

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

# المشكاة

## للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الأول – العدد الثاني: رجب ١٤٣٥هـ/ أيار ٢٠١٤م

ISSN 2311-0538




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

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

موقع الجامعة الإلكتروني: **www.wise.edu.jo**

# المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الأول – العدد الثاني: رجب ١٤٣٥هـ/ أيار ٢٠١٤م



رئيس هيئة التحرير

**د. خالـــد الجبـر**

سكرتير التحرير والمحرر اللغوي/ اللغة العربية

**د. عمر القيـام**

## هيئة تحرير المجلة

(مرتبة هجائياً)

| | |
|---|---|
| أ.د. إبراهيم عبدالرحيم السعافين | الجامعـــــة الأردنيـــــة |
| أ.د. إبـــــراهيم المـــــومني | الجامعـــــة الأردنيـــــة |
| أ.د. زيـــاد صـــالح الـــزعبي | جامعـــــة اليرمـــــوك |
| أ.د. عزمـي طـه "السـيد أحمـد" | جامعـــــة آل البيـــــت |
| أ.د. محمـــــد شـــــاهين | الجامعـــــة الأردنيـــــة |
| أ.د. محمـــد موفـــق الأرنـــاؤوط | جامعة العلوم الإسلامية العالمية |

## الهيئة الاستشارية

(مرتبة هجائياً)

| | |
|---|---|
| أ.د. سمـــير محمـــود الـــدروبي | جامعـــــة مؤتـــــة |
| أ.د. عبـــد الكـــريم خليفـــة | مجمـــع اللغـــة العربيـــة |
| أ.د. عفيـــف عبـــد الـــرحمن | رئـيس هيئـة التحريـر سـابقا |
| أ.د. علـــي توفيـــق الحمـــد | جامعـــــة اليرمـــــوك |
| أ.د. ناصـــر الـــدين الأســـد | الجامعـــــة الأردنيـــــة |
| أ.د. يحيى عطية السالم عبابنة | جامعـــــة مؤتـــــة |

المحرر اللغوي/ اللغة الإنجليزية

د. أيلة العمري

سكرتيرة المجلات العلمية

تنضيد وإخراج

أمل عاهد الغانم


فإذا عزمت فتوكل على الله
١٣٥٠

مجلة المشكاة للدراسات الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكّمة

**قواعد النشر:**

- لغة المجلة هي العربية ويمكن أن تقبل بحوثاً بالإنجليزية أو بأية لغة أخرى، بعد موافقة هيئة التحرير.
- يُقبل للنشر في المجلة البحوث والنصوص المحققة والمترجمة ومراجعات الكتب المتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- يُشترط فيما يقدم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدماً لمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- أن يكون البحث المقدم خاضعاً لأسس البحث العلمي وشرائطه.
- يصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة ولا يجوز النقل منه إلا بإشارة 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.
- يتولى تقييم البحث محكّمان ويمكن أن يرسل إلى ثالث حسب تقريري هذين المحكمين.
- يقدم 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 بحقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.
- الأبحاث التي لا تُقبل لا ترد 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 تسلُّمه القرار.
- تقدم المجلة للباحث نسخة من عدد المجلة المنشور بحثه 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 التحرير.
- الأبحاث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة.

**تعليمات 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 وتكتب 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 متلواً 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، ط٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥م، ج٣، ص٤٠. ويشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

**الكتب المخطوطة:**

اسم شهرة الكاتب متلواً 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 (ت٧٣٠هـ/ ١٣٣٠م): **الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور**. مخطوط 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، ص١٧٩-٢١٦.

**وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:**

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرر أو المحررين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحياري، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، **في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس**، تحرير: إبراهيم السعافين، ط١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص٤١٧.
- تُكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية وتكتب بعدها مباشرة بالإنجليزية محصورة بين قوسين ( ).
- يراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.
- ترسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية. وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تخريجها من مظانها.
- **تكون المراسلات على النحو الآتي:**

**رئيس تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**

**عمادة البحث العلمي/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية**

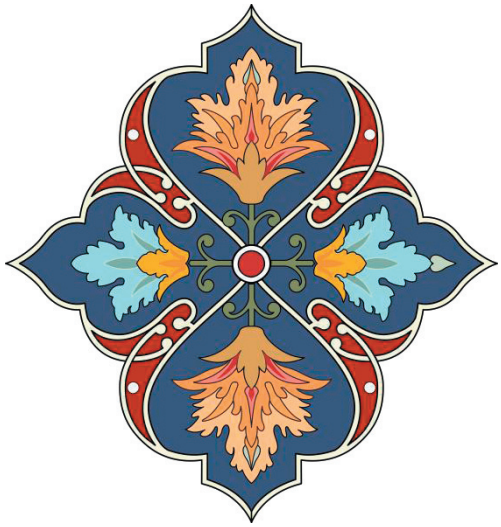
**المملكة الأردنية الهاشمية**

**ص.ب (١١٠١) الرمز البريدي (١١٩٤٧)**

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

**البريد الالكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo**

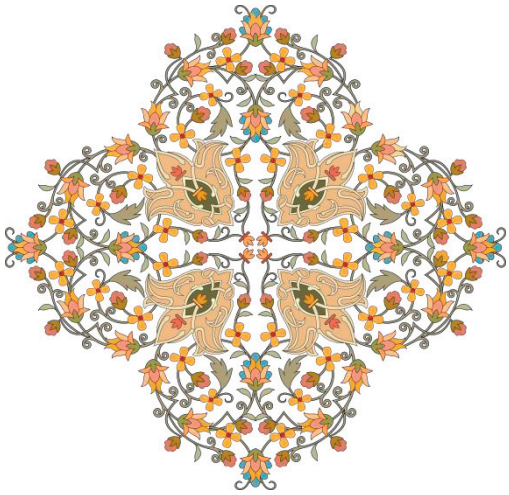
**موقع الجامعة الالكتروني: www.wise.edu.jo**



# محتويات العدد

(باللغة العربية)


| الباحث/ الباحثون | عنوان البحث | الصفحات |
|---|---|---|
| – د.ياسين علي المقوسي | أَسْئلَة الأَحَادِيث النَبَويَّة الشَّريفَة وتَصْنِيف بلُوم للعَمَليَّات العَقْليَّة | ٢٨٥-٣٤٠ |
| – د.فتحي إبراهيم خضر | تَراجع الأَداءِ اللُّغوي في وسائِلِ الإعلامِ العربيّةِ | ٣٤١-٣٨٤ |
| – د.عمر أحمد ربيحات | تحليل الخطاب الشعري بين آليات اتساقه اللغوية وانسجام الدلالة في قصيدة "أغنية لشهر أيار" لأحمد عبدالمعطي حجازي | ٣٨٥-٤١٧ |
| – أ.د.عبدالكريم أبوجاموس<br>– د.رولا علي وحشة | أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي | ٤١٩-٤٥٤ |
| – د.ياسين علي المحارمة | معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها | ٤٥٥-٤٨٩ |
| – د.محمود حسين العزازمة | الإيقاع الصوتي في لامية العرب للشنفرى: دراسة أسلوبية إحصائية | ٤٩١-٥٣٧ |
| – د.محمد محمود العمرو | البعد الديني في عينية عمر بن الفارض | ٥٣٩-٥٥٦ |
| – د. موفق مقدادي<br>– د.عبدالله الخطيب | العتبات في رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" للروائي إبراهيم نصر الله | ٥٥٧-٥٧٦ |



# أسئلة الأحاديث النبوية الشريفة وتصنيف بلوم للعمليات العقلية

د. ياسين علي المقوسي *

تاريخ وصول البحث: ١/ ٤/ ٢٠١٢م تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٥/ ٢٠١٣م

**ملخص**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمّن أسئلة الأحاديث النبوية للمستويات العقلية حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَّ استخدام المنهج النوعي، حيث تمّ استخدام أسلوب تحليل المحتوى.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأحاديث النبوية الثابتة عن الرسول ﷺ، وتكونت عينة الدراسة التي تمَّ تحليلها من جميع الأحاديث النبوية المتضمنة في صحيح مسلم.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ عدد الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة بلغ (١٤٩٩) حديثاً، وبنسبة ٢٠,٢٨٪، وجاء مستوى التحليل المستفاد من الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة للأسئلة في المرتبة الأولى، ومستوى التقويم في المرتبة الثانية، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاء مستوى المعرفة.

وأنَّ الأدوار المتبادلة للسائل والمستجيب في أسئلة الحديث النبوي بلغت سبعة أدوار، في المرتبة الأولى جاء السائل: الصحابي والمستجيب: النبي ﷺ، والسائل: النبي ﷺ والمستجيب: الصحابي في المرتبة الثانية. وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاء دور السائل: الصحابي والمستجيب: الصحابي.

ومن توصيات الدراسة ضرورة أنْ يراعي القائمون على إعداد البرامج التعليمية في كليات العلوم التربوية أسلوب السؤال في برامجهم النظرية والتطبيقية، وخاصة في مساقات التدريب الميداني، وأن تتضمن مساقات المناهج وأساليب التدريس في الجامعات أسلوب السؤال النبوي بوصفه أحد أساليب التعليم المعتمدة.

* أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية .

**Abstract**

The study aimed at revealing the extent to which Hadith questions contain the six categories of mental processes according to Bloom classification. To answer the question, the content analysis method was used.

The study population consisted of all true Hadith said by Prophet Mohammad (peace be upon him), and the study sample which were analyzed consisted of all Hadith in Sahih Muslim.

The research results showed that the number of Hadith which contained questions was (1499) Hadith with a percentage of 2o.28. And the analytic domain in Hadith which contained questions came first; the evaluation domain came second, and the sixth which was the last domain was the cognitive domain.

The mutual roles for the questioner and the responder were seven. The first role was the questioner: the Sahabi (companion), the responder: the prophet. The second role was the questioner: the prophet, the responder: the Sahabi, and the seventh role, which was the last, was the questioner: the Sahabi and the responder: the Sahabi.

The research recommends the importance of preparing educational programs in colleges of education that include the prophetic inquiry manners as an accepted strategy in teaching in their theoretical and pedagogical programs especially in the field of training courses and courses of curriculum and teaching methodologies.

**المقدمة:**

الحمد لله وكفى... والصلاة والسلام على من اصطفى... وبعد:

فإنَّ طرق التدريس وأساليبه التي تعتبر من مكونات المنهج الأساسية، تحتل مكانة هامة في العملية التعليمية، حيث بات في حكم المؤكد، أنَّ سلامة المنهج وصلاحيته، وكفاءة المعلم وفاعليته، ونجاح عملية التدريس بالنسبة للتلاميذ لا يمكن تحقيق ما يُراد من خلالها إلا بوساطة الطرق والأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه لتلاميذه، والتي ينبغي أنْ تعمل على استثارة دافعية التلاميذ وزيادة نشاطهم، حيث أنَّ الاهتمام بتدريس الطلبة واختيار طريقة التدريس الملائمة، وأسلوب التقويم المناسب وتطبيقها بشكل ناجح يُعدّ عنصراً أساسياً في العملية التربوية، باعتبار أنَّ دور المعلم لا ينحصر بنقل المعرفة فقط بل يتجاوزه إلى تعويد الطـالب على التفكير المستقل[1].

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية ضرورة مساعدة الطلبة أنْ يتعلموا كيف يتعلمون، وأنْ يصبحوا مستقلين في تعلمهم، ويفكروا لأنفسهم، ولعلَّ الأسئلة من أهم الوسائل الفعَّالة لتنمية هذا الاتجاه، ولكي يكون التعليم فعَّالاً يجب أنْ يعمل المُعلم على استمرار نشاط الطلبة التعلّمي، وأنْ يكون قادراً على معرفة نمو الطلبة كأفراد، والوسيلة الأساسية لتحقيق ذلك هي الأسئلة(٢).

ويرى الجلاد أنَّ أسئلة المعلمين للطلاب تعتبر متغيراً مهماً في العملية التعليمية، وهي من أركان التدريس الناجح، لأنها تستخدم عادة في عدّة مواقع من الدرس، في بدايته وأثنائه وعند نهايته. كما تختلف وظيفتها من موقع لآخر، ويُلاحظ أنَّ الأسئلة متنوعة وذات مستويات متفاوتة بين العُليا والدنيا، فهي تعمل على تنمية مهارات التفكير، وتُنمِّي الاعتماد على النفس، والثقة بها، وزيادة التفاعلات الصفية بين المدرسين والتلاميذ(٣).

إنَّ للسؤال استعمالات متعددة، وأهمية كبيرة في شتى مناحي الحياة البشرية، ولعله في العملية التعليمية/ التعلّمية ركن مهم، بل أنَّنا نجد أنَّ الحياة قائمة على مجموعة من الأسئلة من أنا؟ إلى أين المصير؟ لماذا خُلِقت؟ ... والمتأمل في القرآن الكريم يجد أنَّ السؤال في القرآن الكريم من وسائل التعلّم، ويُعّدُّ أسلوباً فعَّالاً لتنمية واكتساب القيم التربوية، وقد أكدت النصوص القرآنية أهمية السؤال، حيث كان المسلمون يسألون، والنبي ﷺ ينتظر إجابة الوحي عن تلك الأسئلة، وقد تنوعت الأسئلة في القرآن الكريم، وتنوَّع غرضها وقيمتها التربوية(٤).

وقد حثَّ القرآن الكريم على استخدام السؤال، وعدّه من أهم أساليب التعليم والتعلّم، والبحث والاستكشاف، وفي هذا دلالة كبيرة على القيمة التربوية للسؤال(٥). قال تعالى: ﴿فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿٤٣﴾﴾[النحل: ٤٣]. ففي هذه الآية أمرٌ بالسؤال إنْ كنَّا لا نعلم حتى نتعلم، وذلك لأنَّ السؤال طريقة من طرق التعلّم، وقد تعرَّض القرآن للإجابة عن بعض الأسئلة التي كان يطرحها الصحابة رضوان الله عليهم وعلى الرسول الكريم ﷺ. ومن أمثلة ذلك: قوله تعالى:﴿يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْأَهِلَّةِ ۖ قُلْ هِىَ مَوَٰقِيتُ لِلنَّاسِ وَٱلْحَجِّ﴾ [البقرة: ١٨٩].﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْجِبَالِ فَقُلْ يَنسِفُهَا رَبِّى نَسْفًا﴾[طه:١٠٥].﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ ۖ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى﴾ [الإسراء: ٨٥]. هذه نماذج من الآيات التي ورد فيها السؤال، وكلها تؤكد أنَّ السؤال طريقة تربوية من طرق التعلُّم في الإسلام.

وقد عُنيت السنة النبوية بتنمية شخصية المتعلمين في جوانبها المتقدمة، فقد حرص الرسول

ﷺ على تنمية الجوانب المعرفية والعقلية من خلال تزويد الصحابة بالمعارف الشرعية الضرورية لقيم الإسلام عقيدة وشريعة، وكان من أساليب تعليمه ﷺ أسلوب السؤال[٦]. فها هو الرسول ﷺ يبدأ أصحابه بالسؤال ليعلمهم بأهمية السؤال وقيمته التربوية: عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ الله عَنْهُ، أَنَّ رَسُولَ اللهِّ ﷺ قَالَ: **«أَتَدْرُونَ مَا الْمُفْلِسُ؟»** قَالُوا: الْمُفْلِسُ فِينَا مَنْ لَا دِرْهَمَ لَهُ وَلَا مَتَاعَ، فَقَالَ: **«إِنَّ الْمُفْلِسَ مِنْ أُمَّتِي يَأْتِي يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِصَلَاةٍ وَصِيَامٍ وَزَكَاةٍ، وَيَأْتِي قَدْ شَتَمَ هَذَا، وَقَذَفَ هَذَا، وَأَكَلَ مَالَ هَذَا، وَسَفَكَ دَمَ هَذَا، وَضَرَبَ هَذَا، فَيُعْطَى هَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ، وَهَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ، فَإِنْ فَنِيَتْ حَسَنَاتُهُ قَبْلَ أَنْ يُقْضَى مَا عَلَيْهِ أُخِذَ مِنْ خَطَايَاهُمْ فَطُرِحَتْ عَلَيْهِ ثُمَّ طُرِحَ فِي النَّارِ»**[٧]. وهذا جبريل عليه السلام: يستخدم السؤال كطريقة من طرق التعليم مع رسول الله ﷺ، بأمرٍ من الله سبحانه وتعالى، عن عُمرَ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ- قالَ: بَينَما نَحْنُ جُلُوسٌ عِنْدَ رَسُولِ الله ﷺ ذاتَ يَوْمٍ إذْ طلَعَ عَلَيْنا رَجُلٌ شَديدُ بَيَاضِ الثِّيابِ، شَديدُ سَوادِ الشَّعْرِ، لا يُرَى عَلَيْهِ أَثَرُ السَّفَرِ، وَلا يَعْرِفُهُ مِنَّا أَحَدٌ، حتَّى جَلَسَ إلى النَّبيِّ ﷺ فَأَسْنَدَ رُكْبَتَيْهِ إلى رُكْبَتَيْهِ، وَوَضَعَ كَفَّيْهِ على فَخِذَيْهِ؛ قالَ: يا محمَّدُ، أَخْبِرْنِي عَنِ الإسْلامِ؟. فَقالَ رسولُ الله ﷺ: **«الإِسْلاَمُ أَنْ تَشْهَدَ أَنْ لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللهِ، وَتُقِيمَ الصَّلاَةَ، وَتُؤْتِيَ الزَّكَاةَ، وَتَصُومَ رَمَضَانَ، وَتَحُجَّ الْبَيْتَ إِنِ اسْتَطَعْتَ إِلَيْهِ سَبِيلاً»**. قالَ: صَدَقْتَ. قالَ: فَعَجِبْنا لَهُ، يَسْأَلُهُ وَيُصَدِّقُهُ. قالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ الإيمانِ؟ قالَ: **«أَنْ تُؤْمِنَ بِاللهِ، وَمَلاَئِكَتِهِ، وَكُتُبِهِ، وَرُسُلِهِ، وَالْيَوْمِ الآخِرِ، وَتُؤْمِنَ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ»**. قالَ: صَدَقْتَ. قالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ الإحسانِ؟ قالَ: **«أَنْ تَعْبُدَ اللهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ، فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ»**. قالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ السَّاعةِ؟ قالَ: **«مَا الْمَسْؤُولُ عَنْهَا بِأَعْلَمَ مِنَ السَّائِلِ»**. قالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنْ أَمَاراتِها؟ قالَ: **«أَنْ تَلِدَ الأَمَةُ رَبَّتَهَا، وَأَنْ تَرَى الْحُفَاةَ الْعُرَاةَ الْعَالَةَ رِعَاءَ الشَّاءِ، يَتَطَاوَلُونَ فِي الْبُنْيَانِ»**. قالَ: ثُمَّ انْطَلَقَ، فَلَبِثْتُ مَلِيًّا. ثُمَّ قالَ لي: **«يا عُمَرُ، أَتَدْرِي مَنِ السَّائِلُ؟»**. قُلتُ: اللهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ. قالَ: **«فَإِنَّهُ جِبْرِيلُ أَتَاكُمْ يُعَلِّمُكُمْ دِينَكُمْ»**[٨]. فهذا الحديث يُبيّن مكانة العلم والتعليم، وضرورة التوعية الإسلامية وأهمية السؤال كطريقة تربوية ناجحة.

ونتيجة لاستخدام النبي ﷺ لأسلوب السؤال جعل الكثير من المربين المسلمين يحرِصون على اتباع هذا الأسلوب والإشادة بأهميته، ولأهمية هذا الأسلوب جعل المربون المسلمين يهتمون به في التدريس باعتباره أسلوباً مفضلاً ومجدياً في ميدان العلم والتعلّم لكونه مفتاح العلم، وفي هذا يقول

الغزالي: "... فالسؤال مأمورٌ به، فاعلم أنه كذلك ولكن فيما يأذن به المُعلم في السؤال عنه، فالسؤال عمَّا لم تبلغ مرتبتك إلى فهمه مذموم"[٩]. فهو يحدد لنا الوقت المناسب للسؤال، ومستواه، وطريقة طرحه، وآداب السؤال وكيفية طرحه وواجب المعلم والمربي في الإجابة عليه.

## الأدب النظري والدراسات السابقة

### تعريف السؤال وأهميته:

السؤال في اللغة بمعنى الاستخبار، وسألته عن الشيء: استخبرته[١٠]، والسؤال ما يطلب من طالب العلم الإجابة عنه، والجمع أسئلة[١١]. "وقد استخدم القرآن الكريم كلمة السؤال للدلالة على معنيين: أولهما هو طلب معرفة أو ما يؤدي إلى معرفة ﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِۖ﴾[الإسراء: ٨٥]. وثانيهما: هو طلب ما أو ما يؤدي إلى مال ﴿وَسْـَٔلُواْ ٱللَّهَ مِن فَضْلِهِۦٓ﴾[النساء: ٣٢]"[١٢].

وفي الاصطلاح التربوي، عُرِّف السؤال بتعريفات عدّة منها: "عبارة عن مثير معين يتطلب استجابة معينة باللغة، أو الحركة، أو بهما معاً، واللغة إمَّا أنْ تكون منطوقة فتسمى شفوية، أو مكتوبة فتسمى تحريرية"[١٣]. "جملة تبدأ بأداة استفهام تُوجَّه إلى شخص معين، للاستفسار عن معلومة معينة، ويعمل هذا الشخص فكره في معناها ليُجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار"[١٤]. وعُرِّف أيضاً: "تلك العبارات التي تبدأ بفعل أمر سلوكي إجرائي أو أداة استفهام، والتي تصاحب كل نمط تنظيمي معرفي، ويمكن تحديدها من الدلالات التي تميِّز كل نمط تنظيمي وتُعبِّر عن الغرض المعرفي للنمط"[١٥]. وعرّفه كيسوك وأيرتسن (Kissock and Iyortsunn) "بأنه عبارة عن مجموعة من القضايا التي يتوقع لها إجابات"[١٦]. "كل عبارة تنطوي على استثارة المعلم للطلبة، أو استثارة الطلبة للمعلم بإجابة ترتبط بهدف تعلمي مقرر"[١٧].

### الفوائد التربوية المترتبة على استخدام أسلوب السؤال:[١٨]

إنَّ امتلاك المعلم لمهارة استخدام الأسئلة الصفية يُوجبُ إدراكه ووعيه المسبق لمستويات الطلبة، وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم، ومعارفهم وخبراتهم السابقة، وأنْ يكون هدفه من طرح الأسئلة واضحاً ومحدداً، والمعلمون معنيون باستخدام آليات وخطوات السؤال، حتى تتطور القدرات الذهنية والتفكيرية لدى المتعلمين في معالجة المواد التعليمية بغير الطريقة التقليدية[١٩].

ويمكن إجمال الفوائد التربوية لأهمية السؤال والجواب في عملية التدريس والمواقف الصفية المتنوعة فيما يلي:

١. تدريب التلاميذ على التفكير الصحيح: لأنَّ

السؤال فيه تحدٍّ للبُنَيَة المعرفية، والمعرفة السابقة عند المتعلم، فيحثه على البحث والنظر والتفكير.

٢. توسيع معارف المتعلمين في ضوء معارفهم السابقة، ومساعدتهم في التوصل إلى معرفة جديدة من خلال إحياء الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة؛ فالمعلم حين يطرح سؤالاً للمتعلم، يستحضر المُتعلِّم ما سبق تعلمه، ليصله بالمعرفة الحالية فإنَّه يُجسّر العلاقة بينهما، ويقبل المعرفة الجديدة بسهولة ويُسر.

٣. تدريب المتعلمين على تركيز انتباههم على الموضوع والدرس، كما يدربهم على الاستقراء والاستنتاج من خلال إثارة وجذب وتركيز انتباههم للمادة التعليمية التعلّمية.

٤. تجعلنا ننظر إلى المُتعلِّم كما هو وليس كما نظن؛ فالسؤال يُساعد المعلم على كشف مواطن القوة والضعف عند المتعلمين، والكشف عن مستوى تحصيلهم في المعرفة.

٥. تنظيم وتعزيز الأفكار والمعارف الجديدة لمساعدة الطلبة في التوصل إلى قواعد تعليمية جديدة.

٦. يزيد السؤال من تفاعل المتعلمين في المواقف الصفية المتنوعة، ويشجعهم على المناقشة، والاشتراك في التعلُّم الصفي ونشاطاته، وإتاحة الفرصة أمامهم ليتعلموا تعلّماً ذاتياً وغيريًّاً.

**استراتيجية توجيه الأسئلة:**

إنَّ عملية طرح الأسئلة أو حثِّ المتعلمين على إثارة الأسئلة ليس بالأمر الهين كما يظن كثير من المعلمين، فهذه العملية تحتاج لكفايات خاصة، وتدريب مستمر، ومعرفة الإرشادات الأساسية حول بناء السؤال. ولذلك فإنَّ طرح الأسئلة ليس مفيداً بحدِّ ذاته، إلا إذا امتلك المعلم مهارات أساسية تسهم في إنجاحه، ومنها ما يأتي:

٠١ الوضوح: وهو عدم التأتأه ومَطِّ الكلام أثناء إلقاء السؤال، بحيث لا يحتاج المُتعلِّم إلى وقت لفهم المراد من السؤال، فيكون مفهوماً ومحدداً، وسليماً لغوياً.[٢٠]. وكذلك أنْ تكون الأسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب.

٠٢ الترابط: وهو ترابط أجزاء السؤال وتركيزه على نحو مفهوم واحد، وارتباطه بالهدف[٢١].

٠٣ التريث: وهو التوقف بُرهة بعد إلقاء السؤال، وأنْ يترك فترة بعد طرح السؤال للتفكير فيه ثمَّ يختار المجيب[٢٢]، وهو ما اصطلح عليه تربوياً بزمن الانتظار.

٠٤ أنْ تكون الأسئلة مثيرة لاهتمام الطلاب ومشجعة لهم : بحيث يحاول المعلم أنْ

يطرح أسئلة إبداعية، تتطلب صياغة للفروض والتفكير والتقصي والتجريب، بحيث تحث الطلاب على التفكير، وتفجّر طاقاتهم الإبداعية مع مراعاة المستويات العقلية المختلفة لهم[٢٣].

٠٥ التوزيع: وهو توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ قدر الإمكان، وعدم التركيز على عدد محدود من التلاميذ في كل مرة.

٠٦ الابتعاد عن الأسئلة التي تشجع على الحدس: بحيث لا تكون إجابة السؤال فقط (نعم) أو (لا)، إلا إذا أعقب ذلك تساؤل آخر مثل: ماذا، كيف، متى؟[٢٤].

٠٧ ملاءمة السؤال للهدف المراد قيامه: فإذا كان هدف المعلم ربط الدرس الجديد بالسابق، وجّه السؤال في بداية الحصة، وإذا كان هدفه أنْ يُقوَّم ما تعلَّمه الطلبة في ذلك اليوم، جاءت أسئلته في نهاية الحصة، فالمعلم الناجح يستجرّ الاستجابة المطلوبة لتمكّن المُتعلِّم من تحقيق الهدف المقصود من السؤال[٢٥].

٠٨ التوقيت المناسب: بحيث يُنظّم المعلم عملية طرح الأسئلة بشكل فعّال فيحدد زمناً ليكون معياراً مرجعياً يكشف من خلاله سرعة الإنجاز ودقة الإتقان[٢٦]. مع الأخذ بعين الاعتبار إعطاء الطالب الفرصة المناسبة للإجابة، لأنَّ الأبحاث التربوية أثبتت أنَّ زيادة وقت الانتظار تزيد من استجابات التلاميذ الصحيحة.

٠٩ أنْ تكون الأسئلة مُوجِهة للطالب: بحيث ترشده إلى الإجابة الصحيحة دون أن تُلحق به أضراراً نفسية[٢٧].

## مهارات أساسية للمعلم الذي يستخدم أسلوب السؤال:[٢٨]

١. الكفاءة العلمية المتمثلة بالتّمكن الكافي من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

٢. مهارةُ حُسْنِ الإصغاء لاستجابة التلاميذ، فلقد أثبتت البحوث العلمية التي أجريت على طرح الأسئلة أنَّ التلاميذ يتعلمون بكفاءة أفضل عندما يطرح المدرسون عليهم أسئلة أكثر، لذا يَحسُن بالمعلم أنْ ينتبه إلى هذا الجانب وضرورة امتلاكه الصبر وسعة الصدر.

٣. أنْ يكون سريع البديهة، ذا قدرة على التعامل مع المواقف الطارئة أثناء الموقف التعليمي.

٤. تزويد التلميذ بتغذية راجعة مناسبة فورية حول استجابته كالتعزيز اللفظي، وقد تكون التغذية الراجعة ضمنية غير صريحة.

٥. القدرة على ضبط الصف والإدارة الصفية،

ومراعاة الفروق الفردية، وإثارة دافعية الطلبة وجذب انتباههم.

٦. البُعْد عن السخرية والتهكم على إجابة التلميذ، لأنَّ مثل هذا السلوك يمنع الطلاب من الإسهام والتفاعل، ويفقدهم احترامهم لأنفسهم ومعلمهم.

٧. البشاشة وتبادل الألفة والمودة مع التلاميذ لتحفيزهم على الاستجابة وطرح الأسئلة.

**تصنيف الأسئلة:**

وضع التربويون عدَّة تصانيف للأسئلة، وتعكس هذه التصانيف في مجملها نظرة كل منهم لمفهوم التعلُّم وعملياته، كما تعكس الأبعاد التربوية المتعلقة بالمناهج والتدريس، وما تتضمنه من تزويد المعلمين بالخبرات الشاملة وتنمية جوانب التفكير الإبداعية لديهم، والتي منها معيار نوعية الأسئلة، معيار مستويات الأسئلة، ومعيار وظيفة الأسئلة[٢٩].

لعله حين يأتي الحديث عن التصنيفات، فإنه يتبادر إلى أذهاننا ثلاثة أنواع من التصنيفات[٣٠]:

**الأول: تصنيف بلوم للأسئلة:** فقد صنَّف بلوم الأسئلة التي تُطرح داخل غرفة الصف وخارجها إلى ستة مستويات وهي: التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

**الثاني: تصنيف ساندرز للأسئلة:** وهي شبيهة بتصنيفات بلوم، إلا أنه فَصّل مستوى الفهم والاستيعاب إلى مستويين هما: الترجمة، والتأويل على التوالي.

**الثالث: تصنيف كارنر للأسئلة:** وهي ثلاثة أقسام: المستوى الحسي، المستوى المجرد، المستوى الإبداعي.

**تصنيف الأسئلة تبعا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية ـ العمليات العقلية ـ في المجال المعرفي:**

إنَّ تصنيف بلوم للأهداف التربوية والأسئلة الصفية يتضمن ستة مستويات، وتتطلب هذه المستويات استعمال أنواع مختلفة من عمليات التفكير.

**المستوى الأول/ المعرفة (التذكر والحفظ):** هذا المستوى يتطلب أنْ يتعرف الطالب أو يستدعي المعلومات أو المعارف أو الحقائق التي تعلَّمها سابقاً، فالطالب ليس مُطالباً بأنْ يُقارن أو يربط أو يقوم بأي عملية تفكير استقرائية كانت أم قياسية[٣١]. وللإجابة على سؤال في مستوى المعرفة يتوجب على الطالب أنْ يتذكر الحقائق والتعريفات التي تعلمها سابقاً فقط. وهذا المستوى من الأسئلة مُهمٌّ لكل المستويات الأخرى للتفكير، ويُعْتبرُ مادة التفكير وتكوين

العلاقات والاستنتاجات وإثبات صحتها[٣٢]. "ومن المهم أيضاً أنَّ التصنيف المعرفي لا توجد فيه عوائق شديدة إلا أنَّ العائق الرئيسي هو كون المعلمين يميلون لاستخدامه بكثرة، وعائق آخر أنَّ الكثير مما يتم حفظه يُنسى بسرعة، وعائق ثالث أنَّ أسئلة المعرفة تُقيِّم فقط فهماً ظاهرياً وسطحياً للمجال"[٣٣].

**المستوى الثاني/ الفهم أو الاستيعاب**: يتوجب على الطالب أنْ يتجاوز استدعاء المعلومات، وأنْ يظهر فهماً شخصياً للمادة كونه قادراً على إعادة التعبير عنها، أي يعطي وصفاً بكلماته أو كلماتها ويستخدمها في عمل المقارنات. أي أنْ يظهر الطالب فهماً كافياً لتنظيم وترتيب المادة عقلياً. وغالباً ما تطلب أسئلة الاستيعاب من الطالب أنْ يفسِّر ويترجم المادة المعروفة، وأنْ يكتشف العلاقة بين فكرتين أو أكثر، وإجراء المقارنات بين مجموعتين من الأفكار[٣٤].

وفي هذا المستوى يمتلك المُتعلِّم القدرة على امتلاك معنى المادة التعليمية المُتعلَّمة، أي تفسير المبادئ والمفاهيم بحيث يتمكن المُتعلِّم من شرح ما يُلاحظه في بيئته من أشياء، وأحداث وظواهر، أو تحويل المواد من هيئة إلى أخرى (كلمات إلى أرقام أو العكس)، أو تفسيرها (شرحها أو تلخيصها)، أو تخمين مردوداتها المستقبلية[٣٥].

**المستوى الثالث/ التطبيق**: ليس كافياً للطلبة أنْ يحفظوا المعلومات أو إعادة التعبير عنها أو تفسير وترجمة ما حفظوه، بل يجب أنْ يكونوا قادرين على تطبيق المعلومات في مواقف تعليمية جديدة. وفي أسئلة التطبيق يستخدم الطالب ما سبق أنْ تعلَّمه من مفاهيم وتعميمات ومهارات ونظريات في حلِّ مشكلات غير مألوفة لديه، فأسئلة التطبيق تُدرِّب الطالب على الاستخدام المستقلِّ للمعلومات والمهارات في حل المشكلات[٣٦].

وتتميز أسئلة التطبيق بثلاث خصائص رئيسة[٣٧]:

١. يجب أنْ تتعلق بالمعلومات ذات الصيغة التفسيرية أو التي تختص بحلِّ المشكلات.
٢. أنْ تتعلق بالأفكار والمهارات ككليات أكثر من معالجتها لأجزاء فقط.
٣. أنْ تتضمن حدّاً أدنى من التعليمات أو التوجيهات، لأنَّ أسئلة التطبيق تُبنى على التعلُّم السابق.

**المستوى الرابع/ التحليل**: إنَّ أسئلة التحليل من أسئلة المرتبة العُليا التي توجب على الطلبة أنْ يُفكروا بانتقاد وعُمق، وأنْ يُبيِّنوا الأسباب، وأنْ يكتشفوا أو يُبيِّنوا البرهان أو الدليل وأنْ يصلوا إلى النتائج. ومن أمثلة الأسئلة التحليلية: أنْ يُبيِّن الطالب الدوافع أو الأسباب لحدوث شيء معين، أو النظر في معلومات متوافرة لدى المُتعلِّم

وتحليلها بقصد الوصول إلى نتيجة أو استنتاج أو تعميم بالاعتماد على هذه المعلومات، وتتضمن أيضاً قُدرة الطالب على أنْ يُحلِّل نتيجةً أو استنتاجاً أو تعميماً لإيجاد الدليل أو البرهان لدعمه أو رفضه[٣٨]. والمطلوب من المتعلم في هذا المستوى القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية، وإدراك ما بينها من علاقات، مما يُساعد على فهم بُنيتها وتنظيمها[٣٩].

**المستوى الخامس/ التركيب**: التركيب هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مُركَّب أو مادة جديدة، وجمعها في قالب ومضمون جديد، وفي أسئلة التركيب يتم التركيز على السلوك الإبداعي، والأنماط الجديدة[٤٠]. وأسئلة التركيب من أسئلة المرتبة العليا، وتتطلب من المعلمين أنْ يُنجزوا تفكيراً أصيلاً وإبداعياً، وينتجوا اتصالات أصلية لعمل تنبؤات، أو أنْ يحلّوا مشكلات. وبالرغم من أنَّ أسئلة التطبيق تتطلب من المتعلمين أنْ يحلّوا المشكلات إلا أنَّ أسئلة التركيب تختلف لأنَّها تتطلب جواباً واحداً صحيحاً، وكذلك تُتيح المجال لإجابات مختلفة إبداعية[٤١]. وتتميز أسئلة التركيب بمساعدتها على تنمية قُدرات الطلبة الإبداعية، والتي تُتيح للطالب حُرية كبيرة في البحث عن حلول لها، فهي تُتيح مداخل عديدة للإجابة عليها، وتُشجِّعُه على استخدام المعلومات والعمليات العقلية التي اكتسبوها في خبراتهم السابقة في أي مجال من مجالات الحياة[٤٢].

**المستوى السادس/ التقويم**: التقويم أعلى المستويات العقلية، وأسئلة التقويم تتطلب من الطالب أنْ يحكم على أفضلية فكرة، أو حلٍّ لمشكلة، أو عمل فني. وربما تتطلب أنْ يعرض الطالب رأياً في قضية معينة، ولكنْ يتوجب وضع بعض المعايير والمقاييس سواء الموضوعية أو مجموعة شخصية من القيم[٤٣]. وهذا النوع من الأسئلة يتطلب من التلاميذ إصدار أحكام على قيمة الأشياء والسلوك والاختبارات والأعمال والأفكار... الخ، وإعطاء أسباب يُبررون بها أحكامهم، والحكم الجيد هو الذي يكون واضحاً، ومدعماً بالأسباب، وأنْ يتضمن المقدمات والأسس التي يقوم عليها، وأنْ يقوم على فهم صحيح للأفكار الرئيسة، مع الأخذ في الاعتبار كل العوامل المتعلقة بالموقف وألا تظهر فيه علامات التأكيد أو النهائية[٤٤]. ولكي يُقوِّم الطالب فكرة أو شيئاً معيناً فعليه القيام بخطوتين رئيسيتين: الأولى: أنْ يضع مِحكّات معينة، والثانية: أنْ يُحدِّد إلى أيّ حدٍّ تقابل الفكرة أو الشيء هذه المحكات. ولكي يتم إعداد السؤال في مستوى التقويم يجب أنْ يتضمن مِحكّات معينة وإلا أصبح في مستوى الفهم والتفسير[٤٥].

وقد قسَّم العلماء هذه المستويات الستة إلى

قسمين، المستويات العقلية الدنيا: وتشمل مستوى الحفظ والمعرفة، ومستوى الفهم والاستيعاب، ومستوى التطبيق، والمستويات العقلية العليا: وتشمل مستوى التحليل، ومستوى التركيب، ومستوى التقويم. وبعضهم وزَّع المستويات الستة على ثلاث مجموعات على النحو التالي:

- المستوى الارتباطي المحسوس: ويشمل مستوى المعرفة والحفظ.
- المستوى المفاهيمي، أو مستوى المهارات العقلية الدنيا: وقد اشتمل على مستوى الفهم والاستيعاب، ومستوى التطبيق، ومستوى التحليل.
- المستوى الإبداعي الذاتي، أو مستوى المهارات العقلية العليا: وقد اشتمل على المستويين: التركيب والتقويم[٤٦].

## الدراسات السابقة:

ومن الدراسات السابقة التي عملت على تصنيف الأسئلة حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية دراسة دافيز وتنسلي (Davis and Tinsley, 1967)، والتي هدفت إلى فحص أنواع الأسئلة التي استخدمها ٤٤ طالباً مُعلّماً، باستخدام سبع فئات في تصنيف Bloom وهي: التذكر، التفسير، الترجمة، التطبيق، التحليل، والتركيب والتقويم. وفئتان إضافيتان للأسئلة إحداهما تتعلق بالجوانب الانفعالية والأخرى تتعلق بالأمور الإجرائية. وكان من نتائج الدراسة أنَّ نسبة أسئلة التذكر أكثر من نسبة جميع فئات الأسئلة الأخرى مجتمعة، يليها أسئلة التفسير والترجمة، كما أوضحت الدراسة أنَّ أكثر من نصف الطلاب تجنبوا تماماً أسئلة التطبيق والتحليل والتركيب. ومن نتائج الدراسة أنَّ هنالك علاقة عالية ودالة بين سلوك المعلم في السؤال وبين سلوك الطالب فيه، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات توجيه الأسئلة لدى المعلمين في تدريس ما قبل الخدمة، وأثناء الخدمة[٤٧].

كما جاءت دراسة اللقاني (١٩٧٨) في تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية، وهدفت إلى تحديد أنماط التفاعل اللفظي في فصول المواد الاجتماعية، ووجد اللقاني أنَّ الأسئلة التي وجهها المعلمون إلى الطلاب كانت قليلة جداً، وأنَّ الدروس جاءت في معظمها معتمدة على الإلقاء. وكانت استجابات المعلمين لأسئلة الطلبة سلبية في معظم الأحيان، ولم يهتموا بتوجيه أسئلة مبنية على أفكار الطلبة، ويعزو (اللقاني) هذا الضعف إلى عدم معرفة المعلم بأهمية إستراتيجية السؤال في التدريس، وكيفية صياغته وعلاقته بأهداف الدرس[٤٨].

وهدفت دراسة سعيد (١٩٧٩م/ ١٤٠٠هـ) إلى بيان شخصية المعلم ﷺ، ومنهجه النبوي في

التربية والتعليم، والرسول المعلم في القرآن الكريم، وبيان المادة العلمية التي كانت تدرس في مدرسة الرسول ﷺ. ومنهج النبي ﷺ في التعليم وإعداد الجيل المعلم من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية المُطهرة، وسارت الدراسة على المنهج الاستقرائي في البحث. وبينت نتائج الدراسة أنَّ الرسول ﷺ راعى الأسس والقواعد التربوية الحديثة في التربية والتعليم من خلال مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، وسار في تعليمه على الأسس والأساليب التربوية في المراجعة والمذاكرة، ومراعاة عنصر الزمن والخطابة والمحاضرة، وأسلوب الرواية الشفوية والكتابة، والقدوة، ومراعاة الأسس النفسية والسيكولوجية للمتعلمين، ومراعاة البيئة المعنوية للمتعلمين[٤٩].

ومن الدراسات العربية التي توصلت إلى نتائج مشابهة جداً لنتائج دراسة دافيز وتنسلي (Davis and Tinsley, 1967) دراسة الشريني (١٩٨١) حيث حللت الأسئلة التي يلقيها الأساتذة في جامعة دولة الإمارات على الطلبة/ المعلمين، مستخدمة تصنيف (Bloom). وبيَّنت نتائج الدراسة أنَّ أكثر مستويات الأسئلة استخداماً هما التذكر والفهم، وقليل من الاهتمام يُوجَّه لأسئلة التطبيق، أمَّا أسئلة المستويات الإدراكية العُليا (التحليل، التركيب، التقويم) فقد أُهملت تماماً[٥٠].

وفي دراسة الجلاد (١٩٩٩) بعنوان "السؤال وأغراضه في القرآن الكريم"، وهدفت إلى الكشف عن بعض الأصول التربوية التي قررها القرآن الكريم لأسلوب السؤال، باعتباره طريقة من طُرق التعليم، وتأصيل قواعد أسلوب السؤال كما عالجها القرآن الكريم في بيان الأسس العقلية والشرعية التي تضبط هذا الأسلوب التعليمي. وقامت منهجية الدراسة على جمع وتبويب نصوص القرآن الكريم لما يُحقق أهداف الدراسة، ثمَّ قام بتحليلها جامعاً بين المنهجين الاستقرائي والاستنباطي. وخلصت الدراسة إلى نتائج عدّة منها: تَعدد أهداف السؤال في القرآن الكريم، وأنَّ القرآن حدّد للسؤال مجموعة من القضايا المنهجية التي تحكمه وتُنظِّم آليته الشرعية والفكرية، كما بيَّنت أنَّ القرآن أَصَّل في استخدامه للسؤال للعديد من القضايا التربوية المعاصرة كملاءمة السؤال لطاقات المتعلم، وتنمية التفكير، وتوظيف المعرفة، والعناية بالاستعداد القبلي للمتعلم[٥١].

وفي دراسة للمُلّا (٢٠٠٠) بعنوان "السؤال والجواب في السور المكية في القرآن الكريم.. دراسة موضوعية" وهدفت إلى جمع الآيات القرآنية المتضمنة للسؤال والجواب. وسارت الدراسة على منهج الجمع للآيات القرآنية المتضمنة للسؤال والجواب، وترتيبها حسب

نزولها مع مراعاة قواعد التفسير، وما صحَّ عن النبي ﷺ والصحابة والتابعين. وخلصت نتائج الدراسة إلى أنَّ السؤال ورد في القرآن الكريم على عشرين وجهاً، وأنَّ المنهج القرآني قام على الإجابة عمَّا للناس في حاجة إليه، وما يستطيع إدراكهم البشري بلوغه ومعرفته، وأنَّ القرآن يُوجِّه المسلمين إلى ضرورة مراعاة أدب السؤال، وكراهية السؤال في مواضع محددة، ومن نتائج الدراسة كذلك أنَّ السؤال الوارد في السور المكية قد صدر من المشركين، ولم يَرِدْ أي تساؤل من أهل الإيمان، وأنَّ تساؤل المشركين انحصر في الأمور الغيبية، وأنَّ السؤال قد تتعدد أغراضه[٥٢].

ومن الدراسات التي هدفت إلى تأصيل المبادئ التربوية في القرآن والسنة، دراسة بدارنة (٢٠٠١) وهدفت إلى التعرف على المبادئ التربوية الواردة في سياق القرآن الكريم والسنة الشريفة، وإلى بيان العلاقة القائمة بين المبادئ التربوية الواردة في القرآن والسنة، والعناصر الأساسية للعملية التربوية. وقامت الدراسة على منهج جمع الآيات والأحاديث النبوية التي لها علاقة بالمبادئ التربوية. وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج والتي منها: أهمية تعدد وتنوّع الأساليب التربوية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، وأنَّ مبدأ الفروق الفردية، والتدرج والثواب والعقاب من جُملة الأساليب الواردة في السنة النبوية[٥٣].

وهدفت دراسة الفقيه (٢٠٠٤) إلى توضيح السياسة العامة التي اتبعها النبي ﷺ في التفكير وإعمال العقل. واعتمدت الدراسة أسلوب الحديث الموضوعي في جمع الأحاديث النبوية بالموضوع، ثمَّ تصنيفها تحت العناوين المناسبة لها، ودراستها، وبيان حكمها، والتعليق عليها. وخلصت الدراسة إلى نتائج منها أنَّ الإسلام أقام دعوته على أساس العلم والمعرفة، ومخاطبة العقل والفكر، وأنَّ النبي ﷺ بنى عند المسلمين الأوائل منهجية علمية في التفكير قامت على أساس التثبت وطلب الدليل، ودفعتهم إلى النظر والتأمل وفهم ما حولهم[٥٤].

ومن الدراسات التربوية الإسلامية دراسة دويكات (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرّف على أبعاد التربية العقلية والجسمية للأطفال في القرآن الكريم والسنة النبوية. وسار منهج الدراسة على المنهج الاستقرائي، حيث تمَّ تتبع كل نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية في الكتب التسعة فيما يتعلق بهدف الدراسة، ثمَّ قامت الباحثة باستنباط مبادئ تربوية تمَّ تصنيفها ضمن أبعاد محددة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ القرآن الكريم والأحاديث النبوية تهتم بالطفل وبمظاهر نموه

العقلي والجسمي بشكل شامل من خلال القدرة على النظر والتأمل والتحليل والاستنتاج(٥٥).

## مناقشة الدراسات السابقة:

بعد النظر في الدراسات السابقة تبيّن للباحث أنَّ تلك الدراسات انقسمت إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

القسم الأول: دراسات هدفت إلى تصنيف الأسئلة التي يستخدمها الطلبة والمعلمون حسب تصنيف بلوم، كما في دراسة ديفز وتنسلي (Davis and Tinsley, 1967) وهدفت إلى فحص أنواع الأسئلة التي استخدمها ٤٤ طالباً معلماً، باستخدام سبع فئات في تصنيف Bloom. ودراسة اللقاني (١٩٧٨) والتي هدفت إلى تحديد أنماط التفاعل اللفظي في فصول المواد الاجتماعية، ودراسة الشريني (١٩٨١) والتي حللت الأسئلة التي يلقيها المعلمون بجامعة دولة الإمارات العربية، مستخدمة تصنيف (Bloom).

القسم الثاني: دراسات هدفت إلى الكشف عن المبادئ التربوية في القرآن والسنة، كما في دراسة سعيد (١٩٧٩/ ١٤٠٠هـ) التي هدفت إلى بيان منهج وأساليب النبي ﷺ في التعليم وإعداد الجيل المعلَّم من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية المُطهرة، ودراسة بدارنة (٢٠٠١) وهدفت إلى التعرف على المبادئ التربوية الواردة في سياق القرآن الكريم والسنة الشريفة، وإلى بيان العلاقة القائمة بين المبادئ التربوية الواردة في القرآن والسنة، والعناصر الأساسية للعملية التربوية. ودراسة الفقيه (٢٠٠٤) وقامت على توضيح السياسة العامة التي اتبعها النبي ﷺ في التفكير وإعمال العقل، من خلال جمع الأحاديث النبوية المتعلقة بالموضوع، ودراسة دويكات (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على أبعاد التربية العقلية والجسمية للأطفال في القرآن الكريم والسنة النبوية.

القسم الثالث: دراسات هدفت إلى تحديد الأصول والمبادئ التربوية لأسلوب السؤال في القرآن والسنة، كما في دراسة الجلاد (١٩٩٩) التي هدفت إلى الكشف عن بعض الأصول التربوية التي قررها القرآن الكريم لأسلوب السؤال، باعتباره طريقة من طُرق التعليم، وتأصيل قواعد أسلوب السؤال كما عالجها القرآن الكريم. ودراسة المُلّا (٢٠٠٠) والتي جمعت الآيات القرآنية المتضمنة للسؤال والجواب، وترتيبها حسب نزولها مع مراعاة قواعد التفسير، وما صحَّ عن النبي ﷺ والصحابة والتابعين.

ومن خلال ذلك يظهر أنَّ مجال دراسة تصنيفات الأسئلة في الأحاديث النبوية حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية لم تتطرق لها

الدراسات والأبحاث التربوية في حدود علم ودراسة الباحث، فجاءت هذه الدراسة لتسدّ تلك الثغرة، ولتفتح المجال أمام الدراسات التربوية للبحث في المضامين التربوية للسنة النبوية المطهرة خدمة للحديث النبوي الشريف.

## مشكلة الدراسة:

لأنَّ السنة النبوية هي المصدر الثاني من مصادر التشريع، ولما تؤديه من دور مهم في بناء المنظومة التشريعية والتربوية في حياة المسلم، تسعى الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمن أسئلة الأحاديث النبوية الشريفة للتصنيفات الستة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي.

ولأنَّ السنة النبوية المطهرة في جزء من دورها المحوري، يتمركز في بناء منهج تربوي إسلامي متضمن في الأحاديث النبوية، فكان ﷺ دائم الدفع للمتعلمين للتساؤل والجرأة في طرح الأسئلة للاستطلاع والاستفسار والتقصي، ووضع المتعلم في مواجهات ذهنية محيرة تدفعه إلى البحث عن إجابات لتساؤلاته. فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن جانب تربوي مهم من كنوز السنة الشريفة، وهو مدى تضمن أسئلة الحديث النبوي الشريف للمستويات الستة للعمليات العقلية حسب هرم بلوم. ولأنَّ أحداً لم يتطرّق إلى دراسة أسئلة الأحاديث النبوية ومدى تضمنها للمستويات العقلية حسب هرم بلوم جاءت هذه الدراسة لتحقق هدفاً جديداً للسنة المطهرة.

## أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمّن أسئلة الأحاديث النبوية للمستويات العقلية حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، وهي محاولة لتأصيل مستويات الأسئلة للمتعلمين كما عالجتها الأحاديث النبوية المطهرة.

**السؤال الأول**: ما مدى تضمُّن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في "صحيح مسلم" للمستويات العقلية الستة للمجال المعرفي حسب تصنيف بلوم؟

**السؤال الثاني**: ما أبرز أشكال السؤال التربوية المتضمنة في السنة النبوية المطهرة؟

## أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في عنايتها بالكشف عن منهجية السؤال في الحديث النبوي من ناحية المستويات الستة لهرم بلوم للعمليات العقلية، في محاولة جادة لتأصيل التوجهات العقلية والقواعد المنهجية في السنة النبوية.

والسنة النبوية باعتبارها المصدر الثاني من مصادر التشريع، فقد احتوت على أصول تربوية راقية، وقواعد عقلية أسست لمنهج تربوي إسلامي

في إستراتيجيات السؤال كأداة تعليمية، من خلال إبراز دور السنة النبوية المُشرَّفة وأساليبها التربوية في تأصيل علوم التربية الإسلامية، وتأكيداً على ضرورة دراسة الأحاديث النبوية دراسة تربوية معاصرة للكشف عن كنوزها التربوية، وما حوته من أصول وإستراتيجيات تربوية تُشكِّل نظاماً تربوياً معاصراً ومتميزاً.

## الطريقة والإجراءات:

**منهج البحث المستخدم:** للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَّ استخدام المنهج النوعي التحليلي، حيث تمّ استخدام أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis)، وهذا الأسلوب يُعدُّ من أشكال المنهج النوعي، والذي يهدف إلى تحليل المحتوى بصورة موضوعية منظمة، وقد استخدم هذا الأسلوب للكشف عن الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة، ولأنَّ الأحاديث النبوية المتعلقة بالسؤال والتي هي محور هذه الدراسة موجودة في كتب الحديث النبوي كلها، فقد قام الباحث بجمع هذه الأحاديث من كتب (صحيح مسلم) باعتبار الإجماع على صحة الأحاديث الوارد فيه. فقد اتفق العلماء رحمهم الله على أنَّ أصح الكتب بعد القرآن الكريم الصحيحان: البخاري ومسلم، وتلقتهما الأمة بالقبول. حيث تمّ حصر الأحاديث النبوية التي تتضمن الأسئلة (عينة البحث) موضوع التحليل، من خلال معرفة تكرار الأحاديث التي تنتمي إلى كل مستوى من المستويات الستة للعمليات العقلية حسب هرم بلوم.

ويُعدّ أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب البحث العلمي المنظم، وهو يصف المادة موضوع التحليل وصفاً كمياً، وأنَّه أسلوب موضوعي ومنظم، كما أنه أسلوب كمي وعلمي، يتناول الشكل والمضمون، ويتعلق بظاهر النص، ومن مجالاته المهمة العلوم الاجتماعية[٥٦].

**مجتمع الدراسة وعينتها:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأحاديث النبوية الثابتة عن الرسول ﷺ، وتكونت عينة الدراسة التي تمَّ تحليلها من جميع الأحاديث النبوية المتضمنة في صحيح مسلم لسببين: الأول الإجماع على صحة الأحاديث الواردة فيه. والثاني أنَّ الإمام مسلماً سار على منهج علمي دقيق في تصنيف الأحاديث في صحيحه، فلا يكرر الأحاديث في كتب وأبواب الصحيح.

**أداة تحليل المحتوى:** تّم بناء هذه الأداة وفق الخطوات الآتية:

**الخطوة الأولى: تحديد المجالات (فئات التحليل) التي تُشكّل المستويات الستة للعمليات العقلية حسب هرم بلوم:** وقد تمّ الاستعانة في هذه الخطوة ببعض الدراسات ذات العلاقة

بموضوع الدراسة، من خلال الاطّلاع على الدراسات السابقة، والأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة.

**الخطوة الثانية: استخراج صدق الأداة:**

وللتأكد من صدق أداة تحليل المحتوى تمّ عرض أداة تحليل المحتوى على ثمانية مُحكَّمين من اختصاصات مختلفة: ثلاثة مُحكَّمين يحملون شهادة الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، وثلاثة مُحكَّمين يحملون شهادة الدكتوراه في الحديث النبوي، ومُحكَّم يحمل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، ومُحكَّم واحد يحمل شهادة الدكتوراه في القياس والتقويم. وطُلب منهم الحكم على أداة تحليل المحتوى من حيث الشمول والكفاية، وأية اقتراحات وملاحظات علمية على أداة التحليل.. وبهذا تكون الأداة صالحة لقياس ما صُمّمت لقياسه، مما يعني أنها تتمتع بصدق المحتوى.

**الخطوة الثالثة: تحديد طريقة التحليل**

١. تحديد معيار اختيار الأحاديث المتضمنة للأسئلة في صحيح مسلم بكل حديث تضمَّن "جملة تبدأ بأداة استفهام -سواء أكانت صادرة من النبي ﷺ أم الصحابي أم غيرهما- تُوجَّه إلى شخص معين- سواء أكان المستجيب هو النبي ﷺ أم الصحابي أم غيرهما-، للاستفسار عن معلومة معينة، ويعمل هذا الشخص فكره في معناها ليُجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار"(٥٧).

٢. تحديد وحدة التحليل: اعتمد الباحث الفكرة وحدة للتحليل، والعد، والتسجيل. والفقرة المفيدة تتضمن مجموعة من الجمل التامة، التي تطوّر فكرة رئيسة، وتتميز بالوحدة والتجانس، والفكرة تتضمن حديثاً نبوياً.

٣. قراءة الأحاديث النبوية المتضمنة في صحيح مسلم قراءة واعية متأنية بهدف التعرّف على الأحاديث المتضمنة للأسئلة، حيث تمّ وضع إشارة مُميِّزة بجانب الأحاديث المتضمنة للأسئلة، سواء أكان السائل هو النبي ﷺ أم الصحابي أم غيرهما.

٤. وبعد أنْ تمَّ حصر الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة، تمّ تفريغ هذه الأحاديث في جدول رقم (٢)، والمتضمن رقم الحديث، الجزء والصفحة، رقم واسم الكتاب، وعدد روايات الحديث.

٥. قام الباحث بتحديد المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، حيث تمَّ

الاستعانة ببعض الدراسات السابقة، والأدب النظري وأهمها: (الجلاد:٢٠٠٧)، (الحيلة: ٢٠٠٢م)، (الحيلة: ١٩٩٩م)، (الجلاد: ١٩٩٩)، (اللقاني: ١٩٧٨م)، (سعادة، وعبدالله: ١٩٩٧)، (طعيمة: ١٩٨٧)، (قطامي: ١٩٩٢)، (حميدة: ت)، حيث تمَّ تحديد المحكات التالية:

**أولاً**: أسئلة المعرفة والتذكر، والمحكات الخاصة بهذا المستوى من الأسئلة:

- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها التعرّف على المعلومة أو الدلالة عليها.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها مجرد تذكر أو استرجاع للمعلومات.
- أنْ تتضمن أفعالاً معينة تدل على مستوى التذكر والمعرفة مثل: (تعرّف، عدد، عرّف.).

**ثانياً**: أسئلة الفهم والاستيعاب، والمحكات الخاصة بهذا المستوى من الأسئلة:

- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها إظهار قدرته على إدراك معنى النص.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها إعادة صياغة النصوص، أو ترجمة المادة التعليمية وتحويلها إلى شكل آخر.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها شرح أو تلخيص المعلومات، أو إدراك العلاقات بينها، والتمييز بينها وبين المعلومات الأخرى، من خلال المقارنة، أو أوجه الشبه، أو أوجه الاختلاف.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها القدرة على إدراك العلاقات الموجودة بين الأفكار المتضمنة في المادة التعليمية.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها أن يُقدّم تعريفاً أو عَرْضاً أو وصفاً لمصطلح أو مفهوم أو فكرة معينة بلغته الخاصة.

**ثالثاً**: أسئلة التطبيق، والمحكات الخاصة بهذا المستوى من الأسئلة:

- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها تطبيق ما تعلمه ودرسه وفهمه على مواقف تعليمية جديدة.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها إظهار القدرة على توقع ما يحدث نتيجة تطبيق ما تعلمه ودرسه في مواقف جديدة.
- أنْ يكون الموقف التعليمي جديداً بالنسبة للمُتعلم.
- أنْ تتضمن أفعالاً معينة تدل على التطبيق.

**رابعاً**: أسئلة التحليل، والمحكات الخاصة بهذا المستوى من الأسئلة:

- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها إظهار قدرته على تجزئة الفكرة أو المعلومة أو الموضوع إلى عناصره الفرعية المكونة له.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها تحديد العلاقات

القائمة بين العناصر الفرعية.

- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها معرفة الأسس التنظيمية المتبعة بين العناصر الفرعية.
- أنْ يُقدَّم للمُتعلم موقفٌ لم يألفه، أو نصٌّ جديد، ويُطلب منه: التمييز بين عناصره، أو المقارنة بين تلك العناصر، أو استنتاج علاقات معينة تربط فيما بينها.

**خامساً**: أسئلة التركيب، والمحكات الخاصة بهذا المستوى من الأسئلة:

- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها أن يقوم بتجميع الأفكار والعناصر الخاصة بموضوع ما لتشكل كُلاً متكاملاً ينتج عنه تعميمٌ أو فكرة جديدة بالنسبة للمُتعلم.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها أن يُعالج الفكرة من خلال ربط وتجميع عناصرها للوصول إلى حل جديد وبأسلوب جديد يتميز بالأصالة.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها أن يقوم بواحدة من العمليات التالية:

أ- إنتاج اتصال أصيل: وهذا يتطلب منه القيام بعمليات ثلاث: توليد الأفكار، وصبّها في قوالب لفظية، وتركيب هذه القوالب معاً ليجعل منها بناءً فكرياً متماسكاً.

ب- عمل تنبؤات. ج- حل المشكلات.

**سادساً**: أسئلة التقويم، والمحكات الخاصة بهذا المستوى من الأسئلة:

- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها إصدار حكم، مع وجوب تحديد معايير الحكم بدقة.
- أنْ يُطلب من المُتعلم فيها أن تتكون إجابته من جزأين:

الأول: أنْ يضع المعايير التي سوف يبني عليها أحكامه، ويقوم المُتعلم ببناء هذه المعايير وَفْق ما يلي: (١. معايير ذاتية تعود إلى ذات المُتعلم. ٢. معايير داخلية تعود إلى النص أو المادة التعليمية مثل: الاتساق الداخلي في النص، عدم التناقض، ارتباط النتائج بالأسباب، دقة الاستنتاجات. ٣. معايير خارجية، وهي مدى ملاءمته للمرحلة العمرية، مراعاة الفروق الفردية).

الثاني: أنْ يستخدم هذه المعايير الموصوفة، أي أن يُصدر أحكامه طبقاً لها.

٦. اعتمد الباحث وحدة السياق الذي تضمنه السؤال النبوي في تحليل مستوى الأسئلة، أي عدم تصنيف السؤال تبعاً للفعل السلوكي الوارد فيه السؤال، وإنما حسب العملية العقلية المُتَضَمِّنة لأحد المحكات الخاصة بكل مستوى من الأسئلة حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، والتي

سيقوم بها المُتعلم والمتضمنة في الحديث النبوي الشريف.

٧. وبعد ذلك قام الباحث بقراءة ناقدة ومعمقة لكل حديث، وتحديد المستوى الذي يشغله من المستويات العقلية حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، استناداً إلى المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة السابقة.

٨. وبعد أن تمَّ تصنيف الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة حسب مستوياتها العقلية، قام الباحث بجمع الأحاديث المتضمنة لكل مستوى، وحَصْرِها ورَصْدِ التكرارات، وتفريغ نتائج التحليل في الجداول التكرارية.

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ أَنَّ رَسُولَ اللهِّ ﷺ قَالَ: «**أَتَدْرُونَ مَا الْغِيبَةُ؟**»، قَالُوا: اللهُّ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: «**ذِكْرُكَ أَخَاكَ بِمَا يَكْرَهُ**»، قِيلَ: أَفَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ فِي أَخِي مَا أَقُولُ؟ قَالَ: «**إِنْ كَانَ فِيهِ مَا تَقُولُ فَقَدْ اغْتَبْتَهُ، وَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِيهِ فَقَدْ بَهَتَّهُ**»(٥٨).

فهذا الحديث الشريف تضمَّن جملة بدأت بأداة استفهام صادرة من النبي ﷺ «**أَتَدْرُونَ مَا الْغِيبَةُ؟**) توجَّه بها ﷺ إلى الصحابة (المتعلمين)، للاستفسار عن معنى الغيبة، وأعْملَ الصحابة فكرهم في معناها، ولكنهم عجزوا عن الإجابة، ليُجيب ﷺ بإجابة تتفق مع جملة السؤال.

وبناء على المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، والتي أعدّها الباحث، وبالرجوع إلى محكات أسئلة الفهم والاستيعاب، والتي منها (أنْ يُطلب من المُتعلم فيها شرح أو تلخيص المعلومات، أو إدراك العلاقات بينها، والتمييز بينها وبين المعلومات الأخرى، من خلال المقارنة، أو أوجه الشبه، أو أوجه الاختلاف). فقد وجّه ﷺ سؤالاً للصحابة (المتعلمون): «**أَتَدْرُونَ مَا الْغِيبَةُ؟**)، وبعد أن عجز الصحابة "المتعلمون" عن الإجابة على السؤال، أجاب ﷺ عن سؤاله بقول: «**ذِكْرُكَ أَخَاكَ بِمَا يَكْرَهُ**»، ثمَّ جاء سؤال الصحابة (المتعلمين): "أَفَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ فِي أَخِي مَا أَقُولُ؟"، بقصد إدراك العلاقة بين المعلومتين وهما: الأولى: (**الْغِيبَةُ: وهي ذِكْرُكَ أَخَاكَ بِمَا يَكْرَهُ**)، والثانية: (إِنْ كَانَ فِي أَخِي مَا أَقُولُ)، فجاء الجواب النبوي محدداً لهذه العلاقة، ومميزاً بينهما بقوله ﷺ: «**إِنْ كَانَ فِيهِ مَا تَقُولُ فَقَدْ اغْتَبْتَهُ، وَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِيهِ فَقَدْ بَهَتَّهُ**». وبذلك يكون الحديث في مستوى الفهم والاستيعاب.

**الخطوة الرابعة: استخراج صدق التحليل**

١- أخذ عينة طبقية منتظمة وعشوائية من أسئلة الأحاديث النبوية بواقع (١٥٪) من إجمالي هذه الأحاديث النبوية الواردة في كتب صحيح مسلم والبالغة (٥٤) كتاباً، و(٢) وكتابان من غير ترقيم.

٢- تحليل هذه الأحاديث وفق التصنيف الذي تمّ إعداده.

٣- ضُمِّن التحليل بتعليمات واضحة لعمليـة الترميز وإجراءات التحليل.

٤- عُرض التحليلُ والتصنيفُ على ثمانية من المُحَكَّمين المختصين، وطُلب منهم إبداء الرأي في التحليل والتصنيف من حيث الدقة من الناحية العلمية واللغوية والفنية، في ضوء الفئات المُشار إليها في التصنيف وفي الخانة المخصصة لذلك، حيث راجع المُحَكَّمون التحليل بعناية، ومن ثمّ أكدوا على دقة عملية التحليل.

**الخطوة الخامسة: استخراج ثبات التحليل**

**أولاً: الثبات عبر الزمن (ثبات المحلِّل)**: وذلك من خلال إعادة تحليل العينة السابقة المستخدمة في صدق التحليل مرة أخرى، بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، وتراوحت نسب الاتفاق بين التحليلين ما بين (٨٨٪ –٩٢٪) في جميع الأحاديث النبوية من كتب صحيح مسلم، وتشير هذه النسب إلى وجود درجة عالية من الثبات في عمليتي التحليل.

**ثانياً: الثبات عبر الأشخاص (ثبات المُحللين):**

١. اختيار ثلاثة محللين متخصصين (أستاذَيْن جامعيين اثنين تخصص مناهج التربية الإسلامية، وأستاذ جامعي تخصص الحديث النبوي)، وبُيِّن لهم أهداف الدارسة وأهميتها، وتمّ تدريبهم بشكل جيد على كيفية القيام بعملية التحليل، وبعد أنْ تمّ الاطمئنان إلى فهمهم للخطوات، وكيفية تنفيذها بدقة طُلب منهم القيام بتحليل نفس الأحاديث التي قام الباحث بتحليلها بشكل مستقل.

٢. بعد الانتهاء من عملية التحليل تمّ القيام بحساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل كل واحد من المُحَكَّمين، وقد تمّ حساب ذلك بناءً على المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{2\,M}{N_1 + N_2}$$

**حيث أنّ (M) تعني عدد الفئات التي يتفق عليها الباحث، و($N_1$, $N_2$) يعنيان مجموع الفئات التي حُللت**[٥٩].

وبناءً على ذلك فقد كان معامل الثبات بين كل مُحَكَّمين كما في جدول (١).

**جدول (١)**

**نسبة الاتفاق بين المُحَكَّمين والباحث**

| المُحَكَّمين | الباحث | الأول | الثاني |
|---|---|---|---|
| الأول | ٠,٩٤ | | |
| الثاني | ٠,٩٢ | ٠,٩٣ | |
| الثالث | ٠,٩٢ | ٠,٩٣ | ٠,٩٢ |

وبعد ذلك تمّ حساب معامل الثبات الكلي من خلال معادلة هولستي (Holsti) الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن متوسط الاتفاق بين المحكمين}}{1+(\text{ن}-1)\ \text{متوسط الاتفاق بين المحكمين}}$$

ن=عدد المُحَكَّمين (الذين قاموا بإجراء التحليل)

$$\text{وقد وجد بأنَّ معامل الثبات الكلي} = \frac{(0.92)4}{(0.92)(1-4)+1}$$

= (0.98) وهي قيمة مرتفعة جداً، تؤكد سلامة التحليل وثباته.

وفي ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول: إنَّ أداة التحليل تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وموثوقة، مما يدعم الثقة باستخدام الأداة لتحليل الأحاديث النبوية ومدى تضمنها للمستويات الستة للعمليات العقلية حسب تصنيف بلوم. وبعد ذلك قام الباحث بتحليل أحاديث صحيح مسلم –عينة البحث– حسب أداة التحليل، حيث تمّ استخراج التكرارات، ووضعها في جداول خاصة، للوصول إلى نتائج التحليل.

**إجراءات الدراسة:**

١) تحديد مجتمع الدراسة وعينتها بالأحاديث المتضمنة للأسئلة كما وردت في صحيح مسلم.

٢) بناء أداة تصنيف الأسئلة حسب مستوياتها عند بلوم كما في جدول رقم (٢). واستخراج الخصائص السيكومترية لها (الصدق والثبات).

٣) تحليل عينة الدراسة الأولى، واستخراج الخصائص السيكومترية للتحليل.

٤) جمع الأحاديث الواردة في (صحيح مسلم) والمتضمنة لأسلوب السؤال.

٥) تحليل متون الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة من خلال الفكرة كوحدة تحليل، والنظر فيها لاستنباط مدى ملاءمتها لمستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم جامعاً بين المنهجين الاستقرائي والاستنباطي.

٦) تصنيف الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة حسب المستويات الستة للعمليات العقلية عند بلوم كما في جدول رقم (٣).

٧) للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ إدخال بيانات الدراسة إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية عليها. وتمَّ استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS. 11.0)، حيث تمَّ استخدام النسب المئوية. (المعالجة الإحصائية).

٨) استخراج النتائج ومناقشتها، والإشارة إلى التوصيات.

جدول (٢)

| الأحاديث النبوية الشريفة | | | | السائل | | | المستجيب | | | المستويات العقلية-تصنيف بلوم | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الحديث | جزء/ صفحة | رقم واسم الكتاب | عدد الروايات | ﷺ | الصحابي | آخر | ﷺ | الصحابي | آخر | م١ المعرفة | م٢ الفهم | م٣ التطبيق | م٤ التحليل | م٥ التركيب | م٦ التقويم |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

جدول (٣)

| الأحاديث النبوية الشريفة | | | السائل | | | المستجيب | | | المستويات العقلية- تصنيف بلوم | | | | | | مجموع | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الكتاب | اسم الكتاب | عدد الأحاديث | ﷺ | الصحابي | آخر | ﷺ | الصحابي | آخر | م١ | م٢ | م٣ | م٤ | م٥ | م٦ | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | | | | | | | | |

## محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الأحاديث النبوية المتضمنة في صحيح مسلم، لسببين: الأول الإجماع على صحة الأحاديث الوارد فيه. والثاني أنَّ الإمام مسلماً سار على منهج علمي دقيق في تصنيف الأحاديث في صحيحه، "وشرط مسلم رحمه الله تعالى في صحيحه أنْ يكون الحديث متصل الإسناد بنقل الثقة عن الثقة من أوله إلى منتهاه، سالماً من الشذوذ والعلة. قال: وهذا حدُّ الصحيح، فكل حديث اجتمعت فيه هذه الشروط فهو صحيح بلا خلاف بين أهل الحديث، وما اختلفوا في صحته من الأحاديث فقد يكون سبب اختلافهم انتفاء شرط من هذه الشروط"[٦٠]. "وقد انفرد مسلم بفائدة حسنة، وهي كونه أسهل متناولاً من حيث إنَّه جعل لكل حديث موضعاً واحداً يليق به، جمع فيه طرقه التي ارتضاها واختار ذكرها، وأورد فيه أسانيده المتعددة وألفاظه المختلفة فيسهل على الطالب النظر في وجوهه واستثمارها، ويحصل له الثقة بجميع ما أورد مسلم من طرقه بخلاف البخاري، فإنَّه يذكر تلك الوجوه المختلفة في أبواب متفرقة متباعدة، وكثير منها يذكره في غير بابه الذي يسبقُ إلى الفهم أنَّه أولى به، وذلك لدقيقة يفهمها البخاري منه، فيصعب على الطالب جمع طرقه وحصول الثقة بجميع ما ذكره البخاري من طرق هذا الحديث"[٦١].

واستثنى الباحث الأحاديث القدسية والتي تضمنت أسئلة ربّ العزة جلّ وعزَّ للملائكةِ أو الرسل ومنهم النبي ﷺ ونحوه لأنَّ ذلك لا يليق بمقام لفظ الجلالة وكلامه المُقدّس.

**نتائج الدراسة:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخراج تكرارات كل مستوى من المستويات الستة للعمليات العقلية حسب تصنيف بلوم والنسب المئوية لها، بعد إجراء عمليات الجمع وإجراء المعالجات الإحصائية على الأحاديث المتضمنة للأسئلة كما وردت في صحيح مسلم، وجدول (٤) يوضّح ذلك.

– مثال لحديث نبوي متضمن للسؤال جاء في مستوى المعرفة: عَنْ جَابِرٍ، قَالَ: أَتَى النَّبِيَّ ﷺ رَجُلٌ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللهَّ، مَا المُوجِبَتَانِ؟ قَالَ: **«مَنْ مَاتَ لا يُشْرِكُ بِاللهَّ شَيْئًا دَخَلَ الْجَنَّةَ، وَمَنْ مَاتَ يُشْرِكُ بِاللهَّ شَيْئًا دَخَلَ النَّارَ»**[٦٢]. فقد تضمَّن هذا الحديث سؤال الرجل (المتعلم) للرسول ﷺ بقوله:"مَا المُوجِبَتَانِ؟"، فالرجل (المُتعلم) أراد من سؤاله أن يتعرف على الموجبتين، فجاء جواب النبي ﷺ متضمناً تعريفاً للموجبتين حتى يستطيع الرجل (المُتعلم) تذكر هذه المعلومات بقوله ﷺ: «مَنْ مَاتَ لا يُشْرِكُ بِاللهَّ شَيْئًا دَخَلَ الْجَنَّةَ، وَمَنْ مَاتَ يُشْرِكُ بِاللهَّ شَيْئًا دَخَلَ النَّارَ». وبناء على المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، – والواردة في الطريقة والإجراءات–، وبالرجوع إلى محكات أسئلة المعرفة والتذكر، والتي منها (أنْ يُطلب من المُتعلم فيها التعرّف على المعلومة أو الدلالة عليها، أو أنْ يُطلب من المُتعلم فيها مجرد تذكر أو استرجاع للمعلومات)، يكون السؤال في الحديث السابق في مستوى المعرفة.

– مثال لحديث نبوي متضمن للسؤال جاء في مستوى الفهم والاستيعاب: عَنْ مُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ، قَالَ: كُنْتُ رِدْفَ رَسُولِ ﷺ عَلَى حِمَارٍ يُقَالُ لَهُ: عُفَيْرٌ، قَالَ: فَقَالَ: **«يَا مُعَاذُ، تَدْرِي مَا حَقُّ اللهَّ عَلَى الْعِبَادِ، وَمَا حَقُّ الْعِبَادِ عَلَى اللهَّ؟»** قَالَ: قُلْتُ: اللهَّ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: **«فَإِنَّ حَقَّ اللهَّ عَلَى الْعِبَادِ، أَنْ يَعْبُدُوا اللهَّ وَلَا يُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا، وَحَقُّ الْعِبَادِ عَلَى اللهَّ عَزَّ وَجَلَّ، أَنْ لَا يُعَذِّبَ مَنْ لَا يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا»**، قَالَ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهَّ، أَفَلَا أُبَشِّرُ النَّاسَ؟ قَالَ: **«لَا تُبَشِّرْهُمْ فَيَتَّكِلُوا»**[٦٣]. إنَّ سؤال النبي ﷺ لمعاذ (المُتعلم) «يَا مُعَاذُ، تَدْرِي مَا حَقُّ اللهَّ عَلَى الْعِبَادِ، وَمَا حَقُّ الْعِبَادِ عَلَى اللهَّ؟)، تضمن الطلب من الصحابي (المُتعلم) تقديم إدراك للعلاقة بين المعلومتين وهما: الأولى (مَا حَقُّ اللهَّ عَلَى الْعِبَادِ؟)،

والثانية (وَمَا حَقُّ الْعِبَادِ عَلَى اللهِ؟). فجاء جواب النبي ﷺ تحديداً لهذه العلاقة والتمييز بينهما بقوله ﷺ: «فَإِنَّ حَقَّ اللهِ عَلَى الْعِبَادِ، أَنْ يَعْبُدُوا اللهَ وَلَا يُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا، وَحَقُّ الْعِبَادِ عَلَى اللهِ عَزَّ وَجَلَّ، أَنْ لَا يُعَذِّبَ مَنْ لَا يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا». وبناء على المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، – والواردة في الطريقة والإجراءات–، وبالرجوع إلى محكات أسئلة الفهم والاستيعاب، والتي منها (أنْ يُطلب من المُتعلم فيها القدرة على إدراك العلاقات الموجودة بين الأفكار المتضمنة في المادة التعليمية)، يكون السؤال في الحديث السابق في مستوى الفهم والاستيعاب.

– مثال لحديث نبوي متضمن للسؤال جاء في مستوى التطبيق: عَنْ سَالِمٍ، عَنْ أَبِيهِ رَضِيَ اللهُ عنه قَالَ: سُئِلَ النَّبِيّ ﷺ: مَا يَلْبَسُ الْمُحْرِمُ؟ قَالَ: «**لاَ يَلْبَسُ الْمُحْرِمُ الْقَمِيصَ، وَلاَ الْعِمَامَةَ، وَلاَ الْبُرْنُسَ، وَلاَ السَّرَاوِيلَ، وَلاَ ثَوْباً مَسَّهُ وَرْسٌ وَلاَ زَعْفَرَانٌ وَلاَ الخُفَّيْنِ. إِلاَّ أَنْ لاَ يَجِدَ نَعْلَيْنِ فَلْيَقْطَعْهُمَا، حَتَّى يَكُونَا أَسْفَلَ مِنَ الْكَعْبَيْنِ**»[٦٤].إنَّ سؤال الصحابي (المتعلم) للنبي ﷺ عما يَلْبَسُ الْمُحْرِمُ؟، بقصد تطبيقه للمحرم في الحج والعمرة، وهو موقف تعليمي جديد للصحابة (المتعلمين)، فجاء جوابه ﷺ مستجيباً لطلب الصحابي (المُتعلم) بتطبيق الأحكام التالية في مواقف تعليمية جديدة أي حالة الإحرام للحج والعمرة وهي: «لاَ يَلْبَسُ الْمُحْرِمُ الْقَمِيصَ»، «وَلاَ الْعِمَامَةَ»، «وَلاَ الْبُرْنُسَ»، «وَلاَ السَّرَاوِيلَ»، «وَلاَ ثَوْباً مَسَّهُ وَرْسٌ وَلاَ زَعْفَرَانٌ»، «وَلاَ الْخُفَّيْنِ إِلاَّ أَنْ لاَ يَجِدَ نَعْلَيْنِ فَلْيَقْطَعْهُمَا، حَتَّى يَكُونَا أَسْفَلَ مِنَ الْكَعْبَيْنِ». وبناء على المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، –والواردة في الطريقة والإجراءات–، وبالرجوع إلى محكات أسئلة التطبيق، والتي منها (أنْ يُطلب من المُتعلم فيها تطبيق ما تعلّمه ودرسه وفهمه على مواقف تعليمية جديدة)، يكون السؤال في الحديث السابق في مستوى التطبيق.

– مثال لحديث نبوي متضمن للسؤال جاء في مستوى التحليل: عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ قَالَ:«**لَيْسَ الْمِسْكِينُ بِهَذَا الطَّوَّافِ الَّذِي يَطُوفُ عَلَى النَّاسِ، فَتَرُدُّهُ اللُّقْمَةُ وَاللُّقْمَتَانِ وَالتَّمْرَةُ وَالتَّمْرَتَانِ**»، قَالُوا: فَمَا الْمِسْكِينُ يَا رَسُولَ اللهِ؟، قَالَ: «**الَّذِي لاَ يَجِدُ غِنًى يُغْنِيهِ، وَلاَ يُفْطَنُ لَهُ فَيُتَصَدَّقَ عَلَيْهِ، وَلاَ يَسْأَلُ النَّاسَ شَيْئًا**»[٦٥]. بيّن النبي ﷺ في بداية الحديث مفهوم المسكين بقوله ﷺ: «لَيْسَ الْمِسْكِينُ

بِهَذَا الطَّوَّافِ الَّذِي يَطُوفُ عَلَى النَّاسِ، فَتَرُدُّهُ اللُّقْمَةُ وَاللُّقْمَتَانِ وَالتَّمْرَةُ وَالتَّمْرَتَانِ»، فجاء سؤال الصحابة (المتعلمين) لتحديد العناصر الأساسية لمفهوم المسكين، وبناء عليه جاء جوابه ﷺ بتجزئة الفكرة أو المفهوم (وهنا المفهوم هو المسكين) إلى عناصره الفرعية المكونة له وهي: «الَّذِي لاَ يَجِدُ غِنًى يُغْنِيهِ»، «وَلاَ يُفْطَنُ لَهُ فَيُتَصَدَّقَ عَلَيْهِ»، «وَلاَ يَسْأَلُ النَّاسَ شَيْئًا». وبناء على المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، -والواردة في الطريقة والإجراءات-، وبالرجوع إلى محكات أسئلة التحليل، والتي منها (أنْ يُطلب من المُتعلم فيها إظهار قدرته على تجزئة الفكرة أو المعلومة أو الموضوع إلى عناصره الفرعية المكونة له، أو أنْ يُطلب من المُتعلم فيها تحديد العلاقات القائمة بين العناصر الفرعية)، يكون السؤال في الحديث السابق في مستوى التحليل.

- مثال لحديث نبوي متضمن للسؤال جاء في مستوى التركيب: عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «**مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمُ الْيَوْمَ صَائِمًا؟**»، قَالَ أَبُو بَكْرٍ: أَنَا، قَالَ: «**فَمَنْ تَبِعَ مِنْكُمُ الْيَوْمَ جَنَازَةً؟**»، قَالَ أَبُو بَكْرٍ: أَنَا، قَالَ: «**فَمَنْ أَطْعَمَ مِنْكُمُ الْيَوْمَ مِسْكِينًا؟**»، قَالَ أَبُو بَكْرٍ: أَنَا، قَالَ: «**فَمَنْ عَادَ مِنْكُمُ الْيَوْمَ مَرِيضًا؟**»، قَالَ أَبُو بَكْرٍ: أَنَا، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «**مَا اجْتَمَعْنَ فِي امْرِئٍ إِلَّا دَخَلَ الْجَنَّةَ**»[٦٦]. مستوى التركيب المتضمن في هذا الحديث أنه ﷺ قصد من سؤاله للصحابة (المتعلمين) تجميع أفكار خاصة بموضوع السؤال لتشكل منها كلها تعميماً وفكرة جديدة، فقد جمع ﷺ الفكرة الأولى: «مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمُ الْيَوْمَ صَائِمًا؟»، والفكرة الثانية: «فَمَنْ تَبِعَ مِنْكُمُ الْيَوْمَ جَنَازَةً؟»، والفكرة الثالثة: «فَمَنْ أَطْعَمَ مِنْكُمُ الْيَوْمَ مِسْكِينًا؟»، والفكرة الرابعة: «فَمَنْ عَادَ مِنْكُمُ الْيَوْمَ مَرِيضًا؟»، لإنتاج التعميم كجواب للسؤال في نهاية الحديث وهو: «مَا اجْتَمَعْنَ فِي امْرِئٍ إِلَّا دَخَلَ الْجَنَّةَ». وبناء على المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، - والواردة في الطريقة والإجراءات-، وبالرجوع إلى محكات أسئلة التركيب، والتي منها (أنْ يُطلب من المُتعلم فيها أن يقوم بتجميع الأفكار والعناصر الخاصة بموضوع ما لتشكل كلاً متكاملاً ينتج عنه تعميمٌ أو فكرة جديدة بالنسبة للمُتعلم)، يكون السؤال في الحديث السابق في مستوى التركيب.

- مثال لحديث نبوي متضمن للسؤال جاء في مستوى التقويم: عَنْ عَدِيِّ بْنِ حَاتِمٍ، قَالَ: سَأَلْتُ

رَسُولَ اللهَّ ﷺ عَنِ الصَّيْدِ، فَقَالَ: «**إِذَا رَمَيْتَ بِسَهْمِكَ فَاذْكُرِ اسْمَ اللهَّ، فَإِنْ وَجَدْتَهُ قَدْ قَتَلَ فَكُلْ إِلاَّ أَنْ تَجِدَهُ قَدْ وَقَعَ فِي مَاءٍ فَلاَ تَأْكُلْ، فَإِنَّكَ لاَ تَدْرِي الْمَاءُ قَتَلَهُ أَوْ سَهْمُكَ**»[٦٧]. سؤال الصحابي (المُتعلم) للرسول ﷺ عن الصيد، طالباً البحث عن حكم الصيد، فجاء جوابه ﷺ متضمناً لحكم حدّد فيه معايير داخلية دقيقة للحكم، واستخدم هذه المعايير في الوصول للحكم الشرعي للصيد، وهذه المعايير هي: «إِذَا رَمَيْتَ بِسَهْمِكَ فَاذْكُرِ اسْمَ اللهَّ»، «فَإِنْ وَجَدْتَهُ قَدْ قَتَلَ فَكُلْ إِلاَّ أَنْ تَجِدَهُ قَدْ وَقَعَ فِي مَاءٍ فَلاَ تَأْكُلْ، فَإِنَّكَ لاَ تَدْرِي الْمَاءُ قَتَلَهُ أَوْ سَهْمُكَ».

وبناء على المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، -والواردة في الطريقة والإجراءات-، وبالرجوع إلى محكات أسئلة التقويم، والتي منها (أنْ يُطلب من المُتعلم فيها إصدار حكم، مع وجوب تحديد معايير الحكم بدقة، على أنْ يقوم المُتعلم ببناء هذه المعايير (معايير ذاتية، معايير داخلية، معايير خارجية)، وأنْ يُصدر أحكامه طبقاً لها. وبذلك يكون السؤال في الحديث في مستوى التقويم.

**جدول (٤)**

**تكرارات المستويات الستة للعمليات العقلية في أسئلة الأحاديث النبوية ونسبتها المئوية في صحيح مسلم**

| الأحاديث النبوية الشريفة | | | السائل | | | المستجيب | | | المستويات العقلية - مستويات بلوم | | | | | | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الكتاب | اسم الكتاب | عدد الأحاديث | ﷺ | صحابي | آخر | ﷺ | صحابي | آخر | المعرفة | الفهم | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم | | |
| 1 | الإيمان | 440 | | X | | X | | | 9 | 32 | 8 | 19 | 16 | 7 | 91 | 20.68% |
| | | | X | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 6 | 13 | 2.95% |
| | | | X | | | | X | | 1 | 5 | 0 | 1 | 5 | 4 | 16 | 3.64% |
| | | | المجموع | | | | | | 10 | 37 | 8 | 27 | 21 | 17 | 120 | 27.27% |
| 2 | الطهارة | 144 | | X | | X | | | 0 | 0 | 7 | 1 | 0 | 0 | 8 | 5.56% |
| | | | X | | | X | | | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 5 | 3.47% |
| | | | X | | | | X | | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.69% |
| | | | المجموع | | | | | | 0 | 2 | 7 | 3 | 2 | 0 | 14 | 9.72% |
| 3 | الحيض | 158 | | X | | X | | | 0 | 0 | 45 | 0 | 0 | 3 | 48 | 30.38% |
| | | | X | | | X | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1.27% |
| | | | | | X | X | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0.63% |
| | | | المجموع | | | | | | 0 | 0 | 47 | 0 | 0 | 4 | 51 | 32.28% |
| 4 | الصلاة | 326 | | X | | X | | | 5 | 0 | 7 | 8 | 2 | 5 | 27 | 8.28% |
| | | | X | | | X | | | 0 | 0 | 6 | 2 | 4 | 0 | 12 | 3.68% |
| | | | X | | | | X | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0.31% |
| | | | المجموع | | | | | | 5 | 0 | 13 | 10 | 7 | 5 | 40 | 12.27% |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | المساجد | 407 | | | X | | | X | | | | | | 2 | 2 | 28 | 9 | 3 | 12 | 13.76% | 56 |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 10 | 2 | 4 | 3 | 4.67% | 19 |
| | | | X | | | | X | | | | | | | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1.23% | 5 |
| | | | X | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0.74% | 3 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 2 | 2 | 40 | 15 | 7 | 17 | 20.39% | 83 |
| 6 | صلاة المسافر وقصرها | 380 | | | X | | | X | | | | | | 0 | 0 | 11 | 8 | 0 | 2 | 5.53% | 21 |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 2 | 8 | 2 | 1 | 3.42% | 13 |
| | | | X | | | | X | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 1.58% | 6 |
| | | | X | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0.79% | 3 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 13 | 20 | 5 | 5 | 11.32% | 43 |
| 7 | الجمعة | 93 | | | X | | | X | | | | | | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1.08% | 1 |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4.30% | 4 |
| | | | X | | | | X | | | | | | | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 6.45% | 6 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 10 | 1 | 0 | 0 | 11.83% | 11 |
| 8 | صلاة العيدين | 26 | | | X | | | X | | | | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 15.38% | 4 |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3.85% | 1 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 19.23% | 5 |
| 9 | صلاة الاستسقاء | 19 | | | X | | | X | | | | | | 0 | 7 | 0 | 2 | 0 | 0 | 47.37% | 9 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 7 | 0 | 2 | 0 | 0 | 47.37% | 9 |
| 10 | الكسوف | 34 | | | X | | | X | | | | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 11.76% | 4 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 11.76% | 4 |
| 11 | الجنائز | 140 | | | X | | | X | | | | | | 0 | 1 | 0 | 11 | 2 | 0 | 10.00% | 14 |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2.14% | 3 |
| | | | X | | | | X | | | | | | | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0.71% | 1 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 1 | 3 | 12 | 2 | 0 | 12.86% | 18 |
| 12 | الزكاة | 232 | | | X | | | X | | | | | | 1 | 0 | 0 | 29 | 11 | 9 | 21.55% | 50 |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 5.17% | 12 |
| | | | X | | | | X | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1.29% | 3 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 0 | 43 | 11 | 10 | 28.02% | 65 |
| 13 | الصيام | 280 | | | X | | | X | | | | | | 0 | 0 | 2 | 19 | 5 | 21 | 16.79% | 47 |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 7 | 6.07% | 17 |
| | | | X | | | | X | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 2.86% | 8 |
| | | | | X | | | | X | | | | | | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0.71% | 2 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 2 | 31 | 5 | 36 | 26.43% | 74 |
| 14 | الاعتكاف | 11 | | | X | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 18.18% | 2 |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 18.18% | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | الحج | 601 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 39 | 19 | 7 | 12 | 12.81% |
| | | | X | | | | | X | | | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | 15 | 3.83% |
| | | | X | | | | X | | | | 0 | 0 | 9 | 1 | 2 | 4 | 2.66% |
| | | | X | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0.33% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 50 | 22 | 15 | 31 | 19.63% |
| 16 | النكاح | 169 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 3 | 1 | 19 | 5 | 17.16% |
| | | | X | | | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 3.55% |
| | | | X | | | | X | | | | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2.37% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 1 | 5 | 9 | 19 | 5 | 23.08% |
| 17 | الرضاع | 84 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 7 | 2 | 7 | 12 | 33.33% |
| | | | X | | | | X | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 8.33% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 7 | 2 | 7 | 19 | 41.67% |
| 18 | الطلاق | 86 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 19 | 29 | 56.98% |
| | | | X | | | | X | | | | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6.98% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 7 | 19 | 29 | 63.95% |
| 19 | اللعان | 26 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 8 | 46.15% |
| | | | X | | | | X | | | | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 15.38% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 8 | 61.54% |
| 20 | العتق | 31 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 38.71% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 38.71% |
| 21 | البيوع | 159 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1.26% |
| | | | X | | X | | | | | | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0.63% |
| | | | X | | | | X | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1.26% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3.14% |
| 22 | المساقاة والمزارعة | 177 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2.82% |
| | | | X | | | | X | | | | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 1 | 5.08% |
| | | | X | | | | | X | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 0 | 3.39% |
| | | | | | X | X | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0.56% |
| | | | X | | | | | | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 | 3.39% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 2 | 6 | 12 | 7 | 15.25% |
| 23 | الفرائض | 23 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 21.74% |
| | | | X | | | | | X | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 8.70% |
| | | | X | | | | | | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 8.70% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 9 | 39.13% |
| 24 | الهبات | 41 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 17.07% |
| | | | X | | | | X | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 26.83% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 43.90% |
| 25 | الوصية | 31 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 | 6 | 51.61% |
| | | | المجموع | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 | 16 | 51.61% |
| 26 | النذر | 19 | X | | X | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 26.32% |
| | | | X | | | | | X | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 15.79% |
| | | | X | | | | X | | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 10.53% |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 52.63% | 10 | 5 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 19.32% | 17 | 7 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | 88 | الإيمان | 27 | | |
| 19.32% | 17 | 7 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 19.64% | 11 | 0 | 0 | 9 | 0 | 2 | 0 | | | X | | X | | 56 | القسامة والمحاربين والقصاص والديات | 28 | | |
| 5.36% | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | X | | | X | | | | | |
| 14.29% | 8 | 0 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | | X | | | | X | | | | | |
| 1.79% | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | | X | | | X | | | | | | |
| 5.36% | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | — | — | — | | | X | | | | | |
| 46.43% | 26 | 2 | 5 | 17 | 0 | 2 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 9.86% | 7 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | 71 | الحدود | 29 | | |
| 4.23% | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | X | | | X | | | | | |
| 8.45% | 6 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | | X | | | | X | | | | | |
| 7.04% | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | X | | | | | X | | | | | |
| 29.58% | 21 | 7 | 3 | 11 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 14.29% | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | 28 | الأقضية | 30 | | |
| 14.29% | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 71.43% | 15 | 11 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | | | X | | X | | 21 | القتلة | 31 | | |
| 4.76% | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | — | — | — | | | X | | | | | |
| 76.19% | 16 | 11 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 1.63% | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | 184 | الجهاد والسير | 32 | | |
| 5.98% | 11 | 1 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | | X | | | | X | | | | | |
| 0.54% | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | X | | | | | X | | | | | |
| 0.54% | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | — | — | — | | | X | | | | | |
| 8.70% | 16 | 2 | 0 | 13 | 1 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 16.97% | 46 | 14 | 9 | 23 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | 271 | الإمارة | 33 | | |
| 1.48% | 4 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | | X | | | | X | | | | | |
| 0.74% | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | X | | | | | X | | | | | |
| 19.19% | 52 | 17 | 9 | 26 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 29.55% | 26 | 24 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | 88 | الصيد والذبائح وما يؤكل من الحيوان | 34 | | |
| 2.27% | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | X | | | | X | | | | | |
| 31.82% | 28 | 26 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 30.65% | 19 | 12 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | 62 | الأضاحي | 35 | | |
| 1.61% | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | | | X | | | X | | | | | |
| 32.26% | 20 | 12 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |
| 7.48% | 19 | 14 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | | | X | | X | | 254 | الأشربة | 36 | | |
| 4.33% | 11 | 0 | 0 | 5 | 0 | 6 | 0 | | X | | | | X | | | | | |
| 0.39% | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | X | | | | | X | | | | | |
| 12.20% | 31 | 14 | 0 | 7 | 2 | 8 | 0 | المجموع | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 37 | اللباس و الزينة | 198 | | | | X | | X | | | | | | 0 | 0 | 10 | 5 | 6 | 21 | 10.61% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 8 | 4.04% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 13 | 7 | 7 | 29 | 14.65% |
| 38 | الآداب | 60 | | | | X | | X | | | | | | 0 | 0 | 1 | 2 | 6 | 9 | 15.00% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 6 | 10.00% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3.33% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 1 | 5 | 3 | 2 | 17 | 28.33% |
| 39 | السلام | 212 | | | | X | | X | | | | | | 1 | 0 | 3 | 4 | 10 | 29 | 13.68% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0.94% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 2 | 4 | 6 | 12 | 5.66% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0.94% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 1 | 0 | 7 | 8 | 18 | 45 | 21.23% |
| 40 | الألفاظ من الأدب | 23 | لا يوجد أحاديث تتضمن أسئلة | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0.00% |
| 41 | الشعر | 11 | | | | | | X | | | | | | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 18.18% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 18.18% |
| 42 | الرؤيا | 40 | | | | X | | | | | | | | 0 | 0 | 4 | 0 | 3 | 7 | 17.50% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 4 | 0 | 3 | 7 | 17.50% |
| 43 | الفضائل | 222 | | | | X | | X | | | | | | 3 | 1 | 5 | 0 | 0 | 10 | 4.50% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 4 | 0 | 2 | 3 | 0 | 10 | 4.50% |
| | | | | X | | X | | | | | | | | 0 | 0 | 3 | 5 | 0 | 8 | 3.60% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 7 | 1 | 10 | 8 | 0 | 28 | 12.61% |
| 44 | فضائل الصحابة | 328 | | | | X | | X | | | | | | 4 | 2 | 11 | 2 | 1 | 20 | 6.10% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 7 | 0 | 2 | 1 | 0 | 10 | 3.05% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 0 | 0 | 1 | 5 | 2 | 8 | 2.44% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1.22% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 15 | 2 | 14 | 8 | 3 | 42 | 12.80% |
| 45 | البر و الصلة و الآداب | 218 | | | | X | | X | | | | | | 0 | 7 | 4 | 8 | 0 | 26 | 11.93% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 1 | 0 | 11 | 2 | 5 | 20 | 9.17% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 1 | 7 | 5 | 10 | 5 | 46 | 21.10% |
| 46 | الفكر | 52 | | | | X | | X | | | | | | 0 | 2 | 13 | 3 | 0 | 18 | 34.62% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 2 | 13 | 3 | 0 | 18 | 34.62% |
| 47 | العلم | 29 | | | | X | | X | | | | | | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6.90% |
| | | | المجموع | | | | | | | | | | | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6.90% |
| 48 | الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار | 126 | | | | X | | X | | | | | | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 6 | 4.76% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 9 | 1 | 4 | 0 | 0 | 14 | 11.11% |
| | | | X | | | | | | X | | | | | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1.59% |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17.46% | 22 | 0 | 2 | 5 | 2 | 1 | 12 | المجموع | | | | | | | | | |
| 0.00% | 0 | | | | | | | لا يوجد أحاديث تتضمن أسئلة | | | | | | | 15 | الرقاق | ـــــ |
| 8.82% | 6 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | | 68 | التوبة | 49 |
| 16.18% | 11 | 0 | 2 | 9 | 0 | 0 | 0 | | X | | | | X | | | | |
| 25.00% | 17 | 0 | 2 | 15 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | |
| 9.52% | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | | 21 | صفات المنافقين وأحكامهم | 50 |
| 4.76% | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | | | X | | | X | | | | |
| 14.29% | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | |
| 21.18% | 18 | 3 | 0 | 15 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | | 85 | صفة القيامة والجنة والنار | ـــــ |
| 5.88% | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | | X | | | | X | | | | |
| 9.41% | 8 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | | | X | X | | | | | | |
| 36.47% | 31 | 6 | 4 | 20 | 0 | 1 | 0 | المجموع | | | | | | | | | |
| 9.71% | 10 | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | | 103 | الجنة وصفة نعيمها وأهلها | 51 |
| 0.97% | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | X | | | | X | | | | |
| 5.83% | 6 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | | | X | | | X | | | | |
| 16.50% | 17 | 3 | 0 | 13 | 0 | 0 | 1 | المجموع | | | | | | | | | |
| 10.61% | 19 | 2 | 1 | 16 | 0 | 0 | 0 | | | X | | X | | | 179 | الفتن وأشراط الساعة | 52 |
| 5.59% | 10 | 0 | 6 | 2 | 0 | 0 | 2 | | X | | | | X | | | | |
| 1.68% | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | | | X | | | X | | | | |
| 1.68% | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | X | | | | | X | | | | |
| 1.12% | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | X | X | | | | | | |
| 20.67% | 37 | 3 | 11 | 19 | 0 | 0 | 4 | المجموع | | | | | | | | | |
| 6.25% | 6 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | | X | | | | X | | 96 | الزهد والرقائق | 53 |
| 6.25% | 6 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | المجموع | | | | | | | | | |
| 0.00% | 0 | | | | | | | لا يوجد أحاديث تتضمن أسئلة | | | | | | | 41 | التفسير | 54 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |

**السؤال الأول:ما مدى تضمُّن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح مسلم للمستويات العقلية الستة للمجال المعرفي حسب تصنيف بلوم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تفريغ تكرارات الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة للأسئلة، حيث تمَّ استخراج تكرارات كل مستوى من مستويات العمليات العقلية وعددها (٦) مستويات، وقام الباحث باستخراج التكرارات والنسب المئوية للمستويات العقلية الستة للأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة لكل كتاب من كتب صحيح مسلم والبالغة (٥٤) كتاباً وكتابان بدون ترقيم. ويظهر في جدول (٤) تكرارات المستويات الستة والنسب المئوية. وفي جدول (٥) تظهر نتائج السؤال الأول.

جدول (٥)

تكرارات مستويات العمليات العقلية في أسئلة الأحاديث النبوية ونسبتها المئوية ورتبها في كتب صحيح مسلم

| الأحاديث النبوية الشريفة | | | المستويات العقلية - مستويات بلوم | | | | | | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الكتاب | اسم الكتاب | عدد الأحاديث | المعرفة | الفهم | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم | | |
| 1 | الإيمان | 440 | 10 | 37 | 8 | 27 | 21 | 17 | 120 | 27.27% |
| 2 | الطهارة | 144 | 0 | 2 | 7 | 3 | 2 | 0 | 14 | 9.72% |
| 3 | الحيض | 158 | 0 | 0 | 47 | 0 | 0 | 4 | 51 | 32.28% |
| 4 | الصلاة | 326 | 5 | 0 | 13 | 10 | 7 | 5 | 40 | 12.27% |
| 5 | المساجد | 407 | 2 | 2 | 40 | 15 | 7 | 17 | 83 | 20.39% |
| 6 | صلاة المسافر وقصرها | 380 | 0 | 0 | 13 | 20 | 5 | 5 | 43 | 11.32% |
| 7 | الجمعة | 93 | 0 | 0 | 10 | 1 | 0 | 0 | 11 | 11.83% |
| 8 | صلاة العيدين | 26 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 5 | 19.23% |
| 9 | صلاة الاستسقاء | 19 | 0 | 7 | 0 | 2 | 0 | 0 | 9 | 47.37% |
| 10 | الكسوف | 34 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 4 | 11.76% |
| 11 | الجنائز | 140 | 0 | 2 | 3 | 12 | 1 | 0 | 18 | 12.86% |
| 12 | الزكاة | 232 | 1 | 0 | 0 | 43 | 11 | 10 | 65 | 28.02% |
| 13 | الصيام | 280 | 0 | 0 | 2 | 31 | 5 | 36 | 74 | 26.43% |
| 14 | الاعتكاف | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 18.18% |
| 15 | الحج | 601 | 0 | 0 | 50 | 22 | 15 | 31 | 118 | 19.63% |
| 16 | النكاح | 169 | 0 | 1 | 5 | 9 | 19 | 5 | 39 | 23.08% |
| 17 | الرضاع | 84 | 0 | 0 | 7 | 2 | 7 | 19 | 35 | 41.67% |
| 18 | الطلاق | 86 | 0 | 0 | 0 | 7 | 19 | 29 | 55 | 63.95% |
| 19 | اللعان | 26 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 8 | 16 | 61.54% |
| 20 | العتق | 31 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 12 | 38.71% |
| 21 | البيوع | 159 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 5 | 3.14% |
| 22 | المساقاة والمزارعة | 177 | 0 | 0 | 2 | 6 | 12 | 7 | 27 | 15.25% |
| 23 | الفرائض | 23 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 9 | 39.13% |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 24 | الهبات | 41 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 18 | 43.90% |
| 25 | الوصية | 31 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 3 | 6 | 51.61% |
| 26 | النذر | 19 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 5 | 52.63% |
| 27 | الأيمان | 88 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 7 | 19.32% |
| 28 | القسامة والمحاربين والقصاص والديات | 56 | 0 | 2 | 0 | 0 | 5 | 17 | 2 | 46.43% |
| 29 | الحدود | 71 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 11 | 7 | 29.58% |
| 30 | الأقضية | 28 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 14.29% |
| 31 | اللقطة | 21 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 11 | 76.19% |
| 32 | الجهاد والسير | 184 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 13 | 2 | 8.70% |
| 33 | الإمارة | 271 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 26 | 17 | 19.19% |
| 34 | الصيد والذبائح وما يؤكل من الحيوان | 88 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 26 | 31.82% |
| 35 | الأضاحي | 62 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 2 | 12 | 32.26% |
| 36 | الأشربة | 254 | 0 | 8 | 0 | 2 | 0 | 7 | 14 | 12.20% |
| 37 | اللباس | 198 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 | 13 | 7 | 14.65% |
| 38 | الآداب | 60 | 0 | 1 | 0 | 5 | 2 | 3 | 6 | 28.33% |
| 39 | السلام | 212 | 1 | 0 | 18 | 7 | 8 | 8 | 11 | 21.23% |
| 40 | الألفاظ من الأدب | 23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| 41 | الشعر | 11 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18.18% |
| 42 | الرؤيا | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 3 | 17.50% |
| 43 | الفضائل | 222 | 7 | 1 | 0 | 2 | 8 | 10 | 0 | 12.61% |
| 44 | فضائل الصحابة | 328 | 15 | 2 | 0 | 0 | 8 | 14 | 3 | 12.80% |
| 45 | البر والصلة والآداب | 218 | 1 | 7 | 5 | 0 | 10 | 18 | 5 | 21.10% |
| 46 | القدر | 52 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 13 | 0 | 34.62% |
| 47 | العلم | 29 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6.90% |
| 48 | الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار | 126 | 12 | 1 | 2 | 2 | 2 | 5 | 0 | 17.46% |
| ـــ | الرقاق | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| 49 | التوبة | 68 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 15 | 0 | 25.00% |
| 50 | صفات المنافقين | 28 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 14.29% |
| ـــ | صفة القيامة والجنة والنار | 85 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 | 20 | 6 | 36.47% |
| 51 | الجنة وصفة نعيمها وأهلها | 103 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 3 | 16.50% |
| 52 | الفتن وأشراط الساعة | 179 | 4 | 0 | 0 | 0 | 11 | 19 | 3 | 20.67% |
| 53 | الزهد والرقائق | 96 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 6.25% |
| 54 | التفسير | 41 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| | المجموع | 7394 | 61 | 78 | 239 | 474 | 262 | 385 | 1499 | |
| | النسبة المئوية | ـــ | %4.07 | %5.21 | %15.95 | %31.63 | %17.48 | %25.69 | %20.28 | |
| | الرتبة | ـــ | 6 | 5 | 4 | 1 | 3 | 2 | ـــ | |

يظهر من جدول (٥) ما يأتي:

١) عدد الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة بلغ (١٤٩٩) حديثاً، وبنسبة ٢٠,٢٨٪ من مجمل الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة في صحيح مسلم.

٢) جاء مستوى التحليل المستفاد من الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة للأسئلة في المرتبة الأولى، وبعدد أحاديث بلغ (٤٧٤) حديثاً، وبنسبة ٣١,٦٣٪.

٣) جاء مستوى التقويم المستفاد من الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة للأسئلة في المرتبة الثانية، وبعدد أحاديث بلغ (٣٨٥) حديثاً، وبنسبة ٢٥,٦٩٪.

٤) جاء مستوى التركيب المستفاد من الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة للأسئلة في المرتبة الثالثة، وبعدد أحاديث بلغ (٢٦٢) حديثاً، وبنسبة ١٧,٤٨٪.

٥) جاء مستوى التطبيق المستفاد من الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة للأسئلة في المرتبة الرابعة، وبعدد أحاديث بلغ (٢٣٩) حديثاً، وبنسبة ١٥,٩٥٪.

٦) جاء مستوى الفهم المستفاد من الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة للأسئلة في المرتبة الخامسة، وبعدد أحاديث بلغ (٧٨) حديثاً، وبنسبة ٥,٢١٪.

٧) جاء مستوى المعرفة المستفاد من الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة للأسئلة في المرتبة السادسة والأخيرة، وبعدد أحاديث بلغ (٦١) حديثاً، وبنسبة ٤,٠٧٪.

**السؤال الثاني: ما أبرز أشكال السؤال التربوية المتضمنة في السنة النبوية المطهرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حصر الأدوار المتبادلة للسائل والمستجيب في أسئلة الحديث النبوي، حيث بلغت سبعة أدوار، ثمَّ تفريغ تكراراتها في الجدول، حيث تمَّ استخراج تكرارات كل دور والنسب المئوية كما هو في جدول رقم (٦).

جدول (٦)

تكرارات أشكال أسئلة الأحاديث النبوية ونسبتها المئوية في كتب صحيح مسلم

| السائل | ﷺ | الصحابي | الآخر | ﷺ | ﷺ | ﷺ | الصحابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستجيب | الصحابي | ﷺ | ﷺ | ﷺ | الآخر | ـــــ | الصحابي |
| 1 | 16 | 91 | 0 | 13 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 8 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 2 | 48 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 1 | 27 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 5 | 56 | 0 | 19 | 0 | 3 | 0 |
| 6 | 6 | 21 | 0 | 13 | 0 | 3 | 0 |
| 7 | 6 | 1 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| 8 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 1 | 14 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 3 | 50 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 8 | 47 | 2 | 17 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 15 | 16 | 77 | 0 | 23 | 0 | 2 | 0 |
| 16 | 4 | 29 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 |
| 17 | 7 | 28 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18 | 6 | 49 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19 | 4 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 22 | 9 | 5 | 1 | 6 | 0 | 6 | 0 |
| 23 | 0 | 5 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| 24 | 11 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25 | 0 | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 2 | 5 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 27 | 0 | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 28 | 8 | 11 | 0 | 3 | 0 | 3 | 1 |
| 29 | 6 | 7 | 0 | 3 | 5 | 0 | 0 |
| 30 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31 | 0 | 15 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 32 | 11 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 33 | 4 | 46 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 34 | 2 | 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 35 | 0 | 19 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 36 | 11 | 21 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 37 | 8 | 19 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 38 | 6 | 9 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 39 | 2 | 29 | 0 | 12 | 2 | 0 | 0 |
| 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 41 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 42 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 43 | 10 | 10 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 44 | 10 | 20 | 0 | 8 | 4 | 0 | 0 |
| 45 | 20 | 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 46 | 0 | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 47 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 48 | 14 | 6 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| بلا رقم | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 49 | 11 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 50 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| بلا رقم | 5 | 18 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 51 | 1 | 10 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 |
| 52 | 10 | 19 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 |
| 53 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 54 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| المجموع | 258 | 997 | 22 | 179 | 18 | 23 | 2 |
| % | 17,21% | 66,51% | 1,46% | 11,94% | 1,20% | 1,53% | 0,13% |
| الرتبة | 2 | 1 | 5 | 3 | 6 | 4 | 7 |

ويظهر من جدول (٦) ما يأتي:

١) السائل: الصحابي والمستجيب: النبيﷺ، حيث بلغ عدد الأحاديث (٩٩٧) حديثاً، وبنسبة ٥١ , ٦٦٪، وفي المرتبة الأولى.

٢) السائل: النبي ﷺ والمستجيب: الصحابي، حيث بلغ عدد الأحاديث (٢٥٨) حديثاً، وبنسبة ٢١ , ١٧٪، وفي المرتبة الثانية.

٣) السائل: النبي ﷺ والمستجيب: النبي ﷺ، حيث بلغ عدد الأحاديث (١٧٩) حديثاً، وبنسبة ٩٤ , ١١٪، وفي المرتبة الثالثة.

٤) السائل: النبي ﷺ والمستجيب: لا يُوجد، حيث بلغ عدد الأحاديث (٢٣) حديثاً، وبنسبة ٥٣ , ١٪، وفي المرتبة الرابعة.

٥) السائل: آخر من غير الصحابة والمستجيب: النبي ﷺ، حيث بلغ عدد الأحاديث (٢٢) حديثاً، وبنسبة ٤٦ , ١٪، وفي المرتبة الخامسة.

٦) السائل: النبي ﷺ والمستجيب: آخر من غير الصحابة، حيث بلغ عدد الأحاديث (١٨) حديثاً، وبنسبة ٢٠ , ١٪، وفي المرتبة السادسة.

٧) السائل: الصحابي والمستجيب: الصحابي، حيث بلغ عدد الأحاديث (٢) حديثين، وبنسبة ١٣ , ٠٪، وفي المرتبة السابعة.

## مناقشة النتائج:

**السؤال الأول: ما مدى تضمُّن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح مسلم للمستويات العقلية الستة للمجال المعرفي حسب تصنيف بلوم؟**

تُشير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أنَّ عدد الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة بلغ (١٤٩٩) حديثاً، وبنسبة ٢٠,٢٨٪ من مجمل الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة في صحيح مسلم. وهذا تأكيد للدور الأساسي للأسئلة في عملية التعليم والتعلّم، فهي الأداة التي يتواصل بها الطلبة والمعلمون، وهي عماد الأسلوب الحواري، وركن أساسي من أركان الطريقة الاستقرائية، وأسلوب الاستقصاء العلمي[٦٨]. وفي اهتمام السنة المطهرة بالأسئلة كأسلوب تربوي دلالة واضحة على أهميتها الكبيرة في العملية التعليمية التعلمية، وهي من الإستراتيجيات التعليمية التي أظهرت الدراسات أهميتها باعتبارها أداة فاعلة في تحقيق الأهداف التربوية.

ومن خلال ذلك يرى الباحث أنَّ النبي ﷺ أولى أسلوب السؤال الأهمية الكبيرة كأسلوب تربوي في التعليم وغرس القيم والاتجاهات، وتوظيف المعرفة في مواقف حياة الصحابة، وأنَّ الحديث النبوي الشريف يُشكل منبعاً مهمّاً من منابع الفكر التربوي الإسلامي، فقد تضمنت الأحاديث النبوية مجموعة إفادات تربوية كونت موجهات في أساليب التدريس المعاصرة، والتي من أهمها أسلوب السؤال أو التساؤل. فإنَّ "نموذج التدريب على التساؤل وهو نموذج تدريسي سعى فيه سكمان إلى تغيير نمطية التدريس، وجعل الطلاب يفكرون كعلماء صغار، لأنَّ التساؤل والتقصي عملية ذهنية عادية، يمارسها الفرد في أي موقف تعليمي"[٦٩].

وتُشير كذلك النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أنَّ مستوى التحليل جاء في المرتبة الأولى، ومن أمثلة الحديث النبوي في هذا المستوى:

عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْن أَبِي بَكْرَةَ عَنْ أَبِيهِ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا-، قَالَ: كُنَّا عِنْدَ رَسُولِ اللهِ ﷺ فَقَالَ: «**أَلا أُنَبِّئُكُمْ بِأَكْبَرِ الْكَبَائِرِ**؟ (ثَلاثًا) **الإِشْرَاكُ بِاللهِ، وَعُقُوقُ الْوَالِدَيْنِ، وَشَهَادَةُ الزُّورِ**، (أَوْ قَوْلُ الزُّورِ)»، وَكَانَ رَسُولُ اللهِ ﷺ مُتَّكِئًا فَجَلَسَ، فَمَا زَالَ يُكَرِّرُهَا حَتَّى قُلْنَا لَيْتَهُ سَكَتَ[٧٠].

عَنْ عَبْدِ اللهِ بْنِ عَمْرِو بْنِ الْعَاصِ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا-، أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ، قَالَ: «**مِنَ الْكَبَائِرِ شَتْمُ الرَّجُلِ وَالِدَيْهِ**»، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهِ، وَهَلْ يَشْتِمُ الرَّجُلُ وَالِدَيْهِ؟ قَالَ: «**نَعَمْ، يَسُبُّ أَبَا الرَّجُلِ فَيَسُبُّ أَبَاهُ، وَيَسُبُّ أُمَّهُ فَيَسُبُّ أُمَّهُ**»[٧١].

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-، أَنَّ رَسُولَ

اللهَّ ﷺ قَالَ: «**أَلاَ أَدُلُّكُمْ عَلَى مَا يَمْحُو اللهُّ بِهِ الْخَطَايَا وَيَرْفَعُ بِهِ الدَّرَجَاتِ؟**»، قَالُوا: بَلَى يَا رَسُولَ اللهَّ. قَالَ: «**إِسْبَاغُ الْوُضُوءِ عَلَى الْمَكَارِهِ، وَكَثْرَةُ الْخُطَا إِلَى الْمَسَاجِدِ، وَانْتِظَارُ الصَّلاَةِ بَعْدَ الصَّلاَةِ فَذَلِكُمُ الرِّبَاطُ**».(٧٢)

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ-رَضِيَ اللهُّ عَنْهُ-، أَنَّ رَسُولَ اللهَّ ﷺ قَالَ: «**اتقُوا اللعَّانَين**»، قالوا: وما اللعَّانانِ يا رسولَ الله؟ قال: «**الذي يتخلَّى في طريقِ الناسِ أو في ظلِّهِم**».(٧٣)

عَنْ أَبِي قَتَادَةَ بْنِ رِبْعِيٍّ-رَضِيَ اللهُّ عَنْهُ-، أَنَّهُ كَانَ يُحَدِّثُ أَنَّ رَسُولَ اللهَّ ﷺ مُرَّ عَلَيْهِ بِجَنَازَةٍ، فَقَالَ: «**مُسْتَرِيحٌ وَمُسْتَرَاحٌ مِنْهُ**»، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهَّ، مَا الْمُسْتَرِيحُ وَالْمُسْتَرَاحُ مِنْهُ؟ فَقَالَ: «**الْعَبْدُ الْمُؤْمِنُ يَسْتَرِيحُ مِنْ نَصَبِ الدُّنْيَا، وَالْعَبْدُ الْفَاجِرُ يَسْتَرِيحُ مِنْهُ الْعِبَادُ وَالْبِلَادُ وَالشَّجَرُ وَالدَّوَابُّ**»(٧٤).

وجاء مستوى التقويم في المرتبة الثانية، ومن أمثلة الحديث النبوي في هذا المستوى:

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ-رَضِيَ اللهُّ عَنْهُ-، أَنَّ رَسُولَ اللهَّ ﷺ مَرَّ عَلَى صُبْرَةِ مِنْ طَعَامٍ، فَأَدْخَلَ يَدَهُ فِيهَا، فَنَالَتْ أَصَابِعُهُ بَلَلاً، فَقَالَ: «**مَا هَذَا يَا صَاحِبَ الطَّعَامِ؟**» قَالَ: أَصَابَتْهُ السَّمَاءُ يَا رَسُولَ اللهَّ، قَالَ: «**أَفَلا جَعَلْتَهُ فَوْقَ الطَّعَامِ حَتَّى يَرَاهُ النَّاسُ؟ مَنْ غَشَّ فَلَيْسَ مِنِّي**».(٧٥)

عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ، أَنَّ حَكِيمَ بْنَ حِزَامٍ، أَخْبَرَهُ أَنَّهُ قَالَ لِرَسُولِ اللهَّ ﷺ: أَرَأَيْتَ أُمُورًا كُنْتُ أَتَحَنَّثُ بِهَا فِي الْجَاهِلِيَّةِ، هَلْ لِي فِيهَا مِنْ شَيْءٍ؟ فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهَّ ﷺ: «**أَسْلَمْتَ عَلَى مَا أَسْلَفْتَ مِنْ خَيْرٍ**».(٧٦) وَالتَّحَنُّثُ التَّعَبُّدُ(٧٧).

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ -رَضِيَ اللهُّ عَنْهُ-، قَالَ: جَاءَ رَجُلٌ إِلَى رَسُولِ اللهَّ ﷺ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللهَّ، أَرَأَيْتَ إِنْ جَاءَ رَجُلٌ يُرِيدُ أَخْذَ مَالِي؟ قَالَ: «**فَلا تُعْطِهِ مَالَكَ**»، قَالَ: أَرَأَيْتَ إِنْ قَاتَلَنِي؟ قَالَ: «**قَاتِلْهُ**»، قَالَ: أَرَأَيْتَ إِنْ قَتَلَنِي؟ قَالَ: «**فَأَنْتَ شَهِيدٌ**»، قَالَ: أَرَأَيْتَ إِنْ قَتَلْتُهُ؟ قَالَ: «**هُوَ فِي النَّارِ**».(٧٨)

عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ-رَضِيَ اللهُّ عَنْهُما-، أَنّ رَسُولَ اللهَّ ﷺ وَجَدَ شَاةً مَيْتَةً، أُعْطِيَتْهَا مَوْلاةٌ لِمَيْمُونَةَ مِنَ الصَّدَقَةِ، فَقَالَ رَسُولُ اللهَّ ﷺ: «**هَلا انْتَفَعْتُمْ بِجِلْدِهَا؟**» قَالُوا: إِنَّهَا مَيْتَةٌ، فَقَالَ: «**إِنَّمَا حَرُمَ أَكْلُهَا**».(٧٩)

ومستوى التركيب جاء في المرتبة الثالثة، ومن أمثلة الحديث النبوي في هذا المستوى:

عَنْ جابرِ بنِ عبدِ اللهِ -رَضِي اللهُ عَنْهُما-، أَنَّ رَجُلاً سَأَلَ رَسُولَ اللهِ ﷺ، فَقَالَ: أَرَأَيْتَ إذا صَلَّيْتُ الْمَكْتُوباتِ، وَصُمْتُ رَمَضَانَ، وَأَحْلَلْتُ الْحَلالَ، وَحَرَّمْتُ الْحَرامَ، وَلَمْ أَزِدْ عَلَى ذلِكَ شَيْئًا، أَأَدْخُلُ الْجَنَّةَ؟ قالَ: «**نَعَمْ**».(٨٠)

عَنْ سَعِيدِ بْنِ أَبِي بُرْدَةَ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ جَدِّهِ- رَضِيَ اللهُ عَنْهُم-، عَنْ النَّبِيِّ ﷺ، قَالَ: «**عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ صَدَقَةٌ**»، قِيلَ: أَرَأَيْتَ إِنْ لَمْ يَجِدْ؟ قَالَ: «**يَعْتَمِلُ بِيَدَيْهِ فَيَنْفَعُ نَفْسَهُ وَيَتَصَدَّقُ**"، قَالَ: قِيلَ: أَرَأَيْتَ إِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ؟ قَالَ: «**يُعِينُ ذَا الْحَاجَةِ الْمَلْهُوفَ**»، قَالَ: قِيلَ لَهُ: أَرَأَيْتَ إِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ؟ قَالَ: «**يَأْمُرُ بِالْمَعْرُوفِ أَوْ الْخَيْرِ**»، قَالَ: أَرَأَيْتَ إِنْ لَمْ يَفْعَلْ؟ قَالَ:«**يُمْسِكُ عَنْ الشَّرِّ فَإِنَّهَا صَدَقَةٌ**».(٨١)

عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-، أَنَّهُ أَخْبَرَهُ، قَالَ: أَصَبْنَا سَبَايَا، فَكُنَّا نَعْزِلُ، ثُمَّ سَأَلْنَا رَسُولَ اللهِ ﷺ عَنْ ذَلِكَ؟ فقَالَ لَنَا: «**وَإِنَّكُمْ لَتَفْعَلُونَ؟ وَإِنَّكُمْ لَتَفْعَلُونَ؟ وَإِنَّكُمْ لَتَفْعَلُونَ؟ مَا مِنْ نَسَمَةٍ كَائِنَةٍ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ إِلا هِيَ كَائِنَةٌ**».(٨٢)

وهذا إثبات أنَّ النبي ﷺ كان حريصاً في أحاديثه الشريفة على الارتقاء بعقول الصحابة والمتعلمين من بعدهم إلى المستويات العقلية العليا، ذلك أنَّ "مستويات الأهداف المعرفية تختلف من حيث البساطة والتعقيد، وذلك تبعاً لمستوى الأداء العقلي الذي يمثله كل مستوى، إذ تُشكل المعرفة أدنى تلك المستويات، ثم ترتقي المستويات في العمليات العقلية إلى الفهم والاستيعاب، فالتطبيق، فالتحليل، والتركيب، وصولاً إلى أرقى تلك العمليات والمتمثلة في التقويم"(٨٣). ولذلك فقد اعتبر كل من كيسوك وأيرتسن (Kissock and Iyortsunn) أنَّ أهم أهداف السؤال هو تنمية العمليات العقلية العليا(٨٤).

ومن ميزات الأحاديث النبوية الشريفة أنها وردت عن النبي ﷺ بعدّة روايات، والأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة وردت بعدّة روايات أيضاً، وفي كثير من هذه الروايات كان ﷺ يُنوّع في مستوى السؤال، فتارة يكون مستوى السؤال تحليلاً، وتارة تقويماً، كما في حديث عَائِشَةَ -رَضِيَ اللهُ عَنْهَا- قَالَتْ: دَخَلَ عَلَيَّ أَبُو بَكْرٍ وَعِنْدِي جَارِيَتَانِ مِنْ جَوَارِي الأَنْصَارِ، تُغَنِّيَانِ بِمَا تَقَاوَلَتْ بِهِ الأَنْصَارُ يَوْمَ بُعَاثَ، قَالَتْ: وَلَيْسَتَا بِمُغَنِّيَتَيْنِ فَقَالَ أَبُو بَكْرٍ: أَبِمَزْمُورِ الشَّيْطَانِ فِي بَيْتِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ؟ وَذَلِكَ فِي يَوْمِ عِيدٍ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «**يَا أَبَا بَكْرٍ إِنَّ لِكُلِّ قَوْمٍ عِيدًا وَهَذَا عِيدُنَا**»(٨٥). كان مستوى السؤال النبوي تقويماً، وفي رواية أخرى عَنْ عَائِشَةَ -رَضِيَ اللهُ عَنْهَا-، أَنَّهَا قَالَتْ: دَخَلَ عَلَيَّ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَعِنْدِي جَارِيَتَانِ تُغَنِّيَانِ بِغِنَاءِ بُعَاثَ، فَاضْطَجَعَ عَلَى الْفِرَاشِ وَحَوَّلَ وَجْهَهُ، فَدَخَلَ أَبُو بَكْرٍ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ فَانْتَهَرَنِي، وَقَالَ: مِزْمَارَةُ الشَّيْطَانِ عِنْدَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ؟ فَأَقْبَلَ عَلَيْهِ رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَقَالَ: «**دَعْهُمَا فَإِنَّهَا أَيَّامُ عِيدٍ**». فَلَمَّا غَفَلَ غَمَزْتُهُمَا فَخَرَجَتَا،... (٨٦)، كان تقويماً. أي أنَّ

النبي ﷺ كان حريصاً على صياغة أسئلة ترفع من مستوى التفكير. فقد أثبتت الدراسات أنَّ هنالك ارتباطاً قوياً بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة على أسئلة المعلم، وأنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم، وكذلك وجود تأثير قوي لأسئلة المعلم على الأساليب الأخرى لدى الطلبة، فإذا كان المعلمون يُركِّزون في أسئلتهم على تذّكر الحقائق فمن غير المتوقع أنْ يفكر الطلبة تفكيراً ابتكارياً[٨٧]. أي تنمية قدرات المسؤول العقلية والتفكيرية من خلال صياغة الأسئلة التي تثير التفكير[٨٨].

وتُشير كذلك النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أنَّ مستوى التطبيق جاء في المرتبة الرابعة. ولعلَّ من الأسباب التي يراها الباحث لذلك أنَّ التشريعات الإسلامية هي تشريعات تطبيقية عملية، وليست نظرية فلسفية، والتربية النبوية تربية عملية، ولذلك كان النبي ﷺ حريصاً على تربية الصحابة التربية الإبداعية العملية، من خلال توفير المواقف التعليمية التعلّمية، وإتاحة الفرص الملائمة للتساؤل والاكتشاف الذاتي، وربط المعرفة بحياة الصحابة، والتوظيف العملي للمعلومات، والتفكير العلمي، والجُرأة في طرح الأسئلة. ومن أمثلة الحديث النبوي في هذا المستوى:

عَن ابْنِ عُمَرَ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُما-، أَنّ عُمَرَ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُ- اسْتَفْتَى النّبِيّ ﷺ فَقَالَ: هَلْ يَنَامُ أَحَدُنَا وَهُوَ جُنُبٌ؟ قَالَ: «**نَعَمْ، لِيَتَوَضّأْ ثُمّ لْيَنَمْ، حَتّى يَغْتَسِلَ إِذَا شَاءَ**»[٨٩].

عَن أَنَسُ بْنُ مَالِكٍ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُما-، قَالَ: سَأَلَتْ امْرَأَةٌ رَسُولِ اللهّ ﷺ عَنْ الْمَرْأَةِ تَرَى فِي مَنَامِهَا مَا يَرَى الرَّجُلُ فِي مَنَامِهِ؟ فَقَالَ: «**إذا كانَ منْهَا مَا يَكُونُ مِنَ الرَجُلِ فَلْتَغْتَسِلْ**»[٩٠].

عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللهّ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُما-، أَنَّ وَفْدَ ثَقِيفَ سَأَلُوا النَّبِيَّ ﷺ، فَقَالُوا: "إِنَّ أَرْضَنَا أَرْضٌ بَارِدَةٌ، فَكَيْفَ بِالْغُسْلِ؟، فَقَالَ: «**أَمَّا أَنَا فَأُفْرِغُ عَلَى رَأْسِي ثَلاثًا**»[٩١].

عَنْ أُبَيِّ بْنِ كَعْبٍ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-، قَالَ: سَأَلْتُ رَسُولَ اللهَّ ﷺ، عَنِ الرَّجُلِ يُصِيبُ مِنَ الْمَرْأَةِ، ثُمَّ يُكْسِلُ؟، فَقَالَ: «**يَغْسِلُ مَا أَصَابَهُ مِنَ الْمَرْأَةِ، ثُمَّ يَتَوَضَّأُ، وَيُصَلِّي**»[٩٢].

ويرى الباحث أنَّ أسئلته ﷺ قد راعت ترسيخ المعاني التربوية وإظهارها وتقريرها وتثبيتها، من خلال تطبيقها في مواقف جديدة من حياة المتعلم، باعتبار أنَّ قيمة المعلومات التي يتعلمها المتعلم تتوقف على تنمية سلوك المسلم وتوجيهه توجيهاً صحيحاً نحو الأفضل في الحياة العملية. وهذا ما ذهب إليه كارين وصاند (Carin and Sund) في

تحديد غايات وأهداف طرح السؤال بإثارة ميول الطلبة وحفزهم إلى المشاركة الفاعلة، وتقويم استعداداتهم، ... ومساعدة المتعلمين على توظيف ما تعلموه من مفاهيم(٩٣).

وتُشير كذلك النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أنَّ مستوى الفهم جاء في المرتبة الخامسة، ومن أمثلة الحديث النبوي في هذا المستوى: عَنْ عَبْدِ اللهَّ بْنِ عَمْرٍو -رَضِيَ اللهَّ عَنْهُمَا-، أَنَّ رَجُلاً سَأَلَ النَّبِيَّ ﷺ أَيُّ الإِسْلامِ خَيْرٌ؟، قَالَ: «**تُطْعِمُ الطَّعَامَ، وَتَقْرَأُ السَّلامَ عَلَى مَنْ عَرَفْتَ وَمَنْ لَمْ تَعْرِفْ**».(٩٤)

عَنْ تَمِيم الدَّارِيِّ -رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ-، أَنَّ النَّبِيّ ﷺ قَالَ: «**الدِّين النَّصِيحَةُ**»، قُلْنَا: لِمَنْ؟ قَالَ: «**للهَّ وَلِكِتَابِهِ وَلِرَسُولِهِ وَلأَئِمَّةِ الْمُسْلِمِينَ وَعَامَّتِهِمْ**»(٩٥).

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ-رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ-، قَالَ سُئِلَ رَسُولُ اللهَّ ﷺ: أيُّ الأَعْمَالِ أَفْضَلُ؟ قَالَ: «**إِيمَانٌ بِاللهَّ**»، قَالَ: ثُمَّ مَاذَا؟ قَالَ: «**الْجِهَادُ فِي سَبِيلِ اللهَّ**»، قَالَ: ثُمَّ مَاذَا؟، قَالَ: «**حَجٌّ مَبْرُورٌ**». وَفِي رِوَايَةِ مُحَمَّدِ بْنِ جَعْفَرٍ قَالَ:«**إِيمَانٌ بِاللهَّ وَرَسُولِهِ**»(٩٦).

عَنْ عَبْدِ الله بْنِ مَسْعُودٍ -رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ-، قَالَ: سَأَلْتُ رَسُولَ اللهَّ ﷺ: "أَيُّ الْعَمَلِ أَفْضَلُ؟ قَالَ: «**الصَّلاةُ لِوَقْتِهَا**»، قَالَ: قُلْتُ: ثُمَّ أَيٌّ؟ قَالَ: «**بِرُّ الْوَالِدَيْنِ**»، قَالَ: قُلْتُ: ثُمَّ أَيٌّ؟ قَالَ: «**الْجِهَادُ فِي سَبِيلِ اللهَّ**»، فَمَا تَرَكْتُ أَسْتَزِيدُهُ، إِلا إِرْعَاءً عَلَيْهِ.(٩٧)

وجاء مستوى المعرفة في المرتبة السادسة والأخيرة، ومن أمثلة الحديث النبوي في هذا المستوى: عَنْ عَبْدُ اللهَّ بن مسعود -رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ-، قَالَ: سُئِلَ النبيُّ ﷺ عَنِ الوَسْوَسَةِ؟ قَالَ: «**تِلكَ محضُ الإيمانِ**».(٩٨)

عَنْ أَبِي الزُّبَيْرِ-رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ-، أَنَّهُ سَمِعَ جَابِرَ بْنَ عَبْدِ الله -رَضِيَ اللهَّ عَنْهُما-يَقُولُ: سَلّمَ نَاسٌ مِنْ يَهُودَ عَلى رَسُولِ اللهّ ﷺ فَقَالُوا: السّامُ عَلَيْكَ، يَا أَبَا الْقَاسِمِ. فَقَالَ ﷺ: «**وَعَلَيْكُمْ**»، فَقَالَتْ عَائِشَةُ، وَغَضِبَتْ: أَلَمْ تَسْمَعْ مَا قَالُوا؟ قَالَ: «**بَلَى، قَدْ سَمِعْتُ، فَرَدَدْتُ عَلَيْهِمْ، وَإِنّا نُجَابُ عَلَيْهِمْ وَلاَ يُجَابُونَ عَلَيْنَا**».(٩٩)

عَنْ عَمْرِو بْنِ الشّرِيدِ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: رَدِفْتُ رَسُولَ اللهّ ﷺ يَوْماً، فَقَالَ: «**هَلْ مَعَكَ مِنْ شِعْرِ أُمَيّةَ بْنِ أَبِي الصّلْتِ شَيْءٌ؟**»، قُلْتُ: نَعَمْ، قَالَ: «**هِيهِ**»، فَأَنْشَدْتُهُ بَيْتاً، فَقَالَ: «**هِيهِ**»، ثُمّ أَنْشَدْتُهُ بَيْتاً. فَقَالَ: «**هِيهِ**»، حَتّى أَنْشَدْتُهُ مِائَةَ بَيْتٍ(١٠٠).

عن ثَوْبَان مَوْلَى رَسُولِ اللهَّ -رَضِيَ اللهَّ عَنْهُ-، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ، قَالَ: «**مَنْ عَادَ مَرِيضًا، لَمْ يَزَلْ فِي خُرْفَةِ الْجَنَّةِ**». قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهَّ، وَمَا خُرْفَةُ الْجَنَّةِ؟ قَالَ: «**جَنَاهَا**»(١٠١).

من الأسباب التي يراها الباحث لذلك أنَّ الأسئلة النبوية تنوعت واتصفت بالشمول لكافة المستويات العقلية الستة، وفي ذلك مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين/ الصحابة، وفي هذا إشارة تربوية نبوية للمُعلم باستثمار طاقات المتعلم في الفهم والاستطلاع والاستقصاء والتساؤل، واستثارة التفكير من كوامن عقل المتعلم وذهنه(١٠٢).

ويرى الباحث أنَّ النبي ﷺ كان يميل كثيراً إلى انتهاج أسلوب الحوار المبني على التساؤل بألوانه ومجازاته للإجابة عن تساؤلات الصحابة وغيرهم، فقد استوفت الأسئلة النبوية كل خصائص الأسئلة لتؤدي دوراً فاعلاً في حسن الاستجابة .

**السؤال الثاني:ما أبرز أشكال السؤال التربوية المتضمنة في السنة النبوية المطهرة؟**

تُشير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى أنَّ الأسئلة النبوية جاءت على سبعة أدوار تربوية، الشكل الأول: السائل الصحابي والمستجيب النبي ﷺ، حيث جاء في المرتبة الأولى. الشكل الثاني: السائل النبي ﷺ والمستجيب الصحابي، وجاء في المرتبة الثانية. الشكل الثالث: السائل النبي ﷺ والمستجيب النبي ﷺ، وجاء في المرتبة الثالثة. الشكل الرابع: السائل النبي ﷺ والمستجيب لا يُوجد، وجاء في المرتبة الرابعة. الشكل الخامس: السائل آخر من غير الصحابة والمستجيب النبيﷺ ، في المرتبة الخامسة. الشكل السادس: السائل النبي ﷺ والمستجيب آخر من غير الصحابة، وجاء في المرتبة السادسة. الشكل السابع: السائل الصحابي والمستجيب الصحابي، وجاء في المرتبة السابعة والأخيرة.

يرى الباحث أنَّ من أبرز الأساليب التي حرص ﷺ عليها في تعليم أصحابه رضي الله عنهم هو استخدام أسلوب السؤال، وذلك لإدراكه العميق ﷺ لأثَرِهِ الكبير في التعليم والتربية والتوجيه، وبناء العقلية الإسلامية الواعية المتميزة، فكانﷺ يلون حديثه لأصحابه بألوان كثيرة، تارة يكون سائلاً، وتارة يكون مجيباً، وتارة يجيب السائل بقدر سؤاله، وتارة يزيده على ما سأل ...وتارة يسأل السائل عن سؤاله لحكمة بالغة منه... وتارة يسأل أصحابه وهو يعلم ليمتحنهم بذلك، وتارة يسألهم ليرشدهم إلى الجواب، وتارة يلقي إليهم العلم قبل السؤال. وفي ذلك توجيه تربوي نبوي للمعلمين بضرورة استثمار ما لدى المتعلمين من دوافع كامنة وظاهرة، فالمعلم المؤمن بدور الدافعية في التعليم يخلق دائماً جواً ودياً بينه وبين المتعلمين يُوحي بالاستفسار، وألا يُهمل المعلم سؤالاً يتقدم به متعلم، حتى وإن كان هذا

السؤال بسيطاً، وأما الأسئلة الصعبة فعلى المعلم أن يُساعد المتعلمين على اجتياز العقبات التي تحول بينهم وبين الوصول إلى هدفهم(١٠٣).

وفي تنوع وتبادل الأدوار في الأسئلة النبوية تأكيد على أنَّ أسلوب الاستفهام الذي استخدمه الرسول ﷺ ليس عملاً فنياً مطلقاً مجرّداً عن الأغراض التربوية التوجيهية، إنما هو وسيلة من وسائله ﷺ إلى تحقيق مقاصد تربوية توجّه الناس إلى معرفة تلك المقاصد، وتحقيقها في نفوسهم أو في سلوكهم وفي تربية عقولهم ووجدانهم وعواطفهم. أي "إكساب المتعلمين مهارة الاكتشاف عن طريق إتاحة الفُرص للتحدي العقلي، والتي من خلالها يصل المتعلم إلى حل ومعالجة بعض المواقف الجديدة، فتتكون لديه دوافع للدراسة واكتساب مهارة التفكير"(١٠٤).

فقد كان ﷺ يطرح الأسئلة الاستفسارية، ويُجيب ﷺ عليها بصورة واضحة ومفسرة، وفيها تحليل لمضمون الواقعة بناءً على السؤال الاستفساري بأسلوب تربوي رفيع. كما في حديث أَبِي نَضْرَةَ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-، قَالَ: سَأَلْتُ ابْنَ عَبَّاسٍ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ- عَنِ الصَّرْفِ؟، فَقَالَ: أَيَدًا بِيَدٍ؟، قُلْتُ: نَعَمْ، قَالَ: فَلا بَأْسَ بِهِ، فَأَخْبَرْتُ أَبَا سَعِيدٍ، فَقُلْتُ: إِنِّي سَأَلْتُ ابْنَ عَبَّاسٍ عَنِ الصَّرْفِ؟، فَقَالَ: أَيَدًا بِيَدٍ؟، قُلْتُ: نَعَمْ، قَالَ: فَلا بَأْسَ بِهِ، قَالَ: أَوَ قَالَ ذَلِكَ: إِنَّا سَنَكْتُبُ إِلَيْهِ، فَلا يُفْتِيكُمُوهُ، قَالَ: فَوَاللهِ لَقَدْ جَاءَ بَعْضُ فِتْيَانِ رَسُولِ اللهِ ﷺ بِتَمْرٍ، فَأَنْكَرَهُ، فَقَالَ: «**كَأَنَّ هَذَا لَيْسَ مِنْ تَمْرِ أَرْضِنَا**»، قَالَ: كَانَ فِي تَمْرِ أَرْضِنَا (أَوْ فِي تَمْرِنَا) الْعَامَ، بَعْضُ الشَّيْءِ، فَأَخَذْتُ هَذَا وَزِدْتُ بَعْضَ الزِّيَادَةِ، فَقَالَ: «**أَضْعَفْتَ أَرْبَيْتَ لا تَقْرَبَنَّ هَذَا إِذَا رَابَكَ مِنْ تَمْرِكَ شَيْءٌ، فَبِعْهُ ثُمَّ اشْتَرِ الَّذِي تُرِيدُ مِنَ التَّمْرِ**»(١٠٥).

وكان الصحابة يسألون الرسولﷺ عن قضايا وردت في القرآن الكريم، ولا يجدون في أنفسهم حرجاً في طرح الأسئلة الاستفسارية في تلك القضايا الدينية. كما في حديث عَائِشَةَ -رَضِيَ اللهُ عَنْهَا- قَالَتْ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ يَقُولُ: «**لا يَذْهَبُ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ حَتَّى تُعْبَدَ اللاتُ وَالْعُزَّى**»، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ ﷺ إِنْ كُنْتُ لأَظُنُّ حِينَ أَنْزَلَ اللهُ "هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ، أَنَّ ذَلِكَ تَامًّا؟ قَالَ: «**إِنَّهُ سَيَكُونُ مِنْ ذَلِكَ مَا شَاءَ اللهُ ثُمَّ يَبْعَثُ اللهُ رِيحًا طَيِّبَةً، فَتَوَفَّى كُلَّ مَنْ فِي قَلْبِهِ مِثْقَالُ حَبَّةِ خَرْدَلٍ مِنْ إِيمَانٍ، فَيَبْقَى مَنْ لا خَيْرَ فِيهِ فَيَرْجِعُونَ إِلَى دِينِ آبَائِهِمْ**»(١٠٦).

وكان ﷺ يتوجه إلى الصحابي بسؤال، فإنْ لم

يَسْتَجِبِ الصحابي يبادرْ ﷺ بعد ذلك بالإجابة، وهنا يتوجه الصحابي ببناء سؤال معتمد على إجابة الرسول ﷺ، ثمَّ يستجيب الرسول ﷺ لسؤال الصحابي بسؤال جديد فيه مستوى عقلي من المستويات العقلية العليا، من خلال ربط إجابات المتعلمين/ الصحابة لتشكل إجابة متكاملة شاملة ووافية. كما في حديث أَبِي هُرَيْرَةَ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-، قَالَ: سُئِلَ رَسُولُ اللهِ ﷺ عَنِ الْغِيبَةِ، فَقَالَ: «**أَتَدْرُونَ مَا الْغِيبَةُ؟**» قَالُوا: اللهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: «**ذِكْرُكَ أَخَاكَ بِمَا فِيهِ**»، **قَالَ: أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ فِي أَخِي مَا أَقُولُ فِيهِ؟ قَالَ: «إِنْ كَانَ مَا تَقُولُ فِيهِ، فَقَدِ اغْتَبْتَهُ، وَإِنْ لَمْ يَكُنْ فِيهِ مَا تَقُولُ، فَقَدْ بَهَتَّهُ»**[١٠٧].

وقد كان ﷺ يتوجه إلى الصحابة بسؤال إذا بلغه أمر قد قاموا به، ليتأكد من صدق ما سمعه، وليُقيم الحكم الشرعي على الدليل والبرهان الثابت. وفي مواقف تعليمية أخرى وفي ثنايا الأحاديث النبوية كان ﷺ يُوجّه الأسئلة إلى الصحابة، لإثارة دافعية الصحابة/ المتعلمين إلى المحتوى التعليمي، كما في حديث سَلَمَةَ بْن الأَكْوَعِ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-، قَالَ: لَمَّا كَانَ يَوْمُ خَيْبَرَ قَاتَلَ أَخِي قِتَالاً شَدِيدًا مَعَ رَسُولِ اللهِ ﷺ، فَارْتَدَّ عَلَيْهِ سَيْفُهُ فَقَتَلَهُ، فَقَالَ أَصْحَابُ رَسُولِ اللهِ ﷺ فِي ذَلِكَ، وَشَكُّوا فِيهِ: رَجُلٌ مَاتَ فِي سِلاحِهِ، وَشَكُّوا فِي بَعْضِ أَمْرِهِ، ... قَالَ: فَلَمَّا قَضَيْتُ رَجَزِي قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «**مَنْ قَالَ هَذَا؟**» قُلْتُ: قَالَهُ أَخِي، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «**يَرْحَمُهُ اللهُ**»، قَالَ: فَقُلْتُ يَا رَسُولَ اللهِ إِنَّ نَاسًا لَيَهَابُونَ الصَّلاةَ عَلَيْهِ، يَقُولُونَ: رَجُلٌ مَاتَ بِسِلاحِهِ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «**مَاتَ جَاهِدًا مُجَاهِدًا**»[١٠٨]. وهذا ما أكدت عليه الدراسات التربوية من خلال الدعوة إلى "محاولة ربط النقاط بعضها ببعض، وتحديد علاقات السبب والنتيجة بين تلك البيانات.. وتشجع أسئلة المعلم على تحديد جوانب معينة من بيانات ومعلومات مختارة، كجزء من استراتيجية تشكيل المفاهيم كما ذهبت (هيلدا تابا) في تدريس المفاهيم من خلال تحفيزهم إلى البحث وإعمال العقل معتمدين على ذواتهم في تحصيل المعرفة –التعلّم الذاتي"[١٠٩].

وفي مواقف تعليمية كان الرسول ﷺ يسأل الصحابي، والصحابي يستجيب بإجابة خاطئة، عندئذ يصحح ﷺ جواب الصحابي، ثمَّ يجدد ﷺ طرح السؤال لإثارة تفكير الصحابي. وفي مواقف تعليمية أخرى كان ﷺ يسأل، والصحابي يُفسّر سلوكه، ثمَّ يُعقب ﷺ على السؤال وتفسير الصحابي لسلوكه بعبارة مركبة تتضمن مادة علمية جديدة. والصحابة كانوا يستفسرون عن الأقوال والأفعال، والأوامر والنواهي الصادرة عن الرسول ﷺ في القضايا والأمور الشرعية، عندما

يكون الموضوع غير واضح في ذهن وبُنية المتعلم/ الصحابي، ويلتبس عليه الفهم ولا يدري ماذا يفعل، كان الصحابي يتوجه بسؤال توضيحي استفساري للرسولﷺ، وكان ﷺ يُشجّع الصحابة على الاستفسار عما يصدر عنه ﷺ مستخدماً أسلوب الأسئلة السابرة بأنواعها(١١٠). كما في حديث رَافِعِ بْنِ خَدِيجٍ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-... فَذَهَبَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ لِيَتَكَلَّمَ قَبْلَ صَاحِبَيْهِ، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهﷺ: «**كَبِّرْ**» (الْكُبْرَ فِي السِّنّ) فَصَمَتَ، فَتَكَلَّمَ صَاحِبَاهُ، وَتَكَلَّمَ مَعَهُمَا، فَذَكَرُوا لِرَسُولِ اللهﷺ مَقْتَلَ عَبْدِ اللهِ بْنِ سَهْلٍ، فَقَالَ لَهُمْ: «**أَتَحْلِفُونَ خَمْسِينَ يميناً فتستحقون صَاحِبَكُمْ؟**» (أَوْ قَاتِلَكُمْ) قَالُوا: وَكَيْفَ نَحْلِفُ وَلَمْ نَشْهَدْ؟ «**فَتُبْرِئُكُمْ يَهُودُ بِخَمْسِينَ يَمِيناً؟**» قَالُوا: وَكَيْفَ نَقْبَلُ أَيْمَانَ قَوْمٍ كُفّارٍ؟ فَلَمّا رَأَى ذَلِكَ رَسُولُ اللهﷺ أَعْطَى عَقْلَهُ.(١١١)

وقد تضمَّن كثير من الأحاديث النبوية أسلوب الأسئلة السابرة القصيرة، والتي تكون إجاباتها قصيرة، وكان ﷺ يسترسل في طرح الأسئلة، والصحابي يُجيب بإجابات قد تكون خاطئة أو غير واضحة أو ناقصة، حتى يصل إلى الهدف والجواب النبوي من السؤال، وتزويد الصحابي/ المتعلم بتغذية راجعة فورية عقب سماع إجابته. كما في حديث عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ وَعْلَةَ السَّبَائِيّ (مِنْ أَهْلِ مِصْرَ)، أَنَّهُ سَأَلَ عَبْدَ اللهِ بْنُ عَبّاسٍ-رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا- عَمّا يُعْصَرُ مِنَ الْعِنَبِ؟ فَقَالَ ابْنَ عَبّاسٍ: إِنّ رَجُلاً أَهْدَى لِرَسُولِ اللهِ ﷺ رَاوِيَةَ خَمْرٍ، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهﷺ: «**هَلْ عَلِمْتَ أَنّ اللهَ قَدْ حَرّمَهَا؟**" قَالَ: لاَ، فَسَارّ إِنْسَاناً، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهﷺ: «**بِمَ سَارَرْتَهُ؟**»، فَقَالَ: أَمَرْتُهُ بِبَيْعِهَا. فَقَالَ: «**إِنّ الّذِي حَرّمَ شُرْبَهَا حَرّمَ بَيْعَهَا**»(١١٢).

وفي مواقفَ تربويةٍ تعليمية كان الصحابي يسأل والرسولﷺ يستجيب، وعندما يكون جواب الرسولﷺ للسؤال غير واضح، ويُثير تساؤلات عديدة في ذهن المتعلم/ الصحابي، عندئذ كان الصحابي يتوجه إلى الرسول ﷺ بسؤال جديد كنوع من الأسئلة السابرة التوضيحية والاستفسارية، حتى لو كان جواب الرسول ﷺ وجوابه متضمناً للجواب بمعلومات واضحة وصريحة، ولكنه ﷺ كان يُعطي المتعلم/ الصحابي الحرية والراحة النفسية والعقلية والوقت الكافي للتفكير بمضمون السؤال، ولم يكن ﷺ يُجيبه مباشرة إعمالاً لتفكير المتعلم. كما في حديث أَبِي ذَرٍّ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ- قَالَ: قُلْتُ: "يَا رَسُولَ اللهَّ أَيُّ مَسْجِدٍ وُضِعَ فِي الأَرْضِ أَوَّلُ؟ قَالَ: «**الْمَسْجِدُ الْحَرَامُ**»، قَالَ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهَّ ثُمَّ أَيٌّ؟ قَالَ: «**الْمَسْجِدُ الأَقْصَى**»، قَالَ: قُلْتُ: كَمْ بَيْنَهُمَا؟ قَالَ:

«**أَرْبَعُونَ سَنَةً، وَأَيْنَمَا أَدْرَكْتَ الصَّلاةَ فَصَلِّ، فَإِنَّمَا هُوَ مَسْجِدُكَ**» (١١٣). ذلك أنَّ الموقف التعليمي "يتطلب توفير المناخ المناسب الذي يُساعد على الاكتشاف، وأن يُهيئ المعلم للمتعلمين الفرص الملائمة للتفكير والملاحظة والمناقشة"(١١٤)، ومن ناحية أخرى فإنَّ مهارة توجيه السؤال من المهارات الأساسية العاملة على إنجاح أسلوب المساءلة وبخاصة في مواقف المناقشة والمحاورة، والتي منها الانتظار لمدة تتراوح من ٣-٥ ثوانٍ قبل تلقي الإجابات، وهو ما يُعرف بزمن الانتظار، وذلك لمنح الطلبة الفرصة للتفكير في السؤال والإجابة، وعدم الاستعجال في تقديمها(١١٥).

وفي مواقف تعليمية كان الصحابي يسأل والرسول ﷺ لا يستجيب للمتعلم/ الصحابي مباشرة، بل يتوجّه إلى الصحابي بسؤال فيه إرشادات وتوضيحات دالة على الجواب، ويترك للصحابي فرصة للتفكير في السؤال، والإجابة عليه ذاتياً. "وهذا أحد العناصر الأساسية في التعلّم بالاكتشاف الموجّه من خلال العمل على ربط الخبرات السابقة بالخبرات المطلوب اكتشافها، ويتحقق ذلك عن طريق الإيحاءات أو السؤال، وبذلك يتمكن المعلم من استدعاء الخبرات السابقة عند المتعلم، وبخاصة الخبرات ذات العلاقة المباشرة بالمفهوم"(١١٦). وفي حالات كان ﷺ يُضمن سؤاله متوقعاً ما يريده الصحابي، كما في حديث أَبِي الدَّرْدَاءِ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ- عَنْ النَّبِيِّ ﷺ أَنَّهُ أَتَى بِامْرَأَةٍ مُجِحٍّ عَلَى بَابِ فُسْطَاطٍ، فَقَالَ: «**لَعَلَّهُ يُرِيدُ أَنْ يُلِمَّ بِهَا؟**» فَقَالُوا: نَعَمْ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «**لَقَدْ هَمَمْتُ أَنْ أَلْعَنَهُ لَعْنًا يَدْخُلُ مَعَهُ قَبْرَهُ كَيْفَ يُوَرِّثُهُ، وَهُوَ لا يَحِلُّ لَهُ؟ كَيْفَ يَسْتَخْدِمُهُ وَهُوَ لا يَحِلُّ لَهُ؟**» (١١٧). وكذلك حديث سَعْد بْن أَبِي وَقَّاصٍ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-، أَنَّ رَجُلاً جَاءَ إِلَى رَسُولِ اللهِ ﷺ فَقَالَ: إِنِّي أَعْزِلُ عَنْ امْرَأَتِي؟ فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «**لِمَ تَفْعَلُ ذَلِكَ؟**» فَقَالَ الرَّجُلُ: أُشْفِقُ عَلَى وَلَدِهَا، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «**لَوْ كَانَ ذَلِكَ ضَارًّا ضَرَّ فَارِسَ وَالرُّومَ**»(١١٨)

وفي بعض الحالات التعليمية كان ﷺ ينتظر الصحابي حتى يُجيب على السؤال، ثمَّ يُعلّق على جواب الصحابي. كما في حديث أَبِي هُرَيْرَةَ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-، أَنَّ فُقَرَاءَ الْمُهَاجِرِينَ أَتَوْا رَسُولَ اللهِ ﷺ فَقَالُوا: ذَهَبَ أَهْلُ الدُّثُورِ(١١٩) بِالدَّرَجَاتِ الْعُلَى، وَالنَّعِيمِ الْمُقِيمِ. فَقَالَ: "**وَمَا ذَاكَ**"، قَالُوا: يُصَلُّونَ كَمَا نُصَلِّي، وَيَصُومُونَ كَمَا نَصُومُ، وَيَتَصَدَّقُونَ وَلاَ نَتَصَدَّقُ، وَيُعْتِقُونَ وَلاَ نُعْتِقُ. فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «**أَفَلاَ أُعَلِّمُكُمْ شَيْئًا تُدْرِكُونَ بِهِ مَنْ سَبَقَكُمْ، وَتَسْبِقُونَ بِهِ مَنْ بَعْدَكُمْ، وَلاَ يَكُونُ أَحَدٌ أَفْضَلَ مِنْكُمْ إِلاَّ مَنْ صَنَعَ مِثْلَ مَا صَنَعْتُمْ**»، قَالُوا: بَلَى يَا

رَسُولَ اللهَّ. قَالَ: «**تُسَبِّحُونَ وَتُكَبِّرُونَ وَتَحْمَدُونَ دُبُرَ كُلِّ صَلاَةٍ ثَلاَثًا وَثَلاَثِينَ مَرَّةً**»..."[١٢٠].

وفي بعض المواقف التعليمية كان الصحابي يسأل، والرسولُ المُربِّي والمعلم ﷺ يرد بسؤال استفساري بهدف بناء إجابة شاملة تامة، فإذا عجز الصحابي عن الإجابة كان ﷺ يُجيب عن التساؤل، وفي بعض المواقف التعليمية كانﷺ وبعد استفسار وتفسير الصحابي يصدر ﷺ الحكم، كما في حديث أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ، وأَبِي هُرَيْرَةَ -رَضِيَ اللهُّ عَنْهُمَا-، أَنَّ رَسُولَ اللهَّ ﷺ اسْتَعْمَلَ رَجُلاً عَلَى خَيْبَرَ، فَجَاءَهُ بِتَمْرٍ جَنِيبٍ، فَقَالَ رَسُولُ اللهَّﷺ: «**أَكُلُّ تَمْرِ خَيْبَرَ هَكَذَا؟**». قَالَ: لاَ وَاللهَّ يَا رَسُولَ اللهَّ، إِنَّا لَنَأْخُذُ الصَّاعَ مِنْ هَذَا بِالصَّاعَيْنِ، وَالصَّاعَيْنِ بِالثَّلاَثَةِ. فَقَالَ رَسُولُ اللهَّﷺ: «**لاَ تَفْعَلْ، بِعِ الْجَمْعَ بِالدَّرَاهِمِ، ثُمَّ ابْتَعْ بِالدَّرَاهِمِ جَنِيبًا**».[١٢١]

وفي حال كانت إجابة الصحابي غير صحيحة، ولم يُعلِّق الصحابي ويُصحِّح إجابته كانﷺ يتوجّه إلى الصحابي بسؤال بصيغة جديدة مرة ثانية، وبأسلوب الأسئلة السابرة مُصححاً للخطأ الذي وقع فيه الصحابي، كما في حديث أَبِي هُرَيْرَةَ -رَضِيَ اللهُّ عَنْهُ-، قَالَ: أَتَى النَّبِيَّﷺ رَجُلٌ أَعْمَى فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللهَّ إِنَّهُ لَيْسَ لِي قَائِدٌ يَقُودُنِي إِلَى الْمَسْجِدِ، فَسَأَلَ رَسُولَ اللهَّﷺ أَنْ يُرَخِّصَ لَهُ فَيُصَلِّيَ فِي بَيْتِهِ؟، فَرَخَّصَ لَهُ، فَلَمَّا وَلَّى دَعَاهُ فَقَالَ: «**هَلْ تَسْمَعُ النِّدَاءَ بِالصَّلاَةِ؟**»، قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: «**فَأَجِبْ**»[١٢٢]. فقد أصَّل النبيﷺ أسلوباً تربوياً في "التعامل الإيجابي مع الإجابات الخاطئة أو الناقصة، وتوجيهها لصالح المتعلمين، وذلك من خلال استخدام أسئلة إضافية، أو تلميحات لفظية تساعد على توضيح الإجابة أو تصحيحها"[١٢٣]. وكانﷺ يُعلّق على المواقف التعليمية للصحابة بتوجيه سؤال إلى المتعلم/ الصحابي، ويترك فرصة الجواب للصحابي. كما في حديث عَائِشَةَ -رَضِيَ اللهُّ عَنْهَا-، قَالَتْ: دَخَلَ عَلَيَّ رَسُولُ اللهَّﷺ وَعِنْدِي امْرَأَةٌ مِنْ الْيَهُودِ، وَهِيَ تَقُولُ: هَلْ شَعَرْتِ أَنَّكُمْ تُفْتَنُونَ فِي الْقُبُورِ؟ قَالَتْ: فَارْتَاعَ رَسُولُ اللهَّ ﷺ وَقَالَ: «**إِنَّمَا تُفْتَنُ يَهُودُ**». قَالَتْ عَائِشَةُ: "فَلَبِثْنَا لَيَالِيَ، ثُمَّ قَالَ رَسُولُ اللهَّ ﷺ: «**هَلْ شَعَرْتِ أَنَّهُ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّكُمْ تُفْتَنُونَ فِي الْقُبُورِ؟**»، قَالَتْ عَائِشَةُ: فَسَمِعْتُ رَسُولَ اللهَّ ﷺ بَعْدُ يَسْتَعِيذُ مِنْ عَذَابِ الْقَبْرِ"[١٢٤].

وقد تضمن كثير من الأحاديث النبوية لعب الأدوار بين المعلم والمتعلم، فكان السائل –سواء أكان صحابياً أم غير ذلك- يقوم بدور المعلم، والرسـول ﷺ يقوم بدور المتعلم، والسائل يستخدم أسلوب الأسئلة السابرة الموجّهة إليه ﷺ والذي بدوره يُجيب على أسئلة السائل بكل راحة

وطمأنينة للسائل ليصل إلى مبتغاه من الجواب حتى مع المخالفين في العقيدة كاليهود مثلاً. فعندما كان الصحابي يتوجه إلى النبيﷺ بسؤال ويكون غير واضح، كانﷺ يوضّح سؤال الصحابي بسؤال واضح في ثنايا الحديث الواحد. كما في حديث عَبْدَ اللهّ بن مسعود -رَضِيَ اللهُّ عَنْهُ-، قال: "صَلَّى النَّبِيُّ ﷺ - قَالَ إِبْرَاهِيمُ لا أَدْرِي زَادَ أَوْ نَقَصَ- فَلَمَّا سَلَّمَ قِيلَ لَهُ: يَا رَسُولَ اللهَّ، أَحَدَثَ فِي الصَّلاةِ شَيْءٌ؟ قَالَ: «**وَمَا ذَاكَ؟**» قَالُوا: صَلَّيْتَ كَذَا وَكَذَا، فَثَنَى رِجْلَيْهِ، وَاسْتَقْبَلَ الْقِبْلَةَ، وَسَجَدَ سَجْدَتَيْنِ، ثُمَّ سَلَّمَ، فَلَمَّا أَقْبَلَ عَلَيْنَا بِوَجْهِهِ قَالَ:«**إِنَّهُ لَوْ حَدَثَ فِي الصَّلاةِ شَيْءٌ لَنَبَّأْتُكُمْ بِهِ، وَلَكِنْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ أَنْسَى كَمَا تَنْسَوْنَ، فَإِذَا نَسِيتُ فَذَكِّرُونِي، وَإِذَا شَكَّ أَحَدُكُمْ فِي صَلاتِهِ فَلْيَتَحَرَّ الصَّوَابَ، فَلْيُتِمَّ عَلَيْهِ، ثُمَّ لِيَسْجُدُ سَجْدَتَيْنِ**»[١٢٥].

وكان ﷺ يستخدم في حالات نادرة أسلوب السؤال والجواب المغلق بـ "نعم" على تساؤلات الصحابة الكرام. كما في حديث أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ -رَضِيَ اللهُّ عَنْهُمَا-، قَالَ: "صَلَّى لَنَا رَسُولُ الله ﷺ الْعَصْرَ، فَلَمَّا انْصَرَفَ أَتَاهُ رَجُلٌ مِنْ بَنِي سَلِمَةَ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ الله، إِنَّا نُرِيدُ أَنْ نَنْحَرَ جَزُورًا لَنَا، وَنَحْنُ نُحِبُّ أَنْ تَحْضُرَهَا، قَالَ: «**نَعَمْ**»، ...[١٢٦]

وكان ﷺ يُشجِّع الصحابة ويُـثير دافعـيتهم نحو توجيه الأسئلة، وفي هذه الاستراتيجية النبوية من أساليب التدريس والتعليم توجيه تربوي نبوي لإعمال العقل والتفكير بمستوى عقلي ومعرفي من المستويات العقلية العليا، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ -رَضِيَ اللهُّ عَنْهُ-، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهَّ ﷺ: "**سَلُونِي؟**" فَهَابُوهُ أَنْ يَسْأَلُوهُ.، فَجَاءَ رَجُلٌ فَجَلَسَ عِنْدَ رُكْبَتَيْهِ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللهَّ مَا الإِسْلاَمُ؟ قَالَ:«**لاَ تُشْرِكُ بِاللهَّ شَيْئًا، وَتُقِيمُ الصَّلاَةَ، وَتُؤْتِي الزَّكَاةَ، وَتَصُومُ رَمَضَانَ**». قَالَ: صَدَقْتَ. قَالَ: يَا رَسُولَ اللهَّ مَا الإِيمَانُ؟ قَالَ: «**أَنْ تُؤْمِنَ بِاللهَّ، وَمَلاَئِكَتِهِ، وَكِتَابِهِ، وَلِقَائِهِ، وَرُسُلِهِ، وَتُؤْمِنَ بِالْبَعْثِ، وَتُؤْمِنَ بِالْقَدَرِ كُلِّهِ**». قَالَ: صَدَقْتَ..."[١٢٧]. وفي مواقف تعليمية كان الصحابي/ المتعلم يتوجّه بالسؤال إلى صحابي آخر/ متعلم آخر بحضور النبي المعلم ﷺ، والذي يُصدر بناءً على أسئلة الصحابة/ المتعلمين حكماً شرعياً. وفي مواقف تعليمية أخرى الصحابي/ المتعلم يسأل، والصحابي الآخر/ المتعلم الآخر يُجيب، كانﷺ يكتفي بجواب الصحابة/ المتعلمين، كما في حديث أسرى بدر... قَالَ اِبْن عَبَّاس -رَضِيَ اللهُّ عَنْهُمَا- فَلَمَّا أَسَرُوا الأُسَارَى قَالَ رَسُول اللهَّ ﷺ لأَبِي بَكْر وَعُمَر: «**مَا تَرَوْنَ فِي هَؤُلاءِ الأُسَارَى؟**» فَقَالَ أَبُو بَكْر: يَا رَسُول اللهَّ، هُمْ بَنُو الْعَمّ وَالْعَشِيرَة، أَرَى أَنْ تَأْخُذ

مِنْهُمْ فِدْيَة، فَتَكُون لَنَا قُوَّة عَلَى الْكُفَّار، فَعَسَى اللهَّ أَنْ يَهْدِيَهُمْ لِلإِسْلامِ. فَقَالَ ﷺ: «**مَا تَرَى يَا بْن الْخُطَّاب؟**»، قُلْت: لا وَاَللهَّ يَا رَسُول اللهَّ، مَا أَرَى الَّذِي رَأَى أَبُو بَكْر، وَلَكِنِّي أَرَى أَنْ تُمَكِّنَنَا فَنَضْرِب أَعْنَاقهمْ،..[١٢٨]

ومن هذه المواقف التعليمية يظهر لنا تشجيع المتعلمين للمشاركة في تبادل الأفكار، والتفاعل البيني والتعاون بين المتعلمين، وفي ذلك توفير البيئة التعليمية المعنوية التي تشجع المتعلمين ليسألوا أسئلتهم الخاصة والذاتية على زملائهم، مما يُساهم في إيجاد بيئة تعليمية مريحة بينهم، تساعدهم على التنشئة الاجتماعية السليمة، والتفاعل الايجابي مع أفراد المجتمع.

ولتنمية التفكير الذهني والابتكاري للمتعلم يجب إعطاؤه فرصاً يجد من خلالها مسائل ومشكلات، فيحاول حلّها... وأنْ يسعى المدرس خلال الموقف التدريسي إلى إكساب التلاميذ عادة التفكير الموضوعي الناقد عن طريق التدريب على البحث عن الحقائق وتحليل الموقف، وتكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا بعد توافر كافة الأدلة والمعلومات[١٢٩].

**التوصيات:**

- أنْ تتضمن المقررات والمساقات التعليميــة في برامج إعداد مُعلم التربية الإسلامية في كليات الشريعة والعلوم التربوية اهتماماً بأسلوب السؤال في الحديث النبوي الشريف.
- أنْ تتضمن مساقات المناهج وأساليب التدريس في الجامعات أسلوب السؤال النبوي بوصفه أحد أساليب التعليم المعتمدة.
- أنْ يراعي القائمون على إعداد مناهج التربية الإسلامية تضمين نماذج مختارة من أسئلة الأحاديث النبوية، والإشارة إلى الأسلوب النبوي في أسلوب السؤال.
- إجراء الدراسات والأبحاث التربوية حول الطريق والاستراتيجيات التربوية التي استخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم والمتضمنة في أحاديثه الشريفة، لاكتشاف الأغراض التربوية المتعددة منها.

**الهوامش:**

(١) الخوالدة، ناصر أحمد: **أثر طريقة التعلُّم بالاكتشاف والتعلم بالطريقة التقليدية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨٩، ص٢.

(٢) جابر، عبدالحميد، وفوزي زاهر، وسليمان الخضري: **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩١، ص١٥٢.

(٣) الجلاد، ماجد زكي: السؤال وأغراضه في القرآن الكريم، **مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك/ الأردن**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١٥، العدد ٣، ١٩٩٩، ص١٥٩-١٨٢.

(٤) الجلاد، ماجد زكي: السؤال وأغراضه في القرآن الكريم، ص١٥٩-١٨٢.

(٥) الجلاد، ماجد زكي: **مهارات تدريس القرآن الكريم**، دار المسيرة، عمان، ط١، ٢٠٠٧، ص١٤٤.

(٦) الجلاد، المرجع السابق، ص١٤٤.

(٧) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج النيسابوري (٢٠٤هـ-٢٦١هـ): **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م، ج٨، ص١٨٨، حديث رقم (٦٥٢٢).

(٨) المرجع السابق، ج٢، ص٥، حديث رقم (٩٣).

(٩) الصمادي، محمد عبدالله حسن: **طبيعة العلاقة التربوية بين العالم والمتعلم عند الغزالي**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة آل البيت، ١٩٩٧م، ص٦٩.

(١٠) ابن منظور، جمال الدين بن منظور: **لسان العرب**، دار صادر بيروت، ج٣، ص١٩٠٦-١٩٠٧.

(١١) أنيس، إبراهيم أنيس وآخرون: **المعجم الوسيط**، دار إحياء التراث العربي بيروت، ١٩٧٢، ج١، ص١١٤.

(١٢) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن علي: **المفردات في غريب القرآن**، دار المعرفة، بيروت، ص٣٣٠.

(١٣) عيد، يحيى إسماعيل: **"التقويم في علوم الشريعة" فصل في كتاب: المرجع في تدريس علوم الشريعة**، تحرير عبدالرحمن صالح، ص٥٢٣.

(١٤) زيتون، كمال عبدالحميد: **التدريس نماذجه ومهاراته**، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية، ١٩٩٧، ص٣٩٧.

(١٥) عيد، يحيى إسماعيل: **"التقويم في علوم الشريعة"**، ص٥٢٣.

(16) Kissock, C. and Iyortsunn, P. **A Guide to Questioning**, London, The Macmillan Press, 1982, , P.2.

(١٧) ريان، محمد هاشم: **دليل المعلم في التعليم والتعلّم- المهام والمسؤوليات**، دار اليقين للنشر والتوزيع، القدس، ط١، ٢٠٠٣، ج١، ص٣٢٦.

(١٨) الخوالدة، ناصر أحمد ويحيى عيد: **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية**، دار حنين، عمان، ٢٠٠١، ص٣٢٠-٣٢٢، الحليبي، عبداللطيف أحمد، ومهدي سالم: **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**، الرياض، مكتبة العبيكات، ١٩٩٦، ص٣٣٨. ريان، محمد هاشم: **دليل المعلم في التعليم والتعلّم**، ص٣٢٨-٣٣٠.

(١٩) قطامي، يوسف، ونايفة قطامي: **نماذج التدريس الصفي**، دار الشروق للنشر، عمان، ١٩٩٨، ص٢١٥.

(٢٠) الحليبي، عبداللطيف، ومهدي سالم: **التربية الميدانية وأساسيات التدريب**، ص٣٤٢.

(٢١) المرجع السابق.

(٢٢) الجلاد، ماجد زكي: **مهارات تدريس القرآن الكريم**، ص١٥١.

(٢٣) المرجع السابق.

(٢٤) عبيدات، سليمان أحمد: **في أساليب التدريس "تربية إسلامية، واجتماعية، لغة عربية"**، الناشر: المؤلف، ١٩٩١، ص١٢١.

(٢٥) الخوالدة، ناصر أحمد ويحيى عيد: **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية**، ص٣٢٢.

(٢٦) المرجع السابق.

(٢٧) قطامي، يوسف: **الأسئلة الصفية وصياغتها**، مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، الأردن، العدد الثاني والثالث، ١٩٩٢، ص١٢١–١٦١.

(٢٨) جابر، عبدالحميد: **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال "المهارات والتنمية المهنية"**، دار الفكر العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م، ص٦٠.

(٢٩) الجلاد، ماجد: **السؤال في القرآن الكريم**، ص١٦٣.

(٣٠) عبيدات، سليمان أحمد: **في أساليب التدريس**، ص١٢٦.

(٣١) حميدة، فاطمة إبراهيم: **مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط١، ص٤٦.

(٣٢) المرجع السابق، ص٤٨.

(٣٣) الحيلة، محمد محمود: **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة، عمان، ط١، ٢٠٠٢، ص١٥٣–١٥٤.

(٣٤) المرجع السابق، ص١٥٥–١٥٦.

(٣٥) الحيلة، محمد محمود: **التصميم التعليمي... نظرية وممارسة**، دار المسيرة، عمان، ط١، ١٩٩٩، ص١٦٠.

(٣٦) حميدة، فاطمة إبراهيم: **مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية**، ص٦٥.

(٣٧) الحيلة، محمد محمود: **مهارات التدريس الصفي**، ص١٥٧.

(٣٨) المرجع السابق، ص١٥٨.

(٣٩) سعادة، جودت أحمد، وعبدالله إبراهيم: **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين**، مكتبة الفلاح، الكويت، ط٣، ١٩٩٧، ص٢٩٤.

(٤٠) الحيلة، محمد محمود: **التصميم التعليمي... نظرية وممارسة**، ص١٦٣.

(٤١) الحيلة، محمد محمود: **مهارات التدريس الصفي**، ص١٥٩.

(٤٢) المرجع السابق، ص١٦١.

(٤٣) المرجع السابق، ص١٦٢.

(44)Sanders, Norris M. **Classroom Questions**, New York: Harper and Bow,1966. PP130-31

(٤٥) الحيلة، محمد محمود: **مهارات التدريس الصفي**، ص ١٦٣.

(٤٦) مرعي، توفيق ومحمد الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة**، دار المسيرة، عمان، ط٢٠٠٢٣، ص٩١.

(47) Davis, O. L., and B. R. Smoot. **"Effects on the Verbal Teaching Behaviors of Beginn-ing Secondary Teaching Cand-idates Participation in a program of Laboratory Teach-ing".**Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Los Angeles, February, 1969.

(٤٨) اللقاني، أحمد حسين: **تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية**، عالم المكتبة، القاهرة، ١٩٧٨م.

(٤٩) سعيد، محمد رأفت، الرسول المعلم ومنهجه في التعليم، **مجلة أضواء الشريعة، جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، كلية الشريعة**، الرياض، العدد الحادي عشر، ١٤٠٠، ص٣٠٥.

(٥٠) حميدة، فاطمة إبراهيم: **مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية**، ص٢٣-٢٤.

(٥١) الجلاد، ماجد: **السؤال وأغراضه في القرآن الكريم**، ص ص١٥٩-١٨٢.

(٥٢) الملا، عبدالله صباح ناصر: **السؤال والجواب في السور المكية في القرآن الكريم.. دراسة موضوعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، كلية الدراسات العليا، ٢٠٠٠م.

(٥٣) بدارنة، حازم علي: **المبادئ التربوية في سياق القرآن الكريم والسنة النبوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية ٢٠٠١م.

(٥٤) الفقيه، شفاء علي: **منهج التفكير في الحديث النبوي جمعاً وتصنيفاً ودراسةً**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٤.

(٥٥) دويكات، آسيا عبدالنبي: **التربية العقلية والجسمية للأطفال في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية- الأردن، ٢٠٠٤.

(٥٦) طعيمة، رشدي: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٢٤-٣٧.

(٥٧) زيتون، كمال عبدالحميد: **التدريس نماذجه ومهاراته**، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية، ١٩٩٧، ص٣٩٧.

(٥٨) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: صحيح مسلم بشرح الإمام النووي، ج٨، ص١٩٤-١٩٥، رقم (٦٥٣٦).

(٥٩) طعيمة، رشدي: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، ص ١٨١.

(٦٠) الإمام النووي: **صحيح مسلم بشرح الإمام**

**النووي**، ج١ ص١٧٨.

(٦١) المرجع السابق، ج١ ص١١٤.

(٦٢) المرجع السابق، ج٢، ص١٦٤، رقم (٢٦٥).

(٦٣) المرجع السابق، ج٢، ص٧٥، رقم (١٤٣).

(٦٤) المرجع السابق، ج٥، ص١٢-١٣، رقم (٢٧٨٤).

(٦٥) المرجع السابق، ج٤، ص٣٦٣، رقم (٢٣٩٠).

(٦٦) المرجع السابق، ج٨، ص١٢، رقم (٦١٣٢).

(٦٧) المرجع السابق، ج٧، ص١٠، رقم (٤٩٥٩).

(٦٨) ريان، محمد هاشم: **دليل المعلم في التعليم والتعلم**، ج١، ص٣٢٦.

(٦٩) قطامي، يوسف ونايفه قطامي: **نماذج التدريس الصفي**، ص٢٠١-٢٠٢.

(٧٠) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٢، ص١٥٥، رقم (٢٥٥).

(٧١) المرجع السابق، ج٢، ص١٥٩، رقم (٢٥٩).

(٧٢) المرجع السابق، ج٣، ص٤٠، رقم (٥٨٦).

(٧٣) المرجع السابق، ج٣، ص٥٩، رقم (٦١٧).

(٧٤) المرجع السابق، ج٤، ص٢٦٧، رقم (٢١٩٩).

(٧٥) المرجع السابق، ج٢، ص١٧٧-١٧٨، رقم (٢٨٠).

(٧٦) المرجع السابق، ج٢، ص٢٠٣، رقم (٣١٩).

(٧٧) النووي، يحيى بن شرف: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٢، ص٢٠٣.

(٧٨) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٢، ص٢٢٣، رقم (٣٥٨).

(٧٩) المرجع السابق، ج٣، ص١٦٤، رقم (٨٠٥).

(٨٠) المرجع السابق، ج٢، ص٣٠، رقم (١١٠).

(٨١) المرجع السابق، ج٤، ص٣٣١-٣٣٢، رقم (٢٣٣٠).

(٨٢) المرجع السابق، ج٥، ص٣٥٧، رقم (٣٥٣١).

(٨٣) الجلاد، ماجد زكي: **مهارات تدريس القرآن الكريم**، ص٨٠-٨١.

(84) Kissock, C. and Iyortsunn, P. **A Guide to Questioning**, p.6.

(٨٥) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٤، ص٢٠١-٢٠٢، رقم (٢٠٥٨).

(٨٦) المرجع السابق، ج٤، ص٢٠٤، رقم (٢٠٦٢).

(87)Davis, O. L., and B. R. Smoot. "**Effects on the Verbal Teaching Behaviors of Beginning Secondary Teaching Candidates Participation in a program of Laboratory Teaching**"., February, 1969.

(٨٨) الجلاد، ماجد زكي: **مهارات تدريس القرآن الكريم**، ص١٤٩.

(٨٩) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٣، ص١٠٦، رقم (٧٠١).

(٩٠) المرجع السابق، ج٣، ص١١٢، رقم (٧٠٩).

(٩١) المرجع السابق، ج٣، ص١٢٧، رقم (٧٤٠).

(٩٢) المرجع السابق، ج٣، ص١٥١، رقم (٧٧٧).

(93) Carin, A. and Sund, **Developing Questioning Techni-ques,** USA, Charles E. Merrill Publishing Company, 1971, p.p.23-24

(٩٤) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٢، ص٩٢، رقم (١٥٩).

(٩٥) المرجع السابق، ج٢، ص١١٥-١١٦، رقم (١٩٤).

(٩٦) المرجع السابق، ج٢، ص١٤٦-١٤٧، رقم (٢٤٤).

(٩٧) المرجع السابق، ج٢، ص١٥٠، رقم (٢٤٨).

(٩٨) المرجع السابق، ج٢، ص٢١٥، رقم (٣٤٠).

(٩٩) المرجع السابق، ج٧، ص٢٦٨، رقم (٥٦٢٥).

(١٠٠) المرجع السابق، ج٧، ص٣٥٨، رقم (٥٨٤٦).

(١٠١) المرجع السابق، ج٨، ص١٧٩، رقم (٦٤٩٩).

(١٠٢) قطامي، يوسف ونايفة قطامي: **نماذج التدريس الصفي**، ص٢٠٤.

(١٠٣) إبراهيم، مجدي عزيز: **موسوعة المناهج التربوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٣٤٥.

(١٠٤) المرجع السابق، ص٣٤٢.

(١٠٥) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٦، ص١٠٤-١٠٥، رقم (٤٠٦٢).

(١٠٦) المرجع السابق، ج٩، ص١٦٦، رقم (٧٢٢٨).

(١٠٧) المرجع السابق، ج٨، ص١٩٤-١٩٥، رقم (٦٥٣٦).

(١٠٨) المرجع السابق، ج٦، ص٤٢٣-٤٢٤، رقم (٤٦٤٥).

(١٠٩) سعادة، جودت أحمد، وجمال يعقوب اليوسف: **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٨م، ص٤١٩.

(١١٠) مهارة السؤال السابر وهو عبارة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة المتسلسلة، والمُوجَّهة التي تلي إجابة الطالب الأولية، وتهدف إلى توضيح الإجابة أو تصحيحها أو التعمق فيها لتكون إجابة واضحة وصحيحة وتامة. أما أنواع الأسئلة السابرة فهي: السبر التشجيعي وهو عبارة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة التي يوجهها المعلم للطالب إذا عجز عن الإجابة أو أجاب إجابة خاطئة، وذلك لمساعدته للوصول إلى الإجابة الصحيحة. والسبر التوضيحي وهي عبارة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة التي يوجهها المعلم للطالب بعد إجابته الأولية، والتي تكون غير تامة لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة، لتكون أكثر عمقاً ووضوحاً. والسبر الترابطي أو التركيزي وهو سلسلة الأسئلة المتتابعة التي يطرحها المعلم على الطالب نفسه عندما تكون إجابته صحيحة ولكنه غير متأكد منها، بهدف تأكيدها أو ربطها

بموضوع آخر، أو بدرس آخر، أو لربط جزئيات مختلفة للخروج بتعميم مشترك. أنظر الجلاد، ماجد: **مهارات تدريس القرآن الكريم**، ص ص١٥٣-١٦٠.

(١١١) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٦، ص٢٠٩-٢١٢، رقم (٤٣١٨).

(١١٢) المرجع السابق، ج٦، ص٨٦-٨٧، رقم (٤٠٢٠).

(١١٣) المرجع السابق، ج٣، ص٣٢٦، رقم (١١٦١).

(١١٤) إبراهيم، مجدي عزيز: **موسوعة المناهج التربوية**، ص٣٦٣.

(١١٥) الجلاد، ماجد زكي: **مهارات تدريس القرآن الكريم**، ص١٥١.

(١١٦) إبراهيم، مجدي عزيز: **موسوعة المناهج التربوية**، ص٣٦٢.

(١١٧) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٥، ص٣٦٠، رقم (٣٥٤٧).

(١١٨) المرجع السابق، ج٥، ص٣٦٣، رقم (٣٥٥٢).

(١١٩) الدثور: هو المال الكثير. أنظر النووي، يحيى بن شرف: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٣، ص٤٠٥.

(١٢٠) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٣، ص٤٠٥، رقم (١٣٤٦).

(١٢١) المرجع السابق، ج٦، ص١٠١-١٠٢، رقم (٤٠٥٧).

(١٢٢) المرجع السابق، ج٣، ص٤٥٩، رقم (١٤٨٤).

(١٢٣) الجلاد، ماجد زكي: **مهارات تدريس القرآن الكريم**، ص١٥٢.

(١٢٤) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج: **صحيح مسلم بشرح الإمام النووي**، ج٣، ص٣٩٧-٣٩٨، رقم (١٣١٩).

(١٢٥) المرجع السابق، ج٣، ص٣٧٨، رقم (١٢٧٤).

(١٢٦) المرجع السابق، ج٣، ص٤٣٢، رقم (١٤١٣).

(١٢٧) المرجع السابق، ج٢، ص٢١-٢٢، رقم (٩٩).

(١٢٨) المرجع السابق، ج٦، ص٣٥٤-٣٥٦، رقم (٤٥٦٣).

(١٢٩) إبراهيم، مجدي عزيز: **موسوعة المناهج التربوية**، ص ٣٣٩-٣٤١.

# تراجع الأداء اللغوي في وسائلِ الإعلام العربيّة

د. فتحي إبراهيم خضر *

تاريخ وصول البحث: ١٣/ ١ / ٢٠١٣م تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٥/ ٢٠١٣م


## ملخص

لَقَدْ تَطَوَّرَتْ وسائِلُ الإعلامِ العَربيّةُ - في العقديْنِ الأَخيرَيْنِ- بِصُورَةٍ غَيْرِ مَسْبوقَةٍ، بسببِ التّقدّمِ التّقنيّ المذْهِلِ في عُلومِ الاتّصالِ وتَقْنياتِ الحواسيبِ، فَتَسَرَّبَ إلى وَسائِلِ الإعلامِ أَعدادٌ من الإعلاميين، الذين لَمْ تُتَحْ لَهُمُ الفُرْصَةُ الكافِيَةُ للإعدادِ والتّدْريبِ، مِمّا أدّى إلى تَراجُعِ الأَداءِ اللُّغَويّ بِصُورةٍ مُفْزِعَةٍ.

وَتَسْعى هذه الدّراسةُ إلى رَصْدِ هذا التَّراجُعِ من أَجْلِ الارتقاء باللّغة الإعلاميّة، والوصول بها إلى المستوى المأمول.

## Abstract

The last two decades have witnessed an unprecedented development in Arab mass media, thanks to the startling technological progress in all communication sciences and computer technologies in particular. As a result, a considerable number of mass media men and women have entered the field. Unfortunately, many of them have not received proper and sufficient professional training and preparation for work. Accordingly, there has been a very worrying decline in linguistic performance. This study is an attempt to document this decline with the purpose of enhancing Arabic mass media and improve the linguistic performance of journalists.


* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب ، جامعة النجاح الوطنية.

**مُقدّمةٌ في أَهميّةِ الموضوعِ ودوافعي إلى مُعالجته، وَمَنْهَجي في ذلكَ:**

تتبوّأُ اللّغةُ في حياة الأُمّةِ المحلَّ الأَسْمى، لأَنّها وعاءُ الفِكْرِ، وَأَداةُ التّعبير والتّواصل بَيْنَ أَبنائها، تُقَوّي صِلاتِهِمْ، وتشدُّ روابطَهم، وتعملُ على تماسكهم، وهي مستودعُ ذخائر الأُمّة، وحافظ تُراثها. وللّغةِ عند علمائها والباحثين في شؤونها تعريفاتٌ متعدّدةٌ، تختلف وَفْقًا للنّظر في طبيعتها ووظيفتها، ولعلّ من أبرزها قَوْلَ ابْنِ جِنّي: "إِنّها أصواتٌ يعبّرُ بها كُلُّ قومٍ عن أَغراضهم"[1]، "فاللّغة منظومةٌ مُؤلّفةٌ من أَصواتٍ منطوقةٍ أَو مكتوبة، مترابطةٍ وَفْقًا لقواعدَ بنائيّةٍ في سبيل تحقيق الاتّصال الفكريّ العاطفيّ بَيْنَ النّاطقين بها"[2]. وقد بوّأها موقعُها هذا، وأَهّلها لتكونَ العاملَ الحاسمَ في تحديد هُوِيّة الأُمّة، بَلْ هِيّ "الهُوِيّة الوَطَنيّة، إنّها الوطنُ الحيُّ المتدفّقُ، الذي يسكن قَلْبَ كلّ واحدٍ مِنّا"[3]. إنّ اللّغةَ العربيّةَ بصفتها الوعاءَ الفكريَّ والمستودعَ الحضاريَّ للأُمّةِ العربيّةِ تُعَدُّ مِنْ العناصر الرّئيسة في تقوية الروابط القوميّة بين البلاد العربيّة، حاضراً وتاريخًا.

فاللّغة هي الرّابطُ النّفسيُّ والوجدانيُّ والشّعوريُّ الذي يوحّد أَبناءَ الأُمّة، الذين قد تختلفُ أَعراقُهم، وتتباين أُصولُهم، وتتعدّد أديانُهم، لكنّهم ينطقون لُغَةً واحدةً تحمل عواطفَ وأَحاسيسَ توحّدهم.

إنّ المشهد الإعلاميَّ في الوطن العربيّ– السمعيّ منه والمرئيّ، والرّسميّ منه، وما ينتمي إلى القطاع الخاصّ، أَفرادًا أو شركاتٍ – يوحي بأَنّ كلّ القرائنِ تَدُلّ على أَنَّ اللُّغَةَ العربيَّةَ مُقْبِلَةٌ على وَضْع كارثيّ، إذا ما ظلّ القرارُ السّياسيُّ بوقف هذا التّراجع غائباً.

لقد تطوّر المشهد الإعلامي السّمعيّ والبصريّ في الوطن العربيّ في العقدين الأخيرين بشكل يفرض إعادة النّظر في السّياسةِ الإعلاميّة فقد تعدّدتِ القنواتُ الفضائيّةُ – العامّة والخاصّة – بسبب التقدّم التّقني المذهل في علوم الاتّصال وتقنيات الحواسيب، فارتفع حَجْمُ البثّ الفضائي ليصل إلى أربع وعشرين ساعةً يَوْميًّا، ويُشار إِليه بنظام ٧/ ٢٤.

ونتج عن تزايد حجم البثّ تزايدٌ مُوازٍ للحاجة للإنتاج الإذاعي والتلفزيوني، ممّا أَدّى إلى التّسامح في قبول ما يُعْرَضُ، وأَدّى هذا كلّه إلى أن "تسرّب إلى وسائل إِعلامنا أعدادٌ ضخمةٌ من الإعلاميين، الذين لم تُتَحْ لهم الفرصةُ الكافيةُ للتدريب والتّأهيل"[4].

وتدلّ الإحصائيّاتُ على أنّ وسائلَ الإعلام

تستغرق من حياة الإنسانِ سواءٌ أكان موظّفًا، أَمْ عامِلاً، أَمْ صاحِبَ مهنةٍ ما يقارب ستّ ساعاتٍ يوميًا[٥]، وتشير إحدى الدراسات الحديثة إلى أَنّ الأطفال يمضون أمامَ التلفزيون وَقْتًا في المتوسط أكثر ممّا يمضون في المدرسة، وفي نهاية المرحلةِ الابتدائيّةِ يكون التلميذُ قد أَمضى أمامَ الشّاشةِ الصّغيرةِ حوالي (٥٠٠٠) ساعةٍ، وفي نهاية المرحلة الثانوية حوالي (١٩٠٠٠) ساعة[٦]. ولاحظتْ دراساتٌ ميدانيّةٌ أُخرى أَنَّ مجموعَ السّاعاتِ التي يتعرّضُ فيها التّلميذُ على مَدَى عامٍ كاملٍ للمؤثّراتِ الإعلاميّةِ تُساوي ضِعْفَ ساعات التّعليم النّظامي[٧].

فالطّفل يفتح عينيه على التّلفاز – مَثَلاً – ولا يَسْمَعُ –ما خلا نَشَراتِ الأخبارِ– إلا لَهَجاتٍ عامِيّةً، وحينما يبدأُ بتعلّم القراءةِ والكتابةِ، ويحاولُ أَنْ يقرأَ ما يُشاهدُ على تلك الشّاشةِ، فلا يجدُ إلاّ الخطأَ الإملائِيَّ والنَّحْوِيَّ، ورؤيةُ الخطأ على هذا النّحو أو ذاك، أو على هذه الصّورة أو تلك ترسّخهُ في أَذهان أَبنائنا قبل أن يتعلّموا السّلامةَ اللّغويّةَ، ممّا يجعلُ مَحْوَ الخطأ من ذِهْنِ الطّفل –فيما بَعْدُ– أَمْرًا صَعْبًا.

وفي الاستعمالِ اللّغويّ للعربيّة في وسائل الإعلام في العصر الحديث مسألةٌ تغري الباحثَ الحريصَ على تتبّعها، لرصدها، وتحليلها، وتفسيرها، أَجْلَ المحافظةِ على سلامةِ الأداءِ اللُّغويّ، وتنقيةِ اللّغة ممّا علق بها من انحراف عن تِلْك الصّورةِ، التي استقرأها العلماءُ، واستقرّتْ عليها في كتب اللّغـةِ، سواءٌ أكان هذا الانحرافُ في نطـق الأصواتِ، أَمِ الصّيغِ، أَمْ في تركيبِ الجملةِ، أَمْ في حركاتِ الإعرابِ، أَمْ في دلالةِ الألفاظِ، أَمْ في رسمها الإملائي[٨].

إنّ مُخالفةَ الاستعمالِ اللّغويّ في العربيّةِ لمعيار هذه اللّغة أمرٌ مألوف في تاريخها الطّويل الممتدّ، فتصدّى العلماءُ لكبحِ جماحِ هذا الخطرِ الدّاهمِ صيانةً للعربيّةِ، واتّخذوا لعملهم في التّصحيح اللّغوي عنواناتٍ كَـ "لحن العامّة" وَ "ما تلحن فيه العوام" و"لحن الخاصّة" و"أوهام الخواصّ"، وأدب الكاتب، وإصلاح المنطق ...

وَلَعَلَّ استقراءَ ما جاءَ في كُتُبِ اللَّحْنِ يُشيرُ إِلى أَنَّ الأَخطاءَ التي عُنيتْ بتصويبها قد ظلّتْ في جملتها حيّةً ماثلةً، وظلّ صوابُها مَهْجورًا، فَعَلى الرّغم من سَعْي اللّغويين إلى تحجيمها والحيلولةِ دونَ استمرارها، فإنّها كانَتْ تطغى على الأَلْسُنِ، بَلْ إنّ الكثرةَ المطلقةَ من تلك الأخطاءِ ظَلّتْ مُمْتَدّةً إلى يومنا هذا، قال داغر: "ومَعَ كُلِّ ما طالعتُهُ في أَثْناءِ هذه السّنينَ الطّويلةِ مِنَ الرّسائلِ والمقالاتِ التي وَضَعَها النُّقّادُ، وأشاروا فيها إلى

الخطأ الشّائعِ المستفيضِ في أقلامِ الكُتّابِ والشُّعَراءِ وعلى أَلْسِنَةِ المتكلّمينَ، والخطباءِ، كُنّا نَرى بِعَيْنِ الحزْنِ والأَسَفِ أَنّ الفائدةَ المرتجاةَ من نَقْدِ النّاقدينَ وإِصلاحِ المصلحينَ ضَعيفَةُ الأَثَرِ قليلَةُ الشُّيوع، وأَنّ الخطأَ اللّغويَّ يتّسعُ كُلَّ يَوْمٍ نطاقُهُ"[٩].

إِنّ تَفَحُّصَ ما ذَكَرَتْهُ كُتُبُ اللَّحْنِ يشيرُ إلى أَنَّ القومَ قَدْ صَرَفوا جُلّ نظرهم إلى بِنْيَةِ الكلمةِ المفردةِ وَدَلالَتها، وهي- على كَثْرتها- لم تَلْتَفِتْ إلى قضايا التّراكيبِ إلا عَرَضًا، وأنّ هذه الكُتُبَ "ركّزتْ جُهودَها على الألفاظ ومعانيها وصورتها الاشتقاقيّةِ، وما إلى ذلك من مسائلَ لا تعدو ميادينَ الصَّرْفِ والثّروةِ اللّفظيّةِ، ولم يُعْنَ منها بالأساليبِ أوِ التّراكيبِ إلا آثارٌ محدودة[١٠].

## معياريّة اللغة:

إِنّ احترامَ اللغةِ مُقَدّمةٌ لاحترام الذّاتِ، فَلْنَحرصْ جميعًا على معياريّة اللّغة، لأنّها "نظامٌ من القواعد وَضَعَهُ الأوائلُ، وَارْتَبَطَ بالمقدّس... وَقَدْ أصبحَ ذلك النّظامُ -وما يزالُ- مرجعًا للتّحصيل والأداءِ اللّغويين بالعربيّة، ومعيارًا للصّواب والخطأ في استعمالها"[١١].

وَيَسْعى هذا البحثُ إلى تثبيتِ المعاييرِ اللّغويّةِ، والمقاييسِ الصّوابيّةِ، التي يرى عبد الصبور شاهين في مراعاتها كَبْحًا لجماحِ الانطلاق، الذي يستهدفُ التخلّصَ من التّقاليد اللّغويّةِ العريقة[١٢].

لَقَدْ كانَتِ اللّغةُ العربيّةُ لُغةً معياريّةً، فما وافَقَها صَوابٌ، وَكُلُّ ما لا ينطبقُ عليها يُعَدُّ خَطَأً، أو شاذًّا، أو خُروجًا على النّمطِ الصّحيح.

إِنّ اللّغاتِ الإنسانيّةَ جميعًا لُغاتٌ معياريّةٌ، ولو بدرجاتٍ متفاوتة، فقد شَهّرتِ الصّحفُ الأمريكيّةُ – يومًا- بنائب الرئيسِ الأمريكيّ، الذي أخطأَ في إملاء كلمةِ Tomato، عندما زار إحدى المدارس هناك[١٣]، لأنّه أَساءَ إلى اللّغة الانجليزيّة، ولعلّ هذا ما دَفَعَ أَحَدَ أعضاءِ مجلس النّواب الأمريكي إلى القول[١٤]: "إنّنا نضع القوانين لمعاقبة المجرمين، الذين يسرقون ويقتلون، فلماذا لا نضع القوانين لمعاقبةِ الذين يفسدون اللّغة".

ولعلّ هذا، وَغَيْرَ هذا ما دفع أحمد مختار عمر إلى القول: "وإذا كانَتْ لغةُ المذيع الانجليزي ما تزال تتّخذُ معيارًا للصّوابِ اللّغويّ، فإنّنا نتطلّع إلى اليوم الذي تصبح فيه لغةُ المذيعِ العربيّ معيارًا للصّوابِ اللّغويّ هي الأخرى"[١٥].

## تعدّدُ وُجوهِ العربيّة في مقياس الصّواب والخطأ:

ونسعى في هذا البَحْثِ إلى المحافظةِ على لُغتنا العربيّةِ في صورتها الفصيحةِ، وَفْقًا لما آلَتْ إليه

بَعْدَ أَنْ جَمَعَ العُلَماءُ مادّتها، وَوَضَعوا قواعدَها، التي أَضْحَتْ – فيما بَعْدُ – قوانينَ صارمةً، يجبُ ألاّ يَحيدَ أَحَدٌ عنها قِيدَ أُنْمُلَةٍ.

وتبايَنَتْ مناهجُ العلماءِ – قديمًا وحديثًا– في مُواجَهَةِ ما سُمِعَ عن العرب مُخالفًا تلْكَ القواعدَ الأُصولَ "فكانَتْ مَذاهبُهُمْ شَتّى تتراوحُ بَيْنَ طَلَبِ الفصحى العُلْيا وإجازةِ الظّواهرِ الجاريةِ ما وُجد لها في العربِ أَصْلٌ"[١٦].

وكان ممّن اختارَ الأفْصَحَ ثَعْلَبٌ والزُّبيديُّ والحريريُّ وابْنُ الجوزيّ، الذي قال: "وإنْ وُجِدَ لشيء ممّا نهيْتُ عنه وَجْهٌ فهو بعيد؛ أو كان لُغَةً فهي مهجورَةٌ، وقد قال الفرّاءُ: وكثيرٌ ممّا أَنهاكَ عنه قد سمعتُهُ، وَلَوْ تجوّزْتُ لَرَخصْتُ لَكَ أن تقول: رَأَيْتُ رَجُلان، ولقلتُ: أَرَدْتُ عَنْ تقول ذلك"[١٧]. وكأنّما استهدف المتشدّدون جَمْعَ النّاسِ على الأكثر وَضَبْطَ الاستعمال بالمختار الأفصح، مشفقين من مثل ما نشفق منه الآن من إجازة بعض الأوضاع اللّغوية العامّة[١٨].

وكانَ في مُقابِل أولئك العُلَماءِ ابْنُ جِنّي، الذي عَقَدَ فَصْلاً في كتابه "الخصائص"، عُنْوانُهُ "ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب"، ولعلّ من أهمّ ما انتهى إليه المؤلّفُ قولَهُ: "فالنّاطق على قياس لُغَة من لُغاتِ العَرَبِ مُصيبٌ غَيْرُ مُخْطِئ، وإنْ كان غَيْرُ ما جاءَ به خيرًا منه"[١٩].

وفي العصرِ الحديثِ انْدَفَعَ مَجْمَعُ اللُّغَةِ العربيّة في القاهرة في التّساهل والتيسير إلى المدى الذي تحرّج الأفرادُ المجوّزون كالنجّار من الاندفاع إليه[٢٠]، ممّا جَعَلَ عبد الفتاح سليم يعبّرُ عن ضيقه ممّا أَقدم عليه المجمعُ، قائلاً: "فنحن نُجازفُ بالأَحكام إِنْ عَدَدْنا المجمعَ من جُمْلَةِ المتصدّين لتنقية اللّغة وحمايتها؛ إذْ هو لم يَحْمِ لَفْظًا، ولم يَصُنْ قاعدةً، بَلْ أجازَ كُلَّ ما رَفَضَهُ القُدَماءُ، وأباحَ كثيرًا ممّا جَرَتْ به أَقلامُ الكُتّابِ، الذين لم يكُنْ لَهُمْ حَظٌّ وافرٌ من الدّربةِ اللّغويّةِ في الصّغر وفي الكبر، وكثيرًا ما كنتُ أمزحُ مَعَ طلبتي حين يسألُني واحدٌ منهم عن صحّة استعمالٍ ما، فأقولُ: قُلْ: أجازَ ذلك مجمعُ اللّغةِ العربيّةِ، ولا تَخْشَ شيئاً"[٢١]. وهذا المنهجُ المتساهلُ يفضي باللّغة إلى فوضى، لا ضابطَ لها ولا نظام.

ونحنُ نجدُ في نصوصٍ متناثرةٍ حفظتْها لنا بعضُ المصادرِ ممّا رُويَ عن بعض اللهجات جوازَ نَصْب الفاعلِ ورفع المفعول عند أَمْنِ اللّبس، على لغة مَنْ قال: "خَرَق الثّوبُ المسمارَ، وكسرَ الزُّجاجُ الحجرَ"، ونجدُ –أَيْضًا– بعضَ القبائلِ العربيّة التي وُصِفَتْ لَهَجاتُها بالشّذوذ تُلزمُ الأسماءَ الخمسة والمثنى الألفَ، كقول أحدهم:

**إنّ أبــاها وأبــا أباهــا**

**قــد بَلَغــا في المجْــدِ غايتــاها**

وتحذفُ الفاءَ من جوابِ الشّرط كقول أحدهم: "مَنْ يفعلِ الحسناتِ الله يشكرها"، وتجزم الفعلَ المضارعَ بـِ "أنْ" و "لن"، وترفع الفعل المضارعَ بعد "لم"، "وتنصب الاسم المنقوص بحذفِ يائه" كقول أحدهم: ولو أنّ واشٍ باليمامة داره"، وتنصبَ بإنّ المبتدأ والخبر مَعًا"، كقول عُمَرَ ابْنِ أبي ربيعةَ:

**إذا اسودّ جُنْحُ اللَّيْلِ فلتأتِ ولتكن**
**خطـاك خفـافًا إنّ حُرّاسنا أُسْدا**

وبعض القبائل روي عنها بضعةُ شواهدَ تجيز إسناد الفعل إلى ضمير الرفع، والفاعلُ اسم ظاهرٌ مذكور، وهي لغة سمّاها العلماءُ لغةَ **"أكلوني البراغيث"**.

وبعض القبائل كانت تعطي الشّيْءَ حُكْمَ الشّيء، إذا جاوره، وقد وقف ابن هشام في المغني عند كثير من هذه القضايا، وعقد لها فصلاً سمّاه "تقارض الأحكام"[٢٢].

وقد تتبّعتُ في هذه الدّراسةِ المشهدَ اللّغويَّ في وسائل الإعلام المقروءة والمرئية والمسموعة- على قَدْرِ استطاعتي- فوجدتُ تراجُعًا مُذْهِلاً في الأداء اللّغويّ، وَلَمْ أكنْ لأتوقّف عند هذه الأخطاءِ لو كانَتْ أَخطاءً شكليّةً بسيطةً عارضةً، وإنما كانَتْ في كثرتها المطلقة أخطاءً تعوقُ الاتّصالَ اللّغويَّ إعاقةً واضحةً، تجعل المستقبل (متلقّي الرسالة الإعلامية) يخطئ في فهم الرسالة الموجّهة إليه، لأنّها لم تُصَغْ بأسلوب يُراعي سلامة الأداء اللّغوي.

وقد كانَتْ هذه الدّراسةُ وصفيّةً، سَعَتْ إلى تصوير واقعيّ لما هو عليه المشهدُ اللّغويُّ في وسائل إعلامنا، وكانَتْ هذه الدّراسةُ – أيْضًا – في جوانبَ منها تحليليّةً، تسعى إلى تفسير الخطأ، وبيان المعيار الصّوابيّ.

وَقَدْ أَفَدْتُ كَثيرًا في تقسيماتِ هذه الدّراسةِ ومنهجتها من جُهودِ أُستاذي نهاد الموسى في كتابه "اللّغة العربيّة وأبناؤها"، مِمّا يَسَّرَ لي سُبُلَ تتبّع هذه الأخطاءِ وَرَصْدِها وَمُعالجتها، لتكونَ عَوْنًا ومرجِعًا إلى العاملين في الحقْل الإعلاميّ، يتداركونَ بها مِثْلَ هذه الأخطاءِ.

## تراجع الأداء اللغوي في وسائلِ الإعلام

### ١- أخطاءٌ في الصّوْتِ والأداء

تمتازُ اللّغةُ العربيّةُ في مجموع أصوات حروفها بِسَعَةِ مدرّجها الصَّوْتيّ سَعَةً تقابل أصوات الطبيعة في تنوّعها وَسَعتها، وتمتاز -أيضاً- بتوزّعها في هذا المدرّج توزّعاً عادلاً، يؤدي إلى التّوازن والانسجام بين الأصوات"[٢٣].

ولا تخرجُ أصواتُ العربيّة من حَيِّزٍ واحدٍ،

وإنّما يبدأُ إخراجُها من أقصى الحلق، وهي الحروف الحَلْقيّة: ع ح ه خ غ، وتستمرّ صعوداً حتّى الشّفتين، مثل صوت (ب). ويدلّنا عِلْمُ الأصوات أن لكلّ صَوْتٍ مَخْرَجاً، وَصِفَةً، ودلالة ...

وتتمايزُ هذه الأصواتُ، فَصَوْتُ الضّاد غير صَوْت الظّاء، وَصَوْتُ السّين غير صَوْتِ الصّاد، وَصَوْتُ الجيم غير صوتِ الخاء، وصوت القاف غيرُ صَوْتِ الغين.

## التبدّلات الصّوتية وانحراف الدّلالة:

قُلْنا: من أهمّ الخصائص الصّوتية للكلمةِ العربيّةِ ثباتُ أصواتها على مدى العصور، ولا شكّ في أنّ القرآنَ الكريمَ حفظ أصوات اللغة العربيّة كما لفظها العربُ، وعن طريقه حُفظتْ حتّى يومنا هذا.

وإنّما طرأ التطوّر على لغة المحادثة، التي تفرّعَتْ لهجاتٍ عديدةً عن اللغة الفصيحة، فَبُدّلتْ بعضُ أصوات الفصيحة من حروف وحركات، حتّى أنّ هذا التشويه الذي طرأ على لفظ الأصواتِ العربيّة في اللهجات العاميّة محدود، وأصابَ بعضَ الأصوات أكثرَ من غيرها، وانتهى بها الأمرُ إلى الزوال من اللغة المنطوقة في كثير من اللهجات.

ويظهر هذا التشويهُ بصورة مفزعة في اللغة المنطوقة، ولمّا كان كثير من المذيعين، ومُقدّمي البرامج، والمراسلين، ينطقون هذه الأصواتَ وَفقاً لما ألفوه في بيئاتهم، فإنّنا سجّلنا بعض الملاحظ الآتية:

١- صوت القاف: لو تتبعتَ هذا الصوتَ في كثير من الفضائيات العربية، والإذاعات، وبيئاتِ المدنِ الكبرى، لوجدته قد تبدّل:

أ- همزة، استمع إلى الفضائيات اللبنانية على سبيل المثال فلن تجد مذيعاً واحداً ينطق القافَ قافاً، وإنّما ينطقها همزة، هكذا:

- تبثّ قناةُ الجزيرةِ برامجها من استوديوهاتها في قطر، فقد قرئت في (أَطَر).
- تكون درجاتُ الحرارة المتوقعة في مدينة الغردقة (نطقت الغردأة، بنطق القاف همزة، وترقيق الدّال) فوق معدلها السنوي العام.

ب- غَيْنًا، ويبدو هذا التبدّلُ واضحاً في اللّهجة السّودانية، وممّا سُمِعَ:

- حروب الاستقلال: تنطق حروب الاستغلال
- الدّول الشقيقة: تنطق الدّول الشغيغة

٢- الصّاد: لقد تحوّل هذا الصّوتُ سينًا في بعض اللهجات، ووجدْنا له صدىً في وسائل إعلامنا، كقول إحدى المذيعات: نعود إليكم بعد هذا الفاسل الموسيكي (الفاصل الموسيقي)[٢٤].

٣- السّين: تبدّل هذا الصّوْتُ صادًا تحت تأثير المماثلة الصّوتية، وممّا سُمِعَ:

- تفقّد المدير أقسام المستشفى.
- تقاعستْ بعض الدول العربية عن النهوض بواجبها.
- تجتاح المنطقة موجه برد قارس.

وقد سُمِعتِ السّينُ صاداً في مثل هذه الجمل، وما يشبهها.

٤- الضّاد: تحوّل هذا الصوتُ ظاءً في اللهجة الأردنية، وخاصّة لَهْجَةَ مدينةِ السّلط، هكذا:

- وتعدّ لغة الضّاد ( الظّاد) من أهم عوامل وحدة الأُمّة.
- ولا يـخفى عليــكم أنّ للقضيّـة (للقظيّـة) الفلسطينية، تأثيراً مباشراً على المجتمع الأردني.

٥- الظّاء: تحوّل ضادًا في لهجة مدينة نابلس، فقد سمعنا كثيراً من المذيعين في التلفزيونات المحلية في المدينة، يقول: حان الآن موعد أدان الضّهر.

٦- الجيم القاهريّة، فأبناء الوجه البحري في مصر واليمنيون يلفظون الجيم بصورة تختلف عمّا نألفه، ومثل هذا الصوت يخرج الكلمة من عداد اللغة العربية.

- تبدّل الجيم ياءً في لهجات دول الخليج العـربي، مثل: رِجّال: رَيّال.

## ترقيقُ الأصوات المفخمة:

- تُلَيّنُ كَثيرٌ من المذيعات نُطْقَ بعض الأصوات، وبخاصّةٍ المفخّمُ منها، وَتنطقها بطريقةٍ تنحو نَحْوَ نظيراتها المرقّقة، كما يحدث في نُطْق:

أ- صَوْت الضّاد: وهو صوتٌ انفجاريٌّ مجهور مُفَخّم يتطلّبُ النّطقُ به- بسبب هذه الملامح -جهدًا عضليًّا كبيرًا، وقد وُصِفَتِ اللّغةُ العربيّةُ بأَنّها لُغَةُ الضّاد، لأنّ هذا الصّوت - كما يقول د. إبراهيم أنيس- كان نطقه عصيّاً على أهل البلاد المفتوحة. ولهذا يتحوّل هذا الصَّوْتُ في لغة الإعلام واللغة المنطوقة عامّة إلى: دال، على نَحْو ما سمعنا:

- مارستْ روسيا والصّين حقّ النّقْض (النقد) لإبطال مشروع قرار يُدين النّظامَ السّوريّ.
- استخدمت الولاياتُ المتّحدةُ الأمريكيّةُ حقّ النَّقْض (النقد) نحو خمسٍ وعشرين مرّة لإبطال مشروعات قراراتٍ تتعلّق بالقضيّة الفلسطينيّة.

ب- صوت الطّاء: لاحظنا نطق هذا الصوت مرقّقا عند كثير من المذيعات، فالأصوات حين تتجاور داخلَ الكلام يؤثّر بعضُها في بعض وَفْقَ قوانينَ صوتيّةٍ، فإذا حدث أن

جاءت بعض الأصوات المتنافرة في صفاتها متتالية في كلمة ما، فإنّ اللغة تميلُ إلى العدول عن هذا الأصل، فراراً من الثّقل الحادث بسبب تلك الأصوات في الكلمة، لأنّ الذّوق العربيّ يتّجه إلى كراهية التنافر الصوتي، ويسعى إلى التآلف والانسجام بين الأصوات المتجاورة.

وفي ضوء هذا الانسجام الصّوتي عالج علماءُ العربيّةِ القدماءُ كثيراً من القضايا الصرفية كالإبدال والادغام والإعلال ... فأبدلوا تاء "افتعل" وما اشتقّ منها طاءً في الأفعال التي تبدأ بالصّاد، أو الضّاد، أو الطّاء، نحو: اصطبر، واضطّرب، واطّلع.

فالحرف الأَوّل من الأصل هو الصّاد، أو الضّاد، أو الطّاء، وهي حروفُ إطباق، يرتفع مَعَها اللّسانُ، وجاءَتْ بَعْدَها التاءُ، وهي حرف يتنزّل مَعَها اللّسانُ (يتّجه للأسفل)، فيقتضي النطق – حينئذ – جُهْداً عضليّاً إضافيّاً، وقد أدّى هذا العاملُ الصّوتيُّ إلى جَعْل التّاء حَرْفًا مماثلاً للحرف الأوّل في الإطباق، فَأُبدلتِ التّاءُ طاءً.

## مخالفة ظاهرة المماثلة الصوتية في وسائل الإعلام:

وقد سمعنا في كثير من وسائل إعلامنا خروجًا على هذه النظرية الصوتية، وسمعنا صوت الطّاء مرقّقا، وذلك في مثل قولهم:

- اضطّرت الطائرة إلى الهبوط الاضطراري.
- وبمجرد إذاعة النبأ ساد القاعة اضطراب شديد.
- تضطّر بعض الطيور إلى مغادرة موطنها الأصلي زمن التكاثر.

## اختفاء بعض الأصوات من بعض وسائل الإعلام العربيّة:

- اختفاء الأصوات الأَسْنانية: الثّاء، والذّال، والظّاء من كثير من الإذاعات المسموعة والمرئيّة، كالسورية، واللبنانية، والمصرية، وتحوّلها إلى أصوات جديدة، فمن صُوَرِ هذا التحوّل:

١- صوت الثّاء، تبدّل في بعض اللهجات:

أ- تاءً، فقد سمع:

- أَضيفي قليلاً من التوم ....
- التّلت أَكبر من الرُّبْع ....

ب- سينا، كما في اللهجة المصرية والسّودانية والسّورية وغيرها، ومما سُمِع:

- الوزير عُسْمان أحمد عُسْمان، (عثمان أحمد عثمان).
- أعلن المتحدّس باسم السّورة، (المتحدّث، الثورة).

- كسّر الله أمسالكم (كثّر الله أمثالكم).

٢- صوت الذّال تحوّل زايًا في كثير من اللهجات العربية، كالسّورية، واللبنانية، إذ سمعنا من المذيعين السّوريين، من يقول:

- سقطت عدّة قزائف (قذائف) سورية على أراضٍ لبنانية.
- إعلان مدينة اللّازقية (اللّاذقية) مدينة منكوبة.

٣- صَوْتُ الظّاء تحوّل -أَيضًا- زايًا في بعض اللّهجات العربية، وممّا سُمِعَ:

- عمّت المزاهرات (المظاهرات) السلمية كثيرا من المدن السّورية.
- أنشأ الرئيس المصري محمد مرسي ديوانا جديدًا لرفع المزالم (المظالم).

من هذا كلّه تتّضحُ لنا أهميّةُ نطق الأصوات نطقًا سليما، لأنّ كلّ تبدّل صوتي يتبعه تبدّلٌ في الدّلالة، وأنّ اختلاف الأصوات يؤدّي إلى صور من التباين، فالفعل (قاسى) ينصرف إلى دلالة معروفة، وحينما نقرأه (آسى)، فإن هذا الفعل الجديد ينصرف إلى دلالة مغايرة.

وهكذا يكون المستوى الصّوتي أَحَدَ مستويات النّظام اللّغوي، ويكون بذلك أحد الأركان التي يقوم عليها البناءُ اللّغويُّ، بَلْ يُعَدُّ مرجعا يحتكم إليه أبناءُ العربيّة في تصحيح الأَداء، وتمييزِ الصّوابِ من الخطأ.

## الوقف الخاطئ يؤدّي إلى خطأ في النّطق:

يقفُ كثيرٌ من المذيعينَ والمراسلينَ على بعض أَجزاءِ جملة وَقْفًا خاطِئًا، وحينَ يواصلون قراءة الجملةِ لا يُحسنون وَصْلَ الكلام، فيقطعون همزةَ الوَصْلِ، فمن ذلك:

- جولة في ألصحف الصادرة صباح اليوم.
- انحدار ألمستوى الأخلاقي عند جيش ألاحتلال.
- أجواء المنطقة ملبّدة بالغيوم ألسياسية.

## عدم التخلص من السّاكنين:

تكْرَهُ العربيّةُ أَنْ يلتقي فيها ساكنان، أو ما يُسَمّى بالصّامتين Consonants، ولا تجيزُ الْتقاءَهما إلاّ في نهاية بعضِ الكلماتِ، بشرط الوَقْفِ والتّسكين، وهو ما يُسمّى العنقود الصّوتي Cluster[٢٥]، ومثال ذلك: كلمة شَمْسْ Šams، وَبِنْتْ bint، وَخُبْزْ xubz، فهذه الكلمات، وما يشبهها يلتقي فيها ساكنان؛ أي صامتان، بالشّرطين سالفي الذّكر. ويزول التّنوين من هذه الكلمات وما يماثلها في حالتين:

١- إذا نُوّنَتْ فنقول: شَمْسٌ Šam/sun، وَبِنْتٌ، bint/tun.

٢- إذا وُصلتْ بما بعدها، تقول: شمسُ الحقيقة، وبنتُ المدرسة ... ففي هاتين الحالتين زال السّاكنان.

وقد رصدتْ هذه الدراسةُ خروجًا على هذه القوانين الصّوتية في كثير من المواقع، فمن ذلك:

١- إثبات عَيْن الفعل المضارع الأجوفِ مجزومًا، وممّا وَرَدَ:

- لم يختار أحدًا من مرشّحي تلك القائمة.
- لم نستعيد السيطرة على مواردنا ....
- لن يتمّ صرف أيّ مطالبة ماليّة خاصّة بالأمراض المزمنة ما لم تكون مرفقة بنموذج خاص ...

وقد التقى في كُلّ فعلٍ ساكنان: الأول حرف العلّة الألف والواو والياء، والثّاني علامةُ الجزمِ، وهي السّكون، وحينئذ يجب أن نحذفَ حرفَ العلّة (إعلال بالحذف).

وقد وقع الخطأُ في الأفعال المضارعة المجزومة: "لم نختار، ولم نستعيد، وَلَمْ تكون". ولعلّ هذا الخطأَ قد حَصَل بسبب خطأ وقع فيه محرّر النشرة، الذي يفترض فيه أن يكون مُدَقّقاً لُغَوِيًّا، ثمّ تابعه في الخطأ كلٌّ من الطابع والمذيع الذي ظنّ أنّ ما يصله من هيئة التحرّير مدقّق لغوياً.

ووجه الصـواب في قراءة هذه الأفـعال وما يشبهها يكون بحذف عين الفعل لالتقاء الساكنين، إذ إنّ علامة جزم هذه الأفعال السّكون، وما قبلها حرف علة ساكن، وَجَبَ التخلص من الساكنين بحذف حرف العلّة، لأنّه أولى بالحذف، وهذا ما يُسمّى في علم الصّرف إعلالاً بالحذف.

٢- عدم تحريك آخر الفعل المضارع المجزوم بالعلامة الأصلية السكون، إذا وليه ساكنٌ، وممّا وَرَدَ:

- لم يَفُتْ الرّئيسَ أن يضع إكليلاً من الزهور على ضريح الجندي المجهول.
- لم يستطعْ الرئيس السيطرة على مَنْ في القصر.
- لم تصلْ المحادثات إلى نهايتها.

فيجبُ كَسْرُ أَواخر الأفعال: لم يَفُتِ الرئيسَ و لم يستطعِ الرئيسُ و لم تَصِلِ المحادثاتُ وذلك للتخلص من السّاكنين.

٣- عَدَمُ كَسْرِ آخر تاء التّأنيث السّاكنة، إذا وَلِيَها ساكن، فيؤدّي ذلك إلى قطع ما حَقُّهُ الوَصْلُ، فمن ذلك:

- لقد دَلَّتْ ألدراسات الميدانية على ...
- وقد جرتْ ألعادة أن تقرن الأخبار بأفلام متحرّكة.
- وصلتْ ألمفاوضات إلى طريق مسدود.

ويجبُ كَسْرُ تاءِ التّأنيثِ السّاكنةِ للتخلّص من

السّاكنين، فنقول: لَقَدْ دَلَّتِ الدّراسات..، وقد جَرَتِ العادةُ ... ووصلتِ المفاوضات.

٤- عَدَمُ حذفِ عَيْن فِعْلِ الأَمْرِ الأجوفِ المبني على السّكون، فمن ذلك:

- عيشْ متعة التشجيع مع أجمل وأكبر صورة.
- تحكّم أكثر بفواتيرك وكون على اطلاع دائم بمصاريفك ...
- قُول الحقيقة ... برنامج اجتماعي أسبوعي.

إنّ الدرسَ الصّرفيّ العربيّ بحاجةٍ حقيقيّةٍ إلى الرّجوعِ إلى الحقائق التي يُقَرِّرُها الدّرسُ الصَّوْتيّ. ومن الأمثلةِ على ذلك أنّ علماءَ الصَّرْفِ التّقليديين دَرجوا على أنْ يقولوا إنّ فِعْلَ الأمر "قُلْ"، أصله "قُوْلْ"، وفي هذه الصيغة الأخيرة، التقى ساكنان: الواو، واللام، فحذفت الواو لالتقاء الساكنين، فأصبحت: قُلْ.

والحقيقةُ أنّ صيغة الأمر "قُلْ" جاءت على هذه الصورة مُنْذُ بدايةِ الأمْر، ولم يَكُنْ من المستطاعِ أنْ تأتيَ على الصورةِ الأُخرى "قُوْلْ" في النُّطْق الفعليّ، والسببُ في ذلك سببٌ صوتيٌّ يرتبطُ بخواصِّ التركيبِ المقطعيّ في العربيّة الفصحى.

إنّ صيغة الفعل، التي افترضها الصّرفيون القدماءُ "قُوْلْ"، يتألّف نسيجُها المقطعيُّ من: صوت صامت + حركة طويلة + صوت صامت؛ أي من: ص+ح ح + ص، أو: c+vv+c[٢٦]، وهذا النسيجُ المقطعيُّ لا يجوزُ في العربيةِ إلا في حالةِ الوَقْف، أوْ أنْ تكونَ الحركةُ الطويلةُ مَتْلوّةً بصامتين متماثلين مدغمين من أصل الكلمة نحو: شابّة، ودابّة، أمّا ما ذَهَبَ إليه علماؤُنا الصّرفيون القدماءُ فهو عَمَلٌ افتراضيٌّ لا يُؤْخَذُ به في الدَّرْسِ اللغويّ الحديث.

## الفِرارُ من حركة الإعراب والاعتصام بالتسكين:

اللّغةُ العربيّةُ لُغَةٌ متحرّكة، وهذه الحركاتُ التي نظهرها على أواخرِ الكلمِ هي للدّلالة على الوظائف النحويّة للكلم في الجملة.

ولا يستطيع كثير من أبناء العربية، سواء أكانوا مذيعين، أم مُراسلين، أم غير ذلك، أن يضبطوا أواخر الكلم، فيضطّر المذيع إلى مَضْغِ أواخر الكلم حينا، أو أَنْ يفرَّ إلى التسكين ظانّا أنّ فيه سلامته، إذ شاع في حياتنا اليوميّة قولٌ خاطِئٌ مؤدّاه: سكّنْ تسلَمْ، فيضطرّ المذيع إلى الاستنجاد بالسكون وقراءة الجملة كلمة كلمة، وممّا سمعنا:

- قامْ الأمينْ العامْ لجامعة الدّول العربيةْ بتوجيهْ الدّعواتْ إلى الدّولْ الأَعضاء في الجامعة لحضورْ مؤتمرْ ألقمّة ألمزمع عقده في بغداد.

## ٢ـ أخطاءٌ في البنى الصّرفيّة

**أخطاءٌ صرفيّة كثيرة الدّوران:**

١- الخطأُ في صياغةِ اسْمِ التّفضيل، مُعَرّفاً بـ "أل"، وممّا وَرَدَ:

- وكانَتْ كلّ هذه المحاولاتِ تصبّ دائماً في وعاء الدولتين الأعظم، وهما الولايات المتحدة الأمريكية والاتّحاد السّوفياتي السّابق، حيث كانتا تعتبران **القوتين الأعظم** ...
- الحرية ... الاشتراكية ... **الحياة الأفضل**.
- انْهيار القُوّة الأعظم باتَ وشيكاً.

واشْتُهر عن مُحَمّد حسنين هَيْكَل أَنّه كان يستعمل عبارة "الدّولتان الأعظم"، و"الدّولتين الأعظم"، وخاصّة في مقالاته الأسبوعية الموسومة "بصراحة" في جريدةِ الأهرامِ القاهريّة. وَقَدْ رأى دارسو العربيةِ في تلك العبارةِ تجاوزاً عن قاعدة صرفيّة.

وآية ذلك أنّ اسم التّفضيل إذا كان معرّفاً بـ "أل" وَجَبَ أَنْ يكونَ مُطابقاً لموصوفه في التّعريف والتّذكير والتّأنيث والإفراد والتثنية والجَمْع[٢٧].

٢- أخطاءٌ مردُّها توهُّمُ أصالةِ الحَرْفِ: وهي مسألة تلفتنا إلى مظهر من التّجاوز على تأصيل الاشتقاق. وممّا وَرَدَ:

- المجلس الأعلى للشباب والرياضة مطلب ضروري لإعادة تقييم المسيرة الرياضية.
- وقد تبلور عن اجتماع وزراء الخارجية العرب موقف موحّد ....

ومعروف أننا نردّ (التقييم)، وهو تقدير القيمة إلى مادة (قوم)، ومآل القيمة إلى (قوم) فهي (قوْمة) جُعلَتْ واوُها الساكنةُ بعدَ كسرٍ ياءً، كما في ميزان وميعاد، فالأصلُ في القيمة هو الواو لا الياء. وهكذا يكون قَوْلُ القائل: تقييم يجري على توهّم أصالة الياء في هذه المادة، وما هي بأصل[٢٨].

وكذلك تبلور، فالواو في البلور زائدة، والمادة (بَلَرَ)[٢٩]، فالوَجْهُ أن يقال: (تبلّر)، ومَن قال (تبلور)، فقد بناه على توهّم أصالة الواو.

٣- مشتقّات مُسْتغنًى عنها:

يقفُ المرءُ في لغة الصّحافةِ على اشتقاق صِيَغٍ غَيْرِ مُسْتعملةٍ في العربية من قبْلُ، ولا حاجةَ تدعو إليها، لأنّ العربيّةَ عبّرتْ عن معاني هذه المولّداتِ بصيغ أُخرى غفلتْ عنها لغةُ الإعلامِ، فاستعملتْ صِيَغاً مولّدةً، ومن ذلك قولُهُمْ:

١- معاهدة السّلام المصريّة الإسرائيليّة مُصَاغةٌ بطريقةٍ مُلْبِسَةٍ:

فَـ "مصاغة" من الثلاثي المزيد "أصاغ"، الذي لم تستعملْهُ العربيّةُ استغناءً بِـ "صاغ" المجرّد، لذا فالصّواب أن يقال: مصوغ/

مصوغة من "صاغ" لا "أصاغ".

٢- الواردات الأردنيّة من أمريكا تراجَعَتْ بشكل مُلْفتٍ للانتباه، فهذه الصّيغةُ "مُلْفت" اسم فاعل من "أَلْفَتَ"، علما بأنّ العربيّةَ لم تستعملْ هذا الفعلَ "ألْفَتَ"، استغناءً بالثّلاثي "لَفَتَ"، والصّواب أن يقالَ: اللّافت للنظر.

٣- عمّتْ مظاهرات صاخبة أرجاءَ العالم العربيّ، أسفر بعضُها عن اقتحام سِفاراتِ الولايات المتحدة احتجاجاً على الفيلم المُشين، الذي أساء إلى مقام النبي الكريم.

فَ "المشين" اسم فاعل من "أَشان"، الثّلاثي المتعدّي بالهمزة، وليس له استعمالٌ في اللغة، ولا ذكرٌ في المعجمات اللّغويةِ البتّةَ، واستغنتِ العربيّةُ عنه بالثلاثي "شان"، وَاسْمُ الفاعلِ منه "شائن".

٤- لا تستعمل الضّوْءَ المُبْهر.

و"المبهر"، اسم فاعل من الثلاثي المزيد بالهمزة "أَبهر"، ولم تستعملْهُ العربيّةُ البتّةَ استغناءً عنه بالثّلاثي "بهر"، والصّواب الباهر.

٥- تمرّدوا على الواقع المعاش.

فَ "المعاشّ من المزيد "أعاش"، والصّواب: "المعيش"، لأنّ المرادَ وَصْفُ الواقع بأنّ الناس يعيشون فيه، لا أنّ غيرهم أعاشَهم فيه.

٦- البضاعة المباعة لا تردّ ولا تستبدل.

فَهُمْ يريدون أَنّها بيعتْ، والوجه (مبيعة)، لأنّها اسم مفعول من الفعل (باع)، أَمّا المباعة من (أَباع) فيستفاد بها معنى العَرْض، والمعنى الصّرفي للصيغة يدلّ على أنّ البضاعة معروضة للبيع، وأَنّها لمّا تُبَعْ[٣٠].

- **أخطاء مردّها التباس صيغ اسم الفاعل باسم المفعول:**

١- الخطأ في وُرودِ صيغٍ على وزن اسم المفعول، وحقّها أَنْ تَرِدَ على زِنَةِ اسم الفاعل، بكسر ما قبل الآخرِ، وممّا وَرَدَ:

- يأتي السيّاح من مختلفَ دول العالم إلى فلسطين لزيارة الأماكن المقدسة ..
- لا أرسل أبنائي إلى المدارس المختلَطَة.
- وكان جيش العدو يضمّ كثيراً من **المرتزَقَة**.
- في أيام الحرّ الشديد ينصح بتناول **المرطَّبات**.
- أشاد بالعمل **المنتظَم** الذي قام به الباحثون.
- ومن **المتعذَّر** حصول تقدم في المفاوضات.
- وناقش الرئيسان التطورات **المستجدَّة** على السّاحة العربية.
- وضبطتْ الشرطةُ عصابة تجّار **المخدَّرات** ...

ويجب أن يكون الوصف -فيما تقدّم- بصيغة اسم الفاعل (بضم الأول وكسر ما قبل الآخر).

ويُنصحُ مَنْ يلتبسُ عليه الأمرُ أن يصوغ جملة فعلية أولاً، ليرى نوع الفعل، أَهُوَ لازم أَمْ متعدّ، ثم ينتقل من الفعل إلى الوَصْف، فيقول:

- ارتزق الرجلُ، فالرّجل مرتزِق.
- اختلطتِ الأُمورُ، فالأمور مختلِطة.
- انتظم العملُ، فالعمل منتظِم.

٢- الخطأ في ورود صيغ على وزن اسم الفاعل وحقّها أن تكون على زنة اسم المفعول، بفتح ما قبل الآخر، وممّا وَرَدَ:

- نرحّب بكم في بثّ إذاعي مُباشِر حتى السّاعة العاشرة ...

والصّواب (مُباشَر)، لأن الفعل هو: باشر الأَمْرَ يباشر مباشرَة، يعني تولاّه بنفسه.

ونحن نباشر البثّ الإذاعيّ، أي نتولاّه بأنفسنا، فنحن مباشِرون، والبثّ مباشَر من قبل المذيع[٣١].

- وفاة أكبر مُعَمِّر عن عمر يناهز مئة وعشرين عاماً ...

والصّواب: عُمِّر فهو مُعَمَّر[٣٢]، قال تعالى: ﴿وَمَن نُّعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي ٱلْخَلْقِ ۚ أَفَلَا يَعْقِلُونَ﴾ [يس: ٦٨].

و﴿وَمَا يُعَمَّرُ مِن مُّعَمَّرٍ﴾[فاطر: ١١] وسمّى أبو حاتم السجستاني كتابَهُ "المُعَمَّرون والوَصايا".

- قرؤوا الفاتحة على روح المتوفي ...

يخطّئ مازن المبارك[٣٣] وزهدي جار الله[٣٤] مَنْ يقول: "توفّي فلان" بحجّة أنّ المتوفّيَ هو الله، قال تعالى: ﴿فَلَمَّا تَوَفَّيْتَنِي كُنتَ أَنتَ ٱلرَّقِيبَ﴾[٣٥]، وأنّ المتوفى هو الإنسان، لذلك يجب أن نقول: تُوُفّي فلان، فهو متوفّى.

**- أخطاء الجمع:**

١- الخطأ في ضبط عين (فَعْلَة) المجموعة جَمْعَ مُؤنّثٍ سالمًا، وممّا وَرَدَ:

- وحضر جَلْسات المؤتمر ...
- تعدّ إحدى الحَلْقات الهامّة.
- أوقفوا الحَمْلات التحريضية.

والصّوابُ فتح عَيْن فَعْلَة في صيغة الجمع، اتباعاً لفائها، فنقول: جَلَسات، حَلَقات، حَمَلات ...

٢- الخطأ في ضبط فاء (فِعْلَة) المجموعةِ جَمْعَ مؤنّث سالمًا، ومما وَرَدَ:

- استغنت المؤسسة عن خَدَمات بعض موظفيها.
- نظّموا رَحَلات سياحية جماعية ...
- فَلَذَاتُ أكبادنا أمانة في أعناقكم.

والصواب أن نقول: خِدْمات، رِحْلات، فِلذات ...

لأن فاء فِعْلَة يجب أن تبقى مكسورة، وأَمّا عَيْنُها فتبقى ساكنة لا تتغيّر.

**أخطاء في جموع أخرى:**

- في بعض صيغ جمع التكسير، وممّا ورد:
- المطاعيم جَمْعُ طُعْمٍ: ترجو وزارة الصحة وَضْعَ المطاعيم في الثلاّجة.

فالمطاعيمُ (كما وردت هنا) جَمْعُ طُعْم، وَهُوَ المَصْلُ يُحقَنُ به الجسمُ، ليكتسب مناعةً من المرض (محدثة)، والصّواب أن يجمع طُعْم على طعوم[٣٦]. وأمّا المطاعيمُ -كما تفيد كتب اللغة- فهي جمع مِطْعام: الأكول. و -الكثير الإطعام، و -الكثير الأضياف والقرى، والجَمْعُ مطاعيم.وكلا المفردين ينتمي إلى حَقْل دلاليّ مختلف.

- وفيّاتٌ جَمْعُ وَفاةٍ: زيادة معدّل المواليد ونقص معدّل الوفيّات.

فالوفيّاتُ جَمْعُ وفيّة، وأَمّا الوَفياتُ (بالتخفيف) فَجَمْعُ وَفاة. وقد سمّى ابنُ خلّكانَ كتابه المشهور في التّراجم "وَفَيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان".

- الأكفّاءُ جَمْعُ كُفْءٍ: وممّا وَرَدَ:
- نحن بحاجة إلى أساتذةٍ أكفّاء قادرين على تذوّق الشعر لإنصاف الشُّعراء.
- نحن بحاجة إلى مُذيعين أَكفّاءَ للعمل في قناة..

إنّ الأكفّاء -بكسر الكاف وتشديد الفاء- جمع كفيف، وهو الذي حُرِمَ نعمةَ البصر، أمّا كلمةُ كُفْءٍ، فإنّها تجمع على أكْفاء، والكُفْءُ هو النّظير.

أمّا كلمة (كُفْء) فإنّها تُجمع على أَكْفاء، والكُفْءُ: هو النّظير. قال تعالى:﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝٤﴾ أي لم يكن له نظيرٌ ولا ندٌّ ولا مثيل.

ويمكن أَنْ يوصف الشّخص القادرُ على أداء العمل بشكل جيد بأنه كفيء (وجمعها أكفياء)، ويمكن أن يوصف مَنْ يقوم بالعمل بأنه كافٍ، (وجمعها كفاة).

**لا مُدَراءَ في العَرَبيّةِ:**

يَشيعُ في وسائلِ الإعلامِ، وغيرِها، جَمْعُ "مدير" على مدراءَ، وممّا وَرَدَ:

- مدراء ثلاث صحف أُسبوعيّة محظورة يدينون قرار الحكومة المغربيّة وَقْفَ صدور صحفهم.

من الشّائع في أيامنا جمع (مدير) على (مدراء)، علماً بأنَّ هذا الاسمَ، يجمعُ جَمْعَ مذكّر سالما، فيقال: مديرون في الرفع، ومديرين في النّصب والجرّ، وهو اسم مُشْتَقّ من الثلاثي المزيد

(أدار)، ومضارعه (يُدير)، مثل أعاد يُعيد، فهو مُعيد، فلا يقال: مدراء، كما أنه لا يقال في جمع معيد: معداء، بل معيدون، ومعيدين.

والخروج عن الصّواب في جمع (مدير) على (مدراء) ناجمٌ عن قياس خاطئ، يتمثّل بقياس هذه الكلمةِ على كلمات أُخَرَ، يجمع بينها وبَيْن هذه الكلمةِ شَبَهٌ مُضَلِّلٌ، وهذه الكلماتُ من قَبيل (خبير، ووزير، ورئيس)، وأمّا الشّبهُ المضلّلُ بين هذه الكلمات وبين كلمة (مدير) فهو الجرسُ الموسيقيُّ العامُّ، ولمّا كانَتْ هذه الكلماتُ تُجمع على (فعلاء)، فيقال: خبراء، ووزراء، ورؤساء، قيستْ عليها خطأً كلمةُ مدير، فقيل في جمعها مدراء، فضلاً عن أنّ وزن (مدراء) إنّما هو (مُفلاء)، وهو وَزْنٌ لا وُجودَ له في العربيّة[٣٧].

**لا نضوج في العربيّة:**

تعبّر وسائلُ الإعلام عن بلوغ الشيء حَدَّهُ وغايته بصيغة المصدر "النضوج"، ومما وَرَدَ:

- عدم نضوج الشارع الإسرائيلي لتحقيق السلام.
- عدم نضوج الظّروف الموضوعيّة لانطلاق المفاوضات.

فالصيغة المتوهّمة "نضوج" مصدراً للفعل "نَضِجَ" لم تَرِدْ في المعجماتِ البتّةَ. وفي المعجم الوسيط وَرَدَ "نَضِجَ" يَنْضَجُ نَضْجاً، وَنُضْجاً، وَنِضاجاً"، وهذا يعني أنّ العربَ الأَقْحاحَ الذين يُحْتجُّ بكلامهم لم يصوغوا مصدرَ الفِعْلِ "نَضِجَ" على فُعول.

٣- في جَمْعِ ما بابُهُ التّكسيرُ جَمْعاً سالماً، وممّا وَرَدَ:

- قامت جماعة أخرى من الغيورين على تراثهم الثمين تدحض ادّعاءات الفئات الأخرى.
- ماء النّار السّلاح المفضّل لدى الزّوجات الغيورات في كمبيوديا.
- العرب غفورون للذنب.
- نحن فخورون بشرف هذا اللقاء.

وهذا خروج عن قواعد الصَّرف دون وَجْهٍ أو أَصْل، لأنّ الصّفة التي تُجمع جمعاً سالماً يجب ألا تكون ممّا يستوي فيه المذكر والمؤنث. وأنّ كل وصف على وزن (فَعُول) بمعنى (فاعل) يجمع قياساً على (فُعُل). ونقول: غُيُر (للذكور والإناث)، غُفُر، فُخُر ...

٤- في جمع اسمي الفاعل والمفعول المبدوءين بميم زائدة؛ لمشابهتهما الفعل لفظاً ومعنى، جَمْعَ تكسير، والصّواب جمعُهما جَمْعاً سالماً[٣٨]، وممّا وَرَدَ:

- وافق المؤتمر على تشكيل لجنة لمتابعة مشاكل التعليم في الوطن العربي.
- يمكن تصنيف المعاجم العربية من حيث

مناهجها إلى المدارس الآتية ...

- تناول الخطباء في خطبهم مواضيع عدة ...
- كان من مشاهير زمانه.

والصواب أن نقول: مشكلات، مُعجَمات، موضوعات، مشهورون[٣٩]، .....

**أخطاء في إسناد الأفعال إلى الضمائر:**

١- الخطأ في إسناد الفعل المضعّف إلى ضمائر الرّفع المتحركة، وممّا وَرَدَ:

- لكنّنا في حلّ من الاستجابة لهذه الشّروط دون أن نكون قد أخلّينا باتفاق أوسلو.
- الرّسالة الإعلامية الّتي بثيناها كانت مطمئنة.
- هل استعدّيتم للأحوال الجوية العاصفة؟
- استمدّيت قوّتي من الله.

والواجب فكّ التضعيف، فنقول: أَخْلَلْنا، استمرَرْتُ، استعدَدْتُم، استمدَدْتُ... وهكذا.

٢- الخطأ في إسناد الفعل المقصور إلى واو الجماعة، وممّا وَرَدَ:

- وقد دَعُوا في بيانهم إلى الوحدة الوطنية.
- وقد اعتدُوا عليهم، وهم راكعون في المساجد.
- والمسافرون جميعاً لاقُوا حتفهم بعد دقائق من سقوط الطائرة.
- أطلقوا عليه النار فأردُوه قتيلاً ...
- وقد بلغت نسبة مَنْ أدلُوا بأصواتهم ٦٢٪ ..
- نَجُوا من الحادث بصعوبة.

فالأفعال: "دعا، اعتدى، لاقى، أردى، أدلى، نجا ..." حينما تسند إلى واو الجماعة، تحذف الألف من آخرها، وتبقى الفتحة قبل الواو، للدلالة على الألف المحذوفة، والواو ساكنة، فنقول:

دَعَوْا، اعتَدَوْا، لاقَوْا، أردَوْا، نَجَوْا ...

- الخطأ في تأنيث صفات يستوي فيها المذكّر والمؤنّث، والموصوف مذكور: وممّا وَرَدَ:
- قَتَلَ العَدُوُّ المرأة الأسيرة.
- أسرع رجال الإسعاف لإنقاذ المرأة الجريحة.

والصّواب أَنْ نقول: المرأة الأسير، والمرأة الجريح، لأنّ فعيلاً بمعنى مفعول صفة يستوي فيها المذكر والمؤنث، إذا كان الموصوف مذكوراً.

الخطأ في إيرادِ صُوَرٍ من النّسب إلى الجمع على لفظه، وممّا وَرَدَ:

- الدّول دائمة العضوية في مجلس الأمن الدُّوَليّ هي: ...
- يرسم صندوق النّقد الدُّوَلي سياسات كثير من الدول ...
- اجتمع الزّعيمان في مطار القاهرة الدُّولي ...

يشيع في هذا الزمن النّسبُ إلى بعض جُموع التكسير على لفظها، مثل: أُمَميّ، صُحُفيّ، مِهَنيّ، كُتُبيّ، ويرى آخرون أنّ في هذا الاستعمال خروجاً على قـواعدِ النّسبِ، مستـندين إلى رأي البصريـين،

الذين يردّون الجمع إلى مفرده، ثم ينسبون إليه[٤٠].

والأَولى في هذا اتباع رأي الكوفيين، الذي يسمح بالنسبة إلى الجمع على لفظه، لأن هذا يفتح باباً للتوسّع. وقد أخذ بهذا الرأي مجمع اللغة العربية في القاهرة، وقال: "إنّ النسبة إلى الجمع قد تكون في بعض الأحيان أبين وأدقّ في التعبير عن المراد من النسبة إلى المفرد[٤١].

ويرى د. مصطفى جواد وجوب النسب إلى الجمع، إذا أريدتِ الدلالةُ على الاشتراك الجمعي، وتكون النسبة إلى المفرد -في رأيه- خطأ حينئذ. وهذا رأي موفّق فيما نعتقد، لأنه يفرّق بين الدُّولي المنسوب إلى مجموعة الدول، والدَّوليّ المنسوب إلى الدولة الواحدة[٤٢].

## ٣ـ أخطاء في التراكيب والإعراب

**أخطاءٌ تنتسبُ إلى قواعدَ فرعيّةٍ، لم تكُنْ ترقى إلى منزلة الأصول القابلة للقياس.**

ونقطةُ ضَعْفِ هذه التّراكيبِ أَنّها تنتسبُ إلى وُجوهٍ فرعيّةٍ لم ينهض بها الاستعمالُ اللغويُّ للعربيّة عَبْرَ رحلتها الطويلة الممتدّة، وَوَصَفَها العلماءُ قديمًا بأَنّها "ممّا يُحفظُ ولا يُقاسُ عليه"، فمن ذلك:

١- الخطأ في إلزام الأسماء الخمسة الألفَ، وممّا وَرَدَ:

- وإذا كان الطّفل يتبع دين أباه المسلم، فإنّه يتبع دينَ الأُمّ في الدين اليهودي.
- أوباما: سيفتخر ابناك بالخدمة التي قدّمها أباهما للشعب الأمريكي.
- من حقّ أرملة الابن أن تقيم في دار حماها.
- يجب ألاّ تمرّ جرائم الابن كما مرّتْ جرائم أباه.

٢- الخطأ في إلزام المثنّى الألفَ، وممّا وَرَدَ:

- عند التسجيل يرجى إحضار صورتان للطالب، وصورة لشهادة الميلاد.
- ومن خلال البحث العشوائي وقع بين يداي العدد الحادي عشر من مجلة المرأة.
- وتوجّه الشرطة العسكرية أصابع الاتهام إلى قائد الكتيبة وقائد السرية اللذان لم ينقلا إلى الجنود التعليمات.
- لم يكن أحد قد استجوب الزّوجين اللّذان شعرا بالاستياء من الحادث.

٣- الخطأُ في إِلزام المثنّى الياءَ، وممّا وَرَدَ:

- وبهذه المناسبة يتقدّم الوالدين والأخوة والأخوات بأحر التهاني.
- يجيب عن هذين الاستفسارين السؤالين الأول والثاني.
- وقد تبع هذين العالمين الفرنسيين عالمين أمريكيين.

- هزّ وسط العاصمة العراقية انفجارين شديدين.

٤- الخطأ في إلزام جمعِ المذكّر السّالم الياءَ، وممّا وَرَدَ:

- نحن اليوم أمام قصة مضى عليها سنين وأيام عديدة، ولكن ملفاتها تعيد قراءتها، وتزيل عنها غبار النسيان ...
- وقد صمّم هؤلاء الباحثين القنبلة الذريّة الأولى على الكيفية الآتية ...
- غرفة المراقبة التلفزيونيّة يعمل بها مهندسين مختصّين لضبط الصّور وعرضها على المشاهدين

٥- الخطأ في إثبات حرف العلّة في آخر الفعل المضارع المعتلّ الآخرِ مجزوما، وممّا وَرَدَ:

- ولا نعني أن القصة لم تسترعي انتباه الأديب ... عبر مختلف مراحل الأدب العربي.
- في يوم ١٥ مايو ١٩٤٨، وَلّما تنقضي بضعُ ساعات على انتهاء الانتداب... عمدت الأمم المتحدة إلى إلغاء اللجنة الخماسية...
- في البلدان التي لم تلغي عقوبة الإعدام لا يجوز أن تفرض إلا في أخطر الجرائم...

٦- الخطأ في إثبات النون في آخر الأفعال الخمسة منصوبة، ومما ورد:

- ويجب أن يبصرونهم بمغبة ارتكاب هذا الذنب ...
- وبسبب رداءة الأحوال الجوية فالامتحانان لن يعقدان في موعدهما ...
- ومن الملاحظ أنّ هاتين الجريدتين لن تصدران غداً...

٧- الخطأ في إثبات النّون في آخرِ الأفعالِ الخمسةِ مجزومةً، وممّا وَرَدَ:

- ويجوز له استبدال أي من الحكام، إذا لم يقومون بواجبهم ...
- إن الحكومتين السابقتين، وهما أول حكومتين منذ انتهت الحرب الأهلية في عام ١٩٩٠، فشلتا، لأنهما لم يتمعان بالمصداقية...
- وقال المحامي بأن محاكمته التي تمت يوم أمس كانت بطريقة مفاجئة ولم يبلغونني بموعدها.

٨- الخطأ في حذف ياءِ الاسم المنقوص منصوباً، وممّا وَرَدَ:

- وفي عام ١٩٨١ قام المجرم اليهودي غولدمان باقتحام المسجد الأقصى، وقتل بعض المصلّين وجرح أكثر من ٦٠ مُصَلّ.
- وفي مناطق مختلفة من العالم أَدخلوا أفاعٍ وثعابين في مخازن حبوبهم ...
- ردّد المتظاهرون أناشيد وأَغانٍ وطنية.

٩- الخطأ في نصب خبر إنّ، وممّا وَرَدَ:

- تبين من خلال إعراب الجملة أَنَّ اسمها مبنياً

في محل نصب ....

- أعتقد أنّ هذا إسهاماً مُهمّاً في عملية السّلام.
- ... نرى أن مستمع الإذاعة في العادة شخصاً واحداً لا يشاركه في الاستماع أحد.

١٠- إسنادُ الفعل إلى ضمير الرّفعِ، والفاعلُ اسْمٌ ظاهِرٌ مَذْكورٌ، وممّا وَرَدَ:

- ثمّ توجّها الزّعيمان بعد استعراض حرس الشرف إلى المقصورة الملكية ...
- وقد استقبلوني زملائي بحفاوة وتقدير.
- وقاموا هؤلاء الوزراء بجولات ميدانية لتحديد حجم الخسائر التي لحقت بمزارعي الأغوار.

١١- الخطأ في الإخبار عن كلا وكلتا بالمثنّى، والصّوابُ الإخبارُ عنهما بالمفرد، وممّا وَرَدَ:

- كلا الحزبين لا يعترفان بأن الإرادة الفلسطينية قد تجاوزت حاجز الخوف ...
- وكلاهما كانا يرتديان ملابس مدنية.
- لأن الشاعر كالمؤرخ وكلاهما يعتمدان في التدوين على الذاكرة والماضي.

١٢- أخطاء مردُّها حذفُ الفاء الواقعة في جواب الشَّرْط، وممّا وَرَدَ:

- إذا التزمتْ أمريكا موقف النزيه الوسيط لن تتناقض سياستها مع المصالح العربية.
- الحصار خطأ كبير سندفع ثمنه باهظاً، وإذا لم نتوصل إلى اتفاق سيصبح الوضع جحيماً.
- وهو مهما اكتسب من مهارة، ومهما اتّصف به من شخصية لن ينجح النجاح الكامل.

## صُوَرٌ من التوهّم النّحويّ

١- معاملة بعض المفردات وجموع التّكسير معاملةَ جمع المؤنّث السّالم:

ويحدثُ هذا حين يتشابهُ المفردُ مَعَ جَمْعِ المؤنّث السّالم في انتهائه بألف وتاء، ولعلّ من أكثر الأمثلة لهذا التوهّم كلمةَ "رُفات"، التي تُستخدمُ في سياقات متعدّدة، وكنتُ ألحظ كثيراً من المذيعين يخطئون في ضبط هذه الكلمة حين تكون منصوبة. ويقع اللَّبس، أيضا في الكلمات المفردة المنتهية بألف وتاء مربوطة، نحو:

مداواة، مناجاة، مساواة، مباراة، مواساة، مأساة، معاداة، مجاراة، مغالاة، فحين تضاف هذه الأسماء إلى الضمير تلتبس على بعض الناطقين بجمع المؤنّث السّالم، مثل: مداواته، مواساته، مباراتهم ...

وممّا يقع فيه اللَّبْسُ، أيضاً، جموعُ التكسيرِ التي تنتهي بألف وتاء، نحو:

- قضاة، غزاة، رماة، سعاة.
- أصوات، أقوات، أبيات، أموات.

وقد سمعنا كثيرًا من المذيعين ينصب هذه الأسماءَ وما يشبهها بالكسرة، والصّوابُ أنّها يجبُ أنْ تنصبَ بالعلامة الأصليةِ، الفتحةِ.

٢- توهّم الجرّ في تابع جمع المؤنّث السّالم منصوباً، وممّا وَرَدَ:

- الإدارة الأمريكية تتحمّل مسؤولياتٍ جسامٍ، لأنّ مقياس نجاحها هو تنفيذ الاتفاقات.
- الكويتيّون أكثر الأغنياء في العالم يمتلكون ثرواتٍ وأُصولٍ ماليةٍ.
- يستخدم روّاد الفضاء معداتٍ مختلفةٍ، وهم في الفضاء ...

٣- توهّم النّصب في تابع الممنوع من الصّرف مجرورا، وممّا وَرَدَ:

- "كشفت صحيفة هآرتس الإسرائيلية أنّ جهاز الاستخبارات الإسرائيلي الداخلي شين بيت زرع عملاء يهوداً ضمن وحدة مستعربين في أوساط اللاجئين الفلسطينيين في الدول العربية، وفي أوساط عرب إسرائيل في العقد الخامس من هذا القرن. وفي مقابلة صحفيّة مع شموئيل موريا الذي قاد هذه الوحدة عام ٥٢، أكّد أنّ فكرة إنشاء وحدة مستعربين نشأت لدى الموساد خلال حرب ٤٨ من أجل زرع جواسيس يهوداً في الدول العربية، وحصل هؤلاء الجواسيس على هويات عربية .
- وقال مصدر عراقيٌّ مسؤول: إنّ طائرات عسكرية أمريكية أَلْقَتْ قنابلَ حارقةً على مناطقَ زراعيّةً، أدّتْ إلى إشعالِ حرائقَ كبيرةً.
- يفخر شعبنا الفلسطينيُّ بتقديم شهداءَ عظاماً.
- قامتْ فرق التفتيش باكتشاف موادَّ مشعّةً.

٤- توهّم الجرّ في تابع جمع المذكّر السّالم منصوبًا، وممّا وَرَدَ:

- السّويد تطرد دبلوماسيين روس بتهمة التجسس.
- غرقت سفينة تنقل مهاجرين أفغان.
- مصر تعوّض مالكي أراضٍ أتراك.
- ايطاليا تضمّ لاعبين جدد لفريقها.

٥- توهّم الجرّ في تابع الاسم المنقوص مرفوعًا، وممّا وَرَدَ:

- رَأَسَ الدّفاعَ عن الرئيس ... محامٍ بارعٍ.
- هذا قصرٌ عالٍ ذي نوافذَ واسعة.
- ليس فيما يسمّونها "محكمة العَدْل العليا" قاضٍ نزيهٍ.

٦- توهّم المَنْع من الصّرف لوجود الألف والنون، وممّا وَرَدَ:

- يصوّر الشاعر نفسه في البيت الثالث بأنه صابر يتحمل الشدائد، وما كانت حياته بعد

فراق المحبوب سلوان للمحبوب ونسيان له، ولكن لأنه رجل قادر على الصبر.

- إن أسلوبه امتاز في وصف الرّياض والخمرة ومجالسها وقيانها ... باستعماله ألفاظاً لينة حسان، سهلة عذبة.
- إنه أراد الحديث عن العرب والمشهورين ... وذكر منهم شعراء وفرسان ...
- وقد سعوا إلى فرض ذاتهم على ساحة القول والقتال، فكانوا فرسان وشجعان وشعراء مجيدين.

٧- توهّم المَنْعِ من الصَّرْف لوجود الألف الممدودة، وممّا وَرَدَ:

- لا تَذْنُ من أَضواءَ ساطعة.
- يفضّل كبارُ السنّ أن يظهروا بأزياءَ شعبيّة.
- اندلعت مظاهرات صاخبة في أرجاءَ واسعة من الوطن العربي.
- أجرى الزعيمان محادثاتهما في أجواءَ إيجابية.
- وأخذوا يبحثون عن أخيهم في أنحاءَ مختلفة من المدينة.
- يستتر الاستعمار وراءَ أسماءَ جديدة.
- عثروا على أشلاءَ متناثرة.
- تركّز القصف الجوي على أحياءَ واسعةٍ من حلب.

## أخطاءٌ مَرَدُّها توهُّمُ الموقع الإعرابيّ

**توهّم الجزم، وممّا وَرَدَ:**

١- الخطأ في حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المعتلّ الآخر منصوباً، وممّا وَرَدَ:

- لَنْ نَنْسَ قانا .
- لقد تأسست جمعية دير دبوان في المهجر عام ١٩٧٩، ومنذ ذلك الوقت وهي تقوم بخدمة دير دبوان وأبنائها دون أن تَأْلُ جهداً في ذلك.
- ... لكن يجب أن لا نَنْسَ بأن الزعيم السوري يمثل أقلية في بلاده.
- شعور عارم لازمني منذ أن دوّنت مسودة هذا المقال بأنه لن ير النور أبداً.

٢- الخطأ في ورود الأفعال الخمسة محذوفة النّون مرفوعة، وممّا وَرَدَ:

- قراصنة صينيّون ربّما يكونوا وراءَ الهجوم الالكتروني على البيت الأبيض.
- وفي دراسة أخرى أجراها ... وجد أن ١٩٪ يعانوا من ضغط نفسي شديد ...
- ستطرح الجامعة (القدس المفتوحة) البرنامجين التاليين اللذين يؤديا إلى منح درجة البكالوريوس.
- أنهم يطالبوني بالكثير، بل وبالكثير جدا،

وبسرعة كبيرة ...

٣- جزم فِعْلٍ مبنيّ بأداةِ شرط غير جازمة، وممّا وَرَدَ:

- بيكر وعد بالتدخل في المفاوضات **إذا استدع** الأمر ذلك.

كان هذا عنوانا في صحيفة فلسطينية، أخطأ الكاتب فيه مرتين، إذْ جزم إذا- وهي أداة شرط غير جازمة- فعلاً ماضياً، والفعل الماضي -كما هو معلوم- فعل مبنيّ.

**توهّم الرّفع:**

١- توهّم رفع الفعل المضارع المجزوم في جواب الطّلب، وممّا وَرَدَ:

- سرقة التيار الكهربائي إضعاف للإنارة الجيدة.
- تجنّب السّرقة تحمي الأجهزة الكهربائية.
- شاركونا في الحفل الثاني تجدون ما يلائم أذواقكم.
- شرّفونا مرّة تصبحون من زبائننا كل مرّة.

٢- الخطأ في جزم الفعل المضارع مسبوقاً بـ "لا النافية"، وممّا وَرَدَ:

- بغداد لا تخش انتفاضة شيعيّة، كما تأمل واشنطن.
- هي موضوعات متناثرة لا تراع التكامل والوحدة في المعرفة البيولوجية.
- إن هذه المناهج بوضعها الحالي لا تراع حاجة المتعلم في سعيه إلى فهم ما يجري حوله.

٣- الخطأ في الخلط بين الأحرف التي تجزم فعلاً مضارعاً واحداً، وأحرف الشرط التي تجزم فعلين، وممّا وَرَدَ:

- ولم تَكُ تلك اللوحة تَسْمُ على نظيراتها لولا توقيع مبدعها عليها.
- إنه لم يكد يمضِ القرن الثاني الهجري حتى كان أغلب الفكر اليوناني قد ترجم إلى العربية.
- ولكن لم تكد تأتِ نهاية القرن السادس الميلادي حتى وقعت معظم التجارة ... تحت أيديهم.

**توهُّم عملِ المصدر، وممّا وَرَدَ:**

- من أجل ذلك أرى أن يأخذ مجلس العمداء على عاتقه إعداد برنامجاً اجتماعياً تثقيفياً.
- يعمد العسكريون الأمريكيون إلى دراسة خططاً توجيهية لضرب حوالي ٧ الآف هدف ...
- تتوقف استفادة المنتفعين تلقائياً إذا أوقف اشتراك الطبيب لأي سبب، ولا يعاد تسجيلهم في الصندوق إلا بعد تقديم طلباً خطياً بذلك.

فكأن الكَتَبَةَ نصبوا بالمصادر: (إعداد،

دراسة، تقديم) الأسماء التي وقعتْ بعدها، وهي (برنامجا، خططا، طلبا) على تقدير ما يؤول به في حكم النّحو.

**توهّم العلامةِ الدّالة على الموقع الإعرابيّ، وممّا وَرَدَ:**

١- نَصْبُ الأسماءِ الخمسة بالياء، حَمْلاً على المثنّى، وممّا وَرَدَ:

- يحتسبون عند الله تعالى ولده وأخيهم وابن عمهم ...
- ينعون بمزيد من الحزن والأسى أخيهم وعميد آل ...
- رَثَتْ أبيها بأبيات تركَتْ في النّفس حزناً.

٢- نَصْبُ ما انتهى بألفٍ وتاءٍ زائدتين بالفتحة، وممّا وَرَدَ:

- حازم يحب المدرسة، ولكن قواتَ الاحتلال تتحرش بالطلاب ...
- فسواء شاهدت الموجاتَ أم سمعت عنها، فالمُشاهد لمياه البحر أو المحيط سيرى موجاتاً مندفعة نحو الشاطئ.
- نحن هنا أمام تجربة لا نجد لها سماتاً عامة تنتظمها.
- وقتلت سلطات الاحتلال زوجتَه وبناتَه.

## أخطاءٌ مردُها تقديرٌ شكليٌ

**١- في ترتيبِ الجملةِ الاسميّةِ:**

وهناك مثالان شائعان من الخطأ، يدوران دَوَراناً واسعاً، هُما:

- الخطأ في إعرابِ اسْمِ كان وأخواتها حين يتأخّر، وممّا وَرَدَ:
- لقد كان للتطورات الاجتماعية والاقتصادية، كما يقول جاد جيلبر، وزناً كبيراً في مجموعة العناصر التي أدت إلى اندلاع الانتفاضة.
- وأتطلّع لأن يكون لهذا الصّندوق المقترح إنشاؤه دوراً رئيساً في العملية التنموية.
- كان لمجلس الأمن الدّولي أثراً كبيراً في تخفيف حدّة التطور في المناطق الساخنة من العالم.
- رئيس وزراء ليبيا الجديد: سأستعين بـ جبريل، والثوّار سيكون لهم في الحياة السّياسيّة دوراً بارزاً.
- الخطأ في إعراب اسْمِ إنَّ وأخواتها حين يتأخّر، وممّا وَرَدَ:
- إنّ في بناء المستوطنات الإسرائيلية فوق الأرض الفلسطينية تحدّ لقرارات الأمم المتحدة.
- إن للخصائص الاقتصادية والإحصائية السكانية أثر كبير على قرار الشراء ...

- فالمعروف في عالم السياسة أن لكل أمر حساب، ولكل قرار ثمن.

وقد عزا نهادٌ الموسى هذين الضربين من الخطأ إلى طغيان العناية بالإعراب (في درس النحو) على العناية بنظام الجملة في العربية، وما يعرض في التركيب الجملي من تقديم وتأخير، فكأنما الجملة عندهم خط أفقي من كلمات متتابعة لا نسق منظوم على نحو مخصوص.

ويتوقف الطلبة إلى القاعدة المدرسية الأم في حكم (إنّ) وحكم (كان)، حتى أنهم يتوهمون أنّ كلّ كلام يليهما فهو اسمهما، وما يأتي متأخراً، فهو خبرهما، ويغفلون عن أن الجملة الاسمية في الأصل تجري في ترتيب عناصرها على أنحاء مختلفة، يكون منها تقدم الخبر، إذا وقع ظرفاً أو جارّاً ومجرورا، فإذا دخلت إنَّ (أو إحدى أخواتها) أو كان (أو إحدى أخواتها) وقع خبرهما مقدماً على اسمهما، فاختلف الأمر عن الأمثلة المدرسية المتداولة: إن العلم نافع، وأصبح الطقس معتدلاً، ووجب التنبيه إلى تعيين الاسم بنظرة فاحصة تتغلغل إلى وراء الترتيب الشكلي الآلي[٤٣].

**٢- في ترتيب الجملةِ الفعليّة**

- وقد لفت انتباهي تاريخاً كتب بمحاذاة اسم المطبعة في الجهة اليسرى أسفل العمود الرابع.
- يسعد الوالدان أن يتقدّما بالتهنئة إلى ابنهم ..
- يتخلّل برنامج المؤتمر معرضا للصناعات الدّوائية.

وأعزو هذا الضّربَ من الخطأ إلى شيوع صورة نمطيّة، قائمة على التّرتيب الأصلي للجملة الفعليّة: الفعل يليه الفاعل، فالمفعول على التّوالي، وكأنّ الجملة الفعلية قد استقرّت على هذا النحو، فأصبحوا يطبّقونها على الجملة الفعليّة بصورة مطّردة.

والحق أن للجملة الفعليّة صُوَراً أخرى: فقد يتقدّم المفعول به على الفاعل جوازاً ووجوباً، وقد يتقدّم المفعول به على الفعل والفاعل معاً، ويكون ذلك جائزاً حيناً، وواجباً حيناً آخَرَ.

**٣- أَخطاءٌ مردُّها خَلْطُ أَجزاءِ الجملة نتيجة طولها، وممّا وَرَدَ:**

- ولقد نتج عن ابتلاء شعبنا الفلسطيني بالتشرد والفرقة والهجرة إلى الخارج بحثاً عن العمل آثاراً ومصاعب حياتية ونفسية.
- افتتح أمْس في مقرّ جمعية الشبان المسلمين في أريحا معرضا لكتب الأطفال ...
- وقد رافق انتشار التعليم في فلسطين إِبَّانَ عهد الانتداب تطوّراً ثقافياً واسعاً.

## أخطاءٌ مَرَدُها ضَعفُ التحصيلِ المعرفيّ لقواعدِ اللغةِ العربيّة

**أَخطاءٌ في الممنوع من الصّرف:**

١- الخَطَأُ في صَرْفِ صيغ مُنْتهى الجُموع. وحقُّها أَنْ تُمنع من الصّرف لعلّةٍ واحدةٍ، وممّا وَرَدَ:

- يشبه أبياته بالجوهر المنثور، التي إذا أَلَّفَ الشعر بينها، صارت قلائداً وعقوداً ...
- واخترعوا لذلك أسباباً، وابتدعوا تعليلات ودواعياً ...
- واستطاعت بعض الشعوب أن تصوغ أُصولاً وتقاليداً، وأعرافاً ...

٢- الخطأ في صَرْفِ صفاتٍ ممنوعةٍ من الصّرْف مع توفّر علّتين في كلّ منها، وممّا وَرَدَ:

- ويتقدم الكاتب بضمير ألـ هو، أعزلاً من تقنيات السرد وفنيته ...
- إنه كان دميم الخلقة، أحمر الوجه أبرشاً، قصير القامة ...
- ويرينا الشعر أن ثمة أمراً آخراً قد يحدث للفرد سخطاً وغضباً على قومه ...

٣- الخطأ في صَرْف أَعْلامٍ ممنوعةٍ من الصَّرْف، مَعَ توفّر علّتين في كُلّ منهما وممّا وَرَدَ:

- وذكر أيضاً أن يزيدًا بن عبد المدان كان في زيارة ابن جَفْنة الملك الغساني...(٤٤)
- إنَّ عثماناً كان واحداً من نفر أربعة رفضوا عبادة قومهم ...
- وإذا عددنا مطرانا (يقصد خليل مطران) من الإحيائيين فإن بعض شعره يصلح أن يكون برزخاً بين الإحيائيين والمتأثرين بالرومانتيكية.
- وقد أحب زينباً أخت الحجاج بن يوسف...

**أَخْطاءٌ في صِياغَةِ العَدَدِ**

١- أخطاءٌ في صياغة العددين ١،٢، إذْ لا مَعْدودَ لهما، وممّا وَرَدَ مُخالِفاً تِلْكَ الأحكامَ:

- يمنع مرور الشاحنات التي تزيد حمولتها عن ١ طن ....
- تحميل ناقلة بحوالي ٢ مليون طن من النفط..
- الاتحاد الأوروبي يخصّص ٢ مليون دولار لربط فلسطين بمشروع الشبكة الدّولية المحوسبة.

٢- أَخْطاءٌ مردُّها عَدَمُ المخالفةِ بَيْنَ العددِ والمعدودِ (الأعداد ٣-١٠)، وممّا وَرَدَ:

- العثور على آثار الجمرة الخبيثة في أربع مكاتب تابعة للكونغرس الأمريكي.
- إغلاق ثلاث مخابز في مدينة رام الله لمخالفتها التعليمات.
- وقد ترجم لمائتين وثمان وتسعين فقيهاً ...

٣- أَخْطاءٌ في صياغة العدد المركب:

- يتألّف هذا المسلسل من ثلاثة عشر حلقة.
- مدّة الفصل الدراسي ستة عشرة أسبوعاً، تشمل فترة الامتحانات.
- حضر مؤتمر القمة العربية الأخير تسعة عشرة دولة.

٤- أخطاء في تمييز العدد:

- يمنع مرور الشاحنات التي يزيد وزنها عن ٥ طن.
- الوزن القائم ٧ طن.
- بلغ متوسط قيمة الاستيراد من هذه السّلع ٦ مليون دينار.

٥- أخطاءٌ في ضَبْط العَدَدِ المركّب، إذْ حقّه البناءُ على فتح الجزأين، وممّا وَرَدَ:

- سقط ثمانيةُ عَشَرَ شهيداً فلسطينياً في مخيم اليرموك بنيران كتائب الأسد.
- يتألف هذا المسلسل من ثلاثِ عشرة حلقة.
- سقط في أحداث الاحتجاج أمام السفارة الأمريكية ستةُ عَشَرَ رجلاً.

٦- أخطاءٌ في تعريف العدد المضاف بإدخال أل التّعريف عليه لا على المضاف إليه، وممّا وَرَدَ:

- قال وزير المالية: ستستمر معاناتنا المالية للثلاث سنوات القادمة.
- لقد تفاقمت الأزمة المالية في جامعاتنا خلال الأربع سنوات الماضية.
- تولّى الرئيس الفرنسيّ ... السّلطة للسّبع سنوات القادمة.

## أخطاءٌ من أثرِ الترجمة[٤٥]

ومن مظاهرها:

**١- الاكتفاء بذكر حرف العطف قبل المعطوف الأخير، على نَحْوِ ما هو شائع في اللغة الانجليزية، كما وَرَدَ في قول بعضهم:**

- تحرّك سياسي عربي واسع وسريع يشمل الفاتيكان، أوروبا، أمريكا، اليابان، والصين.
- تقرير أمريكي:

الموزمبيق، الصومال، أفغانستان، هاييتي، والسودان تعاني أسوأ ظروف معيشية في العالم.

ويرى د.نهاد الموسى "أنّ أَصْلَ هذا الخطأ عائد إلى التّرجمة عن اللغة الانجليزية خاصّة، ذلك أنّها إذا سَرَدَتْ مجموعة من المتعاطفات جاءَتْ بأداة العطف (and) قبل المعطوف الأخير، والصّواب عندنا أن نَرْبط عناصرَ التركيب جميعَها بالواو، فإذا كانت قائمة بأسماء أو أشياء أمكننا أن نجيء بها متتابعة دون الواو، أما الإتيان بالواو قبل المعطوف الأخير فقط، فهو الخطأ الذي نحبّ أن تتنبه إليه وتتجنّبه...[٤٦].

**٢- استعمال المبني للمجهول مشفوعاً بفاعله، وممّا وَرَدَ:**

١- رسالة الدعوة التي وُجّهت للأطراف المعنية من قبل الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي حددت عملية السلام من خلال مسارين ...

٢- أكد الشاعر سميح القاسم أنه سيقوم بزيارة إلى الجمهورية العربية السورية في أواخر شهر تشرين ثاني المقبل تلبية للدعوة التي وجهت إليه من قبل التلفزيون السوري ... ويبدو أَنَّ هذا الخطأ قد تسرّب إلى اللغة العربيّة من الإنجليزية محاكاة لما يعرف في تلك اللغة بأسلوب "Passive Voice".

**٣- إدخال الكاف على ما وجهُهُ الانتصابُ على الحال، أو جعل الكاف في موضع "بصفته" "أو بصفة كونه"، وممّا وَرَدَ:**

١- الدكتور الكركي الذي درّس الأدب العربي في الجامعة الأردنية لفترة ليست قصيرة دخل إلى الحكومة كوزير للثقافة في العام ١٩٨٩ للمرة الأولى، وتقلب فيما بعد كوزير للإعلام وللتعليم العالي في حكومة لاحقة ...

٢- وسوف يكتب التاريخ لكلنتون تعيين أول امرأة في أمريكا كوزيرة للخارجية ...

٣- إِنّ نَيْلَ فلسطينَ عضويتها كدولة في الأُمم المتّحدة مطلب وطنيّ.

٤- تقديم المضاف على المضاف إليه، وممّا وَرَدَ:

- سيفوي سوبر ماركت.
- فلسطين سوبر ماركت.
- ناصر سنتر.

وتُصاغ عبارةُ الإضافةِ في العربيّة بتقديم المضاف على المضاف إليه بخلاف اللغة الانجليزية، فإذا شِئْنا أَنْ نُضيفَ السّوقَ إلى الحديقة قُلْنا: سوقُ الحديقةِ. وهذه التراكيبُ تُغيّرُ وَضْعاً أساسيّاً من أوضاع تركيب الجملة في العربيّة.

**أخطاء تركيبية مختلفة كثيرة الدوران**

**١- أخطاء في تعدّد المضافات على توحّد المضاف إليه، وممّا وَرَدَ:**

- نرجو لكم أحلى وأجمل الأوقات مع برامجنا لهذه السّهرة.
- اتّهام أمريكي في فلوريدا باختطاف واغتصاب وقتل طفلة في الحادية عشرة من عمرها.
- ومع ظهور الانترنت أصبح الإعلام بلا منازع أهم وأخطر صناعة تسعى دول العالم لامتلاكها.

فإذا تعددتِ المُضافاتُ إلى المضاف إليه الواحد جئنا بالمضاف الأول، وأتبعناه بالمضاف إليه، وعطفنا المضافَ الثاني على المضاف الأول، وأتبعناه بضمير المضاف إليه، وهكذا ...

- **أخطاء مردّها تأخّر الصّفة عن الموصوف:**

١- توهّم جرّ الصّفة، إذا تأخرتْ عن موصوفها المنصوب، لمجاورتها اسْمًا مجرورا، وممّا وَرَدَ:

- وكنت أحمل جواز سفر أمريكي، رقمه ....
- القبض على كويتي يحمل جواز سفر أفغاني في العراق.
- مصر تعوّض مالكي أراض أتراك ...

٢- عدم اتباع الصّفة لموصوفها -لتأخّرها عنه- تذكيراً وتأنيثاً، وممّا وَرَدَ:

- ندّد وزير الثقافة الفرنسيّة ووزيرة الثقافة اليونانية بمواقف الولايات المتحدة ...
- وزير التربية والتعليم العالي يستقبل وزيرة التعاون الدّولي النرويجي.

فقد أتبع الكاتب كلمة "الفرنسية" للثقافة، وليس من المؤكد –حينئذ– أن يكون الوزير فرنسيا، والحقّ أن يقول: ندّد وزير الثقافة الفرنسي ...

وفي الجملة الثانية أتبع الكاتب كلمة النرويجي لـ "التعاون الدّولي"، والواجب أن تتبع الموصوف "وزيرة". ولا يخفى على القارئ الكريم التغيّر الدّلالي الذي صحب هذين الخطأين.

- **أخطاء مردّها إدخال حرف الجرّ اللام على ما وجهُهُ الانتصابُ على الحال وممّا وَرَدَ:**

- التهديد النووي غير موجود في الشرق الأوسط.
- سوريا لوحدها لا تهدد إسرائيل ...
- ولقد تم تقويم التسلسل المنطقي والأفقي في كل مرحلة دراسية لوحدها ...".
- لم تَعُدِ الفضائياتُ العربية تعمل لوحدها في السّاحة أمام المشاهد العربي.

- **أخطاء مردّها إلى نفي المستقبل بـ "سوف لا" أو "سوف لن" والصواب نفيه بـ "لن"، ومما ورد:**

- وأنّ البلدية ستضطرّ آسفة لفصل مورد المياه والكهرباء وسوف لا يعاد مورد المياه والكهرباء إلا بعد دفع الغرامات والرسوم المترتبة على ذلك.
- مصالح أمريكا سوف لا تكون آمنة في أيّة مواجهة شاملة مع إسرائيل.
- في عالم يسوده الرّكود سوف لن تجد إسرائيل أيّ جهة مستعدّة لتمويل احتلالها للأراضي العربيّة المحتلة.

**ووجه الخطأ في هذا التركيب:**

١- لا يجوزُ الفَصْلُ بين حرفي التنفيس (السّين وسوف) والفعل بفاصلٍ ما، سواءٌ أكان لن أَمْ غَيْرَها.

٢- أنّ "سوف" و"لَنْ" حرفان يفيدان الاستقبال، ولا يصحّ أن يجتمع في الفعل أداتان تؤدّيان

معنى واحدا[٤٧]، فيجب حّذْفُ "سَوْفَ" و الاكتفاء بـ "لَنْ"، الحرفِ المختصّ بنفي المستقبل، قال تعالى:﴿وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ ٱلْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ ٱلْجِبَالَ طُولًا﴾[الإسراء:٣٧].

- **الخطأ في إدخال باء الاستبدال على الشّيء المراد، والصّواب إدخالها على المتروك، ومما ورد:**

١- استبدل سيارتك القديمة بسيارة جديدة، واحصل على أفضل الأسعار.

٢- الشهيد... استبدل بدلة الزّفاف بكفن أبيض.

٣- الإمارات تعتزم استبدال المدرسين العرب بمواطنيها بعد إقبالهم على مهنة التعليم.

٤- وقد أهمل هذا الخط الديواني بعد الانقلاب العثماني واستبدال الحروف العربية بحروف لاتينية.

يخطّى أسعد داغر[٤٨]، ومازن المبارك[٤٩]، وزهدي جار الله[٥٠]، ومحمد العدناني[٥١]، هذا الأسلوب، وحجّتُهُمْ في ذلك أنّ الباء بعد (أبدل، وبدّل، وتبدّل، واستبدل) ومشتقاتها تدخل على المتروك، استناداً إلى قوله تعالى: ﴿أَتَسْتَبْدِلُونَ ٱلَّذِى هُوَ أَدْنَىٰ بِٱلَّذِى هُوَ خَيْرٌ﴾[٥٢].و﴿وَلَا تَتَبَدَّلُواْ ٱلْخَبِيثَ بِٱلطَّيِّبِ﴾[٥٣] و﴿وَمَن يَتَبَدَّلِ ٱلْكُفْرَ بِٱلْإِيمَٰنِ فَقَدْ ضَلَّ سَوَآءَ ٱلسَّبِيلِ﴾[٥٤].

ولا يخفى على القارئ الكريم أن هذا الخطأ التركيبي قد أدّى إلى انحراف الدّلالة، فلو نظرنا في المثال الأول لوجدنا المعنى: خُذْ سيارة قديمة بعد أن تسلّم سيارتك الجديدة، وليس هذا المعنى المراد، وإنّما المراد: سلّم سيارتك القديمة واحصل على سيارة جديدة، فكان على القائل أن يقول:

- استبدل سيارتك الجديدة بسيارة قديمة واحصل على أفضل الأسعار.

## سُبُلُ الارتقاء بالأداء اللُغويّ في وسائلِ الإعلام العربيّة:

لقد كانَتِ اللّغةُ العربيّةُ في أوْجِ تدفّقها الحضاريّ، وتألّقها العلميّ، حينما كانَ أصحابُها والنّاطقون بها أقوياءَ، فلمّا تراجعتْ مكانةُ الأُمّةِ أمامَ التحدّيات الحضاريّة الضّخمة تراجعَتِ اللّغةُ في نفوس بعضِ أبنائها، وهذا القانونُ لا ينطبقُ على اللغة العربيّة فحسبُ، بَلْ أحسبه ينطبقُ على أيّة لغة. وإذا جازَ لأيّةِ لُغَةٍ أَنْ تُبتلى بالضّعْفِ والوَهَنِ، وأنْ تُمتحنَ بالانحدار والتّراجع، فإنّ لغتنا العربيّةَ يجبُ أَنْ تكونَ بمنأى عن ذلك، وبمَأْمَنٍ منه، لأنّها تجدُ كثيراً من أبنائها الغُيُرِ عليها يرتقونَ بها إلى حيثُ يجب أن تكون.

وَمِنْ أَجْلِ أنْ نرتقيَ بالأداء اللّغوي في

وسائلِ إعلامنا العربيّة، ليكون المشهدُ اللّغويّ فيها مُوازياً للطّفرة الإعلاميّة، التي تحقّقتْ، فإنّي أَضَعُ بعضَ السُّبُل للارتقاءِ بالأداء اللُّغويّ، الذي نرْنو بأَبصارنا إليه.

**١- اعتباراتٌ يجبُ مراعاتُها عند كتابةِ الأخبارِ الإذاعيّةِ:**

**أ- اعتباراتٌ ينبغي توافرُها في هيئة التّحرير:**

تَصِلُ الأَخْبارُ إلى قسم التّحريرِ بالقناةِ أو الإذاعةِ، ويقوم رئيسُ التّحرير بمراجعتها، ويوكل أَمْرَ كتابةِ تلك الأخبار إلى مُحَرّرين مُتَخصّصين، ويشترط في المحرّر:

١- أن يكون مُثقّفًا مُلمًّا من كلّ علم بطرفٍ في اللّغةِ والسّياسة، والاقتصاد، والقانون والرّياضة.

٢- أن يكون لَدَيْهِ إِلْمامٌ بمعلوماتٍ وفيرةٍ عَنْ عَدَدٍ كبيرٍ من زُعَماءِ العالَمِ في الماضي، وزعماء العالم المعاصرين، وأسماء الدّول وعواصمها، ومدنها الرّئيسة، لأنّ نَشَراتِ الأخبارِ أشبهُ ما تكونُ دائرةَ معارفَ مصغّرةً"[٥٥].

**ب- اعتباراتٌ ينبغي مراعاتُها عندَ كتابةِ الأخبارِ الإذاعيّةِ:**

١- إيثارُ الجُمَلِ القصيرةِ المختصرةِ على الجُمَلِ الطّويلةِ، وذلك ليسهل على قارئ النّشرة ضَبْطُ نَفْسِهِ مَعَ سُرْعَةِ السَّرْدِ، وحتّى يستطيعَ المستمعُ تتبّعَ ما يُذاعُ من أخبار[٥٦].

٢- تقسيمُ الجُمَلِ الطّويلةِ -إنْ وُجدتْ- إلى جُمَلٍ قصيرةٍ عند إعدادِ النّشرةِ، كي يتجنّبَ المذيعُ الوَقْفَ الخاطِئَ، الذي يُفْضي -أحيانا- إلى قراءة خاطئة.

٣- يُفَضّلُ أَلاّ يزيدَ عَدَدُ كلماتِ الجُمَلةِ الإذاعيّةِ الواحدةِ عن قُدْرةِ المذيعِ على النُّطْقِ بها في نَفَس واحدٍ[٥٧].

٤- استعمالُ الكلماتِ البسيطةِ، والابتعادُ عَنِ الأَساليبِ الأدبيّةِ المعقّدةِ، وذلك انطلاقاً من اختلاف طبيعةِ الوسائل المسموعة والمرئيّة عن طبيعة الوسائلِ المطبوعةِ، حيث أنّها لا تسمحُ للمشاهِدِ بفرصةِ استرجاعِ المضمونِ مَرّةً أُخرى لِفَهْمِهِ[٥٨].

٥- أَنْ ينأى الكاتبُ الإذاعيُّ بنفسه عن استخدام التّراكيبِ المعقّدة، وصيغِ المبنيِّ للمجهول، والجُمَلِ الاعتراضيّةِ، وما قد يَعوقُ فَهْمَ الجملةِ.

٦- كتابةُ الأَعداد:

أ- تَقْنينُ اسْتخدامِ الأرقامِ الطّويلةِ، والابتعادُ عن الأَرقامِ المعقّدةِ، لأَنَّ أُذُنَ المستمعِ قَدْ تفقِدُ الإحساسَ بها، ولا تَعْلَقُ في ذهنِهِ، فالأرقامُ الضّخمةُ المرتبطةُ بالمعطوفات يجبُ

جَبْرُها، مثال ذلك:

- ميزانية وزارة التّربية والتّعليم ثلاثُمئةٍ وعشرونَ مليونًا، ومئةٌ واثنان وعشرون ألْفًا، وثلاثمتة وأربعة وأربعون دولارًا.

وهذا الرقم الضخم يصعب أن يحفظه السامع، فيختزلُ ويقرأُ (٣٢٠) مليون دولار.

ب- جَبْرُ الكسورِ، وتحويلُها إلى أقرب رقمٍ صحيح، نقول:

- بلغتْ نسبة المقترعين ٨٠٪، بدلاً من قولنا: ٧٩,٩٩٪.

ج- كتابَةُ الأعدادِ الواردةِ في النّشرة بالحروف وضبطها، وخاصّةً الأعدادَ المركّبَة، لأنّها مبنيّة على فتح الجزأين، كي نجنّبَ المذيعَ أيّ تلعثم، أو خطأ في القراءة، نحو:

- حَضَرَ مُؤْتَـمرَ القمّةِ العربيّةِ تِسْعَ عَشْرَةَ دولةً عربيّةً، ورَأَسَ الوفودَ أرْبَعَةَ عَشَرَ رئيس دولة، وثلاثةُ رؤساءَ حكومات، وممثّلان على مستوى المندوبين الدّائمين.

- صَدَرَ وَعْدُ بلفور المشؤوم في ٢/ ١١/ ١٩١٧، فلا يُتْرَكُ أَمْرُ قراءة العَدَدِ إلى المذيع، خَوْفًا من تلعثمه أو خطئه، فيجب على محرّر النشرة أن يحوّل الأرقام إلى أعداد، لتصبح الجملة ... في الثاني من شهـر تشرين الثـاني، عامَ أَلْفٍ وتسعمئةٍ وسَبْعَةَ عَشَرَ.

٧- الالتزامُ بقواعِدِ الكتابةِ الصّحيحةِ، لتصلَ الرّسالةُ الإعلاميّة إلى متلقّيها بصورة سليمة:

أ- وَضْعُ علاماتِ التّرقيم المناسبةِ بَيْنَ الجُمَلِ والكلماتِ، لتمييزِ الكلامِ بعضِهِ من بعض، وتَيْسيرِ عمليّةِ الإفهامِ من جانب الكاتب، وعمليّةِ الفَهْم على القارئ.

ب- رَسْمُ الهمزةِ المتوسّطةِ بصورة صحيحةٍ، ليتمكن المذيعُ من فَهْم الدّلالة المقصودة، أو ليفهم قارئُ الصحيفة المعنى المراد.

ج- رَسْمُ همزةِ القطع بصورة سليمة، لتمييزها عن همزة الوصل، ولتحديد الدّلالةِ بدقّةٍ.

د- تباعد البِنى الصّرفيّة (ترك مسافة بين كلّ كلمة وأخرى)، حتّى لا تختلطَ مكوّناتُ الجملة على نَحْوٍ يفضي إلى قراءةٍ خاطئةٍ، ففي برنامج "عناوين الصّحف" في إحدى الفضائيات، وَرَدَ هذا العنوانُ مكتوباً على هذا النحو:

"معارك كروفر في ليبيا"، فكان الفعلان متقاربَيْن وَغَيْرَ مضبوطَيْن، فَالْتَبَسَ الأَمْرُ على المذيع، فَظَنّهما -لتقاربهما- بِنْيَةً صرفيّةً واحدةً، فتوهّم العَلَميّةَ فيهما، فقرأ الجملة: "معارك كروفر في ليبيا".

هـ- وَضْعُ الشدّةِ فَوْقَ الحرف المضعّف، وإيجادُ

مسافةٍ بَيْنَ البِنى الصّرفيّةِ، لنُجنّبَ المذيعَ القراءةَ الخاطئةَ، وخاصّةً قراءةَ الأخبارِ العاجلةِ، فَصواريخُ (جَوّ جَوّ) قرأَها أَحَدُ المذيعين صواريخ (جوجو)، ولعلّ السّببَ في ذلك عدم ضبط الكلمةِ، وعدم وضع الشَدّة، لأنّ الكلمة العربية دونما ضبط، ودونما وَضْعِ الشدّة فوق الحرف المضعف أشبه ما تكون بالهيكل العظميّ، الذي يصعبُ التعرّفُ على صاحبه.

**ج- اعتباراتٌ يجبُ مُراعاتُها عندَ كتابةِ الأسماءِ:**

١- الابتعادُ عن ذكْرِ الأسماءِ بصورةٍ مُبالغٍ فيها داخلَ الخبرِ الواحدِ، وخاصّةً الأَسماءَ التي يصعبُ نطقُها.

٢- ذكْـرُ الوظيفـةِ أو المنصـبِ، الـذي تشـغلُهُ الشّخصـيّةُ الاعتباريّـةُ قَبْـلَ اسْـمِها، لأنّ الوظيفةَ أَهَمُّ من اسْمِ الشّخص[٥٩].

٣- إذا ازدحمتِ الأَسماءُ الصّعبةُ النّطقِ داخلَ الخبرِ الواحدِ، فلا بَأْسَ من حذف اسم الشّخص، ما لم يكن ذكْرُهُ ضروريّا، مثال ذلك:

- ذكرت صحيفة "نوفايا جازيتا" الروسية الأربعاء أن صحفيا بارزا يعمل بها تمكن من الهروب إلى خارج البلاد بعدما اختطفه رئيس مكتب التحقيقات في روسيا ألكسندر باستريكين وهدد بقتله. كان نائب رئيس تحرير الصحيفة سيرجي سوكولوف انتقد باستريكين في مقالة افتتاحية بالصحيفة.

والأفضل-فيما أرى- حَذْفُ اسْمِ الصّحيفةِ، وَحَذْفُ اسْمِ نائبِ رئيس تحرير الصّحيفة والاكتفاءُ بالصّفةِ الاعتباريّةِ، التي يمثّلها، لأَنَّ هذا كُلَّه لا يهمُّ السّامعَ.

**٢- اعتبارات يجبُ مُراعاتُها عِنْدَ اختيارِ المذيعينَ:**

١- انتقـاءُ المـذيعينَ وَفْقًـا للمعـاييرِ الموضـوعيّةِ، كإجـادة اللّغـة صَـوْتاً، وَنَحْـواً، وَصَرْفـاً، وإلقاءً.

٢- إعدادُ العاملينَ في التلفزيون والإذاعة إعدادًا صَوْتيّاً، وَلُغَويّاً، لعلاج ما يبدو من تحريف في نُطْق بعض الحروف على أَلْسنتهم، ومن أَخطاءٍ في ضَبْطِ بعض الكلمات. وعلى وزاراتِ الإعلامِ، وهيئاتِ الإذاعة المسموعةِ والمرئيّةِ أَنْ تستعينَ في علاج ذلك بالأساتذة المتخصّصين في صَوْتيّات اللّغة وقواعدها النّحوية"[٦٠].

٣- تدريبُ المذيعينَ للتّعامل بصورة جيّدة مَعَ اسْتوديو البثّ وما فيه من كاميرات، وأجهزة اتّصال، وتعامل مع المخرج ...

٤- الحضورُ إلى الأُستوديو قَبْلَ موعدِ قراءةِ النّشرةِ بوقتٍ كافٍ، يسمح له بضبط ما يلتبسُ عليه، وَفَهْم معنى الجملة، ليتمكن من فَهْمِ شبكة

العلاقات التي تربط أَجزاءها، ليقرأ الجملة على مستمعيه أو مشاهديه بسلاسة وانسياب.

٥- تدريبُ المذيعينَ على فنّ تصحيح الأخطاء بلباقة، لتخفيفِ وَقْعها على النّفس[٦١]، وخاصّةً الأخبارَ العاجلةَ التي قد يِرِدُ في كتابتها أخطاءٌ في الصّرف، أو النّحو، أو الإملاء.

٦- وَضْعُ المذيع -في بداية تعيينه- تحت الاختبار، فلا يكلّف بقراءة نشراتِ أخبار نهارية، وإنّما يكلّف بقراءة نشرات أخبار موجزة ليليّة، فإذا ما أبدى نجاحاً في أدائه، فينتقل بصورة تدريجيّة لقراءة نشراتٍ نهارية موجزة أوّلاً، ثم نشرات رئيسة فيما بَعْدُ.

**الحوافزُ المغريةُ:**

يجب على القناة أو الإذاعة أَنْ تحافظَ- بما تراه مناسباً - على مواردها البشريّةِ المدرّبةِ والمؤهّلةِ في مجال اللّغة العربيّة ومنحهم حوافزَ مغريةً، حتّى لا تستقطبهم فضائياتٌ وإذاعاتٌ أجنبيةٌ، فتجد نَفْسَها -فيما بَعْدُ- قد خسرتْ خيرةَ إعلاميّيها، ويكونُ دَوْرُها -حينئذٍ- تأهيلَ العناصرِ البشريّةِ للآخرين، وَحَسْبُ.

**٣- التّدقيقُ اللّغويّ:**

تتهاونُ كثيرٌ من الفضائيات والإذاعاتِ العربيّةِ في المسألةِ اللُّغَويّةِ، وأَغْرَقَنا كثيرٌ من المذيعين والمذيعاتِ بالضَّبْط الخاطئ، سواءٌ ما تعلّق بضبطِ البِنى الصّرفيّةِ، أَمْ ضَبْطِ أواخرِ الكَلِمِ، أَمْ ضَبْطِ أسماءِ الأماكنِ، والعواصمِ، ممّا يقتضي وُجودَ المصحّح اللّغويّ، الذي يضبطُ النّشراتِ الإخباريةَ، وتلك مسألةٌ لا غِنى عنها، لأنّ "الذين وظيفتهم الكلامُ باللّغة العربيّة يجب أن يتلقّوا الدّروس، أو تكتبَ لهم المادةُ مَعَ التّشكيلِ الدّقيق"[٦٢].

ولا بُدّ من وجود مُدَقّق لُغَويّ في جميع وسائلِ إعلامِنا، يُراجعُ الموادَّ الإخباريةَ وغَيْرَها قَبْلَ إذاعتها ونَشْرِها، لتخرج بصورة لائقة، تُحافظ على سلامة الأداء اللّغوي، لأنّ المتابع للمشهدِ اللّغويّ في وسائلِ إعلامنا "يلاحظ أَنّ ثَمّ ضَعْفًا عامًّا في الأداءِ اللّغوي الإعلاميّ: قراءةً، وإلقاءً، وصياغةَ أَخبارٍ، وافتتاحيّاتٍ، وتعليقاتٍ، وتحقيقاتٍ، ضَعْفًا يصل إلى حدود الخطأ في القرآن الكريم، وفي أسماء مشهوري الأعلام والأماكن، وفي لُغَةِ المسلسلاتِ التاريخيّةِ، وَيَصلُ الأَمْرُ بمذيعٍ إلى عدم إجادة قراءة بيت شعر"[٦٣].

**مهامّ المدقّق اللّغويّ:**

١- ضبطُ أواخرِ الكَلِمِ، وخاصّةً ما كان موضعَ لَبْسٍ، فمن ذلك:

أ- في حرب الخليج الأولى قرأ كثير من المذيعين هذه الجملة[٦٤]:

- **"هذه الحرب نذيرٌ بشرّ مستطير"**. قرئتْ غَيْرَ مرّة: هذه الحربُ نذيرُ بِشْر مستطير.

ب- يتناقل الناس في العالم العربي طُرْفةً مؤدّاها أنّ مذيعا قرأ هذه الجملة:

- **"وزير التربية والتعليم يشكر المعلم على حسن سلوكه"**.

قرأها على النحو الآتي:

- وزير التربية والتعليم يشكر المعلم علي حَسَن سلّوكه.

وكان المقصود بالجملة يشكر المعلم على حُسْن سلوكه.

ج- الخلط بين صيغة المثنى والجمع، فقد قرأ أحد المذيعين الجملة الآتية خطأ:

- أدرك المرشّح حجم المشكلة الاقتصادية أكثر من منافِسِيه.

والصواب أكثر من منافِسَيْه، لأنّه لم يكن له إلا منافسان.

٢- ضبط البنى الصّرفيّة المُلْبسة، وممّا سَمِعْنا:

- وِفقا للقراراتِ الدولية، والصواب وَفْقا ...
- يرزحون تحت نَيْر الاحتلال، والصواب نِير الاحتلال.
- هَرَعتْ سيارات الإسعاف... والصّواب هُرِعَتْ..

وننصح الإعلاميينَ بتعزيز علاقاتهم بالمعجم العربيّ، وهو الفيصل في ضبط البِنى الصّرفيّة.

٣- ضَبْطُ أسماءِ البُلدانِ والأماكن:

١- قرأ أحد المذيعين الجملة الآتية:

- رَسَتْ سُفُنٌ حربيّةٌ أمريكيةٌ في خليج عمّان.

وهذا الخطأ اللّغوي في ضبط (عُمان) يكشف عن جهل بالجغرافيا العربية، فقد جعل (عمّان)، وهي العاصمة الأردنية، جعلها ميناءً، وهي مدينة ليست ساحلية.

- قرأ أحد المذيعين: مدينة الأَبيض السودانية، والصواب مدينة الأُبَيّض.
- ضَبَطَ أَحَدُ المذيعين ميدنة الأُبَيّض السّودانية خطأً في الجملة الآتية:
- انْدلعتْ مظاهرت صاخبة في مدينة الأَبْيَض السّودانية، والصّواب: مدينة الأُبيّض.
- بعد أن وضعت الحرب أوزارها على لبنان، عام ٢٠٠٦، قرأ أَحَدُ المذيعين اللبنانيين هذا العنوان: صُوُر تنفض الغبار عن نفسها، قرأه: صُوَر تنفض الغبار عن نفسها ...

٢- ضَبْطُ أسماءِ الأعلامِ المُلْبِسَةِ.

٣- يتابعُ المدقّقُ اللغويُّ أَداءَ زملائه، ويقدّم لهم تقريرًا أسبوعيًا، يرصد فيه الأخطاءَ التي وقعوا فيها، ليتجنّبوا تكرار الخطأ.

**أهميّة التدقيق اللّغويّ:**

لقد أظَهرتِ الدّراساتُ والبحـوثُ الميدانيّـةُ التي أُجريتْ في مجال أَهميّة وسائل الاتّصال الجماهيريّ ومدى تأثيرها في عملية التّثقيف والتّربية والتّعليم أنّ الإنسان يتعلّم ٨٣ بالمائة من خلال حاسّة البَصَر و١١ بالمائة من خلال حاسّة السّمع، ويتذكّر ٢٠ بالمائة ممّا يسمعُ، و٥٠ بالمائة ممّا يسمعه ويراه. وهذه النّتائجُ العلميّةُ تؤكّد الاختلافَ في تأثير وسائل الإعلام. فالتلفزيون وسيلةً لبثّ الرسالة الإعلاميّة أكثر تأثيراً في الجماهير من الصّحافة والراديو، لأنّه يخاطب العَيْن والأُذن بالصّورة والصّوت، والصّحافة أكثر تأثيراً من الراديو لأنّها تخاطب العَيْنَ بالصورة والشّكل[٦٥].

إنّ التّهاونَ في الأخطاءِ يؤدّي إلى ترسيخها وقبولها، خاصّةً لَدى النّاشئةِ، ولا بُدَّ من المحافظة على سلامة الأداء اللّغويّ، لتصلَ الرّسالةُ الإعلاميّةُ إلى مُتَلقّيها بصورة صحيحة.

إنّ أبناءَ اللّغاتِ الإنسانيّةِ كلّها، يجمعون على ذلك الأثر السّلبي الذي يتركُهُ الخطأُ في المتلقّي نفسيّاً، واجتماعيّاً، وحضاريّاً.

ونحن –جميعا– نشعر بالارتياح والقدرة على التّواصل كلّما استمعنا، أو قرأنا شيئاً مكتوبا خالياً من الأخطاء، فضلاً عمّا يتركه ذلك من أَثر إيجابيّ في المتلقّي.

**٤- ضَبْـطُ خطابـاتِ القـادةِ العـربِ وكبـارِ المسؤولين:**

ليس العاملون في الحقلِ الإعلاميّ- وَحْدَهُم- المسؤولينَ عن تَراجُع الأداءِ اللّغويّ في وسائلِ الإعلامِ العربيّةِ، بَلْ يشاركهم في تحمّل هذه المسؤوليةِ كثيرٌ من كبار المسؤولين في كُلّ دولةٍ من وطننا العربيّ الكبير، سواءٌ أكانوا رؤساءَ دُوَلٍ، أَمْ رؤساءَ حكوماتٍ، أَمْ وزراءَ، أَمْ شخصيّاتٍ اعْتباريّةً أخرى، والمتتبّعُ للمشهد اللّغويّ عند كثير من هؤلاءِ المسؤولينَ يجدُ بعضهم أو كثيراً منهم:

١- يُلْقي خطاباتِهِ أَمامَ المحافلِ الدّوليةِ بلُغَةٍ أجنبيّة، كالانجليزية أو الفرنسية، أو باللّهجةِ العاميّةِ، ممّا يؤدّي إلى أَخطاءٍ في التّرجمةِ الفَوْريةِ، لأَنّ هؤلاءِ المترجمينَ- إنْ كانوا من أُصول غير عربيّة -يجدون أنفسَهم عاجزينَ عَنِ التّرجمةِ، لأنّهم كانوا قد تعلّموا العربيّة الفصحى.

وأخشى أَن يترتّبَ على ذلك إِقصاءُ اللُّغةِ العربيّةِ من المحافلِ الدّوليةِ، بعد أَنْ تَمَّ الاعترافُ بها عام ١٩٧٤، لُغَةً سادسةً، في هيئة الأُممِ المتّحدة، لأنّها تمتلكُ إِرثًا حضاريًّا، يَجِبُ أنْ نحافظ عليه.

٢- يُلْقي خطاباتِهِ في المؤتمرات المحليّة، والإقليمية باللهجة العاميّة، أو بلُغةٍ بائسةٍ ركيكةٍ. ويندر أن يقرأ جملة قراءة معبّرة خالية من الأخطاء النّحويّة واللّغويّة "يجب ألاّ ترتكبَ من قبل طالبِ دراسةٍ إعداديّة"[٦٦]، مُخالفين بذلك دساتيرَ بلادهم، التي تنصّ بصورة واضحة جليّة على الحفاظ على سلامة اللغة العربيّة، "مما جَعَلَ مجمعَ اللغة العربية في القاهرة يطالبُ رجالَ الدّولةِ، وَكُلَّ المسؤولين السّياسيينَ بأَنْ يلتزموا في خطبهم، وفي كُلّ بياناتهم باستعمال اللغة العربيّة السّليمة، وهي توصية أذاعها في مؤتمره عام ١٩٩٦، ثمّ ظلّ يعيدها ويكرّرها في مؤتمراته السّنوية اللاحقة"[٦٧].

ويقتضي الحرصُ على سلامة الأداء اللّغوي في خُطَبِ هؤلاء المسؤولين أن تكون خُطَبُهُمْ وبياناتُهُمْ مضبوطةً ضَبْطًا تامًّا، لأنّ "أخطاء الكبار في الإذاعة والتلفاز بخاصّة، وخطأ الكبير من المفكرين والقادة والكتاب أشدّ خطراً من أَخطاء العاديين، لأنّ الآخرين يتلقّوْنه، ويستخدمونه مطمئنّين إلى صحته وسلامته، لأنّه صدر عن كبير"[٦٨].

ويبدو أنّ تلك الأمانيَّ لم تَلْقَ أُذُناً صاغيةً، فَضَعْفُ أَداءِ القادةِ العربِ اللّغويّ جَعَلَ أَحدهم مُحْرَجاً، حينما وَقَفَ في الأُممِ المتّحدةِ يتحدّثُ عن مدينة القدس، قِبْلَةِ المسلمين، فيتصرّف بنطْق البِنى الصّرفيّةِ بالشّكل الذي يراه، فيضمّ القافَ من "قِبْلَة"، ويتحدّثُ عن سَماحةِ الإسلامِ، الذي لا يميّزُ بَيْنَ عِرْقٍ أو لَوْنٍ، فينطق كلمة عِرْق، بفتح العَيْنِ والرّاء[٦٩].

ولو تتبّعتَ خِطاباتِ القادةِ العَرَبِ في قمّةِ دُوَلِ عَدَمِ الانحيازِ السّادسَةَ عَشْرَةَ، التي عُقدتْ مُؤخّراً في طهرانَ "لَهَالَكَ الأَمْرُ واستهوتْكَ أَحزان" على هذا الواقعِ اللّغوي البائسِ، الذي عكستْهُ خطاباتُهُمْ.

ويبلغُ الضّعفُ اللّغويُّ مَداهُ عِنْدَ المستشارِ القانونيّ المصريّ- وهو شخصيّةٌ اعتباريةٌ مرموقةٌ - الذي تَلا في بثّ مُباشَرٍ قرارَ إِدانةِ الرّئيسِ المخلوعِ؛ محمد حسني مبارك، فقد أَخطأَ المستشارُ ثلاثَ مرّاتٍ في قراءة بِضْعِ آياتٍ من القرآنِ الكريمِ[٧٠]، عِلْمًا بأَنّه كان يَقْرأُ كلاماً مكتوباً، وَلَوْ تَتَبَّعَتَ البيانَ الضّخمَ الذي تلاهُ، واستغرقَتْ قراءَتُهُ نَحْوَ رُبْعِ ساعةٍ لَمَا اسْتطعتَ أَنْ تُحصيَ ما فيه من أَخطاءٍ.

**بعض أسباب تراجع الأداء اللّغوي في وسائل الإعلام:**

وبعد أَنْ أَمْضَيْتُ مع وسائلِ الإعلام العربيّة زمناً غير قليل، متتبّعاً المشهدَ اللّغويّ فيها، فإنّي أجد نفسي قادرًا على عَزْوِ هذا التراجع في أَدائها اللغويّ إلى أَسباب، منها:

١- عَدَمُ إعداد طلبة كلية الإعلام إعدادًا لُغَوِيًّا مناسِبًا، إذ لا يدرس طلبةُ كليّة الإعلام إلا مساقًا لُغَويّا واحدًا، ففي كلية الإعلام في جامعة النجاح الوطنية لا يدرس الطلبة إلا مساقًا واحدًا، هو "لغة الإعلام بالعربيّة"، وتتبّعت الخطط الدراسية لكليّات الإعلام في غير جامعةٍ عربيّة، فوجدتُها لا تخرج عمّا ذكرته. وينبغي بناءُ اسْتراتيجيّةٍ لُغَوِيّةٍ جديدةٍ قوامُها طَرْحُ مساقاتٍ متعدّدةٍ في علم النّحو، والصّرف، والأَصْواتِ، واللّسانيات الحديثة.

٢- اختيارُ العاملين في وسائل الإعلام من محرّرين، ومذيعين ومراسلين، وَمُعِدّي برامج ... لا يخضع -في الأَعمّ الأغلب- للمقاييسِ العلميةِ والموضوعيّة، القائمةِ على اختيار الأفضل، كإجادة اللغة العربيّة صَوْتًا، وَنَحْوًا، وَصَرْفًا، وإملاءً، وفكرًا، وثقافةً، وانتماءً، بَلْ يخضعُ - في أَحايينَ كثيرةٍ - إلى معاييرَ غَيْرِ موضوعيّةٍ، ممّا دَفَعَ عُمَرَ الدَقّاق إلى الجأْرِ بالشَّكْوى، وذلكَ في قَوْلِه[٧١]: "إنّ المعوّلَ عليه الآنَ عنْدَ تَوْظيفِ المذيعِ أَنْ يكونَ فتاةً في غالب الأحيان، ما دام للصّورةِ شَأْنٌ بالِغُ الأهميّةِ في الشّاشةِ الصّغيرةِ، وعلى ذلك يُراعى في انْتقاء هذه الفتاةِ أَنْ تكون حَسْناءَ يافِعَةً، رَشيقةَ القَدِّ، بَضَّةَ الإهابِ، مَليحَةَ الوَجْهِ، أَثيثة الشَّعْر ... أمّا ما عَدا ذلكَ من إتقانِ اللُّغَةِ وتجويدِ أَدائها، وإحْسانِ نُطْقِ مخارجِ حُروفها، والدّرايةِ بمواضع الفَصْل والوَصْل في عباراتها، فَكُلُّ ذلك أَمْرُهُ يَسيرٌ، ولا لُزومَ للتّشديد فيه، إذْ يُكتفى من المذيعةِ الأنيقةِ بأَنْ تكون بارئةً من عُيوبِ النّطق، من حُبْسَةٍ أو تأتأة ...".

٣- تدنّي مُستوى كثيرٍ من المذيعاتِ والمذيعين ومُقدّمي البرامج:

وفي إطار رَصْدِنا للَّدوْر الذي تؤدّيه وسائلُ الإعلام، وَجَدْنا "الكثير من هؤلاءِ لا يُحْسِنُ صياغَةَ جُمْلَةٍ فصيحةٍ غَيْرِ ملحونَةٍ، وما يَعْلَمُ من قَواعدِ العربيّة شَيْئاً، وَهُوَ لا يرى في ذلك عَيْبًا أو منقصةً، تَحُطُّ من قدْرِهِ، بَلْ وَصَلَ الأَمْرُ ببعضهم إلى ازْدراءِ الفُصْحى"[٧٢].

إنّ الممارساتِ اللّغويّةَ لهذه الوسائلِ قدِ انْحدرتْ -في معظم الأحيان- إلى حدّ ارتكابِ الخطايا اللّغويةِ، فالمتأمّلُ يشاهدُ ضَعْفًا في الأداءِ الإعلامي، و"إنّ أيّ تشويه يلحق بالعربيّة على القنوات الفضائيّة هو أَشدُّ خطرًا، وأَفدحُ أَثرًا من أيّ تشويه مماثل، يقع في صحيفةٍ أو مجلّة أو كتاب، لأَنّ هذه كُلَّها مُوَجَّهةٌ إلى جمهور من النّاس، مُؤَلَّف من مُثَقّفين وَمُتعلّمين، وهؤلاءِ - بوَجْهٍ عام- قادرون على التّصويب، أمّا برامجُ القنواتِ الفضائيّةِ فتصل إلى النّاس أَجمعين، وَهُمْ

- بوجهٍ عام- غَيْرُ قادرين على التصويب، وَمَنْ كان قادرًا على ذلك لا يسعفه الوَقْتُ، فبعد انتهاء البرنامج يكون قد سبق السِّيْفَ العَذَلُ"(٧٣).

٤- ضعفُ الوَعْي القَوْميّ لدى كثير من وسائل الإعلام، وعدم شعورها بالخجل من كثرة الأخطاءِ، التي يقع فيها كثيرٌ من العاملين فيها، وتساهلها معهم.

٥- تراجُعُ مكانةِ الأُمّةِ في هذا العصر: لَقَدْ كانَتِ اللُّغَةُ العربيّةُ في أَوْجِ تدفّقها الحضاريّ وتألّقها العلميّ حينما كان لأهلها مكانةٌ مَرْموقةٌ بَيْنَ الأُمم، فلمّا تراجَعَتْ مكانةُ الأُمّةِ أَمامَ التّحديّاتِ الحضاريّةِ تراجَعَتِ اللّغةُ في نُفوس بعض أَبنائِها، "فَأَصبحوا يُعانون ضَعْفًا واضِحًا وَقُصورا فاضِحًا عن بُلوغِ مستوى الكفايةِ اللّغويّةِ المؤمّلِ لتأسيسِ معرفةٍ لُغويّةٍ وظيفيّة، تمكّنُ مالِكها من ممارسة عمله المتخصّص بلغةٍ عربيّةٍ سليمةٍ، تخلو من الأخطاءِ النّحويّة والصّرفيّةِ، والإملائيةِ والدّلالية"(٧٤).

٦- غِيابُ القرارِ السّياسيّ، الذي يُنهي هذا الانفلاتَ اللّغويَّ، فالحِراصُ من أبناءِ الأُمّة يتطلّعون إلى السّلطة، التي تمتلك القدرةَ التّنفيذيةَ على الإنجاز الحاسم، فتستطيع السّلطةُ الحاكمةُ أن تعاقبَ أيّ وسيلة إعلام لا تلتزم بالحفاظ على سلامة الأَداء اللّغويّ.

**الهوامش:**

(١) ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢هـ/ ١٠٠٢م): **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، بيروت، د.ت، ج١، ص٣٣.

(٢) مركز دراسات الوحدة العربية: **اللغة العربيّة والوعي القومي**، بيروت، ١٩٨٤، ص٢٣٤.

(٣) كتب جلبير كونت، عضو الأكاديمية الفرنسية في صحيفة لوموند بتاريخ ١٥ تموز/ يوليو مقالاً جعل عنوانه "اللغة هي الوطنيّة". انظر: المسدّي عبد السلام: **العرب والانتماء اللغوي**، ط١، دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠١١، ص٦٤.

(٤) الشّريف، سامي: **اللغة الإعلاميّة: المفاهيم، الأُسس، التطبيقات**، ط١ ، ٢٠٠٤، ص١٦٥.

(٥) سالم، محمد رشاد: **اللغة العربية والإعلام**، مكتبة الجامعة، الشارقة، ٢٠٠٦، ص٢١٨.

(٦) فلحي، محمد علي: **صناعة العقل في عصر الشاشة**، ط١، الدار العلمية للنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٠م، ص٣٩.

(٧) الحسناوي، مصطفى محمد: **واقع لغة الإعلام المعاصر**، ط١، دار أُسامة، عمان، الأردن، ص٢٦٤.

(٨) عبد التواب، رمضان: **لحن العامة والتطور اللغوي**، ط١، دار المعارف، بمصر، ١٩٦٧، ص٣٢.

(٩) نقلاً عن الموسى نهاد: **اللغة العربيّة وأبناؤها**، ط٢، مكتبة وسام، ١٩٩٠، ص١١٢.

(١٠) بشر، كمال: **دراسات في علم اللغة، القسم الثاني**، دار المعارف، ١٩٨٠، ص١٢٨.

(١١) الموسى، نهاد: **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، عمّان، ٢٠٠٣م، دار الشروق، ص١١١.

(١٢) شاهين، عبد الصبور: **في علم اللغة العام**، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ١٩٨٠، ص٢٣٦-٢٣٧.

(١٣) الموسى، نهاد: **الثّنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ص١١١.

(١٤) العدناني، محمد: **معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة**، ط١، ١٩٨٦، مكتبة لبنان، مقدمة المؤلف، ص ز.

(١٥) عمر، أحمد مختار: **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيّين**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص١٩.

(١٦) الموسى، نهاد: **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ص٦٣.

(١٧) ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن (ت ٥٩٧هـ/ ١٢٠٠م): **تقويم اللسان**، تحقيق: د.عبدالعزيز مطر، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٦٦م، ص٧٥-٧٦.

(١٨) الموسى، نهاد: **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ص٨٤.

(١٩) ابن جنّي: **الخصائص**، ج١، ص١٢.

(٢٠) حمّادي، محمد ضاري: **حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث**، منشورات وزارة الثقافة والإعلام العراقية، دار الرشيد، ١٩٨٠، ص٢٢١.

(٢١) سليم، عبد الفتاح: **اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه**، دار المعارف بمصر، ١٩٨٩، ص٤٥٠.

(٢٢) الأنصاري، ابن هشام جمال الدين (ت ٧٦١هـ/ ١٣٦٠م): **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، حققه مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط٥، دار الفكر، بيروت، د.ت، ص٩١٥.

(٢٣) المبارك، محمد: **خصائص اللغة العربية ومنهجها الأصيل في التجديد والتوليد**، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٢م، ص١٦.

(٢٤) سالم، رشاد محمد: **اللغة العربية والإعلام**، ص٩٨.

ويبدو أنّ لهذا الخطأ جذوراً تاريخيّة، فقد سمع عمرُ بْنُ الخطاب قوما لا يحسنون الرّماية، فقال أحدهما للآخر: "أَسَبْتَ"، فقال عمر: سوء اللّحن أشدّ على نفسي من سوء الرَّمْي.

(٢٥) جامعة القدس المفتوحة: **علم أصوات العربية**، ط١، ١٩٩٧، ص٢٣٦.

(٢٦) بشر، كمال: **علم اللغة العام الأصوات**، دار المعارف بمصر، ١٩٧٣، ص١٨٥-١٨٦.

C اختصار الكلمة الانجليزية Consonant= صوت صامت و V تشير إلى Vowel = حركة و VV = حركة طويلة.

(٢٧) ابن عقيل، قاضي القضاة بهاء الدين عبدالله (ت ٧٦٩هـ/ ١٣٦٧م): **شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك**، ط٢٠، دار التّراث، القاهرة، د.ت، ج٣،

ص١٧٩.

(٢٨) الموسى، نهاد: **اللغة العربية وأبناؤها**، ص١٢٨ -١٢٩.

(٢٩) مجمع اللغة العربية/ القاهرة: **المعجم الوسيط**: مادة (بلر).

(٣٠) الموسى، نهاد: **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ص١١٧.

(٣١) العدناني، محمد: **معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة**، ص٦٢.

(٣٢) المرجع نفسه: ص٤٦٣.

(٣٣) المبارك، مازن: **نحو وعي لغوي**، مكتبة الفارابي، دمشق، ١٩٧٠، ص١٠٢.

(٣٤) جار الله، زهدي: **الكتابة الصحيحة**، ط٢، بيروت، المكتبة الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٧٧، ص٣٩٦.

(٣٥) سورة المائدة: ١١٧. وانظر: النساء: ٩٧، الأنعام: ٦١، النحل: ٢٨، و٣٢، الرعد: ١٣، غافر: ٧٧، السجدة: ٣٢.

(٣٦) المعجم الوسيط: مادة (طعم).

(٣٧) فلفل، محمد عبدو: **اللغة العربية ثوابت ومتغيّرات، دراسات في التغيّر اللغوي، الدواعي والآفاق**، دار الينابيع، دمشق، ٢٠٠٢، ص٨٦.

(٣٨) سيبويه؛ أبو بِشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت ١٨٠هـ/ ٧٩٦م): **الكتاب**، تحقيق عبد السّلام محمد هارون، دار القلم، القاهرة، ١٩٦٦م، ج٢، ص٢١٠.

(٣٩) ابن يعيش، مُوَفّق الدين يعيش بن علي (ت ٦٤٣هـ/ ١٢٤٥م): **شرح المفصّل**، عالم الكتب، بيروت، د.ت، ج٥، ص٥٦٨.

(٤٠) جار الله، زهدي: **الكتابة الصحيحة**، ص١١٦.

(٤١) مجمع اللغة العربية/ القاهرة: **محاضر جلسات المجمع في دور انعقاده الثالث**، ص٤.

(٤٢) جواد، مصطفى: **قُلْ ولا تَقُل**، بغداد، مطبعة أسعد، ١٩٧٠، ص٦١.

(٤٣) الموسى، نهاد: **اللغة العربية وأبناؤها**، ص١٣٤.

(٤٤) أخطأ الكاتبُ مرّتين في صرف الممنوع من الصّرف، وتنوين العلم الموصوف بـِ (بن).

(٤٥) وهذه التقسيمات مستوحاة من كتاب أُستاذي نهاد الموسى: **اللغة العربية وأبناؤها**، ص١٤٧.

(٤٦) جامعة القدس المفتوحة، **اللغة العربية**، ١٩٩٢، ص١٢٧.

(٤٧) المالقي؛ أحمد بن عبد النور(ت٧٠٢هـ/ ١٣٠٢م): **رصف المباني في شرح حروف المعاني**، تحقيق محمد الخرّاط، دار القلم، دمشق، ١٩٨٥، ص٣٩٨.

(٤٨) داغر، أسعد: **تذكرة الكاتب**، مطبعة المقتطف والمقطّم، مصر، ١٩٤٣، ص٥٠.

(٤٩) المبارك، مازن: **نحو وعي لغوي**، ص١٩٦.

(٥٠) جار الله زهدي: **الكتابة الصحيحة**، ص٤٢.

(٥١) العدناني محمد: **معجم الأخطاء الشائعة**، ط٢، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٠، ص٣٦.

(٥٢) سورة البقرة: ٦١.

(٥٣) سورة النساء: ٢.

(٥٤) سورة البقرة: ١٠٨.

(٥٥) عطوان، فارس: **الفضائيات العربيّة ودورها الإعلامي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، د.ت، ص١٠٧.

(٥٦) الشّريف، سامي: **اللغة الإعلاميّة المفاهيم- الأسس- التطبيقات**، ص٨٦.

(٥٧) منتدى الفكر العربي: **اللغة العربية والإعلام وكُتّاب النصّ**، عمان، الأردن، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م، ص١٢٣.

(٥٨) العبد، نهى: **صناعة الأخبار التلفزيونية في عصر البث الفضائي**، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص١٠٧.

(٥٩) هذا ما حَدَثَ مع السيّد سامي حداد، الذي كان يعمل في قناة الجزيرة، ويقدّم برنامج الرأي والرأي الآخر، فقد اعتمد على ذاكرته في ايراد الأسماء يوغسلافيين صِرْب، فتلعثم أكثر من ثلاث مرات في قراءة اسم أحدهم، وعلّق على تعلثمه بعبارات لا أستطيع ذكرها، وأعتقد أن السيد سامي إنْ قرأ كلامي هذا يتذكر.

(٦٠) الموسى، نهاد: **الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة**، ص١٤٠.

(٦١) العبد، نهى: **صناعة الأخبار التلفزيونية في عصر البثّ الفضائي**، ص٥٠.

(٦٢) عمر، أحمد مختار: **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين**، ص٢٣.

(٦٣) بوبو، مسعود: "مشكلة الأداء في اللغة العربية: أسباب الضعف ووسائل العلاج، **ندوة اللغة العربية، مجمع اللغة العربية دمشق**، ١٩٧٧، ص٣٢.

(٦٤) المرجع نفسه: ص٢٧.

(٦٥) مسارع الرّاوي: "وسائل الاتّصال الجماهيري ودورها في نشر لغة عربية صحيحة"، **اللغة العربيّة والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية**، ط١، بيروت، لبنان، ١٩٨٤، ص٨٦.

(٦٦) شعبان، بثينة: "دور اللغة العربيّة في مواكبة المصطلح الأجنبي في الإعلام المقروء"، **مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق**، ١٩٩٩، مجلد ٧٤، ج٣، ص٥٦٣.

(٦٧) المسدّي، عبدالسلام: **العرب والانتحار اللغوي**، ص١٤٢.

(٦٨) الحسناوي، مصطفى محمد: **واقع لغة الإعلام المعاصر**، ص٢٧٤.

(٦٩) عمر، أحمد مختار: **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكُتّاب والإذاعيين**، ص٥١.

(٧٠) صحيفة القدس الفلسطينية، ٥/ ٦/ ٢٠١٢، ص٣٠.

(٧١) عمر الدقّاق: "واقع اللغة العربية في الإعلام"، **مجلة مجمع اللغة العربية**- دمشق، مجلّد ٧٤، ج٣، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، ص٦١٤.

(٧٢) الحسناوي، محمد مصطفى: **واقع لغة الإعلام المعاصر**، ص٢٨٣.

(٧٣) صدقي، جورج: "العربيّة والقنوات الفضائيّة"،

**مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق**، مجلد ٧٤، ج٣، ١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م، ص٥٧٨..

(٧٤) العناتي وليد، وبرهومه، عيسى: **اللغة العربية وأسئلة العصر**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، ٢٠٠٧، ص١٣٣.

# تحليل الخطاب الشعري بين آليات اتساقه اللغوية وانسجام الدلالة في قصيدة "أغنية لشهر أيار" لأحمد عبدالمعطي حجازي

د.عمر أحمد ربيحات *

تاريخ وصول البحث: ١٠/ ١٠/ ٢٠١٢م تاريخ قبول البحث: ٣/ ٦/ ٢٠١٣م

**ملخص**

يتناول هذا البحث قصيدة "أغنية لشهر أيار" للشاعر أحمد عبد المعطي حجازي، بالبحث والدراسة ضمن (نظرية الاتساق والانسجام النصّيّ)؛ إذ يتناول الجزء الأول الممكنات الاتساقية للنص من (إحالات واستبدال وحذف ووصل واتساق معجمي) التي تعمل على اتساق النص وتعالق أجزائه وترابط عناصره، بينما يتناول الجزء الثاني آليات التأويل النصي وانسجام الخطاب الشعري من مثل: (البنية الكلية والمعرفة الخلفية والتشتت والانقطاع) وهي الأدوات التي تعمل على تمكين الدلالة النصّيّة من أخذ مداها وبالتالي تأويلها، من خلال ملء الفراغات التي قصّرت عنها آليات الاتساق في إيصال الدلالة للمتلقي، وهي نظرية على أهمية عالية في البحث والدرس للنصوص الشعرية الحديثة؛ ذلك أنها تقع ضمن مسميات علم لغة النص الحديث، الذي يبحث في الآليات اللغوية التي تحدد نصيّة النص بالنظر إلى تماسكه من جهة، وانسجام خطابه وتأويل دلالته من جهة أخرى، وقد انطبق هذا على النص المدروس، فهو نص متماسك متسق في أغلب مفاصله، ومُنْسَجِمٌ في دلالاته التأويلية.

**كلمات مفتاحية:**

الاتساق: أدوات اللغة الناهضة بالنص الشعري.

الانسجام: أدوات التأويل التي تسد فجوات الدلالة.

المعرفة الخلفية: معرفة العالم لدى المتلقي.

* أستاذ مساعد، مركز اللغات، جامعة العلوم الإسلامية العالمية .

**Abstract**

Theories of poetic discourse analysis in the late decades of the last century appeared under different categories focusing on text's harmony, consistency and coherence.

The current study, which analyzes a poem by Ahmad Abdel Muti Hijazi entitled: "A Song for the month of May" aims to explore mechanisms and aspects of harmony, consistency and unity in the text.

The first section deals with aspects that lead to text harmony, the consistency of the text and the correlation of its parts, whereas the second section deals with the harmony of the poetic discourse, including the overall structure and background knowledge.

**بين يدي البحث:**

تعددت نظريات "تحليل الخطاب الشعري"[1] بتعدد المنظور اللغوي الذي انطلقت منه كل نظرية، ذلك أنها اعتمدت على أدوات الخطاب التي انعكست بدورها على التأويل النصي للعمل الشعري، ومن ثم الحكم على نصيّته، وبعيداً عن تعقيدات المصطلح النقدي في هذا المجال، فإن الباحث سيتناول إحدى النظريات الخطابية التي عُنيت بالنص الشعري، وهي (نظرية الاتساق والانسجام) التي تعتمد على عنصرين أساسيين في الحكم على (نصيّة)[2] العمل الشعري، أو غيره من النصوص الأدبية، وهما عنصر الاتساق الذي يُعنى بآليات الربط اللغوي للنص، والتي تعمل على إحكام ترابطه وتماسكه اللغوي، وعنصر الانسجام الذي يُعنى بالدلالة وما تتركه البُنى اللغوية من ظلال لتفسير الخطاب الشعري أو عملية تلقيه، والفراغات التي يمكن للمتلقي سَدُّ فجواتها من خلال مجموعة من الأدوات التي تعمل على انسجامه مع مقصدية الشاعر والرؤية التي أرادها، وبالتالي الحكم على العمل الأدبي المنجز ما إذا كان يمثل نصاً يحمل خطاباً أم لا؛ ذلك "أن النص أكثر من مجرد خطاب أو قول؛ إذ إنه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجية التي يعتد بها على أساس أنها ظاهرة عبر لغوية؛ بمعنى أنها مكونة بفضل اللغة، لكنها غير قابلة للانحصار في مقولاتها"[3]؛ ذلك أن عملية التلقي إنتاج جديد للنص، وبتعدد طرق التلقي والمتلقين والتأويل تتعدد النصوص المنتجة

ودلالاتها الخطابية؛ وعليه فإنّ كل نصٍّ مُعتدٌّ به منتج لخطاب يُجدِّده المتلقي بناءً على الشيفرات التي يحملها ونستطيع تلقيها، فهو" عمل تركيبي يجعل من القصيدة وحدة شاملة لا يمكن قصرها على مجرد محصلة جمع عدد من الجمل والفقرات؛ وإنما باعتباره خطاباً يؤدي إلى وجود ما نطلق عليه قصيدة"[٤] من خلال تضافر المحصلة الجملية مع العملية التشفيرية والقواعد الشكلية التي يبنى عليها،" فالخطاب هو فعل الإنتاج اللفظي، ونتيجته الملموسة والمسموعة والمرئية، بينما النص هو مجموع البنيات النسقية التي تتضمن الخطاب وتستوعبه"[٥].

إذن فالخطاب والنص متلازمان لا ينهض العمل الأدبي إلا بهما، ولا نستطيع الحكم على نصيّتة إلا بهما أيضاً؛ لأنه مجموع "الوحدات اللغوية ذات الوظيفة التواصلية الواضحة التي تحكمها جملة من المباديء، منها الانسجام والتماسك"[٦]، وهما موضوع حديث هذا البحث؛ إذ يمثل التماسك الشكل الفيزيائي للنص المتمثل بالشكل الصوتي والمرئي للغة المكتوبة، فيما يمثل الانسجام" مواطن التفاعل والوجه المتحرك للنص، وهو التعبير والتأويل"[٧]. ومن هنا فإنّ الاتساق لا يخرج عن حدود النص ومادته اللغوية والشكل الطباعي له، في حين أن الانسجام يبحث في الدلالة والتأويل ودور المتلقي في إضاءة النص وفَكِّ مغاليق دلالاته.

تتناول هذه الدراسة قصيدة (أغنية لشهر أيار) للشاعر أحمد عبدالمعطي حجازي، بالبحث في الأدوات الاتساقية التي تكشف عن تماسك النص، وتعالق أركانه، والحقيقة أنه ليس من اليسير تناولها جميعاً؛ ذلك أن البحث فيها يأخذ جهداً ووقتاً كبيرين. وعليه، فقد قصر الباحث هذه الأدوات على: (الإحالة "إحالة الضمائر، والظروف وأسماء الإشارة، والمقارنة" والاستبدال "اسمي"، والحذف "جملي، وفعلي، واسمي" والوصل "العكسي والسببي والإضافي" والاتساق المعجمي "التكرير والتضام"). أما في فصل انسجام الخطاب، فقد تناول الباحث ثلاث آليات للتدليل على انسجام الخطاب وهي: (البنية الكلية أو موضوع الخطاب وتقسم إلى "العنوان والتكرار" والمعرفة الخلفية أو معرفة العالم والتشتت والفراغ والانقطاع).

لقد رافق تطور الشعر الحديث نظريات جديدة في تحليل الخطاب النصي الأدبي عامة، متزامنةً مع الحديث عن لغة الشعر ومنطلقات رؤيته، إذ "أصبحتا حديثتين في الشعر العربي حداثة لم نجربها بهذا الشكل سابقا. ومن ثم نشعر بأن صلة من نوع جديد قد تكونت بين

المتلقي وما يشغل بال الشاعر[٨]. وعند قراءة شعر أحمد عبد المعطي حجازي، نرى هذا المنحى الجديد ظاهراً في تناوله للشعر وإبداعه، ومن القصائد التي ظهر فيها مثل هذا المنحى قصيدتنا قيد البحث، التي يعرض من خلال مقاطعها السبعة المآسي والهزائم التي حلت بالأمة العربية، والذل والصغار الذي واكبها، مختصراً ومختزلاً ذلك في شهر أيار، الذي يدل على تقطع الأسباب بالأمة على مدى السنين الماضية من تاريخها الحديث، عارضاً رؤيته من خلال "بسمة التهكُّم على شفتيه وإن كان ذلك التهكم خفيفاً حنوناً، ويتم هذا الالتفات عبر عدسة تختلف نوعياً عن عدسة اللحظة الزمنية التي يرجع بنا إليها، حيث يرينا ما هو عليه الآن بوصفه واعياً لماضيه القريب البعيد في الوقت نفسه"[٩]؛ إذ يُقدِّم ما يشعر به من مرارة وقسوة ومكابدة في مواقف تعجبية، تعكس واقع التناقض الذي يعيشه اجتماعياً وحضارياً.

هذا إذا ما عرفنا أنه أصيب بما يشبه الصدمة الحضارية عندما هاجر من الريف إلى المدينة، فبدا التناقض واضحاً في شعره لفظاً ومبنىً، متمثلاً بانعكاس تناقضات المدينة وتعقيداتها على نفسيته، فصار يتناولها بخصوصية واضحة، مما حدا ببعض الباحثين إلى تسميته بـ "شاعر المدينة"[١٠].

ويُعدُّ نصُّ "أغنية لشهر أيار" لأحمد عبدالمعطي حجازي نقداً للواقع العربي المتردي أمام غطرسة المستعمر وعنفوان فعله، وما مَيَّز هذا النصَّ أنه تناول ما تعرض له العالم العربي من قهر وظلم على مدار أيّام هذا الشهر الذي يغني له الشاعر؛ إذ أعدم الأتراك في السادس منه سنة الف وتسعمائة وست (١٩٠٦) ستة عشر شهيداً، وفي التاسع والعشرين من عام ألف وتسعمائة وخمسة وأربعين ضرب الفرنسيون دمشق في حي باب الشعب، وقُتل في ذلك اليوم عدد كبير من أبناء الشام، وفي الخامس عشر من أيار عام ألف وتسعمائة وثمانيةٍ وأربعين وقعت النكبة التي حَلَّت بالشعب العربي الفلسطيني والشعوب العربية عامة، وهي التي ما زالت الأمة تعاني من وطأتها وتداعياتها حتى اليوم، وسيناقش البحث هذه القصيدة التي ضمّت هذه الأيام فيما يلي من صفحات ضمن آليتي الاتساق والانسجام.

## الاتساق:

يعدّ مفهوم الاتساق من المفاهيم الجديدة في النقد الأدبي الحديث، ذلك أنه انتقل من النقد الغربي، الذي واكب تطور النظريات اللسانية التي بدأت على يد (سوسير، de. saussure) وتُعنى آلية الاتساق بالكيفية التي يتماسك بها

النص، وتترابط بها عناصره، كما أنه مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص، التي تُحدِّده وتجعل منه نصاً، ويشمل هذا المفهوم العديد من المنسقات اللغوية الداخليّة للنص، وهي عناصر الاتساق النصي من: "إحالات إلى الضمائر وإشارة، وحذف، واستبدال، ووصل، واتساق معجمي"[١١]. وهي منسقات سنقوم بدراستها في الجزء الاول من البحث. وأهم ما يحدد ما إذا كانت مجموعة من الجمل تشكل نصًّا متناسقاً، هو الترابط النصي فيما بينها، مما يخلق بنية النص الكلية من خلال هذه العلاقات أو الروابط[١٢]. وبالتالي يمكن الحكم على النص بالنصّية أو عدمها، أو ما يمثل نصاً أو يتصف بالنصّية، ذلك أننا نعد "القول اللغوي المكتفي بذاته والمكتمل في دلالته نصاً"[١٣]. بغض النظر عن طوله أو قصره من ناحية الاكتفاء" ليصبح التحليل هو مقياس الوحدة الكبرى النصيّة التي تقوم كمنطلق لا مَحيدَ عنه لفحص ما تحتها من مستويات"[١٤]؛ ذلك أن أدواته وعناصره المكونة للبنية الكلية قادرة على حمل دلالته التأويلية والرؤية التي ينطلق منها، لأنَّه "نسيجٌ من الكلمات يترابط بعضها مع بعضها الآخر، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلٍ واحد"[١٥]؛ وهو ما يسمى بالاكتفاء اللغوي، أما الاكتمال الدلالي، فهو "أنَّ النصَّ الشعري ذو طبيعة تركيبية، مكثَّف مركز، يحمل من الدلالات أكبر مما تحمل اللغة المستعملة في مجالات أخرى، وما لا يقال في القصيدة أكثر مما قيل"[١٦]؛ وهذا ما يطلق عليه الخطاب أو التأويل الذي يحمله النص للمتلقي، وبالتالي الدلالة التي يمكن أن يُؤوَّل عليها؛" بفضل اكتماله واستقلاله بغض النظر عن أبعاده أو مدى طوله، بحيث يمكن أن يقال إنَ هذه الأبعاد تتوقف على التحليل ولا تَمسُّ في شيء تعريفَ الموضوع"[١٧]؛ فالنص المكتفي بذاته والمكتمل في دلالته، هو النص المترابط المتماسك في لغته والمكتمل في دلالته وقابليته للتأويل.

أما اتساقُ النص، وهو أحد مبحثي هذه الدراسة، فيُعنى بتآخُذِ عناصره وسُبل ترابطه واتساقه؛ ذلك أن عناصره تتآلف "وتقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوعٍ من الانسجام والتماسك، وتسهم الروابط التركيبية والزمانية والإحاليّة في تحقيقها"[١٨]، وبالتالي الحكم على منجزها بالنصيّة أو ما هو نص.

نفهم مما سبق، أن النصَّ لا يُعدُّ نصاً، إلا إذا حقق شروطاً محددة تجعله مترابطاً دلالياً ونحوياً ومُعجمياً؛ إذ لا بدَّ من الاتساق النحوي والمعجمي كما هو الاتساق الدلالي لأي نص، وإذا افتقر

النصُّ لمثل هذه الشروط فمن الممكن الحكم عليه بالاختلال وعدم الاتساق، وبالتالي لا بُدَّ من اللجوء إلى تأويلات منطقية تَسدُّ فجواتِ الخلل الاتساقي، لتجعل منه نصاً منسجماً مترابطاً لغوياً ودلالياً.

**أولاً: الإحالة:** وهي علاقة ما بين العبارات والأحداث والمواقف في عالم النص[١٩]؛ ذلك أن اللفظة لا تقوم بذاتها وإنما "تتمثل في عودة بعض عناصر الملفوظ إلى عناصر لفظية أخرى، نقدرها داخل السياق أو في المقام (خارجه)"[٢٠] وقد قسّمها (هاليدي ورقية حسن، Halliday & rucaiya Hasan) في ثلاثة أنواع: (الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة) وتقسم الإحالة إلى قسمين: الإحالة المقاميّة، التي تحيل إلى خارج النص، والإحالة النصية، التي تحيل إلى ما داخل النص، وتتفرع الثانية إلى: قبلية وبعدية[٢١] وقد مثّلت الإحالة بأشكالها المختلفة مقوماً أساسياً في النهوض بالمستوى الاتساقي للنص الذي ندرسه، أما الإحالتان القبليّة والبعديّة فنجدهما مبثوثتين في النص بشكل لافت للنظر، يقول حجازي:

**نحن ما زلنا نغني**
**لك يا أيار، يا شهر النهار**
**نحن ما زلنا نغني، لك يا شهر التمني**
**ونوفي النذر في كل ربيع**
**لك يا شهر الضحايا**
**حاملين الدم خمرا**
**ناقلين الشمس بالأيدي إلى الأرض البوار**
**علها تطلع قمحاً وزهوراً وهدايا**[٢٢]

ينفتح ستار النص على إحالة مقامية بالضمير (نحن) المعبّر عن مجموع المتكلمين، وربما عبّر عن ضمير الأنا الفرد المتكلم، وهو بذلك يضعنا في مقام الحيرة، فمن نحن؟ هل نحن العرب؟ أم الشعراء الذين يغنون لهذا الشهر بأشعارهم؟ أم الذات الشاعرة الفردية الحزينة؟ أم ماذا؟ تشي الإحالة في هذا المقطع الشعري الى اللَّبْس والغموض، ذلك أنها تحيلنا إلى خارج النص. وهنا تكون "الإحالة واسعة الإشكالية، ولكنّها ثَرَّة التأويلات، وهذه الصورة من الإحالات تُضعفُ الاتساق وتُقلِّلُ التآخُذَ ولا تؤدي دوراً في ترابط النص[٢٣] هذا إذا ما بقيت الإحالات الأخرى تدور في فَلَكِها، كونها إحالة المقام الأولى، "وغالباً ما تكون الصورة الأولى في القصيدة مُثيرةً بمجالاتها الدلالية المكوّنة لها إلى المجال الدلالي الذي سوف تتحرك الصور الأخرى من خلاله وتتداعى له"[٢٤]. فقد يتبعها في هذا المقطع مثلاً إحالة الفعل (زلنا) التي تستند

في دلالتها على فهمنا لها، إلا أن استخدام الضمير في مقدمة القصيدة والجملة الافتتاحية قد "شَدَّ الانتباه بالإيهام إلى ما يليه، رغبة في تعظيمه وتفخيم شأنه، أو أن يصبح ذهن السامع في غاية التنبه والترصُّد لما سيبين الضمير، وما يكشف فيه من غموض"[٢٥] وكذا الأمر في الفعل (نُغَنِّي) وعند الانتقال إلى السطر الذي يليه يتحول الشاعر من ضمير المتكلم إلى ضمير المخاطب (لك) في خطابه الموجه لشهر أيار يقول:

**لك يا أيار، يا شهر النهار**

وهنا يتم الانتقال بشكل مفاجئ من المُقام خارجَ النص إلى داخله في إحالة نصية بعدية، إذ يعود الضمير (الكاف) على شهر أيار، إلا أننا في المقطع الذي يليه، نلحظ عودة الشاعر إلى ضمير المتكلم مرة أخرى في قوله (نوفي) حيث الإحالة القبلية على المقام، مع ربطها بشبه الجملة (لك) ليصبح تقدير الكلام: (يا شهر الضحايا نوفي لك النذر في كل ربيع) ليعود النص إلى الإحالة المقامية من جديد في افتتاح المقطع الثاني مع ضمير المتكلم (نحن)، مركّزاً على الحزن الذي يصاحب الأغاني والأشعار؛ ذلك أنَّ (نحن) ضمير عام يدل على مجموع المتكلمين، والغناء مكتنه خاص، فيه تفاوت بين الأفراد، لتتوالى الإحالات في المقطع نفسه (أغنياتنا، أهلنا، علونا، منحنا، سقينا) وهي في مُجملها إحالات عائدة على المقام (نحن)، مما يجعل هذا التشابك عاملَ غموضٍ وتشتُّت "فعلى الرغم من تعددها إلا أنها لم تحقق ما نَصْبوا إليه من تماسك واتساق؛ لصعوبة تحديد المُحالِ إليه في النص[٢٦] ثم يتحول الخطاب إلى الإحالة النصية بضمير المخاطب بإحالة بعدية في قوله (فيك يا أيار ماء) وتقدير الكلام (يا أيار فيك ماء)؛ لان ضمير المخاطب (الكاف) يعود على ما بعده وهو أيار.

ويستذكر الشاعر السادسَ من أيار سنة ألف وتسعمائة وست ميلادية، يوم قام الأتراك بإعدام ستة عشر شهيداً عربياً في بيروت، بإحالة نصية قبلية في قوله: (يومُك) ليتدرَّج بعدها في الإحالات النصية إلى ضمير الغائب في قوله (نحوه) أي نحو حبل المشنقة (سِرنا)، وهو ضمير المتكلم الدال على الصعود إلى ذلك الحبل دون خوف أو رهبة أو انكفاء إلى الخلف، ودون إغماضٍ للعيون خوفاً من الجلاد. ولكنَّ النصَّ يعود إلى الإحالة المقامية (غرسناها) حيث يقول:

**يومُك السادسُ في بيروتَ حبلٌ**
**نحوه سِرنا صعودا**
**لم نُدِرْ وجهاً ولم نُغْمِضْ عن الجلادِ عَيْنا**
**بل غرسناها بعينيه، فأغضى.. وابتسمنا**[٢٧]

والسؤال الذي يطرح عند تلقينا لهذا المقطع الشعري، ما هي التي غرسناها في عيني الجلاد؟ هل هي السكين؟ أم النظرة القاتلة التي لم نُغمض فيها عيوننا أمامه، أم هي الثورة التي جعلت الجلاد يُغضي بينما نحن نبتسم؟ أم ماذا؟ تنبئ الإحالة هنا بعدم التماسك في النص؛ لأنها تشتت ذهنية المتلقي؛ إذ تستحكم عليه مغاليق دلالاتها فلا يجد لها فكاكاً، مما يجعل عملية التأويل وإيجاد البدائل المناسبة لها أمراً لا بد منه. وهكذا يسير النص على هذا النمط في كثير من إحالاته.

أما المقطع الثاني، فيستذكر الشاعر فيه الخامس عشر من أيار سنة ألف وتسعمائة وثمان وأربعين (يوم النكبة)؛ إذ يحيل إليه منذ بدايته بإحالة نصية، من خلال ضمير المخاطب في قوله (يومك) حيث يقول:

**يومك الخامسَ عشرَ**
**آه يا يومَ الضحايا والهزيمة**
**آه يا يومَ الجريمة**
**نحن لم نبخَلْ عليه بدم، لكنه ضُنَّ علينا بانتصار**
**وبمرأىً من دوالينا، بمرأىً من هزار**
**انتهينا عنك يا يافا وتُهْنا**
**دون أن نشبعَ من شَمِّ العِرار**[٢٨]

يعـود الشـاعر بعد هـذه الإحـالة النصيّـة إلى الإحالة المقامية من جديد، إلا أنها في هذا المقطع "تُساهمُ في خلقِ النص لكونها تربط اللغة بسياق المقام، إلا أنها لا تساهم في اتساقه بشكل مباشر"[٢٩]، وهي بذلك تساعد على فهم النص ولو جزئياً من خلال ربطِ إحالاته النصيّة بالمقام، فالإحالات التالية لها مرتبطة بها مع أنها تحيل إلى (يومك) في قوله (عليه) أي لم نبخل على هذا اليوم بالضحايا والدماء والشهداء، مع أنه بخل علينا ولو بانتصار، ومن ثم يعود إلى المقام في قوله: (دوالينا وانتهينا وتهنا) فمن نحن؟ هل نحن أهل يافا المنادى عليها أم الفلسطينيون؟ أم العرب، أم الشعراء، أم الذات الشاعرة؟ إن هذا الغموض الشفيف في هذه الإحالة هو ما يخلق شعرية المقطع، ويبهر المتلقي الذي هو طرف في خلق النص، وقبل الانتهاء من مناقشة إحالات الضمائر التي زخَر النصُّ بها، لا بد من مناقشة الإحالة التالية لأهميتها، يقول حجازي:

**نحن يا أيار من، أبدعنا المبدعُ من طين ونار**
**روحنا خِصْبٌ ودفء**
**ونحن الأرض والشمس، ونحيا في النهار**
**فإذا جاء الدجى نطلب حضنا**
**فيه من روح الثرى والشمس لونٌ وقرار**[٣٠]

يفتح المقطع السابق سِتَار اللغـة على إحالـة

مقامية، هي أبعد غوراً وتعميةً من الإحالات المقامية السابقة؛ إذ يحمل الضمير (نحن) دلالة ذات بعد إنساني عالمي، لا قومي أو وطني أو فرديّ ذاتي، فمن هم الذين أبدعهم المُبدع من طين ونار؟ لا بد أن نفهم أنه الإنسان، إلا أن كلمة "نار" تُخرجُ المتلقي عن سياق الدلالة لارتباطها بعالم الجان، وهذا ما يخلق إبهاماً دلالياً لمقصدية الإحالة في نفس المتلقي. ومما يزيد المقطع إبهاماً وتعميةً أن الإحالات التالية تحيل إلى المقام نفسه (روحنا، ونحب، ونحيا) وذلك من أجل ربط عناصر النص بعضها ببعضها الآخر، إلا أن الإحالة المقامية الأولى تقف عائقاً أمام اتساقه، وهذا ما نلحظه على سبيل المثال في السطر الأخير من المقطع من خلال الإحالة النصية القبلية في كلمة (فيه)؛ إذ خلق الضمير حالة من الإرباك الدلالي، فعلى من يعود هذا الضمير في هذه الإحالة. هل يعود على الدجى؟ أم على النهار؟ أم على روحنا؟ أم على الميت؟ أم ماذا؟ والحقيقة أن إحالات الضمائر من أهمِّ الروابط الاتساقية في النص، حيث شكلت في مجملها ربطاً مباشراً وتعالقاً حقيقياً لأجزائه وبنيته الكلية؛ ذلك أن "البنية النصية نظام من البنى، كل بنية لها قواعدها الخاصة بها، تقيم بها وجهاً من وجوه النص"[٣١]، والإحالة أقوى الأدوات الاتساقية الرابطة لبنى النص وأجزائه الداخلية والخارجية، حيث إنها تربط بنى النص السابقة ببناه اللاحقة من خلال عودة الضمير على ما سبق، أو الإحالة إلى عناصر خارج النص في البنية الكلية، ومهما يكن؛ فإن "الفصل بين هذه العناصر الداخلية أو إسقاط أيٍ منها أو إغفال أية علاقة سواء أكانت داخلية أو خارجية إلى عجز عن إثبات الوحدة الكلية، أو التماسك والانسجام الدلاليين للنص"[٣٢]، ومن هنا تكمن أهمية الإحالات بالضمائر في هذا النص، حيث شكلت رابطاً أساساً في اتساقه وترابط عناصره وتآخُذ أجزائه، واختصاراً للوقت والجهد أضع هذا الجدول، مُفَصِّلاً فيه إحالات الضمائر في هذه القصيدة مَقامية كانت أم نصّية.

**التوزيع لإحالة الضمائر في النص**

| المقامية | النصية | | الجملة |
|---|---|---|---|
| | قبلية | بعدية | |
| نحن/ زلنا/ نغني | | / | نحن ما زلنا نغني |
| | | لك | لك يا أيار |
| نوفي | | / | ونوفي النذر في كل ربيع |
| | علها | / | علّها تطلع قمحاً وزهوراً وهدايا |
| أغنياتنا | | / | نحن من تقطر أُغنياتنا حزنا |
| أهلنا | | / | ويمشي أهلنا في الأرض هونا |
| | سقينا/ فيك | / | كم سقينا فيك يا أيار ماء |
| علونا | | / | كم علونا العود كبراً وصموداً |
| سرنا | نحوه | / | نحوه سرنا صعودا |
| غرسناها | بعينيه | / | بل غرسناها بعينيه |
| | | يومك | يومك الخامس عشر |
| نحن،علينا | عليه/ لكنه | | نحن لم نبخل عليه بدم، لكنه ضَنَّ علينا بانتصار |
| | | | انتهينا عنك يا يافا، وتُهنا |
| انتهينا/ تهنا | عنك | | يومك التاسع والعشرون يا أيار |
| | | يومك | سَلْ عنه الجدار |
| | عنه | / | إنه الصخر هوى، لكننا نحن صمدنا |
| نحن / صمدنا | | لكننا / إنه | روحنا خصب ودفء |
| روحنا | | | نحب الأرض والشمس، ونحيا |
| نحب/ نحيا | | | فيه من روح الثرى والشمس |
| | فيه | | لك يا شهر التمني |
| | | لك | من أبدعنا المبدع |
| أبدعنا | | | علها تبسم يوما للصغار |
| | علها | | كلما الشمس علت |
| علت | | | الحِصْنُ منا |
| منا | | | |

والنوع الآخر من الإحالة هو أسماء الإشارة والظروف "وهي تقوم بالربط القَبْليِّ والبَعْديِّ أيضاً، وتعمل على اتساقِ النص وترابطه، فتربط جزءاً لاحقاً بجزءٍ سابق[٣٣] ومن خلال دراسة هذا النص، نجد أنه يفتقر لمثل هذه الإحالات؛ إذ خلا من أسماء الإشارة تماماً. أما بالنسبة للظروف فهي قليلة جداً، لم ترِدْ إلا أربعَ مرات، الأمر الذي تطلّب من المتلقي جراء هذا الاقتصاد اللغوي سَدَّ فراغاتِ النصِّ وتأويله، وتبرير قصدية الشاعر في كل مقطع من مقاطعه، ناهيك عن اتكائه على أدواتٍ أخرى أسهمت في صناعة النص، وحَبْكِ خيوط نسيجه واتساقه:

**يومُك السادسُ في بيروت حَبْلٌ**

**نحوه سِرْنا صعودا**[٣٤]

يعود ظرف المكان (نحوه) على الحبل، لتوضيح مدى القوة والشجاعة التي تحلّى بها الشهداء؛ إذ صعدوا له سيراً دون أن يديروا وجوههم أو يخفضوا رؤوسهم خوفاً أو جُبناً من الموت في خطاب دلّ على الأنا الجمعي؛ إذ المقصود الشهداء العرب الذين قضَوْا ذلك اليوم على أعواد المشانق، إلا أن الشاعر قد عبّر عن المجموع العربي في قوله (سرنا صعوداً).

أما الظرف الثاني فهو (دون) الذي تكـرّر في القصيدة مرتين، وهو "ظرف مكان ملازم للإضافة في أغلب الأحوال، وهو في الأصل اسم للمكان الأدنى -أي الأقرب- إلى مكان المضاف إليه، وقد يُستعملُ في الرتبة والدرجة المفضولة؛ تشبيهاً للمعقول بالمحسوس، كما استعمل في مطلق مجاوزة الشيء السابق عليه في الكلام إلى غيره"[٣٥] ذكره الشاعر في المرة الأولى بقوله:

**انتهينا عنك يا يافا وتُهْنا**

**دون إن نشبعَ من شَمِّ العِرار**[٣٦]

ويلمس المتأمل لهذا المقطع مدى الحسرة التي أصابت العربي على فقدان يافا، إذ لم يشبع من شَمِّ روائح أشجارها وبياراتها وأزهارها، وهي القريبة الأدنى إلى قلبه رتبة ودرجة، واستخدامه لدون أصدق تعبيرٍ عن حبه لها ولروائح بياراتها وأشجارها وأزهارها التي لم يشبع بَعْدُ من شَمِّها، أما الاستخدام الثاني لهذا الظرف (دون) فيأتي دالاً على القبلية أو الأمام؛ إذ عَبَّر به عن مدى الكفاح والنضال والصمود الذي أبداه الشعب بعد أن تراكمت الجثث لتشكل حصناً، (دون) باب الشعب الذي أراد أن يدخله الفرنسيون؛ أي أمام باب الشعب تساقط الرجال المدافعون ليشكلوا من جثثهم حصناً منيعاً لهذا الحي حتى لا يدخله الفرنسيون، فجاء استخدام الظرف (دون) تعبيراً

عن قرب المكان القلبي من ناحية، وقرب تساقط الرجال منه مباشرةً دفاعاً واستبسالاً، ليشكلوا باباً آخر ملاصق لباب حي الشعب.

يقول:

**يومُك التاسع والعشرون يا أيار**

**سَلْ عنه الجدار**

**إنه الصخر هوى، لكننا نحن صمدنا**

**دون باب الشعب، كانت جثث الأبطال حصنا**[٣٧]

أما الظرف الثالث الذي استخدمه الشاعر فهو (قرب) إذ أراد أن يبين من خلاله المدى الزمني للهلاك، وانتهاء الأبطال إلى الموت واحداً واحداً، ومع اقتراب الفجر، لم يبق منهم سوى مقاتل واحد، رأى نور النصر وحيداً، دون رفاقه الذين قضَوْا في المعركة. يقول:

**كلما الشمس علت في الأفق يعلو الحِصن منا**

**فإذا نحن بقرب الفجر جُنديٌّ، يرى النور وحيداً**

**وإذا الأعداء ظِلٌّ وغبار**[٣٨]

وأما النوع الثالث من الإحالات فهو (المقارنة) التي يقصد بها وجود عنصرين يقارن النص بينهما، وتنقسم إلى مقارنتين (المطابقة والتشابه)، وهي تتكئ على ألفاظ تعبر عن المماثلة أو التوازي، أو التشابه، وبعضها يقوم على ألفاظ المخالفة، كأن تقول: هذا يضاد هذا أو يعاكسه أو ألفاظ من نحو أفضل وأكبر وأجمل[٣٩]، ومن خلال تتبعنا لمقاطع النص نجد أن آلية المقارنة من الآليات النصية البارزة فيه، سواءٌ بالمشابهة أو الاختلاف، وهي تُعدُّ من العناصر التي تؤدي إلى خلق درجة من التماسك الشفيف في النص[٤٠]

ومن أمثلة ذلك:

**ونُوفِّي النذر في كل ربيع**

**لك يا شهر الضحايا**

**حاملين الدم خمراً في جرار**

**ناقلين الشمس بالأيدي إلى الأرض البوار**

**علَّها تطلع قمحاً وزهوراً وهدايا**[٤١]

وتظهر المقارنة في المقطع السابق في عدة صور أو مفارقات؛ إذ جعل شهر أيار إلهاً يقدم له القرابين في فصل الربيع، شكراً على ما يقدم من النعمة والخير والعطاء، هذا إذا ما عرفنا أنه يأتي آخر أشهر الربيع. أما المقارنة الثانية فتتمثل في تشبيه الدم بالخمر، إذ يحمل في الجرار ليقدم مع القرابين لتلك الآلهة. أما المفارقة في هذا المقطع فتقع في ضدية التلاقي بين الشمس والأرض البوار؛ إذ الشمس رمز من رموز الخصب والخير، بينما الأرض البوار رمز من رموز الجدب والفقر والضياع، فهو يريد نقل أسباب الخصب والخير إلى الأرض الجدباء، متمنيا أن تنبت خيراً وأمناً

وسروراً، وقد خلقت المقارنة في هذا المقطع نوعاً من الاتساق والتماسك النصّي من خلال ربط صورة الدم الذي يقدم لهذا الشهر تضحية وقرباناً بالخمر الذي يقدم تقرباً للآلهة، وكذا الأمر بالنسبة للمفارقة الضديّة التي حملت تلاقي أسباب الخصب (الشمس) مع الجدب والخواء، وفي هذا الربط الاتساقي ما يتناسب ورؤية الشاعر في تبدُّل الحال وأمله في الخلاص. وفي مقطع آخر يقول:

**نحن من تقطر أغنياتنا حزناً**

**ويمشي أهلنا في الأرض هونا**(٤٢)

إن الغناء في المألوف العام لا يأتي إلا في أوقات الفرح والسرور، تعبيراً عن الحالة النفسية التي تسيطر على الشخص المعني بتلك الحالة، إلا أنه في المقطع السابق، جاء على غير المألوف مُشكِّلاً مفارقةً تهكمية، أو مقارنة ضدية، إذ عبّر بها عن الحزن الدفين في ذاته، فأغانيه حزينة باكية مفارقاً بها العُرَف الدالَّ على أغاني الفرح والسرور، كما أن مَشْيَ قومه ذلٌّ وانكسارٌ، جاء ذلك من خلال استخدام الشاعر للفعل المضارع (تقطر/ يمشي) قارناً فعل الغناء والمشي بالمصدرين (حزناً/ هوناً)، ذلك الاقتران الذي أدى دوراً بارزاً في تماسك النص واتساقه؛ إذ قارب به بين فعل الغناء الحزين الذي تناسب مع الحالة النفسية للشاعر، وبطء المشي المتناسب مع واقع الأمة المتردي، كما أنه لا يمكن إغفال دور التناص القرآني في الإحالة إلى الخارج، وهي إحالة ذات أبعاد اتساقية ودلالية عميقة؛ إذ يمثل التناص" عملية استبدال من نصوص أخرى؛ ففي فضاء أي نص تتقاطع أقوال عديدة مأخوذة من نصوص أخرى"(٤٣)، وفي هذا النص يتقاطع قول الشاعر مع النص القرآني ﴿وَعِبَادُ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلَّذِينَ يَمۡشُونَ عَلَى ٱلۡأَرۡضِ هَوۡنٗا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ ٱلۡجَٰهِلُونَ قَالُواْ سَلَٰمٗا﴾**[الفرقان: ٦٣]**، وفي هذا إحالة إلى خارج المقام ولكن بدلالة مختلفة؛ إذ الـ"هَوْنا" في المقطع الشعري دلالة ذلٍّ وانكسار لما يواجه العربي في هذا الشهر من أيام قهر وإذلال وهزيمة، وليس دلالة تواضع كما هو في الخطاب القرآني، فجاء التناصُّ على سبيل التهكم والسخرية ورفض الواقع القهري السائد.

وفي مقام آخر يقول:

**كم علونا العود كبراً وصموداً**

**كم منحنا الحبل والسكين صدراً ووريداً**

**كم سقينا فيك يا أيار ماء**

**قاني اللون جديداً**(٤٤)

وكأنني بالشاعر قد أراد أن يعبر عن غرابة الموقف بمفارقات دلالية على الصمود والاستمرار،

إذ جاء هذا المقطع بعد مقطع الغناء الحزين، والسير الذليل الخانع، لتأتي المقارنة بمفارقة جديدة غريبة من خلال الضمير الجمعي المعبر عمّا هو مستغرب أو غير واقعي، فها هم قومه، يمنحون حبل المشنقة صدورهم والسكين أوردتهم لكتم آخر الأنفاس المتبقية في أرواحهم، وتصفية قطرات البقاء النابضة في حياة الأمة، لينفتح النص بعد ذلك على مقارنة التشبيه بين الماء والدم، ومع أنهما سائلان، إلا أن المفارقة قد وقعت في اختلاف اللون وقرينة التشبيه (قاني اللون) من جهة، وفي فعل الشرب من جهة أخرى؛ ذلك أن الدم لا يُسقى ولا يُشْرَب، وهذا ما يدعو إلى تأويل مقصدية الشاعر بالمفارقة، إذ يمكن القول، إنه قصد تجدد تقديم الضحايا لأيار في كل عام، والحقيقة أن الحالة الاتساقية قد وقعت في هذه المفارقة من خلال إسناد الشاعر اللون الأحمر القاني الجديد إلى ما لا لون له وهو (الماء) الذي لا لون ولا طعم ولا رائحة، قاصداً بذلك التضحيات الجليلة التي يقدمها العرب وإرخاص الدماء من أجل قضاياهم العليا، ليصبح الدم الذي لا يقدر بثمن رخيصاً كالماء في سبيل الأوطان وتحريرها، رابطاً هذا المعنى بالمعاني السابقة له من خلال استخدام "كم" الخبرية التي أفادت التكثير والتعظيم من شأن فِعل عُلوِّ أعواد المشانق والشجاعة التي تحلّى بها الأبطال في استقبال الموت، ثم تقديم الدماء الرخيصة فداءً للوطن.

ويربط الشاعر بين الشمس والأرض في منظومة وجودية، أملا في التأليف بينهما في سياق بعث الخصب والنماء في حياة الشعوب العربية، وتحقيق طموحات الأمة في التحرر والانعتاق من نير الظلم والاستبداد. يقول:

**نحن يا أيار مَنْ أبدعنا المُبدعُ من طينٍ ونار**

**روحنا خصب ودفء**

**ونحبُّ الأرض والشمس ونحيا في النهار**

**فإذا جاء الدجى نطلب حضناً**

**فيه من روح الثرى والشمس لون وقرار**(٤٥)

إنها منظومة الوجود التي تبدأ بالطين والنار المشكِّلَيْن أساسَ خلقِ الإنس والجان، كما أن اقترانهما دليل على الحياة والتجدد، إذ لا خِصْبَ بلا طين، ولا دفْءَ بلا نار، إذ بهما تنمو الكائنات وتحيا، كما يشكل حُبُّ الإنسان للأرض والشمس وارتباطه بهما بُعداً من أبعاد بقائه وديمومته، إذ يمارس من خلالهما بناء الحياة وبقاء بذرتها في ذاته. ففي الشمس نهار وعمل، وفي الليل سكون ونتاج، أما الثرى فتكمن فيه بداية الإنسان ونهايته، إذ اصطبغ بلونه ؛ ففيه فناؤه وانتهاء مصيره، ويمكن

تمثيل ذلك في المخطوطة الوجودية التالية:

**تراب ـ خصب نهار – عمل**

**أساس الخلق <> روح وحياه <> نهاية الخلق تراب**

**شمس ـ دفء ليل – طلب الحضن**

إنها منظومة الوجود الثنائية القائمة على منظومة البقاء والفناء، يختلط فيها الخير بالشر والدفء بالخصب، فيأخذ هذا نصيباً منها وهذا نصيباً آخر، إلى أن يأتي القرار والمصير المحتوم؛ ذلك أنها مَثَّلت بتقابل مكوناتها كُنه الرؤيا التي انطلق منها الشاعر في نظرته للكون والإنسان، ونحن (العرب) في رأيه من الإنسان، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد خلقت المنظومة جواً اتساقياً مترابطاً باعتماد كلِّ عنصر من عناصر الوجود على الأخر من خلال الرابط العطفي الذي يُحيل كل عنصر على مُقابله أو مُكمِّله في المنظومة الوجودية؛ إذ الطينُ ممثِّل للروح التي نفخها الله فيه، والنار للدفء والاستئناس، وهما من أساسيات البقاء والنماء، كما أنهما يمنحان الحياة للنهار والعمل؛ إذ النهار عمل وحياة والليل موت وسكون وقرار واستقرار وخلود مستمد من ذلك النهار، أي أنَّ الليل (الظلم) مرتبطٌ بوجود النهار (الحرية) فليس لها طعم إلا بوجوده، فهما متلازمان.

وبالنظر إلى الجانب الإحالي الذي انتظم مفاصل النصِّ منذ انفتاحه على إحالة المقام وحتى آخر إحالة فيه؛ نرى مدى الربط المحكم الذي نهضت به الأدوات الإحالية بين أجزاء النص وعناصره؛ إذ نلحظ مدى الاتساق المنجز في النص من خلال روابط الضمائر والظروف والمقارنة، التي قرّبت ما تباعد من أجزائه، من خلال عودة الضمائر والظروف على ما تقدم رغم تباعد الأزمنة التي تناولها النص من شهر أيار، وبهذا تكون الإحالات قد أدت الدور المنوط بها في اتساق النص وترابط أجزائه وعناصره.

**ثانيا: الاستبدال**

عمليه تتمُّ داخل النص، ولا تأتي من خارجه، تستندُ على عنصر التعويض؛ أي أن يُعوَّضَ عنصرٌ بعنصر آخر في النص، وهو "يمثل شكلاً من العلاقات النصية القبلية؛ لأن العنصر المتأخر يأتي بديلاً لعنصر متقدم مما يعمل على اتساق النص وترابطه[٤٦].

كما أنه يُمثِّل إحالة قبليه؛ إذ "يتسم باستمرارية العنصر المستبدَلِ في جملة لاحقة، وهذا أيضاً يؤدي إلى تماسك النصِّ وترابطه[٤٧]. وقد ظهر هذا العنصر الاتساقي في هذا النص في أضيق حدوده، فإذا ما غضضنا الطرف عن بعض الاستبدالات فيه، يكاد

يخلو من هذه الأداة المهمة لترابطه واتساقه، يقول حجازي:

**نحن ما زلنا نغني**
**لك يا أيار، يا شهرَ النهار**(٤٨)

وهنا يظهر الاستبدال (الاسمي) بين كلمتي أيار وشهر؛ إذ حَلَّت كلمة شهر محل كلمة أيار، من خلال تكثيف الشاعر استخدامها في المقاطع اللاحقة، لتحلَّ محلَّها، وتأخذ مدلولها النصيّ والإيقاعي، كما في المقاطع التالية (لك يا شهر التمني/ لك يا شهر الضحايا) وقد أدى هذا الاستبدال دوراً مهماً في ربط مفاصل النص بعضها مع بعضها الآخر؛ ذلك أنه انتظم القصيدة منذ انفتاح النص في عبارته الأولى وحتى آخره مستبدلاً في كل مقطع من مقاطع القصيدة نعتاً جديداً لهذا الشهر مسبوقاً بكلمة (شهر) للدلالة على أن المقصود بهذه النعوت هو شهر أيار لا غيره من الشهور.

وقد يأتي الاستبدال بالضمائر، كاستبدال ضمير المتكلمين المتصل بضمير المتكلمين المنفصل في قوله:

**نحن ما زلنا نغني، لك يا شهر التمني**
**ونُوفِّي النذر في كل ربيع**
**لك يا شهر الضحايا**(٤٩)

فالضمير المتصل في الفعل (نوفِّي) حل محلَّ ضمير الفصل (نحن)؛ إذ يمكن أن نقدر الكلام على، (نحن ما زلنا نوفي النذر)، ليعود الضمير في هذا المقطع على قول سابق، وهو ما يُسمّى استبدالاً قولياً(٥٠)، وهذا ما أعطى النص جمالية الاختزال اللغوي منعاً للتكرار المُخِلِّ، ويقع هذا في دائرة ما يُسمّى بالاقتصاد اللغوي الذي يوصل الرسالة الشعرية ورؤيا الشاعر بأقصَرِ الطرق، إذ اختصر الضمير العائد على المتكلمين في كلمة (نوفِّي) الجملة القولية (ونحن ما زلنا نوفي)؛ أي حلَّ الضمير محلَّ القول السابق وهو (نحن ما زلنا نغني) وربما يخرج الاستبدال إلى أشكال أخرى، كالاستبدال الفعلي، كما في قول الشاعر:

**نحن لم نبخل عليه بدم، لكن ضنَّ علينا بانتصار**(٥١)

لقد استبدل الشاعر الفعل بَخِلَ بالفعل ضَنَّ، ذلك أنه يعطي المعنى والدلالة نفسها؛ إذ إن معنى ضَنَّ بخل، وتقدير القول: نحن لم نبخل على أيار بالدماء والضحايا لكنه بَخِلَ علينا ولو بانتصار واحد، وربما يقع هذا الاستبدال في باب التقابل الفعلي بين الفعلين (بَخِل-ضَنَّ) والتقابل بين الضميرين (نحن- هو المستتر) إلا أن عملية الاستبدال في الفعلين ذاتُ إيحاء فارق، ذلك أن البخلَ أشدُّ من الضنِّ دلالة، وعندما سبق حرف

النفي والجزم (لم) الفعل بخل أعطى عملية التقابل بالعطاء مفارقة كبيرة، وبعداً معنوياً أقوى، مقابل دلالة العطاء القليل في (ضَنَّ) وقد نجح الاستبدال في هذا المقطع في ربط طرفي المعادلة لغوياً ودلالياً، ناهيك عن تحصّل الاتساق في إحالة الضمير المتصل الدال على الغائب في (عليه/ ضَنَّ (هو) ). وربما يستبدل القول بضمير الغائب كما في قوله:

**يومك التاسع والعشرون يا أيار**

**سَلْ عنه الجدار**[٥٢]

إذ حَلَّ ضمير الغائب في كلمه (عنه) محلَّ القول (يومك التاسع والعشرون يا أيار) ليكون تقدير الكلام (سَلْ عن يومك التاسع والعشرون يا أيار الجدار)، وهنا تمت عملية الربط الاتساقي للنص من خلال الربط بين الجملة المقدمة (يومك التاسع والعشرون يا أيار) الدالة على اليوم التاسع والعشرين وما حدث به من خلال الضمير في كلمة (عنه) التي تلت فعل الأمر (سَلْ) في خطاب موجه لشهر أيار، متبوعاً بالمسؤول، أو من يملك الإجابة وهو (الجدار) ليتمَّ الربط بين مقدمة الخطاب وخاتمته الموحية بأهمية هذا اليوم من خلال سؤال الجدار.

وقد يستبدل الاسم الظاهر بالضمير كما في قوله:

**يومُك السادسُ في بيروتَ حَبْلٌ**

**نحوه سِرْنا صعودا**

**لم نُدِرْ وجهاً، ولم نُغْمِضْ عنِ الجلادِ عيناً**[٥٣]

وهنا استبدل الحبل بضمير الوصل في كلمة "نحوه"، إذ يقدر الكلام على (نحوَ الحبلِ سِرنا صعودا)، مستبدلاً جملة (نحو الحبل) بالضمير المتصل (الهاء)، تقليلاً من أهميته (الحبل) وقيمته؛ إذ اتجهوا له صاعدين لا صاغرين مرفوعي الرؤوس. وعلى الرغم من قلة الاستبدالات في النص، إلا أنها أدَّت دورها الاتساقي في ربط مفاصل النص، متضافرةً مع العناصر النصية الأخرى التي عملت في النهاية على التماسك النصي المطلوب.

**ثالثا: الحذف**

يُعدُّ الحذفُ من العلاقات الداخلية للنص، إذ يُعدُّ إحالةً قبلية، إلا أنه لا يترك أثراً في النص، بل يُستدلُّ عليه بناءً على ما سبقه من جُملٍ في النص، لذلك" فهو لا يعمل على اتساق النص وترابطه، إذ إنه لا يترك أثراً في النص كالاستبدال[٥٤]. ومع هذا فالإيحاء الذي يهدف إليه بناء القصيدة الحديثة، يتطلب من الشاعر أن لا يُصرِّحَ بكلِّ شيء، بل يلجأ أحياناً إلى إسقاط بعض عناصر البناء اللغوي لينشّط خيال المتلقي في تأويل الجوانب المضمرة

والمحذوفة، ولهذا فإنه يوثق العلاقة ما بين القارىء والنص[٥٥]، وكما قسّم الباحثان (هاليدي ورقيه حسن، Halliday & rucaiya Hasan ) الاستبدال إلى اسميٍّ وفِعليٍّ وقوليّ، فإنهما فعلا الشيء نفسه بالنسبة للحذف[٥٦] الذي ظهر في النص في عدة مواضع، وإن كان الحذف القولي أكثرها دوراناً واستخداماً، ومن نماذجه:

**نحن ما زلنا نُغنِّي**
**لك يا أيار، يا شهر النهار**
**نحن ما زلنا نغني، لك يا شهر التمني**
**ونوفِّي النذر في كل ربيع**
**لك يا شهر الضحايا**[٥٧]

والمتأمل للمقطع السابق يرى أن الجملة الاسمية (نحن ما زلنا نغني) قد حذفت في السطر الثاني من المقطع، قبل قوله: "يا شهر النهار" بينما نجدها تتصدر المقطع السابق (لك يا أيار) واللاحق له (لك يا شهر التمني)، وتقديرُ القول: (نحن ما زلنا نغني لك يا شهر النهار) وربما يكون المُسوِّغُ لعلة حذف هذه اللازمة الشعرية منعَ التكرار الذي يمثل نوعاً من الحشو المُخلِّ الذي لا يخدم الدلالة؛ ذلك أن اللازمة في المقطع الأول قد أعطته اكتفاءً دلالياً قبل هذا المقطع، إلا أنه كرر هذه اللازمة المتضمنة حرف النداء (يا) في المقطع الذي يليه تأكيداً على فعل الغناء الملازم للأماني وتحقيق الطموحات المتحقق في الطلب بحرف النداء من ناحية، وفي تكرار تلك اللازمة من ناحية أخرى. أما الحذف الفعلي فنذكر قول الشاعر:

**ناقلين الشمس بالأيدي إلى الأرض البوار**
**علَّها تطلع قمحاً وزهوراً وهدايا**[٥٨]

إذ ذكر الفعل (تطلع) في المترادفة قبل كلمة قمحاً، وحذفه قبل كلمتي "زهوراً وهدايا"، وتقدير القول (علها تطلع قمحاً وتطلع زهوراً وتطلع هدايا) إلا أنَّ التكرار الحرفي (العطف) قد ناب عن التكرار الفعلي وأدّى الغرض الدلالي له. وعليه فلم يُخِلَّ الحذفُ الفعلي في هذا المقطع باتساقِ النصِّ وترابط عناصره، بل أعطاه بُعداً إيحائياً دالاً معتمداً على القاعدة البلاغية في أنَّ الحذفَ أفصح من الذكر وترك النطق أنطق[٥٩] في بعض مواضع الكلام، فكيف إذا كان الكلام شعراً؟ أما الحذف الاسمي فمثال ذلك، حذف ضمير المتكلمين (نحن) والاسم الموصول (مَن) في قوله:

**نحن مَنْ تقطُر أغنياتنا حزناً**
**ويمشي أهلُنا في الأرض هونا**[٦٠]

ويظهر هذا الحذفُ في المقطع الشعري من خلال حذف ضمير المتكلمين (نحن) والاسم

الموصول (مَنْ) في الجملة الثانية، إذ أوردهما في افتتاحه له، ليُقدَّرَ القولُ على: (نحن مَنْ تقطرُ أغنياتنا حزناً ونحن مَنْ يمشي أهلُنا في الأرض هونا)، وقد أدت الإحالة البَعْدية في الضمير الدال على المتكلمين قي كلمة(أهلنا) الغرضَ الاتساقيَّ وسدَّ الفجوة التي قد يخلقها عنصر الحذف في النص؛ ذلك أن الضمير قد ربط الجملة الثانية (ويمشي أهلنا في الأرض هونا) بالجملة الأولى (نحن من تقطر أغنياتنا حزناً).

ومن مواضع الحذف القولي أيضاً، ما نجده من توظيف الشاعر لآليات الفضاء البصري قبل جمله (سَلْ عنه الجدار) بتركه حذفاً معلناً قبل هذه الجملة التي جاءت في نهاية السطر من الصفحة، ليوحي لنا بمحذوف أو مسكوت عنه نقدره في جملة (يومك التاسع والعشرون يا أيار سَلْ عنه الجدار). ذلك أن السطر الذي سبق هذه الجملة هو السطر المحذوف حيث يقول:

**يومك التاسع والعشرون يا أيار !**

**سل عنه الجدار**[٦١]

لقد أدَّى هذا الحذفُ أو الفراغ (البياض) دوراً اتساقياً في ربط العلاقة بين المُتلقي والنص؛ ذلك أنه جاء بعد علامة التعجب في نهاية الجملة الأولى من المقطع الشعري السابق، وإذا ما عرفنا أن الحذف إحالة قبلية على ما سبق في النص؛ فإنه في هذا المقطع قد أدى وظيفة اتساقية من خلال تقدير الخطاب المحذوف لذلك اليوم (التاسع والعشرون) الذي تساقط فيه عشرات المناضلين في باب الشعب في دمشق، لتنقضي أيام هذا الشهر المعسرات على الأمة بهذا اليوم الدامي، تاركاً ما بعد التعجب حذفاً معلناً يقدره المتلقي ويؤوله على الوجوه التي يراها، وخطاباً بفعل الأمر للشهر المنقضي دون إحراز أي انتصار.

**رابعاً: الوصل:**

يُعدُّ الوصل من أهم وسائل الاتساق؛ إذ لا يتضمن إشارة موجهة نحو البحث عن المفترض فيما تقدم أو ما سيلحق، بل يقوم على تحديد الطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق، وهذا يعني "أن يكون النص عبارة عن جمل متتالية ومتطابقة خطياً، إذ يحتاج إلى عناصر رابطه ومتنوعة تصل بين الجمل، وله أقسام هي: الوصل الإضافي، والوصل السببي، والوصل العكسي، والزمني[٦٢]. ويرى (كوين، queen) أنه يأتي على صورتين؛ إحداهما واضحة، تجري من خلال وسائل تركيبية تتمثل بأحرف العطف، والثانية ضمنية، تتم من خلال تجاوز بسيط بين الكلمات، يفهم من السياق[٦٣]؛ أي من خلال أدوات لغوية اتساقية، وأدوات تأويلية انسجامية.

**الوصل الإضافي**: تكرَّر هذا النوعُ من الوصل في النص سبعاً وعشرين مرةً تناوب عليها حرفان (الواو والفاء)؛ إذ ورد (الواو) أربعاً وعشرين مرة، بينما ورد حرف (الفاء) ثلاث مرات فقط، ومثالُ ذلك قولُ الشاعر:

**نحن من تقطر أغنياتُنا حزناً**

**ويمشي أهلنا في الأرض هونا**[٦٤]

وقولُه:

**كلما الشمسُ علَتْ في الأُفْقِ يعلو الحصنُ منا**

**فإذا نحن بقرب الفجر جندي، يرى النور وحيدا**[٦٥]

يصل حرف العطف في المقطع الأول الجملة الفعلية (تقطر أغنياتنا حزناً) بالجملة الفعلية التالية لها (ويمشي أهلنا في الأرض هونا). أما في المقطع الثاني فيربط حرف الفاء جملة (يعلو الحصنُ منا) بجملة (إذا نحن بقرب الفجر جندي) وهو الحرف الذي يفيد التتابع، أي يموت الرجال متتابعين، فلم يبق عند الفجر سوى جندي واحد.

**الوصل العكسي**: ونجده في النص في أكثرَ من موضع، وان كان يدخل في باب التضامِّ من الاتساق المعجمي، ومن أمثلته في النص قول الشاعر:

**لم نُدِرْ وجهاً، ولم نُغمِض عن الجلاد عينا**

**بل غرسناها بعينيه، فأغضى.. وابتسمنا**[٦٦]

لقد عمل حرف الاستدراك (بل) على وصل الجملة الأولى (لم نغمض عن الجلاد عينا) بجملة (غرسناها بعينيه) ليفيد قوة المقاومة وجلد المقاومين ضد المستعمرين.

أما الوصل السببي فيظهر في قوله:

**ناقلين الشمس بالأيدي إلى الأرض البوار**

**علَّها تطلع قمحاً وزهوراً وهدايا**[٦٧]

إن تعليل نقل الشمس بالأيدي إلى الأرض البوار، هو عقد الأمل عليهما في إنباتِ الأرض قمحاً وزهوراً وهدايا؛ أي أن حصول المأمول، وهو التجدد والنماء، مقترن بنقل الشمس بالأيدي إلى تلك الأرض التي لا تنبت، ليكون سبباً في حصول الفعل الثاني (تطلع) وحدوثه.

**خامسا: الاتساق المعجمي**

ينقسم الاتساق المعجمي إلى قسمين هما: التكرير والتضام، ويقوم التكرير أو التكرار على إعادة عنصر معجمي ما أو ورود مرادف له أو شبه مرادف[٦٨] في النص، وهو من الوسائل اللغوية التي يمكن أن تؤدي دوراً تعبيرياً واضحاً في القصيدة، فتكرار لفظة ما أو عبارة ما يوحي بسيطرة هذا العنصر المكرر وإلحاحه على فكر الشاعر وشعوره[٦٩]، ناهيك عن دوره في ربط عناصر النص كلما كرر الشاعر تلك اللفظة أو اللازمة، وقد تمثل ذلك" في تكرار لفظ أو عدد من الألفاظ في بداية كل جملة من

جمل النص قصد التأكيد"[٧٠]؛ أي أن له وظيفةً دلاليةً ملازمةً لوظيفته الاتساقية. ويعد التكرير من أكثر الأدوات الاتساقية دوراناً في النص بجميع أشكاله (الحرفي والاسمي والفعلي والجملي) فقد تكرر حرف النداء (يا) على سبيل المثال إحدى عشرة مرة؛ إذ يدخل إلى ذهن المتلقي ويلتصق به كنوع من المناجاة المرة بين الشاعر الناقم على هذا الشهر من ناحية، وأيامه التي تذكره بالذل والهزيمة من ناحية أخرى، كما أنه يصل بين بعض العناصر المنادى عليها ليربطها ببعضها الآخر، كقوله في غير موضع (لك يا أيار/ يا شهر النهار/ يا شهر التمني/ يا شهر الضحايا... الخ) ولو أنك أنعمت النظر في استخدام هذا الحرف، لوجدت أنه يذكرك بالشهر من ناحية، والهزيمة من ناحية ثانية، رابطاً بينه وبين ما جلب للأمة من ويلات، وعلى نفس الشاعر من حزن وقلق وغضب وحقد، تلك النفس التي لا تركن لمزاج ثابت نحو هذا الشهر، فهي تنتقل من الغناء والأمنيات وتقديم الضحايا وصور الربيع المفرح، إلى صور الهزيمة والدم والجريمة. ومظاهر الحزن والبعد والجفاف واليأس والموت، إنها نفس تتقلب بين اليأس والأمل في عالم المتضادات وعدم الاستقرار.

وبنظرة إلى التكرير ورصد ما تكرر من ألفاظ مختلفة في ثنايا النص القصير نسبياً، إذ لا تتجاوز صفحاته أصابع اليد الواحدة، نهتدي إلى المدى الذي قام التكرار فيه من اتساقٍ وربطٍ لأجزائه، وعناصره المكونة له، ومثال ذلك، تكرار الشاعر لـ "لكم الخبرية" في أحد مقاطع القصيدة حيث يقول:

**كم علونا العود كبراً وصمودا**

**كم منحنا الحبل والسكين صدراً ووريدا**

**كم سقينا فيك يا أيار ماء**

**قاني اللون جديدا**[٧١]

فقد تكررت كم الخبرية في هذا المقطع القصير نسبياً ثلاث مرات، مقترنة في كل سطر بالفعل الماضي الذي فاعلة الضمير المتصل (نا) موحية بالاستهجان والاستنكار لما يحدث في هذا الشهر، والمتتبع لدلالة "كم" المتكررة في هذا المقطع يجد أنها لا تخرج عن التعظيم والتكثير للأفعال التي تليها أو تلي فعلها، ففي الأولى تخبر عن كثرة الذين عُلِّقوا على أعواد المشانق من الشجعان الصامدين، وفي الثانية عن كثرة التضحيات في سبيل الوطن، وفي الثالثة إخبار عن تجدُّدِ البذل والعطاء الذي يَتحوَّلُ فيه الماء إلى دماء قانية واستعداد لمزيد من الضحايا دون كَلَلٍ أو ملل، وفي الجدول التالي اختصار للوقت والجهد، إذ يوضح مواضع التكرير وأعدادها في النص:

| جدول التكرير في النص | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مواضع التكرير | النداء بياء | شهر أيار | الفعل نغني | الضمير نحن | كم الخبرية | كلمة يوم | الأرض | الشمس | تكرير جملي | اللازمة | علامات التعجب |
| عددها | ١١ مرة | ٩مرات | ٣ مرات | ٨ مرات | ٣ مرات | ٧ مرات | ٤ مرات | ٥ مرات | ١٧ مرة | ٢ | ٨ مرات |

ومن هنا نرى أن عنصر التكرار في هذا النص عنصر بالغ الأهمية وعامل مهم من عوامل الاتساق النصي؛ إذ وَظَّفه حجازي توظيفاً دلالياً نهض باتساق النص وانسجامه؛ ذلك أن العنصر المكرر في النص يربط اللاحق بالسابق ليجعل التشتت والانقطاع في أضيق حدوده لدى المتلقي وان كانت فعاليته وخدمته في آلية الانسجام أكثر.

**أما التضام**: فهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك، "والعلاقة النسقية التي تحكم هذه الأزواج في خطاب ما، هي علاقة التعارض أو التضاد[٧٢]، يطالعنا هذا العنصر الاتساقي في النص أكثر من خمس مراتٍ نذكرها فيما يلي لأهميتها في اتساقه وترابط أجزائه، يقول:

**كم منحنا الحبل والسكين صدراً ووريدا**[٧٣]

يجمعُ الشاعر في هذا السطر الشعري البسيط بين المتناقضات والأضداد التي يعيشها؛ إذ يمكّن السكين من الوريد، ويقدم دماءه رخيصةً لها، فتقطع شرايين البقاء فيه، كما أنه يمنح الحبل رقبته، فيكتم أنفاس وجوده في الحياة، سعياً للخلاص من واقعه المأزوم، وما يسببه له من ضيق وتعاسة. كما يظهر هذا العنصر في قوله:

**لم نُدِرْ وجهاً، ولم نُغْمِضْ عن الجلاَّدِ عَيْنا**

**بل غرسناها بعينيه، فأغضى.. وابتسمنا**[٧٤]

إنَّ الفعل المُتوقَّع في هذا الواقع الذليل أن تُطأطىء الرؤوسُ للجلاد، كي يُكملَ مَهمَّته في القضاء عليها، إلا أنها لم تمكنه من ذلك، بل واجهته بالرفض وعدم الطاعة، إذ قدمت الصدور، فانقلب الأمر عليه، فأغضى بعينيه وطأطأ رأسه انكساراً من شجاعتها في استقبال الموت على أعواد المشانق، فابتسمت رافعةً الرأسَ لحبل المشنقة، فوجهت بذلك طعنة قاتلة لعينه المنكسرة. يقول في موضع آخر من القصيدة:

**نحن لم نبخل عليه بدمٍ، لكنه ضَنَّ علينا بانتصار**[٧٥]

بينما نحن (الضمير الشاعرة) نجود ونكرم عليه بتقديم الضحايا، يبخل هو علينا بالنصر، فمقابل (الكرم ـ الضنُّ والشُّح) فهو شهر لؤم، يأخـذ ولا يعطي، ناكر للجميل، بينما نحن نقدم

له الهدايا والقرابين، يشيح بوجهه عنا فيقطعنا من أصولنا وشرايين دوالينا، فنعيش معه رحلة التيه، إذ صمدنا أمامه أقوى من الصخر الذي هوى وتهدم أمام ظُلمه وجَبَروته، إنها مفارقة السقوط والصمود. يقول:

**إنَّ الصخر هوى، لكننا نحن صمدنا**[٧٦]

وفي مفارقة النور والظل، يبقى الأمل معقوداً على ما تبقى من المدافعين عن حمى الوطن، فيسقط الكثير، ليبقى جندي واحد ينتظر ظهور نور الحرية والنصر، بينما ما يزال العدو في ظل وعتمة وانكسار، وفي هذا قَلْبٌ لطبيعة النور والوضوح. يقول:

**فإذا نحن بقرب الفجر جندي، يرى النور وحيداً**
**وإذا الأعداء ظِلٌّ وغبار**[٧٧]

وفي هذا إصرار واضح على النضال والصمود لتحقيق النصر ونيل الحرية، والأمل المنشود.

## انسجام الخطاب

لقد استطاعت عناصر الاتساق النهوض بترابط أجزاء النص وتَعالُقِ مكوناته، فهي وإن أخفقت في جوانب، إلا أنها نجحت في جوانب أخرى، ويمكن إعادة إخفاق بعض عناصر الاتساق إلى تباعد الأزمنة في طرح قضايا شهر أيار، وهذا ما لم يُتحِ المجالَ لعناصر الاتساق إتمام مهمتها المطلوبة كاملة، ومن هنا لا بُدَّ من البحث عن آلية الانسجام الخطابي لسدِّ الفجوات التي خلفها ضعف الاتساق في بعض مفاصل النص، وذلك للنهوض بالنص من كبواته الاتساقية لسانياً ودلالياً، هذا إذا ما عدَدْنا النص "وحدةً مجردة لا تتجسد إلا من خلال الخطاب كفعل تواصلي"[٧٨] إذ إنَّ عدمَ الاتساق "يؤدِّي إلى جعل النص يحمل حالة من الانقطاع والتشتت الذي يعاند المتلقي، ويستعصى أحياناً على أدواته، ويصعب فيه الربط بين عنصر وآخر"[٧٩] ومن أدوات الانسجام (البنية الكلية والتشتت والانقطاع والمعرفة الخلفية ) التي سيقوم الباحث من خلالها بِسَدِّ الفجوات التي خلفتها آلية الاتساق.

### البنية الكلية (موضوع الخطاب):

يُعدُّ موضوعُ الخطاب الأساسَ في فهم النص وانسجامه، تبعاً للوظيفة التي يؤديها، فهو "أداة إجرائية وبنية دلالية، تختزلُ وتُنَظِّمُ وتُصنِّفُ الإخبار الدلالي لمتتالية جملية[٨٠]. يرى يول وبراون، (George Yule & jullian brown)، أن موضوع الخطاب هو المبدأ المركزي المنظم لقدر كبير منه، وهو القضية التي تحظى باهتمام مباشر[٨١]، ومن أدوات تحديد البنية الكلية في النص أداتان، سنناقشهما فيما يلي من صفحات

وهما: **العنوان والتكرير**.

**والعنوان**: هو مفتاح النص، وأداة من أدوات فَكِّ مغاليقه وإزالة إبهامه، وهو "بؤرة النص ومفتاحه، ويمكن أن تستهدي به على تحديد رسالته وهويته، ومن ثم يوجه عملية تأويله[٨٢]، كما أنه أول لقاء مادي محسوس بين القارئ والكاتب؛ إذ يُعدُّ سِمَةً من سِمات العمل الأدبي والفني، ولعله يضمُّ نظاماً سيميائياً ذا أبعاد دلالية وأخرى رمزية تغري الباحث أو القارئ على قراءة النص وتتبع دلالته[٨٣] ولكن مع أن العنوان يفتح شهية القراءة، إلا أنه لا يؤلف النص الشعري، وليس في وسع النص الشعري أو العنوان معاً أن يخلقا نصًّا دون المتلقي، لأنه يخلق القصيدة بفعل تأويلاته[٨٤]. ومن هنا نرى أن عنوان قصيدتنا هو (أغنية لشهر أيار) فيه من الأبعاد الدلالية والرمزية الشيء الكثير؛ إذ تدلنا كلمته الأخيرة أن الغناء سيكون لشهرٍ واحدٍ من شهور السنة وهو شهر أيار لا غير، ليتبادر إلى ذهن المتلقي السؤال التالي: لماذا شهر أيار؟ ولماذا الغناءُ له وتمييزُه دونَ أشهُر السنة؟ وما هي خصوصية هذا الشهر؟ لربما يخطر في بال المتلقي العادي، أن هذا الشهر هو نهاية الربيع وبداية شهور القيظ، حيث النتاج والخير والوفرة، لذلك استحقَّ الغناء والابتهاج، ولكن ما أن ندخل جو النص حتى تواجهنا صدمة التلقي؛ إذ يَفيض الغناء حزناً وحسرة وألماً ووجعاً وسخرية وتهكُّماً وتعجُّباً من أمور هذا الشهر النحس، الذي لم يجلب للشاعر إلا المصائب! إذن لماذا قال الشاعر: (نحن ما زلنا نغني)؟ إن اليأس والإحباط وحالة التردِّي التي يعيشها العربي جعلت منه إنساناً غير قادر على التمييز بين الميئوس منه والمأمول فيه، ففي كل مرة يتمنى العربي أن يجلب هذا الشهر له نصراً أو يردَّ له جميلاً نظيرَ ما يُقدِّم من ضحايا، إلا أنه يعاكس توقعاته، فيأتيه بالشؤم والألم والهزيمة، فيختلط الأمر عليه، فيُغنِّي للألم والهزيمة كما يُغنِّي للفرح والسرور، وربما يقع مثل هذا التعبير على سبيل التهكم والسخرية من الانتصارات المزعومة لهزائم الأمة،إذ ينبيء المقطع الأول بدلالة العنوان، يقول:

**نحن ما زلنا نُغنِّي**
**لك يا أيار يا شهر النهار**
**نحن ما زلنا نغني لك يا شهر التمني**
**ونُوفي النذر في كل ربيع**
**لك يا شهر الضحايا**[٨٥]

فنحن ما زلنا نأمل في هذا الشهر خيراً، ونتمنى عليه الأماني، ونقدم له الضحايا والنذور، ونحمل له أدوات الخِصْبِ والحياة، راجين أن يُخْصِبَ الأرضَ خيراً وبركةً في ظل

يأسنا منه، لتقترن مفارقة اليأس بالأمل، فيختار العربي الأمل، فيغني.

إذن فالعنوان مفتاح النص وهادي المتلقي إلى طريقه، إذ ترتبط جُمَلُ النص وتراكيبه ارتباطاً وثيقاً به، أما حواشي العنوان فهي فاتحة ثانية أو جملة مفتاحية أخرى علينا ألا ندخل عالم النص دون قراءتها، ذلك أنها تربط ذهن المتلقي بمقصدية المبدع ورؤيته خصوصاً إذا انصبَّ دورها على توضيح مناسبة النص(٨٦). لقد أدت الحاشية في نَصِّنا قيدَ البحث الدورَ الأهمَّ في توضيح النص وإضاءته للتلقي الصحيح، فلولاها لشعر المتلقي بمجاهيل الأيام المبثوثة في ثنايا النص، ولما فهم مقصديّتها عند الشاعر، ولربما ظن أنها أيام في شهر واحد من عام واحد، ولم يكشف حقيقة هذه الأيام إلا تلك الحاشية التي تلت العنوان وبَصَّرتنا بماهيتها، فهي أيام من هذا الشهر في أعوام متباعدة وأحداث متعاقبة، لم ندرك ذلك إلا من خلال العنوان وحواشيه، وبهذا يكون العنوان وحواشيه إحدى الأدوات المساعدة على فَكِّ مغاليق النص وفهم دلالاته الرمزية والمعنوية.

أما **التكرير أو التكرار** فهو أداة انسجام واتساق تفعل فعلها هنا وهناك، وإذا كان قد أفاد كما ذكرنا سابقاً في الاتساق بالربط بين عناصر النص وأجزائه، فإنه بالضرورة قد أفاد في انسجام النص والخطاب، وإيصال رؤيا الشاعر للمتلقي بسهولة ويُسْر، ذلك أنه ربط الأجزاء السابقة بالأجزاء اللاحقة، مما قَلَّل من عامل التشتت ووضعه في أدنى مستوياته، كتكرار كلمة يوم؛ إذ تكررت سبع مراتٍ في النص، مما جعل المتلقي على تواصل بأيام هذا الشهر ومآسيه وفواجعه، وما جلبت هذه الأيام على العرب من بؤس وشقاء، وكذا الأمر في تكرار عبارة (نحن ما زلنا نغني) التي تُعدُّ أكثرَ جملةٍ مؤثرة في اللازمة المدخلية أو الختامية للنص؛ إذ كان الهدف منها التأكيد على أنَّ العرب ما زالوا يقدمون الضحايا لهذا الشهر في كل عام، آملين منه أن يأتيهم بالخير والنعيم، فلعل شمسه وأرضه تطلع لهم في يوم ما قمحاً وزهوراً وهدايا ورزقاً وفرحاً، مع أن استخدام (علّها) مشوب باليأس وانقطاع الأمل. أما التكرار الأكثر ربطاً لعناصر النص، فهو تكرار النداء بحرف النداء (يا)، وإذا ما عرفنا أن "الشاعر" لا يكرر شيئاً في النص إلا ويقصد أن يرسخ مقولة ما من خلال ذلك، ويعزز رؤية يرى أنها جديرة بالالتفات إليها"(٨٧)، وأن تكرار النداء على شهر أيار بعباراتٍ وصيَغٍ متعددةٍ في هذا النص، يعزز رؤية الشاعر بالتوجع والتفجع منه، ذلك أنه اختصَّ بالألم والمعاناة التي كبَّدت الأمة الكثير من

الضحايا والدماء الغالية، فعكس بذلك نفسية الشاعر المتهكمة على الواقع العربي الذي فقد الإحساس نحو عَدوه (شهر أيار) فصار ينادي عليه ويغني له. يقول في غير موضع من القصيدة:

**لك يا أيار، يا شهرَ النهار**

**لك يا شهرَ التَّمني**

**يا شهرَ الضحايا**

**كم سقينا كل يوم، فيك يا أيار ماء**

**آه يا يوم الضحايا والهزيمة؛**

**آه يا يوم الجريمة؛**

**يومك التاسع والعشرون يا أيار؛**

**نحن يا أيار مَنْ أبدَعنا المبدعُ من طينٍ ونار**[٨٨].

لقد أحدث اقتران النداء بأيار أو أحد مستلزماته ربطاًعضوياً للقصيدة، ونفخ فيها حالة من الانسجام والترابط والتآزر الذي أدَّى بدوره إلى فهم الخطاب والبنية الكلِّية للنص، تلك البنية الموحية بأن الواقع ما زال فيه ضَعْفٌ وتردٍّ وعدَمُ قدرة على لملمة الجراح، والنهوض من جديد، فهذا أيار يمرُّ علينا كلَّ عام، فنحتفل به أيما احتفال، إلا أنه لا يأبه بنا ولا يعيرنا أدنى اهتمام.

**المعرفة الخلفية: (معرفة العالم):**

يعيش الإنسان على هذه البسيطة بتجارب ومعارفَ عامةٍ تراكمَتْ على مرِّ السنين، وقد تكون أكثر تخصُّصاً في جانبٍ ما من جوانب حياته، تساعده على فهم العالم من حوله، والمعرفة الخلفية كأداة من أدوات انسجام الخطاب، تعني ثقافة المتلقي وأدواته المعرفية، وما لديه من قدرات على التصور الذهني للأشياء[٨٩]. حيث إن رؤانا للعالم دائماً ما تكون نسبية، ومن هنا تصبح بنية النص قاعدة أساسية أو جديدة للإدراك البشري للعالم[٩٠]؛ فصورة العالم لدى القارئ ربما تواجهها صورة مغايرة في النص، أو مشابهة لها حسب تصور القارئ ومعرفته الخلفية لموضوع النص أو صاحب الخطاب؛ فالنص "يصور العالم كما نعرفه، وقد يؤكد ذلك، أو يخالفه[٩١]. ويعتمد تحليل النص أو معرفة مدى انسجامه خطاباً والحكم عليه بالنصّية أو عدمها فيما يعتمد" على ما تراكم لدى المتلقي أو المؤوّل من معارف سابقة، تجمعت لديه كقارئ مُتمرِّسٍ قادرٍ على الاحتفاظ بالخطوط العريضة للنصوص والتجارب السابق له قراءتها ومعالجتها[٩٢]. وربما لمعرفتنا بشاعرنا (أحمد عبد المعطي حجازي) وما لدينا عنه من معلومات، تسمح لنا في الحكم على هذا النص وانسجامه، فشاعرنا هو شاعر الاغتراب النفسي والجسدي، إذ هَجَرَ القريةَ الوادعة ذاهباً إلى المدينة التي أثقلته بالهموم، والضغوطات النفسية والاجتماعية، جعلته غريباً يكابد احساسه الداخلي من ناحية، ومجتمعه

الخارجي من ناحية أخرى، وهذا ما ولّد لديه الثورة ضدَّ الواقع المتردي الذي يعيشه الإنسان العربي عامة والإنسان المصري على وجه الخصوص.

وبما أن النصَّ يعكسُ نفسيةَ مُبدِعِهِ، فقد وجدنا قلقاً واضحاً على مصير الأمة مبثوثاً في ثنايا النص، وما أيار إلاّ شهرٌ من شهور السنة التي تأتي وتمضي بما لا يسر، إلا أنه حمل خصوصيةً دالة على هذه الأزمنة التي كابدت فيها الأمة وما زالت تكابد ذُلَّ هزائِمها وعارِها وهوانها؛ إذ حمل متناقضات الواقع المأزوم في نفسيّة أحمد عبد المعطي حجازي فجاءَ الغناءُ وقْتَ الحزن، وقُدّمت الضحايا والنذورُ للعدو، كما هُيّئت أسبابُ الخِصْبِ للأرض البوار، وهذه ليست خصوصية للشاعر دون غيره من أبناء الأمة، وإنما واقع عاشته الشعوب العربية بشكل عام في تلك الحقبة الزمنية، والشاعر ابن بيئته ومجتمعه، يعبر عن قضاياه المصيرية وآماله ويحمل همومَه وأوجاعه، يقول:

**نحن ما زلنا نُغنّي لك يا شهرَ التمني**
**ونُوفي النذر في كل ربيع**
**لك يا شهرَ الضحايا**
**حاملين الدم خمراً في جرار**
**ناقلين الشمس بالأيدي إلى الأرض البوار**
**علَّها تطلُع قمحاً وزهوراً وهدايا**(٩٣)

وفي ظل هذه المعطيات المتناقضة، يستعرض الشاعر أيامَ الفجائع يوماً بعد يوم في بداية كل مقطع بإضاءة معينة، تَشي بما حدث فيه مع رَبْطِهِ بحاشية العنوان التي أسلفنا الحديثَ عنها، إذ يعرض في المقطع الثاني مدى الحزن والحسرة التي انتابت الإنسان العربي آنذاك، والحالَ المُذِلَّةَ التي وصل إليها، إذ عُلِّقَ الأحرارُ على أعوادِ المشانق طائعين، وقُدِّمت الدماءُ رخيصةً كالماء وهو منكسر ذليلٌ لا حولَ له ولا قوة، رابطاً ذلك كلَّه مع الأيام الثلاثة التي تنتظم رؤيا الشاعر فيما تبقّى من مقاطع القصيدة، يتناولها كل يوم في مقطع خاص به ساخراً متهكماً من الفعل العربي تُجاه ذلك الشهر، يقول:

**يومُك السادسُ في بيروتَ حَبْلٌ**
**نَحوه سِرْنا صعودا**
**لم نُدِرْ وجهاً ولم نُغْمِضْ عن الجلاَّدِ عينا**(٩٤)

وقصد يومَ السادسِ من أيار عام ألف وتسعمائة وستة ميلادية حين قَدَّم العربُ ستةَ عشرَ شهيداً قضَوْا على أعواد المشانق التركية، أورد خبرهم بدالَّةٍ أو إشارةٍ بدأ بها المقطع الشعري من خلال تحديد اليوم من ذلك الشهر (السادس من أيار)، والمكان (بيروت) وما يمكن أن يقال عن هذا المقطع، يقال عن المقطعين الآخرين، حيث يُحدِّد الأيام من ذلك

الشهر (الخامس عشر من أيار) والمكان (يافا) و(التاسع والعشرون)، والمكان (باب الشعب في دمشق) وهكذا فإن المعرفة الخلفية بأيام النص وما رافقها من أحداث، جعلت الخطاب أكثر انسجاماً واتّساقاً، إذ انتظم القصيدةَ من أولها إلى آخرها، مُعتمداً على عنصري الزمان من خلال تكراره لكلمة (يومك)، والمكان من خلال ذكره لمكان الحدث أو الفاجعة، (بيروت/ يافا/ باب الشعب، الجدار) ويرى مُنْعِمُ النظرِ في النص مدى الربط المُحكَم لهذه الأيام، مما سهّل مهمة التلقي في تأويل مقصدية الشاعر، وإعطائه قدراً كافياً من ربط العلاقات بين المفارقات والمتضادات التي أسلفنا الحديث عنها، وبالتالي أعطى النص قدراً مريحاً من الانسجام والترابط.

## التشتت والفراغ والانقطاع:

لقد حفل الشعر الحرُّ أو الحداثي كما ينعتونه بالكثير من الظواهر الشعرية التي لم تكن موجودة في الشعر القديم، كاحتشاد الرموز والأقنعة وظهور ما يُسمّى بالحذف، ودور المتلقي في ملء فراغات النص وفجوات انقطاعه، والفضاء البصري، وما إلى ذلك من ظواهر أسلوبية وتشكيلية في القصيدة الحديثة.

ومن هذه الظواهر الحداثية التشتت والانقطاع، أو الفراغ الذي يعني "تجاور مقاطعَ لغويةٍ تُفْهَمُ على أنها مترابطة حتى في غياب أدوات الربط"[٩٥]، ومعنى ذلك أنَّ المتلقِّي مشاركٌ في إنتاج النص ومُقاسمٌ المبدعَ إبداعَه من خلال جلاء رؤاه وبيان مقصدية نصه "على الرغم من الانقطاع والتشتت والحذف الذي يخلق حالة من ضعف العلاقات الاتساقية، التي بدورها تقدم فضاء من الانسجام والتعالق الدلالي الذي يعوض هذا الضعف[٩٦]. وذلك من خلال تأويل المتلقي له وسَدِّ فجوات الانقطاع، وشَدِّ عُرى ذلك الضعف، ويظهر مثل هذا الملمح من الانقطاع والتشتت في قصيدة أغنية لشهر أيار منذ أن يفتح النص ستار التلقي في بيته الأول، عندما يستخدم المقام في التعبير عن الغناء؛ إذ تتعدد إمكانية المتلقي في التأويل بدلالات مختلفة، وأسئلة أرحب، فمَن المغنون في هذا المقام؟ هل هم الشعراء؟ أم العرب؟ أم الذات الشاعرة؟ ناهيك عن المفارقة في استخدام النقيض في التعبير عن الحسرة المختزنة في الغناء، إذ أحدث ذلك تشتتاً ذهنياً وانقطاعاً دلالياً في نفس المتلقي، استدعى لديه آليات تلقيه لسد تلك الفراغات وربط ما انقطع منها. وقد ظهر مثل هذه المفارقات التي أحدثت تشتتاً وانقطاعاً في النص، ربط الشاعر بين الشيء وضده في اغلب مقاطع القصيدة، ومثال ذلك قوله:

**نحن مَنْ تقطرُ أغنياتنا حزناً**
**ويمشي أهلُنا في الأرض هونا**
**كم علَوْنا العود كبراً وصمودا**
**كم منحنا الحبلَ والسكين صدراً ووريدا**
**كم سقينا فيك يا أيار ماء**
**قاني اللون جديدا!**(٩٧)

لقد أحدث المقطع السابق نوعاً من الانقطاع والتشتت في جمع الشاعر الأضدادَ بعضَها مع بعضها الآخر في صورة غير مألوفة (الحزن والغناء/ المشي والهون/ الحبل والصدر/ السكين والوريد/ الدم والماء) فكيف للمتلقي العادي أن يؤلِّفَ بين هذه الأضداد وتجاورها في الجملة الواحدة، إذ الحزنُ لا يتآلف مع الغناء، ولا حبل المشنقة مع الرقبة، ولا السكين مع الوريد، فالأصل أن تفارق الرقبة حبل المشنقة، ويأبى الوريد تسليم أمره للسكين،، كما أنه لا يتساوى الدم الغالي مع الماء الرخيص، ومن هنا يأتي دور المتلقي في جلاءِ هذه الصورة المتناقضة، من خلال الجو العام الذي يسود العرب في ذلك الوقت، فالذليل المستكين لا يملك مقومات الرفض والثورة، فيستسلم، بل يُسلم رقبته للحبل ووريده للسكين، ويصبح دمه رخيصاً يُراقُ كالماء دون حساب، ومن ثَمَّ تختلط عليه أمور الحياة فيُغنِّي للأحزان؛ لأنه لا يعرف الفرح والسرور، يمشي مُطأطِئ الرأس منكسرأ مهزوماً، هذا واحد من مقاطع القصيدة التي بدا فيها الانقطاع والتشتت جلياً واضحاً، وكذا الأمر في مقاطع أخرى آثرنا الاكتفاء بهذا المقطع منعاً للتكرار المُملّ.

أما آلية الحذف التي ناقشناها في حديثنا عن الاتساق، فسنناقش نموذجاً واحداً عليها، واضعين الرؤية التأويلية لهذا الحذف المعلن في المقطع الشعري، يقول حجازي:

**يومك التاسع والعشرون يا أيار!**
**سَلْ عنه الجدار**(٩٨)

إنَّ تَرْكَ الشاعِرِ فراغاً بصرياً سبق السطر الثاني من خلال حذف مُعلَنٍ قبل جملة (سَلْ عنه الجدار) بعد علامة التعجب، له دلالة إيحائية عميقة، تتطلب التأويل، فهو آخِرُ يومٍ من أيام الظلم والهوان التي وقعت على العرب في هذا الشهر، حسب ترتيب الشاعر لأيامه المفجعة، ومن هنا جاء تعجب الشاعر من انقضائه دون أن يُقدِّم أو يفي بحق من حقوق الشعب العربي الذي قدم فيه الكثير من التضحيات والدماء.

كما أن من مثيرات تعجب الشاعر إنكاره لما يُقدِّم له على مر العقود، لذلك ترك فراغاً بصرياً، متبوعاً بجملة (سل عنه الجدار) طالباً من المتلقي

ملء هذا الحذف بالمناسب من العبارات التي تستحقُّ الثناء على هذا اليوم العظيم، معطياً للمتلقي حرية التأويل، وملتفتاً إلى أيار في خطابه الآخير بجملة قصيرة، مختزلاً فيها رؤيته لهذا اليوم، مسجلاً حضوراً فيزيائياً للجدار في ظل غياب الذاكرة العربية له.

ومن هنا نرى أن ما قصرت عنه آليات الاتساق في خلق النص وتمكين نصيّته، ملأتها آليات انسجام الخطاب من خلال الأدوات التأويلية الناهضة برؤيا النص وملء فراغات الانقطاع والتشتت والتعمية التي ظهرت في تعداد الشاعر لأيام هذا الشهر. فما شاهدناه من توارٍد كثيف لإحالات المقام وارتباط الإحالات الأخرى بها، وقلة أدوات الربط والوصل في النص، أسهمت في تقليل مدى الاتساق والترابط النّصّي، إلا أن أدوات الانسجام من المعرفة الخلفية والبنية الكلية ومقاييس التشتت والانقطاع قد أسهمت في سَدِّ الثغرات والفجوات التأويلية للنص، وجَعْلِه نصاً منسجماً مترابطاً على وَجْهِه الأفضل، وبالتالي الحكم عليه بالنصّية والمقبولية.

**الهوامش:**

(١) وهو حقل يبحث في مكونات النص وتماسك روابطه الداخلية من ناحية، وانسجام دلالته وقبوله للتلقي والتأويل من ناحية أخرى.

(٢) النصية: مصطلح يطلق على الخطاب الذي يمثل نصاً بأدواته اللغوية ودلالاته المعنوية.

(٣) فضل (صلاح)، بلاغة الخطاب وعلم النص، مكتبة لبنان، بيروت، ط١، ١٩٩٦، ص٢٩٤.

(٤) نفسه، ص٣١٠.

(٥) يقطين (سعيد)، انفتاح النص الرّوائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٨٨، ص١٦.

(٦) الزناد (الأزهر)، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٩٣، ص١٥.

(٧) نفسه، ص١٥.

(٨) استتكيفتش (ياروسلاف)، ما بعد القراءة الأولى، الحداثة في شعر أحمد عبدالمعطي حجازي، مجلة فصول، المجلد (٤) العدد (٤)، ١٩٨٤، ص٨٠.

(٩) نفسه، ص٨٠.

(١٠) انظر، محبك (أحمد زياد)، الشاعر والمدينة (قراءة في نص شعري)، مجلة فصول، المجلد (١٥)، العدد(٣)، ١٩٩٦، ص٣٢١-٣٣١.

(١١) خطابي (محمد)، لسانيات النص- مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٩١، ص١٥.

(١٢) براون (ج، ب) و(ج) يول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، دار النشر العلمي والمطابع، الرياض (د. ط) ١٩٩٧م، ص٢٢٨.

(١٣) خطابي، السابق، ص١٥.

(١٤) فضل (صلاح)، بلاغة الخطاب وعلم النص، مرجع سابق، ص٢٩٩.

(١٥) الزناد (الأزهر)، السابق، ص١٢.

(١٦) عبداللطيف (محمد حماسة)، اللغة وبناء الشعر، دار غريب، القاهرة،٢٠٠١، ص٢٩.

(١٧) فضل (صلاح)، السابق، ص٢٩٨.

(١٨) بحيري (سعيد)، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ١٩٩٩، ص٧٨.

(١٩) دي بوجراند (روبرت)، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م، ص٣٢.

(٢٠) رواشدة (سامح)، في الأفق الادونيسي، دراسة في تحليل الخطاب الشعري، أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، ط١،٢٠٠٦، ص٢٦

(٢١) خطابي، السابق. ص١٧.

(٢٢) حجازي (أحمد عبد المعطي)، الديوان، دار العودة، بيروت، ١٩٧٣م ص٣٣٩.

(٢٣) روا شده، السابق، ص٢٧.

(٢٤) عبداللطيف (محمد حماسة)، السابق، ص١٢٧.

(٢٥) بحيري (سعيد)، السابق، ص١١١.

(٢٦) رواشدة، السابق، ص٢٨.

(٢٧) حجازي، السابق، ص٣٤١.

(٢٨) حجازي السابق، ص٣٤١، والعرار: بهار البرِّ وهو نبت طيب الريح، قال ابن بري: هو النرجس البرّيّ، لون زهره أصفر. ينظر في ذلك، لسان العرب، ابن منظور (محمد بن مكرم)، تحقيق، أمين عبدالوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٣، ١٩٩٩،ج٩، ص١٢٨.

(٢٩) خطابي، السابق ص١٧.

(٣٠) حجازي، السابق، ص٣٤٢.

(٣١) بحيري (سعيد)، السابق، ص٨٠.

(٣٢) نفسه، ص٧٨.

(٣٣) خطابي، السابق، ص١٩-٢٠.

(٣٤) حجازي، السابق، ص٣٤٠.

(٣٥) النجار (محمد عبدالعزيز)، ضياء السالك إلى أوضح المسالك، (صفوة الكلام على توضيح ابن هشام)، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٩٩م، ج٢، ص٣٥٩-٣٦٠.

(٣٦) حجازي، السابق، ص٣٤١.

(٣٧) نفسه، ص٣٤٢.

(٣٨) نفسه، ص٣٤٢.

(٣٩) رواشده، السابق، ص٣٢.

(٤٠) خطابي، السابق، ص١٩.

(٤١) حجازي، السابق، ص٣٣٩-٣٤.

(٤٢) نفسه، ص٣٤٠.

(٤٣) فضل (صلاح)، السابق، ص٢٩٥.

(٤٤) حجازي، السابق، ص٣٤٠.

(٤٥) نفسه، ص٣٤٢.

(٤٦) انظر رواشده، السابق ص٣٤.

(٤٧) خطابي، السابق ص٢٠.

(٤٨) حجازي، السابق ص٣٣٩.

(٤٩) نفسه، ص٣٣٩.

(٥٠) انظر خطابي، السابق، ص٢٠.

(٥١) حجازي، السابق، ص٣٤١.

(٥٢) نفسه، ص٣٤١.

(٥٣) نفسه، ص٣٤٠.

(٥٤) انظر خطابي، السابق، ص٢١.

(٥٥) زايد (علي عشري)، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، دار الفصحى للطباعة والنشر، الكويت، ١٩٨١، ص٥٧.

(٥٦) انظر خطابي، السابق، ص٢٢.

(٥٧) حجازي، السابق، ص٣٣٩.

(٥٨) نفسه، ص٣٤٠.

(٥٩) الجرجاني (عبدالقاهر)، دلائل الأعجاز، ص١٤٦.

(٦٠) نفسه، ص٣٤٠.

(٦١) نفسه، ص٣٤١.

(٦٢) انظر خطابي، السابق، ص٢٢-٢٣.

(٦٣) كوين (جون)، النظرية الشعرية، ترجمة أحمد درويش، دار غريب للطباعة والنشر، (د ط)، ص١٨٧.

(٦٤) حجازي، السابق، ص٣٤٠.

(٦٥) نفسه، ص٣٤٢.

(٦٦) نفسه، ص٣٤١.

(٦٧) نفسه، ص٣٤٠.

(٦٨) انظر رواشدة، السابق، ص١١.

(٦٩) انظر علي عشري، السابق، ص٦١.

(٧٠) بحيري (سعيد)، السابق، ص٨٨.

(٧١) حجازي، السابق، ص٣٤٠.

(٧٢) خطابي، السابق، ص٢٥.

(٧٣) حجازي، السابق، ص٣٤٠.

(٧٤) نفسه، ص٣٤١.

(٧٥) نفسه، ص٣٤١.

(٧٦) نفسه، ص٣٤٢.

(٧٧) نفسه، ص٣٤٢.

(٧٨) يقطين (سعيد)، السابق. ص١١٦.

(٧٩) رواشدة (سامح)، إشكالية التلقي والتأويل، دار المطبوعات والنشر، عمان، ط١، ٢٠٠١، ص٦٣.

(٨٠) خطابي، السابق، ص٤٢.

(٨١) براون، السابق، ص٩٠.

(٨٢) رواشدة، إشكالية التلقي والتأويل، ص٩٧.

(٨٣) انظر، قطوس (بسام) سيمياء العنوان، دار المكتبة الوطنية، عمان، ط١، ٢٠٠١، ص٣٦.

(٨٤) شولز، (روبرت) اللغة والخطاب الأدبي، ترجمة: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٤، ص٩٣.

(٨٥) حجازي، السابق، ص٣٣٩.

(٨٦) انظر: رواشده، إشكالية التلقي والتأويل، ص١٠٣.

(٨٧) رواشده، في الأفق الأدونيسي، ص٤٦.

(٨٨) حجازي، الديوان- انظر القصيدة من :

ص٣٤٩-٣٤٣.

(٨٩) رواشده، في الأفق الأدونيسي، ص٥٠.

(٩٠) فلفانج (أيسر)، فعل القراءة، نظرية في الاستجابة الجمالية، ترجمة: عبد الوهاب علوي، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٠م، ص٣٣.

(٩١) بطلر (كرستوفر)، التفسير، والتفكيك والإيدولوجيا، ترجمة: نهاد صليحة، مجلة فصول، المجلد ٥، العدد٣، ١٩٨٥، ص٨٠.

(٩٢) خطابي، السابق، ص٦١.

(٩٣) حجازي، السابق، ص٣٤٣.

(٩٤) نفسه، ص٣٤٠.

(٩٥) براون، ويول، السابق، ص٢٦٨.

(٩٦) رواشده، في الأفق الأدونيسي، ص٦٠.

(٩٧) حجازي، السابق، ص٣٤٠.

(٩٨) نفسه، ص٣٤١.



# أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

أ.د.عبد الكريم أبو جاموس* و د.رولا علي وحشة **

تاريخ وصول البحث: ٢٥/ ٦/ ٢٠١٢م تاريخ قبول البحث: ٢٥/ ٦/ ٢٠١٣م

**ملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة، بُنيَ اختباران يقيس الأول الاستيعاب القرائي، ويقيس الثاني التلخيص الكتابي، وصُمِّم دليل للمعلم وفق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد؛ لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التلخيص الكتابي لدى عينة الدراسة.

وتكوّنت عينة الدراسة من أربع شعب: شعبتين تجريبيتين (ذكور/ إناث)، وشعبتين ضابطتين (ذكور/ إناث) من طلبة الصف العاشر الأساسي المسجلين للعام الدراسي 2011/2010 في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة عجلون اختيرت بالطريقة القصدية، فكانت المجموعة التجريبية الذكور (22) طالبًا، والمجموعة التجريبية الإناث (25) طالبة، أما المجموعة الضابطة الذكور فكانت (23) طالبًا، والمجموعة الضابطة الإناث (26) طالبة. درس أفراد المجموعة التجريبية محتوى نصوص القراءة المتضمنة في الدراسة وفق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد، ودرس أفراد المجموعة الضابطة المحتوى ذاته بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم لكتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسي. وقد كشفت الدراسة عن: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في اختبار الاستيعاب القرائي يُعزى إلى استخدام استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في الاختبار ذاته يعزى لأثر الجنس لصالح الإناث. وكشفت عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في اختبار التلخيص الكتابي يُعزى إلى استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار ذاته تعزى لأثر الجنس.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد، الاستيعاب القرائي، التلخيص الكتابي.

* أستاذ، قسم المناهج والتدريس ، كلية التربية، جامعة اليرموك. ** وزارة التربية والتعليم/ الأردن.

## Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of three the dimensional learning (K-W-L) strategy in reading comprehension and summarizing among tenth basic graders. To achieve the aim of the study two tests were developed, the first measuring reading comprehension and the second measuring summarizing. Moreover, a teacher guide was designed according to the three dimensional learning (K-W-L) strategy to improve reading comprehension and summarizing skills among the sample of the study.

The sample of the study consisted of four sections: two experimental groups (one for males, one for females) and two control groups (one for males, one for females) from the tenth grade in the school year of 2010-2011 in the schools of Ajloun Educational Directorate chosen purposefully in order to facilitate application and following up with students. The experimental group was of males in Al-Whadneh Secondary school for boys represented by (22) students and females from Al-Whadneh Secondary school for girls represented by (25) students. Meanwhile, the control groups consisted of (23) students from the same school of boys and (26) female students from the same school of girls. The experimental groups studied scripts by using the three dimensional learning (K-W-L) strategy while the control groups studied through the traditional method as described in the Teacher's Guide.

The findings of the study showed that there is a significant statistical difference at the level of ($\alpha$=0.05) in the reading comprehension test due to the use of the three dimensional learning (K-W-L) strategy for the favor of the experimental group. There is significant statistical difference at the level of ($\alpha$ = 0.05) due to the gender for the favor of females. Moreover, the findings of the study showed that there is a significant statistical difference at the level of ($\alpha$ = 0.05) in summarizing test due to the use of (K-W-L) strategy for the favor of the experimental group while, there are no significant statistical differences due to the effect of gender.


Key Words: three dimensional learning (K-W-L) strategy, reading comprehension, summarizing.

**المقدمة:**

تعد القراءة نافذة على المعرفة الإنسانية، وكذلك أداة لنقل التراث الإنساني، ومن أبرز وسائل الرقيّ والنمو الاجتماعي والعلمي. ولقد لفتت هذه الهبة الإلهية الغريبة أنظار الدارسين والباحثين منذ زمن طويل، فتناولوا ما تنطوي عليه من عمليات نفسية وجسمية بالدراسة والبحث، وحاولوا الوقوف على أسرارها، ومعرفة طبيعتها، والدور الذي يقع على كل من العين والعقل والمخ والأعصاب في أثناء القيام بعملياتها[١].

ويرى الباحثان أن القراءة لا تعني فهم الألفاظ والمعاني والأفكار التي يتضمنها النص فحسب، بل تعني معالجتها وتفسيرها بما يتناسب وطبيعة النص، وذلك عبر خبرات الطلبة، ومخزونهم المعرفي المتعلق بموضوع النص، إضافة إلى نقد النص واستنتاج معانيه، ومن ثم ربطه بالحياة.

وتؤكد الدراسات الحديثة والبحوث التي أجريت في ميدان القراءة أن تطورًا ملموسًا طرأ على مفهومها، فقد تطوّر من مفهوم يسير يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية آلية بسيطة، إلى مفهوم معقد يقوم على أساس أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها؛ نظرًا لأهميتها في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، واعتماد العملية التعليمية عليها، وانعكاس ذلك بشكل أو بآخر على مناهج وأساليب تعليمها وتعلمها[٢]،[٣].

وقد عرفت القراءة بأنها: "عملية الحصول على المعنى من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها"[٤]. أما يونس والناقه[٥] فيريانها "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بينها وبين الخبرة الشخصية ". وثمة من يرى أن مفهوم القراءة يتضمن "الأداء اللفظي الصحيح، وفهم القارئ لما يقرأ، ونقده إياه، وترجمته إلى سلوك يحل فيه مشكلة، أو يضيف إلى عالم المعرفة عنصرًا جديدًا من عناصر المعرفة"[٦].

ويعرّفها عبده[٧] بأنها "نشاط بصري فكري قد يصاحبه إخراج صوت وقد لا يصاحبه، والفهم الجيد للمادة المقروءة لا يقتصر على المعاني الصريحة المباشرة للرموز الكتابية وإنما يشمل فهم المعاني البعيدة، أو قراءة ما بين السطور، وهذا ينطبق على اللغة المسموعة؛ إذ يستنتج السامع أمورًا لم يعبر عنها المتكلم بطريقة مباشرة"، وهناك من رآها نشاطًا "يتكون من أربعة عناصر: استقبال بصري وهذا مايسمى التعرف، وإدراك

لما بين السطور وما تحمله الكلمات من أفكار، وهذا ما يسمى الفهم، وتمحيص هذه الأفكار وهذا ما يسمى النقد، ودمج هذه الأفكار مع أفكار القارئ وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته، وهذا ما يسمى التفاعل"[٨].

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتبيّن أنها تجمع على أن القراءة عملية معقدة يتطلب حدوثها قيام الفرد بجملة من العمليات البصرية والذهنية والأدائية المتكاملة تستدعي فكَّ الرموز للصور الخطية، وفهم ما تدل عليه هذه الرموز والقدرة على نقد المقروء وإصدار الأحكام، وتوظيف عوائدها في حَلِّ المشكلات التي تواجه الإنسان في الحياة اليومية والعملية.

وتُعدُّ عمليةُ فهم المقروء من أهم مهارات القراءة، وهي مهارة فرعية تتمحور حولها جميع المهارات الأخرى. والاستيعاب هو قمة مهارات القراءة، وهو أساس جميع المهارات القرائية الفرعية والمهارات المرتبطة بها كالتلخيص والتحليل والاستنتاج والتنبؤ[٩].

وقد أشار هارفي وجاودفيز[١٠] إلى أنه لكي يتمكن الطلبة من بناء المعنى بالنص، عليهم أن يزيدوا من تعمقهم في القراءة لتجاوز المعنى الحرفي للنص، ومن ثم تلخيص النقاط والأفكار الرئيسة وممارسة الاستيعاب الاستنتاجي، وعليهم الربط بين واقع الحياة الحقيقية وبين النص لعكس أفكارهم العامة بممارسة التساؤل والاستقصاء والاستنتاج والتقويم وهي جميعها مستويات متقدمة من الاستيعاب القرائي.

وعرّف ماكرود[١١] الاستيعاب القرائي بأنه: "قدرة المتعلم على استخراج الأفكار من النص سواء أكانت رئيسة أم فرعية، والقدرة على فهم المعاني الظاهرة والمتضمنة في النص المكتوب، والقدرة على التنبؤ والتفسير وتقويم النص وتلخيصه".

ويرى بريسلي[١٢] أن الاستيعاب القرائي هو الحقائق والمعارف التي يتمُّ استيعابها من البدء بفهم الرموز وفكِّها مروراً بمعنى الكلمات والعلاقات التي تربط فيما بينها في النص المكتوب. أما كالدويل[١٣] فيعرفه بأنه "العملية الذهنية التي تقوم على الإدراك العقلي لا الحسي، عبر مهارات التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتفسيرها في إطار متكامل لفهم النص المكتوب". وعرّفه هاجمان[١٤] بأنه "مدى تمكن المتعلم من فهم النص المكتوب عبر استيعاب الأفكار والمعلومات وتحليلها ونقدها واستخدامها أثناء التعلم وفي إطار الحياة اليومي الواقعي".

يلاحظ أن التعريفات السابقة تُجمعُ على أن الاستيعاب القرائي عملية عقلية تفاعلية نشطة،

تتضمن الوصول إلى معنى المادة المقروءة بالتفاعل بين القارئ بمعارفه السابقة، وبين المقروء بالمعارف والمعلومات الجديدة واستنتاج المعاني الضمنية فيه.

وقد صنّف بلوم[١٥] الاستيعاب القرائي في مستويات ثلاثة هي:

(أ) الشرح: ويتمثل في قدرة القارئ على تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى على نحو دقيق، بحيث يحافظ على العناصر والمعاني والأفكار التي تنطوي عليها صيغة المعلومات الأصلية.

(ب) التفسير: وهي قدرة القارئ على تنظيم أفكار المقروء وشرحها وتلخيصها عن طريق معالجة تلك الأفكار والمعاني ومعرفة العلاقات فيما بينها والقدرة على التمييز.

(ج) التنبؤ: وهي قدرة القارئ على التوقع والاستنتاج وما هو متضمن للمادة المقروءة.

وصنف الناقة وحافظ[١٦] مستويات الاستيعاب القرائي في خمسة مستويات هي: مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم النقدي، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي.

أما باريت المشار إليه في العبدالله[١٧] ومورجان وفاشس[١٨] فقد صنفوه في تصنيفات أربعة هي: (أ) المستوى الحرفي (Literal): ويمثل قدرة المتعلم على الإحاطة بالتفاصيل، والأفكار الرئيسة والحقائق، وطريقة سير الأحداث، وتعرف الأسباب والنتائج والقدرة على تفسيرها أي يتعلق بمحتوى النص بشكل مباشر.

(ب) المستوى الاستنتاجي (Inferential): ويتمثل في قدرة المتعلم على استنتاج الغرض الذي صاغه الكاتب، مع القدرة على وضع الافتراضات لكي يستطيع أن يفكر بالأحداث، ويستنتج معناها ونتائجها، ويمزج هذا المستوى بين المعلومات الواردة في النص، وبين معلومات القارئ السابقة.

(ج) المستوى التقويمي (Evaluative): ويعني قدرة القارئ على إصدار أحكام تتعلق بالنص، إذ تشتمل هذه القدرة على تقويم الأحداث والشخصيات وإبداء الرأي فيها ونقدها من حيث الملاءمة والموضوعية ومدى التحيز، فالقارئ في هذا المستوى يستخدم معرفته السابقة فيما هو خارج النص؛ لإصدار حُكمٍ وتقييم المقروء.

(د) المستوى التقديري (Appreciative): ويتمثل في إدراك النواحي البلاغية في النص، وخصائصه العامة، وتحديد نمط الكتابة واتجاهاته، وإبراز مواطن الجمال والقوة والضعف فيه، ويتعلق هذا المستوى أساسًا بالتجاوب

العاطفي للقارئ مع نوعية النص، وهذا يشمل مواقف القارئ، وآراءه.

ومهما تعددت تصنيفات الاستيعاب القرائي التي أوردها الباحثون واختلفت مستوياتها، فإن الدراسة الحالية تناولت الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة: الحرفي، والتفسيري، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي؛ بسبب الضعف الحاصل في مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وامتثالًا لتوصيات بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل[١٩]:[٢٠][٢١].

ومما يساعد في تطوير الاستيعاب القرائي، قيام الطلبة بالتلخيص الكتابي بعد دراسة النصوص؛ لأنه يتطلب أن يقوموا معتمدين على أنفسهم بتمثل ما تعلموه وإنتاجه، وكتابته بأسلوبهم الشخصي؛ أي معالجة المعلومات بتلك المهارة التي تُسهم في عملية الاستيعاب والاستدعاء، التي تُعبِّر عن قدرتهم على تَعرُّفِ الأفكار الرئيسة من جهة، وإسقاط التفصيلات وإعادة تنظيم المعلومات من جهة أخرى.

وبيّنت دراسة في جامعة كولورادو أجريت عام 2009 على عينة مكونة من (644) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، أن الطلبة الذين وظفوا مهارة التلخيص أثناء الكتابة استطاعوا تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لديهم عبر فهم النص، والتأمل في أفكار الكاتب وصياغتها بلغة جديدة غير مُخِلَّة بالمعنى، إذ تضمنت كتاباتهم الأفكار الرئيسة للنص والأحداث المرتبطة بالشخصيات، كما تحسنت اتجاهاتهم نحو تعلم القراءة، وازدادت مستوياتهم المهارية في تعديل صياغة النص، بحيث تمَّ اختصار النص بشكل يعطى القارئ فكرة سريعة ودقيقة عن النص الأصلي[٢٢]؛ لذا فقد عُدَّ التلخيصُ الكتابي وسيلةً مهمة في زيادة الفهم والاستيعاب؛ فمن خلاله يتم الكشف عن مقدار التعلم الحاصل لدى الطلبة. وبيّن نصر[٢٣] أن التلخيص إحدى المهارات الوظيفية التي يحتاجها الطالب في حياته العلمية أياً كانت المادة الدراسية؛ فهو من خلالها يعالج المعلومات وينظمها في أثناء قراءته.

وفيما يتعلق بمفهوم التلخيص فقد عرف براون وكنج[٢٤] التلخيص بأنه "كتابة تقرير موجز عن النص المقروء، مع المحافظة على وحدة الأفكار واتجاهات النص ومنطقه العام".

أما ستيلولا[٢٥] فيرى أن التلخيص الكتابي "موجز مختصر عن النص الأصلي، ويتضمن الإشارة إلى النقاط الرئيسة فيه، ويهدف إلى مساعدة القارئ على استيعاب المعاني والأفكار المُتضمّنة في النص بشكل واضح وسريع وخلال

فترة زمنية قصيرة".

وعرّفه الخليل[٢٦] بأنه "إعادة كتابة موضوع بعد قراءته قراءة دقيقة وشاملة مع الإيجاز والاختصار باستبعاد الثانوي والتفصيلي والتخلص من الأمثلة والمحسنات الأسلوبية التي تؤدي إلى الإطناب"، وعرّفه عيد[٢٧] بأنه "عملية تفكيرية تتطلب استخراج الأفكار الرئيسة والتعبير عنها بإيجاز ووضوح".

وبيّن البكور، والنعانعة، وصالح[٢٨] أن التلخيص "قراءة النص قراءة موضوعية ودقيقة، وإعادة تشكيله بلغة الكاتب، بالابتعاد عن نقل العبارات أو اجتزاء بعض المفردات أو الجمل، بعد فهم الموضوع والأفكار بطريقة موجزة دون إخلال بالمعنى أو الفكرة الأساسية، فهو يستند إلى عنصر التكثيف والإيجاز مع استيفاء المعاني كاملة".

يلاحظ أنَّ التعريفاتِ السابقةَ تُجمعُ على أنَّ التلخيص مهارة ونشاط متطور في استخلاص الأفكار والربط بينها وإعادة تشكيلها بلغة الملخص لتحقيق الفهم والاستيعاب للنص المقروء.

ونظراً لأهمية الاستيعاب القرائي، والتلخيص الكتابي في اكتساب المعرفة، وفي العملية التعلُّمية التعليمية، فقد اهتم الباحثون[٢٩]،[٣٠]،[٣١]،[٣٢] بالبحث عن الاستراتيجيات والطرائق التي تعمل على تنميتها لدى الطلبة في شتى المراحل والمواد الدراسية، وضرورة استخدام استراتيجيات تعمل على تحسين أنماط الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لديهم.

وتُعَدُّ استراتيجيةُ التعلُّم ثُلاثية الأبعاد (K-W-L) What I Know?، ماذا أعرف؟، What I want to learn?، ماذا أريد أن أتعلم؟، What I learned?، ماذا تعلمت؟ إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة، طوّرتها دونا أوجل (Donna Ogle)، وهي استراتيجية تساعد الطلبة على توقع المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة، وتُطبَّقُ هذه الاستراتيجية بشكل أساسي على النصوص التفسيرية، وتقف على مراحلَ ثلاثٍ يؤديها القارئ قبل القراءة وبعدها[٣٣] هي:

1. المرحلة الأولى: ما يعرفه الطلبة عن الموضوع، معتمدين على الخبرة السابقة للاستفادة منها في فهم المعلومات التي تضمنها النص، وهي تُعدُّ الخطوة الأولى من مرحلة ما قبل القراءة.

2. المرحلة الثانية: ما الذي يريد الطلبة معرفته، معتمدين على التساؤل الذاتي والقراءات الخارجية. وهي الخطوة الثانية من مرحلة ما قبل القراءة،

وفيها يحدد الطلبة أهداف قراءة النص في صورة أسئلة تحتاج إلى إجابات.

3. المرحلة الثالثة: ما الذي تعلمه الطلبة، معتمدين على معلومات النص وقراءاتهم الخارجية ومعالجتها وتلخيصها، وهي مرحلة ما بعد القراءة للنص للإجابة عن الأسئلة، ومن المُحتمل تجاوزُ ما تعلمه الطلبة والحصول على معلومات إضافية، هذا يعني أنَّ التعلُّم لا يتوقف عند حَدّ معيَّن بل هو عملية مستمرة.

ومما سبق ونظرًا لأهمية مهارة القراءة والتلخيص الكتابي، يرى الباحثان أن تطبيق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) قد يساعد الطلبة في تحسين هاتين المهارتين، وبخاصة أنَّ كثيرًا من الدراسات والأبحاث أثبتت ضعفهم فيها.

## مشكلة الدراسة:

لوحظ في الآونة الأخيرة افتقار معظم الطلبة في مرحلة التعليم العام لمهارات الاستيعاب القرائي للوصول إلى الاستيعاب الكافي للنصوص المقروءة، وعدم قدرتهم على إتقان مهارة التلخيص الكتابي واستخدامها في تحسين تعلمهم، إضافة إلى ضعف إدراكهم العلاقة بين القراءة والكتابة[٣٤].

وأشارت بعض الدراسات إلى ضعف الطلبة في مستويات الاستيعاب القرائي، وتدنّي كفاياتهم في مهارات الاستيعاب القرائي؛ بسبب قلة استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في مواقف القراءة، وقلة التدريب على استيعاب المقروء بمستوياته المختلفة[٣٥]، [٣٦]. واظهرت كثير من الدراسات تحسّن الطلبة في مستويات الاستيعاب القرائي المختلفة؛ بسبب استخدام استراتيجيات حديثة ومتنوعة في تدريس النصوص القرائية، عملت على تشويق الطلبة وازدياد دافعيتهم نحو التعلم[٣٧]، [٣٨].

وقد يعود هذا الضعف إلى قلة استخدام استراتيجيات حديثة وطرائق متنوعة وشائقة في تدريس نصوص القراءة وتشكيل مهارات الاستيعاب؛ لذلك يأمل الباحثان أن يُسهمَ تطبيق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) في رفع كفاية المعلمين في تدريس نصوص القراءة، ومهارات الاستيعاب القرائي، ويتوقع الباحثان أن يُسهمَ تطبيق هذه الاستراتيجية في تحسين الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى الطلبة في الدراسة الحالية مما يساعدهم في اكتساب مهارات التعلم الذاتي، ومهارات اكتساب المعارف والعلوم عبر العملية التعلمية التعليمية.

## أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

**السؤال الأول**: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تُعزى إلى أثر استراتيجية التدريس (استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد/ الطريقة الاعتيادية)، والجنس (ذكور، وإناث)، والتفاعل بينهما؟

**السؤال الثاني**: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في التلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تُعزى إلى أثر استراتيجية التدريس (استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد/ الطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكور، وإناث)، والتفاعل بينهما؟

## أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في:

- بيان أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) في الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة عجلون- الأردن.
- بيان أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) في التلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة عجلون- الأردن.

## أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة امتداداً للدراسات التي هدفت اختبار استراتيجيات تعليمية في مجال تدريس القراءة والكتابة، إذ يُعدُّ امتلاك الطلبة لمهارة الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي من أهم عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية، وتتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة:

1. تقديمَ استراتيجية يمكن أن يُفيدَ منها التربويون (المعلمون والمعلمات) في تعليم بعض مهارات الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصفوف المتقدمة.
2. تطويرَ قائمة تشمل مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التلخيص الكتابي، وتصميم اختبار لكل منهما.
3. إفادة واضعي المناهج في تصميم دروس بناءً على هذه الاستراتيجية.

## التعريفات الإجرائية:

**الاستيعاب القرائي**: القدرة على فهم النص المكتوب واستيعاب الأفكار والمعلومات وتحليلها ونقدها واستخدامها أثناء التعلم في إطار الحياة. وتم قياسه باختبار الاستيعاب القرائي وعُبِّر عنه بالعلامة التي حصل عليها الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي.

**التلخيص الكتابي**: القدرة على استخلاص الأفكار من النص المقروء، والربط بينها وإعادة

تركيبها بأسلوب المتعلم كي تُعبِّر عن استيعابه للنص. وتم قياسه باختبار التلخيص الكتابي وعُبِّر عنه بالعلامة التي حصل عليها الطلبة في اختبار التلخيص الكتابي.

**استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L):** سلسلة منظمة من الخطوات يَتَّبعُها الطلبة لبناء المعنى وتكوينه، وتتكون من جدول يحتوي ثلاثة أعمدة، يمثل العمود الأول: ما يعرفه الطلبة، ويمثل العمود الثاني: ما يريد الطلبة معرفته، أما العمود الثالث فيمثل: ما تَمَّ تَعلُّمه، وتمَّ توظيفه في مواقفَ صفيةٍ حياتية.

## محددات الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة وفق المحددات الآتية:

1. أفراد من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة عجلون، التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عجلون؛ باعتباره نهاية للمرحلة الأساسية العليا وبداية للمرحلة الثانوية.

2. اعتمدت في الدراسة مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة: الحرفي، والتفسيري، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي، ومهارات التلخيص الكتابي: الوحدة، والتماسك، وإزالة الحشو (الاختصار)، وتحديد أفكار الموضوع، والصحة اللغوية، وإعادة بناء المقروء.

3. تم في بناءِ اختبارَيْ الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي اعتمادُ نصوصٍ خارجية اختيرت لتناسب مستوى طلبة الصف العاشر، وميولهم وحاجاتهم.

4. اعتُمدَ في بناء دليل المعلم ثلاثةُ نصوص قرائية من محتوى كتاب الصف العاشر المقرر على الطلبة وهي: وصف الحمّى، الخلايا الجذعية، السلط حاضرة البلقاء.

5. طُبّقت أدواتُ الدراسة على مجموعة من طلبة الصف العاشر المسجلين للعام الدراسي 2011/2010 في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة عجلون.

6. طُبّقت النشاطات والتدريبات المقترحة في دليل المعلم في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي 2010/ 2011 بواقع (32) حصة صفية مدة كل حصة (50) دقيقة، بمعدل (4) حصص في الأسبوع، إذ بدأ التطبيق بتاريخ 2011/3/11، وانتهى بتاريخ 2011/5/12.

## الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

تَمَّ في الإطار النظري تناولُ الموضوعات الآتية: العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي، ومهارات الاستيعاب القرائي، وخطوات التلخيص الكتابي، والعلاقة بين الاستيعاب

القرائي والتلخيص الكتابي، واستراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L).

**العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي:**

هناك الكثير من العوامل التي قد تؤثر في قدرة الطلبة على استيعاب النص المقروء منها: ملاءمة المقروء، مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي، وصلة المقروء بالخبرات السابقة التي مرّ بها، والمعلومات التي يمتلكها وما يتصل ببنيته المعرفية السابقة، وكذلك الأسلوب الذي تم عرض المقروء به ومدى تلاؤمه مع قدرات القارئ، وسلاسة اللغة وخلوها من التراكيب الغامضة، ومستوى مقروئية المقروء وسهولة مفرداته، إضافة إلى مستوى دافعية القارئ وانجذابه إلى قراءة الموضوع. ومن العوامل المؤثرة أيضًا قدرة القارئ على محاكمة النص وعدم التسليم بكل ما يحمل من أفكار إلا بعد التأكد من صلاحيتها في ضوء خبراته واتجاهاته وقيمه، وكذلك مستوى ذاكرة القارئ وكمية محصوله اللفظي والخبرات القرائية التي مرّ بها، وغرضه من القراءة[٣٩].

ويرى جودمان وبوركي[٤٠] أن من أبرز العوامل المؤثرة في الاستيعاب القرائي، المعرفةَ بقواعد اللغة وكيفية توظيفها؛ إذ إن معرفة الطلبة بقواعد اللغة من نحوٍ وصرف وبلاغة يساعد في تحسين استيعاب النصوص المقروءة، ومما يساعد في الاستيعاب أيضًا معرفة الطلبة للقضايا اللغوية المختلفة، وكيفية توظيفها في تناول مضامين النص، وأفكاره ومعانيه المختلفة. وكذلك مستويات فهم الاستيعاب القرائي ذاتها؛ فكلما تَعمَّق القارئ في مستويات الاستيعاب كان بلوغ الفهم أصعب، فهو يحتاج هنا إلى مهاراتٍ أكثرَ دقة، وعملياتٍ عقليةٍ عُليا كلما تقدّم في المستوى.

**مهارات الاستيعاب القرائي:**

عندما يمارس القارئ عملية القراءة، فإنه يحاول جاهدًا فهم أفكار النص المقروء والوقوف على المعاني التي أراد الكاتب توصيلها، ولتحقيق هذا الهدف، على القارئ ممارسةُ عدد من المهارات والعمليات. وقد حدد هاريس، وسميث[٤١] مهارات الاستيعاب القرائي في عمليات التفكير التي يقوم بها القارئ عند القراءة وهي:

1. عملية التحديد process Identification: وتتطلب هذه العملية استدعاء القارئ، أو تحديده معلومات معينة ذكرها الكاتب في موضوعه، وهي عملية تنمُّ عن فهم القارئ لأفكار الكاتب.

2. عملية التحليل Analysis process: وهذه العملية تتطلب اختبار القارئ لجزء من النص

باعتباره مخططًا عقليًا أو باعتباره تركيبًا، ويتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص القرائي من خلال تحليل ذلك الجزء.

3. عملية التقويم Evaluation process: أما هذه العملية فتتطلب حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في المقروء وفق معايير معينة، أو في ضوء مجموعة من القيم أو المؤشرات.

4. عملية التطبيق:Application process ويقوم القارئ في هذه العملية بتوظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب، وذلك في مجالات أخرى، أو مواقف مشابهة.

وصنّف دوفي، وشيرمان، وروهلر[٤٢] مهارات الاستيعاب القرائي في ثلاث عمليات هي:

- **عمليات تحصيل المعلومات**: وتتضمن هذه العمليات مهارات معنى الكلمة، ومهارات مؤشرات.
- **عمليات التأمل والفحص**: وتشتمل هذه العمليات على مهارات التصنيف والتفكير القائم على الفكرة الأساسية، ومهارات التفكير القائم على الاستنتاج.
- **عمليات التقييم**: ويقع تحت هذه العمليات مهارات الحكم على صدق المحتوى، ومهارات الحكم على لغة المؤلف لمعرفة غرضه أو وجهة نظره.

## خطوات التلخيص الكتابي:

يقوم المُلخّص بإيجاز الموضوع بعد فهمه بشكل عام، ثم الوقوف على أفكاره الرئيسة، بطريقة مكثفة، لكن دون الإخلال بالمعنى، أو الأفكار الأساسية. وقد أوجز خليل والصمادي[٤٣]، وعيد[٤٤] خطوات التلخيص الكتابي بالأمور الآتية:

1. **الإعداد والتحضير**

وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بقراءة النص المراد تلخيصه قراءة كاملة، ودقيقة بقصد الفهم والاستيعاب التامَّيْن، وفي هذه المرحلة يحسن بالطلبة تدوين بعض الملاحظات عند قراءة كلّ فقرة لكي يستعينوا بها عند الانتقال إلى المرحلة اللاحقة؛ وذلك ليتذكر الطلبة محتوى كلّ فقرة تمت قراءتها.

2. **التنفيذ**

وتأتي هذه المرحلة بعد الانتهاء من القراءة وتدوين الملاحظات، وفيها يضع الطلبة النص جانبًا ويستعينون بما دوّنوه، ويقرؤون الملاحظات، وفي أثناء قراءة الملاحظات يقومون بحذف المتكرّر منها، والتفصيلي، والأمثلة الزائدة، وكل

ما يدعو للإطالة في الأصل، وبعد ذلك يُرتِّبون الملاحظات ترتيبًا يخضع للتقويم، فيضعون ما يستحق أن يُوضع في المقدمة أولًا، ثم ينظرون إلى ما هو أقلّ أهمية منه فيليه في الترتيب... وهكذا. وبعد الانتهاء يقوم الطلبة بقراءة الملحوظات، ويبدؤون كتابة الملخص.

3. **التحرير والتنقيح:**

وتسمى هذه المرحلة أيضًا إعادة الكتابة؛ لأنها تشبه كتابة الموضوع مرّة أخرى، فالطلبة لا يكتفون بقراءة الموضوع فحسب، بل يقومون بحذف ما يشعرون بأنه زيادة وحَشْو لا فائدة منه، وقد يستبدلون كلمة بأخرى أكثر دقّة، أو أكثر إيجازًا. وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بإضافة علامات الترقيم ابتداءً بالفقرة ومرورًا بالفاصلة والنقطة، ثم يضبطون أسماء الأعلام وعناوين الكتب إن وردت، وأرقام السنوات، ويقومون بشَكْل الكلمات المُلْبِسة.

## العلاقة بين الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي:

لقد أثبتت البحوث والدراسات فاعلية المنحى التكاملي في تنمية مهارات القراءة، وعملية ربط القراءة بالكتابة جزء من هذا التكامل، وإيجادَ جوٍّ من الألفة بين الطلبة والنص يُقلِّل المسافاتِ ما بين البعد النفسي والبعد الاجتماعي داخل غرفة الصف، وهذه العلاقة توثقها علاقة القراءة بالكتابة؛ إذ إن الكتابة تسمح للطلبة بالعمل خلال قراءاتهم، مما يجعل عملية الفهم أقرب إلى أذهانهم. ويشترك القارئ مع الكاتب في استخدام استراتيجيات إدراك الكلمات، فهما يفهمان بُنى اللغة، وينظمان الأفكار، ويطبقان الخلفية المعرفية، ويدركان أنَّ الغرض من النص هو فهمه، وأن القراءة والكتابة هدفهما نقل المعنى وإيجاده[٤٥].

وقد أكد عبد الباري[٤٦](2010) أن علاقة القراءة بالكتابة واضحة، فكلاهما يرتبط بالكلمة المكتوبة، والقراءة هي الوجه المقابل للكتابة؛ إذ إن القراءة فن استقبالي، والكتابة فن إنتاجي، وإذا كانت القراءة هي الفنَّ السابق لفن الكتابة، فإن القراءة تستدعي كلمة مكتوبة لكي تُقرأ، بمعنى أن الكتابة فنٌّ سابقٌ لاحقٌ للقراءة في وقت واحد، كما أن عملية القراءة تتم بصورة عكسية لعملية الكتابة؛ إذ إن القراءة عملية تركيبية تحليلية، في حين أن الكتابة عملية تحليلية تركيبية، أي أن الكتابة تتم بصورة عكسية للقراءة، ولكنهما تَحدُثان بالكيفية ذاتها.

ولقد أثبتت الأبحاث والدراسات العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة، فكلتاهما عملية اتصالية تتضمن التفاعل وفهم الأفكار، كما أن

قدرات الكتابة تتحسن مع تطور القدرات القرائية المختلفة مثل معرفة كيف تُبنى النصوص المختلفة، والقدرة على استخدام الخلفية المعرفية لتوليد أفكار جديدة، ومهارات فكّ الرموز، وغير ذلك من قدرات الطلبة القرائية التي تستفيد من المهارات ذاتها في عملية الكتابة مثل القدرة على تصحيح التفكير بتعديل المعلومات المهمة حذفًا أو إضافة، والتخطيط للأفكار المكتوبة وتلخيص المعلومات[٤٧]. وأوضح إيلرز (Eilers)[٤٨] أن الدراسات والأبحاث أشارت إلى ارتباط الاستيعاب القرائي بالتلخيص الكتابي، إذ يُعدّ التلخيص الكتابي مؤشرًا على استيعاب الطلبة للنص المكتوب، فإن كان الطلبة قد استوعبوا النص جيدًا، فإنهم سوف يتمكنون من تلخيصه في موجز يتضمن الأفكار الرئيسة جميعها، وحذف التفصيلات غير المهمة.

ومما يؤكد العلاقة بين الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي طبيعة التلخيص، فهو عملية تعكس بالأساس الرأي الأصلي والفكرة العامة لكاتب النص؛ إذ إن من يقوم بالتلخيص يعمل على إعادة صياغة الأفكار والمعاني بكلمات جديدة، ويعتمد على الكلام غير المباشر ليعكس رأي الكاتب. كما أن طبيعة التلخيص الكتابي تفرض على من يقوم بالتلخيص أن يقوم بالموازنة الموضوعية للنص، وكتابة الأحداث والأفكار الرئيسة التي يريدها الكاتب من وجهة نظره بعد حذف التفصيلات غير الضرورية، ووضع جملة نهاية تعمل على تلخيص المعنى العام للنص[٤٩].

**استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L)**

وضعت هذه الاستراتيجية دونا أوجل (Donna Ogle) سنة 1986، وهي استراتيجية مؤثرة تساعد الطلبة في بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج الطالب في محاكاة فصل وقراءته، أو الإنصات لمحاضرة، أو مشاهدة فلم أو عرض، وتقترح دونا أوجل أن يحدد الطالب ما الذي يعتقد أنه يعرفه عن الموضوع، وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع، وبعد القراءة، أو الاستماع أو الملاحظة يحدد الطالب ما الذي تعلمه[٥٠].

وهناك ما يشير إلى أن استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) تساعد المعلمين الجدد في إشراك طلبتهم من بداية درس القراءة، وذلك عبر تفعيل المعرفة السابقة لديهم، وتساعدهم كذلك على إبقاء طلبتهم مهتمين بالنشاطات التعلمية عبر تفكيرهم حول ما يرغبون بمعرفته، وما تعلموه، وتساعدهم أيضًا في تجنب مشاكل السلوك؛ لأنهم يتحكمون بالصف من خلال نشاطات القراءة التي تعمل على إشراك الطلبة بشكل سريع[٥١].

وقد أكدت كار وأوجل (Carr & Ogle)[٥٢] نجاح استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) بمراحلها الثلاث في تعليم الطلبة مراقبة قراءتهم، والاستفادة من خبراتهم السابقة، وقد تكون الفائدة أكبر وأكثر تقدّمًا في حالة إضافة النشاط الكتابي لها؛ فالنشاط الكتابي المتمثل في التلخيص يوسع مفهوم التعلم الذاتي، وذلك بمساعدة الطلبة لكي يفكروا بدقة، وينقدوا المعلومات التي قاموا بتصنيفها وبنائها، وكذلك يُطبّقون ما تعلموه، والتلخيص الكتابي مُفيدٌ للطلبة الذين يعانون صعوبات قرائية، ويجدون صعوبة في استخلاص المعلومات والأفكار من النصوص التي يقومون بقراءتها.

وتعمل استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) على تفعيل المعرفة السابقة لدى المتعلم لتمكينه من استيعاب النص وتوظيفه بشكل يتوافق مع البناء المعرفي له. وهنا يستطيع المتعلم أن يوظف ما تعلَّمه سابقًا والاعتماد على نفسه في طرح الأسئلة، والتفكير بالمفاهيم والأفكار التي تَرِدُ أمامه أثناء القراءة، كما تعمل عمليةُ التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) في إحداث التعلم عبر إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي عند القراءة وتتضمن[٥٣]: إكساب الطلبة مهارة وضع أهداف القراءة، وإكسابهم مهارة التلخيص للذات وللآخرين، وإثارة ملكات التفكير الناقد والإبداعي لديهم، والربط بين المعرفة السابقة للطلبة والخطوط العريضة للتعلم اللاحق، وإكسابهم مهارات إعادة تنظيم المعرفة ذاتيا.

وتبرز أهمية استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) في أنها قد تعمل على تحسين الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى الطلبة، فقد بيّن سامبسون (Sompsom)[٥٤] أن هذه الاستراتيجية تقوم على منح الطلبة الفرصة لتوسيع بحثهم عن المصادر المرتبطة بالنص، والتأكد من موثوقية المصادر، وهذا بدوره يكسبهم مهارة تقويم صدق المعلومات الواردة في النص وثباتها بمقارنتها مع المصادر التي تم جمعها، ومع المعرفة السابقة الموجودة أصلاً عندهم، التي تتمثل في العمود الأول للاستراتيجية.

كما أن استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) تُعدّ إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة، ومن المحتمل أن تساعد الطلبة على توقع المعلومات الجديدة وربطها بالسابقة، ويتوقع الباحثان أنَّ تطبيق هذه الاستراتيجية الذي قد يؤدي إلى تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، سيؤدي إلى تحسين مهارة التلخيص؛ إذ إن مهارة التلخيص من أبرز مهارات

الاستيعاب القرائي لأي نص من النصوص.

وفيما يتعلق بتطبيق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) فقد بيّنت دايرسون[٥٥] أنها تقع في ثلاث مراحل هي:

**مرحلة ما قبل القراءة:**

في هذه المرحلة يبدأ الطالب بقراءة عنوان النص، وقراءة الجملة الأولى منه ثم يطرح السؤال الأول: ما الذي أعرفه الآن عن هذا الموضوع؟، ثم يبدأ باستدرار أفكاره، وتنشيط معرفته السابقة عن هذا الموضوع، ويقوم المعلم بتوجيه الطلبة للمشاركة في تذكُّر المعلومات، وبهذه الطريقة يساعد الطلبة بعضُهم بعضًا في تذكر المعلومات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وهنا يستخدم المعلم والطلبة العمود الأول في تدوين الأفكار (5-6)، وعندما يتم تذكّر المعلومات السابقة يكون الطلبة مستعدّين لطرح السؤال الثاني من أسئلة ما قبل القراءة: ما الذي أريد أن أعرفه من هذا النص؟. وعندما يطرح الطلبة هذا السؤال فإنهم بذلك يضعون لأنفسهم هدفًا من القراءة، ويقوم المعلم والطلبة بتدوين أسئلتهم في العمود الثاني من الجدول.

**مرحلة أثناء القراءة:**

في هذه المرحلة يقرأ الطلبة النص، ويذكّر المعلم الطلبة بأن عليهم أن يستخدموا الأسئلة التي سجّلوها لتوجيه انتباههم في أثناء عملية قراءة النص، إذ إنهم سيبحثون عن إجابات لتلك الأسئلة في أثناء قراءتهم.

**مرحلة ما بعد القراءة:**

بعد قراءة النص يحتاج الطلبة إلى وقت لكي يفكروا بالمعلومات التي قرؤوها، وهذا هو وقت طرح السؤال وتدوينه في العمود الثالث وهو: ماذا تعلمت من قراءة هذا النص؟، وبما أن الأسئلة المدونة في العمود الثاني من الجدول قد وجّهت عملية القراءة، فإن التركيز الواضح بعد عملية القراءة سيكون على ما يأتي: هل جميع الأسئلة التي طرحتها قد أجيب عنها؟ وماذا كانت هذه الإجابات؟، ثم تدوّن هذه الإجابات في العمود الثالث. ومن المحتمل أن يكون الطلبة قد اكتسبوا معلومات إضافية لا ترتبط بأسئلتهم التي طرحوها، وعليهم تدوين هذه المعلومات أيضًا في العمود الثالث من الجدول.

## ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة

اطلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وعرضاها مُرتَّبةً زمنياً ابتداء بالأقدم ووصولاً إلى الأحدث، وفي ضوء هدف الدراسة تم تقسيمها وفق متغيرات

الدراسة إلى محورين هما: دراسات تناولت أثر العوامل ذات الصلة بإدارة القراءة والتحكم فيها في تحسين الاستيعاب القرائي، ودراسات تناولت أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) وما شابهها في تحسين مهارات التلخيص الكتابي.

**أولاً: الدراسات المتعلقة بأثر العوامل ذات الصلة بإدارة القراءة والتحكم فيها في تحسين الاستيعاب القرائي**

– قامت العربيات[٥٦] بدراسة هدفت إلى تقصّي أثر استخدام استراتيجية التدريس المعرفية: (التلخيص، والاستدلال، والتنبؤ، والتقويم) وفوق المعرفية: (التخطيط، المراقبة، والتحكم، والتقييم) في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية العليا، تألفت العينة من (72) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة خَلْدا الثانوية الشاملة للبنات في عمان. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات اللواتي تعلَّمن باستخدام استراتيجية التدريس المعرفي وفوق المعرفي وبين الطالبات اللواتي يتعلمن بطريقة التدريس الاعتيادية في الاستيعاب لصالح المجموعة التجريبية.

– وقام العون[٥٧] بدراسة هدفت معرفة أثر استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكونت العينة من (87) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، ولأغراض الدراسة قام الباحث ببناء اختباري القراءة الناقدة، والقراءة الإبداعية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى الطلبة الذين درسوا باستراتيجية الجدول الذاتي.

– وأجرى الخطيب وإدريس ( AL- Khateeb & Idrees)[٥٨] دراسة في المملكة الأردنية الهاشمية هدفت الكشف عن أثر استراتيجية الجداول الذاتية في الاستيعاب القرائي للمفاهيم الدينية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في معان، تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، درست التجريبية وحدة من التربية الإسلامية بطريقة (K-W-L) بينما درست الضابطة بالطريقة التقليدية. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي واكتساب المفاهيم الدينية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الجداول الذاتية.

– وقامت سلامة (Salameh)[٥٩] بدراسة هدفت قياس أثر استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية

على زيادة القدرة الاستيعابية. وبناء على ذلك، قامت الباحثة بتصميم ثلاث خرائط مفاهيمية لثلاثة دروس تم استخلاصها من منهاج اللغة الإنجليزية من الصف الثامن Action Pack .كما قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة اشتملت كل منهما على (15) طالبة من مدرسة الرملة الأساسية للبنات من طالبات الصف الثامن الأساسي في قصبة الزرقاء. قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الخريطة الدلالية من خلال استخدام ثلاث خرائط دلالية صممتها الباحثة وهي: الخريطة المفاهيمية (concept map)، الخريطة القصصية (story map)، وخريطة الكلمة (word map). أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها باستخدام الطريقة المنصوص عليها في دليل المعلم. أظهرت النتائج أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية يُعزى إلى استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية.

- وأجرت تاكالو (Takallou)[٦٠] دراسة في إيران هدفت الكشف عن أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي والوعي ما وراء المعرفي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية. وتكونت عينة الدراسة من (93) طالبًا وطالبة من طلاب الصف التاسع. وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: ضابطة بواقع (50) طالبًا وطالبة، و(43) طالبًا وطالبة مجموعة تجريبية بعد إخضاع جميع الطلبة لاختبار قبلي تحصيلي، ثم درست المجموعة التجريبية نصوصاً قرائية من خلال استراتيجيات وراء المعرفة (التخطيط ومراقبة الذات) ودرست الضابطة بالطريقة التقليدية. بينت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التخطيط ومراقبة الذات، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في المجموعة التجريبية في بُعْدِ التخطيط بينما لم تظهر أية فروق في بُعْدِ مراقبة الذات.

**ثانيًا: الدراسات المتعلقة بأثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) وما شابهها في تحسين مهارات التلخيص الكتابي.**

- قام هيد (Head)[٦١] بدراسة هدفت معرفة أثر التلخيص في مقدرة الطلبة على استيعاب النصوص وتلخيصها، إضافة إلى العوامل المؤثرة على إنتاج الملخصات والتي تعيق استيعاب النص. تألفت عينة الدراسة من (49) طالباً في الصف السابع، وتم اختيار الموضوعات المعدة للفحص بشكل عشوائي، وكما تم وضع امتحان

يتضمن أسئلة الاختيار من متعدد. وأظهرت النتائج أن التلخيص الكتابي كان أسلوباً جيداً وأداة مناسبة لقياس استيعاب النص، وأن المتغيرات المتعلقة بالقارئ مثل قدرته العامة على الكتابة والتدريب المستمر على التلخيص تؤثر بشكل ملحوظ على الأداء التلخيصي، إضافة إلى أن الاهتمام بالموضوع ومدى تشوق القارئ له تؤثر على أداء الطلبة أثناء التلخيص.

- أجرت سلطان[٦٢] دراسة في جمهورية مصر العربية هدفت التعرف على أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L) واستراتيجية تركيز الانتباه، واستراتيجية مراقبة الاستيعاب في الاستيعاب القرائي، والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدت قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي، وأعدت اختبارين، أحدهما يقيس مهارات الاستيعاب القرائي، والآخر يقيس مهارات كتابة الملخص، واختبارٌ للذكاء المصور؛ لضبط مستوى الذكاء بين المجموعات الأربع، وروعيت مناسبة هذه الأدوات لعينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية تكونت من أربع مجموعات، كانت المجموعة الأولى ضابطة مكونة من (40) طالبة، والثلاث الأخريات تجريبية تكونت من (150) طالبًا، بلغت المجموعة الأولى (39) طالبًا تم تدريسهم باستخدام استراتيجية الجدول (K-W-L)، والمجموعة الثانية تكونت من (36) طالبًا درسوا وفق استراتيجية تركيز الانتباه، والمجموعة الثالثة تكونت من (35) طالبًا درسوا باستخدام استراتيجية مراقبة الاستيعاب. وكشفت الدراسة عن فاعلية الاستراتيجيات الثلاث المصاحبة للتعرف على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والملخص الكتابي.

- وأجرى لي (Lee)[٦٣] دراسة في تايوان بعنوان: "استخدام البرمجيات المحوسبة كأداة لتعلم المفاهيم اللغوية وأساليب التلخيص الكتابي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا". وقام الباحث بإعداد تصميم يشتمل على متغيرين مستقلين، طريقة عرض (رسوم ملونة متحركة، ومرئيات ثابتة، وبدون مرئيات)، وسمعية (سمعية وصامتة). ونتج عن الجمع بين المتغيرين ست معالجات مختلفة. وقام باستخدام الطريقة العشوائية لتعيين (١٤٤) طالباً في الصف الخامس لواحدة من المعالجات الست وأعطى اختباراً اشتمل على الأشكال الملونة أولاً والتعليق عليها بفقرة مكتوبة او تلخيص عبارات مكتوبة اصلًا. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود

فروق دالة إحصائياً بين الطريقتين في عرض المرئيات. ولكن هناك تفاعلًا بين الاختبار المشتمل على أشكال وطرق العرض، حيث تحسنت مهارات الطلاب في العرض والتعليق وتعديل التعليق والتلخيص وبناء بُعْدِ تلقي التغذية الراجعة.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

أفاد الباحثان من اطلاعهما على الدراسات السابقة ذات العلاقة، عبر التعرف إلى الاحصائيات التي استخدمت فيها، وكذلك من إجراءاتها في بناء الأدوات، والاستراتيجيات المستخدمة في بناء الاختبارات، وكذلك من توصياتها؛ فقد أوصت تلك الدراسات بإجراء المزيد من الدراسات لتحسين مستويات الطلبة في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي، وقد استطاع الباحثان ملاحظة الآتي:

- أثبتت الدراسات السابقة فاعلية استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات الكتابة والتلخيص ومنها: (AL-Khateeb & Idrees, 2010؛ Salameh، 2010؛ سلطان، 2006؛ Takallou, 2010؛ Lee, 2007).
- تلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها؛ إذ تسعى إلى تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي.
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ذات الصلة بأنها تناولت مهارات الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي معاً، وفحصت أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) فيهما، وهذا لم يتوافر في أي دراسة من الدراسات السابقة التي تم عرضها.

**الطريقة والإجراءات:**

**أفراد الدراسة:**

وتكوّنت عينة الدراسة من أربع شعب: شعبتين تجريبيتين (ذكور/ إناث)، وشعبتين ضابطتين (ذكور/ إناث) من طلبة الصف العاشر الأساسي المسجلين للعام الدراسي 2010/ 2011 في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة عجلون، اختيرت بالطريقة القصدية، فكانت المجموعة التجريبية الذكور شعبةً بلغ مجموع أفرادها (22) طالبًا، والمجموعة التجريبية الإناث شعبة بلغ مجموع أفرادها (25) طالبة، أما المجموعة الضابطة الذكور فكانت شعبة بلغ مجموع أفرادها (23) طالبًا، والمجموعة الضابطة الإناث شعبة بلغ مجموع أفرادها (26) طالبة. درس أفراد المجموعة التجريبية محتوى نصوص القراءة المتضمنة في الدراسة وفق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد، ودرس أفراد المجموعة الضابطة المحتوى ذاته

بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم لكتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسي.

**أدوات الدراسة:**

**أولا: اختبار الاستيعاب القرائي**

قام الباحثان بإعداد اختبار لقياس تحصيل الطلبة عينة الدراسة في الاستيعاب القرائي، وقد بُني الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

1. تم تصميم الاختبار وفق مستويات الاستيعاب القرائي الخمسة: الحرفي، والتفسيري، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي، ووفق مؤشرات سلوكية دالة على تشكل مهارات الاستيعاب القرائي.
2. الاختبار موضوعي مثّلته (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

**صدق الاختبار وثباته:**

وللتحقق من صدق الاختبار، وأنه يقيس ما وضع لقياسه؛ عرض في صورته الأولية على عدد من المُحكَّمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي اللغة العربية، والقياس والتقويم، وعلى مشرفين تربويين للغة العربية، بلغ عددهم (14) محكمًا، وقد طلب منهم إبداء آرائهم، وملاحظاتهم حول الاختبار من حيث: الدقّة اللغوية للنصوص والفقرات، ملاءمة النصوص، مناسبة الفقرات للمهارات المحددة، مناسبة المؤشرات السلوكية للمهارات المحددة، إضافة أو حذف أية فقرات أو عبارات، أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة.

وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم تم تعديل فقرات الاختبار. وللتحقق من ثبات الاختبار طبّق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) طالباً، و(20) طالبة، وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي باستخدام معادلة (كودر ريتشاردستون 20)، وبلغ معامل الثبات (0.82)، وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة. ومن أجل حساب ثبات الاستقرار، فقد تم التحقق منه بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) على طلبة العينة الاستطلاعية، وحسب ثبات الاختبار فبلغ (0.79)، وتعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

**معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:**

وللتثبت من فقرات الاختبار بشكل أكبر تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لها، وقد تراوحت معاملات الصعوبة للفقرات بين (0.25 - 0.79)، بينما تراوحت معاملات التمييز للفقرات بين (0.27-0.85)، وتعدّ هذه القيم مقبولة لأغراض

هذه الدراسة.وفي ضوء إجراءات الصدق والثبات، والصعوبة والتمييز تكوّن الاختبار بشكله النهائي من (50) فقرة.

## ثانيًا: اختبار التلخيص الكتابي

ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثان اختبارًا لقياس تحصيل الطلبة عينة الدراسة في التلخيص الكتابي، وقد بني الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

1. تم تصميم الاختبار وفق مؤشرات سلوكية دالة على تشكل مهارات التلخيص الكتابي.
2. الاختبار إنشائي مثّلته (17) فقرة .

### صدق الاختبار وثباته:

وللتحقق من صدق الاختبار، وأنه يقيس ما وضع لقياسه؛ عرض في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي اللغة العربية، والقياس والتقويم، وعلى مشرفين تربويين للغة العربية. وطلبت منهم إبداء آرائهم، وملاحظاتهم حول الاختبار من حيث: الدقّة اللغوية، ملاءمة النصوص، مناسبة الفقرات للمهارات المحددة، مناسبة المؤشرات السلوكية للمهارات المحددة، إضافة أو حذف أية فقرات أو عبارات، أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات المُحكّمين وآرائهم عدّل الباحثان فقرات الاختبار، وللتحقق من ثبات الاختبار طبّق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) طالباً و(20) طالبة، وحسب معامل ثبات الاتساق الداخلي لاختبار التفكير في القراءة باستخدام معادلة (كودر ريتشاردستون (20)، بلغ معامل الثبات (0.80)، وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة، وفيما يتعلق بحساب ثبات الاستقرار، فقد تم التحقق منه بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) على طلبة العينة الاستطلاعية، وحسب ثبات الاختبار فبلغ (0.77)، وتعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

### دليل المعلم:

هدف دليل المعلم إلى إقدار الطلبة على امتلاك المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة: الحرفي، والتفسيري، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي. وتشكل المؤشرات السلوكية الدالة على مهارات التلخيص الكتابي المحددة في الدراسة الحالية لدى هؤلاء الطلبة. واعتمد في بناء دليل المعلم ثلاثة نصوص قرائية من محتوى كتاب الصف العاشر المقرر على الطلبة وهي: وصف الحمّى،

الخلايا الجذعية، السلط حاضرة البلقاء. وقد تثبت الباحثان من صدق الدليل بعرضه على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي اللغة العربية، والقياس والتقويم، وعلى مشرفين تربويين للغة العربية، وبعض مدرسي اللغة العربية ممن يدرسون الصف العاشر الأساسي، وتم تعديله وفق آرائهم وملاحظاتهم.

## تصميم الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي الذي يتكون من مجموعتين متكافئتين: تجريبية (ذكور/ إناث)، وضابطة (ذكور/ إناث)، واختبارين: قبلي وبعدي في الاستيعاب القرائي، والتلخيص الكتابي.

## متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

**أولاً**: المتغير المستقل وهو:

طريقة التدريس ولها مستويان هما: استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L)، والطريقة الاعتيادية.

**ثانياً**: المتغيران التابعان وهما:

أ- الاستيعاب القرائي.

ب- التلخيص الكتابي.

## المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، والثنائي المتعدد، وتحليل التباين الأحادي المتعدد للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة، واختبار (ت) للمقارنة بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري الاستيعاب القرائي، والتلخيص الكتابي.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشته:** ينص هذا السؤال على:"هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تُعزى إلى أثر طريقة التدريس (استراتيجية الجدول الذاتي/ الطريقة الاعتيادية)، والجنس (ذكور، اناث)، والتفاعل بينهما"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة عينة الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة وفق طريقة التدريس (استراتيجية الجدول الذاتي/ الطريقة الاعتيادية)، والجنس (ذكر، أنثى)، كما هو مبيّن في الجدول (1).

**الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة عينة الدراسة في اختبار الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة وفق طريقة التدريس والجنس**

| المستوى | | التجريبية | | الضابطة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي |
| الحرفي | ذكر | 3.91 | .61 | 3.83 | .72 | .66 | 3.87 |
| | أنثى | 4.16 | .62 | 3.62 | .70 | .71 | 3.88 |
| | المجموع | 4.04 | .62 | 3.71 | .71 | .68 | 3.87 |
| التفسيري | ذكر | 4.55 | .74 | 3.91 | .79 | .82 | 4.22 |
| | أنثى | 4.84 | .90 | 3.92 | .63 | .89 | 4.37 |
| | المجموع | 4.70 | .83 | 3.92 | .70 | .86 | 4.30 |
| الاستنتاجي | ذكر | 7.64 | .85 | 6.61 | 1.12 | 1.11 | 7.11 |
| | انثى | 8.60 | .96 | 6.92 | .93 | 1.26 | 7.75 |
| | المجموع | 8.15 | 1.02 | 6.78 | 1.03 | 1.23 | 7.45 |
| الناقد | ذكر | 6.64 | .85 | 5.70 | .88 | .98 | 6.16 |
| | أنثى | 7.36 | .70 | 5.77 | .86 | 1.12 | 6.55 |
| | المجموع | 7.02 | .85 | 5.73 | .86 | 1.07 | 6.36 |
| الإبداعي | ذكر | 10.18 | .73 | 8.96 | 1.22 | 1.18 | 9.56 |
| | أنثى | 11.08 | .91 | 9.08 | 1.13 | 1.43 | 10.06 |
| | المجموع | 10.66 | .94 | 9.02 | 1.16 | 1.34 | 9.82 |
| الكلي | ذكر | 32.91 | 2.16 | 29.00 | 2.20 | 2.92 | 30.91 |
| | أنثى | 36.04 | 1.86 | 29.31 | 2.11 | 3.93 | 32.61 |
| | المجموع | 34.57 | 2.53 | 29.16 | 2.13 | 3.58 | 31.81 |

يبين الجدول (1) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي بسبب اختلاف فئات متغيرات طريقة التدريس (استراتيجية الجدول الذاتي/ الطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد في المهارات، كما هو مبيّن في الجدول (2) وتحليل التباين الثنائي في الاختبار ككل، كما هو مبيّن في الجدول (3).

**الجدول (2)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما في مستويات اختبار الاستيعاب القرائي**

| مصدر التباين | المهارات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الطريقة | الحرفي | 2.353 | 1 | 2.353 | 5.328 | .023 |
| هوتلنج=1.756 | التفسيري | 14.340 | 1 | 14.340 | 24.213 | .000 |
| ح= .000 | الاستنتاجي | 43.698 | 1 | 43.698 | 46.522 | .000 |
| | الناقد | 38.283 | 1 | 38.283 | 56.501 | .000 |
| | الإبداعي | 62.263 | 1 | 62.263 | 59.721 | .000 |
| الجنس | الحرفي | .010 | 1 | .010 | .022 | .883 |
| هوتلنج=.218 | التفسيري | .554 | 1 | .554 | .936 | .336 |
| ح=.003 | الاستنتاجي | 9.757 | 1 | 9.757 | 10.388 | .002 |
| | الناقد | 3.797 | 1 | 3.797 | 5.604 | .020 |
| | الإبداعي | 6.198 | 1 | 6.198 | 5.945 | .017 |
| الطريقة × | الحرفي | 1.273 | 1 | 1.273 | 2.882 | .093 |
| الجنس | التفسيري | .484 | 1 | .484 | .817 | .369 |
| ويلكس=.889 | الاستنتاجي | 2.518 | 1 | 2.518 | 2.681 | .105 |
| ح=.060 | الناقد | 2.524 | 1 | 2.524 | 3.726 | .057 |
| | الإبداعي | 3.614 | 1 | 3.614 | 3.466 | .066 |
| الخطأ | الحرفي | 40.636 | 92 | .442 | | |
| | التفسيري | 54.487 | 92 | .592 | | |
| | الاستنتاجي | 86.415 | 92 | .939 | | |
| | الناقد | 62.336 | 92 | .678 | | |
| | الإبداعي | 95.915 | 92 | 1.043 | | |
| الكلي | الحرفي | 44.500 | 95 | | | |
| | التفسيري | 70.240 | 95 | | | |
| | الاستنتاجي | 143.740 | 95 | | | |
| | الناقد | 108.240 | 95 | | | |
| | الإبداعي | 169.990 | 95 | | | |

يتبين من الجدول (2) الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تُعزى لأثر طريقة التدريس في جميع المستويات وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تُعزى لأثر الجنس في جميع المستويات باستثناء الحرفي والتفسيري وجاءت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تُعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس في جميع المستويات.

**جدول (3) نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الطريقة | 676.483 | 1 | 676.483 | 156.249 | .000 |
| الجنس | 70.635 | 1 | 70.635 | 16.315 | .000 |
| الطريقة × الجنس | 47.615 | 1 | 47.615 | 10.998 | .001 |
| الخطأ | 398.317 | 92 | 4.330 | | |
| المجموع | 1216.625 | 95 | | | |

يبين الجدول (3) الآتي:وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ =0.05) تُعزى لأثر الطريقة إذ بلغت قيمة ف 156.249 وبدلالة إحصائية 0.000، وكانت الفروق لصالح الطريقة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تعزى لأثر الجنس إذ بلغت قيمة ف 16.315 وبدلالة إحصائية 0.000. وجاءت الفروق لصالح الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس إذ بلغت قيمة ف 10.988 وبدلالة إحصائية 0.001.

وقد يُعزى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى النشاطات والتدريبات المستخدمة في استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد K-W-L) التي عملت على تفعيل المعرفة السابقة لدى عينة الدراسة لتمكينهم من استيعاب النص وتوظيفه بشكل يتوافق مع البناء المعرفي لهم. وهنا يستطيع الطلبة أن يوظفوا ما تعلموه سابقًا والاعتماد على أنفسهم في طرح الأسئلة والتفكير بالمفاهيم والأفكار التي تَرِدُ أمامهم في أثناء القراءة، كما عملت استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) على إحداث التعلم عبر إكساب عينة الدراسة مهارات التعلم الذاتي عند القراءة.

ويمكن أن تُعزى النتائج كذلك إلى التنويع في استخدام الوسائل التعليمية الذي أثار دافعية الطلبة للتعلم، كلّ ذلك كان له الأثر الكبير في تشويق الطلبة للتعلم، وإلى أساليب التقويم المتنوعة في أثناء تطبيق النشاطات والتدريبات مثل: الملاحظة المباشرة، الاختبارات القصيرة، والتغذية الراجعة لمعالجة القصور. أضف إلى ذلك أن التعزيز في أثناء تقويم التعلم له كبير الأثر في تحفيز الطلبة وتشجيعهم على التعلم وتلقي المعرفة.

وقد يكون السبب في هذه النتيجة أن استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) على إحداث التعلم عبر إكساب عينة الدراسة مهارات التعلم الذاتي عند القراءة التي تتضمن (Brigilf & Cynthia, 2007):

أ. إكساب الطلبة مهارة وضع أهداف القراءة.

ب. إكساب الطلبة مهارة التلخيص للذات وللآخرين.

ج. إثارة ملكات التفكير الناقد والإبداعي.

د. الربط بين المعرفة السابقة للمتعلم والخطوط العريضة للتعلم اللاحق.

هـ. إكساب الطلبة مهارات إعادة تنظيم المعرفة ذاتياً.

وفيما يتعلق بأثر الجنس في تنمية الاستيعاب القرائي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر الجنس إذ بلغت قيمة ف (6.315) وبدلالة إحصائية (0.000). وجاءت الفروق لصالح الإناث باستثناء المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري. وهذا يعني تفوق الإناث على الذكور في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر قلقًا من الذكور في أداء الواجبات، وتحضير الدروس، مما أتاح لهنَّ زيادة الحصيلة اللغوية والخبرات القرائية من خلال المطالعات الخارجية. وكذلك فإن طبيعة الإناث تدعوهن إلى الرغبة في إثبات الوجود والتفوق على الذكور، والرغبة في التنافس في التحصيل سواء أكان التنافس مع الذكور، أم مع أقرانهن من الطالبات. أما فيما يتعلق بالمستويين الحرفي والتفسيري فلم تتفوّق الإناث فيهما على الذكور وقد يكون ذلك بسبب أن مهارات هذين المستويين من أبسط مهارات الاستيعاب القرائي، وقد تـمَّ تدريـب الطلبـة عليهمـا بشكل كبـير في معظم الصفوف السابقة.

وقد جاءت هذه النتيجة (تفوق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد) متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة الخطيب وإدريس (AL- Khateeb & Idress, 2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي واكتساب المفاهيم الدينية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الجداول الذاتية.

**ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ومناقشته:** ينص هذا السؤال على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05) في التلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تُعزى إلى أثر طريقة التدريس (استراتيجية الجدول الذاتي/ الطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار التلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمهاراته الستّ وفق طريقة التدريس (استراتيجية الجدول الذاتي/ الطريقة الاعتيادية)، والجنس (ذكر، أنثى) والجدول (4) يبين ذلك.

**الجدول (4)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة عينة الدراسة في اختبار التلخيص الكتابي بمهاراته الست وفق طريقة التدريس والجنس**

| المستوى | | التجريبية | | الضابطة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| وحدة الموضوع | ذكر | 9.45 | 1.92 | 8.13 | 1.52 | 8.78 | 1.83 |
| | أنثى | 9.56 | 1.76 | 8.46 | 1.77 | 9.00 | 1.83 |
| | المجموع | 9.51 | 1.82 | 8.31 | 1.65 | 8.90 | 1.83 |
| التماسك | ذكر | 4.14 | 1.42 | 3.65 | 1.34 | 3.89 | 1.39 |
| | أنثى | 3.60 | 1.53 | 3.46 | 1.56 | 3.53 | 1.53 |
| | المجموع | 3.85 | 1.49 | 3.55 | 1.44 | 3.70 | 1.47 |
| إزالة الحشو (الاختصار) | ذكر | 3.50 | .74 | 2.96 | .64 | 3.22 | .74 |
| | أنثى | 3.56 | .92 | 3.27 | .78 | 3.41 | .85 |
| | المجموع | 3.53 | .83 | 3.12 | .73 | 3.32 | .80 |
| تحديد أفكار الموضوع | ذكر | 5.91 | 1.44 | 5.17 | 1.40 | 5.53 | 1.46 |
| | أنثى | 5.40 | 1.66 | 5.42 | 1.60 | 5.41 | 1.61 |
| | المجموع | 5.64 | 1.57 | 5.31 | 1.50 | 5.47 | 1.54 |
| الصحة اللغوية | ذكر | 3.82 | .85 | 3.26 | .54 | 3.53 | .76 |
| | أنثى | 4.04 | 1.02 | 3.50 | .65 | 3.76 | .89 |
| | المجموع | 3.94 | .94 | 3.39 | .61 | 3.66 | .83 |
| إعادة بناء المقروء. | ذكر | 5.09 | .87 | 4.61 | .66 | 4.84 | .80 |
| | أنثى | 5.48 | .77 | 4.81 | .69 | 5.14 | .80 |
| | المجموع | 5.30 | .83 | 4.71 | .68 | 5.00 | .81 |
| الكلي | ذكر | 31.91 | 2.18 | 27.78 | 1.57 | 29.80 | 2.80 |
| | أنثى | 31.64 | 1.91 | 28.92 | 1.98 | 30.25 | 2.37 |
| | المجموع | 31.77 | 2.02 | 28.39 | 1.87 | 30.04 | 2.57 |

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في اختبار التلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسبب اختلاف فئات متغيرات طريقة التدريس (استراتيجية الجدول الذاتي/ الطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المهارات كما هو مبيّن في الجدول (5)، وتحليل التباين الثنائي على الاختبار ككل كما هو مبيّن في الجدول (6).

**الجدول (5)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما في اختبار مهارات التلخيص الكتابي**

| مصدر التباين | المهارات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الطريقة | وحدة الموضوع | 35.060 | 1 | 35.060 | 11.492 | .001 |
| هوتلنج=.942 | التماسك | 2.316 | 1 | 2.316 | 1.075 | .303 |
| ح= .000 | إزالة الحشو (الاختصار) | 4.158 | 1 | 4.158 | 6.863 | .010 |
| | تحديد أفكار الموضوع | 3.029 | 1 | 3.029 | 1.282 | .261 |
| | الصحة اللغوية | 7.193 | 1 | 7.193 | 11.576 | .001 |
| | إعادة بناء المقروء. | 7.963 | 1 | 7.963 | 14.204 | .000 |
| الجنس | وحدة الموضوع | 1.139 | 1 | 1.139 | .373 | .543 |
| هوتلنج=.118 | التماسك | 3.157 | 1 | 3.157 | 1.465 | .229 |
| ح=.129 | إزالة الحشو (الاختصار) | .830 | 1 | .830 | 1.370 | .245 |
| | تحديد أفكار الموضوع | .404 | 1 | .404 | .171 | .680 |
| | الصحة اللغوية | 1.269 | 1 | 1.269 | 2.043 | .156 |
| الطريقة × | إعادة بناء المقروء. | 2.066 | 1 | 2.066 | 3.685 | .058 |
| الجنس | وحدة الموضوع | .304 | 1 | .304 | .100 | .753 |
| | التماسك | .714 | 1 | .714 | .331 | .566 |
| ويلكس=.934 | إزالة الحشو (الاختصار) | .382 | 1 | .382 | .630 | .429 |
| ح=.412 | تحديد أفكار الموضوع | 3.435 | 1 | 3.435 | 1.453 | .231 |
| | الصحة اللغوية | .002 | 1 | .002 | .003 | .957 |
| | إعادة بناء المقروء. | .216 | 1 | .216 | .385 | .536 |
| الخطأ | وحدة الموضوع | 280.685 | 92 | 3.051 | | |
| | التماسك | 198.270 | 92 | 2.155 | | |
| | إزالة الحشو (الاختصار) | 55.732 | 92 | .606 | | |
| | تحديد أفكار الموضوع | 217.469 | 92 | 2.364 | | |
| | الصحة اللغوية | 57.168 | 92 | .621 | | |
| | إعادة بناء المقروء. | 51.575 | 92 | .561 | | |
| الكلي | وحدة الموضوع | 316.958 | 95 | | | |
| | التماسك | 204.240 | 95 | | | |
| | إزالة الحشو (الاختصار) | 60.990 | 95 | | | |
| | تحديد أفكار الموضوع | 223.906 | 95 | | | |
| | الصحة اللغوية | 65.656 | 95 | | | |
| | إعادة بناء المقروء. | 62.000 | 95 | | | |

يتبين من الجدول (5) الآتي:وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تُعزى لأثر الطريقة في جميع المهارات، باستثناء مهارتي: التماسك، وتحديد أفكار الموضوع، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تُعزى لأثر الجنس في جميع المهارات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تُعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس في جميع المهارات.

**الجدول (6)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما في اختبار التلخيص الكتابي ككل**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الطريقة | 279.772 | 1 | 279.772 | 75.851 | .000 |
| الجنس | 4.536 | 1 | 4.536 | 1.230 | .270 |
| الطريقة × الجنس | 11.869 | 1 | 11.869 | 3.218 | .076 |
| الخطأ | 339.337 | 92 | 3.688 | | |
| المجموع | 629.833 | 95 | | | |

يبين الجدول (6) الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تُعزى لأثر الطريقة حيث بلغت قيمة ف 75.851 وبدلالة إحصائية 0.000، وكانت الفروق لصالح الطريقة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تُعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة ف (1.230) وبدلالة إحصائية (0.270). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تُعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس حيث بلغت قيمة ف (3.218) وبدلالة إحصائية (0.076).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى توفير الجو التعليمي المناسب لطلبة المجموعة التجريبية، فقد تم عرض النشاطات والتدريبات بشكل واضح، كما أنَّ تحديد مهام الطلبة وأدوارهم في نشاطات استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد وتدريباتها أكسبهم الثقة بالنفس والقدرة على اكتساب مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة: الحرفي، والتفسيري، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي، الأمر الذي أدّى إلى اكتسابهم مهارات التلخيص الكتابي.

ويمكن أن تعود هذه الفروق في التلخيص الكتابي بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى طبيعة استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) التي يعدّ التلخيص الكتابي من أبرز أدوارها؛ إذ يلخّص الطلبة في الدور الثالث ما تعلموه عبر دراستهم للنصوص القرائية في الدورين الأول والثاني، ومن الطبيعي ألاّ يكون التلخيص سليمًا إن لم يكن الاستيعاب صحيحًا.

ويمكن أن تكون استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) قد أكسبت الطلبة القدرة على استخلاص الأفكار والربط بينها، وإعادة تركيبها بأساليبهم التي تعبر عن استيعابهم لتلك الأفكار والمعاني التي اكتسبوها عبر قيامهم بتنفيذ أدوار هذه الاستراتيجية، وذلك عن طريق تلخيصهم لهذه الأفكار والمعاني بأساليبهم الخاصة.

وفيما يتعلق بأثر الجنس في تنمية التلخيص

الكتابي، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05) بين أداء أفراد الدراسة تُعزى إلى عامل الجنس، إذ بلغت قيمة ف (1.230) وبدلالة إحصائية (0.270). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن اهتمام الطلاب والطالبات بالتعلم وفق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) كان كبيرًا، وأن النشاطات والتدريبات التي بُنيت وفق هذه الاستراتيجية قد أكسبت الطلبة ذكورًا وإناثًا قدرات متقاربة في اكتساب مهارات التلخيص الكتابي مما ساعد على إلغاء الفروق بينهما.

وفيما يتعلق بمهارتي: التماسك، وتحديد أفكار الموضوع فلم تتفوق فيهما المجموعة التجريبية على الضابطة، وقد يكون ذلك بسبب امتلاك الطلبة المؤشرات السلوكية لكلتا المهارتين اللتين يتكرّر التدريب عليهما في معظم الصفوف الدراسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة سلطان (2006) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) واستراتيجية تركيز الانتباه واستراتيجية مراقبة الاستيعاب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والتلخيص الكتابي.

## التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية، والمشرفين التربويين على استخدام استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) في أثناء تدريس نصوص القراءة.
2. لَفْتُ نظرِ القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم العام إلى أهمية تضمين كتب اللغة العربية استراتيجيات تدريس حديثة، تعمل على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التلخيص الكتابي.
3. لَفْتُ نظرِ المعلمين والمشرفين التربويين إلى ضرورة الربط بين مهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات الكتابة بعامة، ومهارات التلخيص الكتابي بخاصة؛ لأن امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي يُساعدُ بشكل كبير على امتلاك مهارات الكتابة، ومنها مهارات التلخيص الكتابي.

## الهوامش:

(١) عطية، محسن علي، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، (2008).

(٢) لافي، سعيد عبد الله، **القراءة وتنمية التفكير**. القاهرة: عالم الكتب، (2006).

(3) Brigilf, A& Cynthia, B. (2007). **Improving Reading Compreh ension through K-W-L strategy**, NY: Richard Owen Inc Press.

(4) Goodman. (1976). **Reading a conversation couther of reading** . unlimited. London: Forsman and Company.p86.

(٥) يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل، **أساسيات تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الثقافة، (1997)، ص30.

(٦) منصور، عبد المجيد سيد أحمد، **علم اللغة النفسي**. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، مطابع جامعة الملك سعود، (1982)، ص244.

(٧) عبده، داوود، **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً**. عمان: دار الكرمل، (1990)، ص15.

(٨) طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد، **تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع**. القاهرة: دار الفكر العربي (2006)، ص29.

(9) Durkin, D. (1993). **Teaching them to Read**. Boston: MA. Allyn and Bacon.

(10) Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). **Strategies that work: Teaching comprehension for understand ing and engagement**. Portland, ME: Stenhouse.

(11) McCrod, L. (2006)**. Begin-ning to read**. Cambridge: Mass Inc, p.66

(12) Pressly, M. & Woloshym, V. (1995). **Cognitive Strategy**. Lond-on: Bookline Books,p112**.**

(13) Caldwell, S.(2007). Reading comprehension assessment**. Read-ing Improvement**, 43 (5): 13-29. Cohen, R. (1993). Self-Generated Question as an Aid to Reading Comprehension. **Reading Teach- er**, 36(8),p 45.

(14) Hagaman, J.(2008). The Effects of paraphrasing Strategy on the reading comprehension of middle school students at risk. **DAI,** 34A (I), 78.

(15) Bloom, B. (1971). **Taxonomy of education objectives**. New York: Dand Mackay Company, p.55.

(١٦) الناقة، محمود وحافظ، وحيد، **تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته**. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، (2002)، ص143.

(١٧) العبد الله، محمد فندي. (2007). **أسس تعليم القراءة الناقدة إلى الطلبة المتفوقين عقلياً**. إربد: عالم الكتب الحديث.

(18) Morgan, P. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children, reading skills and Reading Motivation? **Exceptional children**.
73(1): 165-183.

(١٩) مهيدات، نائلة أحمد، **أثر نموذج التفكير القرائي**

**الموجه وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، (2003).

(٢٠) يوسف، عفاف حامد، **أثر استراتيجية التساؤل التبادلي وأسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي**. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن (2003).

(21) Cohen, R. (1993). Self-Generated Question as an Aid to Reading Comprehension. **Reading Teacher**, 36(8): 770-775.

(22) Franzki, M. (2010). Building students summarization: writing and reading **Knowledge in language**, 1(1): 30- 90.

(٢٣) نصر، حمدان علي، **تطوير مهارات القراءة للدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية. القاهرة، (1990).

(24) Browne, L. & King, D.(2004). **Self-Editing for fiction**. NY: Harper Resource, p.44.

(25) Steelola, D.(2005). **Learning to Summarize**. NJ: The Free Press, p.65.

(٢٦) الخليل، سحر سليمان، **فن الكتابة والتعبير**. عمان: دار البداية، (2009)، ص92.

(٢٧) عيد، زهدي محمد، **فن الكتابة والتعبير**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، (2009)، ص195.

(٢٨) البكور، حسن فالح والنعانعة، إبراهيم عبد الرحمن وصالح، محمود عبدالرحيم، **فن الكتابة وأشكال التعبير**. عمان: دار جرير، (2010). ص29.

(٢٩) طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد، **تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع**. القاهرة: دار الفكر العربي (2006).

(30) Olge, D. (1986). K-W-L: A teaching Model that develops active Reading of expository text**. Reading Teacher**, 39(1): 564 – 570.

(31) Learner, J.(2000**). Learning Disabilities, Theories, Diagnoses and Teaching Strategies**. Hongh-ton: Mifflin Company.

(32) Antoniou, F.& Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in read-ing comprehension: An intervene-tion study for students with learning disabilities {Electronic version}. Learning Disabilities, **A Contemp-orary Journal,**(5):41-57.

(33) Olge, D. (1986). K-W - L: A teaching Model that develops active Reading of expository text**. Reading Teacher**, 39(1): 564 – 570.

(٣٤) أبو كايد، عاصم محمود، **أثر استخدام طريقة القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة**

**الصف السابع الأساسي في محافظة جرش،** أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن (2004).

(٣٥) العربيات، عالية، **أثر استخدام استراتيجية التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، (2004).

(٣٦) الهلسة، رفيف هاني سليمان، **أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن، (2004).

(٣٧) مقدادي، فؤاد فلاح محمد، **أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات الخطاب الجدلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، (2010).

(٣٨) حماد. رائدة صلاح، **أثر التدريس بطريقة لورا روب القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التفكير التحليلي والبنائي في اللغة العربية لدى المرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن، (2011).

(٣٩) عطية، محسن علي، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، (2010)، ص157.

(40) Goodman, Y. & Burke, C. (1983). **Reading strategies focus on Comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

(41) Harris, L. A. & Smith, C. B. (1992). **Reading instruction: diagnostic teaching in the classroom**. New York: Macmillan Company.

(٤٢) دوفي، جيرالد وشيرمان، جورج وروهلر، لورا، **كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم.** (ترجمة: إبراهيم محمد الشافعي). الكويت: مكتبة الفلاح للطبع والنشر والتوزيع، (1987).

(٤٣) خليل، إبراهيم والصمادي، امتنان، **فن الكتابة والتعبير،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (2008).

(٤٤) عيد، زهدي محمد، **فن الكتابة والتعبير.** عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، (2009).

(45) Zamel, V. (1992). Writing Ones Way into Reading. **TESOL Quarerly** (26) 3.

(٤٦) عبد الباري، ماهر شعبان، **المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (2010).

(٤٧) الراميني، فواز بن فتح الله، **المنهل العذب في تدريس مهارات القراءة والكتابة رؤية تطويرية:**

**نظرية تشخيصية وتطبيقية**، العين: دار الكتاب الجامعي، (2009).

(48) Eilers, L. (2006). Comprehending Writing. **Read-ing Improvement**, 21(2). 210-271.

(49) Evan, M. (1998). **The Marshal plan for novel writing**. Cincinnati: writer Digest Book Inc.

(٥٠) مارزانو، روبرت، وآخرون، **أبعاد التعلم، دليل المعلم**. (ترجمة: جابر عبد الحميد، وصفاء الأعسر، ونادية شريف)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، (1998).

(51) Sasson, D. (2008). K-W-L technique in reading lessons. **Journal of reading**, 1(1): 1-3.

(52) Carr, E. & Ogle, D. (1987). K-W-L Plus: A strategy for comprehension And summarizat- ion. **Journal of Reading**, 30 (7): 626- 631.

(53) Brigilf, A& Cynthia, B. (2007). **Improving Reading Comprehension through K-W-L strategy**, NY: Richard Owen Inc Press.

(54) Sampson, M. (2010). Confirming a K-W-L Considering the Source. **The Reading Teacher**, 55(6): 528-532.

(٥٥) دايرســـون، مارغريـــت، **اســـتراتيجيات للاستيعاب القرائي: استراتيجية تنال القمر واستراتيجية الجدول الذاتي**. (ط.3). (ترجمة مكتبة الملك فهد الوطنية). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، (2004).

(٥٦) العربيات، **أثر استخدام استراتيجية التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

(٥٧) العون، خلف سفاح حنيان، **أثر استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن، (2007).

(58) AL – Khateeb, O.& Idress, M. (2010). The Impact of Using KWL. strategy on grade ten female students reading comprehension of religious concepts in Maan city. **European Journal of social science**, 12(3): 471- 489.

(59)Salameh, L.(2010) .The Effect of Using the Semantic Mapping Strategy on the Reading Comprehension for the Eighth Grade Students in AL- Ramleh Elementary School for Girls. **British Journal of Education,** 3(2): 22-56.

(60)Takallou, F.(2010). The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on EFL Learners' Reading Comprehension Perfor-mance Metacognitive Awareness. **Asian EFL Journal**, 1(5): 32-78.

(61) Head, M. Et Al. (1999). An Examination Of Summary Writing As Measure Of Reading Comprehension**. Reading Resea-rch-And Instruction,** (28): 1-11.

(٦٢) سلطان، صفاء، **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، حلوان: جامعة حلوان، كلية التربية (2006).

(63) Lee H. (2007). The use of animation as a tool for concept learning**. DAI**1669: 58(5).

# معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها

د. ياسين علي محجوب المحارمة *

تاريخ وصول البحث: ٢١/ ٣/ ٢٠١٣م تاريخ قبول البحث: ٧/ ٧/ ٢٠١٣م

**ملخص**

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهه نظر مدراء دوائر النشاط الرياضي (أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية)، وأثر متغير الجامعة والمؤهل العلمي في التعرف على معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبيان كوسيلة لجمع البيانات مكونة من خمسة مجالات (المعوقات الإنسانية، المعوقات التنظيمية، المعوقات الاقتصادية، المعوقات التكنولوجية، المعلومات والاتصالات)، وتكونت عيّنة الدراسة من (١٦) مديراً، وقد كانت النتائج بدرجة كبيرة في مجال المعوقات الاقتصادية والتكنولوجية والتنظيمية، وبدرجة متوسطة للمعوقات الإنسانية والاتصالات والمعلومات، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجامعة والمؤهل العلمي.

وأوصت الدراسة بالتزام دوائر الأنشطة الرياضية بوضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لإدارة الأزمات عند إعداد البرامج والأنشطة الرياضية.

**Abstract**

This study aimed to identify the Obstacles in crisis management in the sports activity administrations at Jordanian universities from the perspective of administration managers (who are members of the Technical Committee of the Sports Federation of Jordanian Universities). The aim is to identify the impact of

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

university and qualification in identifying the obstacles in crisis management in the sports activity administration.

The researcher used the descriptive approach, and a questionnaire as a tool for data collection. It consisted of five dimensions (humanitarian obstacles, organizational obstacles, economic constraints, technological constraints, and information and communication constraints). The study sample consisted of (16) managers. The results showed that the obstacles were high for the economic, technological and organizational constraints, and moderate for the humanitarian, communication and information constraints. The results also showed that there were no statistically significant differences due to the university and academic qualification.

The researcher recommends that sports activities directorates should put the required plans and strategies for crisis management when setting sport programs.

**المقدمة وأهمية الدراسة:**

يواجه العالم اليوم الكثير من التحديات والتغيرات التي تتعاظم فيها الأزمات السياسية والاجتماعية والتربوية التي تؤثر بدرجة كبيرة في حياة الانسان، والتحدي كبير أمام المؤسسات التربوية في مواجهه الأزمات والتي أصبحت ضرورة ملحة تحتاجها كل مؤسسة وذلك من اجل ضمان تحقيق الأهداف المؤسسية بكفاءة وفعالية[1].

وتواجه الجامعات الأردنية تحديات كبيرة ومتغيرات سريعة في برامجها وأنشطتها المختلفة، وازدياد أعداد الطلبة الملتحقين بها وثورة الاتصالات والمعلومات والتقدم التكنولوجي، حيث يشكل التعليم العالي على اختلاف مستوياته منارة للعلم والإبداع، ومنبراً لتحقيق برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية والصحية والعناية بالطالب في كافة جوانب الحياة، ليكون قادراً على مواجهه تحديات المستقبل وتقلبات الحياة المعاصرة.

ويظهر التنافس بين الجامعات الأردنية من خلال ما تُقدّمه هذه الجامعات من نشاطات وبرامجَ مختلفةٍ تحظى باهتمام ورعاية إدارات الجامعات العليا، وتسعى الى تحقيق رغبات وميول واتجاهات الطلبة ساعيةً بذلك لمشاركة الطلبة بتمثيل أدوار حقيقية للارتقاء بمستوى

تطلعاتهم وطموحاتهم وتنمية الجوانب البدنية والمعرفية والثقافية في ميادين الحياة المختلفة.

ويشير karsten[٣] إلى أن عملية التطوير التربوي في العديد من الدول كانت تُركز على الجانب الإداري الجيد والنظام التربوي. ويؤكد القرم[٣] أنّ الجامعات تحرص على التعليم العالي من خلال وضع الخطط الطموحة والاستراتيجيات المتكاملة وتحقيق المتابعة الفعَّالة لوضع التعليم العالي الأردني في مصافّ الدول المتقدمة من خلال رؤية شاملة وواضحة لكل البرامج المتعلقة بالتعليم العالي، إلا ان الضغوط الاقتصادية وقلة الامكانات والتكاليف الباهظة للتعليم مع ازدياد أعداد الطلبة المقبولين في الجامعات المختلفة تشكل أزمة تحول دون تحقيق الرؤى المختلفة والتوجهات الطموحة.

ويؤكد النويمي[٤] أنّ الجامعات الأردنية تتمثل بدورها الريادي المعرفي والبحثي والذي يُسهم في رُقيّ المجتمع وتطوير مسيرته من خلال ما يقدّمه من نشاطات ثقافية مختلفة وبرامج رياضية متنوعة تدعم تطور العقول المبدعة والارتقاء بمستوى الوعي الأخلاقي لرفع مسيرة التنمية الوطنية الشاملة، الأمر الذي يتطلب من جميع إدارات الجامعات الأردنية.

كما أشار الشمراني[٥] إلى أن التخطيط المستقبلي لجميع البرامج والأنشطة والتنبؤ بالأزمات التي يمكن حدوثها بالإضافة الى دراسة تحليلية للمعوقات التي تواجه تطبيق هذه البرامج على اختلاف أشكالها، سواءٌ كانت معوقاتٍ إنسانيةً أو تنظيميةً أو تكنولوجيةً أو معوقاتٍ مرتبطةً بالمعلومات والاتصالات.

أما الأزمات الرياضية فقد أشار مساعدة[٦] إلى أنها لا تقلّ أهمية عن الأزمات الاقتصادية والاجتماعية إذ أنها قد تُحدث آثاراً سلبية إذا لم يتم الاستعداد لها، وأن ننجح في إدارتها للنهوض بالمؤسسات الرياضية وحمايتها من المخاطر التي قد تحدث نتيجة فشل الإدارة الرياضية في التعامل مع الأزمات.

وتعتبر دوائر الأنشطة الرياضية إحدى أهم الدوائر في الجامعات الأردنية والتي تمثل نقطة جذب واستقطاب الطلبة، ومكاناً لرعاية ودعم هواياتهم واهتماماتهم الرياضية وقضاء أوقات فراغ ممتعة ومفيدة بحيث يمكن للطالب ومن خلال مشاركة بالبرامج والأنشطة الرياضية أن يعمل على دعم قدراته العقلية والفكرية والتربوية، وأن يُسْهِمَ في تحسين العلاقات الاجتماعية وتهذيب النفس ومواجهه تحديات المستقبل الا أن هناك العديد من المشكلات والمعوقات الناتجة عن سوء التخطيط وعدم توفر المعرفة والمعلومات عن هذه المعوقات تحول بينها وبين قدرة إدارة النشاط الرياضي على

أداء وظائفها وتنفيذ برامجها الداخلية على مستوى الجامعة أو الخارجية بالمشاركة مع الجامعات الأخرى بحيث قد تشكل هذه المعوقات سبباً في إحداث اضطرابات وخلل في أدوار عمل القائمين والمشرفين على هذه البرامج، الأمر الذي يتطلب تضافر جهود العاملين المدركين أهمية الوقوف في وجه هذه الأزمات والحد من وقوعها ما أمكن، وذلك من خلال استخدام أساليب ملائمة وعملية تحقق نتائج إيجابية لمنع انتشارها والحد من تأثيراتها على إدارات الجامعة المختلفة، وهذا ما أكده إسليم[٧] أنّ من الأسباب الحقيقية لحدوث الأزمة عدم القدرة على التخطيط والتنبؤ وعدم توفر المعرفة المسبقة والمعلومات للتعامل مع الأزمات.

## أهمية الدراسة:

إنّ ما يميز المجتمعات المتقدمة هو كفاءة عمل الإدارة في المنظمات المختلفة وقدرة هذه المنظمات على استغلال الموارد البشرية والمادية لتحقيق أهدافها المرجوة. ومع التطور العلمي والتكنولوجي في جميع ميادين الحياة أصبح لابد من جميع المنظمات أن تعملَ على تطوير أساليبها ومناهجها وإحداث تغيرات في أساليبها الادارية لمواجهه التحديات المستقبلية التي تحمل في طياتها الكثير من المخاطر[٨].

وتعتبر إدارة الأزمات نظاماً يطبق لتجنب الحالات الطارئة وكيفية التعامل معها عند حدوثها وذلك بغرض التخفيف من آثارها السلبية"[٩]. ويشير دقامسة[١٠] أنَّ إدارة الأزمات تمثل نظاماً لمعالجة الأزمات وهو نظام لا يوفّر حلاً فوري بل هو ارتباط طويل الأجل يبدأ بتجنب الأزمة وإجهاضها في منبتها.

ويمكن تلخيص أهمية الدارسة بما يلي:

- إلقاء الضوء على احد الموضوعات الهامة في الإدارة الرياضية وهو موضوع الأزمات الرياضية.
- المساهمة في التعرف على معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية.
- المساهمة في تمكين مدراء دوائر الأنشطة الرياضية من الاستفادة من نتائج الدراسة لتطوير إجراءات وقائية وعلاجية للتعامل مع الأزمات.
- المساهمة في تطوير الرياضة الجامعية بالتعاون مع الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية من خلال تمكين اللجنة الفنية بالتعرف على مؤشرات الأزمات قبل حدوثها.

## مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات هذه الأيـام أنواعاً متعددة

من الأزمات التي تختلف في أسبابها ومستوى حدوثها ومدى تأثيرها على دوائر الجامعات المختلفة، وكذلك تعددت أسبابها سواءٌ كانت على الصعيد السياسي والاجتماعي أو الاقتصادي أو التربوي والتي أصبحت الآن ظاهرة حتمية لا يمكن تجاهلها[١١]، ويؤكد أبو حليمة[١٢] أن الحاجة أصبحت مُلحّة الى وجود نظام إداري جيد وكفؤ لأن الإدارة الجيدة تمثل حجر الأساس لأيّ منظمة وعليها يعتمد التطور والبناء وتقدم المجتمع.

ويرى قطيش[١٣] أنَّ نجاح إدارة الأزمات يتوقف على قدرة متخذي القرارات على مواجهه الضغوط النفسية والتوتر أثناء معالجة الأزمة والتمتع بقدر عالٍ من الحكمة واليقظة وعدم التسرع باتخاذ القرارات، ويتم ذلك من خلال توفر المعلومات والبيانات والطرق الصحيحة لتمريرها واتباع آلية عمل ذات مستوى عالٍ من التنظيم. ويضيف مروان[١٤] ضرورة تعزيز الخبرات الفردية وتشجيع المبادرة والإبداع بين أعضاء الفريق الواحد واتباع طرق حديثة للمراقبة والمتابعة.

وتظهر الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية نتيجة إلى ظهور المنافسة بين الجامعات الأردنية من خلال المشاركة في البطولات الرياضية للألعاب المختلفة، وازدياد أعداد الطلبة المشاركين في الألعاب الرياضية المتنوعة، وما يرافق ذلك من قلة الإمكانات والأدوات والتجهيزات الرياضية المختلفة، وعدم توفر المرافق الرياضية والصحية المناسبة في كثير من الجامعات الأردنية، وكذلك عدم استقرار الكوادر البشرية المؤهلة والمُدرّبة والتي تؤدي إلى ضعف قدرة العالمين على التنبؤ بمراحل حدوث الأزمة والشعور بها، والتي تبدأ كما أشار إليها (Pearson and Mitroff, 1993)[١٥] باكتشاف إشارات الإنذار المبكر والاستعداد والوقاية للحدث، واحتواء الأضرار واستعادة النشاط ومن ثم التعلم، ويضيف الهدمي ومحمد[١٦] أن مرحلة الاختفاء عندما تفقد وبشكل شبه كامل لعناصرها وأسبابها وتتلاشى تدريجياً.

كما ويلاحظ ومن خبرة الباحث في هذا المجال عدم وجود خطط واضحة للأنشطة الرياضية، وعدم تناسب الخطط الموضوعة مع الإمكانات المُتاحة والتي بالتالي تتسبَّبُ في حدوث خلل أو إعاقة في التخطيط الرياضي لأنشطة الجامعات، وتناسب هذه الخطط مع خطط وأنشطة وبرامج الاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية والتي تؤدي إلى ظهور حالة تمثل إحدى مؤشرات الأزمة. وكما أشار إليها طارق ومنى[١٧] أنَّ تداخل وتسارع الأحداث والأعمال والمواقف تودي إلى ظهور حالة

من القلق والتوتر وعدم القدرة على المتابعة، ويسود جو من الحالات المتصاعدة باستمرار يُؤثر على أداء العاملين وينعكس ذلك على النتائج المرجوة.

فمن هنا جاءت مشكلة الدراسة للتعرف على مُعوّقات إدارة الأزمات في دوائر النشاط الرياضي بالجامعات الأردنية.

**أهداف الدراسة:**

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها.
٢. التعرف على معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، الجامعة).

**تساؤلات الدراسة:**

سعت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما هي معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها؟.
٢. هل توجد فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي، الجامعة)؟.

## الإطار النظري

الأزمات ومفردها أزمة وتعتبر "تهديداً خَطِراً أو غير متوقع لأهداف وقيم ومعتقدات وممتلكات الأفراد والمنظمات والدول والتي تَحُدُّ من عملية اتخاذ القرار"[١٨]. ويتفق Coombs[١٩] وعبوي[٢٠] بأن الأزمة حدَثٌ مفاجئ وغير متوقع يؤثر على سمعة المنظمة وموقعها المالي ويهدد مصالح المنشأة وصورتها أمام الجماهير.

أو هي حَدَثٌ لا يمكن السيطرة عليه، ويُهدد حياة المنظمة أو الأشخاص وينتج عنه آثارٌ سلبية أو إيجابية بحسب التعامل معها[٢١].

وتُعرَّفُ الأزمة على أنَّها "حالة من عدم الاستقرار تُنبئ بحدوث تغيير حاسم وشيك قد تكون نواتجه غير مرغوبة بدرجة عالية أو على العكس من ذلك قد تكون نواتجه مرغوبة وإيجابية للغاية".[٢٢].

ويرى Wilson[٢٣] أنَّه لابدَّ من قياس مدى استعداد متخذي القرارات الإدارية في مواجهة الأزمات ومدى توفر الخطط الناجحة لمواجهة الأزمة بالإضافة الى تطوير الخطط اللازمة لإدارة الأزمات بعد حدوثها. ويؤكد قنديل[٢٤] أنَّ تحقيق الإنجازات الرياضية والوصول إلى أعلى مراتب التقدم والنجاح يعتمد في الأساس على تهيئة

الظروف المناسبة وتعريف العاملين في المجال الرياضي بالمعوقات التي تواجههم وكيفية البحث عن الحلول المناسبة لها للحد من أخطارها.

ومن المعوقات التي تواجه عملية إدارة الأزمات ما يلي:

**أولاً: المعوقات الإنسانية وتتمثل بـ:**

تظهر المعوقات الإنسانية كإحدى مجالات معوقات إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية وخصوصاً في الجامعات الأردنية، حيث تبدأ بعدم اهتمام الإدارة العليا بالبُعد النفسي والاجتماعي للعاملين، وتجاهل الفروق الفردية والقدرات الثقافية المختلفة بينهم، وكذلك ضعف الاهتمام في تنمية قدرات ومهارات العاملين لمواجهة الضغوط المختلفة إضافةً إلى عدم وجود فرق متخصصة ومؤهلة ومدربة لمواجه كافة أشكال الأزمات، وضعف قدرة العاملين على التعرف إلى مواطنِ الخطر المتعلقة بالأزمة، وغياب الأدوار الحقيقية الواجب أداؤها عند حدوث الأزمة، إضافة إلى صعوبة التنبّؤ بمدى صدق البيانات والمعلومات المتعلقة بظهور الأزمة[٢٥].

**ثانياً: المعوقات التنظيمية:**

والتي تظهر من خلال المركزية في اتخاذ القرارات الإدارية، والذي يؤدي إلى تأخر إصدار القرار المناسب في الوقت المناسب، وكذلك ضعف التنسيق المشترك بين الأقسام والدوائر المختلفة وعدم وجود برامج ودورات تدريبية لتأهيل وتدريب العاملين الإداريين على كيفية التعرف على الأزمة وكيفية إيجاد الحلول المناسبة للتصدي لها[٢٦].

**ثالثاً: المعوقات المتعلقة بالمعلومات والاتصالات:**

وتتمثل هذه المعوقات بعدم توفر أنظمة اتصالات حديثة ومتطورة لتمرير واستقبال المعلومات والبيانات المتعلقة بالمنظمة، وكذلك شُحُّ المعلومات المرتبطة بالأزمة أثناء حدوثها وضعف مهارات الاتصال والتواصل بين العاملين والذي ينتج عنه عدم القدرة على تشخيص وتحليل البيانات وظهور حالة من التوتر والقلق عند حدوث الأزمة[٢٧].

**رابعاً: المعوقات الاقتصادية:**

يعتبر الجانب الاقتصادي وقلة الموارد المالية والمخصصات المرصودة لتدريب وتأهيل فِرَقِ العمل في كافة أقسام ودوائر الجامعة من أهم المعوقات التي تواجه جامعاتنا الأردنية، وكذلك ارتفاع تكاليف أجور الصيانة الدورية للأجهزة والأدوات والمعدّات والملاعب والصالات الرياضية المتنوعة[٢٨].

**خامساً: المعوقات المتعلقة بالتكنولوجيا وتتمثل بـ:**

أنَّ التطور العلمي والتكنولوجي، واستخدام أنظمة متطورة وحديثة سَهَّل على كثير من المؤسسات التعليمية تنفيذ الأعمال الإدارية المختلفة وسهولة نقل المعلومة والاحتفاظ بها لفترات طويلة، إلا أنّه ومع ذلك فإنَّ هناك نُدرةً في استخدام التقنية الحديثة في التعامل مع إدارة الأزمات والتركيز على الأساليب التقليدية في معالجة الأخطاء وتحليلها عند حدوث الأزمة، والذي يقود العاملين إلى التعامل الخاطئ وعدم التشخيص السليم والحقيقي لأسباب الأزمة وحدوث أضرارٍ لا يُحمد عقباها[٢٩].

## مصطلحات الدراسة:

**دوائر الأنشطة الرياضية:** هي الدائرة التي يوكل إليها مهام إعداد وتنفيد البرامج والأنشطة الرياضية المتنوعة التي تتناسب مع الأجهزة والأدوات والإمكانات المتاحة، وتتوافق مع اهتمامات ورغبات الطلبة بهدف تنمية الجوانب البدنية والنفسية والصحية والاجتماعية لتحقيق نوعية حياة أفضل.

**إدارة الأزمات:** إحدى الأنظمة الإدارية المطبقة لمواجهه الحالات الطارئة في المجال الرياضي وكيفية التعامل معها للوصول إلى النتائج بأقل التكاليف.

**الأزمه:** خللٌ مفاجئ ينذر بنتائجَ سلبية تُعيق استمرار المشروع الرياضي.

## الدراسات السابقة:

إنَّ الاهتمام بدراسة إدارة الأزمات بدأ يتزايد يوماً بعد يوم، ولم يقتصر تطبيق هذا المفهوم على مجالٍ دون آخر بل تعدى ذلك إلى التطبيق في كافة المجالات وخاصة في المجال الرياضي الذي بدأ الاهتمام به في المؤسسات والاتحادات الرياضية والأندية والمراكز الرياضية المختلفة.

* قام النويمي[٣٠]، بدراسة هدفت إلى اقتراح استراتيجية لاتخاذ القرار الإداري في مجال إدارة الأزمات للمستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من مديري الجامعات ونوابهم ووكلائهم، وعمداء الكليات ووكلائهم، ورؤساء الأقسام لستٍّ جامعات سعودية والبالغ عددهم (٢٥٤) فرداً من أصل (٥٩٥) من المجتمع الأصلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود الأزمات بدرجة متوسطة في الجامعات السعودية، وأوصى الباحث بتبنِّي استراتيجية مقترحة لاتخاذ القرار الإداري في مجال إدارة الأزمات للمستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية.

* وأجرى السناني[٣١] دراسة هدفت إلى الكشف

عن واقع إدارة الأزمات ومعوقاتها بالكليات التابعة للجامعة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ووكلائهم ووكيلاتهم وعددهم (١٤٣)، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنَّ أكثر الأزمات متوسطة الحدوث هي تعرُّضُ الكلية لحوادث السرقة، تليها تسرُّبُ أسئلة الاختبارات لبعض المقررات، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء وحدة متخصصة في إدارة الأزمات على مستوى كل كلية تتبع لإدارة عليا في الجامعة، وتكون مسؤولة مباشرة عن علاج الأزمات والتعامل معها.

* قام الشمراني[٣٢] بدارسة هدفت الى التعرف على كيفية تعامل العاملين الإداريين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مع الأزمات لتوفير سرعة استجابة في مواجهة الأزمات بموضوعية خوفاً من إحداث الفوضى، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦٦) فرداً من العالمين الإداريين، وتم استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات بعد التأكد من المعاملات الإحصائية للصدق والثبات، وتوصلت الدراسة إلى استجابة العاملين الإداريين بدرجة عالية في التعامل مع الأزمات من خلال الاستفادة من عمليات المراحل الخمس مرتبة حسب أهميتها، التعلم والاستعداد، الوقاية، استعادة النشاط، احتواء الأضرار، استجابة بدرجة متوسطة بالنسبة لاكتشاف إشارات الإنذار، وأوصت الدراسة بتدريب العالمين الإداريين على اكتشاف إشارات الإنذار للتعامل مع الأزمات المحتمل حدوثها من خلال تشخيص المؤشرات التي تتنبأ باحتمال وقوع الأزمات.

* وأجرى المحارمة[٣٣] دراسة هدفت إلى التعرف على أنواع الأزمات وأسباب ظهورها والحلول المقترحة لها في الاتحادات الرياضية الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من عيِّنتين حيث بلغ مجموعهما النهائي (٣٠٤) عمّال، يمثلون رؤساء وأعضاء مجالس الإدارات، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ الاتحادات الرياضية الأردنية تواجه أزماتٍ بمستوى عالٍ من الناحية المالية والفنية والإمكانات، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الميزانية المخصصة للاتحادات الرياضية والبحث عن مصادر تمويل أخرى.

* وقام القرم[٣٤] بدراسة هدفت إلى تطوير أنموذج لإدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي في الأردن في محاولة للوصول إلى تعامل فاعل مع الأزمات في ظل التعقيدات التي تواجه هذه المؤسسات، وتكونت عينة الدراسة من رؤساء

الجامعات ونُوابهم، وعمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (٢٠٦) من أصل (٥٥٢) فرداً من المجتمع الأصلي، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى وجود أزمات في مؤسسات التعليم العالي، وأنَّ هناك حالَة وعي لموضوع الأزمة لدى الفئة المستهدفة، وأوصت الدراسة أن يتم تبني الأنموذج مِن قِبَلِ مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

* وأجرى مساعدة دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى توافر عناصر إدارة الأزمات والمعوقات التي تحدُّ من توافر عناصر هذه الإدارة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وبلغت عينة الدراسة (٤٠٢) من الإداريين العالمين في المؤسسات الرياضية، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، وأشارت الدراسة إلى توافر عناصر إدارة الأزمات في المؤسسات الرياضية بدرجة متوسطة في جميع المراحل. بالإضافة إلى المعوقات التي تحدُّ من توافر عناصر إدارة الأزمات جاءت بدرجة متوسطة، وأوصى الباحث بالعمل على توفير عناصر إدارة الأزمات بدرجة عالية وذلك من خلال الإسهام في تفعيل عناصر إدارة الأزمات في المؤسسات الرياضية.

* وقام قنديل[٣٥] بدراسة هدفت الى التعرف على المعوقات التي تُواجه مدربي بعض الألعاب الفردية في الأردن والتعرف إلى الحلول المقترحة لتلك المعوقات، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات مكونة من خمسة مجالات (الإمكانات، النفسي، اللاعبين، الإدارة الرياضية ووسائل الإعلام)، وتكونت عينة الدارسة من (٣٨) مدرباً مصنفاً من مدربي (المصارعة، الملاكمة، بناء الأجسام، رفع الأثقال) اختيروا بالطريقة العمدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة شيوع المعوقات الكلية جاءت بدرجة كبيرة، وجاءت الحلول المقترحة الكلية لمجالات المعوقات حلولاً مناسبة بدرجة كبيرة جداً، وأوصى الباحث بضرورة اهتمام وسائل الإعلام المختلفة بمدربي الألعاب الرياضية الفردية وإعطائهم المساحة المناسبة في الصفحات الرياضية.

* وأجرى جمعة[٣٦] دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه اللاعبين والعاملين في مجال الكرة الطائرة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) لاعباً ومدرباً وحكماً وإدارياً، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات مكوَّنةً من (٤٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي (الإمكانات، الاجتماعي والنفسي، التنظيمي،

الإعلامي)، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجة شيوع الإمكانات كمُعوِّقات كانت بدرجة عالية، وأوصى الباحث بزيادة الدعم المقدم للأندية من قِبلِ وزارة الشباب واتحاد كرة الطائرة.

* وقام صباح[٣٧] بدراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه المدربين العاملين بالتدريب الرياضي في الضفة الغربية والحلول المقترحة لها، واستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) مدربين من مدربي (كرة القدم، كرة السلة، كرة الطائرة، كرة اليد، تنس الطاولة وكمال الأجسام)، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ جميع مجالات المعلومات كانت بدرجة كبيرة جداً، وأوصى الباحث بضرورة إنشاء مركز تدريب رياضي يتولى إعداد المدربين وتأهيلهم.

* وقام Hessert[٣٨] بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى قدرة بعض المؤسسات الرياضية الأمريكية على مستوى الهواة والمحترفين على مواجهه الأزمات، ومدى الاستعداد لها، وتأثير الأزمة ومدى تكرارها، وبلغت عينة الدراسة (٣٤٥) من المنظمات والمعاهد الرياضية، و(١١١) منظمة متخصصة من الدوري الأمريكي للبيسبول والدوري الأمريكي لكرة القدم والدوري الأمريكي للهوكي والاتحاد الأمريكي لكرة السلة، و(٢٣٤) من الأقسام الرياضية في الكليات الرياضية، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المؤسسات الرياضية تعاني من أزمات مزمنة، وأن الجميع يؤكدون وجود الأزمة، وأنَّ المنظمات المتخصصة مستعدة بشكل أفضل للتعامل مع الأزمات من الكليات.

## مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال ما تمَّ عرضه من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع إدارة الأزمات ومعوقاتها حيث تم تسليط الضوء على إدارة الأزمات والمعوقات التي تواجهها في مؤسسات التعليم العالي، وفي المجال الرياضي، فقد قدمت تلك الدراسات ترجمة واضحة لمفهوم إدارة الأزمات ومعوقاتها حيث تمكن الباحث مِن فهمٍ أعمقَ لموضوع الدراسة وصياغة المشكلة بصورة تتناسب مع طبيعة الدراسة وصياغة الأهداف والأسئلة وتحديد أبعادِ محاور الدراسة واختيار المنهجية السليمة.

ويرى الباحث أنَّ ما يميز الدراسةَ الحالية عن الدراسات السابقة أنَّها الأولى على حد علم الباحث تناولت موضوع معوقات إدارة الأزمات في دوائر

الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها، وإبراز أثر متغير الجامعة والمؤهل العلمي واستخدام مجالات لقياس معوقات إدارة الأزمات تتناسب مع طبيعة الدراسة ودوائر الأنشطة الرياضية يمكن الاستفادة من نتائجها لاحقاً.

## المنهج والإجراءات:

### منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي لملاءمة طبيعة الدراسة.

### مجتمع وعينة الدراسة:

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مدراء دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية الحكومية والخاصة والمنتسبة للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية وهي: (الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة آل البيت، الجامعة الهاشمية، جامعة الزرقاء الأهلية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، جامعة العلوم التطبيقية، جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة إربد الأهلية، جامعة فيلادلفيا، جامعة الأميرة سمية، الجامعة الألمانية، جامعة مؤتة، جامعة الحسين بن طلال، جامعة الطفيلة التقنية) والبالغ عددها (١٦) جامعة .

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الأصلي لمدراء دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية، وهم أعضاء اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية وعددهم (١٦) عضواَ والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناءً على متغيراتها.

**جدول رقم (١) وصف أفراد عينة الدراسة من حيث المتغيرات الديمغرافية**

| المتغير | الفئة | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجامعة | حكومية | ١١ | ٦٨,٨ |
| | خاصة | ٥ | ٣١,٢ |
| | المجموع | ١٦ | ١٠٠ |
| المؤهل | بكالوريوس | ٧ | ٤٣,٨ |
| | ماجستير | ٦ | ٣٧,٥ |
| | دكتوراه | ٣ | ١٨,٧ |
| | المجموع | ١٦ | ١٠٠ |

### أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدارسة إذ تم بناء الاستبيان من أجل دراسة المعوقات التي تواجه إدارة الأزمات في دوائر النشاط الرياضي بالجامعات الأردنية وفق الخطوات التالية:

١. تم مراجعة الكتب والمراجع العلمية والاطلاع

على وسيلة جمع البيانات في العديد من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة للاستفادة من محاورها المتعلقة بمعوقات إدارة الأزمات كدراسة (مساعدة، ٢٠٠٣)، (المحارمة، ٢٠٠٩)، (العبادلة، ٢٠٠٣)، (القرم، ٢٠٠٨)، (الشمراني، ٢٠٠٤).

٢. تم تحديد المحاور المتعلقة بمعوقات إدارة الأزمات وصياغة الفقرات المناسبة لقياس كل محور من محاور الدراسة وهي:

- محور المعوقات الإنسانية.
- محور المعوقات التنظيمية.
- محور معوقات المعلومات والاتصالات.
- محور المعوقات الاقتصادية.
- محور المعوقات التكنولوجية.

٣. تَمَّ عرضُ الاستبيان بعد الانتهاء من صياغة فقراته على هيئة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية، والإدارة الرياضية، وإدارة الأعمال والاقتصاد من كليات الجامعات المختلفة ووزارة التربية والتعليم من حملة درجة الدكتوراه والملحق رقم (٢) يبين لجنة التحكيم.

٤. بعد جمع الاستبيان من المحكمين تم الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم الشفوية والمكتوبة وتَمَّ إجراءُ التعديلات على فقرات الاستبيان لتصبح بصورتها النهائية مكوَّنةً من (٢٥) فقرة موزعة على (٥) محاور بالتساوي.

٥. تَكوَّنَ سُلَّمُ الاستجابة على فقرات الاستبيان وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

**جدول رقم (٢)**

| كبيرة جداً | كبير | متوسط | ضعيف | ضعيف جداً |
|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |

٦. تم اعتماد التصنيف الرقمي الخماسي لقيم المتوسطات الحسابية وهي على النحو التالي:

**جدول رقم (٣)**

| القيمة | التقدير |
|---|---|
| ١ – ٢,٣٣ | ضعيف |
| ٢,٣٤ – ٣,٦٧ | متوسط |
| ٣,٦٨ – ٥ | كبير |

٧. تكوَّن الاستبيان من جزئين رئيسين.

الجزء الأول: تضمن التعريف بعنوان الدراسة ومحاورها وكذلك المعلومات المتعلقة بأفراد عينة الدراسة ضمن متغيرات (الجامعة، المؤهل العلمي، الخبرة).

الجزء الثاني: ويشمل على محاور الدراسة وفقراتها وهي (محور المعوقات الإنسانية، محور المعوقات التنظيمية، محور معوقات المعلومات والاتصالات، محور المعوقات الاقتصادية، محور المعوقات التكنولوجية).

## صدق وثبات الدراسة:

### صدق الاداة:

قام الباحث بإجراء (صدق المحتوى) وذلك عن طريق عرض الاستبانة بمحاورها وبصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمُحكَّمين ذوي الخبرة والاختصاص من حملة درجة الدكتوراه.

### ثبات الدراسة:

تم تطبيق الثبات على عينة الدراسة نفسها وذلك بسبب قلة عدد أفراد عينة الدراسة توخياً لقياس الثبات من خلال وجهه نظر أفراد العينة، وقد يلجأ الباحث لاحقاً الى استخدام مُعامل تمييز الفقرات لاستبعاد أية فقرات تسبب ضعف قيم الثبات بحيث يتم حذفها من الاستبيان قبل الشروع في عملية تحليل البيانات.

**جدول (٤)**

**نتائج ثبات معوقات إدارة الأزمات في دوائر النشاط الرياضي بالجامعات الأردنية (الفا كرونباخ)**

| الرقم | المعوقات | عدد الفقرات | قيمة الفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| ١ | المعوقات الإنسانية | ٥ | ٠,٨١٤ |
| ٢ | المعوقات التنظيمية | ٥ | ٠,٧٦٧ |
| ٣ | معوقات المعلومات والاتصال | ٥ | ٠,٨٢٩ |
| ٤ | المعوقات الاقتصادية | ٥ | ٠,٩١٠ |
| ٥ | المعوقات التكنولوجية | ٥ | ٠,٨٦٦ |
| | الكلي للمعوقات | ٢٥ | ٠,٩١٨ |

يبين الجدول (٤) أنَّ معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية تتمتع بقيم اتساق داخلي بدرجة عالية حيث بلغت للأداة ككل ٠,٩١٨ وتراوحت قيم الثبات ما بين ٠,٧٦٧ للمعوقات التنظيمية و٠,٩١٠ للمعوقات الاقتصادية، وتُعدُّ جميعُ هذه القيم مناسبةً وكافية لأغراض مثل هذه الدراسة وتشير الى قيم ثبات مناسبة.

## إجراءات الدراسة:

بعد ان تم تصميم الاستبيان بصورته النهائية تمَّ إجراءُ الخطوات التالية.

* تم الاتصال هاتفياً بمدراء دوائرِ النشاط الرياضي بالجامعات الأردنية وإبلاغهم بموضوع الدراسة المنويِّ القيامُ بها، وتم الاتفاق على تعبئة الاستبيان في الدورة الرياضية الشتوية التي ستقام في مدينة العقبة.

* تم توزيع الاستبيان على مدراء دوائر النشاط الرياضي وبالتعاون مع رئيس اللجنة الفنية للاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية وخلال إقامة الدورة الرياضية الشتوية والتي أُقيمت في مدينة العقبة بمناسبة عيد ميلاد جلالة الملك عبدالله الثاني المعظم بتاريخ ٢٤/ ١/ ٢٠١٣م.

**متغيرات الدراسة:**

**أولاً:** المتغيرات المستقلة لعينة الدراسة.

* الجامعة (حكومية، خاصة).

* المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة)

**ثانياً:** المتغيرات التابعة وتشمل استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور أداة الدراسة.

**المعالجة الإحصائية:**

قام الباحث باستخدام برمجية SPSS في إنجاز العمليات الإحصائية المطلوبة للاجابة على تساؤلات الدراسة والمتمثلة بـ.

* تمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للإجابة على سؤال الدراسة الأول.

* تمَّ استخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ لحساب ثبات الدراسة.

* تمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وتحليل التباين الأحادي للإجابة على تساؤل الدراسة الثاني.

**عرض النتائج ومناقشتها:**

**السؤال الأول: ما معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها؟**

للإجابة على هذا السؤال فقد استخدم الباحثُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعوقات إدارة الأزمات في دوائر النشاط الرياضي بالجامعات الأردنية مرتبة ترتيباً تنازلياً والجداول رقم (٥) يوضح ذلك.

**جدول (٥)**

| الرقم | المعوقات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | المعوقات الاقتصادية | ٤,١٩ | ٠,٨٤ | ٨٣,٧٥ | كبير | ١ |
| ٥ | المعوقات التكنولوجية | ٤,٠٠ | ٠,٦٤ | ٨٠,٠٠ | كبير | ٢ |
| ٢ | المعوقات التنظيمية | ٣,٧٣ | ٠,٧١ | ٧٤,٥٠ | كبير | ٣ |
| ١ | المعوقات الإنسانية | ٣,٢٩ | ٠,٧٢ | ٦٥,٧٥ | متوسط | ٤ |
| ٣ | معوقات المعلومات والاتصال | ٣,٢٩ | ٠,٩٤ | ٦٥,٧٥ | متوسط | ٤ |
| | الكلي | ٣,٧٠ | ٠,٦٠ | ٧٣,٩٥ | كبير | |

يلاحظ من الجدول (٥) أن معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٠) بأهمية نسبية (٧٣,٩٥)، وجاء مستوى المجالات بين كبير ومتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,١٩–٣,٢٩)، وجاءت في الرتبة الأولى المعوقات الاقتصادية بمتوسط حسابي (٤,١٩) وأهمية نسبية (٨٣,٧٥)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت المعوقات الإنسانية ومعوقات المعلومات والاتصال بمتوسط حسابي (٣,٢٩) بأهمية نسبية (٦٥,٧٥)، وقد تم تحليل معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية وفقاً لمعوقاتها وذلك على النحو التالي:

**أولا: المعوقات الإنسانية**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات الإنسانية مرتبة ترتيباً تنازلياً والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

**جدول (٦)**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | عدم توفر الرغبة لمواجهة الحقائق والابتعاد عن التفكير والتخطيط المسبق للأزمة | ٣,٥٠ | ٠,٩٧ | ٧٠,٠٠ | متوسط | ١ |
| ١ | ضعف دافعية العاملين في مواجهة الأزمات | ٣,٣١ | ٠,٩٥ | ٦٦,٢٥ | متوسط | ٢ |
| ٥ | التعامل مع جميع الأزمات بنفس المنهج لاعتقاد العاملين بأن عملية إدارة الأزمات ليست مهمة | ٣,٣١ | ١,٠٨ | ٦٦,٢٥ | متوسط | ٣ |
| ٢ | ضعف قدرة العاملين على الحدس والتنبوء بحدوث الأزمات وتحديد مواطن الخطر | ٣,٣١ | ٠,٧٠ | ٦٦,٢٥ | متوسط | ٤ |
| ٤ | صعوبة تشخيص المعلومات والاستسلام التدريجي عند حدوث الأزمة | ٣,٠٠ | ١,٠٣ | ٦٠,٠٠ | متوسط | ٥ |
| | المعوقات الإنسانية | ٣,٢٩ | ٠,٧٢ | ٦٥,٧٥ | متوسط | |

يلاحظ من الجدول (٦) أن مستوى معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية في المعوقات الإنسانية كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٩) بأهمية نسبية (٦٥,٧٥) وجاء مستوى فقرات المجال متوسطاً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين

(٣,٥٠–٣,٠)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٣) وهي "عدم توفر الرغبة في مواجهة الحقائق والابتعاد عن التفكير والتخطيط المسبق للأزمة "بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وبأهمية نسبية (٧٠,٠)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٤) "صعوبة تشخيص المعلومات والاستسلام التدريجي عند حدوث الأزمة" بمتوسط حسابي (٣,٠) بأهمية نسبية (٦٠,٠).

**جدول (٧)**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | ضعف عمليات التنسيق مع الإدارات العليا عند حدوث الأزمة | ٤,١٣ | ٠,٩٦ | ٨٢,٥٠ | كبير | ١ |
| ٥ | عدم اعتماد خطة واضحة من قبل الإدارة العليا عند حدوث الأزمة | ٣,٩٤ | ١,٠٠ | ٧٨,٧٥ | كبير | ٢ |
| ١ | ضعف اتخاذ القرارات المناسبة عند حدوث الأزمة | ٣,٧٥ | ١,٠٠ | ٧٥,٠٠ | كبير | ٣ |
| ٢ | عدم توفر الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات المناسبة عند حدوث الأزمة | ٣,٤٤ | ٠,٩٦ | ٦٨,٧٥ | متوسط | ٤ |
| ٤ | ضعف الوسائل والأساليب الادارية والتنظيمية والآليات الفنية لمواجهه الأزمة | ٣,٣٨ | ١,٠٢ | ٦٧,٥٠ | متوسط | ٥ |
| | المعوقات التنظيمية | ٣,٧٣ | ٠,٧١ | ٧٤,٥٠ | كبير | |

**ثانيا: المعوقات التنظيمية.**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات التنظيمية مرتبة ترتيباً تنازلياً والجدول رقم (٧) يبين ذلك

يلاحظ من الجدول (٧) أن مستوى معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية في المعوقات التنظيمية كان كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٣) بأهمية نسبية (٧٤,٥٠)، وجاء مستوى فقرات المجال بين متوسط ومرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,١٣– ٣,٣٨)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٣) وهي " ضعف عمليات التنسيق مع الإدارات العليا عند حدوث الأزمة " بمتوسط حسابي (٤,١٣) وبأهمية نسبية (٨٢,٥٠)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٤) "ضعف الوسائل والأساليب الإدارية والتنظيمية والآليات الفنية لمواجهة الأزمة" بمتوسط حسابي (٣,٣٨) بأهمية نسبية (٦٧,٥٠).

**جدول (٨)**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ضعف القدرة على تشخيص دقة المعلومات ومصدرها أثناء حدوث الأزمة | ٣,٧٥ | ٠,٩٣ | ٧٥,٠٠ | كبير | ١ |
| ٣ | نقص المعلومات التي يتم الحصول عليها أثناء حدوث الأزمة | ٣,٤٤ | ٠,٩٦ | ٦٨,٧٥ | متوسط | ٢ |
| ١ | عدم توفر انظمة اتصالات حديثة وفعالة للتصدي للأزمة | ٣,٣٨ | ١,٣٦ | ٦٧,٥٠ | متوسط | ٣ |
| ٥ | ضعف مهارات الاتصال والتواصل بين العاملين في دوائر النشاط الرياضي | ٣,١٩ | ١,٢٨ | ٦٣,٧٥ | متوسط | ٤ |
| ٢ | عدم توفر أنظمة اتصالات بين العاملين في دوائر النشاط الرياضي | ٢,٦٩ | ١,٤٥ | ٥٣,٧٥ | متوسط | ٥ |
| | معوقات المعلومات والاتصال | ٣,٢٩ | ٠,٩٤ | ٦٥,٧٥ | متوسط | |

**ثالثا: معوقات المعلومات والاتصال**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال معوقات المعلومات والاتصال مرتبة ترتيباً تنازلياً والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

يلاحظ من الجدول (٨) أن مستوى معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية في معوقات المعلومات والاتصال كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٩) بأهمية نسبية (٦٥,٧٥)، وجاء مستوى فقرات المجال بين متوسط ومرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٧٥– ٢,٦٩)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٤) وهي "ضعف القدرة على تشخيص دقة المعلومات ومصدرها أثناء حدوث الأزمة" بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وبأهمية نسبية (٧٥,٠)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٢) "عدم توفر أنظمة اتصالات بين العاملين في دائرة النشاط الرياضي" بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وبأهمية نسبية (٥٣,٧٥).

**رابعا: المعوقات الاقتصادية**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات الاقتصادية مرتبة ترتيباً تنازلياً والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

ويلاحظ من الجدول (٩) أن مستوى معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية في المعوقات

**جدول (٩)**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | عدم توفر المقدرة من تمكين العاملين في دائرة النشاط الرياضي من الاستفادة من خبرات الجامعات العالمية في مجال الإدارة الحديثة في الأنشطة الرياضية | ٤,٥٠ | ٠,٧٣ | ٩٠,٠٠ | كبير | ١ |
| ١ | المخصصات المالية المرصودة لدائرة النشاط الرياضي لا تفي بالحاجة لمواجهه الأزمات | ٤,٣١ | ١,٠١ | ٨٦,٢٥ | كبير | ٢ |
| ٢ | عدم توفر المخصصات المالية لتأهيل وتدريب المشرفين والمدربين للتعامل مع الأزمات | ٤,٣١ | ٠,٩٥ | ٨٦,٢٥ | كبير | ٢ |
| ٣ | عدم وجود صيانة دورية للمباني والملاعب والأجهزة الرياضية | ٣,٩٤ | ٠,٩٣ | ٧٨,٧٥ | كبير | ٤ |
| ٤ | ضعف المقدرة على شراء الاجهزة والمعدات الرياضية ذات الجودة العالية وذلك لارتفاع أسعارها | ٣,٨٨ | ١,٢٠ | ٧٧,٥٠ | كبير | ٥ |
| | المعوقات الاقتصادية | ٤,١٩ | ٠,٨٤ | ٨٣,٧٥ | كبير | |

الاقتصادية كان كبيراً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٩) بأهمية نسبية (٨٣,٧٥) وجاء مستوى فقرات المجال مرتفعاً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٥٠–٣,٨٨)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٥) وهي "عدم توفر المقدرة من تمكين العاملين في دوائر النشاط الرياضي من الاستفادة من خبرات الجامعات العالمية في مجال الإدارة الحديثة في الأنشطة الرياضية" بمتوسط حسابي (٤,٥٠) بأهمية نسبية (٩٠,٠)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٤) "ضعف المقدرة على شراء الأجهزة والمعدات الرياضية ذات الجودة العالية وذلك لارتفاع أسعارها" بمتوسط حسابي (٣,٨٨) بأهمية نسبية (٧٧,٥٠).

**خامساً: المعوقات التكنولوجية**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات التكنولوجية مرتبة ترتيباً تنازلياً والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

**جدول (١٠)**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | المستوى | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | عدم توفر الوسائل والأساليب التكنولوجية الحديثة التي تُنذر بحدوث الازمة بوقت مبكر | ٤,٣١ | ٠,٧٩ | ٨٦,٢٥ | كبير | ١ |
| ٥ | عدم توفر أنظمه تكنولوجية متطورة لتمرير وتبادل المعلومات بين العاملين في دوائر النشاط الرياضي والاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية | ٤,٢٥ | ٠,٩٣ | ٨٥,٠٠ | كبير | ٢ |
| ٣ | التركيز على الوسائل والأساليب التقليدية في معالجة الأخطاء وتحليلها عند حدوث الازمة | ٤,١٣ | ٠,٨١ | ٨٢,٥٠ | كبير | ٣ |
| ٤ | عدم توفر قاعدة بيانات محوسبة للبرامج والأنشطة الرياضية الداخلية والخارجية يسهُلُ الرجوع إليها عند حدوث الأزمة | ٣,٩٤ | ١,٢٩ | ٧٨,٧٥ | كبير | ٤ |
| ٢ | ندرة استخدام التقنية الحديثة في التعامل مع الأزمات كالحاسب والإنترنت | ٣,٣٨ | ١,٠٢ | ٦٧,٥٠ | متوسط | ٥ |
| | المعوقات التكنولوجية | ٤,٠٠ | ٠,٦٤ | ٨٠,٠٠ | كبير | |

يلاحظ من الجدول (١٠) أن مستوى معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية في المعوقات التكنولوجية كان كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠) بأهمية نسبية (٨٠,٠)، وجاء مستوى فقرات المجال بين مرتفع ومتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٣١–٣,٣٨)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١) وهي "عدم توفر الوسائل والأساليب التكنولوجية الحديثة التي تنذر بحدوث الأزمة بوقت مبكر" بمتوسط حسابي (٤,٣١) بأهمية نسبية (٨٦,٢٥)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٢) "ندرة استخدام التقنية الحديثة في التعامل مع الأزمات كالحاسب والإنترنت" بمتوسط حسابي (٣,٣٨) بأهمية نسبية (٦٧,٥٠).

**السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير (الجامعة، والمؤهل العلمي)؟**

**١ – متغير الجامعة (حكومية وخاصة).**

تشير النتائج في الجدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات معوقات إدارة

**الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المجالية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات معوقات إدارة الأزمات في دوائر النشاط الرياضي بالجامعات الأردنية تبعاً لمتغير الجامعة**

| المعوقات | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات الإنسانية | حكومية | ١١ | ٣,٤٠ | ٠,٥٧ | ٠,٩١٩ | ٠,٣٧٤ |
| | خاصة | ٥ | ٣,٠٤ | ١,٠١ | | |
| المعوقات التنظيمية | حكومية | ١١ | ٣,٨٤ | ٠,٧١ | ٠,٩٢٤ | ٠,٣٧١ |
| | خاصة | ٥ | ٣,٤٨ | ٠,٧٢ | | |
| معوقات المعلومات والاتصال | حكومية | ١١ | ٣,١٦ | ١,٠١ | ٠,٧٧٥ | ٠,٤٥١ |
| | خاصة | ٥ | ٣,٥٦ | ٠,٧٨ | | |
| المعوقات الاقتصادية | حكومية | ١١ | ٤,١٥ | ١,٠٠ | ٠,٢٨٩ | ٠,٧٧٧ |
| | خاصة | ٥ | ٤,٢٨ | ٠,٣٠ | | |
| المعوقات التكنولوجية | حكومية | ١١ | ٣,٩٨ | ٠,٧٥ | ٠,١٦٢ | ٠,٨٧٤ |
| | خاصة | ٥ | ٤,٠٤ | ٠,٤١ | | |
| الكلي | حكومية | ١١ | ٣,٧١ | ٠,٦٥ | ٠,٠٧٧ | ٠,٩٤٠ |
| | خاصة | ٥ | ٣,٦٨ | ٠,٥٢ | | |

الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية تبعاً لمتغير الجامعة، وذلك استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٠,٠٧٧)، وبمستوى دلالة (٠,٩٤٠) **للدرجة الكلية** حيث تعد هذه القيمة غير دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٩١٩) وبمستوى دلالة (٠,٣٧٤) للمعوقات الإنسانية و(٠,٩٢٤) وبمستوى دلالة (٠,٣٧١) للمعوقات التنظيمية، و(٠,٧٧٥) بمستوى دلالة (٠,٤٥١) لمعوقات المعلومات والاتصال و(٠,٢٨٩) وبمستوى دلالة (٠,٧٧٧) للمعوقات الاقتصادية، و(٠,١٦٢) بمستوى دلالة (٠,٨٧٤) للمعوقات التكنولوجية حيث تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) لأنَّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة كانت اكبر من ٠,٠٥ .

**٢- متغير المؤهل العلمي: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على متوسطات معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

**الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات لمعوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المعوقات | العمر | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المعوقات الإنسانية | بكالوريوس | ٧ | ٢,٩١ | ٠,٤١ |
| | ماجستير | ٦ | ٣,٥٠ | ٠,٩٩ |
| | دكتوراه | ٣ | ٣,٧٣ | ٠,٢٣ |
| المعوقات التنظيمية | بكالوريوس | ٧ | ٣,٦٠ | ٠,٨١ |
| | ماجستير | ٦ | ٣,٧٧ | ٠,٧٨ |
| | دكتوراه | ٣ | ٣,٩٣ | ٠,٤٢ |
| معوقات المعلومات والاتصال | بكالوريوس | ٧ | ٢,٩٤ | ٠,٧١ |
| | ماجستير | ٦ | ٣,٧٧ | ٠,٩٢ |
| | دكتوراه | ٣ | ٣,١٣ | ١,٣٣ |
| المعوقات الاقتصادية | بكالوريوس | ٧ | ٤,١٧ | ٠,٨٨ |
| | ماجستير | ٦ | ٤,٣٠ | ٠,٤١ |
| | دكتوراه | ٣ | ٤,٠٠ | ١,٥٦ |
| المعوقات التكنولوجية | بكالوريوس | ٧ | ٣,٩٧ | ٠,٥٧ |
| | ماجستير | ٦ | ٤,١٣ | ٠,٨٢ |
| | دكتوراه | ٣ | ٣,٨٠ | ٠,٦٠ |
| الكلي | بكالوريوس | ٧ | ٣,٥٢ | ٠,٥٣ |
| | ماجستير | ٦ | ٣,٨٩ | ٠,٦٨ |
| | دكتوراه | ٣ | ٣,٧٢ | ٠,٦٥ |

**والجدول (١٢) يبين النتائج.**

يلاحظ من الجدول (١٢) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي ( one way ANOVA)، والجدول رقم (١٤) يبين ذلك:

**جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المعوقات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات الإنسانية | بين المجموعات | ١,٨٤ | ٢ | ٠,٩٢ | ٢,٠٠ | ٠,١٧٥ |
| | داخل المجموعات | ٦,٠٠ | ١٣ | ٠,٤٦ | | |
| | الكلي | ٧,٨٤ | ١٥ | | | |
| المعوقات التنظيمية | بين المجموعات | ٠,٢٥ | ٢ | ٠,١٣ | ٠,٢٢ | ٠,٨٠٤ |
| | داخل المجموعات | ٧,٣٤ | ١٣ | ٠,٥٦ | | |
| | الكلي | ٧,٥٩ | ١٥ | | | |
| معوقات المعلومات والاتصالات | بين المجموعات | ٢,٢٨ | ٢ | ١,١٤ | ١,٣٧ | ٠,٢٨٩ |
| | داخل المجموعات | ١٠,٨٤ | ١٣ | ٠,٨٣ | | |
| | الكلي | ١٣,١٢ | ١٥ | | | |
| المعوقات الاقتصادية | بين المجموعات | ٠,١٨ | ٢ | ٠,٠٩ | ٠,١٢ | ٠,٨٩٢ |
| | داخل المجموعات | ١٠,٣٣ | ١٣ | ٠,٧٩ | | |
| | الكلي | ١٠,٥٢ | ١٥ | | | |
| المعوقات التكنولوجية | بين المجموعات | ٠,٢٣ | ٢ | ٠,١٢ | ٠,٢٥ | ٠,٧٨١ |
| | داخل المجموعات | ٦,٠١ | ١٣ | ٠,٤٦ | | |
| | الكلي | ٦,٢٤ | ١٥ | | | |
| الكلي | بين المجموعات | ٠,٤٥ | ٢ | ٠,٢٣ | ٠,٦٠ | ٠,٥٦٢ |
| | داخل المجموعات | ٤,٨٧ | ١٣ | ٠,٣٧ | | |
| | الكلي | ٥,٣٢ | ١٥ | | | |

تشير النتائج في الجدول (١٣) بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (٠,٦٠)، وبمستوى دلالة (٠,٥٦٢) **للدرجة الكلية** حيث تُعدُّ هذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنَّ مستوى الدلالة المحسوبة

كان أكبر من ٠,٠٥، كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٠) وبمستوى دلالة (٠,١٧٥) للمعوقات الإنسانية و(٠,٢٢) وبمستوى دلالة (٠,٨٠٤) للمعوقات التنظيمية، و(١,٣٧) بمستوى دلالة (٠,٢٨٩) لمعوقات المعلومات والاتصال و(٠,١٢) وبمستوى دلالة (٠,٨٩٢) للمعوقات الاقتصادية، و(٠,٢٥) وبمستوى دلالة (٠,٧٨١) للمعوقات التكنولوجية حيث تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) لأنَّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة كانت أكبر من ٠,٠٥

**مناقشة النتائج:**

**مناقشة نتائج السؤال الأول: ما معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها؟**

بالرجوع إلى الجداول ذات الأرقام من (٥-١٣) تبيَّن أن معوقات إدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر المدراء العاملين بها جاءت بدرجة كبيرة وبأهمية نسبية بلغت (٧٣,٩٥) للمجالات ككل، وجاء في الرتبة الأولى مجال المعوقات الاقتصادية وبأهمية نسبية (٨٣,٧٥)، وجاء في الرتبة الثانية وبدرجة كبيرة مجال المعوقات التكنولوجية، وبأهمية نسبية (٨٠,٠٠)، وجاء بالرتبة الثالثة وبدرجة كبيرة مجال المعوقات التنظيمية، وبأهمية نسبية (٧٤,٥٠)، وجاء في الرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة كلٌّ من مجال المعوقات الإنسانية وبأهمية نسبية (٦٥,٧٥)، ومجال معوقات المعلومات والاتصالات، وبأهمية نسبية (٦٥,٧٥) ويفسر الباحث النتائج على النحو التالي:

١. إنَّ حصول مجال المعوقات الاقتصادية الرتبة الاولى بأهمية نسبية بلغت (٨٣,٧٥) وبدرجة موافقة كبيرة يؤكدُ ضعف الموارد والمخصصات المالية، وقلة الميزانية المرصودة لتنفيذ البرامج والأنشطة الرياضية الجامعية والذي يؤثر بشكل كبير على إعداد الخطط الرياضية بما ينسجم مع رؤية وتطلعات الجامعات الأردنية لتحقيق النمو الشامل والمتوازن في جميع مجالات الحياة من خلال العمل على توفير الإمكانات والأدوات الرياضية المناسبة، وإجراء الصيانة الدورية للملاعب والصالات والأجهزة الرياضية تلافياً لحدوث أية مشكلات تُعيقُ العمل وتحدُّ من تحقيق الإنجاز. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة المحارمة[٣٩] والتي أظهرت أنَّ المحور الاقتصادي والمالي يشكل سبباً رئيسياً في حدوث الأزمات في الاتحادات

الرياضية، ونتائج دراسة العبادلة[٤٠] والتي أظهرت درجة موافقة كبيرة لمجال المعوقات الاقتصادية في إدارة الأزمات، ودراسة قنديل[٤١] والتي أظهرَتْ أن الإمكانات المالية أولى الحلول المقترحة للحدِّ من المعوقات التي تواجه مدربي بعض الألعاب الفردية في الأردن، ودراسة جمعة[٤٢] والتي أظهرت وبدرجة كبيرة لمجال معوقات الإمكانات التي تواجه اللاعبين والمدربين في مجال الكرة الطائرة، ودراسة صباح[٤٣] والتي أظهرت درجة كبيرة جداً للمحور المالي كمعوقات تواجه المدربين والعاملين في التدريب الرياضي.

٢. إنَّ حصول مجال المعوقات التكنولوجية على الرتبة الثانية وبأهمية نسبية بلغت (٨٠,٠٠) وبدرجة موافقة كبيرة يؤكد اتباع دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية الأنظمة التكنولوجية التقليدية، وعدم مواكبة التطورات السريعة والتغييرات المتتابعة في مجال التكنولوجيا الحديثة والتي تلعب دوراً هاماً في تطوير الرياضة الجامعية وتحدُّ من المشكلات الحادثة بها. واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الشمراني[٤٤] والتي أظهرت درجة متوسطة للمعوقات التكنولوجية في كيفية تعامل الإدريين في مؤسسات التعليم العالي مع إدارة الأزمات.

٣. إنَّ حصول مجال المعوقات التنظيمية في الرتبة الثالثة وبأهمية نسبية بلغت (٧٤,٥) وبدرجة موافقة كبيرة يؤكِّد ضعف التنظيم الرسمي لدوائر الأنشطة الرياضية وغياب القيادة الحكيمة، واتخاذ القرارات المتسمة بالتوتر والقلق وعجز الإدارة عن اعتماد خطة واضحة في حالة حدوث الأزمة والبُعد عن تفويض السلطة إلى الجهات المختصة، الذي يؤدي إلى تفاقم المشكلة وزيادة حدتها. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة المساعدة[٤٥] والتي أظهرت درجة كبيرة للمعوقات التنظيمية في إدارة الأزمات الرياضية، ودراسة قنديل[٤٦] والتي أظهرت درجة كبيرة للمعوقات الإدارية التي تواجه مدربي بعض الألعاب الفردية، ودراسة جمعة[٤٧] والتي أظهرت درجة كبيرة للمعوقات التنظيمية التي تواجه اللاعبين والعاملين في مجال كرة الطائرة، ودراسة الدقامسة[٤٨] والتي أظهرت درجة كبيرة للمعوقات التنظيمية في أمانة عمان الكبرى، واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الشمراني[٤٩] والتي أظهرت درجة منخفضة للمعوقات التنظيمية في كيفية تعامل الإداريين في مؤسسات التعليم العالي السعودي مع الأزمات.

٤. إنَّ حصول مجال المعوقات الإنسانية بالرتبة الرابعة وبأهمية نسبية بلغت (٦٥,٧٥) وبدرجة

موافقة متوسطة يؤكّد أنَّ دوائر الأنشطة الرياضية في الجامعات الأردنية تسعى دائماً الى الاهتمام بالمدربين والمشرفين الرياضيين وتقديم كل الدعم والعون المعنوي والنفسي، وتهئية ظروف بيئية هادئة، وأجواء ملائمة تُمكِّنهم من الانخراط في العمل الرياضي، وترسيخ الخبرة الرياضية العلمية والعملية في تحقيق التقدم والنجاح، والتعامل مع كافة الظروف الطارئة بمنهجية علمية، وتقديم الحلول العلمية لمواجهة الأزمات. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الشمراني[٥٠] والتي أظهرت درجة متوسطة للمعوقات الإنسانية في كيفية تعامل العاملين والإداريين في مؤسسات التعليم العالي مع الأزمات، ودراسة الدقامسة[٥١] والتي أظهرت درجة متوسطة للمعوقات الإنسانية في التعامل مع الأزمات في أمانة عمان الكبرى.

٥. إنَّ حصولَ مجال معوقات الاتصالات والمعلومات في الرتبة الرابعة وبأهمية نسبية بلغت (٦٥,٧٥) وبدرجة موافقة متوسطة يؤكد وعي إدارة الأنشطة الرياضية واهتمامها بتوفير قاعدة بيانات ومعلومات متنوعة والتي تُمثل عَصَبَ العمل الإداري الناجح، واستخدام هذه البيانات في عمليات التقويم والتعديل وتقديم الأفضل دائماً والبحث عن الحلول المناسبة للمشكلات الحادثة، ويرى الباحث أننا نعيش اليوم في عصر الاتصال والتواصل والتقدم العلمي والسرعة في الحصول على المعلومة من مصادرها المختلفة لذا لا بُدَّ من استخدام أساليب متطورة ووسائل اتصال حديثة تُسهِّل عملية تبادل المعلومات وتقديم المقترحات والأفكار من أجل الاستفادة منها لإخراج العمل بصورة أفضل، وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة مساعدة[٥٢] والتي أظهرت درجة متوسطة لمعوقات الاتصالات والمعلومات في إدارة الأزمات الرياضية ودراسة الدقامسة[٥٣] والتي أظهرت درجة متوسطة لمعوقات الاتصالات والمعلومات في أمانة عمان الكبرى.

**مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير (الجامعة والمؤهل العلمي)؟**

وبالرجوع إلى الجداول ذات الأرقام من (١١–١٣) تبين ما يلي:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجامعة (حكومية وخاصة) حيث يُعزى ذلك إلى:

- أنَّ الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تتبنى استراتيجية مدروسة ومنهجية واضحة من

خلال دعم سياسة التحسين والتطوير المستمر لبرامجها وخدماتها ومواردها البشرية المؤهلة والمدربة والقادرة على تحقيق الأهداف الإدارية الحديثة.

- يُعَدُّ التنافس بين الجامعات الأردنية ليس في طرح التخصصات العلمية المتنوعة فقط بل تعدَّى ذلك إلى اتباع الأساليب الإدارية الحديثة من خلال إنشاء مراكز وإدارات تُعنى بمراقبة العمل الإداري، وتُسهم في عمليات التطوير والتغيير وضمان استمرار العمل وتحقيق النماء المتوازن في جميع المجالات.

- حرص دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية على استقطاب الطلبة للانخراط في المشاركة في البرامج والأنشطة الرياضية من خلال توظيف المفاهيم الإدارية الحديثة لدعم تطوير القدرات العقلية والنفسية والبدنية والصحية لمواجهه متطلبات الحياة المعاصرة.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لـمُتغير المؤهل العلمي، ويُعزى ذلك إلى أنَّ إدارة الأزمات من المفاهيم الإدارية الحديثة التي لاقت اهتماماً لدى العديد من الباحثين والأكاديميين والعاملين في المجال الرياضي، إذ أصبح مفهوم الأزمات مفهوماً إدارياً تتبنّاه المؤسسات التعليمية والخدمية من أجل الارتقاء بمستوى العاملين في المجال الرياضي والسعي لتحقيق الأهداف الخاصة، لذا حرصت جميع المؤسسات على نشر مفهوم إدارة الأزمات لدى العاملين من خلال الندوات والمحاضرات ووُرَشِ العمل والبرامجِ التدريبية لكافة العاملين والمدرّبين والمشرفين على اختلاف درجاتهم العلمية ومؤهلاتهم التدريبية، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة المحارمة[٥٤] والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وعلى جميع محاور الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الشمراني[٥٥] والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة الدقامسة والتي اظهرت وجود فروق دالة إحصائياً وعلى جميع أبعاد الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة صباح[٥٦] والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً وعلى جميع أبعاد الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

## الاستنتاجات:

في ضوء ما تمَّ التوصل إليه من نتائج الدراسة فإنه يمكن استنتاج ما يلي:

١. أنَّ هناك معوقاتٍ لإدراة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية وبدرجة

كبيرة في مجال المعوقات الاقتصادية والمعوقات التكنولوجية والمعوقات التنظيمية.

٢. أنَّ هناك معوقات لإدارة الأزمات في دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية بدرجة متوسطة في مجال المعوقات الإنسانية ومعوقات الاتصالات والمعلومات.

٣. أنّ هناك انسجاماً بين وجهات نظر مدراء الأنشطة الرياضية لمعوقات إدارة الأزمات بغض النظر عن الجامعة، حكومية أو خاصة وعلى جميع مجالات الدراسة.

٤. أنَّ هناك انسجامَ وجهاتِ نظرِ مدراء الأنشطة الرياضية لمعوقات إدارة الأزمات بغض النظر عن المؤهل وعلى جميع مجالات الدراسة .

**التوصيات:**

١. التزام دوائر الأنشطة الرياضية بالجامعات الأردنية بوضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لإدارة الأزمات عند إعداد البرامج والأنشطة الرياضية للوصول إلى الغايات والطموحات وموافقة كافة التوقعات لتحقيق الأهداف.

٢. عقد البرامج والدورات التدريبية لكافة العامـلين والإداريين ومدراء دوائر النشـاط الرياضي والإدارات العليا في مجال إدارة الأزمات، وخصوصاً إدارة الأزمات في المجال الرياضي.

٤. تذليل المعوقات الاقتصادية والتكنولوجية والتنظيمية وذلك بتفعيل عمليات التنسيق والتنظيم وتوفير أنظمه معلوماتية فعالة.

٥. عقد وُرَشِ عملٍ مشتركة بين الجامعات الأردنية لتبادل الخبرات في مجال إدارة الأزمات ومعوقاتها.

الملحق رقم (١)

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد؛**

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (**معوقات إدارة الأزمات في دوائر النشاط الرياضي بالجامعات الأردنية**)، أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة وتعبئة فقرات الاستبيان بعناية تامة ووضع إشارة (/ ) أمام الفقرة وتحت درجة الموافقة التي ترونها مناسبة، علماً بأن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي، وينقسم هذا الاستبيان إلى قسمين، الأول ويتكون من بيانات خاصة بالمستجيب على الدراسة وتمثل: الجامعة، المؤهل العلمي، والخبرة ، ويشمل الجزء الثاني الفقرات الخاصة بالاستبيان والتي تشمل على خمسة محاور رئيسية وهي: (**المعوقات الإنسانية، المعوقات التنظيمية، معوقات المعلومات والاتصالات، المعوقات الاقتصادية، المعوقات التكنولوجية**).

**واقبلوا الاحترام والتقدير والعرفان**

المعلومات الشخصية: الرجاء وضع دائرة حول الخانة المناسبة.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **الجامعة** | حكومية | خاصة | |
| **المؤهل العلمي** | بكالوريوس | ماجستير | دكتوراه |
| **الخبرة** | أقل من خمس سنوات | من ٦ – ١٠ سنوات | اكثر من ١٠ سنوات |

| **الرقم** | **المحور** | **درجة الموافقة** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **المعوقات الإنسانية** | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً |
| ١ | ضعف دافعية العاملين في مواجهة الأزمات | | | | | |
| ٢ | ضعف قدرة العاملين على الحدس والتنبوء بحدوث الأزمات وتحديد مواطن الخطر | | | | | |
| ٣ | عدم توفر الرغبة في مواجهة الحقائق والابتعاد عن التفكير والتخطيط المسبق للأزمة | | | | | |
| ٤ | صعوبة تشخيص المعلومات والاستسلام التدريجي عند حدوث الأزمة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | التعامل مع جميع الأزمات بنفس المنهج لاعتقاد العاملين بأنَّ عملية إدارة الأزمات ليست مهمة | | | | | |
| | | | | | | |

| | المعوقات التنظيمية | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً |
| ١ | ضعف اتخاذ القرارات المناسبة عند حدوث الأزمة | | | | | |
| ٢ | عدم توفر الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات المناسبة عند حدوث الأزمة | | | | | |
| ٣ | ضعف عمليات التنسيق مع الإدارات العليا عند حدوث الأزمة | | | | | |
| ٤ | ضعف الوسائل والأساليب الإدارية والتنظيمية والآليات الفنية لمواجهه الأزمة | | | | | |
| ٥ | عدم اعتماد خطة واضحة من قبل الإدارة العليا عند حدوث الأزمة | | | | | |

| | معوقات المعلومات والاتصالات | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً |
| ١ | عدم توفر أنظمة اتصالات حديثة وفعالة للتصدي للأزمة | | | | | |
| ٢ | عدم توفر أنظمة اتصالات بين العاملين في دائرة النشاط الرياضي | | | | | |
| ٣ | نقص المعلومات التي يتم الحصول عليها أثناء حدوث الأزمة | | | | | |
| ٤ | ضعف القدرة على تشخيص دقة المعلومات ومصدرها أثناء حدوث الأزمة | | | | | |
| ٥ | ضعف مهارات الاتصال والتواصل بين العاملين في دائرة النشاط الرياضي | | | | | |

| | المعوقات الاقتصادية | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً |
| ١ | المخصصات المالية المرصودة لدائرة النشاط الرياضي لا تفي بالحاجة لمواجهة الأزمات | | | | | |
| ٢ | عدم توفر المخصصات المالية لتأهيل وتدريب المشرفين والمدربين للتعامل مع الأزمات | | | | | |
| ٣ | عدم وجود صيانة دورية للمباني والملاعب والأجهزة والأدوات | | | | | |
| ٤ | ضعف المقدرة على شراء الأجهزة والمعدات الرياضية ذات الجودة العالية وذلك لارتفاع أسعارها | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | عدم توفر المقدرة من تمكين العاملين في دائرة النشاط الرياضي من الاستفادة من خبرات الجامعات العالمية في مجال الإدارة الحديثة في الأنشطة الرياضية | | | | | |
| | | | | | | |
| | **المعوقات التكنولوجية** | **درجة الموافقة** | | | | |
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً |
| ١ | عدم توفر الوسائل والأساليب التكنولوجية الحديثة التي تُنذر بحدوث الأزمة بوقت مبكر | | | | | |
| ٢ | ندرة استخدام التقنية الحديثة في التعامل مع الأزمات كالحاسب والإنترنت | | | | | |
| ٣ | التركيز على الوسائل والأساليب التقليدية في معالجة الأخطاء وتحليلها عند حدوث الأزمة | | | | | |
| ٤ | عدم توفر قاعدة بيانات محوسبة للبرامج والأنشطة الرياضية الداخلية والخارجية يسهل الرجوع إليها عند حدوث الأزمة | | | | | |
| ٥ | عدم توفر أنظمة تكنولوجية متطورة لتمرير وتبادل المعلومات بين العاملين في دوائر النشاط الرياضي والاتحاد الرياضي للجامعات الأردنية | | | | | |
| | | | | | | |

## الملحق رقم (٢)

| | |
|---|---|
| الدكتور إبراهيم بني سلامة | الجامعة الهاشمية |
| الدكتور عصام ابو شهاب | جامعة مؤتة |
| الدكتور نضال الغفري | جامعة البلقاء التطبيقية |
| الدكتور مشهور هذلول | جامعة البلقاء التطبيقية |
| الدكتور عاصم عقل | وزارة التربية والتعليم/ مديرية المناهج |
| الدكتور وصفي المحارمة | جامعة العلوم التطبيقية الخاصة |
| الدكتور عبد الحليم الزعبي | وزارة التربية والتعليم |

## الهوامش:

(١) ربابعة، عمر عبدالرحيم، **إعداد مواصفات برنامج لتطوير جاهزية المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لإدارة الأزمات في ضوء تقييم تلك الجاهزية من قبل مديريها ومعلميها**، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، ٢٠٠٦، ص١-٥.

(2) Karsten, S., **Neoliberal Educa-tion Reform in the Netherlands, Compa-rative Education**, 1999, 35 (3), it, p.303 .

(٣) القرم، محمد حسين أمين، **تطوير أنموذج لإدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي في الأردن**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٨، ص٣-٥.

(٤) النويمي، خالد بن خضر بن عامر، **استراتيجية مقترحة لاتخاذ القرار الإداري في مجال إدارة الأزمات للمستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، ٢٠١٠، ص٤-٨.

(٥) الشمراني، سعيد صالح، **إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ٢٠٠٤، ص١-٨.

(٦) مساعدة، جهاد أحمد عيسى، **عناصر إدارة الأزمات ومعوقاتها في المؤسسات الرياضية في الأردن**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ٢٠٠٣، ص٣-٤.

(٧) إسليم، بسام صبحي مصباح، **سمات إدارة الأزمات في المؤسسات الحكومية الفلسطينية**، دراسة ميدانية في وزارة المالية في غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٧، ص١-٥.

(٨) عبد العال، رائد فؤاد محمد، **أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٩، ص٢-٧.

(9)Little John, R., **Crisis Manage-ment**: A Team Approach. edition, American Management Association, Now York, 1983, p.20-25.

(١٠) دقامسة، مأمون أحمد سليم، **إدارة الأزمات: دراسة ميدانية لمدى توفر عناصر إدارة الأزمات والمعوقات من وجهة نظر أصحاب الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨، ص٣-١٠.

(١١) السناني، مها بنت فهد بن عثمان، **معوقات إدارة الأزمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ووكلائهم وكلياتهم** رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض،

١٤٣١هـ، ص٢-٧.

(١٢) أبو حليمة، فائق حسني، **الحديث في الإدارة الرياضية**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن، ٢٠٠٤، ص٣٠-٥٠.

(١٣) قطيش، نواف، **إدارة الأزمات**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩، ص٣٥-٣٧.

(١٤) مروان، رمضان، وآخرون، **إدارة الأزمات المالية الحادة والإفلاس**، الموسوعة الإدارية الشاملة، مركز الشرق الأوسط الثقافي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩، ص١٣-١٥.

(15) Pearson, Christin M, and Mitroff, "**From Crisis Prone to Crisis Prepared:** A from ework For Crisis Management" Academy of mgt Executive, vol.7, no.1, 1993 p.48-59.

(١٦) الهدمي، ماجد سلام، محمد، جاسم، **مبادئ إدارة الأزمات الاستراتيجيات والحلول**، الطبعة الأولى، دار حران للنشر والتوزيع، ٢٠١٠، ص٤٥.

(١٧) المغربي، طارق صالح عبدالنبي، المطروي، منى رمضان، إدارة **الأزمات في العلاقات الدولية**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، ٢٠١٠، ص٢٠-٢٣.

(١٨) حريز، سامي "سامي هشام"، **المهارة في إدارة الأزمات وحل المشكلات**، الطبعة الأولى، دار البداية، عمان، ٢٠٠٧، ص١٥.

(19) Coombs, T., **protecting organization reputations during a crisis: the development and application of situational crisis communi-cation theory**. corporate reputation review 10 (3), 2007, P.163-176.

(٢٠) عبوي، زيد منير، **إدارة الأزمات**، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧، ص١٩.

(21) Thelwell, M.Stuart, D., "**RUOK? Blogging communication technol-ogies during crisis.** journal of computerme-diated communication 12 (2), 2007, p.44-50.

(٢٢) عبدالرحمن، توفيق، **إدارة الأزمات التخطيط لما قد يحدث**، الطبعة الثانية، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، ٢٠٠٩، ص١٦-٢٠.

(23) Wilson B., "**Crisis Manage-ment:** A cas study of three American universities" ph.d Dissertation Abstracts University of pitts burgh, Data Base, Yarmouk University Irbed, Jordan, 1992, p.23-40.

(٢٤) قنديل، ناصر رشيد محمود، **الحلول المقترحة للحد من المعوقات التي تواجه مدربي بعض الألعاب الفردية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٢، ص٤-١٥.

(25) Phelps, L., "**Setting up A crisis: recovering Plan**, Journal of Business Strategy, 4 (6), 1986, P. 126-136.

(26) Phelps, "**Setting up A crisis: recovering Plan**, Journal of Busi- ness Strategy, 4 (6).

(٢٧) عباس، صلاح، **إدارة الأزمات في المنشآت**

**التجارية**، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، ٢٠٠٤، ص١٠-١٣.

(٢٨) عبدالله، غادة **إدارة الأزمات في القطاع المصرفي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٥، ص٢٥-٣٥.

(٢٩) الزواهرة، عبد الغفور، **العوامل المؤثرة في إدارة الأزمات: دراسة حالة الخطوط الجوية (الملكية الأردنية)**، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، ٢٠٠١، ص٢٥-٣٥.

(٣٠) النويمي، **استراتيجية مقترحة لاتخاذ القرار الإداري في مجال إدارة الأزمات للمستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية**، ملخص الرسالة.

(٣١) السناني، **معوقات إدارة الأزمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ووكلائهم وكلياتهم**. ملخص الرسالة.

(٣٢) الشمراني، **إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**، ملخص الرسالة.

(٣٣) المحارمة، عاصم حسن معلا، **إدارة الأزمات في الاتحادات الرياضية في الأردن**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٩، ملخص الرسالة.

(٣٤) القرم، **تطوير أنموذج لإدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي في الأردن**، ملخص الرسالة.

(٣٥) قنديل، **الحلول المقترحة للحدّ من المعوقات التي تواجه مدربي بعض الألعاب الفردية في الأردن**، ملخص الرسالة.

(٣٦) جمعة، وليد أحمد، **المعوقات التي تواجه اللاعبين والعاملين في مجال الكرة الطائرة في الأردن**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ٢٠٠١، ملخص الرسالة.

(٣٧) صباح، إبراهيم محمد أحمد، **المعوقات التي تواجه المدربين والعاملين بالتدريب الرياضي في الضفة الغربية ومقترحات لحلها**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤، ملخص الرسالة.

(38) Hessert, K., Crisis Impact preparation report on professional and amateur sport organization- spent media (1998) (www.sport. medicalalleng.com) abstract.

(٣٩) المحارمة، **إدارة الأزمات في الاتحادات الرياضية في الأردن**، مرجع سابق، ص٣٥-٤٥.

(٤٠) العبادلة، **معوقات إدارة الأزمات في قطاع المياه في الأردن**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، مرجع سابق، ص٤٧-٥٨.

(٤١) قنديل، **الحلول المقترحة للحدّ من المعوقات التي تواجه مدربي بعض الألعاب الفردية في الأردن**، مرجع سابق، ص٥٥-٦٥.

(٤٢) جمعة، **المعوقات التي تواجه اللاعبين والعاملين في مجال الكرة الطائرة في الأردن**، مرجع سابق،

ص٣٦-٥٠.

(٤٣) صباح، **المعوقات التي تواجه المدربين والعاملين بالتدريب الرياضي في الضفة الغربية ومقترحات لحلها**، مرجع سابق، ص٦٦-٩٠.

(٤٤) الشمراني، **إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**، مرجع سابق، ص٣٠-٤٥.

(٤٥) مساعدة، **عناصر إدارة الأزمات ومعوقاتها في المؤسسات الرياضية في الأردن**، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

(٤٦) قنديل، **الحلول المقترحة للحدّ من المعوقات التي تواجه مدربي بعض الألعاب الفردية في الأردن**، مرجع سابق، ص٤٠-٥٦.

(٤٧)جمعة، **المعوقات التي تواجه اللاعبين والعاملين في مجال الكرة الطائرة في الأردن**، مرجع سابق، ص٣٧-٤٥.

(٤٨) دقامسة، **إدارة الأزمات: دراسة ميدانية لمدى توفر عناصر إدارة الأزمات والمعوقات من وجهة نظر أصحاب الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى**، مرجع سابق، ص٤٠-٦٠.

(٤٩) الشمراني، **إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**، ص٣٠-٤٥.

(٥٠) الشمراني، المصدر السابق، ص٣٠-٤٥.

(٥١) دقامسة، **إدارة الأزمات: دراسة ميدانية لمدى توفر عناصر إدارة الأزمات والمعوقات من وجهة نظر أصحاب الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى**، ص٤٠-٦٠.

(٥٢) مساعدة، ٢٠٠٣.

(٥٣) دقامسة، **إدارة الأزمات: دراسة ميدانية لمدى توفر عناصر إدارة الأزمات والمعوقات من وجهة نظر أصحاب الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى**، ص٤٠-٦٠.

(٥٤) المحارمة، عاصم حسن معلا، **إدارة الأزمات في الاتحادات الرياضية في الأردن**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٩، ص٥٣-٦٤.

(٥٥) الشمراني، **إدارة الأزمات ومعوقاتها في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**، ص٣٠-٤٥.

(٥٦)صباح، إبراهيم محمد أحمد، **المعوقات التي تواجه المدربين والعاملين بالتدريب الرياضي في الضفة الغربية ومقترحات لحلها**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤، ص٤٠-٦٠.



# الإيقاع الصوتي في لاميّة العرب للشنفرى:
# دراسة أسلوبية إحصائية

د. محمود حسين عبيد الله العزازمة *

تاريخ وصول البحث: ٢٤ / ٤ / ٢٠١٢م تاريخ قبول البحث: ٢٩/ ٧ / ٢٠١٣م

**ملخص**

يحاول هذا البحث دراسة الإيقاع الصوتي في لامية العرب للشنفرى دراسة أسلوبية إحصائية علمية، تستطيع أن ترصد خصائصها الإيقاعية الجزئية والكلية المميزة، معتمدة على الإحصاء بوصفه أداة تمهد السبيل لاختيار ما يتكرر أكثر من غيره ليتم تناوله بوصفه ظاهرة بارزة أولى بالدراسة.

منهج هذا البحث هو "المنهج الأسلوبي الإحصائي" وقد تم تطبيقه في دراسة الإيقاع الصوتي في لامية العرب. ويقدم البحث إيجازاً عن لامية العرب وشاعرها، وحديثاً عن الأسلوب والأسلوبية، والوزن والإيقاع.

ويتناول البحث الإيقاع الخارجي في لامية العرب؛ فيدرس بحر القصيدة وأوزانه، ويعرض لنظام التقفية وأصوات القوافي ومقاطعها الصوتية، شارحا ظاهرة التماثل الصوتي المقطعي.

ثم يتناول البحث الإيقاع الداخلي، فيعرض وصفاً للأصوات، ويجري دراسة إحصائية من خلال جهاز الحاسوب، يحصل منها على نسب كل صفة صوتية تمثلت في أبيات لامية العرب.

**Abstract**

This research studies the acoustic rhythm of Al Shanfarah's poetry, statistically as well as scientifically. It aims at analyzing the rhythmic specificities based on statistics as a tool to discover which rhythmic styles recur more and can be considered as a phenomenon worth of studying in Al Shanfarah's poetry.

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

The research also introduces the poet, his poetry, style, stylistics, meter as well as rhythm.

In addition, the research analyzes the external acoustic features of Lamyat AL Arab, its rhythm and meter beats and feet, as well as the rhyming sounds and syllabification with an explanation of sound consonance and assonance.

The focus then shifts towards internal harmony with a description of sounds with a computerized statistical analysis of repeated sounds (alliteration) in the poem to calculate the percentage of occurrence of each acoustic feature in Lamyat Al-Arab.

**المقدمة:**

اتفق الدارسون الذين تناولوا لامية العرب بالدراسة على أنها إحدى قمم الشعر العربي في الجاهلية: من حيث السَّوية الفنية، والمضمون، ومخالفة عمود الشعر العربي الذي أُسِّس له في العصر الجاهلي.

غير أن ما تمَّ إفراده من دراسات؛ تعرضت لجانب من جوانب لامية العرب، وفي قضية من قضاياها، مازجة بينها وبين حياة الشنفرى الطريفة والمختلفة، دون أن يقترب الباحثون من دراسة اللامية بوصفها نصاً أدبياً زاخراً بالإيقاع الصوتي.

لهذا أقدمت على محاولة بيان مضامين الإيقاع الصوتي في لامية العرب، وقد حاولتُ منذ البداية أن أحدّد اهتمامي في بحث الناحية الصوتية الإيقاعية التي تكشف شاعرية النص، وتدرس البُنى الموسيقية فيه، محاولاً أن أجيب عن سؤال البحث: هل تمتلك لامية العرب أسراراً إيقاعية صوتية تميّزت بها عن سائر النصوص؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ أحاول أن أدرس لامية العرب دراسة علمية، تستطيع أن ترصد خصائصها الإيقاعية الجزئية والكلية المميزة، ويكون الإحصاء أداة تمهد لي السبيل لأختار ما تكرر أكثر من غيره؛ لأعدّه ظاهرة أحقّ بالدراسة من غيرها؛ لأن التكرار يعني سمةً أسلوبية في النص.

ثم أشرع في تفسير الظواهر وتحليلها واستقراء ما يمكن استقراؤه بين طياتها، على أنني بعد أن مضيت قُدُماً في دراسة الموضوع؛ وجدت أنه لا بد من النظر في جميع جوانب الشعر الجاهلي، ودراسته

دراسة علمية ومنهجيه كي تتم الموازنة الموضوعية بين سائر نصوص الشعر الجاهلي، وهذا يدعم إجابتنا عن سؤالنا، فيما إذا كانت لامية العرب نصًّا يستحقُّ هذا الإطراء أو أنها حصيلة آراء عامة وذوائق تاريخية أوصلتها إلى مصاف الاهتمام والشهرة؟

كما توسعتُ في دراسة إيقاع لامية العرب، وأجريت مسحاً شاملاً لكل صوت من أصواتها؛ أتتبع حركاتها وسكناتها وأزمانها المختلفة.

بحوث كثيرة تناولت إيقاع الشعر الجاهلي بعامة ولامية العرب خاصة، ودرست جوانب متعددة منها مثل:"لامية العرب دراسة تاريخية نقدية"، لمحمد مشعل الطويرقي، و"الذئب والقطا في لامية العرب للشنفرى، دراسة تحليلية" لعبد الجليل حسن صرصور، و"شرح ودراسة لامية العرب للشنفرى": لعبد الحليم حنفي، و"لامية العرب للشنفرى، ولامية العجم للطغرائي": لمحمد إبراهيم نصر، و"الإنسية الصعلوكية"، لأحمد فرحات، و"تحليل الدلالة في الشعر الجاهلي": لمحمد العبد، و"تحليل الخطاب الشعري والبنية الصوتية في الشعر": لمحمد العمري، و"القيان والغناء في الشعر الجاهلي": لناصر الدين الأسد، و"القافية دراسة صوتية جديدة": لحازم كمال الدين.

هذا عدا بعض الأبحاث والدراسات والمقالات المختلفة التي سأشير إليها في قائمتَيْ المصادر والمراجع.

ومع تقديري للدراسات التي سبقتني، إلا أنها ظلت في حدود ما خُطِّط لها، فلم تتعرض لإيقاع لامية العرب الصوتي تعرضاً تفصيلياً متخصصاً، لأنها لم تقم في تخطيطها على هذا الأساس.

وقد حاولت أن أضع منهج هذه الدراسة "المنهج الأسلوبي الإحصائي" لأدرس من خلاله الإيقاع الصوتي في لامية العرب في مقدمة وتمهيد وفصلين وخاتمة.

أعرض في التمهيد إيجازاً عن لامية العرب وشاعرها، وحديثاً عن الأسلوب والأسلوبية، والوزن والإيقاع.

أما الفصل الأول، فأُخصِّصه للحديث عن الإيقاع الخارجي في لامية العرب، مُصنِّفاً من خلاله بحر القصيدة وأوزانه، وعارضاً لنظام التقفية وأصوات القوافي ومقاطعها الصوتية، وشارحاً لظاهرة التماثل الصوتي المقطعي.

أما الفصل الثاني، فأُخصِّصه للحديث عن الإيقاع الداخلي، حيث أعرض وصفاً لجميع الأصوات، وأجري دراسة إحصائية من خلال جهاز الحاسوب، أحصل منها على نسب كل صفة صوتية تمثلت في أبيات لامية العرب.

أما الفصل الثالث، فسيدرس الإيقاع والمعنى، وسيتناول مناسبة بحر القصيدة لموضوعها، ثم يدرس ظواهر التكرار والتقسيم، والجناس، والتشبيه. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

## التمهيد:

## القصيدة والشاعر:

**لامية العرب:**

عُني العربُ بالفصاحة والبلاغة والبيان منذ فجر التاريخ، واهتموا اهتماماً واسعاً بفن الشعر، ليعبِّروا من خلاله عن عواطفهم وأفكارهم وقِيَمهم ومُثلهم، وكان الشعر فضاءَهم الأثير، وسرَّ تميّزهم عن الأمم الأخرى، بل كان الشعر "ديوانَ علمهم، ومُنتهى حكمهم، به يأخذون واليه يصيرون"[1].

فقد اهتمَّ العرب بالشعر، وجعلوه نديماً مُقرَّباً لهم، يُخفف عنهم قسوة الحياة، ويُسلِّي وَحْدَتهم، وبجرسه الموسيقي يُرفِّه عنهم، حتى إن النبيّ محمداً ﷺ قال: "إن من البيان لسحراً، وإن من الشعر لحُكماً"[2]، بل إن الشعر كان "أعلى مراتب الأدب[3]" كما جاء عن معاوية بن أبي سفيان.

وللشعر فوائد كثيرة، منها ما ذكره ابن رشيق في قوله: "رَوُّوا أولادكم الشعر، فإنه يحلُّ عقدة اللسان، ويشجع قلب الجبان، ويطلق يد البخيل ويحض على الخلق الجميل[4]".

ومن هذا الشعر لامية العرب وهي قصيدة مكوّنة من ثمانية وستين بيتاً من البحر الطويل، سُمِّيت باللامية لأن قافيتها اللام، وقد نهض لشرحها كثير من أئمة الأدب والعلماء الأقدمين، منهم جار الله الزمخشري (ت٥٣٨هـ) وقد قَدَّم للامية العرب شرحا طويلاً سمّاه: "أعجب العجب في شرح لامية العرب"، وكان قد تقدمه المُبرِّد وثعلب فقدَّما للقصيدة شرحاً[5].

كما تجاوز الاعتناء باللامية علماء العرب إلى المستشرقين؛ فقام بعضهم بدراستها، ونقلها إلى لغاتهم، ومن أبرزهم المستشرق الفرنسي سلفستر دي ساسي، وقد اعتمد على ثلاثِ نُسَخ قديمةٍ من اللامية وترجمها إلى الفرنسية، كما قام المستشرق الألماني (ريس) بترجمتها إلى اللغة الألمانية، ثمّ ترجمها المستشرق الإنجليزي (ردهوس) إلى الإنجليزية.

**مضمونها:**

ضَمَّت لامية العرب العديد من الفضائل الإنسانية والملامح الخُلقيه مثل: الصبر، والعفة، وسُموَّ النفس، وعلّو الهمة، والترفع عن النميمة، وإباء الذلّ والضيم.

كما تضمنت اللامية صُوَراً مُستوحاةً من

حياة المجتمع العربي في العصر الجاهلي، وهي صور قائمة على الحروب، ومواجهة الشدائد والصبر عليها، كما تضمَّنت صُوراً جليّة للعلاقات القبلية، وما كانت تتجه أحياناً من مآسٍ تصيب بعض أفراد القبيلة، كالخلع والطرد والنبذ والتنكر للأبوة أو البنوة، وهضم الحقوق والاستعباد من غير حق.

كما اتسعت اللامية لتشمل موضوعات أخرى متنوعة، كالعتاب، والفخر، والوصف؛ الذي تم فيه عرض موضوعات عديدة، كالصبر، والجوع، والنوم، والراحة، والليل، وقد نسب الرواة إلى عمر بن الخطاب ﷺ قولاً في اللامية جاء فيه: علّموا أولادكم لامية العرب، فإنها تُعلمهم مكارم الأخلاق[٦].

**الشنفرى:**

هو ثابت بن أوس الأزدي[٧] المتوفى عام (٥١٠) ميلادي، أي قبل هجرة النبي ﷺ بسبعين سنة تقريباً.

ولفظ (الشنفرى) لقب يعني عظيم الشفتين، وقد لُقِّب به الشنفرى لعظم شفتيه، أو لحدّته.

وقد قيل: إنَّ الشنفرى نشأ في قومه الأزد ثم غضب منهم، فهجرهم، ثم هجاهم، وقيل: إن بني سَلامانَ أسروه صغيراً، ثم هرب منهم وهجاهم[٨].

**الأسلوب والأسلوبية:**

عُرفت الأسلوبية منذ نشأتها بدراسة النصوص الأدبية دراسة علمية، وهي تحاول في ذلك رصد الخصائص الجزئية والكلية المميزة لكل نَصّ، وذلك من أجل قول كلمة تمثل السمات المختلفة للنصوص، مراعيةً جميع المسائل المتصلة بالذوق والإحساس الإنساني، إلا أن ذلك يجب أن يكون لاحقاً للخصائص العلمية، وقد شاع جدل بين النقاد والباحثين حول صلة الأسلوب بالأسلوبية فـ"ما زال مفهوم الأسلوب غامضاً ملتبساً لا بسبب نقص ما كتب عنه، وإنما لكثرة تداوله بين النقاد والدارسين، فقد تعددت تعريفاته وتنوعت مقاصد الباحثين في إيراده، وهو بصورة مجملة يعرض للطريقة الفنية في التعبير عن الدلالات أو المعاني لكنه يمتزج في أحيان كثيرة بمفاهيم متعددة في البلاغة والنحو وسائر العلوم اللغوية، فكلُّ باحثٍ يحمله إلى مرجعيته ويُعرِّفه اعتماداً على الحقل الذي ينوي التعرض له"[٩].

ويمكن أن يعني الأسلوب الكيفية التي يستخدم فيها المبدع أداة أو وسيلةً ما في الكتابة أو هو "استخدام الكاتب لأدوات تعبيرية من أجل غايات أدبية، ويتميز في النتيجة من القواعد التي تحدد معنى الأشكال وصوابها"[١٠] ويختلط استخدام كل من الأسلوبية والأسلوب في

الدراسات لاقترابها وتداخلها، مع أن الأسلوب تحددت دائرته ووظيفته في الدراسات الأسلوبية الحديثة التي طمحت إلى تحويل الأسلوبية إلى علم يختص بدراسة الأساليب(١١).

وتحيط الأسلوبية برقعة اللغة كلها؛ فجميع الظواهر اللغوية ابتداءً من الأصوات حتى أبنية الجمل الأكثر تركيباً هي ميدان الدّراسة الأسلوبية. ويمكن بالأسلوبية أن نكشف عن خصيصة أساسية في اللغة المدروسة، فجميع الوقائع اللغوية مهما تكن، يمكن أن تشفَّ عن لمحة من حياة الفكر بأكملها، منظوراً إليها من زاوية خاصة كالزاوية الصوتية أو التركيبية أو الصرفية وغيرها، فتهتمُّ الأسلوبية بالدراسة الوصفية، وبما أن المبدع يعتمد على اللغة بوصفها المادة الأساسية في عمله الإبداعي فإن الأسلوبية تتبع طريقة استخدام اللغة من التفاصيل والجزيئات، بحيث تخرج بتعميمات كالمنظور الإحصائي، والانزياح والغرابة وغيرها.

**المنظور الإحصائي:**

تنظر الأسلوبية إلى معدل تكرير بعض العناصر اللغوية الذي يتكرر أكثر من غيره وبصورة جلية، على أنه أولى بالدراسة من غيره، لأن تكراره يعني سمة أسلوبية في النص، وأن المبدع يُعوِّلُ عليه أكثر من غيره، لكن الإحصاء لا يمثل سوى القاعدة التي تنطلق منها الأسلوبية، بحيث يكتمل مع التفسير والتحليل والاستقراء، أما المبالغة في الجانب الإحصائي، مع إهمال النواحي الدلالية، فقد يؤديان إلى تحويل النصوص إلى موادّ صماء، تراوح مكانها خانقة روح النص، ويذكر أن الجانب الإحصائي" ليس غاية الدراسة الأسلوبية، بل ولا يمثل مبتغاها"(١٢)، وقد اتجه البحث إلى المنظور الإحصائي ليختار من ظواهر لامية العرب الصوتية ما تكرر أكثر من غيره ليسلط الضوء عليه ويكشف عن خصائصه وأنماطه.

**مفهوم الإيقاع:**

إن المتأمل في مفهوم الإيقاع يتبادر إلى ذهنه أولا، أن الإيقاع بمعناه الواسع يشمل جميع مظاهر الأشياء المتحركة من حولنا، فكل ما حولنا يسير وفق نظام إيقاعي، تتناسب فيه الحركة مع الزمن" كما في حركة الأرض حول الشمس، وما ينتج عن ذلك من فصول أربعة، ومن مظاهر الإيقاع الكوني الذي يتناسب فيه الصوت مع الزمن، ما نلمسه عند تساقط حبات المطر على صخرة مثلاً أو صوت صفير الرياح بين أغصان الشجر أو صوت سنابك الفرس وهي تجري"(١٣)، فالإيقاع أقدم من وجود الإنسان والحيوان على الأرض، أما الإيقاع الشعري فهو جزء لا يتجزأ من الإيقاع الكوني الواسع، وقد

عدَّه ابن منظور "من إيقاع اللحن، والغناء وهو أن يُوقِّعَ الألحان ويبينها"[١٤].

وللإيقاع الشعري نظامه الذي يسير عليه، ومن مفردات هذا النظام، الوزن والقافية، والصوت المنبعث من روح النص الشعري، بل إن بعض الباحثين عَدّ الإيقاع الشعري "ظاهرة صوتية في جوهرها، والوزن أحد عنواناتها ويفسر ذلك غياب مصطلح الإيقاع من علم العروض، ونيابة مصطلح الوزن عنه في الدلالة على موسيقى الشعر"[١٥].

ولعل النظر للإيقاع بوصفه ظاهرة صوتية أفضل ما يمكن أن يُدرس به الشعر، ذلك أن الشعر مرتبط بالصوت منذ إنشاده الأول، ثم انتقل للأجيال التي رددت إنشاده في مقاربة صوتية تحقق الإيقاع الذي يُعد في جوهره ظاهرة صوتية تقوم على "توظيف خاص للمادة الصوتية في الكلام، يظهر في تردد وحدات صوتية في السّياق على مسافات متقايسة بالتساوي أو بالتناسب لإحداث الانسجام، وعلى مسافات غير متقايسة أحياناً لتجنب الرتابة"[١٦]، ومن هنا فإن إيقاع الشعر العربي بعامة إنما ينبع من تنظيم الأصوات اللغوية وتآلفها وتتابعها في نمط زمني معين.

ويمكن القول إن "كل وزن يُعدّ إيقاعا خاصاً وليس كل إيقاع يُعدّ وزناً"[١٧]، فالإيقاع الشعري يضمُّ أسراراً غير متناهية من الأنغام والأصوات والأوزان تتماهى فيما بينها، وتشكل في مجملها صفات تَسِمُ النصَّ الشعري، وتُفرد له خصائصَ تُميزه عن سواه.

ولقد نحوت في هذا البحث نحو مصطلح الإيقاع، كي يدلَّ دلالةً صريحة على أنه يشمل جميع منابع النغم الشعري، وزناً وصوتاً وزمناً وحركاتٍ وغيرها.

ويمكن تشبيه الوزن بالهيكل العظمي للإنسان، لأنه يحدد أبرز معالمه كالطول والعرض والارتفاع والحجم وغيرها، أما النواحي الصوتية، والزمنية والحركية وغيرها، فتمثل جميع مظاهر الحياة الداخلية السائلة في الجسم، وللخليل بن احمد الفراهيدي[١٨]-رحمه الله- قصب السبق في وضع هذا العلم الذي غدا عنواناً كبيراً انطلقت منه الدراسات والبحوث الإيقاعية من قديم الزمان وحتى زماننا هذا.

## الفصل الأول: الإيقاع الخارجي وصف بحر القصيدة وأوزانه

**البحر الطويل: ومفتاحه (وزنه):**

طويل له دون البحور فضائل

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن

الطويل لغة ضد القصير، واصطلاحاً البحر من الشعر المبنيُّ من الأوزان "فعولن مفاعيلن" أربع مرات[١٩].

وقد ذكر الخطيب التبريزي أنه سُمِّي طويلاً -بهذا الاسم- لمعنيين: أحدهما أنه أطول بحور الشعر، فليس في الشعر ما يبلغ عددَ حروفه وهي ثمانية وأربعون حرفاً، والثاني أن الطويل يقع في أول أبياته الأوتاد ثم الأسباب، ولأن الوتد أطولُ من السبب سمي طويلاً[٢٠].

يتكون هذا البحر من تفعيلتين، فعولن (ب - -) مكونة من وَتِدٍ مجموع (ب-) وسبب خفيف (-)، ومفاعيلن (ب ---) مكونة من وتد مجموع (ب-) وسببين خفيفين (- -).

وهو على ثمانية أجزاء: "فعولن مفاعيلن" أربع مرات.

وله عروض واحدة وثلاثة أضرب وعروضه لم تستعمل إلا مقبوضة.

والقبض هو إسقاط خامس التفعيلة الساكن فتصبح مفاعيلن (ب - - -): مفاعلن (ب- ب-) وتتكون من وتد مجموع (ب -) ووتد مجموع آخر (ب -).

نظم على هذا البحر "ما يقرب من ثلث الشعر العربي"[٢١].

**أوزانه وزحافه:**

**العروض:**

الزحاف هو "التغير الذي يلحق بثواني أسباب الأجزاء للبيت الشعري"[٢٢] في العروض وهو الجزء الأخير من النصف الأول من البيت، جاءت في جميع أبيات القصيدة مقبوضة، ومثاله قول الشاعر:

أَقِيمُوا بَنِي أُمِّي صُدُورَ مَطِيِّكُمْ

فَـإِنِّي إِلى قَـوْمٍ سِـوَاكُمْ لأَمْيَـلُ[٢٣]

ب - ب-

وقد سارت كل أبيات القصيدة بعروض مقبوضة.

**الضرب:**

وهو اسم لآخر جزء من النصف الأخير من البيت، فجاءت مقبوضةً أيضاً، في جميع أبيات القصيدة.

ومثاله قول الشاعر:

فَقَالُوا: لَقَدْ هرَّتْ بِلَيْلٍ كِلَابُنَا

فَقُلْنَا: أَذِئْبٌ عَسَّ أَمْ عَسَّ فُرْعُلُ[٢٤]

ب - ب-

**أما الحشو:** وهو" سائر تفعيلات البيت الشعري، من غير العروض والضرب"[٢٥] فقد

تنوعت تفعيلاته، ويمكن إضاءة هذا التنوع بالنقاط الآتية:

١.فعولن (ب - -) تكررت تامة في الحشو مئة وسبعاً وستين مرة (١٦٧).

قال الشاعر:

فألْحَقْتُ أُوْلاَهُ بِأُخْرَاهُ مُوفِيَاً

عَلَى قُنَّةٍ أُقْعِي مِرَارَاً وَأَمْثُلُ[٢٦]

ب - - ـــــ ب - - ـــــــ

ب - - ـــــ ب - - ـــــــ

٢. فعولُ (ب – ب) وهي مقبوضة سقطت ياؤها، تكررت في القصيدة مئة وخمس مرات (١٠٥) قال الشاعر:

فلا جَزِعٌ مِنْ خَلَّةٍ مُتَكَشِّفٌ

ولا مَرِحٌ تَحْتَ الغِنَى أَتَخَيَّلُ[٢٧]

ب – ب ـــــ ب – ب ـــــ

ب – ب ـــــ ب – ب ـــــ

٣.مفاعيلن (ب - - -) تكررت في القصيدة مئة وثلاثاً وثلاثين مرة (١٣٣). قال الشاعر:

وَلَسْتُ بِمِحْيَارِ الظَّلاَمِ إذا انْتَحَتْ

هُدَى الهَوْجَلِ العِسِّيفِ يَهْمَاءُ هوجَلُ[٢٨]

ـــ ب - - - ـــــــــــــ

ـــ ب - - - ـــــــــــــ

٤. مفاعِلن (ب – ب–) تكررت في حشو القصيدة خمس مرات (٥)، ووصفت هذه التفعيلة بالندرة مرة وبأن "الآذان لا تستريح لسماعها"[٢٩] مرّة أخرى، على أننا نتحفظ على هذا الكلام، لأن ورودها بهذا التكرار الذي لا بأس به، وفي أمهات قصائد العرب، يدلّ على حسن سيرتها الموسيقية، وعلى تداولها وقبولها، مع أننا لا نلمس أي خدش في نغمة الأبيات التي وردت فيها. قال الشاعر:

وَخَرْقٍ كظَهْرِ التُّرْسِ قَفْرٍ قَطَعْتُهُ

بِعَامِلَتَيْنِ، ظَهرُهُ لَيْسَ يُعْمَلُ[٣٠]

ـــــــــــــــــــــــــــ

ـــــــ ب – ب - ـــــــــ

كما جاءت في قول الشاعر:

إذا الأمْعَزُ الصَّوّانُ لاقَى مَنَاسِمِي

تَطَايَرَ منه قَادِحٌ وَمُفَلَّلُ[٣١]

ـــــــــــــــــــــــــــ

ـــــ ب – ب - ـــــــــ

وبالنظر إلى التباين والاختلاف بين تفعيلات البيت الواحد، سواء أكانَ اختلافاً جوهرياً في ماهية التفعيلة أم اختلافاً حدث نتيجة الزحاف، نلاحظ أن مصدر النغم والموسيقى الخارجية وليدة لهذا الاختلاف، فالتكرار مبني على الاختلاف والتباين لا التماثل، ومن هنا تبرز أهمية الإيقاع الخارجي، كإيقاع لنغمات متباينة لا متفقة

بل تسعى أن تتفق لكنها لا تستطيع، فتلجأ إلى القافية كظاهرة صوتية نهاية البيت، عندها فقط تتفق وتتلاقى.

**نظام التقفية:**

**مفهوم القافية وحدودها:**

تعود تسمية القافية بهذا الاسم لموقعها في آخر البيت الشعري، وقفوت فلانًا: إذا تبعته، وقفا الرجل أثر الرجل، إذا قصّه، وقافية الرأس مؤخره.[٣٢]

يقول ابن رشيق:"سميت القافية قافية؛ لأنها تقفو أثر كل بيت، وقال قوم: لأنها تقفو أخواتها، والأول عندي هو الأوجه؛ لأنه لو صحَّ معنى القول الأخير لم يجز أن يسمى آخر البيت الأول قافية؛ لأنه لم يَقْفُ شيئًا".[٣٣]

أما الخليل بن أحمد الفراهيدي، فيُعرِّفُ القافية بأنها من آخر حرف في البيت إلى أول ساكنٍ يليه من قبله مع حركة الحرف قبل الساكن[٣٤].

وقال الأخفش "اعلم أن القافية آخر كلمة في البيت"[٣٥]، أما ابن السَّراج الشنتريني (ت ٥٤٩هـ) فقد عرّف القافية بأنها كل ما يلزم الشاعر إعادته في سائر الأبيات من حرف أو حركة، فهي تقفو الأبيات أي تكون بآخرها.[٣٦]

ويمكن أن يقترب تعريف الشنتريني من الوجهة الصوتية في القافية، فتكرار الشاعر أكثر من صامت وحركة في نهاية أبيات القصيدة، أقرب ما يكون دالاً على البعد الصوتي للقافية، ويمكن تلمس هذا التعريف من خلال بعض الأمثلة، قال الشنفرى:

لَعَمْرُكَ مَا بِالأَرْضِ ضِيقٌ على امْرِىءٍ

سَرَى رَاغِبَاً أَوْ رَاهِبَاً وَهْوَ يَعْقِلُ[٣٧]

وحسب تعريف الشنتريني، تكون القافية في البيت صوت اللام وصوت الضمة المشبعة بالمد، وبمعنى أدق صوت اللام وصوت المد الناتج عن إشباع الضمة القصيرة. قال الشاعر:

وَإِنّي كَفَانِي فَقْدَ مَنْ لَيْسَ جَازِيَاً

بِحُسْنَى ولا في قُرْبِهِ مُتَعَلَّلُ[٣٨]

إنَّ صوت اللام الذي رافقته الضمة الناتجة عن إشباع الضمة القصيرة هي حدود القافية.

وربما جنح هذا التعريف إلى الصوت أكثر من الجانب الخطي، على أننا نلاحظ "أن مفهوم الشنتريني لا يطِّرد في واقع الشعر المُقفّى"[٣٩] وهذا ما سنتبينه إذا حللنا قوافي القصيدة حسب مفهومه.

أما مفهوم الخليل الذي ذكره الأخفش، فيمكن إيضاحه بواسطة المثال الآتي، قال الشنفرى:

وَإِنْ مُدَّتِ الأَيْدِي إلى الزَّادِ لَمْ أَكُنْ

بَأَعْجَلِهِمْ إِذْ أَجْشَعُ القَوْمِ أَعْجَلُ[٤٠]

القافية هنا: (أَعْجَلُ) آخرها لام وأولها ساكن هو العين، مع حركة ما قبله هي الفتحة على الهمزة في (أَعْجَلُ). وسنحاول تطبيق مفهوم الشنتريني ومفهوم الخليل على القصيدة مستعينين بالجدول الآتي:

| القصيدة | القافية وفقاً لمفهوم الخليل الذي ذكره الأخفش | القافية وفقاً لمفهوم الشنتريني |
|---|---|---|
| لامية العرب | كلمتان: وِمِنْ عَلُ<br>كلمة: أَمْيَلُ، أَرْحُلُ، يَفْعَلُ، أَعْزَلُ، مَأْكَلُ، أَطْحَلُ، مُرْمِلُ، أَجْمَلُ، حَوْصَلُ، مُذَيَّلُ.. وباقي القصيدة. | اللام+ واو المد الناتجة عن إشباع الضمة القصيرة: مُتَمَهِلُ، نُزَّلُ، مُجْفِلُ، سَأَلُ، نُزَّلُ، أُنْمِلُ... وباقي أبيات لقصيدة.[٤١] |

**أصوات القوافي:**

**صوت الرَّويِّ:**

حرفُ الرَّويِّ هو الحرف الذي تُبنى عليه القصيدة، وتنسب إليه، فيقال: قصيدة ميمية أو دالية أو همزية، ويلزم الرويُّ في آخر كل بيت من أبيات القصيدة، ولابد لكل شعر، قلَّ أو كَثُرَ، من رَويٍّ في آخر أبياته، وقد سُمي حرفُ الروي بهذا الاسم؛ لأن أصل "روى" في الكلام للجمع والاتصال والضم. ومنه الرِّواء: الحبل الذي يشد على الأحمال والمتاع، ليضمها. وكذلك حرف الروي ينضم ويجمع إليه جميع حروف البيت.[٤٢]

ولقد كان (اللام) هو صوت الرّوي في لامية العرب، حقق تكراره في كل أبيات القصيدة قيمة إيقاعية واضحة.

قال الشاعر:

بَعِيدٌ بِمَسِّ الدُّهْنِ والفَلْيِ عَهدُهُ
له عَبَسٌ عافٍ مِنَ الغِسْلِ مُحْوِلُ
وَخَرْقٍ كظَهْرِ التُّرْسِ قَفْرٍ قَطَعْتُهُ
بِعَامِلَتَيْنِ، ظَهرُهُ لَيْسَ يُعْمَلُ
فألْحَقْتُ أُوْلاَهُ بِأُخْرَاهُ مُوفِيَاً
عَلَى قُنَّةٍ أُقْعِي مِرَارَاً وَأَمْثُلُ[٤٣]

نلاحظ أن صوت (اللام) في مُحْوِلُ، يُعْمَلُ، أَمْثُلُ، نلاحظ أنه بدأ القصيدة وختمها، فروي هذه القصيدة هو صوت اللام.

**صوت الوصل:**

وهو حركة المدِّ المتولدِ عن إشباع حركة الروي بحركة مدٍّ أو هاء ساكنة فيكون ألفاً أو واواً أو هاءً ساكنة أو محركة، ويجيء بعد صوت الروي[٤٤].

ويجيء الوصل حركة طويلة كورود الحركات (ضمة، كسرة) بعد صوت الروي.

وقد جاء الوصل في جميع أبيات القصيدة

ممثلا بحركة طويلة نطقاً، وليس لها تمثيل خطّي، قال الشنفرى:

فإنْ تَبْتَئِسْ بالشَّنْفَرَى أمُّ قَسْطَلٍ
لَمَا اغْتَبَطَتْ بالشَّنْفَرَى قَبْلُ أطْوَلُ
طَرِيدُ جِنَايَاتٍ تَيَاسَرْنَ لَحْمَهُ
عَقِيرَتُهُ لأيِّهَا حُمَّ أَوَّلُ[45]

جاء الوصل في البيتين حركة الضم على اللام، وعليه جرت أبيات القصيدة.

**القافية والمقطع الصوتي:**

حدد الخليل القافية كما سبق بقوله: "القافية من آخر البيت إلى أول ساكن يسبقه مع المتحرك الذي يأتي قبل ذلك الساكن"[46] ولتوضيح هذا المفهوم، سنحلل قوافي القصيدة، حسب ما ورد لدى الخليل، ونتلمس من ذلك ظاهرة التركيب المقطعي للأصوات، مما يساعد في إضاءة أصوات القوافي ومقاطعها، فكل لغة تشتمل على قسمين من الأصوات، هما الصوامت والحركات، وهذه الأصوات لا يمكن أن توجد منعزلة وإنما تجتمع في صورة مجموعات أو قوالب تعرف في الدراسات الحديثة باسم" المقاطع الصوتية"[47] يرمز للصامت بالرمز (ص) وللمتحرك بالرمز (ح) وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أبرز المقاطع الصوتية في لغتنا العربية على النحو الآتي[48]:

١- أحادية المقطع: لم: ص ح ص.
٢- ثنائية المقطع: اكتب: ص ح ص+ص ح ص.
٣- ثلاثية المقطع: كاتب: ص ح ح+ص ح ص (في حال الوقف)، ص ح ح+ص ح+ ص ح ص (في حال الوصل).
٤- رباعية المقطع: جامعة: ص ح ص+ ص ح +ص ح ص (في حال الوقف)، ص ح ص +ص ح+ص ح+ص ح ص أو ص ح (في حالة الوصل).
٥- خماسية المقطع: امتحانات: ص ح ص+ ص ح+ ص ح ح+ ص ح ح ص (في حالة الوقف)، ص ح ص+ ص ح+ ص ح ح+ ص ح ح+ ص ح ص أو ص ح (في حالة الوصل).
٦- سداسية المقطع: استفساراتهم: ص ح ص +ص ح ص+ص ح ح+ص ح ح+ص ح +ص ح ص (في حالة الوقف)، ص ح ص +ص ح ص+ص ح ح+ص ح ح+ص ح +ص ح+ص ح (في حالة الوصل).
٧- سباعية المقطع: فسنستدركهم: ص ح+ ص ح+ص ح ص+ص ح ص+ ص ج+ص ح ص.

وفي إطار التركيب المقطعي لأصوات القوافي يمكن أن نحلل قوافي القصيدة وفقا لمفهوم الخليل

بن أحمد الفراهيدي بالاستعانة بالجدول الآتي[٤٩]:

| القصيدة | البنية المقطعية لقالب القافية الذي حدده الخليل بن احمد الفراهيدي[٥٠] |
|---|---|
| لامية العرب | البنية المقطعية لجميع قوافي القصيدة تتكون من: ص ح ص+ ص ح ح، وهذه القوافي هي: أَمْيَلُ، وَأَرْحُلُ، مُتَعَزَّلُ، يَعْقِلُ جَيْأَلُ، يُخْذَلُ، أَبْسَلُ، أَعْجَلُ، الْمُتَفَضِّلُ، مُتَعَلَّلُ، عَيْطَلُ[٥١]. إلى آخر قافية وهي: أَعْقَلُ. |

ويمكن أن نطمئن بعد هذا التحليل إلى أن تعريف الخليل يقوم على أساس مقطعي، لكنه متأثر بالجانب الخطي، فنظر إلى حروف المدّ على أنها صوامت ساكنة، وحروف المدّ في الدراسات الصوتية الحديثة عبارة عن حركات طوال، فألِفُ المدِّ هي فتحة طويلة، وواو المدّ هي ضمة طويلة، وياء المدّ هي كسرة طويلة، وهذه الحقائق الصوتية الخاصة بأصوات المدّ التي كشف عنها الدرس اللغوي الحديث، جعل بعض المُحْدَثين يعيدون النظر في صياغة تعريف الخليل كي يتناسب مع تلك الحقائق الصوتية، ومن ناحية أخرى لكي يصبح التعريف شاملاً لجميع قوافي الشعر التي حفظتها لنا كتب التراث، وعرفها بعض الباحثين على النحو الآتي: "القافية هي من آخر صوت في البيت إلى أول صامت ساكن يسبقه مع الصامت المتحرك الذي يسبق ذلك الساكن، أو: من آخر صوت في البيت الشعري إلى أول صوت مَدٍّ يسبقه مع الصامت الذي قبله (قبل حرف المد)"[٥٢]. والقافية بهذا التعريف يمكن أن تشمل جميع قوافي الموروث الشعري، كما أن هذا التعريف يسير على فكرة المقاطع الصوتية بمفهومها الذي حدده المحدثون.

**التماثل الصوتي المقطعي:**

**أصوات اللِّين:**

تخرج أصوات اللين من مخارجها بسهولة ويُسْرٍ، حيث تتحدد مخارج هذه الأصوات كما يأتي:

- الهمزة: وهي صوت شديد مخرجه من الحنجرة ولا يوصف بالجهر أو الهمس وفي ذلك خلاف، وتسمى أيضا (الألف) ويغلب إطلاق الهمزة عليها في حالة النطق والألف في حالة الكتابة.
- "الواو: وهو مجهور، وأشبَهُ بالحروف المتوسطة، ومخرجه من بين أول اللسان ووسط الحنك الأعلى.
- الياء: وهو مجهور، وأشبه بالحروف المتوسطة، ومخرجه من بين أول اللسان ووسط الحنك الأعلى"[٥٣].

وقد شكلت هذه الأصوات ظاهرة موسيقية

في شعر الخنساء، ومن الناحية الصوتية تتبدى هذه الأصوات كوحدات صوتية مؤلفة من صامت وصائت طويل (ص ح ح).

تمتاز أصوات اللين بما تحتويه من جهر بالوضوح السمعي الناتج عن حرية مرور الهواء عند النطق بها، فالياء المشبعة بالكسرة، أو الواو المشبعة بالضمة، أو الألف المشبعة بالفتح، حالَ النطق بها يتكون الصائت الطويل، وقد وصفت بأنها" أقوى الأصوات وضوحاً في السمع"(٥٤).

كما أن هذه الأصوات تنتج رنيناً موسيقياً عذباً متولداً من اهتزاز أو (ذبذبة) الوترين الصوتيين، فالرنين المُتشكِّل في غُرَفِ الرنين بتجويف الحلق وتجويف الفم بسبب النغمات الحنْجَرية يجعلها منسابة ومرنة وذات لحن موسيقي مؤثر(٥٥).

ويمكن تلمس هذه الظاهرة الصوتية من خلال الأمثلة الآتية:

قال الشنفرى:

فَقَـالُوا: لَقَـدْ هزَّتْ بِلَيْـلٍ كِلابُنَـا

فَقُلْنَا: أَذِئْبٌ عَسَّ أمْ عَسَّ فُرْعُـلُ

قا/ لوا/ لي/ لا/ نا

نا/ لو

فَلَـمْ يَـكُ إلاَّ نَبْـأةٌ ثُـمَّ هَوَّمَـتْ

فَقُلْنَـا: قَطَـاةٌ رِيـعَ أمْ رِيـعَ أجْـدَلُ

لا/

نا/ طا/ ري/ ري/ لو

وَيومٍ مِنَ الشِّعْرَى يَـذُوبُ لُعَابُـهُ

أفاعِيـــهِ في رَمْضـــائِهِ تَتَمَلْمَـــلُ

يو/ رى/ ذو/ عا/ هو

فا/ عي/ هي/ ضا/ هي/ لو

نَصَبْتُ له وَجْهي ولا كِـنَّ دُونَـهُ

ولا سِـتْرَ إلاَّ الأَتْحَمِـيُّ المُرَعْبَـلُ

هو/ هي/ لا/ دو/ هو

لا/ لا/ مي/ يو/ لو

وَضَافٍ إذا طَارَتْ له الرِّيحُ طَيَّرَتْ

لبائِـدَ عـن أعْطَافِـهِ مـا تُرَجَّـلُ

ضا/ ذا/ طا/ هو/ ري/ حو/ طي/

با/ طا/ هي/ ما/ لو

بَعِيدٌ بِمَسِّ الدُّهْنِ والفَلْيِ عَهـدُهُ

له عَبَسٌ عافٍ مِـنَ الغِسْـلِ مُحْـوِلُ

عي/ لى/ هو

هو/ عا/ حو/ لو

فألْحَقْـتُ أُوْلاَهُ بـأُخْرَاهُ مُوفِيَـاً

عَـلَى قُنَّـةٍ أُقْعِـي مِـرَارَاً وَأَمْثُـلُ

لا/ هو/ را/ هو وا/ يا/

لى/ عى/ را/ را/ لو

تَرُودُ الأَرَاوِي الصُّحْمُ حَوْلِي كأنّها
عَـذَارَى عَلَـيْهِنَّ المُـلاَءُ المُـذَيَّلُ

رو/ دو/ را/ وي/ لي/ ها
ذا/ رى/ لا/ ؤوا/ لو

ويَرْكُدْنَ بالآصَالِ حَوْلِي كـأنّني
مِنَ العُصْمِ أدْفَى يَتَّحي الكِيحَ أعْقَلُ(٥٦)

صا/ حو/ لي/ ني/
فى/ حي/ كي/ لو

يتحدث الشاعر عن القوم الذين أغار عليهم، وقد نَبَّهتهم كلابُهم بنُباحها العالي لوجود كائن غريب يمرّ قرب منازلهم، فكأنما رأت الكلاب ذئباً كاسراً أو ضبعاً، ثمّ دهم الكلاب النوم بعد أن تعبت من النباح، وقد رأى القوم رجلاً سريعاً، فكأنه في سرعته قطاة أو صقر، شأنه شأن الصعاليك الذين تولدت في ذواتهم قدرات خلّاقة على الجري والتشبث بالنجاة، نتيجة ما يقاسونه من رفض المجتمع لهم، وما يعترضهم من ويلات الحياة، وأهوال الحر الشّديد؛ الحر الذي لا تحتملُ رمضاءَه الحياتُ وهي تعيش عادة في جحورها تحت التراب، بشعره الطويل المهمل وقد اتسخ لقلة العناية به، فإذا هبت الريح طيَّرته حتى ليكاد يحجب عنه الرؤية، ولكنه يحاول أن يُصلح شَعَره، فيلحق أوله لشدة طوله بآخره. ثم يصف الشاعر الظباء أو التيوس وهي تذهب وتجيء في الصحراء، إنه عالم الشاعر الأثير الذي ألفه وحاوره عن قرب، وقد تلونت هذه الكائنات باللون الأحمر الداكن، فكأنهن العذارى في حيائهن وخَفَرهن، ثم يصور الشاعر حياته مع الوحوش وكأنه واحد منها، يرِدُ معها الماء دون أن تجفل منه أو تستنكر وجوده، كما أنكره البشر.

استخدم الشاعر في هذه الأبيات ثلاثة وثمانين صوتاً من أصوات اللين(٨٣) الأصوات التي تشبه الآهات الخفية (آآآ، اااووو، ايييي) الوحدات الصوتية المؤلفة من صامت وصائت طويل (ص ح ح) فالشاعر وإن بدا شجاعاً وسريعاً ومقبلاً على المخاطر كما تُفصح الأبيات، لا بدّ أنه أخفى حزناً وألماً بمصاحبة أصوات تشبه إلى حدّ بعيد أصوات الشكوى والألم من واقع ينقصه كل شيء، ابتداء من الطعام، مروراً بالسكن والاستقرار وصولاً إلى الكرامة الإنسانية التي أُريقت في ظلّ عدم وجود دولة جامعة في واقع الحياة الجاهلية، القائمة على مبدأ: البقاء للأقوى، والأكرم نسباً والأكثر في القبيلة عدداً وعُدَّة.

## الفصل الثاني
## وصف الأصوات

**المهموس المجهور:**

لقد قمت من قبل ، في رسالتي الدّكتوراه

بتحليل أصوات المفضليات بأداة الإحصاء، لأخرج بعدد من النتائج المتعلقة بتكرار الأصوات، وفي هذا البحث استخدمت الأداة نفسها، وطبقتها على أصوات لامية العرب، وقد حاولت جاهداً أن أتجنب التكرار، وأضيف الجديد فيما يتعلق بصفات الأصوات، وتولدت لديّ قناعة بنجاعة هذه الأداة لدراسة الأصوات وتحليل تكرارها، التحليل العلمي القائم على الإحصاء.

عُرِفَتْ الأصوات المهموسة عند بعض المحدثين بالأصوات غير الحنجرية، فهي أصوات لا تتذبذب عند النطق بها الأوتار الصوتية، حيث ينطلق الهواء من الرئتين ماراً بالحنجرة دون أن يؤثر في الأوتار الصوتية بالتذبذب، ويظل الهواء في طريقه فيمر بمختلف الأعضاء الصوتية، وهى الأعضاء التي تعلو عن الحنجرة.

أما الأصوات المجهورة فقد عُرِفَتْ عند بعض المحدثين بالأصوات الحنجرية، فلا يفترق أداء الأصوات الحنجرية عن الأصوات غير الحنجرية إلا في ذبذبة الأوتار الصوتية، وتحدث ذبذبة هذه الأوتار إذا كانت مشدودة إلى درجة تجعلها تهتزُّ عند مرور الهواء بها، ولا يكاد الهواء الذي يحمل هذه الذبذبات يمرُّ من بين هذه الأوتار حتى يصادف فراغ الحلق الذي يعمل عمل غرفة الرنين. والأصوات المجهورة في اللغة العربية كما تبرهن عليها التجارب الحديثة هي ثلاثة عشر: (ب ح د ذ ر ز ض ظ ع غ ل م ن) ويضاف إليها كل أصوات اللين بما فيها الواو والياء[٥٧].

أما الأصوات المهموسة في اللغة العربية كما ينطقها مُجيدو القراءات اليوم، أو كما ينطقها المختصون في اللغة العربية فهي: (ت ث ح خ س ش ص ط ف ق ك هـ) = ١٢[٥٨].

وسأعرض الآن في دراسة إحصائية لكل من الأصوات المجهورة والمهموسة في لامية العرب.

**الصوت المجهور:**

بلغت نسبة الأصوات المجهورة في القصيدة، أربعة وسبعين وعُشراً واحداً بالمئة (٧٤,١) بالمئة، وقد تكررت ألفين وسبعاً وثمانين مرة (٢٠٨٧) وكان أوفَرها تكراراً صوتُ اللام حيث تكرر ثلاثمئة واثنتين وعشرين مرة (٣٢٢)

وكان أقل الأصوات المجهورة تكراراً صوت الظاء وتكرر ثماني مرات (٨) مرات.

**صوت اللام:**

يتكون هذا الصوت "بأن يمرَّ الهواء بالحنجرة فيحرك الوترين الصوتيين، وهو صوت مجهور متوسط بين الشدة والرخاوة، يتكون بأن يمرَّ الهواء بالحنجرة فيهتز الوتران الصوتيان ثم يتخذ مجراه في الحلق وعلى جانبي الفم في مجرى ضيّق يحدث فيه

الهواء نوعاً ضعيفاً من الحفيف وفي مرور الهواء من أحد جانبي الفم أو من كليهما يتصل طرف اللسان بأصول الثنايا العُليا، فلا يمرُّ الهواء من وسط الفم فيتسرب من جانبيه"[٥٩]. ليتخذ صفة الجهر، وقد هيمن هذا الصوت المجهور والسائل أيضاً على معظم أبيات القصيدة.

قال الشاعر:

هـمُ الأَهْلُ لا مُسْتَودَعُ السِّرِّ ذَائِعٌ

لَدَيْهِمْ وَلاَ الجَانِي بِمَا جَرَّ يُخْذَلُ[٦٠]

وَلَسْتُ بِمِحْيَارِ الظَّلاَمِ إذا انْتَحَتْ

هُدَى الهَوْجَلِ العِسّيفِ يَهْمَاءُ هوْجَلُ[٦١]

وَأَسْتَفُّ تُرْبَ الأَرْضِ كَيْلا يُرَى لَهُ

عَلَيَّ مِـنَ الطَّـوْلِ امْـرُؤٌ مُتَطَـوِّلُ[٦٢]

تَرُودُ الأَرَاوِي الصُّحْمُ حَوْلِي كأنّها

عَـذَارَى عَلَـيْهِنَّ المُـلاَءُ المُـذَيَّلُ[٦٣]

إن تكرار صوت اللام في الأبيات السابقة بعدد ثلاثين مرة، يشكل ظاهرة صوتية لافتة لهذا الصوت المجهور الذي تلاءم مع جدّية الشاعر ووضوح قراره القاطع بالابتعاد عن الأهل، فيعقد الشاعر موازنة بين مجتمع أهله ومجتمع الوحوش، ليفضل مجتمع الوحوش على مجتمع أهله، وذلك أن مجتمع الوحوش لا يُفْشِي الأسرار، ولا يخذل بعضه بعضاً بخلاف مجتمع أهله.

كما أن الشاعر لا يتحيّر في الوقت الذي يتحير فيه الآخرون في اتخاذ قرارهم، إنه يفضل أن يستفَّ تراب الأرض على أن يمدّ أحد إليه يده بفضل أو لقمة يمنّ بها عليه، وهي حالة من المرونة والخبرة في الحياة والمِراس نحو ما يستجدُّ، تضافرت مع تلك المرونة والسهولة التي يتصف بها هذا الصوت المجهور، وسيتم الحديث في صفحات مقبلة عن هذا الصوت.

**صوت الألف:**

وهو أحد أصوات (المد أو اللين) التي تميزت بصفة الجهر، فهي مجهورة، و مجرى الهواء معها لا تعترضه حوائلُ في مروره، بل يندفع إلى الحلق والفم حُراً طليقاً"[٦٤] مما يساعد على وضوحه في السمع، وهذه الأصوات ومنها الألف ولها نصيب كبير من حيث الشيوع في الكلام العربي عموما، قال الشنفرى:

ولا تَزْدَهِي الأَجْهالُ حِلْمِي ولا أُرَى

سَؤُولاً بأعْقَاب الأقَاويلِ أُنْمِلُ[٦٥]

يبدو جلياً أنّ مجرى الهواء ممتدٌّ لا ينتهي إلا من تلقاء نفسه، وقد تكرر في بيت الشاعر ثلاث عشرة مرة (١٣) وقد شابهت حالة الانفتاح الدائمة التي يتصف بها هذا الصوت مع حالة الشاعر المنفتح عقله على كل الاحتمالات والظروف والمحن التي

تعترضه، فهو رجل عاقل وحليم لا يستخفُّ به الجهلاء، متعفِّف عن سؤال الناس، بعيد عن النميمة وإثارة الفتن بين الناس.

**الأصوات المهموسة:**

بلغت نسبة شيوعها في القصيدة خمسة وعشرين وتسعة أعشار بالمئة (٢٥,٩٪)، وقد تكررت سبعمئة وثلاثا وثلاثين مرة (٧٣٣).

وكان أوفرها تكراراً صوتُ التاء حيث تكرر مئة وثلاثاً وخمسين مرة (١٥٣)

وكان أقلَّ الأصوات المهموسة تكراراً صوت الثاء وتكرر تسع عشرة مرة (١٩).

**صوت التاء:**

صوت شديد مهموس، إذ لا يتحرك معه الوتران الصوتيان، ويواصل النَفسُ مجراه في الحلق والفم حتى ينحبس بالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا، فإذا انفصلا فجأة سمع له صوت انفجاري[٦٦]، حيث يحدث انفجاراً صوتياً واضحاً.

قال الشنفرى:

إذا وَرَدَتْ أصْـدَرْتُها ثـمّ إنّهـا

تَثُوبُ فَتَأتي مِنْ تُحَيْتُ ومِنْ عَلُ[٦٧]

ثماني مرات تكرر صوت التاء في بيت الشاعر السابق ولم يتحرك فيه وترا الشاعر الصوتيان وهو ما يشابه حالة الشاعر وشكواه، فكلَّما صرف الهموم، عادت إليه من كلّ جانب، فهي أبداً، ملازمة له.

**صوت الهاء:**

وهو من الأصوات المهموسة الحنجرية الاحتكاكية، وينتج عبر جهاز النطق عندما "يتخذ الفم الوضع الصالح لنطق الحركة كالفتحة مثلاً، ويمر الهواء خلال الانفراج الواسع الناتج عن تباعد الوترين الصوتيين بالحنجرة محدثاً صوتاً مهموساً واحتكاكياً"[٦٨]، تكرر هذا الصوت في القصيدة مئة وتسعاً وعشرين مرة (١٢٩) وكان في المرتبة الثانية من حيث تكراره بعد صوت التاء. قال الشاعر:

فَوَلَّيْتُ عَنْها وَهْيَ تَكْبُو لِعُقْرِهِ

يُبَاشِرُهُ منها ذُقُونٌ وَحَوْصَلُ[٦٩]

تكرر صوت الهاء في البيت السابق خمس مرات (٥) ولأنه صوت حنجري واحتكاكي يتخذ الفم فيه وضعية الانفتاح، تلك التي تتناسب مع حاجة الفم للانفتاح أثناء الدوران السريع، إذ إن الشاعر استطاع أن يسبق القطا بزمن غير قصير حتى إنه شرب وانصرف عن الماء قبل وصولها وهي في حالة إجهاد شديدة، تكاد تتساقط حول الماء ملتمسةً الماء بذقونها وحواصلها.

**أصوات الصفير:**

الصفير في حقيقته أصوات تخرج بقوة مع

الهواء من رأس اللسان ما بين الثنايا العليا والسفلى أي من بين الشفتين، وسُمِي صفيراً لخروجه من ضغط ثقب صغير ويُشَبَّه جَرْسُه في السمع بالصفير، فيضيق مجرى هذه الأصوات عند مخرجها، فيصدر حال النطق بها صفير مختلف في درجة علوه، والأصوات التي يسمع لها صفير واضح في لغتنا العربية هي "التاء، الذال، الزاي، السين، الشين، الصاد، الظاء، الفاء، على أن أعلاها صفيراً: السين، والزاي، والصاد"[٧٠].

بلغت نسبة أصوات الصفير في القصيدة أربع عشرة وسبعة أعشار بالمئة، (١٤,٧٪)، وقد تكررت أربعمئة وخمس عشرة مرة (٤١٥) وكان أوفَرها تكراراً صوتُ التاء حيث تكرر مئة وثلاثاً وخمسين مرة (١٥٣)

وكان أقلَّ أصوات الصفير تكراراً صوتُ الظاء وتكرر ثماني مرات (٨).

**صوت الفاء:**

يتكون صوت الفاء "بوضع أطراف الثنايا العليا على الشفة السفلى، ولكن بصورة تسمح للهواء أن ينفذ من خلالها ومن خلال الثنايا مع عدم السماح للهواء بالمرور من الأنف، ولا تتذبذب الأوتار الصوتية خلال النطق به"[٧١] وهو من أصوات الصفير الضعيفة في نسبة صفيرها، إذا ما قيس بأصوات السين، والزاي، والصاد، ومن الأصوات الرخوة أيضاً.

تكرر صوت الفاء في القصيدة خمساً وثمانين مرة (٨٥) قال الشاعر:

وَمَا ذَاكَ إلّا بَسْطَةٌ عَنْ تَفَضُّلٍ
عَلَيْهِمْ وَكَانَ الأَفْضَلَ المُتَفَضِّلُ[٧٢]
وَإنّي كَفَانِي فَقْدَ مَنْ لَيْسَ جَازِيَاً
بِحُسْنَى ولا في قُرْبِهِ مُتَعَلَّلُ[٧٣]
فإنْ تَبْتَئِسْ بالشَّنْفَرَى أمُّ قَسْطَلٍ
لَمَا اغْتَبَطَتْ بالشَّنْفَرَى قَبْلُ أطْوَلُ[٧٤]

تكرر صوت الفاء تسع مرات، وقد تناسب ذلك الحفيف الذي يحدثه هذا الصوت مع حالة الشاعر المعاتبة للقوم الذين رحل عنهم، فهو رجل يلتزم بالأخلاق الرفيعة، وقد فقد أهلاً لا خير فيهم، لأنهم لا يقدرون المعروف، ولا يجزون عليه خيراً، وليس في قربهم أدنى خير يُتَعلّل به، ثم يذكر بالحرب إذا أصابها الحزن على فراق الشنفرى، فيكفيها تلك الذكريات التي كانت الحرب مسرورة فيها إذ أثارها الشاعر بنفسه.

**الأصوات الانفجارية:**

ينحبس الهواء انحباساً تاماً في مجراه عند النطق بهذه الأصوات، ثم يتبعه انفجار عند النطق بها، حيث يضغط الهواء ثم ينطلق سراح المجرى الهوائي

فجأة، فيندفع الهواء محدثاً صوتاً انفجارياً "فحين تلتقي الشفتان التقاء محكماً، ينحبس عندهما مجرى النفس المندفع من الرئتين لحظة من الزمن، بعدها تنفصل الشفتان انفصالاً فجائياً، فيحدث النّفسُ المنحبسُ صوتاً انفجارياً، وهو ما نرمز إليه في الكتابة بحرف الباء، فهذا النوع من الأصوات هو ما اصطلح القدماء على تسميته بالصوت الشديد، أو ما يسميه المحدثون انفجارياً"[٧٥].

والأصوات الانفجارية في اللغة العربية هي: (الباء، والتاء والذال والضاد والطاء، والكاف والجيم، و القاف، وهمزة القطع).

بلغت نسبة شيوع الأصوات الانفجارية في القصيدة خمسة وثلاثين وخمسة أعشار بالمئة، (٣٥,٥٪)، وقد تكررت ألفاً ومرتين (١٠٠٢) وكان أوفَرها تكراراً همزةُ القطع حيث تكرر خمسمئة واثنتي عشرة مرة (٥١٢).

وكان أقلَّ الأصوات الانفجارية تكراراً صوتُ الضاد وتكرر أربعاً وعشرين مرة (٢٤).

**صوت الهمزة:**

الهمزة من أول الأصوات مخرجاً، ومن أحرف الحلق، وهي صوت حنجري انفجاري منبعث من الرئتين، عدّه علماء الأصوات القدامى لا هو بالمهموس ولا بالمجهور.[٧٦]

وفي نطقه تُسَـدُّ الفتحة الموجودة بين الوترين الصوتيين حال النطق بهمزة القطع؛ وذلك بانطباق صوتي الوترين أدنى الحنجرة انطباقاً تاماً، فلا يسمح للهواء بالمرور من الحنجرة، ثم ينفرج الوتران فيخرج الهواء مُحدِثاً صوتاً انفجارياً شديداً.

أما وضع الأوتار الصوتية حال النطق بالهمزة فلا يسمح بكونها مجهورة أو مهموسة، فهي صوت مائع، عند نطقها تكون الأوتار الصوتية في وضع بين بين، أي بين الانغلاق والانفتاح، وبعض الدارسين المحدثين مثل: إبراهيم أنيس وكمال بشر وغيرهم يرون أن الهمزة صوت مهموس، لا تهتز معه الأوتار الصوتية[٧٧].

وقد هيمن هذا الصوت الانفجاري في تكراره على جميع أبيات القصيدة قال الشنفرى:

وَإِنْ مُدَّتِ الأَيْدِي إِلى الزَّادِ لَمْ أَكُنْ
بَأَعْجَلِهِمْ إِذْ أَجْشَعُ القَوْمِ أَعْجَلُ[٧٨]

تكررت الهمزة في البيت ثماني مرات، وفي البيت يفتخر الشاعر بقناعته وعدم جشعه، فهو، وإنْ كان يزاحم في صيد الطرائد، فإنه لا يزاحم في الشّره إلى أكلها، وقد تناسبت انفجارية هذا الصوت مع طبيعة صيد الطرائد والزحام حولها، ومع قسوة الحياة التي يعيشها الشاعر.

**الأصوات الاحتكاكية الرخوة:**

بلغت نسبة شيوع الأصوات الاحتكاكية

الرخوة في اللامية واحداً وثلاثين وثمانية أعشار بالمئة، (٣١,٨٪) وقد تكررت ثمانمئة وتسعاً وتسعين مرة (٨٩٩) وكان أوفَرها تكراراً صوتُ الواو حيث تكرر مئة وثمان وثمانين مرة (١٨٨).

وكان أقلَّ الأصوات الاحتكاكية الرخوة تكراراً صوتُ الظاء وتكرر ثماني مرات (٨).

وهذه الأصوات لا تمنع الصوت أن يجري فيها، وعند النطق بها "لا ينحبس الهواء انحباساً محكماً، وإنما يكتفي بأن يكون مجراه عند المخرج ضيقاً جداً، ويترتب على ضيق المجرى أن النَفَس أثناء مروره بمخرج الصوت يُحدِثُ نوعاً من الصفير أو الحفيف تختلف نسبته تبعاً لنسبة ضيق المجرى"[٧٩] والأصوات الاحتكاكية في لغتنا العربية هي: (ث ح خ ذ ز س ش ص ض ظ غ ف هـ و ي).

**صوت الواو:**

يتكون صوت الواو في جهاز النطق على هيئة نطق الضمة، وهو صوت طبقي شَفَوي ضيق، نصف حركة في مثل "ولد" وحركة في مثل (يدعو) كما أنه صوت مجهور ومُرقَّق، ويخرج من الشفتين ويُصاحب نطقَه تذبذبٌ للوترين الصوتيين في الحنجرة"[٨٠].

قال الشنفرى:

وَأَطْوِي على الخَمْصِ الحَوَايا كَمَا انْطَوَتْ
خُيُوطَـةُ مـارِيٍّ تُغَـارُ وتُفْتَـلُ[٨١]

تكرر صوت الواو ست مرات، ليسمعنا آهات الشنفرى وهمومه، التي تشبه صوت التوجع (أووووو) وترتفع في أعماق الشاعر، غير أنها تضمه إليها فتطفو على قلبه ثم يشكو منها، ويشبه هذا ارتفاع اللسان في الفم عند النطق بالواو، وانضمام الشفاه، فالشاعر طوى أمعاءه على الجوع، فأصبحت، لخلوّها من الطعام، يابسة ينطوي بعضها على بعض كأنها حبال أُتقن فتلُها.

**الأصوات السائلة:**

وهذا النوع من الأصوات، نسميه بالأصوات المتوسطة؛ لأنها ليست بالشديدة ولا بالرخوة. وهذه الأصوات الأربعة، كما ذكر رمضان عبد التواب تسمى عند علماء الغرب بالأصوات المائعة، وهي أصوات في حقيقتها مائعة وسائلة، لأنها تقع بين الأصوات الانفجارية والاحتكاكية، فلا ينحبس الصوت خلال النطق بها انحباساً كاملاً، ولا هو ينساب انسياباً كاملاً فيه احتكاك.

وهي – أيضاً- أصوات ينحبس فيها النفس ويجرى الصوت ثم ينقطع من نفسه بعد زمن يسير، اللام منها شديدة عند التقاء اللسان باللثة غير أن خروج الصوت من الجانبين جعل اللام حرفاً بينياً، وأما النون والميم فالجزء الفَموي منهما شديد ولكن جريان الصوت من الخيشوم جعلهما

رِخْوين، وأما الراء فمخرجه ليس منغلقاً تماماً عند قرع اللسان للحنك الأعلى بل هناك فجوة صغيرة يخرج منها جزء من الصوت جعلت الراء حرفاً بينياً، وأما العين، فعند النطق بها يجري الصوت زمناً ضئيلاً ثم ينقطع انقطاعاً تاماً وهذه صفة تجعل حرف العين حرفاً بينياً والأصوات السائلة في لغتنا العربية هي: اللام، النون، والميم، والراء، والعين"[٨٢].

بلغت نسبة شيوع الأصوات السائلة في القصيدة ثلاثين وثمانية أعشار بالمئة، (٨, ٣٠٪)، وقد تكررت ثمانمئة وإحدى وسبعين مرة (٨٧١) وكان أوفرها تكراراً صوتُ اللام حيث تكرر ثلاثمئة واثنتين وعشرين مرة (٣٢٢).

وكان أقلَّ الأصوات السائلة تكرارا صوتُ العين وتكرر مئة وتسع مرات (١٠٩).

**صوت اللام:**

تَفوَّق صوتُ اللام في تكراره على بقية الأصوات في القصيدة فقد تكرر ثلاثمئة واثنتين وعشرين مرة (٣٢٢).

يتكون صوت اللام في جهاز النطق بـ "أن يعتمد طرف اللسان بأصول الأسنان مع اللثة، بحيث توجد عقبة في وسط الفم تمنع مرور الهواء منه، ولكن مع ترك منفذ لهذا الهواء من جانبي الفم أو من أحدهما، وتتذبذب الأوتار الصوتية عند النطق به"[٨٣].

قال الشنفرى:

ولولا اجْتِنَابُ الذَّأْمِ لم يُلْفَ مَشْرَبٌ
يُعَاشُ بِهِ إلاّ لَدَيَّ وَمَأْكَلُ[٨٤]

تكرر صوت اللام تسع مرات في البيت، وقد تناسب مع تدفق الشاعر بذكر مناقبه الكريمة؛ فهو يفضل أن يستفَّ تراب الأرض على أن يمدّ أحد إليه يده بفضل أو لقمة يمنّ بها عليه.

**صوت التفشِّي:**

يتكون صوت الشين في جهاز النطق بـ "أن يلتقي طرف اللسان أي مُقدَّمه بمؤخر اللثة ومُقدَّم الحنك الأعلى، بحيث يكون هناك منفذ ضيق لمرور الهواء، ولكن هذا المنفذ أوسع من المنفذ الموجود في حال نطق صوت السين، وفي هذه الحالة كل جزء من جسم اللسان يكون مرفوعاً نحو أعلى الحنك، ولا تتذبذب الأوتار الصوتية عند النطق به"[٨٥]، ويوحي هذا الصوت بصفة الانتشار.

وصفة الانتشار خاصة بصوت الشين، حيث يظهر فيه انتشار في اللسان على الحنك، فيتكون في وسطه نوع من القناة ينطلق منها النفس.

تكرر صوت الشين في القصيدة تسعاً وعشرين مرة (٢٩).

قال الشاعر:

شَكَا وَشَكَتْ ثُمَّ ارْعَوَى بَعْدُ وَارْعَوَتْ

وَلَلْصَبْرُ إنْ لَمْ يَنْفَعِ الشَّكْوُ أجْمَلُ[٨٦]

تكرر صوت الشين في البيت السابق أربع مرات في كل من المفردات (شَكَا، وَشَكَتْ، الشَّكْوُ) وقد جاء هذا التكرار متفقاً مع طبيعة الشكوى، فهي تتفشى وتنتشر ويسمعها الآخرون، ليدركوا حال الشاعر، ومع أن الشكوى تتصف بالانتشار، ولا يمكن أن يتحقق معناها إلا بإسماعها للآخرين، فإن الشاعر يؤكد أن الصبر أفضل منها، في حال كانت الشكوى غير نافعة.

**صوت التكرار:**

يتكون صوت الراء بأن تتكرر ضربات اللسان على اللثة تكراراً سريعاً، وتتذبذب الأوتار الصوتية عند النطق به"[٨٧]. وصفة التكرار لازمة لهذا الصوت.

تكرر صوت التكرار في القصيدة مئة وأربعاً وعشرين مرة (١٢٤).

قال الشاعر:

لَعَمْرُكَ مَا بِالأَرْضِ ضِيقٌ على امْرِىءٍ

سَرَى رَاغِبَاً أَوْ رَاهِبَاً وَهْوَ يَعْقِلُ[٨٨]

تكرر صوت الراء في البيت السابق ستَّ مرات (٦) في كل من المفردات (لَعَمْرُكَ، بِالأَرْضِ، امْرِىءٍ، سَرَى، رَاغِبَاً، رَاهِبَاً) ويمكن ربط الضربات التي يُحدثها صوت الراء على اللثة، بحركة المشي في الليل تحت تأثير الخوف، فالخائف حين يخطو عادة يكرر خطاه أكثر من مرة كي يتأكد أنه يسير في المكان الآمن، ويرى الشاعر أن الأرض تتسع لأي إنسان يريد حاجته من الحياة، سواء أكان خائفاً، أم متفائلاً.

**صوت الانحراف:**

وهي صفة تتصل بصوت اللام، فهو صوت أسناني ولثوي وجانبي ومجهور، فيميل الصوت عن الموضع الذي احتبس فيه، ليجري في موضع آخر، حيث ينحرف اللسان عن موضع النطق به، "لأن صوت اللام يخرج من حافة اللسان (جانبه)، سميت هذه الصفة بالجانبية الانحرافية"[٨٩].

تكرر صوت الانحراف في القصيدة ثلاثمئة واثنتين وعشرين مرة (٣٢٢).

**قال الشاعر:**

هُمُ الأَهْلُ لا مُسْتَودَعُ السِّرِّ ذَائِعٌ

لَدَيْهِمْ وَلاَ الجَانِي بِمَا جَرَّ يُخْذَلُ[٩٠]

تكرر صوت اللام في البيت سبع مرات (٧) نجد الشاعر يجعل الوحوش أهلاً له، فقد عاملها معاملة العقلاء، وهو انحراف عن الطبيعة البشرية،

ولعل صفة الانحراف تلتقي مع انحرافات الشاعر المتعددة في القصيدة، والصعلكة في طبيعتها هي انحراف عن نسيج المجتمع وتقاليده، تفرد الشاعر بعادات تُميِّز شخصيته عن سواها،على أن صوت اللام من الأصوات السائلة السهلة، لتتضافر مع نهج الشنفرى من حيث اعترافاتُه وذكْرُ مثالبه أو مناقبه.

**صوت الهتَّة "الضعف":**

تعني الهتَّة الضعف، ولولا هَتَّة في الهاء لأشبهت الحاء لقرب مخرج الهاء من الحاء، وعند النطق بالهاء يخرج الصوت ضعيفاً من أقاصي الحلق، وعدَّها القدماء "مجرد نَفَسٍ لا اعتياصَ فيه"(٩١)، وبسبب الفراغ الواسع بين الوترين الصوتيين يحتكُّ الهواء بهما غير أنه لا يقوى على دفعهما إلى التذبذب.

بلغت نسبة وجود صوت الهتة في القصيدة (٤,٧٪). وقد تكرر هذا الصوت مئة وخمساً وثلاثين مرة (١٣٥).

قال الشنفرى:

وَلَسْـتُ بِعَـلٍّ شَرُّهُ دُونَ خَـيْرِهِ

أَلَـفَّ إذا مـا رُعْتَـهُ اهْتَـاجَ أعْـزَلُ(٩٢)

وَلَسْتُ بِمِحْيَارِ الظَّلَامِ إذا انْتَحَتْ

هُدَى الهَوْجَلِ العِسّيفِ يَهْمَاءُ هوْجَلُ(٩٣)

تكرر صوت الهاء ثماني مرات في البيتين السابقين، ولعلّ صفة الضعف التي يتصف بها هذا الصوت، تضافرت مع حالة الرحيل عن الأهل؛ فمبعث ذلك الرحيل هو اليأس والضعف الإنساني، فالشاعر يوازن بين مجتمع أهله ومجتمع الوحوش، فيفضل الوحوش على الأهل، ومن أجل تخفيف الشعور بهذا الضعف، يؤكد أن مجتمع الوحوش أفضل من مجتمع قومه، فهو مجتمع لا يُفْشِي الأسرار، ولا يخذل بعضه بعضاً بخلاف مجتمع أهله.

## الفصل الثالث: الإيقاع والمعنى

### مناسبة بحر القصيدة لموضوعها:

**-وزن الطويل والمعنى:**

ينتمي إلى الدائرة العروضية الأولى، دائرة المختلف، وهو من أطول البحور الشعرية، حيث تبلغ حروفه ثمانية وأربعين حرفاً، أما أصل وزن الطويل فهو:

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن

/٧ / ٥ / ٧ / ٥ /

٧ / ٥ / ٧ / ٥

وبتفعيلاته الثقيلة هذه، وبمقاطعة الكثيرة، إنما "ينبعث من نفس الشاعر انبعاثاً فيه هدوء

والتزام رزين، وفيه انسحاب طويل بطيء، وفيه انبساط ورحابة، يتفق مع ما يريد الشاعر أن يسوقه من معنى جليل ولفظ كبير يملأ الفم إذا أنشد"[٩٤].

قال الشنفرى:

فإنْ تَبْتَئِسْ بالشَّنْفَرَى أمُّ قَسْطَلٍ
لَمَا اغْتَبَطَتْ بالشَّنْفَرَى قَبْلُ أطْوَلُ

طَرِيـدُ جِنَايَـاتٍ تَيَـاسَرْنَ لَحْمَـهُ
عَقِيرَتُـــهُ لأيِّهِـــا حُـــمَّ أوَّلُ

تَنَـامُ إذا مَـا نَـامَ يَقْظَـى عُيونُهـا
حِثاثـــاً إلى مَكْرُوهـــهِ تَتَغَلْغَـــلُ

وإلْـفُ هُمُـومٍ مـاتَزَالُ تَعُـودُهُ
عِيَـاداً كَحُمَّـى الرِّبْـعِ أو هِـيَ أثْقَـلُ

إذا وَرَدَتْ أصْـدَرْتُها ثـمّ إنّهـا
تَثُوبُ فَتَأتي مِنْ تُحَيْتُ ومِنْ عَلُ[٩٥]

اجتمع البكاء والأسى في هذه الأبيات، وتساقطت عَبَراتُ الشاعر عَبْرة تلو الأخرى، فالهموم لدى الشنفرى لا تنتهي، وهي بطبيعتها هموم ثقيلة على النفس، كثقل تفعيلات البحر الطويل، الموسومة بالهدوء والتفكر والتأمل الذي يتناسب مع حزن الحرب لفراق الشنفرى، تلك الحرب التي طالما سُرَّت بإثارته لها، فها هو الشاعر يدفع ثمن الحرب أضعافاً كثيرة، إنَّه مُطاردٌ ممَّن أغار عليهم، وهؤلاء يتنافسون للقبض عليه والانتقام منه، وهم في غاية اليقظة للانتقام منه، وإنْ ناموا، فإنَّ عيونهم تظل يقظة تترصَّده للإيقاع به. صفوة القول، إن البحر الطويل "أخذ من حلاوة الوافر، دون انبتاره، ومن رقة الرمل دون لينه المفرط، ومن ترسل المتقارب المحض دون خفته وضيقة، وسلم من جِبلَّةِ الكامل، وكَزازة الرجز، أفاده الطول أُبَّهةً وجلالة فهو بحر معتدل ونغمه لطيف[٩٦]. وقد جاء ملائماً للّامية التي اتسعت لموضوعات متعددة، منها: الصبر، والعفة، وسُموُّ النفس، وعلّو الهمة، والترفع عن النميمة، وإباء الذلّ والضيم، وغيرها.

**-الإيقاع الداخلي والمعنى:**

**-ظاهرة التكرار:**

**-مفهوم التكرار:**

التكرار في اللغة من "الكَرُّ بمعنى الرجوع، كما يأتي بمعنى الإعادة والعطف؛ فالكرّ: الرجوع يقال كرّه، وكرّ بنفسه، والكَرُّ مصدر كرّ عليه يكرُّ كراً وكروراً وتكراراً: عطف عليه وكرّ عنه: رجع... وكرر الشيء وكركره: أعاده مرة بعد أخرى. فالرجوعُ إلى شيء وإعادتُه وعطفُه هو تكرار[٩٧]، وقد يأتي تصريف آخر بمعنى التكرار وهو التكرير يقول الجوهري (ت ٣٩٣هـ) الكرّ

الرجوع، يقال: كرّه وكرَّ بنفسه يتعدى ولا يتعدى وكَرَّرتُ الشيءَ تكريراً وتكراراً"[٩٨].

أما في الاصطلاح فهو تكرار الكلمة أو اللفظة أكثر من مرة في سياق واحد لنكتة، إما للتوكيد أو لزيادة التنبيه أو التهويل أو للتعظيم أو للتلذُّذ بذكر المكرر[٩٩].

يترك التكرار أثراً انفعاليًّا في نفس المتلقي، وبذلك فإنه يعكس جانباً من الموقف النفسي والانفعالي لدى الشاعر، ومثل هذا الجانب لا يُمكنُ فهمه إلا من خلال دراسة التكرار داخل النص الشعري الذي ورد فيه، فكلّ تكرار يحمل في ثناياه دلالات نفسية وانفعالية مختلفة تفرضها طبيعة السياق الشعري، ولو لم يكن له ذلك لكان تكراراً لجملة من الأشياء التي لا تؤدي إلى معنى أو وظيفة في البناء الشعري، لأن التكرار أحد الأدوات الجمالية التي تساعد الشاعر على تشكيل موقفه الشعري، فالشاعر إذا كرر عكس أهمية ما يكرره مع الاهتمام بما يعده حتى تتجدد العلاقات وتُثرى الدلالات وينمو البناء الشعري"[١٠٠].

ويفيد التكرار: التأكيد، وزيادة التنبيه، وهو في حقيقته إلحاح على جهة هامة في العبارة، يُعنى بها الشاعر أو الأديب أكثر من غيرها؛ ففي جوهره يهتم بلفظة أو عبارة، ويكشف عن اهتمام المتكلّم بها، وهو، لذلك، ذو دلالة قيّمة لدى الناقد؛ لأنه يضع بين يديه دليلاً أو مفتاحاً للفكرة المسيطرة على الشاعر أو الكاتب[١٠١].

ولا يخفى أنّ التكرار يُعدُّ أحد دعائم الموسيقى الداخلية؛ إذ يقوم بتثبيت الفكرة والإلحاح في توصيل المعنى.

والتكرار يقوم بدور كبير في الخطاب الشعري، إذ إنه أحد الوسائل الإقناعية الملازمة للشعر، بل إنه مُكوِّن أساسي في الشعر.

حَضَرتْ بنية التكرار بكثرة في لامية العرب، ويبدو أن للتكرار حضوراً دلالياً مقصوداً لدى الشاعر، فمن خلال الأمثلة، سنتبين بعض مواطن هذا التكرار لدى الشنفرى ومراميه ودلالاته.

**-تكرار الحرف:**

يبدو تكرار الحرف جلياً في لامية العرب، وقد يكشف تكرار حروف بعينها في أبيات القصيدة عن حالة الشاعر النفسية التي ارتبطت بنفسية الشاعر المضطربة وما يعانيه من أهوال، بوصفه شاعراً صعلوكاً كان سياق حياته مختلفاً عن الآخرين، ومن أمثلته قول الشاعر:

لَعَمْرُكَ ما في الأَرض ضِيْقٌ عَلى اِمرِئٍ
سَرَى راغِباً أو راهِباً، وَهوَ يَعْقِلُ[١٠٢]

تكرر حرف الراء في البيت ستَّ مرات، وهو صوت يتصف بالتكرير والانفراد والانحراف،

لا يشترك في صفته أي صوت آخر، وقد وصفه سيبويه بأنه حرف شديد يجري فيه الصوت لتكريره وانحرافه إلى اللام، كما أنه صوت إذا تكلم به الإنسان خرج كأنه مضاعف، والوقف يزيده إيضاحا"[١٠٣]، وضمن الدّراسات الصوتية الحديثة، ينظر لصوت الراء على أنه وحدة من الصوامت المكررة[١٠٤].

وقد استخدم الشاعر صوت الراء في سياقين هما: الرغبة والرهبة، ذلك أن الشاعر يسير في حالة رغبة أحياناً، وحالة رهبة أحياناً أخرى، حسبما تُملي عليه حياته المضطربة بوصفه صعلوكاً وشاعراً في آن معاً.

ويخرج صوت الراء من طرف اللسان بينه وبين ما فوق الثنايا العليا، ولقد تلاءم تكرار صوت الراء الذي يتصف بالانحراف والترديد مع الخيارات التي قدمها الشاعر بين الرهبة والرغبة، فالأرض واسعة وأمام السائر فيها عدد من الخيارات سواء لصاحب الحاجات أو الخائف.

ومن أمثلة تكرار الحرف، قول الشاعر:

وَلَسْتُ بِعَلٍّ شَرُّهُ دونَ خَيْرِهِ
أَلَفَّ، إِذا ما رُعْتَهُ اِهتاجَ، أَعْزَلُ[١٠٥]

تكرر صوت اللام في البيت خمس مرات، وعند النطق بصوت اللام "تتشكل حُبسةٌ كاملةُ الانغلاق على طول خط وسط سقف الفم، طريق لا يوقف تدفق تيار النفس على نحو كامل، ولكنها تُجبره على التحرر من فوق الحواف الجانبية للسان فيما بين الأسنان، وعلى طول الجزء الداخلي للوجنات إلى الشفاه"[١٠٦]، كما يتصف صوت اللام بسهولة النطق، ويُسْرِه وانسيابه، بعكس طريقة مروره بجهاز النطق.

ويبدو أن الانزلاق السهل لصوت اللام يتوافق مع ممارسات الشاعر الصعلوك التي ألفها، فهو يتصرف بسهولة ويُسرٍ نحو ما يتعرض له من أخطار وتحديات، فقد اختار جانب الخير وأعرض عن الشر، ذلك أن لديه الخير، وحُسْنَ التصرف والشجاعة، ويمتلك السلاح الذي قد يردع ما يُهدد وجوده، يؤدي الشاعر هذه الأفعال بسهولة ويُسر كأنما اكتسب الدّربة والمراس على فعلها، وهي دُربةٌ وسهولة وانسياب تشبه صفات حرف اللام وتتوافق معه.

ومن أمثلة تكرار الحرف – أيضاً– قول الشاعر:

وَأُعْدَمُ أَحْياناً، وَأَغْنى، وَإِنَّما
يَنالُ الغِنى ذو البُعْدةِ المُتَبَذِّلُ[١٠٧]

تكرر صوت النون في البيت ست مرات، ويتكون صوت النون "بإقفال مجرى الهواء في الفم عن طريق ارتفاع أسلة اللسان، واتصالها

باللثة، ويكون الحنك اللين منخفضاً، فتتذبذب الأوتار الصوتية معها، فالنون صوت لثوي مجهور مرقق أغَنُّ"[١٠٨].

ولعل النون يتناسب والنَّفَسَ الحزين، الذي يشوبه تأمل الفقر ومعاينة آثاره ونتائجه، تجعل الإنسان السويَّ الشريف بين مفترق طرق؛ الانخراط في فعل المعايب والأمور المبتذلة، أو الصمود والصبر وتحدّي المصاعب، إنها فلسفة حزينة مفادها: من يصل إلى مرحلة الاغتناء بالمال، لا بدّ أنه قصَر أهدافه في الحياة على غاية الاغتناء، فقدم أمام هذه الغاية التنازلات الكثيرة، بينما حالة الشاعر مختلفة عن هذا، فهو لم يقصر نفسه على هدف الاغتناء في الحياة، إذ إنه يغنى مرة ويفتقر أُخرى، وهذا شأن الإنسان الكريم الذي يبذل المال ولا يجعله هدفا بحدّ ذاته. فلفظ (أعدم) الذي يبدأ به البيت يُوحي بأن الفقر هو الأصل في حياة الصعاليك، أما (الغنى) الذي يؤخره ولا يربطه بزمان ليوحي بأنه عارضٌ، وقد يأتي دون أن يكون دائماً. مسحة التأمل هذه عبر عنها الشاعر باستخدام صوت النون الذي أسهم في إبراز المعنى صوتاً وصورة.

**-تكرار الكلمة:**

الكلمة في جوهرها صوت مفرد أو مجموعة أصوات داخل البيت الشعري، تتضافر في بنائها وتأثيرها، وفي حالة تكرارها؛ فإنها تسعى لتؤدي وظيفة سياقية تفرضها طبيعة اللغة الشعرية المستخدمة، لتؤدي في النهاية وظيفة الإعادة والإلحاح والتأكيد، ومن ثم الوظيفة الصوتية التي تُلحُّ على إبراز موسيقى الشعر.

ويبدو تكرار الكلمة واضحاً في لامية العرب، وقد يكشف تكرار الكلمة في أبيات القصيدة عن بعض المدلولات التي أراد الشاعر تأكيدها بواسطة الصوت. ومن أمثلة تكرار الكلمة قول الشاعر:

شَكَا وَشَكَتْ ثُمَّ ارْعَوَى بَعْدُ وَارْعَوَتْ
وَلَلصَّبْرُ إنْ لَمْ يَنْفَعِ الشَّكْوُ أجْمَلُ
وأغْضَى وأغْضَتْ وَاتَّسَى واتَّسَتْ به
مَرَامِيلُ عَزَّاها وعَزَّتْهُ مُرْمِلُ
وَمَا ذَاكَ إلّا بَسْطَةٌ عَنْ تَفَضُّلٍ
عَلَيْهِمْ وَكَانَ الأَفْضَلَ المُتَفَضِّلُ
وَفَاءَ وَفَاءَتْ بَادِراتٍ وَكُلُّها
على نَكَظٍ مِمَّا يُكَاتِمُ مُجْمِلُ[١٠٩]

تكررت الألفاظ (شَكَا، شَكَتْ، الشَّكْوُ، ارْعَوَى، وَارْعَوَتْ، أغْضَى، أغْضَتْ، اتَّسَى، اتَّسَتْ مَرَامِيلُ، مُرْمِلُ، عَزَّاها، عَزَّتْهُ، تَفَضُّلٍ، الأَفْضَلَ، المُتَفَضِّلُ)

وقد استخدم الشاعر صِيَغاً متشابهة تحمل الدلالات الحسية والحركية والبصرية؛ لتتعمّق

فائدة التكرار، ويبرز أثره، ويثبت معناه في وجدان السامع، فالفعلان المكرران (شَكَا وَشَكَتْ) منحا القارئ دلالة حسّية، فالشكوى تنتمي إلى الإحساس الإنساني، بوصفه إحساساً ينتاب الإنسان بسبب الجوع، أما الفعلان المكرران (ارْعَوَى، وَارْعَوَتْ) فمنحا القارئ دلالة حركية، ففيهما معنى العودة والرجوع اللَّذَيْن يدلان على السّير والحركة ذهاباً وإياباً.

أما الأفعال المكررة (أغْضَى، وأغْضَتْ، وَاتَّسَى، واتَّسَتْ) فقد قدمت للقارئ الدلالة البصرية، التي تفصح عنها معالم وجوه الذئاب الجائعة، فالذئب وجماعته وجدوا أحوالهم متشابهة يجمعهم البؤس والجوع، فأخذ كل منهم بحركات مقصودة من الوجه؛ يعزّي الآخر ويتأسى به، أما الفعلان (فَاءَ وَفَاءَتْ) فقد أدّيا وظيفة الدلالة الحركية، إذ إنهما يحملان معنى العودة والرجوع، فبعد اليأس المطبق من الحصول على الطعام، رجعت الذئاب إلى مأواهن تتفصد نفوسهن حسرة ومرارة.

إن هذا التكرار الصوتي المتمثل بتكرار الكلمة داخل البيت الشعري الواحد يُغذِّي الإيقاع الشعري، ويُكسبه نغمة واضحة تنبع من التماثل الصوتي الموسيقي الذي يُريح نفس المتلقي ويطربها ويشدها إلى التفكر فيما وراء الصوت من معان بعيدة المرامي، لا يُفصح عنها سوى هذا النوع من الموسيقى، ذلك أن اتفاق لفظتين في المكونات الصوتية يشكل مصدر انسجام إيقاعي، يُنتِجُ لحناً جاذباً للنفس وتأثيراً قويّاً في السامع.

**-تكرار النفي:**

استخدم الشنفرى النفي بوصفه خياراً تركيبياً، يُسهم في تحويل الجملة من البساطة إلى التركيب.

والنّفي في حقيقته "باب من أبواب المعنى، يهدف به المتكلم إلى إخراج الحكم من تركيب لغوي مثبت إلى ضده، وتحويل معنى ذهني يتسم بالإيجاب والقبول إلى حكم يخالفه، بصيغة تحتوي على عنصر يفيد ذلك، أو يصرف ذهن السامع إلى ذلك الحكم عن طريق غير مباشرة من المقابلة أو ذكر الضد أو بتغيير يسود في مجتمع ما مقترن بضد الإيجاب والإثبات"[١١٠].

كما يفيد النفي "معنى الطرح والإخراج والاقتطاع، وهو نقيض الجمع والضم والإحاطة، ونفي حدوث الفعل: إخراجه من صفة الحدوث واقتطاعه بعيداً عن دائرة الكينونة، لأن الحدوث إيجاب على الإطلاق، والنفي إخراج حَدَثٍ بعينه من الوجود المطلق من الإيجاب[١١١]".

وكان لافتاً تكرار النفي في اللامية، بواسطة أدوات النفي: لا، وليس، و لم، وما.

**-نفي الزمن الحاضر بـ (لا):**

نَفَى الشاعرُ الزَّمنَ الحاضر، بإدخال أداة النفي (لا) على الفعل المضارع، ولعل ذلك يعود إلى رفض الشاعر واقعه المضارع، وحياته الآنية، فالشاعر الذي حُيّد ونُبذ وغُيّب دوره داخل النسيج الاجتماعي الجاهلي، تكوّنت لديه ردّة فعل إزاء ذلك، النفي مقابل النفي، والطرح والإخراج مقابل الطرح والإخراج، فهو لم يتعرض للماضي بالنفي لأنه لا يهمُّه ولا يؤثر في حياته بوصفه صعلوكاً تتركّز معاناته في الزمن الحاضر، بل إن مشكلته الحقيقية هي في هذا الزمن الذي يغلب عليه التشرد والنفي والإزاحة من الحياة.

ومن أمثلة نفي الشاعر للزمن الحاضر، قوله:

وَأَغْدو خَمِيصَ البَطْن لا يَسْتَفِزُّنِي
إلى الـزَادِ حِـرْصٌ أو فُـؤادٌ مُوَكَّـلُ
وَلكِـنّ نَفْسَـاً مُـرَّةً لا تُقِـيمُ بي
عـلى الـذامِ إلاَّ رَيْـثَمَا أَتَحَـوَّلُ
ولا تَزْدَهِي الأَجْهالُ حِلْمِي ولا أُرَى
سَؤُولاً بأَعْقَاب الأقَاويلِ أُنْمِلُ[١١٢]

تكرر نفي الزمن الحاضر في الأبيات أربع مرات (لا يَسْتَفِزُّني، لا تُقِيمُ، لا تَزْدَهِي، لا أُرَى) فالشاعر، وإن بات ضامر البطن من شدّة الجوع، فإنه يتحكم في الشّره إلى الطعام والشوق له، فينفي أن يكون الطعام قادراً على استفزازه، فيصدع ويتخلّى بسببه عن مبادئه، وفي البيت الثاني ينفي الشاعر قبول نفسه للعيب والدّنس الذي يحطّ من قيمة الإنسان، وهي الصفات التي ألصقتها بعض فئات المجتمع الجاهلي بالصعاليك، نجد أن الشاعر ينفي هذه الصفات بنبرة يغلب عليها ردّة الفعل، ثم ينفي استخفاف الجهلاء وأصحاب النمائم به، فهو لا يسأل الناس ولا يتدخل في شؤونهم- كما يتدخلون في شؤونه- كيلا يتسبب بوقوع الفتن بينهم.

**-نفي الاسم:**

يدلُّ الاسم على الشيء بذاته، دون الاقتران بدلالة أخرى كدلالة الزمن أو الحدث، ويفيد الثُّبوت؛ فهو مجرد من الزمن، ويدل على الشيء نفسه، أو على اتصافه بصفة ما على سبيل الدوام.

فالاسم "كل شيء دلَّ لفظه على معنى غير مقترن بزمان محصل من مضي أو غيره"[١١٣].

نفى الشاعر الاسم بما يحمله من دلالات رافضة لحالة السكون والرّكون، والشعور باليقين تجاه المُسلّمات التي أنتجها المجتمع الجاهلي بما فيه من عادات قَبَلية وتقاليد موروثة، تلك الحالة من الثبات والسكون رفضها الشنفرى، وانحاز إلى

الحركة الدائبة والتصدّي لكلّ ما يقيّد حركته، ولا غرابة في ذلك، فالشاعر الصعلوك هو في أحد تجلياته إنسان ثائر على السكون القَبَلي المتمثل في ثبات النظام ومركزيته، ومن ثم ما يشيعه من ظلم للمُهمَّشينِ كالنبذ وتهديد وجودهم وطردهم إلى مناطق خلفية مُوغِلة في جدبها وفقرها. ومن أمثلة نفي الاسم، قول الشاعر:

ولا جُبَّـأٍ أكْهـى مُـرِبٍّ بعِرْسِـهِ
يُطَالِعُهـا في شَـأْنِهِ كَيْـفَ يَفْعَـلُ
وَلاَ خَـرِقٍ هَيْـقٍ كَـأَنَّ فـؤادَهُ
يَظَـلُّ بـه المُكَّـاءُ يَعْلُـو وَيَسْـفُلُ
ولا خَـالِفٍ دارِيَّـةٍ مُتَغَـزِّلٍ
يَـرُوحُ وَيغْـدُو داهنـاً يَتَكَحَّـلُ
فـلا جَـزِعٌ مِـنْ خَلَّـةٍ مُتَكَشِّـفٌ
ولا مَـرِحٌ تَحْـتَ الغِنَـى أتَخَيَّـلُ
نَصَبْتُ له وَجْهي ولا كِـنَّ دُونَـهُ
ولا سِتْرَ إلاَّ الأتْحَمِـيُّ المُرَعْبَـل[١١٤]

ينفي الشاعر صفات الجبن، والضعف، والخوف، والفساد، والحمق، والمبادرة بالشر، وهذه الصفات في مجملها صفات محرّضة على الجمود والتأخر والسّكون، وقد تمّ إلصاق معظم هذه الصفات بالصعاليك في المجتمع الجاهلي، الأمر الذي أدى إلى عزلهم ونُكران دورهم في المجتمع، ومن ثمّ نبذهم ورفض التعامل معهم. الشاعر في هذه الأبيات يدافع عن وجوده المختلف وحركته الدائبة ونشاطه المحفوف بالتوق إلى التغيير، وأول متطلبات هذا التغيير؛ تغيير نظرة المجتمع الجاهلي نحو الصعاليك، فهم على غير توافق مع مجتمعهم، وارتضوا طريقاً آخر لأنفسهم، محاولين محو الأحكام المسبقة عليهم وتفنيدها، نافين كل ما ألصق بهم من صفات رأوا أنها ليست من صفاتهم.

**-التقسيم والمعنى:**

**-التقسيم:**

التقسيم هو "أن يستوفي المتكلم جميع أقسام الكلمة التي يمكن وجودها، غير تارك منها قسماً واحداً"[١١٥] والتقسيم وسيلة إيقاعية وبلاغية، تثير اهتمام السامع بالمعنى، وعلى ذلك يمكن للتقسيم أن يتحقق على مستوى كلمتين أو جزء من الشطر أو شطري البيت معاً.

وعزا بعض الباحثين، هذا التنوع الموسيقي الداخلي إلى "أنه ينبع من رتابة الموسيقى الخارجية، التي تتمثل في الأشكال المعروفة بالبحور، كما أن ظروف الشاعر الجاهلي النفسية المتقلبة، وطبيعة الحياة المتغيرة من حوله دعته لأن يوائم بين عواطفه وبين هذه الموسيقى الداخلية، فيخلق هذا الانسجام بين عواطفه وموسيقاه"[١١٦].

لقد اتخذ التقسيم أشكالاً مختلفة عند علماء البلاغة القدماء، ووضعوا لكل شكل منها اسماً خاصاً ويمكن القول "إن هذه الأشكال جميعها، ليست في جوهرها إلا وسيلة إيقاعية بلاغية، استعان بها الشعراء في إبداع المعنى، وإن تعددت وجوهها"(١١٧).

ومن أمثلة التقسيم قول الشاعر:

ثَلاَثَةُ أَصْحَابٍ: فُؤَادٌ مُشَيَّعٌ

وأَبْيَضُ إِصْلِيتٌ وَصَفْرَاءُ عَيْطَلُ(١١٨)

ويبدو التقسيم واضحاً إذا كتبنا البيت على النحو الآتي:

**ثَلاَثَةُ أَصْحَابٍ:**

**فُؤَادٌ مُشَيَّعٌ**

**وأَبْيَضُ إِصْلِيتٌ**

**وَصَفْرَاءُ عَيْطَلُ**

هذا التقسيم القادم من الوقفة الزمنية بين أقسام البيت الشعري الواحد، وفي حال إنشادنا للبيت بهذه الطريقة، وتكرار الإنشاد يتبدّى التقسيم بوصفه فرعاً موسيقياً نابعاً من الإمكانات الصوتية في البيت الشعري.

قال الشاعر:

دَعَسْتُ على غَطْشٍ وَبَغْشٍ وَصُحْبَتِي

سُعَارٌ وإِرْزِيزٌ وَوَجْرٌ وَأَفكَلُ(١١٩)

دَعَسْتُ/ على غَطْشٍ/ وَبَغْشٍ/ وَصُحْبَتِي

/ سُعَارٌ/ وإِرْزِيزٌ/ وَوَجْرٌ/ وَأَفكَلُ

ثمة سبع وقفات في هذا البيت، أكسبته إيقاعاً داخلياً ساحراً، قادماً من التقسيم بمفهومه الإيقاعي الواسع.

**الجناس والمعنى:**

يُعْرَفُ عند البلاغيين بفن الجناس والتجنيس والمجانسة، ويسمى "الكلام مجانساً لأن حروف ألفاظه يكون تركيبها من جنس واحد(١٢٠). ومنه ما تكون الكلمة تجانس الأخرى في تأليف أحرف، أو في الاشتقاق، وأحياناً في المعنى(١٢١).

ويمكن أن يضم الجناس بمفهومه الواسع الألفاظ المتقاربة في الصوت، وسيعرض البحث له من زاوية التماثل الصوتي، داخل البيت الشعري الواحد.

ومن فوائد الجناس البلاغية أنه يشدّ انتباه المتلقي ويجعله "أشد ميلاً إلى الإصغاء والتلذُّذ بنغمته العذبة، وتجعل العبارة على الأذن سهلة مستساغة، فتجد من النفس القبول، وتتأثر به أي تأثير وتقع من القلب أحسن موقع"(١٢٢).

أفاد الشنفرى من الإمكانات التجنيسية للأصوات، بصورة جلية، فبالنظر إلى قصيدته نلاحظ كثيراً من الأمثلة.

قال الشنفرى:

وإن مُدَّت الأَيدي إلى الزاد لم أَكُنْ
بأَعْجَلهم، إذ أَجْشَعُ القومِ أَعْجَلُ(١٢٣)

جانس الشاعر بين اللفظتين (أعْجَلهم، وأَعْجَلُ) وقد جاء الجناس في أول العجز وآخره، ليتكثف الجناس ويؤدي دوره في موسيقى البيت، وليؤكد أن الشاعر إن تزاحم القوم على الطعام، فإنه يتأنى ولا يقبل عليه، مفتخراً بقناعته وبُعْدِه عن الجشع، فهو يزاحم في صيد الطرائد، لا في أكلها. قال الشنفرى:

فَقَد حُمَّت الحاجاتُ، والليلُ مُعْمِرٌ
وشُدَّتْ، لِطِيَّاتٍ، مطايا وأَرْحُلُ(١٢٤)

جاء اللفظ المجانس الأول منه في أول الصدر (حُمَّت) والثاني في أول العجز (شُدَّتْ). وقد أضفى مجيئهُ متباعداً في البيت الشعري أولاً، وثابتاً من حيث مكان التفعيلة ثانياً -أضفى على البيت موسيقى جاذبة ونغماً مؤثراً وماتعاً.

ومن أمثلته قول الشنفرى:

فأَيَّمْتُ نِسْوَانَاً وأَيْتَمْتُ إِلْدَةً
وَعُدْتُ كما أَبْدَأْتُ واللَّيْلُ أَلْيَلُ(١٢٥)

جاء الجناس في صدر البيت في لفظتين (فأَيَّمْتُ، أَيْتَمْتُ) فقد جعل الشاعر بعض النساء بلا أزواج، وجعل بعض الأبناء بلا آباء، وقد عمل الجناس في صدر البيت على تكثيف الدلالة وتأكيد أفعال الشاعر.

جاء الجناس ليؤكد صفات الشجاعة والإقدام لدى الشاعر، فقد كان رجلاً شجاعاً استطاع مقارعة أعدائه وقتلهم وجعل نساءهم بلا أزواج، كما استطاع بشجاعته وإقدامه أن ييتم أبناءهم. هذه الصفات التي تمتع بها الشاعر استدعت مثل هذه الأبنية الصرفية المتقاربة (فأَيَّمْتُ، أَيْتَمْتُ، عُدْتُ، أَبْدَأْتُ واللَّيْلُ، أَلْيَلُ) لتكسب المعنى جرساً موسيقياً قوياً، وتكرار صوت التاء في أربعة أبنية منها، وهو صوت مهموس شديد "في تكونه لا يتحرك الوتران الصوتيان، بل يتخذ الهواء مجراه في الحلق والفم بالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا، فإذا انفصلا فجائياً سمع ذلك الصوت"(١٢٦) محدثاً انفجاراً صوتياً واضحاً، وهذا الانفجار جاء ليتضافر مع صفات شجاعة الشاعر وإقدامه.

إنه طرب الشنفرى الفِطْري الذي نجح في نقل موسيقاه إلى ذائقتا الفنية، صوتاً وصورة ومعنى.

**التشبيه والمعنى:**

تكررت أداة التشبيه (كأن) في القصيدة تسع مرات (٩) ولعل تكرار استخدامها يرجع إلى جمالها المتمثل في رصانة إيقاعها، فهي أداة مركبة من عنصرين: أداة التشبيه (الكاف) وأداة التوكيد (أن) وكأن وظيفتها للتشبيه والتوكيد معاً، ويمكن القول: إن أداة التشبيه "كأن" ذات إيقاع

قوي، مصدره أنها "أداة أقوى من جميع أدوات التشبيه الأخرى كالكاف وغيرها"[١٢٧].

قال الشنفرى:

مُهَرَّتَـةٌ فُـوهٌ كَأَنَّ شُـدُوقَـها
شُقُـوقُ العِـصِيِّ كَالِحَاتٌ وَبُسَّـلُ
فَضَـجَّ وَضَـجَّتْ بـالبَرَاحِ كأَنَّهـا
وإيّـاهُ نُـوحٌ فَـوْقَ عَلْيَـاءَ ثُكَّـلُ[١٢٨]

يصف الشاعر الذئاب التي أَلِف أخلاقها والعيش معها، وقد تجمّعت حول ذلك الذي دعاها لإنجاده بالطعام، ليقدم الشاعر مشهداً بديعاً لها وهي فاتحة أفواهها، فتبدو واسعة الشدوق، كئيبة، كريهة المنظر، ثم يوسع الشاعر من تشبيهه، حيث يتجلى التشبيه التمثيلي بتشبيه الشاعر مشهد الذئب الذي صاح صياحاً محزوناً بسبب الجوع وقلة الطعام، فصاحت من حوله الذئاب، شبهه الشاعر بمشهد النساء النائحات على فقدان أزواجهن أو أولادهن وهن في مأتم فوق مكان مشرف يراه جميع من ينظر إليه.

يقول الشاعر:

ولا خَـرِقٍ هَيْـقٍ كـأنَّ فُـؤَادَهُ
يَظَلُّ بـهِ المُكَّاءُ يعْلُـو ويَسْفُلُ[١٢٩]

يستخدم الشاعر أداة التشبيه (كأن) جاعلاً قلب الخائف موازياً لحركة قلب الظليم الخائف المضطرب من حركة الطيور حوله، والشاعر بهذا التشبيه ينفي عن قلبه صفة الخوف، فقلبه ليس معلّقاً في طائر يعلو به وينخفض. يقول الشاعر:

تَرُودُ الأَرَاوِي الصُّحْمُ حَوْلِي كأنّها
عَـذَارَى عَلَـيْهِنَّ المُـلاَءُ المُـذَيَّلُ[١٣٠]

كما استخدم الشاعر التشبيه التمثيلي في تصوير مشهد الشياه الجبلية (إناث التيوس البرية) وهي حول الشاعر تجيء وتذهب وتُقبلُ وتُدبرُ في طلب ما تأكله، وقد ارتقى إلى موضع مرتفع من الجبل ليس فيه إلا الشياه البرية، شَبَّهها الشاعر في حالة حركتها حوله بمشهد الأبكار من النساء اللواتي لبسْنَ الملاحفَ والثياب المذيلة.

قال الشاعر:

فإمّا تَرَيْنِي كابْنَةِ الرَّمْلِ ضَـاحِيَاً
عـلى رِقَّـةٍ أحْفَـى ولا أَتَنَعَّـلُ[١٣١]

يشبه الشاعر نفسه بالبقرة الوحشية أو الحيّة في مشهد تمثيلي لافت؛ فحالة الشاعر وهو بارز للشمس، يمشي حافياً دون حذاء، تؤلمه قدمه بسبب رقتها وعدم احتمالها لخشونة التضاريس، شبه الشاعر مشهده هذا بمشهد الحية أو البقرة الوحشية التي تسير تحت الشمس يلفح جسدها الحرُّ والقُرّ وتعاني ما تعانيه من أجل البقاء على قيد الحياة.

قال الشاعر:

فَغَـبَّ غِشَاشَـاً ثُـمَّ مَـرَّتْ كأنّهـا

مَعَ الصُّبْحِ رَكْبٌ مِنْ أُحَاظَةَ مُجْفِلُ(١٣٢)

شبه الشاعر مشهد القطا العطاش التي أدبرت راجعة مسرعة من الماء، شبهها الشاعر بمشهد ركبان من الإبل منهزم من قبيلة أُحاظةَ اليمنية. يقول الشاعر:

كـأنَّ وَغَاهـا حَجْرَتَيْـهِ وَحَوْلَـهُ

أَضَامِيمُ مِنْ سَفْرِ القَبَائِلِ نُزَّلُ(١٣٣)

استخدم الشاعر أداة التشبيه (كأن) مشبها أصوات المياه بضجيج الجماعات المسافرة، ووجه الشبه الاختلاط والاختلاف.

يقول الشاعر:

إذا زَلَّ عنها السَّـهمُ حَنَّـتْ كأنَّهـا

مُـرَزَّأةٌ عَجْـلَى تُـرِنُّ وَتُعْـوِلُ(١٣٤)

شبه الشاعر صوت القوس في تصويبها، عند مفارقة السهم لها، بصوت امرأة شديدة الحزن تصرخ وتُولول بسبب ما حل بها من مصائب.

**الخاتمة:**

انتهيت في هذه الدراسة إلى رسم صورة واضحة لإيقاع قصيدة لامية العرب للشنفرى، وقد حاولت استكمالاً للبحث أن استعرض بعض الموضوعات التي خرجت بها الدراسة.

فقد لمست في **الفصل الأول**، طبيعة الإيقاع الخارجي في لامية العرب، فوجدت أن إيقاعها الخارجي جاء على بحر الطويل، ولاحظت أن هذا الوزن يتضافر مع هموم الشاعر ومعاناته، وهي ثقيلة على النفس، كثقل تفعيلات البحر الطويل، الموسومة بالهدوء والتفكر والتأمل الذي يتناسب مع شاعر مطارد يتحسّب لكل شيء.

وأوضحت أن لامية العرب، اشتملت في حشوها على "مفاعلن" مقبوضة، و"مفاعيلن " تامة، وأثبتُّ أن تكرار مثل هذه النغمات لا يؤثر على الموسيقى الداخلية أو الخارجية.

وتوصلت إلى أن قوافي القصيدة جاءت متفاوتة في تركيبها الصوتي، فجاءت كلمتين أو (كلمة أو جزءاً من كلمة) ووجدت أن اختلاف أصوات القوافي في روّيها ووصلها وخروجها قد أغنى الإيقاع الخارجي.

وبينت أن التفاوت في نغمات القوافي يسمح بدراستها على أساس صوتي مقطعي، فلمست أن القصيدة تنفرد ببِنْيَةٍ صوتية مقطعية مستقلة تستحق الدراسة المعمقة.

وتوصلت إلى أن أصوات المدّ الطويلة، جاءت لتفصح عن نداءات واستغاثات خفيّة تمثلت في حوارات الشاعر الجاهلي مع بيئته وعالمه الخاص.

وخلصت في **الفصل الثاني** إلى أن الشنفرى يحتجُّ في وجه التحديات ويرفع صوته ليسمع كلمته ويفرض وجوده ككائن مهمّش، يلتمس لنفسه مكاناً خاصاً ومميزاً له، لاسيما من خلال التحليل الإحصائي الذي أثبت أن أصوات اللامية كانت مجهورة.

ووجدت أن القصيدة حفلت بأصوات الصفير وهي أصوات قادرة على تنبيه الأسماع والتقاط الأبصار، ولم أجد بُعداً في هذا عن معاني اللامية التي أوردت قطعاً سينمائية بالصوت والصورة والحركة، وجذبت إليها جميع الحواس.

كما حفلت القصيدة بالأصوات الانفجارية، لتخبر عن الثورة ضد الظلم والنّبذ، والتحدي والصمود أمام نمطية المجتمع الجاهلي وممارساته وتصنيفاته للبشر، والعزم على مواجهة الظروف الصعبة، وبينت أن اللامية حفلت بأصوات الذلاقة لما فيها من قدرات خلاقة لا يصمد أمامها عائق من حيث اللغة والإفضاء السهل والانسيابية.

وتوصلت إلى أن الإيقاع الداخلي في اللامية عماده التكرار الذي يسهل فعل الإنشاد ويعمّقه؛ فوجدت أن التقسيم تمثل في كثرة الوقفات الزمنية في موسيقى البيت الواحد، وكثرة الانسجامات بين الأصوات والتوافق بين المفردات مما أسهم بخروج ألحان مؤثرة في النفس.

وخلصت إلى أن الشنفرى استعمل لكل معنى أصواتاً تلائمه.

كما تبين من خلال القصيدة أن ظواهر التكرار والتقسيم والتضمين والتشبيه، جاءت لتشدَّ من أزر موسيقى القصيدة الداخلي، وتؤكد غنى شاعريتها من الناحية البلاغية والصوتية في آن معا.

آملاً أن أكون وفقت في طرح قضية الإيقاع في لامية العرب، والحمد لله من قبل ومن بعد..

**ملحوظة:**

لقد درست من قبل في رسالتي الدكتوراة أصوات المفضليات دراسة تطبيقية، وفي هذا البحث تناولت أصوات لامية العربية دراسة صوتية تطبيقية، وقد حاولت الابتعاد عن التشابه في الإطار النظري ما استطعت إلى ذلك سبيلاً، ورأيت أن الأمانة العلمية تحتم عليّ التنبيه لهذا الأمر.

## الهوامش:

(١) محمد بن سلام الجمحي (ت٢٣٢هـ) طبقات فحول الشعراء، شرح وتحقيق: محمود محمد شاكر، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، بدون تاريخ، ج١، ص٢٤.

(٢) ابن رشيق القيرواني (ت٦٦٣هـ) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونَقْده، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، ط١، القاهرة ١٩٣٤م، ج١،

ص٢٧؛ وانظر أبو اسحق الحصري (ت ٤٥٣هـ) زهر الآداب وثمرة الألباب، تحقيق: زكي مبارك، ط٤ بيروت، دار الجيل ١٩٨٢م، ص٨١؛ وانظر أبو داود، سنن أبي داود، ص٣٦.

(٣) العمدة، ابن رشيق، ج١، ص٢٩.

(٤) ابن رشيق، العمدة، مصدر سابق، ج١، ص٣٠.

(٥) الزمخشري، جار الله أبو القاسم (ت ٥٣٨هـ) المبرد، محمد بن يزيد (ت ٢٨٦هـ) العكبري، أبو البقاء (ت ٦١٦هـ)، ابن زاكور المغربي (ت ١١٢٠هـ)، ابن عطاء المصري (ت بعد ١١٨٨هـ) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، جمع وتحقيق: محمد عبدالحكيم القاضي، ومحمد عبدالرزاق عرفان، طبعة دار الحديث، مصر، ١٩٨٩م، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، تحقيق: أميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩١م، ص٦٣–٦٥.

(٦) صلاح الدين خليل بن أيبك (ت٧٦٤هـ) الغيث المسجم في شرح لامية العجم، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٣٩٥هـ، ج١، ص٢٧.

(٧) عبدالقادر بن عمر بن بايزيد البغدادي (ت ١٠٩٣هـ) خزانة الأدب ولُب لُباب لسان العرب: تحقيق عبدالسلام محمد هارون، ط٣، ١٩٨٩م، مكتبة الخانجي القاهرة، ١٩٨٩م، ج٣، ص٣٤٣، ٣٤٤؛ وينظر: خير الدين الزركلي (ت١٣٩٦هـ) الأعلام؛ قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعمرين والمستشرقين، ط٦، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ١٩٨٦م، ج٥، ص٨٥ وينظر: عمر كحالة، معجم المؤلفين، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، ١٩٩٣م، ج٨، ص١١، ص١٢.

(٨) أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، ج٢١، ص٨٧، أبو عبيد البكري (ت٤٨٧هـ) سمط اللآلي في شرح أمالي القالي مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٦م، ص٤١٤؛ وأسماء المغتالين، ص٢٣١؛ والخزانة، ج٢، ص١٦، والطرائف الأدبية، ص٢٧.

(٩) أماني سليمان داود (علي عبدالله)، شعر الحسين بن منصور الحلاج، دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، أيلول ٢٠٠١م، ص١٠.

(١٠) بيروجيرو، الأسلوبية ترجمة منذر عياشي، ط١ مركز الإنماء الحضاري، حلب ١٩٩٤م، ص١٧.

(١١) أحمد درويش، الأسلوب والأسلوبية، مجلة فصول، مج٥، ع١، القاهرة ١٩٨١م، ص٦١.

(١٢) سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، ط١، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٩٨٠، ص٤٢؛ وانظر: د.شفيع السيد، الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٦، ص٦٢ وما بعدها.

(١٣) خليل إده اليسوعي، الإيقاع في الشعر العربي،

مـجلة فصول، مـج ٦، ع ٣، أبريـل ١٩٨٦م، ص١٢، وما بعدها.

(١٤) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ١٩٩٢، ج١٥، ص٣٧٣.

(١٥) محمد الهادي الطرابلسي، في مفهوم الإيقاع، حوليات الجامعة التونسية، عدد٣٢، ١٩٩١م، ص١٤.

(١٦) المرجع نفسه، ص١٦.

(١٧) المرجع نفسه، ص١٤، ص١٦.

(١٨) انظر في سيرته وأخباره ابن خلكان، وفيات الأعيان، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت ١٩٨٢م، ص٢٤٤؛ وابن كثير، البداية والنهاية، تحقيق: أحمد أبو ملحم وزملاؤه، ط٣ دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧م، ج٩، ص٦١ وما بعدها؛ واليافعي، مرآة الجنان وعبرة اليقظان، وضع حواشيه خليل المنصور، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٧م، ص٣٧٧؛ وابن رشيق القيرواني، العمدة، ج١، ص٢٦٨ وحاجي خليفة، كشف الظنون، ج٢، ص١١٣٣.

(١٩) محمد الدمنهوري، المختصر الشافي على متن الكافي، تصوير دار المعرفة، المغرب (د.ت) ص١٠.

(٢٠) الخطيب التبريزي (ت٧٤١هـ) الكافي في العروض والقوافي، تحقيق: فخـر الدين قبـاوة، دار الفكر، دمشق، ١٩٨٦م، ص٣٧.

(٢١) إبراهيـم أنيس، موسيـقى الشعـر العـربي، دار القلم، بيروت، ط٤، ١٩٧٣، ص٦٦.

(٢٢) صابر عبدالدايم، موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطور، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص٦١.

(٢٣) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٦٣–٦٥.

(٢٤) المصدر نفسه.

(٢٥) صابر عبدالدايم، موسيقى الشعر العربي، ص٥٨.

(٢٦) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب شرح في لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها. الشنفرى، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٢٧) المصدر نفسه، ص٦٣–٦٥.

(٢٨) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٢٩) إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر العربي، ص٧٠.

(٣٠) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها. الشنفرى، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٣١) المصدر نفسه.

(٣٢) ابن منظور، لسان العرب، مادة (قفا).

(٣٣) ابن رشيق القيرواني، أبو علي الحسن (ت ٤٦٣هـ) العمدة في تقد الشعر، شرح وضبط: عفيف حاطوم، دار صادر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٦م، ص١٠٧.

(٣٤) ابن رشيق، العمدة، ص١٣٣.

(٣٥) الاخفش، القوافي، ص١.

(٣٦) الشنتريني، أبو بكر محمد بن عبدالملك (ت ٥٤٩هـ) الكافي في علم القوافي، تحقيق: محمد الداية، ط٢، المكتب الاسلامي، دمشق ١٩٧١م، ص٩٧.

(٣٧) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٣٨) المصدر نفسه.

(٣٩) حازم كمال الدين، القافية دراسة صوتية جديدة، ط١، مكتبة الآداب ١٩٨٣م، ص٣٠.

(٤٠) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٤١) المصدر السابق، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٤٢) الخطيب التبريزي (ت٧٤١هـ) الوافي في العروض والقوافي، ص٢٠٠.

(٤٣) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكـور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٤٤) القاضي التنوخي، القوافي، ص٨٩.

(٤٥) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٤٦) الأخفش، القوافي، ص١٦.

(٤٧) حازم علي كمال الدين، ظاهرة المقطع الصوتي في اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، ط١، ١٩٩٤م، ص٦٩.

(٤٨) استعنت بما طرحه الدكتور عبدالقادر عبدالجليل في كتابه هندسة المقاطع الصوتية، ص٥٩، ص٦٠ وبالدكتور علي عبدالله النعيم في كتابه مذكرة في الأصوات العربية، منشورات جامعة الجزيرة، ٢٠٠١م، ص٤٥.

(٤٩) أفدت من كتاب عبدالجليل عبدالقادر، دراسة صوتية حديثة، ص٤٦، ص٤٧، حيث قدم المؤلف تحليلا لقوافي المعلقات، ومثله كتاب علي عبدالله النعيم، مذكرة في علم اللغة، منشورات جامعة الجزيرة، السودان، ص٣٢.

(٥٠) لقد حلل الدكتور حازم كمال الدين قوافي المعلقات السبع، وكان مفتاحا لي في إعادة تحليلها، على أساس المقطع الصوتي، انظر:

حازم كمال الدين القافية دراسة صوتية حديثة ص٤٣، ص٤٤.

(٥١) الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو ابن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٥٢) حازم كمال الدين، القافية دراسة صوتية جديدة، ص٥١.

(٥٣) حاتم صالح الضامن، فقه اللغة، منشورات دار الزهراء، بغداد، (د. ت) ص١٥٠–١٥١.

(٥٤) كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص١٥٠، ص٢١٨.

(٥٥) غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، مطبعة المجمع العلمي، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م ص١٤٢، ص١٠٨؛ وينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مطبعة محمد عبدالكريم حسان، نشر مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت، ص١٢٥.

(٥٦) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٥٧) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥، ١٩٧٩م، ص١٩ وما بعدها.

(٥٨) كمال بشر، علم اللغة العام، القسم الثاني الأصوات، دار المعارف بمصر، ط١، ١٩٨٦م، ص٨٧.

(٥٩) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص٦٤.

(٦٠) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٦١) المصدر السابق، المِحْيار: المتحيّر. انْتَحَتْ: قصدت واعترضَتْ. الهدى: الهداية، والمقصود هداية الطريق في الصحراء. الهوجل: الرجل الطويل الذي فيه حمق. العِسِّيف: الماشي على غير هدى. اليَهْماء: الصحراء. الهَوْجَل: الشديد المسلك المَهول. وفي البيت تقديم وتأخير. والأصل: لست بمحيار الظلام إذا انتحت يهماء هوجل هدى الهوجل العسيف. والمعنى: لا أتحيّر في الوقت الذي يتحير فيه غيري.

(٦٢) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥. الطَّوْل: المَنّ. امرؤ متطوِّل: منّان. والمعنى أنه يفضل أن يستفَّ تراب الأرض على أن يمدّ أحد إليه يده بفضل أو لقمة يمنّ بها عليه.

(٦٣) المصدر السابق، ترود: تذهب وتجيء الأراوي: جمع الأرويَّة، وهي أنثى التيس البريّ. الصُّحْم:

جمع أصحم للمذكر، وصحماء للمؤنث، وهي السوداء الضارب لونها إلى الصفرة، وقيل: الحمراء الضارب لونها إلى السواد. العذارى: جمع العذراء، وهي البكر من الإناث. الملاء: نوع من الثياب. المُذَيَّل: الطويل الذيل.

(٦٤) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص٣٦.

(٦٥) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، جمع وتحقيق: محمد عبدالحكيم القاضي، ومحمد عبدالرزاق عرفان، طبعة دار الحديث، مصر، ١٩٨٩م، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

تزدهي: تستخفّ. الأجهال: جمع الجَهْل، والمقصود الحمق والسفاهة. سؤول: كثير السؤال، أو ملحّ فيه. الأعقاب: جمع العقب، وهو الآخر. أنمل: أنمّ، والنملة، بفتح النون وضمّها، النميمة. والمعنى أنّ الشاعر حليم لا يستخفه الجهلاء، متعفِّف عن سؤال الناس، بعيد عن النميمة وإثارة الفتن بين الناس.

(٦٦) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص٦١.

(٦٧) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

وردت: حضرت، والضمير يعود للهموم. والورد خلاف الصَّدر. وأصدرتها: رددتها. تثوب: تعود. تُحيت: تصغير "تحت". عَلُ: مكان عالٍ. والمعنى أنَّ الشاعر كلَّما صرف الهموم، عادت إليه من كلّ جانب، فهي، أبداً، ملازمة له.

(٦٨) محمود السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار المعارف، ط١، القاهرة، ١٩٦٢م، ص١٩٥.

(٦٩) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥؛ ولَّيت: انصرفت. تكبو: تسقط. العُقْر: مقام السَّاقي من الحوض يكون فيه ماء يتساقط من الماء عند أخذه من الحوض. الذّقون: جمع الذقن، وهو منها ما تحت حلقومها. الحَوْصل: جمع الحوصلة، وهي معدة الطائر. يقول: سبقت القطا بزمن غير قصير حتى إنِّي شربت وانصرفت عن الماء قبل وصولها مجهدةً تتساقط حول الماء ملتمسةً الماء بذقونها وحواصلها.

(٧٠) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص٧٠.

(٧١) كمال بشر، علم اللغة الأصوات، ص١١٨، وانظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص٤٦.

(٧٢) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥. ذاك: كناية عن

أخلاقه التي شرحها. البسطة: السعة. التفضُّل: ادّعاء الفضل على الغير، والمعنى أنَّ الشاعر يلتزم هذه الأخلاق طلباً للفضل والرِّفعة.

(٧٣) المصدر السابق، التعلّل: التلهِّي، والمعنى: ليس في قربه سلوى لي، يريد: أني فقدتُ أهلًا لا خير فيهم، لأنهم لا يقدِّرون المعروف، ولا يجزون عليه خيراً، وليس في قربهم أدنى خير يُتَعلّل به.

(٧٤) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ ومابعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

تبتئس: تلقى بؤساً من فراقه. القسطل: الغبار. وأمّ قسطل: الحرب. و"ما"، في "لما" بمعنى الذي. اغتبطت: سرَّت. والمعنى أنَّ الحرب إذا حزنت لفراق الشنفرى إيَّاها، فطالما سرَّت بإثارته لها.

(٧٥) كمال بشر، علم اللغة، ص١٠٠، ص١٠١.

(٧٦) تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، القاهرة، ١٩٥٤م، ص٩٧.

(٧٧) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص٨٣، كمال بشر، علم اللغة: الأصوات، ص١٤٣.

(٧٨) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

الجَشع: النَّهم وشدَّة الحرص، وفي هذا البيت يفتخر الشاعر بقناعته وعدم جشعه، فهو، وإنْ كان يزاحم في صيد الطرائد، فإنه لا يزاحم في أكلها.

(٧٩) محمود السعران، علم اللغة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٩م، (د.ت) ص١٢٨.

(٨٠) كمال بشر، علم اللغة، ص١٣٠. وفوزي الشايب، محاضرات في اللسانيات، ص١٩٩.

(٨١) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥. الخَمص: الجوع، والخُمص: الضُّمر. الحوايا: جمع الحويَّة، وهي الأمعاء. الخيوطة: الخيوط. ماريّ فاتل، وقيل: اسم رجل اشتُهر بصناعة الحبال وفتلها. تغَارُ: يُحكم فتلها. والمعنى. أطوي أمعائي على الجوع، فتصبح، لخلوّها من الطعام، يابسة ينطوي بعضها على بعض كأنها حبال أُتقن فتلها.

(٨٢) رمضان عبدالتواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الثالثة ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، ص٣٦؛ وانظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص٢٥.

(٨٣) كمال بشر، علم اللغة، ص١٢٩.

(٨٤) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية

العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

الطَّوْل: المَنّ. امرؤ متطوِّل: منّان. والمعنى أنه يفضل أن يستفَّ تراب الأرض على أن يمدّ أحد إليه يده بفضل أو لقمة يمنّ بها عليه.

(٨٥) كمال بشر، علم اللغة، ص١٢٠.

(٨٦) شكا: أظهر حاله من الجوع. ارعوى: كفَّ ورجع. الشكو: الشَّكوى. وعجز هذا البيت حكمة، ومفادها أنَّ الصبر أفضل من الشكوى إن كانت غير نافعة.

(٨٧) كمال بشر، علم اللغة، ص١٢٩.

(٨٨) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥. لعمرك: قَسَم بالعمر. سرى: مشى في الليل. راغباً: صاحب رغبة. راهباً: صاحب رهبة. والبيت تأكيد للبيت السابق، ومعناه أن الأرض واسعة سواء لصاحب الحاجات والآمال أم للخائف.

(٨٩) كمال بشر، علم اللغة، ص١٢٩.

(٩٠) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٩١) فوزي حسن الشايب، محاضرات في اللسانيات، ص١٨٦.

(٩٢) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥.

(٩٣) المصدر السابق.

(٩٤) ناصر الدين الأسد، القيان والغناء في الشعر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٦٨م، ص١٩٥، ص١٩٦.

(٩٥) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ ومابعدها؛ الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–٦٥. تبتئس: تلقى بؤساً من فراقه. القسطل: الغبار. وأمّ قسطل: الحرب. و"ما"، في "لما" بمعنى الذي. اغتبطت: سرَّت. والمعنى أنَّ الحرب إذا حزنت لفراق الشنفرى إيَّاها، فطالما سُرَّت بإثارته لها. طريد: مطرود. الجنايات: المقصود بها غاراته في الصعلكة. تَيَاسَرْن لحمه: اقتسمنه. عقيرته: نفسه. حُمَّ: نزل، ولم يؤنَّث "حُمَّ" لأنَّه لـ "أيّ"، ولفظها مذكَّر. والمعنى أنَّه مطارد ممَّن أغار عليهم، وهؤلاء يتنافسون للقبض عليه والانتقام منه. تنام: أي الجنايات، وعبَّر بها عن مستحقِّيها. حِثاثاً: سراعاً. تتغلغل: تتوغَّل وتتعمَّق. يقول: إنَّ أصحاب الجنايات في غاية اليقظة للانتقام مني، وهم إنْ ناموا، فإنَّ عيونهم تظل يقظى تترصَّدني للإيقاع بي. وقيل: المعنى أنَّه إذا قصَّر الطالبون عنه

بالأوتار لم تقصَّر الجنايات. الإلف: الاعتياد، وهنا بمعنى المعتاد. والربع في الحمّى أن تأخذ يوماً، وتدع يومين، ثمّ تجيء في اليوم الرابع. و"هي": ضمير يعود على "الهموم"، يعني الهموم أثقل عنده من حُمَّى الربع. وردت: حضرت، والضمير يعود للهموم. والورد خلاف الصَّدر. وأصدرتها: رددتها. تثوب: تعود. تُحيت: تصغير "تحت". عَلُ: مكان عالٍ. والمعنى أنَّ الشاعر كلَّما صرف الهموم، عادت إليه من كلّ جانب.

(٩٦) سليمان البستاني، مقدمة الإلياذة، ص٩٢.

(٩٧) لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م، مادة: كرر.

(٩٨) كتاب العين، الخليل بن أحمد، ج٥، ص٢٧٧، وانظر: تاج اللغة وصحاح العربية، للجوهري (مادة كرر)، والقاموس المحيط للفيروزآبادي (مادة كرر)؛ وانظر: زهير أحمد المنصور، التكرار في شعر الشابي، دراسة أسلوبية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، المجلد (١٣)، العدد (٢١)، رمضان ١٤٢١هـ، ديسمبر (كانون الأول) ٢٠٠٠م، ص٢١٧.

(٩٩) أنوار الربيع في أنواع البديع، لابن معصوم، ج٥، ص٣٤-٣٥؛ وانظر: زهير أحمد المنصور، التكرار في شعر الشابي، دراسة أسلوبية، مرجع سابق، ص٢١٧.

(١٠٠) الصورة الشعرية عند أبي القاسم الشابي، مدحت سعيد الجيار، الدار العربية للكتاب والمؤسسة الوطنية للكتاب، ليبيا، ١٩٨٤م، ص٤٧؛ وانظر: زهير أحمد المنصور، التكرار في شعر الشابي، مرجع سابق، ص٢١٧.

(١٠١) عصام شريتح، ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٥، (د.ط)، ص٨، وانظر: الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، ط٣، ص٣٩، وانظر: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ص١١٧-١١٨.

(١٠٢) لعمرك: قَسَم بالعمر. سرى: مشى في الليل. راغباً: صاحب رغبة. راهباً: صاحب رهبة. والبيت تأكيد للبيت السابق، ومعناه أن الأرض واسعة سواء لصاحب الحاجات والآمال أم للخائف.

(١٠٣) سيبويه، الكتاب، ج٤، ص١٣٦، ص٤٣٥.

(١٠٤) محمود فهمي حجازي، المدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٨م، ص٥٦.

(١٠٥) العَلّ: الذي لا خير عنده، والصَّغير الجسم يشبه القُراد. ألفّ: عاجز ضعيف. رعتَه: أخفْتَه. اهتاج: خاف. الأعزل: الذي لا سلاح لديه.

(١٠٦) د.فوزي الشايب، محاضرات في اللسانيات، ص١٧١.

(١٠٧) أُعدِم: أفتقر. البعدة، بضمّ الباء وكسرها، اسم للبعد. المتبذِّل: المُسِفّ الذي يقترف ما يُعاب عليه. يقول: إنه يفتقر حيناً ويغتني حيناً آخر، ولا ينال الغنى إلا الذي يقصر نـفسه على

غاية الاغتناء.

(١٠٨) د.فوزي الشايب، محاضرات في اللسانيات، ص١٨٢.

(١٠٩) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها. شكا: أظهر حاله من الجوع. ارعوى: كفَّ ورجع. الشكو: الشَّكوى. وعجز هذا البيت حكمة، ومفادها أنَّ الصبر أفضل من الشكوى إن كانت غير نافعة. أغْضى: كفّ عن العواء. اتَّسَى، بالتشديد: افتعل من "الأسوة "وهي الاقتداء، وكان الأصل فيه الهمزة، فأبدلت الهمزة ياء لسكونها وكسر همزة الوصل قبلها، ثُم أُبدلت الياء تاء، وأُدغمت في تاء الافتعال. ويروى بالهمزة فيهما من غير تشديد، وهو أجود من الأوّل، لأن همزة الوصل حذفت لحرف العطف، فعادت الهمزة الأصليّة إلى موضعها، كقولك: وائتمنه، والذي ائتمن. والمراميل: جمع المُرمل، وهو الذي لا قوت له. والمعنى أن الذئب وجماعته وجدا حالهما متّفقين يجمعهما البؤس والجوع، فأخذ كل منهما يعزِّي الآخر ويتأسَّى به.ذاك: كناية عن أخلاقه التي شرحها. البسطة: السعة. التفضُّل: ادّعاء الفضل على الغير، والمعنى أنَّ الشاعر يلتزم هذه الأخلاق طلباً للفضل والرِّفعة.

(١١٠) خليل أحمد عمايرة، أسلوبا النفي والاستفهام في العربية، ص٥٦.

(١١١) منير سلطان، بلاغة الكلمة والجملة والجمل، منشأة المعارف، الاسكندرية، الدوحة، ١٩٨٨م، ص٦٦.

(١١٢) خميص البطن: ضامره، يستفزّني: يثيرني. الحِرْص: الشَّرَه إلى الشيء والتمسّك به. مُرَّة: صعبة أبيّة. الذَّام: العيب. وفي هذا البيت استدراك، فبعد أن ذكر الشاعر أنّه لولا اجتناب الذمّ لحصل على ما يريده من مأكل ومشرب، قال: إن نفسه لا تقبل العيب قَطّ، تزدهي: تستخفّ. الأجهال: جمع الجَهْل، والمقصود الحمق والسفاهة. سؤول: كثير السؤال، أو ملحّ فيه. الأعقاب: جمع العقب، وهو الآخر. أنمل: أنمّ، والنملة، بفتح النون وضمّها، النميمة. والمعنى أنّ الشاعر حليم لا يستخفُّه الجهلاء، متعفِّف عن سؤال الناس، بعيد عن النميمة وإثارة الفتن بين الناس.

(١١٣) الحسن بن عبدالله السيرافي (ت ٣٦٨هـ) شرح الكتاب، تحقيق: فهمي أبو الفضل، القاهرة مركز تحقيق التراث، دار الكتب المصرية، نقلاً عن حاشية الايضاح للزجاجي، ص٤٩.

(١١٤) الجبأ: الجبان. والأكهى بالهاء: الجبان الضعيف، الخالف: الذي لا خير فيه. يقال: فلان خالفة (أو خالف) أهل بيته إذا لم يكن عنده خير. والدَّاريّ والداريّة: المقيم في داره لا يبرحها.

(١١٥) أحمد الهاشمي، ميزان الذهب، في صناعة شعر

العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٣م، ص٥.

(١١٦) إبراهيم عبدالرحمن محمد، الشعر الجاهلي قضاياه الفنية والموضوعية، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٧٩م، ص٣٢.

(١١٧) محمد العبد، تحليل الدلالة في الشعـر الجاهلي، مكتبة الحرية الحديثة، ط١، ١٩٨٦م، ص٩٧.

(١١٨) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور الغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها. المُشيَّع: الشجاع. كأنَّه في شيعة كبيرة من الناس. الإصليت: السَّيف المُجرَّد من غمده. الصفراء: القوس من شجر النَّبع. العيطل: الطويلة. والمعنى أن عزاء الشاعر عن فقد أهله ثلاثة أشياء: قلب قويّ شجاع، وسيف أبيض صارم مسلول، وقوس طويلة العنق.

(١١٩) المصدر السابق، دعست: دفعت بشدّة وإسراع، وقيل: معناه مشيت. أو وطئت. الغَطْش: الظلمة. البغش: المطر الخفيف. صحبتي: أصحابي. السّعار: شدّة الجوع، وأصله حرّ النار، فاستُعير لشدّة الجوع، وكأنّ الجوع يُحدث حرَّاً في جوف الإنسان. الإرزيز: البرد. والوجر: الخوف. والأفكل: الرعدة والارتعاش.

(١٢٠) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ج١، ص٢٤١.

(١٢١) الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب، إعجاز القرآن، ص٨٣.

(١٢٢) البديع في ضوء أساليب القرآن، د.عبدالفتاح لآشين، الناشر دار المعارف بمصر، الطبعة الخامسة، ١٩٩٧م، ص١٥٥.

(١٢٣) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور الغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها.

(١٢٤) المصدر السابق.

(١٢٥) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور الغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها.

(١٢٦) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص٦١.

(١٢٧) رشيد بن قسيمة، فاعلية المعنى النحوي في إضاءة النصوص الشعرية، دراسة في لامية العرب، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر، ص٢٤٣؛ وينظر: عبدالملك مرتاض، السبع المعلقات، دراسة سيميائية أنثربولوجية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٨م، ص٣٣٧؛ وينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج١، ص٣٣٧.

(١٢٨) (الزمخشري، المبرد، العكبري، ابن زاكور المغربي، ابن عطاء المصري) بلوغ الأرب في شرح لامية العرب، ص٤٩ وما بعدها؛ وانظر: الشنفرى، عمرو بن مالك، الديوان، ص٦٣–

٦٥؛ المُهَرَّتة: الواسعة الأشداق. الفُوه: جمع "الأفوه " للمذكَّر، والفوهاء للمؤنث، ومعناه المفتوحة الفم. الشدوق: جمع الشّدق، وهو جانب الفم. كالحات: مكشرة في عبوس. البُسَّل: الكريهة المنظر. والشاعر في هذا البيت يعود إلى وصف الذئاب التي تجمّعت حول ذلك الذي دعاها لإنجاده بالطعام، فيصفها بأنها فاتحة أفواهها، واسعة الشدوق، كئيبة كريهة المنظر. ضجَّ: صاح. البراح: الأرض الواسعة. النوح: النساء النوائح. العلياء: المكان المرتفع. الثكَّل: جمع الثَّكْلى، وهي المرأة التي فقدت زوجها أو ولدها أو حبيباً. والمعنى أن الذئب عوى فعوتِ الذئاب من حوله، فأصبح وإيّاها كأنَّهن في مأتم تنوح فيه الثكالى فوق أرض عالية.

(١٢٩) الخرق: ذو الوحشة من الخوف أو الحياء والمراد، هنا، الخوف، والهيق: الظَّليم (ذكَر النعام)، ويُعرف بشدّة نفوره وخوفه، والمُكّاء: ضرب من الطيور.

(١٣٠) ترود: أي تجيء وتذهب وتقبل وتدبر في طلب ما تأكله. وواحد الأراوي: أروية وهي الشياه الجبلية. والمُلاء اسم جمع وهي الريطة والملحفة. والمُذيَّل: المطال. والصحم جمع أصحم وصَحْماء: وهو ما في لونه صحمة- بضم الصاد- أي صفرة تضرب إلى السواد.

(١٣١) ابنة الرمل: البقرة الوحشية. والضاحي: البارز للشمس. والرقة: خلاف الغلظة، والرقة في القدم: أن يرق أسفله حتى يؤلمه المشي ويسمى لذلك حفا بالقصر، مصدر حفي الحيوان بالكسر، لذلك المعنى. وأما المشي بلا نعل فحفاء بالمد، وهو أيضاً مصدر حفي بالكسر، و أحفى مضارعه أي أمشي بغير نعل. والتنعل: تكلف لبس النعال.

(١٣٢) العبُّ: الجرع. والغشاش – بالغين المعجمة مكسورة وشينين معجمتين بينهما ألف- الشرب القليل أو العجل أو غير المروي. والركب: جماعة راكبي الإبل واحدهم راكب. وأُحاظة: مدينة باليمن وأرض ينسب إليها مخلاف. والمجفل: المنهزم.

(١٣٣) الوغى: الصوت. والحجرة: ما يمسك الماء من شفة الحوض. والجال بالجيم – جانب البئر وناحيتها كالجول بالضم. الأضاميم جمع إضمامة -بكسر الهمزة- وهي الجماعة من الناس. والسفر: جماعة المسافرين.

(١٣٤) الهتوف من القسي: المصوتة بكثرة ومثله الهتافة والهتفة كالجَمَزى في التحريك. والمتون: الظهور واحدها متن. والرصائع جمع رصيعة: وهي كل حلقة مستديرة فلعل القسي العربية كانت تزين بالحلق المستديرة.



# البُعد الديني في عينية عمر بن الفارض

د. محمد محمود العَمْرو *

تاريخ وصول البحث: ١٠/ ١٢/ ٢٠١٢م تاريخ قبول البحث: ٢٩/ ٧/ ٢٠١٣م


## ملخص

تردد الجدل حول الشعر الصوفي ومعانيه ما بين رأي يذهب إلى أنه شعرٌ غزلي وآخر يفسره تفسيراً دينياً، فأصحاب الرأي الأول يتكئون على معانيه الظاهرة، ويتكئ أصحاب الرأي الثاني على المعرفة بالرموز الصوفية التي لها دلالات خاصة عندهم. وحاولت في قراءتي هذه أن أفسر إحدى قصائد عمر بن الفارض تفسيراً دينياً، مستنداً في رأيي على القرآن والسنة وكتب التصوف، ومستفيداً من النقد الأدبي الحديث في قراءة النص وفق علائق الحضور والغياب، فوجدت أثر الإسلام واضحاً فيه.

## Abstract

Sufism poetry and its meanings have long been debated, and arguments ranged between those viewing it as amorous/romantic poetry and those considering it from a religious perspective. The latter argument is based on their knowledge of symbols of Sufism which hold specific meanings. This study is an attempt to explain one Sufi poem, written by Omar Ibn Al- Fared. In presenting my opinion, I relied mainly on the holy Quran and Sunna. I also used modern literary criticism in explaining this poem based on the presence and absence of certain elements in this form of poetry. The results show clear Islamic traces in the poem.


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

**المقدمة:**

بات الحديث عن معاني الشعر الصوفي يأخذ أبعاداً مختلفة، فقارئ يقول: إنه إذا ما قُرئ قراءةً ظاهرية فهو أرقى أنواع الغزل، وآخر يقول: إن معانية الدينية لا تتجلى إلاّ لشخصٍ درس الرمز الصوفي، فسَهُل عليه تفسيره، وأرى أن الثقافة الدينية والمعاني الإسلامية ظاهرة في الشعر الصوفي، وأن الغزل فيه ظاهري الدلالة، وأنه لا يقصد به امرأة بعينها، وأن الرمز الذي عُرف به الشعر الصوفي، إذا ما قُرئ من قبل قارئ واعٍ، فإن هذه المعاني تُسلمه نفسَها بيُسْرٍ وسهولة.

مما لا مراءَ فيه أن في تعبير المرء نصيباً من ثقافته وعلومه، وإذا فتشنا الشعر الصوفي وجدناه -في معظمه- يحمل الكثير من المعاني الدينية المستمدة من القرآن والسنة، وهذا الوجود إن دلَّ على شيءٍ فإنَّما يدلُّ على أنَّ الباعث الحقيقي للنظم باعث ديني، وأنَّ هذا المنظوم يمثل ثقافة إسلامية عالية، استطاع الشاعر من خلالها صهر إحساسه في بوتقة الألفاظ الشعرية الرقيقة مستعيراً -في كثير من الأحيان- الألفاظ القرآنية أو الألفاظ النبوية، وتمثل هذه الاستعارة ذكاء الشاعر الصوفي، لذلك بات الكشف عن معانيه يحتاج قراءة متأنية واعية.

وبما أنَّ النص الأدبي حقل لغويّ، فإنه من اليسير على الدارس أن ينحو فيه مناحي متعددة، وأن يُؤوِّلَه في أوجه مختلفة، ففي مرةٍ يرى أنه شعر غزلي، وأن الشاعر يتحدث عن عشق في حياته، وفي أُخرى يفسره من خلال الرمز الصوفي تفسيراً دينياً، وسأقوم بتحليل عينية ابن الفارض تحليلاً جمالياً كاشفاً عن المعاني الدينية من القرآن والسنة النبوية، مؤولاً المعاني تأويلاً دينياً، راجياً أن أقدم ما هو مفيد.

تُعدُّ دراسةُ الأدبِ الصوفي ومعانيه مهمة صعبة، لأن التجربة الصوفية تجربة روحية، ومظهر من مظاهر التقوى والتقرب إلى الله ﷻ[1]، وفيها الكثير من الرموز والإيماءات والإشارات[2] التي لا يفهمها إلا أصحاب التجربة نفسها، أو الدارس الجيد لفلسفة التصوف.

إن أهداف التصوف خالصة، منزهة عن العلائق المادية والدنيوية[3]، فالتصوف حسبما عرّفه ابن خلدون هو: العودة إلى ما كان عليه أصحاب الرسول ﷺ بعد الإدبار عن الدين، والميل إلى تَرَفِ الحياة وزخرفها ومتاعها[4]. فالتصوف إذن الالتزام التام بما جاء به الإسلام بعد حياة سادها الترف واللهو والمجون في العصر العباسي[5].

لقد أتى الأدب الصوفي ليمثل ثورة على نظام حياة ما اعتادها المسلمون الذين تربَّوا على يدِ محمد ﷺ، فكان التصوف إشارة إلى اختلاف الحياة،

ودعوة إلى العودة إلى الدين الصحيح الذي أتى به الرسول الكريم ﷺ وانتهجه أصحابه وجعلوه أسلوباً لحياة مملوءة بالزهد والورع والتقوى، حتى إن أحدهم كان يحسُّ بمراقبة ربه له، فيدفعه إحساسه إلى الاستحياء من الله ﷻ.

يقول عمر بن الفارض:[٦]

أَبَرْقٌ بَدَا مِنْ جانِبِ الغوْرِ لاَمِعُ
أم ارْتفَعَتْ عن وجْهِ سَلْمَى البَراقعُ
أَنار الغَضَى ضَاءَتْ وسَلْمَى بِذِى الغَضَى
أمِ ابْتَسَمت عَمَّا حَكَتْهُ المَدَامِعُ
أَنَشْرُ خُزَامَى فاحَ، أمْ عَرْفُ حاجِر
بِأُمِّ القُرَى أمْ عِطْرُ عزَّة ضَائِعُ
ألا لَيْتَ شِعْرَي: هل سُلَيمى مِقَيمَة
بوادي الحِمَى حَيْثُ المُتَيَّمُ والِعُ؟
وهل لَعْلَعَ الرعدُ الهَتُونُ بِلَعْلعٍ
وهل جَادَهَا صَوْبٌ من المزْنِ هَامِعُ
وهل أرِدَن ماءَ العُذيبِ و حاجِرٍ
جِهاراً، وسِرُّ اللَّيْلِ بالصُّبحِ شَائِعُ
وهل قاعة الوَعْساءِ مخْضَرّةُ الرُّبَى
وهل ما مَضَى فيها مِنَ العيْشِ رَاجِعُ؟
وهل بِرُبى نَجْدٍ فَتُوضِحَ مُسْنِدٌ
أُهَيْلَ النَّقَا عمَّا حَوَتْهَ الأَضَالِعُ؟
وهل بِلِوَى سَلْعٍ يُسَلْ عَنْ مُتيَّمٍ
بكاظِمَةٍ: ماذا بِهِ الشَّوْقُ صَانِعُ؟
وهل عَذَبَاتُ الرَّنْدِ يُقْطفُ نَورُها
وهل سَلَمَاتٌ بالحِجَازِ أيَانِعُ؟
وهل أثلاتُ الجِزْعِ مُثْمِرَةٌ؟ وهل
عُيونُ عَوادِي الدهْرِ عنها هواجِعُ؟
وهل قاصِرَاتُ الطَّرفِ عِيْنٌ بِعالِجٍ
عَلَى عَهْدِه المَعْهُودِ أمْ هو ضائِعُ؟
وهل ظَبْيَاتُ الرَّقْمَتَيْنِ بُعَيْدَنَا
أَقَمْنَ بها أم دونَ ذلك مانِعُ؟
وهل فَتَيَاتٌ بالغُوَيْرِ يُرينَنِي
مَرابعَ نُعْمٍ نِعْمَ تلك المرابِعُ؟
وهل ظِلُّ ذاك الضَّالِ شَرْقِيَّ ضَارِجٍ
ظليلٌ؟ فقد رَوَّتْه مِنِّى المَدامِعُ
وهل عامِرٌ مِنْ بَعْدِنَا شِعْبُ عَامِرٍ؟
وهل هو يَوْماً للمُحِبِّيْنَ جامِعُ؟
وهل أَمَّ بَيْتَ الله يا أُمَّ مَالِكٍ
عُرَيْبٌ؟ لَهُمْ عندي جَمِيْعَا صَنائِعُ
وهل نَزَلَ الرَّكْبُ العِرَاقِي مُعَرّفاً؟
وهل شُرِعَتْ نَحو الخِيامِ شَرَائِعُ؟
وهل رَقَصَتْ بالمَأزِمَيْنِ قَلائِصٌ
وهل للقبابِ البِيْضِ فيها تَدَافُعُ؟

وهل لي بِجَمْعِ الشَّمْل في جَمْعَ مُسْعِدً

وهـل لِلَيـالي الخَيْـفِ بـالعُمْرِ بـائِعُ؟

وهل سَلَّمتْ سَلْمَى على الحَجَرِ الـذي

به العَهْدُ، والتفَّتْ عليه الأصـابعُ؟

وهل رَضَعَتْ من ثَدْيِ زمْزم رَضْعَةً

فَلا حُرِّمَتْ يوماً عليها المَراضِعُ؟

لعــلَّ أُصَــيْحَابِي بمكــة يُــبْرِدُوا

بِـذكْرِ سُـلَيْمَى مـا تُجِـنُّ الأضَـالِعُ

وعلَّ اللُّوَيْلاتِ الَّتِي قد تَصَرَّمَـتْ

تعــودُ لنــا يَومــاً فَيظْفَــرَ طَــامِعُ

ويَفْــرحَ مَحْــزُونٌ ويَحْيَــا مُتَــيَّمٌ

ويــأْنَسَ مُشْــتَاقٌ ويَلْتَــذَّ سَــامِعُ

يلمس القارئ لقصيدة عمرَ بنِ الفارض السابقة معاني عشقية عميقة، إلاّ أن هذه المعاني لا تُشير إلى معشوقة دنيوية، وإنما ترمز إلى التعلق والهيام بذاتٍ عليا، إنّها الذات الإلهية[٧] التي يتغنّى بها الصوفيّ متستراً برمز من رموز التفاني في العشق، كليلى، وسلمى اللتين كانتا مصدراً لإلهام العاشقين ورمزاً للافتتان، والجمال والعذوبة، وهذا الضرب من التعبير وجَدَه الصوفي أكثر ملاءمة لحقائقه، وما تُكنُّه سرائره من ناحية، وأنه أقدر على التأثير في السـامع، وأدعى إلى استفزاز العاطفـة، وإثـارة الشعور من ناحية أُخرى[٨].

لقد استعان ابن الفارض في شعره بلغة موسومة بطابع التلويح والرمز، وهي لغة استمدَّها من أساليب الشعر العذري الذي عُنِيَ بتصوير العفة في الحب، فابْنُ الفارض يُعبِّر عن حبه الإلهي بلغة الحب الإنساني جارياً في ذلك على طريقة الصوفية في الإشارة إلى مواجدهم والتلويح لأذواقهم ومعانيهم من خلال أساليب مستعارة من الشعر الغرامي[٩].

يُمثِّل النص الأدبي حقلاً لغوياً فريداً، والحقل اللغوي بمدلولاته اثنان؛ مدلول ظاهر وهذا ممثل بالمعاني الغزلية في الشعر الصوفي، وآخرُ عميق أو غائب مدلول عليه بالحاضر، يعتمدُ على ذهن المُتلقِّي لإحضاره إلى دنيا الإشارة، وهذه العلاقة لا تنشأ إلا بفعل المتلقي الذي يؤسِّس هذه العلاقة ويقيمها بين الدال والمدلول وهي ما تُسمَّى بالدلالة[١٠] التي تُفسح للمتلقي قراءة النص الأدبي بطرق متعددة، معتمدة على النظام الدلالي للغة التي تمثل بنية غير مغلقة، لأنها تنفتح على بنية أُخرى وتستدعيها، تلك هي بنية الغياب أو البنية العميقة[١١].

يبدأ الشاعر قصيدته بلفظة البرق، والبرق كمفردة، ورد ذكرها في سورة البقرة[١٢]، وسواها من القرآن الكريم، ومن المؤكد أن المعنى الذي ورد في هذه الآيات ليس هو المقصود، فقد ربط

الشاعر بين البرق وسلمى والبراقع برابط الجمال، ثم إن الرابط بين البرق والإنسان السائر ليلاً والبرق والذات الإلهية هو التوجس والتوتر من الإنسان الخائف، فالسائر ليلاً يُشكِّلُ البرق بالنسبة له الأمل، لأنه ينير أمامه الطريق، ويُمدُّه بالنور ويدعوه إلى الاستمرار، وكذلك العابد في ليله يكون في حالة أملٍ بالوصول إلى رضى الله ﷻ، فالجامع بين برق السائر ليلاً والمُتبتِّل إلى الله ﷻ هو الأمل، فيجد الإنسان الذي يناجي ربه لذةً تُشبه لذة العاشق الذي نال حظوة من محبوبته، ولا سيما أن الليل يمثل الخلوة والتفرد في زمن يكون فيه الناس قد ناموا، ولم يبقَ إلاّ هذا العابد الذي بات يتلذَّذُ بتعَبه وسَهَره ليُرضي الله ﷻ، فيأمل بالفوز في الآخرة، يقول الشاعر[١٣]:

أَبَـرْقٌ بَـدَا مِـنْ جانِـب الغـوْرِ لامِـعُ
أم ارْتفَعَتْ عن وجْهِ سَلْمَى البَراقعُ
أنار الغَضَى ضَاءَتْ وسَلْمَى بِذِى الغَضَى
أمِ ابْتَسَـمتَ عَـنَّا حَكَتْـهُ المَـدَامِعُ

تتمثل العلاقة بين البرق والذات الإلهية بالأمل والراحة، الأول مرتبط بالسائر ليلاً وبإنارة البرق له عَتمةَ الليل، والثاني يرتبط باللذة التي يلقاها المسلم في معبده، وما يقع في نفسه من راحة تشبه راحة هذا السائر الذي أنار البرق دربه[١٤]، ويُقوِّي هذا المعنى البيت الثاني في الشطر الثاني منه، فالشطر الثاني يجمع بين هذين، الأول الابتسام الذي يرتبط بالسرور، والثاني المدامع، وهذا مرتبط بالألم والحزن. والمعادلة تكون عند المسلم على النحو الآتي:

سهر في مرضاة الله (القيام+تذلل وبكاء= رضا الله والابتسام في الآخرة).

ويدلنا هذا البيت أيضاً على حالة التجلي عند الصوفي الذي هو إشراق أنوارِ إقبالِ الحقِّ على قلوب المقبلين عليه، وقيل: هو ما ينكشف للقلوب من أنوار الغيوب[١٥].

وربما كانت كلمة الابتسام ذات دلالة ثنائية، الأُولى واضحة المعنى، فيريد الشاعر بها أن يُرضي الله ﷻ، والثانية ربما إشارةٌ منه إلى رضاه هو عندما يرضي الله، فيكافئه بالجنة.

ويُعيدنا الشطر الأول في البيت الثاني إلى نارٍ ورد ذكرها في القران الكريم، وهذه دلالة أيضاً على ثقافة الشاعر الدينية، وإطلاعه على القرآن الكريم، وتشير أيضاً إلى أن المعنى الصوفي ليس اعتباطياً، وإنما مبنيٌّ على أساسٍ دينيٍّ واضح المسالك.

لقد ورد في القرآن الكريم أن موسى عليه السلام حينما عاد بأهله إلى مصر رأى ناراً، قال تعالى[١٦]: ﴿فَلَمَّا قَضَىٰ مُوسَى ٱلْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِۦٓ ءَانَسَ مِن جَانِبِ ٱلطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ ٱمْكُثُوٓاْ إِنِّيٓ ءَانَسْتُ نَارًا لَّعَلِّيٓ

ءَاتِيكُم مِّنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِّنَ ٱلنَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ ﴿٢٩﴾ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِيَ مِن شَٰطِئِ ٱلْوَادِ ٱلْأَيْمَنِ فِي ٱلْبُقْعَةِ ٱلْمُبَٰرَكَةِ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ أَن يَٰمُوسَىٰٓ إِنِّيٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٣٠﴾﴾ فالنار التي رآها موسى عليه السلام نار هدايةٍ ونجاةٍ وخروجٍ من الضلال إلى النور، فالنار تحمل معنى إيجابياً، كما هدى موسى عليه السلام وناجاه.

واللافت أن الفعل "آنس" قد ورد في كلام الله تعالى كناية عن الاطمئنان والسكينة التي يجدها المسلم بوجود من يأنس إليه، وهذا ما يدل عليه استفهام ابن الفارض حينما تساءل عن وجود سلمى عند النار.

وينتقل الشاعر إلى الحديث عن جمال ماديّ ومعنويّ في الوقت ذاته، وما لَه من وقع معنويٍّ على قلب العاشق العابد المُتذلِّلِ لربِّه في ليله، فالمادي مُمثَّلٌ بالرائحة الجميلة الحقيقية للمعشوقة، والثاني الرائحة المعنوية، فالعاشق لا يرى من معشوقه إلاّ كل جميل، لأجل ذلك ذهب الشاعر إلى التراث الأدبي واستعار منه صورة تدل على حقيقة تعلُّقه الخالص بالله عزّ وجلّ، يقول(١٧):

أَنَشْرُ خُزَامَى فاحَ، أمْ عَرْفُ حاجِرِ
بِـأُمِّ القُـرَى أمْ عِطْـرُ عَـزَّةَ ضَـائِعُ

يتساءل الشاعر: هل أجد ما أتمنى عند النار، فاشتم رائحة الخزامى الزكية، (كناية عن القبول والرضى) أم يضيعُ ما أصنع فلا أجدُ ما أتمنى. وقد أشار الشاعر إلى مكان النار كي يُعلمَ المتلقي أن ناره التي وجد فيها الهداية هي مكة المكرمة التي خرج منها نور الإسلام وأضاء الدنيا.

والغريب أنك تجد في البيتين الثاني والثالث استخدام الثنائيات الضدّية في كلمتين (ابتسام ومدامع) و(فاح، ضائع) فربما أشار الشاعر بالابتسام إلى الرضى والقَبول وإلاّ فسيكون الضدّ، وهذا ربما ينطبق على (فاح، وضاع) فإذا رضي اللهّ عن عبده وجد حلاوة في قلبه يلمَسُها صاحبها.

إن هناك علاقة بين (عزة) التي ما استبدل الشاعر بها أخرى، وبين الذات الإلهية التي لا يُشرك ابن الفارض معها أحداً، فكثيرًا ما نجد في معاني (كُثيِّر) استعطافاً (لعزة) لترضى عنه، وقد استعار ابن الفارض (عزة) ليجعلها معادلاً موضوعياً لهذه الذات التي لا يشركُ بها ولا يرضى بسواها، علّه بذلك يستميلها ويجعلُها ترضى عنه، كما ترضى (عَزَّةُ) عن (كُثيِّر)، ويستعطفها ويتوسل إليها بحبه، وهذه قمة العبودية، فيكون بذلك قد فاح ريحُ الخزامى وانتشرت رائحته.

أما عن جواز تشبيه صفات الذات الإلهية بما خلق اللهّ-سبحانه وتعالى-، فهذا جائز وقد ورد ذكره في القرآن الكريم، فقد شبه الله نوره

بمشكاة. يقول تعالى[١٨]:﴿۞ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشۡكَوٰةٖ فِيهَا مِصۡبَاحٌۖ ٱلۡمِصۡبَاحُ فِي زُجَاجَةٖۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوۡكَبٞ دُرِّيّٞ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٖ مُّبَٰرَكَةٖ زَيۡتُونَةٖ لَّا شَرۡقِيَّةٖ وَلَا غَرۡبِيَّةٖ يَكَادُ زَيۡتُهَا يُضِيٓءُ وَلَوۡ لَمۡ تَمۡسَسۡهُ نَارٞۚ نُّورٌ عَلَىٰ نُورٖۚ يَهۡدِي ٱللَّهُ لِنُورِهِۦ مَن يَشَآءُۚ وَيَضۡرِبُ ٱللَّهُ ٱلۡأَمۡثَٰلَ لِلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمُۢ ٣٥﴾.

توضح لنا هذه الآية إمكانية استعارة ما خلق الله لتبيين جمال الخالق، وهذا ما نجده أيضاً في السنة النبوية الشريفة، فقد سأل الصحابة رضوان الله عنهم جميعاً الرسول ﷺ[١٩]: يا رسول الله، هل نرى ربَّنا يوم القيامة؟ قال النبي ﷺ: "نعم، هل تُضارّون برؤية الشمس بالظهيرة ضوء ليس فيه سحاب؟"، قالوا: لا، قال ﷺ: "هل تُضارّون برؤية القمر ليلة البدر ضوءٌ ليس فيه سحاب؟"، قالوا: لا، قال النبي ﷺ: "ما تضارون برؤية الله ﷻ يوم القيامة كما تضارون في رؤية أحدهما".

وتنساب عند الشاعر صورة الإنسان المسلم الذي يمضي ساعات الثلث الأخير من الليل بطاعة الله ﷻ، متمنياً أن ينظر إليه، ويباهي به الملائكة مبيناً أنَّ سهَرَه هذا بدافع الحبِّ لله ﷻ، متمنياً منه القبول، ويظهر هذا المعنى من خلال قوله[٢٠]:

ألا ليْتَ شِعْرَي: هل سُلَيمى مُقَيمَة
بوادي الحمَى حَيْث المُتَيَّمُ والعُ؟

يشير المعنى الظاهر إلى أنَّ استفهام الشاعر عن مكان إقامة سليمى، علّها تكون مُقيمةً بالقرب من مكان إقامته، فيرتاح لشعوره بقربها، كما يرتاح المتعبِّد بلَيْله، المقيمُ لصلاته، والناس نيام، لأنه يُحسُّ بقرب الله منه، ومراقبته له ومباهاته للملائكة به، فيطمئن ويهدأ، فقد عُرف عن المتصوفة انقطاعهم للعبادة حتى إنهم أسسوا لأنفسهم تكيّاتٍ ليختلوا بها مع الله -سبحانه وتعالى- لأجل ذلك يتمنى أن تكون سُليمى (الرمز) مقيمةً بوادي الحمى حيث يقيم العاشق، فهو في هذه الحالة ربما يكون قد أراد مراقبةَ ربه له وهو في خَلْوته.

إنَّ من علامات الرضى والقبول للعبد عند ربه - سبحانه وتعالى- انهمارَ الغيث، ولا بُدَّ قبل الانهمار من علاماتٍ تشير إلى هذا الخير القادم، فيكون هذا الرعدُ بمثابة مبشّرٍ بقَبولٍ من الله ﷻ لعبده، فالمطر أساس الحياة لأنه يحيي الأرض والناس، ويشعر المطر الإنسان بالاستقرار، وعُلِمَ عن العربي على وجه الخصوص أنه كان يَتتبَّع مساقطَ الأمطارِ طلباً للحياة له ولمواشيه، لذلك كان صوت الرعد يُلعلع إشهاراً للفرحة بقدوم المطر، متسائلاً: هل تجود المُزنُ الثقيلةُ بالمطر فتكون الحياة؟

ولا سيما أن الحياة عند الصوفي هنا ممثلة بالقَبول والرِّضا من الله –سبحانه وتعالى– يقول[٢١]:

وهـل لَعْلَـعَ الرعـدُ الهَتُونُ بِلَعْلَـعٍ

وهل جَادَهَا صَوْبٌ من المُزْنِ هَامِعُ؟

لقد ترتَّب على هطول المطر الحياة والاستقرار في الدنيا، كما يترتبُ على عبادة الله ﷻ القبول والرضا، فيشعر الإنسان معها بالاستقرار والهدوء، وأشار الشاعر إلى هذا القبول والرضا بالمطر الذي هو حياة الإنسان وسرُّ استمراره، واللافت أن الشاعر يبدأ هذا البيت بصيغة الاستفهام، لأن المسلم لا يأمن مكْرَ الله ﷻ ولا يطمئن إلى عمله، وإنما تكون طمأنينته بدخول الجنة فقط، ويستمرُّ الشاعر باستفهامه الذي يقيمه على الرجاء بقوله[٢٢]:

وهـل أرِدَن مـاءَ العُـذيْبِ وحـاجِرٍ

جِهاراً وسرُّ اللَّيْـلِ بالصُّبح شـائِعُ؟

يشير هذا البيت إلى المكافأة التي يجنيها المسلم من عبادته لله وإخلاصه له، بأن يُدخلَه الجنة، وبدخوله الجنة يشيع سِرُّ هذا العابد الذي كان يسعى في حياته إلى جعل عبادته لله خالصةً لوجهه، لا لأجل التقول، وإنما خشيةً منه، فيكافئه بالجنة، وبهذه المكافأة يصبح سرّ الليل شائعاً يوم القيامة.

ويستمر الشاعر بالاستفهام الذي يفيد الترجي، ليبيّن آماله بدوام الحياة المخضرة التي تـنبت البقـاء والاستمرار بقوله[٢٣]:

وهل قاعة الوَعْساءِ مخْضَـرَّةُ الرُّبَى

وهل ما مَضَى فيها مِنَ العيْشِ رَاجِعُ؟

وهـل بِرُبـى نَجْـدٍ فَتُوضِـحَ مُسْـنِدٌ

أُهَيْـلَ النَّقَـا عـمَّا حَوَتَـهَ الأَضَـالِعُ؟

وهل بِلِـوَى سَـلْع يُسَـلْ عَـنْ متيمٍ

بكاظِمَـةٍ: مـاذا بِـهِ الشَّـوْقُ صَـانِعُ؟

وهل عَذَبَاتُ الرَّنْدِ يُقْطفُ نَوْرَهُـا

وهــل سَــلَمَاتٌ بالحِجَــازِ أيَــانِعُ؟

وهل أثَلاتُ الجـزْعِ مُثْمـرِةٌ؟ وهـل

عُيونُ عَوادِي الدهْرِ عنها هواجِعُ؟

وهل قاصِرَاتُ الطَّرْفِ عِينٌ بِعالِجٍ

عَـلَى عَهْـدِه الْمَعْهُـودِ أمْ هـو ضـائِعُ؟

وهــل ظَبْيَــاتُ الــرَّقْمَتَيْنِ بُعَيْــدَنا

أَقَمْــنَ بهــا أم دونَ ذلــك مــانِعُ؟

مَرابـعَ نُعْـمٍ نِعْـمَ تلـك المرابِـعُ؟

ظليـلٌ فقـد رَوَّتْـه مِنِّـى المَـدامِعُ؟

يتحدث الشاعر عن حالة الفرح التي تَعمُّ المكان بعد المطر، فتنعكس على حال الإنسان، فاخضرار المكان مصحوب بانبساط الإنسان الذي يرى باخضرار المكان استقراراً له وبقاءً مربوطاً ببقاء البساط الأخضر، واللافت أن تجد المراتع جميعاً في

جزيرة العرب مهبط الوحي على سيدنا محمد ﷺ (كنجد والحجاز) فلهذه الأمكنة ارتباط روحي عند المسلم قبل أن يكون لها ارتباط مادي[٢٤].

وينتقل الشاعر من تصوير المكان في حال خُضرَتهِ إلى تصوير ثمره وقد ربط الثمر بقاصرات الطرف، وأظن أن هذا الربط تجسيد لحال المسلم الذي يمثل الفوز بالحور أحد أهم الثمار التي يجنيها عند ربه، لذلك ربطها بجني الثمار، وكذلك ربما نعد هذا البيت بمثابة مفتاح يدل على البعد الديني للشعر الصوفي، فقاصرات الطرف هن اللائي لا يشرعن عيونهن لشدة حيائهن، ورابطة المناسبة أن هؤلاء العارفين قد قصر نظرهم على ربهم فلا يبصرون شيئاً غيره[٢٥].

والعجيب أن تجد الشاعر في آخر بيت في العطف يشير إلى حال المكان بعدهم، وكأنه يصور لنا حالتين أو دارين، الأولى دار الدنيا التي كان فيها الاجتماع على دين الله، والثانية الدار التي جنى فيها الثمار والتقى بالحور، يقول الشاعر[٢٦].

وهل عامِرٌ مِنْ بَعْدِنا شِعْبُ عَامِرٍ؟

وهل هو يَوْماً للمُحِبِّين جامِعُ؟

يستفهم الشاعر عن إعمار المكان بالمحبين لله ﷻ المجتمعين على طاعته، وينقلنا بعد الاستفهام عن المكان، للحديث عن ذات المكان لكن ضمير الإشغال يختلف، ففي الأول كان الأنا، والآن يتحول بالحديث عن إشغال المكان من قبل (الأخر) يقول[٢٧]:

وهل أَمَّ بيْتَ الله يا أُمَّ مَالِكٍ

عُرَيْبٌ لَهُمْ عندي جَمِيْعَا صَنائعُ

وهل نَزَلَ الرَّكْبُ العِرَاقِي مُعَرِّفا؟

وهل شُرِعَتْ نَحو الخِيامِ شرائعُ؟

وهل رَقَصَتْ بالَمأزِمَيْنِ قَلائِصٌ

وهل للقبابِ البيضِ فيها تَدَافُعُ؟

وهل لي بِجَمْعِ الشَّمْلِ في جَمْعَ مُسْعِدٌ

وهل لِلَيالي الخَيْفِ بالعُمْرِ بائِعُ؟

وهل سَلَّمتْ سَلْمَى على الحَجَرِ الذي

به العَهْدُ، والتفَّتْ عليه الأصابعُ؟

وهل رَضَعَتْ من ثَدْيِ زمْزم رَضْعَةً

فَلا حُرِّمَتْ يوماً عليها المَراضِعُ؟

لعلَّ أُصيْحَابِي بمكة يُبْرِدوا

بِذكْرِ سُلَيْمَى ما تُجِنُّ الأضَالِعُ

وعلَّ اللُّوَيلاتِ التي قد تَصَرَّمَتْ

تعودُ لنا يَوماً فَيظْفَرَ طَامِعُ

ويفْرحَ مَحْزونٌ ويَحْيَا مُتَيَّمٌ

ويأْنَسَ مُشْتَاقٌ ويَلْتَذَّ سَامِعُ

يُعدُّ هذا البيت أولَ أبيات التحول عند الشاعر

من التحدث بلغة واقع الأنا إلى الحديث عنه بلغة الضمير الغائب (هو) ليشعرنا أن الاستفهام متعلق بحال جديد، والحال الجديد هذا مرتبط بما قبله من حيث البُعد الديني، فهو يشير إلى بيت الله، وهذا المعنى يعيدنا إلى ما قلنا عنه قبل قليل بالبيت المفتاح الذي تحدث فيه الشاعر عن حور العين، وأظن أن الكنية التي استخدمها الشاعر كانت تدل على معنى خاص، فلماذا أم مالك؟ وهل قصد بذلك الذات العليا؟ ويستمر مستفهماً عمن أتى خاصاً بسؤاله الركب العراقي وسلمى، ويسأل إن كانت قد سلمت على الحجر الأسود، وشربت من ماء زمزم؟ ويستخدم الشاعر لغة شعرية خاصة، إذ يشبه زمزم بامرأة، وماءها بالثدي الذي يُدرُّ الحليب الذي يكفي الإنسان مؤنة البحث عن الطعام أو الشراب، فزمزم كما ورد عن الرسول الكريم ﷺ طعام وشراب[٢٨].

وفي حديثه عن رقص القلائص إشارة إلى شدة حركتها شوقاً إلى قرب المزار، ودُنوِّ عهد الدار، والقباب البيض يدفع الواحد منها الآخر وكل ذلك ناشئ عن الشوق الذي يحرك الحيوان، فكيف لا يحرك الإنسان[٢٩]. وعندما يشعر السالك بقرب الوصول إلى الحبيب تنتابه فرحة كبيرة ويتلذذ بالمقام.

وأظن الشاعر يتحدَّث من باب آخر عن أمله في الفوز بالجنة، ويشير إلى هذا الأمل في قوله: (مخضرة)، فالاخضرار كناية عن العيش الرغيد والمكان الطيب، وخير ما يمثله أو يكون صورة له الجنة كما وصفها الرسول ﷺ في قوله[٣٠]: "فيها مالا عينٌ رأت، ولا أذنٌ سمعت ولا خطر على قلب بشر"، أما في قوله (ما مضى)، فيشير به إلى حالة الفناء في الذات الإلهية أثناء القيام، فالعبد المسلم يتلذذ بهذا القيام وتطيب له المناجاة، فيقطف ثمارها في أُخراه بالفوز في الجنة، ولا يقف فوز المؤمن عند الجنة فحسب، وإنما يتجاوزه إلى النظر لوجه الله ﷻ، كما ورد في الحديث الشريف، قال ﷺ[٣١]: "ثم إذا دخل أهل الجنة قال: يقول الله تبارك وتعالى، تريدون شيئاً أزيدكم؟ فيقولون: ألَمْ تُبيِّض وجوهنا، ألم تدخلنا الجنة؟ وتنجينا من النار؟ قال: فيكشف الحجاب، فما أعطوا شيئاً أحبَّ إليهم من النظر إلى ربهم ﷻ".

وبهذا تكون الجنة ومشاهدة وجه الله ﷻ استمراراً لما مضى، فيتلذذ المسلم بهذه المشاهدة الملموسة ويفرّغ شحناته الروحية لله ﷻ أما حديثه عن مواضعَ بعينها، فهو إشارة إلى ارتباط هذه المواضع ببدايات الإسلام أولاً، ثم بتعلق قلب الشاعر بها بسبب احتوائها على قبرِ الرسول ﷺ ويكشف عن هذه العلاقة قوله: "سَلْع" الجبل المرتبط بالمدينة، بيت الإسلام الأول، وحاضنة الرسول ﷺ ثم ذكره بعض أسماء الأشجار (الرند

وسَلَمات)، وهذه من أشجار الحجاز، فيكون بذلك قد قطف أنوارها، ممثلة برضا الله ﷻ والفوز بالجنة.

ثم يتساءل الشاعر قائلاً: هل تطعم هذه الشُّجيرات؟ وكأنه بذلك يعيدنا إلى التوجس والريبة، وإلى عدم اطمئنان الإنسان المسلم إلى أعماله، فيقول: هل أقطفُ الثمار دون أن ألقى أي مُنَغِّصٍ يحولُ بيني وبين هذه الرؤية الإلهية في الجنة؟ وربما كان في كلمة (بالجزع) إشارة إلى الجزع المادي أي الخوف، فيكون استخدام الشاعر لاسم المكان على سبيل التورية، وهذا وارد عن الرسول ﷺ فيما يروي عن ربه -جل وعلا- أنه قال:[٣٢] "وعزَّتي لا أجمع على عبدي خوفين وأمنين، إذا خافني في الدنيا أَمَّنْتُه يوم القيامة، وإذا أَمِنَني في الدنيا أَخَفْتُه في الآخرة"، فيكون المعنى أنَّ شُجيراتِ الخوفِ قد أثمرت ثمراً خاصاً، ممثلاً بدخول الجنة.

فالمؤمن دائم التيقظ والحذَر، ولا يَتَّكلُ على عمله وينسى ما خُلِقَ من أجله، وكان الصحابة رضوان الله عليهم مثالاً في ذلك، فأبو بكر الصديق ﷺ يقول[٣٣]: "حينما حضره الموت، دعا عمر بن الخطاب -رضي الله عنهما- فقال: وإن الله ذكر أهل الجنة فذكرهم بأحسن أعمالهم وتجاوز عن سيئاتهم، فإذا ذكرتهم قلت: إني أخاف ألاَّ ألحق بهم، وإن الله تعالى ذكر أهل النار فذكرهم بأسوأ أعمالهم ورَدَّ عليهم أحسنه، فإذا ذكرتهم قلت: وإني لأرجو ألاَّ أكون مع هؤلاء".

وهذا عمر بن الخطاب ﷺ يقول:[٣٤] "لو نادى منادٍ: أيها الناس إنكم داخلون الجنة كلكم أجمعون إلاّ رجلاً واحداً لَخِفْتُ أن أكون هو، ولو نادى منادٍ: أيها الناس إنكم داخلون النار إلاّ رجلاً واحداً لرجوت أن أكون هو"، ثم يصرح الشاعر بهذا المعنى في قوله[٣٥]:

وهل قاصِرَاتُ الطَّرف عِينٌ بِعالِج
عَـلَى عَهْـدِه الْمَعْهُـودِ أمْ هـو ضـائِعُ؟

بدايةً يوضح هذا المعنى الشعري المعنى الديني، الذي يناقشه الشاعر الصوفي، ويبيّن أن الترجي الذي بناه على الاستفهام (هل) إلى أنْ ختَمَه بالترجي (لعلّ) أتيا ليصُبّا في معنى التوجس وريبة الإنسان المسلم وخوفه من الله ﷻ، فالمسلم كما نفهم من قول أبي بكر وعمر بن الخطاب- رضي الله عنهما- بين الخوف والرجاء، وهذا الذي يشير إليه الشاعر الصوفي من خلال الاستفهام (هل) وأداة الترجِّي (لعلّ).

يظهر من خلال اقتباس الأحاديث النبوية الشريفة، وأقوال الصحابة - رضوان الله عليهم- أن الإنسان المسلم لا يركَنُ إلى عمله، ويطمع برحمة الله ﷻ وعفوه، فحال المسلم كما نفهم من

الأحاديث، وأقوال الصحابة بين انتظار لرحمة الله تعالى، وترجٍّ لرضاه، وهذا الرضا هو الذي يدخله الجنة، وهذا الحال نجده عند ابن الفارض الذي يكثر من الاستفهام بـ"هل"، ليشير إلى كثرة استفهام المرء في دنياه، ويدلُّ الاستفهام على عدم معرفة ما ينتظره بعد الحياة، لذلك يلجأ الإنسان إلى أسلوب الترجِّي، وقد ختم الشاعر بهذا الأسلوب اللغوي، ممثلاً بأداة الترجي (لعل)، ليُبين من خلالها حقيقة معتقد المسلم الذي يكون بين أمرين الأول: التمني على الله وما يلزمه من عمل، وهذا ما نجده عند ابن الفارض والثاني: الترجي وعدم التيقن، فحال المسلم كما جاء عند الرسول ﷺ وعند أصحابه تمثل هذا الحال، فالمسلم بين خوف من الله ﷻ وترجٍّ لرضاه.

لقد وعد الله ﷻ المسلمين الفائزين في الآخرة بحورٍ عين، وتُمثل الحورُ أبرز ما يفوز به الإنسان يوم القيامة، وهُنَّ الجزاء الأمثل للإنسان التقي الذي خاف الله تعالى في الدنيا، ورجا رحمته ومغفرته في الآخرة، و يبين الشطر الثاني معنى الترجي في قوله (على عهدي المعهود) ليشير إلى توجُّسِه هل أنـال ما كانت أظن، أم أن ظني قد خاب؟

ويستمر بالاستفهام والسؤال عن دوام حال السعادة مع هؤلاء الفتيات، وربما كانت كلمة فتيات إشارة إلى الحور العين التي ورد ذكـرها في البيت السابق، يقول[٣٦].

وهـل ظبَيـاتٌ بـالغُوَيْرِ يُرينَنِـي

مَرابـعَ نُعْـمٍ نِعْـمَ تلـك المرابِـعُ؟

يرمز الشاعر في هذا البيت إلى أن هؤلاء الحور هن اللائي أرينه مكانته في الجنة، ويكون الشاعر قد استخدم كلمة (نُعْمٍ) و(نِعْمَ) ليدل من خلالهما على حياة السعادة الدائمة في الجنة، فكلمة (نُعْم) إشارة إلى اسم بعينه، وربما يكون إشارة إلى حياة النعيم، فالاسم له دلالة رمزية، وكذلك استخدامه لأسلوب المدح يدل على تَعطُّشِه وشوقه إلى هذه الحياة الأبدية، ويبين في البيت التالي مقدار ما بذل من جهد لأجل الوصول إلى هذا النعيم الدائم، يقول[٣٧]:

وهل ظِلُّ ذاك الضَّالِ شَرْقِيَّ ضَارِجٍ

ظليـلٌ فقـد رَوتْـهُ مِنِّـي المَـدامِعُ؟

تتمثل العلاقة بين الظل والضال، وصاحب الغواية وما يلقى من عذل وملامة، وبين الصوفي الباذل نفسه في طاعة الله ﷻ، بسعادة المسلم في الدنيا بخضوعه لله تعالى، وقد أشار الشاعر إلى هذا المعنى في قوله (ظل الضال)، فهذا يمثل الاستمرار والدوام من الدنيا إلى الآخرة، فهو ضالٌّ وتائه بحبه لله، حيث بات من شدة عشقه ظلاً، وقال (ظليل) ليشير من خلاله إلى أن العبادة (النسك

لله) قد جنى ثمارها، فصار هذا الظل ظليلاً بدخول الجنة وبرضا الله ﷻ، فكلمة ظل تحمل في ثناياها معنى الراحة والنعيم، وهذا يعيدنا إلى المعنى السابق (ولترجي دوام هذا الحال يقول الشاعر: لقد سَقَتْ دموعي هذا الضال (السدر) وكلمة (الضال) لها معنى ظاهر ومعنى باطن، فالظاهر الذي يبدو من قول الشاعر، هو شجر السدر الذي تَظلَّل بظلاله، وتمثل المعنى الباطن في تشبيه حال الشاعر بالضال الذي لا يعرف طريقه من شدة وجده، ويترتب على هذا الضلال في العشق اللوم والعذل، ولقد وجد الشاعر هذه الصورة تملأ ظمأ نفسه العاشقة للذات الإلهية والمتغنية بحبها، فقد طال نسكه وتهجده ليتقرب منه وينال بهذا رضاه ﷻ والفوز بالنظر إلى وجهه الكريم، وهي غاية الغايات عند المسلم، ويبدو أن الشاعر قد أراد من هذا التشبيه أن يجعل وجه شبه بينه وبين الضال في العشق مع اختلاف المقاصد.

والعاشق يترجى دوام الحال، يقول الشاعر مستعطفاً: "لقد سقت دموعي هذا الضال كثيراً"، وكأن الشاعر بذلك يستعطف رب العزة من خلال إظهاره الضعف، ممثلاً بدموعه، ويترتب على هذا التذلل والخضوع دوام حاله مع أحبابه، واستمرار حياته بشكل مُرضٍ، وهذا المعنى يعيدنا إلى بدايات القصيدة، حينما أشرنا إلى أن الإنسان لا يحب شيئاً في الجنة حُبَّه لرؤية وجه الله ﷻ بعيداً عن المنفعة والخوف من النار، والدليل على أن الحياة التي يشير إليها الشاعر هي حياة الجنة، إشارتهُ إلى أنه في هذا المكان يلتقي بمن أحب، وهذا هو حال المحبين الذين يجتمعون على مرضاة الله تعالى، يقول الشاعر[٣٨]:

وهل عامِرٌ مِنْ بَعْدِنَا شِعْبُ عَامِرٍ؟
وهـل هـو يَوْمـاً للمِحْبِّـيْن جـامِعُ؟

تدل كلمة عامر على البقاء والاستمرار، وربما أراد الشاعر منها أن هذه الدنيا تجمع المحبين بالله فتعمر بهم، ويترتب على هذا الحب والاجتماع في الدنيا على محبة الله تعالى أن يجمع الله بينهم يوم القيامة، وهذا المعنى يشير إلى قول الرسول ﷺ[٣٩]: "إن الله يقول يوم القيامة أين المتحابون بجلالي؟ اليوم أُظِلُّهُم في ظِلِّي يوم لا ظلَّ إلاّ ظلي"، وبذلك يكون اجتماعهم على حب الله في الدنيا سبباً لاجتماعهم في جنته، فالشاعر في هذا البيت يُشعرُنا بتوحده مع الأموات، وكأنه يتحدث عن الدنيا ومن فيها من الخارج، لا من الداخل، فالحياة الدنيا للمسلم دار ممرّ، فكيف إذا كان هذا المسلم من المتشوقين للدار الآخرة، ولرؤية الله ﷻ، أنظن أنه يتحدث عن الدنيا بلسان حال المقيم أم الراحل؟

ويأتي الشاعر بمعنى شعري يدعم المعنى الذي ذهبنا إليه حينما يقول[٤٠]:

وهــل أَمَّ بيْــتَ اللهِ يــا أُمَّ مَالــكٍ
عُرَيْبٌ لهـم عنـدي جَمِيْعَـا صَـنائِعُ؟

وكأني بالشاعر في هذا البيت يدعو الله ﷻ ويشير إلى مكانة المُصلِّين والعابدين عنده، وما يلفت الانتباه استخدام الشاعر لكلمة عُريب تصغيراً (للعرب)، ونحن نعلم أن من معاني التصغير التحبب، فيكون الشاعر بذلك قد أشار إلى تعلقه بالمسلمين عامه، وربما قال عُريب أو عرب لأنهم مادة الدين وأساسه، فهو يرى أن الدين دعوة وتعلق بالله، وأنَّ أساس الحبِّ والتحابِّ هو الحب بالله تعالى.

إن هناك علاقةً إيجابيةً بين (أمَّ وصنائع) فكلمة (أمَّ) تشير إلى الارتياد والذهاب والإياب، وهذه تذكر بالحديث النبوي الشريف[٤١] الذي يقوله فيه ﷺ:"إذا رأيتم الرجل يعتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان والتقوى"، فالنتيجة أن هذا الارتياد يكوِّن صنائعَ جميلة للآمِّ عند الله ﷻ وعند الشاعر، ويشير البيتان التاليان إلى تدافع المصلين والمسلمين لزيارة بيت الله ﷻ، وما يتركه هذا الموقف من أثر طيب في نفس الإنسان المسلم، أي زيارة المسلمين حاجِّين بيْتَ الله، فهذا المشهد يبعث في النفس الطمأنينة، وفي القلب الفرح، وهذا المعنى يشبه البيت الذي يشير فيه الشاعر إلى تدافع القلائص شوقاً لرؤية بيت الله تعالى، يقول[٤٢]:

وهل رَقَصَتْ بالَمأزِمَيْنِ قَلائِصٌ
وهل للقبابِ البيضِ فيها تَدَافُعُ؟
وهل لي بِجَمْعِ الشَّمْل في جَمْعَ مُسْعِدٌ
وهل لِلَيالي الخَيفِ بالعُمْرِ بائِعُ؟
وهل سَلَّمتْ سَلْمَى على الحجَرِ الذي
به العَهْدُ، والتفَّتْ عليه الأصابعُ؟

فالمعنى إذاً ليس غزلياً، وإنما هذا الشوق وهذا الغزل كانا تَعبيرَيْن عن حُبٍّ إلهي، وعن لذة العبادة التي لا يُحسُّ بها إلا المسلمُ المُجِدُّ في طاعة الله ﷻ، حينما يأتي لزيارة البيت الحرام، ويرى البيت الذي جعله الله أولَ بيتٍ وُضِعَ للناس على هذه البسيطة، ويذكرنا أيضاً ببناء البيت من قِبَلِ إبراهيم وإسماعيل -عليهما السلام-، ويذكرنا الحجر الأسود بقصة إبراهيم عليه السلام، حينما كان يبني البيت وابنه إسماعيل عليه السلام يعطيه الحجارة، فحينما تأخر إسماعيل في إعطائه الحجر، بعث الله ﷻ ملكاً من ملائكته بالحجر الأسود، فهو من حجارة الجنة، لأجل ذلك من السنة أن يُقبل المسلم الحجر الأسود في أثناء الزيارة والطواف.

ويبدع الشاعر لنا صورة استعارية تقوم على التشخيص حينما يقول[٤٣]:

وهل رضَعَتْ من ثدي زَمْزَمَ رضعةً

فلا حُرِّمَت يوماً عليها المراضِــعُ؟

لقد شَبَّه الشاعر الناسَ الذين أَتَوْا لزيارة بيت الله ﷻ بالأطفال، وجعل من زمزم أُمّاً تقدم للأطفال الحياة، وهذه تذكرنا بإسماعيل عليه السلام وأُمه هاجر، حينما كانت بين الصفا والمروة تبحث عن الماء، ففجَّر الله سبحانه وتعالى نبع زمزم، فكان هذا الماء إحياءً لإسماعيل عليه السلام ولأمه هاجر، ثم إن ماء زمزم حسبما جاء في السنة النبوية، أنه ماء وطعام وشفاء[٤٤]، وثدي زمزم كناية عن القوة العلمية الفائضة عن الحضرة الالهية[٤٥].

وينهي الشاعر علامات الاستفهام التي قلنا إنها كانت تشير إلى التوجس، وتعطي معنى الرجاء بأداة الترجي (لعل)، لتكون هذه الأعمالُ والقُرباتُ من الله ﷻ وسيلةً يبردُ بها قلبُ المسلم حينما يذكر الله ﷻ، يقول الشاعر[٤٦]:

لعــل أُصَــيْحَابي بمكــةَ يُــبْرِدوا

بِــذِكْرِ سُــلَيْمى مــا تُجــنُّ الأضَــالِعُ

وعلَّ اللُّوَيْلاتِ التي قد تَصَــرَّمَتْ

تَعــودُ لنــا يومــاً فَيَظْفَــرَ طَــامِعُ

ويفــرْحَ مَحْــزُونٌ ويَحْيَــا مُتَــيَّمٌ

ويــأنَسَ مُشْــتَاقٌ ويَلْتَــذَّ ســامِعُ

إن الظاهر من هذه الخاتمة التي بنى الشاعر عليها ختام قصيدته، وبدأها بأداة الترجي (لعل) كانت تشير إلى نتيجة الأعمال التي كان يدعو إليها الشاعر ممثلة بالقيام والعبادة، وترجِّي الله ﷻ وطلب رحمته والخوف من عذابه، بأن يفوز بالجنة، فتكون (يبرد بذكر سليمى) إشارة إلى لقاء الله تعالى -كما أسلفنا- بالجنة، فيظفر هذا العابد بلقاء الله، وأطلق عليه الشاعر لفظة طامع، والطامع صفة الإنسان الذي لا يرضى بالقليل، وهذه صفة سيئة إذا كانت متعلقة بصفة دنيوية، إلا أنها في موضعها عند الشاعر كانت حسنةً لأن الطامع هُنا هو الذي يطمع بلقاء الله ﷻ في جَنَّته ولا يرضى بأقلَّ من هذا، لذلك كان عليه أن يتعب تعباً كبيراً، فيقول: إذا ظفرت بهذه الرؤية فإنها تكون فرحةً للقلب المحزون وحياة للمتيم، وأنساً للمشتاق الذي يتلذّذ بحديث الواصل، و(الواصل) هُنا إشارة إلى الله ﷻ الذي عبَّر عنه الشاعر باسم سُليمى.

وربما تشير هذه الخاتمة إلى حالتين من حالات التصوف وهما: الأحوال والمقامات، فالأحوال عند الصوفي: ما يحلُّ بالقلوب أو ما تحلُّ به القلوب من

صفاء الأذكار، وهي مثل المراقبة والقرب، والمحبة والخوف والرجاء والشوق والأنس[٤٧].

والمقام عند الصوفي مقام العبد بين يدي الله ﷻ فيما يُقامُ فيه من المجاهدات والرياضات والعبادات قال تعالى:﴿وَلَنُسْكِنَنَّكُمُ ٱلْأَرْضَ مِنۢ بَعْدِهِمْ ۚ ذَٰلِكَ لِمَنْ خَافَ مَقَامِى وَخَافَ وَعِيدِ﴿١٤﴾﴾[٤٨] والمقامات مثل التوبة[٤٩] والورع والزهد والفقر والصبر والرضا والتوكل[٥٠]، وبعد فلم يعد للصوفي إلا روحه، حيث أصبح هزيل الجسم وضعيفاً بسبب الحب، فهو باذل نفسه في سبيل المحبوب إن رضي ذلك، وإن رده فقد خاب وخسر، لأن غاية مراده أن يفنى عن الروح ويبذلها في محبة حبيبه، فهو يتمنى ويرجو أن يكون راضياً عن ذلك ويقبله[٥١].

**الخاتمة:**

لقد تناول البحث بالدراسة قصيدة من الأدب الصوفي، ذلك الأدب الذي تميز عن الأدب العربي باستعماله الرمز الذي عُرِف به، فهذه الرموز كانت بمثابة ستار يلوذ به الشاعر الصوفي ليبيّن وجده للذات الإلهية العليا.

لقد حاولت الدراسةُ أن تُبيِّن أنَّ النص الصوفي نصٌّ ديني أولاً وأخيراً، وأن المعاني الغزلية الظاهرة ما هي إلاّ طلاء رقيق يذوب وينصهر بالاطلاع على تفسير الرموز الصوفية الواردة في شروحات المفسرين للأدب الصوفي، وهذا في متناول الجميع، والاقتباسات التي استفدنا منها في تفسير النص تدلُّ على ذلك دلالة كبيرة، ثم حاول الباحث التأكيد على أن الأدب الصوفي هو أدب إسلامي واضح المعالم، حتى وإن لم يطلع المتلقي على شروحات الدواوين، فالمعاني الدينية تكاد تتكشف للقارئ من قراءته الأُولى للنص، شريطة أن يكون قارئاً خاصاً أو مثقفاً ثقافة دينية تهيئ له كشف البعد الديني، مع شيء من التأني في القراءة، حتى إنه بعد هذه القراءة ربما يقول:إنه من المستبعد أن يكون هذا النص غزلياً، إنما هو نص ديني.

**الهوامش:**

(١) القرب، قرب العبد بالمكاشفة والمشاهدة والانقطاع عما دون الله، وقيل: القرب الدنو من المحبوب بالقلوب. انظر: عبدالمنعم الحفني، معجم المصطلحات الصوفية، دار المسيرة، بيروت، ط٢، ١٩٨٧م، ص٢١٦. وانظر أيضاً عبدالغني النابلسي، ديوان الحقائق ومجموع الرقائق، الناشر عبدالوكيل الدروبي، دمشق، ص٩.

(٢) الرمز: معنى باطن مخزون تحت كلام ظاهر لا يظفر به إلا أهله. انظر: أبو نصر السراج الطوسي، اللمع، تحقيق: احمد عبدالرحيم السايح

وتوفيق علي وهبة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص٥٧٧، وينظر: رفيق عجم، موسوعة مصطلحات التصوف الإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٩م، ص٦٢.

(٣) انظر: حسن محمد عبداللطيف الشافعي، فصول في التصوف، دار البصائر، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص٥٠.

(٤) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط١٢، ١٩٩٦م، ص٣٧٠.

(٥) انظر: شوقي ضيف، العصر العباسي الأول، دار المعارف، مصر، ص٨٤.

(٦) ابن الفارض، ديوانه، تحقيق: عبدالخالق محمود، عين للدراسات الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ص٣٦٥، ٣٦٦.

(٧) انظر: مصطفى السيوفي، أمراء الشعر في دولة بني العباس، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، ص٢٣٢.

(٨) محمد حلمي، ابن الفارض والحب الإلهي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، ١٩٤٥، ص٦٩.

(٩) عاطف جودة نصر، شعر عمر ابن الفارض، دراسة في فن الشعر الصوفي، د.ن، ص١٢.

(١٠) عبدالله الغذامي، الخطيئة والتكفير، النادي الأدبي الثقافي، جدّة، السعودية، ١٩٨٥م، ص٤٦.

(١١) بسام قطوس، استراتيجيات القراءة، مؤسسة حمادة ودار الكندي، إربد، ١٩٩٨م، ص٥٨.

(١٢) انظر: سورة البقرة، الآية٢٠.

(١٣) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٥.

(١٤) البرق كناية عن تجلٍّ وجود الحق بأمره الذي هو كلمح بالبصر. انظر: عاطف جودة نصر، شعر عمر ابن الفارض، ص١٢٢. وانظر:ابن الفارض، شرح ديوانه، لجامعه رشيد بن غالب من شرح الشيخ حسن البوريني والشيخ عبدالغني النابلسي، دار إحياء الكتب العربية، ج٢، ص٢٣٨.

(١٥) أبو نصر السراج الطوسي، اللمع، ص٦٠٦.

(١٦) سورة القصص: الآيات ٢٩- ٣٠.

(١٧) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٥.

(١٨) سورة النور، الآية ٣٥.

(١٩) بخاري، صحيح البخاري، تحقيق مصطفى البغا، دار ابن كثير، بيروت، ط٣، ج٤، ١٩٨٧م، ص١٦٧١.

(٢٠) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٥.

(٢١) المرجع السابق، ص٣٦٥.

(٢٢) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٥.

(٢٣) المرجع السابق، ص٣٦٦.

(٢٤) لرؤية إشارات المكان في شعر ابن الفارض ينظـر: عاطف جودة نصر، شعر عمر بن الفارض، ص١٢٠، وكذلك ص١٢٥-١٢٦.

(٢٥) عاطف جودة نصر، شعر عمر ابن الفارض، ص١٢٦.

(٢٦) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٦.

(٢٧) المرجع السابق، ص٣٦٦.

(٢٨) انظر: أبو بكر عبدالله الكوفي، مصنف ابن أبي شيبة، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٠٩هـ، ج٣، ص٢٧٣.

(٢٩) ابن الفارض، شرح ديوانه، جمعه رشيد بن غالب، شرح البوريني والنابلسي، ج٢، ص١٤٨.

(٣٠) البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى البغا، ج١٦، ص٢٧٢٣.

(٣١) مسلم النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج١، ص١٦٣.

(٣٢) عبدالعظيم المنذري، كتاب الترغيب والترهيب، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٧هـ، ج٤، ص١٣١.

(٣٣) أبو نعيم الأصفهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، تحقيق: عبدالله المنشاوي، محمد أحمد عيسى، محمد عبدالله الهندي، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٢٨هـ، ج١، ص٣٦.

(٣٤) أبو نعيم الأصفهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج١، ص٥٠-٥١.

(٣٥) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٦.

(٣٦) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٦.

(٣٧) المرجع السابق، ص٣٦٦.

(٣٨) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٦.

(٣٩) مسلم، صحيح مسلم، ج٤، ص١٩٨٨.

(٤٠) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٦.

(٤١) ابن ماجه، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار الفكر، بيروت، ج١، ص٢٦٣.

(٤٢) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٦.

(٤٣) المرجع السابق، ص٣٦٧.

(٤٤) انظر: أبو بكر عبدالله الكوفي، مصنف ابن أبي شيبه، ج٣، ص٢٧٣.

(٤٥) ابن الفارض، شرح ديوانه، ج١، ص١٩١.

(٤٦) ابن الفارض، الديوان، ص٣٦٧.

(٤٧) أبو النصر السراج الطوسي، اللمع، ص١٨١.

(٤٨) سورة إبراهيم، الآية١٤.

(٤٩) أبو النصر السراج الطوسي، اللمع، ص١٤٨-١٤٩.

(٥٠) عبدالمنعم الحفني، معجم المصطلحات الصوفية، ص٢٤٨.

(٥١) ابن الفارض، شرح ديوانه، ج١، ص٢٨٣.

# العتبات[1] في رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" للروائي إبراهيم نصر الله

د. موفق مقدادي* و د.عبدالله الخطيب**

تاريخ وصول البحث: ٢٢/ ٤/ ٢٠١٣م تاريخ قبول البحث: ٥/ ٨/ ٢٠١٣م

**ملخص**

يسعى هذا البحث للإجابة عن جملة من الأسئلة التمهيدية، فما الدور الفعلي الذي تضطلع به العتبات في رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى"؟ هل تمتلك جميع المفاتيح الممكنة لقراءة النصوص وفهمها؟ هل تؤثر في النص حقاً أم النص يؤثر فيها على امتداد مساحة القراءة؟ ما علاقة العتبات بعضها ببعض؟ هل ثمة علاقة بين العنوان والعتبات المتلاحقة؟ أنستطيع قراءة العتبات بمعزل عن النص المحكي؟

فمصطلح العتبات من المصطلحات المتصلة ببنية النص الأدبي، وهو ينتمي إلى زمرة المصطلحات البنيوية التي نشأت في سياق البحث في ظاهرة التناص والسيميائية.

وقد اتخذنا من هذه الرواية نظاما للتحليل بوصفها إحدى روايات الملحمة الفلسطينية التي سماها نصر الله "الملهاة الفلسطينية".

**Abstract**

This paper tries to answer many introductory questions such as: what is the practical role that thresholds have in the novel: "A'ras aminah tahta shamis al-dhuha"? Do these thresholds hold all possible keys that may help the reader to understand the novel?

Do they influence the novel, or is it the other way around? What is the relationship between the different thresholds in the novel? Is there any

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

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

relationship between the title and the successive thresholds? Could we read the thresholds aside from the narration?

The term threshold is tied to the literary text structure. It belongs to structural terminologies that were developed in the context of writing about intertextuality and semantics. This novel was chosen for analysis because it is one of the Palestinian epic novels that Nasrulla called: "Al-malhaat Al-falistinya" (The Palestine Comedy).

**أمّا قبل**

تُدرس الروايةُ ضمن سياق العتبات أو ما يسمى بالنص الموازي في إطارين: الأول: يلتفت إلى النص الفوقي الخارجي للرواية، وهو ما يتعلق بخارج الكتاب، والإطار الثاني: النص المحيط؛ وأهم عناصره: العنوان والغلاف بجناحيه الأول والأخير والتنويه والإهداء والحواشي وغيرها[١].

ويُقصد بالنص المحيط لدى "جينيت" العنوان الأساسي، العنوان الفرعي، العناوين الداخلية، المقدمات، الملحقات أو الذيول، التنبيهات، التوطئة، التقديم، الفاتحة، الملاحظات الهامشية تحت الصفحات، النهايات، المنقوشات الكتابية، العبارات التوجيهية، فكرة الكتاب، الأمثلة والشروحات، الإهداءات، الرباطات الملفوفة، الأنماط الأخرى من العلامات والإشارات الثانوية؛ مثل المخطوطات المنسوخة، أي كتابات المؤلف وكتابته الخطية الأصلية، وكل هذه المعطيات تُحيط بالنص من الخارج، وهي عتبات أولية بها ندخل إلى أعماق النص وفضاءاته الرمزية المتشابكة[٢]. إن عتبات النص تشكل حضوراً فعلياً في المتن الروائي تارة، كما أنها من الممكن أن تضيء المتن دون أن تتفاعل معه تفاعلاً داخلياً عفوياً "وبالتالي فإنه يمكن الاستغناء عنها أو عن مُجملها دون أن يتأثر النص، بل إنها قد تُسيء إلى المتن أحياناً من كونها تفضح أسراره وتنتهك عوالمه ذات الطبيعة الماكرة التي تعتمد على آليات التلميح والكناية وتحاول أن تنأى عن المباشرة التي تخاطب القارئ بأسلوب مقالي"[٣]، وسندرس فيما يلي العتبات التي تَبدَّت في رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" بحضور فاعل.

**أولا: عتبة الفضاء النصي (الغلاف)**

يقصد به الحيِّز الذي تشغله الكتابــة- بوصفها

أحرُفاً طباعيةً على مساحة الورق- ويشمل طريقة تصميم الغلاف.[٤]

تشكل لوحة الغلاف عنصراً مهماً من عناصر العتبات، وتساعد العنوان في أداء وظائفه المتعددة، فالغلاف ومكوناته يُعدّان المدخل الأول لعملية القراءة، باعتبار أن اللقاء البصري والذهني الأول مع الكتاب يتمُّ عبر هذه المكونات وما تحمله من دلالة مؤطرة للنص، سواءٌ في سياق النوع الأدبي أم في سياق المؤسسة الأدبية.

وتمثل لوحة الغلاف في رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" مدخلاً رئيساً لتقبل العمل وقراءته، فللّوحة دورُها المهم؛ فهي تُسهم في تسويق الكتاب "خاصة أنَّ إيقاع هيمنتها على حياتنا المعاصرة وتوجيهاتها لأهم استراتيجيات التواصل الإنساني يجعلانها بؤرة إنتاج المعنى في الثقافة المعاصرة، فمن يملك القدرة على المناورة بالصورة والتحكم في إنتاجها وتسويقها يستطيع إدارة الموقف لصالحه"[٥]. فالغلاف الذي يضمُّ بين جناحيه ورقات الرواية ليس قشرةً مهملة ليس لها من الأمر سوى حفظ أوراق الرواية من التلف فحسب، بل هو مكوِّن يُسهم في إضفاء جلالة مؤثرة للكتاب، ويوحي بشيء مدهش تريد الرواية أن تُصرِّح به.

وجناحا الغلاف في رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" يعضد الأول منهما الآخر، ولكلٍّ خصوصيته وميزته:

**الجناح الأول: صفحة الغلاف الأمامي:**

يحتوي غلاف العنوان في رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" على معظم المعلومات المهمة التي تشكل لوحة أولى للنص المَحْكيِّ، وقد كُتب على غلاف الرواية: عنوان الرواية، اسم المؤلف، دار النشر، وأهم ما فيه لوحة تتموضع في مركز هام من الغلاف.

وقد جاءت لوحة الغلاف الأمامي في الرواية لوحةً تجريدية، أدى "نصر الله" دلالتها من خلال رمزها وامتدادها الدلالي، وتهدف إلى التعبير عن الشكل النقي المجرد من التفاصيل المحسوسة، وهذا الشكل لا ينطوي على أي صلة بشيء واقعي.

واشتملت الرواية على لوحتين اثنتين؛ اللوحة الأولى: وُضعت على الغلاف الأول ملونة، ووُضعت صورتها دون تلوين "سوداء" في بداية النص السردي لرواية "أعراس آمنة"، فيما جاءت لوحة أخرى غير ملونة في منتصف الكتاب، في بداية رواية "تحت شمس الضحى".

فلوحة الغلاف الأمامي الملونة تكررت مرتين، وهذه هيمنة منحها "نصر الله" لهذه اللوحة

لاعتقاده بأنها أداة رمزية تمثل توجهات الرواية ومقاصدها؛ "الرسومات الفنية الواقعية يلجأ إليها الكاتب سواء في الغلاف الأمامي أو داخل صفحات الرواية وفصولها لتكون أداة تعبيرية عن مشهد قصصي معين يبغي الكاتب توصيله"(٦).

تُشير لوحة الغلاف إلى صورة امرأتين تحضنان بعضَهما بحنان دافئ، إحداهنَّ تنظر إلى القارئ باندهاش وحيرة تعلو جبينها، وقد اصفرَّ الجزء الأيمن من وجهها، الذي علته سحابة خوف من المجهول، وقد دفعني وجه هذه المرأة أن أُحدِّق بها مراراً، فكلما أعدتُ النظر إليها بدا لي أنها تكلمني وهي تتجرع ألماً لم تدرك أبعاده، فيما يبدو وجه الأخرى ملاصقاً لوجه المرأة الأولى من الكادر الجانبي؛ كأنه يُقبِّلها ويتعلق بها، كتعلق الوليد بأمه.

وهذه اللوحة تحمل في دواخلها المضمون الكلي للرواية، فاللوحة تتعالق مع النص بشكل مباشر، إذ إن "آمنة" إحدى شخصيات الرواية المهمة؛ احتضنت معظم الشخصيات التي ظهرت في الرواية، فهي قد احتضنت "رندة" و "ليس" صديقتيها، و"صالح" ابنها، و"جمال" زوجها، و"مصطفى" شقيقها، و"عزيز" حفار القبور، "وسامر" عشيق ليس الذي قضى شهيداً، و"أبو عنتر" الرجل المسكين الذي قتله الاحتلال دون تهمة، حتى الشهيد الذي سقط وتَشَوَّه وجهه ولم يُعرَف من هو، احتضنته وبقيت تجلس على قبره لأيام طويلة، في رمزية تُعبِّر عن مدى تآلف الشعب الفلسطيني وتماسك جبهته والتحامه العضوي بالأرض والوطن.

فيما جاءت لوحة الغلاف الثانوي الإضافي لرواية "تحت شمس الضحى" تزخر بالعديد من الإشارات والأيقونات الدالة؛ إذ تحمل صورة رجل بملامح غير واضحة يظهر جزؤه العلوي ويختفي الجزء السفلي خلف صور الفتيات، وصورا لفتيات بعضهن بأجزاء مبتورة، وأخرى مُشوَّهة المعالم. وتشير الصورة إلى حالة العُري والفضح الغريزي الذي ينتشر في أجواء الرواية وسطوة "الدكتور" على مجريات السرد، وما اختفاء الجزء السفلي من أعضاء الرجل إلا مؤشر إلى الصورة المخفية التي كان يبدو عليها "الدكتور"، فالنصُّ السردي يكشف أن هذا "الدكتور" كان يستغل الفتيات، ويمارس معهن الدعارة في شقة أحد موظفيه، فيما تبدو الفتيات مبتورات الأعضاء في الصورة، أو مشوهات الجسد، لأنهن مسلوبات الإرادة أمام رغبات الدكتور الوحشية، و"الدكتور" والفتيات العاهرات و المستعهرات رموز للسطوة والعمالة والخيانة مع الاحتلال الإسرائيلي، وهو ما نبه إليه "محمود شقير" على غلاف الرواية الأخير:

"الدكتور هو آفة من آفاتنا الراهنة، هذا الدكتور نعرفه تماماً هنا"[٧].

هكذا تحمل لوحة الغلاف دلالات عديدة، هذه الدلالات هي التي تحمل في دواخلها المضمون الكلي للرواية، وأيضاً عبثية الحياة أو هزليتها.

**الجناح الثاني: صفحة الغلاف الخلفي**

يشكل الغلاف الخلفي الجناح الثاني من أجنحة الغلاف وهو واجهة الكتاب الثاني، وهو فضاء لنصوص موازية متباينة، وقد جاء الغلاف الخلفي في الرواية يحمل تحليلاً ذاتياً، فقد كُتب على الغلاف كلمةٌ للناقد الفلسطيني "محمود شقير" وهي بمثابة مقدمة للكتاب؛ حاول من خلالها أن يقدم وجهة نظره في الرواية ومكانتها، وقيمتها النقدية، وتعليقاً نقدياً يلخص فكرتها ويبرز غايتها ومراميها.

وتكتسي هذه المقدمة أهميتها التسويقية في أنها تمارس دور الإغراء للقارئ الذي سيتجه إليها بعد اطلاعه على واجهة الغلاف الأول، فتعمل على إقناعه بالكتاب وضرورة قراءته واقتنائه.

ولئن كان تعليقه الذي يعترف فيه للرواية ومبدعها "نصر الله" بجِدِّها وتميُّزها، فإن شهادته تُعدُّ شهادةً تُضاف إلى باقي الشهادات التي ساقها نصر الله على أغلفة رواياته الأخرى ضمن سلسلة "الملهاة الفلسطينية"، لكن اللافت في تعليق "محمود شقير" أنه منح "نصر الله" خلافة غسان كنفاني في كتابة الملحمة الفلسطينية:

"لقد وقعت على اختيار صحيح حينما قررت أن تكتب (الملهاة الفلسطينية) من جوانب عديدة مختلفة. ستكون بعد وقت ليس ببعيد رائداً في هذا الميدان، وستكون رواياتك المتعاقبة بمثابة ملحمة معاصرة للشعب الفلسطيني في إطار فني متجدد باستمرار... وأنا أرى أنك تُكمل ما لم يستطع إكماله غسان كنفاني"[٨].

**ثانيا: عتبة العنوان .**

يُعرف العنوان على أنه "مجموعة العلامات اللسانية، من كلمات وجمل، وحتى نصوص، قد تظهر على رأس النص لتدلَّ عليه وتُعيِّنه، وتُشيرَ لمحتواه الكلي، ولتجذبَ جمهوره المستهدف"[٩].

ويرى "إيكو" أن مفتاح التأويل يلتصق بالعنوان الروائي، وقد يأتي العنوان مجازياً استعارياً بحكم الشاعرية، فالعنوان يُمثّل هاجساً من نوع ما، فقد يرتبط بالنص ارتباطاً شكلياً، وعند قراءته نُعجَب بتركيبه وحُسنِ صياغته، لِما يمارسه من دور التشويش على الأفكار، وهي تقنية عدها "إيكو" من التقنيات التي على العنوان أن يؤديها كإحدى وظائفه.[١٠]

**سيميائية العنونة**

**العنوان الأب [١١] "الملهاة الفلسطينية"[١٢]**

تنتمي مجموعة من الروايات عند "نصر الله" إلى عنونة واحدة، يمكن تشبيهها بمجموعة قصصية ضخمة من أجزاء كبيرة، اختار "نصر الله" لها عنواناً محيطاً وشاملاً ينضوي على بُعْدٍ فيه جانبٌ من المفارقة؛ أهي ملهاة ستدور فيها أحداث كوميدية ساخرة؟ أم أن المتلقي سيكتشف أنه أمام مأساة لا ملهاة؟ وما العنوان الأب للرواية؟ أهو "الملهاة الفلسطينية" أم "أعراس آمنة تحت شمس الضحى"؟ "إن إشكالية العلاقة العلامية بين العنونة الكبرى والعنونة الصغرى في تمثل التجربة، تنطوي على رؤية سردية وفكرية في تنظيم شؤون هذه العلاقة"[١٣].

فهذه الرواية تندرج بحسب "نصر الله" ضمن سلسلة روايات تروي قصة المأساة الفلسطينية على مرِّ ستين عاماً منذ النكبة إلى تاريخ كتابة آخر رواية ضمن مجموعة "الملهاة الفلسطينية". إنَّ هذا المشروع الواسع لتأمل القضية الفلسطينية ورصدها على مدار الزمن، اشتمل على مفارقات عدة دفعت بالعمل إلى التشظِّي في بعض النصوص الروائية وإلى المباشرة في نصوص أخرى، ضَمَّتها كما الأم "الملهاة الفلسطينية".

وقد اشتمل النص على ثلاثة عناوين بحسب تقسيم "ل. هويك" و "كلود دوشي"[١٤]:

**العنوان**[١٥]: الملهاة الفلسطينية.

العنوان الفرعي: أعراس آمنة تحت شمس الضحى.

العنوان الثاني[١٦]: رواية، وبه يتحدد جنس العمل.

يطالعنا عنوان الرواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" فيبزغ سؤال مثير يحاور العنوان باندهاش: لماذا أعراس آمنة ستقام تحت شمس الضحى؟ وعادة ما تقام الأعراس في الليل، ولماذا تحت الشمس؟ أليس هناك بيت أو مكان يحمي العروس من أن تكون تحت الشمس؟ ولكن سرعان ما يزول هذا الاندهاش لتحلَّ مكانه اندهاشات أُخر بمجرد أن تقلب الغلاف الأمامي حيث يفاجئك الغلاف الثانوي وقد كتب عليه:

"أعراس آمنة

تحت شمس الضحى

روايتان"

لتدرك أنك أمام روايتين منفصلتين! لكن ثمة أسئلة تُثار هي أكثر غرابة من السؤال الأول، إن كانت روايتين، فلماذا كتب المؤلف على الغلاف "رواية" ولم يكتب "روايتان"، ولماذا رقم الصفحات على امتداد النص السردي بأرقام متسلسلة ولم يجعل لكل رواية ترقيمها الخاص؟ أبينهما علاقة؟ أيحمل النص الأول مجرياته وأحداثه

للنص الثاني؟

لكن تتوافر الكثير من الإجابات عن بعض هذه الأسئلة بعد الانتهاء من فعل القراءة للنص؛ ليكتشف أنهما روايتان في كتاب واحد، لا علاقة بينهما سوى الغلاف والترقيم فيما يظهر للقارئ لأول وهلة، وليدرك القارئ مدى خطورة العنوان بكونه نصاً موازياً بعمق، في المستوى الذي يسمح له بأن يتصدر فعالية القراءة ويستحوذ على جزء من إجراءاتها التأويلية.

**سيميائية "أعراس آمنة":**

أهمل نصر الله وضع علامات الإعراب على عنوان الرواية ليدخل القارئ في جملة من المتاهات، هل عنوان الرواية "أعراسٌ آمنةٌ" أم "أعراسُ آمنةَ".

هل أراد أن يحدثنا عن أعراسٍ تقام لأزواج في مكان آمن، ولماذا هي آمنة؟ أثمة حالة خوف من شيء ما قد يعكر صفاء الزواج؛ فيبحث العروسان عن مكان آمن؟ أم أراد أن يسرد لنا حديثاً عن أعراس فتاة اسمها آمنة.

"أعراسُ آمنةَ"

سيغلب الظن عند القارئ بعد انتهائه من فعل القراءة أن العنوان هو كما ضبط أعلاه، فتتوالد جملة من الأسئلة: من آمنة؟ ولماذا أقيم لها أعراس عديدة وليس عرساً واحداً؟

يتناصُّ عنوان الرواية مع روايات عربية وَظَّفت ذات الدلالة منها "عرس الزين" للطيب صالح، و"عرس بغل" للطاهر وطار، والروايات الثلاث تتناول الهمَّ الشعبي في بلدانها، ولكن العنوان هنا بصيغة الجمع، فما الحاجة له؟

يشكل العنوان من أول وهلة نصاً موازياً للبنية النصية التي تستغرقها الرواية على مدار مئة وسبع وأربعين صفحة، ويمارس العنوان في أولى عمليات الإدراك اشتغالاً بصرياً في حالته الأولى على أنه جسد مكتوب يُحيل على قيم متولدة من أمزجة القراءة، "فالقراءة هي العثور على معان، بمعنى تسميتها وَفْق ما تقتضي الصيغة النموذجية للإحالة المصطفاة من محاورَ متعددة الأبعاد، ومصوغة أساساً ضمن وظائف أساسية، مرجعية وإفهامية وتناصّية"[١٧].

يثير هذا العنوان- شأن أشباهه من العناوين- جملة من التساؤلات الأولية، ويفتح أمام المتلقي شُرفات التأويل المطلة على دلالاته الممكنة، فالعنوان هنا يشتمل على مكونين: الأول "عرس" والثاني "آمنة". وهو عنوان اسمي على صعيد التشكيل النحوي، "والاسمية عادة ما تنطوي على هدوء خطي وتعبيري ودلالي في تقدير الصورة الزمنية التي انطوى عليها التشكيل"[١٨].

وهذان المُكوِّنان تربط بينهما علاقة الإضافة التي تُضيِّقُ الاستعمال الواسع للكلمة الثانية، وتجعل إضافتها إلى الأولى إضافة تجمعهما في تركيب مؤلف من جزأين، لا يكتمل المعنى العام لهذا التركيب إلا بالتحامهما معاً؛ إذن نحن أمام تركيب لا نستطيع أن نحلل الجزء الأول منه بمنأى عن الجزء الثاني الذي يقوم عليه أساس التركيب لفظاً ومعنى.

والاعتماد في بناء العنوان على المضاف والمضاف إليه جعل هذا البناء في حاجة إلى دالٍّ آخرَ يؤكد المعنى، أو بمعنى أدقَّ يُكمله لأن المضاف والمضاف إليه أقربُ شَبَهاً بـ "الشيء الواحد"، ويمكن أن يتمَّ استكمال العنوان في ذهن المتلقي قطعاً، هكذا: "هذه أعراسُ آمنة"، وبالتالي يتم تحويل الإشارة الصوتية عبر هذه الإشارة إلى صورة بصرية تستحضر العرس المبهج، ويمكن أيضاً استكمال العنوان حسب التالي: "ستقام أعراس آمنة"، هذا الفعل يعطي إيحاءً بالتحرك المستمر، وبالتالي يمكن القول: إن العرس أصبح فاعلية متتالية ومتجددة تتخلل السرد على مساحة النصِّ بأكمله.

ترتبط كلمة "عرس" بمعنى مغلق في اللغة العربية، فالعرس: هو اقتران بين ذكر وأنثى من جنس الإنسان، ولا يخرج معنى العرس إلى زواج الحيوانات أو الجمادات أو الأشياء الأخرى، العرس هو إحياء للعلاقات الاجتماعية بين الناس، ابتهاج بميلاد أسرة صغيرة، فالعرس كدليل اجتماعي نجده يتكرر باستمرار لتحقيق أهداف دينية، مقصودها إصباغ هالة القداسة على العلاقة الزوجية بمعنى العرس المهيكل في العقد الاجتماعي، العرس جملة من العادات والتقاليد التي تستحضرها الجماعة كل مرة في طقوس معينة وسحرية مخصوصة لأجل الدينامية الجماعية وفق إجازة دينية لهذا الفعل الاجتماعي المميز.

**آمنة**

استخدم "نصر الله" اسم أحد أبطال الرواية عنواناً للنص، فأبدع في اختيار ما يُضلِّل القارئ في ضبط العنوان ولا يُمكِّنه من إدراك المعنى الحقيقي للعنوان إلا بعد قراءته للنصِّ كاملاً.

ولكن العنوان هنا يمارس دور المفارقة، فما سماه "نصر الله" أعراساً، هي في الحقيقة مآتم أقامتها "آمنة" في قلبها لكثير من شخصيات الرواية التي افتقدتهم عند صراعهم مع الاحتلال الصهيوني، وقد دأب الشعب الفلسطيني عند استشهاد أحد أبنائه على إطلاق "عرس الشهيد" على سُرادق العزاء الذي يقام فيه، في ثيمةٍ تساعد على تجاوز المُصاب الذي يلحق بأهل الميت، وفي

تناصٍّ مباشرٍ مع قول الله تعالى: "وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ * فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُوا بِهِمْ مِنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ * يَسْتَبْشِرُونَ بِنِعْمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَفَضْلٍ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُؤْمِنِينَ"[١٩]، فآمنة كانت تنوي إقامة عُرسٍ لابنها "صالح" على "لَيس"، اللذين افتقدتهما في غارتين إسرائيليتين على مدينة غزة، كما افتقدت الكثيرين من أحبائها وجيرانها.

**سيميائية: "تحت شمس الضحى"**

**العنوان قناعاً:**

يُعدُّ القناع إحدى وسائل التعبير الفني غير المباشر التي يميل صاحب الكلمة الحرة إلى اتخاذها كأداة تعبيرية عن أفكاره وآرائه التي تُبرز مدى تناقض الواقع وتهافته، فيُقنِّع رؤيته بالرمز والإيحاء، ويُحجِّبها بغير حجاب، يستطيع التعبير به عن موقفه من الحاضر دون الوقوع في شرك المسموح به والممنوع منه والمقبول والمرفوض، لذا يتخذ المبدع قناعا ذا أبعاد فكرية، ودلالات رمزية، ووظائف فنية تجنح إلى الرمز والإيحاء والإشارة والإيماء، وترغب عن التصريح والـمباشرة وتميل إلى التفكر والتخفي والتكتـم والاحتجاب.

نجد العنوان يتكون من شبه جملة ظرفية، غير دالة المعنى، أي لا تحتوي على جملة تامة، ويبقى العنوان بحاجة ماسّة إلى ما يُتمّشم معناه، ولعل أقرب ما يمكن استكمال العنوان به هو "ما حدث تحت شمس الضحى"، ولكن هل نقل إلينا النصُّ السردي فِعلاً ما "حدث تحت شمس الضحى" بتفاصيله ودلالاته؟ وهل النص مطالب بأن ينقل إلينا كلَّ ما حدث تحت شمس الضحى في وقت ومكان مُحدَّدين؟ أم أن بعض الإشارات الدالة تكفي للكشف عن حقائق الأمور؟

ما المقصود بالشمس؟ أيُّ شمس هي؟ أهي شمسنا الكوكبية؟ أم شمس الحرية؟ أم شمس العدالة؟ أم شمس الصيف الحارة؟ أم أراد بالشمس قناعاً يرمز به إلى النفوذ والسلطة؟

يتلقّى القارىء كلمة الشمس ويستذكر معها عشرات العناوين التي تضمنت اللفظ ذاته في الرواية العربية، ولم تتضمن الدلالة ذاتها، فكلمة شمس شاعت في العناوين لما تحمله من دلالات عامة وخاصة، واجتماعية وثقافية. وتُعدُّ من أشهر الرموز التاريخية. ومن العناوين المشهورة لروايات عربية: "رجال تحت الشمس" لغسان كنفاني.

وقد اختار "نصر الله" في العنوان الزمان والمكان "تحت" و"الضحى" أما التحتية فلا يمكن أن نتخيل حدثاً فوق الشمس، ولكن لماذا

وقت الضحى؟

عادة ما يستتر المجرمون عند ارتكابهم لجرائمهم في سكون الليل وظُلمته، ولكن الجرأة في التشظِّي بلغت أن يمارس "الدكتور" فجوره في النهار، فيكذب ويسلب ويزني ويمارس العمالة على مرأى من موظفيه وفي وضح النهار.

**ثالثا: اسم الكاتب.**

يُعدُّ اسمُ الكاتب من العناصر المهمة في دراسة العتبات، فهو العلامة الفارقة بين كاتب وآخر، فمن خلاله تثبت هوية النص لصاحبه، وتتحدد ملكيته، بصرف النظر هل استخدم اسماً صريحاً أم مستعاراً.

في رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" يظهر اسم المؤلف أعلى الغلاف، وفوق عنوان الرواية، وهذه الفوقية تشير إلى هيمنة "نصر الله" على نصه، واعتداده بذاته؛ على حساب النص، وهذا يتمظهر بوضوح في كتابة اسمه على الغلاف باللغة الإنجليزية أيضاً.

وهذه العتبة لا يمكن أن تتغير على اختلاف الطبعات، وهي من الأيقونات الثابتة على الغلاف، حتى لو تغير الشكل الخارجي للغلاف أو اللوحة، أو عُدِّل اسمُ النص؛ فإنها لا تتأثر بهذا التغيير.

**رابعا: الإهداء**

خلت رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" من الإهداء، وهذا الخُلُوُّ له دلالته التأويلية الصادمة، فإما أن "نصر الله" لا يرى أحداً يستحق إهداءه للرواية لأنها تروي جدلية "الحياة والموت"، وإما أن الرواية ليست مُلكاً له ليهديها لأحد، فهو يرصد ملحمة الشعب الفلسطيني الذي هو بحق صاحب هذه الملحمة، ومالكها الوحيد.

**خامسا: عتبة الاستهلال "هندسة الفاتحة النصية".**

تُمثّل الفاتحة النصية في الحقل الروائي مبحثاً نقدياً هاماً يعنى بالتركيبة الوظائفية للسرد فـ "البداية هي عتبة أولى بعد العنوان للتخييل، وبناء إدراك أولي تتشكل معه أحاسيس وأُفق انتظار منسجم أو مُعدَّل عن الأفق الذي خلقه العنوان"[٢٠]. وهي أصعب أجزاء العمل وأكثرها تعقيداً لأنها المحطة الأولى التي ستواجه القارئ، والمدخل اللغوي إلى عملية التواصل الشائقة مع المتلقي، كما أنها "لحظة المواجهة الأولى مع القارئ واقتناصه في شبكة مراوغة حاذقة وغير مرئية حتى تبدأ عملية تحويل الكلمات المرصوصة على الورق إلى عالم حَيٍّ من الرؤى والأشواق والهواجس إلى كون مزدحم بالشخصيات

والأفكار والصراعات"[٢١]، وهي علامة نجاح الروائي وتوكيد جدارته في استدراج القارئ إلى عالم النص أو إخفاقه في استهواء القارئ؛ مما يعني الازورار عن العمل والإعراض عنه "فهي الباب الذي نَدلِفُ منه إلى عالم النص الرحيب، ولكن من الممكن أن تصبح الجدار الذي يصرفنا عن الدخول إلى هذا العالم ويصدنا عن محاولة الولوج إلى ما وراء حائط البداية الأصم"[٢٢]. وهي النقطة التي تمنح النص تميزه أو رتابته وعاديته، فإذا استطاع النصُّ أن يبني تفرده وتباينه تمكن من صنع بداية منتجة ومفجرة للطاقات المبدعة، وإلا فإنه يُخفق في تهيئه حالة عقلية وشعورية تُوجِّه القارئ إلى تلقي مكونات الرسالة التي يريدها الروائي -أو صاحب النص- بالشكل المناسب "فالبداية ليست فعلاً فحسب، ولكنها حالة عقلية، نوع من العمل، اتجاه، وعي"[٢٣]. ويتمظهر تميز البداية في استعمال لغة أدبية استعمالاً فنياً واستثارة كل طاقاتها الإيحائية والرمزية "فالتعبير الفني باللغة هو تعبير بالحذف بقدر ما هو تعبير بالإفضاء، يستخدم الإيماء قدر استخدامه للتصريح، ويهوى تأسيس عالم محذوف تحت إهاب العالم المُعبَّر عنه، لا عن طريق الإشارة المباشرة كما يحدث في عمليات التوصيل اللغوي العادية... وإنما عن طريق الصياغة اللغوية التي تعمد فيها الألفاظ إلى لفت الانتباه إلى ذاتها... وإلى دعوة القارئ إلى الانشغال بتراكيبها بطريقة تتكسر معها قواعد عملية التوصيل اللغوي العادية، وتتخلق بدلاً منها قواعد جديدة هي قواعد الاستجابة الفنية"[٢٤].

**الاستهلال في الرواية**

إنَّ تحديد بداية أي نصٍّ سردي هي مسألة معقدة جداً،ومن أعسر ما يواجهه الناقد في دراسة البدايات (الفواتح النصية)، لذا فإننا نجد بعض النقاد يذهب إلى أن تحديد نقطة بداية النص تبدأ عند الانتهاء من قراءة النص "إن تحديد نقطة ما على أنها نقطة البداية يعني أننا نصنفها بعد انتهاء العمل وليس في بدايته"[٢٥].

ويرى الناقد Andrea Del lungo "أن الفاتحة النصية قطعة نصية تبدأ من العتبة المفضية إلى التخييل وتنتهي بحدوث أول قطيعة هامة في مستوى النص"[٢٦]، من هنا فإنه من العسير أن نحدد نهاية عتبة الاستهلال في رواية "أعراس آمنة" لكن سنعمل على تحليل الفقرة الأولى التي نعتقد بأنها بوابة الولوج إلى النص في الجزء الأول من الكتاب، وهو رواية "أعراس آمنة".

تقول جملة البداية في رواية "أعراس آمنة":

**"كانت واحدة من الليالي الثقيلة،**

**لا أستطيع وصفها بأقل من ذلك**

**خطر لي أن أقوم بكتابة تحقيق صحفي عنوانه (من يستطيع النوم؟) ولكني لم أفعل، فقد كان يكفي أن أقوم بكتابة هواجسي الليلية، يوماً بعد يوم، لأدرك ما الذي يحدث في (غزة).**

**كانت واحدة من الليالي الثقيلة**

**لست أدري في أي وقت استطعت إغلاق عيني، رغم أنني بت أشك تماماً، فيما إذا كنت أُغلقهما أصلاً حينما أنام.**

**من يستطيع النوم؟"**[٢٧]

بدأ النص بالتوصيف المُحمَّل بخطر الليلة وصعوبة مجرياتها، ونحا نحوا تلخيصيا مركَّزاً لوصف الحال السردية التي يتمخَّضُ عنها جوُّ الرواية.

إنَّ "نصر الله" بدا في هذه الجمل متوتراً مضطرباً خائفاً من مجريات أحداث الرواية؛ فلجأ إلى بطلة الرواية لتصف الليلة بما يشعر هو به من قلق، هذا الأرق الذي صاحب جملة الاستهلال من شأنه أن يُصعِّدَ فعالية التوتر السردي، الذي من شأنه أن يحرض القارئ على مواصلة القراءة للمنجز السردي، ويندمج في جوه منذ العتبة الأولى.

وقد تضمنت جملة البداية مجموعة من الأفعال التي تدل على الاضطراب والجزع:

| | الفعل/ الحركة | الفاعلية |
|---|---|---|
| ١ | لا أستطيع | مرتبط بالعجز |
| ٢ | لم أفعل | يتعلق بالرهبة |
| ٣ | لست أدري | يتعلق بالجهل |
| ٤ | أشك تماما | يتعلق بالتردد |
| ٥ | من يستطيع | يرتبط باللجوء إلى الآخر القوي |

إن هذه الأفعال الخمسة مرتبطة بالتردد والجزع والخوف والشك، فجملة البداية باستخدامها مثل هذه الأفعال تُشعر القارئ أن الحدث في ثنايا السرد فيه خوف من الواقع وعدم فاعلية.

فـ "نصر الله" يقدم من خلال هذه البداية جملة من التحديات في سبيل الشعور بنوم هادئ لبطلة الرواية التي ما زلنا نجهل اسمها.

وكل مفردة من المفردات المذكورة في الجدول أعلاه سيطورها "نصر الله" بشكل أو بآخر، ويربط معها علاقات حميمة قصدها الإثارة والزجُّ بها في بناء أحداث النص.

كما تضمنت جملة البداية- وهي جملة فعلية وغالبا ما تقترن الجمل الفعلية في الرواية العربية بالسرد- مجموعة من الكلمات التي وُظِّفت وانتُقِيت بذكاءٍ لتخدم سردية النص:

الليالي الثقيلة + هواجسي الليلية+ إغلاق عيني+ النوم= القلق وعدم الراحة

وتحمل هذه الجملة دلالات الزمن والفضاء والحدَث بيد واحدة ومراوغة، لكنها بدأت بالخوف من القادم الذي هو موضوع الحدث الرئيس.

**كانت واحدة من الليالي الثقيلة**

فعنوان الفصل يوحي بأنَّ ثمَّة أحداثاً مخيفة ستقع في فصول هذا العمل، حيث جاءت العبارة الأولى من النص تؤكد هذه الفرضية وهذا التصور المبدئي. بدأ "نصر الله" جملته بفعل "لا أستطيع" وهو فعل فيه دلالة السرد المنتهية أحداثه، ثم أضفى على بطله صفة المثقف، فالراوي هنا يقول: "خطر لي أن أقوم بكتابة تحقيق صحفي عنوانه: (من يستطيع النوم؟)" فمنذ البداية يدخل المثقف في صراع مع الاحتلال الإسرائيلي، وهذه إشارة من "نصر الله" إلى أن المعركة ليست سياسية بين عسكريين وثوار فحسب بل المثقف جزء منها.

وليوضح "نصر الله" أسباب الرعب على امتداد فصول هذه الرواية، جاء تحديد مصدره في الجملة الثانية "لأدرك ما الذي يحدث في غزة". إنَّ هذه البداية الحاذقة أماطت اللثام عن مصدر الخوف الذي سيسيطر على الراوي الذي انتبه من نومه فزِعاً في سكون الليل.

وتوظيف "نصر الله" لبدءِ الحدث "في الليل" فيه إشارة إلى التخفِّي الذي تَعمَدُ بعض القوى إليه لتستر أفعالها، وتلجأ إليه طائرات الاحتلال لقنص الثوار في غزة، بل إنه أضفى تستُّرا وتكتُّماً على اسم الراوي في الصفحات الأولى للنص، استجابة لحالة الاضطراب الذي صاحب جملة البداية.

**جملة الاستهلال في رواية "تحت شمس الضحى"**

عمد "نصر الله" في هذه الرواية إلى وضع فصل في بداية الرواية سمَّاه: "قبل البداية" امتزج هذا الفصل بالسرد الروائي والتحم معه، لذا يمكن اعتباره فاتحة نصية ذات سردية مركزية.

تقول جملة البداية:

**"تحت شمس الضحى، وأمام شجرتَيْ لوز تُظلِّلان الساحة التحتا لبيتهما، وعلى مرأى من رفٍّ طيور الدوري وبلبلين يطاردان بعضهما بعضا في شجرة التين بجانبها.**

**أمام ذلك الفيض الهائل من الهواء النقي، الهواء الطري الناعم، وعلى مرأى ثلاثين نافذة على الأقل، وعشرين صبياً عادوا لاكتشاف اللعب في الساحة الترابية بعد شتاء طويل.**

**وقفت أم الوليد....."**[٢٨]

بدايةُ هذا الفصل، هي بداية الرواية، وقد استخدم "نصر الله" فعل "توقف" وهو الفعل الذي تأخر كثيراً ليُتمِّم معنى الجملة، حيث استهلك "نصر الله" ستة أسطر قبل أن يأتي به،

هذا الفعل الذي كان ينبغي أن يتقدم للسطر الأول منح النص انغلاقاً مبدئياً، وبدأ الجملة بفعل يوحي بالانتهاء، فـ "نصر الله" باستخدامه لهذا الفعل منح البداية مهمة إسدال الستار على جزء من الحياة في هذا العالم، جزء كان في اللا معروف، وبالتالي فإننا بإزاء لحظة تغير: لحظة نهاية وليست بداية، لحظة توقف مسيرة الحياة، فالبداية إذن تبدأ بتوقف أمِّ الوليد بعد هذا التوصيف الدقيق للمكان، "والبدء بالنهاية يشير إلى أن منطلق النص إلى العالم مغاير للمنطلق التقليدي الذي ينهض على "البداية، الوسط، النهاية" وإن علاقات التتابع فيه، التي تبدو على السطح وكأنها علاقات تتابُع كَمِّي أو تعاقبٍ سببي تُخفي منطقا آخر هو منطق التتابع الكيفي والتعاقب الجدلي"[٢٩].

إن العالم الذي سيتكوَّن ابتداء من نقطة هذه البداية المتميزة لا يقوم على فراغ، وإنما على لبنات هذا العالم الغائب، الذي انتهت مسيرة الحياة فيه باستخدام الفعل "توقفت".

والبداية بمثل هذه الصورة تنطوي على محاولة الحدث أن يكون مرادفا لدورة الحياة التي تؤدي فيها كل نهاية حتماً إلى بداية جديدة. لذا فإننا عند نهاية قراءة الرواية نكتشف أن هذه الجملة تصلح أن تكون العبارة الأخيرة في النص –وقد كانت– فهي تعلن أن الجملة الأولى في البداية،والأولى في الخاتمة، يصلح أن نضمهما إلى بعضهما فتصبحان دائرة كاملة على القارئ معاودة قراءتها من جديد.

ثم يبدأ السرد بتوصيف المكان الذي وقفت فيه أم الوليد ويرسم صورة حية لهذا المكان المقدس، الذي نادت فيه أم الوليد أبا الوليد، وكلاهما قد تجاوز الستين من عمره، وعلى مرأى الطيور والأشجار والبشر والنوافذ، "بحبَّك" فرد عليها "بحبِّك".

وقبل الانتقال لاستجلاء عنصر المكان ذي الحضور القوي في بدايات هذه الرواية نُحلِّل هذه الجملة نحوياً، فنجدها قد وظفت العدد توظيفا دالا:

| الكلمة | العدد |
|---|---|
| شجرة اللوز | اثنتان |
| رف الطيور | مجموعة |
| البلبل | اثنان |
| شجرة التين | واحدة |
| النوافذ | ثلاثون |
| الصبيان | عشرون |

فاستخدام هذه الأعداد بهذا الشكل يمنح جملة البداية التفاتا مقصودا إلى دور العدد في الرواية.

**قراءة أولية في جُمل الابتداء:**

احتوت رواية "أعراس آمنة" على رؤوس فصول هي في الحقيقة عتبات لجمل سردية تتممها الجمل التي تليها، وتتعالق مع النص مباشرة، وهذه الجمل هي:

العنوان الأول: كانت واحدة من الليالي الثقيلة

العنوان الثاني: قلت لهم إن الشمس قد أصبحت في وسط السماء

العنوان الثالث: أحياناً تمر أيام كثيرة

العنوان الرابع: جمال، يا جمال!

العنوان الخامس: وجود آمنة في البيت المجاور

العنوان السادس: حتى الشهداء لا يكبرون بهذه السرعة

العنوان السابع: لكي نشتري ثوب الزفاف

العنوان الثامن: ما الذي يقصفونه اليوم؟

العنوان التاسع: دائماً أقف محتارة

العنوان العاشر: لا تخليني أضحك!!

العنوان الحادي عشر: لماذا تأتين متأخرة دائماً؟

العنوان الثاني عشر: سمعتها تنادي

العنوان الثالث عشر: كنت متأكدة من أنكَ أنتَ

العنوان الرابع عشر: قالت أخاف أن أبتعد فتأخذه امرأة غيري

العنوان الخامس عشر: هل تعرف ذلك؟

العنوان السادس عشر: لم نكن نظن

العنوان السابع عشر: لو كنتُ عمياء

العنوان الثامن عشر: أستطيع أن أناديها فتجيب

العنوان التاسع عشر: عندما تأخر دقت على بابنا

العنوان العشرون: قلت لأمي

تكشف القراءة الأولية لهذه الفصول، وقد نُزعت من سياقاتها، عن أن تلك البدايات جميعاً تتراوح بين الجملة الفعلية، وهي الأكثر شيوعاً وسيطرة على جملة البدء، والجملة الاسمية وتتضمن الجملة الاستفهامية.

والملاحظ أن سيادة الجمل الفعلية في بدايات الفصول يعني بروز الحدث إلى واجهة العمل، والاعتماد عليه في بلورة شخصيات النص ورؤاه، وهذه السيطرة الفعلية تتسق مع بداية المدخل اللغوي نفسه بجملة فعلية.

أما رواية "تحت شمس الضحى" فقد اعتمد "نصر الله" على ترميز الفصول بأرقام من ١-٣٠ في إشارة دالة على غياب الدور الحقيقي للعنونة في حياة شخصيات الرواية و لتنسجم مع تفكك القيم المثلى التي غابت عن أحداث الرواية.

## سادسا: عتبة الإقفال "النهايات"

يعتقد هامون[٣٠] وغيره من النقاد أن على الدارسين النظر إلى النهايات على أنها عتبة موازية للنص المتخيل، وأنها عتبة خروج من النص،

وليست بالضرورة علامة نهاية اشتغال النص. فقد يُولِّد النص بعد نهاية فعل القراءة عند المتلقي آفاقاً أكثر مما ولدتها الأحداث نفسها. وهذا يقودنا إلى الاعتقاد بأن النصوص لها بدايات لكن ليس لها نهايات بل خواتم تُغلق النص ولا تنجح أبداً في إغلاق اشتغاله في أذهان القراء. وقد أدى اهتمام جينيت بالنهايات إلى اعتبارها جزءاً من المقدمات. "إننا سنعتبر التذييل إذن كما لو كان نوعاً من أنواع المقدمة بحيث يظهر لي أن سماته الخاصة هي بالتأكيد أقل أهمية من السمات التي يقتسمها مع النمط العام وهو المقدمة"[٣١]. بل إن هيلموت يعتقد أن "النهايات ينبغي التطلع إليها أكثر من البدايات، لتتعرف عما دارت عليه القصة وما هو الأثر الخاص الذي قد تحدثه؟"[٣٢]

في "أعراس آمنة" جاءت الخاتمة لوحة مستقلة ميزها "نصر الله" بأن فصلها عن النص السردي بعلامات دالة وأفردها في صفحة ونصف الصفحة، وقد جاءت الخاتمة حزينة غاب فيها الحوار من الطرف الثاني:

"الشاي جاهز يا خالتي آمنة.

....

غلبت حالي؟! لا، ما فيها غلبة، المهم ديري بالك على نادية...

....

تقولين إنها شاطرة وتستطيع أن ترعى نفسها بنفسها؟

....

طمنتيني.

....

و أنا؟

....

مثلما قلت لك في المرة الأخيرة.

....

لست مصدقة، حتى الآن؟

...."[٣٣]

هذا الصمت الذي صاحب الحوار يرخي بظلاله على حالة الصدمة التي تعيشها "آمنة" وعلى أعراسها غير الآمنة التي تقيمها لعرسانها في قلبها، وهو ما يتعالق مع النص.

وبالنظر إلى عتبة الإقفال في رواية "تحت شمس الضحى" فقد عنون "نصر الله" لها عنواناً خاصاً سماه "بعد النهاية" وكرر شيئاً من المشهد الأول الذي ذكره في عتبة الاستهلال وسماه "قبل البداية" مع تغيير يسير في بعض مظاهره، لذا فإن عتبة البداية والإقفال في هذه الرواية تتوالد بينهما علاقة حميمية يتقرر عبرهما مدى قدرة النص على

تحقيق السوية السردية العالية.

وتؤدي هذه النهايات بأشكالها المتنوعة التي تُساير البناء الروائي الكلي دوراً بارزاً – لاسيما المفتوحة– في تحقيق أهم غايات الإيهام بالواقع الفني، وذلك من خلال تخيل نهايات جديدة غير متناهية وفق رؤياهم الخاصة –أقصد الروائيين–، مما يثير تساؤلات شتى تُضفي على العمل الفني طابعه المميز، وعلاماته الدلالية الشائقة.

## سابعا: الكتابة الأفقية والعمودية

وظف "نصر الله" الكتابة الأفقية في الرواية بشكل كامل، إلا في أجزاء يسيرة من السرد الحواري لا سيما في خاتمة رواية "أعراس آمنة"، حتى سيطرت الكتابة الأفقية في الرواية على اللُّحمة السردية وأصبحت جزءاً لا يتجزأ منها.

## ثامنا: صفحة المؤلف

تعد صفحة "للمؤلف نفسه" من العتبات التي تُسيَّجُ بها العتبات، وتكمن أهميتها في كونها تمثل قائمة شخصية للمؤلف، وتكشف من ثمة عن قيمته الأدبية ورصيده الإبداعي في مجال الكتابة والتأليف.

ويلاحظ في رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" أن صفحة المؤلف جاءت قبل الغلاف الأخير، وقد أخذت رقماً متسلسلاً متمماً لأرقام الرواية، وكأنها جزء من النص السردي، وهذه الصفحة تروم تأدية وظيفتين هامتين:

الأولى: التعريف بالكاتب ومولده والإشارة إلى أنه من مواليد مخيم الوحدات، في لافتة إلى أنه جزء من معاناة ما يكتب عن المأساة الفلسطينية. ثم قدمت جردة بأعمال "نصر الله" في الشعر والرواية والكتب الأخرى والمعارض والجوائز التي حصل عليها، هذه الجردة تبرزها دور النشر لغايات معرفة القارئ لمكانة دار النشر نفسها؛ انطلاقا من اختيار كاتب مرموق لها، وثقته في مهنيتها العالية على مستويات الطبع والنشر والتوزيع.

"ولئن كانت دار النشر تسعى من خلال تقديم لائحة بإصدارات المؤلف التعريف بنفسها، باعتبارها أول واسطة بين المؤلف وقرائه، فإنها لا تكتفي بدور الوساطة، بل تتعداه إلى حد المشاركة في النص، بالإلحاق والتوجيه"[٣٤].

الثانية: حث القارئ ودفعه إلى اقتناء أعمال المبدع الأخرى والحصول عليها، فالقارئ إذا ما أعجب بأسلوب صاحب النص وما انطوى عليه من قيم جمالية وفنية، فإن هذا يكون مُحفّزاً للاطلاع على أعمال أخرى، وهذا ما يدفع دور النشر إلى وضع هذه الجردة آخر النص.

**أما بعد**

▪ جاءت لغة عتبات رواية "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" من عنوان ومقدمة و كلمة غلاف ولوحة تشكيلية للغلاف وجملة البداية والخاتمة، بعضها معرف بالنصوص من الداخل، وبعضها الآخر يثير في ذهن القارئ أسئلة توجه قراءته وتدفعها للتعمق في الجانب الشكلي الذي أضفى قيمة دلالية وإيحائية للنص، وتراهن على الإثارة؛ لاستدراج المتلقي إلى تصفح متنها النصي، كما أنها قامت بتكثيف رؤية الكاتب في هذه الرواية وإبراز طبيعة العلاقة بين المحكي السردي للرواية وعتبات النص.

▪ يؤدي العنوان في الرواية دوراً محورياً في تشكيل اللغة الروائية، من خلال علاقة الاتصال والانفصال مع النص،فلم يعد ذا دلالة سطحية مباشرة على النص، وإنما أصبح يمتاز بعلاقة عميقة معه، حتى أصبح العنوان بنية دلالية موازية للنص في علاقة تشابكية.

▪ عملت جملة البداية والخاتمة، التي جاءت تساير البناء الروائي الكلي، على تحقيق أهم غايات الإيهام بالواقع الفني.

**الهوامش:**

(١) سمى "جينيت" هذه المعطيات أو العناصر المكونة للنص المحيط العتبات؛ فهي تفضي إلى النص وتمهد له وتلقي بإضاءات تكشف غوامض كثيرة في النص الرئيس. ينظر جيرار جينيت، خطاب الحكاية، ترجمة محمد معتصم وآخرون، ط٢، المشروع القومي للترجمة (٢٠٠٠م) ص١٤.

(٢) جميل حمداوي، السيموطيقيا والعنونة، مجلة عالم الفكر، مج٢٥، ع٣، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت، ١٩٩٧م، ص٨٦–١٠٥.

(٣) الرشيد بو شعير، مساءلة النص الروائي، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، ط١، ٢٠٠٤م، ص٢٨٧.

(٤) حميد لحمداني، بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط٣، ١٩٩٣م، ص٥٥.

(٥) صلاح فضل، قراءة الصورة وصورة القراءة، دار الشروق، القاهرة، ١٩٩٧م، ص٥.

(٦) مراد عبدالرحمن مبروك، جيوبوليتيكا النص الأدبي، تضاريس الفضاء الروائي نموذجاً، دار الوفاء، ط١، مصر، ٢٠٠٢م، ص١٥٣.

(٧) الغلاف الأخير للرواية.

(٨) الغلاف الأخير من الرواية.

(٩) عبدالحق بلعابد، عتبات، جيرار جينيت من النص إلى المناص، الدار العربية للعلوم، ط١، ٢٠٠٨م، ص٦٦.

(١٠) ينظر أسامة الشيشيني، أدوات التشكيل الفني،

الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د١، ٢٠٠٨م، ص٥٠.

(١١) أسميته الأب لأنه المنتج للعنوانات الصغرى، وقد سماه بعض النقاد بأنموذج العنونة الكبرى.

(١٢) يثير القارئَ اختيارُ "نصر الله" تسمية هذه السلسة الروائية بـ "الملهاة" وهذه التسمية يتناص فيها مع "بلزاك" في "الملهاة الإنسانية"، فبلزاك يرى أن ملهاته تعبر عن رؤيته للوجود، هذا الوجود الإنساني عبرت عنه الملهاة الفلسطينية التي حملت التاريخ الفلسطيني وصراعه مع الاحتلال، صراع الأنا والآخر.

إن المآسي التي يعايشها الإنسان سواء في "الملهاة الإنسانية" أو "الملهاة الفلسطينية" هي واقع مرير عمد بلزاك ونصر الله إلى تغليف الظرف القاسي بالضحك والممارسة الحياتية الطبيعية، ففي "أعراس آمنة تحت شمس الضحى" وعلى الرغم من حياة البؤس والضنك والمعاناة تحت الاحتلال الصهيوني إلا أن الحياة الاجتماعية من نوم وزواج و سهر وسمر استمرت، وكانت شخصيات الرواية تعيش أنماط الحياة كالمعتاد.

(١٣) محمد صابر عبيد، التجربة والعلامة القصصية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط١، ٢٠١١م، ص٦.

(١٤) عبد الحق بلعابد، عتبات، ص٦٦.

(١٥) يسميه جيرار جينيت في مثل هذه الحالة "العناوين الفوقية أو العلية" ينظر: المرجع السابق، ص٦٧.

(١٦) سماه جينيت المؤشر الجنسي، المرجع السابق، ص٩٠.

(١٧) عبدالله الغذامي، الخطيئة والتكفير، من البنيوية إلى التشريحية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٧م، ط٤، ص٦٥.

(١٨) محمد صابر عبيد، التجربة والعلامة القصصية، ص٢٦.

(١٩) سورة آل عمران، آية ١٦٩.

(٢٠) شعيب حليفي، وظيفة البداية في الرواية العربية، ص٨٦.

(٢١) صبري حافظ،البدايات ووظيفتها في النص، ص١٤١.

(٢٢) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(٢٣) ينظر المرجع نفسه، ص١٤٢ نقلاً عن كتاب لإدوارد سعيد بالإنجليزية.

(٢٤) ينظر المرجع السابق، ص١٤٤.

(٢٥) المرجع نفسه، ص١٤٣ نقلا عن إدوارد سعيد.

(٢٦) جليلة الطريطر، في شعرية الفاتحة النصية، ص١٤٥.

(٢٧) الرواية، ص٧.

(٢٨) الرواية، ص١٥١.

(٢٩) صبري حافظ، البدايات ووظيفتها، ص١٥٨.

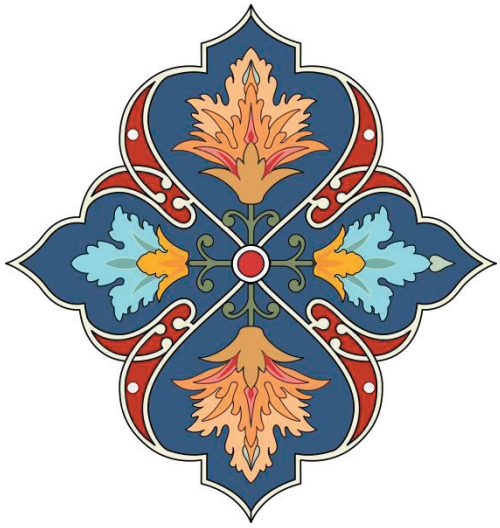
(٣٠) ينظر رأي هامون في عتبة النهايات في دراسة حميد لحمداني، عتبات النص الأدبي، ص٢٨-٣٢.

(٣١) حميد لحمداني، عتبات النص الأدبي، ص٤٢.

(٣٢) صبري حافظ، تكوين الخطاب السردي العربي، ص٣٥٤.

(٣٣) الرواية ص١٤٦ ويستمر إلى نهاية الرواية.

٣٤ يوسف الإدريسي، عتبات النص، منشورات مقاربات، دون طبعة أو تاريخ، ص٨٣.



# Al- Mishkat

**For Humanities & Social Studies**

An International Research and Refereed Journal

Volume (1), Number (2), Rajab 1435, May 2014

Editor in Chief

**Dr. Khaled Al Jaber**

Secretary and
Arabic Language Editor

**Dr. Omar Al Qayyam**

Editorial Staff

| | |
|---|---|
| **Prof. Ibraheem Al Sa'afeen** | University of Jordan |
| **Prof. Ibrahim Al-Momani** | University of Jordan |
| **Prof. Ziyad Al- zu'bi** | Yarmouk University |
| **Prof. Azmi Taha** | Al-al bayt University |
| **Prof. Mohammad shaheen** | University of Jordan |
| **Prof. Muhamed M. Arnaut** | The World Islamic Sciences & 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. Naser ElDeen Al Asad** | University of Jordan |
| **Prof. Yahya Ateyah Ababneh** | Mu'tah University |

English Language Editor

**Dr. Laila El Omari**

Secretary scientific journals
Artistic Production

**Amal Al-Ghanem**



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 (1), Number (2), Rajab 1435, May 2014

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 sciences and Education University (W.I.S.E) or the policies of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

ISSN 2311-0538