جامعة حضرموت
نيابة الدراسات العليا

ISSN : 2707 - 86655
EISSN : 2707 - 8663

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدرها كلية التربية - المهرة

- الإقطاع في الفقه الإسلامي.
- التكرار في قصيدة (ظمأ بارد) للشاعر يحيى الحمادي " مقاربة أسلوبية "
- رِسَالَةٌ فِيمَا يَتَعلقُ بـ"عَسَى" وَإقْحَامِهَا فِي الكَلَام.
- الأُبُوَّةُ في شِعرِ أحمد شوقي (باب الخُصُوصيات) " دراسة نصِّية تربوية "
- رواية (فيلسوف الكرنتينة) " دراسة سوسيو نصية "
- تنمية مهارة الاستماع عند الطالب الجامعي.
- واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم.
- أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية ومعوقاتها.
- الأعمال التربوية بين (فلسفة الدلالة وسياسة الرعاية في المنهج الإسلامي).
- تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية " دراسة تحليلية مقارنة "
- واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي - بمحافظة صعدة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- الانعكاسات والضوابط التربوية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.
- معايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي.

العدد الثالث عشر - جمادى الأولى ١٤٤٤هـ ديسمبر ٢٠٢٢م

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية

جامعة حضرموت
HADHRAMOUT UNIVERSITY

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن كلية التربية - المهرة
تهتم بنشر الأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية
العدد الثالث عشر - ديسمبر- 2022م

حقوق الطبع محفوظة لمجلة المهرة للعلوم الإنسانية

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

المشرف العام
د. عادل كرامة معيلي

رئيس التحرير
أ.د. محمد علي جبران

مدير التحرير
أ.د. أمين عبد الله اليزيدي

سكرتير التحرير
د. هلال محمد علي السفياني

التدقيق اللغوي
أ.د. عبدالكريم حسين علي رعدان

الهيئة العلمية والاستشارية للمجلة

م	الاسم	البلد	التخصص
1	أ.د. عبدالقادر رباعي	الأردن	أدب ونقد
2	أ.د. عبد الحميد سيف الحسامي	السعودية- الملك خالد	أدب ونقد حديث
3	أ.د. هادي سالم الصبان	اليمن-حضرموت	تربية رياضية
4	أ.د. عامر فائل محمد	عمان- جامعة الشرقية	لغة ونحو
5	أ.د. هيثم عبد الحميد خزنة	تركيا – ماردين	فقه وأصوله
6	أ.د. رياض فرج بن عبدات	اليمن-سيئون	فقه مقارن
7	أ.د. الخضر عبد الله حنشل	اليمن - عدن	حقوق
8	أ.د. أحمد صالح قطران	السعودية - الملك خالد	أصول فقه
9	أ.د. داوود عبد الملك يحيى الحدابي	ماليزيا- الجامعة الإسلامية	مناهج وطرائق التدريس
10	أ.د. شرف أحمد الشهاري	اليمن- الأندلس	أصول التربية
11	أ.د. محمد أحمد غالب العامري	اليمن- سبأ	أدب ونقد قديم
12	أ.د. عبد الكريم مصلح البحلة	اليمن-ذمار	لسانيات عربية
13	أ.د. حسن عبيد الفضلي	اليمن-حضرموت	لغة إنجليزية
14	أ.د. جهاد الغرام	كندا- Pearson Vue	الإعلام والعلوم السياسية
15	أ.د. سالم أحمد بافطوم	اليمن - حضرموت	علم النفس التربوي

:
ISSN:2707-8655
EISSN: 2707-8663
:
2020 1564

almahrajh@gmail.com

mjh@hu.edu.ye

تلفون– واتس: 00967713851060 – 00967774244170 –
00967772717308

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

قواعد النشر:

تصدر مجلة (**المهرة**) **للعلوم الإنسانية** عن كلية التربية – المهرة – وفقًا للقواعد الآتية:

تطبع البحوث المرسلة وتقدم للنشر على برنامج (Microsoft Word) ويتم تنسيق الورقة على قياس (A4)، بأبعاد 2.5 من جميع الاتجاهات، وفقًا للآتي:

1. في البحوث المكتوبة باللغة العربية: خط (Arabic Transparent) بحجم (14) للمتن، و(12) للهوامش، وحجم (16) للعناوين الرئيسة و(14) للعناوين الفرعية بخط أسود عريض (بولد)، والمسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن (1.5)، وحجم الخط (12) عادي للجداول والأشكال.

2. في البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية: خط (Times New Roman) حجم (12) للمتن وبحجم (10) للهوامش، والعناوين الرئيسة بحجم (14) بخط أسود عريض (بولد)، والمسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن (1.5)، وحجم الخط (11) عادي للجداول والأشكال التوضيحية.

3. يسلم الباحث ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما عن (200) كلمة، ويحتوي على كلمات مفتاحية لا تزيد عن ست كلمات، كما يحتوي على فحوى النتائج التي توصل إليها البحث.

4. تنشر المجلة مجانًا لأعضاء هيئة التدريس بالكلية، ويدفع الباحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حضرموت (15000) خمسة عشر ألف ريال، فيما يدفع الباحث من داخل اليمن (25000) خمسة وعشرين ألف ريال، ويدفع الباحث من خارج اليمن (50) خمسين دولارا أمريكيا.

5. يفضل ألا تزيد صفحات البحث عن (25) صفحة، وفي حالة الزيادة يدفع ألف ريال يمني عن كل صفحة زائدة.

6. تسدد الرسوم على حساب المجلة رقم (254126515) في صرافة العمقي.

التوثيق:

يشار إلى المصادر والمراجع على هيئة هوامش مرقمة أسفل الصفحة، تعتمد فيها الأصول المتعارف عليها، وترتب المراجع في قائمة المراجع بالتسلسل، وذلك بعد مراعاة ترتيب المراجع ألف بائيًا في القائمة حسب اسم المؤلف وفقًا للآتي:

1. **البحوث والمقالات المنشورة في الدوريات والمجلات:** يكتب اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، ''عنوان البحث،'' اسم الدورية، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

2. **الكتب:** اسم المؤلف (المؤلفين) بدءاً باسم العائلة، عنوان الكتاب، اسم الناشر، سنة النشر.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

3. **الرسائل العلمية:** اسم صاحب الرسالة بدءًا باسم العائلة، ''عنوان الرسالة،'' يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه، اسم الجامعة، السنة.

4. **النشرات والإحصائيات الصادرة عن جهة رسمية:** اسم الجهة، عنوان التقرير، المدينة، أرقام الصفحات، سنة النشر.

5. **إذا كان المرجع موقعًا إلكترونيًا:** اسم المؤلف بدءًا باسم العائلة، عنوان الموضوع، سنة النشر، الرابط الالكتروني و تاريخ آخر زيارة للرابط.

6. **المستلات:** اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، ''عنوان البحث،'' اسم الدورية، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

7. **وقائع المؤتمر:** اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، عنوان البحث، اسم المؤتمر، رقم المجلد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

8. في حالة أن يكون التوثيق في المتن فيكون على النحو الآتي: (اللقب، عام النشر، الصفحة)

9. ترفق قائمة بالمصادر مرتبة هجائياً متضمنة المعلومات الأساسية: المؤلف، المرجع، تاريخ النشر، بلد النشر، رقم الطبعة.

يمنح الباحث نسخة من العدد الذي يتضمن بحثه، كما يمنح كاتبو المناقشات والمراجعات والتقارير وملخصات الجامعية نسخة من العدد الذي يتضمن مشاركاتهم.

المرفقات المطلوبة مع البحث:

1. رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدَّد فيها التخصص الدقيق للبحث.

2. تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءًا من كتاب منشور.

3. نسخة من البحث بصيغة وورد وأخرى بصيغة بي دي إف.

4. سيرة ذاتية مختصرة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، ودرجته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقم هاتفه الثابت والنقال ورقم هاتف الواتس اب.

5. نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات..... 7
كلمة المشرف..... 9
كلمة العدد.....
العلاقات الافتراضية والخطاب؛ تساؤلات مشروعة..... 10
الإقطاع في الفقه الإسلامي.....
أ.د. محمد علي هارب جبران..... 18
التكرار في قصيدة (ظمأ بارد) للشاعر يحيى الحمادي" مقاربة أسلوبية".....
أ.د. محمد أحمد غالب العامري..... 46
رِسَالَةٌ فِيمَا يَتَعَلقُ بِـ"عَسَى" وَإِقْحَامِهَا فِي الكَلَامِ دراسة وتحقيق.....
د. إبراهيم أحمد محمد صفي د. فهد بن درهم محمد الغانمي..... 87
الأُبُوَّةُ في شِعرِ أحمد شوقي (باب الخُصُوصِيات) دراسة نصَّية تربوية.....
د. محمد عبد الله طاهر باعبود.....125
رواية (فيلسوف الكرنتينة) دراسة سوسيو نصية.....
د. عائشة عبدالله ناصر المزيجي.....156
تنمية مهارة الاستماع عند الطالب الجامعي.....
د. عبد الله بن خميس بن عبد الله المانعي.....177
واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل.....
د. محمد حسن أحمد العامري.....202
أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية ومعوقاتها .....
علي يحيى أحمد عاطف.....232

الأعمال التربوية بين فلسفة الدلالة وسياسة الرعاية في المنهج الإسلامي .....
د. بندر ناصر يحيى الخدري.....266
تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية"دراسة تحليلية مقارنة".....
د. قايد حسين علي المنتصر.....304
واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة صعدة.....
د. عبد الملك محمد يحيى شاكر.....357
الانعكاسات والضوابط التربوية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل .....
د. يحيى اليريمي.....394
معايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي .....
د. مرضية الزين مختار محمد.....437

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

كلمة المشرف

حين يكون التعليم هاجسًا مجتمعيًّا فإنَّ هذا يبعث على الطمأنينة بحيوية المجتمع، وحين يتضافر العلم بالعمل تنجح الأمم وتسعد الشعوب وتتحقق العدالة المجتمعية، ويظل الطموح بالارتقاء العلمي والتعليمي ومستوى الجودة نصب أعين كل مهتم بالبحث العلمي والتعليم عامة. يصدر هذا العدد متضمنًا جملة من البحوث المتنوعة في موضوعاتها المتحدة في هدفها، فهدفها تنمية الإنسان: ذوقًا، وخُلقًا، ومعرفة، ومهارة، وتنوعت بين بحوث الدراسات الإسلامية والأدبية واللغوية، وبحوث في أصول التربية والمناهج والإدارة التربوية، كلها أثرت عددنا الثالث عشر، وهو يصدر في زخم فعاليات علمية متتالية للمحافظة وأخرى للمجلة، وثالثة للكلية والبحث العلمي بجامعة حضرموت، أما التي للمحافظة: فالإعلان عن قرار إنشاء جامعة المهرة وتسمية رئيسها، وانعقاد مؤتمر (المهرة عبر التاريخ) بتنظيم ومشاركة مركز عدن ومركز اللغة المهرية، وأما ما يخص المجلة فهو البدء بإنشاء موقع الكتروني حديث تطل منه المجلة على عالم البحث العلمي وتدلي بدلوها، وأما ما يخص الكلية والبحث العلمي بجامعة حضرموت فهو الزخم البحثي الذي امتد من منتصف شهر سبتمبر إلى نهاية شهر نوفمبر بمناقشات رسائل الماجستير لعدد (17) رسالة علمية مقدمة من باحثي برامج الماجستير بكلية التربية – المهرة، في المناهج وطرائق التدريس، والفقه وأصوله، والتفسير وعلوم القرآن، والأدب والنقد. كما افتتح برنامج الماجستير في قسم اللغة الإنجليزية تخصص علم اللغة. ويمتد طموحنا أن ترى بعض برامج الدكتوراه النور هذا العام بإذن الله.

أ.م.د. عادل كرامة معيلي

المشرف العام

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

كلمة العدد

العلاقات الافتراضية والخطاب؛ تساؤلات مشروعة

سندرس هذه العلاقات في عدة اتجاهات وفي ضوء أنها تقوم على التواصل اللغوي والبصري عبر أدوات الاتصال الحديثة، ومن ثمَّ فإن مضامين التواصل ينبغي أن تندرج ضمن تحليل الخطاب وملاحظة اتجاه الجماعة الاتصالية؛ لا لحظرها، ولكن لتبصيرها ولاتخاذ خطوات علمية وتثقيفية وإدارية لتصحيح المسار وإصلاح الخلل وتشجيع أوجه الصواب فيها.

ويأتي تعاملنا معها ضمن تحليل الخطاب لأن مضامينها الاتصالية – اللغوية أو السمعية أو البصرية أو المندمجة– تمثل صورًا للخطاب والحِجَاج؛ إذ إن "الخطاب كلام ينجز في ظرفية ما من ظروف التواصل وهي ظرفية تعامل اجتماعية خطابية بينما النص هو كلام من غير ما تركيز على هذه الوضعية التواصلية"[1] و"الحجاج هو توجيه خطاب إلى متلقٍ ما لأجل تعديل رأيه أو سلوكه، أو هما معًا، وهو لا يقوم إلا بالكلام المتألِّف من معجم اللغة الطبيعية"[2].

وهذا قد يتطلب القيام ببحوث تحليل مضمون الدردشات و التجليات النصية في المواقع وتسمية المواقع أيضًا داخل القروبات: الفيس بوك، والواتس اب، وتويتر، أو غيرها، تتطلب تحليلا من حيث المضمون المـُصَدَّر عنها للآتي: 1– الإدارة وتوجهاتها. 2– الارتباطات السياسية أو الاقتصادية.3– التمويل– وهي قضايا إدارية والأهم منها الاجتماعية والثقافية وتتمثل في التساؤلات الآتية:

1– ما التعبيرات المستخدمة في العناوين أو المحادثات أو التي تحوز الإعجاب؟ هل هي تعبيرات عنيفة عن الانقسام الاجتماعي؟ هل تتبلور ثقافة جماعات / جماعة سائدة وأخرى مستعبدة؟ ما دور الخطاب الحزبي في تعميق الجهوية؟ وأيضا الخطاب المبثوث من القنوات الرسمية للدولة ؟ وإلى أي مدى

(1) التعامل بين بنية الخطاب وبنية النص في النص الأدبي: 183
(2) مدخل إلى الحجاج، أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان: 11

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

تفرز هذه التجليات النصية الانقسام الاجتماعي وتلوث التفكير المنطقي لصالح المناطقي وهل هذه التعبيرات والرسائل أو بعضها أنتجت محليا[1].

2- هل ما يتم تداوله من النصوص في المجتمع الافتراضي يقدم أفكارًا؟ أم معلومات؟ أم وهمًا؟ فالمعروف أنه إذا كان عندك فكرة فأنت تعبر عن رؤية أكثر شخصية وتقدم زعمًا مختلفًا، أما قولك عندي معلومة فهذا أمر آخر.[2] "وهناك أربعة معايير للفكرة الجديدة، يجب أن تكون: شخصية، وأصيلة، وذات معنى، ونافعة"[3].

هل لهذه النصوص والعلاقات دور في تهذيب الذوق الاجتماعي والارتقاء به؟ فتهذيب الذوق وصنع ذائقة مجتمعية عامة للنصوص تأتي من كثرة تكرار النمط وتقبله وتلقيه ومن ثم فإن دور النقاد في هذا الجانب ليس تهذيب الذوق بقدر ما هو تصنيف النمط ووضع مصطلح يحيل إليه. ولهذا التكرار بهذه اللغة الفجة تأثيره على الذائقة المجتمعية.[4] ويمكن النظر إلى الاستجابة للتقنيات الجديدة بوصفها استجابة ثقافية.[5] و ذلك بنشوء واعتقاد/ اعتماد نزعة التعددية الثقافية؛ إذ أصبح الناس أكثر وعيًا بالتعددية الثقافية بوصفها نتيجة للهجرة والاتصالات عبر العالم، وقد أدى ذلك ضمن جملة أسباب فلسفية وعلمية وثقافية أخرى إلى اهتزاز قيمة القيم والالتزام بها[6] " فالآراء الأخلاقية لا تعبر تحديدًا عن آراء الأشخاص، لكنها تعبر عن حقائق بشرية مألوفة" والآراء الأخلاقية تتصل اتصالًا وثيقًا بأذواقنا الذاتية " حيث تتشكل الأذواق وفقًا لمعايير ثقافية"[7] ومن ثم فموضوعية الآراء الأخلاقية هي في الواقع مجرد ذاتية مشتركة ضمن نطاق محلي"[8] لذا فإنه حين تخاطب آخرين عن مجتمع لا يحمل

(1) ينظر: الصناعات الإبداعية– كيف تنتج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة: 128– 129
(2) ينظر: المصدر السابق ، 158
(3) المصدر السابق، 159
(4) ينظر: التعامل بين بنية الخطاب وبنية النص الأدبي: 186
(5) ينظر: الصناعات الإبداعية– كيف تنتج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة: 104– 105
(6) أخلاقيات العلم: 54
(7) ما المعرفة: 187
(8) ما المعرفة: 188

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

القيم ذاتها فستكتشف أن لديهم وجهات نظر أخلاقية مختلفة تمامًا. مثل قضايا الإجهاض والحرية الشخصية والحرية الدينية والأمن القومي ونحو ذلك.

3- ما دور الخطاب في المجتمع الافتراضي وعلاقاته في التمسك بالمشترك الثقافي؟ إذا كان المشترك الثقافي اللغوي ومسكوكاته التعبيرية تعمل على زيادة تعميق الأواصر والروابط الاجتماعية وتساعد على اندماج الشباب والنشء في المجتمع وتعلم/ اكتساب أساليب الخطاب والحوار كما تساعد على تنمية تماسك الجماعة وتخفف حدة التوتر بين أفرادها بسبب ذلك المشترك الثقافي التعبيري؛ فإن الملاحظ أن تجليات الوسائط حين تخضع لعدم الشعور بالمسئولية، وللابتزاز السياسي، وتحقيق مصالح آنية، واكتساب قدرة المكايدات الكلامية الحزبية السياسية؛ فإنها تعمل على النقيض من ذلك؛ فهي تؤدي إلى لغة جديدة غير متساوقة مع قيم الترابط والتماسك ونحوها من قيم متوارثة بُنيت على مَرِّ السنين والتجارب، وتفضي بذلك إلى انهيار قيمي... وهذا ينعكس على سلوك المستخدمين أفرادًا وجماعات؛ ذلك أن هذه التجليات بما تتسم به من سهولة النشر والتأثير في المتلقي وإمكانات توظيفها واستخدامها فإنها عوضًا عن أن تركز نشاطاتها في الاهتمامات الثقافية والمجتمعية المشتركة للمجتمع مما يعزز ارتباطهم به فإنها تعمل كثيرًا في الاتجاه المضاد لا سيما إن عرفنا أن هذه التجليات بتقسيمها وتصنيفها للمجتمع مناطقيًّا أو فكريًّا فإنها بذلك تلعب دورًا أيديولوجيًّا، وبذلك تُعَمِّق الانقسام، إن أسيء استخدامها، فالأيديولوجيا من شأنها أن تجمع الأفراد على كلمة سواء، بغض النظر عن التفاوت الاقتصادي أو التعليمي، وحين تستخدم بطريقة مضادة للقيم المشتركة فإنها تعمق الانقسام وتُظهِر التفاوت. ونحن نعلم أن المستخدم للتجليات أو الوسائط ليس ذلك الفاعل الثقافي الذي يعي دوره ومهمته في رفع مستوى الجماعة وزيادة تماسكها؛ هذا الوعي ليس مجرد شهادة وحسب؛ بل فكر واعتقاد له انعكاساته على التصرف الفردي والجماعي وتهتك النسيج الاجتماعي بفعل العادات اللغوية التعبيرية المستخدمة والتعبئة السياسية والمناطقية ... فالعادات والتقاليد عامل مؤثر في تماسك المجتمع والحفاظ على نسيجه، ذلك لأن " تصرف المرء بالطرق التي تعود عليها أمر له مميزات واضحة، فذلك يؤدي إلى تقليل متطلبات سلوكيات التوافق داخل كل جماعة إلى حدها الأدنى، إذا عرف كل شخص ماذا يتوقع من الآخرين وماذا يتوقع الآخرون منه، وذلك يمثل أهمية

خاصة فيما يتعلق بالأعراف غير الرسمية"[1] وبهذا يمكن القول إن الثقافة الوطنية في منعرج خطير ومهددة بإلغائها نتيجة القوة الخارجية الضاغطة وضعف القوة المحلية المقاومة وهذا يظهر جليًّا في تجليات الرقمنة– على أساس أن تجليات الرقمنة تمثل صورة منعكسة عما يدور في المجتمع– التي يكرس كثير منها في تفكيك الأواصر الثقافية المشتركة أو كأنه مكرس جهوده لهذا الغرض، وتفكيك المجتمعات المحلية على أسس قبلية وعرقية وطائفية في الوقت الذي تتجه فيه دول الأقاليم المجاورة إلى وحدتهم السياسية والاقتصادية بينما نحن مشغولون بتعميق القطيعة فيما بيننا[2].

4- هل قيم المجتمع الافتراضي وعلاقاته ومحاوراته تعمل على تعزيز/سيطرة هوية وطنية وقومية؟ ذلك أن للانفتاح المعلوماتي وتطور وسائل الاتصال وشيوع العلاقات ضمن المجتمع الموازي أثره على سيادة الدولة ذلك أن الوسائط تُنتَج وتُستَهلَك وهي تخاطب الفرد كمسئول مستقل وليس كفرد تابع للدولة ومن ثم تبرز كثيرٌ من المفاهيم في غير مسارها مثل الحقوق والحريات والجندر والديمقراطية، في تذبذب فردي وحزبي قد لا يكون مما تساهم فيه الدولة وهذا بدوره يؤثر في مفهوم الهوية والوطنية[3] فبينما كانت الكتابة عملية تسهل للسلطة المركزية اداء دورها وتواصلها بالفروع، فإن شيوع المعلوماتية والوسائط قد يكون له تأثير تفكيكي. ومع تزايد الفجوة بين الأفراد والجماعات أو الفئات العمرية أو الحزبية مع تزايد الفجوة وإحساس كل طرف أن الطرف الآخر لم يعد يتمثل القواسم المشتركة للجماعة فهذا عميل وذاك خائن... الخ وأيضًا البث المناطقي والفئوي والتعبئة اليومية ضد الفئات فيما بينها أو ضد الجماعات المتحزبة سياسيًّا أو فكريًّا وأيديولوجيًّا إن كل ذلك قد يؤدي إلى افتراض أن أفراد الجماعة المُشَكِّلَة للتجمعات الحزبية داخل القرية أو المدينة أو الأسرة أو المؤسسة لم " يعودوا ينظرون بعضهم إلى بعض على أنهم يحملون ثقافة مشتركة متميزة إلى حدٍّ ما فإن هذا يعني بالتأكيد أنهم قد فقدوا هويتهم الثقافية. وهناك حالة أخرى [للأسف نراها واضحة] يمكن أن نصفها بأنها تمثل أيضًا فقدان الهوية الثقافية وهي احتمال اختفاء الأعراف التي تحكم الجماعة من دون إحلال مجموعة من الأعراف محلها حيث إن هذا من شأنه أن يضع هذه الجماعة في حالة حرب الكل ضد الكل.."[4]

(1) الثقافة والمساواة، نقد مساواتي للتعددية الثقافية: 173
(2) ينظر: التقاليد المبتدعة وإعادة التشكيل، رؤية لقضايا الثبات والتغير وإعادة الإنتاج: 269
(3) ينظر: الصناعات الإبداعية– كيف تنتج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة: 27
(4) الثقافة والمساواة، نقد مساواتي للتعددية الثقافية: 169

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

إذن فهل العلاقة ضمن المجتمع الافتراضي ومنتجاتها تعبر عن المجتمع ككيان كلي أم إنها تقنية استخدمت وولجت حياة الناس؟ وفي العالم العربي تتنافس فئة الحكام وفئة التجار على تهميش دور الثقافة، وعلى صرف مستهلكي الثقافة – الجمهور المتلقي – عن أي ثقافة جادة ومحاولة تزييف المادة الثقافية التي ينبغي أن تطرح بين يدي المتلقي وتحويلها إلى بهرجة إعلامية ومن ثم فالاهتمام بالثقافة قد يكون موجودًا في عقلية هاتين الفئتين ولكنه مقلوب رأسًا على عقب، وتستغل المكونات الثقافية ومنتجاتها ووسائط الاتصال وإمكاناتها في تغذية التحزبات المتصارعة، وتمنع أو تعرقل التفكير الموحد والفعل المشترك وهو ما يؤدي إلى غياب أشكال الفعل الاجتماعي الوطني السليم الذي يقوم أولًا على ضرورة الاعتراف بالآخر أيًّا كان شكله وانتماؤه الفرعي ضمن المجتمع الواسع وضمن الحضارة العربية الواسعة[1]. وأدبيًّا سينشأ عن هذا حراك أدبي في هذا الاتجاه اتجاه الهجاء والمنافرات والمناطقية والمذهبية وستنشط الكتابة المسئولة واللامسئولة وهذا الاتجاه يسْهُل الاندماج فيه رغم كارثيته، ولكن يصعب تجاوزه وتجاوز آثاره ومفرزاته بسهولة " فصراع المصالح يقوض أو يضعف قدرات الناس على اتخاذ قرارات وأحكام موضوعية موثوق بها"[2] كما قد تهدد منتجات الوسائط مكانة الشخصيات المرجعية في المجتمع والفن والأدب والسياسة، و تهدد ممثلي القيم الجمالية والاجتماعية العامة[3]. ويمكن النظر في مجمل إنتاج الوسائط والنت ضمن علاقة اقتصادية سياسية أكثر من كونه علاقة تثقيف فكري ومعلوماتي[4] ومن ثم فإن طغيان هذا التأثير سيمتد إلى أرجاء عناصر تكوين الثقافة بما فيها اللغة والمنجزات اللغوية والأدبية والتعبيرية، وأقصد بالتعبيرية هنا: التحية والمجاملات والتهاني ونحو ذلك من الصيغ التعبيرية الثقافية ذات المغزى الاجتماعي والديني من جهة وذات التراتب المعرفي من جهة أخرى أي إن لهذه الوسائط وما تبثه تأثيرا واضحًا في ملمح من ملامح الخصوصيات التعبيرية للمجتمع يتمثل في تأثيرها في تغيير واستبدال صيغ المسكوكات التعبيرية، وأيضًا شملت الشتائم السياسية والاجتماعية بظهور مصطلحات وتشبيهات واستعارات كانت نتاجًا لما يبثه الوسيط الاتصالي والإعلامي مثلا: إرهاب، دواعش، عملاء مرتزقة، امبريالية، المؤامرة، السلفية، الرجعية..

(1) ينظر: التقاليد المبتدعة وإعادة التشكيل، رؤية لقضايا الثبات والتغير وإعادة الإنتاج: 261
(2) أخلاقيات العلم، مدخل: 129
(3) سوسيولوجيا الفن، طرق للرؤية: 79
(4) ينظر: الصناعات الإبداعية– كيف تنتج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة، الصفحات: 22– 23– 24

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الحقوق الخاصة حقوق المرأة الحرية....الخ، ويمكن اقتباس بعض المنشورات لأناس بسطاء في الواتس آب أو الفيسبوك بوصفهما مسرحًا تفاعليًّا للأحاديث التلقائية. والمشاهد اليوم أن انتشار القنوات الإخبارية ووسائل الإعلام المدعومة من قبل تكنولوجيا الإعلام والاتصال قد أدى إلى الإفراط في تبسيط الخطاب السياسي وتهوينه – ابتذاله– مع تزايد الاهتمام بالشخصيات بدلًا من السياسات والنتائج[1].

5– الكسل الفكري والنقدي والإبداع، ويتمثل جانب منه في أن ظاهرة الاستنساخ Clonage للنصوص والرسائل لم تعد تكرارًا لنفس البنى النصية بل هو كسل فكري وتعامل لا يخلو من المجاملة أو اللامبالاة، والغريب أن مثل هذا الكسل الإبداعي المتمثل في الاجترار أصبح ينتج جمهورًا من المستهلكين لهم كسل أيضًا في الإدراك والتمثل يجعلهم في شغل وَهْمٍ/ وهمٍّ إذا لم يجدوا من الإنتاج الثقافي ما يحرك التفكير ويعيده إلى جادة الإبداع[2].

إذًا! فإن من واجب المؤسسات والدول أن تعمل ما أمكن على احتواء فعاليات المجتمع الافتراضي بالتنشيط؛ لا التثبيط، وبالإقناع؛ لا الترهيب، فقد صارت المعلومة مشاعة، وأصبحت وسائل الاتصال وأدواتها أحد أهم المصادر البديلة للمعلومات، وهذا يُحَتِّم على مصادر المعلومات الرسمية أن تكون قادرة على مسايرة النشاط الدائر، العالمي والمحلي، لتقدم للمستهلك من مصادرها شيئًا يفيده أو يغنيه نوعًا ما عن المصادر البديلة " فالحقائق وأنصاف الحقائق والأكاذيب الصارخة تخترق حدود البلدان بسرعة متزايدة جدًّا"[3]. وعليها أن تقوم بدروها في الترويج والتنشيط، " فالترويج نشاط يمارَس لما يتركه من متعة وانشراح في نفوس ممارسيه تخرجهم من الرتابة والملل بالدرجة الأولى (....) أما التنشيط animation فإنه يستهدف بالدرجة الأولى تحقيق أهداف اجتماعية وثقافية وتربوية في جوٍّ من المتعة والانفتاح"[4] .. وكلما تحرر التنشيط (الوسيط/ الأداة) من انحصاره في تقنيات محددة أمكن

(1) الديمقراطية الالكترونية بين التشاؤم والتفاؤل:44
(2) ينظر: التعامل بين بنية الخطاب وبنية النص الشعري: 192
(3) السيطرة الصامتة، الرأسمالية العالمية وموت الديمقراطية:174
(4) أهمية التنشيط الثقافي والاجتماعي في تأطير الأطفال والشباب: 244

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

أن يصبح أداة توعية تعمق لدى الأفراد تفكيرهم النقدي المبني على الأسس النقدية والموضوعية[1] ما لم يسء استخدامه وإلا فإنه قد يكون أداة تسطيح وتشتيت وانعدام ثقة.

أبرز آثار العلاقة الافتراضية:

1- ظهور مجتمع مواز للمجتمع الحقيقي إلا أنه قد يكون أكثر أهمية- في نظر المستخدِم- من المجتمع الحقيقي وفي هذا عزلة تامة للفرد عن محيطه الحقيقي. وفي الجانب الإيجابي فإن القدرة على الاندماج في المجتمعات الافتراضية والتواصل معها قد يسَّرَ انتشار المعلومات ونشوء المجموعات التخصصية، وكسر الاحتكار المعلوماتي. رغم ما يشوب ذلك من اهتزاز الثقة والمؤسساتية.

2- وهذا المجتمع الافتراضي غير قائم بالضرورة على الحقيقة والمصداقية مما يجعل المستخدم يعيش حالة نقيضا فهو يشعر بأنه يمتلك شيئًا غير أنه في الحقيقة قد يكون لم يمتلك أي شيء بمعنى أنه امتلاك للوهم لا غير. وفي الجانب الإيجابي منه يمكن استغلاله لإجراء الحوارات مع المختصين وتبادل الخبرات والمعارف.

3- وبسبب الاندماج في المجتمعات الافتراضية وسهولة التواصل على مدار الساعة فقد انعدمت العلاقات المنضبطة بالتوقيت، كما انعدمت قيم العمل أو كادت. وهذا يقودنا إلى ما قد تؤديه هذه العلاقات الافتراضية من فساد مؤسساتي. ومن جهة أخرى فإن تلك الميزة تسمح بسرعة التواصل بما قد يفيد في إنجاز العمل في حال وجود الهدف المشترك والقيم المشتركة المتعلقة بالإنجاز الحقيقي. وهذا يحتم على المؤسسات عدم تجاهل أو تغافل هذه العلاقات بل احتواؤها وبناؤها والاستفادة القصوى منها من خلال بناء المجموعات المتخصصة ضمن جماعة العمل وربطهم بالمؤسسة وبالمتابعة المستمرة وتفعيل معطيات هذا المجتمع بما يعود بالنفع على المؤسسة والعاملين فيها وأرشفة المعلومات ونشرها وتبيينها وغير ذلك.

4- وبسبب سهولة التواصل والاستخدام عن بُعْد فقد أدى ذلك إلى إلغاء المسافات بين طرفي التواصل وجانبي العلاقات مما يسمح بالكذب أو الافتراء أو التحلل من المسئولية، وهذا لا يعني عدم

(1) أهمية التنشيط الثقافي والاجتماعي في تأطير الأطفال والشباب: 244

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

إيجابية هذه السمة للعلاقات الافتراضية إذ من خلالها يمكن التواصل مع أناس لا تعرفهم ولا تستطيع الوصول إليهم لتفيد منهم.

5- ظهرت لغة غير منتمية إلى الواقع الثقافي الحقيقي للأسرة ولمحيط العمل، كما أصبح من غير الممكن السيطرة على لغة التواصل داخل المجتمع الافتراضي لعدم قيام ذلك التواصل على المبادئ الاجتماعية المفترضة والمتعارف عليها مجتمعيًا. وفي الجانب الإيجابي يمكن لهذه العلاقات أن تكون مصدِّرَة للتراث ولقيم العمل على السواء.

6- المجتمع الافتراضي مجتمع غير مؤسسي في نشوئه فضلا عن علاقاته، ومن ثم فإن هذا يسمح بإشاعة المعلومة الصادقة أو الكاذبة كما يسمح باللامبالاة تجاه القضايا والأحداث أو التعويض عن التفاعل الحقيقي بالتفاعل ضمن المجتمع الافتراضي. وعدم مؤسسية المجتمع الافتراضي في نشأته وعلاقاته يجعل الأهداف المشتركة محدودة وفي حيّز ضيّق، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن هذه الميزة سمحت بأن يكون للفرد أكثر من مجتمع افتراضي يتعايش معه ضمن جماعات محدودة جدًّا في عددها وقيمها.

7- تنوع وتعدد القيم في المجتمع الافتراضي وربما تناقضها وتضادها، بما يجعل الفرد يعيش حالة تذبذب شديدة. وفي الجانب الإيجابي فإن هذه العلاقات ضمن المجتمعات الافتراضية تسمح بتبادل الخبرات والآراء وعرض الثقافات والعادات بأيسر الطرق وأسهلها.

مدير التحرير

أ.د أمين عبد الله محمد اليزيدي

الإقطاع في الفقه الإسلامي

أ.د. محمد علي هارب جبران(*)

الملخص:

يهدف البحث الموسوم بالإقطاع في الفقه الإسلامي التعرف إلى أحد أدوات الاستخلاف الشرعية، ودوره في استنهاض الهمم لاستصلاح الأرض، واستخراج المعادن، والإسهام من خلال هذا الجهد في عمارة الأرض، والتمكن فيها، وشمل البحث تعريف الإقطاع وبيان نشأته ومشروعيته، وبيان حكم الإقطاع في الفقه الإسلامي، وذكر أنواعه إقطاع التمليك، وإقطاع الانتفاع، وإقطاع الاستغلال، وتضمن أيضًا إقطاع المعادن بنوعيها الظاهرة والباطنة، واستوعب أيضاً مجموعة من المسائل المتعلقة بالإقطاع منها: إقطاع المرافق، وإجارتها، وإعارتها، واسترجاعها. وترك عمارة الأرض المقطعة، ووقفها، واشتراط العوض في إقطاعها، وأخيرا الإقطاع في العصر الحاضر الذي شمل تقنين الإقطاع، وصلاحية السلطان في ظل تقنين الإقطاع، استخدم النبي صلى الله عليه وسلم الإقطاع لعدة أغراض منها: استغلال الأرض واستصلاحها، وتحريك الأيادي العاملة، وتشغيل رؤوس الأموال، وتوفير المنتجات الزراعية، وتأليف الشيوخ والوجاهات القبلية للدخول في الإسلام من ناحية، ولتأمين جانبهم، وللاستعانة بهم عند اللزوم، تنوع حكم الإقطاع للأرض والمعادن الظاهرة والباطنة بحسب ما تقتضيه المصلحة، فجاز الإقطاع في الأرض البوار والمعادن الباطنة لصعوبة الاستفادة منها، وفي ذلك تشجيع لأهل الاختصاص والقدرة للاستثمار، وإصلاح الأرض وتوفير المعادن اللازمة، بينما منع الإقطاع في المعادن الظاهرة، كونها في متناول الجميع والاستفادة العامة منها أوسع، فكان منع الإقطاع فيها أنسب وأقرب للمصلحة، وأهم توصية: هي التنبيه إلى أن الإقطاع عالج مشكلات عديدة في تاريخ العمل به، فينبغي فهمها ودراسة جوانبها وتوظيفها بصورة مناسبة، إذ البحوث فيه ما زالت قاصرة.

الكلمات المفتاحية:

الإقطاع– الإمام– التمليك– الانتفاع– الاستغلال– الفقه الإسلامي، السلطان، إقطاع المعادن.

(*)أستاذ الفقه وأصوله بكلية التربية المهرة – جامعة حضرموت. m.gupran@uh.edu.ye

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

Feudalism in the Islamic Jurisprudence

Abstract:

The study entitled Feudalism in Islamic Jurisprudence aims at identifying one of the legitimate means of succession, and its role in motivating interests to reclaim land, extract minerals, and contribute through this effort in the developing of the land and becoming firmly established in it. The research included the definition of feudalism, manifesting its origin and legitimacy, as well as manifesting the ruling of feudalism in the Islamic jurisprudence. It also included the types of feudalism; transfer of ownership, usufruct, exploitation, in addition to mineral feudalism and its two types; peripheral and interior. It as well comprised a number of issues pertinent to feudalism, including utilities feudality, leasing them, lending them, and retrieving them. Also, leaving the construction of the feudatory land and its endowment, and stipulating compensation in its feudalism. Finally, the study discusses feudalism in the present era which included rationing of feudalism and the authority of the Sultan in light of the rationing of feudalism. The Prophet (PBUH) used feudalism for several purposes, including exploitation and reclamation of land, motivating working hands, operating capital, procuring agricultural products, uniting and harmonizing elders and tribal leaders to convert into Islam on the one hand, and to secure their side, and seek their assistance, when necessary, on the other hand. Further, he diversified the feudal rule for land, and peripheral and interior minerals as per the necessary interest. So, he permitted feudalism of barren lands and interior minerals due to the difficulty of benefiting from them. This is considered an encouragement to the expertise and those who have the ability to invest, improve land and provide the necessary minerals. While he forbade feudalism of peripheral minerals; since they are within reach to all and their general benefit is broader, the forbiddance of feudalism with regard to the peripheral minerals was most appropriate and the best for public interest. The most important recommendation of the research lies in taking into our consideration that feudalism has solved many problems throughout its history.

Hence, these solutions should be understood, and their aspects and functions should be studied appropriately as research in this field is still scarce.

Keywords: Feudalism - Imam - Transfer of ownership - Usufruct - Exploitation - Islamic jurisprudence, Sultan, Mineral feudality.

مقدمة.

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه وسلم، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد.

فإن الفقه الإسلامي مليء بالأدوات الفاعلة، والخيارات المناسبة التي يحتاجها الإنسان في تحقيق عملية الاستخلاف والإعمار التي أرادها الله تعالى من الإنسان في الأرض طبقاً لقوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾(البقرة/30)، وقوله تعالى: ﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيها فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ﴾ (هود/61).

ومن المهم الوقوف على الأنظمة الإلهية التي شرعها الله لخلقه للتعرف على أدوات الاستخلاف في الأرض والاستفادة منها، وكيفية التعامل معها في إعمار الأرض وتحقيق الاستخلاف، ومما لا شك فيه أن الأنظمة الإلهية تتضمن ما وضع ابتداءً لتنظيم حيازة الأرض وتملكها والانتفاع بها كإحياء الموات، والإقطاع، واستصلاح البوار، والسبق للمباح، والبيع والشراء، والزراعة والمزارعة، والري والمساقاة، والإجارة والتأجير، والبناء والتعمير، والحفر والتنقيب،...إلخ، كما تتضمن معالجة الانحراف في الحيازة والتملك والانتفاع كالاستيلاء، والغصب، والتعدي،...إلخ، والوقوف على ذلك كله مشروع كبير يصعب بحثه في هذا المقام، وسيقتصر الحديث على أحدى هذه الأدوات وهو: (الإقطاع)، والإقطاع وسيلة اقتصادية مهمة بيد السلطان، يدير به عملية استغلال الأرض، واستصلاحها واستثمارها، ومصدر لتوظيف القدرات البشرية وتشغيلها، وأسلوب لتنظيم علاقة الدولة والإنسان بالأرض، فهو أداة اقتصادية ووسيلة اجتماعية مشروعة فُعِّلَ مدة من الزمن فظهرت فعاليته بازدهار الاقتصاد وتنوع

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الاستثمار وازدياد مساحة الأرض المزروعة والمستصلحة، وقل التصحر ونشطت الأيادي العاملة ورفدت خزينة الدولة بالأطعمة والأموال وظهر ثراء الدولة وقدرتها المالية على سد الحاجات وتسديد الرواتب والالتزامات...إلخ، وموضوع الإقطاع مبثوث في ثنايا كتب الفقه والتراث الإسلامي ولملمة أوصاله وجمع أعضائه، وبيان غايته ومراده هو هدف هذا البحث، ومنهج التوصل إليه هو: المنهج الوصفي لمفرداته المختلفة ومكوناته المتعددة من خلال استقراء نصوصه والوقوف على أحكامه وأنواعه وما يتعلق به، وهو موضوع لم يحظ بالدراسة الكافية، وتكاد البحوث محصورة على فترات زمنية بعينها كالإقطاع في الدولة العباسية، أو في العهد العثماني، أو في جانب معين كالإقطاع العسكري أو أثر الإقطاع في التملك، وما زالت الحاجة إلى بحث؛ لأن تجربة الإقطاع وممارساته استمرت لمدة أربعة عشر قرناً وهذه التجربة الطويلة مع التشريع العظيم ينبغي أن يكون زاخرة مؤصلة...إلخ، واقتضت طبيعة البحث أن يكون من مقدمة وخمسة مباحث بمطالبها، وخاتمة.

المبحث الأول: تعريف الإقطاع، ونشأته، ومشروعيته، وفيه ثلاثة مطالب.

الإقطاع: من الأدوات المؤَسِّسَة في الفقه الإسلامي لاستغلال الأرض واستصلاحها والاستفادة منها، ومما أودعه الله فيها من المعادن، فما الإقطاع؟ ومتى نشأ؟ وما المراحل التي مر بها في الدولة الإسلامية؟ هذا ما سيتضمنه هذا المبحث في المطلبين الآتيين، الأول في تعريف الإقطاع، والثاني عن نشأته، ومراحله في الدولة الإسلامية.

المطلب الأول: في تعريف الإقطاع، والفرق بينه وبين إحياء الموات.

أولا: تعريف الإقطاع لغة، واصطلاحاً.

الإقطاع في اللغة: مصدر أقطع، إذا مَلَّكَه أو أذن له في التصرف في الشيء، يقال: استقطع فلان قطيعة، فأقطعه إياها إذا سأله أن يقطعها له، وأقطعته شيئاً: وهبته له، واستقطعتُه طلبته منه، وجاء في أساس البلاغة": أقطعه قطيعة أي طائفة من أرض الخراج"[1]، ومن معاني الإقطاع في اللّغة :

(1) أساس البلاغة: 1015.

التّمليك والإرفاق، وأكثر ما يستعمل في إقطاع الأرض وهو أن يخرج منها شيئاً له يحوزه[1]، ويستعمل في غير الأرض كما ورد في حديث أبيضَ بن حَمَّال "أنه وفد إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فاستقطعه الملح فَقَطَعَ له[2]" أي سأله أن يجعله له إقطاعاً يتملكه، ويستبد به[3]، ويقال: أقطع الإمام الجند البلد: إذا جعل لهم غلّتها رزقاً.

وترجع مادة القطع إلى الإبانة والفصل، ومنه قطع لسانه: أسكته بإحسانه إليه، وقطع له قطعة من المال أفرزها له، والقطائع جمع قطعة، والقطعة من الشيء الطائفة منه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَأَسْرِ بِأَهْلِكَ بِقِطْعٍ مِنَ اللَّيْلِ﴾(الحجر/65)، أي بسواد من الليل[4]، وتكون القطائع في عفو البلاد التي لا ملك لأحد عليها، فيقطع الإمام المستقطع منها قدر ما يتهيأ له عمارته بإجراء الماء إليه أو باستخراج عين منه أو بتحجر عليه للبناء.

ثانياً: تعريف الإقطاع في الاصطلاح: عرف الإقطاع بتعريفات عديدة منها:

عرفه القاضي عياض بأنه: "تسويغ الإمام من مال الله شيئًا لمن يراه أهلًا لذلك"[5]، وقال أيضاً: "الإقطاع تعيين قطعة من الأرض لغيره"[6]، وهذان التعريفان يشملان نوعي الإقطاع: التمليك والانتفاع، فإذا رأى الإمام أن يعطي أحداً تمليكاً له ذلك، وإن رأى أن يعطي أحداً انتفاعاً له ذلك.

وعرفه ابن عابدين بقوله: "تمليك الخراج مع بقاء رقبة الأرض لبيت المال"[7]، وهذا التعريف يدخل في النوع الثاني، وهو ما يسمى بإقطاع الانتفاع أو الاستغلال.

(1) لسان العرب: مادة (قطع) 281/8؛ عمدة القاري شرح صحيح البخاري: 262/16.
(2) أخرجه الترمذي، كتاب الأحكام، باب ما جاء في القطائع، قال الترمذي: حديث غريب، عن أبيض بن حمال.
(3) تهذيب اللغة: 130/1؛ عمدة القاري شرح صحيح البخاري: 262/16.
(4) المطلع على أبواب المقنع:281/1؛ لسان العرب : مادة: (قطع): 281/8.
(5) مشارق الأنوار على صحاح الآثار: 183/2.
(6) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح: 172/6.
(7) حاشية ابن عابدين: 4/ 194.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

أما ابن حجر فعرفه بأنه: "ما يخص به الإمام بعض الرعية من الأرض الموات فيختص به ويصير أولى بإحيائه ممن لم يسبق إلى إحيائه"[1]، وهذا التعريف يشير إلى إقطاع التمليك، وينفي التملك قبل الإحياء ويثبت الأولية بالإقطاع، كما يشير إلى المتفق عليه وهو إقطاع الموات.

وذكر صاحب العقود المضافة بأنه: قيام الإمام بتوزيع الأراضي الموات أو نحوها بين الأفراد الممتازين من الرعية سواء أكان تمليكًا أم انتفاعاً ليقوموا باستثمارها وبعث النشاط والحياة فيها[2]، وهذا التعريف أشار إلى نوعي الإقطاع ، وإلى ما يكون فيه الإقطاع من الموات وغيره، وإلى من لهم حق الإقطاع وهم القادرين على الإحياء وليس لكل أحد.

ونخلص مما سبق، أن الإقطاع هو قيام الإمام بتعيين وفصل قطعة من الأرض أو غيرها للمُقْطَعِ له من أرض الموات تمليكاً له أو انتفاعاً ليقوموا باستثمارها وبعث النشاط والحياة فيها.

ثالثاً: الفرق بين الإقطاع وبين إحياء الموات.

سبق تعريف الإقطاع في اللغة والاصطلاح، وتبين أن الإقطاع إعطاء السلطان أو نائبه قطعة من الأرض لمن لديه القدرة على استصلاحها وإحيائها، والمستقطع: طالب الإقطاع وهو: أحق بالمقطع له من غيره في إحيائه واستثماره.

أما إحياءُ الموات: فهي كلمة مكونة من كلمتين الأولى(إحياء) وهي: جعل الشيء حياً، والثانية (الموات): وهي الأرض التي لم تزرع ولم تعمر، ولا جرى عليها ملك أحد من الآدميين، ولا ينتفع بها أحد، والمقصود بإحيائها مباشرة عمارتها، وتأثير شيء فيها من إحاطة أو زرع أو عمارة، ونحو ذلك تشبيها بإحياء الميت[3]، وَإِحْيَاءُ الْمَوَاتِ فِي الِاصْطِلَاحِ: التَّسَبُّبُ لِلْحَيَاةِ النَّامِيَةِ بِبِنَاءٍ أَوْ غَرْسٍ أَوْ كَرْبٍ (حِرَاثَةٍ) أَوْ سَقْيٍ [4] وإحياء الموات: لقب لتعمير داثر الأرض بما يقتضي عدم انصراف المعمر عن انتفاعه بها[5].

(1) فتح الباري: 47/5.
(2) العقود المضافة إلى مثلها: 228.
(3) لسان العرب، مادة (موت): 93/2، ومادة (حيا): 14/14.
(4) حاشية ابن عابدين: 277/5.
(5) مواهب الجليل: 2/6.

واخْتَلَفَ الْفُقَهَاءُ فِي تَمَلُّكِ الأَرْضِ الْمَوَاتِ بِالإِحْيَاءِ دُونَ إِذْنِ الإِمَامِ، أَوْ أَنَّهُ يُشْتَرَطُ إِذْنُ الإِمَامِ لِتَمَلُّكِهَا، فَذَهَبَ الشَّافِعِيَّةُ وَالْحَنَابِلَةُ وَأَبُو يُوسُفَ وَمُحَمَّدٌ مِنَ الْحَنَفِيَّةِ[1] إِلَى أَنَّهُ لاَ يُشْتَرَطُ فِي الإِحْيَاءِ إِذْنُ الإِمَامِ، وَخَالَفَهُمْ أَبُو حَنِيفَةَ وَالْمَالِكِيَّةُ[2].

وبين الإقطاع وإحياء الموات خصوص وعموم؛ لأن الإقطاع يكون من السلطان في الموات وغيره، والإحياء يكون بالاستباق إلى الموات، ويكون بإذن من السلطان وبدون إذن، فالإحياء أعم من الإقطاع كونه يتضمن الإقطاع ويزيد عليه بالاستباق إلى الإحياء دون إقطاع.

المطلب الثاني: نشأة الإقطاع في الدولة الإسلامية.

قبل بيان نشأة الإقطاع في الفقه الإسلامي، وبيان مراحله في الدولة الإسلامية، أشير إلى نشأته التاريخية قبل مجيء الإسلام لاطلاع القارئ على الاستخدام السيء للإقطاع منذ القدم للسيطرة على الأرض والإنسان عبر ما سمي بنظام الإقطاع، وفي هذا الإطار يمكن القول بأن لفظ الإقطاع عام يشمل الأرض وغيرها من حيث المعنى، ولكنه ارتبط بالأرض واشتهر فيها؛ لكونه نشأ منها، وكثر استخدامه فيها، وقد اتفقت آراء الباحثين رغم تعددها على أنه ضارب في القدم حيث وجد عند الرومانيين[3]، والسومريين[4]، والساسانيين[5]، وعند الهكسوس، والفراعنة[6]، وفي الحبشة، والهند، وفي اليمن القديم، وفي مناطق عديدة من العالم في فترات مختلفة من التاريخ[7].

(1) الحاوي الكبير :474/7؛ عمد الفقه: 1/ 56؛ درر الحكام شرح غرر الأحكام: 443/3؛ الموسوعة الكويتية: 37/41.

(2) المدونة الكبرى: 195/15.

(3)انهارت الإمبراطورية الرومانية عام 476م، انظر: قصة الحضارة: 346/17.

(4) الحضارة السومرية من الحضارات القديمة في جنوب بلاد الرافدين في بداية الألفية الثالثة ق.م. انظر: قصة الحضارة: 23/2.

(5) أستاذ الدراسات الإيرانية بجامعة كوبن هاجن، معظم دراسته عن تاريخ إيران القديم، انظر: مقدمة: إيران في عهد الساسانيين.

(6) الهكسوس ذو أصول متعددة، جاؤوا من غرب آسيا واستقروا شرق الدلتا قبل عام 1560 قبل الميلاد. قصة الحضارة: 98/2.

(7) إيران في عهد الساسلانيين: 93– 100؛ المفصل في تاريخ العرب: 145/13؛ قصة الحضارة: 27/2.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ومن الواضح أن الإقطاع اصطبغ بالصبغة الاقتصادية لتلبيته ضرورات الحياة المعيشية، ولكنه استخدم وسيلة للإثراء، وأصبح مصدراً للقوة والسيطرة، وأداة لبسط النفوذ، ووسيلة لإدارة المجتمعات في فترات متعددة من التاريخ، واشتهر ذلك في أوروبا وخاصة في القرون الوسطى منها.

ولما جاء الدين الإسلامي بَيَّنَ سياسته ونظامه الخاص للإقطاع المتمثل في قيام الرسول صلى الله عليه وسلم بالإقطاع، وكان جزءاً من سياسته في تقريب الطبقة الخاصة كالملوك وشيوخ القبائل طمعاً في دخولهم الإسلام، وفي الوقت نفسه دعم الرسول – صلى الله على وسلم– ذوي القدرة والكفاءة في الدولة الإسلامية، وقد تنوعت إقطاعات الرسول منها إقطاع أراضي البور، والمعادن والمواد العينية وآبار المياه وبيوت السكن، الأمر الذي ساعد على تكوين الملكيات الخاصة، وسار الخلفاء الراشدون على هدي السياسية النبوية، وكان الرسول مثلهم الأعلى في ذلك فاقطع الصحابة كثيرا من الأراضي الموات، والأراضي المزروعة فكان من مهمة الإمام توزيع الأراضي الموات، ونحوها بين الأفراد القادرين على إصلاحها من الرعية سواء أكان تمليكًا أم انتفاعاً؛ أم استغلالاً ليقوموا باستثمارها وبث الحياة والنشاط فيها[1]، وتوسع الإقطاع في العهد الأموي ليشكل جزءاً من سياسية الدولة.

وقد رافق ممارسة عملية الإقطاع في البلاد الإسلامية نوع من الانحراف لاسيما عند بروز الإقطاع الحربي (العسكري) القائم على إقطاع الأرض الخراجية[2] –إقطاع استغلال– للجند لتكون بديلاً عن دفع الرواتب النقدية، وأصبح حق الانتفاع بالأرض الخراجية مرهوناً بالخدمة العسكرية إلى جانب خدمات إدارية، وحصة مما يفرض من الأموال على الأرض التي يحصلها المقطع يؤديها إلى خزينة الدولة المركزية، وتعود بدايات الانحراف لعهد البويهيين[3]، واستمر الإقطاع بهذه الصورة إلى نهاية عهد المماليك، خاصة عندما حلت الجيوش النظامية بدلا عن الجيوش الإقطاعية في الثلث الثاني من القرن

(1) العقود المضافة إلى مثلها: 228).

(2) الأرض التي تفتح عنوة ويبقونها بأيدي أصحابها على خراج، والموات التي تسقى من الماء الخراجي، ومن خرج منها أصحابها وتسلم لآخرين من أهل الذمة بخراج معين، والتي يبيعها مسلم من ذمي فتصير خراجية عند الحنفية. انظر: فتاوى السعدي: 185/1.

(3) – الدولة البويهية: أسسها أبو شجاع بويه، وأولاده الثلاثة، عماد الدولة وركن الدولة ومعزّ الدولة، حكمت في أصفهان وشيراز وكرمان وبغداد. من أقوى ملوكها عضد الدولة. قضى عليها طغرل بك السلجوقي عام 447 هـ. .

التاسع عشر، وتحديدا من عام 1833م وما بعدها، وكان سبب لجوء البويهيين ومن بعدهم إلى هذا النظام ضعف إدارتهم، وإفلاس خزينة الدولة، وعدم مقدرتهم على تأمين أرزاق الجند[1].

المطلب الثالث: مشروعية الإقطاع في التشريع الإسلامي.

وردت مشروعية الإقطاع في عدة مصادر من مصادر التشريع الإسلامي أهمها ما ورد في السنة النبوية، وفي الآثار الواردة عن الصحابة الكرام، وبيان ما ورد في ذلك في الفقرتين الآتيتين:

الفقرة الأولى: الإقطاع في السنة النبوية.

ثبتت مشروعية الإقطاع بفعل النبي- صلى الله عليه وسلم- ووردت في ذلك عدة أحاديث تحمل أسماء عدد من الصحابة الكرام أقطع لهم رسول الله، ومنهم أنه- صلى الله عليه وسلم- أقطع الزبير أرضاً فيها شجر ونخل، وأقطع بلالاً بن الحارث المزني[2] العقيق أجمع، وأقطع فرات بن حيان[3] أرضًا باليمامة، وأقطع أبا ثعلبة الخشني[4] أرضاً من بلاد الروم، وكانت يومئذ بأيدي الروم، ووعده بأنها ستفتح، وأقطع تميم الداري قريته من بيت لحم وكانت بيد الروم—فأعطاه إياها عمر، واستقطع أبيض بن حمال المآربي[5] الملح الذي بمارب فأقطعه له ثم أقاله لما علم أنه من الماء العِدّ— وهو الماء الذي له مادة لا تنقطع كماء العيون أو الآبار- وأقطع رسول الله- صلى الله عليه وسلم- أناسا من مزينة[6]، وأقطع راشد بن عبد ربه السلمي غلوة بسهم، وغلوة حجر برهاط، وأقطع العداء بن خالد بن هوذة ما يقال له سواح الوخيخ، وأقطع العباس بن مرداس منزله بالرشة[7]، وغيرهم.

(1) الإقطاع العسكري: 44؛ الإقطاع في عهد الدولة العباسية: 50؛ الإقطاع في مصر وسوريا ولبنان: 210.

(2) انظر: كتاب الأموال: 358-371.

(3) انظر: بلال بن الحارث بن عصم المزني مدني، من وفد مزينة على النبي صلى الله وسلم عام5هـ، حمل لواء مزينة يوم الفتح.

(4) انظر: فرات بن حيان بن ثعلبة بن عبد العزي بن حبيب العجيلي من المهاجرين نزيل الكوفة، انظر: الإصابة: 357/5.

(5) انظر: أبيض بن حمال السبئي المارِبي الأزدي، صحابي، انظر: الثقات: 14/3.

(6) انظر: كتاب الخراج: 102؛ كتاب الأموال: 358-371.

(7) انظر: الحاوي الكبير: 482/7.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وأما الأحاديث الواردة في ذلك فمنها: ما رواه البخاري تعليقًا، وبصيغة الجزم "أن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- أقطع الزبير أرضًا من أموال بني النضير[1]"، وما رواه أنس- رضي الله عنه- قال: "أراد النبي- صلى الله عليه وسلم- أن يقطع البحرين- وفي روايةٍ: دعا الأنصار ليقطع لهم بالبحرين- فقالت الأنصار: حتى تُقطِع لإخواننا من المهاجرين مثل الذي تُقطِع لنا. قال: "سترون بعدي أثرة فاصبروا حتى تلقوني[2]" ، وما روي عن عُرْوَةَ "أن عَبْدَ الرحمن بن عَوْفٍ قال أقطعني رسول اللَّهِ صلى الله عليه وسلم وَعُمَرَ بن الْخَطَّابِ أَرْضَ كَذَا وَكَذَا"[3]، وما روي أن عمر بن حُرَيْث رضي الله عنه قال: "خط لي رسول الله- صلى الله عليه وسلم- دارًا بالمدينة بقوس وقال: أزيدك، أزيدك[4]"، وعن كثير بن عبد الله بن عمرو بن عوف المزني عن أبيه عن جده أن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- أقطع بلال بن الحارث المزني معادن القَبَلية جلسيّها وغوريّها وحيث يصلح للزرع من قُدْس، ولم يعطه حق مسلم، وكتب له النبي – صلى الله عليه وسلم -: "بسم الله الرحمن الرحيم، هذا ما أعطى محمد رسولُ الله بلال بن الحارث المزني، أعطاه معادن القَبَلية جليسها وغوريها وحيث يصلح للزرع من قُدْس ولم يعطه حق مسلم"[5]، وعن ابن عباس –رضي الله عنهما- مرفوعًا: "عاديّ الأرض لله ولرسوله ثم هي لكم" قال أحد الرواة: وما يعني؟ قال: تُقطِعونها للناس"[6]، وكل هذه الأحاديث وغيرها تبين مشروعية الإقطاع، وأنه ثابت بقول النبي- صلى الله عليه وسلم- وفعله.

الفقرة الثانية: الإقطاع في آثار الصحابة.

وأما الآثار المنقولة عن إقطاع الصحابة فهي كثيرة، ومن ذلك:

---

(1) أخرجه البخاري، كتاب فرض الخمس، باب ما كان النبي – صلى الله عليه وسلى- يعطي المؤلفة قلوبهم، رقم(2982): 1149/3.

(2) أخرجه البخاري، كتاب المساقاة، باب القطائع، رقم(2247): 837/2.

(3) أخرجه الإمام أحمد في مسنده، من مسند بن زيد رقم(1669)، صححه ضياء الدين المقدسي في الأحاديث المختارة: 120/3.

(4) أخرجه الترمذي في سننه، كتاب الْخَرَاجِ وَالْإِمَارَةِ وَالْفَيْءِ، باب في إقطاع الأرضين رقم(3060): 130/3.

(5) أخرجه أبو داود، كتاب الخراج والفيء والإمارة، باب ما جاء في إقطاع الأرضين، رقم(3063): 174/3.

(6) أخرجه أبو عبيد- الأموال، باب القطائع، رقم(676)، (346).

1- أن أبا بكر الصديق –رضي الله عنه- سار في تطبيق السياسة النبوية في إقطاع الأراضي للناس طلباً لاستصلاحها، فأقطع للزبير بن العوام الجرف -أرضاً مواتاً ما بين الجرف وقناة، وأقطع لمجاعة بن مرارة الحنفي[1] الخضرمة- قرية كانت باليمامة- وعدل عن إقطاع الزبرقان بن بدر[2]، لاعتراض عمر رضي الله عنه، وأراد إقطاع عيينة بن حصن الفزاري[3]، والأقرع بن حابس التميمي[4] أرضاً سبخة -ليس فيها كلأ ولا منفعة- أرادا استصلاحها ثم عدل عن ذلك أخذاً برأي عمر رضي الله عنه في عدم الحاجة لتأليفهما على الإسلام[5]، وقال لهما: "إن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- كان يتألفكما والإسلام يومئذ ذليل، وإن الله عز وجل قد أعز الإسلام، فاذهبا فاجهدا جهدكما"[6].

2- أن عمر- رضي الله عنه- مضى فيما مضى عليه سلفه في سياسة إقطاع الأراضي لغرض استصلاحها، وقد أعلن ذلك وهو يخطب على المنبر؛ فقد رَوَى محمد بن إسحاق عن الزهري عن سالم بن عبد الله عن أبيه قال كان عمر بن الخطاب يخطب على هذا المنبر قائلاً: "يا أيها الناس من أحيا أرضا ميتة فهي له، وذلك أن رجالا كانوا يحتجرون من الأرض ما لا يعمرون[7]"، و ورد في الأثر انتزاعه لملكية الأرض المقطعة ممن لم يستصلحها، وقال في كتاب الخراج: "أقطع عمر- رضي الله عنه- خمسة من أصحاب النبي- صلى الله عليه وسلم- سعد بن أبي وقاص وعبد الله بن مسعود وخباب وأسامة بن زيد قال: وأراه قال الزبير، قال: فأما أسامة فباع أرضه"[8]، ونقل أنه أقطع لرجل من ثقيف يقال له نافع أبو عبد الله أرضًا بالبصرة، فقد رُوِيَ عن أبي إسحاق الشيباني عن محمد بن عبد الله

(1) هو: مجاعة بن مرارة بن سلمى بن زيد بن عبيد بن ثعلبة، صحابي من بني حنيفة، ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع (ت:230)- الطبقات الكبرى: 549/5.

(2) الزِّبْرِقان بن بَدْر بن امرئ القيس صحابي من بني تميم، استعمله النبي على صدقات المدينة، انظر: الثقات: 203.

(3) عيينة بن حصن بن حذيفة بن بدر الفزاري، من صناديد العرب، قاد بعض سريا الرسول، الثقات: 203.

(4) الأقرع بن حابس بن عقال التميمي، اسمه فراس، سيد خندف في الجاهلية، والإسلام، أسدالغابة:374/4.

(5) الطبقات الكبرى:104/3؛ الأموال:357.

(6) أخرجه البيهقي في سننه كتاب قسم الصدقات، باب سقوط سهم المؤلفة قلوبهم، رقم(12963): 20/7، وثق رواته البويصري، انظر: إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة:26/5.

(7) كتاب الأموال: 368 .

(8) كتاب الخراج: 85.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الثقفي قال: "كان بالبصرة رجل يقال له نافع أبو عبد الله فأتى عمر رضي الله عنه- فقال إن بالبصرة أرضًا ليست من أرض الخراج، ولا تضر بأحد من المسلمين -وكتب إليه أبو موسى يعلمه بذلك- فكتب عمر إلى أبي موسى- رضي الله عنه- إن كان ليست تضر بأحد من المسلمين، وليست من أرض الخراج فأقطعها إياه"[1]، و وردت آثار عديدة لإقطاعه عددًا من الصحابة.

3- أما عثمان بن عفان -رضي الله عنه- فقد كان أشهر الخلفاء في ممارسة سياسة الإقطاع وتوسع فيها، وخاصة في المناطق المفتوحة، حيث ترك عدد من الملاكين أراضيهم فارين، فصارت صوافي -الأرض التي فر عنها ملاكها- تقوم الدولة باستثمارها، وقد رفع الإقطاع غلة الصوافي من تسعة آلاف درهم سنوياً في خلافة عمر إلى خمسين مليون درهم في خلافة عثمان رضي الله عنه[2].

4- وذكر الطبري أن عليًا بن أبي طالب أقطع كردوس بن هانئ الكردوسية، وأقطع سويد بن غفلة الجعفي، فقد روى عن سيف عن ثابت بن هريم عن سويد بن غفلة قال: استقطعت عليًا -رحمه الله- فقال: اكتب هذا ما أقطع علي سويدًا أرضًا لداذويه ما بين كذا إلى كذا وما شاء الله [3].

5- وأقطع معاوية قطائع في سواحل الشام لتعميرها، وإعدادها لمواجهة هجمات الروم[4]، وأقطع فدك لمروان بن الحكم[5]، وأقطع قطائع بأنطاكية بأمر عثمان[6]، وأخرى بقليقلا[7]، واستمر الإقطاع في الخلافة الأموية وما بعدها.

(1) سنن البيهقي الكبرى، كتاب المزارعة، باب إقطاع الموات، رقم الحديث (11573) : 144/6.
(2) الأحكام السلطانية: 193.
(3) تاريخ الطبري: 438/2.
(4) فتوح البلدان: 133.
(5) المرجع السابق: 45 – 46.
(6) فتوح البلدان: 153؛ معجم البلدان: 299/4.
(7) فتوح البلدان : 200 –201.

المبحث الثاني: حكم الإقطاع، وأبرز المسائل المتعلقة به، وفيه مطلبان.

بعد بيان مشروعية الإقطاع يجدر بنا بيان حكمه في الفقه الإسلامي، وحكم أبرز المسائل المتعلقة به وهو ما سيتضمنه هذا المبحث في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: حكم الإقطاع، وإقطاع المرافق، وإجارتها، وإعارتها، واسترجاعها.

أولا: حكم الإقطاع: جواز الإقطاع متفق عليه في الفقه الإسلامي، وللإمام أو نائبه أن يقطع لمن رأى ذلك، قال الترمذي: "والعمل على هذا عند أهل العلم من أصحاب النبي – صلى الله عليه وسلم – وغيرهم في القطائع، يرون جائزًا أن يُقطِع الإمام لمن رأى ذلك"[1]، وقال ابن حجر الهيتمي: "جُوزُ لِلْإِمَامِ أَنْ يُقْطِعَ الْجُنْدِيَّ من أَرَاضِي بَيْتِ الْمَالِ ما يَحْتَاجُ إلَيْهِ على قَدْرِ حَاجَتِهِ من غَيْرِ زِيَادَةٍ[2]".

وللإمام أن يقطع فيما يرى فيه المصلحة بإقطاعه، وليس له أن يقطع إلا فيما ليس له مالك، واشترط بعض الفقهاء لصحة تملك الإقطاع الإحياء فعلاً، وليس مجرد الإقطاع[3].

ثانياً: إقطاع المرافق: اتّفق الفقهاء على أنّه لا يجوز للإمام إقطاع المرافق العامّة، وما لا غنى عنه للمسلمين، وما قرب من العامر، وما تعلّقت به مصالح المسلمين، من طرقٍ وسيل ماءٍ، ومطرح قمامةٍ وملقى ترابٍ وآلاتٍ، فلا يجوز إقطاعه، بلا خلافٍ، وأيضاً ما تعلّقت به مصالح القرية، كفنائها ومرعى ماشيتها ومحتطبها وطرقها ومسيل مائها، فكل ذلك لا يجوز إقطاعه[4].

ثالثاً: إجارة الإقطاعات، وإعارتها: ما أقطعه الإمام للنّاس ملكًا، أو اشتري من بيت المال شراءً مسوّغًا، فتجوز إجارته وإعارته، حيث صار ملكاً للأشخاص يتصرّفون فيه تصرّف الملّاك، ومن أقطعه

---

(1) سنن الترمذي: 664/3.

(2) الفتاوى الكبرى: 190/3.

(3) مغني المحتاج: 368/2.

(4) الموسوعة الكويتية: 85/6؛ مغني المحتاج: 369/2؛ حاشية الرملي: 449/2؛ مطالب أولي النهى: 180/4، حاشية ابن عابدين: 278/5؛ المغني: 566/5–580.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الإمام أرضًا إقطاع انتفاعٍ في مقابلة خدمةٍ عامّةٍ يؤدّيها، فإنّ للمقطع إجارتها وإعارتها، لأنّه ملكها ملك منفعةٍ[1].

وإذا مات المؤجّر، أو أخرج الإمام الأرض المقطعة منه انفسخت الإجارة، لانتقال الملك إلى غيره[2].

رابعاً: استرجاع الإقطاعات: إذا أقطع الإمام أرضًا مواتًا، وتمّ إحياؤها، أو لم تمض المدّة المقرّرة عند الفقهاء للإحياء، فليس له استرجاع الإقطاع من مقطعه[3].

وكذلك إذا كان الإقطاع من بيت المال بشراءٍ مسوغٍ أو بمقابلٍ، لأنّه في الأوّل يكون تمليكًا بالإحياء، وفي الثّاني يكون تمليكًا بالشّراء فلا يجوز إخراجه منه إلاّ بحقّه[4].

المطلب الثاني: في ترك عمارة الأرض المقطعة، ووقفها، واشتراط العوض في إقطاعها.

أولاً: ترك عمارة الأرض المقطعة: إذا أهمل المقطع أرضه المقطعة له قدر ثلاث سنوات عند الحنفيّة، ورأي للمالكيّة. وأحياها غيره في هذه المدة كانت للمقطع عند الحنفيّة، واشترط المالكية أن يكون أحياها عامًا بالإقطاع، وإن أحياها غير عالمٍ بالإقطاع، خيّر المقطع بين أخذها وإعطاء المحيي نفقة عمارته، وبين تركها للمحيي والرّجوع عليه بقيمة الأرض المحياة. وقال سحنون: وإن أعمرها غيره لم تخرج عن ملك الأوّل. وقال الشّافعيّة والحنابلة إن مضى زمان يقدر على إحيائها فيه قيل له: إمّا أن تحييها فتقرّ في يدك، وإمّا أن ترفع يدك عنها لتعود إلى حالها قبل الإقطاع. وقد اعتبر الحنابلة الأعذار المقبولة مسوّغاً لبقائها على ملكه بدون إحياءٍ، إلى أن يزول العذر[5].

---

(1) مجموع فتاوى ابن تيمية: 85/28؛ الطرق الحكمية : 366؛ الفروع : 333/4؛ الإنصاف : 39/6؛ حاشية ابن عابدين: 194/4.

(2) الموسوعة الكويتية: 85/6؛ حاشية ابن عابدين: 266/5.

(3) المغني: 569/5؛ حاشية ابن عابدين: 278/5؛ التاج والإكليل: 12/6.

(4) المراجع السابقة .

(5) الأحكام السلطانية: 217؛ حاشية الدسوقي: 4 / 66 ؛ المغني: 569/5؛ حاشية ابن عابدين: 278/5.

ثانيًا: وقف الإقطاعات: من ثبتت ملكيته للإقطاع حكم له بصحة وقفه، ومن لم يثبتها لم يحكم بصحّة وقفه، وللإمام أن يقف شيئًا من بيت المال على جهةٍ أو شخصٍ معيّنٍ إذا كان في ذلك مصلحة[1].

ثالثاً: الإقطاع بشرط العوض: الأصل في إقطاع التّمليك: أن يكون مجرّداً عن العوض، فإن أقطعه الإمام عوض معلوم جاز وعمل به، لأنه للإمام أن يفعل ما يراه مصلحةً للمسلمين. والعوض لبيت مال المسلمين، لا يختصّ الإمام به، لعدم ملكه لما أقطعه، وهذا رأي الحنفيّة والمالكيّة والحنابلة ورأي للشّافعيّة[2].

المبحث الثالث: أنواع الإقطاع في الفقه الإسلامي، وفيه ثلاثة مطاب.

تعددت آراء العلماء في تقسيم الإقطاع، ويمكن حصرها في المطالب الثلاثة الآتية:

المطلب الأول: إقطاع التمليك.

النَّوْعُ الأول: إِقْطَاعُ تمليكٍ وهو: تمليكٌ من الإمام مجردٌ عن شائبةِ العوضيَّةِ بِإِحيَاءٍ أَو غَيرِه.

وتنقسم فيه الأرض المقطعة إلى ثلاثة أقسام: موات، وعامر، ومعادن.

القسم الأول: إِقْطَاعُ الْمَوَاتِ، وهو: الذي لم يعمر ولم يملك، فللسلطان إقطاعه لمن يحييه ويعمره، فيكون بإحيائه ملكاً له كسائر أملاكه، وهو ضربان:

الضرب الأول: ما لم يزل مواتا على قديم الدهر فلم تجر فيه عمارة ولم يثبت عليه ملك، فهذا الذي يجوز للسلطان أن يقطعه ممن يحييه ومن يعمره؛ للحديث إقطاع النبي صلى الله عليه وسلم الزبير [3]،

(1) حاشية ابن عابدين: 266/5؛ حاشية الدسوقي: 68/4.

(2) الخراج: 69؛ الأحكام السلطانية : 220؛ حاشية الدسوقي: 68/4؛ الأحكام السلطانية: 216؛ الموسوعة الكويتية: 86/6.

(3) أخرجه البخاري، أبواب الخمس، بَاب ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يُعْطِي الْمُؤَلَّفَةَ قُلُوبُهُمْ، عن هشام عن أبيه.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

والمقطع له أولى به من غيره قبل الإحياء، فإن أحياه صار ملكاً من أملاكه، لما روي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "من أَحْيَا أَرْضًا مَيِّتَةً فَهِيَ له[1]".

الضرب الثاني: مَا كَانَ عَامِرًا فَخرِبَ، فَصارَ مَوَاتًا عاطِلاً، وَهو نوعان: جاهلي وإسلامي:

–الجاهلي: أي ما كان جاهليًا كأرض عاد وثمود فهي كالموات الذي لم يثبت فيه عمارة ويجوز إقطاعه قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن عادي الأرض لله ولرسوله ولكم من بعد، فمن أحيا شيئًا من موتان الأرض فهو أحق به"[2] يعني أرض عاد.

–الإسلامي: أي ما كان إسلاميًا جرى عليه ملك المسلمين خرب حتى صار مواتًا عاطلاً، وَلاَ يُعْرَفُ لَهُ مَالِكٌ، وَلاَ وَارث، وهذا اختلف الفقهاء في حكم إحيائه على ثلاثة أقوال، فعند أبي حنيفة: أنه إن عرف أربابه لم يملك بالإحياء، وإن لم يعرفوا ملك بالإحياء، وعند مالك: يملك بالإحياء سواء عرف أربابه أو لم يعرفوا، وهي رواية لأحمد، وظاهر كلام الخرقي، وعند الشافعي: يرجع فيه إلى رأي الإمام، ولا يملك بالإحياء سواء عرف أربابه أو لم يعرفوا، لكونه مالاً ضائعاً[3] .

القسم الثاني: إقطاع العامر، وهو ضربان:

الضرب الأول: ما تعين مالكه فلا نظر للسلطان في إقطاعه، إلا ما يتعلق بتلك الأرض من حقوق بيت المال إذا كانت دار الإسلام سواء كانت لمسلم أو ذمي فإن كانت دار الحرب التي لا يثبت للمسلمين عليها يد فأراد الإمام أن يقطعها ليملكها المقطع عند الظفر بها جاز.

الضرب الثاني: من العامرِ ما لم يتعَين مالكوه ولم يتميز مستحقوه: فما اصطفاهُ الإمام لبيت المال، ومال أرض الخراج، ومات عنهُ أربابه، ولم يستحقه وارث، ففي إقطاعه رأيان:

---

(1) أخرجه البخاري، كتاب المزارعة، باب من أحيا أرضا مواتاً، عن عمر معلقاً: 823/2.

(2) أخرجه البيهقي في سنن الكبرى، كتاب إحياء الموات، باب لا يترك ذمي يحييه، رقم(11565): 143/6، وصححه ابن حبان.

(3) الأحكام السلطانية: 216؛ بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: 194/6.

الأول: عدم الجواز وهو رأي المالكية والشافعية والحنابلة، لأنه لا يجوز إقطاع رقبته لاصطفائه لبيتِ المال، فكان بذلك ملكا لكافة المسلمين فجرى على رقبته حكم الوقف المؤبد.

الثاني: الجواز وهو رأي الحنفية، لِأن للإمام أن يجيز من بيت المال من له غناء في الإسلام، ومن يقوى به على العدو، ويعمل في ذلك بالذي يرى أنه خير للمسلمين وأصلح لأمرهم، والأرض عندهم بمنزلة المال يصح تمليك رقبتها، كما يعطى المال حيث ظهرت المصلحةُ[1].

القسم الثالث: إقطاع المعادن وهي: البقاع التي أودعها الله تعالى جواهر الأرض، وهي نوعان:

النوع الأول: المعادن الظاهرة، وهي: ما كان جوهرها المستودع فيها بارزًا كمعادن الكحل والملح والقار والنفط، فهي كالماء الذي لا يجوز إقطاعه، والناس فيه سواء يأخذه من ورد إليه، لما روي "أَنَّ أَبْيَضَ بن حَمَّالٍ أَنَّهُ اسْتَقْطَعَ الْمِلْحَ الذي يُقَالُ له مِلْحُ سدِّ مَأْرِبٍ فَأَقْطَعَهُ له ثُمَّ إِنَّ الْأَقْرَعَ بن حَابِسٍ التَّمِيمِيَّ أتى رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم، فقال يا رَسُولَ اللَّهِ إني قد وَرَدْتُ الْمِلْحَ في الْجَاهِلِيَّةِ وهو بِأَرْضٍ ليس بها مَاءٌ وَمَنْ وَرَدَهُ أَخَذَهُ وهو مِثْلُ الْمَاءِ الْعِدِّ فَاسْتَقَالَ رسول اللَّهِ صلى الله عليه وسلم أَبْيَضَ بن حَمَّالٍ في قَطِيعَتِهِ في الْمِلْحِ فقال قد أَقَلْتُكَ منه على أَنْ تَجْعَلَهُ مِنِّي صَدَقَةً فقال رسول اللَّهِ رسول اللَّهِ صلى الله عليه وسلم هو مِنْكَ صَدَقَةٌ وهو مِثْلُ الْمَاءِ الْعِدِّ من وَرَدَهُ أَخَذَهُ"[2]. وجوز المالكية للإمام إقطاعها[3].

النوع الثاني: المعادن الباطنة، وهي: ما كان جوهرها مستكنا فيها لا يوصل إليه إلا بالعمل، كمعادن الذهب والفضة والصفر والحديد، فهذه وما أشبهها معادن باطنة سواء احتاج المأخوذ منها إلى سبك وتخليص أو لم يحتج، وفي جواز إقطاعها قولان:

(1) الأحكام السلطانية:222؛ فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية:128/3، حواشي الشرواني على تحفة المحتاج: 216/6.
(2) أخرجه ابن ماجه، كتاب الرهون، بَاب إِقْطَاعِ الْأَنْهَارِ وَالْعُيُونِ، رقم (2475): 825/2.
(3) انظر: التاج والإكليل لمختصر خليل:334/2.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

أحدهما: لا يجوز كالمعادن الظاهرة، ثانيهما: يجوز اقطاعها[1].

المطلب الثاني: إقطاع انتفاع (أو إمتاع أو إرفاق).

وهو: الانتفاع بمقاعد الأسواق وأفنية الشوارع وحريم الأمصار، ومنازل الأسفار أن يجلس فيه الباعة وأن تحط فيه الرحال، وهو ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ما اختص بالصحاري والفلوات ومنازل الأسفار وحلول المياه، وذلك ضربان:

الضرب الأول: أن يكون نزولهم لاجتياز السابلة واستراحة المسافرين فيه، وهذا لا نظر للسلطان فيه، والذي يختص به السلطان منه إصلاح عورته وحفظ مياهه والتخلية بين الناس وبين نزوله، وحل النزاع فيه.

والضرب الثاني: أن يقصدوا بنزول الأرض الإقامة والاستيطان فيها، وهذا النظر فيه للسلطان يراعى فيه الأصلح.

القسم الثاني: وهو ما يختص بأفنية الدور والأملاك؛ فإن كان مضرًا بأربابها مُنع المرتفقون منها إلا إن أذنوا بدخول الضرر عليهم وإن كان غير مضر بهم ففي إباحة ارتفاقه من غير إذنه قولان:

القول الأول: إن لهم الارتفاق بها وإن لم يأذن أربابها لأن الحريم مرفق إذا وصل أهله إلى حقهم منه ساواهم الناس فيما عداه.

القول الثاني: إنه لا يجوز الارتفاق بحريمهم إلا عن إذنهم لأنه تبع لأملاكهم.

القسم الثالث: ما اختص بأفنية الشوارع والطرق فهو بنظر السلطان، وفيه وجهان:

(1) الأحكام السلطانية: 222؛ الحاوي الكبير: 493/7؛ المغني337/5؛ التاج والإكليل لمختصر خليل:334/2، الكافي في فقه الإمام أحمد: 444/2.

الوجه الأول: أن نظره فيه مقصور على كفهم عن التعدي ومنعهم من الإضرار والإصلاح بينهم عند التشاجر، والسابق أحق للمكان أحق به من المسبوق.

والوجه الثاني: أن نظره فيه نظر مجتهد فيما يراه صلاحا في إجلاس من يجلسه ومنع من يمنعه وتقديم من يقدمه كما يجتهد في أموال بيت المال وإقطاع الموات [1].

المطلب الثالث: إقطاع الاستغلال

وإقطاع الاستغلال على ضربين: عشري، وخراج.

الضرب الأول: العشري، ولا يصح إقطاعه؛ لأنه زكاة الأصناف فيعتبر وصف استحقاقهم عند دفعها إليهم، وقد يجوز أن لا يوجد فلا تجب[2].

الضرب الثاني: الخراج، وهذا يختلف حكم إقطاعه باختلاف حال مقطعه وله ثلاثة أحوال:
الحالة الأولى: أن يكون من أهل الصدقات فلا يجوز أن يقطع مال الخراج؛ لأن الخراج فيء لا يستحقه أهل الصدقة كما لا يستحق الصدقة أهل الفيء، وجوز أبو حنيفة صرف فيء لأهل الصدقة.

الحالة الثانية: أن يكون من أهل المصالح ممن ليس له رزق مفروض فلا يصح أن يقطعه على الإطلاق، وإن جاز أن يعطاه من مال الخراج؛ لأنه من نفل أهل الفيء لا من فرضه.

الحالة الثالثة: أن يكون من مرتزقة أهل الفيء وفرضية الديوان، وهم أهل الجيش، وهم أخص الناس بجواز الإقطاع؛ لأن لهم أرزاقا مقدرة تصرف إليهم مصرف الاستحقاق؛ لأنها تعويض عما أرصدوا نفوسهم له من حماية البيضة؛ والذب عن الحريم، وعند إقطاعهم من مال الخراج حالين: حال يكون جزية، وحال يكون أجرة.

---

(1) الأحكام السلطانية: 222؛ فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية: 128/3؛ مغني المحتاج: 367/2.
(2) الأحكام السلطانية: 220، صبح الأعشى في كتابة الإنشا: 124/13.

الحال الأول: ما كان منه جزية فهو غير مستقر على التأبيد؛ لأنه مأخوذ مع بقاء الكفر وزائل مع حدوث الإسلام، فلا يجوز إقطاعه أكثر من سنة؛ لأنه غير موثوق باستحقاقه بعدها، فإن أقطعه سنة بعد حلوله، واستحقاقه صح، وإن أقطعه في السنة قبل استحقاقه، ففي جوازه وجهان، أحدهما: يجوز إذا قيل إن حول الجزية مضروب للأداء، والثاني: لا يجوز إذا قيل إن حول الجزية مضروب للوجوب.

الحال الثاني: ما كان من الخراج أجرة فهو مستقر الوجوب على التأبيد، فيصح إقطاعه سنتين، ولا يلزم الاقتصار منه على سنة واحدة، بخلاف الجزية التي لا تستقر[1].

المبحث الرابع: إقطاع المعادن، وفيه مطلبان.

ومن الإقطاع أيضاً، إقطاع المعادن، وقد تكلم العلماء عنه، وفرقوا بينه وبين إقطاع الأرض، وأفردوا له مساحة كافية من الإيضاح والبيان، وسأوجز الحديث عنها في مطلبين، الأول في إقطاع المعادن الظاهرة، والثاني في إقطاع المعادن الباطنة على النحو الآتي:

المطلب الأول: إقطاع المعادن الظاهرة

المعادن الظاهر وهي: ما كان جوهرها المستودع فيها بارزا[2]، وعرفت أيضاً بأنها: ما يتوصل إلى ما فيها من غير مؤنة ينتابها الناس وينتفعون بها[3] كالملح، والماء، والكبريت، والقير، والمومياء، والقار، والنفط، والكحل، والبرام، والياقوت، ومقاطع الطين، والجص، وأشباه ذلك، وهو كالماء الذي لا يجوز إقطاعه، والناس فيه سواء يأخذه من ورد إليه[4]، لما رواه "ثَابِتُ بن سَعِيدِ بن أَبْيَضَ ان أَبَاهُ سَعِيدَ بن أَبْيَضَ حدثه عن أَبْيَضَ بن حَمَّالٍ حدثه أنه اسْتَقْطَعَ الْمِلْحَ من رسول اللَّهِ صلى الله عليه وسلم الذي يُقَالُ له مِلْحُ شَذَّا بِمَأْرِبَ فَأَقْطَعَهُ ثُمَّ ان الْأَقْرَعَ بن حَابِسٍ التَّمِيمِيَّ قال يا نَبِيَّ اللَّهِ اني قد وَرَدْتُ الْمِلْحَ في الْجَاهِلِيَّةِ وهو بِأَرْضٍ ليس لها مَاءٌ وَمَنْ وَرَدَهُ أَخَذَهُ وهو مِثْلُ مَاءِ الْعِدِّ فَاسْتَقَالَ النبي صلى الله عليه

(1) الفتاوى الكبرى: 191/3؛ الأحكام السلطانية: 222؛ صبح الأعشى في الإنشا: 125/13،
(2) الأحكام السلطانية: 224.
(3) المغني في فقه الإمام أحمد: 332/5.
(4) الأحكام السلطانية: 224؛ المغني: 332/5 .

وسلم الْأَبْيَضَ فِي قَطِيعَتِهِ فِي الْمِلْحِ فقلت قد أَقْلَتُهُ على أن تَجْعَلَهُ مِنِّي صَدَقَةً فقال رسول اللَّهِ صلى الله عليه وسلم هو مِنْكَ صَدَقَةٌ وهو مِثْلُ مَاءِ الْعِدِّ من وَرَدَهُ أَخَذَهُ[1]"، وهو رأي الحنفيّة والشّافعيّة والحنابلة[2]، وفرق السبكي بين إقطاع التمليك للمعادن الظاهرة، وأنه لا يجوز، أما إقطاع الانتفاع فالظاهر جوازه لأنه ينتفع به ولا يضيق على غيره[3].

أمّا المالكيّة فقد أجازوا إقطاع الإمام للمعادن بغير تمييزٍ بين الباطن والظّاهر[4]، ونقل القرافي الاختلاف بين المالكية في جواز إقطاع المعادن الظاهرة وعدم الجواز[5].

والراجح عدم جواز إقطاع المعان الظاهرة لكثرة الحاجة لها، وسهولة الوصول إليه، وعموم نفعها لقلة كلفة جمعها، واشتراك الخبير وغيره في الحصول عليها، إضافة إلى أن منفعة الظاهر مشاهدة ومتيقنة.

المطلب الثاني: إقطاع المعادن الباطنة

المعادن الباطنة هي: ما كان جوهرها مستكنا فيها لا يوصل إليه إلا بالعمل كمعادن الذهب والفضة والصفر والحديد فهذه وما أشبهها معادن باطنة سواء احتاج المأخوذ منها إلى سبك وتخليص أو لم يحتج، وقد أجاز إقطاعها الحنفيّة، وهو رأي للشّافعيّة، ومنع ذلك المالكيّة والحنابلة، وهو الرّأي الرّاجح للشّافعيّة[6].

المبحث الخامس: الإقطاع في العصر الحاضر، وفيه مطلبان

لم نسمع عن الإقطاع في الوقت الحاضر، ولذا قد يظن البعض أن مسألة الإقطاع لم يعد لها وجود إلا في بطون الكتب، إذ ليس لها ممارسة حياتية، والجواب على ذلك أن مسألة الإقطاع شرعه الله

(1) سنن الدارمي، كتاب البيوع، باب في القطائع، رقم(2608) : 347/2.
(2) الأحكام السلطانية: 224، المغني: 332/5؛ روضة الطالبين: 301/5.
(3) فتاوى السبكي: 461/1.
(4) التاج والإكليل لمختصر خليل: 334/2.
(5) الذخيرة: 159/6.
(6) الأحكام : 197–198؛ الأحكام السلطانية :219– 220؛ حاشية ابن عابدين: 279/5.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

لعباده ليستمر وليس محددا بفترة زمنية معينة، وفي الحقيقة مازال الإقطاع عاملا مؤثرا وحكماً مفيداً، ولكنه ضبط بالتقنين، وفي الوقت نفسه ما زالت صلاحية السلطان حتى في ظل التقنيين موجودة، وفي المطلبين الآتيين شيء من لفت النظر إلى ذلك.

المطلب الأول: تقنين الإقطاع

في أواخر عهد الدولة العثمانية[1] تعرضت معظم الدول العربية والإسلامية للاستعمار الغربي، وتحملت فرض الضرائب والإتاوات، وما إن تخلصت من الاستعمار حتى بادرت إلى وضع قوانين تنظم عملية التملك والانتفاع والاستغلال العقاري، وإدخال الأرض والمعادن في قبض الدولة، وضبط التصرف فيها، ولذلك وضعت عدة قوانين في النصف الأخير من القرن العشرين، ومن هذه القوانين على سبيل المثال: قانون الشهر العقاري المصري رقم(114) 1946م، وقانون الاستصلاح الزراعي السوري رقم(161) لعام 1958م، وقانون الملكية العراقي رقم(116) لسنة1970م.

المطلب الثاني: صلاحية السلطان في ظل تقنين الإقطاع

ومن خلال هذه القوانين تم ضبط صلاحية الإقطاع، وتوجيهه وفق نظام إحياء الموات والذي يشبه الإقطاع في الفقه الإسلامي؛ كونه بعد الاستصلاح يأتي الإقرار، وبهذا يلحظ العودة لمفهوم الإقطاع في الفقه الإسلامي بصور مقاربة، فللسلطان الحق في إقطاع الأراضي بقدر حاجة الدولة ومصلحة المجتمع، وفي حدود قدرة المقتطع وفقاً للقانون كما في القوانين المذكورة أعلاه، ولا يمكن القول بأن السلبيات والانحرافات التي رافقت ممارسة الاقطاع انتهت ولكن نستطيع القول بأن تقنين التملك والانتفاع والاستغلال ضبط كثيرًا من التجاوزات وحدد الصلاحيات، ويبقى الدور الرقابي العامل الأساس في ضبط عدم التجاوز القانوني[2].

(1) الخلافة العثمانية: قامت بعد الخلافة العباسية من عام 1299م علي يد عثمان بن أرطغرل واستمرت إلى عام 1924م.

(2) انظر: يراجع كنموذج على صلاحية السلطان القوانين الآتية: قانون الشهر العقاري المصري رقم(114) 1946م، وقانون الاستصلاح الزراعي السوري رقم(161) لعام 1958م، وقانون الملكية العراقي رقم(116) لسنة1970م.

الخاتمة:

هناك عدة نتائج يمكن أن تستخلص من البحث أهمها:

1- عرف الإقطاع بما يشمل نوعين التمليك والانتفاع مثل قولهم تعيين الإمام قطة من الأرض لغيره، وعرف بما يفيد الانتفاع فقط مثل قولهم تمليك الخراج مع بقاء رقبة الأرض لبيت المال.

2- قسم العلماء الإقطاع إلى ثلاثة أقسام تمليك، وانتفاع، واستغلال، والاستغلال نوع من أنواع الانتفاع، وقد أدرجه كثير من الفقهاء في الانتفاع.

3- أن الإقطاع في الفقه الإسلامي منحة ربانية لكونه شرع أسلوباً ونمطاً شرعياً يحفز على استغلال الأرض، والاستفادة منها، وتحويلها إلى أرض منتجة تلبي حاجة الناس وتشغل الأيدي العاطلة.

4- تنوع حكم الإقطاع للأرض والمعادن الظاهرة والباطنة بحسب ما تقتضيه المصلحة، فجاز الإقطاع في الأرض البوار والمعادن الباطنة لصعوبة الاستفادة منها، وفي ذلك تشجيع لأهل الاختصاص والقدرة للاستثمار وإصلاح الأرض وتوفير المعادن اللازمة، بينما منع الإقطاع في المعادن الظاهرة، كونها في متناول الجميع والاستفادة العامة منها أوسع، فكان منع الإقطاع فيها أنسب وأقرب للمصلحة.

5- استخدم النبي صلى الله عليه وسلم الإقطاع لأغراض عديدة منها: استغلال الأرض واستصلاحها، ومنها تحريك الأيادي العاملة، ومنها تشغيل رؤوس الأموال، ومنها توفير المنتجات الزراعية، ومنها تأليف الشيوخ والوجاهات القبلية للدخول في الإسلام من ناحية ومن ناحية أخرى تأمين جانبهم، ومن ناحية ثالثة الاستعانة بهم عند اللزوم.

6- الإقطاع في الفقه الإسلامي نظام متميز عالج مشكلات عديدة، ينبغي فهمه ودراسة جوانبه وتوظيفه بصورة مناسبة.

7- ثبتت مشروعية الإقطاع بنصوص عدة من السنة النبوية ومن فعل الصحابة والخلفاء الراشدين، وحظي باهتمام كبير من علماء المسلمين.

8- صاحَب ممارسة الإقطاع عبر تاريخ التاريخ الإسلامي في أراضي المسلمين بعض التعسفات من بداية عهد البويهيين، واستمرت إلى نهاية عهد الدولة العثمانية في القرن التاسع عشر.

9- الإقطاع ما يزال مشروعاً إسلامياً نموذجياً مهما صاحبه مجموعة من الانحرافات تنسب لأصحابها لا للنظام الإسلامي الناجع، الذي عالج الكثير من المشكلات التي يعاني منها المجتمع حالياً.

10- هناك عدد من المسائل الفقهية المتعلقة بالإقطاع منها: إقطاع المرافق، وإجارتها، وإعارتها، ووقفها، واشتراط العوض في إقطاعها، وكل هذه المسائل جائزة.

المصادر والمراجع:

1.الأزهري، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1 ،2001م

2.البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح المختصر، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، بيروت، ط3، 1407هـ 1987م.

3.البعلي، محمد بن أبي الفتح ، المطلع على أبواب المقنع، تحقيق: محمد بشير الأدلبي، المكتب الإسلامي، بيروت، 1401 – 1981م، د.ت.

4.البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر، فتوح البلدان، تحقيق: رضوان محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1403هـ.

5.البوصيري، أحمد بن أبي بكر، اتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة، دار الوطن 1420هـ - 1999م.

6.بولياك، الإقطاع في مصر وسوريا ولبنان، ترجمة: عاطف كرم.

7.البيهقي، أحمد بن الحسين، سنن البيهقي الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مكتبة دار الباز ، مكة المكرمة، 1414هـ– 1994.
8.الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد شاكر، دار إحياء التراث، بيروت، د.ت.
9.ابن تيمية، أحمد عبد الحليم، فتاوى ابن تيمية، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد العاصمي النجدي، مكتبة ابن تيمية، ط2، د.ت.
10.الجالودي، عليان عبد الفتا، الإقطاع العسكري، المجلة الأردنية للتاريخ مجلد2، العدد1، 2008م.
11.ابن حبان، محمد ، الثقات، تحقيق: شرف الدين أحمد، دار الفكر، ط1، 1395-1975م.
12.ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1412 – 1992م.
13.الحموي، ياقوت بن عبد الله معجم البلدان، دار الفكر، بيروت.
14.ابن حنبل، أحمد، مسند الإمام أحمد، مؤسسة قرطبة، مصر.
15.الدارمي، عبدالله بن عبدالرحمن، سنن الدارمي، تحقيق : فواز زمرلي وآخرون، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1407هـ.
16.أبو داوود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر.
17.الدسوقي، محمد عرفه، حاشية الدسوقي، تحقيق: محمد عليش، دار الفكر، بيروت، د. ت.
18.الديلمي، محمد سهيل، الإقطاع في عهد الدولة العباسية، ط 1، 2010م.
19.الرملي، أبو العباس، حاشية الرملي، د. ت.
20.الزمخشري، عمر بن محمد، أساس البلاغة، القاهرة، 1923م.
21.السبكي، تقي الدين علي بن عبد الكافي، فتاوى السبكي، دار المعرفة، بيروت، د. ت.
22. ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع، الطبقات الكبربدار صادر، بيروت، د.ت.
23.ابن سلام، أبو عبيد القاسم، كتاب الأموال، تحقيق: خليل محمد هراس، دار الفكر، بيروت، 1408هـ- 1988م.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

24.السيوطي، مصطفى، مطالب أولي النهى، المكتب الإسلامي، دمشق،1961م.
25.الشربيني، محمد الخطيب، مغني المحتاج، دار الفكر، بيروت، د.ت.
26.الشرواني، عبد الحميد، حواشي الشرواني على تحفة المحتاج، دار الفكر، بيروت، د.ت.
27.ابن طاهر، عبد الله بن عمر، العقود المضافة إلى مثلها، كنوز إشبيليا للنشر، الرياض، ط1، 1434هـ - 2013م.
28.الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الطبري، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
29.الطرق الحكمية لابن سعد الزرعي
30.ابن عابدين، حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار فقه أبو حنيفة، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1421هـ - 2000م.
31.العبدري، محمد بن يوسف بن أبي القاسم، التاج والإكليل لمختصر خليل، دار الفكر، بيروت، ط1 – 1398هـ.
32.ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1415هـ - 1995م.
33.علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقي، ط4، 1422هـ- 2001م.
34.العيني، بدر الدين محمود أحمد، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث، بيروت، د.ت.
35.فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تحقيق: محب الدين الخطيب، دار المعرفة، بيروت.
36.الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، دار ومكتبة الهلال، د.ت.
37.القاري، علي بن سلطان محمد، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، تحقيق: جمال عيتاني، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، ط1، 1422هـ - 2001م.
38.ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، الثقات، تحقيق: ثروت عكاشة، دار المعارف، القاهرة، د.ت.
39.القرافي، أحمد بن إدريس، الذخيرة، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب، بيروت، 1994م.
40.القرشي، يحيى بن دام، كتاب الخراج المكتبة العلمية، لاهور، باكستان، ط1، 1974م.

41. القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد الفزاري، صبح الأعشى في كتابة الإنشا، تحقيق: عبد القادر زكار، زارة الثقافة، دمشق ،1981.
42. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1982م.
43. كريستينس، إيريث، إيران في عهد الساسانيين، ترجمة يحي الخشاب، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت.
44. ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد، دار الفكر، بيروت، د.ت.
45. الماوردي: علي بن محمد بن حبيب، الأحكام السلطانية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1405هـ- 1985م.
46. الماوردي، علي بن محمد بن حبيب، الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: علي محمد معوض وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ-1999 م.
47. الماوردي، علي بن محمد، الحاوي الكبير ، تحقيق: علي محمد معوض، وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ -1999م.
48. المرداوي، علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د. ت.
49. المغربي، محمد بن عبد الرحمن ، مواهب الجليل، دار الفكر، بيروت، ط2، 1398هـ، د.ت.
50. المغني، عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي أبو محمد، دار الفكر، بيروت، ط1، 1405هـ.
51. المقدسي، عبد الله بن قدامة، الكافي في فقه الإمام أحمد، المكتب الاسلامي، بيروت، د.ت.
52. المقدسي، محمد بن عبد الواحد بن أحمد الحنبلي، الأحاديث المختارة، تحقيق: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش، مكتبة النهضة الحديثة، مكة المكرمة، ط1، 1410هـ.
53. المقدسي، محمد بن مفلح، الفروع، تحقيق: أبو الزهراء حازم القاضي دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ.
54. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، د.ت.
55. ملا خسرو، محمد بن فراموز، درر الحكام شرح غرر الأحكام، ، (د.ت).

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

56.النووي، روضة الطالبين وعمدة المفتين، المكتب الإسلامي، ط2، بيروت، 1405هـ .
57.الهيتمي، ابن حجر، لفتاوى الكبرى الفقهية، دار الفكر، د.ت.
58.وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الموسوعة الكويتية، الكويت، دار السلاسل، ط2، 1404هـ.
59.ويليام وِل، ديورَانت، قصة الحضارة، د.ت.
60.اليحصبي، عياض بن موسى، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، المكتبة العتيقة ودار التراث.

التكرار في قصيدة (ظمأ بارد) للشاعر يحيى الحمادي

" مقاربة أسـلوبية"

أ.د. محمد أحمد غالب العامري (*)

الملخص:

ثمة من النصوص ما يلفت انتباه القارئ، ويشد اهتمامه؛ لما يتميز به من: عاطفة آسرة، أو بناء شكلي مثير، أو خصوصية موضوعية، أو جمال فني، أو جودة صياغة، أو هندسة موسيقية.. وأثناء قراءاتي للشعراء المعاصرين في اليمن لفت انتباهي قصيدة (ظمأ بارد) للشاعر يحيى الحمادي، ففيها كل ما سبق. وقد رأيت أن هذه القصيدة جديرة بوقفة نقدية، وكانت ظاهرة التكرار هي الأبرز سمتًا فيها، فتناولتها بالدراسة والتحليل.

ثم تناولت الأنواع المهمة من التكرار التي تضمنتها هذه القصيدة، وهي: التكرار الذاتي، والتكرار غير الذاتي، والتكرار الحقلي، والتكرار التموضعي. وتناولت تحت كل نوع من هذه الأنواع أنواعاً فرعية.

وقد استخدمت جداول للإحصاء مع كل نوع من أنواع التكرار، ثم حللت كل جدول محاولاً استنتاج الدلالات أو الإيحاءات التي أفادها النص من تلك الظواهر التكرارية. ومن ذلك كله توصلت إلى بعض النتائج سطرتها في آخر البحث.

وكان للمنهج الأسلوبي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التكرار؛ قصيدة؛ ظمأ بارد؛ الذاتي؛ الحقلي؛ التموضعي.

Reiteration in Yahya Al-Hammaadi's Poem "Dhama Baarid" A Stylistic Approach

Abstract:

There are texts that draw the attention of the reader, and appeal to their interest; This is due to the fact that they are characterized by captivating emotion, an interesting formal structure, an objective specificity, an artistic beauty, quality phrasing, or a melodic

(*)أستاذ الأدب والنقد– كلية التربية – جامعة صنعاء.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

composition. And during my reading of contemporary poets in Yemen, the poem (Dhama Baarid) by Yahya Al-Hammaadi caught my attention, as it possesses all the above mentioned. I saw that this poem deserves a critical pause, and the phenomenon of reiteration was the most prominent feature in it, so I studied and analyzed it .

Then I dealt with the significant types of reiteration included in this poem, namely: self-reiteration, non-self-reiteration, reiteration in terms of the linguistic parts of speech, and reiteration in terms of position. And under each of these types, I dealt with sub-types of reiteration .

I used statistics tables with each type of reiteration, and then analyzed each table with an attempt to deduce the connotations or implications that the text stated from those phenomena of reiteration. Through all of this, I reached some results that I wrote at the end of the research. Moreover, the stylistic approach was the appropriate approach for this study .

Keywords: Repetition; Poem; Dhama Baarid; Self; Linguistic parts of speech; Position.

مقدمة:

تزخر الساحة اليمنية بكثير من الشعراء المبدعين، وبنماذج رائعة من الإبداع الشعري، لكن ذينك لا ينالان حظهما من الدراسة والعناية والاهتمام؛ لأسباب عدة، منها: ضعف النشر، وقلة التشجيع الشعبي، وغياب الاهتمام الرسمي. ومما لا شك فيه أنه سيكون لذلك أثر سلبي على المبدع، وسيشكل غياباً للإنتاج الإبداعي عن الساحات: المحلية والإقليمية، والعالمية. تأسيساً على ما سبق يغدو كل جهد مهما كان يسيراً في دراسة الإبداع الأدبي اليمني المعاصر ذا قيمة وأهمية في تنمية الحركة الإبداعية وتوجيهها وتشجيعها، وفي الإسهام بنشرها.

وعليه، تأتي هذه الدراسة جزءاً من تعبير كاتبها عن هذا الشعور، وقيامه بشيء من واجبه إزاء الأدب والأديب اليمنيين المعاصرين، هذا أولاً.

وهي ثانياً: استجابة للإعجاب بهذا النص: بما فيه من شاعرية، وقدرة تصويرية للواقع اليمني الحاضر، وللمستقبل المتوقع بلغة شعرية إيحائية عميقة، وما فيه من طاقة شعورية هائلة تجبر القارئ على التفاعل والانفعال؛ حتى كأني وأنا

أقرأ النص: أشاهد وأسمع وألمس حاضر اليمن وأنينها المؤلم، ومستقبلها المظلم المحزن في لوحة بارزة بإزائي. وأما البناء الموسيقي والشكل الهندسي فليسا بذي بال إلا عند القارئ السطحي.

ثم هي ثالثاً: تقديرا للمكانة الكبيرة التي يحتلها الشاعر يحيى الحمادي في الساحة الأدبية اليمينة.

تلك هي أسباب كتابة هذا البحث، ودوافعه.

وتهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مواطن التكرار الذاتي في قصيدة ظمأ بارد.
- اكتشاف مواطن التكرار غير الذاتي في هذه القصيدة.
- إبراز الأثرين: الدلالي والجمالي لأنواع التكرار الحقلي، وغيرها من أنواع التكرار في القصيدة.
- معرفة قيمة التكرار التموضعي في هذه القصيدة.

وبما أن التكرار ظاهرة أسلوبية بدرجة أساس؛ فالمنهج الأسلوبي الإحصائي هو المنهج المناسب للدراسة، مع الاستعانة بالقراءات اللغوية والصوتية؛ كون المكرر هو أصوات لغوية محددة.

وستتبلور هذه الدراسة – بحسب البارز من التكرار في القصيدة– في محاور أربعة، هي:

- **المحور الأول: التكرار الذاتي**: 1.تكرار الصوت للمفرد(الحرف). 2. تكرار الكلمة. 3. التكرار الذاتي المركب.
- **المحور الثاني: التكرار غير الذاتي**: 1. التكرار الإفرادي. 2. التكرار التركيبي.
- **المحور الثالث: التكرار الحقلي**: 1. تكرار الأفعال. 2. تكرار الضمائر. 3. تكرار حروف الجر.
- **المحور الرابع: التكرار التموضعي**: 1. التكرار الاستهلالي (تكرار البدايات). 2. تكرار النهايات.

مدخل تنظيري:

دراستنا هذه ليست تنظيرية، بل تطبيقية تحليلية، نعيش فيها مع أجزاء القصيدة وأجوائها: نحصي تكرارها، ونستنطقه دلالاته، ونستكنه جمالاته؛ لذا سيكون مرورنا التنظيري يسيراً مع: مفهوم التكرار، وقيمته، ووظيفته، وأنواعه.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

مفهوم التكرار:

(التكرار) لفظة نستعملها في حياتنا: العامة، واللغوية، والفنية، ودلالتها في كلٍ لا تخرج عن حيز الإعادة، مع بعض التحديدات الإضافية.

ففي مجال الاستعمال الواسع عرف أبو هلال العسكري التكرار في فروقه مفرقاً بينه وبين الإعادة، قائلاً: "التّكْرار يَقع على إِعَادَة الشَّيْء مرّة وعَلى إِعَادَته مَرَّات، والإعادة للمرة الْوَاحِدَة"(1).

وفي حدود الاستعمال اللغوي عرفه المرتضى الزبيدي، مبيناً وظيفته قائلاً: "التَّكْرار هُوَ التَّجْديدُ للَّفْظِ الأَوَّل، ويُفيد ضَرْبَاً من التأكيد"(2)، فهو يعد واحدا من الظواهر اللغوية التي نجدها في الألفاظ والتراكيب وللمعاني(3).

وهو في المجال الفني: "الإتيان بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفنِّيّ، وهو أسلس الإيقاع بجميع صوره"(4)، ويكون من "إعادة وحدات صوتية معينة تجعل النص.. يحفل بالإيقاعات المنوعة، التي تغني الجانبين الإيحائي والتعبيري"(5).

وهو في الحقل الشعري: "إلحاح على جهة مهمة في العبارة يُعنى بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها"(6)، ويعد "من الظواهر اللغوية اللافتة للنظر في بنية الخطاب الشعري المعاصر"(7)، فيرى لوتمان أن "البنية الشعرية ذات طبيعة تكرارية حين تنتظم في نسق لغوي"(8). وعلى الرغم مما نلمسه من وضوح مصطلح التكرار، فثمة من يرى أن "ظاهرة التكرار تقانة معقدة من التقانات الفنية، انطلاقا من معطياتها وتأثيراتها في القصيدة"(9)؛ وبالرغم من ذلك فهذه التناولات لمفهوم التكرار في مجالات استعماله تجعله من أوضح المصطلحات وضوحاً، ومن ثمَّ تضيق كثيراً مساحة الخلاف حول مفهومه وطبيعته، وإن اختُلِف في قيمته.

قيمة التكرار:

اختلفت الآراء في: الحكم على التكرار، وقيمته، ومنزلة وجوده في النص:

---

(1) الفروق اللغوية:39.
(2) تاج العروس من جواهر القاموس:، 27/14.
(3) ينظر: علم الجمال اللغوي: 499/1.
(4) معجم اللغة العربية المعاصرة: 3/ 1919
(5) الأسلوبية والصوفية(دراسة في شعر الحسين بن منصور الحلاج): 75.
(6) قضايا الشعر المعاصر: 242.
(7) أساليب التكرار في ديوان(سرحان يشرب القهوة في الكفتيريا) لمحمود درويش(مقاربة أسلوبية): 99.
(8) التكرار وفعل الكتابة في الإشارات الإلهية لأبي حيان التوحيدي: 16.
(9) ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب،(مقارنة بنيوية تكوينية) :175.

– فثمة من حط من شأن التكرار؛ فهو يرى أن من شأن وجوده أن يخل بطبيعة عملية تبليغ الخطاب من حيث:

. دفع السامع إلى الملل والضجر من قرع اللّفظ سمعه أكثر من مرة.

. في التكرار دلالة على الفقر اللّغوي الذي ينطوي عليه المتكلم؛ ولولا هذا النقص لأتى المتكلم لكل معنى بلفظ وأسلوب مغاير ومناسب.

. قد يشير استعمال التكرار إلى افتقار المتكلم إلى ثراء المعاني، فيضطر إلى تكرار المعنى الواحد بصور مختلفة دون القصد إلى هدف معين[1].

– وبالمقابل ثمة من بالغ وذهب إلى نقيض الرأي السابق؛ فهو يرى أن التكرار في الشعر "مما ليس منه بد وليس عنه غنى، فهو فيه – قديما وحديثا– سمة كالجوهر ملازمة، ومظهر كالركن دائما لا يستقيم قول شعري إلا به، ولا تتحقّق طاقة شعرية دونه، ولا يصلح للقصيد نسب إلى الشعر إلاّ بتوفّره؛ لذلك عد عند أغلب الدارسين – وإن اختلفت تعبيراتهم عن ذلك– من أبرز مقومات الشعر ومن ثوابت القصيدة"[2].

– وثمة من توسط في نظرته للتكرار والحكم عليه؛ فهو يرى أن تكرار الأصوات والكلمات والتراكيب وإن كان ليس ضروريا لتؤدي الجمل وظيفتها المعنوية والتداولية، لكنه شرط "كمال" أو "محسن"، ويمكن أن يقوم بدور لغوي كبير في الخطاب الشعري، أو ما يشبهه من أنواع الخطاب الأخرى الإقناعية[3].

– والأصل – فيما نرى– عدم التكرار إلا لحاجة أو مقتضى؛ لأن ذلك سيكون عبثاً يتنزه عن مثله العقلاء، ويخالف الاقتصاد اللغوي المطلوب. وعليه، فإنه "من البديهي أنّ هناك غاية معينة يرمي إلى تحقيقها ذلك الشاعر الذي يكرر تراكيب معينة[4]"؛ وهذا يدفعنا لتلمس: وظيفته، وقيمة وجوده في النص، والطاقات: الفنية، والأدائية، والنفسية للكتنزة فيه.

وظيفة التكرار:

أسلفنا أن التكرار في النص لا ينبغي أن يوجد دون فائدة مضافة؛ وعليه فإنا نفترض لوجوده –عند الأديب الأريب– هدفا وغاية، وأن من وراء وجوده وظيفة وفائدة. وعند التتبع للغاية التي تؤديها هذه الظاهرة لدى الشعراء وُجد أنها: "قد تكون موسيقية؛ بحيث يجعل قصيدته تعتمد تكرار نغمات موسيقية تمنحها بعداً موسيقياً مؤثراً"[5].

(1) ينظر: أساليب التكرار في ديوان(سرحان يشرب القهوة في الكفتيريا) : 29.
(2) تحليل النص الشعري، بنية القصيدة: 63.
(3) ينظر: الخطاب الشعري (استراتيجية التناص): 39.
(4) دراسة في الشعر العربي الحديث والمعاصر: 123.
(5) السابق نفسه.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وقد يعمد الكاتب للتكرار "للدلالة على العناية بالشيء الذي كرر فيه الكلام"[1]، وهذا الأمر يكاد يكون متفقاً عليه، وهو الدور "الدلالي التقليدي الذي أطلق عليه القدماء التوكيد[2]"، ولعل هذه الوظيفة هي الأبرز.

ولا أظن أن يوجد من يشكك في كون" التكرار[أياً كان نوعه] يصور مدى هيمنة للمكرر وقيمته وقدرته"[3]، و"لا نستبعد أن وجود التكرار في شعر الشاعر قد يكون استجابة لوازع نفسي"[4]. والوازع أو الدافع النفسي قد يكون خاصاً بالشاعر وحده، وهو الكثير، وقد يكون مقصوداً به المتلقي وحده في حالات بعينها، وقد يؤدي "وظيفة مزدوجة، تجمع الشاعر والمتلقي على السواء: فمن ناحية الشاعر يعني التكرار الإلحاح في العبارة على معنى شعوري، يبرز من بين عناصر الموقف الشعري أكثر من غيره...ومن ناحية المتلقي يصبح ذا تجاوب، يقظا مع البعد النفسي للتكرار من حيث إشباع توقعه، وعدم إشباعه، فتثرى تجربته بثراء التجربة الشعرية المتفاعل معها[5]".

وأحياناً قد يهدف الشاعر من وراء التكرار في النص "إلى التعويض عن أدوات الربط التي تؤدي إلى رتابة النص وسقوطه"[6]. وثمة من يرى أن للتكرار دوراً "في تحقيق البلاغة في التعبير، والتأكيد للكلام والجمال في الأداء اللغوي"[7].

وخلاصة القول: يمكن حصر الوظائف الرئيسة التي يؤديها التكرار في النص بأنها: (تأكيدية بيانية، أو نفسية، أو إيقاعية، أو تعويضية). وأياً كان الأمر "فإن لظاهرة التكرار إيجابيات وسلبيات، ونجاح الشاعر أو فشله في عملية التكرار يتوقف على مدى عمق تجربته الشعرية، ومدى قدرته على توظيف التراكيب الدالة على الغاية التي يصبو إلى تحقيقها من خلال التكرار؛ ومن هنا فهو سلاح ذو حدين: قد يمنح القصيدة دلالات عميقة بما تشمله من قوة تأثير وإيحاء، وقد يسقطها في مستوى من السطحية والابتذال"[8].

أنواع التكرار:

هناك أنماط شتى من صور التكرار:

(1) ينظر: علم الجمال اللغوي: 499/1.
(2) ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب،(مقارنة بنيوية تكوينية): 175.
(3) الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر: 67.
(4) ينظر: دراسة في الشعر العربي الحديث والمعاصر: 123.
(5) البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث: 172-173.
(6) ينظر: جمالية التكرار في الشعر السوري: 55.
(7) علم الجمال اللغوي: 499/1.
(8) ينظر: دراسة في الشعر العربي الحديث والمعاصر: 123.

– فثمة التكرار الذاتي أو التطابقي، وهو التكرار البسيط، ويكون للشيء نفسه، نحو: تكرار الحرف نفسه، أو الكلمة ذاتها، أو الجملة أو العبارة، ونحو ذلك. وهذه هي الصورة الأولية للتكرار، وهي الأقرب من حيث الدلالة اللغوية للتكرار، لكنها الأقل جمالاً، وأثرها في النص وتأثيرها في النفس محدودان؛ لما في ذلك من مباشرة وقرب.

– وثمة تراكيب يقوم بينها تكرار غير تطابقي، بل نوعي يعتمد على تقاربٍ في الهندستين: البنائية أو الصوتية، أو كليهما.

– ويوجد نوع من التكرار الحقلي أو الجنسي، يكون بتكرار أجزاء غير متطابقة، لكنها تنضوي تحت كلٍ ذي سمت معين: نحو: تكرار الضمائر، وتكرار أدوات الاستفهام، وتكرار الأفعال أكثر من غيرها، أو تكرار نوع من الأفعال دون غيرها (الماضي أو المضارع أو الأمر) أو نحو ذلك.

– وهناك نوع من التكرار ينطلق من النظر إلى موضع الشيء المكرر، نحو: تكرار السوابق (كحروف المضارعة)، والدواخل كحروف الجر وأدوات الشرط والنداء، واللواحق (كالضمائر المنفصلة والمتصلة)، والخوالف (كالتعجب والاستغاثة)..

– وثمة تكرار يتولد من طبيعة الاشتقاق، وهو من" الآليات التوازنية التي حظيت باهتمام كبير في الشعر العربي القديم[1]".

ولأن التكرار ظاهرة صوتية بدرجة أساس؛ فثمة نوع من التكرار قلَّ من يهتم به أو يعده من التكرار، ذلك هو تكرار الصور، وهو لا يعتمد "على التشابه في إيقاع أو نغم وحركات الألفاظ، فالجانب الصوتي فيه ضئيل جدًّا ولا نجد له أثراً. ففي تكرار الصور يقوم الشاعر بخلق توازن خيالي أو موضوعي بين حالتين أو معنيين"[2]، ونتيجة لطبيعته المغاير لمفهوم التكرار وأنواعه؛ فقد ولد هذا الأمر منه ردة فعل فوجدنا من يراه "أبلغ أنواع التكرار، وأكثرها تعقيداً، لما يحتاج إليه من جهد وعناية"[3]، وثمة من لا يعيره اهتماماً.

وأياً كان ذاك: فكل أنماط التكرار يعود الأمر إلى موهبة الشاعر في: انتقائه، ودقة اختياره فهو الذي "ينتقي الألفاظ التي تحقق تكرارا في الأصوات، وتكراراً في المقاطع، وتكراراً في الوحدات الصرفية، وتكراراً للتراكيب النحوية"[4]، وعلى قدر ما يتولد عن التكرار من عمق الدلالة، وجمال الأداء يكون الرقي الشعري.

(1) الموازنات الصوتية: 205.
(2) لغة الشعر العربي المعاصر: 171– 172.
(3) السابق نفسه.
(4) التكرير بين المثير والتأثير: 294.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ونحن في بحثنا هذا سنعرض لطائفة من أنواع التكرار، بحسب ما يحتويه النص للمدروس، وبمقدار ما يتسع له حيز البحث.

قصيدة (ظمأ بارد) [1]

بابُ

قَلَقٌ، وبابُ

قَلَقٌ، وقافِيَةٌ، وبابُ

قَلَقٌ، وأُغنِيةٌ لَهَا جَسَدٌ، وبابُ

قَلَقٌ، وقافِيةٌ بلا لُغَةٍ، وأُغنِيةٌ سَرَابُ

وفَمٌ خَرَابُ

*****

ويَمُوتُ بالبَرِدِ الحَنِينُ، يَمُوتُ بالخَوفِ العِتَابُ

ويَجيءُ مِن أَقصَى المَدِينةِ –راعِفًا– وَطَنٌ مُصَابُ

وعلى الرَّصِيفِ جَرِيدَةٌ، ودَمٌ، وبَينَهُما حِجَابُ

*****

وأَنا اغتِرَابُ

وأَنا ابتِعَــادٌ واقتِرَابُ

وأَنا السُّؤَالُ عَن الذي، وأَنا الجَوَابُ

وأَنا لِكُلِّ دَمٍ فَمٌ، ولِكُلِّ ظامِئَةٍ سَحَابُ

ودَمِي تُرَابُ

*****

قَلَقٌ على وَتَرِ القَصِيدةِ راقِصٌ ولَهُ اضطِرَابُ

قَلَقٌ خَيَالُ أَحَبَّتِي، ومَدَامِعِي شَجَنٌ مُذَابُ

(1) ديوان نحت في الدخان، : 172–176.

تَرَكُوا مَلَامِحَهُم لَدَيَّ وغادَرُوا، وأَنا ارتِقَابُ

*****

وأَنا احتِسَابُ

وأَنا اقتِحَامٌ وانسِحَابُ

قَلَقِي وأُغنِيَتِي وقافِيَتِي يَبَابُ

سَئِمَ السُّؤَالُ مِن الجَوَابِ ومَلَّ نَغمَتَهُ الخِطَابُ

فَمَتَى الإِيَابُ؟!

*****

أَعَلَى المُسَافِرِ أَن يَمُوتَ لِكَي يُحِسَّ بِهِ الغِيَابُ؟!

أَعَلَى القَصِيدَةِ أَن تَـذِلَّ إِذا تَرَنَّحَتِ الرِّقَابُ؟!

أَعَلَى الحَقِيقَةِ أَن تُغَيِّرَ وَجهَهَا لِمَنِ استَرَابُوا؟!

عَجَبٌ عُجَابُ

زَمَنٌ يَشِيبُ بِهِ الغُرَابُ

زَمَنٌ وَسِيلَتُهُ وغَايَتُهُ عَذَابُ

زَفَرَاتُنَا تُهَمٌ بِهِ، وسُكُوتُنَا حِيَلٌ تُعَابُ

حَكَتِ الذِّئَابُ

*****

نَبَتَ القراد على الصُّدُورِ، على السُّطُورِ مَشَى الذُّبَابُ

فَبِمَن سَيَقدَحُكَ المَسَاءُ وأَنتَ وَحدَكَ يا ثِقَابُ؟!

ولِمَن سَتَقطِفُ ما بَذَرْتَ وأَنتَ زَادُكَ والشَّرَابُ؟!

وُضِعَ الكِتَابُ

وتَسَلَّحَت حَتى القِبَابُ

فَلِكُلِّ حَيٍّ مِلَّةٌ ودَمٌ مُجَابُ

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وعلى القَتِيلِ بأَن يَتُوبَ، وما لِقاتِلِهِ مَتَابُ!

سُبُلٌ صِعَابُ

*****

نَأَتِ الحَيَاةُ.. وقَبلَ أَن يَشِبَ الصبِّى ذَهَبَ الشّبَابُ

وذَوَتْ مَوَاسِمُنَا وما ذَوَتِ القَذَائِفُ والحِرَابُ

لا المُخطِئُونَ نَجَوْا ولا بالصَّائِبِينَ نَجَا الصَّوَابُ

*****

فَمَتى الحِسَابُ؟!

ومتَى سَيَنقَشِعُ الضَّبَابُ؟!

طَمَسَ الجَوَارِحَ مِخلَبٌ نَهِمٌ ونَابُ

نعت الجِرَاحُ قُلُوبَنَا وعَن الغُزَاةِ الأَهلُ نابُوا

طرقوا وغَابُوا

*****

قَلَقٌ، وقافِيَةٌ بلا لُغَةٍ، وأُغنِيَةٌ سَرَابُ

قَلَقٌ، وأُغنِيَةٌ لَهَا جَسَدٌ، وبابُ

قَلَقٌ، وقافِيَةٌ، وبابُ

قَلَقٌ، وبابُ

بابُ

المحور الأول: التكرار الذاتي

التكرار الذاتي: هو "إعادة وحدات صوتية معينة[بذاتها]"[1] ويكون بـ"الإتيان بعناصر متماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفنّيّ[2]"(حرفاً أو كلمة أو جملة أو عبارة). وأنواعه الموجودة في قصيدة (ظمأ بارد) هي:

(1) الأسلوبية والصوفية (دراسة في شعر الحسين بن منصور الحلاج): 75.
(2) معجم اللغة العربية المعاصرة: 3/1919.

1. تكرار الصوت المفرد: (الحرف) أصغر وحدة صوتية يوظف الكاتب تكرارها في نصه حين يكون لذلك أثر في السياق، أو خصوصية دلالة في المعنى.

وقصيدة الحمادي التي نحن بصددها مجموع حروفها (1028) حرفاً. ولأن التكرار صوتي بدرجة أسلس؛ فقد طرحنا علامات الترقيم ولم نعتد بها، وإن كانت قد أصبحت لغة بجانب اللغة، لاسيما في الحقول الأدبية الواعية، لكنها لغة صامتة، أو إيحائية، والتكرار يقوم أساساً على إعادة البنى الصوتية المتصلة بالسمع. كذلك طرحنا الحروف غير المنضبطة صوتياً، وهي حروف العلة (177) حرفاً، وهمزة الوصل (45)، واللام الشمسية (13)، والألف الزائدة بعد واو الجماعة (6)، فكان صافي الحروف الصامتة المعتد بتكرارها(787)حرفاً، على النحو الآتي:

الحرف	التكرار	النسبة	المخرج	الصفات
ب	92	.12	شفوي	شدة– قلقلة– جهر– استفال– انفتاح– ذلقي
ل[1]	87	.11	لثوي	توسط– جهر– استفال– انفتاح– ذلقي
و[2]	57	.072	شفوي	رخو– جهر– استفال– انفتاح
ن	53	.067	لثوي	توسط– جهر– استفال– انفتاح– غنة– ذلقي
ت	49	.06	لثوي	شدة– همس– استفال– انفتاح
ق	49	.06	لهوي	شدة– قلقلة– جهر– استعلاء– انفتاح
م	49	.06	شفوي	توسط– جهر– استفال– انفتاح– غنة– ذلقي
همز[3]	37	.05	حلقي	شدة– جهر– استفال– انفتاح
ر	32	.04	لثوي	تكرار– توسط– جهر– استفال–

(1) لا يدخل فيها لام (ال) الشمسية وعددها في النص (13)؛ فهي لا تنطق، ولا يعتد بها صوتاً.
(2) هذه الواو الشفهية، وهي حرف معنى: (عطف أو حال أو استئنافية)، ولا يدخل فيها واو الضمير (6)، ولا واو العلة (24)؛ فهي فيهما جوفية.
(3) هذه همزة القطع، جاء منها: ألفية مفتوحة(أ)27، وألفية مكسورة(إ)2، وعلى الواو(ؤ)2، وعلى الياء أو النبرة(ئ)6.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الحرف	التكرار	النسبة	المخرج	الصفات
				انفتاح– ذلقي
س	25	.032	لثوي	صفير– رخو– همس– استفال– انفتاح
ح	23	.03	حلقي	رخو– همس– استفال– انفتاح
ع	22	.03	حلقي	توسط– جهر– استفال– انفتاح
د	20	.025	لثوي	شدة– قلقلة– جهر– استفال– انفتاح
ف	18	.023	شفوي	رخو– همس– استفال– انفتاح– ذلقي
ي(1)	18	.023	شجري	رخو– جهر– استفال– انفتاح
ه	18	.023	حلقي	رخو– همس– استفال– انفتاح
ج	16	.02	شجري	شدة– قلقلة– جهر– استعلاء– انفتاح
غ	16	.02	لهوي حلقي	رخو– همس– استعلاء– انفتاح
ذ	13	.017	اللسان والثنايا	رخو– جهر– استفال– انفتاح
ص	11	.014	لثوي	صفير– رخو– استعلاء– همس– إطباق
ك	11	.014	لهوي	شدة– همس– استفال– انفتاح
ط	8	.010	لثوي	شدة– قلقلة– جهر– استعلاء– إطباق
خ	6	.008	لهوي حلقي	رخو– همس– استعلاء– انفتاح
ش	6	.008	شجري	تفشي– رخو– همس– استفال– انفتاح
ز	5	.006	لثوي	صفير– رخو– جهر– استفال– انفتاح
ض	3	.004	لثوي	استطالة– رخو– جهر– استعلاء–

(1) هذه الياء الشجرية، وهي عبارة عن: ياء المضارعة(10)+ ياء الضمير(7)+ ياء النداء(1). ولا يدخل فيها ياء العلة (35) فهي جوفية.

الحرف	التكرار	النسبة	المخرج	الصفات
				إطباق
ث	2	.002	اللسان والثنايا	رخو – همس – استفال – انفتاح
ظ	1	.001	اللسان والثنايا	رخو – جهر – استعلاء – إطباق

جدول (1) يوضح نسب التكرار الصوتي(الحرف) في القصيدة

من خلال طبيعة تكرار التوزيع الصوتي للحروف في النص الذي يوضحه الجدول أعلاه، يمكن القول: إن النص بعمومه من حيث قوة بنائه الصوتي يأتي بمنطقة فوق المتوسطة، فهو يميل إلى التوتر الصوتي أكثر من ميله إلى الهدوء، مع ما يحمله ذلك من دلالات معنوية وإيحاءات نفسية، لا سيما عندما نضم إلى التكرار للفرد تكرار الكلمات والجمل، لكنه يظل غير شاذ في ذلك؛ يتبين لنا ذلك من الآتي:

1- أكثر الحروف نصيباً من التكرار حرف (الباء)، وهو حرف تغلب عليه صفات القوة، وبمقابله أقل الحروف حضوراً (الظاء) وهو ليس حرفاً ضعيفا، بل هو إلى القوة أقرب.

2- أضعف حروف العربية (ث، ف، ه) وهي قليل الحضور في النص، وتكرارها كلها (38 مرة) أقل من تكرار حرف قوي واحد هو (القاف)(49 مرة).

3- أن ثلاثة أحرف كانت بالمستوى التكراري نفسه، وهي (ت، ق، م) تكرر كل منها (49 مرة)، وليس منه حرف ضعيف: فالقاف حرف قوي، والتاء حرف شدة، والميم حرف متوسط.

4- ولأن الحروف الذلقية (من لب فر) جاءت في النصف الأعلى تكراراً؛ فهذا يجعل مجيء التكرار الصوتي في النص غير شاذٍ، بل في صورة منطقية مستقيمة وطبيعية؛ فالحروف الذلقية أكثر حروف العربية الصحيحة ذكراً وتكراراً.

5- كون حرف (الظاء) اقل الحروف حضوراً في النص (ذكر مرة واحدة) يقوي استقامة التكرار في هذا النص؛ فحرف الظاء أقل حروف العربية استعمالاً.

6- مما تميز به النص من حيث تكرار البنية الصوتية الفردية: تعمد الشاعر أن يفجأ المتلقي بتكرار بداية قوية، وينتهي بتكرار نهاية قوية: فالأسطر الأولى والأسطر الأخيرة في النص كلها بدأت بحرف القاف القوي، الذي ينزل

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

على الأذن كالمطرقة، وهناك بدايات في ثنايا النص بدأت بالقاف وبالطاء، هذا فضلاً عن أن كل النهايات جاءت بالباء، وهو حرف تغلب عليه صفات القوة كما ذكرنا. وخلاصة الأمر أن التكرار الصوتي في النص يميل إلى القوة.

2. تكرار الكلمة:

شيء متوقع أن تتكرر كلمات في نص ما، لكن ثمة أمور إن وجدت يغدو تكرار اللفظة شيئاً غير اعتيادي، بل يعطي دلالة مضافة أو يحمل رسالة أخرى،.. من تلك الأمور: خصوصية في: طبيعة بناء الكلمة المكررة، ومواطن التكرار، وكذا الإلحاح بتكرار الكلمة؛ فإن هذا "يشد الانتباه إلى أهمية هذا الإلحاح في نفس الشاعر[1]".

ولتكرار اللفظ في النص: دلالته فيما يتعلق بالمبدع، وأهميته فيما يتعلق بالمتلقي في تلقي الرسالة، وأيضاً فيما يتعلق بالرسالة؛ ذلك أن في "تكرار ألفاظ مخصوصة إضاءة للنص، يستطيع الدارس أن يبني تحليلاته بواسطة هذا اللمح التعبيري البارز للكشف عن الملامح الرئيسة للتجربة الشعورية، ومحاولة فك رموزها"[2]

وفي قصيدة الحمادي التي نحن بصددها نجد أن هناك كلمات عدة تكررت فيها، سنقف مع الكلمات التي تكررت أكثر من مرتين؛ لأن تكرار اللفظ مرتين فقط في النص لا يثير الاهتمام ولا يوحي بالإلحاح، وأقل التكرار الذي يوحي بشيء من الإلحاح ثلاث مرات. وقد بينا الكلمات المكررة في الجدول الآتي:

الكلمة المكرة	عدد مرات التكرار	ملحوظة
قلق	قلق10+ قلق 1= 11	
باب	8	
قافية	قافية 4+ قافيتي 1= 5	
أغنية	أغنية 4+ أغنيتي 1 = 5	
دم	دم 3 + دمي 1 = 4	
يموت	3	
على	8	كلمات حقلية
أنا	8	لا تعنينا هنا
من (للموصولة)	4	
متى	3	

جدول (2) يوضح الكلمات المكررة في قصيدة (ظمأ بارد)

(1) تكرار التراكم والتلاشي ظاهرة أسلوبية: 9،10.
(2) السابق نفسه.

نلحظ أن الكلمات التي تكرر كل منها ثلاث مرات أو أكثر (10) كلمات، (4) منها كلمات حقلية، لا تعنيننا هنا؛ لأن تكرارها لا يعطي دلالة مستقلة، بل يعطي ذلك ضمن أخواتها للمشابهات لها في الوظيفة الحقلية، وسنأتي على ذلك لاحقاً.

الكلمات للمكررة التي تعنينا هنا هي: (قلق– باب– قافية– أغنية– دم– يموت).

تكرار الشاعر لكل كلمة من هذه الكلمات – بوعي أو دون وعي– له: دافع مسبق، ودلالة تالية. ودلالة تكرار هذه الألفاظ مجتمعة لا شك أنها ذات صلة بحالة الشاعر ونفسيته، ومتأثرة بما يتغياه من النص.

الدلالة المعجمية الأولية للكلمات: (قلق– دم– يموت) دلالة سلبية غير محبوبة، ولو كانت وحدها هي المكررة لحكمنا على النص كله حكمنا عليها؛ ذلك أن في "تكرار ألفاظ مخصوصة إضاءة للنص، يستطيع الدارس أن يبني تحليلاته بواسطة هذا الملمح التعبيري البارز للكشف عن الملامح الرئيسية للتجربة الشعورية، ومحاولة فك رموزها"[1]، لكنها ليست وحدها التي تكررت كثيراً، فثمة غيرها، لكن هل خفف تكرار الكلمات الأخرى من الدلالة السلبية للكلمات السابقة؟ وهل ستغير من إهابها الأسود الذي يمكن أن تخلعه على النص؟ نبقى مع دلالة الكلمات الأخرى للمكررة، وهي: (باب– قافية– أغنية).

– الأصل في دلالة كلمة (باب) هو الحياد، فالباب فتحة في حاجز يفصل بين حدين: قد يكونا إيجابيين أو سلبيين أو مختلطين، جاء في الذكر الحكيم: **{فَضُرِبَ بَيْنَهُم بِسُورٍ لَّهُ بَابٌ بَاطِنُهُ فِيهِ الرَّحْمَةُ وَظَاهِرُهُ مِن قِبَلِهِ الْعَذَابُ}**[2]. وإن كان الاستعمال العرفي قد جعل للباب دلالة إيجابية ارتبطت بالفرج والخلاص وتجاوز المكروه.

– أما القافية، وهي في اللغة اسم فاعل من قفاه يقفوه: تبعه وجاء بعده، وفي الشعر سميت قافية لأنها تقفو البيت[3]، أي تأتي آخره. والكلمة في الأصل مأخوذة من القفا: وهو الخلف، وهذا الاستعمال لا يكاد يعنى أو يقصد، بل للمقصود هو القصيدة أو النص الشعري من تسمية الكل بالجزء. والنص الشعري شيء محبوب عند الإنسان.

– وأما الأغنية: فدلالتها التلقائية إيجابية محببة للنفوس؛ فهي تحمل الإمتاع، وتطرب الأسماع.

(1) تكرار التراكم والتلاشي ظاهرة أسلوبية: 9،10.
(2) الحديد: 13.
(3) لسان العرب: 15/ 195.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

لكن هل استعمال الشاعر في نصه لهذه الكلمات الثلاث: (باب– قافية– أغنية) قصد تلك الدلالات التي ذكرناها لها؟ وهل وظفها ذلك التوظيف؟

لا نتكهن أو نتنبأ بشيء من ذلك، نبقى مع النص ينبئنا هو بذلك، قال: (.. **وقافية بلا لغة، وأغنية سراب**)، **(قلقي وأغنيتي وقافيتي يباب)**:

قافية(بلا لغة+ كونها سراب)، وأغنية(سراب+ يباب)، فما الدلالة التي تتوخاها، والصورة التي تتوقعها من وراء ذلك؟ هذا ما يتعلق بالكلمتين: قافية وأغنية.

– والكلمة الثالثة (باب) جاءت نكرة لم توصف بوصف، ولم تحد بوسم، لكنها اقترنت بالكلمات السالفة، وعطفت عليها، وشاركتها السياق، فحتماً ستشاركها الوظيفة والحكم.

لنقف بشيء من التريث مع كل لفظة تكررت على حدة، ثم نظم دلالاتها مجتمعة لنصل إلى حكم عام ينتظم النص كله:

– لفظة (قلق): أكثر لفظة تكررت في القصيدة (11 مرة)، وهي من حيث البناء الصوتي أقوى كلمة معنوية في النص؛ جاء ذلك من تكرار حرف القاف القوي. وحجم تكرار حروفها في النص جاء كبيراً (ق 49+ ل 87 + ق 49= 175 مرة)، كل ذلك يعطي لها هيمنة وحضوراً. وما زاد من قوة حضور هذه اللفظة وهيمنة دلالتها تموضعها الرأسي في بدايات الأسطر الشعرية، حتى عندما يكون حقها التأخير، كما في قوله: " **قلق خيال أحبتي**" فكل حضورها جاء "في مطلع عدة أسطر، لتكون نقطة الثقل التي ينطلق منها المعنى فيغطي امتداد السطر، ثم تتواصل الدلالة اعتماداً على هذه الركيزة التعبيرية".[1] لتشمل النص كله. وإذا عرفنا أن أبرز معاني القلق تتركز في: الانزعاج، والحركة، والاضطراب[2]، فلنا أن نتوقع مقدار ما سيكون في النص من هذه الدلالات.

– لفظة (باب) تكررت (8 مرات)، ومما تميزت به: أن حجم تكرار حروفها في النص هو الأكبر على الإطلاق، فلا توجد كلمة بحجمها تكررت حروفها في النص بحجم تكرار حروفها هي (ب 92+ ا 118+ ب 92= 202 مرة). ومن حيث البناء الصوتي تتسم بقوة جاءتها من قوة حرف الباء ذي صفات (الشدة– القلقة– الجهر). ويزيد من قوتها الصوتية وضوحاً وجهارة أنه يوقف عليها في النطق بالسكون للمولد للقلقة الكبرى. وأخص

(1) **بناء الأسلوب في شعر الحداثة: 421**.
(2) **تاج العروس: 340/26**.

صفات هذه اللفظة أنها مفتتح النص، فكانت بالفعل باباً إلى النص، وكانت دلالتها السالفة الذكر التي حمَّلها إياها السياق كالموجز قبل التفصيل. كما أنها في جميع باقي مواطنها جاءت خاتمة الأسطر التي وردت فيها، يعني أنها جاءت مفتتحاً وختاماً، ولذلك ما له من دلالة الاكتناف والاحتواء.

– لفظتا: (قافية، وأغنية) كل منهما تكررت خمس مرات، لكنهما فقدا دلالتيهما الإيجابيتين المحبوبتين إلى النفوس بفعل: طبيعة الاستعمال، والتموضع السياقي كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

– لفظة (دم) تكررت (4) مرات. وهذه اللفظة من بنات حقل الموت والجراح، وهي قرينة الذبح والتضحية؛ لذلك يغدو لها أهمية ولاستعمالها رمزية، لكنها تفاعلت مع الصورة القاتمة المصطبغ بها النص، فتأثرت بها على نحو أكبر مما هو متوقع أن تؤثر فيها: (**وعلى الرصيف .. دم**)، (**ودمي تراب**) فأي كرامة لدم مسفوح على الرصيف؟ وأي قيمة لدم مثل التراب؟

– لفظة (يموت) تكررت (3) مرات. ولا مزيد تعليق على ما في الموت من هلاك وفناء، لكن ما يستدعي التعليق عليه طبيعة الاستخدام: فقد اتكأ على الفعل المضارع وحده، دون باقي الاشتقاقات، على رغم قلة حضور الفعل المضارع في النص، وللفعل المضارع دلالته على التجدد والتولد والتكرار في الحاضر والمستقبل؛ فكأن الموت سمت الحاضر، وقدر المستقبل، لا فرار منه ولا نجاة.

– ومما يلفت الانتباه في الألفاظ المكررة أن أربعاً منها جاء كل منها مضافاً إلى ضمير المتكلم الياء: (ودمي تراب – قلقي وأغنيتي وقافيتي يباب)، ومعلوم أن ياء الملكية تضفي على ما يضاف إليها طابع الاختصاص الشخصي أو الملكية الحصرية. وبما أن هذه الكلمات الأربع واقعة مسنداً إليه أو في حكمه؛ نظرة في طبيعة المسند كفيلة أن تعطينا الحقل الدلالي الذي ينتظمها. والمسند إليه في كل (التراب، واليباب) يحملان – في السياق – القيمة نفسها تقريباً، وهي: العدمية = اللا شيء، وجاء التنوع ليحدث شيئاً من المشاكلة الجنسية؛ فالدم مادي مجسد، فعبر عنه بمادي مجسد، هو التراب، فكلاهما موغل في الحسية. والثلاثة الأخر أقل حسية، تدرك بآثارها: فالقلق معنى لا جسد، والأغنية والقافية مرموزان لدلالات غير مجسدة، فأسند إليها ما يجانسها، وهو اليباب، لكن المحصلة واحدة؛ فالتراب في قوله: (ودمي تراب) هو اللا شيء، وهذا استعمال لغوي معروف، دمه كالتراب: يعني هدر لا قيمة له، وصاحبه

بمنزلة الهالكين، والبياب: الخراب، والخالي لا شيء فيه[1]. إذاً: دم الشاعر وقلقه وأغنيته وقافيته عديمات القيمة، عديمات الجدوى، عديمات التأثير، عديمات الحياة. وإذا ضممنا إلى الدلالة السابقة المشتركة للألفاظ الأربعة (الدم والقلق والقافية والأغنية) دلالة لفظة (يموت) تضاعفت دلالة المأساة، وتبين أن ما تدل عليه الألفاظ الأربعة المجتمعة وضعية متكررة وحالة متجددة. ولا غرابة بعد ذلك أن نذهب إلى القول: إن كلمة (باب)– وهي ثاني كلمة من حيث تكرارها في النص — ليس باب الفرج المأمول ولا باب الخلاص المرجو، إنما هو أحد بابين أو هو كلاهما: الباب الموصد أمام النجاة، والباب المؤدي إلى العدم والفناء.

إذاً يمكن الحكم باطمئنان أن الدلالة العامة التي نستشفها من تكرار الكلمات: (قلق– باب– قافية– أغنية– دم– يموت) دلالة تشاؤم سوداوية انعكست على نفس الشاعر من الواقع الأليم، ومن ثم على نصه، كما أنها حملت عن الشاعر طاقة هائلة في التعبير عن يأسه من الفرج، وقنوطه من التحول الإيجابي، اللذين وصلا درجة اليقين حقيقة وثباتاً.

هذه الدلالة العامة لتكرار هذه الألفاظ تتشظى إلى دلالات جزئية، تحتل كل منها أهمية بحسب: عدد مرات التكرار، وموضع التكرار، وطبيعة التكرار لكل لفظة منها.

معرفتنا بالشاعر ووطنيته المتأججة في خفايا شعره وجلياته تجعلنا نحكم أن الشاعر في نصه هذا ليس إلا معادلاً موضوعيًّا لأبناء وطنه؛ فيغدو نصه هذا إذاً: شكوى الغياب والتهميش من الحاكمين والمتحكمين، وشكوى العدمية والاستسلام والخنوع من المحكومين: أي غياب الشكوى الجمعية، وانسداد الأفق عن خلاص قريب.

3. التكرار الذاتي المركب:

تكرار الحروف أمر اضطراري في اللغة لا بد منه، ومن تكرارها تتولد الكلمات التي تكون الجمل والعبارات، و"إذا لم يكن من الممكن تكرار وحدة دلالية صغرى[حرف] في داخل الكلمة، فمن الممكن بالتأكيد تكرار كلمة في جملة، أو جملة في مجموعة من الجمل على مستوى أكبر"[2]. غير أنه بدون تكرار الحروف لن تكون هناك لغة منطوقة أو مكتوبة، لكن إنما يغدو تكرار الحروف ذا دلالات أسلوبية إذا أخذت مناحي خاصة، نحو ما أشرنا سابقاً. وتكرار الألفاظ في النص أمر سائغ؛ فللمعاني أوسع من الألفاظ. لكن تكرار كلام مركب في النص الواحد خلافٌ للأصل؛ لما يبعث عليه من السأم، وقد يغدو عبثاً يخالف الاقتصاد اللغوي كما أسلفنا؛ لذا كان هذا التكرار

(1) المعجم الوسيط: 1062/2.
(2) بلاغة الخطاب وعلم النص: 264.

كالسير في أرض شائكة، لا يسلم فيها إلا من تمرس واحترس، وقل من يسلم فيها كلية؛ لذا إن حصل تكرار للكلام المركب بذاته في النص الواحد، فسيكون قليلاً، وهذا الحاصل في قصيدة (ظمأ بارد)، فقد ورد التكرار المركب مرة واحدة، هو قول الشاعر:

باب

قلق وباب

قلق وقافية وباب

قلق وأغنية لها جسد وباب

قلق وقافية بلا لغة وأغنية سراب

فقد تكررت هذه الأسطر الخمسة في مطلع القصيدة، وكانت هي ذاتها المختتم. وإذا أمعنا النظر، فسنجد أنها احتوت الأربع كلمات الأكثر تكراراً في القصيدة؛ مما يجعلنا نعطي لهذه القطعة من الدلالة ما استنتجناه لتلك الكلمات.

ولكن لم كرر الشاعر هذه القطعة ذاتها؟ ولم جعلها تحديداً بوابة الدخول إلى النص، وبوابة الخروج منه؟

لنا أن نزعم أن الشاعر اختزل في قصيدته هذه (ظمأ بارد) عالمه المهم لديه، وأوجز فيها خلاصة فلسفته؛ فمن أراد أن يلج إلى عالمه يفتش عن جوانبه، ويعرف مكوناته فليلج من بوابة هذا النص الذي كلمته المفتاحية الأولى هي: (باب) هكذا نكرة، دون تعريف أو تخصيص. وأن من أهم مكونات عالمه الخاص: القافية؛ فهو شاعر. وكذا (أغنية)؛ فهو فنان متعدد المواهب. وأن القلق هو شأنه والحال المسيطر على حياته: شعراً وفنونا، وأن حياته لذلك استحالت سراباً؛ لما يرى من عدمية وعبث.

المحور الثاني: التكرار غير الذاتي

التكرار هنا ليس تكراراً للشيء ذاته، لكنه تكرار لأشياء غير متطابقة بلفظها، لكن يجمعها بناء صوتي متحد أو متقارب.

وإذا كان التكرار الذاتي يعطي: للمعنى تأكيدا، وللدلالة تحديدا، وللموسيقا بروزاً، فإن الجمال في التكرار غير الذاتي أكبر، والدلالة أكمل، وكذلك في التكرار الحقلي كما سيأتي؛ لما يحصل في المكررات من: تعاضد، وتكامل وتنوع، ولخلو التكرارين: (غير الذاتي، والحقلي) من السلبيات التي قد تتلبس التكرار الذاتي من: ملل وسآمة، وعدم الاقتصاد اللغوي، وعبثية الخلو من الفائدة أحياناً.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ومن تتبع النص رأينا أن التكرار غير الذاتي يأخذ منحيين: إفرادياً، وتركيبياً:

1. التكرار الإفرادي

ينحصر ذلك في المصدر واسمه. وقد لحظت أن للمصدر واسمه حضورًا كثيفًا يفوق حضور الأفعال جميعها، ويفوق حضور جميع الألفاظ والحقول.

والجدول الآتي يوجز نسبة حضور المصدر واسمه في النص:

النوع	تكرار غيري	تكرار ذاتي	أخرى	إجمالي التكرار	النسبة الكلية
المصدر	24	12	5 مصدر مؤول	41	%26
اسم المصدر	16	4		20	

جدول (3) يوضح نسبة حضور المصدر واسمه في قصيدة (ظمأ بارد)

من الجدول السابق يتضح لنا أن عدد المصادر التي وردت في النص (41) مصدرًا، منها (11) هي تكرار للمصدر(قلق)، و(4) تكرار لكلمتي: السؤال والجواب، لكل منهما مرتان. وورد اسم المصدر (20) مرة، (5) منها تكرار لكلمة (أغنية).

وإن كان ثمة شيء من الاختلاف بين المصدر واسمه؛ لكنه خلاف بنائي يعني النحاة أكثر مما يهمنا ويعنينا في بحثنا هذا؛ لأن ذلك الفرق لا يظهر أثره فيما نحن بصدده، فيكاد المصدر واسمه يكونان لدينا في مستوى واحد من: التناول والاعتبار والأهمية والوظيفة.

أن يحوز المصدر واسمه أكثر من ربع عدد كلمات النص(26%)، لهو أمر مخالف لمألوف الاستخدام اللغوي في جميع حقول الاستعمال ومجالاته، فحضورهما عادة ما يكون محدوداً وأقل من ذلك بكثير.

وبما أن السمة اللغوية النحوية البارزة للمصدر، ولاسمه أيضًا هي: الدلالة على الحدث مجردًا عن الزمن؛ فلا شك أن هذا المنحى سيكون مهيمنًا على النص بقدر هيمنة المصدر واسمه عليه.

السؤال الذي يثار تأسيسًا على ذلك: لم عمد الشاعر نحو ذلك؟ أو لماذا قاده لا وعيه نحوه؟

تجلى لنا أن النص يركز على الحدث تركيزاً الأكبر، لكنه يتجاوز الزمن، أو يفر منه؛ ولعل هذا مما يفسر محدودية حضور الأفعال في النص، وكون المضارع منها أقل من الماضي.

لكن لمَ ذلك كله؟ لمحاولة الإجابة عن هذا السؤال يغدو مهمًا الوقوف على عينة من المصادر وأسمائها الموجودة في النص، فمن المصادر: **اغتراب، ابتعاد، اقتراب، حنين، خراب، سؤال، جواب، قلق، اضطراب، شجن، ارتقاب،**

احتساب، اقتحام، انسحاب، إياب، غياب، عتاب، سكوت، خوف. ومن أسماء المصادر: **حجاب، عذاب، حيلة، تهمة، شراب، حساب، جراح، خيال، وسيلة، غاية**.

ظاهر أن السمة البارزة والأحداث المنبثقة من المصادر السالفة وأسمائها كلها تنسكب من سحابة القنوط، وتتدرع بثوب الشقاء، وتنصب في أوعية البلاء، وتتجرد من كل رذاذ للعافية؛ صاغها الشاعر على هذا النحو البنائي: منبعثاً من يأس شامل، ورجاء مفقود؛ فجعلها: مجتثة الأمل، ممتدة الحدث، وكأنها هي الماضي الثابت الذي لا يقبل التحول في الحاضر، والواقع الذي يرفض التغيُّر في المستقبل، وللمستقبل المؤوس الذي لا يحبذ مجيئه، ولا يؤمل خيره.

كما أن هيمنة المصدر واسمه في النص يعني فيما يعني أيضًا استخدامهما كثيرًا في غير الصور المعهود استخدامهما فيه غالبًا، التي هي: (مفعول مطلق، ونائب عنه، مفعول لأجله، نائب عن فعل الأمر،..)، ومن ثم قيامهما بوظيفة ألفاظ غابت نتيجة مزاحمتهما إياها، وهذا الذي حصل، وسنتعرض لشيء من ذلك في التكرار التركيبي الآتي.

2. التكرار التركيبي:

ثمة تراكيب في النص تكررت بطريقة فيها شيء من توافق الهندستين: البنائية، والصوتية، على نحو لافت، أعطى للنص تراتبيات: متناسقة بناء، ومتناغمة إيقاعاً.

لإدراك مواطن التراكيب التي أعطيت تكرارًا هندسيًّا متميزًا، ينظر الجدول الآتي:

جمل اسمية مباشرة	اسمية غير مباشرة	جمل فعلية	تركيب مختلط	دخلات/خرجات
وأنا اغتراب	أعلى المسافر أن	ويموت بالبرد الحنين	فبمن سيقدحك المساء	**(قلق وبابُ)**
وأنا ابتعاد	يموت	يموت بالخوف العتاب	وأنت وحدك يا ثقاب	وفم خرابُ
واقتراب	أعلى القصيدة أن			وأنا اغترابُ
وأنا السؤال	تذل	وذوت مواسمنا وما	ولمن ستقطف ما بذرت	ودمي ترابُ
وأنا الجواب	أعلى الحقيقة أن	ذوت القنائف والحراب	وأنت زادك والشراب	وأنا احتسابُ
وأنا ارتقاب	تغير..			فمتى الإيابُ
وأنا احتساب		لا المخطئون نجوا ولا	نبت القراد على الصدور على السطور	عجب عجابُ
وأنا اقتحام		بالصائبين نجا الصواب	مشى الذباب	حكت الذئاب
وانسحاب				وضع الكتابُ
				سبل صعابُ
وأنا لكل دم فم				فمتى الحسابُ
ولكل ظامئة سحاب				طرقوا وغابوا
				(قلق وبابُ)

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

جدول (4) يوضح مواطن التكرار التركيبي في قصيدة (ظمأ بارد)

من الجدول يلحظ الآتي:

1. تنوع التراكيب التي أضفت على النص تكرارًا هندسيًّا متميزًا.

2. هذا التكرار اعتمد بشكل أسلس على الموازنات الصوتية: المتطابقة، والمتقاربة، والمتداخلة، والمتضادة.

3. تركزت الموازنات الصوتية المتطابقة في: الجمل الاسمية، وفي الدخلات/ الخرجات، وكثرت الموازنات المتقاربة والمتضادة في الجمل الفعلية، والموازنات المتداخلة في الجمل المختلطة.

4. هيمنة التكرار الهندسي: البنائي والصوتي في الجملة الاسمية أكثر منه في غيرها.

5. امتداد الحيز الصوتي التكراري مع الجملة الفعلية كان حيزه أكبر، لكن الجانب الموسيقي فيه ظهر أضعف.

6. التكرار الهندسي البنائي والصوتي توزع على النص، ولم يتركز في جزء منه دون آخر، وهذا الأمر أعطى لهذا التكرار امتداداً على مساحة النص كله؛ وهذا الأمر أسهم كثيراً في تجذر الموسيقى الداخلية والخارجية معًا.

7. ثمة وجود منتظم لـ متفاعلاتن (ترفيل متفاعل) تتكرر في كل أربعة أسطر، شكل ذلك ما رأيت أن أسميه دخلة/خرجة؛ لأنها تتموضع مع مقاطع تتشابه بداية أو نهاية؛ فكأنها دخول في المقطع وخروج منه أو من مقطع آخر.

8. يلحظ في الدخلة/ الخرجة ما يأتي:

أ- أنها تكررت (13) مرة في النص.

ب- أنها تكررت كل أربعة أسطر، أي: 13*4= 52، وإذا علمنا أن أسطر القصيدة 51 سطراً؛ و أن الدخلة/ الخرجة بدأت من السطر الثاني، وليس الأول، فإن الترتيب التكراري إذاً دقيق.

ج- هذه الدخلات والخرجات كلها تقريباً على وزن (متفاعلاتن) أي مرفل (متفاعلن)، مما يعني حصول تطابق بينها في البناء الصوتي.

- تطابق دخلة/ خرجة موسيقيًّا، وثبات تكرارها موضعيًّا جعل من النص قطعة موسيقية متناسقة متماسكة.

د- هذه دخلة/ خرجة (11) منها جمل اسمية، و(2) جمل فعلية، وهذه النسبة تقترب من نسبة حضور الأسماء إلى الأفعال في النص.

9. في التركيب المختلط ثمة نموذجان يوحيان بمدى تلاعب الشاعر بالجانب الموسيقي، وتمكنه من إتقان البناء التركيبي الهندسي المتميز، الأول قوله:

فبمن سيقدحك المساء	وأنت وحدك يا ثقاب
ولمن ستقطف ما بذرت	وأنت زادك والشراب

في هذين البيتين للدورين: الشطر الأول من كليهما جملة فعلية بينهما تقارب بنائي، ثم موسيقي، والشطر الثاني في كليهما جملة اسمية بينهما تطابق بنائي ومن ثم موسيقي.

والثاني قوله: **نبت القراد على الصدور على السطور مشى الذباب**

نحس في هذا البيت بنغم جميل، وإن لم يكن هناك تقارب بنائي كبير، لكن لو بدأنا قراءة هذا البيت من الوسط يميناً وشمالاً، لكان هكذا:

على الصدور نبت القراد

على السطور مشى الذباب

يعني أنه سيتولد لنا تقارب بنائي، لكن لن يكون بجمال موسيقا الصورة الأولى؛ بمعنى أن لدى الشاعر القدرة على توليد موسيقاه، وإن لم يتطابق البناء أو يتقارب.

10. مجموع الجمل التي مثلت التكرار التركيبي (40) جملة، (27) جملة اسمية، و(13) جملة فعلية.

11. يلحظ في الجمل الاسمية ما يأتي:

أ- (25) منها جمل بسيطة: تتركب من مبتدأ وخبر مفرد، و(جملتان) خبرهما شبه جملة، وليس ثمة خبر جملة.

ب- جل الجمل الاسمية البسيطة أخبارها مصادر، نحو: (وأنا اغتراب، وأنا ابتعاد، وأنا اقتراب، وأنا السؤال، وأنا الجواب، وأنا ارتقاب، وأنا احتساب، وأنا اقتحام، وأنا انسحاب، وفم خرابُ). والمصدر يدل على الحدث؛ مما يعني أن المبتدأ صار هو الحدث ذاته، وفي ذلك ما فيه من المبالغة في تضخيم الحدث الذي يحمله الخبر، وتأكيده. وكما

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

هو معلوم أن سيطرة الجمل الاسمية يعني استمرار المحتوى وتأكيده. وسبق أن تعرضنا لطبيعة الأحداث ودلالتها المهيمنة في النص.

ج- الجملتان الاسميتان اللتان خبرهما شبه جملة: (وأنا لكل دم فم، وأنا لكل ظامئة سحاب) زاد مبناهما، فنقص تناغمهما البنائي والموسيقي عما لحظناه في: الجمل الاسمية البسيطة، والفعلية القصيرة(حكت الذئابُ، وُضِع الكتابُ، طرقوا وغابوا) وهذا النقص في التناغم البنائي والموسيقي بين الجملتين الاسميتين السابقتين هو الحاصل أيضاً في الجمل الفعلية الطويلة الذي سبقت الإشارة إليه؛ مما يعني أنه كلما قل بناء الجمل المكررة، زاد بينها فرص التوافق الهندسي: بناءً وموسيقى، والعكس صحيح؛ وهذا يعلل لنا سبب كون شعر الغناء غالبًا ما يكون من الأبحر المجزوءة والخفيفة.

12. مما يلحظ أن التكرار التركيبي اعتمد في مفرداته كثيرًا على نوعين من التكرار المفرد: الذاتي البسيط، وتكرارٍ حقليٍ:

تمثل التكرار المفرد الذاتي أو البسيط بالضمير (أنا) فوظف التكرار التركيبي جميع مواطن ذكر الضمير(أنا) الثمانية التي احتواها النص.

وتمثل التكرار الحقلي بأدوات الاستفهام، فاحتوى (7) من مواطن ذكرها الثمانية.

وبهذا يكون التكرار التركيبي قد استفاد من إيجابيات التكرارين معاً: الذاتي والحقلي.

المحور الثالث: التكرار الحقلي

إذا كان التكرار الذاتي: تكرارًا للشيء نفسه، والتكرار غير الذاتي تكرارًا لأشياء غير متطابقة يجمعها بناء صوتي متحد أو متقارب، فإن التكرار الحقلي: تكرار لأشياء غير متطابقة، ولا يجمعها بناء صوتي متحد أو متقارب، لكن يجمعها حقل بعينه تنتمي له وتأوي إليه. وسنقتصر على أبرز الحقول التي تضمنتها قصيدة (ظمأ بارد)، وهي: الأفعال، والضمائر، وحروف الجر.

1. تكرار الأفعال

جمهور اللغة أسماء، ثم أفعال، ثم حروف. ولأن الحروف تابعة، وإنما يظهر معناها ووظيفتها مع الاسم أو الفعل الذي تتصل به؛ فإنه على قدر نسبة الحضور الاسمي أو الفعلي وطبيعة ذلك الحضور يتوجه سياق النص، وتتمحور دلالته. وقد حصرنا الأفعال الموجودة في قصيدة (ظمأ بارد) فوجدناها: 23 فعلاً ماضيًا، و14 فعلاً مضارعًا، ولا يوجد فعل أمر، كما هو مبين في الجدول رقم (4).

الفعل	العدد الكلي	المكرر منها
الماضي	(23) فعلاً، هي: ترك، غادر، مل، ترنح، سئم، استراب، حكى، نبت، مشى، بذر، وضع، تسلح، نأى، ذهب، **ذوى، ذوى، نجا، نجا**، طمس، نعى، ناب، طرق، غاب.	فعلان كل منهما تكرر مرتين، هما: ذوى، نجا
المضارع	(**14**) فعلاً، هي: **يموت، يموت**، يجيء، **يموت**، يحس، تذل، تُغير، يشيب، تُعاب، يقدح، تقطف، يتوب، يشب، ينقشع.	فعل واحد تكرر ثلاث مرات، هو الفعل (يموت)
الأمر	لا يوجد	
عدد الحروف المستقلة بكلمة هي: على 8+ عن 2+ من الجارة 2+ أن المصدرية 5+ لا النافية 2+ ياء النداء 1+ حتى 1= 21 حرفاً.		

جدول (5) يوضح نسبة تكرار الأفعال، والحروف المستقلة في قصيدة (ظمأ بارد)

يتضح من خلال الجدول السابق الآتي:

أ- الفعل الماضي ورد (23) مرة: مرة سداسي (استراب)، ومرتين خماسي (ترنح، تسلح)، والبقية ثلاثية (20) فعلاً. ودلالة الفعل في جميعها سلبية غير محبذة، حتى ما كان في أصل وضعه إيجابيًّا محبذا، سلبه سياق المقام أو البناء تلك الدلالة وأحاله عنها، فـ(نبت) ليست للشجر والثمر ولا الورد والزهر، إنما للقراد بما يدل عليه هذا الاستعمال من فاقة وقذارة. والفعل (نجا) جاء في سياق النفي والسلب، يعني ذلك حصول مضاده وهو الهلاك، وزاد من قتامة استعماله تعميم ذلك على المخطئين وعلى الصواب، فالجميع هلكى. وهكذا البقية.

ب- الفعل المضارع ورد في النص (14) مرة فقط، واحد منها رباعي، وباقيها ثلاثية: واحد منها تكرر ثلاث مرات، أي أنها من غير التكرار (12 فعلاً). وليس في أي من الأفعال المضارعة في النص دلالة إيجابية خالصة؛ فما يتوقع منها شيء من الخير والتفاؤل، نحو: ولن ستقطف ما بذرت؟ ، ومتى سينقشع الضباب؟.. جاء في معرض استنكار وفي صورة إنشائية يفتقد معها الرجاء. وثلاثة منها سيئة الدلالة من حيث أصل استعمالها: (تذل، يشيب، تُعاب) ولم يكسبها السياق شيئاً يحسن من سلبية دلالاتها. أما الفعل (يموت) فقد تكرر ثلاث مرات، وهو أكثر فعل تكرر في النص على الإطلاق، فهو يشكل البؤرة التي تتمحور حولها الدلالة الإجمالية للأفعال جميعها، وإذا ضممنا إليه دلالة أكثر اسم تكرر في النص، وهو كلمة (قلق) علمنا أن النص يتراوح بين حياة القلق وترقب الموت، ولعل كلمة (باب) التي تعالقت مع كلمة (قلق) ثماني مرات إنما هي بوابة الخلاص من القلق بالموت "وحسب المنايا أن يكن أمانيا".

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وإذا كان الفعل للماضي يحمل دلالات: الثبات والسكون والانقطاع، وللمضارع يفيد التجدد والتكرار في الحاضر والمستقبل؛ فمعنى ذلك امتداد الحالة الظلامية المتلبسة بالنص لتشمل الأزمنة جميعها: الماضي والحاضر والمستقبل.

ج- يخلو النص من فعل الأمر، بل ومن أي صيغة تدل عليه حقيقة أو مجازا. وهذا شيء مثير للاهتمام ولافت للنظر. ولهذا الأمر صلة تأثر أو تأثير بندرة ضمائر الخطاب كما سيأتي، ومن أثر ذلك: غلبة اللغة الإيحائية على اللغة التطابقية، وتفرد اللغة الشعرية بالهيمنة والحضور دون اللغة الخطابية. ولذلك كله دلالته التصورية أو التوقعية لطبيعة المتلقي، وطبيعة نوع الخطاب المناسب له.

وإذا عرفنا أن العدد الكلي للأفعال والحروف المستقلة (37 فعلا+ 21)حرفًا=58 كلمة كما في الجدول رقم (5) من مجموع (233 كلمة) هي كلمات القصيدة، وهذا يعني أن:

عدد: الأسماء إلى الأفعال إلى الحروف= 175: 37: 21. وهذه النسبة مختلة فيما يتعلق بالأفعال؛ فالأصل أن تقترب نسبة الأفعال من الأسماء أكثر مما هو حاصل. وإن أخذنا بالاعتبار ما لم يستقل بكلمة: (السوابق، واللواحق)، وكلها حروف وأسماء، فمثلاً: حرف الواو فقط تكرر(57) مرة: حالا وعطفًا واستئنافًا، وعدد الضمائر المتصلة وغير المستقلة (37) ضميراً؛ معنى ذلك أن فجوة الاختلال ستزيد انحدارًا في نسبة الأفعال، ومن ضمن ما يعنيه هذا:

أ- أن الصور المكونة لجزئيات النص تقل فيها الحركة، ويغلب عليها الثبات الممتد والسكون المؤلم الذي هو أخو الموت.

ب- قلة الأحداث الديناميكية التي تحرك جوانب النص، وتهز المتلقي.

ج- ضعف الحضور الزمني المحدد، وغياب الصور والحدود المكانية، وكأن صور النص وأحداثه الساكنة تهيم في فضاء مفتوح، غير محدود بزمن أو مكان.

2. تكرار الضمائر

للضمائر دورها التعبيري والإيحائي في النص، وهي المحَدِّد الأبرز فيه، وهي الرابط الأوفق بين: المبدع والنص والمتلقي؛ فمن خلالها نجد: هوية المبدع الدقيقة، ونرى ذاته بارزة أو نلمسها من وراء. ومن خلالها أيضًا نرى المتلقي أو نتلمسه، شيئاً من ذلك في قول شاعرنا في نصه هذا:

فبمن سيقدحك المساء وأنت وحدك يا ثقاب

ولن ستقطف ما بذرت وأنت زادك والشراب

ومما يجدر التنبيه عليه أننا لن نتطرق للضمائر للمستترة، وهذا بديهي فهي لا تعنينا؛ لأن التكرار ظاهرة صوتية بدرجة أسلس، والضمائر للمستترة تفتقر إلى ذلك.

جدول (6) يوضح نسبة تكرار الضمائر في قصيدة (ظمأ بارد)

حاله / نوعه	منفصل				متصل							الإجمالي	النسبة
	رفع		نصب	جر	رفع		نصب	جر					
	مفرد				مفرد	جمع	مفرد		مفرد	مثنى	جمع		
متكلم	أنا/ 8								ي/7		نا/4	19	%43
مخاطب	أنت/2				ت/1		ك/1		ك/ 2			6	%14
غائب						و/ 6			ه الغائب/8 ه الغائبة/3	هما/1	هم/1	19	%43
الإجمالي	10		0	0	1	6	1	0	20	1	5	44/44	%100
النسبة	%23		0	0	%2	%14	%2	0	%45	%2	%11	%99	

من خلال الجدول الآتي الذي أحصينا فيه الضمائر في هذه القصيدة يمكن أن نقرأ ما يأتي:

1- أن نسبة ضمائر المتكلم إلى المخاطب هي 19: 6: 19. وهو ما يعني تصدر ضمير المتكلم (19) ضميراً بنسبة43% ، وتطابقه مع ضمير الغائب (19) ضميراً بنسبة43%، وضعف حضور ضمير المخاطب (6) ضمائر فقط بنسبة 14%، ولعل من دلالات ذلك ما يأتي:

- تمثل الغيرية/خطاب الآخر في النص (19+ 6) بنسبة (57%)، يعني أنها تجاوزت الذاتية/الأنا والنحن (19) ونسبة (43%). والنص بقدر ما يترجم عن هموم صاحبه، ويعرب عما يسيطر على وعيه ولا وعيه، فهو يعني الآخر ويخاطبه ويعتني به، لكن طبيعة حضور الضمير تحدد وجهة النص، ومحور الخطاب. والذاتية هي الأصل في النص؛ فالنص ابن قائله، ونبت فكره ومزعة من عاطفته. فأن تستأثر الذاتية بالنص، أو تسيطر عليه؛ بحيث تكون فيه أكثر وأسبق، وغورها فيه أعمق، يغدو هذا هو الأصل، والأصل لا يسأل عنه، ولا يعلل له.

وكما هو ظاهر أن الذي حصل في النص هنا خلاف الأصل؛ فسيطر الآخر على جو النص، واستأثرت ضمائر الغائب والمخاطب بالنسبة العظمى من الحضور. لكن لعل مما يقلل من سعة الفجوة ويردم عمق الهوة أننا إذا

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

تتبعنا طبيعة الخطاب، وحال الملقي، ونوعية المخاطب والمتحدَّث عنه سيظهر أن الشاعر كاد أن يماهي بين الضمائر: فالأنا والأنت والهو، وجموعها يوحدها همٌّ ويختزلها موقف، وأيٌّ منها هو جزء من كلٍ متجانس. وقد سبق أن أشرنا على نحو ما إلى أن الشاعر في شكواه وبلواه إنما هو معادل موضوعي لأبناء وطنه: إن ذكر نفسه فعنهم يتحدث، وإن سال دمعه فإياهم يبكي، وإن ذكر همه فهمومهم يحكي، وإن صنع معهم شيئًا من ذلك فهو أيضًا يعني نفسه فيما يعنيه؛ إذًا: استحالت الأنا غيرية والغيرية ذاتية، وكأن النص تمرد على قاعدة توزيع الضمائر وتناوبها، شاهدًا لذلك متفرقات من قوله في هذا النص:

ويجيء من أقصى المدينة راعفا وطن مصابُ

تركوا ملامحهم لدي وغادروا وأنا ارتقابُ

ولمن ستقطف ما بذرتَ وأنتَ زادكَ والشرابُ

نعت الجراح قلوبنا وعن الغزاة الأهل نابوا

فنرى أن: (أنا= أنت= هم) في: غاية الخطاب، وتوجه الأسى، وشمولية المظلومية والظلام؛ فإذا تحدث عن ضمير منها فكأنه عن الجميع قد تحدث.

2. لكن لم كان حضور ضمير الغائب في النص بهذه النسبة الكبيرة 43%؟ لعل ذلك جزء من الاستلاب والغيبوبة، والظلامية المسيطرة على جو النص التي أكدناها مرارًا؛ فالغياب قرين العدم.

3. ضآلة استخدام ضمير للمخاطب: (6) مرات فقط، بنسبة 14%، وفي حيز ضيق ينحصر في مساحة سطرين متتاليين هما:

فبمن سيقدحك المساء وأنت وحدك يا ثقاب

ولمن ستقطف ما بذرت وأنت زادك والشراب

من مجموع (51) سطراً، وغاب ضمير الخطاب عن بقية مساحة النص. كما أن لغة استعمال ضمير للمخاطب كلها استعارية موجهة لمن في الأصل لا يفهم الخطاب؛ ولهذا كله دلالته الحادة، وقد سبق أن ذكرنا أن من أثر ذلك: غلبة اللغة الإيحائية على اللغة التطابقية، وتفرد اللغة الشعرية بالهيمنة والحضور دون اللغة الخطابية. ولذلك كله دلالته التصورية أو التوقعية لطبيعة المتلقي، ونوع الخطاب المناسب له. ولعل من دلالات ذلك أيضًا الشعور بالعبثية وعدم جدوى الخطاب؛ نتيجة الإحساس بعدم أهلية المخاطب، أو عدم اكتراثه؛ ولعل هذا من أسباب كون الخطاب قليلاً، وسبب كونه مجازياً وموجهاً لما لا يعقل.

4. عدد الضمائر المنفصلة (10) فقط بنسبة 23%، بينما عدد الضمائر المتصلة 34 ضميرًا ونسبة 87%. وكما هو بين فالبون بينهما شاسع، وللمدى واسع. ومعلوم أن الضمائر المتصلة من حيث العدد تساوي الضمائر المنفصلة في أصل اللغة، وأن كل ضمير متصل له ضمير منفصل يقابله. صحيح أن الضمائر المتصلة أقل حجمًا وأخف ذكرا من الضمائر المنفصلة بإجمال، وهذا قد يجعل استخدامها أسهل وبالتالي أكثر، لكن ذلك ليس بإطلاق، حتى وإن كان ذلك فسيكون التباين قليلا والفرق يسيرًا، لا يصل إلى هذا النسبة الفارقة الكبيرة؛ هذا مع أن ثمة مواطن تكون حكرًا على الضمائر المنفصلة، نحو: بداية الجمل، وفي حال التقديم والحصر،...

فما الذي يعنيه زيادة نسبة الضمائر المتصلة إلى هذا الحد؟!

لعله اتصال الشعور الذي يحسه الشاعر بينه وللمتلقين، وهيمنة الشعور بواحدية المصير المأساوي الذي يتخيله له ولأبناء وطنه:

نعت الجراح قلوبنا وعن الغزاة الأهل نابوا

وعدم انفكاك المصير الجمعي الواحد:

لا المخطئون نجوا ولا بالصائبين نجا الصواب

5. غياب ضمير المثنى، وانحصار حضوره بضمير واحد فقط، في قوله:

وعلى الرصيف جريدة ودم وبينهما حجاب

الثنائي هنا: الجريدة/ الدم: اشتركا في الضمير/هما، واتحدا في المكان/ الرصيف، واختلفا في: رمزية الحضور، وطبيعة الحضور: فالجريدة في الأصل فيها: أخبار وثقافة وتسلية ومتعة، وتشير إلى الحرية. والدم رمز البكاء والأسى والجراح وللموت والحرب والدمار. وعن طبيعة حضور ثنائي: الجريدة/ الدم، فهما وإن كانا معًا على رصيف واحد، لكن بينهما حجاب، فهما ليسا في تماس، وهما غير متعايشين، وهذه تكاد تكون حقيقة واقعية؛ فالصحافة رمز الحرية، والدم من رموز الدكتاتورية، وهذان ضدان لا يجتمعان.

ولعل سبب غياب ضمير المثنى في النص؛ كون اللوحة المسيطرة عليه ذات لون واحد: ظلامية النظرة، وقتامة الواقع، ويسيطر عليها توجه واحد: القلق وانسداد الأفق، ولذلك أفراد وأجزاء وصور وضحايا، لكن ليس له مضاد أو قسيم. فليس ثمة تنازعات في النص، ولا تعدد الأصوات، ولا تناقض النظرة، أو تضاد الوجهات، حتى حين يظهر ما يجزم بالتضاد والثنائية، فإنه في الحقيقة ليس ثمة تضاد، بل اتحاد التضاد، وتكامله، كما في قوله:

وأنا ابتعاد، واقتراب

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وأنا السؤال عن الذي، وأنا الجواب

وأنا اقتحام، وانسحاب

فأنا=الشاعر/ حال الوطن/الأمل للنشود – لوحة واحدة حوت كل المتناقضات متجاورة دون تنافر أو تضاد يقبل الثنائية المغايرة؛ التي تلجئ النص لاستعمال ضمير التثنية.

6. طغيان ضمير المذكر في النص، فثمة (41) ضميرًا مذكرًا من مجموع (44) أي ما نسبته 93%.

وإذا عرفنا أن ضمائر المؤنث الثلاثة المذكورة في النص إنما هي في الحقيقة ضمير واحد تكرر ثلاث مرات لغير العاقل؛ فهذا يعني غياب الأنثى الحقيقية غياباً كلياً في النص، ولعل سبب ذلك يعود إلى واحد أو أكثر من الأمور الآتية:

–كونه نتيجة من نتائج غياب الثنائية تقريبًا التي أشرنا إليها في النقطة السابقة.

–كون ذلك من آثار التغليب الذكوري السائد في الاستعمال اللغوي.

– أن ما يحمله النص ويعالجه يشترك فيه أفراد المجتمع، ويعانيه الجميع، دون تمييز بين ذكر وأنثى.

– أن الصورة النمطية للأنثى في النص الشعري عادة ما تكون مصاحبة لحالة نفسية تسودها العاطفة الأنانية وللمتعة، وهذا النص بعيد البعد كله عن ذلك.

7. طغيان ضمائر للمفرد (32) ضميراً، بنسبة 73%. ولن نزعم أن ذلك نتيجة عزلة تسيطر على النص، أو فردية تستولي على الشاعر، فبناء النص ووجهته تأبيان ذلك؛ بل سبب ذلك كونه نتيجة للتماهي بين الواحد والكل؛ فالواحد يعبر عن الكل، والكل يتمثل في الواحد.

8. يغلب في ضمير للمتكلم كونه مفرداً (15/ 4)؛ وفي هذا شيء من المنطق؛ لسببين:

الأول: أن المتكلم في الحقيقة فرد، وعندما يتكلم يغدو لغويًّا ومنطقيًّا أن يستعمل ضمير للمفرد.

ثانياً: أن الشاعر وإن كان فرداً في ذاته وفي خطابه، لكنه كما أسلفنا جعل من نفسه معادلاً موضوعيًّا لوطنه وأبناء وطنه؛ لذا فال(أنا) عنده لا تعني ذاته فقط، وإنما تعني: نحن/ أنتم/ هم.

9. الضمير للمنفصل كله مفرد، فلم يأت منه مثنى ولا جمع؛ وفي هذا– بصرف النظر عن الدلالة والغاية– تطابق الخطاب مع الحال؛ فالمتكلم فرد في خطابه، ومتفرد في إحساسه؛ لذلك كانت 2/8 ضمير متكلم مفرد(أنا):

وأنا اغتراب

وأنا ابتعاد واقتراب

وأنا السؤال عن الذي وأنا الجواب
وأنا لكل دم فم ولكل ظامئة سحاب
...وأنا ارتقاب
وأنا احتساب
وأنا اقتحام وانسحاب

10. ومما يلحظ في للموقع الإعرابي للضمير في النص ما يأتي:

أ. كل الضمائر للمنفصلة جاءت ضمائر رفع، فليس منها ضمائر نصب؛ ونرى أن هذا ناتج للمرونة والخفة اللتين تتصف بهما ضمائر الرفع للمنفصلة.

2. لم يحوِ النص من الضمائر ذات للموقع للمنصوب إلا واحدا: (44/1) [**سيقدحك**]على الرغم من كثرة استعمال ضمائر النصب في اللغة، وتعدد عوامل النصب للضمائر؛ ولا أجد لذلك تفسيرًا؛ إلا أن يكون ردة فعل عند الشاعر بسبب ما يشاع من كثرة النصب للمادي الذي يمارسه للمفسدون في الدولة والمجتمع بغض ذلك إلى وعي الشاعر ولا وعيه النصب بكل صوره: اللغوي وللمادي؛ ولعل مما يشهد لهذا الأمر قلة الكلمات للمنصوبة في نصه هذا؛ على الرغم من كون النصب أخف الحركات، وأنه الأكثر استعمالاً في اللغة؛ فللمنصوبات في اللغة أكثر من للمرفوعات والمجرورات مجتمعة، وربما للسبب نفسه استخدم جل الأفعال في النص لازمة غير متعدية إلى منصوب، بنسبة (28لازما/9متعد).

3. كثرة ضمائر الجر (26) ضميراً، بنسبة (59%)، بينما ضمائر الرفع والنصب مجتمعة (18) ضميراً، بنسبة 41%. وإذا علمنا أن ضمائر الجر كلها ضمائر غائب؛ أمكننا القول: إن (اجتماع الجر والغيبة) انعكاس أو تعبير عما يعالجه النص من وضع مجتمعي متقهقر متردٍ مجرور نحو المجهول، وعن الاستلاب والظلامية اللذين صبغا النص نتيجة لذلك.

3. حروف الجر:

حروف الجر تشكل حقلاً مستقلاً، وتشترك في كثير من الأمور، فهي: متطابقة في الوظيفة الإعرابية، مقصورة في الحضور الاسمي، متنوعة الدلالات، وقد تتناوب في العمل، إلى غير ذلك من الخصائص التي تجعل من تكرار هذه الحروف قضية تستحق التوقف عندها، واستجلاء ما يعنيه حضورها وتكرارها.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

في الجدول الآتي نجد بعض ما يتعلق بحروف الجر الواردة في النص.

جدول (7) يوضح نسبة تكرار حروف الجر في قصيدة (ظمأ بارد)

الحرف	تكراره	مدخوله	النسبة
الباء	10	5ظاهرة، 3ضمير، 1مصدر مؤول، 1مبهم	%31
اللام	10	5مبهم، 4ضمير، 1 اسم ظاهر.	%31
على	8	7 ظاهرة معرفة، 1نكرة	%25
عن	2	1ظاهر، 1مبهم	%06
من	2	اسمان ظاهران معرفان	%06
المجموع	32		%99

من الجدول، ومن النص أيضاً يتبين لنا الآتي:

1- أن تكرار حروف الجر في النص (32) مرة؛ وهو حضور متوسط، يعطي لها أهمية وأثراً؛ لكنه لا يمكنها من الهيمنة في النص.

2- توزعت في 24 سطرًا من مجموع سطور النص الـ (51) وشملت مساحة النص كله، ولم تتركز في زاوية محددة منه، وهو وضع طبيعي بإجمال.

3- في المستوى الحضوري لحروف الجر يلحظ الآتي:

- أن طبيعة حضورها في النص غير متزنة؛ ففيه فقط (5) حروف جر، أي أن ثمة حروف جر كثيرة لم يكن لها حضور في النص، وبعضها مما هو كثير الاستعمال في اللغة، دائم الحضور في النصوص، نحو(إلى، وفي، والكاف، ورب، و واو رب)؛ على الرغم من أن الحضور الأعظم في النص للأسماء التي هي مدخول حروف الجر، وتواضع الحضور الفعلي.

- نسب التوزيع أيضًا مختلة لصالح حرفي (الباء، واللام) إذ تكرر كل منهما عشر مرات، ونسبة حضورهما (62%)، وهما الحرفان الوحيدان غير مستقلين، بل يأتيان متصلين باسم بعدهما؛ مما يعطي للنص دلالة أكبر في الترابط العضوي على أصغر للمستويات. ولا أظن أن لخفة هذين الحرفين وصغر بنائهما كبير أثر في كثرة حضورهما؛ وإلا لكان الأمر مع بقية الحروف، فالحرف (على) ورد (8) مرات، والحرفان: (عن، ومن) وهما أقل منه بناء كل منهما ورد فقط مرتين.

–تنوع مدخولها، وتصدر الاسم الظاهر والضمير لقائمة المجرورات، وهو استعمال مألوف، فليس في ذلك شيء استثنائي.

4– بما أن أدوات الجر التي نحن بصددها حروف، والحروف كما هو معلوم: لا تؤدي وظيفتها، ولا تعمل عملها، ولا تعطي دلالتها الدقيقة إلا مقترنة بغيرها؛ فيغدو منطقياً تلمس أن يكون ثمة ما يثير الانتباه من/في طبيعة ما يقترن بها أو تقترن به.

وما يثير الانتباه فيما نحن بصدده في هذا النص: اقتران حروف الجر بأسلوبي: الاستفهام، والنفي:

أ– اقتران حروف الجر بالاستفهام: اقترنت حروف الجر في النص بالاستفهام خمس مرات، مع حروف: (على، والباء، واللام): اقترن (على) بالهمز 3مرات، واقترن اللام والباء بـ(من) الاستفهامية مرة لكل منهما. ويغدوا الأمر لافتًا وباعثًا على التساؤل والاهتمام إذا عرفنا أن مواطن الاستفهام في النص كله (8) مرات فقط، منها هذه الخمسة التي اقترنت بحروف الجر. وإذا عرفنا أيضًا أن الجمل الإنشائية في النص انحصرت في هذه الجمل الاستفهامية فقط، بمعنى أن أغلب الجمل الإنشائية في النص جاءت مقترنة بحروف الجر؛ فما سر ذلك؟ وما ينتج عن ذلك؟ أو ما يترتب عليه؟

أسلفنا الذكر أن النص ارتكز بشكل كبير على الجمل الاسمية، وأن خبر المبتدأ كثيراً ما يكون مصدرًا أو اسمه؛ وهو ما يعني أن النص قائم على ثبات الأحداث واستمرارها، وإذا عرفنا أن الجمل الإخبارية تفوق نسبة (90%) من الجمل في النص؛ فذلك يعني أن النص عبارة عن قائمة من الأحكام الثابتة القابلة للتصديق أو التكذيب. وقد كررنا أن ذلك كله مصوغ بصورة سلبية قاتمة قائمة على اليأس المطبق الناتج عن واقع مرير، وأمل مفقود، ومستقبل مجهول، صورة يسيرة مختزلة من ذلك نجدها في قوله:

عجب عجاب!

زمن يشيب به الغراب

زمن وسيلته وغايته عذاب

زفراتنا تهم به، وسكوتنا حيل تعاب

حكت الذئاب

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

إذاً هو واقع يغدو أي أمل معه ضرب من الوهم وباب من خداع النفس. فهل تؤثر الجمل الإنشائية القليلة على هذا التصور، وتعطي مساحة بسيطة لتوقعات إيجابية تبشيرية مغايرة للوحة السائدة في النص، ولو كانت مجرد توقعات؟ وهل لحروف الجر أن تجر الصورة الكلية نحو منحىً آخر مغاير؟

لو أعدنا النظر في الجمل الإنشائية المقترنة بالجر، لوجدنا الاستفهام فيها قائماً على: الاستبعاد، والاستنكار، والاستغراب.. في بناء رتيب يؤكد هذه الأشياء ويعمقها، فمع حرف الجر(على) جاءت هذه الأمور بصورة ممتدة تمتطي الأزمنة الثلاثة، لاحظ ذلك:

أعلى المسافر أن يموت لكي يحس به الغيابُ؟!

أعلى القصيدة أن تذل إذا ترنحت الرقابُ؟!

أعلى الحقيقة أن تغير وجهها لمن استرابوا؟

عجب عجابُ!!

أكان، وينبغي أن يكون، وسينبغي أن يكون على: للمسافر، والقصيدة، والحقية أن... ؛..؟ إنه عجب عجاب من حماقة الحدث وقبحه الناتجين من: انحطاط الواقع، وغرابة أهله، وانعكاس الموازين.

والرتابة نفسها والأمور السابقة ذاتها نجدها مع حرفي الجر الباء واللام المقترنين بـ(من) الاستفهامية في قوله:

فبمن سيقدحك المساء وأنت وحدك يا ثقاب؟!

ولمن ستقطف ما بذرت وأنت زادك والشراب؟!

وضع الكتاب.

إنه استغراب واستنكار ينطلقان من لحظة يائسة بائسة؛ ليمتدا إلى مستقبل مجهول ممتد السوء وجهالة المصير.

ومما يلحظ في طبيعة البناء التركيبي للجر مع الاستفهام اعتماده على: النمطية، والتراتبية: فاتخذ مع (على) نمطا، ومع (الباء واللام) نمطاً، ومضى في الأمرين على وتيرة رتيبة مع كل نمط: فمدخول (على) في كل من المواطن الثلاثة واحد: الاسم الظاهر المعرف بـ(ال)، وكانت(من) الاستفهامية بما فيها من إبهام مدخول الباء واللام. وثمة مغايرة بنائية اقتضتها خصوصية كلٍ، تمثل ذلك بكون الجر مدخول الاستفهام في النمط الأول أي مع (على)، وهذا الأصل؛ كون أدوات الاستفهام لها الصدارة، لكن تخلف الأمر مع حرفي(الباء واللام) فكان الاستفهام مدخول الجر، وتاليًا له؛ ذلك أن حرفي الجر متصلان غير مستقلين، وهما لا يأتيان ذيلاً.

الأبيات الثلاثة الأولى صدورها جمل اسمية كان حرف الجر (على) مع مدخوله خبرا مقدما لمبتدأ هو مصدر مؤول في الأبيات الثلاثة. والبيتان الأخيران صدراهما جملتان فعليتان صدرتا بحرف الاستقبال القريب (السين) وجاء الحرفان(الباء واللام) مع مجرورهما اسم الاستفهام (من)متعلقين بالفعلين التاليين لهما.

الأبيات الثلاثة ختمت بـ(عجب عُجاب): مصدر+ صيغة مبالغة؛ بما يدلان عليه من امتداد العجب وشدته.

البيتان الأخيران ختمًا بـ(وضع الكتاب) بما تدل عليه هذه الجملة الموجزة من: حتمية ناجزة، وقدرية نافذة، ليس لنا إزاءهما غير الاستسلام التام والتسليم المطلق.

ومما يلفت الانتباه أنه في النموذجين السابقين على قصرهما تركز الحضور الفعلي بشكل كبير، لا سيما الفعل المضارع، فقد احتويا على محدوديتهما (6) أفعال مضارعة من مجموع (14) فعلاً مضارعًا في النص كله؛ فلعل لاقتران الجر بالاستفهام أثراً في طبيعة هذا البناء اللفظي. وأياً كان فهذا الحضور الفعلي يدل على أن هذه الجمل تتسم بحركة دؤوبة، وأن أحداثها البغيضة متجددة متكررة.

إذاً هذه الجمل الخمس التي جمعت الجر والإنشاء لا تحمل بصيصاً من أمل، ولا خيطًا من رجاء يقلل من سلبية الواقع المرير الذي أدته الجمل الإخبارية في النص. بل هي امتداد لتلك، متكاملة معها في تصوير الواقع الذي نجحت القصيدة النجاح كله في بيان عمق مأساته وامتدادها وتجددها، والقنوط من بزوغ فجر قريب.

ويحسن ألا نغفل الإشارة إلى أن بقية الجمل الإنشائية الثلاث التي لم تقترن بحروف الجر إنما هي أخت هذه وبنت تلك في تصويرها لسلبية الواقع، وظلامية حاضره المعاش ومستقبله المتوقع، يقول فيها:

قلقي وأغنيتي وقافيتي يباب

.....

(فمتى الإياب)؟!

....

وذوت مواسمنا وما ذوت القذائف والحراب

(فمتى الحساب)؟!

و(متى سينقشع الضباب)؟!

تكرر اسم الاستفهام الزمني (متى) 3 مرات: يحمل الحسرة واليأس، واستبطاء الفرج.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ب. اقتران حروف الجر بالنفي: ورد النفي في النص كامله في أربعة مواضع فقط، اثنان منها سبقا حرفي جر، في قول الشاعر:

وعلى القتيل بأن يتوب (وما لقاتله) متاب

لا المخطئون نجوا (ولا بالصائبين) نجا الصواب

قلة النفي إلى هذا الحد في النص يجعله مرتكزًا على الإثبات المطلق. ويظهر لي أن إيمان الشاعر الجازم باللوحة العامة التي رسمها النص، وقناعته الراسخة بواقعية ما سطره وحقيقته؛ جعل النص يغلب عليه الثبات، فنتج عن ذلك ضعف الغائية التوازنية في النص؛ لذلك لم يحصل تنافس حضوري بين الأساليب للمقابلة، ومنها: الإنشاء والخبر كما سبق، وكذا النفي والإثبات؛ لذا ندر النفي لعدم الحاجة إليه. وأن يأتي بعد نصف النفي – وإن كان قليلا– في النص حرف جر، مع أن نسبة حضور حروف الجر في النص ليست كثيرة كما ذكرنا؛ لهو أمر لافت للانتباه، ومثير للاهتمام، وقد يكون ناتجا عن علاقة خصوصية، وأيًّا كان فلا يخلو من دلالة ما.

ومما نجده في موطني اتصال النفي بالجر:

– أن ما دخلا عليه في الموطنين وصف معرف.

– أن كلا منهما يتصدر جملة ترتبط بما قبله بحرف العطف الواو.

– أن شبه الجملة في كلٍ متقدم لفظًا، ومتعلقه متأخر عنه.

– أن للموطن الأول قائم على الضدية الدلالية، والتوافق اللفظي، أو ما يسمى بديعيًّا (رد العجز على الصدر).

– وأن الثاني بعكس الأول: أي قائم على التشارك الدلالي، والضدية اللفظية، أو ما يسمى بديعياً (التقابل).

المحور الرابع: التكرار التموضعي

إذا كان تكرار اللفظ يحمل دلالة، ويعطي فائدة ما؛ فإن تكراره في موضع بعينه يعطي فائدة مضافة، وقد يحمل دلالة أخرى. وثمة مواضع كثيرة في القصيدة يركز عليها من يدرس التكرار في النصوص، وأعطيت تسميات توحي بمكان تموضعها، منها: البداية أو الاستهلال، والدواخل، والسوابق، واللواحق، والخوالف، والنهايات،...

ونحن هنا سنقتصر على تتبع التكرار في بدايات سطور النص ونهاياتها؛ رغبة في الإيجاز؛ ولأنهما أهم موضعين في النص حصل فيهما تكرار تموضعي. ولأن أغلب التكرارات التي سنستشهد بها قد تقدم ذكرها؛ فسنكتفي بالإشارة إلى ما اكتسب التكرار من تموضعه في المكان الذي هو فيه.

1. التكرار الاستهلالي: (تكرار البدايات)

تشكل البدايات أهمية كبرى: للمتلقي، وللنص معا؛ فما بعدها يبنى عليها، وغالبًا ما يسند إليها. ونقصد بالتكرار الاستهلالي: التكرار الذي يأتي رأسيًّا في أوائل أبيات النص وسطوره، وليس في أول النص فقط. وهذا التكرار قد يكون لحرف أو كلمة أو جملة، وقد يجتمع ذلك كله. والتكرار الاستهلالي أكثر حضورًا من التكرار الختامي، بل ذهب د. محمد عبد المطلب إلى أن غالبية أشكال التكرار تأتي "في صورة رأسية [استهلالية]، بحيث تتردد لفظة معينة أو جملة معينة في مطلع عدة أسطر، لتكون نقطة الثقل التي ينطلق منها المعنى فيغطي امتداد السطر، ثم تتواصل الدلالة اعتمادًا على هذه الركيزة التعبيرية.[1] . هذا و"يستهدف التكرار الاستهلالي في المقام الأول الضغط على حالة لغة واحدة وتوكيدها عدة مرات بصيغ متشابهة ومختلفة من أجل الوصول إلى وضع شعري معين قائم على مستويين رئيسين: إيقاعي ودلالي[2]" وترى نازك الملائكة أن التكرار الاستهلالي لا بد "أن يوحد القصيدة في اتجاه يقصده الشاعر وإلا كان زيادة لا غرض لها[3]" ولا فائدة منها.

والجدول الآتي يوضح الحروف والكلمات والجمل التي شكلت التكرار الاستهلالي في النص.

جدول (8) يوضح عناصر التكرار الاستهلالي في قصيدة (ظمأ بارد)

الحرف	نوعه	تكراره	الكلمة/الحقل	نوعه	تكراره	الجملة وشبهها	نوعها	تكرارها
و	رابط	17	مصدر/اسمه	حقلي	12	وأنا..	اسمية	6
ق	حرف مَبنَى	11	أنا	ذاتي	6	فبمن سيقدحك.. ولمن ستقطف..	فعلية/استفهامية /استقبالية	**2**
على	جر	6	للماضي	حقلي	11	أعلى..	استفهام/خبر مقدم	3
ف	رابط	4	للمضارع	حقلي	2	فمتى..	استفهام/خبر مقدم	2
أ	استفهام	3	متى	ذاتي	3			
ز	مَبنَى	3	زمن	ذاتي	2			
ن	مَبنَى	3	باب	ذاتي	2			

من الجدول السابق يتضح لنا الآتي:

1- أن تكرار الحروف أكثر من تكرار الكلمات والجمل.

(1) بناء الأسلوب في شعر الحداثة: 421.
(2). القصيدة العربية الحديثة من البنية الدلالية إلى البنية الإيقاعية، بناء الأسلوب في شعر الحداثة، محمد صابر عبيد، 2001م، اتحاد الأدباء والكتاب العرب، دمشق، ص18-19.
(3). قضايا الشعر المعاصر، نازك الملائكة، ص 236.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

2- ذكرنا الحروف المكررة استهلاليًّا، سواء كانت حروف معنى أو حروف مبنى.

3- المكررات الاستهلالية بينها شبه تكتل موضعي، لا سيما الجمل وشبهها، لكن حرفي (الواو والفاء) ليس لهما شيء من ذلك؛ لأنهما حرفا ربط يوجدان حيث يقتضيهما الأمر.

4- أن أكثر حرف تكرر ابتداء هو حرف الواو (17) مرة؛ ولا غرابة فهو أكثر حروف المعنى تكررًا في النص كله، فقد ورد (57) مرة: (عطفًا، وحالًا، واستئنافًا). أي أن نسبة تكرار الواو استهلاليًّا تبلغ 25% من نسبة حضورها الكلي في النص.

5- ومما يلحظ في التكرار الاستهلالي على المستوى الحقلي ما يأتي:

ا. أن المصدر واسمه أكثر كلمة اسمية حقلية استهلالية تكررت في النص بعدد (12) مرة، ونسبة 20%؛ وهذا من أثر الهيمنة النصية لهما التي سبق ذكرها.

ب. أن الاستهلال بالفعل الماضي بعدد (11) فعلاً من مجموع (23) فعلا ماضياً احتواها النص، بنسبة 48% هو أكبر نسبة تكرار استهلالي/غير تركيبي في النص على الإطلاق؛ ولعل مما يوحي به هذا الأمر أن الشاعر كثيراً ما يبدأ من الماضي متدرجاً إلى المستقبل في تصويره الشعري؛ على الرغم من اسمية النص واتكائه على الحدث الممتد لا المحدود.

6- أن التكرار الاستهلالي المركب انحصر في نمطين من التركيب، تمثل بـ:

أ. جملة اسمية تصدرت بالضمير(أنا) بعدد (6) مرات؛ وقد سبق مناقشة الأنا التي يحملها الضمير هنا.

ب. سبعة مواطن شكلت حقلاً استفهاميًّا، استأثر بـ8/7 من جمل الاستفهام الإنشائية؛ ولأن أدوات الاستفهام لها الصدارة في الكلام؛ فيغدو التكرار الاستهلالي هنا طبيعيًّا مألوفًا.

2- تكرار النهايات

وإن كان التكرار في النهايات أقل منه في البدايات، لكن النهايات لا تقل أهمية عن البدايات. وإذا كانت البدايات أول ما يقرع ذهن المتلقي، فالنهاية آخر ما يتصل به. والنهايات تترجم الغايات، بل الغاية ترادف النهاية لغة، ولا غرابة فكلٌ يؤمل أن تكون نهايته هي غايته التي يسعى إليها.

جدول (9) يوضح النهايات المكررة في قصيدة (ظمأ بارد)

المكرر	التكرار	النسبة
المصدر واسمه	20	%33
كلمة (باب)	7	%87
المشتقات	5	%56
حرف (الباء)	51	%55
الأفعال	4	%11

من الجدول السابق يتبين ما يأتي:

1- أن تكرار النهايات أقل من تكرار البدايات بإجمال.

2- أن تكرار النهايات وجد في الحروف والأسماء والأفعال.

3- أن الأكثر تكرارًا في النهايات هو حرف(ب)؛ لأنه حرف الروي في القصيدة، وقد أسلفنا أن حرف الباء يتصف بصفات: الشدة والقلقلة والجهر؛ وهو الأمر الذي انعكس على النص؛ لا سيما وأنه ابتدأ بحرف الباء وبه اختتم .

4- الحضور الملحوظ للمصدر واسمه، على نحو أكثر منه في تكرار البدايات، وإذا ضممنا هذا الأمر إلى قلة تكرار الأفعال في النهايات: (3ماض+ 1 مضارع= 4) أي بنسبة 11% فقط، تبين لنا محدودية حضور الأفعال في النهايات، وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن المصادر المكررة في النهايات إنما هي جزء من الأسماء، إذًا يكون مجموع الأسماء المنتهى بها في النص: (47) اسماً، وبهذا يتأكد ما كررناه من ارتكاز النص على الاسمية، بما يدل عليه ذلك من استمرار وثبات.

5- مما يلفت الانتباه في طبيعة النهايات المكررة، أنها استأثرت بخمسة من المشتقات التسعة الموجودة في النص، بنسبة 56% وهذا يؤكد الفرضية التي ذهبنا إليها في النقطة السابقة؛ فالمشتقات أسماء، وتشترك مع المصدر واسمه في: الاسمية، وفي الدلالة على الحدث الممتد.

6- كلمة (باب) تكررت في النص 8 مرات، لكنها في مرتين منها كانت تمثل السطر الشعري كله؛ فاعتبرناها في إحداهما من البدايات؛ لا سيما وأنها أول كلمة بدأ بها النص، واعتبرناها في أخراهما من تكرار النهايات. وقد سبق أن وقفنا على الدلالة القائمة سياقيًّا لهذه الكلمة في النص.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ختاما:

هذه بعض النتائج التي توصل إليها البحث:

1. التكرار في قصيدة (ظمأ بارد) وسم النص بقدرة تصويرية بديعة للواقع اليمني الحاضر، وللمستقبل المتوقع بلغة شعرية إيحائية عميقة.

2. ولَّد التكرارُ في النص طاقة شعورية هائلة تجبر القارئ العمدة على التفاعل والانفعال؛ حتى كأنه وهو يقرأ النص: يشاهد ويسمع ويلمس حاضر اليمن وأنينها المؤلم، ومستقبلها المظلم المحزن – الأكيد بحسب قناعة النص لا المتوقع– في لوحة بارزة بإزائه.

3. هذا النص عبارة عن كتلة موسيقية، متعددة النظام للموسيقي، على نحو يكسر الرتابة والملل، وفيه ما يلبي رغبات لأنصار: القديم والحديث والحداثة.

4. البناء الهندسي الخاص للنص له أثر موسيقي، وأسهم في توليد أنواع من التكرار، لكن هذا البناء ليس من أعطى النص قيمته وتميزه.

5. للتكرار في هذا النص صلة بحالة الشاعر ونفسيته.

6. هذا النص قائم على: أ. الإخبار لا الإنشاء. ب. الإيجاب لا النفي. ج. الثبات للمكروه والديمومة السلبية، لا التحول الإيجابي لأوضاع البلاد.

7. كلما قل بناء الجمل للمكررة، زادت فيها فرص التوافق الهندسي: بناءً وموسيقى، والعكس صحيح؛ وهذا يعلل لنا سبب كون شعر الغناء غالباً ما يكون من الأبحر المجزوءة والخفيفة.

المصادر والمراجع:

1. بنيس، محمد، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب،(مقارنة بنيوية تكوينية)، دار العودة، بيروت، 1989م.
2. بوبعير، بوجمعة، دراسة في الشعر العربي الحديث والمعاصر، منشورات جامعة قاريونس بنغازي، ط 1، 1998م.
3. جعفر، عبد الكريم راضي، تكرار التراكم والتلاشي ظاهرة أسلوبية، مهرجان المربد الشعري الـ(4)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط 1،2000م.

4.جيدة، عبد الحميد ، الاتجاهات الجديدة في الشعر العربي المعاصر، ط 1، 1980م.
5. الحمادي، يحيى، ديوان نحت في الدخان، مؤسسة أروقة، القاهرة، ط1، 2019م.
6.داوود، أماني سليمان، الأسلوبية والصوفية(دراسة في شعر الحسين بن منصور الحلاج)، مطبعة مجدلاوي، عمان الأردن ط 1، 2002م.
7.الزَّبيدي، المرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
8.زروقي، عبد القادر علي، أساليب التكرار في ديوان(سرحان يشرب القهوة في الكفتيريا) لمحمود درويش(مقاربة أسلوبية)، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر – باتنة– الجزائر. 1432–1433هـ/ 2011– 2012م.
9.السعدني، مصطفى، البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث، منشأة المعارف، مصر.
10.السيد، عز الدين علي ، التكرير بين المثير والتأثير، عالم الكتب، بيروت، ط 2، 1968م.
11.شرتح، عصام، جمالية التكرار في الشعر السوري، دار رند للطباعة والنشر، ط1، دمشق، سوريا، 2010م.
12.عبد المطلب، محمد، بناء الأسلوب في شعر الحداثة، دار المعارف، ط 1.
13.عبيد، حاتم، التكرار وفعل الكتابة في الإشارات الإلهية لأبي حيان التوحيدي، مطبعة التفسير الفني، صفاقس، تونس، ط1، 2005م.
14.عبيد، محمد صابر، القصيدة العربية الحديثة من البنية الدلالية إلى البنية الإيقاعية، بناء الأسلوب في شعر الحداثة، اتحاد الأدباء والكتاب العرب، دمشق، 2001م
15.العسكري، أبو هلال، الفروق اللغوية، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة.
16.عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، 1429هـ – 2008م.
17.فضل، صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، عدد 164، الكويت.
18.الكبيسي، عمران خضير، لغة الشعر العربي المعاصر، ، وكالة المطبوعات، الكويت ، ط 1، ، 1982م
19.لوتمان، يوري، تحليل النص الشعري، بنية القصيدة، ترجمة: محمد فتوح،، دار المعارف، بيروت، 1995م.
20.مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.
21.مفتاح، محمد، الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، ط 3، الدار البيضاء، 1992م
22.ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ
23.نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، مطبعة دار التضامن، بغداد ، ط 2، 1965م.
24.ياقوت، محمود سليمان، علم الجمال اللغوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995م.

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد الثالث عشر-جمادي الأولى1444هـ-ديسمبر2022م
ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

رِسَالَةٌ فِيمَا يَتَعَلقُ بِـ"عَسَى" وَإِقْحَامِهَا فِي الكَلَامِ

تأليف: الإمام محمد بن إبراهيم الدروري المصري الحنفي، سريّ الدين، المعروف بابن الصائغ (1066 هـ) دراسة وتحقيق

د. إبراهيم أحمد محمد صفي (*)

د. فهد بن درهم محمد الغانمي(**)

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة رسالة فِيمَا يَتَعَلقُ بِـ"عَسَى" وَإِقْحَامِهَا فِي الكَلَامِ لسري الدين ابن الصائغ وتحقيقها، وهي رسالة لغوية مهمة تعالج أهم المواطن التي تستخدم فيها "عسى" وأثرها في اختلاف الدلالة وما يترتب عليها من أحكام؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الاستقرائي التاريخي في معرفة المؤلف والمخطوط وصحة نسبته إليه، والمنهج الوصفي في عرض منهج المؤلف، وبيان أسلوبه، مع الاستفادة من المنهج التوثيقي في عزو نقولات المصنف وإشاراته إلى مظانها.

وقد توصل الباحثان إلى عدد من النتائج، أهمها:

1-أَنَّ للمؤلف سري الدين جهودًا مهمةً في الدرس للغوي.

2-أَنَّ ثمة بعض المقامات الخاصة التي تقتضي استعمال "عسى" استعمالًا خاصًا، مغاير لوظيفها المشهورة في كتب النحو والبلاغة والتفسير.

3-تَبَيَّنَ أَنَّ أهم وظائف "عسى" عند إقحامها في الكلام هي زيادة الشك، والاحتمال.

الكلمات المفتاحية: الدروري، إقْحَام عسى، سري الدين، وظائف عسى

(*)أستاذ النحو والصرف المساعد بجامعة القرآن والعلوم الأكاديمية –فرع إب. **Email: ebr.safi@gmail.com**
(**) أستاذ العلوم اللغوية المساعد بقسم اللغة العربية– بكلية التربية، جامعة إب. **Email: fahdalghanmi@ibbuniv.edu.ye**

The Manuscript "Risaalah fi ma Yata'allaq bi 'Asaa' wa Iqhaamiha fi Al-Kalaam" by Imam Muhammad Bin Ibrahim Al-Daroori Al-Masry Al-Hanafy, Sariyy Al-Deen Well-Known as Ibn Al-Saaigh (1066)
An Exploratory Study

Abstract:

This study aims at studying and exploring a manuscript entitled "Risaalah fi ma Yata'allaq bi 'Asaa wa Iqhaamiha fi Al-Kalaam" by Sariyy Al-Deen Ibn Al-Saaigh ('Asaa and its Usage). It is an important linguistic manuscript because it tackles the most important contexts in which 'Asaa (perhaps) is used and its impact in creating different significations in addition to what rules can be governed by subsequently. To achieve these objectives, the two researchers used a historical inductive approach to familiarize with the author, the manuscript, and to authenticate the manuscript's attribution to the author. They also adopted a descriptive approach to present the author's approach and to manifest his style, and they capitalized the documentative approach to attribute the author's citations and his inferences to their habitation .

The two researchers reached a set of of results, the most important being :

.1 The author Saryy Al-deen had important efforts in linguistics .

.2 There are some special contexts that require using 'Asaa in particular, dissimilar to its main famous function in books of grammar, rhetoric, and Tafsir (interpretation).

.3 It has been manifested that the most important function of 'Asaa, when inserting it in a context was to increase the degree of suspicion and probability.

Keywords: Al-Daroori; Insertion of 'Asaa; Sariyy Al-Deen; Function of 'Asaa.

القسم–الأول الدراسة

مقدمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أفصح من نطق بالضاد، وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين.

يُعَدُّ التراث الإسلامي مصدرًا مهمًا من مصادر الفكر العربي الإسلامي، ومادةً خصبةً للبحث والدراسة بما تضمنه من أنواع العلوم والمعارف التي لم يبصر الكثير منها النور حتى اليوم، وهو ما يتطلب من الباحثين والمتخصصين بذل المزيد من الجهود لتحقيقه وإخراجه بالصورة اللائقة التي تبين جهود علمائنا الأوائل في الدرس اللغوي، وخدمة اللغة العربية بوصفها الوعاء الفكري للثقافة العربية

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

والإسلامية؛ ومن هنا فقد حرص الباحثان على دراسة هذا المخطوط وتحقيقه تحقيقًا علميًّا إسهامًا منهما في إحياء التراث اللغوي؛ إذ توافرت لهما أربع نسخ للمخطوط، فضلًا عن كون موضوع المخطوط يمثل محورًا بحثيًا مهمًّا نحويًّا ودلاليًّا؛ حيث تضمن عددًا من المواضع التي تكون فيها عسى مقحمة في الكلام؛ لإفادة زيادة الشك، والاحتمال، أو لتأكيد معنى الغرض، أو لإفادة عدم القطع بالأخذ، أو مؤولة بما يصلح صفة، أو صلة لما وغيرها من الوظائف الدلالية والنحوية التي تؤديها في الاستعمالات اللغوية المختلفة.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في الاستعمالات المختلفة لـ"عسى" ووظائفها المتعددة في الاستعمال اللغوي، وقد حاول مؤلف هذا المخطوط الوقوف على بعض تلك الاستعمالات اللغوية وتأويلها وتوجيهها، بالإضافة إلى القيمة العلمية لهذا المخطوط كونه تناول عددًا من الوظائف الدلالية واللغوية المختلفة التي تؤديها عسى في الاستعمال، وما يترتب عليها من توجيه الاستعمال اللغوي لها، فكان ذلك دافعًا إلى دراسة المخطوط وتحقيقه بالإضافة إلى الأسباب الآتية:

1- وقوع هذه الرسالة ضمن مشروع دراسة رسائل سري الدين وتحقيقها الذي تبنَّاه جماعة من الأكاديميين بإشراف الأستاذ الدكتور جمال نعمان ياسين.

2- حِرصُ الباحثين على الإسهام في مجال إخراج التراث وتحقيقه.

3- كون المخطوط يقع في إطار تخصص الباحثَين.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1- إخراج النص المحقق بصورة علمية حديثة تبرز محتواه العلمي القيم.

2- إبراز جهود المؤلف سري الدين وإسهامه في الدرس اللغوي.

3- استكمال دراسة رسائل سري الدين وتحقيقها ضمن مشروع تحقيق آثاره العلمية المشار إليها سابقًا.

منهج البحث:

استخدم الباحثان عددًا من المناهج اقتضتها دراسة المخطوط وهي كالآتي:

1–المنهج الاستقرائي التاريخي: عند التعريف بالمؤلف ودراسته، وتتبع ذلك في كتب التراجم والطبقات.

2–المنهج الوصفي: عند عرض منهج المؤلف، وكذلك بيان أسلوبه في هذه الرسالة، وكذا عرض منهج التحقيق، وإخراج النص المحقق، ووصف نسخ المخطوط.

3–المنهج التوثيقي: وذلك في عزو نقولات المصنف وإشاراته إلى مظانها.

هيكل البحث:

قسمنا البحث إلى قسمين، تناول القسم الأول الدارسة وفي هذا القسم اقتضتْ طبيعة البحث أَنْ يكون في مبحثين: تناول الأول المؤلف اسمه، ونسبه، ومشايخه، وتلامذته، ومصنفاته، وثقافته، ومكانته، ووفاته. أما المبحث الثاني فقد تناول المخطوط أهميته وقيمته العلمية، مصادر المؤلف، منهجه، توثيق نسبته للمؤلف، وصف النسخ، ومنهج التحقيق.

أما القسم الثاني فقد تناول النص المحقق وإخراجه وضبطه وفق قواعد الكتابة الحديثة.

القسم الأول–دراسة المؤلف، والرسالة

المبحث الأول–التعريف بالمؤلف:

أولًا–اسمه ونسبه، مولده ووفاته:

محمد بن إبراهيم بن كمال الدين بن شرف الدين الدَّرُورِي، المصري، الحنفي، أبو الرِّضَا[1]، الملقب بابن الصائغ، والشهير بسَرِيّ الدين أفندي[2]. ولد سنة خمس وسبعين وتسعمائة بمصر[3]، وكانت وفاته في القاهرة سنة ست وستين وألف، ودفن بمقبرة المجاورين[4].

ثانيًا–نشأته وحياته العلمية.

لقد نشأ سَرِيّ الدين الدروري نشأة علمية، وتعلم وتفقه على كبار العلماء في عصره، وكان والده من أكابر التجار المياسير في مصر، خلف له أموالًا كثيرة، فاشتغل بقراءة العلوم[5]. وأخذ عن المحقق حسين المعروف بباشا زَاده نزيل مصر، ولَزِمَهُ، واختص بِهِ، وَبِه تفوق على نظرائه، وَكَانَ يعرف اللغة

(1) ينظر: سلم الوصول إلى طبقات الفحول: 3/ 300.
(2) ينظر: خلاصة الأثر: 3/ 316–318.
(3) عقد الجواهر: 289.
(4) يُنظر: خلاصة الأثر: 3/ 317–318، ومعجم المفسرين: 470/2. والأعلام: 5/ 303. وهدية العارفين: 2/ 278.
(5) ينظر: خلاصة الأثر: 317/3.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الفارسية والتركية حق المعرفة بحيث أَنَّهُ إذا تكلم بهما يُظَنّ أَنه من أهلهما، وكان يكتب الخط المدهش، وقد تولى بمصر مدارس جليلة، فدَرَّسَ في المدرسة السليمانية[1]، والمدرسة الصرغتمشية[2]، وانتفع بِهِ جَمَاعَة من أهل بلدة[3]. ثُمَّ إنَّهُ سافر إلى الرّوم بِطَلَب من شيخ الاسلام أحمد بن يوسف المعيد[4] مفتي الدولة العثمانية، ورزق منه قبولًا تَامًّا، فَوَجَّهَ إليه رُتْبَة قَضَاء القدس، وَدخل دمشق ذَهَابًا وإيابًا[5].

ثُمَّ عاد إلى الروم وأقام بها يدرس ويؤلف[6].

وكان ينظم الشعر، قال عنه الأمين المحبي (ت1111هـ): "أورد له والدي رحمه الله في ترجمته قصيدة من نظمه، في غاية السَّلاسَة واللطافة، وذكر أَنه مدح بها قاضى مصر المولى عبد الكريم المنشي ومستهلها[7]:

رَعَـــى الله عَهْـــدًا بالغَـــرامِ تقـــدَّمَا ... أراه بثَـــوْبِ الـــدهرِ وَشْـــيًا مُنَمْنَمَـــا
وحَـــيَّ الْحَيَـــا مـــنِّي ديارَ أحِبَّـــتِي ... وإن كـــان رَبْـــعُ الـــوُدِّ مـــنهم تَهَـــدَّمَا
وإن كـــان وُدًّا في الْحَقيقـــةِ غـــيرَ أنْ ... عَشِـــقْتُ وأوْهَمْـــتُ الحِجَـــى فتوَهَّمَـــا
إلى كـم أُضِـيعُ العمـرَ في أيْـنَ هـم غَـدَوْا ... وحـــتَّى مَ يُسْـــلِينِي لعـــلَّ وأيْنَمَـــا

ثالثًا–شيوخه:

تتلمذ سري الدين الدروري على كثيرٍ من مشايخ العلم وجهابذته، من أبرزهم:
أحمد السنهوري المالكي (1016هـ)[8].

---

(1) هي مدرسة أنشأها السلطان سليمان بن سليم، في أكثر من بلد، كالشام ومكة، وفيها أربع مدارس، وكان يُقرأ فيها قطعة من الكشاف والهداية، وقطعة من تفسير المفتي أبي السعود العمادي، ودرسًا في الطب والحديث وأصوله. ينظر: نزهة الخواطر، الطالبي: 4/ 406.
(2) هي مدرسة تقع خارج القاهرة، بجوار جامع الأمير أبي العباس أحمد بن طولون، بناها الأمير سيف الدين صرغتمش الناصري، سنة 756هـ، وجعلها وقفًا على الفقهاء الحنفية. يُنظر: المواعظ والاعتبار: 4/ 264–265.
(3) ينظر: خلاصة الأثر: 3/317، وعقد الجواهر والدرر: 289.
(4) هو: المولى أحمد بن يوسف، المفتي الأعظم، المعروف بالمعيد، المجمع على فضله وديانته وتبحره في العلوم، ولي منصب مفتي الدولة العثمانية إلى أن توفي سنة 1057هـ. ينظر: خلاصة الأثر: 1/ 368–369.
(5) ينظر: خلاصة الأثر : 3/ 317.
(6) ينظر: عقد الجواهر والدرر : 289.
(7) عقد الجواهر والدرر : 317.
(8) هو أحمد السنهوري المالكي، وهو من علماء النحو وعلم البيان، وله قيام على مختصر خليل بن إسحاق، وهو من مدرّسي المالكية بالقاهرة المعزّية، يقرب عمره من الخمسين سنة، ينظر: ذيل وفيات الأعيان: 1/ 166.

الشيخ أَبُو بكر بن إِسْمَاعِيل الشنواني (ت: 1019هـ)[1].

الْمولى حُسَيْن باشا بن رستم الْمَعْرُوف بباشا زَاده (ت: 1023هـ)[2].

أَحْمد بن أَحْمد الْخَطِيب الشَّوْبَرِيّ (ت: 1069هـ).[3]

يوسف بن زكريا بن محمد الأنصاري (ت: 987هـ)[4].

رابعًا –تلامذته:

1 –مصطفى بن عبد الله القسطنطيني، الشهير بحاجي خليفة (ت: 1067هـ)[5].

2– عبد الباقي بن عبد الرحمن بن علي المقدسي (ت: 1078هـ)[6].

3– محمد بن محمد بن أحمد العيثاوي، الدمشقي (ت: 1080هـ)[7].

4– فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبي الحموي، الدمشقي (ت: 1082هـ)[8].

5– أحمد بن أحمد بن محمد العجمي الوفائي (ت: 1086هـ)[9].

6– عبد القادر بن عمر البغدادي (ت1093هـ)[10].

---

(1) هو الشَّيْخ أَبُو بكر بن إِسْمَاعِيل ابْن القطب الربانِي شهَاب الدّين الشنوانِي، كَانَ مولده شنوان وَهِي بَلْدَة بالمنوفية وَتخرج فِي الْقَاهِرَة، وَكَانَ كثير الِاطِّلَاع على اللُّغَة ومعانِي الْأَشْعَار حَافِظًا لمَذَاهِب النُّحَاة. ينظر: خلاصة الأثر: 79/1.

(2) حسَيْن باشا بن رستم الْمَعْرُوف بِباشا زَاده الرُّومِي نزيل مصر، كان مولده ببلغراد فِي يَوْم الْأَرْبَعَاء ثَانِي عشر شَوَّال وَكَانَ ذَلِك فِي أَوَائِل فصل الخريف من سنة ثَمَان وَخمسين وَتِسْعمِائَة وَقدم إِلَى مصر فِي سنة سبع وَسبعين وَتِسْعمِائَة، لم يزل يتنقل فِي الْولايات حَتَّى صَار أَمِير الْأُمَرَاء بطمشوار وبودين وَكَانَت وَفَاته بهَا. ينظر: خلاصة الأثر: 2/ 89.

(3) هو: الشَّيْخ أَحْمد الْخَطِيب الشَّوْبَرِيّ الْمصْرِيّ الْفَقِيه الْحَنَفِيّ الْعَالم الْكَبِير الْحجَّة شيخ الْحَنَفِيَّة فِي زَمَانه كَانَ إِمَامًا فِي الفقه والْحَدِيث والتصوف والنحو كَامِل الْفَضَائِل ولد بِبَلَدِهِ ورحل مَعَ أَخِيه الشَّمْس إِلَى الشَّيْخ أَحْمد بن عَليّ الشناوي بمنية روح وأخذا عَنهُ عُلُوم الطَّرِيق وَبِه تخرجا فِي عُلُوم الْقَوْم ثمَّ قدم مصر وجاور بالأزهر سِنِين وروى الْفِقْه وَغَيره عَن الإِمَام عَليّ بن غَانِم الْمَقْدِسِي وَعبد الله التحريري وَعمر بن نجيم وبهم تفقه وَأخذ عَن شيخ الشَّافِعِيَّة الشَّمْس مُحَمَّد الرَّمْلِيّ شَارِح الْمِنْهَاج وَعَن غَيره. ينظر: خلاصة الأثر: 174/1.

(4) هو: جمال الدين يوسف بن زكريا أبي يحيى بن محمد الأنصاري، السنيكي، المصري، الشافعي، من العلماء الأعلام... توفي سنة 987هـ. ينظر: فوائد الارتحال ونتائج السفر في أخبار القرن الحادي عشر: 4/ 268.

(5) هو: مصطفى بن عبد الله القسطنطيني، الشهير بحاجي خليفة، وكاتب جلبي، جغرافي ومؤرخ عثماني، عارف للكتب ومؤلفيها، مشارك في بعض العلوم، صُنِّفَ كأكبر موسوعي بين العثمانيين ... توفي سنة 1067هـ. ينظر: موجز دائرة المعارف: 11/ 3370.

(6) هو: عبد الباقي بن عبد الرحمن بن علي–يصل نسبه إلى سعد بن عبادة سيد الخزرج –المقدسي الأصل، إمام الأشرفية بمصر، ومن مشاهير الأفاضل ... توفي سنة 1078هـ. ينظر: خلاصة الأثر: 2/ 285–287.

(7) هو: محمد بن محمد بن أحمد العيثاوي، الدمشقي، كان علامة فهامة في جميع العلوم، ولي آخر أمره تدريس البخاري في الأشهر الثلاثة تحت قبة النسر بجامع بنى أمية... توفي عام1080هـ. ينظر: خلاصة الأثر: 201/4 – 202.

(8) والد مؤلف خلاصة الأثر، ذكر أن والده أخذ عنه. ينظر: خلاصة الأثر : 317/3.

(9) هو: أحمد بن أحمد بن محمد، العجمي، الوفائي، المصري، شهاب الدين، كان من أجلّاء علماء مصر، تفنن في العلوم العقلية والنقلية، الفرعية والأصلية،... توفي سنة 1080هـ. ينظر: خلاصة الأثر: ١/ ١١٢، وهدية العارفين: ١/ ٨٧.

(10) هو: عبد القادر بن عمر البغدادي، نزيل القاهرة، الأديب المصنف الرحال، كان فاضلًا بارعًا مطلعًا على أقسام كلام العرب النظم والنثر... توفي سنة 1093هـ. ينظر: خلاصة الأثر: 451/2 – 454.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

7- أحمد بن عبد اللطيف، المصري، البشبيشي (ت: 1096هـ)[1].

8- شاهين بن منصور بن عامر الأرمناوي (ت: 1100هـ)[2].

9. عبد الحي بن عبد الحق بن عبد الشافي الشرنبلالي (ت1117هـ) [3].

خامسًا-مكانته العلمية:

كان سري الدين بن الصايغ عالمًا جهبذًا واسع الاطلاع، أخذ من كل علمٍ بطرف، كثير التأليف، فقد ألف في التفسير والفقه واللُّغَة والنحو والبلاغة والمنطق وأصول الفقه...وغيرها من علوم عصره، وكان متمكنًا من بعض اللغات كالفارسية والتركية حتى كان إذا تكلم يُظنُ أَنَّهُ من أهلها، وَكَانَ يكْتب الْخط المدهش...، وسافر إلى الرّوم بِطَلَب من شيخ الاسلام أَحْمد بن يُوسُف المعيد مفتى السلطنة ورزق مِنْهُ قبولا تَاما وَوجه إليه رُتْبَة قَضَاء الْقُدس وَدخل دمشق ذَهَابًا وإيابا وَأخذ عَنهُ بهَا الشَّيْخ مُحَمَّد بْن مُحَمَّد العيثي[4].

سادسًا-آثاره العلمية:

ألف سَرِيّ الدين الدروري مصنفات ورسائل جليلة بديعة، غاية في الدقة، قال المحبي بعد أن ذكر مصنفات سريّ الدين: "وَكلهَا ممتعة نفيسة، جَارِيَة على الدقة وَالنَّظَر الصَّحِيح"[5]. ويمكن استعراض آثاره العلمية في محورين على النحو الآتي:

المحور الأول-المؤلفات، وهي على النحو الآتي:

1. تفسير القرآن المسمى طراز المجالس[6].

---

(1) هو: أحمد بن عبد اللطيف بن أحمد بن شمس الدين المصري، البشبيشي، الشافعي، إمام، عالم، محقق حجة، كان متضلعًا من فنون كثيرة، قوي الحافظة، ميالًا نحو الدقة ... توفي سنة 1096هـ. ينظر: خلاصة الأثر، : 1/238-239، وإمتاع الفضلاء: 2/ 34.

(2) هو: شاهين بن منصور بن عامر الأرمناوي، الحنفي، أفقه الحنفية في عصره بالقاهرة، اشتهر صيته، وسارت فتاواه في البلاد، وتصدر للإقراء في الأزهر في فنون عديدة... توفي سنة 100هـ. ينظر: خلاصة الأثر، : 2/ 221، وتاريخ عجائب الآثار: 1/120.

(3) هو: عبد الحي بن عبد الحق بن عبد الشافي الشرنبلالي، الحنفي، علامة المتأخرين، وقدوة المحققين، اشتهر بالفضيلة والتحقيق، وبرع في الفقه والحديث، واشتهر بهما، وانتهت إليه رياسة مصر... توفي سنة 1117هـ. ينظر: تاريخ عجائب الآثار: 1/ 121.

(4) ينظر: خلاصة الأثر: 3/ 317. وهدية العارفين: 2/387.

(5) ينظر: خلاصة الأثر: 3/ 317.

(6) وقد حقق في ثلاث رسائل علمية. الأولى رسالة ماجستير للباحثة هاجر محمد الحسام (من أول الكتاب إلى آخر سورة النساء)، والثانية أطروحة دكتوراه للباحثة دليلة علي الخطيب (من أول سورة المائدة إلى آخر سورة النور)، والثالثة رسالة ماجستير للباحث فتحي مرعي (من أول سورة الفرقان إلى آخر الكتاب).

2. حاشية على سورة الفاتحة وأواخر آل عمران من تفسير البيضاوي وحاشية الكازروني[1].
3. حاشية على سورة النساء من تفسير البيضاوي[2] .
4. حاشية على الكشاف، ذكر ذلك الشهاب الخفاجي[3].
5. حاشية على (نتائج الفكر) شرح نخبة الفكر لابن حجر[4].
6. حاشية على شرح الْمِفْتَاح للسيد الشريف[5].
7. حاشية على العناية شرح الهداية للأكمل البابرتي (ت786هـ) في الفقه الحنفي[6].
8. حاشية على تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق للزيلعي (ت743هـ) في الفقه الحنفي.

المحور الثاني– مجموعة الرسائل:

أولًا –رسائل التفسير:

1. رسالة في حل أسئلة العز بن عبد السلام. (الرسالة التي بين أيدينا).[7]
2. رسالة في قوله تعالى: ﴿عَٰلِمُ ٱلۡغَيۡبِ فَلَا يُظۡهِرُ عَلَىٰ غَيۡبِهِۦٓ أَحَدًا﴾ [الجن:26].
3. رسالة في قوله تعالى: ﴿فَأَخۡرَجۡنَٰهُم مِّن جَنَّٰتٖ وَعُيُونٖ﴾[الشعراء:57].
4. رسالة في قوله تعالى: ﴿يَوۡمَئِذٖ يَصَّدَّعُونَ﴾ إلى قوله: ﴿إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡكَٰفِرِينَ﴾ [الروم:43–45].
5. رسالة في قوله تعالى: ﴿لَا ٱلشَّمۡسُ يَنۢبَغِي لَهَآ أَن تُدۡرِكَ ٱلۡقَمَرَ﴾[يس:40].
6. رسالة في قوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَرۡسَلۡنَٰكَ شَٰهِدٗا﴾[الأحزاب:45].
7. رسالة في قوله تعالى: ﴿۞ أَتَأۡمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلۡبِرِّ﴾[البقرة:44].
8. رسالة في قوله تعالى: ﴿فَسَجَدُوٓاْ إِلَّآ إِبۡلِيسَ﴾[الإسراء:61].

---

(1) ينظر: عقد الجواهر والدرر: 289، ومعجم المؤلفين: 198/8.
(2) ينظر: سلم الوصول إلى طبقات الفحول: 3/ 300، وهدية العارفين: 384/1، ومعجم المؤلفين: 198/8. وحققت في رسالة ماجستير في كلية الآداب جامعة إب من قبل الباحث محمد فؤاد الحسام، سنة 2020م.
(3) حَاشِيةُ الشِّهَابِ عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوِي: 1/ 88.
(4) ينظر: سلم الوصول إلى طبقات الفحول: 3/ 300، وهدية العارفين: 384/1.
(5) ينظر: عقد الجواهر والدرر: 289، وسلم الوصول إلى طبقات الفحول: 3/ 300.
(6) ينظر: كشف الظنون، حاجي خليفة: 2/ 2022.
(7) وقد قام الأستاذ الدكتور/ عمر حمدان الكبيسي بتحقيقها على نسخة وحيدة، ونشرت في المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد (2)، العدد (16)، سنة 2021م. ثم قام الأستاذ الدكتور/ جمال نعمان ياسين، بإعادة تحقيقها على أربع نسخ خطية ونشرت في مجلة جامعة الجزيرة، اليمن، المجلد (5)، العدد (10) سنة 2022م.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

9.رسالة في قوله تعالى: ﴿وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا﴾[الإسراء:15].

10.رسالة في قوله تعالى: ﴿فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْـًٔا﴾[الأنبياء:47].

11.رسالة في قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَآ إِلَيْهِمْ فِعْلَ ٱلْخَيْرَٰتِ﴾[الأنبياء:73].

12.رسالة في قوله تعالى: ﴿ٱلزَّانِى لَا يَنكِحُ إِلَّا زَانِيَةً أَوْ مُشْرِكَةً﴾[النور:3][1].

13.رسالة في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟﴾[النور:19].

14.رسالة في قوله تعالى: ﴿زُيِّنَ لِلَّذِينَ كَفَرُوا۟ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا﴾[البقرة:212].

15.رسالة في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ يَرَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓا۟ إِذْ يَرَوْنَ ٱلْعَذَابَ ....﴾ [البقرة:165].

16.رسالة في قوله تعالى: ﴿قُلْ فِيهِمَآ إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَٰفِعُ لِلنَّاسِ﴾[البقرة:219].

17. رسالة في قوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ ٱللَّهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحُكْمَ وَٱلنُّبُوَّةَ﴾[آل عمران:79].

18.رسالة في قوله تعالى: ﴿قَالُوٓا۟ إِنَّآ أُرْسِلْنَآ إِلَىٰ قَوْمٍ مُّجْرِمِينَ﴾[الحجر:58].

19.رسالة في قوله تعالى: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ٱسْتَجَارَكَ﴾[التوبة:6].

20.تعليق على رسالة لبعض الأروام في قوله: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ٱسْتَجَارَكَ﴾.

21.رسالة في قوله تعالى: ﴿قَالَ هَٰذَا رَبِّى﴾[الأنعام:76].

22.رسالة في قوله تعالى: ﴿قَالُوا۟ يَٰٓأَبَانَا ٱسْتَغْفِرْ لَنَا﴾[يوسف:97].

23.رسالة في قوله تعالى: ﴿إِنَّا ءَامَنَّا بِرَبِّنَا﴾[طه:73].

24.رسالة في قوله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِى ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ﴾[البقرة:179].

25.رسالة في قوله تعالى: ﴿وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ﴾[الحج:4].

26.رسالة في قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَأْكُلُونَ ٱلرِّبَوٰا۟﴾[البقرة:275].

---

(1) وقد قام بتحقيقها الأساتذة: آمنة صالح أرحيم، وخير الله شجاع أحمد، وعلاء عبد الله محمد، على نسخة خطية وحيدة، ونشرت في مجلة العلوم الاسلامية، المجلد (12)، العدد (10)، سنة 2021م.

27. رسالة في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَىٰ بِـَٔايَٰتِنَا﴾[هود:96].

28. رسالة في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانُواْ لِيُؤْمِنُواْ﴾[يونس:13].

29. رسالة في قوله تعالى: ﴿لَقَدْ نَصَرَكُمُ ٱللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ﴾[التوبة:25].

30. رسالة في قوله تعالى: ﴿فَخَرَّ عَلَيْهِمُ ٱلسَّقْفُ مِن فَوْقِهِمْ﴾[النحل:26].

31. رسالة في قوله تعالى: ﴿يَٰجِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُۥ وَٱلطَّيْرَ﴾[سبأ:10].

32. رسالة في قوله تعالى: ﴿فَضَرَبْنَا عَلَىٰٓ ءَاذَانِهِمْ فِي ٱلْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا﴾[الكهف:11].

33. رسالة في قوله تعالى: ﴿وَدَاوُۥدَ وَسُلَيْمَٰنَ إِذْ يَحْكُمَانِ فِي ٱلْحَرْثِ﴾[الأنبياء:78-79].

34. رسالة في قوله تعالى: ﴿لَا يُؤْمِنُونَ بِهِۦ حَتَّىٰ يَرَوُاْ ٱلْعَذَابَ ٱلْأَلِيمَ﴾[الشعراء:201-202].

35. رسالة في قوله تعالى: ﴿وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَاْ فِيٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُواْ عِندَ ٱللَّهِ﴾[الروم:39].

36. رسالة في قوله تعالى: ﴿لَّوْ أَرَادَ ٱللَّهُ أَن يَتَّخِذَ وَلَدًا لَّٱصْطَفَىٰ ....﴾ [الزمر:4].

37. رسالة في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ﴾[الزمر:7].

38. رسالة في قوله تعالى: ﴿وَإِن تَعُدُّواْ نِعْمَةَ ٱللَّهِ لَا تُحْصُوهَآ﴾[النحل:18].

39. رسالة في قوله تعالى: ﴿أَفَمَن يَخْلُقُ كَمَن لَّا يَخْلُقُ﴾[النحل:17].

40. رسالة في قوله تعالى: ﴿فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلْجُوعِ وَٱلْخَوْفِ﴾[النحل:112][1].

41. رسالة في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُواْ فِي ٱلْأَرْضِ﴾[البقرة:11].

42. رسالة في قوله تعالى: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَآ ءَالِهَةٌ إِلَّا ٱللَّهُ لَفَسَدَتَا﴾[الأنبياء:22].

43. رسالة في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا﴾[طه:124]، وقوله سبحانه: ﴿وَكَذَٰلِكَ نَجْزِي مَنْ أَسْرَفَ﴾[طه:127].

44. رسالة على كلام ابن حجر في شرحه على البخاري على قوله تعالى:

---

(1) وقد حققها الدكتور أحمد بن مرجي صالح، على نسخة خطية واحدة، ونشر في مجلة تبيان للدراسات القرآنية، العدد (36)، سنة 1441هـ.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

﴿وَكَانَ عَرْشُهُۥ عَلَى ٱلْمَآءِ﴾ [هود:7].

45. بحث مع مصطفى أفندي في قوله: ﴿يَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ رَأْىَ ٱلْعَيْنِ﴾[آل عمران:١٣][1].

ثانيًا– رسائل اللغة:

1. رسالة في المشاكلة[2].
2. رسالة فيما يتعلق بـ (عسى) وإقحامها في الكلام.
3. رسالة فيما يفهم من كلام كثير من اختصاص مجيء العدد للتكثر لفظ السبعين.
4. رسالة في جواز رجوع الضمير المذكر إلى المصدر المؤنث.
5. رسالة في ذكر اللفظ لا لمجرد إفادة معناه.
6. رسالة في الفرق بين المصدر الصَّرِيح والمُنْسَبِك[3].
7. رسالة في إجابة سؤال عن: بيتي الرقمتين، وبيت: (وَأَمَّا مَنْ هَوَى لَيْلَى...).
8. رسالة لغوية على قول صاحب الصحاح (وَنِسْوَةٌ حَواجُّ بَيْتِ الله).
9. رسالة في قولهم: (كَانَ مَاذَا) ونحوه.
10. رسالة على كلام للفارسي في﴿كُونُوا۟ قِرَدَةً خَٰسِـِٔينَ﴾[البقرة:65]، المذكور في مغني اللبيب.
11. رسالة على قول التفتازاني في شرح الريحاني (إِنَّ أَرْوَى زَهْرٍ يَخْرُجُ فِي رِيَاضِ الكَلَامِ..).

ثالثًا–رسائل الحديث:

1. رسالة في جواب إشكال ابن أقبرس في شرحه للشفاء في ما ورد في صفة الحوض: (مَن شَرِبَ مِنهُ شَرْبَةً لَمْ يَظْمَأْ بَعْدَهَا أبَدًا).
2. رسالة في كلام صاحب الفتوحات في قوله صلى الله عليه وسلم (إِنَّ الصَّدَقَةَ لَتَقَعُ فِي يَدِ الرَّحْمَنِ فَيُرَبِّيهَا كَمَا يُرَبِّي أَحَدُكُمْ فُلُوَّهُ).

---

(1) ينظر: كشف الظنون، حاجي خليفة: 1/ 222.

(2) ينظر: عقد الجواهر والدرر: 289، وخلاصة الأثر: 3/ 317.

(3) قام بتحقيقها الأستاذ الدكتور/ عمر حمدان الكبيسي على نسخة وحيدة، ونشرت في المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد (2)، العدد (16)، سنة 2021م. وقد قام الدكتور/ فهد درهم الغانمي والدكتور/ إبراهيم أحمد صفي بإعادة تحقيقها على أربع نسخ خطية، ونشرت في مجلة جامعة الجزيرة، اليمن، المجلد (5)، العدد (9) سنة 2022م.

3. رسالة في جواب سؤال ورد عن توجيه قوله صلى الله عليه وسلم (كُلُّ أمْرٍ ذِي بالٍ..) الحديث.

4. رسالة على قول النسفي في ديباجة المنار: (والصَّلاةُ عَلَى مَنِ اخْتَصَّ بِالخُلُقِ العَظِيمِ).

رابعًا–رسائل الفقه:

1. رسالة في مسألة التقليد[1].

2. رسالة في قول الكَرْلَانِي في باب عتق البعض من الكفاية: (إِذَا قَالَ أَوَّل وَلَدٍ تَلِدِينَه ابْنًا فَأَنْتِ حُرَّةٌ).

3. رسالة في انعقاد الصلاة بلفظ (أَكْبَر) دون (أَعْظَم).

4. رسالة على كلام قاضي خان في فتاواه، في باب تعليق الطلاق، في رجل قال: "إن كان الله يعذب المشركين فامرأته طالق".

5. رسالة في وضع القدمين في السجود.

6. رسالة على ما جاء في كتاب العتاق من الذخيرة (إِذَا قَالَ الرَّجُل لِغَيرِهِ قُل لغُلامِي إِنَّكَ حُرٌّ).

خامسًا–رسائل أخرى:

1. رسالة في علم الكلام. (جواب بعض المفسرين على ما تقرر في علم الكلام أن الصحيح أنَّ الترك ليس بفعل وإلا لزم عدم وجود العالم وعدم حدوثه).

2. رسالة في حقيقة الرؤيا.

3. مكاتبات بين سَرِيّ الدين الدروري وابن نجيم، زين الدين، إبراهيم بن محمد (ت970هـ).

المبحث الثاني–دراسة المخطوطة:

أولًا–تحقيق اسم الرسالة وتوثيق نسبة الرسالة إلى مؤلفها:

1– تحقيق اسم الرسالة، اتفقت جميع المصادر التي أشارت إلى الرسالة على صياغة واحدة لعنوان الرسالة وهو: رِسَالَةٌ فِيمَا يَتَعَلقُ بِـ"عَسَى" وَإِقْحَامِهَا فِي الكَلَامِ".[2]

2– صحة نسبة الرسالة إلى سري الدين ابن الصائغ، ومما يؤكد ذلك ما يأتي:

---

(1) قام بتحقيقها الدكتور سلمان عبود يحيى الجبوري على نسختين خطيتين، ونشرت في مجلة كلية العلوم الاسلامية، العدد رقم (2)، سنة 2020م.

(2) وهي موضح هذا البحث.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

أ-تصريح المؤلف في نهاية الرسالة، بقوله: "قاله أفقر العباد محمد سري الدين عامله الله باللطف يوم التناد...)"[1].

ب-نسبها إليه كل من فهرس آثاره، ولم يختلف في نسبتها إليه أحد من المفهرسين.

ج-وردت الرسالة ضمن مجموع رسائله المعنونة بمجموع سري الدين برقم (1452).

د-وردت الرسالة ضمن مجموع رسائله في مكتبة فيض الله أفندي في تركيا برقم: (2127).

هـ-وردت نسبته المخطوط إليه في فهرس مخطوطات مكتبة راغب باشا، تحت رقم: 1952.

ثانيًا-أهمية المخطوط وقيمته العلمية:

إنَّ تحقيق كتب العلم عمومًا، وإخراجها بصورة علمية ودقيقة من الضرورة العلمية بمكان، خدمة للعلم وللأمة وإبرازًا لتراثها ليستفيد منها الباحثون وطلبة العلم من جهة، وإظهار جهود علمائنا وتسهيل الاستفادة منه من جهة أخرى.

وتأتي أهمية هذه الرسالة في تناولها لقضية نحوية ودلالية مهمة في مجال الدرس اللغوي العربي؛ إذ كشفت عن استعمالات متنوعة لـ"عسى" وتوظيفها في الكلام بصورة مخالفة لما اشتهرت به في الدرس النحوي؛ إذ تقحم في الاستعمال اللغوي فتستغني عن الاسم والخبر، وتودي وظائف دلالية أخرى وفقًا للسياقات التي ترد فيها؛ حيث أورد لها المؤلف تسعة سياقات مختلفة تعمل فيها غير وظيفتها النحوية المشهورة في كتب النحو، وبَيَّنَ الأبعاد الدلالية لهذه السياقات وأثرها في الأحكام الشرعية والاستعمالات اللغوية المختلفة عند علماء الفقه والتفسير وعلماء اللغة.

ثالثًا- مصادر المؤلف:

مما تنماز به الرسالة اعتمادها على أمهات المصادر في اللغة والنحو والفقه، بعضها لا يزال مخطوطًا، أبرزها:

1- حَاشِيةُ الشِّهَابِ عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوِي (الْمُسَمَّاة) عِنَايةُ القَاضِي وكِفَايةُ الرَّاضِي عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوي، لشهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الخفاجي المصري الحنفي (ت: 1069هـ).

2- حاشية العلامة سعد التفتازاني على الكشاف للزمخشري، لسعد التفتازاني (ت: 793هـ).

3- درر الحكام شرح غرر الأحكام، محمد بن فرامرز علي الشهير بملا خسرو (ت: 885هـ).

(1) ينظر: الصفحة الأخيرة من الرسالة.

4- ديوان أبي تمام، حبيب بن أوس الطائي (: 231هـ).
5- سنن ابن ماجه، لأبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت: 273هـ).
6- شرح الهداية لأبي محمد محمود بن أحمد بدر الدين العيني (ت: 855هـ).
7- صحيح البخاري، لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري (ت: 256هـ).
8- عمدة القاري شرح صحيح البخاري، أبو محمد محمود أحمد بدر الدين العيني (ت: 855هـ).
9- العناية شرح الهداية، لأكمل الدين البابرتي (ت: 786هـ).
10- فتح القدير، كمال الدين محمد بن عبد الواحد المعروف بابن الهمام (ت:861هـ).
11- فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب (حاشية الطيبي على الكشاف)، لشرف الدين الطيبي (ت: 743هـ).
12- كتاب المصباح للسيد الشريف الجرجاني (ت: 816هـ).
13- كتاب الهداية في شرح بداية المبتدي، لأبي الحسن برهان الدين الفرغاني المرغيناني (ت: 593هـ).
14- كتاب الوافي، لمحمد محسن بن مرتضى المشهور بالفيض الكاشاني (1091هـ).
15- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، لأبي القاسم محمود بن عمرو الزمخشري (ت: 538هـ).
16- الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، لشمس الدين محمد بن علي الكرماني (ت: 786هـ).
17- المسند الصحيح المختصر، لمسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت: 261هـ).
18- مفتاح العلوم، لأبي يعقوب يوسف بن أبي بكر بن محمد السكاكي (ت: 626هـ).

رابعًا– منهج المؤلف:

أشار ابن الصايغ في مقدمة هذه الرسالة إلى أَنَّ عسى كثيرًا ما تكون مقحمةً في الكلام، ثم سرد سلسلة من الأقوال حول هذا الإقحام، واستعماله عند بعض أعلام اللغة والتفسير، موردًا ما ذكروه من أقوال وتخريجات لذلك الاستعمال، كما يعلق على بعضها ويورد الشواهد الخاصة به لتأييد ما يذهب إليه، ويمكن استعراض أبرز ملامح المنهج عنده كالآتي:

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

1- أن يكتفي بذكر القول أو الرأي عن أحد أئمة اللغة أو الفقه أو التفسير، دون أَن يعلق أو يقول شيئًا، كما في قوله: "فمن ذلك ما وقع في الحالة المقتضية لترك الفعل من المفتاح؛ حيث قال: "وتلك القرائن كثيرة، وأنا أضبط لك منها... وفائدتها الإشعار بِأَنَّ الشذوذ عن الضبط محتمل لا مقطوع"، انتهى.

2-كان يقدم لبعض الحالات التي تقحم فيها عسى، ثم يستشهد بقول بعض العلماء، على نحو ما نجد في الحالة السابعة في قوله: "وكذا تقحم في صدر الصلة ونحو ذلك، مما لا يقع الإنشاء هنالك، إلا أَنَّ هذا في كلام المصنفين...".

3-كان يعلق أو يشرح القول موضحًا فحوى ذلك القول، بقوله: "أقول: فيه بحث، فَإِنَّ قوله لا يوجد في كلام العرب..."، أو قوله: "أقول: قول الشريف: ... إنَّهُ يريد..."، "وإذا تقرر هذا فنقول: يمكن أن يخرَّج عليه ما وقع...".

4- أن يعرض وجهة نظره ويرد على بعض الأقوال مفندًا ما جاء فيها، على نحو قوله: "ومنه علمتَ أَنَّهُ لا وجه لما ذهب إليه الكرماني...".

5- كان يشير إلى نهاية الرأي أو القول، كقوله: "انْتَهَى"، وأحيانًا يكتفي بوضع النقط في نهاية القول.

6-عندما يفرغ من مناقشة الرأي أو القول، يذكر رأي أو قول المؤيد لهذا القول، أو المشارك له بالفكرة بصورة مترابطة، مثل قوله: "وقد رأيت تكرره في كلامه على أَنَّهُ قد وقع مثله في الحديث ..."، "ولذا وجهه الشارحون لكلامهما من غير اعتراض...".

7-كان يعرض رأيه في المسألة بعد أَنَّ يفرغ من عرض الآراء والأقوال ومناقشتها، مثل قوله: " أقول:..."، أو قوله: "إذا تقرر هذا فنقول:...".

8-كان يعرض الأثر الدلالي لهذا الاستعمال أو ذاك، وما يترتب عليه من الأحكام الشرعية، مثل قوله: "أقول: فيه بحث، فَإِنَّ قوله لا يوجد في كلام العرب شهادة نفي..."، وغيرها من الأحكام الشرعية الأخرى.

خامسًا- وصف النسخ الخطية:

وقف الباحثان على أربع نسخ خطية لهذا المخطوط، ووصفها كالآتي:

النسخة الأولى- وسميناها نسخة (أ).

مكان النسخة: مكتبة راغب باشا في تركيا. في مجموع برقم: (1452).

عدد الأوراق: (2). (236أ-237أ).

عدد الأسطر: (29). وعدد الكلمات: (18).

نوع الخط: تعليق. والناسخ وتاريخ النسخ: بدون.

النسخة الثانية- وسميناها نسخة (ب).

مكان النسخة: مكتبة فيض الله أفندي في تركيا في مجموع برقم: (2127).

عدد الأوراق: (2). (286أ – 287أ).

عدد الأسطر: (27). وعدد الكلمات: (14).

نوع الخط: نسخ واضح وجميل. ولونه: أسود، وبعض الكلمات بالأحمر.

الناسخ: أحمد بن علي الصالحي. وتاريخ النسخ: 1076هـ

النسخة الثالثة-وسميناها نسخة (ج).

مكان النسخة: مكتبة رشيد أفندي في تركيا، في مجموع برقم: (78).

عدد الأوراق: (ثلاث ورقات= ست صفحات) 55-58.

عدد الأسطر: (15) سطرًا

عدد الكلمات في السطر الواحد: (14) كلمة.

نوع الخط: نسخ.

الناسخ: محمد بن الحاج مصطفى القحصاري.

تاريخ النسخ: الأول من شهر رمضان 1087هـ.

النسخة الرابعة-وسميتها نسخة (د).

مكان النسخة: مكتبة يني جامع في تركيا. في مجموع برقم: (1180).

عدد الأوراق: (2). (149- 150).

عدد الأسطر: (27). وعدد الكلمات: (12).

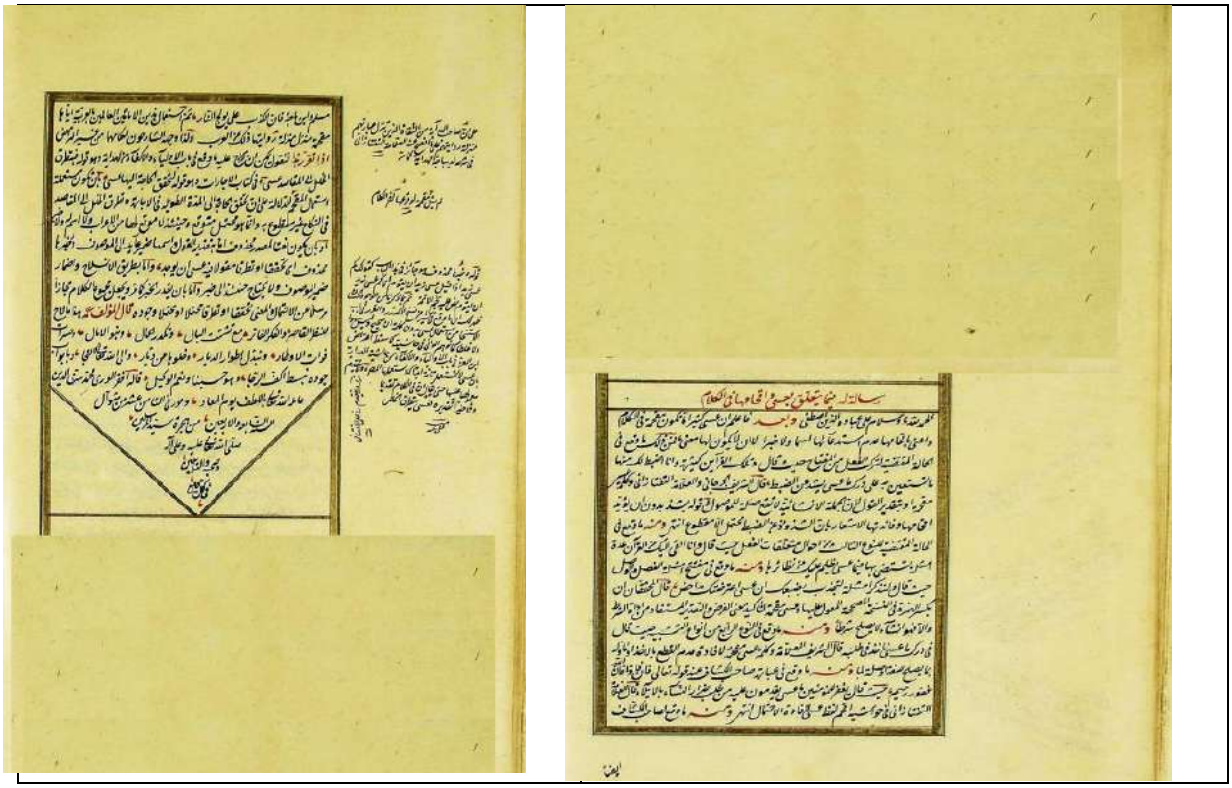
نوع الخط: نسخ واضح وجميل.

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد الثالث عشر-جمادي الأولى1444هـ-ديسمبر2022م
ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الناسخ وتاريخ النسخ: بدون. وكُتِبَ في آخرها (قاله أفقر العباد محمد سري الدين عامله الله باللطف يوم التناد...).

سادسًا–نماذج من النسخ الخطية:

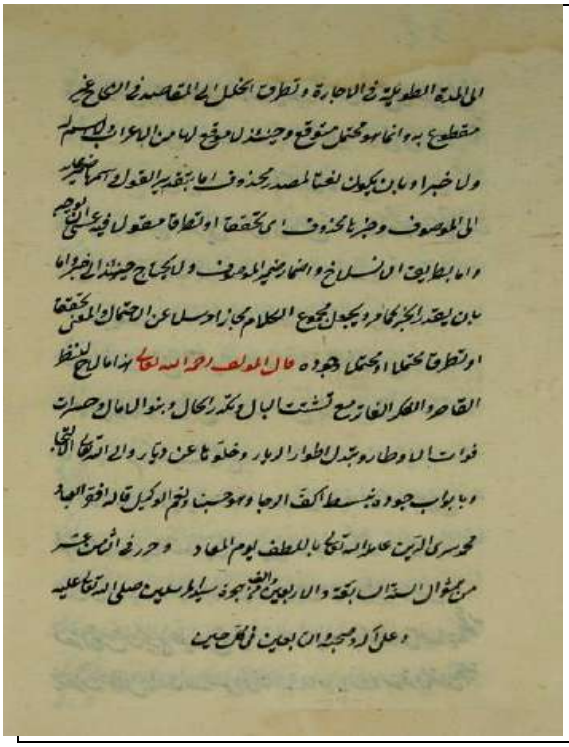
– الصفحة الأولى والأخيرة من نسخة (الأصل) –



– الصفحة الأولى والأخيرة من نسخة (ب) –

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد الثالث عشر-جمادي الأولى1444هـ-ديسمبر2022م
ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

-الصفحة الأولى والأخيرة من نسخة (ج) -



رسالة له فيما يتعلق بعيسى ألفاظ من الكلام

الحمد لله وسلام على عباده الذين اصطفى وبعد فاعلم ان عيسى كثيرا ما تكون

- الصفحة الأولى والأخيرة من نسخة (د)-

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

سابعًا– منهج التحقيق:

1–قام المحققان بكتابة النص المحقق من نسخة الأصل (أ)، وفق قواعد الإملاء الحديثة، واستخدما علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، ثم قابلا نسخة الأصل (أ) مع النسخ (ب، ج، د)، وبيَّنا أهم الفروق بين النسخ الأربع في الحاشية.

2–أضفنا بعض الكلمات في المتن للحاجة إليها في ترتيب الكلام، أو لتسلسل الفروق التي ذكرها المؤلف بين حالات عسى المختلفة التي أوردها كقولنا: الحالة الأولى، الحالة الثانية، الحالة الثالثة...، وذلك قبل كل فرقٍ، وأشرنا إلى ذلك في الحاشية.

3–خرَّجنا الآيات مرقمة منسوبة إلى سورها في المتن، على الرسم العثماني والأحاديث من مظانها.

4–ضبطنا بالشكل معظم الكلمات في النص المحقق لزيادة البيان.

5–خرجنا الألفاظ الغريبة الواردة في المخطوط وشرحناها.

6–عرَّفنا بالكتب التي ذكرها المؤلف في المتن.

7–أثبتنا في الهامش التعليقات المكتوبة على حواشي النسخ الخطية، ووثقناها من مصادرها.

8–عند سرد مؤلفات سري الدين وثقنا رسائله من كتب التراجم والطبقات التي ذكرتها، وما كان منها محققًا أشرنا إلى محققه، ووثقنا كل آثاره العلمية التي ثبت نسبتها إليه في كتب التراجم والطبقات.

9–ترجمنا لجميع الأعلام الواردة أسماؤهم في الرسالة من التراجم المعتمدة عند أول ذكر لها.

10–أثبتنا داخل النص المحقق أرقام اللوحات المحققة كالآتي: [رقم اللوح/و] لوجه اللوح، في الرسالة وليس في مجموع الرسائل؛ لأن ثمة مجموعة من الرسائل في مخطوط واحد، وكذلك [رقم اللوح/ ظ] لظهر اللوح.

11–عند التوثيق والإحالة اقتصرنا على ذكر اسم الكتاب، والمؤلف، ورقم الجزء والصفحة؛ خشية الإطالة في الحاشية، وأرجأنا ذكر بيانات المراجع إلى فهرس المراجع.

12–ختمنا البحث بخاتمة، تتضمن نتائج وتوصيات البحث.

القسم الثاني– التحقيق

الحمد لله وسلام على عباده الذين اصطفى[1]

وبعد،،

فاعلم أَنَّ عسى كثيرًا ما تكون مقحمة في الكلام، وأعني بإقحامها عدم استدعائها اسمًا ولا خبرًا، لا أنْ لا يكون لها معنى.

الحالة الأولى:

فمن ذلك ما وقع في الحالة[2] المقتضية لترك الفعل من المفتاح[3]؛ حيث قال: "وتلك القرائن كثيرة، وأنا أضبط لك منها [ههنا][4] ما تستعين به على درك ما عسى يشذ[5] عن الضبط"، قال الشريف الجرجاني[6] والعلامة التفتازاني:[7] وكلمة عسى مقحمة أو بتقدير القول؛[8] لأنَّ الجملة الإنشائية لا تقع صلة للموصول،[9] وقوله: "يَشذُّ بدون أن يؤيد إقحامها، وفائدتها الإشعار بِأَنَّ الشذوذ عن الضبط محتمل لا مقطوع"،[10] انتهى.

الحالة الثانية:

ومنه ما وقع في الحالة المقتضية للنوع الثالث[11] من أحوال متعلقات الفعل؛ حيث قال: "وأنا ألقي إليك

---

(1) وردت البسملة في نسخة (د) وسقطت من باقي النسخ.
(2) جاء في (د) "الحالية" وهو تحريف والصواب ما أثبتناه من النسخ (أ) و(ب) و(ج) موافقًا للسياق.
(3) مفتاح العلوم: 225/1. وقد ورد استعمالها مقحمة بعد ما عند السكاكي في مفتاح العلوم في أكثر من موضع، منها: قوله: "ما عسى يسترها": 417/1، ومنها قوله: "ما عسى تأخذ في طلبه": 350/1."
(4) ما بين المعقوفتين ساقط من المخطوط وأثبتناه من كتاب المفتاح موافقة للسياق، ينظر: مفتاح العلوم: 225.
(5) الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم: 290/1.
(6) هو عَلِيّ بن مُحَمَّد بن عَلِيّ الْحَنَفِيّ الشريف الْجُرْجَانِيّ، قَالَ الْعَيْنِيّ فِي تَارِيخه: عَالم بِلَاد الشرق، كَانَ عَلامَة دهره، وَكَانَت بَينه وَبَين الشَّيْخ سعد الدّين مباحثات ومحاورات فِي مجْلِس تمرلنك؛ وَله تصانيف مفيدة، مِنْهَا: شرح المواقف للعضد، وَشرح التَّجْرِيد للنصير الطوسي، وشرح الْقسم الثَّالِث من الْمِفْتَاح، وحاشية المطول، وحاشية الْمُخْتَصر، وحاشية الْكَشَّاف، وتوفّي بشيراز سنة 816هـ، ينظر: بغية الوعاة: 2/ 197. وينظر: سلم الوصول إلى طبقات الفحول: 388/1.
(7) هو سعد الْحق وَالدّين مَسْعُود بن عمر التَّفْتَازَانِيّ الفارقي، الْمَشْهُور الإِمَام الْمُحَقق والحبر المدقق سُلْطَان الْعلمَاء الْكِبَار كَانَ من كبار عُلَمَاء الشَّافِعِيَّة، من مصنفاته الجليلة شرح تَلْخِيص الْمِفْتَاح وَشرح الزنجاني وَشرح التَّوْضِيح وَشرح العقائد والحاشية شرح الأُصُول وَشرح الْقسم الثَّانِي من مِفْتَاح الْعُلُوم والفتاوى الْحَنَفِيَّة والحاشية على تَفْسِير الْكَشَّاف وَذكر فِي أسامي الْكتب هِيَ ملخص من حَاشِيَة الطَّيِّبِيّ مَعَ زِيَادَة يسيرة لَكِن فِيهِ تعقيد فِي الْعبارَة وَقد وصل إلى سُورَة الْفَتْح، وَتُوفِّي قَبل تكميله، كَانَت وَفَاته بسمرقند وَنقل إلى سرخس وَدفن بهَا فِي سنة(792هـ)، ينظر: طبقات المفسرين: 302/ 383.
(8) ينظر: تحقيق كتاب المصباح للسيد الشريف الجرجاني: 2/ 283.
(9) ينظر: المرجع السابق: 2/ 283.
(10) ينظر: المرجع السابق: 2/ 283.
(11) والحالة الثالثة هي تقديم بعض معمولات الفعل على بعض للاهتمام دون التخصيص، وهي كون العناية بما يقدم أتم، وإيراده في الذهن أهم، ينظر مفتاح العلوم: 234/1.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

من القرآن عدة أمثلة تستضيء بها فيما عسى يظلم عليك من نظائرها".[1]

الحالة الثالثة:

ومنه ما وقع في مفتتح أمثلة الفصل والوصل؛[2] حيث قال:[3] "ولنذكر أمثلة لتجذب بضبعك[4] إنْ عسى اعترضتك مداحض"، قال المحققان:[5] إنّ بكسر الهمزة في النسخة المصححة [و] المعول[6] عليها، و"عسى" مقحمة لتأكيد معنى الغرض، والتقدير المستفاد من أداة الشرط، وإلا فهو إنشاء لا يصلح شرطاً.[7]

الحالة الرابعة:

ومنه ما وقع في النوع الرابع، من أنواع التشبيه؛ حيث قال:[8] "في درك ما عسى تأخذ[9] في طلبه"، قال الشريف العلامة[10]: "وكلمة عسى مقحمة لإفادة عدم القطع بالأخذ، أو مؤولة بما يصلح صفة، أو صلة لما".[11]

الحالة الخامسة:

ومنه ما وقع في عبارة صاحب الكشاف[12] عند قوله تعالى: ﴿ **فَإِن فَآءُو فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ٢٢٦** ﴾ [البقرة: 226]؛ حيث قال: "يغفر للمؤمنين ما عسى يقدمون عليه من طلب ضرار النساء بالإيلاء"[13].

قال العلامة التفتازاني[14] في حواشيه: "أقحم لفظ عسى لإفادة الاحتمال" انتهى.

---

(1) قاله السكاكي في كتاب مفتاح العلوم: 238/1.
(2) قاله السكاكي في كتاب مفتاح العلوم: 261/1.
(3) قاله السكاكي في كتاب مفتاح العلوم: 261/1.
(4) الضَّبْع العَضُد، وسَط العَضُد بِلَحْمِهِ وَأخذت بضَبْعه، أَي بوَسَط عَضُده، أخذ بضبعه: أعانه وقوَّاه. ينظر: المخصص: 138/1.
(5) قصد بالمحققين، الجرجاني والتفتازاني.
(6) الواو ساقط من نسخة (ب).
(7) ينظر: تحقيق كتاب المصباح للسيد الشريف الجرجاني: 2/ 407.
(8) قاله صاحب مفتاح العلوم، ينظر: مفتاح العلوم: 350/1
(9) جاء في (د) يأخذ بالياء.
(10) جاء في (د) قال العلامة الشريف، بتقديم العلامة.
(11) ينظر: تحقيق كتاب المصباح للسيد الشريف الجرجاني: 2/ 407.
(12) ينظر: الكشاف: 1/ 297.
(13) الكشاف: 1/ 297.
(14) أشار المؤلف إلى ما أورده التفتازاني في حاشيته على الكشاف: 1/ 532.

الحالة السادسة:

ومنه ما وقع لصاحب الكشاف[1] أيضًا عند قوله تعالى في سورة الأعراف: ﴿**قَالَ رَبِّ ٱغۡفِرۡ لِي وَلِأَخِي وَأَدۡخِلۡنَا فِي رَحۡمَتِكَۖ...**الآية﴾ [الأعراف: 151]؛ حيث قال: "استغفر[2] لنفسه مما فرط منه إلى أخيه، ولأخيه إنْ عسى فرَّط في حسن الخلافة"[3] انتهى.

الحالة السابعة:

قال العلامة التفتازاني:[4] تبعًا للطيبي[5] كلمة عسى مقحمة لإفادة زيادة الشك، والاحتمال،[6] ولا يقدر له خبر،[7] وهذا على التشبيه بكان؛ حيث تقع زائدة.[8]

وكذا تقحم في صدر الصلة ونحو ذلك، مما لا يقع الإنشاء هنالك، إلا أَنَّ هذا في كلام المصنفين، ولا يوجد في كلام العرب،[9] ومنهم من[10] يجعل اسم عسى ضمير التفريط، والخبرَ محذوفًا، أي: أن يكون حاصلًا، والجملة معترضة بين إنْ والشرط، أو ضمير أخيه، وفرَّط خبر يكون الذي هو الخبر المحذوف، أي: إنْ عسى أَنْ يكون فرط، وفيه[11] جعل عسى فعل الشرط، انتهى.[12]

---

(1) أشار المؤلف إلى ما ورد عند الزمخشري في كتابه الكشاف: 2/ 153.
(2) جاء في النسخة (ب) (واستغفر) بزيادة الواو.
(3) ينظر الكشاف: 162/2.
(4) سبق التخريج.
(5) وهو إبراهيم بن محمد بن سليمان بن عون الطيبي، الدمشقي، الشاغوري، برهان الدين أبو إسحاق، رحل إلى مصر مرات، وأخذ الحديث عن جماعة؛ منهم: الشيخ أمين الدين الأقصرائي، وحل: مجمع البحرين"، و "شرحه" لابن الملك، على الشيخ أمين الدين المذكور، وحضر دروس زين الدين ابن العيني، وكتب عنه بعض مؤلفاته، وتلا بالسبع على، الشمس بن عمران، ببيت المقدس، وأفتى، ودرس، وكان حسن الأخلاق، قليل الكلام، صبوراً على الأذى، مُحباً للطلبة، خصوصاً الفقراء والغرباء منهم، لا تعرف له صبوة، وقلما وقعت مسألة خلافية إلا وانتصر بقول أئمتنا، وربما وضع فيها مؤلفاً، وشرح "المقدمة الأجرومية"، وجمع منسكاً مفيداً، كانت وفاته سنة(916هـ)، ينظر: الطبقات السنية في تراجم الحنفية: 228/1.
(6) جاء في (د) أو الاحتمال.
(7) ينظر: فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب: 6/ 591–592.
(8) توجيه اللمع: 142.
(9) ينظر: حَاشِيةُ الشِّهَابِ عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوِي: 264/4.
(10) أشار المؤلف إلى ما ذكر في حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي: 264/4 نسبة إلى الفاضل المرتضى اليمني قوله: وإما إن عسى معترضة بين إن وفعل الشرط، واسمها ضمير التفريط المدلول عليه بالفعل، وخبرها محذوف وتقديره عسى التفريط أن يكون حاصلا.
(11) جاء في (د) "ومنه" في موضع "وفيه".
(12) ينظر: فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب: 6/ 591–592.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

أقول: فيه بحث، فَإِنَّ قوله لا يوجد في كلام العرب شهادة نفي، ومن حفظ حجة على من لم يحفظ، ووقوعه في عبارة الكشاف بمنزلة روايته[1] له عن العرب، كما ادَّعَاهُ في مواضع في[2] حواشيه على الكشاف[3] وغيرها، فمنها قوله في ديباجته: "وأبكم[4]... لم توجد في كلام غيره"، إلى أنْ قال: "...فَإِنّهُ ثقة في اللغة فاستعماله بمنزلة روايته"[5].

الحالة الثامنة:

ومنها أَنَّهُ وقع[6] عند قوله تعالى: ﴿**وَٱلْمُطَلَّقَٰتُ يَتَرَبَّصْنَ**﴾ [البقرة: 228] لفظ الوكادة،[7] فذكر أَنَّهُ لم يوجد في كتب اللغة، وأجاب بما ذُكر،[8] ووقع في ديباجة الهداية[9] تعدية أخلف إلى مفعولين، فأجاب بهذا الجواب أيضًا، وقد سبقه إلى هذا صاحب الكشاف،[10] حين استدلَّ في تفسير قوله تعالى: ﴿**كُلَّمَآ أَضَآءَ لَهُم مَّشَوْاْ فِيهِ**﴾ [البقرة: 20]، بشعر أبي تمام،[11] وأورد على نفسه أَنَّهُ مولَّدٌ، فكيف يستدلُّ بكلامه، فليكن وقوعُهُ في عبارته رواية له عن العرب،[12] سيما وقد انضم

---

(1) وقد ورد في الكشاف بلفظ: "وهو وإن كان محدثا لا يستشهد بشعره في اللغة، فهو من علماء العربية، فاجعل ما يقوله بمنزلة ما يرويه". ينظر: الكشاف: 1/ 119.
(2) جاء في (د) "مواضع من" مكان "مواضع في".
(3) ينظر: التفتازاني في حاشيته على الكشاف: 93/1.
(4) وأبكم به من تحدى به من مصاقع الخطباء، ينظر: الكشاف: 41/1.
(5) ينظر التفتازاني في حاشيته على الكشاف:93/1.
(6) ورد في النسختين (ب، د) بزيادة له.
(7) الوكادة: بِمَعْنَى التَّوْكِيدِ غَيْرُ ثَبَتٍ، ينظر: المغرب في ترتيب المعرب: 368/2. وورد لفظ الوكادة في الكشاف:298/1.
(8) التفتازاني في حاشيته على الكشاف: 535.
(9) يشير المؤلف هنا إلى كتاب البناية شرح الهداية لبدر الدين العيني (ت: 855هـ)؛ حيث قال: أخلف "مفعولان: أحدهما: الضمير، أعني: هم، والآخر هو قوله :"علماء". والمعنى: جعل العلماء خلفاء الأنبياء –عَلَيْهِمْ السَّلَامُ –وورثتهم: 119/1.
(10) ينظر: الكشاف: 1/ 119.
(11) هو حبيب بْن أوس أَبُو تمام الطائي الشاعر شامي الأصل كَانَ بمصر في حداثته يسقي الماء في المسجد الجامع، ثُمَّ جالس الأدباء، فأخذ عنهم، وَتعلم منهم، وَكَانَ فطنًا فهمًا، كَانَ يحب الشعر، فَلم يزل يعانيه حتى قَالَ الشعر فأجاد، وَشاع ذكره وَسار شعره، وَبلغ المعتصم خبره فحمله إليه وَهُوَ بسر من رأى، فعمل أَبُو تمام فيه قصائد عدة، وَأجازه المعتصم، وَقدمه على شعراء وَقته. وقدم إلى بَغْدَاد فجالس بها الأدباء، وَعاشر العلماء، وَكَانَ موصوفًا بالظرف وَحسن الأخلاق، وله تصانيف، أهمها: الحماسة وفحول الشعراء، والاختيارات من شعر الشعراء، مدح الخلفاء وأخذ جوائزهم، وجاب البلاد، توفي في الموصل واخْتُلِفَ في وفاته بين سنة (228هـ، 229هـ، 231هـ، 232هـ). ينظر: وفيات الأعيان: 11/2، وتاريخ بغداد: 9/ 155. وهذا البيت هو قوله:
"هُمَا أَظْلَمَا حالَيَّ ثُمَّتَ أَجْلَيَا ... ظَلَامَيْهُما عنْ وَجْهِ أَمْرَدَ أَشْيَبِ
وهو وإن كان محدثا لا يستشهد بشعره في اللغة، فهو من علماء العربية، فاجعل ما يقوله بمنزلة ما يرويه. ألا ترى إلى قول العلماء: الدليل عليه بيت الحماسة، فيقتنعون بذلك لوثوقهم بروايته وإتقانه" ينظر: الكشاف: 1/ 119.
والبيت في ديوان أبي تمام، ينظر: ديوان أبي تمام، بشرح الخطيب التبريزي: 150/1.
(12) ينظر الهامش رقم (1) ص(19).

إليه تكرر وقوعه في كلام صاحب الهداية،[1] وقد اعترف في شرحه لديباجتها بِأَنَّهُ ممن ينزل[2] عبارته منزلة روايته، ولا يبعد ادَّعَاء مثله في السكاكي[3]، وقد رأيت تكرره في كلامه على أَنَّهُ قد وقع مثله في الحديث، ففي صحيح البخاري[4] "من باب تأخير الظهر إلى العصر، فقال أيوب:[5] أَيْ: لِجَابِرِ بْنْ زَيدِ الرَّاوِي[6] عن ابْنِ عَبَّاسٍ [ﷺ][7] "لَعَلَّهُ فِي لَيْلَةٍ مَطِيرَةٍ، قَالَ عَسَى"، وظَاهِرٌ أَنَّهُ عَرَبِيٌّ يُسْتَدَلُّ بِكَلَامِهِ.

الحالة التاسعة:

ومنه علمتَ أَنَّهُ لا وجه لما ذهب إليه الكرماني،[8] وتبعه العيني[1] والقسطلاني[2] من ادَّعَاء حذف الاسم والخبر، وتقديرهما، مع أَنَّهُ لو ارتكب التقدير، لم يقدر سوى الخبر؛ لاشتمال الكلام على ما يرجع إليه ضمير الاسم، أي: عسى هو، أي: الكون في ليلة مطيرة ثابتاً.

---

(1) ينظر العناية شرح الهداية، البابرتي، جاء فيه: "لِأَنَّهُ مُوَلَّدٌ لَا يُؤْخَذُ بِلُغَتِهِ. قَالَ الْإِمَامُ الزَّرْنُوجِيُّ: كَفَى بِذَلِكَ حُجَّةً لِلْفُقَهَاءِ": 7/ 84.

(2) جاء في (د) "تنزل" بالتاء.

(3) ينظر: مفتاح العلوم: 170/1– 174.

(4) أشار المؤلف إلى الحديث رقم (543) حَدَّثَنَا أَبُو النُّعْمَانِ قَالَ حَدَّثَنَا حَمَّادٌ هُوَ ابْنُ زَيْدٍ عَنْ عَمْرِو بْنِ دِينَارٍ عَنْ جَابِرِ بْنِ زَيْدٍ عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ "أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ بِالْمَدِينَةِ سَبْعًا وَثَمَانِيًا الظُّهْرَ وَالْعَصْرَ وَالْمَغْرِبَ وَالْعِشَاءَ فَقَالَ أَيُّوبُ لَعَلَّهُ فِي لَيْلَةٍ مَطِيرَةٍ قَالَ عَسَى"، صحيح البخاري: 554.

(5) هو أَيُّوبُ بْنُ أَبِي تَمِيمَةَ، السِّخْتِيَانِيُّ، ويكنى أبا بكر مولى لعنزة. واسم أبي تميمة كيسان، روى عن، نافع مولى ابن عمر، وأبي قِلابة، وسعيد بن جُبير، ومُحَمَّد بن سيرين، وجماعة، وروى عنه مَعْمَر بن راشد، ومُحَمَّد بن شهاب الزُّهريّ، وعمرو بن دينار، وغيرهم. كان أيوب ثقة ثبتًا في الحديث جامعًا عدلًا ورعًا كثير العلم حجة، قَالَ حَمَّادُ بْنُ زَيْدٍ: مَا رَأَيْتُ أَحَدًا أَكْثَرَ مِنْ قَوْلِ لا أَدْرِي مِنْ أَيُّوبَ وَيُونُسَ، قَالَ: كَانَ أَيُّوبُ –يَعْنِي السِّخْتِيَانِيَّ– إِذَا سُئِلَ عَنِ الشَّيْءِ لَيْسَ عِنْدَهُ فيه شيء قال: سل أهل العلم، توفي بالطَّاعُونِ بِالْبَصْرَةِ سَنَةَ (131هـ) وَهُوَ يَوْمَئِذٍ ابْنُ ثَلَاثٍ وَسِتِّينَ سَنَةً، ينظر: الطبقات الكبرى: 183/7، والتاريخ الكبير: 409/1.

(6) هو راوي الحديث، وهو جَابِرُ بْنُ زَيْدٍ الأَزْدِيُّ، ويكنى أبا الشعثاء، وعنْ إِيَاسَ قَالَ: أَدْرَكْتُ الْبَصْرَةَ وَمُفْتِيهِمْ رَجُلٌ مِنْ أهل عُمَانَ جَابِرُ بْنُ زَيْدٍ، قَالَ سُفْيَانُ عَنْ عَمْرٍو قَالَ: مَا رَأَيْتُ أَحَدًا أَعْلَمَ مِنْ أَبِي الشَّعْثَاءِ، عَنْ عَطَاءٍ قَالَ: سَمِعْتُ ابْنَ عَبَّاسٍ يَقُولُ: لَوْ نَزَلَ أَهْلُ الْبَصْرَةِ عِنْدَ قَوْلِ جَابِرِ بْنِ زَيْدٍ لأَوْسَعَهُمْ عَمًا فِي كِتَابِ اللَّهِ عِلْمًا، توفي سَنَةَ (103هـ)، ينظر: الطبقات الكبرى: 133/7، والأسامي والكنى: 145/5.

(7) ما بين لمعقوفتين ساقط من (أ).

(8) هو محمد بن عبد الله بن محمد بن موسى، أبو عبد الله الكرماني النحوي الوراق: كان عالما فاضلا عارفا بالنحو واللغة، مليح الخطّ صحيح النقل يورّق بالأجرة. قرأ على ثعلب وخلط المذهبين، وله من الكتب: الموجز في النحو، وكتاب آخر فيه لم يتم، والجامع في اللغة، ذكر فيه ما أغفله الخليل في «العين» وما ذكر أنه مهمل وهو مستعمل وقد أهمل، وكان بينه وبين ابن دريد مناقضة، توفي سنة(329هـ)، ينظر: معجم الأدباء، ياقوت الحموي: 2548/9، وإنباه الرواة على أنباه النحاة: 155/3.

وذلك في قوله: "فإن قلت ما اسم عسى وخبره. قلت محذوفان تقديره عسى ذلك يكون في الليلة المطيرة"، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري: 4/ 192.

أقول: قول الشريف: "أو تأوُّله[3] بما يصلح صفة الظاهر"، إنَّهُ يريد أَنَّهُ بتقدير القول[4]، وكلمة "إنْ" كما صرح به في مبحث ترك الفعل،[5] ويجوز تأويله بجعل كلمة "عسى" منسلخة عن معنى الإنشاء، وَكَأَنَّهُ قيل: في درك شيء يرجى ويتوقع الأخذ في طلبه، كما أَنَّ المعنى في مثل ما عسى يشذ، ما يخاف ويشفق من شذوذه، قياسًا لكلمة التَّرَجِّي على كلمة الاستفهام، فَإِنَّهَا قد تنسلخ عن معنى الاستفهام، فتزول عنها الصدارة،[6] ويعمل فيها ما قبلها، كما أشير إليه في الشرح الشريفي للمفتاح[7] في مواضع، كقوله: في تعريف المعاني: "يستحسن ممن؟"،[8] وقوله في تعريف الخبر: أما ترى الحد الأول... إلى قوله: كيف دار؟[9] وقوله في مبحث التشبيه: "يشبه ماذا؟"[10]... وغير ذلك، أو يجعل الكلام المشتمل[11] عليها مجازًا مرسلًا عن الاحتمال والتوقع،

---

(1) هو: مَحْمُود بن أَحْمد بن مُوسَى بن أَحْمد بن حُسَيْن بن يُوسُف ابْن مُحَمَّد الْبَدْر، الحلبي الأصل القاهري الحنفي الْمَعْرُوف بالعيني، حفظ كتبا في فنون وَأَخذ عَن جمَاعَة كالرهاوي وذي النُّون والسرماري وَغَيرهم، ومشايخه في النَّحْو وَالصرْف والمنطق وَالْأُصُول والمعاني وَالْبَيَان، بَعضهم من تلامذة الجاربردي، وَبَعْضهمْ من تلامذة الطِّيبِيّ، وَبَعْضهمْ من تلامذة السعد التفتازاني وبرع في جَمِيع هَذِه الْعُلُوم وارتحل إِلَى حلب ودمشق وَبَيت الْمُقَدّس وَحج وَدخل الْقَاهِرَة وَأخذ عَن غَالب أهل هَذِه المحلات وَاسْتقر بِالْقَاهِرَةِ ودرس في مَوَاطِن مِنْهَا وَتَوَلَّى قَضَاء الْحَنَفِيَّة بهَا سنة 829 وَصرف وأعيد وَصرف فَلَزِمَ بَيته مُقبلا على الْجمع والتصنيف مستمرا على تدريس الحَدِيث وتصانيفه كَثِيرَة جدًّا وانتفع بِهِ النَّاس وَأخذ عَنهُ، الطَّلَبَة من كل مَذْهَب وَله حَظّ عِنْد الْمُلُوك وَمن تصانيفه عُمْدَة الْقَارئ شرح البخاري، وَشرح معاني الْآثَار للطحاوي، وَقطعَة من سنَن أبي دَاوُد، وَقطعَة كَبِيرَة من سيرة ابْن هِشَام سَمَّاهُ كشف اللثام، وَشرح الْكَلم الطيب لِابْنِ تَيْمِية، توفي سنة (855ه) وَدفن بِالْقَاهِرَةِ، ينظر: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع: 2/295.
وذلك في قوله: "(قَالَ: عَسى) أي: قَالَ جَابر بن زيد: عَسى ذَلِك كَانَ فِي اللَّيْلَة الْمَطِيرَة، فاسم عَسىَ وخَبره محذوفان"، ينظر: عمدة القاري شرح صحيح البخاري: 5/ 31.

(2) هو أحمد بن محمد بن الزين القيسي القسطلاني المكي، شهاب الدين أبو العباس، سمع من الرضى الطبري: الصحيحين، وسنن أبي داود، وجامع الترمذي والشمائل له، وسنن النسائي، وصحيح ابن حبان بفوت في أوله، وجزء ابن نجيد والثقفيات، والأربعين الثقفية، والبلدانية للسلفي، ... غيرهم، صحب جماعة من أهل الخير، وكانت له ملاءة ومكارم ومروءة، سكن اليمن سنين كثيرة في شبيبته، ثم عاد إلى مكة، وتوفي بها سنة (776ه)، ينظر: العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين: 3/110، والتحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة: 1/122.
وذلك في قوله: "قال جابر (عسى) أن يكون فيها، فحذف اسم عسى وخبرها"، ينظر: إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري:1/ 491.

(3) جاء في (د) "أو مؤولة".
(4) ينظر: تحقيق كتاب المصباح للسيد الشريف الجرجاني: 2/ 283.
(5) مفتاح العلوم: 1/225.
(6) ينظر: تحقيق كتاب المصباح للسيد الشريف الجرجاني: 2/ 7.
(7) المصدر السابق: 2/ 7.
(8) ينظر: المصدر السابق: 2/ 7.
(9) ينظر: المصدر السابق: 2/ 30.
(10) ينظر: المصدر السابق: 2/ 688.
(11) جاء في (د) "يشتمل عليها".

بتقدير أنْ نأخذ، أو إنشاء ترجي الشيء، وتوقعه يستلزم احتمال وقوعه، وهذا في[1] وضع الإنشاء موضع الخبر[2]، واستعماله فيه، ومنه قوله ﷺ: "مَنْ كَذَبَ عَلَيَّ فَلْيَلِجْ النَّارَ"[3]، فَإِنَّهُ خَبَرٌ بلفظ الأمر، أيْ: يلج، كما ذهب إليه شارح البخاري[4]،[5] ويؤيده رواية مسلم[6]،[7] وابن ماجة[8]،[9] "فَإِنَّ الكذبَ عليَّ يولجُ النار"، ثم استعمال هذين الإمامين العالمين بالعربية[10][11] إياها مقحمة منزل منزلة روايتهما ذلك عن العرب؛ ولذا وجهه الشارحون لكلامهما من غير اعتراض.

إذا تقرر هذا فنقول: يمكن أن يخرَّج عليه ما وقع في باب الأولياء، والأكفاء[12] وفي[13] الهداية،[14] وهو قوله: "فيتطرق الخلل إلى المقاصد عسى"،[15] وفي كتاب الإجارات،[16] وهو قوله:

---

(1) ورد في النسختين (ب، د) الحرف (من) موضع (في).
(2) ينظر: تحقيق كتاب المصباح للسيد الشريف الجرجاني: 2/ 29، 404.
(3) ورد الحديث في صحيح البخاري في بَاب إِثْمِ مَنْ كَذَبَ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ، برقم (106) حَدَّثَنَا عَلِيُّ بْنُ الجَعْدِ قَالَ أَخْبَرَنَا شُعْبَةُ قَالَ: أَخْبَرَنِي مَنْصُورٌ، قَالَ: سَمِعْتُ رِبْعِيَّ بْنَ حِرَاشٍ يَقُولُ: سَمِعْتُ عَلِيًّا يَقُولُ: قَالَ: النَّبِيُّ ﷺ لَا تَكْذِبُوا عَلَيَّ فَإِنَّهُ مَنْ كَذَبَ عَلَيَّ فَلْيَلِجِ النَّارَ"، صحيح البخاري: 110.
(4) هو أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن المغيرة، الجعفي، مولاهم البخاري، الإمام المحدث الحافظ، سمع من نحو ألف شيخ، وأثنى عليه العلماء، له عدة مؤلفات، منها: (الجامع الصحيح) المعروف بصحيح البخاري، و(الأدب المفرد)، وغيرهما، توفي سنة: (256هـ). يُنظر: تذكرة الحفاظ: 2/ 555، وشذرات الذهب في أخبار من ذهب: 2/ 133.
(5) ينظر: شرح صحيح البخاري لابن بطال: 183/1، وينظر: عمدة القاري: 80/16.
(6) هو: أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، الإمام، الحافظ، المحدث، الحجة، روى عن جمع كثير من أهل العلم، وروى عنه الكثير، له تصانيف كثيرة، منها: المسند الصحيح، المعروف بصحيح مسلم، الأسماء والكنى، التمييز، وغيرها، توفي سنة: (261هـ). ينظر: تذكرة الحفاظ، الذهبي: 2/ 590، وتهذيب الكمال في أسماء الرجال: 27/ 503..
(7) ورد الحديث بلفظ (يلج النار) وليس كما أشار إليه المؤلف (يولج النار) في بَابُ فِي التَّحْذِيرِ مِنَ الْكَذِبِ عَلَى رَسُولِ اللهِ ﷺ برقم (1) عَنْ رِبْعِيِّ بْنِ حِرَاشٍ أَنَّهُ سَمِعَ عَلِيًّا ﷺ يَخْطُبُ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: "لَا تَكْذِبُوا عَلَيَّ، فَإِنَّهُ مَنْ يَكْذِبْ عَلَيَّ يَلِجِ النَّارَ"، المسند الصحيح المختصر: 9/1.
(8) هو: مُحَمَّد بن يزيد بن ماجه، أبو عبد الله القزويني، صَاحب السّنَن وَالتَّفْسِير والتاريخ وَكَانَ إِمَامًا فِي الحَدِيث ارتحل إلى الْعرَاق وَالْبَصْرَة والكوفة وبغداد وَمَكَّة وَالشَّام ومصر، وله كتاب في «التفسير»، وكتاب «السنن»، وكتاب «التاريخ» إلى عصره، توفي بقزوين سنة (273هـ). ينظر: طبقات المفسرين: 53، طبقات المفسرين: 2/ 274..
(9) ورد الحديث في بَابُ التَّغْلِيظِ فِي تَعَمُّدِ الْكَذِبِ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، برقم (31) عَنْ عَلِيٍّ ﷺ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "لَا تَكْذِبُوا عَلَيَّ، فَإِنَّ الْكَذِبَ عَلَيَّ يُولِجُ النَّارَ"، سنن ابن ماجه: 13/1.
(10) يقصد بالإمامين العلامة التفتازاني والشريف الجرجاني اللذين نقل عنهما إقحام عسى في الكلام كما مرَّ.
(11) جاء في حاشية المخطوط: على أنَّ صاحب الهداية من النقاد الذين تنزل عبارتهم منزلة روايتهم على ما أفصح عنه العلامة التفتازاني في شرحه لديباجة الهداية. كما مر.
(12) في النسخة (ب) الحرف "من" موضع "في". ينظر، باب الأولياء والأكفاء، في فتح القدير: 3/ 278.
(13) جاء في (د) "من الهداية" موضع "في الهداية".
(14) وهو كتاب الهداية في شرح بداية المبتدي لأبي الحسن برهان الدين المرغيناني (ت: 593هـ).
(15) الهداية في شرح بداية المبتدي: 1/ 193.
(16) يشير بذلك إلى كتاب الإيجارات في كتاب الهداية في شرح بداية المبتدي: 230/3.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

"لتحقق الحاجة إليها عسى[1]"[2]، بأن تكون مستعملة استعمال المقحم للدلالة على أَنَّ تحقق الحاجة إلى المدة الطويلة في الإجارة، وتطرق الخلل إلى المقاصد في النكاح غير مقطوع به، وَإِنَّمَا هو محتمل متوقع، وحينئذ لا موقع لها من الإعراب، ولا اسم له ولا خبر، أو بِأَنْ يكون[3] نعتًا لمصدر محذوف، إمَّا بتقدير القول، واسمها ضمير عائد إلى الموصوف، وخبرها محذوف[4]، أي: تحققًا[5]، أو تطرقًا مقولا فيه عسى أن يوجد[6]، وإما[7] بطريق الانسلاخ وإضمار ضمير الموصوف، ولا يحتاج حينئذ إلى خبرٍ، وإما بأن يقدر[8] الخبر كما مرَّ، ويجعل مجموع الكلام مجازًا مرسلًا عن الاحتمال، والمعنى تحققًا[9]، أو تطرقًا محتملًا، أو محتملًا وجوده[10].

قال المؤلف –رحمه الله–[11] هذا ما لاح للنظر القاصر، والفكر الفاتر، مع تشتت البال، وتكدر الحال، ونبو الآمال، وحسرات فوات الأوطار، وتبدل أطوار الديار، وخلوها عن ديّار، وإلى الله تعالى[12] الالتجاء، وبأبواب جوده نبسط أكف الرجاء، وهو حسبنا ونعم الوكيل.

قاله: أفقر الورى[13] محمد سري الدين، عامله الله تعالى بلطفه يوم المعاد.[14]

حرر في الثامن عشر من شهر شوال السنة السابعة والأربعين[وألف][15] من هجرة سيد المرسلين.[1]

---

(1) جاء في حاشية المخطوط: "لم يقل مقحمة لوقعها آخر الكلام".
(2) الهداية في شرح بداية المبتدي: 3/ 230.
(3) جاء في (د) "بِأَنْ تكون" موضع "بِأَنْ يكون".
(4) جاء في حاشية المخطوط: "قوله وخبرها محذوف، هو جائز في هذا الباب، كقولك: كم عسى زيد، إذا قيل: عسى زيد أن يقوم، أي: كم عسى زيد أن يقوم، نص عليه نجم الأئمة، ثم بما ذكرنا من الوجوه الحسان، ظهر لك أَنَّ ما وقع في كثير من نسخ الدرر والغرر في باب الاستثناء من استعمال عسى بدون كلمة "أَنَّ" صحيح وليس سهوًا ولا غلطًا، كما توهم الوافي في حاشيته كما سقط اعتراض ابن العز في باب الأولياء والأكفاء من حاشية الهداية بِأَنَّ عسى لا تستعمل تامة أبدًا، كما استعملها البصرة، ولا يتقدم معمولها عليها، حتى يقال: إِنَّ في الكلام تقديمًا وتأخيرًا، وتقديره فعسى يتطرق الخلل.
(5) جاء في (د) "محققًا" موضع "تحققًا".
(6) جاء في (د) "أَنْ يوصف" موضع "أَنْ يوجد".
(7) جاء في (د) "إما" بدون الواو قبلها.
(8) جاء في (د) "تقدر" بالتاء موضع "يقدر".
(9) جاء في (د) "محققًا" بالميم موضع "تحققًا".
(10) ورد في النسخة (ب) "محتملا وجوه" موضع " محتملًا وجوده".
(11) سقط من (د) جملة "قال المؤلف رحمه الله تعالى" ومثبت في باقي النسخ.
(12) سقط من (د) لفظ "تعالى".
(13) جاء في (د) "عامله الله باللطف يوم التناد" موضع "عامله الله تعالى بلطفه يوم المعاد".
(14) جاء في (د) "العباد" موضع "الورى".
(15) ما بين المعقوفتين ساقط جميع النسخ وأثبتناه من(ج) موافقة لتاريخ حياة المؤلف.

صلى الله تعالى عليه وعلى آله وصحبه، والتابعين في كل حين.[2]

الخاتمة:

من الدراسة والتحقيق لهذه الرسالة اللغوية المهمة، توصل الباحثان إلى عدد من النتائج والتوصيات، هي:

أولًا –النتائج:

1–تبين أَنَّ المؤلف سري الدين بن الصائغ كان ضليعًا بعلوم العربية وفنونها المختلفة، وقضايا اللغة من تتبعه لتلك الحالات المختلفة التي أقحمت فيها عسى في الكلام ومحاولة بيان وظيفتها الدلالية في تلك المقامات المختلفة في كتب اللغة والتفسير وأصول الفقه.

2–أَنَّ ثمة بعض المقامات الخاصة التي تقتضي استعمال عسى استعمالًا خاصًا تبناه، مغاير لوظيفها المشهورة في كتب النحو والبلاغة والتفسير.

3–تَبَيَّنَ أَنَّ عسى تؤدي وظيفة زيادة الشك، والاحتمال في التركيب اللغوي التي تقحم فيه.

4–لم يتطرق المؤلف إلى الخلاف الحاصل بين العلماء حول حرفية "عسى" وفعليتها وما أثر ذلك في توجيه هذه الحالات التي تطرق إليها في هذه الرسالة.

التوصيات:

من الدراسة والتحقيق والنتائج التي تَمَّ التوصل إليها يوصي الباحثان بالآتي:

1– استكمال تحقيق رسائل سري الدين بن الصائغ اللغوية لما لها من مكانة علمية مهمة.

2–شرح رسائل سري الدين التي تعالج قضايا لغوية لما فيها من فوائد علمية، ومنها هذه الرسالة.

المراجع والمصادر:

1– الإدريسي، محمد عَبْد الحَيّ بن عبد الكبير بن محمد الحسني المعروف بعبد الحي الكتاني (ت: 1382هـ)، فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط2، 1982م.

(1) ساقط من (د) عبارة "حرر في الثامن عشر من شهر شوال السنة السابعة والأربعين وألف من هجرة سيد المرسلين".
(2) جاء في (د) "صلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم".

2- الأدنه وي، أحمد بن محمد من علماء القرن الحادي عشر (ت: ق 1100هـ)، طبقات المفسرين، تحقيق: سليمان بن صالح الخزي، السعودية، مكتبة العلوم والحكم، (د.ط)، (د.ت).

3- الإربلي، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي (ت: 681هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، دار صادر، (د.ط)، (د.ت).

4- أرحيم، آمنة صالح، وأحمد، خير الله شجاع، ومحمد، علاء عبد الله، رسالة في قوله تعالى: {الزَّانِي لَا يَنْكِحُ إِلَّا زَانِيَةً أو مُشْرِكَةً} لسري الدين بن الصائغ دراسة وتحقيق، مجلة العلوم الإسلامية، المجلد (12)، العدد (10)، سنة 2021م.

5- البابانى، إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم (ت: 1399هـ)، إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، بيروت، دار الكتب العلمية، 1413هـ-1992.

6- البابانى، إسماعيل بن محمد أمين بن مير سليم (ت: 1399هـ)، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إستانبول، طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية، 1951م، أعادت طبعه بالأوفست: بيروت— لبنان، دار إحياء التراث العربي، (د.ط)، (د.ت).

7- البابرتي، محمد بن محمد أكمل الدين (ت: 786هـ)، العناية شرح الهداية، دار الفكر، (د.ط)، (د.ت.).

8- البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة أبو عبد الله (ت: 256 هـ)، صحيح البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الرياض، دار السلام، ط1، 1419هـ.

9- البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة، أبو عبد الله (ت: 256هـ)، التاريخ الكبير، حيدر آباد – الدكن، دائرة المعارف العثمانية، (د.ط)، (د.ت).

10- البربري، عبد الفتاح عيسى، حاشية العلامة سعد التفتازاني على الكشاف للزمخشري، رسالة دكتوراه، قسم الدراسات العليا، كلية اللغة العربية، مصر، جامعة الأزهر، 1398هـ-1978م.

11- ابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (ت: 449هـ)، شرح صحيح البخاري، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، السعودية، الرياض، مكتبة الرشد، ط2، (د.ت).

12- البغدادي، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء، البصري، المعروف بابن سعد (ت230هـ)، الطبقات الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، (د.ت).

13- أبو تمام، ديوان بشرح الخطيب التبريزي، تحقيق: محمد عبده عزام، القاهرة، دار المعارف، ط5، (د.ت).

14- الجبرتي المؤرخ، عبد الرحمن بن حسن (ت: 1237هـ)، تاريخ عجائب الآثار في التراجم والأخبار، بيروت-لبنان، دار الجيل، (د.ط)، (د.ت).

15- الجبوري، سلمان عبود يحيى، رسالة في مسألة التقليد لسري الدين بن الصائغ دراسة وتحقيق، مجلة كلية العلوم الاسلامية، العدد (2)، 2020م.

16- حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله القسطنطيني العثماني (ت 1067 هـ)، سلم الوصول إلى طبقات الفحول، تحقيق: محمود عبد القادر الأرناؤوط، إستانبول – تركيا مكتبة إرسيكا.

17- حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي القسطنطيني المشهور (ت: 1067هـ)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بغداد، مكتبة المثنى (وصورتها عدة دور لبنانية، بنفس ترقيم صفحاتها، مثل: دار إحياء التراث العربي، ودار العلوم الحديثة، ودار الكتب العلمية)، (د.ط)، 1941م.

18- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي (ت، 626هـ)، معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، (د.ت).

19- الحموي، مصطفى بن فتح الله (ت1123هـ)، فوائد الارتحال ونتائج السفر في أخبار القرن الحادي عشر، تحقيق: عبد الله الكندري، سوريا، لبنان، دار النوادر، 1432هـ-2011م.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

20- ابن الخباز، أحمد بن الحسين، توجيه اللمع، دراسة وتحقيق: فايز زكي محمد دياب، (أصل الكتاب أطروحة دكتوراه -كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر)، القاهرة، جمهورية مصر العربية، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط2، 1428هـ-2007م.

21- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي (ت: 463هـ)، تاريخ بغداد، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1422هـ-2002م.

22- الخفاجي المصري، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الحنفي (ت: 1069هـ)، حَاشِيةُ الشِّهَابِ عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوِي (الْمُسَمَّاة) عِنَايةُ القَاضِي وكِفَايةُ الرَّاضِي عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوي، بيروت، دار صادر، (د.ط)، (د.ت).

23- الخوارزمي، ناصر بن عبد السيد أبي المكارم ابن على أبو الفتح برهان الدين المطَرِّزِيّ (ت: 610هـ)، المغرب في ترتيب المعرب، تحقيق: محمود فاخوري وعبد الحميد مختار، حلب، مكتبة أسامة بن زيد، ط1، 1979م.

24- الداوودي، محمد بن علي بن أحمد، شمس الدين المالكي (ت: 945هـ)، طبقات المفسرين، مراجعة/ لجنة من العلماء بإشراف الناشر، بيروت، دار الكتب العلمية، (د.ط)، (د.ت).

25- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الدمشقي (ت: 1396هـ)، الأعلام، مصر، دار العلم للملايين، ط15، 2002م.

26- زكي، إبراهيم وإخوانه، موجز دائرة المعارف الإسلامية، مركز الشارقة للإبداع الفكري، ط1، 1418هـ.

27- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، جار الله(ت: 538هـ)، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (د.ط)، (د.ت).

28- الساعاتي، فَضيلة المقرئ الشيخ محمَّد تميم الزّعبي، إلياس بن أحمد حسين -الشهير- بن سليمان بن مقبول علي البرماوي، إمتاَعُ الفُضَلاء بتَراجِم القرّاء فِيما بَعدَ القَرن الثامِن الهِجري، دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1421هـ-2000م.

29- السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد، التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، (ت: 902هـ)، بيروت -لبنان الكتب العلمية، ط1، (د.ت).

30- السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي الخوارزمي الحنفي أبو يعقوب (ت: 626هـ)، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، بيروت – لبنان، دار الكتب العلمية، ط2، (د.ت).

31- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (ت: 911هـ)، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، لبنان- صيد المكتبة العصرية، (د.ت).

32- الشريف الجرجاني، تحقيق كتاب المصباح للسيد (مع العرض والتحليل والنقد)، فريد محمد بدوي النكلاوي، أطروحة دكتوراه في البلاغة والنقد، مصر، كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر، 1397هـ-1977م.

33- الشلي، محمد بن أبي بكر أحمد باعلوي، عقد الجواهر والدرر في أخبار القرن الحادي عشر، تحقيق: إبراهيم أحمد المقحفي، صنعاء، مكتبة تريم، ط1، 1424هـ-2003م.

34- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله اليمني (ت: 1250هـ)، البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، بيروت دار المعرفة، (د.ت).

35- الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد، الأسامي والكنى (ت: 241هـ)، تحقيق: يوسف بن محمد الدخيل، المدينة، دار الغرباء الأثرية ط1، (د.ت).

36- صالح، أحمد بن مرجي، رسالة في قوله تعالى: {فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ} لسري الدين الدروري دراسة وتحقيق، مجلة تبيان للدراسات القرآنية، العدد (36)، سنة 1441هـ.

37- الطالبي، عبد الحي بن فخر الدين الحسني (ت ١٣٤١هـ)، نزهة الخواطر وبهجة المسامع والنواظر = الإعلام بمن في تاريخ الهند من الأعلام، بيروت – لبنان، دار ابن حزم، ط1، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.

38- الطيبي، شرف الدين الحسين بن عبد الله (ت: 743هـ)، فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب (حاشية الطيبي على الكشاف)، مقدمة التحقيق: إياد محمد الغوج، القسم الدراسي/ د. جميل بني عطا، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط1، 1434هـ-2013م.

39- ابن عربشاه إبراهيم بن محمد عصام الدين الحنفي، (ت: 943هـ)، الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، بيروت – لبنان، دار الكتب العلمية، (د.ت).

40- العَكري، عبد الحي بن أحمد بن محمد بن العماد الحنبلي، أبو الفلاح (ت:1089هـ)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: محمود الأرناؤوط خرج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط، دمشق، دار ابن كثير، ط1، 1406هـ -1986م.

41- العيني، أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابي الحنفي بدر الدين (ت: 855هـ)، البناية شرح الهداية، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، (د.ت).

42- العيني، أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابي الحنفي بدر الدين (ت: 855هـ)، شرح الهداية بيروت، لبنان دار الكتب العلمية، (د.ط)، (د.ت).

43- العيني، أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابي الحنفي بدر الدين (ت: 855هـ)، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (د.ط)، (د.ت).

44- الغائمي، الدكتور/ فهد درهم، وصفي، الدكتور/ إبراهيم أحمد، رسالة في المصدر الصريح والمنسبك دراسة وتحقيق، اليمن، مجلة جامعة الجزيرة، المجلد (5)، العدد (9) سنة 2022م.

45- الغزي، تقي الدين بن عبد القادر التميمي الداري (ت، 1010 هـ)، الطبقات السنية في تراجم الحنفية: تحقيق: د. عبد الفتاح محمد الحلو، دار الرفاعي، (د.ط)، (د.ت).

46- الفاسي، تقي الدين محمد بن أحمد الحسني المكي (ت: 832هـ)، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، (د.ط)، (د.ت).

47- فرامرز، محمد بن علي الشهير بملا خسرو (ت: 885هـ)، درر الحكام شرح غرر الأحكام، دار إحياء الكتب العربية، (د.ط)، (د.ت).

48- قره بلوط، علي الرضا أحمد طوران، معجم التاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم، قيصري-تركيا، دار العقبة، (د.ط)، (د.ت).

49- القسطلاني، أحمد بن محمد بن أبي بكر بن عبد الملك القتيبي المصري، أبو العباس، شهاب الدين(ت: 923هـ)، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، مصر، المطبعة الكبرى الأميرية، ط7، 1323هـ.

50- القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف (ت، 646هـ)، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، دار الفكر العربي، وبيروت مؤسسة الكتب الثقافية –، ط1.

51- الكبيسي، عمر حمدان، رسالة في المصدر الصريح والمنسبك دراسة وتحقيق، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد (2)، العدد (16)، سنة 2021م.

52- الكبيسي، عمر حمدان، رسالة في حل أسئلة العز بن عبد السلام لابن الصائغ سريد 1066هـ دراسة وتحقيق، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد (2)، العدد (16)، سنة 2021م.

53- كحالة، عمر رضا، معجم المؤلفين، مكتبة المثنى، بيروت، دار إحياء التراث العربي (د.ط)، (د.ت).

54- الكرماني، محمد بن يوسف بن علي بن سعيد، شمس الدين (ت: 786هـ)، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، بيروت-لبنان، دار إحياء التراث العربي، ط2، 1401هـ-1981م.

55- ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (ت: 273هـ)، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية -فيصل عيسى البابي الحلبي.

56- المِبْرَد الحنبلي، يوسف بن حسن بن أحمد بن حسن بن عبد الهادي الصالحي، جمال الدين، ابن (ت: 909هـ)، تذكرة الحفاظ وتبصرة الأيقاظ (مطبوع ضمن مجموع رسائل ابن عبد الهادي)، عناية: لجنة مختصة من المحققين بإشراف: نور الدين طالب، سوريا، دار النوادر، ط1، 1432هـ-2011م.

57- المحبي، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد (ت: 1111هـ)، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، بيروت-لبنان، دار صادر، (د.ط)، (د.ت).

58- المرسي، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده (ت: 458هـ)، المخصص، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1417هـ-1996م.

59- المرغيناني، علي بن أبي بكر بن عبد الجليل الفرغاني أبو الحسن برهان الدين (ت: 593هـ)، كتاب الهداية في شرح بداية المبتدي، تحقيق: طلال يوسف، بيروت – لبنان، دار احياء التراث العربي، (د.ط)، (د.ت).

60- المزي، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، أبو الحجاج، جمال الدين ابن الزكي أبي محمد القضاعي الكلبي (ت: 742هـ)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: الدكتور بشار عواد معروف، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 1400/ 1980م.

61- المقريزي، أحمد بن علي بن عبد القادر أبو العباس تقي الدين (ت ٨٤٥)، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، بيروت – لبنان، دار الكتب العلمية، ط1، ١٤١٨هـ.

62- المكانسي، أبو العبّاس أحمد بن محمّد الشّهير بابن القاضي ذيل وفيات الأعيان المسمى «درّة الحجال في أسماء الرّجال»، تحقيق: الدكتور محمد الأحمدي أبو النور، (960 -1025هـ)، (القاهرة)، دار التراث، تونس)، -المكتبة العتيقة، ط1، 1391هـ-1971م.

63- نوهيض، عادل، معجم المفسرين «من صدر الإسلام وحتى العصر الحاضر» قدم له: مُفتي الجمهورية اللبنانية الشَّيْخ حسن خالد، بيروت – لبنان، مؤسسة نويهض الثقافية للتأليف والترجمة والنشر، ط3، 1409هـ-1988م.

64- النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري (ت: 261هـ)، المسند الصحيح المختصر، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت دار إحياء التراث العربي، (د.ط)، (د.ت).

65- ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي (ت: 861هـ)، فتح القدير، دار الفكر، (د.ط)، (د.ت).

66- ياسين، جمال نعمان، رسالة في حل أسئلة العز بن عبد السلام لابن الصائغ سريد 1066هـ دراسة وتحقيق، اليمن، مجلة جامعة الجزيرة، المجلد (5)، العدد (10) سنة 2022م.

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد الثالث عشر-جمادي الأولى1444هـ-ديسمبر2022م
ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الأُبُوَّةُ في شِعرِ أحمد شوقي (باب الخُصُوصِيات)

دراسة نصَّية تربوية

د. محمد عبد الله طاهر باعبود (*)

الملخَّصُ:

تناولَ البحثُ التَّربيةَ وأهمِّيتها، مع نماذج شعرِ الطُّفولةِ، وَمَا تعْكِسُهُ من جوانب إيجابيةٍ في تهذيبِ سُلُوكِهِم، وقد انتظمَ في مقدَّمةٍ ومبحثينِ وخاتمةٍ، تناولتِ المقدِّمةُ مرحلةَ الطُّفولة، ثُمَّ دَرَجَ المبحثُ الأوَّل على سردِ الرَّسائل التَّربوية والتَّعليمية، الَّتي تُسْهِمُ في تربيةِ الطِّفل، عَنْ طريقِ الشِّعرِ العربي، فيما تناولَ المبحثُ الثَّاني عاطفةَ أُبُوَّةِ شوقي تجاهَ أبنائه (علي، وحسين، وأمينة)، موضِّحًا معالم تلكَ العاطفة، في ديوانِ الشَّوقيات "باب الخصوصيات"، ثمَّ التأكيد على المعاني التَّربويةِ الأصيلةِ من خلالِ مصطلحِ (التَّمْتَمَات) الَّتي توظِّفُهَا الأُمَّهاتُ في بثِّ الهدوءِ والسَّكينةِ في نفوسِ الأطفالِ.

الكلمات المفتاحية: الأُبُوَّة، الشَّوقيات، شعر أحمد شوقي.

Fatherhood in Ahmed Showqi's Poetry (Chapter of Personal Matters): A Pedagogical Textual Study

Abstract:

This study dealt with nurture and its significance, along with samples of childhood poetry reflecting the positive aspects adopted to discipline children's behavior. The study was organized in an introduction, two chapters, and a conclusion. The introduction dealt with the childhood phase. Following was the first chapter which proceeded to list the

(*) أستاذ الأدب والنقد الحديث المساعد بجامعة سيئون. muhameedbaabood@gmail,com

upbringing and educational messages that contribute to nurturing children through Arabic poetry. The second chapter dealt with Ahmed Showqi's paternal affection toward his children (Ali, Hussein and Ameenah), elucidating the features of that affection in his poetry collection entitled 'Alshowqiyyaat' in the Chapter of Personal Matters. Then ascertaining the authentic pedagogical signification through the expression (lullabies) that mothers employ in transmitting calmness and serenity in children's souls.

Keywords: Fatherhood; Alshowqiyyaat; Ahmed Showqi's Poetry

مقدِّمة:

الطُّفولةُ بناةُ الحاضرِ والمستقبل، وعلى عاتقها تقومُ نهضة الأمم لبلوغ المرام؛ فهي صمَّام أمنها، وبنَّاء مجدها، وصوَّان حضارتها، وما أحوجُ المجتمعات إلى أطفالٍ ذَوي نَظَرٍ سديدٍ، وفكرٍ رشيدٍ، وخيال واسعٍ. وعطفًا على أهمِّيةِ تربيةِ طفلِ اليوم وإعداده للمستقبلِ عقليًا وجسميًا وعاطفيًا، وتأكيدًا على أهمَّية القيم التَّربوية والإيمانية وغرسها في الطُّفولةِ؛ ليسهمُوا في بناءِ مجتمعِهم، جاءتْ هذهِ الورقةُ العلمية: الأُبُوَّةُ في شِعْرِ شوقي (باب الخصوصيات)، ومِنْ خلالِهَا سنتناولُ شريحةَ الطُّفولةِ في شعرِ شوقي، موضِّحينَ مشاعره خُصُوصًا، وعاطفةِ الشُّعراء عُمُومًا، واهتمامهم بغرسِ مبادئ التَّربيةِ الحديثةِ، القائمة على الحوارِ الهادف؛ لتحقيق الغايةِ المقصودةِ، وسيعتمدُ الباحثُ في بحثه هذا على ديوانِ: الشَّوقيات، مراجعة وضبط الشَّيخ محمد البقاعي، دار الكتاب العربي،2010م، وقد حوى على مبحثين، ثُمَّ ذُيِّلَ البحثُ بخاتمةٍ اشتملتْ على أبرز النَّتائج الَّتي توصّل إليها، والتَّوصياتِ الَّتي وُضِعَتْ لإتمامِ الغرضِ المنشُودِ.

المبحثُ الأوَّل:

تربيةُ الطُّفولةِ من خلالِ الشِّعرِ

تتجلَّى أهمِّيةُ الطُّفولةِ كونها الأساس في بناءِ الحضاراتِ وتقدُّمِ المجتمعات، لذا يقتضي الاهتمام بتربيتهم، وضرورة تزويدهم بالعلوم والفنون الَّتي تسهمُ في إعدادهم، وتنشئتهم تنشئةً سليمةً؛ للتَّصدِّي

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

للمجهولِ، وتسهيلِ الصِّعاب[1]، تنشئةً زادها الدِّين الحنيف، مرشدها النَّبي الكريم القائلِ عليه الصَّلاة والسَّلام لعمر بن أبي سلمة: "كنتُ غلامًا في حجرِ رسول الله ﷺ وكانت يدي تطيش في الصَّحفةِ فقال لي رسولُ الله ﷺ: "يا غلامُ سَمِ الله وكُلْ بيمينكَ وكُلْ ممَّا يليك"[2]، تلكَ المعاني تبيّنُ ملامحَ التَّربية السَّمحاء، وإعداد النَّشء القائم على غرسِ القيمِ والآدابِ الإسلاميةِ في الفرد، من خلالِ منهج الرَّسولِ الكريم ﷺ، للخوضِ في معتركِ الحياةِ، بقوةٍ، وكفاءةٍ عاليةٍ؛ لتحقيقِ الهدفِ المأمول.

ولعلَّ ذلكَ يدفعُنَا إلى البحثِ والتَّنقيب عن (أدبٍ) يُسْهِمُ في إعدادِ الطُّفولة، إعدادًا قائمًا على تهذيبِ النُّفوس، وتذوَّق الجمال، وتنقية العُقُول من الشَّوائب، من هنا يظهرُ جليًا (أدب الأطفال) بأنواعهِ المختلفةِ من قصَّةٍ، وأناشيد، ورسوماتٍ، ومسرحٍ، وشعرٍ، لا سيَّما ذاكَ الشِّعر الموزون المقفَّى قصدًا، الَّذي يعتمدُ على التَّخييل والتأثير؛ ليوحي بإحساساتٍ مؤثِّرةٍ وصورٍ خياليةٍ[3]. يقولُ د. جاسم محمد عبد السلامي عن الشِّعر: "هو الكلامُ الموزون المقفَّى، يحملُ في طيَّاتهِ الشُّعورَ والوجدان، فإذا خلا منها تحوَّلَ إلى نظم لا يثيرُ العواطفَ والأحاسيس"[4].

ولعلَّ الشُّعراءَ والأدباءَ قد جالتْ في نفوسِهم تلكَ المزايا والشُّعور الَّتي ترقِّقُ الوجدانَ، وتشبعُ العاطفةَ، حيثُ أيقنُوا أنَّ الطِّفلَ يتوقُ إلى الشِّعرِ منذُ نعومةِ أظفاره، فيستمتع بموسيقاه، ويطرب لسماعه، فعكفُوا على تقديمِ ما يشبعُ عاطفتَهُ من الشِّعرِ الجميل، يقولُ د. عبد السَّلامي: "والطِّفلُ يتذوَّقُ الأدب منذُ طفولتِهِ ويطربُ لنغماتِهِ، بل بعض الدِّراسات تؤكِّدُ على إحساسه بالتذَّوقِ الأدبي وهو ما يزالُ جنينًا"[5]. وحسبنا فخرًا أنْ نتأمّلَ مقطوعةَ الشَّاعرِ (حطَّان بن المعلَّى) الَّذي جَمَعَ بينَ عاطفةِ الحبِّ المتجذِّر في الوجدان تجاه بناتِهِ، وخوفِهِ عليهن من بعده، بعد أنْ أنزلهُ الدَّهرُ إلى الحضيضِ بعد عزٍّ وجاه، ولولا تلكَ الصِّغار كفراخِ القَطَا؛ لهاجر في أرض الله الواسعة، طلبًا لحياةٍ كريمةٍ. حيثُ يقولُ[6]:

(1) النَّص الأدبي للأطفال أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية: 7.
(2) صحيح البخاري: 68.
(3) معجم اللُّغة العربية المعاصرة:1206– 1207.
(4) طرائق معاصرة لتدريس أدب الأطفال:169.
(5) نفسه: 169.
(6) الطُّفولة في الشِّعر العربي والعالمي: 15.

لَـــولَا بُنَيَّـــاتٌ كَزَغَـــب القَطَـــا رُدِدْنَ مِـــــنْ بَعْـــــضٍ إلى بَعْـــــضِ
لَكَـــــانَ لي مُضْـــــطَرَبٌ واسِـــــعٌ مِـــنَ الأَرْضِ ذَات الطُّـــولِ وَالعَـــرْضِ

والشِّعرُ يحملُ قيمًا تربويةً، تُسهمُ في بناءِ الأسس السَّليمة الَّتي فُطِرَ الإنسانُ عليها، حيثُ توظِّفُ تلكَ القيم في تأصيلِ التَّربيةِ لدى الطِّفل، فينشأ كريمَ الخُلُقِ، سليمَ الطِّباع، والأطفالُ قد جُبِلُوا على حبِّ الشِّعر منذُ أَمَدٍ بعيدٍ، ولعلَّ التَّمتماتِ وأغاني المهد الَّتي توظِّفها الأمَّهاتُ آنذاكَ لصرفِ الطِّفل عن البكاءِ والنَّحيبِ من زاويةٍ، أو إغرائِهِ بالنَّومِ[1] والرَّاحةِ من زاويةٍ أخرى لخيرُ شَاهِدٍ على ذلكَ، تلكَ التَّمتماتُ بما فيها من انسجامٍ وتآزرٍ، كفيلٌ على سيطرةٍ وجدان الطِّفل، وترقيقِ مشاعره، يقُولُ د. نزار وصفي: "الإيقاعُ الَّذي تستعينُ به الأمَّهاتُ هو إيقاعٌ لفظي، ينشأُ عن ترددِ ألفاظٍ بينها قَدَرٌ من الانسجام، وتتحقَّقُ فيها وحدة الوزن والقافية، تلكَ هي صورةٌ مبسَّطةٌ من الشِّعرِ"[2].

وباستقراء دواوين الشُّعراء، نلفي ممارستهم فنونَ التَّربيةِ من خلالِ الشِّعرِ، ويظهرُ ذلكَ فيما نظمَهُ (الرَّافعي) توضيحًا لمعالمِ الكمالِ في التَّربية في الصِّغر، كيما لا يتحكَّمُ الضَّلال في الكبر، فالطِّفلُ كتابٌ وَحَرِي على ألَّا يسطَّرَ في صفحاتِهِ إلَّا الخِلال الحميدة. حيثُ يقولُ:

لِكُـــلِّ فَـــتًى مِـــنَ الـــدُّنْيَا كَمَـــالُ فَمَـــا نَقَـــصَ الـــوَرَى إلَّا الفعـــال
وَمَـــــنْ لم يرْشُـــــدُوه في صِـــــبَاهُ تحكـــــم في شـــــيبتِهِ الضَّـــــلال
فَمَـــا قَلْـــبُ الصَّـــبي سِـــوَى كِتَـــاب تســـــطرُ في صَـــــحَائِفِهِ الخِـــــلَال[3]

والشِّعرُ يمثِّلُ عنصرًا أساسيًا في حياةِ الطِّفلِ، باعتبارِهِ التَّرياق الَّذي يشفي عِلَلَهُ، والبلسم الشَّافي لجروحِهِ، فلقد كانتِ الأمَّهاتُ تستخدمنهُ لإثارةِ الشُّحناتِ العاطفيةِ لدى الطِّفل، فينشأ ممتلئَ العاطفة والحنان، سَعِيدَ الحالِ والبالِ، يقولُ د. أحمد كنعان: "الأطفالُ يستمدُّونَ من سماعِ الشِّعرِ وقراءته مُتعةً ورضى وإشباعًا لرغباتهم"[4] وبذلكَ يَغدونَ سليمي الطِّباع، جميلي الذَّائقة، غزيري المفردات إنْ جاز لنا القول. ولعلَّ أطفالَ العصر الحديث، قد فقدوا تلكَ الشُّحناتِ العاطفيةِ، فهم يُعَاتِبُونَ الكبارَ على

(1) أدب الطُّفولة واقع وتطلعات (دراسة نظرية تطبيقية):57.
(2) نفسه: 57.
(3) ديوان الرَّافعي: 17.
(4) الطُّفولة في الشِّعر العربي والعالمي:6.

تقصيرهم؛ للحيلولةِ دونَ إشباع رغباتهم النَّفسية والعاطفية من الموسيقا الشِّعرية. يقولُ سُليمانُ العيسى: "نحنُ العصافيرُ، لا سيَّما البلابل، عاتبونَ عليكم أنتم الكتَّابُ والشُّعراءُ، تدَّعونَ صداقتنا، وأنتم مقصِّرُونَ معنا[1] مقترحًا قوله: "لماذا لا تفيدُوننا كما نفيدُكم؟ إنَّنا نحبُّ الشِّعرَ والموسيقا كما نحبُّ الحدائق"[2].

والشِّعرُ من أجلِ أنْ يُؤدِّي مهامَهُ على الوجهِ المطلوب؛ لابدَّ أنْ يمزجَ خبرات الطُّفولة، مع روحِ الشَّاعرِ وتجربتِهِ الشِّعرية الَّتي عايشَ مرحلةَ الأطفال[3]، لذا كانَ حريًا بالشَّاعر أن ينظمَ أبياتَهُ محاكيًا واقع الطُّفولة كي يحقِّقَ أهدافهُ، ولقد صدقَ (بابلونيرودا) في قولهِ: "إذا فقدَ الشَّاعرُ الطِّفلَ الَّذي يحيا بداخلِهِ فإنَّهُ سيفقدُ شِعْرَهُ"[4]، ولعلَّ الشَّاعرَ (الهراوي) قد نحا ذاك المنحى في نظمِ أبياتِهِ من واقع تجربةٍ عاشها، ممزوجًا بروحِ الطُّفولةِ، مؤكِّدًا على أهمِّيةِ الآدابِ الإسلاميةِ وضرورةِ تحلِّي الأطفال بها، في شِعْرٍ سَلِسٍ مغلَّفٍ بروح الطُّفولةِ في نشيدِ (تحية الإسلام) حيثُ يقولُ صادحًا:

هَـــــلْ تَعْلَمُـــــونَ تَحيَّـــــتِي عِنْـــــدَ الحُضُـــــورِ إلَـــــيكم؟
أَنَا إنْ رأيـــــتُ جَمَاعَـــــةً قُلْـــــتُ: السَّـــــلامُ عَلَـــــيكُم[5]

من العرضِ السَّابقِ نخلصُ إلى أنَّ الطِّفلَ عمادُ الأمَّة، وفارسُهَا الصَّنديد، وصلاحُهُ صَلاحٌ للمجتمعِ والأمَّةِ أجمع، وَحَرِيٌّ بنا أنْ نستعيدَ تلكَ الشَّذراتِ الزَّاهية، والشُّحناتِ العاطفيةَ في الشِّعرِ الطُّفولي، الَّذي سيسهمُ في تربيةِ الطِّفل وإرواءِ عطشِهِ الخُلُقِي والعَاطِفِي، وتنمية زاده العِلْمِي.

(1)الطُّفولة في الشِّعر العربي والعالمي: 6.
(2) نفسه: 6.
(3) نفسه: 7.
(4) نفسه: 6.
(5) نفسه: 174.

المبحث الثَّاني:

الأُبُوَّةُ عِنْدَ الشَّاعر (أحمد شوقي)

القارئُ المتأمِّلُ في مسيرةِ (شوقي) الأدبية، يلمحُ في شعرِهِ المدحَ والغَزَلَ والرِّثاءَ والوصف، حيثُ تناولَ في جلِّ قصائدِهِ الأحداثَ السِّياسيةَ والاجتماعيةَ، وسَّعَ من خلالها آفاقَ الشِّعرِ فَشَمَلَ فُنُونًا عديدةً من مسرحياتٍ وتاريخياتٍ، إضافةً إلى فنٍ أصيلٍ وهو (أدبُ الأطفال)[1] حَتَّى صارَ رائدًا (لأدبِ الطُّفولةِ).

وقد دَأَبَ (شوقي) على حبِّ الأطفال، باذلًا جهده ووقتَه خدمةً لهم، فقد نشأَ بينَ عاطفةِ الجدَّةِ وحرصِ الوالدينِ، وانعكسَ ذلكَ على شخصيته، فأخذَ يكبرُ شيئًا فشيئًا، مستشعرًا عظم التَّربيةِ وتهذيب سلوك الطُّفولة، فاتَّخذَ من حكاياتِهِ نهجًا يسيرُ عليها، في تقويمِ السُّلوك والأخلاق، حيثُ ترنَّمَ في منظومةِ (الجدَّةِ) الَّتي أشبعتهُ حُبًّا وعطفًا وحنانًا، فنأى عنْ تعنيفِ الطُّفولةِ، وَغَدَا مُحِبًّا لهم. حيثُ يقولُ:

لي جَـــــــدَّةٌ تَـــــــرأفُ بي أَحَـــــنَى عَلَـــــيَّ مِـــــنْ أَبِي
وكُـــــلُّ شَـــــيءٍ سَـــــرَّني تَـــــذْهَبُ فيـــــهِ مَـــــذْهَبِي[2]

ثمَّ ينثرُ شذراتٍ إنسانيةٍ فيها من القيمِ التَّربويةِ، ناصحًا الطُّفولة في لِينٍ وعطفٍ، واعظًا طَالِبَ العلم في نَهْجِهِ للعلم، من خلالِ الجدِّ والمثابرة، موضِّحًا حبَّه واهتمامه للطِّفلِ، فيقول في هذه اللَّمسة الحانية:

أَحْبِـــبِ الطِّفـــلِ وإنْ لمْ يـــكُ لـــكْ إنَّمـــا الطِّفـــلُ علـــى الأرضِ ملـــك
هـــو لطـــفُ اللهِ لـــو تعلمـــه رَحِـــمَ اللهُ امـــرأً يرحُمـــه[3]

بلْ تجاوزَ كُلَّ ذلكَ متَّجهًا إلى خَلَجَاتِ نفسِهِ، وما تحملُ بينَ جنباتها من عاطفةٍ فيَّاضةٍ تجاه الطُّفولة، عاطفةِ الأُبوَّةِ الَّتي تبيِّنُ علاقةَ القرابةِ، ورباطًا يربطُ الأب بذريته، وهي من أقوى العلاقات

(1) معجم أعلام المورد: 264.
(2) الشَّوقيات: 232.
(3) نفسه: 161.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الإنسانية، وتقابلها الأُمومة[1]، ونلمحُ ذلكَ في شعرِه، حيثُ يصرّحُ بحبِّهِ لأسرتِهِ، مفتخرًا بأولادِهِ في (إحدى عشرةَ منظومةً شعريةً)، نثرَ مشاعرَهُ الحانيةَ تجاههم، ولعلَّهُ الباعثُ التَّربوي والتَّهذيبي الذَّي استندَ عليه، مشيرًا إلى الأخلاق الَّتي ينبغي أنْ تُغْرَسَ في الطُّفولةِ.

وأراني محتاجًا إلى تفسير كلمتي (تربوي، تهذيبي) حيثُ نقولُ هذَّبَ طفلَهُ أي: ربَّاهُ تربيةً صالحةً، والمهذَّبُ هو ذُو أَدَبٍ، يتَّصفُ باللَّبَاقةِ، وحسن التَّصرُّف[2] بينما التَّربيةُ من النَّماء والتَّهذيب، نقولُ: ربَّى ابنه أي: هذَّبه ونمَّى قواهُ الجسمية والعقلية والخلقية[3]، وعلى ذلك يمكننا القول إنَّ التَّربيةَ والتَّهذيبَ متلازمانِ، يؤدّيانِ هَدَفًا واحدًا.

يُلاحظُ من العرضِ السَّابق أنَّ الشَّاعرَ قد حرصَ على توظيف التَّربية والتَّهذيب في قصائده، فيصفُ ابنته (أمينة) عند اتمامها حولًا كالملكِ ذِي الجلال، وهو يمشي بزهوٍ وخُيَلاء. يقولُ في منظومة (أمينة)[4]:

أَمِينَـــــــتي في عَامِهَـــــــا ... الأَوَّلِ مثْـــــــلُ المَلَـــــــكِ
صَـــــالِحَةٌ للحُـــــبِّ مِـــــنْ ... كُـــــــلٍّ، وللتَّبَـــــــرُّكِ
كـــــمْ خَفَـــــقَ القلـــــبُ لهَـــــا ... عَنْـــــدَ البُكَـــــا والضَّـــــحِك

بل تجاوزَ مشاعرَ ذلكَ الحبِّ والمودَّة، متجِّهًا صَوْبَ الحرصِ الزَّائد والعشق الممزوج بالهيام. يقولُ[5]:

وكـــــمْ رعتهـــــا العـــــيْنُ فـــــ ... ـــــي السُّـــــكونِ والتَّحـــــرُّكِ
فـــــإنْ مشَـــــتْ فخـــــاطري ... يســـــبقها كالمسِـــــك
ألْحَظُهَـــــا كأنَّهَـــــا ... مـــــنْ بصـــــري في شَـــــرَك
فيـــــا جبـــــينَ السَّـــــعدِ لي ... وَ يَا عُيـــــونَ الفَلَـــــك
وَيَا بَيَـــــاضَ العـــــيشِ في ... الأيام ذَاتِ الحَلَـــــك

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (أب): 56.
(2) نفسه، باب: (هذب)، :2338–2339.
(3) نفسه، م2، باب: (ربو): 852.
(4) الشَّوقيات: 190
(5) نفسه: 190.

إنَّ اللَّيـــــــــالي وهْـــــــــيَ لا تَنْفَـــــكُّ حَـــــرْبَ أَهْلِـــــكِ
لـــــو أَنْصَـــــفْتُكِ طِفْلَـــــةً لكنـــــتِ بنـــــتَ الملِـــــكِ!

ففي المنظومةِ السَّابقةِ تبرزُ العلاقةُ الحميمةُ السَّائدةُ بين شوقي وابنته القائمة على الودِّ والمحبَّة، والشَّاعرُ يُظْهِرُ التَّوازن والتَّعادل بينَ الحبِّ والودِّ، لينتهي إلى رعايتها بالعينِ في السُّكونِ والتَّحرُّكِ، مجسِّدًا أروع معاني الحرصِ، فهي تحتَ رعايتِهِ وكنفِهِ، وفي موضعِ الإكرام والحفظ[1].

وفي لمسةٍ جميلةٍ يوظِّفُ (شوقي) قبساتٍ قرآنيةٍ لتعزيزِ مبدأ الحبِّ لابنته (أمينة)، فيستثمرُ آياتِ التَّنزيل في تعزيز تلكَ المعاني الفيَّاضة؛ لإثراءِ الفكرِ، وتنميةِ مواطنِ الجمالِ لدى الطُّفولةِ، ويظهرُ ذلكَ في قولِهِ: وكم رعتها العين[2] تضمينًا لقولهِ ﷻ: ﴿وَلِتُصْنَعَ عَلَىٰ عَيْنِيٓ﴾[3]، أي لتُربَّى بعينِ الله ورعايته[4]، فهو يراقبُهَا في تحرُّكِها وسكونِها، ويزيدُ في إنَّهُ الرَّاصدُ لتحرُّكاتها خوفًا عليها، وحبًّا لها، ويبالغُ في ملاحظتِهِ لها فيصوِّرها كأنَّها في (شَرَكٍ) جمع شَرَكةٍ، وهي حبالةُ الصَّيد للطَّائرِ[5]، للإمساكِ بها وحمايتها من أي مكروه، وفي ذلكَ تأكيدٌ على حرصِهِ عليها من أي طارئ[6].

وتتناثرُ الجُمَلُ الاسميةُ في ثنايا المنظومةِ، لإثباتِ الحبِّ لها وبيان مكانتها المرموقةِ، فتظهر التَّعبيراتُ: (جبين السَّعْد، عيون الفلك) والجبينُ هو ما بينَ منبتِ الشَّعرِ والحاجبينِ، بينما السَّعْد هو اليُمن[7]، ويسوقُ الوصفَ الجميلَ الحسنَ فيصفها (بعيون الفلك) أي ينبوعُ ومدارُ الشَّمسِ، والقمرِ، والنُّجومِ، والكواكب[8]، (فأمينةُ) كريمةُ الأصلِ، رفيعةُ القدرِ، بل أساسُ الحُسْنِ والجَمَالِ، فيما يظهرُ التَّركيبُ (بياضُ العيشِ، الأيامُ ذاتِ الحَلَك)؛ ليضفيَ على المعنى قوّةً وجمالًا، فيبرزُ مُعَادلةً لُغَويةً وهي مقابلةُ (البياض مع الحلك) وهو شدَّة السَّواد[9] دلالةً على إضفاءِ الصَّفاءِ والنَّقاءِ على الظُّلمةِ، ويختتمُ

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (عين): 1585.
(2) النَّص الأدبي للأطفال أهدافه ومصادره وسماته: 161.
(3) طه: [٣٩].
(4) صفوة التَّفاسير:234.
(5) معجم أسماء الأدوات واللَّوازم في التُّراث العربي: 383.
(6) المعجم المفصَّل في الجموع: 244.
(7) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (سعد): 343.
(8) نفسه، باب: (فلك): 1742.
(9) معجم الرَّائد: 314.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

النَّص: "لو طُلِبَ إنصافها كطفلةٍ، لجعلْتهَا بنتَ (الملكِ)، إيحاءً على الصَّفوةِ، وجوهرِ الحبِّ والجمال[1].

وتعلو تِبَاعًا عاطفةُ (شوقي) تجاه (أمينة)، وهو مُعروفٌ بالتَّعلُّقِ بها ولعائلتِهِ، وأولادِهِ الَّذين ذُكِرُوا في شعره[2]، فيغبطُ حالَهُ فرحةً، مهنِّئًا تلكَ العفيفة (أمينة) ببلوغها السَّنة الثَّانية، داعيًا الحقَّ تعالى أنْ يرزقَهَا العلمَ النَّافعَ، والطُّهرَ والعَفَافَ، داعيًا لها موفورِ الصَّحةِ والعافيةِ، مع النَّصيبِ الجميلِ، وحفظ النَّسل العميم. يقولُ في منظومة (طفلة لاهية)[3]:

أَمِينـــــةُ، يَا بِنْـــــتِي الغَالِيَـــــهْ أُهنِّيـــــكِ بالسَّـــــنةِ الثَّانيـــــهْ
وَأَسْـــأَلُ اللهَ أنْ تَسْـــلَمِي لِي السَّـــنينَ وأنْ تُرْزَقـــــي العقـــــلَ والعافيـــــهْ
وأنْ تُقْسَـــــمي لأَبَـــــرِّ الرِّجـــــالِ وأنْ تلِـــــدي الأَنْفَـــــسَ العاليـــــهْ

والشَّاعرُ يمارسُ الحوارَ مع أولادِهِ على السَّواء، وما يثبتُ ذلكَ ورود لفظة (سألتك)، الَّذي يجسِّدُ مبدأ الودِّ مع ابنتِهِ. نقولُ: سَأَلَهُ عن كذا أي استخبره عن شيء، واستعلمَ عنه[4] فهو يسألُهَا لحاجةٍ في نفسه، فيما ناشدتك اللَّعب الغالية المفيدة، وطَلَبْتُ ما يُفيدُكِ ويُعينُكِ، وسألتُ عنه. يقولُ:

وَلَكِـــــن سَـــــأَلتُكِ بِالوالِـــــدَينِ وَناشَـــــدتُكِ اللُّعَـــــبَ الغالِيَـــــه

وتعود الذِّكرى، ويعدِّدُ (الشَّاعرُ) ما مرَّ بهِ من شدائد، وكيفَ تحمَّلَ المحنَ في سبيلِ إظهار ودِّه؛ تأكيدًا على مشاعرِهِ الفيَّاضةِ تجاه (أمينة)، فيستعمل لفظة (السَّنين) للدِّلالةِ على الكربِ والشَّدَّة، مصداقًا لقولِ الحقِّ سبحانه في محكمِ آياتهِ: ﴿ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ﴾[5] أي السِّنين المجدبات[6]، بينما عامٌ فيه الغيثُ والنَّماء. يقولُ جلَّ ثناؤه: ﴿ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (ملك):2123.
(2) أحمد شوقي أمير الشُّعراء ونغم اللَّحن والغناء: 51.
(3) الشَّوقيات:191.
(4) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (سأل): 1019.
(5) يوسف: [٤٧].
(6) الجامع لأحكام القرآن: 368.

﴿ٱلنَّاسُ﴾[1] أي: يُمطَرُون[2]، فالشَّاعرُ يسألُ السَّلامةَ من الأذى، ويبرئ نفسَهُ وذويه، بقرينة (السِّنين). حيثُ يقولُ: "وَأَسأَلُ أَن تَسلَمي لِي السِّنينَ". مؤكِّدًا ما جَرَى لهُ فيما مَضَى:

أَتَــدرينَ مــا مَــرَّ مِــنْ حَــادِثٍ وَمــا كَــانَ في السَّــنَةِ الماضِــيَه

وتنساقُ عباراتُ الشَّقاءِ والعناء في الأبياتِ اللَّاحقةِ: (ما مرَّ من حادثةٍ، بُلْتِ في حللٍ من حريرٍ، كسرت الآنية، سهرتْ في رضاك الجفون)؛ لإثبات الأُبُوَّة وزوال النَّفي عنها، ومن ذلكَ تحمِّلَ وقوعَ القَذَى على حُلَلِ الحرير (الثَّوب الجيِّد الجديد غليظًا أو رقيقًا)[3]، إضافةً إلى كَسْرِ الآنية، وخلو جيبهِ، وَمُرِّ عيشِهِ، وَسُقْمِ حاله، فيوظِّفُ الأداة (كم) للتَّساؤلِ والاستغرابِ، وإثارةِ الفضولِ، وتعدُّد الجهود، وهو لعدد مبهم الجنس والمقدار[4]. يقولُ:

وَكَــم بُلْــتِ في حُلَــلٍ مِــن حَريــرٍ وَكَــم قَــد كَسَــرتِ مِــنَ الآنِيَــه
وَكَــم سَــهَرَتْ في رِضــاكِ الجُفــونُ وَأَنــتِ عَلــى غَضَــبٍ غافِيَــه
وَكَم قَد خَلَت مِن أَبيكِ الجُيوبُ وَلَيسَــت جُيوبُــكِ بِالخالِيَــه
وَكَــم قَــد شَــكا المُــرَّ مِــن عَيشِــهِ وَأَنــتِ وَحَلــواكِ في ناحِيَــه
وَكَــم قَــد مَرِضــتِ فَأَســقَمتِهِ وَقُمــتِ فَكُنــتِ لَــهُ شــافِيَه

ويختتمُ (شوقي) المنظومةَ؛ ليثبتَ مبادلته حال (أمينة) سلبًا أو إيجابا، فتنعكس على عاطفتهِ على سبيلِ الإيثار والإحسان، فيضحكُ حينَ تضحكُ، ويبكي حينما تبكي. يقولُ:

وَيَضــحَكُ إِنْ جِئتِــهِ تَضــحَكينَ وَيَبكــي إِذا جِئتِــهِ باكِيَــه
وَمِــن عَجَــبٍ مَــرَّتِ الحــادِثاتُ وَأَنــتِ لِأَحــدَثِها ناسِــيَه
فَلَــو حَسَــدَتْ مُهجَــةٌ وَلَــدَها حَسَــدتُكِ مِــن طِفلَــةٍ لاهِيَــه

(1) يوسف: [٤٩].
(2) الجامع لأحكام القرآن، ص369.
(3) المعجم المفصَّل في الجموع، باب: (حلل)، 148.
(4) الجنى الدَّاني في حروف المعاني، 261.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

فلو حَسَدتْ روحٌ وَلْدَهَا لَحَسَدَهَا من لاهيةٍ، في إشارةٍ إلى معادلةٍ دقيقةٍ وعلاقةٍ متينةٍ تربطهُ مع ابنتِهِ، موظِّفًا أَسْمَى عضو في الإنسانِ (المهجة) وهي الرُّوح، إذ إنَّ الرُّوحَ سِرُّ الحياةِ في الكائنِ الحي[1]، فـ(شوقي) الأصلُ والرُّوحُ الَّذي يحتضنُ (أمينة)، بينما هي الفرعُ والجَسَدُ الَّذي يحيا بالرُّوح.

يوضِّحُ (شوقي) مشاعرَهُ تجاه ابنته، ولعلَّهَا شذراتٌ لاحتْ في الأفقِ معبِّرةً عن معاني الحبِّ الَّذي يهطلُ عطفًا وحنانًا، متجاوزًا هذا الحب إلى حبِّ مَنْ يُحِبُّ، (فأمينة) تحبُّ كلبَهَا الصَّغيرَ وتبادلُهُ العطفَ على الدَّوامِ، فينساقُ هذا الحبُّ إلى الشَّاعرِ، الَّذي فَرَضَ عليه محبَّة كلبها الصَّغير، مستعرضًا الصِّفات الَّتي تربطُ كلٌّ مِنْ (أمينة وكلبها) وهي المرحلة العمرية (عامان لها، وشهران لهُ)، فهي تحبو وتتحرَّكُ ببطءٍ[2] إلى الحولين (العامين)، بينما كلبُهَا يقاربُ الشَّهرين.

ويلجأ (شوقي) إلى تأكيد حبِّها لكلبها فيوظِّفُ (حبذا) أي أحبب بهذا[3] ثُمَّ ينساقُ إلى تصويرِ (أمينة) كالعاجِ على سبيلِ المجاز، والعاجُ أسنانُ الفيل، وهي مادةٌ عَظْمِيةٌ صلبة تُكوِّنُ القِسْمَ الأكبرَ من الأسنان[4]، في إشارةٍ إلى البياضِ النَّاصع، فهي ناصحةُ البياض، فيما كلبها أسودٌ داجٍ (حالك)[5] يقولُ في منظومة (الأنانية):

يا حَبَّـــذا أَمينَـــةٌ وَكَلبُهـــا ... تُحِبُّـــهُ جِـــدًّا كَمـــا يُحِبُّهـــا[6]
أَمينَـــتي تَحبـــو إلى الحَـــولَينِ ... وَكَلبُهـــا يُنـــاهِزُ الشَّـــهرَينِ
لَكِنَّهـــا بَيضـــاءُ مِثـــلُ العـــاجِ ... وَعَبـــدُها أَســـوَدُ كَالـــدَّياجي
يَلزَمُهـــا نَهارَهـــا وَتَلزَمُـــه ... وَمِثلَمـــا يُكرِمُهـــا لا تُكرِمُـــهُ

ويستطردُ القولَ الوجيه بحادثةٍ تؤكِّدُ محبَّة (أمينة) لكلبها، حيثُ استأثرتهُ بالمنفعةِ والخدمةِ. يقولُ فيها:

وَهَـــذِهِ حادِثَـــةٌ لَهـــا مَعَـــه ... تُنبِيـــكَ كَيـــفَ اِســـتَأثَرَت بِالمِنفَعَـــه

(1) المعجم المفصَّل في الجموع، باب: (روح):203.
(2) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، السَّابق، باب: (حبو): 439.
(3) كتاب العين، باب: (حبذ):278.
(4) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (عوج): 1570.
(5) المعجم المفصَّل في الجموع، باب: (ديج):182.
(6) الشَّوقيات: 191.

جـــــاءَت بِـــــهِ إِلَيَّ ذاتَ مَـــــرَّةٍ تَحمِلُـــــهُ وَهـــــيَ بِـــــهِ كَـــــالبَرَّة

وهنا نلفتُ النَّظرَ إلى (الحوار) المتسلسل في المنظومةِ الآنفةِ الذِّكر، فأمينة تأتي إليه متسائلةً، فيستقبلها بوجهٍ بشوشٍ، وقلبٍ ودودٍ، مرحِّبًا في تودُّدٍ (أهلًا بالعروس) وهي المرأةُ عندَ زواجِهَا[1] في إشارةٍ إلى وصفها بالجميلة، وارتدائها الحلل النَّفيسة، ونفهمُ من ذلكَ حِرْصَ (الشَّاعر) على بثِّ معالم التَّربيةِ الحديثةِ بحيثياتها المتعدَّدةِ، القائمة على (الحوار الهادف) بينَ الأصلِ والفرعِ، (الأب والابنة)، موظِّفًا مفردات المدحِ والثَّناء، المتميِّزة بخصائص فريدة نوردها في إضاءاتٍ ثلاث:

الأولى: تدخُّلات (شوقي) للمزاوجةِ بينَ (قلتُ وقالتْ) فيتسلسل السِّياقُ رويدًا بالمبادرةِ بالسُّؤالِ (ماذا يكون؟)، ومِنْ دُونِ تراخٍ في ردودِ الفعل بالإجابةِ الشَّافيةِ الوافية (غلامي جوعان) في إشارةٍ منها للكلبِ[2]، **الثَّانية**: امتازَ كلُّ تدخُّلٍ بمزايا تفي حاجة البنت العاجلة، **ممهِّدًا** إلى الغاية المرجوَّة[3]، فنلفي تدُّخل الشَّاعرِ قصيرًا (للتَّقصِّي والاستفسار)، فيما تدُّخُّل الفتاة طويلًا نسبيًا؛ لغرضِ تحقيق الهدف المأمول وهو (إطعام كلبها)، **الثَّالثة**: التَّزاوج بينَ الإنسانيةِ والإنسانِ من (أمينة) تجاه كلبها الأمين، بإحضار ما لذَّ وطابَ (خبز ولبن، وآنية ذات ثمن) أسفرَ عن إخمادِ نارِ الجوعِ، وإرواءِ عطشِ الحيوان، فيرتقي الطَّلبُ إلى الأمرِ الممزوج بالرَّجاء (فمرهموا)، ليحقِّقَ المطلوبَ على سبيلِ التَّودُّد. يقولُ:

فَقُلـــتُ أَهـــلًا بِالعَـــروسِ وَابنِهـــا مـــاذا يَكـــونُ يا تُـــرى مِـــن شَـــأنِها
قالَـــت غُلامـــي يا أَبي جَوعـــانُ وَمـــا لَـــهُ كَمـــا لَنـــا لِســـان
فَمُرهُمـــوا يَأتـــوا بِخُبـــزٍ وَلَـــبَن وَيُحضِـــروا آنِيَـــةً ذاتَ ثَمَـــن

وتتجلَّى (الأبوَّةُ)؛ لتجسِّدَ الرَّحمة، وتُحقِّقُ المطلوبَ (صنع الطَّعام واللَّبن) ولعلَّهَا عادةٌ جُبِلَ عليها وألفها لفعل شيء على وتيرةٍ واحدةٍ[4]، فيراقبُ الموقفَ على عَجلٍ؛ ليظفر بالضَّالةِ. حيثُ يقولُ:

فَقُمـــتُ كَالعـــادَةِ بِالمِطلـــوبِ وَجِئتُهـــا أَنظُـــرُ مِـــن قَريـــبِ

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (عرس): 1479.
(2) خصائص الأسلوب في الشَّوقيات: 277.
(3) نفسه: 277.
(4) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (عود): 1572.

فَعَجَنَـــت في اللَـــبَنِ اللُّبـــابا كَمـــا تَـــرانا نُطعِـــمُ الكِـــلابا

ثُمَّ تعلو الإنسانيةُ على إضمارِ الأنانية، تُمثِّلها البنتُ (أمينة) مجسِّدة ذاكَ المشهد الخلَّاب:

ثُمَّ أَرادَتْ أَن تَـــذُوقَ قَبلَـــهُ فَاِســـتَطعَمَت بِنـــتُ الكِـــرامِ أَكلَـــهُ

هُنـــاكَ أَلقَـــتْ بِالصَّـــغيرِ لِلـــوَرا وَاِنـــدَفَعَتْ تَبكـــي بُكـــاءً مُفـــتَرى

لعلَّ المتأمِّلَ في موقفِ (أمينة) سلفًا، يستوعبُ بادئ الأمر، مبدأ الإيثار تجاه الكلب، فهي تتذوَّقُ الطَّعامَ للتَّأكُّد من صحَّته، غير أنَّ الأمرَ ينطلقُ لبعث الطَّمأنينة في الأب، من أجلِ استدراجه والفوز بما (طُبِخَ)، وفي النَّصِّ إشارتانِ تدلُّ على ذلكَ **الأولى**: (خَطْبُ الآنية) والَّتي تُوحِي بالتَّعجُّبِ والاستغرابِ، **الثَّانية**: (تقرير الأنانية) الَّتي فُطِرَ الطِّفلُ عليها إرضاءً لشهواته ونزواته الصَّبيانية، فهي تلقي بالصَّغيرِ إشارة إلى (الكلب)، متصنِّعةً البكاء للحصولِ على المبتغى.

وينتقلُ (شوقي) إلى توظيفِ صيغة المضارع والأمر، (تقولُ، فقلْ)، فالسِّياقُ فيهِ سُرْعةٌ وعجلةٌ، والمضارعُ فيه السَّعي والدِّلالة على الحالِ أو الاستقبال، أو التَّقرُّب والتَّوسُّل[1] فالطِّفلةُ تتوسَّلُ أباها في امتلاكِ (الطُّعمة) والسَّيطرة عليها، وينساقُ الضَّميرُ (أنا) للدِّلالةِ على التملُّك، موظِّفًا الفعل (كخَّ) للزَّجرِ عن تناول شيءٍ لا يُرَادُ تناوله[2] في إشارةٍ إلى النَّأي عن إعطاءِ الطَّعامِ للكلبِ، فيما يتدخَّلُ الفعلُ (قلْ)؛ ليثبتَ المعنى، ويؤكِّدُ أنانية الطِّفلة (أمينة). يقولُ:

تَقـــولُ بابا أَنا (دَحّـــا) وَهـــوَ (كُـــخْ) مَعنـــاهُ بابا لِيَ وَحْـــدِي مَـــا طُـــبِخ

فَقُـــل لِمَـــن يَجهَـــل خَطْـــبَ الآنِيَـــهْ قَـــد فُطِـــرَ الطِّفـــلُ عَلـــى الأَنانِيَـــهْ

وفي مُنْعَطَفٍ آخر يرى (شوقي) أنَّ جوهرَ التَّربيةِ ينحصرُ في رابطة الأُبوَّة الَّتي تربطُ الوالدَ بأبنائه[3]، ويتجسَّدُ ذاكَ الارتباطُ بينَ الأب والابنة، ويظهرُ في منظومةٍ أسماها (لعبة)، يوضِّحُ من خلالِها ما ينفعُ (أمينة) من مظاهر اللَّهو واللَّعب المفيد، مشيرًا إلى رأسِ السَّنةِ الميلاديةِ، ففيها تُعْرَضُ الألعابُ، ويكثرُ البيع[4]، مصوِّرًا ذاكَ المشهدَ تصويرًا دقيقًا، تظهرُ فيه عالم الطُّفولةِ المفعمة بالبهجةِ

(1)معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (ضرع): 1360.
(2) نفسه، باب: (كخ): 1912.
(3) نفسه، باب: (أبي):56.
(4) الشَّوقيات: 192.

والبراءةِ، فيطل الأطفال متجمّعين في (حلوان) ينتابهم الفرح والسُّرور، والبسط والانشراح، مستمتعينَ بمعالمها الزَّاهية، مبتهجينَ بحللهم القشيبة، وحالهم يجسّدُ التَّكاتف والانسجام والتَّآلفِ، الَّذي تحلَّى به المجتمعونَ في (حلوان) والفرحةُ تغمرهم. يقولُ[1]:

صِـــــغارٌ بِحُلـــــوانَ تَستَبشِـــــرُ وَرُؤيَتُهـــــا الفَـــــرَحُ الأَكبَـــــرُ
تَهُـــــزُّ اللِـــــواءَ بِعيـــــدِ المَســـــيحِ وَتُحيّيـــــهِ مِـــــن حَيـــــثُ لا تَشـــــعُرُ
فَهَـــــذا بِلُعبَتِـــــهِ يَزدَهـــــي وَهَـــــذا بِحُلَّتِـــــهِ يَفخَـــــرُ
وَهَـــــذا كَغُصنِ الـــــرُّبا يَنثَنـــــي وَهَـــــذا كَـــــريحِ الصَّـــــبا يَخطِـــــرُ

وبالتَّأمُّلِ الدَّقيقِ في المنظومةِ نلفي مبدأ (التَّآخي) مهيمنًا على النَّص، فيتوالدُ جليًا صورٌ ودلالاتٌ توضّح ذاك المبدأ متمثِّلًا في: (التَّسامح، المساواة، العطف) ونبذ الفرقة والتَّعصُّب، وثمَّة **دلالات** على ذلكَ: **الأولى** اجتماع الكلِّ مجسّدينَ لوحةً واحدةً، يخالُهُ الرَّائي باقةً مزهرةً، **الثَّانية**: الاتِّفاقُ والوفاقُ والتَّلاحم، يَسُودُهُم روح الإخاء والمودَّة، في موقفٍ بهيجٍ والورى في عيدٍ، يُشكِّلونَ لوحةً فنّيةً ترسمُ باقةَ وردٍ متسلسلة، وحزم مرتَّبة من كلِّ شيء[2]، ولا غَرْو أنَّ منهم المسلمينَ، بل جلُّهم مسلمونَ، يخالُهم المشَاهِدُ (فلاسفةً)[3]؛ لهيبتهم وشدَّة وقارهم، واتِّفاقهم كاتِّفاقِ (الآل والمعشر) من أهلٍ وأنصارٍ، وما فيهم من شَرَفٍ وإجلالٍ[4]. فالقومُ أشرافٌ، واجتماعهُم سِيَادةٌ وإجلالٌ.

وهنا نستشعرُ العيدَ والحدثَ البهيج، فيتلألأ (ديسمبر وشعبان) مجسّدانِ الاحتفال بالعامِ الجديد، وتهيئةً لاستقبالِ أفضلِ الشُّهور شهر (رمضان)، وكلاهما نقطةُ اجتماع وتقرُّب، يجمعُهُم لغةُ الجمالِ، والصَّوتُ الشَّجي المطرب، الرَّقيق الوقْع في الأُذُنِ، والمحرِّك للعواطف[5] في رَوضٍ بستانُهُ مخضَّرةٌ بأنواعِ النَّبات[6] بلابلُهُ ترنو أزهى التَّرانيم. ويظهرُ ذلكَ في قولِهِ:

إذا اِجتَمَـــــعَ الكُـــــلُّ في بُقعَـــــةٍ حَسِـــــبتَهُمو باقَـــــةً تُزهِـــــرُ

(1)الشَّوقيات: 192.
(2) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (بوق): 263.
(3) نفسه، باب: (فلسف): 1740.
(4) نفسه، باب: (آل): 139–140.
(5) نفسه، باب: (شجو): 1169.
(6) معجم الرَّائد، باب: (روض):407.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وَمِـــن عَجَـــبٍ مِنهُمـــو المسـلِمونَ ... أو المســـــلِمونَ هُـــــمُ الأَكثَـــــرُ
فَلاسِـــــفَةٌ كُلُّهُـــــم في اِتِّفـــــاقٍ ... كَمـــــا اِتَّفَـــــقَ الآلُ وَالمعشَـــــرُ
دَيسَـــمبِرُ شَـــعبانُ عِنـــدَ الجَميـــعِ ... وَشَـــــعبانُ لِلكُـــــلِّ ديسَـــــمبِرُ
وَلا لُغَـــةٌ غَـــيرَ صَـــوتٍ شَـــجِيٍّ ... كَـــــرَوضٍ بَلابِلُـــــهُ تَصـــــفِرُ
وَلا يَـــــزدَري بِالفَقـــــيرِ الغَـــــنِيُّ ... وَلا يُنكِـــــرُ الأَبـــــيَضَ الأَسمَـــــرُ
فَيـــا لَيـــتَ شِـــعري أَضَـــلَّ الصِـــغارُ ... أَمِ العَقـــــلُ مـــــا عَنهُمـــــو يُـــــؤثَرُ

ويتسلسلُ حوارُ (شوقي) مع (أمينة) على سبيلِ الخيال، مشبِّهًا إيَّاها بالملاك، فعيناها زرقاوتان كَلَوْنِ السَّماء تعكسُ البهاءَ، وأسنانُها كالجوهرِ المنضُود، جاوزتْ الحولين جاءتْ تسألُهُ لعبةً، لتحقيق رغبة الطُّفولة الجامحة، فيبتاع لها بندقية مشيرًا بالسَّلامِ والأمانِ، والحياةِ والسَّعادةِ، الَّذي لا ينثني[1]، موظِّفًا لفظة (فلوبيل) وهي اسم دِلال لـ (أمينة)، وهي تمسكُ (الموزر) وهو نوعٌ من البنادق سريعُ الطَّلقات[2]، موضِّحًا أنَّ الحياةَ للقوي، ومَنْ شَاءَ أنْ يحظَى مقامًا مهابًا، فعليه بحياةِ الكبارِ الَّتي تسودُهَا القوَّةُ، ومَنْ لم يتهيَّبِ المصاعب، فالسِّباع والذِّئاب ستظفر به. يقولُ:

سُـــــؤالٌ أُقَدِّمُـــــهُ لِلكِبـــــارِ ... لَعَـــــلَّ الكِبـــــارَ بِـــــهِ أَخبَـــــرُ
وَلي طِفلَـــــةٌ جـــــارَتِ السَّـــــنَتَينِ ... كَـــــبَعضِ المَلائِـــــكِ أو أَطهَـــــرُ
بِعَينَـــينِ في مِثـــلِ لَـــونِ السَّـــماءِ ... وَسِـــــنَّينِ يا حَبَّـــــذا الجَـــــوهَرُ
أَتَتـــــنِيَ تَســـــأَلُني لُعبَـــــةً ... لِتَكسِـــرَها ضِـــمنَ مـــا تَكسِـــرُ
فَقُلـــتُ لَهـــا أَيُّهَـــذا المَـــلاكُ ... تُحِـــــبُّ السَّـــــلامَ وَلا أُنكِـــــرُ
وَلَكِـــنَّ قَبلَـــكَ خـــابَ المَســـيحُ ... وَباءَ بِمَنشـــــــورِهِ القَيصَـــــــرُ
فَـــلا تَـــرجُ سِـــلْمًا مِـــنَ العـــالَمينَ ... فَـــإِنَّ السِّـــباعَ كَمـــا تُفطَـــرُ
وَمَـــن يَعـــدَمِ الظُفـــرَ بَـــينَ الـــذِّئابِ ... إِنَّ الـــــذِّئابَ بِـــــهِ تَظفَـــــرُ
فَـــإِن شِـــئتَ تَحيـــا حَيـــاةَ الكِبـــارِ ... يُؤَمِّلُـــــكَ الكُـــــلُّ أو يَحـــــذَرُ
فَخُـــذْ هَـــاكَ (بُندُقَـــةً) نارُهَـــا ... سَـــــلامٌ عَلَيـــــكَ إِذا تُســـــعَرُ

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، نفسه، باب: (وطد): 2461.
(2) الشَّوقيات: 193.

لَعَلَّـــكَ تَألَفُهـــا في الصِّـــبا وَتَخلفُهـــا كُلَّمـــا تَكبَـــرُ
فَفيهـــا الحَيـــاةُ لِمَـــن حازَهـــا وَفيهـــا السَّـــعادَةُ وَالمِفخَـــرُ
وَفيهـــا السَّـــلامُ الوَطيـــدُ البِنـــاءِ لِمَـــن أثـــر السِّـــلمَ أو يُـــؤثِرُ
فَلوبيـــلُ مُمسِـــكَةٌ مَـــوزَرًا وَلوبيـــلُ تُمسِـــكُها مَـــوزَرُ

لعلَّ تعبيرَ (شوقي) فيما سَلَفَ امتحانٌ لـ (أمينة) فيما تختارُ إمَّا الحربَ أو السِّلمَ وهو الأمانُ والصُّلح، خلافَ الحرب[1]، فينطق الحقُّ صادحًا على لسانِ الطُّفولة البريئة (أمينة): "أبالشَّرِّ تأمُرُ، وتزينُ حبَّ الحروب، وحب السِّلم أولى" في إشارةٍ إلى كُرْهها للحربِ، بل كره مَنْ يحاولُ ملاعبتها بالبندقيةِ والسَّلاحِ، مع إظهارِ ميلها للسَّلامِ، وعشقها الأمانِ، فيتحرَّكُ حنانُ الأب باسطًا شراعَ الاعتذار عمَّا بدرَ؛ لأخذِ العبرة، وما ذاكَ إلَّا درسٌ من دروس (المدرسة الشَّوقية) لنشرِ ثقافة الحوار، وتجنُّب الجدل، وإرساء مبدأ السِّلم والأمان. يقولُ:

أَجابَـــت وَمـــا النُّطـــقُ في وُســـعِها وَلَكِنَّهـــا العَـــينُ قَـــد تُخـــبِرُ
تَقـــولُ عَجيـــبٌ كَلامُـــكَ لي أَ بِالشَّـــرِّ يا والِـــدي تَأمُـــرُ؟
تَـــزينُ لِبنتِـــكَ حُـــبَّ الحُـــروبِ وَحُـــبُّ السَّـــلامِ بِهـــا أَجـــدَرُ
وَأَنـــتَ اِمـــرُؤٌ لا تُحِـــبُّ الأَذى وَلا تَبتَغيـــــــهِ وَلا تَأمُـــــــرُ
فَقُلـــتُ لأَمـــرٍ ضَـــلَلتُ السَّـــبيلَ وَرُبَّ أَخـــي ضَـــلَّةٍ يُعـــذَرُ
فَلَـــو جـــيءَ بِالرُّســـلِ في واحِـــدٍ وَبِالكُتـــبِ في صَـــفحَةٍ تُنشَـــرُ
وَبِالأَوَّلـــينَ وَمـــا قَـــدَّموا وَبِالآخَـــرينَ وَمـــا أَخَّـــروا
لِيَـــنهَضَ مـــا بَيـــنَهُم خاطِبًـــا عَلـــى العَـــرشِ نَـــصَّ لَـــهُ مِنبَـــرُ
يَقـــولُ: "السَّـــلامُ" يُحِـــبُّ السَّـــلامَ وَيَأجُـــرُكُم عَنـــهُ مـــا يَأجُـــرُ
لَصُـــمَّ العِبـــادُ فَلَـــم يَســـمَعوا وَكُـــفَّ العِبـــادُ فَلَـــم يُبصِـــروا

رَمَى (الشَّاعرُ) سلفًا إلى بثِّ مبادئ التَّقويم والتَّهذيب، من خلالِ أدواتٍ محبَّبةٍ لدى الطُّفولةِ، وهي (اللُّعبةُ)، موظِّفًا (التَّرغيب والتَّرهيب)، مشيرًا إلى (التَّآلف والإخاء، والاجتماع والاتِّفاق، والسَّلام) في

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (سلْم): 1101.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

حوارٍ أنيقٍ يقولُ فيها: "السَّلامُ يحبُّ السَّلامَ"، فينسابُ الجناسُ التَّام في اتِّفاقِ اللَّفظينِ المتجانسينِ في نوعِ الحروف وعددِهَا، وترتيبها[1] في إشارةٍ إلى أسماءِ الله الحسنى في **الأولى**، ومعناها صاحب السَّلامة لكمالهِ عن النَّقائص[2] والأمانُ والصُّلحُ في **الثَّانية**[3].

واللَّافتُ فيما مَضَى تلاعبُ الشَّاعرِ بالتَّراكيب اللُّغوية، حيثُ أبدعَ في تبادلِ الأفعالِ لـ (أمينة والبندقية): "لوبيلُ مُمسِكَةٌ مَوزَرًا، وَلوبيلُ تُمسِكُها مَوزَرُ"، **فتارة** (لوبيل) ممسكة (الموزر)، **وأخرى** (الموزر) تمسكُ (لوبيل)، في إشارةٍ إلى تحبيبِ البندقية وترغيبها، في امتحان (أمينة) للإيقاعِ بها من خلالِ توظيف المفردات: (نارُهَا سلامٌ، فيها الحياةُ، فيها السَّعادةُ والمفخرُ، فيها السَّلامُ). وقوله: "صُمَّ العبادُ، وكُفَّ العبادُ" أي: ذهبَ سمعُهُم أو ثَقُلَ[4]، وفقدوا بصرُهُم[5]مهابةً ووقارًا من خِطَابِ الملكِ ﷻ: "السَّلامُ يُحِبُّ السَّلامَ، وَيَأجُرُكُم عَنهُ ما يَأجُرُ"؛ إجلالًا لهُ، وهيبةً لمقامِهِ.

من المنظومةِ السَّابقةِ (لُعْبَة) نخالُ أنفسَنا أمام مشهدٍ عظيم، نخلصُ إلى حقائق امتازَ بها أميرُ الشُّعراء (شوقي) نجملها في نقاطٍ: **الأولى**: لجوءُ الشَّاعرِ إلى توظيفِ (الإحالة) وهي الخروجُ من خِطابٍ إلى خِطابٍ، واستعمالِ عبارةٍ تشيرُ إلى أخرى، سابقة في النَّص أو المحادثة[6]، ولو تأمَّلنا المنظومةَ تأمُّلًا دقيقًا لألفينا ذلكَ بجلاء، إذ نلحظُ الشَّاعرَ يناقشُ فكرةً معينةً، وفجأةً يخرجُ إلى سِيَاقٍ آخر، فهو يناقشُ جمالَ (الطُّفولة) وهم مبتهجونَ بحُلَلِهِم القشيبةِ، مشيرًا إلى رأسِ السَّنةِ الميلادية الَّتي يكثرُ فيها بيع الألعاب، ولعلَّهَا العادةُ المعهودةُ للطُّفولةِ، فالطِّفلُ يزهو بلبسه، والأنامُ في اجتماع، يكسوهم التَّسامحُ والتَّعاطفُ، ونبذُ الفِرْقَةِ والتَّباغض، فالغنيُّ كالفقيرِ، والأسمرُ كالأبيضِ، شعارُهُم البهجةُ والفرحةُ. يقولُ:

وَلا يَـــــزدَري بِالفَقـــــيرِ الغَـــــنِيُّ وَلا يُنكِـــــرُ الأَبـــــيَضَ الأَسمَـــــرُ

(1) علوم البلاغة (البديع والبيان والمعاني): 114.
(2) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (سلم):1100.
(3) نفسه، باب: (سلم): 110.
(4) نفسه، باب: (صمم): 1320.
(5) نفسه، باب: (عمم): 1559.
(6) نفسه، باب: (حول): 587.

الثَّانية: انتقاله من حَدَثٍ إلى آخر ومن سياق إلى سياقٍ أعم وأشمل؛ ليظهرَ ما يجمعُ الورى من سماتٍ ساميةٍ، ويخاطبَ القارئَ بأخذ الحيطة والحذر من العالمينَ، مشبّهًا إيَّاهم بالسِّباعِ الضَّارية الَّتي تفتكُ بفريستها. يقولُ:

فَــلا تَــرجُ سِــلْمًا مِــنَ العــالَمينَ فَــإِنَّ السِّــباعَ كَمــا تُفطَــرُ

ممَّا سبقَ نخلصُ إلى انَّ الخيرَ مُنتصرٌ على الشَّرّ دومًا، فهو مؤهَّلٌ لتحقيق العدالة للضَّعيفِ، ومن جانبٍ آخر نلمحُ لوعةَ الشَّاعرِ وحبِّهِ المتجذِّر لأولادِهِ، فقدْ نظمَ فيهم قبل رؤيتهم، مظهرة مشاعره الفيَّاضة، ولعلَّ تفاخرَهُ بنفسِهِ حينما بُشِّرَ بولادةِ ابنه (علي)[1] خَيَر شاهد، فهو أبٌ، والأبُ مَنْ كانَ سببًا في ظهور الشَّيء أو إصلاحهِ[2]، ويُؤكِّدُ انَّهُ السَّببُ في ولادةِ (بنيه) بقدرته تعالى، ساعيًا للعُلا والتَّغلُّب على مصاعبِ الحياةِ، ونلمحُ ذلكَ في تسميةِ ابنِهِ (عليٍّ)، وعلي مَنِ ارتفعَ في المكارمِ والشَّرفِ، مَنْ يَسْعَى نحو العُلا والرِّفعة[3]. يقولُ في منظومةِ (أبي علي):

صــــارَ شَــــوقِي أَبَا عَلِــــي في الزَّمــــــانِ "التَرَلّلــــــي"
وَجَنَاهَــــــا جنَايَــــــةً لــــــيسَ فيهَــــــا بِأَوَّلِ![4]

وفي صورةٍ جميلةٍ يرمي الشَّاعر إلى غرسِ (الشُّورى) في الطُّفولة، مُثبتًا استشارة بنيهِ (علي) لهُ قبلَ مولِدِهِ لشدَّةِ خوفهِ عليهِ[5]، مؤكِّدًا على سعادتهِ بقدومهِ، غيرَ أنَّهُ لو طَلَبَ رأي أبيهِ قبل قدومِهِ لكانَ الخبيرَ الَّذي يُؤخذُ رأيُهُ[6] في إشارةٍ إلى أنَّهُ وُجِدَ في زمنٍ رَدِيء، مغاير للزَّمنِ الَّذي نَشَأَ فيه أبوهُ. يقولُ في منظومةِ (الزَّمن الأخير):

علــيُّ لــو اسْتَشَــرْتَ أَبَاكَ قَــبْلًا فَــإِنَّ الخَــيرَ حَــظُّ المستشــير[7]
إذاً لَعَلِمْــــتَ أَنَّا في عَنَــــاءٍ وإنْ نــكُ مــن لقائــكَ في سُــرُور
وَمَــا ضِــقْنَا بِمَقْــدَمِكَ المفَــدَّى ولكــنْ جئــتَ في الــزَّمَنِ الأَخــيرِ!

(1) أحمد شوقي أمير الشُّعراء ونغم اللَّحن والغناء: 52.
(2) المعجم المفصَّل في الجموع، باب: (أب): 41.
(3) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (علو): 1546.
(4) نفسه: 236.
(5) أحمد شوقي أمير الشُّعراء ونغم اللَّحن والغناء:52.
(6) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (شور):1247.
(7) الشَّوقيات: 189.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

يُهيمنُ مبدأُ (الحبِّ) على منظومةِ (صاحب عهده) فهي من (المجتثِّ)، والمجتثُّ من اجتثَّ أي انقطعَ واستأصلَ[1]، وكأنَّ شوقيًا أرادَ استئصالَ عاطفة الحبِّ من غيره، وغرسه في مهجته، إهداءً لنجلِهِ دونَ سواهُ، لِذَا تأتي الألفاظ (رُزِقْتُ، تمَّ النَّسلُ، أنتَ منِّي كروحي) لتقرير ذلكَ وإثباته.

كما عمدَ (الشَّاعرُ) إلى توظيفِ مصطلح (التَّشخيص)، فنجدهُ يخاطبُ (نفسَهُ) وكأنَّهُ أمامَ محبوبٍ يبادلهُ الحبَّ، فيظهر الخطابُ خطابًا من القريبِ إلى القريبِ، ومن المحبِّ إلى الحبيبِ، جاعلًا مكانة بنيه (علي) بمنزلةِ الرُّوحِ من الجسدِ، وقد تحقَّقَ لهُ الحلمُ، وما يدلُّ على ذلكَ ورود لفظة (تمَّ) أي تمَّ المرادُ وتحقَّقَ المآل[2]، إشارةً إلى ولادة نجلِهِ، وتأكيدًا على التَّمامِ دونَ النُّقْصَانِ. يقولُ في منظومةِ (صاحبِ عهده):

رُزِقـــــتُ صـــــاحِبَ عَهـــــدِهِ وَتَمَّ لِيَ النَســـــــــلُ بَعـــــــدي[3]

والنَّعيمُ يتحقَّقُ بولادَةِ (عليّ) والحسدُ يتجدَّدُ، وكُلُّ ذي نعيمٍ يُحْسَدُ، يقولُ ﷺ: "فَإِنَّ كُلَّ ذِي نِعْمَةٍ مَحْسُودٌ"[4]، فالورى يحسدونه، ويغبطونَهُ بسعدِهِ. والشَّاعرُ يجمعُ بينَ (الحَسَدِ والغِبْطَة) في قالبٍ بديعٍ، **أولها** زوال النِّعم أو سلبها[5] **ثانيها** النِّعمة والسُّرور وحسن الحال[6] فهم يتمنَّونَ مثلَ ما عنده من النِّعيم[7]. والسِّعْد واليُمنُ نقيضُ النِّحْسِ[8]. يقولُ:

هُـــــم يَحسُـــــدوني عَلَيـــــهِ وَيَغبِطـــــــــوني بِسَـــــــــعدي
وَلا أَراني وَنَجلـــــــــــــــــي سَـــــــنَلتَقي عِنـــــــدَ مَجـــــــدِ

ثُمَّ يلجأُ إلى التَّشخيص مرةً أخرى، فيخاطبُ بيتَهُ المسكن[9] ولعلَّهَا إشارةٌ إلى امرأتِهِ وعيالِهِ[10]، موظِّفًا (سوف)؛ دلالة على التَّأجيل والتَّسويف، والنَّسْلُ هو الخلقُ[11] الَّذي سيعلمُ بعدَ حينٍ أنَّهُ

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، نفسه، باب: (جثث): 345.
(2) نفسه، باب: (تمم): 301.
(3) الشَّوقيات:،189.
(4) المعجم الأوسط: 55.
(5) معجم متن اللُّغة، باب: (حسد): 84.
(6) نفسه، باب: (غبط): 264.
(7) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب (غبط): 1592.
(8) المعجم المفصَّل في الجموع، باب (سعد): 222.
(9) نفسه، ق2، باب: (بيت): 93.
(10) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، نفسه، باب: (بيت): 267.
(11) نفسه، باب (نسل): 2206.

الوحيدُ بين الخلقِ والورى دونَ سِواه، وتلكَ أرقى صفةً للتَّباهي، وأقوى افتخارٍ بذاتهِ، دونما احتقارٍ لـ(علي). يقولُ:

وَسَـــــوفَ يَعلَـــــمُ بَيـــــتي أَنّي أَنَا النَّســـــــلُ وَحـــــــدي
فَيـــــا عَلـــــي لا تَلُمْـــــني فَمـــــا اِحتِقـــــارُكَ قَصـــــدي

ثُمَّ يتوقَّفُ أمامَ صُورةٍ حيةٍ يوظِّفُهَا في حِوارٍ زاهٍ بينَهُ وبين نَجْلِهِ، يكشفُ مشاعرَهُ في معادلةٍ تترجمُ منزلةَ (علي)، فيظهرُ القولُ الفصلُ لإثبات تلكَ المكانةَ الرُّوحية، في قوله: "أنتَ منِّي كروحي". يقولُ:

وَأَنـــــتَ مِـــــنّي كَروحـــــي وَأَنـــــتَ مَـــــن أَنـــــتَ عِنـــــدي
فَـــــإِن أَســـــاءَكَ قَـــــولي كَـــــذِّب أَباكَ بِوَعـــــدِ

ويزهو بولدِهِ (علي) حينَ دُخُولِهِ السَّنةِ الثَّانيةِ من عمره، ناصحًا لهُ أنَّ الحياةَ ليستْ ورديةً، بلْ مليئةٌ بالعثراتِ، الَّتي تتعاقبُ عليهِ بينَ المرِّ والحالي، ولابدَّ للإنسانِ أنْ يُخطئ، والكيِّسُ مَنْ يُصحِّحُ الخطأ. يقولُ في منظومة (أوَّل خطوة)[1]:

هَـــــذِهِ أَوَّلُ خُطْـــــوَة هَـــــذِهِ أَوَّلُ كبْـــــوَة[2]
في طَرِيقِـــــي لِعَلِـــــيٍّ عَنْـــــهُ لـــــو يعقِـــــلُ غُنْـــــوة
يأخـــــذُ العيشـــــةَ فيـــــهِ مُـــــرَّةً آنًا، وحلـــــوَة

ويتلألأُ الشُّموخُ من خلالِ تجليّات الطُّموح، وعذوبة السَّعي، المتناثرة في النَّص، فيخاطبُ شوقي (بنيه) معبِّرًا عن حرصِهِ في إشاراتٍ تدلِّلُ ذلكَ **الأوَّلُى** توظيف حرف النِّداء (يا) وهو لنداءِ القريب والمتوسِّط والبعيد[3] فـ (عليٌّ) قريبٌ، يداعبُ روحَهُ ووجدانَهُ، **الثَّانية** استعمال الأداة (إنْ) تأكيدًا على ذلكَ الحرص والاهتمام، ودلالةً على معنى التَّكثير[4] إذ عند وصوله أوج مراحل الشَّباب (الفتوَّة) بينَ طوري المراهقة والرُّجولة، واتِّصافه بالمروءةِ والكرمِ، والزِّيادة[5] تنساقُ الدُّرر النَّفسية الَّتي تثري الطُّموح، وتُذْكِي فتيل الإرادة، وتثبِّت دعائم العزيمة لدى (علي)، فتتسابق عباراتُ الأملِ (دافع، زاحم، خذ

(1) الشَّوقيات: 194–195.
(2) معجم اللغة العربية المعاصرة: باب: (كبْو): 1901.
(3) الشَّامل: 1029.
(4) معاني الحروف: 49.
(5) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (فتو): 1672.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

العيش بقوَّةٍ)؛ لتعليَ الهمَّة، داعيًا (بنيه) إلى الاستقلاليةِ وتحمُّل المسؤولية، ونبذِ الكسل، والاعتمادِ على النَّفس، والنَّأي عن سردِ مآثر أبيه (فالفتى مَنْ يقولُ أنا ذا، لا مَنْ يقولُ كانَ أبي)، موظِّفًا لفظة (دافع) للتَّحفيز ومزاحمة الورى، وتيسير سبل العيش بقوَّةِ الإرادةِ، إذ انَّ (زاحمَ) دعوةٌ إلى الاستعانةِ بأهلِ الخبرةِ والتَّجربة[1]. يقولُ:

يَا علـــــيُّ إنْ أنـــــتَ أوفيْـــــ ـــــــتَ علـــــى ســـــنِّ الفُتُـــــوَّة
دَافِـــــعِ النَّـــــاسَ، وزاحـــــمْ وخُـــــذِ العـــــيشَ بقـــــوَّة
لا تَقُـــــلْ: كَـــــانَ أبي! إيَّـــــ ـــــــاكَ أنْ تَحْـــــذَوَ حَـــــذوَه!

ويعدِّدُ (شوقي) ما كسبَه من متاع الدُّنيا الفانية، من أجلِ إشعالِ فتيلِ الهمَّة لدى (نجلِهِ)، ولعلَّهُ اليسيرُ القليلُ، وما يدلِّلُ على ذلكَ توظيفه الأداة (سوى) وهي اسمٌ بمعنى غير[2]، مبيِّنًا المكنز الكبير الَّذي كسبه من الحياة إنَّما هو نجلُهُ (علي) الَّذي لا يضاهيه شيءٌ، ويرسلُ له ما يعينه في حياته فتأتي العبارات (لم أغنم، لم أجزَ)، لتُعبِّرَ عن مكنونات نفسه، وما يبذلُهُ في الحياةِ بهمَّةٍ ونشاطٍ لنيل المراد وتحقيق المنى، وما يؤكِّدُ ذلكَ استعماله ضمير المتكلِّم (أنا)؛ دلالةً على الذَّات الإنسانية، إشارة منهُ إلى النَّأي عن الاتِّكالية والاعتماد على النَّفسِ في السَّراء والضَّراء. يقولُ معبِّرًا[3]:

أَنَا لم أَغْـــــنَمْ مـــــن النَّـــــا سِ سِـــــوَى فِنْجَـــــان قَهْـــــوَة
أَنَا لم أُجْـــــزَ عَـــــنِ المـــــدْ حِ مـــــن الأمـــــلاكِ فـــــروة!
أَنَا لم أُجْـــــزَ عَـــــنِ الكتـــــ ـــــبِ مـــــن القـــــرَّاء حُظْـــــوة!
ضَـــــيّع الكُـــــلُّ حَيَـــــائي وعفـــــافي، والمـــــرُوَّة!

وفي موضعٍ آخر يوضِّحُ (الشَّاعرُ) مدى تعلُّقِ طفليه به، مبيِّنًا عاطفتهما الجيَّاشة تجاهه، فهما يبكيان متشبِّثان به كي لا يخرج ويتركهما[4]، فتنساقُ حينئذٍ عاطفةُ الأُبُوَّةِ، مظهرةً مشاعر الحبِّ العميم، فيتسألُ مستغربًا: "ليتني أعلمُ ما سَيَؤُولُ إليه الحال بعدَ الفقد!!، لعلَّ عودةَ الرُّوحِ هي الفيصلُ

(1) نفسه، باب: (زحم) :977.
(2) المنهاج في القواعد والإعراب: 229.
(3) الشَّوقيات: 195.
(4) أحمد شوقي أمير الشُّعراء ونغم اللَّحن والغناء: 55.

في ذلكَ"، وما يؤَكِّدُ ذاكَ الحال تعبيره: "ردَّتِ الرُّوح من إشفاقِهِ" حبًّا لطفليهِ. يَقُولُ في منظومةِ (يوم فراقه):

بَكَيَا لِأَجلِ خُروجِهِ في زَورَةٍ يا لَيتَ شِعري كَيفَ يَومُ فِراقِهِ[1]
لو كانَ يَسمَعُ يَومَذاكَ بُكاهُما رُدَّت إليه الروحُ مِن إشفاقِهِ

وفي الطَّرفِ الآخر يبادلُ (أمينة) مشاعرَ الودِّ، وَيَصِفُهَا بأوصافٍ جميلةٍ، تكشفُ ما يكنُّه من مشاعر حميمةٍ، فيظهرُ في صبيحةِ يومٍ وهو يقبِّلُها قبلةَ الصَّباح، فإذا بخصلاتِ شعرها تنسابُ على وجْهِهِ، مصافحةً شفتيه، راسمةً جمالًا جذَّابًا على صَفَحَاتِ وجهه[2]، إذ الشَّعر الطَّويل زينةُ المرأةِ، ورمزٌ جمالِها. يَقُولُ في منظومَةِ (زين المهود):

يَا شِبْهَ سَيِّدَةِ البَتُولِ، وصورةَ الملَكِ الطَّهورْ[3]
نَسَّى جمالُكِ في الإنا ثِ جمالَ يوسُفَ في الذُّكور
زَيْنُ المهودِ اليوم أن تِ، وفي غدٍ زينُ الخُدُورِ
إن الأهلةَ إنْ سارتْ سارتْ على نهج البدور
بأَبي جَبِينٌ كالصَّبا ح إذا تهيأ للسُّفور
بقيتْ عليهِ مِنَ الدُّجى تلكَ الخيوط من الشُّعور
وَكَرَائمٌ من لُؤلؤٍ زين مرجان النُّحور
سُبْحَان مُؤتيها يتا ئم في المراشف، والثُّغور
تَسْقَى وَتُسْقَى من لُعَا ب النَّحل، أو طل الزُّهور
وكأنَّ نَفْحَ الطِّيبِ حَو لَ نضيدها أنفاس حور
وغريبة فوق الخدو د، بديعة من ورد جور
صفراء عند رواحها حمراء في وقت البكور
قبَّلْتُهَا، وَشَمَمْتُهَا وسقيتُهَا دَمْعَ السُّرور

(1) الشَّوقيات: 95.
(2) أحمد شوقي أمير الشُّعراء ونغم اللَّحن والغناء: 54.
(3) الشَّوقيات: 194.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ويتابعُ (شوقي) إتمام وصف جمال (أمينة) الآسر، فتتناثر الثُّنائيات بينَ صُدورِ وأعجازِ النَّص، ابتداءً بالكلِّ قبل الجزء، فتأتي اللَّفظتان (سيِّدة، ملك)؛ تأكيدًا على حسن بهائها، واستهلالًا على تفوُّقِ الذَّات الإنساني دون غيرها، فجمالها سادَ الورى وسيطرَ على فؤاده، فهي سيدةٌ، والسيِّدُ مَنْ أضحى حاكمًا وصَارَ في موضعِ قوَّة[1]، بينما الملكُ المخلوقُ الَّذي وردَ خلقه على هيئة مخصوصة[2]، فهو ذو هيئةٍ حَسَنَةٍ ومقامٍ عالٍ، والمعنيان منسجمانِ معَ السِّياقِ الشِّعري، (فأمينةُ) شبيهةُ السَّيدة المنقطعة عن الأنام، والملكُ النَّقيُّ الطَّاهرُ المقام والمنظر.

ويؤكِّدُ (الشَّاعر) على مجامع التَّهذيب، واصفًا نفسه بالقائدِ والقدوة، ويثبتُ سَيْرَ ابنته على نهج أبيها، من خلال اللَّفظينِ (هلال، البدر) فالهلالُ جمالٌ جُزْئِي إشارة إلى (أمينة) فيما البدرُ مكتملُ الجمالِ، أبيض ناصح إيحاءً إلى (شوقي)، فأمينة إنْ سارتْ، فهي على نهجِ أبيها سائرةً وعلى طريقته مقتفيةً.

ويمتدُّ الوصفُ؛ ليبرزَ السِّياقُ لفظَ البتول إيحاءً للبهاءِ والجمالِ، فأمينةُ ذُات جَمالٍ، والبتولُ العذراءُ المنقطعةُ عن الزَّواج لعبادةِ الله تعالى[3]، الملتزمة خِدْرها عن الظُّهور، وبذلكَ يزدادُ بهاؤها وجمالُها، والشَّاعرُ يتبَاهَى بذاكَ الجمال، ولكي يؤكِّدَ ذلك الجمالَ، عَمَدَ إلى توظيفِ الثُّنائيات (الإناث، الذُّكور).

ويرسمُ (الشَّاعرُ) لوحةً فريدةً نظمها بشاعريتِهِ، فيخرج عن المألوفِ إلى الخيالِ المبالغِ، واصفًا نضيدها بأنفاسِ الحور، والنَّضيدُ هو السَّريرُ الَّذي ينضدُ عليه الثِّياب والمتاع[4]والحورُ نقاءُ بياضِ العين في وضوح سوادها من شدَّة بياض الجسم[5] موظِّفًا أداة التَّشبيه (كأنَّ) على سبيلِ خروجِ الصُّورة من الشَّكِّ إلى اليقين، يقولُ عبدُ القاهر: "التَّشبيه بـ (كأنَّ) لهُ صورةٌ خاصَّةً، وصورتُهُ تفخيمُ المعنى

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (سود): 1130.
(2) المعجم المفصَّل في الجموع، باب: (ملك): 445.
(3) نفسه، باب: (بتل): 158.
(4) معجم متن اللُّغة، باب: (حور): 478.
(5) نفسه، باب: (حور): 191.

وزيادتُهُ، وخروجُ الأمرِ عن حدِّ التَّوهُّم إلى حدِّ اليقين" فهي جميلةٌ، ورائحةُ سريرها يُضَاهي أنفاسَ الحور[1]. يقولُ:

وكـــأنَّ نَفْـــحَ الطِّيـــبِ حَـــو لَ نضـــيدها أنفـــاسُ حُـــور

والمشهدُ مستمرٌ والجمالُ يتكرَّرُ، مشيرًا إلى خدودِ (أمينة) والخدُّ جانبُ الوجه، وهو ما جاوزَ مؤخِّرِ العين إلى منتهى الشِّدق[2] وهذه الخدودُ بديعةٌ عجيبةٌ ورائعةٌ[3] مثل ورد الجور، والوردُ هو نبتةٌ يُستخرجُ منها العِطْر[4]، ويتجلَّى جمالُ الخدودِ في المزاوجةِ بين اللَّونينِ (الأصفر مع الأحمر) مزاوجةً ولَّدتْ لونًا فريدًا، إيحاءً للقارئ بحسْنِ الوصْفِ والهيئة لأمينة، فهو يَعْمَدُ إلى استخدامِ لغة الألوان الَّتي تخاطبُ المشاعرَ والعواطف بشكلٍ مباشرٍ.

ولعلَّنا نتساءل لمَ وظَّفَ (الشَّاعرُ) الأحمرَ والأصفرَ دونَ غيرِهَا من الألوان؟ ويأتي الجوابُ أنَّ الأصفرَ ينسجمُ مع لونٍ آخرَ النَّهار (رواح) لتشكِّلَ لوحةً زاهيةَ المنظرِ، وخيوطًا ذهبيةً جميلةً، فيما الأحمرُ معَ (الغدوِّ والبُكُور) إيحاءً بالقوَّةِ والظُّهور، فخدُودُهَا فاقعُ الحُسْنِ عندَ (الرَّواح) وزوال الشَّمس[5] تسرُّ النَّاظرَ المتأمِّل، بالإضافةِ إلى توظيفِ لفظة (شبه) دونَ (شبيه) لأنَّ الشَّبهَ أعم وأشمل من الشَّبيه[6].

لعلَّ ذاكَ الجمال فاقَ الحُسْنَ، متفرِّدًا على الإناث والذُّكور، ولأجلِ ذلكَ وردَ جمالُ (يوسف) لتأكيده، يقولُ سبحانه حكايةً عن زليخا معَ نسوةِ المدينة في وَصْفِ يوسف عليه السلام: ﴿إِنْ هَٰذَآ إِلَّا مَلَكٌ﴾[7] شبَّهنَ جمالَ يوسفَ بالملكِ، ونَفَيْنَ عنهُ البشرية، لغرابتهِ وروعة حُسْنه[8]، وذاكَ تصويرٌ أدقُّ لجمالِ (أمينة)، الَّذي نسَّى الجمال في الإناث منه جمال (يوسف) في الذُّكور على سبيلِ المبالغة.

(1) معاني الحروف: 172.
(2) المعجم المفصَّل في الجموع، باب: (خدد): 159.
(3) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (بدع): 172.
(4) المعجم المفصَّل في الجموع، باب:(ورد): 488.
(5) نفسه، باب: (روح): 956.
(6) الفروق اللُّغوية: 153.
(7) يوسف: [٣١].
(8) التَّفسير المنير في العقيدة والشَّريعة والمنهج: 255.

وينتقلُ إلى وَصْفِ الجزءِ موضِّحًا جبينها المتلألئ بهاءً؛ ليضاهي نُورَ الصَّباح حَالَ السُّفور والظُّهور "بأبي جبينٌ كالصَّباح إذا تهيأ للسُّفور"، فهي اللُّؤلؤُ النَّضيدُ الَّذي زيَّنَ مرجانَ النُّحور.

وتتجلَّى عاطفةُ الأبوَّة عند (شوقي)، في ذكرِ ولادةَ (أمينة) المتزامن مع وفاةِ (والده)، فهو ما بينَ سلوةِ القلبِ، وجراح الفؤاد، يبعثهُ الحنينُ إلى تذكير الغافل الَّذي غابَ عن بالِهِ الشَّيء المحتوم (الموت)، وعدم تذكُّره سَهْوًا[1]، وينساقُ ذلكَ على سبيلِ العِظَةِ والاعتبارِ بما مَضَى[2] متسائلًا ما العيشُ؟ ما المآل؟. يقولُ معبِّرًا في منظومة (يا ليلة):

يَا لَيْلَـــــةً سمَّيتُهـــــا لَيْلَـــــتي ... لأنَّهـــــا بالنَّـــــاسِ مَـــــا مـــــرَّت
أَذْكُرُهـــــا، وَالمـــــوتُ في ذكرهـــــا ... علـــــى ســـــبيلِ البَـــــثِّ والعِبْـــــرَةِ
لِـــــيَعْلَمَ الغَافِـــــلُ مَـــــا أمسُـــــه ؟ ... مَـــــا يَومُـــــهُ؟ مَـــــا مُنْتَهـــــى العِيشَـــــةِ؟

ويرخي ليلٌ كالحٌ سُدُولَهُ، بهمومِ الابتلاء على (شوقي)، فينساق القدرُ عَجَلةً إلى (والده)، والحالُ مستعصٍ على (زوجته)، ويرسمُ بذلكَ معادلةً مريرةً، واصفًا قلبه بالتَّائهِ المحتار من التَّنقُّلِ من مكانٍ إلى آخر، موظِّفًا (التَّشخيص)، والقلبُ شخصٌ يُخاطبُ ويُحاوَر، معبِّرًا بلفظةِ (بلدة)؛ للدَّلالةِ على فظاعةِ الموقف، والبلاء الشَّاسع، فالبلدةُ المكانُ الواسعُ من الأرضِ، والمصيبةُ مريرةٌ، والبلاءُ واسعٌ مريرٌ، غير صبح التَّباشير يسفرُ عن فرحٍ بعدَ الظُّلمةِ والبلاء، فيستقبل (شوقي) ابنته (أمينة)، راضٍ بحكمِ الله تعالى غير ساخط [3] يقولُ:

نَبَّهَـــــني المقـــــدورُ في جُنْحِهـــــا ... وكنـــــتُ بـــــين النَّـــــوْم واليَقْظـــــة
المـــــوتُ عجـــــلان إلى والـــــدى ... والوَضْـــــعُ مســـــتعصٍ علـــــى زوجـــــتِي
هـــــذا فـــــتىً يُبْكَـــــى علـــــى مِثلِـــــه ... وهـــــــــذه في أوَّلِ النَّشـــــــــأةِ
وتلـــــكَ في مِصْـــــرَ علـــــى حالِهـــــا ... وذاكَ رَهْـــــنُ المـــــوْتِ والغُرْبَـــــةِ
والقلـــــبُ مـــــا بَينَهمـــــا حـــــائرٌ ... مـــــن بَلْـــــدَة أَسْـــــرى إلى بَلـــــدةِ
حَـــــتَّى بَـــــدَا الصُّـــــبحُ، فـــــولَّى أبي ... وأقبلـــــتْ بعـــــدَ العنـــــاءِ ابنـــــتي

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب (غفل): 1630.
(2) المعجم المفصَّل في الجموع، باب (عبر): 300.
(3) نفسه، باب (بلد): 90.

فقلـــتُ أحكامُـــكَ حِـــرْنَا لهـــا يا مُخـــرِجَ الحـــيَّ مـــنَ الميّـــتِ

يحقُّ لنا القول: إنَّ مَلَكَةَ الذَّوقِ من أجلِ أنْ تُؤتِيَ أُكُلَهَا لابدَّ أنْ تُسْنَدْ إلى أدبٍ يغذِّيه علمُ البلاغة، ولعلَّ شوقيًا لم يغفلْ عن تلكَ الخاصية، فقد مَزَجَ بينَ تلكَ الخواص الفنّية؛ ليستخرجَ ذوقًا فريدًا يمثِّلُ زبدةَ النَّص الشِّعري الَّذي نلمحُهُ في: تتسلسلِ لفظتي (النَّوم واليقظة) **أوَّلًا** لتأكيد مدى انسجامِ الشَّاعرِ مع الحدثِ، فهو في حالِ تأهُّبٍ لولادةِ ابنتِهِ، وفاجعةِ موتِ أبيهِ، فزوجتُهُ في مِصْرَ بحالها المستعصي (الولادة)، فيما والدُهُ حائرٌ بينَ الغُرْبةِ والموتِ، ويتآزرُ هذا الإيقاعُ للاحتكامِ إلى القلبِ فهو موضعُ العقلِ والهدايةِ، ومركزٌ للإدراك، وموضِعٌ للهُدَى والتَّقْوَى[1]. ورود الطِّباق وهو الجمعُ بينَ المتضادينِ[2]، **ثانيًا** ويظهرُ في لفظتي (الحي الميت)، **فالحيُّ** إشارةٌ إلى (أمينة) حينَ ولادتها، فيما **الميتُ** إشارةٌ إلى أبيهِ الَّذي فارقَ الحياة، وذلكَ زادَ النَّصَّ قوَّةً وجمالًا، ويأتي السِّياقُ تأكيدًا على ذلكَ "يا مخرجَ الحيَّ من الميت!".

والمنظومةُ تأتي على بحرِ السَّريع للدَّلالةِ على سَرَيَانِ الحدثِ، وسرعةِ النُّطق به[3]، يقولُ سُليمان البستاني: "السَّريعُ بحرٌ يتدفَّقُ سلاسةً، يحسنُ فيه الوصفَ وتمثيلُ العواطف"[4]. فالسِّياقُ سريعٌ، والقَدَرُ في عَجَلةٍ دونَ تريُّث، وما يؤكِّدُ ذلكَ إيمانُ الشَّاعرِ والرِّضاء بالقضاءِ والقدرِ "فقلتُ أحكامكَ حِرْنا لها"[5].

نستطيعُ القول: شعرُ شوقي شِعْرٌ فيَّاضٌ، يُثْري القيمَ التَّربوية، ويسيلُ حكمةً، ويتفجَّرُ عاطفةً، فهو ديباجةٌ لشِعْرٍ تربويٍّ ممزوجٍ بالعطفِ والحنانِ، يجسِّدُ عاطفةَ الأُبُوَّةِ الصَّادقة، تجاهَ الأولاد.

والحقُّ كلَّ الحقِّ أنَّ تلكَ الشَّواهد المذكورة، لتؤكِّد جلاءً أنَّ الخطابَ الشِّعري نجحَ بوعيٍ وذكاءٍ[6] في تثبيت معالم الدِّين الحنيفِ القائمِ على التَّسامحِ، البعيدِ عن التَّعصب، إضافةً إلى إرشاد النِّشء وتبصيرهم بالقيمِ الأخلاقيةِ والإيمانيةِ، محاولة تعميقها في نفوسِهِم، ولعلَّ شوقيًا قد أدركَ ذلكَ، فكرَّسَ

(1) معجم اللُّغة العربية المعاصرة، باب: (قلب): 1848.
(2) البلاغة العربية في ضوء منهج متكامل: 67.
(3) المعجم المفصَّل في علم العروض والقافية وفنون الشِّعر: 93.
(4) بحور الشِّعر العربي عروض الخليل: 144.
(5) الشَّوقيات: 190.
(6) أدب الأطفال (الشِّعر – مسرح الطِّفل – القصَّة): 17

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

جُهْدَهُ في الاهتمامِ بالطُّفولةِ، وظهرَ شعرُهُ مطرَّزًا بالتَّربيةِ حينًا، وبالحكمةِ حينًا آخر؛ لتحقيق الهدف وتيسير المراد.

خاتمة البحث ونتائجه:

ممَّا ينبغي أنْ يُقَالُ بعدَ تلكَ الرَّحلةِ العلميةِ الماتعةِ الشَّيِّقةِ، أنَّ عاطفةَ الأُبُوَّةِ متجذِّرةُ الأُصُول، ولعلَّها الباعثُ الأساسُ في الحرصِ والاهتمامِ بالطِّفلِ، والسَّبيلُ إلى تربيتِهِ من خِلالِ الشِّعرِ العربي، وإرواء عطشه بالزَّادِ الأدبي، وإنَّنا لنلفي أنفسنا أمامَ حقائق علمية ونفائس أدبية، تتجسّدُ في مجموعةِ نتائج وتوصيات توصَّلنا إليها من صفحات هذا البحث، نوجزها في الآتي:

أولًا: النَّتائج

1) أسلوبَ تربيةِ الأطفال لا يقتصرُ على الاهتمامِ وتوفير الطَّعام فَحَسَب، بل يتعدَّى ذلكَ إلى البحث عن وسائل معينة، منها التَّربيةُ بالقصَّةِ والشِّعرِ، ولعلَّ ذلكَ مختزلٌ في شِعْرِ أحمد شوقي.

2) للطُّفولةِ أهمِّيةٌ قُصْوى في بناءِ المجتمعاتِ، فهم عِمَادُ الأُمَّةِ، وأساسُ مجدِهَا المتين، والاهتمامُ بهم يُعَدُّ جانبًا من جوانب الحضارةِ والثَّقافةِ.

3) تُعَدُّ منظومات (الخصوصيات) منظومات تربوية وباحات أدبية، يَلِجُهَا المربِّي؛ للإسهام في تقويمِ الأخلاق وتهذيب السُّلوك، من خلالِ الحوارِ الهادفِ والنَّقد البنَّاء.

4) تتَّسمُ (الخصوصيات) بالإيجابية، وبيان عاطفة الشَّاعر أحمد شوقي ومشاعرِ الأُبُوَّة الصَّادقة تجاه عائلته وأولاده.

ثانيًا: التَّوصيات:

يُوصي الباحثُ بجملةٍ من التَّوصياتِ، يُوجِزُهَا في الآتي:

1) دعوةُ القائمين على تأليف مقرَّرات التَّعليم الأساسي ورياض الأطفال، إلى مراعاةِ تحقيق قيم التَّربية والتَّهذيب عندَ صياغة مناهج القراءة والنُّصوص، مع ضرورةِ مراعاة ما يناسبُ مداركَهم الفكرية والعقلية.

2) إطلاقُ حملةٍ توعويةٍ بإشراكِ المؤسَّساتِ التَّربوية والإعلامية، للاهتمام بالشِّعرِ الطُّفولي، ونشره على نطاقٍ واسعٍ.

3) الدِّقةُ في اختيارِ نصوص شعرية ونثرية تناسبُ الطُّفولة، تهتم بمبادئ التَّربية والتَّهذيب.

4) الإسهامُ في تدريب معلِّمي الصُّفوف الدُّنيا، ومربّيات رياض الأطفال على تحليلِ النُّصوص الشِّعرية وتذَّوقها، من أجلِ تنمية الذَّائقة الشِّعرية، وإثراء الجانب اللُّغوي والفنِّي لديهم.

المصادر والمراجع:

أوَّلًا المصادر:

الشَّوقيات، راجعه وضبطه: الشَّيخ محمَّد البقاعي، دار الكتاب العربي، (بدون تاريخ طباعة)، الجزء الرَّابع،2010م.

ثانيًا المراجع:

1. أسبر، محمد سعيد، جنيدي، بلال، الشَّامل، (بدون تاريخ طباعة).
2. إسماعيل، محمَّد، صحيح البخاري، دار طوق النَّجاة، الطَّبعة الأولى، الجزء السَّابع، 1422هـ. 31.
3. الأنطاكي، محمَّد، المنهاج في القواعد والإعراب، مكتبة البشرى، 2011م.
4. البعلبكي، منير، معجم أعلام المورد، دار العلم للملايين بيروت– لبنان، الطَّبعة الأولى، 1992م.
5. الحر، عبدالمجيد، أحمد شوقي أمير الشُّعراء ونغم اللَّحن والغناء، دار الكتب العلمية بيروت– لبنان، (د–ت).

6.حمدي، محمَّد بركات، البلاغة العربية في ضوء منهج متكامل، دار البشير للنَّشر والتَّوزيع، الطَّبعة الأولى، 1992م.

7.الرَّافعي، مصطفى صادق، شرح محمَّد كامل الرَّافعي، ديوان الرافعي، مطبعة الجامعة بالإسكندرية، الجزء الأوَّل، 1322هـ.

8.رضا، أحمد، معجم متن اللُّغة، دار مكتبة الحياة- بيروت، المجلَّد الثَّاني،1960م.

9.أبو الرضا، سعد، النَّص الأدبي للأطفال أهدافه ومصادره وسماته (رؤية إسلامية)، منشأة معارف بالإسكندرية، (بدون تاريخ طباعة).

10.الرُّمَّاني، علي بن عيسى، تحقيق عرفان بن سليم، معاني الحروف، المكتبة العصرية- بيروت، الطَّبعة الأولى، 2005م.

11.الزحيلي، وهبة مصطفى، التَّفسير المنير في العقيدة والشَّريعة والمنهج، دار الفكر المعاصر- دمشق، الطَّبعة الثَّانية، الجزء الثَّاني عشر، 1418هـ، ص255.

12.الزَّركلي، خير الدِّين، الأعلام، دار العلم للملايين بيروت- لبنان، الطَّبعة الخامسة عشرة، الجزء الأوَّل، 2002م.

13.الزَّمخشري، جار الله، تحقيق الشِّيخ عادل أحمد والشَّيخ علي محمَّد معوَّض وآخرون، الكشَّاف، مكتبة العبيكان، الطَّبعة الأولى، 1998م.

14.سلمان، علي جاسم، موسوعة معاني الحروف العربية، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع الأردن- عمان، 2003م.

15.الصَّابوني، محمَّد علي، صفوة التَّفاسير، دار القرآن الكريم بيروت، الطَّبعة السَّادسة، المجلَّد الثَّاني، 1985م.

16.ضيف، شوقي، في التُّراث والشِّعر واللُّغة، دار المعارف- القاهر، (بدون تاريخ طباعة).

17.الطَّبراني، سليمان بن أحمد بن ايوب، تحقيق: طارق عوض عبدالمحسن الحسيني، المعجم الأوسط، دار الحرمين- القاهرة، الجزء الثَّالث، (بدون تاريخ طباعة).

18.الطَّرابلسي، محمَّد الهادي، خصائص الأسلوب في الشَّوقيات، المطبعة الرَّسمية للجمهورية التُّونسية، 1981م.

19.عبد السلامي، جاسم محمد، طرائق معاصرة لتدريس أدب الأطفال، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن- عمان، الطَّبعة الأولى، 2011م.
20.العسكري، أبو هلال، حقَّقه وعلَّق عليه: محمَّد إبراهيم سليم الفروق اللُّغوية، دار العلم والثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع- القاهرة، (د. ت).
21.عمر، أحمد مختار، بمساعدة فريق عمل، معجم اللُّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الطَّبعة الأولى، المجلَّد الثَّاني، 2008م.
22.عيسى، فوزي، أدب الأطفال (الشِّعر- مسرح الطِّفل- القصَّة)، دار الوفاء لدنيا الطِّباعة والنَّشر- الإسكندرية، الطَّبعة الأولى، 2007م.
23.الفراهيدي، الخليل بن أحمد، ترتيب وتحقيق: د. عبدالحميد هنداوي، كتاب العين، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطَّبعة الأولى، ج1، 1424هـ- 2003م.
24.قاسم، محمَّد أحمد، ديب، محي الدِّين، علوم البلاغة (البديع والبيان والمعاني)، المؤسَّسة الحديثة للكتاب طرابلس- لبنان، الطَّبعة الأولى، 2003م.
25.القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، تحقيق: سمير البخاري، الجامع لأحكام القرآن، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، الجزء العاشر، 1423هـ- 2003م.
26.القرطبي، محمَّد بن أحمد، تحقيق د. عبدالله بن عبدالمحسن وآخرون، الجامع لأحكام القرآن، مؤسَّسة الرِّسالة، الطَّبعة الأولى، الجزء الحادي عشر، 2006م.
27.ابن كثير، إسماعيل، تفسير القرآن الكريم، مؤسَّسة قرطبة للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، الطَّبعة الأولى، الجزء الرَّابع عشر، 2000م.
28.الكناني، محسن ناصر، سحر القصَّة والحكاية، منشورات اتِّحاد الكتَّاب العرب- دمشق، 200م.
29.كنعان، أحمد علي، الطُّفولة في الشِّعر العربي والعالمي، دار الفكر- دمشق، الطَّبعة الأولى، 1995م.
30.اللبدي، نزار وصفي، أدب الطُّفولة واقع وتطلُّعات (دراسة نظرية تطبيقية)، دار الكتاب الجامعي العين- الإمارات العربية المتَّحدة، الطَّبعة الأولى، 2001م.

31.المرادي، الحسن بن قاسم، تحقيق: د. فخر الدِّين قباوه، أ. محمَّد نديم فاضل الجنى الدَّاني في حروف المعاني، الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطَّبعة الأولى، 1413هـ- 1992م.

32.مسعود، جُبران، معجم الرَّائد، دار العلم للملايين بيروت- لبنان، الطَّبعة السَّابعة، 1992م.

33.الميداني، عبدالرحمن حسن، البلاغة العربية أسسها، وعلومها، وفنونها، دار القلم دمشق، الدَّار الشَّامية بيروت، الطَّبعة الأولى، الجزء الثَّاني، 1996م.

34.النوايسة، نايف، معجم أسماء الأدوات واللوازم في التُّراث العربي، وزارة الثَّقافة عمان- الأردن، 2000م.

35.يعقوب، إميل بديع، المعجم المفصَّل في الجموع، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطَّبعة الأولى، القسم الثَّاني، 2004م.

36.يعقوب، إميل بديع، المعجم المفصَّل في علم العروض والقافية وفنون الشِّعر، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطَّبعة الأولى، 1991م.

37.يموت، غازي، بحور الشِّعر العربي عروض الخليل، دار الفكر اللُّبناني، الطَّبعة الثَّانية، 1992م.

رواية (فيلسوف الكرنتينة)

دراسة سوسيو نصية

د. عائشة عبدالله ناصر المزيجي(*).

الملخص:

يهدف البحث إلى معرفة الوضع القائم في مضامين رواية (فيلسوف الكرنتينة) ودلالاتها، ومن ثم الكشف عن الوعي الممكن، من خلال أساليب السرد التي تسهم في تقديم الأحداث ومواقف الشخصيات الحاملة للرؤى، بتوظيف الحوار وتعددية الأصوات التي تمكن من كشف مجتمع الرواية، باعتبار هذه الأخيرة هي الواقع لدى باختين. وقد احتوى البحث على مقدمة ومحورين ونتائج: اهتم المحور الأول بالوعي القائم بالنظر في الدلالات الاجتماعية والسياسية في أسلوب الحوار وتقنية الوصف، وركز المحور الثاني على الوعي الممكن بالوقوف على مقاطع المحور الأول نفسها، باعتبار أن الوعي الممكن تال للقائم ومطلب يأتي على إثره. واعتمد على البنيوية التكوينية التي تجمع بين البنية والمضمون، وتطبيق الوعي القائم والممكن لدى غولدمان. وتوصل إلى جملة من النتائج من أهمها: أن الرواية تتضمن واقعا فنيا، له شخصيات وأحداث تعكس لون الوضع القائم وما تطمح فيه مستقبلا.

الكلمات المفتاحية: الوعي القائم، الوعي الممكن، البنيوية التكوينية، السرد اليمني، أساليب السرد.

(*) أستاذ مساعد النقد الحديث– جامعة ذمار، كلية الآداب. ash770225473@gmail.com

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد الثالث عشر-جمادي الأولى1444هـ-ديسمبر2022م
ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

The Novel 'Faylasuuf Al-Karantinah'

A Socio-textual Study

Abstract

The current research tends to explore the current status in the contents of the novel 'Faylasuuf Al-Karantinah' (The Karantina Philosopher) and its implications. It then attempts to reveal the possible awareness through narration styles that contribute to presenting the events and the attitudes of the visionary characters, in employing dialogue and the plurality of voices that enable to reveal the society of the novel, in view of the fact that the latter is Bakhtin's reality. The research includes an introduction, two parts and the results: the first part is concerned with the current awareness taking into account the social and political connotations through the style of the dialogue and the technique of description. As for the second part, it focused on the possible awareness by familiarizing with the first part itself, given that the possible awareness follows the current status and a demand that comes immediately after it. It also adopted the formative structuralism that combines structure and content and applied Goldman's current and potential awareness. The research has reached a set of results the most important of which are that the novel comprises an artistic reality, with characters and events that reflect the shade of the current situation and what it aspires to in the future.

Keywords: Current awareness; Potential awareness; Formative structuralism; Yemeni narration; Narrative styles

مقدمة:

تعد السوسيولوجية اتجاها نقديا يغاير المنهج الاجتماعي التقليدي، الذي ينظر إلى النص من زاوية تحد من إمكانات النص الجمالية، تقتصر على المضمون الاجتماعي والكشف عن بيئة الكاتب، ومجانسة ما في النص لما يلتصق به القارئ.

وقد كانت بداية السوسيولوجيا عند الفلسفة الإغريقية التي فصلت بين عالم المثل والعالم الكائن، فأصبح الفن عند أفلاطون محاكاة للعالم والوجود المادي، والفن لديه نسخة مقلدة ومشوهة. أما أرسطو فيعتمد مبدأ الوسطية، وهو يرى الأدب محاكاة " ما ينبغي أن يكون في الواقع [1]، ومن بعد

(1) في نظرية الأدب: 32

كانت الرؤية إلى الأدب عقلانية، ترى العمل الفني " نتاجا للنشاط الإنساني، وغاية وهدفا في ذاته[1].

وللسوسيولوجيا جذور في واقعية القرن التاسع عشر، عند وقوف الكاتب على هموم الطبقة المتدنية، المناهضة للبرجوازية والرأسمالية، التي لا تعترف بحقوق الفرد، تمثلها رواية بلزاك وتولستوي وإميل زولا.

وهناك دراسات عديدة مهدت لظهور السوسيولوجيا، ففي القرن الثامن عشر كانت رؤية مونتكسيو في كتابه روح القوانين، وفيه الأدب ظاهرة اجتماعية، ودرس سانت بيف المبدعين دراسة بيوغرافية، جمع فيها مميزات المبدعين الفيزيولوجية والعقلية والأخلاقية والمزاجية، انطلاقا من أوساطهم الاجتماعية والمادية.

وتعد دي ستايل الفرنسية أول من قارب السوسيولوجيا في كتابها (الأدب وعلاقته بالأنظمة الاجتماعية) عام 1800م. تقوم هذه الدراسة بتفسير العمل الأدبي مرتبطا بالعادات والتقاليد والدين [2] . ويؤسس هيبولنت تين للقراءة الاجتماعية (1828م _ 1893م.)، ونظريته مرآوية بامتياز ، تعتمد على الانعكاس في ظل المحاور الثلاثة: الجنس، البيئة، اللحظة التاريخية في إشارة " لفردانية المبدع، والعمل الأدبي نقل للتقاليد المعاصرة وتعبير عن عقل من نوع ما »[3].

وللسوسيولوجيا اتجاهان: [4]

1 – اتجاه كمي: كما في دراسة سكاربيه الإحصائية في كتابه (علم اجتماع الأدب)، يدرس فيه عدد الطبقات ودرجة انتشارها، ومدى عرقلتها، وردود أفعال المستهلكين، مفصلة على النحو الآتي:

– سوسيولوجيا الكاتب: نشأته وأصوله الاجتماعية، وبيئة ورؤية الكاتب التي يتبناها.

(1) ينظر: علم الجمال وفلسفة الفن: 60
(2) أدبية النص محاولة لتأسيس منهج نقد عربي: 177
(3) المرجع السابق: 178
(4) علم اجتماع الأدب، النظرية والمنهج والتطبيق: 149

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

– سوسيولوجيا الكتاب: متابعة إنجاز الكتاب، مرحلة الإنتاج، التوزيع، التسويق، ومدى تأثير الكتاب في المجتمع، أو طبقات معينة منه.

– سوسيولوجيا القراء: يهتم بعنصر القارئ، حيث يتوقف نجاح العمل جماهيريا على عدد القراء، ونسبية مبيعات الكتاب.

2- اتجاه جدلي: يرجع إلى هيجل وماركس، والعلاقة الجدلية بين البنى التحتية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والبنية الأدبية، والجدل كائن في صراع المتناقضات، والكم والكيف، وترجيح ما هو مادي واقتصادي على الثقافي الفكري، فالأدب من المنظور الماركسي «شكل أيديولوجي يمكن النظر إليه بوصفه أحد العناصر الجوهرية المكونة للبناء الفوقي للمجتمع حين يعكس جوانب محددة من البناء التحتي الاقتصادي أو البناء الاجتماعي بصفة عامة" [1]

ولم تصل السوسيولوجيا إلى مرحلة الربط بين فنية النص والمواضيع الاجتماعية السياسية الاقتصادي الدينية إلا بعد عدة آراء، منها ما طرح لينين في مقالاته، وهو يقابل بين إيديولوجيا المجتمع والإيديولوجيا في روايات تولستوي، وكانت رؤية جورج بليخانوف أكثر تقدما في السير نحو الجمع بين جانبي النقد الجمالي السوسيولوجي إذ يقول " إن كل إيديولوجي بما فيها الفن وما يسمى بالآداب الجميلة إنما تعبر عن الميول والأحوال النفسية لمجتمع بعينه "[2]وعلى الرغم من تمثل جورج لوكاش لنظرية الانعكاس، في كتابه التاريخ والوعي الطبقي، إلا أنه تخلى عن ذلك ورأى ابتعاد النص عن أن يكون مجرد انعكاس للبنية التحتية، ولم تأخذ آراؤه حيز التطبيق في واقع مساره النقدي، بل كانت دليلا اعتمد عليها تلميذه لوسيان غولدمان، الذي جمع بين بنية المجتمع والشكل البنيوي للنص، في منهج أسماه بالبنيوي التكويني، منهج سوسيو بنائي، استمده من الجدلية المادية الماركسية والبنيوية، وهو تطور للنقد السوسيولوجي، يؤسس لقراءة تجمع بين السياق النصي والاجتماعي، تدعو إلى تخليص النص من عزلته الشكلية وانغلاقه على نفسه، والخروج عن رؤية أن إيديولوجيا النص سيطرت على النقد السوسيولوجي، فيكون النص شارحا للاجتماعي، والاجتماعي مفسرا للفني.

(1) علم اجتماع الأدب، النظرية والمنهج والتطبيق: 149
(2) الفن والتصور المادي للتاريخ:59

إن الأدب لدى غولدمان ما هو إلا تطلعات الفرد في هذا المجتمع والأديب يختزل ضمير الجماعة منتجا رؤية العالم، يتعامل مع اللاوعي الاجتماعي داخل المتخيل الأدبي من خلال الجمع بين البنى الاجتماعية والنصية [1].

وقد مرت دراسة غولدمان بمرحلتين[2]:

" 1- فهم ما في النص من بنية جمالية.

2 - التفسير: ربط إنتاج النص بما في المجتمع من جوانب اجتماعية، اقتصادية، سياسية، فكرية، ليس على أنه انعكاس مباشر للمجتمع، بل رؤية للعالم مختزلة لدى الفرد، تتطلع إلى تغيير ما هو سلبي".

ومن تطور النقد السوسيولوجي ما كان على يد باختين، بقوله بسوسيولوجيا النص قبل وجود المنهج البنيوي، وهو يرى وجود البنية الاجتماعية في مكونات النص، فاللغة "ظاهرة مجتمعية حساسة لكل التغيرات الممكنة والمحتملة، تستوعب كل عمليات الفكر والوعي"[3]، يؤكد ذلك اشتغاله بالرواية الحوارية، وتعدد اللغات فيها، والتي يقصد بها الخلفية السوسيوتاريخية للأفراد لا البنية التعبيرية" إذ تتراءى وراء جميع اللغات الاجتماعية صور المتكلمين بملابسهم الملموسة الاجتماعية والتاريخية، ويصبح الجنس الروائي لا يجسد الإنسان، بل صورة لغته"[4] .ويذكر باختين أن "نظام اللغة فضاء غير محايد، وغير خارج عن الأيدولوجية، والنصوص الأدبية بوصفها كيانات لغوية دلالية ستصبح مجالا أساسيا للصراع الإيديولوجي"[5] .

وجاءت آراء الناقد بيير زيما[6] – بالنظر إلى بنية النص لأجل المضمون – تدعم قول باختين وغولدمان.

(1) ينظر : البنيوية التكوينية من الأصول الفلسفية إلى الأصول المنهجية: 98، 99
(2) ينظر: النقد الروائي والإيديولوجيا: 68
(3) الإيديولوجيا وبنية الخطاب الروائي، دراسة سوسيوبنائية في روايات عبد الحميد هدوقة:62.
(4) الخطاب الروائي: 92 .
(5) الإيديولوجيا وبنية الخطاب الروائي: 68
(6) ينظر: النقد الاجتماعي، نحو علم اجتماع للنص الأدبي: 8

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وسيدرس هذا البحث رواية فيلسوف الكرنتينة في المحاور الآتية:

المحور الأول: الوعي القائم

للرواية المدروسة مجتمع وواقع قائم فني، سواء أكان إيجابيا أم سلبيا، وهذا الوعي القائم ينتج عن" الماضي بطبيعته كموروث، بكل زخمه الحضاري والثقافي والتاريخي، الذي جاء إلى الحاضر، الذي يعيد فهمه وصياغته انطلاقا من تلك المؤثرات والمعتقدات الراسخة في ذهن الجماعة الاجتماعية التي تحكم مصيرها وتسير شئون حياتها"[(1)].

أ- الدلالة الاجتماعية والسياسية والدينية في أسلوب الحوار

تبرز الدلالات السوسيوسياسية والدينية والثقافية خلال تعددية أصوات أطلق عليها باختين (الحوارية)، فيها تبعد هيمنة الراوي ورؤيته الأحادية في مجتمع الرواية، فالحوار هو " الكلام الملفوظ بين الشخصيات، وتقع عليه مسؤولية نقل حركة الحدث من نقطة إلى أخرى داخل النص، وهي عملية تتحول من خلالها الفكرة إلى جزء فاعل له صيغة عمل داخلية نابعة من منجزات الحدث وتفاصيله"[(2)]، وبحسب باختين فإن الشخصية "لا تعد ناطقا باسم المؤلف، إنها تتمتع بدرجة استثنائية من الاستقلال في بنية العمل، تعبر عن آرائها بحرية جنبا إلى جنب مع خطاب المؤلف"[(3)] في متن الرواية التي تتيح نوعا من ديمقراطية التعبير داخلها.

ويفيد الحوار في كسر رتابة السرد، ويمكن المتلقي من التزامن مع جو النص، حتى يكون في موقع المشاهد للحدث، وهو يسمع صوت الشخصية ويكشف انفعالاتها ورؤاها في جوانب الحدث، سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

وأولى نماذج الدراسة في رواية فيلسوف الكرنتينة قضية سوسيودينية تتناص مع القرآن الكريم، في مشهد حوار مباشر بين الحاكم القحطاني والفيلسوف، وهما شخصيتان رئيسيتان على مستوى الرواية، وحوارهما

(1) البنيوية التكوينية من الأصول الفلسفية إلى الأصول المنهجية دراسة في نقد النقد: 160
(2) الحوار القصصي: 30
(3) المبدأ الحواري: 192

كالآتي:

– القحطاني للفيلسوف: هل ظلمك أحد من رعيتي؟

– الفيلسوف: نعم فإني وصلت إلى مقبرة زيمة بالأمس، فما والله ذقت حتى قطرة ماء واحدة، وإني لأوشك على الهلاك من العطش.

– القحطاني: لو كنت أسقيتهم لسقوك.

ـ الفيلسوف: بلى، فعلت، وطلبت من زيمية رغداء أن تسقيني فكشفت لي عن عورتها، فوليت منها فرارا بعفتي وشرفي، ثم لقيت زيميا ناهز السبعين جثة أو نيف، وسألته أن يدلني على مكان الماء فأشار إلى سوأته وراودني عن نفسه، فظنت الديدان ظن السوء، وسولت لهم أنفسهم الفتك بي، ولكن حسن تصرفي أنقذني من الهلاك على أيديهم"[1].

يتناص المقطع مع القرآن في قصة يوسف، لتبرز قضية سوسيوثقافية اجتماعية دينية، يتبدى فيها انحطاط الوضع القائم الديني لفئة الشباب والشيخ الكبير ، وهما يمثلان رعية الحاكم القحطاني، وهي رؤية تظهر بين ثنائية جمال الغيداء الحسي / اللاجمال بانحطاط أخلاقها، والغيداء تراود الفيلسوف، وتكشف له عن عورتها، وثنائية وقار الشيخ / وفساده، وهو يراود الفيلسوف عن نفسه. وهذا الانحلال الأخلاقي لا يغيب عن علم الحاكم (الجانب السياسي)، إذ يصرح بقوله: « مع الأسف ابتلاني الله بأحط وأنذل رعية في العالم"[2]، ويجسد السارد في المقطع سلبية الرؤية الخارجية للفساد بزمن خيالي «الجثة»، يوظف هذا الزمن والرمز صفة لمرحلة الشيخ العمرية، ويرمز إلى اللاحياة في واقع الشيخ المعيش، لما يقوم به من فعل يناقض وقاره.

وفي متن الرواية قضية سوسيوثقافية شخصيتها الأديب (الشاعر) خلال مشهد حوار مباشر، على النحو الآتي:

(1) فيلسوف الكرنتينة: 34
(2) السابق: 35

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

" الشاعر شيحان وعيناه تشعان ببريق غير معهود: توصلت إلى فكرة ستنقذني من حالة الفقر التي أعيشها، توصلت إلى فكرة مدهشة سأنشر قصيدة في مدح خصال القحطاني الكبير، وأذيلها بثلاثة أبيات، وأشرح فيها ظروفي المادية الصعبة التي حالت دون تفرغي لكتابة الشعر.

الحوصلي: انتبه تنفِّذ هذه الفكرة الحقيرة، أنت شاعر محترم، وينتظرك مستقبل مشرف.

الشاعر شيحان: "أنت تقول هذا الكلام، لأنك تستلم مرتبا شهريا من وزارة النفط، وقدره عشرين ألف ريال، وتنظِّر وأنت تضع رجلا على رجل عن الشرف والاعتزاز بالنفس والفضيلة والاعتماد على الذات، ولكنك لا تشعر بمعاناة من حولك، أقرب المقربين إليك، يبدو أنك نسيت وأنت تكيل لي النصائح أنني عاطل عن العمل، ولا أملك في جيبي ريالا واحدا، وأنت لم تسأل نفسك يوما ما، كيف أتدبر أمر لقمتي لأبقي نفسي حيا"[1].

يعد الحوار "مسرحة للحركة والأفكار، ودراما ناطقة"[2]، كما يرى بيرسي لوبوك، يكشف عن رغبة الشخصية ورؤاها، ففي المقطع يقارن الشاعر وضعه الاجتماعي، بمستوى موظف شركة النفط، في ظل حكم القحطاني الكبير، الذي لا يبالي بطبقة الأدباء، مما جعل الشاعر يستجدي عطاء الحاكم بالمدح، وهنا يتناص المقطع مع التاريخ الأدبي، ويلتقي الماضي مع الحاضر ليعكس هموم الواقع، التي أدت إلى خروج القصيدة عن أن تكون فضاء للبوح والأفكار الحرة، عند تقيدها بحاجة الذات المادية.

وتبدو الرؤية الذاتية الانتقادية بصوت الشخصية، بالمقارنة بين ثنائية ريال واحد / عشرون ألف، واستجداء الشاعر عطاء الحاكم/ واعتزاز موظف النفط، مصحوبة الرؤى بانفعال الشاعر خلال الحوار، الذي يكشف هم الشخصية الاجتماعي، فبدت تجادل الآخر وتحاججه.

وحوار مباشر آخر بين الفيلسوف مشعل والشخصية حصة يتضمن رؤية اجتماعية موضوعية، من قبيل:

---

(1) فيلسوف الكرنتينة: 95، 96 .
(2) صنعة الرواية: 156.

"الفيلسوف يحاور حصة: يمكنني أن أقدر أن (99) في المائة من الزيميين يعملون أعمالا لا تناسبهم، ونتائج ذلك واضحة للعيان، ويمكنني أن استشهد هنا على سبيل المثال بأسرتك الواقعة تحت وطأة ظروف معيشية قاسية، وحدث هذا جراء عدم عثور أفراد الأسرة على المهن التي تلائمهم، أعتقد أنه لابد من عمل انقلاب هائل في مجتمعنا؛ لكي يزاول كل فرد المهنة التي تتجلى عبقرية عمله فيها "[1].

يرى الفيلسوف بوصفه شخصية مشاركة في الحدث أن عدم مزاولة الفرد للمهنة المناسبة، يعد هما اجتماعيا، يعزى إلى تقصير الجانب السياسي، ونتيجته تدني مستوى طبقة الشعب، فيستدعي من وجهة نظر الفيلسوف انقلاب أفراد المجتمع على الجهة الحاكمة.

وموضوع سوسيوسياسي يبدو فيه قهر وقمع الرعية من مضمون حوار مباشر بين السفير ويلسون والحاكم القحطاني، القائم على أمور الرعية، ويوظف في الحوار الرمز الذي له طاقة تعبيرية فاعلة في النص "بالتلميح والإيماء"[2] بعيدا عن المباشرة الظاهرة، من المقطع الآتي:

"السفير ويلسون: فكرتي شديدة البساطة، فبما أن الفيلسوف يدعو الديدان إلى الارتقاء والتطور بقصد الوصول إلى طور التأنسن، للافتكاك من هيمنتكم وسلطانكم، فإن علينا أن نبحث عن صخرة تسد عليهم الطريق قبل أن يصلوا إلى إنسانيتهم، ينبغي علينا عرقلتهم قبل أن ينجحوا في تحقيق هدفهم المنشود، واجبنا جميعا هو إجهاض مشروع الفيلسوف بأي ثمن، لابد لنا من وقف تطور الديدان.

قاطعه القحطاني الكبير مبهور الأنفاس:

– وهل قرار الأذيال قادر على ذلك.

تابع السفير ويلسون وقد أخذه الحماس واتقدت عيناه تصميما: نعم، وأكثر من ذلك، إن قرار الأذيال سيعوقهم نهائيا عن بلوغ الذروة، التأنسن! بل وأكاد أجزم أنهم سينزلون درجة إلى الأسفل في

(1) فيلسوف الكرنتينة: 91.
(2) ينظر: نظرية المصطلح النقدي: 124.

سلم الكائنات الحية، إنها نفقة مضادة للتطور نقلة إلى الوراء ربما مليون جثة دفعة واحدة، وهذا بالطبع سيساهم في إحكام سيطرتكم على الديدان.

– صفر القحطاني الكبير إعجابا بالفكرة فقال وقد انبسطت أساريره بعض الشيء: مذهل سنهدم الأهرام الضخم الذي شيده الفيلسوف بإزاحة حجر واحد!"[1].

من رموز المقطع (ديدان، أذيال) يستدل على وضع الشخصيات في ظل حكم القحطاني، فالرعية ديدان على سبيل التحقير، والأذيال تلتصق بالرعية، وتجرهم إلى الأسفل، عبر الفلاش باك، والنقلة إلى الوراء[2] بما يقدر بمليون جثة، ترمز إلى التسفل واللاحياة في الواقع المعيش، مما أدى إلى وجود صراع بين الحاكم ورؤيته الاستعبادية، وإعجابه بفكرة وضع الأذيال في مؤخرة أجساد الرعية/ وبين دعوة الفيلسوف إلى تأنسن الديدان، و هدفها رفع الرعية عن الانحطاط.

اشتملت الحوارات السابقة على رؤى ودلالات تنتج من علاقات حوارية تواصلية بين الشخصيات، تجتمع حول وجهة نظر واحدة، تتمثل في فساد حكم القحطاني البارز في الجوانب الدينية والاجتماعية والاقتصادية وتأثير ذلك على رعيته.

ب – الدلالة الاجتماعية والسياسية أثناء توظيف تقنية الوصف.

تبدو الدلالات الاجتماعية والسياسية عبر تقنية الوصف السردية، التي لا تقطع – في الرواية الحديثة – سير السرد، حين توظف "بنية وممارسة نصية"[3]، وتعد "غاية في حد ذاتها"[4]، وليست مجرد وسيلة وهي تتبنى نقل الرؤى السوسيولوجية في عدة مقاطع، يصاحب فيها السارد / الواصف شخصية الفيلسوف الرئيسة، وشخصيات أخرى، تصارع هموما سياسية اجتماعية ثقافية، كما في الوصف الحسي المعنوي للمعلم، في المقطع الآتي:

(1) فيلسوف الكرنتينة: 219، 220 .
(2) الفلاش باك: الإيهام الفني بتكسر الزمن السردي، وأنواعه: الاسترجاع الخارجي، الداخلي، المزجي. ينظر: تهجين الاتجاه في سرد ما بعد الحداثة: 48
(3) شعرية الفضاء: 71 .
(4) بنية الشكل الروائي: 175 .

«مر الفيلسوف بالقرب من مدرسة ابتدائية، واستفزه منظر معلم ملتح، يتطاير الشرر من عينيه، ويحمل خيزرانة رهيفة، لف عليها لاصقا أسود اللون؛ ليرسل الرعب في قلوب الطلبة المتأخرين، وقد وقف متواريا خلف الباب، وقدمه تنكث التراب متشبها بالثور، حين يتأجج الغضب في عروقه»[1].

في السوسيونصية تعرف مكونات النص الفنية بالواقع، وفي المقطع يتداخل الوصف الخارجي للمعلم بالوصف السردي الإيحائي، الذي ينقل انفعال المعلم «يتطاير الشر من عينيه، يحمل خيزرانة رهيفة، لف عليها لاصقا أسود اللون»، وقد بدا تناسب وجود اللحية مع انفعاله السلبي ضد طلبته، الذين يصل إليهم الرعب من هيئة ووقفة المعلم وحركته " وقف متواريا خلف الباب، قدمه تنكث التراب "، ويماثل الواصف المعلم بالثور في انفعالاته، وهو وصف يخرجه عن الإنسانية شكلا ومعنى، ويعزز وصف الخيزرانة الخارجي (الرهيفة)، مدى القسوة و الوضع القائم بين الطالب والمعلم، من ثم توقع لون مستقبل الطلبة. ولأجل هذه القضية السوسيولوجية، كان مطلب الدكتور مشعل وفلسفته أنسنة ورفع مستوى الشخصيات المرموز إليها بالديدان في متن الرواية.

وفي المكان العام تتعدد الشخصيات وأوصافها للدلالة على الرؤية السوسيولوجية، على النحو الآتي:

«ولج الفيلسوف أحد المراكز التجارية الفاخرة، وهاله عدد الشباب الفاغري الأفواه، الذين ليس لتواجدهم أي غرض حقيقي باستثناء معاكسة ومشاكسة الإناث، ولاحظ أنهم يرتدون ثيابا بيضا ومخضرة، تضيق بشدة عند الخصر والأكتاف، وكأنها فساتين نسائية مشغولة بمهارة على مقاس الجسد، وكان هؤلاء الفتية كلما مرت بقلوبهم غانية مياسة القد، يتهافتون على فرش دربها بالقصاصات الورقية الملونة فيها أرقام هواتفهم السيارة، على أمل أن تلتقط واحدة منها، وتتصل بصاحب الحظ السعيد لتضرب له موعدا»[2].

يصاحب السارد خطوات الفيلسوف بين ثنائية الشباب/ الفراغ، وما ينتج عنها من معاكسة الأنثى. وهي رؤية انتقادية يتبنى نقلها وصف خارجي للأفواه، يعكس انفعال ورؤية الشخصيات في

(1) فيلسوف الكرنتينة: 14
(2) المصدر السابق: 17

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الجنس الآخر (الأنثى)، و يسهم الوصف في تجلي تماهي شخصية الشباب بالنساء " يرتدون ثيابا بيضاء ومخصرة، تضيق بشدة عند الخصر والأكتاف، وكأنها فساتين نسائية مشغولة بمهارة على مقاس الجسد"، على أثر هذا كان سعي الدكتور مشعل وفلسفته نحو أنسنة الشباب وتغيير ثقافتهم السلبية.

وفي المقطع الآتي تسلط الرؤية الانتقادية ضوءها على فئة الشباب المنتمين إلى الطبقة العالية، من خلال وصفهم الخارجي، وأشياء المكان التي كان لها دلالة نصية، من قبيل:

« أراد الفيلسوف أن يعبر السكة، لكن المفحطين استوقفوه بعروضهم البهلوانية الخطرة، التي يقومون بها، بغرض جذب اهتمام الجنس الآخر، ونيل نظرة استحسان منه، شاهد ثمان سيارات آخر موديل تسير على الإسفلت بعجلتين، والأخيرتان مرفوعتان في الهواء وبداخلها شباب مرحون، انزلقت غترتهم عن رؤوسهم، وبدا شكلهم مضحكا وهم يحاولون الجلوس باستقامة على مقاعد سياراتهم الماثلة الموشكة على الانقلاب، تتجمهر عدد من مشجعي هذه الرياضة المميتة، وأخذوا يصفقون ويطلقون صيحات الإعجاب، مطالبين السيارات التي تهبط أن تعاود الطيران مرة أخرى، والسير أسرع من السابق»(1).

فالأوصاف في المقطع من مثل: المفحطين، العروض الخطرة، الرياضة المميتة، وسرعة السيارات كالطيران؛ لها دلالة سوسيولوجية، بها ابتعدت الرياضة عن مدلولها الإيجابي، فوصفها بـ(الرياضة المميتة) عند عدم مراعاة الشباب لحركات المارين، نتيجة انتمائهم إلى طبقة غنية لا تبالي بإهدار المال، يصنف ذلك الوصف الخارجي الدال « ثمان سيارات آخر موديل ...» ترتفع إلى الأعلى على سبيل الاستعراض، إشارة إلى عدم التزام هذه الطبقة بتعليمات السير، وعجز الجانب السياسي (الحاكم) عن تنفيذ قانون العقوبات تجاههم، وهذا استدعاء للمسكوت عنه، ويتمثل بإرهاق الطبقة المتدنية، الواقعة تحت استعباد قوانين الحاكم غير العادلة فيهم، على عكس انفلات الطبقة الغنية.

في إيقاعات الوصف السردي الترميزي للشخصيات تكمن الدلالة السوسيولوجية، في المقطع الآتي: «وبدون أية إشارة من القدر وجدوا أنفسهم يتشقلبون في الهواء، ويتساقطون على الإسفلت

(1) فيلسوف الكرنتينة: 18

بعد أن اصطدمت سيارة الوايت بعمود الإنارة، وكان من حسن حظ الفيلسوف مشعل الذي كان قابعا في المؤخرة جهة اليمين أن الصدمة رمته بعيدا على أرض ترابية فلم يصب إلا برضوض خفيفة. كان عمود الإنارة ذلك منتصبا في وسط السكة تماما، لأنه.....

توسعة الشارع وسفلتته مجددا، لم تجرؤ البلدية على إزالته خوفا من التهم السياسية... فقد كانت صورة القحطاني الكبير معلقة أعلاه، وأية محاولة لإزالة الصورة من مكانها ستفسر على أنها مؤامرة ضد نظام الحكم، قد تصل عقوبتها إلى الإعدام، لذا فضلا البلدية أن تطبق المزيدالمزيد من السواتر الاسمنتية لحماية العمود من شتى الصدمات التي قد تؤدي لا سمح الله إلى سقوط صورة القحطاني الكبير»[1].

يتضمن تتابع الأفعال الوصفية «يتشقلبون، يتساقطون» نتائج الاصطدام بالعمود الموظف رمزا، يحمل رؤية انتقادية سياسية تجاه انتصاب عمود الإنارة وسط السكة، وما يسببه من حوادث تدل على قلة قيمة أرواح المحكومين، بوجودهم أسفل العمود، وقمع الأعلى للأسفل، بموقع صورة الحاكم أعلى العمود وسط السكة.

وعلى الرغم من الدلالة المبهجة المتعارف عليها للإنارة في الأماكن العامة، إلا أن لها في سياق الوصف دلالة سلبية تحمل عتمة القمع، التي تستشف من صوت السارد الساخر، بوصفه صوتا يوالي الجانب السياسي في الظاهر، ويتضمن رفض الأفراد الخفي للحاكم «... قد تؤدي – لا سمح الله – إلى سقوط صورة القحطاني ..»، يكشف السارد هذا القمع بتفسيره جوانب الحدث السياسي، بالقول: «أي محاولة لإزالة العمود ستفسر على أنها مؤامرة ضد نظام الحكم، قد تصل عقوبتها إلى الإعدام»؛ لذا لا تستطيع البلدية عمل أي شيء سوى أن تضيف المزيد من السواتر الاسمنتية لحماية عمود الإنارة، وتستشف وجهة نظر الشخصية / الساردة في مدى القمع بوضع (لا سمح الله) جملة اعتراضية خلفها تكمن سلبية الأوضاع في ظل حكم القحطاني للأفراد.

من القضايا السوسيو سياسية ثقافية، عدم استحقاق الشخصية للمنصب، نتيجة غياب القوانين، كما يشير الوصف الخارجي والمعنوي، الآتي:

(1) فيلسوف الكرنتينة: 24.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

"عقب انتظار دام أربع ساعات، سمح للفيلسوف مشعل الحجازي بمقابلة رئيس الجامعة، وعلى عكس ما توقع الفيلسوف كان رئيس الجامعة شابا وسيما، حليق الذقن، ويربي شاربين معقوفين، ويضفي على نفسه مهابة علمية بنظارته الطبية الكبيرة المربعة، رغم أنه لم يحمل أية درجة أكاديمية"[1]

فالوصف صريح يشير إلى الفئة العمرية الصغيرة لرئيس الجامعة، الذي لا يبدو عليه آثار الزمان، وجهد جمع العلم، فهو شاب وسيم، يربي شاربين معقوفين..؛ تستبعد رؤية السارد الخارجية أهليته لمنصب رئيس الجامعة، ولعدم استحقاقه يتمثل الموصوف مهابة زائفة بلبس نظارة طبية كبيرة مربعة.

ويتجلى مظهر القهر السياسي أثناء الوصف الخارجي لشخصية الفيلسوف، بعد خروجه من السجن، من قبيل:

"مشى باتجاه البحر محدودب الظهر، وبرزت العروق الخضراء نافرة في عنقه وكفيه ورجليه وذيله الطويل المهترئ من القدم، والمسود من تراكم الأوساخ بخيط ربلتي ساقيه، حافرا فيهما أودية من الذل والعبودية"[2].

يبدو أثر المعاناة على الفيلسوف، وكأنه في مرحلة متقدمة من العمر "محدودب الظهر، برزت العروق الخضراء نافرة في عنقه وكفيه.."، ومن تركيب الذيل في مؤخرته يستشف قهر السلطة للمحكوم، والذل والعبودية واسعة المدى كما يصرح الوصف "حافرا الذيل أودية من الذل والعبودية.." فمن " تعميق الوصف التركيبي للشخصية "تكشف الظروف النوعية للأبطال"[3] .

وفي سياق استرجاع الفيلسوف لأحداثه، يقارن حال الفقراء والأغنياء بوصف معنوي يتصل بصورة أساسية بالبنية الفكرية والأيدولوجية العامة للرواية، على النحو الآتي:

"الفقراء يستخدمون الحيلة لانتزاع فتات الموائد، والأغنياء يخدعون الأرض والسماء للاستيلاء على خيرات المائدة"[4].

(1) فيلسوف الكرنتينة: 288
(2) المصدر السابق: 259
(3) نفسه: 259
(4) نفسه: 55

يسبب وضع الفقراء اتخاذهم الحيلة وسيلة للوصول إلى الاستقرار المادي، من فتات وبقايا موائد الأغنياء، فبدا واقع الفقراء بين معاناتي الجوع والحيلة، وصراعهم مع الطبقة العليا، يذكر الفيلسوف في موضعين أن: "الأمنية الوحيدة في هذا العالم التي يسعى الجميع وراء تحقيقها هي الشبع"[1]، ويسترجع أيضا: "زملائي كانوا يفكرون في مستقبلهم على نحو مختلف تماما، واحد يتمنى أن يصير طبيبا، وآخر طيارا.. أما أنا فكنت أتمنى أن أصير شبعانا"[2].

وللأغنياء طرق سلبية يتخذونها لأجل الحصول على هدفهم، وهم يخدعون الأرض والسماء للاستيلاء على خيرات المائدة. من هنا بدا تماثل الحيلة / والخداع بين فئتين متصارعتين، ما يعكس سلبية الوضع القائم السوسيولوجي في مجتمع الشخصيات.

فعبر تقنية الوصف تجلت أحوال المحكومين منها: الفساد الاجتماعي الخلقي لدى شخصيات، والقهر الاجتماعي الذي تسلط على الأفراد من قبل القحطاني، إزاء فساده السياسي.

المحور الثاني: الوعي الممكن

يستوجب الوضع القائم "وعيا ممكنا يتجاوز في تطلعه وتعبيره عن مكنونه ذلك المستوى السكوني للوعي القائم ليشكل تصورا أمثل لمستقبل يمنح بعدا آخر لمعالجة الأزمة"[3].

على أثر الواقع القائم، السابق تحليل دلائله من عدة نصوص يكون الوعي الممكن في المقاطع نفسها؛ لوجود الشخصية الرئيسة (الفيلسوف) في كل المقاطع بوصفه رؤية إيديولوجية رافضة للواقع، ينوب صوته عن صوت الجماعة الخفي.

ففي المقطع الحواري الأول:

"- القحطاني للفيلسوف: هل ظلمك أحد من رعيتي؟

(1) فيلسوف الكرنتينة: 54
(2) المصدر السابق: 54
(3) البنيوية التكوينية: 161

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

– الفيلسوف: نعم فإني وصلت إلى مقبرة زيمة بالأمس، فما والله ذقت حتى قطرة ماء واحدة، وإني لأوشك على الهلاك من العطش.

– القحطاني: لو كنت أسقيتهم لسقوك"[1].

انتهى الحوار برفض الفيلسوف لمراودة الغيداء والشيخ له عن نفسيهما، وهي رؤية انتقادية من المجتمع، رافضة لنظام وسياسة الحاكم، الصوت المقابل للفيلسوف في المقطع. ورؤيته – هنا – ليست فردية مستقلة بالشخصية، بل تحمل وعيا جماعيا، يتطلع إلى تغيير وضع المجتمع بتغيير الحاكم، يمثل هذا الوعي الممكن الذي عده غولدمان مرحلة تالية للوعي القائم.

وفي حوار الحوصلي والشاعر شيحان، يذكر هذا الأخير : "سأنشر قصيدة في مدح خصال القحطاني الكبير، وأذيلها بثلاثة أبيات، وأشرح فيها ظروفي المادية الصعبة التي حالت دون تفرغي لكتابة الشعر "[2] .

فالوعي الممكن كائن في الطموح في تغيير واقع الشاعر، بعدم اتخاذ فنه وسيلة لغرض وعائد مادي، ما يدل على عدم وعي الجهة الحاكمة بقيمة الأدب، من ثم حرمان الشاعر من الحقوق.

وفي المقطع الحواري الثالث بين الفيلسوف وحصة، تسمع هذه الأخيرة من الفيلسوف رؤية انتقادية في سبب فقر المجتمع، الذي يعزى إلى عدم مزوالة الفرد للعمل المناسب له، ويرى الفيلسوف الخروج من الفقر بـ "عمل انقلاب هائل في مجتمعنا؛ لكي يزاول كل فرد المهنة التي تتجلى عبقرية عمله فيها"[3]، يواجه بهذا القرار الجانب السياسي المتمثل بالحاكم القحطاني، وهنا يكمن الوعي االممكن، وما يتضمن من مطلب جماعي لا فردي.

ولا يخلو الحوار من ذكر سيرة الفيلسوف، الذي يمثل مطلب الوعي الممكن، بما يسعى إليه، من تطوير وأنسنة الديدان (رعية الحاكم)، بالنظر إلى مكانة الأديب.

(1) فيلسوف الكرنتينة: 34
(2) المصدر السابق: 95، 96
(3) المصدر نفسه: 91

وأخيرا يتضمن الحوار اقتراح السفير للحاكم وضع الأذيال في مؤخرة كل فرد من رعيته، استعبادا وقمعا لهم، تحت رغبات الحاكم غير السوية، يقابل هذا الفيلسوف وهو يمثل الصوت الجماعي الرافض لذلك، ففي حوار مباشر سابق يخاطب فيه السفير الحاكم: " لقد عاد الدكتور إلى بلاده وأهله منذ ثلاث جثث وفي ذهنه أن يحاول نشر أفكاره التطورية الهادفة إلى أنسنة الديدان في غضون جيل واحد، جيلنا واحد، وأرى أننا الآن – وهذا رأيي الشخصي – نعيش في مرحلة تغيرات ذهبية، وستكون لحظتنا هذه لحظة فاصلة في التاريخ"[1]. وعلى مدى الرواية تكرر تركيب وصف الزمن (ثلاث جثث) الدال على مدى المعاناة التي واجهها الفيلسوف لأجل تغيير أوضاع أفراد الرعية أمام سلطة الحاكم وفساده.

ووصف المرحلة العمرية (العام) بالجثة لم يقتصر على الفيلسوف فقط، فقد وصفت أعمار الشخصيات في متن الرواية بذلك؛ للدلالة على اللاحياة بشمول القمع والفساد جوانب حياة الأفراد أثناء سلطة الحاكم القحطاني.

ويذكر أيضا: "من المنجزات الهامة التي يعتز بها الدكتور تخريجه لحوالي ثمانين عالما إنسانويا من مركزه، هؤلاء الذين يحملون الآن مشعل الإنسانوية إلى كل جهات الأرض"[2]، من هنا مثل الفيلسوف الوعي الممكن المتطلع لمستقبل أفضل، للجماعة التي يمثلها، الموجودة في فضائه الزمكاني.

ويستشف الوعي الممكن من مقاطع وصفية، تستجلى فيها الحالة الانفعالية للفيلسوف والمعلم في الآتي: "مر بالقرب من مدرسة ابتدائية، واستفزه منظر معلم ملتح، يتطاير الشرر من عينيه، .."[3]

في المقطع تم عرض رؤية السارد في علاقة المعلم السلبية بطالب الابتدائية، ويتجلي موقف الفيلسوف الرافض من خلال الوصف "استفزه منظر المعلم.."، وفيه يكمن الوعي الممكن وهو يحمل استنكاره لأسلوب المعلم، وطموحه – بوصفه صوتا يمثل الجماعة – في محو ذلك مستقبلا.

وفي وصف آخر كان الفيلسوف شخصية مشاركة له رؤية:

(1) فيلسوف الكرنتينة: 215
(2) المصدر السابق: 215
(3) المصدر نفسه:14

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

"ولج الفيلسوف أحد المراكز التجارية الفاخرة، وهابه عدد الشباب الفاغري الأفواه، الذين ليس لتواجدهم أي غرض حقيقي باستثناء معاكسة ومشاكسة الإناث، ولاحظ أنهم يرتدون ثيابا بيضا ومخضرة، تضيق بشدة عند الخصر والأكتاف، وكأنها فساتين نسائية...."[1]، إذ كان الوعي الممكن أمل الفيلسوف حاضرا ومستقبلا في تطبيق أنسنة الديدان ورفع أخلاقيات الشباب

ويستشف الوعي الممكن في سياق وصف سردي، بالرؤية الانتقادية من قبل الفيلسوف في لامبالاة الشباب – المنتمين إلى الطبقة الغنية – بعامة الأفراد المارين من أمامهم.

"أراد الفيلسوف أن يعبر السكة، لكن المفطحين استوقفوه بعروضهم البهلوانية الخطرة، التي يقومون بها، بغرض جذب اهتمام الجنس الآخر، ونيل نظرة استحسان منه، شاهد ثمان سيارات آخر موديل..."[2] وعند سقوطهم تحت عمود الإنارة الموظف رمزا، يكمن الوعي الممكن ورفض الفيلسوف لقمع الحاكم المثبتة صورته أعلى العمود".

على عكس ما توقع الفيلسوف كان رئيس الجامعة شابا وسيما، حليق الذقن، ويربي شاربين معقوفين، ويضفي على نفسه مهابة علمية بنظارته الطبية الكبيرة المربعة، رغم أنه لم يحمل أية درجة أكاديمية.."[3] إذ يشير السارد / الواصف بعدم توقع الفيلسوف إلى الطموح المستقبلي في اختيار رئيس الجامعة وفقا لما في القانون من معايير استحقاقه للمنصب ومن ثم ضمان إفادة المجتمع به.

ويستشف الوعي الممكن من وصف الفيلسوف وصفا حسيا إيحائيا، تحمل دلالته رفض الفيلسوف للذل والعبودية "مشى باتجاه البحر محدودب الظهر، وبرزت العروق الخضراء نافرة في عنقه وكفيه ورجليه وذيله الطويل المهترئ من القدم، والمسود من تراكم الأوساخ بخيط ربلتي ساقيه، حافرا فيهما أودية من الذل والعبودية"[4].

(1) فيلسوف الكرنتينة: 17
(2) المصدر السابق: 18
(3) نفسه: 288
(4) نفسه: 259

ويكشف صوت الفيلسوف خلال مقارنة وصفية طموحه في محو التباين الطبقي ووجود فئتي الغني/ الفقير "الفقراء يستخدمون الحيلة لانتزاع فتات الموائد، والأغنياء يخدعون الأرض والسماء للاستيلاء على خيرات المائدة"[1].

احتوت المقاطع السابقة على طموحات السارد في تغيير أوضاع الأفراد المحكومين، والوقوف ضد سياسة الحاكم وقمعه واستعباده لهم.

نتائج البحث:

تستقي الرواية موضوعاتها من عمق الواقع، والوضع القائم الآني للمجتمع، والمطموح فيه، الممكن الآتي، برغبة التغيير ورسم مستقبل أفضل. وذلك عبر عناصر فنية تشغل فيها الرواية الإجراءات البنيوية مرتبطة بمجتمع الرواية، إذ يتم الكشف عن الموضوعات السوسيوسياسية اقتصادية دينية ثقافية، بالوقوف على مواقف الشخصية ورؤاها، من مشهد حوارها الخارجي الذي يمكن المتلقي من التزامن مع صوتها وانفعالاتها بعيدا عن صوت الراوي، وكذلك وصفها سواء أكان وصفا خارجيا أم داخليا، ووصف أفعالها، للتعريف بحالة الشخصية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية والسياسية، وانعكاس ذلك عليها.

ويتم الوصول إلى الرؤى من خلال الكشف عن أدوار العناصر والأساليب منها: الحوار والوصف اللذان لا يكون لهما دور محايد، بارتقاء دوريهما، وتجلي موقف الشخصية الرئيسة (الفيلسوف) – من خلالهما – تجاه السلطة الحاكمة، فضلا عن موضوعات اجتماعية سياسية لشخصيات أخرى، تعكس علاقة الحاكم القحطاني السلبية بالرعية.

إن بروز المضمون من خلال الشكل، أي من عناصر وأساليب الرواية هو منهج وسير باختين البحثي وفاليري زيما من بعده، في تحليل النص على أساس تعاضد المضمون والمبنى معا، استفادة من البنيوية والواقع الفني في النص، تأسيسا للسوسيونصية، وابتعادا عن النظر إلى المضمون كقضية انعكاس آلي للمجتمع.

(1) فيلسوف الكرنتينة: 55

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

المصادر والمراجع:

1. الأهدل، وجدي، فيلسوف الكرنتينة، مركز عبادي صنعاء، ط1، 2007م.
2. باختين، ميخائيلاالخطاب الروائي، تر: محمد برادة ، دار الأمان، الرباط، ط2، 1987م.
3. بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي، المجلس الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1990م.
4. بحري، محمد الأمين، البنيوية التكوينية من الأصول الفلسفية إلى الأصول المنهجية دراسة في نقد النقد، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2015م.
5. البدوي، محمد علي، علم اجتماع الأدب النظرية والمنهج والتطبيق، دار المعرفة الجامعية.
6. بليخاتوف،جورج، الفن والتصور المادي للتاريخ، تر:جورج طرابشي، دار الطليعة بيروت، ط. 1
- تودروف، تزفيطان باختين المبدأ الحواري، تر: فخري صالح، المؤسسة العربية، بيروت، ط2، 1996م.
7. جاد، عزت، نظرية المصطلح النقدي، الهيئة العامة المصرية، ط1، 2002م.
8. رزق، صلاح، أدبية النص محاولة لتأسيس منهج نقد عربي، دار غريب، القاهرة، 2002م.
9. زيما، بيير، النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع للنص الأدبي، دار الفكر ، القاهرة، ط1، 1991م.
10. عبد السلام، فاتح، الحوار القصصي، المؤسسة العربية، بيروت، ط1، 1999م.
11. عيلان، عمرو، الإيديولوجيا وبنية الخطاب الروائي، دراسة سوسيوبنائية في روايات عبد الحميد هدوقة، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، ط1، 2001م.
12. لحمداني، حميد، النقد الروائي والإيديولوجيا من سوسيولوجيا الرواية إلى سوسيولوجيا النص الروائي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1990م.
13. لوبوك، بيرسي، صنعة الرواية، ت: عبد الستار جواد، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، 1981م.
14. الماضي، شكري عزيز، في نظرية الأدب، دار المنتخب العربي، بيروت، ط١، 1993م.
15. نجمي، حسن، شعرية الفضاء، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2000م .

16.هيجل، جورج فلهلم، علم الجمال وفلسفة الفن، تر: مجاهد عبد المنعم مجاهد، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، مصر، ط1، 2010م.
17.يوسف، آمنة، تهجين الاتجاه في سرد ما بعد الحداثة، المؤسسة العربية، بيروت، ط1، 2012م.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

تنمية مهارة الاستماع عند الطالب الجامعي

د. عبد الله بن خميس بن عبد الله المانعي(*).

الملخص:

يتناول هذا البحث الاستماع اللغوي وأهميته في العملية التعليمة على المستوى الجامعي، ودوره في عملية الاتصال بين المحاضر والطالب، وكيفية تنمية هذه المهارة لدى الطالب، حيث إن مهارة الاستماع من المهارات التي ترتكز على مجموعة من العمليات العقلية المعقدة، وذلك لارتباط مهارة الاستماع مع مهارة التفكير، وهما مهارتان تمثلان الدور الرئيس في العملية التعليمية. فلا يمكن أن تتم العملية التعليمية دون استماع ولا يمكن أن يحدث استماع دون تفكير، فالمتحدث مرسل، والمستمع مستقبل أو متلقي، وكلا الطرفين لا بد أن ينطلقا من الجانب العقلي الذي يمثل المحور الأساسي في عملية الاستماع.

الكلمات المفتاحية: مهارة؛ الاستماع، الطالب

Developing Listening Skill for University Students

Abstract:

This research deals with the linguistic listening and its importance in the educational process at the university level, its role in the communication process between the lecturer and the student and how to improve this skill for the university student. This is so because the skill

(*) محاضر بقسم اللغة العربية، كلية التربية والآداب، جامعة صُحار. سابقا. أستاذ مساعد بكلية أحمد بن محمد العسكرية

a.k.a-512@hotmail.com

of listening is one of the skills that are based on a set of complicated mental processes, as it is linked with the skill of thinking. The two skills play the core role in the educational process; the educational process cannot take place without listening, and listening cannot occur without thinking. The speaker serves as a sender and the listener as a receiver, and both parties must proceed from the mental aspect which represents the main focus in the listening process.

Keywords: Developing -Listening Skill University Students

مقدمة:

الاستماع من أهم فنون اللغة، وله مكانة كبيرة في حياتنا، ويعد الخادم لكل مهارات اللغة الأخرى (التحدث، القراءة، الكتابة)، وهو وسيلة الإفهام في عملية الاتصال اللغوي، ويأخذ النصيب الأكبر من وقتنا –لاسيما في عصرنا– فعملية الاتصال الإلكتروني التي حدثت في عصرنا أعطت هذه المهارة أهمية بالغة الخطورة.

كما أن مهارة الاستماع لها أهمية قصوى في العملية التعليمية، لأنها جزء مهم في عملية التعليم بل هي أول ما يُبْدأُ به في العملية التعليمة منذ الصفوف الأولى وحتى الانتهاء من الجامعة، وكذلك في مراحل الدراسة العليا.

لذلك ارتأى الباحث تسليط الضوء على هذه المهارة المهمة في العملية التعليمية على المستوى الجامعي، وتقديم حلول لهذه المشكلة التي بدأت تمثل ظاهرة سلبية لدى الطالب الجامعي.

فمن التجربة العملية للعملية التعليمية في الجامعة وجدت شرودًا ذهنيًا عند الطلاب، وانشغالًا عن المحاضرات التي كان من المفترض أن يركز عليها الطالب ويكون مستمعًا جيدًا.

لذلك جاء هذا البحث ليسلط الضوء على هذه المهارة عند فئة تعليمية محددة وفي مرحلة علمية

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

محددة، وليبين أهمية مهارة الاستماع، وكيفية معالجة الخلل الذي يحصل بين المرسل (المتحدث)، والمستقبل (المتلقي)، ووضع حلول ومقترحات علمية وعملية.

دراسات سابقة:

من أهم الدراسات السابقة التي تناولت بعضًا من جوانب موضوع البحث، هي:

- المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، للباحثين: رافد صباح التميمي وبلال إبراهيم يعقوب. تناول الباحثان في هذه الدراسة المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وكان محور البحث هو عملية التواصل بشكل عام من خلال المهارات اللغوية الأربع، والوظائف التي تؤديها من منظور اجتماعي وفلسفي، وانعكاس ذلك على الأداء اللغوي للمتعلمين.
- المهارات اللغوية الأربعة في ظل الإصلاحات التربوي الجديدة، للباحثة: حنان عثامنة. تحدثت هذه الدراسة عن المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وانحصرت الدراسة في المرحلة المتوسطة من مراحل التعليم، وقامت الباحثة بربط المهارات اللغوية الأربع بمحتوى المناهج التي يتم دراستها في الجزائر، وذكرت في دراستها الحلول الممكنة لإصلاح المناهج بما يتوافق ويتلاءم مع التطور العلمي والتربوي الحديث.
- مشكلات تعليم مهارة الاستماع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، للباحث: محمد قاسم محمد غفور. خصص الباحث دراسته عن مهارة الاستماع للمتعلمين الذين يدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأنها تمثل أهمية كبيرة في مجال تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

واقتضت ضرورة البحث أن ينتظم تحت العناوين الآتية:

تعريف المهارة، وعناصرها، وشروطها، ومن ثم الحديث عن الاستماع، وتعريفه، وبيان أهميته،

وعلاقته بالمهارات اللغوية الأخرى (التحدث، القراءة، الكتابة)، وأنواعه.

وتتطرق البحث إلى الحديث عن الاستماع والتعليم، والأهداف المرتبطة بهما، وما ينبغي مراعاته، في درس الاستماع، والخطوات العملية لدرس الاستماع، وكيف نجعل الطالب مستمعًا جيدًا. ثم خُتِمَ البحث ببعض المقترحات والحلول التي تمثل وجهة نظر الباحث.

وبما أن البحث العلمي له مسار منهجي، فقد التزم الباحث في مساره البحثي بالمنهج الوصفي التحليلي.

مهارة الاستماع Listening Skill

أولا: تعريف المهارة

لغة: عرّفها الرازي بقوله: الْمَهَارَةُ، بِالْفَتْحِ الْحِذْقُ فِي الشَّيْءِ، وَقَدْ مَهَرْتُ الشَّيْءَ أَمْهَرُهُ بِالْفَتْحِ مَهَارَةً بِالْفَتْحِ أَيْضًا[1]. وقال الهروي: الماهر، الحاذق بكلّ عمل، ويقال: مَهَرتُ بِهَذَا الْأَمر أمهَرُ بِهِ مهارةً: إذا صرتَ بِهِ حاذِقًا[2]. ومنه قوله: "الْماهِرُ بالقُرْآنِ مع السَّفَرَةِ الكِرامِ البَرَرَةِ"[3].

اصطلاحا: هناك عدة تعريفات للمهارة منها:

1) تُعرّفُ المهارة على أنها "القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة"[4].

2) وجاء في تعريف المهارة في معجم مصطلحات التربية بأنها "تناسق تحصيلي، أو عملية عقلية

(1) مختار الصحاح: 300/1.
(2) تهذيب اللغة: 159/6.
(3) أخرجه مسلم (798).
(4) اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين: 15.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

تبلغ درجة عالية من الكفاءة والمهارة بواسطة الممارسة والتمرين"[1].

4) ويعرفها مان Munn بأنها "الكفاءة في أداء مهمة ما". ويميز بين نوعين من المهام: الأول: حركي، والثاني: لغوي. ويضيف بأن المهارة الحركية هي: إلى حد ما لفظية، وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية"[2].

يتضح مما سبق، أن المهارة: نشاط جسدي، يقوم به عضو من أعضاء الجسد؛ كالعقل، أو العين، أو اللسان، أو اليد، وهو شيء يمكن أن يكتسبه الإنسان، أو يتعلمه عن طريق الممارسة والتدريب، ويبدأ بالمهارات الصغرى، ثم الكبرى حتى يصل إلى الجودة والاتقان، وهو أمر يمكن قياسه من خلال أداء الفرد، والممارسة العملية له، ويختلف الأفراد في إتقانه بحسب مستوى الأداء، وما يملكه الفرد من معلومات، ومفاهيم، ورصيد معرفي.

عناصر المهارة[3]:

للمهارة أربعة عناصر رئيسة:

1) الوقت 2) الجهد 3) الإتقان 4) المعرفة

ويُشْترط للمهارة شرطان:

الأول: أن يكون النشاط الذي يقوم به الإنسان موجهًا نحو تحقيق هدف معين.

الثاني: أن يكون مرتبًا ومنظمًا من أجل إنجاز الهدف المنشود، والغاية المرجوة في وقت قصير قدر الإمكان.

---

(1) معجم مصطلحات التربية والتعليم، جرجس ميشال، مادة (مهارة).

(2) المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها: 29.

(3) ينظر: المهارات اللغوية: 29– 42. تنمية مهارة القراءة والكتابة: 19

ثانيا: تعريف الاستماع

لغة: السِّينُ وَالْمِيمُ وَالْعَيْنُ أَصْلٌ وَاحِدٌ، وَهُوَ إِينَاسُ الشَّيْءِ بِالْأُذُنِ، تَقُولُ: سَمِعْتُ الشَّيْءَ سَمْعًا[1]. وقال ابن منظور: سمع: السَّمْعُ، حِسُّ الأُذن، وَقَدْ سَمِعَه سَمْعاً وسِمْعاً وسَماعاً وسَماعةً وسَماعِيةً، وسَمَّعَه الصَّوْتَ وأَسمَعه: اسْتَمَعَ لَهُ[2].

اصطلاحا: يعرف الاستماع بأنه "عملية عقلية تتطلب جهدًا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة"[3].

وقيل المقصود من الاستماع هو "الإنصات، والفهم، والتفسير"[4].

ويمكن تعريف الاستماع بأنه: عملية إنصات للرموز اللغوية التي تصدر من المتحدث، ثم فهم صحيح لهذه الرموز مع تفسير لها بتفكير سليم، ثم الحكم عليها في ضوء معايير مناسبة. وهي مهارة نامية، تتطور وتنمو بصورة تدريجية من خلال التعليم، والتراكم المعرفي، والمخزون اللغوي الذي يكتسبه الإنسان عن طريق حاسة السمع.

مراحل الاستماع[5]:

المرحلة الأولى: يتم فيها إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.

---

(1) مقاييس اللغة: 102/3.

(2) لسان العرب: 162/1.

(3) طرق تعليم اللغة العربية: 146.

(4) في طرائق تدريس اللغة العربية: 305.

(5) المهارات اللغوية: 29– 42. تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع: 26. فنون تدريس اللغة العربية:69–99. تدريس اللغة العربية: 75–80

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

المرحلة الثانية: فهم مدلول هذه الرموز اللغوية.

المرحلة الثالثة: إدراك الوظيفة الاتصالية، أو الرسالة المتضمنة للرموز، أو الكلام المنطوق.

المرحلة الرابعة: يتم فيها تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمته ومعاييره.

المرحلة الخامسة: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها.

أركان الاستماع:

الأول: متحدث / مُرْسِل.

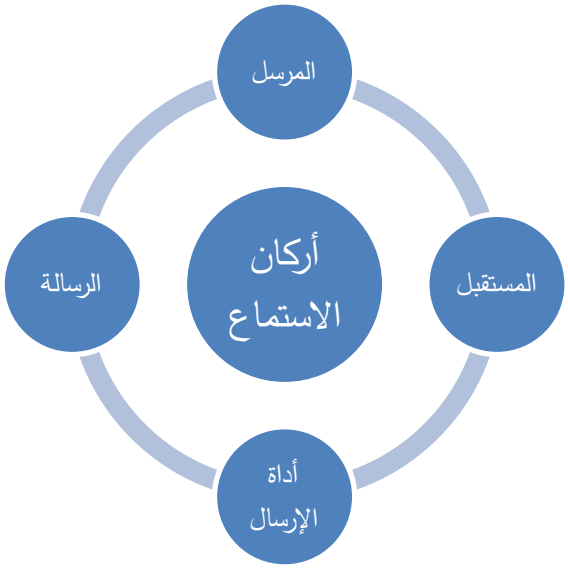
الثاني: مستمع / مُسْتَقْبِل.

الثالث: أداة الإرسال / وسيلة.

الرابع: رسالة / مضمون / محتوى.

المُرْسِل هو الذي يقوم بإنتاج المادة المسموعة، **والمُسْتَقْبِل** هو الذي توجه إليه الرسالة والذي بدوره يقوم بفك الرموز وفهم المحتوى، **وأما الوسيلة** فهي الطريقة التي يتم من خلالها نقل المعاني والأفكار وتمرير المحتوى من المرْسِل إلى المسْتَقْبِل، **وأما الرسالة** فهي المعلومات (المادة الخام) التي يرغب المرْسِلُ أو المتحدث إيصالها إلى المرْسَلِ إليه أو المستمع[1].

(1) المهارات اللغوية: 159.



أهمية الاستماع:

قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[1].

يُعَدُّ الاستماع من المهارات المهمة إذ يعتمد بشكل أساسي على حاسة السمع التي جاء ذكرها في القرآن الكريم في أكثر من سبعة وعشرين موضعا؛ لأنها من أدق الحواس وأرقاها، كما أنها تمثل عاملًا مهمًا من عوامل الاتصال اللغوي.

قال تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾[2].

وقال تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ﴾[3].

وقال سبحانه: ﴿إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾[4].

(1) سورة الأعراف، الآية: 204.
(2) سورة الإسراء، الآية: 36.
(3) سورة البقرة، الآية 20.
(4) سورة النساء، الآية: 58.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وقال سبحانه: ﴿إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾[1].

وقال سبحانه: ﴿وَلَقَدْ مَكَّنَّاهُمْ فِيمَا إِنْ مَكَّنَّاكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَارًا وَأَفْئِدَةً فَمَا أَغْنَى عَنْهُمْ سَمْعُهُمْ وَلَا أَبْصَارُهُمْ وَلَا أَفْئِدَتُهُمْ مِنْ شَيْءٍ إِذْ كَانُوا يَجْحَدُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ﴾[2].

وقال سبحانه: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعْمَى أَبْصَارَهُمْ﴾[3].

فهذه النصوص وغيرها قدم الله فيها حاسة السمع على حاسة البصر؛ لأنها أهم حواس الإنسان، وأكثرها استعمالًا، ولأن الإنسان يدرك بحاسة سمعه مالا يدركه بغيرها.

وللاستماع أهمية كبيرة في حياتنا العملية، حيث يلعب دورًا أساسيًا في عملية التواصل بين البشر، وخاصة التواصل اللغوي، وهو الوسيلة الأساسية في تحقيق الفهم الذي ينبثق عن عملية التواصل.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن نسبة 45% من الناس يقضون وقتهم في الاستماع[4]، وفي تقديري نسبة السماع عند الناس الآن تزيد على 45%، بسبب أننا تحولنا إلى مستقبلين، وذلك بسبب انتشار القنوات الفضائية، وأجهزة الهواتف المتنقلة، ومتابعة الأخبار والبرامج الأخرى، فالإنسان -يوميا- يتعرض إلى كمٍّ هائل من الرسائل الصوتية التي تأخذ منه وقتا طويلًا، وتتطلب منه استماعًا دقيقًا ومركزًا.

وقد ذكر أحد الباحثين العلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى، من حيث الأداء

(1) سورة الإنسان، الآية: 2.
(2) سورة الأحقاف، الآية 26.
(3) سورة محمد، الآية: 23.
(4) فنون تدريس اللغة العربية: 74.

والممارسة "بأن الفرد العادي يستمع إلى ما يوازي كتابًا كل يوم، ويتحدث بما يوازي كتابًا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابًا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابًا كل عام"[1].

هذا إذا ما علمنا أن الثقافة العربية كانت تعتمد في بداياتها على ركني السماع والمشافهة، حيث كان السماع يمثل الركيزة الأساسية في نقل المعارف والعلوم من جيل إلى جيل، ومن قرن إلى قرن. إن علماء المسلمين الأوائل كانوا يقولون: "أول العلم الصمت، والثاني الاستماع، والثالث الحفظ، والرابع العمل به، والخامس نشره.."[2].

ويتواصون بحسن الاستماع، قال محمد بن حفص: كن إلى الاستماع أسرع منك إلى القول، وإنَّ خطأ القول أشد حذرا من خطأ السكوت.

وقال الحسن: إذا جالست العلماء فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول، وتعلم حسن الاستماع، كما تتعلم حسن القول، ولا تقطع على أحد حديثه[3].

ومما يدل على أهمية الاستماع أن الطفل أول ما يبدأ عملية النطق؛ فإنه يبدأها بالمحاكاة للآخرين، وهذه المحاكاة مبنية على ما يتلقفه سمعه، وما يطرق أذنه من كلمات، وعبارات، وحروف، فهو يستمع أولًا ثم يردد ما يسمع، فالاستماع شرط في عملية النمو اللغوي لدى الإنسان عموما ولدى الأطفال خصوصا؛ لأنه يمثل مرحلة البناء والمخزون اللغوي للمصطلحات والمترادفات؛ ولذلك قال الله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[4]. فقدم حاسة السمع على حاستي البصر والفؤاد.

(1) فنون تدريس اللغة العربية: 74، المرشد في تدريس اللغة العربية: 80.
(2) البيان والتبيين: 138/2.
(3) المرجع السابق.
(4) سورة النحل، الآية: 78.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الفرق بين الاستماع، والسماع، والإنصات، والسمع: فرّق علماء اللغة بين أربعة مصطلحات متعلقة بمفهوم الاستماع، وهي: **السمع، والسماع، والاستماع، والإنصات**، فعرفوا السمع بأنه: "الحاسة العضوية التي يتم من خلالها التقاط الأصوات، فهو اسم آلة لإدراك المسموع".

وأما السماع فيكون اسمًا للمسموع يقال لما سمعته من الحديث هو سماعي، ويكون بمعنى السمع، تقول: سمعت سماعًا كما تقول: سمعت سمعًا، ويكون بقصد وغير قصد. **وأما الاستماع** فهو الاستفادة من المسموع بالإصغاء إليه، ويكون بقصد.

وأما الإنصات، فهو السكوت مع الإصغاء، والتركيز، والابتعاد عن المشتتات الذهنية"[1].

ولذلك نجد القرآن الكريم قد فرق بين هذه المصطلحات اللغوية بدقة متناهية، **ففي حالة السماع**، قال تعالى: ﴿وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ﴾[2].

وفي حالة الاستماع قال تعالى: ﴿وَإِذْ صَرَفْنَا إِلَيْكَ نَفَرًا مِنَ الْجِنِّ يَسْتَمِعُونَ الْقُرْآنَ﴾[3].

وفي حالة الإنصات مع الإصغاء، قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾[4]. وقال سبحانه: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ﴾[5].

علاقة الاستماع بالمهارات اللغوية:

للاستماع أهمية كبرى في كونه فنًا ترتكز عليه كل مهارات اللغة من تحدث، وقراءة، وكتابة،

---

(1) ينظر: لسان العرب: 162/8؛ الفروق اللغوية: 18/1، 49، 55، 118.
(2) سورة القصص، الآية: 55.
(3) سورة الأحقاف، الآية: 29.
(4) سورة الأعراف، الآية: 204.
(5) سورة الحج، الآية: 73.

فعلاقة الاستماع بالتحدث "تتجلى في أن التحدث يمثل فن التحدث، والاستماع يمثل جانب الاستقبال، ولا يمكن للمتكلم أن يكتسب اللغة إلا من خلال استماعه.. أضف إلى ذلك أن المستمع لو استمع إلى نماذج راقية فإنه، سيكتسب القدرة على التحدث بطلاقة" (1).

فلذلك توجد علاقة وطيدة بين الاستماع والتحدث؛ لأنه لا يمكن تصور وجود أحدهما دون الآخر.

وكذلك الحال بالنسبة للقراءة، حيث ترتبط المهارتان ببعضهما وتكونّان علاقة تبادلية، من خلال الربط بين المهارتين أداءً ونتيجة، فالاستماع يتم من خلاله تحصيل الأفكار التي تتم عن طريق الأذن والتي بدورها تترجم الكلمة المسموعة لتصل إلى معناها.

وتشترك المهارتان في كونهما مهارتا إنتاج، و"تستند العلاقة بين القراءة والاستماع إلى جوهر هاتين العمليتين، والهدف الرئيس منهما، وهو "الفهم"(2).

كما أنه توجد علاقة بين مهارة الاستماع ومهارة الكتابة، فإتقان مهارة الكتابة يعتمد أساسا على الاستماع الجيد، الذي يمكن المتعلم من التمييز بين الحروف، والمستمع الجيد يستطيع أن يزيد من ثروته اللغوية والفكرية والثقافية، فيزداد تعبيره غنى وثروة (3).

ولذلك يعد الاستماع أحد فنون اللغة الأربعة، بل أولها، ثم يأتي بعد ذلك التحدث أو المحادثة، ثم القراءة، ثم الكتابة.

---

(1) مهارة التحدث العملية والأداء: 146.

(2) المرجع السابق.

(3) ينظر: تنمية مهارة القراءة والكتابة: 73؛ تدريس فنون اللغة العربية: 125.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

أنواع الاستماع:

ذكر الباحثون والدارسون من المختصين أنواعًا مختلفة من الاستماع، وذلك بحسب المجال الذي يركز عليه الباحث أو الدارس في بحثه ودراسته، **ويمكن تقسيم السماع من منظور شخصي، واجتهاد فردي إلى قسمين رئيسين** [1]:

الأول: الاستماع العام: ويسمى، الاستماع السطحي، أو غير المركز، أو الهامشي، أو الاستمتاعي، وكل هذه الأنواع من الاستماع يمكن أن تندرج تحت مصطلح واحد وهو الاستماع العام.

وعليه فالاستماع العام: هو الذي يحدث بين شخصين وأكثر، وغير محدود بزمن، ومواضيعه أو محتواه غالبا ما تكون عامة وليست محصورة في موضوع معين.

ونجد نسبة التركيز فيه ليست عالية، وتختلف من شخص لآخر، وذلك بحسب الأشخاص المستمعين من حيث مستواهم العلمي، والفكري، والعمري، والمركز الاجتماعي، وكذلك الموقف الذي يحدث فيه الاستماع، والمؤثرات الداخلية والخارجية.

ومن أمثلة هذا النوع من الاستماع ما يحدث في حياة الناس العامة، أو الممارسات اليومية المتكررة؛ كالمجالس العامة، ومجالس السَّمَرِ، واللقاءات العائلية، وكذلك ما يُسْمَعُ في وسائل الإعلام.

الثاني: الاستماع الخاص (التعليمي): ويسمى الاستماع اليقظ، أو المركز، أو النقدي، أو التحليلي، وهذا النوع من الاستماع يمكن أن يندرج تحت مسمى واحد وهو الاستماع الخاص أو التعليمي.

---

(1) ينظر: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: 67–78؛ تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية: 79؛ المرجع في تعليم اللغة العربية (الجزء الأول): 415–441، تدريس فنون اللغة العربية: 69–99.

ومن ثم فإن الاستماع الخاص أو التعليمي: هو الاستماع الذي يحدث بين شخصين أو أكثر، ولكنه مقيد بعدد، ومحدود بزمن، ومحتواه غالبًا ما يكون علميًا، ومحصورا بمواضيع محدده وغير مشتتة، وتكون نسبة التركيز فيه عالية والاهتمام به أكبر.

وهذا النوع من الاستماع لا يحضره إلا أصحاب الاختصاص، ومن له ميول أو اهتمام بما يتم طرحه في مجلس الاستماع، ومن أمثلة هذا النوع من الاستماع ما يُعْقَدُ من دورات ومحاضرات علمية، وندوات ثقافية وفكرية، ومجالس وأندية ومقاهي أدبية، سواء كانت رسمية كالذي يحدث في الجامعات والكليات والمعاهد وغيرها، أو غير رسمية كالذي يقام في المساجد والأندية، والمؤسسات الثقافية العامة، والأماكن العلمية الخاصة.

الاستماع والتعليم:

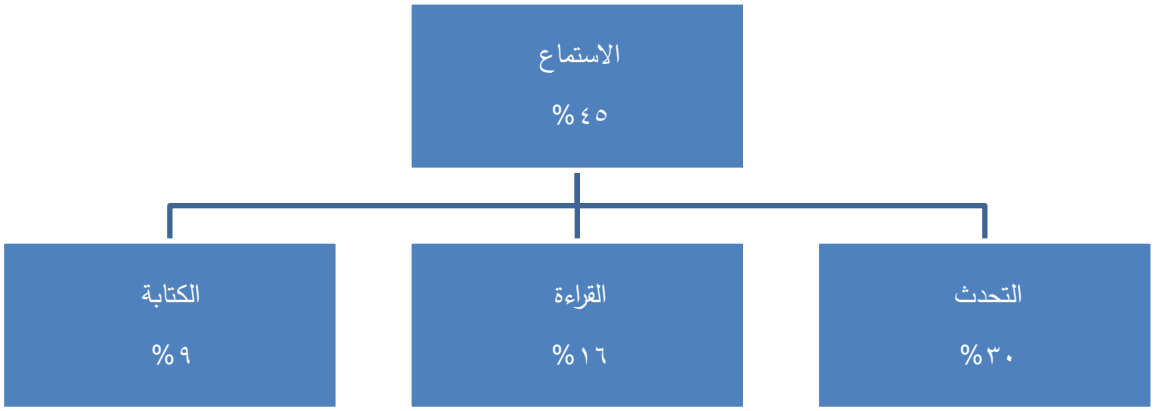
"إن الاستماع عامل مهم في عملية الاتصال، فقد لعب دورًا هامًا في عملية التعليم والتعلم على مر العصور"[1]، لذلك فإن مهارة الاستماع من أهم المهارات التي يتم استخدامها في العملية التعليمية، بل هي أول مهارة تستخدم في التعليم في جميع مراحله ومختلف مستوياته، فالإنسان يبدأ مراحل تَعَلُّمِهِ مستمعاً، ثم متحدثاً؛ فلهذا يعد الاستماع وسيلة رئيسة للمتعلم، ويمارس في أغلب جوانبه التعليمية.

فالاستماع جزءٌ رئيسٌ في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المضمار. فقد كشفت بعض هذه الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض هذه البلاد يخصصون 30% من برنامج تعليم اللغة للحديث، و16% للقراءة، و9% للكتابة، و45% للاستماع [2].

(1) فنون تدريس اللغة: 71.

(2) المرجع السابق: 72.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663



وهذا يعطينا مؤشرًا على أهمية مهارة الاستماع، وأنه ينبغي أن تلقى عناية فائقة، واهتمامًا كبيرًا في العملية التعليمية، كونها أول مهارة يستخدمها المتعلم إذا رغب في التعلم، وأراد اكتساب المعرفة، واتقان بقية المهارات اللغوية من تحدث، وكتابة، وقراءة.

أهداف الاستماع في العملية التعليمية[1]:

الهدف من مهارة الاستماع هو إحداث تغيير، أو تعديل في السلوك اللغوي لدى الطالب، من خلال تفاعله مع المواقف التعليمية المتعددة والمتنوعة؛ لذلك توجد مجموعة من الأهداف ينبغي تحقيقها من خلال استخدام وتنمية مهارة الاستماع لدى الطالب، **وتتمثل هذه الأهداف فيما يأتي:**

1. إكساب الطالب القدرة على ترك عادات الاستماع السلبي، وتنمية وتطوير مهارات الاستماع الإيجابي والفعال.
2. امتلاك الطالب القدرة على الاستماع بصورة صحيحة، وعناية فائقة، مع الاحتفاظ بقدر كبير من المفاهيم والحقائق.
3. تنمية القدرة على التذكر لدى الطالب بشكل منظم ومرتب ومتسلسل.

(1) ينظر: طرائق تدريس اللغة العربية: 103–104.

4. تمكين الطالب من تنظيم وترتيب المعلومات والأفكار التي يتلقاها بالسماع، مع فهمها فهمًا صحيحًا.
5. التعرف على الأصوات اللغوية، وتمييز بعضها عن بعض مع الحركات الطويلة والقصيرة، والتمييز بينها، مع القدرة على التمييز بين الكلمات والمعنى المقصود منها.
6. التمييز بين الأصوات المتشابهة من حيث المخرج والصفة، والمتجاورة من حيث المخرج والصفة أيضا.
7. التعرف على الأصوات المشددة، وكيفية نطقها، مع معرفة التنوين بأنواعه الثلاثة، وكيفية نطقه.
8. الربط بين الصوت المنطوق، والصوت المكتوب، والتمييز بينهما مع القدرة على معرفة وإدراك الكلمات التي يسمعها.
9. مقدرة الطالب على تصنيف الأفكار المطروحة في المادة السمعية، وإجراء المقارنة بينها، وإيجاد العلاقات المعنوية بين الأفكار الكلمات والمفاهيم والحقائق.
10. قدرة الطالب على وضع كلمات اللغة في سياقات مختلفة، والتدريب على نطقها.
11. إيضاح المعاني لبعض الكلمات، وربطها بالنطق السليم والصحيح.
12. قدرة الطالب على استخلاص الأفكار الأساسية من المادة العلمية المسموعة، والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية.
13. القدرة على التفكير الاستنتاجي والتوصل إلى المعاني والتمييز بينها من خلال النص المسموع.
14. تمكين الطالب من الحكم على مضمون ومحتوى المادة العلمية المسموعة ضمن معايير موضوعية.
15. قدرة الطالب على تقويم محتوى ومضمون المادة العلمية وتشخيصها ومعالجتها.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ما ينبغي مراعاته في درس الاستماع:

1) عدم السرعة.

2) عدم رفع الصوت.

3) اجتناب المؤثرات الصوتية، والمشتتات الذهنية.

4) لفت انتباه الطلاب بشكل دائم ومستمر.

5) شخصية المعلم تكون حاضرة ومؤثرة.

6) التكرار إذا لزم الأمر.

الخطوات العملية لدرس الاستماع:

1) تهيئة الطلاب لمادة السماع.

2) تقديم المادة العلمية بأسلوب يتناسب مع مستوى الطلاب.

3) تجهيز المادة العلمية، والإعداد لها قبل درس الاستماع.

4) مناقشة الطلاب في المادة المسموعة بحسب مستوى الطلاب.

5) استماع الطلاب لبعضهم بعضا من خلال المشاركة (تدوير النطق بين الطلاب).

كيف نجعل الطالب مستمعًا جيدًا؟ حلول ومقترحات:

يعاني الأساتذة في مختلف المؤسسات العلمية ومنها الجامعات والكليات والمعاهد من عدم انتباه الطلاب وانشغالهم عن المادة العلمية (المادة المسموعة) في المحاضرات، فبعض الطلاب ينشغل عن المحاضر، ويشرد ذهنه عن المادة العلمية، بل بعض الطلاب يصل به الحال إلى النوم؛ لذلك تكون مهمة الأستاذ في هذه الظروف كبيرة، ويتطلب منه جهدا مضاعفا، واستخدام وسائل متعددة ومتنوعة

حتى يلفت انتباه الطلاب، ويجعل تركيزه داخل المحاضرة.

وعليه فإن الباحث يقدم مجموعة من الحلول يمكن أن تعين المحاضر على إلقاء مادته العلمية وشد انتباه المستمعين إليه، ولفت أنظارهم إلى ما يريد قوله بتركيز وانتباه.

وكما أننا نلقي باللوم على الطالب على عدم انتباهه وتركيزه في المحاضرات؛ فإن الأستاذ عليه مسؤولية كبيرة أيضا في استخدام الوسائل العلمية التي تُلْفت انتباه الطالب، وتوقظه من غلفته أثناء المحاضرة، وتشغل ذهنه وعقله.

لذلك فإن البحث يقدم مجموعة من الخطوات العملية التي ينبغي أن يقوم بها المحاضر، وهي كالآتي:

1) إيمان المحاضر بقدرات الطلاب وإمكاناتهم وعدم رسم صورة ذهنية سلبية مسبقة عن الطلاب.
2) التحضير المسبق للمحاضرة، من خلال وضع المحاضرة في أفكار متسلسلة، ونقاط محددة.
3) إبعاد الطالب عن المشتتات الذهنية داخليا وخارجيا.
4) الاهتمام والتركيز على المادة العلمية، وعدم الالتفات إلى تصرفات وحركات الطالب إلا إذا اقتضت الضرورة.
5) حدق بنظرك إلى جميع الطلاب، ولا تُبْعِد نظرك عنهم، واستعمال المحادثة الفردية معهم إذا اقتضت الضرورة.
6) التحلي بالمرونة حينما يبدي الطالب وجهة نظره، أو ما يرد من وجهات نظر مختلفة من الطلاب.
7) ينبغي أن يظهر من الأستاذ تفاعل لما يطرحه على الطلاب: إما بالإشارة، أو بالتحدث، أو الحركة الجسدية التي تجسد المعنى وتتفاعل معه، أو من خلال الصوت بحيث لا يكون الحديث على وتيرة واحدة، بل ينبغي أن يتراوح الصوت بين انخفاض وارتفاع، وتغيير نبرة الصوت بما

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ينسجم مع المعاني والأفكار، مع الحركة المستمرة بين الطلاب واجتناب الوقوف في مكان معين، أو في زاوية واحدة داخل القاعة.

8) محاولة اكتشاف المعلومات الخفية أو المعنى البعيد من خلال ما يطرحه الطالب.

9) تعليم الطلاب وتربيتهم مراعاة الآداب العامة في المحاضرة، كهيئة الجلوس، والاستئذان عند الرغبة في الحديث، أو الخروج، أو غير ذلك.

10) التحفيز والتشجيع للطلاب بكلمات مليئة بالطاقة التي تلهب حماسهم، وتوقظ مشاعرهم وأحاسيسهم، وتغرس فيهم حب العلم والمعرفة.

11) مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وفتح باب المشاركة للجميع.

12) استخدام أدوات تعليمية مساعدة، كأدوات التسجيل، أو العرض المرئي.

13) استخدام اللغة المناسبة للطلاب دون الإخلال بمبادئ اللغة العامة، ولا حرج من ذكر بعض الكلمات التي لم يألفها الطالب والوقوف معها أثناء الشرح لبيان معناها كمنشط ذهني للطالب.

14) تكليف الطلاب بالكتابة داخل المحاضرة، وتسجيل المعلومات المهمة والجديدة التي يتم طرحها من قبل المحاضر.

15) إشغال الطلاب ببعض التكاليف داخل المحاضرة، كتكليف أحد الطلاب بالشرح أمام زملائه من خلال مادة علمية متفق عليها.

16) استخدام لغة الحوار حتى ولو كان أحيانا خارج مادة المحاضرة، كسؤال أحد الطلبة عن اسمه، ومستواه الدراسي، وميولاته العلمية، وخططه المستقبلية، وطموحه في الحياة، وأهدافه التي ينوي تحقيقها.

17) تحريك بعض الطلاب داخل قاعة المحاضرة إذا استدعى الأمر ذلك، كفتح الباب، وغلق النافذة، وتنبيه زميله بجواره، والسماح للطلاب ببعض الممارسات أو التصرفات، كشرب الماء؛ لأنه يساعد

على انتباههم، وتنشيط أذهانهم.

18) استضافة أحد الأساتذة لإلقاء كلمة أمام الطلاب سواء فيما يخص المادة العلمية أو غيرها.

19) طرح الأسئلة السريعة والمفاجئة على الطلاب.

20) استعمال الترغيب والترهيب من خلال تذكير الطلاب بالجائز والممنوع، والحقوق والواجبات، وما ينبغي فعله ومالا ينبغي فعله، من الناحية القانونية والشرعية، وما يترتب على تصرفات الطلاب، وانعكاس ذلك على المستوى التحصيلي للطالب.

خاتمة البحث ونتائجه:

من أهم النتائج التي توصل لها البحث ما يأتي:

1) الاستماع استقبال سمعي للمادة المسموعة، أو الرمز، أو الصوت، ثم فهم، وتحليل، وتفسير.

2) ينبغي تنمية مهارة الاستماع من خلال مرتكزات علمية وخطوات عملية.

3) الاستماع هو المهارة الأولى التي يتم من خلالها عملية الاتصال اللغوي.

4) من يتقن مهارة الاستماع يمكنه إتقان المهارات اللغوية الأخرى.

5) الاستماع هو الجزء الأساسي في عملية التعلم والتعليم.

6) الاستماع ينبثق منه الفهم الصحيح، ومن ثم تتم عملية التحليل الصحيح.

7) الطالب الذي يمارس عملية الاستماع بالشكل العلمي الصحيح يكون طالبا متميزا وناجحا في مشواره العلمي.

8) تنشيط عملية الاستماع لدى الطالب الجامعي تتم من خلال خطوات عملية وعلمية.

9) السيطرة الذهنية على الطالب تتم من خلال ممارسة عملية الاستماع بطريقة علمية صحيحة.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

10) مهارة الاستماع من المهارات المهمة في وقتنا المعاصر.

المصادر والمراجع:

1-إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. 1415هـ-1995م.

2-البجة، عبد الفتاح، أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها. دار الكتاب الجامعي، العين، الطبعة الرابعة. 1437هـ-2016م.

3-البصيص، حاتم حسين. ، عوامل تنمية القراءة والكتابة. وزارة الثقافة السورية. 1432هـ-2011م.

4-الجاحظ، عمرو بن بحر. البيان والتبيين. مكتبة الهلال، بيروت. 1423 هـ-2002م.

5-الجعافرة، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن. 1432هـ-2011م.

6-حبيب الله، محمد. أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثالثة دار عمار، الأردن. (1430هـ-2009م).

7- حنا، سامي عياد. والناصر، حسين. كيف أعلّم القراءة للمبتدئين؟. دار الحكمة للنشر، البحرين. 1413هـ-١٩٩٣م.

8-الدليمي، طه. تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجية. الطبعة الأولى عالم الكتب الحديث، الرياض. 1430 هـ-2009م.

9- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. مختار الصحاح. تحقيق: يوسف الشيخ محمد، الطبعة الخامسة، المكتبة العصرية، بيروت. 1420هـ-1999م.

10- الرشيدي، سعد. وصلاح سمير. التدريس العام وتدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى مكتبة الفلاح للنشر، الكويت. 1419هـ-1999م.

11-زقوت، محمد شحادة. المرشد في تدريس اللغة العربية. الطبعة الثالثة، مكتبة الطالب الجامعي، فلسطين. 1434هـ-2013م.

12-سعادة، جودت أحمد، ، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. الطبعة الأولى دار الشروق، القاهرة. 1413 هـ-1993م.

13-السيد، محمود أحمد.. في طرائق تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، منشورات جامعة دمشق. 1417هـ-1997م.

14-الشنطي، محمد صالح. فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه. الطبعة الخامسة، دار الأندلس، السعودية. 1422هـ-2001م.

15-صباح، التميمي رافد، وإبراهيم، يعقوب بلال. المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، مجلة مداد الآداب، العدد الحادي عشر، 1436هـ – 2015م.

16-الصوفي، عبد اللطيف. فن الكتابة والتعبير: أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها. دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية. 1430هـ-2009م.

17-طعيمة، رشدي أحمد. الناقة، محمود كامل. طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة، إيسيسكو مطبعة المعارف الجديدة، الرباط. 1424هـ-2003م.

18-طعيمة، رشدي أحمد. الناقة، محمود كامل، تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. 1405 هـ-1984م.

19- طعيمة، رشدي أحمد. علاء الدين، محمد. تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور

متنوع. الطبعة الأولى دار الفكر العربي، القاهرة. 1427هـ – 2006م.

20-طعيمة، رشدي أحمد. ومناع محمد السيد. تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة. 1420هـ-2000م.

21-طعيمة، رشدي أحمد:

*الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتعويمها. دار الفكر العربي، القاهرة. 1418هـ-1998م.

*المرجع في تعليم اللغة العربية (القسم الأول، القسم الثاني)، الطبعة الأولى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

*المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة. 1424هـ-2004م.

22-عامر، فخر الدين. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية. الطبعة الثانية، عالم الكتب، لبنان. 1420هـ-2000م.

23- عبد الباري، ماهر شعبان. مهارات التحدث العلمية. الطبعة الأولى دار المسيرة، الأردن. 1432هـ-2011م.

24-عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله. الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. الطبعة الأولى الكويت. 1418هـ-1998م.

25-عبد القادر، أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، الطبعة الخامسة، دار النهضة المصرية، القاهرة. 1406هـ-1986م.

26-عبد الله، علوي طاهر. تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية. دار المسيرة، الأردن. 1431هـ-2010م.

27-عبد المجيد، صلاح. تعلم اللغات الحية وتعليمها. الطبعة الأولى، مكتبة لبنان. 1401هـ-1081م.

28- عثمانة، حنان، المهارات اللغوية الأربع في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة. رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيري، الجزائر 2010م/2011م.

29-العسكري، الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد، الفروق اللغوية. تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

30-عليان، أحمد فؤاد، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم، الرياض. - 1419هـ. 1999م

31-عيودات، عبد الله. الكتابة الفنية: مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها. الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن. 1432هـ-2011م.

32-غفور، محمد قاسم محمد، مشكلات تعليم مهارة الاستماع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة تحليلية تقويمية. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية المدينة المنورة. 1435هـ-2014م.

33- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا. معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق. 1399هـ-1979م.

34- فضل الله، محمد رجب:

*الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى عالم الكتب، القاهرة. 1418هـ-1998م.

*عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها وتقويمه. الطبعة الثانية عالم الكتب، القاهرة. 1428هـ-2008م.

35- أبو مغلي، سميح. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. الطبعة الثانية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن. 1427هـ-2007م.

36- ابن منظور، محمد بن مكرم بن على جمال الدين. لسان العرب، الطبعة الثالثة، دار صادر، بيروت. 1414 هـ-1993.

37-ميشال، جرجس. معجم مصطلحات التربية والتعليم. الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت. 1425هـ-2005م.

38-النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

39-الهروي، محمد بن أحمد بن الأزهري، تهذيب اللغة. تحقيق: محمد عوض مرعب، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي، بيروت. . 1422هـ-2001م.

40-يونس، فتحي علي. أساسيات تعليم اللغة العربية. دار الثقافة للطباعة والنشر، قطر. 1397هـ-1977م.

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم

د. محمد حسن أحمد العامري(*)

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة بلغت (29)، وكذا بناء استبيان بالعودة إلى الأدب التربوي السابق شمل خمسة مجالات وهي: (التقويم القائم على الأداء والملاحظة، وتقويم الأعمال باستخدام ملفات الإنجاز، والتقويم الذاتي للطلبة، والتقويم ببقية أفراد المجموعة، وكذا تقويم الأداء بخرائط المفاهيم)، وبعد التأكد من صدقه وثباته تم تطبيقه على عينة الدراسة.

– وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات على الاستبيان ككل قد جاء بمتوسط حسابي (2.965) وانحراف معياري (0.4737)، وبدلالة لفظية أحياناً، هذا وتشير النتائج التي تتعلق بمجال تقويم الأداء بخرائط المفاهيم إلى أن جميع فقرات المجال قد تراوحت متوسطاتها بين (1.689-2.137) بواقع استخدام أبداً ونادراً، كما توصلت الدراسة أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وفقاً لمتغير الكلية. وعليه فأن الدراسة توصي إلى رفع مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بأهمية التقويم البديل كاتجاه حديث يشمل أساليب مختلفة في تقويم الطلبة .

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة سيئون. **malamri@seiyunu.edu.ye**

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس– كلية التربية والبنات – جامعة سيئون – التقويم البديل.

The Actual Application of the Alternative Evaluation by the Faculty Members of the College of Education and College of Women at Seiyun University from their Perspective

Abstract:

This research aimed at identifying the actual application the alternative evaluation by the faculty members of the two faculties, College of Education and College of Women at Seiyun University from their perspectives. To achieve the research objective, a descriptive approach was adopted by the researcher and a random sample was selected represented by the study's population of (29) faculty members. Also, a questionnaire comprising five domains was designed based on the reviewed literature. These are (evaluation based on performance and observation, evaluation of work using files of achievement, students' self-evaluation, evaluation based on group members, as well as evaluation of performance using concept maps). After ensuring the validity and reliability of the questionnaire, it was applied to the study's sample.

The study findings revealed that the actual application of alternative evaluation by the faculty members of the two faculties – College of Education and College of Women - based on the questionnaire as a whole was of a mean of (2.965), a standard deviation of (0.4737), in addition to verbal significance at times. The results regarding the domain of evaluation of performance using concept maps indicate that the averages of all the domain's items ranged between (1.689–2.137) with the choices 'never' and 'rarely' in terms of the actual use. The study's findings also revealed that there are no statistically significant differences at the significance level (0.05) according to the college variable. Accordingly, the study recommends raising the faculty members' level of awareness in the two colleges in terms of the

significance of alternative evaluation as a modern orientation that comprises different ways of evaluating students.

Keywords: Faculty members; College of Education; College of Women; Seiyun University; Alternative evaluation..

مقدمة :

يعد التقويم حجر الأساس الذي تقوم عليه عملية التطوير والتجديد التربوي، وهو بمثابة آلية يستخدمها القائمون على العملية التعليمية تكشف عن مواطن الضعف والقوة في مكوناتها ، وتسعى دوما لتحسين إنجاز الطلبة فيها عن طريق تزويدهم وأساتذتهم بتغذية راجعة عن مستوى أدائهم في المواقف التعليمية المختلفة، هذا بالإضافة إلى أنه يدخل في كل مكونات العملية التعليمية في مراحل التعليم العام والعالي.

وعليه، نجد أن التربية في العصر الحاضر قد تعدت مطالبها تقويم التحصيل المعرفي إلى ما هو أبعد من ذلك، فقد سعت إلى تقويم جوانب أخرى لدى الطلبة نظرا لتغير طبيعة أهدافها، حيث تطلبت في التعليم العالي على وجه الخصوص التركيز على معايير عالية المستوى تتضمن كفايات الحياة ومتطلبات سوق العمل (العرنوسي والحسناوي، 2019، 82) وهي مفاهيم ومتطلبات يعجز التقويم في صورته التقليدية عن توفيرها كونه يقتصر على أهداف المحتوى ولا يتعداها إلا في نطاق محدود ، لذا فنجد أنه أي التقويم بقى دون تجديد وأصبح عاجزا عن شمول جميع الجوانب التي يراد قياسها لدى الطلبة، كما أصبحت عملياته غير قادرة على تحديد نتاجات التعلم التي أتقنها الطلبة، واقتصرت على مستويات معرفية منخفضة للغاية ومهارات بسيطة تعطي صورة غير دقيق عن جوانب التعلم التي حققها الطلبة (الشقيرات، 2009، 251).

ومن ثم جاءت الحاجة الماسة إلى استخدام التقويم البديل الذي يعد أحد الاتجاهات المعاصرة في تقويم الطلبة وتشخيص جوانب متعددة في تعلمهم، وتقوم فكرته على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام ينفذها الطلبة، وهو بدوره يشكل تحولا جوهريا من الممارسات التقليدية التي كانت سائدة لفترة طويلة في تقويم الطلبة نحو استخدام استراتيجيات أكثر تنوعا وصلة بحياة الطلبة (Kerka,1995,3)، مما يزيد من دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وإحساسهم بامتلاك مقدرات دون تدخل خارجي (عبود ، 1438، 1804)، وهنا يشير Mueller حول ذلك أنه من خلال ممارسة التقويم البديل في المواقف التعليمية فإنه يطلب من الطالب أداء مهام تظهر قدرته على الأداء الحقيقي للمعلومات والمهارات الأساسية ، ويتم من خلاله تقدير الأداء وصفياً أو كمياً حسب المستوى المحدد لذلك (2005, 2)، وهو بذلك يسعى أي التقويم البديل- كما تشير الخرابشة- إلى توثيق نمو الطلبة الفردي مع مرور الزمن بدلا من مقارنة الطالب بأفراد مجموعته التي ينتمي إليها، ويركز على جوانب القوة لدى الطلبة بدلا من التركيز على نقاط ضعفهم، كما أنه يستند على عدد من مصادر المعلومات المتنوعة عند استخدامه بدلا من الاختبارات فقط (2004، 13). هذا ونجد أنه تعتمد عمليات استخدامه على عدد من الاستراتيجيات منها التقويم القائم على الأداء والملاحظة، وتقويم أعمال الطلبة باستخدام ملفات إنجاز للطلبة، وكذا التقويم الذاتي للطلبة، والتقويم عن طريق بقية أفراد المجموعة، وتقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

ومن هنا نود الإشارة إلى أنه ينبغي أن يمارس أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات التقويم البديل ليرفعوا من مستويات طلبتهم في إكساب وتقويم المعارف والمهارات الحياتية المتعلقة بمهنة التدريس.

مشكلة الدراسة:

تنادي التربية في العصر الراهن بتطبيق استراتيجيات التقويم البديل في مراحل التعليم المختلفة بما فيها التعليم الجامعي نظراً لما يمتاز به هذا النوع من التقويم من مميزات تؤهله لرفع مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتتطور من خلاله قدرتهم على التفكير التأملي، ومن خلاله تبدو أعمالهم كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية، وهو بذلك يؤدي إلى تطور قدراتهم في معالجة المعلومات وتحليلها وتوثيق الصلة بينهم في عمليات التعلم (زيتون،2007، 591- 592)، إلا أن الدراسات السابقة تشير إلى أن هناك قصورا في التقويم البديل، وفي هذا الصدد دراسة السقاف(2021) بأن التقويم في التعليم الجامعي غير كاف لمهمة إعداد الطلبة للتعليم مدى الحياة ، كما توصلت إلى أن ممارسة التقويم الواقعي (البديل) من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية عدن والتربية صبر قد جاء بدرجة متوسطة، وبناء على ذلك طالبت الدراسة بالاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على

استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي أو البديل (272)، وتوصلت أيضا دراسة جمال الدين (2020) إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات التقويم البديل كان منخفضا باستثناء استخدامهم لقوائم الرصد حيث جاء بدرجة متوسطة، كما أوصت دراسة السنوسي (2017) بضرورة استخدام نظام التقويم البديل كأحد الحلول لعملية إعداد الطالب المعلم في كليات التربية، في حين توصلت دراسة العامري وعقيلان (2016) إلى انخفاض تحقق معيار التقويم الشامل لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية سيئون إذ بلغ متوسطه (2.45) وبتقدير مقبول، هذا وتوصلت دراسة Calikan&Kasikci (2010) إلى أن المعلمين لا زالوا يركزون على التقويم التقليدي في عمليات التعليم .

الأمر الذي يتطلب التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم .

أسئلة الدراسة :

1- ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير التخصص ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير الخبرة ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير الكلية ؟

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

أهداف الدراسة : سعت الدراسية الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم؟

2- تحديد فروق استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل التي ترجع لمتغير التخصص.

3- تحديد فروق استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل التي ترجع لمتغير الخبرة.

4- تحديد فروق استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل التي ترجع لمتغير الكلية.

أهمية الدراسة : ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها:

1- تناولت موضوع التقويم البديل الذي يعد من أبرز التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي باستخدام القائمين على التدريس له في المواقف التعليمية في التعليم العام والعالي.

2- أسهمت في تعريف أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون بمبادئ التقويم البديل التي ينبغي أن يمارسوها أثناء تنفيذهم للعملية التعليمية.

3 - قد تعطي قيادة الجامعة تغذية راجعة حول مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل وفقا لمتغيرات(التخصص- الكلية) عند اطلاعهم على نتائجها.

حدود الدراسة: تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يأتي:

1- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون من حملة شهادة الماجستير فأعلى (أي حتى درجة الأستاذ دكتور).

2- الحدود المكانية: كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون في محافظة حضرموت الجمهورية اليمنية.

3- الحدود الزمانية: العام الجامعي 2022/ 2023م.

مصطلحات الدراسة:

أعضاء هيئة التدريس:

وهم مجموعة من الأكاديميين من حملة شهادة الدكتوراه في جميع التخصصات في كلية التربية والبنات بجامعة سيئون، والذين يقع على عاتقهم تدريس المقررات التربوية والنفسية والتخصصية والثقافية أثناء مرحلة إعداد الطلبة في كلية التربية والبنات بجامعة سيئون.

جامعة سيئون:

تعرف إجرائيا لغرض الدراسة بأنها جامعة يمنية تأسست وفق قرار جمهوري في عام 2018م، بعد أن تم تحويل عدد من الكليات التي كانت تتبع جامعة حضرموت والتي تقع في وادي حضرموت لها لتمثل نواة لهذه الجامعة الوليدة، ويقع مركزها في مدينة سيئون، وتحوي على تسع كليات من ضمنها كليتي التربية والبنات.

التقويم البديل:

يعرفه (Mueller ,2005) بأنه نوع من أنواع التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية حقيقية تظهر قدرته على الأداء الحقيقي للمعلومات والمهارات الأساسية، ويتم تقدير الأداء وصفيا

وكميا (2). ويعرفه (الصراف،2004) بأنه التقويم الفعلي ويسعى للتعرف على ما إذا كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة (4) .بينما يعرفه الباحث إجرائيا لغرض الدراسة بأنه ذلك التقويم الذي ينبغي أن يمارسه أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون في مجالات التقويم القائم على الأداء والملاحظة، ومجال تقويم أعمال الطلبة باستخدام ملفات إنجازهم، وكذا التقويم الذاتي للطلبة ، والتقويم عن طريق بقية أفراد المجموعة ، وتقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

الأدب التربوي

ومن خلاله تناول الباحث مفهوم التقويم البديل، وأهدافه، وأهميته، واستراتيجياته وفيما يأتي تفصيلا بذلك:

مفهوم التقويم البديل:

تناول الأدب التربوي عددا من التعريفات للتقويم البديل، فحول ذلك عرفه (مكسيموس،2006) بأنه تقويم واقعي للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه (92)، كما عرفه (مصطفى، 2016)عن أبو عودة، وأبو سنينة بأنه اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع ورصد استجاباته فيها (16). هذا وعرفه (مهيدات والمحاسنة،2009) بأنه صورة من صور التقويم يطلب فيها من الطالب أداء أو إنجاز مهام حياتية واقعية تظهر بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الأساسية وتعلمها الطلبة (17). وعرفه (الحسناوي والعرنوسي، 2019) بأنه العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس منها الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران وملفات الإنجاز وغيرها، لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص واتخاذ القرارات (76).

من التعريفات السابقة نلاحظ أن التقويم البديل يعتمد بدرجة أساسية على وضع الطالب في مواقف واقعية يمر من خلالها بخبرات تؤهله لرفع كفاياته العلمية والشخصية وذلك بالاعتماد على أساليب مناسبة تقيس جوانب الأداء لدى الطلبة.

أهداف التقويم البديل:

تتعدد أهداف التقويم البديل فحول ذلك أشار(عبود،1438هـ،1811) أن أهداف التقويم البديل تتمثل فيما يأتي:

- تنمية ممارسة التقويم الذاتي للطالب، الأمر الذي يجعله يدرك لما يقوم به.
- تنمية قدرة الطالب على التفاعل مع معطيات بيئته ، والاستجابة لمشكلات الحياة الواقعية فيها.
- قياس جوانب متعددة في شخصية الطالب وعليه فإنه لا يقتصر على قياس درجة ذكائه وتحصيله فقط.
- تقويم إنجازات وأداء الطلبة أثناء وبعد إنجازهم للمشروعات الفردية والجماعية.
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة وهو بذلك يتعدى عمليات قياسها.

أهمية استخدام التقويم البديل:

يمثل التقويم البديل تقويما واقعيا يعتمد على إعطاء صورة متكاملة عن الطلبة وهو بدوره يمثل تقويم فعلي لأدائهم يطمح في استخدام ما تعلموه الطلبة وهم على مقاعد الدراسة في حياتهم العملية ، وحول ذلك تشير مجيد (2011، 16) وجابر (1426هـ، 79) والشمري (2018، 538) عن الخرابشة (2005) وJanesick (2006) أن أهمية التقويم البديل تكمن فيما يأتي:

- أنه يوفر للطلبة وأساتذتهم التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لنتاجاتهم.
- أنه يقوم على مهام أصيلة أي المهام التي تعلم الطلاب الأعمال التي تواجههم في مجال عملهم.
- أنه يقدم للطلبة مهاما وأعمالاً مشوقة وذات قيمة لحياتهم.
- أنه يراعي الفروق الفردية.
- أنه يكّون لدى الطلبة اتجاهاً موجباً نحو التعلم.
- أنه يشجع على التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

– أنه يركز على إتقان مهارات الحياة.

استراتيجيات التقويم البديل:

تتعدد استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة في العملية التعليمية ومنها:

–**استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة:** تعد هذه الاستراتيجية من أنواع التقويم النوعي ومن خلالها يتمكن الطالب من تقويم مهاراته وأداءاته، وخلالها تتم عمليات تدوين لسلوك الطلبة بهدف التعرف اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضا، بهدف الحصول على معلومات تفيد الحكم على أدائهم وتقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها (الرباع،2019) عن (Lanting,2000).

–**استراتيجية تقويم الأعمال باستخدام ملفات إنجاز الطلبة:** تمثل ملفات الإنجاز عينات معيارية وفعاليات وأنشطة يختارها أعضاء هيئة التدريس تسعى إلى تنمية قدرات واستعدادات ومهارات طلبتهم، وينفذها الطلبة خلال العام الجامعي ومن ثم تؤدي إلى نموهم في جوانب متعددة (عبود، 1438، 1824).

–**استراتيجية التقويم الذاتي للطلبة:** تتيح هذه الاستراتيجية للطلبة لعب أدوار إيجابية في تقويم المعارف والجوانب الأدائية والوجدانية ، وبالتالي تعديل سلوكهم بناء على التغذية الراجعة التي يحصلون عليها الطلبة عند مقارنة إنجازاتهم بمعايير تقويم الأداء التي وضعها لهم أعضاء هيئة التدريس (جمال الدين،298،2020).

–**التقويم ببقية أفراد المجموعة:** وتتضمن قيام كل طالب بتقويم أقرانه في المجموعة التي ينتمي إليها، ويتطلب ذلك تنظيماً وإعداداً لكي يكون تقويم الأقران متسقا مع الأهداف ومن ثمَّ فأن الأحكام الناتجة عنه تكون صائبة (حراحشة،2016).

–**تقويم الأداء بخرائط المفاهيم:** ويتضمن القيام بالاعتماد على الرسوم التخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد في تقويم بنية محتوى النصوص، حيث يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلا هرميا يتم يوضع فيه المفهوم الرئيس في قمة الخريطة وتندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستوى الأدنى مع وجود روابط توضح العلاقة بين المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية (خاجي،2013) .

دراسات سابقة:

دراسة الرباع (2019م):

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة العلوم بمدارس محافظة إربد في الأردن، كما هدفت إلى تحديد اتجاهات الطلبة تجاه مادة العلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (102) طالبا تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ثم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية طبق عليهم التقويم البديل، وضابطة استخدم لها التقويم التقليدي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. وتوصي الدراسة بتطبيق استراتيجية التقويم البديل في جميع الصفوف والمراحل الدراسية في الأردن.

دراسة الشمري (2018م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك أو ممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدارس الحكومية والخاصة بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك فقد قام الباحث بإعداد استبانتين سعت الأولى منها لقياس مدى امتلاك المعلمين للتقويم البديل، في حين سعت الثانية منها لقياس ممارستهم له، هذا وتكونت عينة الدراسة من (189) معلما. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك التقويم البديل لدى المعلمين كان بدرجة متوسطة، كما أن ممارسة التقويم البديل لديهم كان بدرجة كبيرة.

دراسة سعيد والطيطي (2017م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الأردن وإقليم كردستان العراق للتقويم البديل في تنفيذ المنهج واتجاهاتهم نحوه والمعوقات التي تواجه استخدامه، وتكونت عينة الدراسة من (113) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تمثلت أداة الدراسة في استبيان قاما الباحثان بتطويره والتحقق من صدقه وحساب ثباته. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مشكلات يعاني منها المعلمون في تطبيقهم لطرق التقويم البديل، كما بينت الدراسة أنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس

(معلمين ومعلمات) في استخدام التقويم البديل. هذا وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام بتدريب المعلمين لطرق وأساليب التقويم البديل.

دراسة مصطفى (**2016م**):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا في غزة بفلسطين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما قام بإعداد استبيان وتم التأكد من صدقه وثباته. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتقويم البديل قد جاءت كبيرة وفقا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة إذ بلغ متوسطه (3,74)؛ أي بما نسبته (74,79%).

دراسة معشي، والمقحم (1438هـ):

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع استخدام معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية للتقويم البديل، ولتحقيق هدف الدراسة قاما الباحثان بإعداد ثلاث أدوات تمثلت في استبانتين وبطاقة ملاحظة ، وتم التأكد من صدقها وحساب ثباتها، هذا وبلغ حجم عينة الدراسة (30) معلما تم اختيارهم بالطريقة العشوائية متعددة المراحل. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمين للتقويم البديل كان بنسبة ضعيفة. وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على ممارسة التقويم البديل من خلال تنفيذ الدورات.

من العرض السابق للدراسات السابقة نستخلص:

أن الدراسة الحالية استفادت من هذه الدراسات، فقد اشتقت منها أسلوبها وطريقة تناولها لمشكلة الدراسة وإجراءاتها بما تتضمنه من الخطوات التي تم إتباعها إعداد أداة الدراسة منها التحقق من صدقها وحساب ثباتها، وكذا الطرق الإحصائية التي استخدمت عند معالجة بياناتها، كما شكلت نتائجها وتوصياتها نقطة انطلاقة للدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

بالنظر إلى مشكلة الدراسة وأهدافها وطبيعة تساؤلاتها فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كونه يعد منهجاً ملائماً ومتسقاً مع أهداف الدراسة ومتطلباتها، فهو المعني بالقيام برصد ومتابعة الظواهر أو الأحداث بطريقة كمية أو نوعية، من أجل التعرف عليها من حيث المحتوى أو المضمون والوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع وتطويره (عليان، وغنيم ، 2000، 43). لذا فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات في الجوانب التخصصية وكذا الجوانب التربوية والنفسية للعام الجامعي(2023/2022) والبالغ عددهم (55) عضواً تدريسياً بلغ عدد الذكور منهم (47) وبلغ عدد الإناث (8). في حين تم اختيار عينة عشوائية طبقية لتمثيل أفراد مجتمع الدراسة في جميع التخصصات في الكليتين بلغ عدد أفرادها إجمالا (31) عضواً تدريسياً، وفيما يأتي توزيع مجتمع الدراسة وعينتها على التخصصات العلمية في الكليتين.

جدول(1) يوضح مجتمع الدراسة وعينتها

الكلية	التخصص	عدد أفراد المجتمع		تخصصات أفراد المجتمع		عدد أفراد العينة	
		الذكور	الإناث	تربوي ونفسي	أكاديمي	تربوي ونفسي	أكاديمي
التربية	المناهج وطرائق التدريس	5	–	5	–	3	–
	العلوم التربوية والنفسية	8	–	8	–	5	–
	الرياضيات	8	1	–	9	–	4
	الفيزياء	3	1	–	4	–	3
	الكيمياء	7	–	–	7	–	3
	الجغرافيا	3	1	–	4	–	3
	التاريخ	4	–	–	4	–	2

3	-	1	3	1	3	الدراسات الإسلامية	البنات
1	1	1	2	0	3	اللغة الإنجليزية	
2	-	1	4	3	2	رياض الأطفال	
1	-	0	2	1	1	تربية خاصة	
22	9	31	24	8	47	المجموع	

أداة الدراسة:

بما أن هذه الدراسة قد اتبعت المنهج الوصفي وهدفت إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم، فإن الاستبيان هو الأداة الملائمة – من وجهة نظر الباحث –لاستطلاع آراء عينة الدراسة. فهو يمثل وسيلة لجمع البيانات والمعلومات والحقائق اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة. هذا وقد اعتمد الباحث في بنائه لأداة الدراسة (الاستبيان) على الخطوات الآتية:

1- تمت الاستفادة من الأدب التربوي السابق وقائمة الدراسة السابقة التي تناولت التقويم البديل واستخدامه في العملية التعليمية في مراحل التعليم المختلفة، وفي ضوئها تم اعتماد مجالات

التقويم البديل الرئيسة للاستبيان التي تتمثل فيما يأتي:

- التقويم القائم على الأداء والملاحظة.
- تقويم الأعمال باستخدام ملفات إنجاز للطلبة.
- التقويم الذاتي للطلبة.
- التقويم ببقية أفراد المجموعة.
- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

وفي ضوء ما سبق قام الباحث بالإعداد الأولي للاستبيان بصورته الأولية حيث اشتمل على (40) فقرة مقسمة على الخمسة المجالات السابقة كما في الجدول الآتي :

جدول(2) يوضح توزيع فقرات الاستبيان على مجالاتها الرئيسية

م	المجال	عدد الأسئلة	م	المجال	عدد الأسئلة
1	التقويم القائم على الأداء والملاحظة	12	4	التقويم ببقية أفراد المجموعة	5
2	تقويم الأعمال باستخدام ملفات إنجاز للطلبة	10	5	تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	7
3	التقويم الذاتي للطلبة	6			

صدق الاستبيان:

للتحقق من صدق الاستبيان ومعرفة مدى صلاحية استخدامه في الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم، وفي ضوء بعض المتغيرات ذات الصلة، فقد تم التأكد من نوعين من أنواع الصدق هما:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قد تم عرض الاستبيان وهو في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق التدريس والتخصصات التربوية والنفسية ، وذلك لإصدار حكمهم حول دقة صياغة الفقرات، ومدى انتمائها للمجالات التي أدرجت تحتها، ، وكذا إضافة ما يرونه مناسبا.

وبناءً على تحكيم الأداة، فقد تم الأخذ في الاعتبار جميع الملاحظات التي أفاد بها السادة المحكمين والتي تمثلت في حذف فقرتين وتعديل ثلاث فقرات ودمج فقرتين معا لتصبح فقرة واحدة تقيس سلوك واحد ، وبذلك أصبح الاستبيان يتمتع بالصدق الظاهري أو ما يطلق عليه بصدق المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (17) عضواً تدريسياً واستخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من الاستبيان بدرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

جدول (3) يوضح صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان

م	معامل الصدق	مستوى الدلالة	م	معامل الصدق	مستوى الدلالة	م	معامل الصدق	مستوى الدلالة
1	0.643**	0.00	14	0.469**	0.010	27	0.564**	0.001
2	0.433*	0.019	15	0.417**	0.025	28	0.469*	0.010
3	0.581**	0.001	16	0.610**	0.00	29	0.551**	0.002
4	0.483**	0.008	17	0.673**	0.00	30	0.721**	0.00
5	0.379*	0.043	18	0.498**	0.007	31	0.570**	0.001
6	0.621**	0.00	19	0.405*	0.030	32	0.891**	0.00
7	0.383*	0.040	20	0.542**	0.002	33	0.770**	0.00
8	0.487**	0.007	21	0.458**	0.013	34	0.525**	0.003
9	0.510**	0.005	22	0.624**	0.00	35	0.756**	0.00
10	0.415**	0.025	23	0.672**	0.00	36	0.541**	0.002
11	0.455**	0.013	24	0.602**	0.001	37	0.780**	0.00
12	0.499**	0.007	25	0.844**	0.00			
13	0.425**	0.022	26	0.525**	0.003			

يتبين من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين أدنى قيمة (*0.379) وأعلى قيمة (**0.891)، وأن جميع قيم معامل الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (**0.01)، وكذا عند مستوى(*0.05)، ومن هنا نستنتج أن فقرات الأداة التي جاءت تحت المجالات الخمسة تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبيان:

لحساب ثبات الاستبيان فقد استخدم الباحث معامل الفا كرونباخ وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (4) يوضح معامل ثبات مجالات الاستبيان

م	المجال	معامل ثباته
1	التقويم القائم على الأداء والملاحظة	0.78
2	تقويم الأعمال باستخدام ملفات إنجاز للطلبة	0.82
3	التقويم الذاتي للطلبة	0.84
4	التقويم عن طريق بقية أفراد المجموعة	0.84

5	تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	0.88
الاستبيان ككل		**0.90**

من الجدول(5) يتضح أن معامل الثبات لجميع مجالات الاستبيان وكذا للاستبيان ككل كان عاليا، لذا فأن هذه النتيجة تطمئن الباحث عند تطبيقه للاستبيان على عينة الدراسة.

مستوى القياس المستخدم :

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقويم البديل، حيث طلب من أفراد العينة وضع إشارة(✓) أمام مستوى القياس المناسب لهم بعد قراءتهم لكل فقرة من فقرات الاستبيان.

جدول رقم: (5) توزيع درجات مقياس ليكرت الخماسي لفقرات الاستبيان

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقويم البديل	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة شملت كل من:

التخصص: (تربوي ونفسي، أكاديمي).

الخبرة التدريسية (من 1-5 سنوات)، (من 6-10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات).

الكلية: (التربية، البنات)

المتغيرات التابعة:

شملت إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبيان بهدف الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم.

الأساليب الإحصائية:

تطلبت الدراسة استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1-معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

2-معامل ألفا كرونباخ لحساب قيم معامل ثبات مجالات الاستبيان.

3-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسة لفقرات الأداة.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

4-اختبار (ت) T-test لمعرفة فروق استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغيرات (التخصص، الكلية).

5-اختبار تحليل التباين الأحادي (One WayANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

6-اختبار أقل فرق معنوي (LSD).

محك الحكم على الفقرات ومجالاتها:

للحكم على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الكليتين للتقويم البديل فقد اعتمد الباحث هذا المحك لليكرت.

جدول(6)يوضح تفسير متوسطات الفقرات ومجالاتها

قيمة البديل	الحدود الحقيقية للمتوسط الحسابي		درجة الممارسة
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	1	1, 80	أبداً
2	أكبر من 1,80	2, 60	نادراً
3	أكبر من2,60	3, 40	أحياناً
4	أكبر 3 ,40	4, 20	غالباً
5	أكبر من4 ,20	5	دائماً

نتائج الدراسة:

أولا: للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على: ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل من وجهة نظرهم ؟

فقد طبق الباحث الاستبيان على عينة الدراسة وعلى إثر ذلك استبعد نسختين منه لعدم اكتمال الإجابة على فقراتهما، وأجرى المعالجات الإحصائية لبقية نسخ الاستبيانات العائدة من عينة الدراسة مستخدماً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (7) يوضح واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات للتقويم البديل

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع الاستخدام
التقويم القائم على الأداء والملاحظة	3,4201	0,4638	غالباً
تقويم الأعمال باستخدام ملفات إنجاز للطلبة	3,2529	0,5570	أحياناً
التقويم الذاتي للطلبة	3,3276	0,8351	أحيانا
التقويم عن طريق بقية أفراد المجموعة	2,9241	0,9341	أحيانا
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	1,9023	0,6733	نادرا
جميع مجالات الاستبيان	2,9654	0,4737	أحيانا

تشير بيانات الجدول رقم (7) أن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات على الاستبيان ككل قد جاء بمتوسط (2.9654) وانحراف معياري (0.4737)، وبدلالة لفظية أحياناً- بناءً على المحك المستخدم في الدراسة-وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الأداة بين (1.9023-3.4201)، وبانحرافات معيارية بين(0.4638-0.9341)، هذا وقد حصل مجال التقويم القائم على الملاحظة على المرتبة الأولى بين مجالات الأداة بمتوسط حسابي (3.4201) وانحراف معياري (0.4638) ودلالة لفظية أحياناً، وتلاه في الترتيب مجال التقويم الذاتي للطلبة بمتوسط حسابي (3.3276) وانحراف معياري (0.8351) ودلالة لفظية أحياناً، في حين جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة مجال تقويم الأداء بخرائط المفاهيم بمتوسط حسابي (1.9023) وانحراف معياري (0.6733) ودلالة لفظية نادراً، وعليه، نجد أن أعضاء هيئة التدريس في الكليتين نادراً ما يستخدمون خرائط المفاهيم في تقويم طلبتهم.

ويفسر الباحث تلك النتيجة التي تم الحصول عليها في جميع مجالات الاستبيان ربما لاعتماد أعضاء هيئة التدريس على أساليب التقويم التقليدية عند تقويمهم لطلبتهم فهم بذلك يركزون على الامتحانات التحريرية التي تعتمد على الورقة والقلم. هذا وقد جاءت النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة السقاف(2021)، ودراسة الشمري(2018)، ودراسة جمال الدين(2020)، ودراسة سعيد والطيطي(2017). واختلفت مع دراسة مصطفى(2016).

وفيما يلي تناول الباحث استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليتين التربية والبنات على جميع فقرات الاستبيان:

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

جدول (8) استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبيان

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	واقع الاستخدام
	المجال الأول: التقويم القائم على الأداء والملاحظة				
1	استخدم الملاحظة في تقويم أداء طلبتي في بعض المواقف التعليمية.	3.448	0.731	6	أحياناً
2	أخطط للملاحظة قبل عملية تنفيذها في تقويم أداء طلبتي.	3.206	0.818	8	أحياناً
3	أحدد بدقة جوانب السلوك الذي أود قياسها لدى الطلبة عند استخدامي للملاحظة.	3.206	0.860	8م	أحياناً
4	أستخدم أحيانا سلالم التقدير لقياس أداء الطلبة.	2.793	1.145	9	أحياناً
5	أضع تعليمات واضحة للطلبة عند قياسي لجوانب التعلم لديهم.	3.724	0.797	4	غالباً
6	أضع سجلا لقياس متابعة التحقق من نمو جوانب لدى الطلبة.	2.620	1.177	10	أحياناً
7	أرصد جوانب الضعف في تعلم الطلبة باستخدام الملاحظة.	3.259	1.065	7	أحياناً
8	أصمم أنشطة تعليمية تسهم في رفع الأداء لدى الطلبة في ضوء نتائج عملية التقويم.	3.689	0.712	5	غالباً
9	أضع معالجات لجوانب الأداء التي لم يتمكن الطلبة من اكتسابه.	3.827	0.601	3	غالباً
10	أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة بعد تقديمهم الأداء المطلوب.	3.896	1.012	2	غالباً
11	أتابع الطلبة عند تنفيذهم لجوانب الأداء العملي.	3.931	0.842	1	غالباً
	المجال الثاني: تقويم الأعمال باستخدام ملفات إنجاز للطلبة				
12	أكلف الطلبة بعمل ملف يحوي على انجازاتهم عند تدريسي للمقررات.	3.241	0.987	5	أحياناً
13	أنوّع من التكليفات التي اطلبها من الطلبة لقياس جوانب مختلفة لديهم.	3.482	0.949	2	غالباً
14	أناقش مع الطلبة نتاجاتهم التي قاموا بإعدادها لتعزيزها .	3.586	0.866	1	غالباً
15	أستخدم ملفات الانجاز في الكشف عن قدرات طلبتي عند تطبيقهم لجوانب المعرفة.	3.103	0.771	7	أحياناً
16	أعتمد على ملفات الإنجاز في توثيق أداء الطلبة كونه يعد نافذة لأعمالهم وجهودهم.	3.069	0.842	8	أحياناً
17	أحرص على استخدام ملفات الانجاز في تقويم الطلبة كونه يعد أحد الأساليب في الكشف عن المواهب الإبداعية لديهم.	2.827	1.136	9	أحياناً
18	أختار النشاطات المتعلقة بالأهداف عند توجيهي للطلبة بإنجاز مهام.	3.413	1.180	3	غالباً

19	أتعرف على مدى التقدم الحاصل في مستويات الطلبة من الأعمال الموثقة في ملفات انجازاتهم.	3.214	0.987	6	أحياناً
20	أضع معايير محددة عند تقييمي لأعمال الطلبة في ملفات الإنجاز.	3.310	0.890	4	أحياناً
	المجال الثالث: التقويم الذاتي للطلبة				
21	أتيح للطلبة المجال لتقويم أنفسهم.	3.655	0.897	1	غالباً
22	أوجه الطالب مهاراتهم للحكم على مستوى انجازاتهم.	3.103	1.654	5	أحياناً
23	أتيح للطالب فرصا لاكتشاف أخطائهم أثناء ممارسة العملية التعليمية.	3.172	1.226	4	أحياناً
24	أعطي الطلبة استمارات للتقويم الذاتي لكي أحصل على تغذية راجعة عن مستوى تعلمهم.	3.034	0.865	6	أحياناً
25	أوجه الطالب نحو تطبيق مبدأ محاسبة النفس عند الوقوع في الأخطاء.	3.379	0.727	3	أحياناً
26	أوظف الأسئلة التي تجعل الطالب يراجع ما يقوم به من أفعال.	3.620	1.115	2	غالباً
	المجال الرابع: التقويم عن طريق بقية أفراد المجموعة				
27	أتيح للطلبة فرصا للنقد البناء لأداء زملائهم عند عرضهم لأعمالهم أثناء المحاضرة.	3.689	1.365	1	غالباً
28	أطلب من الطلبة تبادل الواجبات لتحديد الأخطاء التي وقع فيها زملاؤهم.	3.069	1.032	2	أحياناً
29	أشارك الطلبة في تقويم أداء بعضهم البعض في جوانب التعلم التي يكتسبونها.	2.379	1.221	4	نادراً
30	أوجه الطلبة لتنويع تقويمهم لأقرانهم في جميع جوانب الأداء لديهم.	2.379	1.115	4م	نادراً
31	أحدد للطلبة في المجموعة مستوى الأداء المطلوب بلوغه.	2.758	1.243	3	أحياناً
	المجال الخامس: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم				
32	أستخدم خرائط المفاهيم في تقويم أداء طلبتي.	2.137	0.990	1	نادراً
33	أطلب من الطلبة تصحيح الأخطاء الموجودة في خرائط المفاهيم.	2.137	0.990	1م	نادراً
34	أكلف الطلبة بإكمال الفراغات في خرائط المفاهيم.	1.689	0.760	4	أبداً
35	أستخدم خرائط المفاهيم في تقويم مدى تعرف الطلبة للتركيب البنائي لموضوعات المقررات الدراسية.	1.896	0.900	2	نادراً
36	أستخدم خرائط المفاهيم في تصحيح تصورات الطلبة الخاطئة لجوانب تعلمهم.	1.862	0.782	3	نادراً
37	أوظف خرائط المفاهيم في قياس مدى التطور الحاصل في نمو المفاهيم لدى الطلبة.	1.689	0.712	4م	أبداً

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

من الجدول(8) نجد أن استجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الفقرات الفرعية قد جاءت متفاوتة وحول ذلك تشير النتائج المتعلقة بالمجال الأول أنه حصلت الفقرة التي تنص على: (أتابع الطلبة عند تنفيذهم لجوانب الأداء العملي) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.931) وانحراف معياري (0.731) وبواقع استخدام غالباً، وتلتها في الترتيب الفقرة التي تنص على: (أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة بعد تقديمهم الأداء المطلوب) بمتوسط حسابي(3.896)، وانحراف معياري(1.012) وبواقع استخدام غالباً. ويتضح مما سبق أن أعضاء هيئة التدريس في الكليتين غالبا يقومون بأدوارهم في متابعة طلبتهم عند تقويمهم للأداء العملي كما أنهم يزودون طلبتهم غالبا بالتغذية الراجعة حول أدائهم، هذا وقد حصلت الفقرات (1، 2، 3، 4، 6، 7) على واقع استخدام أحياناً من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليتين. في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على: (**أضع سجل لقياس متابعة التحقق من نمو جوانب لدى الطلبة**) بمتوسط حسابي(2.620) وانحراف معياري (1.177) وبواقع استخدام أحيانا. ويتضح مما سبق حول هذه الفقرة أن أعضاء هيئة التدريس في الكليتين يوثقون مستوى أداء طلبتهم في سجلات خاصة بهم فيما يتعلق برصد جوانب القوة والضعف في سجلات خاصة بواقع استخدام أحيانا، ومن ثم فإنه ربما يترتب على ذلك قصور في متابعة أعضاء هيئة التدريس في تحسين مستويات أداء طلبتهم.

وفيما يتعلق بالمجال الثاني فتشير النتائج أنه حصلت الفقرة التي تنص على: (أناقش مع الطلبة نتاجاتهم التي قاموا بإعدادها لتعزيزها) على المرتبة الأولى بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (3.586) وانحراف معياري (0.866) وبواقع استخدام غالباً، وقد تلاها في الترتيب الفقرة التي تنص على (أنوع من التكليفات التي أطلبها من الطلبة لقياس جوانب مختلفة لديهم) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.482) وانحراف معياري (0.949) وبواقع استخدام غالباً، في حين حصلت الفقرة: (أحرص على استخدام ملفات الإنجاز في تقويم الطلبة كونه يعد أحد الأساليب في الكشف عن المواهب الإبداعية لديهم) على المرتبة الأخيرة من بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي(2.827)وانحراف معياري (1.136) وبواقع استخدام أحياناً. ويتضح فيما يتعلق بهذه الفقرة أن الاستخدام أحيانا

لملفات إنجاز الطلبة وعدم الاعتماد على استخدامها دائماً في تقويم الطلبة، قد يحد من كشف أعضاء هيئة التدريس على مواهب وإبداعات طلبتهم التي تنمو عند تنفيذهم للأنشطة والتكليفات المختلفة.

أما بالنسبة للمجال الثالث فتشير النتائج أن الفقرة التي تنص على: (أتيح للطلبة المجال لتقويم أنفسهم) قد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.655)، وانحراف معياري(1.136) وبواقع استخدام غالباً، وتلتها في الترتيب الفقرة التي تنص على: (أوظف الأسئلة التي تجعل الطالب يراجع ما يقوم به من أفعال) على المرتبة الثانية بين فقرات المجال بمتوسط حسابي(3.620) وانحراف معياري (1.115) وبواقع استخدام غالباً. ويتضح من هاتين الفقرتين أن أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة لديهم وعي بأهمية التقويم الذاتي للطلبة يتمثل ذلك من خلال سماحهم للطلبة في تقويم أنفسهم وحصولهم على تغذية راجعة نتيجة لذلك . في حين جاءت في المرتبة الأخيرة في الترتيب الفقرة التي تنص على: (أعطي الطلبة استمارات للتقويم الذاتي لكي أحصل على تغذية راجعة عن مستوى تعلمهم) على المرتبة السادسة والأخيرة بين فقرات المجال بمتوسط حسابي (3.034) وانحراف معياري (0.867) وبواقع استخدام أحياناً. وهنا نود الإشارة أن الاعتماد على استمارات خاصة بالتقويم الذاتي يعد أمراً في غاية الأهمية حيث وأنه في حالة عدم الاعتماد على هذه الاستمارات المعدة بصورة دقيقة فإنه ربما يكون التقويم الذاتي للطلبة غير دقيق ولا يراعي جوانب السلوك المختلفة.

وفيما يتعلق بالمجال الرابع فتشير النتائج أن الفقرة التي تنص على: (أتيح للطلبة فرصا للنقد البناء لأداء زملائهم عند عرضهم لأعمالهم أثناء المحاضرة) قد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.689)، وانحراف معياري (1.365)، وبواقع استخدام غالباً، وتلتها في الترتيب الفقرة التي تنص على: (أطلب من الطلبة تبادل الواجبات لتحديد الأخطاء التي وقع فيها زملاؤهم)بمتوسط حسابي(3.069) وانحراف معياري (1.032) وبواقع استخدام أحياناً. هذا وقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرتان: (29، 30) بمتوسط حسابي (2,379) وانحراف معياري على التوالي(1.221) و(1.115)، وبواقع استخدام نادراً. ويتضح مما سبق فيما يتعلق بهاتين الفقرتين أن أعضاء هيئة التدريس في الكليتين نادراً ما يوجهون الطلبة إلى تقويم إقرانهم، كما أنهم لا يوجهون الطلبة أيضا إلى تنويع تقويم جميع جوانب الأداء لديهم إلا فيما ندر، الأمر الذي سيترتب عليه أن نتائج عملية تقويم الطلبة لأقرانهم قد تكون غير دقيقة كونها تركز على جوانب من الأداءات وتهمل جوانب أخرى.

وفيما يتعلق بالمجال الخامس فتشير النتائج أن جميع فقراته قد تراوحت متوسطاتها بين (1.689-2.137) بواقع استخدام أبداً ونادراً، ومن هذه النتائج نجد أن أعضاء هيئة التدريس في الكليتين لا يستخدمون خرائط المفاهيم في تقويم أداء، وكذا لا يطلبون من طلبتهم تصحيح الأخطاء الموجودة في خرائط المفاهيم إلا نادراً، كما أنهم أي أعضاء هيئة التدريس يوظفون خرائط المفاهيم في قياس مدى التطور الحاصل في نمو المفاهيم لدى طلبتهم بواقع استخدام أبداً. الأمر الذي ربما يفقد العملية عمليات التنظيم الهرمي للمعرفة وفهم التركيب البنائي لها، ويحد من تزويد الطلبة بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه يسهم في الفصل بين المفاهيم وعمليات ترتيبها.

ثانيا: للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير التخصص؟). فقد استخدم الباحث اختبار(T) لعينتن مستقلتين وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (9) فروق استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقويم البديل وفقا لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
التقويم القائم على الأداء والملاحظة	تربوي	9	27	3.5354	0.24565	0.895	0.035	دال
	أكاديمي	20		3.3682	0.53130			
تقويم الأعمال باستخدام ملفات إنجاز للطلبة	تربوي	9	27	3.4198	0.5977	1.086	0.814	غير دال
	أكاديمي	20		3.1778	0.53639			
التقويم الذاتي للطلبة	تربوي	9	27	3.2222	0.6871	0.449	0.360	غير دال
	أكاديمي	20		3.3750	0.9062			
التقويم عن طريق بقية أفراد المجموعة	تربوي	9	27	2.6000	1.0247	-1.267	0.512	غير دال
	أكاديمي	20		3.0700	0.8784			
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	تربوي	9	27	1.8519	0.41201	-0.266	0.020	دال
	أكاديمي	20		1.9250	0.7713			
الاستبيان ككل	تربوي	9	27	2.9258	0.4323	0.297	0.516	غير دال
	أكاديمي	20		2.9832	0.50103			

من الجدول (9) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل وفقاً لمتغير التخصص (تربوي ونفسي/ أكاديمي)، ويعزو الباحث هذه النتيجة ربما لتقارب المتطلبات التي تطلبها توصيفات هذه المقررات من أعضاء هيئة التدريس في عمليات تدريسها في كليتي التربية والبنات، ومن ذلك نجد أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (السقاف، 2021).

ثالثا: للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي ينص على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير الخبرة ؟) فقد قام الباحث بالتأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيع ، وعند التحقق من ذلك وجد أن(sig) التي جاءت تحت خانة (Kolmogorov[a]) بلغت(0.2)، في حين وجد أن(sig) التي جاءت تحت خانة (Shapiro Wilk[B]) قد فاقت (0.9)، ومن الملاحظ أن هاتين القيمتين أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

وفيما بعد تم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)لاستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (10) فروق استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقويم البديل وفقا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء والملاحظة	بين المجموعات	0.076	2	0.038	0.166	0.848
	داخل المجموعات	5.947	26	0.229		
	المجموع	6.023	28			
تقويم الأعمال باستخدام ملفات إنجاز للطلبة	بين المجموعات	0.309	2	0.155	0.480	0.640
	داخل المجموعات	8.380	26	0.322		
	المجموع	8.689	28			
التقويم الذاتي للطلبة	بين المجموعات	0.326	2	0.163	0.221	0.803
	داخل المجموعات	19.201	26	0.738		
	المجموع	19.527	28			

التقويم عن طريق بقية أفراد المجموعة	بين المجموعات	0.836	2	0.418	0.460	0.636
	داخل المجموعات	23.597	26	0.908		
	المجموع	24.433	28			
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	بين المجموعات	2.460	2	1.230	3.124	0.061
	داخل المجموعات	10.236	26	0.394		
	المجموع	12.695	28			
الاستبيان ككل	بين المجموعات	0.302	2	0.151	0.656	0.528
	داخل المجموعات	5.984	26	0.230		
	المجموع	6.285	28			

من الجدول (10) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل وفقاً لمتغير الخبرة، حيث فاقت القيم الاحتمالية (sig) مستوى الدلالة (0.05)، ويعزو الباحث هذه النتيجة ربما إلى قصور المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس سواء كانوا القدامى منهم أو حديثي الخدمة حول التقويم البديل كونه لايزال حديثا كما أنه لا توجد مطالبة لهم بتطبيقه عند تقويمهم للطلبة، وأيضا أن توصيفات المقررات في كليتي التربية والبنات لم تعمل على دمج التقويم البديل كأساليب لتقويم الطلبة، فهي بذلك تعتمد على أساليب أدوات تقليدية كالورقة والقلم. هذا وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة حول ذلك مع دراسة (مصطفى، 2016)، ودراسة (السقاف، 2021)، كما اختلفت مع دراسة (الرباع، 2019).

رابعا: للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الذي ينص على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام التقويم البديل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير الكلية؟)

فقد استخدم الباحث اختبار(T) لعينتن مستقلتين وكانت النتائج كما يأتي :

جدول (11) فروق استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقويم البديل وفقا لمتغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
التقويم القائم على الأداء والملاحظة	التربية	21	27	3.363	0.489	-1.064-	0.364	غير دالة
	البنات	8		3.568	0.375			

تقويم الأعمال باستخدام ملفات إنجاز للطلبة	التربية	21	27	3.254	0.593	0.017	0.264	غير دالة
	البنات	8		3.250	0.485			
التقويم الذاتي للطلبة	التربية	21	27	3.349	0.892	0.222	0.591	غير دالة
	البنات	8		3.270	0.712			
التقويم عن طريق بقية أفراد المجموعة	التربية	21	27	2.904	0.866	0.178	0.88	غير دالة
	البنات	8		2.975	1.158			
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	التربية	21	27	1.944	0.719	0.539	0.243	غير دالة
	البنات	8		1.791	0.561			
الاستبيان ككل	التربية	21	27	2.963	0.469	-0.040	0.926	غير دالة
	البنات	8		2.971	0.516			

من الجدول (11) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بجامعة سيئون للتقويم البديل وفقاً لمتغير الكلية ،حيث فاقت القيم الاحتمالية (sig) مستوى الدلالة (0.05)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه البيئة التعليمية في الكليتين ومتطلبات مساقات المقررات الدراسية في الكليتين إلى حد كبير، بل أن مساقات المقررات المتناظرة التي تدرس في الكليتين هي نفسها أصلاً. هذا وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السقاف (2021).

التوصيات:

- رفع مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والبنات بأهمية التقويم البديل كاتجاه حديث يشمل أساليب مختلفة في تقويم الطلبة.
- تطوير مساقات المقررات الدراسية في كليتي التربية والبنات لتشمل متطلبات التقويم فيها التقويم البديل.
- حث أعضاء هيئة التدريس في الكليتين على تنويع تقويمهم لطلبتهم وعدم الاقتصار على التقويم السائد فيهما المعتمد الاختبارات التحريرية.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكليتين تهدف إلى إكسابهم مهارات التقويم البديل.

المقترحات:

- إجراء دراسة تقيس مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة سيئون بالتقويم البديل.
- إجراء دراسة تجريبية حول فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تقويم تحصيل طلبة كلية التربية بجامعة سيئون.
- إجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب المعلمين لمهارات التقويم البديل.

المصادر والمراجع:

1. جابر، عبد الحميد(1426هـ) **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، دار الفكر، القاهرة.
2. جمال الدين، جيهان علي محروس(2020) أساليب التقويم الواقعي وعلاقته بواقع المهارات اللازمة لسوق العمل وتقدير الطلبة لذاتها بكلية التربية بجامعة سطام بن عبدالعزيز، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد(36)،العدد(9) سبتمبر.
3. حراحشة، كوثر (2016) واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية في الأردن، **مجلة المنارة**، المجلد(22)، العدد(4).
4. خاجي، ثاني حسين(2013) إسهامات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم، **مجلة كلية التربية الأساسية**، جامعة بابل، العدد(14)، كانون.
5. الخرابشة، بنان (2004) أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

6.الرباع، نذير معروف(2019) أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف الثامن واتجاهاتهم نحو مادة العلوم في مدارس محافظة إربد، **المجلة العربية للنشر العلمي**، العدد(10)، شهر أغسطس.

7.زيتون، عايش (2007) **النظرية البنائية واستراتيجيات العلوم**، عمان، دار الشروق.

8.سعيد، نشوان فرج والطيطي، مسلم يوسف (2017م) مدى استخدام معلمي العلوم في الأردن وإقليم كردستان العراق للتقويم البديل في تنفيذ المنهج واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، **مجلة جامعة كرسيان**، المجلد (4)، العدد(4)، ديسمبر، 334- 356.

9.السقاف، اتفاق محمود (2021) مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية عدن وصبر بجامعة عدن لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم، **مجلة جامعة عدن** للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (3)، سبتمبر.

10.السنوسي، محمد يوسف (2017) التقويم البديل ودوره في تنمية كفاية الطالب المعلم بكليات التربية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، فلسطين، العدد 1، المجلد 1، ص 68-85

11.الشقيرات، محمود طافش (2009) **استراتيجيات التدريس والتقويم مقالات في تطوير التعليم**، ط1، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

12.الشمري، عيد جايز (2018م) تقييم واقع امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل في المدرس التابعة لمنطقة حائل، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد 45، العدد 4، 537- 551.

13.الصراف، قاسم (2004) **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، القاهرة، دار الكتب الحديث.

14.العامري، محمد حسن وعقيلان، عمر عبود (2015) مستوى تحقق معايير الجودة المهنية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية سيئون، **مجلة جامعة حضرموت** للعلوم الإنسانية، المجلد13، العدد1.

15.عبود، يسري زكي (1438) التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم أداء الطلاب، **المؤتمر الدولي**، المعلم وعصر المعرفة، الفرص، التحديات، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، 1803 – 1838.

16.العرنوسي، ضياء عويد والحسناوي، دعاء عباس (2019) أثر استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية، **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية**، المجلد 9، العدد 2 .

17.عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد(2000م) **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1.

18.مجيد، سوسن شاكر (2011) **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**، ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

19.مصطفى، أشرف عطية (2016م) واقع ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

20.معشي، خالد بن محمد والمقحم، إبراهيم (1438هـ) تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، **مجلة العلوم التربوية**، العدد (10) رجب.

21.مكسيموس، وديع داؤود (2006) **استراتيجيات التدريس والأنشطة**، مشروع تطوير برنامج التربية العملية، جامعة أسيوط.

22.مهيدات، عبد الحكيم والمحاسنة، إبراهيم (2009) **التقويم الواقعي**، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

23.Caliskan, H. &Kasikci (2010) The Application of Traditional and Altimative Assessment and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies**, Procridia Social and Behavioral Sciences**, 2 (2) 4152- 4156 .

24.Mueller .J (2005) **Authentic Assessment Toolbox : Assessment Retrived**

25.htm / Toolbox/ www.Jonathan . Mueller . Faculty. Noctrl.edu . //http:

26.Kerka,S(1995) **Techiques for Authentice Assessment** . U.S.A . Pralice Application Brief .

27.Lanting,A,(2000)An empirical study of district – wideK-2 performance gained, and use of assessment results Dissertation Abstracts, PHD, University of Illinois at Urbana – Champaign ,USA .

أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية ومعوقاتها

علي يحيى أحمد عاطف (*)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم معوقات وأولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب دراسة الحالة، وتم تطبيق العينة بالطريقة العشوائية (الحصصية) على العاملين والعاملات بتلك المؤسسات، وقد بلغ حجم العينة (90) عاملاً وعاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من محورين بلغ عدد فقراتها (42) فقرة، خضعت للتحقق من صدقها وثباتها، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن مستوى معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات الأيتام في الجمهورية اليمنية حقق تقديرًا بدرجة كبيرة جدًّا، وبمتوسط حسابي بلغ (4.23)، وانحراف معياري بلغ (.863)، وحقق مجال أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام على تقدير بدرجة كبيرة جدًّا أيضًا، وبمتوسط حسابي بلغ (4.25)، وانحراف معياري بلغ(.875)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام بحسب متغير الجنس، ووجود فروق بحسب متغير المؤهل، ومتغير المحافظة.

- **الكلمات المفتاحية:** المعوقات – الأولويات – المساندة الاجتماعية– مؤسسات الرعاية– الأيتام.

(*) **طالب دكتوراه– مركز النوع الاجتماعي – جامعة صنعاء تخصص تنمية دولية ونوع اجتماعي a.atef@su.edu.ye –Aliatef945@gmail.com**

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد الثالث عشر-جمادي الأولى1444هـ-ديسمبر2022م
ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

Priorities and Obstacles for Providing Social Aid upon Orphans' Care Institutions in the Republic of Yemen

Abstract:

The study aimed at recognizing the main obstacles and priorities for providing social aid to the orphans' care institutions in the Republic of Yemen. The study adopted the analytical descriptive approach and the case study method. The sample of the study consisted of male and female workers at those institutions selected using the random quota sampling technique. The sample size was (90) male and female workers. To achieve the objective of the study, a questionnaire consisting of (42) items distributed in two parts was designed, and its validity and reliability was verified. The most prominent results of this study showed that the level of obstacles to providing social aid to the orphans' institutions in the Republic of Yemen has been very high, with a mean of (4.23) and a standard deviation of (.863). While the priorities domain of social aid in orphans' care institutions has been on a very high level as well, with a mean of (4.25) and a standard deviation of (.875). Further, the results of the study revealed that there were no statistically significant differences at the level of ($0.05 \geq \alpha$) with regard to obstacles in providing social aid in orphans' care institutions based on gender variable. Whereas there were statistically significant differences based on the qualification and governorate variables.

Keywords: Obstacles – Priorities - Social Aid – Care Institutions - Orphans.

مقدمة:

تعد قضية الأيتام إحدى القضايا المهمة التي تواجه المجتمع بكل مكوناته؛ انطلاقًا من حالة التهميش التي تعيشها هذه الفئة، لاسيما في الدول ذات الاقتصاد الضعيف، وبذلك تعد عملية تقديم المساندة الاجتماعية الشاملة للأيتام حقًّا طبيعيًّا تكفله الشرائع والقوانين المحلية والدولية، كما أنها في الوقت ذاته تعد إجراءً وقائيًّا يجنب الأيتام مخاطر الجنوح والانحرافات السلوكية والأخلاقية المختلفة. والمساندة الاجتماعية تقدم للأيتام من قبل مصادر متعددة منها:(الأسرة والأقارب، الأصدقاء، المنظمات المجتمعية، الدولة) أو من خلال دور ومؤسسات رعاية الأيتام سواء الحكومية أو الأهلية، فهي تهدف إلى مساعدة الأيتام على الاندماج في المجتمع وتجاوز ظروف اليتم، لكن عندما لا يجد اليتيم من يحتضنه ويرعاه؛ فإن ذلك سوف يؤدي إلى عواقب تنعكس سلبًا على شخصيته من جهة، وعلى المجتمع والدولة من جهة أخرى.

وتعد المساندة الاجتماعية للأيتام في اليمن إحدى القضايا التي تواجه الدولة والمجتمع على حد سواء، بسبب زيادة معدل النمو السكاني مقابل تدني معدل النمو الاقتصادي، حيث تزداد معها الفجوة الغذائية جراء ارتفاع معدل الخصوبة وزيادة عدد المواليد، وهذه المؤشرات تشير إلى زيادة معدلات الأيتام جراء حالة الوفاة المبكرة من ناحية، وزيادة أعداد ضحايا الحرب، الأمر الذي يدعو إلى تعزيز المساندة الاجتماعية بمشاركة جميع الجهات الحكومية والأهلية والدينية من أجل تأهيل الأيتام التأهيل المناسب، وتأمين فرص عمل، وتعزيز فرص تحسين المستوى العلمي للأيتام.

وتقوم دُور ومؤسسات رعاية الأيتام بالجمهورية اليمنية بتقديم المساندة الاجتماعية بأنواعها وأشكالها، وبحسب الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فمن تلك الدور أو المؤسسات من تقدم المساندة المالية، والبعض الآخر يعتمد تقديم الرعاية التربوية والتعليمية والصحية، والبعض تركز على قضية الإيواء وتوفير المسكن والحاجات الأساسية للأيتام... وهكذا، مع أن الهدف الرئيس لهذه المؤسسات أو الدور هو مساندة الأيتام وإيجاد جو من التقبل والارتقاء بالأيتام، ومنحهم درجة مناسبة من التوافق النفسي والاجتماعي، وتوفير ظروف أحسن للأيتام من شأنها أن تحول ضعفهم إلى قوة، وحرمانهم إلى عطاء، ووحدتهم إلى فاعلية اجتماعية، حتى يصبحوا عناصر فاعلة في المجتمع.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من الملاحظ أن مؤسسات رعاية الأيتام في اليمن تركز على التعليم والتنشئة للعمل في الميادين ذات النشاط الديني، دون أن تقدم للأيتام آليات علمية كتدريس المناهج التعليمية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم؛ مما قد يؤدي ذلك إلى انعكاس في التحصيل العلمي لدى منتسبي الدور وقد يسبب خللاً وضعفًا في قدرات الأيتام للانخراط بالمجتمع، وكذا ضعف في التحاقهم بسوق العمل، وبذلك فالمسؤولية على دُور رعاية الأيتام على درجة كبيرة من الأهمية، نظرًا للأعباء المتزايدة على الدور من ناحية، وللتوفيق بين تعويض اليتيم عن العاطفة التي يحتاجها جراء فقدان الوالدين وبين تربيته بالطرق الصحيحة من ناحية أخرى.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

كما أن تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام على قدر كبير من الأهمية، في ظل تنامي مشكلات الأيتام في المجتمعات التي تعاني من صراع وحروب وأزمات اقتصادية ومعيشية، ناهيك عما تولده مشكلات الأيتام الاقتصادية والاجتماعية من انحراف ووجود ظاهرة أطفال الشوارع والانحرافات الأخلاقية، وبروز مشكلة الأحداث في صفوف الأيتام... وغيرها، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما أهم معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية؟
2. ما أولويات تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام في مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد العينة حول معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل، نوع المؤسسة، المحافظة)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، ومعرفة جوانب القصور في تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام، وقد تفسح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات وبحوث أخرى تهتم بجوانب أخرى أكثر تحديداً بمجال شريحة الأيتام بمحافظات الجمهورية اليمنية، كما قد تساعد نتائج الدراسة الحكومة والمنظمات المجتمعية في زيادة الاهتمام بتلك الشريحة وتقديم المزيد من الدعم والمساندة لهم مستقبلاً وللمؤسسات التي تحتضنهم.

أهداف الدراسة:

– التعرف على أهم معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في اليمن.
– التعرف على أولويات تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام لدى مؤسسات الرعاية في اليمن.
– التعرف على هل توجد فروق بين استجابات أفراد العينة حول معوقات تقديم المساندة الاجتماعية الأيتام لدى مؤسسات الرعاية تعزى لمتغيرات الدراسة.

حدود الدراسة:

ـ **الحد الموضوعي**: التعرف على أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية ومعوقاتها.

ـ **الحد البشري**: العاملون في مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية.

ـ **الحد المكاني**: المحافظات الآتية: أمانة العاصمة، عدن، الحديدة، المحويت، إب، سيئون في الجمهورية اليمنية.

ـ **الحد الزماني**: العام 2022/2021م.

مصطلحات الدراسة:

ـ **المساندة الاجتماعية**: المساندة في اللغة: من سند: ما ارتفع من الأرض في قبل الجبل أو الوادي والجمع إسناد، وكل شيء إليه شيء فهو سند، وما يسند إليه مستندًا وسندًا، وجمعه: المساند، وتساندت إليه: استندت، وساندت الرجل مساندة إذا عاضدته، وسند في الجبل يسند سنودًا واسند: رقي، ويقال للدعي: المسند والسنيد، ويقال للدعي: سنيد (المصرم، 2011، 257).

ـ **المساندة الاجتماعية اصطلاحاً**: عرفها النمراني (2001، 22) بأنها: "توافر أشخاص مقربين مثل الأسرة، والأصدقاء ... يمكن لليتيم أن يثق بهم ويعتقد أن في وسعهم أن يحبوه ويقدروه ويعتبروه ذا قيمة، ويمدوا له يد العون عند الحاجة، ومن ثم تعزيز علاقته الاجتماعية بهم".

كما عرفها الخشاب (2002، 72) بأنها: "النظام الذي يتضمن الروابط الاجتماعية طويلة المدى والثابتة بمجموعة من الناس، يمكن الاعتماد عليهم والوثوق بهم ليمنحوا الفرد السند العاطفي، ويقدموا له العون ويكونوا ملاذاً له وقت الشدة".

ويعرف الباحث المساندة الاجتماعية إجرائيًّا: بأنها الدعم المعنوي والمادي الذي تتلقاه مؤسسات رعاية اليتيم من قبل المحيطين به، سواء كان هذا الدعم من المنظمات المجتمعية أو من الدولة/الحكومة،

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس معوقات وأولويات تقديم المساندة الاجتماعية المعد من قبل الباحث.

ـ **تعريف اليتم:** قال ابن السكّيت: اليتم في الناس من قبل الأب (لأن النفقة منه)، وفي البهائم من قبل الأم (لأن اللبن منها)، ولا يقال لمن فقد الأم من الناس يتيم، ولكن منقطع، قال ابن بري: اليتيم الذي فقد الأب، والعجي الذي فقد الأم، واللطيم الذي يموت أبواه، ويعرف الطفل اليتيم: بأنه من فقد أباه، أو أمه، أو كليهما بأي صورة كانت، وليس بالوفاة فقط، وسواءً كان من البنين أو من البنات، ومحروم من الرعاية الأسرية (ابن منظور، 2000، 361).

ـ **ويعرف الباحث اليتيم إجرائيًّا:** بأنه كل طفل حرم من أبويه بأي طريقة كانت، خلال فترة طفولته، ويقيم بمؤسسات رعاية الأيتام سواء الحكومية أو الأهلية بالجمهورية اليمنية.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

يتضمن الإطار النظري عرضاً موجزاً للإطار الفكري والمفاهيمي للمساندة، ولعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك على النحو الآتي:

ـ المبحث الأول: الإطار الفكري والمفاهيمي للمساندة:

لقد حظي مفهوم المساندة الاجتماعية باهتمام الباحثين لما تقوم به العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من وقاية من الآثار السلبية الناتجة عن التعرض للضغوط النفسية، فتعرف المساندة الاجتماعية بأنها التواصل الإيجابي مع الآخرين، وأنها مظهر للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد، تؤدي بالمتلقي إلى الاعتقاد بأنه موضع تقدير وله قيمته عند الآخرين.

وتعرف المساندة الاجتماعية بأنها مختلف أشكال الدعم المادي والمعنوي الذي يتلقاه الفرد ممن يحيطون به سواء أفراد أسرته أو أصدقاءه (الزهراني، 2020، 33).

وتعرف المساندة الاجتماعية بأنها تقديم الدعم المادي والمعنوي من جماعات رسمية أو غير رسمية لليتيم بقصد رفع روحة المعنوية وحمايته من الآثار النفسية السيئة لأحداث الحياة الضاغطة (الهلول والمحيسين، 2018، 13).

كما تعرف المساندة الاجتماعية: بأنها "الأساليب المساعدة المختلفة التي يتلقاها الفرد من أسرته أو أصدقائه، والتي تتمثل في تقديم الرعاية الاجتماعية والتوجيه والاهتمام والنصح والتشجيع في كافة المواقف والتي تشبع حاجاته المادية والروحية والشعور بالأمان فتجعله يثق بنفسه ويدركها الفرد (صالح، 2009، 28).

والمساندة الاجتماعية تضم على الأقل ثلاثة مفاهيم مختلفة والتي تنقسم بدورها إلى وجهات أكثر تخصصاً منها: الشبكة الاجتماعية والمساندة الاجتماعية المدركة، والمساندة الاجتماعية المتلقاة (معتز، 2000، 86-85) وتوضيحها كالآتي:

أ. الشبكة الاجتماعية: منذ بداية أعمال "دوركايم" فإن علماء الاجتماع وعلماء الأوبئة قاموا بتصور وقياس المساندة الاجتماعية، من خلال: عدد العلاقات الاجتماعية التي أقامها الفرد مع الآخرين، تكرار الاتصالات الفعلية مع هؤلاء الأشخاص، وشدة وقوة هذه الروابط، ووجد أنها مرتبطة بالصحة الجسمية والعقلية بصفة عامة.

ب . المساندة الاجتماعية المدركة: تعرف على أنها الواقع الشخصي للمساندة المقدمة من طرف شخص، والمقياس الذي يقدر فيه أن احتياجاته ومتطلباته قد تم تغطيتها بصفة مرضية، هذا المفهوم يختلف عن الشبكة الاجتماعية والمساندة الاجتماعية المتلقاة؛ لأنه لا يحدد ميزة هدفية للعلاقات الاجتماعية للشخص بل صفقة بين الشخص والمحيط مثلما يدركه المعني، ويتكون من عنصرين هما: (التوفر، الرضى).

ج **. المساندة الاجتماعية المتلقاة:** إنها تتعلق بالدعم الفعلي الذي يتلقاه الفرد من قبل محيطه، إذ تعتبره المظهر العامل للمساندة؛ لأنه يتعلق بنوع من الصفقات أو المعاملات المتبناة من أجل مساعدة

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الآخرين، ولقد تطورت عدة تصنيفات، من أبرزها ما تناوله (Marllou p.33 ,2002) هو التصنيف الذي يميز بين أربع وظائف للمساندة، وهي:

1. **المساندة الانفعالية:** وتشمل المساندة التي يتلقاها الشخص أو يتوقع أن يتلقاها من الآخرين والتي تشمل على الرعاية، الثقة، القبول، التعاطف.
2. **المساندة الأدائية:** وتشمل المساندة التي يتلقاها الشخص أو يتوقع أن يتلقاها من الآخرين من خلال الحاقه بعمل يتناسب وإمكانياته وكذلك مساندته بالمال.
3. **المساندة بالمعلومات:** من النصائح والمعلومات الجديدة المفيدة وتعليم مهارة وحل مشكلة وإعطاء معلومات يمكن أن تساعد في عبور موقف أو أزمة ضاغطة.

تعد المساندة الاجتماعية من المصادر الأساسية التي تؤدى إلى إحساس الفرد بالأمن النفسي في البيئة الاجتماعية التي تحيط به، كما أنها تخفف عنه ما يمكن أن تحدثه الصعوبات والأخطار التي تهدده لإحساسه بوجود شبكة العلاقات الاجتماعية التي تمده بالمساندة في مواجهة تلك الأخطار، كما تلعب المساندة الاجتماعية دورًا هامًا لاستمرار الفرد بتلقي المساعدة والدعم من المحيطين به، وهي التي تساعد الفرد على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وفق أساليب إيجابية وفعالة وتدعم احتفاظ الفرد بالصحة النفسية والعقلية (العتيبي، 2019، 177). والمساندة الاجتماعية تعتبر أحد مصادر التأثير الاجتماعي في علاقة الفرد مع شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة به، حيث تمد الفرد بالمساعدات المادية والوجدانية والمعلوماتية حتى يستطيع مواجهة المواقف الصعبة التي يتعرض لها، وتستطيع المساندة الاجتماعية أن تمد الفرد بخمسة أشياء مهمة، وهي: (إمداد الفرد بإحساسه الذاتي من قبل الأسرة والآخرين، وبالتشجيع والتغذية الراجعة الإيجابية، وحماية الفرد من كثير من الضغوط الحياتية اليومية، والإسهام العالي من المعرفة والمهارات، وكذا إمداد الفرد بالفرص الاجتماعية(عبد الرحمن، 2020، 296).

وتختلف أشكال وأنواع المساندة الاجتماعية وفقًا لعدد من المحددات، منها: ما يتعلق بالفرد ذاته من حيث حاجته للمساندة وإدراكه لها ودرجة رضاه عنها، ومنها ما يرتبط بالعلاقات التي يكونها الفرد مع الآخرين، حيث أشار "علي" (2005، 36) أن كل من "باربرا وإنيلاى" (, Ainlay

Barrbra) قد صاغا بعض الاستنتاجات لأبعاد المساندة الاجتماعية، هي: (المساعدات المالية، المشاركة السلوكية، الإرشاد والتوجيه، التغذية الراجعة، التفاعلات الودية الحميمة، المشاركة الاجتماعية الإيجابية).

وأشار "الشناوي وكاشف"(2000، 206) إلى أربعة أنواع، وهي:

- **مساندة التقدير:** وتكون في شكل إشعار الآخرين بأنهم مقبولون لقيمتهم الذاتية، وأنهم غير منبوذين بالرغم من أي صعوبات أو نقص.
- **المساندة بالمعلومات:** وهذا النوع يساعد في تحديد وتفهم القدرة على التعامل مع الأحداث الضاغطة، ويطلق عليها مساندة التوجيه المعرفي.
- **الصحبة الاجتماعية:** وتتضمن قضاء بعض الوقت مع الآخرين لتخفيف الضغوط عنهم وإشعارهم بالمشاركة والشعور بما يعانونه من ضغوط.
- **المساندة الإجرائية:** وتشتمل على تقديم العون المالي، والخدمات المتنوعة، ويساعد التدخل لحل هذه المشكلات في تخفيف الضغوط التي يشعر بها الفرد.
- **المساندة الإجرائية:** وتشتمل على تقديم العون المالي والإمكانات المادية والخدمات اللازمة، وقد يساعد هذا العون في تخفيف الضغط عن طريق الحل المباشر للمشكلات الإجرائية، أو عن طريق إتاحة الوقت للفرد المتلقي للخدمة أو العون للأنشطة، مثل: الاسترخاء أو الراحة، ويطلق على المساندة الإجرائية أحيانًا مسميات، مثل العون، المساندة المادية، المساندة الملموسة (القطراوي، 2013، 22).

ويوجد الكثير من مقاييس تقييم المساندة الاجتماعية، أشار إليها "غانم" (2002، 45) في الآتي:

أ) **مقياس الشبكة الاجتماعية:** يسمح بتقييم ثلاث مظاهر للشبكة الاجتماعية، وهي:(الحجم، العلاقات، الكثافة)؛ أي عدد الأشخاص في الشبكة للذين لديهم ارتباطات بينهم، عدد العلاقات ذات الامتياز؛ عدد الأشخاص الذين نحس بالقرب منهم ويمكن الاعتماد عليهم.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ب) مقياس المساندة الاجتماعية المتلقاة: وهي مجموعة من المساندات التلقائية التي يتلقاها الأشخاص من طرف محيطهم، وقد صمم من أجل تقييم أربعة أنواع من المساندة، هي: المساندة الانفعالية، المساندة الأدائية، المساندة بالمعلومات، مساندة الأصدقاء.

ج) مقياس المساندة الاجتماعية المدرك: يوجد عدة أدوات لقياس المساندة الاجتماعية المدرك وخاصة التوفر والرضى، الأكثر استعمالاً وقد استمد المؤلفون إلهامهم من نظرية الترابط، بإضافة مفهوم المساندة الاجتماعية إلى احتياجات أساسية، مثل: الحاجة للقرب للأم، الحاجة إلى علاقات ذات امتياز مع أشخاص مهمين.

والمساندة الاجتماعية لها دور في الصحة النفسية والبدنية للفرد، وهناك نموذج يفسر كيفية تأثير المساندة الاجتماعية، ونموذج يفسر كيفية تأثير المساندة الاجتماعية على الصحة؛ وهو نموذج الآثار الرئيسة للمساندة الاجتماعية، ويقوم هذا النموذج على مسلمة مفادها أن المساندة الاجتماعية ذات تأثير إيجابي على الصحة النفسية والبدنية للفرد، وتم تقسيم الآثار المفيدة للمساندة الاجتماعية إلى نوعين هما: (الشناوي، 1994، 63)

أ) **الآثار المباشرة:** والتي تشمل التأثير الإيجابي للمساندة سواء أكان الفرد يتعرض للضغط أم لا.

ب) **الآثار المخففة:** والتي تشير إلى أن المستوى المرتفع من المساندة يحمي الفرد من العواقب السلبية لمسببات الضغط، ومن الآثار السلبية للمساندة الاجتماعية إلى جانب الآثار المخففة، أن جميع الآثار المخففة تحولت إلى نقيض ما كان متوقعًا منها، حيث أشار أحد الباحثين أن العلاقة بين مصادر الضغط واستجابته كانت أعلى بين الأفراد الذين توفرت لهم أنظمة مرتفعة من المساندة الاجتماعية عن الأفراد الذين انعدمت لديهم هذه الأنظمة، كما أن الأفراد الذين تقع عليهم مسئولية كبرى تجاه الآخرين في العمل كانوا أكثر اكتئابًا عندما أظهر زملاؤهم ورؤساؤهم المزيد من المساندة، أي أن المساندة قد أدت إلى زيادة الضغط بدلاً من تخفيفه.

ـ المبحث الثاني: دراسات سابقة:

هناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت المساندة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات سواء الدراسات المحلية أو العربية أو الأجنبية، تضمنت الدراسة الحالية بعضًا منها، وهي:

– دراسة (زبيبة ومنصور،**2020**) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية لدى عينة من المعاقين حركيًّا، والتعرف على الفروق تبعًا لمتغيرات الدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة: وجود علاقة موجبة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية المتعلقة بالإعاقة الحركية، وأن الضغوط الأسرية هي الأكثر شيوعًا لدى المعاقين حركيًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المساندة الاجتماعية تبعًا للمتغيرين النوع والمستوى التعليمي.

– دراسة (علي،**2020**) هدفت إلى تحديد كل من مستوى أبعاد المساندة الاجتماعية ومستوى أبعاد معنى الحياة، وكذلك تحديد طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية ومعنى الحياة لدى المرضى بأمراض مزمنة، وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين متوسطات أبعاد المساندة الاجتماعية، ووجود فروق بين متوسطات أبعاد معنى الحياة للمرضى بأمراض مزمنة، كذلك وجود علاقة طردية دالة إحصائيًّا بين المساندة الاجتماعية ومستوى معنى الحياة للمرض.

–دراسة (موسى وسامية،2019) هدفت إلى معرفة مستوى المساندة الاجتماعية وأشكالها لدى التلاميذ المتميزين في التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط، ومحاولة الكشف عن مستوى الفروق بالنسبة لهذه المساندة بدلالة الجنس، أسفرت نتائج الدراسة إلى جملة من النتائج، منها: أن مستوى المساندة الاجتماعية مرتفع جدًّا، وكانت جميع أشكال المساندة بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق لهذه المساندة بدلالة الجنس.

– دراسة (أحمد،2017) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وجودة الحياة لدى الأطفال الفلسطينيين في محافظة غزة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباط سالبة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية لدى الأطفال الفلسطينيين في محافظة غزة، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين المساندة الاجتماعية وأساليب مواجهة الضغوط.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

– دراسة (أيوب،2015) هدفت إلى التعرف على أساليب وخصائص المساندة والتنشئة الاجتماعية بناء على الواقع المطبق في دور الرعاية الاجتماعية للأيتام في طرابلس، وتحديد صعوبات التكيف الاجتماعي التي تواجه الأيتام، وكان من نتائج الدراسة: أن أساليب التنشئة الاجتماعية المقدمة للأيتام عالية من وجهة نظر الأيتام والعاملين، وكذا كان إسهام أساليب التنشئة الاجتماعية المطبق بدور الرعاية على التكيف الاجتماعي للأيتام بدرجة عالية.

– دراسة (2011,Ngozi) هدفت إلى التحقق من أوضاع الأيتام والمحرومين في ولاية إينجو، وكذلك التحديات التي يواجهونها، وتحديد أدوار الأخصائيين الاجتماعيين فيما يخص الخدمات المقدمة للمحرومين، طبق المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن الأطفال معرضون للإهمال والعنف والاستغلال، وكل أنواع الإساءة، وأن فشل الحكومة في تزويد إطار شامل موجه للمجتمع فيما يخص فئة المحرومين عائق كبير لتحديد المشاكل الخاصة بهذه الفئة.

– دراسة (أبو شمالة، 2002) هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي عند الأطفال الأيتام وفقًا لأساليب الرعاية التي يتلقونها من مؤسسات رعاية الأيتام في قطاع غزة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث لصالح مجموعة الرعاية التعليمية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بين متوسطات درجات أطفال الرعاية التعليمية ومتوسطات درجات أطفال التعليم العام لصالح أطفال الرعاية التعليمية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة كثيرًا في العديد من الجوانب، أبرزها: الوقوف على أحدث الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعرف على مستوى ممارسة المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية بالمؤسسات العائلية بمختلف الدول وأثر تطبيقها على المجتمع وفق متغيرات وأبعاد متعددة ومختلفة.

منهجية الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لبحث مشكلة الدراسة وفق أسلوب دراسة الحالة، حيث إن نسبة عالية من الدراسات في مجال علم

الاجتماع هي دراسات وصفية في طبيعتها، لأنه يساعد على تكوين الأطر النظرية، ويؤدي من ثمَّ إلى تكوين الخلفية العلمية المناسبة حول مشكلة الدراسة.

– **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من مؤسسات رعاية الأيتام في المحافظات اليمنية، وتبين أن المحافظات التي بها مؤسسات لرعاية الأيتام هي كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (1)

يوضح مجتمع الدراسة بحسب مؤسسات الرعاية بالمحافظات اليمنية.

م	المحافظة	عدد مؤسسات رعاية الأيتام		
		حكومية	أهلية	المجموع
1	أمانة العاصمة	2	6	8
2	عدن	2	.	2
3	الحديدة	2	3	5
4	المحويت	1	–	1
5	إب	2	1	3
6	سيئون	1	–	1
الإجمالي		10	10	20

يتضح من الجدول(1) أن إجمالي مؤسسات رعاية الأيتام بالجمهورية اليمنية وفق المحافظات أعلاه بلغ (20) مؤسسة، منها(10) حكومية، و(10) أهلية. ويتمركز أغلب مؤسسات رعاية الأيتام في أمانة العاصمة صنعاء، إذ بلغ عددها(8) مؤسسات حكومية وأهلية، وهناك مؤسسات لرعاية الأيتام حكومية بمحافظ تعز لم تتم الإشارة إليها لأنها توقفت بسبب الحرب، وتم التعرف على مؤسسة واحدة تم نقلها إلى محافظة إب.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

- عينة الدراسة: اعتمدت الدراسة في اختيار عينة الدراسة الطريقة العشوائية وفق أسلوب الحصة، حيث تم اختيار المحافظات اليمنية التي يوجد بها مؤسسات لرعاية الأيتام، حيث تم اختيار المحافظات ومن ثم اختيار مؤسسة من المؤسسات الحكومية وأخرى من المؤسسات الأهلية إن وجدت، وبعدها تم اختيار عينة الدراسة من العاملين بتلك المؤسسات، بمعدل (10) أفراد من كل مؤسسة، وقد بلغ حجم عينة الدراسة من العاملين والعاملات من مؤسسات الرعاية (90) عاملاً وعاملة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة بحسب الخصائص الشخصية والوظيفية

المحافظات	عدد المؤسسات		العينة بحسب الجنس		العينة بحسب المؤهل			المجموع
	حكومية	أهلية	ذكور	إناث	دبلوم فأقل	بكالوريوس	ماجستير وما فوق	
أمانة العاصمة	1	1	12	8	8	9	3	20
عدن	1	–	6	4	4	6	–	10
المحويت	1	-	7	3	5	4	1	10
إب	1	1	14	6	5	13	2	20
الحديدة	1	1	12	8	9	10	1	20
سيئون	-	1	4	6	6	3	1	10
الإجمالي	5	4	55	35	37	45	8	90

يتضح من الجدول (2) أن عدد مؤسسات رعاية الأيتام التي وقع عليها الاختيار (9) مؤسسات، منها (5) حكومية، و(4) أهلية، وبلغ حجم العينة بشكل كامل (90) عاملاً وعاملة.

بناء أداة الدراسة:

اعتمد الباحث على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بجانب أو أكثر من جوانب الدراسة الحالية، والتي مكنت الباحث في بناء أداة الدراسة بصورتها الأولية، حيث تكونت الأداة من (47) فقرة موزعة على محاور الدراسة على النحو الآتي:

. **المحور الأول**: تضمن (24) فقرة، متعلقة بأهم معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات الأيتام بالجمهورية اليمنية.

. **المحور الثاني**: تضمن (23) فقرة متعلقة بأولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات الأيتام بالجمهورية اليمنية.

التحقق من صدق وثبات الأداة:

من أجل التحقق من صدق الأداة تم عرضها على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لإبداء آرائهم حول فقرات الأداة من حيث سلامة اللغة، ووضوحها وملاءمتها لقياس معوقات وأولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات الأيتام، وطلب منهم الاطلاع على الأداة وإجراء التعديلات اللازمة على الفقرات أو إضافة أي فقرات يرونها مناسبة وحذف الفقرات غير المناسبة، وقام الباحث بإعادة صياغة الأداة في ضوء تلك التعديلات، وتم اعتماد الفقرات التي حظيت بموافقة (80%) فأكثر من آراء المحكمين في شكلها النهائي، ليصبح عدد الفقرات (40) فقرة، موزعة على محوري الدراسة السابقة، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها (27) عاملاً وعاملة، وللتحقق من ثبات الأداة (الاستبانة) طبق معامل (ألفا كرونباخ) (Cronpach's Alpha) لمعرفة الترابط بين محاور الأداة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3) يبين معامل الثبات لمحاور الأداة.

المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
معوقات تقديم المساندة لدى مؤسسات رعاية الأيتام.	20	0.89
أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام.	20	0.88

يتضح من الجدول (3) أن جميع معامل الثبات لمحاور الأداة، معوقات وأولويات المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0,05%) حسب اختبار (Alpha)، مما يؤكد صلاحية الأداة لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الدراسة على البرنامج الإحصائي (SPSS) وتم تطبيق الأساليب الإحصائية الآتية:

– النسب المئوية، لتحديد قبول آراء المحكمين، ووصف عينة الدراسة، ومعامل (كرونباخ ألفا) لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليل جميع الاستجابات على فقرات الاستبانة وحول أهم المعوقات التي تعيق تقديم المساندة الاجتماعية، وتحديد أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام.

– اختبار(T-test) للمجموعتين المستقلتين (Independent t-test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات معوقات المساندة الاجتماعية وأولوياتها بحسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، ومتغير نوع المؤسسة (حكومية، أهلية).

– تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA"، لقياس الفروق بين المتوسطات في استجابات أفراد العينة حول معوقات المساندة الاجتماعية وأولوياتها، تبعًا لمتغير (المحافظة)، ومتغير (المؤهل).

– كما استخدم الباحث محكًّا قُسمت فيه المتوسطات إلى خمس فئات متقاربة في الطول تقريبًا، وحُدد مدى تلك المتوسطات لهذه الفئات ودرجة الموافقة، يوضحها الجدول (4) الآتي:

جدول (4) توزيع درجات الموافقة حسب المتوسطات الحسابية

قيمة البديل	الحدود الحقيقية للمتوسط الحسابي		درجة الموافقة
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	1	1.80	ضعيفة جدًّا
2	1.81	2.60	ضعيفة
3	2.61	3.40	متوسطة
4	3.41	4.20	كبيرة
5	4.21	5	كبيرة جدًّا

عرض نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات الخاصة بالدراسة، وقد تم ترتيبها وفقًا لترتيب أسئلة الدراسة، وذلك كالآتي:

- **الإجابة على السؤال الأول؛ والذي نصه: "ما أهم معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية؟"**

وللإجابة على هذا السؤال اعتمدت الدراسة حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول أهم معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية، واشتمل هذا المحور على (20) فقرة، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (5)

نتائج تقديرات عينة الدراسة حول أهم معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات الرعاية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	1	تقليص المخصصات المالية المحددة من الدولة ضمن موازنتها في دعم ومساندة الأيتام	4.77	.842	كبيرة جدًّا
1	2	انخفاض الموارد المالية لدى دور الرعاية لتنفيذ برامج المساندة	4.60	.861	كبيرة جدًّا

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		بشكل فعال			
3	3	تعقد الإجراءات الروتينية في العمل من أجل تقديم الدعم والمساندة للأيتام	4.55	.857	كبيرة جدًّا
4	4	تعدد وتنوع قضايا ومشكلات الأيتام واحتياجاتهم	4.39	.864	كبيرة جدًّا
6	5	تغيب الأنظمة والقوانين الملزمة لمؤسسات الدولة بدعم ومساندة الأيتام	4.33	.864	كبيرة جدًّا
5	6	تصعيب الاتفاق على هدف مشترك بين المؤسسات والمنظمات في مجال تقديم المساندة	4.30	.929	كبيرة جدًّا
7	7	تجاهل صناع القرار للمبادرات الرامية إلى تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام	4.30	.864	كبيرة جدًّا
10	8	تعطيل العمل بالأولويات من أجل تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام	4.29	.873	كبيرة جدًّا
9	9	تعقد الإجراءات من قبل مقدمي الخدمة في التعامل مع الحالات المختلفة	4.27	.879	كبيرة جدًّا
8	10	تأثير الوضع السياسي على تنفيذ وفعالية تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام	4.25	.874	كبيرة جدًّا
11	11	تزايد أعداد الأيتام المحتاجين للمساندة الاجتماعية	4.25	.884	كبيرة جدًّا
15	12	التركيز على أساليب معينة في عملية دعم ومساندة الأيتام	4.24	.852	كبيرة جدًّا
13	13	تعليق وربط المساعدات والإعانات المقدمة للأيتام بالكيانات السياسية والحزبية	4.21	.890	كبيرة جدًّا
14	14	تعطيل العمل بالتشريعات والقوانين فيما يتعلق بتقديم المساندة للأيتام	4.18	.948	كبيرة
12	15	تقليص التعاون والمشاركة بين مؤسسات الدولة في تقديم برامج وأنشطة لمساندة الأيتام	4.10	.960	كبيرة
16	16	تعطيل عمل المؤسسات والمنظمات ببروتوكول التعاون ومنع التكرار والازدواجية في تقديم المساندة	4.05	.945	كبيرة
20	17	يفتقر العاملون بالمؤسسات إلى الخبرة الكافية في تقديم المساندة	4.00	.964	كبيرة

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		الاجتماعية للأيتام			
18	18	تعتيم وتقليل الوعي بحقوق الأيتام	3.85	.950	كبيرة
19	19	تدخل العادات والتقاليد المجتمعية التي تفرض على مقدم المساندة الالتزام بها	3.75	.983	كبيرة
17	20	تعقد وضوح خدمات المساندة الاجتماعية	3.60	.966	كبيرة
المحور ككل			**4.23**	**.863**	**كبيرة جدًّا**

تشير النتائج الموضحة في الجدول (5): أن متوسط موافقة مجتمع الدراسة حول أهم معوقات تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام بأمانة العاصمة صنعاء، وعدد فقراتها بالمحور (20) فقرة تتراوح ما بين (3.60 إلى 4.77)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور ككل (4.23) وانحراف معياري (.863)، وهو يقابل التقدير بدرجة "كبيرة جدًّا". **وبتحليل نتائج فقرات المجال بالجدول (5) يتضح الآتي:**

- أن أعلى قيمة في هذا المحور حصلت عليها الفقرة (2) ونصها (تقليص المخصصات المالية المحددة من الدولة لدعم ومساندة الأيتام)، بمتوسط حسابي (4.77) وانحراف معياري (.842)، وبدرجة "كبيرة جدًّا".
- وحصلت (13) فقرة على موافقة بدرجة "كبيرة جدًّا" وهن(8-9-10-7-5-6-13-15-11 4- 3- 1 -2) وبمتوسطات حسابية متقاربة، وتمثل (65%) من إجمالي فقرات المحور.

وكان من أبرز المعوقات التي أشار إليها أفراد العينة، هي:

- تعقد الإجراءات الروتينية في العمل من أجل تقديم الدعم والمساندة للأيتام.
- تغيب الأنظمة والقوانين الملزمة لمؤسسات الدولة بدعم ومساندة الأيتام.
- تصعيب الاتفاق على هدف مشترك بين المؤسسات والمنظمات في مجال تقديم المساندة.
- تجاهل صناع القرار للمبادرات الرامية إلى تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

- تعطيل العمل بالأولويات من أجل تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام.
- تأثير الوضع السياسي على تنفيذ وفعالية تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام.
- تزايد أعداد الأيتام المحتاجين للمساندة الاجتماعية.

- وحصلت بقية الفقرات وعددها (7) فقرات على موافقة بدرجة "كبيرة"، وهذه الفقرات مرتبة تنازليًا (17-19-18-20-16-12-14)، حيث جاءت بمتوسطات حسابية متقاربة، وتمثل ما نسبته (35%) من إجمالي فقرات المجال.
- لم تحصل أي فقرة من فقرات هذا المحور على موافقة بدرجة "متوسطة أو بدرجة ضعيفة، أو بدرجة ضعيفة جدًّا"، وهذا يشير إلى أن كل الفقرات التي وردت في هذا المحور تمثل تحديات كبيرة ومعقدة تحول دون تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام، ويعزو الباحث ذلك إلى الآتي:

1. تجاهل الجهات المعنية-عن قصد أو عن غير قصد- لأهمية المساندة الاجتماعية للأيتام وما قد يترتب عليه من تأثير سلبي على سلوكيات ونفسيات الأيتام.

2. وجود عراقيل أخرى أمام الجهات المحلية أصلاً من قبل البلدان والمنظمات الدولية عند تقديم الدعم والمساندة، حيث تحصرها على فئات أخرى من المجتمع.

3. قلة الاعتمادات المالية المخصصة ضمن ميزانية الدولة لهذا الغرض.

4. كما يعزو الباحث ذلك إلى أن البلد تعيش حالة حرب، مما أضعف إسهامها في تقدم الدعم لبقية مؤسسات الأيتام بأمانة العاصمة، وهذا يتفق معا ما توصلت إليه دراسة (Ngozi,2011) والتي أشارت أن فشل الحكومة في تزويد إطار شامل موجة للمجتمع فيما يخص فئة الأيتام المحرومين أصبح عائق كبير لتحديد المشاكل الخاصة بهذه الفئة.

- **الإجابة على السؤال الثاني؛ والذي نصه: "ما أولويات تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية؟"**

وللإجابة على هذا السؤال اعتمدت الدراسة على احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول أولويات تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية، وقد تضمن المحور على (20) فقرة، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (6)

نتائج تقديرات عينة الدراسة حول أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات الرعاية

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
23	1	توفير الدعم المالي اللازم لتنفيذ برامج تقديم المساندة للأيتام بشكل مستمر	4.88	.783	كبيرة جدًّا
22	2	توفير بيئة تشريعية تساعد المنظمات في تقديم المساندة للأيتام بشكل متميز	4.70	.817	كبيرة جدًّا
21	3	تنفيذ برامج وأنشطة توعوية مخططة ومنسقة بين مؤسسات الأيتام والمنظمات بهدف تقديم المساندة	4.69	.871	كبيرة جدًّا
25	4	تحفيز المواطنين على المبادرة في تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام	4.57	.884	كبيرة جدًّا
24	5	تخصيص منح دراسية للأيتام بالمدارس والجامعات الخاصة	4.56	.891	كبيرة جدًّا
28	6	تخصيص مرتبات شهرية للأيتام لحين حصولهم على عمل	4.53	.899	كبيرة جدًّا
27	7	توفير فرص حصول الأيتام على العلاج والتداوي في المستشفيات مجانًا	4.50	.877	كبير جدًّا
26	8	تحديث سياسات وخطط رعاية ومساندة الأيتام ودمجها ضمن سياسات الدولة وخططها	4.43	.858	كبيرة جدًّا
29	9	تحسين مستوى تقديم المساندة والخدمات المقدمة للأيتام	4.39	.844	كبيرة جدًّا
31	10	توفير وتخصيص فرص عمل للأيتام	4.34	.984	كبيرة جدًّا
30	11	تشجيع الأيتام على المشاركة في الأنشطة والاحتفالات المجتمعية	4.31	.991	كبيرة جدًّا
32	12	توفير كافة متطلبات الأيتام للالتحاق بالتعليم الأساسي والثانوي والجامعي	4.25	.999	كبيرة جدًّا
35	13	تنويع الخدمات والبرامج المقدمة للأيتام	4.22	.967	كبيرة جدًّا

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
34	14	توفير تعليم مميز للأيتام	4.21	.958	كبيرة جدًّا
33	15	تحديد احتياجات الأيتام الفعلية والعمل على تلبيتها	4.00	.944	كبيرة
36	16	تعزيز جانب الإرشاد التربوي والقيمي للأيتام	3.87	.984	كبيرة
38	17	تدريب وتأهيل الايتام بكل الجوانب الثقافية والعلمية	3.76	.991	كبيرة
37	18	تنويع مصادر تمويل الأنشطة والبرامج بدور الرعاية لدعم ومساندة الأيتام	3.65	.999	كبيرة
39	19	تضمين ودمج تنمية الأيتام ضمن خطط التنمية البشرية للدولة	3.59	.926	كبيرة
40	20	تعزيز الاتصال بين المنظمات المجتمعية ومراكز استقطاب الأيتام بإشراف من الدولة	3.50	.940	كبيرة
المحور ككل			4.25	.875	كبيرة جدًّا

تشير النتائج الموضحة في الجدول (6): أن متوسط موافقة عينة الدراسة في العبارات المدرجة بمحور أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية، وعددها (20) فقرة، تراوح ما بين (3.50- 4.88)، وبلغ المتوسط الحسابي على هذا المحور ككل (4.25) وانحراف معياري (.875)، وهو يقابل التقدير بدرجة "كبيرة جدًّا".

وبتحليل نتائج فقرات المجال يتضح الآتي:

- أن أعلى قيمة في هذا المحور حصلت عليها الفقرة (23) والتي نصها: (توفير الدعم المالي اللازم لتنفيذ برامج تقديم المساندة للأيتام بشكل مستمر) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.88) وانحراف معياري (.783)، وهو يقابل التقدير بدرجة "كبيرة جدًّا".
- كما حصلت (14) فقرة على موافقة بدرجة "كبيرة جدًّا"، وهي (23-22-21-25-24-28-27-26-29-31-30-32-35-34) وتمثل ما نسبته (70%) من إجمالي فقرات المحور.

وكان من أبرز الأولويات التي يجب توفيرها لتعزيز المساندة للأيتام بحسب آراء أفراد العينة، منها:

- تخصيص مرتبات شهرية للأيتام لحين حصولهم على عمل.
- توفير فرص حصول الأيتام على العلاج والتداوي في المستشفيات مجانًا.
- تحسين مستوى تقديم المساندة والخدمات المقدمة للأيتام.
- توفير وتخصيص فرص عمل للأيتام.

- وحصلت بقية الفقرات وعددها (6) فقرات على موافقة بدرجة "كبيرة" وهي (40-39-37= 38- 36- 33) وتمثل ما نسبته (30%) من إجمالي فقرات المحور.
- لم تحصل أي فقرة من فقرات هذا المحور على موافقة بدرجة "متوسطة أو بدرجة ضعيفة، أو بدرجة ضعيفة جدًّا"، وهذا يشير إلى أن كل الفقرات التي وردت في هذا المجال تمثل أولويات ضرورية يجب الحرص على تنفيذها لتحسين مستوى المساندة الاجتماعية للأيتام، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (أيوب،2015) أن أساليب المساندة والتنشئة الاجتماعية المطبق بدور الرعاية تسهم في التكيف الاجتماعي للأيتام بدرجة عالية، ومن ثم فعلى دور ومؤسسات الأيتام توفير الدعم المالي اللازم لتنفيذ برامج تقديم المساندة للأيتام بشكل مستمر.

- **الإجابة على السؤال الثالث، والذي نصه:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط استجابات العينة حول معوقات وأولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجهورية اليمنية تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، نوع المؤسسة، المؤهل، المحافظة)؟"

قام الباحث بالإجابة على السؤال بحسب متغيرات الدراسة كالآتي:

1.التعرف على الفروق بين متوسط استجابات العينة حول معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجهورية اليمنية تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، استخدم الباحث الاختبار التائي (**t-Test**) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (7)

يوضح الفروق في مستوى تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام تبعًا لمتغير الجنس.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

المجال	المتوسطات		الانحراف المعياري		قيمة(T)	درجة الحرية	قيمة الدلالة
	ذكـور	إناث	ذكـور	إناث			
أهم معوقات تقديم المساندة الاجتماعية	34.35	36.97	6.46	6.03	3.38	259	0,05
أولويات تقديم المساندة الاجتماعية	49.17	50.15	8.32	11.43	3,75	259	0,05

يتضح من الجدول (7): أن قيمة (T) غير الدالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0,05) في مجالي الدراسة المجال الأول المعوقات والمجال الثاني الأولويات وفق متغير الجنس (الذكور والإناث)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام، تبعًا لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، وكذا عدم وجود فروق في مستوى أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام، تبعًا لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، وهو ما يعني أن تقدير (الإناث والذكور) لمستوى المساندة الاجتماعية المقدمة لهم من الأصدقاء ومن المنظمات المجتمعية ومن الدولة بشكل متساوٍ، وهذا تفق مع ما توصلت إليه دراسة (موسى وسامية،2019) من أنه لا توجد فروق في مستوى المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ بدلالة الجنس.

2. التعرف على الفروق بين متوسط استجابات العينة حول معوقات تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام وأولويات تقديمها تبعًا لمتغير نوع المؤسسة (حكومية، أهلية)، تم استخدام الاختبار التائي **(t-Test)** لعينتين مستقلتين، وقيمة **(T)**، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (8)

يوضح الفروق في مستوى تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام وفقاً لمتغير نوع المؤسسة

المحاور	نوع المؤسسة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	قيمة الدلالة
أهم معوقات تقديم المساندة الاجتماعية	حكومية	35.00	8.65	3.34	259	0.05
	أهلية	37.90	8.03	0.48	259	0.04
أولويات تقديم المساندة الاجتماعية.	حكومية	34.08	9.05	3.37	259	0.05
	أهلية	37.66	8.33	3.49	259	0.05

يتضح من الجدول (8): **أن** قيمة (**T**) دالة إحصائيًا بالمحور الأول معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط استجابات أفراد العينة حول معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام تعزى لمتغير نوع المؤسسة لصالح مؤسسات الرعاية الأهلية إذ بلغ المتوسط الحسابي بمحور المعوقات (37.90)، بينما بلغ متوسط تقدير العينة بمؤسسات الرعاية الحكومية لمجال المعوقات (35.00)، وهو ما يعني أن تقدير أفراد العينة بمؤسسات الرعاية الأهلية أعلى من تقدير أفراد العينة بمؤسسات الرعاية الحكومية وبفروق دالة إحصائيًا، وتفسير ذلك أن المعوقات التي تواجههم أقل من مؤسسات الرعاية الحكومية، وقد يكون ذلك ناتجًا عن اهتمام مؤسسات الرعاية الأهلية بالأيتام أكثر؛ لأنهم يتلقون المعونات والمساعدات من أفراد المجتمع ومن المؤسسات المجتمعية بشكل أكبر، كما قد يعزو الباحث ذلك إلى قلة التمويل المخصص من الدولة لمؤسسات الأيتام الحكومية بما لا يتناسب مع توفير متطلبات واحتياجات الأيتام نظراً لكثرة المتطلبات الشخصية للأيتام.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

كما يتبين أن قيمة (**T**) غير دالة إحصائيًا **بالمحور الثاني** أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط استجابات أفراد العينة حول أولويات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات رعاية الأيتام تعزى لمتغير نوع المؤسسة.

3. التعرف على الفروق بين متوسط استجابات العينة حول معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات الأيتام تبعًا لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم فأقل، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، تم استخدام تحليل التباين (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (9)

المتوسطات والانحرافات لعينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للأداة	دبلوم فأقل	40	2.13	1.94
	بكالوريوس	68	4.40	2.84
	ماجستير فأعلى	12	4.81	2.68
	المجموع	120	4.11	2.48

يتضح من الجدول رقم (9): أن العاملين الحاصلين على مؤهل ماجستير فأعلى حققوا أعلى المتوسطات وأقل الانحرافات على مستوى الأداة ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي (7.81) بدرجة ممارسة *كبيرة*، كما حصل العاملون من ذوي المؤهل الجامعي (بكالوريوس) على مستوى الأداة ككل على درجة ممارسة *متوسطة*، وبمتوسط حسابي بلغ (6.40)، أما العاملون الحاصلون على مؤهل (دبلوم فأقل) فكانت تقديراتهم بأداة الدراسة ككل بدرجة *متدنية* وبمتوسط حسابي بلغ (4.13). وللتحقق من الإجابة وبيان ما إذا كانت هذه المتوسطات دالة إحصائيًا تم استخدم تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) ، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات المتوسطات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	2	1.61	4.617	0.014
	داخل المجموعات	171	.037		
	المجموع	173			

يوضح الجدول رقم (10): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لأثر متغير المؤهل على معوقات تقديم المساندة الاجتماعية، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.014)، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروقات تم إجراء اختبار المقارنة البعدية لشيفية، يوضحها الجدول الآتي:

جدول (11)

نتائج اختبار المقارنات البعدية لشيفية لمعرفة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل

المتغير	(I)الصفة	(J) الصفة	الفرق بين المتوسطين (I – J)	الدلالة الإحصائية
الأداة ككل	دبلوم فأقل	بكالوريوس	-.05	.304
		ماجستير فأعلى	-.02*	.017
	بكالوريوس	دبلوم فأقل	.05	.304
		ماجستير فأكثر	-.07	.257
	ماجستير فأكثر	دبلوم فأقل	.12*	.017
		بكالوريوس	.07	.257

يشير الجدول رقم (11): إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين من حملة درجة *البكالوريوس* وبين العاملين من حملة درجة *الماجستير فأعلى* ولصالح العاملين من حملة درجة

الماجستير، كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات العاملين من حملة درجة *البكالوريوس* وبين العاملين من حملة *دبلوم فأقل* ولصالح العاملين من حملة درجة *البكالوريوس*.

4.التعرف على الفروق بين متوسط استجابات العينة حول معوقات تقديم المساندة الاجتماعية لدى مؤسسات الأيتام تبعًا لمتغير *المحافظة*، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(12)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير المحافظة

المحاور	المحافظات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للأداة	أمانة العاصمة	4.33	2.98
	عدن	4.12	2.74
	الحديدة	2.58	1.78
	المحويت	2.58	1.94
	إب	4.23	2.87
	سيئون	2.35	1.89

يتضح من الجدول رقم (12): أن أمانة العاصمة، ومحافظة عدن، ومحافظة إب، حققت أعلى المتوسطات وأقل الانحرافات على مستوى الأداة ككل، بمتوسط حسابي متقارب، وحصلت ثلاث محافظات وهي (صنعاء، الحديدة، سيئون) على أقل متوسطات، أي أن تقديرات أفراد العينة كانت أقل.

وللتحقق من الإجابة ومعرفة فيما إذا كانت هذه المتوسطات دالة إحصائيًا تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (13)

تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق حسب المحافظة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
على مستوى الأداة ككل	داخل المجموعة	.456	2	2.34	6.392	.002
	بين المجموعة	5.435	177	.035		
	الكلي	5.843	179			

تشير النتائج الموضحة في الجدول (13): إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بحسب متغير *المحافظة*، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (.002)، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروقات تم إجراء اختبار المقارنات البعدية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (14)

نتائج اختبار المقارنات البعدية لمتغير المحافظة

المتغير	الصفة (I)	الصفة (J)	الفرق بين المتوسطين (I – J)	الدلالة الإحصائية
الأداة ككل	أمانة العاصمة	أمانة العاصمة	-.04	.394
	عدن	عدن	.09	.087
	الحديدة	إب	.04	.394
	المحويت	عدن	.14*	.003
	إب	الأمانة	-.09	.087
	سيئون	عدن	-.14*	.003

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

يتبين من الجدول رقم (14): وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بمحافظة عدن، وأفراد العينة بالأمانة ولصالح أفراد العينة بمحافظة عدن، كما يوجد فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد العينة بمحافظة إب، وأفراد العينة بأمانة العاصمة، ولصالح أفراد العينة بمحافظة أمانة العاصمة.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فقد توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

ـ أن مؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية تحتاج المزيد من الدعم لتصبح قادرة على تقديم الرعاية للأيتام بشكل متميز.

ـ أن مؤسسات الرعاية الحكومية والأهلية تواجه جملة كبيرة من التحديات والمعوقات التي تعيق أداءها من تقديم المساندة الاجتماعية للأيتام بجميع أشكالها.

ـ عدم وجود استراتيجية ضمن استراتيجية الدولة تنظم وتبين أساليب تقديم الدعم لمؤسسات رعاية الأيتام في الجمهورية اليمنية.

التوصيات:

-الاستفادة من نتائج الدراسة في الاهتمام بشريحة الأيتام بصفة عامة وبالأيتام الموجودين بمؤسسات ودور رعاية الأيتام، وتقديم أفضل أساليب الدعم والمساندة الاجتماعية لهم.

-العمل الجاد على معالجة كل المعوقات التي تم التعرف عليها من خلال الدراسة، والسعي نحو الحد منها بحسب أولويات تقديم المساندة المتفق عليها بالدراسة.

-توجيه أهالي الأيتام الذين يعيشون في مؤسسات الرعاية لضرورة وأهمية زيارة هؤلاء الأيتام ومتابعتهم وحثهم على استقبال أبنائهم أيام العطل والإجازات والأعياد، حتى يدرك هذا اليتيم أن له أهلاً يهتمون به ويتابعونه، وهذا من شأنه أن يحقق ذات اليتيم وهويته.

المقترحات:

- دراسة الحاجات النفسية والاجتماعية أو الميول والاتجاهات عند الأيتام.
- دراسة مقارنة بين الأيتام المقيمين مع أسرهم وغير المقيمين.
- دراسة المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمستوى التحصيل العلمي للأيتام المقيمين لدى أسرهم.

قائمة المصادر والمراجع:

-أحمد، صلاح حمدان الحاج. (2017). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة في محافظة غزة، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

- أيوب، مصطفى أيوب يوسف. (2015). أساليب التنشئة الاجتماعية للأيتام ودورها في التكيف الاجتماعي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، قسم علم الاجتماع الرياض.

- الخشاب، ناجي عباس إسماعيل (2002). دينامية العلاقة بين المساندة النفسية الاجتماعية وإرادة الحياة والاكتئاب لدى مرضى الإيدز، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة عين شمس

- زبيبة، عبدالكريم اسماعيل ومنصور، فردوس عبد الله. (2021). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المعاقين حركياً بمحافظة ذمار. *مجلة الآداب تعنى بالدراسات النفسية والتربوية*، العدد(12) ديسمبر.

- الزهراني، شروق غرام الله. (2020). المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات وعلاقتهما بجودة الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة بمحافظة جدة، *مجلة جامعة الملك عبد العزيز*، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 28، ص133-103

- أبو شمالة، أنيس عبد الرحمن عقيلان. (2002). أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الشناوي، محمد محروس وعبد الرحمن، محمد السيد (1994). *المساندة الاجتماعية والصحة النفسية مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية*، الطبعة1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- صالح، عايدة (2002). العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية لدى الشباب، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، مج12 ، ع، ع53 ، ص178،229 .

- عبد الرحمن، عبد الله. (2009). إدارة المؤسسات الاجتماعية بين الاتجاهات النظرية والممارسات الواقعية، *دار المعرفة الجامعية*، الإسكندرية.

عبد الهلول، إسماعيل ومحيسن، عون عوض.(2018). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالرضا عن الحياة والصلابة النفسية لدى المرأة الفلسطينية فاقدة الزوج. تم الاطلاع عليها بتاريخ 8-22-2019 عبر الرابط الالكتروني التالي:
https://www.researchgate.net/publication/329698761

-عبدالرحمن، نورا أحمد حسين. (2020) المساندة الاجتماعية لدى الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، *المجلد السابع، العدد الثاني*، أكتوبر، جامعة المنصورة.303-289.

- العتيبي، بندر بن محمد. (2008). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، السعودية.

- العتيبي، حنان فريحات. (2019). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من أمهات تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة، رسالة ماجستير، *مجلة البحث العلمي في التربية، العدد العشرون، ج9، 97-177.*

- علي، إيهاب حامد سالم. (2020). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المرضى بأمراض مزمنة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد (50) المجلد (3)،

تم الاطـــلاع عليهـــا بتـــاريخ 2021-3-13 عـــبر الـــرابط الالكـــتروني:
jsswh.eg@gmail.comhttps://jsswh.journals.ekb.eg

- علي، علي عبد السلام. (2005). *المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية*، ط1، مكتبة زهراء الشرق.
- غانم، محمد حسن .(2002). المساندة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين والمسنات المقيمين في مؤسسات إيواء وأسر طبيعية. *دراسات عربية في علم النفس*، القاهرة.
- القطراوي، حسن عبد الرؤوف. (2013). المساندة الاجتماعية (الإهمال والرضا) عن خدمات الرعاية وعلاقتها بالصلابة النفسية للمعاقين حركياً بقطاع غزة , *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المصرم، نايف. (2011) . قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوي الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر.
- معتز، سيد عبد الله. (2000). *بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية*.ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- معتز، سيد عبد الله. (2001). الايثار والثقة والمساندة الاجتماعية كعوامل أساسية في دافعية الأفراد للانضمام للجماعة، *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ابن منظور، جمال الدين. (1990) **لسان العرب**، بيروت، دار الفكر.
- موسى أميطوش، وسامية سكاي. (2019).المساندة الاجتماعية وأشكالها لدى التلاميذ المتميزين في التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية في بعض المتوسطات التربوية بولاية تيزي وزو". *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد30 للعام 2019، ص 137-158.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

- النمراني، عادل أحمد قاسم (2001) . الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى الطلبة في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب، جامعة صنعاء.

-Miller, D. & Macintosh, R. (1991). Promoting Resilience In Urban Africa American Adolescents: Racial Socialization And Identity As Protective Factors. *Journal articale, social work Research*, (23), 2-7.

-MARILOU BRUCHON –SCHWEITZER.(2002). *PSYCHOLOGIE DE LA SANTE* .PARIS .DUNOD.p329.

-Modern, E&Zarit, S.H (1995). Dimensions of social support and social conflicts predictors of caregiver depression. *Internally psycho-geriatrics*, Vol.No. I pp.25-38.

.

الأعمال التربوية بين

فلسفة الدلالة وسياسة الرعاية في المنهج الإسلامي

د. بندر ناصر يحيى الخدري (*)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بيان دلالة الأعمال التربوية، وإبراز مبادئ الحياة التربوية للأعمال بمجتمعها الإنساني، وحددت أهم معايير الموازنة عند إعمال الأعمال التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

1. **الأعمال التربوية تعنَى بأنها:** مجمل الإنتاج التربوي المؤثر عند إعمال العاملين التربويين قواهم الذاتية في تدبير أصول أعمال التربية البشرية والمادية والميدانية لتحقيق غاياتها من خلال منهجية تربوية مكتملة راشدة تُمكِن منظومة العمل التربوي من القيام الفاعل على أصولها لتحقق المنافع لمجتمعها التربوي والإنساني.
2. **مبادئ عمارة الحياة التربوية بالأعمال** تقوم على الأفكار كروحٍ لها، وبتوجيه الأعمال والعاملين تُحقق أهدافها، وأن واقعيتها سر حيويتها، وبالمعاصرة يكون الحضور الفاعل، وأن عمارة الأعمال بإعمال أعمالها، وبالإنتاج التربوي وتحقيق المنافع الصالحة تُقام الأحكام عليها، وبتلبية الاحتياجات المستقبلية يُستدام توسع دائرة نفوذها، وبأعمال السلامة التربوية تُصان من مهدداتها الداخلية ومخاطرها الخارجية.
3. **المعايير الصالحة للموازنة بين الأعمال التربوية** ما تراعي تحقق فلاح الأعمال في تحقيق غايات الرشد عند التوازن بين شمولها وشمول قدرات العاملين، وبين أعمال الفرض والتزيين، وبين صلابة

(*) أستاذ أصول التربية المساعد . جامعة إقليم سبأ. Drbander2020@gmail.com

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

التأسيس ومتانة التشييد، وبالتدوير بينها للتكامل والتطوير، وتوازن حاجتها للإضمار أو الإظهار، وبين المتعذر منها وما لا يتعذر.

الكلمات المفتاحية:

العمل التربوي، الفعل التربوي، مبادئ رعاية الأعمال. معايير موازنة الأعمال التربوية

Pedagogical Productions between the Philosophy of Connotation and the Policy

of Care in the Islamic Approach

Abstract:

1. The study aimed at demonstrating the significance of pedagogical production and at highlighting the principles of the pedagogical life of the productions in their human society. It also set out the most important equilibration criteria for the implementation of pedagogical production. To this end, the study used the descriptive approach and concluded with the following results:
2. Pedagogical production means the whole pedagogical output that is impacted when pedagogical personnel invest their own personal leverages in managing the principles of human, materialistic and field pedagogical productions to achieve its goals. And this is through a judicious, comprehensive pedagogical methodology that facilitates the pedagogical production system to function effectively on its principles to achieve benefits for its pedagogical and humanitarian society.
3. Principles of developing pedagogical life with productions are based on ideas as their soul, and in guiding the productions and the personnel, their objectives are achieved. Its realism is in fact the secret of its vitality. Also, influence is recognized in reality by modernization. Moreover, the development of the productions is by the execution of its effort. And it is by means of the pedagogical output and by accomplishing decent advantages

that judgments are made on the productions. Likewise, by meeting future needs, its sphere of influence is sustained. And by the production of pedagogical safety, the principles are safeguarded from their internal threats and external risks.

4. Decent criteria for stabilizing pedagogical productions are those that take into account the successful accomplishment of the production in achieving the goals of conscious awareness when balancing its comprehensiveness with that of the personnel's capabilities, as well as attaining balance between imposed productions and those of enhancement. Similarly, between the strength of the foundation and the durability of the construction, in addition to its rotation among themselves for the purpose of integration and progression, counterbalance of their need for concealment or disclosure, and between the achievable and the unachievable.

Keywords: Pedagogical production; Pedagogical activity; Principles of production care; Equilibrium of pedagogical production criteria.

مقدمة:

لتكون الحياة التربوية مرتكزا لإحداث دور تأثيري فاعل ونشط بمختلف مراحل الحياة فإن ذلك يستلزم أن تكتمل جملة مقومات التربية الفاعلية والفعلية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال أعمال وأفعال تربوية ترصد الأعمال الماضية لتستلهم أعمال الحاضر التربوي، ومن خلال عاملين وفاعلين تربويين يرسمون المعلوم من الأعمال، والمجهول من الأعمال التربوية.

ولأن ذلك لم ينل حقه من التقعيد والتأصيل التربوي تأتي هذه الدراسة لمعالجة إشكالية الغموض بين دلالتي العمل والفعل التربوي، موضحة المبادئ التربوية اللازمة لإحياء واقع الحياة التربوية بالأعمال، وكذا تحديد أهم معيارية الموازنة عند تنفيذ وتجسيد الأعمال بما يحقق فلاح التربية في تحقيق غاياتها

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الإسلامية، وهذا ما ستتناوله هذه الدراسة، لِتُمهِد لدراسة قادمة عن العاملين والأعمال التربوية بمنهج التربية الإسلامية.

أولا: إشكالية الدراسة

برز بوضوح تداول رجال المال والأعمال فيما يتعلق بتنمية رأس المال المادي بفعل عوامل عديدة، بيد أن الأعمال التربوية لم ينل بحسب الإحاطة العلمية للباحث حقه من الاهتمام العلمي المماثل بالأعمال الاقتصادية من التقعيد والحوكمة المعرفية للأعمال التعليمية والتربوية، ومن خلال الاستقراء للتراث الأدبي للتربية الإسلامية تبين وجود أعمال تربوية لعلماء ومفكري الإسلام، غير أن تلك الجهود اهتمت تارة بالقيم التربوية، وأخرى بمبادئ سلوك التعلم، وأخرى تناولت مختلف مجالات العلوم التربوية، ولم تطلع الدراسة عن فلسفة واضحة عن الأعمال التربوية، وهو ما أرادت أن تقف الدراسة العلمية عليه بهدف التقعيد والتأصيل العلمي والتربوي الذي يمكن المهتمين بالتربية من استجلاء الفوارق والموازنة بين الأعمال التربوية وأخواتها من الأفعال والأنشطة التربوية، وذلك بما يسهم في معالجة إشكالية الغموض، ومعالجة ندرة وجود دراسة علمية يتمكن من خلالها العامل التربوي ضبط سلوكه عند الابتداء أو الاستواء أو الانتهاء في الأعمال بمختلف المراحل، إذ تبدو إشكالية الدراسة من خلال أسئلة الدراسة.

ثانيا: أسئلة الدراسة

يتمثل السؤال الرئيس للدراسة في الآتي: ما الأعمال التربوية بالمنهج الإسلامي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

س1: ما مفهوم الأعمال التربوية في المنهج الإسلامي؟

س2: ما مبادئ رعاية الحياة التربوية بالأعمال؟

س3: ما المعيارية التربوية للموازنة بين الأعمال التربوية؟

ثالثا: أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تقديم تصور مفاهيمي يحدد مفهوم العمل التربوي لغويا وإجرائيا وكذا مفهوم الفعل التربوي، وذلك بما يمكن من معرفة الفوارق بينهما.
2. تحديد المبادئ التربوية الضابطة والحاكمة الحياة التربوية بوسائط التربية وميادينها بالأعمال التربوية في المنهج الإسلامي التي تميزها وتبرز خصائصها وسماتها عما سواها بميادين العمل التربوي المختلفة
3. معرفة المحددات المعيارية للموازنة التي مراعاتها عند تنفيذ الأعمال التربوية، والتحول أو التدوير بينها.

رابعا: حدود الدراسة

تتشكل حدود الدراسة في ضوء الحدود الموضوعية له، وذلك بوضع مفهوم واضح للأعمال التربوية يمكن العاملين من معرفة طبيعة سلوك أعمالهم التربوية، ومن ثم يكون تحديد المبادئ الضابطة والحاكمة لرعاية الحياة التربوية بوسائط العمل التربوي عند مزاولة الأعمال التربوية، ويختتم هذا الجهد بتحديد أهم مواطن الموازنة للمفاضلة والحكم على الأعمال التربوية.

خامسا: منهج الدراسة

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بعد إجراء الدراسات الاستطلاعية والاستقرائية لكافة متطلبات حصول المعرفة الكافية لتحقيق أهداف الدراسة.

الخطوات الإجرائية للدراسة: تتمثل الخطوات الإجرائية للدراسة من الآتي:

- إجراء دراسة استطلاعية لدراسة التراث الأدبي اللغوي والتربوي الإسلامي لجمع المادة العلمية بكل ما له صلة بالإجابة على أسئلة الدراسة.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

- تحليل آراء المهتمين بتناول الأعمال التربوية، وذلك بما يمكن من تحديد أهم مبادئ الأعمال التربوية، ومعرفة قواعد ترجيحات الموازنة والمفاضلة التي يجب مراعاتها.
- وضع الخارطة المفاهيمية لمباحث الدراسة بصورة منطقية تمكن من التسلسل المنطقي بموضوع الدراسة
- تنفيذ الدراسة وفق مباحثها مع مراعاة مواءمتها لواقع العمل التربوي المشهود الذي يعيشه الباحث.
- استخلاص أهم النتائج للدراسة الحالية

سادسا: أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في الآتي:

1. **الأهمية النظرية:**

ستعين الدراسة في حل إشكالية الغموض المفاهيمي بين الأعمال التربوية والفعل التربوي، وتكوين مدخل تربوي جديد قديم للمهتمين بإجراء الدراسات التربوية وذلك بما يؤسس إلى إبراز الأعمال التربوية ورجالها، وستسهم هذه الدراسة في إثراء الحياة الفكرية تعين المهتمين في إثراء خبراتهم.

2. **الأهمية التطبيقية:**

ستسهم الدراسة في إيجاد مرجعية علمية تمكن العاملين من تطوير الأعمال التربوية، وصناعة رجالها، وستعين المهتمين بالعمل التربوي من إقامة أعمالهم التربوية وفق مبادئ وضوابط حاكمة يؤثر الالتزام بها على جودة الأداء، وضبط سلامة سير العمل والعاملين، كما ستسهم في توفير محددات تمكن العاملين من إجراء الموازنة والمفاضلة بين الأعمال التربوية عند ابتدائها أو تقييمها لتقويمها، وستعين الدراسة لإجراء دراساتهم حول الأعمال التصحيحية أو التهذيبية أو الوقائية أو العلاجية.

المبحث الأول: مفهوم الأعمال التربوية

أولا: مفهوم الأعمال التربوية

الأعمال جمع عمل، ويعد العمل مسمى لجهود أدوات العمل البشرية والمادية والميدانية الساعية إلى "إِيجَاد الْأَثر بكل شَيْء موجود، وأصل الْعَمَل فِي اللُّغَة الدؤوب في السير وَمِنْه سميت الرَّاحِلَة يعملة وَقَالَ الشَّاعِر:

وَقَالُوا قف وَلَا تعجل..... وَإِن كُنَّا على عجل

قَلِيل فِي هَوَاك اليوم..... مَا نلقى من الْعَمَل ([1])

وهناك من يرى أن العمل ما قام به العامل بنفسه، إذ أن العمل مرتبط بقيام العامل بذاته، إذ يقال: عَمِلَ عَمَلاً فهو عاملٌ، واعتمل: عمل لنفسه. قال الشاعر:

إنّ الكريمَ وأبيك يَعْتَمِلْ..... إنْ لم يجد يوما على من يتكل

ويمكن القول بأن العمل يطلق على التحاق العاملين بفرق العمل الهادفة إلى عمارة الأشياء أو عمارة الحياة، فيقال:" كان كذا في عملة فلانٍ علينا، أي: في عمارته.. وأَعْمَلْتُ إليك المطيَّ: أَتْعبتُها"([2])، وهناك من يرى بأن العمل هو كل سلوك إنساني فاعل ومؤثر يرتكز على إعمال الإنسان قواه في تدبيره بإعمال قواه العقلية، وذلك من قبيل من قال بأن " عمل: لفظ يقال لمن يعمل ذهنه في كذا وكذا إذا دبره بفهمه، ولمن يجمع العوامل كلها التي تؤدي به إلى الصدارة، فيقال: عامل الرمح: إذا صدره دون السنان، ويجمع عوامل اللازمة للقيام أدوات العمل على قوائمها، وإلى هذا أشار أبو عبيدة فقال: عوامل الدابة: قوائمها، ويقال: ناقة عملة بينة العمالة إذا كانت فارهة"([3]).

وهناك من يرى بأن العمل يطلق على كل سلوك وممارسة إنسانية هادفة إلى تجسيد الأمور والعناية بها من أجل تحقيق النفع لولي أمر العمل أو المنتفعين منه بصورة مقصودة، أو لإلحاق ضرر مقصود

---

(1) الفروق اللغوية: 134.

(2) العين: 2/ 153.

(3) تهذيب اللغة: 2/ 255

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

نحو الآخر، ومن الآخر ما روي بما قيل أن "امرأة من العرب قالت: ما كان لي عملة إلا فسادكم، أي ما كان لي عمل. ومثال ما يحقق النفع المقصود، ما يقال: لا تتعمل في أمرك ذا، كقولك: لا تتعن، وقد تعنيت للرأي تعنيت من أجلك،، ويقال عن الأعمال القلبية والمتمثلة في النية: إذ هي عمل القلب، وهي تنفع الناوي وإن لم يعمل الأعمال، وأداؤها لا ينفعه دونها. فهذا معنى قوله: نية الرجل خير من عمله"([1]).

مما سبق، يمكن القول بأن العمل التربوي يعني: كل إنتاج تربوي وتعليمي وتدريسي مؤثر من سلوك وممارسة مستدامة ناتجة عن إعمال العاملين التربويين قواهم النفسية والعقلية والبدنية في تدبير وتصريف واستعمال أصول العمل التربوي البشرية والمادية والميدانية لتحقيق غايات وأهداف أصوله المنهجية بطرائق وأساليب ووسائل العمل الصالحة لعمارة الحياة التربوية بمقوماتها حتى تكون مؤسسة العمل التربوي قائمة على أصولها لتحقق المنافع والمصالح لمجتمعها التربوي والإنساني.

ثانيا: مفهوم الفعل التربوي

الفعل التربوي يعبر عن كل ما يصدر عن الفاعل المؤثر في الوجود أو الموجودات ولم يسبقه أحد في إيجاده وفعله أو التأثير فيه أو عليه؛ إذ يقال عند علماء اللغة "فلَان يعْمل الطين خزفا وَيعْمل الخوص زنبيلا والأديم سقاء، إِذ لَا يُقَال يفعل ذَلِك لِأَن فعل ذَلِك الشَّيْء هُوَ إيجاده على مَا ذكر الله تَعَالَى: ﴿ وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَما تَعْمَلُونَ ﴾ [2]، أَي خَلقكُم وَخلق مَا تؤثرون فِيهِ بنحتكم إِيَّاه أَو صوفكم لَه"[3].

وهناك من يرى أن الفعل يطلق على كل سلوك إنساني فاعل في غيره لأول مره؛ " إِذ لَا يُقَال للْفِعْل الْوَاحِد عمل، ويقال بأن البرق يحدث شوقا كلما عملا"[4]، وهو ما يقصد به أن تكرار الفعل للمرة الثانية يجعل الفعل عملا، بيد أن هناك من استثنى تكرار الأفعال عن تحولها إلى أعمال في حالات

(1) تهذيب اللغة: 2/255،256..
(2) الصافات: 96.
(3) الفروق اللغوية: 134.
(4) نفسه.

محددة، ذكرها الْبَلْخِي فقال بأن " الْأَفْعَال مَا يَقع فِي علاج وتعب واحتيال"[1]، ويأتي ذلك ليؤكد بأن كل الجهود الإنسانية العلاجية لمعالجة المهددات والمشقة أفعال تربوية.

ومما سبق يمكن القول بأن الفعل التربوي يعني: كل تأثير يصدر عن سلوك وممارسة ناتجة عن إعمال أصول العمل التربوي البشرية لطرائق وأساليب ووسائل العمل الصالحة التي لم يسبق لفعلها فاعل، بغية إحداث دور تأثيري فاعل في غيرها يسعى إلى تحقيق سياسات التربية العلاجية والوقائية بمجتمعها التربوي والإنساني.

المبحث الثاني: مبادئ رعاية الحياة التربوية بالأعمال

تعد المبادئ التربوية نقطة التقاء حاكمة لكافة الأعمال التربوية، يتم تضمينها بمرجعيات العمل التربوي الفلسفية والإدارية لتكون منبعا لتصورات العمل التربوي الرامي لتحقيق غايات التربية وأهدافها بغية صياغة حياة وواقع إنساني يتفق وسياسة التربية الإسلامية؛ إذ تظل المبادئ التربوية أداة ضابطة للسلوك الإنساني عند تنفيذ الأعمال التربوية بقصد تنظيم الممارسات التنافسية بين الأعمال أو العاملين، أو بين مؤسسات العمل التربوي، و نحسب أن المبادئ تهدف إجمالا إلى الآتي:

1. ترسيخ ثوابت الفكر التربوي عند ممارسة الأعمال.
2. الحث على التزام السلوك الصالح لاستقرار بيئة العمل التربوي صيانة من الخروج عن المعروف والأعراف التربوية، واعتبار الخروج عن الالتزام بها ذريعة لضرورة وقف الأعمال أو حلها.
3. صيانة بيئة العمل التربوي وميادينه من التعارض بين أهداف وبرامج وطرائق أدوات العمل البشرية أو الميدانية.
4. صياغة الأعمال ومؤسسات العمل التربوي بصبغة الفكر الإسلامي حتى لا تقوم مؤسسات العمل التربوي على التمييز بين العاملين، وحتى نصون العمل التربوي من مظاهر المناهضة والممانعة والمقاومة لبعض الأعمال التي لا تتفق ورغبات صنف من العاملين.

(1) نفسه.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

5. تعد المبادئ إحدى مرجعيات العمل التربوي للفصل والإنهاء لكل حوادث الاختلافات والخلاف الإنساني بين العاملين.
6. المبادئ التربوية أساس تقوم عليه مجمل الأعمال التربوية لجماعات وفرق العمل التربوي عند وضع أهدافها، وتنظيم تشريعاتها التربوية، وعند ممارسة أنشطتها بوسائلها التعليمية والتربوية، وعند تنظيم تداول العاملين على الأعمال، ويمكن الإشارة إلى أهم مبادئ الأعمال التربوية على النحو الآتي:

المبدأ التربوي الأول: الأفكار التربوية روح الأعمال التربوية

تمثل الأفكار التربوية المضمنة بمرجعيات بالفكر الإسلامي الأصلية النقية روح الأعمال التربوية وتعبر عنها وتسير بوحيها، فجمال الأعمال التربوية يرتبط بجمال الأفكار، والأعمال يختلف تأثيرها في المجتمع باختلاف صوره واختلاف جودة الأفكار، وتنضج الأعمال التربوية بنضج الأفكار والمعارف، ولذا يجب أن تكون الأفكار والمعارف متسمة بجمال الفكرة وجمال الأسلوب وجمال العمل والممارسة، ومن الأخطاء القاتلة الزهد في مراعاة تكامل الجمال التربوي في أعمال الرعاية، ويحتاج تناولها بالطابع العلمي العالي إلى استخدم الكتابة والتأليف وإلقاء المحاضرات، والمناقشات في المؤتمرات العلمية العامة والخاصة.

فإذا كانت الأفكار روح الأعمال التربوية فإن رعاية تلك الأعمال تستلزم إجراء فاعلية الأعمال المعرفية بالمؤلفات والتدوين والتوثيق لتوريثها وتوطينها، وتستلزم إلقاء المحاضرات والدروس والنشر بغية تلاوتها ليكون تداولها الذي يؤول الى تدويلها- عالميتها- ومن ثم تفرض تعليم المهتمين على مهارات احترافها، وبذلك تكون حياة العاملين والأعمال ومؤسسات العمل التربوي، وتتحقق غاية التربية بروادها ومؤسساتها ولا يستنكف عنها إلا من لا يقدرها حق قدرها، ويمكن إدراك ذلك كله من قوله تعالى: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْراهِيمُ الْقَواعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْماعِيلُ رَبَّنا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ (127) رَبَّنا وَاجْعَلْنا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِنا أُمَّةً مُسْلِمَةً لَكَ وَأَرِنا مَناسِكَنا وَتُبْ عَلَيْنا إِنَّكَ أَنْتَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ (128) رَبَّنا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آياتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (129) وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ إِبْراهِيمَ إِلاَّ مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ وَلَقَدِ

اصْطَفَيْناهُ فِي الدُّنْيا وَإِنَّهُ فِي الْآخِرَةِ لَمِنَ الصَّالِحِينَ ﴾ إن الميراث الأدبي للتربية الإسلامية يؤكد ذلك، ويشهد بأن ذوي السبق قاموا على رعاية ذلك، بل جمعوا الأموال اللازمة لتمويلها، وأنشأوا الجمعيات العلمية والمعرفية التي تخدم ذلك، وأصدروا المدونات، وولجوا كل المسالك الأخرى التي يرجى منها تحقيق أهداف الرعاية التربوية الضرورية لإعادة تنظيم العمل أو لتطويره وتحسينه، بيد أن سائر الأعمال العلمية والأدبية تحتاج إلى أسس ثلاثة[1]:

أ. فؤاد يفكر في إيجاد مواضيع الرعاية ويبتكر أفكارها ويولد بالاستنباط والتحليل لمضامينها.

ب. مهارات بيانية تُصورها تنسيقاً وترتيباً وتهذيباً.

ت. وسائل إبلاغ وبيان جذابة تعرض جمال المضمون وروعة الأفكار، وشرف أهدافها.

ومنهج الرعاية التربوية يكون بالبحث في العلوم والأعمال المعرفية وفق الأساليب العلمية المعتبرة التي تتفق مع المنهج الإسلامي، ولم يمنع الإسلام البحث والاستقراء في مجالات المعرفة النافعة، بل شجع عليها برفع منزلة العلماء العارفين، قال تعالى: ﴿يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذا تَناجَيْتُمْ فَلا تَتَناجَوْا بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوانِ وَمَعْصِيَةِ الرَّسُولِ وَتَناجَوْا بِالْبِرِّ وَالتَّقْوى وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ (9) إِنَّمَا النَّجْوى مِنَ الشَّيْطانِ لِيَحْزُنَ الَّذِينَ آمَنُوا وَلَيْسَ بِضارِّهِمْ شَيْئاً إِلاَّ بِإِذْنِ اللَّهِ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ (10) يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذا قِيلَ انْشُزُوا فَانْشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجاتٍ وَاللَّهُ بِما تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾ [2].

إن التعامل مع الأعمال المعرفية بالطرق غير الإسلامية كالطريقة الفلسفية التي " يتعارض أسلوبها وميدانها مع الإسلام، فالواجب الاعتماد على المناقشة والبحث العلمي الذي يعتمد على ما جاء به الإسلام، بل يعتبر من مسلمات المنهج الإسلامي الذي يختلف تماماً عن المنهج الفلسفي الغربي؛ لأن في المنهج الفلسفي ما يتعارض مع الإسلام في الأسلوب وبعض الميادين، بل لا اتفاق بين أربابها في معناها وأسلوبها، فكل فيلسوف ينظر إلى الأمور من زاويته التي قد تضيق أو تتسع وتشطح، فيصبحوا

(1) منهج في إعداد الخطبة: 15.

(2) المجادلة: 11.9

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

مختلفين غير متّفقين"[1]، ولا عاصم من تلك القواصم إلا الأخذ بالمنهج الإسلامي.

المبدأ التربوي الثاني: الأهداف التربوية بوصلة لتوجيه الأعمال التربوية والعاملين

يشاع تربويا بأن الأهداف تسبق الأعمال في التصور، بل تكون موجهة للأعمال التربوية ومؤثرة فيها، شريطة أن يكون العامل للأعمال التربوية ممن نما في قلبه وجدان حب الحق والحقيقة، وسيطر على رغبته مناصرة الأعمال وغايتها ولو كانت ضد هواه، وضد عصبياته الخاصة، وهو ما يستلزم ارتباط مقاصد ألوان الأعمال الإنسانية بمقاصد الأعمال الأخلاقية والتهذيبية، ويكون دور القيادة التربوية توجيه الأعمال التربوية من مرحلة إلى مرحلة أخرى، ومن مستوى متدنٍ إلى مستوى عالٍ لخدمة الأهداف التربوية، إذ يعد ذلك معبرا عن الشعور بثقل المسؤولية في توظيف وتسخير الأعمال وحتى لا يكون هناك التضارب والتنافر بين الأعمال صيانة من إحداث صعوبات في السير التربوي.

وكما أن القيادة التربوية هي المخولة بتوجيه وتسخير الأعمال لخدمة الأهداف التربوية فإنه يقع عليها القيام بتوزيع الأعمال التربوية الفاضلة بين العاملين والعمل على ضبط ممارساتهم بما يحقق غايات العمل التربوي صيانة للأعمال من تحويلها لتحقيق غايات العاملين التي لا تتفق وأهداف العمل التربوي الإسلامي، ولكن يجب أن يكون ذلك " بذكاء وحصافة وعدالة تتناسب مع قدرات ومهارات الأفراد، وتتدخل القيادة التربوية في تنظيم الأعمال والمهارات وتوجهها، وتحدد النسب التي تتطلبها من كل ما له حاجة في المجتمع التربوي، حتى لا يتوجه كل الأفراد العاملين إلى نوع واحد أو أنواع محدودة من الأعمال، وتبقى الحاجة لسائر الأعمال ليس لها من يسدها، ونظير ذلك في العلوم، بيد أن الأمر إذا تحقق المطلوب فيه بصورة تلقائية حرة كان أجدى وأكثر نفعاً، أو أن يعرض العمل على الأفراد، ويدعو من يقدر عليه، ويدل على نفسه، ثم تختار القيادة من يراه قديراً عليه، ومن الشواهد على ذلك أنَّ رسول الله –صلى الله عليه وسلم– في غزوة أحد قال: "من يأخذ هذا السيف بحقه"، فقام إليه رجال، فأمسكه عنهم حتى قام إليه أبو دجانة فأعطاه إياه"[2].

غير أن في حرية اختيار العاملين للعمل انعكاسات إيجابية على العمل ومؤسسات العمل وكذا

(1) مصطلح فلسفة التربية في ضوء المنهج الإسلامي: 332.
(2)السيرة النبوية :326/1.

العاملين، إذ تساعد على "إنماء مواهب الإنسان وكفاءته وقدرته؛ لأن كل إنسان يختار من الأعمال ما يرغب فيه ويناسب ميوله وقدرته، فيندفع نحوه بشوقٍ ورغبة، فيكثر إنتاجه، ويبارك في عمله، وفي هذا خير عميم للمجتمع الذي يعيش فيه، وهذا بخلاف سلب الفرد حريته في العمل، وتسليط القيادة عليه لتختار هي العمل له، فإنَّ هذا الاتجاه لا يوفِّر للأفراد ما يناسبهم من أعمال، فتموت مواهبهم، ويقل نشاطهم، ويقبلون على العمل متضجرين كارهين، فتقل ثمرات أعمالهم، ويقل الإبداع فيها، ويعود ضرر ذلك عليهم وعلى المجتمع"[1].

فالمنهج الإسلامي إنما أتى لتوظيف الجهود البشرية في الأعمال الفاضلة وتحريرهم من تسخير القيادات الإنسانية لأحقر الأعمال وأشقها، كما كان فرعون يسوم بني إسرائيل العذاب حتى استسلمت أنفسهم ورضوا به وهم كارهون، ولقد ظلوا على ذلهم حتى جاءهم موسى- عليه السلام- فأثار قضية بني إسرائيل أول ما أثارها في أذهان بني جلدته أنفسهم "فصور لهم حالة الخطورة، التي تستلزم حالة الإنقاذ، إذ إن النفوس لا تستطيع معها أن تعمد إلى الاستقرار بما يسودها من القلق الدائم، وتتعلق أنظارها في الأفق مرتقبة الحدث الذي يغير وضعها، مرتقبة صوتا يرشدها إلى الطريق، بعد أن لم تعد يطيب لها المقام، وهكذا شعر بنو إسرائيل أنه لا بد من السير إلى حيث تدعوهم الأقدار، ورأوا في موسى ذلك النقد الذي يستطيع أن يقوم بهذه المهمات جميعها، فارتفع صوته أولاً في بني إسرائيل، ليصور لهم حالة الإنقاذ التي لم يكونوا يشعرون بها من قبل، فدكّ صوته الأرواح الساكنة المستسلمة، فحركها وأشاع فيها القلق؛ ثم صور لهم ضرورة السير معه في الطريق، وساروا معه، لأن شعور بني إسرائيل بحالة الإنقاذ كان أقوى لديهم من غريزة المحافظة على الحياة، ولذلك فإنهم لم يترددوا في الدخول معه في اليم مستسلمين للخطر"[2].

وينبغي استدراك أن أعمال الرعاية التربوية لا توجه ضد أشخاص لذواتهم، ولا ضد جماعات معارضة ومعادية بغرض الانتقام الثأري، بل توجه لأجل إصلاحها إن أمكن وذلك ما ترجوه الرعاية التربوية، أو إفساحها من الطريق التربوي السائر لأسلمة الحياة وتربية البشرية كلها في ضوء تعاليم

(1) أصول الدعوة:250.
(2) تأملات:136.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

التربية الإسلامية.

المبدأ التربوي الثالث: واقعية الأعمال التربوية مرهون بإمكانية التطبيق والتنفيذ ببيئات العمل وأحواله:

تتمثل الواقعية في الأعمال التربوية ومناهج الرعاية في الحياة في خمسة أمور يمكن الإشارة إليها على النحو الآتي[1]:

الأمر الأول: التكليف بالأعمال يكون ضمن حدود الطاقة المتاحة للعاملين ومؤسسات العمل.

الأمر الثاني: مراعاة واقع حال المجتمعات التربوية و الإنسانية التي يتفاوت أفرادها في استعداداتهم، وخصائصهم، وهو ما يستلزم الواقعية في بيانات التربية الإسلامية، وفي أساليب التربية، وفي الأعمال الجماعية، وفي تحديد مناهج السلوك، وفي أصول المحاسبة والجزاء.

الأمر الثالث: مراعاة مطالب الفكر والنفس والجسد، وعدم إهمالها، وذلك ضمن حدود طريق الخير الصالحة.

الأمر الرابع: رفع المسئولية في أحوال النسيان والخطأ والإكراه، التي لا يملك العاملين دفعها.

الأمر الخامس: مراعاة واقع حال النفس الإنسانية، المفطورة على حب المخالفة، والنزوع إلى الشذوذ، والمغامرة بامتحان المسالك الوعرة، ولهذا الواقع الإنساني مؤيدات صريحة في نصوص الشريعة الإسلامية، منها ما رُوِيَ عَنْ أَنَسٍ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "كُلُّ ابْنِ آدَمَ خَطَّاءٌ، فَخَيْرُ الْخَطَّائِينَ التَّوَّابُون"[2].

المبدأ التربوي الرابع: المواكبة العصرية للأعمال التربوية مقدمة الحضور التربوي الفاعل

من شأن الأعمال المبتكرة عموماً أن تكون عرضة لتقصيرٍ كثيرٍ، والأعمال التربوية تمر بمراحل تتكامل فيها الخطط والبرامج والأعمال الرامية إلى تحقيق الأهداف، وخلال هذه المراحل تكون ضرورة التعديل فيها، والتحسين في مراحل أخرى بالحذف، أو بالإضافة بمراحل وظروف تعليمية وتربوية

(1) الحضارة الإسلامية أسسها ووسائلها وصور من تطبيقات المسلمين لها ولمحات من تأثيرها في سائر الأمم:177.
(2) مسند الإمام أحمد بن حنبل:344/20، برقم:13049.

مختلفة، وهذا يستلزم تطوير طرائق وأساليب ووسائل منهجية معاصرة تمكن العمل التربوي من القيام من دور الناقل التربوي إلى دور الفاعل التربوي، ومن دور الحضور الشاهد الى دور الحضور الفاعل، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال مواكبة الأعمال التربوية لطبيعة العصر والمعاصرين، بل إن ذلك يستلزم أن تتسم الأعمال التربوية بخصائص الميزات التنافسية التي تمكن من تجذير جاذبية مؤسسات العمل التربوي حتى تكون وجهة وقبلة المتعلمين والعاملين، ويحتاج ذلك ابتكار أشياء جديدة تتوصل إليها إبداعات الذكاء التربوي والتعليمي والتجارب والاختبارات ورصد نتائج الأعمال التي ترشد إليها مداولات وآراء فريق الرعاية التربوية والموجهين والمتابعين التي تقعد لا تعقد للوصول إلى هذه الغاية.

إن الإرادة باستمرار الأعمال التربوية وتطورها وفق المقتضيات المعاصرة والمستقبلية تقتضي أن تراعي مراحل العمر المختلفة، ولا تقف عند سن معيّنة، ولا تعمم لجميع المراحل منهجية وأسلوباً تربوياً واحداً في الرعاية، بل تجعل لكل مرحلة تربوية خصائصها التي تميزها عن غيرها، بل يجب مراعاتها من أجل الوصول إلى جودة تربوية أفضل، وهو ما يستلزم على رعاة التربية التعرف على خصائص مراحل العمل التربوي التي يُراد توجيه مناشط الرعاية إليها، وهذا الإجراء التربوي يجعل التربية أكثر سلاسة، وأسرع كسباً وتحقيقاً، وأنضج ثماراً، وتجنب كثيراً من العاملين بمؤسسة الرعاية مصادمة الطباع والفطر الإنسانية الكامنة في النفوس مما قد يجعل الخسائر في التربية أضعاف المكاسب التربوية، بل وتصون الجهود التربوية من استغراب الحاضر عند نهجها التقليدي.

المبدأ التربوي الخامس: رعاية الأوقات بالأعمال التربوية مرتكز لحيوية المجتمع التربوي والإنساني

إن مما يكمل جهود الرعاية التربوية رعاية الأوقات وملؤها بالأعمال التربوية، فالأيام والأسابيع والشهور والأعوام فارغة إن لم يتم الانشغال فيها بالأعمال التربوية الإسلامية وملء فراغ الأتباع والرعايا بها كانت ميداناً للأعمال اليومية ذات الفراغ النفسي والفكري العميق، الذي لا يملأه إلا فكر وإعمال أعمال الرعاية التربوية لتحقيق المنافع والمصالح الحياتية والأخروية، وتتبع سيرة المنهج النبوي في توظيف الأتباع في شتى أعمال الرعاية التربوية يؤكد أن حيوية جماعته التربوية ومجتمعه الإسلامي كان نتيجة التعافي من فراغ حياة الرعاة ولا الرعايا من الأعمال الصالحة للدنيا والآخرة، والصالحة للأفراد

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

والأسرة والمجتمع والأمة، والصالحة نفسيا وفكريا واجتماعيا وسياسيا واقتصاديا، كما أن الإنجازات التربوية والفكرية والسياسية التي حققتها الجماعة التربوية كانت نتيجة ملئ أوقاتهم بأعمال الرعاية التربوية.

وهذا يستلزم من رعاة التربية الوقوف مع كل خطوة تنفيذية للأعمال، وذلك بغية الوقوف مع الحركة الظاهرة لتحري سلامتها، وتحري صلاح البواطن بتصحيحها نية وقصدا وإخلاصا ومتابعة، حتى لا تخطو الأعمال جزافاً وعشوائياً، بل يكون التوقف قبل الخطوة حتى يتيقن صحة الخطوة، ثم ينتقل بعزمٍ إلى الخطوة التالية، فإذا صحت الخطوة يكون إتباع الخطوة التربوية للأخرى بالتتالي والتوالي، ويكون الانفصال عن الخطوة السابقة حتى لا ننشغل بخطوات العمل الماضي عن صحة خطوات حاضر العمل التربوي، وبهذا السلوك الإداري استطاع عمر بن عبد العزيز أن ينقل المجتمع الإسلامي بأسرة نقلات نوعية في الفكر والسياسة والاقتصاد والاستقرار خلال فترة وجيزة قدرت بثلاثين شهراً، ويعزى ذلك إلى عمارة ورعاية الأوقات بالأعمال.

إن الرعاية التربوية المطلوبة هي التي تساعد الفرد على أن يعيش في زمانه، لا خارج زمانه، ولا بعيداً عن مجتمعه معزولاً عن واقعه، يعيش في وادٍ والناس في وادٍ وشأن آخر، لقد كان النبي –صلى الله عليه وسلم– يعيش زمانه ويتعامل معه تعامل الخبراء المتنبهين، لم يكن يجهل التحرك المطلوب منه في أي وقتٍ من أوقاته، أو أيَّ مرحلة من مراحله، ولم يك جاهلاً بتحركات الأعداء، أو تخفى عليه مكائدهم، ولذا كانت استعدادته– صلى الله عليه وسلم– مبكرة، وغزواته أكبر شاهد بذلك، وقد أكد النبي –صلى الله عليه وسلم– ذلك على الصحابة، ودعاهم إلى ضرورة مخالطة الناس والعيش معهم، فقال –صلى الله عليه وسلم–: "المسلم إذا كان مخالطا الناس ويصبر على أذاهم خير من المسلم الذي لا يخالط الناس ولا يصبر على أذاهم"[(1)].

المبدأ التربوية السادس: المراجعة والتدقيق مقدمة لصحة سلامة السير التربوي

تعد المراجعة والتدقيق في سير الأعمال التربوية من الأمور الهامة لفلاح الرعاية التربوية وسلامة

(1) سنن الترمذي: 663/4، برقم: 2507.

بيئات العمل التربوي من آفاتها، ويعد القيام بذلك مؤشراً على شعور رعاة ورعايا العاملين بالمسؤولية التربوية وحملهم لأمانة الرسالة، وكما يعد أحد ألوان الاجتهاد والحرص التربوي على إصلاح مؤسسة التربية ومجتمعها، وحين يقوم الرعاة بالواجبات المناطة بهم بغية صيانة السير من الإنهاك أو الخلل، وحينئذٍ سيجدون من خلال عمليات المراجعة والتدقيق الإداري التربوي لكل عائق مخرجا، ولكل أزمة تربوية إنقاذ، ولكل مشكلات تعليمية وتربوية تعترض مسيرتهم مفاتيح الخير والفلاح، وسيجدون عند النوازل والعوارض الخطرة لتجفيف رأس مالها البشري والمادي المنح من خلال المحن، والوفرة حين يريد لها الأعداء المخالفين لها الندرة طالما وهي تعيش في ظلال رعاية القيادة التربوية المسؤولة، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّهُۥ مَخۡرَجٗا ۝٢ وَيَرۡزُقۡهُ مِنۡ حَيۡثُ لَا يَحۡتَسِبُۚ وَمَن يَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ حَسۡبُهُۥٓۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمۡرِهِۦۚ قَدۡ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَيۡءٖ قَدۡرٗا ﴾[1].

فالمراجعة والتدقيق التربويان يقومان على القيام بالأعمال التحليلية التي تمكن رعاة التربية وذوي الاختصاص بموضوع التحليل من تحقيق أهداف المراجعة الصالحة، ولن يتأتى ذلك إلا بإسناد القيام بذلك لمن يوثق برأيه من القرناء السابقين وأهل السبق في العمل التربوي أو الخبراء المتوافرة فيهم معايير الأمن والسلامة التربوية والمهنية والعلمية، إذ وذلك كله بما يمكنهم من الدراية والمعرفة اللازمة للإحاطة بالملابسات والمداخلات والإيجابيات والسلبيات التي لا يخلو منها عمل من الأعمال التربوية موضع التحليل، فإن في التشاور وجمع الآراء والأفكار والمقترحات، ثم تعميمها على الجميع بعد صياغتها وترتيبها وتدقيقها في ذلك بما يؤول إلى توحيد للرأي والقرار التربوي وتنظيم العمل الإسلامي وسلامة سيره، وتضافر الجهود من إنجاح الأعمال بأيسر الطرق وأسهل وأقل التكاليف، ويجب في الأعمال التربوية أن يستفاد من مهام المراجع والمدقق التربوي بما يحقق سلامة الإجراءات والخطوات العملية حتى تحل طمأنينة السير التربوي والمنهجي.

ويوصى بأن يكون من يقوم على تلك المراجعات التربوية من أهل الحكمة والمشورة في دقائق الأمور التربوية وجليلها ، وممن يكونوا محل ثقة مجتمع الرعاية جميعا بطرفيهما الرعاة والرعايا، ولا يستحسن أن

(1)الطلاق: ٢ – ٣

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

يكون العمل الفردي أسلوبا في تنفيذها أو الاعتماد الرئيس عليها، فإن في الاعتماد على فردية العمل خطأ كبير يشعر به الراعي التربوي أو لم يشعر، إن الاعتماد على المنهج الفردي لا ترتفع درجة مستوى الائتمان عليه، فقد يوقع في مشاكل تربوية تخل بتأمين استقرار بيئة العمل التربوي، ولا عاصم منها إلا تجسيد جماعية المشاورة والتشاور التعليمي والتربوي كأحد مبادئ الرعاية التربوية كما **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴿١٥٩﴾ إِن يَنصُرْكُمُ ٱللَّهُ فَلَا غَالِبَ لَكُمْ ۖ وَإِن يَخْذُلْكُمْ فَمَن ذَا ٱلَّذِى يَنصُرُكُم مِّنۢ بَعْدِهِۦ ۗ وَعَلَى ٱللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ ٱلْمُؤْمِنُونَ ﴾[1].

المبدأ التربوي السابع: الإصلاح والتهذيب التربوي مرتكز الأمن والسلامة التربوية

الإصلاح والتهذيب التربوي مرتكز لتحقيق الأمن والسلامة التربوية لرأس مال التربية البشري والمعرفي والمنهجي والميداني، إذ تتحقق من خلال مزاولة الأعمال التي تستهدف إصلاح الخلل التربوي، وتصحيح السلوكيات الخاطئة، وتصحيح الأفكار والمفاهيم المغلوطة، وإصلاح خلل التنظيم الإداري، وإصلاح خلل سير الأداء التربوي، وتصحيح القرارات الخاطئة، إن كل تلك الأعمال الإصلاحية هي أحد مقاصد رسالة الأنبياء- عليهم السلام- وأساسها الإخلاص والتجرد وسلامة القصد وإرادة الخير، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ بَقِيَّتُ اللَّهِ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ وَما أَنَا عَلَيْكُمْ بِحَفِيظٍ (86) قالُوا يا شُعَيْبُ أَصَلاتُكَ تَأْمُرُكَ أَنْ نَتْرُكَ ما يَعْبُدُ آباؤُنا أَوْ أَنْ نَفْعَلَ فِي أَمْوالِنا ما نَشؤُا إِنَّكَ لَأَنْتَ الْحَلِيمُ الرَّشِيدُ (87) قالَ يا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقاً حَسَناً وَما أُرِيدُ أَنْ أُخالِفَكُمْ إِلى ما أَنْهاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الْإِصْلاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَما تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾[2].

(1)آل عمران: ١٥٩ – ١٦٠.
(2) هود: ٨٨.

وصمام أمان الأعمال التربوية الإصلاحية تقوم على سلامة الإتباع للمنهج التربوي الرسالي العقدي والفكري والتربوي والمنهجي، ثم ما أجمع عليه ذوو السبق والخلف التربوي الصالحون، ثم التمسك بمجموعها، ثم التنزه عن البدع والمحظورات التربوية أو بالاستماع إليها مما يحدثه هواة التضليل التربوي ، والذي يتنافى مع الإبداع الفكري والمنهجي الرامي لتحقيق منهج الرعاية.

كما يتوجب أن تستند أعمال الإصلاح والتهذيب التربوي إلى مرجعياتها الحاكمة كالأخذ باللوائح المنظمة المشهورة بمؤسسة الرعاية، والحجج الباهرة المؤيدة بنجاحاتها، والتي عمل عليها الصحابة والتابعون ومن بعدهم خاصة الناس وعامتهم من المسلمين، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ **وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ** ﴾[1].

ويتوجب في أعمال الإصلاح والتهذيب التربوي أن تراعي الأخذ بالمعروف والأعراف التربوية، والتنزه عن المنكرات والمستغربات المزلة أو المضلة حتى تتحقق محاسن الأعمال ومحاسن الأحوال ومحاسن المكاسب، وتصون منظومة العمل التربوي من المهددات والمخاطر التي تتنافى مع السلامة التربوية، ولن يتأتى ذلك إلا من تجسيد الفعل التربوي في الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر: "وإذا كانت جميع الحسنات لا بد فيها من شيئين: أن يُراد بها وجه الله، وأن تكون موافقة للشريعة، فهذا في الأقوال والأفعال، في الكلم الطيب والعمل الصالح، في الأمور العلمية، والأمور العملية العبادية"[2].

ويمكن القول بأن الأعمال التهذيبية لا يحد تنفيذها زمن، فمتى وُجِدَ الإنسان رافقته الأعمال التهذيبية في كل حركاته وسكناته، ولازمته الرعاية التهذيبية التي يُرادُ بها ابتداءً "ملازمة رعاية حقوق الله مع التأدب بآدابه، فلا يخرجه ذهول عن استقامته، ولا عن رعاية حقوق ربه، ولا عن الوقوف بالأدب بين يديه، أي في التأديب والتهذيب، وعلم الأدب هو علم إصلاح اللسان والخطاب،

(1) الأنعام: ١٥٣.

(2) الاستقامة: 2/ 309.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وإصابة مواقعه، وتحسين ألفاظه، وصيانته عن الخطأ والخلل، وهو شعبة من الأدب العام"[1].

ومنهج التربية النبوية كان حريصاً على تأديب الرعايا والأتباع وتفجير الطاقات الكامنة فيهم، " يهش لكل منهم كأنما يؤثره على الآخرين، يأسرهم بحديثه وجمال خلقه وفهمه العميق لمعادن الرجال فيأخذون عنه دون شك. يقول لهم: "صلوا كما رأيتموني أصلي"، ويقول: "خذوا عني مناسككم" وكان دأب التربية التوجيه لهم بنور القرآن، فكانوا يجلسون إليه ويتلقون عنه، فإذا عادوا إلى منازلهم بادرتهم زوجاتهم: "كم نزل من القرآن؟ وكم حفظتم من حديث رسول الله؟ "[2]، وبذلك كانت منهجية استدامة الإصلاح والتهذيب التربوي لرعاية الرعاة والرعايا عموماً في كآفة أحوال وظروف العمل التربوي ومراحله، بيد أنها تكون أشد ضرورة وتركيزاً في حالات معينة تمر على الصف التربوي كلما كان هناك ضعف أو اختلال، أو تفريط أو إفراط فيما لا يجب تجاوزه أو الانتقاص منه.

المبدأ التربوي الثامن: رعاية الأعمال التربوية المنتجة حجر الزاوية لتلبية مطالب توسع دائرة النفوذ والانتشار التربوي المستقبلية

يستحسن إيلاء الأعمال التربوية المنتجة الاهتمام الكبير، وهذا لا يعني إغفال أهمية الأعمال التربوية التي تستهدف المحافظة على أفراد الصف التعليمي والتربوي من الغوائل التي تؤدي بهم إلى الأعمال غير اللائقة وتحملهم على الإضرار بذواتهم وبغيرهم، ومن ذلك انتظام اللقاءات الدراسية وغيرها، والجمع بين كليهما هو الأولى، بيد أن الأعمال التربوية المنتجة تصب في عملية التطوير والتأهيل و تلبية احتياجات التوسع والنفوذ الفكري للتربية الإسلامية، ومن صور الأعمال التربوية المنتجة للأفكار والرؤى والمعارف والتصورات التي تمد ميدان العمل التربوي بالجديد النافع، ومن الأعمال التربوي المنتجة التي تقوم برفد مجتمع الرعاية التربوية بالقيادات البديلة وتأهيل الكوادر التربوية، ومن الأعمال المنتجة كل نشاط تربوي يصب في توظيف وتحويل الأفراد المصابين بالعقم الفكري والتربوي إلى أفراد منتجين فكريا وتربوياً.

(1) مدارج السالكين: 2/355.

(2) محمد في التوراة والإنجيل والقرآن:206.

المبدأ التربوي التاسع: الأعمال التربوية الدفاعية ضرورة لمواجهة استهداف التيارات الفكرية المعادية

من الآفات الخطرة على أعمال الرعاية التربوية ما يكيده أعداء المنهج الإسلامي من مكايد، ويدخل تحت هذا السبب صور كثيرة، وهي ظاهرة لا تحتاج إلى بيان وتفصيل، وحين نلاحظ أن أعداء المنهج الإسلامي اختاروا لأنفسهم سبيل الانحلال والتحلل من الاعتناق الفكري والالتزام السلوكي برسالة الله تعالى الإسلامية، ومحاربة كل الأعمال الإسلامية التي تفضي إلى تحويل وجهة الولاء الإسلامي، من خلال ما يمارسونه لتشويه العمل التربوي الإسلامي إنما هو من أتباع التيارات المعادية، وهو ما يقتضي من العاملين أن يكونوا بصيرين بدسائس أعداء الفعل والعمل التربوي الإسلامي، وبصيرين بالمرابض التي يترصدون من خلالها للانقضاض على مقدرات العمل التربوي ومكتسباتها الإسلامية، **قَالَ تَعَالَى:** ﴿ **وَمِنَ ٱلۡأَعۡرَابِ مَن يَتَّخِذُ مَا يُنفِقُ مَغۡرَمًا وَيَتَرَبَّصُ بِكُمُ ٱلدَّوَآئِرَۚ عَلَيۡهِمۡ دَآئِرَةُ ٱلسَّوۡءِۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٞ** ﴾[1].

ويجب أن يستلهم رعاة الفكر والتربية الإسلامية وأهل الغيرة في جميع مناحي المجتمع الإسلامي الأعمال التربوية الهادفة إلى تنقية مفاهيم المسلمين للتعاليم الإسلامية من كل الشوائب الدخيلة على الأصل النقي الصافي، حتى تصبح هذه التعاليم الصحيحة قوة دافعة إلى ريادة رسالة الإسلام التربوية الخالدة التي لن يحتلها غير المسلمين الآخذين بالإسلام عقيدة وشريعة، فكراً وعملاً، كما كانت هذه التعاليم في حقبة سالفة من تاريخ المسلمين، ويكونوا بذلك قد عطلوا مقاصد وخطط التيارات الفكرية المعادية وتمثلوا موجهات الرعاية الإلهية للجماعة المسلمة، **قَالَ تَعَالَى:** ﴿ يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ تُطِيعُوا فَرِيقاً مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتابَ يَرُدُّوكُمْ بَعْدَ إِيمانِكُمْ كافِرِينَ (100) وَكَيْفَ تَكْفُرُونَ وَأَنْتُمْ تُتْلى عَلَيْكُمْ آياتُ اللَّهِ وَفِيكُمْ رَسُولُهُ وَمَنْ يَعْتَصِمْ بِاللَّهِ فَقَدْ هُدِيَ إِلى صِراطٍ مُسْتَقِيمٍ (101) يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقاتِهِ وَلا تَمُوتُنَّ إِلاَّ وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴾[2].

---

(1) التوبة: ٩٨.

(2)آل عمران: ١٠٠ – ١٠٢.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

المبدأ التربوي العاشر: رعاية الأعمال الوقائية مقدمة لصيانة مكتسبات التربية من المخاطر المستقبلية

يقصد بالأعمال التربوية الوقائية كل عمل تربوي يحافظ على جهود الرعاية من أن تصيبها سهام الاتجاهات الفكرية المعادية، وذلك بممارسة كل نشاط فكري أو تربوي أو بدني يدفع الأخطار عن العمل التربوي الإسلامي، ولا تقل هذه الأعمال في الأهمية والفضل عن سواها، ومن ذلك الأعمال التي تقوم على "رعاية الجهاد بمفهومه العام في سبيل الله تعالى، مع ضرورة مراعاة أفضل الوسائل في نشر فكر الإسلام التربوي؛ والقياس يقتضي أن يكون الجهاد أفضل الأعمال التي هي وسائل؛ لأن الجهاد وسيلة إلى إعلان الدين ونشره، وإخماد الكفر ودحضه، ففضيلته بحسب فضيلة ذلك"[(1)].

إن أعمال التربية والوقائية تقتضي الرعاية الوقائية لكافة أصول العمل التربوي البشرية والمنهجية والميدانية والمالية، والمحافظة علي البيئة التربوية والتعليمية باليقظة والمتابعة الراشدة، التي يواكبها الحرص والاهتمام بالتنفيذ الصالح للأعمال والعاملين، مع إيلاء العناية بالطرق والأعمال التربوية أهميتها في تحصين مجتمع الرعاية بمختلف مستوياته التربوية عن كل مرض قد يطرأ، وفي كل وقت تبرز مؤشرات ظاهرة مرضية، وبذلك تتهيأ للأفراد الحصانة من الأمراض القلبية والفكرية والسلوكية، وللمجتمع التربوي وقاية عن الأعراض التي يخشى أن يكون من قبلها الضرر، وللبيئة التربوية السلامة من الأفكار الملوثة والمشبوهة التي تؤثر سلبا على المصالح العامة للمجتمع الإنساني الحاضن للفكر التربوي، أو تؤثر سلبا على المصالح التنظيمية لمؤسسة التربية ومصالح الأفراد.

وشأن الاهتمام بالوقاية التربوية لا يقل أهمية عما ترصده النظم الحاكمة من أموال وجهود لأجل وقاية المجتمع من الأمراض التي تصيب البدن، وتحظى بمتابعة تربوية ودراسات وتخطيط، فإذا كان ذلك لازما في الآفات والظواهر التي تمس الفرد والبيئة التربوية في مقدراتها المادية والبشرية، فإن ذلك يكون آكد وأوجب من أجل حماية مجتمع التربية والمحافظة على سلامة بنيانه التنظيمي والتربوي، وذلك بأخذ الاحتياطات والأسباب التي أوجبت الرعاية الإلهية الأخذ بها؛ لأن الله جل وعلا قد جعل لكل شيء

(1) فتح الباري:5/6.

أسبابه، والواجب التنظيمي والتربوي يستلزم الأخذ بها، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿إِنَّا مَكَّنَّا لَهُۥ فِى ٱلْأَرْضِ وَءَاتَيْنَٰهُ مِن كُلِّ شَىْءٍ سَبَبًا ﴿٨٤﴾ فَأَتْبَعَ سَبَبًا﴾[1].

والرعاية الوقائية تستلزم إجراء الفحوصات التربوية الدورية من خلال الزيارات للموجهين، والاستبيانات المناقشات والاستطلاعات، والكشف عن المشكلات التربوية والتنظيمية في بدايتها وعلاجها في الوقت المناسب، مع الاهتمام بالوقاية من الأزمات والصراعات الفكرية والتنظيمية، والابتعاد عن التعرض للعدوى والأمراض الفكرية والتربوية المبتلى بها مؤسسات تربوية أخرى منافسة أو معادية، كما يجب حماية أفراد مجتمع الرعاية التربوية وعلاجهم من الأمراض التربوية المرتبطة بالضعف التربوية الاجتماعي أو السياسي أو الإعلامي العام، والإقلاع عن مواطن الشبهات المضلة والشهوات المزلة.

المبدأ التربوي الحادي عشر: درجة تحقق المنافع التربوية أساس تقييم الحكم على الأعمال التربوية

يقوم الحكم على الأعمال التربوية على تحصيل المنافع والفوائد التربوية للأفراد بالدنيا والآخرة، أو تحصيل المنافع التي تعود على وسائط العمل التربوي، ففي الوقت الذي تتعدد بدائل الأعمال التربوية لأجل تحقيق أهداف الرعاية التربوية ينبغي دراسة أيٍّ من الأعمال التربوية الأجدى والأكثر نفعاً وفائدة وأثراً، فالأخذ بهذا المنهج يعالج ظاهرة السآمة والملل الناتجة عن جمود أساليب بعض الرعاة التربويين في العمل التربوي، فإذا كان هنالك ظاهرة للجمود الفكري أو الروحي فليس من صواب الاختيار اتخاذ المعالجة التربوية الاعتماد على عمل تربوي واحد، فالجمود الفكري تناسبه الأعمال التربوي المعرفية كإقامة الندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش، في حين أن الجمود والجفاف الروحي تناسبه أعمال تربوية تطبيقية كقيام الليل، والتفكر في الكتاب المقروء والمنظور وزيارة المقابر والصوم والحج والعمرة وغيرها، وعلى ضوء تحقيق المنفعة والفائدة المرجوة للأعمال التربوية يكون الحكم عليها.

وفي الوقت ذاته فإن مصادر الحكم على أعمال الرعاية التربوية تستمد من مصادر الرعاية التربوية المعتبرة، وهي القرآن الكريم، والسنة والسيرة النبوية صحيحة السند، والتطبيقات العملية الوثيقة بالمنهج

(1)الكهف: ٨٤ – ٨٥

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الإسلامي.

المبحث الثالث: المعيارية التربوية للموازنة بين الأعمال التربوية

تتعدد وتتنوع الأعمال التربوية في المنهج الإسلامي بما يتوازى مع شمول في الرعاية التربوية وشمول الأساليب وشمول أعمال الرعاية التربوية، ولا غرابة فإن تحقيق التربية الشاملة للإنسان وتحقيق الرسالة الخالدة للعالمين يقتضي تنوع وتتعدد الأعمال التربوية، وبذلك تفتح فرص واسعة لذوي الطاقات المختلفة في الميدان التربوي لقيامهم بدور نشط وفاعل كُلٌ بحسب قدراته وميولاته وميدانه التربوي، بذلك تستنفر الطاقات والجهود التربوية لإحداث نهضة حقيقية في الحياة البشرية بمجالاتها الفكرية والتربوية، وحينئذ تكون لها آثارها الإيجابية على حياة البشرية في الدنيا والآخرة، ويمكن الإشارة إلى أهم ما يجب الموازنة والمفاضلة به بين الأعمال التربوية على النحو الآتي:

أولا: الموازنة بين شمول الأعمال التربوية وشمول قدرات العاملين

أعمال الرعاية التربوية كلٌ لا يتجزأ، ويجب القيام بجميع الأعمال التربوي التي تضمنها منهج الإسلام، فلا يؤخذ جانب ويهمل الآخر، كما لا تؤخذ العقيدة وتدع الأعمال، ولا تؤخذ الأعمال وتترك العقيدة والتزكية، بل يؤخذ بالأعمال المضمنة بالإسلام كلها حتى يكون تماثل شمول الأعمال مع كل مما يأتي:

1. شمول أعمال تربوية تتماثل وشمول مجالات التربية النفسية والفكرية والاجتماعية والسياسية والأمنية والاقتصادية.
2. شمول أعمال يتماثل وشمول نواحي الطبيعة الإنسانية النفسية والعقلية والبدنية. وشمول حياتية الدنيوية والأخروية.
3. وشمول للأعمال التربوية بما يتواءم مع شمول مستويات الأعمال التربوية الفردية والأسرية، وإعمال تربوية للتربية الجماعية للجماعة والمجتمع والأمة الإنسانية.
4. وشمول للأعمال التربوية يتماثل مع شمول سياسات الرعاية التربوية البنائية والوقائية والعلاجية.
5. وأعمال تربوية تتماثل وحاجيات التربية الضرورية والتكميلية والتحسينية.

إن شمول الأعمال التربوية وفق ذلك التصنيف يؤمل منه الوصول بالأعمال التربوية إلى اكتمال دائرة البناء التربوي للأفراد وفرق وجماعات العمل ومجتمع التربية والمجتمع الإنساني، وأن إغفال أيٍّ منها يصب في خانة الوقوع تحت تأثير وتلبيسات المخالفين للمنهج الإسلامي، ويتنافى مع موجهات الرعاية الإلهية التي تأمر بشمول الأخذ، وشمول الترك لكل منهي عنه، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلا تَتَّبِعُوا خُطُواتِ الشَّيْطانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ (208) فَإِنْ زَلَلْتُمْ مِنْ بَعْدِ ما جاءَتْكُمُ الْبَيِّناتُ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾[1].

بيد أن تنفيذ أعمال الرعاية التربوية المتضمنة بالدين الإسلامي لا يستلزم تنفيذها بصورة شاملة وجملة واحدة، إذ يجب مراعاة إمكانية ما يقع في حدود طاقة الإنسان ومؤسسات ووسائط التربية وتناسب القدرات لها، وذلك للاعتبارات الآتية:

أولاً: كل مخلوق يوضع موضع الامتحان فلا بد أن يكون حر الاختيار بين أكثر من طريق أو أكثر من عمل وإلا لم يكن للامتحان مغزى، وكان عبثاً من العبث، ولا يفعل هذا عالم حكيم.

ثانياً: يستحيل عقلاً أن يتوجه أمر التكليف الإلهي لكائن لا يملك في نفسه القدرة على اختيار الطاعة، وذلك لأن الله جلَّ وعلا حكيم، ولا يوجه أوامر التكليف لمجرد العبث، إنه تعالى منزَّه عن العبث.

ثالثاً: ثبت في النصوص القاطعة أن الله لا يكلِّف نفساً إلا وسعها، ولا يكلِّف نفساً إلا ما آتاها، ومن لا يملك حرية الإرادة في اختيار عمله لا يكون هذا الاختيار من وسعه، ولا يكون هذا الاختيار مما آتاه الله، فالله لا يكلِّفه لو كان كذلك، ولما ورد التكليف علمنا أن هذا الاختيار من وسعه ومما آتاه الله إياه، فسقط ادعاء الإجبار.

رابعاً: ليس من العدل ولا من الحكمة أن يؤاخذ الله مخلوقاً على عمل لم يكن هذا العمل مظهراً من مظاهر اختيار المخلوق وإرادته، ولذلك نلاحظ في النصوص الدينية أن المؤاخذة والجزاء مقرونان بالأعمال الإرادية، ومتى سلبت الإرادة عن عمل من الأعمال ارتفع التكليف، وارتفعت المسؤولية.

---

(1)البقرة: ٢٠٨ – ٢٠٩

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ثانيا: الأعمال التربوية بين الفرض والتزيين

من بداهة القول بأن واقع سير العمل التربوي يقتضي أعمالا تتناسب وواقع الاحتياج، وسياسات رعاية العمل التربوي، وتتناسب وطبيعة بيئات العمل التربوي ومجالاتها المختلفة، وتتناسب أيضا وطبيعة مراحل العمل، دون إغفال لطبيعة المهام التربوية وميدان تنفيذها، وتناسب يتوازى مع طبيعة أعمال الفكر والتربية لمؤسسات تربوية مناهضة للتربية الإسلامية، ومن خلال استقراء منهجية الرعاية الإلهية لتحقيق فلاح التربية الإسلامية كان هناك موازنة بين فرض بعض الأعمال، والتزيين للأعمال، ويمكن الإشارة تمثيلا لا حصرا من خلال التعرض للتربية الروحية، إذا تم ابتداء فرضها الأعمال اللازمة ثم تزيينها على النحو الآتي:

1. فرض الأعمال التربوية: تحتاج الأعمال التربية للفرض اللازم للتنفيذ، ولأجل تربية الروح كان ابتداء فرض قيام الليل، قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الْمُزَّمِّلُ (1) قُمِ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا (2) نِصْفَهُ أَوِ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا (3) أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا (4) إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا (5) إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْئًا وَأَقْوَمُ قِيلًا (6) إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا (7) وَاذْكُرِ اسْمَ رَبِّكَ وَتَبَتَّلْ إِلَيْهِ تَبْتِيلًا ﴾[1]، لقد كان التوجيه الرباني بفرض قيام كل الليالي إلا قليلاً من أعدادها، أو إلا قليلاً من زمان كل ليلة و" قد كان فرضًا عليه. وعلى أصحابه، فقاموا حتى ورمت أقدامهم، حتى تم نسخ فرض قيامه على الأمة بالصلوات الخمس، وقيل تم نسخه بنزول آخر السورة ،لكنه بقي فرضا في حق ذوي الولاية والقوامة التربوية رسول الله صلى الله عليه وسلم زيادة في التكليف لتميزه بفضل الرسالة"([2]).

2. تزيين الأعمال التربوية في نفوس العاملين والمتعلمين ، إذ كان عقب ذلك التوجيه تزيين له، كما قال تعالى: ﴿ أَقِمِ الصَّلَاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا (78) وَمِنَ اللَّيْلِ فَتَهَجَّدْ بِهِ نَافِلَةً لَكَ عَسَى أَنْ يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامًا مَحْمُودًا ﴾([3])،لقد كان

(1) المزمل: 8.1
(2) تفسير الماوردي . النكت والعيون: 625/1.
(3) الإسراء: 78. 79

من الأعمال المتممة تزيين الأعمال الصالحة التربوية تأسيا بالرعاية الإلهية المضمنة بقوله تعالى: ﴿ وَاعْلَمُوا أَنَّ فِيكُمْ رَسُولَ اللَّهِ لَوْ يُطِيعُكُمْ فِي كَثِيرٍ مِنَ الْأَمْرِ لَعَنِتُّمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ وَالْعِصْيَانَ أُولَئِكَ هُمُ الرَّاشِدُونَ (7) فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَنِعْمَةً وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾([1]).

لقد كان من المعلوم بأن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يمارس العمل عند فرضها بين أظهر جماعته التربوية، ولم يفتأ أن يزينها ويرعاها ويرعاهم، وكان من رشده إرادته لهم الخير والنصح لهم بالوقت الذي "يريدون لأنفسهم من الشر والمضرة، فلا يوافقكم عليه، فقد يكون في طاعة العاملين حينا كثيرا من المشقة والعنت عليهم، ولكنه عند ذلك يرشدهم، ومع ذلك كانت الرعاية الإلهية تحبب إليهم الإيمان، وتزينه في قلوبكم من خلال الأعمال القلبية التي تودع فيها محبة الحق وإيثاره، وبما ينصب على الحق من الشواهد، والأدلة الدالة على صحته، وقبول القلوب والفطر له، وبما يفعله تعالى بكم، من توفيقه للإنابة إليه، ويكره إليكم الكفر والفسوق، والعصيان: بما يودع في القلوب من كراهة الشر، وعدم إرادة فعله، وبما يورد من الأدلة والشواهد على فساده، وعدم قبول الفطر له، وبما يجعله الله من الكراهة في القلوب له، **وبذلك** صلحت علومهم وأعمالهم، واستقاموا على الدين القويم، والصراط المستقيم"[(2)].

ويستحسن لأجل ذلك إيضاح الآثار والفوائد المتوقعة لكل من مناشط الأعمال التربوية، سواءً للرعاة أو الرعايا التربويين فإن النفوس جُبلت على حب حصول المنافع والفوائد الفكرية والنفسية والتربوية وآثارها على حياة الفرد بالدنيا والآخرة، ومنهج القرآن الكريم يقوم على هذا، إذ لا نجد توجيها قرآنيا لعملٍ ما إلا ويوضح ثمرة ذلك العمل ومعايير الحصول عليه، ومن ذلك بيان المنافع المترتبة على مناجاة الناس بالبر والتقوى، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ لا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ، إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ، أَوْ إِصْلاحٍ بَيْنَ النَّاسِ، وَمَنْ يَفْعَلْ ذلِكَ ابْتِغاءَ مَرْضاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً

(1) الحجرات: 8.6

(2) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان: 800.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

عَظِيماً ﴾[1]. بل كان ذلك منهج النبوة التربوي في حمل الأتباع على القيام بالأعمال المراد ممارستها مع بيان ما يرغب النفوس على ممارستها، فقد رُوِيَ عن أنس بن مالك رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ما من مسلم يغرس غرسا، أو يزرع زرعا، فيأكل منه طير أو إنسان أو بهيمة، إلا كان له به صدقة"[2].

ثالثا: الموازنة بين صلابة أعمال التأسيس و متانة أعمال التشييد التربوي

تختلف الأعمال التربوية للرعاية والعناية عند التأسيس والتشييد، إذ إن مرحلة التأسيس تهتم بإعداد القاعدة الصلبة، وهو ما سيتوجب أن تكون مخرجات الأعمال التربوية تتسم بالصلابة، ويعنى بها التئام الْأَجْزَاء بَعْضهَا إِلَى بعض من غير خلل، وتستلزم أيضا أن تكون هناك شدة تؤول إلى التزاق أو التصاق الْأَجْزَاء بَعْضهَا بِبَعْض سَوَاء لكل ما يكون ملتئما، أو متحللا حتى تصير أجزاء وجزئيات الأعمال التربوية كُلاً واحدًا.

وقد بينت كتب السنة والسيرة اهتمام المنهج النبوي برعاية كل من استجاب للدعوة والعمل الإسلامي بتزكيتهم وتربيتهم على مضامين وقيم المنهج القرآني والنبوي، وهذا الإجراء التربوي يتناسب مع مرحلة التأسيس التي تقتضي بناء قاعدة إسلامية صلبة للمجتمع الإسلامي، وذلك عن طريق الرعاية التعليمية الدينية والرعاية التطبيقية التي تكفل ترجمة التعاليم إلى أعمال حياتية تعمق معاني الإخوة فيما بينهم وتحثهم على تحمل الأذى، والصبر في سبيل الفكرة الدعوية الرسالية، ويدل على ذلك ما رواه البخاري عن خباب بن الأرت قال: «شكونا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو متوسد بردة له في ظل الكعبة، فقلنا له: ألا تستنصر لنا؟ ألا تدعو الله لنا؟ قال: " كان الرجل فيمن قبلكم يحفر له الأرض فيجعل فيه، فيجاء بالمنشار فيوضع على رأسه فيشق باثنتين، وما يصده ذلك عن دينه...» الحديث فدلَّ الحديث على العناية والرعاية النبوية من خلال الأعمال التعليمية والتهذيبية والتأهيلية التي تؤهلهم للنجاح بمرحلة التأسيس وتجعلهم أكثر قدرة لمواكبة مرحلة التشييد والبناء.

---

(1) النساء: ١١٤

(2) الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه: 103/3، برقم: 2320.

ومرحلة التشييد تستلزم أن تكون هناك متانة في بناء منظومة العمل التربوي وأصوله البشرية أو المنهجية والميدانية والمادية، ويقصد بـ"المتانة الصلابة فِي الارتفاع، والمتن من الأَرْض الصلب الْمُرْتَفع وَالْجمع متان وَمِنْه سمي عقب الظّهْر متْنا، والمتانة في الأصل نقيضة الرخاوة فاستعملت في نقيض الضعف للمبالغة في صفة القوة"[1].

إن المقاصد التربوية من ذلك الوصول بأصول التربية البشرية إلى المتانة والقوة اللازمة لحمل ومتابعة تجسيد الرسالة من خلال رعاتها حتى تهتم بإعداد من تتوسع وتستوعب بهم القاعدة في تلك المرحلة ويقع عليهم بناء المرحلة الثانية، كلما تقدمت في خطواتها المرحلية أو الزمنية أو التوسعية، كما امتدح الله تعالى ذلك بقوله: ﴿ إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ (19)ذِي قُوَّةٍ عِنْدَ ذِي الْعَرْشِ مَكِينٍ (20) مُطاعٍ ثَمَّ أَمِينٍ ﴾[2].

ويمكن القول إن التباين في المرتبة لا في النوعية، والرعاة التربويين عليهم وهم يؤسسون توجيه جهودهم بشكل عام لجميع المستهدفين من حيث المبدأ، وفي الوقت ذاته يتفرسون في الرواحل القيادية ذات النبوغ بعناية خاصة، ومن لديهم من المؤهلات للتفوق أكثر، وعليهم تسند الواجبات أكثر من غيرهم، ولا يقبل منهم ما يقبل من عامة الأتباع؛ لأن من أفراد القاعدة الموسعة من تؤهله طاقاته واستعداداته أن يكون من القادة الموجهين، ويوجد في القاعدة الصلبة من تقعد به طاقاته واستعداداته عن القيام بتكاليفها،" وعندئذ يرتفع – أو يجب أن يرتفع – صاحب المواهب إلى منزلة القادة الرعاة المربين، ويتخلف من تقعد به إمكاناته فيصبح مجرد عضو عادي، وتلك مسألة يقدرها المسؤولون عن العمل باجتهادهم، وقد يخطئ الاجتهاد وقد يصيب، إنما المهم من حيث المبدأ أن بناء القاعدة الصلبة يجب أن يوجه إليه أقصى الجهد، وأن يحظى بأكبر قدر من الرعاية والاهتمام، فإقامة الدعائم الرئيسية يختلف ولا شك عن إقامة اللبنات التي يتكون منها البناء، وإن كان هذا وذاك مطلوبين لتشييد البناء، وتلك من بدائه العمل التربوي، والذي يجب الالتفات إليه أن توسعة القاعدة بالأفراد الملتزمين، الذين يعتبرون أنفسهم جنوداً للدعوة، يأتي بعد تكوين القاعدة الصلبة، لأن المتلقين بداهة يحتاجون إلى

(1) معجم الفروق اللغوية:476.
(2) التكوير: 19. 21

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

موجهين أو رعاة، فإذا ما جاءوا ولم يُعدَّ الرعاة الموجهين فمن الذين يوجههم؟!"[1]، ولأجل هذا كان لابد من التوفيق بين رعاية الأعمال الموجهة لتوسيع قاعدة النفوذ الفكري والتربوي في المجتمع وبين الأعمال التي تؤهل القيادات الرأسية المناط عليها تشييد البناء التربوي وإدارة الأعمال التربوية.

ومما سبق يتبين أن الرعاية التربوية تختلف بحسب مراحل العمل التربوي الرسالي وحاجته ومهامه، فالعناية التربوية لجيل التأسيس تتباين مع الأجيال المتلاحقة، والرعاية للجماهير التربوية تختلف عن رعاية قيادة الجماهير، لكن الأمر المتفق عليه أن كل مراحل العمل التربوي الإسلامي كلها تحتاج إلى رعاية تربوية من خلال الأعمال والمناشط المتلاحقة، والمتتبع للرعاية الإلهية في صناعة ورعاية الأنبياء عليهم السلام يلاحظ مدى تعدد وتنوع صور وأساليب الرعاية للرسل عليهم السلام وجماعتهم التربوية، بيد أنها كانت ملازمة لهم دون انقطاع، إذ كانت ترافقهم في أحوالهم ومواقفهم المختلفة، ويلاحظ من تلازم رعاية الله لموسى – عليه السلام – أن السمة الغالبة للرعاية الحقيقية هي التي تتسم بخط طويل" من الرعاية والتوجيه، ومن التلقي والتجريب، قبل النداء وقبل التكليف، تجربة الرعاية والحب والتدليل، وتجربة الاندفاع تحت ضغط الغيظ الحبيس، وتجربة الندم والتحرج والاستغفار، وتجربة الخوف والمطاردة والفزع، وتجربة الغربة والوحدة والجوع، وتجربة الخدمة ورعي الغنم بعد حياة القصور، وما يتخلل هذه التجارب الضخمة من شتى التجارب الصغيرة، والمشاعر المتباينة، والخوالج والخواطر، والإدراك والمعرفة، إلى جانب ما آتاه الله حين بلغ أشده من العلم والحكمة، إن الرسالة تكليف ضخم شاق متعدد الجوانب والتبعات يحتاج صاحبه إلى زاد ضخم من التجارب والإدراك والمعرفة والتذوق في واقع الحياة العملي، إلى جانب هبة الله اللدنية، ووحيه وتوجيهه للقلب والضمير"[2].

ومنهج الرعاية التربوية للنبي صلى الله عليه سلم يؤكد أن منهجه في الرعاية كان لكل من مراحله سمات ومميزات تناسب وطبيعة مراحل العمل الرسالي وظروفه، وتراعي قدرة الجماعة المسلمة إزاء التكاليف الدعوية والتربوية، لقد كانت منهجية الحركة التربوية للنبوة تمر بعدد من المراحل في مكة وخارج مكة ؛ حيث تغاير التوجيه والبلاغ في صورته وأسلوبه، في كل مرحلة عن سابقتها، وعن ما

(1) كيف ندعو الناس: 141.
(2) في ظلال القرآن: 2690/5.

يلحق بها، وهذا "التغاير بين المراحل ضرورة واقعية يتعامل الرسول صلى الله عليه وسلم والدعاة معها، ومن بعده، مع الواقع بما يناسبه، وبما يحقق الغاية المقصودة منه، فإن هدف الدعوة معروف منذ اللحظة الأولى، لكن تحقيق هذا الهدف يحتاج إلى وسائل عديدة تتعامل مع واقع الحياة والأحياء، ويحتاج كذلك إلى أسلوب يلتقي مع أفهام المخاطبين، ويتلاءم مع أفكارهم وثقافاتهم، إن ثبات الغاية وتغيير الأسلوب والوسيلة مسألة تعطي الدعوة الحيوية والمرونة والتجديد، ومن المعلوم أن جمود الوسيلة لا يتفق مع تطور الحياة، وتقدم المدنية، وطبائع الناس، كما أن جمود الأسلوب تخلف يؤدي إلى وضع الأفكار في قوالب غامضة تضر الفكرة، وتعجز عن إيصالها إلى عديد من الناس"[1].

رابعا: التدوير بين الأعمال التربوية ضرورة لتكامل البناء التربوي

التقلب بين أعمال الرعاية التربوية يُكسب التكامل في البناء والتأهيل التربوي، ويُكتسب رواد الأعمال ومرتاديها المعارف والقيم التربوية المتضمنة، وتشكل مخرجات تلك الأعمال بساتين معرفية وتربوية وتعليمية تلبي بغية كل أتباع الرعاية التربوية وميولاتهم كالتزام بمبدأ الفروق الفردية.

كما يجب تحاشي استحقار بعض الأعمال التربوية، إذ لا يستساغ ممن يقوم على التربية الخاصة احتقار من يقوم على رعاية الأعمال المعرفية أو الفكرية، ولا يُبرر لمن يقوم على الأعمال التهذيبية أن يحتقر من يقوم على رسم السياسات التربوية، فإن الله تعالى يُقسم الأعمال التربوية بين أتباع رسالته كما يُقسم الأرزاق، فهناك من يكون حظه نشر العلوم والمعارف، وآخر يقوم على تمويل الأنشطة التعليمية والتربوية، والبعض يُوفق لمدافعة الاتجاهات الفكرية المعادية بصلابة وقوة، وإزاء كل ذلك وغيره يتوجب حصول الرضا التربوي والتنظيمي، وعدم ازدراء جهود الآخرين في أعمال الرعاية، وفي هذا حدَّثَ عمران بن حصين، قال: قال رجل: يا رسول الله، أيعرف أهل الجنة من أهل النار؟ قال: «نعم» قال: فلم يعمل العاملون؟ قال: "كل يعمل لما خلق له، أو: لما يسر له"[2].

خامسا: الإضمار والإظهار للأعمال التربوية:

لا يخفى أن العمل التربوي يمر بمراحل مختلفة، وتقتضي مراحل تطور العمل التربوي الإسلامي

(1) السيرة النبوية والدعوة في العهد المكي:419.
(2) الجامع:122/8، برقم: 6596.

إضمار وإخفاء الأعمال التربوية الخاصة بمراعاة حالة المرحلة أو حالة الاستهداف التربوي لأماكن وأفراد يستحسن غلبة الطابع الستر والإسرار، وفي أماكن أخرى يُفضل إظهارها، مادام أن الإظهار لانتصارات وخطط عملها وتوجهات الرعاية وتحقيق أهدافها سيعزز قوة المؤسسة التربوية، ويقطع أطماع التيارات المعادية للنيل منها، خاصة والنظريات المعادية للفكر الإسلامي يؤمنون بأن: "الضجة هي كل شيء، والضجيج يؤدي إلى الأعمال الكبيرة" وذلك لأنها تستلفت الأنظار، وتعبئ الأنصار، وتضعف الأعداء، وتنقل المعركة إلى جوٍّ عالميٍّ تتوافر لها فيه مزايا ماضية حاسمة"[(1)].

ويمكن أن تكون المصلحة التربوية في تخويف الأعداء وإذلالهم حتى يرتدعوا عن ممارسة الإساءة لمجتمع الرعاية، ولم يأت إيضاح موجهات التعامل بحزم شديد مع المنافقين العابثين بالأمن الفكري والتربوي والاجتماعي والسياسي بالمجتمع المسلم إلا متأخراً، **قَالَ تَعَالَى:** ﴿ لَئِنْ لَمْ يَنْتَهِ الْمُنافِقُونَ وَالَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ وَالْمُرْجِفُونَ فِي الْمَدِينَةِ لَنُغْرِيَنَّكَ بِهِمْ ثُمَّ لا يُجاوِرُونَكَ فِيها إِلاَّ قَلِيلاً (60) مَلْعُونِينَ أَيْنَما ثُقِفُوا أُخِذُوا وَقُتِّلُوا تَقْتِيلاً (61) سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلاً ﴾[(2)].

وهنالك من الأعمال التربوية ما كانت من الأعمال السرية وتأتي تطورات تحولها إلى معرفة عامة يمكن الاستفادة منها ونشرها بأي وسيلة تربوية أو إعلامية في صورة دراسات أو تقارير، يمكن أن تكون في كتب لاحقاً.

سادسا: الإعذار والأعذار عن الأعمال التربوية:

يقوم منهج الرعاية التربوية على اليسر والسماحة ورفع الحرج لذوي الأعذار المعتبرة، وهذا يدل على سعة رحمة الله، ويسر المنهج الإسلامي وسماحته، ورفعه الحرج عن أتباع الرسالة النبوية الخالدة؛ عن المعذور بمرض أو كبر أو غير ذلك من الأعذار المانعة من الأعمال الصالحة: كالجهاد وغيره؛ إذا قام بما يستطيعه؛ كما روى أنس بن مالك رضي الله عنه، أن رسول الله– صلى الله عليه وسلم– رجع

(1) أساليب الغزو الفكري للعالم الإسلامي:164.
(2)الأحزاب: ٦٠ – ٦٢

من غزوة تبوك فدنا من المدينة، فقال: "إن بالمدينة أقواما، ما سرتم مسيرا، ولا قطعتم واديا إلا كانوا معكم»، قالوا: يا رسول الله، وهم بالمدينة؟ قال: «وهم بالمدينة، حبسهم العذر"[1].

فمن يمتلك الأعذار يكون له الإعذار، أما من يتقول الأعذار حتى يُعفى من المشاركة فإنهم في ميزان التربية لا يمكن مساواتهم بالعاملين المثابرين في الجزاء والثواب، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ لا يَسْتَوِي الْقاعِدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ وَالْمُجاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجاهِدِينَ بِأَمْوالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقاعِدِينَ دَرَجَةً وَكُلاًّ وَعَدَ اللَّهُ الْحُسْنى وَفَضَّلَ اللَّهُ الْمُجاهِدِينَ عَلَى الْقاعِدِينَ أَجْراً عَظِيماً ﴾[2]، فاستثنى الله تعالى أولي العذر ورفع الحرج عنهم، في حين عاتب كل من يعتذر عن ممارسة الأعمال التربوية التي يرى أنها لا تحقق أطماعه الشخصية وتلبي رغباته النفسية، أو يرى أنه من خلال ممارستها سيتعرض للتعب والنصب والأذى، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ لَوْ كانَ عَرَضاً قَرِيباً وَسَفَراً قاصِداً لاتَّبَعُوكَ وَلكِنْ بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ وَسَيَحْلِفُونَ بِاللَّهِ لَوِ اسْتَطَعْنا لَخَرَجْنا مَعَكُمْ يُهْلِكُونَ أَنْفُسَهُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكاذِبُونَ (42) عَفَا اللَّهُ عَنْكَ لِمَ أَذِنْتَ لَهُمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَتَعْلَمَ الْكاذِبِينَ (43) لا يَسْتَأْذِنُكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أَنْ يُجاهِدُوا بِأَمْوالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالْمُتَّقِينَ (44) إِنَّما يَسْتَأْذِنُكَ الَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَارْتابَتْ قُلُوبُهُمْ فَهُمْ فِي رَيْبِهِمْ يَتَرَدَّدُونَ (45) وَلَوْ أَرادُوا الْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا لَهُ عُدَّةً وَلكِنْ كَرِهَ اللَّهُ انْبِعاثَهُمْ فَثَبَّطَهُمْ وَقِيلَ اقْعُدُوا مَعَ الْقاعِدِينَ (46) لَوْ خَرَجُوا فِيكُمْ ما زادُوكُمْ إِلاَّ خَبالاً وَلَأَوْضَعُوا خِلالَكُمْ يَبْغُونَكُمُ الْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَمَّاعُونَ لَهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ (47) لَقَدِ ابْتَغَوُا الْفِتْنَةَ مِنْ قَبْلُ وَقَلَّبُوا لَكَ الْأُمُورَ حَتَّى جاءَ الْحَقُّ وَظَهَرَ أَمْرُ اللَّهِ وَهُمْ كارِهُونَ (48) وَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ ائْذَنْ لِي وَلا تَفْتِنِّي أَلا فِي الْفِتْنَةِ سَقَطُوا وَإِنَّ جَهَنَّمَ لَمُحِيطَةٌ بِالْكافِرِينَ ﴾[3].

سابعا: الأثر التربوي ضابط للمقارنة والموازنة بين الأعمال التربوية

---

(1) البخاري، الجامع المسند الصحيح: 8/6، برقم: 4423.

(2) النساء: ٩٥

(3) التوبة: ٤٢ – ٤٣

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

يجب المقارنة بين الأعمال التربوية من حيث الأثر الذي تتركه، ومقارنتها بمدى قدرتها على مواجهة تأثير تحديات العصر، ومقارنتها بمدى قدرتها على دفع أخطار الاتجاهات الفكرية المنافسة والمعادية على الإنسان، ومقارنتها بمراحل تطبيقها التاريخي، فقد نجد بعض الأعمال التربوية كانت فعالة في فترة زمنية محددة وضعف دورها حاضراً، والهدف التربوي من خلال هذه المقارنة تصويب مسار الأعمال وضبط جودة الأداء في الأعمال التربوية، فقد تتعدد الأعمال وتشتت جهود الرعاة بين أصنافها فينشغل جيل الرعاية بالأعمال ولا يهتم بالمقارنة بين جدوى وتأثير الانشغال بها.

وإذا تعارضت الأعمال التربوية يكون إعمال القاعدة التربوية المعروفة بتحري أَعْلَى المصلحتين عند التعارض، فتقدم الأعمال التي تحقق أكثر المصالح عما سواها، فالانشغال بالأعمال الوقائية أثناء تعرض مسيرة الرعاية التربوية للأخطار أولى من التفرغ للأعمال المعرفية أو ما سواها، ولعل هذا هو ما قام عليه ترتيب منهج النبوة لأفضل الأعمال في مرحلة تربوية معينة لها ظرفها ومصلحتها الأعلى عما سواها، وقد رُوِيَ عن أبي هريرة، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم سئل: أي العمل أفضل؟ فقال: «إيمان بالله ورسوله». قيل: ثم ماذا؟ قال: «الجهاد في سبيل الله» قيل: ثم ماذا؟ قال: «حج مبرور»[(1)]، وأخرج البخاري في حديث آخر أورده في زمن للرعاية التربوية للعمل الإسلامي ظروفها كما روى عبدالله بن مسعود، سألت النبي- صلى الله عليه وسلم-: أي العمل أحب إلى الله؟ قال: الصلاة على وقتها، قال: ثم أي؟ قال: ثم بر الوالدين قال: ثم أي؟ قال: الجهاد في سبيل الله"[(2)].

مما سبق، يتبين التأصيل الشرعي للقاعدة التربوية للموازنة بين الأعمال التربوية إذا تعارضت عنده مصلحتان ولا يستطيع الجمع بينهما؛ فإنه يأخذ بأعلاهما أجراً وثواباً وفائدة؛ ولهذا تقَدَّم أعمال المدافعة كالجهاد البلاغي والتعليمي وأخواته على صيام التطوع؛ لأنه من أفضل الأعمال وأحبها إلى الله عز وجل وهذا يُبين أهمية الأخذ بأعلى المصالح، والبدء بالأهم فالمهم.

ولا شك في تفاضل الأعمال الصالحة من حيث الأجر والثواب، ومن حيث درجة طلب الشرع لها، "فالأعمال الواجبة أفضل من المندوب وتقدم عليها، وما عظم نفعه للجماعة أفضل مما اقتصر

(1) رواه البخاري، صحيح البخاري:1/ 14، برقم: 26.
(2) رواه البخاري، صحيح البخاري: 1/ 112، برقم: 527.

نفعه على فاعله، والقاعدة في أفضل الأعمال الصالحة بالنسبة لشخصٍ ما هو العمل المطلوب منه شرعًا في وقتٍ معيّن وظرف معين، فالصلاة حين حلول وقتها أفضل من غيرها، وأوجب على المسلم أن ينشغل بها من غيرها، والجهاد في وقته أفضل بالنسبة لمن وجب عليه من القيام بنوافل العبادات وطلب العلم، والصيام في وقته أفضل بالنسبة لمن وَجَب عليه من الانشغال بغيره من العبادات، وهكذا. وعلى المسلم أن يتحرَّى ما هو الأحب لله تعالى في هذا الوقت، أو في هذه الظرف القائم، فيسارع إليه ويفضله على ما سواه، وبهذا تتحقق فيه العبودية الخالصة لله بإيثاره دائمًا ما يحبه الله على ما تحبه نفسه وتهواه وإن كان من الأعمال الصالحة"[1].

خاتمة الدراسة:

توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج اللازمة لحل إشكاليتها، والإجابة على أسئلتها وتحقيق أهدافها، و يمكن إيرادها على النحو الآتي:

1. **فلسفة الدلالة للأعمال التربوية تعني بأنها:** مجمل كل إنتاج تربوي وتعليمي وتدريسي مؤثر من سلوك وممارسة مستدامة ناتجة عن إعمال العاملين التربويين قواهم النفسية والعقلية والبدنية في تدبير وتصريف واستعمال أصول العمل التربوي البشرية والمادية والميدانية لتحقيق غايات وأهداف أصوله المنهجية بطرائق وأساليب ووسائل العمل الصالحة لعمارة الحياة التربوية بمقوماتها حتى تكون مؤسسة العمل التربوي قائمة على أصولها لتحقق المنافع والمصالح لمجتمعها التربوي والإنساني.

2. **مبادئ عمارة الحياة التربوية بالأعمال:** تقوم عند الابتداء على الأفكار التربوية، وعند التنفيذ بتوجيه الأعمال والعاملين إلى تحقيق أهدافها، وحياة وحيوية الأعمال بمختلف مواقع العمل مرهون بواقعيتها، وأن الحضور الفاعل بمواكبتها المعاصرة، وبعمارة الأوقات بإعمال أعمالها، وأن الإنتاج التربوي والتعليمي وتحقيق المنافع والمصالح الصالحة تربويا حجر زاوية لاستدامة تلبية مطالب توسع دائرة النفوذ والانتشار الاستشرافي، وأن الصحة والسلامة التربوية من المهددات المهلكة من الداخل تستلزم المراجعة والتدقيق كمقدمة لصحة سلامة السير التربوي، أعمال الإصلاح والتهذيب التربوي للأمن والسلامة من الخلة والخطأ، ومن النقص أو الزيادة، وأن الصحة والسلامة التربوية من المخاطر

(1) أصول الدعوة: 44.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

المهددة من الخارج قائمة على إيلاء الأعمال التربوية الدفاعية كضرورة لمواجهة استهداف التيارات الفكرية المعادية، إذ تعد رعاية الأعمال الوقائية مقدمة لصيانة مكتسبات رأس مال التربية البشري والمعرفي والميداني والمادي من المخاطر المستقبلية.

3. **المعايير الصالحة للموازنة بين الأعمال التربوية** ما تهدف إلى تحقق وتحقيق فلاح الأعمال التربوية لتحقيق غايات التربوية المعتبرة بقيامها على المعايير العلمية الصالحة للموازنة التربوية الراشدة التي تراعي عند التنفيذ التوازن بين شمول الأعمال التربوية وشمول قدرات العاملين، وبين فرض الأعمال وتزيينها في عيون وقلوب العاملين، وبين الصلابة عند التأسيس والمتانة عند التشييد، وإدراك أبعاد التدوير بين الأعمال التربوية كضرورة لتكامل البناء التربوي وتطويره، وبين وحاجات مؤسسة العمل التربوية وحاجيات العاملين، وتوازن بين حاجة الأعمال التربوية للإضمار أو الإظهار، وتوازن بين المتعذرات من الأعمال وما لا يتعذر عنها لتحقيق ضرورة أو واجب تربوي بين آثار ومنافع الأعمال التربوية الذاتية والمتعدية عند المقاربة أو المقارنة بين الأعمال التربوية.

توصيات الدراسة:

1. دراسة الجهود التربوية لرواد الفكر التربوي الإسلامي مراعية للتحقق من مدى توافر المعايير الصالحة للموازنة بين جهودهم الواردة في هذه الدراسة.

2. توصي الدراسة المهتمين بالأعمال التربوي إدارةً وتنفيذا باستدامة الارتقاء في تجويد الأعمال التربوية بما يحقق الفلاح التربوي والحياتي.

مقترحات الدراسة: تقترح الدراسة ما يأتي:

1. إجراء مزيد من الدراسات التربوية التأصيلية التي تقعد للأعمال التربوية التهذيبية أو التصحيحية أو البنائية أو العلاجية أو الوقائية.

2. الاستفادة من الدراسة الحالية عند بناء الأعمال التربوية وتقييمها

المصادر والمراجع:

أولا: المصادر

1. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: محمد زهير، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ.

2. الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر وآخرون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر،ط2، 1395 هـ - 1975م.

3. ابن حنبل، أحمد بن محمد، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة،ط1، 1421هـ . 2001م.

ثانيا: المراجع:

4. إبراهيم، محمد قطب، كيف ندعو الناس، دار الشروق، القاهرة، ط3، 2003م.

5. أحمد، إبراهيم خليل ، محمد في التوراة والإنجيل والقرآن، دار المنار، 1409هـ.

6. ابن تيميه، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، الاستقامة، تحقيق: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود، المدينة المنورة، ط1، 1403هـ.

7. جريشه، علي محمد، أساليب الغزو الفكري للعالم الإسلامي، دار الوفاء،ط3، 1979م.

8. الحازمي، خالد بن حامد، مصطلح فلسفة التربية في ضوء المنهج الإسلامي، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، العدد(124)، 1424هـ.

9. ابن حميد، صالح، منهج في إعداد الخطبة، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، السعودية، 1419هـ، (د.ت).

10. حنبكه، عبدالرحمن بن حسن، الحضارة الإسلامية أسسها ووسائلها وصور من تطبيقات المسلمين لها ولمحات من تأثيرها في سائر الأمم، دار القلم، دمشق، ط1، 1418هـ-1998م.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

11. زيدان، عبدالكريم، أصول الدعوة، مؤسسة الرسالة، ط9، 2001م.

12. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط1، 1420هـ -2000 م.

13. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري، تحقيق: محب الدين الخطيب ، دار المعرفة، بيروت، 1379هـ.

14. العسكري، الحسن بن عبد الله، الفروق اللغوية، تحقيق وتعليق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،(ب.د.ط).

15. غلوش، أحمد، السيرة النبوية والدعوة في العهد المكي، مؤسسة الرسالة، ط1، 1424هـ.

16. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (د.ت.ط).

17. قطب، سيد، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط17، 1412هـ.

18. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر، مدارج السالكين، دار الكتاب العربي، بيروت، 1996م.

19. الماوردي، علي بن محمد، تفسير الماوردي ـ النكت والعيون، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان.

20. المعافري، عبد الملك بن هشام، السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ط2، 1375هـ - 1955م.

21. نبي، مالك تأملات، دار الفكر، دمشق، ط1، 1979م.

22. الهروي، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد الثالث عشر-جمادي الأولى1444هـ-ديسمبر2022م
ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية

"دراسة تحليلية مقارنة"

د. قايد حسين علي المنتصر(*)

الملخص:

تهدف الدراسة إلى تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية، اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي المقارن، كونه المنهج الأنسب لدراسة أو ضاع الأنظمة التعليمية بما فيها نظام إعداد المعلم، لدول مختلفة للمقارنة، للإفادة من تجارب النجاح في تقويم وإصلاح وتطوير أنظمة وبرامج إعداد المعلم، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ضعف التنسيق والتكامل بين مؤسسات الإعداد وجهات عمل المعلم من وزارات التعليم المعنية باليمن مقارنة بماليزيا، نسبة القبول الكبيرة بكليات التربية وغير المخططة نظراً لغياب معايير القبول أو قصورها مقارنة بماليزيا التي تحدد وبصورة مسبقة الأعداد المطلوب قبولها في برامج الإعداد، ضعف برامج الإعداد في إكساب الطالب المعلم المهارات البحثية والتواصلية، وكذا ضعف استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والمستحدثات التكنولوجية في برنامج إعداد المعلم في اليمن بالمقارنة بماليزيا.

وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على التنسيق والتكامل الفعال بين مؤسسات الإعداد والجهات المعنية وفق استراتيجية وطنية لنظام إعداد المعلم باليمن، ورفع معايير قبول الطلاب في برامج إعداد المعلمين، ليتم قبول الطلاب من ذوي المهارات والقدرات العالية، وكذا ضرورة الاهتمام باستخدام

(*) أستاذ القياس والتقويم المشارك . جامعة حضرموت qalmuntaser@gmail.com

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والتقنيات والتعلُّم الإلكتروني، والتركيز على الجانب البحثي ومهاراته والاتصال والتواصل بشكل أكبر.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم، اليمن، ماليزيا، نظام إعداد المعلم، تجارب الدول.

Developing Teacher Preparation System in the Republic of Yemen in Light of the Malaysian Experience

A Comparative Analytical Study

Abstract:

The study aims at developing the teacher preparation system in the Republic of Yemen in light of the Malaysian experience. The study adopted the comparative analytical approach being the most suitable approach to study the state of affairs of the educational system including the teacher preparation system, of different countries in order to compare and benefit from the successful experiences in evaluating, reforming, and developing teacher preparation systems and programs. One of the most prominent findings of the study was the weak coordination and integration between preparation institutions and teachers' work bodies from the concerned ministries of education in Yemen compared to Malaysia. Also, the unplanned huge acceptance ratio at faculties of education due to absence or inadequacy of the standards of acceptance in comparison to Malaysia which determines in advance the required number of accepted candidates in the preparation programs. Moreover, weakness in providing the student teacher with research and communication skills, as well as the weak use of modern teaching strategies and technological innovations in the teacher preparation program in Yemen compared to Malaysia. Therefore, the study recommended the need to work on effective coordination and integration among the preparation institutions and the concerned authorities in accordance with a national strategy for the teacher preparation system in Yemen, and to raise the standards for students' admission in teacher preparation programs, so that students with high skills and abilities are accepted. In addition to the need to pay attention to the use of modern teaching strategies, techniques, and e-learning, and focusing on the research aspect and its skills, as well as communicating and interacting more.

Keywords: Teacher preparation; Yemen; Malaysia; Countries' experiences.

مقدمة

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كل مجالات الحياة، حيث إنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، وهذه التحولات ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي، ومن ثم فنحن في حاجة إلى تربية غير تقليدية كالتي عهدناها، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على مواكبة كل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهومًا ومحتوى وأسلوبًا، وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانًا وبصورة جزئية أحيانًا أخرى. وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها.

ولعل من أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها التعليم في العالم تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليمية في ضوء إطار التغير والتحول المتسارع في المظاهر الاقتصادية، والسياسية، والتكنولوجية للعالم المعاصر حيث يتطلب العالم المتغير نمطًا مختلفًا من التعليم (الناقة وأبو ورد، 2008: 4)

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أنَّ بداية التقدم الحقيقية، بل والوحيدة هي التعليم، وأن كل الدول التي تقدمت – بما فيها النمور الآسيوية ومنها ماليزيا– تقدمت من بوابة التعليم، بل إن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وإذا كان التعليم وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فإن المعلم يعد أحد أهم المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، الذي يسهم بدور أكبر في نجاح التربية لبلوغ غايتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة، ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه المعلم قبل الخدمة ومستوى ذلك الإعداد، وكذلك على جودة التدريب الذي يتلقاه أثناء الخدمة، ومن ثَم فالمعلم الجيد شرط أساس ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر.

ونجاح أي نظام تعليمي يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى إعداد المعلم، لذا أصبح تطوير مؤسسات إعداد المعلم مطلبًا مهمًا ملحًا لتحقيق التنمية البشرية الشاملة، ولقد أكد «تقرير اللجنة الدولية المعنية في التربية في القرن الحادي والعشرين على مبدأ تكافؤ الفرص التربوية وضرورة تأهيل المعلمين المستمر المتواصل بين مرحلة إعداد المعلمين قبل الخدمة ومرحلة التدريب(وزارة المعارف، 1420، 5).

وفي ضوء التوجهات الحديثة في إعداد المعلم والتجارب الدولية المعاصرة، وجب إعادة النظر في برامج إعداد وتكوين المعلم مهنياً، بحيث يجب أن يعد نظام متكامل شامل ومترابط لتكوين وتمكين المعلم في ضوء منظومة قيمية شاملة.

وقد حددت منظمة اليونسكو أربعة مبادئ أساسية للتعليم التي تمثل الدعائم القيمية الرئيسة لتعليم المستقبل وهي: التعلُّم للمعرفة، والتعلُّم للعمل، والتعلُّم للكينونة والتعلُّم للعيش مع الآخرين، مما يتطلب تضمينها في المنظومة التعليمية (البيلاوي وآخرون، 2010).

وتعد الدراسات التحليلية التقويمية المقارنة من أفضل الدراسات للأنظمة التعليمية المختلفة، لبيان جوانب الاتفاق والاختلاف بينها، ومن ثم التعرف على جوانب القوة والضعف ووضع التصورات

والمقترحات في ضوء الدراسات المقارنة بين أنظمة متطورة وأخرى أقل تطوراً، للاستفادة العملية والتطوير حسب الواقع والإمكانات المتاحة، من تلك التجارب الناجحة.

وماليزيا من الدول التي تمتلك نظما تعليمية متطورة وناجحة، مكنها لأن تكون من الدول الأكثر نجاحا، فقد جاء أحد أبرز أهداف قطاع التربية والتعليم في ماليزيا، تعزيز مستوى التنمية المهنية للمعلمين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم.(النبي، 2017: 271)

وتعد ماليزيا من أهم الدول التي نجحت في تأسيس نظام تعليمي قوي، حيث قطعت أشواطاً كبيرة في ميدان جودة التعليم ، وذلك من خلال اتباع المعايير الدولية في التدريس ونظم الدراسة وتحديد التخصصات والمناهج الدراسية، إضافة إلى تشجيع العلاقات الدولية بين الجامعات المحلية والدولية من أجل اكتساب الجودة ، وتأسيس شبكة معلومات ممتدة بين المؤسسات الجامعية(نور الإيمان، 2020: 14 ب)

فقد احتلت في العام 2019 موقعا متقدما في ترتيب الدول من حيث جودة التعليم وذلك بفضل الجهود المتواصلة التي تسير عليها الدولة واهتمامها بإعداد المعلم وتطوير مهاراتهم وخبراتهم، لما له من دور كبير في تحصيل الطلاب والارتقاء بمستوى التعليم(مؤشر الابتكار العالمي، 2019).

مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة بناءً على نتائج وتوصيات العديد من المؤتمرات والدراسات السابقة المحلية والإقليمية والدولية، التي تناولت أنظمة وبرامج إعداد المعلم، وأظهرت جوانب قصور وضعف متعددة وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات التقويمية المقارنة والتحليلية والميدانية لمعالجة جوانب الضعف والقصور والاستفادة من التجارب الناجحة في التطوير والتحسين كدراسة كل من: (والد،2020)، (الوهابي وآخرون،2020)، (الزغير،2019)،(الهزاع، 2018)،، (هويمل والعنادي، 2016)،

(Katitia,2015)، (العزي، 2012)، (أبو دقة والوارد،2007)، (المفرج وآخرون،2006)،...الخ.

وقد أشار تقرير منظمة اليونسكو حول التدريس الشامل والذي يقتضي ضمان استعداد جميع المعلمين لتدريس الطلاب بجميع فئاتهم ولا يمكن تحقيق ذلك مالم يكن المعلمون كفاءات متمكنة دافعة للتغير ومتسلحين في ذلك بقيم ومعارف ومواقف تتيح لكل طالب تحقيق النجاح الذي يصبو إليه، وينبغي أن تتيح النُّظم التعليمية فرصًا لإعداد المعلمين وفرصا للتعلُّم المهني (اليونسكو،2020).

وكون مجتمعنا اليمني يعاني من قصور في تطوير نظم إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد المختلفة، فعملية تكوين المعلم تعاني من غياب النظام المتكامل في الفلسفة والأهداف والتخطيط ونتيجة للبرامج مازالت تقليدية عاجزة عن إعداد المعلم في ضوء الأدوار الجديدة في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، وكل ذلك يحتم إعادة النظر في إعداد معلم المستقبل، في ضوء تجارب الدول الأكثر تقدماً، والتي حققت نهضة علمية وتقنية متقدمة خلال فترة زمنية ليست طويلة، نتيجة لتطوير الجانب التعليمي والاهتمام به، وتعد ماليزيا إحدى النمور الأسيوية التي حققت قفزة نوعية في مختلف المجالات وعلى رأسها التعليم حتى غدت من أكثر الدول التي يقصدها الطلبة والباحثين والأكاديميين من دول عديدة، وخصوصاً دول الشرق الأوسط.

وقد احتلت ماليزيا موقعاً متقدماً في العام 2019 في ترتيب الدول من حيث جودة التعليم وذلك بفضل الجهود المتواصلة التي تسير عليها الدولة واهتمامها بإعداد المعلمين ومهاراتهم وخبراتهم، وفقاً لمؤشر الابتكار العالمي، 2019، لذلك فتجربتها رائدة ودراستها والاستفادة منها أمر في غاية الأهمية، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية كدراسة تحليلية مقارنة بين نظامي إعداد المعلم في كل من الدولتين؛ اليمنية، والماليزية.

حيث تعد التربية المقارنة أحدى الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في معالجة المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجه مختلف الدول، عبر تبني السياسات المتبعة في الدول الأخرى والتي اعتمدت عليها في معالجة المشكلات ومواجهتها (هويمل والعنادي، 2015).

ويتزامن التوجه نحو تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها مع شيوع فكرة مفادها أن هنالك ضعفاً عاماً في مخرجات التعليم في كل مراحله التعليمية ناتج عن ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والمهني، وتدني الرضا الوظيفي لديه، وشيوع فكرة أن التعليم مهنة من لا مهنة له. ومثل هذه الأفكار تمثل نوعاً من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم، لإعادة النظر في استراتيجياته وإجراءاته بهدف الارتقاء بمستوى المعلم وإصلاح عملية التعلُّم.

وبناءً على ما تقدم، فإن مراجعة نظام إعداد المعلم بهدف تطويره وتحديثه يعد مطلباً ملحاً وواجباً وطنياً لما يتضمنه من تأثير مباشر في مستقبل البلد. وهذا أمر يُبرر إجراء الدراسات التقويمية المقارنة لتقديم رؤية مستقبلة في ضوء التجارب الناجحة لتطوير إعداد المعلم.

واستجابة لذلك فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء واقع خبرات وتجربة الدولة الماليزية في إعداد المعلم، وتتميز هذه الدراسة بأنها من الدراسات القلائل من نوعها باليمن التي تقارن التجربة اليمنية بالتجربة الماليزية للاستفادة منها في تقويم وتطوير نظام إعداد المعلم في اليمن، وعليه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن تقويم وتطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية لإعداد المعلم؟

أو ما واقع نظام إعداد المعلم في كل من الجمهورية اليمنية وماليزيا، وكيف يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في تطويره؟

أسئلة الدراسة:

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع نظام إعداد المعلم في كل من الجمهورية اليمنية وماليزيا، وكيف يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في تطويره؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما واقع نظام إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية؟
2. ما واقع نظام إعداد المعلم في ماليزيا؟
3. ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية ودولة ماليزيا (تحليل مقارن)؟.
4. ما الجوانب المقترح تطويرها في برامج إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية الذي يمكن الاستفادة منها في ضوء التجربة الماليزية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تقويم برامج إعداد المعلم في اليمن وتطويرها في ضوء التجربة الماليزية وذلك من خلال:

1. التعرف على واقع نظام إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية.
2. التعرف على واقع نظام إعداد المعلم في ماليزيا.
3. تحديد أوجه الشبه والاختلاف في نظام إعداد المعلم باليمن ودولة ماليزيا،(تحليل مقارن).
4. تقديم مقترحات للتطوير برامج إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية يمكن الاستفادة منها في ضوء التجربة الماليزية.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1- تأتي أهميتها من أهمية الموضوع الذي تستهدفه الدراسة الحالية وهو تطوير برامج إعداد المعلم الذي يمثل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والذي توضع فيه اللبنة الأساسية لبناء رأس المال البشري للدولة، والذي يعد أهم الموارد التي تملكها أي دولة.

2- تسهم هذه الدراسة في التعرف على التوجهات الحديثة والمعاصرة في إعداد المعلم من خلال تجربة ماليزيا كونها من الدول الأكثر صدارة في النظام التعليم من بين دول النامية بخطوات متسارعة وثابتة.

3- جاءت الدراسة الحالية متزامنة مع توصيات منظمة اليونسكو (2014)، الموجهة نحو أهمية الإعداد الجيد للمعلمين لحل أزمة التعليم.

ب. الأهمية العملية:

1- قد تسهم الدراسة في تحقيق أحد متطلبات التنمية، وذلك بالمساهمة في تحسين الكفاءة النوعية للعناصر البشرية التعليمية والتربوية لتكون قادرة على استيعاب أهداف المناهج التعليمية الحديثة.

2- يمكن أن توفر الدراسة الحالية المعلومات العلمية البحثية التي تساعد صانعي سياسة إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في تطوير نظام إعداد المعلم وتقويمه.

3- يمكن أن تقدم لصانعي القرار في سياسة إعداد المعلم سواء الجامعات أو الوزارات المعنية، منطلقات التطوير والتحديث لأنظمة الإعداد وسياسات القبول في ضوء نتائج تحليل التجربة الماليزية الرائدة، وبما لا يخالف سياسة التعليم بالجمهورية اليمنية.

حدود الدراسة:

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على محاولة تطوير نظام إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية في ضوء الإفادة من التجربة الماليزية وفقاً للمحاور الآتية: مؤسسات الإعداد، نظم القبول نظم الإعداد والدراسة، برنامج الإعداد، تقويم الطلاب.

الحدود المكانية: تتخذ الدراسة الحالية من دولة ماليزيا كدولة للمقارنة والاستفادة من نظام إعداد المعلم فيها، بوصفها دولة رائدة، وحققت نهضة كبيرة في فترة وجيزة بفضل تطوير العملية التعليمية.

الحدود الزمنية: خلال الأعوام الدراسية 2021/ 2022م

مصطلحات الدراسة:

إعداد المعلم Teacher Preparation :

هو تزويد المعلم بالتدريب والتأهيل المناسب الذي يهدف إلى تعزيز مستوى مهاراته وكفاءته وخبراته تحت إشراف مجموعة من المتخصصين والموجهين(الذيباني، 2014)

كما يعرفه الهزاع (2018): بأنه نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات، هدفه تخريج معلمين معدين إعدادا جيدا يُخولهم لبناء جيل من الطلاب على مستوى عال من التعليم والكفاءة.

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة: بأنه نظام الإعداد للمعلم الذي تقوم به المؤسسات التعليمية اليمنية والماليزية التي تعنى بإعداد وتأهيل وتدريب المعلمين لتطوير مهاراتهم وإكسابهم الكفايات الأكاديمية والمهنية والتربوية والثقافية اللازمة، ليقوموا بمسئولياتهم بكفاءة واقتدار وتميز، كونهم الركيزة الأساسية لنجاح العملية التعليمية.

برامج إعداد المعلم: هي جزء من العملية التعليمية الخاصة بإعداد المعلم بصورة تتوافق مع الاحتياجات التعليمية والتغيرات المستقبلية(البازغي، 2018).

ويعرف المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017: 15) برامج إعداد المعلم بأنها: "برامج مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية والفلسفية لتزويد الطالب المعلم بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تخريج معلمين للمستقبل مسلحين بالمعرفة والعلم وبالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة الإنتاجية التعليمية، وتقدم هذه البرامج إما تكامليا أو تتابعيا.

ويعرف الباحث برامج إعداد المعلم: بأنها منظومة لبرامج تكاملية أو تتابعية تحتوي على مقررات نظرية وتطبيقية موزعة على فصول دراسية، تهدف إلى إكساب الطالب المعلم الكفايات التدريسية التي تسهم في زيادة الإنتاجية التعليمية لديه.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

إن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا لم تعد قضية ثانوية، ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة، لاسيما ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، ولقد ترتب على التغيرات الحديثة التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نُظُمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها، وذلك دعمًا لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقًا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ولأن المتغيرات العديدة التي تشكل العالم المعاصر هي خمسة تغيرات رئيسة: معرفية «بحثية» وتقنية «معلوماتية» واقتصادية وسياسية وثقافية، فإن كل تغير منها يتضمن جدلاً علميًا وأيديولوجيًا، بل ويؤثر كل منها في الآخر، لتشكل في النهاية البيئة المحيطة للنظام التعليمي ومكوناته، وأهمها «المعلم»، وتفرض هذه المتغيرات العالمية آثارًا ومضامين عميقة وعديدة ذات صلة بنظم التعليم وإعداد المعلم، ومن أبرز هذه الآثار: البحث والتطوير، المعلوماتية، التنافسية الاقتصادية، الديمقراطية والمواطنة، المعيارية والتعددية الثقافية، وهي آثار وتحديات تمس مكونات وعناصر النظام التعليمي، وتؤثر في تكوين وإعداد المعلم معرفيًا وثقافيًا ومهنيًا (سالم، 2011).

كما أن قضية إعداد المعلم تعد واحدة من أهم قضايا المجتمع على الإطلاق لذلك فإن المنظمات العالمية وفي مقدمتها اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مجمعون على ضرورة النظر إلى قضية الإعداد الجيد للمعلم بوصفها المدخل الأساس لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر.

ويأتي هذا الاهتمام البالغ بإعداد المعلم من الحقيقة التي مؤداها أن جودة النظام التعليمي ككل تعتمد اعتماداً رئيساً على جودة المعلم الذي سوف يقوم بتنفيذ الخطط التربوية، وباختصار فلو أردنا أن نزود أبناءنا بأفضل تربية وتعليم فعلينا أولا أن نزود أولئك الذين سيقومون بتعليمهم بأفضل إعداد وتدريب وتعليم.

ويسعى القائمون على إعداد المعلمين في الجامعات وكليات العلوم التربوية والمؤسسات المتخصصة إلى تحقيق بعض الأهداف المهمة لدى المعلمين من خلال برامج إعداد المعلمين، مثل إكسابهم المفاهيم الأساسية في مجال تخصصهم في الجانبين: الأكاديمي، والتربوي، وتمكينهم من توظيفها في تعليم الطلبة، فضلا عن إكسابهم قدراً من الثقافة العامة تؤهلهم لفهم طبيعة مجتمعهم وفلسفته وأهدافه ومواكبة ما يشهده العالم من مستجدات وتغيرات في مجال الفكر التربوي، وإكسابهم المهارات المهنية

اللازمة لتقديم فرص النمو الشامل للطلبة، وإكسابهم التفكير العلمي وأنماطه مثل أسلوب حل المشكلات والتفكير الابتكاري والاستقراء والاستنباط مما ينعكس على أداء الطلبة، والقدرة على الإفادة من نتائج البحوث التربوية وتوظيفها في مواجهة المشكلات في المواقف المختلفة، وإكساب المعلمين مهارات النمو المهني الذاتي والتعليم المستمر في مجال تخصصهم وإكسابهم قيم وأخلاقيات مهنة التعليم ليكونوا قدوة حسنة لطلبتهم ويصبحوا محل احترام وتقدير في المجتمع، وإكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تحقيق احتياجات الطلبة والمجتمع (الحلاق، 2010).

دراسات سابقة:

تناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة أهم الدراسات الواردة في موضوع برامج إعداد المعلم تحليلا وتقويماً وتطويراً، التي تمكن من الحصول عليها، مرتباً لها من الأحدث إلى الأقدم.

فقد قام والد (2020) بدراسة هدفت إلى دراسة خبرات ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً، حيث اعتمدت الدراسة في تحقيق الأهداف على المنهج الوصفي من خلال دراسة وتحليل بعض الخبرات الناجحة في إعداد معلم المستقبل سواءً العربية أو الأجنبية منها.

توصلت الدراسة إلى: أن التصور المقترح الذي يجب بناؤه لإعداد معلم المستقبل بالمملكة العربية السعودية لا بد أن يعتمد على رؤية المملكة 2030 وعلى المتطلبات اللازم امتلاكها من قبل المعلمين لإعداد الطالب بمستويات عالية من الكفاءة والنجاح. كما أكدت على أن التصور المقترح لا بد أن يحتوي على مجموعة من المفاهيم والمعايير الأساسية التي تتضمن بناء الشراكة وتعزيزها بين كليات التربية والمدارس، أضف إلى ذلك تعزيز ثقافة التميز بين المعلمين وتمهين مهنة المعلم عبر تكثيف الشروط اللازم الاعتماد عليها ليتمكن المعلم من الالتحاق بكلية التربية ومزاولة مهنة التعليم.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

كما هدفت دراسة الوهابي وآخرون(2020) إلى تطوير إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء واقع خبرات دول: الولايات المتحدة الأمريكية، سنغافورة، وماليزيا، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وقد توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من الجهود التي بذلتها المملكة لتطوير برامج إعداد المعلمين إلا أنه لا تزال هناك أوجه من الضعف التي تتمثل في عدم تركيزها على تنمية مهارات التعلُّم والإدارة الذاتية، وضعف تركيزها على تطوير المهارات البحثية لدى المعلمين وقد أوصت الدراسة برفع معايير قبول الطلاب في برامج اعداد المعلمين والتركيز على الجانب البحثي والتواصلي والاجتماعي للمعلمين بدرجة أكبر.

في حين هدفت **دراسة اندش، التهامي (2019)** إلى الوقوف على الملامح الأساسية لنظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في كل من ليبيا، وجمهورية مصر العربية وماليزيا في ضوء القوى والعوامل المجتمعية لكل منهم، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في كل من ليبيا ودولتي المقارنة، في محاولة للاستفادة من جهود كل من جمهورية مصر العربية وماليزيا في تطوير إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي بهدف تحسين وتطوير إعداد المعلم في ليبيا، وتقديم تصور مقترح لإعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء خبرات دول المقارنة.

بينما هدفت **دراسة زغير،(2019)** إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين والمأمول منها في كليات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود ثغرات في برامج إعداد المعلمين، كما أشارت النتائج إلى أهم سمات برامج إعداد المعلمين التي يأمل المشاركون الوصول إليها ومنها قبول الطلبة في القسم بعد اجتياز اختبار قبول يتضمن مهارات القراءة والكتابة والحساب. ووضع علامة محددة يجب على الطالب الحصول عليها للاستمرار في الكلية. تضمين البرنامج عدد ساعات كافية من التدريب الميداني .أما عن دور أعضاء هيئة

التدريس في تحسين البرنامج فقد اقترح المشاركون تحليل الكفايات اللازمة لمهنة التدريس والاطلاع على المناهج التعليمية في تخصص الطالب، وتوظيف استراتيجيات تحاكي ما سوف يمارسه الطالب المعلم في التدريس .وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: وضع معايير لقبول الطلبة في كليات العلوم التربوية من ضمنها اجتياز اختبار مستوى في القراءة والكتابة والحساب وزيادة عدد ساعات التطبيق الميداني للطلبة وزيادة المواد الثقافية في برنامج إعداد المعلمين.

أما دراسة عزوز (2018): فقد هدفت إلى التعرف على برامج إعداد المعلمين، وذلك من خلال كيفية تناول هذا الموضوع من طرف الباحثين.

كما هدفت **دراسة الهزاع (2018)**: إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الصين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها:

أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة نظراً لضعف معايير القبول بها، مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافة إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلم المهارة البحثية، وكان من أبرز التوصيات تكثيف فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلّم في المملكة العربية السعودية، وذلك لأن هناك عددا من المهارات التي لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطولة، وكذلك استقطاب خريجي درجة الماجستير لمهنة التعليم وتقديم حوافز لذلك، ليكونوا معدين بالشكل الصحيح، سواء من الناحية البحثية أو من ناحية المهارات المختلفة المطلوبة في المعلم.

ومن جانب آخر هدفت **دراسة البازعي (2018)** إلى تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورا وفنلندا"، حيث هدفت الدراسة

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

إلى الاستفادة من تجربتي سنغافورا وفنلندا في إعداد المعلم وتطوير سياسات قبول المعلم في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية.

وتوصلت إلى: أنه يمكن تطوير سياسة قبول المعلمين في المؤسسات التعليمية في السعودية من خلال تبني وزارة التعليم لفلسفة عصرية جديدة لإعداد المعلم وتنمية مستواه في مجتمع المعرفة، والاعتماد على معايير قبول عالمية في إعداد المعلمين، والتمكن المهني للمعلمين، وضمان حق المعلمين.

بينما **دراسة هويمل وعبير العنادي (2015)**: هدفت إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظراً لضعف معايير القبول بها، مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافةً إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم بالمملكة على إكساب الطالب المعلم المهارات البحثية، وكان من أبرز توصياتها:

ضرورة رفع معايير قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلّم بالمملكة؛ ليتمّ قبول الطلاب من ذوي المهارات والقدرات العالية فقط، وكذلك ضرورة التركيز على الجانب البحثي ومناهج البحث العلمي فيما يخص برامج مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة بشكل أكبر.

أما كاتيتا (Katitia,2015)، فقد أجرى دراسة هدفت إلى مناقشة جوانب برنامج تعليم الطالب المعلم الذي يؤثر على تحصيل الطلبة، والذي حاز على الاهتمام الكبير في التخطيط للقرن الحادي والعشرين في كينيا، والتوصية بالاهتمام بالطريقة المناسبة لإعداد المعلم في كليات إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، كما ناقشت الدراسة واقع برامج إعداد المعلمين في كينيا وما تحتاجه من تطوير

لإعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين، ومدى جاهزية وتأهيل المعلمين للتعامل مع المتعلمين والمعلمين الممارسين في المدارس.

دراسة الهيسي (2014) هدفت إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

أن نسبة توفر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات، جاءت على الترتيب الآتي: (الأزهر، الإسلامية، والأقصى).

وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة هي: (63.4%)، (66.0%)، (65.2%)، على الترتيب، وبنسبة عامة بلغت (64.6%).

فيما كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (66.6 %)، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05). وفى ضوء النتائج التي تكشف عن ضرورة العمل على تطوير واقع إعداد المعلم. أوصت الدراسة في النتائج السابقة بعدد من التوصيات لتطوير برامج أعداد المعلم.

كما هدفت **دراسة أبو لبن، (2014)**: إلى التعرف على واقع التطوير المهني لدى المعلمين في محافظات غزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول من وجهة نظرهم، وكان من أهم نتائج الدراسة:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

وهدفت دراسة **السبع وآخرون (2010)**: إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية، جامعة صنعاء، في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وأظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة جودة القبول من وجهة نظر مسئولي القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر مدرسي قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

بينما تناولت دراسة بخش (2010): تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنياً، والتي هدفت إلى الوقوف على أهم الإجراءات التي ينبغي أن تتخذ لتحسين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية. وكان من توصياتها الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلدان المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

أما دراسة كنعان (2009): فقد هدفت إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، لاسيما في ضوء المتغيرات العالمية الحديثة، وتبادل أدواره في عصر التكنولوجيا، والتطور العلمي والثقافي، ومن ثمَّ التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق بوصفها نموذجاً أجريت عليه الدراسة، ومن ثم الوقوف عند الطرائق المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيل المعلمين فيها. وقد خرج البحث بعدد من المقترحات أهمها:

ضرورة مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة بوصف ذلك خطوة أساسية للإصلاح المدرسي. وأهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي، والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية. وتبني المقياس المقترح أداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

كما هدفت **دراسة أحمد، علاء (2008)**. إلى تقويم واقع برامج إعداد المعلم في كليات التربية وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة بمصر.

وقام التهامي (2008)، بدراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في مصر، وقد هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإعداد معلم الكبار في مصر في ضوء خبرة دول المقارنة، واستخدمت الدراسة منهج "مدخل المشكلة" في الدراسات المقارنة، ومن نتائجها عدم وجود نظام واضح المعالم في مصر لتعليم الكبار في الجامعات المصرية يهتم بإعداد المعلم في هذا المجال، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لإعداد معلم الكبار لمستوى المرحلة الجامعية في مصر.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت برامج إعداد المعلم تقويماً وتطويراً، وذلك من حيث: منهج الدراسة المستخدم، فمنها ما استخدم المنهج الوصفي كدراسة كنعان (2009)، بخش، (2010) والسبع وآخرون (2010)، ودراسة الهيسي (2014). ومنها ما استخدم المنهج التحليلي المقارن كدراسة: دراسة هويمل وعبير العنادي (2016)، والبازعي (2018)، والهزاع (2018)، واندش (2019)، والوهابي وآخرون، (2020). كما اختلفت الدراسات في الأدوات؛ فأغلبها اعتمدت على تحليل الأدبيات المتعلقة ببرامج الإعداد للمعلم ومقارنتها كدراسة، الهزاع (2018)، وأندش،(2019)، والوهابي وآخرون(2020). بينما دراسات أخرى كدراسة، الهيسي (2014)، والسبع وآخرون(2010)، عمدت إلى توظيف الأداة لجمع البيانات وتحليلها، وقد اتفقت جميع الدراسات بلا استثناء على وجود جوانب خلل وقصور في برامج إعداد المعلم ومؤسساته.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في المنهج الوصفي التحليلي المقارن، كدراسة كل من: هويمل وعبير العنادي (2016)، والبازعي (2018)، والهزاع (2018)، واندش، (2019)، دراسة الوهابي وآخرون(2020)، في حين اختلفت عنها في المكان، والزمان والإجراءات، والتصور المقترح للتطوير.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن باعتبار هذا المنهج الأنسب لمثل هذه الدراسة كونه يتيح الفرصة لدراسة النظم التعليمية المختلفة ومقارنتها، داخل الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يحيط بها والعوامل والقوى المؤثرة في تشكيلها ونموها؛ كما تظهر في مقارنة الفروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل المسببة لها، وفي دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة.

الخطوات والإجراءات:

تم تناول الموضوع في الدراسة الحالية من خلال الخطوات الآتية:

1- وصف وتحليل واقع إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية.

2- وصف وتحليل واقع إعداد المعلم بدولة ماليزيا.

3- المقارنة للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين نظامي الإعداد وتفسيرها ووضع الاستنتاجات لواقعها.

4- تقديم المقترحات من خلال الإفادة من النظام المقارن لتطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية.

خلفية عامة عن الجمهورية اليمنية:

تقع الجمهورية اليمنية في جنوب شبه الجزيرة العربية بين خطي عرض 12 درجة و19 درجة شمالاً، وخطي طول 14 و54 درجة شرقاً.

تبلغ مساحتها 555 الف كيلومتر مربع.

تنقسم من حيث التكوينات الطبيعية إلى خمس مناطق: المرتفعات الجبلية، الهضاب، السهول الساحلية، والربع الخالي، مجموعة الجزر، وتقع في البحر الأحمر والبحر العربي.

يعتبر 22/ مايو/ 1990م تاريخ إعادة تحقيق الوحدة اليمنية، وبمسمى الجمهورية اليمنية.

أولاً: تحليل واقع إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية:

أ. مؤسسات الإعداد:

في اليمن بدأ الاهتمام بالتعليم بعد نجاح ثورتي سبتمبر (1962م) في ما كان يعرف بالشطر الشمالي، وأكتوبر (1967م) فيما كان يعرف بالشطر الجنوبي قبل الوحدة، حيث تم تأسيس العديد من المدارس في البداية في المدن الرئيسة مثل: صنعاء، وعدن، وتعز وغيرها من المدن الرئيسة، واستمر التوسع في المدارس لتشمل أكبر نطاق جغرافي بالشطرين، وكان المعلم مع المبنى المدرسي ولو في حده الأدنى هما الركنان الأساسيان لعملية التوسع، وكان الاعتماد في البداية على الكادر التدريسي الشقيق من المعلمين المصريين والسودانيين والسوريين والفلسطينيين وغيرهم من المدرسين العرب، وبالتوازي مع ذلك، تم التأسيس لمؤسسات إعداد المعلمين باليمن، وهو ما كان يعرف بـ(معاهد إعداد المعلمين)؛ لإعداد الكادر اليمني المؤهل لتغطية العجز وسدَّ الحاجة من المعلمين اليمنيين لكافة المراحل الدراسية.

ويذكر الأغبري (ب. ت: 5) أنه بدأ الاهتمام بإعداد المعلم اليمني وتأهيله في اليمن عام (1970م) من خلال افتتاح كلية التربية بجامعة صنعاء، وكانت تسمى آنذاك كلية التربية والآداب

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

والعلوم، وفي عام (1973م) أصبحت كلية مستقلة باسم كلية التربية، وفي العام ذاته (1970م) تأسست كلية التربية بمحافظة عدن باسم كلية "التربية العليا، ثم توالى إنشاء كليات التربية في بعض المحافظات اليمنية من أجل مواجهة احتياجات وزارة التربية والتعليم من المعلمين.

وفي ظل الوحدة المباركة حدث تزايد كبير في أعداد الطلاب الملتحقين بمعاهد المعلمين واكبه نمو معدلات الالتحاق بكليات التربية، وقد وصل عدد معاهد المعلمين في الخطة الخمسية الأولى من (25) معهداً إلى (33) معهداً، ثم بدأ التراجع في استيعاب المخرجات لهذه المعاهد ومن ثم تم تحويل الكثير منها إما إلى معاهد عليا بعد الثانوية أو كليات تربية أو معاهد تأهيل وتدريب، ثم ألغيت معاهد إعداد المعلم العليا بعد الثانوية، في حين توالت عملية فتح كليات التربية حتى بلغت عام (2007م) إلى (30) كلية، واستمر التوسع فيها حتى تجاوز عددها حالياً إلى ما يقارب من الـ(35) كلية.

ولكن مع هذا التزايد في مؤسسات إعداد المعلمين، والأعداد الكبيرة من الطلبة الملتحقين بها حتى بلغ عدد طلاب كليات التربية في العام 2006/2005م (74525) طالبا، لم يواكبه تطوير كافٍ لمستوى برامج الإعداد للمعلمين؛ فواقع الأداء ليس بالمستوى المطلوب ولا يتناسب مع التغير المتسارع ومتطلبات العصر، سواءً في سياسات القبول أو برامج الإعداد والتطوير وأنظمة التقويم، وفيما يلي استعراض موجز لها:

1. سياسة قبول الطلبة بمؤسسات إعداد المعلم

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذى يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية (المفرج، وآخرون، 2006: 32).

أ.سياسة قبول الطلبة بمعاهد المعلمين:

لم يكن هنالك تشريعات واضحة وقوانين منظمة للقبول في معاهد إعداد المعلمين بنظاميها نظام الخمس سنوات بعد الابتدائية أو نظام الثلاث سنوات بعد الإعدادية، وحتى نظام السنتين بعد الثانوية، فقد كان يتم قبول المتقدمين بحسب الحاجة، ولكن بعد تكاثر الإقبال عليها نتيجة لانعدام فرص التوظيف في المؤسسات الأخرى، بدأت بعض الإجراءات الشكلية وأهمها المقابلات لفرز المقبولين من غيرهم، دون وضع معايير معينة لذلك.

ب. سياسية قبول الطلبة بكليات التربية بالجمهورية اليمنية:

يلاحظ في سياسة القبول بكليات التربية بالجمهورية اليمنية أنها ما زالت تشريعات وأدبيات نظرية لا تخضع للتطبيق العملي على أرض الواقع وخصوصاً بالكليات غير المركزية، كما أن سياسة القبول والاستيعاب لا ترتبط كثيراً بمتطلبات التنمية، ولا بالسياسة العامة للدولة واحتياجات المؤسسات ذات العلاقة وإنما تخضع لعوامل عديدة لعل منها الأعداد المتزايدة المقبلة على التعليم، والعوامل السياسية وغيرها، ولعل ما يطبق وإن بصورة جزئية فيما يتعلق بشروط القبول بالكليات هو على النحو الآتي:

شروط القبول في كليات التربية بالجمهورية اليمنية:

ذكر الحاج (2006: 229) أن المجلس الأعلى للجامعات في اليمن أقر وفي شهر يوليو2001م توحيد نسب القبول في كليات التربية بجميع الجامعات اليمنية بنسبة لا تقل عن70% .75%، حسب نوع التخصص، ويعد هذا أهم شرط يتم الالتزام به، ومع ذلك فقد تم تجاوز هذا الشرط في أغلب الجامعات بما فيها جامعة صنعاء وكلية التربية فيها حتى صار أضعف المعدلات والمستويات العلمية هم من يلتحقوا بكليات التربية 50%، 55% هذه معدلات القبول في جامعة صنعاء وكلياتها الفرعية لهذا العام، كما ظهر في إعلانات القبول لهذا العام بأغلب كليات التربية بالجامعات اليمنية، ومن ثم كيف ستكون المخرجات، إذا كانت المدخلات ضعيفة بهذا الشكل.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

بالإضافة إلى شروط أخرى، لا يتم العمل بها، إلا في النادر وبالكليات المركزية وببعض التخصصات ذات الإقبال الكبير جداً، مثل:

- نجاح الطالب في المقابلة الشخصية والاختبارات التحريرية، في بعض التخصصات فقط.
- ألا يكون قد مضى على حصوله على مؤهل الثانوية العامة أكثر من أربع سنوات.
- الفحوصات الطبية.

وحتى شروط القبول لا يتم الالتزام بها بصورة كاملة، حيث تستثنى النسبة المطلوبة في بعض الكليات لاسيما المناطق النائية، وتستثنى كذلك في كلية التربية صنعاء في بعض الأقسام ضعيفة الإقبال للمحافظة على استمرارية القسم وعدم إغلاقه وتطبق الاختبارات التحريرية أو الشفوية في بعض الأقسام فقط، التي يكثر الإقبال عليها، أو تكون حديثة الافتتاح.

ب. نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية:

أ- نمط الإعداد ومدته بكليات التربية في الجمهورية اليمنية:

المتبع في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجمهورية اليمنية النمط التكاملي ذو الأربع السنوات، وحاولت بعض الكليات إتباع النمط التتابعي، لكنه لم يستمر طويلاً وتوقف كما في كلية التربية المكلا جامعة حضرموت (المنتصر،2012).

ب- برامج الإعداد بكليات التربية في الجمهورية اليمنية

تقوم برامج الإعداد بكليات التربية في اليمن على ثلاثة جوانب رئيسة كما يشير (الحاج، 2006: 292):

الإعداد الثقافي

يشتمل على (5) مقررات وعدد الساعات المعتمدة لها (10) ساعات، وتسمى بمتطلبات الجامعة، هي: الثقافة الإسلامية، اللغة العربية (101)، اللغة العربية (102)، اللغة الإنجليزية (101) واللغة الانجليزية (102)، وكل مقرر منها يأخذ ساعتين.

الإعداد المهني التربوي

كما يذكر الحاج، (2006) أن جانب الإعداد المهني يتضمن (22) مقرراً وعدد الساعات المعتمدة فيه (43) ساعة، وذلك في مجال التربية وأصولها وأنواعها، وفي علم النفس، وهي: (العام، التربوي، النمو، الإرشاد والتوجيه، الصحة النفسية) وفي المناهج وتحليلها وبنائها وتطويرها، وفي طرائق التدريس العامة والخاصة، وفي التربية العملية والتطبيق الميداني، وفي القياس والتقويم التربوي، وفي الإدارة التربوية أو المدرسية، وكذا في تقنيات التعليم ووسائله، وفي أنظمة التعليم والتربية المقارنة، وقد ادخلت عليه بعض التعديلات ببعض الجامعات مثل جامعة حضرموت سواء في عدد المقررات، ومسمياتها، أوفي ساعاتها، حيث صارت(16) مقرراً فقط.

الإعداد الأكاديمي

ويهدف إلى تزويد الطالب بقدر كبير من مواد التخصص، ويمثل هذا البرنامج من الإعداد حوالي(50%) من الخطة الدراسية، غير أنه يفتقر إلى التطبيق العملي الجيد لاسيما في التخصصات العلمية في معظم كليات التربية، بما فيها كلية التربية صنعاء، وعدن باعتبارهما كليتان مركزيتان نموذجيتان،(الحاج، 2006). ومن تجربة الباحث كطالب بكلية التربية صنعاء قسم علوم الحياة (بيولوجي).

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ج. نظام الدراسة في كليات التربية في الجمهورية اليمنية

يقوم نظام الدراسة في كليات التربية على نظام الفصلين الدراسيين، وهو النظام المعمول به في الدراسة الجامعية بكافة الجامعات اليمنية، الحكومية منها والخاصة.

د. برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

بدأ الاهتمام بتطوير برامج التأهيل والتدريب للمعلم أثناء الخدمة، بغرض مواجهة مشكلات التفاوت في مستويات أنظمة الإعداد ومواكبة التطورات المستجدة في السياسة التعليمية في إعداد المعلم، تماشياً مع الطموحات للسياسة التعليمية الجديدة بعد تحقيق الوحدة، حيث تضمنت لائحة وزارة التربية والتعليم في عام 1996/95م إعادة تنظيم الوزارة إنشاء إدارة عامة للتدريب والتأهيل، تتبعها إدارات فرعية (تأهيل، تدريب، متابعة وتطوير)، حتى صار اليوم قطاع التأهيل والتدريب يتولاه وكيل الوزارة.

ولكن سريعاً ما توقفت هذه البرامج بعد إقرار الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي، ووضعت برامج تدريبية جديدة لاسيما بعد إقرار السُّلم التعليمي الجديد بعد (1996/1995م) وتحويله من (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) إلى (أساسي، ثانوي)، ومع أن الجانب النظري من البرنامج كان جيداً إلا أن التطبيق العملي للبرنامج لم يكن بالمستوى المطلوب بحسب الكثير من الدراسات التقويمية لتنفيذ الاستراتيجية لاسيما ما يتعلق بالتدريب والتأهيل (العزي، 2012)، و(المنتصر،2012).

وهنالك كثير من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي بدأ تنفيذ البعض منها، والبعض الآخر ما زال قيد الدراسة والإعداد بغرض إصلاح التعليم وإعادة تأهيل وتدريب المعلم مثل الاستراتيجية الوطنية لإصلاح وتطوير التعليم الأساسي عام (2003م)، ثم الاستراتيجية العامة للتدريب من

(2005) إلى (2015)، ثم الاستراتيجية الوطنية لإصلاح التعليم الثانوي التي تم إعدادها، غير أنها لم تخضع للتطبيق حتى الآن، ومع ذلك يلاحظ تدني في المستوى التعليمي وضعف أداء للمعلمين (الاستراتيجية الوطنية للتدريب 2008)

إلا أنها بسبب الأوضاع الاستثنائية التي دخلت فيها اليمن منذ العام 2014 وحتى 2022م ما يتجاوز ثمان سنوات، وهي فترة ليست بالقصيرة، بالإضافة إلى جائحة كورونا كوفيد2019 توقفت معظم برامج التدريب أثناء الخدمة، وحتى الدراسة صارت في حدودها الدنيا ، سواءً من حيث المدة الزمنية والتي لم تتجاوز الشهرين إلى الثلاثة أشهر فقط في الأعوام الأولى لبداية الحرب ، أضف إلى ذلك توقف مرتبات المعلمين في أغلب المحافظات والذي أدى بدوره إلى انقطاع الكثير منهم عن التدريس وإحلال بدائل غير مؤهلة بدلاً عن المعلمين الأساسيين.

هـ. برامج تطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية

لا توجد برامج واضحة ومحددة لتطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية بالجمهورية اليمنية، وإن كان هنالك مركزا متخصصا بجامعة صنعاء يُعنى بالتطوير الأكاديمي، إلا أن برامجه محدودة جداً، واختياريه لمن أراد أن يشارك فيها من الكادر التدريسي، ومركز التطوير والجودة بجامعة حضرموت، ويعد من أكثر المراكز نشاطاً وتطويراً للكادر الأكاديمي، حيث يقوم بتنفيذ برامج تنموية وتطويرية بين فترة وأخرى طوال العام، ومثله كذلك في جامعة عدن، وجامعة إقليم سبأ، ويبدو أن مراكز التطوير بدأ نشاطها الملموس سواء في الجامعات الحكومية أو الخاصة، بعد إنشاء الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والجودة، مع ذلك لم يحظ الكادر التربوي بكلية التربية ببرامج خاصة بمجالهم المهني وتطوير مهاراتهم الأدائية في مجال إعداد المعلم وتطويره، ويمكن اعتبار التعلُّم الذاتي هو المصدر الوحيد لعضو هيئة التدريس لتطوير مهاراته وتنمية قدراته، أكاديمياً، ومهنياً، وثقافياً.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

و. استراتيجيات التدريس وتقنياته

الغالب في الاستراتيجيات التدريسية الأكثر استخداماً في برامج إعداد المعلم باليمن، اعتمادها على المحاضرة القائمة على الإلقاء والتلقين، يأتي بعدها الحوار والمناقشة، ونادراً ما تستخدم الاستراتيجيات الحديثة سواء منها استراتيجيات حل المشكلات، أو التعليم التعاوني أو الفصل المقلوب...الخ.

في حين نجد من النادر استخدام التقنيات الحديثة في تنفيذ البرنامج، أما لعدم توفرها بالمؤسسة أو الكلية، أو قلة الرغبة في استخدامها لقناعة البعض أنها تحتاج وقت طويل لذا يعدها مضيعة للوقت.

ي. نظام التقويم

الغالب في عملية التقويم اعتمادها على الاختبارات سواء منها التحريرية أو الشفوية، وفي أوقات تحددها لائحة الجامعة في سياسة التقويم، وقليل من يستخدم التقويم البديل، ويعتمد على الأداء العملي في تقويمه للطالب المعلم، لذلك نلاحظ ضعف كبير لدى الطلبة في مهارات البحث وإعداد المشاريع، وحل المشكلات، والتقويم الذاتي.

خلاصة القول بشأن برامج إعداد المعلم باليمن

1. لا يوجد برنامج وطني شامل لإعداد المعلمين، فبرامج إعداد المعلمين لا تنجح في إعداد خريجين جدد مؤهلين على نحو كافٍ للعمل في الواقع الميداني. إضافة إلى ذلك، فإن فرص التطوير المهني للمدرسين العاملين غير متوافرة بشكل كافٍ، فكليات التربية تعد المعلمين بطرق يغلب عليها الجانب النظري، فيما يقتصر التدريب على برنامج التربية العملية خلال فترة وجيزة من سنوات الإعداد الأخيرة الثالثة والرابعة، ويتم التدريب ببعض الكليات في بيئة جامعية تقدم من قبل الطلاب المعلمين لبعضهم بعيد كل البعد عن الجو الحقيقي والبيئة المدرسية.

2.غياب التنسيق والتواصل بين كليات التربية ووزارات التعليم المعنية (التربية والتعليم، والتعليم الفني والتدريب المهني) في سياسة القبول، وما هي التخصصات التي ترغب الوزارات التأهيل لها.(العزي،2012)،(المنتصر،2012)، (المطري وآخرون،2009)

3.يقتصر دور كليات التربية في الوقت الحالي على إعداد وتأهيل معلمين للتعليم العام دون التعليم الفني والتدريب المهني ورياض الأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة ومحو الأمية وتعليم الكبار وفي مجال تأهيل المتفوقين وتقنيات المعلومات.

4.مع التوسع الكبير في كليات التربية إلا أنه يلاحظ أن برامج إعداد المعلمين بكليات التربية المختلفة أخذ الصورة النمطية نفسها لما كانت عليه كليتي التربية في صنعاء وعدن ولم يحدث تطوير أو تحديث للبرامج والمناهج إلا بصورة شكلية لا تواكب الاتجاهات المعاصرة.

5.غياب تحقيق الأهداف المتمثلة في دراسة الأوضاع التربوية الموجودة في المجتمع اليمني، فكليات التربية حتى الوقت الحاضر لم تعمل على إقامة ندوات أو مؤتمرات تربوية بالتعاون والتنسيق مع أجهزة التعليم المختلفة يناقش فيها الأوضاع التربوية المتردية في القطاع التربوي (الأغبري، 2007: 7).

6.ارتفاع القدرة الاستيعابية في كليات التربية في الجامعات اليمنية، ولكن في ظل غياب التنسيق في برامج الإعداد وآليات التكامل.

7.أصبحت كليات التربية هي المصدر الأول والوحيد حالياً لإعداد وتأهيل المعلمين بعد تحويل معاهد المعلمين والمعاهد العليا إلى كليات تربية أو معاهد للتدريب أثناء الخدمة.

8.جميع الكليات تعمل بالنظام التكاملي لإعداد المعلم ماعدا التجربة التي تمت بكلية التربية المكلا في العام (2004) التي اتبعت النظام التتابعي، ويبدو أن التجربة لم تلقَ قبولاً، بل ربما كان هدفها سياسيا أكثر منه علميا؛ لذلك اضمحلت وعادت للنظام التكاملي.

9.يلاحظ ضعف إقبال المعلمين سواءً التربويين من حملة الدبلوم أو غير التربويين على برامج التأهيل والتدريب لأسباب متعددة منها غياب الحوافز المشجعة على الالتحاق بهذه البرامج، تخفيض رواتب المعلمين الملتحقين ببرامج التأهيل العليا، وتوقف رواتب الغالبية من المعلمين تماماً...الخ).

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

10. ضعف برامج التطوير الأكاديمي للهيئة التدريسية، وغيابه بصوره شبه كلية ببعض الجامعات اليمنية، حتى إن بعض من الكادر التدريسي لم يتلقى أي نوع من التدريب من حين تخرجه وحتى إحالته للتقاعد.

11. التدريب أثناء الخدمة الذي يمارس كما يبدو وكأنه اختياري لمن يرغب من المعلمين، فالغالبية من المعلمين لم يتلقوا أي نوع من التدريب رغم تجاوز فترات خدمة البعض منها 20 عاماً.

12. غياب استراتيجيات وبرامج التقييم والتقويم الوطنية سواء لبرامج إعداد المعلم بمؤسسات الإعداد، أو لبرامج التدريب أثناء الخدمة.

ثانياً: تحليل واقع إعداد المعلم بماليزيا

خلفية عامة عن مملكة ماليزيا الاتحادية:

ماليزيا دولة تقع في جنوب شرق آسيا مكونة من (13) ولاية وثلاثة أقاليم اتحادية، تبلغ مساحتها 329845كم ويقدر تعداد السكان فيها إلى أكثر من بـ(32285142) مليون نسمة، في عام2019م. وتضم مساحات كبيرة من الأرضي على الطريق البحري (صبري وتوفيق،2017: 99).

وما يقرب من (60,4%) من سكانها مسلمين وأقلية صينية وأخرى هندية، مثل هذا التنوع مصدر قوة لنظام لتعليم الماليزي (زكي،2010).

أ- مؤسسات الإعداد

تقوم كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية وكليات التربية التابعة للجامعات بتدريب المعلمين في مدارس التعليم الابتدائية والثانوية، حيث يبلغ عدد كليات التدريب 31 كلية (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم،2017).

نظم إعداد المعلم في ماليزيا:

النظام التكاملي هو النظام السائد في برامج كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم وكليات التربية التابعة للجامعات، وفي حالات معينة يتم العمل بالنظام التتابعي، ومدة الدراسة في كليات التدريب تختلف بحسب نوع البرنامج الدراسي، حيث يمكن أن تكون:

برامج إعداد المعلم في ماليزيا: Goh,P & Blake, D(2015.P 469-480)

1. برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية (لمدة عامين ونصف العام).
2. برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية (عامين ونصف).
3. برنامج إعداد المعلم من خريجي الجامعات (عام). دبلوم عالي في التربية.
4. برنامج ارتقائي للمعلمين أثناء الإجازات المدرسية (لمدة ثلاث أعوام).
5. برنامج إعداد المعلمين التقنين (ثلاث أعوام).
6. برامج مزدوجة باللغة المحلية أو اللغات الأجنبية (من 3-4 أعوام).

في ماليزيا توجد تسعة عشر جامعة حكومية واحدة منها الجامعة التربوية وهي جامعة السلطان إدريس التربوية University Pendidikan Sultan Idris – ، كثير منها توجد بها كليات أو معاهد للتربية، مدة الدراسة فيها تتراوح ما بين ثلاث إلى أربع سنوات، تمنح خريجيها الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس). كما تقدم هذه الكليات برنامج الدبلوم العالي في التربية لمدة عام واحد للخريجين من غير كليات التربية.

ويدرس في هذه الجامعات المناهج الدراسية نفسها التي تدرس في كليات تدريب المعلمين يقضي المعلمون المتدربون عشرة أسابيع في المدارس للتطبيق العملي في كلا البرنامجين: الدبلوم والبكالوريوس.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

تُعنى ماليزيا بالمتفوقين من الطلاب حيث تمت تهيئة مدارس خاصة لهم ملحق بها سكن داخلي وتتم العناية به علمياً وتربوياً.

تتجه ماليزيا إلى تحويل مدارس التعليم العام إلى مدارس المستقبل التي تستخدم التقنيات الحديثة، وسميت هذه المدارس بالمدارس الذكية (Smart School) وستعمم التجربة على جميع المدارس.

1. سياسة قبول الطلبة بمؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة

تعد ماليزيا من الدول التي يتم تحديد أعداد الطلاب المقبولين في برامج إعداد المعلمين بالتعاون بين الحكومة ومؤسسات إعداد المعلمين، كما هو الحال في بروناي دار السلام، والصين الشعبية، وسنغافورة، وكوريا، وهونغ كونغ، وتايوان، وفي هذه الحالة تتحمل تلك الدول بعض أو كل النفقات التربوية، وعادة ما يعتمد تحديد أعداد المقبولين على عوامل أهمها؛ مدى الاحتياج الفعلي للمعلمين في سوق العمل (العرض والطلب)، وحجم الميزانيات المتاحة مكتب التربية لدول الخليج العربي (2011: 45).

نظام الإعداد والقبول: (زكي، 2010)، (Goh,P & Blake, D,2015)

نظم الإعداد وشروط القبول تتعدد نظراً لتعدد برامج الإعداد، المشار إليها سابقاً والتي نوجزها فيما يلي:

أ- معاهد تخريج المعلمين للمرحلة الابتدائية

يلتحق بها الطلبة الحاصلون على الشهادة الثانوية القسم الأدنى، ومدة الدراسة بها عامان دراسيان، ويقوم خريجوها بالتدريس في المدارس الابتدائية سواء الإنجليزية أو المالاوية أو الصينية أو التاميلية، وهذه المعاهد تستخدم في دراستها اللغات الأربع الأساسية وهي المالاوية والإنجليزية

والصينية والتاميلية، وفي أحيان أخرى يتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من الراغبين في العمل بالتدريس من الحاصلين على الشهادة الثانوية العليا في معاهد متخصصة لمدة عام دراسي واحد.

ب– كليات تدريب المعلمين

يتم إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات تدريب المعلمين التي تقع تحت إشراف قسم إعداد المعلمين في وزارة التربية. ويوجد في ماليزيا (31) كلية لتدريب المعلمين منتشرة في جميع أنحاء البلاد، تعد المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلمي التربية الإسلامية، وأخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والفني.

أما مدة الدراسة فتختلف في هذه الكليات بحسب نوع البرامج التي تقدمها فتشمل:

1. سنة واحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج)، وهذا يتفق مع برنامج الدبلوم العام في التربية لدينا.
2. سنتين ونصف (خمسة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس.
3. ثلاث سنوات (ستة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس للمتخصصين في التعليم الفني والمهني (Goh,P & Blake, D,2015)، (وزارة المعارف، 1419هـ، ص23)، و(الصالح،1999، ص173).

جـ – كليات التربية بالجامعات

توجد بماليزيا أكثر من 19 جامعة حكومية ومختلطة منها جامعة السلطان إدريس التربوية والعديد من كليات التربية بالجامعات الماليزية من أقدمها وأهمها كلية التربية بجامعة الملايو (UM) وكلية التربية بالجامعة الوطنية الماليزية(UKM)، ومعهد التربية بالجامعة الإسلامية العالمية (IIUM)، وكلية التربية بجامعة بترا ماليزيا (UPM)، وجامعة العلوم الماليزية(USIM)، وجامعة المدينة العالمية

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

(UI) تتراوح مدة الدراسة فيها مابين 3 إلى 4 سنوات، وفقاً للنظام الدراسة المعتمد بالجامعة، سواء كان نظام الفصول الدراسية، أو نظام الساعة.

شروط القبول:

- الشهادة الثانوية ونسبة النجاح.
- اللياقة الصحية.
- اجتياز المقابلة الشخصية والاختبارات.
- شهادة حسن السيرة والسلوك.
- اجتياز كافة الأنشطة المصاحبة للمنهج (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم،2017).

ثانياً: مناهج الإعداد في الكليات:

يتم التركيز في الإعداد في هذه الكليات على عدة جوانب أبرزها:

1- الجانب الأساسي: ويشمل علم النفس التربوي، وطرق التدريس، والتعليم في ماليزيا، واللغة المالاوية، واللغة الإنجليزية، وتكنولوجيا التعليم، والتربية الإسلامية، والتربية الأخلاقية، والحضارة الإسلامية، والتطور التاريخي لماليزيا، وشؤون الخدمة العامة للتعليم.

2- المواد الدراسية: يتطلب من معلمي المرحلة الابتدائية المتدربين دراسة مساقات دراسية في طرق التدريس، والرياضيات، الإنسان والبيئة، والتربية البدنية والموسيقى والفنون. أما معلمي المرحلة الثانوية فالمتدربون يدرسون التربية الأخلاقية، والتربية البدنية، والتربية الصحية، ومساق ضمن مناهج المرحلة الثانوية. ويلاحظ الباحث هنا مدى الارتباط بين ما يدرسه الطالب في كليات الإعداد، وما سيقوم بتدريسه في المراحل التعليمية المختلفة.

3- الإغناء الذاتي: يساعد هذا الجزء على دراسة ما جاء في مساق الاقتصاد المنزلي، بالإضافة إلى دراسة مساقات في الموسيقى والفنون، ويشترط على جميع المعلمين المتدربين قضاء فصل دراسي واحد في المدارس للتطبيق العملي (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم،2017).

وتشكل الأنشطة المصاحبة للمنهج جزءاً مهماً أيضاً في برنامج تدريب المعلمين حيث يطلب من جميع المعلمين المتدربين المشاركة بفاعلية في هذه الأنشطة والتي تؤكد على المهارات المتعلقة بالإدارة والتنظيم والتدريب، وإدارة المكتب والقيادة، وتصنف هذه الأنشطة ضمن ثلاث وحدات هي: الألعاب الرياضية والنوادي والجمعيات، والهيئات الموحدة.

استراتيجيات التدريس في تلك البرامج على:

1. مجموعة أنشطة داخل المحاضرة أو بصورة فردية، أو في صورة مجموعات صغيرة.
2. الاعتماد على أنشطة أسلوب حل المشكلة، التعليم الذاتي.
3. الاعتماد على أسلوب المناقشة، والعصف الذهني.
4. الاعتماد على مهارات التفكير، والتعليم بالاستكشاف.
5. استخدام أسلوب لعب الأدوار.
6. الاعتماد على السيمنارات أسلوبا لمواجهة المشكلات التعليمية.
7. استخدام تكنولوجيا التعليم لاسيما السمعية والبصرية. (الوهابي وآخرون،2020)

ثالثاً: التدريب أثناء الخدمة

تعقد ماليزيا بين الحين والآخر دورات تدريبية وتجديدية للمعلمين في أثناء الخدمة وذلك بهدف تحسين أدائهم وتمكينهم من النمو العلمي والمهني بالإضافة إلى معاونتهم على القيام بمهامهم الوظيفية

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

بشكل عام ويقدم في وزارة التربية والتعليم العديد من البرامج التي تهدف إلى:

- توفير التدريب الأساسي اللازم للمعلمين والمعلمات وتنظيم الدورات التدريبية أثناء الخدمة.
- تنظيم اختبارات تدريب المعلمين والمعلمات.
- تقديم التوجيهات والإرشادات لمعاهد المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالسياسة التعليمية للوزارة.
- المساعدة في اختيار الأشخاص اللائقين للتدريب على مهنة التدريس.
- معاونة المعلمين على ممارسة الحديث في التربية وطرق التدريس. (الحديدي، ص7 – 8: 2011).

تهدف برامج التدريب أثناء الخدمة إلى رفع مستوى المهارات المهنية وتحديثها في مجال الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والتخطيط والبحوث التربوية، والتخصصات الأخرى، وتقوم مختلف الأقسام التابعة للوزارة بتنظيم هذا التدريب، وذلك على النحو الآتي:

1. يتولى قسم التخطيط والبحوث التربوية مسؤولية التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويقوم بتنسيق معظم برامج المنح بالإضافة إلى البرامج التدريبية القصيرة التي تقع ضمن نطاق قروض البنك العالمي، ويهدف هذا القسم إلى تعزيز الإثراء المهني والشخصي لموظفي الوزارة.

2 يؤدي معهد (أمين الدين باقي) دوراً هاماً في رفع مستوى المهارات المهنية وقدرة الإداريين التعليمية بوزارة التربية، ويقدم هذا المعهد برامج تدريبية في الإدارة للمتدربين والموظفين بالوزارة.

3 يقوم قسم إعداد المعلمين من خلال كليات تدريب المعلمين التابعة له بتقديم برامج تدريبية في أثناء الخدمة للمعلمين والإداريين والموظفين بالوزارة لتلبية الاحتياجات الملحة لرفع المستوى المعرفي والمهارات والقدرات والخبرات لدى المعلمين والإداريين.

4 إلى جانب تلك الجهات يقوم كل من مركز تطوير المناهج وقسم التعليم الفني والمهني ونقابة الامتحانات وقسم المدارس بالوزارة ببرامج تدريبية أيضاً في أثناء الخدمة كل حسب اختصاصه.

وتشمل البرامج التي تقدمها الوزارة ما يلي:

1 التدريب في مواقع العمل حيث يعقد في المدارس حلقات دراسية وورش عمل حول المناهج الجديدة يحضرها المعلمون المعنيون.

2 إغناء العمل.

3 تدوير العمل؛ أي تحويل المعلم من مدرسة لأخرى لإكسابه دراية وخبرات جديدة.

4 الالتحاق بالمؤسسات التعليمية.

5 الزيارات القصيرة.

6 الدورات التدريبية القصيرة.

7 لقاءات تبادل الخبرات والتجارب التعليمية.

خامساً: برامج تطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية

اهتمت ماليزيا بعمليات التطوير المستمر للهيئة التدريسية بالجامعات الماليزية، ويسرت لهم كثيرا من الوسائل والمعينات وكذا المحفزات التي تساعد عضو الهيئة التدريسية على التعلُّم الذاتي المستمر، فشجعت على الإنتاج البحثي، ودعمت المشاركة في المؤتمرات المحلية والدولية، كما دعمت بشكل سخي المشاريع البحثية التي يتبناها أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات فردياً أو جماعياً وبالشراكة مع الباحثين من طلبة الماجستير والدكتوراه.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

هذا فضلا عن البرامج التدريبية المستمرة للهيئة التدريسية بشكل دوري ومستمر، وهو ما لاحظه الباحث أثناء دراسته بالمملكة الماليزية ولمدة قاربت الأربع السنوات والنصف بمرحلة الدكتوراه.

أوجه التشابه والاختلاف بين نظم إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية وماليزيا:

1-مؤسسات الإعداد

تتشابه اليمن مع ماليزيا في بعض مؤسسات الإعداد للمعلمين، ففي اليمن يتم إعداد المعلم في الوقت الحالي داخل كليات التربية فقط، من معلم الروضة والتربية الخاصة وحتى معلم الثانوية، والتربية، والتي تقبل طلابها من الحاصلين على الشهاد الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي، وعلى أساس النسبة المئوية المقررة وفق ضوابط التنسيق المتبعة، وتم توحيد مؤسسات إعداد المعلم بعد توقف معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، وبعد أن تحولت معظم معاهد إعداد المعلمين إلى كليات تربية، ينطبق عليها ما ينطبق على الكليات الجامعية الأخرى، من قوانين تنظيمية ولوائح.

أما في ماليزيا فتتعدد برامج إعداد المعلم تبعاً للمرحلة والتخصص، حيث توجد معاهد إعداد المعلمين، تليها كليات إعداد المعلمين تحت إشراف إدارة إعداد المعلمين بوزارة التربية، في حين كليات التربية الجامعية تحت إشراف الجامعات، وتخرج مدرسي الثانوية والتخصصية تتشابه كليات التربية الجامعية بماليزيا، مع كليات التربية باليمن من حيث مدة الدراسة وإشراف الجامعات، التي تقوم بإعداد المعلم، في حين تختلف اليمن عن ماليزيا في غياب كليات تدريب المعلمين التي تمتاز بها ماليزيا وتقع تحت إشراف قسم إعداد المعلمين في وزارة التربية، وتعد المعلمين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلم التربية الإسلامية، وأخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والعام. وتختلف اليمن عن ماليزيا في أنه لا يوجد -حالياً- مؤسسات تعد معلم التعليم الأساسي فقط، حيث تقبل كليات التربية طلابها الحاصلين على الثانوية العامة بقسميها، وإعدادهم

للتدريس بكل المراحل من الروضة وحتى الثانوية. بينما توجد في ماليزيا كليات لإعداد المعلمين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا (الإعدادية).

كما تختلف اليمن عن ماليزيا في مجال إدارة مؤسسات الإعداد فاليمن تأخذ النظام المركزي وسيلة لتحقيق أهدافها، أما في ماليزيا فتعتمد النظام اللامركزي في إدارة مؤسسات الإعداد.

2-سياسة القبول بمؤسسات الإعداد:

تتشابه نظم قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم الجامعية في كل من اليمن وماليزيا، من حيث ضرورة حصول الطالب على الشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، بالنسبة للكليات الجامعية، ونجاح الطالب بمعدل معين. بالنسبة للكليات الجامعية، بينما تختلف عن اليمن في شروط القبول بمؤسسات الإعداد الأخرى كما تختلف كل من اليمن وماليزيا في قيام مؤسسات الإعداد بإجراء مقابلة شخصية للطلاب المقبولين، حيث إن المعدل المعتمد عليه في عملية قبول الطلاب هو الدرجات المتحصل عليها في الثانوية العامة وإهمال الكثير من السمات والخصائص الشخصية في إعداد المعلم، وأن المقابلة شكلية على هيئة أسئلة سطحية، ويمكن إرجاع ذلك إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، واعتبار التنمية التعليمية شرطاً أساسيا للتنمية المجتمعية، والطموح المتزايد للآباء والأبناء كان له أثر كبيرٌ على نظم القبول بالجامعات، وازدياد الطلب على الالتحاق بها بوصفها مكسباً سياسياً واجتماعياً. كما تختلف اليمن عن ماليزيا في سياسة القبول بمؤسسات إعداد المعلم في أن ماليزيا تأخذ بعين الاعتبار رغبة وميول الطالب، بينما في اليمن تهمل هذه الرغبة ولا توظف ميول الطالب.

3-سياسة اختيار المعلم:

تتشابه اليمن مع ماليزيا في تحديد بعض شروط اختيار معلمي المستقبل وذلك من خلال حصوله على مؤهل عالي وإلمامه بمجموعة من الخصائص العقلية والتربوية والقيمية التي تمكنه من ممارسة مهنة التدريس بكفاءة، وتختلف اليمن عن ماليزيا في كون اختبارات القبول جادة ويعمل بنتائجها في حين

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

اختبارات القبول باليمن شكلية، بالإضافة إلى أن ماليزيا تشترط لممارسة مهنة التعليم حصول المعلم على شهادة خبرة وتدريب قبل ممارسة مهنة التدريس بالإضافة إلى إتمام تدريبه العملي وذلك من أجل ضمان إعداده بطريقة تخصصية وبجانب الإعداد التربوي، في حين في اليمن لا تشترط في معلم المستقبل حصوله على شهادة خبرة أو تدريب بل تكتفي بحصول المتقدم على شهادة تخرج فقط، حتى ولو لم تكن تربوية، مما يؤدي إلى ضعف في المستوى المهني والذي ينعكس بدوره على مستوى طلابه.

4-نمط الإعداد:

تتشابه اليمن مع ماليزيا من حيث نمط الإعداد التكاملي فالطالب/ المعلم يدرس وفق النظام التكاملي، المواد الأكاديمية (العلمية) التخصصية جنباً إلى جنب مع المواد التربوية التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس، إضافة للمتطلبات الجامعية من ثقافة ولغة وتعلم ذاتي، وتتم دراسة هذه المواد على مدار أربع سنوات دراسية.

بينما تختلف اليمن عن ماليزيا في نمط الإعداد التتابعي، إذ لا يطبق في اليمن ماعدا ما حصل في جامعة حضرموت ولفترة وجيزة، ثم توقف تماماً، بينما في ماليزيا يتم الإعداد وفقاً لهذا النمط، إذ في ماليزيا تسير عملية إعداد المعلم في كليات تدريب المعلمين من خلال نمطين هما: النمط التكاملي حيث يلتحق الطلبة بمعاهد تخريج المعلمين للمرحلة الابتدائية الحاصلين على الشهاد الثانوية القسم الأدبي، ومدة الدراسة فيها عامان دراسيان، ويقوم خريجوها بالتدريس في المدارس الابتدائية، سواء الانجليزية أو المالاوية أو الصينية أو التاميلية، كذلك النمط التتابعي والذي يتم فيه إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من الراغبين في العمل بالتدريس من الحاصلين على الشهادة الثانوية العليا في معاهد متخصصة لمدة عام دراسي واحد، وأحياناً قد تنظم بعض الكليات برنامجا مدته فصلا دراسيا واحدا يحصل الطالب عند نهايته على الشهادة الأساسية في التربية.

مدة الإعداد:

تتشابه اليمن مع ماليزيا في مدة الإعداد ببعض البرامج بكليات التربية الجامعية الذي يستمر لمدة أربع سنوات، إلا أن مدة الإعداد للمعلم في بعض البرامج بكليات التربية الماليزية تقتصر على ثلاث سنوات فقط.

وتختلف ماليزيا عن اليمن في أن مد الدراسة في كليات تدريب المعلمين حسب نوع البرامج التي تقدمها هذه الكليات، حيث تشمل السنة الواحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج)، والسنتين ونصف (خمسة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس، والثلاث سنوات (ستة فصول دراسية) يمنح عند نهايتها شهاد التدريس للمتخصصين في التعليم العام والمهني.

5- استراتيجيات التدريس وتقنياته:

تتشابه اليمن مع ماليزيا في استخدام أسلوب المحاضرة وبعض استراتيجيات التدريس الحديثة في مؤسسات إعداد المعلم. إلا أن الغالب في كليات التربية اليمنية هو أسلوب المحاضرة، ثم يأتي بعده أسلوب الحوار والمناقشة، وتغيب معظم الاستراتيجيات لدى أغلب الكادر الأكاديمي، لمبررات وظروف عدة.

بينما بالجامعات الماليزية وخصوصا بكليات التربية، يعتبر استخدام الاستراتيجيات الحديثة توجه عام وثقافة جودة يلتزمها الأستاذ الجامعي، ويكون استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية الحديثة مصحوباً بالتقنيات الحديثة في التدريس من خلال استخدام أسلوب حل المشكلات، والتعلُّم الذاتي، والعصف الذهني، وأسلوب لعب الأدوار، كذلك الاعتماد على (السيمنارات)، واستخدام تكنولوجيا التعليم السمعية والبصرية، والتعلُّم بالاكتشاف، والأعمال البحثية التطبيقية.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

6-برامج الإعداد:

تتشابه برامج الإعداد بين اليمن وماليزيا من حيث أن إعداد المعلم يتم من خلال الإعداد الأكاديمي التخصصي والإعداد المهني التربوي والإعداد الثقافي العام بالرغم من اختلاف نسبة كل جانب عن الجانب الآخر في كل من الدولتين حسب ظروفها والإمكانات المتاحة لها، ضرورة إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي وفقاً لبرنامج الإعداد التي تقرها اللوائح والقوانين.

بينما تختلف في جوانب الإعداد حيث إن الجانب المهني في ماليزيا يأخذ أهمية كبيرة ويأتي في السنة الأولى والثانية من إعداد المعلم في حين يحدث العكس باليمن حيث يأتي التركيز على الجانب التربوي في السنة الثالثة والرابعة، كما أن التدريب العملي يتم ضمناً في السنة الثالثة والرابعة في كليات التربية باليمن.

في التربية العملية، تتفق اليمن مع ماليزيا من حيث كون التربية العملية ركناً أساسياً في برامج إعداد المعلم، فيما تختلف من حيث المدة وطبيعة التدريب الميداني العملي، فالفترة بماليزيا أطول والتطبيق أكثر جودة وفقاً لمعايير وآليات دقيقة ومنضبطة لا تقبل العشوائية والارتجال.

كما تختلف ماليزيا عن اليمن في تنوع برامج إعداد المعلم وفقاً لمؤسسات الإعداد وللمرحلة التي سيعمل المعلم بعد تخرجه فيها، ففي ماليزيا يقوم خريجو معاهد تخريج المعلمين للمرحلة الابتدائية بالتدريس بالمدارس الابتدائية سواء الانجليزية آو المالاوية أو الصينية أو التاميلية، بينما معاهد إعداد معلمي المرحلة الثانوية الدنيا فإن لكل معهد مجموعة من المواد التي يدرسها لإعداد المعلمين لتدريسها، فبعضها يتم إعداد معلمين لتدريس العلوم والرياضيات، وبعضها يتم إعداد معلمين لتدريس اللغات، والمواد الاجتماعية، وبعضها يعدهم للمواد التجارية والآنية والعلوم المنزلية، وبعضها للمواد الصناعية، بينما في اليمن كليات التربية في الجامعات اليمنية تعد معلم صف ومعلم مادة معاً بينما في ماليزيا، كليات تدريب المعلمين بماليزيا بعضها يعد معلم مادة والبعض الآخر يعد معلم فصل.

7-تقويم الطالب المعلم:

تتشابه اليمن مع ماليزيا في أن عملية التقويم عملية مستمرة ومتصلة طوال العام، في حين تختلف في طبيعة الاستراتيجيات التقويمية ففي اليمن يعتمد نظام التقويم على امتحانات فصلية ونهائية، وغلبة الأساليب التقليدية في تقويم الطلاب، حيث تقتصر الاختبارات العملية والنظرية على الحفظ والاستظهار، في حين نظام التقويم بماليزيا يعتمد على التقويم الحقيقي والأداء العملي القائمة على المشاريع والبحوث والتكاليف والأنشطة العملية التطبيقية، ونظام التقويم والمتابعة الإلكتروني.

التصور المقترحة لتطوير برامج إعداد المعلم باليمن في ضوء التجربة الماليزية:

- **أوجه الاستفادة من التجربة الماليزية في إعداد المعلمين:**

من نتائج التحليل والدراسة المقارنة لنظام إعداد المعلم بكل من اليمن وماليزيا، وما يمكن الإفادة منه لتطوير نظام وبرامج إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية من خلال التجربة الماليزية، وذلك من خلال الجوانب التالية:

أولا: مؤسسات إعداد المعلم

يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في تنويع مؤسسات الإعداد، مع تكاملها والتنسيق فيما بينها بما يتلاءم مع المرحلة التي سوف يعمل بها المعلم. حيث تقترح الدراسة تنوع المؤسسات كالآتي

- معاهد ومؤسسات إعداد المعلم للمرحل الأولى (الروضة، التمهيدي، الأساسية الأولى)، بمعايير ومواصفات علمية وعملية تتناسب مع متطلبات واحتياجات هذا المراحل الأولى من التعليم ونمو الطفل.

- كليات إعداد المعلمين: للمرحلة الأساسية الثانية والثالثة من (4 – 9) أساسي، وتحت إدارة وإشراف مباشر لوزارة التربية والتعليم.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

– كليات التربية الجامعية: لإعداد المعلمين للمرحلة الثانوية وكذا معلمي التعليم الفني والمهني، تحت إشراف الجامعات وبتنسيق عالي مع الوزارات المختصة، ووفقاً لأحدث الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وفقاً لمهارات القرن الواحد والعشرين.

ثانيا: سياسة قبول الطلاب

يمكن وضع آلية لقبول الطلاب المعلمين الجامعين وآلية خاصة للطلاب المعلمين للمرحل الأخرى بالمعاهد والكليات، ويمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في ذلك من خلال وضع اختبارات عامة ذات مستوي متنوع لتحديد مهارات الطلاب المرشحين للقبول بكلية التربية.

رفع معايير قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية، بحيث يتم جذب الطلبة من ذوي المهارات والقدرات العالية القادرة على العطاء والإبداع والابتكار في العملية التعليمية، لما لمهنة المعلم من أهمية بالغة في بناء المجتمع وتنميته وتطوره، كونها المهنة التي ترفد المجتمع بأنواع المخرجات وفي كافة المجالات.

ثالثا: برامج إعداد المعلم

يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في ذلك من خلال مراجعة المناهج وتطويرها باستمرار وضمان تحديثها للتناسب مع متطلبات سوق العمل، والمهارات المطلوبة لمعلم القرن الواحد والعشرين ولإفادة من مستحدثات التكنولوجيا، وإدماج الطلاب المعلمين بالمشاركة في برامج عملية مختلفة على أرض الواقع تساعدهم على اكتساب خبرات ميدانية حقيقية.

رابعاً: التدريب أثناء الإعداد والخدمة

تكثيف فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعّلم في الملكة العربية السعودية، وذلك لأن هناك عدد من المهارات لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطولة.

يتم إضافة مهارة التعليم الذاتي للجانب المهني من الإعداد، بوصفها إحدى المهارات التي لا بد للطالب المعلم من إتقانها وذلك لأهميتها للمعلم في هذا العصر المتميز بتغيراته المتلاحقة.

الإفادة من تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة، وتجديد رخصة العمل بناءً على برامج التدريب والتأهيل، وفي ضوء الاتجاهات الحديثة، بحيث يلزم المعلم اليمني بدخول برنامج تأهيل وتحديث كل أربع سنوات، يتم وفقاً لنتائجه تجديد رخصة العمل المهني للمعلم أو عدم التجديد لممارسة المهنة.

الإفادة من التجربة الماليزية في الأخذ بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وذلك بربط المدارس بشبكة من الإنترنت، ووضع خطة لإدخال الحاسوب والإنترنت إلى كل فصل دراسي في إطار مشروع المدرسة الذكية.

خامساً: استراتيجيات التدريس وتقنياته

تشجيع ودعم استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وتحويلها إلى قناعات ذاتية لدى المعلمين كجزء أساسي من ثقافة الجودة والإتقان، التأهيل الكافي والمستمر للمعلم على أحدث الاستراتيجيات، ومستجدات التكنولوجيا الحديثة، والإفادة من التجربة الماليزية في الأخذ بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومواكبة التكنولوجيا الحديثة، في التدريس وذلك بربط المدارس بشبكة من الإنترنت، ووضع خطة لإدخال الحاسوب والانترنت إلى كل فصل دراسي في إطار مشروع المدرسة النموذجية.

سادساً: استراتيجيات تقويم الطلبة المعلمين

التوجه نحو استخدام التقويم البديل، عن طريق الأداء العملي، بدلا عن التقويم التقليدي المعتمد على الامتحانات النمطية، القائمة على الأداء النظري.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

تنويع أساليب التقويم لتكون شاملة لكل جوانب النمو المعرفية والمهارية والوجدانية، ومستمرة ومرنة وتقيس جوانب حقيقية من جوانب النمو.

تفعيل نظام المتابعة والتقويم الإلكتروني المستمر للطلبة، وتأكيد ثقافة التقويم الذاتي في ضوء معايير واضحة.

كما تقترح الدراسة عدة توصيات منها:

1. ديمومة الإعداد المهني والعلمي للمعلم في ضوء التجربة الماليزية والاتجاهات العالمية المعاصرة.
2. تطبيق معايير الجودة الشاملة بكليات التربية.
3. الاهتمام بتقنيات التعليم الإلكتروني في إعداد المعلمين.
4. إعادة النظر في المناهج التربوية وفترة الإعداد بما يتناسب والاتجاهات المعاصرة.
5. فتح قنوات اتصال بين مؤسسات إعداد المعلمين ومراكز عملهم للتعرف على الحاجات والمشكلات واستثمارها في عملية الإعداد والمتابعة.
6. تطوير البحث العلمي وتشجيعه ليكون أساساً في مكونات برامج إعداد المعلمين.
7. العمل على ديناميكية برامج إعداد المعلم، بحث تتصف بالمرونة والقابلية للتحديث والتطوير المستمر، في ضوء حاجات المجتمع المتجددة، وتلبية التطورات المتسارعة في كافة جوانب الحياة.
8. الاهتمام ببرنامج التطبيق العملي الميداني وتكثيف وتطويل فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلم في اليمن، كون الكثير من المهارات اللازمة للمعلم لا تكتسب إلا بالممارسة العملية الميدانية المكثفة، ووفقاً للمعايير والاتجاهات الحديثة المطلوبة في هذا المجال.
9. تطوير سياسة القبول بحيث تراعي الأوضاع الحالية وفي نفس الوقت تؤسس لسياسة قبول تمكن من جذب الطلبة ذوي المهارات والقدرات العقلية المتميزة، حتى يكون فاعلين في إحداث النقلة النوعية في العملية التعليمية، ويمثلوا نماذج تستهوي الكثير من المتميزين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، برغم أن واقع المعلم اليمني اليوم الذي يعاني لما يزيد عن ست سنوات من توقف المرتبات، قد أدى إلى عزوف كثير من الطلبة عن الالتحاق بكليات التربية.

10. تعزيز مكانة المعلم والرفع من شأنه وتوفير كلما يحتاج وسرعة دفع مرتباته المتوقفة من سنوات وزيادتها بحيث تغطي حاجاته الأساسية وتقديم الحوافز المناسبة والجوائز التشجيعية للمعلمين المبرزين، واستقطاب ذوي الكفاءة العالية وأصحاب المؤهلات العليا لمهنة التعليم وتقديم التشجيع والمحفزات المناسبة لذلك، بحيث يكونوا معدين بالشكل المطلوب من الناحية البحثية ومن ناحية المهارات المتنوعة المطلوبة في المعلم.

11. تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة وتوظيفها في برامج إعداد المعلم.

12. تضمين التدريب الحديث للمعلم المهارات التي يحتاج إليها اصحاب العمل مثل الكفاءة في مهارات الاتصال والتواصل بين الأفراد والقدرة على العمل في جماعة، ومهارات حل المشكلات، والابتكار.

13. ضرورة إعداد معلمين بمستوى عالٍ من الكفاءة في المهارات الأساسية عن طريق تنويع أساليب ووسائل تنفيذ البرنامج وتكثيف البرامج العملية التطبيقية ذات العلاقة، وحتي يكونوا قادرين على إكساب الطلاب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات إذ لا يستطيع المعلم إرساء قواعد متينة في الأساسيات، ما لم يكن لديه أساس قوي في المادة التي يقوم بتدريسها.

14. ضرورة المراجعة والتقويم المستمر لبرامج إعداد المعلم لتطويرها حتى تواكب التطورات المتسارعة، وحاجات ومتطلبات المجتمع، وفقاً للمتغيرات.

15. التقويم المستمر لأداء أعضاء الهيئة التدريسية، ومتابعة نموهم المهني وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في كافة الجوانب.

16. التنسيق بين المؤسسات التعليمية والإعلامية ومراكز التأثير المجتمعية لزيادة الوعي بدور المعلم وتعزيز مكانته الكبيرة والكف عن السخرية منه أو الانتقاص من مكانته ودوره المحوري في بناء المجتمع وتنميته.

17. العمل على تغطية حاجة المعلم وتلبية متطلباته في العيش الكريم وتشجيعه ومنحه كافة الامتيازات والحوافز، حتى لا يشعر بالحاجة ولا ينشغل بعمل آخر عن مهنة التدريس.

18. إشراك المعلمين في ندوات وبرامج إعلامية، لإعطاء صورة مميزة للمعلم كمبدع ومصلح اجتماعي وعضو فاعل في المجتمع، يمثل مشعل تنويري لأبناء وطنه في كافة الجوانب وخصوصاً منها التعليمية والتربوية ودعم المبدعين منهم بنشر إبداعاتهم ومؤلفاتهم.

19. تنظيم مسابقات بحثية خاصة بالطالب المعلم باليمن، حتى تكون حافزاً له لتطوير مهاراته البحثية وقدراته العملية لحل المشكلات والظواهر السلوكية والتربوية في العملية التعليمية.

20. تنظيم ورش عمل وندوات تبادل الخبرات والتجارب العملية والميدانية بين المعلمين القدامى من ذوي الكفاءة العالية والخبرات الثرية مع الطلبة المعلمين، لتقل الخبرات والتجارب الناجحة لهم.

21. تشجيع الطلبة المعلمين على حضور الدورات والندوات والمؤتمرات وحلقات المناقشة العلمية والتربوية للوقوف على مستجدات في المجالات الأكاديمية والمهنية والتكنولوجية واكتساب الجديد من المعارف والمهارات المطلوبة.

22. بناء نظام لتبادل الطلاب المعلمين بين اليمن وماليزيا (نظام طالب زائر) للحصول على خبرات وتجارب تربوية ناجحة.

23. خلق توجه عام رسمي وشعبي نحو دعم التعليم وتشجيعه، وتعزيز مكانة المعلم والرفع من شأنه.

المصادر المراجع:

1-أبو دقة، سناء إبراهيم وعرفه، لبيب (٢٠٠٧): الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية:
http://www.tep.ps/pdfs/Sana+Labib.doc

2-أبو لبن، إيناس موسى، (2014). التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول.

3-أحمد، دينا علي(٢٠٠٧): الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

4-أحمد، علاء عبد الرحيم،(2008). تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.

5-أنديش، حميدة التهامي،(2019) دراسة مقارنة لنظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي. مجلة كلية الآداب – العدد13 ، يونيو.2019.

6-البازعي، حصة حمود، (2018). تطوير سياسة قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورا وفنلندا. كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

7-بخش، هالة طه، (2010). تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنياً. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.428 – 447.

8-التهامي، محمد، (2008). دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الافادة منها في مصر. مجلة كلية التربية ببور سعيد، مصر.3. 12- 54.

9- جامعة المدينة العالمية بماليزيا، (2020) شروط الالتحاق ببرامج البكالوريوس. متاح بتاريخ 3-3-2020 على الرابط التالي:

https://fedu.mediu.edu.my/%d8%0a7%d9%84%d8%aa%d8%b8%b3%d8%ac%d9%8a%d9%82020

10-الحديدي، عماد أمين (2011): فلسفة التعليم الأساسي، جامعة الأقصى، كلية التربية، المساقات الدراسية.

11-حسين محمد شحات حسين: تطوير إعداد معلم التعليم الابتدائي في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، 2004 .

12-الذيباني، منى سليمان،(2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة في المملكة العربية السعودية. جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

13-زغير، أرهام نصار، (2020). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية (دراسة نوعية). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج(28)، ع(3) ص ص: 708-724.

14-الزكي، أحمد،(2010) التعليم في اليزيا: خيارات واسعة للطلاب في المرحلة الثانوية. مجلة المعرفة، ع (180). مسترجع من:

http://www.amarefh.net/show contentsub.php?CUV=367&Model=M&SubMdel=

15-سالم، (2011). إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة. ع(132)، القاء السنوي الثالث عشر لـ(جيستن).

16-السبع، سعاد وآخرون، (2010). تقويم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان الجودة التعليم الجامعي، ع4،مج3، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن،2010، ص ص96 – 130.

17-الشهري، فوزية بنت سلطان، (2020). بناء تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. المجلة العربية للنشر العلمي(AJSP)، ع(26)،2020م.

18-الصانع، محمد (2004): نظم إعداد معلم المرحلة الابتدائية في البلدان العربية " دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية " الملتقى العربي للتربية والتعليم بيروت (27-30 ذو الحجة 1424هـ 18-21فبراير 2004)

19-عزوز، سلوى، (2018). برامج إعداد المعلمين بين التطوير والتقويم. مجلة دراسات في الإنسان والمجتمع – جامعة جبيل، العدد الأول – ديسمبر 2018.

20-العزي، علي محمد،(2012). واقع مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في اليمن "دراسة تحليلية". مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة الحديدة، العدد(76)، ص ص 770 – 794.

21-العلواني، سالم محمد، (2010). التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول تصور مقترح.

22-عيدروس، أسماء علي، (2009) التنمية المهنية لمعلم التعليم الأساسي بسلطنة عمان دراسة تقويمية.

23-نور الإيمان ، بن أم السعد،(2020). دور معايير الجودة في تميز أداء مؤسسات التعليم العالي – دراسة مقارنة بين جامعة قاصدي مرباح ورقلة وجامعة مالايا ماليزيا. أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح- كلية الاقتصاد – ورقلة، الجزائر.

24-المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، (2017). تقرير عن واقع إعداد المعلمين في العالم العربي. اليونسكو.
http://rcqe.org/reports/prepare-teachers.pdf

25-مكتب التربية العربي لدول الخليج (2011) التكوين المهني للمعلم الرياض 1432هـ-2011م.

26-مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا،(2020).حول حزمة تدريب إعداد المعلم. عمان: الأردن.
http://www.unicef.org/mena/media/9606/file/UNICEF MEN Arabic TOTAL.pdf%20.pdf.

27- موقع التعليم الفنلندي: استرجاع بتاريخ، 7/15/2022
https://www.educationfinland.fi

28- النبي، أحمد، (2017). التعليم والتنافسية في ماليزيا وإمكانية الإفادة منها في مصر. العلوم التربوية، 1،1: 121 – 219.

29- نصر، ندى وآخرون (2002م): إعداد المعلمين في البلدان العربية ضمن منشورات أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية الذي عقد في بيروت في 9 – 10 تشرين الثاني 2001م. الطبعة الأولى. بيروت – لبنان.

30-الهزاع، سليم هزاع، (2018). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة الصين الشعبية. مجلة التربية: جامعة الأزهر-كلية التربية، ع،179ج1، 289 -264.

31-الهسي، جمال حمدان،(2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير، غزة، جامعة الأزهر – غزة.

32-هويمل، ابتسام ناصر & العنادي، عبير مبارك،(2015). تطوير نظام إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. المجلة الدولية المتخصصة، المجلد(4)، ع(2)- شباط،2015.

33-والد، حسن، (2020). خبرات ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً "خبرات ناجحة". المجلة العربية للنشر العلمي، 16: 40 -61.

34-الوهابي، أميرة وآخرون، (2020). تطوير إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الامريكية وسنغافورا وماليزيا. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ع(44)، ج(4)،2020.

35-اليونسكو، (2014). التعلُّم والتعليم: تحقيق الجودة للجميع. مسترجع من:
Https://ar.unesco.org/gem

36-اليونسكو،(2020). التدريس الشامل: إعداد جميع المعلمين لتدريس جميع الطلاب. مسترجع من:
https://ar.unesco.org/gem-Report/2020teachers

المراجع الإنجليزية:

-Goh, & Blake, (2012). Teacher Preparation in Malaysia: Needed changes. Teaching in Higher Education, 20(5),p.469-480.

-Katitia, David Melita Ole. (2015)> Teacher Education Preparation program for the 21st. century which way forward for Kenya? Journal of Education and Practice. Vo16,No.24,2015

-Idris,N., Loh. S. C,Norjoharuddeen.M.N,Ahamed.Z.A,Rahimi. M.S,:The professional Preparation of Malaysian Teachers in the implementation of teaching and learning of mathematics and science in English,2006,Moment Eurasia J. Math. SCI.&Tech.Ed. 2006,vol 3, No(2),pp 101-110.

-Islam,A., et al (2019).:ICT IN Higher Education: An Exploration of practice in M alaysian Univercities, IEE ACCESS Journal,7,16891-16908.

- Journal of Islamic and Arabic Education 2011- www. pkukmweb. Ukm my /jiae/ pdf/29. pdf.7-12-2011.

-Libman,Z.(2012).Licensing Procedures Teacher Effectiveness and Reasonable Expection> Spring Science, Business Media. 58,P.151-171.

-Russell, Ranee,(2009). A program evaluation of Cardinal Stritch University undergraduate teacher education program. PhD. Dissertation, Cardinal Stritch University.

http://esraa-2009.ahlamountada.com/t3598-topic

-Wang et al., 2003, P.53 – 55: 55 نظام الدراسة ومدتها في ماليزيا :

-Wang et al., 2003. Preparing Teachers Around the world: A, Educational Testing Service Policy Information Report, USA, 1- 44.

-Pauline Swee Choo Goh & Damian Blake (2015) Teacher preparation Malaysia: needed changes , Teaching in Higher Education,20:5,469-480.DOI10. 1080/13562517. 2015. To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/1356251.2015.1020780

-Journal of Islamic and Arabic Education 2011 – UKM.my/jiae/pdf/29.Pdf.7 – 12-2011. www.pkukmweb.

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد الثالث عشر-جمادي الأولى1444هـ-ديسمبر2022م
ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة صعدة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

د. عبد الملك محمد يحيى شاكر (*)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة بلغ عدد فقراتها (35) فقرة توزعت على خمسه محاور، وخضعت الاستبانة للتحقق من صدقها وثباتها، وطبقت على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (150)معلمًا ومعلمة، وكان من أبرز نتائج الدراسة: بلغت أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية على مستوى الأداة ككل بدرجة كبيرة جدًّا، وبوزن نسبي بلغ(88.6%)، بينما كانت ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة صعدة على مستوى الأداة ككل بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي بلغ(55.12%)، وتبين وجود فجوة بين درجة أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية وبين درجة ممارستهم لها بالواقع بلغ نسبتها(33.4%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) حول ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بحسب متغير الجنس(ذكر، أنثى)، بينما تبين وجود فروق بحسب متغير المؤهل العلمي؛ وكانت لصالح المعلمين من حملة الماجستير، يليهم حملة البكالوريوس، ووجود فروق بحسب متغير سنوات الخبرة؛ ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية 10 سنوات فأكثر.

(*)أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بقسم العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة صعدة.
d.shaker2020@gmail.com

ـ **الكلمات المفتاحية:** الإدارة الصفية– المعلمين – مدارس التعليم الأساسي– محافظة صعدة.

The Reality of Teachers' Practice of Classroom Management in Primary Education Schools in Sa'dah Governorate from the Teachers' Point of View

Abstract:

The study aimed at identifying the reality of teachers' practice of classroom management in primary education schools in Sa'dah governorate from the teachers' point of view themselves. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical approach was adopted, a questionnaire consisting of (35) items distributed along five domains was designed, and its validity and reliability was verified. The questionnaire was then applied to a simple random sample consisting of (150) male and female teachers. The most prominent results of the study include: The importance of teachers' application of classroom management at the overall instrument level was of substantial degree with a relative weight of (88.6%). While teachers' practice of classroom management in primary education schools in Sa'dah governorate at the overall instrument level was average with a relative weight of (55.2%). Further, it has been manifested that here is a gap between the degree of the importance of teachers' application of classroom management and the degree of their practice of it in reality with a rate of (33.4%). The results also showed that there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) about teachers' practice of classroom management according to the gender variable (male - female). Whereas it was discovered that there were differences according to the educational qualification variable, in favor of teachers who hold a master's degree, followed by those who hold a bachelor's degree. Also, there are differences according to the years of experience variable in favor of teachers with 10 years or more of teaching experience.

Keywords: Classroom management – Teachers - Primary education schools – Sa'dah governorate..

أولاً: الإطار العام للدراسة: يتناول هذا الجزء مقدمة الدراسة، مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، أهدافها، أهميتها، حدودها، ومصطلحات الدراسة، وذلك كالآتي:

مقدمة الدراسة: تحظى الإدارة الصفية باهتمام بالغ، إذ يعدها التربويون من أكثر المهارات التي يجب أن يتقنها المعلمون، والتي تتطلب مزيدًا من الجهد والعناية، وهي من القضايا التي تواجه المعلمين سواء أكانوا جددا أم من ذوي الخبرات، وذلك لأن نجاح الإدارة الصفية في تحقيق أهدافها يتوقف

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

بشكل كبير على المعلم ومدى امتلاكه للكفايات العلمية والإدارية والمهنية والأكاديمية؛ فالمعلم يعد من العناصر الهامة والفاعلة في نجاح عمليتي التعليم والتعلم الصفي، كما لا يمكن تصور أية عملية تعليمية ناجحة بدون المعلم؛ نظرًا لأدواره المتنوعة (المعرفية، التقييمية، الإدارية، العلاجية، التطويرية)، كما أن المعلم هو الذي يتولى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال كفايته ومهارته التدريسية. (الصمادي وآخرون، 2009، ص45) لذا يتوجب على المعلم أن يكون قادرًا على إدارة وتنظيم الصف بطريقة فاعلة، من خلال الإحاطة بالمهام والأدوار الخاصة بممارسة الإدارة الصفية، وحفظ النظام وتأسيس بيئة صفية آمنة، وملاحظة الطلبة ومتابعتهم وتقييم مستوى تحصيلهم العلمي باستمرار.

ونظراً لما للإدارة الصفية من دور فعال في نجاح عمليتي التعليم والتعلم؛ فقد ركز الكثير من التربويون والباحثون على إجراء الدراسات العلمية في هذا المجال؛ فالإدارة الصفية تركز على كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من ممارسات لفظية أو غير لفظية مباشرة أو غير مباشرة، بحيث تحقق بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية، وإحداث تغيير مرغوب في سلوك الطلبة، عن طريق إكسابهم معارف ومهارات جديدة، وصقل شخصياتهم ومواهبهم. (المواضية، 2006، ص4).

ونظراً لما أحدثته التطورات التكنولوجية وما زالت تحدث في تشكيل الإدارة الصفية وأنماطها، بهدف ملائمة تكنولوجيا العصر، إذ لم تعد طرق التعليم التقليدية وحدها كافيه لنقل أفكار العصر وتقنياته إلى أذهان الطلبة، بل لابد من ابتكار وتطبيق طرق معاصرة للوصول إلى طلبة متميزين أكاديميًّا وثقافيًّا ومهنيًّا (Adair, &Talbot,2004) فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية والتعليمية أن تركز على عملية تأهيل المعلمين وتزويدهم بالكفايات اللازمة في شتى المجالات (المهنية، المعرفية، العقلية، الاتصالية، الجسمية، الانفعالية، الأخلاقية، المزاجية، الاجتماعية) بحيث تمكنهم من أداء مهامهم وأدوارهم بفاعلية، ومواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه الإدارة الصفية والتي لا تتوقف عند حد معين، فهي مستمرة ومتجددة.(Bassar, 2014,p:34)

وهدفت الاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية إلى تحسين وتحديث مدخلات وبرامج إعداد المعلمين وجعلها أكثر ملاءمة لمتطلبات تطوير العملية التعليمية، وكذا رفع كفاءة ومستوى المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي، وبتحليل أنواع المدارس وأحجامها والمتطلبات في المناهج

الدراسية اقترح تقرير" نحو الربط بين العرض والطلب في إعداد المعلمين في اليمن" أربعة نماذج للمعلمين للعمل في المدارس هم: معلمو الصفوف من (1- 3)، ومعلمو المجال للصفوف المتوسطة من(4-9) في المدارس الأساسية والثانوية، ومعلمو المواد الدراسية في المرحلتين الأساسية والثانوية، وأخيراً معلمو المواد الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي(مركز البحوث والتطوير التربوي، 2015). إلا أن تلك الاستراتيجية لم تؤتِ ثمارها حتى اليوم وينتابها القصور لعدم وجود إليه لتفعيلها بالواقع، ونظرًا لغياب الدراسات السابقة المحلية في هذا الموضوع (في حدود علم الباحث) قام الباحث بإجراء هذه الدراسة إسهامًا في التعريف بأهمية ممارسة الإدارة الصفية في المدارس، من خلال التعرف على واقع ممارسة الإدارة الصفية)ما هو كائن)، والتعرف على أهمية تطبيقها(ما ينبغي أن يكون)، وتقديم عدد من المقترحات والتوصيات التي قد تسهم في تفعيل تطبيق الإدارة الصفية بالمدارس مستقبلاً.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ضوء ما سبق، ونظرًا لما تعاني منه أغلب المدارس الحكومية بالجمهورية اليمنية من تفشي مظاهر الفوضى والتسيب الإداري والتدريسي، كما برزت في الفترة الأخيرة ظاهرة زج العمل السياسي بالعمل التعليمي وما نتج عنه من مشكلات أثرت على سلوكيات كل من المعلم والطالب بالمدارس وداخل الصفوف الدراسية، كما أن غياب التنمية المهنية للمعلمين لفترات كبيرة، وعدم تدريبهم قد يسهم في تفاقم المشكلة وحدتها، ونظرًا لاختلاف أساليب وأنماط الإدارة الصفية التي يتبعها المعلمين أثناء التدريس، ومن هنا وجد الباحث مسوغًا لإجراء هذه الدراسة، وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1.ما درجة أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

2.ما درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بواقع مدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

3.ما حجم الفجوة بين أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية ودرجة ممارستهم لها بواقع مدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة؟

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

4.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بواقع مدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بمدارس التعليم الأساسي؛ من خلال التعرف على حجم الفجوة بين درجة أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي(**ما ينبغي أن يكون**) وبين درجة ممارستهم لها بواقع مدارس التعليم الأساسي(**ما هو كائن**). وكذا التعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي تعزى لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من كونها تدرس واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم، ومن ثمَّ فإن هذه الدراسة قد تسهم في زيادة وعي المعلمين بمفهوم ومهارات ممارسة الإدارة الصفية وتحصينهم بالمعرفة الحقيقية التي قد تجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع المتغيرات والمستجدات التي تحول دون تطوير ممارساتهم في هذا المجال بكل قوة واقتدار، كما قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة في التعرف على حجم الفجوة بين درجة أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية ودرجة ممارستهم لها بالواقع، وبالتالي العمل على الحد من تلك الفجوة والعمل على تطوير مهارات وكفايات المعلمين من أجل تطبيق الإدارة الصفية بالواقع بنجاح.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية (**ما ينبغي أن يكون**)، ودرجة ممارستهم لها بواقع مدارس التعليم الأساسي(**ما هو كائن**).

- **الحد البشري:** عينة عشوائية بسيطة من المعلمين والمعلمات بلغ حجمها(150) معلمًا ومعلمة.

- **الحد المكاني:** مدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة بالجمهورية اليمنية.

- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام 2020-2021.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الصفية: تعرف بأنها" مجموعة من الممارسات المنهجية واللامنهجية التي يؤديها المعلم داخل الغرفة الصفية". (عابدين، 2001، ص54).

الإدارة الصفية: "هي العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل الغرفة الصفية، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين، تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطور إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى"(بوجمعة، 2015، ص51)

وتعرف الإدارة الصفية إجرائيًّا بأنها: مجموع النشاطات والسلوكيات التي يقوم بها معلم المرحلة الأساسية من تنظيم للصف الدراسي وإدارته وتعزيز الانضباط الصفي من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من عمليتي التعليم والتعلم.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء إلقاء الضوء على أبرز ما تضمنه الأدب التربوي والإداري عن موضوع الإدارة الصفية، وكذا عرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: أساسيات في الإدارة الصفية

يعد المعلم عنصر مهم في تنفيذ أي برنامج تعليمي، فهو الذي يتولى تحقيق الأهداف من خلال كفايته وجهوده التي يقوم بها في تدريس الأجيال ومساعدتهم على النمو بمختلف الجوانب، وبالتالي على المعلم أن يحيط بكل أساسيات الإدارة الصفية بشكل تمكنه من قيادة وتوجيه نشاطات الطلبة نحو تحقيق أهدافهم، ويمكن عرض أبرز أساسيات الإدارة الصفية وفق المحاور التالية:

أ) ماهية الإدارة الصفية:

تعد الإدارة الصفية علمًا وفنًّا؛ فتعتبر علمًا كونها تعتمد على بحوث وقوانين وإجراءات منظمة وهادفة، وتعتبر فنًّا كونها تعتمد على مهارات وأسلوب المعلم في التعامل مع الطلبة، وعلى الأنماط السلوكية التي يستخدمها لتوفير مناخ تعليمي مناسب. (عريبات، 2007، ص 12) ومن وجهة نظر الفلسفة

التسلطية: تعرف بأنها مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه، ويلاحظ في التعريف التركيز على المعلم. وينظر إلى الإدارة على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط، ومن وجهة نظر الاتجاه الفوضوي: تعرف بأنها مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية تفاعل الطلبة في غرفة الصف، وإعطائهم الحرية في ممارسة الأنشطة، وعدم متابعتهم.(الحمداني، 2009).

وفي السياق ذاته، يرى علي (2006، ص77) أن الإدارة الصفية عبارة عن عمليات تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل الغرفة الصفية من خلال الإجراءات التي يقوم بها المعلم، كتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح في إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين تتفق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى. ويرى مارتن وساس (p:121 ,2010، Martin & Sass) أن الإدارة الصفية "مظلة تشمل التفاعلات التعلمية، والتعلم، وسلوكيات الطلبة". وأشار ولكر (Walker ،2009,p:122) إلى أن أفضل المعلمين ببساطة، لا يقومون بتعليم المحتوى، بل يعلمون الطلبة في الحقيقة".

ب) **أهداف الإدارة الصفية:**

تتمثل أهدف الإدارة الصفية والمشار إليها في شاكر(2020، ص23) في الآتي:

- إدارة البيئة المادية داخل غرفة الصف.
- إدارة الاتصال الصفي داخل غرفة الصف.
- إدارة ومعالجة المشكلات التي تتم داخل غرفة الصف.
- تعزيز دافعية الطلبة وحفزهم نحو عمليتي التعليم والتعلم .
- إدارة المناخ النفسي والعلاقات الإنسانية داخل غرفة الصف.
- إدارة سلوك الطلبة وجميع المواقف التعليمية داخل غرفة الصف.

ج) **أسس الإدارة الصفية:**

تتطلب الإدارة الصفية الناجحة الإحاطة بعدد من الأسس المتعلقة بالجانب الفلسفي وخصائص المعلم والمتعلم، أشار إليها مغربة والطيب(2010، ص49) في:

– الأسس الفلسفية: تتطلب إدارة الصف تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها، وتحديد الكفايات المراد توفيرها وتطويرها عند كل متعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم.

– الأسس الاجتماعية والنفسية: وتتمثل في العادات والقيم المجتمعة المرغوب فيها، والتي تساعد الطلبة على التكيف الاجتماعي، والطالب بحاجة ماسة إلى تعلم تلك الأسس لتعزيز انتماءه ومشاركته في المجتمع.

– أسس التفاعل الجماعي: وتتمثل في ممارسة المعلم للمهام التي تشمل العملية التعليمية، معتمدًا على مبادئ العمل التعاوني بينه وبين المتعلمين، بما يضمن تفاعلاً صفيًّا ناجحًا وفعالاً.

د) مبادئ الإدارة الصفية:

أشار إليها الحريري(2010، ص 33) في النقاط الآتية:

– التعامل مع الطلبة وفق معايير واضحة وثابتة؛ وذلك باتفاق الطلبة والمعلم على مجموعة من القواعد السلوكية للنظام داخل الصف، بما يضمن تحقيق النظام داخل الصف.

– استخدام المعلم الحد الأدنى من سلطته في معالجة المشكلات الصفية؛ وذلك من خلال امتلاك المعلم مهارات الحدس، للحد من المشكلات قبل حدوثها.

– على المعلم الفعَّال توخي الحذر في مراقبة التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينه وبين طلبته أو بين الطلبة أنفسهم، والعمل على معالجتها أو الحد منها.

هـ) أنواع الإدارة الصفية:

يتحدد الجو الصفي بالممارسات التي يمارسها المعلم في إدارته للأنشطة الصفية، وتنظيمه لبيئة الصف المادية والنفسية، ومن أنواع الإدارة الصفية، ما يلي:

1- الإدارة الديموقراطية (التشاركية):

يتصف الجو الصفي في هذا النمط من الإدارة بالتسامح والطمأنينة واحترام آراء الطلبة وحرية التعبير،، وخلال ممارسة هذا النوع يظهر المعلم تقديراته الإيجابية من الطلبة، ويستخدم رسائل مشجعة لكسب تعاونهم، كما يعمل على مساعدة الطلبة على استغلال المعرفة والخبرة بالطريقة التي تناسب

أسلوب تعلمهم، وكذا توفر تكافؤ الفرص التعليمية، فكل طالب يتعلم بما يتناسب مع قدراته، ويراعي الموضوعية في معالجة المشكلات. (المغربي، 2007، ص50).

2. الإدارة التسلطية (الدكتاتورية):

وهذا النوع من الإدارة يتسم بمركزية القرار، واستخدام أساليب العنف والاستبداد بالرأي والتقيد الفوري لأوامر المعلم، كما أن المعلم لا يسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم، ولا يسمح لهم بمناقشة الخبرات التي تقدم لهم، ويتصف الجو الصفي في هذا النمط من الإدارة بالتسلط والخوف من المعلم وتطبيق للقانون خوفًا من العقاب، وفي الصف التسلطي يظهر المعلم عدم ثقته بقدرات الطلبة، ويبدي توقعاته السلبية منهم، وتمتاز سلوكيات الطلبة بالعدوانية، وتزداد فيه الممارسات الآلية وتقل فيه الممارسات والخبرات الإنسانية، ويؤثر هذا النمط في سلوكيات وقدرات واتجاهات الطلبة بشكل مباشر، ويحد من المبادرة التي تؤدي إلى الإتقان والإبداع.(المغربي، 2007، ص55).

3. الإدارة الفوضوية (التسيبية):

وهذا النوع من الإدارة يمارس المعلم دون تخطيط مسبق، ولا يتمتع بمهارات التدريس، فالطلبة هم الذين يقومون بإدارة الصف دون توجيه من المعلم، وتغيب فيه القوانين والتعليمات الصفية، وبالتالي تصبح البيئة الصفية فوضى، وتفقد العملية التعليمة قيمتها وأهدافها، وهذا النوع يؤثر سلباً على سلوكيات وقدرات الطلبة، من خلال: هدر الوقت في الأحاديث الجانبية والفوضى، ضعف قدرات الطلبة على تحمل المسؤولية، اللامبالاة وضعف التفاعل مع المواقف التعليمية، تركيز الطلبة على حفظ المادة الدراسية دون فهم، وإهمال للواجبات المنزلية(العمايرة، 2007، ص30).

المبحث الثاني: دراسات سابقة ذات صلة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية العربية منها والأجنبية، وتم ترتيبها زمنيًّا من الأحدث إلى الأقدم، كما يلي:

- دراسة العبد الله(2019)هدفت الكشف عن درجة استخدام التقنيات التعليمية وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ وطبقت استبانة تضم (54) فقرة، على عينة عشوائية بسيطة من (243) مديرًا ومديرة، وكان من نتائج الدراسة: أن درجة فاعلية إدارة الصف لدى معلمي المرحلة الأساسية جاءت مرتفعة،

وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات المديرين تُعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإدارة.

- **دراسة السبيعي(2018)** هدفت التعرف على أنماط الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو مراكز السراج المنير في وزارة الأوقاف الكويتية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة تضم(80)فقرة، على عينة عشوائية بلغ حجمها (374) معلمًا ومعلمة، وكان من نتائج الدراسة: جاءت درجة ممارسة الأنماط الإدارية الصفية لدى معلمي السراج؛ كالتالي: جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، يليه النمط التسلطي بدرجة متوسطة، وأخيرًا النمط الترسلي بدرجة منخفضة، وتبين وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لأثر الجنس على النمط التسلطي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق على النمط الديمقراطي والترسلي.

- **دراسة إيقبيرج وماكنوي (Egeberg &McKinney ،2018)** هدفت الكشف عن تصورات الطلبة للمعلمين الذين ينشئون ويخلقون بيئات تعلم آمنة وداعمة، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية من (360) طالباً من طلبة المدارس الثانوية في أستراليا، واستخدمت كذلك نقاشات المجموعات المركزة البعدية، والمقابلات، وكان من نتائج الدراسة: أن الطلبة أبدوا تقارير متسقة في أن المدير الصفي الفعَّال يلبي حاجات الطلبة، من خلال تطوير علاقات الرعاية والتحكم في البيئة الصفية مع تطوير مسؤولية الطلبة، وإشراك الطلاب في تعلمهم.

- **دراسة تاس (Tas ،2017)**هدفت الكشف عن مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في الصفوف التقليدية والصفوف المدعومة بالتقنية في تركيا، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية بلغت (79)معلمًا ومعلمة، وكان من نتائج الدراسة: أن الغرف الصفية المدعومة بالتقنية أكثر جمالية من الصفوف التقليدية، وأن استخدام التقنية في الغرفة الصفية يساعد المعلم على إدارة الوقت، ويقلل من السلوكيات غير المرغوبة داخل الغرفة الصفية.

- **دراسة علجية (2017)**هدفت التعرف على دور الإدارة الصفية في التحصيل الدراسي لدى الطلبة من وجهة نظر معلميهم، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة مكونة من(56)فقرة على عينة عشوائية مكونة من (71) معلمًا، وكان من نتائج الدراسة: أن للتخطيط

الجيد للدروس، والقيادة التربوية الفاعلة، والتقويم التربوي المناسب دورًا مهمًا في زيادة مستوى التحصيل لدى الطلبة.

- **دراسة الكيلاني(2016)** هدفت التعرف على أساليب الإدارة الصفية الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة عمَّان، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة مكونة من(31) فقرة على عينة عشوائية بلغت (150) معلمًا ومعلمة، وكان من نتائج الدراسة: أن أكثر أساليب الإدارة الصفية شيوعًا لدى معلمي التربية الإسلامية هو الأسلوب الفوضوي، يليه الأسلوب الديمقراطي، وأخيرًا جاء الأسلوب الأوتوقراطي، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًّا حول الأسلوب الفوضوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًّا حول أساليب الإدارة الصفية الشائعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

- **دراسة محمود(2015)**هدفت التعرف على واقع الإدارة الصفية في مدارس المرحلة الابتدائية في السودان، وعلى المشكلات التي تعيق أداء المعلم في إدارة الصف، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت(144) معلمًا ومعلمةً، وكان من نتائج الدراسة: أن واقع إدارة الصف تعمل على تعديل السلوك غير المناسب، وتوجيه نشاط التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التربوية للدروس.

- **دراسة شيلال(Chellal, 2013)** هدفت التعرف على العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية والمشكلات التي تواجه المعلمين في المدارس الدولية في بانكوك، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية بلغ حجمها (178)معلمًا، وكان من نتائج الدراسة: جاءت أنماط الإدارة الصفية بالترتيب الآتي: التسلطي، يليه التساهلي، ثم المتسامح، وأن أكثر المشكلات التي يواجهها المعلمون هي المشكلات الأكاديمية، يليها المشكلات البدنية، ثم المشكلات الاجتماعية.

- **دراسة سليمون وآخرون(2014)** هدفت التعرف على واقع ممارسة الطلبة المعلمين لإدارة البيئة الصفية من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة مكونة من (66) فقرة على عينة قوامها(104)معلمين ومعلمات، وكان من نتائج الدراسة: أن ممارسة الطلبة المعلمين لإدارة البيئة الصفية جاءت بدرجة جيدة، وتبين وجود فروق دالة إحصائيًّا

حول واقع ممارسة إدارة البيئة الصفية تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق تبعًا لمتغير نوع الشهادة.

- **دراسة الرواحي وأمبو سعيدي(2013)** هدفت التعرف على أنماط الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين في تخصصي التربية الرياضية والعلوم وعلاقتها بعض السمات الشخصية وأنماط الإدارة الصفية، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة تضم (38) فقرة على عينة عشوائية مكونة من (21)طالبًا، وكان من نتائج الدراسة: أن أنماط الإدارة الصفية جاءت كالآتي: النمط الديمقراطي، ثم النمط التسلطي، ثم النمط الفوضوي، وتبين وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين السمات الشخصية وأنماط الإدارة الصفية.

- **دراسة الزايدي(2012)**هدفت التعرف على درجة ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (62) مديرًا و(60) مرشدًا و(195) معلمًا، وكان من نتائج الدراسة: أن مهارة تهيئة البيئة الصفية جاءت بأقل معدل، وكان من أبرز السلوكيات الممارسة تهيئة قاعة الصف من حيث الإضاءة والتهوية.

- **دراسة عبدالرحيم (2011)**هدفت التعرف على واقع كفايات الإدارة الصفية لدى عينة من معلمي الحلقة الثالثة مرحلة الأساس بالخرطوم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة والمقابلات الشخصية على عينة عشوائية بلغ حجمها (81)معلمًا ومعلمة، وكان من نتائج الدراسة: تتوافر رغبة واضحة لدى معلمي الأساس في القيام بالأعمال الإدارية، وجاءت درجة معرفة معلمي الأساس بأسس إدارة الصف بدرجة ضعيفة، كما جاء واقع كفايات الإدارة الصفية في مرحلة الأساس بدرجة ضعيفة، وتبين وجود علاقة موجبة طردية بين كفايات الإدارة الصفية والعملية التعليمية.

-**دراسة إردوغان وآخرون(Erdogan, et al, 2010)** هدفت التعرف على مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلمي تقنية المعلومات، والكشف عن أسباب هذه المشكلات والحلول الممكنة لها من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية من(14)مدير مدرسة، و(14) معلمًا، (17) ولي أمر، وكان من نتائج الدراسة: أن من أهم مشكلات الإدارة الصفية: عدم وجود الحافز، عدم وجود البنية التحتية المناسبة،

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

البيئة الصفية غير فعالة، وكان من أسباب هذه المشكلات: المناهج الدراسية،كثافة الفصول الدراسية، عدم وجود الأجهزة الكافية.

- **دراسة الصمادي وآخرون(2009)**هدفت الكشف عن واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، واستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية قوامها (180)معلمًا ومعلمة، وكان من نتائج الدراسة: أن متوسط إجابات المعلمين على فقرات الأداة كان مرتفعًا، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النظام وإدارة الصف ولصالح الإناث، ووجود فروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة الماجستير، وكذا وجود فروق تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة من3 إلى 10 سنوات.

- **دراسة باتريك وإدرين(Patrick, Edirin, 2008)** هدفت التعرف إلى مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية، وأسباب هذه المشكلات، استخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية من (600)معلمٍ ومعلمة، وكان من نتائج الدراسة: أن أهم مشكلات إدارة الصف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية: صراخ التلاميذ، والنوم أثناء الدرس، وكثرة الكلام الجانبي مع الزملاء، وعدم المشاركة في المناقشات العلمية خلال الدروس، وكان من أسباب هذه المشكلات: ارتفاع كثافة الطلبة داخل الفصول الدراسية، وإهمال الأمهات العوامل الصحية للأطفال، وعدم مناسبة البيئة الصفية.

-التعليق على الدراسات السابقة: من مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الإدارة الصفية تبين أن هناك اهتمامًا واضحًا بدراسة واقع الإدارة الصفية من عدة جوانب، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات كثيرًا في إعداد الإطار الفكري، وبناء أداة الدراسة وطرق معالجة البيانات وغيرها من الجوانب. والدراسة الحالي تتفق مع بعض الدراسات السابقة في دراسة واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بالمدارس، مثل: دراسة سليمون وآخرون(2014)؛ والزايدي(2012)، ومحمود(2015)، والصمادي وآخرون(2009)، بينما تختلف مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت الإدارة الصفية من زوايا مختلفة، فمثلاً: ركزت دراسة السبيعي(2018)، ودراسة الرواحي وأمبو سعيدي(2013) على التعرف على أنماط الإدارة الصفية، وسعت دراسة علجية(2017)إلى

التعرف على دور الإدارة الصفية في التحصيل الدراسي لدى الطلبة، بينما تناولت دراسة الكيلاني(2016)أساليب الإدارة الصفية لدى المعلمين، أما دراسة عبدالرحيم(2011)فتناولت كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين، وركزت دراسات كلٍّ من: (Patrick, Edirin, 2008)، و (Erdogan, etal, 2010)، و (Tas ،2017) على التعرف على مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه المعلمين، أما دراسة العبد الله(2019)فقد تناولت العلاقة بين تقنيات التعليم وفاعلية الإدارة الصفية، واهتمت دراسة (Chellal, 2013)بدراسة العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية والمشكلات التي تواجه المعلمين.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية من خلال: التعرف على درجة أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية(ما ينبغي أن يكون) وبين درجة ممارستهم لها بواقع مدارس التعليم الأساسي(ما هو كائن).

- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي المباشرين عملهم بالتدريس في محافظة صعدة للعام 2021/ 2020.

- **عينة الدراسة:** اختيرت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بالطريقة العشوائية البسيطة أسلوب القرعة، من مختلف المدارس في محافظة صعدة، إذ بلغ حجم العينة (150)معلمًا ومعلمة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول(1) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الخصائص الشخصية.

المتغير	الوصف	التكرار	النسب المئوية
الجنس	ذكور	90	%60
	إناث	60	%40
المؤهل	ثانوية	40	%27
	بكالوريوس	98	%65
	ماجستير فأعلى	12	%8
سنوات الخبرة	أقل من5 سنوات	15	%10
	من 5 سنوات إلى 9 سنوات	79	%53
	من 10سنوات فأكثر	56	%37
المجموع		150	%100

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

يتضح من الجدول(1) أن عدد أفراد العينة فئة الذكور(90) بنسبة60%، وعدد الإناث (60) بنسبة40%، كما أن عدد المعلمين والمعلمات الحاصلين على مؤهل بكالوريوس (98) معلمًا ومعلمة، بنسبة 65%، ونسبة الحاصلين على مؤهل ثانوية 27%، أما نسبة الحاصلين على مؤهل ماجستير فأعلى كانت بنسبة8% فقط؛ وهذه النسبة ضعيفة جدًّا، وبلغ عدد المعلمين الذين تتراوح سنوات خدمتهم من 10سنوات فأكثر (56) معلما ومعلمة، بنسبة37%، وبلغ عدد الذي سنوات خبرتهم من 5 إلى 9 سنوات (79) معلما ومعلمة، بنسبة 53%، وعدد الذين سنوات الخبرة لديهم أقل من 5 سنوات (15) بنسبة 10%.

بناء أداة الدراسة: بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والاستفادة منها، مثل: دراسة سليمون وآخرون(2014)؛ والزايدي(2012)، ومحمود(2015)، والصمادي وآخرون(2009)، تم بناء استبانة بصورة أولية، تكونت من(38) فقرة توزعت على خمسة محاور، وهي: (المحور الأول: التخطيط والتنظيم لإدارة الصف، والمحور الثاني: التركيز على عمليتي التعليم والتعلم، والمحور الثالث: إدارة الوقت، والمحور الرابع: التدخل النشط، والمحور الخامس: الاتصال والتواصل).

صدق وثبات الأداة: للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء بلغ عددهم (5) محكمين وطلب منهم إبداء آرائهم حول مدى صلاحية ومناسبة الأداة، وقد تم الأخذ بتعديلاتهم وتصويباتهم، حتى أصبحت الأداة تضم(35)فقرة بصورتها النهائية. كما تم التحقق من صدق البناء الداخلي لفقرات المقياس ومدى الارتباط بين محاور الدراسة وفق معامل ارتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (0.05). وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (30)معلمًا ومعلمة، وباستخدام معامل(ألفا كرونباخ) تبين أن معاملات الثبات بجميع المحاور دالة عند مستوى (0.05)، وأن الثبات الكلي للأداة بشكلها النهائي بلغ (0.89) وهي نسبة ثبات عالية، وتفي بأغراض الدراسة، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (2) يوضح نتائج التحقق من صدق وثبات الأداة.

محاور الأداة	معامل بيرسون	ألفا كرونباخ
التخطيط والتنظيم لإدارة الصف.	0.86	0.90

التركيز على عمليتي التعليم والتعلم.	0.85	0.89
إدارة الوقت.	0.86	0.88
التدخل النشط.	0.87	0.87
الاتصال والتواصل.	0.88	0.88
الدرجة الكلية	–	0.89

الأساليب الإحصائية: تم الاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، مستخدمًا الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة، ولتحديد استجاباتهم تجاه فقرات الاستبانة. ومعامل ارتباط(بيرسون) لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ولإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدم معامل(كرونباخ ألفا)، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتحديد الأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث تجاه محاور الدراسة، ومعرفة حجم الفجوة بين درجة الأهمية ودرجة الممارسة، كما تم تطبيق اختبار(T-test)؛ وذلك لمعرفة الفروق حول درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية تبعًا لمتغير الجنس(ذكور، إناث)، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وذلك لقياس الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغير (المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة التدريسية).

–استخدم الباحث محكًّا قسمت فيه المتوسطات إلى خمس فئات متقاربة في الطول تقريبًا كون المقياس خماسيًّا والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) توزيع درجات الموافقة حسب المتوسطات الحسابية.

قيمة البديل	الحدود للمتوسط الحسابي		التقدير
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	1	1.80	متدنية جدًّا
2	1.81	2.60	متدنية
3	2.61	3.40	متوسطة
4	3.41	4.20	كبيرة
5	4.21	5	كبيرة جدًّا

رابعا: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أسفرت المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة عن النتائج التالية حسب أسئلة الدراسة:

الإجابة على السؤال الأول: والذي نصه: "ما درجة أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟".

وللإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمحاور الاستبانة ككل، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4) نتائج درجة أهمية تطبيق الإدارة الصفية بمدارس التعليم الأساسي.

	محاور الأداة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية
	التخطيط والتنظيم لإدارة الصف.	الأول	4.55	0.62	%91	كبيرة جدًّا
	التركيز على عمليتي التعليم والتعلم	الثاني	4.53	0.63	%90.6	كبيرة جدًّا
	إدارة الوقت.	الثالث	4.48	0.87	%89	كبيرة جدًّا
	التدخل النشط.	الخامس	4.23	0.88	%84.6	كبيرة جدًّا
	الاتصال والتواصل.	الرابع	4.34	0.87	%86.8	كبيرة جدًّا
	درجة الأهمية للأداة ككل	-	4.43	0.77	%88.6	كبيرة جدًّا

يتضح من النتائج بالجدول (4) أن درجة أهمية تطبيق الإدارة الصفية للأداة ككل حقق وزنًا نسبيًّا بلغ(88.8%)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.43)، وانحراف معياري(0.77)، وهو يقابل التقدير بدرجة أهمية كبيرة جدًّا، ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد العينة بأهمية تطبيق الإدارة الصفية في المدارس، وتنوع إدراك المعلمين(أفراد العينة) للأهمية بحسب تنوع المحاور، حيث جاءت درجات المحاور كلها بدرجة أهمية كبيرة جدًّا، وبمتوسطات حسابية متقاربة، وكان ترتيب المحاور كالآتي: حصل محور (التخطيط والتنظيم لإدارة الصف) على وزن نسبي بلغ(91%)محققاً بذلك الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي بلغ(4.55)، وانحراف معياري بلغ(0.62)، بينما حصل محور (التدخل النشط) على وزن نسبي بلغ(84.6%) محققًا بذلك الترتيب الأخير، وبمتوسط حسابي بلغ(4.23) وانحراف معياري(0.88)، ودرجة أهمية كبيرة جدًّا. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة العبد الله (2019)من أن الإدارة الصفية لها دور كبير في إدارة البيئة التعليمية، وتنظيم سلوك المتعلمين،

والتقليل من المشكلات السلوكية، ومع دراسة علجية (2017) والتي أشارت إلى أن للإدارة الصفية دورًا مهمًا في زيادة مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة.

الإجابة على السؤال الثاني: والذي نصه: "ما درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بواقع مدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟".

وللإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمحاور الاستبانة ككل، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (5) تحليل درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بمدارس التعليم الأساسي.

	محاور الأداة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة
1	التخطيط والتنظيم لإدارة الصف.	الثالث	2.66	1.24	%53.2	متوسطة
2	التركيز على عمليتي التعليم والتعلم.	الخامس	2.28	0.88	%45.6	متدنية
3	إدارة الوقت.	الرابع	2.51	1.39	%50.2	متدنية
4	التدخل النشط.	الثاني	2.81	1.88	%56.2	متوسطة
5	الاتصال والتواصل.	الأول	3.52	1.12	%70.4	كبيرة
	درجة الممارسة للأداة ككل	-	2.76	1.30	%55.12	**متوسطة**

يتضح من النتائج بالجدول (5) أن درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة على مستوى الأداة ككل حقق وزنًا نسبيًّا بلغ(55.12%)، وبمتوسط حسابي بلغ(2.76)، وانحراف معياري(1.30)، وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة(سليمون وآخرون،2014) والتي أشارت أن ممارسة المعلمين للإدارة الصفية جاءت بدرجة جيدة، بينما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبدالرحيم(2011)والتي بينت أن كفايات المعلمين في الإدارة الصفية كانت ضعيفة، وكذلك تتفق مع دراسة الزايدي(2012)والتي توصلت إلى أن مهارات تهيئة البيئة الصفية جاءت بأقل معدل. **وقد جاء ترتيب المحاور كالآتي:** حصل محور (الاتصال والتواصل) على وزن نسبي بلغ(70.4%)محققًا بذلك الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي بلغ(3.52)، وانحراف معياري(1.12)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة، بينما حصل محور (التركيز على عمليتي التعليم والتعلم) على وزن نسبي

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

بلغ(45.6%)محققًا بذلك الترتيب الأخير بين المحاور، وبمتوسط حسابي بلغ(2.28)، وانحراف معياري(0.88)، وهو يقابل التقدير بدرجة متدنية، ويعزى ذلك أن نجاح عمليتي التعليم والتعلم تؤثر فيه عوامل كثيرة، منها: كفايات المعلمين، وأساليب التدريس، والمناهج، البيئة المدرسية والصفية.

ولمزيد من التوضيح حول درجة أهمية تطبيق الإدارة الصفية ودرجة ممارسة المعلمين لها بالواقع على مستوى كل محور وكل فقرة من فقرات الأداة، وتوضيح ذلك كالآتي:

1. محور التخطيط والتنظيم لإدارة الصف:

جدول (6) يوضح تحليل النتائج وفقاً لمحور التخطيط والتنظيم لإدارة الصف.

	الفقرات	درجة الأهمية			درجة الممارسة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
	أعد خطة يومية لإدارة وقت الحصة متضمنة الأساليب التدريسية.	4.69	0.57	كبيرة جدًّا	2.83	1.38	متوسطة
	أقوم بتنظيم الصف بطريقة تتيح لجميع الطلبة التلقي الجيد لعملية التعليم والتعلم.	4.63	0.59	كبيرة جدًّا	2.76	1.25	متوسطة
	أستخدم الأسلوب الديمقراطي لتشجيع الطلبة على التفاعل الصفي بطريقة إيجابية.	4.20	0.71	كبيرة	2.30	1.29	متدنية
	أشارك الطلبة في وضع قواعد لإدارة الصف.	4.60	0.68	كبيرة جدًّا	2.11	1.15	متدنية
	أنظم الطلبة في مجموعات تعلم لتحقيق التفاعل والتعاون والمنافسة الإيجابية بينهم.	4.55	0.63	كبيرة جدًّا	2.05	1.22	متدنية
	أقوم بمعالجة معظم المشكلات الصفية وما صعب يحال إلى إدارة المدرسة لمعالجتها.	4.62	0.55	كبيرة جدًّا	3.88	1.17	كبيرة
	المتوسط الكلي للمحور	**4.55**	**0.62**	**كبيرة جدًّا**	**2.66**	**1.24**	**متوسطة**

يتضح من النتائج بالجدول (6) أن أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية بمحور التخطيط والتنظيم لإدارة الصف بجميع فقراته حصل على درجة موافقة بتقدير كبيرة جدًّا، وبمتوسط حسابي (4.55)، وانحراف معياري (0.62)، بينما حصل المحور نفسه على درجة ممارسة من قبل المعلمين بتقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.66) وانحراف معياري (1.24)، وقد يعزى ذلك إلى ضعف كفايات المعلمين في التخطيط والتنظيم لإدارة الوقت، وغياب الدورات التدريبية للمعلمين بهذا المجال.**وجاء ترتيب فقرات المحور كالآتي:**

أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية في محور التخطيط والتنظيم لإدارة الصف: جاءت الفقرة رقم(1) والتي نصها: "أعد خطة يومية لإدارة وقت الحصة متضمنة الأساليب التدريسية"، في الترتيب الأول بدرجة أهمية كبيرة جدًّا، وبمتوسط حسابي بلغ(4.69)، وانحراف معياري(0.57). بينما حصلت الفقرة رقم(3)ونصها: "أستخدم الأسلوب الديمقراطي لتشجيع الطلبة على التفاعل الصفي بطريقة إيجابية." على الترتيب الأخير بدرجة أهمية كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ(4.20)، وانحراف معياري(0.71)، ويعزي الباحث ذلك أن هناك أساليب أخرى لتعزيز التفاعل الصفي بين الطلبة قد يستخدمها المعلم، مثل أسلوب المسابقات، الأسلوب التعاوني، وهي أساليب علمية حديثة تلعب دور فعال في تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة.

واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في محور التخطيط والتنظيم لإدارة الصف: حصلت الفقرة رقم(6) والتي نصها: "أقوم بمعالجة معظم المشكلات الصفية وما صعب يحال إلى إدارة المدرسة لمعالجتها"، على درجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ(3.88)، وانحراف معياري(1.17).بينما حصلت الفقرة رقم(4)والتي نصها" أشارك الطلبة في وضع قواعد لإدارة الصف." على درجة ممارسة متدنية، وبمتوسط حسابي بلغ(2.11)، وانحراف معياري(1.15)، ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف مؤهلات المعلمين إذ بلغت نسبة الحاصلين على مؤهل ثانوية(27%)، مما يدل على ضعف كفاياتهم التدريسية والإدارية.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

2- محور التركيز على عمليتي التعليم والتعلم:

جدول (7) يوضح تحليل النتائج وفقاً لمحور التركيز على عمليتي التعليم والتعلم.

م	الفقرات	درجة الأهمية			درجة الممارسة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
7	أهيئ الدروس وخطط العمل اللازمة لطلبتي كل بحسب قدراته وحاجاته.	4.70	0.55	كبيرة جدًّا	2.78	0.73	متوسطة
8	أكون مستعدًا للدروس التي أدرسها حتى لا يحدث ارتجال في ممارستي، أو فتور في دافعية طلبتي نحو التعلم.	4.64	0.56	كبيرة جدًّا	4.00	0.56	كبيرة
9	أوضح الهدف من كل نشاط صفي وأظهر قيمته العملية لتعزيز الدافعية لدى طلبتي نحو التعليم.	4.60	0.53	كبيرة جدًّا	2.10	1.13	متدنية
10	أنوّع في طرائق التعليم والتعلم التي أتبعها لتوفير فرص التعلم لمختلف مستويات طلبتي.	4.46	0.64	كبيرة جدًّا	2.36	1.21	متدنية
11	أشارك الطلبة في بناء مشاريع تعليمية تعاونية مرتبطة بالواقع وتوظيفها في حياتهم.	4.45	0.63	كبيرة جدًّا	1.66	0.90	متدنية جدًّا
12	أعمل على ربط معارف وخبرات الطلبة التي يمتلكونها بالمعارف والخبرات الجديدة.	4.36	0.86	كبيرة جدًّا	1.56	0.88	متدنية جدًّا
13	أدرب الطلبة على مهارات التعلم الذاتية باستخدام التقنيات الحديثة.	4.50	0.67	كبيرة جدًّا	1.50	0.76	متدنية جدًّا
المتوسط الكلي للمحور		**4.53**	**0.63**	**كبيرة جدًّا**	**2.28**	**0.88**	**متدنية**

يتضح من النتائج بالجدول (7) أن أهمية تطبيق الإدارة الصفية بمحور التركيز على عمليتي التعليم والتعلم بجميع فقراته حصل على درجة موافقة بتقدير كبيرة جدًّا، وبمتوسط حسابي (4.53)، وانحراف معياري (0.63)، بينما حصل واقع ممارسة المعلمين لنفس المحور بجميع فقراته من وجهة نظر المعلمين أنفسهم على درجة موافقة متدنية، وبمتوسط حسابي (2.28)، وانحراف معياري (0.88)، ويعزى ذلك إلى وجود معوقات أخرى قد تكون السبب في ضعف عمليتي التعليم والتعلم بالمدارس، منها: عدم توافر المناهج الدراسية، ازدحام الطلبة داخل الصف الواحد، غياب الوسائل والتقنيات التربوية.**وكانت ترتيب نتائج الفقرات كالآتي:**

أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية في محور التركيز على عمليتي التعليم والتعلم، حصلت جميع الفقرات على درجة موافقة كبيرة جدًّا، وبمتوسطات حسابية متقاربة، وهذا يدل على إدراك أفراد عينة الدراسة لأهمية تطبيق تلك الفقرات في نجاح عمليتي التعليم والتعلم بالمدارس.

واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بمحور التركيز على عمليتي التعليم والتعلم: حصلت الفقرة رقم(8) ونصها: "أكون مستعدًا للدروس التي أدرسها حتى لا يحدث ارتجال في ممارستي، أو فتور في دافعية طلبتي نحو التعلم". على درجة ممارسة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ(4.64)، وانحراف معياري(0.56). بينما حصلت الفقرة رقم (13) ونصها: "أدرب الطلبة على مهارات التعلم الذاتية باستخدام التقنيات الحديثة". على دجة ممارسة متدنية جدًّا، وبمتوسط حسابي بلغ(1.50)، وانحراف معياري(0.76)، ويعزى ذلك إلى عدم توافر التقنيات الحديثة في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة صعدة.

3. محور إدارة الوقت:

جدول (8) يوضح تحليل النتائج وفقاً لمحور إدارة الوقت.

م	الفقرات	درجة الأهمية			درجة الممارسة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
14	أعمل على وضع خطة زمنية إجرائية لإدارة الوقت وتنفيذها بدقه.	4.61	0.82	كبيرة جدًّا	2.69	1.02	متوسطة

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

15	أتفادى الوقت الطويل أثناء التدريس في الصف	4.58	0.86	كبيرة جدًّا	2.68	1.98	متوسطة
16	أصمم خطة للتعامل مع السلوكيات الطارئة للمحافظة على زمن الحصة.	4.57	0.94	كبيرة جدًّا	2.16	1.11	متدنية
17	أوفر تغذية راجعة لجهود الطلبة حتى تكون مشجعًا ومعينًا لهم في متابعة تعلمهم.	4.47	0.80	كبيرة جدًّا	2.90	1.13	متوسطة
18	أشجع الطلبة على حسن استثمار الوقت واستغلاله بشكل أمثل.	4.33	0.94	كبيرة جدًّا	3.48	1.13	كبيرة
19	أشارك الطلبة في وضع خطط زمنية يومية تساعدهم على حسن إدارة الوقت.	4.32	0.86	كبيرة جدًّا	1.12	1.97	متدنية جدًّا
المتوسط الكلي للمحور		**4.48**	**0.87**	**كبيرة جدًّا**	**2.51**	**1.39**	**متدنية**

يتضح من النتائج بالجدول (8) أن أهمية تطبيق الإدارة الصفية بمحور إدارة الوقت بجميع فقراته حصل على درجة موافقة بتقدير كبيرة جدًّا، وبمتوسط حسابي بلغ(4.48)، وانحراف معياري بلغ(0.87)، بينما حصل واقع ممارسة المعلمين لنفس المحور بجميع فقراته من وجهة نظر المعلمين أنفسهم على درجة موافقة متدنية، بمتوسط حسابي(2.51)، وانحراف معياري (1.39)، ويعزى ذلك إلى وجود عوامل أخرى قد تسهم في ضعف قدرة المعلم على إدارة الوقت، منها: ارتفاع كثافة الطلبة داخل الفصول الدراسية، عدم توافر التقنيات الحديثة، فقد أشارت دراسة(Tas ،2017) أن استخدام التقنية في الغرفة الصفية يساعد المعلم على إدارة الوقت. **وكان ترتيب الفقرات على النحو الآتي:**

أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية في محور إدارة الوقت؛ حصلت جميع الفقرات على درجة أهمية كبيرة جدًّا، وبمتوسطات حسابية متفاوتة ومتقاربة، وهذا يدل على إدراك أفراد العينة لأهمية إدارة الوقت وأثره على نجاح عمليتي التعليم والتعلم الصفي.

واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في محور إدارة الوقت، كانت كالتالي: حصلت الفقرة(18) والتي نصها: "أشجع الطلبة على حسن استثمار الوقت واستغلاله الاستغلال الأمثل"، على درجة ممارسة بالواقع بتقدير كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ(3.48)، وانحراف معياري بلغ(1.13)، وجاءت الفقرة(**19**) والتي

نصها: "أشارك الطلبة في وضع خطط زمنية يومية لهم تساعدهم على حسن إدارة الوقت"، على درجة ممارسة متدنية جدًّا بالواقع، بمتوسط حسابي بلغ(1.12)، ويعزى ذلك إلى غياب التقنيات الحديثة التي تمكن المعلم من حسن إدارة الوقت.

4. محور التدخل النشط:

جدول (9) يوضح تحليل النتائج وفقاً لمحور التدخل النشط.

م	الفقرات	درجة الأهمية			درجة الممارسة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
20	أقوم بإناطة بعض المهمات البسيطة في إدارة الصف بين الطلبة بالتناوب.	4.49	0.80	كبيرة جدًّا	2.49	1.87	متدنية
21	أشارك طلبتي في صياغة دستور للسلوك الصفي مقترح ويعملون على تنفيذه.	4.40	0.78	كبيرة جدًّا	2.46	1.98	متدنية
22	أصحح المعتقدات السابقة والخاطئة لدى الطلبة.	4.34	0.71	كبيرة جدًّا	3.41	1.79	كبيرة
23	أشجع الطلبة على ممارسة التفكير الإبداعي في تنفيذ الأنشطة.	4.32	0.94	كبيرة جدًّا	3.41	1.911	كبيرة
24	أساعد الطلبة في معالجة بعض مشكلات النظام التي يمكن لهم حلها في حدود إمكاناتهم.	4.31	0.95	كبيرة جدًّا	3.21	1.88	متوسطة
25	أطلب من الطلبة عمل بعض الأعمال التحضيرية بمفردهم ومع أقرانهم .	4.29	0.95	كبيرة جدًّا	3.40	1.97	متوسطة
26	أشجع الطلبة على اتخاذ بعض القرارات حول اختيار أساليب تعلمهم.	4.21	0.95	كبيرة جدًّا	2.10	1.79	متدنية
27	أعمل على تنمية مهارات الطلبة في حل المشكلات المتعلقة بتعلمهم.	3.46	0.99	كبيرة	1.99	1.85	متدنية
المتوسط الكلي للمحور		4.23	0.88	كبيرة جدًّا	2.81	1.88	متوسطة

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

يتضح من النتائج بالجدول (9) أن أهمية تطبيق الإدارة الصفية بمحور التدخل النشط بجميع فقراته حصل على متوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.88)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة جدًّا، بينما حصل واقع ممارسة المعلمين للمحور نفسه من وجهة نظر المعلمين أنفسهم على درجة متوسطة، وبمتوسط حسابي(2.81)، وانحراف معياري (1.88)، وقد يعزى ذلك إلى ضعف خبرات المعلمين بمفهوم التدخل النشط، وغياب التدريب على أساليب التدخل النشط أثناء التدريس.

وجاء ترتيب الفقرات كالآتي:

أهمية تطبيق لمعلمين للإدارة الصفية في محور التدخل النشط: حصلت جميع الفقرات على درجة أهمية كبيرة جدًّا، وبمتوسطات حسابية متقاربة، وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم معرفة متقاربة بأهمية تطبيق الإدارة الصفية، ومع ذلك فممارستهم لها بالواقع تظهر متدنية في أغلب الفقرات، وقد يعزى ذلك إلى أن المعرفة لدى المعلمين ما زالت ضمنية ولم تخرج لحيز التطبيق بالواقع، وقد يكون من الأسباب عدم تشجيع المعلمين على ممارسة التدخل النشط، غياب الحوافز، وانقطاع المرتبات.

واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في محور التدخل النشط: حصلت الفقرتان رقم(22+23) على درجة ممارسة كبيرة، وبمتوسط حسابي(3.41)، وهذا يعني أن فئة كبيرة من أفراد العينة حريصون على تصحيح المعتقدات السابقة والخاطئة لدى الطلبة، وتشجيع الطلبة على ممارسة التفكير الإبداعي في تنفيذ الأنشطة، بينما حصلت الفقرة(27) ونصها: "أعمل على تنمية مهارات الطلبة في حل المشكلات المتعلقة بتعلمهم"، على درجة ممارسة متدنية، ويعزو الباحث ذلك إلى تنوع المشكلات المتعلقة بتعلم الطلبة، منها: النفسية أو السلوكية أو البدنية، أو الاجتماعية والتي قد يكون لها دور في إضعاف قدرات المعلم.

5. محور الاتصال والتواصل:

جدول (10) يوضح تحليل النتائج وفقاً لمحور الاتصال والتواصل.

م	الفقرات	درجة الأهمية			درجة الممارسة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
28	أعير ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة اهتمامًا خاصًّا أثناء التدريس وتنفيذ النشاطات.	4.55	0.86	كبيرة جدًّا	3.88	1.30	كبيرة
29	أنوّع في استخدام أساليب الاتصال اللفظية وغير اللفظية مع الطلبة داخل الصف.	4.45	0.81	كبيرة جدًّا	3.41	1.02	كبيرة
30	أراعي اختلاف ثقافة الطلبة ومهاراتهم.	4.34	0.88	كبيرة جدًّا	3.18	1.08	متوسطة
31	أهيئ للطلبة بيئة صفية آمنة من خلال علاقة الود والتعاون.	4.32	0.91	كبيرة جدًّا	3.16	1.11	متوسطة
32	أشجع الطلبة على النقاش والمشاركة في الحوار بالصف.	4.29	0.97	كبيرة جدًّا	3.89	1.15	كبيرة
33	أعدُّ نشاطات صفية ولا صفية للطلبة تعزز لديهم الانتماء والعمل بروح الجماعة.	4.26	0.78	كبيرة جدًّا	3.18	1.14	متوسطة
34	أتابع إنجازات وتقدم الطلبة باستمرار	4.24	0.87	كبيرة جدًّا	3.14	1.15	متوسطة
35	أهتم ببناء علاقات إنسانية مع جميع الطلبة دون تمييز .	4.23	0.87	كبيرة جدًّا	4.28	0.98	كبيرة جدًّا
	المتوسط الكلي للمحور	4.34	0.87	كبيرة جدًّا	3.52	1.12	كبيرة

يتضح من النتائج بالجدول (10) أن أهمية تطبيق الإدارة الصفية بمحور الاتصال والتواصل بجميع فقراته حصل على متوسط حسابي(4.34)، وانحراف معياري (0.87)، وهو يقابل التقدير بدرجة كبيرة جدًّا، وحصل واقع ممارسة المعلمين لنفس المحور من وجهة نظر المعلمين أنفسهم على

درجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.52)، والانحراف المعياري (1.12)، ويعزى ذلك إلى أن مهارات الاتصال والتواصل تعد من المهارات الحياتية التي لا غنى عنها، وبالتالي حقق أفراد العينة نسبة استجابة عالية في هذا المحور، وكانت نتائج الفقرات كالآتي:

بالنسبة لأهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية في محور الاتصال والتواصل؛ حققت جميع الفقرات درجة أهمية كبيرة جدًّا، وبمتوسطات حسابية متقاربة، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة لأهمية الاتصال والتواصل في نجاح عمليتي التعليم والتعلم. أما واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في محور الاتصال والتواصل؛ كانت كالتالي: حصلت الفقرة رقم(35)ونصها: "أهتم ببناء علاقات إنسانية مع جميع الطلبة دون تمييز". على درجة ممارسة كبيرة جدًّا، وبمتوسط حسابي(4.28)، بينما جاءت الفقرات (34) ونصها: "أتابع إنجازات وتقدم الطلبة باستمرار". على درجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي(3.14)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن متابعة انجازات الطلبة لا تقتصر على المعلم بل يدخل فيها الإدارة المدرسية وأولياء الأمور.

الإجابة على السؤال الثالث، والذي نصه: "ما حجم الفجوة بين درجة أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية ودرجة ممارستهم لها بواقع مدارس التعليم الأساسي في محافظة صعدة؟".

وللإجابة على السؤال تم مقارنة المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لكل محور، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (11) تحديد حجم الفجوة بين درجة الأهمية ودرجة الممارسة.

م	محاور الأداة	درجة الأهمية		درجة الممارسة		حجم الفجوة
		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	
1	التخطيط والتنظيم لإدارة الصف.	4.55	%91	2.66	%53.2	%37.8
2	التركيز على عمليتي التعليم والتعلم.	4.53	%90.6	2.28	%45.6	%45
3	إدارة الوقت.	4.48	%89.6	2.51	%50.2	%39.4
4	التدخل النشط.	4.23	%84.6	2.81	%56.2	%28.4
5	الاتصال والتواصل.	4.34	%86.8	3.52	%70.4	%16.4
	حجم الفجوة	4.43	%88.6	2.76	%55.12	%33.4

يتضح من النتائج بالجدول (11) وجود فجوة بين درجة أهمية تطبيق الإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي (ما ينبغي أن يكون) وبين درجة ممارستهم لها بالواقع (ما هو كائن) بلغت نسبتها(33.4%)، أي أن نسبة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بواقع المدارس كانت متدنية، وبنسبة(55.12). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الزايدي(2012) من أن مهارات المعلمين في إدارة الصف جاءت بأقل معدل، ومع دراسة عبدالرحمن(2011)والتي بينت أن كفايات المعلمين لإدارة الصف كانت ضعيفة، بينما لا تتفق مع دراسة سليمون وآخرون(2014) والتي توصلت إلى أن واقع ممارسة المعلمين للإدارة الصفية حقق درجة جيدة، كما لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الغامد، 2001) والتي بينت أن المعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية يمارسون الإدارة الصفية بدرجة متوسطة. وقد تفاوت حجم الفجوة بين محاور الدراسة، إذ بلغ حجم الفجوة في محور التركيز على عمليتي التعليم والتعلم بين درجة الأهمية ودرجة الممارسة ما نسبته(45%)، بينما بلغ حجم الفجوة في محور إدارة الوقت ما نسبته(39.4%)، وبلغ حجم الفجوة في محور التخطيط والتنظيم لإدارة الصف، ما نسبته(37.8%)، وبلغ حجم الفجوة في محور التدخل النشط ما نسبته(28.4%)، وأخيرًا بلغ حجم الفجوة في محور الاتصال والتواصل ما نسبته(16.4%)، وقد يرجع ذلك إلى وجود عوامل قد تؤثر بشكل كبير على أداء المعلمين في ممارسة الإدارة الصفية بالواقع، منها: انقطاع المرتبات، وغياب الحوافز التشجيعية سواء المادية أو المعنوية، انشغال المعلمين بأعمال أخرى غير التدريس لتغطية احتياجاتهم الحياتية.

السؤال الرابع: والذي نصة: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05)بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بالواقع تعزى للمتغيرات التالية:(الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة التدريسية)؟ "

1– التعرف على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05)بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بالواقع تبعًا لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(12) يوضح نتائج اختبار (T.TEST) لدلالة الفروق تبعًا لمتغير الجنس.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

البيان	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	الدلالة	القرار
الأداة ككل	ذكور	90	2.66	1.43	0.055	0.446	غير دالة	لا توجد فروق
	إناث	60	2.85	1.17				
المجموع		150	2.76	1.30				

تشير النتائج الموضحة في الجدول (12) إلى أن قيمة (T) غير دالة إحصائيًّا على مستوى الأداة ككل، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) تبعًا لمتغير الجنس، مما يدل على تطابق وجهات نظر المعلمين على اختلاف الجنس(ذكورا، إناثا)، وأن تلك الفقرات والمحاور تجد قبولا لدى أفراد العينة بغض النظر عن متغير الجنس، وقد يكون السبب في تطابق وجهات النظر هو أن الواقع المعاش المتعلق بالتدريس في محافظة صعدة هو الواقع نفسه لكلا العينتين، ومن ثمَّ فإن تقديراتهم تبدو متطابقة، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الصمادي وآخرون(2009) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لمهارة إدارة الصف لصالح الإناث، ولا تتفق مع نتائج دراسة سليمون وآخرون (2014) والتي بينت وجود فروق حول ممارسة إدارة الصف تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ولا تتفق مع دراسة الكيلاني (2016) التي توصلت إلى وجود فروق حول أسلوب الإدارة الصفية الفوضوي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

2- التعرف على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بالواقع تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (13) يوضح المتوسطات والانحرافات لعينة الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

البيان	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للأداة	ثانوية	40	2.10	1.53
	بكالوريوس	98	2.61	1.24
	ماجستير فأعلى	12	3.58	1.13
المجموع		150	2.76	1.30

توضح النتائج المبينة بالجدول(13) أن المعلمين الحاصلين على مؤهل ماجستير فأعلى حققوا أعلى المتوسطات وأقل الانحرافات على مستوى الأداة ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.58) بدرجة ممارسة كبيرة، بينما حصل المعلمين من ذوى المؤهل الجامعي(بكالوريوس) على مستوى الأداة ككل على درجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ(2.61)، أما المعلمين الحاصلين على مؤهل ثانوية فكانت تقديراتهم بأداة الدراسة ككل بدرجة متدنية، وبمتوسط بلغ(2.10). ولتحقق من أن هذه المتوسطات دالة إحصائيًّا تم استخدم تحليل التباين(One Way ANOVA) لدلالة الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، والجدول الآتي يوضح النتائج كالآتي:

جدول(14) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات المتوسطات	F المحسوبة	الدلالة الإحصائية	القرار
الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	276.23	2	92.08	4.617	0.014	توجد فروق
	داخل المجموعات	12644.6	147	4214.97			
	المجموع	12920.83	149	4307.05			

توضح النتائج بالجدول(14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبعًا لمتغير المؤهل العلمي حول واقع ممارسة الإدارة الصفية؛ إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.014)، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروقات تم إجراء اختبار المقارنة البعدية لشيفيه، يوضحها الجدول الآتي:

جدول (15)نتائج اختبار المقارنات البعدية لشيفيه وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

البيان	(I)المؤهل الدراسي	(J) المؤهل الدراسي	الفرق بين المتوسطين (J - I)	الدلالة الإحصائية
الأداة ككل	ثانوية	بكالوريوس	-0.51	0.124
		ماجستير فأعلى	-1.48	0.109
	بكالوريوس	ثانوية	0.51	0.124
		ماجستير فأعلى	-0.97	0.156
	ماجستير فأعلى	ثانوية	1.48	0.109
		بكالوريوس	0.97	0.156

يتضح من النتائج بالجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من حملة البكالوريوس وبين المعلمين من حملة درجة الماجستير فأعلى ولصالح المعلمين من حملة درجة الماجستير فأعلى، كما يوجد فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات المعلمين من حملة درجة البكالوريوس وبين المعلمين من حملة الثانوية، ولصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس، كما يوجد فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات المعلمين من حملة درجة ماجستير فأعلى وبين المعلمين من حملة الثانوية، ولصالح المعلمين من حملة الماجستير فأعلى. ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية فكلما ارتفع المؤهل العلمي زادت معارف وكفايات المعلمين في ممارسة الإدارة الصفية بنجاح. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الصمادي وآخرون،2009) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لمهارات حفظ النظام وإدارة الصف تبعًا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير فأكثر. بينما لم تظهر نتائج دراسة (سليمون وآخرون،2014) فروقاً حول واقع ممارسة إدارة البيئة الصفية تبعًا لمتغير الشهادة، وكذلك توصلت دراسة الكيلاني(2016) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا حول أساليب الإدارة الصفية الشائعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

3- التعرف على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05)بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بالواقع تبعًا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (16)يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات لعينة الدراسة تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية.

البيان	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأداة ككل	أقل من5 سنوات	15	2.55	1.54
	من 5 سنوات إلى 9	79	2.76	1.30
	من 10سنوات فأكثر	56	2.96	1.05
	المجموع	150	2.76	1.30

توضح النتائج بالجدول (16) أن المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية 10سنوات فأكثر حققوا أعلى المتوسطات، وأقل الانحرافات على مستوى الأداة ككل، بمتوسط حسابي(2.86) بدرجة متوسطة، وحصل المعلمون من ذوى الخبرة(5-9)سنوات على درجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ

(2.76)، أما المعلمون من ذوى الخبرة الأقل من 5 سنوات فقد حصلوا على درجة متدنية، وبمتوسط حسابي بلغ (2.65).

وللتحقق من أن هذه المتوسطات دالة إحصائيًا، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق حسب الخبرة التدريسية ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (17)تحليل (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق حسب الخبرة التدريسية.

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الأداة ككل	داخل المجموعة	266.42	2	88.81	5.392	0.003
	بين المجموعة	12745.5	147	4248. 5		
	الكلي	13011.92	149	4337.31		

تشير النتائج الموضحة في الجدول (17) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية حول واقع ممارسة المعلمين والمعلمات للإدارة الصفية؛ إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية(0.003)، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروقات تم إجراء اختبار المقارنات البعدية لشيفيه، يوضحها الجدول الآتي:

جدول (18) نتائج اختبار المقارنات البعدية لشيفيه وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية.

البيان	(I)سنوات الخبرة	(J) سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطين (I - J)	الدلالة الإحصائية
الأداة ككل	أقل من 5سنوات	من 5. 9 سنوات	-0.21	.492
		10سنوات فأكثر	-0.41	.097
	من 5. 9 سنوات	أقل من 5سنوات	0.21	.492
		10سنوات فأكثر	-0.2	.054
	10سنوات فأكثر	أقل من 5سنوات	0.41	.097
		من 5. 9 سنوات	0.2	.054

يتضح من الجدول (18)وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية10سنوات فأكثر، والمعلمين من ذوي الخبرة أقل من5سنوات ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية10سنوات فأكثر، كما يوجد فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات المعلمين من-9

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

(5)سنوات والمعلمين من ذوي الخبرة أقل من5سنوات، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة من-9 (5)سنوات، كما يوجد فروق دالة إحصائيًّا بين تقديرات المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية10سنوات فأكثر، والمعلمين من ذوي الخبرة من(5-9)سنوات، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية10سنوات فأكثر. وهذه النتيجة قد تعزى إلى أنه كلما زادت فترة العمل التدريسي (أي سنوات الخبرة التدريسية) كلما زادت قدرات وخبرات المعلم في إدارة الصف.

خامساً: ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات: من خلال نتائج الدراسة نستنتج الآتي:

– وجود فجوة بين درجة أهمية تطبيق الإدارة الصفية في مدارس التعليم الأساسي (ما ينبغي أن يكون) وبين درجة ممارستهم لها بالواقع (ما هو كائن) بلغت نسبتها(33.4%)، حيث كانت درجة أهمية تطبيق المعلمين للإدارة الصفية بجميع محاور أداة الدراسة بدرجة أهمية كبيرة جدًّا، وبوزن نسبي بلغ(88.6%)بينما كانت درجة ممارسة المعلمين للإدارة الصفية بمدارس التعليم الأساسي على مستوى الأداة ككل بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي بلغ(55.12%).

– تفاوت حجم الفجوة بين محاور الدراسة، فقد بلغ حجم الفجوة في محور التركيز على عمليتي التعليم والتعلم بين درجة الأهمية ودرجة الممارسة ما نسبته(45%)، وبلغ حجم الفجوة في محور إدارة الوقت(39.4%)، كما بلغ حجم الفجوة في محور التخطيط والتنظيم لإدارة الصف(37.8%)، بينما بلغ حجم الفجوة في محور التدخل النشط(28.4%)، وأخيراً بلغ حجم الفجوة في محور الاتصال والتواصل ما نسبته(16.4).

– كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) تبعًا لمتغير النوع(ذكر، أنثى)، بينما تبين وجود فروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي حول واقع ممارسة الإدارة الصفية، ولصالح المعلمين من حملة درجة الماجستير يليهم حملة البكالوريوس، كما تبين وجود فروق تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية؛ ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية 10 سنوات فأكثر .

التوصيات: من خلال النتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

– ضرورة تدريب المعلمين على ممارسة وتطبيق الإدارة الصفية في التعليم ، وقيامهم بالتوعية بأهمية ذلك.

– عقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية مهارات التفاعل الصفي ومهارات الضبط الصفي لديهم.

– ضرورة زيادة اهتمام مدراء المدارس بوضع آليات لمتابعة تطبيق الإدارة الصفية.

– تعزيز اتجاهات المعلمين نحو نشر وتطبيق الإدارة الصفية، من خلال تعميق المفاهيم الإيجابية نحوها.

– تعزيز التواصل والتفاعل بين المدارس والمجتمع المحلي وتفعيل المساهمة في حل المشكلات التعليمية.

– عقد الندوات والحلقات الدراسية التطبيقية(ورش العمل) المتعلقة بتطبيق الإدارة الصفية.

– الاستعانة بالهيئات التدريسية المتخصصة في تطوير الإدارة الصفية في المدارس بالمحافظة.

– السعي لإيجاد آليات عمل تعمل على تبادل الخبرات داخل المدارس في مجال الإدارة الصفية.

المقترحات: من خلال النتائج يقدم الباحث المقترحات الآتية:

– إجراء دراسات وبحوث حول المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية.

– إجراء دراسات مقارنة حول الموضوع ذاته في محافظات أخرى في الجمهورية اليمنية.

المصادر والمراجـع:

أولاً: المراجع العربية:

- بوجمعة، جاب الله .(2015). **أنماط الإدارة الصفية**، منشورات جامعة زيان عاشور، الجزائر.
- الحريري، رافدة (2010). **مهارات الإدارة الصفية**. ط1، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الحمداني، حسين علي. (2009). كيفية إدارة الصف الدراسي. الحوار المتمدن، العدد 2564، تاريخ الاطلاع علية بتاريخ2021/3/11 عبر الرابط:
http: //www.ahewar.org/debat/ #
- الرواحي ,ناصر بن ياسر وأمبو سعيدي ,عبدالله بن خميس بن علي .(2013). العلاقة بين بعض السمات الشخصية وأنماط الإدارة الصفية لدى الطلبة المعلمين في تخصصي التربية الرياضية والعلوم بجامعة السلطان قابوس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية، 33(1)**، 137– 172.
- الزايدي، مسفر بن عواض (2012). واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم الإدارة والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- السبيعي، عبد الرحمن عبد الله.(2018).الأنماط الإدارية الصفية التي يمارسها معلمو مراكز السراج المنير في وزارة الأوقاف بالكويت، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- سليمون، ريم وثناء غانم، وريما المودي.(2014). واقع ممارسة الطلبة المعلمين لإدارة البيئية الصفية من وجهة نظرهم أنفسهم. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد(39)، العدد(4)، 357- 339.
- شاكر، عبد الملك محمد يحيى. (2020). **الإدارة الصفية بين الأهمية والممارسة**، مكتبة كعيبة للطباعة والنشر، محافظة صعدة، الجمهورية اليمنية.
- الصمادي، محارب على ودعوم، حامد محمد وفريحات، عمار عبد الله (2009). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد(23)، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/3/2م عبر الرابط: http://www.novapdf.com
- العبد الله، ريم ياسر .(2019).درجة استخدام التقنيات التعليمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- عابدين، محمد عبد القادر.(2001). **الإدارة المدرسية الحديثة**. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبدالرحيم، سيدة عمر.(2011) . الكفايات اللازمة لإدارة الصف لدى معلم الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة** ،كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- عريبات، بشير محمد. (2007). **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- علجية، مجاهد (2017). دور الإدارة الصفية في التحصيل الدراسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- علي، كريم.(2006). **الإدارة والإشراف التربوي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

- العمايرة، محمد حسن. (2007). **المشكلات الصفية السلوكية– التعليمية– الأكاديمية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الكيلاني، أحمد محمد محيي الدين. (2016). أساليب الإدارة الصفية الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة عمان من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 16(3) ، 104-113.
- محمود، خالد السر محمد .(2015). المشكلات التي تواجه المعلم في إدارة الصف في الحلقة الأولى لمرحلة الأساس بوحدة المسيد -ولاية الجزيرة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم.
- مركز البحوث والتطوير التربوي.(2015). **وثيقة المعايير لمعلم المجال للحلقتين الثانية والثالثة(9.4) من مرحلة التعليم الأساسي**، الجمهورية اليمنية.
- المغربي، أحمد. (2007). **إدارة الفصل**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- مغربة، فهد صالح، وعبد الجبار الطيب.(2010). **الإدارة الصفية الحديثة ومهارات تفعيلها**، مركز التوفيق للطباعة والنشر والتوزيع، الجمهورية اليمنية.
- المواضية، رضا سلامة. (2006). أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. **رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية**، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adair, J., & Talbot, A. (2004). *Time management*. (Translated by Ganger Being). Other Publishing House. Ankara.
- Bassar, H. (2014). *Class management***.** Memory Publishing. Ankara.
- Chellal , N., (2013). The Relationship between classroom management styles of teachers and the occurrence of discipline problems in international schools Bangkok, Thailand, *International Journal of Advances in Computer Science and Technology* (IJACST), 2 (8), 5-10.
- Egeberg, H & McKinney, A. (2018). What Do Students Believe about Effective Classroom Management? *A Mixed-Methods Investigation in Western Australian High Schools. Australian Educational Researcher,* (45) 2, 195-216.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

- Erdogan, M., Kursun, E., Sisman, T., Saltan, F., Gok, A., Yildiz, I. (2010). A qualitative study on classroom management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: *A case of information technologies Class, Educational Sciences: Theory and Practice*, 10 (2), 881-891.

- Patrick, O,E., Edirin, A.T. (2008). *Analysis of Classroom Management Problems in Primary Schools in Delta State*, Nigeria, Contemporary Issues in Early Childhood, 9 (4), 381-388.

- Martin, N., & Sass, D. (2010). *Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale.* Teacher and Teacher Education. University of Texas, San Antonio.

- Tas, S. (2017). According to Candidate Teachers Views Classroom Management Problems of Teachers in Traditional and Technology-supported Classrooms. *Universal Journal of Educational Research.* 5(11), 2005-2015.

- Walker, K. (2009). *Classroom Management for New Teachers*. Retrieved 10/3/2022 from: http://www.principalspartnership.com/classmanagement.pdf

الانعكاسات والضوابط التربوية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية

من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ

د. يحيى اليريمي (*)

الملخَّص:

هدفت الدراسة إلى معرفة الانعكاسات والضوابط التربوية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي لوسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ، تكون مجتمع الدراسة من (1395)منهم(601) طالب، ما نسبته(43%) و(794) طالبة، ما نسبته(47%) للعام(2022)، طبقت الاستبانة على عينة عشوائية منهم بلغت (279) طالبًا وطالبة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد توصل إلى نتائج من أبرزها: الموافقة العالية والعالية جدًّا على محوري الانعكاسات السلبية والإيجابية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، من وجهة نظر الطلبة، وأيضا الموافقة العالية جدًّا للضوابط المقترحة لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وبذلك توصل الباحث إلى تحديد مجموعة من الانعكاسات السلبية والإيجابية لاستخدام وسائل التواصل في التعليم الجامعي، مع مجموعة من الضوابط التربوية لتفادي تلك السلبيات، والتي تضمنها الاستبيان، أوصت الدراسة بضرورة قيام قيادة الجامعة بدورها في تأهيل أعضاء هيئة التدريس وإكسابهم المهارات اللازمة لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العلمية التعليمية. كما أوصت الدراسة بتحويل الضوابط

(*)عضو هيئة التدريس في قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة إقليم سبأ . omt82193@gmail.com

التربوية المقترحة إلى إجراءات يمكن من خلالها تطوير ميثاق شرف أخلاقي لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في أي جانب من جوانب العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الانعكاسات؛ الضوابط التربوية؛ وسائل التواصل لاجتماعي.

Educational Repercussions and Delimitations of Social Media Use in the Educational Process among University Students from the Perspective of the Students of the Faculty of Education at the University of Sheba Region

Abstract:

The study aimed at identifying the educational repercussions and delimitations of the use of social media in the educational process by university students from the point of view of the students of the Faculty of Education at the University of Sheba Region. The study population consisted of (1395) students of the academic year (2022), among whom (601) were males making (43%) of the population, and (794) were female students making (47%). A random sample of (279) male and female students from the population responded to the questionnaire. The researcher adopted the descriptive approach reaching to a set of results most notably ones being a very high degree of agreement on the two themes of the negative and positive repercussions of using social media in the educational process from the students' point of view, as well as a very high degree of agreement of the suggested delimitations in using social media among university students in the educational process. Thereby, the researcher reached to identify a set of negative and positive repercussions of using social media at the university level education along with a set of educational delimitations to avoid those negative repercussions that were comprised in the questionnaire. The study recommended that the university leadership play its role in qualifying faculty members and providing them with the necessary skills to employ social media in the educational process. Furthermore, the study recommended the conversion of the proposed educational delimitations into procedures through which a moral code of honor can be developed to employ social media in any aspect of the educational process.

Keywords: Repercussions; Educational delimitations; Social media

مقدمة:

مع تقدم العلم، تطورت الحياة، وتجددت أساليب الدراسة عن كل الوسائل التي تحقق للفرد الاستقرار، وفهم أسرار الكون ومعطياته، وانعكس ذلك التقدم والتطور على مجالات ووسائل العلوم

والمعرفة، فأصبحت بيئة التعليم والعملية التعليمية مؤشرًا لانعكاس ذلك التطور على منظومة العملية التعليمية فردًا ومنهجًا ووسيلة ومعلمًا وإدارة وبنية تحتية، يتمثل بمخرجات تحاول اللحاق بركب التطور الهائل وخاصة في مجال التقنية الالكترونية.

فظهرت وسائل التواصل الاجتماعي ببرامجها الالكترونية المختلفة، والتي كان من أشهرها: الفيس بوك وتويتر والواتساب، وغيرها من الوسائل، والتي غيرت شكل العلاقات والتواصل ومضمونها، ومكَّنت مستخدميها من تبادل المعلومات فيما بينهم وأتاحت الفرصة للأصدقاء والأصحاب من الوصول لبعضهم البعض، بمعنى آخر حولت العالم إلى قرية صغيرة؛ بات أفراده يعلمون ما يحدث في الجهات الأربع من أحداث فور وقوعها. (سعادة والسرطاوي، 2003م، ص19).

وفي إطار التوجه نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، فإنه من المعلوم أن مستخدمي هذه الوسائل لن يمنعهم من ممارسة ما يقتنعون به عبر هذه الوسائل إلا الرقابة الذاتية والقناعات الداخلية، علما بأن هناك بعض القوانين والتي قد تضعها هذه الوسائل وبعض الدول، ولكن بالمقابل تأثيرها ضئيل جدًّا، خاصة وأن بعض هذه الوسائل من أهدافها المهمة تنمية مواردها الاقتصادية الرئيسة، والمستخدمون لها من جميع أنحاء العالم، لذلك تضع لهم اعتبارات واسعة فيما يعرف بالحرية الشخصية والفكرية حفاظا عليهم وتلبية لرغباتهم، وفي ضوء هذه الحرية التي تكاد أن تكون مطلقة وقد تضر بالآخرين- بغض النظر عن أي اعتبارات تضبطها- وهذا ما يوجب على المؤسسات المسؤولة عن تنوير المجتمع وتربيته بذل المزيد فيما يتعلق بتوعيته للاستفادة من إيجابيات هذه الوسائل مثل: الانفتاح على الآخرين، والوصول السريع اليهم، والتعود على الحوار وبناء الشخصية، والوقاية من سلبياتها، التي قد تضر بالمجتمعات، وتبث من خلالها السلوكيات والأخلاقيات السيئة كالتدخل في خصوصيات الآخرين، والعلاقات غير المشروعة، والاحتيال (العوني، 2017، ص121).

واستنادا إلى الأدب والدراسات السابقة التي رجع إليها الباحث، والتي تؤكد معظمها على وجود جوانب إيجابية في وسائل التواصل يمكن توظيفها في العملية التربوية والتعليمية للتعليم الجامعي، مع التأكيد على أهمية وضع ضوابط وقواعد تربوية وأخلاقية تساعد على تجنب سلبياتها؛ إذ أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي من الوسائل المهمة التي أصبحت تحتل موقعًا متقدمًا من التأثير على كافة

شباب المجتمع، ومنهم طلاب وطالبات الجامعة، فهي تضيف لعضو هيئة التدريس والطالب خبرات جديدة إن أحسن توظيفها في القاعات الدراسية وخارجها، بل أصبح وجودها ضرورة حياتية وتربوية، للحاق بعصر التقنية الذي يتميز بسرعته، وليس ترفًا.

وباعتبار أن الجامعة مؤسسة تعليمية تعد الأجيال ليكونوا مؤهلين ومواكبين للتطورات التكنولوجية الحديثة، وجب عليها أن تراعي هذا التطور التقني المسيطر على جوانب حياة الفرد، بالعمل على التوظيف الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي وجعلها تصب في صالح العملية التعليمية والتربوية، وتشجيع عضو هيئة التدريس والطلاب على استخدامها وتفعيلها، وبيان أهميتها في دمجها في العملية التعليمية، وتحقيق التكامل أو التجديد بينها وبين التدريس التقليدي القائم على المحاضرات والإلقاء. (إبراهيم،2014م، ص412).

وبالإضافة إلى الاستخدام الفردي لوسائل التواصل الاجتماعي من قبل الطلبة هنالك مجالات عدة يمكن توظيفها في العملية التعليمية، ومن أبرز ذلك استخدام أعضاء هيئة التدريس مع طلابهم المجموعات أو (الجروبات) وفيها يتم دمج الطلبة والطالبات بهدف التواصل والمتابعة وأحيانا نقل المعرفة وتوضيحها، ومما لا شك فيه أن لهذه الوسائل انعكاسات تربوية على المتعلم، تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على فكره وشخصيته وسلوكه، مما يتوجب ضرورة التوعية بأهمية الاستفادة من هذه الوسيلة وحسن استغلالها، والتنبيه إلى المحاذير والمخاطر والتهديدات الناجمة عنها، حتى يصل الطلبة إلى مرحلة اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بوعي ونضج مع وسائل التواصل، بالاستفادة من إيجابياتها وتجنب سلبياتها، والتي توازي قوة انتشار وتطور وتأثير هذه الوسائل على شخصية الطلبة.

مشكلة الدراسة:

إن المؤسسات التعليمية والتربوية الجامعية، هي المؤسسات المعنية بالدرجة الأولى بتوجيه وإرشاد حياة المجتمع عموما، وإعداد الجيل المتسلح بالنضج والوعي للتعامل مع مستجدات الحياة من خلال إكسابهم المهارات اللازمة للحياة العملية، وإعدادهم وفقًا لمقتضيات التطورات التكنولوجية في العصر الحالي، وذلك يتطلب منها متابعة كل ما هو جديد من أساليب التعليم والتعلم وكل الوسائط التي تسهم في تنمية شخصياتهم وتطوير قدراتهم واستغلال جهودهم بصورة مثلى، ومن هذه التطورات

الحديثة وسائل التواصل الاجتماعي، والتي تقوم عديد من الدول بتوظيفها في العملية التعليمية سواء علي المستوي الدولي أو المستوى العربي، وحتى على المستوى المحلي (الدهشان، 2019، **ص63**).

وفي إطار هذا التوظيف لوسائل التواصل في العملية التعليمية، فإن مؤسسات التربية ومنها كليات التربية، هي المعنية بدراسة الآثار والانعكاسات الإيجابية والسلبية لهذه الوسائل، من خلال تتبع جوانب الاستفادة منها في العملية التعليمية، وتبيان ما ينعكس منها من فوائد أو محاذير، لتعميمها على مكونات المجتمع عموما والمجتمع الجامعي على وجه الخصوص، ليستفيد منتسبوها وفي مقدمتهم طلبتها من هذه النتائج.

فمن خلال عمل الباحث عضو هيئة التدريس في الجامعة، وقبلها عميدا لكلية التربية ورئيسا لقسم العلوم التربوية لمس توجهًا واضحًا لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العلمية التعليمية للتعليم الجامعي، وإن كانت الفائدة منها ما تزال محدودة جدًّا في بعض جوانب العملية التعليمية ومنها التواصل والمتابعة، إلا أن آثارها بدأت تظهر وتنتشر بين أوساط الطلبة بصورة سلبية وإيجابية، وهو ما تؤكده الدراسات السابقة التي رجع إليها الباحث، كدراسة الشهري، 2014، ودراسة العوض،2014، ودراسة Aren ، 2010، والتي تؤكد على المشكلة ذاتها، إذ ترى كثير منها على أهمية استثمار هذه الوسائل في العملية التعليمية، والتأكيد في الوقت ذاته على بلورة قواعد وضوابط تربوية، تساعد على التخفيف أو الحد من الآثار السلبية. وفي إطار جامعة إقليم سبأ بدأت تبرز هذه الانعكاسات من خلال شكوى بعض الطالبات من آثار هذه الوسائل وبالذات عند دمج الطلاب والطالبات في مجموعات وسائل التواصل الاجتماعي، مما قد يسبب في بروز آثار سلبية لاستخدام هذه الوسائل في العملية التعليمية داخل الجامعة، وقد يصل أثرها إلى خارج إطار الجامعة، ما قد يؤدى إلى إحجام بعضهن عن الاشتراك في هذه المجموعات خشية الانزلاق إلى مآلات لا يحمد عقباها في أوساط شباب الجامعة، ومن ثمَّ إيقاف الاستفادة من هذه الوسائل، كل ما سبق دفع الباحث لمتابعة ما تم من جهود تربوية سابقة في تشخيص أبرز السلبيات والإيجابيات لاستخدام وسائل التواصل في العملية التعليمية للتعليم الجامعي، وبعد التدقيق في الدراسات السابقة وجد الباحث أن معظم الدراسات السابقة الواقعة بين يديه تناولت موضوع السلبيات والإيجابيات لوسائل التواصل بشكل عام ولم تتناول موضوع الدراسة الحالي وهو: الانعكاسات التربوية لوسائل التواصل

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الاجتماعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية جامعة إقليم سبأ، بوصفها المشكلة الفعلية تربويًّا لدى معظم طلبة الجامعات، ومما شجع الباحث لدراسة هذه المشكلة معايشته لها بنفسه باعتباره عضو هيئة تدريس وعميد سابق فيها، حيث تلمس ضعف الوعي لدى الطلبة بقواعد وضوابط اختلاط الطلبة والطالبات في المجموعات التعليمية لوسائل التواصل، ليتم تقديم تصور متكامل بتلك الانعكاسات السلبية والإيجابية كما يلمسها الطلبة أنفسهم، للوصول إلى تصور مقترح حول الضوابط اللازمة للتعامل مع الانعكاسات السلبية، ومن ثم فمشكلة الدراسة تدور حول السؤال الرئيس الآتي:

ما الانعكاسات والضوابط التربوية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس أسئلة فرعية تتمثل بالآتي:

- ما الانعكاسات التربوية الإيجابية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية، بجامعة إقليم سبأ؟
- ما الانعكاسات التربوية السلبية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية، بجامعة إقليم سبأ؟
- ما الضوابط المقترحة لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة والطالبات على فقرات المحاور الثلاثة تعزى لعامل الجنس والتخصص؟

أهداف الدراسة:

الهدف العام من هذا الدراسة هو استطلاع آراء عينة من الطلبة والطالبات عما يدركونه من انعكاسات إيجابية أو سلبية لاختلاطهم في وسائل التواصل الاجتماعي بهدف تلافيها في كلية التربية وجامعة إقليم سبأ من خلال الالتزام بما تخرج به الدراسة من ضوابط وتوجيهات في نتائجها.

ولتحقيق الهدف العام للدراسة: فهنالك أهداف فرعية من خلالها يتحقق الهدف العام تتمثل بالآتي:

- التعرف على أهم الانعكاسات التربوية الإيجابية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ.
- التعرف على أهم الانعكاسات التربوية السلبية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ.
- التعرف على أهم الضوابط المقترحة لتلافي الانعكاسات التربوية السلبية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ.
- التعرف على أثر عامل الجنس والتخصص في إجابات الطلبة والطالبات على فقرات محاور الاستبيان الثلاثة.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة من أهمية موضوع تأثير وسائل التواصل الاجتماعي، حيث أصبحت هي الموجه لكثير من شبابنا والمسيطر على معظم أوقاتهم، والمؤثر في كثير من جوانب شخصياتهم، بالإضافة إلى أنه موضوع عالمي شمل جوانب حياة الفرد والمجتمعات والدول، ولم يعد أحد بعيد عن تأثيره، مما يتوجب التنبه إليه ودراسة مجالاته وتأثيراته التربوية على طلابنا في المرحلة الجامعية، وتحديد كيفية الاستفادة من هذه الوسيلة في العملية التعليمية والتربوية، بتوضيح الجوانب الإيجابية والسلبية والخروج بمنظومة ضوابط وقواعد يتم توعية طلبة الجامعات بالالتزام بها أثناء استخدامهم لوسائل التواصل سيما في إطار مجموعات التواصل، لتلافي الإشكالات الأخلاقية والتربوية والاجتماعية المتوقعة.
- وتعد هذه الدراسة مساهمة لرفع درجة الوعي بين الطلبة والطالبات في الشراكة العلمية والمجتمعية.
- ومن ملامح أهمية هذا الدراسة مواكبتها التوجهات العالمية والإقليمية والمحلية في الاهتمام بالشباب وعلاقتهم بوسائل التواصل الاجتماعي، من خلال العمل على تكريس الوعي بكيفية التعامل بين الجنسين في إطار هذه الوسائل للوصول إلى النضج المطلوب.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

- وتبرز الأهمية أيضًا في تزويد المعنيين في الجامعة بما يراه الطلبة والطالبات من انعكاسات سلبية قد تؤثر على العلاقات الاجتماعية وتصطدم مع قناعات بعضهم، لوضع القواعد الإدارية الضابطة لاستخدام مجموعات التواصل الاجتماعي في بعض جوانب العملية التعليمية في الجامعة.
- وبما تخرج به الدراسة من نتائج يمكن تعميمها على المؤسسات التربوية والتعليمية ذات الصلة بالعملية التربوية والتعلمية، للاستفادة منها.
- وبالوصول إلى منظومة الضوابط التربوية لعلاقة الجنسين في إطار مجموعات التواصل الاجتماعي التعليمي، يمكن الخروج بمادة توعوية عامة يستفيد منها كل مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.

مصطلحات الدراسة:

يعرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائيا بالآتي:

- الانعكاسات التربوية: هي الآثار السلبية والإيجابية المتوقعة لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، والمتمثلة باستجابة الطلبة على الفقرات التي تضمنتها الاستبانة.
- الضوابط التربوية: هي القواعد والآداب التربوية المقترحة لتلافي سلبيات وسائل التواصل الاجتماعي، والمتمثلة باستجابة الطلبة على الفقرات التي تضمنتها الاستبانة.
- وسائل التواصل الاجتماعي: برامج الكترونية كالفيس وتويتر والواتساب، وغيرها تستخدم عبر تقنية معينة كالموبايل أو الكمبيوتر، والتي يمكن لعضو هيئة التدريس أو الطلبة استخدامها في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على المواضيع النظرية التي لها علاقة بالانعكاسات والضوابط التربوية لوسائل التواصل الاجتماعي، والمواد العلمية ذات الصلة.
- الحدود البشري: اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة إقليم سبأ.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على كلية التربية بجامعة إقليم سبأ، اليمن، مأرب.
- الحدود الزمانية: أجريت هذا الدراسة أثناء العام الجامعي 2022/2021م.

مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي:

يعرفها العلاونة على أنها: إحدى وسائل الاتصال الجديدة، من خلال شبكة الانترنت، التي تتيح للمشترك، أو المستخدم التواصل مع الآخرين، وتقدم خدمات متنوعة في العديد من المجالات. (العلاونة،2012، ص14). كما تعتمد شقرة تحديدًا لها بناء على الاستخدام الفردي أو الجماعي فتعرفها بأنها: وسائل الكترونية مبنية على أسس معينة، يستطيع المستخدم اختيار أصدقاء له ليتعرف عليهم ويتواصل معهم، ولا يشعر المستخدم في هذه الوسائل بما يشعر فيه الإنسان في المجتمع الحقيقي من ضغوطات وصعوبات (شقرة، 2014، ص65). بينما تقترب فورة من المفهوم المتصل بمجموعات التواصل والتي تشير فيها إلى مسألة المجموعات حيث عرفتها بأنها: إحدى برامج وسائل التواصل عبر الانترنت الشهيرة التي تتيح للمشتركين فيها آليات لتكوين علاقات مع أقرانهم، وإنشاء تجمعات ومشاركات المعلومات والأحداث باستخدام تقنيات ويب. (فورة،2012، ص8). كما عرفها الحاوري، على أنها: تلك الوسائل الاجتماعية الحديثة المستخدمة في التأصيل الاجتماعي، مثل الفيس والواتساب والتويتر والتطبيقات الرقمية المشابه، التي تعتمد على جهاز التلفون أو الحاسب الآلي، والتي بواسطتها يتم تبادل المعلومات والدردشة والصور الثابتة والحية. (الحاوري، 2020، ص85).

ويضيف محمود إلى التعريفات السابقة بعدًا آخر بحسب المجال الجماعي المستخدمة فيه، وهو نفس السياق العام لوسائل التواصل ولكن بصورة أشمل وأعمق للتعريف الإجرائي المحدد من قبل الباحث متضمنا، الهدف والغاية من المجموعات فيعرفها بأنها: وسائل تؤسسها وتبرمجها شركات كبرى لجميع المستخدمين والأصدقاء، وتهدف إلى ربطهم والتعارف فيما بينهم حسب التخصص والمكان وطبيعة الأهداف الخاصة والاهتمامات (محمود،2011، ص82).

ويرى الباحث أنه ومن استعراض التعريفات السابقة لوسائل التواصل الاجتماعي يتضح **الآتي**:

- أنها عالم افتراضي على شبكة الانترنت، تقدم خدمات عبر مواقعها ومنصاتها وشبكاتها. وتطبيقاتها.
- لها أنشطة متنوعة أبرزها: بناء العلاقات الاجتماعية بين الأفراد لتحقيق أهداف معينة.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

- تعكس آثار العالم الواقعي، من سلوك أو نشاط أو قناعة أو فكر أو أي ثقافة للأشخاص والمجتمعات.
- هي تطبيقات عبر الشبكة العنكبوتية تستخدم عبر تقنية الجوال أو الكمبيوتر.
- وهي وسيلة عامة يمكن استخدامها سلبًا أو إيجابًا بحسب نية وتوجه المستخدم في أي مجالات الحياة وثقافاتها المختلفة.
- تتضمن معلومات شخصية وروابط اجتماعية، وخدمات أخرى، ضمن برامج الهاتف والحاسب الآلي.
- تتيح للأفراد والمؤسسات والمجتمعات والدول تبادل الخبرات والمصالح.
- أثبتت التجارب السابقة لهذه البرامج من خلال تقنية الهاتف والكمبيوتر إيجابياتها في مجالات متنوعة من الحياة.
- ومن خلال الأبحاث والدراسات السابقة تعتبر وسيلة تعليمية يمكن تطويرها ببرامج تعكس آثار تربوية وتعليمية إيجابية على المتعلمين.
- لم يتم حتى الآن إعطاء هذا العالم الافتراضي حقه من الاهتمام التربوي لضبط حركته الجنونية.

الانعكاسات التربوية (الإيجابية والسلبية) لوسائل التواصل الاجتماعي:

لقد كان تطور وسائل التواصل تزامنا مع التطور الحاصل في المجال التعليمي من أهم التطورات، حيث أسهمت في تغيير طرائقه ووسائله التعليمية، بالإضافة لأهدافه السامية، ولكن هذا يتطلب معرفة كيفية التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي، لتحقيق الإيجابية الممكنة منها في هذا المجال (عوض 2014). على هذا الأساس يمكن القول بأن لوسائل التواصل الاجتماعي فوائد كثيرة، حيث تعد الشبكة العنكبوتية أداة تواصل بين الأفراد، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى ترابط وتقوية العلاقات بين أفراد المجتمع، فهي تستخدم من أجل تبادل الآراء بين المستخدمين بعضهم بعضا، وكذلك للتعرف على ثقافات الآخرين، كما تستخدم أيضا لممارسة الأنشطة الثقافية والاجتماعية التي من شأنها زيادة التقارب بين الأفراد، وبما أن للوسائل الاجتماعية إيجابيات فلا ننسى سلبياتها أيضا، ومن تلك السلبيات انتشار الإشاعات والمبالغة في إصدار الأحكام، إذ يسعى بعض مستخدمي هذه المواقع إلى نشر المعلومة قبل التأكد من صحتها، كما أن غياب الرقابة في تلك المواقع لما ينشر أو

يكتب فيها من كلام يقلل من قيمة الشخص ذاته، والتحدث في الأمور التي ليس لها فائدة بحيث يعد هذا الجانب من أخطر الجوانب السلبية، لأنه مضيعة للوقت، ويرجع بالسلب على المجتمع كله وليس على الشخص فقط (**الصوافي ،2014م، ص31**)وفيما يلي توضيح ذلك:

الانعكاسات التربوية الإيجابية لوسائل التواصل الاجتماعي:

بتفحص بعض المراجع والأدبيات التي استطاع الباحث الوصول إليها، والمتعقلة بإيجابيات وسلبيات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ودرجة تطبيقها في واقع التعليم الجامعي، ومدى الاستفادة منها، نجد أن هنالك دراسات قد تجاوزت التوقعات إلى المطالبة بمحاولة تعميم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في جوانب العملية التعليمية، بناء على نتائجها التي غلبت الجانب الإيجابي على الجانب السلبي في استخدامها في جوانب العملية التعليمية، ومن ملامح تلك الجوانب الإيجابية ما توصل إليه عوض 2012 إلى أن الطلبة مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي يتمتعون بثقة عالية وتقدير جيد للذات. بالإضافة إلى ذلك فإن لها استخدامات تعليمية عن طريق وجود وسائل قد تساعد في فهم المادة، وشرح الدروس، وتقرب المفهوم للطلاب، وإتاحة التواصل بين الطلاب بعضهم بعضًا من جهة، والطلاب وعضو هيئة التدريس من جهة أخرى، الأمر الذي جعل العملية التعليمية أكثر سهولة. (الغوبقي،2014م، ص9)

كما أنها تعمل على ارتفاع مستويات النمو الاجتماعي لدى الطلبة، من خلال مشاركة الطالب لجميع الفئات الاجتماعية في مجتمعه الافتراضي ضمن وسائل التواصل الاجتماعي، والقضاء على مشاكل الخجل والانطواء، وذلك من الفرصة الحقيقية للتواصل الافتراضي، وتنمية مهارات الطالب الاجتماعية (Lee, 2011, p434). إذ يعالج استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كثيرًا من أوجه قصور التعلم بالطرق التقليدية، من خلال توفير متعة حقيقية للتعلم يمكن استثمارها مع المتعلمين الذين فقدوا الرغبة في التعلم، فاستخدام وسائل التواصل في التعليم جعل منه عملية جاذبة للطالب، وتضفي على العملية التعليمية نوعًا من المتعة والترفيه اللذين يساعدان على تثبيت المعلومة ويبعدان الملل عن الطالب أثناء اكتسابه المعلومة، ومن ثم تنبع أهميتها من أنّها تجمع بين التعلم والترفيه في إكساب العلم. (الدهشان، 2019، ص66).

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

فقد وفرت وسائل التواصل الاجتماعي وسيلة لتحويل الفصول الدراسية التقليدية السلبية إلى فضاء تفاعلي يشجع الطلاب على الانخراط في عملية التعلم ويحقق النشاط، من خلال التعاون والتأمل والحوار والتغذية الراجعة. وقد شهدت السنوات الماضية زيادة في استخدام وسائل الإعلام الاجتماعي في الجامعات، والمعاهد، والمؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها، وذلك لدورها الفاعل في دعم التواصل ما بين المجتمعات المختلفة. وقد وفرت هذه الوسائل العديد من الأدوات للمتعلمين والباحثين التي عبرها يمكنهم توصيل أفكارهم وآرائهم وتبادل ومشاركة المعارف بين مجتمع المتعلمين عبر الإنترنت. وتُستخدم اليوم العديد من وسائل الإعلام الاجتماعي في التعلم عبر الإنترنت مثل المدونات، والفصول الافتراضية، ومنتديات التبادل، والدورات المفتوحة واسعة النطاق على الإنترنت (Kalpidou, 2011, p184). والمتعلم بوجود وسائل التواصل الاجتماعي ودمجها في العملية التعليمية وتفعيلها بجودة عالية يستطيع أن يسمع وأن يرى، وأن يكون معلمًا لغيره ومتعلمًا في الوقت ذاته، فقد جمعت بين هذه السمات، ليتحول دور الطالب من متعلم سلبي إلى متعلم إيجابي نشط في الدرس، بدلًا من كونه مجرد متلقٍ ومستمع دون أي تفاعل، وينتقل دور عضو هيئة التدريس مجرد ملقن للمعرفة إلى موجه لها. (توفيق، 2015، 278). فاستخدام شبكة التواصل الاجتماعي في التعليم أدى إلى تطور في العملية التعليمية، كما أثر إيجابيًّا على طريقة الأداء ومن بين تلك الأدوار التي تقوم بها وسائل التواصل الاجتماعي في المجال التعليمي ما يأتي:

- أداة لحفظ المعلومات.
- ساهمت في الاهتمام بالتعليم الفردي/ الذاتي.
- تنمي القدرات المعلوماتية لدى الطالب.
- تنمي مهارات التفكير العلمي.
- تساعد على تطوير التفكير الإبداعي.
- تساعد في إيجاد استراتيجيات وخطط لحل بعض المشكلات التعليمية.
- يسَّرت للأفراد الاتصال بالمؤسسات التعليمية بين دول العالم متباعدة الأطراف.
- تحقق بعض أهداف التعلم (الشرهان، 2019، ص43).

الانعكاسات التربوية السلبية لوسائل التواصل الاجتماعي:

كشفت بعض الدراسات أن هناك انعكاسات تربوية سلبية في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، حيث أكد العمري 2008، أن الآثار السلبية المترتبة على ذلك هو العزلة والحزن والكآبة والإدمان والبعد عن مخالطة الآخرين، بالإضافة إلى تعود التكلف والكذب في الحوار، كما أكدت دراسة رويس، أن استخدام وسائل التواصل في العملية التعليمية ليس مهمًا بدرجة كبيرة في أداء الطلبة الأكاديميين (Rouis, 2011, p124).

ومن تلك الآثار المتوقعة، ما ذكره(جي بونك) أن وسائل التواصل الاجتماعي، لها آثار سلبية على مستخدميها من المتعلمين أبرزها:

- تزيد من مستويات النرجسية.
- تزيد من التركيز الفردي على الذات.
- تشوه علاقاتنا معًا وتزيد من الشعور بالعزلة.
- تزيد من شعور الأفراد بعدم الرضا عن الواقع عند مقارنة أنفسهم بالآخرين.
- تفقد المتعلمين الاتصال الحقيقي مع أفراد المجتمع. (جي بونك، 2012، ص88).

ومما ينبغي الحذر منه أن وسائل التواصل الاجتماعي أدت إلى انتشار العديد من الجرائم الالكترونية مثل: الابتزاز والتزوير والمضايقة والفضيحة، ومن الناحية التعليمية قد تؤدي وبشكل كبير إلى تدني التحصيل الأكاديمي للطلاب، إذ إنهم يطيلون الزمن الذي يستخدمون هذه الوسائل به، وبالتالي فإنهم قد ينامون في الحصص الدراسية، بالإضافة إلى تشتتهم وقلة تركيزهم، ومع كل ما سبق فإن هذه الوسائل قد تنشر العديد من الصور والفيديوهات الإباحية، والتي تخالف الشرع والدين، وبالتالي تتيح للأفراد اكتساب ثقافات غربية متنافية مع الدين وتقليدها تقليدا أعمى من غير تفكير، عدا عن ذلك فإنها تسهم أحيانا في نشر الأفكار الهدامة والدعوات المنحرفة، إضافة إلى انتهاك الحقوق. (الغوبقي،2014م،ص10).

ويضيف عبدالحكيم الصوافي مجموعة من السلبيات العامة لاستخدام وسائل التواصل تتمثل بالآتي:

- إدمان الجلوس عليها مما يعطل كثيرا من الأعمال.
- نشر الأفكار الضالة مثل العنف والمشاركة فيه.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

- التعرض للخداع وإبعاد الشخص عن أهله ومحبيه.
- غياب الرقابة وعدم شعور بعض المستخدمين بالمسؤولية.
- كثرة الإشاعات والمالغة في نقل الأحداث.
- تصفح هذه المواقع يؤدي إلى عزل الشباب والمراهقين عن واقعهم الأسري، وعن المشاركة في الفعاليات التي يقيمها المجتمع.
- انعدام الخصوصية وهذا بدوره يؤدي إلى أضرار معنوية ونفسية ومادية.
- هدر الوقت. (الصوافي، 2014، ص31)

أيضا ربما ينطوي على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي انتهاك خصوصية الطالب، لأن هناك ملف شخصي لكل طالب في هذه المواقع وقد يساء استخدام هذه المعلومات في حالة كشفها أشخاصٌ غير موثوق بهم. بالإضافة إلى العديد من المحاذير المتوقعة وأبرزها:

- الإباحية في الصور والكلام والصوت.
- المعلومات التحريضية والعنصرية.
- تعليم مستخدمي هذه الشبكات فنون السرقة.
- طرح الكلمات البذيئة مثل السب.
- نقص التنظيم المنطقي لبعض محتويات المعلومات المتوفرة على الشبكة
- قد تطرح بعض المعلومات المشككة للمعتقدات الدينية والقومية .
- وجود السرقات العلمية والأدبية للأبحاث التعليمية .
- ظهور الإرهاب الداخلي بين مستخدمي الشبكة .
- الجلوس المتواصل أمام شاشات الحاسب الآلي لها آثار صحية .
- الدعاية المضللة والتشهير .(الشرهان ، 2019 ، ص65)

الضوابط التربوية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية:

أكد مؤتمر ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الإسلام الذي أقيم في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على أهمية الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في جوانب الحياة

المختلفة، ومنها الجانب التعليمي والاجتماعي والثقافي، وكل ما ينفع الإنسان في دينه ودنياه، مشترطا في ذلك الالتزام بالعديد من الضوابط الشرعية والتربوية والاجتماعية، حيث أكد في توصياته في فقرة الضوابط على أهمية:

- تنمية القيم الدينية لمستخدمي وسائل التواصل التي تساعد على التحلي بالفضيلة.
- العمل على احترام القيم الاجتماعية والانتماء للإسلام واحترام العلم وحقوق الإنسان.
- البعد عن التحريض وإثارة الفتن بشتى أنواعها.
- مراعاة الأمانة وتحري الصدق والتثبت من كل ما ينشر.
- حرمة القذف عبر شبكات التواصل الاجتماعي.
- حرمة نشر خصوصيات الإنسان وعيوبه.
- مراعاة آداب الحوار مع الآخر وآداب النصح.
- الحذر من استخدام مواقع أصحاب الضلال ومن يخالفون ما سبق.
- استثمار الوقت في وسائل التواصل بالأمور النافعة.
- حرمة التشهير وإشاعة الفاحشة.

https://www.iu.edu.sa/site_news/294

فعملية استخدام التكنولوجيا غير المتزامنة مثل منتديات النقاش تسمح بمرونة جداول العمل حيث يستطيع المتعلمون المشاركة في أي وقت ومن أي منطقة، كما يمكن للمتعلم المشاركة بورش العمل والمؤتمرات عبر الويب مع استاذهم مما يمنحه الشعور بالحصول على الرعاية الخاصة، كما أنها تقدم تغذية راجعة آمنة تسمح لهم بطرح الأسئلة، فقد نعاني من استخدام التكنولوجيا في مدارسنا اليوم لأننا لا نعرف متى تكون ضرورة ومتى تكون للمتعة ليس أكثر، لذا تكثر النظريات والممارسات والتطبيقات حول ما يجب أن نستخدمه مع طلابنا في وسائل التواصل مما يحتم قيام المؤسسات التربوية بدورها التوعوي والبرامجي في تحديد الضوابط والقواعد والإجراءات اللازمة لتوظيف هذه التقنيات في العملية التعليمية، بما يكرس الاستفادة من الجانب الإيجابي منها والابتعاد عن الجانب السلبي، لاسيما وانها أصبحت وسيلة ممكنة وذات فوائد عديدة.(غرينفيلد، 2017، ص78).

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

إن انتشار وسائل التواصل الاجتماعي سيف ذو حدين، فمع جميع إيجابياتها، إلا أنها قد تسبب في إصابة أبنائنا بمرض الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي، فلا يمضي يوم من غير أن يفتح أحدهم حسابه، ويعلق لصديقه على منشور أو يغرد تغريدة على (التويتر)، بالإضافة إلى ذلك فإنهم يكتسبون ثقافات قد تتوافق أو لا تتوافق مع دينهم، عدا عن هدرهم لأوقاتهم الثمينة في أمور مثل هذه، فهم يعيشون في سيل من التدفق الإعلامي الذي قد يسحبهم، ويؤدي بهم إلى الهاوية، إذا لم يتم وضع حدود وضوابط للتعامل مع هذه الوسائل، إضافة إلى نشر الوعي الكافي لإرشادهم للطريق الصحيح؛ حيث إن النشر الالكتروني يزحف ليستولي على عقول أبنائنا يوما بعد يوم، حتى إن بعض علمائنا يرون من وجهة نظرهم أن أبناءنا سيشهدون عالما خاليا من الأوراق، ولأنهم أبناؤنا ولأنهم جيل المستقبل فهذا يستدعي ويتطلب منا أن نتوقف قليلاً، ونفكر بهم كي لا نضيع مستقبلهم. (سعادة والسرطاوي، 2003، ص63). وبالرغم من استطاعة طلابنا التواصل والتشارك بالملفات عبر الوسائل الاجتماعية، ومناقشة الأفكار، إلا أن المشكلة في من سيشرف عليها، ولذلك تتطلب بعض الضوابط للاستفادة من وسائل التواصل في العلمية التعليمية ومن ذلك:

- التوعية الدائمة للطلبة بسلبيات وإيجابيات وسائل التواصل.
- وضع قواعد وآداب تربوية لمتابعة استخدام الطلبة.
- ضرورة تقييم استخدام الطلبة لشبكة الإنترنت في العلمية التعليمية بين فترة وأخرى.
- عدم الكشف عن الهوية الحقيقية للأشخاص الذين تم التعرف عليهم، وعدم معرفة ردود أفعالهم تجاه المواقف والأزمات.(جي بونك، 2012، ص110).

وهنالك جملة من الضوابط يمكن لعضو هيئة التدريس الأخذ بها عند إنشاء مجموعة تعليمية:

لتساعد في التوظيف الأمثل لتلك الوسائل في التعليم وانعكاس ذلك على الطلبة والعملية التعليمية بشكل عام تتلخص في النّقاط الآتية:

- إنشاء مجموعة أو صفحة خاصة بالطلبة وأخذ آرائهم حول المحتوى والأهداف منها.
- يكون عضو هيئة التدريس هو قائد المجموعة ويعين أحد الطلبة منسقًا أو أمينًا لها.
- إجراء المناقشات التفاعلية، في الموضوعات المهمَّة.

– تقسيم الطُلاَّب إلى مجموعات في حال التعليم التعاوني مثل مشروعات التخرُّج.
– إرسال الرسائل إلى فرد أو مجموعة من الطُلاَّب عن طريق الصفحة الشخصية عند الحاجة.
– تسليم واستلام الواجبات المنزلية والمهام الدراسية الأُخرى.
– يُمكن استخدام بعض أدوات الوسائل الاجتماعية، مثل أيقونات "التعليق" أو "إعجاب" لأخذ آراء الطُلاَّب حول مُكوِّنات المادة الدراسية.
– تحديد الفِئة التي ستستفيد من عمليَّة التعلُّم.
– تعريف واضح لأهداف المجموعة والغرض منها.
– يتم التعريف بالمبادئ والسلوكيَّات المنظِّمة للمجموعة والعملية التعليمية.
– السماح بتنظيم أدوار الأعضاء والتنسيق بين قائد المجموعة وأعضائها.
– السماح والتسهيل للمجموعات الفرعية بالدخول النسبي بشكل اختياري.(سعادة والسرطاوي، 2003، ص41).

وبهذه الضوابط يمكن الحد من سلبياتها والاستفادة من مواقع التواصل وتوظيفها بشكل جيد في العملية التعليمية، للحاق بركب التقدم التقني الذي أصبح أمرًا واقعًا في كافة مجالات الحياة، وإذا أهملناه فسنصبح في ذيل القافلة تخلفًا، فعلى الرّغم من المساوئ القليلة في سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، فإنّ المزايا تبدو أكثر بكثير، ممّا يدعونا للاعتقاد بأنّ دور الشّبكات الاجتماعية في التّعليم سوف يستمرّ، بل سوف يزداد ويصبح أكثر تطبيقًا وانتشاراً في السّنوات القليلة القادمة.

الدراسات السابقة:

1. دراسة الحاوري،2020، هدفت إلى معرفة مهارات التعامل الفعال مع وسائل التواصل الاجتماعي اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، ومدى امتلاكهم لها وقياس مؤشرات الأداء لديهم في تعاملهم مع تلك الوسائل، وقد استخدم الدراسة المنهج الوصفي كما اعتمد على الاستبيان وتم سحب عينة عشوائية بواقع 452 طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بالعاصمة صنعاء، وكشفت النتائج عن تدني مستوى استفادة طلبة المرحلة الثانوية من وسائل التواصل الاجتماعي، وأنهم لا يمتلكون أسس التحليل والتفكير والتقييم والفرز للمضمون المعلوماتي المتداول عبر الوسائل الآن، وكثيرا من الأوقات يديرونها ما بين ألعاب وتسلية وجدال، وهو ما يكشف عن استفادة

ضعيفة من تلك الوسائل، كما كشفت الدراسة عن ضعف امتلاك الطلبة لأهداف واضحة ومحددة من استخدام تلك الوسائل، ما يعني أنهم بحاجة إلى الكثير من الإرشادات والتوجيهات والضوابط التربوية التي تبصرهم بالهدف من وسائل التواصل.

2. دراسة إسماعيل،2019، وهدفت إلى معرفة الانعكاسات التربوية لاستخدام طلاب التعليم ما قبل الجامعي للهواتف الذكية، وواقع استخدامها، طبقت الاستبانة على عينة 300 طالب وطالبة و135 معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن الجانب الاجتماعي وخاصة العلاقات الاجتماعية وقضية الإدمان على وسائل التواصل، كانت النتائج فيه سلبية بدرجة كبيرة، بينما الجانب الاقتصادي تنوعت النتائج بين الانعكاسات السلبية والإيجابية، وبدرجة مقبولة، وفيما يتعلق بالجانب الأخلاقي تنوعت أيضا النتائج بين السلبية والإيجابية المتوسطة، وفيما يتعلق بالجانب التعليمي جاءت النتائج متنوعة بين السلبية والإيجابية وأغلبها إيجابي، وفي الجانب الصحي جاءت النتائج سلبية، وفي ضوء النتائج توصلت الباحثة إلى تصور مقترح لتفعيل الانعكاسات التربوية السلبية ومنها وضع قواعد لضبط استخدام وسائل التواصل في التعليم.

3. دراسة عبدالوهاب، 2016، هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وبين التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، استخدمت الدراسة أداة الاستبانة والمنهج الوصفي، وطبقت على عينة من طلبة كلية التربية بلغت(365) طالبًا، اختيرت بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن استخدام الطلبة لوسائل التواصل الاجتماعي يتراوح بين عال ومتوسط، بينما استفادة هؤلاء الطلبة من هذه الوسائل في التحصيل الدراسي تراوحت ما بين المتوسط والضعيف. وقد أوصت الدراسة بضرورة توعية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالدور التربوي والتعليمي لوسائل التواصل والاستفادة منها.

4. دراسة معتصم، 2016، وهدفت التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وطلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم، والوقوف على أهم فوائد تلك الوسائل، وتسليط الضوء على المعوقات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس والطلاب عند استخدام هذه الوسائل في العملية التعليمية. استخدم الباحث المنهج الوصفي واداة الاستبانة وطبقت على (35) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس و(60) طالبًا من

طلاب البكالوريوس، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وطلاب السنة الاولى إيجابية نحو استخدام الوسائل الاجتماعية في التعليم. وأبرزها تكوين انطباع إيجابي عن الآخر، كما أنهم يوافقون على أن هناك فوائد عديدة لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن هناك معوقات تواجه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم بكلية التربية. وأوصت الدراسة: تشجيع استخدام أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي في التواصل الأكاديمي مع طلابهم. وإنشاء مجموعات مغلقة في وسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت لكل دفعة دراسية تناقش فيها الشؤون الاكاديمية، بالإضافة إلى تدريس وسائل التواصل الاجتماعي كأداة تعليمية مساعدة ضمن مقرر تكنولوجيا التعليم.

5. دراسة السعيدي وضيف 2015، وهدفت الكشف عن أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على القيم لدى الطالب الجامعي، من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وطبق الاستبيان على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح المغرب، بلغت(398)، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب العينة من الذكور يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي أكثر من الإناث، ويستخدمونها على الأقل ثلاث ساعات يوميا، كما بينت الدراسة أثر وسائل التواصل الاجتماعي على قيم الطلبة وبدرجة إيجابية في الجانب الأكاديمي، بينما أثرت بدرجة سلبية في الجانب الاجتماعي والأخلاقي.

6. دراسة الشهري، 2014، وهدفت معرفة الآثار الإيجابية والسلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطالبات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي وزعت على 150 طالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: وجود أسباب لدى الطالبات لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي منها: سهولة التعبير عن الآراء والاتجاهات الفكرية، ومتابعة الجديد لدى الآخرين بانفتاح فكري وتبادل الثقافات المختلفة، والاستفادة منها في التواصل الأكاديمي مع الأساتذة والطلبة، كما أشارت النتائج إلى أن الطالبات استفدن من هذه الوسائل في بناء صداقات إيجابية مع زميلاتهن، والتواصل معهن.

7. دراسة العوض،2014، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق

أهداف الدراسة وأداة الاستبانة التي طبقت على طلاب الماجستير والدكتوراه في السنة الأولى والثانية بكلية الدراسات العليا في جامعي نايف العربية لعلوم الأمنية للعام (2003-2004)، وقد بلغ عددهم (370) طالبًا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: لا توجد فروق في أثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لطلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية تعزى إلى الفئة العمرية. كما أنه لا توجد فروق في أثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لطلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي. إلا أنه توجد فروق في أثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لطلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية تعزى إلى متغير مستوى الخبرة في التعامل مع شبكة الانترنت.

8. دراسة أبو خطوة والباز 2014، هدفت معرفة انعكاسات وسائل التواصل الاجتماعية على الامن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بالبحرين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبيان الذي وزع على 104 طلاب، وأظهرت النتائج أن أثر وسائل التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى الطلبة جاءت بدرجة متوسطة ولكافة المجالات،

9. دراسة الفاضل،2013، وهدفت إلى معرفة الأبعاد الاجتماعية والثقافية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وأجريت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة التي وزعت على عينة بلغت 384طالبًا وطالبة في جامعة الملك سعود، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: أن أكثر وسائل التواصل الاجتماعية استخدامًا من قبل الشباب هي : التويتر و الفيس بوك، وكانت مدة استخدام الشباب لهذه الوسائل تتراوح ما بين ساعتين و أربع ساعات، كما تبين من الدراسة أن أهم الدوافع من استخدام هذه الوسائل التسلية والترفيه وتعبئة أوقات الفراغ، ولم يكن هنالك حظ من فائدة في مجال العملية التعليمية أو الثقافية مما يجعل الأفراد قليلي العلاقات الاجتماعية.

10. دراسة أحمد، 2012، هدفت الكشف عن انعكاسات الاتصال التفاعلي عبر الانترنت على الشباب السوداني، من خلال قياس حجم دخول الشباب لهذه المجتمعات الافتراضية، واستخدمت الدراسة، المنهج الوصفي و تطبيق الاستبانة على عينة من الشباب بلغ قوامها 140 شابا، وتوصلت الدراسة إلى أن للأنترنت دورا بارزا ومهما في فاعلية أساليب العمل، والتأثير على الحياة وزيادة المعلومات، دراسة، كما أن له دورا سلبيًّا متمثلا في انتهاك الخصوصية، وضياع الوقت،

والملابسات الفكرية، وأوصت الدراسة بضرورة إدارة حوار حول الانترنت يشمل كافة عناصره وكافة فئات المجتمع، لوضع منظومة تحد من آثاره السلبية، وتوعية المجتمع بكيفية الاستخدام الآمن لمجموعات وسائل التواصل.

11. دراسة: Mppa, 2012، هدفت التعرف على مدى تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على تحصيل طلبة الجامعات الأوروبية سلبا أو إيجابا، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتوصل إلى أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي قد يكون ضارا أو نافعا للطالب في أدائه الأكاديمي، وأن وسائل التواصل الاجتماعي ليست مشكلة بحد ذاتها، فالطالب إما أن يستفيد منها في تحسين أدائه الأكاديمي أو يستخدمها بشكل سلبي، بما يؤدي إلى تراجع ذلك الأداء الاكاديمي. كما توصلت الدراسة إلى ضرورة تتبع الانعكاسات السلبية والإيجابية لاستخدام الطلبة وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية للوصول إلى بلورة إجراءات تضمن حسن الاستفادة من وسائل التواصل في التعليم.

12. دراسة junco, 2010 ، وهدفت التعرف على مدى تأثير التويتر على تعلم الطلاب، حيث أجريت الدراسة على 125 طالبًا، واستخدمت المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج أن التويتر تساعد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على التواصل بشكل كبير بخصوص العملية التعليمية، وأنه من الممكن استخدامه كوسيلة مساعدة للطلاب للقيام بدور أكبر فاعلية فيما يتعلق بتعلمهم. كما أن تويتر أتاح بيئة مناسبة لطرح الأسئلة ومناقشتها بحرية لم يكن بالإمكان ممارستها بين الطلاب داخل القاعة الدراسية، وأتاح التعليق عليها بدون أي قيود أو حرج، كما أنه ساعد على بناء علاقات قوية بين الطلاب أنفسهم ومع معلميهم، وأوصت الدراسة: بإجراء المزيد من الدراسات التي توضح دور التويتر ووسائل التواصل بشكل عام في التعليم والتعلم، لأن هذه الوسائل التكنلوجية الناشئة يمكن أن توفر مستقبلا طرائق تعليمية بشكل أفضل.

13. دراسة Aren, 2010 ، هدفت التعرف على أثر استخدام موقع فيس بوك على التحصيل الدراسي لطلبة الجامعات، واستخدم المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (219) طالبا جامعيا ، حيث إن (79) من الطلاب الجامعيين الذين شملتهم الدراسة اعترفوا بأن إدمانهم على موقع (الفيس بوك) له أثر سلبي على تحصيلهم الدراسي، ومن أهم النتائج التي توصلت

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

إليها الدراسة أيضا: أن الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعات المدمنون على شبكة الانترنت وتصفح موقع فيسبوك أدنى بكثير من تلك التي يحصل عليها نظراؤهم، كما أظهرت النتائج أنه كلما زاد الوقت الذي يمضيه الطالب الجامعي في تصفح هذا المواقع، تدنت درجاته في الامتحانات. كما بينت النتائج أن الأشخاص الذين يقضون وقتاً أطول على الانترنت يخصصون وقتاً أقصر للدراسة، مشيرا أن لكل جيل اهتماماته التي تجذبه وأن هذه المواقع تتيح للمستخدم الدردشة وحل الفوازير وإبداء رأيه في كثير من الأمور والدراسة والبحث عن أصدقاء جدد أو قدامى.

تعليق حول الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

تتفق دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة في مضمون الفكرة والهدف العام وهو تتبع الانعكاسات التربوية كدراسة أحمد، 2012دراسة أبو خطوة والباز 2014دراسة إسماعيل،2019، أو الآثار التربوية دراسة أرين، 2010، دراسة جونكو،2010دراسة Mppa, 2012 ودراسة العوض،2014دراسة الشهري، 2014، أو الأبعاد التربوية، كدراسة الفاضل،2013 والاتجاهات كدراسة معتصم، 2016، أو العلاقة كدراسة عبدالوهاب، 2016 وكلها تدور حول المفهوم العام لفكرة موضوع دراساتنا الحالية وهو الانعكاسات التربوية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الواقع العام أو التعليم بشقيه العام و الجامعي أو العالي، بهدف الوصول إلى منظومة من الإيجابيات والفرص والفوائد والاستخدامات الإيجابية كدراسة أرين، 2010دراسة جونكو،2010دراسة Mppa دراسة الشهري، 2014 لتحفيز منظومة التعليم لاستغلال هذه الوسائل في خدمة العملية التعليمية، والشخصية الاجتماعية، كما سعت الدراسات السابقة مع دراستنا الحالية تقصي الجوانب والانعكاسات والآثار السلبية لهذه الوسائل بهدف الخروج بمجموعة من المقترحات والضوابط والمعالجات والقواعد والآداب والإجراءات التي تساعد في تجاوز هذه السلبيات بمختلف تسمياتها ومعالجة التحديات، لتوجه مسارها نحو الإيجاب. كما تتفق دراستنا مع الدراسات السابقة في المنهجية الوصفية التحليلية واستخدام أداة الاستبانة بخياراتها الخماسية أو الثلاثية، وهي تنطبق مع الدراسات السابقة كاملة، في بقية إجراءاتها. بالإضافة إلى أنها تلتقي في مجتمع الدراسة مع بعض الدراسات

السابقة مثل دراسة أبو خطوة والباز 2014دراسة العوض،2014دراسة السعيدي وضيف 2015من حيث كونها تركز على الطلبة في المجتمع التعليمي العام أو الجامعي أو العالي.

أوجه الاختلاف:

وتختلف دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة في جوانب عديدة منها: الهدف الخاص؛ إذ ركزت دراستنا على الانعكاسات التربوية لاستخدام وسائل التوصل بشكل عام في مجموعات وجروبات طلبة المرحلة الجامعية، بينما الدراسات السابقة كان لها أهداف خاصة أخرى كدراسة الآثار ودراسة أرين، 2010، حيث ركزت على وسيلة الفيس بوك، ودراسة جونكو،2010 حيث ركزت على تأثير التويتر، وبعضها ركز على التقنية نفسها وهي المحمول كدراسة إسماعيل،2019، ولنفس هدف دراستنا وهي الانعكاسات التربوية. كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في زمان ومكان ومجتمع الدراسة.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

وأبرز ما يميز دراستنا هو: الخروج بتصور عن الضوابط التربوية التي يمكن ان تسهم في الحد من الانعكاسات السلبية، بالإضافة إلى أن الإطار العام لمواضيع الدراسة الحالية في الجانب النظري انصب حول الانعكاسات في إطار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في إطار العملية التعلمية للتعليم الجامعي، وتميزت أيضا نظريا بتتبع الضوابط التربوية في الأدب السابق، والتي لم تتطرق إليها بشكل مفصل وأكثر خصوصية في العملية التعليمية أي دراسة سابقة.

أوجه الاستفادة:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة الوقوف على المشكلة التي لمسها في مجتمعه الجامعي ذات الصلة بالدراسات السابقة من حيث دراسة جوانبها في الأدب السابق وبلورة أسئلتها وأهدافها ومجالاتها، كما استفاد الباحث في الوقوف على آخر ما توصل إليه الدرس التربوي في تناول الآثار التربوية لاستخدام وسائل التواصل في العملية التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي، بالإضافة إلى أن الباحث قد استفاد من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري وتتبع المفاهيم ذات الصلة بمفاهيم الدراسة الحالية للخروج بمفهوم إجرائي يتناسب مع مفهوم هذه الدراسة، وتكوين خلفية نظرية

تدعم أهداف الدراسة نظريا وميدانيا، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بلورة فقرات استبانة الدراسة الحالية والمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسات السابقة لمحاولة الاشتراك في الفائدة .

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها وأسئلتها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ، للعام الجامعي 2021/ 2022م والبالغ عددهم (1395 طالبًا وطالبة) لكافة التخصصات والمستويات، حسب الإفادة التي حصل عليها الباحث من مكتب مسجل الكلية، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول رقم(1) يوضح أعداد مجتمع الدراسة بحسب الجنس والتخصص

التخصص	العدد	ذكور	إناث
قسم القرآن الكريم	225	65	160
قسم الدراسات الإسلامية	242	112	130
قسم اللغة الانجليزية	165	87	78
قسم اللغة العربية	111	67	44
قسم علوم الحياة	150	59	91
قسم الرياضيات	80	45	35
قسم الفيزياء	45	20	25
قسم الكيمياء	86	41	45
قسم الجيولوجيا	126	30	96
قسم معلم صف	165	75	90
الإجمالي	**1395**	**601**	**794**

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، بلغت (279) ما نسبته (20%) من المجتمع الأصلي وبحسب الجدول رقم (2)، ولقد تم تحليل(269) استمارة صالحة للتحليل واستبعدت الاستمارات غير الصالحة.

جدول رقم (2) يوضح اعداد افراد العينة بحسب الجنس والتخصص

التخصص	العدد	ذكور	إناث
قسم القرآن الكريم	45	13	32

قسم الدراسات الإسلامية	48	22	26
قسم اللغة الإنجليزية	33	18	15
قسم اللغة العربية	22	13	9
قسم علوم الحياة	30	12	18
قسم الرياضيات	16	9	7
قسم الفيزياء	9	4	5
قسم الكيمياء	17	8	9
قسم الجيولوجيا	26	6	20
قسم معلم صف	33	15	18
الإجمالي	**279**	**120**	**159**
النسبة	**%100**	**%43**	**%47**

أداة الدراسة:

حدد الباحث الاستبيان أداة للبحث، لمناسبته وطبيعة المنهج المستخدم في الدراسة لتحقيق أهدافها، وبالرجوع إلى المراجع والأدب السابق والدراسات السابقة مثل دراسة أرين، 2010، دراسة جونكو،2010دراسة Mppa, 2012 ودراسة العوض،2014دراسة الشهري، 2014. والدراسات ذات الصلة تم بلورة أداة الدراسة، بحيث تكونت في نهاية المطاف بعد التأكد من صدقها وثباتها من (59) فقرة، توزعت في ثلاثة محاور، المحور الأول ضم (21) فقرة، تمثل الانعكاسات التربوية الإيجابية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم الجامعي لدى طلبة كلية التربية، والمحور الثاني، ضم (19) فقرة، تمثل الانعكاسات التربوية السلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم الجامعي لدى طلبة كلية التربية، والمحور الثالث، ضم (19) فقرة، تمثل الضوابط التربوية المقترحة لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم الجامعي.

محك الحكم على مضمون الفقرة:

استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي، لقياس درجة الموافقة، باعتباره يعطي المستجيب سعة أكبر من الحرية في تنوع الخيارات للاستجابة، وتم تكميم الخيارات بتسمية كل منهما بدرجة محددة باعتبار من أعلى إلى أسفل، ولتفسير إجابات الطلبة حددت لأعلى تقدير درجة الموافقة الكبيرة خمس درجات وتم اختيارها باعتبار الخيار الخامس، ودرجة الخيار كبيرة، اربع درجات والخيار متوسطة بثلاث

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

درجات، والخيار ضعيفة بدرجتين والخيار الأخير ضعيفة جدًّا بدرجة واحدة، فكانت النسبة الرقمية الفاصلة بين كل بديل هي (80.) لتكون الحدود الحقيقة لكل خيار على النحو الآتي:

محك الحكم على مضمون الفقرة					
الدرجة	5- 4.2	3.4–أقل من 4.2	2.6– أقل 3.4	1.8– وأقل 2.6	1– وأقل 1.8
درجة الموافقة	كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا

صدق الأداة وثباتها:

اكتفى الباحث لمعرفة صدق الاستبيان بعرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين كخبراء في أصول التربية للاستفادة من ملاحظاتهم، والتي كان أبرزها تعديل في حدود الدراسة من الجامعة إلى الاكتفاء بكلية التربية مراعاة لإمكانيات الباحث الوقتية والجهدية، وبما يحقق أهداف الدراسة، بالإضافة إلى حذف مجال رابع كان الباحث حدده لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم الجامعي، كما تم تقليص الفقرات في كل محور من 75 فقرة إلى 59 فقرة موزعة 21 فقرة لمحور الإيجابيات و19 فقرة لمحور السلبيات، و19 فقرة للضوابط، بالإضافة إلى تعديل في الصياغة وبعض الألفاظ.

كما تم حساب ثبات الاستبيان بتطبيقه على عينة من الطلبة مجتمع الدراسة، بلغت عشرون طالبا من خارج إطار العينة العامة، وباستخدام معامل كرومباخ الفا أوضحت النتائج أن درجة ثبات الاستبيان عالية بشكل عام وبدرجة(91)، بينما كانت درجة ثبات كل محور على حدة على النحو الآتي: محور الانعكاسات السلبية(93) ومحور الانعكاسات الإيجابية(89)، ومحور الضوابط (90) مما يجعل الباحث مطمئننا لصدق الأداة وثباتها، وإمكانية الحصول على نتائج موضوعية.

المعالجات الإحصائية:

تم إدخال البيانات الحاسب الآلي، وباستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، والمتبعة إحصائيا في البحوث التربوية، وهي معامل (كرومباخ ألفا) لمعرفة ثبات الأداة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين أحادي البعد، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين، بهدف معرفة نتائج الدراسة إحصائيا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بكل سؤال بحسب فقرات الاستبانة ومن ثم التعليق عليها وتفسيرها وكانت النتائج على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول والذي ينص على ما الانعكاسات التربوية الإيجابية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي لوسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، من وجهة نظر طلبة كلية التربية، بجامعة إقليم سبأ؟

جدول رقم (3)يوضح **المتوسطات والانحرافات المعيارية للانعكاسات الإيجابية لوسائل التواصل الاجتماعي**

	الفقرة	العينة	المتوسط	الانحراف	الترتيب التسلسلي	درجة الموافقة
1.	تساعد في معالجة الخجل من النقاش المباشر لدى بعض الطلبة.	269	4.3903	.63485	4	كبيرة جدًّا
2.	وسيلة سريعة لمناقشة أي قضايا تخص العملية التعليمية خارج القاعة.	269	4.3680	.76433	9	كبيرة جدًّا
3.	تساعد في سرعة إيصال التكاليف والواجبات التعليمية ومتابعتها.	269	4.3160	.63523	21	كبيرة جدًّا
4.	تتيح الفرصة لمعرفة الجديد الثقافي والتعليمي.	269	4.2491	.75388	6	كبيرة جدًّا
5.	تساعد على محو الأمية التقنية بدفعها الجنسين لتعلم تقنيات التواصل.	269	4.2268	.64982	19	كبيرة جدًّا
6.	تكسر الحواجز النفسية والاجتماعية لمواجهة ضروريات التعلم.	269	4.1487	.70195	1	كبيرة
7.	تضفي على التعليم نوعا من المتعة و التفاعل	269	4.1227	.88721	20	كبيرة

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

	والمشاركة بدل التلقين.					
8.	تسهل التواصل لبناء علاقات إيجابية بين عضو هيئة التدريس وطلابه.	269	4.1190	.79220	8	كبيرة
9.	تمثل بيئة تعليمية حديثة تلبي حاجات الفرد وتتماشى مع الثورة التقنية.	269	4.1078	.87219	11	كبيرة
10.	تعود الطلبة الاعتماد على النفس في الوصول إلى المعرفة.	269	4.1041	1.00202	13	كبيرة
11.	تكمل بعض جوانب العملية التعليمية التي لم يتسع وقت المحاضرة استيعابها	269	4.0706	1.01786	10	كبيرة
12.	تعزز رقابة الضمير مما ينمي الثقة بالنفس.	269	4.0409	.70327	5	كبيرة
13.	تتيح فرصة التنوع والانفتاح الفكري والتبادل الثقافي.	269	3.9703	.71174	2	كبيرة
14.	تزيد من الشعور بحماسة التعلم والرغبة في التحصيل لدى الجنسين.	269	3.8401	.95832	18	كبيرة
15.	تمكن عضو هيئة التدريس للتواصل مع كافة الطلبة في مختلف الظروف.	269	3.8327	1.10202	16	كبيرة
16.	تحقق عدالة التلقي للخبرات التعليمية من عضو هيئة التدريس بين الجنسين خارج إطار القاعة الدراسية.	269	3.8067	.92225	17	كبيرة
17.	تدرب الجنسين على مبادئ الحوار الإيجابي غير المباشر.	269	3.7398	.89731	7	كبيرة
18.	تتيح الفرصة لكلا الجنسين للمناقشة وتقارب وجهات النظر.	269	3.6877	.94191	14	كبيرة
19.	تساعد في ارتفاع نسبة النضج في التعامل مع الجنس الآخر.	269	3.6840	1.01139	3	كبيرة
20.	يمكن أن تحل محل القاعة الدراسية الواقعية في الظروف الاستثنائية.	269	3.6729	1.16095	15	كبيرة
21.	تساعد على إلغاء الصور المغلوطة عن الآخر.	269	3.5762	1.04683	12	كبيرة

يتبين من الجدول رقم (3) والمتضمن متوسطات إجابات الطلبة على محور الانعكاسات الإيجابية إلى توزيع متوسطات إجابات أفراد العينة بين الموافقة الكبيرة جدًّا والموافقة الكبيرة على كافة فقرات المحور، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جونكو،2010 ودراسة الشهري، 2014، والتي

أكدت أن لوسائل التواصل الاجتماعي العديد من الجوانب الإيجابية والفوائد ومنها أنها تساعد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على التواصل بشكل كبير بخصوص العملية التعليمية، وتعود الطلبة على الاعتماد على الذات وتزيد من الحماسة في التعلم، وقد جاءت الفقرة(تساعد في معالجة الخجل من النقاش المباشر لدى بعض الطلبة). في المرتبة الأولى بموافقة كبيرة جدًّا، متوسطها(4.39)، فالطلبة يؤكدون بدرجة كبيرة أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتساعدهم على معالجة الخجل في النقاش، وذلك مؤشر على أن بعضهم يعانون من مشكلة تربوية نتيجة الاختلاط وهي عدم القدرة عن التعبير في قاعات الدراسة، وأن وسائل التواصل قد يجدون فيها فرصة تساعدهم للتعود على إبداء الرأي والنقاش نتيجة عدم الحرج من وجود الزملاء بشكل مباشر؛ كون الحديث عبر وسائل التواصل لا يعرض الطالب للمواجهة المباشرة مع زملائه، وفي المرتبة الثانية من الإيجابيات جاءت الفقرة (وسيلة سريعة لمناقشة أي قضايا تخص العملية التعليمية خارج القاعة الدراسية.) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري، 2014، والتي أكدت على أن وسائل التواصل تمكن الطلبة من سهولة التعبير عن الآراء والاتجاهات الفكرية، بموافقة كبيرة جدًّا متوسطها(4.36)، أي إن وسائل التواصل قد تفيد الطلبة في التواصل مع بعضهم ومع مدرسهم لمناقشة أي مواضيع تخصهم وتتعلق بالعملية التعليمية سواء في متابعة تكاليف أو تحديد مواعيد أو إعلان تعليمات أو استدراك أي نقاش يخص مواضيع الدراسة وواجباتها، ويؤكد ذلك مجيء الفقرة(تساعد في سرعة إيصال التكاليف والواجبات التعليمية ومتابعتها) في المرتبة الثالثة، بموافقة كبيرة جدًّا متوسطها (4.31). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعيدي وضيف 2015 في كون وسائل التواصل لها آثار إيجابية على الجانب الأكاديمي ومنها ما تم ذكره، وجاءت الفقرة (تساعد على إلغاء الصور المغلوطة عن الآخر.) في المرتبة الأخيرة، بموافقة كبيرة متوسطها(3.57) أي إن أفراد العينة بالرغم من أنهم يرونها أقل أولوية إلا أنهم يؤكدون على أهميتها فهي تساعدهم على إلغاء أي صور سلبية عن زملائهم لاسيما من الجنس الآخر، فهي تعكس بعض جوانب شخصية كل طالب كان صامتا ولم يستطع التعبير في الواقع حتى يفهم زملاءه حقيقة مقاصده واتجاهات؛ فالكتابة بحرية تتيح للطالب إدراك الأفكار وترتيبها بشكل أفضل من التعبير المباشر عند البعض الذي لا يستطيع التعبير الشفوي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة

معتصم، 2016، والتي أكدت على مجموعة من الفوائد من وسائل التواصل الاجتماعية ومنها تكوين انطباع إيجابي عن الآخر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على ما الانعكاسات التربوية الإيجابية لاستخدام طلبة التعليم الجامعي وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية؟

جدول رقم (4) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للانعكاسات السلبية لوسائل التواصل الاجتماعي

	الفقرة	العينة	المتوسط	الانحراف	الترتيب التسلسلي	درجة الموافقة
	تدفع الطلبة للعزلة الاجتماعية نتيجة الإدمان عليها.	269	4.2862	.94031	13	كبيرة جدًّا
	تفاعل الطلبة فيها تعليميا محدود، لغياب المثيرات الحسية.	269	4.2007	.69957	9	كبيرة جدًّا
	تعتبر مدخلا لمعرفة أرقام الطلاب والطالبات وانتهاك الخصوصيات.	269	4.1673	1.22394	8	كبيرة
	تؤدي في حالة ضعف الوعي للانشغال في خصوصيات الآخرين	269	4.1190	.87288	18	كبيرة
	تحجم بعض الطالبات عن المشاركة لأسباب دينية واجتماعية.	269	4.0335	.94375	14	كبيرة
	يستغلها بعض الطلبة للتحريض والدعايات المضللة.	269	4.0335	1.03430	17	كبيرة
	تسهل العلاقة العاطفية بين الجنسين.	269	3.9554	1.10201	2	كبيرة
	تخلق أعذارا غير حقيقية في عدم استجابة بعض الطلبة.	269	3.9219	1.04981	19	كبيرة
	يساء الفهم في تبادل الأفكار فيها، نظرا لضعف القدرة على التعبير الكتابي.	269	3.9219	.93713	10	كبيرة
	تؤدي لمشاكل اجتماعية لعدم تقبل الأسرة لها.	269	3.8959	1.20491	3	كبيرة
	تشكل عائقا في التواصل لدى بعض الطلبة	269	3.8959	1.22640	6	كبيرة

	نظرا لرداءة خدمة الانترنت.					
	تعود الطلبة على إهمال التعليم الواقعي المتمثل بحضور المحاضرات.	269	3.8959	1.18619	12	كبيرة
	يقتصر تفاعل عضو هيئة التدريس مع الطلبة المتصلين فقط.	269	3.8885	1.17603	15	كبيرة
	تدفع الطلبة للخروج عن الهدف الرئيس وهو التعليم إلى قضايا جانبية	269	3.8253	1.12101	5	كبيرة
	تعتبر وسيلة لدى بعض الطلبة لابتزاز الطالبات.	269	3.8104	1.34015	4	كبيرة
	تسهل انتحال الأسماء واستغلالها سلبا.	269	3.8067	1.20625	7	كبيرة
	تحتاج لجهد ووقت كبيرين في تنظيمها وإدارتها ومتابعة أفرادها	269	3.7286	1.14799	11	كبيرة
	تخلق طلبة ذوي شخصيات متكلفة.	269	3.7286	.98721	16	كبيرة
	تؤدي للانحراف اللا أخلاقي.	269	3.6654	1.20615	1	كبيرة

يتبين من الجدول رقم (4) الذي يتضمن متوسطات إجابات الطلبة على محور الانعكاسات السلبية أن الموافقة من الطلبة توزعت بين كبيرة جدًّا وكبيرة، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة(تدفع الطلبة للعزلة الاجتماعية نتيجة الإدمان عليها)، بموافقة كبيرة جدًّا متوسطها (4.28)، أي أن غالبية الطلبة يؤكدون على هذا الانعكاس السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي وهو الإدمان عليها مما يقودهم إلى العزلة الاجتماعية مما قد يؤثر ذلك على العلاقات الاجتماعية الواقعية والاستغناء عنها بالعلاقات الافتراضية في وسائل التواصل مما يؤثر على الروابط الاجتماعية بين الأفراد وأهلهم وأصدقائهم وزملائهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إسماعيل،2019، والتي أكدت على سلبية الجانب الاجتماعي لمستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي في جانب العلاقات الاجتماعية وخاصة قضية الإدمان عليها. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة(تؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي كونها تقودهم للمتعة بدلا عن الفائدة.) وبموافقة كبيرة جدًّا متوسطها(4.20) إذ يرى الطلبة أن وسائل التواصل الاجتماعي بما تحمل من مثيرات قد تدفع الطلبة للاستجابة لها وترك الجوانب المفيدة والذهاب إلى المتعة وتضييع الوقت في غير المفيد من دردشات أو الانشغال بقضايا لا تمت إلى العملية التعليمية بصلة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (دراسة أرين، 2010،) والتي تؤكد أن التحصيل الدراسي لدى

الطلبة من مستخدمي وسائل التواصل متدنٍ. كما تتفق الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة الفاضل،2013، والتي أكدت على توجه الشباب نحو جوانب الترفيه في وسائل التواصل أكثر من جوانب التعليم. وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة(تعتبر مدخلا لمعرفة أرقام الطلاب والطالبات وانتهاك الخصوصيات.) بموافقة كبيرة متوسطها(4.16)، وتعتبر هذه الموافقة تأكيدا على انعكاس تربوي يخشاه معظم الطلبة والطالبات عند الانخراط في مجموعات الجامعة، من قيام البعض بالتعرف على أرقامهم بهدف التدخل في الخصوصيات والانشغال في مآذاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد، 2012 والتي أكدت أن لوسائل التواصل الاجتماعي دورا سلبيا متمثلا في انتهاك الخصوصية. وجاءت الفقرة (تؤدي للانحراف اللا أخلاقي) في المرتبة الأخيرة بموافقة كبيرة متوسطها (3.66) وهذا مؤشر إلى وجود قدر من الوعي والنضج لدى الطلبة في التحكم بالانفعالات العاطفية أثناء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي إذ يؤكدون أنه ربما قد تؤدي هذه الوسائل إلى الانحراف فكانت الفقرة آخر فقرة في الترتيب بحسب الأهمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعيدي وضيف 2015 والتي تؤكد أنه قد يكون لوسائل التواصل جوانب سلبية في الجانب الاجتماعي والأخلاقي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على ما الضوابط التربوية المقترحة لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية، بجامعة إقليم سبأ؟

جدول رقم (5)يوضح **المتوسطات والانحرافات المعيارية للضوابط المقترحة لوسائل التواصل الاجتماعي**

	الفقرة	العينة	المتوسط	الانحراف	الترتيب التسلسلي	درجة الموافقة
1.	الإبلاغ عن أية مخالفة للآداب من قبل الطلبة في المجموعات التعليمية.	269	4.5874	.61449	18	كبيرة جدًّا
2.	الابتعاد عن نشر المواضيع الشخصية في مجموعات ووسائل التواصل.	269	4.5613	.61157	16	كبيرة جدًّا
3.	وضع لائحة تتضمن أخلاقيات استخدام وسائل التواصل و جزاءات مخالفتها .	269	4.5465	.66543	2	كبيرة جدًّا
4.	التوافق مع الطلبة على الوقت المناسب	269	4.5428	.56237	19	كبيرة جدًّا

	وإجراءات الجلسة التعليمية.					
5.	توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.	269	4.5390	.61341	1	كبيرة جدًّا
6.	تحذير الطلبة من انتهاك خصوصيات زملائهم أو التشهير باستغلال وسائل التواصل.	269	4.5316	.54287	3	كبيرة جدًّا
7.	تطوير أساليب استخدام وسائل التواصل في العملية التعليمية.	269	4.5130	.51545	12	كبيرة جدًّا
8.	يتيح عضو هيئة التدريس للطلبة الخجولين التعود على المناقشة بالمجموعة.	269	4.4684	.63181	10	كبيرة جدًّا
9.	يكون عضو هيئة التدريس هو المدير لمجموعات التواصل ولديه خارطة واضحة لجميع طلابه لإشراكهم في النقاش والحوار.	269	4.4684	.51464	11	كبيرة جدًّا
10	يمكن فصل الطلاب عن الطالبات في مجموعات خاصة بكل جنس.	269	4.4461	.55472	5	كبيرة جدًّا
11	تحديد وسائل التواصل التي تناسب التعليم الجامعي ويمكن التحكم بإدارتها.	269	4.4312	.87668	8	كبيرة جدًّا
12	توعية الطالبات لأولياء أمورهن بطبيعة الاشتراك في المجموعات التعليمية.	269	4.3606	.65227	7	كبيرة جدًّا
13	تنمية الرقابة الذاتية في استخدام وسائل التواصل من خلال التوعية الهادفة.	269	4.3569	.76719	17	كبيرة جدًّا
14	يراعى عضو هيئة التدريس الفروق الفردية التقنية بين الطلبة أثناء التواصل .	269	4.3346	.70681	13	كبيرة جدًّا
15	وضع مساعد من الطلبة في المجموعة يتولى المتابعة والتنسيق.	269	4.3160	.73845	6	كبيرة جدًّا
16	تأهيل جميع أعضاء هيئة التدريس والطلبة فنيا ومهنيا بما يلبي متطلبات استخدام وسائل التواصل في العملية التعليمية.	269	4.2862	.73036	9	كبيرة جدًّا
17	تعويد الطلبة على الواقعية في الطرح بعيدا عن التكلف، أو الكذب.	269	4.2677	.78400	15	كبيرة جدًّا
18	تنبيه الطلبة إلى المحاذير الشرعية والتربوية	269	4.2565	.67829	14	كبيرة جدًّا

	للصداقات الخاطئة.					
19	توعية الطلبة بمراعاة الأمانة وتحري الصدق والتثبت من كل ما ينشر.	269	4.2491	.83825	4	كبيرة جدًّا

يتبين من الجدول رقم (5) والمتضمن فقرات الضوابط المقترحة لاستخدام طلبة التعليم الجامعي لوسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية الموافقة بدرجة كبيرة جدًّا على كافة الضوابط المقترحة من قبل عينة الدراسة، وبمتوسطات تتراوح ما بين (4.58) و(4.24) وهذا يدل على رغبة كبيرة من الطلبة والطالبات للاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في جوانب العملية التعليمية للتعليم الجامعي، ولكن وفق هذه الضوابط المقترحة والتي تساعد في ضبط العلاقة والتعاملات من جانب ومن جانب آخر تقلل من الانعكاسات السلبية المتوقعة لوسائل التواصل الاجتماعي بين الطلبة، وتتوافق هذه النتيجة مع النتيجة العامة لدراسة إسماعيل،2019، والتي خرجت بتصور مقترح لتفعيل الانعكاسات التربوية السلبية ومنها وضع قواعد لضبط استخدام وسائل التواصل في التعليم. ولقد جاءت الفقرة(الإبلاغ عن أي مخالفة للآداب من قبل الطلبة في المجموعات التعليمية.) بموافقة كبيرة جدًّا ومتوسطها (4.58) وتصدرت هذه الفقرة بقية الفقرات كونها تمثل رادعًا وزاجرًا يمنع الإساءة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مما يساعد على تناغم العلاقة بين الطلبة والتوجه نحو الاستفادة من وسائل التواصل وتجنب محاذيرها. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Mppa, 2012 والتي أكدت على ضرورة تتبع الانعكاسات السلبية والإيجابية لاستخدام الطلبة وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية للوصول إلى بلورة إجراءات تضمن حسن الاستفادة من وسائل التواصل في التعليم. وفي المرتبة الثانية من الأهمية جاءت الفقرة(وضع لائحة تتضمن أخلاقيات استخدام وسائل التواصل و جزاءات مخالفتها .) وبموافقة كبيرة جدًّا متوسطها(4.54) وتعتبر هذه من أهم ما ينبغي أن تركز عليه إدارة وأعضاء هيئة التدريس الجامعي بحيث تتبلور هذه الأفكار الواردة في الدراسة وتتحول إلى قواعد إجرائية لضبط التعاملات الالكترونية سيما بين المدرسين والطلبة لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في أي جانب من جوانب العملية التعليمية للمرحلة الجامعية، لا سيما أن هنالك فوائد جمة لاستخدامها في العملية التعليمية، وهذا سيشجع الجميع على توسعة الاستفادة من هذه الوسائل ليشمل العملية التدريسية. وكانت هذه النتيجة متوافقة مع توصية دراسة عبدالوهاب،

2016، إذ أوصت الدراسة بضرورة توعية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالدور التربوي والتعليمي لوسائل التواصل والاستفادة منها في العملية التعليمية. وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة(الابتعاد عن نشر المواضيع الشخصية في مجموعات ووسائل التواصل.) وبموافقة كبيرة جدًّا متوسطها (4.56)، مما يؤكد على أن الطلبة ينبهون إلى سد أبواب انتهاك الخصوصيات من خلال الاهتمام بالمواضيع التعليمية وما يتصل بها وتجنب تبادل أو نشر الأمور الشخصية في هذه المجموعات بحيث تسود العلاقات الرسمية بين الطلبة والطالبات، وفي ذلك نفع كبير للجميع بالتوجه نحو المفيد والابتعاد عن مواضيع ليست ذات صلة بالعملية التعليمية، ومنها الجوانب الشخصية وتتوافق هذه النتيجة كتوجه مع توصيات دراسة معتصم، 2016، إذ أكدت على: تشجيع استخدام أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي في التواصل الأكاديمي مع طلابهم. وإنشاء مجموعات مغلقة في وسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت لكل دفعة دراسية تناقش فيها الشؤون الأكاديمية. وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة(توعية الطلبة إلى الغرض الأساس من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.) وبموافقة كبيرة جدًّا متوسطها(4.24) ويفسر الباحث مجيء هذه الفقرة في آخر قائمة الأهمية للضوابط من أن الطلبة لديهم من النضج والوعي ما يجعلهم متنبهين ذاتيا لهذا الضابط التربوي، وقد حصلت على درجة عالية من الموافقة ما يجعلها ضابطًا وعاملا مهمًا في توظيف وسائل التواصل في العملية التعليمة للتعليم الجامعي، وهذه النتيجة تتفق بالعموم مع نتيجة دراسة الحاوري،2020 التي أكدت في نتائجها أن الطلبة بحاجة إلى الكثير من الإرشادات والتوجيهات والضوابط التربوية التي تبصرهم بالهدف من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

السؤال الرابع والذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة والطالبات على فقرات المحاور الثلاثة تعزى لعامل الجنس والتخصص؟

جدول رقم (6) الفروق بين المتوسطات في إجابات افراد العينة على فقرات المحاور الثلاثة بحسب متغير الجنس

المحاور		العينة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة تي	الدلالة الإحصائية
الإيجابيات	ذكر	120	3.8208	.68359	267	-2.381	.388

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

	أنثى	149	4.0244	.70736	258.293	-2.390	
السلبيات	ذكر	120	3.9289	.70387	267	-3.260	.035
	أنثى	149	4.2215	.75313	261.120	-3.284	
الضوابط	ذكر	120	4.3645	.46071	267	-2.890	.020
	أنثى	149	4.5171	.40486	238.785	-2.850	
الكل	ذكر	120	3.9710	.56925	267	-4.198	.004
	أنثى	149	4.2313	.44760	222.631	-4.092	

يتبين من الجدول رقم (6) أن عامل الجنس له تأثير على إجابات أفراد العينة، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى المحاور الثلاثة ككل، عند مستوى دلالة(004.) ولصالح جنس الإناث(الطالبات) بمتوسط(4.2313)، مقابل متوسط الذكور(الطلاب) (3.9710)، ويفسر الباحث هذه الموافقة الكبيرة للطالبات على فقرات الاستبانة ككل إلى حرصهن على أهمية استخدام التواصل الاجتماعي وتوظيفها في العملية التعليمية للتعليم الجامعي، كون العالم في تقدم مستمر في عملية التقنية وتوظيف برامجها في العملية التعليمية، ولكن هنا شجع الطلبة أكثر ورود مجموعة من المقترحات التي وافقوا عليها بدرجات ما بين الموافقة بدرجة كبيرة جدًّا وكبيرة، تساعد في ضبط تلك السلبيات، بمعنى موافقة إجمالية على الانعكاسات الإيجابية كمحفزات والسلبية كمحاذير، يمكن معالجتها من خلال الضوابط المقترحة، حيث تؤكد نتائج محور الإيجابيات إلى عدم وجود فروق ذات إحصائية بين إجابات الطلبة والطالبات، عند مستوى دلالة(388.) ويفسر الباحث ذلك الإجماع إلى توافق الطلبة جميعًا على هذه القناعات نتيجة لموضوعية الانعكاسات الإيجابية وملامستها لحاجات الطلبة والطالبات على حد سواء، فهي انعكاس لضرورات تعليمية تلح على الجميع الاستفادة من وسائل التواصل، لتحقيق ذلك. بينما نجد هنالك فروقًا في محور السلبيات ذات دلالة إحصائية عند مستوى(020.) ولصالح جنس الإناث(الطالبات) بفارق متوسط إجاباتهن(4.2215) على متوسط إجابات الذكور(الطلاب) (3.9289)، وكذلك نجد الفروق واضحة في إجابات الطلاب والطالبات على محور الضوابط ، عند مستوى دلالة(020.) ولصالح

الإناث، بمتوسط(4.517) مقابل متوسط الذكور(4.364)، ويفسر ذلك الباحث على تأكيد الطالبات على موضوع السلبيات وضوابطها نتيجة للتوقعات السلبية لاستخدام وسائل التواصل وأثرها على الطالبات في بيئة ما زالت تحكمها قيم ومبادئ دينية وأسلاف وأعراف قبلية تتخوف من استخدام جنس الإناث وسائل التواصل الاجتماعي لاسيما مع غير الأهل، وفي بيئة مفتوحة مثل البيئة الجامعية، فكان لزاما موافقتهن الكبيرة بدرجة أكبر من الطلبة؛ إذ النظرة المجتمعية السائدة لازالت تنظر إلى المرأة على أنها قاصرة في قدرتها على التحكم بانفعالاتها وضبط نفسها في التعامل مع الجنس الآخر، والخوف من الوقوع في إشكالات أخلاقية أو غيرها.

جدول رقم (7)يوضح الفروق بين المتوسطات في إجابات أفراد العينة على فقرات المحاور الثلاثة بحسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة تي	الدلالة
الإيجابيات	تطبيقي	98	3.9658	.72841	267	.569	.298
	إنساني	171	3.9151	.68936	193.107	.560	
السلبيات	تطبيقي	98	4.1165	.77578	267	.426	.228
	إنساني	171	4.0763	.72806	191.760	.418	
الضوابط	تطبيقي	98	4.4748	.44125	267	.731	.943
	إنساني	171	4.4343	.43439	199.549	.728	
الكل	تطبيقي	98	4.1917	.46039	267	1.832	.021
	إنساني	171	4.0713	.54907	231.730	1.921	

يتبين من الجدول رقم (7) أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة في التخصصات الإنسانية والتطبيقية، على المحاور ككل، عند مستوى دلالة(02.) ولصالح التخصصات التطبيقية، بمتوسط(4.1917) مقابل متوسط(4.0713) للتخصصات الإنسانية ، ويفسر الباحث تلك الفروق بما وجده من حرص لدى طلبة التخصصات العلمية على التعليم والتعلم من خلال

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الحضور والاستمرارية في التفاعل والمشاركة في الأنشطة الطلابية أكثر من طلبة التخصصات الإنسانية الذين يتغيبون باستمرار، وعند الغياب تنقطع تواصلهم مع أساتذتهم عكس الطلبة في التخصصات العلمية؛ إذ يتابعون زملاءهم وأساتذتهم لمعرفة الدروس المأخوذة والتكاليف المطلوبة، حال اضطروا للغياب، وقد يرجع ذلك الاهتمام إلى طبيعة التخصصات العلمية التي تحتاج إلى حرص على المتابعة نتيجة طبيعة الدراسة فيها ولصعوبة مادتها التي قد تكون عملية وتتطلب متابعة وحضورًا وتفاعلا مع كل الأنشطة المتعلقة بالعملية التعليمية.

كما يلاحظ ومن خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة في الأقسام العلمية والإنسانية، على مستوى كل محور، ويفسر الباحث هذه النتيجة، إلى توافق كبير بين درجة الاهتمام باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بين طلبة التخصصات المختلفة وأن رغبتهم واحتياجاتهم موحدة، وأن نظرتهم متقاربة إلى محاور الانعكاسات السلبية والإيجابية وضوابطها. أي إن الاتجاه العام نحو أهمية استخدامها والتنبه لسلبياتها من خلال الضوابط المقترحة نال موافقة الجميع بدرجة متقاربة جدًّا.

ويشير الباحث إلى أن هذه النتائج فيما يتعلق بالفروق ليس لها توافق أو اختلاف مع نتائج الدراسات السابقة لعدم استخدام الباحثين أي متغيرات لعينات دراساتهم مشابهة.

التوصيات:

بناء على ما توصل إليه الباحث من نتائج فإنه يوصي بالآتي:

- التأكيد على أن التطور الحاصل في برامج وتطبيقات وسائل التوصل الاجتماعي سيتجاوز مسألة التواصل الاجتماعي إلى كونه وسيلة رئيسة في العلمية التعليمية؛ لذلك أصبحت هنالك مبررات منطقية وفنية وعلمية تستوجب ضرورة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. ما يعني التأكيد على قيادة الجامعة التهيئة الإدارية والفنية والأكاديمية لتأهيل أعضاء هيئة التدريس وإكسابهم مهارات الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في العلمية التعليمية.
- تحويل الضوابط التربوية المقترحة إلى إجراءات يمكن من خلالها تطوير ميثاق شرف أخلاقي لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في أي جانب من جوانب العملية التعليمية.

- على المجتمع الجامعي إدراك الانعكاسات السلبية والإيجابية والضوابط التربوية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتي توصلت إليه الدراسة وحازت على موافقة عينة الدراسة.
- ضرورة توعية أولياء الأمور بأن لوسائل التواصل الاجتماعي فوائد جوهرية في العلمية التعليمية ويمكن تطويرها لتعم الفائدة وفق الضوابط التربوية المنظمة لذلك.
- على جميع مكونات المجتمع الجامعي إدراك أدوارهم في نشر الوعي لدى الطلبة حول سلبيات وسائل التواصل والالتزام بالضوابط المقترحة.
- دعوة قسم المناهج وتكنلوجيا المعلومات لإعادة النظر في محتوى المناهج والوسائل التعليمية المستخدمة والعمل على تطويرها بما يتواكب مع تطورات وسائل التوصل وتوظيفها في العملية التعليمية.
- إقامة العديد من الفعاليات لنشر الوعي لدى أفراد المجتمع الجامعي لنشر الوعي حول حسن استخدام وسائل التواصل في العملية التعليمية.

المقترحات:

كما يقترح الباحث القيام بالدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة حول واقع التزام طلبة التعليم الجامعي بالضوابط التربوية المقترحة.
- إجراء دراسة لمعرفة المهارات اللازمة لعضو هيئة التدريس لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.
- إجراء دراسة لمعرفة العوائق الفنية والبرمجية للاستفادة من استخدام وسائل التواصل في التعليم.

المصادر:

1. إبراهيم، خديجة (2014م). واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بجامعات صعيد مصر. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، العدد 13 مج(2).

2. أبو خطوة عبد المولى والباز أحمد(2014) شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعية بالبحرين، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، اتحاد الجامعات العربية مج 7 ، ع15.

3. أحمد، معزة(2012)، الاتصال التفاعلي عبر الانترنت وانعكاساته على الشباب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، السودان.

4. توفيق، فيفي (2015م). الوعي بالاستخدامات التربوية لوسائل التواصل الاجتماعي لدى معلمي التعليم الثانوي العام بمحافظة سوهاج، دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بأسيوط، مج31، ع1.

5. الحاوري، عبدالغني(2020)، مهارات التعامل الفعال مع وسائل التواصل الاجتماعي اللازمة لطبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية ومدى امتلاكهم لها، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية العدد 9 2020 برلين المركز الديمقراطي العربي للدراسات ، ألمانيا.

6. جي بونك، كيرتس ترجمة غادة العمودي (2012) العالم مفتوح- كيف تصنع تكنولوجيا الويب ثورة في التعليم، الدار العربية للعلوم.

7. سعادة، جودت، والسرطاوي، عادل (2003) استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن.

8. السعيدي حنان وضيف، عائشة(2015)، استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأثره على القيم لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح المغرب.

9. عزت، إسماعيل،(2019)، الانعكاسات التربوية لاستخدام طلاب التعليم ما قبل الجامعي للهواتف الذكية، رسالة ماجستير ، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

10. العوض ، وليد، 2004/ دور استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة نايف للعلوم الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف، السعودية

11. الشرهان، جمال(2019)، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، ط1، مطابع الحميضي، الرياض.

12. شقرة علي،(2014)، الإعلام الجديد وسائل التواصل الاجتماعي ، القاهرة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1.

13.الشهري، حنان(2014) أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية، رسالة ماجستير كلية الآداب، جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية.

14.الدهشان، جمال، 2019م، توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التربوية والتعليمية، مجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. مج2، العدد1، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، مصر.

15.الصوافي، عبدالحكيم،(2014)، استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، قسم الدراسات الإنسانية، كلية التربية والعلوم، جامعة نزوي ،عمان.

16.عبدالوهاب، أمل، (2016)، علاقة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة صنعاء، رسالة ماجستير، قسم اصول التربية، كلية التربية جامعة صنعاء.

17.العلاونة، حاتم (2012) دور وسائل التواصل الاجتماعي في تحفيز المواطنين الأردنيين على المشاركة في الحراك الجماهيري، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السابع عشر بعنوان " ثقافة التغيير" ، جامعة فيلادفيا، كلية الآداب، جامعة اليرموك .

18.العمري، علي،(2008)، الإنترنت وبعض آثاره النفسية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة حايل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

19.العوض ، وليد،(2004) دور استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة نايف للعلوم الأمنية، رسالة ماجستير، جامعة نايف، السعودية.

20.عوض، حسني (2012) أثر استخدام الفيسبوك على تقدير الذات لدى فئة الشباب في محافظة طولكرم. جريدة القدس العربي، العدد 47.

21.عوض، رشا،(2014) آثار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للأبناء في محافظة طولكرم من وجهة نظر ربات البيوت، رسالة ماجستير، كلية التنمية الاجتماعية والأسرية، جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم.

22. غرينفيلد، سوزان، ترجمة إيهاب عبد الرحيم علي (2017): تغير العقل- كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على أدمغتنا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

23. الغوبقي، محمد(2014)، الوسائل الحاسوبية، مجلة المعرفة، العدد52.

24. الفاضل، سلوى، 2013، ابعاد استخدام الشباب السعودي لوسائل التواصل الاجتماعي، رسالة ماجستير، قسم الدراسات الاجتماعية ، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

25. فورة، تهاني 2012م، فاعلية إثراء منهاج تكنولوجيا التعليم باستخدام الشبكة الاجتماعية فيس بوك في تنمية مهارات الحاسوب، لدى الطالبات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية .

26. محمود، خالد (2001) وسائل التواصل الاجتماعي والتغيير في العالم العربي، لبنان، مدارك للنشر.

27. معتصم، سليمان،(2016)، توظيف وسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب – كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. URI:
http://repository.sustech.edu/handle/123456789/14168

28. منصور، عبد الله ،2012، تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين، رسالة ماجستير في الإعلام والاتصال مجلس كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية في الدنمارك.

29. https://www.iu.edu.sa/site_news/294

الدراسات الأجنبية:

30. Kalpidou, M., Costin, D & Morris, J. (2011). The Relationship Between Facebook and the Well-Being of Undergraduate College Students, Cyberpsychology , Behavior and Social Networking, 14(4).

31. Aren ,Karbinski,(2010),Facebook and the technology revolution ,N,Y Spectrum Publications.

32..R, junco, G, Heiberger, E, Loken, The effect of Twitter on college, student engagement and grades, Blackwell publishing Ltd Juornal of Computer Assisted Learning, 2010

33. Aren Karbiniski2010 Face book Revolation,N,y Spectrum publications

34. Mppa, S 2012 The ipact of social media as om Academic performance at ome Urban University, pilot study, Mississippi Urban Research center.

35. Lee, E., Lee, L & Jang, J. (2011). Internet for the Internationals: Effects of Internet Use Motivations on International Students College Adjustment, Cyber psychology. Behavior and Social Networking, 14, (7-8)

36. Rouis, S. (2011). Impact of Face book Usage on Students' Academic Achievement: Role of self-regulation and trust. Electronic **Journal of Research in Educational Psychology** 9, (3).

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد الثالث عشر-جمادي الأولى1444هـ-ديسمبر2022م
ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

معايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي

د. مرضية الزين مختار محمد (*)

الملخص:

تناولت الدراسة معايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي، وهدفت الدراسة للتعرف علي معايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي كما تبدو عند سبعة من أئمة العلماء المسلمين وهم: ابن مسكويه، والماوردي، وابن عبد البر، والبغدادي، والغزالي، والزرنوجي؛ وابن جماعة، والكشف عن أهم المعايير الإيمانية والأخلاقية والاجتماعية والأكاديمية في اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي لدي أئمة العلماء المسلمين؛ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ متتبعة آراء العلماء عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها؛ أن ثمة معايير فكرية وخلقية وتربوية حفل بها الفكر التربوي الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: المعيار؛ الاختيار؛ التعلم؛ الفكر التربوي الإسلامي.

Partner Selection Criteria in Learning According to the Islamic Pedagogical Thought

Abstract:

The study dealt with the criteria for selecting a partner in learning according to the Islamic pedagogical thought and aimed at identifying those criteria as per the declarations by seven of Muslims' scholars (Imams), namely, Ibn Miskawayh, Al-Mawardi, Ibn Abd Al-Barr, Al-Baghdadi, Al-Ghazali, Al-Zarnuji and Ibn Jama'ah. The study also intended to explore the most important fiducial, ethical, social and academic criteria in selecting a partner in learning within the Islamic pedagogical thought among those Muslim scholars. It adopted the

* أستاذ مساعد بكلية التربية. قسم أصول التربية. جامعة أم درمان الإسلامية. sadiqta707@gmail.com

descriptive analytical approach tracing the opinions of the scholars as the sample of the study. The study has reached several results the most important one is that there are intellectual, moral and educational criteria that the Islamic pedagogical thought has taken into consideration.

Keywords: Criteria; Selection; Learning; Islamic pedagogical thought.

المبحث الأول:

الإطار العام للدراسة:

أولاً : مقدمة

التعليم والتعلم عمليتان تتسمان بالتشارك بين طرفين أو أكثر ومن ثم فإن عملية اختيار الشريك ومعاييره ونوعية ذاك الشريك من الأهمية بمكان، وقد أولى الفكر التربوي في تراثنا الإسلامي عناية بالغة في هذا الأمر، وبدءًا بالقرآن الكريم فقد كان له إشارات إلى موضوع المعلم والشريك في التعلم بالصحبة والرفقة وغير ذلك. وإذا كان المعلم على قدر كبير من الخطورة في التأثير في حياة المتعلم فإن الشريك الذي يختاره المتعلم لا يقل خطورة عن المعلم؛ ومن ثم فإن على المتعلم مسؤولية أخرى، لا تقل أهمية عن اختيار المعلم أو المدرس، ولكنها تقع على حد كبير على كاهله، ويقع الضبط فيها عليه، وهي مسؤولية اختيار الشريك في التعلم، لأن الشريك في التعلم له أثر كبير، إيجابا أو سلبًا، في بناء أو ترسيخ قواعد سلوكية عنده. كما أن له أثرًا في صياغة، أو إعادة صياغة، أهدافه، وفي التخطيط لمستقبله وفي نظرته أو رؤيته للحياة، وتكسبه ميولا وعادات جديدة نحو العلم، ونحو المعلم أو المدرس، ونحو المجتمع الذي يعيش فيه، ونحو أمته التي ينتمي إليها. من هنا، ومساهمة من الباحثة في تحديد معايير لاختيار الشريك في التعلم، فقد رأت أهمية الكشف عن المعايير كما تبينتها في فكر سبعة من العلماء المسلمين. ويأتي هذا البحث ليسلط الضوء على أبرز المعايير التي يمكن أن تتمحور في إطارها عملية اختيار الشريك، وقد اقتصرت الباحثة على النظر في مدونات سبعة من علماء المسلمين يمثلون هذا الأمر في التراث في فترات من تاريخنا المشرق، وهم: الإمام ابن مسكويه (ت.421هـ)، والإمام الماوردي (ت.450هـ)، والإمام يوسف بن عبد البر القرطبي (ت.463هـ)، والخطيب البغدادي

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

(ت463هـ)، والإمام الغزالي(ت.505هـ) والإمام الزرنوجي(ت.591هـ) الإمام ابن جماعة (ت. 733هـ).

ثانيًا: مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء أهمية التعرّف على معايير اختيار الشريك في التعلم، في الفكر التربوي الإسلامي، وفي ضوء أهمية الكشف عن درجة أهمية هذه المعايير من وجهة نظر الباحثة، تحددت مشكلة الدارسة في السؤال الرئيس الآتي:

– ما معايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟

ثالثًا: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في ذات الموضوع الذي تناولته بالدراسة كونه يدرس موضوعًا يتعلق بالمتعلم في جزئية ربما غفل عنها الباحثون.

رابعًا: أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1) تعرف معايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي كما تبدو عند سبعة من العلماء المسلمين (عينة الدراسة) ؛ وهم الإمام ابن مسكويه (ت.421هـ)، والإمام الماوردي (ت.450هـ)، والإمام يوسف بن عبد البر القرطبي(ت.463هـ)، والخطيب البغدادي(ت463هـ)، والإمام الغزالي(ت.505هـ) والإمام الزرنوجي (ت.591هـ) الإمام ابن جماعة (ت. 733هـ). متوزعة على المحاور الآتية: الإيمانية، الأخلاقية، الاجتماعية، الأكاديمية.

خامسًا: محددات الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بما يلي:

1. أنها اقتصرت على دراسة مفهوم واحد هو مفهوم اختيار الشريك عند علماء المسلمين من خلال مدونات عينة الدراسة.

سادسًا: مصطلحات الدراسة:

التعريفات الإجرائية: تعرف الباحثة المصطلحات الواردة في عنوان الدراسة تعريفًا إجرائيًا على

النحو الآتي:

1.المعيار: هو الضابط الفكري والخلقي والعملي المنظم للسلوك الخاص في اختيار طالب العلم لشريكه في التعلم وللعالم.

2.الاختيار: هو عملية تكمن من خلال عناصر المجتمع التعليمي الإنسانية انتقاء واصطفاء بعضها من أجل تحقيق الفائدة التربوية والتعليمية المرجوة، وقد استخدم هذا التعريف إجرائيًا من خلال تحديد معايير اختيار طالب لشريكه في التعلم.

3.التعلم: هو العملية التبادلية التي يقوم بها العالم وتتمثل في نقل العلم لطالبه والتي يقوم بها الطالب والمتمثل في تلقي العلم من عالمه، وغالبًا ما كانت تحدث في الكتاتيب، أو في زوايا المساجد، ثم تطورت فأصبحت تتم في المدارس والجامعات.

4. الفكر التربوي الإسلامي: هو النتاجات التربوية والتعليمية عبر مسيرة الإسلام والتي يمكن الوقوف عليها عما يصدر عن العالم من أقوال، أو من مؤلفات اختطها، أو نقلها إلينا غيره من العلماء.

مفهوم الاختيار:

الاختيار في اللغة: الاختيار في اللغة الاصطفاء[1] قال تعالى : (وَرَبُّكَ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَيَخْتَارُ)([2]) وخار الشيء انتقاء[3] واصطفاء[4]. قال تعالى: (وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى)[5] وخاره وخيره : فضله[6]. قال تعالى: (وَأُوْلَئِكَ لَهُمُ الْخَيْرَاتُ)[7]. جمع خيره: وهي الفاضلة من كل شيء[8]، وتخير اختاره[9]. قال تعالى : (إِنَّ لَكُمْ فِيهِ لَمَا تَخَيَّرُونَ)[10] ، وقال تعالى : (وَفَاكِهَةٍ مِّمَّا يَتَخَيَّرُونَ)[11]،

(1) لسان العرب:4/226– 267
(2) القصص: 68.
(3) لسان العرب: 4/ 264.
(4) المعجم الوسيط: 264.
(5) طه: 13.
(6) لسان العرب:4/ 264.
(7) التوبة: 88.
(8) لسان العرب: 4/ 264.
(9) المرجع السابق: 266.
(10) القلم: 38.
(11) الواقعة: 2.

والخيرة بمعنى الخيار، والخيار هو الاختيار[1]، قال تعالى : (أَن يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ)[2] خير جمع خيره وهي الفاضلة من كل شيء [3]، قال تعالى : (فِيهِنَّ خَيْرَاتٌ حِسَانٌ)[4]، خار صار ذات خير، وخار الرجل على غيره خيره وفضله وانتقاه[5].

الاختيار في الاصطلاح: هو عملية تكمن من خلال عناصر المجتمع التعليمي الإنسانية انتقاء واصطفاء بعضها من أجل تحقيق الفائدة التربوية المرجوة.

دراسات سابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات هي: .دراسة سعيد الديرة جي(1988م)وعنوانها: ابن مسكويه[6]: هدفت الدراسة للوقوف على الآراء التربوية لابن مسكويه، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

2. دراسة عبد الرحمن النحلاوي (1988م) وعنوانها: (يوسف بن عبد البر ترجمته واهتماماته التربوية والفكرية)[7].

3.دراسة أكرم ضياء المري (1988م) وعنوانها: الخطيب البغدادي سيرته الذاتية، بيئته الحضارية، إنتاجه الفكري واهتماماته التربوية[8].

4.دراسة مصطفى خليل أبو العينين(1988م)، (الاهتمامات التربوية عند ابن خلاد الراسهرمخي(ت360هـ)[9]

5.دراسة سيد أحمد عثمان(1998م):(برهان الإسلام الزرنوجي وكتابه تعليم المتعلم طريق التعلم) [10].

6.دراسة حسن إبراهيم عبد العال (1998م) وعنوانها: (الفكر التربوي عند بدر الدين بن

(1) المصباح المنير: 1 /252. 253.
(2) الأحزاب: 36.
(3) مختار الصحاح: 194.
(4) الرحمن: 70.
(5) محيط المحيط: 61.
(6) أعلام التربية العربية الإسلامية: 219 – 240.
(7) الإمام يوسف ابن عبد البر واهتماماته الفكرية والتربوية:2/ 297 . 318.
(8) من أعلام التربية العربية الإسلامية: 2/325 – 345.
(9) من أعلام التربية العربية الإسلامية: 2/ 29 . 51.
(10) من أعلام التربية العربية الإسلامية:3/ 145 . 196

جماعة)[1].

7.: دراسة فاطمة محمد رجاء سرور(1998م) وعنوانها: الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي([2]).

8.دراسة وائل عبد الرحمن التل (1998م) بعنوان: (التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم عند علماء المسلمين في القرن الخامس الهجري)[3].

9.دراسة وائل عبد الرحمن التل (1998م) وعنوانها: (مفهوم التأهب وأدب النفس في التعلم في فكر الإمام يوسف بن عبد البر القرطبي التربوي، (368 . 463هـ)[4]. وهي دراسات تتعلق بصورة ما بجزئية من جزئيات الدراسة ولا تتطابق معها في عنوانها إلا أنها قد أفادت منها في بلورة الدراسة واستخلاص محاور معايير اختيار الشريك. وكانت المحاور على النحو الآتي:

المحور الإيماني:

وفيه خمسة معايير لاختيار الشريك في التعلم هي:

(1-2-3-4) الصالح، والورع، والتقي، والمتدين: ترى الباحثة أهمية معيار الصلاح والورع والتقوى بدرجة كبيرة جدًّا لاختيار الشريك في التعلم، ومعيار التدين بدرجة كبيرة، وفي الفكر التربوي الإسلامي ذكر ابن جماعة : " فإن احتاج إلى من يصحبه فليكن صاحبًا صالحًا، ديّنًا، تقيًا، ورعًا، ذكيًا، كثير الخير، قليل الشر، حسن المدارة، قليل المماراة، إن نسى ذكره، وإن ذكر أعانه، وإن احتاج واساه، وإن ضجر صبر"[5].

5. الصادق النية في طلب العلم: كما ترى الباحثة أهمية معيار الصدق في النية في طلب العلم لاختيار الشريك في التعلم بدرجة كبيرة جدًّا، وقد ذكر ابن مسكويه: " ثم انظر في صحبته للرئاسة والتفريط، فإن من أحب الغلبة والترؤوس وإن يفرط لا ينصفك في المودة، ولا يرضى منك بمثل ما يعطيك، ويحمله الخيلاء، والنية على الاستهانة بأصدقائه، وطلب الترفع عليهم، وليس تتم مع ذلك

(1) من أعلام التربية العربية الإسلامية:3/ 275 – 312.
(2) الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي من خلال كتابه الجامع لأخلاق الراوي، وآداب السامع: 4 – 15.
(3) التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم عند علماء المسلمين في القرن الخامس الهجري: 93 . 224.
(4) مفهوما التأهب وأدب النفس في التعلم في فكر الإمام يوسف بن عبد البر القرطبي التربوي: 227 . 244.
(5) تذكرة السامع: 83 – 85.

مودة ولا غبطة، ولا بد من أن يؤدي الحال بينهم إلى العداوة والأحقاد والأضغان الكثيرة"[1]. وذكر الزرنوجي: " ولا بد لطالب العلم مع النية في زمان التعلم إذ النية هي الأصل في جميع الأحوال، وينبغي لطالب العلم أن ينوي به رضا الله والدار الآخرة، وإزالة الجهل عن نفسه وعن سائر الجهال وإحياء الدين وإبقاء الإسلام، فإن بقاء الإسلام بالعلم، ولا يصح الزهد والتقوى مع الجهل، وينوي به الشكر على نعمة العقل وصحة البدن، ولا ينوي به إقبال الناس إليه، ولا استجلاب حطام الدنيا، والكرامة عند السلطان"[2].

المحور الثاني: الخلقي

وقد تضمن المحول الخلقي أربعة معايير خلقية لاختيار الشريك في التعلم وهي:

1. حسن الخلق: ترى الباحثةٍ أهمية معيار حسن الخلق لاختيار الشريك في التعلم وذلك بدرجة كبيرة جدًّا، وقد ذكره ابن مسكويه قائلا: " ثم انظر نظرًا شافيًا في محبته للذهب والفضة واستهانته بجمعها وحرصه عليها، فإن كثيرًا من المتعاشرين يظاهرون بالمحبة ويتهادون ويتناصحون، فإذا أوقعت بينهم معاملة في هذين الحجرين هرَّ بعضهم على بعض هرير الكلاب، وخرجوا إلى ضروب العداوة، ثم انظر هل هو ممن يستهزئ بالغناء والمجون وضروب اللهو واللعب وسماع المجون والمضاحيك، فإن كان كذلك فما أشغله عن مساعدات إخوانه ومواساتهم، وما أشد هربه عن مكافأة بإحسان واحتمال النصب ودخول تحت جميل يه مشقة، فإن وجدته بريئًا من هذه الخلال فلتحتفظ عليه ولترغب فيه، ولتكتف بواحد إن وجد، فإن الكمال عزيز[3]. وذكر الماوردي: " وأن يكون محمود الخلال مرضي الفعال مؤثرًا للخير آمرًا به، كارهًا للشر ناهيًا عنه، فإن مودة الشرير تكسب العداء وتفسد الأخلاق، ولا خير في مودة تجلب عداوة وتورث مذمة وملامة، فإن المتبوع تابع لصاحبه، وقال عبدالله بن المعتز: "إخوان الشر كشجر النارنج يحرق بعضه بعضا"[4].وقال بعض الحكماء: " مخالطة الأشرار على خطر والصبر على صحبتهم كركوب البحر الذي من سلم منه بدنه من التلف لم يسلم بقلبه من الحذر منه"[5]. وقال بعض البلغاء: " من خير الاختيار صحبة الأخيار، وشر الاختيار صحبة الأشرار"[1].

(1) ابن مسكويه فلسفته الأخلاقية ومصادرها: 306.
(2) تعلم المتعلم طريق التعلم: 1009.
(3) ابن مسكويه : فلسفته الأخلاقية: 309؛ مسكويه: تهذيب الأخلاق: 141 – 142.
(4) أدب الدنيا والدين: 146.
(5) المرجع السابق: 146.

2. المستقيم في طبعه: ترى الباحثة أهمية معيار الاستقامة في الطبع لاختيار الشريك في التعلم بدرجة كبيرة جدًّا، وقد ذكر ابن مسكويه: " أن الطريق إلى السلامة من هذا الخطر: إذا أردنا أن نستفيد من صديق أن نسأل عنه كيف كان في حياته مع والديه ومع إخوته وعشيرته، فإن كان صالحًا معهم فارج الصلاح منه، وإلا فابعد منه وإياك وإياه، قال: ثم اعرف بعد ذلك سيرته مع أصدقائه قبلك فأضفها إلى سيرته مع أخوته ووالديه"[2] وذكر الزرنوجي: " وعليه أن يختار صاحب الطبع المستقيم المتفهم، ويفر من الكسلان، والمعطل والمسكار، والمفسد والفتان"[3].

3. المعترف بفضل أهل العلم والفضل: ترى الباحثة أهمية معيار الاعتراف بفضل أهل العلم والفضل لاختيار الشريك في التعلم وبدرجة كبيرة جدًّا، وقد ذكر ابن مسكويه فيه: ثم تتبع أمره في شكر من يجب عليه شكره أو كفره النعمة، ولست أعني بالشكر المكافأة التي ربما عجز عنها بالفعل، ولكن ربما عطَّل نيته في الشكر فلا يكافئ بما يستطيع وبما يقدر عليه، ويغتنم الجميل الذي يسدى إليه ويراه حقًّا له، أو يتكاسل عن شكره باللسان وليس يتعذر عليه نشر النعمة التي تتولاه والثناء على صاحبها والاعتداد بها، وليس شيء أشد احتياجًا للنقم من الكفر، وحسبك ما أعده الله لكافر نعمته من النقم تعاليه عن الاستضرار بالكفر، ولا شيء أجلب للنعمة ولا أشد تثبيتًا لها من الشكر، وحسبك ما وعد الله به الشاكرين مع استغنائه عن الشكر، فتعرَّف هذا الخلق ممن تريد مؤاخاته، واحذر أن تبتلي بالكافر للنعم المستحقر لأيادي الإخوان وإحسان السلطان[4].

4. المتحمل للمذلة والمشقة في طلب العلم: ترى الباحثة أهمية معيار تحمل المذلة والمشقة في طلب العلم لاختيار الشريك في التعلم وبدرجة كبيرة، وقد ذكر الزرنوجي: " ولا بد لطالب العلم من تحمل المذلة والمشقة في طلب العلم والتملق مذموم إلا في طلب العلم، فإنه لا بد من التملق للأستاذ والشركاء وغيرهم للاستفادة منهم"[5].

---

(1)المرجع السابق: 146.
(2) ابن مسكويه: فلسفته الأخلاقية: 309؛ مسكويه: تهذيب الأخلاق: 141.
(3) تعليم المتعلم طريق التعلم: 15.
(4) ابن مسكويه: فلسفته الأخلاقية: 309، مسكويه: تهذيب الأخلاق: 141.
(5) تعليم المتعلم طريق التعلم: 53–54.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

المحور الثالث: الاجتماعي

تضمن المحور الاجتماعي سبعة معايير اجتماعية لاختيار الشريك في التعلم، هي:

1. حسن العشرة: ترى الباحثة أهمية معيار حسن العشرة لاختيار الشريك في التعلم وبدرجة كبيرة جدًّا، وقد ذكر ابن مسكويه: " أن يكون متحكمًا في لسانه، حافظًا لأسرار صديقه لا يذيعها بين الناس، ولا يحرج صديقه فيبوح بسره في ظروف معينة، أو أن يتخذ من الهزل وسيلة يستخف بها في إفشاء الأسرار؛ لأن الصداقة تتضمن أن يكون الصديقان شيئًا واحدًا في شخصين يغار كل منهما على أخيه ويحرص على مرضاته"[1]. وروى الخطيب البغدادي فيما يجب استعماله في المرافقة من حسن المعاشرة وجميل المرافقة[2]، عن ابن عمرو: قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " خير الأصحاب عند الله خيرهم لصاحبه، وخير الجيران عند الله خيرهم لجاره"[3]. وروى عن عمران قال سمعت مجاهد يقول: " صحبت ابن عمر وأنا أريد أن أخدمه فكان هو الذي يخدمني"[4] وروى عن عبد الله بن أبي داود قال: سمعت بكر بن عبيد الله يقول: " إذا كنت مع صاحب لك تمشي فيخلف يبول فلم تقم عليه، فلست بصاحب"[5].وروى عن محمد بن معاذ قال: " كنت أمشي مع الخليل بن أحمد، فانقطع شسعي فخلع نعليه، فقلت: ما تصنع ؟ قال أواسيك في الخفاء"[6].

2. المفيد في علمه وخلقه: ترى الباحثة أهمية معيار الإفادة في العلم والخلق لاختيار الشريك في التعلم وبدرجة كبيرة جدًّا، وقد ذكر ابن مسكوبه: " إذا كان الإنسان على شيء من العلم وقسط من الأدب وجب عليه ألا يبخل به على صديقه، فإن من الرذيلة أن يكون ذلك وقف عليه، فالأنانية في الرأي مذمومة بين الأصدقاء، وخاصة أن العلم ليس بمتاع قليل من طيبات الحياة يتقدمن صاحبه، ويتطلب الحسد والتكالب، والعلم لا ينقص إذا ما أخذ منه الغير وإنما يرفع الأخذ منه إلى التبحر فيه والتفقه في أبوابه المختلفة؛ فمن بخل على صديقه كان جاهلاً قليل البضاعة، وكان تاجرا يتكسب لعلمه ويخشى أن يتضاءل مكسبه"[7]. وذكر ابن جماعة: "وينبغي لطالب العلم أن لا يخالط إلا من

(1) تهذيب الأخلاق: 193 . 194.
(2) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع: 2/ 441.
(3) المرجع السابق:2/ 441.
(4) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع: 2/ 442.
(5)المرجع السابق: 443.
(6) نفس المرجع: 442.
(7) ابن مسكويه، فلسفته الأخلاقية: 194 . 195.

يفيده أو من يستفيد منه أو يعينه على ما هو بصدده فليتلطف به في قطع عشرته من أول الأمر قبل تمكنها، فإن الأمور إذا تمكنت عسرت إزالتها، ومن الجاري على ألسنة الفقهاء الدفع أسهل من الرفع"[1].

3. المعين على البر والتقوى: ترى الباحثة أهمية معيار الإعانة على البر والتقوى وبدرجة كبيرة، وقد ذكر الماوردي: " والبر من أسباب الألفة لأنه يوصل إلى القلوب إلطافًا ويثنيها محبة وانعطافًا، ولذلك ندب الله تعالى إلى التعاون به وقرنه بالتقوى له فقال: وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان"[2]. لأن في التقوى رضا الله تعالى، وفي البر رضى الناس، ومن جمع بين رضا الله ورضا الناس فقد تمت سعادته وعمت نعمته، والبر نوعان: صلة ومعروف، فأما الصلة فهي التبرع ببذل المال في الجهات المحدودة بغير عوض مطلوب، وهذا يبعث عليه سماحة النفس وسخاؤها ويمنع منه شحها وإيعازها.." [3].

4. الآمر بالمعروف والناهي عن المنكر: ترى الباحثة أهمية معيار الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وبدرجة كبيرة، وقد ذكر الماوردي: " والمعروف هو النوع الثاني من البر ويتنوع أيضًا إلى نوعين: قول وعمل: فأما القول فهو طيب الكلام وحسن البشر والتودد بجميل القول، وهذا يبعث عليه حسن الخلق ورقة الطبع ويجب أن يكون محدودًا؛ كالسخاء فإنه إن أسرف فيه كان ملقًا مذمومًا وإن توسط واقتصد فيه كن معروفًا وبرًا محمودًا، وأما العمل فهو بذل الجاه والمساعدة بالنفس والمعونة في النائبة، وهذا يبعث عليه حب الخير للناس وإيثار الصلاح لهم، وليس في هذه الأمور سرف ولا لغايتها حد بخلاف النوع الأول لأنها وإن كثرت فهي أفعال خير تعود بنفعين نفع على فاعلها في اكتساب الأجر وجميل الذكر ونفع على المعاني بها في التخفيف عنه والمساعدة له"[4].

5. الحريص على ملازمة العلماء ومجالسة أهل العلم: ترى الباحثة أهمية معيار الحرص هي ملازمة العلماء ومجالسة أهل العلم لاختيار الشريك في التعلم وذلك بدرجة كبيرة، وذكر الخطيب البغدادي عن عبد الله بن المعتز: "من أكثر مذاكرة العلماء، لم ينس ما علم، واستفاد ما لم يعلم"[5]. وروى عن

(1) تذكرة السامع: 83 – 84.
(2) المائدة: 2.
(3) أدب الدنيا والدين: 160 – 161.
(4) المرجع السابق: 177 . 179.
(5) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع: 1/ 276.

أبي حازم قال أبي: " كان الناس فيما مضى من الزمان الأول إذا لقى الرجل من هو أعلم منه قال : اليوم يوم غنمي، فيتعلم منه، وإذا لقى من هو مثله قال: اليوم يوم مذاكرتي، فيذاكره وإذا لقي من هو دونه علمه، ولم يزده عليه، قال حتى صار هذا الزمان فصال الرجل يعيب من فوقه ابتغاء أن ينقطع منه حتى لا يرى الناس أن له إليه حاجة، وإذا ألقى من هو مثله لم يذاكره فهلك الناس عند ذلك"[1].

وروى عن ابن شفيق يقول: " كنت مع عبد الله بن المبارك في المسجد في ليلة شتوية باردة فقمنا لنخرج، فلما كان عند باب المسجد ذاكرني بحديث، أو ذاكرته بحديث، فما زال يذاكرني وأذاكره حتى جاء المؤذن فأذن لصلاة الصبح"[2].

6. المتفرغ لطلب العلم: ترى الباحثة أهمية معيار المتفرغ لطلب العلم لاختيار الشريك في التعلم وذلك بدرجة متوسطة، وقد قال الزرنوجي: " وأما الشريك فينبغي أن يفر من الكسلان والمعطل"[3]. وقال: " ولا بد لطالب العلم من تقليل العلائق الدنيوية بقدر الوسع، ولهذا اختاروا العزوبة، ولا بد من تحمل النصب والمشقة في سفر التعلم، وينبغي لطالب العلم ألا يشتغل بشيء آخر غير العلم ولا يعرض عن الفقه"[4].

7. المتشاكل (المتجانس) في المذهب: ترى الباحثة أهمية التشاكل والتجانس في المذهب وبدرجة متوسطة، وقال الخطيب البغدادي: " وينبغي لطالب العلم أن يتخير لمرافقته من يشاكله في مذهبه، ويوافقه على غرضه ومطلبه"[5]. وقال الماوردي: " أن الخصال المعتبرة في الإخاء بعد المجانسة التي هي أصل الاتفاق الذي يقف بصاحبه على الخبرات فإن تارك الدين عدو لنفسه، فكيف يرجى منه مودة غيره"[6]. وقال بعض الحكماء: " اصطفِ من الإخوان ذا الدين والحسب والرأي والأدب فإنه رداء لك عد حاجتك ويد عند نائبتك، وأنس عند وحشتك، وزين عند عافيتك"[7].

المحور الرابع: العقلي والمعرفي

تضمن المحور العقلي والمعرفي ثمانية معايير عقلية معرفية لاختيار الشريك وهي:

(1)الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع:1/ 276.
(2) المرجع نفسه:1/ 276.
(3) تعليم المتعلم طريق التعلم: 15.
(4) المرجع السابق: 46 – 47.
(5) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع: 2/ 235.
(6) أدب الدنيا والدين: 145.
(7) المرجع السابق: 145.

1 . 2 : وافر العقل والذكي، سريع الفهم والبديهة: ترى الباحثة أهمية معيار وفور العقل لاختيار الشريك في التعلم، وذلك بدرجة كبيرة جدًّا، والذكي سريع الفهم والبديهة لاختيار الشريك في التعلم وذلك بدرجة كبيرة، وقد قال الماوردي: " أن من الخصال المعتبرة في الإخاء عقل موفور يهدي إلى مراشد الأمور، فإن الحمق لا تثبت معه مودة ولا تدوم لصحبه استقامة"[1]. وقال بعض الحكماء : "عداوة العاقل أقل ضررًا من مودة الأحمق؛ لأن الأحمق ربما ضرَّ وهو يقدر أن ينفع، والعاقل لا يتجاوز الحد في مضرته، فمضرته لها حد يقف عليه العقل، ومضرة الجاهل ليست بذات حد والمحدود أقل ضررًا مما هو غير محدود"[2].وإذا كان التجانس والتشاكل من قواعد الأخوة وأسباب المودة كان وفور العقل وظهور الفضل يقتضي من حال صاحبه قلة إخوانه لأنه يروم مثله ويطلب شكله وأمثاله من ذوي العقل والفضل أقل من أضداده من ذوي النقص لأن الخيار من كل جنس هو الأقل، فلذلك قل وفور العقل والفضل، قوله الله تعالى: " إن الذين ينادونك من وراء الحجرات أكثرهم لا يعقلون"[3].

فقلَّ بهذا التعليل إخوان أهل الفضل لقلتهم، وكثر إخوان ذو النقص والجهل لكثرتهم، وإذا كان الأمر على ما وصفنا فقد تنقسم أحوال من دخل في عدد الإخوان أربعة أقسام: منهم من يعين ويستعين، ومنهم من لا يعين ولا يستعين، ومنهم من يستعين ولا يعين، ومنهم من يعين ولا يستعين[4].

3. المستثمر وقته في الإفادة من العلم: ترى الباحثة أهمية معيار استثمار الوقت في الإفادة من العلم لاختيار الشريك في التعلم بدرجة كبيرة جدًّا، وقد ذكر الخطيب البغدادي عن سفيان أنه قال: "إنه ليطول عليّ الليل حتى ألقى أصحابي فأذاكرهم"[5]. وروى أيضًا: " تذاكر وكيع وعبد الرحمن ليلة في المسجد الحرام، فلم يزالا حتى أذن المؤذن آذان الصبح"[6].

4 – 5 : الجاد في طلب العلم، وعالي الهمة في طلب العلم: ترى الباحثة أهمية معياري الجد في

(1) أدب الدنيا والدين: 145.
(2) المرجع السابق: 145.
(3) الحجرات: 4.
(4) أدب الدنيا والدين: 149.
(5) الجامع لأخلاق الراوي، وآداب السامع: 3/ 269.
(6) المرجع السابق: 274.

طلب العلم وعلو الهمة في طلب العلم لاختيار الشريك في التعلم بدرجة كبيرة جدًّا، وقد نبه ابن مسكويه إلى " أن ينظر في ميله إلى الراحات وتباطؤه عن الحركة التي بها أدنى نصب فإن هذا خلق ردي، ويتبعه الميل إلى اللذات فيكون سبباً للتقاعد عن عما يجب عليه من الحقوق"[1]. وأكد الزرنوجي على أنه عند اختيار الشريك فينبغي أن يختار المجد الورع[2]، ثم لا بد من الجد والمواظبة والملازمة لطالب العلم، وقد قيل : من طلب شيئًا وجدَّ وجد، وقد قيل يحتاج فن التعلم والتفقه للجد، ولا بد لطالب العلم من الهمة العالية في العلم، فإن المرء يطير بهمته كالطير يطير بجناحيه[3].

6 ـ المهتم بكتبه وأدوات كتابته ويتعهدها بالرعاية: ترى الباحثة أهمية معيار الاهتمام بالكتب وأدوات الكتابة وتعهدها لاختيار الشريك في التعلم بدرجة كبيرة، وقد ذكر الزرنوجي: " وينبغي أن يكون طالب العلم مستفيدًا من كل وقت حتى يحصل له الفضل، وطريق الاستفادة أن يكون معه في كل وقت محبرة حتى يكتب ما يسمع من الفوائد، فقد قيل: من حفظ فر، ومن كتب شيئاً قرّ. وقيل: العلم ما يؤخذ من أفواه الرجال لأنهم يحفظون أحسن ما يسمعون، ويقولون أحسن ما يحفظون، وسمعنا الشيخ الإمام الأديب يقول: قال هلال بن يسار: رأيت النبي– صلى الله عليه وسلم– يقول لأصحابه شيئًا من العلم والحكمة، فقلت يا رسول الله أعد لي ما قلت لهم. فقال لي: هل معك محبرة؟ فقلت ما معي محبرة، فقال يا هلال لا تفارق المحبرة فإن الخير فيها وفي أهلها إلى يوم القيامة"[4]؟ وقد أكد ابن جماعة على أنه: " ينبغي لطالب العلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها ما أمكنه شراء وإلا فإجارة أو عارية لأنها آلة التحصيل لا يجعل تحصيها وكثرتها حظه من العلم وجمعها نصيبه من الفهم كما يفعله كثير من المنتحلين. وقد أحسن القائل: إذا لم تكن حافظًا راعيًا فجمعك للكتب لا ينفـع وإذا أمكن تحصيلها شراء لم يشتغل بنسخها"[5]. وأكد أيضاً على أنه (ينبغي أن يكتب اسم الكتاب عليه في جانب آخر الصفحات من أسفل، وإذا وضع الكتاب على الأرض أو تحت فلتكن الغاشية التي من جهة البسملة وأول الكتاب إلى فوق ولا يكثر وضع الردة في أثنائه كي لا يسرع تكسيرها ولا يضع ذوات القطع الكبيرة فوق ذوات الصغير كيلا يكثر تساقطها،

(1) ابن مسكويه: فلسفته الأخلاقية: 32.
(2) تعليم المتعلم طريق التعلم: 15.
(3) المرجع السابق: 23 . 26.
(4) المرجع السابق: 52 . 53.
(5) تذكرة السامع: 164. 165.

ولا يجعل الكتاب خزانة للكراريس أو مخدة أو مروحة ولا متكأ، ولا يعلو حاشية الورقة أو زاويتها ولا يعلم بعود أو شيء جاف بل بورق أو نحوها"[1]. وذكر أيضًا " وينبغي أن لا يسرد الكتاب بنقل المسائل أو الفروع الغريبة، ولا يكثر الحواشي كثرة تظلم الكتاب أو يضيع مواضعها من طالبها، ولا ينبغي الكتابة بين الأسطر بالحمرة وغيرها" [2].

7 – 8: المتجانس في التخصص، والمتجانس في الهدف (الغاية من التخصص): ترى الباحثة أهمية معياري التجانس في الهدف، والتجانس في التخصص لاختيار الشريك في التعلم، وقد أكد الماوردي على أن " أول أسباب الإخاء التجانس في حال يجتمعان فيها ويأتلفان بها فإن قوي التجانس قوي الائتلاف بالتشاكل، والتشاكل بالتجانس، فإذا عدم التجانس من وجه انتفى التشاكل من كل وجه ومع انتفاء التشاكل بعدم الائتلاف من حيث إن التجانس وإن تنوع فهو أصل الإخاء وقاعدة الائتلاف، وقد روى عن النبي– صلى الله عليه وسلم–: الأرواح جنود مجندة فما تعارف منها ائتلف وما تناكر منها اختلف. وهذا واضح وهي بالتجانس متعارفة وبفقده متناكرة"[3].

الخاتمة:

تطرقت الدراسة لمعايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي، من خلال الكشف عن معايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي لدي سبعة من أئمة العلماء المسلمين وهم ابن مسكويه، الماوردي، بن عبد البر، البغدادي، الغزالي، الزرنوجي؛ وابن جماعة، منطلقة من أهم المعايير الإيمانية والأخلاقية والاجتماعية والأكاديمية في اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي لدى أولئك الأئمة والتي تتمثل في الصلاح، والتقوى؛ وحسن الخلق الاستقامة في الطبع، والمفيد في عمله وخلقه، والآمر بالمعروف والناهي عن المنكر، والحريص على ملازمة العلماء ومجالسة أهل العلم؛ ووافر العقل، والذكي سريع الفهم والبديهة، والجاد في الطلب عالي الهمة في طلب العلم لأن الشريك في التعلم له أثر كبير، إيجاباً أو سلباً، في بناء أو ترسيخ قواعد سلوكية عنده، كما أن له أثرًا في صياغة، أو إعادة صياغة، أهدافه، وفي التخطيط لمستقبله وفي نظرته أو رؤيته للحياة، وكما وتكسبه

(1) تذكرة السامع: 171. 172.
(2) المرجع السابق: 191.
(3) أدب الدنيا والدين: 140.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

ميول وعادات جديدة نحو العلم، ونحو المعلم، ونحو أمته، وبلده والمجتمع الذي يعيش فيه.

أهم النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أهم المعايير الإيمانية لاختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي هي؛ الصلاح، الورع، التدين، التقوى، والصادق النية في طلب العلم فلا يطلب العلم للتصدر فيه والغلبة على غيره.

2.أهم المعايير الخلقية لاختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي هي؛ حسن الخلق والاستقامة في الطبع، والاعتراف بفضل أهل العلم والفضل، وتحمل المذلة والمشقة في طلب العلم.

3.أن أهم المعايير الاجتماعية لاختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، هي؛ حسن العشرة، المفيد في عمله وخلقه، المعين على البر والتقوى، الآمر بالمعروف والناهي عن المنكر، الحريص على ملازمة العلماء ومجالسة أهل العلم، والمتفرغ لطلب العلم، المتشاكل والمتجانس في المذهب.

4.أن من أهم المعايير العقلية والمعرفية لاختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، هي؛ وافر العقل، الذكي سريع الفهم والبديهة، المستثمر وقته في الإفادة من العلم، الجاد في طلب العلم، عالى الهمة في طلب العلم، المهتم بكتبه وأدواته ويتعهدها بالرعاية، والمتجانس في التخصص، المتجانس في الهدف(الغاية من التخصص).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة عدة توصيات ومقترحات منها ما يلي:

1. اعتماد معايير اختيار الشريك في التعلم في الفكر التربوي الإسلامي وتضمينها في مقررات أصول التربية.

2.إتاحة نتائج البحث ونشرها وتعميمها على المعلمين والمدرسين للاستفادة منها في الممارسات التربوية والتعليمية سواء في تعاملهم مع بعضهم البعض أو في تعاملهم مع طلابهم.

3. على الطالب الاحتكام إلى القواعد السلوكية التي دلت عليها هذه الدراسة عند اختياره لشريكه في التعلم لما لها من آثار إيجابية كثيرة.

4.دراسة الفكر التربوي الإسلامي الذي خلفه العلماء المسلمون لبيان الإسهامات التي قدموها والاستفادة منها في نظمنا التعليمية في الوقت الحاضر.

5. إجراء دراسة عن معايير اختيار العلم في الفكر التربوي الإسلامي.

6. تقديم دراسة حول أي مدى توفر معايير اختيار العالم كما حددها الفكر التربوي الإسلامي في معلمي مراحل التعليم العام أو في مدرسي الجامعات من وجهة نظر طلابهم.

7. إجراء دراسة عن مدى التزام طلاب مراحل التعليم العام أو مرحلة التعليم الجامعي بمعايير اختيار الشريك في التعلم كما حددها الفكر التربوي الإسلامي عند اختيارهم لشركائهم في التعلم.

المصادر والمراجع:

التّل، وائل عبد الرحمن: التوجيه الأخلاقي في اجتماعية التعلم عند علماء المسلمين في القرن الخامس الهجري، مجلة المنارة، جامعة آل البيت، المجلد الثالث، العدد الأول 1998م.

ـــــــــ مفهوما التأهب وأدب النفس في التعلم في فكر الإمام يوسف بن عبد البر القرطبي (ت 463هـ) ، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد السادس، العدد الثاني، 1998م.

ابن جماعة الكناني، بدر الدين بن إسحاق، تذكر السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، د.ط، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ت.

ـــــــــالجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: محمد الطحان، د.ط، الرياض: مكتبة المعارف، 1982م.

الزرنوجي، برهان الإسلام، تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق صلاح محمد الخيمي، د.ط، دمشق، دار ابن كثير 1406هـ . 1985م.

سرور، فاطمة محمد رجا، الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي من كتابه الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، 1419هـ . 1998م.

عزت، عبد العزيز، ابن مسكويه فلسفته الأخلاقية ومصادرها، ط1، القاهرة، مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1946م.

الفيومي، محمد بن علي المقري الفيومي، المصباح المنير، د.ط، بيروت، دار القلم، د.ت.

مؤسسة آل البيت، من أعلام التربية العربية الإسلامية: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1409هـ-1988م.

ISSN:2707-8655
EISSN:2707-8663

الماوردي، على بن محمد بن حبيب، أدب الدنيا والدين، تحقيق: مصطفى السقا، ط1، بيروت: دار إحياء العلوم، 1988م.

ـــــــ تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، تحقيق: قسطنطين زريق، د.ط، بيروت، الجامعة الأمريكية، 1966م.

مصطفى، إبراهيم مصطفي وآخرون، المعجم الوسيط، د.ط، القاهرة: مجمع اللغة العربية، د. ت.

ابن منظور، جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، بيروت، دار صادر، د.ت.

Hadhramount University

ISSN : 2707 - 86655
EISSN : 2707 - 8663

Magazine

AL-MAHRAH

Journal of Humanities

Binnual Peer - reviewed Scientific Scholarly Journal issued by the Facity of Education,Al-Mahrah

- Feudalism in the Islamic Jurisprudence
- Reiteration in Yahya Al-Hammaadi's Poem "Dhama Baarid"A Stylistic Approach
- "The Manuscript "Risaalah fi ma Yata'allaq bi 'Asaa' wa Iqhaamiha fi Al-Kalaam
- Fatherhood in Ahmed Showqi's Poetry (Personal Matters) A Pedagogical Textual Study
- The Novel 'Faylasuuf Al-Karantinah' A Socio-textual Study
- Developing Listening Skll for University Students
- Actual Application of Alternative Evaluation by the Teaching Staff of the College of Education and College of Women at Seiyun University from their Perspective
- Priorities and Obstacles for Providing Social Aid upon Orphans' Care Institutions in the Republic of Yemen
- Pedagogical Productions between Connotation Philosophy and the Care Policy in the Islamic Approach
- Developing Teacher Preparation System in the Republic of Yemen Considering the Malaysian Experience
- Reality of Practicing Classroom Management by Primary Education School Teachers in Sa'dah Governorate from their Viewpoint
- Educational Repercussions and Delimitations of Social Media Use in the Educational Process
- Partner Selection Criteria in Learning According to the Islamic Pedagogical Thought

Issue (No.13)December 2022