



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
International Journal For Arabic Language and Literature

International Journal

For Arabic Language and Literature

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

عدد خاص

بمؤتمر مكة الدولي الخامس
للغة العربية وآدابها:
اللغة العربية والعلوم



المملكة العربية السعودية

16 - 18 جمادى الآخرة 1445 هـ
29 - 31 ديسمبر 2023 م



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

مجلة دولية علمية محكمة وفق
معايير النشر الدولي (ISI)
للمجلات العلمية المحكمة تعنى
بنشر البحوث والدراسات في مجال
اللغة العربية وآدابها وكل ما له
صلة باللغة العربية ومجالاتها
المختلفة.

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9572



تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
International Journal For Arabic Language and Literature

مجلة دورية - علمية - محكمة - ومصنفة دولياً
تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر)
تنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية
التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص إعلامي رقم: 111486 - رقم الإيداع بمكتبة فهد الوطنية 1444/2772

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات اللغة العربية وآدابها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع اللغة العربية وآدابها.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير اللغة العربية وآدابها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق باللغة العربية وآدابها.

جميع الحقوق محفوظة:

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
ص.ب: 26523 الطائف - المملكة العربية السعودية

هاتف وفاكس: 00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551

البريد الإلكتروني: IJALL@kefeac.com

kefeac.pub@gmail.com



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
International Journal For Arabic Language and Literature

هيئة التحرير

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

أستاذ البلاغة والنقد بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. خالد بن قاسم الجريان

أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن محمد العضيبي

أستاذ النحو والصرف بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. عبد الله بن عبد الرحمن الحيدري

أستاذ الأدب والنقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. كوثر محمد أحمد القاضي

أستاذ الأدب والنقد والبلاغة بجامعة أم القرى

أ.د. أماني بنت عبد العزيز عبد الله الداود

أستاذ اللغويات بجامعة جدة



الهيئة الإستشارية

أ.د. علي بن محمد الحمود

أستاذ النقد الحديث بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. إبراهيم بن صالح الحندود

أستاذ النحو والصرف بجامعة القصيم

أ.د. محمد علي موسى ابنيان

أستاذ الأدب والنقد والبلاغة بجامعة العلوم والتكنولوجيا – الأردن

أ.د. نعيمة سعدية

أستاذ اللسانيات وتحليل الخطاب بجامعة بسكرة - الجزائر

د. عبد الله بن فهد بن بتال الدوسري

أستاذ فقه اللغة والصوتيات المشارك بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

د. محمد شمس عُقاب

أستاذ الأدب العربي المشارك بجامعة الإسكندرية وجامعة زايد – الإمارات (إعارة)

د. طلال عبد الله المراشدة

الأستاذ المساعد في كلية الدراسات متداخلة التخصصات بجامعة زايد – الإمارات العربية المتحدة

د. عائشة جمعة الشامسي

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية



مجالات النشر في المجلة

- النحو والصرف.
- علم المصطلحات.
- البلاغة والنقد.
- التدقيق اللغوي.
- علم العروض والقافية.
- الترجمة.
- علم الأصوت.
- التراجع والأعلام.
- اللسانيات واللهجات.
- الأدب الشعبي.
- الأدب العربي.
- تعليم وتعلم اللغة العربية.
- فقه اللغة.
- السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.
- الخط العربي.
- مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- التعريب.
- الاختبارات والمقاييس والتقويم في مجال اللغة العربية.
- فن المقالة.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الرواية والقصة القصيرة.
- تدريس العلوم البحتة وعلوم الطب والهندسة باللغة العربية.
- المسرح والسينما.
- إدارة المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية.
- أدب الأطفال.
- اللغة العربية والتقنية (الحوسبة - الذكاء الاصطناعي).
- التحرير الصحفي.
- اللغة العربية والإعلام الجديد.
- الاتصال والتواصل.
- واقع تعليم اللغة العربية إلكترونياً عن بعد ومستقبله.
- وسائل الإعلام.
- قضايا معاصرة في اللغة العربية وآدابها.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة
باللغة العربية وآدابها



شروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الاصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).
لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيلاً مكتمل الأركان، وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

معايير التحكيم الأولي لقبول النشر في المجالات:

- 1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحدثة في الموضوع والعرض.
- 2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
- 3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
- 4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيداً قبل إرساله.
- 5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
- 6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
- 7 - أن يكون البحث باللغة العربية.

عناصر البحث:

- 1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
- 2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والانجليزية والبريد الالكتروني.
- 3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12 " Time New Roman للمستخلص العربي و " 12 " Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
- 4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن مشكلة البحث وأسئلته، أهمية البحث، أهداف البحث ومجتمع الدراسة .
- 6 - الاطار النظري والدراسات السابقة
- 7 - منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
- 8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

- 1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد (word.docs,.doc) غير محمي.
- 2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
- 3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254 سم وأيمن وأيسر 318 سم).
- 4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
- 9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1 2 -3 ...) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
- 10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
- 11 - المراجع .

خطوات النشر:

- 1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
- 2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
- 3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10 أيام عمل) من استلام البحث.
- 4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
- 5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
- 6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
- 7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
- 8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
- 9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوي 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.



كلمة رئيس التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير خلق الله أجمعين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد يسر الله لهذه المجلة أن تصدر العدد الخاص بمؤتمر مكة الدولي الخامس للغة العربي وآدابها. ويأتي هذا العدد في حلة جديدة متنوّع الموضوعات البحثية، شاملاً موضوعات في الدرس النحوي بمجالاته التراثية والمعاصرة، ودراسات أخرى بلاغية تعالج قضايا معاصرة في البحث البلاغي، وموضوعات في الأدب ونقده، وفنونه قديمها وحديثها. كما اشتملت البحوث على دراسات تربوية في اللغة العربية ومناهجها التعليمية، وأخرى تعالج العربية في مجالات التقنية الحاسوبية.

و جاءت البحوث متنوعة وشاملة لمحاور المؤتمر، وأسهم أبناء الأقطار العربية -على مختلف بلدانهم- في البحث والدراسة، مما يعزّز جوانب البحث اللغوي، وينوّع بيانات الدراسة، ورؤاها المختلفة.

وتحرص هيئة التحرير على أن تكون المجلة راصدة لبحوث مؤتمر مكة للغة العربية وآدابها لما في ذلك من حضور علمي يحقق جدية النشر، ويسهم في إبراز رسالة المؤتمر، وأهمية البحوث المقدمة إليه.

مقدّرة جهد الباحثين لخدمة اللسان الشريف، وقضايا المعاصرة، وفنونه الإبداعية، ومجالاته العلمية والتعليمية.

أ.د. ظافر بن غرمان العمري



فهرس المحتويات

م	الاسم	عنوان البحث	الصفحات
١	د. علاء محمد فرحان شذوح	تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية.	١١-١
٢	د. إدريس بن علي إدريس مطري	برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على النظرية الاتصالية لتنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.	٣٤-١٢
٣	د. محمد شمس كامل غقاب	اقتناء الكتاب العربي التراثي (ضوابطه ومعاييره).	٤٢-٣٥
٤	د. سعاد موسى عمر البشير	المشكلات المنهجية في إعداد خطط أبحاث الماجستير والدكتوراه في اللغة العربية دراسة وصفية.	٦٣-٤٣
٥	د. عبد الله بن خميس بن عبد الله المانع	علم الأصوات النطق بين التنظير والتطبيق.	٧٠-٦٤
٦	أ.د. معاطي محمد نصر ^(١) د. عيسى صالح الحمادي ^(٢) د. أية معاطي محمد نصر ^(٣) د. مروي مصطفى ^(٤)	تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لطلبة المرحلة الثانوية.	٨١-٧١
٧	د. لمياء بنت حمد العقيل	تعليم اللغة العربية للأطفال في ضوء النظرية الجشطالتيّة. كتاب لغتي للصف الأول نموذجاً.	٩٣-٨٢
٨	د. محمد علي عودة	الكفايات اللغوية عند الذكاء الاصطناعي في الكتابة الوظيفية.	١٠٦-٩٤
٩	د. نهلة زهدي الشلبي	أثر الاختلاف في التعبير على التعدد الإعرابي (أبو حيان والزمخشري نموذجاً).	١١٣-١٠٧
١٠	د. هاني محمد المهدي	منهجية مرجعية مقترحة لتدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (تجربة ميدانية).	١٢٥-١١٤
١١	د. فيصل بن محمد المطيري	اللغة العربية والتقنية (الحوسبة — الذكاء الاصطناعي).	١٣٠-١٢٦
١٢	أ.د. هذاف فاضل سلمان	رثاء الاخ بين النساء وابنتها عمرة بنت مرداس.	١٣٩-١٣١
١٣	أ. سامر حميد مستور المعدي	مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.	١٥٢-١٤٠
١٤	د. فوزية يحيى سعيد عسيري	ازدواجية الثقافات وأثرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	١٦١-١٥٣
١٥	د. نورة بنت عبد الرحمن الحربي	بلاغة الهوية البصرية ليوم التأسيس السعودي (دراسة سيميائية).	١٧٢-١٦٢
١٦	أ. نايفة بنت حامد بن مصلح الحربي	التكنولوجيا الحديثة ومستقبل اللغة العربية.	١٧٨-١٧٣
١٧	د. كريمة أحمد البشير	الضعف اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي؛ أسبابه، وعلاجه (طالبات الكلية الجامعية بالجموم.. نموذجاً).	١٨٨-١٧٩
١٨	د. ناصح عثمانوفيك	المناهج التربوية في تعلم اللغة الأجنبية في وقت مبكر.	١٩٣-١٨٩
١٩	د. سلوى راجح محمد العبدلي الشريف	موقف المعجم العربي الحديث من اللغة العلمية معجم (الغني الزاهر) لعبد الغني أبو العزم أمونجاً.	٢٠٧-١٩٤
٢٠	أ. إبراهيم بن أيوب الكر الأنصاري	المعاني الضمنية في صور إعلانات يوم التأسيس السعودي الرسمية.. دراسة سيميائية.	٢١٥-٢٠٨
٢١	د. لطيفة بنت سعود العصيمي	البلاغة المهارية قراءة في تداولية علم البديع.	٢٢٥-٢١٦
٢٢	د. لطيفة بنت عيسى الحفاد	علم الأصوات والصوت، التأسيس وجذلية اللبس.	٢٣٣-٢٢٦
٢٣	أ. مروة فهد علي حكيم	أفاق تطور علم تحقيق المخطوطات حديثاً وعلاقته بتوثيق السنة النبوية.	٢٣٩-٢٣٤
٢٤	د. جابر عمر محمد بقش	نحاة اليمن والشاهد النحوي.	٢٥٠-٢٤٠
٢٥	أ.د. بن يحيى طاهر ناعوس	جماليات التواصل الإنساني في الشعر الجاهلي معلقة ليبيد بن ربيعة العامري أمونجاً.	٢٥٨-٢٥١
٢٦	أ. أسماء عبد الله العواد	الحجاج بالسلطة في خطاب وزارة الصحة السعودية أثناء جائحة كورونا.	٢٦٩-٢٦٥
٢٧	د. نوال طالب الصعدي	الاستدلال بعدم التطير بين النحاة والفقه.	٢٧٨-٢٧٠
٢٨	د. أحمد أبو الفتح عثمان	وادي البطحاء في وجدان الشاعر جبريل آدم جبريل.	٢٨٧-٢٧٩
المصطلحات العلمية			
٢٩	أ. باسل محمد الدبعي	علمي العربية.	٢٨٨
٣٠	أ. حسن علي مصطفى علي	الفرع في حوسبة العربية.	٢٨٩
٣١	أ. غفاف بنت حسين الصبحي الحربي	مبادرة : حُمامية سقيم.	٢٩٠
٣٢	أ. فيحاء ذياب الشيباني	أثر المشاركة المجتمعية في تعزيز القراءة.	٢٩١
٣٣	أ. محمد سعد الغامدي	تجليات المكان في رواية "الحفائر تنفّس" لعبدالله التعزي.	٢٩٢



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Teaching the Arabic language in light of applied linguistics.

Dr. Ala' Mohammad Shdouh

Assistant professor – Rabdan Academy – Abu Dhabi – UAE

تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية.

د. علاء محمد فرحان شدوح

أستاذ مساعد - أكاديمية ربدان - أبو ظبي - الإمارات العربية المتحدة

E-mail: ashdouh@ra.ac.ae

KEY WORDS

applied linguistics - Arabic language – education

الكلمات المفتاحية

اللسانيات التطبيقية- اللغة العربية- التعليم.

ABSTRACT

This research falls - in its general context - within applied linguistics, and it presents within an explanatory framework some concepts, such as the concept of applied linguistics, which is one of the tributaries of the study of language in the modern era, and which some consider to be the applied part that complements the theories of general linguistics. Therefore, the research here addresses the general principles that The general ideas of applied linguistics and its relationship to teaching languages in general and Arabic in particular are built on it, which can be either for a native speaker or for bilinguals. Then the research ends with some results and recommendations reached by the researcher

مستخلص البحث:

يقع هذا البحث - في مؤداه العام - ضمن اللسانيات التطبيقية، وهو يقدم ضمن إطار توضيحي لبعض المفاهيم، كمفهوم اللسانيات التطبيقية والتي هي أحد روافد دراسة اللغة في العصر الحديث، والتي يعدّها البعض الجزء التطبيقي المكمل لنظريات اللسانيات العامة، لذلك يتناول البحث هنا المبادئ العامة التي تُبنى عليها الأفكار العامة للسانيات التطبيقية وعلاقتها بتعليم اللغات عامة واللغة العربية بشكل خاص، والتي يمكن أن تكون سواء كان للمتحدث الأصلي أو لمزدوجي اللغة. ثم ينتهي البحث ببعض النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحث.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين، سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه ومن سار على دربه، واهتدى بهديه إلى يوم الدين، أما بعد:
فتعد اللسانيات التطبيقية نقطة التقاء العلوم الإنسانية؛ لأنها قائمة في جوهرها على خاصية النطق لدى الإنسان، لذلك تقوم في جوهرها على المشكلات النوعية للنطق فتشمل ميدان الكلام مثل: قضايا الكلام، والترجمة، والميدان التربوي، وتطبيقات التربية اللغوية، والمظهر التربوي للسان، وتعلم اللغات الأجنبية.

التعليمية فرغ من فروع اللسانيات التطبيقية، وهي بمثابة حقل مستقل يتصل بعلم آخرى، فهو يدرس التعليم من حيث

المحتوى والنظريات وطرائق التدريس دراسة علمية، إذ إنّ لكل علم تعليمية خاصة به، تعليمية الهندسة وتعليمية الرياضيات وتعليمية اللغة العربية والتي هي مدار البحث. ويقصد بتعليمية اللغات عموماً: "ممارسة بيداغوجية تهدف إلى تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وهي تعد مجالاً مهماً من مجالات اللسانيات التطبيقية؛ حيث إنها نتاج تفاعل بين النظرية اللسانية مع نظريات علم النفس العام وعلم النفس التربوي، وهذا ما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح فرعاً من مباحث اللسانيات"⁰. لذلك أصبحت قضية تعليمية اللغة العربية من القضايا المهمة، وحقل معرفي تهبه اللسانيات التطبيقية عناية خاصة.

مناقشته، لذلك اختار الباحث طرح الإشكالية التي تكمن في السؤال الرئيس: ما تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية؟

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية وهي:

١. ما مفهوم التعليمية عمومًا؟ وما المقصود بتعليمية اللغة العربية وما هي قضاياها؟

٢. ماهي شروط تعليمية اللغة العربية من خلال اللسانيات التطبيقية؟

٣. ماهي مبادئ تعليمية اللغة العربية وفقا للسانيات التطبيقية؟

أهمية الدراسة:

اللغة العربية متعددة المحاور في مادتها ومتونها، تحتاج إلى البحث عن طرق حديثة تتواءم مع عمقها الفكري ليستعين المدرس بهذه التطبيقات في تدريس اللغة العربية حتى يتسنى له تحقيق الغاية من تعليمها، ومن هنا جاءت أهمية الدراسة في تعريف تعليمية اللغة العربية، وكذلك الربط بين اللغة العربية وعلوم اللسانيات التطبيقية والاستفادة من الثورة القائمة في علوم اللغة العربية والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية. لذلك تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١. التعرف على الفرع اللساني التطبيقي أو الوظيفي.

٢. مناقشة مفهوم التعليمية.

٣. الربط بين تعليمية اللغة العربية والدراسات الحديثة.

٤. التعرف على الطرق اللسانية التطبيقية في تعليم اللغة العربية.

٥. ربط التعليم بالنظريات العلمية الحديثة التي تساعد في عملية تطوير طرائق تدريس اللغة العربية.

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى إضافة معرفة جديدة تساهم في التعرف على اللسانيات التطبيقية ومجالاتها، وإدراج تقنيات اللسانيات التطبيقية في مجالات تعليم اللغة العربية للمدارس ومؤلفي مناهج تعليم اللغة العربية؛ لذلك فإن الدراسة قد تسهم فيما يلي:

١. بيان أهمية اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية.

٢. التعرف على النظريات اللسانية التطبيقية، نظرًا لما تقدمه اللسانيات التطبيقية في مجال تعليمية اللغة العربية.

٣. التعرف على المبادئ التي تتأسس عليها تعليمية اللغة العربية من خلال اللسانيات.

٤. تسليط الضوء على العلاقة بين اللسانيات التطبيقية وتطوير القدرات عند معلمي اللغة العربية.

(علم اللغة التطبيقي) هو: "ليس تطبيقاً "لعلم اللغة" وليس له "نظرية" في ذاته، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، وهو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد "المشكلات اللغوية" وفي وضع الحلول لها"^(١) على منهج نظري معين له غايات في تحليل اللغة أو وصفها، وهو علم يسعى إلى أهداف عملية نفعية، شأنه في ذلك شأن جميع العلوم التطبيقية التي تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم؛ وذلك يعنى أننا في اللسانيات التطبيقية: " أمام "علم" ليس له موضوع محدد أو "نظرية" محددة، وإنما هو تطبيق لما توصل إليه علم اللغة النظري أو اللسانيات النظرية من نتائج وأساليب في تحليل اللغة ودراساتها على ميدان غير لغوي، ومعنى هذا أيضاً أن علم اللغة التطبيقي بهذا المعنى ما هو إلا وسيلة لغاية معينة أكثر منه غاية في ذاته، بعكس علم اللغة النظري، الذي يدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها، ولذلك تعددت موضوعات فروع علم اللغة التطبيقي^(٢).

لا شك في أن الممارسات التعليمية المتعلقة باللغة العربية السائدة في المؤسسات التربوية اليوم، غدت ممارسات آلية، في ظل غياب تحديد خطط تدريسية واضحة، ومناهج تربوية سليمة، فطرائق التدريس هي حجر الزاوية في تعليم اللغة العربية، لاسيما إذا علمنا أن تعليم اللغة العربية أمر صعب وخصب في الآن ذاته، فهو صعب من حيث إن هناك الكثير من التضارب والتباين في طرائق تدريس اللغة العربية، وكذلك من حيث دقة تحديد المضامين التي يتوجب تعليمها والاقتصار عليها، وهي ميدان خصب وقضية لا يمكن الحسم فيها كونها قابلة للتجدد. وقضايا تعليم وتعلم اللغة العربية في حاجة إلى المزيد من الدراسة، وتستحق أن تُكتب فيها الأبحاث، بغرض الارتقاء والنهوض بالعملية التعليمية وإيجاد الحلول الناجعة للكثير من القضايا المتصلة بموضوعها؛ لذا جاء عنوان البحث الموسوم بـ "تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية".

مشكلة الدراسة:

تعليمية اللغة العربية قضية مهمة تحتاج إلى الاستعانة باللسانيات التطبيقية التي قد تساعد في كسر حاجز الخوف بين الطلاب واللغة، وتقريبها إلى ذهن الطالب، لكن ماهي اللسانيات التطبيقية وما هي مبادئها التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير تعليم اللغة العربية سواء للنطاق الأصلي أو المتعلم الأجنبي، وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع فإن هناك ندرة في دراسته وتناوله من كافة النواحي - المتعلقة بتعليمية اللغة العربية، لذا هل يمكن الاستفادة من اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية، وهو ما يسعى البحث إلى

^(١) حلمي، خليل (٢٠٠٣)، في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ٧٥.

^(٢) الراجحي، عبده (١٩٩٥)، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ١٢.

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: زبيدة كشود، آليات اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغة العربية، مجلة اللغة العربية، المجلد ٢٤، العدد: ٣، ٢٠٢١.

هدفت هذه الدراسة إلى رصد الإشكاليات المتعلقة بتعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات، بصفتها لغة أم. ومن ثم تحديد نقاط الضعف حتى يمكن اعتماد إجراءات ملائمة لرصد آليات معالجتها. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج اللساني وهو منهج اللسانيات الوظيفية الذي ينظر للسان في فضيلته الأساسية ألا وهي التواصل.

وانتهت الباحثة إلى أنه: "يمكن التعليمية العربية أن تستفيد من مناهج أخرى بالمتابعة والتجديد مما يجعل اللسانيين محورا أساسيا في تطوير النظريات التعليمية، لكنه ميدان ينبغي أن تتعدد فيه المحاور: النفسي، الاجتماعي، العصبي، البيداغوجي... على أن يكون المحور اللساني هو الأقوى بحكم الانتماء".

الدراسة الثانية: تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية؛ قضايا وأبحاث، حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، ٢٠٢٠.

وترجع أهمية هذه الدراسة إلى أن "يسعى هذا الكتاب إلى معالجة أهم القضايا التي يواجهها تعليم اللغة العربية سواء عند الناطقين أو غير الناطقين بها وذلك من منظور اللسانيات التطبيقية." كما تعد هذه دراسة كبيرة لكونها تضم مجموعة من أهم القضايا التي تواجه تعليم اللغة العربية، سواء عند الناطقين وغير الناطقين بها، وذلك من منظور اللسانيات التطبيقية.

الدراسة الثالثة: اللسانيات التطبيقية وأثره في تعليمية اللغة العربية، كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب / وفلسفة ولغات أجنبية أنموذجا. رسالة ماجستير، إعداد: بصيص عفاف، بو الأميرة سمية. الجزائر / ٢٠١٥.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التحليلي الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع وهو تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، وانتهت الدراسة إلى العديد من النتائج نذكر منها:

- إن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعارف النظرية للسانيات العامة.

- إن تعليم اللغة لا يقوم على نظرية واحدة وإنما بتدخل كل النظريات (سلوكية، معرفية، وعقلية) حيث يأخذ من كل جهة بطرف.

- إن عملية التعليم تكون بطريقة منظمة ومدرسة من خلال اعتبار الوسائل المناسبة لكل مستوى تعليمي، وتحديد الطرق والأساليب المعتمدة في التدريس.

- الاستفادة من بعض النتائج التي توصلت إليها اللسانيات التطبيقية في مجال التعليم من خلال إشراك التلاميذ في أعمال جماعية، وهذا ما يسمى بالتدريس عن طريق المشروع.

الدراسة الرابعة: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، د. سامية الجباري، بحث في مجلة الممارسات اللغوية، ٢٠١٤. تحدثت فيه عن اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات بوجه عام، وتحدثت عن مفهوم الديدانكتيك (التعليمية).

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج التحليلي وهو ما يتناسب مع الموضوع من خلال تناول مصطلحات الدراسة بالشرح والتحليل مثل مفهوم التعليمية، ومفهوم اللسانيات التطبيقية، مفهوم تعليمية اللغة العربية، وغيرها من المصطلحات الإجرائية التي تقوم الدراسة بتناولها بالوصف والتحليل.

تقسيم الدراسة:

المبحث الأول- التعليمية مفهومها، عناصرها، أهدافها.

المبحث الثاني- اللسانيات التطبيقية ومفهومها.

المبحث الثالث- تعليمية اللغة العربية.

المبحث الرابع- المناهج اللسانية في تعليمية اللغة العربية.

المبحث الخامس- شروط تدريس اللغة العربية وأساليب وأدوات تعليمية اللغة العربية.

المبحث الأول- مفهوم التعليمية:

التعليمية هي أحد فروع اللسانيات التطبيقية، فهي حقل مستقل يهتم بدراسة التعليم من حيث المحتوى التعليمي وطرائق تدريس والمناهج المتبعة في عملية التدريس؛ كما يعرف بأنه: "محتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وعلاقة المتعلمين بهذه المعارف من خلال اكتسابها وبنائها وتوظيفها."^(١) فالتعليمية فرعٌ لسانيٌّ له مبادئ يقوم عليها، وتسعى البحوث من خلالها إلى تثبيت هذه المبادئ، وتطبيقها في الجزء الخاص بتعليمية اللغة عامة، لذلك عرّفها بعضهم أنها: "ممارسة بيداغوجية تهدف إلى تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وهي تعد مجالا مهما من مجالات اللسانيات التطبيقية؛ حيث إنها نتاج تفاعل بين النظرية اللسانية مع نظريات علم النفس العام، وعلم النفس التربوي، مما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح فرعاً من مباحث اللسانيات^(٢).

(١) هشام، قيراط (٢٠٠٥)، علم نفس معلمي اللغات، مرجع سابق، ص ١٥.

(٢) طعمة، أنطوان وآخرون (٢٠٠٦)، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ص ١٤.

عناصر التعليمية:

تقوم العملية التعليمية على ثلاثة محاور رئيسية هي:

١. المعلم:

لا تكون هناك عملية تعليمية دون معلم فهو "عنصر حي قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية... ولهذا فإنه لا يمكن أن يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال المعلم من حيث الدين والخلق والعلم والثقافة والإعداد الفني والتربوي والشخصي"^٦.

٢. المتعلم:

هذا العنصر الثاني من العملية التعليمية وهو هدفها في الأصل؛ لأن العملية التعليمية والتربوية هدفها إنشاء جيل يخدم المجتمع "ويختلف المتعلمون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم للتعليم، فهناك من يحقق مستوى عالياً من التحصيل بمجرد استماعه للشرح النظري، وهناك من يحتاج لإعادة الشرح وتكرار العملية أكثر من مرة، وهناك من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة مثل الصور والملصقات والخرائط وأفلام تعليمية وغيرها من الوسائل التي تساعد المتعلم"^٧.

٣. المنهج التعليمي:

إنَّ المنهج التعليمي من عناصر العملية التعليمية، الهدف منه هو تقديم ما تراه المدرسة مناسباً وضرورياً لمستوى الطلاب وحاجاتهم وقدراتهم، وتكمن أهميته في تزويد الطلبة بالمعارف والحقائق المهمة حول موضوعات مختلفة، ويكون دور المعلم تبسيط المادة الدراسية على الطلاب، ويجب أن يتصف المنهج التعليمي بعدة أمور، أهمها ما يأتي:

- الاهتمام بالنشاط العقلي والمعرفي.

- واقعية المنهج ومراعاته للتسلسل المنطقي والمرحلة العمرية.

أهداف التعليمية:

تُعرف التعليمية بأنها "علم تطبيقي يهتم بدراسة مشكلات التعليم وطرق حلها، وذلك من خلال البحث العلمي". وتعد اللسانيات التطبيقية أحد فروع اللسانيات الذي يهتم بتطبيق مبادئ اللسانيات في المجالات العملية، مثل تعليم اللغة وفي ضوء اللسانيات التطبيقية، يمكن تحديد الأهداف التي يسعى إليها التعليمية في تعليم اللغة العربية على النحو التالي:

١. تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة:

تعد مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة من المهارات الأساسية في اللغة، ومن الضروري تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين حتى يتمكنوا من استخدام اللغة العربية بشكل فعال في مختلف المجالات.

٢. اكتساب المعرفة اللغوية:

تشمل المعرفة اللغوية مجموعة من المفاهيم والقواعد التي تساعد المتعلم على فهم اللغة واستخدامها بشكل صحيح. ومن أهم مكونات المعرفة اللغوية والمعرفة الصرفية: معرفة بنية الكلمة، المعرفة النحوية، معرفة العلاقات بين الكلمات في الجملة، المعرفة المعجمية (معرفة معاني الكلمات في الجملة)، المعرفة الدلالية (معرفة المعاني التي تحملها الجمل).

٣. تنمية المهارات اللغوية العليا:

تشمل المهارات اللغوية العليا مجموعة من المهارات التي تتطلب استخدام المعرفة اللغوية بشكل إبداعي ومبدع. ومن أهم مهارات اللغة العليا: التفكير الناقد وحل المشكلات والتعبير الإبداعي والتواصل الفعال.

٤. تنمية الوعي اللغوي:

يُقصد الوعي اللغوي القدرة على إدراك وفهم خصائص اللغة وكيفية استخدامها. ومن أهم مكونات الوعي اللغوي ومن أهم مكونات الوعي اللغوي: وعي مكونات اللغة (الأصوات، الكلمات، الجمل) ووعي العلاقات بين مكونات اللغة ووعي وظائف اللغة.

٥. تنمية القيم والمهارات الاجتماعية:

يمكن استخدام اللغة العربية كوسيلة لتنمية القيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين، مثل: احترام الآخرين والتعاون والعمل الجماعي وحل المشكلات سلمياً.

ولكي يتحقق هذه الأهداف، يجب أن يعتمد تعليم اللغة العربية على الأساليب والطرق التعليمية الحديثة التي تراعي مبادئ اللسانيات التطبيقية، ومن أهم هذه الأساليب والطرق:

أ. التعلم القائم على الاكتشاف: يُعتمد في هذا الأسلوب على تحفيز المتعلم على اكتشاف المعرفة بنفسه، وذلك من خلال طرح الأسئلة والإجابة عليها، وحل المشكلات، وتنفيذ المشاريع.

ب. التعلم التعاوني: يُعتمد في هذا الأسلوب على مشاركة المتعلمين في العمل الجماعي، وذلك من خلال تكوين مجموعات صغيرة للعمل معاً على تحقيق هدف مشترك.

ج. التعلم النشط: يُعتمد في هذا الأسلوب على إشراك المتعلمين بشكل فعال في عملية التعلم، وذلك من خلال استخدام الأنشطة والممارسات التعليمية التي تنشط حواس المتعلمين وتفكيرهم.

د. التعلم الذاتي: يُعتمد في هذا الأسلوب على قدرة المتعلم على التعلم بمفرده، وذلك من خلال توفير مصادر التعلم المناسبة للمتعلمين، مثل الكتب والمواقع الإلكترونية والبرامج التعليمية.

٦) الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٩)، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، القاهرة، ص ٤٥.

٧) الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٩)، المدخل إلى التدريس، ص ٤٦.

٨) عبد الحميد، حسين، رشوان أحمد، (٢٠٠٦)، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، دار شباب الجامعة، الإسكندرية، ص ١٨٣.

التعليم والترجمة والأعمال التجارية على سبيل المثال، أدى العولمة إلى زيادة الحاجة إلى الترجمة بين اللغات المختلفة وتطور التكنولوجيا حيث ساهم تطور التكنولوجيا في تطوير أساليب وأدوات جديدة يمكن تطبيقها في اللسانيات التطبيقية على سبيل المثال، أدى تطور أنظمة الترجمة الآلية إلى تطوير أساليب جديدة لترجمة النصوص.

مجالات تطبيق اللسانيات التطبيقية

تُطبق اللسانيات التطبيقية في العديد من المجالات، منها:

١. تعليم اللغة: تُستخدم اللسانيات التطبيقية في تطوير مناهج وطرق تعليم اللغة، وذلك من خلال دراسة خصائص اللغة وكيفية تعلمها على سبيل المثال، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية لتحديد المهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلمون، وتطوير مناهج وطرق تعليمية تلبي هذه الاحتياجات.
٢. ترجمة النصوص: تُستخدم اللسانيات التطبيقية في ترجمة النصوص من لغة إلى أخرى، وذلك من خلال دراسة خصائص اللغات وكيفية ترجمتها على سبيل المثال، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية لتحديد المصطلحات والتراكيب اللغوية التي تتطلب عناية خاصة عند ترجمتها^{١٠}.
٣. تحليل الخطاب: تُستخدم اللسانيات التطبيقية في تحليل الخطاب، وذلك من خلال دراسة مكونات الخطاب وكيفية تفسيره على سبيل المثال، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية لتحليل خطابات السياسيين أو الإعلانات التجارية^{١١}.
٤. المعالجة اللغوية الطبيعية: تُستخدم اللسانيات التطبيقية في تطوير أنظمة المعالجة اللغوية الطبيعية، وذلك من خلال دراسة خصائص اللغة وكيفية التعامل معها آلياً على سبيل المثال، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية لتطوير أنظمة التعرف على الكلام أو الترجمة الآلية.

يُتوقع أن يستمر تطور اللسانيات التطبيقية في المستقبل، وذلك في ظل استمرار التقدم العلمي والتكنولوجي، وزيادة الحاجة إلى اللغة في المجالات العملية على سبيل المثال، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية في تطوير أنظمة تعلم اللغة الآلية التي يمكنها التعلم من البيانات اللغوية الضخمة.

فروع اللسانيات التطبيقية التعليمية:

الأول- علم الأسلوب:

يهتم هذا النوع من اللسانيات التطبيقية بالأسلوب الذي يستخدمه الناس في اللغة في التواصل مع الآخرين، سواء كان تواصلًا مكتوبًا أو منطوقًا، فهو علم "يهتم بدراسة وتحليل مظاهر التنوع والاختلاف في استخدام الناس للغة ما خاصة على مستوى اللغة الأدبية أو الفنية، ويدرس اللغة المكتوبة (لغة شاعر-كاتب)، واللغة المنطوقة (لغة خطابة،

وأخيرًا، يمكن القول إن تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية تسعى إلى تنمية مهارات المتعلمين اللغوية والفكرية والاجتماعية، وذلك من خلال استخدام الأساليب والطرق التعليمية الحديثة التي تراعي مبادئ اللسانيات التطبيقية.

المبحث الثاني- اللسانيات التطبيقية ومفهومه وفروعها:

مفهوم اللسانيات التطبيقية:

هي علم هدفه بحث النواحي المتعلقة بالعملية التعليمية للغات، وطرق تحسينها على مختلف المستويات التعليمية، مما جعل بعض الدارسين يقسمها إلى نوعين: الأول مناهج تتعلق بتعليمية اللغات الأصل، الثاني مناهج تعليمية للغات الأجنبية؛ لأن اللسانيات التطبيقية "علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع الحلول لها ويكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة وتعليمها للناطقين وغير الناطقين بها ومنه نستنتج أن علم اللغة التطبيقي ميدان علمي تعليمي في أن واحد تلتقي فيه علوم مختلفة تحاول جميعا تطوير والارتقاء باللغة الإنسانية"^{١٢}.

تطور اللسانيات التطبيقية:

تُعرف اللسانيات التطبيقية بأنها "فرع من فروع اللسانيات الذي يهتم بتطبيق مبادئ اللسانيات في المجالات العملية، مثل تعليم اللغة وترجمة النصوص وتحليل الخطاب". وقد تطور هذا الفرع من اللسانيات في القرن العشرين، وذلك في ظل الاهتمام المتزايد بدراسة اللغات الطبيعية وتطبيقها في مختلف المجالات.

تعود بدايات اللسانيات التطبيقية إلى القرن التاسع عشر، حيث كان هناك اهتمام بتطبيق مبادئ اللسانيات في مجال تعليم اللغة. وفي عام ١٨٨٠، قام عالم اللغة الألماني "هيلموت بول" بتأسيس أول قسم لعلم اللغة التطبيقي في جامعة لايبزيغ. ومنذ ذلك الحين، بدأ اللسانيات التطبيقية في التطور، وظهرت العديد من المجالات التطبيقية الجديدة، مثل ترجمة النصوص وتحليل الخطاب.

العوامل التي ساهمت في تطور اللسانيات التطبيقية

هناك العديد من العوامل التي ساهمت في تطور اللسانيات التطبيقية، ومنها التقدم العلمي في مجال اللسانيات: أدى التقدم العلمي في مجال اللسانيات إلى تطوير مفاهيم ونظريات جديدة، والتي يمكن تطبيقها في المجالات العملية على سبيل المثال، أدى تطور نظرية النحو التحويلي إلى تطوير أساليب جديدة لـ teaching language، مثل التعلم القائم على الاكتشاف والحاجة إلى اللغة في المجالات العملية: زادت الحاجة إلى اللغة في المجالات العملية، مثل

^{١٠} العربي، صلاح عبد المجيد، (١٩٩٩)، تعلم اللغة الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ص ١١٠

^{١١} الراحي، عبده (١٩٩٥)، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١٨.

^{١٢} أبو المعاطي، عبد اللطيف (٢٠١٨). صعوبات تعلم اللغة العربية: أسبابها وطرق علاجها. دار النهضة العربية، بيروت.

الإذاعة) ويستخدم أحيانا الطرق الإحصائية لحصر الصيغ والمفردات التي تميز مستوى لغوى عن آخر^{١٥}.

الثاني- اللسانيات التعليمية (علم اللغة التعليمي):

من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية هو مجال تعليم اللغات، الأصلية والأجنبية؛ لأن "مساهمة اللسانيات النظرية في تعليم اللغة، تتمثل في السؤال: ماذا نعلم؟ غير أن هذه المساهمة غير مباشرة وأن بعض اللسانيين يبدو أنهم غير متأكدين من فائدة المستخلصات النظرية اللسانية في تعليم اللغات، وفي مقدمة هؤلاء تشومسكي الذي يقول: إنني أشك صراحة في فائدة هذه الأفكار والمفاهيم فيما يتعلق بتعليم اللغات وبشكلها الذي وردت به في اللسانيات وعلم النفس، فمن الصعب أن نصدق أن اللسانيات وعلم النفس قد وصلا مستوى من الفهم النظري الذي يمكنهما من تقديم تقنية في تعليم اللغات.

توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تعد اللسانيات التطبيقية من فروع علم اللغة الذي يهتم بتطبيق المعرفة اللغوية على مجالات الحياة المختلفة، بما في ذلك تعليم اللغة. وفي مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تلعب اللسانيات التطبيقية دوراً مهماً في وضع أسس ومبادئ علمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال دراسة طبيعة اللغة العربية وخصائصها، ومعرفة الاختلافات بين اللغة العربية واللغة الأم للمتعلم، وتحليل صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتطوير طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفيما يلي بعض الطرق التي يمكن من خلالها توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

- التركيز على احتياجات المتعلمين:

تعتمد اللسانيات التطبيقية على احتياجات المتعلمين، حيث يجب أن يتم تصميم المناهج وطرق التدريس بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين وأهدافهم في تعلم اللغة العربية. ولذلك، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية لتحديد احتياجات المتعلمين اللغوية والثقافية، وذلك من خلال إجراء دراسات ميدانية أو استبيانات^{١٦}.

- الاعتماد على الأنشطة العملية:

تركز اللسانيات التطبيقية على الأنشطة العملية، وذلك لمساعدة المتعلمين على اكتساب اللغة العربية من خلال الممارسة والتفاعل. ولذلك، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية لتطوير أنشطة عملية متنوعة تساعد المتعلمين على

-التنوع في الأساليب التدريسية:

تعتمد اللسانيات التطبيقية على التنوع في الأساليب التدريسية، وذلك لجذب انتباه المتعلمين وتحقيق أهداف التعلم. ولذلك، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية اختيار الأساليب التدريسية المناسبة لاحتياجات المتعلمين وأهداف التعلم، مثل: الأساليب المباشرة، والأساليب غير المباشرة، والأساليب المتكاملة.

-التكامل بين المهارات اللغوية:

تركز اللسانيات التطبيقية على التكامل بين المهارات اللغوية، وذلك لمساعدة المتعلمين على اكتساب اللغة العربية بشكل متوازن. ولذلك، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية لتصميم مناهج وطرق تدريس تركز على التكامل بين المهارات اللغوية الأربع، مثل: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة^{١٧}.

-الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة:

تمكن التكنولوجيا الحديثة من توفير فرص تعليمية متنوعة وتفاعلية للمتعلمين. ولذلك، يمكن استخدام اللسانيات التطبيقية لتصميم تطبيقات وبرامج تعليمية حديثة تساعد المتعلمين على اكتساب اللغة العربية، مثل: تطبيقات التعلم عن بعد، وتطبيقات الواقع الافتراضي، وتطبيقات الواقع المعزز.

وبشكل عام، فإن توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يساهم في تحقيق الأهداف التالية لمساعدة المتعلمين على اكتساب اللغة العربية بشكل صحيح وفعال، تنمية مهارات المتعلمين في استخدام اللغة العربية في مواقف الحياة المختلفة، تشجيع المتعلمين على التفاعل مع اللغة العربية والثقافة العربية.

المبحث الثالث- تعليمية اللغة العربية:

أهمية تعلم اللغة العربية:

تُعد اللغة العربية من أهم اللغات في العالم، فهي لغة القرآن الكريم واللغة الأم للعديد من الأشخاص في العالم العربي وخارجه. ولذلك، فإن تعلم اللغة العربية يُعد أمراً مهماً لأسباب عديدة، منها:

١. المحافظة على الهوية العربية: تلعب اللغة العربية دوراً مهماً في الحفاظ على الهوية العربية، فهي اللغة التي تعبر عن الثقافة العربية والتراث العربي. ولذلك، فإن تعلم اللغة

^{١٥} إبراهيمي، خولة طالب، (١٩٨١) طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، مجلة اللسانيات، العدد ٥، ١ مايو ١٩٨١م، ص ٤٢.

^{١٦} بوقرة، نعمان، (٢٠٠٩)، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها، عالم الكتب الحديثة، جدة، المملكة العربية السعودية، ص ٢٣.

^{١٧} أبو العزم، محمد (٢٠١٩). اللسانيات التطبيقية: أسسها وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية. دار المعارف، القاهرة.

العربية يُعد أمرًا ضروريًا للحفاظ على الهوية العربية والتراث العربي^(١).

١. التواصل الفعال: تعد اللغة العربية لغة التواصل بين ملايين الأشخاص في العالم العربي، لذلك فإن تعلمها يُعد أمرًا ضروريًا للتواصل الفعال مع الآخرين. ولذلك، فإن تعلم اللغة العربية يُعد أمرًا ضروريًا للنجاح في الحياة العملية والشخصية.

٢. الحصول على التعليم: تُستخدم اللغة العربية في التدريس في المدارس والجامعات في العالم العربي، لذلك فإن تعلمها يُعد أمرًا ضروريًا للحصول على التعليم. ولذلك، فإن تعلم اللغة العربية يُعد أمرًا ضروريًا لتحقيق طموحات الفرد في الحياة.

٣. التقدم المهني: تُعد اللغة العربية لغة مهمة في العديد من المجالات المهنية، مثل الأعمال التجارية والسياسة والصحافة. ولذلك، فإن تعلم اللغة العربية يُعد أمرًا ضروريًا للنجاح في هذه المجالات.

٤. فهم الثقافة العربية: تُعد اللغة العربية أداة مهمة لفهم الثقافة العربية، فهي اللغة التي تعبر عن القيم والمعتقدات والأفكار العربية. ولذلك، فإن تعلم اللغة العربية يُعد أمرًا ضروريًا لفهم الثقافة العربية وتقديرها.

تحديات تعلم اللغة العربية:

تواجه اللغة العربية العديد من التحديات، ومن بينها تحديات تعلمها. وفيما يلي بعض من هذه التحديات: تعدد اللهجات، حيث تتنوع اللهجات العربية في العالم العربي، مما يُشكل تحديًا أمام تعلم اللغة العربية للمتعلمين من مختلف اللهجات. فمثلاً، قد يجد المتعلم الذي يتحدث اللهجة المصرية صعوبة في فهم المتعلم الذي يتحدث اللهجة الخليجية. صعوبة تعلم القواعد النحوية والصرفية حيث تُعد القواعد النحوية والصرفية من أصعب أجزاء اللغة العربية، مما يُشكل تحديًا أمام المتعلمين. فمثلاً، تتميز اللغة العربية بنظام الحركات القصيرة والطويلة، مما يُشكل تحديًا أمام المتعلمين غير الناطقين بالعربية. قلة الموارد التعليمية حيث تعاني الدول العربية من نقص في الموارد التعليمية اللازمة لتعليم اللغة العربية، مما يُشكل تحديًا أمام القائمين على تعليم اللغة العربية. فمثلاً، قد يجد المتعلم صعوبة في العثور على كتب وبرامج تعليمية مناسبة له. الاختلافات الثقافية، قد تواجه المتعلمين من الثقافات الأخرى صعوبة في فهم الثقافة

العربية، مما قد يؤثر على تعلمهم اللغة العربية. فمثلاً، قد يجد المتعلم الغربي صعوبة في فهم بعض المفاهيم الثقافية العربية، مثل مفهوم الشرف. الوقت والجهد المطلوبان حيث يتطلب تعلم اللغة العربية وقتًا وجهدًا كبيرين، مما قد يُشكل تحديًا أمام المتعلمين الذين لا يتمتعون بالوقت أو الجهد الكافيين^(٢).

بالإضافة لما سبق تعاني تعليمية اللغة العربية من صعوبات كثيرة، نظرًا لتعرضها في الأعوام الماضية إلى حملة من الإضعاف، والترجمات المحرفة، وقد حاولت بعض الدول العربية استعمال اللغة في التعليم كافة في محاولة لوأد سيطرة اللغات الأجنبية على اللغة العربية، لذلك تعد قضية تعليمية اللغة العربية قضية قومية مهمة ولا بد أن يكون بواسطة البحث اللساني من خلال مستويين هما:

الأول- أن تصاغ الأطر النظرية صوغًا لسانيا والتي يمكن من خلالها تحديد وإدراك القضايا اللغوية.

الثاني- تمكين الإجراءات اللسانية من إحراز التقدم في مجال تعليمية اللغة.

لذلك فإن تعليم لغة ما، يجب أن يتأسس على ركيزة أساسية ذات مناهج مقننة، نسعى من خلالها إلى معرفة كيفية اشتغال أوليات لغة ما حتى يتسنى لنا توظيف ما من شأنه من تلك المناهج التي تخدمنا في تعليم وتعلم اللغة، لذلك لا بد من الاستفادة من كل التجارب العلمية المنجزة في هذا الإطار^(٣).

الفروع اللسانية لتعليمية اللغة العربية^(٤):

هناك فروغ كثيرة في اللسانيات يمكن الاستفادة منها في تعليمية اللغة العربية، وهي كما يلي:

الأول: تعليم اللغة والتخطيط لها:

ويقع التخطيط اللغوي ضمن سياق السياسة اللغوية، ويعرف هوجن التخطيط اللغوي أنه: "كافة الأنشطة المعيارية للغة التي تؤديها المجامع اللغوية، واللجان المختلفة لتطوير اللغة وهي كافة أشكال الأنشطة التي تعرف عمومًا بتنمية اللغة وكافة المقترحات المتعلقة بإصلاح اللغة ومعاييرتها"^(٥)؛ كذلك يعرفه روبن جرينوود: "التخطيط اللغوي تغيير متعمد في اللغة إذ إنه تغيير في بنية اللغة وأصواتها أو في وظائفها أو في كليهما، وذلك كما تقترح منظمات تم إنشاؤها لهذا الغرض، وبالتالي التخطيط اللغوي يتمحور حول إيجاد حلول للمشكلات اللغوية ويتصف بصياغة وتقييم البدائل لحل مشكلات اللغة وتوفر أفضل الخيارات المحتملة وأكثرها فاعلية"^(٦).

^(١) العناتي، وليد أحمد، علوي، حافظ إسماعيلي (٢٠٠٩)، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، الدار العربية للعلوم للنشر، الرباط، المغرب، ص ١١٠.

^(٢) فندريس، جوزيف (١٩٥٠)، اللغة، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٤٠.

^(٣) ألان، ستيفن (١٩٦٢)، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، ص ١٢.

^(٤) عبد الله، أحمد (٢٠٢٢). تعليم اللغة العربية: الأسس والمبادئ. دار الفكر العربي، بيروت.

^(٥) أبو المعاطي، عبد اللطيف (٢٠١٨). صعوبات تعلم اللغة العربية: أسبابها وطرق علاجها. دار النهضة العربية، بيروت.

^(٦) حلمي، خليل (٢٠٠٣)، في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص ١٨.

ترتقي بالعملية التعليمية، فهو يجيب عن سؤالي: ماذا نتعلم؟ وكيف نتعلم؟

تصميم البحوث في طرائق تدريس اللغة العربية:

يمكن تصميم البحوث في طرائق تدريس اللغة وفقاً لأنواع البحوث المختلفة، مثل البحوث الوصفية، والبحوث التجريبية، والبحوث التطويرية.

تهتم البحوث الوصفية بوصف الظواهر التعليمية المختلفة، مثل فاعلية طريقة تدريس معينة، أو خصائص المتعلمين في مرحلة معينة، ومن أمثلة البحوث الوصفية في طرائق تدريس اللغة بحث يهدف إلى وصف فاعلية طريقة الاكتشاف في تدريس القواعد النحوية وبحث يهدف إلى وصف خصائص المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي^(٢٠).

أما البحوث التجريبية تهتم باختبار فرضيات معينة حول فاعلية طريقة تدريس معينة. ومن أمثلة البحوث التجريبية في طرائق تدريس اللغة، بحث يهدف إلى اختبار فرضية أن طريقة التنشيط والحوار أكثر فاعلية من الطريقة الإلقائية في تدريس القراءة، بحث يهدف إلى اختبار فرضية أن استخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة أكثر فاعلية من عدم استخدامه.

البحوث التطويرية، تهتم بتطوير طرق تدريس جديدة أو تحسين طرق تدريس قائمة. ومن أمثلة البحوث التطويرية في طرائق تدريس اللغة، بحث يهدف إلى تطوير طريقة تدريس جديدة للقواعد النحوية، بحث يهدف إلى تحسين طريقة تدريس القراءة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة^(٢١).

مبادئ تعليم اللغة العربية من خلال اللسانيات:

تعتمد تعليمية اللغة العربية في اللسانيات على العديد من المبادئ التي يلتزم بها في وضع الأهداف التربوية هي:

المبدأ الأول: إعطاء الأولوية للمنطوق من اللغة بناء على المبدأ اللساني القائم في أصله عند وصف وتحليل الظاهرة على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين نظام اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة.

المبدأ الثاني: يقوم على دور اللغة في العملية التواصلية؛ حينما يستخدمها الأفراد في التواصل، ومن هنا لا بد من تعلم المهارات اللغوية حتى يسهل الدمج داخل المجتمع لأن: "درس اللغة لا يكون ناجحاً إلا إذا اشتد الاحتياج الذي تتطلبه العملية التواصلية، داخل المجتمع اللغوي لأن اللغة بنوعها اللفظية وغير اللفظية وسيلة من وسائل الاتصال الاجتماعي والعقلي والثقافي، وهي بصورتها تمثل السجل الحافل بثقافة النوع الإنساني، وهي وسيلة الإنسان في تنمية أفكاره؛ لأنه عن طريق اللغة يحدث اجتماع واختلاط الآخرين مما يكسب الإنسان خبرات"^(٢٢).

ويتم التخطيط من خلال نوع المرحلة والصف لكن لكي نضمن ثقل الكفاية التواصلية لابد من أن يكون تخطيط تعليمية اللغة العربية يشمل فروع ومستويات وهي:

١. النحو- وهو الذي عبر الدكتور عبد السلام المسدي عن أهميته بقوله: "نزع أن أي نظرية في تعليم اللغة العربية للناطقين بها ابتداءً ولغير الناطقين ستبقى مردودة ما لم تنطلق من نظرية تركيبية تتخذ الجملة منطلقاً ومصباً لبحثها"^(٢٣).

٢. الإملاء- وهو طريق الكتابة الصحيحة وهو الذي عبر عن قوة التفكير والكفاءة اللغوية.

٣. البلاغة- معرفة فروعها من البيان والمعاني والبيدع.

٤. علم أصوات اللغة- يشمل مخارج الحروف، والمظاهر الصوتية.

الثاني: طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها: تُعرف طريقة التدريس بأنها: "مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية". وتختلف طرائق التدريس باختلاف الأهداف التعليمية، وخصائص المتعلمين، وطبيعة المادة التعليمية، وتقسّم اللسانيات الطرائق التدريسية إلى أنواع عدة تتفق مع الهدف من وضعها، وهو مساعدة المعلم على تحقيق الهدف من كل درس لغوي.

تقسم اللسانيات الطرائق التدريسية إلى أنواع عدة تتفق مع الهدف من وضعها وهو مساعدة المعلم على تحقيق الهدف من كل درس لغوي، مثل:

الطريقة الإلقائية وهي التي كانت سائدة في التعليم قديماً، أو التلقين عن طريق الحفظ والاستظهار. وأضافت اللسانيات طريقة التنشيط والحوار وهي وضع التلميذ في موقف تستحث دوافعه لممارسة نشاط يحصل فيه على أكبر قدر ممكن من الخبرات والمهارات التي تلائم النضج الذي بلغه. وطريقة الاكتشاف: وهي طريقة تحفيز المتعلم على اكتشاف المعرفة بنفسه، وذلك من خلال طرح الأسئلة والإجابة عليها، وحل المشكلات، وتنفيذ المشاريع. طريقة التعلم التعاوني: وهي طريقة مشاركة المتعلمين في العمل الجماعي، وذلك من خلال تكوين مجموعات صغيرة للعمل معاً على تحقيق هدف مشترك. طريقة التعلم القائم على المعايير: وهي طريقة تحديد معايير للتعلم، ثم قياس مدى تحقيق المتعلمين لهذه المعايير^(٢٤).

الثالث: اللسانيات التعليمية / علم اللغة التعليمي:

هو علم يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم وتعلم اللغة الأم أو أحد اللغات الأجنبية، فهو يعتمد عليه في إعداد الخطط التعليمية والبرامج التي تؤهل المعلم والمتعلم، كما يهتم بالوسائل والطرائق التعليمية التي من شأنها أن

(٢٠) محمد، خليفة (٢٠٢١). فاعلية استخدام الأنشطة العملية في تعليم اللغة العربية. مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، جامعة الأزهر، مصر، ٤(٤).

(٢١) إبراهيمي، خولة طالب، (١٩٨١) طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، مجلة اللسانيات، العدد ٥، ١ مايو ١٩٨١م، ص ٤٢.

(٢٢) المسدي، عبد السلام (٢٠١٠)، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ص ١٣٠.

(٢٣) حداد، توفيق، وادم، محمد سلامة (١٩٧٧)، التربية العامة، مديرية التكوين والتربية، الجزائر، ص ٩١.

(٢٤) أبو المعاطي، عبد اللطيف (٢٠١٨). صعوبات تعلم اللغة العربية: أسبابها وطرق علاجها. دار النهضة العربية، بيروت.

المبدأ الثالث: الأداء الكلامي يتشكل في العقل لذلك يعد البعض العملية التعليمية أداءً عقلياً للكلام؛ إذ إن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم متداخلة لتحقيق الممارسة الفعلية، لأن ما يستعمله المتكلم مع حركة جسده واللغة أي الكلام الموروث جزء من العقل الكلي للإنسان، وذلك ما هو مؤكد لدى جميع الدارسين اللسانيين، وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية.

المبدأ الرابع: فهم المادة واستيعابها يرتبط بصورة كبيرة بوسائل العرض التعليمية، وبطريقة العرض، وتهتم اللسانيات بذلك كثيراً؛ لأن طريقة العرض لها دور كبير في تطوير الملكة اللغوية للتلاميذ فلا بد أن تتفق مع هذه الغاية، وذلك بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها وغير الناطقين^(٢٠).

المبدأ الخامس: مبدأ العقد التعليمي لتحقيق التفاعل بين المعلم والمتعلم: "مع التعليمية ستصبح هذه العلاقة إحدى مركبات العملية التعليمية، وواحدة من أهم الوضعيات التعليمية، التي سيهتم بها وترتبط هذه العلاقة بما يصطلح عليه بالعقد التعليمي الذي يصبح مفهوماً مركز التعليم، وفي معناه العام يحاول العقد التعليمي وصف التفاعلات الواعية أو غير الواعية بين المعلم والمتعلم مع المعرفة المتوخى من التعليم^(٢١).

المبدأ السادس: (السياسة اللغوية): السياسات التعليمية تؤمن بتفعيل التخطيط اللغوي التعليمي، وذلك من خلال تنويع المحتوى التعليمي وضبطه مع السياق اللساني، وبيان طبيعة النحو، والإملاء، والعروض، فتقوم اللسانيات التعليمية بوضع الخطط المناسبة لصناعة كفاية تواصلية، وإملاك الطالب لأدوات التعبير والإنشاء، سواء كانت المفردة، أو الصوت أو الأسلوب وغيرها.

ويتم تطبيق المنطلق اللساني في تعليمية اللغة العربية من خلال مستويين اثنين:

١. المستوى الموضوعي:

ويتمثل في محاولة جادة لإعادة وصف اللغة العربية بنيويًا، وفق مستويات التحليل اللساني: الصوتية، والنحوية، والدلالية، والأسلوبية، وضبط هذا الوصف ضبطاً علمياً محكماً وفق مناهج النظر الحديثة، ذلك أن الدراسات اللسانية العربية ما زالت قيد الدراسات التراثية، وما تزال قواعدها محكومة بقواعد الأوائل. "فإذا ما تم ذلك تصبح بنية اللغة العربية على وفق حاجة الاستعمال، وتصبح قواعدها- على مستويات التحليل اللساني -مضبوطة ومحسوبة حساباً محدداً^(٢٢).

٢. المستوى الوظيفي:

أو المستوى التطبيقي الذي يقوم على التمييز بين أوجه التواصل في العملية التواصلية، وتحقيقاتها الوظيفية مثل القراءة، والكتابة وغيرها.

المناهج اللسانية في تعليم اللغة العربية:

اشتهرت عدة مناهج في طرق تدريس اللغة منها: المنهج البنوي، والمنهج الاستقرائي، والمنهج الاستنتاجي، وهي على النحو الآتي:

أ. المنهج البنوي:

ينظر للغة على أنها سلوك مكتسب مثل أي سلوك آخر يكتسبه الإنسان، وبالتالي يتبنى نظرية تدعو إلى دراسة اللغة كنظام وبنية لها وجود لأن للبنوية: "دور مهم في استظهار المتعلمين للضوابط اللغوية؛ حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكيات اللغوية ولقد اعتمدت التدريبات التي تستهدف إكساب المتعلم مهارة طرق التدريب المكثف والمتواصل للبنية بقصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة.

ومن مبادئ المنهج البنوي^(٢٣):

١. تعليم اللغة واكتساب عادات يمكن تقويتها بالتدريب والتعزيز.

٢. نظام اللغة متكامل يفي بالتعبير عن أفكار أبنائها المتكلمين بها.

٣. يمكن تطبيق أساليب البحث العلمي في مجال العلوم البيولوجية^(٢٤).

ب. المنهج الاستقرائي:

هو منهج يعتمد على النزعة العقلية والنزعة العقلية: "بالمفهوم العربي القديم تعتمد على المشاهدة والاستقراء ومعاينة الأحداث وتصنيفها لاستنباط القوانين^(٢٥).

ج. المنهج الاستنتاجي:

يقوم على النزعة العقلية، من خلال الربط بين العرض والنتائج والأمثلة، فهو يعتمد على القياس الذي يتم من خلاله: "انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن الكل إلى الجزء ومن المبادئ إلى النتائج، وهي إحدى طرق التفكير العامة التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول^(٢٦).

المبحث الخامس- أساليب وأدوات تعليم اللغة العربية:

ومن الأمثلة على تطبيقات التكنولوجيا التعليمية في تعليم اللغة العربية ما يلي:

الألعاب التعليمية:

(٢٠) بلعيد، صالح، (٢٠٠٠)، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص ١٢.

(٢١) العربي، صلاح عبد المجيد، (١٩٩٩)، تعلم اللغة الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ص ١١٠.

(٢٢) إبراهيمي، خولة طالب، (١٩٨١) طريقة تعليم التراكيب العربية، مرجع سابق، ص ٤٢.

(٢٣) عبد اللطيف، الفارابي، وآخرون (١٩٩٤)، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ص ٣٠.

(٢٤) لحساني، أحمد (٢٠٠٩)، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص ٤١.

(٢٥) مجاهد، ميمون (٢٠٠٩)، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، أطروحة دكتوراه بكلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر، ص ٥٦.

(٢٦) موسى، نهاد ياسين محمود (١٩٨٤)، مقدمة في علم تعليم العربية، دار العلوم للنشر، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ٢٣.

واكتساب المفردات الجديدة، والتعبير عن الأفكار والمشاعر باللغة العربية.

١. الشروط الاجتماعية والنفسية:

تؤثر الشروط الاجتماعية والنفسية أيضًا على تعلم اللغة العربية لغة ثانية، حيث يجب أن يكون المتعلم لديه دافعية ورغبة في تعلم اللغة العربية، وأن يكون واثقًا من نفسه ويقدر ذاته. كما يجب أن يكون قادرًا على التكيف مع البيئة اللغوية الجديدة، وأن يتحمل صعوبات تعلم اللغة.

٢. الشروط التعليمية

توفر المناهج التعليمية المناسبة ومصادر التعليم المتطورة، وتوفر المعلمين المؤهلين والمدرسين على أحدث طرق تدريس اللغة العربية لغة ثانية، وتوفر فرص الممارسة والتفاعل مع اللغة العربية، جميعها عوامل تؤثر على تعلم اللغة العربية لغة ثانية.

وبشكل عام، فإن تعلم اللغة العربية لغة ثانية يحتاج إلى جهد والتزام من المتعلم، كما يحتاج إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة تلبي احتياجات المتعلمين.

الخاتمة:

قام الباحث من خلال هذه الدراسة بتناول مفهوم تعليمية اللغة العربية من خلال أحد فروع علم اللسانيات وهو اللسانيات التطبيقية، من خلال الاعتماد على المنهج التحليلي والذي يهدف من خلاله إلى تناول المفاهيم الإجرائية المتعلقة بقضية تعليمية اللغة؛ فقسم الدراسة إلى خمسة مطالب تم من خلالها طرح مفهوم اللسانيات التطبيقية وعلاقته بتعليمية اللغة العربية؛ وتوصل الباحث من خلال هذا البحث إلى عدد من النتائج والتوصيات، وهي:

أولاً- النتائج:

١. اللسانيات التطبيقية هي حقل موسع لا يتوقف على فرع دراسي واحد له مجموعة من النظريات التي هي توليفة من علوم اللسانيات العامة، والتربية، وعلم النفس، وهي تتداخل مع تتضافر لتقدم المؤدى العام للسانيات التطبيقية.

٢. لا يمكننا وضع تحديد دقيق لأفضلية طريقة تعليمية في تعليم اللغة العربية على وجه آخرى، لكل طريقة مميزاتها وعيوبها، لكن ما يمكننا قوله إن الأسس النظرية لا يمكنها أن تحصل النتائج المرجوة من تدريس المادة العلمية؛ لأن هدف المعلم الإفهام بأي طريقة يمكن بها الوصول إلى هذا الهدف.

٣. الطرق النظرية تُكشف سلبياتها داخل الحرم التدريسي.

٤. تحتاج مناهج تعليمية اللغة العربية في المرحلة التعليمية إلى إعادة تحديد أهداف من خلال إدراج اللسانيات التعليمية في وضعها.

٥. اللسانيات التطبيقية تمكن المعلم من وضع أهداف تعليمية حقيقية.

تُعد الألعاب التعليمية من الأساليب التعليمية المبتكرة والفعالة في تعليم اللغة العربية، حيث يمكن استخدامها في العديد من المجالات، مثل تعلم المهارات اللغوية الأساسية واستخدام الألعاب التعليمية في تعلم المهارات اللغوية الأساسية، مثل القراءة والكتابة والتحدث والاستماع وتعلم المفردات والتراكيب اللغوية حيث يمكن استخدام الألعاب التعليمية في تعلم المفردات والتراكيب اللغوية، وذلك من خلال جعل التعلم أكثر متعة وتشويقًا وتحفيز التعلم الذاتي حيث يمكن استخدام الألعاب التعليمية في تحفيز التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وذلك من خلال جعل التعلم أكثر تحديًا وتشويقًا ومن الأمثلة على ألعاب تعليم اللغة العربية مثل لعبة ذاكرة المفردات وهي لعبة تعتمد على ربط صورة بكلمة. لعبة الكلمات المتقاطعة وهي لعبة تعتمد على حل الألغاز اللغوية ولعبة مسابقة الكلمات وهي لعبة تعتمد على مسابقة المتعلمين في معرفة الكلمات^{٣٧}.

الموارد المرئية والسمعية:

تُعد الموارد المرئية والسمعية من الأساليب التعليمية المبتكرة والفعالة في تعليم اللغة العربية، حيث يمكن استخدامها في العديد من المجالات، مثل جذب انتباه المتعلمين حيث يمكن استخدام الموارد المرئية والسمعية في جذب انتباه المتعلمين، وذلك من خلال جعل التعلم أكثر حيوية وتشويقًا وتوضيح المفاهيم اللغوية حيث يمكن استخدام الموارد المرئية والسمعية في توضيح المفاهيم اللغوية، وذلك من خلال تقديمها بطريقة حية وتفاعلية وإثراء تعلم اللغة العربية حيث يمكن استخدام الموارد المرئية والسمعية في إثراء تعلم اللغة العربية، وذلك من خلال تقديم معلومات وتجارب جديدة للمتعلمين.

ومن الأمثلة على الموارد المرئية والسمعية في تعليم اللغة العربية مثل الصور الفوتوغرافية حيث يمكن استخدام الصور الفوتوغرافية في توضيح المفاهيم اللغوية، أو في إثراء تعلم اللغة العربية ومقاطع الفيديو من خلال استخدام مقاطع الفيديو في توضيح المفاهيم اللغوية، أو في إثراء تعلم اللغة العربية، أو في تحفيز التعلم الذاتي والموسيقى حيث يمكن استخدام الموسيقى في تحفيز التعلم الذاتي، أو في إثراء تعلم اللغة العربية^{٣٨}.

شروط تدريس اللغة العربية:

في ظل اللسانيات التطبيقية، يمكن تحديد شروط تعلم اللغة العربية على النحو التالي:

أ. الشروط اللغوية:

تعد الشروط اللغوية من أهم الشروط التي تؤثر على تعلم اللغة العربية لغة ثانية، حيث يجب على المتعلم أن يكون على دراية بطبيعة اللغة العربية وخصائصها، وأن يعرف الاختلافات بين اللغة العربية واللغة الأم للمتعم. كما يجب أن يكون قادرًا على فهم القواعد النحوية والإملائية،

^{٣٧} أبو العلا، محمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام تطبيقات التعلم عن بعد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة دراسات في التعليم والتعلم، جامعة الفيوم، مصر، (١)، (١).

^{٣٨} عبد العزيز، محمد (٢٠٢٠). أثر استخدام الأساليب التدريسية المتكاملة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة أسيوط، مصر، (٢)، (٢).

ثانياً- أهم التوصيات:

بناءً على ما سبق يوصي الباحث بما يلي:

١. السعي نحو الاستفادة من علم المعاجم لاتساعه الهائل للمفردات التي وضعها العلماء العرب.
٢. وضع أهداف تطوير الأنماط اللغوية، ومحتوى المناهج الدراسية بحيث تفي بحاجة التواصل لدى المتعلم صاحب اللغة الأصلي، أو المتعلم الأجنبي وما يحتاجه في التواصل مع المجتمع.
٣. السعي نحو إدراج المحتوى الثقافي والحضاري للغة العربية.
٤. إدماج الطرائق التدريسية الحديثة ضمن أهداف العملية التعليمية

قائمة المصادر والمراجع:

١. الإبراهيمي، خولة طالب، (١٩٨١) طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، مجلة اللسانيات، العدد ٥، ١ مايو ١٩٨١م.
٢. ألمان، ستيفن (١٩٦٢)، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة.
٣. بلعيد، صالح، (٢٠٠٠)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر.
٤. بوقرة، نعمان، (٢٠٠٩)، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها، عالم الكتب الحديثة، جدة، المملكة العربية السعودية.
٥. حداد، توفيق، وادم، محمد سلامة (١٩٧٧)، التربية العامة، مديرية التكوين والتربية، الجزائر.
٦. حساني، أحمد (٢٠٠٩) دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني- للمطبوعات الجامعية، الجزائر.
٧. حلمي، خليل (٢٠٠٣)، في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٨. الراجحي، عبده (١٩٩٥)، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٩. سويس، محمد (١٩٩٥)، الكتابة العلمية في العربية المعاصرة، منشورات الأكاديمية المغربية، الرباط.
١٠. طعمة، أنطوان وآخرون (٢٠٠٦)، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
١١. عبد الحميد، حسين، رشوان أحمد، (٢٠٠٦)، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، دار شباب الجامعة، الإسكندرية.
١٢. عبد اللطيف، الفارابي، وآخرون (١٩٩٤)، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب.
١٣. العربي، صلاح عبد المجيد، (١٩٩٩)، تعلم اللغة الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
١٤. العناتي، وليد أحمد، علوي، حافظ إسماعيلي (٢٠٠٩)، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، الدار العربية للعلوم للنashرين، الرباط، المغرب.
١٥. فندريس، جوزيف (١٩٥٠)، اللغة، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١٦. الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٩)، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، القاهرة.
١٧. مجاهد، ميمون (٢٠٠٩)، تعليمية اللغة بين الأحادية والتعدد، أطروحة دكتوراه بكلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر.
١٨. المسدي، عبد السلام (٢٠١٠)، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.
١٩. الموسى، نهاد ياسين محمود (١٩٨٤)، مقدمة في علم تعليم العربية، دار العلوم للنشر، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠. هشام، قيراط (٢٠٠٥)، علم نفس معلمي اللغات لماريون ويليامس وروبرت باردن (مصدر نصي غير مخطوط): دراسة وترجمة، مذكرة ماجستير كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر ٢.
٢١. عبد الله، أحمد (٢٠٢٢). تعليم اللغة العربية: الأسس والمبادئ. دار الفكر العربي، بيروت.
٢٢. خليفة، محمد (٢٠٢١). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
٢٣. أبو العزم، محمد (٢٠١٩). اللسانيات التطبيقية: أسسها وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية. دار المعارف، القاهرة.
٢٤. أبو المعاطي، عبد اللطيف (٢٠١٨). صعوبات تعلم اللغة العربية: أسبابها وطرق علاجها. دار النهضة العربية، بيروت.
٢٥. محمد، خليفة (٢٠٢١). فاعلية استخدام الأنشطة العملية في تعليم اللغة العربية. مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، جامعة الأزهر، مصر، ٤(٤).
٢٦. عبد العزيز، محمد (٢٠٢٠). أثر استخدام الأساليب التدريسية المتكاملة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة أسيوط، مصر، ٢(٢).
٢٧. أبو العلا، محمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام تطبيقات التعلم عن بعد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة دراسات في التعليم والتعلم، جامعة الفيوم، مصر، ١(١).

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



A proposed program based on connectives learning theory to teach the Arabic language and its effectiveness in developing digital reading skills and digital intelligence among of the sixth-grade students

Dr.Edrees Ali Edrees Matary

Sabya Education Administration- Saudi Arabia

برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على النظرية الاتصالية لتنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية

د. إدريس بن علي إدريس مطري

إدارة تعليم صبيا المملكة العربية السعودية

E-mail: edreesmatary@gmail.com

KEY WORDS

the programme, the theory of Connectivism learning, digital reading skills.

الكلمات المفتاحية

برنامج، نظرية التعلم الاتصالية، مهارات القراءة الرقمية.

ABSTRACT

The aim of the research is to develop digital reading skills among sixth graders, and to achieve this was designed a proposed program based on the theory of Connectivism learning to teach Arabic language, and its effectiveness in the development of digital reading skills among sixth grade primary students, and the use of analytical descriptive and semi-experimental curricula, where the researcher prepared a list of digital reading skills, and prepared A digital reading cognitive test, a performance note card in digital reading, as well as a measure, applied before after to a random sample of (30) sixth-graders representing three schools in the Bish education, the results resulted in: the identification of list of digital reading skills, the design of a proposed programme based on the theory of Connectivism learning to teach Arabic, and the existence of statistically significant differences at the level (0.01) between Tribal and distance measurements in averages of digital reading skills test scores for remote application, and statistically significant differences at (0.01) between tribal and distance measurements in the averages of the score of the digital reading score note in favor of the remote application The presence of statistically significant differences, and the results of the research showed the significant positive impact of the effectiveness of the proposed program based on Connectivism learning theory In light of these results, the research recommended attention to developing students' digital reading skills in line with the requirements of the technical age, and presented a number of proposals.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تنمية مهارات القراءة الرقمية لطلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك تم تصميم برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الاتصالية لتدريس اللغة العربية، وتعرف فاعليته في تنمية مهارات القراءة الرقمية لطلاب الصف السادس الابتدائي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، حيث أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الرقمية، وأعد اختباراً معرفياً للقراءة الرقمية، وبطاقة ملاحظة الأداء في القراءة الرقمية، وتم تطبيقها قبلًا وبعدياً على عينة عشوائية مكونة من (30) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي يمثلون ثلاث مدارس في تعليم بيش، وأسفرت النتائج عن الآتي: تحديد قائمة بمهارات القراءة الرقمية، تصميم نموذج مقترح قائم على نظرية التعلم الاتصالية لتدريس اللغة العربية، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات اختبار مهارات القراءة الرقمية لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات بطاقة ملاحظة الأداء في القراءة الرقمية لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت نتائج البحث الأثر الإيجابي الكبير لفاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم الاتصالية لتدريس اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الرقمية والذكاء الرقمي لطلاب الصف الخامس الابتدائي. وفي ضوء هذه النتائج أوصى البحث بالاهتمام بتنمية مهارات القراءة الرقمية للطلاب انسجاماً مع متطلبات عصر التقنية، وقدم البحث جملة من المقترحات.

مقدمة البحث:

تعدّ اللغة وسيلة اتصال وتعلّم في شتى المجالات، إذ تسهم في بناء المعرفة عبر العصور بين أطياف المجتمعات، وتبرز اللغة العربية بين لغات العالم في هذا البناء، وتختلف عنها في بقائها الأبدى؛ إذ هي لغة القرآن الكريم الذي تكفل الله بحفظه، والتي تكلم بها خاتم الرسل نبينا محمد ﷺ، فبإتقانها استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة يتقن العلم، وتُفتح آفاق التعلّم، وعندها تقوى اللغة ويرقى اللسان العربي.

وتصمد اللغة العربية في هذا العصر الذي أصبح العالم فيه بيتاً واحداً تتضارب فيه اللغات رغم التحديثات؛ إذ يؤكد النّاق (2020) أنّ اللغة العربية واسعة ودقيقة، غنيّة بمفرداتها، وغناها ودقّتها يجعلانها قادرة على الوفاء بالمعاني والمفاهيم الدقيقة، حيّة متطورة تواكب التّغيرات الحضاريّة ومطالب العصر، أي يجعلانها قادرة على أن تكون لغة لجميع الأغراض بما في ذلك العلوم الحديثة، ولقد شهد العالم على قدرة اللغة العربية على أن تكون لغة علم، وأنّ لها من الخصائص ما يجعلها مؤهلة لحمل كلّ أنواع إنتاج العقل البشريّ في تطوّره المعرفي، ولذا يسعى الفرد لتطوير لغته العربية بالقراءة التي تنمي اللغة وتنثري اللسان بألفاظ غنيّة ومعاني سامية.

وتعدّ القراءة أساساً للتعلّم، وطريقاً للتطوّر والنّقد، إذ هي من أهمّ وسائل اكتساب المعرفة، وبها يتمكن الفرد من الاتّصال بالمعارف قديمها وحديثها، وبعقول الآخرين وأفكارهم، وما ينتج عنه من تكوين الشخصية المتكاملة بخصائصها المتعدّدة، ويشير ماكون وبارنيت (Mckown & Barnett, 2007) إلى أنّ إتقان القراءة ضرورة للتعلّم والنّجاح في المدرسة، كما أنّ القراءة تساعد الفرد على التّوافق الشخصي والاجتماعي، وبها يكتسب الإنسان ثقته، ويرى سنو وسويت (Snow & Sweet, 2002) أنّ القراءة عملية عقلية نمائية معقّدة، تتضمن العديد من العمليات النّماية الأخرى، مثل: الانتباه والذاكرة، واللّغة، والإدراك، فالقراءة ليست مجرد نشاط عضويّ لتعرّف الرّموز المكتوبة، وإنّما هي نشاط اجتماعيّ أيضاً، وأنّ القراءة هي واحدة من أهمّ المهارات التّعليميّة وأكثرها أهميّة لأنّها تؤثر فعليّاً على جميع التّخصّصات الدّراسيّة (Chapman & Tunmer, 2003; Roberts & Wanzek, 2012).

وتزداد أهميّة القراءة لدى الطّلاب بكثرة المعلومات وتنوّع المعارف وتجديدها، وتعدّد مصادرها، فلم تعد القراءة محصورة على الكتاب الورقيّ إذ تعدى ذلك ليصل إلى الكتاب الإلكترونيّ ومن ثمّ الكتب الرّقمية المتجدّدة التي تواكب تغيّر المعرفة وتجديدها، محدثة الحاجة إلى استخدام تلك المصادر للبحث والتعلّم واكتساب المهارات وتطوير المعارف، ومع انتشار أجهزة الحاسوب المكتبيّة والمحمولة

والأجهزة اللّوحيّة والهواتف الذّكيّة في كلّ مكان في حياة المتعلّم اليوم في أجزاء كبيرة من العالم (Mullis et al., 2019)، حلّت تقنيات الشّاشة محلّ الموادّ الورقيّة للقراءة، سواء في الفصول الدّراسيّة أو في سياقات التّعلّم والترفيه (Støle et al., 2020).

وقد أسهمت هذه التقنيات في مواجهة التّغيّرات العالميّة ومنها جائحة كورونا المسمّى بكوفيد 19 (COVID-19)، حيث أغلقت العديد من المدارس على مستوى العالم مع فرض الحجر في النّصف الأوّل من عام 2020م بسبب هذه الجائحة إلّا أنّ التّعليم لم يتوقّف، حيث واصلت المدارس التّعليم عن بعد وهو الدّريس الذي يكون المعلّم والمتعلّم في مواقع مختلفة، وذلك باستخدام تقنيات الحاسوب والاتّصالات، ممّا سهّل تواصل المعلّمين مع طّلابهم وتسجيل الحضور والغياب، وتبادل التّعليمات المرئيّة والصّوتيّة عبر الإنترنت والتّلفاز التّعليميّ والفيديو والاتّصالات وغيرها من التقنيات المعتمدة على الحاسوب وتقنية الاتّصالات (Robinson et al., 2020).

وتتيح شبكة الإنترنت للقراء الوصول للمعرفة المتنوّعة والبيانات الضخمة الغنيّة بالمعلومات، وللاستفادة منها يتطلّب استخدام مهارات القراءة الرّقمية المتقدّمة، كالبحث والحصول على المعلومات من مصادر متعدّدة عبر النّصّ التّشعبيّ والصّور والفيديو، والمشاركة في التّبادل الاجتماعيّ للمعلومات مثل المنتديات والشّبكات الاجتماعيّة والصّحف، وعلى القارئ أن يتعامل مع العدد المتزايد باستمرار لمصادر المعلومات المتاحة، والأشكال المختلفة التي تُعرض بها المعلومات الرّقمية، والنّوعية المتباينة للمعلومات المتاحة (Salmerón et al., 2018).

وللتعامل مع هذه الإمكانيّات يحتاج المتعلّمين إلى امتلاك مهارات قراءة تتجاوز ما هو مطلوب لفهم نصّ واحد فقط، حيث تتضمّن مهارات القراءة المتقدّمة مهارات البحث والتّشغل لاختيار صفحات الويب والارتباطات التّشعبيّة ذات الصّلة ولتجنب الضّياع في الفضاء الفائق؛ والقدرة على دمج أجزاء متعدّدة من المعلومات وتنسيقات عرض متعدّدة كنصوص من صفحات ويب مختلفة، ونصوص ورسوم متحرّكة؛ ومهارات التّقويم النّقدي مثل تقويم مصداقيّة المعلومات على صفحة الويب وتقييم جودة تعليق المشاركين في الشّبكة الاجتماعيّة، إذ تشير الأدبيّات الموجودة إلى أنّ الأطفال والمراهقين يمتلكون بعضاً من هذه المهارات، لكن الطّلاب على جميع المستويات يجدون صعوبة في تطبيقها وبشكل معقّد (Salmerón et al., 2018)، وعلى هذا فإنّ العديد من أبعاد القراءة على الإنترنت قد تتطلّب مهارات واستراتيجيّات جديدة لفهم أكثر من تلك المطلوبة عند قراءة الكتب المطبوعة (Afflerbach & Cho, 2009).

والتعلم عملية تحدث داخل بيئات غامضة من العناصر الأساسية المتغيرة وليس بالكامل تحت سيطرة الفرد، فالتعلم (يعرف على أنه معرفة قابلة للتثقيف) يمكن أن يكون موجوداً خارج أنفسنا (داخل منظمة أو قاعدة بيانات)، ويركز على ربط مجموعات المعلومات المتخصصة، وتعد الاتصالات التي تمكننا من معرفة المزيد أكثر أهمية من حالة المعرفة الحالية لدينا، والدافع وراء الاتصالات هو فهم أن القرارات تستند إلى أسس متغيرة بسرعة، يتم الحصول على معلومات جديدة باستمرار، فالقدرة على التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة أمر حيوي، والقدرة على التعرف عندما تغير المعلومات الجديدة المشهد بناءً على القرارات المتخذة بالأمس أمر بالغ الأهمية أيضاً (Siemens, 2005).

ويؤكد كل من كوب وهيل (Kop & Hill, 2008) أن الاتصالية إطار نظري لفهم التعلم، وتحدث نقطة البداية للتعلم عندما يتم تنشيط المعرفة من خلال عملية اتصال المتعلم بالمعلومات وإدخالها في مجتمع التعلم، ويحدث التعلم من خلال استخدام المجالات المعرفية والعاطفية؛ يسهم كل من الإدراك والعواطف في عملية التعلم بطرق مهمة، ونظراً لأن المعلومات تتغير باستمرار، فقد تتغير صحتها ودقتها بمرور الوقت، واعتماداً على اكتشاف مساهمات جديدة تتعلق بموضوع ما، بالإضافة إلى ذلك، فإن فهم الفرد للموضوع، وقدرة الفرد على التعرف على الموضوع المعني، سيتغير أيضاً بمرور الوقت، وتؤكد نظرية التعلم الاتصالية على أن مهارتين مهمتين تسهمان في التعلم هما القدرة على البحث عن المعلومات الحالية، والقدرة على تصفية المعلومات الثانوية والدخيلة.

ويذكر خميس (2012) أن النظرية الاتصالية تركز على تعليم المتعلمين كيفية البحث عن المعلومات، وتحليلها، وتقييمها، وتركيبها، للوصول إلى المعرفة، وهذه النظرية من النظريات التي جعلت التعلم متمركزاً حول المتعلم، حيث تركز على الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلمون، ومن خلال العمل الجماعي، والمناقشة بين المتعلمين، ويكون دور المعلم مصمماً وموجهاً وميسراً لعملية التعلم وليس ملقناً، ويرى عبد الحميد (2012) أن توظيف النظرية الاتصالية يسهم في نقل المتعلم من حيز الصعوبات التي يعاني منها في الفصول العادية إلى حيز الفضاء الرقمي الذي يتيح له التعلم وفق اختياراته، مستخدماً معارفه ورموزه ومفرداته الخاصة، والتي تمكنه من استمرارية التعلم بعيداً عن معوقات الفصول العادية، ويمكن توظيف النظرية الاتصالية باعتبارها أساساً فلسفياً يقوم عليها تصميم وإعداد وتطوير البرامج التعليمية وغيرها لتحقيق أهداف تعليمية مختلفة، كما في دراسات (السوقي، 2015؛ سراج، 2019).

وتأسيساً على ما سبق من الأهمية التي تحظى بها نظرية التعلم الاتصالية، وتنمية القراءة الرقمية، والحاجة لها في

Hartman et al., 2010; Kingsley, 2011; Kuiper, 2007; Spires & Estes, 2002).

وقد ذكر ريبير كويجبرز وآخرون (Reiber-Kuijpers et al., 2020) أنه في العقدين الماضيين ظهرت مجموعة من الأبحاث حول القراءة الرقمية تشير إلى أن القراءة الرقمية تختلف عن القراءة الورقية، وأشارت دراسات (Coiro, 2011; Leu et al., 2017; Leu, 2004) إلى أن القراءة الرقمية تتطلب مهارات واستراتيجيات متنوعة لفهم النصوص في البيئة الرقمية، ويضيف كل من (Fox & Alexander, 2017; Singer & Alexander, 2017) أن القراءة في البيئة الرقمية تأثر في العناصر التي تتضمنها تلك القراءة وهي النص القرائي والمهمة والقارئ، فالقراءة الرقمية كما يرى كويرو (Coiro, 2011) عملية استيعاب على شبكة الإنترنت تتضمن مهارات واستراتيجيات لتحديد المعلومات وتقييمها وتوليفها وتوصيلها عبر الإنترنت.

ولتنمية مهارات القراءة الرقمية لدى الطلاب لابد من إعداد البرامج التي تسهم في تنمية مهاراتهم، وتعد البرامج من الخطط التي تساعد في تنمية المهارات عامة، إذ أثبتت دراسات (آل سعود، 2020؛ الزكري والجبير، 2020؛ طعمة وحزمة، 2020) أن البرامج تنمي المهارات عامة وفي مختلف المجالات، كما أثبتت دراسة كل من (الجنزوري وأجوان، 2019؛ السليتي، 2019؛ محمد وسليم وفراج، 2019)، أن البرامج كذلك تسهم في تنمية المهارات القرائية بصفة عامة، وتؤكد دراسة علام (2020) على أهمية استخدام البرامج في تسريع القراءة الرقمية.

ولتأكيد فاعلية البرامج لابد أن تبنى على أسس فلسفية تستند إليها كالنظريات وغيرها، كما في دراسات (العزاوي وجناني، 2014؛ العربي وقناوي وسلطان، 2016) قائمة على النظرية البنائية، ودراسة الدراوشة وعبود والمهاشمي (2007) قائمة على النظرية المعرفية، ودراسي (مدوح والفيفي، 2020؛ جرجس، 2016) قائمة على النظرية الاتصالية وغيرها من النظريات، وبالنظر إلى تلك النظريات وعلاقتها بمتغير البحث نجد أن القراءة الرقمية متعلقة باستخدام الأجهزة وشبكات الإنترنت ولذا يمكن القول إن النظرية الاتصالية هي الأكثر مناسبة لمتغيرات البحث.

وتعد النظرية الاتصالية أحد نظريات التعلم لتفسر عمليات التعلم التي تتم عبر شبكات الإنترنت، بواسطة وسائل وتقنيات الحاسوب والأجهزة المحمولة وشبكات الإنترنت في التعليم، وتسعى لتوضيح طريقة حدوث التعلم في البيئات الرقمية، وكيفية تأثره بالمتغيرات الاجتماعية الجديدة، وتدعيه باستخدام التقنيات الجديدة (عبد المجيد ومحمد، 2011)، وهي تكامل في المبادئ التي تستكشفها الفوضى والشبكات والتعقيد ونظريات التنظيم الذاتي،

(Kong et al., 2018) أنّ القراءة من الورق أفضل من القراءة على الشاشة من حيث فهم القراءة، وأنه لا يوجد فرق كبير بين قراءة الشاشة والقراءة على الورق من حيث سرعة القراءة، وفيما يتعلق بالمقارنة بين الاختبار الورقي والاختبار الرقمي أكدت نتائج دراسة ستول وآخرون (Støle et al., 2020) أنّ الطلاب في المتوسط حققوا درجات أقل في الاختبار الرقمي مقارنة بالنسخة الورقية، كان أداء ثلث الطلاب تقريباً أفضل في الاختبار الورقي مقارنة بأدائهم في اختبار الحاسوب، قد يكون التمرير وعادات القراءة الرقمية في غير محلها من العوامل البارزة وراء هذا الاختلاف، مما يلقي مزيداً من الضوء على أداء القراءة، وكيف يمكن أن يتأثر ذلك بتقنيات الشاشة.

ومع وجود ضعف في القراءة الرقمية إلا أنّ هناك حاجة في الاستمرار على القراءة الرقمية والتعليم عن بعد بسبب جائحة كورونا، وكذا الانتشار الواسع للتقنية الرقمية، والتطورات المتسارعة؛ وهذا ما يزيد الحاجة إلى هذا البحث الذي يسعى لحل مشكلة الضعف في القراءة الرقمية، ورفع كفاءة أداء الطلاب فيها.

وبناء على ما تقدّم فإن مشكلة البحث تتحدّد في وجود ضعف لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مهارات القراءة الرقمية، ممّا يشير إلى أهميّة إيجاد حلول تسهم في حلّ المشكلة، وهذا ما يسعى البحث لحلّه من خلال محاولة لإعداد برنامج مقترح قائم على نظرية التعلّم الاتصالية في تدريس اللغة العربية، وتعرّف فاعليته في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائي.

أسئلة البحث:

1- ما مهارات القراءة الرقمية اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية؟

2- ما البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلّم الاتصالية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

3- ما أثر البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلّم الاتصالية في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

1- تحديد مهارات القراءة الرقمية اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية.

2- تصميم برنامج مقترح قائم على نظرية التعلّم الاتصالية في تدريس اللغة العربية وأثره في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

3- تعرّف أثر البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلّم الاتصالية في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

هذا العصر لتقديم برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نظرية التعلّم الاتصالية ينعكس تأثيره على العملية التعليمية ومنها مهارات القراءة الرقمية وتنميتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

ظهرت أحداث متسارعة في العالم، تقدّم فيها العلم وانتشرت التقنية وتنوّعت، وتعلّمت الآلة وتطوّر الذكاء الاصطناعي وغيرها في الثورة الصناعية الرابعة، ولعلّ من أبرز الأحداث التي أحدثت تغييراً في مناحي الحياة عامّة وفي التعليم خاصّة جائحة كورونا المسمّى كوفيد-19 (COVID-19) حيث تحوّل التعليم من المدارس إلى البيوت، ليصبح التعليم عن بعد باستخدام شبكات الإنترنت، فزادت الحاجة للتعلّم من خلال الأجهزة المحمولة واللّوحية والهواتف الذكيّة وغيرها؛ حتّى لا يتوقّف التعليم والتعلّم على حدّ سواء.

استمرّت العملية التعليمية في العالم وفي مملكتنا السعودية على وجه الخصوص من خلال منصات التعلّم المختلفة ومنها منصة مدرستي، وعدد من التطبيقات المساعدة، وأظهر المعلمون إبداعهم في استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد، وأبدى الطلاب تجاوباً لإكمال التعلّم واكتساب المعارف وتنمية المهارات وتكوين القيم والاتجاهات الإيجابية نحو التعلّم عن بعد.

إلا أنّ هناك مهارات ظهر فيها الفاقد التعليمي جلياً لدى المتعلّمين، ومنها مهارات القراءة الرقمية، إذ أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أنّ عدداً كبيراً من الطلاب انخفض مستواهم في مهارات القراءة وغيرها من المهارات الأساسية للتعلّم، وأنّ القراءة من الكتاب الورقي اختلفت عن القراءة الرقمية عبر الأجهزة، وأنّ الفهم القرائي والتفاعل مع النصّ والتّنقّل بين النصوص انخفض لديهم، وهذا ما أدّته عدد من الدراسات كما في دراسة شي وآخرون (Shi et al., 2020) حيث أظهرت النتائج أنّه عند تقديم نصّ عادي كانت درجات التّنقّل والفهم لمجموعة القراءة الورقية أعلى بكثير من مجموعة القراءة على الشاشة الرقمية، فتبيّن أنّ قراءة النصّ من الشاشة الرقمية أقلّ فاعليّة مقارنة بقراءة النصّ من الورق لدى الطّلبة.

وقد أجريت العديد من الدراسات البعيدة لمقارنة القراءة من المصادر الورقية والرقمية؛ ففي دراسة كلينتون (Clinton, 2019) وهي عبارة عن مراجعة منهجية وتحليل فوقي أو ما يسمّى بالتحليل البعدي كان الغرض منها هو توحيد النتائج المتعلقة بأداء القراءة وأوقات القراءة وقياس الأداء فيما وراء المعرفة بين قراءة النصّ من الورق مقارنة بالشاشات، فكانت النتائج تؤكد أنّ للقراءة من الشاشات تأثيراً سلبياً على أداء القراءة بالنسبة إلى الورق، كما أظهرت نتائج التحليل في دراسة كونغ وآخرون

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يأتي:

- 1- تقديم قائمة بمهارات القراءة الرقمية اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية.
- 2- تقديم برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الاتصالية في تدريس اللغة العربية وأثره في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- 3- توجيه مخططي المناهج ومطوريها إلى الاهتمام بمهارات القراءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- 4- إفادة الباحثين في تصميم برنامج قائم على نظرية التعلم الاتصالية في تدريس اللغة العربية، ومهارات القراءة الرقمية، لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- 1- برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الاتصالية في تدريس اللغة العربية.
- 2- مهارات القراءة الرقمية اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية.
- 3- عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي، في مكتب التعليم في محافظة بيش.
- 4- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات البحث:

تضمنت مصطلحات البحث التعريفات الآتية:

مهارات القراءة الرقمية: Digital reading skills

عرّف كويرو (Coiro, 2020) القراءة الرقمية بأنها: "مجموعة من الخبرات متعددة الأوجه لصنع المعنى الذي يشارك فيها القراء بنصوص متعددة لأغراض معينة تقع في سياقات متنوعة" (ص. 12).

وعرّف سالمرون وآخرون (Salmerón et al., 2018) القراءة الرقمية بأنها: "بناء متعدد الأبعاد يتضمن تطبيق عمليات التنقل والتكامل والتقييم النقدي وكيفية تفاعل هذه العمليات مع الفروق الفردية، واختلاف المهام، وتنوع واجهات القراءة الرقمية" (ص. 91).

وتعرّف مهارات القراءة الرقمية إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأداءات التي تساعد القارئ في التفاعل مع النص أو الصورة والرسوم الثابتة أو المتحركة في بيئة رقمية بدقة وسرعة من خلال دمج المعرفة والأفكار والخبرات السابقة لبناء معنى ومشاركته وإحداث تغييرات في سلوكهم القرائي.

برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الاتصالية:

Suggested program based on Connectivism learning theory.

يُعرّف البرنامج بأنه: "جزء من المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة من الدارسين لتحقيق

أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة" (علي، 2011، ص. 18).

والبرنامج التعليمي هو: "مجموعة من الأنشطة المحددة للتعامل مع مشكلة معينة أو التجديد لممارسة قائمة أو إدخال تطوير معين على العملية التعليمية، ليس في الغالب ضمن الخطة الأصلية في المنهج" (الدوسري، 2001، ص. 448-449).

تعرف نظرية التعلم الاتصالية بأنها "نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية المركبة، وكيفية تأثره عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وكيفية تدعيمه بواسطة التقنيات الجديدة" (Siemens, 2005, P. 4).

ويعرف البرنامج المقترح القائم على النظرية الاتصالية إجرائيًا بأنه: مجموعة من الخبرات والإجراءات والأنشطة التعليمية في بيئة رقمية لتدريس اللغة العربية قائمة على النظرية الاتصالية؛ لتنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

إجراءات البحث

تناولت إجراءات البحث: تحديد منهج البحث، ومجموعه، وعيّناته، وإعداد موادّه، وأدواته، وتنفيذ البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها، وفيما يأتي عرض تفصيلي لما أجمل:

منهج البحث:

استخدام البحث منهجين اثنين، أحدهما: المنهج الوصفي؛ في تحديد مهارات القراءة الرقمية اللازمة لطلاب الصف السادس الابتدائي، وبناء موادّه المتمثلة في تصميم البرنامج المقترح في تدريس اللغة العربية القائم على نظرية التعلم الاتصالية، وبناء أدوات البحث المتمثلة في استبانة بقائمة مهارات القراءة الرقمية، واختبار معرفي في القراءة الرقمية، وبطاقة ملاحظة للمهارات الأدائية للقراءة الرقمية، ثانيهما: المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل (البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم الاتصالية في تدريس اللغة العربية) على المتغير التابع (مهارات القراءة الرقمية)، ومن ثم تعرف فاعلية البرنامج المقترح في تدريس اللغة العربية القائم على نظرية التعلم الاتصالية في تنميتها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وفي الشكل (1) توضيح لتصميم منهج البحث:



شكل (1): التصميم التجريبي لمنهج البحث.

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف السادس الابتدائي في مكتب تعليم بيش للفصل الدراسي الثاني لعام (1443هـ).

عينة البحث:

اقتصرت البحث على عينة عشوائية من طلاب الصف السادس الابتدائي في المدارس التابعة لمكتب تعليم بيش في الفصل الدراسي الثاني لعام (1443هـ) وفق الآتي:

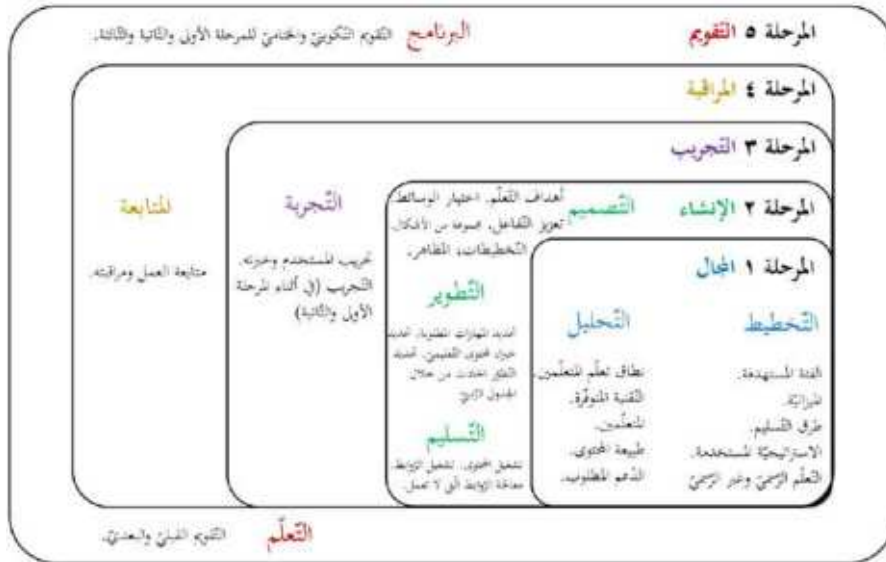
جدول (1): أبعاد عينة البحث

المدرسة	عدد طلاب الصف السادس لعام 1443هـ	عدد الطلاب المنطبقة عليهم الخصائص	العينة العشوائية
ابتدائية مسلية	92	85	10
ابتدائية أبي هريرة	90	80	10
ابتدائية الزبير بن العوام	50	45	10

مواد البحث:

تطلب البحث تصميم برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على نظرية التعلم الاتصالية لتنمية مهارات القراءة الرقمية، لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وفيما يأتي عرض مفصل لإجراءات بناء وتصميم البرنامج:

لتصميم برنامج قائم على نظرية التعلم الاتصالية تم الاطلاع على بعض البحوث الدراسات السابقة؛ مثل دراسات: (أبو حمادة وآخرون، 2017؛ عبد المجيد، 2019) كما تم استخدام نموذج سيمنز صاحب النظرية الاتصالية (Siemens, 2005) للتصميم التعليمي الاتصالي، ليخرج تصميم البرنامج المقترح وفق الشكل (2).



الشكل (2): نموذج تصميم البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم الاتصالية. وباستقراء النموذج المقترح ظهرت العمليات في خمس مراحل وهي كالآتي:
المرحلة الأولى: المجال. تتكون مرحلة المجال من عمليتين؛ هما:
1. التخطيط.

ج. تحديد ميزانيه التصميم التعليمي: تم استخدام منصة التيمز (Microsoft Teams) المستخدمة في التعليم الافتراضي عن بعد في مدارس وزارة التعليم وهي متاحة لكل طالب في المرحلة الابتدائية مجاناً.
د. تحديد طرق التعلم الرسمية وغير الرسمية للمحتوى التعليمي: وتشمل المادة العلمية في البرنامج المقترح وتتكون من وحدة (القراءة الرقمية) من خلال منصة التيمز الرسمية، كما تم استخدام دفتر الرقمي الويكي التعليمي، والمدونة الشخصية، وشبكات تواصل اجتماعي، وشبكة الإنترنت العالمية للتعلم غير الرسمي.
هـ. تحديد الاستراتيجية العامة المتبعة: تم تحديد استراتيجية التعلم من خلال التشارك والإنتاج في المهمة التعليمية بين الطلاب؛ كما في الجدول (2).

تشمل عملية التخطيط الآتي:
أ. تحديد الفئة المستهدفة: طلاب الصف السادس الابتدائي في مكتب تعليم بيش.
ب. تحديد المحتوى: تمثل المحتوى التعليمي في المادة العلمية في البرنامج وتتكون من وحدة القراءة الرقمية.

جدول (2): استراتيجيات التعلم في البرنامج.

التقويم الرقمي	التعلم الرقمي				الاستعداد الرقمي	الاستراتيجية
	أفعال	أصل	أبحث	أقرأ		
تقويم الأقران	التشارك التعاوني	حل المشكلات	الاكتشاف	التعلم الذاتي	الحوار والمناقشة	للطالب
	استراتيجية نموذج التعلم الرقمي					للمعلم

التخطيط القرآني الرقمي:

1. ربط المعرفة السابقة بالموضوع القرآني.
2. تحديد مكونات النص القرآني الرقمي.
3. اختيار بيئة القراءة الرقمية المناسبة.

التنظيم القرآني الرقمي:

1. قراءة النصوص الرقمية بأنواعها.
2. تحديد المعلومات في النص الرقمي.
3. دمج المعلومات من عدة نصوص رقمية.

التفاعل القرآني الرقمي:

1. إبداء الرأي في النص القرآني الرقمي.
2. إنتاج المعرفة بأساليب مختلفة.
3. تشارك القراءة الرقمية مع الأقران.

ب. اختيار الوسائط التقنية: تم تحديد الوسائط التقنية المستخدمة في عملية التصميم، وتشمل الآتي: منصة التيمز، والدقتر الرقمي، والويكي التعليمية، والمدونة الشخصية، وشبكة الإنترنت العالمية، وسائل التواصل الاجتماعي.

ج. تعزيز التفاعل: من أهم أدوات التفاعل التي تم تقديمها للطلاب الآتي:

- إرسال رسائل المادة المتوفرة في منصة التيمز.
- تتيح منصة التيمز والدقتر الرقمي والويكي والوسائل التواصل الاجتماعي خاصية التعليق والحذف والإضافة لأعمال الطلاب المختلفة.

د. مجموعة متنوعة من التخطيطات والأشكال والمظاهر الخارجية للتصميم:

في ضوء الأهداف ومحتوى البرنامج المقترح القائم على النظرية الاتصالية تم استخدام استراتيجية التدريس التي تيسر وفق شكل (3):



شكل (3): نموذج التعلم الاتصالي (إعداد الباحث).

أ. تحديد طرق التسليم وتوصيل المحتوى التعليمي: تم تسليم المحتوى المتعلم من قبل الطلاب بصورة رسمية أو غير رسمية من خلال شبكة الإنترنت العالمية.

1. التحليل.

تشمل عملية التحليل الآتي:

أ. تحديد الفئة المستهدفة: وهم طلاب الصف السادس الابتدائي في مكتب تعليم محافظة بيش، وتتوفر لديهم الخبرة في التعامل مع تطبيق التيمز في الصف السادس في الفصل الدراسي الأول، والصف الخامس الابتدائي مدة فصلين دراسيين، والصف الرابع الابتدائي مدة فصل دراسي واحد وهو الفصل الثاني بداية استخدام المنصة والانتقال للتعلم والتعليم عن بعد.

ب. التقنية المتوفرة: تمثلت التقنية في تطبيق التيمز المتاح لجميع الطلاب مجاناً، واستخدام الدقتر الرقمي الويكي التعليمي، والمدونة الشخصية، وشبكات تواصل اجتماعي، وشبكة الإنترنت العالمية؛ لمساعدة الطلاب على التعلم التشاركي في ضوء نظرية التعلم الاتصالية.

ج. طبيعة المحتوى: تم تحديد المحتوى التعليمي المتمثل في المادة العلمية في البرنامج المقترح وتتكون من وحدة (القراءة الرقمية)، وتم وضعها في صورة موضوعات ودروس لكل درس أهدافه الخاصة به.

الوحدة: القراءة الرقمية.

- الموضوع الأول: مقدمة القراءة الرقمية.
- الموضوع الثاني: التخطيط القرآني الرقمي.
- الموضوع الثالث: التنظيم القرآني الرقمي.
- الموضوع الرابع: التفاعل القرآني الرقمي.
- الموضوع الخامس: خاتمة الوحدة.

د. الدعم المطلوب: تم تحديد طرق متنوعة لدعم الطلاب؛ تمثلت في: تحديد المواقع التي يحتاجها الطلاب، وشرح مختصر لكيفية تصميم المدونة، والمشاركة في وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بالطلاب (عينة البحث) والإضافة والتعديل في الويكي التشاركية وكيفية استخدام الدقتر الرقمي للطلاب.

المرحلة الثانية: الإنشاء.

تتكون مرحلة الإنشاء من ثلاث عمليات تتمثل في الآتي:

1. التصميم.

تتضمن عملية التصميم ما يأتي:

أ. تحديد أهداف التعلم: تم تحديد أهداف التعلم وذلك للمادة العلمية في البرنامج المقترح وتتكون من وحدة (القراءة الرقمية)، وتم وضعها في صورة موضوعات ودروس لكل درس أهدافه الخاصة به كما يأتي:

2. التطوير.

تم استخدام عدد من البرامج الحاسوبية من أجل إنتاج برنامج قائم على نظرية التعلم الاتصالية؛ ومن أبرز هذه البرامج والمواقع ما يأتي:

- مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)
- تطبيق ون نوت (OneNote)
- الويكي (Wiki)
- المدونة (Blogger)
- شبكة الويب العالمية (WWW)
- وسائل التواصل الاجتماعي (Social Media)

وهذه البرامج والمواقع والتطبيقات مجتمعة في منصة واحدة؛ ليسهل على الطلاب استخدامها والتعامل معها بكل يسر وسهولة باستخدام حساب الطالب المعتمد من قبل الوزارة في مايكروسوفت.

3. التسليم.

تهدف هذه المرحلة إلى التأكد من تشغيل المحتوى التعليمي في كل من: منصة مايكروسوفت تيمز، وتطبيق ون نوت، والويكي التشاركية، والمدونة الشخصية باستخدام مايكروسوفت سوي، وشبكة الويب العالمية، ووسائل التواصل الاجتماعي باستخدام مايكروسوفت يامر.

المرحلة الثالثة: التجريب.

وهي تجريب المستخدم وخبرته، وفي هذه المرحلة تم عرض محتوى البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم الاتصالية على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وتقنيات التعليم للتأكد من استخدام جميع محتويات البرنامج من قبل الطالب بصورة جيدة، وقد أشاروا إلى مناسبة البرنامج المقترح لطلاب الصف السادس الابتدائي، كما تم استخدام منصة التيمز على عينة استطلاعية من طلاب الصف السادس في مدرسة الوليد بن عبد الملك الابتدائية (من مجتمع الدراسة، وليسوا من عينته)، كانت هناك بعض الاستفسارات من قبل الطلاب كان من نتيجتها تعديل في طريقة استخدام المواقع، وتحديد الأجهزة التي تتوافق مع تلك البرامج.

المرحلة الرابعة: المراقبة.

ويقصد بها المتابعة المستمرة لتصميم البرنامج من أجل تعرف المشكلات التي قد تواجه الطلاب أثناء استخدام الموقع في عملية التعلم والتشارك الرقمي بين الطلاب والعمل على حلها.

المرحلة الخامسة: التقييم.

تهدف هذه المرحلة إلى تقييم البرنامج والتعلم، حيث تم تقييم البرنامج في المرحلة الأولى (المجال) والثانية (الإنشاء) والثالثة (التجريب)، كما تم تقييم التعلم قبلًا وبعديًا باستخدام أدوات البحث.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام الأدوات الآتية:

1. استبانة قائمة المهارات.
 2. اختبار معرفي في القراءة الرقمية.
 3. بطاقة ملاحظة المهارات الأدائية للقراءة الرقمية.
- وفيما يأتي تفصيل لإجراءات إعداد هذه الأدوات:

1. استبانة قائمة مهارات القراءة الرقمية.

تم إعداد الاستبانة وفقًا للآتي:

- تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تحديد قائمة مهارات القراءة الرقمية اللازمة لطلاب الصف السادس الابتدائي.
- إعداد الصورة الأولية للاستبانة: تم إعداد الصورة الأولية للاستبانة في ضوء المصادر الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية، ونتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت القراءة الرقمية، ومنها: (جاء الله، 2016؛ حسين وآخرون، 2018؛ العبد الله، 2007؛ عبود، 2007؛ Coiro, & Dobler, 2007).

- تعرف آراء المختصين في مجال التربية والمناهج والتقييم من أعضاء هيئة التدريس، ومشرقي اللغة العربية ومعلميها.

• بناء الاستبانة في صورتها الأولية:

باستقراء الدراسات السابقة تم حصر مهارات القراءة الرقمية اللازمة لطلاب الصف السادس الابتدائي، وصياغتها في عبارات محددة وواضحة، وتم وضعها في قائمة مبدئية لاستطلاع آراء المتخصصين في مجال التربية والمناهج واللغة العربية، وقد بلغ عدد المهارات في صورتها الأولية (16) مهارة تدرج تحت أربعة أبعاد رئيسية (مهارات التخطيط القرائي الرقمي، مهارات التنظيم القرائي الرقمي، مهارات التفاعل القرائي الرقمي، مهارات التقييم القرائي الرقمي)، كما في جدول (3) الآتي:

جدول (3): أبعاد قائمة مهارات القراءة الرقمية في صورتها الأولية.

م	أبعاد مهارات القراءة الرقمية	عدد المهارات الفرعية
1	التخطيط القرائي الرقمي	4
2	التنظيم القرائي الرقمي	4
3	التفاعل القرائي الرقمي	4
4	التقييم القرائي الرقمي	4
	المجموع	16

التحقق من صدق قائمة مهارات القراءة الرقمية:

للتحقق من صدق قائمة مهارات القراءة الرقمية في صورتها الأولية على المشرف العلمي على البحث أولاً، من

• إعداد الصورة الأولية للاختبار:

تكوّنت الصورة الأولية لاختبار مهارات القراءة الرقمية وفقاً للآتي:

البيانات الأولية: اسم الطالب والمدرسة والبريد الرقمي المعتمد للطالب.

التعليمات: تم صياغتها من خلال توضيح هدف الاختبار، والإجراءات المطلوبة من الطالب، وكيفية الإجابة عن الأسئلة.

مكونات الاختبار: تكوّن الاختبار من (27) سؤالاً من نوع أسئلة الاختيار من متعدد؛ قسّمت على عدد المهارات الفرعية التسعة، ثلاثة أسئلة لكل مهارة.

صياغة أسئلة الاختبار: روعي في صياغة أسئلة الاختبار الآتي:

- أن تقيس مهارات القراءة الرقمية.
- مناسبتها لخصائص المرحلة العمرية.
- وضوح السؤال، وسلامته اللغوية.
- تنوّع أسئلة الاختبار وفق المهارات.

بيئة الاختبار: تم وضع الاختبار في بيئة رقمية، حيث يقوم الطالب بالدخول إليه عبر بريده الرقمي، مستخدماً كلمة المرور الخاصة به في ميكروسوفت فورمز (Microsoft Forms)، والإجابة عن الأسئلة باستخدام النقر على الإجابة الصحيحة، والانتقال إلى السؤال الآخر بالثقل والتمرير.

• ضبط الاختبار (الخصائص السيكمترية):

تم ضبط الاختبار المعرفي لمهارات القراءة الرقمية كما يأتي:

صدق وثبات اختبار مهارات القراءة الرقمية:

تم حساب صدق وثبات الاختبار على عينة تقنين عددها (30) طالباً من ابتدائية الوليد بن عبد الملك (ليست ضمن العينة الأصلية للبحث)، وفيما يأتي عرض لنتائج صدق وثبات اختبار مهارات القراءة الرقمية:

صدق اختبار مهارات القراءة الرقمية:

1. صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقّق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال اللغة العربية من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وأساتذة القياس والتقويم ومعلمي اللغة العربية؛ لإبداء آرائهم في مدى تمثيل أسئلة الاختبار للمهارات التي وضعت لقياسها، وتم تعديل اختبار مهارات القراءة الرقمية وفقاً لآراء السادة المحكمين كما في جدول (5):

ثم على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتأكد من وضوح كلّ مهارة وانتمائها للمجال، ومدى أهميتها ومناسبتها للطلاب الصّف السادس الابتدائي، وذلك عن طريق تصميم استبانة في شكل جدول، وعرضه على المحكمين، ومن ثم إجراء كافّة الملاحظات والتعديلات التي أبداها المحكمون، وكان من أبرزها:

- حذف البعد الرابع (مهارات التقويم القرائي الرقمي)، والاكتفاء بثلاث أبعاد رئيسية.
- تعديل كلمة التفريق إلى تحديد (في المهارة الثانية)، وكلمة المقارنة إلى اختيار (في المهارة الثالثة)، في بُعد التخطيط القرائي الرقمي.
- حذف المهارة الرابعة في بُعد التخطيط القرائي الرقمي، والمهارة الخامسة في بُعد التنظيم القرائي الرقمي، والمهارة الحادية عشر في بُعد التفاعل القرائي الرقمي.
- تعديل كلمة تطوير إلى إنتاج (في المهارة العاشرة)، ومهارة نقد المعلومات والنصوص الرقمية بموضوعية إلى إبداء الرأي في النصّ القرائي الرقمي.

• الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة الرقمية:

تمثلت الصورة النهائية لقائمة المهارات في ثلاثة أبعاد، جدول (4):

جدول (4): أبعاد قائمة مهارات القراءة الرقمية في صورتها النهائية.

م	أبعاد مهارات القراءة الرقمية	عدد المهارات الفرعية
1	التخطيط القرائي الرقمي	3
2	التنظيم القرائي الرقمي	3
3	التفاعل القرائي الرقمي	3
	المجموع	9

تكوّنت قائمة مهارات القراءة الرقمية في صورتها النهائية ثلاث مهارات رئيسية (مهارات التخطيط القرائي الرقمي، مهارات التنظيم القرائي الرقمي، مهارات التفاعل القرائي الرقمي)، ويعدد (9) مهارات فرعية للقراءة الرقمية لطلاب الصّف السادس الابتدائي.

1. اختبار معرفي في القراءة الرقمية.

تم إعداد الاختبار المعرفي في القراءة الرقمية وفقاً للآتي:

• الهدف من إعداد الاختبار:

تمثل الهدف من إعداد الاختبار المعرفي في قياس مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصّف السادس الابتدائي، ومدى امتلاكهم لمهارات القراءة الرقمية (مهارات التخطيط القرائي الرقمي، مهارات التنظيم القرائي الرقمي، مهارات التفاعل القرائي الرقمي).

جدول (5): تعديلات اختبار مهارات القراءة الرقمية وفقاً لآراء السادة المحكمين.

نوع التعديل	الإجراء المنفذ
صياغة	- تعديل بعض صياغات الأسئلة؛ لتكون مباشرة لإجابات الطلاب.
	- تغيير الفعل في بداية كل سؤال من صياغة الأمر إلى المخاطب.
	- صياغة بعض الكلمات من التذكير إلى التعريف.
إضافة	- إضافة جملة لرأس السؤال الثالث.
	- إضافة كلمة كما في السؤال الحادي عشر والتاسع عشر والثاني والعشرين.
	- إضافة أحد البدائل كما في السؤال الثاني عشر والسابع عشر.
حذف	- حذف كلمة كما في السؤال الثالث عشر.
	- تبديل كلمة كما في السؤال الرابع عشر.
	- حذف بدائل كما في السؤال الثاني.

التجربة الاستطلاعية للاختبار المعرفي لمهارات القراءة الرقمية:

بعد إجراء التعديلات اللازمة للاختبار وفق آراء السادة المحكمين، وموافقة المشرف العلمي على الرسالة، تم تطبيق الاختبار على استطلاعاً على (30) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي من ابتدائية الوليد بن عبد الملك (ليست ضمن العينة الأصلية للبحث)، وقد هدفت التجربة إلى ما يأتي:

- حساب زمن الاختبار المعرفي للقراءة الرقمية.
- حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار المعرفي للقراءة الرقمية.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار المعرفي للقراءة الرقمية.
- حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار المعرفي للقراءة الرقمية.

نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار المعرفي:
بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، وتحليل النتائج، أظهرت التجربة الاستطلاعية للاختبار عن الآتي:

حساب زمن الاختبار: للوصول إلى الزمن المناسب لإجراء الاختبار، جرى حساب معدل الزمن الكلي بحساب مجموع زمن إجابات أفراد العينة الاستطلاعية، مجموع الزمن مقسوماً على عدد العينة كما يأتي (علام، 2011):

$$\text{الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن}}{\text{عدد أفراد العينة}} = 26.5 \text{ دقيقة}$$

وعليه فإن الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار (26.5) دقيقة.

2- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة الرقمية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة المهارة التي تنتمي إليها وكذلك الدرجة الكلية على الاختبار كما هو موضح في جدول (6).

جدول (6): معاملات الارتباط بين الفقرة ودرجة المهارة والدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الرقمية (ن=30).

م الفقرة	معامل الارتباط بالمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م الفقرة	معامل الارتباط بالمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.65	**0.71	15	**0.80	**0.71
2	**0.75	**0.69	16	**0.72	**0.69
3	**0.85	**0.53	17	**0.51	**0.53
4	**0.69	**0.77	18	**0.82	**0.77
5	**0.67	**0.56	19	**0.58	**0.56
6	**0.71	**0.57	20	**0.66	**0.57
7	**0.69	**0.51	21	**0.55	**0.51
8	**0.61	**0.57	22	**0.68	**0.57
9	**0.80	**0.50	23	**0.57	**0.50
10	**0.58	**0.66	24	**0.68	**0.66
11	**0.81	**0.52	25	**0.56	**0.52
12	**0.75	**0.54	26	**0.55	**0.54
13	**0.81	**0.55	27	**0.58	**0.55
14	**0.80	**0.62			

(**) = معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) يتضح من النتائج المعروضة في جدول (6) وجود معاملات ارتباط مرتفعة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين الفقرات ودرجة المهارة والدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الرقمية مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار.

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية على اختبار مهارات القراءة الرقمية

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1 التخطيط القرآني الرقمي	0.99**
2 التنظيم القرآني الرقمي	0.98**
3 التفاعل القرآني الرقمي	0.97**

ثالثاً: معاملات الصعوبة والسهولة ومعاملات التمييز: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة الاختبار وفق المعادلات الخاصة بذلك، ويوضح جدول (8) قيم معاملات الصعوبة والسهولة ومعاملات التمييز لكل سؤال من الاسئلة المكونة للاختبار، التي تم التوصل إليها من خلال التطبيق الاستطلاعي.

جدول (8) معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات القراءة الرقمية.

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0.60	0.40	0.55	15	0.37	0.63	0.54
2	0.50	0.50	0.66	16	0.36	0.64	0.42
3	0.34	0.66	0.58	17	0.40	0.60	0.50
4	0.34	0.66	0.58	18	0.40	0.60	0.58
5	0.41	0.59	0.50	19	0.57	0.43	0.42
6	0.53	0.47	0.50	20	0.54	0.46	0.42
7	0.60	0.40	0.63	21	0.57	0.43	0.38
8	0.37	0.63	0.58	22	0.60	0.40	0.38
9	0.47	0.53	0.46	23	0.57	0.43	0.42
10	0.66	0.34	0.58	24	0.50	0.50	0.38
11	0.50	0.50	0.58	25	0.47	0.53	0.44
12	0.30	0.70	0.50	26	0.50	0.50	0.63
13	0.53	0.47	0.50	27	0.63	0.37	0.46
14	0.40	0.60	0.38				

يلاحظ من الجدول (8) أن قيم معاملات الصعوبة والسهولة للأسئلة تقع ما بين (0.30 إلى 0.70)، وهي مقبولة، حيث أشار عودة (2009) إلى أن معامل السهولة والصعوبة يكون مقبولاً إذا وقع في المدى (15% - 85%)، فمعامل الصعوبة = (ص+ص+خ×100). كما يلاحظ أن قيم معاملات التمييز للأسئلة قيم مقبولة وتعني قدرة الاسئلة المكونة للاختبار على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، حيث أشار علام (2011) إلى أن معاملات التمييز تكون مقبولة إذا لم تقل عن (0.2) أما إذا كانت أعلى من (0.4) فهي جيدة التمييز، ويمكن الاحتفاظ بها، ومعامل التمييز: الإجابة الصحيحة المجموعة العليا - الإجابة الصحيحة المجموعة الدنيا ÷ عدد طلاب المجموعة.

ثبات اختبار مهارات القراءة الرقمية.

1- تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات ألفا- كرونباخ للاختبار ككل حيث بلغت قيمته (0.91)؛ مما يشير إلى معامل ثبات مرتفع، وقد أشار فتح الله (2005) إلى أن معامل الثبات إذا تراوح ما بين (0.70 إلى 0.80) فإنه يكون مقبولاً وكافياً للقياس في جماعات، وإذا تراوح ما بين (0.80 إلى 0.90) فإنه يكون مرتفعاً.

-كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ لكل مهارة من مهارات الاختبار وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (9).

جدول (9): معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لاختبار مهارات القراءة الرقمية.

المهارة	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا - كرونباخ
التخطيط القرائي الرقمي	9	0.88
التنظيم القرائي الرقمي	9	0.85
التفاعل القرائي الرقمي	9	0.78
جميع المهارات	27	0.91

2- تم حساب الثبات أيضا باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون (0.72) والذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاختبار. وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مهارة من مهارات الاختبار وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (10):

جدول (10): معاملات ثبات التجزئة النصفية لاختبار مهارات القراءة الرقمية.

المهارة	عدد الفقرات	معامل ثبات التجزئة النصفية
التخطيط القرائي الرقمي	9	0.92
التنظيم القرائي الرقمي	9	0.77
التفاعل القرائي الرقمي	9	0.68
الكلي	27	0.72

- صياغتها بصورة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
 - الابتعاد عن الصيغ الغامضة والمركبة.
 - التسلسل المنطقي للممارسات المراد ملاحظتها.
- تضمنت الصورة الأولية المكونات الآتية:**

إرشادات للملاحظين: تم صياغتها من خلال توضيح هدف البطاقة، وتوضيح الأبعاد وكيفية تقدير الدرجات للملاحظ، مع نموذج مبسط لمثال توضيحي لإحدى الاستجابات.

البيانات الأولية للبطاقة: اسم الطالب والمدرسة والبريد الرقمي المعتمد للطالب.

عناصر بطاقة الملاحظة: تكونت من ثلاثة أبعاد رئيسية (التخطيط القرائي الرقمي، التنظيم القرائي الرقمي، التفاعل القرائي الرقمي)، وتم اعتماد مقياس خماسي بتقديرات لفظية وكمية تمثلت في الآتي: تنطبق دائما (5) تنطبق كثيرا (4) تنطبق أحيانا (3) تنطبق قليلا (2) لا تنطبق إطلاقا (1).

الخصائص السيكمترية لبطاقة الملاحظة:

صدق وثبات بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الرقمية

تم حساب صدق البطاقة وثباتها على عينة تقنين عددها (30 طالبًا) وفيما يأتي عرضها:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال اللغة العربية من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وأساتذة القياس والتقويم ومعلمي اللغة العربية؛ وذلك للحكم على مناسبة بطاقة الملاحظة لتطبيقها على طلاب الصف السادس الابتدائي، وتم تعديل بطاقة ملاحظة الأداء في القراءة الرقمية وفقًا لآراء السادة المحكمين كما في جدول (11).

يتضح من جدو (9) أن قيم معاملات ثبات ألفا-كرونباخ لكل مهارة من مهارات القراءة الرقمية تتراوح بين (0.78 إلى 0.91)، وهي قيم ثبات مقبولة ومرتفعة، تعطي مؤشرًا بصلاحية تطبيق اختبار مهارات القراءة الرقمية لطلاب الصف السادس الابتدائي.

يتضح من جدول (10) أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لكل مهارة من مهارات القراءة الرقمية تتراوح بين (0.68 إلى 0.92)، وهي قيم ثبات مقبولة ومرتفعة، تعطي مؤشرًا بصلاحية تطبيق اختبار مهارات القراءة الرقمية لطلاب الصف السادس الابتدائي.

• الصورة النهائية للاختبار:

في ضوء آراء السادة المحكمين والاسترشاد برأيهم، وتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وحساب الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات)، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز، يكون بذلك الاختبار في صورته النهائية وجاهزًا للتطبيق؛ حيث يقيس مهارات القراءة الرقمية، وبدرجة نهائية (27 درجة).

1. بطاقة ملاحظة المهارات الأدائية للقراءة الرقمية.

تم إعداد بطاقة ملاحظة المهارات الأدائية للقراءة الرقمية وفقًا للآتي:

• الهدف من إعداد بطاقة ملاحظة المهارات الأدائية للقراءة الرقمية:

تمثل الهدف من إعداد بطاقة ملاحظة المهارات الأدائية للقراءة الرقمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ومدى امتلاكهم للمهارات الأدائية للقراءة الرقمية (مهارات التخطيط القرائي الرقمي، مهارات التنظيم القرائي الرقمي، مهارات التفاعل القرائي الرقمي).

• تصميم بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية:

تم تصميم بطاقة الملاحظة من خلال استقراء قائمة مهارات القراءة الرقمية في صورتها النهائية التي تم بناؤها في هذا البحث، وبمراجعة عدد من الأدبيات التربوية، التي كانت مصادر لبناء بطاقة ملاحظة المهارات الأدائية للقراءة الرقمية، وقد روعي في تصميمها الآتي:

جدول (11): تعديلات بطاقة ملاحظة الأداء في القراءة الرقمية وفقاً لآراء السادة المحكمين.

نوع التعديل	الإجراء المنفذ
صياغة	- تعديل التقدير في مقياس الملاحظة من خماسي إلى رباعي؛ لمناسبته لمجتمع البحث وهم طلاب الصف السادس الابتدائي.
	- تعديل التقديرات إلى: تنطبق بدرجة كبيرة، متوسطة، مقبولة، أو لا تنطبق.

صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة
للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة تم تطبيق البطاقة على عينة تقنين عددها (30) طالباً من خارج عينة البحث،

جدول (12) نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة الملاحظة.

العبرة	معامل الارتباط بالمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبرة	معامل الارتباط بالمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.93	**0.87	6	**0.91	**0.90
2	**0.83	**0.83	7	**0.86	**0.91
3	**0.80	**0.79	8	**0.93	**0.79
4	**0.93	**0.90	9	**0.95	**0.86
5	**0.89	**0.81			

(**) معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (0,01). وباستقراء الجدول (12) يتضح منه ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين درجة العبرة ودرجة المهارة التي تنتمي إليها وكذلك الدرجة الكلية وكانت معاملات الارتباط كلها موجبة ودالة احصائياً عند مستوى

جدول (13) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة.

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1 التخطيط القراني الرقمي	**0.96
2 التنظيم القراني الرقمي	**0.95
3 التفاعل القراني الرقمي	**0.93

- حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحث والمعلمين المشاركين باستخدام معادلة "كوبر" التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وقد أشار "كوبر" إلى أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (70%) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع أداة الملاحظة (عودة، 2009)، ويوضح جدول (14) نسبة الاتفاق بين الباحث والمعلمين المشاركين في الملاحظة باستخدام بطاقة الملاحظة لعدد (4) معلمين:

(**) معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (0,01). يتضح من خلال ملاحظة جدول (8) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية على البطاقة؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمهارات الرئيسية.

ثبات البطاقة.

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقتين هما: طريقة اتفاق الملاحظين، وطريقة ألفا-كرونباخ، وهي كما يأتي:

أ. طريقة اتفاق الملاحظين:

ولحساب ثبات البطاقة بهذه الطريقة تم تطبيق أداة الملاحظة على عينة مكونة من (4) معلمين للمشاركة في عملية الملاحظة مع الباحث بعد تدريبهم على عملية الملاحظة، حيث تمت الملاحظة المزدوجة لكل معلم، وقد روعي ما يأتي:

- تخصيص بطاقة ملاحظة لكل معلم.
- دخول الملاحظين إلى منصّة التّمييز (عن بعد).
- بدء تسجيل البيانات في الوقت نفسه والانتهاء من التسجيل في وقت واحد.

جدول (14): النسبة المئوية للاتفاق بين الباحث والمعلمين لحساب ثبات بطاقة الملاحظة

رقم المعلم	النسبة المئوية (%) للاتفاق
1	88.89
2	88.89
3	77.78
4	88.89
الكل	86.11

يظهر من الجدول (14) أن النسبة المئوية للاتفاق تراوحت بين (77.78% - 88.89%) كما بلغ المتوسط الحسابي للنسبة المئوية للاتفاق (86.11%) وتعتبر هذه القيمة مقبولة إحصائياً؛ مما يعني تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة مقبولة من الثبات.

ب. حساب ثبات البطاقة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا-كرونباخ: تم حساب ثبات البطاقة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا-كرونباخ للبطاقة ككل حيث بلغت قيمته (0.94) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع، كما أشار فتح الله (2005) إلى أن معامل الثبات إذا تراوح ما بين (0.70 - 0.80) فإنه يكون مقبولاً وكافياً للقياس في الجماعات، وإذا تراوح ما بين (0.80 - 0.90) فإنه يكون مرتفعاً.

ج. حساب ثبات البطاقة باستخدام طريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات البطاقة أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون حيث بلغت قيمته (0.93) والذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات البطاقة. الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بعد عرض بطاقة الملاحظة على السادة المحكمين، والاسترشاد برأيهم، والتحقق من صدق البطاقة وثباتها، تم إخراج البطاقة في صورتها النهائية، وتمثلت بدائل بطاقة الملاحظة وتم اعتماد مقياس رباعي بتقديرات لفظية وكمية تمثلت في الآتي: تنطبق المهارة بدرجة كبيرة (4) تنطبق المهارة بدرجة متوسطة (3) تنطبق المهارة بدرجة مقبولة (2) لا تنطبق إطلاقاً (1)، في ضوء ما اتفقت عليه آراء المحكمين، وتم وضعها في معايير وفق قائمة سلم التقدير، وبذلك أصبحت جاهزة للتطبيق.

تنفيذ البحث:

تم تنفيذ البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام (1443هـ) وقد مرت عملية التنفيذ بعدد من الإجراءات وفق الآتية:

أولاً: ما قبل التطبيق.

• إعداد مواد البحث وأدواته المتمثلة في:

- استبانة قائمة المهارات.

- إعداد اختبار معرفي في القراءة الرقمية.

- إنشاء بطاقة ملاحظة المهارات الأدائية للقراءة الرقمية.

- بناء قائمة بمهارات القراءة الرقمية.

- تصميم البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم الاتصالية.

- تحكيم أدوات البحث ومواده من المتخصصين في التربية والتعليم والمناهج والقياس والتقويم.

- إخراج الأدوات والمواد في صورتها النهائية، وعرضها على المشرف العلمي، وإفادته بصلاحيته للتطبيق، ومن ثم الحصول على خطابات الموافقة للتطبيق من قبل كلية التربية.

• الحصول على الموافقة من قبل إدارة التعليم لتطبيق أدوات البحث ومواده على العينة المستهدفة.

• تحديد عينة البحث من طلاب الصف السادس الابتدائي (30) طالباً من ثلاث مدارس تم اختيارها عشوائياً؛ لحاجة البرنامج القائم على النظرية الاتصالية إلى التشارك، واختيار (10) طالب من كل مدرسة عشوائياً، تتراوح أعمارهم بين (11-12 عاماً) لديهم الخصائص الآتية: موافقة ولي أمر الطالب على مشاركة ابنه في البرنامج عن بعد، امتلاك جهاز حاسوب أو أي جهاز من الأجهزة الذكية، السماح باستخدام الطالب لشبكة الإنترنت والتطبيقات التعليمية، الرغبة في الاستمرار إلى نهاية البرنامج، وقبل تطبيق الأدوات على عينة البحث تم التأكد من ضبط المتغيرات لتكافؤ الجميع وفق الآتي:

○ العمر الزمني: بعد أخذ الموافقة من مديري المدارس تم الإطلاع على بيانات الطلاب في نظام نور بمساعدة الموجه الطلابي في المدارس المستهدفة؛ تبين أن العمر الزمني لجميع الطلاب متقارب، وتم استهداف من تراوحت أعمارهم بين (11-12 عاماً).

○ بيئة المدارس: تم زيارة المدارس المستهدفة (ثلاث مدارس)؛ للتأكد من أن جميعها في مبان حكومية غير مستأجرة، وتتوفر فيها جميع التجهيزات المدرسية بشكل منسجم، والهدف منها التأكد من اعتياد الطلاب على تقنيات تعلم في مدارسهم، في كامل المرحلة الابتدائية.

○ المستوى الاقتصادي والاجتماعي: تم التأكد من أن جميع الطلاب في المدارس المستهدفة يتقاربون في نمطهم الاقتصادي والاجتماعي، وينتمون لبيئة واحدة (محافظة بيش)، ولا يوجد تفاوت ملحوظ.

○ امتلاك التقنية: تم التأكد بمساعدة أولياء أمور الطلاب المشاركين من امتلاكهم أجهزة حاسوب، وهواتف ذكية أو لوحية خاصة بهم، وتمكنهم من استخدامها.

○ زمن تطبيق أدوات البحث: تم التطبيق في وقت موحد لجميع المدارس المستهدفة، وتخصيص يوم لتطبيق الاختبار المعرفي للقراءة الرقمية، وبطاقة ملاحظة الأداء القراني الرقمي، بفارق زمني نصف ساعة.

• الاجتماع بمديري مدارس العينة في مدارسهم، وتقديم التوجيهات حول ما سيتم عمله من تطبيق أدوات البحث ومواده عن بعد في خارج وقت الدوام، وأخذ الموافقة من أولياء الأمور على ذلك، وتوضيح آلية التطبيق المتمثلة في: توضيح موعد التطبيق للأدوات عن بعد، والمنصة المستخدمة، ومدة تطبيق البرنامج وإمكانية حضور ولي الأمر لأي حصّة، دون الحاجة لأخذ الإذن في ذلك، وتبيين أن تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة

- اختبار كولموجوروف-سميرنوف للتوزيع الاعتدالي لدرجات العينة على مهارات القراءة الرقمية للقياسين (القبلي والبعدي).
- اختبار شايبير-ويلك للتوزيع الاعتدالي لدرجات العينة على مهارات القراءة الرقمية للقياسين (القبلي والبعدي).
- اختبار T-Test للعينات المترابطة؛ لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الرقمية.
- معادلة كوهين لحساب حجم الأثر.

نتائج البحث ومناقشتها

تم عرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة الفروض، ومن ثم مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث.

أولاً: عرض نتائج البحث.

- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصّه: ما مهارات القراءة الرقمية اللازمة لطلاب الصف السادس الابتدائي؟ تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الرقمية لطلاب الصف السادس الابتدائي، وتمثلت الصورة النهائية لقائمة المهارات في ثلاثة أبعاد هي المهارات الأساسية، اندرج تحت كلّ منها عدد من المهارات الفرعية، التي بلغ إجمالها (9) مهارات، وهي:

التخطيط القرائي الرقمي:

1. ربط المعرفة السابقة بالموضوع القرائي.
2. تحديد مكونات النصّ القرائي الرقمي.
3. اختيار بيئة القراءة الرقمية المناسبة.

التنظيم القرائي الرقمي:

1. قراءة النصوص الرقمية بأنواعها.
2. تحديد المعلومات في النصّ الرقمي.
3. دمج المعلومات من عدة نصوص رقمية.

التفاعل القرائي الرقمي:

1. إبداء الرأي في النصّ القرائي الرقمي.
2. إنتاج المعرفة بأساليب مختلفة.
3. تشارك القراءة الرقمية مع الأقران.

ومن خلال العرض السابق تمت الإجابة عن السؤال الأول.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّه: ما البرنامج المقترح في تدريس اللغة العربية القائم على نظرية التعلم الاتصالية لتنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟ تم تناول الإجابة عن هذا السؤال بالتفصيل في الفصل الثالث؛ فبعد استقرار عدد من الأدبيات التربوية ذات العلاقة بالسؤال البحثي الثالث، تم تصميم برنامج المقترح وتحديد مكوناته في صورته الأولية، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات اللازمة، ليصبح البرنامج في صورته النهائية قابلاً للتطبيق، حيث تم تضمينه في دليل المعلم.

-النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والتحقق من صحة الفرض.

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصّه: ما فاعلية البرنامج المقترح في تدريس اللغة العربية القائم على نظرية التعلم الاتصالية في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟

على الطلاب لغرض البحث العلمي فقط، وليس لها علاقة بتقويم المدرسة أو الطالب.

- تحديد موعد التطبيق القبلي للأدوات، وبداية البرنامج، وإشعار جميع الطلاب برسالة عبر منصة التيمز، استعداداً للبداية الفعلية.
- إعداد الفصل الافتراضي باستخدام مايكروسوفت تيمز، وجدولة موعد الحصة في كلّ يوم، مدة (23) يوماً بواقع حصة دراسية لكلّ يوم، مع إرسال رابط الدخول لجميع الطلاب، والتأكد من جاهزية الروابط الأخرى المرتبطة بالتطبيقات والبرامج المساندة.
- التطبيق القبلي لأدوات البحث والمتمثلة في الاختبار المعرفي للقراءة الرقمية، وبطاقة الملاحظة للأداء القرائي الرقمي، حيث تم التطبيق القبلي عن بعد في يوم الأحد (1444/6/13هـ) من الفصل الدراسي الثاني، وجمع بيانات التطبيق وتصنيفها.

ثانياً: أثناء التطبيق.

- تم تنفيذ البرنامج في (1444/6/14هـ)، وامتد على مدار أربعة أسابيع، بواقع (3) حصص دراسية في كلّ أسبوع، وبمجموع (12) حصة.
- متابعة حضور الطلاب يومياً.
- تشجيع الطلاب على التفاعل والتشارك واستخدام التطبيقات، وتحفيزهم.
- تقويم الطلاب وقياس مدى تقدمهم معرفياً ومهارياً ووجدانياً من خلال التطبيقات المستخدمة.
- متابعة استخدام الطلاب لوسائل التواصل المخصصة لهم في البرنامج، والتفاعل مع مشاركاتهم.
- التطبيق البعدي لأدوات البحث والمتمثلة في الاختبار المعرفي للقراءة الرقمية، وبطاقة الملاحظة للأداء القرائي الرقمي، حيث تم التطبيق البعدي عن بعد في يوم الأحد (1444/7/14هـ) من الفصل الدراسي الثاني.
- قياس رضا الطلاب عن التعلم الذي طُبّق في البرنامج.
- اختتام البرنامج وتكريم الطلاب في مدارسهم بشهادة حضور وشهادة اجتياز للبرنامج.
- ثالثاً: بعد التطبيق.

• جمع استجابات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي، والبدء في عملية تحليل البيانات إحصائياً لجميع الأدوات (الاختبار المعرفي للقراءة الرقمية، وبطاقة الملاحظة للأداء القرائي الرقمي).

أساليب البحث الإحصائية.

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات الكمية، بعضها من خلال البرنامج الإحصائي المسمى (SPSS) وهي كالآتي:

- النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستبانة قائمة مهارات القراءة الرقمية.
- معادلة كوبر؛ لحساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين المحكمين في بطاقة الملاحظة.
- معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية؛ لحساب ثبات الأدوات الاختبار والمقياس.

أولاً: التحقق من اعتدالية الدرجات:

قبل تحليل البيانات لاختبار فروض البحث تم التحقق من التوزيع الاعتدالي لدرجات العينة في اختبار مهارات القراءة الرقمية وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الرقمية وذلك للتأكد من إمكانية استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية تم استخدام

الأساليب اللابارامترية، وقد تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار كولموجوروف-سميرنوف واختبار شابيرو: (1) اختبار (كولموجوروف-سميرنوف) للتوزيع الاعتدالي Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test، كما يتضح من الجدول (15) الآتي:

جدول (15): اختبار كولموجوروف-سميرنوف للتوزيع الاعتدالي لدرجات العينة على مهارات القراءة الرقمية للقياسين (القبلي والبعدى).

Kolmogorov-Smirnov			القياس	الاداة
الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	الإحصاء (Z)		
0.095 (غير دال)	30	0.147	القبلي	اختبار مهارات القراءة الرقمية
0.058 (غير دال)	30	0.157	البعدى	
0.128 (غير دال)	30	0.142	القبلي	بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الرقمية
0.20 (غير دال)	30	0.106	البعدى	

يتبين من جدول (15) أن دالة التوزيع الطبيعي لم تصل حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في القياسين القبلي والبعدى، وذلك يشير إلى أن درجات العينة على اختبار مهارات القراءة الرقمية وبطاقة ملاحظة مهارات

القراءة الرقمية تتبع توزيعاً طبيعياً. (2) اختبار (شابيرو- ويلك) للتوزيع الاعتدالي Shapiro-Wilk of Fit Test، كما يتضح من جدول (16) الآتي:

جدول (16): اختبار شابيرو-ويلك للتوزيع الاعتدالي لدرجات العينة على مهارات القراءة الرقمية للقياسين (القبلي والبعدى).

Shapiro-Wilk			القياس	المتغير
الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	الإحصاء (Z)		
0.49 (غير دال)	30	0.968	القبلي	اختبار مهارات القراءة الرقمية
0.087 (غير دال)	30	0.94	البعدى	
0.065 (غير دال)	30	0.935	القبلي	بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الرقمية
0.084 (غير دال)	30	0.938	البعدى	

يتبين من جدول (16) أن دالة التوزيع الطبيعي لم تصل حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في القياسين القبلي والبعدى على اختبار مهارات القراءة الرقمية وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الرقمية، وذلك يشير إلى أن درجات العينة تتبع توزيعاً طبيعياً مما يمهد لاستخدام الاختبارات الإحصائية البارامترية لتحليل بيانات العينة.

ثانياً: التحقق من صحة الفرض:

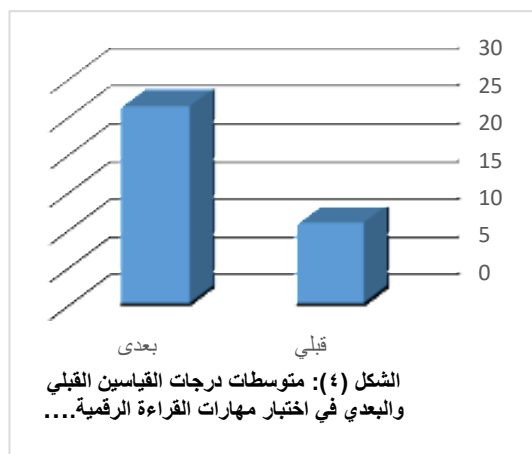
تم التحقق من صحة الفرض القائل: "لا توجد فروق دالة

إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الصف السادس الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات القراءة الرقمية"، وللتحقق من صحة الفرض الأول تم تحليل البيانات باستخدام اختبار - ت للعينات المرتبطة Paired samples T-test للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدى في متوسطات درجات اختبار مهارات القراءة الرقمية وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الرقمية، وبوضوح جدول (17) نتائج ذلك.

جدول (17): اختبار - ت للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدى في متوسطات درجات اختبار مهارات القراءة الرقمية.

المهارة	القياس	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	حجم التأثير
التخطيط القرائي الرقمي	قبلي	30	3.766	2.51	29	11.04	0.01	2.01
	بعدى	30	8.70	0.53				
التنظيم القرائي الرقمي	قبلي	30	3.66	2.59	29	10.98	0.01	1.99
	بعدى	30	8.83	0.46				
التفاعل القرائي الرقمي	قبلي	30	3.63	1.44	29	18.15	0.01	3.3
	بعدى	30	8.73	0.44				
الدرجة الكلية	قبلي	30	10.76	4.19	29	20.66	0.1	3.74
	بعدى	30	26.26	1.05				

التأثير القيمة (0.8)، ويوضح شكل (4) متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة الرقمية.



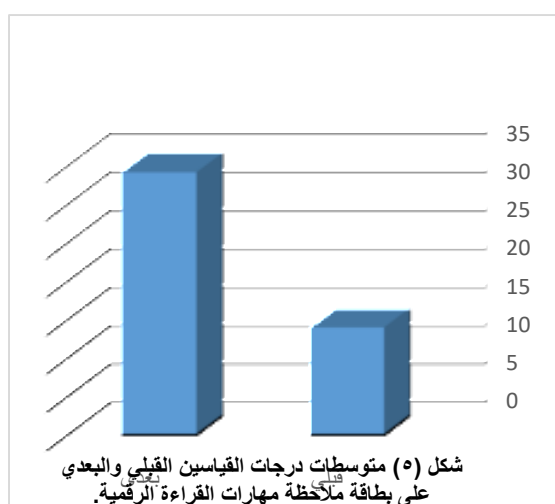
حساب حجم تأثير البرنامج على مهارات القراءة الرقمية:
ولحساب حجم التأثير في حالة اختبار -ت للعينات المرتبطة تم استخدام معادلة كوهين لحساب حجم التأثير حيث:

حجم التأثير = $\sqrt{n} / t$ أو حجم التأثير = $m - 1 - 2m / c$
وقد حدد كوهن أنه إذا كانت القيمة المحسوبة لحجم التأثير = 0.2 فإن حجم التأثير يكون ضعيفاً أو صغيراً 0 أما إذا كانت = 0.5 فتدل على حجم تأثير متوسط، وإذا كانت = 0.8 فأكثر تدل على حجم تأثير مرتفع، للمتغير المستقل على المتغير التابع.

وتوضح نتائج حجم الاثر التي تم حسابها بمعادلة كوهين والمعرضة في جدول (22) وجود حجم أثر كبير للبرنامج المقترح على مهارات القراءة الرقمية حيث تعدت قيمة حجم

جدول (18): اختبار - ت للعينات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الرقمية.

المهارة	القياس	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	حجم التأثير
التخطيط القرائي الرقمي	قبلي	30	4.56	1.47	29	32.62	0.01	5.81
	بعدي	30	11.40	0.72				
التنظيم القرائي الرقمي	قبلي	30	5.03	1.69	29	26.22	0.01	4.76
	بعدي	30	11.53	0.77				
التفاعل القرائي الرقمي	قبلي	30	4.30	1.41	29	34.55	0.01	6.28
	بعدي	30	11.20	1.15				
الدرجة الكلية	قبلي	30	13.90	4.37	29	35.57	0.01	6.46
	بعدي	30	34.13	2.40				



يتضح من جدول (18) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين القياسين القبلي

بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجات بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الرقمية وذلك بالنسبة للمهارات الفرعية والدرجة الكلية على الاختبار لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الأكبر)، مما يدعم رفض الفرض الأول الصفري وقبول الفرض البديل وهو ما يدعم وجود تأثير دال احصائي البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات القراءة الرقمية التي قيست من خلال بطاقة الملاحظة.

وتوضح نتائج حجم الاثر التي تم حسابها بمعادلة كوهين والمعرضة في جدول (23) وجود حجم أثر كبير للبرنامج المقترح على مهارات القراءة الرقمية حيث تعدت قيمة حجم التأثير القيمة (0.8)

ويوضح شكل (5): متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الرقمية.

ثانيًا: مناقشة نتائج البحث.

بعد عرض نتائج البحث الذي هدف إلى تصميم برنامج قائم على نظرية التعلم الاتصالية في تدريس اللغة العربية، وتعزف فاعليته في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؛ يمكن مناقشة تلك النتائج وفق الآتي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

أفرد البحث قائمة بمهارات القراءة الرقمية لطلاب الصف السادس الابتدائي تمثلت في ثلاث مهارات رئيسية: (التخطيط القرائي الرقمي، التنظيم القرائي الرقمي، التفاعل القرائي الرقمي)، وهي تتسجم مع الأدبيات التي تناولت المرحلة الابتدائي ومنها: (Coiro, & Dobler, 2007) أو مراحل أخرى مثل: (جاء الله، 2016؛ حسين وآخرون، 2018؛ Lim & Jung, 2019; Salmeron et al., 2018)، حيث أكدت على مجموعة من المهارات ومنها: سرعة القراءة الرقمية، عمل خريطة ذهنية للمادة المقروءة، مهارات التصفح للإنترنت، مهارة استخدام محركات البحث والمواقع المناسبة للموضوع، مهارات استخدام نماذج واستراتيجيات المعلوماتية، مهارات توظيف إمكانات الشبكة وتقنياتها، مهارات تنظيم المادة المقروءة، مهارة تلخيص المعلومات، مهارة استثمار المعلومات في الوصول إلى حل المشكلات، في حين جاءت دراسات كل من: (حسين وآخرون، 2018؛ Coiro, & Dobler, 2007)، متضمنة مهارات القراءة السابقة، وتنظيم القراءة الرقمي التي تتفق مع المهارات الرئيسية في البحث، وفي ضوء ما تضمنته تلك الدراسات من مهارات بأبعادها الرئيسية؛ فإن نتائج البحث تختلف عنها في المهارات الفرعية؛ نظرًا لاختلاف المجال والمرحلة المستهدفة في البحث.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

أسفرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني عن تصميم برنامج قائم على نظرية التعلم الاتصالية في تدريس اللغة العربية؛ لتنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وينسجم تصميم البرنامج مع ما أكدت عليه الأدبيات التربوية في تدريس اللغة العربية، ومنها: (الجنزوري وأجوان، 2019؛ السليتي، 2019؛ محمد وسليم وفراج، 2019) على أن البرامج تسهم في تنمية المهارات القرائية، وبصفة خاصة في القراءة الرقمية كما في دراسة علام (2020) التي أكدت على أهمية استخدام البرامج في تسريع القراءة الرقمية، وأن تصميم البرامج وفق النظريات الحديثة ومنها نظرية التعلم الاتصالية التي تتناغم مع معطيات العصر الرقمي والمستقبلية في التعليم، وأنها النظرية الأكثر مناسبة لمتغير البحث القراءة الرقمية المتعلقة باستخدام الأجهزة وشبكات الإنترنت، وأن توظيف نظرية التعلم الاتصالية يعد أساسًا فلسفيًا يقوم عليها تصميم وإعداد وتطوير البرامج التعليمية وغيرها لتحقيق أهداف تعليمية مختلفة، كما في دراسات (السوقي، 2015؛ سراج، 2019)، وأن تضمين هذه البرامج الاتجاهات الحديثة في تنمية مهارات الطلاب التي تنعكس على أدائهم التعليمي والقرائي على وجه الخصوص.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

بيّنت نتائج البحث فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم الاتصالية في تدريس اللغة العربية، في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في القياس البعدي؛ حيث تم التحقق من الفرض الصفري الأول في البحث، وفي ضوء ما خلصت إليه النتائج تم رفضه، وقبول الفرض البديل الذي نص على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب الصف السادس الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي؛ لصالح القياس البعدي للاختبار المعرفي لمهارات القراءة الرقمية، ولبطاقة ملاحظة الأداء القرائي الرقمي، وهي فروق جوهرية ناتجة عن تأثير البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم الاتصالية تنمية مهارات القراءة الرقمية لطلاب الصف السادس الابتدائي؛ حيث بلغ حجم تأثير البرنامج القائم على نظرية التعلم الاتصالية (0.8)، وهو حجم تأثير مرتفع، وهذه النتيجة تتفق مع ما أكدته الأدبيات التربوية التي أشارت إلى فاعلية البرامج بشكل عام على تنمية مهارات الطلاب، ومنها: (آل سعود، 2020؛ الزكري والجبير، 2020؛ طعمة وحزمة، 2020) أن البرامج تنمي المهارات عامة وفي مختلف المجالات، كما اتفقت مع دراسة كل من (الجنزوري وأجوان، 2019؛ السليتي، 2019؛ محمد وسليم وفراج، 2019)، في أن البرامج تسهم في تنمية المهارات القرائية بصفة عامة، واثقت بصفة خاصة في القراءة الرقمية مع دراسة علام (2020) التي أكدت على أهمية استخدام البرامج في تسريع القراءة الرقمية.

وأظهرت دراسة لارسون (Larson, 2010) أن برامج القراءة عبر الإنترنت والجوانب التحفيزية وطرق التدريس يمكن أن تعزز الدافع على القراءة بين القراء المبتدئين، وتقديم برامج القراءة عبر الإنترنت فرصة لممارسة المهارات التي يتعلمها القراء المبتدئون من التعليم المباشر والمنظم في فصولهم الدراسية، بطريقة جذابة للغاية وبناءة.

وباستقراء للنتائج السابقة، وما توصل إليه البحث من فاعلية مرتفعة للبرنامج القائم على نظرية التعلم الاتصالية في تنمية مهارات القراءة الرقمية لطلاب الصف السادس الابتدائي؛ ويمكن إرجاع تلك النتائج إلى عدد من العوامل، ومنها:

تصميم البرنامج وفق فلسفة ومبادئ واضحة انطلقت من نظرية التعلم الاتصالية، التي تفسر عمليات التعلم التي تتم عبر شبكات الإنترنت، بواسطة وسائل وتقنيات الحاسوب والأجهزة المحمولة وشبكات الإنترنت في التعليم، وتسعى لتوضيح طريقة حدوث التعلم في البيئات الرقمية، وكيفية تأثره بالمتغيرات الاجتماعية الجديدة، وتدعيمه باستخدام التقنيات الجديدة.

الاستفادة من آراء المتخصصين وملاحظاتهم على البرنامج وضبطه، وإشراك الطلاب في إبداء آرائهم نحو البرنامج وما يحتويه من مهارات؛ حتى يكون أكثر واقعية وانسجامًا مع التطورات.

إلى الإنتاج والتشارك في المواقف المختلفة في التعلّم، وأسهم في تغيير اتجاهاتهم نحو استخدام التقنية الرقمية في التعلّم إلى الإيجابية.

خاتمة البحث

تمّ عرض ملخص نتائج البحث هنا، كما تناول عددا من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج:

أولاً: ملخص نتائج البحث.

سعى البحث إلى تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائي؛ ولتحقيق ذلك تمّ تصميم برنامج مقترح قائم على نظرية التعلّم الاتصالية لتدريس اللغة العربية، وتعرّف أثره في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائي،

حيث أسفرت النتائج عن الملخص الآتي:

- تحديد قائمة بمهارات القراءة الرقمية لطلاب الصفّ السادس الابتدائي؛ حيث تمثّلت تلك القائمة في تسع مهارات للقراءة الرقمية، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (التخطيط القرائي الرقمي، والتنظيم القرائي الرقمي، والتفاعل القرائي الرقمي) بواقع ثلاث مهارات في كلّ منها.

- تصميم برنامج قائم على نظرية التعلّم الاتصالية في تدريس اللغة العربية، وتعرّف فاعليته في تنمية مهارات القراءة الرقمية لدى طلاب الصفّ السادس الابتدائي؛ حيث اشتمل البرنامج على (23) حصّة تعلّم رقمي عن بعد، خلال (23) يوماً.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب الصفّ السادس الابتدائي في القياسين القبلي والبعدي؛ لصالح القياس البعدي للاختبار المعرفي لمهارات القراءة الرقمية، ولبطاقة ملاحظة الأداء القرائي الرقمي، وهي فروق جوهرية ناتجة عن تأثير البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلّم الاتصالية تنمية مهارات القراءة الرقمية لطلاب الصفّ السادس الابتدائي؛ حيث بلغ حجم تأثير البرنامج القائم على نظرية التعلّم الاتصالية (0.8) ممّا يعني فاعلية البرنامج.

ثانياً: توصيات البحث.

في ضوء ما توصّل له البحث من نتائج؛ فإنّه يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات المتمثلة فيما يأتي:

- إعداد المزيد من البرامج التعليمية التي تنبثق من فلسفة نظرية التعلّم الاتصالية؛ لينعكس أثرها على المتعلّمين، وخاصةً أننا في عصر انتشار التقنية الرقمية، والتطوّر المتسارع في استخدامها في العملية التعليمية والتعلّمية.

- تصميم البرامج التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، وأساساً في تنفيذ التعلّم.

- التركيز على تنمية مهارات الطلاب في القراءة الرقمية؛ انسجاماً مع الممارسات الحقيقية للتقنية وشبكات التعلّم في الإنترنت ومنصّاتها، حيث تعتمد على القراءة الرقمية.

اختيار الطلاب المشاركين الراغبين في حضور البرنامج، وموافقة أولياء أمورهم؛ أسهم في زيادة الشعور بالإيجابية نحو البرنامج والاستمرار فيه، له الدافع لتحقيق الفاعلية المرغوبة.

اشتمل البرنامج القائم على نظرية التعلّم الاتصالية على محتوى (مادة علمية) لمهارات القراءة الرقمية، من خلال منصة التّيمز، التي ساعدت الطلاب على مشاركتهم ووضع خبراتهم والبحث عن المعلومات التي تحتاجونها عبر شبكة الإنترنت العالمية، وقد ساعد ذلك في تنمية مهاراتهم في القراءة الرقمية.

طبيعة البرنامج المقترح المبنيّة على نظرية التعلّم الاتصالية، وما تتميّز به هذه النظرية من وجود تعلّم تشاركي تفاعليّ متمثّل في وسائل التواصل الاجتماعيّ (يامر) المستخدم في البرنامج المقترح، ساعد في جعل المتعلّمين متفاعلين نشطين في التعلّم مكتسبين مهارات القراءة الرقمية.

تميّز البرنامج المقترح بأدوات كثيرة أتاحت للطلاب تصفّح المحتوى الرقمي الخاص بدروس القراءة الرقمية في أيّ وقت وحين ومكان، وكذلك مراجعتها باستمرار دون تقيد بزمان أو مكان؛ ممّا ساعد في تنمية مهاراتهم القرائية الرقمية.

وفّر البرنامج القائم على نظرية التعلّم الاتصالية بيئة تعلّم أسهمت في التواصل بين الطلاب وأقرانهم ومعلّمهم، باستخدام أدوات المناقشة والاستفسار ممّا يشكل في مهامّ التعلّم وأنشطته المراد القيام بها، من خلال رسائل المحادثة (Chat) في التّيمز، أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعيّ المخصّص لهم (Yammer).

اشتمل البرنامج على ويكي (wiki) ساعدت في إنتاج المعرفة ومشاركتها؛ أسهم في تنمية القراءة الرقمية. أتاح البرنامج القائم على نظرية التعلّم الاتصالية أدواتاً متعدّدة، منها: تبادل الملفات، والتحميل ورفع الملفات الأخرى المرتبطة بالموضوعات، والتعليق، ومن ثمّ مساعدة الطلاب في تنمية مهارات القراءة الرقمية لديهم.

تميّز البرنامج القائم على نظرية التعلّم الاتصالية بجعل الطلاب يبنون معارفهم من خلال البحث والقراءة والتشارك وبناء المحتوى الخاصّ بهم، دون الحاجة لإلزامهم بالمحتوى المساند من قبل المعلّم، حيث قام الطلاب بإعداد المحتوى بصورة تشاركية تعاونية تحت توجيه المعلّم وإرشاده.

أظهر البرنامج القائم على نظرية التعلّم الاتصالية تحمّل الطالب مسؤولية التعلّم، وإنتاج المعرفة، ومشاركتها، وإبداء رأيه، وهي من مهارات القراءة الرقمية التي كان للبرنامج دور في تنميتها، كما تضمّن البرنامج مدوّنة شخصية أظهر فيها الطلاب إنتاجهم المعرفي وتأمّلاتهم في تعلّمهم.

زاد البرنامج القائم على نظرية التعلّم الاتصالية من دافعية الطلاب للتعلّم من خلال طريقة عرض التعلّم القائم على المتعلّم، والحرية في البحث عن المعرفة، إذ لم يعد المحتوى المساند إلّا جزءاً من المصادر التي يبحث المتعلّم فيها عن المعرفة.

ساعد البرنامج القائم على نظرية التعلّم الاتصالية في إحداث تغيير في طريقة تعلّم الطلاب، وفي نقلهم من التلقّي

- برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم الاتصالية لتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق نظرية التعلم الاتصالية.
- تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء النظريات الحديثة للتعلم.
- نموذج تعليمي قائم على نظرية التعلم الاتصالية لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- تطوير وحدة مقترحة قائمة على نظرية التعلم الاتصالية وأثرها على مهارات القراءة الرقمية.
- تحليل مقرّر لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية في ضوء نظرية التعلم الاتصالية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية.

أبو حمادة، سها يحيى خليل، عبد الوارث، إيمان محمد، ريان، فكري حسن علي، وطه، مروة حسين إسماعيل. (2017). فاعلية برنامج إثرائي في الجغرافيا قائم على النظرية التواصلية باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب في تنمية بعض مهارات البحث الجغرافي لدى طالبات الصف التاسع. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 9 (18)، 585-616.

آل سعود، سارة ثنيان محمد. (2020). تصميم برنامج تعليمي مقترح معتمد على المتاحف الافتراضية وقياس فاعليته في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، (2)، 1-52.

جرجس، ماريان ميلاد منصور. (2016). فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (70)، 109-144.

الجنزوري، فريحة مفتاح، وأجوان، فوزية حمد. (2019). مدى فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة الزيتونة: جامعة الزيتونة، (32)، 107-136.

خميس، محمد عطية. (2012). النظرية الترابطية 2. تكنولوجيا التعليم، 22 (4)، 1-4.

- الاهتمام بالتطبيقات والبرامج التي تسهم في تنمية مهارات الطلاب القرائية عبر التقنية الرقمية؛ لتمكينها الطلاب من الممارسة الحقيقية للتعلم.

- تطوير البرامج التعليمية الموجه للطلاب في ضوء الاتجاهات الحديثة، ونظريات التعلم المتمركزة على المتعلم في العملية التعليمية.

- الاهتمام بالتقنيات الرقمية واستخدامها في عمليتي التعلم والتعليم.

- تمكين الطلاب من استخدام وسائل التواصل الاجتماعية بإيجابية لتنمية مهاراتهم القرائية الرقمية.

- إشراك المعلمين في تصميم البرامج التعليمية القائمة على نظريات التعلم الاتصالية، واستخدامها في تدريس اللغة العربية.

- تدريب المعلم على تنمية مهارات القراءة الرقمية في تدريس اللغة العربية.

- الاسترشاد بدليل المعلم في إعداد أدلة أخرى عند تصميم البرامج لتنمية مهارات أخرى.

- الاستفادة من أدوات القياس المحكّمة في هذا البحث، في قياس الطلاب.

- تنوع مصادر التعلم بين المصادر البشرية (المعلم والطلاب والخبراء) والمصادر غير البشرية (المواقع والمنصات التعليمية ومحركات البحث والمدونات ووسائل التواصل وغيرها).

- جعل الكتاب المدرسي جزءاً من المصادر التي يرجع إليها المتعلم في بناء محتواه، وليس هو المصدر الأوحد للتعلم.

- توجيه مخططي المناهج ومطوريها إلى الاهتمام بمهارات القراءة الرقمية، لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وتضمينها في المناهج المستقبلية.

- تدريب الباحثين على توظيف النظريات الحديثة المرتبطة بالتقنية الرقمية في أبحاثهم.

- الاهتمام بجوانب التعلم غير الرسمية مع التعلم الرسمي؛ لتنمية مهارات الطلاب.

ثالثاً: مقترحات البحث.

باستقراء نتائج البحث، والأدبيات التربوية ذات العلاقة بمتغيرات البحث؛ فإنه يمكن اقتراح إجراء بحوث ودراسات مستقبلية وفق الآتي:

- تقويم البرامج التعليمية القائمة على نظرية التعلم الاتصالية لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة الرقمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

- العربي، فائن عطية محمد، قناوي، شاكِر عبد العظيم محمد، وسلطان، صفاء عبد العزيز محمد. (2016). تصميم برنامج قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي المعلوماتي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية، 22 (1)، 739-778.
- العزاوي، حسن علي فرحان، وجناني، حسين شنين. (2014). فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس الأدبي. مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، 110 (1)، 1-39.
- علام، صابر علام عثمان. (2020). برنامج إلكتروني لتسريع القراءة الإلكترونية وتنمية مهارات الطلاقة اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الروسية. المجلة الدولية للأبحاث العلمية، 44 (1)، 71-101.
- علام، صلاح الدين محمود (2011). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط4. عمان: دار المسيرة.
- محمد، عادل عبد الله محمد، سليم، أشرف السيد سليمان، وفراج، شرين حلمي. (2019). إعداد برنامج تعليمي بمساعدة الكمبيوتر لتنمية بعض مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، 30 (119)، 666-686.
- ممدوح، أيمن عايد محمد، والفيفي، عيسى أحمد. (2020). فاعلية برنامج محوسب مقترح قائم على النظرية الاتصالية في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى طلاب نظام المقررات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة الراشخون: جامعة المدينة العالمية، 6 (1)، 253-278.
- الناقة، محمود كامل. (2020). اللغة العربية وتحديات مجتمع المعرفة. مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، 247 (1)، 18-43.
- الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم. (2015). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، 62 (6)، 129-162.
- الدوسري، إبراهيم مبارك. (2001). إطار مرجعي للتقويم التربوي، ط2. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الزكري، محمد إبراهيم عبد الله، والجبير، تهاني خالد محمد. (2020). تصميم برنامج تعليمي قائم على البناء المعرفي وقياس فاعليته في تنمية عادات العقل المنتجة لدى الطالبات الجامعيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين، 21 (2)، 71-116.
- سراج، سوزان حسين. (2019). فاعلية برنامج قائم على استخدام التابلت وشبكة الإنترنت في ضوء النظرية التواصلية لتدريس الكيمياء باستراتيجيتي المحاكاة التفاعلية والمحطات العلمية الرقمية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والمسؤولية المهنية للطلاب المعلمين بكتلة التربية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، 68، 1889-1985.
- السليتي، فراس محمود مصطفى. (2019). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، 46، 111-132.
- طعمة، منتهى شوكة؛ وحزمة، ميساء عبد. (2020). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم الذكي في التثور التكنولوجي لدى طلبة كلية التربية في مادة الحاسبات. مجلة كلية التربية جامعة واسط، 1 (41)، 427-454.
- عبد الحميد، ناصر السيد. (2012). برامج قائم على النظرية الترابطية لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المدارس التجريبية الرسمية للغات في جمهورية مصر العربية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 185 (1)، 99-145.
- عبد المجيد، أحمد صادق. (2019). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية قائمة على النظرية الاتصالية لتنمية مهارات الحوسبة السحابية لدى طلاب كلية التربية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق، 17 (1)، 197-222.
- عبد المجيد، أحمد صادق؛ محمد، عبد الله علي. (2011). الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني معايير (Scorm). دار السحاب.

ثانيا: المراجع الأجنبية.

- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). *Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading*. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 201-225). New York, NY: Guilford.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading Difficulties, Reading-Related Self-Perceptions, And Strategies for Overcoming Negative Self-Beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5–24. doi:10.1080/10573560308205
- Clinton, V. (2019) Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42 288– 325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of literacy research*, 43(4), 352-392.
- Coiro, J. (2020). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
- Fox and Alexander (2017). Text comprehension: A retrospective, perspective, and prospective S.E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension*. The Guilford Press, New York, pp. 335-352 <https://psycnet.apa.org/record/2016-60476-015>
- Hartman, D. K., Morsink, P. M., & Zheng, J. (2010). From print to pixels: The evolution of cognitive conceptions of reading comprehension. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 131-164). New York, NY: Guilford.
- Kingsley, T. (2011). *Integrating new literacy instruction to support online reading comprehension: An examination of online literacy performance in 5th grade classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Ball State University, Muncie, IN.
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138-149 . <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3).
- Kuiper, E. (2007). Teaching web literacy in primary education. Enschede, Netherlands: Imskamp. Retrieved from <http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/1871/10836/1/7533.pdf>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18.
- Leu, D.J., Jr., Kinzer, C.K., Coiro, J., & Cammack, D.W. (2004). *Toward A Theory of New Literacies Emerging from the Internet and other information and communication technologies*. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Mckown, B. A. & Barnett, C. L. (2007). Improving reading comprehension through higher-order thinking skills. A Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of

- Master of Arts Saint Xavier University
Chicago, Illinois.
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands. [ED606056.pdf](#)
- Reiber-Kuijpers, M., Kral, M., & Meijer, P. (2020). Digital Reading in a Second or Foreign Language: A Systematic Literature Review. *Computers & Education*, 104115.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115>
- Robinson, L., Schulz, J., Khilnani, A., Ono, H., Cotten, S. R., McClain, N., Levine, L., Chen, W., Huang, G., Casilli, A. A., Tubaro, P., Dodel, M., Quan-Haase, A., Ruiu, M. L., Ragnedda, M., Aikat, D., & Tolentino, N. (2020). Digital inequalities in time of pandemic: COVID-19 exposure risk profiles and new forms of vulnerability. *First Monday*, 25(7).
<https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10845>
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadtler, M., & Van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. *Learning to read in a digital world*, 91-120.
<https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadtler, M., & Van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. *Learning to read in a digital world*, 91-120.
<https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadtler, M., & Van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. *Learning to read in a digital world*, 91-120.
<https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>
- Shi Z, Tang T, and Yin L. (2020). Construction of Cognitive Maps to Improve Reading Performance by Text Signaling: Reading Text on Paper Compared to on Screen. *Front. Psychol.* 11:571957. doi:10.3389/fpsyg.2020.571957
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance*, 3-10.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.1083.5064&rank=1&q=Connectivism&osm=&ossid=>
- Siemens. G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2(1).
http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of educational research*, 87(6), 1007-1041.
<https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Snow, C. E., Sweet, A. P. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Pittsburgh, Catherine Snow, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Spires, H., & Estes, T. H. (2002). Reading in web-based learning environments. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 115-125). New York, NY: Guilford.
- Støle, H., Mangen, A., & Schwiippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 103861 .
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Wanzek, J., & Roberts, G. (2012). Reading Interventions with Varying Instructional Emphases for Fourth Graders with Reading Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 35(2), 90-101. doi:10.1177/0731948711434047.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Selection of traditional Arabic books
(its controls and standards)

Dr. Mohammad Shams

Associate Professor, Department of Arabic
Language - Faculty of Arts - Alexandria University
College of Humanities and Social Sciences - Zayed
University

E-mail: m.sh.uqab@gmail.com

اقتناء الكتاب العربي التراثي
(ضوابطه ومعايير)

د. محمد شمس كامل عقاب

الأستاذ المساعد (المشارك) بقسم اللغة العربية وآدابها كلية الآداب -
جامعة الإسكندرية - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة زايد

KEY WORDS

acquiring books - Arab heritage - the art of investigation
- scientific publications - the Arabic book.

الكلمات المفتاحية

اقتناء الكتب - التراث العربي - فن التحقيق - النشر العلمي -
الكتاب العربي.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

The book is an authentic source for receiving knowledge and knowledge. Indeed, it is perhaps the most important and original source of all time. Even in our present era, in which the sources of knowledge differ between audio and visual due to great technical progress; The book retains its value and status, which is known to those working with culture and heritage.

There is a type of book that is the focus of attention in all nations, especially emerging nations. It is heritage books, which connect us to our past, history, and sciences. In our Arab Islamic civilization, we possess enormous assets and priceless treasures. These origins are represented in an Arab heritage written over hundreds of years, in various arts, both theoretical and practical. You find this in the theoretical sciences: such as the sciences of religion, language, history, sociology, logic, philosophy, and so on. In practical applied sciences: such as medicine, veterinary medicine, pharmacy, engineering, arithmetic, astronomy, agriculture, navigation, and so on.

Anyone who wants to read the Arab heritage may find himself in great confusion, as what does he begin with, what does he end with, and how does he proceed and draw from this sea. The names are many, the titles are many, and the branches and branches are endless. Therefore, this paper seeks to establish scientific controls and standards that address this issue, and help to form an Arab heritage library in a way that guarantees access to correct and straight texts, and alerts to any obstacles or illusions that interfere with this goal, taking application and representation as a tool for clarification in the proposal.

الكتاب مصدرٌ أصيلٌ لتلقي المعرفة والعلم، بل لعله أصلُ المصادر وأهمُّها على مرِّ العصور. وحتى في عصرنا الحاضر الذي اختلفت فيه مصادر العلم ما بين مسموعةٍ ومرئيةٍ بسبب التقدم التقني الكبير؛ تبقى للكتاب قيمته ومنزلته التي يعرفها المشتغلون بالثقافة والتراث.

هناك نوعٌ من الكتب هو محطُّ الاهتمام في جميع الأمم، ولا سيما الأمم الناهضة، إنه الكتب التراثية، التي تصلنا بماضينا وتاريخنا وعلومنا. ونحن في حضارتنا الإسلامية العربية نمتلك أصولاً هائلةً، وكنوزاً لا تُقدَّر بثمن. هذه الأصول تتمثل في تراثٍ عربيٍّ مكتوب عبر مئات السنين، في الفنون المختلفة، ما بين نظريٍّ وعمليٍّ. تجد هذا في العلوم النظرية: كعلوم الدين واللغة والتاريخ والاجتماع والمنطق والفلسفة وهلمَّ جراً؛ وفي العلوم التطبيقية العملية: كالطب والبيطرة والصيدلة والهندسة والحساب والفلك والفلاحة والملاحة وغير ذلك.

إنَّ الراغب في قراءة التراث العربي ربما يجد نفسه في خيرة كبيرة، إذ بماذا يبدأ، وبماذا ينتهي، وكيف يسير وينهل من هذا البحر. إنَّ الأسماء كثيرة، والعناوين أكثر، والتشعيبات والفروع لا نهاية لها؛ لذلك تسعى هذه الورقة إلى وضع الضوابط والمعايير العلمية التي تعالج هذه القضية، وتساعد على تكوين مكتبة عربية تراثية بطريقة تضمن الوصول إلى النصوص الصحيحة المستقيمة، وتنبه على ما يُدخل هذه الغاية من عقباتٍ أو أوهام، متخذةً من التطبيق والتمثيل أداةً للإيضاح في الطرح.

العوامل، إذ هو الشرارة التي تضيء الطريق إذا كَلَّت النفس، أو أظلمت الطريق، أو ظهر معيق من المعوقات. وهذا الإيمان ليس شيئاً عاطفياً فحسب، بل هو شيء علمي مع ذلك، فالمقبل على تدارس علم من العلوم ينبغي أن يعرف جدواه، وأن يدرك مدى نفعه إياه أولاً، ثم نفعه لمن هم حوله. فالمقبل على تعلم القرآن وعلومه -مثلاً- يعلم جميل ما هو فيه من عمل، يعلم هذا من جانب إيماني روحي، ويعلمه بتعلم قيمة هذه العلوم في بناء الحضارة الإسلامية. ومثل هذا يقال في حق دارس فنون العربية، والتاريخ، والفلسفة، والعلوم التطبيقية كالطب والهندسة، ونحوها عند المسلمين؛ إنه بحاجة إلى محبة لقومه وتاريخه لكي يقبل على ذلك، وهو ما يحلو لبعضهم أن يُسميه بالانتماء.

٢- ماذا نقرأ وكيف نختار؟

على طالب العلم أن يحدد العلم الذي يريد أن يقرأ فيه، ثم يبحث عن أصوله وفروعه، وكيف نشأ هذا العلم وكيف نما وتطور، وما محطات الازدهار والذبول التي مر بها. وذلك لكي يحدد اتجاهاته في القراءة، وماذا سيختار. وهذا الأمر ليس بالسهل، بل هو يحتاج إلى اجتهاد كبير يبدأ بسؤال المتخصصين من أهل العلم، والبحث في تاريخ الفن. وقيمة هذا العمل أنه يضع أيدينا على أهم الأصول في الفن، ففي كل فن كتب أصول، معدودة، من أحاط بها أحاط بقضايا الفن، وعرف حدوده، وفروعه ومسائله. معرفة هذه الكتب توفيق من عند الله عز وجل للمرء. ثم إن بقية الكتب بعد ذلك تبقى داعمة أو غاذية لتلك الأصول. ولكنه لا بد من تلك الأصول.

فمثلاً في السيرة النبوية، لا يمكن لامرئ أن يدعي علماً بالسيرة دون أن يرجع إلى مجموعة من الكتب، أهم هذه الكتب: السيرة النبوية لابن هشام، التي هي تهذيب لسيرة ابن إسحاق، ومعنى التهذيب هنا ليس التلخيص، بل التحسين والتتقية، والشرح، والإضافة. فهذا الكتاب أصل أصول السيرة النبوية. ومن كتب السيرة الأصول: ما يرد في الأجزاء الأولى من طبقات ابن سعد، والأجزاء الأولى من تاريخ الطبري كذلك. وهناك كتب أخرى تحرر بعض تلك الروايات كالسيرة النبوية لابن كثير^(٧).

الكتاب مصدر أصيل لتلقي المعرفة والعلم، بل لعله أصل المصادر وأهمها على مر العصور. وحتى في عصرنا الحاضر الذي اختلفت فيه مصادر العلم ما بين مسموعة ومرئية بسبب التقدم التقني الكبير؛ تبقى للكتاب قيمته ومنزلته التي يعرفها المشتغلون بالثقافة والتراث.

وهناك نوع من الكتب هو محط الاهتمام في جميع الأمم، ولا سيما الأمم الناهضة، إنه الكتب التراثية^(٨)، التي تصلنا بماضينا وتاريخنا وعلومنا. لقد استقر في نظريات التقدم أنه لا تقدم لأمة من الأمم إلا بأصل يُعاد إليه، وجذر يُستقى منه. وهكذا سعت الأمم المتحضرة في بناء حضارتها إلى مثل هذا الغرض، فأوفته حقاً وذاذت عنه^(٩).

ونحن في حضارتنا الإسلامية العربية نمتلك أصولاً هائلة، وكنوزاً لا تُقدر بثمن؛ يعرف هذا الغريب عن هذه الحضارة قبل المنتمي إليها. هذه الأصول تتمثل في تراث عربي مكتوب عبر مئات السنين، في الفنون المختلفة، ما بين نظري وعملي. تجد هذا في العلوم النظرية: كعلوم الدين واللغة والتاريخ والاجتماع والمنطق والفلسفة وهلم جرا؛ وفي العلوم التطبيقية العملية: كالطب والبيطرة والصيدلة والهندسة والحساب والفلك والفلاحة والملاحة وغير ذلك.

إننا نجد في كل علم أو فن من هذه الفنون رصيذاً ضخماً من المدونات والكتب، ما بين مختصر ومتوسط وكبير، وما بين متن وشرح وحاشية وتذييل، وما بين تهذيب ومختصر وتقريب، وما بين رد أو انتقاد أو جمع^(١٠).

إن الراغب في قراءة هذا التراث ربما يجد نفسه في خيرة كبيرة، إذ بماذا يبدأ، وبماذا ينتهي، وكيف يسير وينهل من هذا البحر^(١١). إن الأسماء كثيرة، والعناوين أكثر، والتشعيبات والفروع لا نهاية لها^(١٢). والموفق من هُدي في مثل هذا الأمر.

ولذلك فإن الوقوف على صوى الطريق^(١٣)، لمن أهم المهمات؛ فإنه يحفظ الوقت والعمر والجهد، بل يحفظ العقل قيل ذلك. ولذلك سنقترح في هذه الورقة أهم الضوابط والمعايير -في رأينا- التي تعالج هذه القضية:

١- قراءة التراث قضية انتماء:

ينبغي للمقبل على كتب التراث أن يقبل عليها بإيمان، ويقين في قيمتها وضرورتها، فهذا العامل النفسي من أهم

وأحدث من ذلك: كتاب بروكلمان: تاريخ الأدب العربي، وكتاب فؤاد سزكين: تاريخ التراث العربي، وكتاب فؤاد سزكين: تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم، وهو أوسع تلك الكتب، وهو كتاب شامل يغفل عنه كثير من الناس.

(٥) أحصى طرأزي (المتوفى سنة ١٣٧٥هـ) عدد المكتبات العربية في العالم، فبلغت نحو ألف وخمسمائة مكتبة، يُقدر ما فيها من كتب عربية بنحو ٢٦٢ مليون مجلد، ما بين مخطوط ومطبوع (انظر: تحقيق النصوص ونشرها، لعبد السلام هارون ص ٣٧). ولا شك أنه ظهرت مكتبات وكتب أخرى بعد ذلك.

(٦) صوى الطريق: علاماته. مفرداً صوة، والصوة: حجر يكون علامة في الطريق.

(٧) يمكن أن يدعم هذا ببعض كتب المعاصرين الذين بحثوا توثيق الروايات في السيرة النبوية، ككتاب: السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة، لمحمد محمد أبو شعبة (دار القلم، دمشق، ط٨/١٤٢٧هـ).

(٨) التراث لفظة مشتقة من مادة (ورث)، وأصل التاء فيه واو. ومعناه: الموروث (انظر: لسان العرب: ورث). ونحن نعني به كل ما ورثه لنا أبائنا من إرث مدون، في الفنون والعلوم والمجالات المختلفة، وغالباً ما يطلق هذا على الكتب قبل عصر الطباعة الحديث. وقد صار لهذه اللفظة (التراث) ديوغاً لدى المختصين في حق المخطوطات والتحقيق بخاصة.

(٩) راجع في تجارب الأمم لتحقيق نهضتها: التجربة اليابانية والتجربة الألمانية، في مجال اللغة والعلوم الإنسانية، التي هي الركيزة الفكرية للمنطقات المادية والتقدم المدني. وهذا ما لا يعبه كثير من أبناء الأمة العربية.

(١٠) انظر في بيان هذا كتاب: عبقورية التأليف العربي: علاقات النصوص والاتصال العلمي، للدكتور كمال نيهان (القاخرة، ط٢٠٠٧م).

(١١) ينظر في هذا كتب البليوغرافيات العربية التي فهرست كتب التراث العربي، مثل: الفهرست لابن النديم، وكشف الظنون لحاجي خليفة، وذيله إيضاح المكنون، للبغداد، وهدية العارفين للبغداد؛ أيضاً؛

فهذا مثالٌ تقريبيٌّ للبحث في أصول كتب الفن، نعم تجد أطرافاً من حديث السيرة في كتب الحديث: كالبخاري ومسلم وأبي داود والترمذي، وفي الشرائع للترمذي، وفي المصنفات: كمصنّف: عبد الرزاق وابن أبي شيبة، وفي كتب الصحابة: كالاستيعاب، وأسد الغابة، والإصابة، وفي كتب الأنساب: كأنساب الأشراف للبلذري، ونسب قريش للزبير بن بكار. ولكن هذه الكتب جميعاً ليست أصولاً، بل مغذيات وروافد، يستزيد منها المُجِدُّ في هذا الفن، ولكنها لن تنفعه من غير الكتب الأصول.

وقُلْ مثل هذا في علوم العربية: النحو والصرف والبلاغة والأدب.

ففي البلاغة كتبٌ أصولٌ جامعة تجمع أصول هذا الفن، ولا بدّ من استكمالها جميعاً. فنّ كالبلاغة مثلاً فنّ محدود، أعني أنه يمكن ضبط حدوده وإتقانه في مدّة وجيزة، بدراسة كتاب جامع لمسانله، ككتاب الإيضاح للقرطبي، يُنقل منه إلى كتابي عبد القاهر الفخري: أسرار البلاغة، ودلائل الإعجاز؛ ويُطبّق الطالب في خلال ذلك على أي القرآن، فيعود إلى كتاب كالكشاف للزمخشري مثلاً. وبذا يكون قد أتقن فنّ البلاغة. ويستطيع بعد ذلك أن يزيد أسبابه في البلاغة بقراءة كتب أخرى للمتقدمين والمتأخرين، ولكنه لن يجدها في جُلِّ مسائلها خارجةً عن ثلاثة الكتب التي ذكرتها لك.

ومثل هذا يقال في بَقِيَّةِ الفنون الإسلامية: كالفقه، والتفسير، والحديث، والتاريخ، وعلم الكلام، والمنطق؛ بما لا داعي إلى الإطالة أو البحث فيه هنا، وإنما العبارة بضرب المثل.

٣- النُشْرَاتُ الْمُحَقَّقَةُ ضرورة:

إذا اختار القارئ كتبه: أصلاً كانت -كما اصطلاحنا عليه- أو فرعاً، جاء إلى مرحلة مهمّة من مراحل القراءة. فإنّ اختيار العناوين وأصحابها ليس نهاية المطاف، ذلك أنّ هناك خطوة أخرى شديدة الأهمية في عصرنا الحديث، إنها اختيار النشرة الجيدة للكتاب.

إنّ ما وصل إلينا من كتب أسلافنا وصل إلينا مخطوطاً. أي مكتوباً بخط اليد. ذلك أنّ الطباعة لم تظهر إلا في العصر الحديث. ثم طُبِعَ كثيرٌ من هذه الكتب بطرق الطباعة الحديثة، فقد يطبع الكتاب مرّةً واحدة، وقد يطبع مرات كثيرة. والسؤال: أي هذه الطباعات أحسن، وأيها المعتمد عند أهل العلم؟

قبل أن نجيب عن هذا السؤال يجدر بنا أن نُشير إشارةً إلى فنّ مهمٍّ من الفنون الضروريّة لنشر الكتب في العصر الحديث، هو فنّ تحقيق الكتب^٩. والمقصود به الفنّ الذي

يُعنى بإخراج الكتب المخطوطة في صورة مطبوعة بقواعد علميّة مقرّرة، وله اتجاهات علميّة مختلفة^{١٠}. فالأمر ليس في نقل الكتاب المخطوط إلى صورة مطبوعة فحسب، كلاً؛ إذ إنّ هناك خطوات كثيرة لاستكمال هذا العمل بطريقة علمية، تبدأ من تحقيق عنوان الكتاب، ونسبته إلى مؤلّفه، وجمع نسخ الكتاب في العالم، وتشجيرها، وبيان أنسابها، وأي هذه النسخ نقل من الأخرى، وبيان قيمة كل نسخة على ضوابط معروفة، ثم مقابلة هذه النسخ بعضها على بعض؛ للوصول إلى صورة أقرب ما تكون إلى الصورة التي أخرج عليها صاحب الكتاب كتابه. ثم ضبط هذا الكتاب والتعليق عليه، وصفّه، وصناعة الفهارس والكشافات له. ثم كتابة دراسة للكتاب ولمؤلّفه ومنهجه واصطلاحاته ورموزه في الكتاب، ومنهجا التحقيق واصطلاحاته ورموزه وطريقة إخراجها، كلّ هذا وسواه من جهدٍ هو صنعة التحقيق.

وصنعة التحقيق فنّ وعلم، فهي تحتاج إلى مهاراتٍ خاصّة، وصبرٍ وجَلَد، فقد تعتري مشكلاتٌ كفقدان اسم صاحب الكتاب، أو فقدان العنوان، أو ضياع أجزاء من الكتاب لعوادي الزمن، أو انطماس سطوره منه، أو تصحيف أو تحريف من الناسخ، أو غير ذلك، كلّ هذا يُحقِّقه المحقِّق بما يفتح الله عليه، ثم بما يعينه من علومه ومواهبه، ولذا سُمِّيَ المُحَقِّقُ مُحَقِّقاً، فليس كلّ من ادّعى التحقيق بمحقّق. لماذا قدّمنا بهذه المقديّة؟ لأنّ هناك كتباً كثيرة خرجت من غير أن تُنشر نشرًا علميًا على أصول التحقيق، وهي تملأ المكتبات والأرفف.

فعلى القارئ أن يميّز المحقّق من غير المحقّق، فهذا أمرٌ لا بُدّ له منه، وهو شرطٌ للقراءة الصحيحة.

٤- كيف نعرف الكتب ذات النُشْرَاتِ الجيدة؟

نعرف هذا من طُرُق، منها: أنّ بعض دور النشر أخذت على عاتقها إخراج الكتب ونشرها نشرًا علميًا مُحَقَّقًا. خذ مثلاً على ذلك: النُشْرَاتُ الأولى التي أخرجتها مطبعة بولاق في مصر، ونُشْرَاتُ دار الكتب المصرية، ونُشْرَاتُ المجمع العلمية: مجمع اللغة العربية في القاهرة، والمجمع العلمي في دمشق، ومجمع اللغة بالأردن. وبعض الدور الشهيرة: كدار المعارف في مصر، وخاصة في سلسلة ذخائر العرب التي كانت تُخرجها تباعاً، ومطبعة عيسى البابي الحلبي، ومطبعة أخيه مصطفى، ومكتبة الخانجي، ودار العروبة، ودار الجبل، ودار صادر في كثير من نُشْرَاتِها القديمة. وغيرهنَّ^{١١}.

ولا نغفل عن الإشارة إلى أن بعض الطباعات التي خرجت في بواكير الطباعة العربية في نحو مطبعة بولاق، هي طباعات مُحَقَّقَةٌ على أصول مخطوطة، حتى إن لم تُذكر

وكتاب: محمد رسول الله: منهج ورسالة، بحث وتحقيق، لمحمد الصادق عرجون (دار القلم، دمشق ١٩٨٥م).

٩) انظر في فنّ التحقيق: تحقيق النصوص ونشرها، لعبد السلام محمد هارون (القاهرة، ط١/١٩٥٤م). ومناهج تحقيق التراث بين القدامى والمُحْدِثِينَ، للدكتور رمضان عبد التواب (مكتبة الخانجي، القاهرة ١٤٠٦هـ). وأسس تحقيق التراث العربي ومنهجه، وضع لجنة مختصة (معهد المخطوطات العربية، الكويت ١٤٠٠هـ).

١٠) انظر: اتجاهات التأليف في علم تحقيق النصوص التراثية في التقاليد العربية المعاصرة، للدكتور خالد فهمي (بحث منشور في مجلة علوم المخطوطات، مركز المخطوطات بمكتبة الإسكندرية العدد الأول ٢٠١٨، ص٢٠٣).

١١) انظر في هذا وغيره الكتاب المهم: مدخل إلى تاريخ نشر التراث العربي، للدكتور محمود محمد الطناحي (مكتبة الخانجي، القاهرة ١٤٠٥م).

المثال: مؤسسة جمعة الماجد في دبي، ومؤسسة سبيغول الباطين في الكويت؛ فلهذه المؤسسات جهود طيبة في إخراج الكتب المحققة. وكثير من نشرات هذه المؤسسات مغفول عنه، لمحدودية ما تورّعه من النسخ.

يُضاف إلى هذا معهد المخطوطات العربية التابع لجامعة الدول العربية، الذي له جهودٌ ينبغي أن يُشاد بها في النشر. وفي الغرب دورٌ ومكتباتٌ تنشر نصوصاً مخزّجةً على الأصول العلمية للمحقّقين من العرب والمستشرقين، من أهمها: منشورات جبّ التذكارية، ومنشورات بيريل في مدينة لايدن بهولندا، والمنشورات الإسلامية التي تصدر عن المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، ومنشورات المعهد الفرنسي للآثار الشرقية في القاهرة، ويلحق بهذا دار نشر عظيمة هي دائرة المعارف العثمانية في حيدر آباد بالهند. ولكن أهم من هذا أن ينظر القارئ في اسم محقق الكتاب، فهو أهدى الطرق وأقصرها لمعرفة النشرات الجيدة. ولا يُصحّ القارئ باقتناء كتابٍ غير محققٍ إلا لضرورة.

٥- اسم المحقق أهم المداخل:

أهم معيار لتقييم الكتاب جودة نشر الكتاب في رأيي في عصرنا الحديث هذا: اسم محقق الكتاب. وكم من دعيّ دخل في هذا المجال وهو ليس له بأهل، وكم من ذكيّ دخل فيه وتهاون في أصوله وضوابطه فغيب بذلك. ومن العجب العجائب الذي رأيته في هذا العصر: أننا وجدنا أسماءً وهميةً لمحقّقين على نشرات تجارية أو مسروقة، حتى لا يقع صاحبها تحت طائلة قانونية!

ومع ذلك هناك محققون مستشرقون ومحققون عرب، معروفون، في كل الفنون والعلوم العربية، إن معرفة أسماء المحققين وتخصّصاتهم، ودرجاتهم، وأبرز ما أخرجوه من تحقيقات، وقيمتهم؛ من أهم القواعد في اقتناء الكتب.

فمن أمثلة المحققين من المستشرقين^(١): الإنجليزي ماثيو لمسدن (١٧٧٧-١٨٣٥م) الذي نشر (القاموس المحيط) لمجد الدين الفيروز آبادي. والألماني فرايتاج (١٧٨٨-١٨٦١م) الذي نشر كثيراً من نصوص الشعر العربي كالمعلقات وغيرها. والهولندي رينهاردت دوزي (١٨٢٠-١٨٨٣م) الذي نشر طائفة من نصوص المكتبة المغربية العربية. والألماني هنري فرديناند فستنفلد (١٨٠٨-١٨٩٩م) ناشر (السيرة النبوية) لابن هشام، و(معجم البلدان) لياقوت. والإنجليزي تشارلز لايل الذي نشر (شرح الفضائل) لابن الأنباري. والهولندي مايكل دي خويه (١٨٣٦-١٩٠٩م) محقق كتاب (فتوح البلدان) للبلاذري. والإنجليزي آرثر جيفري (١٨٩٢-١٩٥٩م) محقق (المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز) لابن عطية. والألماني هيلموت ريتز (١٨٩٢-١٩٧١م) نشر (مقالات الإسلاميين) لأبي الحسن الأشعري. وليفى بروفنسال الذي نشر (جمهرة أنساب العرب) لابن حزم. والأمريكي فرانز روزنتال (١٩١٤-٢٠٠٣م) المتخصص في التاريخ الإسلامي، فقد نشر مثلاً: (الإعلان بالتوبيخ لمن ذم أهل

لنا تلك المخطوطات أو توصف، ولكنها حظيت بتصحيح الجيل الأول من العلماء المخلصين النابهين العاملين بهذه المطبعة الأميرية، كالشيخ قطة العدوي، والشيخ نصر الهوريني.

وبعض هذه الطباعات كانت تستند إلى طباعات المستشرقين النادرة -وهي طباعات معتمدة على أصول مخطوطة- ثم تنشرها مضبوطة ومصحّحة. وهذا نجده في الأحيال التالية، لا في الجيل الرائد فحسب، كما في بعض منشورات الشيخ محمد محيي الدين عبد الحميد.

أقول: مثل هذه الطباعات الرائدة لا بأس من اقتنائها إلى تخرج محققة تحقيقاً يُجِبُّ ما قبله.

وحديثاً هناك دورٌ تُعنى بتحقيق نشراتها على أصول التحقيق العلمي في كثير من الأحوال، وتستدعي لها أو يذهب إليها المحققون الموثوقون، منها على سبيل المثال لا الحصر: دار هجر، والمكتب الإسلامي، ومؤسسة الرسالة، ومكتبة النفائس، ودار الغرب الإسلامي، ودار التأصيل، ودار القلم، وجمعية المكنز الإسلامي، ونحوها.

وينبغي أن يُحذر من أنه قد تصدر من أمثال هذه المكتبات نشراتٌ غير علمية مع ذلك.

على أنه لا يسعنا إلا أن ننبه هنا على كثرة ما تلقى دورٌ عربية كثيرة من ركام غير محقق، تضع في طُرّته أسماء غير معروفة في مجال التحقيق، وتزعم أنه (تحقيق). وقد أفسد هذا الصنيع المعوج كثيراً من النصوص، بالتصحيح والتحريف، والسقط، وسوء الضبط، وسوء الفهم، دع عنك سوء الإخراج والصف، وكثيراً ما يعتمد هؤلاء على سرقة جهود غيرهم ونسبته إلى أنفسهم، فلُحذر من هؤلاء، ومعرفة تكون بسؤال أهل العلم، وبالممارسة والدربة والتقليب في النشرات المختلفة.

وهناك نوعٌ من النشرات مغفولٌ عنه وفيه جيّدٌ وخيرٌ كثير، وهو التحقيقات التي أخرجتها الجامعات في هيئة رسائل علمية، ثم نُسيث على رفوف المكتبات الجامعية. وبعضها قد يحظى بنشرة محدودة، والقليل الذي يُنشر على نطاق واسع. ففي هذا النوع من التحقيقات الذي يخرج في الجامعة نفائس، وتحقيقاتٌ صحيحة معتبرة؛ لما يبذله الباحثون فيها من الوقت والجهد. ولكن يُحذر من أن من هذه التحقيقات الجامعية ما ليس بجيد؛ لأسباب عائدة إلى الطالب أو المشرف.

لقد كان لبعض الكليات اتجاهٌ مشكور في إخراج التراث العربي المخطوط، كان سبباً في إحياء كثير من الكتب؛ نذكر منها: كلية دار العلوم، وبعض كليات الآداب في مصر، وبعض الكليات الأزهرية، وبعض كليات جامعتي الإمام وأم القرى في السعودية، وبعض الكليات الأخرى في الخليج العربي ودول المغرب؛ بما يضيق المقام عن استقصائه. وهو يحتاج إلى دراسة وتقييم وحصر.

وهناك المؤسسات الثقافية الأهلية في العالم العربي، التي تُعنى بنشر التراث العربي محققاً، نذكر منها على سبيل

^(١) ط/١٩٩٣م، وموسوعة المستشرقين، لنجيب العتيقي (دار المعارف ١٩٦٤م).

^(١) انظر: مدخل إلى تاريخ نشر التراث العربي ص ٢١٦، وموسوعة المستشرقين، للدكتور عبد الرحمن بدوي (دار العلم للملايين، بيروت،

٦- محمد أبو الفضل إبراهيم (١٩٠٥-١٩٨٠م): حقق ديوان امرئ القيس، وديوان النابغة الذبياني، ونزهة الألباء في طبقات الأدباء لأبي البركات الأنباري، وإنباه الرواة على أنباه النحاة للقفطي، وتاريخ الرسل والملوك للطبري، وغيرها.

٧- عبد الستار أحمد فراج (١٩١٥-١٩٨١م): حقق معجم الشعراء للمرزباني، وديوان الهذليين، والمؤتلف والمختلف للأمدى، وغيرها.

٨- محمد عبد الخالق غصيمة (١٩١٠-١٩٨٤م): نحوي كبير، حقق المقتضب في النحو، للمبرّد.

٩- عبد السلام محمد هارون (١٩٠٩-١٩٨٨م): حقق جملة من كتب الأدب واللغة، وسنفرده بحديث.

١٠- السيد أحمد صقر (١٩١٥-١٩٨٩م): السيد اسمه وليس لقباً له، حقق تأويل مُشكل القرآن لابن قُتيبة، وإعجاز القرآن للباقلاّني، والموازنة بين شعر أبي تمام والبُحتري للأمدى، وغيرها.

١١- أحمد راتب النفاخ (١٩٢٧-١٩٩٢م): من أعلام الشام، حقق ديوان ابن الدُمينة، والقوافي للأخفش.

١٢- محمود محمد شاكر (١٩٠٩-١٩٩٧م): نشر جملة من الكتب في الأدب والبلاغة وغيرها، وسنفرده بحديث.

١٣- محمود محمد الطناحي (١٩٣٥-١٩٩٩م): حقق طبقات الشافعية للسُّنكي، والنهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير، وأمالى ابن الشَّجَرِي، وغيرها.

١٤- رمضان عبد التواب (١٩٣٠-٢٠٠١م): حقق لحن العَوَام للزبيدي، والمذكر والمؤنث لابن فارس، وكتاب الأمثال لأبي عكرمة الضبي، وغير ذلك.

١٥- عبد العظيم الديب (١٩٢٩-٢٠١٠م): حقق نهاية المطلب في دراية المذهب، للجويني، بعد أن عمل فيه عشرين سنة. وهو أكبر كتاب مطبوع في الفقه الشافعي.

١٦- بشَّار عواد معروف: مختصّ بكتب التاريخ والرجال، وسنفرده بحديث.

١٧- محمد أحمد الدالي: حقق الكامل للمبرّد، وغيره. وسوف نعرّف ببعض هؤلاء الأعلام لأهميّة ذلك، ونُلقي ضوءاً على أبرز تحقيقاتهم:

محمد محيي الدين عبد الحميد (١٩٠٠-١٩٧٢م): نحويّ متفَنٌّ^(٢)، من أهم ناشري كتب النحو وشارحيها في هذا العصر، وله عناية بكتب ابن هشام. وقد أخرج كتباً في غير النحو في الأدب وغيره، مثل: العمدة لابن رشيّق، وطبعته جيدة، ويَتِمّة الدهر للثعالبي، ولكنه لم يضبطه بالشكل لظروف الحرب التي حالت دون ذلك. ومع أنه لا يُطلَق على كثير مما أخرج اسم (التحقيق) الاصطلاحي، بمعنى النشر العلمي للأصول المخطوطة، على قواعد معينة؛ ولكن ذلك لا ينفي الإتقان عما أخرج من

التاريخ) للساخوي، وحقق مقدمة ابن خلدون وتاريخ الطبري.

ونحن لا نريد استقصاء أسماء هؤلاء المستشرقين وأعمالهم، فهذا أمرٌ يحتاج إلى جهد كبير ومساحة يضيق بها مثل هذا المقال. وإنما أردنا الإشارة إلى بعض أسمائهم، واختلاف مدارسهم التي تعلّموا أو علّموا فيها في البلاد الغربيّة المختلفة، وأيضاً المدة الطويلة التي امتدت عبر العقود المتأخرة بما يفيد تاريخاً مولدهم ووفاتهم.

على أنه ينبغي ونحن نفقّم نشرات المستشرقين أن نُصِفَ المجيد منهم، وهم قومٌ كثير، وأن نحذر من قصد الإساءة منهم إلى الإسلام والأمة العربية، ولهذا حديثٌ آخر ليس هذا مجاله. ولكنه لا يسع القارئ للتراث العربي أن يغفل عن نشرات المستشرقين، تلك النشرات التي صار كثيرٌ منها عمدةً في نفسه، أو عمدةً لبعض النشرات العربية التي خرجت فيما بعد.

وهناك جمعٌ مباركٌ من المحققين العرب المتقنين في هذا العصر، ممن بذلوا أعمارهم لنشر التراث العربي، فهؤلاء هم من يُحرص على نشراتهم، فإنها في جملتها نشراتٌ صحيحة معتمدة، إلا أن يشدّ من ذلك شيء، والكمال لله وحده.

فمن أمثلة هؤلاء المحققين:

١- أحمد زكي باشا (١٨٦٧-١٩٣٤م): الملقَّب بشيخ العروبة، رائد مدرسة النشر العلمي في مصر، وأول من أدخل علامات الترقيم الحديثة في النشرات العربية. نشر الأَصْنَام، وأنساب الخيل، كلاهما لابن الكلبي.

٢- أحمد محمد شاكر (١٨٩٢-١٩٥٨م): محدث الديار المصرية، حقّق الرسالة للشافعي، ومسند أحمد، وسنن الترمذي، والشعر والشعراء لابن قتيبة. والمفضَّلَات، والأصمعيّات (بالاشتراك مع عبد السلام هارون فيهما)، وغيرها.

٣- عبد الرحمن بن يحيى المعلمي (١٨٩٤-١٩٦٦م): محدث يمني، حقق تذكرة الحفاظ للذهبي، والجرح والتعديل لابن حاتم، وكتاب موضح أو هام الجمع والتفريق للخطيب البغدادي، وغيرها.

٤- محمد محيي الدين عبد الحميد (١٩٠٠-١٩٧٢م): نشر جملة من كتب النحو وغيرها، وسنفرده بحديث.

٥- عبد العزيز الميمّني (١٨٨٨-١٩٧٨م): هنديّ عربيّ اللسان والقلب، حقق سمط اللآلي في شرح أمالي القالي لأبي عبيد البكري، وديوان حُميد بن ثور، وديوان سُحيم عبد بني الحساس، وغيرها.

والنهضة الإسلامية في سير أعلامها المعاصرين، لمحمد رجب البيومي (دار القلم، دمشق ١٩٩٥م)، وموقع ويكيبيديا.

(٢) انظر ترجمته في: المجمعون في خمسين عاماً، لمحمد مهدي علام (الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة ١٩٨٦م)،

- كتب النحو. ولا غناء لطالب العربية عن كتبه وشروحه.
فما أخرجه وشرحه:
- التحفة السنية بشرح المقدمة الأجرومية (المكتبة العصرية، بيروت).
- شرح ابن عقيل على الألفية (طبعات مختلفة).
- شرح قطر الندى لابن هشام (مطبعة السعادة، القاهرة، ١١١/١٩٦٣م).
- شرح كتاب شذور الذهب لابن هشام (طبعات مختلفة).
- شرح أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك (المكتبة العصرية، بيروت).
- مغني اللبيب عن كتب الأعراب لابن هشام (المكتبة العصرية، بيروت).
- المثل السائر، لابن الأثير (مطبعة مصطفى البابي الحلبي ١٩٣٩م).
عبد السلام محمد هارون (١٩٠٩-١٩٨٨م):
هو أشهر محققي العصر^٣ في اللغة والأدب، بل لقد وضع كتاباً رائداً في (تحقيق النصوص ونشرها)، وهو كتاب مهم ننصح باقتنائه وتدارسه؛ أودع فيه خلاصة تجربته الطويلة العامرة.
إنَّ للرجل فضلاً عظيماً في إخراج كتب التراث العربي، وله عناية خاصة بكتب الجاحظ. وقد أخرج كتباً كبيرة لا يقوى على إخراجها إلا أصحاب الصدق والصبر من أهل العلم، من مثل خزنة الأدب للبغدادي مثلاً.
ثم إنه مبدع في صناعة الفهارس والكشافات الفنية بطريقة لم يسبق إليها، وهذه الفهارس ذات فائدة عظيمة في استخراج كنوز الكتب، أو هي كما سماها بعض أهل العلم: مفاتيح الكتب.
وفي الجملة: لا يستغني طالب العلم عن تحقیقات عبد السلام هارون، بل هي مدرسة لمن رام فنَّ التحقيق، وأراد نشر النصوص العربية. فمن أهم تحقیقاته ونشراته:
- خزنة الأدب، لعبد القادر بن عمر البغدادي (مكتبة الخانجي، القاهرة).
- الحيوان، للجاحظ (مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة ١٩٦٥م).
- البيان والتبيين، للجاحظ (مكتبة الخانجي).
- البرصان والعرجان والعُميان والحولان، للجاحظ (دار الجبل، بيروت).
- مجالس ثعلب (دار المعارف بمصر ١٩٦٠م).
- الفضليّات، للمفضل الضبيّ (بالاشتراك مع أحمد محمد شاكر، دار المعارف).
- الأصمعيّات، لعبد الملك بن قُريب الأصمعي (بالاشتراك مع أحمد محمد شاكر، دار المعارف).
- جمهرة أنساب العرب، لابن حزم (دار المعارف).
- وقعة صقّين، لنصر بن مزاحم المنقري (دار الجبل، بيروت ١٤١٠م).
- معجم مقاييس اللغة، لابن فارس (دار الفكر ١٩٧٩م).
- شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، لابن الأنباري (دار المعارف).
محمود محمد شاكر (١٩٠٩-١٩٩٧م):
أبو فُهر محمود محمد شاكر^٤، رجلٌ من رجالات العربية في العصر الحديث، له جهود مهمّة في التأليف ونشر الكتب، وقد خاض معارك فكرية وأدبية انتصاراً للأدب والثقافة العربية. وقد كان مجلسه في بيته مدرسة نهل منها جمعٌ من المريدین الذين صاروا أعلاماً فيما بعد. إنه اسمٌ لامع ليس لطالب علم أن يغفل عن نتاجه.
ومن أهم ما تمتاز به تحقیقاته: حُسن إخراجها، وقيمة تعليقاته التي تدلُّ على اطلاع واسع وغزارة علم، ثم إنه تورّع في بعض ما أخرجه من كتب فلم يكتب "تحقيق فلان"، بل استبدل بها لفظة: "قرأه وعلّق عليه"؛ كما صنع في كتابي الشيخ عبد القاهر، وكتاب ابن سلام الجُمحيّ. من تحقیقاته:
- طبقات فحول الشعراء، لمحمد بن سلام الجمحي (دار المعارف ١٩٧٤م).
- دلائل الإعجاز، لعبد القاهر الجرجاني (مكتبة الخانجي، القاهرة ١٩٨٩م).
- أسرار البلاغة لعبد القاهر الجرجاني (دار المدني، جدة ١٩٩١م).
- جمهرة نسب قريش وأخبارها، للزبير بن بكار، السفر الأول (مكتبة دار العروبة ١٣٨١هـ).
- تهذيب الآثار وتفصيل الثابت عن رسول الله من الأخبار، للطبري (منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض).
- تفسير الطبري، نشرته دار المعارف (بالاشتراك مع أخيه أحمد محمد شاكر)، وصلا فيه إلى سورة إبراهيم.
بشار عوّاد معروف:
أستاذنا المؤرّخ المحدث^٥ المولود سنة ١٩٤٠م في الأعظميّة ببغداد، حفظه الله، صاحبُ تحقیقات الجليّة التي بورك فيها، ممن أنفق عمره في هذه الصناعة، أعني صناعة التحقيق، وبرع فيها. وهو في الأصل أستاذ في التاريخ، ثم مشى مطمئناً إلى كتب الحديث، مستعيناً بأدواته التاريخية والحديثية؛ فخرج كلُّ ذلك تحقیقاتٍ لكتب الرجال وتاريخ الإسلام ومتون الحديث، يصدق أن نقول فيها: إنها تحقیقاتٌ بهيئة.

عمره)، وأبو فُهر محمود محمد شاكر بين الدرس الأدبي والتحقيق، لمحمود إبراهيم الرضواني، ومجلة الأدب الإسلامي، العدد ١٦ (وهو عدد خاص به)، وموقع ويكيبيديا.
(٥) انظر ترجمته في: موقع جائزة الملك فيصل، وقد فاز بها سنة ٢٠١٨م، وموقع ويكيبيديا.

٣ () انظر ترجمته في: تنمة الإعلام، لمحمد خير رمضان يوسف (دار ابن حزم، بيروت ١٩٩٨م)، ومقال: محمد محيي الدين عبد الحميد: كلمة في استقبال عبد السلام هارون (مجلة مجمع اللغة العربية، العدد ٢٥، القاهرة ١٩٦٩م)، وموقع ويكيبيديا.
٤ () انظر: محمود محمد شاكر: قضية قلم: لعائدة الشريف، ودراسات عربية وإسلامية (كتاب أصدره تلامذته بمناسبة بلوغه السبعين من

٧- النُدرة معتبرة:

أحياناً نتغافل عن معايير الانتقاء المهمة كالدار واسم المحقق؛ لسبب وجيه، هو ندرة الكتاب. ونعني بالندرة ألا يكون للكتاب سوى طبعة واحدة نادرة؛ على ما فيها من الأخطاء والعيوب، وقد تكون غير محققة، ولا نعرف أصولها الخطية. فهل نترك اقتناء الكتاب -ونحن بحاجة إليه- من أجل فقدان المعايير الأخرى؟ كلا، ولكن على القارئ الأريب أن يبحث جهده -وقد تحقق من عدم وجود طبعة أخرى أو نشرة معلومة للكتاب- وأن يُفتش في المكتبات والفهارس: هل للكتاب نُسخٌ خطية؟ فإنه إذا ما تيسر له نسخة من هذه النسخ، فقد تكون أجود من النسخة المطبوعة وأدق؛ إذ غالباً ما تكون هذه النسخة المطبوعة منسوخة عن نسخة خطية مجهولة عندنا، وربما كانت النسخة التي وجدناها أصح وأوفى.

وقد وقع لي شيء شبيه بهذا وأنا أكتب دراستي للمراثي النبوية في أشعار الصحابة؛ إذ رايتي الشك وأنا أرجع إلى طبعة بيروتية سقيمة لكتاب إمتاع الأسماع للمقريزي^(١)؛ إذ أحسست عدم اطمئناني في جزء من النص عند الكلام على رثاء صفية بنت عبد المطلب رضي الله عنها للنبي صلى الله عليه وسلم؛ فبحثت عن مخطوطات الكتاب، وُعدت إلى مصورة منها في مكتبة الإسكندرية، فوجدتُ عجباً؛ إذا أسقط المحقق جملة نادرة من مراثي النبي صلى الله عليه وسلم لصفيّة ولغيرها، عسر عليه قراءتها فيما يبدو، فألقاها وراء ظهره، وسدّ النقص بمراثٍ أخرى من كتاب الطبقات لابن سعد، ثم زاد في بغيه وغَيّه فأدخل في الكتاب مراثي أخرى ليست منه، بما يعد جريمة من جرائم التحقيق والنشر! وقد أثبتُ كل هذا وأسندته بما لا يدع مجالاً للشك، وبما لا داعي إلى إعادته في مثل هذا الموطن^(٢). ومن هنا قلتُ إن اسم المحقق وسمة دار النشر معياران مهمان عند اقتناء الكتب، يجدر ألا يُتهاون فيهما.

إننا لا نطالب القارئ العاديّ بمثل هذا، بل نُلزم به القارئ المتخصّص، ونستحبه لمن أراد المتعة والتوثق من العلم، فالعلم مغامرة من أحلى مغامرات الحياة، بل هو الذي يعين على السير في هذه الحياة.

بيد أنه ينبغي الحذر عند الاعتماد على مثل هذا النوع من المطبوعات في الاستشهاد والبحث العلمي؛ إذ يجب بذل غاية الجهد لتصحيح المنقول منها أو إثبات أصله.

٨- تكوين حاجات المكتبة:

قد نبتاع الكتب لأجل سدّ الحاجة الثقافية للقارئ في مجال من المجالات، ليكون مرجعاً في مكتبته يعود إليه عند الحاجة، فليس شرطاً في كل كتاب يُفتنى أن يقرأه القارئ

وقد فتح الله عليه فأخرج مطوّلات لا يقدر عليها العُصبة من الرجال أولي القوة. وكتبه التي أخرجها لا يُستغنى عنها؛ فهي مفصل من مفصل الكتب الإسلامية. فمن أهم ما حقّقه: - تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، للذهبي (دار الغرب الإسلامي، بيروت ٢٠٠٣م) في ١٧ مجلداً. - تاريخ مدينة السلام، للخطيب البغدادي (دار الغرب الإسلامي، بيروت ٢٠٠٠م) في ١٧ مجلداً. - تهذيب الكمال في أسماء الرجال، للمزي (مؤسسة الرسالة، بيروت) في ٣٥ مجلداً. - الموطأ، للإمام مالك بن أنس، برواية يحيى بن يحيى الليثي (دار الغرب الإسلامي، بيروت). - الجامع الكبير، لأبي عيسى الترمذي (دار الغرب الإسلامي، بيروت ١٩٩٦م). - تحفة الأشراف بمعرفة الأطراف، للمزي (دار الغرب الإسلامي ١٩٩٩م) في ١٣ مجلداً.

٦- معرفة الفروق بين الطباعات:

على القارئ أن يكون ذا خبرة بالفروق بين الطباعات للكتاب الذي يريد اقتنائه، فقد يُنشر الكتاب الواحد أو يُحقّق غير مرة، فعليه وهو يبحث عن كتابه أن يعرف مزية كل نشرة من نشراته، وبماذا تفضّل صاحبته، وما الفرق بين هذه وتلك.

فمثلاً صدرت لكتاب (طبقات فحول الشعراء) طباعات مختلفة، منها نشرة محمود محمد شاكر التي فاقت ما سواها من النشرات^(٣). ومما هو معلوم أن الأستاذ شاكر نفسه قد أخرج الكتاب مرتين، مرة سنة ١٩٥٢م في طبعة أولى، ومرة سنة ١٩٧٤م بعد إضافة تصحيحات وإحاقات، ولم يكن قط راضياً عن نشرته الأولى للكتاب، بل دعا إلى نبذها واعتماد النشرة الثانية^(٤).

وصدرت لديوان حسان بن ثابت نشراتٌ كثيرة تجارية، ولكن ظهرت في السبعينيات الميلادية نشرتان معاً، واحدة في أوروبا ضمن منشورات جبّ التذكارية، بتحقيق الدكتور وليد عرفات؛ وأخرى في مصر عن دار المعارف بتحقيق الدكتور سيد حنفي حسنين؛ وهما تحقيقان جيدان وعلميّان، ويمكن الاعتماد على أحدهما، مع أن الدكتور الطناحي قد فضّل نشرة الدكتور عرفات على سائر الطباعات، فقال: "وهذه الطبعة من الديوان محققة تحقيقاً علمياً جيداً، وهي تفضل ما سبقها وما تلاها من طباعات"^(٥).

إن معرفة الفروق بين الطباعات فنٌّ طريف ينبغي لطالب العلم أن يشغل به نفسه، وهو مما يُعدُّ منقبةً من مناقب الثقافة التراثية في هذا الزمن.

الكتب العلمية، بيروت، ١/٢٠١٤هـ). وقد حقق الجزء الأول من هذا الكتاب العلامة محمود محمد شاكر في صدر شبابه (لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ١٩٦٤م) ثم لم يكمله، وبإلته أكمله!
(٢) انظر: المراثي النبوية في أشعار الصحابة: توثيق ودراسة، لمحمد شمس غناب ص ١٣-١٥ (مكتبة الإمام البخاري للنشر والتوزيع، ١/٢٠١٣م).

٦ (انظر: مدخل إلى تاريخ نشر التراث العربي ص ٧).
٧ (انظر مقدمة تحقيق كتاب: طبقات فحول الشعراء، لمحمد بن سلام الجمحي (قرأه وشرحه محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة).
(٨) مدخل إلى نشر التراث العربي، للدكتور محمود محمد الطناحي ص ٢١٦ (مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط ١/٤٠٥هـ).
(٩) انظر: إمتاع الأسماع بما للرسول من الأبناء والأموال والحفدة والمتاع، للمقريزي (تحقيق وتعليق محمد عبد الحميد النميسي، دار

٣. أسس تحقيق التراث العربي ومناهجه، وضع لجنة مختصة (معهد المخطوطات العربية، الكويت ١٤٠٠هـ).
 ٤. إمتاع الأسماع بما للرسول من الأبناء والأموال والحفدة والمتاع، للمقرئزي (تحقيق وتعليق محمد عبد الحميد النميسي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١/١٤٢٠هـ).
 ٥. تنمة الإعلام، لمحمد خير رمضان يوسف (دار ابن حزم، بيروت ١٩٩٨م)، ومقال: محمد محيي الدين عبد الحميد: كلمة في استقبال عبد السلام هارون (مجلة مجمع اللغة العربية، العدد ٢٥، القاهرة ١٩٦٩م)، وموقع ويكيبيديا.
 ٦. تحقيق النصوص ونشرها، لعبد السلام محمد هارون (القاهرة، ط١/١٩٥٤م).
 ٧. السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة، لمحمد محمد أبو شهبه (دار القلم، دمشق، ط٨/١٤٢٧هـ).
 ٨. طبقات فحول الشعراء، لمحمد بن سلام الجمحي (قرأه وشرحه محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة).
 ٩. عبقرية التأليف العربي: علاقات النصوص والاتصال العلمي، للدكتور كمال نبهان (القاهرة، ط١/٢٠٠٧م).
 ١٠. المجمعون في خمسين عاماً، لمحمد مهدي علام (الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة ١٩٨٦م)، والنهضة الإسلامية في سير أعلامها المعاصرين، لمحمد رجب البيومي (دار القلم، دمشق ١٩٩٥م)، وموقع ويكيبيديا.
 ١١. محمد رسول الله: منهج ورسالة، بحث وتحقيق، لمحمد الصادق عرجون (دار القلم، دمشق ١٩٨٥م).
 ١٢. محمود محمد شاكر: قضية قلم: لعائدة الشريف، ودراسات عربية وإسلامية (كتاب أصدره تلامذته بمناسبة بلوغه السبعين من عمره).
 ١٣. مدخل إلى تاريخ نشر التراث العربي، للدكتور محمود محمد الطناحي (مكتبة الخانجي، القاهرة ١٤٠٥م).
 ١٤. مدخل إلى نشر التراث العربي، للدكتور محمود محمد الطناحي ص ٢١٦ (مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط١/١٤٠٥هـ).
 ١٥. المراثي النبوية في أشعار الصحابة: توثيق ودراسة، لمحمد شمس عقاب ص ١٣-١٥ (مكتبة الإمام البخاري للنشر والتوزيع، ط١/٢٠١٣م).
 ١٦. مناهج تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، للدكتور رمضان عبد التواب (مكتبة الخانجي، القاهرة ١٤٠٦هـ).
 ١٧. موسوعة المستشرقين، للدكتور عبد الرحمن بدوي (دار العلم للملايين، بيروت، ط٣/١٩٩٣م)، وموسوعة المستشرقين، لنجيب العقيلي (دار المعارف ١٩٦٤م).
- كله، فمن الكتب ما هو مصدر أو منهل يُعاد إليه، كبعض المعاجم أو المطبوعات، من مثل: لسان العرب، وتاريخ الإسلام للذهبي مثلاً، لا نقول إنها لا تُقرأ، بل يقرأها من يريد وفراءتها مفيدة، ولكنها كتب لا يُستغنى عنها في مجالاتها حتى عند من لم يُرد قراءتها.
- وأيضاً داخل في هذا المعيار سدُّ حاجة المكتبة لا حاجة الشخص الثقافية. فكل قارئ واعٍ يستطيع تحديد احتياجات مكتبته في اختصاصه وما يتعلق به. وعلينا أن ندرك أن جودة المكتبة ليست بكثرة الكتب، بل بنوعيتها، وفائدة كل كتاب فيها لصاحبها. ونحن ننبه هنا إلى أن اقتناء الكتب صار عادةً قد تنقلب إلى ما يُشبه الإدمان عند بعض الناس، ولكن الضابط في هذا الأمر عائدٌ إلى حُسن الاستفادة مما يُتردُّ به من الكتب.
- ### ٩- زينة الإخراج والصف:
- يبقى بعد ذلك في اختيار الكتاب استحبابُ أن يكون جيّد الورق؛ ليُريح العين ويُغري بالقراءة، وجودة الورق تُطيل عمر الكتاب، وتؤهلُه للكتابة والتعليق فيه، وهذه أمورٌ تحرص عليها بعض دور النشر.
- ومن زينة إخراج منظر الكتاب حُسْنُ الصف، وهو يشمل: جمال الخط الطباعي، وتنسيق وجه الورقة، وإتاحة مساحة بيضاء في الجوانب تريح العين، وتكفي في التعليق، ويشمل: ترتيب النص وترقيمه وتفقيره وعنوانته.
- ومنها دقة استخدام علامات الترقيم؛ فإنها صورة المعنى، وهذه تخضع لفهم المحقق وذوقه وامتزاج روحه بالنص. وما أجمل ما أخرجته دار الكتب المصرية في طبعاتها الأولى الراقية، من دواوين وكتب، كأَنساب الخيل والأغاني وعيون الأخبار؛ وقل مثل هذا في بعض النشرات التي تصدر عن المجمع العربية، ومعاهد الدراسات الاستشرافية، وبعض دور النشر الأوروبية.
- إنَّ هذه الزينة ليست من مرجّحات انتقاء الكتاب إذا قورنت بما اشترطناه من قبل، بل هي تنمّة وكَمالٌ إن حدث فهو نورٌ على نور.
- وبعد، فتلك أهم الضوابط والمعايير التي رأيناها مهمّة عند اقتناء كتبنا العربية القديمة، التي هي مُنجز حضارتنا الإسلامية العظيمة، ذكرتها على سبيل الاختصار والإيجاز، وإلا فإنَّ هناك معايير أخرى، وتفرعات مهمةً وواسعة لكل واحدٍ مما ذكر، ولكنه يكفي من القلادة ما أحاط بالعنق.
- ### المصادر والمراجع:
١. أبو فهر محمود محمد شاكر بين الدرس الأدبي والتحقيق، لمحمود إبراهيم الرضواني، ومجلة الأدب الإسلامي، العدد ١٦ (وهو عدد خاص به).
 ٢. اتجاهات التأليف في علم تحقيق النصوص التراثية في التقاليد العربية المعاصرة، للدكتور خالد فهمي (بحث منشور في مجلة علوم المخطوطات، مركز المخطوطات بمكتبة الإسكندرية العدد الأول ٢٠١٨، ص ٢٠٣).

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Methodological problems in preparing master's and doctoral research plans in the Arabic language - a descriptive study

Dr. Saadia mosa Omer Albasheir

Associated professor / Arabic linguistics- Khartoum
International Institute for Arabic Language Sudan

المشكلات المنهجية في إعداد خطط أبحاث الماجستير والدكتوراه في اللغة العربية دراسة وصفية

د. سعدية موسى عمر البشير

أستاذ علم اللغة المشارك – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية
– السودان

E-mail: saadiamosa7@gmail.com

KEY WORDS

research plan - methodology - problems - scientific research.

الكلمات المفتاحية

خطة بحثية - منهجية - مشكلات- البحث العلمي

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This study deals with the problems that researchers face when preparing their research plans. It is the first step in scientific research. The first one is wrong and cannot be correct. Most of these errors have been attributed to one reason, which is the lack of mastery of the scientific research methodology. Hence this study came with the aim of reminding those who forgot and teaching those who are ignorant of the methodological foundations for preparing plans as the first step in the scientific research project. It has adopted a middle approach that combines theorizing these methodological foundations with an explanation of its scientific origins. And between applying it to scientific plans that I had been assigned to arbitrate at the university in which I was working. All the problems that occurred in the elements of the plan were shown, supported by examples. This study comes in an introduction, a preface, two axes, and a conclusion. As for the introduction, I discussed the search terms. The first axis came to explain the foundations of the methodology that must be followed in each element of the plan. While the second axis discussed the problems faced by researchers when preparing their plans, and how to avoid them. The conclusion included the results of the study by recalling the most important of these problems.

تتناول هذه الدراسة المشكلات التي يواجهها الباحثون حين إعداد خططهم البحثية. وهي أول خطوات البحث العلمي. وما أوله خاطئ لا يمكن أن يأتي سليماً. وقد أرجعت معظم تلك الأخطاء إلى سبب واحد هو عدم إتقان منهجية البحث العلمي. ومن هنا جاءت هذه الدراسة بهدف تذكير من نسي وتعليم من جهل الأسس المنهجية لإعداد الخطط باعتبارها العتبة الأولى في مشروع البحث العلمي. وقد انتهجت منهجاً وسطاً يجمع بين التنظير لهذه الأسس المنهجية وبيان أصولها العلمية؛ وبين التطبيق على خطط علمية كنت قد كلفت بتحكيمها في الجامعة التي كنت أعمل بها. فبينت المشكلات التي طرأت على عناصر الخطة كلها مدعمة بالأمثلة. وتأتي هذه الدراسة في مقدمة وتمهيد ومحورين وخاتمة. أما التمهيد فنناقشت فيه مصطلحات البحث. وجاء المحور الأول لبيان أسس المنهجية التي يجب اتباعها في كل عنصر من عناصر الخطة. بينما ناقش المحور الثاني المشكلات التي يعاني منها الباحثون حين إعداد خططهم، وبين كيفية تجنبها. وقد اشتملت الخاتمة على نتائج الدراسة بالتذكير بأهم تلك المشكلات.

1- تقديم:

إن للبحث العلمي أهمية قصوى ودورا عظيما في مسيرة الأمم نحو التقدم والرقي والتطور. ولا يخفى أن أحد أهم أسباب تخلف الأمم؛ ضعفها في مجال البحث العلمي إنجازا وتطبيقا. وتقوم الجامعات بالدور الأعظم في إجراء البحوث وتنفيذها لأنها موئل الباحثين طلبة كانوا أو أعضاء هيئة تدريس أو باحثين متفرغين. ولذا فمتى تقاعست الجامعات عن أداء هذا الدور أو حيل بينها وبينه، أو تدنت نوعية ما يجرى فيها من بحوث؛ فإن النتيجة الحتمية لكل هذا هو غياب الإبداع والابتكار، وتقشي التقليد والمحاكاة، والاستهلاك لكل ما يفد من خارج المجتمع. ذلك أن الإنسان قد سعى منذ وجد إلى التدبر والتأمل، والتفتيش والتنقيب عن وسائل لحفظ حياته، ثم تحسين واقعها والتفكير في مستقبلها أيضا. بل لم يكتف بحياته الشخصية؛ وإنما طفق يبحث عن وسائل تحفظ نسله، وتبقى ذريته، وتجمل حيواتهم. وقد كانت دعوة الإسلام إلى العلم والمعرفة والتنقيب والتمحيص مرافقة لظهوره، إذ كانت كلمة أقرأ من أول ما نزل على النبي صلى الله عليه وسلم من الوحي. وكان للمسلمين إسهامهم المقدر في الحركة العلمية العالمية عبر الأزمان. فقد نبغ منهم باحثون في مختلف الفنون والعلوم عمرت بمؤلفاتهم المكتبات وظلت مراجعهم هي الأولى لقرون طويلة في الكيمياء والطب والحساب والجبر والهندسة التحليلية وغيرها. بل هم من قدم للأوروبيين طريقة البحث العلمي الصحيحة التي مهدت لظهور حضارتهم الحالية. ولذا فقد نبعت فكرة هذا البحث من هذا الهم العلمي العملي الخاص؛ الذي ولده الإحساس بضعف مستوى البحث العلمي في جامعاتنا. ولقد وجدت أن هذا الضعف يعود في معظمه إلى الجهل بالمنهجية الصحيحة لإجراء البحث. وأن أكثر ما يتبدى فيه الضعف هو سوء إعداد الخطة البحثية. ولذا فقد جعلتها موضوع هذه الدراسة التي تهدف إلى التعريف بالخطة، وبأهميتها ومكوناتها، وعناصرها، وخصائص هذه العناصر. ثم مناقشة مجموعة من المشكلات التي وقع فيها باحثون في مرحلتي الماجستير والدكتوراة حين أعدوا هذه الخطط وقدموها للجان البحث العلمي لإجازتها. فتناولتها أقلام أعضاء اللجان نقدا وتمحيصا وتصحيحا وتصويبا. وقد كنت عضوا في هذه اللجان وكنت أعد ملاحظات تفصيلية عن كل خطة نظرت فيها. وقد كانت هذه الملاحظات هي النواة الأولى لهذه الدراسة. إذ اتخذتها ميدانا للتمثيل والتدليل على ما يرتكبه الباحثون من أخطاء.

2- أسباب اختيار الموضوع:

1. الاهتمام بالبحث العلمي وممارسته والشغف به.
2. الاشتغال بتحكيم خطط الماجستير والدكتوراة باعتبارها جزء من مهام الأستاذ الجامعي

3. الرغبة في إفادة الباحثين المبتدئين ومساعدتهم في تجويد بحوثهم خاصة فيما يتعلق بإحكام الخطة المقدمة لإجازة الموضوع وإقناع إدارات الدراسات العليا بقبوله.
- 3- أهمية البحث:
سيكون هذا البحث - بإذن الله - مفيدا نظريا وتطبيقيا لكل من الجهات الآتية:
 1. الباحثين في مرحلتي الماجستير والدكتوراة.
 2. الباحثين المتفرغين للبحث العلمي في مراكزه المختلفة.
 3. الأساتذة المكلفين بالنظر في الخطط العلمية وتحكيمها.
 4. أقسام الدراسات العليا في الجامعات والمعاهد العليا.
 5. المستكبين الذين تطلب منهم جهات مختلفة إعداد بحوث مختلفة خاصة في العلوم النظرية.
 6. كل المهتمين بإنجاز البحوث وتطبيقها الذين تأخذهم الغيرة على مظهر البحث العلمي في واقعنا ويطمحون إلى تغييره بواقع أفضل.

4- مشكلة البحث:

بعد تجربة تعد طويلة نسبيا- قرابة العشرين عاما- مع معاناة إعداد الأبحاث العلمية في مجال اللغة العربية خاصة تخصص اللغويات، وتحكيم الخطط ومناقشتها وتصويب أخطائها؛ وجدت أنه يجب مناقشة تلك الأخطاء مناقشة جادة وواقعية. تقوم على عرض نماذج من هذه الخطط لبيان أخطائها وتصويبها بشكل علمي ومنهجي. وذلك لشيوخ هذه الأخطاء وكثرتها، وإحساس الباحثين أنفسهم بصعوبة إنشاء الخطة، والوقت الطويل الذي تستغرقه الخطة إعدادا وتحكيما وإجازة، والجهد الشاق الذي يبذل في سبيل تجويدها من قبل الدارسين والأساتذة على السواء. وتجمع كثير من الدراسات التي أجريت عن عوائق البحث العلمي أن هناك مجموعة من الأسباب والمشكلات التي تعوق مسيرة البحث العلمي. وأن من أهم ما يواجه الباحثون فيه صعوبات هو إعداد الخطة. وقد لاحظت في كثير من الأحيان أن المحكمين حين ينظرون في الخطط المقدمة لهم يصدرون كثيرا من الأحكام الصحيحة. ولكن الدارسين قد يحتاجون لمعرفة حيثيات هذه الأحكام. فإذا قلت لباحث إن هذه المقدمة غير جيدة -وهي كذلك فعلا - فقد لا يستطيع إصلاحها ما لم يعرف لم؟ ولكن إذا قلت للدارس إن هذه الأسئلة طويلة ومركبة، والأهداف ليست إجرائية وغير مباشرة، والأهمية غير مفيدة لأنها لم تبين من سيستفيد من بحثك؛ فسينتبه لهذه المشكلات ويصلحها. ولكن هذا بكل تأكيد يكلف الأساتذة عبئا إضافيا - وهم المثقلون بأعبائهم أصلا- ولذا فمن الأفضل أن يعلم الدارس نفسه كيفية إعداد خطته. وعسى أن يكون لهذا البحث وأضرابه يد في تسهيل تلك المهمة وتوفير الزمن، وتقليل الجهد المبذول للاستفادة منه في إجراء البحث نفسه وكتابته. فما الخطة إلا إذن بالسماح بإجراء ذلك البحث ومن ثم كتابته. وهو جهد شاق، وعمل متواصل، ووقت ثمين

وأدلة ومرشد موجهة للطلبة والباحثين. فأما البحوث العلمية الرصينة- وهو ما يهمننا هنا - فهي تشمل الكتب المطبوعة، والأوراق المنشورة، والدراسات المقدمة للجامعات لنيل الدرجات العلمية، والأوراق المقدمة للمؤتمرات. وطبقا لما استقر عليه تعريف الدراسات السابقة وعدم شمولها للكتب المطبوعة؛ فقد ركزت على ما عداها من أبحاث الدرجات العلمية، والأوراق المنشورة في المجالات المحكمة، وتلك المقدمة للمؤتمرات المحكمة أيضا. وبعد النظر في كل ذلك وجدت أن كثيرا من هذه الأبحاث قد يبدو للمتأمل أنها ذات صلة بهذا البحث. وهي في الحقيقة بعيدة عنه. لأنها وإن صُدرت بمشكلات البحث العلمي، أو عوائقه أو معوقاته أو معيقاته (على اختلاف عبارات الباحثين) فإنها حين الدخول في ثناياها؛ تتحدث عن عوائق اقتصادية أو اجتماعية أو مالية أو سياسية. وكل ذلك بعيد عما أردناه بكلمة مشكلات هنا. ومن ذلك إن بعض هذه الدراسات تتناول المشكلات التي تواجه الأساتذة في البحث العلمي فتعالجها من وجهة نظرهم. وحتى لو كان بعضها قد كان من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؛ فهي تعالج مشكلات كما ذكرت تتعلق بكل شيء آخر غير القدرة العلمية والعدة الذهنية للباحث نفسه. تلك التي ينشأ عن نقصانها ما يعيننا هنا من مشكلات منهجية يقع فيها بعض الباحثين. إن هذا النقص في المعرفة المنهجية ينشأ عن نقص مقدرة علمية ونضج فكري. ورغم أن كل مقررات البكالوريوس تتضمن مقررا عن مناهج البحث، ويعد الطلبة ما يسمى ببحث التخرج؛ إلا أنني أزعم أن الكثيرين يوافقوني على مقالة ظلمت أرددها: إن هناك أمران لا يتعلمهما الكثيرون من خريجينا في معظم جامعاتنا مهما فعلنا: قواعد كتابة الهزات ومنهجية البحث العلمي. وكنت أظن أن إخواننا في المغرب العربي بمنأى عن هذه المشكلة حتى وجدت باحثا منهم يشكو الوجود نفسه ويخلص إلى ما خلصنا إليه وهو الباحث: عيسى مهدي. وكل هذا يعني ندرة البحوث التي تهتم بالمشكلات المنهجية في البحوث العلمية. ويزداد الأمر سوء متى ما تحدثنا عن العلوم النظرية بعامة، وعن اللغة العربية بخاصة فهي أندر ما تكون. وبعد فهذه بعض الدراسات التي وجدت أنها مشابهة لبحثي من وجوه ومختلفة عنها بوجوه أخرى.

الدراسة الأولى: عيسى مهدي، الأخطاء المنهجية الشائعة عند الطلبة في رسائل الماجستير، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 10\ العدد 2 ديسمبر 2019م من ص 183-194 وقد بدأت الورقة بأن الطلبة جميعهم يطمحون في تقديم مذكراتهم -بحوث تخرجهم - على أحسن وجه؛ لكنهم سرعان ما يقعون في الكثير من الأخطاء المنهجية المختلفة سواء كانت إجرائية أو فنية أو كتابية. وبعد صياغة مشكلة البحث وأسئلته، احتوت الورقة على عدد من العناوين الجانبية دون أن تسمى مباحث أو مطالب أو غير ذلك وهي:

كما لا يخفى على المشتغلين به. وقد انطلقت هذه الدراسة من سؤال واحد هو: كيف أعد خطة بحث جيدة؟ وفي سبيل الإجابة عن ذلك السؤال المركزي تولدت عدة أسئلة.

5- أسئلة البحث:

1. ما أهمية الخطة البحثية؟
2. ما عناصر الخطة البحثية الجيدة؟
3. كيف تبنى تلك العناصر؟
4. ما المشكلات التي يواجهها معظم الباحثين حين إعداد الخطة؟
5. كيف تعالج تلك المشكلات؟

6- فرضيات البحث:

1. للخطة أهمية بالغة في عملية إنجاز البحث وقيمتها ومردوده العلمي.
2. تتكون الخطة من عدة عناصر كعنوان البحث ومشكلته وأسئلته وأسباب اختياره وغير ذلك.
3. لكل من تلك العناصر أسس علمية ومنهجية تبنى وفقا لها.
4. يواجه باحثون كثيرون مشكلات عديدة تعود إلى عدم إجادتهم للمنهجية العلمية التي تبنى بها الخطط البحثية.
5. يكمن الحل الأساس لكل تلك المشكلات في تعليم المنهجية ونشر المعلومات الخاصة بها مع التركيز على الإشارة للمشكلات التي تعترض طريق الباحثين.

7- أهداف البحث:

1. بيان أهمية الخطة البحثية الجيدة.
2. توضيح عناصر الخطة الجيدة.
3. شرح كيفية بناء عناصر الخطة الجيدة.
4. مناقشة الأخطاء التي يقع فيها الباحثون حين إعداد الخطة.
5. تلخيص أهم الطرق لمعالجة تلك الأخطاء وصولا لجودة العناصر كلها.

8- منهج البحث:

هذه دراسة وصفية تقوم على وصف مفصل للخطة كما ينبغي أن تكون وعلى وصف المشكلات التي تواجه الباحثين مستخرجة من خطط حقيقية ومن ثم اقتراح حلول علمية ومنهجية لهذه المشكلات.

9- حدود البحث:

تركز هذه الدراسة على الخطة البحثية فقط فلا تتعلق بغير ذلك من أجزاء البحث العلمي، وتدور حول خطط الماجستير والدكتوراة المقدمة في قسم اللغة العربية بجامعة الملك خالد في الفترة الزمنية (2017-2022)

10- الدراسات السابقة:

الحقيقة أن الساحة العلمية تضج بالكثير من الأعمال التي تتحدث عن البحث العلمي. ما بين بحوث رصينة علمية، ومقالات علمية، وانطباعات متعجلة، ودورات تدريبية،

وملاحظاته العامة. وهكذا تلتقي هذه الدراسة مع هذا البحث في المشكلة والهدف وتختلف عنه في طريقة المعالجة فبينما تعالج هذه الدراسة المشكلات المتعلقة بكليات البحث العلمي، وتتوسل إليه بمدخل مهمة عن تعريفات البحث العلمي ولمحة تاريخية عن التصنيف في التراث العربي وصفات الباحث العلمي الناجح وسمات التفكير العلمي وأساليبه. ثم تناقش أسئلة البحث ومشكلته واختيار الموضوع والمشكلات التي تعترض الباحثين وصياغة العنوان وضبطه واختيار منهج الدراسة، وصياغة المخطط، وبناء هيكله، وشخصية الباحث، والاقتباس والأمانة العلمية، والعزو والتخريج والإحالة، وأنماط ذكر المراجع والمصادر. أما بحثي فهو يركز تركيزاً ظاهراً على الخطة البحثية وعناصرها وتجويدها دون الغوص في كتابة متن البحث نفسه. ولكن بطبيعة الحال لا يتم ذلك دون تمهيد يتناول البحث العلمي تعريفًا وخصائص وتحديد المصطلحات الواردة في عنوانه وغير ذلك مما يمهّد للدخول في بناء الخطة. وسيعتمد بحثي بعد كل ذلك على مناقشة عناصر الخطة كلا على حدة بناءً على تجارب شخصية وخطط حقيقية اطلعت عليها بحكم عملي في هيئة التدريس ولجان البحث العلمي.

الدراسة الثالثة: رحمانى، عبد القادر، الهفوات الشائعة في إنجاز الأبحاث العلمية للدراسات اللغوية والأدبية، ورقة منشورة في كتاب: أعمال مؤتمر تمثين أدبيات البحث العلمي الدولي المحكم 30-31 ديسمبر 2020م طرابلس لبنان.

وكان هذه الورقة تهدف إلى تتبع ما ينجزه طلبة الجامعة في الجزائر من مذكرات تخرج ليسانس وماستر ودكتوراة في التخصصات الأدبية والعلوم الإنسانية. مركزة على ما يتركبونه من هفوات علمية ومنهجية متكررة والتي تسنى للباحث رصدها من خلال الإشراف والمراقبة والمناقشات في المستويات الثلاثة المذكورة. وذلك حتى ينتبهون لها ويتفادونها في بحوثهم المستقبلية قصد الرقي بالبحث العلمي والأكاديمي نحو المراتب السامية. احتوت الورقة على مقدمة ومبحثين: الأول: الهفوات الشكلية ومطلبه الأول: عدم ضبط العنوان. والمطلب الثاني: هفوات في تصميم الخطة والمطلب الثالث: هفوات في ترقيم الصفحات. وأما المبحث الثاني: فقد كان عنوانه: الهفوات المنهجية. ومن مطالبه: هفوات في صياغة المقدمة، والمطلب الثاني: هفوات في صياغة الخاتمة، والمطلب الثالث: هفوات في صياغة قائمة المصادر والمراجع، والمطلب الرابع: هفوات في الإحالات والشواهد. ثم خاتمة ثبتت بعض النتائج التي منها: من النادر جداً أن تخلو مذكرة أو رسالة تخرج من الهفوات المنهجية والعلمية. وأن معظم الهفوات الشكلية تعلقّت بالعنوان، وتصميم الخطة، وحجم الرسالة، وترقيم صفحاتها. وأن الهفوات المنهجية تعلقّت بصياغة المقدمة والخاتمة، وترتيب

تعريف منهجية البحث، وأهم العوامل التي تؤدي إلى ضعف البحوث منهجياً، وأنواع الأخطاء الشائعة في إعداد البحوث، ثم تتبعت الدراسة الأخطاء في العنوان والإشكالية وأهداف وأهمية البحث، وأسباب اختيار الموضوع، وصياغة فرضيات البحث، وفي عرض الدراسات السابقة، وفي تحديد المفاهيم، وفي منهج البحث وأدواته، وفي كتابة المصادر والمراجع. ثم ذكرت طائفة من الأخطاء العامة في الشكل والمضمون. ثم كانت لها خاتمة سجلت عدداً من النصائح التي قدمها الباحث للطلبة ومن أهمها: الاستفادة من التقنيات الحديثة، وتحمل النقد، والاستفادة من ملاحظات الممتحنين، وتجنب تكرار الأخطاء والإلمام بخطوات البحث العلمي.

إن هذه الدراسة تلتقي مع بحثي في المشكلة وهي الأخطاء التي يرتكبها الباحثون. وقد أخذت على عاتقها الحديث عن مجموعة الأخطاء المنهجية في كثير من مكونات الخطة البحثية- التي هي موضوع بحثي هذا- لكنها أضافت عليها بعضاً مما لا يعد من مكونات الخطة. وهي تختلف كلياً في أسلوب المعالجة القائم على الملاحظات والنصائح لتلافي تلك الملاحظات. بينما يخضع بحثي هذا طائفة من الخطط البحثية للنقد والتحصيل وتدوين جوانب النقص في كل من مكونات الخطة الرئيسية – بعد سبقه بتمهيد لتعريف المصطلحات والتذكير ببعض المسلمات في مجال البحث العلمي- ومن ثم بيان تلك الأخطاء أو المشكلات كما سميتها في عنوان هذا البحث، والتوصل لما يمكن أن يمثل حلاً لهذه المشكلات.

الدراسة الثانية: الرشيد، عبد الله بن سليم، (2020م) كتابة البحث العلمي، مبادئ ونظرات وتجارب، الطبعة الأولى (طبعة رقمية) الرياض. وهي دراسة نشرها صاحبها رقمياً ولم تطبع في دار نشر معينة مع كونه ذكر أنها طبعة أولى مما يوحي بكونها جاءت في شكل كتاب معد للطباعة المعروفة. ولندرة الدراسات التي تقارب هذا البحث في طبيعتها اعتمدتها ضمن الدراسات السابقة لأنها أقرب ما وجدت من أعمال لبحثي. وقال عنها أنها بمنزلة المسودة القابلة للزيادة والتعديل بين الحين والحين. ولم يكتب المؤلف مقدمة لعمله هذا بل صدره بما سماه مهاد الكتاب الذي ذكر فيه جولاته مع البحث العلمي وتجربته معه التي تخللتها - كما ذكر- هنات وأخطاء واعتراضاتها عوائق. ثم ذكر ملاحظتين لفتتا نظره في مجتمع البحث العلمي: الأولى: انقطاع من نال درجة الدكتوراة عن البحث العلمي بعد نيلها إلا فيما ندر. والثانية: أن جمهرة من الملتحقين بالدراسات العليا تنقصهم القدرة والعدة الذهنية ويعوزهم الجد والدأب. ومن هاتين الملاحظتين شعر المؤلف بالحاجة الماسة لتقعيد ما يهم الباحثين من مسائل تتصل بكتابة البحث وتجويده وأخلاق الباحث وأدواته. ففعل ذلك مقروناً بتجاربه الخاصة

سنة 1662م قد حدوا المنهج بأنه " فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة، حين نكون جاهلين بها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين، حين نكون بها عارفين " (بدوي 1977م).

وللمنهج نوعان: تلقائي، وتأملي، والثاني هو موضوع العلم. ولكن يمكن أن تطلق لفظة المنهج على " كل طريقة تؤدي إلى غرض معلوم نريد تحصيله ... كمنهج التعلم، ومنهج القراءة " (بدوي 1977م) ولكنهم حصروا المناهج العلمية النموذجية في أربعة هي: المنهج الاستدلالي أو الرياضي، والمنهج التجريبي، والمنهج التاريخي أو الاستردادي، والمنهج الجدلي. (بدوي، 1977م)

تحديد منهجية البحث وأهميتها:

توجد ثلاث كلمات متقاربة الحروف تتشارك مادة (ن ه ج) نيين الفرق بينها باختصار :

فأما منهج البحث فهو " طريقة استخدام المعلومات في تكوين فكرة وصياغة حكم من غير تقليد للغير. بهدف إقناع القارئ والتأثير فيه. وتماثل ذلك في تنظيم العرض والتزام المنطق " (الفي، 2015م) فالمنهج " مجموعة القواعد التي يستعملها الباحث لتفسير ظاهرة معينة بهدف الوصول إلى الحقيقة العلمية، أو أنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بوساطة طائفة من القواعد العامة التي تهيم على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة " (بدوي 1977م) كما إنه " مجموعة الخطوات العلمية الواضحة والدقيقة التي يسلكها الباحث في مناقشته أو معالجة ظاهرة اجتماعية أو سياسية أو إعلامية معينة " (مصباح 2017م)

وأما المنهاج فهو " مجموع الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها التلاميذ داخلها وخارجها تحت إشرافها. بقصد تغيير سلوك التلاميذ نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية " (بحوت 2016م) فهو خاص بالتعليم.

وأما المنهجية: فهي ترجمة لمصطلح أجنبي معناه علم المنهج أو علم المناهج أي العلم الباحث في الطرق المستخدمة في العلوم للوصول إلى الحقيقة. فهي " علم يعتني بالبحث في أيسر الطرق للوصول إلى المعلومة مع توفير الوقت والجهد، وتقيد كذلك معنى ترتيب المادة المعرفية وتبويبها وفق أحكام مضبوطة لا يختلف عليها أهل الذكر (بدوي د. ت) إننا نسعى لتعلم المنهجية لأن يصبح الطالب " منهجيا في تفكيره وطروحاته وبحوثه، متخلصا من الجمود الفكري، ومتوجها نحو الإبداع والتجديد والنقد والتحليل المنهجي والمنظم "

يعتمد اختيار المنهجية على نوع الأسئلة التي ينوي الباحث الإجابة عنها من خلال بحثه. غير غافل عن إمكانياته المهنية والمادية وظروفه الحياتية وكل ما يمكن أن يكون

المصادر والمراجع، والإحالات والتهميش والشواهد. وإن تكرار هذه الهفوات الشكلية والمنهجية من شأنه أن يؤثر على جودة ومثانة البحث العلمي، وعلى مصداقية الباحثين في توفير التقدم والرقي لأمتهم وللإنسانية من خلال البحث العلمي الرصين.

إن هذه الدراسة العلمية تعالج المشكلة نفسها وهي الأخطاء التي يرتكبها الباحثون وفي التخصص نفسه الدراسات الأدبية واللغوية. ولكنها تختلف في المعالجة بدء من اختيار الجوانب التي تقع فيها الأخطاء، ومرورا بتصنيفها، وانتهاء بمناقشتها لاقتراح معالجات لها. في حين يركز بحثي على المشكلات المنهجية التي تواجه الباحث أثناء إعداد الخطة البحثية. ولذا فلن نتطرق لأي جوانب تتعلق بمتن البحث أو مكوناته الأخرى. ولقد أهدت منها فيما تناولته من مطالب تدخل ضمن مكونات الخطة كالعنوان وتصميم المقدمة وغيرها.

وهكذا فإن هذه الدراسات الثلاث تشترك مع بحثي في المشكلة والهدف الرئيس، ولكنها تختلف من حيث المعالجة. فقد وجدت أنها جميعا تركت ثغرة تشكل نقصا لا بد من إتمامه بإلقاء مزيد من الضوء على عملية بناء الخطة البحثية. بالتركيز عليها دون غيرها وبإيراد المزيد من الأمثلة وبالتخصيص على المشكلات المنهجية في البحث اللغوي وهو ما نطمح أن تقدم هذه الدراسة جانبا مهما منه.

6- هيكل البحث:

يتكون هذا البحث من مقدمة وتمهيد ومحورين. أما المقدمة فقد بينت فيها أسباب اختيار الموضوع ومشكلة البحث وأسئلته وأهدافه وأهميته ومنهجه وحدوده والدراسات السابقة. وأما التمهيد فقد خصصته لتحديد مصطلحات البحث كالمشكلة والمنهج والمنهجية والعلم والبحث العلمي. ثم جاء المحور الأول عن خصائص عناصر الخطة المنهجية ليتبين منه ما يجب أن تكون عليه هذه العناصر ولبيان كيفية بنائها. ثم المحور الثاني الذي خصصته لمناقشة المشكلات المنهجية التي واجهها الباحثون حين إعداد الخطط البحثية. وأخيرا الخاتمة التي احتوت على النتائج التي أسفر عنها البحث.

توصيات البحث:

توصي هذه الدراسة الباحثين بعمامة الباحثين في اللغة العربية وآدابها بخاصة بما يأتي:

- 1- الإلمام الكافي بمنهجية البحث العلمي والكتابة فيها.
- 2- الانتباه لخصوصية البحث اللغوي.
3. الاستفادة من إرشادات المرشدين وإشراف المشرفين وملاحظات الممتحنين والتعلم منها.

التمهيد: تحديد المصطلحات:

1- المنهج والمنهجية:

هناك محاولات عديدة لحد مصطلح منهج حيث يذكر د بدوي أن أصحاب منطق بوربوريل الذي ظهرت طبعته الأولى

أن الإجراءات المنهجية البحتة تقع بأسرها في عالم الذهن بينما تتدلى إجراءات البحث في عالم الحس " (الديب 1984م) وهو عند آخرين بعبارة أوضح " عمل علمي يقدمه الباحث إلى المجتمع العلمي ، كاشفا فيه شيئا جديدا أو مخترعا له ، أو مضيفا آراء أو استنتاجات ذات صلة بقضايا مطروحة ، أو مناقشا لأمر قارة ...أو معيدا لترتيب ما هو معروف ، أو مخرجا مدونة مجهولة جمعا لها وتحقيقا ، أو مثيرا قضية لم يعرض لها من قبل . " (الرشيد، 2020م) إن هذا التعريف يشتمل على جملة صالحة من أهداف البحث العلمي كالكشف والاختراع، والإضافة، والمناقشة، وإعادة الترتيب، والتحقيق.

4- تعريف البحث العلمي:

هو الذي يقوم على الاستخدام المنهج لأساليب وإجراءات محددة للحصول على معلومات أو لكشف علاقات بين متغيرات. فهو معرفة علمية منظمة خاضعة لضوابط وأسس منهجية. تتعمق في موضوعاتها، وتجمع المعلومات حولها لتحللها تحليلًا موضوعيًا بلا أفكار قبلية ولا تحليلات نمطية. فالبحث العلمي يوفر معرفة علمية مبنية على النظريات الموجودة. وتختبر تلك النظريات اعتمادا على الدراسات السابقة بعد جمع المعلومات وتحليلها. ثم تعاد صياغة تلك النظريات وفقا للمعطيات والنتائج الجديدة. ولذا فالبحث العلمي تفسير للظواهر: (استنادا للدلائل والبيانات المادية والموضوعية ضمن إطار نظري محدد " (ماجد، 2016م) إن البحث الجيد " فرصة ثمينة لإبراز الأصالة الفكرية والتعبيرية على السواء " (المرع شلي 2003م) وهو "مجهود منظم ومسلّس بطريقة علمية للتعرف على مشكلة معينة ومحاولة حلها" (وصفي 2003) وهو أيضا " عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى الباحث، من أجل تقصي الحقائق المتعلقة بمسألة، أو مشكلة معينة تسمى موضوع البحث. باتباع طريقة علمية منظمة تسمى منهج البحث. وذلك للوصول إلى حلول للمشكلة أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة تسمى نتائج البحث " (سالم 1977م)

أما في هذه الدراسة العلمية فالبحث العلمي هو كل نشاط علمي منظم في مجال اللغة العربية يسعى إلى كشف الأهداف وإظهارها موضوعيا، وبيان المعلومات والمشكلات التي تحول دون تحقيقها، وتذليلها، وتحديد سبل تطويرها "

4-1- أهداف البحث العلمي:

1. الكشف عن معلومات جديدة في المجال المعني.
2. التأكد من معلومات قديمة وزيادة المعرفة بها.
3. فهم وتحليل ظاهرة ما.
4. تشخيص الظاهرة التي يركز عليها البحث.

معينا على إتمام البحث بسلاسة، أو يكون عائقا أمامه وتعد المنهجية العلمية " العمود الفقري لأي بحث يهدف إلى إنتاج المعرفة " (ديفل، 2021)

2- تعريف العلم:

جاء في لسان العرب " من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام قال الله تعالى : وهو الخلاق العليم وقال عالم الغيب والشهادة وقال : علام الغيوب ... والعلم نقيض الجهل " (ابن منظور مادة علم) ويقول بعضهم إن العلم " تركيبة فكرية وليست مجموعة من العبارات التي ينطق بها الإنسان ليثبت ما يراه من خلال تطورات ، يظن أنها تؤيد وجهة نظر ما ، أي أنه يقصد بالعلم معنى محددا يتمثل في ثورة فكرية " (دويدي 2000م) وتعريف العلم في معجم أكسفورد " هو ذلك الفرع من الدراسة الذي يتعلق بجسد مترابط من الحقائق الثابتة المصنفة ، والتي تحكمها قوانين عامة ، وتحتوي على طرق ومناهج موثوق بها ، لاكتشاف الحقائق الجديدة في نطاق هذه الدراسة "

وينظر الناس العمليون من غير العلماء إلى العلم على أنه فاعلية هدفها تحسين الأمور وتقدم الإنسان فوظيفته عندهم هي: الاكتشاف والتوصل إلى الحقائق ودفع المعرفة إلى الأمام لتحقيق التقدم. ولذا يؤيدون فروع العلم التي تحقق لهم التوصل إلى القوانين العامة التي تتحكم في سلوك الكائنات التي يهتم العلم بها؛ ثم الربط بينها، وتنظيم المعرفة بما يمكن من التنبؤ بالوقائع ومن ثم من ضبطها " (دويدي 2000م) وهذه النظرة هي التي يجب أن يتمسك بها في العلوم الإنسانية ومنها اللغات والآداب. لأن التحكم يعني معالجة الأوضاع والظروف التي تسبب ظاهرة ما مما يستدعي البحث فيها. وتكمن أهمية التنبؤ في مساعدته في " تعديل هذه الأوضاع وتلك الظروف، بالشكل الذي يمنع حدوث الظاهرة أو يخفف من حدتها أو يغير مسارها. " (ساعاتي، 1982م)

3- تعريف البحث:

البحث لغة يعني طلب الشيء في التراب قال ابن فارس " الباء والحاء والثاء أصل واحد ، يدل على إثارة الشيء... ويقال بحث عن الخبري طلب علمه " (مقاييس اللغة مادة بحث) وفي اللسان " والبحث طلبك الشيء في التراب... والبحث أن تسأل عن شيء ... وقال الأزهرى استبحثت وابتحثت وتبحثت عن الشيء بمعنى واحد أي فتشت عنه " (اللسان مادة بحث) وكالعادة لا يبتعد المعنى الاصطلاحي كثيرا عن المعنى اللغوي، فإن كان البحث المادي تقتيش في التراب والمعنوي سؤال واستخبار فإن البحث في الاصطلاح تقتيش في الذهن عن إجراءات من أهمها السؤال والاستخبار. ثم إخراجها من الذهن على الأوراق لينظر فيها وثقّف لأن البحث اصطلاحا "هو الإجراءات الذهنية التي توضع موضع العمل متجهة إلى المادة المستهدفة. وهذا يعني

عن تحليل لعنوان البحث وهي التي تكون الشكل العام للبحث " (المرعشلي 2003م) ويجب الاهتمام بجودة تصميمها لأن ذلك يوفر وقت الباحث وجهده فيما بعد. وهي " أنسب المراحل لترتيب موضوعات البحث وتنسيقها " (الفقي 2015م) وهي تختلف من بحث لآخر " تبعا لموضوعاتها وللمادة التي كتبت عنها، وللمدة المعين لدراساتها، وللجامعة التي يتبعها الطالب " (شليبي 1986م)

هذا وتحقق الخطة للباحث العديد من الفوائد منها: تحقيق الهدوء وإعطاء التصور الكامل للموضوع، وإدراك الثغرات في الموضوع، وجوانب الضعف فيه، وتلك التي تحتاج تركيزا أو اهتماما أكثر (الفقي 2015م). وعلى الباحث أن يبتدع خطته الخاصة ولا ينتسخ خطأ من السابقين. وأن ينعم فيها النظر مرة بعد مرة. وعليه أن ألا يعتقد بأنها لا تعدل ولا تغير، بل الشأن فيها هو ذاك التغير والتبديل، ولكن ضمن ما يقتضيه المنهج وطبيعة الدراسة ويجب أن تتصف الخطة الجيدة بما يلي:

1. استيعاب جوانب الموضوع استيعابا شاملا.
2. الترابط التام بين أجزائها لتكسب البحث ميزة الترتيب المنطقي.
3. أن تكون كل وحدة فيها أشبه بمقدمة لنتيجة تليها، حسب ترتيب أجزاء البحث. (الفقي 2015م)

اختيار موضوع البحث:

إن أول ما يواجهه الباحث حين يزمع أن يكتب بحثه هي فيم سأكتب هذا البحث؟ ما موضوعه؟ ومن هذا السؤال تبدأ معاناة طويلة، ومرحلة شاقة تشغل نهاره وتسهر ليله. ذلك لأن الدارس حينئذ يكون قد خاض في بحور المعلومات الزاخرة في تخصصه. وتلاطمت أمامها أمام عينيه هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو يدرك تماما أن الموضوع الذي سوف يختاره سيكون دليلا على " عقله وعلمه وخبرته بتراث قومه، وهو حصيلة جهد ومثابرة، وإطلاع واسع وخبرة باحتياجات الفن الذي يبحث فيه " (الطويل، دبت) وهو يدرك تماما إذن أنها مسؤولية عظيمة خاصة حين يكون باحثا جادا لا يرضى بمجرد الوصول للدرجة المطلوبة؛ وإنما يطمح إلى تقديم بحث ممتاز يكون مفيدا لمن بعده بنتائج الباهرة. "فالباحث الأصل هو الذي يعرف كيف يختار بحثه " (دويدري، 2000م) ولذا فإن على الباحث الجاد أن يعتمد على نفسه في اختيار موضوعه لينبثق من شغفه العلمي. وأن يعكف على أمهات المصادر في ذلك الفرع الذي ينوي التخصص فيه متأملا متأنيا. ليكتشف عددا من البحوث والموضوعات التي سيلحظ أنها تحتاج إلى مزيد درس، وبحث يدونها أمامه ثم يختار أحدها مما يتوقع فيه مجالا واسعا للبحث والكتابة " (أبو سليمان، 1966م). وقد يساعد الباحث أن يتبع هذه الإرشادات التي لا شك أن مرشده العلمي سينصح بها، ومنها:

5. التفتيق عن المعلومات واستكشاف الحقائق وجمع الأدلة والبيانات.

6. تقديم تفسير أو تحليل دقيق للظاهرة المدروسة.

7. التنبؤ بمالات تلك الظاهرة وتطوراتها فالعلم " متى تيسر له الكشف عن العلاقات التي تقوم بين الظواهر بعضها والبعض، أمكنه أن يتنبأ مقدما بوقوع الظواهر أو اختفائها " (الطويل 1978م)

4-2- خصائص البحث العلمي:

1. التراكمية: بأن يضيف جديدا للمعرفة السابقة أو يثبتها.
2. التنظيم: أن يقدم معرفة منظمة وممنهجة مؤيدة بأدلة وبراهين واضحة ومحددة.
3. السببية: التحقق من وجود رابطة بين المتغيرين.
4. الدقة: في اختيار منهجية للبحث واستخدام المصطلحات والعبارات والمعلومات
5. الموضوعية: وتعني الحياد والتجرد من الذاتية. فالعلم يقوم على وصف الأشياء كما هي، وتقرير حالها. وعلى الباحث أن يكون حريصا على معرفة الوقائع كما هي وليس كما يتمنى أن تكون، ومحك ذلك في العلوم البحتة هو التجربة التي تتسفر عن النتائج نفسها في كل مرة تكرر تلك التجربة لمعرفة الصواب في شأنها. بينما يقوم البحث العلمي في الفن والأدب على الخبرة الذاتية. ولم يكن أمر الموضوعية والنزاهة غائبا عن علماء العرب الذين سبقوا الغربيين في التقرير بشأنها يقول الحسن بن الهيثم: " (ابن الهيثم، 1971م): " والواجب على الناظر في كتب العلوم، إذا كان غرضه معرفة الحقائق؛ أن يجعل نفسه خصما لكل ما ينظر فيه. وبجيل فكره في منته وفي جميع حواشيه، ويخصمه من جميع جهاته ونواحيه، ويتهم نفسه أيضا عند خصامه فلا يتحامل عليه، ولا يتسمح فيه فإذا سلك هذه الطريقة انكشفت له الحقائق " وقال أبو حامد الغزالي: " وإنما مطلوبي العلم بحقائق الأمور فلا بد من طلب حقيقة العلم ما هي؟ فظهر لي أن العلم اليقيني هو الذي ينكشف فيه المعلوم انكشافا لا يبقى معه ريب ولا يفارقه إمكان الغلط والوهم ... ثم علمت أن كل ما لا أعلمه على هذا الوجه ولا أتيقنه هذا النوع من اليقين فهو علم لا ثقة به ولا أمان معه، وكل علم لا أمان معه فليس بعلم يقيني " (الغزالي، 1956م)

6. التعميم: وذلك بأن يتوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على الظواهر المشابهة أو مجتمعات البحث المطابقة.

المحور الأول: خصائص مكونات الخطة الجيدة:

1- الخطة: تعريفها وأهميتها وخصائصها:

يقول كلود برنار " تصميم التجربة ليس إلا توجيه سؤال يراد الإجابة عليه. ولا يكون السؤال إلا بعد وجود فكرة تتطلب الجواب " (برنار 1878م) فخطة البحث " عبارة

والحديث، تمثل مدارس فكرية متنوعة، ومناهج علمية مختلفة، يعكف على تأملها ودراسة موضوعاتها بتأن وروية " (المرعشلي 2003م) فالباحث مطالب بالإلمام بكل ما من شأنه أن يساعده على دراسة موضوعه وفهمه. و" قد تحققت في المفكر العربي خاصية الثقافة الواسعة التي أوجب المحدثون من الغربيين توافرها في المحدثين من العلماء " (الطويل، 1985 م) وقد أحصى بعضهم مؤلفات ابن سينا فبلغت 276 كتابا ورسالة وقصيدة " (القنوازي، 1950م)

7. أن يكون حجم البحث مناسباً ليس هو بالواسع الذي يتوه فيه الدارس ولا يستطيع الإحاطة بكلياته. ولا هو بالضيق الذي لا يكون كافياً لإعداد بحث علمي ذي قيمة وفائدة لمحدوديته.

8. أن يكون البحث شاملاً لجوانب موضوعه في توازن واعتدال دون تعقيد ولا غموض

9. أن تكون النتائج التي توصل إليها قابلة للتعميم على الحالات المشابهة. وذلك مما يضيف لأهمية البحث وقيمتة العلمية والاجتماعية.

10. أن يستعين الباحث بالخبراء والمختصين في موضوعه مما يمكنه من الوصول إلى تصميم موضوعه تصميمًا فعالاً وشاملاً. فهم عندما يعرض عليهم الموضوع " ينظرون أولاً إلى مدى استعداد الطالب للقيام بتلك الدراسة، وإلى توفر المادة العلمية ومصادر البحث ثانياً " (المرعشلي 2003م) 11. أن يعدل عن أي موضوع سبق اختياره؛ متى ما ظهر أن هناك ظروفًا معينة مطلوب توفرها لإجرائه. ولكنها غير متوافرة، أو يصعب الحصول عليها كالمصادر البشرية والاستبانات أو المقابلات الشخصية، أو المعلومات التي قد تكون سرية لا يمكن الكشف عنها.

12. أن يعطي الباحث الوقت الكافي لإنجاز بحثه بما يتناسب مع موضوعه ومعالجة العقبات التي قد تواجهه بسرعة وكفاءة وفي الوقت المناسب.

13. أن يبتعد عن الموضوعات المكررة التي أشبعت درسا لأن بعض الباحثين يطلبون الموضوعات التي يظن أنه سيجد فيها مادة متوافرة ولكنه يقع في ضياع شخصيته العلمية وسط من سبقه في درس تلك المشكلة. فالروض الأنف الذي لم يرع من قبل هو الأكثر غنى كما قال أبو تمام: وقلقل نأي من خراسان جأشها فقلت اطمئني، أنضر الروض عازبه (أبوتام 1942م)

6- خصائص العنوان الجيد:

إن عنوان البحث لمن الأهمية بمكان. إنه " يؤدي وظيفة إعلامية عن موضوع البحث ومجاله " (شليبي 1968م) 1 ولذا " فيجب أن يتصف بالدقة والوضوح والإيجاز والدلالة على المحتوى والحدأة والتفرد وإثارة الاهتمام. " (ماجد، 2016م) وذلك لأنه هو ما " يعطي الانطباع الأول في عبارات موجزة تدل بمضمونها على الدراسة المقصودة بها،

أولاً: القراءة الواسعة للإلمام بكل ما له صلة بمشكلة البحث وذلك بعد تحديدها طبعاً.

ثانياً: الاستفادة القصوى من خبراته السابقة التي لها صلة بالمشكلة التي يتهيأ لبحثها.

ثالثاً: قراءة توصيات الأبحاث السابقة مما هو في مجال اهتمامه البحثي. وإذا وقع اختياره على موضوع ما فعليه أن يتأكد من معايير العمل العلمي الناجح سواء كانت ذاتية أو علمية أو ما يتعلق بظروف تنفيذ البحث من حيث المعايير الميدانية والزمنية والمادية " (دويدري، 2000م)

ومن هذه المعايير التي تذكرها كثير من المراجع:

1. أن يكون الموضوع ملائماً لميول الباحث وكفاءته. فيجب على الباحث " ألا يكتب بحثاً في علم لم يدرسه أو لا يعرف تفاصيله أو ليس من أهله قال تعالى " ولا تقف ما ليس لك به علم ... " (المرعشلي، 2002 م) فلا داعي لأن يخرج الباحث نفسه باختبار موضوع في دراسة الشعر مثلاً وهو " ضعيف القدرة على تمحيص جيده من رديئة، ومعرفة إيقاعاته ونحو ذلك " (الرشيد 2020م)

2. أن يكون الموضوع مناسباً لطاقة الباحث وإمكاناته المادية. وهي من أكثر ما يشكو منه الباحثون غير المدعومين من جهات معينة.

2. كما يجب أن تكون للموضوع أهمية كبيرة تجعله مستحقاً للنظر العلمي والجهد الذي سيبدل فيه. لأن ضعف المدونة المدروسة، وانخفاض قيمتها عند النقاد الحصيفين، يضيع وقت الباحث ويضعف ذوقه، وتكوينه العلمي، وقدرته على امتلاك المنهجية الصحيحة. فكما قيل قديماً " إنك لا تجني من الشوك العنب، ولا تبني القصر على الرمال " (ناصف، د.ت)

3. أن يتوقع أن يضيف البحث شيئاً جديداً للمعرفة في مجاله. لا أن تسيطر عليه عبارات الإحباط المشهورة كقولهم: ما ترك الأول للأخر شيئاً فإن " نتائج الأفكار لا تقف عند حد، وتصرفات الأنظار لا تنتهي إلى غاية، بل لكل عالم ومتعلم منها حظ يحزره في وقته المقدر له " حاجي خليفة، 1941) 4. أن يحب الباحث موضوعه ويرغب في الكشف عن جوانبه والوصول إلى حقائقه. ولكن دون تعصب فلا يحسن أن يختار الباحث " موضوعاً يتعصب ضده أو يتعصب له ... فيقف حائراً بين الأمانة والعاطفة " (شليبي، 1998م)

5. ألا يتعجل عملية الاختيار فهي تستحق ما قد تستغرقه من وقت وتحتاج إلى التأني " لأن التعجل والإسراع فيها ربما ينتج تأخيراً وتغييراً للموضوع بعد شهور من البدء، فيؤدي بالباحث إلى الملل واليأس، الذي يعتبر أخطر آفة على الباحث " (أبو سليمان 1986م)

3. القراءة الواسعة في مجال التخصص فننتقي " مجموعة من المصادر والكتب في حقل التخصص، متنوعة بين القديم

ووظيفتها الأساسية أن تقنع القارئ بالاستمرار في قراءة البحث لممارستها نوعاً من تحضير ذهنيته لموضوع البحث، وإثارة اهتمامه بموضوعه مما يجعله مشوقاً لقراءته أو - متى ما فشلت في ذلك - الانصراف عنه .

8- مشكلة البحث:

تعني المشكلة أو الإشكالية كما يسميها بعضهم " إحساس الباحث بأن هناك فجوة أو نقص معين ينبغي أن ندرسه أو نتعرف على أسباب حدوثه " ("التودري، 2012) وتنشأ عادة من " وجود الباحث أمام تساؤلات أو غموض مع وجود رغبة لديه في الوصول إلى الحقيقة " (ذوقات، 1984). وتصاغ غالباً على شكل سؤال رئيس تنشأ عنه مجموعة أسئلة فرعية تشمل جوانب المشكلة الرئيسية. وقد تصاغ "بأسلوب خبري ينم عن خبرة علمية وشدة اطلاع على الدراسات السابقة " (ذوقات، 1984) و على الباحث ألا ينسى أبداً أن "إشكالية علمية سليمة تؤدي إلى بحث علمي سليم " (ديفل، 2021 م) وأن سبيله للوصول إلى سؤال رئيس وإشكالية مناسبة هو الشك والتساؤل عن كل شيء. يقول الجاحظ: تعلم الشك في المشكوك فيه تعلماً فلو لم يكن في ذلك إلا تعرف التوقف ثم التثبت ، لقد كان ذلك مما يحتاج إليه " (الجاحظ 1424هـ) ويقول الغزالي " فإن من لم يشك لم ينظر ، ومن لم ينظر لم يبصر، ومن لم يبصر بقي في العمى والحيرة (الغزالي ، 1329 هـ)

9- أسئلة البحث:

وهي من أهم عناصر مقدمة البحث، وتتنبثق عادة من مشكلة البحث، بحيث تجري تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشكلات فرعية تكون أسئلة يصوغها الباحث من خلال استخدام أدوات الاستفهام. نحو: لم؟ وكيف؟ وماذا؟ وعليه أن يتجنب الأدوات التي تتطلب إجابات قصيرة نحو هل لأن الإجابة عليها لن تكون إلا بلا أو نعم. وهذا يغلق البحث ويقوضه. ويجب أن تكون الأسئلة مباشرة ودقيقة ومحددة وغير مركبة وواضحة وجيدة الصياغة.

10- أهداف البحث:

ويعرف الهدف لغة بأنه " كل شيء مرتفع من بناء أو كتيب رمل أو جبل ومنه سمي الغرض هدفاً " (ابن منظور، 1414هـ) والهدف مهم جداً لأنه موجه لعمل الباحث ومحدد له. فعلى الباحث أن يصوغ أهدافاً توضح ما يريد أن يصل إليه في بحثه أي النتائج المتوقعة لبحثه. فهي إجابة عن سؤال عريض مفاده: ما الذي يريد الباحث أن يحققه بنهاية بحثه؟ وهي مهمة لإبراز محور الدراسة، وتحديد ما يمكن قياسه مباشرة وبوضوح في حدود البحث. ومن خصائص الهدف الجيد: أن يكون محدداً وقابلًا للقياس وقابلًا للتحقيق ومرتبطة بموضوع الدراسة ومناسباً لقدرات الباحث وزمن البحث وأدواته.

ومن أجل هذا فإنه تختار له الألفاظ المعبرة الشفافة التي تشعر بمعناه ومدلولاته من أول نظرة " (المرعشلي 2003م) حتى يتواشج مضمون البحث مع عنوانه (التودري 2012م). ومن أهمية العنوان ووظائفه أن " يرشد القارئ إلى أن البحث يقع في مجال معين، ويصنف الموضوع في المكتبات بناء على عنوانه، وأن يؤشر على مشكلة البحث، يوضح مجالها " (عبيدات 1984م). ومع كل ذلك يجب أن يتصف بالمرونة التي تضمن إمكانية التطرق إلى موضوعات ذات صلة به دون أن يعد ذلك خروجاً عن الموضوع. وقد ذكر بعضهم من خصائص العنوان الجيد " ألا يكون مصادماً لمعتقدات الجماهير " (الفقي 2015م) ولكن هذا يحتاج إلى إعادة نظر إذ ليس كل معتقدات الجماهير صحيحة أو جديرة بالاحترام وكذلك لو أن الباحثين تقيدوا بذلك لما تمكنوا من هذا التطور العلمي المذهل في مختلف المجالات فكثير من الاكتشافات عارضها الجمهور ونسبها أول الأمر إلى السحر والجن وما إليها وما أكثر ما وضعت العراقيل أمام الباحثين في كل مجال من الطبيعة إلى الأديان حين يخالفون -عن حق- معتقدات الجماهير. " فمثلاً عدم الاشتراك والضلع في المربع قد بدا للفيثاغورثيين في البدء كشيء فاضح لذا كادوا يبنذونه، وكذلك نجد أغلب الفروض الجريئة التي تثير ثورة في العلم قد بدأت وكأنها نوع من الجنون أو الافتراض العقلي الخالص كما هو ظاهر مثلاً في نظرية التحول التي قال بها لامارك فقد نعتها جيفوري ساينت بأنها مجرد حمق، وكذلك فرض التطور لدارون قد قوبل بكثير من السخرية بوصفه فرضاً وهمياً " (بدوي 1977م). وكل الرسل الذين جاءوا بما يخالف معتقدات أممهم وصفوا بالجنون والسحر وقد قتل كثير منهم " وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَقَفَّيْنَا مِنْ بَعْدِهِ بِالرُّسُلِ ۚ وَءَاتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ وَأَيْدِنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ ۖ أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَىٰ أَنْفُسُكُمْ اسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَقَرِيقًا تَقْتُلُونَ"(سورة البقرة، 87)

7- خصائص التقديم الجيد (ويسمى أحياناً موضوع البحث وهو ليس المقدمة)

وعلى الباحث أن يجعل منه إجابة عن خمسة أسئلة هي: 1- ما هذا؟ أو ما موضوع البحث؟ 2- ولماذا؟ أي ما أهمية الموضوع؟ 3- ومتى يدرس؟ 4- وأين؟ 5- وكيف؟ أما المقدمة فإجراؤها: الإيجاز والدقة والوضوح والدلالة على الموضوع. وأهم مهامها: توضيح موضوع البحث وأهميته ودواعيه وسؤاله ومشكلته وفرضياته وهيكله يوضح فيها الباحث "ملخصاً لأفكاره واتجاه موضوع بحثه نظرياً، ويحدد سؤال البحث، وأهميته والأهداف التي يرمي إلى تحقيقها، كما يشير إلى مجالات البحث والفرضيات التي وضعها للاختبار والصعوبات التي واجهته ثم يذكر محتويات البحث وأبوابه وفصوله" (دويدري، 2000 م)

11- فرضيات البحث:

الفرضية فكرة أولية لربط الظاهرة المدروسة بالعوامل المسببة لها، والغاية منها الكشف عن موقفين أو أكثر أو عن العلاقة بين المتغيرات المتعاقبة في المشكلة البحثية وتعرف بأنها: " تفسير مؤقت محتمل يوضح العوامل أو الأحداث أو الظروف التي يحاول الباحث أن يفهمها " (عيسى مهدية 2019م) فهي " تخمين أو استنتاج يصوغه ويتبناه الباحث مؤقتا لشرح بعض ما يلاحظه من ظواهر (بدر، 1980) وينبغي قبل صياغتها الرجوع إلى الدراسات السابقة وأن تصاغ على أسس علمية لا تتعارض مع الأدبيات في مجال البحث، وأن تكون صياغتها بلغة واضحة ومحددة .

خصائص الفرضيات:

أن تنطلق من واقعة معينة وليس من تخيلات محددة تختبر متغيرا مستقلا واحدا في علاقته مع المتغير التابع (ماجد، 2016م). مثال: تتميز لغة الشاعر وأسلوبه بالوضوح والفصاحة تتضمن العبارة السابقة متغيرين مستقلين هما لغة الشاعر وأسلوبه. ومتغيرين تابعين هما الوضوح والفصاحة. وهذا غير صحيح. ويجب أن تكون الفرضية دقيقة وقابلة للقياس. مثال ذلك: استخدم الشاعر الكثير من استخدام الكلمات الدخيلة. فكيف يقاس ما هو كثير؟ كما يجب أن تكون قابلة للنقض: لأن العلم لا يعالج حقائق موثوقة 100% وقد أشار ابن الهيثم إلى ذلك قديما فقال: " فطالب الحق ليس هو الناظر في كتب المتقدمين، المسترسل مع طبعه في حسن الظن بهم، بل طالب الحق هو المتهم لظنه فيهم، المتوقف فيما يفهمه عنهم، المتبع الحجة والبرهان " (ابن الهيثم 1971م) ومما ينافي الدقة أن يكتب الدارس مثلا: لم يكن الناس يستخدمون مثل هذه العبارات في السابق. فما السابق؟ هل هو الشهر الماضي أم العام الماضي أم القرن السابق مثلا؟

القابلية للتحقق. بالألا يفترض الباحث إجابات لا يمكن أن تتحقق.

12- منهج البحث:

يحظى المنهج الوصفي بمكانة خاصة في العلوم الإنسانية- ومنها العلوم اللغوية - لأنه ملائم للعديد من المشكلات فيها. وهو ليس وصفا للواقع فقط، وإنما يتطلب الدقة في اختيار أدواته وتحليل بياناته والاستنباط لنتائجه. فهو مجموعة إجراءات بحثية تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. وينبغي في المنهج أن يكون مناسبًا للمشكلة البحثية. وأن يفرق بين المنهج ونوع الدراسة والمنهجية. وأن يلتزم بعدم إغفال بعض مراحل البحث أو اختزالها. وأن يذكر

الأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية مشيرًا إلى سبب اختيارها. وفيما يخص الدراسات اللغوية فهي تدرس غالبا وفق أربعة مناهج هي: الوصفي والتاريخي والمقارن والتقابلي. وعلى الباحث كذلك عدم إدراج هذه الأدوات وكأنها وصف للمنهج. كقول كثير من الباحثين: المنهج الوصفي التحليلي الاستقرائي لأن هذا خطأ و" هذه ليست مناهج، بل هي إجراءات ووسائل تدخل في كل المناهج، فلا منهج بلا استقراء وتحليل " (الرشيد، 2020 م) وعلى الباحث أن يقرأ في كتب المنهج المختار " قراءة متأنية، توثق بها المعرفة، وتستنبط بها معالم المنهج ووسائل إجرائه، وتعرف مصطلحاته " (الرشيد، 2020م) " وعدم الخلط بين المناهج والالتزام بمنهج المختار.

13- حدود البحث:

ولها أهمية كبيرة فالباحث متى عرف حدود بحثه تمكن من عزله فكريا وتخصيصه بالتفكير حوله والتجديد فيه ومن ثم يتمكن من وضع الفرضيات الصحيحة التي يسعى لاختبارها. فيسهل عليه العمل في بحثه ويتيسر إنجازها في وقت أقصر. ولذلك فمن الخطأ أن يتجاهلها الباحث أو يغفل عنها. وأما من يفرض هذه الحدود فهي طبيعة الدراسة ونوعها وقد يحتاج الباحث في الماجستير والدكتوراة للاستعانة بمشرفه في وضع حدود لبحثه لا يمكنه تجاوزها فيما بعد. وإن فعل فذلك خطأ سيندم عليه في المناقشة. فيجب على الباحث الالتزام بحدود بحثه التزاما تاما. ولن يتمكن من ذلك إلا إذا كان مدركا لأهمية الحدود ومقتنعا بحدود بحثه التي ستوفر له معالجة موجهة ودقيقة لموضوعه: والحدود ثلاثة:

1. الحدود الموضوعية: يتوفر هذا النوع من الحدود في أي بحث علمي، ويكون أول نوع من أنواع الحدود مثلاً (ما مشكلات معلم المراحل الابتدائية).
2. الحدود الزمانية: قد تتوفر في البحث العلمي أو لا تتوفر لذلك لا يتم ذكرها في الكثير من الأبحاث
3. الحدود المكانية: وهي تحديد مكان توفر البحث العلمي، ومثلها مثل الحدود الزمنية قد تتوفر أو لا.

14- الدراسات السابقة حول موضوع البحث:

على الباحث أن يقرأ كثيرا حول موضوعه ليكتشف إلام انتهى السابقون ثم يختار بعضها لعرضه ضمن بحثه. ويتوخى حين عرضها أن يذكر جوانب القصور والنقص فيها. لأنه من الشعور بهذا النقص والإشارة إليه، تتولد الحاجة إلى البحث المزمع إنشاؤه. وذلك بما يحقق ربط نتائجها به ربطا واضحا. وألا يقلق الباحث نتائج هذه الدراسات دون تمحيص لمحتوياتها وتصميمها وأدواتها ومنهجها. وأن يلحظ الفروق الواضحة بينها وبين عمله. لأنه إذا كانت الدراسات السابقة تتعرض لجميع متغيراته فستبدو دراسته تكرارا لموضوعات سابقة دون مبرر علمي أو

الحالي، وتقييد النتائج بضوابط لاستخدام المفاهيم والبرامج التي طُبِّقَتْ أثناء إجراء البحث العلمي، وهذه التوصيات لا تخرج عن إطار فرضيات ونتائج البحث المعمول فيه، ويتم اقتراحها في ضوء النتائج " (محمد حمدان، 2015م).

14- المراجع:

كثيرون يقسمونها إلى نوعين : المصادر والمراجع ويفرقون بينهما على أساس القدم والحداثة فالمصادر أو المراجع الأساسية فهي " أقدم ما يحوي مادة عن موضوع ما بينما المصادر الثانوية أو المراجع هي التي تعتمد في مادتها العلمية أساساً على المصادر الأصلية فتعرض لها بالتحليل ،أو النقد ، أو التعليق ، أو التلخيص ، بينما نادى بعض العلماء بعدم التفرقة وإطلاق كلمة مصدر على كلا النوعين " (كتابة البحث العلمي) ولكن لا بد من معرفة المصدر الأصل والمحافظة على أن يثبت هو بالهامش "إذا توافر مصادر متعددة عن نقطة واحدة في البحث... رتبها المؤلف الأقدم فالقديم فالحديث " ومتى استطاع الباحث إتمام إعداد مصادر بحثه " فإن طريقه يسير واضحا وعمله يبدأ بعد ذلك على أساس قويم " (المرعشلي 2015).

ولا بد لي أن أقول إن عملية العثور على المصادر أصبحت ميسرة كثيرا قياسا على ما كان يعانيه الباحثون قبل انفجار عصر التقنية والشبكة العنكبوتية. ولكن لا زال على الباحث أن يتبين ولا يكون كحاطب ليل لا يدري ما يجمع. فعليه أن يميز ما يحتاج إليه حقا وهو جدير بإفادته في موضوعه، مستعينا بما سبقه من أعمال رصينة تذكر مصادرها وتنبتها، ومسترشداً بذوي الخبرة من الأساتذة والخبراء في المجال، وأمناء المكتبات. وأن يراجع الفهارس المعلنة في المكتبات والمعاهد والكلية وغيرها. وأن يكون مواكبا لكل ما استجد عن موضوعه. لأنه لن يضيف أي جديد إذا لم يقف على ما انتهى إليه الآخرون حتى لا يكرر أعمالهم. وبطبيعة الحال سيدله كل مصدر جديد على مصادر أخرى. على ألا ينسى تدوين أسماء المصادر والمعلومات التي تمكنه من الرجوع إليها لاحقا ببسر وسهولة. ثم لا بد أن يكون واعيا ومنبها لما ينقل وعمن ينقل فلا يأخذ إلا لمن اطمأن إليه. فمعرفة اتجاه الكاتب ونزعاته ومذهبه أمر ضروري ليأمن الانسياق الأعمى وراء أفكاره. فالباحث ناقد بصير قبل كل شيء. وعليه أن يعلم أن الأفكار المقتبسة ليست حججا ومسلمات نهائية. فهي مجرد فرضيات قابلة للتحليل والمناقشة والرد والنقد. فقد حذر فرنسيس بيكون الباحث من " الأخطاء التي تنشأ من تسليمه بأفكار سابقه ... أو تنجم عن غموض اللغة ... بل زاد فنبهه إلى الأخطاء التي توقعه بها طبيعته البشرية، كميله إلى التسرع في إصدار الأحكام، والانسحاق مع أهوائه ومصالحه. أو التي تقوده إليها ميوله الفردية من سماحة أو تعصب وتفاؤل وتشاؤم " الطويل 1978م. وقال ابن الهيثم:

منهجي. وأن يدرجها مرتبة ترتيبا زمنيا من الأقدم إلى الأحدث. وألا يكرر الباحث الزعم بأنه لا توجد دراسات سابقة في موضوعه، فقد ضاق المجال جدا على الاختراعات في أيامنا هذه!

هيكل البحث:

وتشمل الأفكار الرئيسية للبحث وهي إما أبواب أو فصول، ثم الأفكار الفرعية وقد تسمى فصولا ومباحثا. ويجب أن يكون لكل باب عنوان. ويشتمل الباب على فصلين أو أكثر إلى خمسة فصول، وقد يقسم الفصل إلى أفكار فرعية أخرى تسمى مباحث وهي من مبحثين إلى خمسة مباحث. وكل ذلك حسب مقتضيات البحث ونوعه ودرجته المقدم لها (الفاقي 2015م)

15- الخاتمة والنتائج:

الخاتمة هي: "الإجابة المختصرة على سؤال البحث... وهي أداة فاعلة في الوصول إلى نتائج بحثية موثوقة" (لحسن ذبيحي، 2017م)، "إن البحث كله لا يعني شيئا للقارئ حتى تقدم له النتيجة أو النتائج التي توصل إليها الباحث." (دويدري 2000م) ولن يستطيع باحث أن يضع نتائج بحثه ويفسرها حتى " يكون البحث حاضرا في ذهنه حضورا كاملا " (المرعشلي، 2002م). ومن مواصفات جودة الخاتمة: أن تأتي بلا تقديم، وغير مرقمة، وألا تضمن نتائج خارجة عن البحث، وبلا تهميش أو إحالة، وأن تضمن نتائج البحث مرقمة حسب ورودها في البحث وبدون نقاش ولا شرح. ولما كانت الخاتمة هي آخر ما يقع عليه نظر القارئ " فلا بد من إحكامها فكرا وأسلوبا وصياغة وترتيباً حتى يكون الانطباع الأخير ذا أثر بالغ في نفس القارئ " (دويدري 2000م).

فهي تضمن الإجابة على سؤال البحث فتعيد ذكر موضوع البحث وسؤاله وتذكر منهجيته ولكن باختصار وإحكام ثم تلخص النتائج التي توصل إليها البحث. دون أن تتضمن جديدا من المعلومات التي لم يذكر في صلب البحث ولكن يمكن أن تنتهي بإضاءة جوانب جديدة من الموضوع لفائدة الباحثين اللاحقين. " وهي آخر ما يلامس نظر القراء فلا بد من إحكامها فكرا وأسلوبا وصياغة وترتيباً، حتى يكون الانطباع الأخير ذا أثر بالغ في نفس القارئ " (أبو سليمان 1986م)

16- التوصيات:

اعتمادا على النتائج التي توصل إليها البحث يستحب له أن يقدم توصيات للباحثين أو للجهات التي ستفيد من بحثه. فيضع الباحث بناء على نتائجه مجموعة من الاقتراحات التي يمكن الاستناد عليها لإجراء دراسات ذات صلة ببحثه، واقتراح بعض الأفكار لتطبيق نتائج البحث. والهدف من إدراج التوصيات في البحوث العلمية هو "التوجيه المستقبلي للنتائج المتوصل إليها، كالقيام بدراسات مشابهة للبحث

وكذلك يصف اللهجة وخصائصها وأهم مظاهرها كل ذلك قبل الدراسة هذا يدفع إلى الاعتقاد بعدم وجود مشكلة أساسا. وربما قاد إلى الظن بأن العمل مسروق.

ثانيا: مشكلات العناوين:

إن عملية تحديد العنوان وضبطه تعد في غاية الدقة وهي تتطلب جهدا كبيرا وذلك لأن اختيار العنوان يخضع لعوامل كثيرة ومختلفة. وبعد كل جهد بذله الباحث وزمن أضاعه فإن كثيرا من الباحثين يخطئون في ذلك. وفيما يلي أبرز تلك الأخطاء:

1. ألا يشير العنوان إلى نوع الدراسة ومنهجها. فمما وجدت من ذلك طائفة من العناوين منها:

أ. الاطراد والشذوذ عند سيبويه وأثرهما في الفكر النحوي: فهذا العنوان لن يعرف قارئه منهج هذه الدراسة ويبدو وكأنه عنوان كتاب " وما يدل على ضعف الباحث هو اللجوء إلى وضع عنوان كعناوين الكتب وهذا يؤدي إلى عدم الوضوح " 14 وكان على الدارس أن يكتب: دراسة نحوية تحت.

ب. وهذا عنوان آخر ناقص: توظيف الأبنية ودلالاتها في أراجيز العجاج ورؤية.

أي أبنية؟ لو كان هناك شخص قليل الثقافة في اللغة العربية ويعمل أمين مكتبة أتخيل أنه يمكن أن يحتار في تصنيف هذه الدراسة. لأنه قد لا يعرف الأراجيز ولا رؤية ولا العجاج؟ ثم ما نوع هذه الدراسة؟ هل هي دلالية؟ أم نحوية؟ أم صرفية؟

2. أن يشتمل العنوان على كلمات غير دقيقة مثل:

أ. الظواهر الصرفية والنحوية في لهجة محافظة هروب. كلمة ظواهر غير دقيقة في هذا السياق ولم يبين نوع الدراسة أو منهجها.

ومن الكلمات غير الدقيقة أبعاد وترد كثيرا في العناوين مثل: الأبعاد التداولية لكذا أو أيضا كلمة معالجة كقول أحدهم: معالجة البنى الصرفية في شعر أحمد شوقي. كما أن شعر أحمد شوقي كثير جدا على أن يكون موضوعا لدراسة واحدة. هذا العنوان يمكن أن يكتب كما يأتي: البنى الصرفية في ديوان كذا لأحمد شوقي -دراسة صرفية

ب. ألفاظ العادات الاجتماعية في قبائل رجال الحجر دراسة لغوية اجتماعية.

قوله: لغوية اجتماعية غير مناسب لعله أراد: في ضوء علم اللغة الاجتماعي.

لأن الدراسة اللغوية عادة تشمل المستويات الأربعة: الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي وهي دراسة شاسعة منافية للتحديد وعلى الدارس أن يختار مستوى واحدا فقط حينها.

1- الإيجاز المخل المؤدي إلى الغموض:

أ. السهولة في اللغة العربية.

إن حسن الظن بالعلماء السابقين مغروس في طبائع البشر، وإنه كثيرا ما يقود الباحث إلى الضلال " (ابن الهيثم، 1971)

المحور الثاني: المشكلات المنهجية وكيفية تجنبها:

سنتتبع في هذا المحور عناصر الخطة البحثية بعد التذكير بخصائص كل عنصر ومواصفاته ثم نتبع ذلك بإدراج أهم المشكلات التي وجدها في خطط اطلعت عليها بحكم التكليف الأكاديمي بهدف تحكيمها، وبيان ما فيها دون ذكر لأسماء أصحابها ولا الجامعة التي قدمت فيها. لأن الهدف هو إبراز تلك المشكلات التي تواجه الباحثين حين إعداد خططهم فيقعون في الأخطاء. وسنبين كذلك الطرق الصحيحة لتجنب تلك الأخطاء وتحقيق المواصفات المطلوبة لكل عنصر.

أولا: مشكلات كتابة التقديم:

1. عدم التطرق لمشكلة البحث.
2. التلويل والاستغراق.
3. الابتسار والمحدودية وعدم الفائدة أو قلتها.
4. كتابته في فقرات متعددة ونقاط وعناوين.
5. الأخطاء القاتلة في ترجمة العنوان والملخص.
6. التكرار الممل.
7. استخدام العبارات غير الدقيقة وغير العلمية مثال: دراسة اللهجات تقدم تحليلا علميا للتكوين اللغوي للغة العربية. فماذا يعني ذلك؟

8. اشتمال التقديم على أفكار غير ناضجة ومحاولة تسويقها على أنها مسلمات وهو نهج غير علمي كتب أحد الدارسين: يحاول البحث استجلاء طبيعة هذا المفهوم في اللسان العربي وإن لم يأت التصريح بذات المصطلح في نفس الأمر إلا أن تحقيقاته المفهومية تكون ظاهرة في المواضع اللغوية العربية بشكل واضح ولافت وهو ما يحاول البحث التنبيه عليه والإشارة إليه!!! فإضافة إلى سقم هذه العبارات واشتمالها على بعض الأخطاء التعبيرية فهي تثير الكثير من الأسئلة: ترى ما الذي يريده بالتحقيقات المفهومية؟ والمواضع اللغوية؟ وما دامت واضحة وضوحا لافتا فماذا سيغني تنبيه البحث عليها وإشارته إليها؟

9. الاقتباسات قليلها غير محبذ وكثيرها مرفوض قول واحد لأن المقدمة ليست مكانها المناسب.

10. سوء الكتابة وكثرة الأخطاء اللغوية والإملائية.

11. عدم الاهتمام بالمعلومات الضرورية للموضوع كأن يكتب الدارس في موضوع اللهجات ويتناول لهجة ما فيحدد موقعها الجغرافي وتشكيلتها السكانية دون أن يربط ذلك بموضوع دراسة اللهجة فهل يتوقع أن يكون للمكان الجغرافي أثر على اللهجة من حيث الخصائص المميزة لها؟ أم لا؟ وكذلك بالنسبة للسكان.

12. استباق الدراسة بتسجيل ما يشبه النتائج فمثلا إذا كان الموضوع عن الأمثال مثلا نجده يورد خصائص لهذه الأمثال في صدر البحث وهو بعد في مرحلة إعداد الخطة

دور اللسانيات القضائية في تحقيق النصوص الجنائية دراسة
نظرية وتطبيقية

اشتمل هذا العنوان على خطأ نحوي لغياب المطابقة بين
الموصوف وصفته في عبارة: النصوص الجنائية: كما اشتمل
على عبارات غير دالة على منهج البحث وهي قوله دراسة
نظرية وتطبيقية ولعله أراد أنها دراسة وصفية.
19- الطول والتركيب والتعقيد:

أ. مثال: الأبعاد النحوية الوظيفية في " كنايةات البلغاء
وإشارات الأدباء " لأبي العباس الجرجاني ----دراسة
تحليلية في إطار نموذج النحو الوظيفي

يعاني هذا العنوان من الطول والغموض في كلمة الأبعاد
وكذلك نموذج النحو الوظيفي، كما يشتمل على تحديد خاطئ
لمنهج الدراسة إذ إن التحليل ليس منهجا وإنما هو إحدى
الأدوات للمناهج غالبها.

ب: ما حكم عليه بالفتح في كتاب التذيل والتكميل لأبي حيان
الأندلسي دراسة نحوية تحليلية كذلك فإن إضافة تحليلية خطأ
وحشو ف نحوية تكفي.

ج- دور النحو في فهم المعنى وأثره في التفسير عند النسفي
في مدارك التنزيل وحقائق التأويل. هذا العنوان طويل وقد
سبب طوله لجوء الباحث للعطف الذي أدى لوجود متغير
واحد هو دور النحو، وتابعان هما فهم المعنى والتفسير وهذا
خطأ منهجي.

أ. موقف يحيى بن حمزة العلوي من ابن الحاجب في كتابه
المحصل في شرح المفصل من باب الحال إلى نهاية باب
أسماء الأفعال عنوان طويل ومع كونه كذلك فلم يكشف عن
منهج الدراسة كما أنه يبشر بمشكلة غير لغوية لأن مشكلته
البحث عن موقف فلان من فلان. وهذه مشكلة اجتماعية
وليست لغوية ولن تكون أهدافها لغوية. فهذه المواقف
كالموافقة، والمخالفة، والإشادة والمدح، أو الذم والقبح. وهذا
بعيد جدا عن البحث اللغوي.

أ- العناوين الجيدة:

1. دور العلاقات التركيبية في سبك النص دراسة في شعر
ابن خفاجة لأنه مختصر دقيق سليم الصياغة مشير إلى
مشكلة البحث ومنهج الدراسة.

2. الربط النصي في رواية ليال قروية لعيسى عسيري.

العنوان محكم دقيق مختصر دال لم يكتب نوع الدراسة لكن
كلمة نصي تكفي

3. الأساليب الإنشائية في رواية الحزام لأحمد أبو دهمان.
دراسة نحوية دلالية

4. المدركات الحرفية والذهنية في كتاب ذكريات لعلي
طنطاوي دراسة تداولية

هذا عنوان غامض ولا يعكس مشكلة البحث ولا يشير إلى
منهجها وبدا غير منهجي وكأنه عنوان كتاب أو مقال غير
علمي.

ب. أثر الثقافة المنطقية في نحو أبي علي الفارسي.

فكلمة الثقافة تحمل مفهوما متعددًا إذ يشمل مجموع
المعارف والاعتقادات والفنون والقوانين والعادات التي
يكتسبها الإنسان من خلال وجوده في مجتمع ما. فوجودها
في عنوان بحث لغوي يبدو غريبا جدا ولن يشفع وجود كلمة
نحو في تقريبه من الدراسات اللغوية. كما أن العنوان موجز
بحيث لم يشر إلى منهج الدراسة.

أ. معالجة الدراسات الأجنبية لجمع التفسير في العربية
روبرت را تكليف نموذجًا.

فقد اكتنفه الغموض في كلمة معالجة لأنها غير مستعملة في
عناوين البحوث اللغوية وعندما عدنا لكتاب المستشرق
المذكور وجدناه: إشكالية جموع التفسير في العربية
ومقارنتها بالساميات. فقد افترض المؤلف أن هناك إشكالية
في جموع التفسير في اللغة العربية ويريد مقارنة ذلك
باللغات السامية. وقد سلمت له الدراسة بذلك وتبعت خطاه.
فهل هذا البحث هو عرض للكتاب أم ماذا؟ لا يوجد ما يمكن
أن يقوم به دارس ماجستير هنا. كما أنه ليس في قدرة الباحث
أن يدرس موضوعا يتطلب مقابلة بلغات لا يعرفها!

ب. لغة الأمثال الشعبية في منطقة عسير.

فهذا عنوان مختصر اختصارا ضارا بمواصفاته فلم يشر
إلى مشكلة الدراسة ولا إلى منهجها.

4-السعة وعدم التحديد:

أ- الفروق الدلالية لوظيفة المورفيم في تفاسير القرآن الكريم
فهذا عنوان واسع جدا لأن هذا الباحث لو سئل كم عدد
تفاسير القرآن؟ لما استطاع أن يجيب وكلنا يعلم مدى ضخامة
أي كتاب منها يأتي في مجلدات عديدة ولذا كثرت
اختصاصاتها. فكيف له أن يتتبع كل هذه الكتب وهو لا
يستطيع حصرها حتى؟ فهو لم يختار كتابا واحدا ولا حتى
عصرًا أو قرنًا محددًا. يذكرني هذا برجل سمع رجلا ينادي
آخر صائحا: يا أبا العمرين! فقال: لو كان عاقلا لكفاه
أحدهما.

17- عدم التناسب مع المحتوى والتماهي معه:

أ. التفكير التداولي عند بدر الدين الزركشي (ت794هـ) في
البرهان في علوم القرآن

فالتفكير عملية نفسية عقلية تعد مراقبتها وقياسها أمرا معقدا
وهو تصور إجمالي أو تفصيلي لواقع ما من حيث كنهه
وعوامل تكوينه ولن يستطيع الباحث أن يفصل على هذه
المشكلة فصولا ومباحث تتناسب معها كأن يكتب مثلا:
الفصل الأول: تفكير الزركشي التداولي في الأسماء؟؟؟

18- أن يشتمل على أخطاء لغوية أو كتابية:

5. السبك المعجمي وأثره في ترابط النص في رواية ثلاثية
غرناطة لرضوى عاشور

فكلها عناوين مضبوطة تحقق الشروط الثلاثة: الدقة
والإيجاز والوضوح

ثالثاً: مشكلات صياغة أسباب اختيار الموضوع:

1. الضعف وسوء الصياغة اللغوية:

كتب أحد الباحثين تحت عنوان أسباب اختيار الموضوع:
احتواء شعر الشاعر على كثير من العلاقات التركيبية التي
تسهم في تماسك النص وتنوع العلاقات. إنها عبارة سقيمة
مبنى ومعنى ولكن حتى لو تجاوزنا ذلك هل يشكل ذلك سببا
لاختيار الموضوع وبذل الجهد فيه؟ هل شعر هذا الشاعر
هو الوحيد الذي يحتوي على علاقات تركيبية!!!

2. الخلط بينها وبين الأهمية وأحيانا الأهداف:

مثال: إبراز ظاهرة الوصف الجيد في كتب إعراب القرآن
الكريم ومعانيه. فالإبراز هدف وليس سببا لاختيار
الموضوع. وقد يكتب بعضهم: الرغبة في إفادة طلبة العلم
بمادة علمية قيمة. فهذا يعد من الأهمية وليس سببا لإنجاز
البحث.

3. الصياغة المماثلة لنتائج البحث:

في بحث عنوانه دور المتكلم في التقعيد النحوي عند أبي
حيان الأندلسي في (ارتشاف الضرب) وتحت عنوان أسباب
اختيار الموضوع استبقت الدراسة -وهي في مرحلة إعداد
الخطا- وكتبت: "إن كتاب أبي حيان قد عني بالمتكلم عناية
واضحة، وبرز أثره الواضح في صياغة القاعدة النحوية،
وكشف العلاقة بين المتكلم والعلامة الإعرابية وتحديد الباب
النحوي " فكان تعليقي: لماذا تبحثين إذن وعم تبحثين؟ مادام
كل ذلك واضحا. ولا بد أن أشير إلى أن مثل هذا الصنيع
ربما قاد المحكمين إلى التفكير بكون الخطا منسوخة عن
بحث سبق تقديمه. مثال آخر: تحت عنوان أهمية الموضوع
وأسباب اختياره أوردت باحثة كثيرا من التقريظ لبحثها حتى
قيل إجرائه كقولها: هو بحث جديد ومرتببط بالقرآن - يعطي
دراسة تفصيلية مكتملة - يقارن بين ثلاثة تفسيرات - يغلب
عليه الجانب التطبيقي - يظهر بشكل كبير جهد الباحثة
وفكرها - إن هذه كلها مزاعم وادعاءات لم تثبت بعد لأننا
ما زلنا في مرحلة إعداد الخطا! ثم إن الجمع بين الأسباب
والأهمية غير مقبول. وهي لم تترك شيئا ليقوله الممتحنون
المناقشون عن بحثها حين يكتمل!!

رابعاً: مشكلات صياغة المشكلة:

1. عدم إبرازها أو حذفها بالكلية:

فكثير من الباحثين لا يهتمون بالحديث عن مشكلة البحث
التي تبرر إجراؤه وتقع القارئ بضروريته وأهميته.
فالمشكلة تنبع من إحساس الباحث بثغرات أو نواقص في
الحقل العلمي الذي هو محل اهتمامه وتخصصه. وبعضهم

يكتب العنوان مبشرا بإدراكه لكون المشكلة من عناصر
الخطا الرئيسية. ولكن ما يكتبه تحته قد لا يفيد كثيرا ولا يغني
يجب أن يبشر الباحث المهتمين بأنه سيناقش مشكلة علمية
تسد نقصا، أو تزيل غموضا، أو تختصر مطولا، أو تشرح
وتوضح ما ليس واضحا، أو تذلل عسيرا. قال أحد العلماء
لا يؤلف عاقل إلا في "شيء لم يسبق إليه يخترعه، أو شيء
مستغلق يشرحه، أو شيء طويل يختصره دون أن يخل
بمعانيه، أو شيء متفرق يجمعه، أو شيء مختلط يرتبه،
أو شيء أخطأ فيه مؤلفه يصلحه" (ابن حزم، 1987م)
فالباحث الذي يختار موضوعا في اللغة مثلا عليه أن يقول
لنا لماذا سيجري هذا البحث؟ هل وجد صعوبة فيه يواجهها
الكثيرون غيره؟ أم غموضا يسعى لكشفه؟ أو هو غير
مطروق وهكذا ما المشكلة فيه؟

1. سوء الصياغة وسقم التعبير عنها:

قليل من الدارسين كما ذكرت يثبتون ضمن عناصر خطتهم
المشكلة ولكنهم يسيئون التعبير عنها ويمتلئ ما يكتبون
بالأخطاء.

2. الابتذال وكثرة الورد عليها من قبل الدارسين:

فمثلا موضوع عنوانه: التوجيه النحوي في شرح القصائد
العشر لا يتوقع منه أن يضيف جديدا لأنه مطروق وقتل بحثا.
وأحيانا نلاحظ أن الدارسين يقلدون بعضهم بعضا. ومما
وجدت في ذلك موضوع التداولية التي لا يعرف الكثير من
الباحثين أصولها، ولا تاريخها، ولا الأسس التي تقوم عليها.
ومع ذلك يكترون من اختيار موضوعات لتطبيق نظريات
تكاد تكون مجهولة تماما بالنسبة إليهم. حتى إن مجال
التطبيق يكاد يكون واحدا. كالحجاج أو أفعال الكلام في
خطب فلان أو فلان. ولا زلت أرى أن اختلاف المدونة قد
لا يشكل فرقا معتبرا متى ما كانت الأسس واحدة. فالفاعل
هو - إذا درسته وفق المنهج النحوي القديم - في لامية
الشفرى أو قصيدة لنزار قباني.

1. الضعف وعدم استحقاقها لبذل الجهد وتضييع الوقت.

قد يختار بعض الدارسين موضوعات هزيلة لا تستحق أن
يبذل فيها أي جهد، كما قد يختار بعض الدارسين موضوعات
هزيلة لا تستحق أن يبذل فيها أي جهد، "لأن ضعف القيمة
الفنية يؤدي إلى ضعف امتلاك الباحث للأدوات المنهجية"
(الرشيد 2020م)

2. الخلط بينها وبين صعوبات البحث:

كتبت باحثة: تكمن مشكلة هذا البحث في قلة المراجع العربية
التي تشرح النظرية التفاضلية وتبين أبعادها!

3. عدم إحكام الصياغة: مثال: كتبت باحثة: النظرية
التفاضلية من أهم النظريات التي لم تتوقف على دراسة
تكوين اللغة فحسب، بل عنيت باستعراض كل المعطيات
الممكنة وعرضها على قوانين اللغة للوصول للأداء الأفضل

في التعبير وهذا يفيد في دراسة البنى الصرفية العربية بشكل كبير!!! ولست مسؤولة عما ورد هنا لا مضمونا ولا لغة!!
خامسا: مشكلات صياغة الأهمية:

المراد أن يتضمن هذا العنصر الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث ببيان ما ستضيفه الدراسة إلى المعرفة الإنسانية حول موضوعها على الأقل. مع ذكر الجهات التي من المتوقع أن تفيد منه. ومع بساطة هذا المطلوب ووضوحه يتوه كثير من الباحثين عنه ليقعوا في أخطاء كثيرة. منها

1. عدم وضوح أهمية البحث العلمية للدارس نفسه وللباحثين في محيطه ومجتمعه وكذلك الأهمية التطبيقية العملية التي ستجنيها الجهات المختلفة من هذا البحث. مثلا يقول أحد الباحثين تحت عنوان أهمية البحث: كون نظرية الحقول الدلالية تقوم على المعنى، وتجمع كل كلمة مع أختها في مجالات أو حقول دلالية بحسب معناها!! ويقول آخر عن أهمية بحثه: يساعد على إيجاد حلول لبعض (مشاكل) اللغة، ويجعل كل من يشارك في البحث في هذا المجال أقرب إلى الصورة العلمية!! فتأمل

2. ويظن كثير من الباحثين وبزعمون أن ما يقومون به هو الأول من نوعه وهو زعم لا يسلم لهم بقليل من المراجعة وحتى لو سلمنا بذلك جدلا فكون الدراسة هي الأولى لا يعني بأي حال أنها مهمة. ومن ذلك: عدم وجود دراسة نصية لشعر ابن خفاجة. فهل لا بد أن يخضع كل شعر شاعر للدراسة النصية حتى يشكل عدم وجود دراسة نصية لأحدهم نقسا ينبغي إكماله؟

مثال آخر: افتقار المكتبة العربية إلى رسالة علمية محكمة تتناول الجيد في كتب الإعراب في دراسة تحليلية. فمن أدراه بذلك؟ وكيف يضمن لنا أن يغني بحثه هذا الافتقار؟

3. تعلقها بمجال البحث وميدان تطبيقه لا بالباحث نفسه: كتب أحد الدارسين: الأمثال نتاج فكري ثمين وعلى قدر كبير من الأهمية، وفيها إشارات تنبئ عن تفكير المجتمع وهي مصدر مهم من مصادر لغتها التي تتوارثها الأجيال. فحتى لو قبلنا هذا وغضضنا البصر عن مبالغاته وعن إمكانية وجود تفكير عند مجتمع ما، وعن غموض مرجع الضمير في قوله لغتها؛ فإننا نجد في نهاية الأمر أنه يتعلق بالأمثال وليس بالدراسة اللغوية للأمثال التي هي موضوع البحث.

مثال آخر: تناول باحث أهمية الدرس اللساني المعاصر والقديم والوظيفي تحت عنوان: أهمية البحث وقدم فيه حديثا علميا صحيحا ومطولا جدا ولكنه أغفل الحديث عن بحثه هو الذي عنوانه: المنحى الوظيفي في "دلائل الإعجاز" للإمام عبد القاهر الجرجاني -دراسة تطبيقية في إطار نظرية النحو الوظيفي.

4. الخلط بينها وبين الأسباب:

ويبدو ذلك واضحا من الصياغة. مثال: المساهمة في خدمة اللغة العربية من خلال تقديم مادة علمية موثقة للغة

المدرسة. إذ كيف يمكن معرفة إذا تحقق هذا الهدف أم لا؟ مثال آخر: أهمية شعر ابن خفاجة الذي يشكل وحدة متميزة للتحليل اللغوي بما فيه من مكونات نحوية أساسية توضح التماسك الشديد بين الأجزاء المكونة للغة الشعرية بالإضافة إلى أن ابن خفاجة يمثل واحدا من رواد الشعر الأندلسي!!! فتأمل

5. المبالغة في تقدير قيمة البحث وإطلاق دعاوى عريضة بشأن ذلك:

كتب أحد الدارسين عن أهمية موضوعه: جدة الموضوع وطريقته في تناول عدد من القضايا التراثية وسبكها في إطار مفهومي واحد بغرض إبراز الأفكار الفلسفية الكبرى المحركة للظواهر اللغوية بمختلف تشكلاتها المتجددة!!! وكتب آخر: ستفتح هذه الدراسة وما شابهها أفقا أرحب للدراسة النصية المتكاملة من وجهة نظر تداولية. عجبا لماذا؟ وبماذا؟

سادسا: مشكلات صياغة الأسئلة:

1. عدم الإشارة إليها بالكلية.
2. الصياغة المربكة القريبة من الأهداف والتقاطع مع الأسباب:

مثال: الكشف عن أسبقية العرب في معرفة أصول هذا الاتجاه وممارستهم للمنهج التداولي في دراساتهم وجهودهم الفكرية! مثال آخر: الإسهام في البحث اللغوي العربي، وتحقيق النفع للدارسين للغة القرآن.

3. عدم القابلية للإجابة واحتياجها بحثا آخر للإجابة عنها مثال: كيف وظفت اللهجة ظاهرة الاختزال في الأسماء والجمل. وقد ورد هذا السؤال في دراسة لغوية للهجة ما. فمثل هذه الظاهرة في الأسماء والجمل تحتاج وحدها لدراسة كاملة تستوفي حقها.

مثال آخر: ما مدى الاتصال المعرفي (اللغوي والتاريخي) لمحكيات هذه المنطقة بالتراث العربي القديم؟ ترى كيف سيجيب الباحث عن هذا السؤال؟ والكارثة أنك حين تذهب إلى هيكل دراسته فلن تجد فيه فصلا ولا مبحثا عن الاتصال اللغوي والاتصال التاريخي ولا حتى مجرد ذكر للتراث العربي القديم وتوضيح المقصود به.

4. التعقيد والتركيب والعطف مثال: ما سمات وخصائص التحليل الوظيفي في دلائل الإعجاز. فيما أن العطف يقتضي التغير؛ فإن السمات هنا غير الخصائص ولا يصح إدماجها في هدف واحد. كما أنه ارتكب خطأ نحويا في العطف قبل تمام الكلام. إذ الصحيح أن يقول ما سمات التحليل الوظيفي وخصائصه.

5. استعمال الأسئلة المغلقة التي تؤدي إلى إغلاق البحث وتقويضه مثل السؤال ب (هل). وهذا كثير جدا ومنه: هل توجد ظواهر جديدة احتفظت بها اللهجة في المحافظة؟ وهل لها مثل في اللهجات الأخرى؟ إذ لا تكون الإجابة عن

هذا السؤال إلا بنعم أو لا. ثم إن كلمة جديدة هذه غير محددة جديدة بالنسبة لمن وقياسا إلى أي؟

هل هناك فوارق بنوية بين المثل والحكمة والكناية والتعبير الاصطلاحي في مدونة البحث؟ وكذلك السؤال بكم: كم عدد المسائل التي خالف فيها الضمدين السابقين؟ فلن تعدو الإجابة ذكر العدد. وكذلك إلى في نحو: إلى أي مدرسة يميل الضمدي في آرائه. فلن تعدو الإجابة ذكر اسم المدرسة.

6. تضمن مشكلات غير لغوية لا يمكن حلها ببحث لغوي: مثال ما الأسباب التي جعلت الكاتب يميل إلى تلك الأساليب الخفية في التعبير عن مقاصده وأهدافه؟ فكيف سيجيب الدارس عن مثل هذا؟ وهل من المتفق عليه أن هذه الأساليب كانت خفية؟ أم أن الأمر نسبي؟ ومن الذي حكم عليها بذلك؟ والإجابة - في حال توصل إليها لن تكون بوسائل لغوية. ولا تصلح في بحث لغوي.

7. ضعف الصلة بالأهداف والهيكل. 8. عدم وضوح المسؤول عنه: ما الفروق الدلالية الدقيقة بين أنواع الإحالات التي اعتمدها الشاعر في ديوانه؟ ترى ما المراد بالفروق الدلالية الدقيقة بين أنواع الإحالات؟ مثل هذا السؤال يشعر بأن الباحث يعتقد أن الشاعر حين يكتب قصائده يختار من أنواع الإحالات ما يريد. وهذا غير صحيح. لأن الشاعر إنما يتبع قواعد اللغة التي يكتب بها - أو هكذا ينبغي له - وهو قد لا يعرف كلمة الإحالة هذه ولم يسمع بها. إن أنواع الإحالة المناسبة للمعنى تفرضها اللغة وليس الشاعر.

سابعاً: مشكلات صياغة الأهداف:

1. ألا تكون ضمن طاقة الباحث وقدراته ومؤهلاته العلمية مثال: إعادة النظر في قيمة التضمين الذي يمثل ميزة في نحو النص بعد أن كان عيباً في القصيدة من منظور النقد العربي القديم. فبغض النظر عن صحة المعلومة نفسها فهل حقا سيغير النقاد مقولاتهم بناء على هذا البحث؟

2. ألا تكون مناسبة لطبيعة الدراسة كتب أحد الباحثين: التعرف على اللغة الهجينة كلغة جديدة للحديث والكتابة استخدمها المجتمع التقني؟ فما علاقة ذلك باللغة العربية بغض النظر عن صحة المضمون ولغته! وهذا المجتمع التقني هل هو عربي؟ أم عالمي؟ أم ماذا؟

3. ضعف الارتباط بموضوع البحث مثال: الوقوف على مناهج وأساليب العلماء الأعلام المؤصلين لعلم النحو، وسبل الاستفادة منها في هذا الجانب من جوانب الدراسة النحوية!!! فقد كان هذا هدفاً لبحث يتناول قضية نحوية واحدة محددة فكيف له أن يحقق هذا الهدف!

4. بذل وعود لا داعي لها وهي حتماً لن تنفذ: كقول أحدهم: استنتاج الخصائص الدلالية في صياغة الأمثال الشعبية وإظهار علاقاتها الفنية. فهدف كهذا يقتضي أن يكون له مبحث خاص في هيكل البحث بعنوان الخصائص الدلالية في صياغة لغة الأمثال الشعبية ومبحث آخر بعنوان علاقاتها الفنية. مع كوني لم أفهم ما المقصود بالخصائص الدلالية للغة الأمثال ولا علاقاتها الفنية!!!

5. السعة والعمومية:

وهو من أكثر المشكلات وروداً ومن أمثلته: الكشف عن عناصر القصيدة في خطب ووصايا عمر بن الخطاب. فهذا الهدف لن يتحقق إلا من خلال البحث كله، لأن عنوانه كان: عناصر القصيدة في خطب ووصايا عمر بن الخطاب - دراسة نصية. وكتبت دراسة ضمن أهدافها: إثبات احتواء التراث العربي على مباحث وأفكار تداولية فهذا هدف واسع لا يمكن لبحث ماجستير تحقيقه. ومثال آخر: معرفة الظواهر الصوتية في لغة الشاعر والكشف عن خصائصها. فالمعرفة عملية معقدة هي " إدراك الشيء على ما هو عليه وهي مسبوقة بجهل ولذلك يسمى الحق تبارك وتعالى بالعالم دون العارف " (الجرجاني، 1983م) فهي إذن أكبر من أن تتحقق بهدف واحد بل يجب تجزئتها على أهداف أكثر تحديداً وأصغر حجماً. مثال آخر: بيان أثر ثقافة الكاتبة ومهاراتها اللغوية في استعمال ألفاظ تؤدي إلى ترابط النص وتماسكه. فما الذي سيدرس في البحث هل هو ثقافة الكاتبة أم مهاراتها اللغوية؟ وما علاقة كليهما بالسبك المعجمي الذي هو عنوان الدراسة؟ وفي مثال آخر: السعي إلى تقديم قصائد عبد الله الفيصل أنموذجاً للدراسات التطبيقية في التحليل النصي على المستوى النحوي في ضوء التماسك النصي بعنصر الإحالة. إنه خلط شنيع بين عبارات بعضها ليس في مكنة الباحث وبعضها متناقض وبعضها مكرر!

6. عدم التماهي مع الأسئلة والفروض وضعف العلاقة بينها أو انعدامها مثال: ما مفهوم الجيد عند النحويين، ما مواطن الوصف بالجيد عند النحويين؟ ما منهج المعربين فيما وصف بالجيد؟ هذه أسئلة جيدة لبحث عنوانه: ما وصف بالجيد عند النحويين. ولكن حين ننظر في الأهداف لا نجد علاقة بينها وبين هذه الأسئلة فالأهداف الثلاثة الأولى عنده هي: دراسة ظاهرة الجيد في كتب إعراب القرآن ومعانيه وبيان أساليب المعربين ومناهجهم.

مثال آخر: كررت باحثة عبارة الفروق الدلالية في أهدافها وأسئلتها وأهمية بحثها فلما وصلت إلى الهيكل نسيت تخصيص مبحث واحد لمناقشة تلك الفروق التي كانت سؤالاً مهماً وهدفاً ملحاً من أهداف البحث.

7. الطول المنافي للإيجاز مثال: بيان تفاعل العناصر اللغوية من خلال العلاقات التركيبية مع العناصر غير اللغوية من خلال سياق الموقف للوصول إلى قواعد كلية تحكم تحليل النص الشعري من خلال شعر ابن خفاجة!!!

مثال آخر: تطبيق ما توصلت إليه اللسانيات النصية في وصف أدوات ترابط النصوص وذلك بتطبيقها على نص الرواية: اللسانيات النصية كلها؟؟ والأدوات كلها؟؟ هذا فضلاً عن كثرة الكلمات وتكرارها.

مثال آخر: الوقوف على إشارات العلماء من اللغويين والنحاة القدماء عن المفاهيم التي تقارب مصطلح المورفيم حديثاً، وذلك من خلال ما ذكره عن تعريف الكلمة، والقول المفرد، واللفظ وأصل الكلمات واشتقاقاتها والتجرد والزيادة ومظاهر الإسناد والضمائر، وغيرها دون تعقيد للمصطلح وتعيينه. فتأمل!!! كل هذا هدف واحد من جملة ثمانية أهداف معظمها تماثله طولاً وتركيباً.

إلقاء الضوء على شخصية إسلامية بارزة.
بيان مدى تأثير النفسي بالدراسات النحوية وربطها بتفسير القرآن الكريم.
بيان دور النحو وأثره في فهم المعنى في تفسير النفسي. فلم يظهر دور النحو إلا في سؤال واحد بينما استأثرت شخصية المفسر بمعظم الأسئلة.
إبراز قدرة التحليل النحوي على التعرف على الأساليب الإنشائية في رواية الحزام؟؟؟
12. التعليل والتفسير:

مثال: بيان العلاقة القائمة بين علمي اللغة والبلاغة، فمن ذلك أساليب الكناية التي عالجها أبو العباس الجرجاني في كتابه كفايات البلغاء و. بلغ عدد أسطر هذا الهدف إلى خمسة أسطر)
ومثال آخر: توضيح الخلفية اللسانية والنحوية لهذه النظرية بتسليط الضوء على التراكمات اللسانية (لا أدري ما المراد بها!) والنظريات النحوية التي سبقتها وأفادت منها....
من أمثلة الأهداف الجيدة:

1. توضيح الأفعال الكلامية في خطب الإمام علي رضي الله عنه.
2. بيان أهمية الإحالة بالضمير.
3. الكشف عن الأسباب التي أدت إلى ترك بعض الأصول في الصرف العربي.
4. تحليل العوامل الحجاجية.
5. تعريف المشتقات.
6. تعداد الوسائل الحجاجية.
7. إلقاء الضوء على النظرية البنيوية.
8. الوقوف على الروابط النصية.

تاسعا: مشكلات تحديد المنهج:

يلاحظ أن بعض الباحثين يخلطون بين المناهج ولا يحددون منهجهم بدقة، أو لا يختارون منهاجاً مناسباً لطبيعة بحثهم، أو يلتزمون بمنهج يجهلون أدواته وأساسه. أو يستفيضون في وصف منهجهم بذكر تفاصيل غير مهمة أو معروفة بالضرورة لأنها من عمل الباحث وليس منهاجاً للبحث.
عاشراً: مشكلات عرض الدراسات السابقة:

1. الإهمال التام أو العدد غير المناسب قلة أو كثرة.
2. ضعف الصلة بالموضوع أو انعدامها.
3. الإصرار على عدم وجود دراسات سابقة في الموضوع.
4. العرض المبتسر الذي لا يتضمن غير معلومات شحيحة عنها، وترك التفاصيل المهمة كالأهداف والمنهج والنتائج وعلاقتها بموضوع البحث واختلافها عنه ومكان الإفادة منها.
5. عدم ترتيبها زمنياً. من الأقدم للأحدث.
6. اشتغالها على الكتب المطبوعة والشأن فيها أن تكون للمخطوطات من الرسائل والأوراق العلمية.

8. التعقيد والتركيب: كتب أحد الدارسين: رصد ألفاظ العادات الاجتماعية لمنطقة الدراسة وتسهيل الوصول إليها. فالرصد هدف وتسهيل الوصول هدف آخر وهو هدف غامض وغير لغوي أيضاً فالضمير في إليها يعود لمنطقة الدراسة لأنها أقرب مذكور هذا إضافة إلى كونه معطوفاً على هدف آخر. مثال آخر: كتب أحد الدارسين ضمن أهدافه: محاولة تقديم معالجات معرفية معمقة لا تقبل الحقائق العلمية على أنها نتائج جاهزة بل تقصد إلى استقراء مفاهيمها وتحولاتها التاريخية وأثار تطورها!!!!

فأي معالجة معرفية -معمقة أو غير معمقة - ترفض قبول الحقائق العلمية؟ ولماذا تجرى أصلاً مثل هذه المعالجة؟ ثم هل أحس أحدكم أن هذا يمكن أن يكون هدفاً لدراسة لغوية؟ ومن أمثلة التركيب والتعقيد الناشئ عن عطف عدة أهداف في سياق واحد: البحث في أبنية النصوص، واستخراج أهم الآليات التي توظف في تشكيل النص واتساقه!
وكتبت باحثة: حصر العلاقات المعجمية، وبيان أشكالها، وتحليلها في شعر أبي فراس. ولا يخفى أن كلا من الحصر والبيان والتحليل يشكل هدفاً قائماً بذاته.

9. وضع أهداف لا وجود لموضع الإجابة عنها في الهيكل: كتب أحد الدارسين ضمن أهداف بحث عن لهجة محلية: الماضي نحو معجزة تراث المنطقة بإشراف جهات أكاديمية متخصصة. ولم يعكس هيكل بحثه أي جزئية ستعالج هذه المعجزة وتحقق الهدف المشار إليه.
وكتب آخر: ربط الدراسات اللغوية التراثية بالحقول المعرفية الأخرى والإفادة في بناء آفاق معرفية أكثر اتساعاً ونضجاً. فبالإضافة إلى تعقيد وتركيب هذه الصياغة، وكونها بكل تأكيد فوق طاقة الباحث، وغيابها في موضوع لغوي، إلا أن مضمونها نفسه لا يوجد ما يبعد بالإيفاء به ضمن هيكل الدراسة.

1. البعد عن الإجرائية والطبيعة اللغوية:

إذ يبدأ الباحث أهدافه بمصادر لا يمكن تحقيقها بوسائل لغوية ك: الكشف عن التفكير ك الإثبات: المعرفة مثال: إثبات دور المتكلم في تفسير الوظائف النحوية عند أبي حيان. فالإثبات يوحى بأن النفي سابق وأن الموضوع مناظرة أو تحد وليس بحثاً علمياً. مثال آخر: إلقاء الضوء على شخصية إسلامية بارزة. فهذا هدف بعيد كل البعد عن اللغة ودراساتها.

11. أن يتعلق معظم الأهداف بمنهج الدراسة وليس بموضوعها أو بمؤلف المدونة أو بالمدونة نفسها ليتوه الموضوع في الزحام. ومن أمثلة ذلك كتبت باحثة: مثال: بحث عنوانه: دور النحو في فهم المعنى وأثره في التفسير عند النفسي في مدارك التنزيل وحقائق التأويل كتب له صاحبه أربعة أهداف تتعلق الثلاثة الأولى منها بصاحب المدونة وهي: الوقوف على فكر النفسي في معالجته للمسائل النحوية.

7. عدم الإفادة منها في إعداد الخطة.

الحادي عشر: مشكلات الهيكل:

1. سوء التقسيم.
2. الخلط الناتج عن عدم الدقة في تحديد انتماء المبحث إلى الفصل الموجود ضمنه.
3. التفكك والهلهلة. وينتج ذلك عن عدم العلاقة بينه وبين الأهداف والأسئلة تقسيم التمهيد إلى مباحث.
4. وضعه في غير مكانه.
5. حشوه بالتفصيلات غير الضرورية.
6. عدم إجابة الهيكل عن أسئلة الدراسة وعدم التماهي معها. وأظن أن معظم هذه المشكلات لا تحتاج إلى أمثلة لتوضيحها ولكن لمزيد من التوضيح أقول: لو كانت أهداف باحث: بيان الأبعاد الوظيفية في كتاب كذا.

توضيح الأبعاد التداولية والدلالية في النظرية الوظيفية. شرح العلائق والوشائج بين النظرية الوظيفية الحديثة والقديمة. مقارنة ما قدمه أبو العباس الجرجاني في كتابه بما طرحته النظرية الوظيفية الحديثة. أما فصوله فكانت كالاتي: الوظائف الدلالية والتركيبية والتداولية في نظرية النحو الوظيفي.

التحليل الوظيفي في كفايات البلغاء وإشارات الأدباء. الخصائص البلاغية والإبلاغية للكناية وتقاطعها مع القضايا الوظيفية المعاصرة. فنحن نلاحظ وبسهولة أنه ليس هناك أي تماه بين الأهداف والفصول.

7. عدم عكسه لخصوصية الدراسة وذلك بتعيين وذكر مدونة البحث أو مجتمعه. فمثلا حينما تكون الدراسة عن الأصول المتروكة في الصرف العربي، وتأتي عناوين المباحث: المجرد والمزيد، الجامد والمشتق، فإننا لن نجد فرقا بينها وبين عناوين أي كتاب صرف قديم أو حديث. وهذا ما يعنيه عدم انعكاس مشكلة البحث من خلال فصوله ومباحثه. والصحيح أن يكتب الدارس الأصول المتروكة في باب التجرد والزيادة أو باب الجامد والمشتق. 8. إهمال جزء مهم من منهج الدراسة المشار إليه في العنوان.

فمثلا يقول الدارس إن هذه دراسة نحوية دلالية فتغيب الدلالة عن الهيكل ويركز فقط على النحو أو العكس. 9. التمثيل والشرح والتوضيح في مقام يقتضي الإيجاز والإحكام.

فإذا كان عنوان الفصل مثلا: ألفاظ المناسبات الاجتماعية وعاداتها: فلا يصح أن يكتب الباحث شرحا لمبحثه الأول الذي عنوانه: ألفاظ مناسبة الضيافة وعاداتها (أنواعها، السلام والمصاحبة، آداب الضيف، آداب المضيف ")

10. تسمية الأشياء بغير أسمائها خضوعا لمزاعم التجديد. كتب أحد الدارسين ضمن هيكل بحثه: الفصل الأول: السهولة اللفظية: المبحث الأول: السهولة اللفظية قبل التركيب. وطبعا من الواضح صعوبة فهم ما يريده من هذين العنوانين لغموض عبارته فيهما. ولعله هو نفسه قد أحس بذلك فقدم شرحا طويلا لعنوان المبحث: قائلا: ويدخل ضمن هذا البحث كل ما اتصل بتقارير اللغويين العرب عن الصوامت التي لا تجتمع في كلمة لتقارب مخرجها وصعوبة نطقها كقولهم بأن الهاء والحاء لا تأتلفان في كلمة واحدة أصلية لتقارب مخرجهما في الحلق ويستترسل مقتبسا ست مرات لأقوال ابن دريد وابن جني عن المزج والاجتماع والتأليف والنسج الصوتي عند المحدثين. كل ذلك في الهيكل الذي يكتفى فيه في العادة بعبارات قصيرة جدا لكنها مفيدة ودالة!!

إنه فهو كما رأينا يسمي أقوال العلماء تقارير ويعرض عن المصطلحات المعروفة عند أهل الشأن لا شيء ولكن لأنهم ألحوا عليه ونبهوه مرارا أن بحث الدكتوراة ينبغي له أن يبتكر ويبدع وهو تنبيه محق ولكن ما هكذا تورد الإبل!!! والعجيب أن هذا الدارس فعل ذلك في مباحثه جميعا بحيث استغرق منه الهيكل أربع صفحات ونصف الصفحة وهو الذي لا تتجاوز مساحته عادة صفحة واحدة على الأكثر!!! ومن الأخطاء كذلك ترك عنوانه الفصول والمباحث أو الخطأ في ذلك. وكثرة الفصول والمباحث أو قلتها.

ثاني عشر: مشكلات كتابة المراجع:

1. عدم الترتيب.
 2. غياب المعاصرة والتحديث.
 3. إدراج كتب لا علاقة لها بالموضوع.
 4. عدم الثبات في طريقة منهجية واحدة لإثبات المراجع.
 5. إدراج كتب لم تجر الاستفادة منها.
 6. الأخطاء اللغوية والإملائية.
 7. الاعتماد شبه الكامل على عدد محدود من المراجع وأحيانا على مرجع واحد أو اثنين.
- وقبل خاتمة هذا البحث سأقدم نموذجا لتوضيح الترابط في الخطة بحيث تتماهى الأسئلة مع الأهداف والفصول والمباحث. وقبل ذلك أن تعكس مضمون العنوان ومشكلته. فتصبح الخطة مترابطة وتتخلص من أكبر مشكلة قد يواجهها الباحث وهي تفكك الخطة وهلهلتها. فلو كان العنوان مثلا: العلاقة بين معنى صوت الصاد ومعنى الكلمة في ألفاظ سورة ص-دراسة دلالية، فإن الجدول الآتي يوضح كيف يمكن أن نصوغ الأسئلة والفروض والأهداف والفصول:

نموذج الترابط بين أجزاء الخطة:

الأسئلة	الفروض	الأهداف	الفصول
ما تاريخ دراسة العلاقة بين الصوت والمعنى؟	درس العلماء قديما العلاقة بين الصوت والمعنى	الكشف عن تاريخ دراسة العلاقة بين الصوت والمعنى	العلاقة بين الصوت والمعنى عند القدماء والمحدثين
هل يؤثر موقع الصوت في تحديد معنى الكلمة؟	لموقع الصوت أثره في تحديد معنى الكلمة	بيان تأثير موقع الصوت على معنى الكلمة	اختلاف موقع الصوت وتأثيره على معنى الكلمة
ما الألفاظ التي ورد فيها صوت الصاد في السورة؟	ورد صوت الصاد في العديد من ألفاظ السورة	حصر الألفاظ التي ورد فيها صوت الصاد في السورة	الألفاظ التي ورد فيها صوت الصاد في السورة
ما معاني الألفاظ التي ورد فيها صوت الصاد؟	اختلفت معاني الألفاظ التي ورد فيها صوت الصاد في السورة	الكشف عن معاني الألفاظ التي ورد فيها صوت الصاد في المعاجم المعتمدة	معاني الألفاظ التي ورد فيها صوت الصاد
ما أثر معاني صوت الصاد في معاني الألفاظ؟	كان لمعاني صوت الصاد أثرها الواضح في معاني الألفاظ	توضيح أثر معاني صوت الصاد في معاني الألفاظ	أثر معاني صوت الصاد في معاني الألفاظ

الخاتمة:

بنيت هذه الدراسة على تجارب حقيقية ومعاناة مع إعداد الخطط البحثية وتحكيمها وإجازتها. مما أسفر عن معرفة بضعف بعض الباحثين وعدم مقدرتهم على إتقان منهجية البحث، بما يمكنهم من إعداد خطة سليمة تمهد لإجراء بحث جيد. ولذا فقد كان هدفها الأساس توضيح المشكلات التي تنتج عن هذا الضعف المنهجي. وقد استبقت ذلك بتحديد مصطلحات البحث وتبينها ثم بالتظير العلمي الذي يشرح الأسس العلمية والمنهجية لبناء عناصر الخطة البحثية. ومن ثم انطلقت الدراسة في الكشف عن أهم تلك المشكلات مدعومة بالأمثلة الكاشفة عن تلك الأخطاء التي يرتكبها الباحثون قياسا على الصحيح من أسس المنهجية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1. يتماهى معنى البحث في اللغة - وهو طلب العلم بالشيء - مع معناه الاصطلاحي لأن كل طلب فيه معنى المسؤولية والمعاناة والحاجة إلى الهدف والضبط والتجويد بغية تحقيق النتائج المرجوة.
2. على الباحث أن يجعل من بحثه فرصة ثمينة لإبراز أصالته الفكرية والتعبيرية على السواء.
3. يجب أن يكون البحث المنجز إضافة للعلم، وأن يأتي منظما ومبررا ودقيقا وموضوعيا وقابلا للتعميم على الحالات المشابهة.
4. خطة البحث تحليل لعنوان البحث ومرحلة لترتيب موضوعاته وتنسيقها. وعليها أن تستوعب جوانبه وأن تبقى مترابطة ومحكمة.
5. على الباحث أن يختار موضوعا له به شغف، غير مطروق، مناسباً لطاقته ومقدرته مستحقاً للجهد الذي سيبدل فيه، غير متعجل ولا متسرع، بعد قراءة واسعة في مجاله مستعينا بالخبراء والمختصين.

6. يرتكب بعض الباحثين أخطاء عديدة في كتابة التقديم أو موضوع البحث منها: تجاهل مشكلة البحث، والتطويل أو المحدودية، والتكرار، واستخدام عبارات غير علمية. كما يحاولون تسويق بعض الأفكار الخاطئة. ويكتفون من الاقتباس والأخطاء اللغوية والنحوية.
7. تأتي بعض عناوين الموضوعات غير مضبوطة فهي ناقصة، وغامضة، أو غير دقيقة، أو واسعة غير محددة، أو غير متناسبة مع الهيكل، أو طويلة مركبة معقدة.
8. يخلط كثير من الباحثين بين الأهمية وأسباب الاختيار فيأتون بصياغة ضعيفة أو متماثلة ويسرفون في تقريب بحثهم، ويستبقون إجراءها بإيراد ما يشبه النتائج.
9. يهمل كثير من الباحثين مشكلة البحث، أو يسيئون صياغتها، أو يختارون مشكلة كثر ورادها، أو ضعيفة لا تستحق الجهد، أو يخلطون بينها وبين صعوبات البحث.
10. لا يبين كثير من الباحثين أهمية بحثه النظرية والتطبيقية ولا يحدد الجهات التي ستفيد من بحثه. أو يغالون في تهمين بحثهم، أو يركزون على مدونات دونها.
11. يقدم بعض الباحثين صياغة مربكة لأسئلته تفتقد الدقة، والمباشرة، والتحديد. أو غامضة، أو غير قابلة للإجابة، أو تحتاج بحثا آخر للإجابة عنها، أو يستعملون أسئلة مغلقة توقف البحث. أو يضمنون أسئلتهم مشكلات غير لغوية ولا تحل ببحث لغوي.
12. يضع بعض الباحثين أهدافا غير محكمة الصياغة فهي طويلة، ومعقدة، ومركبة، ومعللة مفسرة. أو غامضة وغير مباشرة أو واسعة وعامة. أغير مناسبة لطاقة الباحث ومؤهلاته، ولا لطبيعة الدراسة. أو ضعيفة الارتباط بموضوع البحث ولا تتماهى مع الأسئلة والفروض والهيكل. بينما يبذل آخرون وعودا لا يمكنهم الوفاء بها.

10. بدوي، عبد الرحمن، (1977م) مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات الكويت، ط3
 11. التودري، عوض حسين، (2012) البحث العلمي وأخطاؤه الشائعة، منشورات كلية التربية، جامعة أسيوط مصر
 12. ثابت، ناصر، (1984م) أضواء على الدراسة الميدانية: الكويت: ذات السلاسل.
 13. الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، (1424هـ) الحيوان، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية – بيروت لبنان
 14. الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف، (1983م)، التعريفات، حققه وصححه جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.
 15. الجوهري، محمد وعبد الله الخريجي، (1982م) طرق البحث الاجتماعي. بيروت: دار الطليعة
 16. حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي، (1941) كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مكتبة المثنى بغداد "
 17. الحسن، إحسان محمد، (1986م) الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي ط2 بيروت: دار الطبيعة.
 18. الدجاني، محمد سليمان ومنذر سليمان الدجاني، (1998م) منهجية البحث العلمي في علم السياسة، القدس دار المشكاة للنشر والتوزيع.
 19. دويدري، رجاء وحيد، (2000م) البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1،
 20. ذوقات عبيدات، عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق (1984م) (البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، مديرية دار الفكر، دمشق، سورية
 21. الرشيد، عبد الله بن سليم، (2020م) كتابة البحث العلمي، مبادئ ونظرات وتجارب، الطبعة الأولى (طبعة رقمية) (الرياض).
 22. زكي حنوش، (1977م) واقع البحث العلمي في سورية (المعوقات والحلول) جامعة حلب، سوريا
 23. ساعاتي، حسن، (1982م) تصميم البحوث الاجتماعية، دار النهضة العربية، بيروت، (1982م)
 24. سالم، محمد سالم، (1997م) واقع البحث العلمي في الجامعات دراسة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
 25. الساموك، سعدون محمود، هدى علي جواد (2005م) مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان ط1
 13. يسيء بعض الباحثين اختيار دراسات سابقة لعرضها في بحثه، أو يوجز في عرضها إيجازاً مغللاً، أو يطيل فيه تطويلاً مملاً، أو لا يرتبها.
 14. يخطئ بعض الباحثين في تقسيم بحوثهم ولا يدققون في انتماء المبحث لفصله. فيأتي الهيكل مفككا، أو في غير مكانه، أو محشوا بتفصيلات لا داعي لها، بحيث لا يجيب عن أسئلة الدراسة، ولا يعكس خصوصيتها. أو يهمل جزء مهما من منهجها. أو يسمي الأشياء بغير أسمائها للإيهام بالجدّة والحدّثة.
 15. تأتي قائمة المراجع أحيانا غير مرقمة، وليست مواكبة ومتضمنة ما ليس له علاقة بالموضوع.
- قائمة المراجع:**
- أولاً: القرآن الكريم**
- ثانياً: الكتب والدراسات:**
1. ابن حزم الأندلسي، علي بن أحمد، بن سعيد بن حزم، (1987م)، رسائل ابن حزم، تحقيق إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
 2. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، (1414هـ) دار صادر، بيروت، الطبعة: الثالثة
 3. أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي، (1942م) ديوان أبي تمام مكتبة محمد علي صبيح، مصر.
 4. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، (1956م) المنقذ من الضلال، تحقيق عبد الحليم محمود، دار الكتب الحديثة مكتب النشر العربي دمشق.
 5. أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم، (1966م) البحث العلمي صياغة جديدة دار الشروق، للنشر والتوزيع، ط6.
 6. أبو علي الحسن بن الهيثم، (1971م) الشكوك على بطليموس، تحقيق عبد الحميد صبرة ونبيل الشهابي، تصدير إبراهيم مذكور، مطبعة دار الكتب.
 7. أحمد بطاح، (2007م) معوقات البحث العلمي وسبل الارتقاء به في جامعة مؤتة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر 5. إدريس بوحوت، (2016م) مفهوم المنهج ومكوناته، مجلة علوم التربية، المعاهد الرباط، المغرب، العدد6 أبريل.
 8. اشتية، محمد وعلي خليل حمد (1990م) دليل الباحث العربي في كتابة البحث ونشره، القدس مطبعة القادسية الإسلامية.
 9. بدر، أحمد، (1982م) أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة السادسة.

26. شلبي، أحمد (1998م) كيف تكتب بحثاً أو رسالة: دراسة منهجية ط6 القاهرة: مكتبة النهضة المصرية
27. صالح بالعيد(2013م) في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ط1
28. صالح عليمات، خليفة عاشور (2000م) البحث العلمي في الجامعات الأردنية من الملامح الواقعية إلى النظرة المستقبلية، بحث مقدم ضمن فعاليات مؤتمر التعليم العالي، في الأردن بين الواقع والطموح، الزرقاء، الأردن
29. طه، صابر أحمد، محاضرة في مناهج البحث العلمي، كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، نوفمبر 2012م
30. الطويل، السيد رزق (د.ت) مقدمة في أصول البحث العلمي وتحقيق التراث، المكتبة الأزهرية للتراث، ط2
31. الطويل، توفيق (1985)، في تراثنا العربي الإسلامي، مجلة المعرفة
32. العبد، عبد اللطيف محمد، (1979م) مناهج البحث العلمي: القاهرة: مكتبة النهضة المصرية
33. عبد الحق، كايد، (1972م) مبادئ في كتابة البحث العلمي. دمشق: دار الفتح.
34. العبدلي، حسام عبد الملك عبد الواحد، (2017م) البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات (معوقاته وتطويره) \الجامعة العراقية، مجلة كلية التربية للبنات، العدد السابع،
35. عدس، عبد الرحمن وآخرون، (1992م) البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
36. العواملة، نائل(1995م) أساليب البحث العلمي. عمان: الجامعة الأردنية.
37. الفضلي، عبد الهادي (1992م) أصول البحث، دار المؤرخ العربي، بيروت، الطبعة الأولى.
38. الفقي، حسن إسماعيل أبو السعود، (2015م) كيف تكتب بحثاً، جامعة الأزهر الشريف كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة الدراسات العليا، قسم الثقافة الإسلامية.
39. فتواتي، جورج شحاتة، (1950م) مؤلفات ابن سينا، دار المعارف مصر.
40. كوهين، لويس ولورنس مانيون (1990م) مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية. ترجمة كوثر حسين كوجك ووليم تامرس عبيد. مراجعة سعد لوبي أحمد، القاهرة، الدار العربية.
41. لحسن ذبيحي، (2017م)، ولياس شوبار، أخطاء شائعة في البحوث العلمية، مجلة جيل العلوم الاجتماعية والإنسانية، مركز جيل للبحث العلمي العدد 22 العام الرابع، بيروت لبنان،
42. ماجد، ريماء، (2016) منهجية البحث العلمي، مؤسسة فريدريش إيبيرت، بيروت
43. محمد حمدان (2015)، نظام البحث العلمي في التربية والآداب والعلوم، دار التربية الحديثة،
44. المرعشلي، يوسف، (2002م) أصول كتابة البحث العلمي وتحقيق المخطوطات بيروت لبنان: دار المعرفة.
45. المشهداني، سعد سلمان، (2019) دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان.
46. مصباح، عامر (2017م) منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
47. نجمة، راما (2016م) دليل تدريبي حول تصميم الأبحاث الثقافية.
48. نشار، علي سامي، مناهج البحث عند مفكري الإسلام 'ونقد المسلمين للمنطق الأرسططاليسي، القاهرة، دار الفكر العربي 1947م
49. وصفي، عماد الدين (2003م) البحث العلمي في الإدارة والعلوم الأخرى، دار المعارف، الإسكندرية، مصر.
50. وليد ناصف، دبت أشهر الأمثال العربية وراء كل مثل حكاية، دار الكتاب العربي دمشق – القاهرة).

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Pronunciational Phonology between Theorizing and Application

Dr. Abdullah bin Khamis bin Abdullah Al-Manai

Assistant Professor of Language and Grammar at the Department of Arabic Language, College of Education and Arts, Sohar University Sultanate of Oman, Buraimi Governorate, Buraimi Province

E-mail: a.k.a-512@hotmail.com

علم الأصوات النطقي بين التنظير والتطبيق

د. عبد الله بن خميس بن عبد الله المانعي
أستاذ اللغة والنحو المساعد بقسم اللغة العربية، كلية التربية والآداب،
جامعة صُحار سلطنة عمان محافظة البريمي ولاية البريمي

KEY WORDS:

phonetics, articulatory phonetics, linguistic sound, the Holy Qur'an

الكلمات المفتاحية:

علم الأصوات، علم الأصوات النطقي، الصوت اللغوي، القرآن الكريم

ABSTRACT

This research talks about an important scientific issue in phonology, which is the conversion of theoretical science into a practical reality. Especially for learners at all stages, especially the university stage, as well as for non-Arabic speakers, who most need phonetics to address the linguistic deviation they have, and the difficulties they face when pronouncing the sounds of the Arabic language

وعلى آله وأصحابه ومن نهج نهجهم، واقتفى أثرهم، وسار على دربهم إلى يوم تَخْشَعُ فيه الأصوات للرحمن فلا تَسْمَعُ إلا همساً.

يهدف هذا البحث الذي أشرك به في هذا المؤتمر العلمي الكبير الذي يضم لفيقاً من الباحثين، وجمعاً من المختصين في علوم اللغة إلى الإجابة عن سؤال كان قد شغل بالي، وأخذ حيزاً من تفكيري، وهو كيف يمكن تحويل الجانب النظري في علم الأصوات النطقي إلى واقع استعمالي، والاستفادة من علم الأصوات النطقي في التغلب على ظاهرة الضعف الذي يوجد عند طلابنا في مراحل التعليم المختلفة؟ كما أن علم الأصوات من العلوم المرتبطة بالقرآن الكريم الذي يمثل المصدر الأول من مصادر الأصوات

مستخلص البحث:

يتحدث هذا البحث عن قضية علمية مهمة في علم الأصوات وهي تحويل العلم النظري إلى واقع استعمالي، فعلم الأصوات من العلوم التي كثر فيها التأليف، وتعدد فيها التصنيف كتنظير علمي وتقعيد لأصوله وفروعه، بقي أن يتم تحويل هذا العلم النظري إلى واقع في الاستعمال اللغوي وخاصة عند المتعلمين في جميع المراحل وخاصة المرحلة الجامعية، وكذلك لغير الناطقين بالعربية، وهم أكثر من يحتاج إلى علم الأصوات النطقي لمعالجة الانحراف اللساني الموجود عندهم، والصعوبات التي يواجهونها عند نطق أصوات اللغة العربية.

المقدمة:

الحمد لله الذي أنطق كل شيء بقوته، وأعطى كل مخلوق القدرة على التفاهم والتعایش مع بني جنسه بحكمته، وجعل اللغة وسيلة للتواصل البشري، والتفاهم الإنساني، وأعطى كل أمة لغة يتفاهمون بها، ويتعایشون من خلالها، قال تعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ).^(١) والصلاة والسلام على خير البرية، وهادي البشرية، ورحمة للإنسانية، محمد صلى الله عليه وسلم، أفصح الناس لسائنا، وأبلغ الناطقين بياناً، قال عن نفسه: بُعِثْتُ بِجَوَامِعِ الْكَلِمِ^(٢) وعند مسلم^(٣) "أُعْطِيتُ جَوَامِعَ الْكَلِمِ..." قال الهروي: يعني به القرآن جمع الله تعالى في الألفاظ اليسيرة منه المعاني الكثيرة، وكلامه صلى الله عليه وسلم كان بالجوامع قليل اللفظ كثير المعاني.^(٤)

(١) سورة إبراهيم، الآية: ٤

(٢) أخرجه البخاري (٢٧٣).

(٣) أخرجه مسلم (٥٢٣).

(٤) صحيح مسلم، ٣٧١/١، تحقيق وتعليق: محمد فؤاد عبد الباقي.

قبل أن يتعلم كيف يقرأ، ويمكنه التحدث حتى ولو لم يحسن الكتابة، ويقدر على النطق حتى ولو كان لا يعرف القراءة، كما أن الدراسة الصوتية طريق من طرق رقيها، وسبيل من سبل المحافظة عليها، فالناطقون بالعربية من أهلها ومن غير أهلها عرضة للخطأ في نطق الأصوات نطقاً صحيحاً وسليماً وخاصة في المراحل الأولى من مراحل تعلمها؛ لذا فإن علم الأصوات هو المعلم لهؤلاء المتعلمين، والمرشد لهؤلاء الناطقين، والمسهل لهم استعمال الأصوات استعمالاً صحيحاً خالياً من اللحن، وسليماً من الخطأ.

وإنني لا أبالغ إذا قلت: إن علم الأصوات هو المنقذ من الضعف الذي نراه عند طلابنا في مراحل تعلمهم وخاصة المرحلة الجامعية إذ وجدنا من خلال التجربة أن الطلاب وهم في هذه المرحلة يعانون من ضعف ظاهر وبين في نطق أصوات اللغة العربية، واستعمالها بشكل صحيح وسليم - وفي تقديري - أن ذلك يعود إلى عوامل عدة من أهمها التشبث الذهني الذي يعيشه الطالب من جراء إسراره في التعامل مع وسائل التواصل العصرية، وتعدد اللغة المستعملة في التواصل، كلغة الإشارة، والرموز، وغيرها. إن هذا الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي له آثار سلبية على اللغة وأصواتها إذا لم يوظف التوظيف الصحيح، ويستفاد منه بطريقة سليمة تخدم اللغة وأصواتها، هذا إذا ما علمنا الآن ما يعرف بالذكاء الاصطناعي الذي أقض مضاجع الباحثين والدارسين والغيريين على اللغة إذ بدأت الأصوات تتعالى في الشرق والغرب بضرورة الاستفادة من هذا التطور العلمي الهائل وتسخيره لخدمة اللغة وعلومها ومنها علم الأصوات، والوقوف على جوانبه السلبية والإيجابية.

إن علم الأصوات علم متشعب، وله فروع كثيرة، ومسميات متعددة بحسب المجال الذي يتناوله، والجانب الذي يدرسه فيما يخص الصوت اللغوي، ولكن الذي سيتناوله البحث هو العلم الذي يدرس الصوت اللغوي كمادة منطوقة ومسموعة من متكلم إلى سامع؛ لأنه الأصل في استعمال الصوت اللغوي، والهدف الأسمى والأسنى من النطق وهو خروج الصوت من متكلم إلى مستمع بقصد الإفهام، وهو بهذا المفهوم يُقسَم أهل الاختصاص علم الأصوات إلى ثلاثة أفرع: (١)

الفرع الأول: علم الأصوات النطقي أو الفسيولوجي: يقوم بدراسة الأصوات المنطوقة التي تخرج من المتكلم من حيث مخارجها، وصفاتها، وخواصها النطقية.

في نطقها وتشكلها وضبطها في جهاز النطق، لذلك ينبغي ربط هذا العلم بالقرآن الكريم، والاستفادة من علم الأصوات في معرفة أسرار القرآن الكريم ومعجزاته من خلال أصواته.

فوجدت فرصة لأطرح هذا الموضوع في هذا المؤتمر العلمي، وأدلو فيه ببنيات أفكاري، وما يدور في خلدي، لعلنا نصل إلى تصور يصح مسار تطبيق هذا العلم، ويعالج نقاط الضعف التي تعترى النطق الصحيح للأصوات العربية وخاصة عند الناشئة المتعلمة.

واقضى مسار البحث أن يأخذ بالمنهج الوصفي التحليلي.

علم الأصوات: هو العلم الذي يبحث في " الأصوات المنطوقة من حيث نطقها وانتقالها وإدراكها، وأثر بعضها في بعض إذا تجاورت. ويُعد علم الأصوات فرعاً من فروع علم اللسانيات". (٢)

ويعرفه الدكتور رمضان عبد التواب بأنه " العلم الذي يدرس الأصوات اللغوية، من ناحية وصف مخارجها، وكيفية حدوثها، وصفاتها المختلفة، التي يتميز بها صوت من صوت، كما يدرس القوانين التي تخضع لها هذه الأصوات في تأثرها ببعضها ببعض، عند تركبها في الكلمات أو الجمل". (٣)

فائدة علم الأصوات:

هذا العلم له فوائد كثيرة متعددة ومتنوعة، يمكن أن نجملها في ثلاث فوائد:

الأولى: قراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة، وتلاوته تلاوة منضبطة، ومعرفة دقائق أسرارهِ ومعجزاته عن طريق العلم بأصواتهِ التي تتركب منها كلماتهِ وجملهِ.

الثانية: النطق بأصوات اللغة العربية نطقاً صحيحاً، وخاصة عند الذين يواجهون صعوبات في النطق، ويجدون مشكلات في بعض أصوات العربية من أبناء اللغة الأم ومن الناطقين بغيرها.

الثالثة: التمييز بين معاني الكلمات، فكلمات اللغة العربية تتركب من أصوات وهذه الأصوات تختلف من كلمة وأخرى بحسب المعنى المراد من التركيب والذي يميز بين معاني الكلمات الأصوات التي تتركب منها الكلمات، ومن ثم استقامة التركيب في الجملة الذي بدوره يعكس المعنى الصحيح ويبين الدلالة الواضحة للكلام.

أهمية علم الأصوات:

إن الدراسة الصوتية وسيلة من وسائل تعلم اللغة تعلماً سليماً، ونطقها نطقاً صحيحاً؛ لأن الإنسان يتعلم كيف يتكلم

(١) يُنظر: دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر: ٧٧، المدخل إلى علم الأصوات، غانم قدوري الحمد: ٢٠ - ٢١، علم الأصوات، كمال بشر: ١١٩-١٢٠

(٢) دروس في النظام الصوتي للغة العربية، عبد الرحمن الفوزان: ٢
(٣) المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب: ١٣

الصوت من أقصى حلقك، ثم تبلغ به أي المقاطع شئت، فتجد له جرساً ما، فإن انتقلت عنه راجعاً منه، أو متجاوزاً له، ثم قطعت، أحسست عند ذلك صدى غير الصدى الأول".^{١١}

فالصوت اللغوي هو ذلك الكائن الذي نسمعه ولا نراه، نحسه بأسماعنا ولا نبصره بأعيننا، هو وسلية الإنسان في التعايش والتخاطب، ولولاه لما كانت هناك حياة ولا وجود ولا تطور، عرّفه ابنُ جني بتعريف صوتي، فقال: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".^{١٢} إذاً حقيقة الكلام أصوات تخرج من الإنسان لها أثر سمعي يعبر بها الإنسان لأخيه الإنسان عن حاجته، ويوضح له مقصودة ومراده من نطقه، وهو نعمة من نعم الله على البشر جميعاً، وفيه آية من آيات الله الكونية، قال تعالى: وَقَالُوا لَجُلُودُهُمْ لَمْ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا قَالُوا أَنُطَقُا اللَّهُ الَّذِي أَنْطَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ خَلَقَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ. وقال تعالى: وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ.^{١٣}

وقد بين الجاحظ أهمية الصوت ودوره الحيوي في عملية النطق، فقال: هو آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يُوجد التأليف، ولن تكون حركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً أو منثوراً إلا بظهور الصوت، ولا تكون الحروف كلاماً إلا بالتقطيع والتأليف.^{١٤}

هذه الأصوات جعل الله لها جهازاً تتشكل من خلاله، وتخرج من بين أعضائه يصطلح عليه بـ(جهاز النطق) عند الإنسان، وهو يتكون من مجموعة من الأعضاء لو اختلف منها عضو اختلف النطق عند الإنسان، وظيفته إخراج هذه الأصوات من مواضعها وأماكنها تعرف هذه الوظيفة عند أهل الاختصاص بـ (مخارج الأصوات)، ومن ثم يقوم هذا الجهاز بالتمييز بين الأصوات عن طريق صفة يضيفها على كل صوت يُصنطَح عليه بـ (صفات الأصوات). فالصوت عملية حركية تتشكل في جهاز النطق، ألمح إليه ابن خلدون في معرض حديثه عن الحرف، فقال: " كيفية تعرض من تقطيع الصوت بقرع اللهاة وأطراف الأسنان من الحنك والحلق والأضراس أو بقرع الشفتين، فتتغير كفيات الأصوات بتغير ذلك القرع وتجيء الحروف متميزة في السمع وتتركب منها الكلمات الدالة على ما في الضمائر والتي يختلف نظامها باختلاف الأمم"، فهو يمثل الجانب العملي للغة، له دلالاته ورموزه، وهو قابل للنمو، خاضع للتطور والتغيير من جيل لآخر.

وأما كيفية خروج الصوت وتشكله فتتم " عندما يستعد الإنسان للكلام العادي يستنشق الهواء، فيمتلئ صدره به،

الفرع الثاني: علم الأصوات الفيزيائي (الأكوستيكي): وهذا الفرع يدرس لحظة انتقال الصوت عبر الذبذبات الصوتية التي تحدثها الأصوات في الهواء.

الفرع الثالث: علم الأصوات السمعي: يدرس هذا الفرع الأثر الذي يحدثه الصوت في أذن السامع من الناحيتين: العضوية والنفسية.

سيركز البحث على الفرع الأول وهو علم الأصوات النطقي؛ لأنه الأساس في عملية التواصل وعليه مدار التفاهم بين المتكلم والسامع، أو المتحدث والمتلقي، فكلما كان النطق سليماً كانت عملية التواصل صحيحة، ودرجة التفاهم عالية، واستيعاب المتلقي لرسالة المتكلم أكبر وأدق.

وإذا تعلمنا النطق السليم للأصوات، وأخرجنا كل صوت من مخرجه، وأعطيناه حقه من الصفات اللازمة له، انعكس ذلك على توظيفنا للأصوات قراءة وكتابة، فتكون القراءة سليمة صحيحة، وخاصة قراءة القرآن الكريم الذي عليه مدار هذا العلم وغايته.

ما هو الصوت الذي يهتم به علم الأصوات النطقي؟ أولاً: تعريف الصوت لغة واصطلاحاً:

لغة: جاء في لسان العرب، "الصوت إطلاقاً هو الجرس ... والجمع أصوات". قال ابن السكيت: الصوت صوت الإنسان وغيره، والصائت: الصائح، ورجل صيئت: أي شديد الصوت. (١) وقال ابن فارس: (صَوْتُ) الصَّادُ والوَاوُ والتَّاءُ أصلٌ صحيحٌ، وهو الصَّوْتُ، وهو جنسٌ لكلِّ ما قر في أذن السَّامِعِ. يُقَالُ: هذا صَوْتُ زَيْدٍ. ورجلٌ صَيَّيْتُ، إذا كان شديد الصَّوْتِ ؛ وصائتٌ إذا صاح" (٢)

اصطلاحاً: يعرف الصوت من خلال مصطلحين:

الأول: الصوت، وهو أي صوت يصدر من حولنا، كصوت السيارات، والحيوانات، والطيور، وأدوات المهن، كالحدادة والنجارة وغيره، ويُعرّف هذا الصوت بأنه " اضطراب في الهواء يتمثل في قوة أو ضعف سريعين للضغط المتحرك في اتجاه الخارج، ثم ضعف تدريجي ينتهي إلى نقطة الزوال النهائي". (٣)

الثاني: الصوت اللغوي: الصوت هنا بالمعنى الاصطلاحي، يخص الصوت الإنساني دون غيره من الأصوات وهو الصوت الذي ينطقه الإنسان ويتكلم به عرفه ابن جني بقوله: "اعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلاً متصلاً، حتى يعرض له في الحلق والقم والشفيتين، مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً. وتختلف أجراس الحروف، بحسب اختلاف مقاطعها، وإذا تقطنت لذلك وجدته على ما ذكرته لك، ألا ترى أنك تبتدى

(١) الخصائص، ابن جني: ٣٤/١

(٢) سورة فصلت، الآية: ٢١

(٣) البيان والتبيين، الجاحظ: ٨٤/١

(١) لسان العرب، ابن منظور: ٥٧/٢

(٢) مقاييس اللغة، ابن فارس الرازي: ٣١٨/٣

(٣) البحث الصوتي عند العرب، خليل إبراهيم: ٦

(٤) الخصائص، ابن جني: ١٩/١

٢ - الحنجرة التي تنتج معظم الطاقة الصوتية التي يستعملها الإنسان في الكلام، بل هي التي تقوم بتنظيم الهواء الذي يتدفق.

٣ - التجاويف فوق المزمار، التي تقوم بدور حجرات الرنين، وفيها يتم تشكيل الصوت المستعمل في الكلام، وهذه التجاويف أشبه ما تكون بحجرات الرنين.^{٢٠}

مخارج الأصوات

وأما تقسيم الأصوات على المخارج فقد ذهب العلماء الأوائل إلى أن المخارج ستة عشر مخرجاً، قال سيبويه: ولحروف العربية ستة عشر مخرجاً. فللحلق منها ثلاثة. فأقصاها مخرجاً: الهمزة والهاء والألف. ومن أوسط الحلق مخرج العين والحاء. وأدناها مخرجاً من الفم: الغين والحاء. ومن أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى مخرج القاف. ومن أسفل من موضع القاف من اللسان قليلاً ومما يليه من الحنك الأعلى مخرج الكاف.

ومن وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك الأعلى مخرج الجيم والشين والياء.

ومن بين أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد.

ومن حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرف اللسان ما بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى وما فوق الثنايا مخرج النون.

ومن مخرج النون غير أنه أدخل في ظهر اللسان قليلاً لانحرافه إلى اللام مخرج الراء.

ومما بين طرف اللسان وأصول الثنايا مخرج الطاء، والدال، والتاء.

ومما بين طرف اللسان وفوق الثنايا مخرج الزاي، والسين، والصاد.

ومما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا مخرج الظاء والذال، والثاء.

ومن باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العلى مخرج الفاء.

ومما بين الشفتين مخرج الباء، والميم، والواو.

ومن الخياشيم مخرج النون الخفيفة.^{٢١}



صورة تقريبية لمخارج الأصوات الكلية

وإذا بدأ في النطق، فإن عضلات البطن تنقلص قبل أول مقطع صوتي يتكلم به، ثم تنقلص عضلات القصص الصدري بحركات تدفع الهواء إلى أعلى عبر الأعضاء المنتجة للأصوات، وتتواصل هكذا في حركات بطيئة مضبوطة إلى أن ينتهي الإنسان من الجملة الأولى، فإذا فرغ منها فإن عملية الشهيق تملأ الصدر ثانية وبسرعة؛ استعداداً للنطق بالجملة التالية وهكذا^{١٩}. وهذا يعني أن "العملية الكلامية تتم في شكلها الأساسي عن طريق التحكم في هواء الزفير المساعد من الرئتين إلى الجهاز الصوتي. وتختلف العملية الكلامية عن التنفس العادي في أن الثاني يتم بصورة صامتة في العادة لتحرك تيار الهواء دون عائق، أما العملية النطقية فلا يمر الهواء معها حرّاً طليقاً -كما يحدث في حالة التنفس- وإنما يصادف الهواء في اندفاعه إلى الخارج أنواعاً من الضغط والكبح والتعويق حتى يولد صوت".^{٢٠}

علم الأصوات النطقي

علم الأصوات النطقي (ARTICULATORY PHONETICS) ويسمى علم الأصوات الوظيفي (PHYSIOLOGICAL PHONETICS) هو ذلك النوع من علم الأصوات الذي يهتم بدراسة حركات أعضاء النطق من أجل إنتاج أصوات الكلام وتحديد مخارج الأصوات وبيان الصفات الصوتية التي تشكل الصوت.^{٢١}

وهذا الفرع من فروع الدراسة الصوتية " أقدم فروع علم الأصوات وأرسخها قديماً وأكثرها حظاً في الانتشار في البيئات اللغوية كلها؛ لأنه يدرس نشاط المتكلم بالنظر في أعضاء النطق وما يعرض لها من حركات، فيُعَيِّن هذه الأعضاء ويحدد وظائفها ودور كل منها في عملية النطق".^{٢٢}

وهو "الأساس في كل دراسة صوتية لغوية، ولأنه أقرب منألاً واستيعاباً لكل دارسي اللغة باحثين ومعلمين ومتعلمين على حد سواء". ولأن هذا الفرع من فروع الدراسة الصوتية " أكثر دقة في تقديم المعايير والخصائص التي يمكن الاعتماد عليها في تعيين أصوات اللغة وبيان طبيعتها وما هيئتها، وموقع كل منها في بنية اللغة".^{٢٣}

مكونات جهاز النطق

يتكون جهاز النطق عند الإنسان من ثلاثة أقسام رئيسية:

١ - أعضاء التنفس التي تقدم الهواء المطلوب الذي يتدفق لإنتاج معظم الأصوات اللغوية.

^{٢٠} (١) المدخل إلى علم أصوات العربية، غانم قدور: ٢٠

^{٢١} (٢) علم الأصوات، كمال بشر: ١٢٠

^{٢٢} (٣) الصوت اللغوي، أحمد مختار: ١٠٠

^{٢٣} (٤) الكتاب، سيبويه: ٤٣٣ / ٤

^{١٩} (١) دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر: ١١١-١١٢

^{٢٠} (٢) فن الإلقاء، عبد الفتاح مقلد: ٢٧.

^{٢١} (٣) الصوت اللغوي، أحمد مختار: ٧٧، أسس علم اللغة، ماريو باي: ٤٧،

المدخل إلى علم أصوات العربية، غانم قدور: ٢٠

مَخَارِجُ الحُرُوفِ سَبْعَةٌ عَشْرٌ ... عَلَى الَّذِي يَخْتَارُهُ مَنْ اخْتَبَرُ. ^(٢٦)

ويتناول العلماء جانباً آخر في دراسة الأصوات وهو "تحديد كيفية تكون الصوت في مخرجه وهو ما يعرف بالصفات ... وهي كلمة تشير إلى الأوضاع التي تتخذها آلة النطق عند إنتاج الصوت، فتحدد ملامحه الصوتية من خلال تلك الأوضاع، وهي تتعلق بنوع الاعتراض ودرجته في المخرج، وبحالة الوترين الصوتيين عند النطق بالصوت، وبحالة أقصى اللسان عند النطق بأصوات طرف اللسان خاصة، وبوضع أقصى الحنك واللهاة وأثر ذلك في فتح مجرى النفس إلى التجويف الأنفي أو غلقه. "المرجع السابق وتعرّف الصفة بأنها" كيفية عارضة للحرف عند حصوله في المخرج، وتتميز بذلك الحروف المتحدة بعضها من بعض." ^(٢٧) فكل صوت له صفة ينماز بها عن الصوت الآخر، جاء ذكر هذه الصفات في كتاب سيبويه، فذكر: المجهورة، المهموسة، الشديدة،

الرخوة، بين الشديدة والرخوة، المنحرف، حروف الغنة، المكرر، اللينة، الهاوي، المطبقة، المنفتحة، حروف الصغير، حروف القلقة، الحروف المستعيلة، الاستطالة، التقشي. ^(٢٨)

وقسمها بعض العلماء الأوائل إلى قسمين: صفات لها أضعاد، وهي خمسة ضدها خمسة (الهمس، وضده الجهر، الشدة، والتوسط، وضدهما الرخاوة، الاستعلاء، وضده الاستفال، الإطباق، وضده الانفتاح، الإذلاق، وضده الإصمات) وصفات لا أضعاد لها وهي سبع (الصغير، القلقة، اللين، الانحراف، التكرير، التقشي، الاستطالة). ^(٢٩)

وأما العلماء المعاصرون فكان تقسيمهم للصفات مبنياً على ثلاثة أسس رئيسية:

- (١) تصنيف الأصوات حسب مواضع النطق (المخارج)
- (٢) تصنيفها حسب حالة الوترين الصوتيين (مجهورة أو مهموسة)
- (٣) تصنيفها حسب طريقة تدخل الأعضاء الصوتية في المخرج، وأهم أنواعها: الانفجارية، الاحتكاكية، المركبة، الجانبية، المكررة، الأنفية، أنصاف الحركات. ^(٣٠)

أهمية الدرس الصوتي التطبيقي

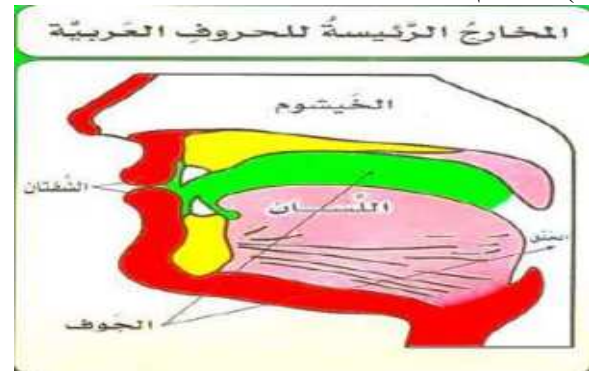
هذا الذي ذكره علماؤنا السابقون واللاحقون، المتقدمون والمتأخرون يوحى لكل مطلع الاهتمام الكبير والعناية الفائقة بهذا العلم؛ لأنه متصل بالقرآن الكريم أولاً ومن ثم النطق الصحيح السليم لأصوات اللغة التي تعد النواة الأولى لتشكيل الكلام وصياغته، فإذا نُطِقَ الصوت اللغوي نطقاً

وأما المحدثون فقالوا: إن العربية الفصحى قد استخدمت عشرة مخارج في الجهاز النطقي، وهي بالترتيب:

- (١) الشفة: ويسمى الصوت الخارج منها شفويا، والأصوات الشفوية هي: ب م و.
- (٢) الشفة مع الأسنان: ويسمى الصوت الخارج منهما شفويا أسنانياً، والأصوات الشفوية الأسنانية هي: ف
- (٣) الأسنان: ويسمى الصوت الخارج منها أسنانياً، والأصوات الأسنانية هي: ث ذ ظ.
- (٤) الأسنان مع اللثة: ويسمى الصوت الخارج منهما أسنانياً لثوياً، والأسنانية اللثوية هي: د ض ط س ص ز.
- (٥) اللثة: ويسمى الصوت الخارج منها لثوياً، واللثوية هي: ل ر ن.
- (٦) الغار: ويسمى الصوت الخارج منه غارياً، والغارية هي: ش ج ي.
- (٧) الطبق: ويسمى الصوت الخارج منه طبقياً، والطبقية هي: ك غ خ.
- (٨) اللهاة: ويسمى الصوت الخارج منه لهوياً، واللهوية هي: ق
- (٩) الحلق: ويسمى الصوت الخارج منه حلقياً، والحلقية هي: ع ح.
- (١٠) الحنجرة: ويسمى الصوت الخارج منها حنجرياً، والحنجرية هي: هـ. ^(٣١)

وكان لعلماء التجويد إضافة في مخارج الأصوات، فقالوا: إجمالاً خمسة مخارج:

- (١) الجوف (٢) الحلق (٣) اللسان (٤) الشفتان (٥) الخيشوم



صورة تقريبية لمخارج الأصوات الكلية

وتفصيلاً اعتمدوا ما ذكره سيبويه وزادوا مخرجاً واحداً وهو الجوف لتصبح سبعة عشر مخرجاً قال ابن الجزري:

^(٢٦) (شرح طيبة النشر، ابن الجزري: ٣٠/١ - ٣٤، وشرح الهادي للطبية: ٩٢ - ١٠٠)

^(٢٧) (ينظر: مناهج البحث في اللغة، تمام حسان: ٨٦، و علم اللغة، محمود السعرا، ١٦٥، وأصوات اللغة، عبد الرحمن أيوب: ١٧٧، دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار: ٢٦٩، ٢٧٦، ٢٧٧، والأصوات، كمال بشر: ١٠٩)

^(٢٨) (ينظر: مناهج البحث، تمام حسان: ٨٤ - ٨٥، الوجيز في فقه اللغة، محمد الأنطاكي: ١٦٣ - ١٦٤، المدخل إلى علم اللغة، رمضان عبد التواب: ٣٠، و علم الأصوات، كمال بشر: ١٣٤، دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار: ١٠٠ - ١١٠)

^(٢٩) (شرح طيبة النشر في القراءات، ابن الجزري: ٢٧/١، والتمهيد في علم التجويد: ١٠٥)

^(٣٠) (شرح المقدمة الجزرية: ١١)

^(٣١) (الكتاب، سيبويه: ٤٣٤ - ٤٦٤)

السبيل للتخلص من الضعف الذي يوجد في نطق بعض الأصوات وأحيانا قد يكون كلها، والمعين الأساسي في تدريب المتعلم على الجمع في النطق بين الصوت الطويل والقصير، أو الصائت والصامت، أو الحرف والحركة. إن ألفاظ القرآن الكريم وعباراته تكسب قارئ القرآن مهارات عالية في إخراج الأصوات من مخرجها الصحيح، وتعطيه القدرة على التمييز بين الأصوات من خلال الصفات التي يتميز بها كل صوت، وكما يعلم المختصون فإن أصوات العربية لها مخارج وصفات ولن يتمكن الناطق بالعربية من إعطاء الأصوات حقها ومستحقها من حيث المخرج والصفة إلا عن طريق القرآن الكريم، صحيح قد تكون النصوص الأدبية معين على ذلك ولكنها لا ترقى إلى مستوى القرآن الكريم قطعاً، ولأنها في الغالب تخلو من الحركات أو الصوائت.

خاتمة البحث

في نهاية هذه السطور، وخاتمة هذه الأفكار، فإن علم الأصوات النطقي من العلوم المهمة التي ينبغي العناية به، والاهتمام بقواعده ونظرياته، وتطويرها، ودراساتها بمعمق؛ لأنه العلم الذي من خلاله يمكننا التغلب على كثير من الظواهر السلبية في نطق الأصوات العربية واستعمالها بصورة خاطئة، خاصة عند الناشئة من المتعلمين، ومن الذين يدرسون العربية من غير أبنائها. وهو العلم الذي يمكن من خلاله تحويل النظريات العلمية الخاصة بالأصوات إلى واقع استعمالي، وممارسة عملية لها. إن علم الأصوات النطقي من العلوم التي تحتاج إلى المهرة من المعلمين والمجربين من المحاضرين كي يتمكنوا من تعليمه وإيصال رسالة هذا العلم إلى غيرهم، فالتنظير وحده لا يكفي المتصدر لتعليم هذا العلم، لا بد أن يكون متقناً لتطبيقه ماهراً في نطق الأصوات وتعليمها وفي تقديره أن هذا لا يتم إلا لمن ارتبط علم أصواته بالقرآن الكريم، وأتقن تلاوة القرآن الكريم. فالقرآن هو المعين الأول على إتقان نطق الأصوات مخرجاً وصفة، وهو الأساس في تعلم نطق الأصوات، فعن طريق قراءة القرآن يستقيم اللسان على أصوات اللغة العربية، ويصبح نطق الإنسان سليماً وصحيحاً لكل ما يقرأه وما يتحدث به وما يكتبه أيضاً، وإن أهم ما توصل إليه البحث ما يأتي:

- (١) ربط علم الأصوات بالقرآن الكريم، لأن القرآن الكريم هو السبيل للتخلص من الضعف الذي يوجد في نطق بعض الأصوات وأحيانا قد يكون كلها.
- (٢) يجب أن يقوم بتدريس علم الأصوات المتخصص في هذا العلم.
- (٣) ينبغي على من يقوم بتدريس علم الأصوات أن يكون متقناً لتلاوة القرآن الكريم حتى يتم الربط بين علم الأصوات وتلاوة القرآن الكريم.
- (٤) على معلمي اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي أن يعتنوا بهذا العلم، وأن يقوموا بتدريسه بحسب قواعده وأصوله.
- (٥) تدريس علم الأصوات في جميع المراحل الدراسية والعلمية للمتعليم سواء قبل المرحلة الجامعية أو في المرحلة الجامعية.

صحيحاً انعكس ذلك على اللغة كلها من حيث الصياغة الكتابية، والقراءة السليمة.

إن هذا التنظير العلمي لعلم اللغة التطبيقي لا بد أن يتبعه سلوك تطبيقي وترجمة عملية كواقع لغوي مستعمل من قبل الناطق باللغة، وأن توضع آلية عملية للاستفادة منه في إصلاح الخطأ الذي يقع فيه المتعلم، وما نراه شائعاً من أخطاء في القراءة في جميع المستويات التعليمية والمراحل العمرية لطلابنا، والأدهى الأمر من ذلك كله عدم تلاوة القرآن الكريم تلاوة صحيحة.

عوائق تعلم الأصوات ونطقها وعلاج ذلك

الأول: عضوي، وهو أنه قد يوجد عند الإنسان عيب خلقي أو نقص في أداء أحد أعضاء النطق عمله بصورة صحيحة، كاللسان، أو الشفتين، أو الأسنان، أو غيرها. وهذا يتم معالجته عن طريق المصحة الطبية والتدخل الطبي.

الثاني: تعليمي وهو أن الإنسان لم يتعلم نطق الأصوات بصورة صحيحة منذ الصغر، ولم يتدرب التدريب الصحيح على التلفظ بالأصوات كما هو مقرر في هذا العلم واستمر معه هذا العيب والانحراف النطقي حتى صار سمة بارزة في نطقه ولفظه.

وهذا يتم معالجته عن طريق الخطوات التالية:

- (١) أن يعرف الناطق بالعربية من أهلها أو من غير أهلها الصورة الذهنية للصوت
- (٢) أن يتم تدريبه على نطق الأصوات السهلة كالأصوات الشفوية والابتعاد بالمتعلم عن الأصوات الصعبة كالأصوات الحلقية.

(٣) تكرار الصوت الواحد مع حركاته

(٤) ربط التعليم بالقرآن الكريم

الثالث: اجتماعي وهو أن كثيراً من الناس أو الأغلب نشأ في بيئة لغوية لا تنطق بالعربية ولا تتكلم بالفصحى وإنما النطق اللهجي هو الذي غلب على البيئة اللغوية التي نشأ فيها.

وهذا يتم معالجته عن طريق توفير بيئة لغوية سليمة يتم فيها نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، وتستخدم فيها الألفاظ الصحيحة.

آلية التطبيق

ومن خلال الخبرة العلمية والتجربة العملية لمادة علم الأصوات فإن تحويل هذا العلم النظري إلى واقع استعمالي يرتكز على ثلاث مرتكزات:

- (١) معرفة مخارج الأصوات وصفاتها أول ما ينبغي أن يتعلمه الطالب في أي مستوى من مستويات التعليم، وتكون المادة العلمية حسب المستوى التعليمي، والمرحلة العمرية.
- (٢) اختيار المعلم المتخصص على المستوى الجامعي المتقن لهذا الفن من العلم من الجانبين النظري والتطبيقي، ولا يسند تدريس هذا المقرر إلا لمن جمع الله له وأعطاه هذا العلم تنظيراً وتطبيقاً، وخاصة لمن ارتبط علمه الصوتي بالقرآن الكريم.
- (٣) ربط مادة الأصوات بالقرآن الكريم في جميع مستويات التعليم ومراحل المتعلم العمرية؛ لأن القرآن الكريم هو

- (١٥) الجاحظ، عمرو بن بحر. (١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م). البيان والتبيين. دار ومكتبة الهلال. بيروت. لبنان.
- (١٦) الحمد، غانم قدور. (١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م). إلى علم الأصوات العربية. ط ١. دار عمار للنشر. الأردن. المملكة الأردنية الهاشمية.
- (١٧) بشر، كمال. (١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م). علم الأصوات. درا غريب. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- (١٨) باي، ماريو. (١٤١٩ هـ، ١٩٩٨ م). أسس علم اللغة. ترجمة وتعليق: أحمد مختار. ط ٨. عالم الكتب. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- (١٩) البخاري، محمد بن إسماعيل. (الأولى، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. ط ١. دار طوق النجاة. بيروت. لبنان.
- (٢٠) النيسابوري مسلم بن الحجاج. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. دار إحياء التراث العربي. بيروت. لبنان.
- (٢١) السعران، محمود. (١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م). علم اللغة مقدمة للقارئ العربي. ط ٢. دار الفكر العربي. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- (٢٢) ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م). لسان العرب. ط ٣. دار صادر. بيروت. لبنان.
- (٢٣) الأنطاكي، محمد. الوجيز في فقه اللغة. ط ٤. دار الشروق. بيروت. لبنان.
- (٢٤) ابن الجزري، محمد بن محمد:
- النشر في القراءات العشر. تحقيق: علي محمد الضباع. المطبعة التجارية الكبرى. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
 - (١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م). منظومة المقدمة فيما يجب على القارئ أن يعلمه (الجزرية). دار المغني للنشر. الرياض. المملكة العربية السعودية.
 - (١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م). شرح طيبة النشر في القراءات. ط ٢. ضبط وتعليق: الشيخ أنس مهرة. دار الكتب العلمية. بيروت.
 - (١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م). التمهيد في علم التجويد. ط ١. تحقيق: الدكتور على حسين البواب. مكتبة المعارف. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- (٢٥) محيسن، محمد بن محمد. (١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م). الهادي شرح طيبة النشر في القراءات العشر. ط ١. دار الجيل. بيروت. لبنان.
- (٢٦) حجازي، محمود فهمي. علم اللغة العربية. دار غريب. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- (٢٧) التّوّرّي محمد بن محمد. (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م). شرح طيبة النشر في القراءات العشر. ط ١. تقديم وتحقيق: مجدي محمد باسلوم، دار الكتب العلمية، بيروت. لبنان.
- (٦) ربط علمي الأصوات النظري والتطبيقي بعلم التجويد؛ لأن بينهما تداخل كبير فهما ينبعان من عين واحدة، ويصبان في نهر واحد، ويلتقيان في هدف واحد وغاية واحدة وهما نطق الصوت اللغوي نطقاً صحيحاً، ومن ثم قراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة.
- (٧) على مؤسسات التعليم أن تشجع على تعلم هذا العلم ونشره بين المتعلمين والمعلمين بحيث يصبح مادة أساسية مستقلة تعني بدراسة الصوت اللغوي في المرحلة ما قبل الجامعة ومن ثم المرحلة الجامعية.
- (٨) المتخصصون في هذا العلم عليهم واجب مهني يتمثل في تشجيع الطلاب على تعلم هذا العلم وإتقانه وربطه بالقرآن الكريم، وأن يكونوا قدوة لطلابهم، لأن فاقده الشيء لا يعطيه.
- المراجع**
- (١) عمر، أحمد مختار. (١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م). دراسة الصوت اللغوي. عالم الكتب. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- (٢) الرازي، أحمد بن فارس. (١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م). مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر. بيروت. لبنان.
- (٣) جميل، ابتسام. (١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م). الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. مجلة الجامعة الإسلامية. ١٨ (٢): ٧٥٣ - ٧٨٤
- (٤) حسان، تمام. مناهج البحث في اللغة. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- (٥) ليونز، جون. اللغة وعلم اللغة. ط ١. دار النهضة العربية، القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- (٦) إبراهيم، خليل. (١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م). البحث الصوتي عند العرب. دار الجاحظ، بغداد. العراق.
- (٧) عبد التّوّاب، رمضان. (١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م). المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي. ط ٣. مكتبة الخانجي. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- (٨) محمود، صفوت. (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م). فتح رب البرية شرح المقدمة الجزرية في علم التجويد. ط ٢. دار نور المكتبات. جدة. المملكة العربية السعودية.
- (٩) أيوب عبد الرحمن. (١٣٨٧ هـ - ١٩٦٨ م). أصوات اللغة. مكتبة الكيلاني. جمهورية مصر العربية.
- (١٠) مقلد، طه عبد الفتاح. فن الإلقاء. المكتبة الفيصلية. مكة. المملكة العربية السعودية.
- (١١) الفوزان، عبد الرحمن. (١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م). دروس في النظام الصوتي للغة العربية.
- (١٢) الراجحي، عبده. (١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م). علم اللغة التطبيقي. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. جمهورية مصر العربية.
- (١٣) بن جني، عثمان. الخصائص. ط ٤. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- (١٤) سيبويه، عمرو بن عثمان. (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م). الكتاب. ط ٣. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة. جمهورية مصر العربية.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



"Developing electronic reading skills for secondary school students"

Prof. Maati Muhammad Nasr*¹

Dr. Issa Saleh Al Hammadi*²

Dr. Aya Maati Muhammad Nasr*³

Dr. Marwa Mustafa*⁴

1.Professor of curricula and methods of teaching the Arabic language, and former Dean of the Faculty of Education/Damietta University.

2.Director of the Arabic Language Educational Center for the Gulf States.

3.Doctorate in Curricula and Teaching Methods of the Arabic Language, and a subject teacher in the Department of Curriculum and Teaching Methods at the Damietta College of Education.

4.Doctorate in curricula and methods of teaching the Arabic language, and Director of the Training Department at the Directorate of Education in Port Said.

" تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لطلبة المرحلة الثانوية "

قام بإعداده بتكليف من المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أ.د. معاطي محمد نصر^١

. د. عيسى علي حمدي^٢

. د. أبة معاطي محمد نصر^٣

. د. مريم مصطفى^٤

1. أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والعميد الأسبق لكلية التربية/ جامعة دمياط

2. مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

3. دكتوراه في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومدرس مادة

بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية تربية دمياط

4. دكتوراه في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومدير إدارة التدريب بمديرية التربية والتعليم ببورسعيد

E-mail: gecal@abegs.org

KEY WORDS

Developing reading skills - Electronic reading
E-reading skills

الكلمات المفتاحية

تنمية مهارات القراءة - القراءة الإلكترونية - مهارات القراءة
الإلكترونية

ABSTRACT

The interest in e-books has gradually increased. Libraries have increased their eagerness to acquire them, and reading books has become more widespread than before among the general readership. Electronic paper technologies that have revolutionized screen reading technologies.

There is a clear deficiency in the development of e-reading skills in many countries, as teachers may refrain from using e-textbooks in their classrooms, for example: the results of one of the studies conducted indicate that e-textbooks are available to everyone, but teachers lack technological awareness. They don't want to use those books; Because they are familiar with the traditional textbooks, and there are several factors that prevent them from using these books.

Where electronic reading of its various types requires new roles for teachers of the Arabic language in order to develop their skills in the secondary stage, distribute roles to students, activate the role of each student, follow up their achievement of electronic tasks, evaluate their performance via the Internet, and provide the necessary feedback to them, and all of this requires the use of strategies E-Learning; Such as electronic collaborative learning, electronic learning circles, electronic peer education, electronic brainstorming, electronic six hats, electronic concept maps, and other strategies, methods, and activities.

زاد الاهتمام بالكتب الإلكترونية تدريجياً؛ وزاد حرص المكتبات على اقتنائها، وأصبحت قراءة الكتب أكثر انتشاراً من ذي قبل بين عامة القراء، وقد قامت المكتبات على توفير خدمة إعارة القارئ بعد تحميلها بالكتب التي يختارها القارئ، وهي الخدمة التي لاقت إقبالاً كبيراً لجودة تقنية القراءة في هذه المرحلة والعرض، وخصوصاً مع ظهور تقنيات السورق الإلكتروني (e paper) التي أحدثت ثورة في تقنيات القراءة على الشاشة.

وهناك قصوراً واضحا في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في دول عديدة، فالمعلمون قد يُحجمون عن استعمال الكتب المدرسية الإلكترونية في فصولهم الدراسية، فعلى سبيل المثال: تشير نتائج إحدى الدراسات التي أجريت إلى أن الكتب المدرسية الإلكترونية بالرغم من إتاحتها للجميع، فإن المعلمين يتفصّلهم الوعي التكنولوجي، ولا يرغبون في استعمال تلك الكتب؛ لأنهم ألفوا الكتب المدرسية التقليدية، وهناك عوامل متعددة تُحول دون استعمالهم لهذه الكتب.

حيث تتطلب القراءة الإلكترونية بأنواعها المختلفة أدواراً جديدة لمُعلمي اللغة العربية من أجل تنمية مهاراتها في المرحلة الثانوية، وتوزيع الأدوار على الطلاب، وتفعيل دور كل طالب، ومتابعة إنجازهم للمهام الإلكترونية، وتقويم أدائهم عبر الإنترنت، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لهم، ويتطلب كل ذلك استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني؛ كالتعلم التعاوني الإلكتروني، ودوائر التعلم الإلكترونية، وتعليم الأقران الإلكتروني، والعصف الذهني الإلكتروني، والفُبعات الست الإلكترونية، وخرائط المفاهيم الإلكترونية، وغيرها من الاستراتيجيات والطرق والأنشطة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

في ظل التحديّات العالميّة المعاصرة، والتفشيّ المفاجئ لفيروس كورونا (Covid-19) في جميع أنحاء العالم، وإغلاق المدارس والجامعات، ظهرت الحاجة إلى تطوير السياسات التعليميّة والتحول في مجال التعليم من استراتيجيات التدريس التقليديّة إلى استراتيجيات أخرى تعتمد على توظيف التكنولوجيا في عمليّتيّ التعليم والتعلّم. واتجهت الأنظار إلى التعلّم عن بُعد بشكل عامّ، والفصول الدراسيّة الافتراضيّة، والصف المقلوب، مع تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة في التواصل عبر الإنترنت؛ مثل ضرورة وجود شبكة الإنترنت، ونظام إدارة نظام الفصول الافتراضيّة، ومتابعته، وتوافر خبرة كافية للمعلّمين؛ للتعامل معها. (Torrau, Sören, 2020, 15-29)

تحديد المشكلة:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في جانبين:

الأول: الحاجة إلى رصد الواقع: أي تحديد معوّقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونيّة في المرحلة الثانويّة بدوّل الخليج العربيّ، وتعرّف أغراض القراءة الإلكترونيّة، ومجالاتها عند طلبة هذه المرحلة.

والآخر: تقديم برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الإلكترونيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة بدوّل الخليج العربيّ؛ لتزويدهم بالخبرات والمعلومات اللازمة لذلك، وتهيئتهم لإجراء المعالجات العقلية المعرفيّة للنصوص الإلكترونيّة المقروءة بطريقة منهجيّة، واكتساب مهارات البحث الإلكترونيّ في اللّغة العربيّة وآدابها، وتبصير مُعلّمي اللّغة العربيّة باستراتيجيات التعليم الإلكترونيّ التي تساعد على تنمية تلك المهارات.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات القراءة الإلكترونيّة اللازمة لطلبة المرحلة الثانويّة؟
2. ما معوّقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة بدوّل الخليج العربيّ من وجهة نظر مُعلّمي اللّغة العربيّة؟
3. ما معوّقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة بدوّل الخليج العربيّ من وجهة نظر مُوجّهي اللّغة العربيّة؟
4. ما أغراض القراءة الإلكترونيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة بدوّل الخليج العربيّ من وجهة نظرهم؟
5. ما مجالات القراءة الإلكترونيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة بدوّل الخليج العربيّ من وجهة نظرهم؟

6. ما البرنامج المقترح؛ لتنمية مهارات القراءة الإلكترونيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة؟

حدود البحث:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

الحدود البشريّة:

عينه من مُعلّمي اللّغة العربيّة بالمرحلة الثانويّة ومُوجّهيها بالمرحلة الثانويّة (10-12) في بعض دول الخليج العربيّ.

عينه من طلبة المدارس الثانويّة في الصفوف (10-12) في بعض دول الخليج العربيّ.

الحدود المكانية: عينه المعلّمين والموجّهين والطلبة من المدارس الثانويّة الحكوميّة من أربع دول خليجية.

الحدود الموضوعيّة: تشمل الدراسة تنمية مهارات القراءة الإلكترونيّة الأكاديميّة: (التفسيرية، والتحليلية، والإبداعية، والناقدة، والإثرائية، والعلاجية) لدى طلبة المرحلة الثانويّة.

المصطلحات:

(تنمية لغة: جاء في المعجم الوسيط: نما الشيء نماءً ونموًا: زَادَ وَكَثُرَ...

(مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة، 2005، 956).

وإجراء: زيادة ناتجة عن تطبيق برامج، أو إجراءات أو أنشطة لها مردود إيجابي في تحسين المستوى التعليمي، والانتقال به من مستوى إلى مستوى أعلى وأفضل.

وإجراء: زيادة ناتجة عن تطبيق برامج، أو إجراءات أو أنشطة لها مردود إيجابي في تحسين المستوى التعليمي، والانتقال به من مستوى إلى مستوى أعلى وأفضل.

القراءة الإلكترونيّة: تقنيّة رَقْمِيّة يتم فيها التعامل مع النصّ المقروء إلكترونيًا، بما تتضمنه من مؤثّرات؛ بهدف تنمية المهارات المعرفيّة، ومهارات التفكير العليا، والاستمتاع بالنصّ المقروء. (السليطي، طيبة، 2009)

مهارات القراءة الإلكترونيّة: مجموعة من مهارات البحث الإلكترونيّ (سهولة الحصول على المعلومات والقواعد اللّغويّة، والوصول إلى المواقع الإلكترونيّة المتخصّصة في موضوع معيّن، والتنقل بينها، واستعمال المعاجم اللّغويّة الإلكترونيّة بسهولة ويسر)، والتفاعل مع محتوى النصوص الإلكترونيّة، وفهم محتواها (التقاط الأفكار الرئيسة، واستخلاص المعلومات المهمة من النصوص الإلكترونيّة المقروءة)، والقراءة السريعة للنصوص الإلكترونيّة (مهارات التصفح السريع)، والقراءة التفسيرية والتحليلية؛ مثل: (تفسير البيانات، وتحليلها، والتمييز بين المصادر القرائيّة الإلكترونيّة المتعدّدة، والمقارنّة بين النصوص)، والناقدة: (المفاضلة بين المواقع، والنصوص الإلكترونيّة، والأساليب، واختيار أفضلها في ضوء معايير معينة)، والقراءة الإبداعية: (إنتاج نص في شكل إلكتروني جديد،

بعض فوائد القراءة الإلكترونية	
إتاحة فرص التفاعل الإلكتروني	الدعم اللغوي
إمكانية الإنتاج الإلكتروني والعرض المتزامن	إتاحة فرص البحث والمعالجة النصية

ثالثاً: خصائص القراءة الإلكترونية:



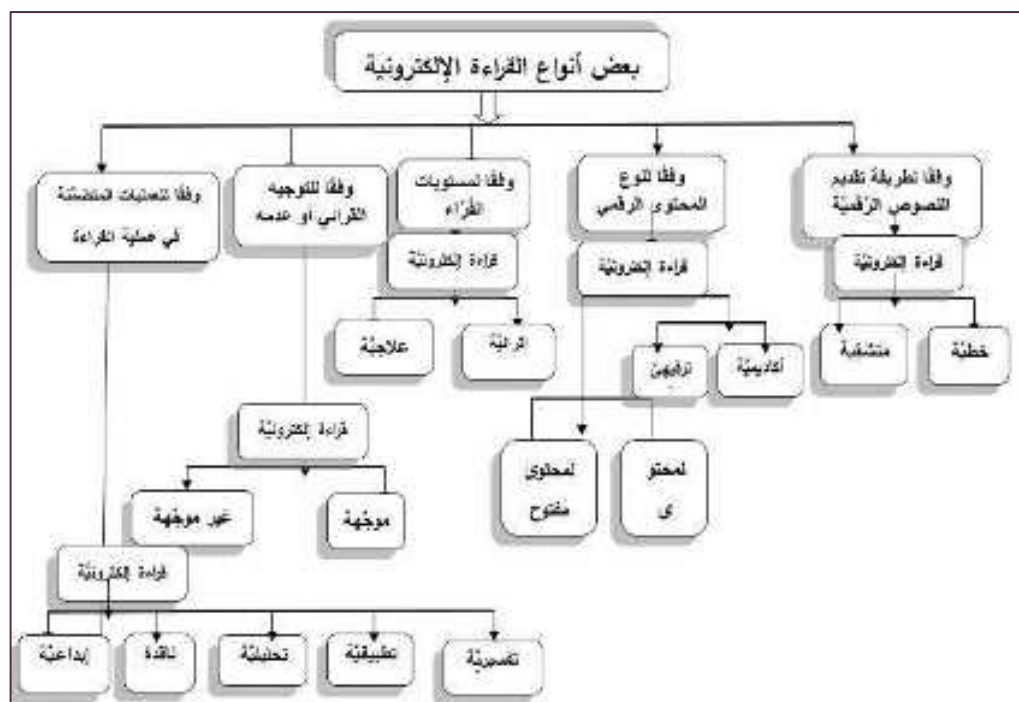
رابعًا: أنواع القراءة الإلكترونية:

أهمية البحث:

5. تقديم برنامج مقترح يتضمّن دروساً نموذجية معدّة لتنمية بعض مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدول الخليج العربي؛ ليسترشّد بها المعلمون والطلبة في تلك المرحلة.

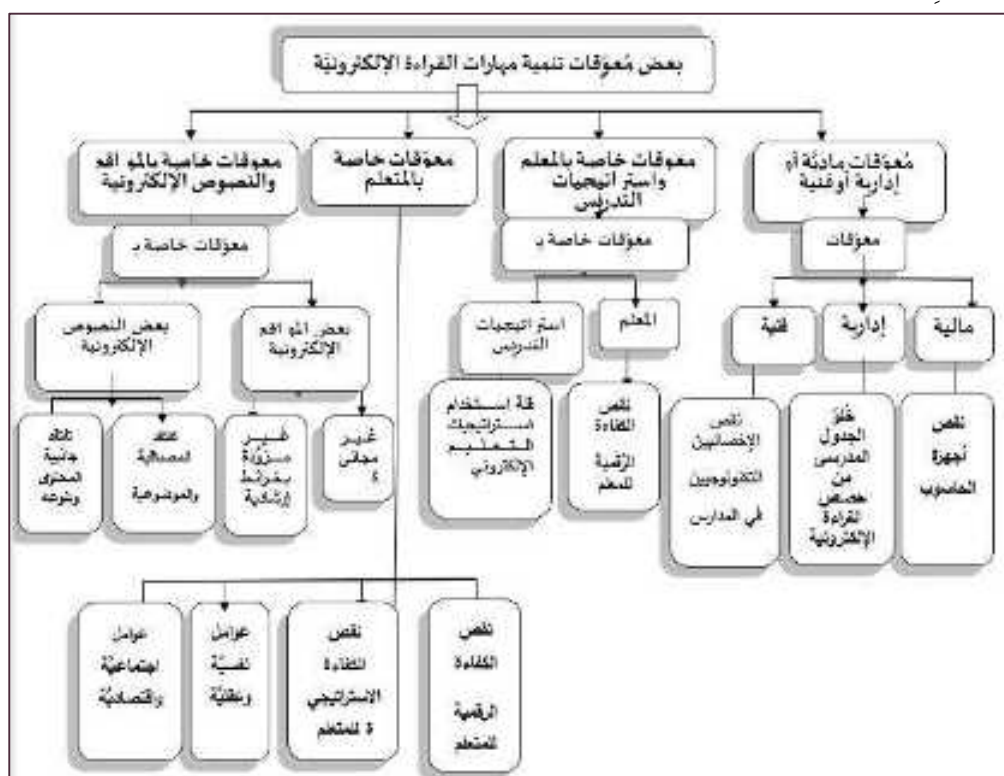
القراءة الإلكترونية

(مفهومها، أهميتها، أنواعها، معوقات تميميها)
أولاً: مفهوم القراءة الإلكترونية: إن القراءة الإلكترونية عملية عقلية تفاعلية ذات مستويات معرفية متدرجة متنوعة، منها مستوى التصفح الإلكتروني السريع للصحف



شكل (3) بعض أنواع القراءة الإلكترونية

خامساً: بعض معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية:

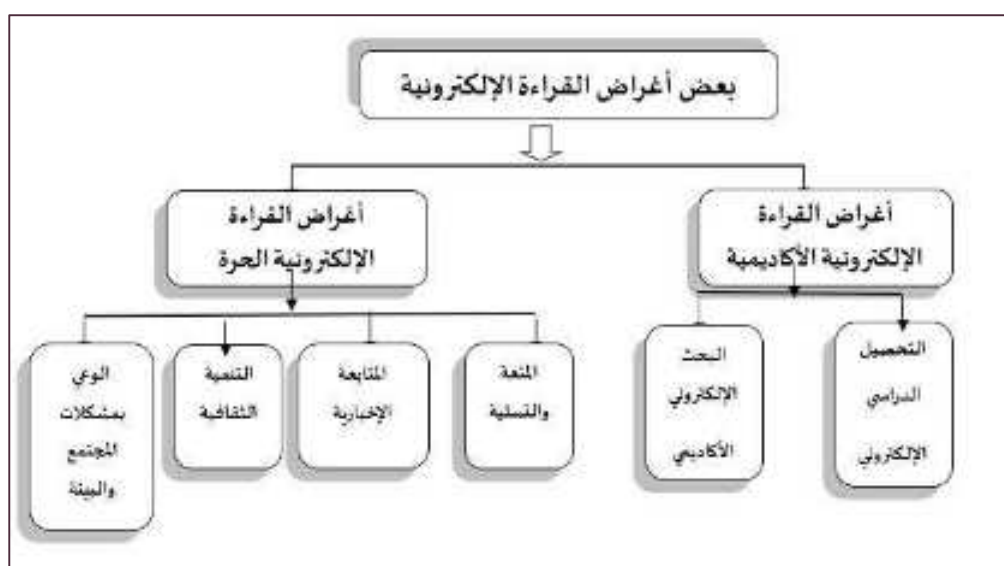


شكل (4) بعض معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية

الفصل الثالث

القراءة الإلكترونية

(أغراضها، متطلباتها، مهاراتها، استراتيجيات تنميتها)
أولاً: أغراض القراءة الإلكترونية:



شكل (5) بعض أغراض القراءة الإلكترونية

ثانيًا: متطلبات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية:



شكل (6) متطلبات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية.

ثالثًا: مهارات القراءة الإلكترونية:

ويستخلص بعض الباحثين مجموعة من مهارات القراءة الإلكترونية؛ وهي:

- قراءة النص المحدد بسرعة ودقة.
 - البحث عن نصوص أخرى مرتبطة بالنص المقروء.
 - استخلاص المعنى الضمني من النص الإلكتروني المقروء.
 - تلخيص المعلومات الواردة في النص الإلكتروني المقروء.
 - توظيف المعلومات المعطاة في تقديم حلول جديدة للمشكلات التي قد تواجهه.
 - اقتراح عنوان جديد للنص الإلكتروني المقروء.
 - توثيق المعلومات المعطاة في النص.
 - تفسير البيانات بالنص الإلكتروني المقروء.
 - البحث عن مواد إلكترونية (مسموعة- مقروءة - مرئية) تدعم النص المقروء.
- (قحوف، أكرم إبراهيم، بكرى، أيمن عيد، 2019م).
- وبمراجعة أدبيات القراءة الإلكترونية، والدراسات السابقة في مجال مهاراتها، ومن خلال رؤية الباحثين يمكن تصنيف هذه المهارات في ستة محاور رئيسة؛ وهي:
1. مهارات القراءة الإلكترونية؛ للبحث والاطلاع والتصفح السريع.
 2. مهارات القراءة الإلكترونية المعجمية.
 3. مهارات القراءة الإلكترونية في الدواوين والموسوعات الأدبية.
 4. مهارات فهم محتوى النصوص الإلكترونية المقروءة، والتفاعل معها.
 5. مهارات القراءة الإلكترونية الإبداعية.

6. مهارات القراءة الإلكترونية الناقدة.

رابعًا: بعض استراتيجيات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في المرحلة الثانوية:

بعض استراتيجيات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في المرحلة الثانوية



شكل (7) بعض استراتيجيات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في المرحلة الثانوية

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في وصف معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية من وجهة نظر مُعلّمي اللغة العربية، ومُوجهيها، وتحليلها، وتفسيرها، وتحديد أغراض القراءة الإلكترونية الأكاديمية والحرّة، ومجالاتها لدى طلبة المرحلة الثانوية ببعض دول الخليج العربي، وتحليلها، وتفسيرها.

ثانيًا: إعداد أدوات الدراسة وموادها:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات والمواد الآتية:

1. استبانة لاستطلاع آراء المحكّمين حول قائمة مهارات القراءة الإلكترونية، اللازم تنميتها لدى طلبة المرحلة الثانوية.
2. استبانة تعرّف معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية من وجهة نظر مُعلّمي اللغة العربية.
3. استبانة تعرّف معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية من وجهة نظر مُوجهي اللغة العربية.
4. استبانة لاستطلاع آراء طلبة المرحلة الثانوية حول أغراض القراءة الإلكترونية، ومجالاتها.
5. برنامج تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لطلبة المرحلة الثانوية.

جدول (5) محتوى برنامج القراءة الإلكترونية، وتدريباته

الوحدة	ترتيب التدريب	نوع المهارات	عدد التدريبات	الزمن المقترح
الأولى	الأول	مهارات المعالجة العقلية المعرفية لدروس نحوية مبرمجة في مواقع	2	90 دقيقة
	الثاني	مهارات المعالجة العقلية المعرفية لقواعد نحوية في مواقع الكترونية.		90 دقيقة
الثانية	الأول	مهارات البحث الإلكتروني في مجال الأدب في المرحلة الثانوية.	2	90 دقيقة
	الثاني	مهارات المعالجات العقلية المعرفية لموضوعات الأدب في عدة مواقع		90 دقيقة
الثالثة	الأول	مهارات القراءة الإلكترونية البحثية والتفسيرية للنصوص القرآنية.	3	90 دقيقة
	الثاني	مهارات القراءة الإلكترونية التفسيرية والتحليلية للنصوص الشعرية.		90 دقيقة
الرابعة	الثالث	مهارات القراءة الإلكترونية الإبداعية للنصوص الأدبية.	2	45 دقيقة
	الأول	مهارات القراءة الإلكترونية الإثرائية والإبداعية.		90 دقيقة
الخامسة	الثاني	مهارات القراءة الإلكترونية التفسيرية والتحليلية في مجال البلاغة العربية.	3	90 دقيقة
	الأول	مهارات القراءة الإلكترونية المعجمية والتفسيرية لموضوعات القراءة.		45 دقيقة
	الثاني	مهارات القراءة الإلكترونية الناقدة لموضوعات القراءة.	3	45 دقيقة
	الثالث	مهارات القراءة الإلكترونية الإبداعية لموضوعات القراءة.		45 دقيقة
مجموع تدريبات البرنامج والزمن المقترح				
			12	900 دقيقة (15 ساعة)

ثالثاً: عينة الدراسة:

تنوعت العينات في الدراسة الحالية بين مُعلّمي اللغة العربية، ومُوجهيها، وطلبة المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة، وفيما يأتي توضيح ذلك.

(أ) **عينة المعلمين:** بلغت عينة المعلمين والمعلمات في شكلها النهائي (245) معلماً ومعلمة.

(ب) **عينة الموجهين:** استقرت عينة مُوجهي اللغة العربية والمشرفين التربويين بالمرحلة الثانوية في أربع دول خليجية: (قطر- البحرين- سلطنة عُمان- الكويت) على النحو الآتي:

(ج) **عينة الطلاب:** بلغت عينة طلبة المرحلة الثانوية المُشاركين إلكترونياً في الاستبانة من أربع دول خليجية (قطر- البحرين- سلطنة عُمان- الكويت) حوالي (1539) في الصفوف الثلاثة.

رابعاً: إجراءات الدراسة: سارت الدراسة وفق المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: مرحلة الاطلاع.

المرحلة الثانية: مرحلة إعداد أدوات الدراسة.

المرحلة الثالثة: مرحلة تطبيق أدوات الدراسة.

المرحلة الرابعة: مرحلة المُعالجات الإحصائية، وتحليل النتائج، وتفسيرها.

المرحلة الخامسة:

أ- بناء برنامج لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية للنصوص الأكاديمية بأنواعها المختلفة: (القراءة التفسيرية - والقراءة التحليلية - والقراءة الإبداعية - والقراءة الناقدة - والقراءة الإثرائية - والقراءة العلاجية) لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ب- تحكيم برنامج تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ج- تلقي التغذية الراجعة من خلال تقارير المحكمين، وتعديل البرنامج في ضوء مقترحاتهم، وصياغته في شكله النهائي.

المرحلة السادسة:

أ- كتابة الدراسة كاملةً، ومنهجها وإجراءاتها ونتائجها، وتوصياتها ومقترحاتها.

ب- مراجعة الدراسة قبل اعتمادها بصورتها النهائية.

ج- تحكيم الدراسة بمعرفة مركز اللغة العربية لدول الخليج.

د- تلقي التغذية الراجعة من خلال تقارير المحكمين، وتعديل الدراسة في ضوءها، وصياغتها في شكلها النهائي، وتسليمها للمركز بالشارقة.

خامساً: المُعالجات الإحصائية:

استُخدم في البحث الحالي برنامج التحليل الإحصائي (Excel) لرصد التكرارات، وتحليل البيانات وحساب مجموع التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، وتحليل التباين الأحادي، وعمل الرسوم البيانية اللازمة؛ لإبراز التباين بين بعض دول الخليج العربي في تكرارات معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية من وجهة نظر مُعلّمي اللغة العربية، ومُوجهيها، وأغراض القراءة الإلكترونية ومجالاتها عند طلبة المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة: (كل صف على حدة)، ودرجة شيوع كل غرض أو مجال في كل دولة من الدول الخليجية الأربع: (قطر- مملكة البحرين- سلطنة عُمان- الكويت) وفي الدول الأربع -مجتمعةً-.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

أولاً: مهارات القراءة الإلكترونية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية:

(1) مهارات البحث الإلكتروني في اللغة والأدب:

أ. مهارات البحث في المعاجم اللغوية الإلكترونية:

1. استخدام معجم لغوي إلكتروني في تفسير معاني كلمات معينة.

2. استخدام معجم لغوي إلكتروني في تحديد السياقات المتعددة لمعاني كلمات معينة.

3. استخدام معجم لغوي إلكتروني في تحديد مفردات جموع معينة.

4. استخدام معجم لغوي إلكتروني في تحديد جموع مفردات معينة.

ب. مهارات البحث الإلكتروني في مجال الأدب:

1. استخدام مصطلحات دقيقة في البحث الإلكتروني في مجال الأدب.

2. النقاط العناوين الرئيسة لموضوعات أدبية في مواقع إلكترونية.

3. الضغط على روابط موضوعات أدبية ذات ارتباط وثيق بموضوع البحث الأدبي.

4. الاقتباس السريع لفقرات مقروءة من موضوعات أدبية في مواقع إلكترونية مختلفة.

5. التنقل السريع بين موضوعات أدبية في عدة مواقع إلكترونية.

6. جمع معلومات في مجال الأدب من عدة مواقع إلكترونية.

7. التصفح السريع لموضوعات أدبية في عدة مواقع إلكترونية.

(2) مهارات القراءة الإلكترونية التفسيرية والتطبيقية والتحليلية للقواعد والنصوص والموضوعات:

أ. مهارات القراءة الإلكترونية التفسيرية والتطبيقية للقواعد النحوية:

1. القراءة الإلكترونية لأطر مبرمجة بطريقة خطية؛ لاستنتاج قاعدة نحوية.

2. القراءة الإلكترونية لأطر مبرمجة بطريقة تفريعية؛ لإكمال خريطة مفاهيم نحوية.

3. القراءة الإلكترونية لقاعدة نحوية؛ للتطبيق عليها.

4. استخراج تراكيب أو جمل نحوية معينة من نصوص إلكترونية.

5. القراءة الإلكترونية لمصطلحات نحوية؛ للمقارنة بينها في جدول.

ب. مهارات القراءة الإلكترونية التفسيرية والتحليلية للنصوص الأدبية:

1. القراءة الإلكترونية التفسيرية لمعاني نصوص نثرية.

2. القراءة الإلكترونية التفسيرية لمعاني أبيات شعرية.

3. القراءة الإلكترونية التفسيرية لعلاقات بين أحداث أو تعبيرات أو ألفاظ وردت في نص أدبي.

4. القراءة الإلكترونية التحليلية للأفكار الواردة في نص أدبي.

5. القراءة الإلكترونية التحليلية لمواطن جمال في نص أدبي.

6. القراءة الإلكترونية التحليلية للخصائص الأسلوبية لنص أدبي.

7. تلخيص معلومات أدبية مستمدة من عدة مواقع إلكترونية.

8. استنتاج أوجه التشابه والاختلاف بين موضوعات أدبية في عدة مواقع إلكترونية.

9. تنظيم معلومات في مجال الأدب مستمدة من عدة مواقع إلكترونية.

10. البحث عن وسائل (مسموعة - مقروءة - مرئية) تدعم فهم نص أدبي.

11. تصميم خريطة مفاهيم إلكترونية تُعبر عن مضمون نص أدبي.

ج. مهارات القراءة الإلكترونية التفسيرية والتطبيقية للمصطلحات والموضوعات البلاغية:

1. القراءة الإلكترونية؛ لتحديد دلالة مصطلحات بلاغية.

2. القراءة الإلكترونية؛ لتوضيح الفروق بين مصطلحات بلاغية، باستخدام جدول إلكتروني.

3. القراءة الإلكترونية؛ لتوضيح العلاقات بين مصطلحات بلاغية باستخدام خريطة مفاهيم إلكترونية.

4. القراءة الإلكترونية لموضوع بلاغي؛ لتوضيحه بأمثلة.

5. القراءة الإلكترونية لموضوع بلاغي في مواقع مختلفة؛ لاستنتاج أحكامه.

6. القراءة الإلكترونية لأمثلة وتدرجات بلاغية في مواقع مختلفة؛ للتطبيق عليها.

د. مهارات القراءة الإلكترونية التفسيرية للموضوعات القرآنية:

1. القراءة الإلكترونية لموضوع قراءة؛ لصياغة أسئلة فهم حوله.

2. القراءة الإلكترونية لموضوع قراءة؛ لتعليل حدث ورد فيه.

3. القراءة الإلكترونية لموضوع قراءة؛ للتدليل على فكرة وردت فيه.

4. الربط بين موضوعات قرآنية في عدة مواقع إلكترونية متخصصة.

5. القراءة الإلكترونية لموضوع قراءة؛ للتمييز بين المعاني الصريحة والضمنية.

(3) مهارات القراءة الإلكترونية الإبداعية، والناقدة:

أ- مهارات القراءة الإلكترونية الإبداعية:

1. القراءة الإلكترونية لقاعدة نَحْوِيَّة؛ لتوليد أمثلة عليها.
2. تحويل بعض أساليب النص الإلكتروني إلى أساليب أدبية جميلة.
3. اقتراح بدائل في النص الإلكتروني؛ لإضفاء معانٍ جديدة.
4. إعادة صياغة النص الإلكتروني بالأسلوب الذاتي.
5. القراءة الإلكترونية التناصية؛ لبناء فقرة أو نص جديد.
6. القراءة الإلكترونية لموضوع قراءة مقرر؛ لتوليد أفكار أو عناوين جديدة للبحث.
7. القراءة الإلكترونية؛ لاقتراح حلول جديدة لمشكلة وردت في نصٍ قرائي.

ب- القراءة الإلكترونية النافذة لموضوعات قرائية:

1. تصويب أخطاء لغوية وردت في موضوع قراءة إلكتروني.
2. اكتشاف تناقضات وردت في موضوع قراءة إلكتروني.
3. التمييز بين ما يرتبط وما لا يرتبط بموضوع قراءة من نصوص إلكترونية.
4. تحديد مغزى النص الإلكتروني.
5. المفاضلة بين نصين إلكترونيين في موضوع واحد.
6. التمييز بين المواقع الإلكترونية المتخصصة وغير المتخصصة في أحد موضوعات القراءة الإلكترونية.
7. إصدار حكم على مدى جودة نص إلكتروني.

(4) مهارات القراءة الإلكترونية الإثرانية، والعلاجية:

- أ- مهارات القراءة الإلكترونية الإثرانية للقواعد النحوية:
1. القراءة الإلكترونية الإثرانية لمحتوى قاعدة نحوية.
2. القراءة الإلكترونية لأمثلة أو تدريبات إضافية للقاعدة النحوية.
- ب- مهارات القراءة الإلكترونية الإثرانية لموضوعات مقروءة، وتوثيقها:
1. القراءة في مواقع إلكترونية؛ لإثراء موضوع قراءة مقرر.
2. القراءة الإلكترونية؛ لتصميم خريطة مفاهيم حول معلومات إثرانية في موضوع قراءة مقرر.
3. توليد عناوين إضافية لموضوع قراءة؛ بغرض القراءة الإلكترونية الإثرانية.

ج- مهارات القراءة الإلكترونية العلاجية للأخطاء النحوية:

1. القراءة الإلكترونية؛ لمعالجة نواحي القصور في الخلفية المعرفية للقواعد النحوية التي سبقت دراستها.
2. القراءة الإلكترونية؛ لتصويب أخطاء نحوية شائعة.
3. القراءة الإلكترونية؛ للتمييز بين مصطلحات نحوية يشيع الخطأ فيها.
4. القراءة الإلكترونية؛ للتمييز بين أساليب نحوية صحيحة، وأخرى خاطئة.

ثانياً: معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الثانوية بدول الخليج العربي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

- (1) معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية الخاصة بالإمكانات المادية والإدارية والفنية.
 - (2) معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية الخاصة بمعلم اللغة العربية، واستراتيجيات تدريسه.
 - (3) معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية الخاصة بطلبة المرحلة الثانوية.
 - (4) معوقات تنمية مهارات القراءة الإلكترونية الخاصة بالمواقع والنصوص الإلكترونية.
- رابعاً: أغراض القراءة الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الثانوية بدول الخليج العربي ومجالاتها من وجهة نظرهم
- (1) أغراض القراءة الإلكترونية الأكاديمية لطلبة المرحلة الثانوية.
 - (2) أغراض القراءة الإلكترونية الحرة لطلبة المرحلة الثانوية.
 - (3) مجالات القراءة الإلكترونية لطلبة المرحلة الثانوية.

سادساً: التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، وما أسفرت عنه، توصي الدراسة الحالية بما يلي:

(أ) ما يتعلق بالقراءة الإلكترونية الأكاديمية:

- ضرورة تزويد المواقع الإلكترونية التعليمية بشروح وتفسيرات كافية للأجزاء الصعبة من مقرر اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية بصرفها الثلاثة في دول الخليج العربي (قطر - البحرين - سلطنة عُمان - الكويت)، وكذلك تزويدهم بمعلومات وافية حول كيفية إعداد الملخصات، ومهارات التلخيص، ويمكن تقديم أطر تعليمية مبرمجة بالطريقة الخطئية أو التفرعية للقواعد النحوية التي تُشكّل صعوبة في فهمها، أو موضوعات البلاغة والنقد التي يصعب استيعابها؛ ضماناً لزيادة الإقبال على مواقع القراءة الإلكترونية؛ وإفادة الطلبة منها، وتنمية مهاراتهم فيها.

- ضرورة الاهتمام بالقراءة الإلكترونية الإثرانية لمقرر اللغة العربية، وتنمية مهارات البحث الإلكتروني الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بصرفها الثلاثة في دول الخليج العربي الأربع، وزيادة المهام البحثية في علوم اللغة العربية وآدابها، وتعميق معرفة هؤلاء الطلبة بالموسوعات الأدبية الإلكترونية، وطرق البحث فيها، وزيادة دوافعهم لقراءة المزيد من الأشعار في دواوين الشعراء الذين لهم قصائد أو أبيات في المقرر الدراسي، والبحث عن معلومات إضافية لمنهج اللغة العربية المقرر.

(ب) ما يتعلق بالقراءة الإلكترونية الحرة:

- ضرورة دمج الألعاب الإلكترونية في مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في أربع دول خليجية (قطر - البحرين - سلطنة عُمان - الكويت)؛ لأن القراءة الإلكترونية الحرة

معدلات القراءة الإلكترونية لهذه الموضوعات مقارنة بموضوعات القراءة في الصفوف الثلاثة.

-زيادة الاهتمام بالمواقع الإلكترونية الخاصة بأخبار التعليم والمعلومات الصحية في دول الخليج الأربع؛ لحاجة الطلبة إلى معرفة هذه الأخبار والمعلومات، سواء من أجل دراستهم، ومستقبلهم التعليمي أم من أجل اكتساب الوعي الصحي في ظل ظروف جائحة "كورونا"، ومعرفة كيفية الوقاية من الأمراض، والمحافظة على صحتهم وحياتهم.

-تخصيص مواقع تعليمية تتضمن قصصاً دينية مَعْدَةً إعداداً تربوياً بحيث تلبي حاجة المتعلمين إلى وجود القدوة، وتلبي رغبتهم في اكتساب الفضائل والقيم والأخلاقيات، واستخلاص العبر والعظات، والخروج منها بشحنة إيمانية، وحالة من الخشوع والسكينة والراحة النفسية والمتعة بعد قراءتها، كما يمكن أن تتضمن قصص مغامرات وبطولات عربية وإسلامية، تدور حول الفضائل والقيم الخلقية؛ لتلبي الميول القرائية لطلبة المرحلة الثانوية في بعض دول الخليج العربي، وقصص اجتماعية أخرى تساعدهم على فهم طبيعة مجتمعهم، ومعرفة معاييرها الاجتماعية، ومتابعة مشكلاته وقضاياها، بل يجدون فيها حلولاً لمشكلاتهم الاجتماعية؛ بل إنها قد تُعبر عن واقعهم، وتتناول مواقف وأحداثاً واقعية تعكس سلوكياتهم ومشاعرهم، وقد يرون أنفسهم في إحدى الشخصيات التي تواجه مشكلة اجتماعية ما.

- تخصيص مواقع تعليمية تتضمن مقالات أدبية متنوعة مَعْدَةً إعداداً تربوياً يستوفي عوامل الجذب والتشويق والاستثارة؛ بحيث تلبي الميول الأدبية للمتعلمين، وإكسابهم المهارات الأساسية للمعالجات العقلية المعرفية لتلك المقالات، مع تخصيص حوافز ومكافآت لقراءة تلك المقالات وفهمها، وتلخيصها.

سابعاً: البرنامج المقترح؛ لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد (2018) (مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (1) - 58-11.

<https://cutt.us/7Yedb>

- أمين، جنيح، وزروق، جمال (2018): "اتجاه الطلبة الجامعيين نحو فعالية القراءة الإلكترونية – دراسة على عينة من طلبة جامعة جيجل"، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة صالح بونيدر، قسنطينة. مجلة المعيار، مجلد 23، عدد 46.

بغرض المتعة والتسلية جاءت في مقدمة أغراض القراءة الإلكترونية في بعض صفوف هذه المرحلة، ويمكن التعاقد مع بعض الشركات المتخصصة؛ لتصميم ألعاب حاسوبية يتحكم فيها المتعلم باللمس، فتبدأ بالجانب الترفيهي، ثم يأتي بعد ذلك الجانب التعليمي، ويخضع المتعلم لمجموعة اختبارات واختيارات يحصل من خلالها على مكافآت ونقاط، وهذه الاختبارات يمكن توظيفها من قبل معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية -وبخاصة طلاب الصف الأول- لمعالجة المقررات الدراسية، ويمكن دمج أي نوع من الملفات التعليمية فيها، في أي وقت، وفي أي مكان، وعلى أي جهاز إلكتروني.

- ضرورة تخصيص مواقع إلكترونية؛ لتعميق الوعي بمشكلات المجتمع والبيئة لطلبة المرحلة الثانوية -وبخاصة طلبة الصفين الثاني والثالث- في دول الخليج العربي (قطر - البحرين - سلطنة عُمان - الكويت)؛ لأن الوعي بمشكلات المجتمع والبيئة، جاء في مقدمة أغراض القراءة الإلكترونية الحرة لطلبة هذين الصفين.

- ضرورة تخصيص مواقع إلكترونية ثقافية متنوعة لطلبة المرحلة الثانوية في أربع دول خليجية (قطر - البحرين - سلطنة عُمان - الكويت) بحيث تُركّز على الثقافة الصحية -وبخاصة ما يتعلق بأمراض العصر ومكافحتها-، وتشجيع الطلبة على التردد على هذه المواقع؛ لتوسيع مجالات ثقافتهم، وزيادة معلوماتهم، وتعميق معارفهم.

-تشجيع طلبة المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة على القراءة الإلكترونية؛ بغرض عمل مكتبة إلكترونية شخصية تضم كُتُباً ومقالات متنوعة، وعمل مسابقات حول أفضل المكتبات، وأفضل المقتنيات من الكتب، وأفضل المقالات، وأفضل ملخص لكتاب إلكتروني، وأكثر المقالات تنوعاً؛ تشجيعاً للطلبة على القراءة الإلكترونية.

(ج) ما يتعلق بمجالات القراءة الإلكترونية:

- ضرورة تخصيص مواقع إلكترونية شاملة (ترفيهية - تعليمية - ثقافية) لطلبة المرحلة الثانوية في الدول الأربع؛ بحيث تتضمن موضوعات شائعة تُثير الاهتمامات الشخصية للمتعلمين، كما تتضمن بعض النواذر والفكاهات، وتزويدها -أيضاً- بمعلومات أكاديمية من المقررات الدراسية؛ وأخبار ذات أهمية كبيرة للطلبة؛ للتغلب على مشكلة غلبة ميول القراءة الإلكترونية في المجالين الثقافي والترفيهي على المجالين الأكاديمي والإعلامي أو الإخباري.

(د) ما يتعلق بموضوعات القراءة الإلكترونية:

- ضرورة الاهتمام بالمواقع الإلكترونية التعليمية في مجال عرض الموضوعات البلاغية والنقدية لطلبة المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة (في الدول الأربع)؛ لتكون أكثر جذباً للطلبة من حيث بساطة العرض، وسهولة الفهم، ووضوح الأمثلة، وكثرة النماذج والتطبيقات؛ حيث تقول

- بالبيد، أروى عبد الله (2021): نظريات التعلم المعتمدة على الاتصال ودور التقنيات الحديثة في تطبيقها. متاح على الموقع الإلكتروني: <https://www.new-educ.com/>
- نظريات التعلم المعتمدة على الاتصال
- البنيان، ريم فيصل (2013): "واقع القراءة الإلكترونية لدى طالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى" رسالة ماجستير مودعة بكلية الآداب/ جامعة القاهرة، قسم المكتبات والوثائق والمعلومات.
- بوتردين، يحيى صالح (2005): "تحليل الخطاب الفائق: من الشفهيّة إلى التواصل الإلكتروني" *مجلة الأدب واللغات*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ع5: الجزائر.
- بوعزة، عبد المجيد صالح (2006): "المكتبات الرقمية: تحديات الحاضر وآفاق المستقبل"، مكتبة الملك فهد: الرياض.
- الحرفي، هشام (2018): القراءة الإلكترونية... إيجابيات وسلبيات. مقال متاح على الموقع الإلكتروني: https://www.mojtam3rifa.com/2018/05/blog-post_7.html
- حسين، مجدي، وآخرون (2018): "فاعلية المدونات التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام"، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، رابطة التربويين العرب، ع9، مصر، 1355-180.
- الخريشا، سعود فهاد (2017): معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى. جامعة عمان الأهلية- عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات* مج20، ع1 ص 111-123.
- داود، رامي محمد عبود (2008): "الكتب الإلكترونية: النشأة والتطور، الخصائص والإمكانات، الاستخدام والإفادة"، الدار المصرية اللبنانية: مصر.
- زرقاوي، عمر (2011): "السيبرنطيقا والنص المترابط: قراءة في التحولات المعرفية"، *مجلة مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها*، ع3، جامعة بسكرة: الجزائر.
- الزهراني، علي بن حبنى (2011): معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. مج 5 ع 3 ص 731-754.
- السليطي، ظبية (٢٠٠٩): اتجاهات طلاب المدارس المستقلة بالمرحلة الإعدادية نحو القراءة الإلكترونية بدول قطر. *مجلة القراءة والمعرفة*. العدد (92) ص 14-55.
- الشديفات، أشجان حامد (2012): برنامج قائم على دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، دكتوراه، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد العشرين، العدد الأول، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
- الشديفات، منيرة عبد الكريم، الزبون، محمد سليم (2020): واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين فيها. دراسات في العلوم التربوية. العدد (47) مجلد (1) متاح على الموقع الإلكتروني: <file:///C:/Users/casho/AppData/Local/Temp/103771-127250-1-PB.pdf>
- الصبحي، عبد العزيز بن عباس (2007): القراءة الإلكترونية. *مجلة التطوير التربوي*، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان، س2، العدد (2) ص، 50-53.
- عبد الهادي، محمد محمد (2015): تصوّر مقترح لمهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في المدارس المستقلة بدولة قطر. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (العدد ١٦٤) الجزء الثالث.
- عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه (2013): واقع القراءة الإلكترونية الحرة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في مصر والسعودية. *مجلة العلوم التربوية*. مج. 25، ع. 2.
- العبيد، أفنان عبد الرحمن، والشايع، حصة محمد. (2018). تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات. الرياض: مكتبة الرشد.
- فرج، ظبية سعيد (2009): اتجاهات طلاب المدارس المستقبلية بالمرحلة الإعدادية نحو القراءة الإلكترونية بدولة قطر. *مجلة القراءة والمعرفة المصرية* للقراءة والمعرفة، العدد (92) ص 14-55.
- فريد، فخري محمد (2020): أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى تلاميذ الصف السادس. *مجلة كلية التربية بالغردقة* - جامعة جنوب الوادي. المجلد (3) العدد (2).
- فشار، فاطمة الزهراء. (2019). نظريات التعلم المعرفية. *مجلة دراسات وأبحاث*، جامعة الجلفة. 516-500. (34)11
- <http://search.mandumah.com/Record/95036>
- قحوف، أكرم إبراهيم، بكري، أيمن عيد (2019): برنامج قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب (webquest) لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية والفهم

Students. **World Journal of Education**, V.8 N.2 pp127-139.

– Baldwin, Sally; Ching, Yu-Hui (2017). Interactive Storytelling: Opportunities for Online Course Design. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, V.61 N.2 pp179-186.

– Bayazit, Alper&Others (2018). Investigating the Relationship between Task Complexity, Cognitive Ability and Disorientation in Hypertext Navigation. **World Journal on Educational Technology: Current Issues**, V.10 N.4 pp115-127.

– Blom, Helen& Others (2018). Comprehension and Navigation of Networked Hypertexts. **Journal of Computer Assisted Learning**, V.34 N.3 pp306-314.

– Boyle, Susannah& Others (2021). The Effects of Shared E-Book Reading with Dynamic Text and Speech Output on the Single-Word Reading Skills of Young Children with Developmental Disabilities. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, V.52 N.1 pp 426-435.

– Buendgens-Kosten, Judith (2021). Digital Storytelling: Multimodal Meaning Making.

العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية/ جامعة بني سويف. عدد يوليو (ج2).

- قناوي، شاكرو عبد العظيم، محروس، شحاتة (2008): فاعلية برنامج لتنمية المهارات القرائية الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى الطالب - المعلم في مصر والإمارات العربية المتحدة. **المؤتمر الدولي الأول (العلمي الخامس عشر) بعنوان: "إعداد المعلم وتنميته"** الجزء الرابع، ص 1613-1676.

- مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2005): **المعجم الوسيط**. ط 4 القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

- المستريحي، حسين، وطاشمان، غازي (2018): "واقع القراءة الحرة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء في الأردن"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد 34 (2)، 2020، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء، الأردن.

- مصطفى، خالد مصطفى محمد (2018): استراتيجية مقترحة في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير مؤدعة بكلية التربية/ جامعة الزقازيق.

- معجم المعاني الجامع (2010-2021): معنى إلكتروني في معجم المعاني الجامع، متاح على الموقع: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%B1%D9%88%D9%86%D9%8A%D8%A9>

- نصر، آية معاطي (2017): برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه مؤدعة بكلية التربية/ جامعة دمياط.

- نصر، معاطي محمد (2009): التدريس الإبداعي للغة العربية. نماذج وتطبيقات. دمياط: مكتبة نانسي. **ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

– Alsadoon, Hamadah (2020). Obstacles to Using E-Books in Higher Education

– Amadiou, Franck& Others (2015). Learning from Concept Mapping and Hypertext: An Eye Tracking Study. **Educational Technology & Society**, V.18 N.4 pp100-112.

– Aydin, Gülnur; Ayranci, Bilge Bagci (2018). Reading Preferences of Middle School

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Practical applications of Gestalt theory in teaching reading and writing to children

Dr. Lamia bint Hamad Al-Aqeel

Associate Professor / Linguistic Preparation Department
Arabic Language Institute / Imam Muhammad bin Saud
Islamic University - Saudi Arabia

تعليم اللغة العربية للأطفال في ضوء النظرية الجشطالتيّة-
كتاب لغتي للصف الأول نموذجاً

د. لمياء بنت حمد العقيل

أستاذ مشارك/ قسم الإعداد اللغوي معهد تعليم اللغة العربية/
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية
السعودية

E-mail: Lhalaqeel@gmail.com

KEY WORDS

Gestalt theory - language teaching - Arabic
language – logaty book

الكلمات المفتاحية

النظرية الجشطالتيّة- تعليم اللغة- اللغة العربية- كتاب لغتي

ABSTRACT

Developed societies seek to achieve effective education by following the best educational practices that have proven their effectiveness in the field of education. Language teaching is at the top of the concerns of specialists in this field. There is no education without language, and there is no language without learning.

Supporters of the Gestalt theory believe that the whole is given priority over the part. The learner of the Arabic language must learn sentences and words, then letters and sounds, not the other way around.

The study aims to trace the methods of employing Gestalt theory in teaching the Arabic language to children, in the (My Language) course for the first grade. Many of the strategies of this theory and its applications are found in it. When studying a new sound, the book studies it in complete structures through integrated text supported by pictures. The student distinguishes the sound by searching for it within the given compositions, while achieving the goal of the unit by identifying the main concept in it through the picture.

The research shows the course's focus on showing the internal structure of the learned material, while clarifying the similarities between the current learned material and what the student has previously learned, which helps to understand it well, while supporting the educational process with pictures and shapes.

مستخلص البحث:

تسعى المجتمعات المتقدمة إلى الوصول إلى تعليم فاعل باتباع أفضل الممارسات التعليمية، التي أثبتت نجاعتها في ميدان التعليم. ويأتي تعليم اللغة على رأس اهتمامات المختصين في هذا المجال؛ إذ لا تعليم بلا لغة، ولا لغة إلا بالتعلم.

ويرى أنصار النظرية الجشطالتيّة أن الكل مقدّم على الجزء، ومن ثم فإن اللغة يجب أن تُتعلّم بشكل كلي، وليس بمجموع أجزاء؛ فمتعلم اللغة العربية يجب أن يتعلم الجمل والكلمات، ثم الحروف والأصوات، لا العكس.

وتهدف الدراسة إلى تتبّع طرق توظيف النظرية الجشطالتيّة في تعليم اللغة العربية للأطفال، في مقرر (لغتي) للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية؛ حيث وُجدت فيه كثير من استراتيجيات هذه النظرية وتطبيقاتها، فالكتاب عند دراسة صوت جديد يدرسه في تراكيب تامة من خلال نص متكامل مدعماً بالصور، ويميّز الطالب الصوت بالبحث عنه ضمن التراكيب المعطاة، مع تحقيق هدف الوحدة بالتعرف على المفهوم الرئيس فيها عن طريق الصورة.

ويظهر من خلال البحث إضافةً إلى اتباع الطريقة الكلية بدلاً من الجزئية تركيزُ المقرر على إظهار البنية الداخلية للمادة المتعلمة والجوانب الأساسية لها، بحيث يحقق البروز الإدراكي لها مقارنةً بالجوانب الهامشية فيها، مع توضيح أوجه الشبه بين المادة المتعلمة الحالية وما سبق أن تعلمه الطالب، مما يساعد على إدراكها بشكل جيد. كما ظهر تنظيم مادة التعلم في نمط قابل للإدراك مع تفعيل الخبرة السابقة، وتدعيم العملية التعليمية بالصور والأشكال.

المقدمة:

ولغير الناطقين بها ستبقى ضعيفة المردود، ما لم تتطرق مما أثبتته النظريات التعليمية من مبادئ في ميدان تعليم اللغات، وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده به تلك النظريات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية.

وقد أفرد هذا البحث (النظرية الجشطالتيّة) بالبحث في فاعليتها في تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية للأطفال، وجاء في تمهيد ومبحثين: الأول: مفهوم النظرية الجشطالتيّة وتاريخها، والثاني: تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية للأطفال في ضوء النظرية الجشطالتيّة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي، وختم بأهم النتائج والتوصيات. وأتبع فيه المنهج الوصفي التحليلي في تحليل العينة استثماراً لمعطيات الجزء النظري بمفاهيمه وقوانينه.

التمهيد:

مفهوم (الجشطات) والمفاهيم المتعلقة به:

(الجشطات Gestalt) كلمة ألمانية ليس لها مقابل في الإنجليزية أو العربية، ولم تترجم ترجمة دقيقة بل استخدمت بلفظها، وهي تعني: الصيغة أو الشكل أو الهيئة أو المجال الكلي، وهي عند (فريتمر): كلُّ مترابط الأجزاء بانتظام واتساق، فالأجزاء مترابطة فيما بينها من ناحية، ومع الكل ذاته من ناحية أخرى؛ فكل جزء أو عنصر له دوره الذي يؤديه ووظيفته التي تقتضيها تركيبية الكل (WERTHEIMER، 1959، P23).

مفهوم (البنية):

هي مجموعة عناصر ترتبط بقوانين خاصة تحكمها من الناحية الديناميكية والوظيفية، وأي تغيير في أحد تلك العناصر يؤدي إلى تغيير البنية ككل، وأشكال اشتغالها وتظهراتها.

مفهوم (الاستبصار):

يعد هذا المفهوم إضافة علمية كبيرة قدمتها النظرية الجشطالتيّة لفهم طبيعة عملية التعلم، ويمكن تفسير الاستبصار بأنه: لحظة الإدراك المفاجئ للعلاقات بين العناصر المشكّلة للموقف التعليمي، مع التدبر والتحليل المؤديان إلى الفهم.

مفهوم (التنظيم):

تتم عملية التعلم وفق هذا المفهوم من خلال الكشف عن الصيغ التنظيمية التي تحكم البنية، وذلك بترتيب عناصر الموقف التعليمي بشكل يسهل عملية التعلم.

مفهوم (إعادة التنظيم):

يقتضي بناء التعلم الفعل في موضوع التعلم، وذلك بإعادة ترتيبه وهيكلته وتنظيمه، واستبعاد التفاصيل التي لا جدوى منها، أو التي تشكّل عبئاً على ذهن المتعلم أكبر من فائدتها.

(الجشطالتيّة) كلمة ذات أصل ألماني، تعني: الكل، أو الجسم الكلي، فمنذ عام 1912م أسست بحوث (فريتمر Wertheimer)، و(كوكا Kafka) و(كوهلر Kohler) لهذه النظرية، التي مثلت ثورة على الثنائية الديكارتيّة التي تجرّئ العقل إلى جزئيات دقيقة من الصور والمشاعر. وترى هذه النظرية أن تعلم اللغة يجب أن يتم بشكل كلي لا جزئي؛ فالطفل يجب أن يتعلم الجمل، ومن خلالها يتعلم الكلمات والحروف، وليس العكس كما كان معمولاً به قديماً. وتقوم النظرية على مفاهيم متنوعة مثل: الاستبصار، والدافعية، والفهم (باترسون، 1990، ص 87).

وهذا ما لفت الانتباه إلى ضرورة دراسة فاعلية هذه النظرية في تعليم اللغة العربية للأطفال؛ إذ تتمحور مشكلة البحث حول الكشف عن تطبيقات نظرية (الجشطات) في تعليم اللغات، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال: كيف وُظِّفت النظرية الجشطالتيّة في تعليم اللغة العربية لطلاب الصف الأول في المملكة العربية السعودية؟ وتهدف الدراسة إلى تتبع طرق توظيف النظرية الجشطالتيّة في تعليم اللغة العربية للأطفال، ومعرفة مدى نجاعتها في تسريع عملية تعلم اللغة وفعاليتها.

وتمثلت عينة البحث في كتاب (لغتي) للصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم، طبعة 1445هـ، 2023م. ويمكن تصفحه من خلال الرابط التالي:

<https://ktby.net/62/>

وقد جاء اختيار هذا الموضوع لأهمية ربط نظريات التعلم بتعليم اللغة؛ حيث دأب المهتمون بالتعليم والتربية على تطوير نظريات التعلم لتحسين المخرجات التعليمية، والوصول لأفضل الممارسات في هذا المجال. كما جاء اختيار هذا المقرر بالتحديد لأنه المقرر الأساس في تعليم اللغة العربية للطلاب، وعليه تعتمد جميع المقررات اللغوية اللاحقة.

ومن الدراسات السابقة التي ناقشت موضوعات قريبة من موضوع البحث: دراسة عمر مختاري (نظريات التعلم وأثرها في تعليمية اللغة العربية) المنشورة في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، العدد 41، الجزء الثالث 2018م. وخلصت إلى وجوب اطلاع معلمي اللغة العربية على النظريات التعليمية، وتكييفها مع أهم طرائق التعليم، للوصول إلى أهدافهم التعليمية.

ودراسة هشام صويلح: (توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية) المنشورة في مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو- مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، العدد الرابع، 2011م. وخلصت إلى أن أي محاولة لتعليم اللغة العربية للأطفال

مفهوم (الانتقال):

يتحقق التأكد من فاعلية عملية التعلم حين يتم تعميم الموقف التعليمي الراهن على مواقف مشابهة في البنية الأصلية، ومختلفة في التفاصيل الظاهرية؛ فالاستبصار الفعّال هو الذي يمكن تطبيقه في مجالات مرتبطة وملائمة.

مفهوم (الدافعية الأصلية):

ينبغي -حسب هذا المفهوم- أن يكون تعزيز التعلم دافعاً داخلياً نابعاً من الذات نفسها؛ فتحقق الاستبصار بشكل فعال، وتكامل الفهم للموقف، والوصول إلى قدر من الكفاءة، يمثل أهم أشكال المكافأة للتعلم. ومن هنا فإن تعزيز التعلم عن طريق المكافأة الخارجية غير المرتبطة ارتباطاً مباشراً بالعمل المحدد ذاته أمر غير محبذ وينبغي إيقافه؛ إذ من المحتمل أن يؤدي إلى التشويش على المتعلم، والاهتمام بمعزّزات ليس لها علاقة مباشرة مع العمل التعليمي ذاته.

(الفهم) و (المعنى):

يفتضي تحقيق الغرض من التعلم الفهم العميق للعناصر والجزئيات المشكّلة لموضوع التعلم، ومن ثم الكشف عن المعنى الذي تنتظم فيه هذه الخصائص والمحددات؛ فالفهم هو كشف استبصاري لمعنى الجشطالت.

وستتجلى المعاني العملية لهذه المفاهيم في أثناء البحث.

المبحث الأول: مفهوم النظرية الجشطالتية وتاريخها:

ظهرت بؤادر النظرية الجشطالتية في العقد الثاني من القرن العشرين، من خلال البحوث التي أجراها (فريتمر) سنة 1912م، وقد عمل (فريتمر) مع (كوفكا) و(كوهرل)، على توضيح جوانب هذا المنهج، وفي العقد الثالث من القرن العشرين بدأت المقالات المنهجية، وبدأ علماء النفس يبشرون بأهمية هذا التيار الجديد.

إن (السيكولوجية الجشطالتية) تعد ثورة على (الثنائية الديكارتية) التي ظهرت في القرن السابع عشر والتي قسمت العقل إلى جزئيات أولية من الأحاسيس والصور، كما أنها تعد تمرداً على (الفرويدية) أو (علم النفس التحليلي) الذي أغرق في البحث عن العناصر والجزئيات والقوانين وارتباطها وتركيبها.

لقد قاد كل من (فريتمر) و(كوفكا) و(كوهرل)، بوصفهم أقطاب هذه المدرسة تمرداً على ذلك الضرب من التحليل العقلي الذي كان يقوم به آنذاك (ويليام فونت Wilhelm Wundt) وتلاميذه، وكانت حركتهم تمثل نوعاً جديداً من التحليل للخبرة الشعورية انطلاقاً من المجال الإدراكي.

تتوقف سهولة المشكلة أو صعوبتها -من وجهة نظر هذه النظرية- إلى حد كبير على إدراك العلاقة بين عناصر الموقف؛ أي أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، وأن إدراك الكل سابق على إدراك الأجزاء المكونة له، وذلك بفضل العلاقات الديناميكية التي توجد بين أجزاء هذا الكل.

على سبيل المثال: إذا رأينا صورة جميلة فإننا ندركها بوصفها وحدة ذات معنى ونعجب بها كلاً لا يتجزأ؛ فلا ندرك اللون وحده ثم الشكل ثم الحجم... بل نجمع بين كل هذا ذهنياً فيما يسمى صورة.

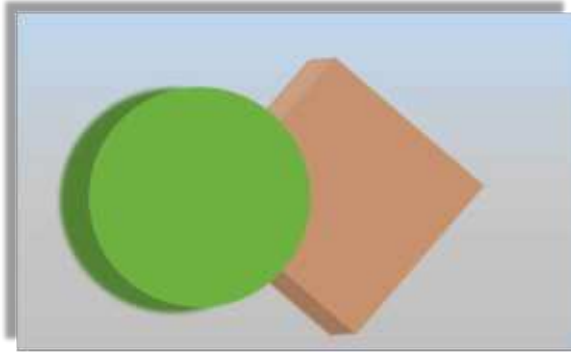
إن المبدأ العام الذي يقرره علماء هذه المدرسة هو: أن الإدراك هو الوسيلة الأولى لاتصال الكائن الحي بالبيئة الخارجية، وإذا انعدمت هذه الوسيلة انتفت كل الظواهر النفسية؛ لأن الظاهرة النفسية مهما كانت صورتها ما هي إلا نتيجة تفاعل الكائن الحي وبيئته الخارجية (محمود، 2012، ص 199).

قوانين إدراك الموقف عند الجشطالت:

1. قانون التنظيم والتوضيح والتبسيط:

إن هذا القانون يبين لنا أو يقترح علينا اتجاه الأحداث؛ فالتنظيم النفسي يتجه إلى تكوين صيغة إجمالية جيدة لها صفات كالانتظام والبساطة والثبات (الخوaja، 2002).

يتجه الذهن في الشكل أدناه -مثلاً- إلى رؤية مربع ودائرة يقعان داخل مستطيل؛ مع أن الحقيقة أنه يمكننا استنتاج الكثير من الأشكال التفصيلية في هذا الإطار:



شكل رقم (1)

من الأمثلة الواقعية على هذا المبدأ: يتكون موقف الطالب في لجنة الامتحان من عناصر وعلاقات لا أهمية تذكر لكل منها على حده، ولكنها جميعاً تكوّن هذا الموقف الرهيب؛ فهناك مثلاً رهبة القاعة واتساعها، وعدد مراقبي اللجنة، ودرجة حرارة الجو، ثم حالة الطالب النفسية وما هو عليه من صحة أو مرض أو تعب أو خوف... ثم أسئلة الامتحان ونوعها، ودرجة الاستعداد للإجابة عنها، ودرجة صعوبتها... في هذا الموقف المشكّل ذي القوى والضغط النفسية المتعددة تتوقف إجابة الطالب ونجاحه على إعادة تنظيم مختلف للعلاقات المتفاعلة في الموقف وما ينتج عن هذا التنظيم من أن تحتل بعض العلاقات مقدمة انتباهه فيتضح معناها ويتصرف بمقتضى هذا الإدراك.

في هذا الموقف يتطلب النجاح أن تحتل العلاقات الخاصة بالأسئلة والإجابة عنها مقدمة الشعور، بينما تبقى العلاقات الخاصة بحالة الطالب الصحية مثلاً وحالته النفسية ودرجة الجو... في المؤخرة، وإلا اختلط عليه الأمر؛ فليس

الأشكال الكاملة أو المغلقة أكثر ثباتاً من الأشكال الناقصة أو المفتوحة؛ وذلك لأن الأخيرة تميل إلى أن تكمل نفسها، حتى يسهل لها أن تكون صيغة كلية في الإدراك الحسي.

تدرك المواقف المشكلة على أن كل ناقص فيها يثير توتراً يدفع الكائن الحي إلى إكمال النقص، ويساعد هذا التوتر على التعلم ويحفز إليه؛ لأنه سيكون هدف هذا التعلم الإغلاق الذي يجلب معه إشباعاً ورضاءً، وهكذا يبدو الإغلاق بديلاً لقانون الأثر عند (ثورنديك Thorndike). مثلاً: إذا رأينا شكلاً دائرياً ناقصاً أو مفتوحاً فإننا ندركه على أنه دائرة وليس خطأ منحنياً، وكذلك المثلث والمربع:



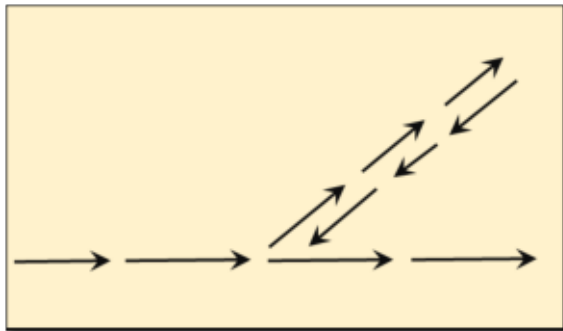
شكل رقم (4)

وإذا سمعنا من شخص مصاب بالتأتأة أو أعجمي لا يجيد اللغة -كلاماً لم نفهمه عملنا على إعادة تنظيم ما فهمناه -مهما كان قليلاً- وأضفنا إليه إضافات أو حذفنا بعض الأجزاء غير الواضحة حتى نخرج منها بفكرة عامة نفهمها ونرضى عنها مهما كانت بسيطة بالنسبة لما قصده المتكلم بالفعل.

في النظرية الجشطالتيّة يُعدّ التعلم مسألة تكوين آثار؛ أي أن الكائن الحي حينما يوجد في موقف إيجابي، فإن عناصر هذا الموقف الحالي تتفاعل مع عناصر الخبرة الماضية لديه، وتنتج أثراً جديداً، هذا الأثر هو الذي يحدد استجابة الكائن الحي في المواقف القادمة.

5. قانون الاستمرار الجيد:

يشير إلى أن تنظيم مجال الإدراك الحسي يميل إلى أن يحدث على نحو مستمر فيه الخط المستقيم مستقيماً، والمائل مائلاً، والدائرة دائرة وهكذا، على الرغم من أن هذه المدركات يمكن أن تتخذ أشكالاً مختلفة.



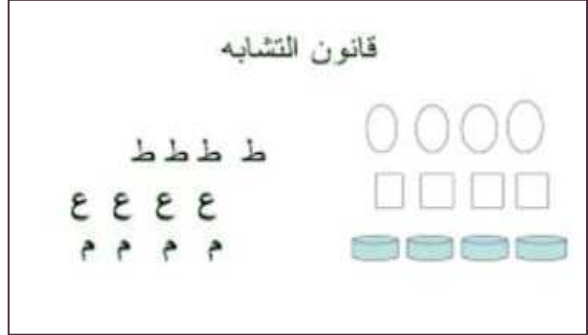
شكل رقم (5)

وينطبق هذا القانون على التعلم والتذكر؛ فالحوادث السارة تبقى كذلك حين يتذكرها الفرد حتى بعد مضي وقت

من شك في أن الطالب لن يجيب إجابة سليمة إذا ظل طول الوقت مرتبكاً أو خائفاً أو متضايقاً من حرارة الجو وإزعاج القاعة...

2. قانون التشابه:

يعد قانون التشابه ممثلاً لقانون الترابط عند الشرطيين، ولقد استُخدم كمبدأ يحدد تكوين الإدراك؛ إذ تميل الأشياء المتشابهة إلى أن تتجمع في وحدة إدراكية متكاملة (الزند، 2018).



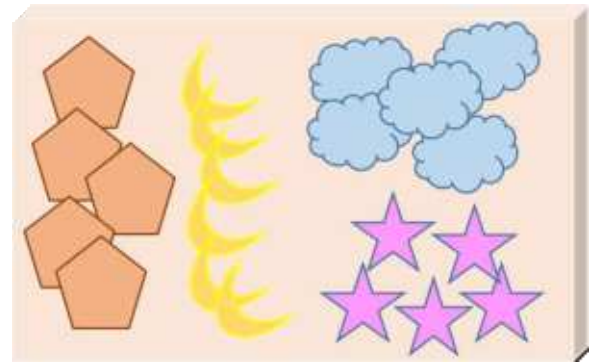
شكل رقم (2)

وحيث نطبق هذا القانون على التعلم نرى أن المعلومات والخبرات المتشابهة على اختلاف أنواعها سواء كانت خبرات معرفية أو خاصة باكتساب مهارة من نوع ما تميل إلى التجمع لتكوين وحدات معرفية أو مهارة متكاملة يزيد فيها اتساح المعنى.

3. قانون التقارب:

يساعد تقارب الأشياء على إدراكها كمجموعة أو مجموعات.

مثلاً: نجد العناصر في الشكل أدناه تميل إلى تكوين مجموعات إدراكية تبعاً لتموضعها في المكان:



شكل رقم (3)

وإذا ما طبقنا هذا القانون على عملية التعلم نجد أنه يساعد على التذكر؛ فتقارب الأشياء المكاني يساعد على تذكرها، كما أن التقارب الزماني وحادثة الحوادث بالنسبة للفرد تساعد على التذكر كذلك.

4. قانون الإغلاق:

- تؤكد على أهمية وحدة الكائن الحي بوصفها ثورة على النظرية الجزئية.

- الإدراك -من وجهة نظرها- هو إدراك الكليات الذي يسبق الإدراك الجزئي.

- الجزء ليس له قيمة مطلقاً في ذاته بل يستمد قيمته من الكل.

- تنظر للفرد على أساس أنه جزء في نظام كلي ينظم نفسه بنفسه.

- تنظر إلى الشخصية على أنها عملية ديناميكية أكثر منها مجموعة سمات.

- الشخصية بمفهومها عملية تخضع للتفاعل المتبادل بين الفرد (دوافع، ميول، رغبات) وبين البيئة الاجتماعية والمادية.

ولعل المثال الأبرز على فاعلية النظرية الجشطالتيّة في التعليم ومدى استفادته من تطبيقها يتجسد فيما يدعى بالطريقة الكلية في تدريس اللغة، وهي الطريقة التي ابتدعتها البلجيكي (أوفيد ديكرولي O.Decroly)؛ فبالاعتماد على قوانين الإدراك التي اعتمدتها النظرية الجشطالتيّة تمكن هذا الباحث من تصميم طريقة في التدريس جعل منها بديلاً تعليمياً للطريقة التجزئية التي اعتادت المدرسة أن تقدم بواسطتها دروس القراءة والكتابة، ونعت التجزئية يعني هنا أن تدريس اللغة ينطلق من البسيط إلى المركب، ومن الجزئي إلى الكلي، ومن الحرف إلى الكلمة، ثم الجملة، فالنص.

ولقد اتضح بالتجربة أن الطريقة التجزئية تنطوي على كثير من العيوب وفق ما لاحظته (ديكرولي)، فهي على الرغم من أنها تمكّن المتعلم فعلاً من معرفة الحرف أو الكلمة، إلا أنها لا تمكّنه من التعرّف على كيفية تركيبها في السياق، بل وأحياناً لا يدرك العلاقات متعددة الأوجه التي يمكن أن توظّف بها كلمة أو جملة ما.

أما الطريقة الكلية (methode globale) التي يقترحها (ديكرولي) فهي تمكّن المتعلم من الانطلاق من الكلي إلى الجزئي، من السياق إلى العناصر أو الأجزاء التي يشتمل عليها؛ فالحرف يقدّم في سياق الكلمة، والكلمة في سياق الجملة حيث يتّخذ معناها ألواناً متعددة، والجملة في سياق النص لأن هذا الأخير هو الذي يعطيها مكاناً أو وظيفة خاصة؛ وبذلك يتمكن المتعلم من اللغة تمكناً يجعله قادراً على إدراك بنيتها ووظائفها المتنوعة.

إن من أهم الممارسات التعليمية في ضوء نظرية الجشطالت: استخدام طريقة التفكير المنتج أو حل المشكلات، فطريقة الحفظ الصمّ طريقة غير فعالة، ويندر استخدامهما للتعلّم في الحياة الواقعية؛ إذ يتعلّم الناس معظم الأشياء عن طريق الفهم، أي فهم معنى الوقائع والتوصل إلى مبدأ يستند إليه في أداء المهمة، وقد أكدت بحوث (كاتونا katona) عام 1940 على فائدة تعلم القاعدة إذا قورنت

طويل على حدوثها، وكذلك تحتفظ المحزنة أو غير السارة بهذه الصفة وقت تذكرها (حمام، 2012، ص 214).

الخصائص الوصفية للتعلّم بالاستبصار

يتوقف التعلّم بالاستبصار على قدرة الفرد العقلية وعلى درجة نضجه؛ فكلما كان أكثر ذكاء من غيره، كان أميل إلى استخدام الاستبصار في تعلّمه، وأقدر على النجاح في الأشكال المركبة، فالأطفال الكبار أكثر نجاحاً من الصغار في حل المشكلات التي تحتاج إلى استبصار (جابر، 1989).

كلما زادت خبرة الفرد زاد احتمال استخدامه للاستبصار في حل المشكلات، مثلاً: لا يستطيع الفرد أن يحل معادلة رياضية ما لم يعرف المعنى المصطلح عليه للرموز المستخدمة، حتى وإن كانت المشكلة مناسبة تماماً لقدراته (الزيات، 1996). كما لا يستطيع الطالب في الصف الأول قراءة حرف لم يتعلّمه سابقاً مهما كانت قدراته العقلية.

تسهل بعض التنظيمات التجريبية الوصول إلى الحل عن طريق الاستبصار أكثر من غيرها، وهناك مجموعتان من العوامل تسهّل تنظيم الموقف، من خلال ما يحدث بين المجموعتين من تفاعل وهي:

الأولى: العمليات التي تجري داخل الكائن الحي.

الثانية: الأنماط التركيبية في البيئة.

يمكن أن يحدث الاستبصار في التعلّم إذا أمكن ملاحظة جميع الأجزاء الضرورية لحل المشكلة؛ فإذا اختفت وسيلة أو أداة أساسية في الحل، فإن المشكلة تصبح أكثر تعقيداً، وقد يستحيل حلها، ويسهل إدراك العلاقات بين الأجزاء التي تلزم للحل متى ما أمكن رؤيتها معاً.

يحدث التعلّم بالاستبصار عقب فترة من البحث والتنقيب؛ ففي مراحل التعلّم الأولى قد يقوم الكائن الحي ببعض التجارب ويفشل فيها قبل أن يتوصل إلى الحل الصحيح، وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى القول بأن التعلّم بالاستبصار لا يختلف في جوهره عن التعلّم بالمحاولة والخطأ، فكلاهما تجريب.

لكن ثمة اختلاف جوهري بينهما؛ ففي الاستبصار يحدث نوع من التعلّل يوجّه اختيار التجارب حتى ما فشل منها، هنا تستخدم الطريقة العلمية في التوصل إلى الحل الصحيح؛ فالجشطالتيون لا ينكرون حدوث التجريب ولكنهم يفرقون بينه وبين التجريب العشوائي.

كما أن الحلول المبنية على الاستبصار تكرر بسهولة؛ أي أن التعلّم هنا سريع إذا ما قورن بالتعلّم بطريق المحاولة والخطأ (ناصف، 1983، ص 143).

متى نجح التعلّم بطريق الاستبصار للمرة الأولى أمكن الكائن استخدام هذا الموقف والانتفاع به في مواقف جديدة.

خلاصة بأهم ما يميز النظرية:

ويميز الطالب صوت الميم ضمن التراكيب المعطاة وليس منفرداً، مع تحقيق هدف الوحدة بالتعرف على مفهوم الأسرة عن طريق الصورة. وفي نشاط (4) ص 99: يقرأ الطالب الكلمات كاملة ويجزئها ليكتشف الحرف المدروس منها:



شكل رقم (6)

ثم جاء في نشاط (2) ص 102: أرسم دائرة حول حرف الميم: جمل، مسجد، علم، أقلام ومما يدعم هذه النظرية نشاط (3) ص 102: أصِلْ الكلمة بالكلمة المماثلة لها: ثوم، قمر، موز وفي هذه الأنشطة تدعيم لقانون التشابه الذي ينص على: "تميل الأشياء المتشابهة إلى أن تتجمع في وحدة إدراكية متكاملة".

وفي النشاط الإثرائي ص 103 نص بعنوان: (مظلة محمد) وردت فيه كلمات تحتوي على حرف (الميم) يدركه الطالب عن طريق الاستبصار.

إن ملاحظة طفل في السنة الأولى الدراسية في أول درس له لكلمة كاملة تشتمل على حروف لم يدرسها بعد، وإدراك الحرف موضع الدراسة من خلالها، لهو دليل واضح على إدراك واضعي المقررات لأهمية تعلم اللغة بشكل كلي، وليس بمجموع أجزاء.

كما أن تدعيم الكلمات بالصور دليل آخر على الفهم العميق لاستراتيجيات النظرية واستحضار تطبيقاتها. فإذا أضفنا إلى ما سبق ابتداءهم بمفهوم (الأسرة) الذي يشكّل أقرب مفهوم للطفل يتعلّق به وتميل دوافعه الخاصة إليه، وهو المفهوم الذي يفترض أن الطفل في هذا العمر قد استوعبه تماماً؛ اكتملت لدينا أسس النظرية وإن لم يُذكر اسمها صراحةً، وهذه الأسس هي: (الاستبصار، والدافعية، والفهم).

ويمكن تتبع هذه التطبيقات في الدروس التالية:

الدرس الثاني: حرف الباء ص 104:

عند دراسة حرف (الباء) فإنه يُدرس في التراكيب التالية ملوّناً ومدعماً بالصور:

(في بيتنا مكتبة) (فيها كتب وحاسوب) (أختي نورة ترتب الكتب) (أنا ألون علم بلادي) ص 106

بالحفظ؛ ففي إحدى الدراسات طلب من عينات الدراسة تعلم سلاسل رقمية مثل:

128-256-64-32-16، وقد تعلم بعضهم هذه السلاسل صمماً، بينما رُوّد آخرون بقواعد تساعد على التعلم، مثل أن السلسلة تتألف من عدد ومضاعفاته، واستطاع الأشخاص الذين توصلوا إلى القاعدة التي تولّد هذه السلاسل أن يحتفظوا بها على نحو أفضل من الذين حفظوها صمماً.

خلاصة ذلك:

1. أن القواعد تؤدي إلى تعلم أفضل واحتفاظ بالمادة مما لو اعتمد على التذكر الآلي.
2. أنها تساعد على تنظيم المادة.
3. أنها تساعد على الاسترجاع الكلي للمادة وليس أجزاء منها.

المبحث الثاني: تعليم اللغة العربية (القراءة والكتابة) للأطفال في ضوء النظرية الجشطالتيّة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي/ الفصل الأول:

إن أول ما يصادفنا من تطبيقات النظرية في هذا المقرر (اتباع منهج الوحدات) الذي هو من أهم الممارسات التعليمية في ضوء النظرية؛ إذ تنتظم محتويات الوحدة -كما مرّ بنا- في صورة موضوعات تتجمع حولها الحقائق والمعارف والقيم التي يُراد إيصالها للمتعلم.

أولاً: وحدة أسرتي (من ص 90 إلى ص 144)

(الحروف: م ب ل د ن ر)

مما ورد في (دليل الوحدة) ص 90، وكذلك في دليل الوحدة الثانية ص 148، من الكفايات المستهدفة والأساليب المتبعة التي يمكن أن تدخل ضمن استراتيجيات هذه النظرية:

1. مهارة الاستماع: "التمييز السمعي لأصوات الحروف ومواقعها من الكلمة وتذكّر الأحداث والمعلومات والشخصيات في النص المسموع".
 2. مهارة القراءة: "قراءة كلمات تشتمل على الحروف المستهدفة قراءة بصرية، وقراءة جمل تشتمل على الكلمات الممثلة للحروف المستهدفة قراءة بصرية، وتحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات".
- مهارة الكتابة: "كتابة كلمات مركبة من الحروف المستهدفة".

الدرس الأول: حرف الميم ص 96:

عند دراسة حرف (الميم) فإنه يُدرس بوصفه صوتاً، وعندما يتحول من حرف إلى صوت يكون له سبعة أصوات: (م، م، م، م، م، م، م) وهكذا في بقية الحروف.

يدرس الصوت في التراكيب التالية ملوّناً ومدعماً بالصور: (اسمي فواز) (أنا أحب أسرتي) (أبي سعد) (أمي مريم) (جدي مشعل) (جدتي فاطمة) (أختي نورة) (أخي ياسر) ص

يؤدي حدث إلى حدث فإن التعلم يحدث بسرعة؛ فالشيء الذي نتعلمه يوجد أولاً في الإدراك أو المعرفة قبل أن ينتقل إلى الذاكرة. وعملية الأثر في الذاكرة هي التي تجعل التعلم ممكناً، ولذلك فإنك إذا لم تدرك الشيء فإنك لن تستطيع أن تتذكر شيئاً".

ثم إذا نظرنا وجدنا تحت الصورة نصاً يحتوي على كلمات فيها حرف اللام، ثم كُتبت هذه الكلمات بخط كبير تحت النص ص 115: لماذا، جلست، يغسل، مع تلوين اللام باللون الأحمر.



شكل رقم (8)

وجاء في نشاط (1) ص 118:

أرسم دائرة حول حرف اللام: جمل، ليمون، ملح، جبال حيث نلاحظ ورود بعض الكلمات التي سبق أن درسها الطالب وهي: جمل، وجبل بصيغة الجمع (جبال)، وهذا يحقق مفهوم: الفهم المسبق الذي تقوم عليه النظرية الجشطالتيّة، وكذلك الدافعية؛ إذ إن ورود كلمات سبق للطالب تعلمها يشكل دافعاً قوياً للطالب ليثق بقدراته المعرفية والإدراكية.

إن من أهم قواعد التعلم في الجشطالتيّة: "الاستبصار هو مكافأة التعلم"، حيث تعتمد أنواع التعلم الأخرى على وجود نوع من الثواب أو المكافأة لتعزيز عملية التعلم، أما في الجشطالتيّة فيعد الرضا والابتهاج الذي يصاحب التعلم الحقيقي، بإدراك العلاقات والمعاني وفهم البنية الداخلية يمثل خبرة سارة منعشة، وهي المكافأة التي يحصل عليها المتعلم، ولهذا ندد علماء الجشطالتيّة باستخدام المكافأة الخارجية كالحلوى مثلاً (حمام، 2012، ص 219).

وفي نشاط (2) ص 118:

(ألاحظ الصورة وأكتب الحرف الأول من اسمها) موز ولحم وباب.



شكل رقم (9)

وهذه الكلمات معهودة -على الأغلب- لدى الأطفال في هذا السن، وتبتدئ بحروف سبق أن درسها الطالب وهي: الميم واللام والباء.

ويميّز الطالب حرف الباء ضمن التراكيب المعطاة، مع تحقيق هدف الوحدة بالتعرف على مفهوم جزء من ببيت الأسرة وهو (المكتبة) عن طريق الصورة.

وفي نشاط (4) ص 107:

يقرأ الطالب الكلمات كاملة ويجزئها ليكتشف الحرف المدروس منها:



شكل رقم (7)

ثم جاء في نشاط (1) ص 110:

أرسم دائرة حول حرف الباء: بيض، بحر، كتاب، جبل

وفي نشاط (2) ص 110:

أقرأ الكلمات الآتية: بلادي، بيتنا، مكتبة، حاسوب، ترتب، كُتِبَ

وفي النشاط الإثرائي ص 111 نص بعنوان: (البحر الحزين) وردت فيه كلمات تحتوي على حرف (الباء) يدركه الطالب عن طريق الاستبصار، كما ينمي النص لديه مهارة التخيل؛ فيعد أن جاء النص الإثرائي في الدرس الأول مباشراً، يحكي عن (مظلة محمد) الحقيقية، جاء هذا النص التخيلي ليحكي عن (بحر حزين) من كثرة إلقاء النفايات فيه، مما يتسبب في تلوث مياهه وموت أسماكها.

يروم المقرر من خلال هذا النص إلى تدريب الطفل على اتخاذ قناعة محددة تقود إلى سلوك محدد، من خلال موقف مشكّل من قوى متعددة، يعيد الطفل من خلالها تنظيم العلاقات المتفاعلة داخل الموقف؛ فتتقدم بعض العلاقات وتتأخر أخرى، وهذا تطبيق لقانون: (التنظيم والتوضيح والتبسيط). فيعد أن كانت علاقة الطفل بالناس (الذين يشبهونه في كل شيء) أقوى من علاقته بالبحر، مما يستدعي منه أن يتخذ موقفاً إيجابياً من الناس أكثر من البحر، يأتي هذا النص جاعلاً إياه يعيد ترتيب أولوياته العلاقية؛ فالحرص على البيئة والطبيعة والكاننات الحية والحياة الفطرية يجب أن يحتل لديه في هذا الموقف مقدمة الشعور، بينما يأتي الحرص على من يشبهونه من بني جنسه في هذا الموقف في المؤخرة؛ فإذا ما اعتدل سلوك الإنسان تجاه الطبيعة عاد إلى مقدمة الشعور مجدداً، وهكذا.

الدرس الثالث: حرف اللام ص 112:

ابتدأت الصفحة 114 بصورة لمائدة طعام التقف عليها أفراد الأسرة الذين تعرّف عليهم الطالب في الدرس الأول. وحسب النظرية الجشطالتيّة: "ما لم يكن الموقف أو المشكلة التي تواجه الفرد ذات معنى، فإن إدراكنا لها سيظل باهتاً غير متميز، أما إذا استطعنا فهم التفاصيل ورؤية كيف

الدرس الرابع: حرف الدال ص 120:

في الصفحة 122 صور عدة يعبر عنها الطالب، عن طريق الاستبصار والفهم. وتحت الصور عبارات تحتوي على كلمات فيها حرف الدال ملوّنًا، ثم كُتبت هذه الكلمات بخط كبير تحت النص: ورد، حديقة، جريدة، خالد، دراجة... مع تلوين الدال باللون الأحمر. في نشاط (4) ص 123:



شكل رقم (10)

وفي نشاط (1) ص 126: أرسم دائرة حول حرف الدال: دُرْج، أسد، مدينة، نادر. فالطفل في كلا النشاطين ينظر إلى الكلمة كاملة ويتتبع الجزء من خلالها، ونعني به (الحرف المدروس). وفي نشاط (2) ص 126 نشاط جديد: أحلل الكلمة ثم أكتبها: (باب)؛ وفيها حرف الباء الذي سبق للطفل تعلمه، وأتي به بشكلين: الصوت الطويل -وهو الممدود-، والقصير -وهو غير الممدود-، وقد تعلمها الطالب في الدروس السابقة. وكل هذه الدروس مدعمة بنص إثرائي في آخر الدرس، كلماته تحتوي على الحرف المدروس. إن قراءة نص كامل بكلماته وحروفها وأصواتها، لهو تطبيق عملي على النظرية الجشطالتيّة التي يبدأ التعلم بها عن طريق الكل والخلوص إلى الجزء من خلال هذا الكل بجميع جزئياته ومكوناته، مع عدم إغفال تطبيقات النظرية المختلفة.

انظر إلى النص الإثرائي في (درس الراء) ص 143: يحكي النص عن دلالات الألوان في إشارة المرور: "الأخضر يعني: سِرْ، والأصفر يعني: تمهّل، والأحمر يعني: قف" وهذا تطبيق على قانون: (الاستمرار الجيد)؛ فالأحمر يبقى كذلك في الذاكرة المعقدة للفرد، فإذا ما كبر الطفل وانغمس في ثقافة اللغة ومكوناتها الاجتماعية وجدته يستخدم عبارات مثل: (خط أحمر) للأمور المعنوية التي يجب الوقوف عندها، و(دربك أخضر) للدعاء باستمرار المسير بلا عوائق، كما يشير اللون الأصفر -الذي يعني في إشارة المرور مرحلة انتقالية من استمرار الانطلاق إلى الوقوف- إلى فكرة مرحلة انتقالية في الثقافة العربية، وإلى موقف وسط بين قطبين؛ فالزرع المصفر مثلاً يدل على مرحلة وسط بين اللين والذبول، انظر إلى قوله تعالى:

{كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا} [الحديد- 20]... وهكذا وهكذا في بقية دروس وحدة الأسرة، استمرّ التعليم بقوانين تدعم النظرية، وأهمها طريقة تعلم الكل بتدرّج مثالي؛ حيث نرى في نشاط 3 ص 142 -مثلاً- مهارة جديدة يُطلَب فيها ترتيب الأحرف لتكوين كلمة مفيدة، مع كون الأحرف جميعها مما سبق دراسته؛ مع مساعدة الطالب في عملية الترتيب من خلال الحركات، وطريقة كتابة الحرف من حيث موقعه من الكلمة:



شكل رقم (11)

وهذا يتفق مع طريقة التعلم النمذجية عند الجشطالتيين، التي تعتمد على معرفة كيف تترابط الأشياء ببعضها البعض، وعلى معرفة البنية الداخلية للموضوع الذي تتعامل معه. أما في نشاط (1) ص 144 فدعم مسألة تكوين الكلمة بالصور بدلاً من الحركات وطريقة كتابة الحرف؛ حيث ترك الحروف مجردة ودون حركات. فصورة النمر وضع تحتها (ر ن م) وصورة النمل وضع تحتها (م ن ل) وصورة اللبن وضع تحتها (ب ل ن):



شكل رقم (12)

وفي نشاط (5) ص 145 يُطلَب من الطالب الوصل بين الصورة والكلمة المناسبة؛ حيث وُضعت صورة الشخصيات التي تعرّف عليها الطالب في الدروس السابقة، وُضعت أسماؤهم (سعد، مريم، فؤاز، نورة، ياسر)، وهذا تطبيق عملي للاستبصار. وفي نشاط (6) ص 146 أيضاً تطوير لمهارات الطالب وطريقة جديدة في التعليم بطريقة الكل؛ يقول: (أبحث عن حروف الجملة التالية: "أنا أحب وطني") ثم وُضع تحت الجملة 21 حرفاً بعضها جديد لم يسبق للطلاب تعلمه، مع التنويع في طريقة كتابة الحرف وحركته؛ ليختار الطالب الحرف المكتوب بطريقة صحيحة. فالحاء مثلاً جاءت بطريقتين (ح) و (ج) ليختار الطالب الرسم الصحيح، وكذلك الباء والنون... وهكذا.

الدافعية التي تنشأ لدى المتعلم نتيجة مشاركته في العملية التعليمية هي من أهم الأسس التي تقوم عليها تلك النظرية. وفي النظرية مبدأ يقول: "الاستبصار يستبعد ضيق الأفق"، وهذا النص تطبيق واضح على سعة الأفق التي يحاول التربويون تعزيزها في طلاب الصف الأول. وفي تطوّر ملحوظ لتطبيقات هذه النظرية، نجد نشاطاً جديداً ص 167 يقضي بتأمل الصورة ثم استخدام أسلوب النفي لها؛ فنرى في إحدى الصور -مثلاً- أولاداً يلعبون بالكرة في وسط الشارع، ويطلب من الطالب التعبير عنها بأسلوب النفي، بحيث يقول: أنا لا أعب في الشارع. وهكذا في بقية الصور التي تستدعي مفهوم (أسلوب النفي) لدى الطالب:



شكل رقم (15)

في أسلوب التعليم التقليدي، يتعلم الطالب الأساليب بطريقة مباشرة؛ ففي كتاب (لغتي) للصف الأول الابتدائي ص 141 طبعة عام 1436 هـ: جاءت جملة (لا تكتب على الجدار) في سياق تعليم الطلاب أسلوب النفي.



شكل رقم (16)

أما في الطريقة الحديثة فتستخلص القاعدة اللغوية والقيمة التربوية من فم الطالب، بحيث يصبح شريكاً فاعلاً وأساسياً في العملية التعليمية.

وحسب النظرية الجشطالتيّة فإن "الاستبصار والفهم يسمحان بانتقال أثر التعلم"، وإن اكتساب مبدأ عام يعني إمكانية تطبيقه في أي موقف مشابه، وألا يكون قاصراً على الموقف الذي جرى تعلمه فيه، وبطبيعة الحال فإن الهدف من التعلم هو اكتساب تلك القدرة على تطبيق ما تعلمناه على المواقف الأخرى.

ومن الواضح أن ما نتعلمه عن طريق الحفظ والاستظهار لا يحتمل أن يكون قابلاً للانتقال إلى مواقف

1 أبحث عن حروف الجملة الآتية، أحب وطني									
ب	ز	ح	ف	و	ر	ط	س	د	ل
أ	ج	ب	و	ط	د	س	ز	ح	ف

شكل رقم (13)

وهذا يتفق مع أحد أسس النظرية وهو أن "التعلم يقوم على إدراك الطبيعة الداخلية لما نتعلم".

ثانياً: وحدة مدرستي (من ص 147 إلى ص 200)

الحروف (ص ف س ق ت ح)

ابتدأت الوحدة ص 147 بصورة لمدرسة كبيرة رُفِعَ عليها العلم الوطني



شكل رقم (14)

ثم نجد ص 153 صوراً لأجزاء مختلفة من المدرسة دون أن يُكتب تحتها أي عبارات، وإنما صُدرت بعبارة: (ألاحظ الصور وأتوقع الأحداث)؛ إحدى الصور لفصل طلاب، وأخرى لفصل طالبات، وصورة لمقصف، وصورة لمكتبة، والأخيرة فيها ملعب. وعن طريق تعبير الطلاب عن الصورة بشكل جمل كاملة يُستخرج الحرف المطلوب دراسته، ويُدرّس من خلال وجوده في الجملة لا منفرداً.

إن دراسة المكونات المكانية المختلفة لمبنى المدرسة يدعم قانون (التقارب المكاني) في النظرية الجشطالتيّة، مما يساعد على تذكر الأسماء والأحداث المجريات التابعة لها.

ويستمر في هذه الوحدة تعزيز ما دُرِسَ في الوحدة السابقة، مثل: الحركات، الصوت القصير والطويل، طريقة كتابة الحرف حسب موقعه من الجملة...

مع تعلم مهارات جُزئية جديدة من خلال المهارة الكلية، فمهارة قراءة جملة كاملة مثل: (ياسر يلعب) واستيعابها، تقود إلى البدء بتعليم الطالب مهارة التفريق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

وفي ص 161 نص إثرائي مشوّق لصياد ذهب إلى الشاطئ ومعه أدوات الصيد، وانتهى النص بعبارة: (رمى الصياد الشبكة في الماء وفجأة! ...) ثم طُلب من الطالب أن يكمل القصة بأسلوبه.

إن جعل الطالب شريكاً في عملية التعلم وليس مجرد متلقٍ هو تطبيق عملي صريح للنظرية الجشطالتيّة؛ فالتفكير الإبداعي والابتكاري هو من أهم دعائم النظرية، كما أن

واضحاً تماماً، أي يكتمل فيه الإدراك، وبعاد تنظيم العناصر؛ بحيث لا يعود للثغرة والغموض وجود.

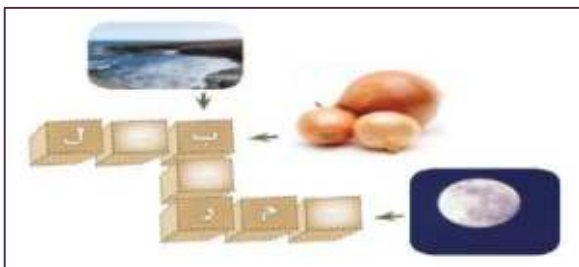
والتعلم -حسب النظرية الجشطالتيّة- هو ذلك الذي يبدأ بلمحة أو صورة تؤدي إلى إعادة تنظيم الموقف فيبدو واضحاً. أي أن ما كان يبدو مجموعة مختلطة غير مرتبة من الأشياء غير المفهومة يصبح الآن له معنى بعد أن تكوّن منها صورة جديدة، وهكذا يكون إعادة التنظيم الإدراكي هو لب عملية التعلم.

وفي تطبيق آخر لأسس النظرية الجشطالتيّة نجد في النص ص 169 تحفيزاً لأذهن الطالب وذلك عن طريق مهارة التفكير العكسي، وإدراك المسببات والنتائج؛ فالنص عبارة عن قصة فيل وقع في شبكة، وساعده الفأر في قرض الشبكة وإنقاذه. وطُلب من التلميذ تخمين مجريات القصة لو لم ينفذ الفأر الفيل.

يقترح علينا قانون التنظيم والتوضيح والتبسيط اتجاه الأحداث؛ فقد يكون الاتجاه اعتيادياً (وقع الفيل في الشبكة، أخبرت الفراشة الفأر، أتى الفأر وقرض الشبكة، تحرر الفيل)، وقد تذهب الأحداث في اتجاه آخر، وعلى الطالب حينها تخمين النتيجة من خلال قانون التنظيم والتوضيح والتبسيط.

وفي نص آخر ص 191 تحفيز لمهارة الاستنتاج؛ حيث صُدِرَ النص بعنوان (الجار الوفي) وهي تحكي عن مزارع يعتني بمزرعته، مرض مرضاً شديداً فزاره جاره... ثم طُلب من الطالب استنتاج تنمة للقصة تتسجم مع العنوان المعطى؛ بما يمثل تطبيقاً عملياً لقانون الإغلاق الذي تدرك المواقف المشككة -استناداً عليه- على أن كل ناقص فيها يؤثر توتراً يدفع الشخص إلى إكمال النقص، مما يساعد على التعلم ويحفز إليه؛ لأنه سيكون هدف هذا التعلم الإغلاق الذي يجلب معه إشباعاً ورضاً.

كما نجد ص 200 تطبيقاً ممتعاً يتفق مع جميع أسس النظرية؛ حيث وُضعت ثلاث صور لـ: (بصل، بحر، قمر)، وكُتبت حروفها -ما عدا حرف واحد- بشكل متقاطع، وذلك لوجود أحرف مشتركة بين الكلمات؛ بحيث تساعد معرفة الحرفين المكتوبين على معرفة الحرف الناقص:



شكل رقم (17)

أخرى، بخلاف المواد التي يتعلمها الطالب عن طريق الفهم فهي تظل رصيذاً له يستخدمه في التعامل مع المشاكل المشابهة في أي موقف كان.

حيث من المتوقع من الطالب الذي عبّر عن تلك الصور، وأعرب عن نفيه سلوك الفعل المذموم الذي تحتويه، أن يشمئز من أي سلوك مشابه، كإشعال الألعاب النارية -مثلاً- عطفاً على الصورة الأولى (لا أشعل أعواد الثقاب)، وضرب الأصدقاء عطفاً على الصورة الأخيرة (لا أضرب الحيوان)...

وفي سياق التعلّم التكاملي الذي يفترض أن تتكامل فيه المعارف والقيم والسلوكيات، والذي هو من أهم دعائم النظرية، وعدم الفصل بين العلوم والقيم حتى تغدو كأنها أجزاء منفصلة، بل دراستها وتعلّمها على أنها كل لا يتجزأ، وإن جُزئت نظرياً لغرض الدراسة فإنما هي -في الواقع- كلّ لا يتجزأ ولا يتفكك؛ في هذا السياق وُضعت ملاحظة للمعلم ص 167 -وهي الصفحة التي كانت فيها صورة الطفل الذي يسكب الماء على الأرض- تقول: "يشرح المعلم للطلاب أهمية ترشيد استهلاك المياه، ويعرّفهم بالبرنامج الوطني (قطرة)".

فيعد أن كان دور المعلم -في الطريقة التقليدية- مجرد التلقين، ودور الطالب مجرد التلقّي، أصبح الطرفان يديران العملية التعليمية بطريقة تفاعلية جميلة، وأصبح الطالب يتلقى المعلومة -أيّاً كان تصنيفها- في كل موضع يمكن أن ترد فيه، مما يجعل من عملية التعليم والتربية ممارسة شبيقة يتلقاها الطرفان بصدرٍ رجب، ويبدلان ما بوسعهما لدعمها وتحقيق الهدف المنشود منها.

وفي نشاط (2) ص 168 يُطلب من الطالب تكوين جملة مفيدة من كلمات مبعثرة: (الفيل، بذّر، صاد)، ومثله ص 201 (مدرّستي، أنا، أحب)، و(نورة، مُرتّب، فصل). وهنا نرى التطوّر الحاصل في طريقة التدريس؛ ففي الدروس الأولى كان الطالب يكوّن كلمة من أحرف مبعثرة، وهو الآن يكوّن جملة من كلمات مبعثرة، ولا يخفى علينا أنه في هذه وتلك يتعلّم بطريقة كلية: (الكلمة كاملة) و(الجملة كاملة). لقد أخرجنا الطالب من دائرة التلقين إلى دائرة المشاركة والتفاعل؛ فيعد أن كان -قديمًا- يتعلّم الحروف منفردة، أصبح اليوم يتعلّمها كفرادٍ في مجموعة، وكجزءٍ من كلّ، وهذا (الكلّ) هو الهدف الذي تسعى العملية التعليمية برمتها إلى إدراكه والتعامل معه بأشكال التعامل كافة: قراءة وكتابة وفهماً وتفاعلاً.

إن الصورة المألوفة للتعلم هي باختصار الانتقال من حالة يكون فيها شيء ما أو موقف ما لا معنى له، أو من حالة توجد فيها ثغرة تمنع اتصال الموقف ببعضه، إلى حالة جديدة يصبح فيها للأشياء معنى، أو نتغلب فيها على الهوة الفاصلة المحيرة التي جعلت الموقف غامضاً، ويصبح الموقف

المقرر مما يندرج تحت توظيف النظرية في تعليم اللغة العربية، ومنها:

- تركيز المقرر المدروس على إظهار البنية الداخلية للمادة المتعلمة والجوانب الأساسية لها بحيث يحقق البروز الإدراكي لها بالمقارنة بالجوانب الهامشية فيها، مع توضيح أوجه الشبه بين المادة المتعلمة الحالية وما سبق أن تعلمه الطالب مما يساعد على إدراكها بشكل جيد.

- تنظيم مادة التعلم في نمط قابل للإدراك مع الاستخدام الفعال للخبرة السابقة، وإظهار كيف تتلاءم الأجزاء وتتفاعل في نمط متكامل.

- اتباع الطريقة الكلية بدلاً من الطريقة الجزئية عند تعليم القراءة والكتابة لطلاب الصف الأول ابتدائي، وذلك بالبدء بالجمل والكلمات ثم الحروف والأصوات.

- دعم المقرر بالصور، واستخدام نظام الوحدات المتكاملة.

التوصيات:

من الممارسات التعليمية التي نوصي بها ونؤكد عليها في ضوء النظرية:

- أن يكون تأكيد المعلم الأساسي على الطريقة الصحيحة للإجابة وليس على الإجابة الصحيحة في حد ذاتها؛ وذلك لتنمية الفهم والاستبصار بالقواعد والمبادئ المسؤولة عن الحل مما يزيد فرص انتقالها إلى مشكلات أخرى.

- التأكيد على المعنى والفهم والربط الواقعي؛ فيجب ربط الأجزاء دائماً بالكل لتكتسب المغزى، فمثلاً تكتسب الأسماء والأحداث التاريخية أكبر مغزى لها عند ربطها بالأحداث الجارية أو بشيء أو بشخص هام بالنسبة للطالب.

- تدريب الطلاب على عزل أنفسهم إدراكياً عن العناصر والمواد والظروف الموقفية التي تتداخل مع ما يحاولون حله من المشكلات.

ومن الاستراتيجيات التعليمية التي نوصي بها في تعليم اللغة العربية للأطفال في ضوء النظرية:

- اتباع منهج الوحدات في التعليم؛ إذ تنتظم محتويات الوحدة في صورة موضوعات تتجمع حولها الحقائق والمعارف والقيم التي يُراد إيصالها للمتعلم.

- وضع نماذج للإجابات قريبة جداً من الإجابة الصحيحة، وهذا يوسع أفق الطالب، ويساعده على التفوق في الدراسة.

- التعليم عن طريق الاستبصار؛ بحيث يصبح جزءاً من الذاكرة طويلة المدى، ومن ثم تكون نسبة تعرضه للنسيان ضعيفة.

المصدر:

كتاب (لغتي) للصف الأول ابتدائي، الفصل الدراسي الأول، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم، طبعة 1445 هـ، 2023 م. على الرابط التالي:

<https://ktby.net/62/>

إن تمريناً مثل هذا التمرين لطالب في الصف الأول ابتدائي يُعدُّ تدريباً جيداً للتفكير التراكمي الذي تقوم عليه النظرية محل الدراسة.

كما ورد في وحدة (مدينتي) نصٌ شبيه بالنص المفتوح ص 161، الذي كان لصيادٍ ذهب إلى الشاطئ ومعه أدوات الصيد، والذي انتهى بـ (رمى الصياد الشبكة في الماء وفجأة!...) ثم طُلب من الطالب أن يكمل القصة بأسلوبه.

وشبيه بالنص الذي يحفز التفكير العكسي ص 169، وهو قصة الفيل الذي وقع في شبكة، وساعده الفأر في قرض الشبكة وإنقاذه؛ حيث طُلب من التلميذ تخمين مجريات القصة لو لم ينقذ الفأر الفيل.

يقول هذا النص: (سأل الثعلب جملاً واقفاً على النهر: إلى أين يصل عمق الماء؟ فأجاب: إلى الركبة. قفز الثعلب إلى النهر فكد أن يغرق، فلما خرج صرخ في وجه الجملة: ألم تقل: إن الماء يصل إلى الركبة؟) انتهى النص!

ثم تُرك المجال للطالب للتفكير في الإجابة؛ حيث كُتب تحت النص:

بماذا سيجيب الجملة؟

لقد كان النص ص 161 مفتوحاً، يمكن إقفاله بعدد لا محدود من النهايات.

وكذلك النص ص 169 الذي يحتمل خيارات عدة للإجابة. أما في هذا النص فهناك إجابة محددة يُفترض أن يتوصل لها الطالب بنفسه وهي: (أن الجملة أطول من الثعلب).

إن تحفيز ذهن الطفل في هذه السن المبكرة لتفكير معقّد نسبياً بهذا الشكل يُعدُّ تطوراً ملحوظاً في الممارسات التعليمية والتربوية على حدٍ سواء؛ فمحاولة تخمين سبب غرق الثعلب، وعدم غرق الجملة -سواءً أجاب الطالب إجابة صحيحة أم لا- هو تحفيز قوي لمهارات التفكير، وتعزيزه للطالب في سن مبكرة على التفكير الإبداعي الابتكاري.

كما لا يخفى علينا جدوى تعزيز المعلم للإجابة الصحيحة التي تقضي بأن سبب غرق الثعلب هو أنه اعتمد مقاييس غيره، ولو اعتمد كل واحد على مقاييسه الخاصة لسلم من الأضرار، وفي هذا من المقاصد التربوية ما لا يخفى، وكل ذلك مصداق لمعايير النظرية محل الدراسة؛ فأحد أسسها يفيد بأنه: "إذا ما وصل الكائن إلى مبدأ أو قاعدة لحل المشكلة عن طريق الاستبصار فإنه سيستطيع تطبيقها بسهولة على المواقف المشابهة"، كما أن: "الحل الاستبصاري الذي يكتسبه الكائن لمشكلة ما يظل محتفظاً به لمدة طويلة" (كامل، 1994).

نتائج الدراسة:

تنبّعت الدراسة فاعلية النظرية الجشطاطية في العملية التعليمية، وتحديدًا تعليم القراءة والكتابة من كتاب (لغتي) للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وخلصت إلى عدة نتائج تصف الاستراتيجيات التي اتبعتها

المراجع العربية:

- باترسون (1990م)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة د. حامد عبد العزيز الفقي، ط1، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.
- جابر: عبد الحميد جابر (1989م)، سيكولوجية التعلم نظريات وتطبيقات، ط1، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- حمام: فادية كامل وآخرون (2012م)، علم النفس التربوي في ضوء الإسلام، ط2، الرياض، مكتبة الرشد.
- الخواجا: عبد الفتاح (2002م)، الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- الزند، وليد خضر (2018م)، علم النفس التربوي نظرياته الحديثة وتطبيقاتها الأكاديمية، ط1، لبنان، دار الكتاب الجامعي.
- الزيات: فتحي مصطفى (1995م) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط1، المنصورة، دار الوفاء.
- الزيات: فتحي مصطفى (1996م)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- صويلح: هشام (2011م) "توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية"، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو- مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، العدد الرابع.
- عبد الهادي: جودت (2007م)، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العزة: سعيد حسني، عبد الهادي: جودت عزت (1990م)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي: وائل فاضل / رئيس قسم العلوم النفسية والتربوية/ الأكاديمية العربية في الدنمارك (ملخصات لبعض نظريات التعلم) على الرابط:
<https://www.scribd.com/doc/151706678/nad-hariyat-altaalum-0911009>
- كامل: عبد الوهاب محمد (1994م)، سيكولوجية التعلم والفروق الفردية، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- محمود: إبراهيم وجيه (2012م)، التعلم (أسسه ونظرياته وتطبيقاته)، ط2، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- مختاري: عمر (2018م)، "نظريات التعلم وأثرها في تعليمية اللغة العربية"، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، العدد 41، الجزء الثالث.
- ناصف: مصطفى (1983م)، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مصطفى ناصف، ط1، الكويت، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

المراجع الأجنبية:

- WERTHEIMER، PRODUCTIVE THINKING, NEW YORK, HARPER, 1959.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Language Proficiency in Artificial Intelligence in Functional Writing

Dr. Mohammad Adli Odeh

Assistant Professor - Department of Arabic Language - Zayed University - United Arab Emirates

الكفايات اللغوية عند الذكاء الاصطناعي في الكتابة الوظيفية

د. محمد عدلي عودة

أستاذ مساعد - قسم اللغة العربية - جامعة زايد - الإمارات العربية المتحدة

E-mail: mohammad.odeh@zu.ae.ac

KEY WORDS

Jais. AI writing. Bard writing. deep learning.
AI E-Mail

الكلمات المفتاحية

الكتابة بالذكاء الاصطناعي. جيس. بارد. كتابة البريد، التعلم العميق.

ABSTRACT

The applications of artificial intelligence based on deep learning have multiplied, but we are facing an unknown that produces language based on millions of words, sources, and data. This study aimed to reveal the ability of these applications in functional writing, to consciously introduce these capabilities into learning, teaching, and linguistic planning. The study followed the comparative analytical descriptive approach, where it revealed the theoretical and practical ability of artificial intelligence applications: (Chat GPT4, Bard, and Jais) related to writing emails. The study concluded that the capabilities of artificial intelligence - newly emerging - are capabilities that facilitate correspondence, enjoy high transparency, and largely mimic the desired mail writing: language, form, and content, and the sender can create a fingerprint that is in all his correspondence. Bard distinguished from his voucher by verbosity, and giving alternatives to the required mail from him, as for Jais, the Arab culture appeared well. Chat GPT 4 documents the sources it took from, all from the Internet, and open source, and tends to directness and modernity. This made the researcher invite the sincere ones from the sons of Arabic to supply open source internet sources with scientific articles whose characteristics are suitable for artificial intelligence.

مستخلص البحث:

تعددت تطبيقات الذكاء الاصطناعي المرتكزة على التعلم العميق، لكننا أمام مجهول يستند في إنتاجه للغة على ملايين الكلمات والمصادر والبيانات، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن قدرة هذه التطبيقات في الكتابة الوظيفية، لغاية إدخال هذه الإمكانيات إدخالاً واعياً في التعلم والتعليم والتخطيط اللغوي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، حيث كشفت عن قدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي: (شات جي بي تي ٤، وبارد، وجيس) النظرية والعملية، المتعلقة بكتابة البريد الإلكتروني. خلصت الدراسة إلى أنّ قدرات الذكاء الاصطناعي - حديث النشأة - قدرات تسهل التراسل، وتتمتع بشفافية عالية، وتحاكي إلى حد كبير كتابة البريد المنشود: لغة وشكلاً ومضموناً، ويمكن للمرسل أن يصنع بصمة خاصة به تكون في جميع مراسلاته. تميز بارد عن قسيميه بالإسهاب، وإعطاء البدائل للبريد المطلوب منه، أما جيس فقد ظهرت فيه الثقافة العربية ظهوراً جيداً. يؤثّق شات جي بي تي ٤، المصادر التي أخذ منها، وكلها من الإنترنت، ومفتوحة المصدر، ويميل إلى المباشرة والعصرية. مما جعل الباحث يدعو المخلصين من أبناء العربية إلى رفد مصادر الإنترنت المفتوحة المصدر بمقالات علمية تتميز خصائصها بمناسبة الذكاء الاصطناعي.

المقدمة:

بسم الله، والحمد لله والصلاة والسلام على أفضل خلق الله، سيدنا محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن والاه، أما بعد:

فقد اقتحم الذكاء الاصطناعي الكثير من الميادين، المتعلقة بالعلوم البحتة أو العلوم الإنسانية، كما أخذ دورًا كبيرًا في التصنيع وما يتصل به. ولما كان هذا الدخول موجودًا في الجانب اللغوي، أثر الباحث أن يكشف عن قدرة الذكاء الاصطناعي في الكتابة الوظيفية.

اقتصرت الدراسة على نوع من الكتابة الوظيفية وهو النوع الذي يزعم الباحث أنه الأكثر انتشارًا وتداولًا وهو البريد الإلكتروني، درسه الباحث أملًا أن يتسع فيه نظره مع تضيق مساحة الدراسة، أما باقي أنواع الكتابة، فلعلها تدرس في أوراق بحثية لاحقة إن شاء الله.

تحررت الدراسة محاولة الكشف عن قدرة الذكاء الاصطناعي في إنتاج كتابة وظيفية تحاكي الكتابة البشرية أو تسد مسدًا، وبيان نقاط القوة، وفرص التحسين، أملًا في إدخال هذه القدرات في الحياة العملية، إدخال متبصر، وأملًا في إدراج قدرات الذكاء الاصطناعي عند بناء التخطيط اللغوي على مستوى التعلم والتعليم وعلى مستوى البناء الثقافي.

اتبعنا الدراسة المنهج الوصفي المقارن التحليلي التطبيقي، فقد قامت بالكشف عن قدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتوفرة في العالم، وهي شات جي بي تي^٤، وبارد، وجيس، والتي قد تكون العقل الاصطناعي المائل بين يدي المستخدم. كان الكشف من جانبين، جانب نظري، وجانب عملي، الجانب النظري طرح الباحث سؤالاً عن تعريف الكتابة الوظيفية، ورصد الإجابات وعقب عليها تعقيبًا علميًا.

أما الجانب العملي فقد تعلق بقدرة هذه التطبيقات على إنشاء بريد إلكتروني في أغراض خمسة، توقع الباحث أنها منتشرة ومشتهرة. رصدت الدراسة القدرة، وقارنت بين الأدوات في التطبيقات الثلاثة، ووصفتها، وقامت بنقدها وتحليل مضمونها، وفق معايير أخذها الباحث من الكتب العربية والأجنبية، ورتبها في جدول، لسهولة تبين المقارنات على القارئ.

الرسائل بأنواعها، والتلخيص، والسيرة الذاتية، والإعلانات، ومحاضر الاجتماعات، والبرقيات، وغيرها، أنواع مختلفة للكتابة الوظيفية، يرى الباحث أن كل واحدة

من هذه الأنواع قد تكون دراسة مستقلة، وأثر أفراد رسائل البريد الإلكتروني في هذه الدراسة، والكشف عن قدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي الثلاثة في إنشائها بحسب الأطر والقواعد المعمول بها عند أصحاب الاختصاص.

جاء البحث مقسمًا إلى محاور متعددة، المحور الأول: التمهيدي: عرض الباحث فيه لبعض المصطلحات التي تتصل بموضوع الدراسة، المحور الثاني: الجانب النظري: رصد الباحث فيه إجابات الذكاء الاصطناعي على الجانب النظري المتعلق بكتابة البريد الإلكتروني، المحور الثالث: الجانب التطبيقي، كشف الباحث فيه عن قدرة الذكاء الاصطناعي على إنشاء البريد في، ونقد هذه القدرة في كل تطبيق على حدة. خلص الباحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي وضعها في الخاتمة.

الدراسات السابقة:

وجدت الدراسة بعد البحث عند البحث في محركات البحث وباحث جوجل العلمي والمكتبات المتاحة على شبكة الإنترنت، أن غالب الحديث المتصل بموضوعها، ينتمي إلى سلسلة المقالات والمدونات، مثل " مستقبل الذكاء الاصطناعي في كتابة المحتوى " و " الكتابة بالذكاء الاصطناعي " و " أثر الذكاء الاصطناعي على الكتابة الإبداعية "، أما الأبحاث العلمية التي وجدها الباحث وتتشابه في نوعها لا في مضمونها مثل: " استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في كتابة المحتوى التسويقي لصانعي المحتوى في مصر "، ولاحظ الباحث أن الأبحاث القليلة المتوفرة في هذا جانب -الكتابة والذكاء الاصطناعي- تتصل بحقل الإعلام، وإحلال الذكاء الاصطناعي مكان الإعلاميين.

ولا يلتقي موضوع البحث المذكور بموضوع البحث الحالي، إلا في أن الدراستين تركزان على الذكاء الاصطناعي وإنتاجه.

لعل صعوبة الوصول إلى جيس - الذي يحتاج إلى تسجيل وانتظار كي يسمح للمستخدم بالدخول إليه - وحدائق التطبيقات الأخرى، جعلت الدراسات في هذا المجال غير وفيرة، يقدر الباحث أن مثل هذه الدراسات في مخابر الجامعات وأقسام الدراسات العليا، وقد تكون في إجراءات التحكيم، لما لها من أهمية في صناعة المستقبل اللغوي.

تأمل هذه الدراسة أن تكون باكورة للدراسات المتصلة بالكتابة الوظيفية والذكاء الاصطناعي، وأن تكون دراسة تأسيسية في بابها لدراسات لاحقة بإذن الله.

^٢<https://medium.com/@amaalhamza.sp>.

^٤ شرف سالمة، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، عدد ٨٤، ج ٢ سبتمبر، ٢٠٢٣.

^٢<https://www.linkedin.com/pulse/>

^٢<https://rabit.click/>

تمهيد:

عرض الباحث للمصطلحات التي تتصل باللغة العربية

والتقنية:

اللسانيات الحاسوبية: تكاد الكتب والمراجع التي تحدثت عن هذا المصطلح تتفق على أن اللسانيات الحاسوبية هي علم يتصل بدراسة كل ما يتعلق بإنتاج اللغة أو معالجتها من الحاسوب؛ وليس الباحث بصدد تأصيل المصطلح وتبيان الفرق في تعريفه بين الدارسين له، لكنه يريد أن يقول: إن هذا المصطلح هو المظلة الكبرى التي تندرج تحتها المصطلحات الآتية.

الذكاء الاصطناعي (AI): هو علم يبحث في تحديد معالم الذكاء الإنساني لغاية محاكاته اصطناعياً، فالمراد من الذكاء الاصطناعي هو محاكاة العقل البشري في الاستيعاب والإنتاج والتحليل وإعطاء النتائج واتخاذ القرارات وغيرها مما يفعله العقل البشري.

معالجة اللغات الطبيعية (NLP): هو علم يختص بمعالجة اللغات البشرية وهو فرع داخل في الذكاء الاصطناعي لا تكون المعالجة بطرق متعددة: إما بوضع قاعدة يُقاس عليها، أو ببناء نماذج لتدريب الآلة، لتنتج عدداً ضخماً من الجمل والكلمات، أو بطرق غيرها؛ وليس من نفل الفعل أن يفهم اللغوي كيف ينتج الحاسوب اللغة وكيف يستقبلها، بل هذا من الواجبات التي ينبغي لفئة من اللغويين العناية بها.

التعلم العميق: وهو نوع آخر من أنواع الذكاء الاصطناعي، وهو المستوى الأعلى فيه، يحاكي هذا النوع تشكيل عصبونات مخ الإنسان، ويطبقه على تعلم الآلة، في مرحلة الإنتاج، وأخذ التغذية الراجعة، معتمداً على الخوارزميات والنماذج وأمور أخرى متعددة^٩.

لم تهدف الدراسة إلى تأصيل المصطلحات وتحريرها، وإن كان هذا العمل نافعاً ويحتاج إلى توقف، يأمل الباحث أن يورد له دراسات مستقلة مستقبلية، فالمصطلحات المتصلة بجانب الذكاء الاصطناعي متعددة، مثل "الأنطولوجيا" و "الوسم أو التوسيم" وغيرها، فكلها تحتاج

إلى شرح وضبط، في أبحاث ودراسات تتصل بعلم المصطلح.

بعد فراغ الباحث من الحديث عن المصطلحات المتعلقة باللغة العربية والتقنية: أراد أن يأتي على مصطلح الكتابة الوظيفية؛ ذلك المصطلح المشهور الذي لم يتفق على تعريفه أهل الصناعة، منهم من عرّفه، ومنهم من أطلق عليه اسماً آخر، ومنهم من ذكر نماذج مباشرة بلا تعريف^{١٠} وبعد النظر في الكتب التي تحدثت عنه، توصل الباحث إلى الآتي:

الكتابة الوظيفية: أو التي يُطلق عليها الكتابة الإجرائية: هي الكتابة النفعية العملية التي تتخذ قوالب معينة، تميل إلى المعيارية، وتتصل بالحياة اليومية، ويقابل الكتابة الوظيفية الكتابة الإبداعية.

تسلط الدراسة الضوء على البريد الإلكتروني بكونه نوعاً من أنواع الرسائل، الأكثر شهرة والأكثر إنتاجاً وانتشاراً، تستخدمه المؤسسات الصغيرة، ولا تستغني عنه المؤسسات الكبيرة، وهو وثيقة رسمية معتمدة في المؤسسات وأمام القانون.

بعد أن فرغ الباحث من سرد المصطلحات المتصلة في البحث، أثر أن يقوم بتقديم نبذة عن التطبيقات الثلاثة العاملة بالذكاء الاصطناعي، التي تمثل عند الباحث العقل الاصطناعي اللغوي. عند سؤال كل أنموذج التعريف نفسه، كانت الإجابات على النحو الآتي:

شات جي بي تي (ChatGPT): هو روبوت محادثة طورته شركة (OpenAI) وأطلق في نوفمبر ٢٠٢٢. مبني على عائلة GPT-3 الخاصة بـ (OpenAI) لنماذج اللغات الكبيرة وضبط بدقة باستخدام تقنيات التعلم المراقب والتعليم المدعوم^{١١}، لهذا التطبيق إصدارات متعددة، اعتمدت الدراسة النسخة الأخيرة المتطورة وهي (ChatGPT4).

جوجل بارد: "هو نموذج لغة كبير تم تطويره بواسطة (Google AI). تم تدريبه على مجموعة بيانات ضخمة من النصوص والتعليمات البرمجية، ويمكنه إنشاء نص،

^٩ ينظر: علي، نبيل، اللغة العربية والحاسوب، ط١، تعريب، ١٩٨٨، ص ٨، ص ٢٤. والعناني، وليد أحمد، اللسانيات الحاسوبية العربية: المفهوم والتطبيقات والجدوى، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، مج ٧، ٢٤، ٢٠٠٥، ص ٦١ - ٨٢. والعيسوي، جميلة، وشطبي، فاطمة الزهراء، الأسس النظرية لللسانيات الحاسوبية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج ١١، عدد خاص، ٢٠٢٢، ص ٧٧-٨٦.

^{١٠} ينظر: محمد، صلاح، الذكاء الاصطناعي، ط١، دار نوبل، الجيزة، ٢٠١٨، ص ٧ وما بعدها.

^{١١} ينظر: ماينارد، ديانا، وبونتشيفا، كاليبا وأوغنتشتاين، إيزابيل، ترجمة، خالد الميمان، معالجة اللغات الطبيعية للويب الدلالي، ط١، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٩، ص ٣٩ وما بعدها.

^{١٢} ينظر، الذكاء الاصطناعي، ص، ١٣- ١٦.

^٩ ينظر في تعريف التعلم العميق: موسى، عبد الله، وبلال، أحمد، الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، ط١، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ٢٠١٩، ص ٢٥.

^{١٠} ينظر في هذا المصطلح: الجعافرة، عبد السلام، الكتابة الوظيفية في اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، الطريق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ٢٠٠٨، ص ٣٠. والشنطي، محمد صالح، فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه، ط٥، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠١، ص ٢٤.

^{١١} ينظر، الفصل الثامن، عبد الله مقداد من كتاب: الجابر، سعود، وآخرون، فن الكتابة والتعبير، ط١، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ٢٠١٢، ص ١٠٥ وما بعدها. وقد عُدَّ مقداد فن السيرة الأكاديمية والذاتية ضمن الكتابة الوظيفية.

^{١٢} شات جي بي تي ٤.

المعلومات تقديماً مباشراً وواضحاً وسهل الفهم بالنسبة إلى القارئ.

الهدف من الكتابة الوظيفية هو إيصال غرض معين ورسالة محددة، أو توضيح مسألة ما تُقدّم في إطار موضوعي بعيد عن التنميق والتعقيد اللفظي. إنّ المجالات التي تُستعمل بها الكتابة الوظيفية تملّي عليها جدية القول ورصانة الصياغة.^{١٥}

بارد: "الكتابة الوظيفية: هي نوع من الكتابة التي تُستخدم في سياقات رسمية، مثل الأعمال التجارية والتعليم والحكومة. وتتميز الكتابة الوظيفية بأسلوبها المباشر والواضح، وهدفها الأساسي هو إيصال المعلومات أو الإرشادات أو الطلبات بطريقة واضحة ومختصرة. تُستخدم الكتابة الوظيفية في مجموعة متنوعة من المواقف، مثل:

• المراسلات التجارية، مثل رسائل البريد الإلكتروني والتقارير والعروض والعقود.

• المعاملات الإدارية، مثل الطلبات والاستفسارات والشكاوى.

المستندات القانونية، مثل العقود والشهادات والقرارات.

المقالات العلمية والأكاديمية.

تتميز الكتابة الوظيفية بمجموعة من الخصائص، منها:

الوضوح والدقة: يجب أن تكون الكتابة الوظيفية واضحة وسهلة الفهم، وأن تخلو من أي غموض أو غموض.^{١٦}

الاختصار: يجب أن تكون الكتابة الوظيفية مختصرة ومباشرة، وتجنب الإسهاب أو التكرار.

الموضوعية: يجب أن تكون الكتابة الوظيفية موضوعية ومجردة من المشاعر أو الآراء الشخصية.

الدقة اللغوية: يجب أن تكون الكتابة الوظيفية دقيقة من الناحية اللغوية، وتخلو من الأخطاء الإملائية والنحوية.

فيما يلي بعض الأمثلة على الكتابة الوظيفية:

رسالة البريد الإلكتروني التي يرسلها موظف إلى مديره لطلب إجازة.

تقرير عن نتائج دراسة ميدانية.

عقد بين طرفين.

مقالة علمية حول موضوع ما.

تُعد الكتابة الوظيفية مهارة مهمة في العديد من المجالات، فهي تساعد على التواصل الفعال وإنجاز المهام بكفاءة.^{١٧}

عند سؤال جيس عن تعريف الكتابة الوظيفية أجاب: "الكتابة الوظيفية هي نوع من أنواع الكتابات المستخدمة في التواصل الرسمي والوظيفي داخل المؤسسات والشركات

وترجمة اللغات وكتابة أنواع مختلفة من المحتوى الإبداعي، ويمكنه الإجابة على أسئلتك بطريقة إعلامية. باختصار، جوجل بارد هو ذكاء اصطناعي يمكنه التواصل وإنشاء نص يشبه الإنسان استجابة لمجموعة واسعة من المطالبات والأسئلة.^{١٢}

جيس: "هو اختصار لـ "جبل جيس" وهو أعلى قمة جبلية في دولة الإمارات العربية المتحدة. تم تطويره من قبل شركة Core42 ومقرها في الإمارات العربية المتحدة. وهو نموذج لغوي عربي عالي الأداء يحتوي على حوالي ٣٠ مليار معلمة (بارامتر)، مما يسمح له بفهم وتوليد استجابات متقدمة ودقيقة باللغة العربية. يتم تحديث بياناته بانتظام لضمان الدقة والاستجابة لأحدث الأحداث والمعلومات. هدفه الرئيسي هو تقديم مساعدة دقيقة ومفيدة ومحترمة للمستخدمين، مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية وتجنب المحتوى الضار أو السام أو المسيء.^{١٤}

قدرة الذكاء الاصطناعي على كتابة بريد إلكتروني: يندرج البريد الإلكتروني تحت مظلة الكتابة الوظيفية، فهو نوع من الرسائل، التي لها قالب خاص معتمد، شكلته شركات الحاسوب، يضم المرسل والمرسل إليه، والنسخ الموجهة، والموضوع، إضافة إلى وضوح تاريخ الإرسال ووقته.

توقف الباحث مع هذه التفاصيل وأعطى تطبيقات الذكاء الاصطناعي الثلاثة طلباً بإنشاء بريد إلكتروني في مجال ما، وقام بالتوصيف والنقد والمقارنة.

الجانب النظري:

عند سؤال الباحث الذكاء الاصطناعي عن الكتابة الوظيفية، وجد الجواب الآتي:

شأت جي بي تي: "الكتابة الوظيفية هي النمط الكتابي المتخصص بأداء مهمة محددة، وهي مناقشة موضوع اجتماعي بعينه، وتُعدّ طريقة مثالية للتواصل بين الأفراد والمؤسسات، بما يخص موضوعات العمل والدراسة وغيرها من الأمور المهنية البعيدة عن كل ما هو شخصي وعاطفي".

تتصف الكتابة الوظيفية بالأسلوب الجَدِّي المختصر بما لا يتعارض مع كمال المعلومة؛ فالكتابة الوظيفية بعيدة عن الحشو أو الخيال والمفردات التي تؤدي أغراضاً شعورية. كما تتصف بالبعد عن الألفاظ الأدبية والصياغات والتعبيرات الإبداعية؛ فهي نمط كتابي متخصص بتقديم

^{١٢} جوجل بارد. عند سؤاله التعريف بنفسه.

^{١٤} جيس. عند سؤاله التعريف بنفسه.

^{١٥} شأت جي بي تي، عند سؤاله عن تعريف الكتابة الوظيفية، أدرج الشأت مراجع أعطاهها جميعاً رقم ١، وتعود كلها إلى موقعين: الأول: موقع اسمه النجاح ورابطه: <https://www.annajah.net/>

والثاني موقع إلكتروني اسمه الموسوعة العربية الشاملة، ورابطه: <https://www.mosoah.com/career-and-education/human-resources>

^{١٦} تكرار من بارد.

^{١٧} بارد: عند سؤاله عن تعريف الكتابة الوظيفية.

حسن اختيار العنوان، الدال المختصر الذي يكون في خانة الموضوع، ومراعاة أدبيات التخاطب، التحية، حسن الدخول في الموضوع، مراعاة حجم البريد والمباشرة وتجنب الإطالة، ووضوح المطلوب، وحسن الخاتمة، والتوقيع الشامل، الذي يتضمن هوية المرسل والبيانات الكاشفة عن وضعه أو حالته وعلاقته بالمرسل إليه، وما إلى ذلك من مواصفات خاصة بالتوقيع، يحتاجها المرسل إليه. تضاف إلى هذه المعايير التي تقترب أن تكون شكلية، معيار هام وهو الأسلوب، المتضمن سلامة اللغة، نحوًا وصرافًا وإملاءً، واستخدام علامات الترقيم استخدامًا سليمًا. يمكن أن تكون هذه المعايير وفق الجدولين الآتيين، لسهولة توصيف كل تطبيق على حدة.

والمنظمات المختلفة. تهدف الكتابة الوظيفية إلى توصيل رسالة واضحة وفعالة بشكل مباشر ومختصر، وتستخدم عادة في التقارير والوثائق الرسمية والمراسلات التجارية والعقود والرسائل الإدارية وغيرها من الأغراض المشابهة. تتميز الكتابة الوظيفية بأسلوب بسيط ومباشر وخالي من التعقيدات اللغوية والأدبية، وتعتمد على الوضوح والدقة والاختصار لتحقيق الهدف المنشود من الرسالة.^{١٨}

تري الدراسة، أنَّ الذكاء الاصطناعي قادر على تعريف الكتابة الوظيفية تعريفًا دقيقًا، بلغة سليمة^{١٩} وضرب أمثلة تتفق وأمثلة أهل التنظير في هذا المجال، تميز بارد بالإسهاب، تميز جيس بالاختصار والمباشرة.

الجانب التطبيقي العملي

بعد الإياب إلى المراجع^{٢٠} ومن خبرة الباحث العملية^{٢١} أنشأ الباحث مجموعة من الصفات التي يراها معايير لكتابة بريد احترافي صحيح، هي:

جدول معايير كتابة البريد الإلكتروني					
العنوان	أدبيات التخاطب	التحية	حسن البدء	حسن الخاتمة	التوقيع
المباشرة وعدم الإطالة	وضوح المطلوب	سلامة اللغة	علامات الترقيم		

الإجازة. أعذر عن أي إزعاج قد يسببه غيابي، وأقدر تفهمكم ودعمكم. شكرًا لكم على تفهمكم ودعمكم المستمر. مع خالص التحية، عبير هاني^{٢٢} بارد:

الموضوع: طلب إجازة السيد الوزير، تحية طيبة وبعد، أكتب إليكم اليوم لأطلب إجازة لمدة ثلاثة أيام، من تاريخ ٩-١٢-٢٠٢٣ إلى تاريخ ٩-٩-٢٠٢٢، وذلك لحضور حفل زفاف ابنتي. كما تعلمون، فإن ابنتي هي غاليتي ونور عيني، وأنا أريد أن أشاركها هذا اليوم السعيد بكل تفاصيله. أتعهد بإنجاز جميع المهام العاجلة قبل بدء الإجازة، وسأكون على اتصال دائم مع السكرتير الخاص بك، السيدة [اسم السكرتير]، لضمان استمرارية سير العمل في مكتب الوزير. أشكركم مقدمًا على تفهمكم. مع خالص التقدير، عبير هاني مديرة مكتب الوزير^{٢٣}

طلب الباحث من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إنشاء بريد في أغراض خمسة هي: الإجازة، النقل، الاستقالة، التكليف الإداري، إرسال تعليمات أو بيانات. وخذ الباحث السؤال للتطبيقات الثلاثة، وعرضها وقام بتوصيفها، والتعقيب عليها.

الغرض الأول: الإجازة، السؤال الأول: "اكتب بريدًا إلكترونيًا باللغة العربية لوزير العمل، اسمي عبير هاني، وأنا مديرة مكتب الوزير، وأريد منه إجازة لمدة ثلاثة أيام، لزوج ابنتي. من تاريخ ٩-١٢-٢٠٢٣ إلى تاريخ ٩-٩-٢٠٢٢".^{٢٤}

كانت الإجابات على النحو الآتي:

شأت جي بي تي ٤:

"السيد الوزير،

أتمنى أن تكون بصحة جيدة.

أنا عبير هاني، مديرة مكتبكم، وأكتب لكم لطلب إجازة لمدة ثلاثة أيام، من تاريخ ٩ سبتمبر ٢٠٢٣ إلى ١٢ سبتمبر ٢٠٢٣، بسبب حفل زفاف ابنتي.

أعلم أن هذا الوقت قد يكون مشغولاً، ولكنني أعذكم بأنني سأعود إلى العمل بكامل طاقتي وحماسي بمجرد انتهاء

^{١٨} جيس: عند سؤاله عن تعريف الكتابة الوظيفية.

^{١٩} استخدم الذكاء الاصطناعي: ما يلي، وهي سائرة مستخدمة، وإن كان الصواب أن نقول ما يأتي.

^{٢٠} الفلقشندي، أحمد بن علي (ت ٨٢١ هـ) صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، شرحه وعلق عليه وقابل نصوصه: محمد حسين شمس الدين، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧، ج٦، ص ٢٦٦- ٢٧٢. وينظر: فن التحرير العربي، ص ١٧٥، و ١٧٧، و، عيد، محمد زهدي، فن الكتابة والتعبير، ط١، اليازوري، ٢٠١١، ص ١٤٠ وما بعدها. ينظر: عودة، نعيم، فن الكتابة، ط١، دار الغيداء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ٢٠١٦، ص ٤٧، فقد عرض الكاتب نموذجاً للرسالة.

Kent, Charlotte, Email Matters, Montclair State University Journal of Multidisciplinary Research, Vol. 14, No. 2, Fall 2022, 53–60. ISSN 1947-2900 (print) • ISSN 1947-2919 (online).

^{٢١} عمل الباحث لسنوات ثلاثة، في مكتب رئاسة جامعة، في مسألة الإشراف على محاضرات الاجتماعات، مجلس العمداء، وصياغة القرارات، وبناء المراسلات، إضافة إلى مهام تتعلق بمراجعة التعليمات والأنظمة، فاكسب خبرة واسعة من رؤساء وعمداء لقيات متعددة.

أتشرف بأن أقدم بطلب للحصول على إجازة لمدة ثلاثة أيام (١٢-٩-٢٠٢٣ إلى ١٤-٩-٢٠٢٣) وذلك بسبب عقد قران ابنتي الكريمة. سأكون ممتنا للغاية لو تفضلتم بالموافقة على هذا الطلب.

وأؤكد لكم بأنني سأبذل قصارى جهدي لتعويض هذه الأيام بالعمل الإضافي فور عودتي من الزفاف. كما أنني مستعد لتقديم أي وثائق ضرورية لدعم طلبي.

شكرًا جزيلاً لتفهمكم وتعاونكم الدائم، وأتطلع لرؤيتكم الإيجابي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

عبير هاني

مديرة المكتب الخاص بالوزير "١"

وأردف بارد بـ: "يمكنك تعديل هذا البريد الإلكتروني حسب رغبتك، على سبيل المثال، يمكنك إضافة المزيد من التفاصيل حول حفل زفاف ابنتك، أو يمكنك ذكر أي أسباب أخرى تجعل من المهم بالنسبة لك الحصول على هذه الإجازة."١

جيس:

"الموضوع: طلب إجازة لمدة ثلاثة أيام لحضور حفل زفاف ابنتي

السيد/ السيدة وزير العمل المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

جدول المقارنة والتوصيف التحليل لأداء الذكاء الاصطناعي في الغرض الأول			
العنوان	شأت	بارد	جيس
أدبيات التخاطب	لا يوجد موضوع	واضح ومناسب	واضح ومناسب
التحية	لم يقل معالي الوزير، وربما السيد مقبولة في دول مثل مصر.	غير موجودة، وقد تكون مقبولة في دول ما.	غير موجودة.
حسن البدء	لم يكتب تحية.	موجودة ومقبولة وحيادية.	موجودة ومقبولة وحيادية
حسن الخاتمة	تمنى الصحة للوزير، ولعلها بداية مأخوذة من الإنجليزية.	مباشر ومناسب، مع مخاطبة بضمير الجمع، وهذا أمر موفق	غير مناسب؛ فما الذي يدعو إلى الشرف في طلب الإجازة.
التوقيع	لا تليق بالحديث مع وزير.	يوحي بوجود القبول، لكننه مقبول.	مناسبة، غير مسألة التطلع للرد بالإيجاب.
المباشرة وعدم الإطالة	غير كافٍ، التوقيع يكون بالاسم والوظيفة في مثل هذه الحالات.	مناسب؛ لأنه ضم الاسم والوظيفة.	مناسب؛ لأنه ضم الاسم والوظيفة.
وضوح المطلوب	هناك إطالة " أعلم أن هذا الوقت قد يكون مشغولاً ...	فيه إطالة غير محمودة" فإن ابنتي غاليتي.....	فيه إطالة، ووعد بإنجاز العمل.
سلامة اللغة	واضح	واضح	واضح
علامات الترقيم	تعبيرات تبدو مترجمة (أعلم أن هذا الوقت قد يكون مشغولاً"	سليمة	سليمة
	مقبولة	مقبولة	مقبولة

تخلو من ذلك، إذ إنَّ العمل والتفاني فيه تحصيل حاصل، دونه لن يبقى مدير المكتب مكانه، وأنَّ أخذ الإجازة يستند غالباً على رصيد إجازة للموظف يحكمه النظام.

الغرض الثاني، السؤال الثاني: "أكتب بريداً إلكترونياً إلى المدير، حيث إنني أعمل في وزارة التربية والتعليم العمانية، وأريد نقلتي من صلالة إلى مسقط، فقد استحققت شروط النقل، من حيث المدة، وأمل أن يتم نقلتي إلى العاصمة،

أكدت التطبيقات الثلاثة على الالتزام بالعمل، واللاحق بما سيفوت مقدمة الطلب في أثناء إجازتها، تميز شأت جي بي تي وجيس بتعديل التاريخ الخاطئ المعطى له، وكتابة تاريخ جديد، وتميز بارد بإعطاء مسودات وبدائل، وبالتشجيع على التفكير في تطوير البريد، تسهب هذه التطبيقات في الكلام، وربما تدخل العواطف في الكتابة. بينما تكاد البروتوكولات في الخطاب العربي

ملاحظة: يمكنك إضافة المزيد من المعلومات إلى البريد الإلكتروني، مثل أسباب رغبتك في النقل إلى مسقط، أو أي معلومات أخرى تعتقد أنها قد تكون ذات صلة.^{٢٤} جيس:

"الموضوع: طلب نقل للعمل في مسقط
السيد/ السيدة (اسم المدير) المحترم/ة
(اسم الوزارة)

(العنوان البريدي / رقم الهاتف)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

أتشرف بأن أقدم بطلب للانتقال من عملي الحالي في محافظة ظفار (صلالة) إلى مقر العمل الجديد في محافظة مسقط. أود أن أشير بأنني عملت في منصبي الحالي لمدة عامين ونصف العام، وقد حققت خلال هذه الفترة أداءً متميزاً وحصلت على تقييمات إيجابية من رؤسائي وزملائي.

وبما أنني أؤمن بأهمية تطوير مهاراتي المهنية وزيادة خبراتي العملية، فإنني أعتقد أنه سيكون من الأفضل لي الانتقال إلى موقع جديد يتيح لي فرصة النمو المهني والشخصي. كما أنني أرغب في العيش بالقرب من عائلتي وأصدقائي الذين يقيمون في مدينة مسقط، وهذا ما دفعني لتقديم هذا الطلب.

أنا مستعد لتحمل أية مسؤوليات إضافية والعمل بجدية وتفانٍ لتحقيق أهداف القسم والوزارة بشكل عام. وأعتقد أن خبرتي ومهاراتي ستجعل مني إضافة قيمة لفريق عمل الوزارة في مسقط.

شكراً جزيلاً لكم على تفهمكم ودعمكم لطلبي، وأتطلع إلى ردكم الإيجابي. يمكنكم الاتصال بي في حال وجود أي استفسارات أو طلبات إضافية.

مع خالص التحية والاحترام،

(الاسم الكامل)

(رقم الهوية الشخصية / الوظيفة الحالية)

(البريد الإلكتروني / رقم الهاتف)

يمكنك تعديل البريد الإلكتروني وفقاً للمعلومات الخاصة بك واحتياجاتك المحددة.^{٢٥}

حيث بيّتي وعائلتي.^{٢٦}

شأت جي بي تي ٤:

بالطبع، يمكنني مساعدتك في كتابة هذا البريد الإلكتروني.

ها هو النص المقترح:

"الموضوع: طلب نقل من صلالة إلى مسقط

السيد المدير،

أتمنى أن تكون بصحة جيدة.

أنا أعمل حالياً في وزارة التربية والتعليم في صلالة، وأود أن أطلب النقل إلى مسقط. لقد أكملت الفترة الزمنية المطلوبة للنقل وفقاً للشروط والأحكام الخاصة بالوزارة.

أعتقد أن الانتقال إلى مسقط سيكون في مصلحة الجميع. سأتمكن من العودة إلى عائلتي ومنزلي، مما سيساعدني على التركيز أكثر على عملي وتقديم أفضل ما لدي من خدمات للوزارة.

أتطلع إلى النظر في طلبي وأتمنى أن يتم النظر فيه بعين الاعتبار.

مع خالص التحية،

(اسمك)

أتمنى أن يكون هذا البريد الإلكتروني مفيداً لك. إذا كنت بحاجة إلى أي تعديلات، فلا تتردد في إخباري.^{٢٧} بارد:

"الموضوع: طلب نقل إلى مسقط

السيد المدير،

تحية طيبة وبعد،

أتقدم إليكم بطلب نقلي من مدرسة صلالة إلى مدرسة مسقط، حيث إنني أعمل في وزارة التربية والتعليم العمانية منذ [عدد السنوات] سنوات، وقد استحققت شروط النقل، من حيث المدة.

أسكن في العاصمة مسقط، حيث بيّتي وعائلتي، وأرغب في العودة إلى مسقط للعمل، حيث أستطيع أن أكون أقرب إلى عائلتي وأتمكن من خدمتهم بشكل أفضل.

أتعهد ببذل قصارى جهدي في أداء عملي في مدرسة مسقط، وسأكون عند حسن ظنكم.

شاكراً لكم حسن تعاونكم.

المرفق: نسخة من قرار التعيين

مع خالص التقدير، (اسمك) رقم هاتفك [عنوان بريدك الإلكتروني]

^{٢٤} بارد، جوابا على السؤال الثاني.

^{٢٥} جيس، جوابا على السؤال الثاني.

^{٢٦} السؤال الثاني من الباحث الذي عرضه على التطبيقات الثلاثة.

^{٢٧} شأت جي بي تي ٤، جوابا على السؤال الثاني.

جدول المقارنة والتوصيف التحليل لأداء الذكاء الاصطناعي في الغرض الثاني			
العنوان	شات ٤	بارد	جيس
أدبيات التخاطب	غير مناسبة للبلاد، المشهور في عمان أن السيد تقال للأسرة الحاكمة فقط.	غير مناسب لثقافة البلد.	غير مناسب لثقافة البلد.
التحية	غير موجودة.	موجودة، حيادية.	موجودة وعروبية
حسن البدء	مقبول.	جيد.	غير موفق، بسبب كلمة أتشرف، فلا شرف في طلب نقل.
حسن الخاتمة	مناسبة	مناسب	مناسبة وطويلة نسبيا
التوقيع	يحتاج دعماً، الاسم والوظيفة والموقع وبعض البيانات اللازمة.	اجتهد في تزويد البيانات، وهو مناسب.	مناسب
المباشرة وعدم الإطالة	فيه بعض الإطالة.	مناسب	فيه إطالة وإضافة معطيات من عنده، فلم أذكر ظفار مثلاً، وتبرع بتحمل مسؤوليات إضافية.
وضوح المطلوب	واضح	واضح	واضح
سلامة اللغة	أنا أعمل، ربما عليه قول أعمل فهذا خطأ شائع	سليمة	سليمة
علامات الترقيم	مناسبة	مناسبة	مناسبة

شكراً لك على فهمك وتعاونك.
مع خالص التحية، عمر محمود
أتمنى أن يكون هذا البريد الإلكتروني مفيداً لك. إذا كنت بحاجة إلى أي تعديلات، فلا تتردد في إخباري ".
بارد:

"الموضوع: استقالة مدير المبيعات
السيدة/ [اسم المدير]،
تحية طيبة وبعد،
أكتب إليكم اليوم لأبلغكم باستقالتي من منصبي كمدير مبيعات في [اسم الشركة]. آخر يوم عمل لي سيكون [التاريخ].

لقد كان من دواعي سروري العمل في [اسم الشركة]، وأنا ممتن للغاية للفرص التي أتيت لي خلال فترة عملي. لقد تعلمت الكثير وكسبت العديد من الأصدقاء والزملاء. أود أن أشكركم على دعمكم المستمر وتوجيهكم طوال فترة عملي. لقد كنتم دائماً مصدر إلهام لي، وأنا أقدر جهودكم لإنجاح الشركة.

أتمنى لكم وللشركة كل التوفيق في المستقبل.
مع خالص التقدير، [اسمك] [رقم هاتفك] [عنوان بريدك الإلكتروني]

ملاحظة: يمكنك إضافة المزيد من المعلومات إلى البريد الإلكتروني، مثل أسباب استقالتك، أو أي شكر خاص ترغب في توجيهه إلى مديرك أو زملائك ".
جيس :

"الموضوع: طلب استقالة اعتباراً من ١ يناير ٢٠٢٥
عزيزي قسم الموارد البشرية،

حاولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي دفع حجة مقدم الطلب، وأن الأمر في مصلحة العمل، لكنها بحاجة إلى مزيد دعم في آليات التخاطب في مسألة الألقاب التي يحرص عليها الكتاب في بريدهم. لغة الكتابة سهلة مباشرة واضحة تتسق وسمات الكتابة الوظيفية.

الغرض الثالث، الاستقالة: "اكتب بريداً إلكترونياً تطلب فيه الاستقالة من تاريخ ١-١-٢٠٢٥، اسمي عمر محمود، وأعمل مديراً للمبيعات."

شات جي بي تي ٤:

"بالطبع، يمكنني مساعدتك في كتابة هذا البريد الإلكتروني. ها هو النص المقترح:

الموضوع: طلب استقالة

السيد/السيدة [اسم مديرك]،

أتمنى أن تكون بصحة جيدة.

أكتب هذا البريد الإلكتروني لأعلمك بقراري بالاستقالة من منصبي كمدير المبيعات في شركتنا، وذلك اعتباراً من تاريخ ١ يناير ٢٠٢٥.

أود أن أعبر عن امتناني العميق للفرص التي قدمتها لي الشركة خلال فترة عملي. لقد كان لي الشرف أن أكون جزءاً من هذا الفريق الرائع وأن أساهم في تحقيق أهداف الشركة. سأبذل قصارى جهدي لضمان انتقال سلس للمهام والمسؤوليات إلى الشخص الذي سيتولى منصبى. أنا متاح للمساعدة في أي تدريب أو انتقال مطلوب.

يرجى إعلامي إن كانت هناك أية إجراءات إدارية أخيرة أو أوراق رسمية مطلوبة قبل مغادرتي النهائية. كما يمكنكم التواصل معي في حال وجود استفسارات إضافية أو الحاجة لأي مساعدة فيما يتعلق بإجراءات الاستقالة الخاصة بي. أشكر لكم مرة أخرى دعمكم وتعاونكم طيلة فترة عملي في الشركة. وأتمنى لكم دوام التوفيق والنمو والازدهار في المستقبل القريب. مع خالص التحية،
عمر محمود
مدير المبيعات^١

أرسل هذا الخطاب لأقدم رسمياً بطلب استقالاتي من الشركة كمدير مبيعات اعتباراً من ١ يناير ٢٠٢٥. بعد التفكير العميق والتأمل في أهدافي المهنية المستقبلية، قررت أنه من الأفضل لي البحث عن فرص عمل جديدة في هذه المرحلة. وأود أن أعبر عن امتناني الشديد للفرصة التي أتيحت لي للعمل ضمن فريقكم خلال السنوات الماضية. لقد كانت تجربة رائعة ساهمت خلالها في تحقيق إنجازات ونجاحات عديدة للشركة والتقيت بزملاء رائعين ومتميزين. وسوف أحفظ بالذكريات والمهارات المكتسبة طوال فترة عملي معكم بكل تقدير وفخر.

جدول المقارنة والتوصيف التحليل لأداء الذكاء الاصطناعي في الغرض الثالث			
العنوان	شات ٤	بارد	جيس
العنوان	موجود، غير مشهور. فلا يقال طلب استقالة، فالاستقالة هي طلب بنفسها.	موجود وغير مشهور في الاستخدام، فلا تُكتب الوظيفة في العنوان.	مقبول لكنه غير مشهور، لا يُكتب التاريخ عادة في العنوان.
أدبيات التخاطب	مراعاة.	مراعاة.	غير عربية، ويتضح أنها مترجمة.
التحية	بلا تحية.	موجودة وحيادية.	بلا تحية.
حسن البدء	حسن.	حسن.	حسن.
حسن الخاتمة	مناسب.	مناسب.	مناسب.
التوقيع	يحتاج إلى دعم، فالاسم وحده لا يكفي.	مناسب، ربما يحتاج إلى الرقم الوظيفي مثلاً.	مناسب ويحتاج إلى بعض الدعم
المباشرة وعدم الإطالة	مباشر	مباشر	مباشر لكنه طويل نسبياً.
وضوح المطلوب	واضح.	واضح.	واضح.
سلامة اللغة	مقبولة مع وجود: منصبي كمدير، كاف الخطأ هذه.	مقبولة مع وجود: منصبي كمدير، كاف الخطأ هذه.	سلمية مع تكرار خطأ الترجمة، كـ .
علامات الترقيم	مناسبة.	مناسبة.	مناسبة.

أعتقد أنك ستكون قادر على القيام بمهام المدير التنفيذي بكفاءة وفعالية. أتطلع إلى دعمك وتعاونك مع الفريق خلال هذه الفترة. شكراً لك على فهمك وتعاونك.

مع خالص التحية، الدكتور فارس المنسي المدير العام
أتمنى أن يكون هذا البريد الإلكتروني مفيداً لك. إذا كنت بحاجة إلى أي تعديلات، فلا تتردد في إخباري.^١
بارد:

"الموضوع: تكليف الدكتورة هناء سعادة بالقيام بأعمال المدير التنفيذي

إلى جميع العاملين في [اسم الشركة]،

تحية طيبة وبعد،

أود أن أبلغكم أنني قررت تكليف الدكتورة هناء سعادة بالقيام بأعمال المدير التنفيذي للشركة، وذلك اعتباراً من تاريخ ١ ديسمبر ٢٠٢٣، وحتى يعين مجلس الإدارة مديراً تنفيذياً جديداً.

انتمت التطبيقات في كتابتها إلى المؤسسة، وتميزت لغتها بالمباشرة واللفظ والاستعداد للمساعدة والتعاون، فهذا يشي بأنها تمتلك بعداً أخلاقياً حميداً. الغرض الرابع، كتاب تعيين: "أكتب بريد إلكترونيًا على وفق المعطيات الآتية:

أنا المدير العام الدكتور فارس المنسي، قررت تكليف الدكتورة هناء سعادة، بالقيام بأعمال المدير التنفيذي من تاريخ ١-١٢-٢٠٢٣، وحتى يعين مجلس الإدارة مديراً تنفيذياً."

شات جي بي تي ٤:

"الموضوع: تكليف أعمال المدير التنفيذي

الدكتورة هناء سعادة،

أتمنى أن تكوني بصحة جيدة.

أود أن أعلمك بأنني قد قررت تكليفك بأعمال المدير التنفيذي اعتباراً من تاريخ ١ ديسمبر ٢٠٢٣ وحتى يعين مجلس الإدارة مديراً تنفيذياً.

الدكتورة هناء سعادة هي عضو مجلس الإدارة في الشركة، ولديها خبرة طويلة في مجال الإدارة والقيادة. وهي حاصلة على درجة الدكتوراه في إدارة الأعمال من جامعة [اسم الجامعة]، ولديها خبرة واسعة في مجال [قطاع الشركة]. لقد أثبتت الدكتورة هناء سعادة كفاءتها وقدرتها على القيادة خلال مسيرتها المهنية، وأثق أنها ستكون قادرة على قيادة الشركة بنجاح خلال هذه الفترة الانتقالية.

أرجو أن تتعاونوا معها وتدعموها في هذه المهمة. مع خالص التقدير، الدكتور فارس المنسي المدير العام [اسم الشركة]

ملاحظات:

يمكنك إضافة المزيد من المعلومات إلى البريد الإلكتروني، مثل وصف تفصيلي لخبرات الدكتورة هناء سعادة، أو أي معلومات أخرى تعتقد أنها قد تكون ذات صلة.

يمكنك أيضًا إضافة رابط إلى موقع ويب أو صفحة سيرة ذاتية للدكتورة هناء سعادة، حتى يتمكن الموظفون من التعرف عليها بشكل أفضل.^١

جيس:

"الموضوع: إعلان بتعيين المديرية التنفيذية المؤقتة الجديدة السيدات والسادة أعضاء مجلس إدارة شركة الدكتور فارس

المنسي المحترمين

(عنوان الشركة)

(المدينة - الدولة)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،
يشرفني باسمي وباسم فريق العمل في شركتنا الإعلان عن تعيين الدكتورة هناء سعادة كمديرة تنفيذية مؤقتة للشركة اعتبارًا من ١ ديسمبر ٢٠٢٣، وذلك لحين تعيين مدير تنفيذي جديد من قبل مجلس الإدارة.

الدكتورة هناء هي خبيرة اقتصادية بارزة ولها سجل حافل بالنجاح والإنجازات في مجال الأعمال والإدارة الاستراتيجية. وهي تتمتع بمهارات قيادية وإدارية متميزة وخبرة واسعة في توجيه الشركات نحو تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية عالية.

نحن واثقون تمامًا من قدرة الدكتورة هناء على قيادة الشركة بنجاح في المرحلة الانتقالية وتعيين المدير التنفيذي الدائم المناسب. ونحن نقدر عاليًا تفانيها والتزامها وحرصها الشديد على مصلحة الشركة ومساهماتها الفعالة في تطويرها وتعزيز مكانتها الريادية في السوق.

كما نود التأكيد على أننا سنواصل دعمنا الكامل للدكتورة هناء في مهامها الجديدة، وسنعمل جاهدين لتوفير كل الإمكانيات والموارد التي تحتاجها لتنفيذ خططها وإستراتيجياتها الرامية إلى تعزيز مكانة الشركة وتطوير أعمالها.

في النهاية، نتوجه بالشكر الجزيل لمجلس الإدارة الموقر على دعمهم وثقتهم الكبيرة بنا وفريق عملنا، ونؤكد التزامنا الكامل بتحقيق أهداف الشركة وتطلعاتها المستقبلية.

مع فائق الاحترام والتقدير،

(الدكتور فارس المنسي)

المدير العام لشركة الدكتور فارس المنسي^١

جدول المقارنة والتوصيف التحليل لأداء الذكاء الاصطناعي في الغرض الرابع

جيس	بارد	شات ٤	العنوان
مناسب.	مناسب.	مناسب.	أدبيات التخاطب
وَفَقَّ المشتهر بين الناس.	موجودة.	موجودة.	التحية
عربية.	محايدة.	بلا تحية.	حسن البدء
مناسب.	مناسب.	مناسب.	حسن الخاتمة
مناسب.	مناسب.	مختصر ومناسب.	التوقيع
مناسب.	مناسب.	مناسب.	المباشرة وعدم الإطالة
مباشر، لكنه طويل في إبراز خصائص ومزايا الدكتورة.	مناسب.	مناسب.	وضوح المطلوب
واضح.	واضح.	واضح.	سلامة اللغة
سليمة، عدا همزة إستراتيجياتها	سليمة.	سليمة عدا: أن تكوني،	علامات الترقيم
مناسبة.	مناسبة.	مناسبة.	

- يمكنك أيضًا إضافة رابط إلى موقع ويب أو صفحة ويب تحتوي على معلومات إضافية حول الاختبار.^{٢٨} جيس:
- "الموضوع: تعليمات أداء الاختبار النهائي السيدات والسادة أعضاء هيئة التدريس المحترمين، قسم الدراسات العليا بإدارة التعليم العالي جامعة الملك سعود بالرياض المملكة العربية السعودية السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أتمنى لكم جميعاً عاماً دراسياً موفقاً ومليئاً بالإنجازات الأكاديمية المتميزة. أود إعلامكم بأنه تم إرفاق ملف يحتوي على تعليمات أداء الاختبار النهائي للفصل الدراسي الحالي. يرجى الاطلاع عليه بعناية والتأكد من فهم جميع المتطلبات والمواعيد النهائية المتعلقة بالاختبارات. توضح هذه التعليمات تفاصيل الاختبارات النهائية لكل مادة دراسية، بما في ذلك التواريخ والأوقات والمواقع وأي متطلبات إضافية. كما تشمل أيضاً إرشادات عامة للاختبار، مثل ضرورة الحضور المبكر والالتزام بالمعايير الأكاديمية والأخلاقية خلال عملية التقييم. أطلع لرؤية جهودكم المبذولة في إعداد وتقديم اختبارات دقيقة وعالية الجودة تعكس مستوى التحصيل الأكاديمي المتميز لديكم. يرجى الاتصال بي أو بأي عضو من أعضاء هيئة التدريس إذا كان لديك أي أسئلة أو استفسارات بخصوص هذه التعليمات. أخيراً، أشركم جميعاً على تعاونكم وجهودكم المستمرة في تحسين جودة العملية التعليمية في جامعتنا العريقة، وأطلع لرؤيتكم تحققون النجاح والتميز في مسيرتكم الأكاديمية والمهنية. تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير، (الدكتور فهد الساقى) رئيس قسم الدراسات العليا بإدارة التعليم العالي جامعة الملك سعود بالرياض المملكة العربية السعودية يمكنك تعديل هذا البريد الإلكتروني ليتوافق مع احتياجاتك ومتطلبات قسمك الخاص بك.^{٢٩}
- يعيد الباحث اختلاف المرسل إليه في الرسائل، لأنَّ مطلوب الباحث في السؤال يحمل وجوهاً. تجدر الإشارة إلى أنَّ هذه التطبيقات تعطي أداء أفضل عند توجيهها توجيهاً دقيقاً، مثل، " اكتب بلغة علمية مباشرة، خالية من العواطف، مختصرة، تظهر الاحترام، كذا وكذا " مما يجعل الدراسة تتنبأ بوجود علم يتعلق بفن إدارة تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- الغرض الخامس: إرسال بيانات أو تعليمات:
- "أكتب بريداً إلكترونياً، لأعضاء القسم، أخبرهم بأنني أرفقت لهم تعليمات أداء الاختبار النهائي، أنا رئيس القسم الدكتور فهد الساقى.^{٢٦} شاتي جي بي تي ٤:
- "مرحباً، أتمنى أن تكونوا بخير. أود أن أعلمكم أنني قد أرفقت تعليمات أداء الاختبار النهائي. يرجى الرجوع إلى المرفقات للحصول على التفاصيل. إذا كانت لديكم أي أسئلة أو استفسارات، فلا تترددوا في الاتصال بي. مع خالص التحية، الدكتور فهد الساقى رئيس القسم^{٢٧} بارد:
- "الموضوع: تعليمات أداء الاختبار النهائي إلى أعضاء قسم [اسم القسم]، تحية طيبة وبعد، أود أن أبلغكم بأنني أرفقت لكم تعليمات أداء الاختبار النهائي لمقرر [اسم المقرر]، والذي سيعقد في [التاريخ] في تمام الساعة [الوقت]. يرجى قراءة التعليمات بعناية، وفهم جميع الشروط والأحكام المتعلقة بأداء الاختبار. إذا كان لديكم أي أسئلة، فيرجى التواصل معي على [رقم الهاتف] أو [عنوان البريد الإلكتروني]. مع خالص التقدير، الدكتور فهد الساقى رئيس قسم [اسم القسم] المرفق: تعليمات أداء الاختبار النهائي لمقرر [اسم المقرر] ملاحظة:
- يمكنك إضافة المزيد من المعلومات إلى البريد الإلكتروني، مثل شرح تفصيلي لتعليمات الاختبار، أو أي معلومات أخرى تعتقد أنها قد تكون ذات صلة.

^{٢٨} بارد، جوابا للسؤال الخامس.

^{٢٩} جيس، جوابا للسؤال الخامس.

^{٢٦} سؤال الباحث المتعلق بالغرض الخامس للتطبيقات الثلاثة.

^{٢٧} شاتي جي بي تي، جوابا للسؤال الخامس.

جدول المقارنة والتوصيف التحليل لأداء الذكاء الاصطناعي في الغرض الخامس			
العنوان	شات ٤	بارد	جيس
العنوان	بلا موضوع.	مناسب.	مناسب.
أدبيات التخاطب	غير موفقة.	غير موجودة.	مراعاة.
التحية	غريبة، غير رسمية.	مناسبة وحيادية.	مناسبة وعروبية.
حسن البدء	مقبول.	مناسب.	مناسبة ولطيفة.
حسن الخاتمة	مناسب.	مناسب.	مناسب ومجامل.
التوقيع	مناسب.	مناسب.	مميز وإن كان من خيال جيس.
المباشرة وعدم الإطالة	مناسب.	مناسب.	طويل واختلط فيه المطلوب، بين تعليمات الاختبار وجدول الاختبارات.
وضوح المطلوب	واضح.	واضح.	واضح إلى حد ما، فقد طلب الاتصال بأي عضو هيئة تدريس للاستفسار!.
سلامة اللغة	سليمة.	سليمة.	سليمة.
علامات الترقيم	مناسبة.	مناسبة.	مناسبة.

- الذكاء الاصطناعي أكثر شفافية من معلمه، فهو غالبًا ما يدعم القرارات الواردة في البريد ويسوغها.

- قد يكون هناك تخصص أو فرع تخصص اسمه: " فن الطلب من الذكاء الاصطناعي" يعلم كيفية إظهار أفضل إمكانيات الذكاء الاصطناعي.

- تظهر البصمة العربية على تطبيق جيس أكثر من قسميه بارد وشات جي بي تي، وهذا يدفعنا للسعي نحو مزيد دعم لمثل هذه التطبيقات أو إنشاء شبيه عربي مثلها.

- يظهر تأثير الذكاء الاصطناعي باللغة الإنجليزية، على المستوى اللغوي والمستوى الأسلوبى والمستوى الثقافى.

- يتمتع الذكاء الصناعى بحسن خلق، ولطف جيد، في البداية والختام وفي العرض.

- جوجل بارد أكثر التطبيقات إسهابًا، وهو الوحيد الذي يطرح فكرة ضمّ البريد للروابط الإلكترونية، وهذا ينسجم مع مؤسسه جوجل.

- شات جي بي تي ٤، أكثر البرامج رشاقة وعملية، ويرجع إلى المصادر التي أخذ منها معلوماته.

- قد نحتاج إلى طريقة لتوثيق ما ينتجه الذكاء الاصطناعي، إما بالتاريخ أو بالسؤال، لا سيما وأنه ينتج نصوصًا مختلفة تحمل معنى واحدًا لكن بصور متعددة.

امتاز شات بالرشاقة بينما أطل جيس وأتى بمؤلف عجيب، وهو أنّ فهد الساقى الذي ألقته الدراسة وقت الكتابة، رئيسًا لقسم في جامعة، وجعلته الإطالة يخلط في مطلوب البريد.

يظهر جليًا أنّ الذكاء الاصطناعي يطرح نفسه مساعدًا أميّنًا، يطلب التوجيه من المستخدم، ويزوده بالأفكار ويتمتع بالشفافية، وتعليل القرارات، إضافة إلى أنّه يراعي الشكل العام للبريد الإلكتروني مراعاة عالية، لكن هناك ثمة أمور على أهل البرمجة واللغة مراعاتها عند تطوير هذه البرامج، منها مراعات أدبيات التخاطب والثقافة، فلا يقول رجل لفئة " عزيزتي" في بريد، ولا مخاطب وزيرًا أو صاحب سلطة بلا لقب، كما أنّه من الجدير العناية بالتوقيع وخلق مواصفات له تغني المستقبل عن البحث. ويشيد الباحث بلغة الذكاء الاصطناعي عمومًا وبجودة استخدامه لعلامات الترقيم.

النتائج والتوصيات:

- يستطيع الذكاء الاصطناعي كتابة بريد إلكتروني واضح الهدف جيد اللغة، مستخدمًا علامات الترقيم، مراعيًا الشكل العام للبريد.

- لا يطرح الذكاء الاصطناعي نفسه بديلًا عن البشر، بل يطرح نفسه خير مساعد ومعين للقيام بأعمال التراسل.

- تحتاج اللغة العربية إلى مزيد دعم وتنظير في مجال الكتابة الوظيفية، مقارنة باللغة الإنجليزية.

- يمكن للكاتب صناعة بصمة خاصة به، يعلمها أو يطلبها من الذكاء الاصطناعي، تخلق له الانسجام وتحقق له غايته وأهدافه.

جريدة المصادر والمراجع:

- الجابر، سعود، وآخرون، فن الكتابة والتعبير، ط١، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ٢٠١٢.
- الجعافرة، عبد السلام، الكتابة الوظيفية في اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، الطريق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ٢٠٠٨.
- شرف، سالم، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، عدد ٨٤، ج ٢ سبتمبر، ٢٠٢٣.
- الشنطي، محمد صالح، فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه، ط٥، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠١.
- علي، نبيل، اللغة العربية والحاسوب، د ط، تعريب، ١٩٨٨.
- العناتى، وليد أحمد، اللسانيات الحاسوبية العربية: المفهوم والتطبيقات والجدوى، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، مج ٧، ع ٢٤، ٢٠٠٥.
- عودة، نعيم، فن الكتابة، ط١، دار الغيداء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ٢٠١٦.
- عيد، محمد زهدي، فن الكتابة والتعبير، د ط، اليازوري، ٢٠١١.
- العيساوي، جميلة، وشطبي، فاطمة الزهراء، الأسس النظرية للسانيات الحاسوبية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج ١١، عدد خاص، ٢٠٢٢.
- الفلقشندي، أحمد بن علي (ت ٨٢١ هـ) صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، شرحه وعلق عليه وقابل نصوصه: محمد حسين شمس الدين، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧.
- ماينارد، ديانا، وبونتشياف، كاليينا وأوغنتشتاين، إيزابيل، ترجمة، خالد الميمان، معالجة اللغات الطبيعية للويب الدلالي، ط١، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٩.
- محمد، صلاح، الذكاء الاصطناعي، ط١، دار نوبل، الجيزة، ٢٠١٨.
- موسى، عبد الله، وبلال، أحمد، الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، ط١، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ٢٠١٩.

المراجع الأجنبية:

- Kent, Charlotte, Email Matters, Montclair State University Journal of Multidisciplinary Research, Vol. 14, No. 2, Fall 2022, 53-60. ISSN 1947-2900 (print) • ISSN 1947-2919 (online).
- المواقع الإلكترونية:
- <https://www.linkedin.com/pulse/>
- <https://rabit.click/>
- <https://medium.com/@amaalhamza.sp>.
- <https://www.annajah.net/>
- <https://www.mosoah.com/career-and-education/human-resources>
- تطبيقات الذكاء الاصطناعي:
- شات جي بي تي ٤.
- جوجل بارد.
- جيس.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Impact of Variation in Quran Explanation on Grammatical Multiplicity

Dr.Nahla-AL-Shalabi

Department of Arabic Language and Literature,
University of Al Ain, The United Arab Emirates, Abu
Dabi

أثر الاختلاف في التفسير على التعدد الإعرابي (أبو حيان والزمخشري نموذجاً)

د. نهلة زهدي الشلبي

أستاذ مساعد في اللغة والتحو

جامعة العين / الإمارات- أبو ظبي

كلية التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية – قسم للغة العربية

E-mail: Nahla.alshalabi3373@gmail.com

KEY WORDS

Polysemy, interpretation, justification, grammatical rules, judgment.

الكلمات المفتاحية

تعدد المعنى، التأويل، التعليل، الضوابط النحوية، الاجتهاد.

ABSTRACT

This study aims at explaining the impact of the difference between grammarians regarding the different grammatical aspects related to the interpretation of the Quranic verses. To achieve such an aim, the study examines two books written by two of the holy Quran commentators (Al Zamakhshari and Al Tawhidi) and investigates their methods of interpreting the Quranic text as it represents the highest form of eloquence in the Arabic language.

The study found that Al Zamakhshari considers grammar as the basis of thought instead of being restrained by its rules in order to serve his main objective (interpreting). As for the interpreting methodology adopted by Abu Hayyan Al Tawhidi, however, it is based on the best syntactical and structural rules after discussing the grammarians established rules and referring to grammar books to justify his arguments. In certain cases, he presents the proof if the grammatical rule is uncommon and controversial.

(استيتية، 2003: 65)، أما النوع الثاني فهو " السياق غير اللغوي"؛ أي المقام في علم العربية (استيتية، 2003: 129)، وهو بذلك يلتقي مع تمام حسان الذي يرى أن " اللغة منظمة من مجموعة من الأنظمة منها النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، يتألف كل واحد منها من مجموعة من المعاني، تقف بإزائها المباني المعيرة عن هذه المعاني، ثم من طائفة من العلاقات التي تربط ربطاً إيجابياً بين أفراد كل من مجموعة المعاني أو مجموعة المباني" (حسان، 1987: 29).

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان أثر الاختلاف بين النحويين في الأوجه الإعرابية في تفسير الآيات القرآنية، وذلك بالنظر في مؤلفين لمفسرين من مفسري القرآن الكريم هما: (الزمخشري وأبي حيان)، وملاحظة كل ما يفيد في استنتاجهما لنصوص القرآن الكريم باعتباره أعلى ما في العربية من بيان. وقد لحظت الدراسة اعتبار النحو أساس التفكير عند الزمخشري متحرراً بذلك من الضوابط النحوية، خدمة لهدفه المرجو ألا وهو (التأويل). أما أبو حيان النحوي فقد أوقع بعض التسف على الزمخشري باستنكاره اجتهاده في مسألة (حذف مفعول المشبهة).

المقدمة:

من المعلوم أن دراسة المسرح اللغوي هي جزء من دراسة الركن الدلالي المتعلق بالمعنى، فأى تغيير لغوي يؤدي إلى تغيير دلالي طبقاً لظروف الحال؛ إذ يعتبر – هذا الركن – هو العنصر الأساس في تحليل النص لفهمه؛ لأنه يبحث في العلاقات المنظومة التي تقود إلى معرفة المعنى القائم على المبنى السياقي الذي قسمه (أولمان) إلى نوعين: سياق لغوي، وآخر غير لغوي، (نجار، 2004: 69-70)، حيث يتمثل النوع الأول منهما في العلاقات الصوتية، والصرفية، والمعجمية

المسألة الأولى: نيابة الجملة الفعلية عن الفاعل

لقد أحدثت نيابة الجملة عن الفاعل خلافاً بين الزمخشري وأبي حيان في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ﴾ [البقرة: 11]، عندما جَوَزَ الزمخشري في (الكشاف) مجيء نائب الفاعل جملة، وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة لم تعثر على ذلك الرأي في (المفصل)، ولكن عدم وجوده في (المفصل) لا ينفي وجوده في غيره، فإذا ثبت الرأي الملحوظ بنفي وجوده في مؤلفاته الأخرى، يكون قد تأكد وجود آراء نحوية للزمخشري لم تُذكر في كتبه النحوية.

قال الزمخشري: "فإن قلت: كيف صحَّ أن يُسند "قيل" إلى "لا تُفسدوا وأمنوا"، وإسناد الفعل إلى الفعل ممَّا لا يصح؟ قلت: الذي لا يصح هو إسناد الفعل إلى معنى الفعل، وهذا إسنادٌ له إلى لفظه، كأنه قيل: "وإذا قيل لهم هذا القول وهذا الكلام". فهو نحو قولك: "أَلِفٌ ضَرَبَ من ثلاثة أحرف"، ومنه "زعموا مطية الكذب" (الزمخشري، 2006: 101-102). يبيِّن الزمخشري أن حكمه انبنى على إسناد فعل القول إلى لفظ ﴿لَا تُفْسِدُوا﴾، المؤوَّل بهذا الكلام) أي ليس الإسناد عنده إلى دلالة (الإفساد) المستفادة من بنية الفعل (تفسد)، بل الإفساد يتمخض مقام هذا الفعل (تفسدوا) المتبلور (بهذا الكلام)، من ثمَّ فإنَّ المقصود بالإسناد إليه، هو اللفظ في مفهومه ودلالته (ونعني به التَّصوُّر والدلالة: هي ترجمة ذلك التَّصور المأخوذ من اللفظ في مضمونه)، لا اللفظ في معناه المعجمي (ونعني به القالب الثَّابت (اللفظ)، الذي ورد عن معاجم العربية، دونما إشارة إلى تصوُّر أو ما يستنبط من ذلك التَّصور).

ولعل الناظر في مقالته تلك يلحظ أن اهتمامه بمسألة الإسناد عموماً أوضح من اهتمامه بخصوصية نوع عناصر الإسناد في التركيب.

لذا تراه يؤكِّد ما يذهب إليه في حمل تفسيره على الدلالة بقوله: "الذي لا يصح هو إسناد الفعل إلى معنى الفعل" (الزمخشري، 2006: ج1: 101)، ثم يرى تأويلاً لهذا الفعل فيبينه بقوله: "كأنه قيل لهم هذا القول وهذا الكلام" (الزمخشري، 2006: ج1: 102).

ومن ذلك يبدو أن الزمخشري حاول الخروج من قضية سيطرة اللفظ على المعنى، حينما افترض وجود (أمر) يتبينه الإنسان بقلبه أو فكره أو ملاحظته فأؤله به (هذا الكلام)، وجعل له اعتباراً دلالياً.

من هنا يمكننا القول إنَّ المعنى عند الزمخشري يمثل محور التَّأويل النحوي، فهو لم يهتم بالفاعل كمركب من مركبات الجملة، بقدر اهتمامه بالإسناد من حيث المعنى.

وقد تبع الزمخشري في تأويله السابق كلَّ من: العُكبري (العكبري، 2008: 31) والرَّضي (ت686هـ)؛ إذ صرَّح ثانيهما بمجيء الفاعل ونائبه جملة، دون التفاتٍ منه إلى الإسناد قانلاً: "وقد تجيء الجملة في مقام الفاعل ومفعول ما لم يُسمَّ فاعله، وهي في الحقيقة مؤولة بالاسم، كما في قوله تعالى: ﴿وَسَكَنتُمْ فِي مَسَاكِينِ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ وَنَبَّيْنَكُمْ كَيْفَ فعلنا بهم وَضَرَبْنَا لَكُمْ الأمثال﴾ [إبراهيم:

والمثأمل للمصطلحات السابقة يلحظ اتفاقاً بينهما يكمن في ربط المعنى بالمبنى ضمن الإطار الدَّاخلِي للنَّص، مع عدم إهمال الإطار الخارجي المتعلِّق بالمقام والمرسل والمستقبل. فالصورة التركيبية (الإعرابية) التي تشير إلى مفهوم المعنى العام تفتقر من حيث (قوة التعبير) عن هذا المعنى العام؛ لأنَّ كل تركيب مختصَّ بظلال دلالية تفصله عن غيره من التراكيب الأخرى؛ إذ قد يأتي لفظ واحد بعدة أوجه إعرابية وكل وجه له معنى مغاير عن المعنى الآخر وكلها مرادة.

وعليه فإنَّ "العلاقة بين النحو والمعنى علاقة تبادلية" (أبا خضر، والسرْحان، 2012: 682)، فإذا كان الإعراب فرع المعنى، فإنَّ المعنى قد يتفرع عن الإعراب ليكون بذلك قرينة من قرائن الدلالة.

وقد رأينا أن يكون موضوع هذه الدراسة أثر التعدد الإعرابي على تفسير بعض آيات سورة البقرة عند المعربين، ووسمناها بـ (أثر التعدد الإعرابي في تفسير بعض آيات سورة البقرة) حيث تقع مشكلتها في تعدد الإعراب المؤدي بالطبع إلى تعدد المعنى في التركيب الواحد للمفردة الواحدة، إضافة إلى إظهار أثر سيطرة القاعدة النحوية على النَّحَاة، وإبراز العلاقة بين النحو والتفسير، فلكليهما منبع واحد هو المعنى.

وقد ارتأينا أن ندرس في هذه الدراسة بعضاً من آيات الله سبحانه وتعالى؛ لننظر في تعدد المعنى عند المفسرين بناء على اختلاف الإعراب في بعض ألفاظ الآيات القرآنية، وذلك على سبيل الذكر لا الحصر؛ لتندبر حكم الله في تعدد الآراء النحوية عند علمائنا الأجلاء، وللفت الأنظار إلى (أثار تعدد التوجيه الإعرابي) على تفسير آيات الكتاب الحكيم، وما يلقي به هذا التعدد من ظلال وارفة وأصواء كاشفة على المعاني التفسيرية، وقد اقتصرنا في ذلك على سبع مسائل، ننظر فيها لتكون مفتاحاً لمسائل أخرى تقع في كتب مطوّلة.

تعرض الدراسة المسائل من منظور النَّصِّ القرآني، الذي يلجأ إليه في الخلافات النحوية، والاعتماد عليها في بناء القاعدة النحوية، وقد كان ذلك من خلال حزمة من الأسئلة هي:

- هل يحدث اختلاف الإعراب مشكلة في تغيير المعنى القرآني؟

- ما الإعراب الصحيح لبعض مفردات القرآن التي تختلف حولها علماء النحو؟ وما معانيها بناء على كل إعراب؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، تتبعنا في منهج الدراسة أقوال علماء اللغة والمفسرين في إعراب بعض آيات الله تعالى؛ للوصول إلى حقيقة تعدد الإعراب المؤدي إلى تعدد المعنى لبعض المفردات في تركيب النَّصِّ القرآني عبر أربع مسائل نحوية خلافية مختارة هي: نيابة الجملة الفعلية عن الفاعل، وحذف مفعول المشبّهة، ومجيء الحال فعلاً ماضياً، والحكاية بعد القول، وقد رتبت الدراسة الآيات كما هي في القرآن الكريم.

[45]، أي تبين لكم فعلنا بهم" (الأسترابادي، (ت 686هـ): 216).

وتجدر الإشارة إلى أنّ السمين الحلبي لم يفهم مقصد الزمخشري، فوقع في وهم وضّح في قوله: "والقائم مقام الفاعل هو الجملة من قوله (ليسجننه) [يوسف: 35]؛ لأنه هو المقول في المعنى، واختاره أبو القاسم الزمخشري، والتقدير (وإذا قيل لهم هذا الكلام أو هذا اللفظ) (السمين الحلبي، 1994: 119/16). وفي تخريج النيسابوري دلالة واضحة على تجويز ما ذهب إليه الزمخشري في معنى الإسناد (النيسابوري، 1416هـ/1996م: 166/16).

وقد لاحظت الدراسة أنّ جهود بعض المحدثين في هذه المسألة، اكتفت بأخذ ظاهرها مجانية عمق درسها وهم: شرف الدين الراجحي (الراجحي، 1999: 90-91)، ومحمد حماسة (حماسة، محمد، 1996: 34-35)، وبدر بن ناصر البدر (البدر، 2000: 43/1-49)، إلا أنّ (محمد حماسة) كان دوره حيادياً؛ إذ حاول أن يسوغ للزمخشري ما ذهب إليه، عندما رأى أنّه قصد تخريج الأمر بناءً على مفهومه ومعناه، فقال: "لقد نظر النّحاة إلى هذه الجمل فوجدوها صحيحة مؤدية لمعنى مفيد، وبحثوا فيها عن عناصر تأليفها، فوجدوا المسند وهو (الفعل) في كلّ جملة سواء أكان مبنياً للمعلوم أم للمجهول، وفتشوا عن الفاعل، فلم يجدوه مستوفياً للشرائط التي ألفوها فيه؛ إذ وجدوه هنا جملة، فوقعوا بذلك في حرج، فهذا الكلام مفيد ولكنّ الفاعل ليس كما عهدوا. ومن هنا كان ما [لجؤوا] (وردت في الأصل: لجئوا). إليه من محاولات التّخريج لهذه الأمثلة القليلة، ولم يكن النّحاة فيما حاولوا مخطئين" (حماسة، 1996: 37).

والملاحظ في ردّ أبي حيّان، أنّه يقرب رأيه بمثال نظير يوازن بينه وبين الحالة موطن الخلاف فيقول: "وحذف فاعل القول هنا للإيهام، فيحتمل أن يكون الله تعالى أو الرّسول - صلى الله عليه وسلم - أو بعض المؤمنين وكلّ من هذا قد قيل، والمفعول الذي لم يسمّ فاعله، فظاهر الكلام أنّه الجملة المصدّرة بحرف النهي وهي: "لا تقسّدوا في الأرض"، إلّا أنّ ذلك لا يجوز إلا على مذهب من أجاز وقوع الفاعل جملة، وليس مذهب جمهور البصريين.... والمفعول الذي لم يسمّ فاعله في ذلك حكمه حكم الفاعل، وتخريجه على مذهب جمهور البصريين أنّ المفعول الذي لم يسمّ فاعله، هو مضمّر تقديره: (هو)، يفسّره سياق الكلام كما فسّر المضمّر في قوله تعالى: (حَتَّى تَوَارَتْ بِالْحِجَابِ) [ص: 32]، سياق الكلام والمعنى، وإذا قيل لهم قول شديد فأضمّر هذا القول الموصوف، وجاءت الجملة بعده مفسّرة، فلا موضع لها من الإعراب؛ لأنّها مفسّرة لذلك المضمّر الذي هو (القول الشديد)" (الأندلسي، 2005: 105/1-106).

يتبنّى أبوحيان هنا رأي البصريين المنكرين كون مجيء جملة الفاعل أو نائبه جملة فعلية، فالرأي عنده أنّ نائب الفاعل هو مضمّر تقديره: (هو) أو (كلام شديد) تفسّره

الجملة الفعلية المبدوءة بالنهي، ومن ثمّ فإنّ هذه الجملة تملك محلاً إعرابياً.

فمذهبه إذاً هو الثابت عند البصريين والكوفيين؛ إذ لم تجد الدراسة ما يشير إلى أنّ الكوفيين أجمعوا على جواز مجيئه جملة، بل هي بعض الأمثلة الواردة في العربية تُسبب فيها الرأي للكوفيين، حيث قال صاحب "الدرّ المصون": "ولا يجوز أن يكون (لهم) قائماً مقام الفاعل إلا في رأي الكوفيين والأخفش.... وتلخص من هذا أنّ جملة قوله: "لا تقسّدوا" في محل رفع على قول الزمخشري (السمين الحلبي، 1994: 119/1-120).

وعليه، فإنّ الدراسة لا تعد هذا الرأي رأياً كوفياً، وإنّما هو كما ذكر (محمّد حماسة) محاولات نحاة الاجتهاد في التّأويل في مواضع قليلة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الزمخشري - والله أعلم - يؤوّل بهذا التّأويل في كل آية تشبه الآية السابقة (انظر مثلاً: سورة طه، الآية 128)، وهذا ما دفع فخر الدين قباوة إلى التقريب بين آراء الفراء والزمخشري في هذه المسألة بقوله: "وهذا قريب ممّا ذهب إليه الزمخشري" (قباوة، 1983: 152).

المسألة الثانية: حذف مفعول المشينة

تكشف لنا هذه المسألة عن ظنّ أبي حيّان بالزمخشري، تجوزه حذف المفعول بلا دليل في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة: 20]، حيث يقول الزمخشري: "ولقد تكثر هذا الحذف في "شاء" و"أراد"، لا يكادون يُبرزون المفعول إلا في الشيء المستغرب نحو قول الشاعر (الجرجاني، 1992: 164): [الطويل] ولو شئت أن أبكي دماً لبكيتُهُ عليه، ولكنّ ساحة الصبر أوسع وقوله تعالى: ﴿لَوْ أَرَدْنَا أَنْ نَتَّخِذَ لَهْوًَا لَاتَّخِذْنَاهُ﴾ [الأنبياء: 17]، لو أراد الله أن يتّخذ ولداً ﴿لَوْ أَرَادَ اللَّهُ أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا﴾ [الزمر: 4].

فمن المعلوم أنّ (لو) أداة شرطٍ وامتناعٍ لا امتناع، وهذا يقتضي أنّ يكون فعل الشرط متعذّر الحدوث بسبب عزاه الزمخشري في هذا الموضع إلى الغرابة والاستهجان، وذلك نحو قوله: "لا يكادون يُبرزون هذا المفعول إلا في الشيء المستغرب" (الزمخشري، 2006: 119)، مقيّداً ذكره مع السبب نفسه.

فهو يرى أنّ الحذف يكثر مع الفعل (شاء) في علة وضّحها، وأزال الغموض عنها وهو الاستهجان من أمر ما، كالبكاء دماً مثلاً.

وهذا يشي بتباين رأي الجرجاني عن رأي الزمخشري، يُظهره توضيح كل منهما للعلة؛ إذ كان الزمخشري أكثر دقة، فمنع حذف المفعول في الشيء المستغرب، وسمح بذلك شريطة وجود الدليل. وبذا، يكون قد ربط النحو بالبلاغة في تخريجه السابق، الذي ينم عن عمق نظر في المسائل النحوية.

وقد ذكر كل من ابن هشام (ابن هشام، ت 761هـ):
828-829) والدسوقي (ت 1230هـ) (الدسوقي، 2000:
416/3). مسألة الحذف مع الفعل (شاء)، واشترطاً وجد
الدليل، وهو في حدود حذف الاختصار السابق ذكره، إلا أن
الزمخشري كان أكثر دقة في تناوله للمسألة.
ومن اللافت للنظر أيضاً في هذه المسألة أن
الزمخشري لم يُنكر عود الضمير كسبب من الأسباب، ولم
يذكر ذلك، بل جعله دليلاً على المحذوف، فكيف يكون دليلاً
على المذكور؟!

ولهذا ترى الدراسة إيقاع أبي حيان بعض التّعسف
على الزمخشري، باستنكاره اجتهاده في (الاستغراب) الذي
لم يُخالف فيه الأصول، إضافة إلى قبولها اجتهاد أبي حيان
في تقدير المعنى دليلاً على المحذوف، متفقة في ذلك مع
(محمد عزيمة) الذي لم يرجح أحد الرأيين على الآخر
(عزيمة، (د.ت): 179/9-206)، بل عدّهما وجهات نظر
جائزة.

المسألة الثالثة: مجيء الحال فعلاً ماضياً

وجدت الدراسة في تناول الزمخشري وأبي حيان
عرضاً للخلاف في هذه المسألة ما يستوجب الوقوف عليه،
وذلك في قوله تعالى: ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا
فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ [البقرة: 28].
فالزمخشري (الزمخشري، 2006: 151) يرى أن
الواو في قوله تعالى ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا﴾ واو
الحال، إلا أنه لا يوافق أن جملة الحال تنتهي عند (كنتم
أمواتاً)، فهو يرى أنها تشمل كلّ ما بعدها إلى قوله تعالى: ﴿إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ [البقرة: 28]، ويظهر من ذلك أن هذا التأويل
خاصّ بالزمخشري، والدليل على ذلك أن الدراسة لم تجده عند
غيره من السابقين، فالتقدير عنده غير ملزم (قد)؛ لأنه لا يُعتبر
أنّ الواو دخلت على الفعل (كنتم) وحده، وإنما دخولها كان على
جملة الأفعال (الأحوال) في الآية.

من ثم يتابع الزمخشري تأويله قائلاً: " كأنه قيل:
كيف تكفرون بالله وقصّتم وحالكم أنكم كنتم أمواتاً نُطْفَأَ في
أصلاّب آبائكم، فجعلكم أحياء ثم يميتكم بعد هذه الحياة، ثم
يُحييكم بعد الموت، ثم يُحاسِبكم. فإن قلت: بعضُ القصّة
ماضٍ وبعضها مستقبل، والماضي والمستقبل كلاهما لا
يصح أن يقعاً حالاً حتّى يكون فعلاً حاضراً.... فما الحاضر
الذي وقع حالاً؟ قلت: هو العلم بالقصّة، كأنه قيل: كيف
تكفرون وأنتم عالمون بهذه القصّة بأولها وآخرها"
(الزمخشري، 2006: 151).

أما أبو حيان فالأمر عنده مختلف اختلافاً فرضته
ظاهرته في الحكم التحوّي وأصوليته في اتّباع القدماء، فهو
يتفق مع الزمخشري على أنّ (الواو) واو الحال، من ثمّ يعرض
القول الذي ذكرناه عن الزمخشري ذاكراً حجّته قائلاً: " في
قوله تعالى: ﴿وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ﴾ [البقرة: 28] نحن نقول:
إنّه على إضمار (قد)، كما ذهب إليه أكثرُ النّاسِ " (الأندلسي،
2005: 209/1).

وعليه فإنّ الدراسة لا تستطيع ترجيح بصريته في
هذه المسألة، والسبب في ذلك يعود إلى اتّباعه الفراء ونقله
لكلامه ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا﴾ [البقرة: 28].

ومن اللافت للنظر في هذه المسألة، أنّ السمين
الحلبي، لم يعنه أن يكون موافقاً لأستاذه هذه المرة، فلم يقل
إلا ما صحّ عنده، في اتفاق مع الزمخشري على غير العادة
قائلاً: "وشاء" أصله: شيء على (فعل) بكسر العين، وإنما
قُلبت الياء ألفاً للقاعدة الممهّدة، ومفعوله محذوف تقديره:
(ولو شاء الله إذهاب)، وكثر حذف مفعوله ومفعول "أراد"
حتى لا يكاد يُنطق به إلا في الشيء المستغرب.
كقوله (الجرجاني، 1992: 164): [الطويل]

ولو شئت أن أبكي دماً لبكيتُهُ
عليه، ولكن ساحة الصبر
أوسع

أما أبو حيان فيتمّ الزمخشري بإجازة الحذف بغياب
الدليل فيقول (السمين الحلبي، 1994: 143/1): "وليس ذلك
عندي على ما [ذهبا] (وردت في الأصل: ذهينا، وقد صوّبت
في المتن ذهبا؛ لأنّ مخالفته شملت الزمخشري والعكبري)
إليه من أنه إذا كان في مفعول المشيئة غرابية حسن ذكره،
وإنما حسن ذكره في الآية والبيت من حيث عود الضمير،
إذ لو لم يُذكر لم يكن للضمير ما يعود عليه، فهما تركيبان
فصيحيان، وإن كان أحدهما أكثر. فأحدهما: الحذف ودلالة
الجواب على المحذوف؛ إذ يكون المحذوف مصدرًا دلّ عليه
الجواب، وإذا كانوا قد حذفوا أحد جزأي الإسناد، وهو الخبر
في نحو: لولا زيد لأكرمتك، للطول بالجواب، وإن كان
المحذوف من غير جنس المثبت، فلأنّ يُحذف المفعول الذي
هو فضلة؛ لدلالة الجواب عليه؛ إذ هو مقدّر من جنس المثبت
أولى. وثانيهما: أن يُذكر مفعول المشيئة، فيحتاج أن يكون
في الجواب ضمير يعود على ما قبله... وأما إذا لم يدلّ على
حذفه دليل، فلا يحذف" (الأندلسي، 2005: 145/1).

يعلّل أبو حيان استحسان الذكر بضرورة وجود ما
يُحال عليه الضمير اللاحق، ثم يوضح بأنّ هذا الضمير هو
دليل على محذوف إن كان المفعول محذوفاً، ولا يجوز في
الوقت نفسه أن يكون هناك حذف مع غياب الدليل (الضمير).
من ثمّ فإنّ ما ورد عند كلا الشيخين، يشير إلى الذكر
والحذف في حيز (القبول)، فاصلاً بينهما بمعيار الاستحسان
وعدمه، إلا أنّ الزمخشري قد حصر الذكر أو استحسان
الذكر حسب فهم أبي حيان بالغرابية في الوقت الذي قابله فيه
أبو حيان بحصره بوجود الضمير.

ولكن المفارقة هنا أنّ المجموع فيما ذكره لم يمنع
بحدّ؛ إذ أتى أبو حيان على ذكر الضمير، وجعله علّة
لاستحسان الذكر، ثم أتى عليه وجعله علّة للدلالة على
الحذف، ولم نر عند الاثنين الحالة التي يسمح فيها بالحذف،
لا سيما أن أبا حيان قد نفى مشروعية الحذف في غياب الدليل
(الضمير) وذلك عندما قال: "وأما إذا لم يدلّ على حذفه دليل
فلا يُحذف" (الأندلسي، 2005: 145/1).

ويظهر الرازي اتفاقاً مع الزمخشري في حذف
المفعول به لدلالة الجواب عليه بتقدير معناه:
(ولو شاء الله أن يذهب بسمعهم وأبصارهم لذهب
بهما)، إلا أنه لم يتعرض لقضية (الاستغراب) التي ذهب
إليها الزمخشري (الرازي، 1997: 318/2).

وترى الدراسة أنّ الرّمخشري على الرّغم من انفراده برأيه ذاك في الكثاف، إلا أنّه يسير في المفصل سير النّحاة، فيشترط دخول (قد) ظاهرة أو مقدّرة على الماضي إذا وقع حالاً بقوله: "والجملة تقع حالاً.... وكذلك في الماضي، ولا بُدّ معه من (قد) ظاهرة أو مقدّرة" (الرّمخشري، 2006).

وفي ذاك مؤشّر على تباين في رأي النّحاة تظهره أراؤهم في كتب التّفسير لا سيّما الرّمخشري في هذا المقام؛ إذ نرى أنّ نيّة التّأويل والتّفسير توجّهه إلى تبنّي رأي مُرتبط بمسألة أو أكثر لا يتطابق والقياس العام عنده. ولا يعدّ ذلك عيباً لعدم التّطابق هنا لا يعني التّناقض، ولكنّ حاجة التّأويل والتّفسير دعت إلى اتّساع مساحة التّعليل؛ نظراً لتغيّر شكل الدّخول إلى المسألة، ومدخل الرّمخشري هنا لم يكن النّحو والتّأويل مناطه بقدر الدّلالة.

المسألة الرابعة: الحكاية بعد القول

ظهر الخلاف في هذه المسألة بين الرّمخشري وأبي حيّان في قوله تعالى: ﴿وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حُطَّةً﴾ [البقرة: 58]، فيقول الأوّل: "حطّة" فعلة من الحطّ كالجلسة والركبة، وهي خبر مبتدأ محذوف أي "مسألتنا حطّة" أو أمرٌك حطّة.... والأصل: النّصبُ بمعنى (حطّ عَنَّا ذُنُوبَنَا حُطَّةً). وإنّما رُفِعَتْ لتعطي معنى الثّبات كقول الشاعر (الغندجاني، د.ت): (179): [الرّجز]

صَبْرٌ جَمِيلٌ فِكْلَانَا مُبْتَلَى

والأصل (صبراً) على اصبر صبراً، وقرأ ابن أبي عبلّة (الأصفهاني: 2001: 216/5). بالنّصب على الأصل. وقيل معناه: أمرنا حطّة" (الرّمخشري، 2006: 170/1). فهو هنا يقيس حطّة على (صبراً) مع أنّ صبراً على تقدير (المفعول المطلق) وليس المفعول به، وهذا النّصب هو المختار عنده، فهو يُعمِلُ القول في المحكيّ (حطّة)، وذلك نلمحه في قوله: "نصبيها بقولوا"، على معنى: (قولوا هذه الكلمة؟) قلت: لا يبعد. والأجود أن تنصب.... محلّ ذلك المضمّر بقولوا" (الزجاج، 1988: 139/1؛ النسفي، 1998: 91).

وبهذا يكون الرّمخشري قد قيّد شرطه بسؤال السّائل، ولم يطلق معنى الحكاية في هذا المقام، إذ أوضح في مسألة السّائل أنّ معمول فعل القول هو (هذه الكلمة)، وهي في هذا المقام مفردة استقلّت بعبء عمل ذلك الفعل، فليس من عمله بُدّ، وليس للكلمة من المفعوليّة بُدّ، ألا تراك تعرب كلمة (الشّهادتين) في قولنا: (قل الشّهادتين) مفعولاً به، وليست كلمة (الشّهادتين) في هذا التّركيب جملة، بل أريد فيها أن تكون مفردة، وإنّ تضمّنت في معناها انعقاد الإنسان الكامن فيها. ثمّ يختلف إعرابك لمعمول الفعل (قل) إنّ قلنا: (قلّ) أشهد أنّ لا إله إلاّ الله)، ونذهب إلى أنّ معمول (قل) هو جملة في محلّ نصب.

أمّا الرّمخشري فلم يتكلّم عن حال معمول (قولوا) في الحالة الثّانية، بل أتى عليها مفردة كما نُطقت في الذّكر الحكيم وترك تفصيل دلالتها بعد الإعراب للتّفسير، وليس كمدلول اللفظ الكامن فيه أن يأخذ بنصيّة التّركيب إنّ كان الحديث في الإعراب إلا أن يحول دون قلبه للمعنى أو منعه ممّا أريد أن يجمع وجمعه بما أريد أن يمنع.

المعنى- والله أعلم - وقد كنتم، ولولا إضمار" قد "لم يجزّ مثله في الكلام" (الفراء، 1980: 24/1).

ويرد أبو حيّان رأي الرّمخشري وتأويله بتأويل آخر يسعى من خلاله إلى عدم إثبات تأويل الرّمخشري، معتمداً في ذلك على تقدير معنى لقوله تعالى: ﴿وَكُنْتُمْ أََمْْواتاً فَأَحْيَاكُمْ﴾ [البقرة: 28] حيث استند في تأويله ﴿وَقَدْ خَلَقَكُمْ﴾ على معنى (خلقك) في قوله - صلى الله عليه وسلم- المفسّر بِ(مَنْ) أوجدك بعد العدم الصّرف حري أن لا تكفر به) (الأندلسي، 2005: 210-209/1) فيقول: "ولا يتعيّن أن تكون جميع الجمل مندرجة في الحال، إذ يُحتمل أن يكون الحال قوله: ﴿وَكُنْتُمْ أََمْْواتاً فَأَحْيَاكُمْ﴾، ويكون المعنى (كيف تكفرون بالله وقد خلقكم) فعبّر عن الخلق بقوله تعالى: ﴿وَكُنْتُمْ أََمْْواتاً فَأَحْيَاكُمْ﴾ [البقرة: 28]، ونظيره قوله - صلى الله عليه وسلم -: "أن تجعل لله نداً وهو خلقك، أي: (أنّ من أوجدك بعد العدم الصّرف [حري] (وردت في الأصل: حر) أن لا تكفر به" (الأندلسي، 2005: 210/1).

فهو يخرج من تأويل الرّمخشري ليعرق نفسه في تأويل أكثر بُعداً عن المعنى بقوله: "إذ يحتمل أن يكون الحال قوله: ﴿وَكُنْتُمْ أََمْْواتاً فَأَحْيَاكُمْ﴾، ويكون المعنى: كيف تكفرون بالله وقد خلقكم...." (الأندلسي، 2005: 210/1).

ومن الالاف للظن أنّ المبرّد في المقتضب لم يُشير إلى تأويل البصريين بِ(قد)، على الرّغم من نسبة مُحقق المقتضب الرّأي إلى أبي حيّان (المبرّد، د.ت)، (124/4)، وبعد التّحقّق من ذلك لم نجد الدراسة آية إشارة لهذا الرّأي في البحر (الأندلسي، 2005: 210-209/1)، ولكن عدم وجودها في البحر لا ينفي وجودها في غيره.

وترى الدراسة في رأي الرّمخشري الذي انفرد به إضافة إلى جملة الآراء النّحويّة، ففي عرضه ضرباً من الزّيادة عمّا أتى به النّحاة من ضروب الحال؛ إذ تعدّد الحال عنده بالفعل الماضي من غير إعادة (الواو وقد)، ونظنّ أنّ تعليل خروجه عن القياس هنا راجع إلى البناء على المعنى. فقد تأتّى الحال اسماً مفرداً نحو قولنا: "جاء زيد راكباً" أو ظرفاً نحو: "رأيت الهلال بين السّحاب" أو شبه جملة من الجارّ والمجرور نحو قوله تعالى: ﴿فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ﴾ [القصص: 79]، أو جملة اسميّة أو فعليّة (الأزهري، 2000: 608/1) وذلك نحو قول ابن مالك (ت672هـ): "إمّا أن تكون اسميّة أو فعليّة، والفعل إمّا مضارع أو ماضٍ، وكلّ واحدة من الاسميّة والفعليّة.... وقد تقدّم أنّه إذا صُدّرت الجملة بمضارع مُثبت لا تصحبها الواو، بل لا تُربط إلا بالضمير فتقول: "جاء زيد وعمرو قائم" و"جاء زيد يده على رأسه"، وفي الجملة الماضية يقول: "وجاء زيد وقد قام عمرو" و"جاء زيد وقد قام أبوه" (ابن عقيل، ت672هـ: 341).

ولنا في هذا ملحظ عند ابن مالك؛ إذ لم يشر إلى تقدير (قد) ولم يؤوّل حذفها، كما ذهب إلى ذلك الرّمخشري وأبو حيّان وليس هذا هو شاهد الخلاف بينهما؛ فمدار السّجال بينهما هو اعتبار الجملة كلّها حالاً أي: (الجملة المتعدّدة)، وهذا خلاف ذو أهميّة لم يلحقهما أحد بالتّعقيب عليه.

(قولوا)، وترى الدراسة في ذلك تعددًا في القراءة، والرفع هو الأقوى.

فالزَمْخْشَرِي لا يفضل رأيًا على آخر، وإنما يجوز النصب بـ(القول) مُراعياً معنى (القول) هنا، غير أن الدراسة ترى في توجيهاته الثلاثة تشعباً للمسألة، وكان يكفي أن يذكر أنها قراءة غير شائعة. ولا تذهب الدراسة إلى ما ذهب إليه (الشَّذَادِي) في تخطئة قراءة النصب قائلًا: "فلا يجوز إعماله في المفرد كما في قراءة "وقولوا حطة" بالنصب؛ لأنَّ القولَ فعلٌ لازم لا يتعدى إلى المفعول به، وإنما ينتصبُ المفرد في مثل هذه الآية ونحوها - بفعلٍ مُضمرٍ تقديره: حطَّ عَنَّا حطَّةً - ونحو ذلك...." (الشَّذَادِي، 2004: 141).

ولا نرى صواباً فيما ذهب إليه الشَّذَادِي في تخطئة النصب بقوله: "فلا يجوز"، فهو بهذا يتبنَّى رأي أبي حيان، إلا أنه لم يتنبه لمجانبة أبي حيان الخطأ في تحرزه تخطئة القراءة، ثم كيف قرَّر لزوم الفعل (قولوا) مع أنه كان سيخرج من ذلك لو أنه عدّها لغة من لغات العرب.

أما الدراسة فتذهبُ مذهب الأغلبية وهو النصب بالمضمر، وهي عند الزَمْخْشَرِي والتَّاحِين نحو لغة قليلة.

الخاتمة:

بعد تحليل المسألة الواحدة بالعودة إلى آراء علماء اللغة والتفسير خلصنا إلى النتائج الآتية:

1. فهم المعنى هو الأساس في توجيه التفكير اللغوي.
2. اعتماد الزَمْخْشَرِي وأبي حيان التفسير مرجعية لإثبات الرأي.
3. وجود آراء نحوية للزَمْخْشَرِي لم تُذكر في كتبه النحوية.

قائمة المراجع

- أبا خضر، والسرْحَان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للأدب، 9، العدد 2، 2012.
- اختيارات أبي حيان النحوية في البحر المحيط "جمعاً ودراسة"، البدر، بدر بن ناصر، (د.ط)، مكتبة الرشيد، الرياض - السعودية، (د.ط)، 1420هـ-2000م.
- إعراب الجمل وأشبه الجمل، قباوة، فخر الدين (1983)، دار الآفاق الجديدة، ط4، بيروت - لبنان، 1403هـ-1983م.
- إعراب القرآن، النحاس، أحمد بن محمد بن إسماعيل (ت 338هـ)، (د.ط)، تحقيق: زهير زاهد، مطبعة العاني، بغداد - العراق، 1397هـ-1977م.
- البحر المحيط في التفسير، الأندلسي، أثير الدين محمد بن يوسف بن علي (ت 745هـ)، إشراف: مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، بيروت - لبنان، (د.ط)، 14هـ-2005م.
- بناء الجملة العربية، حماسة، محمد (1996)، ط1، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط1، 1416هـ-1996م.
- البيان في غريب إعراب القرآن، الأنباري، كمال الدين عبد الرحمن (ت 577هـ)، (د.ط)، ضبطه وعلّق حواشيه: بركات هبّود، دار الأرقم، بيروت - لبنان، (د.ت).

وعليه، فما الدلالة للإعراب إلا محض قرينة، من ثم فإنَّ الزَمْخْشَرِي عندما لم يستبعد ذلك راعى إمكانية الاتساع في التخرّيج بشكل لا يضّر التفسير شيئاً ولا يقطع سبيل المراد في الآية. من هذا الجانب كان لتفسيراته دورٌ كبيرٌ في توجيهاته النحوية مما يجعله مختلفاً عمّن لحقه من المفسرين من أمثال: أبي حيان. فبعدما اقتضى واقع القراءات لآية ﴿وَقُولُوا حِطَّةً﴾ [البقرة: 58]. تخرّيج الحكمين في لفظ (حطة) وهما: النصب والرفع، انتفى بذلك اقتصار شيخه الدراسة أو أحدهما على أحد الحكمين دون الآخر؛ امتثالاً للإيمان بصحة القراءة القرآنية (الاتفاق على حالتي الرفع بتقدير المبتدأ المحذوف، وتجويز المفعول المطلق)، إلا أن أبا حيان عاب على الزَمْخْشَرِي تخرّيجاً للنصب لم يكن صاحبه، ولكنه لم يستبعده وهذا ماثلاً في مقالة الزَمْخْشَرِي: "فإن قلت: هل يجوز أن تنصب حطة في قراءة من نصبها بـ(قولوا) على معنى (قولوا هذه الكلمة)؟ قلت: لا يبعد" (الزَمْخْشَرِي، 2006: 171/1)، أي أن أبا حيان يحتج بأن حكاية القول ما هي للمفرد، إذ مكان عملها هو الجملة تعمل فيها محلاً، فيجعلها في موضع النصب على المفعولية، وليس للمفرد أن يتمتع بحق الجملة في هذا المقام إلا إذا كان مصدراً نحو: قلت قولاً، أو صفة لمصدر، نحو: قلت حقاً، أو معبراً به عن جملة نحو: قلت شعراً أو قلت خطبة، شريطة أن يكون التغيير عائداً إلى المصدر؛ لأنَّ الشَّعْرَ والخطبة نوعان من القول.

فهو يرجح الرأي الذي ارتضاه، ذاهباً في ذلك مذهب سيبويه والمبرد في اعتبار (حطة) منصوبة بفعل مضمر، مُشيراً إلى صحة الرفع إذ اعتبرت (حطة) جزءاً من جملة المحذوف منها المبتدأ و"حطة" خبر؛ لأنَّ حكاية القول يجب أن تكون جملة (الأندلسي، 2005: 359/1-360). وقد أفاد أبو حيان بما أراه من المفسرين ليثبت أن الحكاية عنده جملة فقال: "واختلفت أقوال المفسرين في (حطة)، فقال الحسن: معناه حطَّ عَنَّا ذنوبنا، وقال ابن عباس وابن جبير ووهب: أمروا أن يستغفروا، وقال عكرمة: معناها لا إله إلا الله، وقال الضحّاك: معناه (وقولوا هذا الأمر الحق)" (الأندلسي، 2005: 359/1).

وتجدر الإشارة إلى اختلاف النحاة في علة النصب بتقدير العامل قبل الزَمْخْشَرِي وأبي حيان، إذ قال الأخفش: "قولوا لتكن منك حطة لذنوبنا، كما تقول للرجل: سَمْعُكَ إليّ، كأنهم قيل لهم: قولوا يا رب لتكن منك حطة لذنوبنا" (ابن مسعدة، 2002: 77-78)، ثم يذكر الوجه الذي يذهب إليه بعد الرفع قائلًا: "وقد قرئت نصباً على أنه بدل من اللفظ بالفعل...." (الأخفش، 2002: 78)، وهذا ما نسميه المفعول المطلق. أما النحاس فيرى أن الخلاف سببه تعدد القراء، مقوّياً قراءة الرفع لشيوخها بين القراء، غير مخطئ من نصب بـ(قولوا) وإن ذهب إلى الرفع (النحاس، 1977: 78). ويدل توجيه الأنباري في "البيان" على تجويز ما ذهب إليه الزَمْخْشَرِي حيث يقول: "حطة" مرفوع؛ لأنه خبر مبتدأ محذوف، وتقديره مسألتنا حطة.... ومن نصب (حطة) أعمل الفعل (الأنباري، (د.ت): 84/1)، إلا أنه لم يُشر إلى نوع الفعل، هل هو المقدر من لفظ المنصوب، أم الفعل

الحسن بن محمد (ت 728هـ)، ضبطه وخرّج آياته وأحاديثه: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1416هـ/1996م.

فرحة الأديب في الرد على ابن السيرافي في شرح أبيات سيبيويه، الغندجاني: الأسود (ت 430هـ)، حققه وقدم له: محمد سلطاني، دار النبراس، (د.ب)، (د.ط)، (د.ت).

الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل، الزمخشري، محمود بن عمر بن محمد الخوارزمي (ت 683هـ)، ط2، طبعة جديدة حققها وخرّج أحاديثها وعلّق عليها على نسخة خطيّة: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ج1.

المبني للمجهول وتراكيبه ودلالاته في القرآن، الراجحي، شرف الدين، (1999)، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، القاهرة - مصر، (د.ط)، 1999م.

مُخالفات أبي حيان النحوية على الزمخشري، الشداوي، عبد الناصر ناصر (2004)، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية اللغات، جامعة صنعاء، اليمن. المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثة، تمام حسان، مجلة فصول، العدد 3-4، 1987.

معاني القرآن وإعرابه، الزجاج، إبراهيم بن السري (ت 311هـ)، ط1، شرح وتحقيق: عبد الجليل عبده شلي، عالم الكتب، بيروت - لبنان، 1408هـ/1988، 139/1.

معاني القرآن، الأخفش، سعيد بن مسعدة (ت 125هـ)، ط1، قدّم له وعلّق عليه ووضع حواشيه وفهارسه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1423هـ/2002م.

معاني القرآن، الفراء، يحيى بن زياد (ت 207هـ)، ط2، عالم الكتب، بيروت، 1980.

مغني اللبيب عن كتب الأعراب، ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف (ت 761هـ)، حققه وعلّق عليه: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، راجعه: سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت - لبنان، ط6.

المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري، محمود عمر بن محمد الخوارزمي (ت 538هـ)، ط1، تحقيق ودراسة: خالد حسّان، راجعه: رمضان عبداللّوّاب، مكتبة الآداب، مصر - القاهرة، 1427هـ/2006م. المقام في العربية في ضوء البرغماتية، نجار، منال، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، الأردن، 2004.

المقتضب، المبرد: محمد بن يزيد (ت 285هـ)، تحقيق: محمد عضيمة، عالم الكتب، القاهرة - مصر، (د.ط)، (د.ت)، حاشية رقم (1).

التبيان في إعراب القرآن، العكبري، عبد الله بن الحسين بن عبد الله (ت 616هـ)، شركة القدس، ط1، القاهرة، مصر، 1428هـ/2008م.

التفسير الكبير المسمى "مفاتيح الغيب"، الرازي، محمد بن عمر بن حسين (ت 606هـ)، ط2، إعداد: مكتب تحقيق دار إحياء التراث، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، 1417هـ/1997م.

تفسير النسفي "مدارك التنزيل وحقائق التأويل"، النسفي، عبد الله بن أحمد بن محمود (ت 710هـ)، ط1، حققه وخرّج أحاديثه: يوسف بديوي، راجعه وقدم له: محي الدين سثو، دار الكلم الطيب، بيروت - لبنان، 1419هـ/1998م.

حاشية الدسوقي على مغني اللبيب عن كتب الأعراب، الدسوقي، مصطفى محمد عرفة (ت 1230هـ)، ط1، ضبطه وصححه ووضع حواشيه: عبد السلام محمد أمين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1421هـ/2000م.

حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، الأصفهاني: أحمد بن عبد الله (ت 430هـ)، تحقيق: سعيد الإسكندراني، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط1، 1421هـ/2001م.

الدّر المصون في علم الكتاب المكنون، السمين الحلبي: شهاب الدين أحمد بن يوسف (ت 756هـ)، تحقيق وتعليق: علي معوض، وعادل عبد الموجود، ومخلوف جاد، وزكريا التّوتي، قدّم له وقرّطه: أحمد صيرة، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1414هـ/1994.

دراسات لأسلوب القرآن، عضيمة، دار الحديث، القاهرة - مصر، (د.ط)، (د.ت)، 179/9-206.

دلائل الإعجاز، الشاهد للخزيمي، الجرجاني: عبدالقاهر بن عبد الرحمن (ت 471هـ)، قرأه وعلّق عليه: محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة - مصر، ودار المدني، جدة - السعودية، ط3، 1413هـ/1992م، حاشية رقم (1).

الرؤية: "منهج تكاملي في قراءة النص"، استيتية، سمير، منازل دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2003.

شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي (ت 672هـ)، ط1، قدّم له وضبطه وعلّق حواشيه وأعرّب شواهد وفهارسه: أحمد الحمصي، ومحمد قاسم، دار جروس، طرابلس - لبنان.

شرح التصريح على التوضيح، الأزهرى، خالد بن عبد الله (ت 905هـ)، بتحقيق: محمد عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1421هـ/2000.

شرح الرضي على الكافية، الأسترابادي، محمد بن الحسين (ت 686هـ)، طبعة جديدة مصححة ومزيلة بتعليقات مفيدة، تصحيح وتعليق: يوسف عمر، (د.ن)، (د.ط)، (د.ب)، (د.ت).

غرائب القرآن وغرائب الفرقان، النيسابوري: نظام الدين

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



A proposed reference methodology for training teachers of the Arabic language as non-native speakers (field experiment)

Dr. Hani Muhammad Al-Mahdi

Department of Comparative Religions, College of Postgraduate Asian Studies, Zagazig University - Egypt

منهجية مرجعية مقترحة لتدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (تجربة ميدانية)

د. هاني محمد المهدي

قسم مقارنة الأديان، كلية الدراسات الأسبوية العليا، جامعة الزقازيق - مصر

E-mail: Alataher123@Yahoo.Com

KEY WORDS

Teacher training - teachers of the Arabic language to non-native speakers - teaching the Arabic language in Cairo - Lisan Al-Arab Center

الكلمات المفتاحية

منهجية مرجعية - تدريب المعلمين - معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها - مركز لسان العرب

ABSTRACT

The aim of this research is to explain a reference methodology in training teachers of the Arabic language to speakers of other languages based on practical experience, the experience of the Lisan Al-Arab Center for Teaching Arabic to Non-Arabs in Cairo. It included an introduction and two sections. The introduction included: the problem of the research, its importance, objectives, methodology and previous studies. The first section included to clarify the requirements of teachers of the Arabic language to non-native speakers, and the second section included presenting a reference methodology for training teachers of the Arabic language to non-native speakers at the Lisan al-Arab Center for Teaching Arabic to Non-Native Speakers in Cairo, and it included the definition of training, its stages and aspects, its methodology and criteria for its success. The research adopted the descriptive approach, and the research concluded To determine the requirements for training teachers of the Arabic language to non-native speakers, which are: cognitive, cultural, ethical, psychological, skill and administrative requirements, and to state the vision of an applied reference methodology in training teachers of the Arabic language to non-native speakers, which contributes to the formation and qualification of teachers capable of spreading the Arabic language and settling it among non-native speakers with knowledge and understanding. Creativity and skill.

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث التوصل إلى منهجية مرجعية في تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من واقع الخبرة العملية. تجربة ميدانية في مركز لسان العرب لتعليم اللغة العربية لغير العرب بالقاهرة، يتضمن البحث مقدمة ومبحثين، اشتملت المقدمة على: إشكالية البحث وأهميته وأهدافه ومنهجه والدراسات السابقة، وحدود البحث وأداته. اشتمل المبحث الأول على بيان متطلبات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتضمن المبحث الثاني عرض منهجية مرجعية لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمركز لسان العرب، واشتملت على تعريف التدريب ومراحله وجوانبه، ومنهجيته ومعايير نجاحها، اعتمد البحث المنهج الوصفي، وقد توصل البحث إلى تحديد متطلبات تدريب معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي: المتطلبات المعرفية والثقافية والأخلاقية والنفسية والمهارة والإدارية، وبيان رؤية منهجية مرجعية تطبيقية في تدريب معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تسهم في تكوين وتأهيل معلمين قادرين على نشر اللغة العربية وتوطئتها في غير أهلها على علم وفهم وخلق ومهارة.

مقدمة البحث:

يعد تعليم اللغة العربية، وتوطينها في غير أهلها ضرورة إنسانية وفريضة شرعية، وذلك لتمييز هذه اللغة عن غيرها من اللغات، في كونها تنفع من يكتسبها، أكثر من غيرها من اللغات الأخرى، فالذين يكتسبون اللغات غير العربية إنما يكتسبونها لتحقيق التواصل الاجتماعي والثقافي أو العلمي أو السياسي والاقتصادي مع أهل هذه اللغة، فهو تواصل ينعكس على حياة الإنسان المادية فقط، أما اكتساب اللغة العربية، فإنه ليس وسيلة للتواصل فحسب، إنما هو وسيلة لتهديب النفس وتكوين الرجولة، وصل الذوق والمشاعر والوجدان، قال سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "تعلموا العربية فإنها تهذب العقل وتزيد في المروءة" (البهقي 1990، ص: 257/2).

والحاجة الآن ماسة نحو منهجية موحدة لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على الطريقة الأنسب لتدريس هذه اللغة، تدريساً قائماً على أسس تربوية وعلمية سليمة، بعيدة عن القناعات الفردية الضيقة. وفي نفس الوقت إثارة أذهان المعلمين للإبداع في التدريس في إطار هذه المنهجية، حيث إن التدريب - وخاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - صار علماً يدرس ومهارة تكتسب، لدوره المهم في نقل المعرفة وإكساب المهارات اللغوية، وتغيير القناعات السلبية تجاه العروبة والإسلام.

فلم يبعث الله تعالى نبياً من الأنبياء عليهم السلام دون أن يؤهله ويديره على المهمة التي أرسل من أجلها. والتدريب اللغوي هو أول نشاط مارسه الإنسان في الكون، فقد أكسب الله تعالى آدم عليه السلام المعرفة، ثم دربه على نقلها للملائكة لممارسة النشاط والحوار اللغوي. قال تعالى: "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (32) قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ كُلَّمَا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ الْغَيْبِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْذُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ (33) [البقرة: 33]" فكانت نتيجة هذا التعليم والتدريب أن اكتسب الإنسان مهارة البيان وتفوق بها على الملائكة برحمة الرحمن. قال تعالى: "الرَّحْمَنُ. عَلَّمَ الْقُرْآنَ. خَلَقَ الْإِنْسَانَ. عَلَّمَهُ الْبَيَانَ" (الرحمن 1-4)، كذلك درب الله تعالى سيدنا موسى عليه السلام على استخدام عصاه قبل أن يرسله إلى فرعون، وأكسبه لغة وطريقة الحوار التي يخاطب بها فرعون، قال تعالى: "أَذْهَبْنَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى (43) فَقَوْلَا لَهُ قَوْلًا لَيْنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى (44)"

مشكلة البحث

إن تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في معظم مراكز تعليمها يقوم على قناعات فردية ضيقة، ولا يستند إلى أسس تربوية وعلمية سليمة أو معتمدة. ومن هنا دعت

الحاجة إلى البحث في أنسب الطرق وتجربتها واعتمادها، وتدريب المعلمين عليها. فأغلب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يعلم اللغة على أنها معارف ومعلومات تنقل. وأتى هذا البحث لرصد وعرض منهجية مركز لسان العرب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالقاهر، ليكون إضافة للمكتبة البحثية، يعرض التوصيات للمندربين ومراكز التدريب في كيفية الوصول بالمعلمين للمهارة التي يدرسون بها اللغة على أنها مهارات تكتسب. ويجب الباحث بهذا البحث عن مجموعة من الأسئلة تتلخص في الآتي:

أسئلة البحث

ما واقع تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى معلمها؟

ما المنهجية المقترحة لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ما أثر المنهجية المقترحة في تطوير مهارات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى معلمها؟

هدف البحث

هدف هذا البحث تقديم رؤية تطبيقية لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال وصف واقع مهارات التدريس لديهم، وتحديد معالم هذه المنهجية، وإيضاح أثرها في تطوير مهارات التدريس لدى المعلمين.

الدراسات السابقة

تمت عدة دراسات عن التدريب في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منها: دراسة إسحاق أمين، بعنوان "منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. أساسيات طريقة التدريس والتربية العملية لدورات تدريب المعلمين" وتضمنت هذه الدراسة مدخلا إلى التدريب والتربية العملية، ثم تناولت طريقة تدريس المهارات اللغوية، وتدريب المفردات، وطريقة تحضير الدروس، وتقديم نماذج لدروس مختارة، وتتميز هذه الدراسة بتقديم نماذج تطبيقية للتدريب على تدريس المهارات اللغوية (إسحاق أمين: 1997: ص5)، ودراسة د/ إيمان أحمد هريدي (2003: ص15-45) بعنوان: برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم، وقد أشارت هذه الدراسة إلى عدة دراسات أخرى في تدريب المعلمين، منها دراسة محمود صيني (1980) بعنوان "وسائل تدريب معلمي اللغات الأجنبية وتطويرهم عن طريق الدورات الطويلة والقصيرة أثناء الخدمة" ركزت هذه الدراسة على أنواع الدورات التدريبية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأشارت إلى بعض وسائل التدريب. وكذلك دراسة د. رشدي طعيمة (2006) بعنوان "المعلم كفاياته وإعداده وتدريبه"، ودراسات أخرى كلها ركزت على جوانب إعداد المعلم وكفاياته، وهناك دراسة د. محمد بن شديد البشري /

الإطار النظري للبحث

المبحث الأول: متطلبات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من واقع الخبرة العملية.

المراقب لحال معلمينا الآن يجد الهوة كبيرة بينهم وبين المتطلبات اللازمة لهم، فالتطوير يلحق البرامج التعليمية ووسائلها ومنشأتها، أما المعلم، فلم ينله حظّه من هذا التطوير - مع أنه هو عصب العملية التعليمية - وأن كل هذا التطوير للوسائل والمناهج والمنشآت إذا لم يجد معلما كفوا يستطيع مواكبة هذا التطور، وينفث فيها من روحه، ويبعث فيها الحركة والحياة، فإن ذلك لن يجدي شيئا.

وبعد أن خابرت هذا الميدان قرابة ثلث قرن من الزمان، ورأيت الأثر البالغ للمعلمين على الطلاب الأعاجم بالسلب وبالإيجاب؛ فبسبب المعلم وجدنا من الطلاب من أقبل على تعلم اللغة وشغف بها، ومنهم من رغب عنها، ونفر منها، فالأمر كله يرجع إلى مدى تأثير الطالب بالمعلم.

فمعلم اللغة العربية هو معلم للدين، وناقل للثقافة الإسلامية، ولن نستطيع بأي حال من الأحوال فصل الدين عن اللغة، فاللغة العربية من الدين - كما يقول الإمام ابن تيمية - (ابن تيمية: 1950، 207/1)، ونشرها فريضة دينية، وضرورة إنسانية.

فلم يعد يكفي أن يتقن المعلم مادته العلمية، بل أصبح من الضروري أن يكون متمتعاً بمتطلبات شخصية متكاملة، وبقدرة خلاقة، ومعداً إعداداً جيداً علمياً، وثقافياً، وأخلاقياً، ومهنيّاً، وقادراً على فهم حاجات الطلاب وتوجيههم وإرشادهم، وتحفيزهم على التعلم، والوعي بمشكلات مجتمعهم، والمساهمة في حلها، وتعويدهم على الانضباط الذاتي، واحترام الغير، إضافة إلى قدرة المعلم على تنمية ذاته، وتجديد معلوماته باستمرار. لهذا لا بد من متابعة المعلمين، والعمل على تدريبهم طيلة حياتهم المهنية، وتوفير المتطلبات الآتية لهم:

- أولاً: المتطلبات المعرفية.

وتتمثل هذه المتطلبات - باختصار - في الآتي:

1. الإحاطة بالمادة التي يعلّمها وتعميقها.
2. إجادة التحدث باللغة العربية بطلاقة، وبطريقة عادية لا تباطؤ فيها ولا إسراع، والتعبير عن الأفكار بكلام واضح سهل مرتب مسموع، مع استخدام النبر والتنغيم، والإشارات الدلالية المختلفة، مميزاً، بين الأصوات العربية المتجاورة والمتشابهة عند نطقها.
3. القدرة على تجريد الكلمات إلى حروف، والتصريف والاستقاق، ومعرفة النظام النحوي، والصرفي للغة العربية.
4. التمييز بين علامات الترقيم ومعرفة وظائفها وقواعد الإملاء.
5. القدرة على استنتاج معاني الكلمات الغريبة من السياق.

د سالم بن مزلوه العنزي وآخرون (2017) بعنوان " تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها إطار منهجي ورؤى تطبيقية. إصدار مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. دار وجوه للنشر والتوزيع السعودية 2017 "، وقد اهتمت هذه الدراسة ببيان مفهوم التدريب وأهدافه ومراحله ومعايير، وتحليل الاحتياجات التدريبية. وقد أكدت كل هذه الدراسات على أهمية إعداد المعلم وتدريبه. ولم أعثّر على دراسة تقوم بوضع رؤية تدريبية تطبيقية واقعية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع تقديم نماذج تدريبية، وهذا ما يتميز به هذا البحث عن غيره.

حدود البحث

النزّم البحث بالحدود الآتية:

الحدود المكانية: تمت هذه التجربة في مركز لسان العرب لتعليم اللغة العربية لغير العرب بالقاهرة، وقد تم اختياره باعتباره مركزاً مرخصاً من وزارة التربية والتعليم المصرية منذ قرابة ربع قرن، ومعتمداً في تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطبيق التربية العملية من أقسام الكليات المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعات المصرية، ويقوم على التدريس فيه مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المجال، ويشرف عليه بعض أساتذة الجامعات المصرية.

الحدود الزمانية: في الفترة من فبراير حتى يونيو 2023، حيث إن الدورات في مركز لسان العرب متكررة ومتلاحقة مرتين إلى ثلاثة في العام الواحد، ولكن الدورات التي تناولها البحث هي الدورة التدريبية المقامة في شهر فبراير والمقامة في شهر يونيو للعام الجاري.

الحدود البشرية: مجموعة من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية الحكومية مولانا مالك إبراهيم مالانج، ومعلمون تخرجوا في كليات اللغة العربية بمجموعة من الجامعات المصرية ويؤهلون للعمل في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مجتمع الدراسة

معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها من جنسيات متنوعة.

منهجية البحث:

نظراً لطبيعة هذا البحث، فقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، حيث يتم بيان ووصف منهجية التدريب، وملاحظة تطبيقها على ما يقرب من مائة معلم ومعلمة. وتدريبها لحوالي ألف ومائتين وسبعين طالباً وطالبة.

أداة البحث:

الملاحظة المباشرة بجانب استمارة تقييم أداء تم من خلالها رصد جوانب تحسن الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات داخل الفصول بعد تلقي التدريب بشقيه النظري والعملية.

أما عن المتطلبات الثقافية لمعلم اللغة العربية، فتتمثل فيما يلي:

1. أن يعرف أهم خصائص ونظام الحياة العربية ومكوناتها. نظام الأسرة - نظام التربية والتعليم - النظام التربوي الاجتماعي - نظام التعامل الاقتصادي - نظام الإعلام والدعاية، فيعرف العادات والتقاليد العربية وسلوك الإنسان العربي في المواقف المختلفة (الزواج - الأعياد - الطلاق - الأحزان - الوفاة - التعزية - التهنية بمولود - الاحتفالات - ومواضع التناول والتشاور لدى العرب، ومواقف المدح والسخرية في الثقافة العربية والعبارات الشائعة؛ لاستخدامها في تلك المواقف).

2. أن يدرك الفروق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية في مجالات مثل: دور العقيدة في حياة الفرد والمجتمع. قيم التحية والمجاملات. المعاملات الاقتصادية. نظرة المجتمع العربي إلى الحاكم. العلاقات الاجتماعية. أساليب اللهو وقضاء وقت الفراغ. قيم الطعام والشراب، ووضع ودور المرأة في المجتمع العربي. 3. أن يكون واسع الاطلاع في الثقافة والمعارف العامة بتاريخ الإسلام والحضارة الإسلامية، ومعرفة سير العلماء البارزين الذين أسهموا في بناء الحضارة الإسلامية، ومعرفة مصادر الفكر الإسلامي؛ للاستشهاد منها أثناء التدريس. وملما ببعض ثقافات الشعوب الأخرى وعلوم الإسلام.

ثالثاً: المتطلبات الأخلاقية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها متطلبات أخلاقية تتمثل فيما يلي:

أ- أخلاقيات نحو ذاته:

1- قوة الشخصية - ضبط النفس - هدوء الحديث - حضور البديهة - سعة الثقافة - حسن المظهر - خفة الظل - التركيز في الشرح - العمل بكفاءة - تقبل النقد وعدم التعصب.

2- أن يقدر ما لديه من خبرة في ميدان تعليم اللغة العربية، ويستخدم خبرته بكفاءة.

3- أن يتقبل النقد بصدر رحب، ولا يتعصب لرأيه.

4- يتقبل آراء الدارسين واقتراحاتهم لتطوير جوانب العملية التعليمية في الفصل.

5- يناقش آراء الدارسين بثبات وثقة وعدم انفعال.

6- يتقبل دعايات الدارسين ويشجع في الفصل جواً معبراً على الألفة والمحبة فيما بينهم.

ب - أخلاقيات نحو المهنة:

1- أن يقدر مهنة تعليم اللغة العربية، وقيمة ما يبذله من جهد في تعليمها لغير العرب؛ فيدرك أنه بذلك يسهم في الحفاظ على لغة القرآن الكريم، فيكون ممن استعملهم الله تعالى في حفظ كتابه الكريم، يقول تعالى: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) (الحجر: 9)

6. أن يستخدم ألفاظاً ذات دلالة محددة مبتعداً عن العبارات الإنشائية. أي دقة اختيار المفردات ودقة اختيار التراكيب والجمال للموضوع الذي يتحدث فيه، واستعمال صيغ عربية سليمة.

7. أن يطبق ما يعرفه من معلومات عن أنظمة اللغة العربية في مجال تعليمها لغير العرب.

8. أن تكون عنده القدرة على التمييز بين أنواع الخط العربي (رقعه - نسخ - كوفي - أندلسي)

9. أن يعرف خصائص الكتابة العربية (المد - الشدة - التثنية - ال الشمسية - ال القمرية - التاء مربوطة والمفتوحة إلخ).

10. أن يدرك العلاقة بين المعنى وبين القاعدة اللغوية ومدى تأثير التراكيب اللغوية في تغيير المعنى.

11. أن يدرك الفروق الدقيقة بين المترادفات، والمتضادات في الكلمات العربية.

12. أن يعرف أهم القواميس والمعاجم العربية، ويستطيع استخدامها بكفاءة.

13. أن يعرف عدداً كبيراً من المصادر اللغوية التي تشرح خصائص اللغة العربية مثل: أساس البلاغة للزمخشري - الخصائص لابن جني، والعين للخليل بن أحمد، وجمهرة اللغة لابن دريد، ولسان العرب لابن منظور، وغيرها.

14. أن يزود الدارسين بأسماء بعض المراجع والمصادر المهمة التي تساعد على تثبيت المهارات والمعلومات اللغوية، ويبين لهم كيفية الاستفادة من هذه المصادر والمراجع.

15. أن يطلع على تجارب تعليم اللغة العربية السابقة، ويعرف الاتجاهات الحديثة في تعليمها، ويعرف على الدراسات التربوية في مجال تعليم اللغة العربية؛ فيطلع على مناهج التدريس، وأساليبه، ووضع الاختبارات وتقويم الطلاب، ومعطيات العلوم المساعدة كعلم النفس، وعلم اللغة التطبيقي.

16. حفظ قدر من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، والشعر العربي، والأمثال والحكم العربية.

ثانياً: المتطلبات الثقافية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

اللغة وعاء للفكر والآداب والعلوم والإبداع والمشاعر، فهي ليست وسيلة للتخاطب فحسب، بل هي أداة لنقل الثقافة. والمعلم هو حجر الزاوية في عملية التربية والتنقيف. وأكدت الدراسات أنه من يتعلم لغة أجنبية لا يستطيع اكتسابها بصورة جيدة إلا إذا تعلم شيئاً من خبرات ومعتقدات الشعب الناطق باللغة الجديدة؛ حتى يستطيع أن يفهمهم، ويتواصل معهم ويكسب صداقتهم، ويأمن خطرهم، أو مكرهم.

- 4- أن يدرك العلاقة بين اللغة العربية وبين الثقافة الإسلامية، كذلك يدرك العلاقة بين تعليم اللغة، وبين نشر الثقافة الإسلامية.
- 5- أن يعبر عن تقديره للغة العربية والإنسان العربي، وأنه ليس على الصورة التي يشيعها عنه الغرب في إعلامه.
- رابعاً: المتطلبات النفسية لمعلم اللغة العربية لغير العرب: للتعليم تأثير مهم في إحداث تغيرات وتعديلات في أسلوب الأفراد والجماعات، ولهذا كانت الوظيفة الأساسية للمعلم هي: تنظيم التعلم وتحديد أنواع السلوك التي يكتسبها المتعلم، ويتحقق هذا بأن يكون لدى المعلم المتطلبات النفسية الآتية:
 - 1- وضوح أهداف التربية في نفسه، وفهمها فهماً صحيحاً.
 - 2- القناعة بطرق التربية ووسائلها والسيطرة عليها.
 - 3- معرفة الطبيعة النفسية والنمو النفسي للأفراد المتعلمين أمامه.
 - 4- فهم طبيعة الفصل الواحد وطبيعة المدرسة؛ حتى يفيد من العلاقات الاجتماعية اللازمة في تعليم طلابه.
 - 5- أن يكون ذا مزاج معتدل واتجاه عقلي (فكري) يجعل منه معلماً متميزاً.
 - 6- القدرة على معاملة كل طالب بأنه وحدة فريدة، وأن لكل طالب استعداداته العقلية والمزاجية وظروفه الخاصة به.
 - 7- القدرة على استيعاب انفعالات طلابه.
 - 8- أن يملك القدرة على إثارة دوافع الطلاب نحو التعلم.
 - 9- ألا يستخدم طريقة واحدة في التدريس، بل ينوع في طرقه. فالتنوع من مثيرات الانتباه.
 - 10- معرفه أن التعلم عملية تدريجية، وأن التقدم يحتاج إلى وقت، وأن يكون صبوراً عطوفاً.
 - 11- الثقة بالنفس وعدم الشعور بالإحباط إذا فشل في تقدم طلابه بسرعة.
 - 12- أن يكون أميناً على ما يعلّم من معلومات شخصية عن طلابه؛ حتى يكون موضع ثقتهم واحترامهم.
 - 13- يستطيع تحديد دوافع الدارسين من تعلم اللغة العربية.
 - 14- أن يدرك المشكلات النفسية التي يواجهها الدارسون عند تعلم اللغة ويعمل على حلها.
 - 15- يشجع الدارسين على طرح الأسئلة ويستجيب لهم باهتمام.
 - 16- يوجه الدارسين للإجابة بأنفسهم عن الأسئلة التي يطرحونها.
 - 17- يستخدم عبارات المدح والثناء بكفاءة عند الاستجابات الجيدة من الدارسين.
 - 18- يتبادل الآراء مع الدارسين وينمي ثقتهم بأنفسهم.
 - 19- يستطيع مواجهة المواقف الطارئة في الفصل بحزم وكفاءة.

- 2- أن يقدر أهمية البحث والاطلاع حول مشكلات تعليم اللغة العربية لغير العرب.
- 3- أن يدرك أهمية التخطيط العلمي وإعداد منهج لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية.
- 4- أن يحرص على أداء الواجبات والمهام المطلوبة في الفصل في مواعيدها من تحضير الدروس وتصحيح الواجبات وإعداد الوسائل التعليمية وكفاءة استخدامها.
- 5- أن يؤدي عمله بحماس ظاهر وحرص على إفادة الدارسين.
- 6- أن يتقبل القيام بالأعمال الإدارية والمكتبية المطلوبة. مثل: إعداد السجلات والتقارير ويستطيع أداءها بكفاءة.
- 7- أن يتعمق في مادته.

ج - أخلاقيات نحو الدارسين:

- 1- الإلمام بمشكلات الطلاب الاجتماعية. فيقدر الظروف الخاصة التي يمر بها الدارس، ويتصرف بهدوء إزاء كل حالة، ويحتفظ بسرية البيانات الخاصة لكل دارس، سواء متعلقة بمستواه العلمي أو قدراته ومشكلاته، فيعرف متى يفشى هذه البيانات، ومن هم الأشخاص الذين يجوز لهم معرفة تلك البيانات.
- 2- عدم التطرق إلى القضايا الخلافية، سواء كانت فقهية أو عقدية، فيقدر الثقافات المختلفة للدارسين، ويحترم قيمهم وعاداتهم حتى ولو لم يكن مؤمناً بها.
- 3- يعرف الدارسين بأسمائهم ويناديهم بها معبراً عن جو الألفة بينه وبينهم.
- 4- يقدر قيمة العمل الجماعي، ويساعد الدارسين على التعاون في الأنشطة المختلفة.
- 5- عدم التعالي على الطالب بالعلم، وإشعاره بأن له دوراً في عملية التعليم.
6. الإلمام بقدر - ولو بسيط - من ثقافات الطلاب. فالطالب يفرح كثيراً عندما يجد معلمه على علم بشيء من ثقافته.
7. إعطاء كل طالب نصيحة تخصه في الجانب العلمي أو الأخلاقي.
8. مراعاة الطلاب كبار السن. فهم وإن كانوا أطفالاً في اللغة، فهم رجال أسوياء في الحقيقة. فعليك مراعاة هذه النقطة؛ حتى لا يشعر الطالب أنك تستصغره.
9. يُشبع نَهَمَ الطالب في حاجته إلى المعرفة، فيجيبه عن أسئلته مهما بدت في غير مواضعها، أو غير منطقية، فيحترم سذاجته أو رغبته الشديدة في المعرفة.

د - أخلاقيات نحو اللغة:

- 1- أن ينطقها بفصاحة وقوة ووضوح وهدوء.
- 2- أن يقدر أهمية اللغة العربية وأثرها الديني والحضاري في المجتمع العالمي المعاصر.
- 3- أن يتجنب إصدار أحكام تقلل من شأن اللغة العربية بالنسبة للغات الأخرى.

- 6- إشعاره بقداصة اللغة وعظمتها وسهولتها وتميزها عن غيرها من اللغات. وسرعة انتشارها، وتعبيرها عن أدق الأشياء.
 - 7- يستعمل المنطقية في تحليل القواعد التي تبدو للطلاب غير منطقية.
 - 8- تعدد جوانب الدرس (لغوي-ثقافي- تربوي- مهاري - ترفيهي).
 - 9- استعمال القلم أثناء التعليم (الذي علم بالقلم) فالكتابة تزيل اللبس في نطق الحروف المتشابهة.
 - 10- اعتماد الأنشودة في التعليم، فاللغة نشاط / كائن حي.
 - 11- قبول الاستجابات الصحيحة للطلاب، حتى ولو لم يُردّها المعلم. فأفضل أشكال تصويب الأخطاء، ما صوبه الطالب بنفسه، ثم زملاؤه، ثم المعلم، وكلما كان العبء على الطالب أكثر تكون نتائج التعليم أحسن، وتكون بهذا الإجراء جمعت بين أمرين محمودين. أولهما: مبدأ " تعلم لا تعليم"، وثانيهما: طريقة التعليم التعاوني.
 - 12- استثمار نصوص القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية كعلاج صوتي، وكترسيد ثقافي يعين الدارس على الفهم.
 - 13- عدم تغليب الجانب الدعوي أو الثقافي على اللغوي.
 - 14- أن يبدأ في تعليم المفردة بالمحسوس، ثم شبه المحسوس، ثم المعنوي.
 - 15- ينبت من التعليم الخاطئ، فتصحيح الخطأ أصعب من تعليم الجديد.
 - 16- الإكثار من التدريبات المهارية وتنويعها لتثبيت المعاني والمفردات.
 - 17- الاستفادة من المخزون الثقافي والتاريخي، والاستشهاد بالقرآن الكريم والحديث النبوي.
- المبحث الثاني: منهجية مرجعية لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجربة ميدانية بمركز لسان العرب).**
- تعريف التدريب.** وردت عدة تعريفات للتدريب تتسم بالعمومية على أنه نشاط متجدد ومنظم لإكساب المعارف والمهارات وتمكين المتدربين من الأساليب والخبرات اللازمة لتعديل اتجاهاتهم (العنزي: 2017)، أو أنه "نشاط مخطط ومستمر ومنظم لمجموعة من المعلومات النظرية والمهارات العملية في ضوء فلسفة واضحة واستراتيجية محددة، بهدف علاج جوانب القصور في إعداد المعلم، وتنمية بعض الكفايات لديه، لرفع مستوى أدائه، وزيادة فعالية العملية التعليمية" (إيمان هريدي 2003).
- أما عن تعريفي لتدريب معلمي اللغة العربية فأعني به: تجديد نشاط المعلمين وإكسابهم القدرات والرؤى التطبيقية القائمة على الخبرات المتراكمة، للقيام بدورهم في إكساب المهارات اللغوية والمعلومات والثقافة الإسلامية للراغبين في تعلم اللغة العربية.

- 20- يدرك مدى تأثير العوامل الخارجية على قدرة الدارسين على تعلم اللغة العربية، مثل خلفيتهم الثقافية - الزمن المخصص للتعلم - الوسائل والأدوات المتاحة - أعمالهم أو مهنتهم.
 - 21- يساعد الدارسين على التعرف على مشكلاتهم، وإيجاد حلول لها.
 - 22- يوفر بدائل لعلاج المشكلات التي تواجهه في الفصل.
 - 23- يوظف ما يعرفه من بيانات عن الدارسين بشكل يخدم الموقف التعليمي.
 - 24- يستثمر استجابات الدارسين في الموقف التعليمي لتطوير الدرس.
- وهناك دراسات بينت مدى إعجاب الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية بالصفات النفسية لمعلميهم، وكرههم بعض الصفات في المعلمين (المهدي: 2019 ص 48).
- إدراك الحاجات النفسية للطلاب:
- على المعلم أن يدرك الحاجات النفسية لدى طلابه، ويعمل على تلبيتها، ومن تلك الحاجات ما يلي: - الحاجة إلى المعرفة، والحاجة إلى المحبة، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة، والحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى الحرية، والحاجة إلى الضبط، والحاجة إلى التقدير.
- فللدوافع النفسية علاقة وطيدة بالتعلم، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع الطلاب وحاجاتهم. فكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لحاجات ودوافع الطلاب كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية، والمعلم الماهر هو الذي يشبع ميول ورغبات ودوافع طلابه الحالية والمستقبلية أيضاً، فيخلق لهم دوافع جديدة تعمل على إنماء شخصياتهم وإكسابهم المهارات والمعارف والاتجاهات النافعة.
- خامساً: المتطلبات المهارية والإدارية**
- ويقصد بها مهارة وإدارة عملية التدريس داخل الفصل، فالمعلم نموذج للغة، وموصل، وإداري للفصل وللدرس. ولكي ينتقل المعلم بالطلاب من طالب يجهل اللغة إلى طالب يوظفها ويحبها وينذوقها، فإن ذلك يكون بالمتطلبات المهارية والإدارية التالية
- 1- تحقيق التواصل والتفاعل اللغوي مع الطالب من الوهلة الأولى.
 - 2- إشعاره بحلاوة اللغة وسهولة تناولها. وذلك بالانتقال به من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الوحدة اللغوية المفردة إلى الوحدة اللغوية المركبة.
 - 3- إتقان المعجم اللغوي للطلاب ومحدثتهم به.
 - 4- التكرار الدائم للكلمات الجديدة ووضعها في بيئات متنوعة بمعنى واحد.
 - 5- تحليل الأسماء: هذا الشيء اسمه "مقعد" لأننا نقعد عليه - مدرسة لأننا ندرس فيها- طالب لأنه يطلب العلم، مسجد لأننا نسجد فيه. وهكذا.

ما قبل التدريب:

قبل التدريب على المعلم أن يجتاز اختبار الكفاءة اللغوية، ويخضع لمعايير معينة من خلال المقابلة في لجنة لتقييمه من عدة جوانب، من ناحية أنه نموذج ممتاز للغة العربية، يمثلها تمثيلاً صحيحاً، هل لديه عمق معرفي، وتمكن من المادة العلمية، وواسع الثقافة؟ ومن ناحية شخصيته، هل هي شخصية معلم، واثق من نفسه، وله قدرة على التأثير في الغير وتغيير القناعات، ومن ناحية أخلاقيات المهنة، كمعلم للغة العربية، ومن الناحية المهنية، هل يمتلك مهارات تعليمية وتربوية؟

مراحل التدريب:

أولاً: مرحلة رصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وذلك من خلال الإشراف الفني والإداري على المعلمين بالمركز، الذي يحدد جوانب القوة والضعف لدى المعلمين، ويبين نوع الاحتياج، هل هو علمي أو لغوي أو مهاري أو ثقافي، أو سلوكي، أو نفسي، أو إداري، أو تقني. كما يجلب الإشراف الإداري انطباعات الدارسين عن أداء المعلمين لوضعها في الاعتبار عند إعداد البرنامج التدريبي. ويتم رصد الاحتياجات التدريبية من خلال لقاء دوري يتم شهرياً بمركز لسان العرب، للنقاش المباشر حول الاحتياجات الفردية والجماعية. ويتم أيضاً رصد الاحتياجات من خلال اختبار شهري يقدم للمعلمين في جوانب علمية ومهارة وثقافية، وكذلك من خلال استبانة تقدم لهم شهرياً.

ثانياً: مرحلة تحليل الاحتياجات التدريبية، حيث يتم تصنيف الاحتياجات التدريبية، وتجهيز محتوى مناسب لنوع الاحتياج، إما محاضرة علمية أو ندوة تثقيفية، أو ورش عمل تدريبية أو رحلات ترفيهية.

ثالثاً: مرحلة التنفيذ، ويتم فيها إسناد المهام التدريبية للمختصين بها، سواء من العاملين في المركز، أو من أهل الخبرة والتخصص من خارجه. فيستمع المتدرب إلى محاضرة نظرية مرتبطة بموضوع التدريب، ويشاهد نموذجاً تطبيقياً له، ثم يتدرب عليه في التدريس المصغر، وهنا يتم توجيهه، وعلاج نقاط ضعفه العلمية أو المهنية، وتصويب أخطائه النطقية...إلخ.

رابعاً: مرحلة المتابعة، حيث يتولى فريق الإشراف الفني والإداري مراقبة ومتابعة أداء المعلمين المتدربين داخل الفصول التعليمية، ورصد وتسجيل أدائهم لمعرفة مدى استفادتهم من التدريب، ورفع التقارير للمختصين.

خامساً: مرحلة التقييم والتقويم والتحفيز. بعد تقييم الأداء، يتم وضع خطة علاجية لتقويمه إذا ورد نقص في الأداء، أو تحفيز المعلم، ليستمر في ترسيخ وتطوير وتنمية المهارة التدريبية التي اكتسبها.

جوانب التدريب في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرها وكيفية بمركز لسان العرب

أولاً: التدريب على التمهيد للدرس وشرح (تحليل)

المفردات

التعريف بالتمهيد ومواصفاته وطرقه.

يقصد بالتمهيد للدرس: التهيئة لذهن المتعلم نفسياً وعقلياً، بهدف ربط الطالب بالدرس، لبدء توصيل المعلومات إليه. وقت التمهيد: من ثلاث إلى خمس دقائق. في المرحلة المبتدئة، ويمكن أن يصل إلى عشر دقائق في المرحلة المتوسطة والمتقدمة، وحسب أعداد الطلاب ونوعية التمهيد. مواصفات التمهيد: قصير، بسيط، واضح، مباشر، مثير، مشوق، أن يكون مرتبطاً بالدرس، مناسباً لمستوى الطلاب وأعمارهم.

طرق التمهيد للدرس

أن يكون سؤالاً مثيراً، مثال: قول الرسول صلى الله عليه وسلم حين أراد الحديث عن المفلس، قال: "أتدرون من المفلس؟" (ابن حبان: 1414) أو يكون مراجعة لمعلومة سابقة، أو التحدث عن هدف من أهداف الدرس، أو ذكر معلومات تاريخية حول الدرس، أو ذكر حدث مرتبط بالدرس، أو معلومات لها علاقة بالدرس، أو طرح مشكلة مرتبطة بموضوع الدرس، أو الاستفادة من حدث جار مرتبط بالدرس، أو القيام بمشهد تمثيلي أو تمثيل قصة صغيرة. أو عرض بعض الصور المعبرة أو المشاهدات المرتبطة بالدرس، أو تقديم لعبة لغوية. كترتيب كلمات تؤدي إلى جملة تكون هي عنوان الدرس.

يتم تدريب المعلم في ورش العمل على إعداد طرق متنوعة للتمهيد لبعض الدروس، ويقوم بعرضها في فصول افتراضية مع زملائه من المدربين والمعلمين، ويتلقى الملاحظات، وبعد إتقان لهذه المهارة يقوم بممارستها في الفصول الحقيقية مع طلابه.

نموذج للتدريب على التمهيد للدرس في المستوى الثاني (المرحلة المبتدئة):

درس التسوق. يعرض المعلم على طلابه صورة لسوق، أو مشاهد عبر الشاشة الموجودة في الفصل للسوق ويسأل ماذا في الصورة؟ فيهيئ أذهان الطلاب لموضوع الدرس. هنا يتم تدريب المعلم على جلب الصور المعبرة والدقيقة، والواقعية، ثم يسأل السؤال بلغة سليمة وبطريقة واضحة وهادئة ومباشرة. ويتلقى إجابات الطلاب بطريقة منظمة. وبعد التمهيد للدرس تأتي مراحل القراءة النموذجية من المعلم، ثم القراءة التريديية من المعلم إلى الطلاب، ثم القراءة الفردية للتصويب، ولا يتطلب في مرحلة القراءة إشغال الذهن بمعاني المفردات، وإنما تمرين اللسان على نطق الألفاظ والأصوات العربية نطقاً سليماً، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لبيان مخارج الأصوات العربية وعلاج أخطاء نطقها بطرق عملية مناسبة متوفرة في المنهج الدراسي، تشمل على التعريف بالأصوات والتدريب على نطقها، وإجراء اختبارات على صحة النطق، مع الاستفادة من القرآن الكريم في هذا الصدد.

ثانياً: التدريب على شرح المفردة وتحليلها من خلال خصائص اللغة العربية ومستوياتها أو أنظمتها، ملتزماً بعدة مراحل، هي: المحاكاة، ثم التدريب، ثم الاستيعاب، ثم العادة، ثم الاستمتاع.

النحوية، من ذكر اسم القاعدة (مذكر، مؤنث، جمع، مثنى، أسماء خمسة، ممنوع من الصرف، أو مرفوع، منصوب، مجرور... إلخ)

فالنحو – كما وصفه العلماء - آلة واصفة للغة، وليس هو اللغة، فلا ينبغي إشغال ذهن الطالب بهذه الآلة عن اللغة نفسها، فعلى المعلم ألا يصرف وقته في الحديث عن اللغة، ويهتم بتعليم اللغة نفسها، "فلا ينبغي الغفلة عن المران للمتعلم، فحصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبيهم، فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم، وخالف عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم". (ابن خلدون 1948)، فالنحو وسيلة، وهناك من يضيع عمره في تحصيل الوسيلة، ويفوت على نفسه المقاصد، فاشتغال المعلم بالنحو يجعل الطالب يدرك أن المقصد هو تعلم النحو، وأنه هو الوسيلة للوصول إلى اكتساب اللغة.

ويتم ترتيب تدريس قواعد النحو والتدرج في تعليمها بطريقة تخدم أولويات احتياجات الدارس من تلك القواعد، مع الإكثار من التدريبات المتنوعة على توظيفها. نموذج لتدريب المعلم على تدريس قاعدة نحوية في المستوى الثاني (التأنيث بالتاء المربوطة)

يتم تحديد الهدف، ثم الانطلاق من المعلوم، بذكر مفردات سبق تعليمها للطالب، ثم إثارة الحاجة إلى القاعدة، ثم التركيز على الظاهرة النحوية موضوع الدرس، ثم التدريب، ثم التوظيف، ثم التوصيف، ثم استخدام تدريبات الكتاب، ثم إعطاء الواجبات، ثم التصحيح، والتقييم.

فالطلاب سبق تعريفهم ببعض المفردات مثل: قلم ومكتب وسيورة وكتاب ومروحة وهاتف ونافذة، محمد، فاطمة، يقوم المعلم بطريقة تفاعلية بتوجيه الأسئلة إلى الطلاب باستخدام ما هذا؟ وماهذه، ويكتب عمودين على السبورة هذا وهذه، ويضع تحت هذه الكلمات المؤنث بالتاء المربوطة بلون أحمر، لربط الطلاب بين التاء المربوطة وبين لفظة هذه، فيشعر الطلاب بمعنى التذكير والتأنيث، يبدأ المعلم بعدها في التدريب، وذلك بالسؤال عن مفردات بالتاء المربوطة، وبغير التاء المربوطة، ثم يوصف القاعدة بكتابة لفظة مذكر ولفظة مؤنث أعلى العمودين، ثم يحل تدريبات كتاب النحو شفويا، ثم يكلفهم بالواجبات، وفي اليوم التالي يقوم بعملية التقييم والتقويم، بأن يصحح الأخطاء، ويسأل بعض الأسئلة التفاعلية لتوظيف القاعدة ليضمن على سلامة توظيف الطلاب لها.

بهذا يكون المعلم قد وصل بالطلاب إلى مرحلة تسمى مرحلة العادة، بأن أكسبه مهارة نطق الكلمة العربية واستعمالها كعادة أهلها.

● **المستوى الكتابي:** القلم هو اللسان الثاني المعبر عن شكل الرموز الصوتية، فيقوم المعلم بتدريب الطلاب على كتابة الرموز الصوتية، ثم المفردات، ثم الجمل، ليدرك قدرته على التمييز بين الأصوات المتشابهة والمقاربة، والظواهر الكتابية الأخرى، كالهزات

مراعاة المعلم أثناء تعليم المفردة لخصائص اللغة العربية وأنظمتها، يساعد ذلك على ترسيخ معنى المفردة في ذهن الطالب وتوظيفه لها.

● المستوى الصوتي ومرحلة المحاكاة والتدريب

فعند نطق المعلم للمفردة عليه أن يراعي الخصائص الصوتية للغة العربية، من حيث: التناسق والبيان والثبات والإيجاز ودقة التعبير والوضوح والأصالة والحيوية. فيتدرب المعلم على نطق الحروف من مخارجها الصحيحة معطيا لكل حرف مدته الزمنية الكافية، لتقع في نفس الطالب واضحة، ليستطيع محاكاة المعلم بسهولة ودون حاجة إلى كثرة التكرار. فاللغة في أصلها مسموعة، والأذن هي بوابة اللغة، فيتدرب المعلم على التعامل مع الأذان، وكأنه يقطر الكلمات والحروف فيها قطرة قطرة. فالطالب في هذه المرحلة - التي لا تستغرق أكثر من دقيقتين - يستمع ويحاكي ويتدرب على نطق المفردة دون إدراك دلالتها أو معناها، مع تصويب ومعالجة أخطاء النطق.

● المستوى الدلالي

ويقصد بها دلالة اللفظ أو الصوت على المعنى (عبد الفتاح أبو الفتوح ص11 بدون تاريخ)، بعد أن يدرب المعلم الطالب على النطق السليم للكلمة، ينتقل به المعلم إلى المستوى الدلالي فيبين معنى الكلمة بطريقة مباشرة، فلو كانت مفردة مجسدة، مثل: قلم، وكتاب، وسيورة، فإنه يستطيع أن يعرضها على الطلاب لمشاهدتها، فيربطون الصوت بالصورة، فيظهر معنى الكلمة. وإن كانت الكلمة غير مجسدة، مثل الفعل "وقى"، فإن المعلم يضعها جملة مجسدة، أو في سياق معلوم، ليدرك الطلاب معناها، فيقول: المظلة تقي من الشمس والمطر. ثم يضعها في جملة معنوية، فيقول الحجاب يقي من الفتنة. وبهذا يجد الطلاب متعة التعلم في هذه المرحلة، لإثارة المعلم ذهن الطالب على التفكير، فيدرك المعنيين المجسد والمعنوي. وتسمى هذه مرحلة الاستيعاب، بعدها، يقوم المعلم بمزيد من الإثارة الذهنية والإمتاع ليكسب الطالب مهارة توظيف المفردة، فيسأله كيف تقي نفسك من البرد؟ وكيف تقي أولادك من الفتن أو الذنوب. وبهذا تثبت في ذهن الطالب العلاقة بين الألفاظ والمعاني، أو بين الدال والمدلول. (هاني المهدي: 2020).

● المستوى الصرفي

يصرف المعلم المفردة للطلاب، بأن يأتي بماضي الفعل، ثم المضارع، ثم الأمر، ثم المصدر، ثم تصريفا آخر أكثر استخداما، أو التصريف الذي ورد في النص المقروء، كأن يكون صيغة مبالغة، أو اسم مكان، أو اسم فاعل... إلخ. ثم يضع المعلم هذه المشتقات في جمل، أو يسأل عنها، فيقول مثلا: ما الوقاية من الأمراض، ما الملابس الواقية من البرد؟

● المستوى النحوي

يتم في مركز لسان العرب تدريب المعلم على طريقة توظيف النحو في المرحلتين المبتدئة والمتوسطة، بداية من المستوى الأول حتى المستوى العاشر، فيقدم النحو كالمح في الطعام لضبط اللغة، دون حشو أو إغراق في التفاصيل، أو توصيف للقاعدة، إلا بقدر محدد يلزم للعلم ببعض المصطلحات

ويتم فيها تدريب المعلم على تدريس مهاراتي الاستماع والكلام على ست مراحل، المرحلة الأولى يلقي على مسامع الطلاب أصواتا عربية، أو جملا قصيرة بصوت طبيعي، ويسألهم، ماذا قال المعلم؟ فيجد بعضا من الطلاب لم ينتبهوا إليه، فيحفزهم على الانتباه والاستماع. والمرحلة الثانية، يلقي على مسامعهم عبارة خاطئة ويطلب تصحيحها، والمرحلة الثالثة، يلقي على مسامعهم جملة ناقصة لإكمالها بكلمة مناسبة، والمرحلة الرابعة، يطلب منهم إلقاء أسئلة عن شيء معين، وفي المرحلة الخامسة، يطلب من الطلاب بتنفيذ الأوامر والتكليفات، وفي المرحلة السادسة يلقي على مسامعهم قصة قصيرة، ويسألهم عنها، ويطلب منهم روايتها، ثم كتابتها. فيكون المعلم في هذا التدريب قد جمع بين تعليم المهارات اللغوية: الاستماع والكلام والكتابة، أما مهارة القراءة، فتدربوا عليها في مرحلة القراءة النموذجية والترديدية والفردية السابق ذكرها عند تعليم المفردة. ويتم ذلك بإعداد التدريبات والألعاب المتنوعة المناسبة لكل مستوى.

نموذج لتعليم المهارات اللغوية.

1. كرر ما تسمع إليه. الله واحد والقرآن كتاب والإسلام دين.

2. صحح الجمل الآتية: الشيطان صديق الإنسان.

3. أكمل الجملة: أبو بكر وعمر وعثمان رضي الله عنهم.....

4. اسألني عن أسرتي.

5. افعل ما يطلبه زميلك.

6. استمع إلى القصص، ثم أجب عن الأسئلة، ثم اروها واكتبها.

فبتحقيق هذه المنهجية في التدريب يكون المعلم قادرا على تحقيق النواتج الآتية:

1. تحقيق الكفاية التواصلية، بدفع الطالب للفهم والمحاكاة والتواصل والاستعمال أو التوظيف، وتوفير سبل الاستماع الجيد والإسهام في الحوار وتصويب أخطاء الكلام، وهنا يكسبه الدربة على استعمال اللغة والتعبير عن احتياجاته الأساسية. فالانغماس اللغوي هو أساس تعلم اللغة.

2. تحقيق الكفاية المعرفية اللغوية. أي تعريفه بقواعد اللغة بنحوها وصرفها وبلاغتها، ليتمكن من الاستخدام السليم للغة. فيدرك شيئا من الحقائق والمعاني والتركيب اللغوية. فيحرص على التعريف باللغة، ثم الاستيعاب، ثم الوصول بالطلاب إلى مرحلة الإمتاع، وهذه ثلاث عمليات عقلية، فالاستيعاب لا يتم بدون تعرف على اللغة، والإمتاع لا يتم إلا بعد أن يتعرف الطالب على مكونات النص وفهم المقصود منه. والتدريب يتخلل هذه العمليات الثلاث.

3. تحقيق الكفاية الإنتاجية: فينتج الدارس كلاما مسموعا مفهوما، وفكرا مكتوبا.

نتائج تطبيق منهجية التدريب

أولا: من ناحية نتائج المنهجية في تحسين أداء المتدربين قام الباحث بجمع ملاحظات واستمارات ترصد مستوى أداء المعلمين بعد تلقي البرنامج التدريبي والتي يقوم بملئها المشرفون الفنيون بمركز لسان العرب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالقاهرة - وأسفرت عن النتائج الآتية:

والألف اللينة والتنوين والتشديد. والشمسية، وغيرها، حتى يتطور بهم في مهارة الكتابة، فيعبر عما سمعه، وعن أفكاره بطلاقة.

● **المستوى الأسلوبى:** حيث يتدرب المعلم على إلقاء اللفظة الواحدة بأساليب مختلفة، فيميز بين أساليب الاستفهام والتقريب والتوبيخ وغيرها، كأن يقول: تحبني؟ بلهجة الاستفهام، أو هذا قلم؟ بلهجة استفهامية، أو هذا قلم بلهجة تقريرية، ثم يتطور في تلك الأساليب حسب المرحلة أو المستوى.

● **المستوى الثقافي:** نعتبر المستوى الثقافي للكلمة هو التاج الذي نتوج به مراحل ومستويات تدريسها، فمعلم اللغة العربية ليس مجرد معلم لغة، إنما هو مربى، ومكسب للقيم الفاضلة، ومغير للقناعات السلبية تجاه العرب والمسلمين، فيعد ما بذل المعلم جهدا في تعليم المفردة بكافة مستوياتها الصوتية والصرفية والدلالية والنحوية والأسلوبية والكتابية بشكل متكامل ومترابط بين تلك المستويات، يكون الطالب قد فهم معنى المفردة بشكل تام، فتأتي مرحلة تغيير القناعات السلبية وإكساب الفضائل عند تعليم المستوى الثقافي، فيضع المعلم المفردة في جملة دقيقة معبرة، وتظهر مهاراته في صياغة هذه الجملة السهلة البسيطة الموجزة المناسبة لمستوى الطلاب والمعتمدة على خلفياتهم الحضارية أو الدينية. ومن أمثلة ذلك: عند تعليم كلمة "كتاب" فتكون الجملة الثقافية "القرآن كتاب حياة" فيدرك الدارس، وتتغير قناعته السلبية تجاه القرآن - وخاصة غير المسلم - أن القرآن ليس مجرد كتاب عبادة، وإنما هو منهج حياة. أو جملة "القلم سورة في القرآن" فيدرك أن الإسلام دين العلم، أو جملة "النظافة عبادة" أو جملة "المسلم يحب السلام ويكره الحرب". ويأتي تعليم هذه الجمل في سياق تعليم المستوى الدلالي أو النحوي للكلمة. ففي تعليم كلمة "كتاب" تعرف الطالب على معناها عندما جسدها المعلم، وعرض عليهم الكتاب نفسه، وعندما وضعها في جملة اعتمد على الخلفية الحضارية بمعرفة الطالب لمعنى كلمتي " القرآن والله". فجاءت صياغة الجملة من مفردات يعلم الطالب معناها.

ويتم تدريب المعلم على التدرج في تعليم المفردات في إطار خصائص اللغة العربية وأنظمتها، عبر المحاضرات النظرية، وورش العمل في الفصول الافتراضية، ثم الدخول في الفصول الحقيقية.

وكل هذا يتم بطريقة إدارة الدرس لا التدريس، بالتيسير والتوجيه والتفاعل، والاعتماد على الطالب كمحور لعملية التعليم، "فقد صار من معائب التدريس الآن سيطرة المعلم على الفصل بكثرة الكلام، وعدم إتاحة الفرصة للطلاب للتفاعل". (مباركي محمد 2019).

ثالثا: التدريب على تدريس المهارات اللغوية
التدريب على تدريس مهارة الاستماع والكلام.

جدول (1) يوضح نتائج البحث

بنود التقييم				مستوى الأداء
				ممتاز
				جيد جدا
				جيد
				مقبول
اكتساب مهارة وضع الأهداف الإجرائية للدرس.				50%
				33%
				17%
				0%
اكتساب مهارة التمهيد للدرس.				50%
				44%
				6%
				0%
اكتساب مهارة تدريس القراءة وضبط النطق.				67%
				28%
				6%
				0%
اكتساب مهارة تحليل المفردة.				67%
				22%
				6%
				0%
اكتساب مهارة دقة صياغة الجمل .				44%
				39%
				17%
				0%
اكتساب مهارة سرعة بيان دلالة المفردة.				56%
				33%
				0%
				0%
اكتساب مهارة دقة طرح الأسئلة ووضوحها.				28%
				6%
				0%
				0%
اكتساب مهارة التدريب على توظيف المفردة.				28%
				6%
				0%
اكتساب مهارة تحقيق الإمتاع في شرح المفردة.				39%
				50%
				6%
				0%
اكتساب مهارة تحفيز وإثارة الطلاب على إنتاج جمل سليمة.				56%
				28%
				11%
				6%
اكتساب مهارة تحقيق التفاعل بين الطلاب.				56%
				33%
				11%
				0%
اكتساب مهارة التثقيف والتنوع في عرض الأمثلة التثقيفية.				50%
				22%
				28%
				0%
اكتساب مهارة إشاعة المرح والألفة داخل الفصل.				72%
				17%
				11%
				6%
اكتساب مهارة إدارة وضبط الفصل وتوزيع المحتوى التعليمي على زمن الحصة.				78%
				22%
				0%
				0%
اكتساب مهارة الطلاقة اللغوية.				56%
				28%
				11%
				6%
اكتساب مهارة التخلص من اللحن وعيوب النطق.				50%
				33%
				11%
				6%
اكتساب مهارة التدرج في شرح قواعد النحو.				56%
				28%
				11%
				6%
اكتساب مهارة توظيف القواعد النحوية.				72%
				17%
				11%
				0%
اكتساب مهارة تعزيز الطلاب.				50%
				33%
				17%
				0%
اكتساب تدريس مهارتي الاستماع والكلام.				78%
				11%
				11%
				0%
اكتساب مهارة تدريس الكتابة.				67%
				11%
				17%
				6%
اكتساب مهارة الإبداع والابتكار في طرق التدريس.				50%
				22%
				17%
				11%

هنا أن الطالب وصل إلى درجة النشوة باللغة وليس مجرد المتعة فحسب.

● تقبل التنقيف والثقافة.

للتنقيف أهمية كبيرة في برامج تعليم اللغات، فليست اللغة وسيلة للتخاطب فحسب، بل هي وعاء للفكر والآداب والعلوم، وفوق هذا فهي أداة لنقل الثقافة.

إن تعليم اللغة في إطار سياقاتها الثقافية يحفز الطلاب على تعلم اللغة، ويزيد من دافعيتهم نحو معرفتها وإتقانها رغبة في التواصل الجيد مع أهل هذه اللغة. فقد أكدت الدراسات أنه من يتعلم لغة أجنبية لا يستطيع اكتسابها بصورة جيدة إلا إذا تعلم شيئا من خبرات ومعتقدات أهل اللغة التي يتعلمها، حتى يستطيع أن يفهمهم ويتواصل معهم ويكسب صداقاتهم، ويأمن خطرهم أو مكرهم (المهدي 2021 ص20).

كما أنه يعصمه من الوقوع في المحظورات الثقافية المرفوضة في مجتمع اللغة التي يتعلمها، أو وقوعه في حرج اجتماعي أو في صدمة ثقافية. فعندما يتعلم الدارس ثقافة اللغة، سيستطيع التمييز بين الألفاظ الخاصة بكل فئة في المجتمع. فالثقافة يجب إتقان تعليمها كتعليم مهارات اللغة الأربع. ويمكن أن يطلق عليها مهارة التواصل الثقافي (المهدي 2022 ص504)، فتعليم ثقافة اللغة هو وسيلة لإتقان مهارة التواصل اللغوي وتحفيز الطالب على تعلم اللغة الجديدة، وانغماسه في المجتمع ومجاراته لأفراده وتفاعله معهم (برهومة 2021 ص17). ولقد صار تعليم اللغات الأجنبية الآن مرتبطا بثقافتها، ولم يعد ممكنا تعليم اللغة بمعزل عن ثقافتها، فلم يعد "من اليسير تعلم لغة ما دون التعرض لأسلوب حياة أصحابها. (طعيمة 1985 ص197).

● القدرة على التوظيف للمفردات والقواعد والأساليب.

ويأتي ذلك بتوظيف المفردة التي تعلمها الطالب، سواء في بيئة الفصل، بشرط أن تكون في سياق أو موقف غير تعليمي يخترعه المعلم، أو خارج البيئة الدراسية.

مثال، حينما نعلم لفظة مثل: " اختار " نعطي بعض الجمل، مثل: اختار الله محمدا صلى الله عليه وسلم خاتما للنبين، واختار مكة مكانا للكعبة المشرفة. بعدما يستوعب الطالب معنى المفردة، يبتكر الأستاذ سؤالا عفويا، بأن يقول للطالب كيف اخترت زوجتك؟، من يختار لك ملابسك؟ وهكذا، وكثيرا ما تسبب هذه الأسئلة جوا من المرح والتندر بين الطلاب.

ومما يميز منهجية التدريب التي طرحناها أنها واقعية، وقائمة على الخبرة والتجريب لسنوات عديدة، وتؤتي ثمارها المرجوة.

ومع ذلك لا يزال مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحاجة إلى تطوير، ونرى أن ذلك يتم من خلال تشجيع معلميهما على الالتحاق بالدراسات العليا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليكون تدريسه قائما على علم وفهم وثقافة ومهارة. فانخراط المدرسين المنشغلين بتطوير المجال، في الدراسات العليا، سيفتح أذهانهم على استنباط المشكلات البحثية والعمل على دراستها وتقديم حلول لها بشكل أكثر منهجية وواقعية، فيتميزون عن نظرائهم من

في ضوء الجدول السابق يمكن القول: إن ٥٠% من المعلمين اكتسبوا مهارات: وضع الأهداف الإجرائية للدرس والتمهيد للدرس، والتنقيف والتخلص من اللحن وعيوب النطق وتعزيز الطلاب والإبداع والابتكار في طرق التدريس بنسبة ممتاز، والباقيون اكتسبوا بنسب ما بين جيد جدا إلى مقبول، و٥٦% من المعلمين اكتسبوا مهارات: سرعة بيان دلالة المفردة، وتحفيز وإثارة الطلاب على إنتاج جمل سليمة، وتحقيق التفاعل بين الطلاب، والتدرج في شرح قواعد النحو بنسبه ممتاز، والباقيون ما بين جيد جدا إلى مقبول. و٦٧% من المعلمين اكتسبوا مهارات: تدريس القراءة وضبط النطق، وتحليل المفردة، وتدريس الكتابة بنسبة ممتاز، والباقيون اكتسبوا بنسب ما بين جيد جدا إلى مقبول، و٧٨% منهم اكتسبوا مهارات ضبط الفصل وتوزيع المحتوى التعليمي على زمن الحصة، وتدريس الاستماع والكلام بنسبة ممتاز، والباقيون اكتسبوا بنسب ما بين جيد جدا إلى مقبول، و٧٢% منهم اكتسبوا مهارات إشاعة المرح والألفة داخل الفصل، وتوظيف القواعد النحوية بنسبة ممتاز والباقيون اكتسبوا بنسب ما بين جيد جدا إلى مقبول، و٤٤% اكتسبوا مهارات دقة صياغة الجمل بنسبة ممتاز والباقيون اكتسبوا بنسب ما بين جيد جدا إلى مقبول، و٢٨% اكتسبوا مهارات دقة طرح الاسئلة، وتوظيف المفردة بنسبة ممتاز والباقيون اكتسبوا بنسب ما بين جيد جدا إلى مقبول، و٣٩% اكتسبوا مهارة تحقيق الإمتاع في شرح المفردة بنسبة ممتاز والباقيون اكتسبوا بنسب ما بين جيد جدا إلى مقبول.

ثانيا: من ناحية الطلاب المستفيدين من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

● ظهور قدرات الطلاب الإبداعية.

فاللغة العربية في حد ذاتها لغة إبداعية، وتدريسها بطريقة إبداعية يتماشى وينسجم مع طبيعتها الإبداعية. فتقوم تلك المنهجية على إثارة ذهن الطالب، فتجعله نشطا يفكر ويحلل وينقد، وينتج، ويستنبط، ويوظف مهاراته العقلية والحسية واللغوية في إنتاج لغوي إبداعي، يحقق الطلاقة اللغوية للطالب، ويعينه على حل مشكلاته الحياتية، وتجعله محورا لعلميتي التعليم والتعلم، وليس مجرد متلقي سلبي للمعلومات. فالمعلم يثير الطالب، والطالب يبذل الجهد العقلي ليتعلم، لهذا كان شعار مركز لسان العرب 'تعلم وتكلم'.

● ظهور الإمتاع

الإمتاع عنصر من عناصر عملية التعليم يجب أن يسعى المعلم إلى تحقيقه، بل إن تحقيق الإمتاع في الفصل الدراسي يعد مؤشرا قويا ومؤكدا على تفاعل الطلاب ومدى فهمهم وتأثرهم باللغة واستجابتهم للمعلم.

ولا أقصد بمتعة التعلم أو الإمتاع في التعليم استخدام الألعاب والمشاهد والصور الممتعة، بل أقصد في المقام الأول متعة الفهم، ومتعة التفاعل، ومتعة الدارس في قدرته على توظيف مفردات وتعبيرات اللغة كأهلها.

مثال: قال الطالب: يا لك من مدير! بعد شرحي لهذا التعبير، وتفاعل الطلاب معي، ولما قال الطالب هذه العبارة، أدركت

5. هاني المهدي. مقدمة كتاب المستوى الأول من سلسلة لسان العرب لتعليم اللغة العربية لغير العرب. القاهرة. طباعة مركز لسان العرب. 2023
6. الإمام ابن تيمية: اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم، نشر: مطبعة السنة المحمدية - القاهرة - 1950 الطبعة: الثانية، تحقيق: محمد حامد الفقي.
7. هاني المهدي. سمات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من واقع الخبرة العملية، منشور بالقاهرة، توزيع مركز لسان العرب. 2019
8. سالم بن مزلوه العنزي وآخرون. تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها إطار منهجي ورؤى تطبيقية. إصدار مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. دار وجوه للنشر والتوزيع السعودية. 2017
9. إيمان أحمد هريدي. برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم: رسالة دكتوراه بمعهد الدراسات التربوية بقسم مناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة.
10. عبد الفتاح أبو الفتوح، الدلالة بين النظرية والتطبيق، إصدار لطلاب كلية الدراسات الإسلامية والعربية فرع البنات جامعة الأزهر. القاهرة، بدون تاريخ.
11. هاني المهدي. اللغة العربية نشأتها وأهميتها وخصائصها وأنظمتها. طريقة سنة 2020 توزيع مركز لسان العرب بالقاهرة.
12. ابن خلدون. المقدمة، نشر. دار القلم بيروت طبعة 5 سنة 1984.
13. مباركي محمد، الأسس المنهجية لتعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، بحث منشور في مجلة مج 4 ع 3. نشر موقع دار المنظومة Natural Sciences Publishing
14. تمام حسان. التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها. طبع سنة 1984 سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، إصدار جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية بمكة المكرمة.
15. هاني المهدي. التطبيقات العملية لتعليم الثقافة الإسلامية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من واقع الخبرة العملية. بحث منشور بمجلة العلوم التربوية بكلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة. المجلد 30 العدد 4 أكتوبر. 2022
16. برهومه عيسى عودة، الثقافة والهوية والقيم في مقررات العربية لغير الناطقين بها. دراسات في اللسانيات التطبيقية. عمان دار كنوز المعرفة.
17. رشدي طعيمة. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية. نشر جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- لقاءات مباشرة
18. ندوة التربية العملية لإعداد المعلم وتدريبه (تحديات وطموح) (2019). بكلية التربية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.
19. لقاء مع مدير مركز لسان العرب، أحمد هاني 2023 بالقاهرة.

الباحثين الذين يقومون بدراسة مشكلة وحلها دون أن ينطلقوا من الواقع. لهذا أوصي زملائي الباحثين أن ينطلقوا في دراساتهم البحثية من الواقع، كأن يتابع طريقة تدريس ظواهر لغوية وأسلوبية معينة، في النحو أو في البلاغة مثلاً، ويرصد مشكلات تدريسها، سواء المشكلات المتعلقة بالمحتوى أو المشكلات المتعلقة بطريقة التدريس، أو بالطلاب أو بالوسائل التعليمية وبالإمكانات المتاحة.. إلخ. وأرى أن عملية التدريب المستمرة القائمة على النظريات التربوية السليمة، وفي بيئة العمل الحقيقية والاحتكاك المباشر بالطلاب و الانغماس في ميدان التعليم، والوقوف على مشكلاته الحقيقية، هي من الوسائل الأكثر فعالية للنهوض برسالة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالملكة اللغوية لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها اللغوية، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات، فلا بد أن يعيشها وحدها وينغمس في بيئتها لمدة كافية، وهذا هو دور المعلم الماهر الذي تلقى تدريباً واعياً ليخلق تلك البيئة اللغوية الهادفة والمتعة والمرجوة.

الخاتمة:

في ضوء الإطار النظري للبحث ونتائجه، يمكن القول:
- تحديد متطلبات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من واقع الخبرة العملية، وتتمثل في: متطلبات معرفية وثقافية وأخلاقية ونفسية ومهارة وإدارية.
- الكشف عن رؤية منهجية مرجعية تطبيقية في تدريب معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تساهم في تكوين وتأهيل معلمين قادرين على نشر اللغة العربية وتوطينها في غير أهلها على علم وفهم وخلق ومهارة، وإيجاد منتج من الطلاب متمكن من مهارات اللغة العربية استماعاً وفهماً، نطقاً وإفهاماً، وقراءة، ومعرفة، وكتابة، وتفكيراً.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، فإن الباحث يوصي بما يلي:
- تبني ودعم المؤسسات التعليمية الجادة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ودراسة تجاربها والإفادة منها.
- الاستفادة مما قدمه البحث من منهجية في مجال تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتطبيقها في أقسام اللغة العربية بالجامعات العربية.

المصادر والمراجع

1. البيهقي. أبو بكر أحمد بن الحسين: "شعب الإيمان" تحقيق: محمد السعيد بسبوني، نشر دار الكتب العلمية بيروت، طبعة 1.
2. ابن حبان البستي، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان. نشر: مؤسسة الرسالة - بيروت - 1414 - 1993، الطبعة: الثانية، تحقيق: شعيب الأرنؤوط.
3. إسحاق أمين. منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. أساسيات طريقة التدريس والتربية العملية لدورات تدريب المعلمين. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو. 2008
4. إيمان أحمد هريدي. برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم: رسالة دكتوراه بمعهد الدراسات التربوية بقسم مناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة 2019

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



اللغة العربية والتقنية (الحوسبة - الذكاء الاصطناعي).

Arabic language and technology (computing - artificial intelligence)

د. فيصل بن محمد المطيري

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

Dr. Faisal bin Muhammad Al- Mutairi

Ministry of education- KSA

E-mail: Ffmm1434@gmail.com

KEY WORDS

Teacher, Learner, Technology, Pros and Cons.

الكلمات المفتاحية

المعلم/ المتعلم/ التقنية/ الإيجابيات والسلبيات.

ABSTRACT

Technology is considered an essential means of transferring information, rapid communication, and bringing distances closer together through the technical screens used by the teacher and learner, and it is a necessity that must be used optimally that achieves the specific purpose and goal.

The research dealt with the two poles of the learning process, which include the course of work and the goal of the teacher and the learner, and highlighted the most prominent roles played by each of them. On the other hand, the research tried to identify some of the obstacles that may affect the progress of the educational process.

On the other hand, the research discussed technology and its role in the educational process, the most prominent types of technical means, and the negatives that may result from the use of technology.

"هو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتياً واجتماعياً وجعله محور المحاضرة"1.

ويدور البحث حول دور تلك التقنيات في تعلم اللغة العربية والدور البارز الذي تلعبه تلك التقنية. فواقعنا اليوم يحتاج إلى إعادة النظر في فهم الواقع والتعايش مع تلك التقنيات التي أثرت في عملية التطور؛ مما سعى بالباحثين والمهتمين للبحث عن وسائل تضمن وصول العملية التعليمية بطريقة سهلة ميسرة، وفي الجانب الآخر كيفية التعامل مع تلك التقنيات والتمرس على استخدامها.

مستخلص البحث:

تُعتبر التقنية وسيلة أساسية في نقل المعلومة والتواصل السريع وتقريب البعيد عبر الشاشات التقنية التي يستخدمها المعلم والمتعلم، وضرورة لا بد من استخدامها الاستخدام الأمثل الذي يؤدي الغرض والهدف المحدد.

تناول البحث قطبي العملية التعليمية والتي عليهما مدار العمل والهدف من معلم ومتعلم، وأبرز الأدوار التي يقوم بها كل منهما، وفي المقابل حاول البحث الوقوف على بعض من المعوقات التي قد تعترض سير العملية التعليمية.

وفي الجانب الآخر تناول البحث التقنية ودورها في العملية التعليمية وأبرز أنواع الوسائل التقنية، والسلبيات التي قد تنتج من استخدام التقنية.

المقدمة:

للغة العربية أهمية كبيرة في مجتمعاتنا العربية، وتلعب دوراً أساسياً في التخاطب والتواصل ونحو ذلك، وفي ضوء التطور والتقدم التكنولوجي، وما يشهده المجتمع من ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة جعلته يتسارع لتوظيف تلك التقنية التي تخدم العلم والعلماء بشتى الصور، وفي العصر الحديث الذي يتسم بالتطور والثورة المعلوماتية التي تركز على التقنيات والبرامج، فقد أصبحت التقنيات الحديثة ركيزة أساسية في النقل والتوصيل والترجمة ونحو ذلك؛ حيث تلعب دوراً بارزاً لا يمكن الاستغناء عنها، فالتعليم الإلكتروني:

الهدف من البحث: يهدف إلى ما يلي:

1. إبراز قيمة وأهمية التكنولوجيا ودورها في العملية التعليمية.
2. إبراز الدور الفعال الذي يقوم به التعليم والمعلم في جميع المراحل التعليمية.
3. معرفة أنواع الوسائل التقنية وطريقة التعامل معها وتفعيلها.

أهمية البحث: وتكمن في محاور منها:

1. محاولة إبراز الدور الذي تقوم به التكنولوجيا الحديثة في عملية التعلم.
 2. الوقوف على الأثر الإيجابي الناتج عن استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم.
 3. محاولة بيان وأهمية تلك الوسائل للمتعلم، بوصفه محوراً في العملية التعليمية.
 4. محاولة إبراز الدور الذي يقوم به المعلم والمتعلم في عملية التعلم.
 5. الوقوف على المعوقات التي قد تعيق العملية التعليمية.
 6. محاولة إبراز السبل التي قد تنتج عن استخدام التقنيات.
- المنهج: يرى الباحث في هذه الدراسة أن تعتمد على المنهج الوصفي.

مشكلة البحث: العالم يعيش في عصر الانفجار المعرفي، والذي يتطلب منا الوقوف عليه ومعرفة جوانبه والتعامل معه وتوظيفه في جميع المجالات، ومن المعلوم أن لكل عمل بشري خلل وصعوبات تعترض المستخدم لتلك التقنية، مما سعى بالبحث للوقوف قدر الإمكان على تلك ومحاولة

التساؤلات:

يحاول البحث الإجابة عن بعض من التساؤلات، وهي على النحو الآتي:

1. مالدور الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم؟
2. مالعوائق التي قد تعترض العملية التعليمية؟
3. مالفائدة المرجوة من استخدام التقنية، ومالسبلات التي قد تنتج عن استخدامها؟

دور قطبي العملية التعليمية (المتطلبات والعوائق):

أولاً: المتطلبات من قطبي العملية التعليمية:

دور المعلم:

تقوم العملية التعليمية على أسس وركائز تُسهم بالراقي والتقدم في جميع المجالات، ومن تلك الأسس المعلم والدور الذي يقوم به في العملية التعليمية، ونظرًا للتطور والتقدم

الذي نعيشه، وتنوع البرامج التقنية التي تلعب دوراً في التواصل والتوصيل بين المعلم والمتعلم، فقد كان حلياً بالمعلم أن يكون على إماماً بكل جوانب تلك التقنية ككيفية التعامل معها، والحلول الممكنة لبعض العوائق التي قد تعترضه؛ مما قد يتسبب في تأخير عمله، وبحلول البحث الوقوف على بعض المتطلبات والواجبات التي يجب على المعلم الإلمام بها، وفي المقابل الوقوف على بعض العوائق التي قد تعترض المعلم أثناء استخدامه تلك التقنية.

- المتطلبات: هناك عدة متطلبات وأدوار يجب على المعلم الإلمام بها والقيام بها والوقوف على حيثياتها ومنها ما يلي:

1. الإلمام بجوانب الوسيلة (التقنية)، وكيفية استخداماتها والتعامل معها؛ مما يسهل عملية نقل المعلومة من المعلم إلى المتعلم كإعداد وتصميم مواقع إلكترونية، وفي هذا الجانب يجب على المعلم الانخراط في دورات تدريبية تتيح له القيام بهذا الدور، وممارستها باستمرار.

2. توظيف التقنية في التعليم: وهو مطلب أساسي في ظل التقدم والتورة المعلوماتية التي تتسارع في العصر الحديث؛ مما جعل لزاماً على المعلم الوقوف على جوانب تلك التقنية ومعرفة كيفية التعامل معها وتوظيفها التوظيف الأمثل ومعرفة استخدام المقررات الإلكترونية؛ ليتحقق الهدف المحدد من تلك العملية.

3. عدم الإقتصار في دور المتعلم على التلقي، بل بات لزاماً على المعلم إثراء ذلك الجانب بالمحاورات والنقاشات وتنمية جانب الفكر والتفكير النقدي، وبث روح التنافس الشريف بين الطلاب.

4. تكليف الطلاب بواجبات بحثية؛ لتنمية جانب الفكر والنقد والتمرس عليه، وتشجيع الطلاب على ذلك.

5. تحفيز الطلاب على استخدام الوسائل التقنية وتشجيعهم على كيفية التعامل معها واكتشافها، وبهذا الدور يكون موجهاً ومحفزاً للمتعلم في هذا الجانب.

6. التنوع في عرض المادة العلمية؛ مما يجعل الدرس ذا جاذبية فعالة.

7. نشاط المعلم ينعكس بشكل إيجابي على المتعلم واكتسابه المعلومة.

8. المعلم مديراً للتعليم ومستشاراً وموجهاً¹.

9. المعلم موصل تربوي ومطور تعليمي².

10. المعلم قائد ومحرك للمناقشة الصفية³.

11. المعلم عضو في فريق تعليمي⁴.

² — السابق، ص 17.

³ — السابق، ص 17.

⁴ — السابق، ص 17.

¹ — زيتوني، حسان الدين؛ بسمة مرعي (2022م)، دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية (في المرحلة المتوسطة نموذجاً)، رسالة ماجستير جامعة 8 ماي 1954 قالمة، كلية الآداب واللغات، جمهورية الجزائر، 2022م، ص 17.

9. عدم متابعة المعلم للطلاب مما يتيح لهم التهاون وعدم الاهتمام.

10. السير على وتيرة ونمط واحد في عرض الدرس وعدم التنوع؛ مما يتسبب في الملل لدى الطلاب.

وللاستزادة حول تلك العيوب النظر في تلك الصعوبات التي أشار إليها طارق عبدالرؤوف عامر⁶

- وهناك عدة سليات تطرق لها طارق عبد الرؤوف عامر، ومنها⁷:

1. التركيز على حاستي السمع والبصر وإهمال باقي الحواس.

2. الأضرار البدنية والجسمية التي يمكن أن تصيب الطالب نتيجة الإكثار من الجلوس أمام شاشة الحاسوب.

3. التركيز على الجزء المعرفي في العملية التعليمية وإهمال المهارات والوجدانيات.

4. التأثير السلبي على شخصية المتعلم نتيجة لصعوبة القيام بالأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية التي تصاحب الأنشطة العلمية.

5. إضعاف دور المعلم كمؤثر تربوي وتعليمي في شخصية المتعلم.

6. صعوبة تطبيق أساليب التقويم.

وللاستزادة حول تلك السليات النظر في تلك السليات التي أشار إليها طارق عبدالرؤوف عامر⁸.

المبحث الثاني: التقنية دورها في العملية التعليمية:

بات من المسلم به ضرورة استخدام التقنية الحديثة كوسيلة تواصل ونقل للمعلومات، وفي الجانب المقابل أضحي لزاماً على قطبي العملية التعليمية الوقوف على تلك التقنيات ومعرفة طرق التعامل معها واستكشافها؛ للاستفادة منها بالشكل الأمثل.

وقد أشارت بسمه مرعي إلى دور التقنية؛ إذ قال: "تمتلك تكنولوجيا التعليم دوراً مهماً في البيئة التعليمية، ويُعتمد استخدامها وتطبيقها في التعليم⁹."

ويرى البحث أنّ للتقنية أدورٌ عدة في مختلف المجالات ومن الناحية التعليمية يجمع البحث عدداً من الأدوار، ومنها:

1. تيسير الوصول للمعلومة وتيسر نقلها وتسهيل التواصل بين المعلم والمتعلم مهما كانت المسافة بينهما.

2. وهناك جانب إيجابي يحتسب للتقنية وهو غرس الثقة في المتعلم ذا الشخصية المهزوزة أو الانطوائي، إذ يتحدث ويشارك ويحاور ونحو ذلك.

وللاستزادة حول دور المعلم في بعض جوانب التقنيات النظر في تلك الأدوار التي أشار إليها محضر أحمد الشهاري⁵

دور المتعلم:

يعتبر المتعلم الطرف المهم والمقابل في العملية التعليمية التي تسعى إلى الرقي بقدراته والنمو بعقليته، وإكسابه شتى المعرفة بأيسر الطرق الممكنة والمتاحة، وبات لزاماً عليه الإلمام بتلك التقنية وكيفية التعامل معها والاستفادة منها.

فعلى المتعلم:

1. الالتزام بالوقت المحدد للمادة العلمية، واحترام المعلم.

2. عدم الاكتفاء بدور المتلقي بل عليه التفاعل والمشاركة مع المعلم.

3. الانخراط في دورات تدريبه تيسر له كيفية التعامل مع تلك التقنيات المستخدمة.

4. القيام بالواجبات والمسندة إليه.

5. التفاعل مع المعلم وإثبات الوجود والتواصل.

ثانياً: العوائق:

لا يخلو أي عمل بشري من وجود معوقات قد تتسبب في تأخير إنجاز المهام والأهداف، فعلميات التقنية قد تعترضها بعض العوائق، ومن تلك ما يأتي:

1. عدم توافر بعض الأجهزة التي تتيح التعامل مع تلك التقنية بشكل سهل ومير كأجهزة الحاسب الآلي، لدى بعض

أراد من المجتمع، فهناك طبقة لا تستطيع توفير تلك الأجهزة، وإن استطاع توفير جهاز أو آخر فلدية مجموعة

من الأبناء والبنات فيحتاج إلى كمية وعدد كبير، وهذا مكلف على رب الأسرة.

2. ضعف تغطية الشبكة العنكبوتية في بعض المناطق؛ مما يتسبب في عدم استطاعة الطالب تلقي المعلومات والتواصل مع المعلم في الوقت المحدد.

3. التهاون من قبل المتعلم في الدور الذي يقوم به المعلم.

4. عدم القيام بالواجبات المسندة إلى المتعلم.

5. عدم تمكن المعلم من حسن التعامل مع تلك الأجهزة.

6. عدم تمكن المتعلم من حسن التعامل مع تلك الأجهزة.

7. التهاون وعدم إبراز الاهتمام من قبل المعلم؛ مما ينتج عنه تهاون لدى المتعلم.

8. الدور الذي تلعبه الأسرة في دفع عجلة التعليم في الآونة الأخيرة فهي كالمحيط التعليمي المقابل للمدرسة.

⁵ — ينظر: الشهاري، محضر أحمد حسن، (2018م)، التكنولوجيا في عمليتي التعلم والتعليم، ط1، 2018م، ص249.

⁶ — ينظر: عامر، طارق عبد الرؤوف (2015م)، التعلم الإلكتروني والتعلم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ص229.

⁷ — السابق، ص228.

⁸ — ينظر: التوردي، عوض حسين (2009م)، تكنولوجيا التعليم: مستحدثاتها وتطبيقاتها، سلسلة الند، ص82، 133.

⁹ — زيتوني، حسان الدين؛ بسمه مرعي، دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية (في المرحلة المتوسطة نموذجاً)، ص14.

مبادئ التعلم الإلكتروني²⁰:

للتعلم الإلكتروني مبادئ عدة مبادئ منها:

1. مراعاة خصائص المتعلمين.
2. مراعاة توفير قدر كبير من الحرية في مواقف التعلم بإعداد مواقف تعلم متعددة تسمح للمتعلم الاختيار وفق قدراته وإمكاناته.
3. التمرکز حول المتعلم حيث يتحول نمط التعلم من التمرکز حول المعلم كمصدر للمعلومة إلى التمرکز حول المتعلم ومهارته في الحصول على المعلومات وتنمية المهارات.
4. الاعتماد على نشاط المتعلم يساعد على إيجاد بيئة تعليمية تساعد على إقبال المتعلم على التعلم والرغبة فيه؛ مما يزيد من دافعيته للتعلم والسرعة في تحقيق الأهداف.
5. توفير الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم، في البحث عن المعلومة وكسبها بأسهل الطرق.

سليات التعلم الإلكتروني:

ومهما يكن للتقنية من دور فعال وأهمية بالغة، فإنه عمل بشري يعتريه ما يعتري الأعمال من خلل وقصور ونحو ذلك، فمن السليات التي قد تبرز لنا من خلال استخدام تلك التقنيات، ما يأتي:

1. إن ما يدهيه بعض الدراسين من أن اعتماد تكنولوجيا التعليم سوف يؤدي إلى تحويل كل من المعلم والمتعلم إلى نوع من الإنسان الآلي، وإلى قتل القدرة على الإبداع والتخيل فهو ادعاء قاصر في مفهومه؛ لأنه يركز على الأجهزة والأدوات وينسى الجانب الأهم في التكنولوجيا وهو جانب إعداد وتصميم البرامج والمواد التعليمية التي يحتاج إلى الكثير من المعرفة العلمية والنفسية التربوية والدراسية والابتكار في تنظيم المعارف وتنفيذها²¹.
2. وهناك موضوع النفقات المادية الزائدة الناتجة عن استخدام التكنولوجيا، وهذه القضية صحيحة إذا لم نأخذ بعين الاعتبار المردود المادي لها على المدى البعيد، ولم نحسب النوعية الأفضل في مستوى التعليم الذي يمكن للتكنولوجيا التعليمية أن تحققها لدى التلاميذ إذا أحسن استخدامها²².

3. التيسير على كل من المعلم والمتعلم، كل في مجاله.

4. يساعد على التعمق ونقل المعلومة بشكل مطول.

5. يسهم في تنمية مهارات المتعلم في عملية التعلم الذاتي والبحث عن المعلومة واكتساب المعارف.

6. وقد تشغل التقنية دور المرشد الذي يرشد المعلمين لتوجيه المواد التعليمية للطلاب؛ لأن التقنية تعطي فرصاً أكبر للطلاب لقهم المواد بسبب تغييرها في شكل تقديم الدروس والمواد¹⁰.

7. استخدام الحواسيب الآلية يجلب نظر الطالب لاستخدامه كمساعدٍ أو حتى معلمٍ آلي¹¹.

8. استخدام الإنترنت يساعد جداً في تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم البعض، والاشتراك في الأنشطة والبحوث وتبادل المعلومات¹².

9. تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته¹³.

10. حل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات¹⁴.

11. تؤدي إلى استثارة اهتمام التلاميذ وإشباع حاتهم للتعلم، فلاشك أن الوسائل التعليمية المختلفة كالحلقات والنماذج والأفلام التعليمية تقدم خبرات متنوعة يأخذ كل طالب منها ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه¹⁵.

12. تؤدي إلى البعد عن الوقوع في اللفظية، وهي استعمال المدرس ألفاظاً ليس لها عند التلميذ نفس الدلالة التي لها عند المدرس، فإذا تنوعت الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعاداً من المعنى تقترب من الحقيقة، الأمر الذي يساعد على زيادة التطابق والتقارب بين معنى اللفظ في ذهن المدرس والتلميذ¹⁶.

13. تحقق التكنولوجيا زيادة المشاركة الإيجابية للتلاميذ في العملية التربوية¹⁷.

14. تؤدي إلى تنمية القدرة على التأمل والتفكير العلمي في الوصول إلى حل المشكلات وترتيب الأفكار وتنظيمها وفق نسق مقبول¹⁸.

15. تحقيق هدف التربية والرامي إلى تنمية الاتجاهات الجديدة وتعديل السلوك¹⁹.

16 — زيتوني، حسان الدين؛ بسمة مرعي، دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية (في المرحلة المتوسطة نموذجاً)، ص31.

17 — السابق، ص31.

18 — السابق، ص32.

19 — سلامة، عبد الحافظ، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص124/123.

20 — عامر، طارق عبد الرؤوف (2015م)، التعلم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ص68.

21 — سلامة، عبد الحافظ، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص124.

22 — السابق، ص124.

10 — العليان، نرجس قاسم (شباط/2019م)، استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية للعلوم والتربية والإنسانية/ جامعة بابل، ص273.

11 — السابق، ص273.

12 — السابق، ص273.

13 — زيتوني، حسان الدين؛ بسمة مرعي، دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية (في المرحلة المتوسطة نموذجاً)، ص31.

14 — السابق، ص31.

15 — سلامة، عبد الحافظ (د.ت)، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار البازوردي العلمية للنشر والتوزيع، ص123.

- العمل على وضع بدائل في حالة تعذر التواصل من خلال برنامج معين أو نحو ذلك.
- ضرورة التعامل مع المعوقات ووضع آليات للتعامل معها.
- ووضع دورات للتعرف على الوسائل التعليمية الحديثة.
- التنوع في وسائل العرض؛ لكسر حاجز الملل الذي قد يتعرض له المتعلم.
- غرس الثقة في المتعلم وتنمية مواهبه وقدراته.

قائمة المراجع:

- التوردي، عوض حسين، تكنولوجيا التعليم: مستحدثاتها وتطبيقاتها، سلسلة التد، 2009م.
- زيتوني، بسمة مرعي وحسان الدين، دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية (في المرحلة المتوسطة نموذجاً)، رسالة ماجستير جامعة 8ماي 1954 قالمه، كلية الآداب واللغات، جمهورية الجزائر. 2022م.
- سلامة، عبد الحافظ، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار البازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 2007م.
- الشهاري، محضار أحمد حسن، التكنولوجيا في عمليتي التعلم والتعليم، ط1، 2018م.
- عامر، طارق عبد الرؤوف، التعلم الإلكتروني والتعلم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)، للتدريب والنشر، 2015م.
- العليان، نرجس قاسم، استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية للعلوم والتربية والإنسانية/ جامعة بابل، شباط/2019م.

- 3. تتجاهل الفروق الفردية للطلاب، وهي ركيزة أساسية يقوم المعلم بمراعاتهم في الواقع التعليمي الميداني، بخلاف الواقع الإلكتروني التقني.
- 4. ليست معياراً في نتيجة التحصيل العلمي ودرجة الاختبار؛ لغياب الرقابة الدقيقة من قبل المعلم.
- 5. في حالة تعثر الشبكة ينتج عنه عدم تلقي المتعلم المعلومة في الوقت المحدد، وأحياناً يصعب على المعلم نقل معلوماته بسبب تعثر الوصول للشبكة بشكل جيد.
- 6. المداخلات الصوتية التي قد تثير بعضاً من التداخل الصوتي؛ مما يفقد المتعلم الحصول على المعلومة بشكل واضح.

وسائل التواصل التعليمية:

- الوسائل التعليمية في تقدم وتطور وفق الرقي الملموس، ومن الوسائل التي تستخدم في العملية التعليمية هي:
- 1. تطبيق الزوم (Zoom).
- 2. قوقل كلاس روم (Google Classroom).
- 3. منصة بلاك بورد (Blackboard).
- 4. أقرأ بالعربية.
- 5. أتعلم بالعربية.
- 6. منصة رواق.
- 7. منصة تمكين.
- 8. منصة تمكين.
- 9. منصة البناء العلمي.
- 10. منصة زادي.
- 11. منصة نفهم.
- 12. منصة أبجديات.
- 13. تطبيق أبجد.
- 14. قناة (3D Computer Center).
- 15. قناة السراج.
- 16. منصة مدرستي.

الخاتمة:

تعتبر موجة التقنية التي غمرت العالم وأصبحت في متناول الكثير ضرورة في العملية التعليمية، وأصبح من الواجب على المعلم والمتعلم الوقوف على تلك التقنيات ومعرفة جوانبها وكيفية التعامل معها، ومحاولة تخطي العقبات وتجاوزها للوصول إلى الأهداف المحددة، والاستفادة منها بشكل أمثل.

- وتوصل البحث إلى عدة توصيات وكان منها ما يأتي:
- نشر الوعي بين أفراد المجتمع بأهمية تلك التقنيات وضرورة استخدامها في كافة المراحل التعليمية.
- عمل ورشة ودورات تعليمية؛ لبيان كيفية الاستفادة من تلك التقنيات؛ للوصول إلى الأهداف من العملية التعليمية.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The brother's lamentation between Al-Khansa and her daughter Amra Bint Mirdas Balancing study

Prof. Hana Fadel Salman

College of Arts / Al-Mustansiriya University /
Department of Arabic Language/Iraq

رثاء الاخ بين الخنساء وابنتها عمرة بنت مرداس

أ.د. هناء فاضل سلمان

كلية الآداب - الجامعة المستنصرية - قسم اللغة العربية - العراق

E-mail: dr.hana.f@uomustansiriyah.edu.iq

KEY WORDS

lamentation, balance, al-Khansa and her daughter

الكلمات المفتاحية

الرثاء، الخنساء، عمرة بن مرداس، دراسة موازنة

ABSTRACT

Summary of the research: The poet Al-Khansa, a well-known vetera poet, is considered one of the important female poetic phenomena in Arabic poetry. The purpose of lamentation dominated her poetry, and she was famous for her lamentations for her brothers Sakhr and Muawiyah, who were killed in pre-Islamic times. Her elegies for Sakhr were a blatant example of agony and bereavement and an announcement of the loss to him and the loss he represented.

Importance in his clan and family. The research does not study it individually, but rather a parallel study with the poetry of her daughter Amra bint Mardas bin Abi Amer Al-Salamiyya. She had two brothers, Yazid and Al-Abbas. Yazid was killed in revenge for Qais bin Al-Asalt, and Al-Abbas died in the Levant in the year 16 AH, and the focus of the research is the brother's lament.

The importance of the balanced study lies in its precise vision in analyzing and evaluating texts and investigating the facts that reveal the true nature of poetic creativity between the two poets.

This study is based on three sections preceded by an introduction and a preface. The preface includes a definition and explanation of the lives of the two poets. The first section includes methods of lamentation according to the two poets and is divided into two headings: the first is eulogy and the other is lamentation. The second section: a study of the language of the two poets in terms of the use of some dictionary words related to lamentation. The third section specializes in the study of rhetorical images and their sensory impact in embodying the methods of lamentation among the two poets. The research revealed that Amra was influenced by her mother's poetry Great, both in terms of words and purposes. Al-Khansa's poems are characterized by eloquent, far-reaching words The brutal nature rejects her, but Amra lived in a rough Bedouin environment, the character of the place was preserved Her poetry

مستخلص البحث:

الشاعرة الخنساء، شاعرة مخضرمة معروفة، وتعد إحدى الظواهر الشعرية النسائية المهمة في الشعر العربي، وقد طغى غرض الرثاء على شعرها، واشتهرت برثائها لأخويها صخر ومعاوية اللذان قُتلا في الجاهلية، وكانت مرثياتها لصخر مثلاً صارخاً للوعة والفجعة والاعلان عن الخسارة له ولما يمثلته من أهمية في عشيرته وعائلته.

والبحث لا يدرسها مفردة وإنما دراسة موازنة مع شعر أبنيتها عمرة بنت مرداس بن أبي عامر السلمية، وكان لها أخوين هما يزيد والعباس، قُتل يزيد بثرأ قيس بن الأسلت، ومات العباس في الشام سنة ١٦ هـ، ومدار البحث رثاء الاخ.

وتكمن أهمية الدراسة الموازنة، لما لها من رؤية دقيقة في تحليل النصوص وتقييمها وتقصي الحقائق، التي تُظهر حقيقة الابداع الشعري بين الشاعرتين،

وتقوم هذه الدراسة على ثلاثة مباحث مسبقة بمقدمة وتمهيد، أما التمهيد فقد تضمن تعريفاً وتأصيلاً لحياة الشاعرتين، وفي المبحث الاول أساليب الرثاء عند الشاعرتين وقُسم إلى عنوانين الأول التأبين والآخر النذب، والمبحث الثاني: درس اللغة عند الشاعرتين من حيث استعمال بعض ألفاظ المعجم الخاصة بالرثاء، والمبحث الثالث تخصص لدراسة الصور البلاغية وأثرها الحسي في تجسيد أساليب الرثاء عند الشاعرتين.

وكشف البحث إلى تأثر "عمرة" في شعر أمها تأثيراً كبيراً سواء من حيث الالفاظ أو الأغراض.

الخنساء تتميز اشعارها بألفاظ فصيحة بعيدة الوحشي الذي يرفضها الطباع اما عمرة فقد عاشت في بيئة بدوية خشنة وامتلأت لطابع المكان في شعرها.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا، ونبيينا محمد وعلى آله وصحبه اجمعين.
أما بعد

إنَّ الشعر ليس تعبيراً عن حزنٍ أو فرحٍ فردي، كما أنه ليس ضيقاً إلى هذا الحد، بل هو بما فيه من رحابة واسعة، جدير أن يُعنى بقضايا الإنسان والواقع، وإذا أُريد للنص الشعري أن يُخلد فإن ذلك يتم بتجديد المضامين والرؤى، فضلاً عن تجديد الأشكال ...

ولقد حظيت الدراسة الموازنة اهتمام النقاد قديماً وحديثاً؛ لما لها من رؤية دقيقة في تحليل النصوص وتقييمها وتقصي الحقائق، بها تظهر حقيقة الإبداع الشعري بين الشاعرتين، فضلاً عن براعة الناقد في تكوين الصلات اللغوية والفنية والتي تأخذ مستويات بلاغية وأسلوبية توضح للفارئ الفرق بين الشاعرتين وقدرتهما في استثمار مكنونهما اللغوي في التعبير عن المعنى المقصود؛ لهذا ارتأيت أن ادرس (رثاء الاخ بين الخنساء وابتنتها عمرة بنت مرداس دراسة موازنة) لما وجدت من تشابه بين الام و ابنتها في الرثاء من حيث المعاني والصور، وأن فاقت الخنساء ابنتها في حجم الديوان وعدد القصائد إلا إن هذا الأمر كان لي حافزاً في التنقيب والبحث والدراسة

وتجدر الإشارة أنني اعتمدت على الموازنة في رصد فنون الرثاء وترتيبها داخل البحث، أي حسب ما شكلته تلك الفنون في منجزيهما، فبدأنا بالفن الأكثر حضوراً، ثم الأدنى، فالأدنى ...

أما المنهج الذي اعتمدته في هذه الدراسة فهو منهج تحليلي وصفي لكشف أوجه التشابه والاختلاف في رثاء الأخ عند الشاعرتين، مما دعا ذلك إلى الرجوع إلى مصادر عدة ومتنوعة في طليعتها ديوان الخنساء، وكتب الأدب والبلاغة والنقد، وقد واجهتني صعوبة الحصول على أشعار عمرة بنت مرداس بسبب عدم وجود ديوان لها، لكن هذا الأمر لم يمنعني من بذل الجهد بغية إتمام الدراسة بعد التوكل على الله سبحانه وتعالى مكنني من التجاوز ما صادفني من مشكلات علمية، حتى أخرجت البحث بما هو عليه

وتقوم هذه الدراسة على ثلاثة مباحث مسبوقة بمقدمة وتمهيد، أما التمهيد فقد تضمن تعريفاً وتأسيساً لحياة الشاعرتين، ودرست في المبحث الأول أساليب الرثاء عند الشاعرتين وقسمته إلى عنوانين الأول التأبين وآخر النذب، أما المبحث الثاني فقد عرجت فيه على اللغة عند الشاعرتين من حيث استعمال بعض الفاظ المعجم الخاصة بالرثاء، ثم عقدنا المبحث الثالث لدراسة الصور البلاغية وأثرها الحسي في تجسيد أساليب الرثاء عند الشاعرتين،

وينتهي مطاف هذه الدراسة بعد إتمام مباحثها الثلاثة بخاتمة أوجزنا فيها بأهم النتائج التي توصلنا إليها ويعقبها قائمة بأهم المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها في دراستي

التمهيد

التعريف بالشاعرتين:

كان لشعر المرأة مكانة عالية في الأدب العربي، إذ ارتفعت مكانته وعلا شأنه لارتباطه بغرض الرثاء (هو فن النساء الشعري في العصر الجاهلي، لأنهما يصدران عن الحزن المرأة أكثر مطاعة للأحزان وأشد انصياعاً لتأثير العواطف واستجابة لها) (الهاشمي، صفحة ٢٨٥) ففي اشعارهن تصوير الكثير من أحزانهن، لان البكاء طبيعة المرأة على مر العصور، وبهذا نجد أن النوع الغالب في اشعارهن هو الرثاء (والنساء أشجى الناس قلوباً عند المصيبة، وأشدن جزعاً على الهالك، لما ركب الله عز وجل في طبعهن من الخور وطبع العزيمة، وعلى شدة الجزع يبني الرثاء) (القيرواني، صفحة ١٥٣/٢) فكان نساء العرب يقلن الشعر في معانٍ مقاربة يرجع أكثرها إلى إحساس المرأة وحسن تصريفه بين عقلها ولسانها، ولم يكن لهن من معاني الشعر غير الرثاء، وشعر ترقيص الأطفال وشعر التحريض يثرن به نخوة الرجال ويحضضهم على طلب الثأر والاستماتة في الحرب (الرفاعي ٥٠/٣) وهذا ما لمستته في شعر الشاعرتين ففي اشعارهن تصوير لحالتهن النفسية. واستعمالهن ألفاظاً موحية للتحريض على الثأر

• الخنساء:

هي أم عمرو تماضر بنت عمرو بن الحارث بن الشريد السلمية، الشهيرة بالخنساء، صحابية وشاعرة، أدركت الاسلام وأسلمت، واشتهرت برثائها لأخويها صخر ومعاوية اللذان قُتلا في الجاهلية (كحالة، صفحة ٣٠٥/٤) لقبت بالخنساء لقصر أنفها وارتفاع أرنيته، وذكر الحصري في كتابه (لقبت بالخنساء كناية عن الطيبة وكذلك الذلفاء الذلف قصر في الأنف، أيضاً أنه من صفات الأطباء) (القيرواني، صفحة ١٥٣/٢) أسلمت الخنساء عام (٨) هجرية حين صحبت بنيتها وبني عمها من بني سليم وافدة الى رسول الله ليعلنوا اسلامهم (السيوطي، صفحة ٣٥٢) توفيت الخنساء عام (٢٤) هجرية.

• عمرة بنت مرداس:

وهي عمرة بنت مرداس بن أبي عامر السلمية، كان لها أخوين يزيد والعباس، قُتل يزيد بئار قيس بن الأسلت، ومات العباس في الشام سنة ١٦ هجرية وخبرها اشبه بخبر أمها مع أخويها (كحالة، صفحة ٣٥٨/٣) تزوجت نشبه فولدت له ولداً اسمته الاقيصر مات صغيراً فقالت ترثي ابنها وتعرض بأخيها شداد؛ لأنه كان شامتا بموته (الحيالي، صفحة ١٥٥):

مَنْ مَبْلُغٌ عَنِّي فَلَانًا رِسَالَةً فَمَا أَنْتَ عَنْ قَوْلِ السَّفَاهِ بِمَعْتَبِ
تَطِيرُ حَوْلِي وَالْبِلَادُ بَرَأَقَتْ لَا رُوعَ طِلَابِ الثَّرَاثِ مَطْلَبِ

الشاعرتين وجدته يقسم الى قسمين:

١. التائبين: في اللغة مصدر أين، خطبة تلقى تكريماً لميت أي مدح الميت (ابن منظور، صفحة مادة: أين) واصطلاحاً: تعداد مآثر الميت والثناء عليه (طه حسين، صفحة ١٧٤) ومن الحديث النبوي الشريف عن أنس بن مالك (رضي الله عنه) قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (قال مروا بجنائزهم فأتوا عليها خيراً، فقال: وجبت، ثم مروا بأخرى فأتوا عليها شراً فقال وجبت، فقال عمر (رضي الله عنه) ما وجبت؟ هذا أتيتهم عليه خيراً فوجبت له الجنة، وهذا أتيتهم له الشر فوجبت له النار، انتم شهداء الله في الأرض) (البخاري، صفحة بابا الثناء: ١٣٠١) فالتائبين ليس نواحاً ولا بكاءً لا نشيجاً هو أدنى الى الثناء منه إلى الحزن الخالص، فالشاعر لا يعبر عن حزنه هو فقط بل حزن الجماعة وما فقدته في هذا الفرد المهم من أفرادها، ولذلك فضائله ويلج في تسجيلها وكأنه يريد أن يحضرها في ذاكرة التاريخ حذراً كي لا تنسى على مر الزمان ومنه قول الخنساء (الخنساء، الصفحات ٩٧-٩٨) (مجزوء الكامل)

جَلَلْتُ صَخْرًا ثَقَالًا
رُمَحَهُ حَالًا فَحَالًا
رُدَّتْ فَوَارِسُهَا عَجَالًا
الريُّحُ بَارِدَةٌ شَمَالًا
يَكُ غَيْمُهَا إِلَّا طَلَالًا
صَخْرٌ وَأَكْرَمُهُمْ فَعَالًا
يُرْجَى وَأَفْضَلُهَا نَوَالًا

(وتلك الأدوات مفاتيح المحاور والمنبهة لأسماع المتلقي، ايذاناً يبدأ الحوار وهي تكشف عن الأسلوب الحوارية بسهولة ووضوح) (فيود، صفحة ٤١٨) فأسلوب النداء يحمل طابع الفخر بأخيها فالشاعرة تحاول الوصول إلى بنية عميقة توضح مقصد بيتها بما يتلاءم النص الشعري، أما عمرة قالت في رثاء أخيها يزيد حين قتل (الحيالي، صفحة ٩٢)

الفت للنظر أن عمرة رثت ابنها في حين أمها الخنساء لم ترث ابنائها بعد اسلامهم، وتذكر المصادر سنة وفاتها سنة ٤٨ هجرية.

من خلال الرجوع إلى الكتب والمراجع وجدت أن التعريف بحياة عمرة قليل جداً مقارنة مع أمها الخنساء فعدد المصادر التي ذكرت حياتها لا يتعدى أصابع اليد، منها شرح ديوان الحماسة للمرزوقي، كتاب الأعلام الجزء الخامس، شاعرات العرب في الجاهلية والإسلام، أحداث التاريخ الاسلامي، موسوعة التراجم.

❖ المبحث الأول: اساليب الرثاء

يعد الرثاء من أهم وابرز الاغراض الشعرية على مر العصور إذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بصدق المشاعر، فقد كان الشعراء في الجاهلية والإسلام يرثون أسيادهم وشيوخهم وأبنائهم، وأخونهم بمعاني شتى الصدق والحزن والثناء على المراثي (دليل على سمو خلقها وعلو مكانتها عند العرب في الجاهلية؛ لأنها في نظرهم جديرة برثاء الموتى والإشادة بفضلهم) (الهاشمي، صفحة ٦٢٧) فضلاً عن اشتراكهم في دفع القبيلة للأخذ بثأر قتلهم ويشدون على أيدهن بأشعارهن وتحثهن على عدم قبول الدية وتعددهن عازراً عليهم، فتبقى تنوع وتبكي إلى أن يتحقق مرادها وعليه بالعودة الى شعر

أَبْكَى عَلَى الْبَطْلِ الَّذِي
مُتَحَزِّمًا بِالسَّيْفِ يَرْكُبُ
يَا صَخْرُ مَنْ لِلْخَيْلِ إِذْ
وَيْلِي عَلَيْكَ إِذَا تَهَبُّ
وَالْحَيْدَرُ الصَّرَادُ لَمْ
خَيْرُ الْبَرِيَّةِ فِي قَرَى
وَهُوَ الْمُؤَمَّلُ وَالَّذِي

يمكن أن نلمس الأثر النفسي الذي تعانیه الشاعرة من رثاء أخيها، لأن فاجعتها كبيرة، إذا بدأت قصيدها (ابكي) لتعبر عن حزنها الشديد ولوعتها وحسرتها على أخيها بأسلوب التائبين وبألفاظ بمنتهى الذوق والتلفظ إذ تذكر خصاله وتعددها (متحزماً بالسيف، والحيدر، خير البرية، المؤمل، أفضلها نوالاً) والشاعرة في رثائها لأخيها لا تقف عند أسلوب التائبين فقط، بل تتعداها الى أسلوب النداء (يا صخر)

أَجَدَ ابْنُ أُمَيٍّ أَنْ لَا يُؤْوِيَا
تَقِيًّا نَقِيًّا رَحِيبَ الْمَقَامِ
حَلِيمًا أَرِيًّا إِذَا مَا بَدَا
وَحَسَنَاءَ فِي الْقَوْلِ مَنْسُوبَةً
فَشَدَّ بِمَنْطِقِهِ مُقْصِرًا
تَشَفَّتْ سَنَابِكُهَا بِالْعَرَى
فَلَمَّا عَلَاهَا اسْتَمَرَّتْ بِهِ
فَسَارُوا إِلَيْهِ وَقَالُوا اسْتَقِمْ
بِقَوْمٍ إِذَا أَفْزَعُوا مَسْكُوا

ومن الملاحظ في هذه القصيدة أن الشاعرة حافظت على أسلوب القديم في بكاء الميت وتعداد مناقبه الشاعرة تستهل قصيدها بفعل (بفعل المضارع أجد) لتدل على هويتها الانثوية المتعالي، للرد على من قتله فالشاعرة استعملت الفاظاً ومعاني ذخيرة تومئ بقوة وشجاعة أخيها (صليبا، ولبيبا، حلبيما، سديد المقال، وحسناء في القول) فالنص يدل على المدح الميت وشجاعته (فساروا إليه وقالوا استقم) فالشاعرة تصف لحظة اللقاء مع الأعداء بأسلوب التشويق والتهويل والتفخيم وهي صورة من التشبيه التمثيلي الدالة على الكثرة من خلال استعمال ضمير الجمع

(ساروا)(قالوا)(فرغوا)(امسكوا) أي بمعنى تحركوا نحوه بكل قوة واندفاع.

من خلال عرض النصوص اعلاه نلاحظ أن الشاعرتين قد عمدا في غرض التأبين على العاطفة الصادقة في رثاء الأخ ولكن شعر عمرة في غرض التأبين غلب عليه الغموض في الألفاظ والمعاني

١. الندب: هو بكاء الميت في انين وتقعج، وتسيل الدموع مداراً وكأنها لا تريد أن تجف، وتتدفق كلمات الشاعر بألم وحزن على الميت.

تقول الخنساء (الخنساء، صفحة ٤٥) (البسيط)

قَدَى بَعِينِكَ أُمَ بِالْعَيْنِ عَوَارُ
كَأَنَّ عَيْنِي لَذْكَرَاءَ إِذَا خَطَرْتُ
تَبْكِي لَصْخَرٍ هِيَ الْعَبْرَى وَقَدْ وَلِهَتْ
تَبْكِي خُنَاسٍ فَمَا تَنْفَكُ مَا عَمَرْتُ
تَبْكِي خُنَاسٍ عَلَى صَخَرٍ وَحَقَّ لَهَا

الخنساء تخاطب عينها هل اصابها عواراً أم مرض يمنحك من البكاء على صخر بعد أن خلت الدار من الأهل والأحباب أم ما اصابك من كثر البكاء؛ وأن عينها تذرف الدموع بمجرد سماع ذكرى صخر وكأنهما نهر يسيلان على خديها من شدة حزنهما على أخيها صخر فعمدت الشاعرة إلى التشبيه المجمل الذي يبدو وجه الشبه مقدراً (الجريان)

وهذه الإيحاءات ترسم صورة الحزن والشجن في نفس المتلقي واستحضار الشاعرة دلالتيهما من المشبه (العين) لوجود قرينة مماثلة (المدار) كي يتجلى التشبيه بأوضح صورته، وانقى مظاهره، أبرز ملامحه وإبصاله للذهن المتلقي كما عمدت الشاعرة على تكرار تبكي ثلاث مرات في القصيدة للتصوير حالة الحزن المسيطرة على الشاعرة لفقد أخيها.

أَعَيْنِي لَمْ أَخْتَلِكَمَا بِخِيَانَةٍ
وَمَا كُنْتُ أَخْشَى أَنْ أَكُونَ كَأَتْنِي
تَرَى الْخَصْمَ زَوْرًا عَنْ أَخِي مَهَابَةً
أَبَى الدَّهْرُ وَالْأَيَّامُ أَنْ أَتَصَبَّرَا
بَعِيرٌ إِذَا يُنْعَى أَخِي تَحَسَّرَا
وَلَيْسَ جَلِيسٌ عَنْ أَخِي بِأَزُورَا

❖ المبحث الثاني: اللغة عند الشاعرتين

تكشف دراسة المعجم الشعري لأي شاعر مدى ثقافته وتأثره بمجاورة عصره؛ لأن القصيدة الشعرية هي حسيّة معاناة صادقة نابعة من أحساس عميق بالمسؤولية، ومن مواقف متعددة تختلف حسب الزمان والمكان، وطبيعة الحدث، ومن ثم كل قصيدة هدف نابع من موقف، والموقف نابع من تجربة والتجربة تختلف من شاعر إلى آخر وحسب توظيف اللغة (أ.د. هناء فاضل) فللشعر استخدامات فنية للطاقت الحسية العقلية والنفسية والصوتية (سعيد الورقي، صفحة ٥)؛ لأنها تتم بوضوحها أو غموضها عن تجارب الشاعر في الحياة التي تنعكس مباشرة على ساحة الالفاظ والصور الشعرية و غيرها من مكونات العمل الادبي، فالالفاظ بما تحمل من دلالات معنوية تمثل قوة الادراك الحسي والمعنوي للشاعر لكنها ليست حروف تنسج ويتم حشوها وإيصالها الى ذهن القارئ بل هي (الفاظ وتراكيب تشكل في البنية الشعرية من خلال تجربة الشاعر الذاتية) (سعيد الورقي، صفحة ١٠٦) واللغة الشعرية عند الخنساء تتميز بمكانتها الرفيعة من الفصاحة والبيان، أما عمرة لغتها تقترب من لغة أمها من حيث المعاني والأفكار أو تلاحقها لكن تفرق عنها من حيث الكم وتكاد تكون بعض الالفاظ المشتركة بين الشاعرتين (عظيم الرماد، العين، تقيا، ونقيا) ونجد لفظة العين قد وردت أكثر من أربعين مرة فقال: (الخنساء، صفحة ٣٢) (المقارب)

أما عمرة فقد استهلّت قصيدتها بالاستفهام أيضا (أعيني) لكنها مزجت معه النفي (لم اخنكما) وهو نوع من التنبيه والتحذير للعين وطلب باستمرار اليكاء من انقطاع، لدلالة على عظم الخسارة إذ تصف الشاعرة في هذه الأبيات، حالة الأسى والحزن على فقد أخيها، والتي تترك أثرا على نفس المتلقي، فلشدة التصوير وقوة الصياغة نكاد نرى بأعيننا الصورة التشبيهية التي شبهت الشاعرة نفسها بالبعير عندما ينعى أخيه وهذه الصورة تحدث شرخا في نفسيته، وتجعله يميز بين الشجاعة والجبن (أخي مهابة) (أخي بأزوا) وجاء التكرار لتوكيد هذه الصورة وشكلها تشكيلا لعين المتلقي فباتت صورة حية توغل فيه ذات الشاعرة في حزنها على أخيها

ما يمكن ملاحظته أن الشاعرتين استخدمتا أسلوب الاستفهام، وهن تعلمان جيدا أنهما لا يجيبان عن سؤالهما وفقد استعملت الخنساء (ذرفت) وهي صيغة مبالغة، ولكن نرى أن عمرة عمدت إلى أسلوب التكرار في نديها من أجل التأثير على نفسية المتلقي من خلال التخييل الاسترجاعي والتأثر بشعر أمها الذي تتجلى فيه صور الماضي فأست عليه صورا فنية جديدة تفرع سمع المتلقي موقع السحر.

نخلص إلى القول تأثر عمرة في شعر أمها تأثيرا كبيرا سواء أكان من حيث الالفاظ ام المعاني.

أَعَيْنِي	جودا	وَلَا	تَجْمُدَا	أَلَا	تَبْكِيَانِ	لِصَّخِرِ	النَّدَى
أَلَا	تَبْكِيَانِ	الْجَرِيءِ	الْجَمِيلِ	أَلَا	تَبْكِيَانِ	الْفَتَى	السَّيِّدَا
طَوِيلَ	النِّجَادِ	رَفِيعَ	الْعِمَادِ	سَادَ	عَشِيرَتُهُ	أَمْرَدَا	
إِذَا	الْقَوْمِ	مَدَّوَا	بِأَيْدِيهِمْ	إِلَى	الْمَجْدِ	مَدَّ	إِلَيْهِ يَدَا
فَنَالَ	الَّذِي	فَوْقَ	أَيْدِيهِمْ	مِنْ	الْمَجْدِ	ثُمَّ مَضَى	مُصْعِدَا
يُكَفِّهُ	الْقَوْمِ	مَا	عَالَهُمْ	وَإِنْ	كَانَ	أَصْغَرَهُمْ	مَوْلِدَا
تَرَى	الْمَجْدَ	يَهْوِي	إِلَى بَيْتِهِ	يَرَى	أَفْضَلَ	الْكَسْبِ	أَنْ يُحْمَدَا
وَإِنْ	ذُكِرَ	الْمَجْدُ	أَلْفَيْتُهُ	تَأَزَّرَ	بِالْمَجْدِ	ثُمَّ	إِرْتَدَى

(ترى، يرى) (يدا، ومدا) (المجد، بالمجد) ويأتي التكرار الصوتي عند الخنساء عن طريق اللجوء الى الأساليب اللغوية والنحوية فتكرار كلمة المجد (ألا تبكيان) أشاع جوا من الحزن، والعاطفة المفجعة بما تقرضه هذه الكلمات من مساحة صوتية من استذكار والتأثير بفقدته ولشعر الرثاء مكانة عالية؛ وذلك بسبب الاثر النفسي الذي يتركه في قلوب متلقيه، فهو لا يثير الشجن والحزن فقط بل يدفع للمتلقي للوقوف بوجه القاتل والأخذ بثأر وهذا ما لمسناه في شعر عمرة (الحيالي، صفحة ١٥٥) : (الطويل)

لقد رسمت الشاعرة في هذه الأبيات أبعاد الرثاء الذي حل فيه الندب من خلال بعض الفاظ المدح المستقاة من الكناية (طويل النجاد، رفيع النجاد) لشدة انتباه المتلقي من خلال قرع الالفاظ في مسمعه، بأنه سيد القوم، وعلم قبيلة لعفته، أخلاقه العالية، كما استثمرت الشاعرة دلالات (جودا، وتجمدا، ويحمدا، مولدا) التي تركت أثرا يختلس الأنفاس ويثير جنونها، فضلا عن الجنس الذي إثر في الانسجام الصوتي في النص

مَنْ مُبْلَغٌ عَنِّي فَلَانًا رِسَالَةً فَمَا أَنْتَ عَنْ قَوْلِ السَّفَاهِ بِمَعْتَبِ
تَطِيرُ حَوْلِي وَالْبِلَادُ بَرَاقِشُ لَا رُوعَ طِلَابِ الثَّرَاثِ مَطْلَبِ
فَإِنْ يَكُ قَدْ وَلَّى الْأَقْيَصَ وَانْقَضَى بِهِ رَانِبٌ مِنْ دَهْرِهِ الْمَتَقَلَّبِ
فَقَدْ كَانَ حِصْنًا لَا يُرَامُ وَمَعْقَلًا عَظِيمَ رِمَادِ الْقَدْرِ غَيْرِ مَسْبَبِ
تَوَلَّى بِأَخْلَاقِي عَلَيْكَ كَفَاكَهَا وَهَذَبَ قَبْلَ الْمَوْتِ مَا لَمْ تَهْدَبِ
وَقَدْ تَعَلَّمَ الْخِنْسَاءُ أَنْ فَرَاشَهَا لَمَجْلَى إِذَا مَا هَمَّ يَوْمًا بِرَكْبِ
إِذَا انْقَلَبَ الْإِبْرَامُ أَقِيقَتْ أَنَّهُ مَقَارِنُ شَمْسٍ أَوْ مَقَارِنُ كَوْكَبِ
عَلَى كُلِّ عَجْمَاءٍ الْبِغَامُ كَانَهُ وَأَقْتَادَهُ عَلَى أَمِ تَوْلَبِ
يَرْنُ بِرُوضَاتِ الْفَلَاةِ كَأَنَّمَا يُرْجَعُ فِي أَنْبُوبِ غَابِ مَثْقَبِ
قَدْ إَعْتَدَ لِلْأَعْدَاءِ بِيضَاءَ صَفْوَةٍ كَمَتْنٍ غَدِيرِ الرُّوضَةِ الْمَتَصَبِّ
وَمَطْرَدًا لَدُنْ الْكَعُوبِ وَصَارِمًا حُسَامًا مَتَى يَعْلُ الضَّرِيَّةُ تَقْصَبِ

وقد شحنت عمرة مجموعة من الألفاظ الغريبة التي يصعب على المتلقي الوقوف على معانيها دون الرجوع إلى المعاجم اللغوية، وكان باستطاعة الشاعرة أن تأتي بألفاظ بديلة عن هذه الألفاظ، لولا أنها أدركت لما لهذه الألفاظ من دور فعال في تأدية مقتضيات دلالية، تمثلت بالإيحاء الي شجاعة المراثي.

نجد أن الشاعرتين تميلان إلى إستعمال التراكيب لما له دلالات بلاغية وما اشتملته من معاني مجازية تترك أثرا في نفس المتلقي منه قول الخنساء (الخنساء، صفحة ٧٢) (البسيط)

بَنِي سَلِيمٍ أَلَا تَبْكُونُ فَارِسَكُمْ خَلَى عَلَيْكُمْ أُمُورًا ذَاتَ أُرَامِ
مَا لِلْمَنَايَا تُغَادِينَا وَتَطْرُقُنَا كَأَنَّا أَبَدًا نُحْتَرُّ بِالْفَاسِ
تَغْدُو عَلَيْنَا فَتَأْبَى أَنْ تَزِيلُنَا لِلْخَيْرِ فَالْخَيْرُ مِنَّا رَهْنُ أُرَامِ
وَلَا يَزَالُ حَدِيثُ السِّنِّ مُقْتَبَلًا وَفَارِسًا لَا يُرَى مِثْلُ لَهُ رَامِ

إلا أنه يضمّر مغزى آخر هو التحسر على فقدته والذي عززته القافية السين (امراس، فاس، أرامس، راس) التي تمتاز بصفيّر عالٍ الذي يوحي بنفس قلقة، وتدل على حرفة وانحدار تنسجم مع رؤية الخنساء في الحزن.

إذا كانت الخنساء تعاتب عشيرتها على عدم الثأر والحزن على فأن عمرة تصور أن قومها بني مرداس حزني على فقد العباس بن مرداس (الحياي، صفحة ١٦١) (الطويل)

قد يبعد الشاعر المبدع عن أسلوب الوضوح والبساطة لغائتين أساسيتين، أولهما الحالة النفسية التي يعيشها الشاعر، والآخر أنه ليس من طبيعة الشعر أن يكون كالكلام وإلا سيخرج عن البيان والشاعرية لقد استهلّت عمرة إلى أسلوب الأسفهم مثل قصيدة أمها لكن اختلّت إذ النص تناص مع شعراء آخرين أمثال ابو الاسود الدؤلي، وقيس بن الملوّح (من مبلغ عني) يفهم من الاستهلال هناك لغة تهديد ووعيد، فالمتمعن في هذه الأبيات يلمس أيضا التناص مع قول الخنساء (كثير الرماد) للدلالة على الجود، وشكل شيوع الألفاظ الغريبة ظاهرة في هذا النص (البغام، كفاكها وتقصب، المتصبب، أم تولب، الإبرام، بروضات) وقد اتسمت هذه لأحول اللغة (أن الغرابة لا تخل بفصاحة الكلام) (أبو موسى، صفحة ٦٥)

توجه الشاعرة الخنساء أبياتها الى قبيلة (بني سليم) بأسلوب النداء القائم على التوبيخ (بني سليم ألا تبكون فارسكم) لعدم أخذهم الثأر بدم أخيها، وما زاد من قوة التوبيخ إستعمال أسلوب النفي (ما للمنايا، لا يرى، لا يزال) أن وراء هذه الاساليب تكمن الأم الشاعرة وحزنها وتحسرها والانفعالات المكبوتة في داخلها، فظاهر النداء هو التوبيخ،

لتبكِ ابن مرداس على ما عَراه
لدى الخصم إذ عند الأمير كفاهم
ومُعْضلة للحاملين كفيتها
عشيرته إذ حمّ أمس زوالها
فَكَانَ إليها فضلها وحلالها
إذا أنهكت هوج الرياح طلالها

عبر اطالة جملة فعل الشرط و بعطف جملٍ اخرى عليها
وتصعيد وتيرة التشويق والترقب لدى المتلقي ، مما يسهم
في شرود المخيلة لدى المتلقي ليسبح في اجواء قبيلة بني
مرداس الحزينة على فقد حاميتها ونجد أن الخنساء توبخ
قومها في نص اخر بقولها (الخنساء، صفحة ٥٣):
(الكامل)

في مَحْبِسِ ضَنْكِ إلى وَعِر
وَبَنْضَخَةٍ في اللَّيْلِ كَالْقَطْرِ
صَخْرًا وَمَصْرَعَهُ بِلا ثَار
في عَشْرَةٍ كَانَتْ مِنَ الدَّهْرِ

❖ المبحث الثالث: الصورة البلاغية عند الشاعرتين:

إنَّ الشاعر يستعمل الصور بوصفها أداة تنقل
للقارئ أو السامع إلى عالمه التخيلي (الثناء بين الخنساء)
؛لأنَّ للصورة أسلوبًا خاصًا في صياغة الأفكار والمعاني
فضلا عن إثارة الأنفعال واستمالة المتلقي إلى موقف
الشاعر النفسي كونها (البؤرة التي تنطلق منها المعاني
وتتشكل فيها الدلالات التي ترسمها التجربة الذاتية للمبدع
فتصطبغ بصبغتها ،وتتلون بتلونها ، فتخرج مشكلة روح
التجربة) (عصفور، صفحة ٣٨٣) وقد تنبأه النقاد العرب
القدماء بدور الخيال في الشعر والتصوير، إذا أولوه عناية
كبيرة حين قرنوه بالإلهام وربطوا فيما بينه وبين الجان
والشياطين، إذ ربط السكاكي بين التخيل والأستعارة التخيلية
فقال(يكون المشبه المتروك شيئاً وهمياً لا تحقق له إلا في
مجرد وهم) (السكاكي، صفحة ٤٨٢) نفهم من القول أن
الخيال نابع من ميزة فارقة تخص الشعر دون غيره من
الفنون ،وبالعودة الى شعر رثاء الاخ وجدنا أن معظم
الصور فيه حسية ؛ لما للحواس أثر في الاسهام في رسم
الصورة ولاسيما البصرية كما في قول الخنساء (الخنساء،
الصفحات ٧١-٧٢) (الوافر)

أوحت الأبيات عبر ألفاظها (لتبكِ ابن مرداس، حم أمس،
كفاهم) معنى الفقد فقد أطلقت الشاعرة صرخات حزنها
مستعينةً (لتبكِ) التي حملت معنى التحسر والتأسف لإفترقاد
أخيها فهو حامي العشيرة في حربها وسلمها، لذا تبيكه
العشيرة متحسرة ومتأسفة لإفترقاده، ويتضح أن اسلوب
الشرط (أذ حم أمس، أذا ابهلت) حمل معنى التشويق

أَبْنِي سَلِيمِ إِنْ لَقَيْتُمْ فَقَعَسَا
فَالْقَوْمُ بِسُيُوفِهِمْ وَرِمَاحِهِمْ
حَتَّى تَفْضُوا جَمْعَهُمْ وَتَذْكُرُوا
وَقَوَارِسًا مِنَّا هُنَالِكَ قُتِلُوا

فالشاعرة تخاطب قومها بني سليم وتحرضهم على
الاحذ بئار اخيها من فقعس، قوم بني اسد فعمدت إلى أسلوب
النداء بالهمزة (ابني سليم) وهو اسلوب يستعمل لنداء
القريب ، وما زاد قوة التوبيخ توجهه النداء إلى بني سليم
اذ تناديهم بالهمزة تحقيراً وتقليلًا من شأنهم بأنهم اذا لقوا
فقعساً في الصحراء تطالبهم أن يوجهه سيوفهم ورماحهم
ونبالهم عليه كالمطر لأنه قتل صخرا ، ويتضح من النص
اعلاه أن الخنساء عمدت إلى أسلوب النداء لإشراك المتلقي
في مشاعرها وأحاسيسها الذاتية ، لذا جاءت اغلب نداءاتها
متضمنة أكثر من معنى مجازي ،وهو الامر ذاته مع ابنتها
عمرة نجد ان الاساليب تحمل أكثر من معنى في دلالاتها
فضلا أن الخنساء تتميز اشعارها بألفاظ فصيحة بعيدة
الوحشي الذي يرفضها الطباع اما عمرة فقد عاشت في بيئة
بدوية خشنة وأن طابع المكان انعكس على شعرها فنجد في
اشعارها ألفاظ غريبة ووحشية ، أما من حيث التشابه بين
الشاعرتين فقد غلب على شعر الشاعرتين استعمالها
أساليب التراكيب مثل الاستفهام ،والأمر والتوكيد ،النفي ،
والنداء وغيرها

يُورِّقُنِي التَذَكُّرُ حِينَ أُمْسِي
على صَخِرٍ وَأَيُّ فَتَى كَصَخِرٍ
وَلِلْخَصْمِ الْأَلَدُ إِذَا تَعَدَّى
فَلَمْ أَرِ مِثْلَهُ رُزْءَ لَجِنٍ
أَشَدَّ عَلَى صُرُوفِ الدَّهْرِ أَيْدَا
وَضَيْفٍ طَارِقٍ أَوْ مُسْتَجِيرٍ
فَأَكْرَمَهُ وَأَمَنَهُ فَأَمْسَى

فَأَصْبَحُ قَدْ بُلِيْتُ بِفَرْطِ نُكْسٍ
لَيَوْمٍ كَرِهَةٍ وَطِعَانٍ جَلَسٍ
لِيَأْخُذَ حَقٌّ مَظْلُومٍ بِقَنْسٍ
وَلَمْ أَرِ مِثْلَهُ رُزْءَ لَانِسٍ
وَأَفْصَلَ فِي الْخُطُوبِ بِغَيْرِ لَبْسٍ
يُرْوَعُ قَلْبُهُ مِنْ كُلِّ جَرَسٍ
خَلِيًّا بِأَلْهِ مِنْ كُلِّ بُوسٍ

وقد اعتمدت الشاعرة في تشكيل هذه الصورة على التكرار (صخر، وأي فتى صخر) (فلم أر مثله) (ولم أر مثله) أسهمت في إيجاد رابط معنوي بين أبيات القصيدة لإثبات صورة البطولة التي رسمتها الشاعرة في وصف شجاعة صخر فضلا عن اسهام هذا التكرار في تصعيد النغم المنسجم مع طبيعة المعنى العام للقصيدة اما عمرة فقد جاءت الصورة في شعرها في رثاء أخيها نجد تقارب لصورة والدتها الخنساء في رثاء أخيها صخر (الحيالي، صفحة ١٦١) (الطويل)

عشيرته إذ حُم أمس زوالها
فَكَانَ إليها فَضْلُهَا وَحَلَالُهَا
إذا أنهكت هوج الرياح طلالها

وهذا ما دفع الشاعرة الى عرض هذا المشهد بمشهد أمده به (ومعضلة الحاملين كفيتهما) وهذه الصورة خير دليل على شجاعة العباس في عشيرته والدفاع عنها أمام الأعداء وحل النزاعات مع الخصوم وقد جاءت الشاعرة على ألفاظ الطبيعة في وصف شجاعة أخيها (عراهم، رياح، أمسي طلالها) مقتطعا منها صورة الرياح العاتية التي تجري بما لا تشتهي الأنفس.

قالت الخنساء (الخنساء، صفحة ٢٧) (الطويل)

لا رُوعَ طِلَابِ التُّرَاثِ مَطْلَبِ
بِهِ رَائِبٌ مِنْ دَهْرِهِ الْمُتَقَلِّبِ
عَظِيمِ رِمَادِ الْقَدْرِ غَيْرِ مُسَبِّبِ
وَهَذَّبَ قَبْلَ الْمَوْتِ مَا لَمْ تَهْذَّبِ

بتوظيفها غرضي التشبيه (حصناً لا يرام) في القوة والكناية (عظيم رماد القدر) في الكرم الكشف عن صفات أخيها.

والمعنى ذاته نجده عند عمرة في رثاء أخيها (الحيالي، صفحة ١٦١) (البسيط)

مجلس ألا تم فالصرداء أحيانا
يحدّ ينّ تيتاً ولا يحدّ ينّ قردانا

والظاهر أن طبيعة المرأة الفنية لا تساعد على الإطالة في القصيدة حتى في قصائد الرثاء الذي هو الفن الأقرب إلى أدواقهن، فلا نجد لواحدة منهن قصيدة تضارع قصيدة أبي ذؤيب الهذلي في طولها ومتانتها (الهاشمي علي صفحة ٦٢٧) لذا غلب على شعر الشاعرتين المقطعات والأبيات القصيرة ولعل ذلك يعود الى قصر نفسيهما الشعري وأن كانت أبيات الخنساء أطول من قصائد ابنتها عمرة

لقد رسمت الشاعرة صورة مليئة بمشاهد الشجاعة وقد اعتمدت تشكيلها على التشبيهات المتداخلة يوصل بعضها البعض، لتعطي هذه التشبيهات صورة كلية للموصوف (صخر) في ذهابه للغزوات صباحاً والعودة مساءً محملاً بالغنائم ولم تكتفِ الشاعرة على الصورة الفوتوغرافية في وصف شجاعة صخر بل بث في صورتها روح الحركة والموسيقى من خلال التضاد (أمسي، الصبح) (الجن، انس) هذا التضاد جاء لخدمة المعنى الاول وهو شجاعة صخر

لتبكِ ابن مرداس على ما عراهم
لدى الخصم إذ عند الأمير كفاهم
ومعضلة للحاملين كفيتهما

الابيات توحى بصورة الحزن الغضب بدت شحنات الحزن تظهر على تعابير وجهه الشاعرة رسمت جانباً نفسياً يصعب تصويره على هيئة المحسوسة باللغة العادية المباشرة، (لتبكِ ابن مرداس على ما عراهم) ولم تسر تشبيهات الشاعرة على وتيرة واحدة في وصف شجاعة العباس في حل معضلة النزاع مع الخصوم، وهذا المشهد إلا من خاض تلك النزاعات بين القبائل

تَطِيرُ حُولِي وَالْبِلَادُ بَرَاقِشُ
فَإِنْ يَكُ قَدْ وَلَّى الْأَقْيَصَ وَانْقَضَى
فَقَدْ كَانَ حِصْنًا لَا يُرَامُ وَمَعْقَلًا
تَوَلَّى بِأَخْلَاقِي عَلَيْكَ كَفَاكَهَا

تحاول الخنساء بيان عظم المصيبة بفقد أخيها (تطير حوالي والبلاد برقش) بمعنى أن البلاد أصبحت فارغة بعد موت أخيها وكان الموت قد أخذه وأخذ منها كل ما تشعر به في البلاد عبر عدولها عن المعنى الصريح

نحني لها ذات أخبار فعنفوة
فهن قبّ كحيات الآباء به

لا يمكن للنص الشعري أن يكون ذا دلالة معينة مالم يحمل إيقاعاً يلائم الغرض الذي يطرحه الشاعر، فالجناس يكون بمثابة ترابط وتماسك في البيت فضلاً عن فضلاً الدلالة الموسيقية (يحدّ ين، لا يحدّ ين) إذ التشابه بين اللفظتين في المعنى واختلافهما في الدلالة، أعطى تصوراً لحالة عمرة، فالشاعرة تصور قومها بعد مقتل أخيها بأن أصبحت ارضهم جرداء لا، زرع فيها، حتى أن خيولهم أصبحت هزيلة مثل الحيات؛ لأن حامي القبيلة قد رحل عن الوجود؛ وأن وجود أخيها في نظرها هو الحياة.

❖ النتائج:

- ١- اثبتت الدراسة الى تأثر الشاعرة عمرة بنت مرداس تأثراً كبيراً بشعر أمها الشاعرة الخنساء سواء من حيث الأساليب، والأغراض، الصور والمعاني، والالفاظ.
- ٢- الشاعرتين كلتاهما الخنساء، عمرة بنت مرداس رثت اخاها لكن الخنساء تفوقت على ابنتها في عدد القصائد، وما يمكن ملاحظته خلو ديوان الشاعرتين من اغراض الشعر الأخرى مثل المديح، والهجاء، الغزل.
- ٣- كشفت الدراسة الى تشابه العاطفة وصدقها لدى الشاعرتين في رثاء الأخ.
- ٤- تميز اسلوب عمرة بلغة ادبية عالية مزجت بين العاطفة والأفكار، الا ان لغة الخنساء أكثر سلاسة ونعومة من لغة ابنتها عمرة التي تميزت بطابع البداوة
- ٥- مالت كلتا الشاعرتين الى استعمال غرضي الرثاء (الندب والتأبين) ولكننا وجدنا ان الشاعرة عمرة قد تأثرت بأمها الخنساء تأثراً كبيراً من حيث التناص مع اقوالها.
- ٦- المعروف ان الخنساء لم ترث ابنائها بعد دخولها الاسلام في حين عمرة بنت مرداس رثت ابنها.
- ٧- الشاعرتين كلتاهما مالت إلى استعمال المقطعات والأبيات القصيرة في رثاء الأخ ولكن ابيات الخنساء تفوق ابيات عمرة في الطول

❖ المراجع:

- ١- أ.د هناء فاضل. (بلا تاريخ). *الرثاء بين الخنساء ولبلى الاخيلة دراسة موازنة*. ٢٠٠٨: مجلة القبس.
- ٢- ابو الحسن ابن رشيق القيرواني. (بلا تاريخ). *العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده*. (تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المحرر) المكتبة التجارية.
- ٣- ابو الفضل جمال الدين ابن ابن منظور. (بلا تاريخ). *لسان العرب*. دار صادر.
- ٤- الخنساء. (بلا تاريخ). *ديوان الخنساء*. (حمود طماس، المحرر) بيروت: دار المعرفة.
- ٥- بسيوني عبد الفتاح فيود. (بلا تاريخ). *علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية*. مؤسسة المختار للنشر.
- ٦- جابر عصفور. (١٩٩٢). *الصورة النقدية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب*. بيروت: لمركز الثقافي العربي.
- ٧- جلال الدين السيوطي. (بلا تاريخ). *الدر المنثور*. (عبد الرحمن بن ابي بكر، المحرر) دار الفكر بيروت.
- ٨- حمد بن سعيد البخاري. (١٩٩٢). *صحيح البخاري*. بيروت: دار ابن كثير.
- ٩- دكتورة ليلي الحياي. (بلا تاريخ). *معجم ديوان اشعار النساء في صدر الاسلام*. بيروت: مكتبة الناشرون.
- ١٠- سعيد الورقي. (بلا تاريخ). *لغة الشعر الحديث*. دار المعارف.
- ١١- طه حسين. (١٩٥٣). *التوجيه الادبي*. مصر: دار الكتاب العربي.
- ١٢- علي الهاشمي. (١٩٦٠). *المرأة في الشعر الجاهلي*. دار المعارف.
- ١٣- عمر رضا كحالة. (٢٠١١). *اعلام النساء في عالمي العرب و الاسلام*. مؤسسة الرسالة.
- ١٤- محمد محمد أبو موسى. (١٩٩٦). *خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني*. القاهرة: مكتبة وهبة.
- ١٥- يوسف بن ابي بكر بن محمد السكاكي. (١٩٧٨). *مفتاح العلوم (المجلد ٢)*. بيروت: دار الكتب.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The Level of my Language Book's Activities Inclusion of Reading and Writing Skills Necessary for the Second Grade Primary".

SAMER HAMEED MASTOR ALMABADI

Master's degree in curricula and methods of teaching the Arabic Language Ministry of education - Kingdom of Saudi Arabia

E-mail: m.sh.uqab@gmail.com

مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

أ. سامر حميد مستور المعبد

الماجستير في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

KEY WORDS

level of inclusion in my language book, reading and writing.

الكلمات المفتاحية

مستوى تضمين كتاب لغتي، القراءة والكتابة

ABSTRACT

The book is an authentic source for receiving knowledge and knowledge. Indeed, it is perhaps the most important and original source of all time. Even in our present era, in which the sources of knowledge differ between audio and visual due to great technical progress; The book retains its value and status, which is known to those working with culture and heritage.

There is a type of book that is the focus of attention in all nations, especially emerging nations. It is heritage books, which connect us to our past, history, and sciences. In our Arab Islamic civilization, we possess enormous assets and priceless treasures. These origins are represented in an Arab heritage written over hundreds of years, in various arts, both theoretical and practical. You find this in the theoretical sciences: such as the sciences of religion, language, history, sociology, logic, philosophy, and so on. In practical applied sciences: such as medicine, veterinary medicine, pharmacy, engineering, arithmetic, astronomy, agriculture, navigation, and so on.

Anyone who wants to read the Arab heritage may find himself in great confusion, as what does he begin with, what does he end with, and how does he proceed and draw from this sea. The names are many, the titles are many, and the branches and branches are endless. Therefore, this paper seeks to establish scientific controls and standards that address this issue, and help to form an Arab heritage library in a way that guarantees access to correct and straight texts, and alerts to any obstacles or illusions that interfere with this goal, taking application and representation as a tool for clarification in the proposal.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وإعداد تصور مقترح لها، ولتحقيق أهداف الدراسة روجعت الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، وبناء عليه استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم لذلك بطاقة تحليل المحتوى في ضوء مهارات القراءة والكتابة، وبعد التحقق من صدقها، عمل الباحث، وأحد المختصين، كل على حدة، على تحليل أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، تلا ذلك التحقق من ثبات التحليل باستخدام معادلة كوبر و هولستي، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، صنفت في أربعة محاور، وتضمنت (١٨) مهارة فرعية، وكذلك قائمة بمهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، صنفت في ثلاثة محاور، وتضمنت (١٧) مهارة فرعية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها أن هناك تفاوت وضعف وبنسب متفاوتة. في مستوى تضمين مهارات القراءة والكتابة في أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، وبناء على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أوصت بعدد من التوصيات للقائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية في وزارة التعليم، واقتُرحت بعض الدراسات ذات الصلة بموضوعها.

أولاً: المقدمة ومشكلة الدراسة وأسئلتها:

للغة دور عظيم في حياة الفرد والمجتمع؛ وذلك "لأنها تحمل تراث المجتمع في ماضيه وحاضره وتحفظه زائراً للأجيال القادمة، كما أنها أداة التعبير عن أفكار الفرد وخواطره وتمده بالرموز وتجدد له المعاني وتمكنه من أداء الأحكام وتكوين المقدمات واستنتاج النتائج" (يونس، والناقعة، طعمية، ١٩٩٠، ص ٥).

واللغة العربية أداة تساهم في تشكيل شخصية التلميذ فكرياً وروحياً وبناء شخصية واعية مدركة ما حولها وهذا ما تسعى إليه المدرسة من خلال تمكين التلميذ من المهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتي لا بد من الممارسة المستمرة لإتقان هذه المهارات.

وتعد مهارتا القراءة والكتابة أحد الأنشطة اللغوية التي تعمل على إكساب التلاميذ أكبر قدر من المعارف والمعلومات والاتصال بسائر المواد الدراسية، والمرحلة الابتدائية من أكثر المراحل التعليمية التي تحظى باهتمام واسع لما لها من تأثير على مستقبل التلميذ من جهة، ومستقبل المجتمع من جهة أخرى، وعلى الرغم من العناية بمناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية وتطويرها، إلا أن الدراسات السابقة التي تناولت تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إذ تؤكد على وجود ضعف في مستويات التلاميذ اللغوية وخاصة فيما يتعلق بالمهارات القرائية والكتابية، ومن تلك الدراسات: دراسة البيشي (٢٠١٦)، ودراسة حمدي (٢٠١٨)، ودراسة حساني (٢٠٢٠)، حيث أشارت إلى ضعف التلاميذ في الأداء القرائي والكتابي، كما برهنت المستويات المتدنية التي حصل عليها تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاختبارات الوطنية والدولية الضعف القرائي لدى هؤلاء التلاميذ (OECD، ٢٠١٨).

وبما أن الأنشطة التعليمية تعد أحد العناصر المهمة في المنهج والتي يعول عليها التربويون في تنمية مهارات التلاميذ المختلفة، وجب العناية بها والدراسة عن مستوى تضمينها ومراعاتها، وفائها بمتطلبات وحاجات التلاميذ القرائية والكتابية.

وانطلاقاً من الرؤى السابقة وبناء على ما أوصت به الدراسات السابقة كدراسة آل تويم والسريع (٢٠١٥)، ودراسة الشنقيطي (٢٠١٥)، ودراسة العامري (٢٠١٧)، ودراسة مسلمي (٢٠١٧)، ودراسة السلمي (٢٠١٨)، بإجراء دراسات تحليلية وتقويمية لأنشطة كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، لما لها من دور حيوي في تنمية مهارات اللغة المختلفة.

علاوة على ذلك حاجة الميدان التربوي لهذه الدراسة فيما أصدره نائب وزير التعليم بالتعميم الصادر ورقمه (٦١٧٣٨) الموافق ١٥/٠٦/١٤٤٢هـ، موجهاً جميع إدارات

التعليم في المملكة العربية السعودية بتعزيز المهارات القرائية والكتابية لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية، وتعزيزاً لهذا التوجه وتحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م نحو تعليم مثمر، فقد رأى الباحث ضرورة القيام بدراسة تهدف إلى الكشف عن مهارات القراءة والكتابة اللازم تضمينها في أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وذلك من أجل الوقوف على جوانب القوة وتدعيمها، والكشف عن جوانب الضعف ومحاولة تلافيها، وذلك بوضع تصور مقترح لتطوير أنشطة كتاب لغتي بما يحقق تنمية مهارات القراءة والكتابة اللازمة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، ويتمثل علاج هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟
وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟
٢. ما مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟
٣. ما مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟
٤. ما مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

ثانياً: أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. تحديد مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٢. تحديد مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٣. الكشف عن مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٤. الكشف عن مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ارتباطها بكتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، وذلك بتحليل الأنشطة التعليمية المضمنة في هذا الكتاب وفي ضوء مهارات القراءة والكتابة، حيث تفيد نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

١. تقدم رؤية واضحة لمخططي مناهج اللغة العربية: حيث ستمدهم بقائمة خاصة بمهارات القراءة والكتابة اللازمة، والكشف عن مستوى تضمينها في كتاب لغتي لصف الثاني الابتدائي.

٢. مزامنتها لخطة وزارة التعليم، ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، نحو تقويم المناهج وتطويرها.
٣. المساهمة في تطوير كتاب لغتي للصفوف الأولية بما ينسجم مع الخطط والرؤى المستقبلية.
٤. توضيح جوانب القوة في الأنشطة التعليمية ليطمئن تعزيزها، وجوانب الضعف لمعالجتها في ضوء نتائج الدراسة.

رابعاً: حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١. الأنشطة التعليمية المضمنة في كل وحدة من وحدات كتاب لغتي بالصف الثاني الابتدائي بفصله الأول والثاني.
٢. تحليل محتوى أنشطة كتاب لغتي المضمنة في كل وحدة من وحدات الكتاب والتي تأتي عقب كل درس، في ضوء مهارات القراءة والكتابة التي توصلت إليها الدراسة.

المبحث الأول

القراءة

مفهومه القراءة:

أي أمة متى ما أرادت العزة والرفعة وأن تتصدر القيادة في العالم وتصبح ذات سيادة وكلمة مسموعة فعليها بالقراءة؛ ولذلك فإن التربويين يجمعون على أهمية إكساب التلميذ المهارات اللازمة في القراءة، لكي يصبح قارئاً جيداً يستطيع اختيار، وجمع، وتحليل، وتفسير، وتوظيف ما يقرأ في العملية التعليمية، فالتلميذ الذي يبدأ في تعلم القراءة على أسس صحيحة يستطيع أن يكون في المستقبل قارئاً بارعاً وواعياً لما يقرأ، وشغوفاً بالقراءة، غير أن الأدبيات التربوية أبرزت مفاهيم عدة للقراءة تختلف باختلاف رؤية الباحثين لها، فحيث عرف عامر (٢٠١٤) بأنها "نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحياتية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة" (ص. ٢٢).

ومن هذا المنطلق كان لابد من إعادة النظر في تعليم القراءة بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي والتركيز على التلميذ وصقل شخصيته وتزويده بالمهارات اللازمة للقراءة حتى يستطيع أن يقرأ، ويفهم، ويتفاعل، ويربط، ويستنتج، مما يؤدي به إلى تحسين كفاءته القرائية، والقدرة على التعامل مع مفردات العصر ومتغيراته.

أنواع القراءة في المرحلة الابتدائية:

تنوعت اجتهادات الباحثين في تقسيم القراءة، وذلك نتيجة لاهتماماتهم البحثية، لذا لابد من النظر إلى تلك التقسيمات نظرة شمولية دون الخوض في تفاصيل قد تكون بعيدة عن ميدان هذه الدراسة، إذ تقتصر الدراسة الحالية على تقسيم القراءة من حيث الشكل والأداء؛ لأهميتها وكثرة استخدامها من قبل تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية، وبذلك يمكن أن ننظر إلى أنواع القراءة من حيث الشكل والأداء: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

أ. مفهوم القراءة الصامتة في المرحلة الابتدائية:

يطلق على القراءة الصامتة قراءة الفهم أو القراءة البصرية؛ وهي التي تعين التلميذ على فهم المقروء مع توجيه الاهتمام نحو الفهم الاستنتاجي البسيط لما فهمه من المادة المقروءة، ويعرفها الخطيب (٢٠٠٩) بأنها القراءة التي "تعتمد على العين في النظر إلى الحروف والكلمات، وتصور الألفاظ وفهم معانيها ذهنياً، دون إخراج صوت مسموع، أو همهمة، أو تحريك الشفتين" (ص. ١٧١). والمتفحص لواقع القراءة الصامتة في المرحلة الابتدائية يرى بأنها تشهد ضعفاً واضحاً؛ وهذا ما أشارت إليه التقارير الصادرة من وزارة التعليم في المملكة عند فراغها من المشاركة في اختبار "بيرلز" بأن (٥٣%) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يفقدون إلى أبسط المهارات القرائية كالفهم عند قراءة الجمل، ومن هنا أصبح هذا النوع من القراءة يتمشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين الذي يشهد انفجار معرفي على جميع الأصعدة، الأمر الذي يتطلب منا تنمية مهاراتها والعناية بها.

ب. مفهوم القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية:

القراءة الجهرية فيها تحريك للشفيتين واللسان ويصحها صوت مهموس أو مسموع، ويعرفها صومان (٢٠٠٩) بأنها "تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها؛ وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة" (ص. ٨٧)، وهذا النوع من القراءة يناسب تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؛ لأن أجهزة النطق لديهم تنقصها المرونة، لذا نجد أن تركيز المعلم يكون متجهاً نحو تدريب التلاميذ على جودة القراءة، وضبطها، وتمثيل المعنى للمقروء، "إلا أن الاعتماد عليها بشكل كامل مما يُصعّب على المعلم إشراك جميع التلاميذ في حصة القراءة. ويعود لأسباب عدة منها كثرة التلاميذ داخل الفصول الدراسية مما يترتب عليه عدم إشراك جميع التلاميذ وسماع قراءاتهم، والسبب الآخر يتمثل في طريقة تعليمنا بأن يقرأ ما هو أمامه وكأنه آلة يصدر أصوات الحروف وينطق بالكلمات دون وجود هدف قرائي نصبوا إليه، وهذا ما أشارت إليه دراسة الشهراني (٢٠١٢)، ودراسة أحمد (٢٠١٩) إلى وجود أعداد كبيرة من التلاميذ لا يجيدون القراءة الجهرية، وغير متمكنين من مهاراتها، إما بسبب عدم تعويد التلاميذ عليها، أو قلة الاهتمام بمهاراتها، مما أنتج لنا تلاميذ غير قادرين على القراءة بشكل صحيح.

مهارات القراءة للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية:

عندما أصبحت مهارة القراءة ضرورة ملحة بوجه عام، ولازمة لمن يلتحق بالحقل التعليمي من تلاميذ الصفوف الأولية على وجه الخصوص، اهتم كثير من الباحثين بتحديد

ومفهوم الكتابة لم يركز على مدى وجود تعريف شامل لها، بل هناك من اقتصر على أنها تهجئة للكلمات وكتابتها إملائياً، ومنهم من ينظر إليها بأنها الكتابة بخط جميل، ومنهم من عرّفها بأنها التعبير عما يدور في داخل الفرد من أفكار ومشاعر، ومنهم من توسع في رؤيته عن الكتابة وجعلها شامله لما سبق، إذ تعرفه المحياوي (٢٠٢٠) الكتابة بأنها "قدرة الطالب على الاتصال المكتوب، وإدراك العلاقة فيه بين الرمز والمرموز، عند الاستجابة لموقف لغوي مثير" (ص. ١٢). ولذلك فإن مفهوم الكتابة لا يتوقف على رسم الحروف، وإجادة الخط، وصحة الإملاء فقط، بل ارتقت وأصبحت الكتابة عملية معقدة تتطلب درجة من الكفاءة في الصياغة، وتحديد الأفكار، وترتيبها، والربط بينها، من أجل الوصول إلى المعنى الذي يريد الكاتب التعبير عنه.

أنواع الكتابة في المرحلة الابتدائية:

تتنوع مهارات الكتابة ولكل نوع منها غاياته وأهدافه التي يسطرها القائمون على المنهج التعليمي للوصول إليها، فنجد من الباحثين من قسم الكتابة إلى جانبين رئيسيين، هما: "الجانب الشكلي، ويتجلى في سلامة الكتابة، وجمالها، ويتبدى هذا الجانب في قواعد الرسم الإملائي (الإملاء)، وقواعد الخط العربي (الخط)، أما الجانب الآخر فهو الجانب الفكري، أو المضمون الذي يعبر عنه الجانب الشكلي، فإذا ما اتحد هذان الجانبان (الشكلي والفكري) اتحاداً عضوياً ظهر ما يعرف بالتعبير الكتابي" (مفلح، ٢٠٠٧ ص. ٣٠٤). والكتابة مهارة يدوية حركية فكرية، وحتى نصل إلى إتقانها يجب أن تمر بثلاثة أنشطة هي (الخط، الإملاء بأنواعه، التعبير الكتابي) وهذا ما سوف تقتصر عليه الدراسة وهي ما يجري تعليمها في الصف الثاني من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

أ. الخط العربي:

يتصدر الخط العربي مقدمة الفنون الجميلة الراقية، وجزء لا يتجزأ من مهارة الكتابة، حيث يقوم على قواعد فنية تراعي الدقة والسرعة والوضوح والسلامة والجمال، مما يمكن إتقانه بالممارسة والتدريب، والخط العربي عند حوامدة وأبو شريح (٢٠٠٥) هو "وسيلة الاتصال والتعبير الكتابي باتباع أساسيات الكتابة الصحيحة، وفق قواعد ونوع رسم الحروف المختلفة" (ص. ١٦٠). وأما من وجهة نظر التربويين فالخط العربي: هو "فن تحسين شكل الكتابة، وتجويدها لإضفاء الصبغة الجمالية عليها" (الجعافرة، ٢٠١١، ص. ١٥٧). واستناداً على ما سبق فإن الخط العربي مهارة من مهارات الكتابة، وأداة اتصال لغوي كتابي، وتنمية مهاراته تسير وفقاً لقواعد إملائية متفق عليها، يلتزم التلميذ بها عند الكتابة.

ب. الإملاء:

مجموعة من المهارات العامة التي يجب على التلميذ الإلمام بها؛ لكي تصبح قراءته واضحة وسليمة، وكان من أوائل الذين بحثوا هذا الموضوع البجة (٢٠٠٢)، وعبدالباري (٢٠١٠)، والجعافرة (٢٠١١)، وركزوا على أهم مهارات القراءة المتمثلة في قدرة التلميذ على تحديد أهداف النص المقروء، وقراءة الكلمات قراءة صحيحة مع تغيير نبرة الصوت بحسب المعنى والنمط اللغوي، والتعرف على معاني الكلمات الجديدة والصعبة منها، وتحديد المفاهيم الواردة في النص، وربطها بالمعرفة السابقة، والتفاعل معها، ولا شك أن قدرة التلميذ على توصيل ما لديه من علم ومعرفة واقف على مدى تمكنه من هذه المهارة.

وبعد النظر في هذه المهارات نجد أن بعضها مرتبط بالقدرة على القراءة من ناحية التمييز بين الحروف والكلمات، ثم اكتساب الكلمات وبيان معانيها، مروراً بالفهم وتفاعل التلميذ مع النص القرائي، وتنتهي بالتحليل والنقد والتذوق للمقروء، لذا يجب تحديد المهارات المناسبة لكل مرحلة بشكل دقيق حتى يتمكن التلميذ من الوصول إلى الأداء القرائي الملائم، وفي ضوء ما تقدم من استعراض لمهارات القراءة بنوعيتها يتضح أنها متنوعة ومتداخلة؛ وذلك يعود إلى طبيعة المرحلة التعليمية، وخصائص نمو التلميذ فيها، لذا ينبغي على مؤلفي كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي مراعاة هذه المهارات والعمل على إضافتها في الكتاب المدرسي، وعلى معلمي لغتي للصف الثاني الابتدائي تمكين التلميذ من معرفتها وتطبيقها؛ وذلك لأن مهارة القراءة هي الوجه المقابل والطريق لنجاح مهارة الكتابة.

المبحث الثاني

الكتابة

مفهوم الكتابة:

أصبحت الكتابة من أهم المهارات في حياتنا اليومية سواء على الصعيد العملي أو الاجتماعي، لكونها تتيح الفرصة للفرد الذي يجيدها من الدخول في حركة المجتمع المحيط به والتفاعل معه والتأثير فيه، وما يشهده العالم اليوم من ثورة هائلة في جميع المجالات سواء كانت علمية، أو اقتصادية، أو تقنية... إلخ، يتطلب منا الاهتمام والتركيز على تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية لإكسابهم وتعليمهم المهارات الكتابية الصحيحة، وعليه فإن تعليم الكتابة لهؤلاء التلاميذ صارت حاجة ضرورية، لا سيما إنها إحدى النتائج التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية، وتعد الكتابة أهم وسيلة للتعلم، حيث يكتسب التلميذ بفضلها المهارات المعرفية والخبرات التعليمية اللازمة، ومتى تمكن التلميذ منها تمكن من توصيل وفهم المواد الأخرى وإذا فشل في اكتسابها فسيؤثر سلباً على اتجاهاته نحو المدرسة وعملية التعلم بصفة عامة (العلوي، ٢٠١٤).

ويرى الباحث بأن التعبير هو ما يقوم به التلميذ من ترجمة للصورة الذهنية الكامنة بداخله، وتحويلها إلى كلمات وجمل وعبارات يعبر بها عن مضمون تلك الصورة، وتختلف فيها جودة الكتابة من تلميذ لآخر وفقاً للقدرة وطبيعة المرحلة العمرية.

مهارات الكتابة للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية:

لكل مرحلة من المراحل التعليمية مهارات كتابية خاصة بها، ينبغي أن يكتسبها التلميذ ويتمكن منها، حتى يستطيع الانتقال للمرحلة التي تليها بشكل يحقق له التوازن والتكامل في النمو اللغوي، وفيما يلي عرض للمهارات الكتابية للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، والتي يجب أن يكتسبها التلميذ ويتمكن منها، حيث أشار عبد الباري (٢٠١٠) إلى أبرز مهارات الكتابة وتتمثل في: كتابة الحروف منفردة بأشكالها وأوضاعها المختلفة، كتابة صحيحة، كتابة كلمات تحتوي على حروف المد، التفريق بين المد والحركة، كتابة كلمات تحتوي على التثنية بأنواعه الثلاث، التفريق كتابةً بين أل الشمسية والقمرية.

ويضيف أبو مغلي (٢٠٠١)، ولافي (٢٠١٤) إلى ما سبق مجموعة من المهارات الكتابية، حيث تتمثل في رسم الهمزة: أول الكلمة، والمد بالالف، والواو، والياء، ورسم الكلمات التي بها حروف تنطق ولا ترسم أو العكس، بالإضافة إلى الإجابة عن أسئلة عامة متنوعة، والقدرة على إكمال الجمل الناقصة، واستعمال كلمات معطاه في جمل تامة، وترتيب قصة تعرض أجزاءها على التلاميذ غير مرتبة والتعبير عنها.

ومما سبق ذكره يرى الباحث بأن الكتابة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية مرتبطة مع بعضها البعض فالخط والإملاء يمهدان الطريق لإتقان التعبير الكتابي، وفي ظل التطور الحديث التي أصبحت فيه التقنية في متناول الجميع، يتوجب علينا تضمين هذه المهارات في كتاب لغتي، كما ينبغي على معلم اللغة العربية أن يكون مدرّكاً لمهارات الكتابة اللازمة لتلاميذه والعمل على إكسابهم هذه المهارات حتى يتمكنوا من التواصل مع من يبعد عنهم، ويتابعوا كل ما يحدث حولهم من جديد في هذا العالم.

المبحث الثالث

الأنشطة التعليمية ومفهومها:

لقد اتسم عصرنا الحاضر بالانفجار المعرفي والتكنولوجي الهائل وسهولة الوصول إلى المعرفة بكل يسر وسهولة ودون عناء، مما جعل التلميذ "يقف عاجزاً أمام السيل الجارف للمعلومات والحقائق التي تفوق كل تصور، لذا فإن اعتبار المادة الدراسية غاية في حد ذاتها والإصرار على توجيه التلميذ إلى حفظها بات أمراً عبثياً، وأصبح لزاماً علينا أن نوجه دفة التغيير نحو الاهتمام بالتلميذ والتركيز على إكسابه مفاتيح الدراسة عن المعرفة وتطبيقها بما يكفل

يمثل الإملاء إحدى فروع مهارة الكتابة في اللغة العربية، والأداة التي يتسلح بها الكاتب في نقل ما يختلج بداخله وعرضه بصورة واضحة ومفهومة لدى القارئ، فإذا كان الخط يحتل مكانة يسعى إليها كل من أراد الإبداع، فإن الإملاء هو الركيزة الأساسية لهذا الإبداع، حيث يعمل على صيانة اللغة العربية وحفظها من الخطأ والتحريف، والإملاء له عدة مفاهيم بتعدد علماء اللغة ومن ضمن هذه المفاهيم ما ذكره اللقاني والجمال (٢٠٠٣) بأنه "القدرة على رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً، بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة" (ص. ٥٤). ويعرفه الحلاق (٢٠١٠) بأنه "وسيلة لتنمية قدرة التلاميذ على الكتابة السليمة إملائياً لتمكينهم من نقل أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم وحاجاتهم بطريقة سليمة" (ص. ٢٧٧)، أما العتيبي (٢٠١٧) فتعرف الإملاء بأنه "المهارة التي تتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة مع مراعاة صحة الرسم الإملائي ووضوح الخط وفقاً للقواعد اللغوية" (ص. ١٥).

وعليه فالإملاء يقصد به تدريب التلميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً وفقاً للقواعد الإملائية المناسبة للصف الدراسي، مع معالجة الكلمات التي تكثر بها الأخطاء، إضافة إلى المهارات الأساسية للكتابة اليدوية في الخط العربي.

ج. التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي عملية لغوية جداً دقيقة تراعي المقام المناسب لمقتضى الحال، كما أنها ثمرة من ثمار الثقافة الأدبية التي يتعلمها التلاميذ في هذه المرحلة، فتقوى من خلالها الروابط الإنسانية والاجتماعية داخل الإطار الصفّي. (دايلي، ٢٠١٩). وقد اجتهد المجتهدون من المهتمين بالكتابة في اللغة العربية لتحديد مفهوم للتعبير، فمنهم من استخدم كلمة التعبير، ومنهم من استخدم كلمة الإنشاء، إلا أن كلا الكلمتين معناهما واحد، فمن تلك المفاهيم ما ذكره صومان (٢٠٠٩) بأنه "هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار ومشاعر وأغراض" (ص. ١٦٣). أما التعبير بمفهومه التربوي فهو "تمكين التلاميذ حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عما يخالج نفوسهم من الأمور العادية بلغة سليمة في غير تعثر ولا خجل، وحتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع درسه أو مسألة يهتم بها الناس، فيعتمدوا إلى تصويرها تصويراً وافياً ويكتبوها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير، سواء أكان مختصراً أو مطولاً" (طاهر، ٢٠١٠، ص. ١٧٤). ويصف الجعافرة (٢٠١٤) التعبير بأنه "امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتل في الذهن، أو الصدر إلى السامع، وقد يتم شفويّاً أو كتابياً على وفق مقتضيات الحال" (ص. ١٦٤).

أهتمت بعدد المهارات ونوعها وأفادت من مداخل تعليم اللغة العربية خاصة المدخل البنائي، لكنها لم تراعي التوازن الشمول في تضمين مهارات القراءة.

وجاءت دراسة العنزي (٢٠١٩) **للكشف عن واقع دمج** مهارات الإملاء في منهج لغتي الجميلة من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات وأمهات التلميذات، في المدارس الابتدائية للبنات في مدينة الرياض، **واستخدمت** الباحثة المنهج الوصفي، وتكون **مجتمع** الدراسة من المشرفات التربويات والمعلمات وأمهات التلميذات في المرحلة الابتدائية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ. وتمثلت **عينة** الدراسة من مشرفتين ومعلمتين واثنين من الأمهات لتمثيل العينة الاستطلاعية وعرضت عليهن المقابلة، وبناء على إجابات العينة تم إعداد أسئلة **المقابلة** بصورتها النهائية وقد **توصلت** هذه الدراسة إلى تدني مستوى الطالبات الملحوظ في الإملاء بعد دمج مهارات الإملاء في منهج لغتي الجميلة، ويعود ذلك إلى عدم التركيز على مهارات الإملاء.

وهدفت دراسة المحياوي (٢٠٢٠) إلى تحديد قائمة بمهارات القراءة والكتابة لطلاب الصف الأول الثانوي، وتقويم الأنشطة التعليمية في ضوءها، ولتحقيق أهداف الدراسة **استخدمت** المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة ببناء قائمة بمهارات القراءة والكتابة، وتكون **مجتمع** الدراسة من جميع الأنشطة التعليمية المقررة على الطلاب، **واستخدمت** الدراسة عددا من الأساليب والمعالجات الإحصائية مثل التكرارات والنسب المئوية ومعادلة هولستي، **وتوصلت** الدراسة إلى أن مهارة القراءة حصلت على درجة تضمين متوسطة، بينما مهارة الكتابة حصلت على درجة مرتفع.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تحليل وتقويم أنشطة كتاب اللغة العربية في ضوء المهارات اللغوية أو معايير مختلفة:

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات المحلية والتي تناولت تحليل وتقويم أنشطة كتب اللغة العربية من عدة زوايا، وفيما يأتي استعراض لتلك الدراسات التي تم الرجوع إليها:

فقد هدفت دراسة آل تميم (٢٠١٩) إلى تحديد مهارات التواصل اللغوي اللازم تضمينها في مناهج لغتي لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، والكشف عن درجة تضمينها، وإعداد تصور في ضوءها، **واستخدم** الباحث المنهج الوصفي التحليلي، **وكانت** الأداة عبارة عن بطاقة تحليل المحتوى تم بناؤها في ضوء المهارات اللازم تضمينها في هذه المناهج، وتكون **مجتمع الدراسة وعينتها** من جميع مقررات لغتي للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، فيما **استخدمت** الدراسة الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات والوزن النسبي ومعادلة هولستي. وأبرز ما **توصلت** إليه الدراسة: ضرورة مراعاة التوازن والتكامل بين الفنون اللغوية والفروع اللغوية في مناهج لغتي.

كما قام الفهيد (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين المناسبة لطلاب الصف

تفاعله الإيجابي مع عالم متسارع ومتطور" (النحوية، ٢٠١٠، ص. ٤)، وتتخذ الأنشطة التعليمية دور هام ومكانة عالية داخل الكتاب المدرسي يجب علينا استغلالها بشكل سليم بما يتماشى مع ما توصلت إليه أحدث الدراسات التربوية في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ولعل من أنسب هذه الوسائل هي "الأنشطة التعليمية" إذ تمثل حيز الزاوية والركن الأساسي من بين عناصر المنهج، وتأثيرها المباشر من ناحية تشكيل خبرات التلميذ، ومن ثم تعدل سلوكه بما يحقق له النمو الشامل المتكامل. ومصطلح "

والأنشطة التعليمية، كما ورد ذكره في الأدبيات التربوية هي" كل جهد يقوم به المتعلم داخل الصف أو خارجه بإشراف المعلم، يهدف إلى تنمية مهارة أو أكثر من المهارات أو اكتساب معارف جديدة" (العنزي والشمري، ٢٠١٧، ص. ١٠). فعن طريقها يستطيع التلميذ استيعاب النص المقروء وإدراك العلاقات والارتباطات بين أجزاء النص، وتنمي لديه مهارتي القراءة والكتابة، إضافة إلى أنها تساعد المعلم في تشخيص تلاميذه ومعرفة نقاط الضعف التي تواجههم في تعلم القراءة والكتابة، فينبغي على المعلم أن يقوم بدور فاعل في توظيف الأنشطة التعليمية التي تلي النص القرآني توظيفاً صحيحاً.

ثانياً: الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي وضرورة تنميتها، وما للأنشطة التعليمية من مكانة تحتلها في كتاب لغتي، فقد أجريت العديد من الدراسات المختلفة في مراحل التعليم العام بهدف التعرف على أثر الأنشطة التعليمية ودورها في اكتساب مهارات اللغة العربية، حيث قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى محورين؛ وهذا التقسيم كالآتي:

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بمهارات القراءة والكتابة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تحليل وتقويم أنشطة كتاب (لغتي – لغتي الجميلة – لغتي الخالدة) في ضوء المهارات اللغوية أو معايير مختلفة.

وقد تناول الباحث الدراسات السابقة من حيث: هدف الدراسة، وإجراءاتها، وأدواتها، وعينتها، ونتائجها، وانتهى بالتعليق العام على جميع ما أورده من دراسات.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت مهارات القراءة والكتابة:

شغلت موضوعات القراءة والكتابة والاهتمام بمهاراتها معظم الباحثين والمختصين في مجال تعليم اللغة العربية، فقد هدفت دراسة العمارة والقحطاني (٢٠١٨) إلى التعرف على مهارات القراءة الجهرية والصامتة المتوافرة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية، ولتحقيق ذلك **اعتمدت** الدراسة على المنهج الوصفي وذلك **باستخدام** أسلوب تحليل المحتوى، حيث اشتملت **عينة** الدراسة على جميع كتب القراءة لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية والمقررة على التلاميذ، وأسفرت الدراسة إلى أن كتب لغتي

محتوى أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني من المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم.

- مجتمع الدراسة:

يعرف الجادري (٢٠٠٧) مجتمع الدراسة بأنه "جميع الأفراد أو العناصر التي تشترك في صفة واحدة أو أكثر تميزه عن بقية المجتمعات" (ص.٢٠)، ومجتمع الدراسة الحالي يتكون من جميع الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي بالملكة العربية السعودية للفصلين الدراسيين (الأول والثاني).

الجدول رقم (٢) مجتمع الدراسة وفقاً لعدد الأنشطة والمطالب التعليمية

بكتاب الطالب موزعة حسب الوحدات الدراسية

عدد المطالب التعليمية	عدد نشاطات الوحدة	الوحد الدراسي	الصف	الصف
٥١	٢٧	أقاربي	الأولى	الفصل الدراسي
٥٣	٢٦	أصدقائي وجيراني	الثانية	
٥٥	٢٧	وطني السعودية	الثالثة	
٥١	٢٥	محاصيل من بلادي	الرابعة	
٥٢	٢٦	آداب وسلوك	الخامسة	الفصل الدراسي
٥٩	٢٦	آداب التعامل	السادسة	
٤٦	٢٥	اتصالات ومواصلات	السابعة	
٤٦	٢٤	أحب العمل	الثامنة	
٤١٣	٢٠٦	المجموع		

- عينة الدراسة:

حيث تمثلت في جميع الأنشطة التعليمية المضمنة في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي بالملكة العربية السعودية للفصلين الدراسيين (الأول والثاني).

- أداة الدراسة بناؤها والتحقق من صدقها وثباتها

تحقيقاً لأهداف الدراسة قام الباحث بتصميم أداة لدراسته، وهي عبارة عن بطاقة تحليل محتوى الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، وفيما يلي عرض لخطوات بناء أداة الدراسة وإجراءاتها، وهي على النحو التالي:

أ. خطوات بناء أداة الدراسة:

- مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بمهارات القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية.
- مراجعة البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات القراءة والكتابة تحليلاً وتنمية.
- مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الثالث المتوسط، كما هدفت إلى الكشف عن درجة مراعاة الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي للصف الثالث المتوسط مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلقة بالتفكير الناقد وحل المشكلات، التواصل والمشاركة، الإبداع والابتكار. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وصمم لذلك بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، شرع الباحث في تحليل الأنشطة التعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: غياب التوازن والشمول والتكامل في بناء الأنشطة التعليمية وتدرجها في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين الأنشطة التعليمية في مقررات اللغة العربية مهارات القرن الحادي والعشرين.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

بعد تناول الدراسات السابقة في المحور الأول يلاحظ أنها اتفقت على أهمية مهارات القراءة والكتابة وضرورة اكسابها للتلاميذ، فمن ناحية المنهج المستخدم في هذه الدراسات فقد اعتمدت في أغلبها على المنهج الوصفي التحليلي لكونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، والدراسة الحالية اتفقت مع معظم الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي التحليلي لكونه مناسباً لهذه الدراسة، ولكنها اختلفت عنها في تحديد الصف الثاني الابتدائي، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في هذا المحور في بناء قائمة مهارات القراءة والكتابة، وتصميم بطاقة تحليل المحتوى، ومعرفة الإجراءات المناسبة للدراسة.

وفي الجانب الآخر وباستعراض دراسات المحور الثاني، يتضح اهتمام جميع الدراسات السابقة بتحليل وتقويم أنشطة الكتب المدرسية في ضوء بعض المهارات اللغوية، أو المعايير المختلفة، وهذا ما تهدف إليه الدراسات العلمية في الأونة الأخيرة لاسيما في ظل توجه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نحو تطوير المناهج الدراسية، فقد تناولت أغلبها الأنشطة التعليمية في كتاب لغتي، واعتمدت الدراسات في هذا المحور على المنهج الوصفي التحليلي مع استخدام بطاقة تحليل المحتوى؛ وذلك لمناسبة تحقيق أهداف الدراسة. واستفادت الدراسة الحالية من دراسات المحور الثاني في ضوء ما عرض من أساليب ونتائج وإجراءات ونتائج وتوصيات.

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

تناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، وذلك من خلال وصف مجتمع الدراسة، وعينتها، والأداة التي تم استخدامها، كما تضمن الخطوات التي قام بها الباحث بإتباعها للتأكد من صدق الأداة وثباتها، بالإضافة إلى إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمت للوصول إلى النتائج، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى، والذي يعد الأنسب للدراسة الحالية لكونه يستهدف بطريقة مباشرة تحليل

■ **تحديد فئات التحليل:** تحددت فئات التحليل في مهارات القراءة والكتابة وما تضمنته من مهارات فرعية، والتي توصلت إليها الدراسة.

■ **تحديد وحدة التحليل:** اعتبر الباحث النشاط المعبر عن مطلب تعليمي قرائي أو كتابي وحدة التحليل، واستبعد من التحليل الأنشطة التعليمية التي ليست لها علاقة بمهارات القراءة والكتابة.

■ **إعداد بطاقة التحليل:** يقصد ببساطة تحليل محتوى الأنشطة التعليمية في هذا الدراسة؛ التي صممت للكشف عن مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم.

د. تحديد ضوابط تحليل الأنشطة التعليمية:

التزم الباحث عند تحليل الأنشطة التعليمية بالضوابط الآتية:

١. تحديد التعريفات الإجرائية لمهارات القراءة والكتابة لضبط عملية التحليل.

٢. تحديد المطلب التعليمي القرائي والكتابي المتضمن في النشاط، وهي كما عرفها (الدهماني، ٢٠٠٢، ص. ١٠٤) بأنها "المهام التعليمية المطلوب من الطالب أدائها؛ لإنجاز تدريبات كل موضوع من موضوعات الكتاب"، ويقصد بها في الدراسة: جميع الأنشطة التعليمية التي تضمنها كتاب لغتي بالصف الثاني الابتدائي، والتي تأتي عقب كل درس، وتهدف إلى إكساب التلميذ مهارة القراءة والكتابة، مثل: أجيب، أقرأ، أحول، أستخرج، أستخدم أكتب، أرسم، وأعبر، وغيرها من المطالب المتضمنة في الأنشطة.
٣. القراءة الفاحصة والعميقة للأنشطة، والوقوف على مضمون النشاط عن طريق (عنوان النشاط، أو مضمون الفقرة في جملة النشاط).

٤. تصنيف الأنشطة إلى إحدى مهارات القراءة أو الكتابة المحددة بأداة تحليل الأنشطة، والتي هي عبارة عن بطاقة تحليل الأنشطة لكل موضوع متضمناً به رقم النشاط المشمول بعملية التحليل.

٥. استبعاد كل نشاط من التحليل؛ لا يعبر محتواه عن مهارات القراءة والكتابة، مثل: نشاطات التقويم التشخيصي، ونشاطات التهيئة لكل وحدة والتي تركز على الاستماع أو التحدث، للأسباب التي أشير إليها في حدود الدراسة.

٦. رصد مهارات القراءة والكتابة وذلك بإعطاء رقم (١) لكل مهارة تظهر في النشاط "التضمين"، والرقم (٠) لكل مهارة لا تظهر في النشاط "عدم التضمين".

٧. إحصاء عدد مرات "التضمين" لكل مهارة في كل درس، وفي كل وحدة، وفي كل فصل دراسي، ومن ثم الكتاب كاملاً.

٨. بعد الانتهاء من الإجراءات رقم (٧)، قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية، ومن ثم عرض النتائج وتفسيرها في جداول معدة لهذا الغرض، ووضع التوصيات والمقترحات.

- استطلاع آراء المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في الجامعات حول المهارات القرائية والكتابية اللازمة، والتي يجب تضمينها في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي من خلال تقديم قائمة خاصة لهم بذلك.

ب. إجراءات إعداد الأداة:

ومن المصادر السابقة استطاع الباحث الوصول إلى قائمة مبدئية لمهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، والتي ينبغي أن تضمن في أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، وجاءت القائمة في صورتها الأولية على محورين:

المحور الأول: مهارات القراءة، وتضمنت أربع مهارات رئيسية، هي: تعرف الرموز المكتوبة ونطقها، أداء الجمل المكتوبة، فهم المقروء وتحليله، نقد وحل مشكلات المقروء.

المحور الثاني: مهارات الكتابة: وتكونت من ثلاث مهارات رئيسية، هي: الخط، والإملاء، والتعبير الكتابي،

ج. صدق الأداة:

وقد عمل الباحث على التحقق من صدق الأداة وثباتها بأسلوبين هما:

١. صدق المحتوى: حيث تم مقارنة مهارات القراءة والكتابة المتضمنة في القائمة المبدئية، بما ورد في الإطار النظري، والبحوث والدراسات السابقة، ومن ثم عرضها على المشرف العلمي للرسالة، والذي اعتمد تحكيمها.

٢. الصدق الظاهري: بعد التوصل للقائمة المبدئية التي شملت مهارات القراءة والكتابة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من الأساتذة والخبراء في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بالجامعات من داخل المملكة وخارجها، ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للصفوف الأولية والبالغ عددهم (٢١) محكماً، وطلب الباحث منهم إبداء رأيهم حول مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارة، وإجراء التعديل المقترح إن وجد، وإضافة مهارات أخرى يرونها مناسبة.

- **إجراءات تحليل الأنشطة التعليمية في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي في ضوء مهارات القراءة والكتابة اللازمة:**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي والتي اهتمت بعملية تحليل المحتوى وآلياته، سار الباحث في تحديد هدف التحليل، وفئات التحليل، ووحدات التحليل، وإعداد بطاقة التحليل، وتحديد ضوابط تحليل الأنشطة التعليمية، وصدق وثبات التحليل، وفقاً للإجراءات التالية:

■ **الهدف من التحليل:** هدفت عملية التحليل إلى الكشف عن مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم.

د. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك بالطرق الإحصائية الآتية:

- التكرارات؛ للكشف عن مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم.
- حساب النسب المئوية لمستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم.
- معادلة هولستي؛ ومعادلة كوبر لحساب معامل الاتفاق بين المحللين (الباحث والزميل).
- الحكم على مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم، وفقاً لسلم التقدير المبين في الجدول أدناه.

الجدول (٦)

معيار الحكم على مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة والكتابة، الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية بناء على رأي المحكمين

مستوى التضمين	النسب المئوية	
	من	إلى
منخفض	٠%	٤٩%
متوسط	٥٠%	٧٤%
مرتفع	٧٥% فما فوق	

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والأسئلة الفرعية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث ومناقشتها:

نصّ السؤال الرئيس على: ما مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أداة تحليل محتوى أنشطة كتاب لغتي في ضوء مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي التي تم إعدادها لهذا الغرض، للكشف عن مستوى تضمين كل مهارات القراءة والكتابة، التي حددتها الدراسة.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول على: ما مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي من إطار نظري ودراسات سابقة وفي ضوءها تم إعداد قائمة بمهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، ومن ثم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

■ **صدق عملية التحليل:** اعتمد الباحث طريقة إعادة التحليل المشترك؛ حيث قام الباحث نفسه وأحد المختصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، بتحليل الأنشطة التعليمية بشكل فردي، بعد أن اتفقا على ضوابط وإجراءات التحليل، مستخدمين البطاقة المعدة لهذا الغرض.

■ **ثبات عملية التحليل:** عرف طعمية (٢٠٠٨) ثبات التحليل بأنه "يعطي التحليل نفس النتائج في المرات المتتالية لإجرائه على نفس المحتوى، وهناك طرق عديدة لحساب ثبات التحليل" (ص. ١٨٧)، وللتأكد من ثبات عملية التحليل، ولمعرفة تطابق رأي الباحث مع المحلل الآخر في تحليل الأنشطة التعليمية في ضوء مهارات القراءة والكتابة، قد تم الطلب من زميل آخر ذو خبرة علمية وعملية، بتحليل وحدتين (الوحدة الثانية والوحدة السابعة)، ومن ثم تم مقارنة النتائج التي توصل إليها مع النتائج التي توصل لها الباحث. ومن ثم تم حساب نسبة الاتفاق من خلال معادلة (هولستي) ومعادلة (كوبر) وقد كانت النتائج وفق ما هو موضح في الجدول التالي:

أ. "معادلة هولستي:

$$\text{هولستي} = \frac{2 \text{ ت}}{ن ١ + ن ٢}$$

ب. معادلة كوبر:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{مرات الاختلاف}} \times 100$$

الجدول (٥)

ثبات التحليل بمعادلة هولستي ومعادلة كوبر

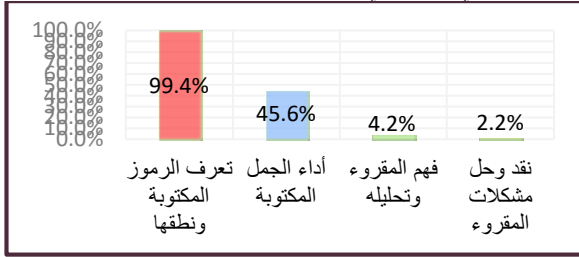
م	م ١	م ٢	م ٣	م ٤	م ٥
١	الثانية	الأول	٢٤٥	٢٣٩	٩٨.٨ %
٢	السابعة	الثاني	٢١٩	٢١٥	٩٩.١ %
٣	الوحدتين		٤٦٤	٤٥٤	٩٨.٩ %

يتضح من الجدول (٥) أن قيم ثبات التحليل حسب معادلة (هولستي) و(معادلة كوبر) تراوحت ما بين (٩٧,٨% - ٩٨,٩%) وهذا يدل على أن تحليل الباحث يتسم بدرجة مرتفعة من الثبات.

- أن مهارة (تعرف الرموز المكتوبة ونطقها) جاءت في مستوى تضمين (مرتفع)، وبنسبة مئوية (٩٩,٤%).
- أن كل من مهارات (أداء الجمل المكتوبة، فهم المقروء وتحليله، نقد وحل مشكلات المقروء) جاءت في مستوى تضمين (منخفض)، وبنسب مئوية (٤٥,٦%)، و(٤,٢%)، و(٢,٢%).

شكل (١)

النسبة المئوية لتضمين أنشطة كتاب لغتي (كاملاً، المهارات الرئيسية) لمهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي



وبناء على ما سبق من نتائج، يرى الباحث عدم وجود توازن في مستوى تضمين مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي في أنشطة كتاب لغتي، حيث كان كل الاهتمام مرتفعاً بمهارة (تعرف الرموز المكتوبة ونطقها)، في حين كان الاهتمام منخفضاً ببقية المهارات (أداء الجمل المكتوبة، فهم المقروء وتحليله، نقد وحل مشكلات المقروء). وأن أنشطة كتاب لغتي لديها قصور في تنمية مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بما يحقق التكامل والشمولية في بناء النشاطات، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة آل تميم (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها إلى تحديد مهارات التواصل اللغوي اللازم تضمينها في مناهج لغتي لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وضرورة الاهتمام بمهارات التواصل اللغوي الشفهية والكتابتية على حد سواء، ودراسة العمارنة والقحطاني (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها أن كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية لم تراعي التوازن الشمول في تضمين مهارات القراءة، مما يستدعي إعادة النظر في بناء الأنشطة التعليمية والتوازن في عرض المهارات والتدرج في ذلك، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المحياوي (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أن مهارة القراءة في الأنشطة التعليمية المقررة لطلاب الصف الأول الثانوي حصلت على درجة تضمين متوسطة.

وبشكل عام فإن الأنشطة التعليمية المدرجة في الوحدات الدراسية بكتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي غير كافية للتلميذ، لذلك يجب على القائمين بتأليف كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، اختيار الأنشطة التعليمية التي تتواءم مع طبيعة المرحلة العمرية، وتنمي لديهم ممارسة القراءة والتدرب على مهاراتها، بالإضافة إلى الاتزان في تضمين الأنشطة التعليمية للمهارات القرائية اللازمة مراعية في ذلك التسلسل المنظم، والتدرج المنطقي، بحيث يأخذ كل مجال حقه من المعالجة، وذلك يعني ضرورة إعادة بناء الأنشطة

والممارسين في الميدان التعليمي، واعتمدت الدراسة المهارات التي حظيت على نسبة ٨٠% فأعلى، حيث جاءت في صورتها النهائية من (٤) مهارات رئيسية شملت (١٨) مهارة فرعية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

نصّ السؤال الثاني على: ما مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي من إطار نظري ودراسات سابقة وفي ضوءها تم إعداد قائمة بمهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، ومن ثم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والممارسين في الميدان التعليمي، واعتمدت الدراسة المهارات التي حظيت على نسبة ٨٠% فأعلى، حيث جاءت في صورتها النهائية من (٣) مهارات رئيسية شملت (١٧) مهارة فرعية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

نصّ السؤال الثالث على: ما مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أداة تحليل محتوى أنشطة كتاب لغتي مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي التي تم إعدادها لهذا الغرض، للكشف عن مستوى تضمين الأنشطة في الوحدات الدراسية في الكتاب، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول (١١)

مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي (كاملاً، المهارات الرئيسية) لمهارات القراءة الرئيسية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

الترتيب	القراءة	التضمين	عدد التعليمات	النسبة	المستوى
1	تعرف الرموز المكتوبة ونطقها	123	1239	99.4%	مرتفع
2	أداء الجمل المكتوبة	565	1239	45.6%	منخفض
3	فهم المقروء وتحليله	173	4130	4.2%	منخفض
4	نقد وحل مشكلات المقروء	18	826	2.2%	منخفض
	المهارات ككل	198	7434	26.7%	منخفض

ويتضح من الجدول الحادي عشرة والخاص بمستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي (كاملاً)، لمهارات القراءة الرئيسية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ما يلي:

(٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها تدني مستوى الطالبات في المدارس الابتدائية للبنات في مدينة الرياض الملحوظ في الإملاء بعد دمج مهارات الإملاء في منهج لغتي الجميلة، ودراسة العمارة (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها أن هناك تبايناً كبيراً في أوزان المهارات اللغوية الكمية والنسبية في كتب لغتي ولغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية بالإضافة إلى أن توزيعها كان عشوائياً.

في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة المحياوي (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها أن مهارة الكتابة في الأنشطة التعليمية المقررة لطلاب الصف الأول الثانوي حصلت على درجة تضمين مرتفعة.

وبشكل عام فإن الأنشطة التعليمية المدرجة في الوحدات الدراسية بكتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي غير كافية لتنمية مهارات الكتابة، لذلك يجب على القائمين بتأليف كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، اختيار الأنشطة التعليمية التي تتواءم مع طبيعة المرحلة العمرية، وتنمي لديهم ممارسة الكتابة والتدريب على مهاراتها، بالإضافة إلى الاتزان في تضمين الأنشطة التعليمية للمهارات الكتابية اللازمة مراعية في ذلك التسلسل المنظم، والتدرج المنطقي، بحيث يأخذ كل مجال حقه من المعالجة، وبذلك يعني ضرورة إعادة بناء الأنشطة التعليمية وفق إطار منهجي واضح يراعي التوازن، والشمول، والتدرج، ليحقق بذلك تنمية متوازنة وشاملة.

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

تناول هذا الفصل عرضاً مختصراً لأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بالإضافة إلى التوصيات التي خرجت بها الدراسة الحالية في ضوء نتائجها، كما تعرض أبرز المقترحات، والدراسات التي يمكن إجراءها مستقبلاً، وفقاً لما أسفرت عنه نتائج الدراسة، فيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: ملخص نتائج الدراسة

يمكن تلخيص نتائج الدراسة كالتالي:

- أ. في مجال مهارات القراءة توصلت الدراسة إلى ما يلي:
- أن هناك تفاوت وضعف في مستوى تضمين مهارات القراءة في أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، حيث بلغ مرات تضمين مهارات القراءة في أنشطة الكتاب (١٩٨٧) مرة.
- أن أكثر مهارات القراءة تضميناً في أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي هي مهارة (تعرف الرموز المكتوبة ونطقها) بعدد بلغ (١٢٣١) وبنسبة ٩٩,٤%، وبمستوى تضمين مرتفع.
- جاء مستوى تضمين مهارة (أداء الجمل المكتوبة ونطقها) بنسبة ٤٥,٦%، وبمستوى تضمين منخفض.
- جاء مستوى تضمين المهارة (فهم المقروء وتحليله) بنسبة ٤,٢%، وبمستوى تضمين منخفض.

التعليمية وفق إطار منهجي واضح يراعي التوازن، والشمول، والتدرج، ليحقق بذلك تنمية متوازنة وشاملة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ما مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أداة تحليل محتوى أنشطة كتاب لغتي مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي التي تم إعدادها لهذا الغرض، للكشف عن مستوى تضمين الأنشطة في الوحدات الدراسية في الكتاب لكل مهارات الكتابة والمهارات المتفرعة عنها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

الجدول (١٦)

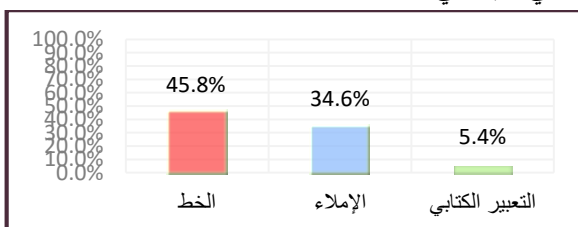
مستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي (كاملاً، المهارات الرئيسية) لمهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

الرقم	الكتابة	الأنشطة	عدد الطالبات	النسبة	المستوى
1	الخط	425	928	45.8 %	منخفض
2	الإملاء	643	1856	34.6 %	منخفض
3	التعبير الكتابي	63	1160	5.4 %	منخفض
	المهارات ككل	1131	3944	28.7	منخفض

يتضح من الجدول السادس عشر والخاص بمستوى تضمين أنشطة كتاب لغتي (كاملاً) لمهارات الكتابة الرئيسية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ما يلي:

- أن جميع المهارات الرئيسية جاءت في مستوى تضمين (منخفض)، والشكل التالي يوضح ذلك:

النسبة المئوية لتضمين أنشطة كتاب لغتي (كاملاً، المهارات الرئيسية) لمهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي



وبناء على ما سبق من نتائج، يرى الباحث غياب الاهتمام بتضمين مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي في أنشطة كتاب لغتي. وأن أنشطة كتاب لغتي تعتبر غير كافية لتنمية مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة، ويحقق التنمية الشاملة والمتوازنة في مهارات التلميذ الكتابية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العنزي

مهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير، جامعة سوهاج]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

٣. آل تويم، الجوهرة عبد العزيز، والسريع، عبد الله محمد. (٢٠١٥). مدى تضمين كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي. رابطة التربويين العرب، (٦٠)، ٣٢٣-٣٥٤.

[/https://saep.journals.ekb.eg](https://saep.journals.ekb.eg)

٤. البجة، عبد الفتاح. (٢٠٠٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. دار الفكر للنشر والتوزيع.

٥. البيشي، عائض فهم. (٢٠١٦). أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

٦. الجادري، عدنان حسين. (٢٠٠٧). الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٧. الجعافرة، عبد السلام يوسف. (٢٠١١). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٨. الحساني، عمر محمد عمر. (٢٠٢٠). الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية: أسبابه وعلاجه. مجلة كلية التربية، المجلد ٣٦ (٤)، ٨٧-١١٥.

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic/journal_versions.php

٩. الحلاق، علي سامي. (٢٠١٠). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب.

١٠. حمدي، عيش بنت حمد علي. (٢٠١٨)، إبريل ١٨-٢١. تدني مستوى طلاب الصفوف الأولية في لغتي الجميلة (اللغة العربية) أسباب وحلول [دراسة]. المؤتمر الدولي السابع للغة العربية. دبي.

١١. حوامة، باسم علي، وأبو شريح، شاهر ذيب. (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى النظرية والتطبيق. دار جرير للنشر والتوزيع.

١٢. الخطيب، محمد إبراهيم. (٢٠٠٩). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع

١٣. الدهماني، دخيل الله محمد. (٢٠٠٢). تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ، المجلة التربوية. المجلة التربوية، ١٦ (٦٣)، ٩٩-١٥٤.

• جاء مستوى تضمين المهارة (نقد وحل مشكلات المقروء) نسبة ٢،٢٪، وبمستوى تضمين منخفض.

ب. في مجال مهارات الكتابة توصلت الدراسة إلى:

• أن هناك تفاوت في مستوى تضمين مهارات الكتابة في أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، فقد بلغ عدد تضمين مهارات الكتابة في أنشطة الكتاب (١١٣١) مرة.

• أن أكثر مهارات الكتابة تضميناً في أنشطة كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي هي مهارة (الخط)، بنسبة ٨،٨٪، وبمستوى تضمين منخفض.

• جاء مستوى تضمين مهارة (الإملاء) بنسبة ٣،٤٪، وبمستوى تضمين منخفض.

• جاء مستوى تضمين مهارة (التعبير الكتابي) بنسبة ٥،٤٪ وبمستوى تضمين منخفض.

ثانياً: توصيات الدراسة:

قدمت الدراسة إجراءات لتطوير أنشطة كتاب لغتي في ضوء النتائج التي توصلت إليها:

• دعوة المسؤولين عن تخطيط وتطوير مناهج اللغة العربية إلى الأخذ بالإجراءات التي توصلت إليه الدراسة للاسترشاد بها في تطوير مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

• التأكيد مخططي ومطوري مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بضرورة تحقيق مبدأ التوازن في معالجة المهارات داخل أنشطة كتاب لغتي، وفعالية الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

• توجيه نظر المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية بالاستفادة من قائمة مهارات اللغة العربية المتعلقة بمهارات القراءة والكتابة في تقويم المعلمين لمدى تنميتها لتلاميذهم.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن تقديم المقترحات البحثية التالية:

• تصور مقترح لتضمين مهارات القراءة والكتابة وقياس فاعليته في تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

• تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القراءة والكتابة ومدى إلمام التلاميذ بها.

المراجع العربية:

١. أبو مغلي، سميح. (٢٠٠١). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. دار يافا للنشر والتوزيع.

٢. أحمد، سناء محمد حسن. (٢٠١٩). أثر استخدام الاستراتيجية التذكيرية لتعلم اللغة العربية في تحسين

لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية: دراسة وصفية تحليلية. *المجلة التربوية*، ٥٣، ٢٢٧-٢٦٢.

<https://jedu.sohag-univ.edu.eg/>

٢٦. العنزي، سالم بن مزلوه، والشمري، فهد بن بدر. (٢٠١٧). *معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية المضمنة في مقرر لغتي الجميلة من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح لتطبيقها*. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٣ (٢)، ٢٦٠-٢٩٨.

https://mfes.journals.ekb.eg/article_106318.html

٢٧. العنزي، فاطمة صياف. (٢٠١٩). *واقع دمج مهارات الإملاء في منهج لغتي الجميلة* [رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

٢٨. الفهيد، عبد الله سليمان إبراهيم. (٢٠٢١). *تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخادة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*. *مجلة كلية التربية*، ٣٧ (٥)، ١٩٦-٢٥٠.

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic/journal_versions.php

٢٩. لافي، سعيد عبد الله. (٢٠١٤). *تعليم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب.

٣٠. اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس* (ط. ٣). عالم الكتب.

٣١. المحياوي، ريم عطية غانم. (٢٠٢٠). *درجة تضمين المهارات اللغوية في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية*. *المجلة التربوية*، ٦٩، ٨٩٩-٩٣٣.

<https://jedu.sohag-univ.edu.eg/>

٣٢. مسلمي، عبد الله أحمد إبراهيم. (٢٠١٧). *تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية*. *مجلة كلية التربية*، ٢٨ (١١١)، ٣٠٢-٣٢٨.

<https://jfeb.journals.ekb.eg>

٣٣. مفلح، غازي. (٢٠٠٧). *دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام*. مكتبة الرشد.

النحوية، فاطمة بنت علي بن محمد. (٢٠١٠). *الأنشطة التعليمية الكفاءات المطلوبة والتدريب عليها*. *مجلة رسالة التربية*، (٢٧)، ٣٠-٣٧.

<https://home.moe.gov.om/library/4/file/414>

٣٤. يونس، فتحي، والناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٠). *تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته* (ط. ٢). مكتبة التربية.

<http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/homear.aspx?id=1&root=yes>

١٤. السلمي، عبدالمولى زهيميل. (٢٠١٨). *تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات النحو المناسبة لهم*. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٧ (١٩)، ١٤٥-١٩٢.

<https://jsre.journals.ekb.eg/>

١٥. الشنقيطي، أمامه محمد أحمد فال. (٢٠١٥). *تقويم مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني*. *رابطة التربويين العرب*، (٦٦)، ٢٣٩-٢٧٦.

<https://saep.journals.ekb.eg/>

١٦. الشهراني، خليل محمد. (٢٠١٢). *مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة* [رسالة ماجستير، جامعة أم لقرى]. قاعدة معلومات شمعة.

١٧. صومان، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٩). *أساليب تدريس اللغة العربية*. دار زهران.

١٨. طاهر، علوي عبد الله. (٢٠١٠). *تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٩. طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٨). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية* (ط. ٥). دار الفكر العربي.

٢٠. عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٤). *القراءة مفهومها - أهدافها - مهاراتها*. الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٢١. العامري، بيطلي حسين بيطلي. (٢٠١٧). *دراسة تحليلية لكتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي*. *رابطة التربويين العرب*، (٨٨)، ٣٤٩-٤١٠.

<https://saep.journals.ekb.eg/>

٢٢. عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٨). *الأنشطة اللغوية: الأسس، الإجراءات، التطبيقات*. مكتبة المتنبي للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣. العتيبي، نجلاء بنت خالد عبد الله. (٢٠١٧). *فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنشيط الذاكرة في تنمية المهارات الإملانية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير، جامعة الطائف]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

٢٤. العلوي، عبلاء سليمان الطريس. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بالمدينة المنورة* [رسالة ماجستير، جامعة طيبة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

٢٥. العمارنة، عماد فاروق، والقحطاني، عادل عبد الله منصور. (٢٠١٨). *تطور مهارات القراءة في كتاب*

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Cultural Bilingualism and Its Impact on Teaching Arabic to Non-Natives

DR. Fawziah Yahya Saeed Asiri

Assistant Professor of Rhetoric and Criticism at King Khaled University

ازدواجية الثقافات وأثرها في تعليم اللغة العربية

لغير الناطقين بها

د. فوزية يحيى سعيد عسيري

أستاذة البلاغة والنقد المساعد بجامعة الملك خالد

E-mail: Dr.foz9889@gmail.com

KEY WORDS

Bilingualism, Culture, Arabic Language Teaching, Non-Arabic Speakers.

الكلمات المفتاحية

الازدواجية، الثقافة، تعليم اللغة العربية، الناطقين بغير العربية.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

Bilingualism creates an internal linguistic conflict in teaching a second language when it comes to the concepts, culture, customs, traditions, and arts that learners embrace in the second language. Arabic speakers' cultures have a profound connection to their language, unlike speakers of other languages. Moreover, Arabic language elements communicate cultural connotations that go beyond basic concepts and vocabulary. Students need to understand this from a single point of view. When teaching Arabic to non-native speakers, educators and curriculum designers need to consider the internal tension that goes unspoken among students. Arabic culture should be balanced, emphasizing that accepting the language means accepting its beliefs and culture as well, since they are inextricably linked. Cultural elements ought to be gradually added to the curriculum, taking into account the balance between Arabic and the students' own cultures as well as their level of ability. As a student progresses in studies and performance, this assimilation gets more extensive. Furthermore, the main source of reference for this cultural perspective should be an Islamic framework because Arabic Islamic culture is one of the most advanced worldwide cultures and is crucial to teaching Arabic to non-native speakers, even though learners may encounter challenges with cultural bilingualism.

تمثل الازدواجية في تعليم اللغة الثانية شكلاً من أشكال الصراع اللغوي الداخلي، وتظهر آثاره في قبول المتعلم لهذه اللغة الثانية من حيث قبول الثقافة والمفاهيم والعادات والتقاليد والفنون، والمعروف أن اللغة العربية دون غيرها من اللغات ترتبط بثقافة الناطقين بها بصفة خاصة، ولا يمكن أن يحدث شيء من الانفصال بينهما، كما إن الدلالات الثقافية التي تحملها عناصر اللغة العربية تتعدى مجرد المفردات والمفاهيم، فعلى المتعلم أن يدرك ذلك تماماً هذا من جهة، ومن جهة أخرى على المُعلِّم والقائمين على وضع المحتوى التعليمي في تعليم العربية للناطقين بغيرها أن يراعوا هذا الصراع الداخلي غير المُعلن بداخل المتعلم، فيوازن في عرض ثقافة العربية ويكشف النقاب عن أن قبول اللغة يتطلب قبول ثقافتها ومفاهيمها إذ لا يمكن الفصل بينهما، وأن المحتوى الثقافي يجب أن يدرج في المحتوى التعليمي بتدرج تبعاً لمستوى المتعلم، فيزيد شيئاً فشيئاً كلما تقدم المتعلم في الدراسة وزاد مستواه في التحصيل، مع مراعاة التوفيق بين الثقافة العربية وثقافته الأم، ومن باب أولى أن يكون المرجع الأول في التصور الثقافي هذا بمرجعية إسلامية، حيث تعدّ الثقافة العربية الإسلامية أرفع الثقافات العالمية ولها دور كبير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الرغم من صعوبة الازدواجية الثقافية عند المتعلمين.

مقدمة:

احتل تعليم اللغة العربية مكانة عالمية منذ القدم لأسباب مختلفة، وفي العصر الحديث أصبح تعلم العربية وثقافتها - بالنسبة للناطقين بغيرها - أحد المتطلبات الحديثة بشكل مباشر لأغراض تعليمية أو تجارية أو سياحية أو غيرها، وقد اتفق الخبراء على ضرورة معرفة الثقافة في تعلم أي لغة لأن اللغة هي نتاج ثقافتها ووعائنها ولا يمكن الفصل بينها، وقد شهدت الدراسات اللغوية في العقود الأخيرة على اختلاف فروعها دراسة الثقافة باعتبارها كفاية ضرورية إلى جانب الكفايات اللغوية والتواصلية جنباً إلى جنب، ونظراً لهذه الأهمية رأيت أن أبحث في موضوع (ازدواجية الثقافات وأثرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، ومع أهمية هذا الجانب لا أزال ألاحظ قصوراً في عرض الثقافة العربية في مناهج العربية للناطقين بغيرها.

ومن جهة أخرى لا يزال تعليم الثقافة ودمجها في سياق الكتب الدراسية والمواد التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قضية تثير الجدل لعدم الوقوف على المحتوى الثقافي الذي يتم تقديمه كمحتوى تعليمي لهؤلاء الطلاب، فتهدف هذه الدراسة لاستكشاف أثر الازدواج الثقافي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبيان ضرورة الاعتماد على الثقافة العربية والإسلامية وضبط محتوياتها لكي تلبي حاجات المتعلمين.

مشكلة البحث:

بما أن اللغة ظاهرة اجتماعية ثقافية، فلا يمكن لمتعلم لغة ما من التعبير عن مشاعر الناطقين بها وأفكارهم وأحاسيسهم إلا بتعلم ملابساتها الاجتماعية والثقافية ومن ثم فيجب أن تحتوي المادة التعليمية لتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، الإلمام بجميع مكونات اللغة المعرفية والوجدانية والاجتماعية والثقافية والإنسانية؛ لأنّ هذه المكونات مجموعة تحقق حاجات المتعلم في التواصل الصحيح مع أهل اللغة على خلفية ثقافتهم وتاريخهم وتراثهم، بل أن الفهم الثقافي يعمق ويغني فهم الفرد للغة التي يتعلمها.

واللغة العربية لها علاقة وثيقة بالثقافة العربية نفسها، وتحلّ الثقافة العربية مكانة مهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي تعتبر أساساً مهماً لمحتوى المواد التعليمية ومن الضروري على الكتب التي تحتوي على مواد تعليم اللغة العربية مراجعتها على أساس الجانب الثقافي. وعلى ذلك كله فإن مشكلة البحث تدور حول هذا التضارب الذي يحدث بين ثقافة الطالب من جهة والثقافة العربية والإسلامية من جهة أخرى، وكيفية إحداث نوع من التناسب بينهما.

وبناء على هذا تحاول الدراسة الإجابة عن بعض الأسئلة:

- ما المقصود ازدواجية الثقافات وأثره في دراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما مدى الاهتمام بهذا الازدواج الثقافي في الكتب والمحتوى التعليمي للغة العربية للناطقين بغيرها؟

- ما هي العناصر الثقافية التي يجب أن تُراعى في العملية التعليمية للناطقين بغير العربية؟

- هل تستطيع اللغة العربية الصمود في مواجهة أي ازدواجية ثقافية؟

- كيف يستطيع المتعلم التغلب على الازدواجية الثقافية من خلال الانفتاح الثقافي وقبول ثقافة الآخر؟

- كيف يمكن دمج الثقافة العربية والإسلامية في التعليم للناطقين بغير العربية؟

- كيف يمكن أن تتوافق الثقافات في العملية التعليمية للناطقين بغير العربية؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

يرمي البحث إلى أهداف كثيرة ومتعددة يمكن إيجازها فيما يأتي:

١. أرجو أن تكون هذه الدراسة إسهاماً متواضعاً في مجال تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. أرجو أن تكون الدراسة عوناً للطلاب على فهم ومعرفة ثقافة اللغة العربية التي يتعلمها، وألا يحدث أي نوع من التصادم بين الثقافات.

٣. تعد الدراسة سابقة في مجالها ذلك أن محاولة التوسط بين ازدواجية الثقافات ووضع إطار دقيق لها لم يسبق إليها أحد بحسب علمي.

٤. الكشف عن الأنماط المفروضة اتباعها من المؤلفين والمعلمين في تعليم العربية مع ثقافتها للطلاب الناطقين بغيرها.

٥. بيان ضرورة الانفتاح الثقافي وقبول ثقافة الآخر لمواجهة مشكلة الازدواجية الثقافية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والتقصي يبدو لي أنه توجد بعض الدراسات السابقة التي تناولت قضية الثقافة في تعليم العربية للطلاب الناطقين بغيرها ومن هذه الدراسات:

- رسالة إبراهيم عيسى، بعنوان "المحتوى الثقافي في كتاب العربية بن يدك دراسة تقييمية"، وهي رسالة دكتوراه بإشراف الدكتور عبد الرحمن شبيك، مقدمة إلى جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية عام (٢٠٠٥م)، وتناول فيها الباحث إلى دراسة تقويم المحتوى الثقافي وقد بدأ الباحث بالإشارة إلى الثقافة ومحتواها وكذلك معاييرها العامة والتي اعتمدت على برنامج حاسوبي اكسل، وتوصلت إلى أنّ الكتاب أثبت توافق محتواه الثقافي مع المعايير العالمية للتقويم، وإن كانت الدراسة لم تتعرض لمسألة الازدواجية الثقافية من قريب أو بعيد.

- رسالة مبروك قطب، بعنوان "تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء دوافع وحاجات الدارسين"، وهي رسالة ماجستير بإشراف

تعقيب:

بعد قراءة الدراسات السابقة ومطالعتها تبين بما لا يدع مجالاً للشك أنها جميعاً يربطها عامل واحد مشترك، هو بيان أثر الثقافة في تعليم الطلاب الناطقين بغير العربية، ولكنها في الوقت ذاته لم تتطرق إلى الازدواجية الثقافية في العملية التعليمية وأثر هذه الازدواجية في قبول اللغة وثقافتها وتاريخها الاجتماعي، ومما تتميز به هذه الدراسة الكشف عن أثر تضارب الثقافات عند الطالب الناطق بغير العربية، مع تقديم نماذج لهذا التضارب بين الثقافتين، والحلول المبتكرة لإيجاد نوع من التناسب بين ثقافته الأم والثقافة الجديدة الخاصة باللغة العربية.

منهج البحث:

تستعين الدراسة بالمنهج الوصفي تارة والتحليلي تارة أخرى، في تناول قضايا البحث وموضوعه الذي يعتمد إلى بحث أبعاد هذه الازدواجية في تعليم اللغة الثانية.

خطة البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن يقع في مقدمة ومبحثين، وخاتمة، فالمقدمة فيها إشكالية البحث وأهميته وأهدافه، المبحث الأول: بين يدي اللغة والازدواجية الثقافية، وفيه أربعة مطالب: المطلب الأول: اجتماعية اللغة وثقافتها، والمطلب الثاني: مقصود الازدواجية الثقافية، والمطلب الثالث: علاقة اللغة بالثقافة، والمطلب الرابع: قوة اللغة العربية في مواجهة الازدواجية الثقافية، والمبحث الثاني: ما بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافة الأم للمتعلم الناطق بغير العربية، وفيه أربعة مطالب: المطلب الأول: ضرورة تعليم الثقافة والانفتاح الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، المطلب الثاني: الثقافة العربية الإسلامية في المحتوى التعليمي للناطقين بغير العربية، والمطلب الثالث: معايير المحتوى الثقافي وأثر ازدواجه في العملية التعليمية، والمطلب الرابع: معايير المحتوى الثقافي لمعالجة آثار الازدواجية الثقافية، ثم الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات، ثم قائمة المصادر والمراجع.

تمهيد

الثقافة بما تحمله هذه الكلمة من مبادئ وقيم واتجاهات وسلوكيات وممارسات وعادات وتقاليد تتمثل في كل تفاصيل المجتمع، في المأكل والمرب واللباس والعمارة والمناسبات الاجتماعية والغناء والرقص، وفي الأحزان والأفراح، كما تتمثل في المنطوق الشعبي من قصص وأمثال وحكم وحكايات وخرافات وغيرها، ومنها ما هو امتداد لثقافة عربية غير إسلامية، ومنها سلوكيات إيجابية أكدها الإسلام وأثاب عليها، ومن المظاهر الثقافية لدى العرب قديماً وحديثاً: إكرام الضيف، والفروسية، والمروءة، وإطلاق العيارات النارية، وتقبيل يد الكبير، والثأر وجرائم الشرف، والأكل باليد، والجاهات، والقضاء العشائري، والجار للجار، والبنت لابن عمها، والطب الشعبي، وحفلات

الدكتور محمود كامل الناقة، دكتورة أسماء إبراهيم شريف، مقدمة إلى جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم مناهج التدريس عام (٢٠٠٦)، وقد قامت هذا الرسالة بمعالجة تقويم المحتوى الثقافي في ضوء دوافع وحاجات الدارسين نظراً لعدم الالتفات في برامج تعليم اللغات الأجنبية لتعرف حاجات الدارسين في تعلم هذه اللغات ودراسة اهتماماتهم الثقافية، ويشير إلى خلو دروس بعض الكتب من محتوى ثقافي محدد الملامح.

- بحث تنكو عبد الرحمن وتنكو عين الفرحة، بعنوان "في تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة تحليلية لأراء الخبراء في ماليزيا، بإشراف الدكتور عبد الرحمن شيك"، وهو بحث مقدم إلى المؤتمر العالمي الأول لطلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية العالمية، عام (٢٠١٢م) وقد تناول معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية لأراء الخبراء في ماليزيا، ودرس هذا البحث تطوير معايير المحتوى الثقافي في تقويم الكتب ويهدف إلى كشف المعايير الشائعة في تقويم كتب تعليم اللغات ووضع المعايير المقترحة لقسم المحتوى الثقافي، ويعرض آراء خبراء اللغة العربية وتعليمها في الجامعات الماليزية تجاه تلك المعايير المطورة.

- بحث لاريا إسبينار، وأنجيلا ورايجون رودريغيز، وأنطونيا، بعنوان "التعليم الثقافي في كتاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية" في كلية اللغة واللغويات في جامعة دي، إسبانيا، عام (٢٠١٧م)، وقد تناول البحث التحليل الثقافي في الكتب المدرسية لتعليم اللغة الأجنبية في إسبانيا، وأظهرت النتائج أن هذه الكتب غر مهتمة بالجانب غير المرئي من الثقافة العميقة أي العادات والتقاليد وأساليب الحياة وما إليها من الجوانب الثقافية للناس مقارنة باهتمامها بالجوانب الثقافية الكبرة كالشخصيات التاريخية والاجتماعية والأدبية والفنية والسياسية والثقافة الرسمية.

- دراسة تواضعي ورزا وعبد الأحد غيبي وفرامرز ميرزائي وعي قهرماني، في مقال منشور في مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، عام (١٣٩٨هـ، السنة ٢، العدد ٧) بعنوان "تقييم المحتوى الثقافي للكتب التعليمية العربية للمستوى الثانوي بإيران و مصر" وقد هدفت هذه الدراسة إلى تناول المحتوى الثقافي للكتب العربية للمرحلة الثانوية في إيران ومصر ومدى استجابته لمتطلبات المتعلمين، والكشف عن نقاط الاختلاف بين مدى توظيفه في الكتب المذكورة طبق نطاق الجداول العددية والرسوم البيانية، وتوصلت إلى أن مؤلفي الكتب الدراسية في كلا البلدين لم يعالجوا بعض القضايا الجديدة والظواهر الاجتماعية الثقافية الناشئة في المجتمع المعاصر.

التكوين الفكري عمومًا، وعن التقدم الفكري للشخص خصوصًا، وعما يتطلبه ذلك من عمل، وما ينتج عنه من تطبيقات (فياض، ٢٠١٧، ص٣)، ويختلف مفهوم الثقافة من باحث إلى آخر، من اختلاف المجال المعرفي واختلاف المنطلقات والمقولات الفكرية والفلسفية والقناعات الشخصية.

المطلب الثاني: مقصود الازدواجية الثقافية.

في أصل اللغة يقال: زواج الأشياء تزويجاً وزواجاً، أي قرن بعضها ببعض، وفلان امرأة وبها جعله يتزوجها... ازدواجا أي اقترنا، والقوم تزوج بعضهم ببعض، والكلام أشبه بعضه بعضاً في السجع والوزن والشيء صار اثنين، ومنه تزواجا، وازدوجا، وازدوجوا. (مصطفى، ب.د، ج ١ ص٤٠٥)، وأصل الازدواجية في اللغة أي النظر، تقول: عندي من هذا أزواج أي أمثال، وكذلك زوج من الجفاف، أي كل واحد نظير صاحبه.

أما الازدواجية في الاصطلاح فتظهر على أنها شكل من أشكال الصراع اللغوي الداخلي، أو التقابل بين اللغة الأم واللغة الثانية. (فيلاي، ٢٠١٨، ص٢١)

ويرى فيرسون أن الازدواج اللغوي لا يظهر إلا بتوفر شروط منها: توافر مادة أدبية كبيرة بلغة ذات صلة وثيقة باللغة الأصلية، وهي اللغة الأم للطالب أو المتعلم. (طورش، ٢٠١٨، ص٣٥)

ويجب التفرقة بين معنى الازدواجية التي أعنيها هنا وهي وجود لغتين مختلفتين بكامل ثقافتهما، ونوع آخر من الازدواجية الذي قال عنه شال فرغيسون (Charles Fergusson) الازدواجية اللغوية هي: العلاقة الثابتة بين ضرّين لغويين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد: أحدهما راق والآخر وضع (كالف، ٢٠٠٨، ٧٨)، ويعني هذا وجود مستويين للغة واحدة أي بين مستوى المعيار الذي يمثلته المستوى الفصح، ومستوى آخر الذي يمثلته المستوى العامي أو اللهجي، فالأول يحدث في الإجراءات الرسمية، مثل الأدب والشعر والفنون، والثاني خاص بالأغلبية أي تحدث به عامة الناس، فهذا غير مقصود أو مراد في هذا البحث؛ لأننا نقف هنا أمام لغتين كاملتين تمثل إحداهما الأم، والثانية تمثل لغة ثانية مكتسبة بثقافتها وكامل معطياتها وحتى يتقنها الطالب عليه أن يفهم كل تمثله مع ثقافتها جملة وتفصيلاً.

ومن أمثلة التضارب بين الثقافات ما نراه في بعض المجتمعات مثلاً: أن ينادى الولد باسم أمه، أو باسم أبيه فقط، وأن يُدَوَّن في السجلات الحكومية باسم أبيه فقط دون ذكر جده الأول والثاني، كذلك الضحك كثيرًا -ربما بدون سبب- في أثناء الحديث، وهذا ظاهر بوضوح في ثقافة بلاد جنوب شرق آسيا مثل إندونيسيا وماليزيا وبروناي، وهذا يحدث الكثير من التضارب بين هذه الثقافات وثقافة اللغة العربية؛ التي تعتبر الضحك كثيراً يُبيثُ القلب.

الزواج لسبع أيام بلياليها، وزيارة القبور، والاحتفالات بالمولود... وغيرها (أبو مغنم، ٢٠١٨، ٣٩) وتعتبر الثقافة هي المعبر الحقيقي عما وصلت إليه البشرية من تقدم فكري، فمن خلالها يتم رسم القيم والسلوك ولقد ارتبطت الثقافة بالوجود الإنساني ارتباطاً متلاًزماً مع تطور الحياة الإنسانية وفقاً لما يقدمه الإنسان من إبداع وإنتاج في شتى المجالات، فالثقافة هي المنظومة المعقدة والمتشابكة التي تتضمن اللغات والمعتقدات والمعارف والفنون والتعليمات والقوانين والمعايير الخلقية والقيم والأعراف والعادات والتقاليد الاجتماعية والمهارات التي يملكها أفراد مجتمع معين على هذا النحو فقد بات مفهوم الثقافة يقف في موقف النقيض من مفهوم الطبيعة أو الفطرة. (صوشة حنان، ٢٠١٩، ص١٨)

وفي مواجهة الازدواجية الثقافية يجب تنمية المفاهيم الثقافية ومضامينها التي تتصل اتصالاً مباشراً في برنامج تعليم اللغة الأجنبية بالمعاني والمعلومات والمعارف التي يمكن تحصيلها من المادة التعليمية، وهذه عملية مهمة في تعليم اللغة حيث برز الوعي بأن المفاهيم الثقافية المتضمنة في المواد التعليمية من حيث عددها ومستوى حسيتها أو تجريدها ومعنوياتها لها دور كبير جداً في مساعدة المتعلم أو إعاقته عن تعلم اللغة.

المبحث الأول: بين يدي اللغة والازدواجية الثقافية

المطلب الأول: اجتماعية اللغة وثقافتها.

إن اللغة ظاهرة اجتماعية ثقافية، فلا يتمكن متعلم لغة ما من التعبير عن مشاعر الناطقين بها وأفكارهم وأحاسيسهم إلا بتعلم ملاسباتها الاجتماعية والثقافية، ومن جهة أخرى فإن الطالب من الطبيعي أن تكون له خلفية ثقافية واجتماعية مختلفة، ومن ثم على واضع المادة التعليمية لتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، الإلمام بجميع مكونات اللغة المعرفية والوجدانية والاجتماعية والثقافية والإنسانية؛ لأن هذه المكونات مجموعة تحقق حاجات المتعلم في التواصل الصحيح مع أهل اللغة، فلأجل ذلك أصبح فهم الازدواج الثقافي أمراً لا مفر منه في تعليم اللغات الأجنبية، بعد أن ثبت لنا أن الخلفية الثقافية أساسية ومهمة لفهم اللغة وإجادتها، بل إن الفهم الثقافي يعمق ويغني فهم الفرد للغة التي يتعلمها.

فاللغة العربية لها علاقة وثيقة بالثقافة العربية نفسها؛ تحتل الثقافة العربية مكانة مهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي تعتبر أساساً مهماً لمحتوى المواد التعليمية، ومن الضروري على الكتب التي تحتوي على مواد تعليم اللغة العربية مراجعتها على أساس الازدواج الثقافي للغة العربية من جهة والطالب من جهة أخرى.

الثقافة في أدبيات الثقافة العربية كانت تعني الطقوس الدينية في القرون الوسطى، لكنها في القرن السابع تعبر كانت تعبر عن حالة الشيء المحروث، أي فلاحة الأرض، وقد اكتسبت كلمة الثقافة معناها الفكري في أوروبا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، حيث اتخذت منحى آخر يعبر عن

المطلب الثالث: علاقة اللغة بالثقافة.

يقال في لسان العرب: ثقّف الشيء ثقّفًا وثقّفًا وثقّفًا: حذقه، ورجلٌ ثقّفٌ، وثقّفٌ وثقّفٌ أي حاذقٌ فهمٌ، وأتبعوه فقالوا: ثقّفٌ ثقّفٌ، وثقّفٌ الرجلُ ثقّفًا أي صارَ حاذقًا خفيًا (ابن منظور، ب.د، مادة: ث ق ف)، ومن ثم نلاحظ أن التعريف اللغوي للثقافة يدور حول: الحذق والفطنة والذكاء.

أما الثقافة في مفهومها الاصطلاحي فإن التعريفات الاصطلاحية أشهرها هو تعريف "إدوارد تايلور" الذي اسمه أصبح مقترناً بهذا المفهوم، حيث قال الثقافة أو الحضارة: هي ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والأعراف والقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في المجتمع. (تايلور، ١٨٧١م، ص١، نقلاً عن أبو حمشة الحديقي، ٢٠١٧، ص٣٨٢)

ويلاحظ في هذا التعريف أنه يجمع بين جوانب فكرية: "المعرفة والمعتقدات" وجوانب سلوكية، "الأخلاق والأعراف" ومنتجات "الفن والقانون والعادات" ثم بيئة يمارس فيها كل ما سبق وهو المجتمع.

ومما لا شك فيه أن تعلم اللغات واكتسابها يتطلب إتقان اللغة في مهاراتها اللغوية، والتعرف إلى ثقافة أهلها، ذلك أن الارتباط بين اللغة والثقافة لا ينفك، وهو ارتباط وثيق محكم، فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، إذ ترسم الثقافة هوية المجتمعات وتحدد ملامحها، وهي المضمون والمحتوى الذي تحمله اللغة كلمةً وتركيباً وجملةً ونصاً، ولا يتمكن المتعلم من استدخال هذا النظام اللغوي على وجهه الصحيح دون التعرف إلى ثقافة حاملي هذه اللغة.

وهذا يذكرنا بمقولة: "قوة اللغة في قوة أهلها"، والثقافة بارتباطها الوطيد باللغة تصبح قوية وحاضرة ورائجة من تلقاء نفسها، ومن المتعارف عليه بين المشتغلين في ميدان تعليم اللغات أن ما يقدم للمتعلمين من ثقافة يطرد ويتصاعد بما يتناسب مع مستوى المتعلم؛ حيث يشكل المحتوى الثقافي في المستويات الدنيا ما نسبته ٢٥% من المادة اللغوية، وتزيد إلى ٥٠% في المستوى المتوسط حتى تصل إلى ٧٥% وأكثر في المستوى المتقدم (صوشة حنان، ٢٠١٩، ص١٨) فإن اللغة والثقافة تسيران يدا بيد؛ حتى درجت بعض الجامعات الأمريكية، ومنها "جامعة مينسوتا"، على النظر إلى الثقافة على أنها المهارة الخامسة من مهارات تعليم اللغات يسبقها المهارات اللغوية الأربع المعروفة (استماع، وتحديث، وقراءة، وكتابة)، وإن اللغة ببساطة هي وعاء الثقافة ولا نحسب أن من اليسر تعلم لغة ما دون التعرض لأسلوب حياة أصحابها؛ قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم أي باختصار ثقافتهم (طعيمة، ١٩٨٥، ١٩٧) فاللغة هي الوسيلة التي تستخدمها الشعوب للتعبير عن العناصر المختلفة للثقافة: من عادات ومفاهيم وتقاليده وقوانين، ويوجد التكامل بين اللغة والثقافة، حيث تكتسب من خلال الانخراط في المجتمع، فالتكامل بين اللغة والثقافة

على درجة كبيرة من الأهمية (همايوني، ١٤٣٩هـ، ص٣٩) إن حديثنا وصمتنا وحرركاتنا وإشاراتنا ورموزنا وضحكنا وبكاؤنا مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقافة، فدراسة اللغة دون دراسة ثقافة الناطقين بها كأنها حياة بلا روح، وإن اللغة كما نعلم وعاء الثقافة وما دامت الثقافة جزءاً لا يتجزأ من الكفاية اللغوية فالعلاقة بين اللغة والثقافة لا تنفك أبداً.

المطلب الرابع: قوة اللغة العربية في مواجهة الازدواجية الثقافية:

ظلت اللغة العربية على مر الأزمنة اللغة الأكثر قدرة على الإلمام بكافة جوانب الثقافة؛ فنلاحظ درايته بالمجالات المتباعدة سواء العلمية أو الدينية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الفكرية، وذلك إضافة إلى كونها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، وقد تم الاعتراف باللغة العربية بكونها لغة رسمية من قبل الأمم المتحدة بتاريخ ١٨ ديسمبر ١٩٧٣؛ والذي يعد اليوم العالمي للغة العربية. (عثمان، ب.ت. ص٤٢)، وقد ورد على لسان الدكتور "رشدي أحمد طعيمة" أن اللغة العربية تعد ملتقى وموضع حضارة واسعة الأفق، ذات أثر عميق، وممتد عبر التاريخ، كما أنها تحملت مسؤولية نقل أسس ومرتكزات الحضارة والتقدم في مختلف العلوم والمجالات سواء ما يتعلق بالطب أو الرياضيات أو الفلك أو الهندسة أو الموسيقى، كما أشار المستشرق ذو لأصول الفرنسية "رينان" أن من أغرب الأمور التي تثير الدهشة والتعجب أن اللغة العربية قد نشأت كلغة قومية وسط الصحراء عند أمم تميزت بالتنقل والترحال، ومن ثم كادت تصل إلى درجة الكمال، وفاقت كل اللغات الأخرى كنتيجة لكثرة تعبيراتها ومفرداتها، ودقة معانيها، وجمال تشبيهاتها. (أمين، ٢٠١٩، ص١٧)

وعلى مر العصور لم تتعرض اللغة العربية لفترات قوة وضعف، ولكنها لم تعرف إلا القوة والانتصار، ولا يوجد أي مثيل أو شبيه لتلك اللغة؛ حيث أنها ظهرت وأتت إلى الباحثين كاملة مفصلة، ذات كيان مميز وقوي البنية، وقد ساهمت المناسبات والشعائر في انتشار هذه اللغة مثل فريضة الحج التي يأتي فيها المسلمون من جميع أنحاء العالم لتلبية نداء الله بلغة وحيدة هي اللغة العربية (الواعر، ١٩٨٩م، ص١٣)، ومن ثم فليس من العجيب أن ثقّف اللغة العربية قوية شامخة في مواجهة أي ازدواجية ثقافية من المحتمل أن تهدد ككيان وجودها.

ولعل أكبر أهمية وتقدير للغة العربية أنها لغة القرآن؛ الذي تم تنزيله في شبة الجزيرة العربية التي يعد أهلها أفصح لساناً، وأقوى لغة ليثبت لهم قدرة الله تعالى وإعجاز كلامه، وذلك من خلال استخدام معاني تنسم بالدقة، وتشبيهات تدل على قوة اللغة وترفعها عن غيرها، وقد كان الأدب العربي هو المعبر عن الحياة؛ فكانت اللغة العربية هي الوسيلة لأنها لغة القرآن الذي يهدي القلوب ويشفيها (الزين، ب.ت، ص٢٥)، كما تعتبر اللغة العربية أيضاً هي الوسيلة الأجدر والأوحد لفهم وتفسير القرآن الكريم الذي يقتضي لإدراك

قد تم استخدام اللغة العربية في كتابة العديد من الأعمال الدينية والأدبية والفكرية التي تخص الدين اليهودي في فترة العصور الوسطى، ثم ارتفعت مكانة اللغة العربية وتقدست أهميتها بظهور الدين الإسلامي وانتشاره بين الدول؛ حيث صارت هذه اللغة هي الأساس في جميع المجالات المتعلقة بالعلم والأدب والسياسة طوال فترة الحكم الإسلامي (الزین، ب. ت.، ص ٢٨)، ومن ثم فهذا دليل قوي على قدرة العربية على استيعاب أي ثقافة أخرى.

وللغة العربية تأثير بصفة مباشرة وغير مباشرة على العديد من اللغات الأخرى ومن اللغات التي أثرت عليها: اللغة الفارسية، واللغة التركية، واللغة الكردية، واللغة الأمازيغية، واللغة الألبانية، واللغة الإندونيسية، كما أثرت أيضاً على عدد من اللغات الإفريقية مثل: اللغة الأماهيرية، واللغة الصومالية، واللغة التجرية (الإديسي، ٢٠١٧، ص ٣)، مما يجعل لها القدرة على الوقوف صامدة في مواجهة أي خلل أو اختلاط بسبب ازدواجية الثقافية.

كما أثرت اللغة العربية على عدد من اللغات الأوروبية الغربية وبشكل خاص لغة الدول الغربية المتوسطة مثل: اللغة الصقلية، واللغة البرتغالية، واللغة الإسبانية، واللغة المالطية، وقد دخلت العديد من معانيها إلى اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى مثل: أسماء النجوم، ويتم تدريسها في الدول الإسلامية المحاذية للوطن العربي سواء بصفة رسمية أو غير رسمية. (الواعر، ١٩٨٩م، ص ١٥)

وتعد اللغة العربية واحدة من أبرز اللغات السامية والتي تنبثق عنها لغات شرقية كثيرة والتي سادت في منطقة الشرق الأوسط قديماً، وقد تطورت اللغة العربية كثيراً سواء في عصر ما قبل الإسلام لما تميز به العرب من فصاحة في الشعر والنثر، أو عقب انتشار الدين الإسلامي وكونها لغة القرآن (الإديسي، ٢٠١٧، ص ٣)، كما أن اللغة العربية هي المعبر الرئيسي عن هوية الشعوب التي تتحدث بها، فهي التي تقوم بنقل التراث والثقافة الخاصة بالمجتمع، ولا يمكن أن يشعر المرء بأي نوع من القلق حيال أي ازدواجية ثقافية في تعليم هذه اللغة للناطقين بها.

المبحث الثاني: ما بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافة الأم للمتعلم الناطق بغير العربية
المطلب الأول: ضرورة تعليم الثقافة والانفتاح الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية.

من المعلوم أن اللغة هي قلب الثقافة، وكل لغة تعكس ثقافتها وتتأثر بها وتتشكل في نظام القيم، والمعتقدات التي تشكل تلك الثقافة، ولا توجد ثقافة خارج إطار لغتها، والعلاقة بين اللغة هي مثل جبل جليدي، حيث اللغة هي الجزء المرئي في جبل الجليد، والثقافة هي الجزء غير المرئي منه (البوظة وآخرون، ٢٠٢٢م، ص ٥٥)، والثقافة اللغوية مصطلح أطلقه العالم اللغوي الأمريكي "مايكل آغار" ومعناه أن اللغة لا تقتصر على القواعد والمفردات والتركيب اللغوية بل يمتد إلى العادات والسلوك والأفكار

معانيه الدقيقة، وفهم تشبيهاته ودلائلها فهم للغة العربية، ولعل الرابط بينها وبين القرآن الكريم هو السبب الأكثر دعماً لها، كذلك هو سبب تخليدها وانتشارها؛ مما أدى إلى جعلها لغة مستمرة خالدة متطورة بشكل مضطرد.

ويتم الاعتماد على اللغة العربية في إقامة الحجج على الآخرين؛ حيث أن الأحكام التي وردت في القرآن الكريم هي في الأساس مدونة بتلك اللغة، وبالتالي فهي تعد حجة لا تقبل الطعن أو التشكيك، حيث لا يمكن لشخص غير مؤمن أن يقدم سبباً منطقياً لعدم إيمانه، وذلك لما ورد في القرآن من أدلة وبراهين تتطلب فهم اللغة العربية للتمكن من شرحها وإدراكها. (الزین، ب. ت.، ص ٢٦)

والجدير بالذكر أن اللغة العربية تساهم في تعزيز تقدم المجتمعات وثقافتها أيضاً؛ وذلك لما لها من قدرة على التعامل والتكيف مع كافة العلوم الأخرى، كما أنها وصلت لدرجات متقدمة من الإبداع في كل من الأدب والتأليف، فنجد أن عدداً ليس بقليل من العلماء استطاعوا خلق طرق مبتكرة في التأليف باللغة العربية الفصحى، وهذا ما ألقى عليه مصطلح "الإعجاز المعرفي" (عثمان، ب. ت.، ص ١١)

كانت ولا زالت اللغة العربية لغة العلم والثقافة، وأداة فعالة للتواصل والتعلم واكتساب المهارات منذ قديم الزمان، وقد ذهبت عديد من الدول إلى تبني اللغة العربية واعتبارها لغة رسمية، وكذلك الاعتماد عليها بشكل كلي في عمليات التدريس؛ ولعل المثال الحي على ذلك هي الجامعات السورية التي تركز على تطبيق اللغة العربية في كافة الكليات على اعتبار أنها أساس مناهج التدريس، أيضاً تمنح اللغة العربية قيمة للفرد؛ حيث تظهر في مدى قدرة الفرد على الفصاحة والبيان، وقد أشار الشافعي إلى أنه كلما تقدم الفرد في دراسة وتعلم قواعد النحو؛ كلما رق طبعه، كما وضع ابن تيمية أن الاعتدال على اللغة العربية ومماستها يحدث آثار إيجابية على العقل والدين.

مكانة اللغة العربية تحميها من أي مواجهة ثقافية:

تعد اللغة العربية واحدة من أكثر اللغات استخداماً وانتشاراً في كافة أنحاء العالم؛ حيث يتحدث أغلبية سكان الوطن العربي، بالإضافة إلى مناطق أخرى مجاورة مثل تشاد والسنغال ومالي وإريتريا وتركيا وجنوب السودان ودول أخرى كثيرة، وتعتبر بالطبع عن ثقافة هذه الشعوب والبلاد، وتحتل اللغة العربية المركز الرابع أو الخامس من حيث نسبة الانتشار في العالم، أما من حيث الدول التي تعترف بها كلغة رسمية فهي تحتل المركز الثالث، فتعترف حوالي ٢٧ دولة بأن اللغة العربية هي لغة رسمية، ومن حيث نسبة المستخدمين على الإنترنت فهي تحتل المرتبة الرابعة. (القاسمي، ٢٠١٤م، ص ٨٩).

وتعد اللغة العربية ذات ضرورة قصوى عند جميع المسلمين؛ وذلك يعود لأنها لغة الصلاة والقرآن والعبادات، كذلك بالنسبة للدين المسيحي فتعد اللغة العربية ذات أهمية في إقامة شعائر معينة في عدد من الكنائس التي تقع في الوطن العرب. (الإديسي، ٢٠١٧، ص ٢)

الساندة في مجتمع أو ثقافة ما، ولا يمكن تعلم اللغة دون فهم ثقافتها.

ويعد علماء اللغة الثقافة مهارة لا تقل أهمية عن المهارات اللغوية الأربع بل هي مفتاح فهم تلك المهارات؛ المهارة الثقافية، كمهارة خامسة هي قدرة المتعلم على فهم وجوه الاختلاف الثقافي، وقبول هذه الاختلافات، واحترامها (البوظة وآخرون، ٢٠٢٢م، ص ٥٥) وقد تشكل الثقافة والازدواجية الثقافية كذلك عائقاً أمام المتعلم يمنعه من تحقيق التواصل الناجح؛ حيث يسيئ بعض الناس فهم بعضهم البعض لأن مفردات كل لغة تحمل المعاني الضمنية الخاصة بها، وهي تختلف في معانيها عن اللغات الأخرى (إسماعيلي، ٢٠١٨، ص ١٥٥).

وهذا ما يعزز سرعة تعلم واتقان اللغة العربية لدى المتعلمين بسبب أن تعلم المفردات والجمل وحدها لا يساعد المتعلم في التمكن من اللغة، فهناك المفردات والعبارات التي تحمل طابعاً ثقافياً، وهي ترتبط بطبيعة المجتمع وظروفه وفهم المعنى الثقافي لها يساعد على التواصل؛ ويستخدم الناس اللغة كانعكاس للسمات المميزة لثقافتهم، وتظهر اللغة المعتقدات والأفكار، والممارسات الاجتماعية للمجتمع؛ وعليه فإن الكلمات والأفكار ليس لها معاني معينة إلا إذا كانت مرتبطة بخلفياتهم الثقافية (الزهبان، ٢٠١٦، ص ١٣) ومن أهم الأسباب التي تعزز أهمية تعلم الثقافة أنها وسيلة لتنمية المهارات اللغوية عند المتعلم.

إن تعلم اللغة الثانية يقتضي التحدث والكتابة بهذه اللغة، وليستطيع المتعلم التحدث باللغة الهدف، عليه أن يفكر بطريقة أهلها وهذا يتطلب الوعي بثقافة هذه اللغة (تانغ، ١٩٨٨، ص ٣٥) وهذا يشير إلى الخطأ الذي يقع فيه معظم متعلمي اللغة الثانية؛ وهو التفكير بطريقة لغتهم الأم ثم محاولة التحدث والكتابة باللغة الهدف، وإن تزويدهم بالمهارات الثقافية للغة الهدف، يساعدهم على التفكير والتحدث والكتابة بطريقة أهلها، وبالتالي يكون الناتج اللغوي عند المتعلم مألوفاً لدى المتحدثين الأصليين بهذه اللغة التي يرجو تعلمها.

ضرورة الانفتاح الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية:

إن تنمية المهارة الثقافية يقتضي التمييز بين وجوه التشابه والاختلاف الثقافي بين اللغة الأم للمتعم والمعلم والهدف، وهذا يتطلب المحتوى المناسب الذي يقدم السياقين التعليمي والثقافي في آن واحد معاً.

الجدير بالذكر أن تعليم اللغة الثانية يختلف عن التعليم التقليدي؛ إذ يواجه المتعلم مفردات ومصطلحات جديدة، وقواعد لغوية، ومعتقدات تختلف عن ثقافته؛ أي يواجه سياقاً ثقافياً يختلف عن ثقافته؛ وعند تعليم اللغة الثانية نحتاج إلى السياقين التعليمي والثقافي في آن واحد معاً كي نحفز الدوافع عند المتعلمين، وعلى ذلك يوصي علماء اللغة بتقديم المحتوى الثقافي الذي يعكس البيئة الاجتماعية والفكرية للغة

الثانية من خلال المعرفة الحضارية الاجتماعية للمجتمعات، وبعدها جانباً مهماً يستحق تعلمها، اهتماماً بالغة؛ لأنها لا تقع في نطاق الخبرات السابقة للمتعلمين، وعدم امتلاكها قد يؤدي إلى سيادة النماذج النمطية، كما ينظر إلى هذه المعرفة الحضارية والاجتماعية على أنها من المهارات المعرفية التي تسهم تنميتها في زيادة قدرة المتعلم على التواصل مع المجتمع اللغوي للغة الهدف وزيادة طاقته في استعمال اللغة. (البوظة وآخرون، ٢٠٢٢م، ص ٥٥)

وهذه النماذج التي يقدمها المحتوى الثقافي قد تتفق مع قناعات المتعلم وأفكاره، وقد تختلف عنها؛ وهذا ما يسبب الازدواجية الثقافية لذلك من الضروري أن يتفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي والثقافي، وأن يعبر عن رأيه، ويتدرب على الانفتاح الثقافي الذي يعني تقبل الفروق واحترامها مع المحافظة على هويته الثقافية.

وعند التفكير في السياق الثقافي المناسب لتعليم اللغة الثانية يحضر الأدب بفنونه المتنوعة بلا منازع في هذا المضمار، ولكل فن خصائصه المختلفة فالنصوص الأدبية التي تتناسب مع نوع المهارة اللغوية المستهدفة، وأهداف التدريس ذات البعد الإنساني متون أصيلة، واستخدامها في تعليم اللغة يخلق الدوافع العاطفية والخلقة لتتطور كيفية التعليم، وتعد هذه النصوص من أقوى المكونات الثقافية للمجتمعات؛ فهي تنقل للمتعم من خلال حضورها في صفوف اللغة الزوايا الخفية للغة المجتمع الذي يتعلم لغته. (لطافتي، ١٣٨٧هـ، ١٠١)

ويعتقد أصحاب الخبرة في تعليم اللغات الأجنبية بدور القصة القصيرة الفاعل في تقريب التباعد الثقافي بين اللغتين الأصلية والأجنبية عند المتعلم في سياق تعليم اللغة يكون التناقض بين الهوية الثقافية والوطنية؛ للمتعم مع لغة وثقافة الآخر أمراً ملموساً للغاية في سياق تعليم اللغة، وهو ما أسميه بالازدواجية الثقافية.

إن استخدام أدوات مثل القصص في سياق تعليم اللغة، لا يؤدي إلى ملء الفراغ الثقافي الموجود أثناء التدريس، والابتعاد عن النظم التقليدية فقط؛ بل يخلق الدوافع العاطفية الخلاقة التي تجعل التعلم جذاباً وتحسنه (لطافتي ومعلمي، ١٣٨٩هـ، ص ٩)، وأرى أن القصة القصيرة تشكل لمتعلم العربية بيئة لغوية غنية تساعد على تقويم لغته وتطويرها، خصوصاً في السياقات اللغوية المناسبة والصحيحة.

إن الدور الذي تؤديه القصة في تعلم اللغة الثانية تواصلياً في محتواها التداولي لا يقتصر على الجانب الثقافي فقط، بل يتجلى في الفائدة التي تعود على المتعم نفسه؛ إذ إنها تقوم أسلوبه وتصحيح ما لديه من أخطاء لغوية؛ فهي توسع معجمه اللغوي، وتقوي قدرته على التعبير والتحدث؛ فالقصة من أهم مصادر الحصول على المفردات من خلال سماعها ونطقها (البشيتي، ٢٠٢١م، ص ٩٠)، والأهم من ذلك كله، تساعد القصة القصيرة على تحقيق الكفاية الثقافية وتخطي حاجز الازدواجية الثقافية، وتوسع معرفته بثقافة اللغة التي يرنو إلى تعلمها والقدرة على السلوك وفقاً لسلوك

المطلب الثالث: معايير المحتوى الثقافي وأثر ازدواجه في العملية التعليمية.

من أهم عناصر المنهج الدراسي المحتوى الثقافي، بل هو صلب العملية التعليمية إذ أنه يشمل كافة الخبرات التي يقدمها المعلم لطلابه من خلال المنهج، ولما كان المنهج هو الوسيلة لإحداث التغيرات المرغوبة في سلوك الأفراد بتحقيق غايات المجتمع، لذا كان لازماً أن يعكس هذا المنهج التراث الثقافي لهذا المجتمع وفلسفته، وألا يظهر فيه أي نوع من الازدواجية، ومن المعايير التي يجب أن تُراعى عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ما يأتي:

١. يتسق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع أهداف تعليم اللغة العربية ونشرها، وألا يحمل أي نوع من العدوانية أو الكراهية.

٢. توضيح جوانب الحياة العامة والمشاركة بين الثقافات عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ولا بأس بأن يشمل بعض ثقافة الطلاب المتعلمين.
٣. يعكس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حياة الإنسان العربي المسلم المتحضّر في إطار العصر الذي يعيش فيه.

٤. يراعي منهج تعليم اللغة العربية بلغات أخرى التدرج والمنطقية في تنظيم المحتوى الثقافي.

٥. يوسع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خبرات المتعلم بأهل اللغة الجديدة.

٦. يربط منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بخبرات المتعلمين السابقة في ثقافتهم، حتى لا يحدث عندهم صراعاً داخلياً يصعب السيطرة عليه.

٧. يقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المحتوى الثقافي المناسب لأعمار المتعلمين ومستواهم التعليمي.

٨. يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالقيم الأصلية المقبولة في الثقافة العربية الإسلامية.

٩. يتجنب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.

١٠. يتجنب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية الإسلامية.

١١. يعرّض منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عن الوظيفة الاجتماعية للغة العربية من خلال عرض النصوص اللغوية في الحوارات الهادفة.

في العملية التعليمية- والتي تدرس العربية كلغة أولى؛ لأن عليه يُبنى المنظور الثقافي عامة.

كما يوصي البحث بضرورة وضع الازدواجية الثقافية في عين الاعتبار عند إنشاء أي محتوى تعليمي للطلاب الناطقين بغير العربية؛ لأن هذا يعد من الخطورة بمكان في بناء تفكير الطلاب مستقبلاً، وبناء نظرتهم للعربية وثقافتها ومواكبتها

أعضائها في الأوضاع الثقافية المختلفة تجنباً لسوء التفاهم مع أبناء هذه اللغة.

المطلب الثاني: الثقافة العربية الإسلامية في المحتوى التعليمي للناطقين بغير العربية.

اللغة العربية دون غيرها من اللغات ترتبط بثقافة الناطقين بها بصفة خاصة، وبثقافة الشعوب الإسلامية بصفة عامة ارتباطاً عضويًا وتتشابك تشابكاً يصعب معه - إن لم يكن يستحيل - أن يحدث شيء من الانفصال بينها، كما إن الدلالات الثقافية التي تحملها عناصر اللغة العربية تتعدى مجرد المفردات والمفاهيم بل إنها تمتد لتشمل بعض الجوانب البنية اللغوية ذاتها. (طعيمة، ١٩٨٢، ص ٢٠) ومن ثم فيجب أن يدرك المتعلم أن العربية لا تنفك عن ثقافتها.

الثقافة العربية عرفها رشدي أحمد طعيمة بأنها: مجموعة الحقائق والنشاطات الفكرية والفنية والعلمية للمجموعة المعاصرة من الشعوب المنتمية إلى الحضارة العربية، كما تتمثل هذه الثقافة في استخدام الوسائل التي تعبر بها هذه المجموعة عن نشاطاتها وتبليغ رسالتها إلى أبنائها وإلى سائر العالم وتلقي رسالة العالم وأدائها في بلادها، فالثقافة العربية لا تقتصر على الثقافة التقليدية القديمة فحسب، بل إنها أيضاً تمزج وتتطور مع الأصالة ومرور الزمان فلا بد من تناول تاريخ الثقافة العربية والاطلاع على ما وصل إليه من تطور تلك الثقافة وحداثتها، وواضح أن الثقافة الإسلامية أشمل من الثقافة العربية؛ لأنها تشمل جميع الشعوب التي تؤمن بالدين الإسلامي الحنيف. (طعيمة، ١٩٨٥، ص ٢٠٠) وأعني بالثقافة الإسلامية: الثقافة التي محورها الإسلام ومصادره وأصوله وعلومه المتعلقة به، المنبثقة عنه، والقرآن الكريم هو المصدر الأول للإسلام وبالتالي للثقافة الإسلامية، كل تعاليم الإسلام يجب أن ترجع في أصولها إلى القرآن: العقائد والمفاهيم والقيم والعبادات والشعائر والأخلاق والآداب، والقوانين والشرائع كل هذه قد وضع القرآن أسسها، وأرسى دعائمها في ضوء هذه المعاني يجب أن يدور الطابع العام للمحتوى الثقافي والحضاري في مواجهة الازدواجية اللغوية للمتعلمين الناطقين وتتناول النهضة العربية الإسلامية المعاصرة بجميع أبعادها ترتيباً على ذلك يمكن أن يدور المحتوى الدراسي كما أشار اجتماع الخبراء العرب في الخرطوم عام ١٩٨١م، في إطار من محاور أربعة هي:

١. الحضارة العربية الإسلامية.
٢. الحياة المعاصرة.
٣. مواقف الحياة اليومية.
٤. التفاعل بين الحضارة العربية الإسلامية والعالم الذي نعيشه اليوم.

وبهذا يمكن معالجة المحتوى من حيث القيم والأخلاق والمنجزات العلمية والأدبية، والعادات والتقاليد، والجوانب الاجتماعية للحياة العربية الإسلامية المعاصرة، وإبراز ما يميز الثقافة العربية الإسلامية عن غيرها من الثقافات أو في مواجهة غيرها من الثقافات (الناقة، ٢٠١٣، ص ٣٠)، حيث تعدّ الثقافة العربية الإسلامية أرفع الثقافات العالمية ولها دور كبير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الرغم من صعوبة الازدواجية الثقافية عند المتعلمين.

- للحضارة والتطور ومحو التفكير السائد عند المتعلمين بأن العرب لا يزالون يمارسون حياة البداوة البدائية.
- لمعالجة التضارب الثقافي تقترح الدراسة أن يدخل الطالب الناطق بغير العربية فصلاً تمهيدياً للتعريف بالثقافة العربية لمعالجة أي خلل أو تضارب ربما يجده الطالب قبل الدخول في الدراسة ذاتها، والوقوف مراراً وتكراراً على أن الحل الأمثل في التوسط والخروج من هذا التضارب إنما يرجع إلى الثقافة الإسلامية.
- قائمة المراجع والمصادر**
- أبو مغنم، جميلة، **تعليم الثقافة بين التباهي والتماهي**، ٢٠١٨م، بحث منشور في مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية، العدد ٢.
 - أبو عمشة، خالد حسن واسلامي يسرى علي الحدقي، ٢٠١٧م، **الدليل التدريسي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق**، ط ١، دار وجوده للنشر والتوزيع، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض.
 - ابن منظور، جمال الدين، ب. د. **لسان العرب**، طبعة دار صادر لبنان بيروت.
 - الإدريسي، أحمد، ٢٠١٧، **مكانة اللغة العربية ومميزاتها**، بحث منشور في مجلة منار الإسلام للأبحاث والدراسات، مجلد ٢، العدد ١، يناير ٢٠١٧م.
 - إسماعيلي، يوسف، ٢٠١٨م، **معايير تقويم مهارة القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها**، جامعة الأخوين بإفران، المغرب.
 - أمين، كبير أوبكر، ٢٠١٩، **تأملات في أهمية اللغة العربية في نيجيريا وواقعها مع استشراف المستقبل**، مجلة كلية الأدب، جامعة أحمد بلو، نيجيريا.
 - البشيتي، دعاء نافذ، ٢٠١٢م، **القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند الأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية**، بحث منشور في مجلة التربية النوعية، العدد ٢٣.
 - البوظة، زينة أسامة وآخرون، ٢٠٢٢م، **دور القصة القصيرة في الانفتاح الثقافي لمتعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية**، بحث منشور في مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة مصر، العدد ٥ مجلد ١٢.
 - الحديبي، علي عبد المحسن ومحمد جابر قاسم وصالح عياد الحجوري وأحمد محمد الشيخ، ٢٠١٧م، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى**، ط ١، دار وجوده للنشر والتوزيع، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض.
 - حسن الناقة، محمود كامل، ٢٠١٣م، **مخطط إجرائي لإعداد كتاب أساس لتعليم اللغة العربية لغير ناطقين بها**، بحث منشور في مجلة بحوث مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط. دار زايد للثقافة الإسلامية.
 - حنان، علي صوصة، ٢٠١٩-٢٠٢٠م، **الثقافة المدرسية والعوامل المؤثرة فيها دراسة ميدانية لعينة**
- من مدارس أولاد عدي القبالة**، رسالة ماجستير، بإشراف د. يونس حنان، في جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- الرهبان، أحمد نواف، ٢٠١٦م، **مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، بحث منشور في مؤتمر اسطنبول الدولي الثاني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم ISAR.
 - الزين، محمود أحمد، ب. د. **أهمية اللغة العربية في فهم القرآن والسنة**، إدارة البحوث، ط ١، دائرة شؤون الإسلامية والعمل الخيري، الرياض، المملكة العربية السعودية.
 - فياض، حسام الدين، ٢٠١٧م، **الثقافة واللغة**، نحو علم اجتماع تنويري.
 - فيلاي، إبراهيم صالح، **ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق**، ٢٠١٨، ط ١، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
 - القاسمي، محمد أجمل، ٢٠١٤م، **عولمية اللغة العربية وتحدياتها وإنجازاتها**، بحث منشور في مجلة الداعي، كلية دار العلوم، العدد ٨، يونيو ٢٠١٤م.
 - عثمان، نور أزيلا، **أهمية اللغة العربية وتطورها**، جامعة السلطان إدريس، ماليزيا، د.ب.
 - طعيمة، أحمد رشدي، ١٩٨٥م، **دليل عمل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، ط ١، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
 - طورش، رميسة، **الازدواجية اللغوية وأثرها في تعليم اللغة العربية**، ٢٠١٨، رسالة ماجستير، مقدمة إلى جامعة بولصوف ميله، قسم اللغة والأدب العربي لسانيات تطبيقية.
 - كالفي، لويس جان، **حرب اللغات والسياسات اللغوية**، ٢٠٠٨، ترجمة حسن حمزة، ط. بيروت، المنظمة العربية للترجمة.
 - لطاقتي، روبا، ١٣٨٧هـ، **الأدب منصة مناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، بحث منشور في مجلة اللغات الأجنبية، العدد ٤٦، مجلد ٤.
 - لطاقتي، روبا ومعلمي شيما، ١٣٨٩هـ، **تعليم اللغة بواسطة القصة**، بحث في مجلة نقد والآداب اللغات الأجنبية، العدد ٢، مجلد ٤.
 - مصطفى، إبراهيم وآخرون، ١٩٨٩م، **المعجم الوسيط**، ب. د. ط. المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.
 - همايوني، سعد الله، ١٣٩٧هـ، **تعليم اللغة العربية في ضوء التداولية والخطاب الثقافي**، بحث منشور في مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، السنة الثانية، العدد ٣.
 - الواعر، مازن، ١٩٨٩م، **دراسات لسانية تطبيقية**، ط ١، دار طلاس للنشر، دمشق، سوريا.

- حسن الناقة، محمود كامل، ٢٠١٣م، **مخطط إجرائي لإعداد كتاب أساس لتعليم اللغة العربية لغير ناطقين بها**، بحث منشور في مجلة بحوث مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط. دار زايد للثقافة الإسلامية.
- حنان، علي صوصة، ٢٠١٩-٢٠٢٠م، **الثقافة المدرسية والعوامل المؤثرة فيها دراسة ميدانية لعينة**

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The eloquence of the visual identity of the Saudi founding day (Semiotic study)

Dr. Noura bint Abdul Rahman Al Harbi

Assistant Professor of Rhetoric and Criticism,
Department of Arabic Language Faculty of Arts and
Human Sciences, Taibah University Medina -
Kingdom of Saudi Arabia

بلاغة الهوية البصرية ليوم التأسيس السعودي
(دراسة سيميائية)

د. نورة بنت عبد الرحمن الحربي

أستاذة البلاغة والنقد المساعد بقسم اللغة العربية - كلية الآداب والعلوم
الإنسانية بجامعة طيبة - المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

E-mail: Norahaalharbi2030@gmail.com

KEYWORDS

Rhetoric - identity - visual - foundation - study-semiotics.

الكلمات المفتاحية

بلاغة - الهوية - البصرية - التأسيس - دراسة - سيميائية.

ABSTRACT

This study aims to identify the importance of visual rhetoric in the design of the components of visual identity, and the selection of cognitive connotations affecting the audience of the recipients, using the descriptive inductive approach, and the study concluded the role of visual rhetoric in the delivery of information and achieve the desired goal, and build the argument, the ability to influence and persuade, And the success of the visual identity of the founding day in communicating its communicative message that it aims at, through the association of its components and its iconic and linguistic elements and their color with a color group with semantic dimensions, which was able to interconnect and join hands in a framed visual identity, expressing all the values and meanings it carries, and the study recommended focusing on research in digital rhetoric in all its fields, including visual rhetoric, especially since visual content has become the language of the era of digital transformation.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية البلاغة البصرية في تصميم مكونات الهوية البصرية، وانتقاء دلالاتها المعرفية المؤثرة في جمهور المتلقين، باستخدام المنهج الاستقرائي الوصفي، وخلصت الدراسة إلى دور البلاغة البصرية في إيصال المعلومة وتحقيق الهدف المنشود، وبناء الحجة، القدرة على التأثير والإقناع، ونجاح الهوية البصرية ليوم التأسيس في تبليغ رسالتها التواصلية التي ترمي إليها، من خلال ارتباط مكوناتها وعناصرها الأيقونية واللغوية وتلونها بمجموعة لونية ذات أبعاد دلالية، استطاعت بترابطها وتكاتفها في هوية بصرية مؤطرة؛ التعبير عن كل القيم والمعاني التي تحملها، وقد أوصت الدراسة بالتركيز على البحث في البلاغة الرقمية بجميع مجالاتها، ومنها البلاغة البصرية لا سيما وأن المحتوى البصري أصبح لغة عصر التحول الرقمي.

المقدمة

تعد البلاغة البصرية عامل من عوامل الجذب والإقناع، وشكل من أشكال الاتصال الذي يستخدم الصور للتعبير عن المعنى أو بناء حجة، وتتلخص غايتها في التأثير على المتلقين وتحقيق الهدف المنشود من خلال الصور البصرية، إذ تشير الأبحاث العلمية في هذا الشأن إلى مدى فعالية الصور البصرية في عملية تقديم المعلومات وإدراك الرسالة، وقد لوحظ في السنوات الأخيرة زيادة في الاعتماد على اللغة البصرية والمحتوى البصري في نشر المعلومة، ومدى تأثيرها بسرعة كبيرة وبطريقة أكثر كفاءة واستمرارية بالمقارنة مع الطرق التقليدية في نقل المعلومات المكتوبة واللفظية.

وحظيت البلاغة البصرية بحضور لافت واهتمام واسع في مجالات عدة، حيث سعت كثير من المنظمات والشركات والمؤسسات إلى إنشاء هوية بصرية تهدف إلى تمثيلها وتوصيل رسالتها، باعتبارها خطاب بصري ودليل صوري يمكن دراسته بلاغيًا، وقراءته وتحليله وفهم مدلولاته؛ وصولاً إلى ما وراء المعنى، وبما أنها أصبحت بمثابة الدليل الإسترشادي للجهة التي تمثلها، فإن معظم الجهات والمنظومات سعت إلى العناية بأبعاد الصورة البلاغية ومدلولاتها التي تحمل هويتها البصرية.

ومن المعلوم أن كل دولة تعتمد شعارًا وطنيًا مؤطرًا بهوية بصرية تحمل مدلولات عميقة؛ ذلك لأن مدار الصورة البصرية التي تتمركز عليها الهوية البصرية في الشعارات الوطنية نابع من تمثيلها لبنية إبلاغية إقناعية ذات دلالات إيديولوجية مؤطرة بأبعاد ثقافية واجتماعية وسياسية ووطنية، تعد حقلًا خصبًا للبحث في سيميائية صورتها البصرية التي تتقاطع مع سيمولوجيا اللغة الوظيفية التي تؤيدها.

مشكلة البحث وأسئلته

بالنظر إلى مظاهر التحول الرقمي وقوة الاعتماد على المحتوى البصري الذي يقوم بدور كبير في عملية التأثير وسرعة نقل المعلومة، نجد أن الخطاب البصري أصبح عامل من العوامل المواكبة لعصر التحول السريع، إذ يؤدي من المعاني ما لا يمكن للخطاب التقليدي تأديته، من هنا نشأت أهمية البلاغة البصرية التي تعنى ببلاغة الخطاب وتركز على سيميائية الصورة وجمالياتها واكتمال مفهومها، وبناء على ذلك تقوم هذه الدراسة بالكشف عن أهمية العناية ببلاغة الهوية البصرية -الهوية البصرية ليوم التأسيس- أنموذجًا. ومدى مساهمتها في عملية الإقناع والتأثير، ومنها تتفرع إشكالية البحث المتمثلة في عدة تساؤلات هي:

- ما أهمية البلاغة البصرية، ودورها في تأدية الوظائف الإيحائية والجمالية والدلالية والإقناعية؟

- ما أهمية الهوية البصرية، وقوة تأثيرها في الخطاب البصري الإقناعي؟

- هل باتت بالفعل الهوية البصرية أداة لغوية ناطقة مؤثرة وإقناعية؟

- ما دور السيميائية في توظيف المكونات اللغوية والأيقونية للهوية البصرية؟

- كيف ساهمت الهوية البصرية في تحقيق القيم الوطنية وتعزيزها والتمسك بها؟

أهمية البحث

تأتي أهمية الدراسة من أهمية إشكالية البحث التي تتبناها، حيث تسهم في رصد قيمة وأثر بلاغة الصورة البصرية في تكوين مدلولات الهوية البصرية، ومدى الاعتناء بالحقل الدلالي لمكونات الهوية البصرية المؤثرة في المتلقين، ذلك أن الدراسات البلاغية الحديثة مازالت بحاجة إلى مواكبة مظاهر التحول الرقمي، والتوجه لسبر غور البلاغة الرقمية بأنواعها وأشكالها، وقد وقع الاختيار على (الهوية البصرية ليوم التأسيس) أنموذجًا للدراسة بتحليله واستقراء دلالات مكوناته؛ لقلة الدراسات العلمية الموجهة لدراسة الهوية البصرية بشكل عام، ولعدم ظفر دراسة الهوية البصرية الوطنية -حسبما وقفت عليه- بدراسات علمية مقننة سابقة مقارنة لها من وجهة بلاغية تعنى بالبحث في جمالياتها ومعاني مدلولاتها.

أهداف البحث

- 1- الوقوف على أهمية البلاغة البصرية وجمالياتها في تصميم الهوية البصرية.
- 2- الكشف عن سيميائية المكونات اللغوية والأيقونية والسياقية للهوية البصرية.
- 3- التعرف على كيفية تحليل المحتوى البصري للهوية البصرية، بتفكيك مكوناته الدلالية.
- 4- البحث في مدى قوة تأثير البلاغة البصرية في تأدية المعاني، وقدرتها على التأثير والإقناع.

عينة الدراسة

خُدت هذه الدراسة السيميائية بنموذج معين وهو: (الهوية البصرية ليوم التأسيس السعودي).

الدراسات السابقة

بالنظر لوعاء الدراسات البلاغية الرقمية يتضح للباحثة -فيما تبين لها- أن عنوان هذه الدراسة المعنونة ببلاغة الهوية البصرية ليوم التأسيس السعودي لم يسبق بالبحث والدراسة، وهذا لا ينفي وجود بعض الدراسات في البلاغة البصرية بشكل عام التي تعد قلة في مجال البحث العلمي، حيث تتقارب بعضها مع عنوان هذا البحث أو تتقاطع معه، دون مطابقة في منهج الدراسة وتوجهها، ومن الدراسات المقاربة (دراسة سيميائية شعار الجامعات السعودية) للباحثة: فاطمة المسهري، التي تتفق مع هذا البحث في كونها

ثم فإن تحليل البلاغة البصرية يأخذ في الاعتبار كيفية عمل الصور بمفردها، والتعاون مع العناصر الأخرى؛ لخلق حجة مصممة لاختيار الجمهور لتقديم المعلومات من خلال الصورة⁽ⁱⁱⁱ⁾.

وبالعودة إلى تعريف البلاغة وفقاً لما يراه (دوجلاس، 1972م) فإنها "الطرق التي تمكن البشر من التأثير على تفكير وسلوك بعضهم البعض من خلال الاستخدام الاستراتيجي للرموز"⁽ⁱⁱⁱ⁾، تلك الرموز التي نشأت من النظرية الرمزية التي تقوم عليها البلاغة البصرية، وهذه النظرية عبارة عن "أسلوب فني يستخدم بكثرة في الفنون، لها طريقتها الخاصة في التفسير من خلال تضمين الرموز، أو الأشكال، أو الألوان، أو الصورة المحددة التي يتم توصيلها إلى المشاهد برسالة أو بيان مقصود"^(iv)، وتتمتع الرموز بالعديد من المزايا مقارنة بالكلمات المكتوبة أو المنطوقة، فهي تتجاوز الحواجز الاصطناعية مثل حواجز اللغة وتحدث مباشرة إلى عقولنا؛ حيث يمكن فهم رسالتها واستيعابها على الفور، فالرموز هي أشكال اتصال قوية ومعقدة على الرغم من بساطتها الرسومية، وتسعى النظرية الرمزية إلى الإشارة ضمناً من خلال الصور إلى ما يمكن وصفه فعلياً بوسائل اللغة، حيث يتم استخدام الرموز للإيحاء أكثر مما يمكن التعبير عنه بالكلمات، ويتم تطبيقها على الأشياء بمعنى واسع مثل الشعارات، والتمائم، والرسوم، والعلامات، والشارات، كما يتم استخدامها للإشارة إلى أشكال مختلفة من الخطاب وأنماط التفكير مثل التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز المرسل، وكلها تختلف بالطبع عند علماء اللغة^(v).

وبناء على ذلك فإن البلاغة البصرية تشكل امتداداً لمسار اتجاهات البلاغة التقليدية من خلال تركيزها على معالجة الإيحاء والتأثير والإقناع باستخدام الوسائط الرقمية الجديدة، وهذا ما استندت إليه (غوراك لورا) في دراستها التي تركز على كيفية استخدام الرموز - شاملة اللغة والصوت والاتصال المرئي - بوصفها قوة للإقناع والتحفيز^(vi)، وفي دراسة أخرى يشير (تشارلز كوستنليك) إلى اتساع البلاغة البصرية في المجال الرقمي والتجاري؛ لتشمل الجداول، والرسوم التوضيحية، والرسوم البيانية، وتنسيق الصفحة، وتصميم الشاشة، وغير ذلك، حيث تُهيأ مثل هذه الأشكال لتناسب مع المقام من غرض وجمهور وسياق، مبيّناً عدد الوظائف الجزئية التي تؤديها البلاغة البصرية، كإبراز بيانات بعينها أو طمسها، ومساعدة القراء على تنظيم المعلومات، وتعزيز المصادقية، والجذب ولفت الانتباه والإقناع^(vii).

تدور حول الهوية البصرية، وتفرق عنه في تركيزها على دراسة الشعارات الجامعية، دون ذكر لتأثيرها ضمن هوية بصرية مكتملة، إذ أن الشعارات تعد جزءاً من الهوية البصرية.

منهج البحث وخطته:

اعتمد البحث منهج الوصف والاستقراء والتحليل، لتبيان مفهوم البلاغة البصرية، وتحليل نموذج الهوية البصرية ليوم التأسيس محققاً بذلك أهداف البحث.

وقد انتظمت الدراسة في مقدمة اشتملت على توضيح لعنوان البحث وماهيته، وبيان لمشكلة البحث وأسئلته، وأهمية البحث، وأهدافه، وعينة الدراسة، والدراسات السابقة، وإيضاح لمنهجية البحث وخطته، يعقبها إطار الدراسة النظري المشتمل على التعريف بمصطلحات البحث وعناوينه، ثم يليه الإطار التطبيقي الاستقرائي الذي يقوم على استقراء وتحليل مكونات الهوية البصرية ليوم لتأسيس، ثم تأتي الخاتمة المتضمنة أبرز نتائج البحث وتوصياته، يعقبها ثبت المصادر والمراجع.

أولاً: الإطار النظري ومفردات البحث

إن التحول الرقمي الإبداعي الذي طال البلاغة القديمة جعلها تظهر في شكل جديد يحمل خصائص العصر الرقمي المنعكسة بشكل بارز في مظاهر الصورة الرقمية، وتعد البلاغة البصرية مظهرًا من مظاهر التحول الرقمي ونقطة التقاء الدراسات البلاغية والسيميائية والدراسات الثقافية والاجتماعية، فهي عبارة عن خطاب بصري يحمل نصاً تواصلياً ذو دلالات إيديولوجية تتعلق بالبعد الاجتماعي والثقافي، تحمل مهمة إقناع المتلقي بواسطة الصورة، ولا تقتصر دلالتها على الصورة فقط بل تبحث فيما وراء المعنى، فهي في الواقع تشير إلى كيفية تفسيرنا وجعل المعنى بعيداً عن أي شيء نراه.

وتؤمّن كثير من الدراسات الحديثة إلى ملامح هذا التحول الرقمي، مثلما ورد في دراسة (البلاغة العربية الجديدة) التي يعلل كاتبها حاجة العصر الرقمي للدراسات العلمية بقوله: "إن اتساع الفضاء الرقمي وثرأ الخطابيات البلاغية الجديدة التي تنتج وتتداول وتستهلك فيه؛ تمثل تحدياً معرفياً ثرياً، فأنواع مثل تغريدات تويتر، وتعليقات الفيسبوك، وتنزيلات الصور الفوتوغرافية، والشعارات المرئية وغيرها، ولدت أو ازدهرت في الفضاء الرقمي، وأصبحت تنتج وتُمارس على نطاق واسع بين شرائح ضخمة من الناس في الوقت الراهن، ما جعلها بحاجة إلى معالجات بلاغية تدرس خصائصها الأسلوبية، وسبلها في الإقناع والتأثير، ووظائفها البلاغية"⁽ⁱⁱ⁾.

1- البلاغة البصرية:

تعرف البلاغة البصرية بأنها: شكل من أشكال الاتصال الذي يستخدم الصور للتعبير عن المعنى أو بناء حجة، ومن

2- السيميائية:

تعرف السيميائية بأنها "دراسة العلامات والطرق التأويلية" (viii)، فهي العلامة التي تدل على المعنى أو الرمز الذي يشير إليه، وتقوم على ارتباط المعنى والخطاب اللغوي بالعلامة الدالة عليه، سواء أكانت تلك العلامات داخلة ضمن سياق الخطاب، أم كانت مستترة خلف أنساق الصورة، والعلامة البصرية يجب أن تكون محملة بالمعنى، ولديها دوال، وإلا فهي ليست علامة، "فاللون الأسود دال لمنلول الحزن والموت، والأبيض للنقاء والروح... والفم الواسع دالة الفصاحة، والمغلق للتحكم بالنفس،... وللأشياء المادية دوالها فالمائدة المستديرة تختار للانطلاق، وتسير النفاس...، ومن المهم تأكيد أن النص المرئي لا يقرأ إذا كان صوراً حركية دالة معزولة عن بقية الحركات والإيماءات، والوقائع المحيطة، والسياق... فالعلامة الصورية فقيرة ما لم تتساق مع العلامات المحيطة، والأنظمة السيميائية الأخرى، وتكمل بها" (ix).

وتقوم الصورة بدورها الفاعل في شد انتباه المتلقي والتأثير فيه، أو دفعه إلى تأويلات معينة تعجز عن تمريرها اللغة، أما إذا تعالقت الصورة مع المجتمع والثقافة فإن الصورة عندئذ تحمل معاني أيقونية مشحونة بدلالات إيحائية لها دورها في دفع القارئ إلى استخلاص نتيجة (x)، ويمكن التمثيل على ذلك بالصور الرمزية الظاهرة في الهوية البصرية ليوم التأسيس وما تعكسه من دلالات ومعاني عميقة، حيث تعبر الأيقونات والرموز الإيحائية المكونة للهوية البصرية عن النصوص اللغوية وغير اللغوية الدالة في الخطاب الصوري، وإذا ما تم تضافر اللغوي مع غير اللغوي، وتم تمازج الخطابي بالصوري، تصبح اللغة وسيلة لفهم الصورة، والصورة أداة لتوضيح اللغة.

3- الهوية البصرية:

تعد الهوية البصرية الوجود المرئي ودليل المستخدم للجهة التي تمثلها، كما أنها تشير إلى العناصر المرئية التي تمثل مؤسسة أو جهة معينة، وهي لا تتضمن الشعار أو الاسم فقط، وإنما يتسع منلولها ليشمل حتى الألوان، والخطوط، والعبارات والكلمات والشعارات اللفظية والرسومات وعناصر التصميم الأخرى المستخدمة لإيصال هوية المؤسسة ورسالتها، وعلى ضوء هذه العناصر يتم تصميم الهوية البصرية والعناية بأجزائها المشتملة على عدة مكونات تحمل مدلولات خاصة تمثل قيمها.

وثمة فرق بين الهوية البصرية والشعار يستحسن تبيينه. فقد ورد في معجم مصطلحات الأعلام أن الشعار هو: "جمل أو عبارات قصيرة، ترتبط بالحملة الإعلامية أو الإعلانية الهادفة إلى تسويق أفكار أو سلع أو خدمات" (xi)،

فالهوية البصرية أوسع وأشمل من الشعار الذي يعد جزءاً منها، إذ أنها تضم عدة شعارات ومكونات تعبيرية.

4- الصورة والمعنى في الهوية البصرية:

تؤدي البلاغة البصرية دوراً مهماً في مختلف مجالات الحياة البشرية، خاصة في ظل الدور المهم الذي تقوم به الصور في نقل المعلومات في أحيان كثيرة، مع إمكانية مصادفة عدة أشكال بلاغية في وصف واحد، وهذه الصورة التي هي عماد المحتوى البصري لها "قوة أو وظيفة بلاغية؛ تتمثل في الإيضاح، وجذب الانتباه، والتجسيد، والاستمالة، والتأثير، وهي وظيفة إنما تكون أكثر ما تكون في الخطابات النفعية التي غايتها الشرح، والإيضاح، والاستمالة، والإقناع، مثل الخطابات التعليمية والإعلامية والتجارية والسياسية" (xii).

والصورة تعتبر نص "ككل النصوص تتحدد باعتبارها تنظيمًا خاصًا لوحدة دلالية متجلية من خلال أشياء وسلوكيات في أوضاع متنوعة، والتفاعل بين هذه العناصر وأشكال حضورها يحدد العوالم الدلالية التي تحبل بها الصورة" (xiii)، وقد تعزز دورها أكثر مع ظهور الفضاء الشبكي والحاسوب، حيث أصبح لا يمكن تصور الحياة العصرية دون صور، فهي في كل مكان بالأسواق والإعلانات والإعلام والفنون وحتى وسائل التعليم، وصار الفضاء مثقلاً بالصور بمختلف أوضاعها وأحجامها (ثابتة، متحركة، ملونة)، فدخلت الصورة مجال الصحافة والكتب والرسائل، وبطاقات الزيارة، وعوضت الرسالة المكتوبة الرسائل الصورية أو الصوتية، حيث تؤدي الصورة المعنى الذي تؤديه الكلمة، كما دخلت الصورة مجال الأدب واستبدلت اللغة التي قوامها الكلمة بالصورة، وانفتح الأدب على صيغ تعبيرية غير لغوية، كالصورة والصوت والحركة، حتى أصبح يتساءل: هل أن الصورة ستتوب الكلمة أم أنها ستتماشى معها؟ (xiv).

وتمثل الصورة في الهوية البصرية الدال، والمعنى هو المدلول، ويقوم كل منهما بالعديد من الوظائف الإيحائية والجمالية والدلالية والإقناعية التي تتأزر لتحقيق الهدف المنشود، فالصورة والمعنى ومكونات الهوية البصرية الأخرى من الألوان والخطوط وغيرها تعتبر تمثيل بلاغي يحمل عدة علامات مرئية ذات معاني مكثفة، يمكن تسميتها بالصيغة البلاغية، التي يتم تصميم الهوية البصرية على ضوء معطياتها، وهذه الصيغ البلاغية تؤدي وظائف عدة من أجل إبراز المعنى والتأثير في المتلقي، وتتمثل هذه الوظائف في الآتي:

الأولى (عام 1139 هـ / 1727م)، وتم إقرار يوم التأسيس لأنه يعد استذكاً لامتداد الدولة السعودية منذ ثلاثة قرون، وإبرازاً للعمق التاريخي والحضاري لها، واحتفاءً بالإرث الثقافي المتنوع، ووفاءً لمن أسهم في خدمة الوطن من الأئمة والملوك والمواطنين.

وتستهدف مناسبة يوم التأسيس ترسيخ القيم الوطنية للمواطنين وتعزيزها، إلى جانب زيادة الاعتزاز بالتراث الاجتماعي والثقافي الذي ورثه المواطنون عبر التاريخ، وتأكيداً لهذه القيم العميقة والموروث الأصيل تشكلت الهوية البصرية ليوم التأسيس بصورة فنية إبداعية مميزة، تمثلت فيها الدلالات الأيقونية التي ترمز إلى العمق التاريخي والحضاري والثقافي للمملكة العربية السعودية، من عادات، وتقاليده، وشيم، وأخلاق، وأمجاد، وبطولات، ومنجزات، وإنجازات.

كما جاءت هذه الهوية تحت شعار لفظي يحمل عبارة (يوم بدينا) لتعزيز القيم والمعاني المرتبطة بهذه المناسبة الوطنية المميزة، ولترسيخ قيمة الاعتزاز بالإرث الثقافي والاجتماعي للدولة السعودية ومجتمعها، فهو يوم يشيد بالبطولة، ويمجد الشجاعة، ويرفع اللثام عن الجراة والقوة الممزوجتين بالأصالة والقيم.

2- الهوية البصرية ليوم التأسيس:

إن تشكيل وتصميم الهوية البصرية ليوم التأسيس نابع من أهمية المحتوى البصري، لكون الهوية البصرية تساعد في إنشاء صورة متسقة ثابتة يمكن التعرف إليها في أذهان الناس على اختلافهم، مما يدل على أن تصميم الهوية البصرية يحتاج لمعرفة ودراسة متأنية لقيم الجهات المعنية ورسالتها من قبل المصممين الذين يعملون على إنشاء لغة بصرية بليغة متماسكة يمكن تطبيقها ونشرها عبر مختلف المنصات والمواقع الإلكترونية، حيث يخضع تصميم هذه الهوية البصرية لمعايير خاصة ومحددة من (حكومة الهيئة الرقمية)^(xxii)، التي تفرض قيوداً محكمة ينبغي التقيد بها وعدم تجاوزها.

وتحمل الهوية البصرية عدة عناصر ومكونات تمثل محتواها الرقمي الذي يعتمد على الصورة كخطاب بصري، يتميز ببناء محكم تتضافر فيه المكونات التعبيرية التي تسهم بشكل مباشر في بناء منظومته الخطابية، وهذه المكونات تتمثل في:

-الشعار البصري (Logo): وهو المكون الأيقوني المشتمل على العلامة التشكيلية والصور البصرية التي تضرر أبعاداً إيحائية متعددة، وتعرف به الجهة أو المنظمة التي يمثلها^(xxiii).

-الشعار اللفظي (Slogan): وهو المكون اللغوي الذي مادته الألفاظ، والتراكيب، والجمل التي تمثل القيمة المقدمة للمتلقى^(xxiv).

-التجسيد: جعل المعنوي والمجرد متجسداً في صورة حسية مرئية.

-الإيجاز: نيابة الرمز عن الشرح الطويل أو الوصف المسهب.

-الإحلال: تفادي التعرض لأمر حساسة مثل الأمور العنصرية أو السرية بإحلال الرمز محل الشيء الذي لا يصح به^(xv).

وتتمثل بلاغة الهوية البصرية إحدى وظائف البلاغة الرقمية الإيديولوجية، التي تمتاز بتأديتها عدد من الوظائف منها: "البيانية، والانفعالية، والبيانية، والجمالية، والمتعة، ووظيفة الحجاج"^(xvi)، فالصورة أصبحت من أهم وسائل التكثيف والمجاز في العصر الرقمي، كما أن توظيف الصورة كعنصر بلاغي في النص الرقمي لا يعتمد على الإحكام بل على التركيب والتوظيف الذي يجعلها متفاعلة مع عناصر أخرى كالصوت والحركة بشكل يضيف على النص بعداً جمالياً^(xvii)، وهذه الاعتبارات المرئية "التي تعد من الاعتبارات الجمالية في البلاغة الرقمية تتمثل في انزياح سلطة الكلمة لحساب الصورة، حيث أن مسيرة الأبجدية الصوتية والتتابع المنطقي للجمل قد تراجع أمام سلطة الأيقونات"^(xviii).

وقد تحدث (ك.ميترز) عن سيميولوجيا الصورة وذكر أنها تشغل جنباً إلى جنب مع سيميولوجيا الموضوعات اللسانية وأحياناً تتقاطع معها، لأن الأمر لا يتعلق فقط بالصورة التي يحمل محتواها الظاهر إشارات كتابية، بل أيضاً بالبنيات اللغوية التي تشغل ضمناً في الصورة نفسها، كما يتعلق الأمر كذلك بالصور البصرية التي تساهم في تبليغ بنيات اللغة^(xix).

فالهوية البصرية تعد لغة بصرية بإمكانها أن "تقيم مع باقي اللغات علاقات نسقية متعددة ومعقدة، ولا أهمية لإقامة تعارض ما بين الخطابين اللغوي والبصري كقطبين كبيرين يحظى كل منهما بالتجانس والتماسك في غياب أي رابط بينهما، إذ أن العالم المرئي واللغة ليس غريباً أحدهما عن الآخر، فمن وظائف اللغة الأساسية تسمية الوحدات التي تقطعها اللغة، كما أن من وظائف الرؤية منح التشكلات الدلالية للغة واستلهاهم هذه التشكلات منها أيضاً"^(xx).

ثانياً: الإطار التطبيقي لدراسة الهوية البصرية ليوم التأسيس^(xxi):

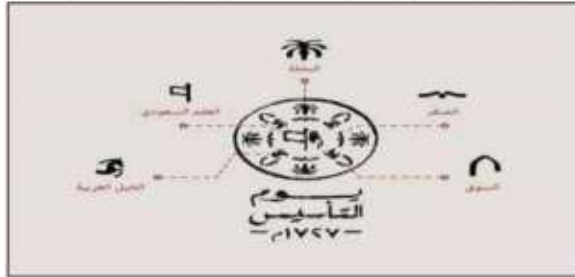
1- مفهوم يوم التأسيس:

صدر الأمر الملكي الكريم من خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود -حفظه الله- بأن يكون يوم (22 فبراير) تاريخاً ليوم تأسيس الدولة السعودية، وهو اليوم الذي يرمز إلى العمق التاريخي والحضاري والثقافي للمملكة العربية السعودية، حيث تولى الإمام محمد بن سعود -رحمه الله- الحكم في الدرعية وأسس الدولة السعودية

4- بلاغة المكونات الأيقونية (الشعار البصري):

يرتكز المكون الأيقوني على ركنين أساسيين هما: الصورة والرسم، وذلك يعني أن المكون الأيقوني يعد أحد أهم الأمور المعتمدة في جذب انتباه المتلقي، عبر ما يحمله هذا المكون من تكثيف دلالي مختزل في هذين الركنين، وبالرغم من حاجة الخطاب التواصل إلى اللغة والصوت لتحقيق التواصل المطلوب مع المتلقي، والوصول إلى الغايات والمقاصد، فإن الصورة تصنع لغة جديدة تستحوذ على حاسة البصر، كما أن للصور بعداً دلالياً مهماً؛ إذ غيرت حياة العالم، وأزالت القيود، واخترقت الحدود، وكشفت الحقائق^(xxv).

إن الهوية البصرية ليوم التأسيس تحمل عدة معانٍ جوهرية تاريخية مرتبطة بأجداد وبطولات عريقة، تعكس تاريخاً ثرياً لتوحيد الدولة السعودية، ثم انتقاء عناصرها بعناية لتمثل قيم العراقة والعروبة والحضارة العميقة والمتنوعة، وقد تشكل الشعار البصري والمكون الأيقوني لهوية يوم التأسيس من ستة عناصر جوهرية مكونة من: (العلم، النخل، الصقر، الخيل العربي، السوق)، يعكس اجتماعها في هيكل واحد التناغم التراثي الحي، والتلاحم المجتمعي، والتراث السعودي الأصيل -كما في الشكل الظاهر- وفيما يأتي استقراء لكل مكون من هذه المكونات:



-العلم السعودي



يعد العلم السعودي ركناً أصيلاً في كيان الدولة ورمزاً مهماً لها، إذ ينظر إليه على أنه "إنجاز جماعي، بفكر جماعي، وعمل جمعي"^(xxvi)، ويظهر في منتصف الهوية البصرية صورة لرجل يحمل العلم، وترمز هذه الصورة المركبة من أيقونة الرجل وأيقونة العلم إلى بطولة رجالات المجتمع السعودي والتفافهم حول راية التوحيد وقدرتهم على حمل علم المملكة منذ تأسيسها.

والعلم الظاهر في الهوية البصرية هو علم الدولة السعودية الأولى، الذي يرمز بتوسطه في الهوية البصرية

-المجموعة اللونية (Color group): تؤدي الألوان وظيفة تكنولوجية في الهوية البصرية، في قدرتها على نقل المعاني والدلالات اللغوية والرمزية.

-القيمة (Value): تعد القيمة أهم عناصر الهوية البصرية، فهي تشكل الدوافع التي يتم بناء عليها انتقاء المكونات الأيقونية واللغوية.

3- هيكل الهوية البصرية:



تشير المكونات الدلالية لهوية يوم التأسيس البصرية برمزيتها وسميولوجيتها، إلى الحدود المكونة لهيكل الهوية البصرية، فكما هو موضح بالشكل ينقسم الشعار إلى قسمين: الأول: خاص بالرموز والعلامات الأيقونية، الدالة على التلاحم والتناغم المجتمعي، وهي خمسة تجسيدات جوهرية تعكس تناغماً تراثياً حياً، تتكون من: (العلم، النخل، الصقر، الخيل العربي، السوق)، وقد جمعت بشكل جمالي، مما أعطى انطباعاً بأصالة الرموز وكونها جزء من تراث كبير للغاية، والقسم الثاني: خاص بالكتابة النصية والمكونات اللغوية، حيث كتب تاريخ تأسيس الدولة السعودية الأولى تخليداً لها، وهو عام (1139 هـ / 1727 م) أسفل عبارة (يوم التأسيس)، التي خطت بنوع خط تراثي مميز للغاية، وهو الخط العربي الذي كان يُستخدم بكثرة في التسطير والتدوين بالوثائق الرسمية القديمة.

وللهوية البصرية معايير محددة لا ينبغي تجاوزها ويجب الالتزام بها بطريقة العرض يجب أن تكون إما أفقية أو عمودية بحيث يتوجب استخدام الشعار الراسي بشكل أساسي في كافة الاستخدامات، وعندما يتعذر ذلك بسبب قيود المساحة، يستخدم الشعار الأفقي الثانوي بدلاً من ذلك -كما هو موضح بالشكل- ولا يستخدم رمز الشعار ونصه بشكل منفصل إلا في حالات نادرة، ويمكن وضع شعار يوم التأسيس في أحد الزوايا العلوية أو في المنتصف، مع عدم استخدامه في الأسفل إطلاقاً.

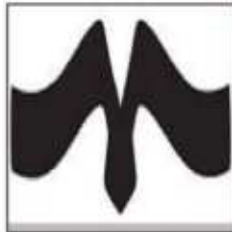


تبرز أيقونة النخلة في هوية يوم التأسيس البصرية لتدل على قيم عظيمة من عمق الموروث الحضاري والثقافي للدولة السعودية منذ تأسيسها، هذه القيم المتمثلة في النماء والحياة والكرم والعطاء والأصالة، فالنخلة قد ضربت جذورها في أرض الدولة السعودية واحتلت مكانة مرموقة استطاعت بها أن تكون ركيزة هامة من الهوية والثقافة والتراث السعودي، إضافة إلى كونها تعد مصدراً من مصادر الدخل الأساسي للفرد والمجتمع والدولة ككل بما تنتجه من تمور بأنواع مختلفة، وما تستخدم به أجزاءها في صناعة الحصر والسلال وغيرها من الأشياء، حيث أثبتت إلى العصر الحاضر أنها واحدة من الموارد الطبيعية الأساسية لسكان المملكة العربية السعودية.

وتتجلى بلاغة انتقاء مكون النخلة كدلالة أيقونية في الهوية البصرية ليوم التأسيس إلى استعمال فن الكناية، بتصوير النخلة كرمزية للعديد من الصفات التي تحملها والقيم والمعاني التي تدل عليها، ولذا فإنها لما ترمز إليه من دلالات راسخة وإشارات عميقة جعل استعمالها في الهوية البصرية ليوم التأسيس ليس بالأمر المستغرب، بل من جماليات التصميم وبلاغة التصوير انتقاؤها كرمز أساسي من رموز الهوية السعودية.

ومن بلاغة التصوير دقة انتقاء صورة النخلة الدالة بشكلها الفريد دلالة مباشرة على التراث السعودي الأصيل على مر الأزمان، وقد جاءت النخلة منفردة دون تصوير إنتاجها من التمور لكونها ترمز لكثير من القيم الوطنية والثقافية والمجتمعية والاقتصادية، فهي بالإضافة إلى عراقتها وكونها مصدر من مصادر الدخل، تحمل قيمة الأصالة والكرم بثمرها وتنوع محاصيل إنتاجها الذي يعد مصدر الضيافة الرئيس في البيت السعودي. كما يمكن القول إن ظاهرة التكرار لرمز النخلة تندرج ضمن فن الإطناب البلاغي الذي يمثل جانباً جمالياً لبلاغة الهوية البصرية، ففي التكرار إشارة لتعدد الإنتاج ووفرتة، مع دوام البقاء والاستمرارية.

-الصقْر-



تعد ظاهرة الصيد بالصقور من أشهر الهوايات في شبه الجزيرة العربية عموماً، وقد ارتبط الصيد بالعرب منذ القدم، وكان يُنظر إلى الصيد بالصقور على أنه رياضة الملوك والقادة والزعماء وعلية القوم، وفي عهد الدولة السعودية الأولى، كانت الصقور هدية ثمينة يتهداها شيوخ القبائل

للوحدة والانتماء والوطنية، حيث ترفع الأعلام في المعارك لرفع روح الوطنية والانتماء، كما أنها ترفع في المؤسسات الحكومية والتعليمية وفي المناسبات الوطنية.

وبالنظر في العلم السعودي الحالي نجده امتداد لعلم الدولة السعودية الأولى، الذي مر بعدة مراحل حتى وصوله إلى شكله الحالي، وكانت أول تلك المراحل في عهد المؤسس الإمام محمد بن سعود -رحمه الله-، وقد كان علماً أخضراً مشغولاً من الخز والإبريسم، يحمل رمزية النماء والعطاء والرخاء، أما جزؤه القريب من الحامل فقد تلون باللون الأبيض رمزاً للنقاء والسلام، وتتوسط هذا العلم كلمة التوحيد (لا إله إلا الله محمد رسول الله)، واستمر هذا العلم حتى الدولة السعودية الثانية حتى جاء عهد الملك عبدالعزيز -رحمه الله- الذي اتخذ فيه علم الدولة السعودية الأولى مع إضافة سيف تحت كلمة (لا إله إلا الله)، واعتمد شكل العلم السعودي الحالي وهو علم أخضر مع كتابة كلمة التوحيد باللون الأبيض متوسطة العلم معبرة عن توحيد هذا الوطن تحت راية التوحيد، وفي أسفلها السيف المسلول الذي يرمز للعدل والقوة وأخلاق الفروسية التي يتصف بها العربي^(xxvii).

وتجلت بلاغة الهوية البصرية في هذا المكون الأيقوني، في انتقاء الرجل والعلم كدلالة بصرية ترمز لكثير من المعاني والقيم والموروث التاريخي والبطولات والانتصارات العظيمة التي تأسست بها الدولة السعودية، وبرزت هذه المعاني بأسلوب الكناية البلاغي الذي يعد من الأساليب المستعملة في البلاغة البصرية، التي عرفها الجرجاني بقوله: "الكناية أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود فيومئ به إليه ويجعله دليلاً عليه"^(xxviii)، حيث تومئ دلالة العلم والرجل العربي إلى أهمية الوحدة والانتماء الوطني والدفاع عن الوطن وحمل الراية على مر العصور.

وقد جاءت أيقونة العلم والرجل محاطة بمجموعة من الأيقونات الأخرى ملتقة حولها في دلالة على أن حمل الراية والدفاع عنها بمثابة الركيزة لتأسيس الدولة السعودية التي انبثق منها ذلك الموروث الأصيل المتمثل في أيقونة: النخلة، والصقْر، والخيل العربي، والسوق.

-النخلة-



ونظرًا لكل الدلالات العميقة والمعاني الأصيلة والمواقف التاريخية والموروث الثقافي التي يدل عليها الخيل العربي، فقد كان من البلاغة انتقاؤه كرمز في الهوية البصرية ليوم التأسيس ليمثل كل تلك المعاني التي يكتنزها، فبإمكان الرائي له أن يستحضر مباشرة العلاقة المتأصلة بجذور عميقة منذ القدم بين العرب والخيول العربية، حيث لم تنفك عن الذكر والارتباط بها منذ تأسيس الدولة السعودية الأولى حتى وقتنا الحاضر، وفي تكراره علامة لأصاليته وارتباطه العميق بتأسيس الدولة السعودية، وكذلك إشارة لدلالاته واستعمالاته المتعددة واستمرارية رمزيته للقوة والفروسية ودوام الاحتفاء به والاعتزاز بقيمته، حيث تقام مسابقات الفروسية التي من شأنها تعزيز قيمة الخيل العربي والحفاظ على أصاليته كجزء من الموروث التاريخي والثقافي والاجتماعي.

-السوق



ترمز صورة السوق في الهوية البصرية ليوم التأسيس إلى اتخاذه مصدرًا من مصادر الرزق المعتمدة خلال فترة الدولة السعودية الأولى، كما يدل على القوة الاقتصادية للدولة السعودية منذ القدم وصولًا إلى الحراك الاقتصادي الكبير الذي تشهده المملكة في العصر الحاضر، والاتجاه نحو تنويع الاقتصاد والانفتاح على العالم، والانتقال من المحلية إلى العالمية.

وشهدت الدولة السعودية الأولى في عهد أئمتها أوج اتساعها الجغرافي والسياسي، وبلغت أقصى قوتها ومجدها، وتعددت مصادر دخلها وثروات سكانها، مما انعكس على الأسواق التجارية والرقعة الزراعية، وتوافد ذوي الخبرات والصناعات من داخل الدولة وخارجها إلى الدرعية، ونتج عن ذلك تمتع الناس في الدرعية بحياة اقتصادية جيدة، حيث كان الكثير من مواطني الدولة السعودية الأولى يعملون في مهنة التجارة التي تمثل موردًا أساسيًا لأهل البلدة إلى جانب الزراعة والفلاحة، وقد كان نمط سوق الدولة السعودية الأولى على شكل دكاكين تصطف في الشوارع الواسعة بجوار القصر أو المسجد، أو موائد مبسوطة على الأرض تعرض عليها البضائع، حيث تتسع للمتسوقين وبضائعهم ودواب النقل التي ترد إلى السوق لنقل البضائع أو لعرضها للبيع، واشتهرت الدولة السعودية الأولى بأسواقها العامرة، في نجد والحجاز وتهامة.

رمزًا للمصالحة في حل الخلافات، وله عدة أنواع مختلفة من أشهرها وأئمنها الشاهين والوكري، وقد تحدث الرحالة الأجانب في زيارتهم لمناطق الجزيرة العربية عن هذه الرياضة.

وفيما تشير إليه بلاغة انتقاء دلالة الصقر كجزء من تمثيل الهوية السعودية كونه رمز للقوة والفخامة، ودلالة حرص وإشادة واعتزاز بالموروث العربي والثقافي والاجتماعي، حيث اقتصرت هذه المعاني المتعددة بصورة جمالية في رمزية الصقر العربي؛ كان من التناسب الاعتداد به كرمز من رموز هوية يوم التأسيس السعودي، وقد أفادت دلالة التكرار على استمرارية الاعتزاز باقتناء الصقور وتهديدها منذ تأسيس الدولة السعودية الأولى حتى وقتنا الحاضر، وأيضًا فهو إلى جانب استعماله أداة لرياضة الصيد وهواية شهيرة يمارسها عليه القوم، يعد أداة صيد لكسب لقمة العيش.

-الخيول العربي



يحضر الخيل العربي في الهوية البصرية ليوم التأسيس كرمز دال على الفروسية والقوة والشجاعة والبطولات، وهو رمز أصيل يحمل معاني الأصالة والهوية التاريخية والانتماء الوطني، ويفخر بها وينسب إليها أفضل الخصال والقيم الأخلاقية، كما أنه كان يعد إحدى الوسائل الرئيسة للتنقل، والتي يعتمد عليها في الحروب القديمة لمواجهة العدو وحماية الدولة والدفاع عنها.

إن العلاقة بين العرب والخيول في صحراء الجزيرة العربية علاقة متجذرة بعمق في التاريخ؛ فشبّه الجزيرة العربية تعد المهد الأول للخيول والموطن لأول حصان عربي بحسب الاكتشافات الأثرية الحديثة بالمملكة العربية السعودية، التي أثبتت أنه منذ أكثر من 9000 عام جرى استئناس الخيول على أراضيها لأول مرة في تاريخ البشرية، لذا ارتبط حضور الخيل والفروسية ارتباطًا وثيقًا بتاريخ شبه الجزيرة العربية، ولقد حرص الأئمة والقادة على اقتناء نجائب الخيول العربية وتربيتها ورعايتها، مما أعطاه قيمة معنوية ومادية كبيرة، وكان لاهتمام أئمة الدولة السعودية الأولى بمرباط الخيل والخيول العربية الأصيلة وعنايتهم بها دور في إنقاذ السلالة وتكاثرها في المنطقة، كما انتشرت كثير من المرباط لدى القبائل والأسر الكبيرة في أنحاء البلاد السعودية، لتسهم في تحسين سلالات الخيول العربية الأصيلة وحفظها في الجزيرة العربية.

تحت راية التوحيد، يشعر فيها المواطن بأهم مطالب العيش من أمن وأمان وانتفاء.

وتم اعتماد خط (حريز) في كتابة المكونات اللغوية كخط عربي للهوية، مستلهم من مخطوطات عديدة وثقت تاريخ الدولة السعودية الأولى، ليتماشى مع أهداف يوم التأسيس الشاملة والمرتبطة بقيم الثقافة السعودية المشتركة، والموصلة لمعاني الفخر والحماة والأصالة والترابط، ويخضع هذا الخط المستعمل لقوانين محددة في الاستخدام حيث يتوجب تعيين الوزن السميك للعناوين الرئيسية والفرعية، والوزن العادي في كتابة النصوص، ليظهر حجم الشعار اللفظي -يوم التأسيس- أكبر من حجم كتلة التاريخ -1193هـ/1727م-، وهذا الخط بهذا الاستعمال يعمل على إبراز الكلمات عن طريق زيادة التباعد بين الأحرف لتبدو أكثر اتساقاً.

ويظهر كذلك استعمال اللغة الإنجليزية في الهوية البصرية لغة ثانية باعتماد خط (SAKKAL) كخط إنجليزي للهوية، لتعكس عالمية الدولة السعودية وانفتاحها على الآخر في شتى العلوم والمعارف والنواحي الاقتصادية، وجاءت الكتابة الإنجليزية أسفل العربية للتأكيد على مكانة اللغة العربية وكونها الأم، والمعتمدة في الدولة السعودية منذ تأسيسها.

كما أطلق على الهوية البصرية ليوم التأسيس الشعار اللغوي المتمثل في عبارة (يوم بدينا) - كما في الشكل الظاهر- التي تحمل معنى الاعتزاز بالانطلاقة القوية، وتحدد البداية الحقيقية والمهمة لعصر جديد، وكان العبارة تقول: من هنا بدأ الإنسان السعودي، وهذا هو تاريخه العريق، وأصالته الممتدة، فهي تدعم معاني التأسيس، وتؤكد على معاني الانتماء، ومضامين التأصيل، وجذور الوطن الراسخة.



6- بلاغة استعمال المجموعة اللونية:

تتجسد الألوان في الهوية البصرية لتشكل تمثيلاً بصرياً مهماً في كتابة المركب الوصفي البلاغي، بحملها دلالات معينة للمتلقى، إذ أن اللون يتخذ "وظيفة تكنولوجية عندما يحل محل اللغة ومحل الكتابة، لهذا وجب ربط اللون بنفسية المتحدث ونفسية المتلقي، ثم بالوسط الاجتماعي، ثم بالبيئة المحيطة بالفنان، فتسهم دلالات اللون في نقل الدلالات الخفية والأبعاد المستترة في النفس البشرية" (xxx).

وفقاً لسيكولوجية الألوان في تصميم الشعارات فإن الألوان تلعب دوراً رئيسياً في تمييز الهوية البصرية، إذ

وكل هذا التاريخ الأصيل للسوق السعودي والحراك الاقتصادي وتنوع الإنتاج ووفرتة، وأصالة الصناعة واستمراريتها مع تطورها وتقدمها في العصر الحاضر، جعل للسوق قيمة عالية فهي لا تعدو كونها مصدراً للرزق وطيب العيش، بل صناعة توارثتها الأجيال واحتفظت بمورثتها الشعبي والعربي، فكان من البلاغة استعماله كرمز للهوية الوطنية في يوم التأسيس، مع تكراره للتأكيد على قيمته وأصالته واستمراريته.

إذ، هذه الشعارات لا تُعد رموزاً فحسب، فكل منها يحمل تفاصيل أعمق، كانت سبباً في توحيد الجزيرة العربية، فمن النخلة الغذاء، وبالصقر تكمن الأصالة، وبالخيل حارب الفرسان، وبالسوق نشط الاقتصاد حتى تكاملت هذه العناصر؛ ليتم تأسيس الدولة السعودية ورفع العلم في عام 1727م.

5- بلاغة المكونات اللغوية (الشعار اللفظي):

إن دراسة العلامات السيميائية للهوية البصرية لا تكتمل إلا بدراسة المكون اللغوي الذي يقوم بدور فعال في إيصال المعنى وسد الثغرات التي تتركها العلامات السيميائية في الخطاب، فهي كما يقول رولان بارت: "تقلص حدود المعنى في الرسالة، وتحد من التأويلات الخاطئة، وتحارب رعب المدلولات غير الأكيدة، وتجيب إجابات واضحة مباشرة، وتقوم بوظيفة إرساء المعاني بلغة واضحة، والتي تعد من أهم وظائف الرسالة اللسانية" (xxix).



ويرتبط كل خطاب بصري يحمل العلامات السيميائية بذاكرة زمانية ومكانية تتجسد منها مكوناته ويستقي منها مادته، وقد تجسد المكون اللغوي بعناية فائقة في الهوية البصرية ليوم التأسيس زمانياً ومكانياً، حيث جاءت عبارة (يوم التأسيس) -كما يظهر في الشكل- في منتصف الشعار للدلالة على استرجاع حدث تاريخي مهم له ارتباط بالزمان والمكان، فجاءت إضافة ظرف الزمان (يوم) للمضاف إليه المعرف الدال على المكان (التأسيس)، واختير الظرف الزماني للدلالة على أهمية الزمن في هذا الحدث التاريخي المرتبط بزمن محدد بدأ منه وما زال عليه حتى الوقت الحاضر على مدى ثلاثة قرون، كما تحمل دلالة الظرفية الزمنية التأكيد على عراقة هذا اليوم وتأسيس كيان الدولة السعودية، فالتأسيس يعتبر الركيزة الأولى لبداية عهد دولة

للدولة السعودية ومجتمعها، حيث استطاعت محاكاة البيئة العربية الأصيلة في الدولة السعودية، وعبرت بشكل واعي عن قيم التاريخ السعودي والإرث القديم بعناصره وأساليبه، والمجتمع بعاداته وتقاليده، حيث سعى التصميم الفني للهوية البصرية على بساطته وفطرته إلى تكريس وتجسيد روح الاعتزاز بالجذور الراسخة للدولة السعودية والقيم الأصيلة للعرب، والبيئة الصحراوية الأبية.

الخاتمة

قصّدت الدراسة تبين مفهوم البلاغة البصرية، وتُمظهراتها في الهوية البصرية من خلال انتقاء هوية يوم التأسيس عينة للدراسة، فمن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-تأدية البلاغة البصرية لوظائف عديدة، كالتعبير عن المعاني، والتأثير في المتلقين، وبناء الحجج، والإقناع، حيث يلحظ ازدياد الاعتماد على المحتوى البصري في نشر المعلومة، واعتبارها شكلاً من أشكال التواصل.

-تعد عملية قراءة العلامات السيميائية في المحتوى البصري، وسيلة تعليمية للخروج من طابع التعلم اللغوي التقليدي إلى أنساق أخرى إبداعية، وفي الوقت نفسه لا يمكن للمحتوى البصري الانفكاك التام عن الخطاب اللغوي، كوسيلة مساندة وداعمة له.

-نجحت الهوية البصرية ليوم التأسيس في تحقيق الهدف المنشود وتبليغ رسالتها التواصلية التي ترمي إليها، من خلال ارتباط مكوناتها وعناصرها الأيقونية واللغوية وتلونها بمجموعة لونية ذات أبعاد دلالية، استطاعت بترابطها وتكاتفها في هوية بصرية مؤطرة؛ التعبير عن كل القيم والمعاني التي تحملها، والقدرة على التأثير في المتلقين.

-تعتبر الهوية البصرية ليوم التأسيس ذات جودة عالية لكونها اتسمت بسمات عديدة منها: سمة الاتساق والتجانس بين جميع العناصر البصرية واللغوية والونية والقيم التي تعبر عنها، وكذلك سمة التجانس والتناغم بين المكونات والعناصر، وسمة البساطة فالتصميم بسيط وسهل الفهم ويسمح للآخرين بفهم ما تشير إليه هذه المكونات من معاني، وسمة الملاءمة حيث ارتبطت الهوية البصرية بالمناسبة التي تدل عليها ارتباطاً وثيقاً وتناسبت مع السياق الذي استعملت فيه، وسمة الأصالة والتميز والاستمرارية، فهذه السمات هي التي تجعل الهوية البصرية تتغل بفاعلية رسالتها وهدفها وقيمها، وتخلق صورة تبقى بصمة راسخة في ذهن من يتعرف عليها.

ومن التوصيات التي توصي بها الدراسة: التركيز على البحث في البلاغة الرقمية بجميع مجالاتها، ومنها البلاغة البصرية التي تعد الوسيلة المثلى في عملية إيصال المعلومة وتحقيق هدف الإقناع؛ بصورة جمالية، لا سيما وأن المحتوى البصري أصبح لغة عصر التحول الرقمي، وكذلك العمل على إنتاج البحوث التي تعنى بإذكاء روح الاعتزاز بالجذور المثينة للدولة السعودية¹، والفخر بالانتماء للوطن.

تحمل الألوان مفاهيم عديدة تساعد في توجيه تصميم الشعارات ومنها الرمزية، فالأمر يستغرق لدى المتلقي عدة ثوان لتكوين انطباع عن الشعار وتذكره، وبالتالي معرفة الرسالة التي يؤديها والهدف الذي يرمي إليه، فالرموز غالباً ما تكون من الوعي الجمعي بما تحمله من معانٍ وارتباطات معرفية واضحة، حيث أصبح المتلقي يملك بمعرفته ووعيه التمييز بين هوية اليوم الوطني وهوية يوم التأسيس، من خلال ما تحمله رمزية اللون في كل منهما.

وقد تلونت الهوية البصرية ليوم التأسيس بمجموعة لونية نابعة من البيئة الصحراوية التي استوطنتها الدولة السعودية الأولى، بيئة الشجاعة والقوة والصبر، البيئة الجميلة الساحرة المحاطة بالغموض والعمق، التي تحتاج لتأمل جمالها وعراقتها وأصالتها لتتحول هذه المعاني إلى رموز أيقونية ملونة بمجموعة لونية مكونة من: الأبيض والأسود، والبني، والذهبي بتدرجاتها المختلفة المستمدة من بيئة الصحراء، والتي ترمز إلى معاني الأصالة، والوضوح، والعزم، والقوة، والعزة والنقاء والتميز، كما في الشكل الظاهر.



ويعد اللون البني بتدرجاته المختلفة علامة فارقة في الهوية البصرية ليوم التأسيس، وترتبط قضية اللون البني بمسائل مهمة وسمات بارزة تحمل دلالات أصيلة ومعانٍ عميقة، فهو يعكس بيئة الصحراء التي تأسست على تراب أرضها الدولة السعودية، ودارت رحى كثير من الحروب والمعارك للدفاع عن حماها، كما استطاع اللون البني كقيمة أن يمثل ويترجم الكثير من المعاني، كالأصالة والعزة والقوة والاعتزاز بالتراث وبمنجزات الدولة التي رسخت الوحدة والأمن والاستقرار، والقيم الأصيلة للعرب، والفخر بالانتماء للوطن وبصمود الدولة السعودية واستمراريتها وقوتها، ويكتسب اللون الأبيض معاني النقاء والتميز والوضوح والاستمرارية وتجسيد معنى البعد العالمي الواسع، وبالتضاد تتضح الأشياء فلا يظهر ألق الأبيض إلا بتجسيد اللون الأسود لمعنى القوة والعزم والإصرار والتحدى.

إن الهوية البصرية ليوم التأسيس بدلالاتها التعبيرية وتكويناتها الرمزية نجحت بقوة في التعبير عن القيم والمعاني المرتبطة بما تهدف إليه هذه المناسبة الوطنية المميزة، ورسخت الاعتزاز بالإرث الثقافي والاجتماعي

(xxv) كل المعلومات الواردة المتعلقة بيوم التأسيس، مرجعها: كتاب يوم التأسيس، دار الملك عبد العزيز، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2023م، والموقع الرسمي ليوم التأسيس السعودي: (foundingday.sa).

(xxvi) دليل الهوية البصرية ليوم التأسيس، الموقع الرسمي ليوم التأسيس السعودي: (foundingday.sa).

(xxvii) ينظر: المسهر، فاطمة. (2021م)، شعار الجامعات السعودية: دراسة سيميائية، مجلة الجامعة الإسلامية، 2ع، ص304.

(xxviii) ينظر: المرجع السابق.

(xxix) ينظر: أحمد، جاب الله. (2006م)، الصورة في سيمياء التواصل، منشورات جامعة محمد بسكرة، 28ع، ص68.

(xxx) خان، محمد. (2006م)، العلم الوطني: دراسة للشكل واللون، منشورات جامعة محمد بسكرة، 28ع، ص15.

(xxxi) العلم السعودي "رأية لم تنكس منذ ثلاثة قرون"، (2018م)، موقع قناة العربية الرابط: <https://www.alarabiya.net>.

(xxxii) الجرجاني، عبد القاهر. (1413هـ)، دلائل الإعجاز، تح: محمود شاكر، مطبعة المدني، ط3، ص207.

(xxxiii) بارت، رولان. (2011م)، قراءة جديدة في البلاغة القديمة، تر: عمر أوكان، دار رؤية، ط1، ص167.

(xxxiv) نافع، عبد الفتاح. (1999م)، جماليات اللون في شعر ابن المعتز، مجلة التواصل، 2ع، ص125.

(1) عبد اللطيف، عماد. (2021م)، البلاغة العربية الجديدة: مسارات ومقاربات، دار كنوز المعرفة، ط2، ص223.

(2) ينظر: عبد المجيد، جميل. (2021م)، البلاغة الرقمية، دار كنوز المعرفة، ط1، ص100.

(3) نولاه، جاسني. (2016م)، الشكل الرمزي في التصوير، المؤتمر الدولي الثاني للوسائط الإبداعية، ص2.

(4) جونز، ارنتس. نظرية الرمزية، جمعية علم النفس البريطانية، ص182.

(5) المرجع السابق، ص183.

(6) ينظر: لورا، غوراك. (2001م)، محو الأمية السبيرانية: التقني عبر الانترنت يوعي، مطبعة جامعة بيل، ط5، ص107.

(7) ينظر: كوستيلينك، تشارلز. (1925م)، أيديولوجية بوتقة الانصهار في الحداثة، الأطالس الإحصائية للولايات المتحدة، ص93.

(8) نوكر، جان، (آخرون). (2010م)، المعجم الموسوعي الجديد في علوم اللغة، ترجمة: حمادي صمود، دار سيناترا، ص179.

(ix) عيد، عريب. (2021م)، سيمياء الصورة وتمثليتها في الخطاب المرئي، مجلة جامعة النجاح، م35، ع8، ص1284.

(10) ينظر: عبيد، حاتم. (2013م)، في تحليل الخطاب، دار ورد الأردنية، ط1، ص247.

(xi) مجموعة مؤلفين، (2008م)، معجم المصطلحات الإعلامية، مجمع اللغة العربية، ص78.

(12) عبد المجيد، جميل، البلاغة الرقمية، مرجع سابق، ص102.

(13) بنكراد، سعيد. (2006م)، سيميائية الصورة الإشهارية والتمثيلات الثقافية، أفريقيا الشرق، ص32.

(14) ينظر: قطين، سعيد. (2008م)، النص المترابط ومستقبل الثقافة، المركز الثقافي العربي، ط1، ص29.

(xv) مجموعة مؤلفين، معجم المصطلحات الإعلامية، مرجع سابق، ص80.

(xvi) غضبان، ليلي. (2020م)، البلاغة الرقمية التفاعلية: الاستعارة البصرية نموذجاً، مجلة المدونة، م7، ع1، ص332.

(xvii) ينظر: البريكي، فاطمة. (2008م)، الكتابة والتكنولوجيا، المركز الثقافي العربي، ط8، ص81.

(xviii) بوطورة، حنان. ومنصوري، سميرة. (2021م)، البلاغة في ظل تحديات العصر الرقمي، مجلة التعبير، م3، ع4، ص99.

(xix) ينظر: ميتز، كريستيان. (1970م)، سيميولوجيا الصورة في مجال التواصل، ط15، ص5.

(xx) المرجع السابق، ص6.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Modern technology and the future of the Arabic language

Nayfah Bint Hamed Bin Musleh Alharbi

Teaching Assistant at the Faculty of Arabic Language,
Department of Language, Grammar and Morphology
um Al-Qura University - Kingdom of Saudi Arabia

التكنولوجيا الحديثة ومستقبل اللغة العربية

أ. نايفة بنت حامد بن مصلح الحربي

معيدة بكلية اللغة العربية قسم اللغة والنحو والصرف - جامعة أم
القرى - المملكة العربية السعودية

E-mail: Nayfah29@hotmail.com

KEY WORDS

Media, Modern, Technology, Future, Arabic

الكلمات المفتاحية

التكنولوجيا، الحديثة، مستقبل، اللغة العربية.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

In the later ages, the world is witnessing a tremendous development in the means of technology day after day, and these means and applications are characterized by the diversity of their programs and their purpose, some of which are used in holding lectures, seminars and conferences, and some of them are a means of broadcasting scientific discussions and benefiting from observations and guidance, and some of them are for self-learning that helps the individual in his personal scientific construction, This research focused on the role of technology on the Arabic language and its impact on its service, looking for the forward-looking way that predicts its future.

Despite the diversity and control of these means, the Arabic language has remained steadfast and tall in the hearts of those who magnify and fear it, and prepare to preserve it, even if it is preserved by God, praise be to God, until the Hour.

It took the descriptive analytical approach as a way to highlight the technological role of it, then proceeded to define the term technology in language and terminology, its types, the strengths of the Arabic language and its most important advantages, and the most important positive and negative effects of this technology, and then concluded the research with a conclusion, and a list of sources and references.

يشهد العالم في العصور المتأخرة تطوراً هائلاً في وسائل التكنولوجيا يوماً بعد يوم، وتمتاز هذه الوسائل والتطبيقات بتنوع برامجها والهدف منها، فمنها ما يُستفاد في إقامة المحاضرات والندوات والمؤتمرات، ومنها ما تكون وسيلة لبث المناقشات العلمية والاستفادة من الملاحظات والتوجيهات، ومنها ما تكون للتعليم الذاتي التي تساعد الفرد في بنائه العلمي الشخصي، فجاء هذا البحث مركزاً على دور التكنولوجيا على اللغة العربية وتأثيرها في خدمتها، باحثاً على الطريقة الاستشرافية التي تنبئ بمستقبلها.

فعلى الرغم من تنوع هذه الوسائل وسيطرتها، إلا أن اللغة العربية بقيت صامدة شامخة في نفوس من يعظمها ويهابها، ويعد العدة كي يحافظ عليها وإن كانت محفوظة بحفظ الله والله الحمد إلى قيام الساعة.

واتخذت من المنهج الوصفي التحليلي طريقاً لتسليط الضوء على الدور التكنولوجي لها، ثم شرعت في تعريف مصطلح التكنولوجيا لغة واصطلاحاً، وأنواعها، ونقاط القوة للغة العربية وأهم مزاياها، وأهم الآثار الإيجابية والسلبية لهذه التكنولوجيا، ثم ختمت البحث بخاتمة، وبقائمة المصادر والمراجع.

المقدمة:

إنّ الكلام عن اللغة العربية هو كلام عن الأمة التي توكل لها مهمة القيام على خدمة لسانها الذي هو عنوان هويتها، وذلك بالعمل على تطويره وترقيته، فلا حياة للغة ولا قيام لها ولا نهوض إلا بحياة ضমানر أبنائها وتشبعهم بإرادة النهوض بها، إذ كيفما يكونوا تكن لغتهم، ثم كيفما تكن يكونوا بين الأمم.

ويتحتّم على الأمة العربية إذا أرادت أن تسود أو على الأقل أن تحمي كيائها وتحافظ على وجودها أن تدخل القرن الحادي والعشرين وهي مزودة بما يؤهلها لأن تتبوأ مكاناً لها بين الرواد في عصر يعرف ثورة تقنية عارمة أخذت تتجلى الآن في التقنيات الحديثة، خصوصاً تلك المتعلقة بالاتصالات والمعلوماتية في مجتمع دولي أصبحت السيادة فيه لمن يأخذ بزمام التكنولوجيات الحديثة.

حيث شهد العالم تطورات متسارعة وتغيرات متتالية كان سببها الانفجار المعرفي والتطور الرهيب في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وقد فرض هذا الوضع الجديد على المؤسسات الفاعلة مجموعة من التحديات؛ لتيسير سبل التأقلم مع المد التكنولوجي.

ومن هذا المنطلق نحاول في هذا البحث تسليط الضوء على تأثير التكنولوجيا على اللغة العربية واستشراف المستقبل لها.

المحاور الرئيسية للبحث:

١. التعريف بمصطلح تكنولوجيا.
٢. أنواع التكنولوجيا.
٣. نقاط القوة للغة العربية وأهم مزاياها.
٤. أبرز التطبيقات المستفاد من التكنولوجيا.
٥. الآثار الإيجابية والسلبية لوسائل التكنولوجيا على اللغة العربية.
٦. مستقبل اللغة العربية في ظل هذه التقنيات الحديثة.

المحور الأول: التعريف بمصطلح تكنولوجيا:

مصطلح (تكنولوجيا) في أصله ليس عربيّاً، وقد اشتقت كلمة تكنولوجيا technology التي غرّبت من الكلمة اليونانية techno وتعني مهارة أو حرفة أو صنعة، والكلمة logy تعني علماً أو فناً أو دراسة، وبذلك فإنّ التكنولوجيا تعني علم المهارات أو الفنون أو فن الصنعة.

المفهوم الاصطلاحي له:

"اعتماد طريقة ابتكارية لإيصال بينات التعلم الميسرة، التي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية والتمركز حول المتعلم لأي فرد وفي أي زمان ومكان، عن طريق الانتفاع بالخصائص والمصادر المتوافرة في العديد من التقنيات

الرقمية مع الأنماط الأخرى من المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح والمرن"؛ (الجودة في التعليم الإلكتروني، يحيى عبد الله آل محيي).

يعتقد العديد من الأشخاص أنّ التكنولوجيا تعني استخدام الحواسيب والهواتف المحمولة، كما تعني العديد من المظاهر التقنية التي نشهدها في وقتنا الحالي، لكن الحقيقة أنّ التكنولوجيا أوسع بكثير من هذا؛ إذ إنّ التكنولوجيا بصورة عامة تُعدّ مصطلحاً قديماً جداً ظهر قبل ٢٠٠ عام، وكان يعبر عن كل جديد، والتطور العلمي والتقني الذي نشهده في وقتنا الحاضر ليس إلا أحد أنواع التكنولوجيا، كذلك يعد من أهم نتائجها.

تطور التكنولوجيا:

كما ذكرنا فالتكنولوجيا مصطلح قديم متجدد ظهر منذ القدم ويعبر دائماً عن كل جديد، فاختراع المصباح الكهربائي كان يسمى التكنولوجيا، واختراع أول سيارة كان يعد التكنولوجيا، كذلك يعد اختراع بعض الآلات اليسيرة في وقتها تكنولوجيا مثل اختراع السفاعة الطبية أول مرة، والعديد من الاختراعات التي تعد في وقتنا الحاضر أشياء يسيرة، لكنها في وقت اختراعها كانت تعبر عن تطور تقني وتكنولوجي كبير.

٢. المحور الثاني: أنواع التكنولوجيا:

أستقنية الاتصالات والمعلومات:

جدير بنا أن نشير سريعاً إلى نقل الكلمة المسموعة، إذ خطأ تبادل الكلمة المكتوبة خطوة سريعة عندما اكتُشف التلغراف، ثم بعد ذلك طُوّر الهاتف الذي أمكن بوساطته نقل الكلمة المنطوقة.

ب-تقنية الحاسب الآلي:

الحاسوب جهاز يقوم بعمليات حسابية ومنطقية وفق تعليمات يضعها له الإنسان، وهو يسجل في ذاكرته أرقاماً تقوم مقام الأحرف، ولكل حرف أو إشارة ذات دلالة رقم محدد في شفرة معتمدة.

ج-وسائل النقل والمواصلات:

تطوّرت وسائل النقل على مر العصور حتّى وصلت إلى ما نراه في وقتنا الحاضر، وتتّووع وسائل النقل بتنوّع المسالك التي تسلكها؛ فهناك المسالك الجوية والبحرية والبرية، وجميعها تحوي تقنيات حديثة، وتدل على تطوّر تكنولوجي كبير.

د-الأجهزة الطبية:

يشهد المجال الطبي تطوّرًا كبيرًا في وقتنا الحاضر، إذ استُخدمت أحدث التقنيات في صناعة المعدات الطبية مثل

٢. سهولة العلم والتعلم: لا شك أن التكنولوجيا الحديثة ووسائل التعلم الحديثة أسهمت كثيرًا في انتشار العلوم المختلفة وسهولة الوصول إليها، إذ يمكننا في وقتنا الحاضر الانتساب لجامعات بعيدة ومتابعة الدروس المختلفة دون الحاجة للسفر، كذلك يمكننا الوصول للأبحاث المختلفة بسهولة عن طريق استخدام شبكة الإنترنت.

٣. تسهيل عملية التواصل الاجتماعي: عملت التكنولوجيا على تقريب المسافات بين الأفراد وتسهيل التواصل بينهم، فلم تعد المسافات البعيدة معيقة عند الرغبة في التواصل مع أحد من خلال المكالمات الصوتية أو مكالمات الفيديو، هذا بالإضافة لمواقع التواصل الاجتماعي التي تتيح التواصل، بالإضافة لمعرفة الأخبار المختلفة حول العالم.

٤. توفير فرص عمل جديدة: استحدث عدد كبير من الوظائف في شتى المجالات، بالإضافة لفرص العمل عن بعد؛ إذ يمكنك ممارسة عملك من المنزل، كذلك ظهر مفهوم جديد يسمى بالتجارة الإلكترونية وهو ما يعني الدخول لسوق المال عن بعد وجني أرباح طائلة.

٥. جعلت العالم قرية صغيرة على الرغم من بعد المسافات، وهذا ما تسمى بالعولمة.

٦. التعرف على أحدث البرامج والاستفادة منها بطريقة سهلة وميسرة.

هل خدمت هذه التطورات التقنية اللغة العربية؟

لقد ساعدت على انتقال اللغة انتقالًا فائقًا، كما ساعدت الطباعة على سرعة انتشار اللغة، ولعل تقدم الطباعة كان أكثر عونًا للغة العربية بما أذاه من نشر العلم عمومًا، ونشر العربية خصوصًا.

أما في العصر الزاهر فقد ساعدت وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة والمعروفة لدينا من يوتيوب وتويتر وفيسبوك على انتشار اللغة العربية انتشارًا كبيرًا في الأقطار العربية والغربية.

المحور الثالث:

نقاط القوة في اللغة العربية وأهم مزاياها:

١. المزايا الصوتية:

إن اللغة العربية من أثرى اللغات بأصواتها اللغوية المستعملة بصوامتها وصوانتها، مما يمكن متكلم اللغة العربية من توسيع أفقه في التفكير الذي تتولد عنه اللغة؛ إذ تأتي اللغة تالية للتفكير، ولا يتسع مجال استعمالها إلا باتساع مجال التفكير، وهذه المزية تجعل اللغة العربية تتبوأ مكانًا رياديًا سامقًا لا مجال لإنكاره بين اللغات.

فكل حرف يدل على صوت معين خاص به دون غيره، والعكس صحيح، أما في غير العربية كالفرنسية والانجليزية فنجد للحرف الواحد أصواتًا عديدة، كما في الحرف *é* فتارة ينطق سينًا وتارة ينطق شينًا مع مجموعة حروف.

كل ذلك دليل على أن اللغة العربية لغة الخفة والسرعة، وأنها لغة لينة مطواعة من جهة النطق مما يجعلها تتميز بكثير من المتعة والفائدة.

أجهزة التنفس وأجهزة القياس المختلفة، إذ أسهمت التكنولوجيا في علاج العديد من الأمراض، وإجراء العديد من العمليات الجراحية الدقيقة.

هـ- الأسلحة:

كذلك تُستخدم التكنولوجيا وتطوّر تطوّرًا كبيرًا في تصنيع الأسلحة المختلفة، ابتداءً بالمسدسات وانتهاءً بالصواريخ والقنابل النفائفة، كذلك تُسهم التكنولوجيا في حفظ الأمن في الدول المختلفة.

الأنواع والترفيه:

منصات التعليم:

١. منصة البلاك بورد:

يوفر نظام البلاك بورد أدوات تساعد على بناء خبرة تعليمية أفضل وفصول دراسية ومكاتب وأماكن افتراضية للاجتماعات مما يسمح بمزيد من الفرص المتاحة لعدد كبير من الطلبة، وتوفير أساليب جديدة خاصة بتعليم النذ للند والتعليم عن طريق الأستاذ والتعامل مع كل طالب على مستوى منفرد. أيضا من خلال البلاك بورد يمكن للطلبة وأعضاء هيئة التدريس الوصول الى المحتوى- والمجموعات الخاصة بهم وذلك عن طريق مختلف أجهزة الهاتف بما فيها (Android-BlackBerry-IPhone).

٢. منصة ميكروسوفت تيمز:

يعد مايكروسوفت تيمز نظامًا أساسيًا للاتصال والتعاون بين أفراد المجتمع، يجمع بين الدردشة المستمرة في مكان العمل واجتماعات الفيديو وتخزين الملفات.

٣. منصة مدرستي:

تعد منصة مدرستي بمثابة حلقة الوصل وحبل التواصل بين المدرسة وبين الطالب والأهل، وتضم العديد من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تدعم التعلم والتعليم، تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وأغلب هذه التطبيقات والوسائل كانت المملكة العربية السعودية سباقة في استعمالها والاستفادة منها، بل وبعضها هي التي أنشأتها تماشيًا للظروف المحيطة نحو جاحة كورونا فأنشأت منصة مدرستي في فترة وجيزة وقياسية، وعليه فقد قفزت المملكة العربية السعودية في مجال التكنولوجيا وخدمة اللغة العربية قفزة تاريخية يعزّ حدوثها في غيرها والله الحمد والمنة، وذلك نحو المنصات التي أطلقتها بأسماء عربية نحو: منصة إحسان، ومنصة أبشر، ومنصة ساهم، ومنصة تبرّع وغيرها.

التكنولوجيا الحديثة ووسائل التعلم الحديثة أسهمت كثيرًا في انتشار العلوم المختلفة، وسهولة الوصول إليها.

١. توفير الوقت والجهد: لا شك أن أهم فوائد التكنولوجيا تكمن في توفير الوقت اللازم لأداء الوظائف المختلفة، فقد كانت عملية الانتقال من مدينة لمدينة قديمًا تأخذ يومًا، في حين لا نحتاج في وقتنا الحاضر ومع استخدام وسائل النقل الحديثة لأكثر من ساعة فقط، بالإضافة لتوفر الراحة أثناء السفر، وكذلك توفير الوقت والجهد في الأعمال المنزلية المختلفة مثل الغسيل، وهذا بالإضافة لتوفير الوقت في المصانع بسبب استخدام الآلات.

٢. المزايا الكتابية:

تتفرد لغة الضاد في نظام كتابتها بمزايا عديدة، أهم هذه المزايا والخصائص:

أ. الاختصار والإيجاز باستعمال عدد قليل من الألفاظ للمعاني الكثيرة.

ب. استعمال حركة المد الواحدة من غير تكرارها كتابياً، مثلما يحدث في الإنجليزية مثلاً بتكرار بعض الحروف كما في قولنا: book, meet.

ج. الاستعاضة عن تكرار بعض الحروف التي يقع عليها بعض النبر والضغط في النطق باستعمال علامة الشدة، وهي من أنماط الشكل التي تتميز به اللغة العربية.

د. تتفرد اللغة العربية في عمليات الاشتقاق بظاهرة توليد المواد اللغوية بعضها من بعض، مع بقاء هذه المواد مرتبطة بالأصل الواحد، وهو ما يسمى بالجر، وهذا أمر واضح وجلي في المعاجم العربية، ولعل من أبرزها معجم مقاييس اللغة لابن فارس، إذ يرجع المعاني الاشتقاقية المتعددة إلى أصل واحد في المعنى، انطلاقاً من الحروف الأصلية للمادة. هـ. علمية اللغة العربية وطواعيتها للعمليات الرياضية والإحصائية، فمن ذلك مثلاً ما قام به الخليل بن أحمد الفراهيدي من تصنيف رياضي للمواد اللغوية العربية المستعملة والمهملة.

ز. تميز الخط العربي بالأناقة والمرونة والجمال، وهذا ما جعل الكثير من اللغات الآسيوية تعتمد عليه في كتابتها، كاللغة الفارسية في إيران، ولغة البشتو في أفغانستان، واللغة الأردنية في شمال الهند.

المحور الرابع: الآثار الإيجابية والسلبية لوسائل التكنولوجيا على اللغة العربية.

إن التكنولوجيا بجميع أنواعها وخلال مراحل تطورها، كان لها الأثر الفاعل في نشر اللغة العربية في الميدانين النظري والتطبيقي، فنظرياً أسهمت هذه التكنولوجيا إسهاماً فعالاً في إبراز مكانة اللغة العربية في حياة الأمة العربية وفي الدعوة إلى الإقبال على تعلم العربية ونشرها وترقيتها، وفي الدفاع عن حق الأمة في تعلمها.

وتطبيقاتاً برزت العديد من المؤسسات التي تهتم بنهضة اللغة العربية ألفاظاً وأساليب وتقنية، إذ حرصت على تزويد الشبكة العنكبوتية بالمحتويات العربية والتمكين لها في تكنولوجيات الشبكة، وإيجاد السبل التقنية، ووضع الاستراتيجيات الكفيلة بالمحافظة على أصولها.

ولعل الآثار الإيجابية لوسائل التقنية على اللغة العربية يمكن ذكرها على النحو التالي:

١. الإسهام في وحدة اللغة العربية وانتشارها:

إن كان الحديث عن الانتشار الواسع للغة العربية حول العالم لا يستثنى من الدور الكبير الذي يمكن أن تؤديه وسائل التقنية في إيجاد الوحدة اللغوية والتوحيد بين اللهجات.

فالحديث عن اللغة العربية بوصفها لغة عالمية لم يعد اليوم مجرد أوهام.

فعلى الرغم من أن متحدثي اللغة الإنجليزية يرون أنها ترقى إلى مستوى اللغة العالمية؛ لأنها شائعة الانتشار، فإن

متحدثي اللغة العربية يمكنهم أن يطمحوا إلى ذلك بفضل العالم الافتراضي وتقنياته، وإن لم يكن القصد بالعربية العالمية أن تكون لغة الناس قاطبة على وجه الأرض.

"فإن ما ساعد العربية وخاصة الفصحى، على تحقيق انتشارها الواسع كونها لغة القرآن الكريم، وأنها متصلة الاستعمال عبر مراحل الزمن المتعاقبة، وأداة وصل حقيقية بين الإنسان العربي المعاصر وبين تراث أمته عبر القرون الماضية، وإن كان من مظاهر عالميتها تأثيرها على عدد من لغات الشعوب المسلمة..."

فإن وسائل التقنية تتيح اليوم مجالات أوسع وأفاقاً أرحب لتكون عالمية أكثر وأوسع انتشاراً، فاللغة هي الأداة الأساسية للتواصل عبر العالم الافتراضي، كما أنها الأداة الأساسية لكل مستخدم للتعبير عما يخالجه نفسه والتواصل مع الآخر.

٢. التقريب بين اللهجات والمستويات اللغوية:

يشير كمال بشر إلى أن "الفرق بين المجتمع المتكامل السليم والمجتمع المتناظر المريض، هو في تقارب المستويات اللغوية في الأول وتباعدها في الأخير، فتقارب مستويات التعبير اللغوي دليل على تجانس المجتمع، وتوازن طبقاته وحيوية ثقافته، وتباعدها دليل على الانقسام الفكري في المجتمع، وهذا يؤدي إلى التدهور والانحطاط، بحيث لا تخلو لغة من اللغات في العالم من هذه المستويات، ف لغة الكتابة تختلف في قليل أو كثير عن لغة التخاطب، فالمتكلم يميل إلى ما هو يسير ويحب الاختصار في الجهد". (اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، ص: ٤٥).

فالتكنولوجيا يمكن أن تسهم في تحقيق التقارب بين اللغة العربية العامة وتلك الخاصة، وكذا بين اللهجات نتيجة الاحتكاك المتواصل والمستمر بين مستخدميها من مختلف اللهجات العربية، سواء أكان ذلك عبر مواقع التواصل الاجتماعي أم المنتديات الإلكترونية وغيرها، كما أنها يمكن أن تسهم في تقريب الفصحى وتهذيب العامية وفي صفاء اللغة العربية وفصاحتها.

٣. الإسهام في تنمية المحتوى العربي:

إن الاهتمام بنشر اللغة العربية أصبح ضرورة أكثر من أي وقت مضى، وإن بعث مواقع بأحرف اللغة العربية لا يمكن أن يعزل المنطقة العربية عن بقية الدول، بل سيكون عاملاً لتيسير وصول التقنية إلى المستعملين العرب عبر مختلف أنحاء الكرة الأرضية، بل من شأنه أن يسهم في إغناء المحتوى العربي، ومن ثم الإسهام في انتشار اللغة العربية وتقويتها، وكذا تفادي اضمحلالها أمام تقدم اللغات الأخرى. كما تشكل التكنولوجيا وعاء جديداً من أوعية نقل المعارف والثقافات العربية وفرصة سائحة أخرى لإغناء المحتوى الرقمي بمضامين تنبع من الثقافة والحضارة العربية بلغة عربية من خلال بذل جهود مضمينة، من ترجمة للغات التعامل مع التقنية، وبرمجة العربية وغير ذلك من مهارات التعامل معها.

فتوظيف التكنولوجيا الحديثة لخدمة اللغة العربية والاهتمام بالنشر الإلكتروني سيمكن مما لا شك فيه من إنتاج وتطوير

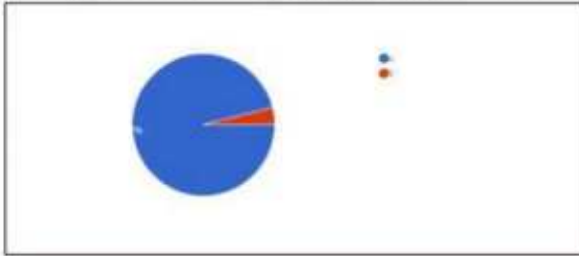
التصدي لهذا الأمر، فقد عمدت إلى حجب الكثير من المواقع والمكتبات التي بدورها تنشر كتبًا ومقالات لم يسمح أصحابها بنشرها.

مستقبل اللغة العربية في ظل التقنيات الحديثة:

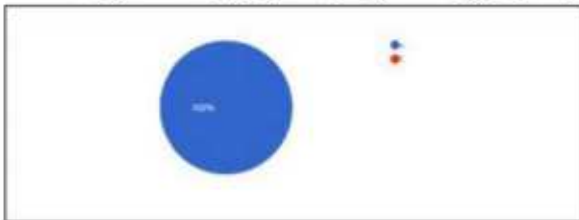
حينما نتأمل في هذا الوقت الزاكن لحال اللغة العربية نجد أن هناك حراكًا لا بأس به في جعل اللغة العربية هي اللغة اللاحقة في هذا الوسط، بتوصيات علماء العربية الحريصين عليها، وعلى التحدث بها والكتابة بها في وسائل التقنية، والاهتمام بالترجمة، وتعزيز حضورها في جميع الميادين. من التوصيات الجيدة التي تحافظ على تعزيز ظهور اللغة العربية، وفرض وجودها وأن يكون لها مستقبل كيان لها، أبرزها ما يلي:

١. إنشاء مشروع عربي موحد للترجمة والتعريب يلم شتات الجهود العربية المبعثرة، ويخلصها من التكرار.
 ٢. توحيد جهود المجامع اللغوية العربية وتوزيع الأعمال فيما بينها، لتوحيد الجهود وسرعة الإنجاز.
 ٣. تمكين المستخدم العربي من استخدام لغته، وذلك عن طريق تعريب أسماء النطاقات.
 ٤. تعزيز حضور اللغة العربية في جميع الميادين.
 ٥. رفع درجة الاهتمام برقمنة الإرث الثقافي والحضاري للمجتمعات العربية.
 ٦. التعرف على مشكلات الترجمة وتعريب المصطلحات وتضافر الجهود؛ لحلها.
 ٧. تكاتف الجهود العربية في إيجاد محركات بحث عربية ذات قدرة مناسبة للغتنا، وذلك للإسراع في رقمنة تراثنا العربي؛ حتى لا يتجاوزنا الزمان.
- ولقد عملت استبانة عن مستقبل اللغة العربية مع التكنولوجيا وهذا مفادها:

١. هل للتكنولوجيا دور مهم في مستقبل اللغة العربية؟



٢. هل ترين فائدة لوسائل التكنولوجيا للغة العربية؟



صفحات عربية باستخدام برامج جاهزة توزع على نطاق واسع، وهذا الأمر يعد دفعة قوية لانتشار اللغة العربية^٢.

طواعية اللغة العربية للتكنولوجيا العصرية:

لا يخفى على أحد أن عصر التكنولوجيا الذي نعيشه قد أصبح يأخذ بزمام الحياة، في مناحيها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها، وصار الجهل بالآليات التكنولوجية اليوم هي أمية العصر.

وعدم مواكبة هذه السيرة التكنولوجية في مراحلها المتطورة المتجددة المتسارعة يومًا بعد يوم، يعني التأخر عن الركب، مما يترتب عليه دفع ضريبة باهظة.

البرامج والتطبيقات المستفيدة من التكنولوجيا وتخدم العلوم العربية والشرعية:

١. برنامج أو تطبيق (تراث): وهو عبارة عن مكتبة إسلامية يعمل على الأجهزة كافة، يتميز بسهولة التعامل، والبحث الفوري السريع.

٢. برنامج المكتبة الشاملة: وهو مشروع مجاني يهدف لجمع ما يحتاجه طالب العلم من كتب وبحوث في العلوم المختلفة كافة، تتميز بالتحديث المستمر الذي كان آخر تحديث لها في شهر شوال من عام ١٤٤٤ هجرية.

٣. تطبيق الباحث القرآني: وهو تطبيق يهتم بتفسير القرآن وعلومه، ويحتوي على كتب التفسير الأمات والعامّة، والمعاصرة، فالأمات نحو: تفسير الطبري، وتفسير ابن كثير، وتفسير القرطبي، وتفسير البغوي، والعامّة نحو: فتح البيان للقرطبي وفتح القدير للشوكاني، وتفسير ابن جزي، وكتب التفسير المعاصرة نحو: تفسير السعدي، وتفسير ابن عثيمين رحمه الله، والقرآن تدبر وعمل.

٤. تطبيق الباحث الحديث.

٥. تطبيق جامع الكتب التسعة: وهو تطبيق لخدمة التخرّيج، ونقل شرح الحديث من أبرز كتب الشروح الحديثية.

٦. جامع خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز للسنة النبوية المطهرة.

٧. معجم الرياض الذي صدر بأخرة عن مجمع الملك سلمان.

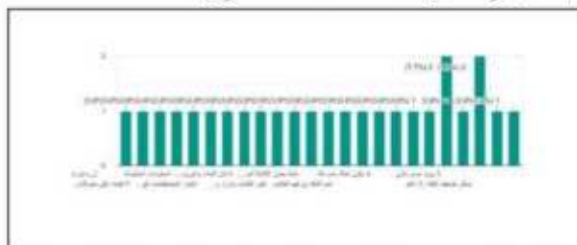
الآثار السلبية:

١. وفرة وغزارة المعلومات المقّمة واختلاط الغث بالسمين، والصحيح والخطأ، والمنسوب وغير المنسوب فكلّ يُدلى بدلو؛ وعليه فسيكون هناك ضبابية في صحة المعلومة المقّمة والتأكد منها، فيحتاج حينئذٍ إلى جهة رقابية وأشخاص يصحّحون ويدققون تلك المعلومات المقّمة على هذه التكنولوجيا، وأوضح مثال على ذلك: شبكة ويكيبيديا، فالمجال فيها مفتوح لمن يعدل ويبدل ويضيف المعلومة التي يراها صحيحة ومناسبة.

٢. ضعف حماية الحقوق الفكرية للمؤلف؛ فبعض المواقع والتطبيقات تنشر كتبًا لأصحابها بدون أخذ الإذن منهم في نشرها، ولكن والله الحمد ما نراه في دولتنا المباركة: المملكة العربية السعودية من جهود جبارة وحثيثة ومباركة في

^٢ تكنولوجيا الإنترنت واللغة العربية: أي مستقبل، عبد الصمد مطيع، ص: ١٥٧ وما بعدها.

٣. الآثار السلبية لمنصات اللغة العربية



ما الأثر الذي عاد عليك من التكنولوجيا تجاه اللغة العربية؟

١. توفير الجهد والوقت.
٢. معرفه معلومات كثيره ومتنوعة عن اللغة وعن الادب القديم والشعراء القدماء والمؤلفين.
٣. لا يوجد.
٤. تعلم بعض الموضوعات النحوية واللغوية وممارستها.
٥. أثر جيد يتمثل في قرأتني المستمرة للنصوص الشعرية والنثرية في أي وقت.
٦. سهولة الوصول لأي معلومة.
٧. إخراج أبحاث في اللغة العربية.
٨. الكتابة باللغة العربية الفصحى في بعض الأوقات.
٩. ليس الأثر علي، فأنا قليلة الاطلاع على علوم اللغة، لكن برأيي أن اللغة العربية لا تؤخذ من الكتب بل لابد لها من تلقى، لذلك وجود معلم وإن لم يكن بشكل مباشر له نفع ظاهر.
١٠. لم أفهم.
١١. معرفة مصطلحات عربية صحيحة جديدة.
١٢. التطوير
١٣. سهولة الوصول إلى الكتب، ومن ثم زيادة الاطلاع والتعرف عليها وقراءتها.
١٤. سرعه الوصول إلى المعلومة.
١٥. تقنيات الفيديو والعرض المصور.
١٦. اقتباس كثير من معاني اللغة العربية.
١٧. سهولة الاطلاع على كتبها واستخراج المعلومات.
١٨. حب اللغة العربية؛ فلدي تطبيق يظهر بلاغة الآية، وهذا جعلني أهتم في علم البلاغة، وكذلك ازددت علماً في النحو والإملاء من خلال تطبيقات التصحيح اللغوي.
١٩. مجرد تطور لا أكثر.
٢٠. الاستفادة من المعلومات اللغوية والنحوية السريعة في تطوير لغتي، وقراءة النصوص التي تزيد من حسن الأسلوب.
٢١. بالنسبة لي بوصفي باحثة أكاديمية كان الأثر الأكبر يصب في الجانب الإيجابي، فأنا أسعى إلى الحصول على المراجع المفيدة في تعلم اللغة العربية من خلال التكنولوجيا، والله الحمد والمنة.
٢٢. أميز -مثلا- الهاء من التاء في آخر الكلمة، ومواضع الفواصل، فهي في التصحيح اللغوي مفيدة.
٢٣. الحمد لله، فأنا مؤصلة فيها قبل التكنولوجيا، لكن أفادتنني من ناحية التذكير والاستزادة والتوسع، وإن كنت مقصرة في ذلك.

٢٤. الاستمرار والمداومة على التعلم. الخاتمة

علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن مستقبل العربية مرتبط بإرادة الأمة العربية، ولعله مستقبل زاهر بالعولمة المتداخلة التي تهين للعربية مكانةً ممتازة بين اللغات العالمية الأخرى، يمتزج فيها السياسي بالاجتماعي واللغوي بالتقني والثقافي بالديني.

فاعتماد اللغة العربية في بناء مجتمع المعرفة يجعل منها فاعلاً في بناء مجتمع معرفة عربي، خصوصاً مع التطور المنشود لاستخدام اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية، وتزايد أهمية البعد اللغوي في تقنيات الاتصال والإعلام، فضلاً عن أن تعريب وسائل التقنية سيضمن توفير برامج عربية تستخدم استخداماً فعالاً من قبل المجتمع العربي، وتطوير تكنولوجيات ترجمة من العربية وإليها أكثر نجاعة وفاعلية، مما يسهم في تجاوز احتكار الإنجليزية، وسينعكس إيجاباً على كثير من مجالات العربية، من قبيل تيسير تعلم اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين بها، وتيسير التواصل وازدهار النشر الإلكتروني باللغة العربية، وتطوير مواقع فعالة لخدمة اللغة العربية وتعليمها ونشرها في الخارج.

قائمة المصادر والمراجع:

١. اللغة العربية أداة لتبليغ التكنولوجيا، حمزة الكتابي، المعهد الجامعي للبحث العلمي، العدد ٣٥، ١٩٨٥.
٢. تحديات اللغة العربية في ضوء تكنولوجيا التعليم، مسعود خليل/ المجلة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٩م.
٣. اللغة العربية في عصر التكنولوجيا، عبد العليم بو فاتح، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ٢٠٠٧م.
٤. التقنيات الحديثة واللغة العربية، محمد ظافر الصواف، الموسم الثقافي الخامس لمجمع اللغة العربية الأردني، ١٩٨٧م.
٥. وسائل التكنولوجيا الحديثة ودورها السلبى والإيجابي في تحديات اللغة العربية، وداد جابر غازي، العدد الرابع، ٢٠١٨م.
٦. تكنولوجيا الإنترنت واللغة العربية: أي مستقبل، الندوة العلمية الإعلام المغربي، عبدالصمد مطيع، ٢٠١٤م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Linguistic Weakness of female Academic studies:
Causes and Treatment (University College of Female
Students in Al-Jumum as a model)

Dr. Karimah Ahmed Al-Bashir

Umm Al-Qura University - University College in Al-Jumum

الضعف اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي؛ أسبابه، وعلاجه
(طالبات الكلية الجامعية بالجموم.. أنموذجاً)

د. كريمة أحمد البشير

جامعة أم القرى- الكلية الجامعية بالجموم – المملكة العربية السعودية

E-mail: katbasheer@uqu.edu.sa

KEY WORDS

Impairment – linguistic – female students –
education - university

الكلمات المفتاحية

الضعف – اللغوي – طالبات – التعليم – الجامعي.

ABSTRACT

The study attempts to recognize the effectiveness degree of curricula and methods of teaching Arabic language syllabuses at university, and the reasons behind language impairment among female university students, in addition to find effective ways that help in overcoming difficulties of teaching and learning Arabic language sciences among female university students. The study adopted the analytical descriptive approach by which the causes of language impairment among female university students will be described and analyzed in order to reveal the consequences and causes that help to deal with this phenomenon. The research included a preface, followed by an introduction comprising the concept of language impairment, both traditionally and recently, followed by discussing the aspects of language impairment that is represented in the four language skills, then dealing with the causes and methods of treatment of language impairment, and finally, introducing the model of language impairment containing the following elements: The syllabus curriculum and methods of teaching, the most prominent common errors among students, in addition to a comparison between Arabic language 101 and 102 syllabuses, as well as Arabic writing and editing syllabus. The conclusion includes the main results and recommendations, as the study indicated that: language impairment among university stage students has got the care of zealous language specialists, and that the continuity of common language impairment among university students is due to poor application of previous studies' results when setting educational plans and programs, besides that curricula and methods of teaching has an important role in surmounting the difficulties that are involved in teaching and learning Arabic language sciences.

مستخلص البحث:

تسعى الدراسة إلى الوقوف على درجة فاعلية مناهج وطرق تدريس مقررات اللغة العربية في الجامعة. ومعرفة أسباب الضعف اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي. وإيجاد طرق فعالة تعين على تذليل صعوبات تعليم وتعلم علوم اللغة العربية لدى طالبات التعليم الجامعي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي سيتم بواسطته وصف وتحليل أسباب الضعف اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي وصولاً إلى النتائج والحلول التي تعين على معالجة تلك الظاهرة. وقد جاء البحث من مقدمة ويليها تمهيد البحث الذي يشتمل على: مفهوم الضعف اللغوي. والضعف اللغوي قديماً وحديثاً، ومن ثم يعقبه الحديث عن جوانب الضعف اللغوي، التي تتمثل في المهارات اللغوية الأربعة، يلي ذلك الحديث عن أسباب الضعف اللغوي وطرق معالجته، وأخيراً يتذلل البحث نموذج الضعف اللغوي بما يندرج تحته من العناصر الآتية: منهج المقرر وطريقة تدريسه. وأبرز الأخطاء الشائعة لدى الطالبات. وموازنة بين مقرري اللغة العربية ١٠١ و١٠٢ ومقرر الكتابة والتحرير العربي، ومن ثم تأتي الخاتمة محملة بأبرز النتائج والتوصيات، وقد ظهر من خلال الدراسة أن: الضعف اللغوي لدى طلبة التعليم في المرحلة الجامعي هو أمر قد حظي بعناية رجال اللغة وأبنائها الغيورين عليها. وأن استمرارية الضعف اللغوي الشائع بين طلبة التعليم الجامعي يعود إلى ضعف تطبيق نتائج الدراسات السابقة عند وضع الخطط والبرامج المختلفة. كذلك أن للمناهج وطرق التدريس دور هام في تذليل صعوبات تعليم وتعلم علوم اللغة.

المقدمة

بسم الله والحمد لله وحده -جلّ وعلا-، الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجاً، والصلاة والسلام على خير الأنام محمد بن عبد الله، أفصح خلقه وخير من اتبع هدايته. أما بعد؛

فإنَّ ممَّا ينبغي الإشارة إليه بادئ ذي بدء أنَّ دراسة الضعف اللغوي بشكل عام والبحث في أسبابه ومحاولة إيجاد حلول تحول دونه هو أمر قد حظي بعناية الباحثين اللغويين منذ أوائل العصور، حيث عملوا جاهدين في دراساتهم على تصويب الأخطاء على اختلاف أنواعها والتي يقع فيها عامة العرب، وقد تنوعت أعمالهم ما بين دراسات تعمل على حلِّ معظم المشكلات اللغوية التي ظهرت نتيجة اختلاط ألسنتهم بغيرها من السنته الأعاجم، وما بين دراسات تقوم على توضيح الصواب في كتابة ونطق معظم ألفاظ اللغة.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت هذا الجانب اللغوي إلا أنَّ الإشكال ما زال قائماً، بل إنَّ صوره وجوانبه تباينت وفقاً لاختلاف الزمان والمكان، إضافةً إلى اختلاف المناهج وطرائق التدريس، ومن أهم الملاحظات التي دعنا إلى تناول هذا الجانب اللغوي بالدراسة والتحليل شيوع هذا الضعف اللغوي بين طالباتنا في التعليم الجامعي لا سيَّما اللاتي ينتسبن إلى التخصصات العلمية والأدبية المختلفة ممن يدرسن علوم اللغة العربية ضمن المتطلبات العامّة اللازمة لإكمال الخطط التدريسيّة في الأقسام المختلفة؛ لذا رغبتُ في عرض تجربتي التدريسية في هذا المجال لعلِّي أصل بها إلى المبتغى؛ ألا وهو تكثيف العمل على تذليل الصعوبات التي تواجهها الطالبات عند دراسة مقررات اللغة العربية، ومن أجل تيسير العملية التعليمية، والوصول بها إلى المأمول.

وستعمل الدراسة من هذا المنطلق على الوقوف على جوانب الضعف وأسبابه، ومن ثم محاولة إيجاد حلول تعين على تجاوز العقبات الحائلة أمام الطالبة وعملية فهم واستيعاب علوم اللغة العربية، وذلك من خلال إعطاء نموذج ميسرٍ يمثل واقع تدريس مقررات اللغة العربية للطالبات اللاتي يدرسنها على أنَّها مقررات عامة لا سيَّما أنَّ أغلب الدراسات الحديثة التي تناولت هذا الجانب بالبحث قد ركزت على ظاهرة الضعف اللغوي لدى طلبة التعليم الجامعي المتخصصين في دراسة علوم اللغة العربية.

هذا، وينصب تركيز البحث على الوقوف على أسباب الضعف، ومحاولة إيجاد السبل التي تعين على معالجته بما يضمن تذليل جميع الصعوبات التي تعاني منها الطالبات.

مشكلة موضوع الدراسة:

إن المشكلة التي تسعى الدراسة إلى معالجتها تتمثل فيما يأتي:

١. ضعف المستوى اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي (طالبات الكلية الجامعية بالجموم أنموذجاً).

٢. عجز الطالبات في التعليم الجامعي عن التعبير بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية.

٣. الفجوة الواقعة بين تعلم قواعد اللغة العربية وتطبيق تلك القواعد نطقاً وكتابةً.

أسئلة الدراسة:

تعمل الدراسة على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أسباب ضعف المستوى اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي؟

٢. ما أبرز سبل العلاج التي يمكن عن طريقها معالجة الضعف اللغوي؟

٣. هل تمت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مجال الضعف اللغوي عند وضع الخطط والبرامج التعليمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى أمور، أهمها:

١. الوقوف على درجة فاعلية مناهج وطرق تدريس مقررات اللغة العربية في الجامعة.

٢. معرفة أسباب الضعف اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي.

٣. إيجاد طرق فعّالة تعين على تذليل صعوبات تعليم وتعلم علوم اللغة العربية لدى طالبات التعليم الجامعي.

فرضيات موضوع الدراسة:

يفترض في نهاية الدراسة التوصل إلى:

١. أنَّ من أهم أسباب الضعف اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي ضعف مخرجات التعليم العام.

٢. أنَّ للمناهج وطرائق التدريس دوراً مهماً في نجاح عملية تعليم وتعلم علوم اللغة العربية.

الدراسات السابقة:

أشرنا آنفاً إلى حرص الباحثين اللغويين على البحث في ظاهرة الضعف اللغوي لدى أبناء اللغة أنفسهم، وخير دليل على ذلك ما وقع تحت أيدينا من دراسات يمكن تقسيمها على النحو الآتي:

القسم الأول: يتعلق بالدراسات التي قام بها علماءنا الأوائل، والتي كانت عبارة عن مؤلفات غُنيّت بتصويب الأخطاء العامة التي تقع في كلام العرب، **والقسم الثاني:** يتمثل فيما قام به الباحثون اللغويون حديثاً في دراساتهم، التي عمل أصحابها على معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة الجامعات محاولين وضع الحلول والخطط التي تعين على التخلص من تلك الأخطاء، ولا يسعنا في هذا المقام سوى الإشارة إلى بعض منها كما سيأتي:

القسم الأول:

١. درة الغواص في أوام الخواص، تأليف/ القاسم بن علي الحريري، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي (١٩٩٧م).

وقد تناول فيها المؤلف جملة من الأغلاط اللغوية التي شاعت في ألسنة العرب، مع حرصه على ذكر تصويبات تلك الأغلاط مستشهداً على ذلك بما ورد في القرآن الكريم، أو الحديث الشريف، أو الشعر العربي الفصيح.

٢. لحن العامة والتطور اللغوي، تأليف الدكتور/ رمضان عبد التواب، مكتبة زهراء الشرق- القاهرة، الطبعة الثانية (٢٠٠٠م).

وهو يُعدُّ من أوائل المؤلفات التي اختصت بدراسة اللحن في العربية؛ حيث عمل فيه الدكتور/ رمضان على عرض ما وصل إلينا من لحن العوام في العصور السابقة، كما عمل على دراسة العلاقة بين اللحن والتطور اللغوي.

القسم الثاني:

١. مجابهة الضعف اللغوي، كتبه: أبو أوس إبراهيم الشمسان، مجلة العقيق - محرم (١٤٢٠هـ)، المجلد ١٢، العدد ٢٣.

وهو بحث جمع فيه المؤلف معظم الأعمال والدراسات التي تصدّت لمعالجة الضعف اللغوي، سواء كانت أعمالاً فردية أو أعمالاً جماعية، والمهم في ذلك كُله إشارته إلى أن المحاولات العلاجية التي قام بها المتصدّون هي محاولات نظرية، منها ما هو واقعي، ومنها ما هو بعيد عن ذلك، ولم يخف عليه عرض أسباب الضعف اللغوي حسبما يراه مشيراً إلى وجود الفرق بين ضعف المهارات اللغوية وضعف العلوم اللغوية؛ حيث إن لكلٍ منهما أسبابه وعلاجه.

٢. واقع دراسة النحو في أقسام اللغة العربية في المرحلة الجامعية: العقبات والحلول، تأليف/ محمد حياة، مجلة البحث العلمي والآداب (٢٠١٩)، المجلد ٩، العدد ٢٠١٩م.

وهي دراسة تحدث فيها المؤلف عن واقع النحو في أقسام اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، حيث يجده يعاني من صعوبات عدة في التلقي والتعلم، ممّا جعله يعمل على الوقوف على تلك الصعوبات عاملاً على وضع عدد من المقترحات التي من شأنها النهوض بالنحو، وتحديث منهجه من أجل مواكبة التطور التقني الذي يشهده العالم اليوم.

وأخيراً يتوصل في نهاية بحثه إلى مجموعة من النتائج والتوصيات إلى النهوض بمستوى تعليم وتعلم النحو في المرحلة الجامعية.

٣. ضعف أداء التعبير الكتابي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي (أم البواقي)، تأليف/ ياسمين بلوطار، مؤلف آخر/ صابر كنوز، مجلة القراءات

- ديسمبر (٢٠٢٢م) المجلد ١٤، العدد ١٤.

وقد تخصصت هذه الدراسة في تتبع مظاهر ضعف التعبير الكتابي لدى طلبة الجامعة بأصربها المختلفة الإملائية والنحوية والصرفية والتركييبية عند مجموعة من طلبة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة أم البواقي، كما أنها عملت على الوصول إلى الأسباب المؤدية إلى هذا الضعف، وقد توصلت أخيراً إلى أن ضعف الطلبة لا يقتصر على الجانب النحوي فقط، وأن هذا الضعف ما هو إلا نتيجة لتحصيل دراسي ضعيف اكتسبه الطالب خلال مراحل التعليم ما قبل الجامعي.

هذا، وتلتقي دراستنا مع الدراسات التي سبق ذكرها في كونها تسعى إلى البحث في أسباب الضعف اللغوي الذي شاع بين طلبة التعليم في المرحلة الجامعية إلا أن وجه الافتراق يكمن في كونها تركز على فئة معينة، ألا وهي فئة طالبات الكلية الجامعية بالجموم اللاتي يدرسن علوم اللغة العربية ضمن المقررات العامة اللازمة لنيل درجة البكالوريوس في التخصصات المختلفة (الخدمة الاجتماعية - علوم الحاسب الآلي - الرياضيات - علوم الحاسب الآلي - الكيمياء - الفيزياء - الإعلام > العلاقات العامة<).

وقد أفدت كثيراً من تلك الدراسات من حيث طريقة الإجراءات، والأداة، والتعرف على مصادر الأخطاء في التعبير الكتابي لدى طلبة مرحلة التعليم الجامعي.

منهج البحث:

إنّ المنهج المتبع لدراسة ظاهرة الضعف اللغوي هو المنهج الوصفي التحليلي الذي سيتم بواسطته وصف وتحليل أسباب الضعف اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي وصولاً إلى النتائج والحلول التي تعين على معالجة تلك الظاهرة.

حدود البحث:

تقتصر دراسة الضعف اللغوي على (طالبات الكلية الجامعية بالجموم) اللاتي يدرسن مقررات اللغة العربية دون غيرهنّ، كنموذج يمثل واقع تدريسنا اليوم.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة تحتوي على أهمية موضوع البحث ومشكلته وأهدافه، وأهم الدراسات السابقة له، يليها تمهيد البحث الذي يشتمل على: أ- مفهوم الضعف اللغوي. ب- الضعف اللغوي قديماً وحديثاً، ومن ثم يعقبه الحديث عن جوانب الضعف اللغوي، التي تتمثل في المهارات اللغوية الأربعة، يلي ذلك الحديث عن أسباب الضعف اللغوي وطرق معالجته، وأخيراً يتذيل البحث نموذج الضعف اللغوي بما يندرج تحته من العناصر الآتية: أ- منهج المقرر وطريقة تدريسه. ب- أبرز الأخطاء الشائعة لدى الطالبات. ج- موازنة بين مقرري اللغة العربية ١٠١ و١٠٢ ومقرر الكتابة والتحرير العربي، ومن ثم تأتي الخاتمة محملة بأبرز النتائج والتوصيات، وقائمة المراجع وبها جُلّ الدراسات

التي أفاد البحث منها، ومن ثم تأتي محتويات البحث، وذلك على النحو الآتي:

تمهيد

مفهوم الضعف اللغوي:

يقول الخليل في مادة (ض ع ف): "ضَعْفٌ يَضَعُفُ ضَعْفًا وَضَعْفًا. والضعف خلاف القوة. ويقال: الضعف في العقل والرأي، والضعف في الجسد، ويقال: هما لغتان جائزتان في كل وجه. ويقال: كلما فتحت بالكلام فتحت بالضعف. تقول: رأيت به ضَعْفًا، وأنَّ به ضَعْفًا، فإذا رفعت أو خففت فالضم أحسن، تقول: رأيت به ضَعْفًا، وأنَّ به ضَعْفًا، فإذا رفعت أو خففت فالضم أحسن، تقول به ضَعْفٌ شديدٌ. وفعل ذاك من ضعف شديد. ورجلٌ ضعيف، وقومٌ ضعفاء ونسوةٌ ضعيفات، وضعائف^{١٠}."

فإذا نُسب الضعف الذي قصد به خلاف القوة وقلة الفطنة إلى اللغة فإنَّ ذلك يعني انعدام التمكن اللغوي بالنسبة إلى مستعمل تلك اللغة من جميع النواحي بحيث يعجز عن توظيفها وتطبيق قواعدها عند الاستعمال، ممَّا يوجب البحث في أسبابه وطرق معالجته.

يقول صاحب اللسان: "الضَعْفُ: ضَعْفُ الْفَوَادِ وَقِلَّةُ الْفُطْنَةِ. ورجلٌ مضعوف: بِهِ ضَعْفَةٌ. ابن الأعرابي: رجلٌ مضعوف إذا كان في عقله ضعف. ابنُ بُرْزَخ: رجلٌ مضعوفٌ وضعيفٌ، ورجلٌ مغلوبٌ وغلوبٌ، وبعبير معجوفٌ وعجوفٌ وعجيفٌ وأعجفٌ، وناقَةٌ عجوفٌ وعجيفٌ، وكذلك امرأةٌ ضعوفٌ، ويقال للرجل الضعير البصر ضعيف: أحد قِدَاحِ الميسر التي لا أنصباء لها كأنَّه ضَعُفَ عن أن يكون لع نصيب^{١١}."

وقد عرفه الباحث السويعد قائلًا: "الضعف اللغوي: تدنِّي قدرة الفرد اللغوية إلى الحد الذي لا تمكنه من استخدام اللغة وظيفيًا، وهذا الضعف يأخذ أشكالًا كثيرة، ولكنه كظاهرة عامة يشتمل على الضعف الكتابي، والضعف اللفظي، وضعف الاستماع، والضعف في المحادثة^{١٢}."

الضعف اللغوي قديمًا وحديثًا:

أشرنا آنفًا إلى أنَّ ظاهرة الضعف اللغوي ظاهرة شائعة منذ زمن بدليل حرص اللغويين على دراستها والتأليف فيها على الرغم من الاختلاف الظاهر بين دراسات علمائنا الأوائل والدراسات الحديثة في المجال نفسه، حيث إننا نلاحظ على الدراسات السابقة اعتمادها على سرد كثير من الأغلاط اللغوية التي يجدها اللغويون في كلام العرب سواء كانت من جهة وضع اللفظ في غير موضعه أو كانت أغلاط

أسلوبية أو نحوية أو إملائية وغيرها، ومن ثم نجدهم يحرصون على ذكر تصويبات تلك الأغلاط ممَّا يعين الباحث أو القارئ على معرفة موضع الخطأ في الكلام؛ ومن ثم معرفة الصواب في نطقه أو كتابته، وفي ذلك يقول القاسم الحريري: "فإنِّي رأيتُ كثيرًا ممَّن تسَمَّوا أسنمة الرتب، وتوسَّموا سمة الأدب قد ضاهوا العامة في بعض ما يفرط من كلامهم وترعف به مرا عاف أقلامهم"^{١٣}.

يظهر من خلال النص السابق أنَّ الفئة المستهدفة التي شاع في أسنمتها الخطأ اللغوي تتمثل في مستعملي اللغة الفصحى دون غيرهم سواء كان استعمالهم ظاهرًا في النطق أو الكتابة وغيرها، فقد كانت تلك الأغلاط التي يقعون فيها ظاهرة لدرجة أنَّها جعلتهم يضاهئون ألسنة العوام فيما يقعون فيه من تجاوز وعدم التزام بقواعد اللغة.

وقد ألفت كثير من الكتب التي تتدرج تحت مصطلح (لحن العامة)، والتي كان يطمح أصحابها من تأليفها إلى الحد من نقشي الأغلاط اللغوية من أجل الرجوع بأصحابها إلى جادة الصواب اللغوي معتمدين في ذلك على ما ورد في مصادر اللغة الأساسية التي من بينها كلام العرب الأقحاح، وقد ذكر الدكتور/ رمضان عبد التواب نقلًا عن المستشرق الإيطالي "أمبرتو ريزيتانو" مجموعة من المؤلفات التي تخصصت في (لحن العامة) وهي على النحو الآتي:

كتب مفقودة^{١٤}، وأخرى موجودة، ومنها:

- لحن العامة، لأبي الحسن علي بن حمزة الكسائي (١٨٩/ ١٨٠٥).
- كتاب الملاحن، لأبي بكر محمد بن دريد (٢٢٣/ ٣٢١/ ٩٣٤).
- التنبيه على حدوث التصحيف، لأبي عبد الله حمزة بن الحسن الأصفهاني (قبل ٣٦٠/ ٩٧٠).
- لحن العوام، لأبي بكر محمد بن الحسن الزبيدي الإشبيلي (٣٧٩/ ٩٨٩).
- استدراك الغلط للمؤلف السابق.
- درة الغواص في أوهام الخواص، لأبي محمد القاسم بن علي الحريري (٤٤٦/ ١٠٥٤ - ٤١٦/ ١١٢٢).
- تكملة إصلاح ما تغط في العامة، لأبي منصور الجواليقي (٤١٦/ ١٠٧٣ - ٥٣٩/ ١١٤٥).
- غلطات العوام، لجمال الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزي (٥١٠/ ١١١٦ - ٥٩٧/ ١٢٠٠) وغيرها^{١٥}.
- ويُعد كتاب **(لحن العامة والتطور اللغوي)** من أشهر الكتب التي ألفت في لحن العامة، فقد عمل فيه الدكتور/ رمضان

^{١٠} درة الغواص في أوهام الخواص ١١.

^{١١} ينظر: لحن العامة والتطور اللغوي ٨٤ - ٨٦.

^{١٢} ينظر: المرجع السابق ٨٦ - ٨٨.

^{١٣} العين ١/ ٦٥.

^{١٤} لسان العرب ٩/ ٢٠٤.

^{١٥} أسباب الضعف اللغوي عند طلبة المرحلة الثانوية في اللغة العربية من وجهة نظر معلمهم في لواء البادية الشمالية الشرقية، السويعد، محمد حامد قبلا ٧.

ومشيئاً إلى وجود الفرق بين ضعف المهارات اللغوية وضعف العلوم اللغوية^(١).

جوانب الضعف اللغوي:

يتمثل الضعف اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي في المهارات اللغوية على النحو الآتي:

- الجانب الكتابي:

فإن من الملاحظ على الطالبات من خلال عملية التدريس الخوف الشديد من الإجابة عن أسئلة التقويم المختلفة كتابياً، وتفضيل الإجابة عنها إما شفهيًا أو رمزيًا ويتمثل ذلك في الأسئلة المبنية على اختيار العبارة الصحيحة أو الاختيار من متعدد ونحو ذلك، كل ذلك رغبة في تجنب التعبير عن الإجابات كتابياً خوفاً من الوقوع في الأخطاء الإملائية أو النحوية أو الأسلوبية، وفي المقابل نجد الإخفاق ظاهراً في التعبير كتابياً عن معظم أسئلة التقويم المقالية، وذلك من حيث طريقة التعبير أو من حيث تطبيق قواعد اللغة التي درستها، إضافةً إلى ذلك فإن من الملاحظ وجود بعض الخلط بين اللغة الفصيحة واللغة العامية ممّا يدل على سيطرة اللغة العامية في كثير من الأحيان على الفصيحة. فضلاً عن كثرة الأخطاء التي تقع فيها ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- عدم القدرة على التفريق بين همزة الوصل وهمزة القطع.
- عدم القدرة على التفريق بين هاء الضمير والتاء المربوطة.
- عدم الالتزام بقواعد كتابة الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة.
- عدم تطبيق قواعد الضبط الإعرابي من أجل بيان المعنى وتوضيحه.

- عدم التفريق بين الواو الفارقة وواو الكلمة.
- ما تمت الإشارة إليه سابقاً من الخلط في كثير من الأحيان بين اللغة الفصيحة واللهجة العامية الدراجة، وهو أمر قد شاع لدى طلبة التعليم الجامعي، وقد ألفت كثير من الدراسات بشأن معالجته^(٢).

كل ذلك وغيره يؤكد على وجود خلل واضح في عملية تعليم وتعلم علوم اللغة العربية، وهو بحاجة إلى إصلاح من أجل الرقي بمستوى الطالبات في هذه المرحلة التي تعدّ بالنسبة إليهم المحك الذي يجعلهم ينتقلون من المستوى العام إلى المستوى الأعلى من حيث التمكن واكتساب مختلف العلوم لا سيّما علوم اللغة العربية؛ لما لها من دور كبير في فهم معاني القرآن الكريم وتجويد تلاوته.

والحق أن هذا الضعف الحاصل لا تعاني منه فئة معينة من طلبة التعليم الجامعي بل عانى منه طلبة التخصص اللغوي أنفسهم، فقد تقسّى بينهم هذا النوع من الضعف

عبد التواب على إيراد جلّ ماورد من المؤلفات التي ألفت تحت مسمى **"تراث لحن العامة"** مفصلاً القول في أبرز ما ورد منها، وفي أساليب إعداد تلك المؤلفات ومنهج كل مؤلف.

وإذا انتقلنا إلى جهود الباحثين اللغويين حديثاً نجدها تلتقي مع جهود اللغويين السابقين من حيث الهدف الذي يركزون فيه على محاربة جلّ الأغلاط اللغوية التي تظهر على ألسنة العرب، إلّا أن مجالات البحث تختلف وفقاً لاختلاف الزمان والمكان؛ حيث إننا نجد أغلب الأعمال الحديثة تركز على الضعف اللغوي الشائع بين طلبة التعليم العام والجامعي الذين تخصصوا في دراسة اللغة بعلومها المختلفة، وأورد الدكتور/ إبراهيم الشمسان في بحثه **(مواجهة الضعف اللغوي)** عدداً من الجهود التي تصدت لمعالجة هذه الظاهرة ما بين أعمال فردية قام بها كثير من الباحثين في مجال اللغة أو جماعية تتمثل في الندوات والمؤتمرات التي تُعقد من أجل مناقشة ودراسة المشكلات التي لوحظت في أثناء ممارسة تعليم وتعلم علوم اللغة العربية في المدارس والجامعات، ومن تلك الأعمال:

١. ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة في دول الخليج والجزيرة العربية (جامعة الكويت/ الفترة ٤-٦ نوفمبر/ ١٩٧٩م).

٢. كتاب (تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي)، إعداد/ محمود أحمد السيد (ط١/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ تونس ١٩٨٧م).

٣. دراسة "ظاهرة الضعف العام في استعمال اللغة العربية"، (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية/ الرياض، ١٩٩٢م).

٤. مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي (جامعة الإمارات/ العين، الفترة ١٨-٢٠ أبريل ١٩٩٢م).

٥. كتاب (فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي) قسم اللغة العربية بكلية المعلمين بحائل بالتعاون مع إدارة التعليم في الفترة من ٩/ ٥/ ١٤١٤هـ إلى ٦/ ٨/ ١٤١٤هـ^(٣).

وقد حرص الدكتور في دراسته على عرض أبرز أسباب الضعف التي وردت في مؤلفات السابقين وأبرز النتائج والتوصيات التي وردت فيها كذلك، وقد انتهى إلى أن جميع المحاولات التي تقدم بها المتصوّنون نظرية منها ما هو واقعي ومنها ما هو بعيد عن الواقع ذاكراً أسباب ذلك

(١) ينظر: الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة، د. محمد علي حسن الصويرحي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثامن، العدد ٢٣-٢٠١٨م، ص ١٨١، ١٨٢.

(٢) ينظر: مواجهة الضعف اللغوي، مجلة العقيق ج ١٢، ع ٢٣ - ٢٤ محرم ١٤٢٠هـ - ربيع الثاني ص ١-٥.
(٣) ينظر: المرجع السابق ص ٣٩-٤٠.

وواضح، ولذلك دور مهم في تمكّنها من التعبير عمّا يخالجها من أحاسيس ومشاعر بلغة سليمة يفهمها كل من يستمع إليها. أسباب الضعف اللغوي:

تعددت أسباب الضعف اللغوي وإذا أخذنا نظرة عامة على تلك الأسباب وجدناها شائعة مشتركة بين معظم طلبة التعليم الجامعي، ومن المهم أن نتناول أبرزها بالدرس والتحليل من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من عملية تعليم وتعلم علوم اللغة العربية في الجامعات، وهي على النحو الآتي:

١- الخلفية المترسّخة في عقول الطالبات عن اللغة العربية وعلومها، وذلك من قبل انتقالهن إلى المرحلة الجامعية، حيث ترسخت في عقولهن صعوبة تعلم وتعليم هذه العلوم، وأن السبيل الوحيد لاجتيازها يكون بحفظ قواعدها من أجل النجاة من الإخفاق فيها، وهنا يأتي دور مؤسسات التعليم، وخصوصًا القائمين على إدارة أقسام اللغة العربية وأعضاؤهم وعضواتهم في تغيير تلك الأفكار المغلوطة كافة، ومن ثم العمل على تذليل الصعوبات التي تواجهها الطالبات من أجل تحقيق نجاح العملية التعليمية، إضافةً إلى الاهتمام المضاعف بوضع الخطط والبرامج التي تساعد على القضاء على تلك الأفكار، وذلك بما تمتلكه تلك المؤسسات من أدوات وبرامج وطرائق تدريس تناسب عصرنا الحالي ومستوى التقدم الحاصل في مختلف المجالات.

٢- ضعف المخرجات التعليمية في مراحل التعليم العام، فإنّ من الملاحظ على تلك المخرجات مجيئها عكس المأمول والمتوقع، والأمر بهذا الشأن عام في التخصصات الأدبية والعلمية على حدٍ سواء، وإن كانت ظاهرة في مخرجات التخصصات العلمية بشكل أكبر، ممّا يجعل مهمة القائمين على تدريس مقررات اللغة العربية أصعب، فهم بحاجة إلى إعادة تأسيس الطالبات في قواعد اللغة الأساسية ابتداءً بالتفريق بين أقسام الكلمة وما يندرج تحت كل قسم وانتهاءً باستعمال كل نوع منها في موضعه الصحيح داخل العبارات المختلفة مع العناية بضبط أواخرها ومراعاة بقية القواعد الإملائية والصرفية وغيرها.

٣- للمناهج وطرائق التدريس دور مهم في تفشي الضعف اللغوي لدى طلبة التعليم الجامعي، فالجو العام الذي تدرّس فيه مقررات اللغة العربية مهم؛ ولذلك كان لا بدّ من الاهتمام بالأساليب الآتية:

- ضرورة استخدام وسائل تعليمية حديثة مواكبة للتطور التقني الذي نشهده اليوم على مستوى العالم من حيث استخدام العروض والتقسيمات وتوظيف الذكاء الاصطناعي في

الكتابي سواء كان من ناحية عدم ترتيب المعاني والأفكار عند الكتابة بصورة لا توضح المعنى الذي يقصده الكاتب أو كان من ناحية ضعف التحكم في الوظائف النحوية والصرفية والإملائية^١.

- الجانب الاستماعي:

يظهر الضعف في هذا الجانب من خلال قياس رجع الصدى بعد المحاضرات الأسبوعية على الرغم من تحقق التفاعل والنقاشات والاستفسارات في أثناء الدرس، فإنّ من الملاحظ وجود فجوة بين ما تتلقاه الطالبة من أسس وقواعد وبين ما هو مكتوب في الكتاب المقرر؛ ممّا يجعلها في كثير من الأحيان بحاجة إلى إعادة الشرح والتفصيل من أجل تحقق الربط بين ما هو مسموع وما هو مكتوب، كما يظهر الضعف في هذا الجانب في أثناء عملية التقويم المستمر، فتجد الطالبة في أغلب الأحيان بحاجة ماسة إلى إعادة السؤال الذي يطرح عليها ومحاولة شرحه بصورة تقريبية ميسرة تعينها على استحضار الإجابة من خلال ذلك الشرح، فتصبح إعادة السؤال ومحاولة تقرّبه من ذهن الطالبة بمنزلة إعادة شرح لموضوع السؤال نفسه.

- الجانب القرآني:

والمقصود بذلك عدم تمكن الطالبة من قراءة النصوص المختلفة قراءة واعية خالية من الأخطاء الشائعة في الألسنة، ومنها على سبيل المثال:

- الخلط بين حرفي الضاد والطاء عند النطق.

- عدم القدرة على ضبط أواخر الكلمات ضبطاً نحويّاً يعين على إيضاح المعاني المختلفة.

- عدم التمكن من أهم القواعد الصرفية العامة التي تعين على معرفة أحوال أبنية الكلمة داخل العبارات؛ ممّا يساعد على نطقها وقراءتها قراءة صحيحة، لا سيما الكلمات التي يقرأ عليها تغيير في أواخرها نتيجة ما يدخل عليها من عامل.

- جانب التحدث:

وفيما يخص هذا الجانب يظهر ضعف معظم الطالبات عند التحدث بطريقة صحيحة مع الالتزام بقواعد اللغة الفصحى، وخصوصاً في المحافل الرسمية على أن يكون أسلوب التحدث قائماً على استعمال عبارات وتراكيب سليمة ليس فيها تكلف أو تعقيد مع خلوها التام من الأخطاء التي تظهر عادةً عند التحدث، وهذا الأمر لا يتأتى بسهولة بل يحتاج إلى درجات متقدمة من التطبيق وتكرار التطبيق من أجل الوصول إلى مرحلة التمكن والإتقان، فمن الضروري أن يظهر على الطالبة في هذه المرحلة قدر من التمكن اللغوي الذي يجعلها قادرة على إيصال ما بذهنها بشكل سليم

^١ ينظر: ضعف أداء التعبير الكتابي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي (أم البواقي)، مجلة قراءات، مج ١٤، ١٤، ص ٨٤١، ٨٨٢.

طرق معالجة الضعف:

إنَّ ما ينبغي العمل عليه من أجل النهوض بالمستوى اللغوي العام للطلّابات التعليم الجامعي يتمثل فيما يأتي:

١- التنشئة اللغوية السليمة ابتداءً بمراحل التعليم العام ووصولاً إلى مرحلة التعليم الجامعي؛ حيث ينبغي أن تكثف الجهود من جهة وضع الخطط والمناهج وتدريب الأساتذة المتخصصين في تدريس علوم اللغة العربية باستخدام أحدث الوسائل والتقنيات التي تعين على عملية إيصال المعلومات إلى الطّالبات بأسهل الطرق.

٢- الإكثار من المسائل النحوية التطبيقية والابتعاد عن تلك المعيارية، والاعتماد على الضبط الإعرابي في قراءة نماذج من النصوص الأدبية للتأكد من صحة التمارين إضافةً إلى تدريب الطّالبات على استخراج الأخطاء اللغوية الموجودة في التمارين اللغوية ممّا يرفع من مستوى الحصيلة اللغوية لديهن^(١).

٣- العناية بتوقيت تدريس مقررات علوم اللغة العربية لما للتوقيت من دور مهم في مسألة استيعاب الطّالبات لموضوعات المقرر ودرجة تفاعلهن مع تلك الموضوعات، فكلمًا كان التوقيت مبكرًا (صباحيًا) تحققت الفائدة المرجوة من العملية التعليمية، حيث تكون الطالبة حينها في كامل نشاطها واستعدادها النفسي والعقلي بخلاف الحال عن وضعها في المحاضرات التي يكون توقيتها متأخرًا (مساءً).

٤- تنوع أساليب التقويم التي تقيس مدى تحقق الغاية من العملية التعليمية؛ فإنّ تنوع الأساليب وعدم الاعتماد على أسلوب موحد في التقويم يعين على قياس جميع المهارات اللغوية دون أي استثناء بحيث لا يطغى جانب على جانب آخر.

٥- إنّ لمنهج المقرر دورًا كبيرًا في عملية معالجة الضعف نفسه وتذليل الصعوبات التي تواجه الطّالبات في أثناء عملية التعليم، فينبغي التدرج في إعطاء القواعد اللغوية العامة التي يحتاج إليها كل طالب، ومن ثم يتأتى التعمق في القواعد التفصيلية الفرعية من أجل ضمان الكتابة بشكل سليم والتحدث والقراءة كذلك، كما ينبغي مراعاة أهمية الجانب النحوي فيما يخص الموضوعات المقررة؛ لما له من دور مهم في مسألة استيعاب النصوص، والقدرة على تكوين الجمل الخالية من الخطأ أو اللحن.

عملية التعليم حرصًا على إيصال المعلومات والقواعد إلى الطّالبات بشكل مبسط.

- حرص أساتذة وأستاذات المقررات اللغوية على التفصيل في شرح القواعد ومحاولة تيسيرها بشكل يضمن استيعاب الطّالبات لتلك القواعد وفهمها قبل تثبيتها في ذهن.

- إشراك الطّالبات في عملية التعليم، وذلك من خلال تكليفهن بجمع معلومات مبسطة عن موضوع كل محاضرة من خلال مراجع معينة تحددها لهن أساتذة المقرر، ممّا يعين على سرعة استجابتهن واستيعابهن لها، وتعويدهن على البحث عن المعلومة من مصادر مختلفة ممّا يقوي ملكة القراءة الواعية لديهن.

- الاهتمام بمسألة أعداد الطّالبات في الشعبة الواحدة، فكلما كان العدد متوسطًا بحيث لا يتجاوز سقف الشعبة الواحدة الأربعين طالبة زادت نسبة تحقق الفائدة من العملية التعليمية، فإنّ ذلك يعين كثيرًا على تساوي الفرص من ناحية المناقشة والمشاركة والتقييم المستمر، وذلك يساعد على تطبيق القواعد اللغوية المدروسة على النصوص المختلفة بشكل مكثف ممّا يضمن عملية استيعابها وفهمها.

- الابتعاد عن طرائق التدريس التقليدية التي ما تزال تستعمل في أثناء التدريس من قبل بعض الأساتذة والأستاذات، والتي تجعل الطلبة يعتمدون على حفظ القواعد بدلًا من فهمها^(٢).

١- التنشئة اللغوية الضعيفة منذ الصغر، وعدم حرص بعض الأهالي على تحفيظ أبنائهم لأجزاء القرآن الكريم، ودراسة الأحاديث النبوية الشريفة، والشعر العربي القديم، فإنّ لذلك دور مهم في إثراء الملكة الشفوية والتعبير عندهم^(٣)، وقد لوحظ من خلال عملية التدريس ارتفاع مستوى الطّالبات خريجات مدارس تحفيظ القرآن الكريم عن غيرهن وتمييزهن من ناحية القدرة على التعبير والالتزام بقواعد اللغة العربية نطقًا وكتابةً.

٢- ضعف ثقافة القراءة في مختلف العلوم، فللقراءة دور كبير في مسألة تدريب الطّالبات على فهم معاني العبارات وتكوين الحصيلة اللغوية التي تساعد على التعبير بعبارات صحيحة لغويًا.

٣- وسائل الإعلام المختلفة والأسرة والمجتمع ووسائل التواصل الاجتماعي تعد من أهم أسباب الضعف، فلها دور مهم في الازدواجية الظاهرة بين اللغة الفصيحة واللهجة العامية ممّا يصعب عملية استيعاب وتطبيق القواعد اللغوية عند التحدث والقراءة والكتابة والاستماع^(٤).

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثامن، العدد ٢٣- ٢٠١٨م، ص ١٨١.

(١) ينظر: أثر الثنائية والازدواجية في الأداء اللغوي لدى الطالب، المجلس الأعلى للغة العربية، جبروني، صليحة، المجلد/ العدد ٣٥، ٢٠١٦م، ص ١٥٣- ١٩٠.

(٢) ينظر: واقع تدريس النحو في أقسام اللغة العربية في المرحلة الجامعية. العقبات والحلول، د. حياة محمد بخيت، مجلة البحث في الآداب- الجزء التاسع- العدد العشرون. ٢٠٠٩م، ص ٤٢٤.

(٣) ينظر: أثر الثنائية والازدواجية اللغوية في الأداء اللغوي لدى الطالب، المجلس الأعلى للغة العربية، المجلد/ العدد ٣٥، ٢٠١٦م، ص ١٦٨.

(٤) ينظر: الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة، د. علي حسن الصويرحي، مجلة جامعة القدس المفتوحة

نموذج الضعف اللغوي: (طالبات الكلية الجامعية بالجموم)

تدرس طالبات الكلية الجامعية بالجموم على اختلاف تخصصاتهن (الإعلام - الخدمة الاجتماعية - علوم الحاسب الآلي - الفيزياء - الكيمياء - الرياضيات) علوم اللغة العربية على مستويين ضمن المقررات العامة التي يجب أن تجتازها الطالبة من أجل إكمال خطتها التدريسية ونيل درجة البكالوريوس في التخصص، وقد كان يدرس مقرر اللغة العربية المستوى الأول (١٠١) المفردات الآتية:

أولاً: قسم النحو:

١. تعريف الكلمة.
٢. أقسام الكلمة: اسم، فعل، حرف.
٣. الاسم (علامته، وإعرابه).
- الاسم المعرب والاسم المبني.
- أقسام الاسم المبني: (مبني على الكسر، ومبني على الفتح، ومبني على الضم، ومبني على السكون).
- ١ - الفعل (أقسامه، علامته، إعرابه).
- ٢ - فعل الأمر (علامته وأحوال بنيه).
- ٣ - الفعل المضارع (علامته وأحكام إعرابه وبنائه).
- ٤ - الحرف وعلامته.
- ٥ - تعريف الكلام.
- ٦ - صور ائتلاف الكلام.
- ٧ - الإعراب (تعريفه، وأنواعه).
- ٨ - علامات الإعراب الأصلية والفرعية.
- إعراب الأسماء الستة.
- إعراب المثنى.
- إعراب جمع المذكر السالم.
- إعراب جمع المؤنث السالم.
- إعراب الممنوع من الصرف.
- إعراب الأفعال الخمسة.

ثانياً: قسم الصرف:

١. مقدمة.
٢. الميزان الصرفي.
٣. المجرد والمزيد (في الفعل، وفي الاسم).

ثالثاً: قسم المعجم:

١. مقدمة في المعجم.
٢. معجم العين.
٣. ومعجم الصحاح.

رابعاً: قسم النصوص:

١. دراسة سورة الحجرات إلى الآية رقم ١٣.
٢. دراسة جزء من خطبة الرسول - صلى الله عليه وسلم - في حجة الوداع.

والناظر في هذه المفردات سيلاحظ تحقق التكافؤ بالنسبة إلى علوم اللغة العربية، حيث إنّه يطمح إلى تعريف الطالبات بأبرز وأهم الموضوعات في مختلف العلوم اللغوية، ممّا

يعينهن على التمكن في مختلف تلك العلوم، وبالاتقال إلى مقرر اللغة العربية للمستوى الثاني ١٠٢ نجد في مفرداته ما يعين على إكمال مفاتيح المستوى الأول مع تركيزه التام على الجانب النحوي للغة؛ لما لهذا الجانب من أهمية بالغة في فهم معاني النصوص المختلفة وإجادة تركيب الجمل والعبارات، وهي على النحو الآتي:

١. تعريف الجملة الاسمية - صور المبتدأ.
٢. أنواع الخبر - تقديم الخبر.
٣. حالات حذف الخبر وجوباً وجوازاً.
٤. كان وأخواتها - معانيها - وعملها.
٥. تقديم أخبارها - حذف اسمها - حذف خبرها.
٦. كان التامة - الحروف المشبهة بليس.
٧. إنَّ وأخواتها - معانيها - وعملها.
٨. مواضع كسر همزة إنَّ - مواضع فتح همزة إنَّ.
٩. لا النافية للجنس.
١٠. أنواع اسم لا النافية للجنس.
١١. شروط عملها.
١٢. ظنَّ وأخواتها.
١٣. الإلغاء والتعليق.

رأينا فيما سبق التركيز على الجانب النحوي في هذا المستوى كما سبقت الإشارة إلى ذلك، وقد تم التركيز فيه على تركيب الجملة الاسمية تحديداً بعد أن سبق التركيز في المستوى الأول على أقسام الكلمة وما يندرج تحت كل قسم ومن ثم يتم التركيز على الجملة الفعلية ونحو ذلك.

ومنذ عام ١٤٤٤ هـ - ٢٠٢٣ م استبدل بمقرر اللغة العربية بمستوييه الأول والثاني (١٠١ - ١٠٢) مقرر الكتابة والتحرير العربي على أن يكون هذا المقرر ضمن المتطلبات العامة التي تدرسها الطالبات على اختلاف تخصصاتهن؛ لنيل درجة البكالوريوس في التخصص، وهو يسعى إلى إكساب الطالبات قدرًا من المعارف بقواعد الإملاء العربي، كما أنّه يساعد على إكسابهن مهارة الكتابة الصحيحة للغة مستعملات علامات الترقيم بحيث تستطيع الطالبة الكتابة بشكل صحيح والتفريق بين التقرير وأقسامه، والتلخيص والمقالة والسيرة الذاتية، وهي النحو الآتي:

- مقدمة عن الكتابة، وأنواعها، وأهم مقوماتها.
- عناصر البناء التعبيري (الكلمة - الجملة - الفقرة - الأسلوب).
- وسائل الربط بين المفردات والجمل.
- ضوابط الرسم الكتابي: (همزتا الوصل والقطع - الهمزة المتوسطة الهمزة المتطرفة - الألف اللينة - الحروف التي تُحذف - ما يوصل بغيره من الكلمات وما ينفصل).
- علامات الترقيم.
- (المقالة - القصة - الرسالة - التقرير - التعليق - التلخيص - السيرة الذاتية).

والناظر فيما سبق من مفردات سيلاحظ أنّها تركز على الجانب الإملائي أكثر من غيره، وهو جانب مهم يعين

١٠. التفريق بين المبتدأ والخبر والأحكام المتعلقة بهما لمعرفة لاستيعاب معنى علامة الترتيب (الوصلة)؛ حيث إن من المواضيع التي تكتب فيها وهي الجملة الطويلة التي يبتعد فيها الخبر عن المبتدأ.

عرضنا فيما سبق بعضاً من الموضوعات اللغوية التي ترتبط ارتباطاً شديداً ببعضها، ودرجة حاجة الطالب إلى إدراك وإتقان القواعد التركيبية والصرفية الهامة لاستيعاب قواعد الكتابة والتحرير، والحق أنه قد لوحظ وجود صعوبة بالغة في استيعاب تلك المفردات.

- طرق تدريس المقرر:

يتخذ أسلوب التعليم عن بُعد أساساً لتدريس المقرر **(الكتابة والتحرير العربي)** في الفترة المسائية من اليوم، وغالباً ما تكون الطالبية في ذلك التوقيت قد وصلت إلى أدنى درجات الاستيعاب؛ لكونها استنفذت طاقتها ونشاطها العقلي في غالبية المقررات التي تدرّس في الفترة الصباحية من اليوم، ممّا يجعل عملية التدريس تتطلب من أساتذة المقرر جهداً أكبر، وقدرة وتمكن من ناحية تذليل الصعوبات التي يواجهها الطالبات.

وبالنظر إلى الزمن المستغرق لعرض ومناقشة مفردات المقرر أسبوعياً نلاحظ أنّ ساعتين أسبوعياً غير كافية للوصول إلى النتائج المأمولة، لا سيّما أن عدد الطالبات في الشعبة الواحدة يتراوح ما بين خمس وثمانين طالبة إلى تسعين طالبة، وهذا العدد بطبيعة الحال يؤثر في مستوى العطاء ومن ثم يؤثر في مستوى التحصيل، وخصوصاً أنّ الوقت المستقطع لتحضير الطالبات وتثبيت المشاركات والمناقشات داخل الصف يستغرق ما بين عشرين إلى ثلاثين دقيقة، أمّا عن بقية الوقت فيتم فيه عرض القواعد مع شرحها والتفصيل فيها، والتطبيق على الأمثلة المختلفة سواء من داخل الكتب المقررة أو من خارجها، فمن المعلوم أنّ التطبيق يثبت القاعدة في ذهن الطالبية سواء كان ذلك عن طريق الأنشطة المختلفة داخل الصف أو التكاليفات المنزلية أو الاختبارات القصيرة التي تكون عادةً بداية كل لقاء، وهذا الأمر يصعب تحقيقه في المجموعة الواحدة التي تكون أعداد الطالبات فيها كبيرة.

- أبرز الأخطاء الشائعة في كتابات الطالبات:

في الجدول الآتي بعضاً من الأخطاء التي ظهرت في كتابات الطالبات عندما طلب منهن التعبير عن بأسلوبهن عن أيّ موقف مررن به، وقد كانت صيغة السؤال كما يأتي: عيّري بأسلوبك عن أيّ موقف مرّ بك مع التزامك بقواعد التحرير العربي التي درستّها خلال الفصل على ألاّ يقلّ مجموع الجمل التي ستكتبينها عن خمسة جمل.

الطالبة عند تطبيقه على الكتابة بصورة سليمة خالية من الأخطاء الإملائية، كما أنه يعينها على تجويد تلك الكتابة من حيث الالتزام بعلامات الترتيب وتوظيفها في أماكنها الصحيحة إضافةً إلى تمكّنها التفريق بين الأجناس الكتابية وأساليب كتابة كل جنس.

ويمكن الإشكال في تدريس تلك المفردات في كونها ترتبط ارتباطاً تاماً بما لدى الطالبية من خلفية سابقة عن أنواع الكلمة وما يندرج تحت كل نوع ممّا يجعلها أكثر استيعاباً للقواعد الإملائية المختلفة، وفيما يأتي عرض مفصل لدرجة هذا الارتباط وما له من أثر في فهم واستيعاب مجمل القواعد الإملائية:

١. مواضع كتابة همزة الوصل القياسية تتطلب أن تكون الطالبية على دراية بالفرق بين أنواع الفعل، وبين الفعل والاسم والمصدر الذي يعدّ أحد أنواع الاسم، بالإضافة إلى ضرورة التفريق بين أقسام الفعل من حيث عدد حروفه (ثلاثي - رباعي - خماسي - سداسي).

٢. حركة همزة الوصل في فعل الأمر الثلاثي تعتمد على حركة عين المضارع منه، وهذا يستلزم أن تكون الطالبية على دراسة بأقسام الفعل الثلاثي المجرد.

٣. المواضع التي تسقط فيها همزة الوصل في فعل الأمر الثلاثي تتطلب معرفة الطالبية بأنواع الفعل من حيث الصحة والإعلال، وأنواع الفعل المعتل تحديداً.

٤. مواضع كتابة همزة القطع تتطلب قدرة الطالبية على التفريق بين أنواع الفعل، والفرق بين همزة المضارع والهمزة الأصلية في بداية الفعل، والتفريق بين الحروف والضمائر التي تبدأ بهمزة قطع.

٥. الحروف التي تُلفظ ولا تُكتب تتطلب القدرة على التفريق بين أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وأنواع كلّ منها من حيث الإفراد، والتنثنية والجمع؛ وذلك لدورها الهام في معرفة الكلمات التي تحتوي على الحروف التي تظهر في اللفظ ولكن لا تُكتب.

٦. التفريق بين الضمائر المنفصلة والمتصلة؛ لما لها من أثر في استيعاب الفرق بين التاء المربوطة وهاء الضمير التي تتصل بالحروف والأفعال والأسماء.

٧. التفريق بين الاسم المعرب والمبني؛ لما يترتب عليه من معرفة بعض مواضع كتابة الألف اللينة الواقعة طرفاً.

٨. التعريف بحروف المعاني والتفريق بين معنى كل حرف؛ لما له من دور في استيعاب كيفية رسم الألف التي تقع طرفاً فيها.

٩. معرفة القواعد الصرفية المتعلقة بكيفية رد الكلمة إلى أصلها لمعرفة أصل الألف اللينة في آخر الكلمة أو رسم ممدودة أم مقصورة.

- ضرورة إعادة النظر في توقيت تدريس مقررات اللغة العربية وأعداد الطالبات في المجموعة الواحدة.
- ضرورة تثقيف وتوجيه أساتذة تعليم مقررات اللغة العربية بأحدث الوسائل والأساليب التي تعين على تمكّنهم من إيصال المعلومات اللغوية إلى الطلبة ببسر وسهولة.

مراجع البحث:

بلوطار، ياسمين، كنوز، صابر. (٢٠٢٢) ضعف أداء التعبير الكتابي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي (أم البواقي). مجلة قراءات، ١٤ (١)، ٨٤١-٨٨٢.

جبروني، صليحة. (٢٠١٦). أثر الثنائية والازدواجية في الأداء اللغوي لدى الطالب. المجلس الأعلى للغة العربية، (٣٥).

الحريري، القاسم بن علي. (١٩٩٧). درة الغواص في أوهم الخواص (محمد أبو الفضل إبراهيم، محقق). دار الفكر العربي.

حياة، محمد. (٢٠١٩). واقع دراسة النحو في أقسام اللغة العربية في المرحلة الجامعية العقبات والحلول. مجلة البحث العلمي والأدب، ٩ (٢٠١٩).

الشمسان، أبو أوس إبراهيم. (١٤٢٠، محرم). مجابهة الضعف اللغوي. مجلة العقيق، ١٢ (٢٣).

الصويرحي، محمد علي حسن. (٢٠١٨). الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٨ (٢٣)، ١٨١-١٨٢.

عبد التواب، رمضان. (٢٠٠٠). لحن العامة والتطور اللغوي (ط.٢). مكتبة زهراء الشرق.

الفرهيدي، خليل بن أحمد. (د.ت). كتاب العين. قبلان، محمد حامد. (د.ت). أسباب الضعف اللغوي عند طلبة المرحلة الثانوية في اللغة العربية من وجهة نظر معلميهم في لواء البادية الشمالية الشرقية، السويدي، ٧.

ابن منظور. محمد بن مكرم بن علي (١٤١٤). لسان العرب. دار صادر، الطبعة الثالثة.

لاحظنا فيما سبق من خلال عرض مفردات مقرر اللغة العربية بمستوياته احتوائه على أبرز الموضوعات التي تشتمل عليها علوم اللغة العربية وعلى رأسها علم النحو الذي كان له النصيب الأكبر من حيث التفصيل والتحليل، وهذا الأمر يساعد الطالبة كثيراً على معرفة مكونات الجملة العربية وصور انثلافاها، وكيفية إعراب ألفاظها المختلفة، كما يعين الجزء الصرفي على معرفة بنية الكلمة ومميزاتها، والأمر كذلك بالنسبة إلى المعاجم ودراسة النصوص الأدبية، وفي المقابل نجد مقرر الكتابة والتحرير العربي يركز على الجانب الإملائي في المقام الأول ممّا يعين على معرفة كيفية الكتابة الإملائية السليمة بعيداً عن الأخطاء الشائعة فيها، إضافة إلى تركيزه على توضيح الفروق بين صور الكتابة العربية مع الأساليب الخاصة بكل صورة، بالإضافة إلى علامات الترتيم المختلفة لاستخدامها في موضعها الصحيح حسب وظيفة كل علامة.

والذي يظهر أنّ العناية بالكتابة والتحرير العربي جزء لا يتجزأ ولا ينفصل عن العناية ببقية علوم العربية السابقة التي ينبغي على الطالبة معرفتها ودراستها وإتقانها في مرحلة التعليم الجامعي، ومن المهم ألا يطغى جانب على جانب آخر مع التركيز في هذه المرحلة الجانب النحوي تحديداً، والله الموفق.

الخاتمة:

وبعد؛

فإنّ مناقشة موضوع **(الضعف اللغوي لدى طالبات التعليم الجامعي، أسبابه وعلاجه)** لهو أمر غاية في الأهمية، حيث يترتب على البحث في تلك الأسباب ومحاولة إيجاد حلول للقضاء عليها؛ التخفيف من مستوى الضعف وسرعة نقشه بين الطالبة، وقد ظهر من خلال الدراسة أنّ:

- الضعف اللغوي لدى طلبة التعليم في المرحلة الجامعي هو أمر قد حظي بعناية رجال اللغة وأبنائها الغيورين عليها.
- أن استمرارية الضعف اللغوي الشائع بين طلبة التعليم الجامعي يعود إلى ضعف تطبيق نتائج الدراسات السابقة عند وضع الخطط والبرامج المختلفة.
- للمناهج وطرق التدريس دور هام في تذليل صعوبات تعليم وتعلّم علوم اللغة.

موازنة بين مقرري اللغة العربية (١٠١ - ١٠٢) ومقرر الكتابة والتحرير العربي:

الخطأ	تصويبه	الخطأ	تصويبه
رئيت	رأيت	لم أنام	لم أنم
أمه	أمه	سألة أبي	سألت أبي
الأجتماعي	الاجتماعي	ضلّ الطفل بيكي	ظلّ الطفل بيكي
أثر فتيًا	أثر فيّ	فأستهزؤ	فاستهزؤا
إسبوع	أسبوع	الآتي أصبح	اللاتي أصبحن
والرجوع للذاكرة	والرجوع إلى المذاكرة	بتاني وتركيز	بتآن وتركيز
أليوم	اليوم	احتونهم	احتوائهم
أختبرت	اختبرت	بدأت الرحلة	بدأت الرحلة
وكذلك	وكذلك	أوضع فلسطين	أوضاع فلسطين
عليه	عليه	إبنة خالي	ابنة خالي
وأجهت	وأجهت	لاكنه	لكنه

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Pedagogical approaches in early foreign language learning

Dr. Nasih Osmanovic

Assistant Professor of Arabic Language at Rochester
Institute of Technology of Dubai, UAE, NY, USA.

المناهج التربويّة في تعلم اللّغة الأجنبية في وقت مبكر

د. ناصح عثمانوفيك

أستاذ مساعد اللغة العربية في جامعة روتشستر للتكنولوجيا في دبي، الإمارات العربية المتحدة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية.

E-mail: nxocad@rit.edu

KEY WORDS

Learning, Acquisition, Heritage, Culture, Language,
Education

الكلمات المفتاحية

تعلم، اكتساب، تراث، ثقافة، لغة، تعليم.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This paper highlights the distinction between language and speech, and the difference between language acquisition and learning. A child acquires language at an early age, the so-called the mother tongue that he can hear from the person, usually his mother, with whom he spends the most time. On the other hand, a child can acquire several languages at the same time, especially if he lives in a family where the parents are speakers of different languages or when it comes to an environment where bilingualism is present, so the child simply "absorbs" the other languages he hears. In the mentioned cases, it is about language acquisition. Later, in their education, a child or an adult can learn other foreign languages. The paper highlights on the importance of early learning a foreign language because the mentioned process has a positive effect on the child's overall development. In the preschool age, the child's brain is the most open to new experiences, and in this period a person learns the most, and that in a spontaneous way and exclusively through play. Language acquisition is one of the most common, but also one of the most peculiar phenomena that requires good developmental, internal and external prerequisites for the student. The first external prerequisites, and especially the support of the environment, are achieved by the child from parents and in kindergarten. Early learning of foreign languages is imperative in the modern society in which we live. The mentioned process, in addition to the acquisition of knowledge necessary for children's future work, also contributes to the creation of positive attitudes towards other cultures and peoples. Early learning of foreign languages enables children to develop, which is manifested in the acceptance and respect of differences between people and contributes to a more complete and high-quality education.

[illegible]

مقدمة

بسبب العولمة المتزايدة أصبحت معرفة اللغات الأجنبية أكثر أهمية من أي وقت مضى، أي أن معرفة لغة أجنبية أصبحت ضرورة. كما أننا نشهد انخفاض الحد العمري لتعليم الأطفال، لذلك بدأ تدريس اللغات الأجنبية في رياض الأطفال في جميع أنحاء العالم. لكي يتمكن الأطفال من تعلم لغة أجنبية بنجاح منذ سن مبكرة، كان لا بد من ابتكار طرق عمل، أي الأساليب التي سيتم استخدامها لتعليم الأطفال لغة أجنبية. ولذلك فإن الهدف من هذا البحث هو سرد طرق تدريس اللغة الأجنبية في التعليم المبكر وما قبل المدرسة، بالإضافة إلى المحددات النظرية الأخرى التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالموضوع المذكور، وتلخيصها وتجميعها في كل واحد. هذه الورقة هي ذات طبيعة نظرية حصراً. وكما ذكرنا سابقاً، فهي لا تعتمد حصرياً على أساليب تدريس لغة أجنبية في التعليم المبكر وما قبل المدرسة، ولكنها تعتمد أيضاً على نظريات وعوامل وافتراضات أخرى تسبق الأساليب نفسها. إن تعلم لغة أجنبية في مرحلة الطفولة المبكرة ومؤسسات التعليم ما قبل المدرسة له فوائد عديدة. من خلال تعلم لغة أجنبية، ينمي الأطفال مهاراتهم المعرفية والتواصلية والاجتماعية، كما يثرون خبراتهم وينمّون التسامح. بالإضافة إلى الفوائد العديدة، هناك أيضاً العديد من المتطلبات الأساسية اللازمة لتطبيق لغة أجنبية في العمل التعليمي لمؤسسات التعليم المبكر وما قبل المدرسة. عندما يتم استيفاء جميع المتطلبات الأساسية التي من شأنها أن تشجع التنمية الشاملة للطفل، فإن تنفيذ لغة أجنبية في العمل التعليمي لرياض الأطفال يكون مناسباً حقاً. إن التعلم المبكر للغات الأجنبية أمر حتمي في المجتمع الحديث الذي نعيش فيه. العملية المذكورة، بالإضافة إلى اكتساب المعرفة اللازمة لعمل الطلاب في المستقبل، تساهم أيضاً في خلق مواقف إيجابية تجاه الثقافات والشعوب الأخرى. إن التعلم المبكر للغات الأجنبية يمكّن الطلاب من التطور، والذي يتجلى في قبول واحترام الاختلافات بين الناس ويساهم في تنشئة أكثر اكتمالاً وعالية الجودة.

التطور اللغوي لدى الطلاب

تُعَدُّ القدرة على التواصل عاملاً مهماً لنوعية حياة الأشخاص، اللغة جزء من جميع جوانب حياة الطفل، ومن خلال التواصل مع الآخرين، يكتسب الأطفال اللغة ومن ثم يستخدمون اللغة للتعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم. من خلال اكتساب مهارات اللغة والتواصل، يتواصل الأطفال مع الآخرين، سواء كانوا من العائلة المباشرة أو الممتدة أو البالغين أو الأقران. يتعلم الأطفال لغتهم الأم بشكل عفوي وبسهولة استثنائية. (Wolf, 2000). إن الطفل الذي يتعرض للغة والديه والتواصل المتكرر منذ ولادته من المرجح جداً أن يتعلم لغته الأم دون أي جهد. يعتقد العديد من

العلماء، ومن بينهم سوزوكي، أن الطفل يستطيع أن يتعلم ما يريد، وأنه يستطيع أن يتطور في أي مجال بنفس السهولة التي يتعلم بها لغته الأم. ويشير سوزوكي إلى أن الأطفال يتعلمون الكلمات بعد سماعها بشكل متكرر من الأشخاص الأقرب إليهم. وكما هو الحال مع التواصل باللغة الأم، يمكنهم تنمية أي مهبة أخرى يتم تشجيعها بشكل صحيح منذ سن مبكرة، لأن القدرات والمواهب البشرية، بحسب تعاليمه، ليست فطرية ولكنها تتأثر بشكل كبير بالبيئة التي ينمو فيها الأطفال. ولذلك فإن فترة ما قبل المدرسة مهمة للغاية لتنمية الإنسان وقدراته. الطفولة هي الفترة التي نتعلم فيها أكثر وعندما يكون دماغنا أكثر انفتاحاً على التجارب الجديدة. إن احتمالات تقدم طفل ما قبل المدرسة في جميع الجوانب كبيرة مثل احتمال الركود إذا لم يتم استخدام الدماغ وتحفيزه بشكل كافٍ. جميع الحوافز في سن مبكرة للطفل سيكون لها تأثير كبير على مستقبل الطفل. (Matukhin, ٢٠١٥).

يمكن أيضاً تطبيق نظرية منهج اللغة الأم لسوزوكي على التعلم المبكر للغة الأجنبية. إذا بدأ الطفل في تعلم لغة أجنبية في الوقت المحدد (بالفعل في فترة ما قبل المدرسة) وإذا تمت العملية بطريقة صحيحة، فسوف يكتسب الطفل اللغة الأجنبية بسرعة وسهولة كبيرة. الأطفال فضوليون ومبدعون بطبيعتهم ويتعلمون أكثر وأفضل من خلال اللعب والعمل وتصحيح الأخطاء. ورأت ماريا مونتيسوري أن جميع الأطفال لديهم دافع فطري للتعلم ولا يمكن لأحد أن يثنيهم عنه. في الفترة المبكرة، لا يوجد تمييز بين البحث والتعلم واللعب. اللعب والأنشطة المماثلة الأخرى لها تأثير جيد بشكل خاص على التعلم؛ لأن الطفل يلعب دوراً نشطاً وليس سلبياً في العملية المذكورة ويتواصل باستمرار مع البالغين. في اللعبة يكون الطفل دائماً أكبر من متوسط عمره ويكتسب معارف جديدة دون وعي وبسرعة عالية. وهذا هو بالضبط سبب مساواة عملية التعلم المبكر للغة أجنبية بلعبة الطفل ((Cenoz, 2020).

ويشير المؤلف سيليتش إلى أن تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة يوفر للطفل فرصاً لن تتاح له في المستقبل، وذلك بسبب أساليب التعلم المحددة والقدرة المذهلة على استيعاب المعرفة الجديدة بسرعة. يتمتع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة برغبة فطرية في التواصل والبحث، والاستخدام الإبداعي للغة، والقدرة على فهم التعبيرات المنطوقة، والعفوية في التحدث. يجب أن تمثل خصائص نمو الأطفال هذه مبادئ توجيهية أساسية عند تشكيل منهجية التعلم المبكر للغة الأجنبية (Djigunovic, 2002).

منهجية تعلم اللغات الأجنبية المبكر

حدث تحول قوي في نظرية اللغة من خلال عمل تشومسكي (Chomsky) "البنى النحوية" في عام ١٩٥٧.

اللغوي الذي يمثل بياناً منطوقاً كاملاً ومتسقاً يرتبط بنفس الوظيفة التواصلية.

بالنسبة للوظيفيين، فإن إتقان لغة أجنبية، أي تعلمها، يتمثل في الأداء اللغوي، والكفاءة اللغوية، والسياق، وأشكال التواصل خارج اللغة، واللغة على مستوى الجملة والخطاب. في السبعينيات، تمت مناقشة أهمية النهج الوظيفي لتعلم اللغة الأجنبية في الفصل. الهدف الرئيسي للدرس هو على وجه التحديد كفاءة التواصل لدى الطالب، والتي تشير إلى استخدام لغة أجنبية من خلال القواعد النحوية وبناء الجملة والدلالات، ويتضمن هذا التدريس استخدام مواد صوتية ومرئية أصلية ومواد لغوية أخرى.

وقد أثرت كل نظرية من النظريات اللغوية المذكورة في تطور طرق التدريس وبالتالي عملية تعلم اللغة ونقاط بدايتها. بالإضافة إلى نظريات اللغة، تتأثر عملية تعلم اللغة بعوامل معينة تؤثر بشكل مباشر على اختيار طرق تدريس اللغة الأجنبية (Krajnovic, 2010).

العوامل المؤثرة في تعلم اللغات الأجنبية

هناك عوامل داخلية وخارجية تمكن الإنسان من إتقان اللغة. ومن بين التخصصات الأخرى مثل علم النفس، يتعامل علم اللغة النفسي مع دراسة هذه العوامل. بدأت الأبحاث في مجال علم اللغة النفسي في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، ومن أبرز ممثليه جان بياجيه، وإريك لينبيرج، وروجر براون. هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على تعلم اللغة الإنجليزية، أي لغة أجنبية (العمر، البيئة، النضج اللغوي، وما إلى ذلك)، ولكن في هذه الورقة، سيتم إيلاء اهتمام خاص لثلاثة عوامل، وقد ثبت لاحقاً في دراسات الحالة المقدمة في هذه الورقة أنها عوامل مهمة للغاية، وهي العمر والدافع والموقف تجاه لغة أجنبية، أي الخوف من لغة أجنبية (Horwitz, 1999).

عمر

من المعتقد على نطاق واسع أن العمر الذي يبدأ فيه الطالب في تعلم لغة أجنبية يؤثر بشكل كبير على النتيجة النهائية لتعلم لغة أجنبية، وفي عام ١٩٦٧، اقترح لينبيرج فرضية حول العمر الحرج لتعلم لغة أجنبية، مؤكداً أنه الأفضل البدء بتعلم لغة أجنبية قبل البلوغ، وبعد البلوغ يدخل الشخص في فترة يواجه فيها قيوداً معينة تتعلق باكتساب اللغة (Oxford, 1999).

أولئك الذين يتفوقون مع أطروحة "الأبكر هو الأفضل"، مثل كراشين، يشيرون إلى أن اكتساب لغة ثانية من قبل الأطفال والبالغين يمكن أن يشمل عمليات مختلفة. عند تعلم لغة ثانية، يستخدم الأطفال الخصائص الفطرية للقدرة اللغوية؛ يعتمد البالغون على القدرة العامة على حل المشكلات.

ثم واجهت اللغوية انتقادات لاذعة، ففي عام ١٩٥٩، نشر تشومسكي مراجعة نقدية لوجهة نظر سكينر للسلوك البشري والطريقة التي يتم بها شرح استخدام اللغة. بالنسبة لتشومسكي، اللغة إبداعية، وأساس اللغة هو عدد محدود من البنى اللغوية، ومن خلال تطبيق قواعد تحويلية معينة، تشكل هياكل جملة جديدة تماماً. ويربط بها فكرة القواعد العامة، وهي فطرية لدى الإنسان، ويمكن من اكتساب أي لغة، دون تعلم خاص (Barman, 2012).

وفي الخمسينيات، تطورت الإدراكية أيضاً، وهي نظرية تقوم على أساس أن التعلم يعتمد على تفعيل الخرائط الذهنية (Bratko, 2001)، ويشير إلى العمليات المعرفية المختلفة مثل الذاكرة والإدراك وحل المشكلات والتفكير والتوقع واكتساب اللغة. ويتناول الأنشطة البشرية المتعلقة بالمعرفة. وفقاً للمذهب المعرفي، يتم تحليل المعلومات التي تتلقاها الحواس وتخزينها وكتابتها واستخدامها بطرق مختلفة؛ وتسمى هذه الأنشطة عمليات المعلومات (Neisser, 1967).

يعتمد تدريس اللغة الأجنبية في الغالب على افتراض أن اللغة هي بنية من العادات والمهارات، وبالتالي يجب تدريسها من خلال التدريب والارتباط. ومع ذلك، يشير المعرفيون إلى أن الأمر ليس كذلك، وأن اللغة هي نوع من الإبداع وتقوم على مبادئ شكلية مجردة وعمليات معقدة. لذلك، يجب تصميم برنامج التدريس بطريقة تمكن من استخدام الإبداع الذي يجلبه الناس إلى عملية تعلم اللغة، وتم تطوير طريقة معرفية لتدريس اللغة وفقاً لمبادئ المعرفة.

النظريات الرسمية والوظيفية

ونربط ظهور النظريات الوظيفية ببداية القرن العشرين ومدرسة براغ (Prag)، وانتشارها لدى اللغويين البريطانيين، الذين حولوا الاهتمام في ستينيات القرن العشرين من إتقان التراكيب اللغوية إلى مهارات الاتصال. لقد اعتقدوا بأن أفضل طريقة لإتقان اللغة هي استخدامها، وليست دراستها فقط. وأكدوا أنه باستخدام اللغة يتم تعلم كافة مكوناتها. عارضت النظريات الوظيفية الأشكال الرسمية للتعلم، وتعد القدرة اللغوية جزءاً لا يتجزأ من تعلم اللغة، وهذه القدرة مشروطة إلى حد كبير بالتطور المعرفي (Marting, 2015).

يتم تمييز نموذجين للنظرية الوظيفية في الأدبيات - القواعد المعرفية والبنائية. بالنسبة للنحو المعرفي، فإن أساس اللغة يعني مجموعة من المعاني التي يخلقها الفعل في العملية المعرفية في المواقف اللغوية الحقيقية. وهذا يعني أن المعنى ينشأ من السياق العملي لاستخدام اللغة، ومن ناحية أخرى، يتعامل النحو البناء مع بنية اللغة، ويترتب على ذلك أن الوحدة الأساسية للتحليل في النحو الإنشائي هي البناء

هناك أيضًا من يؤيد نظرية "اللاحق أفضل"، على سبيل المثال ماكلولين وسنو. ويذكرون أن هناك سياقات يكون فيها المراهقون والبالغون متعلمين أفضل. فهم لا يستطيعون تحقيق مستوى تطور المتحدثين الأصليين فحسب، بل يتقدمون أيضًا بشكل أسرع في المراحل الأولى من التعلم، نظرًا لأنهم يمتلكون مهارات معرفية ومهارات القراءة والكتابة أكثر تطورًا التي تساعدهم في اكتساب اللغة.

يتم تحقيق التوازن بين هاتين الأطروحتين من خلال الفترة الحساسة، وهو المصطلح الذي ظهر كرد فعل على أطروحة لينينبرج حول الفترة الحرجة. في الفترة الحرجة، يلعب النضج دورًا رئيسيًا وينتهي في مرحلة مبكرة من الحياة، وتأتي الفترة الحرجة مع البلوغ وتنتهي به، أما الفترة الحساسة فتستمر لفترة أطول، وتشير فترة الحساسة في الواقع إلى عدم النضج المعرفي للكائن الحي.

ويقتضي مثل هذا الفهم أن اكتساب مهارات لغوية معينة يكون أسهل في اكتسابها في فترة مبكرة؛ لأن تبنيها أكثر صعوبة لاحقًا، ولكنها ليست مستحيلة. وبناء على ذلك، فمن الواضح أن العمر له تأثير كبير على اكتساب اللغة بالاشتراك مع عوامل أخرى، مثل تجربة التعلم والدافعية والموقف تجاه اللغة (Stanarevic, 2005).

دوافع في تعلم اللغة الأجنبية

يتم تعريف الدافع على أنه "مجموعة من الدوافع والحالات النفسية التي تحرك وتوجه سلوك الإنسان وتحدد مدى شدة السلوك الإنساني." هناك نوعان من الدوافع - جوهرية (مدفوعة بدوافع شخصية - الرغبة في المعرفة) وخارجية (مدفوعة العوامل الخارجية - بتقدير جيد) (Krajinovic, 2010).

صنف زولتان دورنيي (Zoltan Dorney) طرق التحفيز المتعلقة بتعلم لغة أجنبية إلى أربع فئات:

١. تشير الظروف السائدة في الفصل الدراسي إلى الموقف الإيجابي للمعلم والعلاقات الطيبة بين الطلاب والجو اللطيف،

٢. القيم المرتبطة باللغة التي يتم تعلمها (الاتجاه نحو هدف التعلم، المنهج الهادف)،

٣. الحفاظ على الدافعية (العمل على ثقة الطالب بنفسه وجودة التعلم،

٤. تشجيع التقويم الذاتي الإيجابي (يتم التركيز على الجهد وليس على القدرة، وعلى تقديم ردود فعل إيجابية ورفع الثقة بالنفس) (Dörnyei, 2010).

الخوف من لغة أجنبية

الخوف من لغة أجنبية يمكن أن يشكل عائقاً كبيراً في التعلم، ويظهر لدى عدد كبير من المستخدمين، أي الطلاب. تعاملت بلينا ميهاليفيتش ديجونوفيتش مع هذا الأمر على وجه الخصوص. وتشير إلى أن هناك وجهتي نظر أساسيتين:

الأول هو الخوف من لغة أجنبية، وهو "مظهر لأنواع أكثر عمومية من المخاوف، على سبيل المثال الخجل كصفة شخصية، والخوف من التواصل، وقلق الاختبار. هذه مشكلة كبيرة عندما يُتوقع من الطالب التحدث علناً، وفي تعلم لغة أجنبية تعد هذه حالة شائعة جدًا. أما وجهة النظر الثانية فهي أكثر ارتباطاً بتعلم لغة أجنبية، وتبدأ من "نوع تعلم اللغة واستخدامها والخوف من اللغة المتأصل في تلك التجربة" (Djigunovic, 2002).

هناك أربعة مكونات أساسية في مظاهر الخوف من اللغة الأجنبية:

١، يشير العنصر المعرفي إلى التقويم الذاتي واحترام الذات والخوف من الرفض الاجتماعي

٢. يتجلى العنصر العاطفي من خلال الأرق والانزعاج والقلق

٣. يرتبط العنصر السلوكي باضطرابات في التواصل اللفظي وغير اللفظي ونحو ذلك.

٤. يشير العنصر المادي إلى ردود الفعل النفسية الجسدية (Djigunovic, 2002).

علاوة على ذلك، يشير جيمس ماكروسكي (James McCroskey) إلى أربعة أنواع من الخوف من التواصل:

١. الخوف كسمة هو خاصية فطرية تجاه نوع معين من التواصل في سياقات مختلفة. هذا النوع من الخوف يمكن أن يظهر بأشكال مختلفة، على سبيل المثال الخوف من التواصل الشفهي، الكتابة، الغناء.

٢. الخوف العام المرتبط بسياق الاتصال هو الخوف المرتبط بسياق اتصال محدد، وأفضل مثال على هذا النوع من الخوف هو الخوف من التحدث أمام الجمهور.

٣. الخوف من التحدث إلى شخص أو مجموعة، وهذا النوع من الخوف يعني أن المستخدم يمكن أن يكون متحدثاً جيداً للغة أجنبية، ولكن عند التواصل مع أشخاص معينين يظهر الخوف.

٤. الخوف الظرفي من التواصل مرتبط بموقف معين، على سبيل المثال، لا يعاني الطالب من مشاكل في التواصل أثناء الفصل، ولكن عندما يكون بمفرده مع المعلم، تنشأ بعض الصعوبات بسبب الخوف.

في عملية تعلم اللغة، يلعب المعلم دوراً مهماً جداً؛ لأنه هو الذي يقوم، بالتعاون مع الطلاب، بإنشاء عملية التدريس ويؤثر على العوامل الموصوفة. وفي هذه العملية، يستخدم أساليب تدريس مختلفة. (McCroscey, 2002)

خاتمة

هناك حاجة متزايدة لاكتساب وتعلم اللغات الأجنبية بسبب عولمة المجتمع والحاجة إلى إقامة اتصالات ناجحة. التعليم هو الناقل الرئيسي للتغيرات المهمة التي تؤدي إلى تغيرات في نمط الحياة والسلوك. وفي كل هذا تلعب معرفة

<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>

4. Mihaljević Djigunović J. (2002) *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu

5. Maria De Lurdes Marting (2015). How to Effectively Integrate Technology in the Foreign Language Classroom for Learning and Collaboration, *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, Volume 174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.629>

6. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višjezičnosti*. Uvod u istraživanje procesa ovladavanja drugim jezikom. Zagreb: Leykam international.

7. McCroskey J.C. (1982). *An Introduction to Rethorical Communication* (4th ed). Cliffs New York: Practice-Hall

8. Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

9. Ramona Henter (2014). Affective Factors Involved in Learning a Foreign Language, *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, Volume 127, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.274>

10. Elaine K Horwitz (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies, *System*, Volume 27. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00050-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00050-0)

11. Stanarević S (2005). *Lingvističke teorije druge polovice 20. St. u svijetu i kod nas* 501-513.

12. Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

13. Bnoy Barman (2012). The linguistic philosophy of Noam Chomsky, *Philosophy and Progress*, Volume 52. DOI : <http://dx.doi.org/10.3329/pp.v51i1-2.17681>

اللغات الأجنبية دورًا مهمًا. إذا بدأ تعلم اللغات الأجنبية واكتسابها في وقت مبكر بما فيه الكفاية، فإن التطور الشامل للأجيال القادمة سيكون بلا شك مختلفًا بشكل كبير. تساهم البداية المبكرة لتعلم لغة أجنبية في خلق اتجاهات إيجابية تجاه الثقافات والشعوب الأخرى. وكقاعدة عامة، فإن الأطفال الذين يبدأون في تعلم اللغات الأجنبية مبكرًا يكونون أكثر تسامحًا ولديهم نظرة أوسع للقضايا العامة في وقت لاحق من الحياة. كما أن تعلم اللغات في وقت مبكر له تأثير مفيد على نمو الطفل الفكري والشامل، وكذلك على فهم الطفل للغة الخاصة.

تدور هذه المقالة حول تعلم واكتساب لغة أجنبية. تعلم اللغة هو الإتقان والممارسة الواعيين للغة جديدة. ومن المعروف في تعلم لغة أجنبية أن يقال إن شخصًا ما قد تعلم اللغة، لكنه لم يتقنها بعد، لأنه يرى أنها معرفة متعلمة، في حين أن الهدف النهائي هو الإتقان، أي القدرة على القراءة، والاستماع، فهم وتطوير التواصل بلغة أجنبية.

ليس من السهل إتقان لغة ما، حتى الأولى إذا أخذنا في الاعتبار أن معرفة اللغة تعني القدرة على القراءة والكتابة، بل إن إتقان لغة أجنبية أصعب. ليس من السهل دراسة اللغة أيضًا، لأن المربي يجب أن يهتم بالعديد من العوامل، في المقام الأول معرفته اللغوية، وإنشاء المواد، والأنشطة التي تهم الأطفال، وخصائص الأطفال وقدراتهم واحتياجاتهم. ليس من السهل البحث في اللغة إذا أخذنا في الاعتبار العوامل اللغوية والنفسية والمنهجية والاجتماعية.

المراجع والمصادر

1. Dimtry Matukhin, Daria Bolgova (2015). Learner-centered Approach in Teaching Foreign Language: Psychological and Pedagogical Conditions, *Procedia, Social and Behavioral Sciences*.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.044>

2. Dieter Wolf (2000). Second language writing: a few remarks on psycholinguistic and instructional issues, *Learning and Instruction*, Volume 10.

[https://doi.org/10.1016/S09594752\(99\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S09594752(99)00021-3)

3. Dörnyei Z. (2001.) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

4. Jasone Cenoz, Durk Gorter (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction, *System*, Volume 92.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The position of the modern Arabic dictionary on the colloquial language. The dictionary of "Al-Ghani Al-Zahir" by Abdul-Ghani Abu Al-Azm as a model.

Dr. Salwa Rajeh Muhammad Al-Abdali Al-Sharif
the Department of Language, Grammar and Morphology. Umm Al-Qura University - Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: srabdali@uqu.edu.sa

موقف المعجم العربي الحديث من اللغة العامية معجم (الغني الزاهر) لعبد الغني أبو العزم أنموذجاً.

د. سلوى راجح محمد العبدلي الشريف
أستاذ مساعد بقسم اللغة والنحو والصرف، جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS

language, colloquial, dictionary, Arabic, hadith , alghaniu alzaahir

الكلمات المفتاحية

اللغة، العامية، المعجم، العربي، الحديث، الغني الزاهر.

ABSTRACT

The research aimed to know the position of the modern Arabic dictionary on the colloquial language by taking the dictionary (Al-Ghani Al-Zahir) by Abdul Ghani Abu Al-Azm as a model, which is a modern linguistic dictionary published in (2013 AD) and included a number of colloquial words, collected by its maker through modern linguistic blogs. Therefore, the research turned to Explaining the percentage of its occurrence in it, and the reason for its inclusion, revealing the method of collecting it, the extent to which it is represented, and explaining the extent of its connection to the classical Arabic language and dialect diversity. The research concluded that the percentage of its occurrence is small in relation to the number of entries in the dictionary, and what is reported from it is considered either in eloquent use or Arabized. It has become colloquial as a result of semantic or phonetic changes, Therefore, the research recommends addressing this issue through a linguistic blog that collects the colloquial words contained in modern Arabic linguistic dictionaries, and then examining the method of each dictionary in collecting, placing, and interpreting them, while paying attention to semantic and phonetic considerations.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى معرفة موقف المعجم العربي الحديث من اللغة العامية باتخاذ معجم (الغني الزاهر) لعبد الغني أبو العزم أنموذجاً، وهو معجم لغوي عصري طبع عام (٢٠١٣م) واشتمل على عدد من الكلمات العامية، جمعها صانعه من خلال مدونات لغوية حديثة، لذا اتجه البحث إلى بيان نسبة ورودها فيه، وسبب إيرادها، مع الكشف عن طريقة جمعها، ومدى تأثيلها لها، وبيان مدى صلتها باللغة العربية الفصحى، وبالتنوع اللهجي، وتوصل البحث إلى أن نسبة ورودها ضئيلة بالنسبة لعدد مداخل المعجم، وما ورد منها يُعدّ إما فصيح الاستعمال أو معرّب، وأنها أصبحت عامية نتيجة تغيرات دلالية أو صوتية، مع إهمال المعجم للتأثيل لها؛ لذا يوصي البحث بمعالجة تلك المسألة من خلال مدونة لغوية تجمع فيها الألفاظ العامية الواردة في المعاجم اللغوية العربية الحديثة، ومن ثم الوقوف على طريقة كل معجم في جمعها ووضعها وتأثيلها، مع العناية بالاعتبارات الدلالية والصوتية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين وبه نستعين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد

يصبو هذا البحث إلى بيان موقف المعجم اللغوي العربي الحديث من اللغة العامية، متخذاً معجم (الغني الزاهر) لعبد الغني أبو العزم، طبع عام (٢٠١٣م) أنموذجاً لذلك؛ لما امتاز به هذا المعجم من حداثة، ومعااصرة، ولاعتماده على مدونات لغوية اتسمت بالحدائث وبالتنوع في مادتها، وتتلخص مشكلة البحث في معرفة نسبة ورود الألفاظ العامية في المعجم العربي الحديث، وطريقته في جمعها، وسبب إيرادها، ومدى تأثيلها لها، ومدى صلتها باللغة العربية الفصحى. وقد عمد البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما نسبة ورود الألفاظ العامية في المعجم العربي الحديث؟ كيف جمع صناع المعاجم الحديثة الألفاظ العامية؟ لماذا اهتم المعجم العربي الحديث بإيراد الألفاظ العامية؟ ما مدى الصلة بين تلك الألفاظ العامية والعربية الفصحى؟ هل تمكن صناع المعاجم الحديثة من التأثيل لتلك الألفاظ العامية؟ وأي الحقول الدلالية أغزر مادة باللغة العامية؟ وتكمن أهمية هذه الدراسة في بيان أهمية معالجة مشكلة استعمال العامية لغة للتخاطب في الشارع العربي، وبيان دور المعجم العربي الحديث في استعمالها، بالوقوف على طريقته في معالجتها جمعاً، وتعريفاً، وتأثيلاً، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، بمراعاة الآتي:

- حصر الألفاظ العامية الموجودة في المعجم.
- الوقوف على طريقة المعجم في عرضها
- محاولة التأصيل لها بالرجوع إلى معاجم اللغة قديمها وحديثها.

تتكون هذه الدراسة من مقدمة ومبحثين وخاتمة، المقدمة تحدثت فيها عن الموضوع وأهميته وأسئلة الدراسة، مع بيان منهج البحث، والدراسات السابقة، المبحث الأول: تناولت فيه الإطار النظري للدراسة على النحو الآتي: أولاً: التعريف بمصطلحات البحث، ثانياً: موقف بعض علماء اللغة المحدثين من الألفاظ العامية، المبحث الثاني: اشتمل على الآتي، أولاً: نبذة تعريفية بمعجم الغني الزاهر، ثانياً: موقف معجم الغني الزاهر من اللغة العامية، ثم الخاتمة التي اشتملت على أهم النتائج والتوصيات

الدراسات السابقة:

- المفردات العامية العربية الفصيحة في المعاجم المدرسية: معجم مرشد الطلاب أنموذجاً، بن زروق، حسين، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع الجزائر ١٧، ٢٠١٢. اهتمت هذه الدراسة بمعرفة مدى اشتمال المعجم المدرسي على الألفاظ العامية العربية الفصيحة، وتوصلت إلى أنها وردت بنسبة قليلة بسبب عدم المعرفة العلمية العميقة أو الدقيقة للعربية الفصحى خاصة من ناحية علم المعاجم قديماً وحديثاً وعلم اللهجات (اللهجات العامية)، وذلك ناتج عن الجهل للعربية الفصحى واعتماد الجانب التجاري أو المادي على الجانب العلمي.
- المستويات اللغوية في معجم "أقرب الموارد": المولد والعامي أنموذجاً، الفضيخ، عبد الله بن عيسى بن أحمد، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، السعودية، ٢٠٢٢، ٣١٤. هدف هذا البحث إلى الكشف عن موقف سعيد الشرتوني من المستوى اللغوي المولد والعامي، وتوصل إلى أن العامي اختص بما استعمله العامة من المفردات في مجموعة ضيقة من المتكلمين ولم يرق إلى مستوى الفصحى في الشيوخ، ولا إلى المولد في الدقة والخصوصية.
- كلام العامة في معجم "تاج العروس" ومآلاته الدلالية في المعجم العربي المعاصر: دراسة لغوية. يوسف، مصطفى يوسف عبدالحى، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ٢٠٢٣، ١٤٥٤. حاول الباحث من خلال بحثه إلقاء الضوء على ما آلت إليه الألفاظ التي وصفها الزبيدي بأنها عامية وما آلت إليه في المعجم العربي المعاصر وقد قدم العديد من الألفاظ الشائعة على السنة العامة في حياتنا المعاصرة وشرح إجازتها وتصويبها بناء على مسوغات اعتمد عليها.

١- الإطار النظري للدراسة

يقوم الإطار النظري لهذه الدراسة على التعريف بمصطلحات البحث مع بيان موقف بعض علماء اللغة المحدثين من اللغة العامية، ويتضح ذلك بالآتي

١-١-١- التعريف بمصطلحات البحث

١-١-١-١- المعجم الحديث

يُعدُّ المعجم خزان اللغة، ومكنز مفرداتها، فهو: الكتاب المرجعي الذي يضمُّ مفردات لغة ما، ويثبت هجاءها ونطقها، ودلالاتها، واستعمالها في التراكيب المختلفة، ومرادفاتها أو اشتقاقها، أو أحد هذه الجوانب على الأقل، مع ترتيبها ترتيباً معيَّناً يسهِّل على القارئ أو الباحث أمر الرجوع إليه (مذكور، عمرو ص ٢٠). وتبرز مكانته باتباعه منهجية علمية دقيقة في صناعته بحسب طبيعته، وبحسب الهدف منه، وبحسب الفئة الموجَّه لها.

المقاصد والمعاني البسيطة، كونها لغة اليومي المتجدد، فإن مهمة الاستفادة من مضامينها وألفاظها بانتقاء اللائق منها للدمج في الاستعمال الفصيح، يسند للفصحى خاصية المرونة (خربوش، ثريا: ص ٢٢٢) ومهمة المعجمي هي أن يبين معيارها من سلم الفصاحة لمساعدة مستعمل المعجم في فهمها وتوظيفها، وذلك بالنص عليها إن كانت: فصيحة، أو مولدة، أو مبتذلة، أو سوقية... الخ (عبيد، عبدالرزاق: ص ٢٥٠) ويميل المعجميون المحدثون في تعريفاتهم الموجهة إلى المتعلمين إلى تقديم المعاني الحاضرة في المجتمع، لاهتمامهم بالبحث عنها (ميلة، الطاهر: ص ٣١).

٢- موقف بعض علماء اللغة المحدثين من الألفاظ العامية
إن اللغة العامية هي لغة السواد وغالبية سكان البلاد العربية، وقد ظهرت نتيجة عدة أسباب من بينها: اتجاه الصحافة إليها، واهتمامها بها؛ لأن الصحافة مرتبطة بوكالات الأنباء العالمية، ومصادر الفكر العالمي التي تعكس اهتمامات وثقافات الأمم الأخرى، بالإضافة إلى أن مناهج التعليم في البلاد العربية وُضعت بادئ الأمر عندما كان الاستعمار قائماً، وكان المستشارون ورجال التربية والتعليم من المستعمرين أنفسهم، وعلى هذا تخرجت أجيال متتالية ألفت المنهج الذي وضعه الاستعمار، الذي يكرس في مضمونه فكرة صعوبة اللغة العربية، وبعد استقلال الدول العربية وخروجها من قبضة المستعمر، ظهرت أفكار ومذاهب تتعارض مع الثقافة العربية، فبدأ الشباب في البحث عن الصواب، ولكنهم وقعوا في الخطأ مرة أخرى عندما بدأوا البحث عن الأمجاد الإقليمية والمحلية والقطرية، وانفصم عندهم شعور الوحدة الكبرى، بالإضافة إلى محاولاتهم مجارة الآخر، فالغرب يولي التراث الشعبي اهتماماً ويحفظه ويدافع عنه، وكان كثير من الشباب الذين درسوا في الغرب يعلمون ذلك، فجاروهم، دون أن يدركوا الاختلاف أو الفارق بين حضارة الغرب المادية وحضارة العرب الروحية الإسلامية (بتصرف، مرزوق بن صنيان: ص ٩٣-٩٦) لتلك الأسباب مجتمعه برزت في العصر الحديث -كما في القديم- فكرة التأصيل للألفاظ العامية، وألفت لذلك مؤلفات خاصة في ردّ العامي إلى الفصحى، من بينها: كتاب المحكم في أصول الكلمات العامية: أحمد عيسى بك، دار الأفاق العربية، ط [١]، ٢٠٠١م، وكتاب العامي الفصحى في المعجم الوسيط: أمين علي السيد، ط [١]، ٢٠٠٥-٢٠٠٦م واتجه عدد من صناعات المعاجم الحديثة إلى تأصيلها؛ لكونها أصبحت جارية على ألسنة الناس، ولكون وسائل الإعلام العربية قد تداولتها. ولعل أهم ملاحظة يمكن تدوينها عن المعاجم بشكل عام هي غلبة المستوى الفصحى عليها، والسكوت عن المستوى العامي إلا استحياء، فمن جهة نجد مادة غزيرة للعاميات في الكتب المؤلفة قديماً وحديثاً، ومن جهة أخرى لا نجد لتلك

إن المعاجم اللغوية الحديثة تدرس اللغة على أساس أنها نظام وأن وحدات هذا النظام لا توجد ولا تتحدد إلا من خلال علاقة بعضها ببعض، وهي ذات سمة تميزية تقوم على الدور الذي يؤديه اللفظ داخل النظام اللغوي، فاللفظ اللغوي لا يحلل إلا انطلاقاً من خواصه الداخلية، مع الأخذ في الاعتبار بمبدأ الأنوية، من خلال مدونة لغوية تقوم على دراسة الملفوظات المحققة، وفق منهج تحليلي شكلي، مبني على الآتي:

- تمثيل لمجموعة اللسانية التي أخذت عنها المدونة.
- أن تكون المدونة منسجمة الظواهر متجانسة.
- أن تكون محددة مكاناً وزماناً تحديداً واضحاً (لوشن، نور الهدى، ص ٣٠٢-٣٠٣).

وكذلك معجم (الغني الزاهر) اتبع منهجية المعجم المعاصر القائمة على إيراد المتداول ورصد ما هو محدث من إبداع وصناع وعلوم، في ضوء مظاهر الحياة العامة (مقدمة "الغني الزاهر": ص xv11).

١-٢-١ اللغة العامية

إن (العامية) في الاصطلاح العلمي الحديث تمثل اللهجة المحلية، ولغة المجتمع أو الشارع الأنوية، وتُعرف بأنها: "مصطلح يطلق على اللغة المتداولة بين أفراد شعب ما، وغالباً ما تكون اللغة الفصحى مكونها الأساسي إضافة إلى بعض الكلمات الدخيلة من لغات أخرى أو مستحدثة محلياً" (مقدمة "الغني الزاهر": ص xv11) فهي جزء من اللهجة التي تُعرف بأنها: "مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة" (أنيس إبراهيم: في اللهجات العربية: ص ١٦) لذلك فرقت البحوث الحديثة بين مستويات من اللهجات تقع من ضمنها (العامية) وهي:

- لهجة الفرد: تتحدد ثقافياً بشخصية الفرد.
- لهجة صغرى: تتكلمها مجموعة صغرى داخل مجموعة أكبر منها، مثل: لهجة الجريد في تونس والصعيد في مصر، واللهجة النجدية في السعودية..
- لهجة اجتماعية: وتتكلّمها مجموعة متجانسة الثقافة، أي هي لهجة تخص جماعة معلومة كالحرفيين، والسياسيين، والشُّطّار.. وغيرهم.
- لهجة كبرى: وهي تمتد على مجموعة كبرى بينها تجانس ثقافي كما هو الحال اليوم في العاميات الخليجية التي يمكن عدها لهجة كبرى (قريرة، توفيق: ص ٣٧٢).

إن المحدد الحقيقي للفوارق بين مصطلحي (اللهجة) و(العامية) يتعلق بالجانب الثقافي والاجتماعي للجماعة اللغوية؛ إذ إن كلمات اللغة لا تستعمل بكيفية واحدة ولا تنقيد بدلالة منفردة، وغالباً ما تتكيف دلالاتها بحسب الفئة الاجتماعية المستعملة لها (ميلة، الطاهر: ص ٣١) ولما كانت العامية أداة التواصل الطيبة في إبلاغ

الألفاظ ذكراً في المعاجم المتزامنة معها أو التي جاءت بعدها، وهذا ما يفوت على الباحثين جوانب هامة كثيرة تتعلق بحياة المجتمعات، ومحيطها المادي والمعنوي وبكل مرحلة من المراحل التاريخية، ولم ينتبه لهذه الثروة الفكرية الهامة من المعجميين إلا القليل (عبيد عبدالرزاق: ص ٣٢٢) وقد أنكر أحمد محمد المعتوق الإكثار من الألفاظ العامة والمصطلحات الدخيلة في المعجم اللغوي العام للأسباب المالية:

- الخروج عن صميم وظيفة المعجم العام، وتضخيم حجمه.
- احلال العامة والاصطلاحات المحلية والإقليمية محل مجموعة كبيرة من الألفاظ الفصيحة.
- معظم الألفاظ العامة والدخيلة المدرجة في المعجم تكون غير واضحة المعنى إلا في حدودها المحلية والإقليمية، وقد تختلف الألفاظ العامة في مدلولاتها من قطر لآخر.
- جعل الباب مفتوحاً للرغبات الفردية المختلفة بسبب إدراج الكلمات العامة والاصطلاحات المحلية والطائفية والدخيلة غير الموثقة في المعجم اللغوي العام سواء كانت كمدخل أو مواد مفسرة أو كانت أدوات شرح وتفسير (المعتوق، أحمد محمد: ص ٢٢٢-٢٢٣).

- يؤدي إلى اختلاط هذه الكلمات العامة بالفصحى في ذهن القارئ المتعلم فتدخل في تعبيراته على أساس أنها ألفاظ فصيحة مقبولة؛ لذلك يقترح المعتوق أن تترك الألفاظ العامة والدارجة للمعاجم الخاصة باللهجات المحلية، حيث تتولى هذه المعاجم إيجاد مقابلاتها الفصيحة أو تعرف الكلمات الفصحى في المعاجم اللغوية العامة بكلمات أو بتعابير قريبة مبسطة من اللغة الفصحى نفسها لتكون واضحة لدى عامة أهل اللغة على اختلاف مستوياتهم الثقافية وتباين لهجاتهم وأقاليهمهم

٣- اللغة العامية في معجم الغني الزاهر

٣-١ نبذة تعريفية عن معجم الغني الزاهر

هو معجم لغوي حديث، يشتمل بالمعاصرة والأصالة، من خلال جمع مفردات اللغة، باعتماد مدونة لغوية، تجرد نصوص اللغة قديمها وحديثها، وتسجل ما أقرته المجامع اللغوية، وما كان متداولاً من الصبغ والألفاظ، التي استقرت وتوطئت في الثقافة الرسمية. ويُعد هذا المعجم ثمرة عمل صانعه في التأليف المعجمي منذ تأليفه معجماً للأطفال، اعتبره مقدّمة أولى لإنجاز معجمه المدرسي (الغني الإلكتروني، الذي حوى (٣٠٠٠) مدخل، راعى فيه توفر شروط الصناعة المعجمية الحديثة. حيث ذكر بأنه اشتمل على ألفاظ لا وجود لها في المعاجم العربية العامة، وقد استمر في تطويره طيلة نصف قرن من الزمان، منجزاً بعدها معجمه (الغني الزاهر)، الذي يُعد الثمرة الحقيقية لعمله المعجمي (بتصرف من مقدّمة (الغني الزاهر)، ص ١ X)، يقول: " حينما انتهيت من الاشتغال على معجم (الغني) سنة

(٢٠٠١م)، شرعت مباشرة في الاشتغال على معجم آخر؛ من أجل تطوير الأول، الذي يتوقّر على (٣٠) ألف مدخل؛ ليتجاوز (٦٥) ألف مدخل في (الغني الزاهر) " (جريدة العاصمة: الأربعاء ٢٧ نوفمبر، ٢٠١٣م) لذلك ضمّنه طائفة كبيرة من ألفاظ اللغة العربية؛ كونه موجّهاً إلى فئة كبيرة من فئات المجتمع، تضمّ طلاب الجامعة، والأساتذة، والباحثين، والصحافيين، والراغبين في معرفة اللغة، مهما كان مستواهم الثقافي والتعليمي في مجال اللغة (مقدّمة (الغني الزاهر): ص ١ X)، وقد سابر هذا المعجم التطوّر، الذي حظيت به الصناعة المعجمية الأوروبية، حيث أراد مؤلفه أن يحظى معجمه بالسمعة والتداول، فسار على المنهج الأوروبي في الصناعة المعجمية المنفتح على كل ما هو جديد، وقد سمّاه (الغني الزاهر) سيراً على المنهج الأوروبي أيضاً (السابق: نفسه) مع شعوره بالنقص الذي يعتور الصناعة المعجمية العربية الحديثة؛ وذلك بسبب خلوها من استشهادات الأدباء والكتاب، حيث يقول: " إنَّ النقص الذي يشوب غالبية المعاجم العربية الحديثة هو خلوها من استشهادات الأدباء والكتاب، وما يرد منها يكون موضوعاً، وفي أحسن الأحوال كأمثلة توضيحية أو سياقية، لا تؤدي ما يؤديه الاستشهاد، عندما يُقدّم بصيغته البيانية والأسلوبية، حاملاً اسم صاحبه زمانياً ومكانياً " (جريدة العاصمة: الأربعاء ٢٧ نوفمبر، ٢٠١٣م). ويختلف معجم (الغني الزاهر) عن جميع المعاجم العربية المؤلفة في العصر الحديث؛ من حيث المادة ووضعها داخل المعجم ترتيباً وتعريفاً، فقد جُمعت مادته باعتماد مدونة لغوية كبيرة، تضمّ نصوصاً أدبية وفكرية وفلسفية لمختلف المؤلفين العرب، ضمّنت مواداً ومصطلحات، استوطنت الحياة الثقافية العربية بالإضافة إلى امتيازها بالاستشهاد على المعاني المختلفة للمدخل من خلال سياقات تمثّل كتابات قديمة وحديثة مختلفة، ويذكر عباس الصوري أن معجم (الغني الزاهر) استطاع تجاوز ثلاث عقبات تكمن في التأريخ للغة العربية الممتدة في الزمان والمكان؛ إذ تحتاج إلى الاستناد على معجم تاريخي، ابتداءً من النصّ الجاهلي، وانتهاءً بالنصّ الإلكتروني، بالإضافة إلى كون المعجم له توجّه مدرسي تعليمي، وهو ما يتطلب منهجية مضبوطة، وأيضاً تمكّنه من الانتقال من المستوى الورقي إلى المستوى الإلكتروني (جريدة العاصمة: الأربعاء ١ أكتوبر، ٢٠١٣م). ومن جملة ما أمتاز به أيضاً بحسب ما ورد في موقعه على الشبكة العنكبوتية (شبكة الإنترنت):

- خضوعه لمنهجية معجمية حديثة.
- تميزه ببساطة الأسلوب، وبما يقدّمه من معلومات لغوية: صرفية، ونحوية، وصوتية، ودلالية: حقيقية أو مجازية.
- انفتاحه على التراث الثقافي، والثقافة المعاصرة.
- استقصاؤه للمفردات اللغوية، في ضوء تطوّراتها وسياقاتها العامة أو الخاصة.

- تحقيقه المناصفة اللغوية بين الإناث والذكور.
- ضمُّه مفردات اللغة العربية القديمة والمعاصرة، ولغة الأدب والصحافة، في سياق دلالتها ومضامينها الحقيقية والمجازية، وفي ضوء صيغها وتراكيبها.
- ضمُّه آلاف الشواهد الأدبية، المُستقاة من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، ودواوين الشعراء، ومؤلفات الأدباء والكُتّاب؛ قدماء ومحدثين من مختلف الأقطار العربية.
- ضمُّه أنواع المتلازمات العربية والأمثال.
- إيراد الكلمات المؤدّة والمعربة والدخيلة، وإعادتها إلى أصولها، مكتوبة بالأحرف اللاتينية.
- إيراد المصطلحات الدينية، والحضارية، والعلمية، والتقنية.
- ضمُّه مئات الرسوم الإيضاحية؛ من نباتات وحيوانات وأشياء.
- ضمُّه خرائط جغرافية ولوحات فنية.

٢-٣ موقف معجم الغني الزاهر من الألفاظ العامية

إن جعل اللغة العربية لغة طبعة تُمارس في الحياة الاجتماعية اليومية للمتكلم، يتوقف على تشجيع ألفاظ اللغة العربية الشائعة في العامية مما يحتاج المتكلم من ضمانات

تحميه من الاتهام بالخطأ ويكون الضمان من تنميط المختصين للفظ ومعيّره بتفصيله، أي دمج بالاستعمال الفصيح، وتقديم الاستدلال للمستعمل على صوابه شكلاً ومضموناً (خربوش، ثريا: ص ٢٢٥)؛ لذلك عمد البحث إلى تقصي الألفاظ (العامية) الواردة في معجم (الغني الزاهر) فبلغ عددها (٦٤) لفظة من أصل (٦٥٨٨٠) مدخلاً؛ بنسبة ٠,٠٩٧٪ من الألفاظ التي شرحها المعجم توزعت بين ألفاظ تستعمل للدلالة على الطبخ والطعام، وألفاظ خاصة بأسماء النباتات والصخور، وألفاظ خاصة بأسماء اللباس، وألفاظ خاصة بأسماء بالانية، وأسماء خاصة بالآلات والأدوات، بالإضافة إلى بعض المصطلحات الشائعة على السنة العامة، وقد ذكر صانع المعجم بأنه جمع (مداخل) معجمه من مدونة لغوية، ارتكزت على ما ورد في العديد من الكتابات الروائية أو الصحفية؛ لذلك يُعدُّ تواتر الألفاظ واستعمالاتها اليومية أحد المعايير الأساسية المعتمدة في منهجيته المعجمية، وهذا ما حكم قبولها ضمن مداخل معجم (الغني الزاهر) (مقدمة الغني الزاهر XXXI) واتخذ صانع المعجم الرمز (عا) للدلالة على اللفظ العامي (مقدمة الغني الزاهر XIV) وأحياناً يورده في سياق الشرح دون وضعه في مدخل مستقل؛ مثل: (أم الفلافل)، الشبّاكية، الزلاية، بدّاز، الكبّاد، الرنّبوغ، الففّوس، السُّلّهام، نرّيش،ة؛ لذلك سيعمد البحث إلى تفصيلها، ومن ثم تحليلها تحليلاً دقيقاً؛ للوقوف على طريقة معجم (الغني الزاهر) في معالجتها، مع التأصيل لها، وبيان ما عرض لها من ظواهر لغوية ودلالية على النحو الآتي:

جدول رقم (١)

أسماء أنواع الطبخ والطعام الواردة في المعجم باللغة العامية

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
بَسْبَاسِيَّة - [ب س س] (عا) (طخ) :.. طَبِخْ يُحْضَرُ بِاللَّحْمِ والأفاويه و عيون البَسْبَاس. ٦٥٧/١.	بَسْبَاسِيَّة	[ب س س]	—	انتقال الدلالة لعلاقة السببية	اشتقاق من (بَسْبَاسَة) نبات من فصيلة الريحانيات (ينظر الغني مدخل (بسباسة) ٦٥٧/١.
طَعْمِيَّة - [ط ع م] (طخ) (عا) : طَعَامٌ شَعْبِيٌّ يَتَّخَذُ مِنَ الْفُولِ الْمَذْفُوقِ وَتُضَافُ إِلَيْهِ الْخَضَرُ مَعَ تَوَائِلَ، ثُمَّ يُجْعَلُ أَقْرَاصاً صِغَاراً تُقْلَى بِالزَّيْتِ، يُعْرَفُ بِأَمِّ الْفَلَّافِلِ. (٢١٥٧/٣).	طَعْمِيَّة + أم الفلافل	[ط ع م]	—	ترادف	ينظر عمر، أحمد مختار: ١٤٠١/٢
مُسَبِّكٌ، ة - [ش ب ك]. (مفع). من شَبَّكَ ١. "عَمَلُ مُسَبِّكٍ": مُتَدَاخِلٌ. ٢. "يُعْجِبُهُ طَعْمُ الْمُسَبِّكِ": حَلْوَى عَلَى هَيْئَةِ عِيدَانٍ مُشْتَبِكَةٍ تُصْنَعُ مِنَ الدَّقِيقِ وَالسَّمْنِ وَالتَّوَائِلِ وَتُقْلَى بِالزَّيْتِ مَعَ إِضَافَةِ الْعَسَلِ أَوْ السُّكَّرِ الْمُعَقَّدِ، تُعْرَفُ فِي الْمَغْرِبِ بِالشَّبَّاكِيَّةِ، الزَّلايَةِ. (٣٠٣٢/٤).	الشَّبَّاكِيَّة + الزَّلايَةِ	[ش ب ك]	المغرب	ترادف + انتقال دلالي لعلاقة المشابهة	والزَّلايَةِ مَوْلدة (الجواليقي: ص ١٧٥)

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
جُذَابٌ، ذُ- (ع) (طخ): جُذِبُ يُوضَعُ بَيْنَ شِقِيهِ دَسَمُ اللَّحْمِ الْمَشْوِيِّ وَشَحْمُهُ، وَهُوَ مَا يُشْبِهُ الشَّطِيرَةَ، (السُّنْدُوش) ١٢٤٥/٢.	جُذَابٌ	—	—	اشتقاق	لم أجد لها تأصيلاً فيما اطلعت عليه من مصادر.
سَنْبُوسَكْ- (ع) (طخ): عَجِينٌ يُخْتَشَى بِاللَّحْمِ وَغَيْرِهِ وَيُقْلَى فِي الرَّبِيبِ. ١٨٨٩/٣.	سَنْبُوسَكْ-	—	—	تعريب	معرب من الفارسية (تيمور، أحمد: ١٣٨/٤)
شاورمة- (ع) (طخ): لَحْمٌ يُوضَعُ فِي سَفْوَدٍ كَبِيرٍ يَنْضَجُ عَلَى وَهَجِ النَّارِ، وَيَقَطُّ بَعْدَ ذَلِكَ قِطْعًا صِغَارًا، وَهِيَ أَكْلَةٌ سَائِدَةٌ بِالشَّرْقِ الْعَرَبِيِّ وَتُرْكِيَا.	شاورمة	—	الشرق العربي + تركيا	تعريب	معرب (ينظر ف. عبد الرحيم ١٣٢)
صَلَصَة [ص ل ص] (ع) (ع): مَادَّةٌ مُنْتَلَةً تُجَنَّبَةُ دُهْنِيَّةٌ تَتَّخَذُ تَابِلًا لِلطَّعَامِ لِإِعْطَانِهِ نَكْهَةً خَاصَّةً ٢٠٦٩/٣.	صَلَصَة	[ص ل ص]	—	تعريب	دخيلة من اللغة الإيطالية (ف. عبد الرحيم ١٣٩)
صَلْطَة- [ص ل ط] (ع) (طخ): خَضَرًاوُ خَسُّ مُتَبَلٍّ بِالْخَلِّ أَوْ الْحَامِضِ وَالْخَرْدَلِ وَالنُّومِ، صَلْطَة ٢٠٧٠/٣.	صَلْطَة	[ص ل ط]	—	إبدال صوتي بين السين والصاد	يرى العاملي بأنها لغة قلبية (ينظر العاملي ٤٨١/٣)
غَرِيْبَة- [غ ر ب] (ع) (طخ): نَوْعٌ مِنَ الْخَلْوَى يُحَضَّرُ بِالسَّمِيدِ وَالسَّمْنِ وَالسُّكَّرِ، وَيَقْدَمُ عَادَةً عَلَى شَكْلِ أَقْرَاصٍ دَائِرِيَّةٍ. ٢٣٧٤/٣.	غَرِيْبَة	[غ ر ب]	—	اشتقاق	لم أجد لها تأصيلاً فيما اطلعت عليه من مصادر.
فَرِيْكِيَّة- [ف ر ك] (ع) (طخ): طَعَامٌ يُحَضَّرُ مِنَ الْحَبِّ الْمَفْرُوكِ. ٢٤٥٩/٣.	فَرِيْكِيَّة	[ف ر ك]	—	اشتقاق	ينظر (دوزي، رينهارت ٦٠/٨٤)
كِنَافَة- جمع: كَات. [ك ن ف] (ع) (طخ): نَوْعٌ مِنَ الْخَلَوِيَّاتِ يَتَّخَذُ مِنْ عَجِينِ الْجَنْطَةِ عَلَى شَكْلِ خُبُوطٍ دَقِيقَةٍ، وَتُخْتَشَى بِالْجُبْنِ وَالْقَشْدَةِ وَتَنْضَجُ بِالسَّمْنِ وَتُعْقَدُ بِالسُّكَّرِ. "تَزَاخُ الْمَائِدَةُ لِتَمَدُّ أَطْيَافِ الْفَوَاكِهِ وَالْكِنَافَةِ وَقَطَائِرِ الثَّمَرِ" (حيدر حيدر) ٢٧٠٨/٤.	كِنَافَة	[ك ن ف]	—	تعريب	دخيل تركي وهو مصدر بمعنى طَبَع، خَتَمَ، ضَعَطَ. (ف. عبد الرحيم: ص ٦٠)
لَبْنِيَّة- [ل ب ن] (ع) (طخ): طَعَامٌ يُصْنَعُ مِنَ اللَّبَنِ وَالْأُرْزِ وَاللَّحْمِ. ٢٧٤٠/٤.	لَبْنِيَّة	[ل ب ن]	—	اشتقاق	
مُجْدَرَة- [ج د ر] (ع) (طخ): طَعَامٌ شَرْقِيٌّ يُطْبَخُ مِنَ الْعَدَسِ وَالرَّزِّ وَالْبَصَلِ. (٢٨٨١/٤)	مُجْدَرَة		—	فصيحة	"وَالْمُجْدَرَةُ، كَمُعْظَمَةِ طَعَامٍ لِأَهْلِ الشَّامِ. (الزبيدي، محمد مرتضى: ٣٨٨ / ١٠)
٣. "الْمَدْفُونَةُ (ع) (طخ): طَعَامٌ شَرْقِيٌّ يُحَضَّرُ مِنَ الْخَضِرِ وَالْأُرْزِ. ٢٩٤٣/٤.	الْمَدْفُونَةُ		الشرق	اشتقاق	لم أجد لها تأصيلاً فيما اطلعت عليه من مصادر
مَسِيْسَة- (ع) (طخ): خَلْوَى مِنْ طَحِينٍ مَجْبُولٍ بِدَبْنِسٍ. ٣٠٢٨/٤.	مَسِيْسَة	—	—	—	"الْمَسِيْسَة عِنْدَ أَهْلِ لُبْنَانَ مِنْ خَلَوِيَّاتِهِمْ وَهِيَ طَحِينٌ يَجْبَلُ بِدَبْنِسٍ" (ينظر دوزي، رينهارت: ٥٦/١٠)
مَشْ- (ع) (مصريَّة): جُبْنٌ يُعْتَقُ فِي اللَّبَنِ وَالْمَلْحِ ثُمَّ يُعْطَى وَيُنْتَرَكُ مَدَّةً طَوِيلَةً حَتَّى يَصْلَحَ فِيصِيرَ إِدَامًا. "أَكَلْتُ طَعَامَ مَصْرَ الْمَشِّ، وَالْبَصَلِ وَالْفُجْلَ وَالْقَوْلَ الْمُدْمَسَ" (فتحي غانم). ٣٠٢٩/٤.	مَشْ	—	مصريَّة	—	(ينظر تيمور، أحمد: ٣٦٣/٥)

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
مِشْ-(عا). (مصريّة): جُبْن يُعْتَق في اللبن والملح ثُمَّ يُعْطَى وَيُتْرَك مَدَّةً طَوِيلَةً حَتَّى يَصْلَحَ فَيَصِيرُ إِدَامًا. ٤ "أَكَلْتُ طَعَامَ مِشْرَ، وَالبَصَلَ وَالْفُجْلَ وَالْفُولَ الْمُدَمَّسَ" (فتحي غانم). ٣٠٢٩/٤.	مِشْ	—	مصريّة	—	(ينظر تيمور، أحمد: ٣٦٣/٥)
مَفْرُوكَةٌ-[ف رك] (عا)(طخ):.. طَعَامٌ مِنْ فَطِيرِ الدُّرَّةِ وَنَحْوِهَا، يُفَرِّكُ وَيُغَطَّى بِالْحَلِيبِ وَالزُّبْدَةِ، يُعْرَفُ فِي الْمَغْرِبِ بِـ "بَدَّازٍ" ٣١٢٦/٤.	مَفْرُوكَةٌ+ بَدَّاز	[ف رك]	الْمَغْرِب	ترادف	وَالْفَرِيكُ أَيْضًا: طَعَامٌ يُفَرِّكُ وَيُلْتَبَسُ بِسَمْنٍ وَغَيْرِهِ وَهِيَ الْمَفْرُوكَةُ. (الزبيدي، محمد مرتضى: ٢٩٦/٢٧)
مَنَاقِيشٌ-[ن ق ش] (عا)(طخ):.. عَجِيْبٌ يُنْقَشُ بِالأَصَابِعِ بِالصَّغْتَرِ وَالزَّيْتِ وَغَيْرِهِمَا وَيُحْبَرُ. ٣١٩٦/٤.	مَنَاقِيشٌ	[ن ق ش]	—	اشتقاق	(ينظر، عمر، أحمد مختار: ٢٢٦٨/٣)

أما الألفاظ العامية التي تبين من خلال البحث بأنها معربة أود خيلة، فإن المعجم لم يشر إلى ذلك في هذا الحقل الدلالي. ويتأصيل البحث لكلمات أنواع الطبخ والطعام الواردة في المعجم اتضح بأنه طرأ على بعضها إبدال صوتي اكسبها صفة العامية مثل كلمة (صَلْطَة) بإبدال السين في (سَلْطَة) بالصاد في صلطة. ويؤخذ على المعجم عد بعض الكلمات عامية رغم فصاحتها كمدخل (مَجْدَرَة)، حيث وردت في (تاج العروس) للزبيدي، وذكر بأنها طعام لأهل الشام (الزبيدي محمد مرتضى: ١٠/ ٣٨٨) و(مَفْرُوكَة) التي ذكر الزبيدي بأنها "الْفَرِيكُ: طَعَامٌ يُفَرِّكُ وَيُلْتَبَسُ بِسَمْنٍ وَغَيْرِهِ وَهِيَ الْمَفْرُوكَةُ" (الزبيدي، محمد مرتضى: ٢٩٦/٢٧).

من خلال الجدول السابق يتضح أن عدد الكلمات العامية الواردة في حقل (أنواع الطبخ والطعام) (٢١) لفظة من أصل (٦٤) كلمة عامية وردت في المعجم، بنسبة (٣٢،٨٪)، ومن الملحوظ أن المعجم اهتم ببيان جذرها اللغوي الاشتقاقي في الغالب الأعم مثلما فعل في شرحه للـ (بَسْبَاسِيَّة، صَلْصَة، كِنَافَة، غُرْبِيَّة، فَرِيكِيَّة، مَفْرُوكَة، لَبْنِيَّة، مَنَاقِيش) بينما لم يذكر اشتقاق بعضها الآخر، واكتفى بذكر اشتقاق مرادفه في البلدان الأخرى نحو (بَدَّاز، الشَّبَاكِيَّة، الزَّلايِيَّة، أُمُ الْفَلَّاحِ)، مع عناية المعجم بذكر القطر اللغوي العربي الذي ينتمي إليه اللفظ العامي، مثلما ورد في شرحه للألفاظ (شاورمة، المَدْفُونَة، مِشْ، بَدَّاز، الشَّبَاكِيَّة، الزَّلايِيَّة).

جدول (٢)

أسماء النباتات الواردة في المعجم باللغة العامية

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
اصْطُفْلِين-(نب) (عا) جَزَّرَ يُؤَكَّلُ ٢٩٨/١	اصْطُفْلِين	—	—	فصيحة	في الأصل هي لغة شاميّة، قال شَمْرُ لَيْسَتْ بِعَرَبِيَّةٍ مُحَضَّة، لِأَنَّ الصَّادَ وَالطَّاءَ لَا يَكَادَانِ يَجْتَمِعَانِ (الجواليقي: ص ٤٤)
(مع) (لات) (gambo) و (gombaud) (نب):.. بَقْلَةٌ مِنَ الْخَضَرِ الزَّرَاعِيَّةِ مِنْ فَصِيلَةِ الْخُبَازِيَّاتِ، لَهَا لَوْنٌ أَخْضَرُ بِدَاخِلِهَا حَبَّاتٌ بَيْضٌ تُؤَكَّلُ مَطْبُوخَةً، أَصْلُهَا مِنَ الْهِنْدِ، وَتُزْرَعُ فِي بَعْضِ بُلْدَانِ حَوْضِ الْبَحْرِ الْأَبْيَضِ الْمُتَوَسِّطِ، وَهِيَ الَّتِي يُسَمِّيَهَا أَهْلُ الْمَغْرِبِ مُلُوخِيَّةً ٦١٣/١	بَامِيَّة+ مُلُوخِيَّة	لاتيني	الْمَغْرِب	تعريب+ ترادف	أَصْلُ مَعْجَم (الغني الزاهر) لِلْبَامِيَّةِ وَذَكَرَ أَنَّ الْمَغَارِبَةَ يَسْمُونَهَا مُلُوخِيَّةً.

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
ثُرْنُج - (نب): نَبَاتٌ مِنْ فَصِيلَةِ الْبُرْتَقَالِيَّاتِ أَكْبَرُ حَجْمًا مِنْ لَيْمُونِ الْحَامِضِ، مُرُّ الطَّعْمِ، يُسْتَعْمَلُ فِي صُنْعِ الْحَلْوَيَّاتِ يُسَمَّى بِعَامِيَّةِ الشَّرْقِ الْكَبَادَ، وَبِعَامِيَّةِ الْمَغْرِبِ الرَّثْبُوعُ وَيُطْلَقُ عَلَيْهِ أَيْضًا الْأَثْرُجُ. (ص٢٦٤٨).	الْكَبَادَ+ الرَّثْبُوعُ+	—	المغرب+ الشرق	ترادف	الْكَبَادَ هو النارج بالسنسكريتيَّة (ينظر عيسى، أحمد: ص٥١) أمَّا الرَّثْبُوعُ فلم أَعثر على أصلها فيما لديَّ من مراجع.
قَتَاءٌ، ة - [ق ث أ]: نَبَاتٌ مِنْ فَصِيلَةِ الْقَرْعِيَّاتِ شَبِيهٌ بِالْجَبَارِ، لَكِنَّهُ أَطْوَلُ مِنْهُ، يُعْرَفُ فِي الْمَغْرِبِ بِالْفَقُّوسِ (فَادُعٌ لَنَا رَبُّكَ يُخْرِجُ لَنَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا) (وقَتَائِهَا) (قرآن). (ص٢٥٢٧).	الفَقُّوس	—	المغرب	تنوع لهجي	ينظر (عيسى، أحمد: ص٦١)
مُلُوحِيَّةٌ - (عا): أَصْلُهَا مُلُوكِيَّةٌ (نب): نَبَاتٌ مِنْ فَصِيلَةِ الْخُبَازِيَّاتِ، مِنْ أَصْلِ هِنْدِيٍّ، أَوْ رَافِعُهُ حَضْرَاءُ يُسْتَهْلَكُ كَثِيرًا بِمِصْرَ وَبَعْضُ بُلْدَانِ الشَّرْقِ. يُطْبَخُ بِلَحْمِ الْبَقَرِ أَوْ الْأَرَانِبِ، وَالْمُلُوحِيَّةُ: تُطْلَقُ فِي الْمَغْرِبِ عَلَى مَا يَدْعُوهُ الْمَشَارِقَةُ الْبَامِيَّةُ. ٣١٨٢/٤.	مُلُوحِيَّةٌ+ البَامِيَّةُ.	—	مصر+ الهند	ترادف+ اشتقاق	أَصْلُ معجم (الغني الزاهر) للْمُلُوحِيَّةُ
ثُمَّبَاك - (د)(عا) "ثُمَّبَاكِ النَّزْجِيلَةِ" تَبْعُهَا ١٠٣٤/٢.	ثُمَّبَاك	دخيل	—		(ينظر ف، عبد الرحيم: ص٨٤)
ثَنَبَاك - (عا): ثَنَبَاكٌ. ١٠٦١/٢. ثَنَبَاك - (عا): نَبَاتٌ يُشْبِهُ النَّبَقَ يُدَحَّنُ. "يَصْنَعُ الثَّنَبَاكُ فِي النَّزْجِيلَةِ، تِلْكَ عَادَتُهُ فِي كُلِّ مَسَاءٍ" ١٠٦٢/٢.	ثَنَبَاك	دخيل	—	تعريب	(ينظر ف، عبد الرحيم: ص٨٥، ٧٧)
فَقْلُوط - (عا)(نب): كَرَاتٌ أُنْدَلَسِيَّةٌ نَوْعٌ مِنَ الثُّومِ. ٢٥٩٧/٣.	فَقْلُوط	—	أُنْدَلَسِيَّةٌ	إبدال صوتي بين النون والميم	"ضَرْبٌ مِنَ الْكُرَاتِ الشَّامِيَّةِ" (ابن البيطار: ٢٧٦/٤)
مَرْدَدُوش - (عا)(نب): نَبَاتٌ مِنْ فَصِيلَةِ الشَّفَوِيَّاتِ، وَهُوَ نَوْعٌ مِنَ الرِّيَاحِيِّينَ دَقِيقُ الْوَرَقِ، زَهْرُهُ أَبْيَضٌ عَطِرِيٌّ، تَحْضَرُ مِنْهُ بَعْضُ الْأَدْوِيَّةِ، يُقَالُ لَهُ أَيْضًا سُمْسُوقٌ، مَرْدَقُوشٌ، وَمَرَزَنْجُوشٌ. ٢٩٦٨/٤.	مَرْدَدُوش+ سُمْسُوقٌ+ مَرْدَقُوش+ وَمَرَزَنْجُوش	—	—	تعريب	"الْمَرْدَقُوشُ مِنَ كَلَامِ الْعَرَبِ، إِنَّمَا هِيَ بِالْفَارْسِيَّةِ مَرْدَقُوشُ أَي: مِثْلُ الْأَدْنِ وَقَدْ اسْتَعْمَلُوهُ" (ينظر الجواليقي: ص٣٠٩).
ثُرْنُج - (نب): نَبَاتٌ مِنْ فَصِيلَةِ الْبُرْتَقَالِيَّاتِ أَكْبَرُ حَجْمًا مِنْ لَيْمُونِ الْحَامِضِ، مُرُّ الطَّعْمِ، يُسْتَعْمَلُ فِي صُنْعِ الْحَلْوَيَّاتِ يُسَمَّى بِعَامِيَّةِ الشَّرْقِ الْكَبَادَ، وَبِعَامِيَّةِ الْمَغْرِبِ الرَّثْبُوعُ وَيُطْلَقُ عَلَيْهِ أَيْضًا الْأَثْرُجُ. (ص٢٦٤٨).	الْكَبَادَ+ الرَّثْبُوعُ+	—	المغرب+ الشرق	إبدال صوتي بين لقا ف والدا ل ترادف	الْكَبَادَ هو النارج بالسنسكريتيَّة (ينظر عيسى، أحمد: ص٥١) أمَّا الرَّثْبُوعُ فلم أَعثر على أصلها فيما لديَّ من مراجع.

واتجه المعجم في بعض مداخل هذا الحقل إلى التعريف بالدور، كما فعل في مدخلي (بامية، ملوخية) إذ عرّف البامية بأنها الملوخية عند المغاربة، وعرّف الملوخية بأنها البامية عند المغاربة؛ بسبب الدور الدلالي للفظين بين القطرين. وبتأصيل البحث لأسماء النباتات الواردة في المعجم باللغة العامية اتضح بأنه طراً على بعضها إبدال صوتي اكسبها هذه الصفة مثل كلمة (مَرْدُوش) حيث أبدلت القاف في (مَرْدُوش) بالذال المضغفة، مع حرص المعجم على ذكر مرادفات الألفاظ العامية قد الإمكان، نحو ذكره لمرادفات الكبّاد، والزنبوغ، والمَرْدُوش.

من خلال الجدول السابق يتضح أن عدد الكلمات العامية الواردة في حقل (أسماء النباتات الواردة في المعجم باللغة العامية) (١٢) كلمة من أصل (٦٤) لفظة عامية وردت في المعجم، بنسبة (١٨,٧٥٪) ومن الملحوظ أنّ المعجم في هذا الحقل الدلالي لم يهتم ببيان الجذر اللغوي الاشتقاقي للفظ العامي؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى أنّ أسماء النباتات ترتبط بمنافع طبيّة، لذا فإنّ المعوّل عليه عند ذكرها العلم بمصطلحها المستعمل في أيّ قطر لغوي؛ وقد اكتفى المعجم بالنص على أنها دخيلة أو معربة كما فعل في (بامية، ثُمّباك، ثُنْبَاك).

جدول (٣)

أسماء اللباس الواردة في المعجم باللغة العامية

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
البُلْغَة - جمع: بات. (عا) ١. يَنْتَعِلُ البُلْغَة مِنْ جِبْنٍ لآخر: - جَدَاءٌ مَغْرِبِيٌّ تَقْلِيدِيٌّ يُصْنَعُ مِنْ جِلْدِ الغنم. "كانت البُلْغَة رَقِيقَةً الخاشية خفيفة الوزن بيضاء اللون. (ع. ك غلاب). ٦٩٦/١	البُلْغَة	—	المغرب	—	لم أجد لها تأصيلاً فيما اطلعت عليه من مصادر.
عَبَاءَةٌ [ع ب أ]. ١. "ارتدى الشيخ عَبَاءَتَهُ": ارتدى كساءً مكوّناً من قطعة واحدة، مفتوح من قدام، واسع بلا كمّين، يُلبَس فوق الثياب، يُعرَف في المغرب بالسِّلْهَام... (ص ٢٢١٩).	السِّلْهَام	—	المغرب	انتقال الدلالة.	"نوع من اللباس الأندلسي كالبرنس. (رضا، أحمد: ٢٠٢/٣)
تَنُورَةٌ - ج. ات (عا) لباس للنساء قصير من الخصر إلى الساقين. "خرجت مُرتدية تنورة، فلفتت الأنظار إليها". ١٠٧٨/٢	تَنُورَةٌ	—	—	تعريب	"تركي، وهو إزار من جلد يلبسه الدراويش، وهو من «تنوره» بالفارسية بمعناه" (ف. عبد الرحيم: ص ٨٦).
شاشِيَّة - (عا): غطاء للرأس من صوف طافية ذات شراطة صغيرة. ١٩١٩/٣.	شاشِيَّة	—	—	قلة الاستعمال	"وأما الشاشية التي تلف عليها العمامة فليست مستعملة عند العامة،" (تيمور أحمد: ١٦٠/٤)
عَنْدُورَةٌ - [غ ن د ر] (عا): لباس فضفاض، عباءة. "امرأة طويلة كشجر الصنوبر والعرا ترثدي عنْدُورَةٌ شَعْبِيَّة (حيدر حيدر) ٢٠٠٣/٣	عَنْدُورَةٌ	[غ ن د ر]	—	—	لم أجد لها تأصيلاً فيما اطلعت عليه من مصادر.
كَنْزَةٌ - [ك ن ز] (عا): لباس على شكل معطف قصير "فإن كنزة صوف واحدة منتهية الصلاحية لا تكفي لعقد صداقة مع الشبّاء" (محمود درويش). ٢٧١٠/٤.	كَنْزَةٌ	[ك ن ز]	—	—	لم أجد لها تأصيلاً فيما اطلعت عليه من مصادر.
كُوفِيَّة - (عا). كُوفِيَّاتٌ، كُوفِيٌّ. [ك وف]: نسيج من الثوب يُلبَس على الرأس أو يُدار حول الرقبة. جاءنا مُرتدياً كُوفِيَّةً فلسطينية. "لم يكن يغمُر الكُوفِيَّة والعقال ولا يَرْتدي حَتَّى العباءة". ٢٧١٧/٤.	كُوفِيَّة	[ك و ف]	—	تعريب	قال صاحب المنجد: «قيل إن اللفظة عربية منسوبة إلى الكوفة، وقيل إنها معرفة عن كوفيا الإيطالية ومعناها غطاء الرأس» (ف. عبد الرحيم: ص ١٨٦)
مَرْيُول - ج. مَرَاوِل [ر و ل] (عا): مبدعة، وزرة يرتديها تلاميذ المدارس. ٢٩٨٦/٤	مَرْيُول	[ر و ل]	—	اشتقاق	لم أجد لها تأصيلاً فيما اطلعت عليه من مصادر.

جدول (٤)
المصطلحات الواردة في المعجم باللغة العامية

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
النص المعجمي	خوصصة	[خ و ص] كلمة محدثة	المغرب	—	لم أجد لها تأصيلاً فيما اطلعت عليه من مصادر.
خوصصة - [خ و ص]. (محد) (مص). خوصصن. "خوصصة مؤسسية" عُمومية: "نقل تسيير إدارتها وشؤونها المالية من ملكية الدولة إلى قطاع خاص. (مصطلح شائع ببلدان المغرب العربي). (ص ١٤٩٥)	الهز + الرزركة	—	المغرب + الشرق	انتقال الدلالة لعلاقة المشابهة	الرَزْرَكَة أن يُقَارَب الرَّجُلُ حَطُوهَ مَعَ تحريك الجَسَد (المحكم لابن سيده، ١٤٥/٦) جاء في النواذر "الهرهرة: الضحك في الباطل" (النواذر لأبي زيد ٥٩٣)
دَغْدَغَة - [د غ د غ د غ]. (مص). دَغْدَغ. ١. "حَاوَل دَغْدَغَة عَوَاطِفِهِ": تحريكها، إثارتها. ٢. "دَغْدَغَة الأَطْفَال": أي لمس أماكن في أبدانهم حساسة كالإبط أو باطن القدمين أو البطن، لمساً يُحْدِثُ ارتِعَاشاً وانْفِعَالاً وَيُبْهِرُ الصَّجَّكَ. تُسمِّيهِ العامَّة بالمَغْرِبِ الهَزِّ وَبِالشَّرْقِ بِالرَّزْرَكَةِ. (ص ١٥٤٦).	دَرْدَشَة	[د ر د ش]	—	تعريب	"هي فارسية على ما يظهر، من درد، أي: الحزن، ومن داش... والمعنى: نتكلم في همنا، وما يشغل بالنا" (معجم تيمور الكبير، ٣/ ٢٥٧)
دَرْدَشَة - [د ر د ش] ١. "حديث درْدَشَة": "حديث عامٌ مُخْتَلَطٌ، ثَرْتَرَة، هَذَرٌ، ٢. "كَانَ كَلَامُهُمْ	شَبَّيْحَة	[ش ب ح]	سوريّ مُولَّد	انتقال دلالي	شَبَّحَ: الشخص شَبَّحَا ظهر والعود عَرْضَتِه ومنه مشبوح الذراعين وتقول "شَبَّحَ الرجل بالضم" (الصاح: ١٩٣/٢).
شَبَّيْحَة - [ش ب ح]. (ع).: مُصْطَلَحٌ سوريّ مُولَّد من فِعْل (شَبَّحَ) ومُسْتَقَاتِه، يُطْلَقُ على عَصَابَاتٍ مُسَلَّحَةٍ مِنَ الرُّعَاع، لها ولاءٌ مُطْلَقٌ لِلنِّظَامِ الْقَائِمِ والدِّفَاعِ عَنْهُ بِأَسَالِيبِ العُنْفِ السِّيَاسِيّ، وَخُلِقَ اللَّيْلَةُ فِي الأَوْسَاطِ الشَّعْبيَّةِ، بِأَطْجِيَّة. ١٩٣٢/٣	شَبَّيْت	[ش ي ت] (ف: ر. م)	دخيل	تعريب + انتقال دلالة	"الكلمة سنسكريتية.. ويقال: شبيت هندي وشبيت يمنّي وهو نسيج من القطن مطبوع" (تكملة المعاجم: ٦/ ٣٩٢).
شَبَّيْت - [ش ي ت] (ع). (ف: ر. م) يُسَبِّتُ، مص. تَشْبِيْتُ. ١. شَبَّيْتُ أَسْنَانَهُ بِالشَّبِيْتَةِ: دَلَكَهَا، نَطَفَهَا بِالشَّبِيْتَةِ. ٢. شَبَّيْتُ مِغْطَفَهُ: أَرَا لَ مَا عَلَيْهِ مِنْ وَسَخٍ أَوْ أَثَرِيَّة	يُوزْبَاشِي	—	مصر	تعريب	"تركي «يوزباشي»، أصل معناه «قائد المائة» (ف. عبد الرحيم: ٢٢٥)
شَبَّيْت ج. بات [ش ي ت] الشَّبِيْتَةُ: فُرْشَاءُ الأَسْنَانِ شَبِيْتَةُ المَلَابِسِ: أَدَاةٌ مِنْ حَسَبِ أَوْ غَيْرِهِ تُحْمَلُ شَعِيرَاتٌ دَقِيقَةٌ تُسْتَعْمَلُ لِتَنْقِيَةِ المَلَابِسِ وَحَكِّهَا لِإِزَالَةِ مَا عُلِقَ بِهَا مِنْ وَسَخٍ أَوْ أَثَرٍ					

العامية التي تبين من خلال البحث بأنها معربة أود خيلة، فإن المعجم لم يشر إلى ذلك في هذا الحقل الدلالي كما في (دَرْدَشَة، يُوزْبَاشِي).

وبتأصيل البحث للمصطلحات الواردة باللغة العامية في المعجم اتضح بأن بعضها فصيحة عرض لها انتقال دلالي لعلاقة المشابهة، نحو (الرَزْرَكَة) التي وردت في المحكم بمعنى "أن يُقَارَب الرَّجُلُ حَطُوهَ مَعَ تحريك الجَسَد (المحكم لابن سيده، ١٤٥/٦)، و(الهزرة:) التي وردت في نواذر أبي زيد: (ص ٥٩٣) بمعنى "الضحك في الباطل".

من خلال الجدول السابق يتضح أن عدد الكلمات العامية الواردة في حقل (المصطلحات الواردة في المعجم باللغة العامية) (٧) كلمات من أصل (٦٤) كلمة عامية وردت في المعجم، بنسبة (١٠،٩٪) وقد تبين للبحث أن المعجم في هذا الحقل الدلالي اهتم ببيان الجذر اللغوي الاشتقاقي للفظ العامي مثلما فعل في (خوصصة، دَرْدَشَة، شَبَّيْحَة، شَبَّيْت) مع عنايته بذكر القطر اللغوي العربي الذي ينتمي إليه اللفظ العامي، مثلما ورد في شرحه لـ (خوصصة، الهز، الرزركة، شَبَّيْحَة، يُوزْبَاشِي)، أما الألفاظ

جدول (٥) أسماء الآنية الواردة في المعجم باللغة العامية

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
بَرَادِي ج. بَرَارِيْدُ (ع) [ب ر د] ١: إِنَاءٌ مِنْ مَعْدِنٍ، يُحَضَّرُ فِيهِ الشَّايُّ بِالْمَغْرَبِ "يَصْبُ الشَّايُّ مِنَ الْبَرَادِ". ٦٣٦/١	بَرَادِي	[ب ر د]	المغرب	تعريب	لعلها مأخوذة من اللغة الأسبانية (ينظر دوزي، رينهارت العربية: ٢٨٠/١).
بُقْرَاجٌ - ج: بُقَارِيْجٌ. (د) "وَصَنَعَ الْمَاءَ فِي الْبُقْرَاجِ لِيُغْلِيَّ": وَعَاءٌ مِنْ مَعْدِنٍ لَهُ عُرْوَةٌ وَبُلْبُلٌ يُسْتَحْدَمُ لِنَسْخِيقِ الْمَاءِ وَيُنْطَقُ فِي الشَّرْقِ: بُقْرَاجٌ، وَفِي الْمَغْرِبِ هُوَ مَا يُعْرَفُ بِالْمُقْرَاجِ. "تَصْنَعُ الْبُقْرَاجَ عَلَى النَّافِخِ، وَتَسْرَعُ فِي تَحْضِيرِ الصِّينِيَّةِ". (محمد برادة).	بُقْرَاجٌ + الْمُقْرَاجِ.	دخيل	الشرق+المغرب	إبدال صوتي بين الباء والميم	"تركي «باقراج»، بمعنى وعاء من النحاس، وهو مأخوذ من «باقر» بمعنى النحاس. (ف. عبد الرحيم: ص٦٢)
كَنْكَاةٌ ج. أَت. [ك ن ك] (ع) ١: إِنَاءٌ تُغْلَى فِيهِ الْقَهْوَةُ، وَهِيَ أَنْوَاغٌ ٢٧١١/٤.	كَنْكَاةٌ	[ك ن ك] يجمع بالآلف والتاء	—	انتقال الدلالة لعلاقة الآلية.	"تَنْكَةٌ: لِلَّتِي تَوْضَعُ فِيهَا الْقَهْوَةُ، وَيُقَالُ: كَنْكََاةٌ، لِأَنَّهَا تُصْنَعُ مِنَ التَّنَّكَ" (تيمور، أحمد: ٣٥٦/٢)

العامية التي تبين من خلال البحث بأنها معربة أو دخيلة، فإن المعجم أشار إلى ذلك في بعض كلمات هذا الحقل الدلالي، نحو كلمة (بُقْرَاج).

وبتأصيل البحث لأسماء الآنية الواردة في المعجم باللغة العامية اتضح بأنه طراً على بعضها إبدال صوتي اكسبها هذه الصفة مثل كلمتي (بُقْرَاج، مُقْرَاج)، ويؤخذ عليه أنه في بعض المداخل لا ينص على القطر اللغوي الذي ينتمي إليه اللفظ العامي المعرب.

من خلال الجدول السابق يتضح أن عدد الألفاظ العامية الواردة في حقل (أسماء الآنية الواردة في المعجم باللغة العامية) (٥) كلمات من أصل (٦٤) كلمة عامية وردت في المعجم، بنسبة (٧٠،٨٪) وقد تبين للبحث أن المعجم في هذا الحقل الدلالي اهتم ببيان الجذر اللغوي الاشتقاقي للفظ العامي مثلما فعل في (بَرَادِي، بُقْرَاج كَنْكََاة) مع عنايته بذكر القطر اللغوي العربي الذي ينتمي إليه اللفظ العامي، مثلما ورد في شرحه لـ (بَرَادِي، بُقْرَاج، مُقْرَاج) أمّا الألفاظ

جدول (٦) أسماء البيوت والأمتعة الواردة في المعجم باللغة العامية

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
بَرَاكَاةٌ ج. أَت. [ب ر ك] بَيْتٌ مَصْنُوعٌ مِنَ الْوُحِ أَوْ الْقَصْدِيرِ "يَسْكُنُ فِي وَخُوهِمَا بَرَاكَاةٌ" ٦٣٨/١	بَرَاكَاةٌ	[ب ر ك]	—	اشتقاق	لم أجد لها تأصيلاً فيما اطلعت عليه من مصادر.
خُرْدَوَاتٌ [خ ر د] (ع) أَمْتَعَةٌ مُتَقَرِّفَةٌ بِالْيَةِ مُسْتَعْمَلَةٌ. ١٤٣٠/٢	خُرْدَوَات	[خ ر د]	—	تعريب	تركي «خُرْدَة» من أصل فارسي بمعنى «صغير» (ف. عبد الرحيم: ص١٠)
مَشْرَبِيَّةٌ ج. أَت. (ع) ١: شَرْفَةٌ مِنَ الْمَعْمَارِ الْقَدِيمِ مُغْلَقَةٌ إِطَارُهَا خَشَبِيٌّ، تَوْضَعُ فِي مَخْرَجِ نَافِذَةٍ، تُطَلُّ عَلَى الْأَمَاكِينِ الَّتِي حَوْلَهَا تَهْرَعُ إِلَى الْمَشْرَبِيَّةِ فَتَمُدُّ بَصَرَهَا الزَّائِعَ مِنْ نُقُوبِهَا" (ن. محفوظ). ٣٠٣٦/٤.	مَشْرَبِيَّةٌ	—	—	اشتقاق انتقال الدلالة لعلاقة السببية.	"ويسمى بذلك لأنهم يضعون فيه خلال الماء ليبرد ماؤها بالتبخّر" (تكملة المعاجم العربية: ٢٨٣/٦)

إليه اللفظ العامي، أما الألفاظ العامية التي تبين من خلال البحث بأنها معربة أو دخيلة، فإن المعجم نص على ذلك في بعض كلمات هذا الحقل الدلالي، نحو كلمة (خُرَدَوَات). ويتأصيل البحث للمصطلحات الواردة باللغة العامية في المعجم اتضح بأن بعضها عرض له انتقال دلالي لعلاقة السببية، نحو (مَشْرِيبَة) جاء في (تكملة المعاجم العربية: ٦/ ٢٨٣) "ويسمى بذلك لأنهم يضعون فيه خلال الماء ليبرد ماؤها بالتبخير".

من خلال الجدول السابق يتضح أن عدد الألفاظ العامية الواردة في حقل (أسماء البيوت والأمتعة الواردة في المعجم باللغة العامية) (٣) كلمات من أصل (٦٤) كلمة عامية وردت في المعجم، بنسبة (٤,٦٪) وقد تبين للبحث أن المعجم في هذا الحقل الدلالي اهتم ببيان الجذر اللغوي الاشتقاقي للفظ العامي مثلما فعل في (بَرَآكة، خُرَدَوَات) مع عدم ذكره للقطر اللغوي العربي الذي ينتمي

جدول (٧)

أسماء الآلات والأدوات الواردة في المعجم باللغة العامية

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
نَارَجِيلَة - (ع) : أَلَة لَهَا أَنْبُوبٌ طَوِيلٌ مُلْتَصِقٌ بِقَيْبَةٍ بِهَا مَاءٌ وَهِيَ مَفْتُوحَةٌ عَلَى رَأْسِ غُلْبُونٍ، يُدَخَّنُ بِهَا التَّنُّكُ، تُسْتَعْمَلُ بِكَثْرَةٍ بِبُلْدَانِ الشَّرْقِ الْعَرَبِيِّ. ٣٢٧٢/٤.	نَارَجِيلَة	—	الشَّرْقُ الْعَرَبِيُّ	تعميم الدلالة	(كانت قاعدتها في الأصل من جوز الهند، ف. عبد الرحيم: ٢٠٩)
نَرْبِيخٌ - نَرْابِيخٌ. (ع) ١. : أَنْبُوبٌ مِنْ جِلْدٍ أَوْ مَطَاطٍ يُسْتَعْمَلُ لِلتَّنْحِينَ بِالنَّارِ جِيلَةً ٢. : أَنْبُوبٌ جَرَّ الْمِيَاهِ لِسَاقِيَةِ الْمَرْزُوعَاتِ، أَوْ رَشَّ الْبَسَاتِينِ بِالْمَاءِ ٣٣٢٠/٤. نَرْبِيشٌ، (ع) : نَرْبِيخٌ ٣٣٢٠/٤.	نَرْبِيخٌ + نَرْبِيشٌ،	—	—	إبدال صوتي بين الخاء والشين	فارسي ومعناه لولب النار (تكملة المعاجم العربية: ١٩٤: ٤)
يَافِطَة - (ع) : "يَافِطَة الْمَهْرَجَانِ" : لَافِطَة، يُكْتَبُ فِيهَا مَا لَهُ عِلَاقَةٌ بِهِ، إِشْهَاراً، وَإِعْلَاناً لَهُ. ٣٥٧٦/٤.	يَافِطَة	—	—	إبدال صوتي بيت التاء والطاء	دخيل تركي «يافطة». (ف. عبد الرحيم: ٢٢٣).

للنَّارَجِيلَة بأنها "تُسْتَعْمَلُ بِكَثْرَةٍ بِبُلْدَانِ الشَّرْقِ الْعَرَبِيِّ. ٣٢٧٢/٤. ويتأصيل البحث أسماء الآلات والأدوات الواردة في المعجم باللغة العامية، اتضح بأن بعضها طرأ عليه إبدال صوتي اكسبها هذه الصفة مثل كلمتي (نرببخ نربيش، يافطة)، وبعضها طرأ عليه تعميم دلالي نحو (نارجيلة) التي "كانت قاعدتها في الأصل من جوز الهند" (ف. عبد الرحيم: ٢٠٩) ثم أصبحت تطلق على الآلة نفسها.

من خلال الجدول السابق يتضح أن عدد الكلمات العامية الواردة في حقل (أسماء الآلات والأدوات الواردة في المعجم باللغة العامية) (٣) كلمات من أصل (٦٤) كلمة عامية وردت في المعجم، بنسبة (٤,٦٪) وقد تبين للبحث أن المعجم في هذا الحقل الدلالي لم يذكر الجذر اللغوي الاشتقاقي للكلمة العامية، مع اهتمامه بذكر القطر اللغوي الذي تنتمي إليه الكلمة العامية نحو ذكره

جدول (٨)

أسماء المهن الواردة في المعجم باللغة العامية

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
بَلْطَجَة - (د) (ع) : خَلْقٌ خَالِدٌ مِنَ الْفَوْصَى يُعْنَفُ وَاقْتِتَالٌ، يَقُومُ بِهَا رِجَالٌ مُفْلِسُونَ، لِمُوَاجَهَةِ أَيِّ انْتِفَاضَةٍ شَعْبِيَّةٍ. ٦٤١/١. بَلْطَجِي - (د) (ع) : ج. ون، ات. (منسوب إلى بَلْطَجَة) نسبة تركية، أي صافوري، كُلُّ مَا لَهُ عِلَاقَةٌ بِالْبَلْطَجَةِ ١. : مُمَارَسُ الْبَلْطَجَةِ، مَنْ يَهْبِي الطَّرِيقَ لِلْجَيْشِ وَيَقْطَعُ الْأَشْجَارَ لِتَسْهِيلِ مَرُورِهِ ٢. مُدَبِّرُ الْفَنِّ وَالْاِقْتِتَالِ وَخَلَقَ حَالَاتِ الشَّعْبِ وَالْعُنْفِ. ٦٩٤/١.	بَلْطَجَة + بَلْطَجِي	دخيل	تُرْكِيَا	تعريب + اشتقاق	أصل له معجم (الغني الزاهر) بأنه مأخوذ من اللغة تركية.
خَرْدَوِيَّة، - [خ ر د] (ع) : خَرْدَوِيٌّ : أَي بَائِعُ الْخُرْدَةِ. ١٤٣٠/٢	خَرْدَوِيَّة،	[خ ر د]	—	اشتقاق	تركي «خُرْدَة» من أصل فارسي بمعنى «صغير» (ف. عبد الرحيم: ص ١٠)

من خلال الجدول السابق يتضح أن عدد الكلمات العامية الواردة في حقل (أسماء المهن الواردة في المعجم باللغة العامية) كلمتان من أصل (٦٤) كلمة عامية

وردت في المعجم، بنسبة (٣,١٪) أصل لهما بأنهما دخيلتان من اللغة التركية، وهي كلمة (بَلْطَجَة، خَرْدَوِيَّة) مع ذكره لاشتقاقهما.

جدول (٩)

أسماء الصخور الواردة في المعجم باللغة العامية

النص المعجمي	اللفظ العامي	أصل اشتقاقه	قطره اللغوي	الظاهرة اللغوية	التأصيل له
بازَلَتْ - (عا) صَخَرَ بركاني دقيق الخبيبات لونه إلى السواد، يكثر في الهضبة الحبشية، كما يوجد في مصر بمنطقة أبي زعل، ويُستخدم في رصف الطرُق لصلايته. ٦٠٤/١	بازَلَتْ	—	الهضبة الحيشية+ مصر	تعريب	لفظ دخيل من إنكليزي، باللاتينية. (ف. عبدالرحيم: ص ٤)
بازَلَتْ - (عا) صَخَرَ بركاني دقيق الخبيبات لونه إلى السواد، يكثر في الهضبة الحبشية، كما يوجد في مصر بمنطقة أبي زعل، ويُستخدم في رصف الطرُق لصلايته. ٦٠٤/١					

نتائج البحث:

توصل البحث إلى عدد من النتائج، أهمها:

- تعدد نسبة ورود الكلمات العامية في المعجم العربي الحديث ضئيلة بالنسبة لعدد مداخله.
- جمع المعجم العربي الحديث (الغني الزاهر) الألفاظ العامية من خلال مدونة لغوية اعتمدت على ما ورد في العديد من الكتابات الروائية أو الصحفية؛ بما يمثل الاستعمال اليومي مرتكزا على مبدأ التواتر.
- توزعت الكلمات العامية في المعجم بين ألفاظ تستعمل للدلالة على الطبخ والطعام، وتمثل الكثرة الغالبة، وألفاظ خاصة بأسماء النباتات، ولا تقل عن سابقتها في الكثرة؛ لمنافعها واستعمالاتها الطبية، وألفاظ تدل على اللباس، وأخرى على البيوت والأمتعة، وأخرى على الأدوات والآلات، وأخرى على المهن، وأخرى على الصخور، مع العناية بالمصطلحات الشائعة.
- إن ورود أسماء اللباس ضمن الألفاظ العامية يدل على اهتمام المعجم العربي الحديث بالاستعمال القطري للألبسة، ومسميات كل لباس بحسب القطر الذي ينتمي إليه، والأمر نفسه ينطبق على الألفاظ الخاصة بأسماء الآنية، والآلات والأدوات، بالإضافة إلى أهمية الوقوف على المصطلحات الشائعة على ألسنة العامة في كل قطر لغوي مع أهمية العناية بالتأصيل لها.
- توصل البحث إلى أن معظم الكلمات العامية الواردة في معجم (الغني الزاهر) فصيحة الاستعمال، أو معربة من لغة أخرى، وأصبحت عامية نتيجة تغيرات دلالية أو صوتية.
- أثل صانع (الغني الزاهر) لعدد لا بأس به الألفاظ العامية؛ بينما لم يؤثّر للكثرة الغالبة، مما يستدعي وقفة جادة أمام مسألة التأثيل للفظ العامي.

التوصيات

إن معالجة مشكلة استعمال العامية لغة للتخاطب في الشارع العربي، وبيان دور المعجم العربي الحديث في استعمالها، بالوقوف على طريقته في معالجتها جمعا وتعريفا، وتأثيلا بعد عملاً بارزاً ومهماً في خدمة اللغة العربية، لما له من دور في المحافظة على السلامة اللغوية؛ لذا يوصي البحث بمعالجة تلك المسألة من خلال مدونة لغوية تجمع فيها

من خلال الجدول السابق يتضح أن عدد الكلمات العامية الواردة في حقل (أسماء الصخور الواردة في المعجم باللغة العامية) كلمة واحدة من أصل (٦٤) كلمة عامية وردت في المعجم، بنسبة (١,٥٪) ولكنه لم ينص لما عدّها عامية وهل هي دخيلة أم لا؟ وتأصيل البحث للكلمة تبين بأنها دخيلة من اللغة اللاتينية.

يتضح موقف معجم "الغني الزاهر" من اللغة العامية من خلال نسبة ورودها في المعجم، التي لا تتجاوز (٠,٠٠٪) من مداخل المعجم، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بعدد مداخل المعجم، ويبرز موقفه من اللغة العامية في طريقته في عرضها وشرحها، ولتجلى ذلك عمد البحث إلى توزيعها في حقول دلالية، بلغت تسعة حقول، مرتبة بحسب نسبة ورود الألفاظ العامية فيها، وهي حقل (أسماء أنواع الطبخ والطعام) بلغ عدد الكلمات العامية (٢١) كلمة، بنسبة (٣٢,٨٪) حقل (أسماء النباتات الواردة في المعجم باللغة العامية) بلغ عدد الكلمات العامية فيه (١٢) كلمة، بنسبة (١٨,٧٥٪)، حقل (أسماء اللباس الواردة في المعجم باللغة العامية) بلغ عدد الكلمات العامية (٨) كلمات، بنسبة (١٢,٥٪) حقل (المصطلحات الواردة في المعجم باللغة العامية) بلغ عدد الكلمات العامية (٧) كلمات، بنسبة (١٠,٩٪)، حقل (أسماء الآنية الواردة في المعجم باللغة العامية) بلغ عدد الكلمات العامية (٥) كلمات، بنسبة (٧,٨٪)، حقل (أسماء البيوت والأمتعة الواردة في المعجم باللغة العامية)، بلغ عدد الكلمات العامية (٣) كلمات، بنسبة (٤,٦٪)، حقل (أسماء الآلات والأدوات الواردة في المعجم باللغة العامية) بلغ عدد الكلمات العامية، (٣) كلمات بنسبة (٤,٦٪)، حقل (أسماء المهن الواردة في المعجم باللغة العامية) بلغ عدد الكلمات العامية كلمتان، بنسبة (٣,١٪)، حقل (أسماء الصخور الواردة في المعجم باللغة العامية) بلغ عدد الكلمات العامية كلمة واحدة بنسبة (١,٥٪)، وقد امتاز المعجم بإيراد اللفظ العامي في سياق لغوي يوضحه ويعضده في الاستعمال، مع استعانه بالرسوم التوضيحية في شرح بعض الكلمات العامية مثل، صورة البُقراج (المُقراج)، والجُرْد (الطُبّة)، والعباءة (السُّلْهَام)، والمَشْرِيبَة

- دُوزي، رينهارت بيتر أن، تكلمة المعاجم العربية، نقله للعربية: محمد سليم النعيمي، جمال الخياط، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، ط١، ١٩٧٩م.

- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني، للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت، ١٣٨٥هـ.

- السيد، أمين علي، كتاب العامي الفصيح في المعجم الوسيط، ط [١]، ٢٠٠٥-٢٠٠٦م.

- العاملي، أحمد رضا، معجم متن اللغة (موسوعة لغوية حديثة، دار مكتبة الحياة - بيروت، ١٣٧٨ هـ - ١٩٥٩ م.

- عبيد عبد الرزاق: العربية الفصحى والعامية متن اللغة لأحمد رضا أنموذجاً، ص ٣٢٢

- عبيد، عبد الرزاق: مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، مجلة اللسانيات، عدد خاص بأعمال الندوة الدولية التكوينية حول المعجم المدرسي: مادته واليات صناعته، المنعقدة في الجزائر عام ٢٠٠٩م، ع [١٦].

- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط١، ١٤٢٩، ٢٠٠٨م.

- عيسى، أحمد بك، المحكم في أصول الكلمات العامية: أحمد عيسى بك، دار الأفاق العربية، ط [١]، ٢٠٠١م.

- عيسى، أحمد، معجم أسماء النباتات، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٣٤٩هـ.

- ف. عبد الرحيم، معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، دار القلم - دمشق، ط١، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م.

- فريرة، توفيق: مسالك التعامل بين العربية الفصحى وعامياتها، أعمال الندوة الدولية التي نظمت بالتعاون مع وزارة الثقافة، ضمن فعاليات الجزائر عاصمة للثقافة العربية ٢٠٠٧ معنوان الندوة (الفصحى وعامياتها لغة التخاطب بين التقريب والتهديب).

- لوشن، نور الهدى: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتب الجامعي الحديث، جامعة الشارقة، ط [دب]، ٢٠٠٨م.

- مذكور، عمرو: الدلالة في المعجم العربي المعاصر، دار البصائر، القاهرة، ط١، ١٤٢٩.

- المعتوق، أحمد محمد: المعاجم اللغوية العربية المعاجم العامة وظائفها- مستوياتها- أثرها في تنمية لغة الناشئة دراسة وصفية تحليلية نقدية، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٩م.

- ميله، الطاهر: مواصفات المعجم المدرسي، مجلة اللسانيات، ع [١٦].

المجلات ومواقع الإنترنت

- جريدة العاصمة، عبد الغني أبو العزم، لا أحد يدعم طباعة المعاجم، الأربعاء ٢٧ نوفمبر، ٢٠١٣م.

- جريدة العاصمة، مقال بعنوان: " معجم لغوي أدبي معاصر ورقي، يحمل اللبنة الأساسية للمعجم الرقمي"، ١ أكتوبر، ٢٠١٣م.

عبد الله، عبد العزيز: وحدة الفكر العربي من الخليج إلى المحيط فُصحى العاميات مظهر لهذه الوحدة،

-www.attarikh-

alarabi.ma/Html/adad11partie8.htm - 376k

-www.alghani-azzahir.com/arabe .

الألفاظ العامية الواردة في المعاجم اللغوية العربية الحديثة، ومن ثم الوقوف على طريقة كل معجم في جمعها ووضعها وتأثيلها، مع العناية بالاعتبارات الدلالية والصوتية.

المصادر والمراجع

- ابن البيطار، ضياء الدين عبد الله بن أحمد، الجامع لمفردات الأدوية والأغذية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤٢٢هـ.

- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط١، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م.

- ابن عباد، إسماعيل، المحيط في اللغة، المحقق: محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م

- أبو العزم، عبد الغني، مقدمة "الغني الزاهر"، مؤسسة الغني للنشر، ط١، ٢٠١٣م.

- الأنصاري، أبو زيد، النوار في اللغة، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد، دار الشروق، ط١، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م.

- أنيس، إبراهيم: في اللهجات العربية، مطبعة الانجلو المصرية، القاهرة،

- تنباك، مرزوق بن صنيان، الفصحى ونظرية الفكر العامي، مركز البحوث، بكلية الآداب، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦م: ص ٩٣-٩٦.

- التميمي، صبيح: دراسات لغوية في تراثنا القديم (صوت، صرف، نحو، دلالة، معاجم، مناهج بحث)، دار مجدولاي للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٣م.

- تيمور، أحمد بن إسماعيل بن محمد، معجم تيمور الكبير في الألفاظ العامية، تحقيق: حسين نصار، دار الكتب والوثائق القومية بالقاهرة - مصر، ط٢، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م

- تيمور، أحمد بن إسماعيل بن محمد، معجم تيمور الكبير في الألفاظ العامية، تحقيق: حسين نصار، دار الكتب والوثائق القومية بالقاهرة - مصر، ط٢، هـ - ٢٠٠٢ م.

- الجواليقي، أبو منصور موهوب بن أحمد، المعزب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الكتب والوثائق القومية بالقاهرة، ط١، ١٤٢٣ هـ - ٢٠١٢م.

- الجوهري، إسماعيل بن حماد، الكتاب: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، ط٤، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.

- خربوش، ثريا: المعجم إطاراً عامّاً لتبني فصحى العامي، ضمن دراسات وأبحاث معجمية تراثية وأدبية مهداة إلى عبد الغني أبو العزم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، ٢٠٠٩م: ص ٢٢٢.

- خربوش، ثريا: المعجم إطاراً عامّاً لتبني فصحى العامي، دراسات وأبحاث معجمية تراثية وأدبية مهداة إلى عبد الغني أبو العزم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، ٢٠٠٩م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The implicit meanings in the advertisements' visuals of the official Saudi National Day

Ibrahim bin Abubakr Al-Ansar

Master's Degree- Imam Muhammad bin Saud Islamic University Kingdom of Saudi Arabia

المعاني الضمنية في صور إعلانات يوم التأسيس السعودي الرسمية.. دراسة سيميائية

أ. إبراهيم بن أبوبكر الأنصاري

ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية.

E-mail: ibralansary1@gmail.com

KEY WORDS

Implicit meanings, National Day advertisements, Semiotics.

الكلمات المفتاحية

المعاني الضمنية، إعلانات يوم التأسيس، السيميائية.

ABSTRACT

The study aimed to uncover the implicit meanings present in the visuals of official Saudi National Day advertisements. To achieve this objective, the researcher adopted a semiotic approach, which is considered the most suitable research methodology for achieving this goal. The study involved reviewing relevant literature, collecting sources, conducting a survey within the study community to reach a sample, carefully selecting the study sample to ensure its ability to answer the research questions, and analyzing the sample to arrive at the findings and recommendations. The analysis revealed that the visuals in the official Saudi National Day advertisements serve to raise awareness among Saudi society about various significant meanings and values. These include referencing the deep history of the Saudi state, the unity and solidarity of the Saudi people despite their diversity, the ability of the Saudi state to overcome obstacles and continue to achieve glory, the important role of the family and sponsors at various levels in building the nation's progress

مستخلص البحث:

سعت الدراسة إلى الكشف عن المعاني الضمنية الموجودة في إعلانات يوم التأسيس السعودي الرسمية، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحث باختيار المنهج السيميائي، الذي يعد أنسب المناهج البحثية لتحقيق هذا الهدف، وعمد إلى قراءة الأدبيات السابقة وجمع المصادر، والاطلاع المسحي على مجتمع الدراسة للوصول إلى العينة، ثم اختيار عينة الدراسة بعناية للتأكد من إمكانية إجابتها عن أسئلة البحث، وإجراء عملية تحليل العينة، للوصول كتابة المضامين والتوصيات، التي أسفرت عن أن صور إعلانات يوم التأسيس الرسمية جاءت لتوعية المجتمع السعودي بعدد من المعاني والقيم السامية وتذكيرهم بها، حيث تضمنت عددًا من المعاني الضمنية التي تدور حول الإشارة إلى عمق تاريخ الدولة السعودية، ووحدة الشعب السعودي وتضامنه رغم تنوعه، وقدرة الدولة السعودية على تجاوز العقبات والاستمرار في صناعة المجد، ودور الأسرة المهم، والرعاة على مختلف مستوياتهم في بناء نهضة الوطن.

المقدمة:

الحمد لله الذي كان بعباده خبيراً بصيراً، وتبارك الذي جعل في السماء بروجاً وجعل فيها سراجاً وقمراً منيراً، وهو الذي جعل الليل والنهار خلفةً لمن أراد أن يذكر أو أراد شكوراً، وتبارك الذي نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيراً، والصلاة والسلام على حامل لواء العز في بني لؤي، صاحب الطود المنيف في بني عبد مناف بن قصي، صاحب الغرة والتجليل، المؤيد بجبريل، المذكور في التوراة والإنجيل، اللهم صل عليه وعلى آله وصحبه وسلّم تسليمًا كثيرًا، أما بعد..

فإنه لم يعد من الخافي ما للغة من أهمية كبيرة، ومكانة عظيمة في ثقافة المجتمعات وتواصلها مع بعضها؛ فاللغة هي الوعاء الأساسي لثقافة الإنسان والمجتمع، كما أنها القناة الرئيسية للتخاطب والتواصل بين الناس؛ لذا كان من الحري الاهتمام بها غاية الاهتمام، وبكل ما يتعلق بها، وجعل هذا الاهتمام سبيلًا في الارتقاء بها، وتذليل الطرق بينها وبين الأجيال من أهلها وغيرهم، وإن من أوجه الاهتمام التي اعتنت بها الدراسات اللغوية الحديثة، ما يتعلق بالتحليل السيميائي للمعاني الضمنية في الصور الإشهارية وغيرها، إذ إن هذا التحليل يعتبر عاملاً مؤثرًا ومهمًا في تعامل الإنسان مع الصورة التي تُعتبر من أهم وأكثر أشكال التواصل تداولًا في هذا العصر، وفي فهم مدلولاتها والتأثير بمعطياتها، كما نجد أن هذا التحليل لابد وأن يصحب الناظر إلى الصورة، وأن يظهر أثره فيه بطريقة أو بأخرى، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة التي أرادت الكشف عن المعاني الضمنية التي يتلقاها المجتمع السعودي بشكل ضمني في صور إعلانات يوم التأسيس الرسمية، فالبحث بإذن الله يكشف عن هذه المعاني والتحليلات، ويوضحها أحسن الإيضاح بقدر الإمكان، والله وحده المستعان والهادي إلى سواء السبيل.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره

تكمن أهمية الموضوع فيما تُسفر عنه تحليلات المعاني الضمنية في إعلانات يوم التأسيس الرسمية؛ إذ أن هذه الفعالية تُعد من الفعاليات الحديثة المقامة في المجتمع السعودي، ولا يزال المجتمع بحاجة إلى التعرف على المزيد من غاياتها ومدلولاتها للوصول إلى عمقها وأثرها، كما أن الدراسة تتيح للمختصين في اللغة، والمشتغلين بعلمها الحديثة، والمهتمين بتعليمها، الكشف عن طريقة الوصول إلى مثل هذه المعاني الضمنية عبر التحليل السيميائي للصور؛ إذ أن ارتباط هذا المجال باللغة وتعليمها يُعد غامضًا عند كثير من الباحثين، مع أهمية دراسة جوانبه اللغوية، مع العلم بتأثره السابق والطويل بشكل غير مباشر على المجتمع، الذي قد يشكّل تأثيرًا كبيرًا على اتجاهاته وقناعاته.

أسباب اختيار الموضوع

عدم وجود دراسات سابقة -على حد علم الباحث- تكشف عن المعاني الضمنية لصور إعلانات يوم التأسيس السعودي الرسمية. الحاجة إلى معرفة تأثير المعاني الضمنية المتوارية خلف الصور الإعلانية على المجتمعات بصورة غير مباشرة. التمهيد لدراسات أخرى لغوية سيميائية تهتم بتحليلات الصور وتدرس تأثيرها في الجوانب المختلفة.

مشكلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال التالي:

- السؤال: ما المعاني الضمنية المتوارية في صور إعلانات يوم التأسيس السعودي الرسمية؟

هدف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف التالي:

الكشف عن المعاني الضمنية الموجودة في إعلانات يوم التأسيس السعودي الرسمية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: ستقتصر هذه الدراسة على معرفة المعاني الضمنية الموجودة في إعلانات يوم التأسيس السعودي الرسمية.

الحدود المكانية: ستطبق هذه الدراسة على الصور الرسمية المنشورة من الجهة الحكومية المخولة بإرسال إعلانات يوم التأسيس عبر حساب يوم التأسيس السعودي الرسمي في تويتر.

الحدود الزمانية: ستطبق هذه الدراسة على الصور المنشورة خلال فترة الإعلان عن يوم التأسيس السعودي الموافق ٢٠٢٣/٢/٢٣ م

الدراسات السابقة

من خلال تتبع الدراسات العلمية ذات الصلة بموضوع الاتجاهات، اخترت أبرز الدراسات مع ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم:

الدراسة الأولى: (الحسامي، وآخرون، ٢٠١٩):

تحدثت الدراسة عن الصورة الإشهارية في لوحات المطاعم بمدينة أبها، من خلال الدراسة السيميائية، وهدفت إلى تقديم مقارنة سيميائية عن أنماط الصورة الإشهارية في لوحات المطاعم بمدينة أبها، والوقوف على خصائصها وغاياتها.

واعتمدت هذه الدراسة على المنهج السيميائي، وكانت عينة الدراسة (٢١) صورة من مجتمع الدراسة المتمثل في صور المطاعم بمدينة أبها.

وأظهرت الدراسة أن الصور الإشهارية لا تتوقف عند كونها لوحات للإعلانات وحسب، بل تتجاوز ذلك إلى كونها فعل ثقافي ونشاط سيميائي، له ما يميزه في سياق التعبير عن الثقافات والميول والاعتقادات، كما أظهرت أن الصور

الدراسة الثالثة: (مباركة، ٢٠١٤):

استهدفت الباحثة في هذا البحث دراسة جوانب استغلال الجرائد في الجمهورية الجزائرية للصور الإشهارية. واعتمدت الدراسة المنهج السيميائي، وكانت عينة الدراسة (٣) صور إشهارية وخلصت النتائج إلى أن السيميائية يمكن أن تشمل كل أنساق التواصل اللساني وغير اللساني، كما توصلت إلى أن الصورة تعد عنصرًا من عناصر التمثيل الثقافي، إضافة لكونها توصلت إلى أن الصحافة الجزائرية تهتم بموضوعات غريبة عن المجتمع المحلي الجزائري. ويعرض الجدول التالي ملخصًا للدراسات الأجنبية السابقة للاتجاهات في ميدان تعلم اللغة الثانية:

الدراسة	سياق الدراسة ومجتمعها	المنهج	النتيجة
(الحسامي، وآخرون، ٢٠١٩)	الصورة الإشهارية في لوحات المطاعم بمدينة أبها	السيميائي	الصور الإشهارية للمطاعم في مدينة أبها حافظت على الهوية العربية والإسلامية، والقيم العربية الأصيلة.
(عبدالنعم و السيد، ٢٠١٥)	تقييم سيميائية الصورة في التطبيقات التربوية لمنهج حقي اللعب وأتلم وأبتكر	الوصفي التحليلي	تفوق المعايير التربوية في صور المناهج على المعايير الفنية
(مباركة، ٢٠١٤)	جوانب استغلال الجرائد في الجمهورية الجزائرية للصور الإشهارية	السيميائي	الصحافة الجزائرية تهتم بموضوعات غريبة عن المجتمع المحلي الجزائري.

الإشهارية للمطاعم في مدينة أبها حافظت على الهوية العربية والإسلامية، والقيم العربية الأصيلة.

الدراسة الثانية: (عبدالنعم و السيد، ٢٠١٥):

قصد الباحثان في الدراسة الوصول إلى تقييم سيميائية الصورة في التطبيقات التربوية لمنهج حقي اللعب وأتلم وأبتكر، من خلال المنهج الوصفي التحليلي، عبر بناء أداة لمعايير تقييم سيميائية الصورة في المناهج التربوية، وإجراء التقييم على المنهج لمعرفة مدى توفر المعايير. وقد توصل الباحثان في نهاية المطاف إلى تفوق المعايير التربوية في صور المناهج على المعايير الفنية فقد جاءت الأولى بمتوسط مكتمل قدره (٥) وكان متوسط الثانية (٤,٩١).

التعليق على الدراسات السابقة، ومقارنتها بالدراسة الحالية:

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة اتضح ما يلي:

١. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج، فقد استخدمت المنهج السيميائي.

٢. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحسامي في المجتمع المستهدف من الصور الإشهارية، فقد استهدفت الصور الإشهارية المجتمع السعودي بشقيه الساكن والسائح بمدينة أبها.

٣. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة مباركة في أسلوب نشر عينة البحث؛ فقد اختارت الدراسة صورًا إشهارية منشورة عبر وسائل الإعلام التقنية ومواقع التواصل الاجتماعي، واختلفت مع دراسة الحسامي التي درست صورًا معلقة على المطاعم.

٤. اتفقت الدراسة مع دراستي مباركة والحسامي في نوع الصور المدروسة والمستهدفة بالتحليل؛ إذ أن الدراستين قصدتا تحليل الصور الإشهارية، واختلفت مع دراسة عبد النعم والسيد التي استهدفت دراسة الصور في تطبيقات منهج تعليمي.

الإطار النظري للدراسة مفهوم الصورة ووظائفها

لا شك أن من الصعب إيراد تعريف جامع ومانع للصورة؛ وذلك لكثرة ما يقع تحت هذا المفهوم من مسميات وأجزاء، وإذا تأملنا التعريفات التي عُرفت بها نجد أنها عُرفت بكونها: المدرك البصري غير اللفظي الذي يقوم على المشابهة والمماثلة ومطابقة الواقع (عبدالنعم و السيد، ٢٠١٥)، كما عُرفت بأنها أداة تعبيرية اعتمدها الإنسان لتجسيد المعاني والأفكار والأحاسيس (سليمان، ٢٠١٤) إلى غير ذلك من التعريفات الكثيرة التي توردها الأدبيات في إيضاح مفهوم الصورة، ومع تأمل ما سبق من التعريفات يمكننا استنتاج بعض خصائص الصورة المتمثلة في ما يلي:

أولاً: أنها بصرية وغير لفظية.

ثانيًا: أنها قائمة على مشابهة الواقع أو مطابقته.

ثالثًا: أنها تجسد المعاني والأفكار والأحاسيس.

وإذا تأملنا الوظائف التي يُمكن أن تؤديها الصورة، وجدنا أنها يُمكن أن تؤدي جُملة من الوظائف من أهمها الإخبارية؛ فهي تُغني في كثير من الأحيان عن سرد الخبر وتوقف المشاهد على الحدث كأنه رأي عين، كما أنها تؤدي وظيفة الواقعية التي لا تكون إلا بها؛ فوصول الخبر إذا صحبته الصورة فإنها تضيف إليه نقل حقيقة وواقع ذلك الخبر والمشهد، وتؤدي كذلك الوظيفة الجمالية، عند استخدامها في إضفاء اللمسات التحسينية على المساحات المختلفة (سليمان، ٢٠١٤) ولا يُمكن أن تنحصر وظائف الصورة فيما ذكر إلا أن هذه الوظائف تعد من أهم ما يُمكن للصورة القيام به.

مفهوم السيميائية ومسمياتها

يشير (تشاندر، ٢٠٠٨) إلى أن أقصر تعريف للسيميائية هو تعريفها بأنها: دراسة الإشارات، كما يذكر أن دوسوسير عرفها بأنها: علم يدرس دور الإشارات كجزء من الحياة الاجتماعية، في الوقت الذي يعرفها فيه تشارلز بيرس بأنها: الدستور الشكلي للإشارات، فتوضح لنا هذه التعريفات بمجموعها الملامح العامة لمفهوم السيميائية، حيث تبين ارتباطها بدراسة الإشارات وتفسيراتها، والبحث فيها باعتبارها أحد أجزاء الحياة الاجتماعية.

وإذا تأملنا الأدبيات التي تعرضت للحديث حول السيميائية وجدنا أنها تطلق عليها عدداً من المسميات، مثل: السيميائية، والسميولوجيا، وسميوطيقا، وعلم العلامات (سليمان، ٢٠١٤) وتقيد معرفة هذه المسميات الباحث عند قراءة شيء من الأدبيات التي تذكر واحداً من هذه المسميات دون غيرها.

مبادئ التحليل السيميائي

يمكن أن يتجه فكر الباحث حول أنواع معينة من الميادين عند التطرق إلى السيميائية وتحليلاتها، مثل النصوص الأدبية أو الصور الفوتوغرافية أو الرسومات أو غيرها، ولكنه سيقف عند قراءة الأدبيات التي تطرقت إلى ميادين السيميائية بتوسع تلك الميادين، وشمولها كل ما يمكن أن نطلق عليه علامة مما نعيشه في حياتنا اليومية، فهي كما يذكر (تشاندر، ٢٠٠٨) تدرس وتحلل الرسوم واللوحات والصور الشمسية، والكلمات والأصوات ولغة الجسد وغيرها، وهذا ما يؤكد (بنكراد، ٢٠١٢) حيث يبين أن السيميائيات تهتم بكل ما يتصل بتجربة الإنسان مما يتصل بمنظومة الدلالة.

مفهوم سيميائية الصورة

يمكننا تعريف سيميائية الصورة بكونها: الوصول إلى محتويات المذكر بصرياً من معاني ودلالات ظاهرة وضمنية (عبدالنيم والسيد، ٢٠١٥) فهو مجال يتفرع عن السيميائية ويختص بتحليل الصور بأنواعها المختلفة، واستنباط دلالاتها، والوصول إلى معانيها الغامضة والمتوارية، ويشير (جولي، ٢٠١١) إلى أن الصورة الإعلانية التي نحن بصدد تحليلها في هذا الدراسة، من أكثر أنواع الصور تناسبا مع التحليل السيميائي.

مقارنة الصورة باللغة

يشير (جولي، ٢٠١١) إلى أن الكلمات اللغوية لا يمكن أن تتطابق مع الصور والملابس واللوحات الإرشادية، إلا أنها تشترك مع هذه الأشياء في أن لكل منها علامات يمكن أن تشير إلى دلالات صريحة وضمنية، فيمكن أن تنتقل لنا الملابس انطباعاً معيناً عن عمر وثقافة لابسها، كما يمكن أن تنتقل لنا الغيوم السوداء النذير بقدوم العاصفة (سليمان، ٢٠١٤) وإذا تأملنا ما لا يمكن فيه حصول التطابق بين الكلمات اللغوية والصور، وجدناه يتمثل في عامل الزمن؛ إذ

أن الكلمات اللغوية المنطوقة أو المكتوبة لا يمكن أن تصل للمتلقى مرة واحدة في نفس اللحظة، بخلاف الصورة التي يتلقاها دفعة واحدة مهما تعددت محتوياتها.

خصائص التحليل السيميائي للصورة

يتميز التحليل السيميائي عمومًا وتحليل الصورة خصوصًا بعدد من المميزات التي تجعله ميدانًا جذابًا للباحثين المشتغلين بمجالات تحليل النص والخطاب، ومن تلك المميزات أنه مجال ممتع من جهة كونه واسعًا يتجاوز الحدود الفاصلة بين الاختصاصات والعلوم ويفتح أمام الباحث المجال للإبحار فيما يراه ويلمحه من المعاني والدلالات، علاوةً على أنه يمنح المحلل التحكم الكامل بتأويلات ومفاهيم الإشارات التي يتعرض لها (تشاندر، ٢٠٠٨)، بالإضافة إلى ما يشير إليه (بنكراد، ٢٠١٢) من أن سيميائية تحليل الصورة تدرب العين على التقاط المعاني الضمنية المتوارية داخل الصور بالنظر إلى الإشارات التي تحتوي عليها، وتفتح أمام المحلل باب الإنتاج الواسع للمعاني بعيداً عن التقيد بمعنى واحد أو الاكتفاء بتأويل سابق.

خطوات التحليل السيميائي للصورة

إذا أردنا التحول من الجانب النظري لسيميائية الصورة، والانتقال إلى الجانب التطبيقي قبل البدء في التحليل، نجد أنفسنا بحاجة إلى التعرض لخطوات التحليل السيميائي للصورة، ومع كون الباحثين في الأدبيات يشيرون إلى أن المحلل يمكنه أن يتمتع بالحرية الكاملة في تحليله واستنباطه للمعاني، إلا أن بعضهم يشير إلى خطوات من المستحسن معرفتها والمروء بها قبل عملية التحليل، ومنها ما يوضحه (جولي، ٢٠١١) فيما يأتي:

أولاً: الوصف التفصيلي: ويمكن من خلاله إعطاء توصيف عام للصورة من حيث موضوعها ونوعها، وما يستلزم ذكره من الأوصاف بحسب تنوع الصور واختلاف مجلاتها، واختلاف الأفانين التي تندرج ضمنها.

ثانياً: الرسالة التشكيلية: ويمكن من خلالها محاولة الوصول إلى الدلالات التي تشير وترمي إليها المكونات التشكيلية الأساسية للصورة من حامل وإطار وألوان وغير ذلك من المكونات التشكيلية.

ثالثاً: الرسالة الأيقونية: ويمكننا عبرها الحديث حول معاني وإيحاءات أيقونات الصورة سواءً كانت أيقونات فنية ورسومات، أو كانت أيقونات شخصية تحتوي على صور لشخصيات.

رابعاً: الرسالة اللغوية: وفي هذه الخطوة نجد أنفسنا أمام تحليل ما تحتويه الصورة من كلمات وعبارات، ومحاولة الوصول إلى دلالات ومرامي هذه العبارات والكلمات.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحث باختيار المنهج السيميائي، ويعد المنهج السيميائي أنسب المناهج البحثية

٣. الاطلاع المسحي على مجتمع الدراسة للوصول إلى العينة.

٤. اختيار عينة الدراسة بعناية للتأكد من إمكانية إجابتها عن أسئلة البحث.

٥. إجراء عملية تحليل العينة.

٦. كتابة المضامين والتوصيات.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج سؤال الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة عن المعاني الضمنية الكامنة والمتوارية في صور إعلانات يوم التأسيس السعودي الرسمية، أجرى الباحث ما يلي من التحليلات:
الصورة الأولى:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في معرفة المعاني الضمنية في صور إعلانات يوم التأسيس السعودي الرسمية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يشكل مجتمع هذه الدراسة المحتوى الإعلاني المرسل من الجهة الرسمية المخولة بالإعلان عن فعالية يوم التأسيس السعودي عبر الحساب الرسمي في منصة تويتر الخاص بيوم التأسيس، بينما تمثلت العينة في ثلاثة صور.

إجراءات الدراسة

سيقوم الباحث بعدد من الإجراءات في جمع عينة الدراسة وتحليلها للوصول إلى النتائج المستهدفة تمثلت فيما يلي:

١. قراءة الأدبيات السابقة وجمع المصادر.

٢. تحديد أهداف البحث وصياغة أسئلته.



تضعنا هذه الصورة أمام الكثير من المعاني والدلالات الصريحة والضمنية، التي نستطيع ملاحظتها واكتشافها من خلال تأمل مكوناتها، والغوص في مدلولاتها، بدءًا بالشعار الذي كُتب عنوانه باللغتين العربية والإنجليزية؛ ليشير ذلك إلى الاعتراف باللغة العربية اللغة الرسمية للدولة مع الانفتاح على الثقافات الأخرى والترحيب بالتواصل معها، ومشاركتها ما تتميز به ثقافتنا المحلية، كما أن هذه العنوان كُتب مع تاريخ تأسيس الدولة بنمط تاريخي كُتبت به إحدى المخطوطات الموثقة لأحداث الدولة السعودية الأولى، في دلالة واضحة على العمق التاريخي والإرث العلمي الذي تمتلكه الدولة ويرمز إليه هذا اليوم، وإذا تأملنا الدائرة المجاورة للعنوان وجدنا فيها عددًا من الدلالات والمعاني التي تشير إليها الرموز والأيقونات؛ فالنخلة التي شبهها الرسول -صلى الله عليه وسلم- بالمؤمن لبركتها وعطائها دليلٌ على الإيمان الذي تركز عليه الدولة وتنطلق منه منذ تأسيسها، كما نستفيد من وجود النخلة الدلالة على الكرم العظيم الذي يشكل جزءًا أساسيًا من ثقافة المجتمع السعودي؛ فالنخلة تُمدنا بالكثير من العطاء المتنوع، وتعطينا فوق الثمر الكثير من المستلزمات مثل الحصى والزناجيل والسلال، وإذا تجاوزنا النخلة إلى الخيل، فإننا نجد سمة الخير المعقودة في نواصيه أول دلالات وجوده في دائرة الشعار، كما نجد في أيقونة الخيل دلالة على عمق الاتصال بالثقافة الإسلامية؛

نلاحظ عند رؤية هذه الصورة من الوهلة الأولى أنها اشتملت على عناصر رئيسية تمثلت في الشعار الرسمي ليوم التأسيس السعودي، وقد تكون الشعار من عدة جزئيات وأيقونات تتعاقد في إقبال فكرته، هي: اسم يوم التأسيس باللغتين العربية والإنجليزية، وعام التأسيس بالتاريخ الهجري والميلادي، بالإضافة إلى شكل دائري يتضمن أيقونات النخلة، والعلم السعودي، والخيل العربية، والسوق، والصقر، كما اشتملت الصورة على عبارة: (ثلاثة قرون مسيرة أمجاد عريقة)، وعلى صورة مجموعة من الجمال يمتطيها رجال سعوديون، يلبسون الزي السعودي المتكون من الثوب والشماع والعقال، ويحمل بعضهم راية المملكة العربية السعودية الخضراء المتضمنة لكلمة التوحيد (لا إله إلا الله محمد رسول الله)، وقد جاءت في خلفية الصورة بعض أيقونات شعار يوم التأسيس الرسمي، كما نشاهد في أسفل الصورة شعار وزارة الثقافة والدرعية، ورامكو والبنك الأهلي، مقابل رابط الموقع الرسمي لفعالية يوم التأسيس السعودي.

وإذا تأملنا الجانب التواصل في هذه الصورة، ندرك أنها مرسلة من قبل الجهة الحكومية الرسمية عن إقامة فعالية يوم التأسيس، إلى عموم المجتمع السعودي، لغرض التوعية والتعريف بالجذور العميقة التي تنطلق منها فكرة هذا اليوم.

كما يدلنا توحيد ألوان الشعارات الموجودة في أسفل الصورة (شعار وزارة الثقافة، وشعار الدرعية التاريخية، وشعار أرامكو، وشعار بنك الأهلي) على أن هذه الجهات قد تناسست الفروق بينها في أنشطتها وأهدافها المتباينة، واتحدت من بداية ذلك التاريخ في النمو والارتقاء والإنجاز وبناء الأمجاد، استمرارًا دائمًا لا ينقطع ولا يتوقف، يتحدى الصعوبات ويجاوز العقبات مهما كان نوعها، ومهما اشتد خطرهما.

جميعها في مسيرة واحدة ببيضاء ناصعة، تستهدف استحضار العمق التاريخي الأصيل للمملكة العربية السعودية، وتستشرف المستقبل العظيم الذي ينتظرها. وأما السعوديون الذين يمتطون الجمال ويرفعون رايات الوطن تحت لهيب الشمس، فإننا نرى فيهم عزيمة قوية وإصرارًا متفقدًا ينطلق من إيمانهم العميق بحق وطنهم عليهم، واعتقادهم الجازم بواجبهم تجاهه، فقد ركبوا سفينة الصحراء التي تصبر على العطش وطول الطريق، في أسمى معاني الصبر والعزم، ورفعوا رايات التوحيد الخضراء في أسمى معاني الانتماء، وساروا إلى غايتهم في وضوح النهار أمام مرأى الجميع مفتخرين بوطنهم متسلحين بشجاعتهم ووحدتهم، وقوة عزمهم وتوكلهم على ربهم.

فأول من ركب الخيل سيدنا إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام، علاوة على دلالة الخيل الأساسية على الفروسية المتضمنة لمعاني القوة والشجاعة والإقدام، في سبيل الحفاظ على الوطن والدفاع عنه.

ثم تأتينا أيقونة الصقر بالدلالة على بُعد النظر واتساع الأفق، مع دلالتها على الرفاهية والاهتمام بالرياضات والألعاب الشعبية الأصيلة في اهتمام واضح بالأصالة وثقافة الأباء والأجداد، وتلي أيقونة الصقر أيقونة السوق التي تعبر عن الدكاكين القديمة والأسواق الشعبية، الأمر الذي يحيل على اهتمام الدولة منذ لحظاتها الأولى بالجانب الاقتصادي ودعّمه، وحرصها على التبادل التجاري الذي يذلل للمجتمع السعودي الصعاب ويسهل لهم الوصول إلى ما يحتاجون إليه من المؤونة وغيرها، ليأتي العلم بعد ذلك في مسك الختام، معبرًا عن معاني الوحدة والانتماء والوطنية، مع اصطحاب البيعة الشرعية لولاة الأمر المقترنة بالسمع والطاعة والتعاون على البر والتقوى وكل ما يكفل للوطن المزيد من الأمن والرخاء والارتقاء.

الصورة الثانية:



وإذا تأملنا الجانب التواصل في هذه الصورة، ندرك أنها مُرسلة من قِبَل الجهة الحكومية الرسمية عن إقامة فعالية يوم التأسيس، إلى عموم المجتمع السعودي، لغرض التوعية والتعريف بالجذور العميقة التي تنطلق منها فكرة هذا اليوم. وسنتجاوز التفصيل في دلالات الشعار الرسمي ليوم التأسيس في تحليل مضامين هذه الصورة؛ بسبب التعرض لنفس الأيقونات ومدلولاتها في تحليل الصورة السابقة. يتجه تركيز النظر بعد الشعار على العبارة المكتوبة: (ثلاثة قرون كفاح الأجداد وهمة الأحفاد)، وهي عبارة قوية في الدلالة على اتصال الانتماء للوطن والعمل على رفعة لمدة طويلة، من ماضي الأمجاد العريق، إلى حاضر أحفادهم المعاصر، كما تدل هذه العبارة على الاختلاف الذي تقتضيه المرحلة بين مجد الأجداد والأحفاد؛ فمجد الأحفاد كان

نلاحظ عند رؤية هذه الصورة من الوهلة الأولى أنها اشتملت على عناصر رئيسية تمثلت في الشعار الرسمي ليوم التأسيس السعودي، وقد تكون الشعار من عدة جزئيات وأيقونات تتعاضد في إيصال فكرته، هي: اسم يوم التأسيس باللغتين العربية والإنجليزية، وعام التأسيس بالتاريخين الهجري والميلادي، بالإضافة إلى شكل دائري يتضمن أيقونات النخلة، والعلم السعودي، والخيل العربية، والسوق، والصقر، كما اشتملت الصورة على عبارة: (ثلاثة قرون كفاح الأجداد وهمة الأحفاد)، جاءت مقابلة لصورة أسرة سعودية مكونة من أم وأب وطفلة وطفل يرتدون ملابس سعودية، وتظهر وراءهم خلفية تشتمل على بعض أيقونات الشعار الرسمي ليوم التأسيس، كما نشاهد في أسفل الصورة شعار وزارة الثقافة والدرعية، وأرامكو والبنك الأهلي، مقابل رابط الموقع الرسمي لفعالية يوم التأسيس السعودي.

بوطنهم واقتخارًا بمنجزاته، كما أن الضمة الحانية التي جعلت الأب يحيط بولديه وهو يلبس عباءةً (بشت) وعقالًا يشبه عقال مؤسسي البلاد رحمهم الله، من أعمق الأدلة على قيام الرعاية في هذه البلاد بمسؤولياتهم خير قيام، مع استحضر عظيم المحبة والود والوئام الذي يربطهم بشعوبهم ومن ولاهم الله أمرهم، وفي مراقبة الأم للموقف مع سعادتها به، دليل على الدور المهم والأساس الذي تقوم به الأمهات في رعاية الأجيال وبنائهم خير بناء.

وتأتي الشعارات المختلفة والمتلونة في أسفل الصورة؛ لتدل على أن اختلاف مؤسسات البلاد ومنظماتها وجهاته، إنما هو اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد، تزول فروقه وتتمحي فواصله، في الالتفاف والالتحام عند كل ما يخدم الوطن ويعزز نهضته ويبني مجده.

الصورة الثالثة:

يتطلب الكفاح لاتصاله بالمشقة والتعب الذين تفرضهما الحالة المعيشية والقدرات والإمكانات المتوفرة، أما مجد الأحفاد في الحاضر المعاصر فإنها يتطلب في المقام الأول همة وعزيمة تناطح السحاب وتبعث على تسخير كافة الإمكانات المتوفرة والتقنيات المعاصرة في الارتقاء بالوطن ومجده والإسهام في بناء نهضته، كما يدل التعبير عن هذه المعاني بالجملة الإسمية إلى الثبات والدوام على هذه الأسس والقيم بشكل لا ينقطع ولا يعرف السامة والملل.

وإذا تأملنا صورة العائلة التي يشتمل عليها الإعلان، وجدنا فيها دلالة واضحة على دور الالتحام الأسري، وجودة البناء الداخلي للأسرة، في اهتمام واضح بدور الأسرة العظيم في بناء الوطن، فإن الأسرة هي النواة الأولى للمجتمع، وهي العنصر الأول والأهم في بناء نهضته ونجاحه، كما نجد الابتسامة المرتسمة في وجوه أفراد الأسرة دالةً على السعادة العظيمة الكامنة في مشاعر المجتمع السعودي، اعتزازًا



(نستذكر) و (نعتز) يدلنا بشكل بين على معاني التجدد والحدوث مرة بعد مرة، فنحن نتذكر تلك الأمجاد العظيمة ونعتز بذلك التاريخ العميق في كل مرة يعود فيها هذا اليوم من جديد، كما نلمح في مجيء الفعل (نستذكر) على وزن (نستفعل) معاني الطلب والاستزادة من الذكريات العظيمة حول أمجاد الوطن التي تُمدنا فيها خبرات وذكريات الآباء والأجداد، وكتابات التاريخ العريق ومخطوطاته.

وإذا انتقلنا إلى صورة الفارس، نلمح معاني الشجاعة والفروسية، والفخر والتباهي، بشكل واضح وجلي، فقد أدار الفارس عمامته على رأسه ليستعد استعدادًا تامًا قبل البدء في استعراض مهاراته باحترافية عالية، وأمسك بجواده إمساك الواثق المتمكن، كما أننا نجد معنى الاهتمام والاحترافية العالية واضحًا في سرج الخيل والنقوش التي تصاحبه، واتجاه نظرة الفارس إلى مشاهد الصورة والمستهدف منها، يدلنا على رغبة الجهة الرسمية المسؤولة عن يوم التأسيس في توطيد التواصل مع المجتمع السعودي، وإيصال المعاني التي تدعونا لها هذه الذكرى بشكلٍ مكثفٍ ومباشر.

نلمح في هذه الصورة ما لمناه في صورتين الأوليين بالنسبة لعدد من المكونات الأساسية؛ فقد تكونت من شعار يوم التأسيس في البداية، واشتملت على شعارات الرعاية في زاويتها، إلا أنها اختلفت عنهما في محورها ومنتصفها؛ فنرى أنها اشتملت على عبارة: (في يوم التأسيس نستذكر الأمجاد ونعتز بالتاريخ)، كما اشتملت على صورة فارس سعودي ماهر يمتطي فرسه ويستعرض مهاراته في الفروسية، بجوار تل.

وإذا تأملنا الجانب التواصل في هذه الصورة، ندرك أنها مرسلة من قبل الجهة الحكومية الرسمية عن إقامة فعالية يوم التأسيس، إلى عموم المجتمع السعودي، لغرض التوعية والتعريف بالجنور العميقة التي تنطلق منها فكرة هذا اليوم. وعلى صعيد المعاني الدلالية لهذه الصورة، يمكننا أن نستدل دلالة واضحة من خلال العبارة الموجودة في محورها: (في يوم التأسيس نستذكر الأمجاد ونعتز بالتاريخ)، على الهدف من إحياء ذكرى هذا اليوم، والاهتمام به دون غيره من الأيام، فهي تدل على أن الفعاليات المقامة في هذا اليوم تُقام بهدف استذكّار الأمجاد والاعتزاز بالتاريخ العظيم لهذه البلاد حرسها الله، كما أن التعبير بالأفعال المضارعة

مناقشة نتائج سؤال الدراسة

إذا تأملنا في نتائج سؤال الدراسة وربطناها مع ما جاء في نتائج الدراسات السابقة؛ لتنتظم الدراسة في سلك الأدبيات وتنطلق من نقطة وصولها، يمكننا تلخيصها كما يأتي:

أولاً: أظهرت نتائج الدراسة توافقاً مع ما جاء في دراسة (الحسامي، وآخرون، ٢٠١٩) التي توصلت إلى أن الصور الإشهارية لا تتوقف عند كونها لوحات للإعلانات وحسب، بل تتجاوز ذلك إلى كونها فعل ثقافي ونشاط سيميائي، له ما يميزه في سياق التعبير عن الثقافات والميول والاعتقادات. ثانياً: تؤكد نتائج الدراسة ما توصلت إليه دراسة (مباركة، ٢٠١٤) من أن الصورة تعد عنصرًا من عناصر التمثيل الثقافي.

ثالثاً: كشفت نتائج التحليل السيميائي لصور إعلانات يوم التأسيس الرسمية، عن عدد من المعاني الضمنية، أهمها: الاعتزاز باللغة العربية اللغة الرسمية للدولة مع الانفتاح على الثقافات الأخرى، والعمق التاريخي والإرث العلمي الذي تمتلكه الدولة، والإيمان الذي ترتكز عليه الدولة وتنطلق منه منذ تأسيسها، والكرم العظيم الذي يشكل جزءاً أساسياً من ثقافة المجتمع السعودي، وعمق الاتصال بالثقافة الإسلامية، والفروسية المتضمنة لمعاني القوة والشهامة والشجاعة والإقدام، وبُعد النظر واتساع الأفق، والوحدة والانتماء والوطنية، والبيعة الشرعية لولاة الأمر المقترنة بالسمع والطاعة، وتسخير كافة الإمكانيات المتوفرة والتقنيات المعاصرة في الارتقاء بالوطن، وقيام الرعاية بمختلف مستوياتهم في هذه البلاد بمسؤولياتهم خير قيام، والاهتمام بدور الأسرة العظيم في بناء الوطن، وتوطيد التواصل مع المجتمع السعودي.

الخاتمة:

مضامين الدراسة

أظهرت النتائج عدداً من المضامين، من أبرزها ما يلي:

١. أن التحليل السيميائي للصور الإعلانية يمكنه إيصال المحلل إلى الكامن من المعاني والمتواري من الدلالات.
٢. أن صور إعلانات يوم التأسيس الرسمية جاءت لتوعية المجتمع السعودي بعدد من المعاني والقيم السامية وتذكيرهم بها.
٣. أن صور إعلانات يوم التأسيس الرسمية تضمنت عدداً من المعاني الضمنية التي تدور حول الموضوعات الآتية:

- عمق تاريخ الدولة السعودية.
- القوة والشجاعة والشهامة في خدمة الوطن.
- وحدة الشعب السعودي وتضامنه رغم تنوعه.

- قدرة الدولة السعودية على تجاوز العقبات والاستمرار في صناعة المجد.

- دور الأسرة المهم، والرعاة على مختلف مستوياتهم في بناء نهضة الوطن.

التوصيات

أوصي في نهاية هذه الدراسة بإجراء دراسات تهدف للكشف عن عدد من الأمور القريبة من موضوع هذه الدراسة مثل:

١. قياس مدى تأثير المجتمعات بالمعاني الضمنية في صور الإعلانات.

٢. دراسات سيميائية للكشف عن المعاني الضمنية المتوارية في عدد من الصور الإعلانية الرسمية وغير الرسمية، في إعلانات مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها.

والله تعالى أعلم..

وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه

المراجع

إبراهيم محمد سليمان. (٤، ٢٠١٤). مدخل إلى مفهوم سيميائية الصورة. المجلة الجامعة، صفحة ٢٦.

دانيال تشاندلر. (٢٠٠٨). أسس السيميائية. (طلال وهبه، المترجمون) بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

دراف مباركة. (٢٠١٤). سيميائية الصورة الإشهارية في الصحف الجزائرية -جريدة النهار أنموذجاً-. أم البواقي - الجزائر: جامعة العربي بن مهيدي.

سعيد بنكراد. (٢٠١٢). السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها. اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع.

عبد الحميد سيف الحسامي، فوزي علي صويلح، إبراهيم محمد أبوطالب، حسن أحمد حيدر، عبد الغني شوقي الأدبجي، عبد القوي على العفيري، وعبد الله على الجوزي. (٣، ٦، ٢٠١٩). الصورة الإشهارية في لوحات المطاعم بمدينة أبها - مقارنة سيميائية -. (أحمد طيبي، المحرر) مجلة الإشعاع، صفحة ٤٠.

مارتين جولي. (٢٠١١). مدخل إلى تحليل الصورة. (حسن عطية، المحرر، وجيهان عيسوي، المترجمون) أكاديمية الفنون.

مروة أحمد عبدالنعم، وأسامة زكي السيد. (٢٠١٥). تقييم سيميائية الصورة في التطبيقات التربوية لمنهج حقي ألعب وأتعلم وأبتكر. مجلة الطفولة والتربية، صفحة ٧٠.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Skillful rhetoric Reading in the deliberation of the science of Badi

Dr. Latifa Bint Saud Al-Osaimi

Assistant professor, University College of Al-Laith,
Umm Al-Qura University, Saudi Arabia

E-mail: Latifa-89@hotmail.com

البلاغة المهارية قراءة في تداولية علم البديع

د. لطيفة بنت سعود العصيمي

أستاذ مساعد بالكلية الجامعية بالليث، جامعة أم القرى،
المملكة العربية السعودية

KEY WORDS

Pragmatics, skill

الكلمات المفتاحية

البديع، التداولية، المهارية

ABSTRACT

This study deals with a deliberative reading of the science of Badi, through skillful rhetoric, which means that rhetorical analysis includes non-verbal aspects, based on the dimensions of intentional and colloquial rhetoric, which gives the analysis of the rhetorical situation a deliberative dimension, and the problem of research lies in the rigidity of the Badi lesson, which calls for another reading of these arts to discover their secrets, and to reach deep deliberative results, the first research dealt with reading the witness between skill and application, then the second research dealt with the deliberative science of the badi, and the third Research came to apply the skill vision represented in the arts of puns, and the study concluded the most important results: the mobility of the Badi in the text and forma.

مستخلص البحث:

تتناول هذه الدراسة قراءة تداولية لعلم البديع، من خلال البلاغة المهارية، التي تعني أن التحليل البلاغي مشتمل على جوانب غير لفظية، بناء على أبعاد البلاغة المقصدية والمقامية، مما يعطي تحليل الموقف البلاغي بُعداً تداولياً، ومشكلة البحث تكمن في جمود الدرس البديعي، فشواهد البديع تتكرر عبر قرون دون تغيير، مما يستدعي قراءة أخرى لتلك الفنون لاكتشاف أسرارها، وبيان قيمتها، من خلال منهجية البحث المتمثلة في المنهج التحليلي الذي يهدف إلى إعادة الفن البلاغي إلى عناصر أولية، وقراءته بأدوات متقدمة؛ للوصول إلى نتائج تداولية عميقة، فتتناول المبحث الأول قراءة الشاهد بين المهارة والتطبيق، ثم المبحث الثاني في تداولية علم البديع، والمبحث الثالث جاء تطبيقاً للرؤية المهارية متمثلة في فنون التورية والطباق والجناس، وخلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها: تعدد أشكال الشواهد البديعية، وحركية البديع في النص والنسق، وإمكانية تجديد الدرس البلاغي في ضوء التداوليات الحديثة، وأثر المقامية والمقصدية في التحليل البلاغي.

المقدمة:

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلمه البيان، ثم جعل اللسان دليلاً عليه، ومشيراً إليه، حمداً كثيراً لا تحده الكلمات، ولا تدركه الغايات، ثم الصلاة والسلام على إمام الأنبياء، وقنوة الفضلاء والخطباء، نبينا محمد وعلى آله وصحابه الأئمة النجباء، ثم أما بعد.

فإن البلاغة العربية تجري في دماء أهلها قبل أن تجري بها ألسنتهم، وتفيض بها أفلامهم، فهي متصلة بطبيعة تفكيرهم، ومتأثرة بخلفياتهم الثقافية والمعرفية، ومؤثرة فيهم، إذ إن التواصل فطرة بشرية، وما من إنسان إلا يريد أن يفهم ويفهم.

وأضع بين يدي القارئ الكريم هذه الدراسة الموسومة بـ (البلاغة المهارية، قراءة في تداولية علم البديع)، لعلها ترسو على شاطئ الفهم والتفهم، حيث تكمن أهمية هذه الدراسة في تناول مباحث علم البديع بأدوات حديثة، قد تسهم في اكتشافات جديدة، تسبر أغوار المعاني، وتظهر أسرار المباني، فينبثق سؤال البحث الكبير: لماذا ظلت شواهد البديع تتكرر نفسها طيلة قرون؟، هل ثمة خلل في قراءة الفن البلاغي؟، فضلاً عن قراءة الشاهد؟، هنا نقف أمام إشكالات جديدة بالتأمل:

- ١- التورية: دراسة تداولية، عشري محمد علي محمد، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ٢٠١٨م.
 - ٢- الرؤية التداولية للاستعارة، عيد بليغ، مجلة علامات، العدد ٢٣، سعيد بنكراد، ٢٠٠٥م.
 - ٣- اشتغال التداولية في المجاز والكناية، إبراهيم عبد الفتاح رمضان، حولية كلية اللغة العربية بالمنوفية، العدد ٣٥، جامعة الأزهر، ٢٠٢٠م.
 - ٤- أثر اللسانيات التداولية في فهم الدلالات البلاغية للتشبيهات في العربية، هاجر أحمد رشيد المومني، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد ١٦، العدد ٤، جامعة مؤتة، ٢٠٢٠م.
- ولم تقف الباحثة على ذكر البلاغة المهارية على ضوء اللسانيات الحديثة في ما سبق من دراسات والله تعالى أعلم وأكرم، والرجاء أن يكون هذا البحث موفقا في الاختيار، محققا للإفادة المرجوة، فجاء في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، تناولت المقدمة أهمية الموضوع، ومشكلة البحث وأسئلته، وهدف الدراسة وحدودها، ومنهج البحث والدراسات السابقة، وفي المبحث الأول تناول البحث معنى المهارة والتطبيق، في ضوء الشاهد البلاغي، والعلاقة بين التفكير والإنتاج البلاغي المهاري، ومستويات ذلك، أما المبحث الثاني، فيتحدث عن علاقة التداولية بالبدیع، من خلال الأبعاد البلاغية المتمثلة في المقصدية والمقامية، وكيف تتحول الفنون البيديعية إلى سلوكيات غير لفظية، تغذي النصوص الأدبية، أما المبحث الثالث، فيتناول نماذج علم البديع في ضوء الرؤية المهارية التداولية للبلاغة، متمثلا في فن التورية والطباق والجناس، ثم الخاتمة وفيها أهم النتائج.

- المبحث الأول: بين المهارة والتطبيق، قراءة في تلقي الشاهد.

أبرز ما يجلي ملامح البلاغة، ويظهر جمال حسنهما، ويكشف غموض أسرارها، هو ذكر الشاهد، ولا يُبعد إذا قلنا أن الفنون البلاغية لا تتضح إلا من خلال المواقف البلاغية، بيد أن الإشكال يكمن في تلقي هذه الشواهد، فالواقع هو أن نظريات السكاكي تقدم بصورة تقليدية، تُصنع من خلالها قوالب أسمنتية تُحشى بالمعاني، فيأتي الدارس ليبحث عن تلك اللبئات في النص، ثم يعتقد أنه إذا استخرجها، فقد أصاب كبد البلاغة، فتُجتر الشواهد ولات حين مناص، "وكان من نتائج هذا الواقع ضياع استراتيجيات تدريس البلاغة في

- ١- لماذا يعد علم البديع مجرد محسنات لفظية ومعنوية؟ وزخرفة يمكن الاستغناء عنها أو التقليل منها؟، ألا يمكن أن يسهم البديع في تشكيل المعنى؟
 - ٢- ماذا لو تعدى التحليل البلاغي النصية في الفنون البلاغية؟، إلى ما يتصل بها من سياقات اجتماعية وثقافية؟، من الاشتغال على الأبعاد التداولية مقصدية ومقامية.
 - ٣- إذا كانت البلاغة متصلة بالتفكير، والتفكير ينتج عنه سلوك، فهل تقتصر إنتاجية البلاغة على السلوك اللفظي فحسب، في ظل تواصلية اللغة؟
 - ٤- كيف تتحقق تداولية علم البديع؟
 - ٥- هل يمكن أن يتحول الخطاب التعليمي في البلاغة إلى خطاب مهاري مندمج في المجتمع؟، كيف نصل إلى البلاغة المهارية؟، وهل يمكن أن تحل محل البلاغة التطبيقية؟
- وحتى نصل إلى إجابة هذه التساؤلات، كان المنهج التحليلي هو منهج هذه الدراسة، ويهدف إلى إعادة الفن البلاغي إلى عناصر أولية، وقراءته بأدوات متقدمة؛ للوصول إلى نتائج تداولية عميقة، فتحليل الشواهد البلاغية هو تحليل للمجرى، وما تهدف إليه الدراسة فهو تحليل المنبع الذي سيرد البلاغة الإنتاجية، فتتغير تلك الشواهد وتتوحد بما يثري المنجز الإبداعي.
- **حدود الدراسة:** مباحث علم البديع هي محل النظر، وموضع البحث، ذلك أن علم البديع لم يعط حقه، إذ كان يُنظر إليه أنه زخرفا من القول، وجملة محسنات لفظية ومعنوية، يؤتى بها بعد تمام الكلام في المعاني والبيان، ويؤتى به في كتب البلاغة آخر تلك العلوم، في موضع الهامش، إشارة لتأخر رتبته عنهما.
 - **الدراسات السابقة:** لم تقف الباحثة على دراسة تتناول البلاغة المهارية المتصلة بالمقاميات، إلا أن هناك دراسات تناولت تداولية البلاغة العربية، أو العلاقة بين البلاغة واللسانيات الحديثة، مثل:
- ١- البلاغة والتداولية، هناء حلاسة، العدد ٢٢، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة بسكرة، ٢٠١٨م.
 - ٢- البلاغة والتداولية: استراتيجية التأويل والتلقي، ظافر كاظم عبد الرزاق السلطان، مجلد ٤٧، العدد ٣، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ٢٠٢٢م.
 - ٣- البلاغة التداولية: تطوير للجانب الكلامي من البلاغة العربية، محمد كريم الكواز، مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية، العدد ٣، الجامعة الأسمرية زليتن، ٢٠٠٢م.
 - ٤- الاتصال اللساني بين البلاغة والتداولية، سامية بن يامنة، دراسات أدبية، العدد ١، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، ٢٠٠٨م.
- ودراسات تناولت بعض مباحث البلاغة في دراسة مستقلة مثل:

يتجه إليه المؤلف تلقائية من دون تكلف، لأن القصد الأول من الكلام هو الإبانة عن المقصود، وتقادي سوء الفهم. فنجد التشبيه - على سبيل المثال - يتأثر بهذه الأطر، لأنه يقوم على ربط ذهني بين المشبه والمشبه به؛ لاستنباط وجه الشبه بينهما، فلو لا المعرفة القبلية أن الأسد مضرب المثل في الشجاعة، لفسد تشبيه الشجاع به، لأن الذهن قد ينصرف إلى سبعية الأسد، وصفاته الحيوانية المستهجنة، وكذلك التشبيه بالسيف، مثل قول: (الوقت كالسيف)، قد تكون قوية في عصر قيلت فيه، كان للسيف رمزية متعددة الدلالة، وحضور في سياقات اجتماعية كثيرة، لكنه في عصرنا ليس بتلك المكانة، فالسيف اليوم لا يستعمل كهيئته بالأسلح، فمنتج الخطاب لابد أن يقصد إلى تلك الأطر حتى تتحقق الغاية الإفهامية.

وتتجاذب مقصدية المؤلف مؤثرات عدة غير هذه الأطر الثقافية، والخلفيات المعرفية، منها طريقة التفكير ومهاراته، لأن التعبير يصدر عن تصور ذهني، ومعالجة فكرية، وهو مرتبط بعمليات الإدراك، وهي مستويات يتفاوت فيها الناس، وهذه العمليات المعقدة التي تدور في ذهن منشئ الخطاب لا تنتقل مباشرة إلى النص، إذ إن النص هو نتيجة تلك العمليات، فلنأخذ في النص أية إشارة تدل على سبب اختيار هذا الفن دون غيره، بناء على مقصدية المؤلف، ولا يعني هذا أنه خارج النص، بل هو التسلسل الطبيعي لانتقالاته، حتى يستقر في الأذهان، وتنبجس عمليات التأويل.

وارتباط الإنتاج البلاغي بالعمليات الذهنية يقودنا إلى تأمل طبيعة الذهنية البشرية، حيث الدماغ هو المحرك العصبي للإنسان، ولا يصدر عنه السلوك اللفظي فقط، فلماذا نجزم في الإنتاج البلاغي بأنه لفظي محض؟!، وهذا يعيدنا للشاهد البلاغي، ودلالته على الفن البديعي، ففي التورية - مثلاً - لفظ قريب غير مقصود، وآخر بعيد مقصود، لكن الذهن لا يحللها بهذه الحرفية المؤطرة بالمعجم اللغوي، فالقصد لهذا أو ذاك تحكمه مكونات غير لفظية، سواء من جهة منتج الخطاب أو المتلقي، كالدششة والضحك والحزن والغضب وغيرها مما تحمله التورية، هذه تعبيرات تصحب النص وتؤيِّله، ف"اللغة جزء من التفاعل الاجتماعي، الذي ينتظم العلاقة بين الأفراد في مجتمع لغوي محدد، فهي ليست

الجامعة العربية من الخليج إلى المحيط"، وليست هذه الطريقة وليدة هذا العصر، فمما يدمي أن ذلك استمر قروناً منذ عصر السكاكي، فلا تكاد تجد كتاباً في البلاغة يتجاوز تلك الشواهد قدر أنملة، رغم اعتراف الجمع بأن العربية متفجرة الدلالة وغزيرة المعاني، خاصة فيما يتعلق بشواهد البديع، فهي تنسخ نسخاً، وكأن الشواهد البلاغية كالشواهد النحوية تحفظ وتحتذى دون مخالفة، مع اختلاف الدرس النحوي عن الدرس البلاغي، ولا يقف الأمر عند حد الاستشهاد، فالتحليل البلاغي يجتزأ كذلك، وما يقال في الشاهد الأول يقال فيما يندرج تحته، في تقييد للتأويل البلاغي حتى انقاد التفكير للجمود.

ونستفيض الدراسات البديعية دون تجديد يذكر، أو إعادة فكر وتامل فيما يقال، ورغم محاولات التجديد إلا أنها لا تزال دون المأمول، فالبديع يحتاج إلى قراءة أخرى تعيد له مكانته، وتحيط بجوانبه، وتغوص في أسرارها، إننا بحاجة إلى قراءة الشاهد على ضوء ما اتفق عليه البلاغيون من أن "البلاغة في الكلام مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحتها"، فهذا التعريف مشتمل على ركنين أساسيين، هما توخي المطابقة، والمقتضى الحالي، ويمكن التعبير عنها بالمقصدية والمقامية، فهما ركنا البلاغة، وعليهما تدور رحى التأويل، ففي البلاغة بعد تواصل مستمد من طبيعة اللغة ووظائفها، فالحدث البلاغي لا ينفك عن مقصد ومقام، مع تعدد المقاصد والمقامات، من قصدية المتكلم وقصدية النص والمتلقي، إلى مقامات متعددة بحسب السياق، وإغفال هذا الأساس عند تناول الشواهد يحد من فهمها، ويجعلها محدودة الدلالة، وهذا في حقيقة الأمر وأد مقصود، ف"للشاهد ذاكرته التي لا يتحقق لمن يورده في موقف الشهادة أن يحوها، وهي ذاكرة تصله بنصوص أخرى ينتمي إليها، وتنتمي إليه، وإن لم تكن شريكة له في موضع الاستشهاد به".^١

١- المقصدية وإنتاج النص.

إنتاج النص البلاغي مرتبط بمهارات التفكير، فاللغة تتولد ذهنياً، وتتأثر بالمكونات الثقافية والمعرفية قبل ولادة النص، فهناك قارئ ضمني يوجه الخطاب، ويمثل أمام المؤلف عند تكوين النص في ذهنه، أي اعتبارات مسبقة وحاضرة لحظة التأليف، هذا القارئ الضمني الذي يراعيه المؤلف، ويراعي كيف يفهم الرسالة، وماذا يمكن أن تكون ردات فعله، هو مجموع الأعراف والتقاليد، فالمؤلف يخاطب هذا القارئ أولاً، فالذي لا يكون مقبولاً عنده، لا

^١ - المطول شرح تلخيص المفتاح، الخطيب القزويني سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني، تحقيق عبد العزيز بن محمد السالم وأحمد بن صالح السديس، ط ١، ج ١، ص ١٢٦، مكتبة الرشد، ١٤٤٠ هـ.
^٢ - ما لم يقله الشاهد بحث في المضمهر وإنتاج الخطاب، سعيد السريحي، ط ١، ص ٢٣، نادي الطائف الأدبي بالتعاون مع صوفيا، الكويت، ٢٠٢١ م.

^١ - البلاغة الجديدة بين التخيل والتداول، د. محمد العمري، ط ٢، ص ٦٠، أفريقيا الشرق، المغرب، ٢٠١٢ م.
^٢ - ينظر: منهج التعامل مع الشاهد البلاغي عند ابن حجة الحموي في كتابه خزنة الأدب وغاية الأرب، أحمد غالب النوري الخرشنة، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، ٢٠١٥ م، مج ١٥، العدد ٢، ص ١٠٢ / البلاغة تطور وتاريخ، د. شوقي ضيف، ط ١، ص ٢٧٢ وما بعدها، دار المعارف، بدون تاريخ.

الثاني: المعادلات الموضوعية السلوكية للمهارة اللفظية، أو المنتج غير اللفظي للفن البديعي.

والعلاقة بين هذين المستويين علاقة تكاملية، فلا غنى عن جانب دون آخر، إذ يرتبط اللفظ بغير اللفظ في مقامات الموقف البلاغي، وكل فن بديعي في النص يكون له مقابل في السياق الإنساني، حتى تتحقق تداولية البديع من خلال المقاميات.

المبحث الثاني: مقامية البديع.

ترتبط البلاغة المهارية بالمقام، إذ تمثل في مستوياتها الجانب غير الملفوظ من الفن البديعي، وتشتمل على كل المؤثرات غير اللفظية، وقد عقد أبو تمام مقارنة ظريفة بين الملفوظ وغير الملفوظ في الموقف البلاغي فقال:

السيف أصدق أنباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب بيض الصفائح لا سود الصفائح في متونهن جلاء الشك والريب^٧

إمضاء السيف أصدق من إنشاء الكتب، وبلاغة الأفعال أقوى من بلاغة الأقوال، فمهما كان تأثير الملفوظ قويا، يظل صاحب الأثر هو الإنجاز، وهنا يقابل بين السيف والقلم، ولمعان بياض السيوف عند تحريكها في مقابل الحبر المخطوط في صحائف المتكلم، فقد نتحدث عن الشجاعة فنلهب الصدور، ونقرع الأسماع، ونبعث الهمم، لكن تظل الطاقة الإنجازية كامنة في المقامية، وهذا يعيدنا إلى التأمل في مسألة التأثير البلاغي، فإن علم البديع يقصد به التأثير في السامع واستمالته، وبحسب النظرة السائدة للبديع فإن هذا التأثير سيقصر على الإيقاع الصوتي، كمكون رئيسي لتلك المحسنات، وتكاد أن تكون مقامية المتكلم مهملة تماما، رغم أن عناصر التأثير في الخطاب البلاغي تعتمد على مقاميات المتكلم والمتلقي وأحوالهم، مع ما في النص من مؤثرات لغوية.

ومقام المتكلم هو "طريقته الخاصة في استخدام اللغة، تعبيراً عن مقاصده ومعانيه النفسية"^٨؛ فالحديث عن المقامية لا يقتصر على أحوال المخاطبين، وسياقاتهم المكانية والزمانية، في معزل عن قصد المتكلم وحاله، وكيف يتأثر المخاطب وهو لا يعرف عن المتكلم شيئا سوى تلك الكلمات المصفوفات، فتلقي الخطاب البلاغي المؤثر يقوم على سؤالين: من المتكلم؟ وماذا يقول؟، فمقام المتكلم يؤثر في النص، فالمتنبى - مثلا - اشتهر بهذا اللقب، وكثير من الناس يجهل اسمه، فلو قلت: قال المتنبى، كان لدى السامع حكما

نسقا ساكنا من الصيغ المجردة، والقابلة للتكرار؟؛ وعلى هذا يمكن القول بأن الشاهد البلاغي يكون لفظيا وغير لفظي، ويعود في تكوينه إلى طبيعة الإنتاج البلاغي، فالسلوك البلاغي يحقق تواصلية اللغة على أبعاد أساسية تشكلها المقصدية والمقامية.

٢- المهارة نتاج تفكير.

يشتمل الفن البديعي على مهارات عدة بناء على هذا التكوين، فالنظر إلى المهارة باعتبارها سلوكا ينتج عن التفكير، ويتحد باللغة، يجعلها مكونا أساسيا في الفن البديعي، أي أن هذا النتاج الفكري يحوي أنساقا لغوية وغير لغوية على حد سواء، فيكتمل الخلق الأدبي في المنظومة الكونية ونواميسها.

والدارس حينما يتمثل هذه الفنون عليه أن يراعي هذه المهارات حتى يتقنها، ويحكم جودتها، والمهارة إحكام الشيء، يقال: "مهر الرجل مهارة إذا أحكم الشيء....."، والمهارة بكل شيء الحذاقة به، والإقدام عليه، وأصل ذلك في السباحة، ثم كثر في كلامهم حتى استعملوه في الخطابة فقالوا: خطيب ماهر^٩، فالمهارية مستوى أعلى من التطبيقية وأرحب فكرة، فالبلاغة التطبيقية تعتمد على تنزيل قواعد البلاغة على النص، وتوخي النظرية في تحليل الخطاب، وغالبا تكون ثمة فجوة بين النظرية والتطبيق، وتحديث قولبة للفن البديعي، أما في البلاغة المهارية فتحاول ردم تلك الفجوات، ومعالجة خلل التطبيقات، حيث تتجاوز النظرية إلى فلسفة الفن البديعي نفسه، ومن ثم هي قادرة على توليد شواهد إبداعية من خلال مهارات التفكير البلاغي اللفظي وغير اللفظي.

وهي تجربة إعادة بناء نظرية بديعية متقدمة، تتجاوز حدود التحسين اللفظي والمعنوي، إلى فضاءات تداولية تنطلق من مهارات التفكير التي ينتج عنها السلوك البشري الفعال، فالذي يتمثل البلاغة في كلامه، لا بد أن يسبق ذلك تكوين بلاغي فكري، وسمت خاص يظهر على البلغ في سائر حياته، فلا انفصال بين الموقف البلاغي والمنجز الاجتماعي للفرد، ولسنا نعني هنا الذاتية الأدبية التي تعني انعكاس شخصية الأديب فيما ينتج، إنما المقصود هو تشرب الفن البلاغي حتى يفيض على الجوارح، فللشعراء سمت، وللخطباء سمت، وللوعاظ سمت، وهكذا.

وهذه المهارات تسير في مستويين:

الأول: المهارات اللفظية أو السلوك اللفظي للفن البلاغي.

^٧ - شرح ديوان أبي تمام، الخطيب التبريزي، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه راجي الأسمر، ج ١، ص ٣٢، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ٢٠٠٥م.

^٨ - المقام في البلاغة العربية دراسة تداولية، شكري الطوانسي، مج ٤٢، العدد ١، ص ٦٠، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم الفكر، ٢٠١٣م.

^٩ - النسق والاستعمال من لسانيات اللغة إلى لسانيات التواصل، د. محمد الحيرش، ط ١، ص ٣٠٣، دار الفاصلة للنشر، طنجة، المغرب، ٢٠٢١م.

^{١٠} - جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، علق عليه ووضع فهارسه إبراهيم شمس الدين، ط ١، ج ٢، ص ١٣٧، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٥م.

بلى أنا مشتاق وعندي لوعة
ولكن مثلي لا يذاع له سر^{١٢}
وقوله كذلك:
فليتك تحلو والحياة مريرة
وليتك ترضى والأنام غضاب
وليت الذي بيني وبينك عامر
وبيني وبين العالمين خراب^{١٤}
وقوله:
غريب وأهلي حيث ما كر ناظري
وحيد وحولي من رجالي عصائب^{١٥}
إلى غير ذلك مما اطرده في شعره.
وفن الطبايق من الفنون المؤثرة في البنية الفكرية
والنصية، سيأتي الحديث عنه، في المبحث الثالث من هذه
الدراسة، أما بالنظر إلى شخصية أبي فراس الذي خاض
الحروب، وتربى في بيت الملك، وعاش تفاصيل الإمارة،
يمتلك شخصية قوية ذات أنفة، ويغلب عليه الطبع الجاد،
يظهر ذلك جلياً حينما وقع في الأسر، والشخصية الجادة
تتمتع بمستوى عالٍ من المنطقية الحجاجية، لعل طبيعة
الحروب، ومعالجة العدو، ومجابهة الخطوب، قد صاغته
على هذا النحو، فالمعارك تتطلب تخطيطاً قبل وأثناء
المعركة، وتجعل من الفارس حذراً محمداً يقود إلى النصر،
وممارسة المهارات القتالية يؤثر في المهارات السلوك
البلاغي، أو البلاغة المهارية كما نسميها في هذه الدراسة.
فالطبايق عندما يصدر عن هذه الشخصية، ليس لكونه
فناً بديعاً كان يتخير به ليجمّل به منطقه، فهو يقوم على اللفظ
وضده، وهذا من منظور الفارس فلسفة حربية قائمة على
المواجهة، فالطبايق في شعره ليس إلا امتداداً للمقامية، ولسنا
نزعم أن الطبايق هو المكوّن الوحيد لهذه الشخصية، لأن
التشبيه والاستعارة والكنائية تحمل المهارات ذاتها، ولا بد من
"التعامل مع كل ملفوظ لغوي على أنه امتداد حيوي في
المقام، وتزميز مضمر لعناصره وقرائنه، كما أن المقام
أيضاً قائم ترميزاً في دواخل الملفوظ، وهو يُعد مندمج فيه،
ولصيق بطبيعة اشتغاله الدلالي والتداولي"^{١٦} فكأن مكونات
الحرب مقابل موضوعي للفنون البلاغية في النص، فكثرة
الطبايق في شعر أبي فراس الحمداني لم تكن جزافاً، فمواجهة
العدو والمبارزة هي طبايق، كما أن مواجهة الألفاظ في النص

مقدماً أنه سيستمع إلى جيد الشعر، في حين لو قلت: قال أحمر
بن الحسن الكندي، قد لا تثرئ النفوس بمثل حماسة اللفظ
الأول، وهذه استراتيجية إقناعية، "فلا يمكن تلقي هذا
الخطاب بمعزل عن الصورة التي تكوّنت في ذهننا عن
المتكلم، سواء أكانت نتيجة معرفة مسبقة عنه أم كانت نتيجة
انطباعات تشكلت في أثناء تلقينا لهذا الخطاب"^{١٧}.

فمقامية المتكلم تكسب البديع قوة دلالية، وسلطة
إقناعية، تجعل التأثير يغوص في النفس، إذا أتقن المتكلم
المهارات اللفظية وغير اللفظية لهذه الفنون، ومن المعلوم
أن الإنسان إذا أكثر من شيء عُرف به، ليس على المستوى
المعرفي فحسب، بل حتى في المهاري السلوكي، فمن أكثر
من التورية غلب على طبعه الفكاهة والسخرية أو المزاولة،
وبمفهوم العكس من تأصلت تلك المعاني في نفسه،
وسيطرت على أبعاد فكره، فاضت على جوارحه ولفظه،
إذن، ننظر إلى الفن البديعي بوصفه ذو جذور نفسية
 واجتماعية، ترتبط بقوة الشخصية الجاذبة، أو ما يُعرف
بالإيتوس.

فقد ينطلق الفن البديعي من فلسفة فكرية، ورؤية
حياتية، وليس لأن منشئ الخطاب يعتمد ذلك ولو أكثر منه،
مما يدعو لإعادة النظر في كثرة البديع في النص، واعتبار
ذلك تلاعباً لا يخدم المعنى، في غياب دراسة الدوافع
والمكونات التي ينطلق منها، وتتضح هذه المقامية على هذا
النحو في شخصية مؤثرة عاشت في العصر العباسي، وهي
شخصية أبي فراس الحمداني، وهو شاعر معروف، وفارس
أمير، قضى حياته بين السيف والقلم، فقد أكثر هذا الشاعر
من فن الطبايق، حتى صار كالبصمة الأسلوبية له، ولا يُبعد
إذا قلنا أن شعر أبي فراس مؤسس على فن الطبايق، فمن
ذلك قوله:

لبسنا رداء الليل والليل راضع

إلى أن تردى رأسه بمشيب^{١٨}

وقوله:

تطول بي الساعات وهي قصيرة

وفي كل دهر لا يسرك طول^{١٩}

والطبايق بين الإعلان والإسرار في قوله:

أراك عصي الدمع شيمتك الصبر

أما للهوى نهى عليك ولا أمر

^{١٢} - المرجع السابق، ج ٢، ص ٣١٤

^{١٣} - المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٠٩

^{١٤} - المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٤

^{١٥} - المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٠٩

^{١٦} - النسخ والاستعمال من لسانيات اللغة إلى لسانيات التواصل، ص ٣١١

^{١٧} - في بلاغة الحجاج مقاربة بلاغية حجاجية لتحليل الخطابات، د. محمد
مشبال، ط ١، ص ١٦٩، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان،
٢٠١٨ م.

^{١٨} - تناولت الباحثة ذلك في دراسة مستقلة بعنوان (بلاغة التقابل ومستوياته
في الخطاب الشعري، أبو فراس الحمداني أنموذجاً)، وهي رسالة
دكتوراه من جامعة أم القرى، ٢٠٢٢ م.

^{١٩} - ديوان أبي فراس الحمداني، عني بجمعه ونشر وتعليق حواشيه ووضع
فهارسه سامي الدهان، ج ٢، ص ٣٩، المعهد الفرنسي بدمشق للدراسات
العربية، ١٩٤٤ م.

وببقى السؤال نجزم بأن هذا المعنى هو المقصود؟ هل للمؤلف سلطة على النص قادرة على توجيه فهم المتلقي كيفما أراد؟، دون التباس في المعنى، أو انحراف في التأويل، ولو أن القرينة الخفية ستؤدي توجيه الفهم فإنه من الممكن أن لا يتنبه المتلقي لها، ويمكن أن يجد لها تفسيراً بعيداً عن قصد المؤلف، هذا في حال كون المؤلف تعمد التورية، فماذا لو لم يكن في حسبانها، لكن تعدد القراءات أوجدت تورية وهمية، خاصة أن المشترك اللفظي ظاهرة لغوية ليست نادرة، فيحصل الفهم بخلاف قصد المؤلف، وهذا يدعو للتأمل، هل مدار التورية حقا على هذا اللفظ المميز؟.

عودا على بدء، فالتورية لفظ له معنيان، قريب وبعيد، مع إرادة المعنى البعيد، إذن هناك مكونات أغفلت عند الحديث عن التورية، وكان التركيز على ثنائية المعنى للفظ الواحد، فالتورية على ضوء تعريف البلاغة، يوجد فيها مقصدية، وحوار، ومقاميات، لا تنفك عنها، يتعلق بعضها بالجانب اللساني، وبعضها الآخر بالجوانب غير اللسانية، فالنظر إلى التورية باعتبارها مهارة سلوكية تفاعلية، يسهل على المتلقي قراءتها في مهدها قبل أن تنتقل إلى النص، فخلف كل تورية دافع نفسي، ومكون ثقافي، واستراتيجية فكرية، وليست مما يقع في الكلام عفوا دون قصد، ولا يمكن أن تكتمل التورية حتى تتحقق بنيتها التفاعلية، وليس مجرد ذكر لفظ مزدوج المعنى، "فوقائع الكلام لا تنفصل بحال من الأحوال عن بلاغة التفاعل بين الأشخاص، فما هذه الوقائع سوى أنماط حوارية في مقامات بعينها"^{١٩} وشاهد ذلك ما يُعرف في النسق الثقافي باسم (المقابل)، ويمكن اعتبارها معادلا موضوعيا للتورية، أو الفلسفة المقامية لها، فطريقة اشتغال التورية هي التلاعب بالمعاني تحت غطاء الألفاظ، والمقابل تلاعب بالمواقف تحت غطاء الأفعال، ولم تكن تسميتها بدعة من القول، فالتورية من تعضية الشيء بإظهار غيره، ويقال (الورى) للأحياء من الناس على ظاهر الأرض دون الأموات^{٢٠} فالأصل في التورية هو الإظهار، ونأخذ من ذلك أن المعان الخفية المقصودة لا تهمل المعنى الظاهر، بل هما مترابطان متشاكلان وإن بدا خلاف ذلك.

طابق كذلك، ويعني ذلك أنه من الممكن أن نحلل تلك المواقف تحليلا بلاغيا مهاريا، ونعامل المكونات غير اللسانية معاملة الملفوظات اللسانية، وتنبثق منها جميعا آليات الفنون البديعية، ومما يثير الدهشة هو أن هذه الفكرة في التحليل قد وجدت في القرن الثالث الهجري، حينما جلس ابن طباطبا العلوي الناقد صاحب عيار الشعر، جلس على مائدة فوجد أن كل أصنافها هو الأرز، فما استحس ذلك فقال: أرز جاء يتبعه أرز

هو الإبطاء يُتخذ اتخاذا

فايطاء القريض كما علمنا

وإبطاء الطعام كمثل هذا^{١٧}

فالإبطاء هو تكرار اللفظة الواحدة في القافية بمعناها، وهذا التكرار يُعد من عيوب القافية، وتكرار صنف واحد من الطعام في المائدة الواحدة عيب كذلك، وبجمعهما فكرة الإبطاء نفسها، فابن طباطبا هنا يقابل بين المكون اللساني المتمثل في ألفاظ القافية، والمكون غير اللساني المتمثل في أصناف المائدة، وسيعرض البحث نماذج مدروسة وفق البلاغة المهارية.

المبحث الثالث: مهارات بديعية.

يمكن أن نستنتج شواهد جديدة حينما ننظر إلى طريقة اشتغال الفن البديعي، ونستخرج مهاراته التداولية، فتصبح دراسة البديع شمولية حركية، وما يقال في البديع ينسحب على الفنون البلاغية عامة، والحديث في هذا المبحث سيكون عن التورية والطباق والجناس.

١- التورية، الوجه والقفأ.

تعتبر التورية محسنا معنويا، وتقوم على لفظ له معنيان قريب وبعيد، كما نص على ذلك أهل البلاغة في قولهم: (أن يُطلق لفظ له معنيان قريب وبعيد، ويراد البعيد اعتمادا على قرينة خفية)^{١٨} فمدار التورية هو هذا اللفظ ذو الخصيصة المعينة، وهي اشتماله على معنيين، فهو شبيه بالمشترك اللفظي، لكنه هنا لا يريد الإشراك، إنما يريد تحديد المراد وغير المراد، فلو قلنا أن التورية هي مشترك لفظي، لم يكن للقصد أية اعتبار، وسيكون النص كعادته حمال وجوه، فيحتمل المعنى الأول ويحتمل المعنى الثاني، فتبطل فكرة التورية، ويمحى أثرها، إذ إنها تعمد لتوجيه فهم المتلقي حسب قصد المؤلف، فيفهم أولا المعنى القريب، ثم تصيبه الدهشة عندما ينكشف الغطاء فيرى المعنى البعيد.

^{١٩} - التداولية البعد الثالث في سيموطيقا مرس من اللسانيات إلى النقد الأدبي والبلاغة، عيد بليغ، ط٣، ص ٣٥٣، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ٢٠٢٠م.

^{٢٠} - ينظر: الفروق في اللغة، أبو هلال العسكري، حققه وعلق حواشيه ووضع فهرسه جمال عبد الغني مدغمش، ط٢، ص ٤٩٤، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٦م.

^{١٧} - شعر ابن طباطبا العلوي الأصبهاني أبو الحسن محمد بن أحمد، جمعه وحققه وقدم له د. شريف علانة، ص ١٥٠، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.

^{١٨} - المطول، ج٤، ص ٣٨

معرفية، بل تعتمد على كسر هذه الأطر غالبا مما يحدث الأثر النفسي والفني.

٢- الطباق وبضدها تتبين الأشياء.

جبل العقل البشري على الجمع بين الشيء ونظيره، والتفريق بينه وبين ضده، والطباق يعتمد على ذكر اللفظ وما يضاده، كالليل والنهار، والأبيض والأسود، واليمين والشمال، وهكذا، فالطباق هو: "الجمع بين متضادين، أي معنيين متقابلين في الجملة"،^{٢٦} ويمكن أن يكون هذا التضاد من جهة اللفظ، أو المعنى، فالألفاظ المتضادة معرفة كلفظ الليل والأسود واليمين، أما تقابل المعاني فأوسع بابا، لأنها قد لا تكون متضادة حقيقة إلا من خلال سياق معين، كالتقابل بين الأحمر والأخضر، وقد قرر علماء البلاغة أن الطباق يقع في كلمتين أو ثلاث أو أكثر، ويقع بين الجمع والنصوص، وبالنظر إلى اشتغال الطباق في النص حيث يعتمد على الفكرة والفكرة المضادة لها، نجد أنه قد يقع في الكلمة الواحدة مطلقا، ولا يشترط أن يكون في كلمتين مذكورتين في الجملة، لأن بنية التقابل في الطباق تستدعي المعاني، فذكر الليل يستدعي حضور النهار في ذهن، وذكر الأسود يستدعي حضور البياض، وهكذا كل حضور يستدعي غائبه، ف"تقابل المعاني أو تقاعلها في ذهن المؤول لحظة الفهم أمر لا مناص منه"^{٢٧} فالتقابل الذي هو جوهر الطباق فلسفة حياتية، وطبيعة جُبل عليها الكون الفسيح، لذلك هو يحدث ربطا عجيبا في النصوص، لا يقف عند حد الجملة التي ورد فيها، أو السياق اللغوي الذي دخل فيه، إنما يتجاوز ذلك إلى طبيعة تلقي ذهن لهذه الفلسفة، فالحياة قائمة على مبدأ التقابل، وقد فصل ذلك الدكتور محمد بازي في مشروعه عن نظرية التأويل التقابلي.

إضافة إلى ذلك فالطباق يعطي تحسينا عاما، وتناسقا بين المعاني والأفكار، إذا نظرنا إليه من منظور كوني، فخلقة الإنسان في اعتداله، وحسن صورته، تقوم على الطباق في يديه ورجليه وعينه وأنفه، ويتعدى ذلك إلى فهمه للحياة، وإدراكه للمكونات من الخير والشر، والإيمان والكفر، والجنة والنار، لأنه جزء من كون مبني على التقابل، فالسلوك الإنساني مبني على التقابل كذلك، "باعتبار ما يحدث بين الكلمات من علاقات، توازي ما يحدث من علاقات بين الأفراد في المجتمع الإنساني"^{٢٨}

والمقابل من "قلبت الشيء لوجهه قلبا إذا كببته، وقلبت به بيدي تقليبا"^{٢٩} ويقال: "رجل حَوْل قُلْب: شديد الحيلة والتقلب"^{٣٠} وتعتمد المقابل على انتهاز الفرص التي تحوي دلالتين مزدوجتين، وغالبا ما تكون إحدى هاتين الدلالتين وهمية تساق كالحقيقة، ثم تكشف في آخر المقلب^{٣١} محدثة أثره النفسي والعقلي والاجتماعي، فهي طريقة في التعامل مع عناصر الموقف، لذلك نجد من يغلب عليه الحس الفكاهي، يقلب المعاني طبيعة لا تكلفا، فتكون ألفاظه تبعا لذلك، فالأفعال التداولية "تشرك الفرد بكامله في عملية التواصل، وليس فقط الجانب الخاص بالكلام من إسهامه التفاعلي"^{٣٢}

والموقف الفكاهي الذي يعتمد على فكرة التورية، يسهل اندماجه في المجتمع، فالتلاعب الحاصل بالمعاني يحدث في ذهن تشويشا ممتعا، فلا يكتشف الحقيقة إلا بعد انقضاء المشهد، فيشعر في نهاية المطاف أنه واحد من لسانيات الموقف، كأنما هو مشهد تمثيلي لتلك النصوص البديعية، ومهما تكن وظيفة التورية فهي تحمل ولا بد ملحفة فكاهية، فمن مواقف ذلك قول الشاعر:

أقول وقد جاء الغلام بصحنه

عقيب طعام الفطر يا غايه المني

بعيشك قل لي جاء صحن قطائف

وبح باسم من تهوى ودعني من الكنا^{٣٣}

فاسم محبوبته (قطائف)، وهو كذلك اسم لنوع من الحلوى تصنع بالسكر، فهو يبوح باسمها دون حرج أو خوف، لظن السامع أنه يقصد نوع الطعام، لأنه يقول في آخر البيت (ودعني من الكنا) أي الكنافة في مقابل القطائف، وهو يوري بها عن الكنا التي هي جمع كنية، فسيظل صحن القطائف رمزا لمحبوبته، ولو علم ذلك منه سرى هذا الاسم على سبيل الفكاهة كلما جاء ذكرها، فلا غنى لأحد عن الطعام، ولا عيب أن يذكر في المجلس، لكن الإضمار يحمل شيئا آخر، فالمحبوبة حاضرة في صحن القطائف.

ومن ذلك ما يعرف بكذبة أبريل، تلك الإشاعة التي تسري بين الناس سريان النار في الهشيم، فهي تساق بهدف الإضحاك، وتنطوي على أفعال التورية، ويشترك فيها جماعة كبيرة من الناس قد لا يجمعهم إقليم واحد، مما يدل على حركية التورية ومرونتها، إذ لا تحددها أطر ثقافية أو

^{٢٥} - خزنة الأدب وغاية الأرب، ابن حجة الحموي، شرع عصام شعبيتو، ط٢، ص ١٦٣، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ١٩٩١م.

^{٢٦} - المطول، ج٤، ص ١٣

^{٢٧} - نظرية التأويل التقابلي، د. محمد بازي، ط٢، ص ٣٠٣

^{٢٨} - البلاغة الكونية من الإعجاز إلى الإنجاز دراسة تأويلية في فلسفة النموذج البلاغي، د. سعود حامد الصاعدي، ط١، ص ١٠، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٢٠م.

^{٢٩} - جمهرة اللغة، ج١، ص ٤٠٢

^{٣٠} - المرجع السابق، ج٢، ص ٦٠٦

^{٣١} - ينظر: التورية بين النص الإبداعي والنسق الثقافي، لطيفة سعود العصيمي، ط١، ص ١٣٠، نادي مكة الثقافي الأدبي بالتعاون مع الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ٢٠١٨م.

^{٣٢} - في نظرية الأفعال التداولية مداخل تأسيسية، د. ثروت مرسى، ص ١٤٩

الألفاظ يُحدث تنغيما صوتيا، مما يضفي على النص شيئا من التأثير كفعل السجع، في تجاهل كبير لقيمتها المعنوية، فضلا عن تأثيره في البناء والسبك، ففي قوله تعالى: (ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة)؛^{٢٩} فلا خلاف أن لفظ ساعة قد تكرر في الآية الكريمة مرتان، وهو من قبيل الجنس التام، لكن التجانس لا يقف عند حدود اللفظ، فيوم القيامة له أسماء كثيرة، وذكر هذا من بينها كلها لهدف بلاغي، يدور كله حول الوقت وضياعه، ومباغته هذا اليوم، وانقضاء المهلة، ولا تؤدي هذه المعاني إلا من خلال الجنس التام.

والجناس يقف بين التورية والطباق، فاتحاد اللفظ شبيه بالتورية، واختلاف المعنى شبيه بالطباق، فالتورية كما سلف لفظ له معنيان، وبطريقة أخرى لفظ مكتوب وآخر مضمّر يحملان المعنى نفسه، أما الجنس فاللفظان حاضران في النص، ومن جهة المعنى فالطباق تقابل الأضداد مع انسجامها، وفي الجنس اختلاف المعنى تضادا في اللفظ أو اتقا.

والجناس مرتبط بالسياق كشأن فنون البديع، وله جانب لساني وآخر غير لساني، بحسب ما تقتضيه المقامية، وقد يكون أحد اللفظين في الجنس داخل النص، واللفظ الآخر غير لساني خارج النص، أي أن الجنس يملك حركية سياقية، فعلى سبيل المثال في قول: (أضحك الله سنك)، (أخزى الله عدوك)، (بشرك الله بما يسرك)، هذه التعبيرات ليست ابتدائية، إنما تقال ردة فعل لفظية لموقف بلاغي قد يكون غير لساني، فأنت ترى الرجل ضاحكا، فتسأله مستخدما فكرة الجنس فتقول: (ما لك؟ أضحك الله سنك)، فهو ضاحك حقيقة، وكلمة ضاحك موجودة في النص لفظا، أي أن الجنس في (ضاحك/أضحك)، حقيقة الضحك كسلوك إنساني، ولفظ الضحك كسياق لساني، فيمكن أن يتمثل الجنس في السلوك ثم يتحد في الجملة اللفظية، وفي الجنس شيء من المشاكلة، فإن مما يلحق بالجناس ما كان في اشتقاق^{٣٠} أو الاشتقاق غالبا يعود لمعانٍ واحدة.

وتبقى فكرة الجنس من المعاني المتقنة ظاهرا، والمختلفة باطنا، هي سبيل لأن يُتخذ من التشابه اختلافا، كما يحدث في الأجوبة المسكتة، فإن المتلقي يبحث في لفظ المتكلم عما يرد به عليه، لغرض بلاغي، ومن أمثلة ذلك ما قاله رجل لعمرو في مناظرة: والله إن قلت واحدة لتسمعن عشرا، فقال: لكنك لو قلت عشرا ما سمعت واحدة^{٣١} فكرر

وفكرة التضاد واسعة القميص، فياضة الوشاح، يدخل فيها كثير من المواقف البلاغية، فمعرفة الصاحب، واكتشاف أنماط الناس، والتفاعل معهم لا يخلو من تقابلات متضادة، يقول أبو فراس الحمداني:

أراني وقومي فرقنا مذاهب

وإن جمعنا في الأصول المناسب

فأقصاهم أقصاهم عن مساوتي

وأقربهم مما كرهت الأقارب

غريب وأهل حيث ما كر ناظري

وحيد وحوالي من رجالي عصائب

نسيك من ناسبت بالود قلبي

وجارك من صافيته لا المصائب

وأعظم أعداء الرجال ثقاتها

وأهون من عاديته من تحارب^{٣٢}

فهم مجتمعون مفترقون، الأقصى هو البعيد عن الإساءة، والقريب هو القريب من الأذية، فالتقابل هنا في الكلمة، فإن الأقصى عادة هو البعيد في المكان، لكن أبا فراس يرى أنه البعيد من الإساءة، والقريب الذي يتوقع منه الإحسان تحدث منه الأذية، فهم الأقرب مما يكره، والأبعد عما يحب، والغريب غريب ولو بين أهله، والوحيد وحيد ولو كان بين الناس، فالوحدة ليست في العدد، إنما في قلة من يشاكله، ويثبه همومه، فالنسيب من ناسبك بقلبه وداء، والجار ليس المجاور إنما هو المصافي، وأعظم الأعداء من وثق فيه الإنسان، أما من يحاربه ويعلن عداوته فهو أهون الأعداء، والنص كما هو ظاهر يقوم على هذه التقابلات، وفي المقام يكشف تقابلات الناس حقيقة، فهم ليسوا سواء، لون يكونوا سواء أبدا، خلقهم ربهم مختلفين.

وتتبع فكرة الصراع من الطباق المتضاد، وهذه هي فلسفة الحرب التي يقوم عليها شعر الفروسية، وتضمّر الصراع الأزلي، وبين تقابل الصراع والاستقرار إفضاء إلى تلازم خاص، فالصراع يقود إلى استقرار، والليل يفضي إلى النهار، والضحك يحمل ملامح ضده وإن افترقا، وهذا يحدث انسجاما بديعا في سياقات تقابلية، فذكر الضد لا يعني الانتقال من جهة إلى أخرى، فبينهما ترابط وإلا انشطر الكون نصفين.

٣- الجنس انسجام حر.

الاختلاف في الجنس لا يصل إلى التضاد، فهو كلمتان اتفقتا في اللفظ، واختلفتا في المعنى، ويعتبر عند علماء البلاغة من المحسنات اللفظية؛ لاهتمامهم بالشكل، فتجانس

^{٢٩} - ديوان أبي فراس الحمداني، ج ٢، ص ٢٠
^{٣٠} - سورة الروم، آية ٥٥
^{٣١} - ينظر: المطول، ج ٤، ص ١٣٠

لقبر ثوى بين اللوى فالدكادك

فقلت لهم إن الشجا يبعث الشجا

دعوني فهذا كله قبر مالك^{٣٨}

والمجانسة من الفعل وردة الفعل تكاد أن تكون سنة كونية، والمتأمل في عقوبات الأهم الغابرة، وما حل بهم جزاء أفعالهم، يجد المجانسة ظاهرة، وقد قيل إن الجزاء من جنس العمل، فقوم لوط عليه السلام لما قلبوا الفطرة التي فطر الله الناس عليها، قلب الله تعالى عليهم الأرض، ولما غلب على اليهود الاحتيال والخديعة في أوامر الله تعالى ونواهي، مسخهم إلى القرده، وهي حيوانات محتالة طبيعة، فقلب ظاهرهم الإنساني ليجانس باطنهم الحيواني، وقوم نوح لما أفسدوا في الأرض بالشرك، اغتسلت بالطوفان فقضي الأمر، وقوم عاد لما بغوا، وتجبروا وتحدا، أهلكهم الله بالريح العاتية، فثم أن خلفتهم الضعيفة عنت، جعل من الهواء الذي هو حاجة الحياة قوة عاصفة تهلك من حيث يريدون الحياة.

وتدل المجانسة على الاقتراب النفسي والعقلي والسلوكي، فالعرب تقرن بين الجليس وجليسه، والصاحب وصاحبه، بل ربما انتقلت صفاته لجليسه، فالمرء لا يجالس إلا من يجانس، أو هو مثله كما قال الله تعالى: (وقد نزل عليكم في الكتاب أن إذا سمعتم آيات الله يكفر بها ويستنهزأ بها فلا تقعدوا معهم حتى يخوضوا في حديث غيره إنكم إن كنتم مثلهم)^{٣٩}، فالمخالطة تفضي إلى المجانسة، وهكذا يستوعب الجنس المقامات الاجتماعية التفاعلية.

- الخاتمة.

وبعد، فنصل إلى نهاية الدراسة ونخلص إلى ما يلي:

- ١- يتمتع البديع بحركية تفاعلية بين النص والنسق.
- ٢- إمكانية تجديد الدرس البلاغي في ضوء التداوليات الحديثة.
- ٣- ينتج عن التفكير البلاغي سلوكيات لسانية وغير لسانية تربط النص بالسياق.
- ٤- البلاغة المهارية طريقة للربط بين المكونات اللفظية وغير اللفظية في الموقف البلاغي.
- ٥- ينطلق الفن البديعي من فلسفة فكرية، ورؤية حياتية، تتصل بالمقصدية والمقامية.
- ٦- تتعدد شواهد البديع تبعا للتحليل في البلاغة المهارية، وتتوسع دائرة اشتغال الفن البديعي.

الألفاظ لهدف بلاغي يكمن في قلب الموقف البلاغي، فواحدة تقابل عشرا، وعشرا لا تقابل واحدة.

ومن ذلك أن يقلب الحال بما يجانس المتكلم، كما جاء في قصة حاجب بن زرارة، عندما وقف بباب كسرى أنو شروان، فاستأذن له عليه غلام من العرب كان يحجبه، فقال كسرى: سل هذا العربي من هو من العرب؟، فقال: رجل منها، فأذن له، فلما مثل بين يديه قال له: من أنت؟، قال سيد العرب، قال كسرى: ألسنت تزعم أنك منها؟، قال: وقفت بالباب وأنا رجل من العرب لست بمقدم لها، فلما وصلت إلى الملك وجاورته سدها، فقال كسرى: احشوا فاه درأ^{٣٩}، فالمجانسة وقعت في حاله، فكان أولا رجلا من العرب، فلما كلم الملك صار سيدهم، وكسرى سيد الفرس، وهنا جناس السيادة، على اختلاف في المرتبة، فأمر أن يحشى فمه بالدر، ومناسبة ذلك هو الجنس أيضا، فهو يقول كلاما كالدر، فالكلمات المرضيات تجانس الدرر في قيمتها، وحصول الرضى بكل منهما.

ومن الأجوبة المتجانسة المسكتة عندما سئل أبو ثور: ما تقول في حماد بن يزيد بن درهم، وحماد بن سلمة بن دينار؟ فقال: بينهما في القيمة ما بين أبيهما في الصرف^{٣٩}، فلفظ (حماد) متجانس، لكن الجوهر مختلف، ليس لاختلاف الطبيعة البشرية، إنما الاختلاف المقصود هو اختلاف المكانة، فالدرهم أقل من الدينار، وفيه ذلك خروج من الحرج عند الحكم، فكل شخص حكم عليه من اسمه، من جهة التجانس مرة، ومن جهة الإشارة مرة أخرى، فالابن نتاج أبيه، وكيفما يكون الأب يكون ابنه على نحو قول الشاعر:

إذا كان رب البيت بالدف مولعا

فشيمة أهل البيت كلهم الرقص!^{٣٥}

وبهذا أجاب أبو ثور من خلال ما لمح من الجنس في السياق، ومثله ما قاله معاوية لابن عباس حيث كُفّ: ما بالك يا بني هاشم تصابون في أبصاركم؟ قال: حيث تصابون أنتم في بصائركم^{٣٦}، والأبصار والبصائر من قبيل الجنس الناقص، فهو يتخذ من حديث المتكلم جناسا يخلص به في الرد، كما جاء عن المثنى أنه قال: قال الله تعالى: (إذا جاء نصر الله والفتح)، واسمي الفتح^{٣٧}، تيمنا بأن النصر معه حيثما اتجه، في حين أن اسمه الفتح، والمراد بالفتح في الآية الكريمة فتح مكة، فكلمة فتح تستدعي اسمه، كما أن كلمة قبر تستدعي قبر مالك في قول الشاعر:

وقالوا أتبكي كل قبر رأيته

^{٣٦} - الأجيبة المسكتة، ص ٦٣

^{٣٧} - الأجيبة المسكتة، ص ٤٢

^{٣٨} - المرجع السابق، ص ٤٦

^{٣٩} - سورة النساء، الآية ١٤٠

^{٣٣} - المرجع السابق، ص ١٨

^{٣٤} - المرجع السابق، ص ٢٦

^{٣٥} - ديوان أبي الفتح محمد بن عبيد الله بن عبد الله المعروف بسبط ابن التعاويذي، اعتنى بنسخه وتحقيقه د.س. مرجليوث، ص ٢٤٧، مطبعة المقتطف بمصر، ١٩٠٣م.

١١. الصاعدي، د. سعود حامد. ٢٠٢٠م. البلاغة الكونية من الإعجاز إلى الإنجاز دراسة تأويلية في فلسفة النموذج البلاغي. الطبعة الأولى. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
١٢. ضيف، د. شوقي. بدون تاريخ. البلاغة تطور وتاريخ. الطبعة ١١. دار المعارف.
١٣. الطوانسي، شكري. ٢٠١٣. المقام في البلاغة العربية دراسة تداولية. المجلد ٤٢. العدد ١. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. عالم الفكر.
١٤. العسكري، أبو هلال. حققه وعلق حواشيه ووضع فهارسه جمال عبد الغني مدغمش. الفروق في اللغة. ٢٠٠٦م. الطبعة الثانية. مؤسسة الرسالة.
١٥. العصيمي، لطيفة سعود بركي. ٢٠١٨م. التورية بين النص الإبداعي والنسق الثقافي. نادي مكة الثقافي بالتعاون مع مؤسسة الانتشار العربي.
١٦. علاونة، د. شريف. شعر ابن طباطبا العلوي الأصبهاني أبو الحسن محمد بن أحمد. ٢٠٠٢م. دار المناهج للنشر والتوزيع.
١٧. العمري، د. محمد. ٢٠١٢م. البلاغة الجديدة بين التخيل والتداول. الطبعة ٢. أفريقيا الشرق.
١٨. مرجليوث، د. س. ١٩٠٣م. ديوان أبي الفتح محمد بن عبيد الله بن عبد الله المعروف ببسط ابن التعاويذي. مطبعة المقتطف بمصر.
١٩. مرسي، د. ثروت. ٢٠٢٢م. في نظرية الأفعال التداولية مدخل تأسيسية. الطبعة الأولى. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
٢٠. مشبال، محمد. ٢٠١٨. في بلاغة الحجاج نحو مقارنة بلاغية حاجية لتحليل الخطابات. الطبعة الأولى. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

٧. ظهرت بوادر الربط بين المكونات اللسانية وغير اللسانية في التحليل عند ابن طباطبا العلوي في القرن الثالث الهجري.

وبالله التوفيق وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين

والحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع

١. ابن أبي عون، إبراهيم بن محمد بن أحمد. دراسة وتحقيق د. مي أحمد يوسف. ١٩٩٦م. الأجوبة المسكتة. الطبعة الأولى. عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
٢. الأزدي، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد. علق عليه ووضع فهارسه إبراهيم شمس الدين. ٢٠٠٥م. جمهرة اللغة. الطبعة الأولى. دار الكتب العلمية.
٣. بازي، محمد. ٢٠٢٠م. نظرية التأويل التقابلي مقدمة لمعرفة بديلة بالنص والخطاب. الطبعة الثانية. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
٤. بلع، عيد. التداولية البعد الثالث في سميوطيقا موريس من اللسانيات إلى النقد الأدبي والبلاغة. ٢٠٢٠م. الطبعة الثالثة. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
٥. التبريزي، الخطيب، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه راجي الأسمر. ٢٠٠٥م. شرح ديوان أبي تمام. الطبعة ١. دار الكتاب العربي.
٦. التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر. تحقيق عبد العزيز بن محمد السالم وأحمد بن صالح السديس. ١٤٤٠هـ. المطول شرح تلخيص المفتاح للخطيب القزويني. الطبعة الأولى. مكتبة الرشد.
٧. الحيرش، د. محمد. ٢٠٢١م. النسق والاستعمال من لسانيات اللغة إلى لسانيات التواصل. الطبعة الأولى. دار الفاصلة للنشر.
٨. الخرشة، أحمد غالب النوري. مج ١٥. العدد ١. ٢٠١٥م. منهج التعامل مع الشاهد البلاغي عند ابن حجة الحموي في كتابه خزانة الأدب وغاية الأرب. جامعة الزرقاء. عمادة البحث العلمي
٩. الدهان، سامي. ديوان أبي فراس الحمداني. ١٩٤٤م. المعهد الفرنسي بدمشق للدراسات العربية.
١٠. السريحي، سعيد. ٢٠٢١م. ما لم يقله الشاهد بحث في المضمر وإنتاج الخطاب. الطبعة الأولى. نادي الطائف الأدبي بالتعاون مع صوفيا.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Phonology and morphology, rooting and the dialectic of confusion

Ph. D: Latifa Essa Al-Hammad

Specialized in Syntax and Morphology.

King faisal university - College of arts - KSA

علم الأصوات والصرف، التأصيل وجدلية اللبس

د. لطيفة بنت عيسى الحمّاد

باحثة في النحو والصرف - كلية الآداب بجامعة الملك فيصل

- الأحساء - المملكة العربية السعودية

E-mail: Latifa-89@hotmail.com

KEY WORDS

Phonology, morphology, ambiguity, elision and vocal harmony

الكلمات المفتاحية

علم الأصوات، الصرف، اللبس، الانسجام الصوتي، التخفيف.

ABSTRACT

This study in phonology and morphology is to demonstrate the importance of phonology in Arabic and its impact on morphology. The study also sheds light on the ambiguity between two proper nouns starting from describing it and defining its boundaries and causes, then trying to analyze it in order to untangle it. That is through a threshold hypothesis that divides topics of morphology into three main parts: (morphology topics, phonetic - morphology topics- phonology topics). Then, the study presents applied models to be an honest reflection of the validity of the hypothesis according to the rules of descriptive and analytical method. That is done through two themes: the first: Phonology is an old origin in Arabic; the second: Phonology is the partner of morphology. After paving the way before terms of phonology and morphology then concluding findings.

مستخلص البحث:

جاءت هذه الدراسة في علمي الأصوات والصرف؛ موضحة مكانة علم الأصوات من علوم العربية، مع بيان أثره في علم الصرف، كما سلطت الدراسة الضوء على إشكال اللبس بين العلمين، بداية من وصفه والوقوف على حده وأسبابه، ثم محاولة تحليله حتى فك اشتباكه، وذلك بفرض فرضية حدية تقسم موضوعات الصرف أقساماً ثلاثة (الموضوعات الصرفية، والموضوعات الصرف صوتية، والموضوعات الصوتية)، ثم عرض لنماذج تطبيقية تكون انعكاساً أميناً لصحة الفرضية، وفق قواعد المنهج الوصفي والتحليلي، وذلك في مبحثين، الأول: علم الأصوات أصل قديم في العربية، والثاني: علم الأصوات قسيم علم الصرف، بعد التمهيد الذي قدم لمصطلحي علم الأصوات وعلم الصرف، ثم الخلوص إلى خاتمة حوت النتائج.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد الصادق الوعد الأمين، وعلى أتباعه إلى يوم الدين. أما بعد:

فقد كان اللغويون الأوائل على وعي تام بالأصوات وأثرها على التقعيد اللغوي، إذ تنبهوا لأهميتها في تحليلهم للمسائل اللغوية، فبسطوا الحديث عنها في مواضع متفرقة، وبالرغم من وجود الإشارات الصوتية المتناثرة في كتب اللغة (نحوها وصرفها) لكنها لم تستقل بمصنفات خاصة بل بقيت رهينة النحو والصرف، تؤدي دورها على استحياء، وهنا يُطرح سؤالان: هل كان علم الأصوات أصيلاً في علوم العربية كما النحو والصرف، أم كان حضوره هامشياً باهتاً؟ وهل تنبه اللغويون إلى الفرق بين موضوعات الأصوات

والصرف، أم كانت غائبة ملتبسة؟ ولهذا جاءت هذه الورقة مجيبة عن السؤالين السابقين، في محاولة للكشف عن أهمية علم الأصوات وأثره على علم الصرف، ذلك بعد عرض المصطلحين ثم تشريح باب التأصيل وبيان حقيقة اللبس بين مباحث العلمين وأسبابه، وبعدها الوقوف على مباحث الأصوات تحليلاً وتطبيقاً في قراءة تراثية نحل الإشكال وتجلي النظر، مستعينة فيها بعد الله بالمنهجين التحليلي والوصفي الملازمين لأهداف البحث، وذلك في مبحثين: الأول: علم الأصوات أصل قديم في العربية، والثاني: علم الأصوات قسيم علم الصرف. وقبل البدء لزم الوقوف على مصطلحي الأصوات والصرف أساساً في التنظير والتحليل.

أولاً: الصرف:

الصرف في اللغة: مصدر (صَرَفَ) من باب (ضَرَبَ) ومعناه التبديل والتغيير.^١

"الصَّرْفُ: فَضْلُ الذَّرْهِمِ فِي الْقِيَمَةِ، وَجَوْدَةُ الْفِضَّةِ، وَيَبِغُ الذَّهَبُ بِالْفِضَّةِ، وَمِنْهُ الصَّيْرَفِيُّ لِتَصْرِيفِهِ أَحَدَهُمَا بِالْآخَرِ. وَالتَّصْرِيفُ: اسْتِثْقاقُ بَعْضٍ مِنْ بَعْضٍ. وَصَيَّرَفِيَّاتُ الْأُمُورِ: مُتَصَرِّفَاتُهَا أَيْ تَنَقَّلُبُ بِالنَّاسِ. وَتَصْرِيفُ الرِّيَّاحِ: تَصَرُّفُهَا مِنْ وَجْهِ إِلَى وَجْهِ"^٢

وعند سيبويه: هو بناء مالم تتكلم به العرب على مثل ما تكلمته.^٣

وعند ابن جني: "التصريف هو أن تأتي إلى الحروف الأصول فتصرف فيها بزيادة حرف أو تحريف بضرب من ضروب التغيير، فذلك هو التصريف فيها والتصريف لها"^٤

وفيه قال ابن عصفور: "هو معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب. ومعرفة الشيء في نفسه، قبل أن يتركب، ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب."^٥

وعند ابن الحاجب: "التصريف علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليس بإعراب."^٦

ولم يفرق القدماء بين (الصرف) و(التصريف) إذ ورد المصطلحان متناوبين في المواضع نفسها للدلالة على أمر واحد، وقد حاول بعد الباحثين التفريق بينهما، فربط الصرف بالمعنى العلمي النظري على أنه علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء، والتصريف بالمعنى العملي الذي يعني تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلا بها كتحويل المصدر إلى صيغ مختلفة كاسم الفاعل والتفضيل وغيره.^٧

ولعل هذا التفريق صائب يدل عليه صيغة (التفعيل) التي تعني التغيير المقصود، وهذا المنعقد في معنى المصدر (الصرف).

وفي فضله قال ابن عصفور: "التصريف أشرف شطري العربية وأغمضهما: فالذي يبين شرفه احتياج جميع

المشتغلين باللغة العربية، من نحوي ولغوي، إليه أيما حاجة؛ لأنه ميزان العربية؛ ألا ترى أنه قد يؤخذ جزء كبير من اللغة بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلا من طريق التصريف".

وعند المحدثين: "هو علمٌ بأصول تُعرَف بها صيغُ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء، وهو يبحث عن الكلم من حيث ما يعرض له من تصريف وإعلال وإدغام وإبدال وبه نعرف ما يجب أن تكون عليه بنية الكلمة قبل انتظامها في الجملة"^٨

ثانياً: علم الأصوات:

الصوت في اللغة: "هو جنس لكل ما وقر في أذن السامع"^٩، واصطلاحه عند ابن جني: "هو عرض يخرج من النفس مستطيلاً متصلاً، حتى يعرض له في الحلق والقم والشفيتين مقاطع تننيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها"^{١٠}

قال الجاحظ: "الصوت هو آلة اللفظ، والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف. ولن تكون حركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منثوراً إلا بظهور الصوت"^{١١}

أما علم الأصوات الحديث فهو "العلم الذي يدرس الأصوات اللغوية من ناحية وصف مخارجها وكيفية حدوثها وصفاتها المختلفة التي يتميز بها كل صوت عن صوت، كما يدرس القوانين التي تخضع لها هذه الأصوات في تأثرها بعضها ببعض عند تركيبها في الكلمات أو الجمل"^{١٢}

المبحث الأول: علم الأصوات أصل قديم في العربية. (الأهمية والليس):

إن نشأة علم الأصوات تزامنت مع نشأة العربية بشقيه النحو والصرف، فقد كان علماء العربية علماء أصوات بالطبع، وهذا ما دل عليه وصفهم وتحليلهم للظواهر والعلل الصوتية في موضوعات النحو والصرف والأخص في موضوعات الصرف التي اتخذت الأصوات أساساً تبنى عليه قواعدها فكانت هذه الموضوعات معالجة صوتية حية. فجدد الخليل بن أحمد اهتم بعلم الأصوات في معجم العين، إذ كانت الأصوات مفتاح العمل المعجمي لديه، حيث قسم

^٧ شاهين، عبد الصبور، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٠هـ: ٢٣

^٨ ابن عصفور، الممتع الكبير: ٣١

^٩ الغلابيني، مصطفى بن محمد سليم، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية-صيدا، ط٤ ١٤١٤هـ: ٨

^{١٠} ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر: ٣١٨/٣

^{١١} ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ: ١٩/١

^{١٢} الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكنايني، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ١٤٢٣هـ: ٨٤/١

^{١٣} عبد التواب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٣، ١٤١٧هـ: ١٣

^١ ندقوز، شرهان على مراح الأرواح في علم الصرف، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط٣: ١٣٧٩، ٣

^٢ ابن منظور، الخليل بن أحمد، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، مكتبة الهلال: ١٠٩/٧

^٣ سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، عبد السلام محمد هارون، الكتاب، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة: ٢٤٢/٤

^٤ ابن جني، التصريف الملوكي تعليق أحمد الخاني، ط٥: ٢

^٥ ابن عصفور، علي بن مؤمن بن محمد، الممتع في التصريف، مكتبة لبنان، ط١، ١٩٩٦م: ٣٣

^٦ ابن الحاجب، عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، الشافية في علم التصريف، تحقيق: حسن العثمان، المكتبة المكية، مكة، ط١: ١٤١٥هـ: ٦

الحروف الذي يرتبط به ارتباطاً لا انفكاك عنه؛ ذلك أن "مباحث الصرف بُنيت على ما يقرّه الصوت من حقائق وما يرسمه من حدود" فُصح أن تكون الأصوات مقدّمة للصرف، كما أن الصرف مقدّمة للنحو.^{١٩} وكما قال فيرث: "لا وجود لعلم الصرف بدون علم الأصوات"^{٢٠} إذ اعتمد العلماء في علم الصرف على الأصوات اعتماداً كبيراً.

وقد تقطن العلماء الأوائل إلى أن دراسة الأصوات مقدّمة على دراسة الصرف، وأن دراسة الصوت ضرورة لا مندوحة عنها عند دراسة الصرف، فعلم الأصوات هو الأساس السابق على الدرس الصرفي؛ لأن مادة علم الصرف تستمد معطياتها من علم الأصوات.^{٢١}

والعلاقة بين العلمين وثيقة ومتلازمة وتكاملية، إذ لا يستغني أحدهما عن الآخر متى علمنا أن الصرف في تقاليد أوجه الكلمة ينتج عنه تحولات صوتية هي موضوعات في الصرف كالإدغام والإعلال والحذف، فصح أن يكون علم الصرف أقرب علوم اللغة إلى علم الأصوات الحديث، فكثير من المباحث الصرفية أساسها صوتي؛ لأن التغيرات التي تعترى بناء الكلمات في الصرف هي تغييرات صوتية تتمثل في أبواب الإعلال والإبدال والحذف والإدغام والوقف.

وعند الاطلاع على كتب التراث تجد استحالة دراسة علم الصرف دون معرفة سابقة بالدرس الصوتي للتمكن من الوقوف على صفات الحروف ومعرفة ما يحسن فيه الإدغام وما لا يصح فيه، وما تبده استقلاً.

والدرس الصوتي له السبق على الموضوعات الصرفية في كتب التراث، ومنهجية العلماء نحاة ومُجودين سارت على تبعية الصوت للصرف، لكن الدرس الصوتي اقتصر على وصف الحروف ومخارجها لتكون وسيلة تمكنهم من دراسة موضوعات (الإبدال والإدغام والإمالة) وهذا التداخل الموضوعي بين الصرف والصوت سبب اللبس الذي ضيّع استقلال علم الصرف فصارت مادته منتشرة وموزعة على كتب الصرف والتجويد، وكتب النحو إذ قدم النحاة حقائق صوتية في وصف الحروف في التركيب وخارجها،^{٢٢}

ومما يعاب على الدرس الصوتي العربي غياب المنهج العلمي في التصنيف، إذ جاءت موضوعات الصوت متداخلة مع موضوعات الصرف وكلها تحت مظلة الصرف دون تفريق صريح، رغم أن البون بينهما واضح في ترتيب

الحروف إلى مجموعات بحسب مخارجها، ثم فصل في صفاتها وأحوالها مع بعضها، وبيّن ما يأتلف مع غيره وما لا يأتلف، كقوله: "القاف والكاف لا يأتلفان، والجيم لا تأتلف معهما في شيء من الحروف إلا في أحرف معربة قد بينتها... ولا تأتلف مع القاف والجيم إلا جَلَق، ومع السين إلا جَوَسَق." وقوله: "إن العَيْن لا تأتلف مع الحاء في كلمة واحدة لقُرْب مَخْرَجَيْهِمَا إلا أَنْ يُسْتَقَّ فَعَلٌ من جمع بين كلمتين مثل حَيٍّ على".^{١٥}

وسببويه أيضاً ناوش الأصوات في صفحات كثيرة من كتابه قبل أن يستقل بموضوعات الصوت آخر الكتاب المتمثلة في الإمالة والإدغام، إذ أفاض في حديثه عن الأصوات مجردة أو مركبة كحديثه عن الهمزة حيث قال: "نبرة في الصدر تخرج بالاجتهاد، وهي أبعد الحروف مخرجاً".^{١٦}

كما أشار إلى الأصوات في تعليقاته عن الإعلال وما يتطلبه من انسجام صوتي واتباع للحركة، وباب ما تمال فيه الألفات، وباب الهمز والتضعيف.

وقد بدأت أبعد منهما بواكير الدرس الصوتي متمثلة بنزول القرآن الكريم فقد كانت مرتبطة بإشارات لغوية نحوية أو صرفية، ثم استقلت عن الجانب اللغوي بمسمى (علم التجويد) الذي خصص بالمباحث الصوتية المرتبطة بالقرآن الكريم والتي تهدف إلى صحة التلاوة وسلامة الأداء، وكان هذا في القرن الرابع الهجري.

كل ذلك دلّ على أن الدراسات الصوتية أصيلة النشأة ضمن مجموع العلوم العربية، لكن نشأتها كانت أمشاج مختلطة مع غيرها، إذ كانت مدسوسة في كافة العلوم المكونة في مجموعها المستويات اللغوية، فقد وُجدت في المستوى المعجمي والدلالي كما في كتاب العين، وفي المستويين التركيبي والصرفي كما في الكتاب، وبعدها تلاحت المصنفات التي تناولت الأصوات بالاهتمام والدراسة، فلا يكاد يخلو كتاب تراثي في اللغة من الدرس الصوتي، وهذا ما دفع برجستراسر إلى الإشادة بالحق في قوله: "لم يسبق الغربيين في هذا العلم [يعني الأصوات] إلا قوم من أقوام الشرق، وهما: أهل الهند والعرب، وأول من وضع أصول هذا العلم من العرب الخليل بن أحمد".^{١٧}

وهذا التأصيل يبرز أهمية علم الأصوات باعتباره وسيلة هامة في دراسة علوم العربية، وبالأخص ما يتعلق بعلم

^{١٤} الخليل: العين: ٣٢/٥

^{١٥} الخليل: العين: ٦٠/١

^{١٦} سيبويه، الكتاب: ٥٤٨/٣

^{١٧} برجستراسر: التطور النحوي للغة العربية، مكتبة الخانجي بالقاهرة، علق عليه: رمضان عبد التواب، ٢٠٠٣: ١١

^{١٨} كمال، نوال، علاقة علم الصرف بعلم الصوت، دراسة وتطبيقات، جامعة كربلاء، مجلة دواة المجلد السادس، العدد الخامس والعشرون، ١٤٤٢هـ: ٦

^{١٩} بشر، كمال، الأصوات العربية، دار غريب، مصر، الطبعة الأولى: ١٨٤

^{٢٠} المرجع السابق: ١٨٥

^{٢١} النوري، محمد، علم الأصوات العربية، دار الكتب العلمية، ٢٠١٩م: ١٢

^{٢٢} عادل عبد الجبار، التلازم المعرفي بين الدرس الصوتي والدرس الصرفي كيه الآداب جامعه الكوفة-مجمع اللغة العربية بمكة

حيث أن هذه التغيرات مرتبطة بصفات الأصوات وعلاقتها ببعضها.

والثاني في منهجية تصنيف الموضوعات، إذ كانت كتب اللغة الأولى تجمع موضوعات النحو والصرف دون حدود واضحة، وكانت موضوعات الأصوات تابعة لموضوعات الصرف، وما زالت حتى جاء علم اللغة الحديث وبيّن الفرق. **المبحث الثاني: علم الأصوات قسيم علم الصرف. (الفرضية والتطبيق)**

هذا المبحث جاء موضوعاً صحة الفرضية التي خُتم بها المبحث الأول، وهو أن موضوعات الصرف أجزاء ثلاثة (صرفية، وصرف صوتية، وصوتية)، والموضوعات الصرفية هدفها الأبنية والهيئات وكيفية صوغها كالمشتقات وأبنية الأفعال والنسب والتغير، والموضوعات الصرف صوتية فهدفها الصوت لأنه علة تغيير الهيئة، فالصوت علة التصريف وليس العكس، والمتمثلة في أبواب الإعلال والإبدال والإدغام، والموضوعات الصوتية فهدفها الصوت أيضاً لكنه تغيير في هيئة الصوت رغم ثبات هيئة البناء، وهذا ما نراه في موضوعات الإمالة والوقف والتقاء الساكنين.

وعند استقراء هذه الأجزاء في كتب اللغة والصرف يتضح أن موضوعات الجزأين الأخيرين تأتي في ذيل الكتب بترتيب أقرّه المصنفون؛ مما يعني أن موضوع الصوت مستقل بذاته يبدأ بعد انتهاء موضوعات الأبنية والهيئات، لكن شدة الصلة الوثيقة بين موضوعات الصرف بأجزائه الثلاثة جعلت الجزء الأول لا يستقل عن الجزأين الأخيرين بل بقيا للاحقين على جزء الصرف، رغم أن المنطق اللغوي يؤكد على أولية الصوت في التناول ثم الصرف وأخيراً النحو، لكن العلماء أثروا تقديم النحو أولاً ثم الصرف ثم الأصوات لوعيمهم السابق بصعوبة المسائل الصرفية ودقتها مما استعدى التمهيد لها بالنحو، فاستيعاب النحو مؤذن بتقبل الصرف وفهمه.^{٢٧}

وفي هذا المعنى قال ابن عصفور: "كان ينبغي أن يقدم علم التصريف على غيره من العلوم العربية، إلا أنه أخر للطفه ودقته، فجعل ما قدم عليه من ذكر العوامل توطئة حتى لا يصل إليه الطالب إلا وقد تدرب وارتاض للقياس".^{٢٨} وهذا التعليل يُسقِط أيضاً على تأخير موضوعات الصوت على الموضوعات الصرفية في أكثر المصنفات، فهي تدرج من الأدق إلى الأوضح، إذ تبدأ في الغالب بالإعلال والإبدال، ثم الإدغام، ثم التقاء الساكنين، ثم الإمالة، وفي نظرة خاطفة على أبرز كتب اللغة الأولى نجد أنها خُتمت بمباحث صوتية، فهذا المازني ختم تصريفه بموضوعات الإعلال والإبدال، وسيبويه ختم سفره بباب الإدغام، ومثله

الموضوعات، فالمطلع على كتب الصرف الأولى (كالتصرف الملوكي، وكافية أو شافية ابن الحاجب، والمتن في التصريف) مثلاً، يجد أن موضوعات الصرف جاءت على ترتيب يمكن قسمته إلى ثلاثة أجزاء، الأول مختص بموضوعات صرفية بحثت تناولت أبنية الكلمة وتغير أحوالها كالأشتقاق والمشتقات والجموع والنسب، وقسم اختص بالتغيرات التي تطرأ على الأبنية بعارض، وهذه التغيرات في حقيقتها صوتية فحق أن يكون الجزء الصوتي من الصرف، فتكون موضوعاته خاصة بعلم الأصوات، رغم أنها موضوعات ببنية يجذبها علم الصرف من كونها دراسة للأبنية ويجذبها علم الأصوات في كونها دراسة للتغيرات الصوتية الطارئة على الأبنية يتمثل في موضوعات (الإعلال، والإبدال، والإدغام، والحذف)، وقسم ثالث يعالج التغيرات الصوتية البحتة دون مساس بالبناء ويضمن (الإمالة والوقف والتقاء الساكنين).

ومع ذلك فإن انفراد هذين الجزأين الأخيرين وارتباطهما مع بعضهما وعدم تقدم أي موضوع من هذه الموضوعات على الجزء الأول، رغم التغاضي عن تقديم موضوعات الجزأين الثاني والثالث دون حرج، يؤكد أن العلماء كانوا على دراية تامة بأنهما منفصلين عن الجزء الأول، كما أن الجزء الأول منفصل عن موضوعات النحو التي تسبقه، دون إشارة إلى انتهاء موضوعات النحو أو بداية موضوعات الصرف، وعلى هذه المنهجية سار التصنيف حتى انفصل النحو عن الصرف ولم ينفصل الصرف عن الصوت في علوم العربية، وإن كان قد انفصل عنها في علم التجويد.

ومما يجدر الوقوف عليه، أن هناك مصنفات اختصت بالأصوات لكنها لم تصلنا إنما أشير إليها من باب الذكر ومنها: كتاب الأصوات لقطرب، وكتاب الأصوات للأخفش، وكتاب الأصوات لابن أبي الدنيا، وكتاب الصوت والبعة لابن ماسويه.^{٢٩} وعليه يمكن القول إن أسباب اللبس القائمة بين علم الصرف والأصوات مردها لا يخرج عن سببين:

الأول في أصل النشأة المتمثل في اعتماد علم الصرف على علم الأصوات؛ لأن الصرف مادته الأبنية التي تتشكل منها الأبنية المخصوصة، والأصوات فمادته الحروف بمخارجها وصفاتها وعلاقتها، وبينهما خلق التفاعل، فعلم الأصوات وسيلة الوصف والتحليل، وأنه الهدف الأساسي من كل التغيرات الطارئة على الأبنية، فهذه الموضوعات صرفية من ناحية تغيير الأبنية والهيئات الناتجة من تفاعل الأصوات، وفي الوقت ذاته هي موضوعات صوتية من

^{٢٧} المرجع السابق: ٣٥٧

^{٢٨} أحمد دحماني، علم الصرف في التراث وأصول التجديدية في ضوء البنية الصرفية الصوتية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد ١٣، العدد ١: ٣٩

^{٢٩} ابن عصفور، الممتنع الكبير: ٣٣

^{٢٣} ابن النديم، محمد بن إسحاق بن محمد الوراق، الفهرست، إبراهيم رمضان، دار المعرفة بيروت - لبنان، ط ٢، ١٤١٧ هـ: ٧٦

^{٢٤} الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله، معجم الأدباء، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط ١، ١٤١٤ هـ: ١٣٧٦/٣

^{٢٥} ابن النديم، الفهرست: ٢٣١

الثاني: إعلال بالنقل: ويقع في حروف العلة أيضاً ومنه:
- (يُفْعَلُ) على زنة (يَفْعَلُ) والإعلال هنا وقع في انتقال حركة عين الفعل (الواو) أي الساكن قبله أي فاء الفعل أنه نقل لحركة المعتل إلى الساكن الصحيح قبله مع بقاء المعتل متى ما جانس الحركة^{٣٦}

وهذا النقل وقع درءاً للثقل الناتج من تحريك الحرف المعتل بعد حرف صحيح، فانتقلت الحركة إلى الصحيح الذي قبله منعاً للثقل؛ لأن الحركة على الواو والياء مستقلة ونقلها تخفيف

- (يُنَالُ) على وزن (يَفْعَلُ) وقع فيه إعلال بالنقل، وذلك بنقل حركة عين الفعل (الواو) في (يُنَالُ) إلى الساكن قبله (النون) فصار (يُنَالُ) ثم قلبت الواو ألفاً لتتناسب الفتحة، لأن الحركة المنقولة عن حرف العلة إذا كانت مجانسة له اكتفى بالنقل وإن لم تجانسه قلب إلى حرف يجانسه^{٣٧}
الثالث: إعلال بالحذف، ومثاله:

- (تُكْرُمُونَ) بزنة (تُفْعَلُونَ) وقع في الفعل إعلال بالحذف، فأصل الفعل عند صياغة المضارع (يُكْرِمُ) فصار بالحذف (يُكْرِمُ) لأن الفعل إذا كان على وزن (أفعل) يجب حذف الهمزة من مضارعه^{٣٨}

قال سيبويه: "فأما الهمزة فتلحق أولاً ويكون الحرف على أفعل، ويكون يفعل منه يفعل. وعلى هذا المثال يجيء كل أفعل. فهذا الذي على أربعة أبداً يجري على مثال يفعل في الأفعال كلها، مزيدة وغير مزيدة"، ثم قال: "القياس أن تثبت الهمزة في يفعل ويفعل وأخواتهما كما ثبتت التاء في تفعلت وتفاعلت في كل حال، ولكنهم حذفوا الهمزة في باب أفعل من هذا الموضع فاطرد الحذف فيه؛ لأن الهمزة تثقل عليهم"^{٣٩}

- (تَضَعُ) على وزن (تَفْعَلُ) وفيه إعلال بالحذف، حيث حذفت فاء الفعل (الواو) في المضارع؛ لأن المثال الواوي تحذف فؤه في المضارع؛ فأصل صياغة الفعل (تَوْضَعُ) معتل الفاء وحذفت لما اتصلت بتاء المضارعة، لأن الواو وقعت بين ثقيلين حرف المضارعة والكسرة، وعند اجتماعهما رغباو التخفيف بالحذف؛ ولما لم يصح حذف حرف المضارعة لأن حذفه إخلال ولكراهية الابتداء بالواو، كما لا يجوز حذف الكسرة كي لا يختل وزن الفعل آثروا حذف الواو فحذفت^{٤٠}

وبناء على ما سبق نجد أن تغيير المعتل في الأمثلة السابقة غرضه التخفيف ومنع الثقل بالنطق عند بقائه.
ثانياً: الإبدال.

الزجاجي والزمخشري في المفصل، وكذا ابن عصفور في الممتع قبل مسائل التمرين، وكذا ابن الحاجب ختم بباب الإدغام والحذف بعد الإعلال والإبدال، مما يؤكد تفرداها عن موضوعات الصرف، وبعد ابن جني (٣٩٢هـ) أول من أفرد موضوعات الصوت بمصنف مستقل وكأنه علم بذاته في كتابه سر صناعة الإعراب، إذ بسط الكلام عن الحروف بوصف مخارجها وأحوالها وما يعرض لها من إعلال وإبدال ونقل وحذف، ومزج بين الحروف وتناقروها، حيث قال: "وما علمت أن أحداً من أصحابنا خاض في هذا الفن هذا الخوض، ولا أشبعه هذا الإشباع^{٤١} ومن وجد قولاً قاله، والله يعين على الصواب بقدرته"^{٤٢}

وفيما يلي مناقشة عجول لتحليل نماذج من أهم موضوعات الصرف التي تُدرس من جانب صوتي لتكون دليلاً على صحة الفرضية.
أولاً: الإعلال.

وهو تغيير حرف العلة وتسمى الثلاثة (الواو والياء والألف) حروف علة لأنها تتغير ولا تبقى على حال كالعليل المنحرف المزاج^{٤٣}.

وهو تغيير حرف العلة بقلبه أو إسكانه أو حذفه، فالإعلال أنواع:

الأول: إعلال بالقلب وهو إبدال حرف من حروف العلة بحرف آخر من نوعه وتحويل أحد الحروف الأربعة إلى آخر منها بحيث يختفي أحدها ليحل محله غيره طبقاً لضوابط محددة يخضع لها^{٤٤}.
وعليه بعض الأمثلة التي تؤكد التخفيف والانسجام الصوتي الناتج عن الإعلال:

- (رمى) الألف هنا منقلبة عن ياء وأصلها (رَمَى) والياء متحركة حركة أصلية على زنة (فَعَلَ) وقبلها مفتوح فانقلبت ألفاً^{٤٥}

وعلة التغيير هنا مناسبة الساكن وحركته.. لأن الألف أنسب للفتحة من الياء وفي الياء والواو قال سيبويه: "اعلم أنهم لا مات أشد اعتلالاً وأضعف"^{٤٦}

- (اهتديت) على وزن (افْتَعَلْتُ) وقع في الفعل إعلال بالقلب، إذ الياء وهي لام الفعل منقلبة عن ألف فأصل الفعل (اهْتَدَى) ومتى وقعت الألف رابعة فصاعداً واتصلت بضمير رفع متحرك في الفعل قلبت ياءً^{٤٧}

وهذا القلب ناتج عن التذر المصاحب للانتقال من حرف المد (الألف) إلى الضمة في الضمير المتصل فعادت إلى أصلها أي (أياء) لأن غرض الإعلال الأول التخفيف^{٤٨}

^{٣٩} ابن جني، سر صناعة الإعراب: ٧٠/١

^{٤٠} الرضي الأسترابادي، محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٥م: ٦٨/٣

^{٤١} شواهنة، سعيد، القواعد الصرف صوتية بين القدماء والمحدثين، مؤسسة الوراق، ٢٠٢٠م: ٥٤

^{٤٢} الغلاييني، مصطفى بن محمد سليم، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ١٤٤٤هـ: ٢٠٦/٢

^{٤٣} سيبويه، الكتاب: ٣٨١/٤

^{٤٤} الغلاييني، جامع الدروس: ١١٣/٢

^{٤٥} ديكنقور، شرحان على مؤاح الأرواح: ١٢٦

^{٤٦} الحملاوي، أحمد بن محمد، شذا العرف في فن الصرف، تحقيق نصر الله عبد الرحمن، مكتبة الرشد: ١٣٦

^{٤٧} الغلاييني، جامع الدروس: ١١٤/٢

^{٤٨} الحملاوي، شذا العرف: ١٣٨

^{٤٩} سيبويه، الكتاب: ٢٧٩/٤

^{٥٠} الحملاوي، شذا العرف: ٥٠

^{٥١} شواهنة، القواعد الصرف صوتية بين القدماء والمحدثين: ١٤٩

لها من تغيير، فر(أزدرج) المبدلة من (ازتجر) كلاهما على وزن (افْتَعَلَ) لأن مادة الإبدال صوتية كما تقدم أنفاً^{٤٧}.

• في الإدغام.

الإدغام هو أحد المباحث المنسوبة إلى علم الصرف، لما فيه من تغيير، على الرغم من كون تغييره صوتياً بحثاً، وهذا مما يبحثه علم الأصوات الحديث، متى علمنا أن الإدغام ظاهرة صوتية ناتجة عن تقارب أو تماثل صوتين، فهو في اللغة "الإدخال، واصطلاحاً: الإتيان بحرفين ساكن فمتحرك، من مخرج واحد بلا فصل بينهما، بحيث يرتفع اللسان وينحط بهما دفعة واحدة، وهو باب واسع لدخوله في جميع الحروف، ما عدا الألف اللينة، ولوقوعه في التماثلين والمتقاربين، في كلمة وفي كلمتين"^{٤٨}، وهو نوعان: الأول: إدغام تماثلين وهو إدغام صوتين متماثلين نحو: (سككر- سكر)، والثاني: إدغام متقاربين، وهو إدغام حرفين متقاربين في المخرج، نحو إدغام اللام في الراء (كرقل رب)، وقد يقع في كلمة كما يقع في كلمتين.

قال ابن جني: "والمعنى الجامع لهذا كله تقريب الصوت من الصوت، ألا ترى أنك في قطع ونحوه قد أخفيت الساكن الأول في الثاني حتى نَبَا اللسان عنهما نبوة واحدة، وزالت الوقفة التي كانت تكون في الأول لو لم تدغمه في الآخر، ألا ترى أنك لو تكلفت ترك إدغام الطاء الأولى لتجشمت لها وقفة عليها تمتاز من شدة مازجتها للثانية بها؛ كقولك: قطع وسككر، وهذا إنما تحكمه المشافهة به"^{٤٩}. ومن أمثله:

- (إذارتُم) الفعل هنا مزيد من ثلاثة أحرف همزة الوصل والdal المضعفة وألف المفاعلة، وأصل الفعل (اداراً) بزنة (تفاعل) بمعنى (ترك) وفي (اتداراً) وقع الإدغام بين التاء والdal، فصار (اداراً)، ومرد الإدغام هنا أن صوت الدال شديد مجهور والتاء صوت ضعيف مهموس، وكلاهما من مخرج واحد، فلا يستثقل اللسان عند النطق بهما؛ فصار الإدغام ضرورة هنا لما بين الحرفين من تناسب، فأبدلت التاء دالاً ثم أدغمت الأولى في الثانية تفادياً للنقل الناتج من نطق حرفين متجاورين في المخرج؛ وهذا السبب يلجئ إلى الإدغام بين التماثلين بعد قلب أحدهما إلى صوت لا يتطلب جهداً أو عسراً في النطق.

- (اطَّلَع) على وزن (افْتَعَلَ) والفعل هنا مزيد بحرفين همزة الوصل والتضعيف في الطاء، وأصله (اتَّطَلَعَ) وقد وقع الإدغام بين التاء والطاء منعاً للنقل من اجتماع تماثلين، إذ التاء صوت مهموس

وهو إبدال صوت بصوت آخر قريب منه في المخرج والصفة، وعليه المثلة الآتية:

- (اصْطَبَرَ) ووزنه (افْتَعَلَ) وقع فيه إبدال فأصله (اصتبر) فأبدلت التاء طاءً، وفي قال ابن الناضم: "يجب إبدال تاء الافتعال وفروعه طاء بعد أحد حروف الإطباق وهي الصاد، والضاد، والطاء، والظاء"، ثم علل السبب بقوله: "استثقل اجتماع التاء مع الحرف المطبق لما بينهما من مقاربة المخرج ومباينة الوصف، إذ التاء من حروف الهمس، والمطبق من حروف الاستعلاء، فأبدل من التاء حرف استعلاء من مخرجها، وهو الطاء"^{٥٠}.

فالغرض من الإبدال تخفيف ثقل النطق بالأصل، وقال سيبويه: "وقالوا في مفتعل من صبرت: مصطبر، أرادوا التخفيف حين تقارباً ولم يكن بينهما إلا ما ذكرت لك، يعني قرب الحرف، وصاروا في حرف واحد، فأبدلوا مكانها أشبه الحروف بالصاد وهي الطاء؛ ليستعملوا ألسنتهم في ضرب واحد من الحروف، وليكون عملهم من وجه واحد"^{٥١}.

- (إزْدَجَرَ) على زنة (افْتَعَلَ) وأصلها (ازتجر) حيث وقع إبدال بين التاء والdal، إذ جاءت فاء الفعل زائياً، فأبدلت التاء دالاً؛ منعاً للاستثقال من مجيء التاء بعد الزاي، وفيه قال ابن يعيش: "فلما كانت الزاي مجهورة، والتاء مهموسة، وكانت الدال أخت التاء في المخرج، وأخت الزاي في الجهر؛ قربوا صوت أحدهما من الآخر، وأبدلوا التاء أشبه الحروف من موضعها بالزاء، وهي الدال"^{٥٢}.

- (إتَسَقَ) وزنه (افْتَعَلَ) وفيه إبدال، فأصله (أوتسق) لكن أبدلت الواو تاءً (اتتسق) ثم أدغمت تاء الافتعال في التاء المبدلة، قال ابن جني: "وقد أبدلت التاء من الواو إبدالاً صالحاً"^{٥٣} يعني إبدالاً صحيحاً يسير على قواعد القياس.

وهدف الإبدال هنا تحقيق التخفيف وتحقيق الانسجام الصوتي، لأن الواو ولم تقلب تاءً وجب أن تقلب إذا نكسر ما قبلها ياء فتصير (إيتسق)، فإذا انضم ما قبلها قلبت واواً (موتسق)، وإذا انفتح ما قبلها قلبت ألفاً (ياتسق)، ولما ثقل عليهم ذلك لأجل تلاعب الحركات به فمرة يصير ألفاً، ومرة يصير واواً، ومرة ياء، اختاروا أن يبدلوا منه حرفاً جلدًا يبقى على حالة واحدة مع اختلاف الحركات، فأبدلوه تاءً، ثم أدغموا لضرورة اجتماع المثليين^{٥٤}.

ولما كانت غاية الإبدال الجنوح نحو التسهيل والتخفيف مع تحقيق الانسجام الصوتي للنطق، نلاحظ أن الإبدال لا يمس الميزان الصرفي بل تبقى الكلمة على وزنها رغم ما حدث

^{٤٧} كرميش خنان، علم الأصوات وأثره في تحديد مباحث الصرف، ماجستير، جامعة/ماي ١٩٤٥، عام ٢٠١٦

^{٤٨} الحملاوي، شذا العرف: ١٤٠

^{٤٩} ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٤: ١٤٢/٢

^{٥٠} القادوسي، عبد الرزاق بن حمودة، أثر القراءات القرآنية في الصناعة المعجمية تاج العروس نموذجاً، رسالة دكتوراة، جامعة حلوان، ٢٠١٠ م ٩٠:

^{٤٢} ابن الناضم، بدر الدين محمد ابن الإمام جمال الدين محمد بن مالك، شرح ابن الناضم على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط ١٤٢٠، هـ ٦١٥

^{٤٣} سيبويه، الكتاب: ٤/٦٧

^{٤٤} ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤٢٢ هـ ١٠٩٩/٥

^{٤٥} ابن جني، سر صناعة الإعراب: ١/١٥٥ المتن وهامش رقم ٥

^{٤٦} الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى شرح ألفية ابن مالك (المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية)، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى - مكة المكرمة، ط ١، ١٤٢٨ هـ ١٣/٩

وعليه، بينت الأمثلة أن الغرض الأساس من الإمالة هو التناسب الصوتي وخفة اداء، مما جعل هذا الدرس مستحق لاندراجه في موضوعات علم الأصوات، متى علمنا أنه ظاهرة لهجة عند بعض القبائل، ولذا فهي تحمل حكم الجواز في كل مواضعها عند تلاوة القرآن في بعض القراءات.

الخاتمة:

في نهاية المطاف نخلص إلى نتائج الورقة التي عالجت أهدافها المرسومة أولاً، فقد تمخضت الورقة عن نتائج عديدة، أهمها:

- علم الأصوات علم أصيل بموضوعاته حديث في منهجه، وهذا ما أسفرت عنه الورقة من ذكر موضوعات الأصوات المندسة في علم الصرف، وهي ذاتها تُدرس في علم الأصوات الحديث.

- إن موضوعات الصرف أجزاء ثلاثة: (الموضوعات الصرفية) كالمشتقات وأبنية الأفعال والنسب والتغير، و(الموضوعات الصرف صوتية) الإعلال والإبدال والإدغام، و(الموضوعات الصوتية) الإمالة والوقف والنقاء الساكنين.

- إن إدراج العلماء مباحث الأصوات تحت مظلة الصرف، ليس خطأ ولا جهلاً؛ لأن علم الصرف معني بتغييرات الأبنية، ومباحث الأصوات تعني بتلك التغييرات كونها تغييرات صوتية.

- إن اللبس بين العلمين مرده إلى سببين: الأول في أصل النشأة المتمثل في اعتماد علم الصرف على علم الأصوات؛ لأن الصرف مادته الأبنية التي تتشكل منها الأبنية المخصوصة، والأصوات فمادته الحروف بمخارجها وصفاتها وعلاقتها، والثاني في منهجية تصنيف الموضوعات، إذ كانت كتب اللغة الأولى تجمع موضوعات النحو والصرف دون حدود واضحة، وكانت موضوعات الأصوات تابعة لموضوعات الصرف.

- أظهر البحث أن علم الأصوات سابق على علم الصرف وأصل له، والصرف تطبيق للقواعد الصوتية.

- إن علم الأصوات استقل بنفسه عن العلوم العربية فيما أطلق عليه بـ(علم التجويد) لكنه اختص بصحة تلاوة القرآن الكريم وسلامة التلاوة.

- إن التغييرات الصوتية التي تعتري الكلمة مردها تخفيف النقل، لأن من سنن العربية الخفة والجنوح إلى التسهيل.

- عرف علماء اللغة علم الأصوات قديماً وألفوا فيه كتباً لم تصلنا.

منفتح والطاء صوت مجهور مستعل مطبق، فقلبت التاء طاءً ثم أدغمت في الطاء الثانية^{٥١} وبه يتحقق اليسر والانسجام الصوتي.

- (إمَحَى) على وزن (انْفَعَلَ) الفعل مزيد من حرفين همزة الوصل والميم المضعفة، وأصله (انمَحَى) فوقع الإدغام بين النون والميم دون إبدال، وهو إدغام بين متقاربين، وتقاربهما في الغنة، ولذا تُسمع النون كالميم^{٥٢} فوقع الإدغام هنا تحاشياً من الثقل وتحقيقاً للانسجام الصوتي.

• في الإمالة:

الإمالة أحد مباحث علم الأصوات؛ كونها صوت صائت يندرج تحت ما يسميه علماء الأصوات الغربيون (Vowels) وهي^{٥٣} "أن تنحو بالفتحة نحو الكسرة، وبالألف نحو الياء"^{٥٤} وهي عند ابن جني: (تجانس الصوت) وعند ابن يعيش (تناسب الأصوات)، وقد كانت منتشرة في لهجات عربية في نجد، أما الحجازيون فيفتحون، وهي تمثل مستوى من اللغة الفصحى وهي أحد أحكام تلاوة القرآن.

والغرض منها صوتي، لما تؤديه من انسجام بين الأصوات وهو ما عبروا عنه بـ(التناسب)، قال المرادي: "فاعلم أن الغرض الأصلي من الإمالة هو التناسب"^{٥٥}

قال ابن يعيش: "وذلك أن الغرض من الإمالة إنما هو مشكلة أجراس الحروف، والتباعد من تنافها"^{٥٦} لأن النطق بالياء والكسرة انحدار وتسفل، وبالفتحة والألف تصعد واستعلاء، وبالإمالة تصير من نمط واحد في التسفل والانحدار"^{٥٧} وفيما يلي أمثلة تقي بالغرض:

أولاً: إمالة الفتحة نحو الكسرة:

- (كتاب) يجوز أن تقع الإمالة في هذه الكلمة؛ حيث تُمال فتحة التاء إلى كسرة قبل الألف الممالة كما أميلت الألف نحو الياء، ذلك أن قبل ألف فتحة، فلما أميلت الألف أميلت الفتحة.

- (من الكبر) يجوز أن تمال فتحة ما قبل الراء طالما أن الراء الواقعة آخر الكلمة مكسورة^{٥٨}:

ثانياً: إمالة الألف نحو الياء:

- (الهدى) تقع الإمالة هنا لأن الألف المتطرفة أصلها ياء فجاز إمالتها^{٥٩}.

- (مات) يجوز إمالتها في لهجة من يكسر فاءها في (مت)، أما من ينطقها (مُت) فلا يجوز^{٦٠}.

- (والضحى) تجوز الإمالة للتناسب رغم اختلال الشروط الثابتة؛ فهذه الألف لا يجوز أن تمال لأنها منقلبة عن واو (ضحوة) كن لما جاز وقوع الإمالة في (سجى، وقل) جاز وقوعها في (الضحى) لإرادة التناسب بينهما وبين مثيلاتها^{٦١}.

^{٥١} ابن يعيش، شرح المفصل: ٥٥٢/٥

^{٥٢} ابن عصفور، الممتع الكبير في التصريف: ٤٤١

^{٥٣} الراجحي، عيده، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية: ١٨٦

^{٥٤} ابن عقيل عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط ٢٠٠٤، ١٨٢/٤

^{٥٥} ابن جني، سر الصناعة: ٦٧

^{٥٦} ابن يعيش، شرح المفصل: ١٩٥/٥

^{٥٧} المرادي، بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط ١٤٢٨، ١٤٩١/٣

^{٥٨} ابن يعيش، شرح المفصل: ١٩٢/٥

^{٥٩} الراجحي، التطبيق الصرفي: ١٨٧

^{٦٠} المرجع السابق: ١٨٧

^{٦١} المرجع السابق: ١٩٠

^{٦٢} المرجع السابق: ١٩٢

^{٦٣} الراجحي، التطبيق الصرفي: ١٩٤

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن جني، التصريف الملوكي تعليق أحمد الخاني، ط٢
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ.
- ابن الحاجب، عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، الشافية في علم التصريف، تحقيق: حسن العثمان، المكتبة المكية، مكة، ط١: ١٤١٥هـ.
- ابن عصفور، علي بن مؤمن بن محمد، الممتع في التصريف، مكتبة لبنان، ط١، ١٩٩٦م.
- ابن عقيل عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط١، ١٤٠٠هـ.
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر.
- ابن منظور، الخليل بن أحمد، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، مكتبة الهلال.
- ابن الناطم، بدر الدين محمد ابن الإمام جمال الدين محمد بن مالك، شرح ابن الناطم على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٠هـ.
- ابن النديم، محمد بن إسحاق بن محمد الوراق، الفهرست، إبراهيم رمضان، دار المعرفة بيروت - لبنان، ط٢، ١٤١٧هـ.
- ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢٢هـ.
- أحمد دحماني، علم الصرف في التراث والرؤيا التجديدية في ضوء البنية الصرفية الصوتية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد ١٣، العدد ٣٩
- براجستراسر: التطور النحوي للغة العربية، مكتبة الخانجي بالقاهرة، علق عليه: رمضان عبد التواب، ٢٠٠٣م.
- بشر، كمال، الأصوات العربية، دار غريب، مصر، الطبعة الأولى.
- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ١٤٢٣هـ.
- حسان، نيفه، علم الأصوات العربية تطورها ونظريتها والاستفادة منها لتعليم اللغة العربية، ٢٠١٨: ٢ مجل
- الحملوي، أحمد بن محمد، شذا العرف في فن الصرف، تحقيق نصر الله عبد الرحمن، مكتبة الرشد.
- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله، معجم الأدباء، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ١٤١هـ.
- دنقوز، شرحان علي مراح الأرواح في علم الصرف، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط٣
- الراجحي، عبده، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية.
- الرضي الأسترايازي، محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٥م
- سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، عبد السلام محمد هارون، الكتاب، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة.
- الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى شرح ألفية ابن مالك (المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية)، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى - مكة المكرمة، ط١، ١٤٢٨هـ
- شاهين، عبد الصبور، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٠هـ
- شواهنة، سعيد، القواعد الصرف صوتية بين القدماء والمحدثين، مؤسسة الوراق، ٢٠٢٠م
- عادل عبد الجبار، التلازم المعرفي بين الدرس الصوتي والدرس الصرفي كلية الآداب- جامعة الكوفة- طباعة مجمع اللغة العربية بمكة.
- عبد التواب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٣، ١٤١٧هـ
- الغلابيني، مصطفى بن محمد سليم، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية- صيدا، ط١، ١٤١٤هـ
- القادوسي، عبد الرزاق بن حمودة، أثر القراءات القرآنية في الصناعة المعجمية تاج العروس نموذجاً، رسالة دكتوراة، جامعة حلوان، ٢٠١٠م
- كرميش حنان، علم الأصوات وأثره في تحديد مباحث الصرف، ماجستير، جامعة ٨ماي ١٩٤٥، عام ٢٠١٦م.
- كمال، نوال، علاقة علم الصرف بعلم الصوت، دراسة وتطبيقات، جامعة كربلاء، مجلة دواة المجلد السادس، العدد الخامس والعشرون، ١٤٤٢هـ
- المرادي، بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط١، ١٤٢٨هـ
- النوري، محمد، علم الأصوات العربية، دار الكتب العلمية، ٢٠١٩م

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Prospects for the recent development of the science of text verification and its relationship to documenting the science of hadith

Marwah fahad A Hakami

PhD student - Imam Abdul Rahman Al-Faisal University - Kingdom of Saudi Arabia

E-mail: Mrawy00@hotmail.com

آفاق تطور علم تحقيق المخطوطات حديثاً وعلاقته بتوثيق السنة النبوية

أ. مروة فهد علي حكيمي

طالبة دكتوراه جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل - المملكة العربية السعودية

KEY WORDS

The science of text verification- Prophetic hadith- Detective- documentation- investigation.

الكلمات المفتاحية

علم تحقيق المخطوطات - السنة النبوية - المحقق - توثيق - تحقيق.

ABSTRACT

The idea of the research is summed up in defining the science of manuscript editing and explaining the importance of studying it, the beginning of its origins, and the connection between the science of manuscript editing and documenting the Sunnah of the Prophet, with knowledge of the controls that should characterize the investigator and the investigated, the tools he needs for scientific investigation, and the recent changes that have occurred to them that facilitate the work of the investigator. It saved him time and effort.

مستخلص البحث:

تتلخص فكرة البحث في تعريف علم تحقيق المخطوطات وبيان أهمية دراسته، وبداية نشأته، وصلة علم تحقيق المخطوطات بتوثيق السنة النبوية، مع معرفة الضوابط التي ينبغي أن يتصف بها المحقق والمُحقق، والأدوات التي يحتاجها للتحقيق العلمي، وما طرأ عليها من تغييرات حديثاً سهلت من عمل المحقق ووفرت له الوقت والجهد.

Using inductive and deductive methods.

By examining books on the science of manuscript verification, books documenting the Sunnah of the Prophet, and books on Hadith sciences, by explaining the origin of this science, knowing its rules and controls, its relationship and connection to documenting the Sunnah of the Prophet, what are the tools that served it, and what has recently happened to it.

باستخدام المنهج الاستقرائي والاستنباطي.

باستقراء كتب علم تحقيق المخطوطات، وكتب توثيق السنة النبوية، وكتب علوم الحديث، من خلال بيان نشأة هذا العلم، ومعرفة قواعده وضوابطه، وعلاقته وصلته بتوثيق السنة النبوية، وما هي الأدوات التي خدمته، وما طرأ عليه حديثاً.

إن المخطوطات هي تراث الأمة العربية والإسلامية وبه تفخر، فقد زخرت المكتبات الإسلامية منذ العصور الأولى على مئات الألوف من المخطوطات المتنوعة في شتى العلوم والمجالات، وعلى مر العصور وعلى ما مرت به الأمة الإسلامية من أحداث، كان لابد من الاهتمام والعناية بهذا التراث، وإخراجه بصورة تليق به، محققاً تحقيقاً علمياً رصيناً.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد:

فهذا بحث موجز عن (آفاق تطور علم تحقيق المخطوطات حديثاً وصلته بتوثيق السنة النبوية) للمشاركة في مؤتمر مكة الدولي الخامس للغة العربية وآدابها: اللغة العربية والعلوم، المنعقد خلال الفترة ١٦ - ١٨ جمادى الآخرة ١٤٤٥ هـ.

تحدثوا عن نشأة هذا العلم وقواعده والمنهج الذي ينبغي السير عليه في التحقيق مع ذكر بعضهم لنماذج على ذلك، بمنهجية مختلفة لكل مؤلف، وفي بحثي هذا أحببت توجيه النظر إلى علاقة تحقيق المخطوطات مع توثيق السنة النبوية، والأدوات الحديثة المستخدمة في تحقيق ودراسة المخطوطات.

أسباب اختيار الموضوع:

(١) أهمية معرفة نشأة علم تحقيق المخطوطات، وصلته بتوثيق السنة النبوية.

(٢) التعرف على أدوات التحقيق حديثاً.

منهج البحث:

استخدام المنهج الاستقرائي والاستنباطي. باستقراء كتب علم تحقيق المخطوطات، وكتب توثيق السنة النبوية، وكتب علوم الحديث، من خلال بيان نشأة هذا العلم، ومعرفة قواعده وضوابطه، وعلاقته وصلته بتوثيق السنة النبوية، وما هي الأدوات التي خدمته، وما طرأ عليه حديثاً.

المبحث الأول

المطلب الأول: تعريف علم تحقيق المخطوطات، وأهمية دراسته.

أولاً: تعريف علم التحقيق:

عَرَّفَ علماء اللغة مادة "الحق": الْحَاءُ وَالْقَافُ أَصْلٌ وَاجِدٌ، وَهُوَ يَدُلُّ عَلَى إِحْكَامِ الشَّيْءِ وَصِحَّتِهِ^(١)، و"حققت الأمر وأحققته: كنت على يقين منه. وحققت الخبر فأنا أحقه: وقفت على حقيقته. ويقول الرجل لأصحابه إذا بلغهم خبر فلم يستيقنوه: أنا أحق لكم هذا الخبر، أي أعلمه لكم وأعرف حقيقته"^(٢).

وفي تعريف الكتاب المحقق قال العلامة عبدالسلام هارون: هو "الذي صح عنوانه، واسم مؤلفه، ونسبة الكتاب إليه، وكان متنه أقرب ما يكون إلى الصورة التي تركها مؤلفه"^(٣).

وتحقيق المخطوط اصطلاحاً هو: قراءته قراءة صحيحة، وإحكام تحريره وضبطه، وإخراجه على الوجه الصحيح الذي وضعه عليه مؤلفه أو على أقرب وجه يطابق الوضع الأصلي الذي تم على يد مصنفه، كل ذلك بالاعتماد على منهج علمي يحكم سير عملية التحقيق^(٤).

ثانياً: أهميته:

يعد المخطوط العربي والإسلامي من تراث الأمة الثقافي والعلمي، وجزء أصيل من وجودها وهويتها، وإحيائه وتحقيقه وإخراجه على نحو أفضل مما كان عليه بمنهجية

وقد كان لأهل الحديث النبوي الفضل والسبق في وضع قواعد التحقيق والتوثيق، وقد تعددت المؤلفات والمصنفات التي أفردت هذا العلم بالبحث والتوثيق.

وقد حرصت في هذا البحث عن الحديث عن نشأة هذا العلم وأهميته، وصلته بتوثيق السنة النبوية، والتطورات والأدوات الحديثة التي خدمت علم تحقيق المخطوطات حديثاً.

مشكلة البحث:

(١) ما هو علم تحقيق المخطوطات، وما أهمية دراسته؟
(٢) كيف نشأ علم تحقيق المخطوطات، وما هي صلته بتوثيق السنة النبوية؟

(٣) ما هي الضوابط التي يجب توفرها في المحقق والمُحَقَّق؟

(٤) ما الذي طرأ على أدوات التحقيق حديثاً؟

أهمية البحث:

(١) تعريف علم تحقيق المخطوطات وبيان لأهمية دراسته.
(٢) بيان لنشأة هذا العلم، وصلته بتوثيق السنة النبوية.
(٣) معرفة الضوابط التي ينبغي أن يتصف بها المحقق والمُحَقَّق، والأدوات التي يحتاجها للتحقيق العلمي.

أهداف البحث:

(١) إيضاح نشأة علم تحقيق المخطوطات وصلته بتوثيق السنة النبوية.
(٢) المقارنة بين أدوات التحقيق قديماً وحديثاً.

حدود البحث:

كتب علم تحقيق المخطوطات المطبوعة التي عنيت بدراسة هذا العلم، واهتمت بإيضاح قواعده وأسس وأهدافه، وكتب علوم الحديث أيضاً التي تحدثت عن قواعد توثيق المرويات وألفاظ التثبت والسماع.

الدراسات السابقة:

ألفت عدة كتب في علم تحقيق المخطوطات، وتوثيق السنة النبوية، منها:

(١) تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل لعبد الله عسيلان.

(٢) توثيق السنة النبوية وعناية السلف بها لعبد الله بن ضيف الله الرحيلي.

(٣) جهود علماء الحديث في توثيق المخطوطات ليوسف سرطوط.

(٤) عناية المحدثين بتوثيق المرويات وأثر ذلك في تحقيق المخطوطات لأحمد نور سيف.

^(١) انظر: تحقيق المخطوطات والنصوص ودراساتها لهادي نهر ص ١٧، تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل لعبد الله عسيلان ص ٣٥.

^(٢) انظر: مقاييس اللغة لابن فارس ١٥/٢.

^(٣) انظر: أساس اللغة للزمخشري ٢٠٣/١.

^(٤) انظر: تحقيق النصوص ونشرها لعبد السلام هارون ص ٢٩.

أيضاً ألا وهي سنة وحديث المصطفى صلى الله عليه وسلم؛ لذلك كانت بداية علم تحقيق المخطوطات.

المطلب الثاني: نشأة علم تحقيق المخطوطات وصلته بتوثيق السنة النبوية.

سلك أهل العلم عدة مسالك في توثيق الكتب والتحقق من صحتها، وإبعادها عن العبث والتحريف والتزوير فيها، والكذب عليها.

وهنا تبرز جهود علماء الحديث النبوي؛ فلهم الفضل الأكبر في وضع أسس وقواعد توثيق وتحري ونقد المخطوط العربي والإسلامي، وإن كانت جهودهم منصبة في الدرجة الأولى على تحري الصحيح من الضعيف والمرفوع من الموقوف من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقد تجلّى ذلك في القرون الإسلامية الثلاثة الأولى، فقد كونوا ثروة نقدية عالية وصلت للقرن الرابع الهجري؛ لتشمل توثيق الكتب والمصنفات عن طريق السماع والإجازات والوجدات، ففضلهم يظهر على من أتى بعدهم من مستشرقين وغربيين وصولاً إلى كبار المحققين في العصر الحديث.^(٧)

ويذكر الدكتور محي هلال سرحان إلى أن معرفة تحقيق وتوثيق النصوص قد عرفه علماء السلف قبل أن تتعرف عليه أوروبا، فيقول: "إن هذا العلم لم تعرفه أوروبا إلا في وقت متأخر، وأغلب الظن أن ذلك يرجع إلى تاريخ اختراع الطباعة في القرن الخامس عشر حين اهتموا بإحياء الآداب اليونانية واللاتينية، فكانوا يطبعون الكتاب كما هو دون البحث عن النسخ الأخرى له، ولما تقدم علم الآداب القديمة اضطرتهم الحاجة إلى الاستفادة من النسخ الأخرى للكتب، لكن دون أن يكون هناك منهج أو ضوابط للتصحيح أو للتحقيق حتى منتصف القرن التاسع عشر حيث وضعوا أصولاً علمية لنقد النصوص، ونشر الكتب القديمة".^(٨)

لقد خص الله عز وجل هذه الأمة بالإسناد، فهي لا تأخذ علماً دون إسناد فالإسناد هو دليلها على صدق الناقل من كذبه، لذلك عندما كثرت المخطوطات وتوثيق الروايات والأقوال والأسانيد، كان لابد من التدقيق والتمحيص لها؛ لمعرفة صحتها والتأكد من خلوها من عبث العابثين وتدليس المدلسين ومن تحريف وتصحيف الجاهلين.

وقد وضع أهل الحديث شروطاً وقواعد في توثيق هذه المخطوطات، يقول الدكتور موفق عبد القادر: "وحرى لمن يتصدر لتحقيق كتب التراث أن يطلع على منهج التحقيق

علمية؛ لهُو الطريق الذي يسعى بهذه الأمة نحو الرقي والحضارة.

لقد زحرت المكتبات الإسلامية قديماً بصنوف متنوعة من الكتب والمؤلفات والمصنفات، في عدة مجالات من علوم الشريعة، والتاريخ، واللغة، والأدب والشعر، والحساب والهندسة، والمنطق، وغير ذلك.

ومن ينظر إلى المؤلفات التي تحدثت عن مسيرة تراثنا في حركة التأليف والفكر، مثل: كتاب حاجي خليفة (كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون) سيقف مُتَعَجِّباً من شمول واتساع التأليف عند علماء العرب والمسلمين، حيث شمل جميع جوانب العلم فيما يقرب من مئتي علم، وخلفوا لنا تراثاً ضخماً يُكاد لا يحصر، ومن ذلك أيضاً ما نقرأه عن عناية العلماء والخلفاء والأئمة بالكتب والمكتبات التي انتشرت في أرجاء الدولة الإسلامية، مثل ما حوته مكتبة (بيت الحكمة) المكتبة التي أسسها الخليفة العباسي المأمون فقد حوت مئات الآلاف من الكتب، فقد كان يرسل البعثات في جميع أنحاء البلاد شرقاً وغرباً لجلب الكتب إليها في العلوم النقلية والعقلية، ومكتبة الحاكم الثاني المنتصر بالله في الأندلس، فقد سجلت أربعة وأربعين فهرساً من ضخامتها، وفي ذلك قال الأديب الكبير عمرو الجاحظ: "ولولا ما أودعت لنا الأوائل في كتبها، وخلدت من عجب حكمتها، ودونت من أنواع سيرها حتى شاهدنا بها ما غاب عنا، وفتحنا بها كل مستغلق كان علينا، فجمعنا إلى قليلنا كثيرهم، وأدركنا ما لم نكن ندرك إلا بهم لقد خس حظنا من الحكمة وضعف سبيلنا إلى المعرفة".^(٩)

وقد منيت هذه الثروة العلمية بالعديد من النكبات والكوارث على مر العصور أتت على مئات وآلاف الكتب والمصنفات حرقاً وتلفاً وضياًعاً من أعداء الأمة العربية والإسلامية؛ ولكن على الأجيال أن تستعيد ذاكرتها التاريخية وتتعرف على ماضيها التليد، الذي يُعد الحفاظ عليه ونشره من فروض الكفايات.^(١٠)

إن المخطوطات هي سجل علماء الإسلام الثقافي التي دونوا فيها أنواعاً شتى من العلوم والمعارف، حفاظاً على حضارتهم الإسلامية العظيمة؛ وتعزيزاً وانتماءً لهذا الدين القويم، الذي يدفعهم على طلب العلم وعلى شرف مكانته، وعلى عظيم أجر من بلغه في أتم أمانة وأكمل نصح. وقد تنبه العلماء الأوائل إلى أهمية المحافظة على هذا التراث الذي لا يحمل علوم الدنيا فقط، بل يحمل أهم العلوم وأشرفها

(٨) انظر: كتاب الحيوان لعمرو الجاحظ ٨٥/١.

(٩) انظر: تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل لعبد الله عسيان ص ٢٩.

(٧) انظر: جهود علماء الحديث في توثيق المخطوطات ليوسف سرطوط ص ٢٤.

(٨) انظر: تحقيق مخطوطات العلوم الشرعية لمحي هلال سرحان ص ١٧٩.

وتوثيق النصوص عند المحدثين، بغض النظر عن ثقافته أو اتجاهه، حفاظاً منه على دقة الأداء، وسلامة المنهج الذي يجب أن يسير عليه في تحقيق وتوثيق النصوص".^(١) أيعتبر توثيق المخطوطات أحد فروع علوم الحديث، وهو حفظ كتب العلماء وصيانتها عن التحريف والتزوير؛ حتى تنقل وتوثق كما وضعها مصنفوها دون زيادة أو نقص جيلًا بعد جيل وعصرًا بعد آخر.

طرق توثيق المخطوطات:

(طرق التحمل) لقد حصر العلماء طرق الأخذ للحديث وتلقيه عن الرواة بثماني طرق، شرحوها في كتبهم وبيّنوا أحكامها، وهي:

١. السماع:

وهي أول طرق تحمل الصحابة من رسول الله صلى الله عليه وسلم، والسلف الصالح، وهو أرفع درجات التلقي وأعلاها. وهو السماع من لفظ الشيخ سواء كان بسرده من حفظه أو بالقراءة من كتابه فكل ذلك يُعد سماعًا عند المحدثين.^٢

٢. العرض:

وهو القراءة على الشيخ من حفظ القارئ، أو من كتاب معه بين يديه.

٣. الإجازة:

هي إذن المحدث للمستمع أن يروي عنه حديثًا أو كتابًا من غير أن يسمع ذلك منه أو يقرأه عليه.

٤. المناولة:

ومعناها أن يعطي الشيخ المحدث للطالب كتابًا أو صحيفة ليرويه عنه.

٥. المكاتب:

وهي أن يكتب الشيخ المحدث إلى التلميذ شيئًا من حديثه ويبعثه إليه.

٦. الإعلام:

هو إعلام الراوي للطالب أن هذا الحديث أو هذا الكتاب سماعه من فلان.

٧. الوصية:

هي أن يوصي المحدث لفلان أن تدفع له كتبه عند موته أو سفره.

٨. الوجداء:

هي أن يجد الطالب حديثًا أو كتابًا بخط شخص بإسناده.

(طرق توثيق المخطوطات بالسماعات والقراءات):

اعتنى العلماء من أهل الحديث بضبط مصنفاتهم والتدقيق في نقلها، وقد استخدمت مجالس التحديث وسائل لتضبط صيغة السماع، ومن سمع الكتاب ومن قرأ عليه، ومن تولى الضبط، ومكان المجلس، ووقته وزمانه، وختم الكتاب، وبيان اسم الناسخ وسنة النسخ ومكانها، ومن تولى القراءة وأين كان، وغير ذلك مما يُثبت على المخطوط زيادة في الحرص والتثبت.^(١٠)

وقد تناولت كتب علوم الحديث مباحث كثيرة عن ضوابط كتابة الحديث وآدابه، وكما أفردت مصنفات مستقلة تحدثت عن هذه المباحث، منها:

١. المحدث الفاصل بين الراوي والواعي، للحسن بن عبد الرحمن بن خالد الرامهرمزي (ت ٣٦٠هـ).
٢. الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، لأحمد بن علي الخطيب البغدادي (ت ٤٦٣هـ).
٣. جامع بيان العلم وفضله، لابن عبد البر يوسف بن عمر القرطبي (ت ٤٦٣هـ).
٤. الإلماع في معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، للقاضي عياض بن موسى اليحصبي (ت ٥٤٤هـ).
٥. أدب الإملاء والاستملاء، لأبي سعد عبد الكريم السمعي (ت ٥٦٢هـ).
٦. تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، لبدر الدين محمد بن إبراهيم بن جماعة (ت ٧٣٣هـ).

المبحث الثاني

المطلب الأول: الضوابط التي يجب أن تتوفر في المُحَقِّق والمُحَقَّق:

إن العمل في مجال تحقيق المخطوطات ليس بالأمر اليسير، إذ لابد من تحقق شروط معينة في محقق هذا التراث، فهو علم وفن يقوم على قواعد وقوانين ثابتة استعرضها المحدثون في كتبهم كما تقدم ذكره.

لذلك كان على من أراد أن يتصدى لهذا العلم أن يتصف بمجموعة من الصفات منها:

١. أن يكون على قدر عالٍ من الأمانة والإخلاص والصدق في النقل والتوثيق، مع النزاهة في النقد.
٢. أن يكون عارفًا باللغة العربية -ألفاظها وأساليبها- وعلومها المختلفة معرفة جيدة.
٣. أن يكون ذا ثقافة عامة، مُلمّ بأنواع العلوم المختلفة.

علماء الحديث في توثيق المخطوطات ليوسف سرطوط ص ٢٥، عناية المحدثين بتوثيق المرويات وأثر ذلك في تحقيق المخطوطات لأحمد نور سيف ص ٥، توثيق السنة النبوية وعناية السلف بها لعبد الله بن ضيف الله الرحيلي ص ٩١.

(١) انظر: توثيق النصوص لموفق عبد القادر ص ١٠.
(٢) انظر: تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي للسيوطي ٦٠٤/٢، الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع للقاضي عياض ص ٦٩، معرفة أنواع علوم الحديث لابن الصلاح ص ١٣٥، جهود

٤. أن يكون أيضًا عارفًا بأنواع الورق، والحرير، والاختصارات، والرموز.
٥. أن يكون مطلعًا على المراجع والمصادر - البليوجرافيا- العربية، وفهارس وقوائم الكتب العربية، المطبوع منها والمخطوط.
٦. أن يكون على دراية بأصول التحقيق وقواعده، والمؤلفات التي تعلمه كيفية تحقيق المخطوطات، وأصول نشر الكتب.
٧. أن يكون مُلمًا أيضًا بموضوع المخطوط الذي يريد تحقيقه، عارفًا ومطلعًا على أصوله ومفرداته.^{١٥}
- هذا ما يختص بالتحقيق، أما ما يختص بالمخطوط المرشح للتحقيق فلا بد أيضًا من توفر بعض الضوابط في انتقائه، وتكون لها الأولوية في التحقيق، منها:
١. أن يكون المخطوط ذا قيمة علمية جيدة، يضيف لمحيط معارفنا وثقافتنا مزيدًا من الثروة العلمية، ويبتعد عن المخطوطات التي تحمل مغالطات أو مخالفات في الدين أو في جوانب الحياة أيضًا.
٢. أن يكون المخطوط مما يستطيع تحقيقه وإخراجه بشكل سليم ومتقن، فبعض المخطوطات يكثر بها السقط والخرم والتصحيف فيؤثر ذلك في جودة وقيمة التحقيق.
٣. على المحقق أن يُقدِّم الكتاب الأصل -المتن- على المختصرات، وأن يقدم الأصول على الفروع أيضًا إن وجدت.
٤. أن يكون المخطوط أيضًا مما لم يسبق له النشر والتحقيق، أو نُشر وحقق لكن لم يكن تحقيقًا علميًا وافيًا فينبغي لذلك إعادة تحقيقه ونشره.^{١٦}
- المطلب الثاني: مقارنة بين أدوات التحقيق قديمًا وحديثًا:**
- لقد تطورت جميع العلوم في عصرنا الحديث ومن ذلك ظهور التقنية الحديثة التي ساعدت الباحثين وطلاب العلم ويسَّرت لهم البحث والدراسة والتحقيق.
- لقد امتاز زماننا هذا بأدوات التحقيق المتقدمة، مما لم تكن موجودة في الجيل الماضي، فقد كانوا يشدون الرحال لمختلف المكتبات لجمع النسخ المخطوطة، مع صعوبة التأكد إن كانت قد حققت من قبل أو لا، بالإضافة لقلة المطابع الورقية، وطول مدة النشر.
- أما الآن فقد امتاز التحقيق بعدة مزايا طبية، منها:**
١. تقدم وتطور التقنية كما ذكرت، ومنها ظهور الحاسب الآلي مما سهل الوصول إلى المعلومات بشكل ميسر،

- مع اختصار الوقت والجهد المبذول، بأيسر السبل وأقل التكاليف.
٢. سهولة معرفة ما طبع وحقق من الكتب مما لم يحقق ويطلع حول العالم.
٣. يسر الحصول على المخطوطات من كثير من مكتبات العالم؛ وإن كانت بعض المكتبات تطلب مبالغ مالية مرتفعة مقابل الحصول على المخطوط الواحد.
٤. سعة الانتشار وسرعته، وذلك بتوفر وسائل الاتصال والنقل الحديث، التي ساعدت في نقل المخطوطات من بلد إلى آخر، مما أسهم في حدوث نهضة علمية، أظهرت كثيرًا من المشتغلين بتحقيق المخطوطات، وخصوصًا كتب السنة.
٥. انتشار المؤتمرات والندوات التي أسهمت في تواصل العلماء والمحققين وتبادل المعلومات والخبرات مع بعضهم في هذا المجال.
٦. كثرة المطابع ودور النشر التي اختصرت الجهد والوقت بسرعة الطباعة والنشر مع المحافظة على الجودة العالية للكتب.
٧. إمكانية التنوع الكبير في خيارات التنسيق والخطوط وحجمها، مع الاهتمام بالهوامش الملائمة لذلك.
٨. سهولة نسخ الجمل والصفحات من الكتب المختلفة ولصقه في ملف واحد مباشرة، مع التعديل عليه في أي وقت.
٩. ظهور تقنية الباركود التي حققت نقلة نوعية في تحقيق المخطوطات، وهي إمكانية إضافة نسخ المخطوط كاملة -وإن كثر عددها- إلى الكتاب المحقق؛ حتى يتسنى للقارئ الاطلاع على النسخ المخطوطة كاملة بدل وضع صورة واحدة أو اثنتين فقط للكتاب المحقق، وهو بلا شك مما يساعد على الاطلاع المباشر على هيئة الكتاب المخطوط والتعرف مباشرة إلى رموزه ومختصراته.
١٠. كثرت البرامج التي تعين على فهرسة المخطوط في دقائق معدودة، مما سهلت على المحقق الجهد والوقت المبذول أيضًا مع شموليتها ودقتها في عملها، مثل: "برمجيات العقيل" التي تضاف لبرنامج معالج النصوص الوورد وبإمكانها الفهرسة في وقت قصير

^{١٥} انظر: قواعد تحقيق النصوص لعلي بن محمد العمران ص ٢٨، تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل لعبد الله عسيلان ص ٤٩.

^{١٦} انظر: مقدمة في أصول البحث العلمي وتحقيق التراث للسيد رزق الطويل ص ١٩٥، تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل لعبد الله عسيلان ص ٤١.

- (٨) توثيق النصوص وضبطها عند المحدثين لموفق بن عبد الله عبد القادر، مؤسسة دار التوحيد ٢٠٠٧.
- (٩) جهود علماء الحديث في توثيق المخطوطات ليوسف سرطوط جامعة الجلفة.
- (١٠) مقدمة في أصول البحث العلمي وتحقيق التراث، للسيد رزق الطويل، المكتبة الأزهرية للتراث ١٤٢٤.
- (١١) عناية المحدثين بتوثيق المرويات وأثر ذلك في تحقيق المخطوطات لأحمد نور سيف، دار المأمون للتراث ١٤٠٧هـ.
- (١٢) قواعد تحقيق النصوص لعلي بن محمد العمران، نشر دار الحضارة للنشر والتوزيع.
- (١٣) كتاب الحيوان لعمر بن بحر الجاحظ، الناشر مصطفى البابي الحلبي ١٣٨٤هـ.
- (١٤) معرفة أنواع علوم الحديث لعثمان ابن الصلاح، المحقق: نور الدين عتر، الناشر: دار الفكر سوريا ١٤٠٦هـ.
- (١٥) مقاييس اللغة، لابن فارس دار الفكر، المحقق عبد السلام هارون ١٩٧٩م.
- (١٦) المنهج الأمثل في أصول تحقيق المخطوطات قديماً وحديثاً لعامر التميمي، بحث محكم- كلية الحقوق، جامعة المملكة البحرين.

جداً مع دقتها، بالإضافة لعدة مزايا تعين الباحث تقوم بها هذه البرمجيات.^{١٧}

الخاتمة والتوصيات

إن العمل في تحقيق المخطوطات ليس بالأمر الهين فهو يحتاج إلى صبر ودربة في الوصول إلى المعلومات والتحقق من صحتها والتوثيق في نقلها، مع ثقافة واسعة، وتأديب مع العلماء والأئمة والحياد في النقد، وقد كان لعلماء الحديث أكبر الفضل في الجهود التي بذلت في وضع قواعد وأسس التثبت والتوثيق، حتى أصبح هذا العلم مفخرة للإسلام والمسلمين، كما ينبغي توعية الأجيال بما كانت عليه هذه الأمة من حضارة علمية راقية؛ حتى يحافظوا على تراثهم وليعتزوا ويفتخروا به.

التوصيات:

١. ضرورة التنسيق بين طلاب العلم لإخراج الكتب القيمة لتحقيقها.
٢. ينبغي اعتماد الطباعات المحققة تحقيقاً علمياً بين أهل العلم، مما يشجع على إخراج مزيداً من الكتب المحققة تحقيقاً علمياً رصيناً.
٣. أهمية اختيار المخطوط الجدير بالدراسة والتحقيق الخالي من المخالفات الدينية والعقدية.
٤. لا بد للمحقق دراسة طرق عمل البرامج التقنية التي تساعده في عمله وتختصر له الوقت والجهد.

المراجع والمصادر:

- (١) أساس البلاغة، لمحمود بن عمر الزمخشري، الناشر: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م.
- (٢) الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقبيد السماع، للقاضي عياض السبتي، دار التراث / المكتبة العتيقة ١٣٧٩هـ - ١٩٧٠م.
- (٣) تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل، عبد الله عبد الرحيم عسيلان، مكتبة الملك فهد الوطنية ١٤٢٦هـ.
- (٤) تحقيق المخطوطات والنصوص ودراساتها، هادي نهر، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع، (١٤٢٦هـ).
- (٥) تحقيق النصوص ونشرها، عبد السلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة ١٩٩٨م.
- (٦) تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي لجلال الدين السيوطي الناشر: دار طيبة.
- (٧) توثيق السنة النبوية وعناية السلف بها لعبد الله بن ضيف الله الرحيلي، جامعة طيبة.

^{١٧} انظر: المنهج الأمثل في أصول تحقيق المخطوطات قديماً وحديثاً لعامر التميمي.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



YEMEN GRAMMARIAN AND GRAMMAR
CONNOTATION

Dr. Jaber Omer Mohammad Baqash

Teacher of Arabic Grammar and Linguistic Morphology - Assistant, Hodeidah University, Faculty of Education, Zabid, And Arabic Language Supervisor, Ministry of Education, Republic of Yemen, Hodeidah, Zabid.

E-mail: Baqash21@gmil.com

نحاة اليمن والشاهد النحوي

د. جابر عمر محمد بقش

أستاذ النحو والصرف المساعد، جامعة الحديدة، كلية التربية، زبيد، وموجه للغة العربية، وزارة التربية والتعليم اليمن، الحديدة، زبيد.

KEY WORDS

Grammarians of Yemen - connotations - Grammar - The Holy Qur'an - The Prophet's Hadith - Arab Speech - Methodology - Arabic rules - Native Arab Speakers - Examples

الكلمات المفتاحية

نحاة اليمن - الشاهد - النحو - القرآن الكريم - الحديث النبوي - كلام العرب - منهج - القاعدة - الفصحاء - نماذج.

ABSTRACT

In his research, the researcher dealt with: Grammarians (Yemen) and the grammatical significance, through which he tried to understand the importance of the grammatical significance in Arabic grammar among the ancients in common, and among the Yemenis in particular. He also touched on the reasons that made him delve into this broad field; Since some types of significance take the largest share of the attention of the grammarians of Yemen, then they tried to uncover the approach of some of this country's grammarians in adopting the significance of grammar, especially since modern scholars look at the Levantine and Andalusian grammar with greater interest than Yemeni grammar, and they have The researcher added Researching examples of evidence from the Holy Qur'an, its readings, the Noble Prophet's Hadith, and the words of the Arabs.

مستخلص البحث:

تناول الباحث في بحثه: (نحاة اليمن والشاهد النحوي) حاول من خلاله الوقوف على ضفاف أهمية الشاهد النحوي في النحو العربي عند القدماء عامة ، ولدى اليمنيين خاصة ، كما تطرق للأسباب التي جعلته يخوض في هذا المضمار الواسع ؛ حيث أن بعض أنواع الشواهد تأخذ القسط الأكبر من اهتمام نحاة اليمن ، ومن ثم حاول جداً إماطة اللثام عن منهج البعض من نحوي هذا البلد في الأخذ بالشاهد النحو ، لا سيما أن الدارسين المحدثين ينظرون إلى النحو المشرقي ، والأندلسي ، باهتمام أكبر من النحو اليمني ، وقد أردف الباحث البحث بنماذج من شواهد القرآن الكريم ، وقراءاته ، والحديث النبوي الشريف ، وكلام العرب.

العربية وآدابها، فهو دليل وحجة النحوي، الذي يستعين؛ به على قضايا النحوية، أو اللغوية، يعرض لتثبيت القواعد ويستشهد به، على صحة القواعد.

وقد كان لنحاة البصرة، والكوفة، اساليبهم الخاصة في الاحتجاج بالشاهد، فالبصريون يبنون قواعدهم على الأكثر، والأشيع، من أقوال العرب، وكلامهم الفصيح مم ادى ذلك؛ لامر ترتب عليه ظهور ما اصطلح بالقليل، والشاذ، اما نحاة الكوفة، وُجد عندهم التوسع في الرواية، والقياس، والاخذ بما روي عن الفصحاء

المقدمة:

الحمد لله الذي هدانا؛ لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، وصفيه من خلقه، وخليله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين، وسلم تسليماً كثيراً الى يوم الدين.

أما بعد: فإن هذه الدراسة النحوية، سأقف مطلاً بالحديث فيها عن نحاة اليمن، والشاهد النحوي؛ لما لنحاة اليمن من الباع الطويل، في علم النحو العربي، والشاهد النحوي من مكانة كبيرة في علم

شواهد مختلفة سواء كانت من القرآن الكريم، أم من الحديث الشريف أم من كلام العرب.

وجاءت كلمة: (شهد) ، في القرآن الكريم في قوله تعالى: (شهر رمضان الذي أنزل فيه القرآن هدى للناس وبينات من الهدى والفرقان فمن شهد منكم الشهر فليصمه) (١).

وقوله تعالى: (حتى إذا ماجأوها شهد عليهم سمعهم وأبصارهم وجلودهم بما كانوا يعملون) (٢). وقد جاء عند الأعشى كذلك في قوله (٣):

فلا تحسبني كافرا نعمة * على شاهدي يا شاهد الله فاشهد.
قال الزبيدي (٤): الشاهد ما يستشهد علي جودة الفرس وصبره من جريه ، والشاهد يوم الجمعة ، والشاهد من الا مور السريع.

وكما ورد من قول محمد عبيد: (٥) ، والاستشهاد علي هذا هو الاخبار؛ بما هو قاطع في الدلالة على القاعدة من شعر ، أو نثر فكل من الاحتجاج ، والاستشهاد ؛ بهذا المعنى السابق يتلاقيان في مجري واحد . هو: سوف ما يقطع، ويبرهن على صحة القاعدة أو الراي).

وأضاف أيضا (٦) الاستشهاد هو: الاخبار ؛ بما هو قاطع في الدلالة على القاعدة من شعر، أو نثر ، أما الاحتجاج في النحو معناه: الاعتماد علي اقامة البراهين من نصوص اللغة شعرا ، أو نثرا .

وأورد الأفغاني سعيد في أصول النحو: الاحتجاج أو الاستشهاد في النحو فيراد به إثبات صحة قاعدة ، واستعمال كلمة ، أو تركيب بدليل نقلي صح سنده إلى عربي فصيح السليقة (٧).

وأتى في كتاب (الصناعتين) ، للعسكري (٨) (ت ٣٩٥ هجرية) ، فصلا سماه الاستشهاد، والاحتجاج ، في سرد حديثه ، عن الشواهد الشعرية ، قائلا: ... وهذا كثير في كلام القدماء ، والمحدثين ، وهو أحسن من يتعاطى من أجناس صنعة الشعر ... ، و مجراه مجرى التذييل لتوليد المعنى ، وهو أن تأتي بمعنى، ثم تؤكد بمعنى آخر ، يجري مجرى الاستشهاد الاول ، والحجة على صحتها.

المبحث الأول: نحاة اليمن والشاهد القرآني وقراءاته:
ويتكون من المواضع الآتية:

العرب، من البدو، وكما روي عن الحضرة، وكذا أخذهم با شعار من الاقوال الشاذة التي سمعت من السنة الفصحاء، أما نحاة اليمن، والذين هم: موضوع بحثي هذا؛ للترقية فسوف اقوم بالمحاولة لتبيين موقفهم من الشواهد النحوية، والتعامل معها، وهل قبلت بالقبول عندهم، وبالغنايه والاهمية الكبيرة، والتعويل عليها كثيرا؟، أم كانت لهم وجهة نظر اخرى، مغايرة لذلك؟، كما عند غيرهم من النحاة الاقدميين، وبخاصة الشاهد الحديثي.

أما اسباب اختيار موضوع البحث:

- أهمية الشواهد النحوية في لغة العرب، والاسباب التي جعلت بعض انواع الشاهد تاخذ القسط الاكبر باهتمام من نحاة اليمن.
- الكشف عن منهج البعض من نحوي هذا البلد؛ بأخذهم بالشواهد النحوية، لاسيما ان الدارسين المحدثين، ينظرون الى نحاة البصرة، والكوفة، وبغداد، ومصر، والاندلس وغيرهم باهتمام أكبر، من نحوي اليمن، ونحاته، واعمالهم في النحو العربي.
- شغفي وحيي الكبير لدراسة وتتبع الشواهد النحوية، التي اعتمدها نحاة اليمن في استشهادهم للقواعد النحوية، ومقارنتها مع شواهد نحاة المشرق كسبويه، والفراء، وغيرهم من رواد النحو العربي.

- ميولي العميق لاكتثارهم من الاستشهاد بالأحاديث النبوية، في قواعد هم النحوية، على العكس ما عهد عند النحاة القدماء.

وجاءت الدراسة في هذا البحث من تمهيد، وثلاثة مباحث استهلته بمقدمة، واردفته بخاتمة سجلت فيها اهم النتائج اما التمهيد:

وتحدثت فيه عن الشاهد النحوي.

الشاهد:

النحويون الاوائل عملوا عند تعقيدهم النحوي للغة العربية قواعدا؛ حيث كانت هناك دلائل، ارتكزوا عليها، واخذت مسمى بالشواهد، وضمنت هذه الشواهد مصادر سماعية منها: القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب، الذي قيل في زمن الفصاحة فكل القواعد التي وصفها النحاة، استشهدوا على صحتها؛ بما عثروا عليه من

(١) سورة البقرة، الآية: ١٨٥.

(٢) سورة فصلت، الآية: ٢٠.

(٣) البيت من الطويل للأعشى، ينظر: طبقات فحول الشعراء، لمحمد بن سلام الجمحي (ت ٢١٣ هجرى)، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، مصر القاهرة، ودار المدني المملكة العربية السعودية، جدة، (د. معجم مقاييس اللغة، لابي الحسين احمد بن زكريا بن فارس الرازي النحوي (ت: ٥٩٣ هجرية)، (تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجب، لبنان، بيروت، (د.ط)، (د.ت). ١٢٢/٣.

(٤) تاج العروس، لمحمد مرتضى الزبيدي، دار صادر، لبنان، بيروت، المطبعة الخيرية، مصر الطبعة الاولى، ١٣٠٦ هجرية، مادة (ش ه د)، ٢٥٢/٨.

(٥) الاستشهاد والاحتجاج باللغة، محمد عبيد، دار الكتب، لبنان، بيروت (د. ط)، ٦٨، شواهد معني اللبيب النحوية من الأحاديث النبوية، دراسة نحوية تحليلية الصديق بابكر حمد، اشراف الأستاذ الدكتور عبد الرحيم

سفیان حامد محمد رسالة دكتوراه، جامعه السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، ١٤٢٨ هجرى ٢٠٠٧ م. ٦٢/٥٢.
(٦) الرواية والاستشهاد في ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ١٠١.

(٧) أصول النحو العربي، لسعيد الأفغاني، المكتب الاسلامي، لبنان، بيروت، (د.ط)، ١٤٠٧ هـ، ١٩٨٧ م، ٦، الانباري والزبيدي في المسائل الخلافية بين النحويين والبصريين والكوفيين، دراسة تحليلية مقارنة ل- زبيدة محمد طزين جبال، رسالة ماجستير في اللغة العربية، تخصص: النحو والصرف، جامعة أم درمان الاسلامية كلية اللغة العربية ١٤٢٧ هـ، ٢٠٠٦ م، ١١٧، ١١٨.

(٨) الصناعتين، الكتابة والشعر، لابي هلال العسكري، تحقق، مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٠٩ هـ ١٩٨٩ م، ٤٧٠.

وكذلك ما استدلت به على قضية ، ضم أو الفعل الماضي الثلاثي وقل بعينه عند بئانه للمجهول بقوله تعالى: (وقيل يا أرض أبلعي ماءك ويا سماء أقلعي وغيض الماء) (١)، وهي قراءة الكسائي وهشام ورويس باشمام كسرة القاف الضم (قيّل) واشمام كسر الغين الضم (غيض) ، وقرأ الباقون بإخلاص الكسر (٢). واستشهد أيضاً: على رفع اسم لا النافية للجنس النكرة إذا تكررت بقوله تعالى: (فلا رفث ولا فسوق ولا جدال) (٣). وقرأ ابن كثير وأبو عمرو (٤): (فلا رفث ولا فسوق) بالرفع والتثنية فيهما ، وقرأ الباقون بالنصب بغير تثنية ، ولم يختلفوا في نصب اللام في جدال ، وقرأها أيضاً (٥): مجاهد ، وابن محيصن ، وأبو جعفر المديني (ولا جدال). **الموضع الثاني:** موقف ابن فلاح من الشاهد القرآني وقراءته:

القرآن الكريم يعد المصدر الأول للنحويين ، واللغويين للاستدلال به في علومهم ، وقد أجمعوا على أن كل ما قرئ به يجوز الاحتجاج به في العربية ، سواءً أكانت القراءة متواترة ، أم صحيحة أم شاذة (٦) وقد حذا ابن فلاح في كتابه (المعني) على ما أجمع عليه النحويون من الاستدلال بالقراءات ، ويرد على المنكرين لها ، كبعض القراءات ، أو نسب أصحابها إلى الخطأ ، واللحن ، واعتمد كل قراءة ثبت سندها حجة ، سواءً من القراءات المتواترة أو من غيرها ؛ فالقرآن الكريم يعد من أهم المصادر للسمع عنده ؛ إذ قدمه على سائر المصادر السماعية في كل مسألة يحتج فيها بالقرآن وغيره من مصادر السماع.

الموضع الأول: موقف الحيدرة من الشاهد القرآني وقراءته: القرآن الكريم من أوائل المصادر لدى النحاة واللغويين ؛ للاستشهاد به في علومهم ، وقد أجمعوا أن كل ما قرئ به يجوز الاحتجاج به في العربية سواءً أكانت القراءة متواترة أم صحيحة ، أم شاذة (٧).

والحيدرة اليميني مشى في كتابه (المشكل في النحو) على خطى من أجمعوا من النحاة على الاستشهاد بالقراءات ويرد على من أنكر لها ، كبعض القراءات ، أو نسب أصحابها إلى الخطأ واللحن واعتمد القراءة المثبت سندها ، حجة سواء من القراءات المتواترة ، أو غيرها ؛ فالقرآن الكريم هو مصدر الهام للسمع عنده ؛ إذ قدمه على طائفة المصادر السماعية في كل مسألة ، يحتج فيها بالقرآن الكريم وغيره من مصادر السماع.

فالاعتماد على القراءات المتواترة متوافر ؛ إذ لا يكاد يحتاج ذلك إلى ذكر ؛ لأن كتابة (المشكل في النحو) حافل بها ومن أمثلة ذلك:

ما أورده ابن الحيدرة اليميني رداً على النحاة من قالوا: أن لام الأمر تحرك مطلقاً بقوله: (وهي تكون في ابتداء الكلام مكسورة ، وفي الوصل ساكنة ، قال تعالى: (ليقصوا ثقتهم) (٨) ، ثم قال: (وليفوا نذورهم وليطوفوا بالبيت العتيق) (٩) وهي: قراءة عاصم ، وحمة ، والكسائي ، ونافع (١٠) ، بإسكان اللام في رواية ، والأعمش ، وابن كثير في رواية ، وقالون ، والبزي (١١) ، يقرأ بسكون هذين اللامين ؛ لأجل الوصول ، ومن النحويين من يجيز تحريكها في كال حال ، والسكون أجود ؛ لنلا يسبه لام العرض (١٢).

الجوزي ، تحقيق: علي محمد الصباح ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، (دط) ، (دب) ٣٢٦/٢.

(١٣) قرأها بإسكان اللام الجمهور ، تفسير الطبري ٥٣٣/١٦ ، والسبعة في القراءات لابن مجاهد ٤٣٥ ، والكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ١١٦/٢.

(١٤) كشف المشكل في النحو ، على بن سلمان الحيدرة اليميني ، (ت: ٥٩٩هـ) ، تحقيق: الدكتور/هادي عطية مطر الهلالي ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٤هـ ، ١٩٨٤م ، ٥٩٣/١.

(١٥) سورة هود الآية: ٤٤.

(١٦) إعراب القرآن للنحاس ، تحقيق: الدكتور/زهير غازي زاهر ، عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، ١٤٠٥هـ ، ١٩٨٥م ، ١٨٨/١ ، وتأويل مشكل القرآن لابن قتيبة ، تحقيق: السيد أحمد صفار ، مكتبة دار التراث ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، ١٣٩٣هـ ، ١٩٧٣م ، ٣٩ ، والنشر في القراءات العشر ، لابن الجزري ، تحقيق: علي محمد الضباع ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، (دط) ، (دب) ، ٢٠٨/٢م ، كشف المشكل في النحو ٣٢٩/١: ٣٣٠ ، وينظر: ٣٩٣/١.

(١٧) سورة البقرة الآية: ١٩٧.

(١٨) السبعة في القراءات ، لابن مجاهد ، تحقيق: الدكتور/شوقي صنيف ، دار المعارف ، مصر ، (دط) ، (دب) ، ١٨٠.

(١٩) إعراب القراءات السبع وعللها وحججها ، لابن خالويه ، تحقيق: الدكتور/عبد الرحمن العيثمين ، نشر مكتبة خانجي ، القاهرة ، الطبعة الأولى: ١٤١٣هـ ، ١٩٩٢م ، ٢٣٨/١ ، والكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ٢٨٦/١.

(٢٠) أصول النحو العربي دراسة في فكر الأنباري ٢٨: ٢٩.

(٩) أصول النحو العربي دراسة في فكر الأنباري ، للدكتور محمد سالم صالح ، دار السلام للطباعة والنشر ، مصر ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٧هـ ، ٢٠٠٦م ، ٢٨: ٢٩.

(١٠) سورة الحج الآية: ٢٩.

(١١) سورة الحج الآية: ٢٩.

(١٢) معاني القرآن للفراء ، تحقيق: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي ، عالم الكتب ، بيروت ، الطبعة الثالثة ، ١٤٠٣هـ ، ١٩٨٣م ، ٢٢٤/٢ ، ومعاني القرآن وإعرابه للزجاج ، تحقيق: الدكتور/عبد الجليل عبيد شلبي ، عالم الكتب ، بيروت ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٨هـ ، ١٩٨٨م ، ٤٢٣/٣ ، تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل أي القرآن) ، تحقيق: عبدالله بن المحسن التركي ، دار هجر ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٢هـ ، ٢٠٠١م ، ٥٣٣/١٦ ، والسبعة في القراءات لابن مجاهد ، تحقيق: الدكتور/شوقي صنيف ، دار المعارف ، مصر ، (دط) ، (دب) ٤٣٥ ، والكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ، لأبي محمد مكي القيسي ، تحقيق: الدكتور/محي الدين رمضان ، مطبوعات مجمع اللغة العربية ، دمشق ، (دط) ١٩٧٤م ، ١١٦/٢ ، والعنوان في القراءات السبع ، لأبي الطاهر الأنصاري ، دراسة وتحقيق: عبدالمهيمن عبدالسلام طحان ، رسالة ماجستير ، إشراف: الأستاذ الدكتور/عبد الفتاح شلبي ، قسم الدراسات العليا ، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٤٠٣هـ ، ٤٤٥ ، والحجة في القراءات السبع ، لابن خالويه ، تحقيق: الدكتور/عبدالعال سالم مكرم ، دار الشروق ، بيروت ، الطبعة الثانية ، ١٣٩٩هـ ، ١٩٧٩م ، ٥٢٥ ، والنشر في القراءات العشر ، لابن

الموضع الثالث: موقف الهرمي من الشاهد القرآني وقراءته:

القرآن الكريم هو المصدر الأول لشواهد النحاة واللغويين، بل لم يقدّم عملهم إلا حرصاً على لغة القرآن، فهو يمثل عندهم قاعدة الانطلاق، والغاية.

والهرمي من هؤلاء العلماء الذي جعلوا القرآن الكريم مصدراً يؤيد به آراءه، ويثبت به قاعدته، فكان أثبت ما يكون عنده تمثلاً واستشهاداً، إذ لم يعرض لقاعدة أو جزئية إلا استشهد له بآية أو أكثر، فلم يترك مسألة نحوية، أو صرفية، أو صوتية، أو دلالية مرتبطة بالمعنى إلّا كان شاهده القرآني حاضراً مستوفياً لمسألته، ثم لا يألو جهداً في بيانها وتوضيحها معاً وإعرايا.

وقد قاربت شواهد القرآنية أربعمائة موضع.

ولكن كيف قدم هذا الحشد من الشواهد؟

يسوق الهرمي شاهده القرآني لعدة مقاصد، منها:

(ما يكفي منها بمقصده، ما يورد فيه قولاً آخر، أو أكثر...) (٢٠).

ومسلكه في عرضه للشاهد النحوي له أكثر من طريق، منها: (إعراب الشاهد إعراباً تفصيلياً، وموضوع الاستشهاد فقط وإعرابه، يعرض لأكثر من وجه - نحويًا - في الشاهد الواحد، يعرض للشاهد محترزاً مما يتشابه معه)، ومن أمثلة ذلك:

- الإعراب التفصيلي للشاهد:

ما جاء به في باب المبتدأ والخبر عندما يعرض لقوله تعالى: (أولئك أصحاب الجنة هم فيها خالدون) (٢١)، بقول (٢٢): (فأولئك) مبتدأ، وأصحاب الجنة خبره، وهم فيها خالدون جملة من مبتدأ وخبر، وموضعها النصب على الحال من أصحاب الجنة، تقديره: (أولئك أصحاب الجنة في حال خلودهم) (٢٣).

وكذلك بقية الشواهد فالمجال لا يسمح لذلك لمثل هذه البحوث؛ فعند العودة إلى كتاب الهرمي المحرر في النحو ستتضح الرؤية الكاملة لذلك.

- الخفض على المجاورة.

فكتابه (المغني) قد امتلأ بحشد كبير من الشواهد بمختلف أصنافها، وبخاصة الآية القرآنية منها، كغيره من النحويين الذين اعتمدوا على الآيات القرآنية في تدعيمهم للأراء النحوية، وتقعيدهم للقواعد النحوية، خلافاً للكتب الأخرى التي عني أصحابها بالشواهد الشرعية، فالناظر في هذا الكتاب يجده مليئاً بالشواهد القرآنية وقد سلك ابن فلاح مسالك متعددة في إيراد الشواهد القرآنية، فتارة يذكر الآية دون ما يتقدمها من عبارات ألفها العلماء مثل: (قال تعالى)، أو (قوله تعالى) أو (وفي التنزيل) ومن ذلك:

- جواز الفصل بين المتضايين بالمفعول:

يميل ابن فلاح (٢٤)، إلى صحة قراءة ابن عامر ((وكذلك زين لكثير من المشركين قتل أولادهم شركاؤهم)) (٢٥)، على بقاء الفعل لما لم يسم فاعليه واسناده إلى (قتل) وإضافة (قتل) إلى شركائهم، ونصب أولادهم فاصلاً بين المضاف والمضاف إليه (٢٦).

في حين قرأ الجمهور الآية على بناء الفعل للفاعل مسنداً إلى (شركاؤهم) ونصب (قتل) على أنه مفعول به وإضافته إلى أولادهم.

وأما النحويون فضعفوا قراءة ابن عامر (٢٧)، ويوضح ابن فلاح علتهم لذلك بأنه مثل هذا الفعل ضعيف في ضرورة الشعر، فكيف يأتي مثله في القرآن الكريم المعجز؛ لجزالته وحسن نظمه (٢٨)، ويرى أبو علي العدول عنها إلى غيرها لكان أولى (٢٩).

ونقل ابن كيسان عن بعض النحويين أن الفصل بين المضاف والمضاف إليه بمنزلة السكوت على الأول منهما، فكما يجوز الفصل (٣٠).

وبعد أن سرد ابن فلاح أقوال المانعين وحججهم في تضعيفهم قراءة ابن عامر، وينصر له ولقراءاته؛ بقوله: (والجواب عن ذلك أن هذه القراءة ثابتة عن إمام من أئمة القراء صحيحة النقل، فلا وجه للطعن فيها لوجهين:

أحدهما: أنه يتبع رسم المصحف وهي في مصحفهم بالياء فالطعن فيها طعن على مصحف أهل الشام والثاني: أنه حكى ابن الأنباري (٣١)، الفصل بينهما في غير الشعر قالوا: هو غلام - إن شاء الله - ابن أخيك) (٣٢).

(٢٠) المغني في النحو (ت: النهاري) ٧١٥: ٧١٦.

(٢١) سورة الأنعام الآية: ١٣٧.

(٢٢) ينظر: السبعة في القراءات: ٢٧٠، والنشر في القراءات العشر ٦٣٢/٢.

(٢٣) ينظر: الكشاف للزمخشري ٥٤/٢، وشرح الكافية للرضي: ٢٦١/٢، وينظر: النشر في القراءات العشر ٢٦٣/٢: ٢٦٥.

(٢٤) ينظر: المصادر السابقة نفسها.

(٢٥) الحجة للقراء السبعة أئمة الأمصار بالحجاز والعراق والشام الذين ذكرهم أبو بكر بن مجاهد، لأبي علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي، (ت: ٣٧٧هـ)، تحقيق: بدر الدين قهوجي، وبشر جويجاني، دار المأمون، سورية، دمشق، ط٩، الجزء الأول والثاني ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م، والجزء الثالث، ١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م، والجزء الرابع ١٤١١هـ، ١٩٩١م، والجزء الخامس والسادس، ١٤١٣هـ، ١٩٩٣م، ج٧، ١٤١٩هـ، ١٩٩٩م، ٤١١/٣.

(٢٦) شرح المفصل، لابن يعيش (ت: ٦٤٣هـ)، عالم الكتب بيروت، (د.ط)، (د.ت) ٢٣/٣.

(٢٧) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، لكمال الدين أبي البركات عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنباري: (ت: ٥٧٧هـ)، تحقيق: الدكتور/إبراهيم السامرائي، المنار، الأردن، ط٣، ١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م، ١٩٧م، وإشارة اليقين، لعبد الباقي بن عبد المجيد يمان، تحقيق: عبد المجيد دياب، شركة الطباعة العربية، السعودية، الرياض، ط١، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م، ٣٣٥.

(٢٨) المغني في النحو: (ت: النهاري) ٧١٦: ٧١٧.

(٢٩) أنظر: المحرر في النحو، لعمر بن عيسى بن إسماعيل الهرمي، (ت: ٧٠٢هـ)، تحقيق ودراسة الأستاذ الدكتور/منصور علي محمد عبد السميع، الأستاذ المساعد بكلية الآداب جامعة حلوان، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الثانية، ١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م، ٧٥، ٦٢١، راجع المحرر (٢٤٥)، ٤٦١، ٥١٢، ٥٤٧، ٥٨٧، ٦١٦، ٦٣٢، ٦٣٥، ٦٣٦، (٩٠٧).

(٣٠) سورة البقرة الآية: ٨٢.

(٣١) المحرر في النحو ٧٧/١.

(٣٢) أنظر: المحرر في النحو ٥٤٣/٢.

كأبن مالك وغيره ؛ فقد أتى في كتابه المشكل في النحو بكم كبير من الأحاديث حيث يمشي في الاستشهاد بالحديث دون تردد ، ولم يسمع كلام المانعين أي: اعتبار أو معنى فقد صار يستشهد بالأحاديث النبوية وفي مواضع كثيرة من كتاب المشكل في النحو ومن ذلك:

ما أورده في التعجب من البياض في بيت طرفه بن العبد ما جاء عند الحيدرة اليميني في الحديث:

(أبيض من اللبن ، وأحلى من العسل)(٤٠).

عمل الصفة المشتبهة إذا جاءت على وزن (أفعل)

ومن ذلك وما جاء به الحيدرة اليميني(٤١) في الحديث الوارد: (ما من أيام أحب إلى الله فيها الصول منه في عشر ذي الحجة)(٤٢).

الموضع الثاني: موقف ابن فلاح من الاستدلال بالحديث النبوي:

يعد ابن فلاح من النحويين المكثرين من الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف، إذ يعد الحديث الشريف الرافد الثاني من الروافد التي استقى منها مادة كتابه العلمية، واعتمد عليها في كتابة (المغني) في إثبات القواعد النحوية شأنه في ذلك شأن غيره من النحويين المتأخرين كابن مالك وغيره، وقد أورد في كتابه ما يقارب ستة عشر ومئتي حديث؛ حيث مضى في استشهاده من غير تردد، ولم يعر حجج المنازعين أي اعتبار، فقد صار كالسيل الحارق يستشهد بالأحاديث النبوية وفي مواضع كثيرة من كتاب (المغني) ومن ذلك:

- في صيغة الأمر الحاضر: قال عليه الصلاة والسلام: (ولتزره ولو بشوكه)(٤٣)، وقال عليه السلام أيضاً في بعض غزواته: (لتأخذوا مصافكم)(٤٤).

- في جزم جواب النهي:

فالملاحظ أن موقف الهرمي من القراءات القرآنية كان معتدلاً اعتدالاً كبيراً في تناوله للقراءات القرآنية ، سبعية كانت أم غير سبعية – وإن كان يشير أحياناً إلى اختياره لقراءة معينة باعتبارها القراءة الجيدة ، يقول عند تناوله للآية الكريمة: (وفاكهة مما يتخيرون ، ولحم طير مما يشتهون ، وحور عین ، كأمثال اللؤلؤ المكنون)(٤٥).

فخفض حوراً(٤٦)، على الجوار بالمخفضات التي قبله. وقيل إن ثم فعلاً مضمرأً، تقديره: ويتبعون بحور، كما أنشد في الآيات والقراءات الجيدة الرفع.

- الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالمفعول:

وقد قرأ ابن عامر(٤٧)، قوله تعالى: (وكذلك زين لكثير من المشركين قتل أولادهم شركاؤهم)(٤٨)، ففصل بين المضاف والمضاف إليه(٤٩)، بالمفعول(٥٠)، وتقديره: قتل شركائهم أولادهم ، والقتل مصدر ، وفاعله الشركاء ، والأولاد مفعوله ، وقد فصل بينهما بالمفعول ، وذلك لا يجوز ، ولم يجئ عن العرب إلا الفصل بالجار(٥١)، والظرف ، وإن قد جاء شيء يسير نادر في غير الجار والظرف(٥٢)، وهو قوله(٥٣):

فزججتها بمزجة زج القلوص أي مزادة(٥٤).

المبحث الثاني: نحاة اليمين والشاهد الحديثي، ويتكون من المواضع الآتية:

الموضع الأول: موقف الحيدرة من الشاهد الحديثي:

موقف ابن الحيدرة من الاستدلال بالحديث النبوي ، يعد من المكثرين من النحاة بالاستشهاد بالحديث النبوي الشريف ، إذ أصبح عنده المصدر الثاني بعد القرآن الكريم التي استقى منه مادته العلمية في كتابه وهي المعتمد في إثبات قواعده النحوية شأن في ذلك شأن غيره من المتأخرين من النحاة ،

(٤٤) سورة الواقعة الآية: ٢١.

(٤٥) وقراءة الخفض هي قراءة أبي جعفر، وحزمة، والكسائي، ورواه المفضل عن عاصم، أنظر: السبعة في القراءات، لابن مجاهد، تحقيق: شوق بضيف، الطبعة الثانية، دار المعارف، (د.ت)، ٦٢٢، والنشر في القراءات العشر، لابن الجزري: تصحيح علي محمد الضبايع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ٣٨٣/٢، والمحرر في النحو ٩٥٤/٢.

(٤٦) أنظر: ترجمته في النشر ١٤٤/١.

(٤٧) سورة الأنعام الآية: ١٣٧.

(٤٨) وهو: (قتل شركائه).

(٤٩) (وهو أولادهم).

(٥٠) (ولم يجئ عن العرب الفصل إلا بالجار).

(٥١) وهو ما ذهب إليه البصريون من منع الفصل بين المضاف والمضاف إليه بغير الظرف أو الجار والمجرور، ولضرورة الشعر، أنظر: الكتاب – سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، طبعة الهيئة المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٧٩م، ١٧٧/١، والمقتضب، للمبرد، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩م، ٣٧٦/٤، والمحرر في النحو ٩٥٥/٢.

(٥٢) غير معروف القائل.

(٥٣) أنظر: معاني القرآن للفراء، تحقيق: محمد علي النجار، أحمد يوسف ناجي، نشر عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٠م، ٣٨٥/١، ومجالس ثعلب، ثعلب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٩٨٠م، ١٢٥/١.

(٥٤) أخرج البخاري عن عبد الله بن عمرو بن العاص – رضي الله عنهما قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: (حوضي مسيرة شهر، وماؤه

أبيض من اللبن، وريحه أطيب من المسك، وكيزانه كنجوم السماء، من شرب منها فلا يظمأ أبداً) ينظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، ترقيم: محمد فؤاد عبد الباقي، دار السلام، الرياض، ط١، ١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م، رقم (٦٥٧٩) ٩٦٣٢.

(٤٥) كشف المشكل في النحو ٤٢٨/١، ٤٢٩.

(٤٦) روايته مختلفة في سنن ابن ماجه، لأنه ليس فيها (أحب) رافق لاسم الظاهر، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ما من أيام الدين أيام، أحب إلى الله سبحانه وتعالى أن يتعبد له فيها من أيام العشر، وإن صيام يوم فيها ليعدل صيام سنة، وليلة فيها ليلة القدر) ينظر: سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي دار إحياء الكتب العربية، بيروت (د.ط)، (د.ت) رقم ١٧٢٨، ٥٥١/١.

(٤٧) المغني في النحو والصرف ، منصور ابن فلاح (ت: ٦٨٠هـ) تحقيق: حسن بن يحيى بن أحمد ضانحي، الجزء الثالث من المغني ، من باب المنيبات إلى آخر الكتاب ، أطروحة دكتوراه ، كلية اللغة العربية ، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٤٢٥هـ ، ٢٠٠٥م ، ١٣٤٨/١٣٤٦ ، والمحتسب في تبين وجود شواذ القراءات والايضاح عنها ، لأبي الفتح عثمان بن جني (ت: ٣٩٢هـ) تحقيق: علي النجدي ناصف ، وعبدالحليم النجار ، وعبدالفتاح إسماعيل شليبي ، وزارة الأوقاف ، مطابع الأهرام ، القاهرة ، ١٤١٥هـ ، ١٩٩٤م ، ٣١٣/١ ، وينظر: عوض المعبود شرح سنن أبي داود ، لمحمد شمس الحق العظمي أبادي ، دار الكتب العلمية ، لبنان ، بيروت ، ط١ ، ١٤٠٨هـ ، ١٩٨٨م ، ٢٣٧/٢ ، وشرح الكافية للرضي ٨٥/٤.

(٤٨) مغني اللبيب، ٢٩٧.

فقله تعالى: (مهما تأتينا به) (٤)، وكذلك ما أورده في الشعر على (مهما) بقول: زهير:
ومهما تكن عند امرئ من خليفة
وإن خالها تخفى على الناس تعلم(٥)

وأيضاً قوله:

قد أبيت كل ماء فهي ضابوة

مهما تصب أفقاً من بارق تشم(٦)
(١) واستدل ابن الحيدرة اليميني(٧) على: (تصغير) (التي) على (اللتيا) بقول سلمى بن ربيعة(٨):
ولقد رأيت تأتي العشيرة بينها وكفيت
حانها اللتيا والتي(٩)

والشاهد فيه تصغير التي على اللتيا.

(٢) واستشهد بالشعر المجهول قائله، إذا جاء به في ابدال
الحررين في الفعل المضغف ياء أو ألفا
قول الشاعر:

والشيخ بعد الخمسين ساديهنه(١٠)

والشاهد فيه: (ساديهنه) حيث أبدل الشاعر السين ياء في
(سادس)

((مجيء خبر (ليس) ماضياً))

ومن ذلك قول الشاعر الجعدي لورد

وقولاً لها ليس الضلال أجارنا

ولكننا جزنا لنلقاكم عمدا(١١)

الموضع الثاني: موقف ابن فلاح من الشاهد الشعري:

الشعر ديوان العرب وكثر شيوعه في الاستشهاد عند النحاة؛
ولذلك أهتم النحاة به اهتماماً بالغاً وكبيراً جمعاً ورواية
وشرحاً.

وابن فلاح رحمة الله عليه أكثر من الاستشهاد بالشعر في
كتابه المغني كثرة لم توجد عند غيره من النحويين، ويأتي
ابن فلاح في مقدمتهم؛ ما يدل دلالة واضحة انه كان كسلفه؛
إذ هو ذو خبرة ومهارة واسعة بشعر العرب، واطلاع واسع
على شواهدهم.

فما يكاد تخلو صفحة من صفحات كتابه من شاهد أو شواهد
وقد بلغت شواهد الشعر والرجز التي استشهد بها أكثر من
ألفين وأربعمائة وتسعة وخمسين شاهداً، سوى المكرر وهو
رحمه الله يذكر الشاهد الشعري، ويشرح مفرداته، واطر

وذلك قوله صلى الله عليه وسلم: (من أكل من هذه الشجرة
فلا يقرب مسجدنا يؤذنا بريح الثوم) ، على رواية جزم
(يؤذنا) والتقديره على مذهبه: فإنك إن تشرف يصيبك سهم ،
وفإنه إن يقرب مسجدنا يؤذنا(١٢).

الموضع الثالث: موقف الهرمي من الشاهد الحديثي:

لقد حذا الهرمي حذو غيره من النحاة في الاستدلال بالحديث
النبوي الشريف، وإن كان قليلاً بالنسبة لغيره من الشواهد،
وهو الملاحظ عند غيره من تقليل الاستدلال بالحديث، ولم
يرد عنده إلا في ثلاثة عشر موضعاً في كتابه: (المحرر في
النحو)، ومما أورده الهرمي من الاستدلال بالحديث النبوي
الشريف في محرره في النحو الآتي منه:

- في التمييز:

ومنه ما جاء في الحديث: (إن أحبكم إلي وأقربكم مني
مجالس يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً الذين يألفون
ويؤلفون)(١٣)، فقوله: (مجالس وأخلاقاً) منصوبات على
التمييز ، ألا ترى انه لو قال: (أقربكم) ، وسكت ؛ لم يعلم
فيما القرب؟ في المحبة، أو المنزلة، أو الشرف؛ حتى يميزه
بمجالس، ولا يتم الكلام - أيضاً - وكذلك: (أحاسنكم)
الوقوف عليه؛ لم يعرف أنه أراد الوجه، أو الأعمال، أو
غيرها؛ حتى ميزه بـ: (أخلاقاً).

- في التاءات:

وقد جاء في الحديث: (ليس في الخضروات صدقة)(١٤)،
وذلك على الشذوذ ، وقد قبل: إنه قوله: (الخضروات) ، اسم
للبقول ؛ فلذلك جاز جمعها جمع السلامة ؛ لأنها صارت
أسماء ، وليست بصفة(١٥)؛ لأنها واقعة هنا نفس البقول.

المبحث الثالث: نحاة اليمن وكلام العرب: ويتكون من:

الموضع الأول: موقف الحيدرة من الشاهد الشعري

نماذج لبعض الشواهد الشعرية لدى ابن الحيدرة اليميني:
سأذكر بعض المسائل النحوية التي استشهد فيها ابن الحيدرة
اليمني بالشعر ، وقد أخذت هذه المسائل من كتابه (المشكل
في النحو) واختارته كنموذج لأخذ منه بعض المسائل النحوية
التي استدلل بها الحيدرة بالشواهد المختلفة (القرآن ، الحديث
، الشعر) ومما أورده على (مهما) ، يستشهد على حرفيتها
إذ أنها بمنزلة (إن) لا محل لها من الإعراب ، وهذا
مذهبه(١٦).

(٤) ١١٢٨/٣، الشاهد فيه: (مهما) ووجه الاستدلال أنها حرف شرط
بمعنى (إن).

(٥) كشف المشكل في النحو ١٧٢/١، ١٧٣.

(٦) ديوان الأصمعيات، لأبي سعيد عبد الملك بن قريب الأصمعي، تحقيق:
أحمد محمد شاكر، وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر،
الطبعة الثالثة، (د.ت)، ١٦٢.

(٧) النوادر في اللغة، لأبي زيد الأنصاري، تحقيق: الدكتور/ محمد عبد
القادر أحمد، دار الشروق، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠١هـ،
١٩٨١م، ٣٧٦، كشف المشكل في النحو ٦٥/٢.

(٨) مجهول قائله. وهو من شواهد: كشف المشكل في النحو ١١٩/٢،
والشاهد فيه: (ساد ينهه) حيث أبدل الشاعر السين ياء في (سادس).

(٩) شرح ديوان الحماسة للمرزوقي، علف عليه: غريد الشيخ، دار الكتب
العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م، ٩٧٣، وكشف
المشكل في النحو ٣٢٩/١: ٣٣٠، وينظر: ٣٩٣/١.

(١٠) شرح الكافية للرضي: ١٢١/٤، والمغني في النحو والصرف (ت):
ضاحي) ١٣٥٤ - ١٣٥٥.

(١١) أنظر: سنن الترمذي، تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان، دار الفكر،
بيروت، ٢٤٩/٣، ٢٥٠، والمحرر في النحو ٨٥٩/٢.

(١٢) أنظر: سنن الترمذي ٧٤/٢، ٧٥، والمحرر في النحو ٣٠٩/١.

(١٣) أنظر: المقتضب ٢١٥/٢، والمحرر في النحو ٣١٠/١.

(١٤) كشف المشكل في النحو ٦٠٠/١.

(١٥) الأعراف الآية: ١٣٢.

(١٦) ديوان زهير، شرحه وقدم له: الأستاذ/علي حسن فاعور، دار الكتب
العلمية، بيروت الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م، ١١، الشاهد
فيه: (مهما) ووجه الاستدلال أنها حرف شرط بمعنى (إن) و (من)
خليفة) اسم (تكن) و (من) زائدة.

(١٧) ديوان الهذليين، صنفه: أبو سعيد الحسن بن الحسين السكري، تحقيق:
عبد الستار أحمد فراج، مكتبة دار العروبة، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

لقد استكثر الهرمي بالشاهد الشعري والرجز، فأخذ المرتبة الثانية بعد الشواهد القرآنية؛ حيث بلغت ما يقارب مائتان وأربعة وسبعون بيتاً، ذكرها في ثلثمائة وتسعة وعشرين موضعاً تقريباً، ومن ذلك:

- في: (ما) الحجازية.

قول الشاعر:

(يعطيك من طرف اللسان حلوة

ويروغ كما يروغ الثعلب)^{٦٩}

تقديره: ويروغ عنك كروغان الثعلب، وكذلك قوله تعالى: (كما أخرجك ربك من بيتك)^{٦٩}، أي: كأخراج ربك لك^{٦٩}.

- النكرة المقصودة:

قول الشاعر:

حيثك عزة بعد الهجر وانصرفت

فحي ويحك من حياك يا جمل

ليت التحية كانت لي فأقبلها

مكان يا جملاً حبيبت يارجل)^{٧٠}

فضم قوله: (يا جمل)، (ويارجل)؛ لأنه قصدهما بالنداء، وأقبل عليهما، والعلة في بناء هذا القسم كالعلة في بناء المفرد العلم؛ لأنه مفرد مثله؛ ولأنه واقع موقع المضممر كأنك إذا قلت: (يارجل أقبل): يا أنت أقبل. فأفهم ذلك.

الموضع الرابع: موقف الهرمي من الاستدلال بالأمثال وأقوال العرب:

الهرمي يستدل بالأمثال وأقوال العرب، كغيره من المقلين من الاستدلال بها ومن ذلك:

- المفعول معه:

مثل: أهلك والليل^{٧١}، يقول: (بنص الليل على المفعول معه، وتلخيصه: بادر أهلك قبل الليل، وأهلك منصوب ببادر)^{٧٢}.

- حروف الجر:

وكذلك قولهم: (الذود إلى الذود إبل)^{٧٣}، أي: مع الذود^{٧٤}.

فيما يتعلق به من قصة أو نحوها، ويذكر قائل النص أحياناً، كما شاهدته أيضاً أنه قد استدلل بشعر المولدين فاستدل ببيت لأبي تمام، وبيت لأبي نواس، وبيت أو بيتين لأبي الطيب، ولعله ذكره موطن التمثيل ومن هذه الشواهد:

- لا ينادى ما فيه اللام:

وذلك أيضاً قول الشاعر^{٧٥}:

فديتك يا التي تيمت قلبي

وأنت بخيلة بالود عني

وقول الآخر^{٧٦}:

فيا الغلامان اللذان فرأ

إياكما أن تكسباني شرا

الموضع الثالث: موقف ابن فلاح من الأمثال العربية والأقوال:

علم أن أمثال العربي وأقواله المروية عن فصحاء العرب من السماء الذي يستشهد به في علوم العربية وآدابها.

فابن فلاح حوى كتابه المغني بين دفتيه مادة غزيرة من الأمثال والأقوال التي يحتج بها لسعة المادة العلمية، والبسط للحجج، والردود، غير أنها تأتي من حيث المنزلة في المرتبة الثالثة بعد القرآن الكريم، والشعر العربي، فالأمثال جائزة عند النحاة مما لا يجوز في غيرها؛ ولورودها كثيراً عن العرب على غير القياس^{٧٧}، فإذا جاءت على غير القياس يتناولها النحويون، ولم يبنوا عليها حكماً ينقضي أصل الباب، وقد سلك ابن فلاح هذا المسلك، واستعان بأقوال العرب وأمثالهم في إثبات بعض الأحكام من حيث التعلق ومن ذلك:

المسألة الأولى: فيما يبنى من أفعال التفضيل:

ورد ذلك في مثل قولهم: أحقق من هنبقة^{٧٨}.

المسألة الثانية: حذف المضاف وإبقاء المضاف إليه على إعرابه:

ومن ذلك قولهم في المثل: ما كل سوداء ثمرة ولا بيضاء شحمة^{٧٩}.

الموضع الرابع: موقف الهرمي من الشاهد الشعري:

^{٦٩} أنظر: الكشاف، للزمخشري، تصحيح مصطفى حسين أحمد، دار الريان للتراث، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٩٨٧م، ١٩٧/١، والمحرر في النحو ٦٤٣/٢: ٦٤٤.

^{٧٠} ديوان كثير عزة، لكثير عزة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ١٩٧١م، ٤٥٣٢، المحرر في النحو، ٧٥٢/٢.

^{٧١} مجمع الأمثال، للميداني، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٧٢م، ٥٢/١، المقتضب ٣١٥/٣.

^{٧٢} أنظر: الكتاب لسبويه ٢٧٥/١، والمقتضب ٢١٥/٣، المحرر في النحو ٨٣٤/٢.

^{٧٣} مثل يضرب لكل قليل يجتمع فيكثر، وهو قول أحياه بن الجلاح، أنظر: جمهرة الأمثال، لأبي هلال العسكري، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، عبد المجيد قطامش، المؤسسة العربية الحديثة، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٦٤م، ٤٦٢/١، المحرر في النحو ٩٠٦/٢.

^{٧٤} مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تحقيق: الدكتور/مازن المبارك، محمد علي حمدالله، نشر دار الفكر، بيروت، لبنان الطبعة الثانية، (د.ت)، ١٠٤.

^{٧٥} ينظر: الكتاب ٣١٠/١، المقتضب ٢٤١/٤، والخزانة ٢٩٣/٢، المغني في النحو لابن فلاح (ت: النهاري) ١٩٤.

^{٧٦} ينظر: المقتضب ٢٤٣/٤، والأصول في النحو ٢٩٦/١، والأنصاف ٣٣٦/١، المغني في النحو لابن فلاح (ت: النهاري) ١٩٥: ١٩٥.

^{٧٧} ينظر: المغني في النحو لابن فلاح (ت: السعدي) ٥٦/٢، وقسم الدراسة (ت: ضاحي) ٧٣.

^{٧٨} ينظر: جمهرة الأمثال ٣٢٣/١، ومجمع الأمثال ٣٨٦/١، المغني في النحو لابن فلاح (ت: النهاري)، ٨٢٢.

^{٧٩} ينظر: المثل في الكتاب ٣٣/١، وجمهرة الأمثال: ٢٢٨/٣، ومجمع الأمثال، ٢٧٥/٣، والمغني في النحو لابن فلاح (ت: النهاري) ١٢٧٤: ١٢٧٦، وينظر: المغني في النحو لابن فلاح (ت: النهاري) ٧٠٩.

^{٨٠} أنظر: ديوان الإمام علي بن أبي طالب، شرح الدكتور/يوسف فرحات، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى، ١٩٩١م، ٢٦، ٥١، والشاهد فيه: أن ما والفعل (يروغ) مؤول بمصدر، تقديره: ويروغ عنك كروغان الثعلب، والمحرر في النحو ٦٤٣/٢، ٦٤٤.

^{٨١} سورة الأنفال الآية: ٥.

- وتكون بمعنى عند^(٧٠)، كقوله تعالى: (إلى ربك يومئذ المستقر^(٧١)).
أي: عند ربك^(٧٢).
الخاتمة:
الحمد لله رب العالمين، ولا عدوان، إلا على الظالمين، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وآله وسلم.
أما بعد:
تعد هذه الدراسة الممتعة في بستان اللغة العربية وشواهدنا، المنشورة المتنوعة في أمهات الكتب خلصت إلى بعض النتائج منها:
(٣) النحو البصري والكوفي له أثر كبير على نحوي اليمن على مر العصور، فالنحو اليمني كان في القرنين الثالث والرابع للهجرة نحو أبصر ياكوفيا، ولم يخلص لأحدهما على الآخر.
(٤) نحاة اليمن الأوائل اعتمدوا على مصادر سماعية مختلفة حيث أفادوا منها في الاستنباط لقواعدهم النحوية، والأولوية عندهم كانت للقرآن الكريم وقراءاته، ثم الشعر العربي ونثره، ثم الحديث النبوي الشريف، فأصبح هو الميزة الوحيدة التي أفرد بها درس النحو عند اليمنيين.
(٥) أفرد كل من الحيدرة اليمني، وابن فلاح، والهرمي، ببعض الشواهد الشعرية التي لم توجد في مصادر أخرى.
(٦) اهتمام نحوي اليمن بالشاهد النحو وأنواعه المختلفة دون مفاضلة بين نوع على آخر منهم مع الشاهد الذي يخدم القاعدة.
(٧) الجديد عند نحاة اليمن هو الإكثار من الاستشهاد بالحديث النبوي في المسائل النحوية، وهذا ما لم نجده عند نحوي المشاركة، فابن فلاح حشد حشداً كبير في الاستشهاد بالحديث.
وفي الحديث يوصي الباحث الدارسين بالاهتمام بموضوع الشاهد النحوي؛ ليبقى موضوعاً شيقاً، من الثمد أكثره.
أ.هـ، في زبيد، الحديدية، اليمن، القراشية، المرة، في ليل الخميس الموافق ١٢/٧/٢٠٢٣ م.
المصادر والمراجع:
أولاً: القرآن الكريم.
ثانياً: المصادر والمراجع.
١- طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلام الجهمي، (ت: ٢١٣هـ) تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، مصر القاهرة، ودار المدني، المملكة العربية السعودية، جده.
٢- معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن زكريا بن فارس الرازي النحوي، (ت: ٥٩٣هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجب، لبنان، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٣- تاج العروس، لمحمد مرتضى الزبيدي، دار صادر، لبنان، بيروت، المطبعة الخيرية، مصر الطبعة الأولى، ١٣٠٦هـ، مادة (ش هـ د).
٤- الاستشهاد والاحتجاج بالغة، محمد عبيد، دار الكتب، لبنان، بيروت، (د.ط)، (د.ت).
٥- شواهد مغني اللبيب النحوية من الأحاديث النبوية، دار نحوية تحليلية، لصديق بابكر حمد، إشراف الأستاذ الدكتور/ عبد الرحيم سفيان حامد محمد، رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م.
٦- الرواية والاستشهاد في ضوء علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.
٧- أصول النحو العربي، سعيد الأفغاني، المكتب الإسلامي، لبنان، بيروت، (د.ت)، ١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م.
٨- الأنبار والزبيدي في المسائل الخلافية بين النحويين البصريين والكوفيين، دراسة تحليلية مقارنة، زبيدة محمد طزين حيا، رسالة ماجستير في اللغة العربية، تحقيق: النحو والصرف، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية اللغة العربية، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
٩- الصناعتين، الكتابة والشعر، لأبي هلال العسكري، تحقيق: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٠٩هـ، ١٩٨٩م.
١٠- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر البغدادي، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٤٠٩هـ، ١٩٨٩م.
١١- المزهري في علوم اللغة، للإمام السيوطي، (ت: ٩١١هـ)، شركة أبناء شريف الأنصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا، بيروت، الطبعة الأولى: ٢٠٠٤م.
١٢- سبك المنضوم وفك المختوم، لابن مالك الطائي الجباني، (ت: ٦٧٢هـ)، تحقيق: عدنان محمد سليمان، وفاخر جبر مطر، دار البحوث للدراسات الإسلامية، وإحياء التراث، الإمارات العربية المتحدة، دبي، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م.
١٣- الشاهد النحوي لدى نحاة الأندلس، جامعة أبي بكر بلقياد تلمسان، الجزائر، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية والأدب العربي، أطروحة دكتوراه في النحو والصرف، سميرة حدادين، إشراف الأستاذ الدكتور/ عبد الجليل مرتاض، ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م.
١٤- أهمية الشاهد النحوي في تفسير القرآن الكريم، تفسير جامع البيان، لابن جرير الطبري، نموذجاً، لخضرومي، مجلة الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، جامعة المسيلة، ورقلة، الجزائر، العدد ٦، ماي، ٢٠٠٧م.
١٥- مراتب النصوص في الاحتجاج النحوي، أحمد جلايلي، مجلة الأثر، كلية الآداب، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد ٤، ماي، ٢٠٠٥م.
١٦- أصول النحو دراسة في فكر الأنباري، محمد سالم صالح، دار السلام للطباعة، والنشر، والتوزيع، والترجمة، مصر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م.

^(٧٧) أنظر: مغني اللبيب لابن هشام الأنصاري، ١٠٥م.

^(٧٥) المصدر السابق، ١٠٥.

^(٧٦) سورة القيامة الآية: ١٢.

- ١٧- لسان العرب، لابن منظور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، مادة، قرأ.
- ١٨- مباحث في علوم القرآن والحديث، عبد المحمود مطلوب، مصر، مؤسسة المختار، للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م.
- ١٩- الإيمان الأوسط شرح حديث جبريل عليه السلام والإيمان والإحسان، أحمد بن عبد الحكيم بن تيمية، الجزائر، الشركة الجزائرية اللبنانية، الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ.
- ٢٠- شواهد القراءات القرآنية، في معجم تهذيب اللغة للأزهري، رسالة ماجستير، كلية اللغة والأدب العربي، جامعة تلمسان، الجزائر، واسيني عبد الله.
- ٢١- شرح الكوكب الساطع نظم جمع الجوامع، تحقيق: محمد إبراهيم الحفناوي، دار السلام، للطباعة، والنشر، والتوزيع، والترجمة، مصر، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٤م.
- ٢٢- صحيح مسلم المعروف بالجامع الصحيح، للإمام مسلم، (ت: ٢٦١هـ)، اعتنى به وراجعته: هيثم خليفة الطعيمي، صيدا، بيروت، لبنان، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٤م.
- ٢٣- البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي، تحقيق: أبو الفضل الدميطي، دار الحديث، القاهرة، (د.ط)، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
- ٢٤- مقاييس اللغة، لابن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، (د.ط)، (د.ت).
- ٢٥- منجد المقرئين ومرشد الطالبين، لابن الجزري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت).
- ٢٦- لطائف الإشارات لفنون القراءات، شهاب الديب القسطلاني، تحقيق: عامر السيد، لجنة إحياء التراث، القاهرة، مصر، (د.ط)، ١٣٩٤هـ، ١٩٧١م.
- ٢٧- البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة، من طريقي الشاطبية والدري، الرياض المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٢م.
- ٢٨- مناهل العرفان في علوم القرآن، محمد عبد العظيم الزرقاني، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ، ١٩٩٥م.
- ٢٩- الاتقان في علوم القرآن، للسيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (د.ط)، ٢٠٠٣م.
- ٣٠- لهجات العرب في القرآن الكريم، لجبري عبد الله عبد الناصر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٧م.
- ٣١- القول السديد في مقدمات علم القراءات وفن التجويد، أحمد محمود عبد السميع الشافعي الحسيني، دار البيان العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م.
- ٣٢- الأصول دراسة ابيتمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي: النحو - فقه اللغة، البلاغة، تمام حسان.
- ٣٣- التواني بن التواني دراسات وأبحاث لغوية: محاضرات في أصول النحو، دار روفي، للنشر، الأغواط، الجزائر، الطبعة الأولى، (د.ت).
- ٣٤- تأويل مشكل القرآن، لابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، (ت: ٢٧٦هـ)، تحقيق: أحمد صقر، مكتبة دار التراث، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- ٣٥- علم اللغة، مدخل نظري في علم اللغة العربية، لمحمود عكاشة، دار النشر، للجامعات، القاهرة، مصر، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م.
- ٣٦- الشاهد وأصوله في النحو في كتاب سيبويه، لخديجة الحديثي، مطبوعات، جامعة الكويت، ١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م.
- ٣٧- ديوان النابغة الجعدي، تحقيق: واضح الصمد، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.
- ٣٨- الأشباه والنظائر في النحو، للسيوطي، (ت: ٩١١هـ).
- ٣٩- معجم القراءات القرآنية، أحمد مختار، وعبدالعال سالم مكرم،
- ٤٠- السبعة في القراءات، لابن مجاهد أبي بكر أحمد عباس التميمي البغدادي، تحقيق: شوقي صنيف، دار المعارف مصر، (د.ط)، (د.ت).
- ٤١- المدارس النحوية أسطورة وواقع، لإبراهيم السامرائي.
- ٤٢- القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية،
- ٤٣- تأثير الكوفيين في نحاة الأندلس، لمحمد عمار درين،
- ٤٤- مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، لمهدي المخزومي،
- ٤٥- علم اللغة: (مدخل نظري في علم اللغة العربية)، محمود عكاشة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م.
- ٤٦- البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي، (٧٤٥هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ، ١٩٩٣م.
- ٤٧- اللسان العربي، لعبد الكريم مجاهد،
- ٤٨- الاقتراح في علم أصول النحو، للسيوطي، (ت: ٩١١هـ)،
- ٤٩- شرح ألفية ابن معطي، تحقيق: علي موسى الشوملي، دار البيضاء، الجزائر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧م.
- ٥٠- العمدة في محاسن الشعر وآدابه، لابن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد قرقاز، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.
- ٥١- طبقات فحول الشعراء مع مقدمة تحليلية للكتاب ودراسة نقدية منذ الجاهلية إلى عصر الإسلام، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د.ط)، ١٩٦٩م.
- ٥٢- أصول النحو العربي، لياقوت محمد سليمان، دار المعرفة، الجامعة الإسكندرية، ٢٠٠٠م.
- ٥٣- ديوان ذي الرمة، شرح الخطيب التبريزي، تقديم: مجيد طراد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، ١٤١٦هـ، ١٩٩٦م.
- ٥٤- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأفاويل في وجوه التأويل، للزمخشري، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٨م.

- ٥٥- غاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري، تحقيق: برا جسترار، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
- ٥٦- الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم الطفش، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٣٨٤هـ، ١٩٦٤م.
- ٥٧- ديوان عبيد الأبرص، شرح أشرف أحمد عدرة، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م.
- ٥٨- ديوان عنتر بن شداد، مطبعة الآداب، لبنان، بيروت، (د.ب.ت).
- ٥٩- أصول النحو العربي، لمحمد خير الحلواني،
- ٦٠- ديوان، امرئ القيس، الدار الشرقية، مصر، الطبعة الثانية، ١٩٠٤هـ، ١٩٨٩م.
- ٦١- ديوان، قيس الرقيات، تحقيق: محمد يوسف نجم، دار صادر، بيروت، لبنان، (د.ب.ت)، ٢٠٠٥م.
- ٦٢- فيض نشر الانشراح من روض طي الاقتراح، لمحمد بن الطيب الفاسي،
- ٦٣- الحديث النبوي في النحو العربي، محمود فجال، دار أضواء السلف، الرياض المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، ١٩٩٧م.
- ٦٤- علم الحديث، ابن تيمية، تحقيق وتعليق: موسى محمد علي، دار الفكر، الجزائر، دمشق، سوريا، الطبعة الثالثة، ١٩٩٣م.
- ٦٥- التعريف بالقرآن والحديث، محمد الزفزاف، مكتبة الفلاح الكويت الطبعة الرابعة، ١٩٨٤م.
- ٦٦- دراسات تاريخية من القرآن الكريم، في بلاد العرب، محمد بيومي مطران، دار النهضة العربية، للطباعة والنشر، بيروت، ١٤٠٤هـ، ١٩٨٨م.
- ٦٧- أدب الحديث النبوي، بكري شيخ أمين، دار الشروق، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، ١٣٧٦هـ، ١٩٧٦م.
- ٦٨- موقف النحاة من الاحتجاج بالحديث، خديجة الحديثي،
- ٦٩- خصائص مذهب الأندلس النحوي، خلال القرن السابع الهجري،
- ٧٠- مصادر التراث النحوي، محمود سليمان ياقوت،
- ٧١- سيبويه إمام النحاة، علي النجدي ناصف، مصر، ١٣٧٢هـ، ١٩٥٣م.
- ٧٢- احتجاج النحويين بالحديث، محمود حسني، مجلة مجمع اللغة الأردني، السنة الثانية، العدد ٣.
- ٧٣- أصول النحو العربي دراسة في فكر الأنباري، للدكتور محمد سالم صالح، دار السلام للطباعة والنشر، مصر، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.
- ٧٤- معاني القرآن للفراء، تحقيق: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م.
- ٧٥- معاني القرآن وأعرابه للزجاج، تحقيق: الدكتور/عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.
- ٧٦- تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن)، تحقيق: عبد الله بن المحسن التركي، دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م.
- ٧٧- السبعة في القراءات لابن مجاهد، تحقيق: الدكتور/شوقي صنيف، دار المعارف، مصر، (د.ب.ت)، (د.ب.ت).
- ٧٨- الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، لأبي محمد مكي القيسي، تحقيق: الدكتور/محي الدين رمضان، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، (د.ب.ت)، ١٩٧٤م.
- ٧٩- العنوان في القراءات السبع، لأبي الطاهر الأنصاري، دراسة وتحقيق: عبد المهيم عبد السلام طحان، رسالة ماجستير، إشراف: الأستاذ الدكتور/عبد الفتاح شلبي، قسم الدراسات العليا، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٣هـ.
- ٨٠- الحجة في القراءات السبع، لابن خالوية، تحقيق: الدكتور/عبدالعال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩م.
- ٨١- النشر في القراءات العشر، لابن الجوزي، تحقيق: علي محمد الصباغ، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ب.ت)، (د.ب.ت).
- ٨٢- كشف المشكل في النحو، على بن سلمان الحيدرة اليمني، (ت: ٥٩٩هـ)، تحقيق: الدكتور/هادي عطية مطر الهلالي، مطبعة الإرشاد، بغداد، الطبعة الأولى، ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م.
- ٨٣- إعراب القرآن للنحاس، تحقيق: الدكتور/زهير غازي زاهر، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م.
- ٨٤- تأويل مشكل القرآن لابن قتية، تحقيق: السيد أحمد صقر، مكتبة دار التراث، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٣٩٣هـ، ١٩٧٣م.
- ٨٥- النشر في القراءات العشر، لابن الجزري، تحقيق: علي محمد الصباغ، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ب.ت)، (د.ب.ت).
- ٨٦- السبعة في القراءات، لابن مجاهد، تحقيق: الدكتور/شوقي صنيف، دار المعارف، مصر، (د.ب.ت)، (د.ب.ت).
- ٨٧- اعراب القراءات السبع وعللها وحججها، لابن خالويه، تحقيق: الدكتور/عبد الرحمن العيثمين، نشر مكتبة خانجي، القاهرة، الطبعة الأولى: ١٤١٣هـ، ١٩٩٢م.
- ٨٨- ديوان زهير، شرحه وقدم له: الأستاذ/علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.
- ٨٩- ديوان الهذليين، صنعه: أبو سعيد الحسن بن الحسين السكري، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مكتبة دار العروبة، القاهرة، (د.ب.ت)، (د.ب.ت).
- ٩٠- ديوان الأصمعيات، لأبي سعيد عبد الملك بن قريب الأصمعي، تحقيق: أحمد محمد شاكر، وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، الطبعة الثالثة، (د.ب.ت)، ١٦٢.
- ٩١- النوادر في اللغة، لأبي زيد الأنصاري، تحقيق: الدكتور/محمد عبد القادر أحمد، دار الشروق، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠١هـ، ١٩٨١م.

- ٩٢- شرح ديوان الحماسة للمرزوقي، علف عليه: غريد الشيخ، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م.
- ٩٣- شرح الأعلام الشنمري، تحقيق: درية الخطيب، ولطفي القال، إدارة الثقافة والفنون، البحرين، المؤسسة العربية، لبنان، ط٢، ٢٠٠٠م.
- ٩٤- ديوان رؤية: اعتنى بتصحيحه، وليم بن لورد، دار ابن قتيبة، الكويت، (د.ط)، (د.ت).
- ٩٥- فتح الباري شرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني، ترقيم: محمد فؤاد عبد الباقي، دار السلام، الرياض، ط١، ١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م.
- ٩٦- سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي دار إحياء الكتب العربية، بيروت (د.ط)، (د.ت).
- ٩٧- المغني في النحو، لتقي الدين منصور بن فلاح اليمني (ت: ٦٨٠هـ)، تحقيق: عبد الرزاق أسعد السعدي، وزارة الثقافة والإعلام ببغداد، ١٩٩٩م، ١٨٢/٣.
- ٩٨- الكتاب: لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء الملقب سيوييه (ت: ١٨٠هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، مصر، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.
- ٩٩- المغني في النحو لابن فلاح اليمني (ت: ٦٨٠هـ، تحقيق: الدكتور/محمد بن أحمد مهدي النهاري للجزء الثاني من المغني، من باب المنصوبات إلى المبنيات، أطروحة دكتوراه، كلية اللغة العربية، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م.
- ١٠٠- التيسير في القراءات السبع، لأبي عمر الدافي، عن بتصحيحه أوتوبرتزل، دار الكتاب العربي بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٥م.
- ١٠١- النشر في القراءات العشر، لشمس الدين بن الجزري، تصحيح ومراجعة: علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية، (د.ط)، (د.ت).
- ١٠٢- الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيوب الأقاويل في وجوه التأويل، لأبي القاسم جار الله محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري (ت: ٥٣٨هـ) تحقيق: عادل عبد الموجود، وعلي معوض، وفتحي حجازي، مكتبة العبيكان، ط١، ١٤١٨هـ، ١٩٨٨م.
- ١٠٣- الأنساب لأبي سعيد التميمي السمعاني (ت: ٥٦٢هـ)، تعليق: عبد الله عمر البارودي، دار الجنان، لبنان، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.
- ١٠٤- معجم القبائل، لعمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحاله المشقي (ت: ١٤٠٨هـ) مؤسسة الرسالة، لبنان، بيروت، ط٣، ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢م.
- ١٠٥- طبقات النحويين واللغويين، لأبي بكر محمد بن الحسن الزبيدي الأندلسي (ت: ٣٧٩هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط٢، ١٣٧٣هـ، ١٩٥٤م.
- ١٠٦- شرح الكافية، لرضي الدين الاستربادي (ت: ٦٨٨هـ) تحقيق: يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا، ط٢، ١٩٩٦م.
- ١٠٧- الحجة للقراء السبعة أئمة الأمصار بالحجاز والعراق والشام الذين ذكرهم أبو بكر بن مجاهد، لأبي علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي، (ت: ٣٧٧هـ)، تحقيق: بدر الدين قهوجي، وبشر جويجاتي، دار المأمون، سوريه، دمشق، ط٩، الجزء الأول والثاني ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م، والجزء الثالث، ١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م، والجزء الرابع، ١٤١١هـ، ١٩٩١م، والجزء الخامس والسادس، ١٤١٣هـ، ١٩٩٣م، ج٧، ١٤١٩هـ، ١٩٩٩م.
- ١٠٨- شرح المفصل، لابن يعيش (ت: ٦٤٣هـ)، عالم الكتب بيروت، (د.ط)، (د.ت).
- ١٠٩- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، لكمال الدين أبي البركات عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنباري: (ت: ٥٧٧هـ)، تحقيق: الدكتور/إبراهيم السامرائي، المنار، الأردن، ط٣، ١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م.
- ١١٠- إشارة اليقين، لعبد الباقي بن عبد المجيد يمان، تحقيق: عبد المجيد دياب، شركة الطباعة العربية، السعودية، الرياض، ط١، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م.
- ١١١- المغني في النحو والصرف، منصور ابن فلاح (ت: ٦٨٠هـ) تحقيق: حسن بن يحيى بن أحمد ضائحي، الجزء الثالث من المغني، من باب المبنيات إلى آخر الكتاب، أطروحة دكتوراه، كلية اللغة العربية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٥م.
- ١١٢- المحتسب في تبیین وجود شواذ القراءات والايضاح عنها، لأبي الفتح عثمان بن جني (ت: ٣٩٢هـ) تحقيق: علي النجدي ناصف، وعبد الحليم النجار، وعبد الفتاح إسماعيل شلبي، وزارة الأوقاف، مطابع الأهرام، القاهرة، ١٤١٥هـ، ١٩٩٤م.
- ١١٣- عون المعبود شرح سنن أبي داود، لمحمد شمس الحق العظمي آبادي، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



The aesthetics of human communication in pre-Islamic poetry

The hanging of Labid bin Rabia Al-Amiri is a mode

Prof. Bin Yahya Taher Naous

Linguistics and discourse analysis- Relizane University, Algeria

جماليات التواصل الإنساني في الشعر الجاهلي

معلقة لبديد بن ربيعة العامري أنموذجاً

أ.د. بن يحيى طاهر ناعوس

اللسانيات وتحليل الخطاب جامعة غليزان الجزائر

E-mail: benyahia.naous@univ-relizane.dz

KEY WORDS

Linguistics - communication - pre-Islamic poetry - aesthetics

الكلمات المفتاحية

اللسانية- لتواصلية- الشعري الجاهلي- جماليات.

ABSTRACT

There is no doubt that the linguistic and communicative specificity that characterized the Arab environment at that time made the Arabic language characterized by the ability to distinguish between different types and conditions in sensory or moral matters from all other languages in various ages, which was reflected in the structural relationships of pre-Islamic poetic discourse, based on its core. The interrelationship between the ancient poetic text's contexts, especially its commentaries and its figurative construction, according to a constructive pacifism (sound, meaning) It is driven by the steadfastness of the rhetorical tradition and its emergency transformations. From here, what are the characteristics and aesthetics of pre-Islamic poetic discourse? What are the most important communicative features of Labid bin Rabia's commentary? This is what the research will stand on depending on the characteristics of pre-Islamic poetic discourse in the chosen model

مستخلص البحث:

مما لا شك فيه ،أن الخصوصية اللسانية التواصلية التي انمازت بها البيئة العربية آنذاك جعل من اللغة العربية تتسم بالقدرة على التمييز بين الأنواع والأحوال المختلفة في الأمور الحسية أو المعنوية عن سائر اللغات الأخرى في شتى العصور التي انعكست على العلائق التركيبية للخطاب الشعري الجاهلي، القائم على صميميه الترابط بين أسيقه النص الشعري القديم و خصوصاً معلقاته و بنائه الصوغي ووفقاً لسلمية بنائية (الصوت، المعنى) ، وقد ارتهنت على التراتبية التصاعدية لكنونة التخلق اللغوي الموجه بفعالية الأنموذج اللساني العربي بوصفه سلوكاً اجتماعياً ،تسيره ثبوتية العرف البياني و تحولاته الطارئة . من هنا فماهي مميزات وجماليات الخطاب الشعري الجاهلي؟ وما هي أهم السمات التواصلية لمعلقة لبديد بن ربيعة؟ هذا ما سيقف عليه البحث مرتبنا على خصائص الخطاب الشعري الجاهلي في النموذج المختار.

واللغات كلها أسماء، فهي داخلة تحته، وبهذا جاءت السُّنة، قال - صلى الله عليه وسلم -: "وعلم آدم الأسماء كلها حتى القصة والفصيلة" وما ذكره يحتمل أن يكون المراد به أول من تكلم العربية من ولد إبراهيم - عليه السلام - وإسماعيل - عليه السلام - وكذلك إن صح ما سواه فإنه يكون محمولاً على أن المذكور أول من تكلم من قبيلته بالعربية، بدليل ما ذكرنا، والله أعلم، وكذلك جبريل أول من تكلم بها من الملائكة وألقاها على لسان نوح بعد أن علمها الله آدم، أو جبريل على ما تقدم¹.

مقدمة:

لقد غدا مقرر أن اللغة العربية هي من أهم اللغات السامية الإنسانية، وأكثر اللغات مُحدثاً وانتشاراً، إذ يتحدثها أكثر من (422) مليون لسان، وبهذا تعتبر بحق أقدم لغة محدثاً على وجه الأرض.

وإزاء هذا الوضع التاريخي الذي يُبين "أن أول من تكلم اللغات كلها من البشر آدم، عليه السلام، والقرآن يشهد له، قال الله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) [البقرة: 31]

ماهية اللغة العربية لغة واصطلاحاً

إذا تمعنا في تاريخ اللغات نجد أن في بطن نسيج اللسانيات يبرز لنا أن العربية ضربت بجذورها في عمق التاريخ اللغوي وحافظت على مكانتها في مختلف العصور والأزمنة فقد جاء في تعريفها لغة:

في لسان العرب لابن منظور في باب "لغا"، أن اللغة على وزن فعلة من لغوت أي تكلمت، وأصلها لغوة، وقيل أصلها لغى أو لغو، وجمعها لغى ولغات.

ومما جاء في كتاب الخصائص: «أما حدها (فإنها أصوات) يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. وأما تصريفها و معرفة حروفها فإنها فعلة من لغوة؛ وأصلها لغوة ككرة، وقلة، وثبة و كلها لاماتها والوات؛ لقولهم كروت بالكرة و قلوئت بالقلة و قالوا فيها لغات و لغون ككرات و كزون وقيل منها لغى يلغى إذا هدى" 1

أما اصطلاحاً فعرفها ابن جني: أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم 2.

وهو ما دفع ابن تيمية إلى حصر تعريفها بأنها: "أداة تواصل وتعبر عما يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي، أم الحس، أم العقل، وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة، وضبط قوانين التخاطب السليم" 3. والناسج الذي يؤدي التواصل التام.

وعلى العموم في الاصطلاح فإن العربية "مشتقة من عرب يعرب عرباً أي فصيح، ويقال عرب لسانه: أي أصبح لسانه فصيحاً" 4 فالعربية معناها على ما سبق الإفصاح والتوضيح والإعراب. لقوله تعالى في سورة النحل: "وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِي وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ" [النحل: 103] 5.

أصول اللغة العربية:

في هذا المسعى للتعرف على أصول اللغة العربية تبين لنا أنها اللغة الحية التي ما زالت تعابيرها وتراكيبها والكلم الأكبر من ألفاظها مستعملاً حتى يوم الناس هذا، فعلى الرغم من أن لغات أحرار مثل اليونانية والعبرية واللاتينية قد بدأ تدوينها قبل العربية إلا أنها لم تحافظ على نفسها نابضة كما حفظت العربية بحفظ القرآن الكريم. ويذكر أن نشأة العربية كانت في الجزيرة العربية، وقبل ألف عام، وامتدت رقعة المتحدثين بها من القبائل البدوية بداية من غرب الجزيرة العربية إلى منطقة بلاد ما بين نهر دجلة والفرات، وإلى جبال لبنان غرباً، وإلى سيناء جنوباً.

وهي على ذلك، كما هو معلوم، من اللغات السامية، وتعد من اللغات الأفرو-آسيوية، وتلتقي بالعبرية في أصلها الكنعاني، حتى إن هناك من وصفهما بالشقيقتين نظراً لأصلهما وتشابههما في بعض المزايا والجذور اللغوية، لكن هناك من قال إنني لأربأ بالعربية عن كونها شقيقة للعبرية، ويكفي أن نقول إنهما ابنتا عم قد يبدو مهذ العربية غائم المعالم، فأقدم ما يُعرف منها وثق تاريخه في القرن الخامس الميلادي، لكنّها في تلك النصوص؛ أي منذ نُعومة أظفارها، وُصِفَتْ بالنضوج والكمال والبهاء. على أن العربية منذ القدم تُعرف باختلاف لهجاتها، فمَنها ما هو بائذ، ومنها ما بقي بقاءً أهله، ولعلّ أعلاها وأفصحها وأبقاها لهجة فُريش، الأقوى حضوراً، والأقرب مأخذاً؛ ومما بَوَّأها هذه المكانة أفراس الحجاج كل عام، إذ فرضت نفسها بانئقائها لكل جميل مُستساغ من اللهجات الأخرى، ونَبَّذها لكل هجينٍ ثقيلٍ مُستقَبَح.

وقوله هذا لدليل قاطع على تأثره بالفلسفة الديكارتية: "فهذه العملية التي تجعل الفاء والعين واللام أحوالاً بحسب ما تقتضيه الحركات والسكون، واعتبارات أخرى هي في الحقيقة، ما يسمى الآن جداءً ديكارتياً لأنه نتيجة لضرب مجموعة في مجموعة" 6 معنى هذا أن الفلسفة الديكارتية تعد منطلقاً لغوياً في فكر عبد الرحمن الحاج صالح.

ومن هنا أن يتمكن الباحث اللغوي من "كتابة مختلف وجوه الأداء العربي وجميع الاختلافات الصوتية التي تحدث في هذا الأداء (مهما دقت ولطفت) مما هو شائع في الاستعمال" 7، واختياره لثنائية الأداء والاستعمال قد سبقه إليها نعوم تشومسكي، واعتداده بها لدليل قاطع على تأثره بفكره.

مميزات اللغة العربية وخصائصها:

سعيًا منا لتتبع المميزات العامة للغة العربية ألفينا الفضل يرجع للخليل في وضع أساس المعاجم العربية بفضل معجمه الذي سماه كتاب "العين"، وهو أول معجم من نوعه لضبط اللغة وحصر كلماتها وبيان المستعمل والمهمل منها «8 بمعنى ما استعملته العرب في كلامها، فهو مستعمل، وما عداه فهو إما غير مستعمل أو قليل الاستعمال، أو استعمل ثم أهمل فيما بعد.

وعلى ذلك وجدنا عبد الرحمن الحاج صالح يقول مبيناً الفرق في أصل اللغات: "وبجدر بنا بهذا الصدد أن ندلي برأينا فيما يقوله اللغويين العرب المحدثون وغير اللغويين وما يقومون به من أبحاث حول التراث العلمي اللغوي

1 الخصائص 6

2 - ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص تحقيق محمد علي النجار دار الكتب القاهرة، 1956، ط1، ج1، ص:33.

3 - عبد السلام أحمد السيخ: اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة، (2002)، دار التجديد للطباعة، والنشر والترجمة، (ط3)، الجامعة الإسلامية العالمية، (ماليزيا)، ص8

4 - <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/>

تعريف ومعنى عرب في معجم المعاني الجامع - معجم عربي

5 - سورة النحل، الآية 103.

6 - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص72.

7 - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص424.

8 - فخر صالح سليمان قدارة، مسائل خلافية بين الخليل وسيبويه، ص23

ووقعه في النفس موقع القبول؛ بحيث يكون له من الوقع في القلوب والتمكن في النفوس ما يذهل ويبهج، ويقلق ويؤنس، ويطمع ويؤيس، ويضحك ويبكي، ويحزن ويفرح، ويسكن ويزعج، ويشجى ويطرب وله مسالك في النفوس لطيفة ومداخل إلى القلوب دقيقة»¹²، هذه الدقة في اختيار الصوت المناسب للمعنى تتحقق بعدة طرق، فحين تحرص اللغة على تناسقها الصوتي مراعية تلك التناسبية بينها وبين السياق الدلالي، فإنها تضحي بقضايا لغوية أخرى: كالإبدال والإدغام والإعلال والحذف وبقية القضايا اللغوية التي تهتم بالصوت اللغوي بحد ذاته.



فقد قارن عبد الرحمن الحاج صالح في كتابه «بحوث ودراسات في اللسانيات العربية» بين الدرس اللغوي العربي القديم والدرس اللغوي الغربي الحديث ومن ثم بين الدرس اللغوي العربي الحديث، إذ يقول: "سنتبين فيما يلي ماهي الفوارق الجوهرية التي يفترق فيها النحو العربي عن البنيوية"¹³

ومن هنا فاجتماع هذه الأسباب حتما سيفضي بنا إلى اتصاف الكلام بحسن النظم وقمة البيان «ولكي يتَّصف الكلام بالبيان لابد أن يجمع وجوه الحُسْن وأسبابه وطُرُقُه، من سلامة النُّظم وحسنه وبهجته، وحسن موقعه في السمع، وسهولة اللسان، ووقوعه في النفس موقع القبول؛ بحيث يكون له من الوقع في القلوب والتمكن في النفوس ما يذهل ويبهج، ويقلق ويؤنس، ويطمع ويؤيس، ويضحك ويبكي، ويحزن ويفرح، ويسكن ويزعج، ويشجى ويطرب وله مسالك في النفوس لطيفة ومداخل إلى القلوب دقيقة»¹⁴، هذه الدقة في اختيار الصوت المناسب للمعنى تتحقق بعدة طرق، فحين تحرص اللغة على تناسقها الصوتي مراعية تلك التناسبية بينها وبين

العربي وسنربط ذلك بالأصول والمبادئ المنهجية " 9 التي ينبغي كل باحث نزيه يجب أن يخضع لها و يسير وفقها. وعليه فإنَّ نحسب أنَّ اللغة فعلا اجتماعيا وسلوكا لازم الإنسان منذ بداية خلقه غايته التواصل والتخاطب والإفصاح عن مكنونات نفسه والتعبير عن الحاجة ولئن كانت اللغة ملفوظات في منظومة من التواصل فإن اللغة العربية تتصف بصفات خاصة تميزها عن باقي اللغات الأخرى يوضح هذا المخطط ذلك:



تلك هي المميزات التي اختصت بها اللغة العربية عن غيرها.

الخصائص الصوتية للغة العربية:

وعلى ما سبق ذكره فإنَّ الخصائص الصوتية التي انمازت بها اللغة العربية جعلت المدرج الصوتي فيها يتسم بالسعة، إذ إنه يمتد من أقصى الحلق إلى الشفتين، وتوزع عليه حروف العربية البالغة ثمانية وعشرين حرفاً، وساعد هذا الاتساع على الانفراد بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاد والطاء والعين والغين والحاء والطاء والقاف¹⁰.

فقد قارن عبد الرحمن الحاج صالح في كتابه «بحوث ودراسات في اللسانيات العربية» بين الدرس اللغوي العربي القديم والدرس اللغوي الغربي الحديث ومن ثم بين الدرس اللغوي العربي الحديث، إذ يقول: "سنتبين فيما يلي ماهي الفوارق الجوهرية التي يفترق فيها النحو العربي عن البنيوية"¹¹

ومن هنا فاجتماع هذه الأسباب حتما سيفضي بنا إلى اتصاف الكلام بحسن النظم وقمة البيان «ولكي يتَّصف الكلام بالبيان لابد أن يجمع وجوه الحُسْن وأسبابه وطُرُقُه، من سلامة النُّظم وحسنه وبهجته، وحسن موقعه في السمع، وسهولة اللسان،

¹² - الباقلائي، إعجاز القرآن، تج: السيد أحمد صقر، القاهرة، دار المعارف، ط5، 1997، ص 419.

¹³ - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص24.

¹⁴ - الباقلائي، إعجاز القرآن، تج: السيد أحمد صقر، القاهرة، دار المعارف، ط5، 1997، ص 419.

⁹ - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص12.

¹⁰ - مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي تخصص: لسانيات عربية. 2018/2017. جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان.

¹¹ - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص24.

كالخط الكوفي، والخط النبطي، والخط المغربي، والخط القرواني.

ويحتل الخط العربي مكانة كبيرة بين خطوط اللغات الأخرى من حيث جماله الفني وتنوع أشكاله، وهو مجال خصب لإبداع الخطاطين، حيث برعوا في كتابة المصاحف، وتغنوا في كتابة لوحات رائعة الجمال، كما زينوا بالخطوط جدران المساجد ورسومها.

سمات اللغة العربية

هناك مجموعة من السمات التي تمتاز بها اللغة العربية والتي تجعلها لغة مختلفة ومميزة عن جميع اللغات والتي تتمثل في الآتي:

أولاً الفصحى: أي الشيء الخالي من العيوب، وهذا يدل على خلو تلك اللغة من التناثر الذي قد يتواجد بين الكلمات، وكذلك الضعف الذي يكون خاص بالتأليف اللفظي، بالإضافة إلى عدم وجود التعقيدات المعنوية.

ثانياً الترادف: اللغة العربية تضم عدد كبير من الكلمات التي تحمل نفس المعنى وهذا دليل على قوة تلك اللغة. ثالثاً دلالة الأصوات: الكلمات الخاصة باللغة العربية لها نغمة محددة حيث أن الكلمات يمكن فهم معناها بمجرد الاستماع إليها.

رابعاً كمية كبيرة من المفردات: حيث أن هناك عدد كبير من المرادفات التي تتواجد داخل المعاجم العربية حيث أن المعجم العربي هو أكبر معجم.

خامساً التخفيف: حيث أن البنية الخاصة بالكلمة مبنية على مجموعة من الأسس وهم ثلاثة أسس.

سادساً الإيجاز: اللغة العربية من أهم اللغات التي تتميز بوجود الإيجاز.

سابعاً الإعراب: وتكمن أهمية الإعراب هنا هو إعطاء الكلمات المعاني وكذلك الدلالات.

وظائف اللغة العربية

للغة العربية عدد من الوظائف والتي تتمثل في الآتي:

التعبير: اللغة العربية يمكن من خلالها التعبير عما يشغل القلب والعقل، وكذلك التعبير عن مختلف الأفكار والمشاعر التي يشعر بها الإنسان.

التواصل: حيث أن الإنسان يلجأ للغات بشكل عام من أجل التواصل مع الآخرين.

التعليم: من خلال اللغة يتمكن الإنسان من التعلم وكذلك إمكانية اكتساب مختلف المهارات وكذلك المعارف.

التدوين: يتم اللجوء إلى اللغة من أجل العمل على كتابة مختلف الأفكار وتدوينها، وكذلك القيام بتسجيل مختلف الأحداث والوقائع التي تحدث.

الاستمتاع: تعتبر اللغة وسيلة قوية يمكن بها الاستمتاع من خلال قراءة مختلف الكتب والمجلات والصحف وغير ذلك.

السياق الدلالي، فإنها تضحي بقضايا لغوية أخرى: كالإبدال والإدغام والإعلال والحذف وبقية القضايا اللغوية التي تهتم بالصوت اللغوي بحد ذاته.

و على ذلك لا يلتقي ساكنان وهذا يقتضيه أيضا "ما مالفناه من أن الساكن يحدث بحصول حبس فإذا حصل هذا في الحرف السابق امتنع الخروج منه إلى الحرف الساكن الموالي، وهناك حالات كما هو معروف تتغير فيها حالة الساكن الأول، فإذا كان حرف مد فبإشباع مده يصير كأنه متحرك" 15، نفهم من هذا أن الملفوظات العربية ترتفع في انتاجها لمجموعة من القوانين تنظم وتسهل وتيسر عملية التلفظ بها.

ومن سمات العربية في أصواتها أن ثمة توازناً وانسجاماً بينها، فلا يجتمع الزاي مع الظاء، والسين مع الضاد والدال، ولا يجتمع الجيم مع القاف والطاء والغين والصاد، ولا الحاء مع الهاء، ولا الهاء مع العين، ولا الخاء، ولا اللام قبل الشين.

ولم يجمع بين ساكنين أو متحركين متضادين، ولا بين حرفين لا يتألفان، ولا يعذب النطق بهما أو يشنع ذلك، فهما في جرس النغمة وحس السمع كالغين مع الحاء، والقاف مع الكاف، والصاد مع الضاد، والواو الساكنة مع الكسرة قبلها، والباء الساكنة مع الضمة قبلها.

الدقة في التعبير غير أنه لا يجب أن نحصر خصائص اللغة العربية وجعلها تنسم بالعمومية وعدم الدقة في التعبير بسبب خاصية الترادف في المفردات، إلا أن (ابن فارس) وشيخه أبا علي الفارسي، يريان أن لكل كلمة في اللغة العربية قدرة على التمييز بين الأنواع والأحوال المختلفة إن في الأمور الحسية أو المعنوية.

ولقد حافظ العرب في كلامهم على دقة استخدام الكلمات والمصطلحات عند التعبير عن مختلف الأحوال والصفات، ومن ذلك التفريق في الكشف عن الشيء من البدن فيقولون: ومن ذلك التفريق في المساكن، فيقولون: بيت الإنسان، عرين الأسد، عش الطائر، كناس الطيبي، قرية النمل، كور الزنابير، نافقاء اليربوع.

ومن ذلك التفريق في اسم الشيء اللين، فيقولون: ثوب لين، ورمح لدن، ولحم رخص، وريح رخاء، وفراش وثير، وأرض دمتة.

جمال الخط العربي ومن أعظم ما يميز من سمات اللغة العربية المميز لها أن جمال الخط فيها، والخط الجميل يجعل من الكتابة أكثر قبولاً ورحابة، ويزيد الكلمة وقاراً، ويعطي المعنى هيبة، وبحسنه تتأخر آيات الجمال، كما أنك تطالع لوحات فنية في غاية الدقة والرفقة، ولقد قيل: الخط الحسن يزيد الحق وضوحاً، ولقد ظهرت أنواع كثيرة من الخطوط عبر مسيرة أمتنا العربية، ولكل خط جماله ورونقه الخاص

15- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،

مميزات اللغة العربية

فخامة اللغة: تتميز باللغة العربية بمدى فخامتها، حيث أن حروفها تتميز بكونها حرف فخمة، حيث أن هناك عدد من الحروف التي تحتاج ارتفاع اللسان بطريقة ما إلى منطقة أعلى الفم من أجل النطق ببعض الحروف مثل الطاء والضاد والظاء.

احتواء اللغة على الحروف الحلقية: وهذا ما يميز تلك اللغة عن عدد كبير من باقي اللغات ومن أهم الحروف الحلقية العين والحاء.

لغة موجزة: حيث تعد اللغة العربية من اللغات التي تتمتع بالإيجاز وهذا يتضح بشكل كبير في الإعراب وقواعد النحو. حيث أن الإعراب هو تشكيل آخر الكلمة وفقاً لموقع كل كلمة.

الاشتقاق: تعتبر من أكثر اللغات التي تضم كميات كبيرة من الاشتقاق، حيث أنه يسهل اشتقاق عدد كبير من الكلمات من خلال عدد بسيط من الحروف وتختلف في معناها ووزنها كذلك.

غنية بالأفعال: تحتوي تلك اللغة على عدد كبير من الأفعال. حروفها كثيرة: تمتلك اللغة العربية عدد كبير من الحروف وبالتالي عدد ضخم من المعاني.

حيث أن كل حرف يملك معنى محدد. مجموعة من الأساليب اللغوية والتي تختلف من خلال التقديم والتأخير وغير ذلك.

سعة اللغة: لأنها تضم أعداد كبيرة من المعاني والكلمات. حيث يتواجد مجموعة كلمات مرتبطة بالحزن وأخرى مرتبطة بالفرح.

وهناك كلمات مرتبطة بالأسف وأخرى باللوعة وغير ذلك. تناسق الأوزان: حيث أن الأوزان بصورة كبيرة يتواجد بها تشابه كبير بين الكلمات. التميز: للغة العربية قدرة كبيرة على التميز والتفوق على باقي اللغات.

وذلك من خلال التمييز بين المذكر والمؤنث والجمع وغير ذلك.

خصائص اللغة العربية

من أهم الخصائص الخاصة باللغة من وجهة نظر تشومسكي ما يلي:

أولاً الازدواجية: حيث أنها تتميز بتركيب يتكون من عدد من العناصر من أجل الخروج بجزء الجمل الصوتية.

ثانياً التحول: يرى كذلك أن اللغة ما هي إلا سبيل يتم به التعبير عن الأحداث والواقع الذي يعيشه الإنسان.

ثالثاً الانتقال: حيث يتم انتقال اللغة من جيل إلى جيل آخر عن طريق المحاكاة.

حيث أن الطفل يقوم بتعلم اللغة من خلال الأشخاص الذين يتواجدون حوله.

رابعاً الابداع: يتواجد هناك ارتباط كبير بين كلا من الكلمات.

وكذلك العناصر عن طريق مجموعة من القواعد.

حيث أن المستخدم الجيد يمكن من خلال هذا الأمر تطويع جميع تلك الجزئيات حتى يتم تكوين الجمل التي يمكن من خلالها التعبير عما يريد.

اللغة العربية الفصحى

هي تلك اللغة العربية التي نزل بها القرآن الكريم على الرسول صلى الله عليه وسلم.

حيث أن القرآن الكريم يعتبر المرجع الأساسي لجميع قواعد اللغة العربية بجميع قواعده النحوية لمشكلة لبنائه النحوية.

وعلى هذا الطرح فإن الخطاب القرآني اتسم بشكل النسيج البنائي الصوعي للغة العربية بجميع مظهراتها النحوية والصوتية.

تم انتشار اللغة العربية الفصحى بشكل كبير بعد ظهور الإسلام وبعد هبوط القرآن الكريم.

حيث أنها مهمة بشكل كبير في الصلاة وكذلك قراءة القرآن. لذلك كان يتهاافت الكثير من المسلمين في بداية ظهور الإسلام على تعلم تلك اللغة، كما تعلموها الأعجميين مع بداية دخولهم الإسلام.

وخلال الفترات الحالية أصبحت تلك اللغة تستخدم في كتابة المحتويات المختلفة والمتنوعة.

مثل كتابة الكتب والصحف والمجلات، بالإضافة إلى أنه يتم استخدامها في جميع المعاملات الرسمية.

كما أن تلك اللغة هي الأم التي يعود إليها مختلف اللهجات العربية العامية التي تستخدم في مختلف المناطق.

كما يحاول العرب بشكل دائم على المحافظة على تعلم أطفالهم لتلك اللغة سواء في المدارس أو غير ذلك حيث أنها تعتبر اللغة الأم والأعظم من باقي اللغات.

حيث أن تلك اللغة تتمتع بالفصاحة والإبداع، كما أنها تتواجد منذ ما يزيد عن 1400 سنة.

كما أن تلك اللغة تعتبر هي السلاح العظيم القوي الذي يمكن من خلاله محاربة العولمة.

يحقق العالم يوم 18 ديسمبر من كل عام باليوم العالمي للغة العربية، وهو اليوم الذي أصدرت فيه الأمم المتحدة قرارها عام 1973 بإدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل في الأمم المتحدة.

وجاء هذا القرار باقتراح قدمته وقتها كلاً من المغرب والسعودية خلال انعقاد الدورة 190 للمجلس التنفيذي لمنظمة "يونسكو".

وبحسب المصادر والمراجع ومعاجم اللغة العربية، فإن عدد الكلمات في اللغة العربية - سواء المستخدمة أو المهملة - تبلغ 12302912 كلمة دون تكرار وتبلغ 25 ضعفاً عدد كلمات اللغة الإنجليزية التي تتكون من 600 ألف كلمة.

إليك فيما يلي عدد الكلمات في أبرز اللغات حول العالم:

- اللغة العربية 12.3 مليون كلمة

- اللغة الإنجليزية 600 ألف كلمة

- اللغة الألمانية 160 ألف كلمة

- اللغة الفرنسية 150 ألف كلمة



جماليات التواصل الفعّال في الشعر الجاهلي

شعراء المعلقات:

شعراء المعلقات تباينت أقوال الرواة حول عدد المُعلّقات وشعرائها، فبعضهم من يرى أنّها سبع مُعلّقات، وشعراؤها هم: امرؤ القيس، وطرفة بن العبد، وزهير بن أبي سلمى، وليبيد بن ربيعة، وعمرو بن كلثوم، وعنترة بن شداد، والحارث بن حلزة اليشكري، والبعض الآخر يرى أنّها ثمانية مُعلّقات، ويُضيف إلى الشعراء السبع النابغة الذبياني، ومن الرواة من يرى أنّها عشر معلقات، ويُضيف إلى شعرائها الثمانية كلّ من: الأعشى ميمونا، وعبيد بن الأبرص¹⁶ أسماء قصائد المعلقات: أسماء قصائد المعلقات من خلال هذا المخطط:



وقد أبو براء ملاعب الأسنة -وهو عامر بن مالك بن جعفر بن كلاب- وإخوته طفيل ومعاوية وعبيدة، ومعهم ليبيد بن ربيعة بن مالك بن جعفر، وهو غلام، على النعمان بن المنذر، فوجدوا عنده الربيع بن زياد العبسي، وكان الربيع ينادم النعمان مع تاجر من أهل الشام، يقال له: سرجون بن نوفل، -وكان حريفاً للنعمان- يعني سرجون- يبايعه، وكان أديباً حسن الحديث والمنادمة، فاستخفه النعمان، وكان إذا

أراد أن يخلو على شرا به بعث إليه وإلى النطاسي- متطّلب كان له- وإلى الربيع بن زياد، وكان يدعى الكامل. فلما قدم الجعفريون كانوا يحضرون النعمان لحاجتهم، فإذا خلا الربيع بالنعمان طعن فيهم، وذكر معايبهم، ففعل ذلك بهم مراراً، وكانت بنو جعفر له أعداء، فصدّه عنهم، فدخلوا عليه يوماً فرؤوا منه تغيراً وجفاء، وقد كان يكرمهم قبل ذلك ويقرب مجلسهم، فخرجوا من عنده غضاباً، وليبيد في رحالهم يحفظ أمتعتهم، ويغدو بابلهم كل صباح، فيرعاهها، فإذا أمسى انصرف بابلهم، فأتاهم ذات ليلة فالفاهم يتذكرون أمر الربيع، وما يلقون منه؛ فسألهم فكنتموه، فقال لهم: والله لا أحفظ لكم متاعاً، ولا أسرح لكم بغيراً أو تخبروني.

وكانت أم ليبيد امرأة من بني عبس، وكانت يتيمة في حجر الربيع، فقالوا: خالك قد غلبنا على الملك، وصد عنا وجهه، فقال لهم ليبيد: هل تقدرون على أن تجمعوا بينه وبينني فأزجره عنكم بقول ممض، ثم لا يلتف النعمان إليه بعده أبداً. فقالوا: وهل عندك من ذلك شيء؟ قال: نعم، قالوا: فإننا نبلوك بشتم هذه البقلة - لبقلة قدامهم دقيقة القضبان قليلة الورق لاصقة فروعها بالأرض، تدعى التربة - فقال: هذه التربة التي لا تنكئ ناراً، ولا تؤهل داراً، ولا تسر جاراً، عودها ضئيل، وفرعها كليل، وخيرها قليل، بلدها شاسع، ونبتها خاشع، وأكلها جائع، والمقيم عليها ضائع، أقصر البقول فرعاً، وأخبثها مرعى، وأشدها قلعا، فتعسا لها وجدعاً، القوا بي أبا بني عبس، أرجعه عنكم بتعس ونكس، وأتركه من أمره في ليس. فقالوا: نصبح فنرى فيك رأينا. فقال لهم عامر: انظروا غلامكم؛ فإن رأيتموه نائماً فليس أمره بشيء، وإنما يتكلم بما جاء على لسانه، ويهذي بما يهجس في خاطره، وإذا رأيتموه ساهراً فهو صاحبكم. فرمقوه بأبصارهم، فوجدوه قد ركب رجلاً، فهو يكدم بأوسطه حتى أصبح. فلما أصبحوا قالوا: أنت والله صاحبنا، فحلّقوا رأسه، وتركوا ذؤابتين، وألبسوه حلة، ثم غدوا به معهم على النعمان، فوجدوه يتغذى ومعه الربيع وهما ياكلان، ليس معه غيره، والدار والمجالس مملوءة من الوفود. فلما فرغ من الغداء أذن للجعفريين فدخلوا عليه، وقد كان تقارب أمرهم، فذكروا للنعمان الذي قدموا له من حاجتهم، فاعترض الربيع في كلامهم، فقام ليبيد يرتجز، ويقول:

يا رب هيجاً هي خير من دعه

أكل يوم هامتي مقرعه
وعمه أبو براء عامر بن مالك ملاعب الأسنة، سمي بذلك لقول أوس بن حَجَر فيه¹⁷:

شرح معلقة ليبيد بن ربيعة العامري¹⁸

عَفَتِ الدِّيارُ مَحَلَّها فَمَقَامُها

بمني تَأَبَّدَ عَولُها فَرَجَامُها

¹⁸ -أحمد بن الأمين الشنقيطي شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها، دار القلم، بيروت، لبنان
شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها أحمد الأمين الشنقيطي (ت) محمد الفاضلي (1426) المكتبة العصرية، المكتبة الشاملة - كتاب شرح المعلقات السبع للزوزني - معلقة ليبيد بن ربيعة - ص 171

¹⁶ - أحمد بن الأمين الشنقيطي شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها، دار القلم، بيروت، لبنان
شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها أحمد الأمين الشنقيطي (ت) محمد الفاضلي (1426) المكتبة العصرية.

¹⁷ -<https://shamela.ws/book/11253/165#p4>

تتجاوب أصواتها، أي كان رعوها تتجاوب، جمع لها أمطار السنة؛ لأن أمطار الشتاء أكثرها يقع ليلاً، وأمطار الربيع أكثرها يقع غداة، وأمطار الصيف أكثرها يقع عشياً؛ كذا زعم مفسرو هذا البيت.

الأيهقان، بفتح الهاء وضمها: ضرب من النبت وهو الجرجير البري. أطلت أي صارت ذوات أطفال. الجلهتان: جانب الوادي، ثم أخبر عن إخصاب الديار وإعشابها فقال: فعلت بها فروع هذا الضرب من النبت وأصبحت الظباء والنعام ذوات أطفال بجاني وادي هذه الديار؛ قوله: ظباؤها ونعامها، يريد: وأطلت ظباؤها وباضت نعامها؛ لأن النعام تبيض ولا تلد الأطفال، ولكنه عطف النعام على الظباء في الظاهر لزوال اللبس.

يقول: والبقر الواسعات العيون قد سكنت وأقامت على أولادها ترضعها حال كونها حديثات النتاج وأولادها تصير قطيعاً قطعياً في تلك الصحراء، فالمعنى من هذا الكلام: أنها صارت مغنى الوحوش بعد كونها مغنى الإنس. ونصب عوداً على الحال من العين.

يقول: كأنها زبر أو ترديد واشمة وشماً قد ذرت نورها في دارات ظهر الوشام فوقها، فأعادتها كما تعيد السيول الأطلال إلى ما كانت عليه، فجعل إظهار السيل الأطلال كإظهار الواشمة الوشم، وجعل دروسها كدروس الوشم. نورها: اسم ما لم يسم فاعله. وكففاً هو المفعول الثاني بقي على انتصابه بعد إسناد الفعل إلى المفعول. وشامها: فاعل تعرض وقد أضيف إلى ضمير الواشمة.

يقول: عريت الطلول عن قُطانها بعد كون جميعهم بها، فساروا منها بكرة وتركوا النوى والثمار، أي لم يبق بمنزلهم منهم آثار إلا النوى والثمار، وإنما لم يحملوا الثمار؛ لأنه لا يعوزهم في محالهم.

يقول: تحملوا جماعات كأن إناث بقر الوحش فوق الإبل، شبه النساء في حسن الأعين والمشى بها أو بظباء وجرة في حال ترحمها على أولادها أو في عطفها أعناقها للنظر إلى أولادها. شبه النساء بالظباء في هذه الحال؛ لأن عيونها أحسن ما تكون في هذه الحال لكثرة مائها، وتحرير المعنى: أنه شبه النساء ببقر توضح وظباء وجرة في كحل أعينها؛ نصب زجلاً على الحال والعامل فيها تحملوا، ونصب عطفاً على الحال، ورفع أرامها لأنها فاعل والعامل فيها الحال السادة مسدّ الفعل.

الحفز: الدفع، والفعل حفز يحفز. الأجزاء: جمع جزع وهو منعطف الوادي. ببشة: واد بعينه. الأثل: شجر يشبه الطرفاء إلا أنه أعظم منها. الرضام: الحجارة العظام، الواحدة رَضْمَة وَرَضْمَة، والجنس رَضْمٌ وَرَضَمٌ. يقول: دفعت الظعن، أي ضربت الركاب لتجد في السير وفارقها قطع السراب، أي لاحت خلال قطع السراب ولمعت، فكان الظعن منعطفات وادي ببشة أثلها وحجارتها العظام، شبهها في العظم والضخم بهما، والضمير الذي أضيف إليه أثل ورضام لببشة.

مُرْيَةٌ حَلَّتْ بِفَيْدَ وَجَاوَزَتْ
أَهْلَ الْحِجَارِ فَأَيْنَ مِنْكَ مَرَامُهَا

فَمَدَافِغَ الرِّيَّانِ عُرِيَّ رَسْمُهَا

خَلْفًا كَمَا ضَمِنَ الْوُجِيَّ سِلَامُهَا

بِمَنْ تَجَرَّمَ بَعْدَ عَهْدِ أَنْيَسِهَا

جَجَجَّ خَلَوْنَ خَلَالُهَا وَحَرَامُهَا

رُزِقَتْ مَرَابِيعَ النُّجُومِ وَصَابِهَا

وَذُقَ الرِّوَاعِدِ جَوْدُهَا فَرَهَامُهَا

مِنْ كُلِّ سَارِيَةٍ وَغَادٍ مُدَجِّنٍ

وَعَشِيَّةٍ مُتَجَابِبٍ إِرْزَامُهَا

فَعَلَا فُرُوعَ الْأَيْهَقَانِ وَأَطْلَتْ

بِالْجَلْهَتَيْنِ ظَبَاؤُهَا وَنَعَامُهَا

وَالْعَيْنُ سَاكِنَةٌ عَلَى أَطْلَانِهَا

عُودًا تَأَجَّلُ بِالْفَضَاءِ بِهَامُهَا

وَجَلَا السُّيُوفُ عَنِ الطُّلُولِ كَانَتْهَا

زُبُرٌ تُجِدُّ مُتُونَهَا أَقْلَامُهَا

أَوْ رَجَعُ وَاشِمَةِ أُسِفَتْ نُوُورُهَا

كَفَفًا تَعَرَّضَ فَوْقَهُنَّ وَشَامُهَا

فَوَقَفَتْ أَسْأَلَهَا وَكَيْفَ سَوَّالُهَا

صُمًّا خَوَالِدَ مَا يَبِينُ كَلَامُهَا

يقول: عفت ديار الأحباب وانمحت منازلهم ما كان منها للحلول دون الإقامة وما كان منها للإقامة، وهذه الديار كانت بالموضع المسمى منى، وقد توحشت الديار الغولية، والديار الرجامية منها لارتحال قطنائها واحتمال سكانها، والكناية في غولها ورجامها راجعة إلى الديار، قوله: تأبد غولها، أي: ديار غولها وديار رجامها، فحذف المضاف.

قول: توحشت الديار الغولية والرجامية، وتوحشت مدافع جبل الريان لارتحال الأحباب منها واحتمال الجيران عنها، ثم قال: وقد توحشت وغيرت رسوم هذه الديار فعريت خَلْفًا وإنما عراها السيول ولم تنمح بطول الزمان، فكانه كتاب ضمن حجرًا، شبه بقاء الآثار لقدم الأيام ببقاء الكتاب في الحجر، ونصب خَلْفًا على الحال، والعامل فيه عري، والمضمر الذي أضيف إليه سلام عائد إلى الوحي.

يقول: هي آثار ديار قد تمت وكملت وانقطعت بعد عهد سكانها بها. سنون مضت أشهر الحرم وأشهر الحل منها؛ وتحرير المعنى: قد مضت بعد ارتحالهم عنها سنون بكمالها. خلون: المضمر فيه راجع إلى الحجج، وحلالها بدل من الحجج، وحرامها معطوف عليها، والسنة لا تعدو أشهر الحرم وأشهر الحل، فعبر عن مضي السنة بمضيها.

يقول: رزقت الديار والدمن أمطار الأنواء الربيعية فأمرعت، وأعشبت وأصابها مطر ذوات الرعود من السحاب ما كان منه عامًّا بالغًا مرضيًا أهله، وما كان منه ليئلاً سهلاً؛ وتحرير المعنى: أن تلك الديار ممرعة معشبة لترادف الأمطار المختلفة عليها ونزعتها.

السارية: السحابة الماطرة ليلاً، والجمع السواري. المدجن: الملبس آفاق السماء بظلامه لفرط كثافته، والدجن: إلbas الغيم آفاق السماء، وقد أَدَجَنَ الغيم. الإرزام: التصويت، وقد أرزمت الناقة إذا رغت، والاسم الرزمة، ثم فسر تلك الأمطار فقال: هي من كل مطر سحابة سارية ومطر سحاب غادٍ يلبس آفاق السماء بكثافته وتراكمه، وسحابة عشية

يقول: وأحب من جاملك وصانعك وداراك بود كامل وافر، ثم قال: وقطيعته باقية إن ظلمت خلته ومال قوامها، أي إن ضعت أسبابها ودعائنها، أي إن حال المجامل عن كرم العهد فأنت قادر على صرمة وقطيعته، فالمضمر الذي أضيف إليه قوامها للخلّة وكذلك المضمر في ظلمت.

بَطْلِيحِ أَسْفَارٍ تَرَكْنَ بَقِيَّةً
مِنْهَا فَأَحْتَقَّ صَلْبُهَا وَسَنَامُهَا

الطلح والطيح: المعني، وقد طلحت البعير أطلحه طلحاً أعييته، فطيح فعمل بمعنى مفعول بمنزلة الجريح والقتيل، وطلح فعل في معنى مفعول بمنزلة الذبح والطحن بمعنى المذبوح والمطحون. أسفار: جمع سفر. الإحناق: الضمر. الباء في قوله: "بلطيح" من صلة "وصرمة".

يقول: إذا زال قوام خلته فأنت تقدر على قطيعته، بركوب ناقة أعيتها الأسفار وتركت بقية من لحمها وقوتها فضمير صلبها وسنامها؛ وتلخيص المعنى: فأنت تقدر على قطيعته بركوب ناقة قد اعتادت الأسفار ومرنت عليها.

وَإِذَا تَغَالَى لَحْمُهَا وَتَحَسَّرَتْ
وَتَقَطَّعَتْ بَعْدَ الْكَلَالِ خِدَامُهَا

تغالى لحمها: ارتفع إلى رؤوس العظام، من الغلاء وهو الارتفاع، ومنه قولهم: غلا السعر يغلو غلاء، إذا ارتفع، تحسرت أي صارت حسيراً، أي كالةً معيبة عارية عن اللحم. الخدام: جمع خدم، والخدم جمع خدمة، وهي سيور تشد بها النعال إلى أرساغ الإبل.

يقول: فإذا ارتفع لحمها إلى رؤوس عظامها وأعيت وعريت عن اللحم وتقطعت السيور التي تشد بها نعالها إلى أرساغها بعد إعيائها. وجواب إذا في البيت الذي بعده.

فَلَهَا هَيْابٌ فِي الزَّمَامِ كَأَنَّهَا
صَهْبَاءٌ خَفَتْ مَعَ الْجَنُوبِ جِهَامُهَا

الخاتمة:

إن هذا النسيج العلائق لتكبيبية الخطاب الشعري الجاهلي في شتى مظهراته البنائية، القائم على صميميه الترابط بين أسبقة النص وبنائه الصوغي ووفقاً لسلمية بنائية (صوت، مفردة، تركيب)، يعكس صورة المجتمع المنشود من خلال الخطاب الشعري الجاهلي.

ومن هنا ارتهنت، فيما سبق، في دراسة الخطاب الشعري الجاهلي إلى التراتبية التصاعدية لكيثونة التخلق اللغوي (لغة الخطاب) الموجه بفعالية الأنموذج اللساني بوصفه سلوكاً اجتماعياً يحاول صوغه وصناعة الأنموذج المقصود في تشكيلة المجتمع وربطه بالهدف التواصل في البيئة العربية المنشودة، والذي تسيره ثبوتية العرف وتحولاته الطارئة في كينونته المشكلة لطبيع الإنسان بصفة عامة.

يقول: نوار امرأة من مرة حلت بهذه البلدة وجاورت أهل الحجاز، يريد أنها تحل بغيره أحياناً وتجاور أهل الحجاز أحياناً، وذلك في فصل الربيع وأيام الإنتاج؛ لأن الحال بغيره لا يكون مجاوراً أهل الحجاز؛ لأن بينها وبين الحجاز مسافة بعيدة، ثم قال: فأين منك مطلبها، أي تعذر عليك طلبها؛ لأن بين بلادك وفيد والحجاز مسافة بعيدة وتبهاً قَدْماً؛ وتلخيص المعنى أنه يقول: هي مربة تتردد بين الموضعين وبينهما وبين بلادك بعد، وكيف يتيسر لك طلبها والوصول إليها؟

فَصَوَائِقُ إِنْ أَيْمَنْتَ فَمِظَنَّةٌ
فِيهَا وَخَافَ الْقَهْرُ أَوْ طَلْخَامُهَا

يقال: أَيْمَنَ الرجل إذا أتى اليمن، مثل أعزق إذا أتى العراق وأُخِيفَ إذا أتى خَيْفَ مَنَى. مِظَنَّةُ الشيء: حيث يظن كونه فيه، وهو من الظن، بالطاء، وأما قولهم: علق مضنة، هو من الضن، بالضاد، أي هو شيء نفيس يبخل به، صوائق: موضع معروف. وخاف القهر، بالراء غير معجمة: موضع معروف، ومنها من رواه بالزاي معجمة. طلخام: موضع معروف أيضاً.

يقول: وإن انتجعت نحو اليمن فالظن أنها تحل بصوائق، وتحل من بينها بوحاف القهر أو بطلخام، وهما خاصان بالإضافة إلى صوائق؛ وتلخيص المعنى: أنها إن أتت اليمن حلت بوحاف القهر أو بطلخام من صوائق.

فَأَقْطَعُ لُبَانَةً مَنْ تَعَرَّضَ وَصَلُّهُ
وَأَشْرُ وَاصِلِ خُلَّةٍ صَرَامُهَا

اللُّبَانَةُ: الحاجة، الخُلَّةُ: المودة المتناهية، والخليل والأجل والخُلَّةُ واحد. الصَّرَامُ: القطاع، فَعَالٌ من الصرم وهو القطع، والفعل صَرَمَ يصرم، ثم أضرب عن ذكر نوار وأقبل على نفسه مخاطباً إياها فقال: فاقطع أربك وحاجتك ممن كان وصله معرضاً للزوال والانتقاض، ثم قال: وشر من وصل محبة أو حبيباً من قطعها، أي شر واصلي الأحباب أو المحبات قطعاً، يذم من كان وصله في معرض الانتكاث والانتقاض. ويروى: ولخير واصل، وهذه أوجه الروايتين وأمثلهما، أي: خير واصلي المحبات أو الأحباب إذا رجا غيرهم قطاعها إذا ينس منه. قوله: لبانة من تعرّض، أي لبانتك منه لأن قطع لبانتك منك ليس إليك.

وَإِذَا ظَلَعَتْ وَزَاعَ قَوَامُهَا
حَبُوتُهُ بِكَذَا أَحْبُوهُ حَبَاءً

إذا أعطيته إياه. المجامل: المصانع، ويروى: المحامل، أي: الذي يتحمل أذاك كما تتحمل أذاه. بالجزيل أي الود الجزيل. الجزالة: الكمال والتمام، وأصله الضخم والغلط، والفعل جزل يجزل، والنعت جزل وجزيل، ومنه خطب جزل وجزيل وعطاء جزل وجزيل، وقد أجزل عطيته وفرها وكثرها. الصرم: القطيعة. الطلع: غمز في الدواب. الزيع: الميل، والإزاغة الإمالة. قوام الشيء: ما يقوم به.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Authority arguments in Saudi Ministry of Health's speech during coronavirus pandemic Asma Abdullah Alawad

Umm Al-Qura University- Kingdom of Saudi Arabia

E-mail: aaaawad@uqu.edu.sa

الحجاج بالسلطة في خطاب وزارة الصحة السعودية أثناء
جائحة كورونا
أ. أسماء عبد الله العواد
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

KEY WORDS

Argumentative discourse, Authority, coronavirus, Ministry of Health.

الكلمات المفتاحية

الخطاب الحجاجي، السلطة، فيروس كورونا، وزارة الصحة.

ABSTRACT

مستخلص البحث:

This research considers the way that Saudi Ministry of Health used the argument of authority during the Corona pandemic to persuade members of society, both citizens and residents, of the necessity of adhering to its directives and instructions to limit the spread of the virus and eliminate it. The research came up with several results, the most notable of which were: The Ministry of Health used many forms of authority in its authority argument such as state institutions, foreign institutions, the authority of science, and the authority of certain people to support its persuasive goal. It also resorted to the role model argument to encourage community members to adhere to preventive instructions. Finally, although it has the authority to make decisions and directives, it did not neglect proving its competence in dealing with the virus in the speech.

يُعنى البحث بدراسة الكيفية التي وظّفت فيها وزارة الصحة السعودية حجة السلطة خلال فترة جائحة كورونا بهدف إقناع أفراد المجتمع من مواطنين ومقيمين بضرورة الالتزام بما يصدر عنها من توجيهات وتعليمات للحد من انتشار الفيروس والقضاء عليه. وخرج بعدة نتائج من أبرزها: استعانت وزارة الصحة في حجاجها بالسلطة بأشكال متعددة من السلطات، مثل مؤسسات الدولة، والمؤسسات الخارجية، وسلطة العلم، وسلطة أشخاص معينين لدعم هدفها الإقناعي. كما أنها لجأت إلى حجة القدوة لحث أفراد المجتمع على الالتزام بالتعليمات الوقائية. وأخيرًا مع كونها تملك سلطة تخولها لإصدار القرارات والتوجيهات، إلا أنها لم تهمل إثبات كفاءتها في التعامل مع الفيروس بصورة مستمرة في خطابها.

١. المقدمة

اهتمت الدراسات اللغوية الحديثة بتحليل الخطاب لما له من أثر في الكشف عن الدلائل التي تتجاوز الوقوف عند البنى السطحية للتركيب، إلى دراسة المقاصد الضمنية العميقة للخطاب. وذلك بدراسة أبعاد أخرى للغة شملت سياق الخطاب، وظروف إنتاجه. تعددت تبعًا لذلك أنواع الخطابات المدروسة بحسب تعدد سياقاتها؛ من سياسية واجتماعية وإعلامية. ويعد الخطاب الإعلامي أحد أبرز الخطابات التي تقوم بدور مهم في التأثير على المجتمع والرأي العام. ولتحقيق التأثير المرجو على المتلقي، يلجأ منتج الخطاب الإعلامي إلى أساليب لغوية، وتقنيات حجاجية لإقناع المتلقي والتأثير فيه لقبول توجيهه أو النصح

والإرشاد. ومن الخطابات التي لجأت إلى تسخير ما تنتجه تلك الأساليب والتقنيات لتحقيق أهدافها الإقناعية، خطاب وزارة الصحة السعودية خلال فترة جائحة كورونا. حيث أن اللغة كانت الوسيلة الأهم في مواجهته لما تتطلبه طبيعة المواجهة لمثل هذه القضايا، التي يقع على أفراد المجتمع، الدور الأكبر في الحد من تبعاته بالالتزام بما يصدر عن وزارة الصحة من تعليمات وتوجيهات. بالتالي يتعين على منتج الخطاب انتقاء لغته التواصلية بعناية، وتقديمها بطريقة تقنع المتلقي وتدفعه إلى الالتزام بها. جاء البحث ليدرس أحد الوسائل التي يلجأ لها منتج الخطاب في محاولة إقناع المتلقي بأهدافه التواصلية، وهي حجة السلطة، في خطاب وزارة الصحة السعودية خلال أزمة كورونا.

١. مشكلة البحث وأسئلته

من القضايا المعاصرة التي أثّرت على واقع المجتمعات والعالم بأسره، قضية الوباء العالمي (فيروس كورونا)، والتي ظهرت معها الحاجة الملحة للمنظمات والمؤسسات لتفعيل خطابها الإعلامي، والاستفادة منه في توعية كافة أفراد المجتمع، بآثار الجائحة وضرورة الحفاظ على الإنسانية من تبعاتها. حيث قامت باستثمار كل طاقاتها الخطابية والتوعوية للإقناع بخطورة الفيروس. من هنا جاء البحث يسعى إلى دراسة الخطاب اللغوي لهذه القضية، مركزاً على حجاجية السلطة، في خطاب وزارة الصحة السعودية، كونها تشكل أحد روافد العملية الإقناعية التي توظف في الخطاب بهدف دفع المتلقي إلى الالتزام بما يصدر عنها. ومحاولاً الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف وظّفت الصحة الحجاج بالسلطة، لإقناع أفراد المجتمع بضرورة الالتزام بما يصدر عنها من توجيهات وتعليمات؟ وما أبرز التقنيات الحجاجية التي اعتمدت عليها لتحقيق ذلك؟ وأتبع البحث في الإجابة عن هذه الأسئلة المنهج الوصفي، بالاعتماد على نظرية بيرلمان الحجاجية، لما توفره من مفاهيم تسمح بالوقوف على الكيفية التي توظف بها السلطة لتحقيق الإقناع.

٢. أهداف البحث وأهميته

يهدف البحث إلى دراسة الخطاب الإقناعي لوزارة الصحة أثناء أزمة كورونا، للوصول إلى الكيفية التي اعتمدتها وزارة الصحة في الحجاج بالسلطة لإقناع أفراد المجتمع بالالتزام بالإجراءات الاحترازية وتلقي اللقاحات وكل ما تتطلبه هذه المرحلة من استعدادات وتدابير تعين على مواجهة هذه الأزمة وتخطيها. كما تهدف إلى الكشف عن أبرز التقنيات الحجاجية التي دعمت حجاجها بالسلطة وعززت من تأثيرها.

أما أهميته فتكمن في الموضوع الذي يهدف إلى دراسته وتحليله، وهو الخطابات الإعلامية لوزارة الصحة السعودية أثناء جائحة كورونا، المرتبطة بقضية عالمية انعكست على كافة جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية، وكان لها عظيم الأثر على مختلف المستويات والأصعدة. الأمر الذي يبرز أهمية الموضوع الذي يحاول البحث أن يساهم في دراسة جانب من جوانبه، وهو الجانب اللغوي، مما يتيح فهماً أوسع لتلك المرحلة، والاستفادة منها في خطابات مستقبلية تهدف إلى التأثير والإقناع.

٣. حدود البحث

يدرس البحث الخطاب الإعلامي لوزارة الصحة السعودية المتعلق بفيروس كورونا، وهو أحد فصول فيروسات (كورونا) الجديد التي ظهرت أغلب حالات الإصابة به في مدينة ووهان الصينية نهاية ديسمبر ٢٠١٩م على صورة التهاب رئوي حاد (موقع وزارة الصحة

السعودية). وقد نشرت الصحة خطابها التوعوي عبر منصات متعددة، اعتمد البحث منها على ما نُشر في موقعها الرسمي على شبكة الإنترنت، في الفترة الزمنية الممتدة من بداية تفاعل الوزارة مع أخبار انتشار فيروس كورونا الجديد بتاريخ ٢٠٢٠/١/٧، وحتى إعلانها عن انتهاء حالة الطوارئ العالمية للفيروس في تاريخ ٢٠٢٣/٥/٧.

٤. الحجاج، أطره ومنطلقاته

جاءت البلاغة الجديدة وأعدت النظر للأسس التي تقوم عليها البلاغة القديمة، التي كان اهتمامها موجّهاً لجماليات الخطاب أكثر من الاهتمام بالوظيفة الإقناعية له. وهذه الغاية المغيرة للنصوص تطلبت رؤية مخالفة لتلك التي كانت تنطلق منها البلاغة القديمة. كما أنها تطلبت رؤية منطقية مختلفة عن رؤية المنطق الصوري الذي كان سائداً لفترة طويلة من الزمن (بروتون، ٢٠١١، ص: ٤٢). فجاءت البلاغة الجديدة تسعى إلى تقديم رؤية تناسب الفكر المعاصر وما لحقه من تطورات وتغيرات، وتواكب الثورة اللسانية الحديثة التي أخرجت العلوم اللغوية من الدراسة الشكلية للغة، والتوقف عند الملامح الخارجية للدلالات، إلى دراسة السياقات والمقاصد. والخروج بالدراسات البلاغية عن الجمود المنطقي والبحث عن أدوات منهجية تسمح بالولوج إلى تأويلات وتفسيرات ذات مدى أوسع.

وللخروج من ذلك الجمود المنطقي قدّمت الخطابة الجديدة، منطلقاً من خطابة أرسطو، وفي محاولة إلى إعادة بعثها وتجديدها، إطاراً جديداً للحجاج يتمثل في "دراسة الأدوات الخطابية التي تسمح ببعث أو زيادة استمالة الأذهان إلى الدعاوى التي تقدم للموافقة عليها" (بيرلمان، تيتيكا، ٢٠٢٣، ص: ٨٩). وركزت الاهتمام على المتلقي والطريقة التي يقدّم بها، فافترضت جمهوراً جعلته فاعلاً في توجيه الحجج أطلقت عليه المستمع الكوني، فسواء كان الشخص يخاطب عدداً كبيراً أو قليلاً من الناس، أو حتى في مداولته مع نفسه، فإنه سيعتمد على المقدمات المقبولة من قبل الجميع، أو على الأقل من قبل الجمهور الذي من المفترض أن يتوجه إليه بخطابه (بيرلمان، ٢٠٢٢، ص: ٨٤).

إن الهدف في الحجاج لم يعد تقديم دليل يثبت النتيجة، كما هو الحال في البرهنة الصورية، وإنما استمالة المتلقي بواسطة تطويع المقدمات التي يقبلها، والسعي إلى نقل تصديقه بتلك المقدمات إلى تصديق النتائج المنشودة. وبناء على ذلك يتعين على منتج الخطاب تكيف خطابه مع من يتوجه لهم به، بانتقاء منطلقات حجاجية مقبولة لديهم ومسلم بها (بنو هاشم، ٢٠١٤، ص: ٤١). فعند النظر إلى الخطاب، قبل أن يتشكل بصورة تقنيات حجاجية، نجده ينطلق من مقدمات مسلمٌ بها تمثل نقطة انطلاق الاستدلال في الحجة، وهي "المنطلقات الحجاجية"، والتي قسمها بيرلمان وتيتيكا (٢٠٢٣)، من حيث مادة الاتفاقات التي ينطلق منها منتج

المواضع نرجعه إلى ما هو أعم، وهو أفضلية الكل على الجزء (ص: ١٨٣، ١٨٤).

٥. التقنيات الحجاجية

يُقسَم بيرلمان وتيتيكا (٢٠٢٣) التقنيات الحجاجية إلى نوعين؛ تقنيات اتصالية وأخرى انفصالية. تقوم الأولى منهما على **الوصل** والتقريب بين العناصر المتباعدة، فتسمح بنقل القبول الحاصل حول المقدمات إلى النتائج (ص: ٣١٧). وأما الثانية فتقوم على **الفصل** والمباعدة بين العناصر التي يُنظر لها باعتبارها تشكل كتلة واحدة لا تتجزأ، وتقدم لها تأويلًا جديدًا يعبر عن المعنى المراد. فهي تنطلق من فصل علاقة أولية موجودة في عبارة أو مفهوم ما، قُدمت بوصفها وحدة مترابطة. والمقام الحجاجي هو الذي سيحدد ويبين إن كانت الحجة تنطلق من فصل للمفاهيم، أم مجرد رفض وفك للترابط (ص: ٥٩٩، ٦٠١). وتتفرع الحجج القائمة على الوصل إلى ثلاثة أفرع؛ أولها **الحجج شبه المنطقية** والتي يتبين مفهومها من تسميتها، فهي تقترب من طبيعة التفكير الصوري باعتمادها في قوتها الإقناعية على بعض البنى المنطقية، إلا أنها تختلف عنه في كونها غير ملزمة. ذلك أن الأمر في الخطاب الحجاجي لا يتعلق ببرهنة صحيحة أو خاطئة، بل بتقوية الحجج وتدعيمها (بيرلمان، ٢٠٢٢، ص: ١٢٥). وإذا ما تطلب الأمر، فإنها تستعين بنوع آخر من الحجج لزيادة التقوية. إذ أنها نادرًا ما تحقق الإقناع بمفردها، بسبب سلبات اختزال الأمور فيما هو صوري وكمي، مما يجعلها في كثير من الأحيان، تحتاج إلى دعمها بالنوع الثاني من حجج الوصل، وهي الحجج المؤسسة على بنية الواقع (ص: ١٦٠).

وبينما تعتمد الحجج شبه المنطقية على الصيغ المنطقية والرياضية، تعتمد **الحجج المؤسسة على بنية الواقع**، على التجربة، وعلى العلاقات القائمة بين الأشياء في الواقع. فهي تقدم بوصفها تفسيرًا وتوضيحًا للواقع مما يقوي أثرها الحجاجي (الدريدي، ٢٠١١، ص: ٢١٤). ذلك أنه "بمجرد ما يتم الربط بين عناصر من الواقع داخل علاقة معروفة، يصبح من الممكن أن يؤسس عليها حجاج يسمح بالمرور مما هو مسلم به إلى ما يراد جعله كذلك" (بيرلمان، ٢٠٢٢، ص: ١٦١). وعليه كلما ارتبط الخطاب الحجاجي للمتكلم بالواقع، واستند على الوقائع والأحداث في بناء حججه، كان ادعى لإقناع المتلقي وبالتالي استمالته والتأثير فيه.

ويصنف هذا النوع من الحجج بحسب بنية الواقع التي يحيل عليها لنمطين (بيرلمان، تيتيكا، ٢٠٢٣)؛ الأول "روابط التعاقب"، التي تربط بين ظواهر من المستوى نفسه، مثل ربط ظاهرة بنتائجها أو بأسبابها. ويندرج ضمنها الحجج القائمة على الروابط السببية، والحجج الغائية التي تشترك مع سابقتها في طبيعة روابطها التعاقبية، إلا أنها عوضًا عن الارتكاز على علاقة (واقعة/ نتيجة) فإنها تركز

الخطاب، وطبيعة التسليم بها من قبل المتلقي، إلى فئتين: إحداهما تستند على الواقع، وتتسم بأنها مقبولة من المستمع الكوني وهي؛ الوقائع، والقرائن، والحقائق. والأخرى تتعلق بالمفضل الذي ليس موافقًا لواقعة موجودة سلفًا، وبالتالي غير متفق عليه من قبل المستمع الكوني، وإنما يُحدد حسب وجهة نظر مستمع خاص وهي؛ القيم، والمراتب، والمواضع (ص: ١٦٢).

يُقصد بال**وقائع** ما هو ثابت لا شك فيه بين عدة أشخاص أو بين جميع الناس، فلا نكون "أمام واقعة، بالمعنى الحجاجي، إلا إذا تمكنا من التسليم بشأنها باتفاق كوني، غير قابل للخلاف" (ص: ١٦٣). وقد تكون تلك الوقائع مشاهدة معانية، وقد تكون مفترضة، وما يجمعهما هو شرط تطابقهما مع بنى الواقع التي يسلم بها الجمهور، مما يجعلها تشكل نقطة انطلاق ممكنة للحجاج. ويرتبط مفهوم **الحقائق** بمفهوم الوقائع، إلا أنها تتميز عنها في كونها تشكل "أنساقًا أشد تعقيدًا، متعلقة بروابط بين الوقائع، سواء تعلق الأمر بالنظريات العلمية أم تعلق بالتصورات الفلسفية أو الدينية المتعالية على التجربة" (ص: ١٦٥). ويضاف إلى الوقائع والحقائق، **الافتراضات** أو القرائن التي تتمتع أيضًا باتفاق كوني، إلا أنها تحتاج إلى عناصر تقويها، فهي ليست بنفس وثوق الوقائع والحقائق، وإنما ترتبط بالعادي والمرجح والمألوف، مما يعني أنها مرتبطة بالتجربة المشتركة لدى المتخاطبين. مما يبين أهمية معرفة منتج الخطاب بافتراضات سامعية حتى يتمكن من تكييف خطابه وفقها (ص: ١٦٧، ١٦٨).

ويقال المنطلقات الحجاجية الموجهة لمستمع كوني، المنطلقات الموجهة لمستمع خاص، وأهمها **القيم** التي عدها بيرلمان وتيتيكا عنصر أساسي في الحجاج، فهي وإن كانت مستبعدة في العلوم الصورية، فإنها في مجالات متعددة مثل القانون والسياسة والفلسفة والعلوم الإنسانية بشكل عام تدخل "باعتبارها أساس الحجاج على امتداد العرض الحجاجي. إنها تُستحضر هناك لأجل إشراك المستمع في القيام ببعض الاختيارات دون غيرها" (ص: ١٧٣)، إذ يعول عليها في توجيه مواقف السامعين، ودفعهم نحو اختيارات معينة. ولا يقف الحجاج عند نوع القيمة إن كانت مجردة أو ملموسة، وإنما تخضع القيم نفسها لتراتبية ما، وتعدُّ تراتبية القيم في البنية الحجاجية، أهم من القيم نفسها. فهي وإن كانت مسلم بها من قبل جمهور ما، إلا أن درجة التسليم تختلف فيما بينهم، وعليه يصبح "ما يميز كل مستمع إنما هو الطريقة التي يرتب بها القيم أكثر من القيم نفسها" (ص: ١٨٠). وآخر منطلقات الحجاج، هي **المواضع** التي تقوم بدور مماثل للافتراضات أو القرائن، إلا أنها تمثل مقدمات من طبيعة أشد عمومية، فعندما تُرجع، في القرائن، إثبات أن ما هو أكثر دواءً وأشد ثباتًا أفضل مما هو أقل من ذلك، نكون في

يمثل **المرسل** في سياق أزمة كورونا وزارة الصحة السعودية، وهي جهة رسمية تمثل مؤسسة مجتمعية، تحقق لها وضعية خطابية تمنحها صلاحية إصدار القرارات، وإعطاء التوجيهات. أما الطرف الآخر وهو **المرسل إليه**، فيمثله أفراد المجتمع السعودي من مواطنين ومقيمين، من مختلف الطبقات الاجتماعية، والمستويات التعليمية. الذين تختلف تصوراتهم عن الأزمة، باختلاف إدراكهم لحقيقتها وخطورتها وطبيعة التعامل معها. فجاء خطاب وزارة الصحة مسخرًا أساليبه اللغوية وتقنياته الحجاجية، لإقناعهم وتوجيههم للتصدي لهذه الأزمة وتجاوزها. ويتعين **السياق الزمني** بارتباطه مع زمن الأزمة العالمية التي اجتاحت العالم، أي من اللحظة التي أعلن فيها عن فيروس كورونا الجديد بصفته فيروس خطير يجب التصدي له، إلى لحظة الإعلان عن تجاوز الأزمة بعودة الحياة إلى طبيعتها. أما **السياق المكاني** فمن جهة يتعين في الحدود الجغرافية التي يعيش فيها المواطنون والمقيمون، وهي الدولة السعودية، ومن جهة أخرى يتعين بغيرها من الدول، حيث أن جائحة كورونا حدث يمس العالم بأجمعه. وتشمل **المعرفة المشتركة** التي تحيط بسياق الأزمة وتحكم خطاب وزارة الصحة، كل ما يخص فيروس كورونا وما يرتبط به من معلومات صحية، بالإضافة إلى جميع المعارف الأخرى التي تتعلق به وتخدم خطابها في مواجهة الأزمة. وهو ما يؤكد على ضرورة أن تكون الوزارة محيطة بالمعارف الاجتماعية والثقافية العامة للجمهور الذي تخاطبه، ومدركه لطبيعة تفاعلهم معها، وأن تنظم تلك المعرفة وتستثمرها فيما يحقق أهدافها الإقناعية.

٧. **الحجاج بالسلطة في خطاب وزارة الصحة السعودية خلال أزمة كورونا**

في ظل ما أحدثه فيروس كورونا من خسائر وكوارث على المجتمعات، ولارتباطه بحياة الإنسان وصحته، وقعت المسؤولية الأكبر في مواجهته على وزارة الصحة. الأمر الذي تطلب منها تسخير جميع إمكانياتها للقضاء عليه، والتي تعد اللغة الأهم من بينها، لكونها الوسيلة التي تحقق لها بلوغ غايتها المتمثلة في إقناع أفراد المجتمع بما تصدره من توجيهات وإرشادات في التعامل مع الفيروس، للخروج من هذه الأزمة بأقل الخسائر. ومن بين الوسائل اللغوية التي يستعين بها منتج الخطاب في الإقناع، الحجاج بالسلطة الذي فعّله وزارة الصحة في مواطن عديدة من خطابها، مع الاستعانة بالعديد من الأساليب والتقنيات الحجاجية بهدف تعزيز الإقناع. وحجة السلطة من حجج الوصل التي تؤسس على ما هو موجود في الواقع، بقيامها على الربط بين الشخص وما يصدر عنه من أفعال أو أحكام، فهي "نستعمل أفعال أو أحكام شخص أو مجموعة من الأشخاص باعتبارها وسيلة برهنة لمصلحة دعوة ما" (بيرلمان، تيتيكا، ٢٠٢٣،

على علاقة (وسيلة/ غاية). والنمط الثاني، (روابط التواجد)، التي تربط بين ظواهر متفاوتة المستوى. ففي حين كانت روابط التعاقب تجمع بين عناصر من مستوى أو طبيعة واحدة، فإن روابط التواجد تجمع بين واقعين من مستويين متفاوتين. بحيث يكون أحدهما أساسيًا وتفسيريًا أكثر من الآخر. كعلاقة الجوهر بتجلياته، أو الذات بصفاتهما، أو الشخص بأعماله. وعلى خلاف علاقة التعاقب التي يسبق فيها السبب النتيجة، ليس هناك أسبقية محددة في علاقة التواجد، بمعنى أن تكون الأعمال دالة على الشخصية، أو الشخصية تدل على الأعمال، وإنما الشخص وأعماله في تفاعل مستمر يصعب معه تعيين أي منهما يسبق الآخر. ويبنى هذا التفاعل الشخصية التي بثباتها على أعمال معينة، يصبح من الممكن تكوين فكرة شاملة عن مقاصدها ونواياها والتنبؤ بأفعالها المستقبلية ومواقفها. لتكون تلك العلاقة التواجدية مبررًا حجاجيًا في حالات كثيرة.

والنوع الأخير من حجج الوصل، هي **الحجج المؤسسية لبنية الواقع**، والتي تشترك مع ما سابقتها في الربط بين العناصر، إلا أنها تختلف عنها في أن الرابط فيها ليس معطى سابق، فهو لا يتأسس على الواقع ولا يُبنى عليه، وإنما منتج الخطاب هو من يؤسسه ويسعى إلى تقديمه في علاقة ملائمة يقبلها المتلقي، كأن يشبه أو يمثل أو يستشهد، وفي حال فشل الرابط الذي قدمه وعدم ملائمة، فإنه هو من يتحمل مسؤولية ذلك. يصبح منتج الخطاب في هذه الحالة، بعيد بناء الواقع لخلق أو إبراز علاقات قد لا تكون ظاهرة للمتلقي بالضرورة (بروتون، ٢٠١١، ص: ٥٢). ويندرج تحت كل نوع من هذه الحجج العديد من الحجج الفرعية التي تشكل تقنيات حجاجية يستعين بها منتج الخطاب في محاولة إقناع جمهوره، سنوضح ما يستلزم منها في مواضعها في البحث.

٦. **سياق الأزمة**

يحتل السياق دورًا رئيسًا في فهم الخطابات ومقاصدها، لما يتيح لنا من إمكانية معرفة المؤثرة في إنتاجها. من هنا كان لابد من الوقوف عند الخلفية السياقية لخطاب وزارة الصحة أثناء أزمة كورونا بما يشمل من عناصر تشكل الجو الخارجي للخطاب، خاصة وأن سياق الأزمة يعد سياقًا استثنائيًا، يتطلب عناية من قبل الوزارة، ومراعاة لجميع الظروف الخارجية المحيطة بمن تتوجه لهم بخطابها. الأمر الذي يجعل الإمام بسياق خطاب وزارة الصحة بكل ما يقتضيه من عناصر أمرًا ضروريًا. وتتضمن العناصر السياقية؛ المرسل الذي ينتج خطابه بهدف الإقناع والتأثير، والمرسل إليه الذي تقع عليه مهمة فهم الخطاب وتأويله والتفاعل معه، ومكان الخطاب وزمانه، وأخيرًا المعرفة المشتركة التي تجمع أطراف الخطاب، وتحكم تصوراتهم تجاه الأزمة (شارودو، منغنو، ٢٠٠٨، ص: ١٣٣).

ص: ٤٦٤). وتمثل تلك الصلة أو العلاقة بين الشخص وأفعاله، نقطة عبور تسمح بالانتقال من أفعاله المعروفة، إلى أفعاله المجهولة. ومن معرفة أفعاله الماضية، إلى توقع أفعاله المستقبلية. فبحسب الأفعال الماضية للشخص وآثارها، إن كانت حسنة أو سيئة، يُمكننا أن نتنبأ بأفعاله المجهولة، ونتوقع أفعاله المستقبلية (ص: ٤٥٤، ٤٥٦).

بالتالي تنشأ حجة السلطة من اكتساب الشخص لسمعة حسنة مسلم بها ومتفق عليها من قبل جمهوره تكون عاملاً ضماناً له في محاولة إقناعهم بدعوته ودفعهم إلى تبني آرائه. وما ينطبق على السلطة التي يكتسبها الأشخاص، ينطبق أيضاً على المؤسسات والجهات المختلفة، وذلك عندما يُحتكم إليها بوصفها وسيلة برهنة في موضوع معين. وتتعدد تبعاً لذلك صور السلطة تعدداً كبيراً؛ فقد تنسب لعلم ما كالطب مثلاً، وكالإحالة إلى الدراسات والأبحاث العلمية. وقد تكون سلطة تُنسب لفئة من الناس مثل العلماء، أو الفلاسفة. وقد تكون أيضاً لأشخاص بعينهم على أن تكون سلطتهم معترف بها من قبل جمهور السامعين. كما يمكن أن تنسب إلى الإجماع أو الرأي العام المشترك (صولة، ٢٠١١، ٥٣).

عند النظر إلى خطاب الصحة، نجد أن الحجاج بالسلطة كان حاضراً بصورة مستمرة. يعود ذلك لطبيعة مجريات الأحداث المتعلقة بوضع صحي يرتبط بصحة الإنسان وحياته، الأمر الذي يتطلب ربط التوجيهات والتعليمات بجهات تملك موثوقية عالية من قبل المتلقي. فجدد الوزارة منذ بداية التفاعل مع أخبار فيروس كورونا، تستند على جهات مختصة تمثل سلطة موثوقة في مجال الصحة: "أكد معالي وزير الصحة د. توفيق الربيع أن وزارة الصحة نفذت العديد من الإجراءات الاحترازية المشددة... وأكد معاليه أن المركز الوطني للوقاية من الأمراض ومكافحتها قد قام بإعداد دليل صحي للتعامل مع الحالات المشتبه بها... أكد معاليه أن مركز القيادة والتحكم بوزارة الصحة بادر - منذ بداية اكتشاف الفيروس في الصين- إلى اتخاذ العديد من الإجراءات الاحترازية... بالتواصل مع منظمة الصحة العالمية، والمصادر الأخرى المتاحة". فالإحالة على جميع تلك الجهات تضيف لخطاب الوزارة الموثوقية، وتعزز من حضور السلطة في ذهن المتلقي. وتقضي به إلى الامتثال لتوجيهاتها، بالتصرف بناءً على ما تبثه من حقائق وما تقره من معلومات حول فيروس كورونا. فجاء الدعم بكل هذه السلطات بمثابة المقدمات التي تقود إلى نتيجة مفادها: أن فيروس كورونا متابع من قبل جهات وهيئات موثوقة. مما يدفع إلى الاطمئنان والثقة بالعمل الذي تقوم به الوزارة، ومتابعة المتلقي لما يصدر منها، يكون مرشداً له في التعامل مع الفيروس وموجهاً له.

وخصت الوزارة، " مركز القيادة والتحكم"، بخبر يعزز من سلطته بربطه مع سلطات أخرى: "ويعد مركز

القيادة والتحكم مركزاً لعمليات طوارئ الصحة العامة في المملكة. ويعمل هذا المركز تحت إشراف (الصحة) بالتعاون مع إدارات الوزارة، والإدارات الصحية في جميع مناطق المملكة. وجرى تطوير المركز الذي يعمل بالتعاون مع خبراء محليين وعالميين، بالإضافة إلى التواصل الدائم مع المنظمات الدولية". فالإضافة الكمية لعدد السلطات التي يعمل ويتعاون معها (وزارة الصحة، إدارات الوزارات، الإدارات الصحية، الخبراء المحليين والعالميين، المنظمات الدولية)، تستلزم كفاءته، وبالتالي الثقة بما يقوم به من أعمال، وما يصدر عنه من توجيهات. وفي خبر آخر للمتحدث الرسمي للوزارة، يستثمر فيه تأثير السلطة بقوله: "إنه على الرغم من رفع الحظر الجزئي، فإن على الجميع مراعاة القيود الاحترازية؛ بحيث يكون الخروج من المنزل للضرورة الملحة، مع التوصية بوضع الكمامة القماشية؛ لأنها الأكثر أماناً، وتقلل من الإصابة بالفايروس، كما توصي بذلك المنظمات العالمية، والمراكز الوطنية، والمراكز المتعلقة بالأمراض ومكافحتها، ومن ضمنها المركز السعودي للوقاية من الأمراض ومكافحتها". حيث أكد د. العبد العالي هنا على وجوب مراعاة القيود الاحترازية بإيراد سلطات متعددة، (المنظمات العالمية، المراكز الوطنية، المراكز المتعلقة بالأمراض ومكافحتها، المركز السعودي للوقاية من الأمراض ومكافحتها). الأمر الذي يستلزم التأكيد على أهمية مراعاة تلك القيود.

وكما حرصت الوزارة، في الأخبار السابقة، على تفعيل السلطة الداخلية المتمثلة بمؤسسات الدولة، فإنها لم تهمل السلطات الخارجية التي تملك اعترافاً عالمياً في مجال الصحة، فسعت إلى استثمار تلك السلطات في مناسبات عديدة. منها ما نجده في هذا الخبر: "أشادت مجلة (ذا لانيسيت) الطبية البريطانية الشهيرة بجهود المملكة العربية السعودية في مواجهة فيروس (كورونا) المستجد، وقالت... إن السعودية خصصت ميزانية لا محدودة، ورفعت سعة أقسام العناية المركزة، وفتحت منات مما يسمى عيادات الحمى (عيادات تظمن)... أنها تقوم بتزويد العاملين في مجال الرعاية الصحية بجميع المستجندات والتطورات الطبية عبر وسائل الاتصال المرئي... وتعد مجلة (ذا لانيسيت) التابعة لدار النشر المرموقة (الزيفير) واحدة من أعرق المجلات الطبية المتخصصة وأرقاها في العالم، وقد أسست عام ١٨٢٣م، ويتابعها حالياً جمهور كبير يبلغ نحو مليوني قارئ مسجلين عبر موقعها الإلكتروني، وتنتشر أبحاثاً طبية شاملة ومحكمة، ومراجعات علمية، وعروضاً لكتب وتقارير علمية، ولها مكاتب تحرير في كل من: لندن، ونيويورك، وبكين". اعتمدت الصحة هنا على الحجاج بالشاهد "الذي يؤتى به لتأكيد الفكرة المطروحة، أو لدحض خلاف بارز أو متوقع

صعب"، "يضع قيمة السلامة والصحة أولاً". والذي يفيد النتيجة الضمنية التي تهتم الوزارة بإبرازها: أنه قرار ضروري، ومدرّوس، ويتطلبه الوضع الحالي للأزمة. فجاءت السلطة هنا معززة لهذه النتيجة التي تهدف الوزارة إلى ترسيخ اقتناع المسلمين بها من أفراد المجتمع والعالم أجمع.

واعتنت الوزارة في خطابها باختيار السلطة المناسبة لما تبثه من حقائق تخص فيروس كورونا، لما يضيفه انتقاء السلطة، بما يتلاءم مع طبيعة الموضوع الذي تتحدث عنه، من مصداقية تدعم الاقتناع بما يصدر عنها (بنو هاشم، ٢٠١٤، ص: ٤٩)، كما في الخبر التالي: "تناولت استشارية طب نفسي... الدكتورة سميرة علي الغامدي عددًا من الموضوعات المتعلقة بفيروس (كورونا) ... حيث أكدت أهمية العودة إلى الحياة بطمأنينة ونفسية عالية، والتأقلم مع الحياة، والتكيف مع الأزمة، مع ضرورة اتخاذ الإجراءات الاحترازية؛ كونها مسؤولية كل فرد. وأبرزت بعض النقاط التي يمكن أن تساعد على اكتساب المرونة منها الوعي والاستبصار بما نمر به... كذلك التعبير عن المشاعر (الخوف، والتوتر، والأفكار السلبية)، من خلال مشاركتها مع الآخرين بالشكل الصحيح للأشخاص الذين يتقون بهم أو المختصين... وحثت الغامدي من أصيب في الفترة الأخيرة بفيروس (كورونا) واحتاج إلى العزل أن يتواصل مع الآخرين، وأن يبتعد عن الانعزال الكلي والشائعات التي من الممكن أن تزيد قلقه ومخاوفه بدلاً من أن تؤدي إلى طمأننته". دُعمت التوجيهات المذكورة في الخبر: الاهتمام بالجانب النفسي، والتأقلم مع الحياة، والتكيف مع الأزمة، والوعي بالأزمة، والتعبير عن المشاعر السلبية. بسلطة تتناسب مع طبيعتها المتعلقة بعدم إهمال الجانب النفسي أثناء الأزمة، تمثلها "الدكتورة سميرة علي الغامدي استشارية طب نفسي أطفال ومراهقين وبالغين". مما يعزز من الاستجابة للتوجيهات المذكورة: التواصل مع الآخرين، الابتعاد عن الانعزال الكلي، الابتعاد عن الإشاعات. ويزيد من فرصة الاقتناع بها والامتثال لها.

ونجد في الخبر نقطتين ركزت عليهما الوزارة في مواضع عديدة من خطابها، ووظفت مختلف التقنيات الحجاجية لتقود إلى اقتناع أفراد المجتمع بهما. وهما؛ الالتزام بالإجراءات الاحترازية، وعدم الالتفات إلى الشائعات. فاستثمرت السلطة المنتقاة هنا لتضيف بعداً حجاجياً يتضافر مع الأبعاد الأخرى في تحقيق الإقناع، وذلك عن طريق ربطها مع الجانب النفسي، فدعت السلطة في الخبر إلى التأقلم مع الحياة والتكيف مع الأزمة، دون إهمال استشعار مسؤولية الالتزام بالإجراءات الاحترازية. كما دعت إلى الابتعاد للشائعات، لكونها تؤثر تزيد من القلق والمخاوف وتتعارض مع غاية الطمأنينة التي تنشدها النفس.

البروز في إحدى الفرضيات الحجاجية" (الأمين، ٢٠٠٨، ص: ١٣١). وهو من الحجج المؤسسة لبنية الواقع، وتكمن علاقته بالسلطة، في إمكانية اعتبار الاستشهاد مقدمة حجاجية توظف لتحقيق العديد من النتائج، لما يحظى به من قيمة سلطوية معترف بها عند أطراف الخطاب (ص: ١٣٢). وقد كان له دور بارز في دعم الحجاج بالسلطة في خطاب وزارة الصحة، من ذلك استشهادها في هذا الخبر بسلطة خارجية، وهي مجلة (ذا لانسيت) التي أكدت، عبر إبراز الجهود التي قامت بها المملكة، على جدارة الوزارة والدولة في إدارة الأزمة. ثم أردف الخبر، بحقائق تبرز أهميتها الطبية وعراققتها في هذا المجال، لتعزز من قيمة الاستشهاد عند من لا يشاركها الخلفية المعرفية عنها من المتلقين. ويصبح الاستشهاد يتضمن نتيجة تفيد: بما أن المجلة طبية وعريقة وعالمية، فإن إشارتها بجهود المملكة لها اعتبارها. مما يقود إلى ترسيخ القناعة في فاعلية جهود الدولة والوزارة التي نالت إشادة من قبل السلطة المستشهد بها.

ومن الجهات الخارجية التي تمثل سلطة متفق عليها "منظمة الصحة العالمية" التي كان لها حضوراً واضحاً في خطاب الوزارة، لما تحظى به من موثوقية عالية في مجال الصحة. فنجدها في مواضع عديدة تستند عليها في تقوية حجاجها بالاستفادة من تأثير سلطتها في عملية الإقناع، كما في عناوين الأخبار التالية: "(الصحة العالمية) تشيد بقرار المملكة تعليق العمرة"، وفي عنوان آخر: "(الصحة العالمية) تدعم قرار المملكة اقتصار حج هذا العام على أعداد محدودة". ليكون هذا الدعم، بجهة لها اعتبارها، مجيباً أيضاً عن تساؤلات مفترضة، وشكوك قد تطرأ، حول ضرورة اتخاذ قرار تعليق شعيرة مهمة لدى أفراد المجتمع والمسلمين في أنحاء العالم. فالاستشهاد هنا بسلطة معتبرة، أكد الفكرة المطروحة، كما أنه دحض ما يمكن أن ينشأ من خلاف حولها (الطلبة، ٢٠٠٨، ص: ١٣١). وفي خبر آخر تستشهد الصحة بسلطة أخرى داعمة للقرارات المتعلقة بالحج: "نوه مدير عام منظمة الصحة العالمية د. تيدروس أدهانوم جبريسوس بقرار المملكة اقتصار شعائر الحج هذا العام على عدد قليل من المقيمين في المملكة... وأضاف مدير عام المنظمة في مؤتمر صحفي عقده اليوم الأربعاء أن قرار المملكة بشأن الحج لم يكن سهلاً، وجاء بعد دراسات مستفيضة، مؤكداً دعمه قرار المملكة بشأن إقامة الحج بأعداد محدودة، وهو قرار صعب، ومثال جيد على أن الدول من الممكن أن تضع السلامة والصحة أولاً". استفادت الوزارة من إشادة مدير منظمة الصحة العالمية، بقرار المملكة بتقليص أعداد الحجاج، لتقديم تبرير حجاجي لهذا القرار عبر ما ذكرته السلطة المستشهد بها، في أنه: "قرار لم يكن سهلاً"، "جاء بعد دراسات مستفيضة"، "قرار

حالة خاصة، ما يؤيد الفكرة أو الدعوى التي تقدمها. والرابط بينها وبين حجة السلطة، يكمن في أن تقديم شخص ما بصفته قدوة، يعود إلى امتلاكه سمعة لها قيمتها المتفق عليها بين المتخاطبين، وعليه يصبح "الحجاج بالقدوة، مثله مثل حجة السلطة، يفترض وجود سلطة تكون ضامنة للفعل المزمع القيام به" (بنو هاشم، ٢٠١٤، ص: ٨٦). فالإنسان في ميله الطبيعي للاقتداء بنماذج معينة، لا يقتدي سوى بمن هم أهل لذلك ويحظون بإعجابه لما يملكونه من سلطة أو صيت اجتماعي، يعود إلى كفاءتهم أو وظائفهم أو إلى صفهم الاجتماعي (عشير، ٢٠٠٦، ص: ٩٥). وهنا مكمن قوة المحاجة بالقدوة، في أنه عندما تكون القدوة متفق عليها تصبح الدعوى مقبولة لأنه -القدوة- هو من دعا إليها. بخلاف السلطة المؤسسة على بنية الواقع، فتقبل دعواها لأنها تملك في الواقع ما يؤهلها للتوجيه في أمر ما. تصبح القدوة بذلك مقدمة تستخلص منها نتائج معينة يمكن استثمارها في عملية الإقناع (ص: ٩٥).

من أمثلة ذلك كلمة وزير الصحة التي يقول فيها: "أبدأ معكم كلمتي بما صارحكم به خادم الحرمين الشريفين - حفظه الله- في كلمته الضافية بأن المرحلة المقبلة سوف تكون أكثر صعوبة على المستوى العالمي... كما تعاملت الدولة مع هذه الأزمة بمنتهى الشفافية والوضوح؛ ليكون المواطن على علم واطلاع على آخر المستجدات". وأضاف: "اسمحوا لي أن أتحدث معكم بكل شفافية وإن كانت مؤلمة، فلأسف بعض أفراد المجتمع... لم يلتزموا بما صدر من تحذيرات تشدد على خطورة المخالطة والتجمعات، وكلكم شاهدتم مثل هذه الممارسات والسلوكيات خلال الأيام الماضية من البعض، والتي تدل على أننا بحاجة لاتخاذ إجراءات أكثر تحمينا وتحمي المجتمع من هؤلاء؛ حيث نقف اليوم أمام لحظة حاسمة في رفع استعارنا كمجتمع للمسؤولية، والمساهمة جميعاً بكل عزم وإصرار على إيقاف انتشار هذه الجائحة". استحضر د. الربيع في الخبر كلمة خادم الحرمين الشريفين، الملك سلمان، الذي يمثل قدوة لأفراد المجتمع السعودي. ليكون وسيلة تقوي من تأثير رسالته الحجاجية التي تنبه على أن "المرحلة القادمة أكثر صعوبة، وتتطلب عدم التهاون بالإجراءات الاحترازية". واستعمل التعبير "صارحكم"، "تعاملت الدولة مع هذه الأزمة بمنتهى الشفافية والوضوح"، للتأكيد على المصادقية. ومهد لكلمته بأنه سيواصل الشفافية التي تتعامل بها الدولة منذ بداية الأزمة، ووصف ما سيصارح به أفراد المجتمع بأنه "مؤلم"، وعبر "بالأسف" وهو تعبير يتضمن خيبة الأمل، تجاه من لم يتعامل مع الأمر بجدية، ولم يلتزم بالتعليمات. وانتقاء الصفات والتعابير أداة حجاجية لا يقتصر دورها على المعنى المعجمي وتأويله فحسب، بل توفر للمرسل ممارسة "أكثر من فعل واحد؛

ومن صور انتقاء السلطة المستشهد بها، ما أكدّه المتحدث الرسمي لوزارة الصحة: "أن جرعة واحدة لا تكفي، ولا بد من استكمال التحصين بجرعتين للحماية - بإذن الله - مبنياً أن اللقاح آمن في مراحل الحمل كافة، ومهم لسلامة الأم والجنين؛ بل ضروري كما أوصت الجمعية السعودية لأمراض النساء والولادة". يتناول الخبر موضوع مأمونية لقاح كورونا للمرأة الحامل، والذي وضح فيه أنه: "آمن"، وأنبه بإجابة عن سؤال مفترض: "في كل مراحل الحمل"، وأضاف ما عدّه بيرلمان محسناً حجاجياً، وهو التصحيح، "الذي يعوّض كلمة بأخرى" (بيرلمان وتيتيكا، ٢٠٢٣، ص: ٢٩٧) عندما قال: فاللقاح للحامل ليس أمناً فقط، بل مهم وضروري. مما أسهم في التأكيد على المعلومة المذكورة. وأخيراً أيد ذلك بسلطة مخولة، بحكم تخصصها، بالإدلاء في هذا الأمر وهي "الجمعية السعودية لأمراض النساء والولادة".

ومن السلطات التي استثمرت الوزارة تأثيرها الإقناعي، سلطة العلم، والتي اعتمدت عليها بكثرة في خطابها لإضفاء بعد حجاجي لكثير من المعلومات والحقائق التي تذكرها، كما في العنوان التالي: "(الصحة): ارتداء الكمامة وترك مسافة آمنة توصيات علمية على الجميع الأخذ بها"، ومن مظاهر حضورها في الأخبار: "أعلنت (الصحة) اعتماد اللجنة الوطنية للأمراض المعدية إمكانية أخذ الجرعتين الأولى والثانية من لقاحين مختلفين لفيروس (كورونا)؛ طبقاً لدراسات علمية دولية أظهرت إمكانية إعطاء جرعتين من لقاحين مختلفين لـ(كورونا) بشكل آمن وفعال في التصدي للفيروس، مع تحقق الفعالية التي تهدف إليها الجرعة الثانية". اعتمدت الصحة انتقاء السلطة بما يتناسب مع توجيه (مأمونية تلقي لقاحات مختلفة)، وهي الجهة المصرح لها باعتماد هذه الحقيقة "اللجنة الوطنية للأمراض المعدية"، وأضافت سلطة العلم لتكون معززة للسلطة الأولى "الدراسات العلمية الدولية". وفي خبر آخر جاء ضمن سياق الحدث على تلقي لقاح كورونا يذكر فيه د. العبد العالي: "يجب أن نكون على ثقة لكل ما يتخذ من خطوات، فلدينا لجان علمية وخبراء يتابعون ويرصدون جميع المستجدات المتعلقة بهذه الجائحة والفيروس، وكيفية التعامل معه بالطرق العلمية والعملية على المستوى العالمي". اعتمد المتحدث الرسمي للوزارة في تحليل وجوب الثقة بالوزارة بسلطة العلم: يجب الثقة بخطوات الوزارة، لأن لدينا لجان علمية وخبراء يتابعون مستجدات الفيروس.

ومن التقنيات التي لجأت لها الصحة في تعزيز دور السلطة في الإقناع، حجة القدوة، التي تنتمي إلى نوع من الحجج يختلف عن تلك التي تنتمي إليها حجة السلطة، وهي الحجج التي تؤسس للواقع وتبنيه، من حيث كونها تبني على

بالتصنيف وبتوجيه انتباه المرسل إليه إلى ما يريد أن يقنعه به في حجاجه" (الشهري، ٢٠١٥، ص: ٢٧١). وهو ما يؤكد بيرلمان وتيتيكا (٢٠٢٣) في أن: "الاختيار نادراً ما يكون بريئاً من النية الحجاجية" (ص: ٢٣٧). وذلك ما قام به وزير الصحة باختياره وانتقائه ما يدعم رسالته، مع إمكانية التعبير عن الأمر بصورة أخرى، لتهيئة المتلقي لما يريد إيصاله لهم وهو: التحذير من التهاون في تطبيق بالإجراءات الاحترازية. وأضاف أساليب أخرى تعزز من ذلك التحذير، مثل "كلكم" للتأكيد على شيوع تلك الممارسات من قبل بعض أفراد المجتمع، وتوظيف اسم الإشارة لإفادة البعد عنها "مثل هذه الممارسات". وفي موضع آخر، أفاد إقصاء من قام بها عن المجتمع ونفيهم: "تحمي المجتمع من هؤلاء". مما يدفع، من يقوم بمثل هذه الممارسات، إلى التخلي عنها حتى لا يخالف ما تدعو إليه القدوة المستحضرة، ولا يكون ضمن من أقصي من المجتمع.

وفي خبر آخر يستشهد المتحدث الرسمي لوزارة الصحة بالقدوة نفسها: "وقال خلال المؤتمر الصحفي الذي عقده اليوم الإثنين إننا اطلعنا جميعاً على كلمة خادم الحرمين الشريفين - حفظه الله - وما حوته من كلمات باعثة على الأمل، وإشارات إلى العزيمة والإيجابية... وأكد أن هذا المجتمع يثبت دائماً أن لديه العزيمة والقدرة التي يستطع بها أن يضرب أروع الأمثلة في الوعي والإدراك وتحمل المسؤولية، مشيراً إلى أن هناك تساؤلات كثيرة حول العيد، وكيف سيكون، ولكن المجتمع - بحمد الله - أثبت أنه يستطيع دائماً أن يبتكر ويبدع ويعيش العيد في ظل الظروف ببهجة وسرور، يلفها السلوك الصحي والتقدير والالتزام، فالحمد لله على هذه النعم، والحمد لله على السلامة والعافية". استعان د. العبد العالي بكلمة خادم الحرمين الشريفين لإضفاء تأثير الاقتداء بها، ووصفها بأنها "باعثة على الأمل، وتشير إلى العزيمة والإيجابية"، والذي يتوافق مع سياق مناسبة الرسالة التي يريد أن يوصلها وهي: أن يعيش المجتمع لحظات العيد، مع التقيد بالتوجيهات. فاستحضار القدوة مع عبارات الأمل والإيجابية، يستميل الأذهان ويرفع من فرصة الامتثال من قبل أفراد المجتمع. وفي جانب آخر من الخبر، جعل د. العبد العالي المجتمع نفسه قدوة، عندما قال (فهو بعزيمته أصبح مضرب مثل في الوعي والإدراك وتحمل المسؤولية)، مما يدفع ويحث الفرد إلى أن يحافظ على هذا الوصف، ويحافظ على انتماءه للمجتمع.

وقد فعلت الوزارة هذا الاستعمال لحجة القدوة -جعل المجتمع نفسه قدوة- في مواطن كثيرة من خطابها، لما له من تأثير مباشر على أفراد المجتمع بمخاطبتهم بصفتهم قدوات، ومن أمثلة هذا الاستعمال: "من جهته، أشاد المتحدث الرسمي لوزارة التجارة، الأستاذ عبد الرحمن الحسين،

بسلوك المستهلك السعودي ومدى التزامه؛ حيث أصبح قصة نجاح، ومضرب مثل في سلوكه المعتدل، ضارباً أروع الأمثلة بين دول العالم في هذا المجال". وفي خبر آخر: "وثن المتحدث الرسمي لوزارة الصحة الالتزام والجهود التي كانت سمة المجتمع السعودي في تنفيذ التعليمات والسلوكيات الصحية المناسبة، وكانت له ثمرة في أن تكون المملكة في مستويات جعلتنا ضمن الأفضل عالمياً من حيث التجارب". وخبر آخر أيضاً: "أن المؤشرات أثبتت أن المملكة دائماً في المراكز المتقدمة على مستوى العالم، وكانت نموذجاً يحتذى به". حيث أن تقديم أوصاف على أنها حقائق عن المملكة والمجتمع السعودي: "سلوك المستهلك السعودي قصة نجاح ومضرب مثل، الالتزام سمة المجتمع السعودي، المملكة الأفضل عالمياً، المملكة نموذج يحتذى به". يمثل منطلقاً حجاجياً في بناء قدوة يصبح الفرد يرى نفسه من خلالها، مما يدفعه إلى الالتزام بما يجعله يحافظ على منزلة القدوة التي وصف بها.

كما أن الوزارة وظفت حجة القدوة بصورة أخرى في خطابها، وهي الاستشهاد بقدوات قامت بالفعل الذي تدعو إليه: "أوضح وزير الصحة أنه تابع بقلق شديد خلال التسعة أشهر الماضية أعداد الإصابة بفيروس (كورونا) المستجد، وسيتابع اليوم بسعادة بالغة أرقام الحاصلين على اللقاح، مضيفاً: "اليوم أخذت اللقاح - والله الحمد - في مركز اللقاحات". عبّر وزير الصحة في الخبر بفعل ماضي "تابع"، ووصف حالة متابعته "بالقلق الشديد" لأعداد الإصابة بالفيروس. ثم انتقل إلى الفعل المضارع الدال على الاستقبال "سيتابع" أرقام الحاصلين على اللقاح، ووصف حالة متابعته "بالسعادة البالغة". والمقابلة بين الحالتين تفيد بأن الحالة الأولى التي يحيطها القلق والحذر من تذبذب منحنى أعداد الإصابات، ستزول بزيادة أرقام الحاصلين على اللقاح الذي سيساعد في القضاء على الفيروس. والإشارة الزمنية "خلال التسعة أشهر الماضية" تؤكد على متابعته المستمرة، حيث أنه سيتابع كما تابع بالسابق ليرى ما يطمح له من ارتفاع أعداد متلقي اللقاح. ويضيف أخيراً: "أخذت اللقاح اليوم"، ليؤكد على ما كان يحث ويدعو إليه. وفي خبر آخر توظف الصحة استعمال حجة القدوة بالطريقة نفسها: "تلقى صاحب السمو الملكي الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز أمير المنطقة الشرقية، وصاحب السمو الملكي الأمير أحمد بن فهد بن سلمان بن عبد العزيز نائب أمير المنطقة الشرقية، صباح اليوم الاثنين الجرعة الأولى من لقاح فيروس (كورونا) المستجد؛ إيذاناً ببدء حملة التطعيم باللقاح في المنطقة الشرقية". استشهدت الصحة بشخصيات اعتبارية لها مكانتها في المجتمع السعودي تلقت اللقاح، ليصبح مضمون الحجة" صاحب السمو الملكي الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز، وصاحب السمو

عند وزارة الصحة في سعيها الدائم إلى تعزيز سلطتها في خطابها والتأكيد عليها عن طريق إثبات الكفاءة. فإنه على الرغم من أن العلاقة التخاطبية بين المؤسسات الرسمية وأفراد المجتمع هي علاقة سلطة بالمقام الأول، إلا أن الوزارة لم تكتفِ بما تخوله لها سلطتها بإصدار القرارات والتوجيهات، بل سعت إلى إثبات كفاءتها وموثوقيتها بصورة مستمرة أثناء فترة الأزمة بهدف الرفع من تأثير سلطتها، وترسيخ الاقتناع بالقرارات والتوجيهات الصادرة عنها.

من ذلك ما يبرزه هذا الخبر الذي يشكر فيه وزير الصحة، د. توفيق الربيعه، خادم الحرمين الشريفين، الملك سلمان، على الكلمة التي ألقاها في بداية الأزمة: "وقال معاليه إن ما ذكره خادم الحرمين الشريفين - حفظه الله - من توضيح للوضع الحالي، وما يمر به العالم من تحد كبير ومرحلة صعبة في تاريخ العالم، يبين لنا أن قرارات حكومة خادم الحرمين الشريفين في اعتماد الإجراءات الاحترازية منذ وقت مبكر، والتي سبقت بها كثير من دول العالم، كانت قرارات حكيمة". استند وزير الصحة في إثبات كفاءة الوزارة على سلطة معترف بها، ومتفق عليها من قبل أطراف الخطاب "خادم الحرمين الشريفين"، التي وضحت في كلمتها أن المرحلة التي يمر بها العالم الآن صعبة وتمثل تحدياً كبيراً. فاستند على هذا التوضيح من قبل السلطة المخولة للإدلاء به، في إقامة حجة المقارنة، وهي حجة شبه منطقية يلجأ لها عند الحاجة إلى مواجهة الوقائع فيما بينها لتقويم أحدها بناء على علاقتها بالأخرى (بيرلمان، تيتيكا، ٢٠٢٣، ص: ٣٨٢). وذلك في مقارنته بين المراحل الصعبة التي يمر بها العالم، والوضع المستقر الذي تشهده المملكة، التي تقضي إلى نتيجة مفادها: كفاءة قرارات الدولة السعودية حيث أنها سبقت الكثير من دول العالم في اعتماد الإجراءات الاحترازية منذ وقت مبكر. ولإضافة بعد حاجي استعمل وصف القرارات بأنها "حكيمة"، مما يوجه ذهنه إلى ما يشير الوصف إليه. فهو بهذا الانتقاء عبّر عن وجهة نظره بهدف تغيير أو توجيه زاوية نظر المتلقي لما يريد إقناعه به. يصبح بذلك الاستناد على السلطة في الخبر، والمقارنة، والوصف، كلها أمور تدلل وتؤكد على الكفاءة في إدارة الأزمة.

ومن الأساليب التي اتبعتها الوزارة في إثبات كفاءتها للتأكيد على سلطتها، استحضار وقائع سبق أن واجهتها وأثبتت فيها كفاءتها: "جدير بالذكر أن المملكة تتمتع بخبرة واسعة، وتجربة ثرية في مكافحة الأمراض، والوقاية منها اكتسبتها خلال مواسم الحج والعمرة؛ حيث تستقبل ملايين الأشخاص من مختلف أنحاء العالم". وفي خبر آخر: "والمملكة - بفضل الله - لديها خبرة سابقة من أزمة (كورونا) الأولى، ومن خلال مواسم الحج في توفير هذه

الملك الأمير أحمد بن فهد بن سلمان بن عبد العزيز، قد تلقوا اللقاح، مما يدل على أنه آمن وفعال، إذًا يتعين الوثوق بتوجيهات تلقي اللقاح.

ومن السبل التي اتبعتها الوزارة في الإقناع بتلقي اللقاح، استعمال قدوة من نوع آخر، وهم أشخاص من أفراد المجتمع، كما في الخبر التالي: "ثمن عدد من المواطنين والمقيمين الجهود والتدابير الصحية والوقائية التي اتخذتها القيادة الرشيدة؛ بهدف حماية صحة الإنسان والحد من انتشار فيروس (كورونا)، مبددين سعادتهم بالحصول على اللقاح في عيادات مركز اللقاحات بالرياض، الذي يشهد توافد الآلاف منذ انطلاق حملة التطعيم للجرعة الأولى... وقال المواطن أسعد محي الدين: "كان التنظيم في غاية الروعة، ومدة الانتظار غير طويلة... من جهتها أكدت المواطنة مها العارضي أن تجربتها في الحصول على لقاح فيروس (كورونا) كانت تجربة رائعة... وقال عمر محمد عبد الكريم من السودان: "أتقدم بالشكر إلى خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز وولي العهد الأمير محمد بن سلمان على الخدمات الصحية التي قدمت لنا... من جانبه قال المواطن عبد الله القحطاني: "حصلولي اليوم على لقاح فيروس (كورونا) كانت تجربة ممتعة جداً... وقالت رانيا من الأردن: "حصلت اليوم على اللقاح - والحمد لله - بكل يسر وسهولة". يتحدث الخبر عن طبيعة تقبل أفراد المجتمع من مواطنين ومقيمين لتلقي لقاح كورونا، فيصف شعورهم تجاه الحصول على اللقاح "بالسعادة"، ويشير إلى أن مركز اللقاحات بالرياض "يشهد توافد الآلاف"، مما يتضمن: أن الذين يتقون باللقاح كثر. ولزيادة الإثبات والتأكيد يستشهد بأقوال أفراد من المجتمع، الأمر الذي يضيف مصداقية من نوع آخر، ويحث على الاقتداء بهم. فهم ينتمون إلى نفس المجتمع الذي ينتمي إليه، وسعيدين بحصولهم على اللقاح، ويتوافدون عليه. فاستشهد: "بالمواطن أسعد محي الدين، والمواطنة مها العارضي، وعمر محمد عبد الكريم من السودان، والمواطن عبد الله القحطاني، ورانيا من الأردن". حيث شملت الشواهد المنتقاة مختلف شرائح المجتمع السعودي من المواطنين والمواطنات، والمقيمين والمقيمات، الأمر الذي يؤكد على الاتفاق بشأن اللقاح، ويفيد شمولية الخطاب لجميع أفراد المجتمع بوجوب أخذه.

يبرز ما سبق أن تفعيل السلطة في الخطاب، يتوقف على اعتراف الطرف الآخر بها وقبولها، وعليه يصبح على من يقدم نفسه سلطة، أن يثبت كفاءته وجدارته ويحرص على ما يبني موثوقيته عند من يتوجه لهم بخطابه ويحافظ عليها، حتى تكون ضماناً له يستخدمها في وقت الحاجة، وهو ما يؤكد بيرلمان وتيتيكا (٢٠٢٣) في أن "الأساس الأكثر اعتماداً لمصلحة السلطة هو الكفاءة" (ص: ٤٨٦). نجد ذلك

الأجهزة". تثبت الوزارة هنا كفاءتها في مكافحة الأمراض والوقاية منها، بما تملكه به من خبرات سابقة في مواجهة أحداث تطلبت إجابة عالية في إدارتها. فاعتمدت على الحجاج بالشاهد الذي يقتضي وجود بعض الخلافات في شأن القاعدة الخاصة، والمتمثلة هنا بمدى كفاءة الوزارة للتصدي للأزمة، بشواهد تدعمها وتكرسها وهي الحج والعمرة، وكورونا الشرق الأوسط، وهو فيروس MERS المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية (موقع وزارة الصحة السعودية) الذي واجهته في وقت سابق مما أكسبها خبرة في التعامل معه. تصبح بذلك شواهد تعامل الوزارة مع كورونا الشرق الأوسط، والحج والعمرة تقيد مقدمة ونتيجة مفادها: بما أن الوزارة تعاملت بكفاءة مع التحديات السابقة، إذًا هي ذو كفاءة للتعامل مع تحدي أزمة كورونا. وفي هذه الحالة نكون مررنا من حالة خاصة تثبت حالة خاصة أخرى بهدف نقل الاقتناع من الأولى إلى الثانية (صولة، ٢٠١١، ص: ٥٤).

وفي خبر آخر يهنئ فيه المتحدث الرسمي لوزارة الصحة د. محمد العبد العالي الدولة بنجاح قمة العشرين، يلفت النظر "إلى أن هذا النجاح في قيادة المملكة وريادتها هذه الأعمال، وهذه المجموعة، والعالم بأسره، يأتي في مرحلة حرجية، وتحديات كبرى، وظروف استثنائية، في ظل هذه الجائحة، التي تصدت لها هذه المجموعة منذ البداية حتى اليوم، واتخذت حيالها العديد من القرارات التي تهم الإنسانية". جاء الاستشهاد في هذا الخبر ليثبت كفاءة الدولة بنجاح قمة العشرين، الذي تم حتى مع الظروف الصعبة والتحديات الكبيرة. فقد اهتمت الوزارة في إثبات كفاءة السلطة الأهم التي يستند عليها جانب كبير من خطابها، وهي قيادة الدولة، وذلك بتسخير كل مناسبة في التذكير والتأكيد على كفاءتها.

ومن ذلك أيضاً، في مناسبة أخرى خلال ملتقى الميزانية لعام ١٤٤٢هـ، التي شكر فيها وزير الصحة، د. توفيق الربيعية، القيادة على دعمها المتواصل لكل احتياجات المرحلة الحالية، وأكد على كفاءتها في إجابته عن سؤال حول كيفية تعامل الحكومة مع جائحة فيروس (كورونا) قائلاً: "تعاملت الحكومة مع الجائحة منذ بدايتها مع ظهور أولى حالات الإصابة في الصين يناير الماضي، واستشرفنا هذا الوباء، فأمرت القيادة - حفظها الله - بتشكيل لجنة برئاسة وزير الصحة، وعضوية ١٨ جهة حكومية لدراسة التعامل مع هذه الأزمة، بالإضافة إلى لجنة عليا برئاسة سمو ولي العهد. وأضاف أن اللجنة... كانت تجتمع بشكل يومي للاستعداد والتعرف على ما يحدث في العالم، وآلية التعامل مع هذه الجائحة... وكان هناك سباق عجيب بين الدول مع انتشار الجائحة؛ حيث منعت بعض الدول تصدير المنتجات، فكنّا أمام تحدٍ كبير في كيفية تحقيق متطلبات

القطاع الصحي... وهذه فرصة لكي أشكر القيادة على توفير كل المبالغ التي طلبناها بشكل عاجل ومرن للتعامل السريع مع الجائحة... وزاد معاليه أن الدولة اتخذت قرارات تاريخية حازمة واستثنائية لم تحدث في تاريخ المملكة من قبل، حيث لم يحدث أوقف موسم العمرة، ومنعت الحضور إلى المقرات الحكومية، وأصبح التعليم عن بعد، وهي قرارات تحتاج جرأة وعملاً جباراً، مشيداً بالتناغم الذي كان بين القطاعات الحكومية، الذي نجم عنه تطبيق الإجراءات الاحترازية، واستقطاب كل ما يحتاجه القطاع الصحي من مستلزمات". يظهر في إجابة وزير الصحة، سعيه إلى إثبات الكفاءة وتأكيد الثقة بقيادة الدولة والوزارة، وذلك تزامناً مع بروز المخاوف من اللقاحات بوصول أول دفعة إلى المملكة. فاستند بداية على تفعيل السياق، واستحضار المعارف المشتركة، بالعودة بذاكرة المجتمع إلى وقائع انتقائها بعناية، وحرص على أن تكون تحظى باتفاق مشترك بينه وبين المتلقي، لتكون منطقاً في حجاجه. إذ أن الاتفاق بين طرفي الخطاب، هو ما يحدد ماهية المعلومات التي يمكن افتراضها لبناء الخطاب (دايك، ٢٠١٤، ص: ٤٩٢). فعاد بالذاكرة إلى أحداث بدايات الأزمة، وتعامل الوزارة المبكر معها باستشراف الوباء، الذي على أساسه تحركت لعمل كل ما يمكن لمواجهته. وأطال في تفصيل الخطوات المتخذة، مما يستلزم عند المتلقي جدارة الوزارة في إدارة الأزمة، ويعزز من الثقة بها: "تشكيل لجنة برئاسة وزير الصحة، عضوية ١٨ جهة حكومية لدراسة التعامل مع الأزمة، لجنة عليا برئاسة سمو ولي العهد، اجتماع اللجنة للتعرف على ما يحدث في العالم وكيفية التعامل مع الأزمة". وهي جهات تملك سلطة معترف بها من قبل المجتمع، استحضرها ليرفع من مستوى الموثوقية في تعامل الوزارة مع الأزمة وجديتها. واستمر بالتذكير والتأكيد على وقائع تدعم من النتيجة التي يهدف للوصول إليها، فالدولة: "نجحت في مواجهة تحدي الحصول على متطلبات القطاع الصحي، واتخذت قرارات جريئة وتتطلب جدارة في التعامل مع تبعاتها؛ كإيقاف موسم العمرة، ومنع الحضور إلى المقرات الحكومية، وتحويل التعليم من الدراسة الحضورية للدراسة عن بعد". وتجاوز جميع تلك التحديات يؤكد على كفاءتها. كما لفت النظر في الخبر إلى تفاعل القيادة مع وزارة الصحة، والتناغم بين القطاعات الحكومية، الأمر الذي يدل على إدارتها للظروف الحالية بجدارة، وعلى أن القرارات المتخذة مدروسة وموثوقة. ليصل أخيراً، بتنشيطه لكل تلك الوقائع وفي وعي أفراد المجتمع، إلى النتيجة المضمّنة التي يهدف إلى إثباتها، وهي: أن الدولة استطاعت التعامل في الماضي مع حدث لم يسبق لها مواجهته، الأمر الذي يثبت كفاءتها، ويجعلها محل ثقة فيما تتخذ من إجراءات وقرارات لما تواجهه في الوقت الحاضر. مما يقود إلى الهدف

المصادر والمراجع

المصادر

موقع وزارة الصحة السعودية

<https://www.moh.gov.sa/Pages/Default.aspx>

المراجع

بروتون، فيليب. جوتييه، جيل. (٢٠١١). *تاريخ نظريات الحجاج*. (محمد الغامدي، مترجم). جدة: مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز.

بنو هاشم، الحسين. (٢٠١٤). *نظرية الحجاج عند شايبم بيرلمان*. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

بيرلمان، شايبم. (٢٠٢٢). *الإمبراطورية الخطابية: صناعة الخطابة والحجاج*. (الحسين بنو هاشم، مترجم). بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة. (نشر العمل الأصلي في ١٩٧٧).

بيرلمان، شايبم. وتيتكا، لوسي. (٢٠٢٣). *المصنف في الحجاج: الخطابة الجديدة*. ترجمة. (محمد الولي، مترجم). بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة. (نشر العمل الأصلي في ١٩٥٨).

دايك، فان. (٢٠١٤). *الخطاب والسلطة*. (غيداء العلي، مترجم). القاهرة: المركز القومي للترجمة. (نشر العمل الأصلي في ٢٠٠٨).

الريدي، سامية. (٢٠١١). *الحجاج في الشعر العربي القديم*. بنيتة وأساليبه. إربد: عالم الكتب الحديث. شاوردو، منغزو. (٢٠٠٨). *معجم تحليل الخطاب*. (عبد القادر المهيري، حمادي صمود: مترجم). تونس: دار سناترا.

الشهري، عبد الهادي. (٢٠١٥). *استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية*. ط٢. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

صولة، عبد الله. (٢٠١١). *في نظرية الحجاج: دراسات وتطبيقات*. تونس: مسكيلياني للنشر والتوزيع.

الطلبة، محمد. (٢٠٠٨). *البلاغة المعاصرة بحث في بلاغة النقد المعاصر*. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

عشير، عبد السلام. (٢٠٠٦). *عندما نتواصل نغير: مقارنة تداولية لأليات التواصل والحجاج*. المغرب: أفريقيا الشرق.

الأساس، وهو الثقة بتوجيه الدولة لتلقي اللقاح. والتأكيد على الالتزام بالإجراءات الاحترازية التي نصّت عليها.

٨. الخاتمة

نظراً لما تفرضه طبيعة الموضوع الذي يتناوله الخطاب المتعلق بصحة الإنسان وحياته، وما يحيطه من غموض يثير مخاوف أفراد المجتمع الذين يواجهون أزمة جديدة عليهم، ويفتقدون للمعرفة التي تعينهم على مواجهتها، مما يتطلب ربط التوجيهات والتعليمات بجهات تملك موثوقية عالية من قبلهم. اعتمدت وزارة الصحة على حجاجية السلطة بشكل كبير في خطابها لإقناع أفراد المجتمع بالالتزام بما يصدر عنها، فاستثمرت الحجاج بالسلطة لتحقيق الإقناع بالقرارات والتوجيهات والإجراءات التي تدعو وتحث عليها، وحشدت لذلك العديد من الأساليب والحجج، وكان أبرزها؛ حجتى السلطة والقُدوة، وجاءت حجة الشاهد داعمة لهما في تحقيق الإقناع. فقد سعت الوزارة إلى تأسيس الإقناع عند أفراد المجتمع بطرق متنوعة؛ وذلك بانطلاقها من بنية الواقع نفسها، عن طريق حجة السلطة التي تقوم على نقل التأثير الذي يحظى به ممثل السلطة المتفق عليه من قبل أطراف الخطاب، إلى النتيجة المراد الإقناع بها. كما أنها أسسته بواسطة بناء جديد للواقع، باللجوء إلى حجتى القُدوة والشاهد. اللتان تقومان على خلق روابط جديدة وإعادة تشكيلها، باستدعاء حالات خاصة مقبولة عند أطراف الخطاب، وتعميمها على ما تسعى إلى إقناع أفراد المجتمع به.

وارتكزت وزارة الصحة في خطابها على ثلاثة جوانب للتعزيز من تأثير السلطة؛ الأول في استعانتها بمختلف السلطات المعترف بها من قبل أفراد المجتمع لدعم خطابها الإقناعي، سواء بسلطة مؤسسات الدولة، أو المؤسسات الخارجية، أو بسلطة العلم، أو بسلطة أشخاص معينين. والثاني في لجوئها إلى توظيف الحجاج بالقُدوة، والذي جاء بصورتين؛ الأولى باستثمار تأثير الشخصيات الاعتبارية المتفق على مكانتها بين أفراد المجتمع للحث على الاقتداء بهم. والثاني بجعل أفراد المجتمع أنفسهم قُدوات، بوعيهم والالتزامهم بالإجراءات الاحترازية، الأمر الذي يدفعهم إلى المحافظة على هذه المكانة. وأخيراً عززت من تأثير سلطتها في سعيها الدائم، وفي كل مناسبة، إلى التأكيد على كفاءتها وكفاءة قيادة الدولة في التعامل مع الأزمة، باستحضار العديد من الشواهد التي تؤكد على ذلك.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Not like When Grammarians and Jurists

Dr. NAWAL TALEB AL SAEDED

Umm Al-Qura University, Jamoum University
College

E-mail: Latifa-89@hotmail.com

الاستدلال بعدم النظر بين النحاة والفقهائ

د. نوال طالب الصعدي

جامعة أم القرى - الكلية الجامعية بالجموم

KEY WORDS

Origins - Inference - Non-peerless - Grammarians -
Jurists

الكلمات المفتاحية

الأصول - الاستدلال - عدم النظر - النحاة - الفقهاء

ABSTRACT

This study dealt with the subject of (inference of non-peer between grammarians and jurists) has relied on the descriptive analytical and comparative approaches, and the researcher sought through it to study an important asset adopted by grammarians in their studies along with the four main assets (measurement, hearing, consensus, and Istishab) which is (inference) Devoted to him (Al-Suyuti) a book called (various evidence) mentioned under it types of inference, and the research will be limited to inference non-peer when grammarians and compared to inference non-peer when jurists And sections of the research introduction, and introduction, and three sections, the first section entitled non-peer when grammarians, and came in which the meaning of non-peer and its place among the evidence of grammar and when invoked and examples of the protest grammarians it, and the second section entitled non-peer when jurists, and it said: meaning when they have and its place among the evidence of jurisprudence and when invoked and examples of jurists invoke it The third section is entitled a comparison between the inference of grammarians and jurists not peerless and the most prominent results in the conclusion that the jurists preceded the grammarians in the development of assets and definition, and influenced by grammarians them in putting an end, and that the area of reliance on evidence when grammarians wider than when jurists

مستخلص البحث:

عالجت هذه الدراسة موضوع (الاستدلال بعدم النظر بين النحاة والفقهائ) وقد اعتمد فيه على المنهجين الوصفي التحليلي، والمقارن، وسعت الباحثة من خلاله إلى دراسة أصل مهم اعتمدته النحاة في دراساتهم إلى جانب الأصول الأربعة الرئيسة (القياس، والسمع، والإجماع، والاستصحاب) وهو (الاستدلال) وهو مذكور في الاقتراح، إذ أفرد له السيوطي كتاباً سماه (أدلة شتى) ذكر تحته أنواعاً من الاستدلال، وسيقتصر البحث على الاستدلال بعدم النظر عند النحاة ومقارنته بالاستدلال بعدم النظر عند الفقهاء. وجاء البحث في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، تناول المبحث الأول عدم النظر عند النحاة، وجاء فيه معنى عدم النظر ومكانته بين أدلة النحو ومتى يحتج به وأمثلة من احتجاج النحاة به، والمبحث الثاني تناول عدم النظر عند الفقهاء، وجاء فيه: معناه عندهم ومكانته بين أدلة الفقه ومتى يحتج به وأمثلة من احتجاج الفقهاء به، والمبحث الثالث تناول مقارنة بين استدلال النحاة والفقهائ بعدم النظر ومن ثم تأتي الخاتمة وفيها أبرز النتائج والتوصيات، وكان منها أن وكان منها أن للفقهائ قدم السبق في وضع الأصول وتعريفها، وتأثر النحاة بهم في وضع حد لها، أن مجال الاعتماد على الأدلة عند النحاة أوسع منه عند الفقهاء.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي المصطفى، نبينا محمد ﷺ، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد:

فما أنْ أشرقتْ جنباتُ جزيرة العرب بنور الإسلام، إلا سَمَتْ وارتقتْ بنوره حياة العرب، فاتسعتْ مداركُهم، وأفائق تفكيرهم، فما لبثوا بضغْ سنين حتى ملأوا الدنيا بتأليف ومصنفاتٍ في علومِ شتى على رأسها العربية، مُستعينين بالله، متشبثين بأعظم هدفٍ لأجله كانت مُصنفاتهم؛ ألا وهو الحفاظ على لغة القرآن ونصّه، وتقريب فهم أحكامه وشرائعه من العامة، فكان أنْ شهدنا منها في علم النُّحو كتابَ سيويهِ (ت ١٨٠هـ)، عُمدَةُ كُتُبِ العربية ورأسها، الكتابُ الوليدُ الذي بدا أشبه للكمال منذ ولادته، فسارت من بعده المصنفاتُ جُلّها على أثره، كما شهدت هذه المرحلة ظهورَ أوّل مؤلّفٍ في علم أصول الفقه، وهو الرسالةُ للشافعيّ (ت ١٧٩هـ) المُعتمدُ في تأليفه على أسسٍ متينة فبدا أسلوبُه اللغويّ واضحًا مع حُسن الترتيب والتنظيم، والفصاحة في التعبير، ولا غرابة في ذلك؛ فقد انكب - رحمه الله - ما يقرب من العشرين سنة على دراسة علم العربية في معاقلها الأولى.

هذا التنوع في التأليف في تلك المرحلة جعلَ التأثيرَ واضحًا بين علماء العربية والفقه، وحيث إنّ علم أصول الفقه إنما هو علم أدلة الفقه، وأدلة الفقه إنما هي الكتابُ والسنة، وهذان المصدران عريانان، فإذا لم يكن الناظرُ والمستنبطُ فيهما عالمًا باللغة وأحوالها، محيطًا بأسرارها وقوانينها - تعذّر عليه النظرُ السليمُ فيها، ومن ثم تعذّر استنباطُ الأحكام الشرعية منها، ولذلك صارَ النُّحو شرطًا في رتبة الاجتهاد. (١)

ليس هذا فحسب، بل إنّ النُّحو صُيِّفَ ضمّنَ الثلاثة التي تكوّن علم الأصول، ويستمد منها مادته؛ قال الأمدي (ت ٦٣١هـ): "وأما ما منه استمداده - أي: علم أصول الفقه - فعلمُ الكلام، وعلمُ العربية، والأحكام الشرعية" (٢) فظهرت نزعةُ الأصوليين في استنباط الأحكام على النحاة؛ فكان للنحو أصولٌ كما للفقه، تشهدُ بذلك المؤلفات، من هنا جاءت فكرة هذا البحثُ المُعنون له بـ (الاستدلال بعدم النظر بين النحاة والفقه) لدراسة أصلٍ مهم اعتمدته النحاة في دراساتهم إلى جانب الأصول الأربعة الرئيسة (القياس، والسماع، والإجماع، والاستصحاب) وهو (الاستدلال) وهو مذكورٌ في الاقتراح، إذ أفردَ له السيوطي كتابًا سماه (أدلة شتى) ذكرَ

تحته أنواعًا من الاستدلال، نحو الاستدلال: بالعكس، وببيان العلة، وبعدم الدليل في الشيء على نفيه، وبالأصول، وبعدم النظر، والاستحسان، وغيرها، وسيفتصرُ البحثُ على دليلٍ واحدٍ منها وهو: الاستدلال بعدم النظر عند النحاة ومقارنته بالاستدلال بعدم النظر عند الفقهاء.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يأتي في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، تتلوها خاتمة بأبرز النتائج، على النحو التالي:

تمهيد: وفيه مطلبان:

الأول: تعريف الأصول عند النحاة، وأهم ما اعتمدوه من الأصول.

الثاني: تعريف الأصول عند الفقهاء، وأهم ما اعتمدوه من الأصول.

المبحث الأول: عدم النظر عند النحاة

معناه - مكانته بين أدلة النحو - متى يُحتج به - أمثلة من احتجاج النحاة به.

المبحث الثاني: عدم النظر عند الفقهاء

معناه - مكانته بين أدلة الفقه - متى يُحتج به - أمثلة من احتجاج الفقهاء به.

المبحث الثالث: مقارنة بين استدلال النحاة والفقهاء بعدم

النظر

الخاتمة:

وفيها أبرزُ النتائج، والتوصيات.

التمهيد

مرّ على قارئٍ مُقيّمة هذا البحث إيجازًا بالتأثير المتبادل بين علماء الصدر الأول من الإسلام، خاصة علماء العربية والفقه، فالنحو كما دُكر صُنِفَ ضمنَ الثلاثة التي تُكوّن علم الأصول، ومنه استفدأد مادته، كما عرّض أهل الأصول ومنهم الأمدي إلى الاسم والفعل وأقسامهما، والحروف وأنواعها، والمعاني التي تؤديها، ونحو ذلك من المباحث التحوية التي لا غنى للأصولي عنها. (٣)

وكذلك أدرك النحاة خصوصية العلاقة بين النحو والفقه، وتأثير أحدهما في الآخر، تتبين ملامحُ هذا التأثير في الدرس التحوي من خلال مؤلفاتهم التي أفردوها لأصول النحو وجذله، كـ (الأصول في النحو) لابن السراج (ت ٣١٦هـ) وكتاب (الإيضاح في علم النحو) للزجاجي (ت ٣٧٧هـ)، وكتاب (الخصائص) لابن جني (ت ٣٩٢هـ) وابن الأنباري الذي أفردَ فيه مؤلفين هما (لمع الأدلة) و(الإغراب في جدل

(١) يُنظر: عبد الرحيم بن الحسن بن علي الإسنوي الشافعي، أبو محمد،

جمال الدين (المتوفى: ٧٧٢هـ) الكوكب الذي فيما يتخرج على

الأصول النحوية من الفروع الفقهية، تحقيق: د. محمد حسن عواد (دار

عمار - عمان - الأردن) ط ١، ١٤٠٥هـ. مقدمة المحقق، ص ٤٢.

(٢) الأمدي، أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي (ت: ٦٣١هـ) الإحكام في مسائل الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي (المكتب الإسلامي - بيروت - لبنان) ٧/١.

(٣) الإحكام، للأمدي، ص ١٣-٦٠.

وَالْفَرْعُ: مَا تَفَرَّعَ عَنْ غَيْرِهِ" (٥) واصفاً إياه بالحدِّ السديد،
وعليه فَالْكِتَابُ وَالسُّنَّةُ أَصْلٌ، لِأَنَّ غَيْرَهُمَا يَنْفَرَعُ عَنْهُمَا.
فالأصل إذن - بناءً على ما سبق - قاعدةٌ يُبنى عليها غيرها،
سواءً كان ذلك حسياً أو معنوياً.

أما في اصطلاح النحاة، فقد عقد الأنباري في كتابه (لمع
الأدلة) فصلاً في معنى أصول النحو وفائدته، فقال، إنه: "أدلة
النحو التي تفرعت منها فروعه وفصوله، كما إن أصول
الفقه، أدلة الفقه التي تنوعت عنها جملته وتفصيله."
وجاء السيوطي من بعده بقرونٍ فعدَّ (أصول النحو) علماً من
العلوم، بتعريفه الذي قال فيه أنها: "علمٌ يُبحث فيه عن أدلة
النحو الإجمالية، من حيث هي أدلته، وكيفية الاستدلال بها،
وحال المستدل." (٦)

فكان تعريفه أدق من تعريف الأنباري؛ إذ خصَّ الأدلة
الإجمالية احترازاً من الأدلة التفصيلية، كالبحث عن دليل
خاص بحكم من الأحكام (٧).

وأما فائدته، فذكرها الأنباري في (لمع الأدلة) ونصَّ
عليها السيوطي حرفياً في كتابه الاقتراح، بقوله: "وفائدته:
التعويل في إثبات الحكم على الحجة والتعليل، والارتفاع عن
حضيض التقليد إلى يفاع الاطلاع على الدليل، فإنَّ المُخْلِذَ
إلى التقليد لا يعرف وجه الخطأ من الصواب، ولا يَنفُكُ في
أكثر الأمر عن عوارض الشك والارتباب." (٨)
ففائدته إذن الاعتماد في إثبات حكم من الأحكام على دليل
قاطع مع التعليل له إن أمكن،
والترفع عن مساقط التقليد، إلى سمو الاطلاع على دليل قاطع
يكون حجةً تقي صاحبها من
الوقوع في مظنة الشك والارتباب.

أهم ما اعتمده من الأصول:

ذكر السيوطي في (الاقتراح) جهود من سبقوه ممن صنف
في أصول النحو، ذاكراً في ثانيا حديثه
عنهم أدلة النحو الأربعة الغالبة، جامعاً بين ما ذكره ابن جني
والأنباري، وهي: (السماع -
والإجماع - والقياس - واستصحاب الحال)، جاعلاً دونها
أدلةً شتى، وهي: (الاستدلال بالعكس - والاستدلال ببيان
العلة - والاستدلال بعدم الدليل على نفيه - والاستدلال

(الإعراب)، والسيوطي في (الاقتراح) فكان ابن السراج أول
من استعمل مُصطلح (أصول النحو) وإن كان كتابه عبارةً
عن أبواب وموضوعات النحو كما هي عند سيبويه، وأما
ابن جني فذكر في غير موضع من كتابه الخصائص شيئاً من
أصول النحو التي اعتمدها النحاة في توجيه أحكامهم، وابن
الأنباري هو من تفرّد بالتأليف في أصول النحو بكتابه
المذكورين، وجاء السيوطي من بعدهم جامعاً كل ما سبقه في
مؤلفه (الاقتراح) فكان فيه شارحاً ومبيناً ومُضيفاً لبعض
الأبواب ما يراه مناسباً.

كما يمكن استنتاج تأثير النحاة بالفقهاء من مقولة لابن
الأنباري في مقدمة كتابه: (الإنصاف في مسائل الخلاف) إذ
يقول: "وبعد، فإن جماعة من الفقهاء المتأدبين، والأدباء
المتفهمين المشتغلين عليّ بعلم العربية... سألوني أن ألخص
لهم كتاباً لطيفاً، يشتمل على مشاهير المسائل الخلافية بين
نحويي البصرة والكوفة، على ترتيب المسائل الخلافية بين
الشافعي وأبي حنيفة (ت ١٥٠ هـ)؛ ليكون أول كتاب صُنِفَ
في علم العربية على هذا الترتيب..." (٩)

وهذا السيوطي (ت ٩١١ هـ) يقول في خطبة (الاقتراح
في أصول النحو): "هذا كتابٌ غريبٌ الوضع... في علمش لم
أسبق إلى ترتيبه، ولم أقدّم إلى تهذيبه، وهو أصول النحو
الذي هو بالنسبة إلى النحو كأصول الفقه بالنسبة إلى الفقه" (١٠)

ثم إنه من المناسب الوقوف على تعريف الأصول عند
النحاة، فالفقهاء، مع ذكر أهم ما أعتمد من الأصول عند
الفريقين.

أولاً: تعريف الأصول عند النحاة، وأهم ما اعتمده من الأصول:

قبل التعرّض لتعريف (الأصول) في اصطلاح النحاة، يجدرُ
الوقوف على معنى (الأصل) في اللغة، فالأصل لغةً: أسفل
كل شيءٍ وجمعه أصول (١١)، وقيل: "أصل كل شيءٍ ما
يستند وجود ذلك الشيء إليه، فالأصل أصل للولد، والنهر أصل
للجذول... وقال غيره: الأصل: ما يُبنى عليه غيره." (١٢)
ومن تعريفاته أيضاً في اللغة ما ذكره الزركشي (ت: ٧٩٤ هـ)
من قول: القائل الشاشي، بأن: "الأصل: ما تفرّع عنه غيره،

(٥) مرتضى الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو
الفيض، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من
المحققين (دار الهداية)، ٤٤٧/٢٧.

(٦) الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، المحيط
في أصول الفقه، (دار الكتيبي)، ط١، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م) ٢٥/١.

(٧) الاقتراح في أصول النحو، ص ٢٥.

(٨) يُنظر: نفسه، ص ٢٧.

(٩) لمع الأدلة في أصول النحو، ص ٨٠، والاقتراح للسيوطي، ص ٢٩.

(١٠) الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو
البركات، كمال الدين، الإنصاف في مسائل الخلاف (المكتبة العصرية،
ط١، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م) ٧/١.

(١١) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين، الاقتراح في أصول
النحو وجدله، تحقيق وشرح: د. محمود فجال، وسمي شرحه: الإصباح
في شرح الاقتراح (دار القلم - دمشق) ط١، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م)
ص ١٣.

(١٢) ابن منظور الأنصاري، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال
الدين، لسان العرب، (دار صادر، ط٣، ١٤١٤ هـ) ١٦/١١.

بالأصول – والاستدلال بعدم النظر – والاستحسان – والاستقراء – والدليل المسمى بالباقي^{١٧}

ثانياً: تعريف الأصول عند الفقهاء، وأهم ما اعتمدوه من الأصول:

يحسنُ بدأ هذا المطلب بقول الإمام أبو حامد الغزالي (ت: ٥٠٥ هـ): "اعلم أنك لا تفهم معنى أصول الفقه ما لم تعرف أولاً معنى الفقه، والفقه عبارة عن العلم والفهم في أصل الوضع"^{١٨}

أما أصول الفقه فقد تعددت تعريفاتها، فعرفها الجويني (ت: ٤٧٨ هـ) بقوله: "أصول الفقه أدلته، فالأدلة الدالة على أحكام الشرائع أصولها والعلم بها هو العلم بالأصول"^{١٩} وقريب من تعريفه، تعريف الغزالي، إذ قال إنها: "عبارة عن أدلة هذه الأحكام^{٢٠} وعن معرفة وجوه دلالتها على الأحكام من حيث الجملة لا من حيث التفصيل"^{٢١}

وقال المروزي إنها: عند الفقهاء "طريق الفقه التي يؤدي الاستدلال بها إلى معرفة الأحكام الشرعية"^{٢٢} أجمل كل هذه التعريفات ابن الرزقي بقوله، إنها: "عبارة عن مجموع طرق الفقه على سبيل الإجمال وكيفية الاستدلال بها وكيفية حال المستدل بها"^{٢٣}

فأصول الفقه إذن بناء على ما سبق، هي "مجموعة القواعد والبحوث التي يتوصل بها إلى استفادة الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية"^{٢٤} وأما فائدته، والغاية المرجوة منه:

"فهي تطبيق قواعده ونظرياته على الأدلة التفصيلية؛ للتوصل إلى الأحكام الشرعية التي تدل عليها، فبقواعده وبحوثه تفهم النصوص الشرعية ويعرف ما تدل عليه من الأحكام ويعرف ما يزال به من خفاء الخفي منها، وما يرجح منها عند تعارض بعضها ببعض"^{٢٥}

أهم ما اعتمدوه من الأصول:

الأدلة المتفق عليها عند الأصوليين أربعة، هي: الكتاب والسنة والإجماع والقياس، وما عداها من الأدلة الأخرى

مختلف فيها، بمعنى: أنها أدلة شرعية يستدل بها المجتهد، لكن لا يعد كل واحد منها أصلاً متفقاً عليه، بل يؤخذ ببعضها عند بعض العلماء، ويخالفه آخرون، وعدم الأخذ بها لا يعني إنكارها بالكلية، بل من حيث الاعتبارات المتعلقة في الأخذ بها. فالمجتهد يأخذ أولاً بنص الكتاب والسنة ثم الإجماع، فإن لم يجد دليلاً صريحاً، انتقل إلى الاستدلال بالقياس، أو الاستقراء أو غيرها الأدلة الأخرى.^{٢٦}

المبحث الأول: عدم النظر عند النحاة

(معناه – مكانته بين أدلة النحو – متى يحتج به – أمثلة من احتجاج النحاة به) أولاً: معناه:

النظر: المثل، وقيل: المثل في كل شيء، ونظر الشيء مثله^{٢٧}، وقيل هو: "هو الشبيه بما له مثل معناه وإن كان من غير جنسه كالفعل المتعدي نظير الفعل الذي لا يتعدى في لزوم الفاعل وفي الاشتقاق من المصدر وغير ذلك من الوجوه نحو استتار الضمير وعمله في الظرف والمصدر والحال"^{٢٨}

وعليه فالمراد بعدم النظر: أن لا يرد للشيء نظير ومثيل في بابه، وقد أفرد له ابن جني باباً في الخصائص عنوانه (باب عدم النظر)^{٢٩} ولخصه السيوطي في الاقتراح بقوله: واعلم أن أبواب الاستدلال كثيرة، منها (الاستدلال بعدم النظر)، ويستدل به على نفي الحكم لا إثباته؛ لعدم وجود دليل الإثبات، وقال أيضاً: "وإنما يستدل بعدم النظر على النفي حيث لم يقم الدليل على الإثبات، فإن قام لم يثبت عليه؛ لأن إيجاب النظر بعد قيام الدليل إنما هو للأنس به لا للحاجة إليه"^{٣٠} وما ذكره السيوطي كان نقلاً عن ابن جني^{٣١} الذي قال إنه لا يشترط إيجاب النظر في إثبات ما قام معه الدليل، وإنما يجب إيجاب النظر في حال عز الدليل، ذاهباً في ذلك مذهب سيبويه، إذ لم يذكر من الأسماء والصفات التي على وزن (فعل) إلا كلمة واحدة هي (إيل) فلم

^{١٧} (عبد الوهاب خلاف، علم أصول الفقه، مكتبة الدعوة الإسلامية- شباب الأزهر، ط ٨) ص ١٢.

^{١٨} (عبد الوهاب خلاف، أصول الفقه، ص ١٤).

^{١٩} (يُنظر: قواطع الأدلة الأصول، بتصرف، ٢٨/١ - ٣٤).

^{٢٠} (لسان العرب، ٢١٩/٥).

^{٢١} (الرماني، علي بن عيسى بن علي بن عبد الله، أبو الحسن (ت: ٣٨٤ هـ)، رسالة منازل الحروف، تحقيق: إبراهيم السامرائي (دار الفكر - عمان).

^{٢٢} (ابن جني، أبو الفتح عثمان ابن جني الموصلي، الخصائص (الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٤) ١٩٨/١).

^{٢٣} (الاقتراح، ص ٣٦٩).

^{٢٤} (يُنظر: الخصائص، ١٩٨/١).

^{٢٥} (يُنظر: الاقتراح، ص ٢٦).

^{٢٦} (الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، المستصفى، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي (دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م) ص ٥).

^{٢٧} (الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد، (المتوفى: ٤٧٨ هـ) كتاب التلخيص في أصول الفقه، تحقيق: عبد الله جولم النبالي وبشير أحمد العمري (دار البشائر الإسلامية - بيروت) ١٦٠/١.

^{٢٨} (يقصد بالأحكام: الواجبة والمختورة والمباحة والمكروهة والمنذوب إليها).

^{٢٩} (نفسه، ص ٥).

^{٣٠} (المروزي، منصور بن محمد بن عبد الجبار بن أحمد، قواطع الأدلة في الأصول، تحقيق: محمد حسن محمد حسن اسماعيل الشافعي، (دار الكتب العلمية - بيروت، ط ١، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٨ م) ٢١/١).

^{٣١} (الرازقي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي، المحصول، تحقيق: الدكتور طه جابر فياض العلواني (دار الرسالة، ط ٣، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م) ٨٠/١).

الدالة على ذلك قولهم: الحَمْلُ على ما له نظير أولى من الحَمْل على ما لا نظير له، وفي هذا أفرد السيوطي باباً في كتابه (الأشباه والنظائر في النحو)^(٢٠) ذكر تحت أمثلة كثيرة من احتجاج النحاة بعدم النظر، وهو ما سيأتي عليه المطلوب الثالث.

ثانياً: متى يُحتج به، ومكانته:

اتضح آنفاً أنه يُحتج بـ (عدم النظر) في حالة عدم قيام دليل، وعدم وجود نظير، أما مكانته فتشهد بها كثرة مواضع احتجاج النحاة به في أبواب النحو والصرف على حد سواء، ليس هذا فحسب بل إن علماء التصريف عولوا عليه في التعرف على الأصول وتمييزها من الزوائد، فـ "إذا لزم عدم النظر في أوزان أصول العربية بتقدير أصالة الحرف في كلمة حكم عليه بالزيادة؛ وهو من أقوى الأدلة. فقد قضا زيادة تاء (تثقل) وهو ولد الثعلب؛ لأنها لو جعلت أصلاً لكان وزنه (فعل) وهو بناء مفقود في الرباعي؛ فوزنه (تفعل)"^(٢١)

ثالثاً: أمثلة من احتجاج النحاة به:

أما وقد انتهينا إلى معرفة متى يُحتج إلى النظر، جدير بنا أن نقف مع بعض الأمثلة في هذا الباب، وكما ذكر في ثنايا البحث أن مواضع الاحتجاج به كثيرة، نستغني بذكر بعض منها على سبيل المثال لا الحصر، نبدأها بما ذكره ابن جني من أن:

١. المازني استدل به ردًا على من زعم أن (السين) و(سوف) ترفعان الفعل المضارع، فقد ردّ هذا القول بأنه لا يوجد في العربية عامل في الفعل تدخل عليه (اللام)، وقد دخلت على (سوف) في قوله تعالى: (وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَى) [الضحى: آية ٥]، فجعل عدم النظر ردًا على من أنكر قوله.^(٢٢)

٢. احتج بعدم النظر في الردّ على من رأى في (حبذا) أنها مركبة من فعل وفاعله، بأن جعل (حب) و(ذا) بمكانة الفعل الواحد، والمخصوص بعدها فاعل، وقد يجيء في الأسماء اسمين جعلاً بمنزلة اسم واحد، فوجب أن يحمل (حبذا) على

يمنعه لعدم النظر؛ لقيام دليل السماع - عن العرب - معه.^(٢٣)

وأما في حالة عدم قيام الدليل فيحتاج حينئذٍ لنظير كلفظة (عزويت) - وهو القصير-، لما لم يقدّر الدليل على أن واوه وتاءه أصلان أحتيج للتعلي بالنظير فمُنعت من أن تكون (فعويلا)؛ لعدم النظر، وحملت على (فعليت)؛ لوجود النظر وهو (عفريت وفعريت)^(٢٤)

وفي حالة لم يقدّر دليل، ولم يردّ نظير، فإنه يُحتكم حينئذٍ لعدم النظر كلفظ (أندلس)، إذ جعل على وزن (أنفعل) بزيادة الهمزة والنون، اللذان دلّ على زيادتهما أنه ليس في ذوات الخمسة لفظاً على (فعلل).

فهذه الحالة عدم فيها الدليل وعز النظر فاحتكم لعدم النظر، فعدم ورود مثال في باب ذوات الخمسة على (فعلل) كان دليلاً على زيادة الهمزة والنون في لفظ (أندلس).

وحالة أخرى ذكرها ابن جني وهي إذا عضدّ الدليل النظر فلا مذهب حينئذٍ عن ذلك، كالنون في (عنّث) الدليل يقضي كونها أصلاً، وكذلك النظر، فدليلها مقابلة عين (جعفر) ونظيرها ما ورد على (فعلل) وهو كثير.^(٢٥)

ومما ذهب إليه ابن جني آنفاً، نخلص لأربع حالاتٍ عن الاستدلال بالنظر وعدمه، وهي:

١. إن قام دليل، ولم يوجد نظير، يُكتفى بالدليل عن النظر. كلفظة (إبل)

٢. إن قام الدليل، ووجد النظر، فإنه يُستأنس بالدليل ولا يحتاج حينئذٍ للنظر. كلفظة (عنّث)

٣. إن عدم الدليل، يحتاج حينئذٍ لنظير. كلفظة (عزويت)

٤. إن عدم الدليل، وعدم النظر، يُحتج حينئذٍ بعدم النظر في إثبات حكم أو نفيه. كلفظة (أندلس)، وليس كما ذكر السيوطي في معرض حديثه عن (الاستدلال بعدم النظر)، إذ قصره على نفي الحكم لا إثباته، وما ورد عند ابن جني يُفقد ذلك، إذ أثبت للفظ (أندلس) وزن (أنفعل) بزيادة الهمزة والنون، ومنع من كونها على وزن (فعلل)؛ وذلك لعدم ورود نظير في ذوات الخمسة على هذا المثال.

فالنظر إذن يُصحح الحكم النحوي ويُثبت، وإن عدمه فالغالب أنه ينفى، ولا مانع من مجيئه دليل إثبات، وقد أكثر النحويون من الاحتكام إلى النظائر، وتعددت أقوالهم الدالة على قبولهم ما له نظير ورفضهم ما ليس له نظير، ومن أقوالهم

(٢٠) يُنظر: المبرد، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس، المعروف (الموتوفى: ٢٨٥هـ) المقتضب، تحقيق: عبد الخالق عضيمة (عالم الكتب - بيروت) ٣/٣١٨، وعبد الرزاق بن فرّاج الصاعد، تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم (عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م) ٢٥٢/١.

(٢١) الخصائص، ١/١٩٨.

(٢٢) يُنظر: نفسه، ١/١٩٨، والكتاب، ٤/٢٤٤.

(٢٣) نفسه، ١/١٩٨.

(٢٤) الخصائص، ١/١٩٨-١٩٩.

(٢٥) السيوطي، جلال الدين، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق: عبد الإله نبهان - غازي مختار ظلمات - إبراهيم محمد عبد الله - أحمد مختار الشريف (مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م) ٣٨٧/١.

٧. يرى الفراء حذف حرفين في ترخيم ما كان قبل حرف إعرابه حرف ساكن ك (هرقل) و(قمطر)؛ لأنه إذا قيل: "يا قمط" -بسكون الطاء- لزم من ذلك عدم التنظير؛ إذ ليس في الأسماء ما آخره حرف صحيح ساكن إلا ما أشبه الحرف نحو: "من" و"كم".^(٣٤)

٨. رد على الفراء رأيته في أن لولا الامتناعية هي الرافعة للاسم بعدها، وعلى غيره من الكوفيين ممن يرى أنه مرفوع بفعل مضمّر، بأن رأيهما مردودان؛ لأنهما مستلزمان ما لا نظير له، إذ ليس في الكلام حرف يرفع ولا ينصب، ولا حرف التزم بعده إضمار فعل رافع، ولا يقبل ما يستلزم عدم النظير، مع وجدان ما له نظير.^(٣٥)

٩. قاعدة (ما ثبتت زيادته بعدم التنظير فهو زائد) في الصرف، ك (تاء تنقل) - صغير الثعلب- إذ لو كانت أصلية لكان وزن الكلمة: (فَعْلَل) بضم اللام الأولى، ولم يرد مثل ذلك في كلامهم.^(٣٦)

ونختّم هذا المطلب مكتفين بما أوردناه من أمثلة تدل على مدى اهتمام العلماء بالاستدلال بعدم التنظير، ومُنْبهين على أن مواضع الاستدلال به تكاد لا يخلو منها باب من أبواب النحو، بل أن السيوطي وإن كان قد أوجز القول فيه في (الاقتراح) إلا أنه أورد مبحثاً مطوّلاً في كتابه ب (الأشباه والنظائر) عنوانه: الحمل على ما له نظير أولى من الحمل على ما ليس له نظير، تضمن عدداً من الأمثلة على عدم التنظير.

المبحث الثاني: عدم التنظير عند الفقهاء

(معناه - مكانته بين أدلة الفقه - متى يحتج به - أمثلة من احتجاج الفقهاء به).
أولاً: معناه:

التنظير كما مرّ في المبحث السابق هو الشبيه والمثيل، وعليه فالمراد بعدم التنظير: أن لا يردّ للشيء نظير ومثيل في باب، فلم يكن ثمة اختلاف بين النحاة والفقهاء في مفهومه، إلا أن الفقهاء لم يجعلوه دليلاً مستقلاً كما هو عند النحاة، بل جاء تابعا للقياس وهو أصل من الأصول الرئيسية عندهم، وقبل الحديث عنه، يجدرّ بناء إعطاء لمحة موجزة

حكم الاسمية؛ لوجود التنظير في الأسماء، ولم يجز حملها على الفعل لعدم التنظير.^(٣٧)

٣. المسألة الثانية من كتاب (الإنصاف في مسائل الخلاف) للأنباري، وعنوانها: الاختلاف في إعراب الأسماء الستة: احتج الأنباري بعدم التنظير على ردّ مذهب الكوفيين في إعراب الأسماء الستة، وتأييد مذهب البصريين، إذ ذهب البصريون إلى أنها معربة من مكان واحد، والواو والألف والياء هي حروف الإعراب، وذهب الكوفيون إلى أنها معربة من مكانين، وأيد الأنباري مذهب البصريين بأن له نظيراً؛ لأن كل معرب في كلامهم ليس له إلا إعراب واحد، كما ردّ مذهب الكوفيين بأنهم ذهبوا إلى ما لا نظير له في كلامهم، فإنه ليس في كلامهم معرب له إعرابان، والمصير إلى ما له نظير أولى من المصير إلى ما لا نظير له.^(٣٨)

٤. المسألة الثالثة، وعنوانها: (القول في إعراب المثنى والجمع على حده) ذكر أن التّحاة قد اختلفوا في الألف والواو والياء في التثنية والجمع، وأن الجرمي ذهب إلى أن انقلابها هو الإعراب، وأن هذا المذهب قد أفسده بعض النحويين من وجهين: أحدهما: أن هذا يؤدي إلى أن يكون الإعراب بغير حركة ولا حرف، وهذا لا نظير له في كلامهم.^(٣٩)

٥. ومنها أيضاً مسألة (عامل النصب في الظرف الواقع خبراً) ردّ الأنباري قول أبي العباس أحمد بن يحيى ثعلب: "أنه انتصب بفعل محذوف غير مقدر، بأنّه فاسد أيضاً؛ وذلك لأنه يؤدي إلى أن يكون منصوباً بفعل معدوم من كل وجه لفظاً وتقديراً، والفعل لا يخلو، إما أن يكون مظهرًا موجوداً أو مقدراً في حكم الموجود، فأما إذا لم يكن مظهرًا موجوداً ولا مقدراً في حكم الموجود كان معدوماً من كل وجه، والمعدوم لا يكون عاملاً... والذي يدل على فساد ما ذهب إليه أنه لا نظير له في العربية".^(٤٠)

٦. الخلاف بين الكوفيين والبصريين في إعراب (ضمير الفصل) إذ رأى الكوفيون إعرابه بإعراب ما قبله؛ لأنه توكيد لما قبله، وردّه البصريون بأن المكنى لا يكون تأكيداً للمظهر في شيء من كلامهم، والمصير إلى ما لا نظير له في كلامهم غير جائز.^(٤١)

التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة المكرمة، ط١) ١٣٥٧/٣.

٣٩) ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجباني، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: ٦٧٢هـ) شرح تسهيل الفوائد، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، (هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م) بتصرف ٢٨٣/١.

٤٠) يُنظر: ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد، محب الدين الحلبي ثم المصري (المتوفى: ٧٧٨هـ) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تحقيق: أ.د. علي محمد فاخر وآخرون (دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة - جمهورية مصر العربية) ط١، ١٤٢٨هـ، ٤٩٥٧/١٠.

٣٧) يُنظر: ابن الوراق، محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، (المتوفى: ٣٨١هـ)، علل النحو، تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش (مكتبة الرشد - الرياض) ط١، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، ص ٢٩٧.

٣٨) الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين (المكتبة العصرية، ط١، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م) ص ١٩-٢٠.

٣٥) نفسه بتصرف، ص ٣١.

٣٦) نفسه، بتصرف، ص ١٩٨-١٩٩.

٣٧) الأشباه والنظائر، بتصرف، ص ٣٨٩.

٣٨) ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجباني، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: ٦٧٢هـ) شرح الكافية الشافية، تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي، (جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء

النظير على النظير دليل على اعتمادهم (عدم النظير) في توجيه الأحكام.

ثالثاً: أمثلة من احتجاج الفقهاء به:

الأمثلة المنصوص عليها بتوجيه الحكم فيها بـ (عدم النظير) كانت في باب (شروط الأصل) -وقد يكون ورد غيرها في مواضع أخر لم يقع عليها نظر الباحث- أما ما ذكر في (شروط الأصل) فهذا نصه: " القواعد المبتدأة العديمة النظير، لا يقاس، عليها مع أنه يعقل معناها؛ لأنه لا يوجد لها نظير خارج مما تناوله النص والإجماع، والمانع من القياس فقد العلة في غير المنصوص، فكأنه معلل بـعلة قاصرة؛ ومثاله: رخص السفر: في القصر، والمسح على الخفين، ورخصة المضطر في أكل الميتة وضرب الذية على العاقلة وتعلق الأرض برقبة العبد وإيجاب غرة الجنين والشفعة في العقار وخاصية الإجارة والتكاح وحكم اللعان والفسامة وغير ذلك من نظائرها، فإن هذه القواعد متباينة المآخذ فلا يجوز أن يقال بعضها خارج عن قياس البعض، بل لكل واحدة من هذه القواعد معنى منفرد به لا يوجد له نظير فيه، فليس البعض بأن يوضع أصلاً ويجعل الآخر خارجاً عن قياسه بأولى من عكسه ولا ينظر فيه إلى كثرة العدة وقلة. " (٢٠) وتفصيله كالتالي: (٢١)

رخصة المسح على الخفين؛ فإنه معلل بعسر نزعه في كل وقت، وأن الحاجة ماسة إليه، ولكن لا يساويه في هذا المعنى شيء مما يشبهه من بعض الوجوه كالعمامة والقفازين؛ فلا يوجد إذن ما يساويه في الحاجة وعسر النزاع، فلذلك لم يجز قياس شيء منها عليه، وهذا على مذهب من قال: لا يجوز القياس على الرخص.

رخصة القصر لعذر السفر، فإنه معلل بالمشقة المخصوصة وهي غير حاصلة في حق غير المسافرين، فإن المشقة مناسبة ظاهرة لذلك الحكم، ومشقة السفر لا يقاس عليها غيرها، وإلا لوجب ثبوت القصر في حق المريض.

رخصة أكل الميتة، لا يقاس عليها لغير المضطر، فلا تقاس الخمر -مثلاً- عليها.

عن أصل (القياس) (٢٢) فالقياس هو: رد الفرع إلى الأصل لعله تجمع بينهما، وهو ينقسم لثلاثة أقسام: قياس علة، وقياس دلالة، وقياس شبه، جاء الكلام عن النظير فيها تحت قياس الدلالة، إذ جعلوه على ثلاثة أضرب الثاني منها، أن يستدل بالنظير على النظير، كما في مسألة الظهار إذ جعل نظير الطلاق لدلالة أحدهما على الآخر. (٢٣)

وهذا النوع من القياس كان معتبراً عندهم - وما زال - فقد "كان أصحاب النبي ﷺ

يجتهدون في التوازل ويقيسون بعض الأحكام على بعض ويعتبرون النظير بنظيره... " (٢٤)

أما مصطلح (عدم النظير) فقد ورد عندهم غير مرة، في معرض الحديث عن (شروط الأصل) - أحد أركان القياس - إذ أن من شروطه: أن لا يكون الأصل معدولاً به عن القياس، فإن الخارج عن القياس لا يقاس عليه غيره، والخارج عن القياس على قسمين، ثانيها: "ما شرع ابتداءً ولا نظير له، ولا يجري فيه القياس لعدم النظير، وسواء كان معقول المعنى كرخص السفر والمسح على الخفين لعله دفع المشقة، أو هو غير معقول المعنى، كاليمين في الذية على العاقلة ونحوه. " (٢٥)

ويغنون به " ما شرع من الأحكام ابتداءً من غير أن يؤخذ ويُقتطع من أصول آخر، وهي معقولة المعنى، لكنها عديمة النظير والمثيل، أي: لا يكون له نظير خارج عما يتناوله الدليل الدال على تلك الأحكام، فهذا لا يقاس عليه؛ نظراً لتعذر الفرع الذي هو ركن من أركان القياس. " (٢٦)

ثانياً: مكانته، ومتى يحتاج به؟:

يتضح مما سبق أنه دون الأصول الأربعة الرئيسية المعتمد عليها في تأصيل الأحكام، وأنه جزء من أصل القياس، يحتاج به في حالة لو كان الأصل خارجاً عن قاعدة القياس، في مسائل محددة يأتي الحديث عنها في المطلب الثالث، وليس معنى عدم ورود مصطلح (عدم النظير) إلا في باب (شروط الأصل) أنه لا يعول عليه، بل بالعكس من ذلك؛ فكثرة حملهم النظير على النظير في توجيه عدد من الأحكام معتمدين أصل (القياس) قد يكون دليلاً على ردهم الكثير من المسائل بدعوى (عدم النظير) وإنما يعرف الشيء بضده، فحملهم

٤٤ (الإحكام للأمدى، ١٩٧/٣، وينظر: المستصفي، ١/ ٣٢٦، والمحيط في أصول الفقه، ١٢٣/٧.

٥٥ عبد الكريم بن علي بن محمد النملة، المهذب في علم أصول الفقه المقتارن (دار النشر: مكتبة الرشد - الرياض، ط ١، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م) ١٩٩٧/٥.

٦٦ (المستصفي، ١/ ٣٢٦.

٧٧ (ينظر: المستصفي، ١/ ٣٢٧، والمهذب في علم أصول الفقه، ١٩٩٨/٥.

١ (ينظر: الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد، (المتوفى: ٤٧٨ هـ) متن أصول الفقه، (دار الصميعي للنشر والتوزيع ص ١٦ -.

٢ (ينظر: الشيرازي، أبو أسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف، المعونة في الجدل، تحقيق: د. علي عبد العزيز العميريني (جمعية إحياء التراث الإسلامي - الكويت، ط ١، ١٤٠٧ هـ) ص ٣٨.

٣ (القول لابن القيم في كتابه الأعلام، نقلاً عن: زكريا بن غلام قادر الباكستاني، من أصول الفقه على منهج أهل الحديث (دار الخراز، ط ١، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م) ص ٦١.

الخاتمة

الحمد لله الذي بفضلِهِ ومَنَّهُ تمتَّ هذه الدراسة الموسومة بـ (الاستدلال بعدم النظر بين النحاة والفُقهاء) والتي خُصِّتْ لنتائج أهمها:

كَانَ لِلْفُقهاءِ قَدَمُ السَّبْقِ فِي وَضْعِ الْأُصُولِ وتعريفها، وتأثَّرَ النَّحاةُ بهم في وَضْعِ حَدِّ لَهَا، فَعَتُوا بِـ (أُصُولِ النَّحْوِ) مَا عَنَّاهُ الْأُصُولِيُّونَ مِنْ (أُصُولِ الْفِقْهِ)، واعتمدوا ما اعتمدَهُ الْفُقهاءُ مِنْ الْأُصُولِ الرَّئِيسَةِ.

كَانَ ابْنُ السَّرَاجِ أَوَّلُ مَنْ اسْتَعْمَلَ مُصْطَلَحَ (أُصُولِ النَّحْوِ) مِنْ النَّحاةِ، وَإِنْ كَانَ كِتَابُهُ عِبَارَةً عَنْ أَبْوَابٍ لِدُرُوسِ النَّحْوِ دُونَ التَّعَرُّضِ لِلأُصُولِ بِالْمَفْهُومِ الْمُتَعَارَفِ عَلَيْهِ.

الْأَنْبَارِيُّ هُوَ أَوَّلُ مَنْ أَفْرَدَ لـ (أُصُولِ النَّحْوِ) مُؤَلَّفَاتٍ تَمَثَّلَتْ فِي كِتَابِيهِ (الإغراب في جدل الإعراب) و (لمع الأدلة).

عِنْدَ النَّحاةِ إِنْ عُدِمَ الدَّلِيلُ، وَعُدِمَ النَّظِيرُ، يُحْتَجُّ حِينَئِذٍ بِعَدَمِ النَّظِيرِ فِي إِبْطَاتِ حُكْمٍ أَوْ نَفْيِهِ. كَلْفِظَةُ (أَنْدَلُسُ)، وَلَيْسَ كَمَا ذَكَرَ السَّيُوطِيُّ فِي مَعْرِضِ حَدِيثِهِ عَنْ (الاستدلال بعدم النظر)، إِذْ قَصَرَهُ عَلَى نَفْيِ الْحُكْمِ لَا إِثْبَاتِهِ، وَمَا وَرَدَ عِنْدَ ابْنِ جَنِي يُقَدِّمُ ذَلِكَ، إِذْ أَثْبَتَ لِلْفِظَةِ (أَنْدَلُسُ) وَزْنَ (أَنْفَعْلُ) بِزِيَادَةِ الْهَمْزَةِ وَالنُّونِ، وَمَنْعٍ مِنْ كَوْنِهَا عَلَى وَزْنِ (فَعْلَلُ)؛ وَذَلِكَ لِعَدَمِ وَرُودِ نَظِيرٍ فِي ذَوَاتِ الْخَمْسَةِ عَلَى هَذَا الْمَثَالِ.

قَدْ أَكْثَرَ النَّحْوِيُّونَ مِنْ الْإِحْتِكَامِ إِلَى النِّظَائِرِ، وَتَعَدَّدَتْ أَقْوَالُهُمْ الدَّالَّةُ عَلَى قَبُولِهِمْ مَا لَهُ نَظِيرٌ وَرَدَّهْمَ مَا لَيْسَ لَهُ نَظِيرٌ.

لَمْ يَرِدْ مُصْطَلَحُ (عَدَمُ النَّظِيرِ) عِنْدَ الْفُقهاءِ كَثِيرًا؛ إِذَا قَصَرُوا عَلَى بَابِ (شُرُوطِ الْأَصْلِ)، وَهَذَا بِرَأْيِي- لَيْسَ دَلِيلًا عَلَى عَدَمِ اعْتِمَادِهِمْ عَلَيْهِ، فَكَثْرَةُ حَمْلِهِمُ النَّظِيرَ عَلَى النَّظِيرِ فِي تَوْجِيهِ عَدَدٍ مِنَ الْأَحْكَامِ مُعْتَمِدِينَ أَصْلَ (القياس) قَدْ يَكُونُ دَلِيلًا عَلَى رَدِّهِمُ الْكَثِيرَ مِنَ الْمَسَائِلِ بِدَعْوَى (عَدَمِ النَّظِيرِ).

مَجَالُ الْاعْتِمَادِ عَلَى الْأَدْلَةِ عِنْدَ النَّحاةِ أَوْسَعُ مِنْهُ عِنْدَ الْفُقهاءِ، فَالْفُقهاءُ اعْتَمَدُوا الثَّلَاثَةَ الرَّئِيسَةَ (الكتاب والسنة والإجماع والقياس) وَالْأَخِيرُ مَحَلٌّ خِلَافٍ بَيْنَهُمْ، وَأُخْرَى دُونَهَا يَأْخُذُ بِهَا الْبَعْضُ وَيُرْفِضُهَا الْآخَرُ، أَمَّا النَّحاةُ فَاعْتَمَدُوا الْأُصُولَ الْأَرْبَعَةَ، إِلَى جَانِبِ أَدْلَةٍ شَتَّى كَانَ الْاعْتِمَادُ عَلَيْهَا وَاضِحًا فِي تَوْجِيهِ عَدَدٍ مِنَ الْأَحْكَامِ.

هَذَا وَصَلَى اللَّهُ وَسَلَمَ وَبَارَكَ عَلَى نَبِيِّنَا مُحَمَّدٍ وَآلِهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ، وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ.

التوصيات:

مِنْ الصَّعُوبَاتِ الَّتِي واجهتُ الباحثة قَلَّةُ الدِّرَاسَاتِ الْفَقْهِيَّةِ فِي الْبَحْثِ فِي الْأَحْكَامِ الْمَوْجُوهَةِ بِـ (عَدَمِ النَّظِيرِ) فِي أَبْوَابِ الْفِقْهِ، فَتَرَى أَنَّهُ مَوْضُوعٌ جَدِيدٌ بِالْبَحْثِ وَالْوَقُوفِ عَلَيْهِ لِلتَّحَقُّقِ مِنْ مَدَى اعْتِمَادِ الْفُقهاءِ عَلَيْهِ كَدَلِيلٍ.

إِيْمَانُ الْمُدَّعِي فِي الْفَسَامَةِ (٨) تُشْرِفُ أَمْرَ الدِّمِّ وَلَخَاصِيَّةٌ لَا يُوجَدُ مِثْلُهَا فِي غَيْرِهِ؛ لِأَنَّهُ عَدِيمُ النَّظِيرِ فَلَا يُقَاسُ عَلَيْهِ غَيْرُهُ.

وْخِلَاصَةُ مَا سَبَقَ هِيَ أَنَّ هَذِهِ الْحَالَاتِ لَا نَظِيرَ لَهَا فِي الْعِلَالِ الَّتِي مِنْ أَجْلِهَا كَانَتْ، فَلَا يُقَاسُ عَلَيْهَا إِذِنْ؛ لِعَدَمِ النَّظِيرِ فِي الْعِلَّةِ.

الْمَبْحَثُ الثَّلَاثُ: مَقَارَنَةُ بَيْنِ اسْتِدْلَالِ النَّحاةِ وَالْفُقهاءِ بِعَدَمِ النَّظِيرِ

نَبْدَاهَا بِمُصْطَلَحِ الْأُصُولِ بَيْنِ النَّحاةِ وَالْفُقهاءِ:

فَبِالنَّظَرِ لِتَعْرِيفِ (الْأُصُولِ) عِنْدَ النَّحاةِ يَتَضَحُّ لِلْوَهْلَةِ الْأُولَى مَدَى التَّقَارُبِ بَيْنَهُمُ وَالْفُقهاءِ فِي وَضْعِ حَدِّ لِلْأُصُولِ، فَالنَّحاةُ فِيَعْنُونَ بِمَا يَسْمُونَهُ: (أُصُولِ النَّحْوِ) مَا عَنَّاهُ الْأُصُولِيُّونَ مِنْ (أُصُولِ الْفِقْهِ) بِشَقِيهَا، أَيْ الْأَدْلَةُ وَالْمَصَادِرُ الَّتِي يُبْنَى عَلَيْهَا النَّحْوُ، وَالْقَوَاعِدُ الْمُمَهَّدَةُ لاسْتِنْبَاطِ الْحُكْمِ النَّحْوِيِّ مِنْ هَذِهِ الْأَدْلَةِ وَالْمَصَادِرِ.

وَلَمْ يَكُنِ التَّقَارُبُ فِي وَضْعِ حَدِّ لِلْأُصُولِ فَحَسْبَ، بَلْ امْتَدَّ كَذَلِكَ لِلْأَدْلَةِ الَّتِي اعْتَمَدُوهَا، فَالنَّحاةُ اعْتَمَدُوا (السَّمَاعَ) وَهُوَ مُقَابِلُ (لِلْكِتَابِ وَالسُّنَنِ) عِنْدَ الْفُقهاءِ، وَالْإِجْمَاعَ وَالْقِيَاسَ، وَاسْتَصْحَابَ الْحَالِ، وَأَدْلَةُ أُخْرَى مُتَفَرِّقَةٌ يَتَفَاوَتْ الْاعْتِمَادُ عَلَيْهَا فِي تَأْصِيلِ الْأَحْكَامِ وَتَوْجِيهِهَا.

وَيَبْدُو مِنْ خِلَالِ الْبَحْثِ أَنَّ النَّحاةَ هُمْ مَنْ تَأَثَّرَ بِالْفُقهاءِ فِي (الْأُصُولِ) عَامَةً، وَكَانَ لَهُمْ قَدَمُ السَّبْقِ فِي وَضْعِ الْأُصُولِ وَتَعْرِيفِهَا؛ بِدَلِيلِ قَوْلِ الْأَنْبَارِيِّ - السَّابِقِ الذِّكْرِ - فِي تَعْرِيفِ أُصُولِ النَّحْوِ بِأَنَّهَا كَأُصُولِ الْفِقْهِ، وَقَوْلِهِ كَذَلِكَ فِي مُقَدِّمَةِ الْإِنْصَافِ فِي أَنَّ تَرْتِيبَ مَسَائِلِهِ عَلَى غِرَارِ تَرْتِيبِ مَسَائِلِ الشَّافِعِيِّ وَأَبِي حَنِيفَةَ. (٩)

وَأَمَّا مَكَانَةُ اسْتِدْلَالِ بِهِ فَتَشْهَدُ الْأَمْثَلَةُ الْمُحْتَجُّ بِهَا عِنْدَ الْفَرِيقَيْنِ، أَنَّ النَّحاةَ كَانُوا أَكْثَرَ اعْتِمَادًا عَلَيْهِ مِنَ الْفُقهاءِ، فَمَا وَرَدَ عِنْدَ الْفُقهاءِ مِنَ الْمَسَائِلِ الْمَنْصُوصِ عَلَى تَوْجِيهِهَا بِعَدَمِ النَّظِيرِ أَقَلٌّ بِكَثِيرٍ مِمَّا وَرَدَ عِنْدَ النَّحاةِ، فَاقْتَصِرَ عَلَى ذِكْرِهِ فِي بَابِ أَرْكَانِ الْقِيَاسِ، تَحْدِيدًا فِي (شُرُوطِ الْأَصْلِ)؛ وَقَدْ يَكُونُ دَافِعُهُمْ فِي ذَلِكَ أَنَّ الْأُصُولَ الْمُعْتَمَدَ عَلَيْهَا فِي تَوْجِيهِ أَحْكَامِ الْفُقهاءِ هِيَ الْأَرْبَعَةُ الرَّئِيسَةُ (الكتاب والسنة والإجماع والقياس) وَالْأَخِيرُ كَانَ مَحَلَّ خِلَافٍ بَيْنَ بَعْضِهِمْ (١٠)؛ وَعَلَيْهِ لَمْ يَعْمَلُوا كَثِيرًا عَلَى (عَدَمِ النَّظِيرِ) وَلَمْ يَكُنِ الْحَالُ عِنْدَ النَّحاةِ كَذَلِكَ، بَلْ عَمِلُوا عَلَيْهِ كَثِيرًا فِي تَوْجِيهِ الْأَحْكَامِ وَالْإِسْتِدْلَالِ عَلَيْهَا بِـ (عَدَمِ النَّظِيرِ).

وصفتها: أَنْ يَقُولَ خُمْسُونَ مِنْ أَهْلِ الْمَخْلَةِ إِذَا وَجَدَ قَتِيلًا فِيهَا بِاللَّهِ مَا قَتَلْنَاهُ وَلَا عَلِمْنَا لَهُ قَاتِلًا إِذَا حَلَفُوا يُعْزِمُونَ الدِّيَةَ.

(٩) يُنْظَرُ: ص ٥-٦، مِنْ هَذَا الْبَحْثِ.

(١٠) يُنْظَرُ: قَوَاعِدُ الْأَدْلَةِ فِي الْأُصُولِ، ٧٢/٢.

(٨) الْفَسَامَةُ هِيَ: الْإِيْمَانُ الَّتِي يُكَلِّفُ بِهَا أَوْلِيَاءُ الدِّمِّ فِي حَالِ عَدَمِ اسْتِطَاعَتِهِمْ تَقْدِيمَ الْبَيْنَةِ الْوَاضِحَةِ الَّتِي يَبْتِثُ بِهَا الْقَتْلُ عَلَى الْقَاتِلِ،

قائمة المراجع

الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، المحيط في أصول الفقه، (دار الكتبي، ط١، ١٤١٤هـ ١٩٩٤م)

الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي، المحصول، تحقيق: الدكتور طه جابر فياض العلواني (دار الرسالة، ط٣، ١٤١٨هـ ١٩٩٧م)
الرماني، علي بن عيسى بن علي بن عبد الله، أبو الحسن (ت: ٣٨٤هـ)، رسالة منازل الحروف، تحقيق: إبراهيم السامرائي (دار الفكر - عمان)

عبد الكريم بن علي بن محمد النملة، المُهَدَّبُ في عِلْمِ أُصُولِ الْفِقْهِ الْمُقَارَنِ (دار النشر: مكتبة الرشد - الرياض، ط١، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م)

عبد الوهاب خلّاف، علم أصول الفقه، (مكتبة الدعوة الإسلامية- شباب الأزهر، ط٨)

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، المستصفى، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي (دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م)

وعبد الرزاق بن فرّاج الصاعدي، تداخل الأصول اللغوية وأثره في بناء المعجم (عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م)

المبرد، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس، المعروف (المتوفى: ٢٨٥هـ) المقتضب، تحقيق: عبد الخالق عزيمة (عالم الكتب - بيروت)

مرتضى الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين (دار الهداية)

المروزي، منصور بن محمد بن عبد الجبار بن أحمد، قواطع الأدلة في الأصول، تحقيق: محمد حسن محمد (دار الكتب العلمية - بيروت)

ناظر الجيش، محمد بن يوسف بن أحمد، محب الدين الحلبي ثم المصري (المتوفى: ٧٧٨هـ) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تحقيق: أ.د. علي محمد فاخر وآخرون (دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة - جمهورية مصر العربية) ط١، ١٤٢٨هـ.

الأسنوي، عبد الرحيم بن الحسن بن علي الشافعي، أبو محمد، جمال الدين (المتوفى: ٧٧٢هـ) الكوكب الدري فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية، تحقيق: د. محمد حسن عوّاد (دار عمار - عمان - الأردن، ط١)
الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين، الإنصاف في مسائل الخلاف (المكتبة العصرية، ط١، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م)

ابن جني، أبو الفتح عثمان ابن جني الموصلي، الخصائص (الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤)

ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجباني، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: ٦٧٢هـ) شرح الكافية الشافعية، تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي، (جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة المكرمة، ط١)

ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجباني، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: ٦٧٢هـ) شرح تسهيل الفوائد، تحقيق: د. عبد الرحمن السيّد، د. محمد بدوي المختون، (هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م)

ابن منظور الأنصاري، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، (دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ)

ابن الوراق، محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، (المتوفى: ٣٨١هـ)، علل النحو، تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش (مكتبة الرشد- الرياض) ط١، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد، (المتوفى: ٤٧٨هـ) كتاب التلخيص في أصول الفقه، تحقيق: عبد الله جولم النبالي، وبشير أحمد العمري (دار البشائر الإسلامية - بيروت)

الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد، (المتوفى: ٤٧٨هـ) متن أصول الفقه، (دار الصميعي للنشر والتوزيع)

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو وجدله، تحقيق وشرح: د. محمود فجال، وسمي شرحه: الإصباح في شرح الاقتراح (دار القلم - دمشق) ط١، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م)

السيوطي، جلال الدين، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق: عبد الإله نبهان - غازي مختار ظليمات - إبراهيم محمد عبد الله - أحمد مختار الشريف (مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م)

الشيرازي، أبو أسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف، المعونة في الجدل، تحقيق: د. علي عبد العزيز العميريني (جمعية إحياء التراث الإسلامي - الكويت، ط١، ١٤٠٧هـ)

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



"Wadi Al-Bataha in the Heart of the Poet Jibril
Adam Jibril"

Dr. Ahmed Abu Al-Fateh Osman

King Faisal University in Chad

وادي البطحاء في وجدان الشاعر جبريل آدم جبريل

د. أحمد أبو الفتح عثمان
جامعة الملك فيصل بن تشاد

E-mail: asepertchad@gmail.com

KEY WORDS:

Wadi Al-Bataha- Poet Jibril Adam Jibril- Chad

الكلمات المفتاحية:

وادي البطحاء - الشاعر عمر جبريل - تشاد

ABSTRACT

مستخلص البحث:

Chadian nature, an inspiring nature that has touched the hearts of lovers, connoisseurs, poets, and enthusiasts, each finding their lost self in it, comforting their solitude, dispelling darkness, and describing its atmosphere. The Chadian square overflows with poets, and its society appreciates poetry, as it expresses their pains, sorrows, joys, and experiences. Poets breathe these poetic experiences, weaving them into a refined artistic canvas that delights onlookers.

Chadian poets cover various topics with a focus on the struggles against colonial oppression and discussions about the deceptive freedom. Many drew inspiration from their experiences, sharing joys and grievances, considering it a safe haven from the challenges of life with its harsh conditions, fragrant breezes, and breathtaking scenery. They address, mock, and extract their images and fantasies from its branches and the solo melodies of its birds.

The poet Jibril Adam Jibril is a living example of this class, distinguished by his birth and upbringing in the embrace of Wadi Al-Bataha, with its plains, valleys, hills, and groves. He depicted this reality in a majestic manner, deriving a rich style from its essence. Wadi Al-Bataha, the cradle of his poetry, inspired many poets who wrote about it, making it the central theme of their poetic collections. Specifically, the generation born during the poetic modernity stands out among the pioneers of creativity, alongside other poets from the East of Chad.

In this research paper, we delve into the history, location, and significance of Wadi Al-Bataha in the hearts of poets. The truth is that Wadi Al-Bataha is the lifeline of East Chad, akin to the Nile, Tigris, and Euphrates. What poets write about it reflects its societal importance. Through explanation and analysis, we explore the artistic characteristics to unveil the aesthetics of Chadian literary texts.

الطبيعة التشادية طبيعة ملهمة أثرت قلوب المحبين والمتذوقين والشعراء والعشاق كل يجد فيها ضالته، بما يؤنس وحشته، ويجلي ظلمته، ويصفو جوه، لعيش مستمتعا بجمالها المرهف ونضارتها تح ظل أشجارها الوارفة، والساحة التشادية تفيض بالشعراء ومجتمعها متذوق للشعر منسجم معه لأن الشعر يعبر عن آلامه وأحزانه وأفراحه وأتراحه يكشف عن معاناته فيتنفس الشعراء هذه التجارب الشعرية ويجمعونها بعد أن كانت شتاتاً مبعثرة هنا وهناك ليرسموا منها لوحة فنية راقية تسر الناظرين، وقد تناول الشعراء كل المواضيع والأغراض بشتى الاتجاهات الشعرية يغلب عليها شعر النكبات والكفاح ضد وطأة المستعمر والحديث عن الحرية المزيفة لذلك فكثر من الشعراء استلهموا منها تجربتهم عاشوا معها قاسموها أفراحهم وأتراحهم شكوا لها عن همومهم، وجدوها ملاذاً آمناً للفرار من معتكرات الحياة، وظروفها القاسية، الفوا نسيما الفواح وطبيعتها الخلابة، يخاطبوننا ويحاكوا وينتزعون منها صورهم وأخيلتهم، نسجوا من أغصانها وتغريد طيورها اعزب الألحان، والشاعر جبريل آدم جبريل ما هو إلا مثال حي لهذه الطبقة، وما يميزه عن غيره المولد والنشأة حيث ولد وترعرع بين احضانها بين سهولها ووديانها تلالها وجبالها جروفها وخيرانها، فعمس لنا هذا الواقع بصورة جليّة وأسلوب جزل اشتقا من رحمها، ووداي البطحاء الذي فجر شاعريته ألهم الكثير من الشعراء فكتبوا عنه وتوجوا به دواوينهم الشعرية وبالتحديد جيل الشاعر الذي ولدوا في الحداثة الشعرية من عصبة رواد الإبداع وغيرهم من شعراء الشرق التشادي، وسنتناول في هذه الورقة البحثية تاريخ وادي البطحاء وموقعه ومكانته في وجدان الشعراء، والحقيقة ان وادي البطحاء هو شريان الحياة للشرق التشادي كموقع النيل ودجلة والفرات، وما يكتبه عنه الشعراء هو انعكاس لمكانته في المجتمع كله، كما نتطرق من خلال الشرح والتحليل للخصائص الفنية للكشف عن جماليات النص الأدبي التشادي.

توطئة

للحياة ركائز تقوم عليها، وأسرار تتخلل مطايا الأيام، لتواصل المسيرة الحياتية المقدسة، لقرون وقرون، وأهمها الماء، إنه سر الحياة، «وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ» لولا الماء لانكششت الحياة عن وجه الأرض وما تنسجت السواحل عبر الشطآن، وما رقصت الطيور على الأغصان، فالماء من ضروريات الحياة التي لا تستطيع الكائنات أن تعيش بدونها، نحيا بوجود الماء، ونموت بعده، فهو سر الوجود للخلق أجمعين، ولم يبتعد الإنسان في تاريخه يوماً عن المجاري والأنهار، وحتى عندما وقر التطور وسائل جر المياه إلى أماكن بعيدة عن الأنهار، لم يتحرر الإنسان من ارتباطه بالنهر إلا قليلاً، وبقيت أحواض الأنهار تحتضن الغالبية العظمى من مدن العالم الكبيرة والصغيرة، ولذا لا غرو في أن تكون الأنهار حاضرة دائماً في الوجدان الثقافي والاجتماعي، وأيضاً في صميم الحياة الاقتصادية والسياسية لكل أمة وحضارة وكل فرد، فالأنهار هي شرايين الحياة بكل ما تحملته الكلمة من معنى، صغيرها قد يكون حاضنة لقرية صغيرة، وكبيرها قد يكون مهد حضارة كاملة، ونسيمها قد يكون إلهاماً لشاعر فيخط أبداع قصيدة، وضافها قد تكون إلهاماً لريشة فنان فيخط لوحة يركع لها الزمان ويصفق، وفي هذا لا فرق بين ما هو دائم الجريان منها وما هو موسمي، إذ تشاركت كلها في رسم خريطة العالم الذي نعرفه اليوم وشكلت صورته وفنه وحياته، فعلى ضفاف الأنهار قامت المستوطنات البشرية الأولى منذ ما قبل العصر الحجري القديم، وحتى اليوم، لا تزال هذه الضفاف من أبرز مقومات الحياة في معظم عواصم العالم وأحدث مدنه، للشرب، للصيد، للزراعة، للسفر، للبناء، للاستجمام، للصناعة...

لم يكن هناك بديل عن الأنهار والوديان، ولن يكون، وقد ورد في القرآن الكريم مَرَاتٍ وَمَرَاتٍ وصف الجنات في الآخرة بأنها "جَنَاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ"، وفي هذا أبلغ تعبير عن مكانة الأنهار في الوجدان الإنساني كمكون ثابت من مكونات الجنة، فمن يرد ضفة أي نهر مهما صغر، يتلمس فوراً عالماً ينبض بالحياة ينثرها الماء الجاري على جانبيه، سواء أكان ذلك في النبات النامي على ضفتيه، أو الأسماك في مياهه، أو الطيور التي تسبح على صفحته وحتى الحشرات الطائرة والزاحفة والبرمائية في الجوار، ومن يتطلع إلى صور الأنهار الكبرى كما تبدو من الأقمار الاصطناعية أو على الخرائط الجغرافية، يراها في تعرجاتها وتشابكها مع روافدها أشبه بشبكات الشرايين، تحيط بها دائماً مساحات خضراء، تقول: "هنا توجد حياة" ولذا، لا غرابة في أن تتوطد علاقة الإنسان بالنهر أكثر من أي مكون آخر من مكونات الطبيعة، وأن تترسخ هذه العلاقة في كافة الثقافات، وأن تتجلى في آدابها وفنونها، في الشعر والنثر والأغاني والألحان، وكل شيء في هذا العالم المتسارع إنما هو محاكاة، والفن هو أكثر الأشياء محاكاة للطبيعة، والشعر هو أسمى أنواع الفنون، لأنه لا يعطينا الصوت فقط كما تفعل الموسيقى، أو الشكل فقط كما يفعل النحاتون في نحتهم، أو

اللون فقط كما يفعل التصوير، ولكنه يمزج هذه كلها ويقدم لنا صورة حية تؤثر في الحواس كأنها الحقيقة بعينها، بل ربما كانت أكثر حقيقة من الحقيقة ذاتها، لأن الشيء الذي لا نراه إلا بالعين يكون خارجاً عنا ولا يقع تحت إدراكنا، ولكن عندما يصفه شاعر موهوب تراه وتشعر به أيضاً، وتقف على ما دق وصغر من كنهه الدفين، بل قد يتفتح هذا الشيء من تلقاء نفسه عند ما تسلط عليه عين شاعر نافذة فتكشف عن دخائله في غير تستر ولا استخفاء، فالشعراء يشعرون بما حولهم من عالم الحس والطبيعة وهم لا يقتنعون بهذا العالم الأرضي، بل يشركونه بالعالم السامي، عالم الخيال، دون أن ينفصلوا عن عالمهم الأول، وقد يتماهى بعض الشعراء في شعورهم بهذا العالم الآخر فينسبون أنفسهم وهم يحلقون إليه فيضلون الطريق ولا يستطيعون الرجوع إلى أوكارهم الأولى فيمضون يضربون بأجنحتهم في الفضاء على غير هدى حتى ينالهم التعب ويلحقهم اليأس فيهبون من سماء عليائهم إلى الطبيعة مجدداً، فالشعراء حقاً هم الذين يصلون العالمين، ويجمعون بين الحياتين، حياة الواقع وحياة الخيال، الشعراء حقاً هم الذين يتأثرون بما حولهم ويأخذون جانباً كبيراً من عواطفهم من العالم الظاهري، من نسائه وأزهاره وأجوائه ودقائقه، ثم هم يلقون على هذه العواطف ألواناً من العالم الخفي حتى تظهر كأنها غريبة عنا، ويغردون كما العصفير في أعالي الأغصان هاربين من وحشة.

في رحاب وادي البطء

وادي البطء من أكبر الوديان الموسمية الجريان، حيث ينبع من السفوح الشرقية لمرتفعات وادي ولاسيما تلك الواقعة في الحدود السودانية ومن أهم روافده وادي كجا ويتغذى من مياه الأمطار والوديان الصغيرة، ويجري صوب الغرب، مروراً بعبدى وانقريدة وحجير إبيص وورقة أم دم ومقرن وأم صنتة وأم حجر وآتيا وينتهي بياو، ليشكل بحيرة الفترى، كما أنها تتلقى الكثير من مياهه ومتوسط صرفها السنوي حوالي 17 متر مكعب في الثانية (معدل 6 سنوات) فوادي البطء يعتبر المجرى المائي الأكثر أهمية من بين جميع الأودية الموسمية، حيث يبلغ طوله 500 كلم.

يشكل هذا الوادي شريان الحياة لدى الكثير من المدن والقرى التي يمر بها، وهو الرافد للرحل والقاطنين، حيث أنه كثير الأسماك في موسم الخريف، وحتى في موسم الجفاف عندما تنقطع المياه فيه إلى برك ويتوقف جريانه، لكن مدده للناس لا ينقطع فأسماءه الوفرة يقات عليها السكان حتى نزول الأمطار.

أما الزراعة فهذا رثتها وشريانها ففي شواطئه من كل زاوية زرع وارف وحديقة غناء، إذ يعتمد عليه سكان المنطقة في زراعة الأشجار والحدائق من فواكه وغيرها، هو العمود الفقري للحياة في هذه المناطق، فمنه طعامهم وشرايبهم ومنه تنقوى الراحلة؛ فكما يشكل شريان الحياة للقاطنين إنه يشكل أيضاً شريان الحياة للبدو الرحل، إذ ينتقلون من الجنوب إلى الشمال فتقف الكثير من القوافل عند شواطئه الوارفة لتسرح الماشية وترتع في فيضيه المنهمر، وفي الصيف أيضاً تقف

وقد أسهب الشعراء وصفا وتغنوا بهذا الوادي وادي البطحاء لما له من أهمية في الواقع وفي نفوسهم الشاعرة، فتغنوه شعرا وأبدعوا وتألّفوا في سماء الجمال، ومنهم الشاعر سنوسي حبيب سنوسي إذ يقول³:

سكن الفؤاد وطارت الأفكار

وترتبت بعد المزار سمار

في بطحة الأنهار جنة آدم

هبت نسيمًا في الهوى الأشجار

وتمايلت كل الغصون بلحظة

فتكحلت بجمالها الأنظار

الماء من جرف لها متدفق

والليل أسدل والقلوب نهار

بعد أن سكنت روحه الهائمة المنهكة من متاعب الحياة ومشاق الزمان حتى نزل بالبطحاء فسكنت روحه وبردت أنفاسه الملتبّة، وفاض شعرا حتى قال إنها منبع الشعر والفن والجمال:

والشمل مكتمل بكل كيانه

من كل فج تنتقي الأشعار

قل ما تشاء من المحاسن إنها

محض الفنون وللجمال شعار

ولوادي البطحاء مكانة كبيرة في شعر جبريل آدم جبريل، وذلك نظرا للعلاقة الوطيدة التي تربط الشاعر بالوادي، وهذه العلاقة المتمثلة في الماء الذي ارتوى به الشاعر وجرى في شرايينه، عبر كثيرا عن حبه لهذا الوادي حيث وقف الشاعر مستمتعا بنسائمه الفواحة، ومياهه الفضية المتسلسلة، ليعيش جمال وسحر هذا الوادي ويصوغ من ألحانه نشيدا يسامر فيه أمسيات بدوية على أوتار لحن الطيور حيث يقول⁴:

توضأ قلبي عليها وقر

وصلى هنا في المقام الأغر

يحط جمال الحياة نشيدا

تضوع في أمسيات البحر

تعانقه الأغنيات دلالا

وبنبض باسم المياه الزهر

ولحن الطيور على روضها

تراعت به في أعالي الشجر

الجمالية الأولى التي نلاحظها في هذا المقطع اللغة والأسلوب فهذه اللغة الإيحائية الجميلة التي نسج الشاعر حروفها من رحم البيئة البدوية ليصبغها بجلال الألفاظ الأدبية المعبرة بكلمة توضأ، جمال الحياة نشيدا، أمسيات البحر، كلها كلمات مفعمة بالعاطفة انتزع أسلوبها من أسلوب الحياة البدوية الذي يتسم بالبساطة وكلمة تعانقه الأغنيات دلال صورة معبرة عن البيئة البدوية المرحّة كما هو معلوم عند أهالي الشرق التشادي عند أهل البوادي يتسامرون سهرًا ويرقصون طربًا، ويهنتون فرحًا بقدوم الليل وتعاليله

عنده الكثير من القوافل القادمة من الشمال ليكون لها محطة عبور وتزود، فعشبه وماؤه وأشجاره كلها، مفتوحة للمارين، فيكمل سيرته النضرة وجمال الحياة، فيه الماء والطعام والكأ وهذه هي الحياة، وبهذا يكون رافدا اقتصاديا هاما في الزراعة والثروة الحيوانية والسمكية.

كتب في جمال وسحر هذا الوادي الكثير من الشعراء المشركين رسموه خطا في مسالك إبداعهم الأدبي وتغنّى برياضه شعراء عصابة رواد الإبداع يقول الشاعر: زكريا محمد يعقوب¹.

هي البطحاء في قلبي تقر

ويجري في دمي منها ممر

كأن ضفافها عبت مروجاً

وفيه الرمل أقمار ودر

وكنت إذا نزلت بها عليلاً

تفارقني الهموم فأستقر

كأن نسيمها والله حرز

ليسحري وسحري يستمر

ووصفا حالها ورمالها وضفافها الساحرة، وطبيعتها الخلابة، وكأن ماءها الذي ينساب يجري على عروقه ويصب في قلبه هذا الحب وهو الذي كون هذا الرباط الوثيق بين الشاعر وهذا الوادي، ووصفا حاله المنهكة وكاهله المثقل بالهموم، لكن مجرد أن نزل هذا الوادي تلاشت همومه وطارت غربانها السوداء حتى تنزلت بقلبه روح السكينة والسعادة.

والشاعر لا يرى الأسد كما يراه عالم الحيوان، ولكنه يخلع عليه صوراً تجمع بين ضروب المشابهة والضد، فيتأمل في حالات عدة كالذعر والخوف والإعجاب، وقد يأتي وصفه بعيداً عن الحقيقة، ولكنه وصف شعري جميل على كل حال، وليس المهم في الأمر هو صدق الوصف ومطابقته للواقع أو عدم مطابقته، بل الشيء المهم هو صدق عاطفته، فنلمح الشاعر عبدالمالك عبدالواحد بشارة وهو ابن هذا الوادي ومسكنه ضفافه الساحرة، يطرب ويقول²:

يا وادي البطحاء ما أبهاكا

خير البلاد يسيل من مجراكا

ماءً طهورٌ يُستلذُّ شرابُه

فكأنما من زمزم جدواكا

لما في الوادي من خير ورغد، ونماء للخيرات، وقد أخذ بلبه حتى شبه مجراه الفياض وكأنه من ماء زمزم . ولما له عليه من تأثير ومكانة في النفس، قال:

يا وادي البطحاء أنت بداخلي

قلبي، ونفسي كلها تهواكا

وقد شرفت المدن والقرى التي يمر بها لما تتعم به من نسيم عليل وماء عذب زلال يقول:

شرفٌ لأُم حجرٍ تمرُّ بقلبيها

يا منظرٌ تُشفي الجوى رؤياكا

¹ قصيدة مخطوط بيد الباحث

² قصيدة مخطوط بيد الباحث

³ قصيدة مخطوط بيد الباحث

⁴ قصيدة مخطوط بيد الباحث

وهدوءه وسكينته حيث يستريحون فيه ويستجمعون من تعب النهار المجهد في الريف.

ثم ينتقل الشاعر ليبين لنا مكانة هذا الوادي برماله المتناسقة، ليبرز لنا خاصية أخرى وهو المعنى استطاع أن يقرب لنا الصورة من خلال النزعة الصوفية التي ظهرت في معنى الشاعر الأدبية التي تجلت في قوله:

على جهرة من لقاء الخيال
شربتك يا خمرة المنكسر

فهذه الخمرة التي شربها إنما هي المياه العذبة التي تجري في هذا الوادي شبهها الشاعر بالخمير والسكر هنا وظيفي وهو سكر الحب والهيام سكر المذاق الذي أذهب عقل المحب عن ملذات الحياة ليصفي العقل وصفاء العقل هو صفاء الروح، وهذه التجليات التي تظهر في شعر جبريل آدم ليست جديدة فالمتتبع لنتاج الشاعر جبريل يجد هذه المصطلحات الصوفية تتجلى كثيرا في شعره، كذلك الإكثار من الصور الشعرية المعبرة كقوله:

فأمطر بالحب شطآنها
وزينها بارتداء المطر
وحلق في الغيم من آمنوا
بسر الجمال السني الأعز

هنا استطاع الشاعر أن يشبه الحب بحبيبات المطر التي تتدفق في شطآن الوادي ليزين رداء الطبيعة. تخضر وتزهو وتتضر.

وهذا الانتشاء الذي يعيشه الشاعر إنما هو هروب من ضوضاء المدينة إلى هدوء القرى ومن عجة الحضر إلى جمال وسحر البوادي ليقدم الشاعر دعوة لأقرانه لشد العزم إلى هذه البيئات النقية فيقول:

ديار الطهارة أرض أم حجر
فمن أنهكتها الحياة ليأتي
ليشرب من فيضها المنهمز
لتهدأ فيه رياح الزمان
وفي دربه يستنير القمر
عليّ وفي يحط البهائم
نسيم التجلي وسكرة سر

ومن خلال هذا اللحن الجميل تظهر لنا الموسيقى الراقصة التي امتزجت بإيقاعات ورنات تفاعيل بحر المتقارب فعولن فعولن فعولن فعولن، وهي إيقاعات تشبه نغمة البيئة البدوية التي تعرف بالانسجام والتلاحم، والتأزر بين أطراف المجتمع البدوي.

من خلال هذا النص الجميل تبدت لنا هذه المعالم الجمالية حيث وجدنا الشاعر يستهل قصيدته بمقدمة تعكس لنا اتجاهه الديني وهي البدء بالوضوء والصلاة، وهذا يدل على تمسكه بقيمه ومبادئه الإسلامية.

فصور القلب إنسانا فألبسه من خياله صفات الوضوء والصلاة التي لا يقوم بها إلا الإنسان، فقال: توضع قلبي عليها وقر * صلى هنا في المقام الأغر.

والمعنى أن الشاعر أحب مدينته أم حجر وسكن لها قلبه. ثم يصور الشاعر جمال الحياة نازلا إلى وادي البطحاء كالنشد الجميل الذي تغنيه الغانيات من النساء أمام شاطئ البطحاء في كل مساء، والنشد يكون جميلا ومطربا أكثر إذا كان أمام الشاطئ وأمواج البحر تتلألأ والمنشآت هن الغواني.

ما زال شاعرنا جبريل يواصل حديثه عن الجمال النازل بالبطحاء وترحب الأغنيات به ومعانقتها له وتدلّله له وأن الزهر يحيا وينشط ليس بماء البطحاء فحسب بل بمجرد ذكره ينشط الزهر ويتفتح فيقول:

تعاقة الأغنيات دلالة * وينبض باسم المياه الزهر.

ويصف لنا الشاعر طبيعة البطحاء الخلابة التي فيها رياض محاطة بالأشجار والطيور من فوق هذه الأشجار ترقص وتغني فرحا بهذه الطبيعة التي لا ينقصها شيء، فيقول:

ولحن الطيور على روضها * تراءت به من أعالي الشجر.
ثم بدأ الشاعر بتحديد المكان الذي يلتقي فيه مع محبوبه ويصله فيه ويعيد أنفاسه، وهو الرمل ووصف ظله بالنفاسة والجمال، حتى فاق الدرر في نفاسته ومكانته في قلبه لأن مكان الوصل مكان لا يشبهه مكان والوصل من أروع الصفات التي يتصف بها العشاق.

ثم يواصل واصفا تلك الرمال بعلوها وشموخها مع الرياح والنسيم البارد التي يغازل كل من قر فيها أو مر، من إنسان وحيوان، فتسعه وتفرحه وتدخل السرور في قلبه المنهك الذي أتعبه السير والحياة، فكأن ذاك الساجع مكان لأحياء الروح.

ووضح لنا الشاعر مدى الأثر الذي يتركه ذاك الساجع في قلب مغزله، من آثار طيبة تبقى مدى الحياة، وذكرى يتذكر بها تلك الطبيعة الخلابة أينما حل ويحتمل أن يرجع الضمير إلى متأخر وهو أرض الطهارة أم حجر وعودة الضمير إلى متأخر أو مقدم، يدل على ذكاء الشاعر وفطنه ومعرفته للغة العربية التي عاشها ورضعها من وادي البطحاء الجميل.

وبهذه المشاعر الدفاعة هام بنا الشاعر في وادي البطحاء المنعش بالحويوة، عاش نسيمه وعيشنا فوحه وأريجه، وهذا الوادي الذي ترعرع فيه، واستنشق هواءه الطاهر وافتتن بتلك الطبيعة الساحرة، كما افتتن الأندلسيون بطبيعتهم وكأنها في قلبه عالما لا يضاهيه عالم وحياة لا تساويها حياة بل وكأنها جنة الدنيا عنده وفي نص آخر يتحدث عن هذا الوادي الذي ينحدر في شرايين هذا المجتمع وتجري المياه في أوتار كل تشادي شرقي ليحس نعيمه وجماله ورونقه وبريقه وصفائه، فهذا الوادي الجميل الذي قال عنه الشاعر في هذه القصيدة التي عنون لها بعنوان: البطحاء⁵.

ضمد جروحك في أحضان بطحاء
واغسل فؤادك من هم السويداء
وقل لنبضك إن الشمس ترقبه

⁵ قصيدة مخطوط بيد الباحث

القسم الثاني: ذكرنا الشاعر بجمال الطبيعة والحياة التي تلهم الشعراء فتجعلهم ينشدون أشعاراً فيها رونق وجمال. أما في القسم الثالث: أظهر لنا مدى قدرة وادي البطحاء في التأثير، على مشاعر الإنسان وأحاسيسه الجياشة فيجعله يصف الطبيعة التي تحيط به. وأما القسم الرابع: فيبيدي لنا الشاعر ما يتركه الوادي من آثار جميلة في الزهر الذي ينبض باسمه والطيور التي تغرد على روضه والسعف الذي يشتم من رائحته فيزداد جمالا ويعكس ظلا يستظل به العشاق الذين أنهكهم الفراق، وكأن الشاعر يحضنا على الاقتراب من هذا النهر الكريم الجواد الذي ضحى بنفسه فأحيا من دنا منه وجاوره أو مر به.

2. اللغة

وقد عرفها ابن جني في كتابه الخصائص فقال: " يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. أما عن لغته فهي لغة متينة جزلة جميلة كجمال وادي البطحاء الذي استشف الشاعر لغته من هذا النهر المتدفق المنحدر في شرايين الشاعر فأظهر لنا لغة جميلة سلسلة عذبة تشبه عذوبة الوادي ورونقه وجماله وبهائه لأن تلك اللغة كانت متأصلة في قلب الشاعر الذي عاش في ذاك الإقليم وفي الوادي الجميل الذي حمل لواء اللغة العربية والإسلام إلى أن أوصلها إلى الطبيعة فشرب الإنسان منها، فارتوى من نسيمها. واتسمت لغة الشاعر بالسهولة والجزالة، فليست وحشية، فيها ولا تكلف. كما استطاع أن يمزج تلك الألفاظ القريبة من لهجة أبناء ذاك الوادي المناسب المتدفق من الرمال والسعف والبحر والمياه والشجر فأحسن في ربطها ببعضها حتى ضاء جوانبها كالبدر ليلة التمام. واللغة تمثل الوعاء الذي يحتوي المضامين والآراء والأفكار الخاصة. بالكاتب وهي التي تقدم لنا النص في الشكل الفني الذي يجعله مقبولا لدى المتلقي، وتشغل اللغة عموما مساحة مهمة في الفن⁶. واللغة إن كائن حي له كيانه وشخصيته وليس أداة تعبيرية جامدة، والحق أن اللغة كائن يحوي في ذاته قانون وجوده وتطوره⁷.

واللغة تتجدد بتجدد الزمن والأجيال فلا يناسبها لغة الشعراء القدامى، فإذا كانت جميلة في زمانهم فلا تكون بأوج جمالها وإشراقها كما كانت في زماننا، وإنما تفقد بريقها وإشراقها لعدم ملاءمتها وانسجامها مع ضرورات العصر الحديث السريع بتطوراتها، وبالتالي فإننا بذلك لا نعطيها

حتى الشجيرة قالت هيت ألائي
فطير روعي في شوق لموردها
كقلب يعقوب في بعد الأخلاء
يذوب همي في واحاتها طربا
ويرقص القلب من ماء إلى ماء
ويحضن الرمل ماء في تبسمه
يغازل الضوء نخلا عند إيماء
ويعبق الزهر في نسائمها طللا
للقادمين شمس تحت أضواء
يغرد الطير في روعي على زهر
وينعش القلب رمل عند بطحاء
يقول يا رمل غازل من تصافحه
فمال قلبي من حاء إلى باء...

هذا النص المفعم بالعواطف الجياشة معبر تميز بوضوح اللغة وسهولة الألفاظ لأن الشاعر أراد أن يقرب المعنى لسكان البطحاء يحس بجمال ورونق وأريج هذا الوادي، وهي رسالة إلى المجتمع يعبر فيها عما يحسه، وأراد بهذه اللغة القريبة توصيل الرسالة التي تكمن بداخله تجاه هذا الوادي، والألفاظ التي استخدمها الشاعر كلها مستمدة من بيئته تشبه ألفاظ سكان إقليم دار وداي، لأن هذا الإقليم لغته قريبة من الفصحى، وكان هذا الإقليم مركزا للحضارة الإسلامية قبل دخول المستعمر. الخصائص الفنية والجمالية لهذه النصوص

1. الفكرة

أفكار شاعر نأكلها متناسقة ببعضها البعض، ومنسجمة حتى وكأن المتذوق لشعره يكاد يقطع قلبه ويتأثر لشدة انسجامها وارتباطها ببعضها ويمكننا رؤية الفكرة من جانبيين: الفكرة العامة: والفكر العامة للشاعر هي الحديث عن وادي البطحاء خصوصا والطبيعة بشكل عام. الفكرة الجزئية: وهي تلك الأفكار المتسلسلة داخل النص الأدبي. ويمكن أن نقسم الأفكار الجزئية من حيث الأبيات السبعة إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول: ذكر الشاعر مكانة وطهارة أرض البطحاء والدلالة على ذلك صلاة قلب الشاعر في مقامه الأغر وكأنه جعله إنسانا، والقلب أعلى شيء يملكه الإنسان لأن فيه الحب والحياة ومع ذلك قد صلى على هذه البقاع الطاهرة وما أجمل الحياة حينما يصلي الغالي على الغالي.

⁶ عز الدين إسماعيل: الأسس الجمالية في النقد الأدبي، (عرض وتفسير ومقارنة) دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة 1974م، ص 329

⁶ عبد الملك مرتاض: في نظرية الرواية (بحث في تقنيات السرد) سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والأدب، الكويت، 1998م، ص 108.

استطاع الشاعر جبريل بهذا الأسلوب أن يوظف مشاعره في وصف هذا الوادي لأن (الأسلوب هو الطريقة التي يصطنعها الكاتب للتعبير عن أفكاره وعواطفه، وينقل هذه المشاعر إلى الآخرين بسورة لغوية خاصة وأجود الأساليب ما دل على شخصية صاحبه، لأنه يكسب صاحبه السمة أو الصفة الاعتبارية¹⁰).

وإذا لمسنا هذا النص وجدنا أسلوبه جميلاً، لأن الشاعر رسم هذا الأسلوب من جداول هذا الوادي بل انعكس وتجلي في هذه الألفاظ ليأتي بهذا النسق المترامي ترامي رمال الوادي في كلماته وإيقاعاته، لتجذر اللغة العربية في تلك المنطقة التي نبع منها هذا الشاعر.

4. العاطفة

والعاطفة التي صبغت هذا النص صادقة نابغة من وجدانه لأنها حالة الوجدانية التي تدفع الإنسان إلى الميل للشيء أو الانصراف عنه، وما يتبع ذلك من حب أو كره، وسرور أو حزن، ورضى أو غضب وجبريل عاطفته تعبر عن وجدانه وحيه وشغفه لهذا الوادي، لأن هذا الوادي لم يجر على هذه الأراضي الشرقية وإنما في الحقيقة يجري ويتسلسل في شرايين هذا المجتمع، وهو الرئة التي تمد هذا المجتمع بالحيوية والحركة والنشاط. والخيال هو الملكة التي يستطيع بها الأدباء أن يولفوا صورهم، وهم لا يولفونها من الهواء، وإنما يولفونها من إحساسات سابقة لا حصر لها، تختزنها عقولهم وتظل كامنة في مخيلتهم، حتي يحين الوقت، فيولفوا منها الصورة التي يريدونها، صورة تصبح لهم لأنها من عملهم وخلقهم¹¹.

وشاعرنا ذو خيال واسع وأذن مرهفة، استطاع بخياله الواسع أن يجسد لنا كثير من الصور التي نجدها في هذا النص من تشبيه واستعارة وكناية وغيرها من الصور التي تدل على خياله الواسع ومعجمه اللغوي الوفير الذي استطاع من خلاله أن يجسد تلك الصور على أرض الواقع. هنا نقف قليلاً ونتساءل في قوة العاطفة وصدقها وتدققها وانسيابها في قصيدة جسر الافاق أيهما أسبق فيها؟ ذاك النهر العذب أم عمق عاطفة الشاعر التي كعمق وادي البطحاء ولكن شابت الأقدار أن تتولد عاطفة بين عاشقين جمعهما الحب والقدر فسُجِرَ أحدهما فاستمد روحه وعاطفته من غيره، وهو الشاعر جبريل آدم جبريل فاستشف عاطفته منه وانحدرت في أعماقه وشرايينه فظهر لنا الجمال الالهي الموجود في ذاك النهر الجميل ليشرح برونقه وجماله ونسيمه وجعل كل تشادي محب للغته ولوطنه ولذكراه التي جسدها له هذا الشاعر وجعلها ماثلة أمامه ليستلذ بها ويطرب برؤيتها وينام على شاطئها.

حقها وقدرها فيتم تطويرها وتهذيبها بطريقة تناسب العصر الجديد فتتضمنها وتفهمها العقول وتترك أثرها في النفوس⁸. وبما أن اللغة الشعرية ظاهرة اجتماعية وأداة تعبير جماعية، فإن الشاعر المبدع والناجح هو الذي يستمد لغته من الحياة والبيئة والمجتمع الذي يعاصره لأنه يكتب لبيئته ومجتمعه ويشعر بالامه وظروفه وينقل أفكاره ورؤاه وتجاربه لهم، فلا بد من الإشارة إلى أن اللغة تستمد حيويتها من روح المجتمع وتجاربه وأحواله ومتغيراته⁹.

وقد استعمل الشاعر في قصيدته لغة شعرية راقية وهي لغة أدبية سهلة بعيدة عن التعقيد اللفظي أو المعنوي كما أن لغة الشاعر في قصيدته بعيدة كل البعد عن الألفاظ الوحشية والوعرة والمهجورة كما أننا نجد الشاعر استخدم اللغة الرفيعة الراقية البعيدة عن العامية فليس بمقدور أيا كان أن يعبر بهذه اللغة الواضحة القريبة عن متناول البيئة التشادية حيث أن لغته واضحة رصينة لا غرابة فيها ولا عجز ولا قصور والألفاظ تجانست مع المعاني فجاءت لغة معبرة مفصحة عما يدور في داخل الشاعر بوضوح ودقة وهذه اللغة الإيحائية التي نسج الشاعر حروفها من رحم البيئة البدوية يسبغها بجلال الألفاظ الأدبية المعبرة ومن الألفاظ البيئية التي استخدمها الشاعر: الحقول، الأسرار، دعاء، الولادة، التمسك فيض، المريد الرمل، وغيرها من الكلمات. وفي إعادة ترتيب المفردات والصور والعالم أيضا التي تتألف في وحدة عضوية متماسكة ومتسقة مع دلالة الطرح تتسجم مع المفردات في عذوبتها وهمسها دون صخب كي يتسلل إلى نفوسنا وبحميمة وصدق. المليء بالانفعال العاطفي عبر صورة شعرية هادئة كهدهو الموسيقى ترصد صورة ثرية الدلالة متوهجة رغم أنها هادئة الإيقاع عذبة المفردات وتعتمد الصورة الشعرية هذا التشكيل المتفرد على مفردات المكان ومع ذلك نجد التيار الشعوري النفسي المستمر من أول النص لآخرها مع إعادة التدوير لإنتاج البراءة في مواجهة هذا العالم القاسي بالتغني والتسلي بالطبيعة.

3- الأسلوب

والأسلوب، بالضم: الفن. يقال: أخذ فلان في أساليب من القول، أي أفانين منه. كان أسلوب شاعرنا جبريل في قصيدته أسلوباً سلساً وكان ربطه للجمال ربطاً وثيقاً مما يدل على عدم التعقيد في نفسية الشاعر.

¹⁰ موسى حامد الدود هارون، الخصائص الفنية والأسلوبية في شعر محمد أحمد محبوب، دراسة أدبية نقدية، رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه 2011، جامعة أم درمان الإسلامية، ص 1255
¹¹ شوقي ضيف، في النقد الأدبي الحديث، القاهرة، دار المعارف، الطبعة السابعة، ص 167

⁸ عائشة علي بالقليزي: المتغير في الرؤية الإماراتية، الطبعة الأولى، أبو ظبي، دائرة الثقافة والسياحة، لجنة إدارة المهرجانات والبرامج الثقافية والتراثية، أكاديمية الشعر، 2019م، ص 107
⁹ المصدر نفسه، ص 112

5- الصورة الشعرية

المفهوم المغوي: جاء في لسان العرب لابن منظور مادة الصورة في الشكل والجمع صور وقد صور فتصور وتصورت الشيء توسمت صورته فتصور لي والتساوير التماثيل.¹² الصورة في الاصطلاح:

وعرفه عبد القادر القط: بأنه الشكل الفني الذي تتخذه الألفاظ والعبارة بعد أن ينظمها الشاعر في سياق بيان خاص ليعيد أن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكامنة في القصيدة.¹³

إن الصورة الشعرية هي أساس العمل الشعري، ومن هنا جاء اهتمام النقاد والدارسين بها، لأنها وسيلة فنية إيحائية لا غاية بحد ذاتها.

فالاهتمام بدراسة الصورة الشعرية في القصيدة هو اهتمام بمقوم أساسي من مقوماتها وهي تمثل العنصر الجوهري فيها، في حين إن تطور استخدامها مفهومًا وصياغة وإبداعًا، يمثل أساسًا من أساسيات التجديد، ومقياسًا من مقياس الإبداع الشعري.¹⁴

والشعر لغة تبطن لغة التواصل بفعل الصورة الشعرية، والصورة - كما يقول (جان كوهن): نزاع الوظيفة - المعنى فالجملة الشعرية تسند إلى ألفاظها وظيفة يعجز معنى الألفاظ عن أدائها.¹⁵

فالصورة إذن طريقة في التعبير تخترق قوانين اللغة، تقتل لغة المطابقة وتبعث مكانها لغة الإحياء، فهي لغة داخل اللغة، والقصيدة ككل صورة من هذا القبيل تتكون من مجموعة الصور الجزئية.¹⁶

والشاعر جبريل قد وفق في رسم الصورة المتألفة الموحية في هذا النص، كما قال:

طُفَّ بِـيْ حُقُولِ الدَّكْرِ قَبْلَ هَشَاشَتِي **
لَأَتَمَّ سِرَّ مَحَبَّتِي وَدُعَائِي
مَهْـوُوسَةً شَفَتَايَ
قَبْلَ وَلَادَتِي **
بِمَحَبَّةٍ وَتَسْنُكِ وَغِنَاءٍ

فالطواف صورة متكاملة تدل على عظمة المكان والموقف، وقد قرن طوافه بهذه الأرض واختار له هذه اللفظة ليرسم في ذهن القارئ صورة الطواف التي تشده للتعمق والذوبان مع النص، فالطواف خلاص العبادة وتماثلها، ووفاء المحب للتنسك والتبتل، والغناء وفاء العاشق المترنم.

ليس هذا فحسب بل أنه صور لنا روحه السارحة في وادي البطحاء مجازًا والحقيقة في يده، فلم يخط به جمال الحروف، فيقطر من فمه بسخاء، فشكل صورة شاعر تنعكس بصورة البطحاء التي يسيل ماؤها العذب بالنسيابية ورقة وجمال،

حتى يصل الشاعر لعمق المعنى في عبقر الشعر وواده وهي غايته، ويصل الماء للحقول فيرويهها وهي غايته، فحينه يتم الوصول، إذ يقول:

كُلِّي مَجَارَّ
وَالْحَقِيقَةَ فِي يَدِي **

وَالْحَرْفُ يَقْطُرُ مِنْ فَمِي بِسَخَاءٍ

ومن ثم، فإن الطبيعة في شعر "جبريل" ليست مجرد صور جامدة أو كائنات محدودة، ولكنها روح نابضة يرى في صفاتها روعة الحياة وسر الوجود، ويعبر من خلالها عما تجيش به نفسه من مشاعر وأحاسيس، وما يعتل في ذهنه من رؤى وأفكار.

فلا يعنيه من الطبيعة وشوشة الريح للنخيل، ولا فهم لغة الطير في نوحه وصدحه، ولكنه يستخدمها ألواناً وظلالاً ورموزاً يضعها في شبكة متخيل جديد يعبر به عن الطابع الشامل لتجربة الإنسان، ويعكس إدراكاً جمالياً لقوانين الوجود وجدل الواقع المعاش.

وَجَرَى عَلَيَّ الْفَيْضُ
بَحْرًا

سَرْمَدًا **

وَصَلَ الْمُرِيدُ لِمَا يَتَنَبَّأ

إن هذا الوصول ليس وصولاً عادياً، إنما هو امتزاج وتشاكل ومناجاة بين الشاعر والطبيعة، والمعنى المأمول، فوصله وتشربه لهذه الطبيعة، كوصول المرید لحضرة الشهود.

ومع عالم النص الخاص وحركة نموه المتفرد تميزها عن كتابات شعرية أخرى في هذا السياق من منطق بنائها وموقفه من العالم وكافة الأدوات الفنية التي تقوم بإبراز هذا الموقف كي يحمل النص بعد ذلك خصوصية الأداء الفني المميز وضروراته المقنعة للقارئ ليس كفكرة فقط وإنما كون من الدلالة في تشكيلها الشعري إلى وعي المتلقي كي تحدث أثراً هاماً وتضيف أبعاد أعمق أثراً ويسهم بشكل كبير في البناء الفني الممتع للنص.

بعد الطواف والوصل نجد شاعرنا يرسم صورة أخرى، ذات ألوان أخاذة تطرب لها النفس إذ يقول:

كُلُّ الْجِهَاتِ عَلَى يَمِينِي وَجْهَهَا **
يَنْزَاخُ يَكْثُفُ بِسَمَةِ الْأَشْيَاءِ

إذا يجمع الجهات ويجلسها على يمينه، مرسومة في وجه الطبيعة في شواطئ البطحاء، نترقص وتتعانق أزهارها في حدقات النسيم العليل، وتغرد عصافيرها أمام هذا المشهد الجميل، لتكشف بسمة ثغرها البراق، من كل أصناف الجماليات والصور الموحيات.

وإذا كانت الطبيعة هي جملة الكائنات في نظمها المختلفة من أرض وسماء وجبال وأشجار وأنهار...، فإن الشاعر

¹⁵ جان كوهن: بنية اللغة الشعرية ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، الطبعة الأولى دار توبقال للنشر الدار البيضاء، المغرب، 1986م، ص 202.

¹⁶ محمد عبد الحي: الممارسة الشعرية عند الشعراء المعاصرين العرب، الطبعة الأولى، 2017م، مطبعة النور للطباعة والنشر، ص 169.

¹² ابن منظور لسان العرب، دار البيان العربي، بيروت - مادة صور المجلد الثاني صفر 492.

¹³ عبد القادر القط: الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، ص: 390.

¹⁴ عائشة علي بالقيزي: المتغير في الرؤية الإماراتية، مصدر سبق ذكره، ص 129.

ثم شرع الشاعر بعد هذه المقدمة الجميمة في ذكر طبيعة هذه المدينة ووصف مناظرها الخلابة في صور جميلة وكنا نشاهد المناظر ونعيش معه فيها فانظر إليه يقول:
طف بالحديقة سلم من يغازلها *** زر بالمودة
كمل بهجة النظر

قليل بنخلة عز من تتاعمها *** غنى الفؤاد على
الأغصان والشجر
طف يا خيال فما بالي وباليهم *** إن الحنين
حنين الحب في السهر
رمل تمدد في قلبي يداعبه *** نخل تراقص في
جنات أم حجر

ليمونها ورذاذ الما ومنجتها *** أشجار مكة
بالبطحاء فازدهري

وصف لنا الشاعر كل ما شاهده في هذه المدينة بصورة واضحة جميلة تجعل القارئ يصور كل هذه الأوصاف في خياله وكأنه واقف يشاهد هذه المناظر حقيقة، ففي قوله: طف بالحديقة سلم من يغازلها، تصويراً رائعاً لهذه الحديقة.

6. المعنى

إذا انعطفنا إلى المعاني التي انتقاها شاعرنا البطحاوي لألفاظه وجعلها لها قوالب نجده قد أحسن اختيارها فزواج بين المعاني والألفاظ كما ووافق بينها والمطلع على قصيدة الشاعر يتعجب كيف استطاع الشاعر أن ينتقي تلك المعاني التي اتسقت مع ألفاظه فصور بها تلك الطبيعة المتمثلة في وادي البطحاء واصفا طبيعته.

فتأمل مثلاً قوله (تعانقه الأغنيات دلالات) فيه من سحر المعنى ما فيه فإنه لم يكتف بتجسيد قلبه وجعله إنساناً يخاطب بل جعل الأغنيات التي هي الألحان إنساناً آخر واكسبه صورة الوادي فكأنه جعل من قلبه آدمياً ومن شعره آدمياً آخر بينهما علاقة الود والحب طال الفراق بينهما إلى أن التقيا في هذه البطحاء فلا تسأل عن درجة الشوق التي يحملها هذان الحبيبان قلب الشاعر وألحانه وأشاعره ثم صارت المعاني تتدفق كوادي البطحاء منه واصفا جمال الطبيعة ومكان اللقاء الذي يرتاح له القلب حيث قال (وفي ظله الرمل فاق الدرر) وفي قوله (ديار الطهارة أرض أم حجر).

7. الموسيقى

الموسيقى في النص الأدبي هي النغمة والإيقاع والتوازن الذي يتضمنه النص، والذي يمكن أن ينشأ من خلال استخدام الأسلوب والمفردات والتراكيب اللغوية المختلفة. فالموسيقى في النص الأدبي تتمثل في الأنغام اللفظية والتوافق الصوتي والإيقاع اللغوي والتوازن النحوي، وهي تحدد طريقة تدفق النص وتعطيه روحاً وحياءً. وتعتبر الموسيقى جزءاً مهماً من الأسلوب الأدبي وتبرز جمالية النص وتوجه المستمع أو القارئ نحو المغزى الذي يريده المؤلف.⁸

وتبدو هذه القصيدة واضحة بحيث عزف الشاعر أبياته على أوتار تنبعث منها ألحان جميلة ذات جرس موسيقي مفعم بالحياة، واختار الشاعر بحر المتقارب وهو من البحور العذبة الرقيقة، وروي اللام الذي اختاره الشاعر وقيد لعله

المعاصر لا يقصد إلى تصويرها ورصد مظاهرها، إذ لا تستهويه مفاتها استهواءً جمالياً يقف منه الحس عند حدود ما يدركه، ويستطيع الإحاطة به من ألوان وصور، وإنما يتجاوز ذلك إلى نوبة من الاستغراق والتأمل يرى فيها نفسه كأنه في كل شيء يحيط به.

بعد هذا الجمال والألق وحضور كل أجزاء الطبيعة، وهذا المشهد الحبيب للنفس، في حضرة عين الشاعر، ترتاح النفس وتفر الهموم السوداء، ويشرق بريق الراحة في الروحة المنهكة، ليصل الشاعر لنشوة الوصول وسكر المريد، إذ تتجلى فيه سماعة الأشياء، فتخرج أنفاسه باردة بعد أن كانت ملتهبة حارة، تعانق النسم وترقص عبر خيوط الجمال، وهو يقول:

فَقَفَرُ أَجْنَحَةُ الظَّلَامِ وَنَشُوتِي **
أَيُّ وَصَلْتُ لِسِدْرَةِ الْأَضْوَاءِ

إن هذا النص يفيض بالصور الشعرية الخلاقة ولا تكاد تخلو لفظة من ألفاظه من أن تشكل صورة فنية حية في ذهن القارئ الحاذق، وكل ألفاظه تشد بعضها بعضاً وترقص رقصاً زاهياً في حضرة الجمال والإحياءات، أجنحة الظلام، سدرة الأضواء، الوصول، الفرار، بسمة الأشياء، المجاز، المريد، الفيض، الحقيقة، السر، التنسك، الروح، الجسد، الأنحاء، كلها ألفاظ ذات دلالات غنية بالمعاني الخفية التي ترقص خلف حروفها المولعة بالسكون خلف جدران الطبيعة، فصرح بها واضحة جليلة ففاضت فب هذا النص. كما يصف لنا مدينة أم حجر التي يشقها الوادي فيزيد من وسامتها وحسنها

صَوَّبَ خَطَاكَ وَكَمَّلَ بِهِجَةَ السَّفَرِ
وَاخْلَعْ هُمُوكَ فِي وَدْيَانِ أُمِّ حَجَرٍ
لَمَّا رَكِبْتُ عَلَى شَوْقِي أَسَابِقَهُ
طُلُّ يَامَسَاءُ وَزِين لَيْلَةِ السَّمَرِ
غَنَى حَمَامٌ فُؤَادِي فِي تَسَابِقِهِ
شَوْقًا لَدْرِيكَ بَحْرًا كَامِنَ الدَّرَرِ
كَفْتُ تَصَافُحُ بَدْرًا فِي تَبَسُّمِهِ
شَمْسٌ تُطْلُ بُعِيدَ الصَّبْحِ وَالسَّحَرِ

تظهر في هذه الأبيات صور عدة استطاع الشاعر بقدرته التصويرية أن يبين لنا شوقه وحنينه في صورة جميلة نرى حال الشاعر وهو ولهان متحير من شدة شوقه لهذه المدينة وكأنه يتردد في الذهاب إلى مدينة أم حجر، ثم يقع هذا التردد وذلك الشكل وإكمال السفر حيث البيئة تكمن في الإكمال في الشطر الثاني نراه قد جعل الغيوم كأنها ثوب وتخلع كما يخلع الثوب، وفي مدينة أم حجر، ووديانها يجب على المرء خلع همومه والتأمل بسحر جمال هذه الوديان.

ثم نراه في البيت الثاني بصورة لنا حال ركوبه وهو يسابق شوقه تمنى أن يطول المساء وزين يمة السمر حيث المناظر الخلابة تكون جميلة في المساء.

ثم وصف لنا شوق فؤاده في صورة جميلة جعل فؤاده كأنه حمام يغني شوقاً في تسابقه لهذا الدرب الجميل ثم عبر عن هذا الغناء وجماله بالبحر الكامن الدرر.

5. عبد القادر القط: الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر.
6. عبد الملك مرتاض: في نظرية الرواية (بحث في تقنيات السرد) سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والأدب، الكويت، 1998م.
7. عز الدين إسماعيل: الأسس الجمالية في النقد الأدبي، (عرض وتفسير ومقارنة) دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة 1974م.
8. قصيدة مخطوط بيد الباحث
9. محمد عبد الحي: الممارسة الشعرية عند الشعراء المعاصرين العرب، الطبعة الأولى، 2017م، مطبعة النور للطباعة والنشر.
10. موسى حامد الدود هارون، الخصائص الفنية والأسلوبية في شعر محمد أحمد محجوب، دراسة أدبية نقدية، رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه 2011، جامعة أم درمان الإسلامية.

يريد أن يثبت به مشاعره وأحاسيسه التي تخالج تلك النفس المقيدة بسلاسل الهجر والحرمان جاءت القصيدة قطعة موسيقية مرصوفة بعناية عازف ماهر يجيد النغمات والتنقل بين نغمة وأخرى، والشاعر في هذه القصيدة كان موفقاً إلى حد كبير سواء بالكلمة أو بموقع هذه الكلمة.

النتائج

- لوادي البطحاء مكانة كبيرة في المجتمع التشادي فهو شريان الحياة للمجتمعات الريفية.
- الطبيعة التشادية مصدر إلهام الشاعر التشادي
- انتجت الساحة الأدبية التشادي شعراء جدد حملوا راية الإبداع والإنتاج الأدبي.
- يمتاز النص الأدبي التشادي بخصائص فنية عالية تسمو بالكلمة في سماء الجمال.
- عكست مخيلة الأدباء واقع المجتمع بألوانه وأشكاله المختلفة.
- العلاقة بين الطبيعة والشعراء
- أن البيئة الأدبية التشادية مليئة بالنتاج الأدبي الخام الذي يحتاج إلى دراسات نقدية لكشف قيمه الجمالية وخصائصه الفنية.

التوصيات

- للشاعر جبريل آدم جبريل نتاج غزير نرجو من الباحثين دراسة هذا النتاج الأدبي المثمر.
 - تناولت في الورقة الجانب التحليلي وهذه النصوص الأدبية بحاجة إلى دراسة معمقة كل خاصية تنفرد ببحث.
 - الساحة الأدبية التشادية تبشر بخير فقد ظهر نتاج خام بحاجة إلى دراسات نقدية مستفيضة.
 - التوجه نحو دراسة عصبة رواد الإبداع لما لهذه النخبة من الكم الهائل من النتاج.
- قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن منظور لسان العرب، دار البيان العربي، بيروت – مادة صور المجلد الثاني صفر
2. جان كوهن: بنية اللغة الشعرية ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، الطبعة الأولى دار توبقال للنشر الدار البيضاء، المغرب، 1986م.
3. شوقي ضيف، في النقد الأدبي الحديث، القاهرة، دار المعارف، الطبعة السابعة.
4. عائشة علي بالقيزي: المتغير في الرؤية الإماراتية، الطبعة الأولى، أبو ظبي، دائرة الثقافة والسياحة، لجنة إدارة المهرجانات والبرامج الثقافية والتراثية، أكاديمية الشعر، 2019م.

المصقات العلمية



الأستاذ/ باسل محمد الدبيعي
شركة هاد للاتصالات وتقنية المعلومات
b.aldubai@had.sa



→ ماهي مميزات التطبيق؟

محتوى تفاعلي

يشمل مقاطع فيديو ودروس ومحادثات موجهة للمتعلم بناءً على اختبار تحديد المستوى.

حصة مباشرة

لتطوير مهارات الاستماع والتحدث من خلال التفاعل المباشر مع متحدثي العربية (العلمين).

محتوى إثرائي

يشمل ذلك، مكتبة، ومنتدى، ومنصة، وواجبات منزلية، ومسابقات وأنغاز لغوية.



← ماهو تطبيق علمني العربية؟

تخط حواجز اللغة



هو تطبيق إلكتروني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتضمن محتوى تعليمي تفاعلي، يشتمل على مقاطع فيديو ومحادثات وتدريبات موجهة للمتعلم، اعتمد محتواه على سلسلة تعليمية مميزة وذات منهجية معتمدة ومجربة في عدد من معاهد وجامعات العالم.

يركز التطبيق على استراتيجية التعلم الذاتي، حيث إن 90% من المحتوى التعليمي يمكن إنجازه دون الحاجة إلى معلم، بالإضافة إلى التدرج اللغوي ومراعاة الفروق الفردية، مع تعدد المستويات اللغوية في التطبيق حيث يتطلب من المتعلم اجتياز اختبار للمستوى للانتقال إلى المستوى التالي.



we-care@teachmearabic.org

966502418899

للملكة العربية السعودية

الرياض | طريق أنس بن مالك





المملكة العربية السعودية
إدارة تعليم منطقة نجران
ماجستير الدراسات الأدبية والنقدية

إعداد الباحث: محمد بن سعد بن محمد المقعي الغامدي
Hmodsad56@gmail.com



معنى رواية "الحفائر تتنفس" وهي القبور تتنفس لفطنتين متضادتين في بعضهما، حيث تكون الرواية مليئة بالأماكن الغامضة التي تزيد التوتر، والخوف، وهي تلك الأماكن الشعبية، والأزقة الخاملة الضيقة التي لها علاقة بالشخصيات الموجودة في الرواية حيث تكون شخصية سراج الأعرج الشخصية الميتة التي تلازم شخصية البطل في خياله، والذهاب إلى أماكن مختلفة بداخل الحي الشعبي.

تجليات المكان في رواية "الحفائر تتنفس"
لعبد الله التعزي

أسباب الدراسة:



مشكلات الدراسة وحلها:



أهداف الدراسة:

١- حي الحفائر من أشهر، وأقدم الأحياء الشعبية بمكة المكرمة لذلك كان من الجدير الوقوف لدراسة المكان.

٢- لأن حي الحفائر يقع غرب الحرم المكي الشريف تحديداً.

٣- يتميز الحي بعاداته، وتقاليدته الشعبية، والثقافية التي كان لها ظهور مميز في الرواية.

٤- الأماكن المذكورة في الرواية جديدة، ومتنوعة.

١- تكرار دراسة العنصر المكاني في أغلب الروايات.
٢- القليل من نصوص الرواية عامة.
حل المشكلات:

١- العنصر المكاني جدير بالدراسة لتغيره، ووفرته، وتنوع الأساليب المختلفة العلمية للكتاب.

٢- للقارئ أن يفهم لهجة أهل المنطقة كي يكون أقرب فهماً لهم، والكلمات العامية الشعبية مذكورة معانيها بالرواية.

أهم النتائج:

١- تجسد المكان بشكل دقيق وواضح في جميع أنحاء الرواية.

٣- أي عمل أدبي خالي من المكان فهو خالي الخصوصية.

توصيات الباحث:

١- البحث في الزمن الروائي وعلاقته في المكان.

٢- دراسة الحالة النفسية التي تؤثر بالشخصيات عند الذهاب إلى أماكن مختلفة.

١- دراسة في عمق المكان، وتجلياته.
٢- إظهار العنصر المكاني في حي الحفائر الذي يعتبر من أحد الأحياء الشعبية في مكة المكرمة.

٣- الوقوف على بعض الأماكن الموجودة في أرض الواقع.

٤- هل الأماكن المذكورة في الرواية موجودة في الواقع أم لا.

٥- الوصول إلى الأماكن الغامضة في الرواية.



المُعْجَزُ فِي حُسْبَةِ الْعَرَبِيَّةِ



منصة إلكترونية تُعالج فيما علوم العربية معالجة آلية وفق قوانين اللغة وقواعدها

20 مليون كلمة عربية أصبحت إقصية

يوفر المعجز مجموعة من أدوات معالجة اللغة العربية يمكنك من:

- بناء الكلمات والأوزان الصرفية من جميع الجذور العربية، حسب قواعد الصرف والإملاء.
- تحليل أي كلمة بذكر نوعها ووزنها وجذرها وتشكيلها وما حدث فيها من تغييرات.
- معرفة المعنى الكامل للفعل وجذره ووزنه، وكذلك الأسماء المبنية وحروف المعاني.

الكلمات المركبة

10%

الأفعال

75%

الحروف

95%

الأسماء المبنية

99%

ما ثم
حوسبته

• • قيد التطوير • •

الترجمة
الدقيقة آلياً

التقطيع
العروضي آلياً

الإعراب الآلي
للجمل

التكوين الآلي
للجمل



© almo3jiz@gmail.com



المحرر اللغوي/ حسين علي النحاس - المحرر التقني / حسن علي النحاس
جمهورية مصر العربية



خماسية ستيم



اسم المشاركة

عفاف حسين الصباحي الحربي

ماجستير أدب ونقد

إدارة تعليم مكة المكرمة – معلمة بالثانوية ٢٤ – السعودية

Alostora.afaf@gmail.com

الإجراءات

التخطيط للمبادرة

بناء الإطار المنطقي للمبادرة وتصميم خطة العمل كما يلي : حصر الفئة المستهدفة وإجراء اختبار تشخيصي يُحاكي اختبارات قياس في اللغة العربية – تحديد احتياج الطلبة ومعرفة الوسيلة الأمثل للتطبيق.

تنظيم المبادرة

- تبني ما هو ميسر للعمل به من خلال :
- نشر تعليمات اللعبة التفاعلية .
- نشر برؤية ورسالة وأهداف اللعبة .
- تصميم اللعبة إلكترونياً .

تنفيذ المبادرة

- متابعة المبادرة مع التسويق لها كما يلي :
- طباعة بطاقات اللعبة وتجربتها ورقياً .
- تطبيقها مع المحيط العائلي والزميلات ثم الطلاب والطالبات .
- اختبار الإجابات مع تقديم التغذية الراجعة إن أمكن
- التنوع في الأسئلة بحيث تشمل : (فهم المقروء وإدراك العلاقات المنطقية والتحليل والاستنتاج والقياس) إضافة لقياس المهارات العامة لفنون اللغة العربية .
- تدشين اللعبة التفاعلية والإعلان للتحديات

تقييم المبادرة

التقييم المستمر والتحسين – متابعة مدى استدامة الأثر التعليمي

تعليمات اللعبة

يُقسّم المتعلمون إلى مجموعات وتوزّع بطاقات المفاهيم المجدولة ، ومع كل بطاقة ورقة للإجابات ، ثم يتم تسجيل الإجابات حسب الحرف ويُحسب الزمن والدرجات في نهاية اللعبة.

الفئة المستهدفة

الطلاب والطالبات
المجتمع المدرسي
المجتمع المحلي

النتائج

النتائج المتحققة من المبادرة



التوثيق



المقدمة

"خماسية ستيم" لعبة تفاعلية وُلدت نتيجة تأملات في المنهج الدراسي ونتائج الطلبة في الفترات، واهتمت بمساعدة المتعلم على فهم وإدراك مفاتيح العلوم المختلفة بطريقة ميسرة وسهلة وبأسلوب تفاعلي ، في سياق معارفه ومهاراته ؛ ليمتد أثرها في حياته اليومية .

لا تعتمد على ما يُسجل في البطاقات فقط ؛ بل تسعى لمناقشة المفاهيم المطروحة بنظام تعليمي قائم على البحث والتفكير وحل المشكلات ويعُدّ ملحقاً ستيم STEAM توجّه مستقبلي لتعلم العلوم حيث يربط بين (العلوم والتقنية والهندسة والفنون الإنسانية والرياضيات)



الأهداف

أهداف المبادرة



الأهمية

المشكلة أو الظاهرة التي تعالجها المبادرة





أثر المشاركة المجتمعية في تعزيز القراءة

فيحاء ذياب الشيباني

fzmo1415@gmail.com

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية



مدخل:



تعتبر المشاركة المجتمعية أداة فعالة في تعزيز القراءة، فهي تهدف إلى تعزيز التفاعل والتعاون بين المدارس والمكتبات والمجتمعات والأسر. بهدف إنشاء بيئة داعمة للقراءة. تشمل هذه المشاركة إقامة حملات توعوية وفعاليات قراءة، وتوفير الموارد القرائية، وتشجيع الأسر على تخصيص وقت للقراءة. إن فعالية المشاركة المجتمعية في تعزيز القراءة تنبع من قوتها في إنشاء بيئة محفزة وتوفير فرص قراءة متنوعة وملائمة لجميع الأفراد. كما يُعزز دور المشاركة المجتمعية من خلال توفير فرص التعلم والتدريب للمعلمين والمسؤولين التعليميين.

المخرجات:



زيادة معدل القراءة: يمكن للمتعلمين زيادة سرعة قراءتهم وقدرتهم على قراءة النصوص بسرعة وفهمها.

تحسين مهارات التركيز: يمكن للمتعلمين تحسين مهاراتهم في التركيز أثناء القراءة، مما يساعدهم على فهم النصوص بشكل أفضل والتركيز على التفاصيل الهامة.

توسيع المفردات: يساعد تعزيز القراءة على زيادة مفردات المتعلمين وتنوعها، مما يعزز قدرتهم على فهم النصوص المعقدة والتعبير بشكل أفضل.

الخط:



توفير وصول سهل للكتب في المدرسة والمنزل، تنظيم أنشطة القراءة في الفصل الدراسي، مثل القراءة الجماعية والمناقشات، تشجيع القراءة الاستكشافية وتمكين الطلاب من اختيار الكتب التي يهتمون بها، قدوة المعلمة كمثال حسن ومشاركة قصصها المفضلة، خلق جو قرائي مشجع في الفصل الدراسي بواسطة تزيين الفصل وإنشاء أركان القراءة المريحة، تنظيم فعاليات تعزز الثقافة القرائية في المدرسة، مثل المسابقات القرائية والمعارض الكتابية، تشجيع الطلاب وتقديرهم من خلال الشهادات التقديرية وتكريم القراء المميزين.

النتائج:



تحسين الفهم القرائي: يمكن للمتعلمين تحسين قدرتهم على فهم المعنى العام والتفاصيل في النصوص المختلفة.

تعزيز الثقة والرغبة في القراءة: يمكن لبرامج تعزيز القراءة أن تساهم في زيادة ثقة المتعلمين في قدراتهم القرائية وتعزيز رغبتهم في الاستمرار في القراءة.

تنمية مهارات الانتقاد البناء: يمكن للمتعلمين تنمية مهاراتهم في تحليل وتقييم النصوص بشكل نقدي وبناء، مما يساعدهم على التعبير عن آرائهم بشكل أكثر تفصيلاً ومنطقية.

توسيع المعرفة والثقافة: يمكن للمتعلمين توسيع معرفتهم وثقافتهم من خلال قراءة مجموعة متنوعة من النصوص، مما يمكنهم من التعرف على ثقافات ومواضيع جديدة.

تعزيز القدرة على التواصل: يمكن لبرامج تعزيز القراءة أن تساعد المتعلمين في تطوير مهاراتهم في التعبير الكتابي والشفهي، مما يمكنهم من التواصل بشكل أفضل وفعال.

البرامج:



برنامج القراءة المدرسي.

برامج القراءة المساعدة.

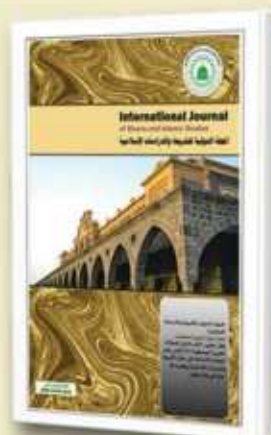
برامج القراءة التكميلية.

برامج القراءة الرقمية.

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

عنوان المجلة	رئيس التحرير	الترخيص	الرقم الدولي المعياري (ISSN)
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي	أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني	111489	1658-9580
المجلة الدولية للغة العربية وآدابها	أ.د. ظافر بن غرمان العمري	111486	1658-9572
المجلة الدولية للشريعة والدراسات الإسلامية	أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ	111487	1658-9564
المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أ.د. عائشة بنت بليهش العمري	111488	1658-9556



www.journal.kefeac.com