مجلة الباحث

البحث من أجل التغيير

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

العدد الرابع عشر

يوليو 2017م

مؤسسة طلال أبوغزالة للملكية الفكرية

مجلة الباحث : مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

السنة الرابعة، العدد الـرابع عشر :يوليو 2017م - ISBN978-9938-12-733-1

http://www.elbahithmagazine.com

info@elbahithmagazine.com

مسجلة في دول العالم بمؤسسة طلال أبوغزالة للملكية الفكرية www.agip.com

TN/T/2015/00406

عضو المجلس الدولي للغة العربية – بيروت – www.alarabiah.org

عنوان المجلة في أندونيسيا:

DKI - Jl. Masjid Cidodol RT 005/012 Grogol Selatan –Kebayoran West of Jakarta Jakarta

Daud Lintang 6281435365

عنوان طباعة المجلة في تونس :

مطبعة الخدمات السريعة، 32 نهج الرفق، بالقرب من STB بنك، جارة قابس، سلام راجح GSM 98279849. البريد الالكتروني: impsr64@yahoo.fr

المكتب الإعلامي للمجلة في تونس:

Youcan – B4 – Im – Zouhour , rue AL – Maarifa 6000 Gabes Tunisie

site web : www.youcan.tn E-mail : contact@youcan.tn

حسام الدين مصطفى بن عبد الملك 25163280 .

www.agip.com

حقوق الطبع والنشر والاقتباس محفوظة

All rights reserved Copyright ©مجلة الباحث2017

البحث من أجل التغيير

مجلة الباحث

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

العدد الـرابع عشر

يوليو2017م

مؤسسة طلال أبوغزالة للملكية الفكرية

الرؤية والرسالة والأهداف

شعار المجلة : البحث من أجل التغيير.

رؤية المجلة **:** مجلّة علميّة عالمية، تعنى بنشر البحوث العلمية المتنوعة، في مجالاتها المتعددة، لخدمة و تطوير الإنسانية.

رسالة المجلة **:** إيصال العلوم بالنشر، والتبادل المعرفي في ضوء المعايير البحثية العالمية، لخدمة الباحثين والطلبة في سائر أنحاء العالم، بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

أهداف المجلة :

- فتح نافذة علمية تسعى لنشر البحوث العلمية وتحكيمها.
- الإسهام في خدمة البحث العلمي الرصين.
- تنمية القدرات في الدراسات والبحوث العلمية لدى المتخصصين وفق منهجية متميزة.
- تشجيع البحوث العلمية التي تتناول قضايا العصر والمستجدات العلمية ذات الرؤى الحديثة.

اهتمامات المجلة :

- البحوث العلمية الرصينة المستندة إلى مناهج البحث العلمي.
- تحقيق التراث الذي يسهم في إغناء المكتبة المعاصرة.
- بحوث العلوم العصرية المرتبطة بالتقنية الحديثة التي تخدم الإنسان وترتقي به؛ لنشرها والتعريف بالجهود العلمية الجادة.
- مراجعات الكتب والرسائل الجامعية وعرضها.

ضوابط النشر في المجلة

تصدر مجلة الباحث وفق الضوابط الآتية:

- مبادئ الدين الإسلامي الحنيف.
- قوانين الإصدار والنشر .
- رؤية ورسالة وأهداف المجلة .
- أن تتماشى البحوث وأهداف المجلة وضوابطها.
- أن تكون لغة البحث لغة سليمة وفصيحة.
- تزويد هيئة التحرير بنسخة من البحث على نظام استمارة النشر في الموقع، ويجب أن يكون البحث مكتوبا بواسطة الحاسوب وذلك وفقاً لضوابط التحرير الآتية:

أ- إرسال نص البحث بوساطة برنامج.(Word)
ب- متن النص في اللغة العربية Times New Roman عادي (حجم 14).
ج- متن النص في اللغة الإنجليزيةTimes New Roman عادي (حجم 12).
د- متن الهامش في اللغة العربية Times New Roman عادي (حجم 12).
ه- متن الهامش في اللغة الإنجليزيةTimes New Roman عادي (حجم 8).
و- العناوين الرئيسة في اللغة العربية Times New Roman أسود (حجم 14).
ز- العناوين الرئيسة في اللغة الإنجليزية Times New Romanأسود (حجم 14)
ح- العناوين الفرعية في اللغة العربية Times New Roman أسود (حجم 14).
ط- العناوين الفرعية في اللغة الإنجليزيةTimes New Roman.عادي (حجم 10)

- أن تكون معلومات البحث موثقة توثيقا علميا رصينا.

- أن يكون البحث متصفا بالموضوعية والحيادية والأمانة، متسما بالعمق والأصالة خاليا من الأخطاء اللغوية والمطبعية.

- أن يتضمن البحث قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدها الباحث مع ذكر المعلومات الضرورية لها.

- ترتيب المصادر حسب الحروف الأبجدية.

- الالتزام بالمنهج العلمي والموضوعي وقواعد النشر واتباع الأصول العلمية والقواعد المرعية في البحث العلمي.

- البحوث لا ترد لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

- أن لا يكون البحث قد نُشِرَ، أو قُدِّمَ للنشر إلى أية جهة كانت.

- تخضع البحوث المقدّمة إلى المجلّة للتحكيم من قبل أعضاء لجنة تحكيم تعينها المجلة.
- يلتزم الباحث بعدم إرسال بحثه لأية جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة.
- الإجراءات التي يجب على الباحث أن يتبعها لنشر بحثه في المجلة:

أن يقوم الباحث بإرسال نسخة إلكترونية إلى عنوان المجلة بصيغة ملف (Word) من بحثه وفق ضوابط النشر في المجلة.

أن يقوم الباحث بإرسال رسوم النشر والتحكيم المتفق عليها مع إدارة المجلة.

يلتزم الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة إليه، وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز عشرين يوما.

الهيئة الاستشارية للمجلة

رئيس التحرير : د. قاسم حسن القفة، جامعة الزاوية، ليبيا .

مدير التحرير : الأستاذ : داود لنتانج اليمين، جامعة جاكرتا الحكومية.

سكرتيرة التحرير : الأستاذة : زهرة بنت عبد الله بوبكري ، تونس.

أعضاء الهيئة الاستشارية :

-- الأستاذ الدكتور أندي هاديانتو، جامعة الشافعية الإسلامية، اندونيسيا.

- الأستاذ الدكتور عبد القادر سلامي، جامعة تلمسان، الجزائر.

- الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله بن صويلح المالكي، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.

- الأستاذ الدكتور سعيد شواهنة، جامعة النجاح، فلسطين.

- الأستاذ الدكتور صالح محمد حسن أرديني، جامعة الموصل، العراق.

- الأستاذ الدكتور هيثم سرحان ، جامعة قطر، قطر.

- الأستاذ الدكتور عبد العليم محمد إسماعيل، جامعة كردفان، السودان.

- الأستاذ الدكتور عز الدين الناجح، كليّة الآداب منّوبة، قسم العربيّة، تونس.

- الأستاذ الدكتور أحمد البايبي، جامعة مولاي إسماعيل بمكناس، المغرب.

- الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد منصور، جامعة دمياط، جمهورية مصر العربية.

-الأستاذ الدكتور الصديق آدم بركات، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.

- الأستاذ الدكتور عبد الله أحمد عبد الله البسيوني، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

-الأستاذ الدكتور عبد الخالق فضل رحمة الله علي، جامعة السودان المفتوحة.

- الأستاذ الدكتور كنزاي محمد فوزي، جامعة20 أوت1955، سكيكدة، الجزائر.

- الأستاذ الدكتور سردار رشيد، جامعة السليمانية، كردستان العراق.

-الدكتور بركة محمد الجربي، كلية الطب، جامعة الزاوية، ليبيا.

كلمة العدد

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

وبعد:

تنهض الدوريات الأكاديمية بدور جوهري في حركة البحث العلمي التي تميز المؤسسات البحثية. فليس شيء أكثر دلالة على وفاء ال مراكز البحثية بمدلولها الذي قامت من أجله من أن تكون معملاً لإنتاج المعرفة وإغنائها. وليس شيء أقدح لزناد العقول مما يتاح لها من التلاقي والتضايف في نشر نتاجها واطلاعها على نتاج غيرها.

سواء كانت قيمة الدوريات الأكاديمية لدى الباحثين في النشر المحكَّم لأبحاثهم الذي يميز أصالتها ويزنها منهجياً ويقوم اعوجاجها. أم كانت في إتاحة فرصة النشر الجامعي التي تضع أبحاثهم في أقرب مسافة من ذوي الاهتمام والاختصاص، فإن تألُّف الباحثين حول هذه ال مجلة أو تلك، وشغفهم بها وانجذابهم إليها، يصب في ما تترامى إليه كل مجلة تعي دورها في صناعة المعرفة وإنتاجها.

أؤكد هنا أن المادة التي تُقبَل للنشر في مجلة الباحث، كما هو موضح في قواعد النشر التي تتصدَّر كل عدد من أعدادها الصادرة لا يقتصر على البحوث التي يؤلفها باحث في مجال تخصصه بما يضيف إلى المعرفة فيه، بل تتعدى ذلك إلى المقالات الاستعراضية التي تتضمن عرضاً نقدياً للبحوث المنشورة، وتجاوز ذلك –أيضاً -إلى أشكال: نقد الكتب، والخطابات إلى المحرر، والبحوث المختصرة، أو نتائجها الأولية.

العدد الرابع عشر (يوليو 2017م) بين أيديكم الآن ، يحوي بحوثاً علمية محكمة قيمة في موضوعاتها متميزة في طرحها وجدتها وأصالتها، نأمل أن تحقق الهدف الذي ترجوه هذه المجلة وتطمح إليه في سبيل الرقي العلمي والبحثي، والوصول إلى أسمى مراتب التميز والجودة وخدمة المجتمع والأمة.

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه.

إلى لقاء ، رئيس التحرير

يوليو 2017م

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية بقسم العلوم التربوية كلية التربية الزاوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم	**د. سعاد مصطفى فرحات قسم التربية وعلم النفس كلية الآداب - جامعة الزاوية**	1
أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الزاوية	**د. ناجية أمحمد رمضان الثوير عضوٌ هيئة التدريس بكلية التربية الزاوية جامعة الزاوية**	26
التجديد في الصورة الفنية في الشعر الأندلسي ابن خفاجة أنموذجاً	**د. محمد رضا خضري جامعة الشهيد بهشتي طهران منال فلاح طالبة دكتوراه في جامعة طهران جمهورية إيران الإسلامية**	45
ظاهرة التكرار في شعر الوأواء الدمشقي	**د .محمد سالم قريميدة جامعة الزاوية كلية التربية أبوعيسى**	53
جدلية الدلالة الصوتية بين القدماء والمحدثين	**الدكتور سعيد محمد إسماعيل شواهنة جامعة النجاح - فلسطين**	62
شبه الجملة بين التأويل والدلالة. ضجعة الموت رقدة للمعري أنموذجا	**د. سالمة صالح محمد العمامي. جامعة طبرق.**	73

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
الوقف وأثره في المعنى القرآني	الأستاذة : حنان صالح عبدالله فنير جامعة الجبل الغربي – ليبيا كليةالتربية – الزنتان قسم اللغة العربية	112
دور الدين في الضبط الاجتماعي	د . جلال البشير عبدالسلام صاروخ كلية الآداب صبراتة قسم: علم الاجتماع	131
علم التاريخ وعلاقته بالعلوم الإنسانية والاجتماع	الدكتور: سعد رحومة المبروك شميسة جامعة الجبل الغربي كلية التربية / الزنتان	146
خصخصة القطاع العام في ليبيا " تجربة بعض دول البلقان بعد الحرب أنموذجاً"	أ.عماد مصطفى عمار كلية الاقتصاد – العجيلات جامعة الزاوية	159
الصناعات التقليدية في الجبل الغربي - ليبيا خلال القرن التاسع عشر	د.المدني سعيد عمر كلية الآداب - غريان جامعة الجبل الغربي - ليبيا	170
تطوير الفكر السياسي الليبرالي	د.أبوالقاسم أحمد أبوهديمة كلية الاقتصاد - جامعة الزاوية	180
اختبار مدى فاعلية استخدام نظام الفورمات 4MAT في تصميم موقع إلكتروني لتدريس المواد غير التطبيقية مقارنة بالتعليم التقليدي	أ. نجوى محمد الذيب قسم الحاسوب - كلية التربية جامعة الزاوية	199

المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية بقسم العلوم التربوية كلية التربية الزاوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

إعداد: د.سعاد مصطفى فرحات
قسم التربية وعلم النفس - كلية الآداب
جامعة الزاوية

مقدمة :

تعد التربية العملية العمود الفقري لبرنامج كليات التربية في الجامعات والمعاهد، فهي التطبيق العملي لما يكتسبه الطالب خلال دراسته الجامعية، وهي عصب الإعداد التربوي كونها انتقال متدرج من حياة الطالب إلى حياة المعلم، فكثير من المتدربين تنتابهم مخاوف من القيام بهذه الممارسة ومن قدرتهم على ضبط الصف وعرض المادة وتطبيق ما تعلموه.

ولهذا فالتربية العملية هي المكون الأساسي في برامج إعداد المعلمين، حيث تتضمن هذه البرامج ثلاثة جوانب أساسية هي " الإعداد الأكاديمي، والإعداد الثقافي، والإعداد التربوي المهني " الذي تتم فيه تكوين الاتجاهات نحو مهنة التدريس وممارستها، وتطبيق المعلومات والمعارف والمهارات النظرية التي تعلمها الطالب المتدرب داخل قاعة الدراسة، في المواقف التعليمية الواقعية تحت إشراف فني متخصص [1].

ويمكن اعتبار مرحلة التربية العملية فترة انتقالية تجري بين المقررات الأكاديمية والتربوية النظرية وبين الممارسة الفعلية للمهنة، حيث أن تزويد الطلبة المعلمين بالمعارف التربوية من منظور ميداني يركز على مبدأ توظيف المعلومة وربط النظرية بالممارسة، وهو من أهداف التربية العملية، كذلك تهدف إلى بناء جملة من المهارات التخطيطية والتدريسية والتقويمية التي لا تتاح للطلبة المعلمين فرصة اكتسابها بشكل عملي أثناء الدراسة الأكاديمية وذلك من خلال تعريفهم لخبرات عملية منظمة بالتعاون مع مجموعة من المدارس المتعاونة، كما تهدف التربية العملية إلى تعميق الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة المعلمين نحو المهنة[2].

من هنا يؤكد هيث وكامب (Heath-Camp ،1993) بأن التعليم من المهن الصعبة، لذلك لأبد من التربية العملية الميدانية التي قد تساعد في أداء تلك المهنة، والتركيز على ضرورة الخبرة التدريبية في واقع العمل، وضرورة وضع برنامج خاص للتطبيق العملي مبني على نتائج البحوث والدراسات، فمعظم المعلمين المبتدئين يشعرون بالضغط النفسي والخجل والشعور بعدم الكفاءة عندما يدخلون الصفوف التدريسية، حيث أن برامج الإعداد ضعيفة لا تساعدهم على مواجهة الموقف التعليمي [3].

وبناء على ما سبق سعت الباحثة إلى تحديد المشكلات التي تواجه الطالب /المعلم أثناء التدريب العملي، ومحاولة إيجاد الحلول الملائمة لها.

مشكلة البحث :

يعد إعداد معلم المستقبل موضوعاً بالغ الأهمية لأن نجاح المعلم في عمله يعتمد اعتماداً كلياً على نوع الإعداد الذي يتلقاه، وتلعب برامج التربية دوراً مهماً في هذا الإعداد، إذ تمثل التربية العملية لب الجانب التربوي المهني في برامج إعداد المعلمين وذلك لأنها تمكن الطالب

المعلم من تطبيق معظم ما تعلمه من النظريات والأساليب في مرحلة الدراسة الجامعية أثناء مرحلة التدريس الصفي [4].

فالتربية العملية تمثل الفرصة الحقيقية للطالب المعلم لاكتساب خبرة التدريس، - أي الانتقال من طالب متعلم إلى طالب معلم، لذا كان لأبد من إجراء الدراسات التقويمية لهذه العملية باستمرار للوقوف على حقيقتها ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها، ومن هنا جاءت فكرة البحث.

فمن الملاحظ من خلال الزيارات الميدانية للباحثة لطلبتها وأثناء مشاهدتها ومناقشتها للحصص الصفية المقدمة من الطلبة وجود بعض المشكلات الحقيقية أثناء ممارستهم لعملية التدريب الميداني، والتي تتضح في المظاهر السلوكية السلبية لديهم، كغضبهم بسرعة عند توجيه أي انتقاد لممارساتهم التدريسية، وعدم قدرتهم على إقناع الطرف الأخر بوجهة نظرهم والدفاع عنها بشكل علمي، كما دل على ذلك كثير من العبارات التي تلفظ بها الطلبة المعلمون – أنني أشعر بالإحباط – أرجو مراعاتي فأنا لا أريد أن أمتهن مهنة التدريس وإنما أرغب فقط في الحصول على الشهادة – لاشعر بالخجل عند وقوفي أمام الطلبة - لا أستطيع السيطرة على أدائي عندها أتخبط وارتبك أمام الطلبة – أنسى كل الخطوات التي كان مخطط لها في التدريس فور وقوفي أمام الطلبة – أشعر بتدني نظرة المجتمع لمهنتي.

أن نظرة متعمقة فيما سبق من عبارات قد تشير إلى شعور الطلبة بمشكلات متنوعة قد تشكل لهم ضغوطاً نفسية مستقبلية أثناء امتهانهم مهنة التدريس، بالإضافة إلى أن التطبيق الميداني لطلاب بعض كليات التربية قد لا تتوفر فيه البيئة التعليمية المناسبة، فليس مجرد قضاء فترة ما بمدرسة متعاونة ما يعني التطبيق الجيد، وليس كل مدرسة متعاونة مهيأة لتكون مكاناً مثالياً للتعلم، ودور المدرس المتعاون أو أدارة المدرسة المتعاونة قد يكون هامشياً أو سلبياً، إذ لا يتجاوز استقبال الطلاب وإعطائهم عبئاً تدريسياً يؤذونه كأي معلم أخر.

وبناء على ما سبق تولدت لدى الباحثة الدافعية والقناعة بأهمية هذه الدراسة للوصول بالمعلم للدرجة التي يستطيع عندها القيام بدوره التربوي على أكمل وجه، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل العام التالي:

ما هي المشكلات التي تواجه الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي والمتعلقة بالمشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة والبيئة المدرسية والصفية ؟

وتتفرع من التساؤل العام الأسئلة الآتية:

1. ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالمشرف التربوي؟
2. ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم المتعلقة بالمعلم المتعاون ؟
3. ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بمدير المدرسة المتعاونة ؟
4. ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالبيئة المدرسية والصفية ؟

أهمية البحث :

يكمن الهدف الأساسي من دراسة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملي هو التطوير والتحسين وتصحيح عملية التدريس، إضافة إلى ذلك يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في التعرف على مواطن القوة والضعف في الجانب التطبيقي لبرنامج التربية العملي وذلك حتى يستفيد المسؤولين عن التربية العملية في الجامعات والمدارس (المشرفون الأكاديميون، المعلمون المتعاونون، المديرون المتعاونون، والمدارس التي تطبق فيها التربية العملية) من ذلك لتفادي الأسباب التي تؤدي إلى المشاكل التي تواجه الطلبة، وجعل مهنة التدريس ممتعة ومتجددة.

مصطلحات البحث :

1- **التربية العملية** (Pre-Servic Training)

عرفها (**عامر**، 2008) بأنها " العملية التربوية الهادفة إلى مساعدة الطالب المعلم على تطبيق المعارف النظرية تطبيقاً عملياً، يؤدي إلى إكسابه الكفايات الضرورية في تصميم الدروس وتنفيذها، واستخدام الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية المختلفة وعمليات التقويم بشكل هادف ومنظم " [5].

2- **المشكلات:**– هي الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون تمكن الطالب المعلم من الأداء المقبول أثناء فترة التطبيق الميداني.

3- **الطالب المعلم:** هو الطالب الملتحق بإحدى كليات التربية والذي سيكون مدرساً في أي فرع من فروع العلمية أو الأدبية، ويمارس التدريس الفعلي تحت إشراف وتوجيه متخصصين في المجال من أعضاء هيئة تدريس، ومعلمين متعاونين ومشرفين تربويون حتى يكتسب خبرات ومهارات مهنة التدريس قبل أن يتخرج ويصبح معلم بصفة رسمية.

4- **المشرف الأكاديمي :**هو من يقوم بالإشراف على الطلبة المعلمين ضمن المدارس المتعاونة خلال فترة التدريب الميداني.

5- **المعلم المتعاون**: هو معلم متعين بصورة رسمية في المدرسة المتعاونة، وهو الذي يساعد الطالب/ المعلم على القيام بعملية التدريس التدريجي، حيث يتابعه ويرشده ويسمح له بإعطاء الحصص الفعلية تحت رقابته أولاً وبشكل مستقل عندما يتأكد أنه يستطيع إعطاء حصة كاملة ويشارك مع (مدير المدرسة، والمشرف الأكاديمي) في تقييم الطالب/ المعلم في نهاية المدة المحددة التي تم فيها التدريب.

6- **المدرسة المتعاونة:** هي المدرسة التي يقضي فيها الطالب المعلم فترة تدريبه العملي كجزء من متطلبات التربية العملي.

7- **مدير المدرسة المتعاونة :** هو مدير المدرسة الحكومية المتعاونة أو الخاصة وله دور في تقييم الطالب/ المعلم.

محددات البحث:

1- يقتصر هذا البحث على طلبة السنة الرابعة المنفذين للتربية العملية، كلية التربية الزاوية المسجلين بالعام الجامعي (2016-2017).

2- المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة والبيئة المدرسية الصفية.

3- تتحدد نتائج هذا البحث بالأداة المستخدمة في التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية والمطورة من قبل الباحثة، وبالتالي فأن النتائج قد لا تتفق مع نتائج دراسات أخرى استخدمت أدوات أخرى.

الإطار النظري :

يعد المعلم عصب العملية التربوية، فهو المحرك الأساسي لكل عمليات النظام التربوي مهما تعددت مصادر المعرفة، حيث تظل مسئوليته كاملة عن الخبرات التعليمية التي يكتسبها الطلبة في جميع مراحل الدراسة، فتقع على عاتقه مسئولية تنفيذ المناهج وترجمتها إلى واقع عملي، وتطور أساليب التعلم والتعليم والتقويم، وجميعها تعتمد على المعلم من حيث كفايته وقدرته وإعداده الإعداد الجيد، فالإعداد عملية تربوية تتولاها مؤسسات تربوية متخصصة تتمثل في الجامعات وبالأخص كليات التربية.

فالمعلم هو الأساس في العملية التربوية، ومن هنا تسعى برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة إلى تزويد طلبتها بجملة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة

التعليم، ولا تكتمل حلقات هذا الإعداد بدون مكون التربية العملية الذي يوفر الفرص للطلبة المعلمين لتطبيق ما تعلموه على مقاعد الدراسة ميدانياً من خلال الالتحاق ببرنامج منظم يتم في الأغلب بالتعاون مع عدد من المدارس المتعاونة أو داخل الصفوف الجامعية على شكل تعليم مصغر، حيث يقوم الطالب بإعداد الدرس ليلقيه على زملائه ويتحاور مع الطلبة بعد الإلقاء في جميع الموقف التعليمي، هذا ويختلف الإعداد من بلد لأخر، ومن جامعة إلى أخرى[6].

وقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات العالمية والإقليمية والوطنية لبحث الموضوعات والمشكلات المتصلة بإعداد المعلم، كما قامت دول عديدة بمشروعات لتطوير نظم وأساليب ومناهج إعداد المعلم، ونظراً لأهمية الموضوع فقد أوصى العديد من المؤتمرات والندوات بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين قبل الخدمة، ومتابعة تدريبهم أثناء الخدمة، وذلك بهدف التركيز على أدوار المعلمين في عملية التغيير التربوية والاجتماعية، والسعي إلى رفع كفاءتهم بحيث تتلاءم مع تطور متطلبات العصر [7].

ومما تقدم فأن ذلك يعني أن التربية العملية وإعداد المعلم وتأهيله علمياً ومعرفياً ومهنياً وتربوياً من الاتجاهات الحديثة التي تحتل الصدارة في الاهتمام والأهمية، لذلك أجمع المهتمون بإعداد المعلم على ضرورة الإعداد المهني له، خاصة الجانب العملي التطبيقي لهذا الإعداد، وأن أي خلل أقصور في هذا الجانب يترتب عليه نتائج ذات أثر سلبي على كفاءته في التدريس واتجاهه نحو المهنة مستقبلاً [8].

مراحل التربية العملية:

تبدأ التربية بالمشاهدة، ثم المشاركة الجزئية، ثم الممارسة العملية " التطبيق الميداني".

محتواها العام :

يتم تحقيق أهداف التربية العملية من خلال وجود الطالب في مدرسة التدريب فترة من الزمن، وتنفيذه للعبء التدريسي الذي تحدده له إدارة المدرسة، تحت إشراف أستاذ أكاديمي، بالتعاون مع المدير والمدرس في المدرسة.

الشروط الواجب توفرها لإنجاح عملية التدريب :

هناك شروط لابد منها حتى تنجح عملية التدريب وهي:

1- أن يتم الطالب المعلم بنجاح المواد النظرية المطلوبة في برنامج التخرج.
2- توزيع طلاب التربية العملية على مدارس التدريب، ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند توزيع الطلاب على المدارس تحقيق رغبة المشرف في اختيار المدارس التي يود أن يشرف على الطلاب فيها، ومراعاة رغبة الطالب المعلم أيضا، وكذلك تلبية رغبة إدارة الكلية أو الجامعة في مراعاة توزيع الطلاب المعلمين على المدارس، على أن تكون المدارس موزعة على المراكز التعليمية قدر المستطاع، كما يجب أن يراعى حجم المدرسة وعدد الصفوف وعدد المتدربين في كل منها.

مما سبق نستطيع القول أن التدريب الميداني يعني:

1- عملية تعليمية تقوم على أسس علمية وتربوية وإشرافية.
2- الهدف من هذه العملية هو تحقيق النمو المهني والشخصي للطالب المعلم من خلال إكسابه الخبرات الميدانية والمهارات الفنية والسمات الشخصية.
3- هذه العملية تتم من خلال منهج تدريبي واضح يتعرف فيها كل فرد على دوره ومسئوليته.
4- تستلزم عملية التدريب الميداني وجود إشراف مستمر لضمان مصداقيتها وتحقيق أهدافها[9].

أهداف التعرف على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم :

من الأهداف التي يمكن تحقيقها عند التعرف على المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم في التربية العملي هي :

1- الوقوف على أهم المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في مدرسة التدريب.

2- التعرف على أسباب هذه المشكلات.
3- اقتراح الحلول المناسبة ومناقشتها مع كل من أطراف التعاون، المعلم والمشرف والمدير.
4- الأخذ بيد الطالب المعلم ليحقق أكبر استفادة ممكنة من التدريب الميداني، كونه يؤهله مستقبلاً للاندماج في العمل الحقيقي، ويجعله أكثر نجاحاً فيه.
5- الارتقاء بمستوى الطالب المعلم في المجالات النفسية والاجتماعية والمهنية.
6- زيادة الكفاءة التعليمية للطالب المعلم ورفع مستوى أدائه.
7- تمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات التي قد تواجه الطالب المعلم بالطرق العلمية.
8- العمل على تحسين الأداء العلمي للطالب المعلم من خلال الالتزام بمواصفات جودة العمل.
9- اختصار الوقت والجهد من خلال تقليل الأخطاء في العمل العلمي والإداري.

الدراسات السابقة :

1- دراسة "غوني، 1990" وهدفت إلى معرفة العوامل المرتبطة بمستوى أداء الطلبة المعلمين بكلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية، ومعرفة العوامل التي تعيقهم وتحد من كفاءتهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم هذه المعوقات عدم تفرغ الطالب المعلم للتربية العملية، وعدم توفر الإمكانات والعوامل المساعدة على تحسين أداء الطالب المعلم، وكذلك عدم تعاون أدارة المدرسة المتعاونة مع الطالب المعلم [10].
2- دراسة (دمياطي، 1996) هدفت إلى التعرف على الأخطاء، والمشكلات التي تواجه الطالبات المتدربات أثناء فترة التطبيق العملي للتربية العملية وأسبابها، وقد توصلت الباحثة إلى وجود قصور عند المتدربات في بعض مهارات التدريس التي تتطلب المتابعة المستمرة والتقويم من قبل المشرفة على المتدربات، مثل مهارة توجيه السلوك الصفي، ومهارة توجيه الأسئلة الصفية، كما وجدت أن بعض المشرفات تعتقدن أن الأشراف ما هو إلا زيارة أو أكثر يستمعن فيها للمتدربات ثم يسجلن ملاحظاتهن ويضعن الدرجة لذلك للمتدربات ثم يسجلن ملاحظاتهن ويضعن الدرجة لذلك [11].
3- دراسة (أبو نمرة، 2003) هدفت لدراسة المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظرهم وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود مشكلات تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التطبيق الميداني تتعلق بمجالي تنظيم البرنامج وإدارة المدارس المتعاونة في حين توجد مشكلات تتعلق بمجالي الإشراف التربوي والمعلم المتعاون [12].
4- دراسة (لينا ظراف، 2006) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات المرتبطة بالطالب المعلم، والمعلم المتعاون، والمدارس المتعاونة، والتحضير للدروس، تكونت العينة من (50)طالب وطالبة من طلبة كلية التربية قسم معلم الفصل، جامعة تشرين، وقد توصلت الدراسة إلي أن أهم المشكلات المرتبطة بالطالب المعلم ضعف في صوغ الأهداف السلوكية، وعدم تمكنهم من تحقيق الإثارة والتهيئة الحافزة للدرس، وإلى فشلهم في مهارة طرح الأسئلة الصفية والفوضى التي تعم وعدم ضبطهم للصف.

ومن المشكلات المتعلقة بالمشرف على التربية العملية ضعف التزام بعضهم بتوقيت الدوام والتأخر عن الحصص الدراسية، وتناقض الآراء والتوجيهات التربوية والتطبيقية بين المشرف وبين أستاذ الطرائق وأساتذة بقية المقررات ونجاحه في مجال صوغ الأهداف وتنفيذ الحصة الدراسية، علاوة على غياب العلاقة الإنسانية بين الطلبة المعلمين وبين المشرف مما ينعكس على أداء الطالب المعلم، ومن المشكلات المرتبطة بمدارس التطبيق قلة التقنيات والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطلبة المعلمين، وممارسة مدير المدرسة بعض مديري المدارس الأسلوب التسلطي والديكتاتوري على المدرسة بشكل عام وعلى الطلبة المعلمين بشكل خاص [13].

5- **دراسة** (روضة العميرين، 2007) التي هدفت إلى تحديد المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة معلم الصف أثناء التطبيق الميداني في جامعة مؤتة، وتكونت العينة من (162) وأظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات إدارية، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع المدرسة، وتركزت المشكلات في ارتباك الطالب المعلم أثناء زيارة المشرف له، وعدم ثقة بعض إدارات المدارس في قدرات الطلبة المعلمين، وعدم وجود زيارات ميدانية مبرمجة، وأن التدريب يحرم الطالب المعلم من ممارسة الأنشطة في حياته الجامعية [14].

الجانب الميداني :

أولاً:منهج الدراسة:

أتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لملائمته لطبيعة الدراسة، ولما يوفره من إمكانية **التوصل إلى الحقائق والظروف القائمة المتعلقة بموضوع الدراسة.**

ثانيا: بيئة ومجتمع وعينة الدراسة.

بيئة الدراسة :هو تصور عقلي مجرد يعطي اسماً أو لفظاً ؛ ليدل على ظاهرة معينة، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد أو مكونات هذه الظاهرة [15].

مجتمع الدراسة بأنه عبارة عن مجموعة من المفردات أو الوحدات التي تجمعها صفة أو مجموعة صفات مشتركة [16].

عينة الدراسة بأنها جزء أو شريحة من المجتمع الأصلي يراعى اختيارها بطريقة معينة تضمن تمثيل المجتمع بجميع وحداته تمثيلاً صادقاً لكي يستخلص منها حقائق يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي[17].

ولإسقاط المفاهيم السابقة الذكر على موضوع هذه الدراسة، سوف يتم تحديدها كالأتي:

1- **بيئة الدراسة :** تتمثل بيئة الدارسة في المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية.

2- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التربية العملية في قسم العلوم التربوية بكلية التربية، جامعة الزاوية، **للعام الجامعي** "2016-2017 "

3- **عينة الدراسة:** عينة الدراسة فهي مجتمع الدراسة، وتألفت هذه العينة من (50) **مفردة وقد** مثلت العينة ما نسبته (100%) **من مجتمع الدراسة.**

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مصادر البيانات الأولية، حيث تم الاعتماد على الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث قامت بتصميم الاستبيان للحصول على البيانات التي تساعدها على اختبار تساؤلات الدراسة.

ويعرف الاستبيان بأنه وسيلة للحصول على إجابات عن أسئلة، **وذلك باستعمال استمارة** يقوم المجيب بتدوين الإجابات عليها.

وقد تم إعداد الاستبيان من قبل الباحثة بالصورة الأولية من خلال الاستعانة بالأدبيات التي استطاعت الحصول عليها في مجال الدراسة، وتم عرضه على متخصصين في قسم التربية **وعلم النفس والإحصاء،** وعلى ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم تم التعديل، وبعد عملية التحكيم تم توزيع استمارات الاستبيان على مفردات المجتمع الذين تم اختيارهم.

وينقسم هذه الاستبيان إلى عدة محاور هي:

1- **محور المشرف التربوي،** ويتكون هذا المحور من (19) **عبارة.**
2- **محور المعلم المتعاون،** ويتكون هذا المحور من (17) **عبارة.**
3- محور المدير المتعاون، ويتكون هذا المحور من (10) **عبارات.**
4- محور البيئة الصفية، ويتكون هذا المحور من (13) **عبارة.**

هذا وقد استخدمت الباحثة المقياس الخماسي والمبين في الجدول التالي:

جدول (1)

تحديد الاتجاهات وفق المقياس الرباعي حسب المتوسط المرجح

العبارة	الترتيب	المتوسط المرجح
أعارض بشدة	1	من 1 إلى 1.79
أعارض	2	من 1.80 إلى 2.59
محايد	3	من 2.60 إلى 3.39
أوافق	4	4.19 –3.40
أوافق بشدة	5	5.0 -4.20

ثالثاً : صدق وثبات أداة الدراسة

1 – الصدق الظاهري.

بعد إعداد مقاييس **خاصة بـ (المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية بقسم العلوم التربوية في كلية التربية الزاوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم)** في صورته الأولية تم الاعتماد على الصدق الظاهري لقياس فقراته والذي يتم عن طريقه التأكد من أن المقاييس تقيس بالفعل المقصود منها، حيث يشير الصدق الظاهري إلى أن الأداة تكون صادقة إذا كان مظهرها يشير إلى ارتباطها بصدق المقياس وذلك للتأكد من أن هذه الأداة ملائمة لجمع البيانات لذلك فقد تم عرض استمارة الاستبيان على نخبة من المتخصصين في قسم التربية وعلم النفس و علم الإحصاء وبعد أن تم جمع أراء وملاحظات جميع هؤلاء المتخصصين على فقرات استمارة الاستبيان بعد تحكيمها تم أجراء التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة في الفقرات حتى تم التوصل إلى المقاييس الجيدة والذي أعدت للتطبيق.

3- الصدق العاملي :

يستخدم الصدق ألعاملي لقياس الارتباط الداخلي بين جوانب الاختبار واستخراج مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد (محاور) البحث لبيان مدى اتساقها وانسجامها بعضها مع البعض الأخر، ولحساب الصدق ألعاملي لمقياس الدراسة، تم استخدام طريقة الجمع البسيط لمعرفة تشبع المحاور مع المقياس الكلي، والجدول التالي يبين الصدق ألعاملي:

جدول رقم (2)

مصفوفة معامل الارتباط بين محاور المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية

محاور	محور المشرف التربوي	محور المعلم المتعاون	محور المدير المتعاون	محور البيئة الصفية
محور المشرف التربوي	1	0.270	0.081	0.431
محور المعلم المتعاون	0.270	1	0.026	0.068
محور المدير المتعاون	0.081	0.026	1	0.431
محور البيئة الصفية	0.431	0.068	0.431	1
المجموع	1.782	1.364	1.538	1.930

جدول رقم (3)

الصدق العاملي لمقياس المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية

الأعراض	المجموع	درجة التشبع
محور المشرف التربوي.	**1.782**	0.693
محور المعلم المتعاون.	**1.364**	0.530
محور المدير المتعاون.	**1.538**	0.598
محور البيئة الصفية.	**1.930**	0.750
المقياس الكلي	6.614	2.571

ويتبين من النتائج إن درجات تشبع العوامل (الأبعاد) بالعامل العام والبالغ (2.571)، هو نفسه الجذر ألتربيعي لمجموع الأعمدة المستخرجة، كما إن تشبع كل محور على حدة مقبول وبدرجة جيدة.علما بان معامل التشبع تم استخراجه من حاصل قسمة مجموع كل محور على الجذر التربيعي لمجموع المحاور والبالغ(6.614) وجذره التربيعي يساوي (2.571).

4- الثبات :

قامت الباحثة بعد ذلك باختبار مدي مصداقية وثبات المقاييس المستخدمة في الاستبيان، وقد تم استخدام معامل ألفا كورنباخ Alpha Cornbach للتحقق من جودة وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وذلك من خلال منظومة التحليل الإحصائي "SPSS"، حيث تكون قيمة معامل ألفا كورنباخ بين (0 ،1)، وهو يبين درجة الارتباط الداخلي بين إجابات عناصر العينة، فعندما تكون قيمته صفر فإن ذلك يدل على عدم وجود ارتباط بين الإجابات، أما إذا كانت قيمته واحد فإن ذلك يدل على أن الإجابات مرتبطة مع بعضها البعض ارتباطا تاما، وتعتبر القيمة المقبولة لمعامل ألفا كورنباخ هي 0.60 (60%) فأكثر.

علماً بأن معامل الثبات ألفا يمكن حسابه من خلال المعادلة التالية:

حيث أن:

$$\sim = \frac{N * P}{1 + P(N-1)}$$

N: تمثل عدد الجمل أو الأسئلة (Items).

P: تمثل متوسط الارتباطات الداخلية بين الجمل أو الأسئلة.

ومن نتائج اختبار ألفا كورنباخ للثبات في هذه الدراسة للأسئلة المتضمنة في صحيفة الاستبيان والموزعة على عينة الدراسة، نلاحظ ما يلي:

جدول رقم (4)

نتائج اختبار ألفا كورنباخ للثبات

المحور	عدد الفقرات	قيمة الفا كرونباخ
مجموع فقرات الاستبيان	**59**	**0.818**

من الجدول رقم (4) يلاحظ :

- أن قيمة (معامل ألفا كرونباخ)لمجموع فقرات المقياس والبالغة (59 عبارة) بلغت (0.818)، وهذا يدل على وجود ارتباط قوي جداً بين إجابات العينة حول الفقرات أو العبارات المكونة لهذا المقياس الكلي.

رابعا :تحليل بيانات الاستبيان:

- **محور المشرف التربوي (الأكاديمي).**

هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي والمتعلقة بالمشرف الأكاديمي، وحسبما موضح بالجدول الأتي.

جدول رقم (5)

التوزيع التكراري والنسبي والوزن المئوي لإجابات العينة حول المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم من وجهة نظرهم والمتعلقة بالمشرف الأكاديمي

العبارة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الاهمية الترتيبية للفقرة
يركزا لمشرف التربوي على سلبيات أداء الطلبة المعلمين، وعدم إعطاء البدائل المناسبة.	العدد	17	23	5	5	0	1.96	0.925	39.2	18
	النسبة	34.0	46.0	10.0	10.0	0				
لايتيح الفرصة للمناقشة وإبداء الرأي مع الطلبة المعلمين.	العدد	12	25	6	4	3	2.22	1.093	44.4	15
	النسبة	24.0	50.0	12.0	8.0	6.0				
يترك المشرف التربوي الطلبة المعلمين وحدهم في غرفة الصف.	العدد	15	17	6	9	3	2.36	1.258	47.2	13
	النسبة	30.0	34.0	12.0	18.0	6.0				
يتساهل المشرف التربوي في تقسيم الطلبة المعلمين.	العدد	7	4	11	17	11	3.42	1.311	68.4	6
	النسبة	14.0	8.0	22.0	34.0	22.0				
إتباع المشرف التربوي أسلوبا غير تربوي في النقد يعرض الطالب المعلم للإحباط.	العدد	17	7	8	5	13	2.80	1.645	56	9
	النسبة	34.0	14.0	16.0	10.0	13.0				
يتابع دفاتر التحضير اليومي ويوجه الطلبة المعلمين لتصويب أخطائهم.	العدد	0	2	5	10	33	4.44	0.972	88.8	2
	النسبة	0	4.0	10.0	20.0	66.0				
لايراعي المشرف التربوي الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين.	العدد	16	22	1	5	6	2.26	1.337	45.2	14
	النسبة	32.0	44.0	2.0	10.0	12.0				

العبارة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الاهمية الترتيبية للفقرة
يحرص على إقامة علاقات ودية مع الطلبة المعلمين.	العدد	0	1	5	13	31	4.46	0.838	89.2	1
	النسبة	0	2.0	10.0	26.0	62.0				
لايجتمع المشرف التربوي مع الطالب المعلم لتوضيح المطلوب منه.	العدد	25	13	5	5	2	1.92	1.175	38.4	19
	النسبة	50.0	26.0	10.0	10.0	4.0				
يواظب المشرف التربوي على زيارتي خلال فترة التربية العملي	العدد	19	16	5	7	3	2.18	1.257	43.6	16
	النسبة	38.0	32.0	10.0	14.0	6.0				
تتعارض توجيهات المشرف التربوي وملاحظاته مع المعلم المتعاون.	العدد	13	11	16	8	2	2.50	1.165	50	11
	النسبة	26.0	22.0	32.0	16.0	4.0				
يعتمدا لمشرف التربوي على المعلم المتعاون في تقييم أداء الطلبة.	العدد	12	11	9	10	8	2.82	1.424	56.4	8
	النسبة	24.0	22.0	18.0	20.0	16.0				
يعمل على تنمية اتجاهات ايجابية عند الطلبة المعلم نحو مهنة التدريس.	العدد	2	2	5	17	24	4.18	1.044	83.6	4
	النسبة	4.0	4.0	10.0	34.0	28.0				
يقتصر في تقويم أداء الطلبة المعلمين على زيارة واحدة.	العدد	21	16	7	2	4	2.04	1.212	40.8	17
	النسبة	42.0	32.0	14.0	4.0	8.0				
يلتقي بالطلبة المعلمين قبل الزيارة الصفية ويعطي توجيهات.	العدد	1	4	2	12	31	4.36	1.025	87.2	3
	النسبة	2.0	8.0	4.0	24.0	62.0				
اعتقد إن كثرة أعداد الطلبة المعلمين في المدرسة الواحدة يؤثر على التوجيه	العدد	1	14	9	8	18	3.56	1.296	71.2	5
	النسبة	2.0	28.0	18.0	16.0	36.0				

العبارة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الاهمية الترتيبية للفقرة
والإشراف.										
قيام المشرف بتقديم حلول للمشاكل الإدارية التي تحدث مع الطالب المعلم في المدرسة المتعاونة.	**العدد**	**11**	**21**	**6**	**9**	**3**	2.44	1.198	48.8	**12**
	النسبة	**22.0**	**42.0**	**12.0**	**18.0**	**6.0**				
يقوم المشرف بزيارتي بشكل مفاجئ مما يؤثر في ادائي.	**العدد**	**13**	**10**	**6**	**6**	**15**	3.00	1.616	60	**7**
	النسبة	**26.0**	**20.0**	**12.0**	**12.0**	**30.0**				
قلة عدد ساعات المادة تحول دون أمكانية التطبيق.	**العدد**	**10**	**14**	**12**	**7**	**7**	2.74	1.322	54.8	**10**
	النسبة	**20.0**	**28.0**	**24.0**	**14.0**	**14.0**				
متوسط المحور	---	---	---	---	---	---	2.92	1.216	58.589	---

من الجدول رقم (5)، يلاحظ إن طبيعة صياغة عبارات الاستبيان ان هناك عبارات ذات الاتجاه الايجابي وعبارات ذات الاتجاه السلبي، ولهذا فان قيمة الوسط الحسابي المنخفض للعبارات السلبية يشير الي عدم الموافقة على هذه العبارات، وعلى العموم فان قيمة الوسط الحسابي لجميع فقرات المحور بلغت (2.92) على مقياس ليكرت الخماسي، وهذا يعني إن الاتجاه العام لإجابات العينة حول جميع الفقرات المكونة لهذا المحور والبالغة (19 عبارة) تدل على الإجابة (محايد)، كما إن الانحراف المعياري البالغ (1.216) اكبر من الواحد الصحيح مما يشير الي عدم تجانس إجابات العينة، كما إن الوزن المئوي لجميع العبارات والبالغ (58.58) يشير الي درجة متوسطة من القبول على إجابات العينة حول مكونات هذا المحور.

- محور المعلم المتعاون.

هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي والمتعلقة بالمعلم المتعاون، وحسبما موضح بالجدول الأتي.

جدول رقم (6)

التوزيع التكراري والنسبي والوزن المئوي لإجابات العينة حول المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم من وجهة نظرهم والمتعلقة بالمعلم المتعاون

العبارة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الأهمية الترتيبية للفقرة
كانت مقابلة المعلم وتوجيهه جيدة بداية التدريب.	العدد	2	1	5	17	25	4.24	1.001	84.8	1
	النسبة	4.0	2.0	10.0	34.0	50.0				
أرشدني المعلم المتعاون الى كيفية تحضير الدروس اليومية.	العدد	4	4	6	12	24	3.96	1.293	79.2	2
	النسبة	8.0	8.0	12.0	24.0	48.0				
يؤدي المعلم المتعاون عدة طرق تدريسية خلال مشاهداتي له في الصف	العدد	2	10	13	12	13	3.48	1.199	69.6	3
	النسبة	4.0	20.0	26.0	24.0	26.0				
يساعدني في إدارة الصف وضبطه	العدد	7	9	5	17	12	3.37	1.396	67.3	4
	النسبة	14.0	18.0	10.0	34.0	24.0				
يشارك المعلم المتعاون في الإشراف على الطلبة المعلمين أثناء فترة التطبيق	العدد	**8**	**14**	**5**	**11**	**12**	2.92	1.259	58.4	**14**
	النسبة	16.0	28.0	10.0	22.0	24.0				
يساعدني في اختيار واستخدام الوسائل التعليمية	العدد	7	15	6	13	9	3.04	1.370	60.8	13
	النسبة	14.0	30.0	12.0	26.0	18.0				
يساعدني المعلم المتعاون في تحديد الأخطاء التي ارتكبتها خلال فترة تدريسي في الصف.	العدد	5	14	2	18	11	3.32	1.362	66.4	6
	النسبة	10.0	28.0	4.0	36.0	22.0				
يساعدني المعلم المتعاون في حل بعض مشاكل التلاميذ السلوكية	العدد	5	14	2	18	11	3.36	1.495	67.2	5
	النسبة	10.0	28.0	4.0	36.0	22.0				
يتساهل المعلم المتعاون في تقييمنا	العدد	16	12	14	5	3	2.31	1.206	46.2	17
	النسبة	32.0	24.0	28.0	10.0	6.0				
يشاركني المعلم المتعاون في الأنشطة اللاصفية المتنوعة	العدد	16	7	9	11	7	2.73	1.483	54.6	16
	النسبة	32.0	14.0	18.0	22.0	14.0				
يغادر المعلم المتعاون المدرسة كثيرا ويتكل على الطلبة المعلمين في اشغالهم للحصص المدرسية	العدد	9	13	3	4	21	3.30	1.644	66.0	7
	النسبة	18.0	26.0	9.0	8.0	42.0				
قدم لي المعلم المتعاون	العدد	7	11	7	12	13	3.26	1.426	65.2	9

العبارة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الأهمية الترتيبية للفقرة
بعض المعلومات اللازمة عن كيفية تقييم التلاميذ ومتابعة أعمالهم في الدروس اليومية	النسبة	14.0	22.0	14.0	24.0	26.0				
أسهم المعلم المتعاون في تطوير مهاراتي المتعلقة بإدارة الصف والمحافظة على ضبط النظام فيه	العدد	10	8	6	17	9	3.14	1.429	62.8	12
	النسبة	20.0	16.0	12.0	34.0	18.0				
لا يوضح لي المعلم المتعاون أنظمة المدرسة وتعليماتها ولوائحها الداخلية	العدد	10	9	6	13	12	3.16	1.490	63.2	11
	النسبة	20.0	18.0	12.0	26.0	24.0				
كان المعلم المتعاون يناقشني في بعض الأمور التدريسية قبل دخولي الصف للتدريس الفعلي.	العدد	7	10	4	20	9	3.28	1.356	65.6	8
	النسبة	14.0	20.0	8.0	40.0	18.0				
يحضرا لمعلم المتعاون أثناء تنفيذ الطلبة المعلمين الحصص الصفية ويقدم لهم تغذية راجعة	العدد	14	8	5	15	8	2.90	1.502	58.0	15
	النسبة	28.0	16.0	10.0	30.0	16.0				
يخفف من الضغط النفسي والقلق لدي الطلبة المعلمين ويشجعهم علي تعزيز الثقة بالنفس	العدد	12	7	2	16	13	3.22	1.569	64.4	10
	النسبة	24.0	14.0	4.0	32.0	26.0				
متوسط المحور	---	-----	-----	---	---	---	3.23	1.381	63.682	----

من الجدول رقم (6)، يلاحظ إن قيمة الوسط الحسابي لجميع فقرات المحور بلغت (3.23) على مقياس ليكرت الخماسي، وهذا يعني إن الاتجاه العام لإجابات العينة حول جميع الفقرات المكونة لهذا المحور والبالغة (17 عبارة) تدل على الإجابة (محايد)، كما إن الانحراف المعياري البالغ (1.381) اكبر من الواحد الصحيح مما يشير الي عدم تجانس إجابات العينة، كما إن الوزن المئوي لجميع العبارات والبالغ (63.682) يشير الي درجة متوسطة من القبول على إجابات العينة حول مكونات هذا المحور.

- محور المدير المتعاون.

هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي والمتعلقة بالمدير المتعاون، وحسبما موضح بالجدول الأتي.

جدول رقم (7)

التوزيع التكراري والنسبي والوزن المئوي لإجابات العينة حول المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم من وجهة نظرهم والمتعلقة بالمدير المتعاون.

العبارة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الأهمية الترتيبية للفقرة
يستقبل مدير المدرسة الطلبة المعلمين ويقدم لهم التسهيلات الإدارية اللازمة لنجاح التدريب الميداني.	العدد	10	5	2	19	14	3.44	1.500	68.8	2
	النسبة	20.0	10.0	4.0	38.0	28.0				
لا يستمع مدير المدرسة الي ملاحظات الطلبة المعلمين ويتفاعل معها.	العدد	9	4	7	19	11	3.38	1.398	67.6	4
	النسبة	18.0	8.0	14.0	38.0	22.0				
يكلف مدير المدرسة الطلبة المعلمين بإشغال حصص الفراغ.	العدد	4	8	3	12	23	3.84	1.376	76.8	3
	النسبة	8.0	16.0	9.0	24.0	46.0				
ينظم مدير المدرسة لقاءات بين المعلمين المتعاونين ومشرفي التربية العلمية.	العدد	15	13	7	8	7	2.58	1.430	51.6	6
	النسبة	30.0	26.0	14.0	16.0	14.0				
لم يبذل مدير المدرسة المتعاونة جهدا في عمل لقاء بين طلاب مدرسته والطلبة المعلمين.	العدد	**18**	**11**	**9**	**5**	**7**	2.44	1.431	48.8	8
	النسبة	36.0	22.0	18.0	10.0	14.0				
يعامل مدير المدرسة الطالب المعلم كأنه طالب من طلاب المدرسة.	العدد	20	8	5	6	11	2.57	1.633	51.4	7
	النسبة	4.0	16.0	10.0	12.0	22.0				
لايثق مدير المدرسة في قدرات الطلبة المعلمين.	العدد	14	4	13	9	10	2.94	1.490	58.8	5
	النسبة	28.0	8.0	26.0	18.0	20.0				
لايطلع مدير المدرسة على دفاتر التحضير.	العدد	9	7	3	12	19	3.49	1.570	69.8	1
	النسبة	18.0	14.0	9.0	24.0	38.0				
لايتابع مدير المدرسة حضور وغياب الطلبة المعلمين.	العدد	29	9	7	1	4	1.84	1.235	36.8	10
	النسبة	48.0	18.0	14.0	2.0	8.0				
عدم اهتمام مدير المدرسة بمعالجة بعض المشكلات	العدد	17	18	4	6	5	2.28	1.325	45.6	9
	النسبة	34.0	36.0	8.0	12.0	10.0				

العبارة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الأهمية الترتيبية للفقرة
والتي تتعلق بالطلبة المعلمين.										
متوسط المحور	---	-----	-----	---	---	---	2.88	1.438	57.6	---

من الجدول رقم (7)، يلاحظ إن قيمة الوسط الحسابي لجميع فقرات المحور بلغت (2.88) على مقياس ليكرت الخماسي، وهذا يعني إن الاتجاه العام لإجابات العينة حول جميع الفقرات المكونة لهذا المحور والبالغة (10 عبارات) تدل على الإجابة (محايد)، كما إن الانحراف المعياري البالغ (1.438) اكبر من الواحد الصحيح مما يشير الي عدم تجانس إجابات العينة، كما إن الوزن المئوي لجميع العبارات والبالغ (57.6) يشير الي درجة متوسطة من القبول على إجابات العينة حول مكونات هذا المحور.

- محور البيئة الصفية / المدرسية.

هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي والمتعلقة بالبيئة الصفية المدرسية، وحسبما موضح بالجدول الأتي.

جدول رقم (8)

التوزيع التكراري والنسبي والوزن المئوي لإجابات العينة حول المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم والمتعلقة بالبيئة الصفية المدرسية.

العبارة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مستوى التأثير
لا توفر المدرسة المتعاونة علاقة جيدة بين تلاميذ المدرسة والطلبة المعلمين.	**العدد**	13	13	7	7	10	2.76	1.492	**55.2**	**9**
	النسبة	26.0	26.0	14.0	14.0	20.0				
لأتشجع المدرسة المتعاونة تلاميذها على تقبل وجود الطلبة المعلمين بينهم.	**العدد**	15	13	4	2	16	2.82	1.674	**56.4**	**8**
	النسبة	30.0	26.0	8.0	4.0	32.0				
لأتشجع المدرسة المتعاونة على إقامة علاقات ودية بين معلمي المدرسة والطلبة المعلمين.	**العدد**	16	11	6	4	13	2.74	1.614	**54.8**	**11**
	النسبة	32.0	22.0	12.0	8.0	26.0				
أجد صعوبة في ضبط الصف الذي ادرسه.	**العدد**	12	8	9	10	11	3.00	1.498	**60.0**	**7**
	النسبة	24.0	16.0	18.0	20.0	22.0				
كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد في المدرسة المتعاونة.	**العدد**	**12**	**8**	**16**	**8**	**6**	2.76	1.318	**55.2**	**10**
	النسبة	24.0	16.0	32.0	16.0	12.0				
صعوبة المواصلات من والى المدرسة في الوقت المناسب.	**العدد**	9	11	9	9	12	3.06	1.464	**61.2**	**6**
	النسبة	18.0	22.0	18.0	18.0	24.0				
عدد حصص	**العدد**	15	12	10	6	7	2.56	1.402	**51.2**	**12**

العبارة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مستوى التأثير
التدريس الفعلي في المدرسة المتعاونة غير كاف.	النسبة	30.0	24.0	20.0	12.0	14.0				
تحرص المدرسة المتعاونة على حضور الطلبة المعلمين قبل الطابور الصباحي.	العدد	3	4	7	13	23	3.98	1.220	**79.6**	**2**
	النسبة	6.0	8.0	14.0	26.0	46.0				
قلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفيرها في المدرسة المتعاونة.	العدد	4	10	13	10	13	3.36	1.290	**67.2**	**5**
	النسبة	8.0	20.0	26.0	20.0	26.0				
عدم تقبل المدرسة المتعاونة وجود الطلبة المعلمين فيها.	العدد	21	13	9	5	2	2.08	1.175	**41.6**	**13**
	النسبة	42.0	26.0	18.0	10.0	4.0				
تخصص المدرسة المتعاونة أماكن خاصة لاجتماع المشرفين بالطلبة المعلمين.	العدد	6	1	6	17	20	3.88	1.304	**77.6**	**3**
	النسبة	12.0	2.0	12.0	34.0	40.0				
اشعر إن إمكانيات المدرسة تسمح لي بتطبيق الأساليب التدريسية التي اختارها.	العدد	3	5	14	11	17	3.68	1.220	**73.6**	**4**
	النسبة	6.0	10.0	28.0	22.0	34.0				
اشعر إن الطلبة يتفهمون وجودي كمعلم متدرب.	العدد	4	2	7	14	23	4.00	1.229	**80.0**	**1**
	النسبة	8.0	4.0	14.0	28.0	46.0				
متوسط المحور	---	-----	-----	---	---	---	3.12	1.379	62.584	----

من الجدول رقم (8)، يلاحظ إن قيمة الوسط الحسابي لجميع فقرات المحور بلغت (3.129) على مقياس ليكرت الخماسي، وهذا يعني إن الاتجاه العام لإجابات العينة حول جميع الفقرات المكونة لهذا المحور والبالغة (13 عبارة) تدل على الإجابة (محايد)، كما إن الانحراف المعياري البالغ (1.379) اكبر من الواحد الصحيح مما يشير الي عدم تجانس إجابات العينة، كما إن الوزن المئوي لجميع العبارات والبالغ (62.584) يشير الي درجة متوسطة من القبول على إجابات العينة حول مكونات هذا المحور.

تساؤلات الدراسة :

التربية العملية تمثل الفرصة الحقيقية للطالب المتدرب لاكتساب خبرة التدريس – اي الانتقال من طالب متعلم الي طالب معلم- لذلك استوجبت دراسة تقويمية للوقوف على مواطن القوة والضعف فيها، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة التي انطلقت من التساؤل الرئيس الأتي :

((ما هي المشكلات التي تواجه الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي والمتعلقة بالمشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة والبيئة المدرسية والصفية؟.))

وقد تفرع من هذا التساؤل الرئيس / الأسئلة الآتية :

1. ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالمشرف التربوي؟.
2. ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم المتعلقة بالمعلم المتعاون؟.
3. ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بمدير المدرسة المتعاونة؟.
4. ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالبيئة المدرسية والصفية؟.

وقبل البدء بإجراء الاختبارات على هذه التساؤلات، لابد من إخضاع البيانات الي اختبارات التوزيع الطبيعي، لاكتشاف طبيعة هذا التوزيع، وبالتالي اختبار أداة التحليل والاختبارات الإحصائية المناسبة.

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

قبل البدء باختبار التساؤلات لابد من إخضاع البيانات للتحليل للتأكد هل أن هذه البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا، وللوقوف على ذلك سوف تستخدم الباحثة اختبار Kolmogorov-Smirnov، وعلى أساس الفرض الأتي :

الصفري : البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.

البديل : البيانات لا تخضع للتوزيع الطبيعي.

والجدول التالي يبين نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov.

جدول رقم (9)

نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov

المعلمة	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	إجمالي فقرات الاستبيان
الوسط الحسابي	55.66	54.81	28.85	40.57	51.34
الانحراف المعياري	8.52	14.43	5.07	6.25	8.64
Kolmogorov-Smirnov	0.809	1.110	0.734	0.794	1.121
المعنوية المشاهدة	0.530	0.170	0.639	0.554	0.467
القرار الإحصائي	قبول الفرض ألعدمي أي أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.	قبول الفرض ألعدمي أي أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.	قبول الفرض العدمي أي أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.	قبول الفرض العدمي أي أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي	قبول الفرض ألعدمي أي أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.

من الجدول رقم (9)، يتبين إن البيانات في جميع محاور الدراسة تخضع للتوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام أساليب التحليل الإحصائي المعملي في اختبار تساؤلات الدرلسة.

اختبار تساؤلات الدرلسة :

بعد التأكد من طبيعة البيانات وهل تخضع للتوزيع الطبيعي أو لا، وبالنظر لخضوع البيانات للتوزيع الطبيعي فان الباحثة سوف تقوم باستخدام اختبار (T)، وكانت نتائج الاختبارات كالأتي.

- اختبار التساؤل الأول:

جدول رقم (10)

نتائج اختبار التساؤل الأول

(T=3)

التساؤل الأول	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	المعنوية المشاهدة	القرار الإحصائي
المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالمشرف التربوي(الأكاديمي).	55.66	8.52	43.66	0.000	إن إجابات العينة حول المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالمشرف التربوي(الأكاديمي) ذات دلالة معنوية، ولا تخضع لعامل الصدفة أو العشوائية.

- اختبار التساؤل الثاني.

جدول رقم (11)

نتائج اختبار التساؤل الثاني

(T=3)

التساؤل الثاني	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	المعنوية المشاهدة	القرار الإحصائي
المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم المتعلقة بالمعلم المتعاون.	54.81	14.43	24.60	0.000	إن إجابات العينة حول المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالمعلم المتعاون ذات دلالة معنوية، ولا تخضع لعامل الصدفة أوالعشوائية.

- اختبار التساؤل الثالث.

جدول رقم (12)

نتائج اختبار التساؤل الثالث

(T=3)

التساؤل الثالث	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	المعنوية المشاهدة	القرار الإحصائي
المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بمدير المدرسة المتعاونة.	28.85	5.07	35.33	0.000	إن إجابات العينة حول المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بمدير المدرسة المتعاونة ذات دلالة معنوية، ولا تخضع لعامل

التساؤل الثالث	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	المعنوية المشاهدة	القرار الإحصائي
					الصدفة أو العشوائية.

اختبار التساؤل الرابع:

جدول رقم (13)

نتائج اختبار التساؤل الرابع

(T=3)

التساؤل الرابع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	المعنوية المشاهدة	القرار الإحصائي
المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالبيئة المدرسية والصفية.	40.57	6.25	42.04	0.000	إن إجابات العينة حول المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالبيئة المدرسية والصفية ذات دلالة معنوية، ولا تخضع لعامل الصدفة أو العشوائية.

اختبار التساؤل الرئيس:

جدول رقم (14)

نتائج اختبار التساؤل الرئيس

(T=3)

التساؤل الرئيس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	المعنوية المشاهدة	القرار الإحصائي
ما هي المشكلات التي تواجه الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي والمتعلقة بالمشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة والبيئة المدرسية والصفية.	179.66	23.720	49.40	0.000	إن إجابات العينة حول المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية من وجهة نظرهم والمتعلقة بالمشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة والبيئة المدرسية والصفية. ذات دلالة معنوية، ولا تخضع لعامل الصدفة أو العشوائية.

نتائج البحث :

من خلال التحليل الإحصائي لإجابات العينة على أسئلة الاستبيان، توصلت الباحثة الي مجموعة من النتائج والتي هي عبارة عن مشكلات يواجهها الطالب المعلم نعرض أبرزها كالأتي وحسب كل محور

محور المشرف التربوي (الأكاديمي):

1. عدم مواظبة المشرف التربوي على الزيارات خلال فترة التربية العملي.
2. نتيجة لعدم مواظبة المشرف التربوي على الزيارات الميدانية يتم الاعتماد على المعلم المتعاون في تقييم أداء الطلبة المعلمين، مما يجعل من هذا التقييم يفتقد الي الدقة والمصداقية.
3. يتبع المشرف التربوي أساليب في النقد تعرض الطالب المعلم للإحباط.

4. يركز المشرف التربوي على سلبيات الطالب دون إعطاء البديل المناسب الذي يمكن من تطوير الأداء لدى الطالب المعلم.
5. يتساهل المشرف التربوي في تقسيم الطلبة المعلمين مما يؤدي الي عدم جودة التدريب.
6. عدم قيام المشرف التربوي بتقديم حلول للمشاكل الإدارية التي تحدث مع الطالب المعلم في المدرسة المتعاونة.

محور المعلم المتعاون:

1. المعلم المتعاون لا يساعد في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
2. لا يوضح المعلم المتعاون أنظمة المدرسة وتعليماتها ولوائحها الداخلية للطلبة المعلمين مما يوقعهم في كثير من الصعوبات.
3. المعلم المتعاون لا يشرك الطلبة المعلمين في الأنشطة اللاصفية المتنوعة.
4. يغادر المعلم المتعاون المدرسة كثيراً ويتم الاتكال على الطلبة المعلمين في إشغالهم للحصص.

محور المدير المتعاون:

1. لا يثق مدير المدرسة في قدرات الطلبة المعلمين.
2. لا يقوم مدير المدرسة بالاطلاع على دفاتر التحضير للطلبة المعلمين مما يحرمهم من التقويم البناء لتجربتهم التدريبية والعملية.
3. لا يستمع مدير المدرسة الي ملاحظات الطلبة المعلمين ولا يتفاعل معها.
4. لاينظم مدير المدرسة لقاءات بين المعلمين المتعاونين ومشرفي التربية العملي، للاستفادة من ملاحظاتهم في تقويم الأداء التربوي للطالب المعلم.

محور البيئة الصفية/ المدرسية:

1. يعاني الطالب المعلم في صعوبة الوصول من والى المدرسة في الوقت المناسب.
2. قلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفرها في المدرسة المتعاونة يؤدي الي ضعف الأداء لدى الطالب المعلم.
3. يواجه الطالب المعلم صعوبة في ضبط الصف الذي يقوم بتدريسه.

الخلاصة:

دلت النتائج في هذه الدراسة علي عدم الوعي التام بأهمية أهداف التربية العملية مما جعل برامجها التدريبية لا تزال واقعة في الإطار التقليدي الضيق، وعدم التطور لوضع الأهداف السلوكية واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة بشكل واع، وعدم الاهتمام بها كجزء مهم لصقل شخصية المتدرب لمهنة المستقبل.

وأخيرا إن مراجعة الأدب التربوي يبين إن هناك مشكلات وصعوبات عديدة تواجه برامج التربية العملية حيث اتفقت معظم الدراسات والدراسة الحالية علي وجود مشكلات وصعوبات وهدا يقودنا الي التساؤل عن أسباب وجود هذه المشكلات واستمرارها منذ عشرات السنين و حتى الآن، وعدم وجود حلول لها رغم تطور برامج التربية العملية ومواكبتها للمستجدات التربوية.

إن برنامج التربية العملية يتطلب التنسيق وتضافر الجهود بين كل من إدارة الكليات التربوية والمدارس المتعاونة، والمشرف الأكاديمي، والمعلم المتعاون، والمعلم الطالب، بأن يقوم كل طرف من هذه الأطراف بمسؤولياتها، فالعنصر البشري له أهميته، إذ أن أي خلل في عمل هذه الأطراف يوثر علي أداء مهامهم ويعمل علي إفشال الأهداف التي وضعت لإنجاح هذا البرنامج.

- أهم التوصيات والحلول المقترحة لعلاج مشكلات طلبة التربية العملية:

1-تنظيم عدد من اللقاءات علي هيئة ورشات عمل مع إدارات التربية العملية في الكليات والمدارس المتعاونة، وأعضاء هيئة تدريس المواد التربوية والمختلفة، ومشرفي التربية العملية، لإنجاح برنامج التربية العملية.

2-أن تتم عملية تقييم الطلبة المتدربين في أكثر من موقف تعليمي وأكثر من مادة دراسية وان تشتمل علي جميع عناصر العملية التعليمية، ومن كافة الأطراف المعنية (المشرف الأكاديمي، والمعلم المتعاون، والمدير المتعاون).

3-أن تراعي إدارة الكليات توزيع الطلبة علي المدارس المتعاونة، وعدم ازدحام الطلبة في مدرسة معينة مما يعوق العمل في المدارس المتعاونة.

4-العمل علي توفير مواصلات للطلبة المتدربين في الفترة الصباحية علي الأقل لضمان وصولهم لمدارسهم في الوقت المحدد.

5-العمل علي توفير الوسائل التعليمية المتنوعة وان تكون سهله وفي متناول الطلبة وان تعمل الجامعة علي توفيرها لطلبة المتدربين.

6-اهتمام المشرف التربوي بالجوانب المختلفة لشخصية المتعلم والرجوع الي سجلات الطلبة المعلمين لتكوين تصور عام عن الطالب المعلم.

7-أن يقدم المشرف التربوي التغذية الراجعة الفورية للطلبة المعلمين بعد الانتهاء من حضور الموقف الصفي.

8-وضع جدول مسبق للزيارات الصيفية يلتزم به جميع المشرفين ويبلغ به جميع الطلبة المعلمين.

9- زيادة عدد الزيارات الصيفية للوقوف علي المشكلات التي تواجهه الطلبة المعلمين والعمل علي حلها، وأن يتصف المشرف التربوي بالمرونة.

10-عقد إدارة الجامعة دورات مختلفة للمعلمين يتم فيها تزويدهم بالكفاءات اللازمة لتدريس معلم الصف، علاوة علي تدريب المعلمين علي أنواع الإشراف المختلفة.

11-وضع معايير محددة وواضحة وعليمة لاختيار المعلم المتعاون وعدم تركها لمزاجية إدارات المدارس المتعاونة.

12-تزويد المعلمين بنشرات عن التربية العملية تبين مهامهم.

13-تقديم حوافز مادية وعينية للمعلمين ومديري المدارس المتعاونة لزيادة إسهامهم في برامج التربية العملية.

14-عدم تكليف الطلبة المعلمين بأعمال إدارية ليس لها علاقة بإعدادهم.

15-دعوة مدراء المدارس لتقديم التسهيلات والإمكانات لمساعدة الطلبة المعلمين من حيث التجهيزات وتنظيم اللقاءات بين المشرفين والطلبة المعلمين.

16-عقد لقاءات لمديري المدارس من قبل إدارة الجامعة لمناقشة المشكلات التي تعيق التطبيق العملي.

17-عقد دورات لمديري المدارس في الجامعة لمناقشة أفضل الأنماط الإدارية التي يمكن إتباعها في الإدارة المدرسية.

18-حث مديري المدارس علي حضور حصص صيفية عن الطلبة المعلمين وعقد لقاءات دورية لهم.

19-توزيع نشرات لمديري المدارس توضح مهامهم.

20-إعداد دليل للتربية العملية يوضح أهدافها ومبادئها وأهميتها ومراحلها وعناصرها وأسس تقويمها.

الهوامش :

(1) خالد طه الأحمد (2004)، إعداد المعلم وتدريبه، (دمشق : منشورات جامعة دمشق)، ص117.

(2) تيسيرالنهار (2000)، إستراتيجية مقترحة في ضوء الخبرات المتقدمة، مجلة إتحاد الجامعات العربية، العدد السابع والثلاثون، ص88.

(3) محمد حسان (1992)، التربية العملية في دول الخليج العربية واقعها وسبل تطويرها، (السعودية : الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج)، ص21.

(4) محمد أبو ريا، (2007)، تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المدربين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية، مجلة دراسات، المجلد (34)، العدد (1)، الجامعة الأردنية، ص25.

(5) طارق عبد الروؤف عامر (2008)، التربية العملية (نظم معاصرة)،ط 1(القاهرة : دار السحاب)، ص24.

(6) محمد حسن العمايرة، (2003)، مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، جامعة قطر، صص159-160.

(7) رشدي طعيمة، (2000)، مرشد الطالب/ المعلم في التربية العملية، (عمان : المركز الوطني للموارد البشرية)، ص77.

(8) أحمد محمد المقدادي (2003)، تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العدد (2)، الجامعة الأردنية، ص240.

(9) سعيد جاسم ألأسدي، عامر العبادي، (2003)، تقويم مادة التربية العملية لطلبة الصف الرابع في كلية التربية، (بغداد : منشورات جامعة البصرة)، ص35.

(10) منصور عوني، (1990)، العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية (دراسة مسحية وصفية)، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، العدد (3)، ص ص209-236.

(11) عبد الرحمن صالح عبد الله، (1997)، التربية العملية أهدافها ومبادئها (عمان : مؤسسة الوراق للنشر)، ص.

(12) محمد خميس أبو غرة، (2003)، المشكلات التي تواجه كلية العلوم التربوية (الأنورو)، عمان الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظرهم، مجلة المعلم/ الطالب، العدد (1)، مج (2)، معهد التربية التابع لليونسكو، عمان، ص ص 68-85.

(13) لينا طراف، (2006)، دور التربية العملية في إعداد الطالب المعلم، رسالة ماجستير،غير منشورة ، كلية التربية، جامعة تشرين، سوريا، ص197.

(14) روضة العميرين، (2007)، المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة معلم الصف في أثناء التربية العملية في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، الكرك، كلية التربية جامعة مؤتة، ص108.

(15) ألقاني، أحمد، ومحمد، فارعة(1999)، التربية البيئية- واجب ومسئولية،ط1، (القاهرة: عالم الكتب)، ص 115.

(16) طنطوش،(2001) سليمان محمد، أساسيات المعاينة الإحصائية، (الأردن: دار الشروق للتوزيع والنشر)، ، ص85.

(17) المرجع السابق، ص87.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

إستبانة البحث

عزيزي الطالب/ الطالبة:

تقوم الباحثة بدراسة علمية بعنوان (**المشكلات التي تواجه** طلبة التربية العملية بقسم العلوم التربوية بكلية التربية الزاوية من وجهة نظرهم).

تأمل منكم الباحثة الإجابة على جميع فقرات الإستبانة بدقة وموضوعية بوضع (×) **في المكان المناسب والتي** تعبر عن درجة تقديرك للمشكلة، وذلك في إطار الاختيارات الخمسة (**أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة**).

وفي الوقت الذي أتقدم إليكم بالشكر والتقدير، فأن المعلومات التي ستقدمونها ستبقى في إطار السرية التامة ولن **تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.**

الرقم	محور المشرف التربوي	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
-1	يركز المشرف التربوي على سلبيات أداء الطلبة المعلمين فقط، وعدم إعطاء البدائل المناسبة					
-2	لا يتيح الفرصة للمناقشة وإبداء الرأي مع الطلبة المعلمين					
-3	يترك المشرف التربوي الطلبة المعلمين لوحدهم في غرفة الصف					
-4	يتساهل المشرف التربوي في تقييم الطلبة المعلمين					
-5	إتباع المشرف التربوي أسلوباً غير تربوي في النقد يعرض الطالب المعلم للإحباط					
-6	يتابع دفاتر التحضير اليومي ويوجه الطلبة المعلمين إلى تصويب أخطائهم					
-7	لا يراعي المشرف التربوي الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين					
-8	يحرص على إقامة علاقات ودية مع الطلبة المعلمين					
-9	لا يجتمع المشرف التربوي مع الطالب المعلم لتوضيح المطلوب منه					
10	لا يواظب المشرف التربوي على زيارتي خلال فترة التربية العملي					
11	تتعارض توجيهات المشرف التربوي وملاحظاته مع المعلم المتعاون					
-12	يعتمد المشرف التربوي على المعلم المتعاون في تقييم أداء الطلبة					
-13	يعمل على تنمية اتجاهات إيجابية عند الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس					
-14	يقتصر في تقويم أداء الطلبة المعلمين على زيارة واحدة					
-15	يلتقي بالطلبة المعلمين قبل الزيارة الصفية ويعطي توجيهات					
-16	أعتقد أن كثرة أعداد الطلبة المعلمين في المدرسة الواحدة يؤثر على التوجيه والأشراف					
-17	قيام المشرف بتقديم حلول للمشاكل الإدارية التي تحدث مع الطالب المعلم في المدرسة المتعاونة					
-18	يقوم المشرف بزيارتي بشكل مفاجئ مما يؤثر في أدائي					
-19	قلة عدد ساعات المادة تحول دون أمكانية التطبيق					
رقم الفقرة	محور المعلم المتعاون	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
-1	كانت مقابلة مقابلة المعلم وتوجيهه لي جيدة بداية التدريب					
-2	أرشدني المعلم المتعاون إلى كيفية تحضير الدروس اليومية					
-3	يؤدي المعلم المتعاون عدة طرق تدريسية خلال مشاهداتي له في الصف					
-4	يساعدني في أدارة الصف وضبطه					
-5	يشارك المعلم المتعاون في الأشراف على الطلبة المعلمين أثناء فترة التطبيق					

-6	يساعدني في اختيار واستخدام الوسائل التعليمية					
-7	يساعدني المعلم المتعاون في تحديد الأخطاء التي ارتكبتها خلال فترة تدريسي في الصف					
-8	يساعدني المعلم المتعاون في حل بعض مشاكل التلاميذ السلوكية					
-9	يتساهل المعلم المتعاون في تقييمنا					
-10	يشاركني المعلم المتعاون في الأنشطة اللاصفية المتنوعة					
-11	يغادر المعلم المتعاون المدرسة كثيراً ويتكل على الطلبة المعلمين في إشغالهم للحصص المدرسية					
-12	قدم لي المعلم المتعاون بعض المعلومات اللازمة عن كيفية تقييم التلاميذ ومتابعة أعمالهم في الدروس اليومية					
-13	أسهم المعلم المتعاون في تطوير مهاراتي المتعلقة بإدارة الصف والمحافظة على ضبط النظام فيه					
-14	لايوضح لي المعلم المتعاون أنظمة المدرسة وتعليماتها ولوائحها الداخلية					
-15	كان المعلم المتعاون يناقشني في بعض الأمور التدريسية قبل دخولي الصف للتدريس الفعلي					
-16	يحضر المعلم المتعاون أثناء تنفيذ الطلبة المعلمين الحصص الصفية ويقدم لهم تغذية راجعة					
-17	يخفف من الضغط النفسي والقلق لدى الطلبة المعلمين ويشجعهم على تعزيز الثقة بالنفس					
الرقم	محور المدير المتعاون	**أوافق بشدة**	**أوافق**	محايد	**أعارض**	**أعارض بشدة**
-1	يستقبل مدير المدرسة الطلبة المعلمين ويقدم لهم التسهيلات الإدارية اللازمة لنجاح التدريب الميداني					
-2	لايستمع مدير المدرسة إلى ملاحظات الطلبة المعلمين ويتفاعل معها					
-3	يكلف مدير المدرسة الطلبة المعلمين بإشغال حصص الفراغ					
-4	ينظم مدير المدرسة لقاءات بين المعلمين المتعاونين ومشرفي التربية العملية					
-5	لم يبذل مدير المدرسة المتعاونة جهداً في عمل لقاء بين طلاب مدرسته والطلبة المعلمين					
-6	يعامل مدير المدرسة الطالب المعلم كأنه طالب من طلاب المدرسة					
-7	لا يثق مدير المدرسة في قدرات الطلبة المعلمين					
-8	لا يطلع مدير المدرسة على دفاتر التحضير					
-9	لا يتابع مدير المدرسة حضور وغياب الطلبة المعلمين					
-10	عدم اهتمام مدير المدرسة بمعالجة بعض المشكلات والتي تتعلق بالطلبة المعلمين					
الرقم	محور البيئة الصفية/ المدرسية	**أوافق بشدة**	**أوافق**	محايد	**أعارض**	**أعارض بشدة**
-1	لا توفر المدرسة المتعاونة علاقة جيدة بين تلاميذ المدرسة والطلبة المعلمين					
-2	لا تشجع المدرسة المتعاونة تلاميذها على تقبل وجود الطلبة المعلمين بينهم					
-3	لا تشجع المدرسة المتعاونة على إقامة علاقات ودية بين معلمي المدرسة والطلبة المعلمين					
-4	أجد صعوبة في ضبط الصف الذي أدرسه					
-5	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد في المدرسة المتعاونة					
-6	صعوبة المواصلات من وإلى المدرسة في الوقت المناسب					
-7	عدد حصص التدريس الفعلي في المدرسة المتعاونة غير كاف					
-8	تحرص المدرسة المتعاونة على حضور الطلبة المعلمين قبل الطابور الصباحي					

9-	قلة الوسائل التعليمية وصعوبة توفيرها في المدرسة المتعاونة					
10-	عدم تقبل المدرسة المتعاونة وجود الطلبة المعلمين فيها					
11-	تخصص المدرسة المتعاونة أماكن خاصة لاجتماع المشرفين بالطلبة المعلمين					
12-	أشعر أن إمكانيات المدرسة تسمح لي بتطبيق الأساليب التدريسية التي أختارها					
13-	أشعر أن الطلبة يتفهمون وجودي كمعلم متدرب					

أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الزاوية

إعداد الباحثة : ناجية أمحمد رمضان الثوير
عضو هيئة التدريس بكلية التربية الزاوية
جامعة الزاوية

مقدمة البحث :

يعد الإبداع من أهم مقومات المؤسسات التعليمية التربوية الناجحة والمتميزة في أدائها وإنجازها، والتي تسعى لإحداث نقلة نوعية وتغييرات جوهرية في العملية التعليمية من خلال التدريس القائم علي أساليب تدريسية حديثة التي تعتمد علي المتعلمين باعتبارهم المحور الأساسي في العملية التعليمية ، ودعم المعلمين القائمين بالتدريس وتشجيعهم علي استخدام الأساليب الحديثة في التدريس والتي تعمل علي تنمية الإبداع ومهاراته ، وذلك من خلال تشجيع الطلاب علي استخدام التفكير بجميع أنواعه ولاسيما التفكير الإبداعي ، بحيث يكون تنميتة عن طريق برامج تدريبية متنوعة بأشراف نخبة من المعلمين اللذين لديهم كفاءة عالية في تدريب الطلاب علي مهارات الإبداع من خلال مناهجهم الدراسية . والإبداع هو نوع من التغيير والتجديد في أسلوب التعلم واستخدامه بطرق وتقنيات تواكب متطلبات البيئة المدرسية والعصر الحديث، بحيث تسعى مؤسساتنا التعليمية لتلبية حاجات المجتمع المتجددة من الإبداع والابتكار ، فالتربية ضمن رسالتها السامية تهدف إلى إثارة مكامن القدرات العقلية والإبداعية لدى الناشئين المستهدفين في عملية التعليم، وتحاول أن توجهها لكي تكون فاعلة ومنتجة من خلال المراقبة والتنوع والتجديد للمناهج الدراسية التي تسمح لجميع الطلبة أن يتقدموا في المجالات التي يميلون إليها (المشيقجي المشار إليه في العنزي، 2008) [1]لذا يجب تدريب النشء على معالجة القضايا والمشكلات التي يواجهونها بأساليب وطرق جديدة بعيدة عن التقليد ، بهدف تسليح الطلبة بمهارات تفكير تساعدهم على التكيف مع هذه المشكلات بفاعلية[2].

كما أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة إلى أن استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل المعلمين بمرحلة التعليم الثانوي هي في الغالب استراتيجيات تقليدية، وذلك لوجود ضعف لدى الطلاب في التحصيل الدراسي نتجه لاعتمادهم علي ادني مستويات التفكير متمثلة في التذكر والفهم ، من الارتقاء الي المستويات العليا التي تعتمد علي استخدام أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومن بين هذه الدراسات دراسة(منير بسيوني 2001 [3]،ودراسة نافر البقيعي2004 [4]، ودراسة صالحة الاديوش2017 ،)[5] ،ومادة علم النفس بطبيعتها بين المناهج التعليمية بالمرحلة الثانوية تصبح من أهم الوسائط التي تساعد في تنمية التفكير بصفة عامة والتفكير الإبداعي بصفة خاصة، وتكمن أهمية تنمية قدرات التفكير الإبداعي في أنه يساعد في إيجاد الحلول للعديد من المشكلات وتتميز تلك الحلول بأنها منظمة ومنطقية وأحياناً تكون خارج الصندوق وبعيداً عن الطرق الروتينية التي يسجن فيها الطلاب بسبب الطرق التقليدية.

ولذلك لابد من الاهتمام بكل ما هو جديد في المجال التربوي ومنها الأساليب التدريسية المتعددة ومنها أسلوب التعلم التعاوني وهو من الأساليب الحديثة التي دخلت المجال التربوي لتقدم كل ما هو جديداً يساعد في العملية التعليمية. وتأتى هذه الدراسة لتلبي حاجة ملحة عند الطلاب و المعلمين، إذ من المؤمل أن توفر هذه الدراسة طريقة منظمة لتنمية قدرات التفكير الإبداعي(الطلاقة، الأصالة، المرونة) من خلال تقديم استراتيجيات التعلم التعاوني، وتدريب الطلبة عليها بواسطة برنامج تدريبي تم إعداده لتحقيق هذه الغاية. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر هذا البرنامج التدريبي في تنمية قدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث الحالي في محاولة الوقوف على مدي فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم علي أسلوب التعلم التعاوني لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية وللتصدي لهذه المشكلة فقد حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما صورة برنامج تدريبي قائم علي أسلوب التعلم التعاوني لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية
- ما فاعلية التدريس باستخدام برنامج تدريبي قائم علي أسلوب التعلم التعاوني لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي الي الكشف عن

- التعرف علي مستوي التفكير الإبداعي وقدراته لدي طلاب المرحلة الثانوية .
- تصميم برنامج تدريبي القدرات الإبداعية بإبعاده الثلاثة (الطلاقة – المرونه – الأصالة).
- الكشف عن اثر البرنامج التدريبي في تنمية القدرات الإبداعية لدي طلاب السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية .والتعرف على الفرق في مستوي قدرات الإبداعية بين المجموعتين من أفراد العينة قبل وبعد التطبيق البرنامج .

أهمية البحث : تنبع أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات التالية :

- رغبة الباحثة في تطوير ثقافة الإبداع داخل المدارس وخاصة فيما يتعلق بتعليم من أجل تنمية القدرات الإبداعية .
- يمكن لنتائج هذه الدراسة أن توجه المعلمين نحو تعديل ممارساتهم التدريسية نحو تنمية القدرات الإبداعية من أجل تعزيز تدريس داخل المدارس بالطريقة التي تعتمد علي الفنيات الاستراتيجيات الحديثة في التدريس .
- يوفر البحث الحالي اختبار لقياس قدرات تنمية التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) لطلبة السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية.
- تقديم برنامج تدريبي يمكن أن يستخدمه القائمون علي أمر الاهتمام بالعملية التعليمية بتمية القدرات الإبداعية لدي طلاب مرحلة التعليم الثانوي .

فروض البحث :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني، و متوسط أداء طلاب المجموعة الضابطة من نفس المستوى الذين لم يتعرضوا للتدريب، وذلك على اختبار التفكير الإبداعي وقدراته الثلاثة (طلاقة، مرونة – أصالة).لصالح المجموعة التجريبية .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني، في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على اختبار التفكير الإبداعي وقدراته الثلاثة (طلاقة، ، مرونة - أصالة).لصالح التطبيق البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني، في التطبيق البعدي والتطبيق ألتتبعي على اختبار التفكير الإبداعي و قدراته الثلاثة (طلاقة، ، مرونة - أصالة).لصالح التطبيق التتبعي.

المنهج المستخدم في البحث الحالي :

- المنهج الوصفي التحليلي: في الجانب النظري (الإطار النظري).
- المنهج التجريبي: في الدراسة الميدانية، وسوف يستخدم التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، للتحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أداة البحث: تم استخدام الأدوات التالية :

أولا : إعداد برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني لتنمية القدرات الإبداعية ، إعداد الباحثة.
ثانياً : اختبار التفكير الإبداعي ، إعداد الباحثة.

حدود البحث :

- **الحدود الموضوعية:** بناء برنامج تدريبي قائم علي التعلم التعاوني لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلاب للسنة الثالثة ثانوي.

ð **الحدود المكانية : تم اجراء التجربة ميدانياً بمدارس** تتبع مدينة الزاوية، **متمثلة في مدرسة الأمل الثانوية ومدرسة الزاوية الثانوية المركزية**

ð **الحدود الزمانية :2016 -2017م**

مصطلحات الدراسة :

1- **البرنامج التدريبي :** بانة عملية يراد بها أحداث تغيرات معينة في مجموعة افراد لكي يكونوا أكثر كفاءة وقدرة علي أداء أعمالهم الحالية والمستقبلية [6]. **ويعرف إجرائياً في البحث الحالي بانه :** هو ذلك البرنامج الذي يركز علي التدريب لمهارات التفكير الابداعي القائم علي التعلم

التعاوني لدي طلاب المرحلة الثانوية ، بهدف تحسين مستوي التفكير ومهاراته لديهم مما يزيد من دافعيتهم نحو التعليم الافضل .

2- **التعليم التعاوني :**عرفة ستيفن Stephen بأنه أسلوب تدريس يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة التي تضم تلاميذ مختلفي القدرات يمارسون أنشطة لتحسين فهم ما يدرسونه وكل عضو في المجموعة ليس مسئولا عن تعلم ما يجب تعلمه بل عليه مساعدة زملائه في المجموعة على التعلم وبالتالي- يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم (7). **وتعرف الباحثة التعلم التعاوني إجرائياً في البحث الحالي:** بأنه مجموعة من الإجراءات التدريبات التي نقوم بها أثناء تطبيق البرنامج لتنظيم وتهيئة بيئة صفية مناسبة تتيح للطلاب التفاعل والتعاون فيما بينهم داخل مجموعات صغيرة متجانسة لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الموضوعات المقررة من مادة علم النفس، معتمدة في ذلك على الدور الإيجابي لطالب.

3- **التفكير الإبداعي :** عرفه منسي "بأنه القدرة على إنتاج أشياء جديدة من عناصر قديمة تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة، والشخص المبدع هو القادر على التفكير في المشكلات التي تواجه بأسلوب جديد بالمرونة والطلاقة، بحيث يعطي أكبر قدر من التفصيلات عن الموقف المشكل"(8)، **وتعرف الباحثة التفكير الإبداعي إجرائياً في البحث الحالي** بأنه "مقدرة التلاميذ على تجنب النمطية في التفكير وتجاوز الحدود التي يفرضها الفهم التقليدي للأمور وإدراك علاقات جديدة، والإتيان بحلول **للمشكلات التي تعترض حياتهم وذلك من خلال التدريب علي المهارات الفرعية الاتية ، ويمكن تعريفهم إجرائياً :**

1- **الطلاقة :** هي قدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الصحيحة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، في وحدة زمنية محددة، والطالب الذي يأتي بعدة حلول لمشكلة واحدة يكون أكثر إبداعًا .

2- **المرونة :** هي قدرة الطالب على أن يأتي باستجابات صحيحة **متنوعة ومختلفة وملائمة للمشكلة في فترة** زمنية محددة بحيث تتسم هذه الاستجابات بالتنوع واللانمطية وبمقدار زيادة الاستجابات تكون زيادة المرونة، والطالب المرن في تفكيره هو الذي إذا فشل في حل مشكلة ما سرعان ما يأتي بحل آخر جديد.

3- **الأصالة :** هي قدرة الطالب على تقديم أفكار واستجابات جديدة **وناذره** ، وغير تقليدية، بعيدة عن المألوف في وحدة زمنية محددة بحيث تكون هذه الاستجابات قليلة التكرار ضمن زملائه داخل الفصل الدراسي،اي المجتمع الإحصائي الذي ينتمي إليه الطالب .

الإطار النظري للبحث

التعليم التعاوني : يقصد بالتعلم التعاوني ان يعمل التلاميذ في مجموعات أو في أزواج لتحقيق أهداف التعلم ولمساعدة التلاميذ بعضهم بعضا في تنمية معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم، كما يساعد علي تحفيز مهارات التفكير والتفكير الإبداعي **ويستند هذا الأسلوب علي الأسس التالية.**

- التعاون والاعتماد المتبادل بدلا من التنافس.

– يعمل التلاميذ بروح الفريق ويقيمون علاقات اجتماعية قوية.

– والعمل معا لحل المشكلات التي يصعب حلها فرديا وتحقيقه الالتزام بالعمل مع الآخرين.

– والمساواة الفردية لكل فرد في المجموعة (9).

فأسلوب التعلم التعاوني تجعل التعليم قائما علي نشاط **المتعلم** وجهده الذاتي حب يؤكد [10]. بان دور التعليم يتميز بالايجابية فهو فعال في انجاز المهام التي توكل إليه ضمن المجموعة التي يعمل معها، كما انه يقوم بالعديد من الأدوار منها البحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها وانتقاء المعلومات المتصلة بالدرس وربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة وتوجيه زملائه في المجموعة نحو انجاز المهام والتفاعل مع الآخرين في الإطار الجماعي التعاوني والإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي.

أهداف التعلم التعاوني : يرى كلاً من (سلافين Slavin) [11] (وهلسون وجوسون Johnson p- v Johnson. RT) [12] **بأن أسلوب التعلم التعاوني يهف إلى تحقيق تعليم أفضل لدى الطلاب من خلال العمل بروح الجماعة وهو على النحو التالي :**

1. زيادة التحصيل من خلال مشاركة الطلاب في المناقشة الجماعية التعاونية، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم على اختلاف مستوياتهم، ولقد برهن مطوره على أنه يزيد قيمة التعلم عند التلاميذ.
2. تنمية المهارات الاجتماعية، بمعنى تحسين العلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل الفصل عن طريق الأنشطة التي تغرس المهارات وتنمي الذكاء الاجتماعي والتعاون وتعدد الدوار والاتصال الفاعل، الأساسي بالآخرين وهي مهارات هامة سيكتسبها الطلاب أثناء عملية التعلم التعاوني الجماعي.

ويلاحظ على ما سبق أن جوهر التعلم التعاوني يمكن في التفاعل التعاوني الإيجابي بين أفراد المجموعة الواحدة، كما يساعد على فهمهم وانتقاء المفاهيم والأسس العامة، كما يعمل على تنمية مهارات الطلاب في حل المشكلات التي تواجههم، واكتساب المعرفة، المسؤولية وفهم الذات ومهارة الاتصال، التفاعل مع الآخرين من العمل التعاوني بالبحث عن المعلومات والبيانات وجمعها وتنظيمها وانتقاء الحقائق المتصلة بالدرس

دور المعلم عند استخدام أسلوب التعلم التعاوني : يحدد محمد الجمل [13]. دور المعلم والمتعلم في الاتي :

أولاً : دور المعلم :

1. **إعداد** بيئة التعلم أو الفصل الدراسي المناسب.
2. تحديد أهداف الدرس بشكل جيد وواضح من حيث تقسيمه إلى محاور أو عناصر.
3. ترتيب الطلاب في مجموعات استعداداً للمناقشة قبل بداية الدرس.
4. شرح المهمة التعليمية والهدف منها للتلاميذ.
5. متابعة سير تقدم أفراد المجموعة في المناقشة الجماعية من خلال إثارة انتباه الطلاب في المجموعات، والتدخل في الوقت المناسب الذي يحتاج فيه الطلاب للمساعدة.
6. تقويم تحصيل الطالب، ومساعدة الطلاب على مناقشة الكيفية التي يمكن من خلالها التعاون مع بعضهم البعض.

7. يكمن الدور الرئيسي للمعلم في توزيع الأدوار بطريقة يكمل فيها كل طالب بقية الأدوار التي يقوم بها طلاب المجموعة

ثانياً : دور الطالب عند استخدام أسلوب التعلم التعاوني :

1. جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وانتقاء المعلومات المتصلة بالدرس.
2. تنشيط الخبرات السابقة، وربها بالخبرات والمواقف الحياتية الجديدة.
3. **التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.**
4. بدل الجهد ومساعدة الآخرين والإلهام بوجهات النظر تنشط الموقف التعليمي.

ويري زيد الهويدي 2005[14] ، ومحمد الجمل 2007[15] . بان خطوات تنفيذ أسلوب التعلم التعاوني اثناء تدريب الطلبة لتنمية التفكير الابداعي علي النحو الآتي:

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات،كل مجموعه تتكون من (5-6)أفراد ووضع اسم لكل مجموعه.

- أن يراعي المعلم عند توزيع المجموعات الفروق الفردية بحيث تشتمل كل مجموعه علي الطلاب الأذكياء والمتوسطين والضعاف دراسيا.

- وضع الأسس والقواعد المنظمة للعمل الجماعي وحث التلاميذ علي الالتزام بها.

- تحديد رئيس لكل مجموعه ينظم الحوار داخل مجموعته بحيث تكون الرئاسة دوريه بين أفراد المجموعة الواحدة.

- يقوم المعلم بتوزيع الأدوات والوسائل المعنية علي الطلاب كما يوزع عليهم البطاقات التي توضح التعليمات والإرشادات اللازمة للدرس.

- يقوم المعلم بطرح مجموعه من الأسئلة مرتبطة بأهداف الدرس تكتب علي السبورة أو علي بطاقات توزع علي كل مجموعه ويطلب من الطلاب دراستها والبحث عن الحلول أو الإجابات المناسبة ويحدد المعلم الزمن المخصص للدرس.

- يقوم المعلم بمتابعة كل مجموعه ويناقش أفرادها فيما توصلوا له من مفاهيم ويقدم لهم التغذية الراجعة لتصحيح المفاهيم والإجابات الخاطئة أو تكملة الإجابات الصحيحة.

- يعرض رئيس المجموعة نتيجة ما توصلت إليه من مفاهيم عن الدرس ويستمع المعلم باهتمام لكل مجموعه.

- دور المعلم بالتعزيز الايجابي بالثناء والتشجيع للإجابات الصحيحة عامة والمتميزة منها والابداعيه خاصة.

- يمكن للمعلم رفع عملية المنافسة بين الطلاب من خلال رصد الدرجات علي السبورة للإجابات الصحيحة والمتميزة لكل مجموعه.

وهكذا يتضح دور التعليم التعاوني الكبير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال العمل ضمن الجماعة.

التفكير الإبداعي Creative Rinking

أصبح التعليم الجيد هو الذي يزرع في الطلاب ممارسة جميع أنواع التفكير وخاصة التفكير الإبداعي ومهاراته . وليس الإبداع مطالباً شكلياً، ولكنه هدف تربوي هام يجب العمل من أجلة فكراً وسياسة وتخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً وتطويراً، فالعقل الإنساني الذي خلقة الله سبحانه وتعالي له إمكانات غير محدودة(16).ولذلك يتميز العصر الذي نعيشه الآن بأنه عصر عالمية التفكير، مما جعل دول العالم المتقدمة والنامية تسعى جاهداً لاستثمار طاقتها البشرية لأقصى درجة ممكنة وتوجه كل أهدافها لرعاية عقول أبنائها عن طريق التربية ومؤسساتها المختلفة.

ويعرف الإبداع والتفكير الإبداعي أن توجد شيئاً مألوفاً من شيء غير مألوف، وأن تحول المألوف إلى شيء غير مألوف هو تفكير الإبداعي(17).

ويعرف مرد وهبة بأنه قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغير الواقع(18). كما عرف أيضاً بأنه العملية الخاصة بتوليد منتج جديد وفريد بإحداث تحول من منتج قائم، هذا المنتج يجب أن يكون جديداً بالنسبة للمبدع، كما يجب أن يحقق محك القيمة والفائدة(19).

ويشير أمابيل (Amabile) إلى الإبداع بأنه القدرة على عمل غير مألوف وإنتاج الجديد، والمبتكرون يعطون أهمية كبيرة، لأوجه النشاط العقلي، ويتمتعون بمستويات مرتفعة من الطلاقة اللفظية، وأهم أكثر مرونة من غيرهم(20).

ومن خلال التعريفات السابقة نجدها قد تناولت الإبداع من زاوية خصائص الفرد المبدع وسماته وهناك من ركز على الإبداع المنتج كعملية لكن جميع التعريفات السابقة تنفق في أن الناتج إلا هو الناتج الذي يتصف بالجدة والأصالة وعدم الشيوع والطلاقة، التحسين والتطوير.

مراحل التفكير الإبداعي: إن العملية الإبداعية ذهنية تتطور عن مراحل هي:

1- **مرحلة التحضر أو الأعداد.** هي الخلفية المعرفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد.

2- **مرحلة الكمون أو الاحتضان.** وهي حالة من القلق والخوف والتردد بالقيام بالعمل والبحث عن الحلول، وهي أصعب مراحل العملية الإبداعية.

3- **مرحلة الإشراف.** وهي الحالة التي تحدث بها الومضة أو الشرارة، التي تؤدي إلى فكرة الحل أو الخروج من المألوف، وهذه الحالة لا يكون تحديدها مسبقاً وهي تحدث في وقت ما في مكان ما، ولدى الفرد دون سابق إنذار.

4- **مرحلة التحقيق.** وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المفيدة المرضية (21).

ويلاحظ من خلال ذلك بأن مراحل عملية الإبداع، تمر بعلميات لا محل للتسلسل في حدوثها، وأن التفكير الإبداع نوع من النشاطات العقلية المتضافرة والمتداخلة مع بعضها وأن العمل الإبداعي لا يبزغ فجأة بل يكتمل بالتدريج ويمر يتناوب مع الاحتضان والإشراق أما هي علمية تحليلية تعمل على تجزئة، السلوك الإبداعي.

مكونات وعناصر التفكير الإبداعي:

بمراجعة العديد من الاختبارات للتفكير الإبداعي شيوعاً من بينها اختبارات تورانس Torrance (1966)، **واختبارات** (1967) Guilford، ودراسات وبحوث من بينهم: دراسة إيمان **عثمان** [22] والتي تشير إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي أو قدراته والتي حاولت العديد من البحوث والدراسات قياسها وهي: يتطلب التفكير عدة قدرات كما حددها كلاً من فتحي جروان [23] ، وإيمان عثمان [24]، ، ومحمد هلال [25].

1- **الطلاقة:** ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي يقترحها الفرد عن موضوع معين في وحده زمنية ثابتة بالمقارنة بغيره ولها عدة **فروع**.

أ.الطلاقة اللفظية. ب.**الطلا**قة الفكرية. ج.الطلاقة الارتباطية. د. الطلاقة التعبيرية.

وسيتم التركيز على الطلاقة الفكرية وهي القدرة على استدعاء أكبر قدر ممكن من الاستجابات المناسبة في فترة زمنية محدده لمشكلة ما أو موقف مثير.

2- **المرونة**: هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، والمرونة هي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغير ما تستدعي الحاجة ومن **أشكال المرونة**:- المرونة التلقائية والمرونة التكيفية، **وسيتم التركيز في هذه البحث على المرونة التلقائية وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف معين يحدده الاختبار على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة.**

3- **الأصالة:** وتعني قدرة التلاميذ على إنتاج أفكار وحلول جديدة وفريد في نوعها، أي قليلة **لتكرار با**لمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها التلميذ، وكلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها **والفرد ذو الأصالة هو الذي يبّعد عن المألوف أو الشائع، وبالتالي يدرك العلاقات ويعممها.**

إجراءات البحث

منهج الدراسة : اعتمد البحث الحالي عل استخدام المنهج التجريبي القائم علي استخدام مجموعتين متكافئتين ومتجانستين في العمر والتحصيل الدراسي والتفكير الابداعي والمستوي **الاجتماعي والاقتصادي ،وقسمت** افراد العينة الي مجموعتين– **المجموعة الأولي -المجموعة** الضابطة ، المجموعة الثانية -المجموعة التجريبية .

عينة البحث: قامت الباحثة باختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من بين طلاب المرحلة الثانوية **متمثلة في الصف الثالثة ثانوي من مدارس** تابعة لمدينة الزاوية ، حيث وقع الاختيار على مدرسة (**الأمل** الثانوية) ،(**مدرسة** الزاوية الثانوية المركزية). وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائية . وقد تكونت عينة البحث من (80)**طالباً وطالبة. بواقع فصل واحد من كل مدرسة** ، حيث تم اختيار مدرسة –**الأمل** الثانوية وعددها(40)**طالبا** طالبة يمثلون المجموعة التجريبية ، **مدرسة** الزاوية الثانوية المركزية وعددها(40)**طالباً وطالبة** يمثلون **المجموعة الضابطة.**

أدوات البحث : اعتمد البحث الحالي علي الادوات التالية :

- **برنامج تدريبي لتنمية القدرات الإبداعية .. إعداد الباحثة.**

- **اختبار تنمية قدرات التفكير الإبداعي.. إعداد الباحثة .**

أولاً : البرنامج التدريبي لتنمية قدرات التفكير الإبداعي ..

تحديد الأسس العامة التي يستند إليها البرنامج المقترح :

- خصائص مرحلة الثانوية وطبيعتها وأهدافها وطبيعة الطالب بالمرحلة الثانوية .
- الإبداع ، وطبيعته ، وطرق اكتشافه .
- الاعتماد على قائمة قدرات التفكير الإبداعي لطلاب المرحلة الثانوية.
- مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى البرنامج ، بحيث يتم تقديم الخبرات التعليمية بصورة تدريجية تيسر من فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها
- تنوع الأساليب والأنشطة التعليمية المتضمنة بمحتوى البرنامج ؛ بحيث توفر بدائل متعددة أمام الطلبة بمرحلة التعليم الثانوي .
- يرتكز البرنامج على أسلوب "التدريس المصغر". وذلك من خلال ممارسة وتدريب الطلاب علي لأداءات لتعليم التفكير الإبداعي ، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة حيوية وفاعلية الطلاب أثناء مشاركتهم الإيجابية للتدريس .
- مراعاة تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة كلما تطلب ذلك ؛ لمساعدة الطلاب على امتلاكهم لقدرات التفكير الإبداعي.

الهدف العام للبرنامج التدريبي : يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية القدرات الإبداعية بأبعاده الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لدي طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الزاوية

الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي : يتفرع من الهدف العام للبرنامج التدريبي الأهداف الفرعية وهي علي النحو الأتي :

1- وضع عقل الطالب أثناء تنفيذ البرنامج موضع الاعتبار وترك حرية التفكير في توليد الافكار دون قيد اوشرط.
2- يتعرف الطالب مفهوم العادات العقلية وفقا للمتطلبات الابداع .
3- توليد الطالب الأفكار والكلمات و مرادفات او سلوكيات ذكية لكل عادة من العادات العقلية .
4- يذكر الطالب اكبر عدد ممكن من المواقف المتنوعة والمتعددة لكل موقف من مواقف مر بها في حياتية .
5- يوظف الطالب العادات العقلية في المواقف التي تواجهه في مجمل أنشطة حياته اليومية
6- يستخلص الطالب المبادئ الأساسية لكل عادة عقلية .
7- تمكين الطالب من توليد البدائل التي تساعده في حل ما يواجه من مشكلات أثناء مسيرة حياتة.
8- تبصير الطالب بأهمية الانفتاح على آراء وخبرات الآخرين والبناء عليها .

9- تمكين الطالب من التواصل الفعال مع زملائة في المجموعة .

تحديد محتوي البرنامج التدريبي -وقد قسم محتوي البرنامج إلى جانبين هما علي النحو الاتي :

أ. الجانب النظري من البرنامج :قامت الباحثة بتحديد الجانب النظري من للبرنامج التدريبي التي يجب على الطلاب الإلمام به قبل البدء في الجانب العملي من البرنامج وقد تمثلت هذه العناصر في الجوانب التالية :

- مفهوم الإبداع ومهارته وأهميته .
- القدرات الأساسية لإبداعات الفرد .
- سمات الافراد المبدعين .
- طرق اكتشاف الفرد المبدع .
- أهم العوامل التي تنمية التفكير الإبداعي .
- اساليب تنمية التفكير الابداعي
- ما يجب مراعاتة لتعليم التفكير الإبداعي .
- معوقات تنمية التفكير الابداعي.

ب. الجانب العملي من البرنامج :

ويعتمد الجانب على تدريب الطلبة على تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، وذلك من خلال جلسات التدريس المصغر . وهو علي النحو الأتي :

1. اكتشاف القدرة الإبداعية .
2. توليد الأفكار الإبداعية .
3. الاعتماد علي الحل الإبداعي للمشكلات بصورة تعلم تعاوني جماعي.
4. تشجيع الطلبة علي الإنتاج الإبداعي ، من خلال جلسات البرنامج.

استراتيجيات تنفيذ البرنامج التدريبي :

اعتمد في تنفيذ البرنامج التدريبي على اسلوب التعلم التعاوني الجماعي –التي شكل ركنا مهما من أركان تنفيذ البرنامج التدريبي والتي جاءت منسجمة مع طبيعة القدرات العقلية المستخدمة في البرنامج إضافة إلى سهولة استخدامها من قبل كل من المعلم والطلبة. وفيما يلي وصفا إجرائيا للاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي :

- إستراتيجية التعلم التعاوني الجماعي : وفقا لهذه الإستراتيجية يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة تضم من (4-5) أفراد ، ويتبادلون ادوار التعلم التعاوني فيما بينهم بطريقة منظمة هادفة من خلال القيام بأداء الأهداف المكلفين بها لكل فرد من أفراد المجموعة الواحدة بطريقة تقود إلى تحقيق الانتاج التعليمي المرغوب به

الفنيات المستخدمة في البرنامج :

1- **النمذجة** : تستند هذه إلى أعمال عالم النفس (**البرت باندورا**) ، والتي تهتم بتقديم نماذج مرئية او مسموعة او مقروءة ، او تاريخية للمتعلمين ، او التي تظهر ضمن السياق الاجتماعي للمتعلمين ، على أمل أن يقوم المتعلمون بتقليدها من خلال عملية مراقبة **النموذج** الذي يعرض سلوكا يحظى باهتمام الملاحظ .

2- **الاسترخاء** : تستند هذه الطريقة إلى الطلب من المتعلمين إغماض العينين والعمل على إيقاف الانقباضات العضلية المصاحبة لحالة التوتر والاسترخاء الكامل للجسم بحيث يترك حرية طرح الافكار دون قيد او شرط .

3- **التأمل** : تقتضي هذه الفنية **بمنح الطلاب** وقتا كافيا للتفكير في المثيرات والمنبهات التي تعرضوا لها ، بهدف معالجتها بشكل معمق ، على أمل أن تخلق لديهم نوعا من التفكير غير المتسرع والذي يقود إلى نتاجات راقية .

4- **المنظم المقدم** : تقوم هذه الإستراتيجية على تزويد المتعلمين بإطار فكري على هيئة محاور رئيسة لكل لقاء تدريبي ، بهدف تشكيل إطار نظري للمتعلمين يمكنهم من فهم ما سيدور في كل لقاء تدريبي .

مكان تطبيق جلسات البرنامج التدريبي : تم تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي بطريقة تعاونية جماعية ، بأحدي قاعات بمدرسة الأمل الثانوية والتي تمثل المجموعة التجريبية و **قاعات بمدرسة الزاوية** الثانوية المركزية والتي تمثل المجموعة الضابطة بتعاون مع إدارات المدارس وإشراف وزارة التعليم بالزاوية التي كانت الدافع لانجاز هذا البحث .

تقييم البرنامج التدريبي : **تم عرض البرنامج علي** مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في **مجال** علم النفس والمناهج وطرق التدريس **لإبداء الرأي** في مدي صلاحية **البرنامج التدريبي** في تحقيق الأهداف **المرجوة** منه ، من حيث محتواه وفنياته وعدد جلساته **، وقد أشاروا إلى** بعض التعديلات ، وتم تعديلها حتى أصبح البرنامج التدريبي في صورته النهائية قابلة للتطبيق.

كما تم تقييم البرنامج التدريبي وفق مجموعة من الأدوات **متمثل** تطبيق اختبار للتفكير **الابداعي** بقدراته الثلاثة (**المرونة** ، الطلاقة ، الأصالة) قبلياً وبعدياً. كما تم تقييم مدي استمرارية فاعلية البرنامج، وذلك من خلال إجراء قياس تتبعي لإفراد المجموعة التجريبية بعد **مرور** شهر ونصف من تطبيق البرنامج في البحث الحالي لقياس **قدرات** التفكير الابداعي لدى أفراد العينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

ثانياً : اختبار تنمية مهارات الابداع

1. **تحديد الهدف من الاختبار :** يهدف الاختبار إلى قياس قدرات التفكير **الإبداعي لدى** طلاب المرحلة الثانوية

2. **تحديد أبعاد الاختبار :** قامت الباحثة بتحديد أبعاد الاختبار في ضوء أهداف البرنامج التدريبي وذلك عن طريق الأبعاد والمحاور التالية:

✷ **الطلاقة** : ويقصد بها القدرة على التعبير بأكبر عدد ممكن من الاستجابات في زمن **محدد**

✷ **المرونة** : وتعني القدرة على التعبير بأكبر عدد من الاستجابات المتنوعة .

✷ **الأصالة** : ويقصد بها القدرة على التعبير بأكبر عدد ممكن من الاستجابات في صورة جديدة غير مألوفة .

3. صياغة تعليمات الاختبار : تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار ، ووضع تعليمات خاصة توضح للقائم بالاختبار الهدف من الاختبار ، وكيفية إجرائه ،

6. التحقق من صدق الاختبار : قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحكمين حيث تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على المحكمين وذلك لإبداء الرأي فيه من حيث الآتي :

منلسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله .

مناسبة الاختبار للقدرة الإبداعية التي وضعت لها.

مدى منلسبة لسئلة الاختبار لكل قدرة من قدرات الاختبار

مدى وضوح صياغة لسئلة الاختبار بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية

ووفقاً لآراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الكلمات التي وردت في الاختبار بمعنى وأوضح حتى تتناسب مع مستوي الطلاب بالمرحلة الثانوية : وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين . أصبح الاختبار مكوناً من 12سؤل أنشطة بواقع اربعة لسئلة لكل قدرة من قدرات التفكير الابداعي ، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق .

7. حساب ثبات الاختبار :

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار وذلك عن طريق إعادة التطبيق ، وفي تلك الطريقة تم تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد مرتين ، بفاصل زمني قدره أسبوعين ، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في المرة الأولى ، والدرجات في المرة الثانية . وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار الأول ، ودرجاتهم في الاختبار الثاني باستخدام المعادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط .

$$ر = \frac{ن \text{مجس ص} - \text{مجس مج ص}}{\sqrt{[ن \text{مجس}^2 - (\text{مجس})^2][ن \text{مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث :

ر = معامل الارتباط .

مجس = مجموع الدرجات الخام لطلاب العينة في التطبيق الأول للاختبار .

مج ص = مجموع الدرجات الخام لطلاب العينة في التطبيق الثاني للاختبار .

ن = عدد أفراد العينة .

جدول (1)

معاملات الارتباط لاختبار قدرات التفكير الإبداعي كل على حدا والاختبار ككل

القدرة	معامل الارتباط
الطلاقة	0.93
المرونة	0.82
الاصالة	0.80
الدرجة الكلية	0.94

ويتضح من الجدول السابق(1) أن معاملات الارتباط عالية تتراوح ما بين (80 – 94)مما يطمئن بان الاختبار صالحة للتطبيق .

8. تحديد زمن الاختبار :

في ضوء ملاحظة وتسجيل زمن أداء أفراد العينة الاستطلاعية لكل نشاط من أنشطة الاختبار تم تحديد زمن كل نشاط من خلال المعادلة التالية : (عاطف ،محمدالسيد ، 2006) [26]

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول طالب} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر طالب}}{2}$$

وبذلك أصبح الزمن الكلي للاختبار (85) دقيقة . بواقع حصتين دراسيتين

9. طريقة تصحيح الاختبار :

تم تصحيح كل قدرة في الاختبار على حدة في ضوء أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) وتم التصحح بالطريقة الاتي :

1- تصحح الطلاقة بمنح درجة عن كل استجابة مقبولة ، وبذلك تتكون درجة الطلاقة من مجموع درجات الاستجابات المقبولة ، مع حذف الاستجابات المكررة أو غير ذات الصلة بالسؤال المطروح .

2- تصحح المرونة بأعطاء درجة عن كل استجابة متنوعة من الطالب في كل قدرة وبذلك تتكون درجة المرونة من مجموع درجات الاستجابة المتنوعة للطفل .

3- تصحح الأصالة بمنح الطالب درجة عن كل استجابة غير مالوفة شائعة .

وبعد إعداد البرنامج وأدوات جمع البيانات ، بدأت الباحثة في تحديد إجراءات .

الدراسة الميدانية وتنفيذ البرنامج التدريبي

1. التطبيق القبلي لأداة البحث :

تم التطبيق القبلي لاختيار للتفكير الإبداعي لكل المجموعتين التجريبية والضابطة البالغ عددهم 80 طالب وطالبة ، موزعين علي مدرستين هما: **مدرسة الأمل الثانوية** –المجموعة التجريبية وعددها (40)**طالباً وطالبة** . **ومدرسة الزاوية الثانوية المركزي** –المجموعة الضابطة وعددها (40)**طالباً وطالبة** ، بهدف تحديد المستويات المبدئية لطلاب المجموعتين قبل إجراء تجربة البحث ، والتأكد من تكافؤ المجموعتين في اختيار التفكير الإبداعي، وقد راعت الباحثة عند تطبيق الأدوات تعريف أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بأدوات البحث، والهدف منها، وتوضيح وقراءة التعليمات بدقة.

2. المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق القبلي لاختيار التفكير الإبداعي :

بعد التطبيق لاختبار التفكير الإبداعي تم تصحيح إجابات الطلاب ورصد الدرجات التي حصل عليها كل طالب وطالبة ، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة لكل مجموعة على حدة، وحساب قيمة (ت) ،وقد أوضحت النتائج بأن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائيا وهذا ما أشار إلى تكافؤ المجموعتين تقريباً في المتغيرات التابعة للبحث الحالي.

3-تطبيق البرنامج التدريبي علي عينة البحث :تم تطبيق البرنامج علي طلبة المجموعة التجريبية بمدرسة الأمل الثانوية وعددهم (40) طالب وطالبة، حيث تم تنفيذ البرنامج بكل سهولة ويسر وبإشراف ادارة المدرسة ،حيث ابدوا الطلاب ارتيحهم الكبير اثناء جلسات البرنامج ،**وأصبحت** مشاركتهم تعاونية إيجابية بين الطلاب أنفسهم، مع إدراكهم بأنهم أحرار في جلب المعلومة وإدارة المجموعة بأنفسهم، مما ساعدهم في إثارة العديد من الأسئلة والمشاركة أثناء جلسات البرنامج التعاونية الجماعية، وقد استغرق تطبيق البرنامج التدريبي حوالي (17) جلسة أي ما يقارب شهرين خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016-2017م .

4.أما التدريس للمجموعة الضابطة:قامت أحدي الزميلات بمدرسة الثانوية المركزية بتدريس نفس الدروس للمجموعة الضابطة وعددهم (40)طالب وطالبة بالطريقة التقليدية المعتادة دون تدخل أو تعديل.أي (بدون برنامج)

5. التطبيق البعدي لإدارة البحث: بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي لمجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية المعتادة، ثم التطبيق البعدي لاختيار التفكير الإبداعي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم إعادة تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية فقط بعد فترة المتابعة والتي استمرت حوالي شهر ونصف ، وتم معالجة البيانات إحصائياً بهدف التحقق من صحة الفروض ..

6. المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق البعدي لأدوات القياس:

تم رصد نتائج التطبيق البعدي لكل من اختبار التفكير الإبداعي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وتمت المعالجة الإحصائية للنتائج، وذلك للتأكد من صحة فروض البحث.

نتائج البحث ومناقشتها :

الفرض الاول والذي ينص علي (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني، و متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة من نفس المستوى الذين لم يتعرضوا للتدريب، على اختبار قدرات التفكير الإبداعي و أبعاده الثلاثة (طلاقة ، مرونة ، أصالة).لصالح المجموعة التجريبية) ، **وتم التحقق من صحة هذا الفرض بالمقارنة بين درجات طلبة المجموعات التجريبية اللذين تعرضوا للبرنامج التدريبي ودرجات طلبة المجموعة الضابطة اللذين لم يتدربوا علي البرنامج في التطبيق البعدي للاختبار التفكير الابداعي باستخدام اختبار (ت).وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :**

جدول (2)

الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في القدرات الثلاثة (طلاقة، مرونة، أصالة) والدرجة الكلية في اختبار التفكير الابداعي وقيمة (ت) ودلالتها

المتغيرات	حجم العينة	المجموعة التجريبية			حجم العينة	المجموعة الضابطة			قيمة (ت)		مربع إيتا
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خ %		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خ %	المحسوبة	الجدولية 2,11	
الطلاقة	40	32,83	3,82	24,83	40	11,82	3,08	22,58	4,56		1.12
المرونة	40	45,39	22,08	15,44	40	30,81	21,75	18,37	3,44		1.11
الاصالة	40	52,76	28,93	18,25	40	33,93	23,84	24,35	4,22		1.10
الدرجة الكلية	40	76,56	25,57	12,89	40	54,80	15,67	12,70	4,94		1.13

درجة الحرية = 78 مستوى الدلالة = 0,05

من خلال قراءة الجدول (2) يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار **البعدي** بين **درجات الطلاب** المجموعتين التجريبية والضابطة ، ولصالح **المجموعة** التجريبية في قدرات التفكير **الإبداعي الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة)**والدرجة الكلية للتفكير **الإبداعي، إذ** إن القيم (ت) المحسوبة لها تراوحت مابين (4.22 – 4.94) **أي** اكبر من قيمة (ت)الجدولية **التي تساوي** (2,11) ،عند درجة حرية (78) **ومستوى دلالة** (0,05) . وكانت قيمة مربع إيتا للقدرات الثلاثة لتفكير الابداعي والدرجة الكلية تتراوح ما بين (1.10 -1.13) و هو حجم تأثير مرتفع، وبذلك يتبين أنه "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين **والمجموعة الضابطة في** درجات القدرات الثلاثة ودرجة الاختبار الكلية في التطبيق البعدى لاختبار التفكير الإبداعي.لصالح المجموعة التجريبية .

وهكذا يتبين مما سبق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات **طلاب** المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التفكير الإبداعي، ومهاراته الفرعية (الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الاختبار الكلية) **لصالح المجموعة** التجريبية وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلي الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي . ، **وبذلك تحقق الفرض الأول من البحث .**

الفرض الثاني والذي ينص علي : (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني، في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير الإبداعي وقدراته الثلاثة (طلاقة ، مرونة ، أصالة).لصالح التطبيق البعدي ، **تم التحقق من صحة هذا الفرض بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التفكير الابداعي باستخدام اختبار (ت). وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :**

جدول (3)

الفرق بين التطبيق البعدي والتتبعي للتفكير الابداعي وقدراته الثلاثة (الطلاقة،المرونة ، والأصالة)والدرجة الكلية .وقيمة (ت) ودلالتها لدى الطلاب للمجموعة التجريبية

المتغيرات	حجم العينة	الاختبار القبلي			حجم العينة	الاختبار البعدي			قيمة (ت)		مربع إيتا
		متوسط حسابي	انحراف معياري	خ %		متوسط حسابي	انحراف معياري	خ %	المحسوبة	الجدولية	
الأصالة	40	33,11	8.26	55,53	40	53,69	2.05	28,15	3,86	2,24	1.10
الطلاقة	40	43,18	16,04	19,74	40	88,64	11,76	12,58	4,98		1.88
المرونة	40	40,92	9، 44	24,19	40	59,82	9,88	20,23	4,56		1.11
الدرجة الكلية	40	66,89	38,76	14.50	40	78,77	11,30	8,08	6,03		1.12

درجة الحرية = 39 مستوى الدلالة = 0,05

من خلال قراءة جدول السابق (3) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في قدرات التفكير الابداعي الثلاثة والدرجة الكلية للتفكير الابداعي لدي طلبة المجموعة التجريبية ، لصالح البعدي. إذ إن القيم التائية المحسوبة لها التي تتراوح ما بين (3.86-6.03) وكانت اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2,24) درجة عند درجة حرية (39) ومستوى دلالة (0,05) . وكذلك نلاحظ إن قيم معامل الاختلاف في الاختبار البعدي للمتغيرات كانت اقل من قيم معامل الاختلاف للاختبار القبلي وهذا يدلل على وجود تطور حقيقي لدى الطلبة في الاختبار البعدي. وكانت قيمة مربع إيتا للقدرات الثلاثة لتفكير الابداعي والدرجة الكلية تتراوح ما بين (1.10 -1.88) و هو حجم تأثير مرتفع، وبذلك يتبين أنه "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القدرات الثلاثة للتفكير الابداعي و درجة الاختبار الكلية في التطبيق البعدى لاختبار التفكير الإبداعي.لصالح التطبيق البعدي .

وهكذا يتبين مما سبق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار التفكير الإبداعي، ومهاراته الفرعية (الطلاقة والمرونة والأصالة ودرجة الاختبار الكلية) لصالح التطبيق البعدي وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلي الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي . ، **وبذلك تحقق الفرض الثاني من البحث .**

الفرض الثالث والذي ينص علي :توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني، في التطبيق البعدي والتطبيق ألتتبعي على اختبار مهارات التفكير الإبداعي في مادة

علم النفس و أبعاده الثلاثة (طلاقة ، مرونة ، أصالة).لصالح التطبيق التتبعي، **تم التحقق من صحة هذا الفرض بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي للاختبار التفكير الابداعي باستخدام اختبار (ت). وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:**

جدول (4)

الفرق بين التطبيق البعدي والتتبعي للتفكير الابداعي وقدراته الثلاثة والدرجة الكلية قيمة (ت) لدى طلاب المجموعة التجريبية

المتغيرات	حجم العينة	الاختبار البعدي			حجم العينة	الاختبار التتبعي			قيمة (ت)		مربع إيتا
		متوسط حسابي	انحراف معياري	خ %		متوسط حسابي	انحراف معياري	خ %	المحسوبة	الجدولية	
الأصالة	40	25,22	3.54	44,55	40	54,80	2.44	29,17	3,66	2,05	1.11
الطلاقة	40	39,43	16,11	19,74	40	77,54	13,73	12,58	3,67		1.33
المرونة	40	40,92	65، 9	24,19	40	59,82	14,87	20,23	4,55		1.01
الدرجة الكلية	40	77,99	39,67	14.50	40	78,77	11,30	8,08	5,75		1.13

درجة الحرية = 39 مستوى الدلالة = 0,05 و –

بقراءة الجدول السابق (4) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار **البعدي والاختبار التتبعي ولصالح التتبعي** في قدرات التفكير الابداعي**الثلاثة (الطلاقة والمرونة والاصالة**) **والدرجة** الكلية للتفكير الابداعي لطلبة المجموعة التجريبية. إذ إن القيمة (ت) المحسوبة لها والتي تراوحت ما بين (3.66 – 5.75)- **وكانت** اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2,05) **درجة** عند درجة حرية (39) **ومستوى دلالة** (0,05) . وكذلك نلاحظ إن قيم معامل الاختلاف في **الاختبار التتبعي** للمتغيرات كانت اقل من قيم معامل الاختلاف للاختبار **البعدي** وهذا يدلل على وجود تطور حقيقي لدى **الطلبة في الاختبار التتبعي.** وكانت قيمة مربع إيتا للقدرات الثلاثة لتفكير الابداعي والدرجة الكلية تتراوح ما بين (1.01 -1.33) و هو حجم تأثير مرتفع، وبذلك يتبين أنه "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القدرات الثلاثة للتفكير الابداعي و درجة الاختبار الكلية في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار التفكير **الإبداعي.**لصالح التطبيق التتبعي .

وهكذا يتبين مما سبق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى والتتبعي لاختبار التفكير الإبداعي، ومهاراته الفرعية (**الطلاقة والمرونة** والأصالة ودرجة الاختبار الكلية) لصالح التطبيق **التتبعي** وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلي الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي والذي استمر فترة طويلة في ذهن الطالب ، وذلك لاحتواء البرنامج علي العديد من الانشطة والتدريبات التي تعمل علي إثارة التفكير . ، **وبذلك تحقق الفرض الثالث من البحث .**

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها :

لقد اظهرت نتائج البحث أثراً ايجابياً لتطبيق البرنامج علي عينة من طلاب الثانوية وتنمية الابداع لديهم من خلال الأنشطة المتنوعة والفنيات التي استخدمت كان لها الاثر البالغ في

تحرير طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية ، وقد تكون هذه النتيجة متوقعة، ذلك لكون تنفيذ البرنامج التدريبي باستخدام أسلوب التعلم الجماعي التعاوني يوفر مواقف عديدة مرتبطة بحياة الطلاب اليومية، ويظهر ذلك في استجابتهم وانسجامهم مع الأنشطة المستخدمة أثناء التدريس، مما ساهم في تنمية مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والمجموع الكلي للاختبار في التطبيق البعدى والتتبعي ، مما أدى الي التفاعل بين طلاب المجموعة التجريبية والمشاركة في المناقشات التعاونية الجماعية، إلى التوسع في اكتشاف واكتساب الطلاب المعلومات بأنفسهم وبالتفاعل والتعاون مع بعضهم البعض، كان له الدور الأكبر في تنمية القدرات الإبداعية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

توصيات البحث

توصلت الباحثة الي عدد من التوصيات منها :

1 - يمكن استخدام بعض الأساليب أو الأنشطة والتدريبات الجماعية الواردة في برنامج البحث في المدارس الثانوية وغيرها ، بحيث تتم ممارستها مع الطلاب أثناء حصص النشاط أو غيرها من الأوقات المناسبة ، بهدف تحسين قدراتهم الإبداعية على شكل جماعات تنظم لهم جلسات تدريبية لعرض هذه الأساليب وممارستها والتدريب عليها .

2 - يمكن استخدام بعض الأساليب أو الأنشطة والتدريبات التي اشتمل عليها برنامج الدراسة في بعض المقررات الدراسية بحيث تصبح ضمن أهدافها التي تهدف إلى تحقيقها من خلال التدريب المستمر .

3- يمكن صياغة التدريبات أو التطبيقات التي يحتوي عليه بعض المقررات الدراسية بشكل يتطلب حلها بطريقة إبداعية أو أسلوباً إبداعياً في إنجازها أو حلها على نمط ما ورد في برنامج تنمية القدرات الإبداعية ، مما يعتمد على (التفكير التباعدي) ، وعدم الاعتماد علي الحفظ والاستظهار فقط (التفكير التقاربي).

4 - ينبغي للمعلمين الاهتمام بالاستراتيجيات والفنيات الحديثة المستخدمة في البرنامج التدريبي ، والاستفادة منها في والأنشطة التدريسية التي تعمل على إثارة التفكير لدي الطالب ، كما ينبغي لهم تدريب الطلاب على هذه الطرق والاستراتيجيات التي تؤدي إلى تنمية قدرات الإبداعية .

الهوامش :

لوئي بن عويد العنزي ، (2009) مشكلات مقرر العلوم في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة في مدينة عرعر رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، مكة المكرمة .

1- يوسف قطامي، نايفه قطامي ، (2005). تعليم التفكير للأطفال .(ط2).عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

2- منير حسن بسيوني ،(2001) ، تطوير منهج علم النفس بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات تنمية الإبداع ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

3- نافز البقيعي، (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل الدافعية للتعلم.رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك ،اربد ،الأردن .

4- صاليحة الاديوش ، 2017 ، فاعلية إسلوب (k'w' L)في تدريس الرياضيات علي تنمية الابداع الرياضي لدي طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة الباحث ،العدد12 ، يناير 2017 ، تونس : مؤسسة طلال أبوغزالة للملكية الفكرية .ص ص 159-176 .

5- محمد السعيد فرحات ، 1992 ، نموذج مقترح لمركز الدورات التدريبية أثناء الخدمة بكليات التربية مصر ، المؤتمر السنوي الأول لكليات التربية في الوطن العربي عالم متغير ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ، القاهرة 23-25 يناير ، ص7 .

6- Stephen. B. (1992) Coopetative learning Eric office of Educational Research and improve meant June, p.l

7- محمود منسي، (1993)، التعلم الأسلسي و إبداع التلاميذ ، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية ص 93 .، ص92.

8- ذوقان، وسهيلة أبو السميع،2005. أساليب التدريس في القرن الواحد والعشرين- دليل المعلم والمشرف التربوي،عمان : دار ديبونو، ص129 .

9- Johnson D,W. & John son, R,I.(1992), implementing cooperative learning contem porary education vol 63 No 3 , P l02.

10- Slavin R.E (1999) Cooperative)learning theory Research and fractive engleweed Gliffs No,1 prentice hall, p82.

11- Johnson, D,w, and & Johnson R Thnson R.T(1998) Tmplementing cooperative learning contemn portray education vol63, No 3, PP173- 180.

12- محمد الجمل ، 2007 ، تنمية التفكير الإبداعي من خلال .المناهج الدراسية ، ص 7 .

13- زيد الهويدي ، 2005 ، لإبداع ماهيته واكتشافه وتنميته، العين – الإمارات:دار الكتاب الجامعي، ص35

14- محمد الجمل ، 2007 ، مرجع سابق ، ص 15.

15- فؤاد البهي السيد (1979) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ص 61.

16- يوسف قطامي وأخرون ،2010 ،علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق ، عمان : دار وائل ص 439 .

17- مراد وهبة، (2000)، الإبداع كمفهوم استولوجي،الإبداع في التعليم العام، المحرران مراد وهبة، ومنى أبو سنة، القاهرة: دار قباء.

18- صفاء الأعسر ، 1999 ، الابداع في حل المشكلات ، القاهرة : دار قباء . ص14 .

19- Amabile, (1986) The person uax of creativt, creature living vol is, No 3. P12-16. - 21

20- يوسف قطامي وأخرون ،2010 ،علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق ، مرجع سابق ،ص89

21- إيمان عثمان، (2003)، فاعلية المدخل في بناء وحدة ليرز التكامل بين العلم والتكنولوجيا المجتمع على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ص77.

22- فتحي جروان ، 2002 ، الإبداع مفهومة، معاييره، مكوناته، نظرياته خصائصه، مرحلة قياسه وتدريبه، الأردن، عمان: دار الفكر. ، ص ص 22-23 .

23- إيمان عثمان، (2003)، فاعلية المدخل في بناء وحدة ليرز التكامل بين العلم والتكنولوجيا المجتمع على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مرجع سابق ، ص77.

24- محمد هلال ، 1997 ، مهارات التفكير الابداعي ، عمان : دار الفكر العربي ،ص133.

25- عاطف محمد درن ، محمد عبد الرزاق السيد ، 2006 ، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية معارات التعلم التعاوني واستخدام المجموعات لي طلاب التعليم الاساسي بسلطنة عمان . مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس العدد 109 / ديسمبر 2006 ص193.

التجديد في الصورة الفنية في الشعر الأندلسي

ابن خفاجة أنموذجاً

د. محمد رضا خضري، جامعة الشهيد بهشتي طهران

منال فلاح طالبة دكتوراه في جامعة طهران

جمهورية إيران الإسلامية

مما لاشك فيه أن الأدب الأندلسي يحتل مكانة رفيعة في الأدب العربي**فقد تطور الشعر** الأندلسي في الغرب ليستقل بنفسه منذ القرن الحادي عشر ليعبر عن شخصية الأندلسي المستقلة بعيداً عن التأثر بشعر المشارقة، و أثرى الأدب العربي بقصائد شعرية رائعة **تعج بالصور** البديعة والأوصاف الدقيقة، **و يسعى هذا البحث** للكشف عن التطور والتجديد في الصورة الفنية **في الشعر الأندلسي وذلك بانتقاء** [1]نماذج شعرية مختارة من شعر ابن خفاجة الذي برع في ابتكار الصور الشعرية النابضة بالحياة، معتمداً على خيال واسع ولغةٍ شعريةٍ تفيض رقةً **وعذوبةً** وشعورٍ مرهفٍ بالجمال من حوله. ويحوي البحث المحاور التالية:

- **مقدمة تتناول لمحة مختصرة** عن حياة ابن خفاجة الأندلسي.
- أهم السمات الفنية للشعر في عصر الشاعر.
- تحليل نماذج من صوره الشعرية.
- الكشف عن جوانب الجدة والابتكار في الصور الشعرية له.
- خاتمة تتضمن أهم نتائج البحث.

الكلمات الرئيسة: الشعر الأندلسي، ابن خفاجة، الصورة الفنية، التجديد.

ابن خفاجة في سطور: (450 -533 هـ = 1058- 1138م)

هو إبراهيم بن أبي الفتح ابن خفاجة الهواري الأندلسي، **شاعر غزل من الكتب البلغاء،** غلب على شعره وصف الرياض و مناظر الطبيعة، وهو من أهل جزيرة شقر في بلنسية في شرقي الأندلس، لم يتعرض لاستماحة ملوك الطوائف مع تهافتهم على الأدب و أهله[1]، وهذا ما ذكره ابن بسام في الذخيرة قائلاً:" نشأ ببلاد الأندلس فلم يذكر معه محسن، ولا لغيره فيه وقت حسن، ولا أعرفه **تعرض لملوك الطوائف بوقتنا، على** أنه نشأ في أيامهم ونظر إلى تهافتهم في الأدب وازدحامهم[2]." ولكن الأمر لم يستمر على ذلك فما أن يأتي عصر المرابطين حتى نراه يمدح واليهم في الأندلس إبراهيم بن تاشفين، ومساعديه من العمال والقضاة أمثال ابن تيفلويت حاكم شرقي الأندلس و أبي العلاء بن زهر الطبيب والفقيه المشهور[3].

---

[1] - خير الدين الزركلي، الأعلام، ج57/1

[2]- **ابن بسام** ، الجزيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عباس، القسم الثالث، المجلد الثاني، ص 542.

[3] - شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي،444

وقد حظي ابن خفاجة باعجاب الأندلسيين الشديد، فقدموه على غيره من الشعراء حتى قال عنه الفتح بن خاقان :" مالك أعنة المحاسن وناهج طريقها، العارف بترصيعها وتنميقها، الناظم لعقودها، الراقم لبرودها، المجيد لارهافها، العالم بجلائها وزفافها، تصرف في فنون الإبداع كيف شاء، و أبلغ دلوه من الإجادة الرشاء، فشعشع القول وروَّقه، ومد في ميدان الإعجاز طلقه، فجاء نظامه أرقَّ من النسيم العليل، و آنق من الروض البليل، يكاد يمتزج بالروح، وترتاح إليه النفس كالغصن المروح، إن أشبب فغمزات الجنون الوطف، أو لشارة البنان التي تكاد تعقد من اللطف"[1].

وقد عاش ابن خفاجة في الأندلس في القرن الحادي عشر، فيعصر المرابطين بعد زوال دولة بني أمية والدولة العامرية، وبعد انتهاء دولة بني عباد، أي في العصر الذي نضج فيه الأدب الأندلسي و قويت فيه الشخصية الأندلسية، بحيث عزف أدباء الأندلس عن تقليد المشارقة، وصار عندهم من العلماء والأدباء والشعراء من ينافسون بهم المشرق، فأخذوا في جمع الشعر الأندلسي، و وضع أبو الوليد الحميري كتاب "البديع في وصف الربيع" معلناً فيه أن الأندلس أصبحت في غنى عن أدب المشرق لما أتى به أدباؤها و شعراؤها من روائع القول، كما عاب ابن بسام في كتابه الذخيرة على أهل الأندلس تتبعهم لأهل المشرق مع وفرة علمائهم و كثرة أدبائهم[2].

وعلى الرغم من أن الشعر الأندلسي بدأ مقلداً لتلك النماذج الشعرية في المشرق إلا أنه سرعان ما اتخذ شخصية خاصة متميزة فقد "جاء الشعر بلاد الأندلس بصبغته الأولى البدوية، وما لبث أن أخذ صبغة جديدة باتساع التصور واختلاف المناظر والاطلاع على الكثير من العلوم والآراء والميل إلى مزج الحركة العقلية بالاجتماعية.[3]" و على الرغم من أن موضوعات الشعر الأندلسي كانت هي نفسها موضوعات المشارقة من مدح ورثاء وغزل وخمر ووصف وحماسة وفخر وزهد، إلا أن الشعر الأندلسي يتميز عن الشعر العربي في المشرق بأوصافه البديعة، و ألفاظه العذبة الرشيقة، و أخيلته الواسعة، لأنه شعر جمع بين عالمين عالم الصحراء التي غادرها العربي وفي قلبه حنين لها، وعالم الرياض والبساتين والأزهار والأنهار التي أشعلت شاعريةً فذةً لدى العرب فاستحوذ الوصف -ولا سيما وصف الطبيعة- على القسم الأكبر من أشعارهم، فوصفوا الطبيعة في فصولها و بساتينها و أزهارها و أطيارها و أحوالها المختلفة، يساعدهم في ذلك ما تتمتع به الأندلس من طبيعةساحرة وصفها ابن خفاجة بقوله:

يا أهل أندلس لله دركم ماء وظل و أنهار و أشجارُ

ما جنة الخلد إلا في دياركم ولوتخيرت هذا كنت أختارُ[4]

فقد لعب جمال الطبيعة الأندلسية دوراً هاماً في إثارة قرائح الشعراء العرب، و أمدَّهم بمعين خصب من الأخيلة الجديدة، فأكثروا من التشبيه والتصوير و أبدعوا في بث الحياة في عناصر الطبيعة الجامدة فإذا بها تنطق حسناً وجمالاً فقد "شاع التشخيص في الشعر الأندلسي حتى لتحسب أن في الطبيعة مجتمعاً إلى جانب المجتمع البشري تصطرع فيه الأهواء وتتنازع الأطماع[5]".

---

[1]- الفتح بن خاقان، قلائد العقيان، 739

[2]- راجع ابن بسام، الذخيرة ، القسم الأول، المجلد الأول، ص 12

[3]- أحمد ضيف، بلاغة العرب في الأندلس، 48-

[4]- الديوان/133

[5]- حنا فاخوري، الجامع في الأدب العربي، الأدب القديم، 973.

وقد كان ابن خفاجة أحد أبرز شعراء الوصف والطبيعة في القرن الحادي عشر **بل كان** شاعر الطبيعة **الأول بلا منازع**، وشعره النابض بالحياة مترع بالصور الشعرية **الخلابة**، وممتلئ بالأخيلة الرائعة ولنبدأ بالصورة التشبيهية التي يعج بها ديوانه.

الصورة التشبيهية: عرف ابن رشيق التشبيه "بأنه صفة الشيء بما قاربه وشاكله من جهة واحدة أو من جهات كثيرة لامن جميع جهاته لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إياه[1]" .ويرى الرباعي أن الصورة التشبيهية "هي صورة تجمع بين أشياء متماثلة، و أساس هذا التماثل كامن **في النفس والشعور**[2]". **ومن ذلك قول ابن خفاجة** واصفاً نهراً:

نهرٌ سال في بطحاء أشهى ورود من لمى الحسناءِ

متعطف مثل السوار كأنه والزَّهر يكنُفُه مجرُّ سماءِ

قد رق حتى ظُن قرصاً مفرغاً من فضة في بُردةٍ خضراءِ

وغدت تحف به الغصون كأنها هدب يحف بمقلة زرقاءِ

والريح تعبثُ بالغصون وقد جرى ذهب الأصيل على لجين الماءِ[3]

فليست هذه الصورة التشبيهية التي يقدمها ابن خفاجة للنهر سوى لوحة فنية رائعة يبدو فيها **النهر** كالسوار في استدارته تحف به الزهور، فيبدو للناظر كوكباً سماوياً **شفافاً** فكأنه الفضة على ثوب أخضر، أما أغصان الأشجار المحيطة به فكأنها أهداب تحيط بعين زرقاء، وقد اهتزت هذه الأغصان بفعل الريح فانعكست أشعة الشمس الصفراء على صفحة الماء الفضي، لقد برع ابن خفاجة في هذه اللوحة في **إثارة** حاسة البصر لدينا فقد أحيا أمامنا **عالماً** يعج **بألوان** الطبيعة فالنهر أزرق والزهر أبيض براق والأغصان خضراء والشمس تنساب بأشعتها الذهبية **فوق سطح الماء الفضي**.

ومن الصور الرائعة لابن خفاجة قوله في وصف شجرة **أراك**:

و أراكة ضربت سماء فوقنا تندى و أفلاك الكؤوس تدارُ

حفت بدوحتها مجرة جدول نثرت عليه نجومها الأزهارُ

و كأنها و كأن جدول مائها حسناء شُد بخصرها زنارُ

زف الزجاج بها عروس مدامة تجلى ونوار الغصون نثارُ[4]

ويبدع خيال ابن خفاجة هنا في خلق صور خيالية جميلة لشجرة أراك تقع في روضة غناء، وقد خيمت هذه الشجرة فوق الشاعر و أصحابه، وقد أحاط بها جدول ماء راحت تنثر فوقه من أزهارها، فبدت هذه الشجرة وجدول الماء محيط بها كحسناء طوقت خصرها بحزام، أما كأس الخمر فهي كالعروس جمالاً وضياءً تزف إلى زوجها ، وراح الزهر يتساقط متناثراً فوق الشاعر و أصحابه.

---

[1]- ابن رشيق، العمدة، 286/1.
[2]- **عبد القادر الرباعي، الصورة** الفنية في شعر أبي تمام، 203.
[3]الديوان/12-13.
[4]- الديوان/136

وقال ابن خفاجة متغزلاً :

ومهفهفٍ طاوي الحشا خَنِثِ المعطف والنظرْ

ملأ العيون بصورة تليت محاسنها سورْ

فإذا رنا و إذا مشى و إذاشدا و إذاسفرْ

فضح الغزالة والغمامة والحمامة والقمرْ[1]

وهنا لا يبتعد ابن خفاجة في غزله عن الطبيعة فليست حبيبته الفاتنة نحيلة الخصر إلا كالشمس في نظرتها وكالسحاب في مشيتها و كالحمام في عذوبة صوتها، وكالبدر الجميل في طلعتها.

ومن الصور التشبيهية الجميلة لابن خفاجة قوله:

ووجهٍ تخلُ الخلَ في صحن خده فتاتةُ مسكٍ فوق جذوة نار[2]

وتقوم الصورة التشبيهية هنا على تركيب كل من المشبه والمشبه به فالمشبه خال على خد والمشبه به فتاتة مسك فوق شعلة نار وتشبيه الخد بالنار في حمرتها تشبيه جديد لم نعهده في الشعر العربي الذي طالما شبه حمرة الخد بالورد.

ومن صور التشبيه المقلوبقول ابن خفاجة :

والروض وجهٌ أزهر والظل فر عٌ أسود والماء ثغر أشنبُ[3]

ويقوم هذا التشبيه على عكس التشبيه، فتعود فائدته على المشبه به لادعاء أن المشبه أتم و أظهر من المشبه به في وجه الشبه[4]. فالروض كالوجه في نضرته وجماله، والظل ظليلٌ كالشعر الأسود ، والماء كالثغر عذوبةً.

الصورة التشخصية: تحتل الصورة التشخصية مكانةً بارزةً عند ابن خفاجة وغالباً ما تكون وسيلتها الاستعارة المكنية، و التشخيص في جوهره هو:"إضفاء السمات البشرية وإسباغ العواطف الإنسانية على الموجودات في هذه الحياة ، وبقدر تفنن الشاعر في بث الحياة الإنسانية وإلحاق الأعضاء والأفكار والأفعال والصفات بالجمادات أو الكائنات الحية غير العاقلة ، تكمن فنية التشخيص ونجاحه وحركيته[5]." ومن الصور التشخصية قول الشاعر:

ألا حبذا ضحك الحُميَّا بحانتها وقد عبس المساءُ

و أدهم من جياد الماء مهر تنازع جلّه ريح رخاءُ

إذا بدت الكواكب فيه غرقى رأيت الأرض تحسدها السماءُ[6]

[1]- الديوان/119
[2] - الديوان/115
[3]- الديوان/41
[4] - أحمد الهاشمي،جواهر البلاغة، 245
[5]- وجدان الصايغ، الصور الاستعارية في الشعر العربي الحديث،37.
[6]- الديوان/15.

وهنا يمدح ابن خفاجة نشوة الخمر تلعب بالرؤوس في الحانات ليلاً، **فالمساء قد عبس** والاستعارة هنا مكنية حيث شبه الشاعر المساء بإنسان يعبس ويقطب جبينه وحذف المشبه به و أبقى شيئاً من لوازمه وهو العبوس على سبيل الاستعارة المكنية، و بينما حلَّ الليل بظلمته، هبت ريحٌ خفيفةٌ لينةٌ حركت صفحة الماء، فيما بدت الكواكب كأنها غرقى حال انعكاسها، حتى شرعت السماء تحسد الأرض لتجسد العالم العلوي فيها، وهنا نرى كيف صارت الكواكب غرقى والسماء حاسدة بفعل الاستعارة المكنية ففي الصورة التشخصية "ترتفع الأشياء إلى مرتبة الإنسان مستعيرة صفاته ومشاعره.[1]"

وقال ابن خفاجة أيضاً في وصف جبل:

و أرعن طماح الذؤابة باذخٌ يطاول أعنان السماء بغاربِ

يسد مهب الريح عن كل وجهةٍ ويزحم ليلاً شهبه بالمناكبِ

وقور على ظهر الفلاة كأنه طوال الليالي مفكر في العواقبِ

يلوث عليه الغيم سودَ عمائمٍ لها من وميض البرق حمر ذؤائبِ

أصخت إليه وهو أخرس صامتٌ فحدثني ليل السرى بالعجائبِ

فقل: ألا كم كنت ملجأ قاتلٍ وموطن أوه تبتل تائبِ

وكم مر بي من مدلج ومؤوبٍ وقل بظلي من مطي وراكبِ

فما كان إلا أن طوتهم يد الردى وطارت بهم ريح النوى والنوائبِ

فما خفق أيكي غيرَ رجفة أضلعٍ ولا نوح وُرْقي غيرَ صرخة نادبِ[2]

وهنا يقف الجبل بصموده وجلاله و علوه وهيبته شاهداً ناطقاً على أحوال الحياة ومتناقضاتها، فهذا الجبل الشاهق الذي طاول عنان السماء، وغطت قممه الغيوم كالعمائم، لطالما كان معهداً لالتقاء المتناقضات **فكم جمع من قائل و عابدٍ تائبٍ وغادٍ ورائحٍ، وراكبٍ ومشاة**، فأين هم الآن لقد فرقتهم الحياة فصاروا ضحايا للفناء والموت و مصائب الحياة المختلفة وبقي الجبل منفرداً يعاني آلام الوحدة، لقد استطاع ابن خفاجة أن يستثمر تشخيصه للجبل ليعبر عما يدور في خلده من أفكار و آراء ومخاوف و أحزان حول الحياة والموت **والوحدة، فكان** الجبل ترجماناً لضمير الشاعر، وشعرنا برابط عاطفي بين الشاعر والجبل.

ومن الصور التشخصية قول ابن خفاجة:

وقد ولت للشمس محتثّةً إلى الغرب ترنو بطرفٍ كحيل

كأنّ سناها على نهره بقايا نجيعٍ**سيفٍ** صقيلِ[3]

وتبدو الشمس في هذه الصورة امرأة ترنو إلى الغرب بمقلتين كحيلتين، فيما تنعكس أشعتها المضيئة على صفحة النهر لتبدو كبقايا دمٍ **غامق** على سيفٍ صقيلٍ **لامع** والصورة التشبيهية هنا عملت مع الصورة التشخصية السابقة في رسم صورة رائعة لغروب الشمس.

---

[1] - **عبد القادر الرباعي، الصورة الفنية في شعر أبي تمام، 210.**

[2] - الديوان/48

[3] - الديوان/244

ومن الصور الأخرى التي شخّص فيها ابن خفاجة الشمس قوله:

والشمس شاحبةُ الجبين مريضة والريح خافقة الجناح بليلُ

والكأس طِرفٌ أشقرٌ قد جال في عرق عليه من الحباب يسيلُ

يسعى بها قمرٌ له و لكأسه وجهٌ أغرٌ ومبسمٌ معسولُ[1]

ويرسم الشاعر صورة جميلة لغروب الشمس تبدو فيها الشمس شاحبة اللون مريضة في النزع الأخير، بينما تظهر الريح الرطبة مجسدةً في طائر يخفق بجناحيه في إطار استعارة مكنية، بينما تشبه الكأس وقد علتها حبات الخمر، فرساً أصيلاً سال عرقه، والملاحظ هنا التباعد بين المشبه والمشبه به فالصورة الشعرية ليست نقلاً أميناً للوقائع الخارجية بل هي خلقٌ للعالم كما يراه الشاعر ويحسه. تحمل هذه الكأس اللذيذة جاريةٌ كأنها القمر في حسن وجهها، وعذوبة ريقها.

ومن الصور التجسيدية قول ابن خفاجة:

وصهوة عزم قد تمطيتُ والدجى قلبٌ كأن الصبحَ في صدره سر[2]

حيث شبه الشاعر العزم بالحصان تُمتَطى صهوته، وحذف المشبه به وهو الحصان و أبقى شيئاً من لوازمه وهو الصهوة والامتطاء على سبيل الاستعارة المكنية، وتعبر هذه الصورة بقوة عن عزم الشاعر الشديد و إرادته الصلبة. كما يواجهنا في هذا البيت تشبيه تمثيلي فالليل كأنه قلب يحفظ الصبح في صدره سراً، والدجى هنا كناية عن الحزن طال في انتظار الفرج.

سمات الصورة الشعرية عند ابن خفاجة:

يمكن القول إن جمال الصورة الشعرية عند ابن خفاجة و جدتها يكمنان في براعته في التصوير ودقته في تتبع الجزئيات، واختيار الألوان الجميلة، والألفاظ الرشيقة، فالصورة عند ابن خفاجة هي صورة جذابة يتكأ فيها على الطبيعة وعناصرها المختلفة، لذلك كان شعره شعر حياة، وقد أشار الدكتور إحسان عباس في كتابه تاريخ الأدب الأندلسي إلى أن التجديد الشعري في الأندلس كان في الصورة الشعرية بقوله "فقد بقيت طريقة المحدثين وعمادها التجديد في الاستعارة-أو الاهتمام بالصورة- واضحة في الشعر وبخاصة شعر الوصف، وقد حاول ابن خفاجة أن يجمع في القصيدة الوصفية بين التدفق والجزالة من ناحية، والصور المحدثة من ناحية أخرى، فخرج بضرب من الشعر في الطبيعة، مثقل متزاحم بين الموسيقى القوية والصورة البعيدة[3]."

وكثيراً ما تتضافر الاستعارة مع التشبيه في رسم الصور الشعرية لابن خفاجة كما في قوله:

باكرتُه والغيم قطعةُ عنبرٍ مشبوبةٌ والبرقُ لفحة نار

والريح تلطم فيه أرداف الرَّبى لعباً وتلثمُ أوجهَ الأزهار

ومنابر الأشجار قد قامت بها خطباء مفصحةٌ من الأطيار[4]

---

[1]- الديوان/245

[2] - الديوان/118

[3]- إحسان عباس، تاريخ الأدب الأندلسي،94.

[4]- الديوان/150.

كما نرى تتداخل الصور التشبيهية والاستعارية لتقديم لوحة رائعة لمشهد من مشاهد الطبيعة، فالغيم كالعنبر ، والبرق نار، والريح تلطم بأكفها وجوه الأزهار، أما الأشجار فقد قامت الأطيار فوق منابرها مغردة **بأحلى الألحان**.

وكثيراً ما يعتمد ابن خفاجة على الجمع بين أشياء لا على سبيل المماثلة والشبه، بل بناءً على التداعيات التي تتركها في النفس كقوله:

كأنّي وقدطار الصباح حمامةٌ يمد جناحيه عليَّ غرابُ[1]

فالصباح الذي طار بعيداً في هذه الصورة هو الشباب بإشراقه و نضرته وسروره، والشاعر كالحمامة الوادعة ينقض عليه غراب الشيخوخة **الأسود منذراً بالموت**. إنه صراع الألوان بين الأبيض والأسود بين الشباب والشيخوخة بين الحياة والموتحيث " **تمثل الألوان** والأشكال وسيلة الشاعر في إحداث التوترات المطلوبة التي تصاحب التجربة الشعورية بوصفها مثيرات حسية **تختلف من شخص لآخر**[2]" .

والصورة عند ابن خفاجة تقوم على التفاعل بينه وبين الطبيعة، فالطبيعة هي المرجع الأساسي لكل الموضوعات الشعرية عنده من غزل ورثاء ومدح و وصف و خمر إذ لم يكتف **ابن خفاجة** بـ"أن يربط الطبيعة بموضوع الحب و مجالس الخمر بل ربطها بكل موضوع، وجعلها المتكأ الذي يستند إليه القول الشعري عامة[3]"ومن ذلك قول ابن خفاجة في رثاء الوزير أبا محمد عبد الله بن ربيعة:

في كل نادٍ منك روضُ ثناء وبكل خد فيك جدول ماءِ

ولكلّ شخصٍ هزّةُ الغصن النّدي غِبَّ البكاء و رنة المُكّاءِ[4]

فعلى الرغم من أن الأبيات في الرثاء إلا أننا نجد الطبيعة حاضرةً تشارك الشاعر في رثائه وحزنه، فمحامد الميت ومدحه رياض واسعة غناء، أما الحزن عليه فيُجري الدموع **على الخدود كجدول الماء**، ويُسري في الجسد ارتعاشاً كارتعاش الأغصان الغضة **تحت الأمطار**، ويرتفع صوت البكاء والعويل كالمكاء.

الخاتمة:

خلاصة القول أن ابن خفاجة كان مجدداً في صوره الشعرية، فقد كانت الصورة أداته للتعبير عما يختلج في نفسه، ولعل أهم ما يميز الصور الشعرية عند ابن خفاجة أنها:

- صور تنبض بالحياة والحركة، وتبعث في النفس البهجة والسرور.
- تكثر في شعره الصور البصرية الملونة.
- تقوم الصورة عند ابن خفاجة على التفاعل بينه وبين الطبيعة بعناصرها الحية والجامدة، فهي تنطق وتحس وتغار وتحسد.
- التشبيهات عند ابن خفاجة حسية لكنها ذات طبيعة عاطفية.
- الصورة عند ابن خفاجة مرآة لنفسيته المرهفة الرقيقة.
- تتلاحق الصور عند ابن خفاجة وتتداخل ويؤازر بعضها بعضاً في رسم الجزئيات .

---

[1]- الديوان/62

[2]- عز الدين اسماعيل، الشعر العربي المعاصر،130

[3]- إحسان عباس، تاريخ الأدب الأندلسي، 163

[4] - الديوان/18

المصادر والمراجع :

- ديوان ابن خفاجة، تحقيق عبد الله سنده، دار المعرفة، لبنان، 2006.
- أبو الحسن علي بن بسلم الشنتريني، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1997.
- الحسن ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، الطبعة الخامسة، 1981.
- إحسان عباس، تاريخ الأدب الأندلسي، عصر الطوائف والمرابطين، دار الشروق، عمان، الإصدار الأول، 1997.
- أحمد ضيف، كتاب بلاغة العرب في الأندلس، دار المعارف، تونس، 1998.
- أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، مطبوعات إلهام، طهران، الطبعة الرابعة.
- حنا فاخوري، الجامع في تاريخ الأدب العربي ، الأدب القديم، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى 1986.
- شوقي ضيف،الفن ومذاهبه في الشعر العربي،دار المعارف، مصر، الطبعة الثالثة عشرة.
- عبد القادر الرباعي، الصورة الفنية في شعر أبي تمام، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية، 1999.
- عزالدين اسماعيل، الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار العودة، بيروت، الطبعة الثالثة 1981.
- الفتح بن محمد بن عبيد الله القيسي الإشبيلي ، قلائد العقيان، تحقيق حسين خريوش، مكتبة المنار، الأردن، الطبعة الأولى ، 1989.
- وجدان الصايغ، الصور الاستعارية في الشعر العربي الحديث، الطبعة الأولى المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2003م.

ظاهرة التكرار في شعر الوأواء الدمشقي

الباحث : د محمد سالم قريميدة

جامعة الزاوية

كلية التربية أبو عيسى

التمهيد

التعريف بالشاعر:

هو محمد بن أحمد الغساني ، وكنيته أبو الفرج ، شهر بالوأواء الدمشقي ، من دمشق ولد ونشأ بها ، وهو ينتمي لأسرة فقيرة .

وكني بالوأواء (1) ، لأنه كان مناديا في سوق الفواكه بدمشق ، وقيل بسوق البطيخ ، وفي ذلك خلاف (2) . .

والشاعر عربي الأصل والنشأة واللغة ، فهو غساني من غسلسنة الشام الذين سكنوها قبل الإسلام ، وقد كانت نشأته متواضعة ، حيث عمل مناديا في سوق الفواكه ، معتمدا على نفسه ، ولم تعرفه الساحة الشعرية إلا بعد اتصاله بالشريف العقيقي حيث مدحه بقصيدته الميمية التي ((تعد أول شيء عمله ، وتسامع به الناس ، ونال بعدها الشهرة والذكر بين أهل دمشق)) (3)، والتي كان مطلعها :

تظلم الورد من خديه إذ ظلما وعلم السقم من أجفان السقما (4)

ثم مدح سيف الدولة الحمداني 353 (ه) ، حيث يقول في إحدى قصائده :

ها قد تبدلت أوطانا بأوطاني عمدا وفارقت خلانا بخلاني (5)

وقد اختلف مؤرخو الأدب ، وأصحاب كتب التراجم حول سنة مولده ، مما دفع الباحثين على تقديرها ما بين عامي 313ه و 315ه 6 ، وسنة وفاته كما ذكر ابن شاكر الكتبي في كتابه فوات الوفيات كانت سنة 393ه ، وفي ذلك خلاف (7) .

مكانته الشعرية :

احتل الوأواء مكانة خاصة عند النقاد ، وذلك بما في شعره من رقي وصفاء وسلاسة ، يقول فيه الثعالبي : ((مـــن حسنات الشام ، وصاغة الكلام ، وما زال يشعر حتى جاد شعره ، وسار كلامه ، ووقع فيه ما يروق ، ويشوق ، ويفوق حتى يعلو العيوق)) (8) ، وفيه يقـول الشريشي : ((إنه ملك أهل القدرة على الشعر)) (9) ، أما ابن فضل الله العمري فيقـــول فيه : ((وله الاستعارات اللائقة في مواضعها الفائقة ، أجلى من النهار غب السحاب ، وأحلى من العقار في مرلثف الأحباب)) (10) .

فأقوال النقاد القدامى تؤكد احتلاله مكانة متميزة ومع ذلك فإنهم لم يولوه العناية التي يستحق ،

ولعل ذلك يرجع إلى وجود المتنبي في عصره الذي ملأ الدنيا وشغل الناس.

مصطلح التكرار لغة:

من الظواهر الأسلوبية التي تستخدم كثيرا في النصوص الأدبية ظاهرة التكرار ، وهي ظاهرة شاعت في كلام العرب منذ الجاهلية ، حيث استعملها الشعراء وأكثروا منها .

وقد درسها البلاغيون والأدباء وعُنــوا بها عناية واسعة فسمّوها تارة التكرار، وأخرى الإعادة أو ((الترداد)) وحاولوا أن يبيّنوا صورها و أسبابها و فوائدها .

وربما كان ورودها في القرآن الكريم ولزوم تفسير هذه الظاهرة في السياق القرآني هو الدافع الرئيس في هذه المحاولة .

والتكرار في اللغة من الكر ، بمعنى الرجوع ويأتي بمعنى الإعادة والعطف ، والكر: الرجوع يقال كره وكر بنفسه ... والكر مصدر كرّ عليه يكر كرا ، وكرروا وتكرارا : عطف عليه و كرّ عنه : رجع ... وكرر الشيء وكركره : أعاده مرة بعد أخرى . فالرجوع إلى شيء واعادته وعطفه هو تكرار، وقد يأتي تصريف آخر بمعنى التكرار وهو التكرير بمعنى الرجوع (11) .

أما في الاصطلاح :

فالمقصود به : تكرار كلمة أو لفظ أكثر من مرة في سياق واحد لنكتة ما، وذلك إما للتوكيد ، أو لزيادة التنبيه أو للتهويل ، أو للتعظيم (12) .

ثم حدّدوا مفهومه في أبسط مستوى من مستوياته ب ((أن يأتي المتكلّم بلفظ ثم يعيده بعينه ، سواء أكان اللفظ متّفق المعنى أو مختلفًا ، أو يأتي بمعنى ثم يعيده وهذا من شرط اتّفاق المعنى الأول والثاني ، فإن كان متّحد الألفاظ والمعاني فالفائدة في إثباته تأكيد ذلك الأمر وتقريره في النفس ، وكذلك إذا كان المعنى متّحدًا ، وان كان اللفظان متّفقين والمعنى مختلفًا ، فالفائدة في الإتيان به الدلالة على المعنيين المختلفين)) (13) .

ولهذه الظاهرة موقع خاص في علوم البلاغة ، إذ ترتبط بالتأكيد من جانب ، وبالإطناب من جانب آخر ، مع ما بها من خصائص تمتاز بها عن الجميع .

ومما يجب أن يُلفت النظر إليه في دراسة التكرار نسبته إلى التأكيد وبيان الفارق بينهما ، وهذا أمر أمعن فيه النحاة والبلاغيون ، وتحدثوا عنه في كتبهم بالتفصيل فبينوا أن التكرار أعمّ من التأكيد ، وأوسع دلالة منه لأن التأكيد يقرّر المعنى الأول ولا يتجاوز عنه ، بينما التكرار يؤسس معنى جديداً فهو أبلغ من التأكيد (14) ، فعلى هذا عدّه ابن رشيق من فنون البديع ، خلافاً لأبي هلال العسكري فإنّه جعل ذلك فرعاً من فروع الإطناب لتوكيد الكلام (15) .

المطلب الأول :

ظاهرة التكرار وكيفية بنائها وصياغتها وتركيبها:

والتكرار لا يقوم فقط على مجرد تكرار اللفظة في السياق الشعري ، وإنما ما تتركه هذه اللفظة من أثر انفعالي في نفس المتلقي ، وبذلك فإنه يعكس جانباً من الموقف النفسي والانفعالي ، ومثل هذا الجانب لا يمكن فهمه إلا من خلال دراسة التكرار داخل النص الشعري الذي ورد فيه ، فكل تكرار يحمل في ثناياه دلالات نفسية وانفعالية مختلفة تفرضها طبيعة السياق الشعري ، ولو لم يكن له ذلك لكان تكرارا لجملة من الأشياء التي لا تؤدي إلى معنى أو وظيفة في البناء

الشعري ، لأن التكرار إحدى الأدوات الجمالية التي تساعد الشاعر على تشكيل موقفه وتصويره ولابد أن يعتمد التكرار بعد الكلمة المتكررة حتى لا يصبح التكرار مجرد حشو، فالشاعر إذا كرر عكس أهمية ما يكرره مع الاهتمام بما يعده حتى تتجدد العلاقات وتثرى الدلالات وينمو البناء الشعري (16) .

وهذا ما دفع بعض البلاغيين إلى النظر لظاهرة التكرار من زاوية أخرى ، إذ أ روا أن التكرار قد يقع في المعنى دون اللفظ ، فيرى ابن الأثير الحلبي أن التكرار قسمان : أحدهما يوجد في اللفظ والمعنى ، والآخر في المعنى دون اللفظ ، فأما الذي يوجد في اللفظ والمعنى كقولك لمن تستدعيه : أسرع لسرع ، وأما الذي يوجد في المعنى دون اللفظ فكقولك : أطعني ولا تعصني فإن الأمر بالطاعة هو النهي عن المعصية (17) ، فمثل هذه الملاحظة ترصد دقة الكشف عن حركة الملحظ البلاغي في السياق ، فهي إشارة إلى أن التكرار يتشكل في مستويين : الأول: مستوى لفظي والثاني معنوي (18) .

وتتشكل ظاهرة التكرار في الشعر العربي بأشكال مختلفة متنوعة فهي تبدأ من الحرف ، وتمتد إلى الكلمة والى العبارة والى بيت الشعر ، وكل شكل من هذه الأشكال يعمل على ابراز جانب تأثيري خاص للتكرار، وتجدر الإشارة إلى أن الجانب الإيقاعي في الشعر قائم على التكرار ، فبحور الشعر العربي تتكون من مقاطع متساوية والسر في ذلك يعود إلى أن التفعيلات العروضية متكررة في الأبيات فمثلاً في بحر الرجز :مستفعلن مستفعلن ، مستفعلن ، هذا بالإضافة إلى أن التفعيلة نفسها تقوم على تكرار مقاطع متساوية ، إن التكرار المتماثل ، أو المتساوي يخلق جواً موسيقياً متناسقاً ، فالإقاع ما هو إلا أصوات مكررة ، وهذه الأصوات المكررة تثير في النفس انفعالاً ما ، وللشعر نواح عدة للجمال أسرعها إلى نفوسنا ما فيه من جرس الألفاظ وانسجام توالي المقاطع وتردد بعضها بقدر معين وكل هذا ما نسميه بموسيقى الشعر (19) .

أغراض التكرار :

تكلم القاد والباحثون في أغراض التكرار ، ودوافعه بأساليب مختلفة ، فعلى سبيل المثال نرى الضابط في ذلك عند الجاحظ أمرا شاملاً لا ينحصر، بل يتصل بأحوال المخاطبين والسامعين حيث يقول ((: وجملة القول في الترداد أنه ليس فيه حدّ يُنتهى إليه ، ولا يُؤتى على وصفه ، وانما ذلك على قدر المستمعين ، ومن يحضُره من العوامّ والخواصّ)) (20) ، ولكن ابن رشيق لم يتوقف عند هذا الحد ، بل يربط التكرار بالغايات، والبواعث النفسية التي تثير أحاسيس القائل ، وتسوقه نحو استعمال هذا الأسلوب ، فيقول ((: ولا يجب للشاعر أن يكرر اسماً إلا على جهة التشوق والاستعذاب ، إذا كان في تغزّل أو نسيب ...أو على سبيل التنويه به والإشارة إليه بذكر ...أو على سبيل التقرير والتوبيخ ...أو على سبيل التعظيم للمحكيّ عنه ...أو على جهة الوعيد والتهديد إن كان عتاب موجع ...أو على وجه التّوجّع إن كان رثاء وتأبيناً ...أو على سبيل الاستغاثة وهي في باب المديح ...ويقع التكرار في الهجاء على سبيل الشهرة، وشدة التوضيع بالمهجُوّ... ويقع أيضاً على سبيل الازدراء والتهكّم والتنقيص)) (21) .

ولكن الأغراض لا تنحصر فيما ذكرها ابن رشيق في العمدة، فقد زاد عليها الباحثون من أمثال الدكتور عزّ الدين السيّد أغراضا أخرى كالفخر والاعتذار، وأخذوا منها أغراضا جزئية كتكرار القسم والتعجب والتشبيه والمبالغة وغيرها (22) .

المطلب الثاني :

التكرار في شعر الوأواء الدمشقي :

التكرار سمة تميزت به لغة الوأواء ، ليكشف من خلالها عن رغبته في التأكيد على المعنى الذي يريد أن يظهره ، ويظل التكرار صورة لافتة في شعره ، تشكلت في ديوانه ضمن أشكال متعددة ، وقعت في الحرف والكلمة والعبارة ، وقد أضفى عليه مشاعره الخاصة ، وقد تكون هذه الظاهرة نتاج تأثير ثقافة الشاعر ، أو حالته النفسية ، أو طبيعة شخصيته ، فهو مرهف الحس محب لمتع الدنيا وملذاتها ، فأراد أن يؤكد على المعاني التي يحملها في وجدانه ، وبالتالي جاء التكرار عنده في صور مختلفة على نحو ما يأتي :

تكرار **الحرف:**

يقول الوأواء :

له عزة الوالي علي وتيهه ولي ذلة العزول عند لقائه (23)

فمن خلال البيت نلحظ تكرار حرف اللام ، حيث أضفى هذا التكرار بعدا موسيقيا على البيت بشكل عام .

وفي السياق ذاته نراه يكرر حرف الباء ، فيقول:

وما ذاك من حبي بقائي وانما أحب بأن أبقى بطول بقاك (24)

فنراه كرر حرف الباء مرات عدة ، لأن هذا الحرف يتضمن معنى التفجير والانبجاس ، كما أن فيه شدة وقوة ، فعبر به عن شدة حبه وتعلقه بمحبوبته .

وفي السياق ذاته يكرر حرف التاء لما في هذا الحرف من خفوت وهدوء ، حيث يقول:

قيل لي : تب من الهوى ، قلت : إني تبت من توبتي فكيف أتوب (25)

كما أن الشاعر لجأ إلى شكل آخر من تكرار الحرف ، وهو تكرا حرف الروي فمن ذلك قوله :

ألقى عليّ الليل ليلا من ذوائبه فهابه الصبح أن يبدو من الخجل (26)

فحرف الروي اللام كرره الشاعر في البيت عشر مرات ، مما يدل على براعته وقدرته اللغوية ، وقد أعطى هذا التكرار للبيت بعدا موسيقيا بوضوح مخرجه وقوته

ويقول من قصيدة أخرى:

مل فأبدى الصدود من ملل واعتل في صحة من العلل (27)

فهو كرر حرف اللام في البيت عدة مرات ، ليلفت الانتباه ، ويثير تشوق القارئ للمعنى .

ويقول مكررا حرف الروي :

لو كنت أملك سر من كتم الهوى يوم النوى لكتمت ما لا يكتم (28)

فقد كرر حرف الميم خمس مرات ، وكرر معه حرف اللام والتاء ، قصد إعطاء بعدا موسيقيا جميلا لافتا للنظر ، حيث أن اللام والميم فيهما غنة تسترعي الانتباه ، والتاء حرف خافت يوحي الكتمان.

لقد أظهر الشاعر مهارة فائقة في تكرار الحروف ، إذ عرف ما يكرر ، وكيف يوزع هذه الحروف ؟ بحيث أعطت بعدا إيقاعيا رائقا ، وتجلت مهارته في ((حسن توزيع الحرف حين يتكرر ، وليس يتأتى لكل شاعر)) (29) .

تكرار الكلمة :

لهذا النوع من التكرار عند الشاعر بعدا نفسيا ، حيث أن أجوائه النفسية دفعته إلى تلك تكرار مفردات بعينها ، وذلك لغرض استدعاء فكرة تختمر في نفسه ، وهو بذلك يدفع المتلقي إلى مشاركته حالته ، ومن أمثلة ذلك قوله :

وكان يزورني منه خيال فلما أن جفا منع الخيالا (30)

فالتكرار يبرر به معاناته من بعد الحبيب وقسوته وجفوته ، فحتى خيال المحبوب صار بعيدا عنه ، وله جافيا.

ويقول في الغزل:

عز الهوى في حكمها ذل والحكم في طرق الهوى جهل (31)

وبما أن المقام مقام غزل فقد كرر كلمة الهوى ، التي ملئت عليه تفكيره وشغلت وجدانه ، فهي من أكثر الكلمات التي تكررت في ديوانه ، كما أنه كرر بعض الألفاظ بشكل لافت مثل (الدمع) ، التي من خلالها يبرز حزنه ، ويكشف عن حالته النفسية ، فيقول:

يتعشق دمعي رسمها فكأنها تظل على رسم من الدمع واجب (32)

فالحزن المسيطر عليه حال وقوفه على الطلل فرض عليه أن يسكب الدمع ، فكرر الكلمة ليوحي بها على مدى تعلقه بهذا الطلل ، الذي يذكره بحبيبه ، ويجعله لا يغيب عن تفكيره لحظة واحدة.

ومن طريف التكرار عنده قوله:

فثوبي والمدام ولون خدي قريبٌ من قريب من قريب (33)

لقد كرر كلمة (قريب) ثلاث مرات في الشطرة الثانية من البيت ، فجاءت مؤكدة لصدر البيت ، حيث ربط ثلاث بثلاث ، فالثوب والمدام ولون الخد ، مما جعل القارئ يتصور هذه الصورة ويتحسسها.

كما نراه يجمع تكرار الحرف ، وتكرار الكلمة معا في البيت الواحد ، مثل قوله:

سبيل الهوى وعر وبر الهوى حر

وسر الهوى جهر وشهر الهوى دهر

وبر الهوى بحر ويوم الهوى شهر (34)

فهذه أبيات سهلة الألفاظ عذبة الموسيقى ، كرر الشاعر فيها كلمة الهوى ست مرات ، وكرر حرف الراء الذي أضفى على الموسيقى جرسا صاخبا ، فالتكرار هنا أعطى الصورة قيمة جمالية ومعنوية.

تكرار الكلمة في الأبيات المتوالية:

لقد تنوع التكرار عند الوأواء ، فلم يقف عند تكرار الحرف والكلمة في البيت الواحد ، بل تعداه إلى تكرار الكلمة في أبيات متوالية من مثل ذلك قوله:

أخفت عن القوم ما أبدت عزيمتهم وأظهرت للنوى والبين ما كتم

بانوا فلم يبقى لي في يوم بينهم قلب أحمله من بعدهم ألما

فالبين يعشقهم والشوق يعشقني والجسم مذ فارقوني يعشق السقما

ياليتني كنت أعمى يوم صاح بهم حادي الرحيل فما للبين ما رحما (35)

لقد كرر الشاعر كلمة البين عدة ، ويبدو أن البين يلح عليه ويؤلمه ، كما استخدم أيضا ما يرادفها من معان ككلمة (النوى) ، حتى يؤكد أن البين قد أحزنه إلى الحد الذي جعله يتمنى العمى ، حتى لا يرى أحبته راحلين ، كما كرر كلمة العشق ، ليعبر عن عشقه المفرط لهؤلاء الأحبة الراحلين ، وليؤكد أن بعدهم إن يثنيه عن تعلقه بهم.

تكرار الفعل :

وهكذا نرى الشاعر ينوع في أشكال التكرار ، فمن تكرار الحرف إلى تكرار اللفظة ، ومن الاسم إلى الفعل ، ومن أمثلة تكراره للفعل قوله :

أهون ما ألقى وليس يهون إذا لاحظتني من هواك عيون

لئن قطع الواشون ما كان بيننا فحظك من قلبي عليك مصون

ولن رمت كتمان الهوى نطقت به بوادر دمع سحبهن جفون

أهون إذا ما عز من أنا عبده وما عز فيه الخطب ليس يهون (36)

فالشاعر كرر الفعل (يهون) والفعل (أهون) وكذلك الفعل (عز) ، وربما اراد من ذلك أن ينظر المتلقي إلى ما يعانيه من هوان في سبيل من أحبه ، وهو يؤكد على أنه راض بذلك ، في سبيل أن ينعم بالعز من أحب ، وتكرار الفعل هنا يدل على الحركة ، واستمرار الحدث.

كما نلحظ لجوء الشاعر إلى التكرار مع التضاد ، وذلك لتأكيد المعنى ، وتوضيحه في ذهن المتلقي ، ففي مثل قوله:

أحياه من بعد الممات بوصله وأماته بالهجر قبل مماته (37)

ففي هذا التضاد بين الحياة والموت ، والهجر والوصل إذ يستطيع المتلقي أن يلمح ومن ثم يدرك أثر الوصل والهجر على الشاعر، واستخدم التكرار لتأكيد معانيه .

فالتكرار أسلوب تعبيري يصور انفعالات النفس ، وهو ((مفتاح ينشر الضوء في الصورة لاتصاله الوثيق بالوجدان)) (38) ، وان اللفظ المكرر هدفه الإثارة ، لهذا أ راد الوأواء تقرير

إحساسه بمعاني الحياة ، فاتخذ التكرار أداة ليعبر بها عن ما اراده ، وخاصة في مقام الغزل ، حيث عبر عن وجده وشوقه ، وحزنه ، فأثار بذلك المتلقي وحرك مشاعره .

واذا كان التكرار وسيلة من وسائل توكيد المعنى وتحسين اللفظ ، فقد استطاع الوأواء أن يوظفه لتحقيق هذه الغاية ، وذلك من خلال تنوع أساليب التكرار المتنوعة في ديوانه.

وهكذا أدى التكرار دوره ووظيفته في توضيح المعني وتأكيده ، وفي كشف تجربة الشاعر العاطفية ، أو حالته النفسية في فرحه وترحه ، إلى جانب ما أداه التكرار عنده من وظيفة إيقاعية موسيقية .

الخاتمة :

نستنج من خلال ما تقدم جملة من النتائج أهمها:

1 ــ حياة الشاعر الوأواء يلفها الغموض ، فلم يعرف تاريخ ميلاده ولا تاريخ وفاته ، ولم يعرف في الساحة الشعرية إلا بعد اتصاله بالعقيقي ، ومن بعده سيف الدولة الحمداني.

2 ــ الكشف عن الجانب الوظيفي للتكرار ضمن السياق الذي يرد فيه ، إذ يعد من الظواهر اللغوية الواضحة في الشعر العربي ، ولذلك لابد له من إحداث وظيفة ، إما بنائية ، أو إيقاعية

خصوصا إذا استطاع الشاعر استخدامه بدقة وبراعة ، فهو ليس جمالا يضاف إلى القصيدة ، بحيث يحسن الشاعر صنعا بمجرد استعماله ، وانما هو كسائر الأساليب في كونه يحتاج إلى أن يجيء في مكانه من القصيدة ، أو أن تلمسه يد الشاعر اللمسة السحرية التي تبعث الحياة في الكلمات.

3 ــ عناية الوأواء الشديدة بالظواهر الأسلوبية التي تخدم صورته الفنية منها ظاهرة التكرار ، حيث لجأ إلى أشكال مختلفة منه ، فأبرز بذلك مقومات أسلوبية ، أضفت على شعره نغمة موسيقية ، انعكست على القصيدة صورة ومعنى .

4 ــ أحسن الشاعر الاختيار في التكرار عن طريق اختيار الحرف واللفظة الموحية ذات الدلالة النفسية والمعنوية المعبرة ، ليكشف من خلالها عن تجربته الذاتية ، وعواطفه وأحاسيسه .

هوامش البحث:

1 ــ الوأواء صياح ابن اوى ، أو صياح الكلب ، كما ورد في تاج العروس ، مادة (وأوأ.)

2 ــ انظر : يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر ، لأبي منصور عبد الملك (الثعالبي) ، تحقيق : مفيد قميحة ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ج 334/1 .

3 ــ المحمدون من الشعراء وأشعارهم ، جمال الدين أبو الحسن علي الشيباني القفطي ، تحقيقرياض عبد الحميد مراد ، دار ابن كثير بيروت ،: 14

4 ــ ديوان الوأواء الدمشقي ، محمد بن أحمد الغساني ، أبو الفرج الدمشقي ، تحقيق :سامي الدهان ، دار صادر ، بيروت ،ص 191

5 ـــ المصدر السابق ص231 .

6 ـــ انظر :شعر الوأواء الدمشقي د ا رسة فنية ، لجمال زهار ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، مصر ، ص 18 ، 19 .

7 ـــ انظر : فوات الوفيات ، محمد شاكر الكتبي ، تحقيق : إحسان عباس ، دار صادر ، بيروت ، ج1 /146

8 ـــ يتيمة الدهر ج1 /334 .

9 ـــ شرح مقامات الحريري ، أبو العباس أحمد بن عبد المؤمن القيسي الشريشي ، المطبعة الأميرية ، بولاق ، ج1 /46 .

10 ـــ مطالع البدور في منازل السرور ، علاء الدين عبد الله البهائي ، الغزولي ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، مصر ، ج 1 ص 57 .

11 ـــ انظر : كتاب العين ، الخليل بن أحمد ، ج 5 ، ص 277 ، وانظر : تاج اللغة وصحاح العربية ، للجوهري) مادة كرر(، وقاموس المحيط للفيروز ابادي مادة كرر .

12 ـــ انظر :أنوار الربيع في أنواع البديع ، ابن معصوم المدني، علي بن نظام الدين

1968 ، تحقيق شاكر هادي شكري ، النجف الأشرف : مطبعة النعمان ج34/5 ، 35 .

13 ـــ المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ابن الأثير ، نصر الله بن محمد (1420ه)

، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد ، بيروت : المكتبة العصرية ، ج2 /137 .

14 ـــ انظر : البرهان في علوم القران ، الزركشي ، محمد بن عبد الله ، (1376ه) ، تحقيق :محمد أبو الفضل إب ا رهيم ،ط 1 ، بيروت :دار إحياء الكتب العربية ، ج3 /11 .

15 ـــ انظر :الصناعتين ، العسكري ، الحسن بن عبد الله ، (1419ه) ، تحقيق : علي محمد البجاوي ، ومحمد أبو الفضل إب ا رهيم ، بيروت : المكتبة العصرية ، أ194 .

16 ـــ انظر : الصورة الشعرية في الكتابة الفنية ، د .صبحي البستاني ، دار الفكر اللبناني ،ط 1 ، 1986م ، ص 47 .

17 ـــ انظر : جوهر الكنز، لابن الأثير الحلبي، تحقيق د. محمد زغلول سلام، منشأة المعارف ، الإسكندرية،، مصر، 1983م ، ص 257 .

18 ـــ انظر : التكوين التكراري في شعر جميل بن معمر، د .فايز القرعان ، مجلة مؤتة للبحوث والدرلسات ،م 1، ع 6 ، 1996م ، ص135 .

19 ـــ انظر : موسيقى الشعر، إبراهيم أنيس (دكتور)، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ،ط 5 ، 1978م ، ص8 .

20 ـــ البيان والتبيين ، الجاحظ، عمرو بن بحر 1423ه ، بيروت : دار ومكتبة الهلال ، ج1 /105 .

21 ـــ **العمدة في محاسن الشعر** وادابه **ونقده**.، **لابن** رشيق القيرواني، **الحسن بن** رشيق (1401ه) ، تحقيق : **محمد** محيي الدين **عبد** الحميد ، بيروت : **دار** الجيل ،**ط** 5 ، بيروت: **دار** الجيل ،ج2 /74 .

22 ـــ **انظر** : التكرير بين المثير والتأثير ، السيّد ، **عزّ** الدين **علي** ، (1437 ه) **ط**2 ، بيروت : **عالم الكتب** ، **ص** 117 **و**133 .

23 ـــ ديوان **الوأواء** ، **ص** 157 .

24 ـــ المصدر نفسه ص172 .

25 ـــ المصدر نفسه ص 48 .

26 ـــ المصدر نفسه ص 181 .

27 ـــ المصدر نفسه ص 187 .

28 ـــ المصدر نفسه ص 199 .

29 ـــ موسيقى **الشعر** ، ابراهيم أنيس **ص** 41

30 ـــ **المصدر** نفسه **ص** 172 .

31 ـــ **المصدر** نفسه ص251 .

32 ـــ **المصدر** نفسه ص25 .

33 **المصدر** نفسه ص37 ـــ

34 ـــ **المصدر** نفسه **ص** 119 .

35 ـــ **المصدر** نفسه **ص** 209 .

36 ـــ **المصدر** نفسه **ص** 236 .

37 ـــ **المصدر** نفسه **ص** 59 .

38 ـــ التكرير بين المثير والتأثير ، عز الدين علي السيد ، ص136 .

جدلية الدلالة الصوتية بين القدماء والمحدثين

إعداد :الدكتور سعيد محمد إسماعيل شواهنة

جامعة النجاح - فلسطين

الملخص

يتناول هذا البحث بالدراسة جدلية الدلالة الصوتية بين القدماء والمحدثين ،وقد وقف اللغويون إزاءها بين مؤيد لوجود علاقة طبيعية بين الدال والمدلول وآخر رافض لهذه العلاقة . ويرى أن العلاقة القائمة بين الصورة الصوتية وما تدل عليه اعتباطية ،وقد وقف اللغويون منذ أرسطو إلى هذه اللحظة على هذه الجدلية ، ومازال الأمر فيها على ما هو عليه ، جاء هذا البحث ليسبر غور هذه الجدلية ويتتبع آراء الفلاسفة واللغويين اتجاهها .

Abstract

This research deals with the study dialectical acoustic significance between the ancient and modern, have to stop Allgoiyon towards them between supporters of the existence of a normal relationship between the signifier and the signified and another dismissive of this relationship.

It believes that the relationship between the acoustic image and what is signified by an arbitrary, stood linguists since Aristotle to this moment on this dialectic, and still is the way it is, was this search for Jesper Gore this dialectical and traces the views of philosophers and linguists direction.

جدلية الدلالة الصوتية بين القدماء والمحدثين :

يتناول هذا البحث بالدراسة الجدلية الصوتية بين القدماء والمحدثين ، وقد استرعت قضية الأصوات ودلالاتها الباحثين في مختلف فروع المعرفة .

وبما أنَ الصوت اللغوي هو اللبنة الأساسية في تكوين البنى اللغوية ، فقد دارت حوله معركةسجالية بين الفلاسفة واللغويين والبلاغيين وغيرهم ، قديماً وحديثاً ، فهناك من يرى أنَ الصوت يحمل في داخله معنى أو هو صاحب معنى في نفسه ، ومنهم من يرى أنَ الصوت نفسه لا يستحوذ على الدلالة ولا علاقة له في ذاته في المعنى وإنما يؤلف مع غيره معنى البنية اللغوية ، وهناك من يرى أنه لا يملك أي ظلال للمعنى وإنما هو تكويني والمعنى اصطلاحي .فلا علاقة بين الدال الذي يمثل الصورة الصوتية وما يدل عليه . وجاء هذا البحث ليسبر غور آراء القدماء والمحدثين اتجاه هذه الجدلية . والدلالة الصوتية في أبسط صورها هي ما تؤديه الأصوات

المكونة للكلمة من دور في إظهار المعنى في نطاق تأليف مجموع أصوات الكلمة المفردة "[1] ، وتعرَف أيضاً " بالمعاني المستفادة من نطق ألفاظ معينة "[2]

رأي الفلاسفة :

لا يزال الباحثون يتوارثون الخلاف العميق حول هذه الجدلية ، وقد قسم هذا الخلاف المفكرين من الفلاسفة اليونان إلى شطرين : فمنهم من يرى بوجود علاقة طبيعية بين الدال والمدلول . وكان من هؤلاء بروديكوس وسفسطائيو القرن الخامس ق.م ، وقد تبعهم افلاطون في ذلك ، وذلك من خلال محاوراته كراطيليوس "[3]، وهناك طائفة أخرى من الفلاسفة يتزعمها أرسطو ذهبت إلى عدم وجود علاقة ، وذهبت إلى أنَ العلاقة بين الدال والمدلول هي اصطلاحية تواضع عليها الناس[4].

وبقي هذا الخلاف قائماً حتى وصلت آثاره إلى علماء العرب .

موقف اللغويين العرب القدامى :

انتقل الخلاف حول الدلالة الصوتية من الفلاسفة إلى علماء اللغة العرب القدامى . وعني بعض النحويين واللغويين في تراثنا العربي بالصوت الدال ولم يقصدوا الصوت لذاته ولكنهم قصدوا به خدمة أبواب النحو والصرف والتجويد وغير ذلك . إلا أننا لا نعدم رؤى هؤلاء العلماء اتجاه الدلالة الصوتية . وقد كانت رؤية الخليل ربط اللفظ بالصوت ، فقد ذكر الأزهري في تهذيبه ، أنَ الخليل قال : " صر الجندب صريراً ، وصر الباب يصر ، وكل صوت شبه ذلك فهو صرير إذا أقعد فكان فيه تخفيف وترجيع في إعادة ضوعف كقولك : صرصرالأحطب صرصرة " [5]

1)عكاشة ، محمود ، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، 2005م ، ص 17.
أنيس ،إبراهيم ، دلالة الألفاظ ، ط3، القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية ، 1976م، ص46.
2) ينظر: السعران ، محمود ، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ، القاهرة : دار الفكر العربي ،ط 2 ، 1997م ، ص 295
3) أنيس ، إبراهيم، دلالة الألفاظ ، ص 63

4) الأزهري ، تهذيب اللغة ، تحقيق : أحمد عبد العليم البردوني ، مراجعة علي البخاري ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة
5)، باب الصاد والراء ، 106/12

وذكر ابن جني قول الخليل هذا في خصائصه بقوله : " إنهم توهموا في صوت الجندب ، استطالة ومداً فقالوا : صر ، وتوهموا في ضرب البازي تقطيعاً فقالوا : صرصر " [1] فتكرارية الراء في صرَ فيها استمرارية ، فهي صورة لفظية لصوت الجندب ، أما صرصر فقد تقطعت وهذا يحاكي صوت البازي ، فإنها محاولة لربط الصوت بالدلالة في حكاية الصوت ولكن هذا لا ينساق على اللغة برمتها .

ونجد مثل هذا الرأي عند سيبويه ، فقد أشار بوجود علاقة بين الصوت والدلالة ، ولكنه سحبها على الصيغة الصرفية ودلالاتها ، فذهب إلى أنَ صيغة فعلان تدل على معناها من الزعزعة والاضطراب ، يقول : " ومن المصادر التي جاءت على مثال واحد حين تضاربت المعاني قولك : النزوان والقران والقفزان ، وإنما هذه الاشياء في زعزعة البدن واهتزازه في ارتفاع ، ومثله العسلان والرتكان ومثل هذا الغليان ، لأنه زعزعة وتحرك ." [2]وهنا نرى سيبويه ربط بين المعنى والمبنى من جهة ، وضرورة دراسة الصوت اللغوي لكشف الظواهر اللغوية من سلوكيات صرفية ونحوية .وقد سار ابن دريد في كتابه (الاشتقاق) على هذا الدرب ، فهو يرى بوجود علاقة طبيعية بين الألفاظ ومدلولاتها ، وبنى كتابه (الاشتقاق) على تلكم العلاقة ، فكان يعلل الاسم ويربطه بدلالاته ومن ذلك مثلاً قوله : " إنَ اسم قبيلة هذيل مأخوذ من الهذل وهو الاضطراب "4 وهذا تعليل مرتبط بالحياة الاجتماعية لتلك القبيلة وما تقوم به من أعمال "[3]" أما قضاعة فمن انقطع الرجل عن أهله إذا بعد عنهم "[4]وتقضع بطنة اذا أوجعه ، ويذكر أمراً طريفاً في سبب تسمية أبناء القبائل بأسماء المستبشعة وبأسماء السباع وما خشن من الأرض فهي في نظره تكسب أصحابها القوة والشدة ، لتقذف الرعب في قلوب أعدائهم .[5]وقد بنى ابن فارس معجمه على تلك العلاقة القائمة بين اللفظ ومدلوله وقد حاول استنباط العلاقة الطبيعية بين الألفاظ ومدلولاتها وما من باب من أبواب معجمه إلا تلمس العلاقة بين الأصوات ومدلولاتها يقول مثلاً : "أصل باب القاف والطاء وما يثلثهما يدورحول معنى القطع ، يقول : " والقاف والطاء أصل صحيح واحد يدل على صرم وإبانة "[6]وكان يجهد نفسه بربط اللفظ بما يتوهمه السامع ، فيقول : " القلم لا يكون قلماً إلا إذا بري وأصلح وألا فهو أنبوبة ، وسمعت أبي يقول ، قيل لأعرابي : ما القلم ؟ قال : لا أدري ، فقيل له توهمه ، هو عود كلم من جانبه كتقليم الأظفور فسمي قلما "[7].فقد فقد بلغ ابن فارس الذروة في معجمه وأسرف في استنباطه وتلمس من الصلات مالا يخلو من التكلف والتعسف .

1) ابن جني ، الخصائص ، تحقيق : محمد علي النجار ، بيروت : دار الهدى للطباعة والنشر ، ط2 ، 2/ 152
سيبويه ، الكتاب ، تحقيق : عبد السلام هارون ، ط2 ، القاهرة ، مطبعة الخانجي ، 1982 ، 14/2
2) ابن دريد الاشتقاق ، تحقيق عبد السلام هارون ، مصر : مؤسسة الخانجي ، 1958 ، ص176
3) نفسه ، 536.
4) ينظر : نفسه : ص 4 ، 5.
5) ابن فارس ، احمد ، معجم مقاييس اللغة ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، 5/ 101 .
6) ابن فارس ، احمد ، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العربية في كلامها ، تحقيق : مصطفى الشويمي ، بيروت : مؤسسة بدران.
7) للطباعة والنشر ، 1963 ، ص 98.

تطورت هذه النظرية وتشبث بها ابن جني وبحثها بحثاً عميقاً وتعرض لها بالفحص والتمحيص حتى عد الرائد في هذا المجال وقد صارت نظرية ابن جني الذي أطلق عليها المناسبة الطبيعية في مسارات مختلفة . والتي تلخصت بما يلي :

أولاً : مقارنة بين بنيتين : **فقد ذكر في باب تلاقي المباني على اختلاف الأصول والمباني ، فربط** بين كلمة المسك والصوار ، يقول : فالمسك من أسماء الجلد لأنه يمسك ما تحته من جسم الانسان إضافة إلا أنه يمسك حاسة من يشمه ، والصوار قيل له ذلك لأنه يمسك من يشمه أيضاً "[1]

ثانياً : التقليب الجامع للمعنى : عقد ابن جني فصلاً كاملاً في كتابه الخصائص أطلق عليه (**الاشتقاق الأكبر**) ، يرى فيه أنَ الكلمة الواحدة مهما اختلف ترتيب حروفها فإنها تعقد في سلك معنى عام تشترك فيه ، ويذكرتقاليب كلمة (**جبر**) فهي أين وقعت للقوة والشدة ، **والجبر الملك لقوته** ... ومنها رجل مجرب إذا جرسته الأمور ... واشتدت شكيمته ، ومنه الجراب لأنه يحفظ ما فيه وإذا حفظ الشيء اشتد وقوي ، ومنها الأبجر ."[2]

ثالثاً : التقارب المعنوي والصوتي :

عقد ابن جني بابا في (تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني) فهو يقوم على أساس أنَ المعاني المتقاربة تحتاج إلى أصوات متقاربة للتعبير عنها ، ومن ذلك قول الله سبحانه : " **ألم تر أنا** أرسلنا الشياطين على الكافرين تؤزهم أزاً " [3] أي تقلقهم وتزعجهم . فهذا في معنى تهزهم هزا والهمزة اخت الهاء فتقارب اللفظان لتقارب المعنيين."[4]

ويسوق الأمثلة التي تؤكد مقولته ، حيث يرى أنَ تركيب الحروف (ج ب ر ، ج ب ل ، ج ب ن) لها معنى واحد هو اجتماع الأجزاء وتراجعها ، فالجبر منه جبر العظمة إذا وصل ما تفرق من أجزائه ، **والجبل** سمي كذلك لاجتماع أجزائه ، والجبن يطلق على الانسان إذا تراجع بعضه **إلى بعض واجتمع** . "[5]

ومن الواضح أنَ ابن جني حاول أن يربط بين الصوت والمعنى ، **معتمداً على تقارب الألفاظ** وتماثلها ، لذلك جمع بين الكلمات الثلاثة مستخدماً المعنى الذي يتوافق ورؤيته ، ومن ثم **يحاول** أن يثبت أنَ كل كلمة اشتركت مع الأخرى وتشابهت معها في المخرج الثالث ، **فتؤدي إلى التماثل** الصوتي الذي بدوره يؤدي إلى التماثل المعنوي .

فالأصوات الثلاثة وهي : **الراء ، واللام ، والنون ، تتماثل في المخرج وفي الصفة** ، فهي من **الأصوات المائعة التي تعد من أوضح الأصوات في السمع** ، علاوة على أنها من مخرج واحد ،

1) **ابن جني ، الخصائص** 2/ 118
2) نفسه ، ص 2/ 135- 136
3) مريم ، آية 83
4) **ابن جني ، الخصائص** ، 2 /146
5) ابن جني ، المحتسب في تبيين وجوه القراءات والإيضاح عنها ، تحقيق : علي نجدي ناصيف عبد الفتاح اسماعيل شلبي ، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ، 2/ 6

فالتشابه القائم بين الحرفين الأولين من كل بنية ، والتشابه القائم بين الأصوات الثلاثة المتمثلة بلام الكلمة وهي (ر ،ل ،ن) هذا بدوره يؤدي إلى تماثل المعنى .

رابعاً : دلالة الصوت على معنى الصيغ

تحدث ابن جني عن ذلك في باب (امساس الألفاظ أشباه المعاني) ويبدو أنه تأثر بأستاذه سيبويه في المصادر التي جاءت على وزن فعلان التي تدل على الزعزعة والاضطراب مثل الغليان والغثيان ، ويذكر أنَ المصادر الرباعية المضعفة تحمل في ثناياها التكرير مثل : الزعزعة ، والقلقلة ، والصلصلة ... "[1]

خامساً : القيمة التعبيرية للصوت الواحد

حاول ابن جني جاهداً أن يثبت الفكرة التي يتبناها فلم يكتف بما سبق من أفكار متعلقة باللفظ والوزن والتقارب ، وإنما تطرق إلى القيمة التعبيرية للصوت فربط بين الحرف في اللفظ وصوت الحدث معتمداً على تقارب الجرس الصوتي بين الكلمات ، فيقول : " فأما الألفاظ بما يشاكل أصواتها من الأحداث فباب عظيم واسع ، ونهج متلئب عندعارفية مأموم ، وذلك أنهم كثيراً ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبر عنها ، ومن ذلك قولهم : خضم وقضم ، فالخضم لأكل الرطب ، كالبطيخ والقثاء وما كان نحوها من المأكل والرطب ، والقضم للصلب اليابس ، نحو قضمت الدابة شعيرها ... فاختاروا الحاء لرخاوته للرطب ، والقاف لصلابتها اليابس" [2]ولم يكتف ابن جني بما سبق بل أعمل فكره في استنباط الصلة بين جرس الصوت وترتيب الحدث بناءً على ترتيب أصوات الكلمة الواحدة ففي كلمة بحث يقول : " فالباء لغلظها تشبه بصوتها خفقة الكف على الأرض والخاء تشبه مخالب الأسد وبراثن الذئب ونحوهما إذا غارت في الأرض ، والثاء للنفث والبث في التراب وهذا أمر تراه محسوسا محصلا فأي شبه تبقى بعده ، أم أي شك يعرض على مثله "[3]ومن اللفتات الجميلة تلك التي جاء بها فخر الدين الرازي حيث ربط بين الأصوات ودلالاتها النفسية وهي لبنة أولية في العلاقة بين اللغة وعلم النفس ، يقول : " من كان صوته غليظاً جهيراً فهو مكار ، ومن كان كلامه سريعاً فهو عجول قليل الفهم ، ومن كان كلامه عالياً سريعاً فهو غضوب سيء الخلق ، ومن كان كلامه مخففاً فبالضد ، ومن كان في صوته غنَة فإنه حسود مضمر الشَر " [4]

وفي كتاب التفسير الكبير حاول الرازي ، أن يوفق بين القائلين بالصلة الطبيعية وبين اللفظ ومدلوله ، والقائلين بالاعتباطية فتارة يقول : " دلالة الألفاظ على مدلولاتها ليست ذاتية حقيقية ، لذا فإنها تتغير باختلاف الأمكنة والأزمنة " [5]

---

1) ابن جني ، الخصائص ، 2/ 153
2) نفسه ، 2 / 157- 158
3) نفسه ، 2/ 163
4) الرازي ، فخر الدين ، الفراشة ، تحقيق : يوسف مراد ،القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1982، ص 161 .
5) الرازي ، التفسير الكبير ، بيروت : دار الفكر ، 1978، 12/1

ويقول تارةً أخرى : " وقد يتفق في بعض الألفاظ كونه مناسباً لمعناه " [1]

ومن أشهر المفكرين العرب تعصباً بوجود العلاقة الطبيعية بين اللفظ ومدلوله ، **عباد بن** سليمان الصيمري يقول : " لولا هذا الربط بين الألفاظ ومدلولاتها لكان تخصيص الاسم المعين بالمسمى المعين ترجيحاً من غير مرجح " [2]

ولم تقف هذه الجدلية عند حد علماء اللغة القدامى فقد انتقلت عدواها إلى علماء اللغة في العصر الحديث .

موقف اللغويين العرب المحدثين :

بدأ اللغويون العرب في القرن التاسع عشر بدراسة الصوت اللغوي ولم يتفق هؤلاء حول جدلية الدلالة الصوتية فانقسموا إزاءها إلى قسمين : قسم يذهب إلى أنَ العلاقة بين الألفاظ ودلالاتها طبيعية ، والآخر يذهب إلى عدم وجود علاقة طبيعية بين الألفاظ وما تدل عليه .

وقد حظيت فكرة الربط الطبيعي بين الألفاظ ومدلولاتها باهتمام واسع عند هؤلاء ، **ومن** المؤيدين لهذا الربط أحمد فارس الشدياق ، فقد ذهب إلى وجود علاقة بين الصوت والمعنى ، وتحدث عن الحرف وما يرمز إليه من معنى ، يقول : " **من خصائص حرف الحاء للسعة والانبساط نحو البراح والأبداح والابطاح** ، وحرف الميم يدل على القطع والاستئصال والكسر **نحو حسم وحطم وحلقم وخرم وخضم** " [3]

وقد عني الشدياق بالدلالة المفردة للصوت ، وقد سار على هذا الدرب جورجي زيدان ولكنه رأى أنَ الحرف الثالث هو الذي يوجه الدلالة ويدل عليها ، ولقد بنى هذه الدلالة على النظرية الثنائية ، حيث يرى أنَ الكلمة التي تشترك مع ألفاظ أخرى بحرفين يكونان هما الأصل ويحملان المعنى الأصلي ويقوم الحرف الزائد عنهما بتنويع الدلالة . **وضرب** مثالاً لذلك بقوله : " والزيادة ربما تنوعت تنويعاً طفيفاً مثاله : **قطر ، وقصب ، وقصف** ... جميعها تضمن معنى القطع ، **إلا أنَ** كل واحدة منها استعملت لنوع من تنويعاته ، والأصل المشترك بينهما هو قط وهو بنفسه حكاية صوت القطع كما لا يخفى "[4]

وقد سار على نهج زيدان في هذه الفكرة أقصد الفكرة الثنائية والتنوع الدلالي للصوت ، الأب **أنستاس الكرملي** ، فيرى أنَ الكلمة تتكون من حرفين أصليين ، **الأول متحرك والثاني ساكن** وهما محاكاة للأصوات الطبيعة ، وإذا زيد فيها حرف أو أكثر في الأول أو الوسط ، والآخر فإنه يخضع لبيئات مختلفة "[5]

وقد تحمس إلى هذا الرأي العلايلي ، وكان يذهب إلى أنَ لكل حرف معنى ويقف عند الصوت **المنعزل** ، فيقول : " فالهمزة تدل على الجوفية ، **والباء تدل على بلوغ المعنى في الشيء بلوغاً تاماً** ، والجيم تدل على العظم مطلقاً ، **والخاء على المطاوعة والانتشار ، والذال على التفرد** ،

1) نفسه 12/1
2) السيوطي ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها ، تحقيق : محمد أحمد ، بيروت : دار الجيل ، 1/ 47
3) الشدياق ، أحمد فارس ، الساق على الساق فيما هو الفارياق ، القاهرة : المكتبة التجارية ، 1/ 1-2
4) زيدان ، جورجي ، الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية ، مراجعة وتحقيق : مراد كامل ، دار الهلال ، ص 99
5) ينظر : الكرملي ، انستانس ، نشوء اللغة العربية ونموها واكتهالها ، القاهرة ، المكتبة العصرية ، ص 1.

والراء على الملكة وشيوع الوصف ، والسين على السعة والبسطة، والشين على التفشي ..... "[1] ، وهكذا ما في حروف اللغة . ويظهر في رأيه التكلف والعنت .

أما العقاد فقد فطن مبكراً لدلالة الصوت داخل السياق ، فيرى أنَ دلالة الصوت تتغير وفقاً لتغير موقعه في الكلمة ، يقول عن الحاء : " فالحكاية الصوتية في الدلالة على السعة حين يلفظ الفم بكلمات السماح والفلاح والنجاح وما جرى مجراها في دلالة نطقه على الراحة "[2]

وقد تبنى هذه الفكرة أيضاً صبحي الصالح ورأى " أنَ اللغويين عامةً ، والعرب منهم خاصة ، أقرب ما يكونون من ثبوت المناسبة الطبيعية بين الألفاظ والمعاني ، وأعتبره فتحا مبينا في فقة اللغات العامة "[3]، ويرى محمد مبارك أنَ الحرف يحمل إيحاء المعنى ويهيئ النفس لقبول المعنى ويحمل دلالة نسبية ".[4]

وقد تتبعنا ذلك الحماس المؤيد للمناسبة الطبيعية عند عدد من علماء اللغة المحدثين ، غير أننا لا نعدم وجود من يعارض هذه الفكرة المتولدة في معظم دراسات ابن جني ، ويذهب إلى العكس من ذلك ، فقد وجدت طائفة غير يسيرة رأت خلاف ذلك ، فمنهم ابراهيم أنيس حيث قال : " لا شك أنَ الذين ينكرون الصلة بين الأصوات والمدلولات هم أقرب الفريقين إلى فهم الطبيعة اللغوية "[5] وقد ذهب عبده الراجحي إلى نفي العلاقة الطبيعية ، واحتج على رفض هذه الفكرة ، بأنَ الكلمة تختلف أصواتها من لغة إلى أخرى بألفاظ متباينة ، ومثل على ذلك بكلمة رجل "[6] وقد سار على هذا الرأي محمود فهمي حجازي الذي نفى وجود أي قيمة ذاتية طبيعية تحملها الرموز الصوتية يقول : " فليس هناك أية علاقة بين كلمة حصان ومكونات جسم حصان ...، وإذا كانت هناك ثمة علاقة بين اللفظ والمدلول ، فإنها لا تعدو على كونها اصطلاحية عرفية "[7] ونستنتج مما سبق أنَ العلاقة بين اللفظ والمدلول بقيت موضع خلاف منذ اللغويين الأوائل حتى هذه اللحظة ، ولم يتخذ بشأنها رأي قاطع .

الدلالة الصوتية عند الغربيين :

لم تكن الدلالة الصوتية عند علماء اللغة الغربيين بحظ أوفر من التوافق ، فقد انقسموا إزاءها إلى قسمين : قسم يرى بوجود علاقة طبيعية بين الصوت ودلالاته ، والآخر ينفي بوجود هذه العلاقة وسنحاول في هذه العجالة أن نقف عند رؤية الفريقين .

---

1) علي ، أسعد ، تهذيب المقدمة اللغوية للعلايلي ، بيروت : دار النعمان ، 1968 ، ص 263

2) العقاد ، عباس محمود ، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب ، القاهرة : دار المعارف ،ط4، 1963 ، ص 44- 45

3) ينظر : الصالح ، صبحي ، دراسات في فقه اللغة

4) ينظر : المبارك ، محمد ، فقه اللغة وخصائص العربية ، بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر ،ط3 ، 1968 ، ص261

5) أنيس ، إبراهيم ، من أسرار اللغة ، القاهرة : دار مكتبة الانجلو المصرية ، 1976، ص77

6) ينظر : الراجحي ، عبده ،فقه اللغة في الكتب العربية ،الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ص 68

7) حجازي ، محمود فهمي ، مدخل إلى علم اللغة ،القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط4 ، 1978، ص11

ويبدو أنَ الذين ذهبوا بوجود تلكم العلاقة لم يختلفوا كثيراً عما جاء به علماء اللغة العرب وبوجود الدراسات الأوروبية الحديثة اعتنى الكثير من العلماء والدارسين بالمستويات الدلالية للصوت ، فمنهم من وقف عند حد المستوى اللغوي ، ومنهم من تجاوزه إلى المستوى الأسلوبي ، فبدأت انطلاقة الدراسات النقدية والتحليلية تنبثق من الصوت إلى النص .

ومن اللغويين الغربيين الذين نادوا بوجود علاقة بين الأصوات ودلالاتها همبلت وقد أوردجسبرسن آراء المحدثين في الصلة بين الألفاظ والدلالات ومنها مقال همبلت الذي يزعم فيه أن اللغات بوجه عام تؤثر التعبير عن الأشياء بوساطة ألفاظ اثرها في الآذان يشبه أثر تلك الأشياء في الأذهان "[1]. ويذكر أنيس أيضا أن جسبرسن ممن ينتصرون لآصحاب المناسبة بين الألفاظ ودلالاتها ، غير أنه حذّرنا من المغالاة في هذا ، إذ يرى أنَ هذه الظاهرة لا تكاد تطرد في لغة من اللغات ".[2]

وقد حاول بوز التوفيق بين الصوت ودلالته فصرَح بأنَ : علم الأصوات قد أقام الصلة بين الأصوات والدلالة ، بحيث يمكننا أن نعتبر الأول منها (يعني علم الأصوات) مدخلا للدلالات وليس قسما ثانويا ، وعلم الأصواتقد اكتشف القيمة الفريدة لأصوات الكلام والانتقال من الفونيم الذي يدل على نفسه بنفسه إلى الكلمة التي تدل على شيء آخر ليس انتقالا كبيراً ، إذا وضع المرء بدءًا أنَ الكلمات تتألف من فونيمات "[3]

ومن المؤيدين بوجود هذه العلاقة ماريو باي فيصرح بأهمية الدلالة في كشف جوانب المعنى ، فيقول : " إنَ أصوات العلة والأصوات الساكنة تكون ما يسمى بجزيئات الكلام ، ولهذا توصف بأنها فونيمات جزئية أو تركيبية ، ويوجد إلى ذلك ملامح صوتية إضافية تؤثر على الأصوات الكلامية أو مجموعاتها ، وهذه يطلق عليها أسماء الفونيمات الإضافية أو الثانوية ومن أهم أنواعها النبر والتنغيم والمفصل " .[4]ويأتي فيرث ليقف عند الدلالة الصوتية ، ويبدو أنه قريب في رأيه من رأي ابن جني في الجرس الصوتي في باب (تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني) وقد أطلق عليها فيرث الوظيفة الفوناستيتكية للأصوات وهي وجود علاقة تظهر بين الكلمات التي تبدأ بحرفين متجانسين أو أكثر ، وبين بعض الملامح المميزة لبعض السياقات اللغوية ، ويمثل بذلك للكلمات التي تبدأ بحرفي (st) أو الكلمات التي تبدأ بحرفي (sn) نحو : stud stump stem ونحو snack snag ، ويقول : " وهناك نوع من التقسيم أحس به ولا أجبر عليه وراء الكلمات التي تبدأ بالحرفين (sl) ويستطيع المرء أن يسلي نفسه بجميع الكلمات التي تبدأ بحرفين متشابهين أو ثلاثة أحرف؛ فربما يجد شيئا شائعا بينها ، وتبدأ تسعون كلمة بالهندية بالحرفين (sl) كلها للشتم والإهانة [5]ويبدو فيرث متاثرا بما ذهب اليه ابن جني من وجود علاقة بين الصوت والدلالة ونجده متاثرا بالفكر الذي نادا به ابن جني [6]وهناك من وقف موقفاً متأرجحاً فمرة يؤمن بوجود علاقة بين الصوت والدلالة وأخرى ينفي هذه العلاقة ومنهما ستيفن اولمان يقول : " كثير من

1) مجاهد ، عبد الكريم ، دراسات في اللغة ، دار الشؤون الثقافية ، 1986، ص 78 – 79
2) نفسه ، والصفحة نفسها .
3) أنيس ، إبراهيم ، دلالة الألفاظ ، ص 68.
4) باي ، ماريو ، أسس علم اللغة ، ترجمة : أحمد مختار عمر ، منشورات جامعةطرابلس ، 1973، ص 92
5) مجاهد ، عبد الكريم ، دراسات في اللغة ، ص 81 – 82
6) ينظر : ابن جني ، الخصائص ، 2/ 153.

كلماتنا رموز تقليدية ونحن نكتسب هذه الكلمات من طفولتنا المبكرة ... ولكن بطريقة التعلم ، إذ لا يوجد في اللفظ ما يدل على المدلول ، فبالإضافة إلى عدم وجود أي علاقة ظاهرة بين كلمة منضدة وما تدل عليه .. ومهما يكن الأمر فليست كلمات اللغة كلها تقليدية صرفة ككلمة (منضدة) وإنَ كلمة (قهقه) مثلاً كلمة معبرة ووصفية إلى حد ما بالصيغة نفسها ، والأصوات فيها دليل من دلائل المعنى " [1]لذا نجد أولمان يقف معارضا لتلكم العلاقة ومؤيدا في بعض الكلمات ويقول :" ليست هناك علاقة مباشرة بين الكلمات والأشياء ومن ثم وضعت النقط لتدل على علاقة مفترضة إذ لا يوجد طريق مباشر بين الكلمات والأشياء التي تدل عليها " [2]ويبرهن على ما ذهب إليه باعتراضين تمثلاً في تنوع الكلمات في اللغات المختلفة وفي التطور الزمني . "[3]ولم نعدم عند الغربيين من وقف موقف الرفض لهذه العلاقة وقد ظهر في العصر الحديث أبو البنيوية سوسير فقد كان على رأس المعارضين لهذة العلاقة يقف سوسيرموقفاً متشدداً من العلاقة بين الدال والمدلول وينفي العلاقة بينهما ، ويرى أنها اعتباطية حيث يقول بصريح العبارة : " إنَ الرابط الذي يجمع بين الدال والمدلول رابط اعتباطي " [4]

ويذكر أيضاً : " إنَ الدليل اللغوي اعتباطي ، وهكذا فإنَ المقصود الذهني (أخت) لا تربطة أي علاقة داخلية بتتابع الأصوات التاليه : الهمزة والضمة ، والخاء والتاء والتنوين الذي يقوم له دالاً ومن الممكن أن تمثله أية مجموعة أخرى من الأصوات " [5]

إلا أننا لا نعدم قبوله لوجود علاقة طبيعية بين اللفظ ومدلوله في حالة تسمية الأشياء بحكايات أصواتها ؛ ولكنه يذكر أنها قليلة جداً "[6]

ويرى سوسير أنَ العلاقة المتشكلة من الدال والمدلول متلازمة ويستدعي كل طرف الآخر ، فالعلاقة من حيث الوجود تلازمية ، ومن حيث التشكل قائمة ، لكن من حيث العلاقة التي تؤدي إلى وجود الدلالة اعتباطية ، وقد سار على نهج دي سوسير من حيث اعتباطية الدلالة الصوتية كل من هياكواوسابير وروبرت هول ، فيرى هياكوا أنه لا يوجد هناك ارتباط ضروري ولازم بين الرمز وما يرمز إليه ، ويرى هول أنَ معنى كل صيغة لغوية اعتباطي تماماً ، وليس هناك أي ارتبط ضمني ولا أية علاقة تلازمية بين أي صوت لغوي وما يدل عليه " .[7]

1) أولمان ، ستيفن ، دور الكلمة في اللغة ، ترجمة : كمال بشر ، القاهرة : مكتبة الشباب ، 1987 ، ص81-82 .
2) نفسه ، ص 71
3) نفسه ، ص70- 71
4) سوسير ، فريدناند ، دروس في الألسنية العامة ، تعريب صالح القرمادي وآخرين ، الدار العربية للكتاب ، 1985 ، ص 111
5) نفسه ، ص 112
6) سوسير ، فريدناند ، تأصيل علم اللغة الحديث وعلم العلامات ، ترجمة وتقديم : محمد وحمدي عبدي الغني ، المشروع القومي للترجمة – المجلس الأعلى للثقافة ، 2000 ، ص34
7) مجاهد ، عبد الكريم ، دراسات في اللغة ، ص 78

ويرى مراد مبروك أنه مهما تعددت الآراء حول الدلالة الصوتية فإنه لا يمكن إنكار الأثر الدلالي الذي يحدثه الصوت في المعنى سواء من خلال الجرس الصوتي أو من خلال الإيقاع اللغوي ، أو من خلال المؤثرات الصوتية النوعية ".[1]

غير أننا نرى مبروك يريد أن يثبت منهجاً تحليلياً للنص يرتكز فيه على الصوت فلا بدَ من تبني فكرة وجود العلاقة بين الصوت وما يدل عليه .

غير أننا نرى أنَ الأصوات في ذاتها لا تحمل معاني ، ولا علاقة بين التجمع الصوتي البنيوي وما يدل عليه ، فالمعاني شبه موحدة عند الخلق ولكن اختلاف التعبير عنها يختلف من لغة إلى أخرى ، أما من ذهبوا بوجود تلكم العلاقة فهم أنفسهم يرون أنها لا تنطبق على جل اللغة ، ولا يجوز لنا أن نلوي عنق البنية لتولد لنا علاقات طبيعية بين الدال والمدلول . أما من حيث حكاية الصوت ومناسبة الأصوات لأصوات الطبيعة فهي محدودة جداً لا تمثل ظاهرة ، ولا يجوز لنا أن نخضع نواميس اللغة إلى حفنة مفردات رأى بعض اللغويين أنها تدل على أصواتها .

ومهما يكن من أمر فإنَ جدلية الدلالة الصوتية ما زالت قائمة بين مؤيد ورافض ومؤيد أحياناً ورافض أحياناً أخرى ، وهكذا هي العلوم الإنسانية لا يوجد فيها رأي قاطع ، ولكن لا يعني ذلك الاستسلام لكلا الطرفين دون رؤية توضيحية ، فالعلاقة من حيثالوجودتلازمية ومن حيث الدلالة اعتباطية ، فالأصوات ليست علامات طبيعية، عندما أرى دخانا يوحي بوجود نار مشتعلة فهذه علامة طبيعية لا محال أما أن أجهد نفسي وألوي عنق الأصوات لتلد لنا علاقة طبيعية فهذا فيه نظر ومرفوض من جهتنا .

قائمة المصادر والمراجع :

1 – الرازي ، التفسير الكبير ، بيروت ، دار الفكر ،سنة 1978 .

2 – الرازي ، فخر الدين ، الفرلشة ، تحقيق : يوسف مراد ، اقاهرة : الهيئة العامة للكتاب ،سنة 1982

3 – الراجحي ، عبده ، فقه اللغة في الكتب العربية ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

4 – الأزهري ، تهذيب اللغة ، تحقيق : أحمد عبد الرحيم البردوني ، القاهرة : الدار المصرية للتأليف والترجمة ،باب الصاد والراء .

5 – السيوطي ، جلال الدين ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها ، تحقيق : محمد أحمد جاد المولى وآخرين ، بيروت : دار الجيل .

6 – الشدياق . أحمد فارس ، الساق على الساق فيما هو الفارياق ، القاهرة .

7 – الصالح ، صبحي ، دراسات في فقه اللغة ،ط 3 ، بيروت : دار النعمان ، 1976 .

8 – المبارك ، محمد ، فقه اللغة وخصائص العربية ،ط 3 ، بيروت : دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع سنة 1968 .

1) مبروك ،مراد ، من الصوت إلى النص ، نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري ، الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، 2002 ، ص 36

9 – أنيس ، ابراهيم ، **دلالة الألفاظ** ،ط 3 ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية سنة 1976 .

10 – أنيس ، ابراهيم ، **من** أسرار العربية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية 1976 .

11 – **أولمان** ، ستيفن ، **دور الكلمة في اللغة** ، ترجمة : **كمال بشر** ، القاهرة : **مكتبة الشباب** 1986 .

12 – **ابن جني** ، **الخصائص** ، تحقيق : **محمد علي النجار** ،ط 2 و بيروت : دار الهدى للطباعة والنشر .

13 – **ابن جني** ، المحتسب في وجوه القراءات والايضاح عنها ، تحقيق : علي نجدي ناصيف وعبد الفتاح اسماعيل شلبي ، المجلس الأعلى للشؤون الاسلامية .

14 – **حجازي** ، محمود فهمي ، **مدخل إلى علم اللغة** ،ط 2 ، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع 1978 .

15 – زيدان ، **جورجي** ، الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية ، مراجعة وتعليق : **مراد كامل** ، دار الهلال .

16 – **علي** ، **أسعد** ، تهذيب المقدمة اللغوية للعلايلي ، بيروت : **دار النعمان** ، 1968 .

17 – سوسير فردناد ، **دروس في الألسنة العامة** ، تعريب : صالح القرحاوي وآخرين ، الدار العربية للكتاب و 1985 .

18 – سوسير ، **فردناد** ، تأصيل علم اللغة الحديث وعلم العلاقات ، ترجمة وتحقيق : **محمد وحمدي عبد الغني** ، **المشروع القومي للترجمة والمجلس الأعلى للثقافة**سنة 2000 .

19- سيبويه ، **الكتاب** ، تحقيق : عبد السلام هارون ،ط 2 ، القاهرة :1982.

20 – **عكاشة** ، **محمود** ، التحليل اللغوي في **ضوء علم الدلالة** ، القاهرة : **دار النشر للجامعات** ،سنة 2005 .

21 – **ابن فارس** ، **أحمد** ، معجم مقاييس اللغة ، تحقيق : عبد السلام هارون ، **دار** الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

22 – **ابن فارس** ، **أحمد** ، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها ، تحقيق : مصطفى الشويمي ، بيروت : **مؤسسة بدران للطباعة والنشر** ، 1963 .

23 –**ماي** ، باريو ، **أسس علم اللغة** ، ترجمة : **أحمد مختار عمر** ، **منشورات جامعةطرابلس** ، 1973 .

24 - مجاهد ، عبد الكريم ، **دراسات في اللغة** ، **بغداد** : دار الشؤون الثقافية ، 1986 .

25 – **مبروك** ، **مراد** ، **من الصوت إلى النص** ، نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري ، الاسكندرية : **دار** الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

شبه الجملة بين التأويل والدلالة.
ضجعة الموت رقدة للمعري أنموذجا

د.سالمة صالح محمد العملي.

محاضر في علوم: النحو والصرف والعروض.

جامعة طبرق.

الملخص:

ارتبطت الجملة في اللغة العربية بالعلاقة الإسنادية التي ظهرت مع كتاب سيبويه حين وضع بابا وسمه بقوله:" هذا باب المسند والمسند إليه"[1]، وقد نتج عن هذه العلاقة مصطلح الجملة عند اللغويين الذين تعارفوا على تقسيمها تقسيما ينبع من الوضع والدلالة، فتعارفوا على جملتين أساسيتين هما: الجملة الاسمية، و الجملة الفعلية، وما خرج عن دائرة هذين الجملتين إما بخلو الكلام من إفادة سببها نقص أحد ركني الإسناد؛ أطلقوا عليه شبه جملة؛ لتعلقه بمسند إليه غير ظاهر في البنية السطحية، فلجأوا للتأويل لتفريغ تلك النصوص وإظهار كيفية تطويعها للقاعدة العامة التي أساسها الإسناد.

كما سيخصّ التقديم والتأخير الذي يعدّ من عوارض شبه الجملة؛ وذلك لأنه يبرز _ بجلاء_ جمالية اللغة العربية، وقدرة تراكيبها وأنساقها على التعبير عن معان تخلقها فرضية التقديم والتأخير، ولا يعني ذلك أن التقديم والتأخير يحدث خللا في نسق الجملة ونمطها، فالرتب تظل محفوظة وإنما تتعرض بالتأويل والتفسير، وقد جاء بابا التقديم والتأخير في علمي النحو والبلاغة الذي سيدرسهما هذا البحث، ويقدم البحث أيضا نماذج لأنماط شبه الجملة من خلال استعمال اللغويين والبلاغيين .

الكلمات المفتاحية:

الجملة، شبه الجملة، المسند إليه، المسند، التركيب، التعليق، النحاة، التأويل، الدلالة، التقديم التأخير، البلاغيون ـ سقط الزند، ضجعة الموت رقدة.

توطئة:

لا يبعد عن كل مهتم بعلوم اللغة أهمية الجملة باعتبارها البؤرة أو النواة التي تحدد الفائدة، وتجدد قيمة التواصل، فقد بني النحو التحويلي كما البنيوي في سماته التوزيعية على بناء الجملة، وقد سبق اللغويون العرب بوضع أسس وقواعد وصفوا بها الجمل وحددوها ووضعوا لها علامات وسياقات عديدة، ومنها شبه الجملة في اللغة العربية، ـــ وكما نعلم ـــ فإن شبه الجملة تركيب ثالث للجملة حين قسمها اللغويون ثلاثة أقسام هي: الاسمية، والفعلية، وشبه الجملة، وإن اختلفوا في تأصيلها كونها جملة تامة لارتباط الجملة عند اللغويين بعلاقة الإسناد؛ ولأن شبه الحملة تركيب ناقص الدلالة عند النحاة تعرض كثيرا للتأويل، فهو تركيب لا يعتمد على البنية الظاهرة بقدر اعتماده على التقدير الذي يفسر بنية أخرى باطنة، كما توضح بعض أنماط التقديم والتأخير في شبه الجملة، وترصد دلالته عند النحويين والبلاغيين، والتقديم والتأخير ــ كما نعلم

([1]) الكتاب، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه (المتوفى: 180هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، ط/3 1408 هـ - 1988م ، ج/1، ص23.

ـــ باب في العربيّة يوضح قدرتها على التصرف الواسع في تراكيبها؛ **لذلك فابن جني كان موفقا** حين أورده في باب شجاعة العربية، وكذلك الجرجاني الذي تكلم عنه في دلائل الإعجاز، فقد تفطّن كلا العالمين إلى ما في التقديم والتأخير من وجوه بلاغية في النحو والبلاغة.

وقد اتفق النحاة والبلاغيون على مواضع للتقديم؛ وهي ذات علاقة بقاعدة **الإسناد في الجمل** وإن اختلفت أغراضهم.

سنعرض ذلك في مطلبين: **الأول**: شبه الجملة في العربية، **والثاني**: دلالة تقديم شبه الجملة **عند** البلاغيين، **والثالث**: شبه الجملة في قصيدة ضجعة الموت رقدة للمعري، **ثم الخاتمة**.

المطلب الأول.
شبه الجملة في العربيّة.

التقسيم الثلاثي للكلمة:

حصر سيبويه الكلمة في اسم، **وفعل، حرف**، يقول:" **فالكلِم: اسمٌ، وفِعْلٌ، وحَرْفٌ جاء** لمعنًى ليس باسم ولا فعل"[1] ، **ومثل لكل قسم وحدد** له تعريفا، وهذا التقسيم للكلمة أخذ به النحاة بعده فالمبرد يذكر تقسيم الكلمة قائلا:" فَالْكَلَام كلّه اسْم وفِعل وحرف جاءَ لِمَعْنى لَا يَخْلُو الْكَلَام عربيّا كَانَ أو أعجميّا من هَذِه الثَّلَاثَة"[2]، وهو لا يخرج عن تصور سيبويه لمكونات الكلام بل يرى أن هذه الأنواع الثلاثة لا تخص العربية فقط، وابن السراج يقول:" والذي يأتلف منه الكلام **الثلاثة الاسم، والفعل، والحرف**، فالاسم قد يأتلف مع الاسم نحو قولك: "الله إلهنا" ويأتلف الاسم **والفعل نحو: قام عمرو**، ولا يأتلف الفعل مع الفعل، والحرف لا يأتلف مع الحرف، **فقد بان فروق** ما بينهما"[3].

ونص ابن السراج تبيان لما يكون منه الكلام أو مما يتألف منه، ثم وضع النحاة بعدهم بابا لما بتألف منه الكلام، ذكروا فيه تقسيم الكلمة، **وعلامات كل قسم فما** " يتألف "منه" **الكلام** "أي: الكلم الذي يتألف منه الكلام" اسم وفعل وحرف لا رابع لها، ودليل الحصر أن الكلمة إن لم تكن ركنا للإسناد فهي الحرف، **وإن كانت ركنا** له فإن قبلته بطرفيه فهي الاسم، وإلا فهي الفعل"[4]، وهنا أخرج المرادي الحرف من علاقة الإسناد المتكونة ،في الغالب، من الاسم والاسم، **أو من** الاسم والفعل ، وقد التزم أغلب النحاة هذا التقسيم الثلاثي الذي بنوا عليه أركان الكلام؛ غير ما أحدثه بعض النحاة بتقسيمه الكلام **إلى : اسم، وفعل، وحرف، وخالفة**[5]، حين وجدوا أن العلامات التي جعلت دليلا على الاسمية أو الفعلية ليست ملائمة لبعض الكلمات، لذلك قسم تمام حسان الكلمة سبعة أقسام هي:

([1]) الكتاب ،سيبويه، عمرو بن عثمان، ج/1، ص12.

([2]) المقتضب، المبرد، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالى الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد (**المتوفى**: 285هـ)، تحقيق: **محمد عبد الخالق عظيمة**، الناشر: **عالم الكتب**. – بيروت، ج/1، ص3.

([3]) الأصول في النحو، ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (**المتوفى**: 316هـ)، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، الناشر: **مؤسسة الرسالة، لبنان** – بيروت، ج/1، ص41.

([4]) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ **المرادي المصري المالكي (المتوفى** : 749هـ)، شرح وتحقيق : عبد الرحمن علي سليمان ، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر ، الناشر : **دار الفكر العربي ط**/1 1428هـ - 2008م ، ج/1، ص271.

(5) نسب هذا التقسيم لأبي جعفر بن صابر، ينظر: دور الحرف في أداء معنى الجملة، الصادق خليفة راشد، منشورات جامعة قار يونس، ط/1996م، ص15.

الاسم - الصفة - الفعل - الضمير - الخالفة - الظرف – الأداة[1]، فأضاف الضمير والخالفة والظرف، وهو يطبق هذا التقسيم مراعيا عدة قرائن ، كما يقارن بين المنهج الغربي والتراثي، وبالمقارنة فإن ابن هشام تفطن لمواضع كثيرة حين أتى بتقسيم جديد للجملة: هو المطلقة والمقيدة ، والصغرى والكبرى[2]، أما الخالفة لدى تمام حسان[3] فتلتقي مع تركيب شبه الجملة عند النحاة كما يبينه هذا البحث.

الإســـناد عند النحاة:

حين يتحدث سيبويه عن الكلام يذكر أهم علاقة في التراكيب اللغوية ألا وهي علاقة الإسناد ، فهذه العلاقة تعتمد على الدلالة؛ فلا يمكن أن يوصف القول بأنه كلام إلا إذا كان مفيدا معنى أو ما يحدده النحاة بقولهم:" يحسن السكوت عليها" إن هذا التعريف للجملة يبرز دور المتكلم في إفادة المعنى للمخاطب؛ فحينما يتلقى المخاطب الكلام الذي يقدمه المتكلم له في نسق لغوي معين ، فلا شك من أنه يريد إحداث فكرة أو تأطير مفهوم لدى متحدثه، وهذه المقام الذي تصنعه العلاقة الإسنادية من متكلم هو المبتدأ ومخاطب، أو سامع هو الخبر يلتقي مع تعريف التداولي للجملة[4]، يقول سيبويه في باب المسند والمسند إليه:" وهما ما لا يَغْنَى واحدٌ منهما عن الآخر، ولا يَجد المتكلمُ منه بداً، فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبنىُّ عليه، وهو قولك عبدُ الله أخوك، وهذا أخوك، ومثل ذلك: يذهب عبد الله، فلا بدَّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأوَّل بدٌ من الآخر في الابتداء"[5]، وهو يؤكد على العلاقة الدلالية بين التركيب والمعنى بقوله:" وهما ما لا يَغْنَى واحدٌ منهما عن الآخر" فكلا المسند إليه والمسند متعلقان ببعضهما علاقة دلالية فحين يذكر المسند لابد من مسند إليه متعلق به؛ وحين يذكر المسند إليه لابد من مسند يتمم به دلالته، ويعدّ الكلام مبتورا إذا قلت: (محمد) وتوقفت فلابد للسامع من مقصود خبري أو يعد الكلام الذي قاله لغوا هذا إن لم يحمل على الإنشاء، إن العلاقة التلازمية بين المسند والمسند إليه هي التي تخلق المعنى في نفس المخاطب، والمبرد ينحو نحو سيبويه ويعبر عن العلاقة الإسنادية فالكلام عنده اسم، وفعل ، وحرف جاء لمعنى[6].

أما ابن هشام فقد فصل القول في الجملة معرفا لها ذكرا أقسامها فكان تعريفه لها بأنها:" القول المفيد بالقصد"[7]، وقد خالف ابن هشام غيره من النحاة في هذا الحد بإشارته إلى عنصرين عنصرين يقيد بها ما يمكن أن يطلق عليه لغة في المنطوق الكلامي :

الأول: القول.

الثاني: القصد.

وكلا العنصرين يقدمان وجها مغايرا موافقا لمفهوم الجملة عند قدامى اللغويين ومحدثيهم؛ فإن النحاة العرب شددوا على أن الجملة هو الكلام المفيد فائدة يحسن السكوت عليها، وليس

---

(1) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، الناشر: عالم الكتب،ط/ 5، 1427هـ-2006م ، ص90.

(2) ينظر: مغني اللبيب، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ)، تحقيق: د .عبد اللطيف محمد الخطيب، ، ط/ 2000م، ج/5، ص7ـــــ 353.

(3) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها،ص119.

(4) ينظر: دراسات في اللسانيات العربية، د. عبد الحميد السيد، الناشر: دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن،ط/1، 2004م، ص 30.

(5) الكتاب، ج/1، ص20.

(6) المقتضب، ج/1، ص3.

(7) مغني اللبيب، ج/5، ص 7.

يحسن عندهم أن يكون كل قول كلاما، فالكلام عند غالب النحاة هو الجملة ، بينما نفى ابن هشام أن يكون الكلام جملة وجعله أخصّ منها، لأن الجملة عنده لا تقيد بالإفادة بقدر تقيدها بحسن النظم والتركيب، **أما الإفادة فواجبة متحققة لأن المخاطب - وكما سلف-** يظل في انتظار الإفادة **التي** يحققها بالخبر، أما القصد فهو مبين لإرادة المتكلم في الإخبار، وهو ما تبين عند المحدثين التداوليين، فالمتكلم لابد **أن** يحقق النفعية للمخاطب بالخبر.

وهذا التلازم الدلالي بين المبتدأ والخبر، أو بين الفعل والفاعل هو ما ذهب بالنحاة إلى رفض المكون الثالث بالوضع وهو الحرف؛ لأن معناه يكتسب من سياق التركيب، ولا يمكن له أن يعبر وحده عن معنى؛ وهذا الحكم أو القاعدة التي لزمت الحرف ووجبت له خاصة، فيما **نرى**، بالتركيب الإسنادي أو الجملة ؛لأن الحروف في التركيب تعتمد على غيرها من مكوّنات **الجملة**، أما إذا ذكرت لوحدها فلها دلالة أصل خاصة بها، **ودلالات أخرى مفرعة عن الأصل** على النحو الذي يتضح في كتب المعاني؛ فحرف الباء مثلا تدل دلالة أصل[1] **على الإلصاق؛ وإن** كان من معانيها الأخرى الاستعانة، والتبعيض، أو الظرفية، أما **الزمخشري فقد استحدث فرعا** آخر للجملة هو: الجملة الظرفية ، والشرطية، وتبعه ابن هشام في هذا التفريع، غير أنه انتقده **في** الجملة الشرطية التي هي في أصلها فعلية، ثم فسر جملة الظرف، بأنها المصدرة بظرف كأن **تقول**: أعندك زيدٌ، أفي الدار زيد، فكأن الجملة الأولى على تقدير: استقر عندك وحينها تكون فعلية، فإن قلت: مستقر عندك؛ فهي فعلية، وتظهر جملة الظرف التي هي ممكن أن تكون مبدوءة بحرف كما يمكن أن تكون مبدوءة باسم فالمعوّل عليه عند ابن هشام في تركيبها هو **الصدارة مما** يعطي الموقعيّة أهمية كبيرة في تصنيف الجملة عند النحاة العرب، ويمكن القول ،أيضا، **إنهم** يمثلون لحروف معينة تؤدي دورا بارزا في جملة الظرف ، وهي :(**في**)، (**على**)، **وبالرجوع** لمعانيها فإن هذه الحروف في معناها المعجمي تدل على الوعاء والظرف، لذلك لحقت جملة **الظرف**؛ فكان التمثل بها أدعى وأنسب من غيرها من الحروف.

فيما يجعل السيوطي الإسناد أنفع **العلامات**[2] وذلك حين يتحدث عن علامات الاسم لأنه مخصوص به؛ فالإسناد علاقة تعليق خبر بمخبر عنه، أو طلب بمطلوب منه، والكلام مفيد **بالمواضعة**[3]، واختلف النحاة في مكونات الجمل بالإسناد، والذي عليه الإجماع أن الكلام اسم **واسم، أو اسم وحرف، وإن كنا نعد النحو العربي وصفيا فإن إسقاط ركن من أركان الكلام ما** هو إلا ضرب من الغلو والتجافي في الصنعة، وربما تنبه الفارسي لذلك **فخالف النحاة فأجاز أن تكون الجملة من اسم وحرف، وإن رفض النحاة** أيضا **أن تتكون الجملة من كلمة واحدة فإن** حدث فإنها تخضع للتأويل أو التقدير؛ فقولك: (**قُمْ**) مثلا هو تركيب مبني من فعل وفاعله مقدر هو أنت؛ وهذا يتسق مع فرضيات لإسناد التي وضعها النحاة، أما الفارسي فقد أقرّ أن يكون الإسناد **من اسم وحرف**؛ وهو ما يكون في أسلوب كالنداء مثلا، ويقرر السيوطي أن الوضع سبب مهم في كون الاسم صالحا أن يسند إليه، **وكذلك الفعل**؛ إلا أنه يرفض أن يكون في الفعل والحرف مسندا إليه، وفي الفعلين، وفي الحرف والحرف.

---

(1) تعارف البصريون على أن لكلّ حرف معنى أصلي قد يخرج عنه إلى معان فرعيّة؛ لذلك لا يقولون بنيابة الحروف كما الكوفيون، **انظر**:

(2) همع الهوامع بشرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (**المتوفى**: 911هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداوي

الناشر: المكتبة التوفيقية – مصر، ج/1، ص22.

(3) المصدر نفسه، ج/1، ص50.

والإسناد علاقة تركيبية وظيفتها معنوية خصّها النحاة بالأسماء فلا يُسند لغير اسم؛ لذلك فإن التأويل حادث لا مناص منه إن أسند إلى الفعل والحرف كما ذكر المرادي، يقول الشريف الجرجاني:" الإسناد في عرف النحاة عبارة عن ضمّ إحدى الكلمتين إلى الأخرى على وجه الإفادة التامة، أي: على وجه يحسن السكوت عليه، وفي اللغة: إضافة الشيء إلى الشيء"[1]، والعلاقة الإسناديّة عند سيبويه هي مكوّن الجملة فلم يذكر مصطلح الجملة الذي جاء متأخرا عنه، لذلك يقول المرادي: "وأقول: إن صدور الكلام من ناطقين غير متصور؛ لأن الكلام مشتمل على الإسناد، والإسناد لا يتصور صدوره إلا من واحد، وكل واحد من المصطلحين متكلم بكلام كما أجاب ثانيا"[2] ، والإسناد علاقة تحدد نوعها الدلالة فيترتب عن وجود الفائدة أن يكون الإسناد معنويا وعند سقوطها يكون الإسناد لفظيّا، وهو الجملة.

وما يقدمه السيوطي وغيره من النحاة لتفسير هذه العلاقة لم يخرج عن تفسير مفهومها وأنواعها، ثم مكونات الجمل الإسنادية؛ وذلك لأن ما خالف هذه العلاقة أصبح متأولا فخرج من هذه العلاقة علاقة شائكة غير منسوبة للجملة التامة ؛ ولما دخلها النقص الدلالي سميت شبه جملة فليست بجملة متكاملة لسقوط أحد أركان الإسناد، فإما أن يسقط الخبر أو الفاعل في شبه الجملة ، والرضي يجعل الإسناد ملفوظا ومقدرا، فالظاهر هو الجملة المكتملة الإسناد؛ بينما المقدر نحو قولك: نعم، جوابا لمن قال أزيد قائم؟، "وذلك خمسة أشياء: الكلمة، نحو "زيد"، والمركب تركيبا تقييديا نحو "غلام زيد" أو تركيبا إسناديا لا يجهل "كالنار حارة" أو لم يقصد ككلام النائم، أو قصد لغيره لا لذاته كالجملة الموصول بها، فلا يسمى شيء من ذلك كلاما في الاصطلاح لكونه غير مفيد الإفادة الاصطلاحية، وهي إفهام معنى يحسن السكوت عليه"[3] وهذا التقسيم من الرضي للإسناد ملائم لما تقدمه اللغة من خطابية وتواصل مع الآخر، وهو يرد ما ذكره المرادي من أن الإسناد لا يكون من اثنين أو متكلمين؛ ففي فرضية التخاطب في الاستفهام لابد وأن يكون الإسناد متحصلا من متكلمين المستفهم والمجيب عن الاستفهام، إن تقنين الإسناد ووضعه في إطار البنية الظاهرة أو السطحية هو تجن على اللغة عظيم، لأن فيه إلغاء لجمل ممكنة أن توجد في البنية التحتية للخطاب، كما يمكن للنحوي أن يطبق قواعده المقولبة في السياقات والأنساق البسيطة الناقلة للمعاني، ويجدر به التوقف أمام الأساليب التي تختلف في بنائها وفرضياتها عن الجمل الظاهرة البسيطة؛ لأن الأسلوب ،غالبا، ما يتبع قواعد مفككة لغرض الوصول باللفظ إلى معنى ملازم لما تبتغيه من البنى البلاغية، وإن تنبه السلف لذلك ومُثّل بأسلوب النداء.

وبالنظر لنظريات علم اللغة الحديثة فإن هذا التوظيف للأساليب في سياقات يطلق عليها سياق الموقف، والنظرية السياقية هي تلك التي تنظر للمعنى بوصفه وظيفة في سياق، إن ما تقدمه التداولية حين تحلل المكوّنات اللسانية والمقام، وما تقدمه الأسلوبية من مقاربة بين علم النحو والبلاغة هو ما يمكن أن يكون متصوّرا منطقيا في مكون شبه الجملة.

واستنادا إلى ما سبق ذكره؛ فإن ما فسر به النحاة الجملة الظرفيّة يردّ بالتأويل إلى الجملتين النواة الاسمية، والفعلية، وذلك لأن تقدير الاستقرار أو الكون يعبر عن ربط الجملة بالبنية التحتية

([1]) التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: 816هـ)، ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت –لبنان، الطبعة: الأولى 1403هـ -1983م، ص23.

([2]) توضيح المقاصد، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (المتوفى: 749هـ)، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، الناشر: دار الفكر العربي،ط/1 1428هـ - 2008م، ج/1، ص242.

([3]) المصدر نفسه، ج/1، ص268.

لتفسير الشكل السطحي للجملة، وفي نظرنا إنه التعليق أو الربط ، كما يسميه المحدثون، "والذي حمل المحدثين على تقدير الرابط هو توحيد نمط الجملة في العربية، الاسمية والفعلية، في نمط واحد هو الفعلية فقط؛ لأن القول بوجود نمطين مختلفين للجمل في العربية، يضع العربية في اعتقادهم ووفق ما تبنوا من أنظار غربية، أرادوا أن يجعلوها بدائل لبعض أصول النحاة القدامى، في مصاف اللغات غير الطبيعية أو المعقدة"[1] ، ولا يمكن ؛ بأي وجه كان، أن تتشابه اللغات أو أن تنطبق القواعد المنظمة لها تمام الانطباق على لغة أخرى، وما الضير في وجود نوعين أو بؤرتين للجمل في اللغة العربية؟، وربما يتناسب لفظ (نواة) أو (بؤرة) مع تفصيل الزمخشري وابن هشام لأنواع الجمل في العربية، لأنهم قد وضعوا مقيدات، وضوابط، ومعايير، تحدد الجملة وتبين أجزائها كما فصّل ذلك ابن هشام، وليست الجملة، في نظرهم، سوى علاقة مطلقة للإسناد الأصلي أفرغت فيها كل ما يدخل عليها من عوارض وكل ما يشتبك بها من فضلات، فالجملة ذات امتداد أمامي كما لها استطالة ناتجة عما يتعلق بها من فضلات، وهي تشكل الوظيفة والنص، والبناء، وليست الجملة مستقلة ،كما يرى البنيويون، ما فكرة التعلق فمختلفة تماما عن فكرة الربط او الرابط كما يسميها المحدثون من النحاة، وإن كانت كلا الفكرتين تعتمدان على المنهج التحويلي الذي يبرز الرابط في لغة كالانجليزية في البنية السطحية بينما في لغة كالعربية لا يظهر الرابط ويظل في البنية العميقة للتركيب ،ويسمى التعليق فـis) في العربية كان يكون أو كائن.

شبه الجملة:

يطلق النحاة مصطلح شبه الجملة على مركب الجار والمجرور، ومركب الظرف، يقول المرادي:" وأما شبه الجملة "فهو" الظرف نحو: الذي عندك، والجار والمجرور نحو: "الذي في الدار"[2]، فلم أطلق النحاة على الكلام إذا تركب من فعل وجار ومجرور، أوظرف، أو اسم وجار ومجرور، هذا المسمّى (شبه الجملة) يفسر المرادي ذلك بقوله:" وإنما كانت الظروف "والجار والمجرور" شبه الجملة؛ لأنهما يجب "هنا" تعلقهما بفعل مقدر مسند إلى ضمير الموصول، والتقدير: الذي استقر عندك أو في الدار، وقد مثل شبه الجملة بقوله: "من عندي" فمن موصولة وعندي "صلتها"[3].

وشبه الجملة هو النمط الثالث الذي فرضه واقع اللغة استعمالا ، وهذا النمط لا يعد جملة متكاملة الأركان كالجملتين الاسمية والفعلية ، ولعل كون اللغة بالوضع اسم، أوفعل، أو حرف، هو الذي يفرض هذا النمط الثالث في الاستعمال، غير أن النحاة حين وضعوا اللغة في قالب الاسمية أو في قالب الفعلية ارتبط التركيب بهذين النمطين، وما يخرج عن هذين النمطين يُرَدّ بالتأويل إليهما؛ لذلك صارت النمط الافتراضي بالوضع: اسم + حرف+ اسم مجرور، أو الافتراضي بالوضع: اسم +ظرف، أو الافتراضي الآخر بالوضع: فعل+ حرف+ اسم مجرور، أو: فعل + ظرف لابدّ في مثلها من الردّ إلى التعلق بالفعل؛ وذلك لكون شبه الجملة جملة ناقصة أي: نقص منها أحد عمدها.

وترتب على تصوّر الفائدة المعنوية بوصفه قيد لتعريف الجملة تسمية الشكل الثالث للجملة شبه الجملة؛ وذلك لقصورها في تمام معناها، واحتياجها لغيرها، ولكن النحاة اهتموا بتفصيل

(1) دراسات في اللسانيات العربية، ص22.
(2) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ج/1، ص443؟
(3) المصدر نفسه، ج/1، ص444.

مواضع شبه الجملة انطلاقا من فكرة التأويل؛ فالتركيب في شبه الجملة لابد فيه من تأويل المتعلق الذي تتم به الفائدة، ولابدّ فيه من العامل مما أكسبه تعقيدا ليس له مبرر واضح، **وبخاصة أن** تقسيم الكلمة بالوضع في العربية يترتب عليه وجود هذه الجملة.

وقد عرّف بعض النحاة الحرف بأنه: **ما دلّ** على معنى في نفسه " **لأن الحرف جاء لمعنًى** في الاسم والفعل، فهو كالجُزء منهما، وجزءُ الشيء لا ينعقد مع غيره كلامًا، ولم يُفِد الحرفُ مع الاسم إلا في مَوْطِن واحد؛ وهو النداءُ خاصّةً، وذلك لنيابَة الحرف فيه عن الفعل، ولذلك ساغت فيه الإمالةُ"[1]، وهذا التعريف يوجب أن يكون للحرف معنى ظاهر فيه، فكيف يحتاج إلى تعلقه بغيره، وكان الأولى أن يقال هو ما دلّ على معنى في غيره، إن كان الحرف داخلا في التركيب؛ **فإن كان** مفردا دل على معنى بنفسه بالوضع؛ **لذلك فإن دلالة الحرف مختلفة على اعتبار وجوده في الجملة من ذكره مفردا؛ ولا تخلو الحروف مفردة من** معنى خاص بها؛ وقد أشار إلى ذلك الرضي بقوله:" وفيه نظر، لأن قولهم في حد الحرف: على معنى في غيره نقيض قولهم على معنى في نفسه، ولا يقال في مقابلة قولك: قيمة الدار في نفسها كذا: قيمة الدار في غيرها كذا، بل يقال: لا في نفسها، ومعنى الكلام على ما اخترنا، أعني جعل " في نفسه " صفة لمعنى والضمير **لما: الاسم، كلمة دلت على معنى ثابت في نفس تلك الكلمة، والحرف كلمة دلت على معنى ثابت** في لفظ غيرها، "[2]، ثم يستطرد ليبين عدة مواضع في الكلام جاء فيها الحرف **(في) بمعنى لا** يصحّ الاستغناء عنه فقال: "وقد يكون اللفظ الذي فيه معنى الحرف مفردا، كالمعرف باللام، والمنكر بتنوين التنكير، وقد يكون جملة، كما في: هل زيد قائم؟، **لأن** للاستفهام معنى في الجملة، إذ قيام زيد مستفهم عنه، وكذا النفي في: **ما** قام زيد، إذ قيام زيد منفي، فالحرف موجد لمعناه في لفظ غيره، ... والأكثر أن يكون معني الحرف مضمون ذلك اللفظ، فيكون متضمنا للمعنى الذي أحدث فيه الحرف مع دلالته على معناه الأصلي، إلا أن هذا تضمن معنى لم يدل عليه لفظ **المتضمن**، كما كان لفظ البيت متضمنا لمعنى الجدار"[3].

إن ما يفترضه الرضي حين يتحدث عن دلالة الحروف، وما يمكن أن تؤديه من وظائف دلالية، كالاستفهام والنفي وهي معان رئيسة لا يمكن أن يكون بدونها التعبير؛ **لذلك فإن تمام** معناها أمر مسلم به؛ **وذلك في نمط الجمل الإنشائية**، غير **أن الحرف** يكون مختلفا في سياق **الجملة الخبرية** من حيث إن الحرف الذي يقع متصدرا لجملة فعلية أو اسمية غالبا ما يكون أحد هذه الحروف الباء، أو **(من) ، أو (على)، أو (إلى) ، أو (مع)، أو (الكاف)**؛ وهذه الحروف تجد دلالتها غير مكتملة عند النحاة فلذلك جعلوا لها متعلقا، هذا المتعلق الذي رفضه بعض النحاة وعلى رأسهم ابن مضاء الذي جعله من باب التأويل والغلو.

يقول المرادي:" فقد ذكر في شرح التسهيل أن الإسناد اللفظي صالح للاسم، **والفعل، والحرف، والجملة "ولذلك" قال في حد الاسم**: كلمة يسند ما لمعناها "لنفسها أو لنظيرتها" فيقيد الإسناد بالمعنى لأنه خاص بالأسماء بخلاف الإسناد باعتبار مجرد اللفظ، فإنه عام، وإذا كان قائلا بذلك لزمه الإيراد المذكور، قلت: **لا إشكال في أن الإسناد باعتبار اللفظ صالح للفظ الاسم**

---

(1) **شرح المفصل** للزمخشري، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء، موفق الدين الأسدي الموصلي، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع (**المتوفى**: 643هـ)/ قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، **الناشر**: دار الكتب العلمية، بيروت – **لبنان**،ط/1، 1422 هـ - 2001م ، ج/1، ص73.

(2)شرح الرضي على الكافية لابن الحاجب، رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي النحوي 686 هـ، تحقيق وتصحيح وتعليق: **أ. د.** يوسف حسن عم، الناشر:**جامعة** قار يونس – ليبيا، ط1395 - 1975م، ج/1، ص36.

(3) المصدر نفسه، ج/1، ص36.

"**ولفظ الفعل" ولفظ الحرف، ولفظ الجملة**، "وهذا "لا ينافي" اختصاصه بالأسماء لأنا نحكم **على** "هذه" الألفاظ المسند إليها بأنها أسماء وإن كانت لفظ فعل أو حرف"[1].

والسيوطي يؤكد على أن المحدد لنوع الجملة إما ابتداؤها بالاسم أو الفعل "**فإن صدرت بلسم** فاسمية، أو فعل ففعلية ،أو ظرف أو مجرور فظرفية، وَإِن تقدمها حرف وَالْعبْرَة بصدر **الأَصْل**"[2] ؛ ولكنه يضيف قسما آخر غير الجملة الاسمية والفعلية يسميه جملة الظرف أو الجار **والمجرور** "وتنقسم الْجُمْلَة إِلَى اسمية، وفعلية، وظرفية؛ فالاسمية الَّتِي صدرها اسْم كزيد قَائِم ،وهيهات العقيق، والفعلية الَّتِي صدرها فعل كقام زيد، وَضرب اللص، وَكَانَ زيد قَائِما، وظننته قَائِما، وَيقوم وقم **ولم** يقم/ والظرفية المصدرة بظرف أو مجرور نَحْو: **عنْدك** زيد، أو في الدَّار زيد؛ إِذا قدرت زيدا فَاعِلا بالظرف أو الْمَجْرُور لَا بالاستقرار الْمَحْذُوف وَلَا مُبْتَدأ مخبرا عَنهُ بهما"[3] **فلا** يستعمل السيوطي مصطلح شبه الجملة هنا، ويشترط أن تحفظ الرتب حتى لو تأخر **المبتدأ عن المجرور أو الظرف**؛ فنوع الجملة يحدده ما حقّه التقديم، ويجعل الزمخشري الجمل **أربعة أنواع للخبر الجملة** هي: الاسمية، الفعلية، الظرفية ، الشرطية[4]، ويمكن أن يفسر هذا التقسيم المفصل من الزمخشري برؤيته الكاملة للتراكيب التي تختلف فيها الجمل وتأتي مع مكوناتها الثابتة فائدة.

التعلق في شبه الجملة :

يعبر مفهوم التعلق أو مصطلح التعلق عند النحاة عن ارتباط شبه الجملة بالحدث المرتبط بالفعل وهذا التعلق هو المكمل أو المتمم لمعنى الجملة، فالسيوطي ذكر هذا الارتباط الذي هو **معنوي فقال:**" **وَذَلِكَ لِأَن معنى التعَلق الارتباط الْمَعْنَوِيّ؛ وَالْأَصْل أَن أفعالا قصرت عَن** الْوُصُول إِلَى الْأَسْمَاء فأعينت على ذَلِك بحروف الْجَرّ، وَالزَّائِد إِنَّمَا دخل فِي الْكَلَام تَقْوِيَة وتوكيدا وَلم يدْخل للربط إِلَّا اللَّام المقوية فَإِنَّهَا تتَعَلَّق بالْعَمَل المقوي نَحْو: ﴿مُصدقا لما مَعَهم﴾ [**الْبَقَرَة**: 91] ،﴿فعال لما يُرِيد﴾ [هود: 107] ،﴿إِن كُنتُم لِلرُّءيَا تَعبُرُون﴾ [يُوسُف: 43]؛ لِأَن التَّحْقِيق أَنَّهَا لَيست بزائدة مَحْضَة لما تخيل فِي الْعَامِل من الضعْف الَّذِي نزل منزلَة الْقَاصِر وَلَا معدية مَحْضَة لاطراد صِحَة إِسْقَاطهَا فلهَا منزلَة بَين منزلتين "[5]، **وسبب** التعلق في شبه الجملة قصور بعض **الأفعال إلى الوصول إلى الأسماء**؛ فأصبحت الحروف مقوية لها في **العمل**؛ **أي أن الحروف** عوامل تحقق هذا الوصول إلى الأسماء، وهذا النمط الذي يظهر في نص السيوطي لشبه الجملة هو الآتي:

1. **فعل+ حرف جر أصلي+ لسم مجرور، نحو:** ﴿إن كنتم للرؤيا تعبرون﴾[6].
2. **فعل** + حرف جر شبيه بالزائد + **لسم مجرور، نحو:**﴿ أليس الله بأحكم الحاكمين﴾[7].

([1]) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن **مالك**، ج/1، ص287.

(2) همع الهوامع، ج/1، ص55، **إعراب الجمل وأشباه الجمل**، د. فخر الدين قباوة، الناشر: **دار القلم العربي**، حلب،ط/5، 1989م، ص273.

(3) المصدر نفسه، ج/1، ص57.

(4) ينظر: **المفصل في صنعة الإعراب، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى**: 538هـ)، تحقيق: د. **علي بو ملحم، الناشر**: مكتبة الهلال – بيروت، ط/1، 1993 ، ص44.

(5) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع،، ج/3، ص115، وينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام **(المتوفى**: 761هـ)، تحقيق: د. **مازن المبارك** / محمد علي حمد الله، **الناشر**: **دار الفكر** – دمشق،ط/6 ، 1985م، ج/1، ص575.

(6) سورة يوسف، الآية:43.

(7) سورة التين، الآية:8.

3. **أو اسم فاعل + حرف جر أصلي+ اسم مجرور، نحو:**﴿ مصدّقا لما معهم﴾[1].
4. صيغة مبالغة+ **حرف جر أصلي + اسم مجرور، نحو:**﴿**فعّال لما** يريد﴾[2].

وإنما جعل اسم الفاعل وصيغة فعّال في حكم الفعل لأنهما يشبهانه، ويتساوى الظرف والجار والمجرور في التعلق بالاستقرار ، وذكر الصّبان نوعا آخر للتعلّق أسماه التعلّق الصناعي بقوله:" لكن التعلق في آية: ﴿يَا وَيْلَنَا﴾ [الأنبياء: 14] ، **معنوي لا صناعي للفصل... وكذا**، ﴿يَنْظُرُونَ مِنْ **طَرْفٍ خَفِي**﴾ [**الشورى**: 45]، **وفي**: ﴿وَنَصَرْنَاهُ مِنَ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا﴾ [الأنبياء: 77] ، على تضمين نصر معنى نجى كما قيل بكل ذلك"[3].

والعكبري يفصل في مواضع تقديم الظرف وحرف الجر، ويبينها، **وذلك في باب (إن) قائلا:**" وإنَّما جَازَ تَقْدِيم الظَّرْف وحرف الجرّ إذا كَانَ خَبرا لثَلَاثَة أوجه أحدُها: **أنّ (إنّ)** غير عاملة فِيهِ إذْ لَيْسَ هُوَ خَبرا لَهَا في الْحَقِيقَة وإنَّما الْخَبَر مَا تعلّق بِهِ الظَّرْف من معنى الِاسْتِقْرَار، وإنَّما يمتنع تَقْدِيم خَبَرهَا الَّذِي يعْمل فِيهِ، وَالثَّانِي: أنّ الظَّرْف لَا يصحُّ إضماره وَهُوَ أحد مَا يمْنَع التَّقْدِيم وَقد أُمِن، وَالثَّالِث أنّ الظَّرْف متعلّق بالْخبر لاشْتِمَاله عَلَيْهِ فَهُوَ كاللازم للجملة فساغ تَقْدِيمه **لذَلِك** ؛وَلِهَذَا سَاغَ الْفَصْل بالظرف بَين (**إنّ**) وَاسْمهَا بِهِ أَيْضا فِي قَوْلك: إنّ خَلفه زيدا قَائِم، **وَجَاز** الْفَصْل بِهِ بَين الْمُضَاف والمضاف إلَيْهِ في الشّعْر"[4].

وربما قصد الصّبان من وصفه لهذا التعلق في (يا ويلنا) **بالصناعي لأن** (ويل) **اسم فعل** أشبه الفعل، **ولاوجود لحرف** الجر الذي يلزم التعلق وإنما هو في حكم المتعلق بالنداء وهو غير جائز، بينما لحق التضمين نصرناه معنى نجّيناه.

وقد قيّد النحاة التعلق بالفعل لدلالته على الحدث فلا يجوز لدى الجمهور أن تتعلق بحروف **المعاني**[5] **من نحو:** ﴿**مَا أَنْتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُونٍ**﴾ [**القلم**: 2]، **وعقد** ابن هشام لشبه الجملة والتعلق فصلا في مغنيه فقال:" فِي ذكر أَحْكَام مَا يشبه الْجُمْلَة وَهُوَ الظَّرْف وَالْجَار وَالْمَجْرُور، ذكر حكمهمَا فِي التَّعَلُّق، لَا بُد من تعلقهما بِالْفِعْلِ أَو مَا يُشبههُ أَو مَا أول بِمَا يُشبههُ أَو مَا يُشِير إِلَى مَعْنَاهُ فَإِن لم يكن شَيْء من هَذِه الْأَرْبَعَة مَوْجُودا قدر"[6]، وهذا المتعلق هو: **الفعل (استقر) أو (كان) أو (كائن)** وقد حرص النحاة على تفسير هذا التعليق في الجملة فبينوه بتقدير : **استقر على الرأي البصري، ومستقر على الرأي الكوفي، والتعليق** النحوي ـــ في حقيقته ـــ يعبر عن الدلالة لأنه يضيف تفسيرا وتوضيحا للمعنى فـــــــ" التعليق بين الكلمات هو الذي يكسب الجملة معناها"[7] ، مما يجعل الرأي الكوفي أرجح لأنه موافق للاستعمال حيث يرى الكوفيون أن شبه الجملة هي الخبر حقيقة والعامل فيه **المبتدأ**، وبعض البصريين أيضا وقد تفطن ابن مضاء لهذا **في الفصل الذي أورده في : (الاعتراض** على تقدير متعلقات المجرورات)، **فرفض** أن يجُعَل

---

(1) سورة البقرة، الآية:91.
(2) سورة البروج، الآية:16.
(3) حاشية الصبان على شرح الأشمونى لألفية ابن **مالك، أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (المتوفى**: 1206هـ)، **الناشر**: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان،ط/1، 1417 هـ-1997م، ج/2، ص316.
(4) اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (المتوفى: 616هـ)، تحقيق:د. عبد الإله النبهان، الناشر: **دار الفكر** – دمشق،ط/1، 1416هـ 1995م، ج/1، ص210.
(5) ينظر: **اللباب في علل البناء والإعراب** ، ج/2، ص355.
(6) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج/1، ص566.
(7) **النحو والدلالة ـمدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي ـ د. محمد حماسة** عبد اللطيف، الناشر: دار غريب، القاهرة، ط/2، 2005م، ص11.

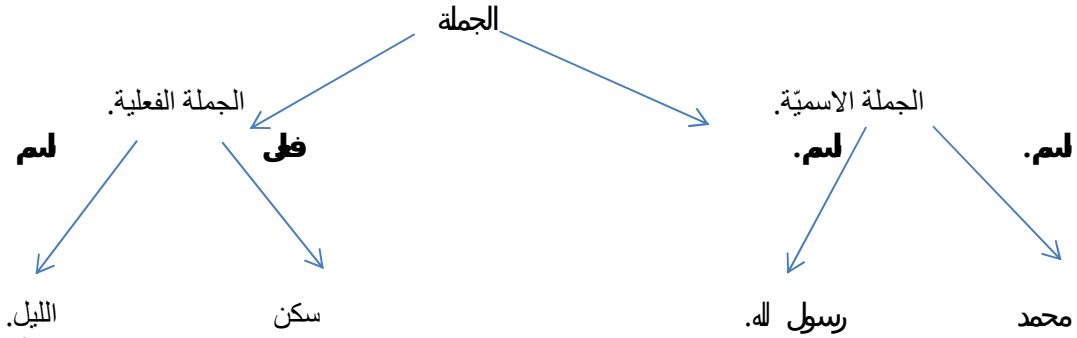
الخبر متأولا بالتقدير، **وأكد على** كون الجار والمجرور أو الظرف هما الخبر الحقيقي والمكملان **للفائدة** يقول **د.** فخر الدين قباوة:" ومن هنا يتبين كل من الظرف والجار والمجرور وبين الحدث الذين يقيدانه، ويتعلقان به، ومعنى هذا أن بين الجانبين تأثيرا متبادلا ؛ فشبه الجملة في إيضاح معناه وتكميله إذ تحدد مكانه أو زمانه أو سببه، والحدث يفيد شبه الجملة إذ يظهر معناها"[1]، **كما** يبعد باللغة عن التأوّل الذي لا يقرّه ابن مضاء في مثل هذه التراكيب؛ وهو ملائم تماما للمنهج الوصفي في اللغة الذي يؤكد على الفائدة المرجوة من الكلام دون حاجة لتقدير أو تأويل؛ بمعنى أن يوائم واقع اللغة استعمالا ووضعا.

وهو ما نراه أيضا، **فإن الحروف ما هي إلا أدوات تضفي على** السياقات والتراكيب معان أكثر تخصيصا، فحروف مثل: **(في)** تدل على الظرفية والوعاء، كما تدل **(على) على الاستعلاء،** ومن على ابتداء الغاية؛ فقولك: القلم في الكتاب يشير تماما إلى أن الكتاب وعاء وظرف للقلم فلا يُحتَّاج إلى تأويل استقر أو كائن هنا، إن النظر في البنية السطحية للتركيب **(القلم في الكتاب)** تعطي هذا التصور لبنية أخرى أعمق مساوية تماما لدلالة السطح وهي: **القلم في الكتاب؛ ولو** أردنا تأويل التركيب وإضافة فكرة التعلق للخروج من النمط القاعدي للتركيب في اللغة العربية تصير الأعمق: **القلم+ مستقر أو (استقر)+ في +الكتاب؛** وكان الأولى أن يصار إلى حذف الحرف لأنه تبعا لهذا التأويل يؤدي إلى تكرار الدلالة وهي الاحتواء، وهو مطابق تماما لو كان المكون لشبه الجملة الظرف؛ وإذا ما كانت البلاغة تعني الوضوح والوصول بالمتلقي والسامع لغاية فهم المنطوق؛ فإنه يعد من التزيد هذا التقدير على النحو الذي أفاد به ابن مضاء في **الرد على النحاة.**

والتعليق في شبه الجملة يفتح باب التأويل أمام النحاة لاشتراطهم أن يكون المتعلق به حدثا؛ وهذا الحدث هو الفعل التام متصرفا وغير متصرف، واختلفوا في الأفعال الناقصة أو شبه الفعل **من مصدر ونحوه، أو الجامد المؤول بمشتق و العامل المعنوي كالإسناد، والتجرد من الناصب** والازم في الفعل المضارع، والعامل المحذوف وهو الفعل المقدر[2].

فالتعلق إذن هو المبرر لهذه التسمية التي أصبحت النمط الثالث **الناقص الدلالة في الجملة في** اللغة العربيّة؛ وذلك لأن أهل اللغة تعارفوا على تقسيم الجمل إلى اثنتين هما:

1. الجملة الاسمية التي ركناها الأساسيان المبتدأ والخبر.
2. الجملة الفعلية التي ركناها الأساسيان الفعل والفاعل.



يعبر تقسيم الجملة إلى أنماط معينة عن المنهج التوزيعي عند اللغويين، **فالجمل الأم في** العربية؛ هما جملتان تؤديان إلى دلالة متعلقة بها **برابط الإسناد،** وهذا التقسيم للجملة **ذكره**

(1) إعراب الجمل وأشباه الجمل، ص273.
(2) ينظر: إعراب الجمل وأشباه الجمل ، ص276ـــــ293.

تشومسكي حيث حصر الجمل تركيبيا في اثنتين هما مركب اسمي ومركب فعلي[1] ، وقد توسع بعض اللغويين في وضع سياقات توزيعية للجملة فالعلاقة بين مكونات الجمل الأساسية هي ارتباط معنوي بين العمد في الجمل قائم على كون هذه الجملة الأساسية هي نواة التركيب الاسمي أو الفعلي؛ وهما المكونان الواجبان في التركيب، بخلاف الفضلة الذي يمثل المستغنى عنه في التركيب[2]، إن بناء المكون الاسمي أو الفعلي يتفرع بالفضلات إلى سياقات أو توزيعيات عديدة، منها ما ذكره الجرجاني فحين تحدث عن النظم في الكلام فجعله النظر في فروق الكلام، وطبق ذلك على جملة الخبر، والجزاء، والحال، فمثل له بالمنهج التوزيعي على النحو الآتي:

الجمل في الخبر ركيزتها (زيد) ثم الخبر (المفرد) و(الجملة):

1. زيد+ منطلق.
2. زيد+ ينطلق.
3. زيد+ هو+ منطلق.
4. زيد+ أل+ منطلق.
5. زيد + هو + المنطلق.

ثم يقوم بعملية تبديل في الموقع فيقدم ينطلق وهي فعل على زيد: ينطلق+ زيد.

وكلها هذه التفريعات هي للخبر عنده مفردا وجملة ، فإذا نظرنا إلى جملة ينطلق زيد بمنهج قواعدي نحوي؛ فلا يمكن عند النحاة إلا أن تكون جملة فعلية؛ فما علاقتها بجملة الخبر التي لا تكون إلا في التركيب الاسمي كما أورده الجرجاني؟ كما يفرق الزمخشري بين جملة الخبر والجملة الشرطية في نظم الكلام وذلك لاختلاف الرابط بين الاثنتين ؛ فجملة الخبر هي جملة رابطها الإسناد أما جملة الشرط فهو تركيب شرطي له مكونات وأدواته الخاصة التي تعد أداة الربط فيها؛ ولهذا عدت جملة مستقلة بذاتها.

واختلف ابن هشام حين عد شبه الجملة نمطا ثالثا للجملة، ورفض إضافة الزمخشري الجملة الشرطية لأنواع الجملة لأنها ترد للفعلية[3].

أنماط شبه الجملة لدى النحاة:

ذكر النحاة لشبه الجملة عدة أشكال ساق الرضي في نصّ له كثيرا منها مفصلة ممثلة فقال:" وشبه الجملة: إما اسم الفاعل مع مرفوعه، نحو: زيد متفقي شحما، والبيت مشتعل نارا، أو اسم المفعول معه ، نحو: الأرض مفجرة عينا، أو أفعل التفضيل معه ، نحو: (أنا أكثر منك مالا)، و: (خير مستقرا) أو الصفة المشبهة معه، نحو: زيد طيب أبا، أو المصدر نحو: أعجبني طيبه أبا، وكذا كل ما فيه معنى الفعل نحو: حسبك بزيد رجلا، وويل زيد رجلا، و يا لزيد فارسا، قوله: (أو في إضافة)، عطف على قوله: في جملة، أي نسبة في إضافة نحو: أعجبني طيبه نفسا، وقد ذكرنا أنه داخل في شبه الجملة ، أعني: ما ضاهاها"[4].

(1) اللسانيات العربية (أسئلة المنهج)، د. مصطفى غلفان، الناشر: دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، ط/1، 2013م، ص36.

(2) ينظر: المفاهيم النحوية بين الدرسين العربي التراثي والغربي المعاصر، د. أحمد عبد الدايم، الناشر: مكتبة النهضة المصرية، ص 65 ، 66.

(3) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، ج/5، ص 13، 14.

(4) شرح الرضي على الكافية ، ج/2، ص64.

ثم يستطرد ليضيف : "وأما قوله: لله دره فارسا، فقد ذكرنا أنه يكون عن نسبة **إن كان** الضمير معلوما، أو كان (در) مضافا إلى ظاهر، وأما إن كان (درّ) مضافا إلى ضمير مجهول، فالتمييز عن مفرد، والحق، أن التمييز في نحو: لله در زيد فارسا، و: ويل لذات الشباب معيشة ، عن نسبة في شبه جملة، أيضا، لأن فيه معنى الفعل، أي: عجبا من زيد فارسا، وعجبا من لذات الشباب معيشة، قوله: (**أبا، وأبوة، ودارا، وعلما**)، تفصيل للتمييز الكائن عن نسبة، وذلك أن يقال: إما أن يكون نفس ما انتصب عنه لا غير، نحو: كفى زيد رجلا، ولله در زيد رجلا"[1]، وهذا الاستطراد ما هو إلا تفسير وتعليل لكون هذه الحملة شبه جملة لا جملة؛ فاسم الفعل ليس **فعلا**، والفعل الدائم ليس فعلا، وغير ذلك مما سرد، وهذه الأنواع نشأت عن التقسيم الثلاثي للكلام في اللغة العربية؛ حيث لحقت بكل قسم منها علامات وهذه العلامات لم تنطبق تمام **الانطباق على** كلمات أخرى وقف أمامها العلماء بالتأويل كاسم الفعل، والظرف، مما سلف الحديث فيه؛ مما يدفع إلى القول إن شبه الجملة ماهي إلا نتاج هذا التقسيم الثلاثي للكلام، ويجب التأكيد إن اللغة بالاستعمال حرة التصرف في تراكيبها وإن التقييد بالقاعدة هو افتراض لتأويل ملزم عند النحوي.

ومن السرد السالف الذكر تظهر أنواع شبه الجملة عند النحويين وهي:

1. الجملة الاسمية: مسند إليه (**مبتدأ**)+ **حرف جر**+ **اسم مجرور**.
2. الجملة الاسمية: مسند إليه (**مبتدأ**)+**ظرف**+ مضاف إليه.
3. الجملة الفعلية: **مسند** (**فعل**)+ **حرف جر**+ **اسم مجرور**.
4. الجملة الفعلية: **مسند** (**فعل**)+**ظرف**+ مضاف إليه.
5. **الفعل الدائم**+ منصوبه.
6. **اسم المفعول**+ مرفوعه.
7. **مبتدأ**+ **خبر** (اسم تفضيل)+ **جار ومجرور**+ تمييز.
8. **مبتدأ**+ (صفة مشبهة+ **خبر**+ تمييز.
9. **فعل** + **مفعول مقدم**+ **فاعل**+ **حال**.
10. **اسم الفعل**+ **جار ومجرور**+ تمييز.
11. يا التعجب+ متعجب منه+ تمييز.

فما السبب في خروج هذه الأنماط العديدة والكثيرة عن كونها جملا **تامة، وما علّة** ووصفها **بالقص حتى أصبحت** شبه الجملة؟ يذكر الرضي النسبة حين عدد أنماط شبه الجملة وهذه النسبة يقصد بها ما كان فيها معنى الفعل ؟ والجمل ،التي سلفت، لابد فيها من وجود الظرف أو الجار **والمجرور** وذلك في نمط الجملة المبدوءة باسم أو فعل، أما النمط الذي يبرز فيه الفعل الدائم، أو اسم المفعول ،أو الصفة المشبهة الذي لابد أن يكتمل بتمييز ليزيل أبهاما قد حصل في الجملة التي تكونت من اسم الفاعل و مرفوعه المقدر ثم التمييز، فإن قولك: البيت مشتعل ثم السكوت **عن** الكلام لا يعطي الفائدة المرجوة من الخبر ، فإذا أضفت التمييز (**نارا**) **زادت الفائدة وعوض** النقص بالمعنى، مما يدلل على أن السبب وراء وضعهم هذه الأنماط في شبه الجملة هو الفائدة المعنوية أو الدلالة، ولا يختلف الكلام **في الجملة التي تعتمد على الحال لإضافة الفائدة** المعنوية **وذلك مثل**: أعجبني طيبه، فإضافة (**نفسا**) للتركيب زادت المعنى وقوته، لأن الكلام لا يعد مكتملا في حال عدم إضافة أيا من مكملات الجملة.

([1]) المصدر نفسه، ج/2، ص64، 65.

وتبين هذه الأنماط أن النحوي لم يقصر شبه الجملة على المكونين الرئيسين للجملة الاسمية والفعلية فقط، بل توسع فيهما لأبعد من ذلك وكلها تدور حول النقص الذي يكون دلاليا، بمعنى إن شبه الجملة هي كل تركيب ناقص الدلالة سواء كان اسميا أو فعليا، ولا علاقة له بوجود الحرف والظرف، وقد نقول إن مفهوم شبه الجملة أصبح أكثر اتساعا من التقييد بالنمط الشائع الاسم والجار والمجرور أو الاسم والظرف أو الفعل والجار والمجرور أو الفعل والظرف، وإن الدلالة صارت عند النحويين الموجه لنوع التركيب وهو تغير في مفهوم شبه الجملة ابتدأ مع الزمخشري في المفصل، وقد تعقبه ابن هشام في المغني في عدة مواضع[1]، وابن هشام توسع في تقسيمه للجملة إلى جملة كبرى وصغرى[2]، حين ذكر الجمل المركبة، وهو غالبا ما يعيدها إلى الجملة الأم الاسمية أو الفعلية مهما تعددت التراكيب في النص وقد نقول إن الجملة الكبرى عند ابن هشام هي دراسة نصية أكثر منها وظيفية.

المطلب الثاني.
التقديم والتأخير في شبه الجملة
وعلاقتهما بالتأويل والدلالة.

التقديم والتأخير عند النحاة:

لعل التقديم والتأخير أحد أهم مميزات اللغة العربيّة وخصائصها، فهي ظاهرة معبرة عن التنوع الأسلوبي لتراكيب اللغة، كما أنها تمتزج بحسن البلاغة والخطاب، فيمكن القول أن التقديم والتأخير رابط متين بين علمي النحو والبلاغة.

فالتقديم والتأخير يكون في الإسناد - و هو كما نعلم - أهم العلاقات النحوية؛ فالعلاقة الإسنادية هي تعبير عن التركيب في الجملة العربية الاسمية أو الفعلية ؛ فهي علاقة بين مبتدأ وخبر، أو علاقة بين فعل وفاعل، فإن تقدم الخبر فالمبتدأ مؤخر ، بمعنى هو خروج التركيب عن نمط الترتيب الأصلي، فيحتاج للتأويل لتبيين لم حصل التقديم أو التأخير؟

فسّر سيبويه هذا الخروج عن النمط الافتراضي للجملة وحصره في الاهتمام ، والاهتمام تعبير عن القيمة التي يعطيها هذا التقديم أو التأخير للتركيب، أو هو الغرض البلاغي كما يسميه علماء البلاغة، كما أن التقديم و التأخير يعبر عن أغراض بلاغيّة كثيرة من أهمها الاهتمام الذي أشار إليه سيبويه بقوله:" والتقديمُ ههنا والتأخير " فيما يكون ظرفاً أو يكون اسماً، في العناية والاهتمامِ، مثلُه فيما ذكرتُ لك في باب الفاعل والمفعول، وجميعُ ما ذكرت لك من التقديم والتأخير " والإلغاء والاستقرار عربي جيّد كثير"[3].

فسيبويه يصف التقديم وكذلك التأخير بالجودة كما يصف الاستقرار والإلغاء أيضا، وسيبويه حين يطلق هذا التحديد الذي يضعه لبعض التراكيب في العربية يبين أنه استعمال عربي سليم خال من القبح ؛ لأنه وصف في مواضع أخرى تراكيب أخرى بالقبح[4].

وفي أصول النحو يفرد ابن السراج بابا للتقديم والتأخير لم يسبق إليه ،ترتيبا، فيقول:" الأشياء التي لا يجوز تقديمها ثلاثة عشر سنذكرها، وأما ما يجوز تقديمه فكل ما عمل فيه فعلٌ متصرفٌ أو كان خبرًا لمبتدأ سوى ما استثنيناه، فالثلاثة عشر التي لا يجوز تقديمها: الصلة على

(1) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج/5، ص 8،9،11، 14.
(2) المصدر نفسه، ج/5، ص29 ـــ 38.
(3) الكتاب ، ج/1، ص56، ج/2، ص 134.
(4) الكتاب ، ج/1، ص25.

الموصول، والمضمر على الظاهر في اللفظ والمعنى ،إلا ما جاء على شريطة التفسير والصفة، وما اتصل بها على الموصوف، وجميع توابع الاسم حكمها كحكم الصفة، والمضافُ إليه وما اتصل به على المضاف، وما عمل فيه حرف أو اتصل به حرفٌ زائدٌ لا يقدم على الحرف، **وما** شبه من هذه الحروف بالفعل فنصب ورفع فلا يقدم مرفوعه على منصوبه"[1].

وما ذكره ابن السراج هو تفصيل للذي لا يجوز تقديمه في الجملة الاسمية وهي:

1. **جملة الصلة لا تقدم على الاسم الموصول.**
2. **الصفة لا تسبق الموصوف.**
3. **الم**ضاف إليه لا يسبق المضاف.
4. توابع الاسم حكمها كحكم ال**صفة.**
5. الحروف الداخلة على الجملة الاسمية وما شبّه من هذه الحروف بالفعل فإن منصوبها لا يقدّم على مرفوعها.

أما في الجملة الفعليّة فقال:" **وال**فاعل لا يقدم على الفعل، **والأفعال التي لا تتصرف لا** يقدم عليها ما بعدها، والصفات المشبهة بأسماءِ الفاعلين، والصفات التي لا تشبه أسماء الفاعلين لا يقدم عليها ما عملت فيه"[2].

ثم يذكر المواطن التي لا ينبغي أن يتقدم فيها غير الحرف فقال:" **والحروف التي** لها صدر الكلام لا يقدم ما بعدها على ما قبلها، وما عمل فيه معنى الفعل فلا يقدم المنصوب عليه، ولا يقدم التمييز [وما عمل فيه معنى الفعل]، **وما بعد إلا**، وحروف الاستثناء لا تعمل فيما قبلها ولا يقدم مرفوعه على منصوبه، ولا يفرق بين الفعل العامل والمعمول فيه بشيءٍ لم يعمل فيه الفعل"[3]، وهي كالآتي:

1. الحروف التي لها الصدارة لا يقدّم عليها ما بعدها.
2. ما عمل فيه معنى الفعل .
3. لا يقدم التمييز على مميزه.
4. حروف الاستثناء لا يقدم مرفوعه على منصوبه.

وكل المواضع السابقة تخضع لنظرية العامل، فما كان عاملا يقدم على معموله، حتى الحروف أخذت مكانها في الصدارة؛ لأنها عوامل وهي من حكم اللغويين بضعفها لأنها لم تتمكن **بالوضع كما تمكنت الاسماء والأفعال، ولأن عمل حرف الاستثناء النصب كان المنصوب أولى** بالتقديم من غيره، ولما استحقت أن تكون الصفات عواملا كان لها القوة في الصدارة أيضا، أما الفعل فحقه التقديم على الفاعل لأنه العامل فيه، ولأن التوابع أكثر ضعفا في نظام الجملة ظل تأخيرها أولى بكثير من تقديمها لأنها ، ولابد، تابعة لعمدة، لذلك فإن التقديم، في نظرنا، عند **النحاة** القدامى، ما هو إلا أثر للعامل في ترتيب الجملة.

([1]) الأصول في النحو، ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف (**المتوفى**: 316هـ)، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، الناشر: **مؤسسة الرسالة، لبنان** – بيروت، ج/2، ص223، 224.

(2) المصدر نفسه ، ج/2، ص223، 224.

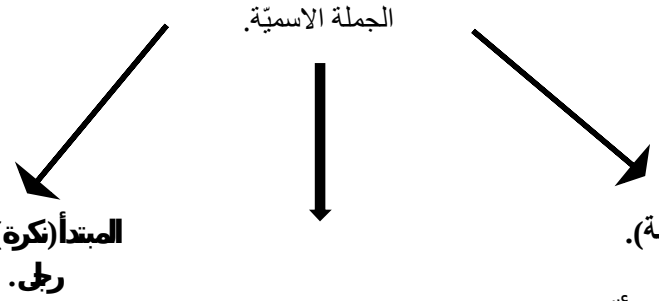
([3]) المصدر نفسه، ج/2، ص223، 224.

ويضع **ابن جني** فصلا للتقديم والتأخير ،وهو من باب شجاعة العربية لديه، حيث **قسم** التقديم والتأخير **إلى** ما يقبله القياس وما يسهّله الاضطرار ، فالأول منه تقديم المفعول على **الفاعل** والمستثنى على المستثنى منه [1].

وقد اختلف مع ابن السراج في موضع تقديم المستثنى على المستثنى منه، ولعل ابن السراج أراد تفصيل المواضع الأصلية التي تأتي عليها هذه التراكيب؛ لأنه الأصل الذي جاءت به اللغة استعمالا، أمّا ابن جني فقد أورد هذه الأنماط في باب شجاعة العربية الذي يعبّر عن **أبواب الحذف، والحمل على المعنى**، والزيادة والتحريف، ومما لا شك فيه إن هذه الأبواب تظهر ما خرج عن الأنماط الأصلية والمعهودة لأغراض بينها اللغويون.

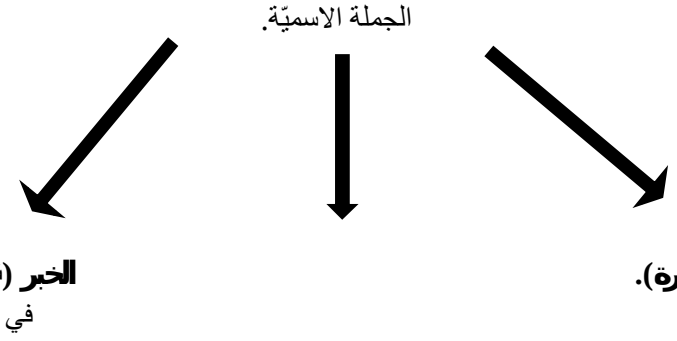
الابتداء بالنكرة:

وقد بيّن النحاة القواعد التي تحدد أنماط الجمل التي يحدث بها التقديم، ففي قاعدة **المبتدأ** الأصل فيه التقديم؛ فيصير تأخير المبتدأ النكرة ،تأسيسا على ذلك التقديم، عارضا لابدّ أن يسوّغ له بمسوغات؛ وهذا ما أورده النحاة في تصانيفهم.



وأوضح النحاة أنّ التقديم في الجملة الاسمية يكون بذكر الخبر سابقا للمبتدأ، **والأصل في** الخبر التأخير؛ **ولكنْ لضرورات وعوارض قُدّم الخبر، والجملة** التي يحدث بها التقديم **هي الجملة** الاسمية المكونة من: خبر جار مجرور أو ظرف مقدم على المبتدأ، وهذا **النمط** عند النحويين يكون في الجملة إذا كان المبتدأ نكرة، فالأصل في الأخبار أن تؤخرا؛ ولم يجز الكوفيون تقديم **الجار والمجرور والظرف حتى مع المبتدأ النكرة، واحتجوا بالسماع**، يقول المرادي:" **ومنع** الكوفيون تقديم الخبر إلا في "**نحو** : في داره زيد" وهم محجوجون بالسماع"[2]، **والرأي الكوفي نابع من المسموع عن العرب**؛ فهو **لذلك** أقرب للمنهج الوصفي في النظر إلى **المستعمل دون** الاعتداد بالقاعدة التي يفرضها القياس.

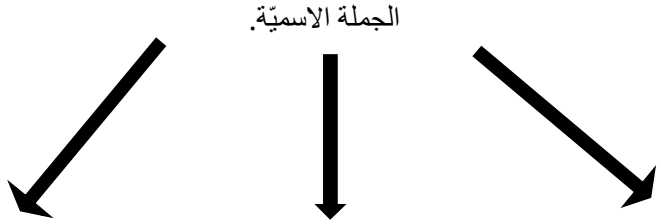
النمط البصري لتقديم الخبر:



(1) ينظر: **الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى**: 392هـ)، **الناشر**: الهيئة المصرية العامة **للكتاب،ط**/4، ج/2، ص362، **و الأصول في النحو**، ج/2، ص 225.
(2) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ، ج/1، ص482.

ويجيز الكوفيون ،أيضا، أن يتقدم الجار والمجرور أو الظرف على **المبتدأ المعرفة**، وهو الأمر الذي يرفضه البصريون الذين يؤكدون على كون الخبر نكرة ليصح تقدم شبه الجملة لديهم؟ **يقول** ابن عقيل:" أن يكون المبتدأ نكرة ليس لها مسوغ إلا تقدم الخبر، **والخبرظرف أو جار ومجرور، نحو: عندك رجل، وفي الدار امرأة**؛ فيجب تقديم الخبر هنا فلا تقول: **رجل عندك، ولا امرأة في الدار**، وإن كان التركيب: في داره زيد لدي الكوفي تركيب مختلف عن: **في الدار امرأة**؛ لاحتواء التركيب الكوفي على ضمير، وهو ما رجّح تقديم الجار والمجرور عليه لعود الضمير.

النمط الكوفي لتقديم الخبر:



الخبر (شبه جملة). **المبتدأ(المعرفة).**

في داره (مقدم) . زيد (مؤخر).

وأجمع النحاة على منع ذلك وإلى هذا أشار بقوله: **ونحو**: عندي درهم، ولي وطر البيت؟ **فإن كان للنكرة مسوغ جاز الأمران نحو**: رجل ظريف عندي ،وعندي رجل ظريف"[1]، **بمعنى اعتماد النكرة على موصوف**، وهو الأمر **الذي تقرره القاعدة، وإن أباح** استعمال النمطين - **كما سيتبيّن** ذلك - **ابن مضاء.**

وتقف الدلالة وراء عدم تسويغ **الابتداء بالنكرة**؛ لأن المبتدأ لابدّ فيه من فائدة، **ولابد من** تخصيص؛ لذلك لم يقدم سيبويه سياقات محددة للابتداء بالنكرة كما فعل المتأخرون؛ **وإنما اشترط** حصول الفائدة من التقديم، يقول الأشموني:" ولم يشترط سيبويه والمتقدمون لجواز الابتداء بالنكرة إلا حصول الفائدة، ورأى المتأخرون أنه ليس كل أحد يهتدي إلى مواضع الفائدة فتتبعوها: فمن مقلّ مخلّ، ومن مكثر مورد ما لا يصحّ، **أو معدد لأمور متداخلة**"[2]، **وموضع حصر الفائدة في الجار والمجرور أو حصرها في الظرف المقدر**؛ وتركيز المعنى فيه دون المبتدأ، وهو العمدة أو ركيزة الكلام ،وقاعدته غريب عند النحاة ، لأنهم في موضع آخر من القاعدة النحوية لا يجعلون في الجار والمجرور أي فائدة ودلالة، فكيف سوغوا ذلك في الجملة المبدوءة بالاسم المنكور، كأنهم يرون ، بوجه ما، أن الاسم استغنى عن الفائدة باستغنائه عن التعريف، وهو بعيد، في نظرنا، ويظل التوجيه الكوفي أقرب لاستعمال اللغة، **فإن تجرد الاسم عن** التعريف لا يعني **ذلك ابتعاده عن** الاسمية، وجوز ابن مالك تقديم الخبر بشرط ألا ضرر فقال:" **والأصل في الأخبار أن تؤخرا** ... وجوزوا التقديم إذ لا ضررا"[3].

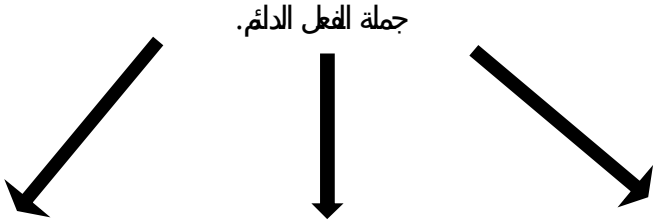
ولنتتبع النمط الآخر للتقديم **مع الاسم المنكور:**

---

(1) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل ، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (**المتوفى** : 769هـ)، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر : **دار التراث** - القاهرة، دار مصر للطباعة ، سعيد **جودة السحار وشركاه**،ط/20، 1400 هـ - 1980م، ج/1، ص240.

(2) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، الأشْمُوني ، علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الشافعي (**المتوفى**: 900هـ)، **الناشر**: دار الكتب العلمية بيروت- **لبنان**،ط/1، 1419هـ- 1998م، ج/1، ص192.

(3) المصدر نفسه ، ج/1، ص199،



هنا لا يختلف الأمر سوى في المبتدأ الذي يفترض أن يكون اسم فاعل فأخر لتنكيره أيضا، ولا ضير، إن قدم فقلت: عالمٌ في المدينة، وهو تؤول لا طائل من ورائه؛ لأن الاستعمال قد يؤدي بك إلى استخدام مثل هذا النمط من باب الاستفهام مثلا، عالمٌ في المدينة؟ أو التعجب؟، أو الإقرار وهو الخبر.

أنماط التقديم في شبه الجملة لدى النحاة:

تعرض نصوص النحاة أنماطا كثيرة لتقديم شبه الجملة في اللغة العربية تبيّن هذه النصوص المواقف المختلفة من شبه الجملة المقدمة على متعلقها يقول المبرد:" **فَأما التَّقْدِيم** وَالتَّأْخِير نَحْو: إن منطلق زيدا فَلَا يجوز لِأَنَّهَا حرف جامد، لَا تَقول فِيهِ فعل وَلَا فَاعل كَمَا كنت تَقول فِي كَانَ يكون وَهُوَ كَائِن، وَغير هَذَا من الْأَمْثِلَة، وَلَكِن إِن كَانَ الَّذِي يَليهَا ظرفا فَكَانَ خَبرا أو غير خبر جَازَ؛ **وَذَلِكَ**: إن فِي الدَّار زيدا ،وَإِن فِي الدَّار زيدا قَائِم"[1].

وفي هذا النص يرى المبرد أن الجملة: إن منطلق زيدا بتقديم الخبر **(منطلق) على اسم إن** (زيدا)، **لأن** منطلق في حكم الجامد لديه لأنه أشبه الفعل ولا يصح معه أن تقدر: كائن؛ ولكنه يجيز التقديم في الجملة إذا كنت الذي تقدّم على الاسم ظرف أو جار أو مجرور على الترتيب **الآتي**:

إن في الدار زيدا، وهي تشتمل على: **حرف ناصب+ حرف جر+ اسم مجرور+ الاسم**، والخبر متعلق بالجار والمجرور، ومثل هذا التركيب صحيح وأجازه غالب النحاة، وعلة التقدم هنا لشبه الجملة القاعدة لا الاهتمام الذي يذكره البلاغي، ويترتب على هذا التقديم دخول لام الابتداء على الاسم إذا تأخر يقول ابن السراج:" إن قدمت الخبر لم يجز أن تدخل اللام فيما بعده لا يصلح أن تقول: إنَّ زيدًا لفيك راغب ولا: إنَّ زيدًا أكل لطعامك وتدخل هذه اللام على الاسم إذا **وقع موقع الخبر، تقول**: إنَّ في الدار لزيدًا وإنَّ خلفك لعمرًا"[2].

ويقدم ابن السراج مثالا آخر لتقديم شبه الجملة مع فعل الأمر يقول: "**وقالوا: إن الأمر** والنهي لا يتقدمهما منصوبهما؛ لأن لهما الاستصدارَ، والذين يجيزونَ التقديم يحتجون بقول **العرب**: بزيد امرر، ويقولون: إن الباءَ متعلقة بامرر ؛ولأنه لا يكون الفعل فارغًا وقد تقدمه مفعوله"[3]، والنمط السابق هو تقديم الجار والمجرور على فعله أي: **حرف جر+ اسم مجرور+** فعل، وهذا التمثيل يأتي به ابن السراج في معرض حديثه عن تقديم المفعول في نحو: زيدا **اضرب، على من جعل** الناصب له الفعل بعده لا المضمر ، ومعنى قوله الفعل فارغا أي: **فارغا** عما يشتغل فيه؛ لأن الفعل لابد له من مشغول، والحقيقة إن النحاة مهما استرسلوا في تخريجاتهم

(1) **المقتضب**، ج/4، ص109.
(2) **الأصول في النحو**، ج/1، ص231.
(3) المصدر نفسه ، ج/2، ص172.

فإن مثل هذا التركيب في اللغة جائز، ولابد منه إما لسبب بلاغي يكتنفه، أو معنوي، أو لفظي، فليس لنا أن نلغي تركيب شبه الجملة، ليس لنا أن نقيده بشروط ومحاذير؛ وذلك لأن تقسيم الكلمة إلى اسم، وفعل، وحرف يوجب ذلك، كما أن المبرر للتقديم كان قاعديا لا بلاغيا هنا؛ ولكن النحاة إذا رأوا في التركيب خللا، أو لمسوا فيه ضعفا يلجأون للتقديم؛ كأنه تعويض عما قد خرق متانة القاعدة، في حين أن التقديم حين يتحقق في التركيب يؤدي إلى زيادة في المعنى وذلك بتحديد بؤرة الاهتمام.

فإذا كان التركيب مشتملا على اسم فاعل على النحو الآتي: حرف جر + اسم مجرور+ أل التعريف+ اسم فاعل مؤخر، نحو: عنه من الراغبين، فيه من الزاهدين؛ فإن للنحاة فيه قولين : الأول : إن (أل) صلة بمعنى الذي، والثاني: إن أل للتعريف، فمن حملها على الأول فإنه لا يجيز أن تعلق الجار والمجرور بالصلة، ومن جعلها للتعريف أجاز التقديم، وقد تأوّله ابن السراج على: وكانوا فيه زاهدين من الزاهدين، على حذف (زاهدين) وتبيينها، وكل ذلك هربا من أن يعود صاحب الصلة على الاسم الموصول مؤخرا؛ ولذلك قصر الكسائي والفراء مثل هذا الاستعمال على حرفين هما: في، ومن[1].

أما النمط الافتراضي والواجب للتقديم عند النحاة فهو: ظرف+ مبتدأ نكرة، أو: حرف جر+ اسم مجرور+ مبتدأ نكرة، وقد مثّل له ابن جني بـــ:" عندك مال، وعليك دين، وتحتك بساطان، ومعك ألفان؛ فهذه الأسماء كلها مرفوعة بالابتداء ومواضعها التقديم على الظروف قبلها التي هي أخبار عنها إلا أن مانعًا منع من ذلك حتى لا تقدمها عليها"[2]، وهي عند ابن جني أخبار بالتعلق، فلو ذهبنا لظاهر الكلام لقلنا إن الظرف، أو الجار والمجرور هما خبر مباشر عن الاسم، ولكن ابن جني أيضا يرى فيها أخبارا بالتعلق لا غير؛ ومن ذلك التأويل ما ذكره ابن جني في الخصائص مستدلا بقول الشاعر[3]:

زمانٌ عليّ غراب غداف فطيّره الشيب عني فطارا

يقول: "فهذا موضع يمكن أن يذهب ذاهب فيه إلى سقوط حكم ما تعلق به الظرف من الفعل، ويمكن أيضًا أن يستدل به على ثباته وبقاء حكمه، وذلك أن الظرف الذي هو " عليّ" متعلق بمحذوف، وتقديره: غداة ثبت عليّ أو استقر عليّ غراب ثم حذف الفعل وأقيم الظرف مقامه، وقوله: فطيّره -كما ترى- معطوف، فأما من أثبت به حكم الفعل المحذوف فله أن يقول: إن طيّره معطوف على ثبت أو لستقر، وجواز العطف عليه أدلّ دليل على اعتداده وبقاء حكمه، وأن العقد عليه والمعاملة في هذا ونحوه إنما هي معه، ألا ترى أن العطف نظير التثنية ،ومحال أن يثنى الشيء فيصير مع صاحبه شيئين إلا وحالهما في الثبات والاعتداد واحدة، فهذا وجه جواز الاستدلال به على بقاء حكم ما تعلق به الظرف وأنه ليس أصلا متروكًا ولا شرعًا منسوخًا"[4].

(1) ينظر: المصدر نفسه، ج/2، ص224.
(2) الخصائص، ج/1، ص300.
(3) البيت لأبي حية النميري، ينظر:شعر أبي حية النميري، تحقيق: د. يحي الجبوري، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق،ط/1975م، ص43، وفي اللسان غير منسوب، اللسان، ج/1،ص 645، وفي الحيوان منسوبا إليه، الحيوان، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ (المتوفى: 255هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط/2، 1424 هـ ج/3، ص204.
(4) الخصائص، ج/1، ص108.

فهذا التركيب الذي يعالجه ابن جنيّ مكوّن من : **اسم نكرة مقدم +ظرف+ مبتدأ مؤخر+ صفة، فلما تقدم الظرف (عليّ)** على الاسم احتيج إلى تعلقه بالفعل المقدر **(ثبت) أو (لستقر)، والذي** جعل ابن جني ينحو هذا النحو أنه يرى أن الرّتب لابد أن تظل محفوظة وإن حدث أن **انتقضت الرتب فلأمر حادث أوطارئ**[1]،وقد بلغ الأمر بابن جني أن يصف التقديم بالكراهة في مواضع تقدم فيها المبتدأ النكرة على الظرف، أو الجار والمجرور مثل قولك: **غلامٌ لك ،أو بسلطان تحتك**، وحق المبتدأ النكرة وجوب التأخير لدى النحاة؛ وإن حدث وتقدم يلجأ النحوي لمسوغات لتستقيم القاعدة لديه، وهذه المسوغات في حقيقتها ماهي إلا أغراض بلاغية أي: **معان** تلحق التراكيب كالاستفهام، أو النفي، أو الدعاء، أو النداء، يقول:" **أفلا ترى أن ذلك إنما فسد** تقديمه لما **ذكرناه**: من قبح تقديم المبتدأ نكرة في الواجب ولكن لو أزلت الكلام إلى غير الواجب لجاز تقديم النكرة كقولك: هل غلام عندك؟، وما بساط تحتك، فجنيت الفائدة من حيث كنت قد أفدت بنفيك عنه كون البساط تحته واستفهامك عن الغلام: أهو عنده أم لا؟ إذ كان هذا معنى جليًا مفهومًا، ولو أخبرت عن النكرة في الإيجاب مقدمة فقلت: **رجل عندك كنت قد أخبرت عن منكور** لا يعرف؛ وإنما ينبغي أن تقدم المعرفة ثم تخبر عنها بخبر يستفاد منه معنى منكور نحو: زيد عندك ،ومحمد منطلق، وهذا واضح، فإن قلت: فلم وجب مع هذا تأخير النكرة في الإخبار عنها **بالواجب**؟ قيل: لما قبح ابتداؤها نكرة لما ذكرناه رأوا تأخيرها وإيقاعها في موقع الخبر الذي بابه أن يكون نكرة، فكان ذلك إصلاحًا للفظ كما أخروا اللام لام الابتداء مع "**إن** " في قولهم: إن زيدًا **لقائم لإصلاح اللفظ** ... فاعلم إذًا أنه لا تنقض مرتبة إلا لأمر حادث فتأمله وابحث عنه"[2]، والمسوّغ الآخر لتأخير المبتدأ أن يكون نمط التركيب: **حرف جر+ اسم مجروره (مضاف)** + ضمير(في محل جر مضاف إليه) + اسم مبتدأ مؤخر وهو قولك: في داره زيد؛ لأن عود الضمير يوجب التأخير لئلا يعود الضمير على متأخر لفظا ورتبة.

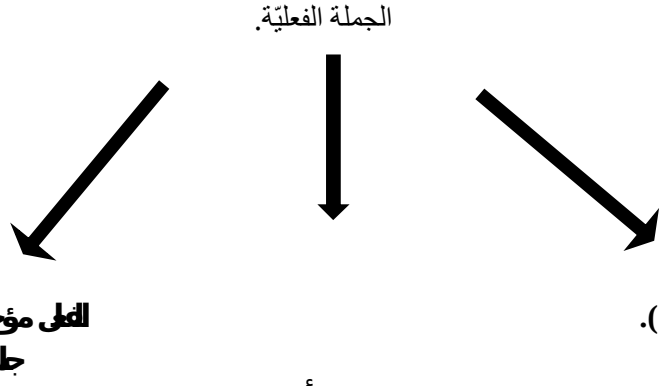
وإن كان النحاة قد رفضوا أن تتقدم النكرة على المعرفة بغير مسوغات كأن يتقدمها نهي، أو استفهام، أو غيره مما وضعه النحاة قيدا لمثل هذه التراكيب، **وقد** رد ابن مضاء كل هذه التأويلات ودعا إلى إلغاء العوامل، ووضع فصلا في الاعتراض على تقدير متعلقات المجرورات، ويرد على النحاة قولهم بالنقص المعنوي في شبه الجملة بقوله:" ولاشك في أن هذا كلام تام مركب من اسمين دالين على معنيين بينهما نسبة وتلك النسبة دلت عليها في"[3] هذا ما يقرره ابن مضاء في مثل: زيد في الدار، فلا حاجة لديه لإضمار العامل ، وما ذهب إليه ابن مضاء صواب من جهة أنه **منسب** لطبيعة اللغة ووضعها كما أسلفنا.

وترتب على هذا النمط مسألة خلافية بين الكوفيين والبصريين وذلك في نحو قولك: **فِي** دَاره قيام زيد، أو قولك:فِي أكفَانه درج المَيِّت.**فالنمط الأول: حرف جر+ اسم مجرور(مضاف)+** ضمير(مضاف إليه)+ **اسم (مصدر) مضاف**+ اسم صريح (مضاف إليه)، وهذا النمط رفضه الكوفيون ومنعوه، بينما أجاز البصريون النمط الثاني وهو: **حرف جر+ اسم مجرور(مضاف)+** ضمير(مضاف إليه)+ **فعل مبني للمفعول**+ نائب فاعل، على أن الميت مبتدأ لا فاعلا[4].

(1) المصدر نفسه، ج/1، ص300.
(2) **الخصائص**، ج/1، ص300.
(3) الرد على النحاة، لابن مضاء القرطبي، تحقيق: د. شوقي ضيف، الناشر: **دار المعارف**، 1982م، ص87.
(4) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ص580.

ومواضع التأويل عند النحاة في التراكيب التي اختلّ فيها الترتيب كثيرة بل هي التي أضفت على النحو العربي سمة الجدل، من ذلك يقول ابن هشام:" وَتجوز الفاعلية فِي لُغَة قَلِيلَة، يجوز فِي الْمَرْفُوع من نَحْو: ﴿أفي الله شكّ﴾ وَمَا فِي الدَّار زيد الابتدائية والفاعلية؛ وَهِي أرجح؛ لِأَن الأَصْل عدم التَّقْدِيم وَالتَّأْخِير وَمثله: كلمتا ﴿غرف﴾ فِي سُورَة الزمر لِأَن الظَّرْف الأول مُعْتَمد على المخبر عَنهُ، وَالثَّانِي على الْمَوْصُوف"[1]، وابن هشام يحاول هنا أ يؤول التركيب الذي به عارض التقديم وهو: قوله تعالى:﴿ أفي الله شك ﴾[2]، ففيه رأيان الأول : أن تكون فاعلا لفظر لاعتماده على الاستفهام ، واختير لعدم الفصل بين الصفة والموصوف؛ والثاني: أن يكون مبتدأ، وخبره جملة الظرف، وقد رجح ابن هشام الأول ليبتعد عند التقديم والتأخير لأنه ليس بأصل عنده، وفي الشذور يسمي التقديم والتأخير مجازا فيقول: " وَيجوز لَك أَن تجعلهما خَبرا مقدما وَمَا بعدهمَا مُبْتَدأ مُؤَخرا وَالأول أولى لسلامته من مجَاز التَّقْدِيم وَالتَّأْخِير، وَهَكَذَا الْعَمَل فِي بَقِيَّة مَا يعتمدان عَلَيْهِ نَحْو :﴿أفي الله شكّ﴾"[3]، وقد ذكر ابن هشام نصّا آخر أبان فيه وجه التأويل في مثل هذه الجمل إذا تعرّضت لمجاز التقديم والتأخير كما أسماه فقال:" وقولك: زيد عنْدك أبوهُ، وَجَاء الَّذِي فِي الدار أَخُوهُ، ومررت برَجُل فِيهِ فضل؛ فَإِن قلت: فَفِي أي مَسْأَلَة يعْتَمد الْوَصْف على الْمَوْصُول حَتَّى يُحَال عَلَيْهِ الظَّرْف وَالْمَجْرُور؟، قلت إِذا وَقع بعد أل فَإِنَّهَا مَوْصُولَة وَالْوَصْف صلَة؛ وَلِهَذَا حسن عطف الْفِعْل عَلَيْهِ فِي قَوْله تَعَالَى: ﴿إن المصدقين والمصدقات وأقرضوا الله﴾ الحديد، الآية :18"[4].

ومن أنماط التقديم أيضا تقديم الظرف والجار والمجرور في الجملة الفعلية على النحو المبيّن بالشكل:



وهذا النمط في الجملة الفعلية لا ينقص فيه أحد العمد، كما في المبدوء بالاسم، وإنما الفعل والفاعل ركيزتا الجملة الاسمية معتبران في التركيب، وإنما نقص الجملة المفعول فأصبحت الإفادة من الجملة غير متحققة؛ فلو قلت: (جلس) وحدها أفاد إفادة ليست كلية، فلو أظهرت الفاعل وقلت: جلس محمد، فإن المعنى يظل قاصرا يحتاج لاستزادة حتى يكتمل لدى السامع، وفي الجملة المبدوءة بفعل قاصر غير متعد لا يصل الفعل، كما هو معروف، للمفعول فيحتاج إلى أن يصل للفائدة المرجوة بالجار والمجرور أو الظرف، يقول أ. عباس حسن:" أن العامل يؤدي

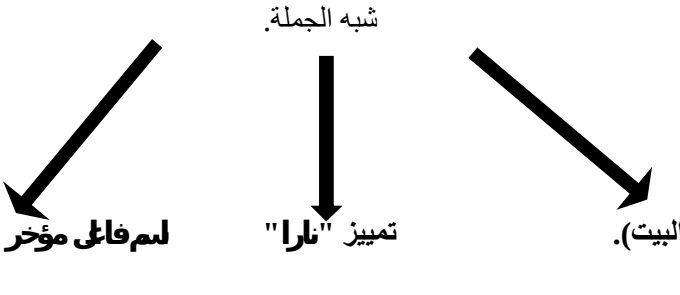
(1) المصدر نفسه، ص722.
(2) سورة إبراهيم، الآية: 10.
(3) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ)، تحقيق: عبد الغني الدقر، الناشر: الشركة المتحدة للتوزيع – سوريا، سنة النشر:، ص525.
(4) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ، ص526.

معناه في جملته، ولكن هذا المعنى لا يتم ولا يكمل إلا بالظرف الذي هو جزء متمم ومكمل له؛ **ففي مثل:** جلس المريض ... قد نحس في المعنى نقصًا يتمثل في الأسئلة التي تدور في النفس عند سماع هذه لألفاظ؛ ومن الأسئلة: أين جلس؟ أكان فوق السرير، أم أمامه، أو وراء النافذة، ... أيمين الداخل ... **أم شمال الخارج....**؟ متى جلس؟ أصباحًا، أم ظهرًا، أم مساء ... ؟ وهكذا ... **فإذا** جاء الظرف الزماني أو المكاني، فقد أقبل ومعه جزء من الفائدة ينضم إلى الفائدة المتحققة من العامل؛ فيزداد المعنى العام اكتمالًا بقدر الزيادة التي جلبها معه؛ فمجيئه إنما هو لسبب معين، ولتحقيق غاية مقصودة دعت إلى استحضاره، هي عرض معناه، مع تكملة معنى عامله، فلهذا وجب أن يتعلق به"[1].

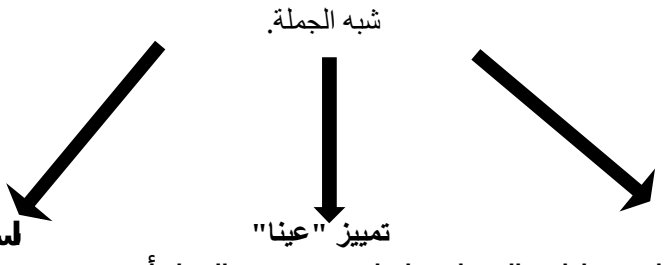
والذي يتجلى من هذا أن مصطلح شبه الجملة المحدد لدى النحاة يكاد يكون أقرب للجملة **المبدوءة بالاسم** منها للجملة المبدوءة بالفعل؛ لأنها، حين ذاك، تكون أقل اتساعا وبعدا لقصرها **على الفعل اللازم.**

وهناك شكل آخر لتقديم شبه الجملة، وهو مرتبط بجملة الصلة، يقول عباس حسن:" **وأما** النوع الثاني وهو: "شبه الجملة" في باب الموصول فثلاثة أشياء: **الظرف -والجار مع المجرور-** والصفة الصريحة، ويشترط في الظرف والجار مع المجرور أن يكونا تامّين، أي: يحصل بالوصل بكل منهما فائدة"[2] **؛على النحو الآتي:**

النمط الأول: في جملة الصلة.



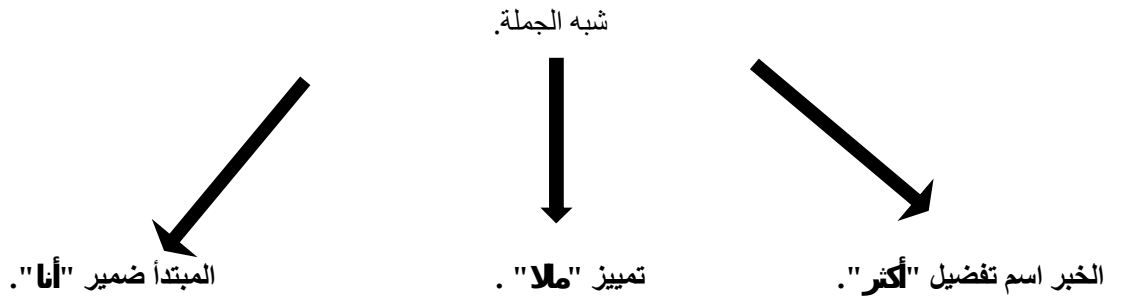
النمط الثاني:



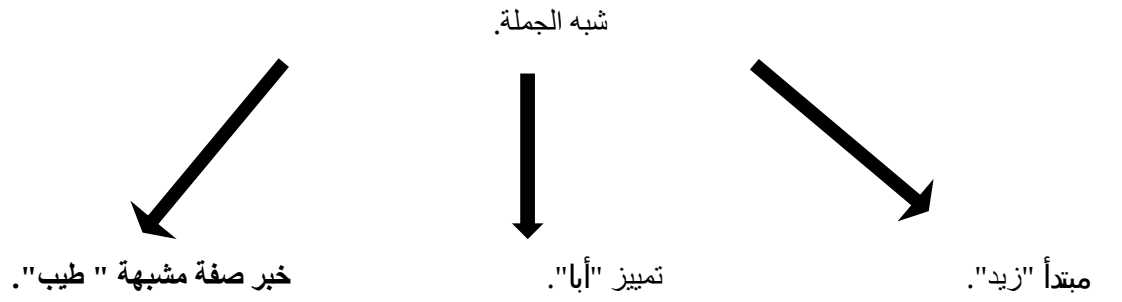
والنمطان السابقان متعلقان بالصفات فلمَ استحقت عند النحاة أن تنصف في شبه الجملة؟ لأنها قد شبهت بالفعل في الاحتياج للمرفوع ، **ويرى د.** فخر الدين قباوة أن الاسم هو اسم مفرد وليس جملة فعلية؛ وأن الزمخشرى انساق وراء الكوفيين الذين يرون اسم الفاعل أو المفعول فعلا **دائما**[3].

(1) النحو الوافي، عباس حسن (المتوفى : 1398هـ)، الناشر : دار المعارف،ط/15،ج/2، ص268.
(2) النحو الوافي، ج/1، ص384.
(3) إعراب الجمل وأشباه الجمل، ص272.

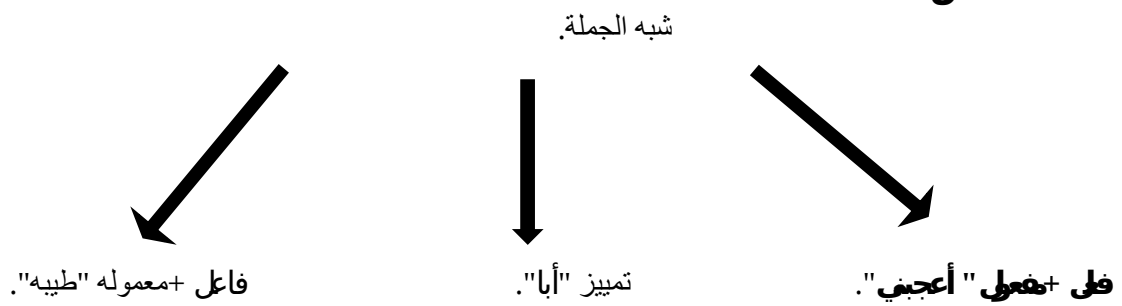
النمط الثالث:



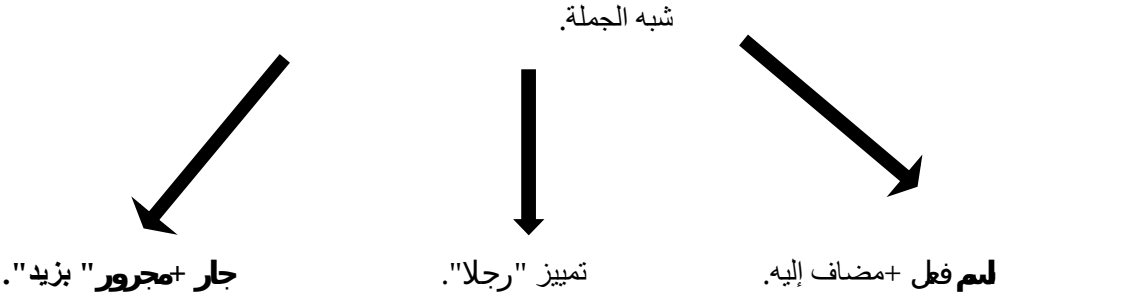
النمط الرابع:



النمط الخامس:



النمط السادس:
في التمييز.



النمط السابع:
في التعجب.

وهو ما أورده أ. عباس حسن بقوله:" ويشترط في شبه الجملة الذي يجوز الفصل به أن يكون متعلقًا بفعل التعجب ... فلو كان متعلقًا بمعمول فعل التعجب أو بغير فعل التعجب، لم يصح الفصل به -**ففي مثل: "ما أحسنَّ الحليم عند دواعي الغضب!، وما أشجع الصابر على الكفاح!" لا**

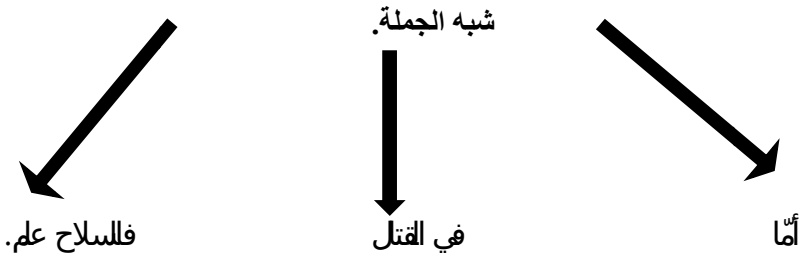
يجوز: "ما أحسنَ عند دواعي الغضب الحليم، ولا: **ما أشجع على الكفاح الصابر**"؛ **لأن الظرف متعلق بكلمة**: (الحليم)، **والجار والمجرور متعلقان بكلمة**: (الصابر)"[1].

النمط الثامن:

شبه الجملة المعمول (أما):

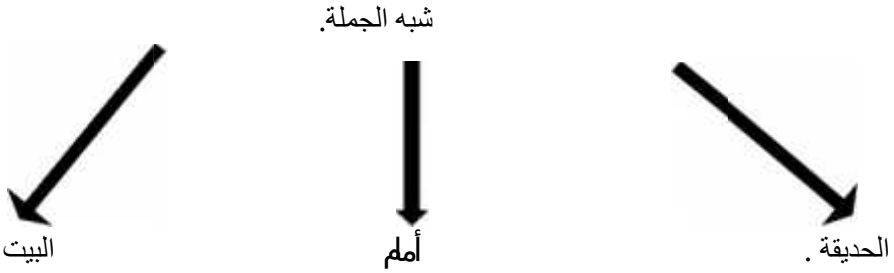
وقال عباس حسن أيضا: "من مواضع تقدم شبه الجملة على عاملها " **و**- شبه الجملة **المعمول لـ"أما"** إذا لم يوجد عامل غيرها؛ لما فيها من معنى الفعل الذي نابت عنه، ويصح **اعتباره معمولا لفعل الشرط المحذوف، فمثال الفصل بالظرف**: أما اليوم فالصناعة ثروة، ومثال **الفصل بالجار والمجرور: أما في القتل فللسلاح العلم**"[2].

ومن تلك المواضع:" **و**- شبه الجملة المعمول لـ"**أما**" إذا لم يوجد عامل غيرها؛ لما فيها من معنى الفعل الذي نابت عنه، ويصح اعتباره معمولا لفعل الشرط المحذوف، فمثال الفصل **بالظرف**: أما اليوم فالصناعة ثروة، ومثال الفصل بالجار والمجرور: **أما في القتل فللسلاح العلم**"[3].



وكلها مواضع يبرز فيها العامل الذي يوجب تعلق شبه الجملة به ، وقد اهتم أ. **عباس حسن** بتبيين مواضع شبه الجملة و متعلقها؛ بل خصص فصلا جمع فيه أهم مواضع شبه الجملة و متعلقاتها[4].

(1) **النحو الوافي**، ج/3، ص385.
(2) **النحو الوافي** ، ج/3، ص427.
(3) المصدر نفسه، ج/4، ص509.
(4) ينظر : المصدر نفسه ، ج، ص



والخلاصة إنه حين يكون العمدة في التركيب ليس بصريح الدلالة على الاسمية والفعلية يؤدي ذلك إلى وهن في التركيب؛ مما يجوز تقديم شبه الجملة، العنصر الضعيف، على **المكون الذي** شبه بالعمدة وليس بصريح، كأسماء الفاعلين والمفعولين وغيرها.

دلالة التقديم عند النحاة والبلاغيين:

وللتقديم عند النحاة دلالة **فأول ذلك**: الاهتمام أو العناية وقد ذكره سيبويه، وقد تنتفي العناية في بعض التراكيب أو تتساوى وذلك مثل: زيدا ضربت، ونحو: ضرب زيد عمرا، **وضرب عمرا** زيد[1]، وهو من باب تقديم المفعول على فعله، وإنما جعل العناية سواء لأن الفعل في كل أحواله عامل بالاسم تقدم على فاعله أو تأخر، ومنها ما قُدم لضرورة الشعر **كقول الشاعر: وما ذاك أن كان ابن عمي ولا أخي * ولكن متى ما أملك الضر أنفع**"[2].

ومن صور التقديم عند النحاة تقديم جملة الظرف والجار والمجرور؛ وفيه خلاف بين النحاة، فيرى الكوفيون وسيبويه أن تكون الجملة المقدمة خبرية، **والاسم بعد المبتدأ حالا، وذلك نحو:** فيها زيد قائما[3].

وقد ذكر ابن جني أيضا جواز تقديم الجار والمجرور والصفات بقوله:" وما يصح ويجوز تقديمه خبر المبتدأ، **نحو: قائم أخوك، وفي الدار صاحبك**"[4]، ويجوّز الصبّان رفع **الجار والمجرور أو الظرف المقدم على** الابتدائية أو الفاعلية:" يجوز **فِي الْمَرْفُوع من نَحْو {أفِي الله شكّ}** وَمَا فِي الدَّار زيد الابتدائية والفاعلية وَهِي أرجح لِأن الأصْل عدم التَّقْدِيم وَالتَّأْخِير وَمثله **كلمتا {غرف}** فِي سُورَة الزمر لِأن الظّرْف الأول مُعْتَمد على المخبر عَنهُ وَالثَّانِي على **الْمَوْصُوف**"[5].

وقال الأشموني:" **وَرَفَعُوا**" **أي: العرب** "**مُبْتدأ بِالِابْتِدَا**" وهو الاهتمام بالاسم وجعله مقدما ليسند إليه، فهو أمر معنوي "**كَذَاكَ رَفْعُ خَبرٍ بِالْمُبْتَدَا**"[6]، ويوضّح الصّبان في حاشيته ما المقصود بالاهتمام:" الاهتمام بالاسم من باب ذكر لازم المعنى معه إذ يلزم معنى الابتداء بالاسم **في اللغة**؛ وفي الاصطلاح الاهتمام به، فعلم أن جعل البعض الاهتمام معنى لغويًا للابتداء تخليط، ثم قيل: إن الاهتمام والجعل من أوصاف الشخص المهتم والجاعل لا الكلمة"[7].

---

(1) ينظر: **الكتاب**، ج/1، ص81.
(2) **الخصائص**، ج/2، ص384.
(3) ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، ج/2، ص313.
(4) **الخصائص**، ج/2، ص384.
(5) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج/1، ص722.
(6) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأَشْمُوني الشافعي (**المتوفى**: 900هـ)، **الناشر**: دار الكتب العلمية بيروت- **لبنان**،ط/1، 1419هـ- 1998م، ج/1، 183.
(7) حاشية الصبان على شرح الأشمونى لألفية ابن مالك ، أبو **العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (المتوفى**: 1206هـ)، **الناشر**: دار الكتب العلمية بيروت-**لبنان** ـط/1، 1417 هـ -1997م، ج/1، 283.

فالاهتمام هو الغاية والقصد من التقديم كما تظهر آراء النحاة، و هناك غرض آخر قلّ عن الأول وهو ضرورة الشعر، والتقديم عند النحاة يبين العلاقة بين الرتبة والمعنى وبين الرتبة والإعراب؛ فالأصل في المسند والمسند إليه في الجملة الاسمية تقديم المبتدأ على الخبر، والأصل في الفعلية تقديم الفعل على الفاعل، فإن حدث وتقدم ما حقه التأخير فإن ذلك يخرج لغاية من الغايات التي ذكرها النحاة كما البلاغيون.

وفي شبه الجملة يحدث التقديم الذي يعدّ شكلا من أشكال التقديم في الجملة الاسمية وأهمها؛ حيث يرى أ. عباس حسن أن شبه الجملة تركيب يجوز التوسع فيه[1]، لأنه يتعلق بالمسند فيحتاج إلى تقدير متعلق المسند إليه؛ لأن شبه الجملة لا تكون خبرا عن المبتدأ وإنما تتعلق بمحذوف خبر تقديره: **كائن أو مستقر**، وهو الأمر الذي ردّه ابن مضاء مفسرا نحو قولهم: في الدار زيد بقوله:" ولاشك أن هذا كله كلام تام مركب من اسمين دالين على معنيين بينهما نسبة، **وتلك النسبة دلّت** عليها (**في**)، ولا حاجة بنا إلى غير ذلك"[2].

فنحو قولك: في السماء نجوم = خبر مقدم هو شبه الجملة(**في السماء**) **مسند** + **مبتدأ** مؤخر هو (**نجوم**) **مسند** إليه ، ويؤول عند النحاة بـــــ: **في السماء نجوم**= (**في السماء**) **جار** ومجرور متعلق بمحذوف خبر تقديره: **مستقر أو كائن مسند** + **نجوم مبتدأ مؤخر المسند** إليه، و الداعي إلى هذا التأويل أو التقدير اشتراطهم في العمد أو في المسند أن يكون:

1. **اسما**، نحو: **محمدشجاع**.
2. **فعلا**، نحو: **نجح محمد**.
3. خبرا لكان أو أخواتها، نحو: **كان محمد ناجحا**.
4. **اسما لـ** (**إنّ**) أو أخواتها، نحو: **إن محمداشجاع**.
5. **اسم الفعل**، نحو: هيهات العقيق.
6. المصدر النائب عن فعله، نحو:**سلاما إلى محمد للشجاع**.

والخبر عند اللغويين أنواع هي:

1. **الخبر المفرد**.
2. الخبر الجملة، الاسمية أو الفعلية.
3. الخبر شبه الجملة نحو جملة الظرف والجار والمجرور.

والثالث موضع للتأويل عند النحاة؛ لمخالفته لحكم عام، **أو قاعدة عامة وضعت** وتعارفوا عليها؛ فتصير مخالفتها وخروجها عن القاعدة سببا للتأويل والتخريج، **فقد خص** النحاة الإخبار بالاسم المفرد وبالجملة بنوعيها الاسمي والفعلي، وبشبه الجملة، وشبه الجملة لا تقع خبرا حقيقيا لأن الخبر يجب أن يرد لعامل أسمي أو فعلي، **فيجعل** ابن مالك الخبر **ظرفا أو جارا ومجرورا** الذي فسره النحاة بكائن أو استقر يقول :" **وأخبروا بظرف، أو بحرف جر** ناوين معنى كائن أو استقر "[3]، **وذلك نحو**: زيد عندك، وزيد في الدار، ويستطرد المرادي ليفسر ما ذكره ابن مالك **بقوله**:" **واقتصر على ذكر "الحرف"** لاستلزامه

(1) ينظر: **النحو الوافي**، ج/4، ص 300، شبه الجملة تركيب أضعف من الجملة في عرف النحاة؛ لذلك كان أكثر تصرفا من الجملة الأصلية؛ فيفصل بها بين المضاف والمضاف إليه، ويقدم على الحال إذا كان معمولها؛ وكأن يفصل بين لن ومعمولها، ويفصل بها بين أما ومعمولها، وفي الجملة الدعائية أيضا.

(2) الرد على النحاة، لابن مضاء القرطبي، تحقيق: شوقي ضيف، الناشر: **دار المعارف**،ط/2، 1982م، ص 87.

(3) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ج/1، ص479.

المجرور، ثم "إن" الظرف والجار والمجرور ليسا "خبرين" في الحقيقة، وإنما الخبر هو العامل فيهما، وأطلق عليهما الخبر لنيابتهما عنه، ولهذا قال: ناوين معنى كائن أو استقر فمن قدر كائنا جعلهما من قبيل الخبر بالمفرد، ومن قدر استقر جعلهما من قبيل "الجملة"[1].

بمعنى إن شبه الجملة إذا وقعت في موضع الخبر فهي نائبة عنه لأنها ليست خبرا في الحقيقة، فيعمد اللغوي إلى التأويل كي يضمن توافق التركيب مع القاعدة، وما التأويل- في حقيقته - إلا عمليات ذهنية في نفس المتكلم، أو هي معان ناتجة عن تركيب معيّن؛ لذلك فإن الجرجاني لا يذكر النحو كتركيب وإنما يطلق عليه معاني النحو؛ وهي الناتجة في ذهن المتكلم أو المخاطب، وهي المترتبة عن سياقات لغوية خاصة ؛ فإن الإسناد تبعا لذلك معنى لا تركيب محدود برتب معينة يقول:" وإذا كانَ كذلك، فبنا أنْ نَنْظر إلى التَّعليق فيها والبناءِ، وجعْل الواحدةِ منها بسببٍ من صاحِبَتِها، ما معناهُ وما مَحْصولُه؟ وإذا نَظَرْنا في ذلك، عَلِمْنا أنْ لا محصولَ لها غيرُ أنْ تَعْمدَ إلى اسمٍ فتَجْعلَه فاعلاً لفعلٍ أو مفعولاً، أو تَعْمَدَ إلى اسمَيْن فتَجْعلَ أحدَهما خبراً عنِ الآخر أو تُتْبعَ الاسمَ اسماً على أن يكونَ الثاني صفة للأول، أو تأكيداً له، أو بدلاً منه أو تَجيءَ باسمٍ بَعْد تمامِ كلامكَ على أن يكونَ الثاني صفةً أو حالاً أو تمييزاً، أوْ تتوخَّى في كلامٍ هو لإثباتِ معنى، أن يصَير نفْياً أو استفهاماً أو تمنياً، فتُدخِلَ عليه الحروفَ الموضوعة لذلك أوْ تُريد في فعلين أن تَجعل أحدَهما شَرْطاً في الآخر، فتجيءَ بهما بعدَ الحرفِ الموضوع لهذا المعنى، أو بَعْد اسمٍ منَ الأسماءِ التي ضَمِنَتْ معنى ذلكَ الحرفِ، وعلى هذا القياس"[2] ، وهو ما نجده متصورا في النحو التحويلي، فالنحو التحويلي ـــ كما نعلم ـــ تفسير للعلائق السطحية بما تقدمه البنية التحتية من فروض؛ فالمتكلم يربط بين اسمين، أو فعلين، أو اسم وفعل، و فعل واسم، أو اسم وجار ومجرور، أو فعل وجار ومجرور على ما يقدمه التصور المنطقي من قيم مرادة بالوضع اللغوي لتركيب الجملة ـ كما مر.

ويعقب المرادي على هذه التأويلات بقوله:" قلت: "التنبيه على أن لفظ كائن أو استقر"؛ لا يتعين بل مستقر ،وثابت، وحاصل "ونحوهما" ، ككائن، وكان، وثبت، وحصل ونحوها كاستقر، وضابط ذلك الكون المطلق"[3]، فالمتعلق به الخبر شبه الجملة كائن وهو المرجح عند النحاة؛ لأن الأصل في الخبر الإفراد، وأما ما قدر بـ(استقر) فالأصل فيه الجملة الفعليّة، ونسب المرادي ترجيح استقر لسيبويه والبصريين الذين يرون أن العمل في الأصل للفعل لا الاسم[4].

وقد جعل النحويون لتقديم الخبر مسببات منها:

1. ماله صدر الكلام نحو: أدوات الاستفهام كقولك: أين علي؟.
2. أو كان مصححا لمجيء المبتدأ نكرة نحو: في الدار رجل.
3. أو لمتعلق ضمير في المبتدأ، نحو: عندي أنك قائم.

(1) المصدر نفسه، ج/1، ص479.
(2) دلائل الإعجاز، ، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار (المتوفى: 471هـ)، تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة، الطبعة: الثالثة 1413هـ - 1992م ص55.
(3) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك ، ج/1، ص479.
(4) المصدر نفسه، ج/1، ص480.

وقد أسماها الرضي موجبات تقديم الخبر[1]؛ مهما يكن من أمر فقد جاء الاستعمال بهذا النوع من التركيب ونص عليه أغلب أئمة النحو واللغة والبلاغيون أيضا ، وأيّده الكتاب الذي هو مصدر من مصادر السماع عند اللغويين، ففي قوله تعالي:﴿ قل إن كانت لكم الدار الآخرة خالصة عند الله من دون الناس فتمنوا الموت إن كنتم صادقين ﴾ {البقرة:94}؛ فقدم :(لكم) للاختصاص، وقوله تعالى: ﴿ ألم تعلم أن الله له ملك السماوات والأرض ﴾ {البقرة:107} فقدم: (له) للاختصاص.

أما البلاغيون فإن الجرجاني يرى في التقديم أنه :" بابٌ كثيرُ الفوائد، جَمُّ المَحاسن، واسعُ التصرُّف، بعيدُ الغاية، لا يَزالُ يَفْتَرُّ لك عن بديعةٍ، ويُفْضي بكَ إلى لطيفة، ولا تَزال تَرى شِعراً يروقُك مسْمَعُه، ويَلطُف لديك موقعُه، ثم تنظرُ فتجدُ سببَ أنْ راقَكَ ولطفَ عندك، أن قُدم فيه شيءٌ، وحُوِّل اللفظُ عن مكانٍ إلى مكان"[2].

ويقسم الجرجاني التقديم إلى قسمين:

الأول: على نيَّةِ التأخير، وهو ما كان في تقديم ما أصله التأخير كتقديم الخبر على المبتدأ، أو تقديم المفعول على الفاعل.

الثاني: تقديمٌ لا على نيَّةِ التأخير، وهو تقديم ما استوت رتبته ، فيما يصلح كلاهما أن يكون مبتدأ أو فاعلا، فالأول يحتفظ فيه المقدم برتبته، أما النوع الثاني فلا يقصد فيه التقديم فالتركيب: زيد المنطلق كلاهما يصلح ليكون المبتدأ.

ويؤكد الجرجاني أنهم لم يجدوا فيه من المعاني غير العناية والاهتمام فيقول:" واعلمْ أنا لم نَجدْهُم اعْتَمدوا فيه شيئاً يَجري مَجرى الأصْل، غيرَ العنايةِ والاهتمامِ، قال صاحبُ الكتاب، وهو يَذكُر الفاعلَ والمفعولَ: "كأنَّهم يقدمون الذي بيانه أهم لهم، وهم ببيانه أعْنى، وإن كانا جميعاً يُهمَّانِهم ويَعْنيانِهم" ولم يَذْكر في ذلك مثالاً، وقال النحويون: إنَّ معنى ذلك أنه قد يكونُ من أغراضُ الناس في فعلٍ ما أنْ يَقَع بإنسانٍ بعينهِ، ولا يُبالون مَنْ أوْقَعَه، كَمِثل ما يُعلمُ مِنْ حالِهم في حال الخارجيَّ يَخْرُج فيعيثُ ويُفْسِد، ويَكْثُرُ به الأذى، أنهم يُريدون قتله، لا يُبالون مَنْ كانَ القتلُ منه، ولا يَعْنيهم منه شيءٌ فإذا قُتل، وأرادَ مُريدٌ الإخبارَ بذلك، فإنه يُقدَّم ذكرَ الخارجيَّ فيقول: "قَتَلَ الخارجيَّ زيدٌ"، ولا يقولْ: "قتلَ زيدٌ الخارجيَّ"[3]، تفسير نص الجرجاني إن الناس لا يعنيهم اسم الخارجي بقدر ما يهتمون لخبر مقتله؛ وهو لذلك يجد قصورا في قولهم إن التقديم للعناية والاهتمام؛ بل يجزم الجرجاني بضرورة تفسير المرمى من ذلك التقديم أو التأخير.

والبلاغي ينظر للتركيب فيضع العلاقة الإسنادية نصب عينيه فتقسيمه للجملة هو تقسيم إسنادي المسند والمسند إليه، دون تفصيل لكون التركيب اسمي أو فعلي، فعبد القاهر مثلا يذكر الغاية من قصر المسند على المسند إليه فيقول:" لذلك فإن الجرجاني يؤكد على أهمية تفسير تلك الأغراض التي يحدث لأجلها التقديم أو مخالفة الرتبة؛ فليس يكفي أنه قُدِّم للعناية أو لأن ذكره أهم من ذكر ما تقدم عليه، وكان هذا الإهمال من جانب اللغوين المسبب في تهوين شأن باب التقديم والتأخير، حتى وسم عند البعض بالتكلف[4].

(1) ينظر: شرح الرضي على الكافية، الإستراباذي ، رضي الدين محمد بن الحسن النحوي 686 هـ، تصحيح وتعليق : يوسف حسن عمر ، منشورات جامعة قار يونس بنغازي، ط/2 ،1998م ،ج/1، ص259_ 263.

(2) دلائل الإعجاز، ص196.

(3) دلائل الإعجاز ، ص108.

(4) المصدر نفسه ، ص 108.

وقد تمعن في علل التقديم وغاياته؛ ولأن التقديم أو التأخير في الجملة يكسب التركيب بلاغة ويجعلها مختلفة تبعا لهذا التغيير في الرتبة، ومن ذلك ما يراه السكاكي في تقديم الخبر من أهمية تتمثل في تمكن الخبر في ذهن السامع ويصبح في المبتدأ تشويقا له[1]، ويسوق الجرجاني للتقديم مثالا هو قول الشاعر:

سالتْ عَلَيْهِ شِعابُ الحيِّ حينَ دَعا ... أنْصَارَهُ بوجوهٍ كالدنانير[2].

فيرى أن الحسن في البيت هو بسبب تقديم الجار والمجرور؛ ولولا هذا التقديم لكان المعنى ركيكا ضعيفا قال:" إنَّما تَمَّ لها الحسْنُ وانتهى إلى حيثُ انتهى، بما نُوخِّيَ في وضْع الكلامِ من التقديمِ والتأخير، وتَجدُها قد مَلُحَتْ ولَطُفتْ بمعاونةِ ذلك ومؤازرتِه لها. وإن شككْتَ فاعمدْ إلى الجارَّيْن والظَّرْف، فأزِلْ كلاً منها عن مكانِه الذي وضَعَه الشاعرُ فيه، فقلْ: 'سالتْ شعابُ الحي بوجوهٍ كالدَّنانير عليه حين دعا أنصارَهُ"، ثم انظرْ كيفَ يكونُ الحالُ، وكيف يَذهبُ الحسْنُ والحلاوةُ؟ وكيف تَعْدَم أرْيَحِيَّتَكَ التي كانت؟ وكيف تَذْهب النشوةُ التي كُنتَ تجدُها؟"[3].

وقد تنبه الجرجاني لأهمية التقديم والتأخير بل أخذ على من أهمل هذا الباب وجعله من التكلف فقال:" وقد وَقعَ في ظنونِ الناسِ أنَّه يكفي أنْ يقالَ: "إنه قُدِّم للعناية، ولأنَّ ذكْرَه أهمُّ"، مِنْ غير أن يُذْكَر، مِنْ أين كانت تلك العنايةُ؟ وبمَ كانَ أهمَّ؟ ولِتخيُّلهم ذلك، قد صَغُر أمرُ "التقديمِ والتأخير" في نفوسهم، وهَوَّنوا الخَطْبَ فيه، حتى إنك لتَرى أكثرَهم يَرى تَتبُّعَه والنظرَ فيه ضرباً من التكلف، ولم ترَضْنّا أزرى على صاحبهِ من هذا وشبهه"[4].

والقزويني يؤكد على دلالة التخصيص المستفادة من التقديم في نحو قولك: بزيد مررت، فيقول:" إذا قلت: بزيد مررت أفاد أن سامعك كان يعتقد مرورك بغير زيد؛ فأزلت عنه الخطأ مخصصًا مرورك بزيد دون غير، هو التخصيص في غالب الأمر لازم للتقديم"[5].

مواضع التقديم بين ابن السراج والجرجاني:

سبق وأن قدمنا مواضع التقديم عند ابن السراج[6] التي اعتمد فيها على التقسيم الثلاثي للكلمة حيث ذكر مواضع القديم مع الاسم أولا، ثم الفعل ، ثم الحرف؛ وكل المواضع أبانت النظرة الوظيفية للكلمة في التركيب، فلو كانت الكلمة عاملا ما جاز أن يتقدم عليها المعمول إلا بمسوغات، والتركيب كما ظهر من تصنيف ابن السراج لمواضع التقديم والتأخير في الجملة قد يكون بأحد العمد أو العامل ضعفا جعل الأقل منه قوة في التركيب يأخذ مكانه، ومنه الابتداء بالنكرة، ولما حظي الحرف بمكانة تجعله عاملا ومصدرا في التركيب لولا المعنى المرتبط بتلك الصدارة ، كالاستفهام مثلا، فالمعنى هو الذي يمنح الكلمة مهما كان نوعها القوة لتستحق موقعا في التركيب يبرز ما فيها من دلالة؛ هي الغاية من الكلام نفسه.

(1) الإيضاح في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزويني الشافعي، المعروف بخطيب دمشق (المتوفى: 739هـ)، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، الناشر: دار الجيل – بيروت، الطبعة: الثالثة، ج/2، ص50.
(2) دلائل الإعجاز ، ص 99.
(3) المصدر نفسه ، ص 99.
(4) المصدر نفسه، ص99.
(5) الإيضاح في علوم البلاغة ، ج/2، ص163.
(6) ينظر: الصفحات، 15، 16.

في الجملة الاسمية أجاز ابن السراج أن يتقدم الخبر، وفي الفعلية يتقدم **معمول الاسم** المتصرف، أما غير المتصرف فلا يجوز التقديم وذلك لأن المتصرف لابد فيه من معمول قد يقدم عليه هو (**المفعول**) أما غير المتصرف فلا يتعدى للمفعول فضعف عن أن يعمل فيما قدم عليه **كالمتصرف** يقول أبو علي الفارسي:" لا يجوز (قائمًا فيها عمرو) وإذا لم يسغ إعمال هذا العامل مذكورًا إذا تأخر عن ما يعمل فيه، فإن لا يعمل محذوفًا أجدر، لأن ما يعمل مضمرًا أضعف مما يعمل مظهرًا ألا ترى أن الفعل إذا أظهرته صَلَحَ تقديم معموله وتأخيره، وإذا أضمرته في نحو (في الدار زيدٌ قائمًا) لم يَجُزْ تقديم (**قائمًا**) **على** (**في الدار**)، كما كان يجوز لو أظهرته، وكذلك إذا لم يَجُز التقديم فيه مُظهرًا ينبغي ألا يجوَّز إعماله مضمرًا لِضعفه"[1] ونص الفارسي سقناه لنبين أن العلة وراء رفض تقديم بعض الاسماء إنما هي مدى قوته في العمل وضعفه، **أما في الحروف** كل ماحقه الصدارة له التقديم؛ والسؤال ماهي الصدارة التي يقصدون؟ ، نعتقد أن الصدارة ماهي إلا معاني واجبة للتركيب فإذا لزمت التركيب غيرت في معناه وفي مقامه، وإذا لم تلحق التركيب ظل على خبره وهو ما تنبه إليه البلاغيين فسمي بالأغراض البلاغية؛ لذلك فغن رؤية الجرجاني للتقديم والتأخير كانت **مختلفة** ومناقضة تماما لرؤية اللغوي؛ اللغوي الكلمة وظيفة، بينما البلاغي الكلمة معنى؛ فالجرجاني حين يفسر التقديم يستخدم هذه المعاني التي لها الصدارة؛ فيبدأ بالاستفهام، فالهمزة تتقدم على الفعل لتعطي معنى الاستفهام عن الفعل فتكون منكرا للفعل حين **تقول: أفعل؟** ؛ **ثم** يذكر مواضع التقديم والتأخير في النفي" **إذا قُلْتَ**: "**ما فعلتُ**"، كنْتَ نَفَيْتَ عنك فِعْلاً لم يَثْبتْ أنه مفعولٌ وإذا قلتَ: "**ما أنا فعلْتُ**"، كنتَ نفيت عنك فعلا يثبت أنه مفْعُولٌ"[2].

ثم بذكر مواضع التقديم والتأخير مع الخبر المثبت وفيه يبحث عن قصد المتكلم أهو للفعل أو **الفاعل**؛ والتقديم والتأخير بحسب رؤية الجرجاني يتبع قصد المتكلم؛" **واعلم أن الذي بان لك في** "الاستفهام" **و** "**النفي**" منَ المعنى في التقديمِ، قائمٌ مثلُه في "**الخَبَر المُثْبَت**"؛ **فإذا عمدْتَ إلى الذي** أردتَ أن تحدث عنه فعل فقدَّمْتَ ذِكرَه، ثُمَّ بنيتَ الفعلَ عليه فقلتَ: "زيد قد فعل" **و** "**أنا فعلت**"، **و** "**أنت فعلْتَ**"، اقتضى ذلك أن يكونَ القصدُ إلى الفاعل"[3]، ثم يقسن هذا القصد قسمين هما:

- **الأول**: وهو نسبتك الفعل لنفسك دون غيرك؛ كأن تقول: **أنا كتبت**.
- **الثاني**: نسبتك الفعل لغيرك دون أن تقصد الفاعل نفسه؛ وإنما تريد أن تفيد السامع بأنه هو من قام بالأمر؛ فخاطبك ليس للفاعل وإنما هو إقرار أمر الفاعل لغيره؛ قولك: هو يحب الثناء.

ثم يفسر سياق هذا التقديم بأن تقديم المحدث عنه يفيد التنبيه والتحقيق[4]؛ ويجعل من هذا التقديم الذي يفيد الانتباه تقديم المفعول في أسلوب **الاشتغال**، فهو يرى أن الاشتغال من باب التقديم لأن الاسم كان مفعولا فلما تقدم على الفعل المشغول عنه بالضمير صار مبتدأ، وهذا التقديم منحه **الانتباه اللازم**، وهو يرى أن هذا قصد سيبويه من ذكر المفعول به مقدما، وإن الإسناد للاسم **المعرى من العوامل كان أكثر** توكيدا وتحقيقا وتنبيها له، والوجه من اختيار الجرجاني للاسم المرفوع في الاشتغال ولجعله يدل على التنبيه والتحقيق، أن هذا الاسم لو تأخر وصار مفعولا

(1) التعليقة على كتاب سيبويه، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسيّ الأصل، أبو علي (**المتوفى**: 377هـ)، تحقيق: د. **عوض بن حمد القوزي**، ط/1، 1410هـ - 1990م ج/1، ص96

(2) **دلائل الإعجاز**، ص124.

(3) المصدر نفسه، ص128.

(4) ينظر: المصدر نفسه، ص131.

كان فضلة، اما إذا تقدم فهو عمدة في الكلام يسند إليه وهو أقوى موقعا ومعنى، **بمعني أن الفضلة** ليس محور الاهتمام بخلاف العمدة الذي و مركز الاهتمام، فلو قلت: محمدٌ أكرمته فإنك **تجعل** لمحمد فقط وتخصه بالإكرام، ولو قلت: ومنه أيضا ضمير القصة فتفسير الضمير يكون أفخم له مما ل ذكر من غير تقديم له " وجملةُ الأمر أنه ليس إعلامُك الشيءَ بغتةً غفلًا، مثلَ إعلامِك له **بَعْدَ** التنبيهِ عليه والتقدمةِ له، لأنَّ ذلك يَجْري مَجْرى تكريرِ الإعلام في التأكيد والإحكام، ومن ههنا قالوا: إنَّ الشيءَ إذا أُضْمِر ثمَّ فُسِّر، كان ذلك أفخمَ له مِنْ أن يُذكر من غير تقدمة **إضمار**"[1].

ويذكر الجرجاني وجوه تقديم المحدث عنه ومنها: تقديم ضمير المتكلم **أو المخاطب في نحو** :" "أنا أُعطيك، أنا أكفيك، أنا أقومُ بهذا الأمر"، وذلك أنَّ مِن شأنِ مَنْ تَعِدُهُ وتَضْمَنُ له، أن يَعْترضَه الشكُّ في تمامِ الوعدِ وفي الوفاءِ به، فهو مِنْ أحْوج شيءٍ إلى التَّأكيد"[2]، ومنه تقديم المحدث عنه بعد واو الحال ويرى أن هذا **أقوى وأبلغ** في توضيح المراد ومثل له بـ: **الجملة لأولى: قد ركب** _ الجملة الثانية: هو قد ركب_ **الجملة الثالثة**: جئته وهو قد ركب.

فالأولى جملة لم يظهر فيها الضمير ، الثانية قدم ذكر الضمير وهو من باب التقديم ؛ كما سلف **عند الجرجاني، الجملة الثالثة قدم جملة** فعلية تبين فعل المتكلم وحال المخاطب بإضافة واو الحال إليها؛ ولأن الجملة الحالية تعبر عن المقام بكل وضوح كانت أكثر لفتا للانتباه وتحقيقا للخبر.

والنمط الآخر للتقديم عنده، هو تقديم المحدث عنه في الخبر المنفي، وليس بمختلف عنه في **المثبت نحو**: لا تحسن هذا__ **قدم فقول**: أنت لا تحسن هذا[3]، وظاهر كل المواضع التي ذكر الجرجاني ارتباطها الواثق بالمسند والمسند إليه، فكلها تعطي للمسند إليه أهمية وتخصيصا بإعادة ذكره مجددا في التركيب تحت كل الصيغ المحتمل وجوده بها؛ إما بذكر الاسم ثم ربطه بالضمير **مجددا كأسلوب الاشتغال**، أو بتكرار ذكره كضمير القصة، أو بإعادته ضميرا محدثا عنه سواء أكان متكلما، أو مخاطبا، أو غائبا، تضع نظرية النظم في باب التقديم والتأخير سر المقام والسياق، وترسم العلاقة بين قصد المتكلم وحضور المخاطب؛ وقد وضع الجرجاني قاعدة عامة للتقديم سواء أكان في الخبر **أو الإنشاء أسماه ستورا، فقال**:" اعلمْ أنَّ معَكَ دُستوراً لك فيه، إنْ تأملت، غني عن كل سِواهُ، وهو أنه لا يَجوز أن يكونَ لِنَظْم الكلامِ وتَرتيبِ أجزائه في "الاستفهام" معنًى لا يكونُ لهُ ذلكَ المعنى في "**الخبر**"، **وذلكَ أن** "الاستفهامَ" **لاستخبارٌ، والاستخبارَ** هوُ طلبٌ منَ المُخاطَب أن يُخْبرك، فإذا كان كذلك، كان مُحالاً أن يَفْترقَ الحالُ بينَ تقديمِ الاسمِ وتأخيرهِ في "الاستفهامِ"، فيكونُ المعنى إذا قلتَ: "أزيدٌ قام؟ " غيرَهُ إذا قلتَ: "**أقامَ** زيدٌ؟ "، ثم لا يكونُ هذا الافتراقُ في الخَبر، ويكونُ قولُك: "زيدٌ قام" **و** "قامَ زيدٌ" سواءً، ذاكَ لأنه يؤدِّي إلى أنْ تستعملَه أمراً لا سبيلَ فيه إلى جوابٍ، وأن تَسْتَثْبِتَه المعنى على وجهٍ ليس عنده عبارةٌ يثبتُه لكَ بها على ذلك الوجه"[4].

وفي كل ما سلف من مواضع أكد الجرجاني عل أهمية قصد المتكلم وغرضه فما النحو إلا **معان- كما قال** - وربما كان ذلك لأن الجرجاني كان يضع قاعدة التقديم والتأخير على أساس

([1]) المصدر نفسه، ص 132.
(2) المصدر نفسه، ص134.
(3) ينظر: دلائل الإعجاز ، ص138.
(4) المصدر نفسه ، ص140.

المسند إليه الذي يمثل الغرض والقصد من الكلام على النحو الذي يقدمه الدرس التداولي الآن؛ وإن فكر الجرجاني قد سبق الدرس الغربي بكثير.

غير أنه لم يذكر من مواضع تقديم شبه الجملة إلا ما ذكره من تقديم معنى التشبيه في حرف الكاف فمن جعله اسما لأنها بمعنى التشبيه فالمقدم اسم، وإن جعلتها حرفا علت لها متعلقا وار المقدم شبه جملة وهو قولك: كأن زيدا أسدا وقد فسر ذلك ابن جني فقال:" كأن زيدا عمرو إن سأل سائل فقال ما وجه دخول الكاف هنا وكيف أصل وضعها وترتيبها فالجواب أن أصل قولنا كأن زيدا عمرو إنما هو إن زيدا كعمرو فالكاف هنا تشبيه صريح وهي متعلقة بمحذوف فكأنك قلت إن زيدا كائن كعمرو ثم إنهم أرادوا الاهتمام بالتشبيه الذي عليه عقدوا الجملة فأزالوا الكاف من وسط الجملة وقدموها إلى أولها لإفراط عنايتهم بالتشبيه فلما أدخلوها على إن من قبلها وجب فتح إن لأن المكسورة لا يتقدمها حروف الجر ولا تقع إلا أولا أبدا وبقي معنى التشبيه الذي كان فيها وهي متوسطة بحاله فيها وهي متقدمة وذلك قولهم كأن زيدا عمرو إلّا أن الكاف الآن لما تقدمت بطل أن تكون متعلقة بفعل ولا معنى فعل لأنها فارقت الموضع الذي يمكن أن تتعلق فيه بمحذوف وتقدمت إلى أول الجملة وزالت عن الموضع الذي كانت فيه متعلقة بخبر إن المحذوف فزال ما كان لها من التعلق بمعاني الأفعال وليست ههنا زائدة لأن معنى التشبيه موجود فيها وإن كانت قد تقدمت"[1] ؛ وهو ما أورده الجرجاني بقوله:" ألا ترى أنْ ليستِ المزيةُ التي تجدُهَا لقولك: "كأنَّ زيداً الأسدُ" على قولك: "زيد كالأسد"، لشيء خارجٍ عن التشبيه الذي هو أصْل المعنى، وإنما هو زيادةٌ فيه وفي حُكْم الخصوصيَّةِ في الشَّكْل، نحْو أن يُصاغَ خاتمٌ على وجهٍ، وآخرُ على وجهٍ آخرَ، تَجمعُهما صورةُ الخاتَمِ، ويفترقان بخاصَّةٍ وشيءٌ يُعْلَم، إلاَّ أنه لا يُعْلَم مفردا"[2]، وقد ورد تقديم شبه الجملة في الشعر كثيرا وهو ما أضاف للغة الشاعرة حسنا وبهاء على النحو الذي نراه عندشاعر كالمعري.

المطلب الثالث
شبه الجملة في سقط الزند.
قصيدة ضجعة الموت رقدة.

يقدم المعري نصا شعريا متماسكا ، يفترض فيه أن تؤدي التراكيب إلى بعضها، متراصف المعاني، متين السبك كثير الدلالات؛ يعتمد المعري لغة شعرية هادئة الإيقاع متداخلة الأفكار فكل فكرة تؤنس الأخرى بل تقدم لها، الوعي في نص المعري يمتزج بالتاريخ ، وباللغة، وبثقافة معبرة عن عصر، حين يرثي لا يترك شيئا ممكن أن يؤدي إلى تفسير توجعه التام في لحظة صادقة ممزوجة بالارتياب من الحقيقة التي لابد وأن تكون ،وهي الموت، ومملوءة بيقين الرؤية، واستشراف المجهول، لذلك يظل المنظور الديني حاضرا في نصه فكله رثاء، ومدح، وفخر.

القصيدة موجوعة، ممهورة بتلازم معنوي مرسل، استرسال النص لا يكاد يقف بك إلا لكي تقرأ ما سيأتي، الوصل لديه هو روح جملته المشحونة بالاستفهام ، أو بالإخبار، ب التعجب ، أو بالإنكار.

(1) سر صناعة الإعراب، أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق : د. حسن هنداوي الناشر : دار القلم – دمشق، الطبعة الأولى ، 985اهم، ج/1، ص304.
(2) دلائل الإعجاز، ص266.

إن البنية الشعرية لجملة المعريّ قوية الدفق المعنوي، وجليلة البناء اللغوي؛ وخطابه الشعري يتسامى بين اللغة والدلالة؛ ونمط تقديم الجار والمجرور بحرفيه (على) و(في)، وتقديم كاف التشبيه نمط مكرور أشار إليه السكاكي في الكلام على التشبيه، الذي نراه في شبه الجملة، وهذا النمط تبرز فيه الملامح البلاغية بجلاء ، كما أن تقديم اللام وعن وإلى على مجرورها مكرور لدى الشعراء أيضا، ففي تقديم الكاف ففي سقط الزند تقديم للجار والجرور مختلف المواضع والدلالات، ويقدم المعري شبه الجملة ويفتتح بها قصائده من ذلك قوله في مطلع قصيدة:(لسم الأمير فال):

أعن وخد القلاص كشفت حالا؛ ...ومن عند الظلام طلبت مالا[1].

و قوله في مطلع قصيدة: " ركبت العاصفات فما تجاري":

أفوق البدر يوضع لي مهاد ... أم الجوزاء تحت يدي وساد[2].

وقوله في مفتتح قصيدته:" أحلم السادات وأجود الأجواد" يقول:

إليك تناهى كل فخر وسؤدد ، ... فأبل الليالي والأنام، وجددِ[3].

ومنها قصيدة أبلى ودادي حين يقول:

ولله أيامنا المواضي، .... لو أن شيئا مضى يعود[4].

ومنها مطلع قصيدته (لا عوض لأيام الصبا) يقول فيها:

ملك الصدود ، ومني بالصدود رضى، ...من ذا عليّ بهذا في هواك قضى[5].

وحين يقول:

إلى الله أشكو، أنني كل ليلة، ... إذا نمت لم أعدم طوارق أوهامي[6].

ويقدم على فيقول:

على أمم! إني رأيتك لابسا ... قميصا، يحاكي الماء إن لم يساوره[7].

ويقول مفتتحا قصيدة أيضا:

عليك السابغات، فإنهنّه ..... يدافعن الصوارم والأسنه[8].

وفي قصيدة: ضجعة الموت رقدة بعض أماط شبه الجملة التي تعبر عن رؤية الشاعر في نقل معانيه فيختار أنيفتتح القصيدة بقوله: غير مجدٍ ؛ ثم يقدم الجار والمجرور "في ملتي واعتقادي"، لينبه أن ما سيتلو من كلام ما هو إلا عقيدته ومنهجه، وقد حملت هذه الجملة الظرفية المسبوقة بالحرف (في) الإقرار المنافي للنفي المعنوي الذي ابتدأ به وهو غير، هذه المعاكسة المعنوية تقارب و تعالق لغوي دلالي يقول:

وشبيهٌ صوت النعي، إذا قيـــــــــــــــــــــس بصوت البشير في كل نادِ[9].

---

(1)سقط الزند ، أبو العلاء المعري، الناشر: دار بيروت، دار صادر، ط 1957م ، ص 80

(2) المصدر نفسه ، ص 80.

(3) المصدر نفسه، ص 89.

(4) المصدر نفسه ، ص 207.

(5)سقط الزند، ص208.

(6) المصدر نفسه، ص241.

(7) المصدر نفسه، ص 305.

(8) المصدر نفسه، ص 330.

(9) المصدر نفسه، ص 7.

جملة مبدوءة بنكرة مضافة (شبيهٌ صوت النعي) ثم جملة شرطية تعقبها جملة هي شبه جملة حملت الفائدة لأنها دلت على أن الأصوات متشابهة صوت الناعي والمبشر هما سواء إذا سمعت بالنوادي وهي محل اجتماع الناس وللقائهم، فكأن جملة الشرط ماهي إلا استطراد تفسيري ، والجملة هي شبيه صوت النعي في كل ناد إذا قيس بصوت البشير؛ ليتسآل ، بحرقة المحزون، "**أبكت تلكم الحمامة أم غنت**" ولكن أين؟ " على فرع غصنها الميّاد" وكأنه يصنع مفارقة بين الحزن والغناء ليظل الجواب مبهما لأن الحمامة وحدها تملك تلك الإجابة، أكانت مغنية أم كانت باكية، تمازج الحزن مع الجمال في هذه الصورة هو ما يمنحها بريق التجدد ويزيدها أسى، ويختم **بالظرف** :" على فرع غصنها المياد" وكأن الحزن مطرب لها، أو هو الغناء الذي يجعلها تميد على غصنها الجميل؟؛ فهي بين حالين **البكاء والغناء، و**:كأنه ليس بمقدر الشاعر أن يطلع عن كنههن فجاءت (**أو**) المخيرة لتعطي لنا أن نتفكر في هذا المشهد؛ ولندرك ان تلكم الحمامات التي أستعار لها الهديل صوتا يعزيه ويواسيه تبكي معه، أما **جملة الظرف فتحمل الفائدة؛ لأن المقام** هنا هو من أعطي الجملة الإنشائية المتكونة من الفعل والفاعل: **أبكت تلكم الحمامة؟ و** أين؟ ليكون **الظرف محل الإجابة** (على فرع غصنها الميّاد) فهو جملة متعلقة بالفعل أبكت؟ .

ويلتزم المعري جملة خبرية مباشرة ذات تتابع أفقي، أو إنشائية ذات تناسق شمولي، وهو يعتمد الفواصل في النص ليظهر تزاحم الجمل وتراصها في البيت الواحد؛ فليس البيت جملة وإنما البيت جملا؛ **وقد عدّ** بعض المحدثين أن البيت هو الجملة في الشعر، أما في النثر فإن الأمر مختلف تماما لأن الجمل لا تقيد فيه ببحر شعري[1]، **وإن كنا نرى أن** هذا رأي مطلق؛ فتشكيل البيت لدى المعريّ مناقض تماما لهذا الإطلاق؛ لأن جملته الشعرية تتعالق في تكثيف لجمل عديدة **تختلف قصرا، و**يبدو ذلك في توالي الجمل الاعتراضية لديه، **و** تتباين**طولا، فتجد** كثيرا من أبياتها مدورة فتأتي الجملة طويلة مقيدة، يستخدم جملة المنادى كثيرا التي تبرز الخطابية عنده، في سياق من الوعظ يقول:

صاح! هذي قبورنا تملأ الرحب .... فأين القبور من عهد عاد؟[2].

ويبرز الاستفهام بعد النداء رغبة ملحة من الشاعر لمعرفة الحقيقة، الجملة الأولى نداء والثانية خبرية، والثالثة استفهام، ثم يقول آمرا :

خفف الوطأ ، ما أظن أديم الـــ .... أرض إلا من هذه الأجساد[3].

جملتان فعلية أمر، هي محل **الفائدة، وأخرى** اسمية بينت الغاية من الأمر، **المعريّ** يقولب القصيدة فكل بيت يفتتح بجملة مختلفة عن سابقتها، فبيت يبدأ بالأمر، **وآخر بالنداء، وآخر بمبتدأ؛** وذلك حين يريد الإقرار بحقيقة ما يقول:

وقبيحٌ بنا، وإن قدم العهـــــــــــ د، هوان الآباء والأجداد[4].

والمبتدأ (قبيحٌ)**نكرة خصص بالجار والمجرور** (**بنا**) فجاز تقديمه، والجار والمجرور قدم **على الخبر** (هوان) لما فيه من تخصيص لمن منهم القبح وهو مراد الشاعر، وجائز أن يكون (هوان) خبرا والتقدير هوان الآباء والأجداد قبيح بنا؛ وقدم الخبر قبيح لأنه محل عناية الشاعر

(1) **الجملة في الشعر العربي**، د. محمد حماسة عبد اللطيف، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، ط/1، 1990م، ص28.
(2)**سقط الزند**، ص 7.
(3) المصدر نفسه، ص7.
(4) المصدر نفسه، ص7.

من حيث هو موضع الموعظة، والجملة طويلة والبيت مدور، أما البيت الذي يليه فيفتتحه بالأمر قائلا: **سرْ، إن استطعت ، في** الهواء رويدا، لا اختيالا على رفات العباد[1].

فعل أمر لازم، جملة اعتراضية، جار ومجرور(شبه جملة)، جمل قصيرة حين لا يكون البيت **مدورا**، ثم يأتي ببيت مبدوء برب، ليقول:

رب لحد؛ قد صار لحدا مرارا، ... ضاحك من تزاحم الأضداد[2].

مجرور رب مرفوع محلا بالابتداء، جملة قد صار لحدا مرارا معترضة، وضاحك صفة مجرورة لفظا مرفوعة محلا، من تزاحم الأضدادشبه جملة متعلق بمرفوع خبر، والبيت الذي يليه يفتتحه بعاطف هو الواو، والعطف على تقدير (رب) المحذوفة ، فيقول:

ودفين على بقايا دفين..... في طويل الأزمان والآباد[3].

وهي لا تختلف عن سابقتها في أن شبه الجملة (في طويل الأزمان والآباد) هو المتمم **لمعنى المبتدأ**.

ومن جميل استعمال شبه الجملة عنده قوله:

إن حزنا فيساعة **الموت، أضعا** ..... ف سرور في ساعة الميلاد[4].

بيت مدور آخر يسوقه الشاعر فيه موعظة ممزوجة بحزن شفيف ، فالحزن في ساعة الموت مضاعف وأعظم من الفرح والسرور في الميلاد، بيت توشيه المقابلة لتزيده حسنا على شفيف حرفه الملتاع، الحزن محله: **ساعة الموت**/ السرور موضعه: ساعة الميلاد، ظرفية الحدث وانعكاسها على رؤية الشاعر له، يحمل الظرف **(في) ومجروره كل** جماليات الصورة التي يقدمها الشاعر.

يمتلك المعريّ طاقة فذة ليبهرج الصورة، أو ليحوك نسج جملته الشعرية، فهو يتحكم في **الانفعال، واللغة** التي تنقل هذا الانفعال، الجملة بعيدة عن الغموض سهلة المأخذ، حين يناشد الحمائم ويخاطبهن مقربا لهن بنداء القريب (الهمزة)، بنات الهديل هي كناية رائعة عن الحمام فالهديل صوتهن الذي هو مطلبه ليكون له مواسيا ؛ يقول:

أبنات الهديل! **أسعدن، أو عد** .... ن، قليل العزاء بالإسعاد[5].

فإن شبه الجملة(**بالإسعاد**) هي تمام الفائدة للفعل (**عدن**) **وإن كان المفعول**(قليل العزاء) يفسر حال الموعود الذي يقف وحيدا فلا مواس له غيرهن، وفي القصيدة ذاتها يقدم شبه الجملة(لله) **في** قوله:

إيه، لله دركنّ، فأنتنّ الـــ .... **لواتي من تحسنّ حفظ الوداد؟**[6].

البيت مبدوء باسم الفعل(إيهٍ) **ثم الجملة المعترضة التي** تؤدي المراد من المدح يفتتحها (بشبه **الجملة**) ليعطيهن هذا الاستحقاق فشكرهن لله، وباقي الجملة إخبار عن بنات الهديل، فأول البيت هو الذي أضاف للبيت فبغيره يصلح الكلام إخبارا محضا، بينما جعل اسم الفعل، وتقديم الجار **المجرور** (لله دركنّ) وقعا مغايرا لما فيه من ربط بين البيت وسابقه.

ثم يقدم **الجار والمجرور** (من قميص الدجى) حين يقول:

---

(1) المصدر نفسه، ص7.
(2) المصدر نفسه، ص 7.
(3) المصدر نفسه، ص8.
(4)**سقط الزند** ،ص8.
(5) المصدر نفسه ، ص8.
(6) المصدر نفسه، ص8.

وتسلبن، واستعرن، جميعا .... من قميص الدجى ، ثياب حداد[1].

فلو كان نسق البيت: وتسلبن واستعرن ثياب حداد من قميص الدجى لكان المعنى واهيا ضعيفا، ولكن تقديم الجار والمجرور كان أكثر إثراء للمعنى لأنه أسهم في تحديد لون الثياب التي تصلح للحداد وهي قد صنعت من قميص الدجى، فكانت هذه اكثر تعبيرا مقدمة منها لو جاءت متأخرة، ليكمل بقوله:

ثم غردن في المأتم، واندبـــــــــ نَ بشجو مع الغواني الخراد[2].

وهنا يسهب في **استحضار الصورة التي ترتكز على** (بنات الهديل) يفتتح البيت بثمّ التي للتراخي؛ فلازالت تلكم الحمائم تشاركه أساه وشجوه فيلتمس منهن طالبا ان يغردن **(في المأتم) واندبن (مع الغواني الخراد)** مع الحسان؛ والجملتان ظرفيتان يظهرن ثلاثة مظاهر تضم تبين مرام الشاعر في تبيان شدة جزعه كأنه يستدع من قوم معه بالعزاء؛ ما الأولى فهي مكان العزاء **(في المأتم)، والثاني:** فممن كان قائما بالعزاء وهن الحمائم مع الخراد الحسان، والثالث: كيف كان عزاؤهن الذي أفاد به تقديم الجار والجرور **(بشجو)** الذي يفسر شكل الحزن؛ من أنه كان شاجيا.ليقول بعد **ذلك**:

واغسلاه بالدمع، إن كان طهرا، .... وادفناه بين الحشى والفؤاد([3]).

شبه الجملة في هذا البيت مرة جار ومجرور **(بالدمع)، وتارةظرف مكان في شطره الثاني(** بين الحشى والفؤاد) ، وشبه الجملة مع هذا ال نوع من الأفعال يعد متمما للفائدة؛ وغن كان الفعلان متعديان إلا أن المعنى يظل قاصرا فلو أنك قلت: **اغسلاه فقط، لظل في نفس المخاطب تساؤل** بم نغسله؟ والماء طهر للميت، وإنما خصص الشاعر مادة الغسل ليدلل على أن سكب الدمع عليه طهارة له من النجس، ثم يكمل صورة عزاء ميته حين يجعل دفنه بين الحشى والفؤاد لأنه قربه منه كقربهما، ولو اكتفا الشاعر بـ**(اغسلاه) و(ادفناه)** لشابه ميته كل ميت في الغسل **والدفن والعزاء.**

يكمل المعري ترصيع صورته بشبه الجملة فيجعل لميته كفنا هو ورق المصحف مبالغة فارقة ليزين طهر ميته قداسة وورعا؛ يقول:

واحبوه الأكفان من ورق المصـــ حف؛ كبرا عن أنفس الأبراد.
واتلوا النعش بالقراءة والتســـــــ بيح، لا بالنحيب والتعداد[4].

في البيتين شبه جمل متتالية هي: **من ورق المصحف/ عن أنفس الأبرار/** بالقراءة والتسبيح، وكلها تسهم في توضيح المعني وتخصيصه، فلو جردنا البيتين منها: **واحبوه الأكفان، كبرا،** واتلوا النعش، لاهتز بناء الصورة حتى لو استعاض الشاعر عنها بكلمات أخرى؟، ث يقول:

وهو من سخرت له الإنس والجن، بما صح من شهادة صاد[5].

---

(1) المصدر نفسه، ص 9.
(2) المصدر نفسه، ص9.
(3)سقط الزند ، ص 10.
(4) المصدر نفسه، ص 10.
(5) المصدر نفسه، ص 10.

فالفعل (سُخّر) لابد من جار ومجرور يتلوه والجار غالبا ما يكون **اللام**[1]، لذلك كان تقديمه لأهمية ذكر من هو مستحق للتسخير.

ولنار المريخ من حدثان الدهر مطفٍ[2]، شبه جملة (لنار المريخ) قدم على اسم الفعل، وفيه دلالة على الاهتمام بالنار فقد قدمها الشاعر وخصصها بإضافة المريخ إليها ليعطيها قوة الاتقاد في التوهج واللون، بإسقاطه على المريخ، وشبه الجملة هنا احتملت دلالة كبيرة بالتقديم وأفادت بالتخصيص فاختلف تبعا لذاك **المعنى** .

ويقول المعري في ذات القصيدة ليقول: "فليكن للمحسن الأجل الممدود"[3]، فيقدم الجار **والمجرور(للمحسن)** وهو خبر كان على اسمها الأجل الممدود؛ وإنما أراد الشاعر أن يهتم بمن له الجزاء، ويذكره ليعلي شأن جزاءه ؛ فقدم المحسن على الجزاء لذي هو الأجل الممدود.

ثم يقول في شبه جملة اعتمدت على التمييز للفائدة وإزالة لإبهام: "وليطب عن أخيه نفسا"[4]، فقدم الجار والمجرور على التمييز ليركز على المقصود بمن يطيب، ويعطه الاهتمام اللازم له.

وفي قصيدة طاهر **الجثمان**: يجعل الغضبة واقعة بأم دفر وحدها حين يقدم شبه الجملة بقوله: "**على أم دفر غضبة لله**"[5]، ليقول بعد ذلك:" قامت له الشمس بالحسن"[6]، فيقدم الجار والمجرور الذي هو اللام والضمير، واللام متضمن لمعنى الاستحقاق والملكية ؛ فكانت الغاية من تقديمه قصر الحسن على جبينها الذي قامت له الشمس؛ أي: **لستحق وحده وتملك وحده الحسن**.

وحين يقول: "وما لها حليل"[7]، في وصفها الذي أشبه (مريم) في طهرها قدم الجار والمجرور اللام والضمير ليقصر نافيا ،في الآن ذاته، أنها امتلكت حليلا ، والقصر غالبا ما يقدم فيه الجار والمجرور شبه الجملة فيكتسب دلالة التخصيص والاهتمام حين يقصر عليه الفاعل **أو** المفعول أو المبتدأ أو الخبر، وهي جملة اعتراضية وفي مواضع كثيرة يقدم الجار والمجرور في الجملة الاعتراضية[8]، في قوله:

كأنّ بنيهَا يولدون، ومَا لها حليلٌ، فتخشى العارَ إنْ سمحتْ بابن[9].

ثم يقول: " **والعلم لله ذي المنّ**"[10]، ثم الله هو المستحق للعلم فقدم العلم على شبه الجملة الجار والمجرور لأن ما يعنيه هنا نسبة العلم لمستحقه فلم يقدم لذلك شبه الجملة، ويقول أيضا: "فيا قبر، واهٍ من ترابك لينا"[11]، وشله الجملة هنا متعلق باسم الفعل كأنه قال : **أتوجع من ترابك**،

---

(1) ينظر قوله تعالى:{ **ألم تروا أن الله سخر لكم ما في السموات وما في الأرض**}سورة الحج: 65، والآيات : 30: لقمان، 12: الجاثية.
(2)**سقط الزند** ، ص 12.
(3) المصدر نفسه ، ص 12.
(4)**سقط الزند** ، ص 12.
(5) المصدر نفسه ، ص 14.
(6) المصدر نفسه ، ص 14.
(7) المصدر نفسه ، ص 14.
(8) **من ذلك قول الشاعر**: ما استعذبته روح موسى وآدم، ... وقد وعداه، من بعده، جنتي عدن، ومنها قوله: تئن ونصبي، في أنينك، **واجب**، ومنه: أمر، من الإكرام ، بالحجر والركن، ومنه: ونادبة، في مسمعي، كل قينة، ينظر : المصدر نفسه، ص 15،16، ص 17، ص18.
(9)**سقط الزند** ، ص 14.
(10) المصدر نفسه ، ص 14.
(11) المصدر نفسه ، ص 17.

ويقول: أشجع من قلب خطية"[1]، وكأن يقول:" قدرين في الإرداء"[2] ، ويقول :" على أرجائها نقط المنايا"[3] ، ويقول:" له ثقل الحدائد"[4].

والخلاصة إن البنية النحوية لابدّ وأن تؤدي إلى التعبير عن الصورة الشعرية، وهو ما تؤديه جملة بسيطة التركيب تحمل كثيرا من الدلالات لأنها تعتمد على حرف في بنائها؛ وفي الغالب يكون هذا الحرف حاملا لمعنى خاص قد يصبح أكثر فائدة لو ضم لغيره(**المجرور**) فيؤديان إلى تحديد بؤرة اهتمام الشاعر، إن توظيف شبه الجملة في التركيب يقيد التراكيب الشمولية بمعان خاصة؛ وهو يتضح ،كثيرا، في الظروف الصريحة ؛ كما إن شبه الجملة بناء قصير، مركز الدلالة، سهل المأخذ، كما يمكن أن له يأخذ موقعه بسهولة فتقع في أول الجملة، أو في وسطها، أو في آخرها، تقول: لك الأمر، الأمر لك ، وهما مختلفتا الدلالة هنا، **باعتبار الموقع**.

شبه الجملة كما أظهرت قصيدتا المعريّ يتعلق بتعدي الفعل ولزومه، " **آنسا من بلاد**"[5] و" **أنارا لمدلج في سواد**"[6] و" زهدا في العسجد المستفاد"[7] ، و" فداع إلى الضلال وهاد"[8] **بدلالة بدلالة الحرف والظرف، وقد استخدم المعري الجار والمجرور في أول البيت ، أو** في وسطه **معترضا أو مفسرا، أو في** آخر الجملة حين يريد التأكيد على حقيقة ثابتة، أو حين يرى أن حدود صورته قد اكتمل كأن يقول: "وأطواكن في الأجياد"[9].

الخاتمة :

شبه الجملة تركيب مقارب للجملة وليس بجملة صريحة كما يفصل ذلك النحاة؛ ليظل هذا التركيب محل اختلاف واعتراض بينهم؛ وإن اتفقوا عن أنماط محددة لا تخرج عنها، وكل هذه الأنماط تفرض حقيقة علاقة شبه الجملة الوثيقة بالدلالة وبالتأويل؛ فهما ملازمتان لها، وتقف الدلالة عند النحاة وراء تسمية جملة الظرف والجار والمجرور شبه جملة، كما يعكس هذا **المصطلح مدى** التزام النحاة بالقاعدة وتمسكهم برؤيتهم المحددة لأقسام الكلام، فنشأ مصطلح التعليق المرتبط ارتباطا متينا بشبه الجملة، هذا المصطلح الذي يعد شكلا من أشكال التأويل.

- إن شبه الجملة ما هو إلا تركيب مكتمل الفائدة فلا حاجة للتأويل فيه.
- يقدم شبه الجملة تفسيرا وتفصيلا للمعنى لاحتوائه على الظرفية المكانية والزمانية غالبا.
- تؤدي الدلالة في شبه الجملة دورها كاملا غير منقوص لذلك برز استعمالها لدى الشعراء كثيرا.
- تؤكد بعض نصوص النحاة المختلفة على الارتباك الظاهر في هذا النوع من الملة مما أنتج كما غير ضئيل من التأويلات و التخريجات.

([1]) المصدر نفسه ، ص 27.
([2]) المصدر نفسه ، ص 35.
(3) **المصدر** نفسه ، ص 42،
(4) المصدر نفسه ، ص 44.
(5)**سقط الزند** ص8.
(6) المصدر نفسه ص8.
(7) المصدر نفسه ص10 .
(8) المصدر نفسه ص12 .
([9]) المصدر نفسه ص8.

- تعبر بعض الأساليب عن شبه الجملة وهو ما يعطيها زخما معنويا مختلفا عن الجملتين الاسمية والفعلية، كالتعجب والاشتغال، والتشبيه وغيرها مما يمهد لدراستها دراسة أسلوبية متمعنة.
- الخروج عن قيد الجملة في الخطاب البسيط الذي لا يمنح للكلام جماليته، فلجأ إلى تفكيك التركيب باستخدام التقديم والتأخير الذي عرف عند النحاة والبلاغيين بأنه يحدث لأغراض ومعان يريدها المتكلم ويعمد إليها.
- إن النحوي بخلاف البلاغي فهو ينظر للتركيب وفق قاعدة لديه يجب ألا تخلّ بوجه من الوجوه وإن اضطر لهذا الخلل يلجأ لتصحيحه بالتأويل **أي أن:** التقديم عارض ليس معنويا بقدر ما هو عارض لفظي ينتاب التركيب فيغيّره عن أصله الذي وضع له، وإن كان سيبويه قد ذكر الغاية الأولى من التقديم وهي: الاهتمام، فتلقفها البلاغيون وحرصوا على تبيين أغراض التراكيب التي يحدث بها التقديم والتأخير، ويبدو لي أن عبارة سيبويه "للاهتمام" عبارة جامعة لغايات التقديم فمهما فصل البلاغي في ذكر الغايات والأغراض التي يفيدها التقديم فجلها يرجع للغاية الأم وهي الاهتمام؛ فالتخصيص اهتمام، والتأكيد اهتمام، ... الخ.
- ينظر النحوي إلى التركيب فيجعله متسقا مع قواعده لا مع أغراض المتكلمين، ينظر البلاغي للتركيب ليجعله متسقا مع أغراض البلاغيين.
- قدم المعري أنماطا مختلفة من شبه الجملة في قصيدة ضجة الموت رقدة تعبر عن حسن هذا التركيب وجماليته في الاستعمال الشعري.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1. الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (**المتوفى:** 316هـ) **المحقق:** عبد الحسين الفتلي الناشر: **مؤسسة الرسالة، لبنان** – بيروت.
2. **إعراب الجمل وأشباه الجمل، د.** فخر الدين قباوة، الناشر: **دار القلم العربي، حلب،ط**/5، 1989م.
3. الإيضاح في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزويني الشافعي، المعروف بخطيب دمشق (**المتوفى:** 739هـ)، **المحقق: محمد عبد المنعم خفاجي، الناشر:** دار الجيل – بيروت، الطبعة: **الثالثة.**
4. التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (**المتوفى:** 816هـ)، ضبطه وصححه **جماعة من العلماء بإشراف الناشر، الناشر:** دار الكتب العلمية بيروت –**لبنان، الطبعة: الأولى** 1403هـ -1983م
5. التعليقة على كتاب سيبويه، الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسيّ الأصل، أبو علي (**المتوفى:** 377هـ)، تحقيق: **د. عوض بن حمد القوزي، ،ط**/1، 1410هـ - 1990م
6. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المؤلف : أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (**المتوفى** : 749هـ)،شرح وتحقيق : عبد الرحمن علي سليمان ، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر، الناشر : **دار الفكر العربي، الطبعة : الأولى** 1428هـ - 2008.
7. **الجملة في الشعر، د. محمد حماسة** عبد اللطيف، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، ط/1، 1990م.
8. حاشية الصبان على شرح الأشمونى لألفية ابن مالك ، المؤلف: **أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي (المتوفى:** 1206هـ)، **الناشر:** دار الكتب العلمية بيروت-**لبنان ــ الطبعة: الأولى** 1417 هـ - 1997م.

9. الخصائص، تحقيق: محمد على النجار، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة: الرابعة.
10. دراسات في اللسانيات العربية، د. عبد الحميد السيد، الناشر: دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن،ط/1، 2004م.
11. دلائل الإعجاز، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار (المتوفى: 471هـ)، تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة، الطبعة: الثالثة 1413هـ - 1992م.
12. الرد على النحاة، لابن مضاء القرطبي تحقيق: شوقي ضيف، الناشر: دار المعارف،ط/2، 1982م.
13. سر صناعة الإعراب، المؤلف : أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق : د. حسن هنداوي، الناشر : دار القلم – دمشق، الطبعة الأولى ، 1985م.
14. سقط الزند ، أبو العلاء المعري، الناشر: دار بيروت، دار صادر، ط 1957م.
15. شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، المؤلف: علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأُشْمُوني الشافعي (المتوفى: 900هـ)،الناشر: دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطبعة: الأولى 1419هـ - 1998م.
16. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل ، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (المتوفى : 769هـ)، المحقق : محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر : دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار وشركاه، الطبعة : العشرون 1400 هـ - 1980م..
17. شرح الرضي على الكافية، تأليف: الشيخ رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي النحوي 686 هـ، تصحيح وتعليق : يوسف حسن عمر ، منشورات جامعة قابوس بنغازي، الطبعة الثانية ،1998م.
18. اللباب في علل البناء والإعراب، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (المتوفى: 616هـ)، تحقيق: د. عبد الإله النبهان، الناشر: دار الفكر – دمشق،ط/1، 1416هـ 1995م
19. الكتاب، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه (المتوفى: 180هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الثالثة، 1408 هـ - 1988 م.
20. اللسانيات العربية (أسئلة المنهج)، د. مصطفى غلفان، الناشر: دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، ط/1، 2013م .
21. اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، الناشر: عالم الكتب،ط/ 5، 1427هـ-2006م.
22. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، المؤلف: عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ)، المحقق: د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله، الناشر: دار الفكر – دمشق، الطبعة: السادسة، 1985م.
23. المفاهيم النحوية بين الدرسين العربي التراثي والغربي المعاصر، د. أحمد عبد الدايم، الناشر: مكتبة النهضة المصرية.
24. المفصل في صنعة الإعراب، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: 538هـ)، تحقيق: د. علي بو ملحم، الناشر: مكتبة الهلال – بيروت، ط/1، 1993م.
25. النحو والدلالة ـمدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي ـ د. محمد حماسة عبد اللطيف، الناشر: دار غريب، القاهرة،ط/2، 2005م، ص11.
26. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، المؤلف: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911هـ)،المحقق: عبد الحميد هنداوي ، الناشر: المكتبة التوفيقية – مصر.

الوقف وأثره في المعنى القرآني

الأستاذة : حنان صالح عبدالله فنير

جامعة الجبل الغربي – ليبيا

كلية التربية – الزنتان

قسم اللغة العربية

المقدمة :

إن خير الكلام كلام الله ، وخير الهدي هدي المصطفى ﷺ وخير العلوم وأجلها علوم القرآن وتعلم أحكام تلاوته لما فيها من أهمية كبيرة للمسلم حيث أنه هذه الأهمية كانت ومازالت محط أنظار العلماء والدارسين الذين ينهلون من معينه حيث استنبطوا من الأحكام والأسرار والمعاني الرصينة .

وقد ارتبطت تلاوة القرآن الكريم بكثير من الظواهر الصوتية السياقية التركيبية كظاهرة الإنسجام الصوتي والنبر والتنغيم ولعل الوقف من أهم هذه الظواهر لارتباطه بالمعنى القرآني فمن الأمور المهمة لقارئ القرآن معرفة مواضع وقوفه واستئناف لحروفه فللوقف أهمية بالغة إذ من خلاله يمكن توجيه معاني آيات القرآن ومن ثم معرفة الأحكام والتعاليم الدينية ، فمن الأهمية بمكان دراسة البنية التركيبية وذلك بتحليل عناصرها الأساسية (الصوتية والصرفية والنحوية) والقارئ للتراث الثقافي العربي القديم يجد توظيفاً غير مباشر للدرس الصوتي في خدمة الدراسة التركيبية على وجه الخصوص وبخاصة تلك الدراسات التي ليست لغوية خالصة مثل كتب التفاسير والقراءات القرآنية ومعاني القرآن وإعرابه إذ عالجت الكثير من الظواهر الصوتية التطبيقية ولعل الوقف من أهم هذه الظواهر الأدائية ، وما لها من تأثير في المعنى ومن الصور الأدائية للوقف قراءة القرآن وتجويده .

فقد ورد أن سيدنا علي رضي الله عنه سئل عن معنى قوله تعالى : ﴿ورتل القرآن ترتيلا﴾[1] فقال : " هوتجويد الحروف ومعرفة الوقوف " [2]

ولاشك أن الوقف يتبعه الابتداءفإذا كان الوقف قطع الصوتزمنا على نية الاستئناف فإن الابتداء افتتاح الشيء والشروع فيه ، بمعنى أنه إذا وقف المتكلم كان لوقوفه موضع ينبغي تخيره فالابتداء كذلك أن يبتدئ بموضع متخير بحسب المعاني .

---

[1] سورة المزمل : 4

[2] منحة الرحمن في رسم وضبط وتجويد القرآن ، أحمد رمضان قنود (ط:1 ، دار الحكمة ،طرابلس ، 2006م) ص: 240 .

أولا : تعريف الوقف لغة واصطلاحاً :

الوقف لغة: الوقوف وهو خلاف الجلوس،ووقف بالمكان وقفا فهو واقف،ووقّف الدابة جعلها تقف،ووقّف الأرض على المساكين وقفا:حبسها،كما تقول:**وقفت** على ما عند فلان تريد قد فهمته وتبينته،ووقّف الحديث بينه.[1]

أما اصطلاحا فهو: قطع النطق عند آخر الكلمة ،ويقابله الابتداء الذي هو العمل، فالوقف استراحة عن ذلك العمل، ويتفرع عن قصد الاستراحة **في الوقف ثلاثة مقاصد**:فيكون لتمام **الغرض من الكلام ،ولتمام النظم في الشعر،ولتمام السجع في النثر**.[2]

وعُرِّف بأنه: العلم الذي جاء من أجل إزالة الالتباس بين العبارات بعضها ببعض،ويمنع التداخل بينها بحيث تعرف متى تنتهي تلك العبارة ،ومتى تبدأ الأخرى.[3]

وعرِّف أيضا أنه:"ظاهرة صوتية أدائية تصاحب الخطاب المنطوق على وجه الخصوص".[4] وكل هذه التعريفات تشير إلى أن الغاية من الوقف تكمن في انتقاء المواضع التي تؤدي إلى الغرض من الكلام، وإيصال المعنى المراد لذلك.

وقد وردت في كتاب الله مادة(وقف)في أربعة مواضع: في قوله الله تعالى : ﴿وقفوهم إنهم **مسؤولون**﴾[5]﴿**ولو ترى إذ وقفوا على النار**﴾[6]﴿ولو ترى إذ وقفوا على ربهم﴾[7]﴿**ولو ترى إذ** الظالمون موقوفون عند ربهم﴾[8] وكل هذه الآيات تدل على معنى الحبس وسكون الحركة وكثر ورودها في الحديث النبوي "ولا يمر بآية عذاب إلا وقف يتعوذ".[9]

ثانيا : الفرق بين الوقف والقطع والسكت :

أطلق علماء القراءات المتقدمون هذه الكلمات،وغالبا ما أرادوا بها الوقف،وأما **المتأخرون** ففرقوا بينها فقالوا: **والقطع**:عبارة عن قطع القراءة رأسا فهو كالانتهاء، والقارئ به كالمعرض عن القراءة،والمنتقل إلى حالة أخرى وغيرها،وهو الذي يستعاذ بعده للقراءة المستأنفة، **وكالذي** يكون بين الآية التي يذكر فيها العذاب والنار فتقطع عن الآية التي ذكرت فيها الثواب والجنة مثل قوله تعالى :﴿فأولئك أصحاب النار هم فيها خالدون ﴾[11]فإنها تقطع عنقوله تعالى : ﴿والذين **ءامنوا وعملوا الصالحات** ﴾[12]

---

(1) ينظر :لسان العرب،ابن منظور،(ط:3 ، دار الفكر،بيروت)ج:التاسع، ص 359،مادة وقف.
(2)- بتصرف :شذا العرف في فن الصرف،الحملاوي، (ط:1 ، مؤسسة المختار،القاهرة،1998،)ص:180.
(3) - ينظر : الوقف القرآني وأثره في الترجيح عند الحنيفية،عزت كرار،(ط:1 ،مؤسسة المختار،القاهرة،2003،) ص:16.
(4) - ينظر : أثر الوقف على الدلالة التركيبية،محمد حبلص،(دار الثقافة،القاهرة ،1993)،ص: 15.
(5)-سورة الصافات:24.
(6)سورة الأنعام : 28 .
(7)-سورة الأنعام:31.
(8)سورةسبأ:31.
(9) - بتصرف :المكتفى في الوقف والابتداء،أبو عمرو الداني،تح: يوسف المرعشلي، (ط: 2 ، مؤسسة الرسالة، بيروت،1987) ص:48.
(11)سورة البقرة : 80 – 81.
(12)- ينظر : الوقف القرآني وأثره في الترجيح عند الحنيفية،عزت كرار، ص: 17.

أما السكت :" فهو عبارة عن قطع الصوت زمنا دون زمن الوقف دون تنفس".ومن أمثلته قوله تعالى : ﴿ ولم يجعل له عوجاً ﴾[1] فالسكت هنا على الألف المبدلة من التنوين في كلمة عوجاً وذلك لبيان أن ما بعده ليس متصلا بما قبله . [2]

وعلى هذا ليس المراد أن كل موضع من مواضع الوقف يجب الوقوف عنده، بل علينا بالنظر إلى أنه يصلح للوقف عنده، سواء أكان ذلك عند انتهاء النفس أم عند رؤوس الآي،فلابد من النظر إلى المعاني المتعلقة بذلك لأنه الأصل.

ثالثا : علاقة الوقف بالمعنى :

للوقف علاقة كبيرة في توجيه المعنى مثله مثل بعض الموضوعات التي لها علاقة بذلك.

فـ "إذا وقف المتكلم كان لوقوفه موضع معين ينبغي أن يتخيره بحسب المعاني،حتى لا يخل الوقف بالمعنى وكان لوقوفه أيضا تغييرفي الغالب في آخر الكلمة، وقد دُرس الوقف والابتداء من جهتين:[3]

إحداهما:معرفة ما يوقف عليه،أي معرفة موضع الكلام ،وذلك راجع إلى المعاني،وانفصال بعض الكلام من بعض أو تعلقه به.و لك أن تسميه الوقف المعنوي؛لتعلقه بالمعنى،والوقف النحوي،لأنه يكون بمراعاة أحكام النحو،أو الوقف التجويدي لأنه بحث في علم التجويد

الأخرى: معرفة ما يوقف به،أي معرفة كيفية الوقف،أي التغيير الذي يكون في آخر الكلمة إذا وقف عليها، وإن شئت قل أحكام الأواخر في الوقف ويلحق بهذا معرفة انفصال الألفاظ بعضها من بعض،أي ما يجوز قطعه من المركبات،وما لا يجوز،ولك أن تسميه الوقف اللفظي ،لأن تعلقه باللفظ وحده.ولا تعلق له بالمعنى،أو الوقف الصرفي،أو الوقف القرآني ،لأن مباحثه في علم القراءة.

ومعرفة الوقف من أهم متطلبات الفصاحة في كلام الفصحاء ،كما أنه من أهم متطلبات التجويد في القراءة. [4]

ومما يدل على أنه مطلب مهم ما روي عن ابن عمر رضي الله عنهما قال:"لقد عشنا برهة من الدهر وإن أحدنا يؤتى الإيمان قبل القرآن وتنزل السورة فيتعلم حلالها وحرامها وأوامرها و زواجرها وما ينبغي أن يقف عنده منها، ولقد رأيت رجالا يؤتى أحدهم القرآن قبل الإيمان فيقرأ ما بين فاتحة الكتاب إلى خاتمته لا يدري ما آمره وما زاجره وما ينبغي أن يقف عنده ينثره نثر الدقل*. فقد شبه رضي الله عنه عدم عنايتهم بالقراءة ـ حيث يرسلونها مملوءة بالأخطاء وعدم تعلم الوقف ـ بنثر التمر الرديء اليابس".[5]

وهذا الحديث يوضح ما للوقف من أهمية بالغة في توجيه المعنى ،أي أنه دليل على تعلمهم الوقف والاهتمام به كما يتعلمون القرآن .

---

[1] سورة الكهف : 1

[2] - بتصرف : البناء اللغوي في الفواصل القرآنية،علي عبد الله العنبكي، (ط: 1 ،مؤسسة دار صفاء للنشر،عمان،2011م) ص:217.

[3] - بتصرف : الوقف والابتداء في كتاب الله،لأبي جعفرسعدان، تح:أبوبشر الزروق (ط:الأولى،جمعية الماجد،الإمارات العربية المتحدة،2002) ، ص:35،33.

[5] - ينظر : غاية المريد في علم التجويد، عطية قابل نصر ،(ط: الرابعة، الرياض، 1994)ص:221.

*-الدقل:التمر اليابس.

ولهذا يتضح أن الوقف كغيره من الأمور التوقيفية التي لم تكن حديثة الظهور ،ومما يوضح ذلك ما روي عن أبي بن كعب أنه قال:أتينا رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال:"**إنّ الملك كان معي فقال لي اقرأ القرآن، فعدّ حتى بلغ سبعة أحرف ، فقال**: ليس منها إلا شافٍ كافٍ ما **لم تختم** آية عذاب برحمة أو تختم رحمة بعذاب".[1]

فهذا دليل كافٍ على تعليم الوقف من رسول الله صلى الله عليه وسلم عن جبريل عليه **السلام**.

فقد روي عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه عندما سئل عن قول الله تعالى : {ولن يجعل الله للكافرين على المؤمنين سبيلا}[2]وقد رأينا الكافر يقتل المؤمنفقال:علي رضي الله عنه،اقرأ ما قبلها {فالله يحكم بينكم يوم القيامة ولن يجعل الله للكافرين على المؤمنين سبيلا} **فلما وصل الكلام بان المعنى وعرف المشكل**.[3]

خلاصة القول وبعد الخوض في عرض وتوضيح العلاقة التي تربط بين الوقف وتوجيهه للمعاني؛فإن هذه الأحاديث والمواقف تزيد من التأكيد على الأهمية البالغة لهذا العلم،وعليه فإن الفائدة منه تتوقف على الدراية التامة به وإتقان لفنونه.

رابعا : اهتمام الرسول صلى الله عليه وسلم والتابعين بالوقف :

من الواضح أن الوقف لم يكن حديث الوضع والدراسة ،أي أنه كان منذ فترة ظهور الظواهر اللغوية الأخرى،وجاء هذا الاهتمام به من ناحية توجيهه للمعاني المطلوبة.

فكان الصحابة رضوان الله عليهم يهتمون عند قراءة القرآن بمراعاة الوقف والابتداء، ويتناقلون مسائله مشافهة، ويتعلمونه كما يتعلمون القراءة. **واستمر السلف الصالح من الصحابة** والتابعين على تناقله مشافهة إلى أن جاء عصر التدوين.[4]

بدأ الاهتمام بظاهرة الوقف مبكراً،وارتبطت في نشأتها بكل ما ارتبطت به الظواهر اللغوية من حيث أسباب العناية والاهتمام،وهي أسباب دينية في المقام الأول ،حيث عنى العرب بـ**النص** القرآني من حيث لغته وأدائه وتفسيره، وفهم أحكامه، وقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم حريصا وهو ينقل النص القرآني إلى أصحابه ،أن يعلمهم قواعد أداء النص، ومنها أوقافه.[5]

حيث روي عن أم سلمه " أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا قرأ قطّع قراءته آية آية، يقول: ب﴿سم الله الرحمن الرحيم ﴾ثم يقف،﴿الحمد لله رب العالمين﴾[6]ثم يقف،﴿**الرحمن** الرحيم﴾[7]ثم يقف ".[8]

فهذه كانت قراءة رسولنا الكريم للقرآن ووقوفه على الفواصل القرآنية ،حيث اعتدت هذه القراءة من السنة المستحبة في أداء قراءة النص القرآني ومن الواضح أن هذه الطريقة في القراءة تساعد القارئ والسامع على فهم وتدبر معاني الآيات القرآنية .

---

(1)-ينظر : **المكتفى في الوقف والابتداء ،أبو عمرو الداني، ص**:132.
(2)**سورة النساء**:141.
(3)- **بتصرف** : أثر الوقف على الدلالة التركيبية، محمد حبلص، ص:21،22.
(4)- **بتصرف :المكتفى في الوقف والابتداء ،أبو عمرو الداني ،ص**:132.
(5)- **بتصرف** : أثر الوقف على الدلالة التركيبية، **محمد حبلص،ص**:19،22.
(6)–**سورة الفاتحة**:1 .
(7)**سورة الفاتحة** : 2
(8)- ينظر : الإتقان في علوم القرآن ،شعيب الأرنئوط،(**ط**:1 ،**مؤسسة الرسالة ،لبنان**،2006)**ص**:185.

وليس هذا يعني أن آخر كل آية وقف،بل المعوّل عليه في ذلك هو صحة المعنى،الأمر الذي يعني أنه لا يلزم الوقف على رؤوس الآي إذا أفسد المعنى،أو فوّت الفرصة لإدراك الفكرة أو أضاع جزءا منها.[1]

يحكى أن رجلين جاءا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فتشهد أحدهما فقال: من يطع الله ورسوله فقد رشد،ومن يعصمها. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:"قم بئس الخطيب أنت" كان ينبغي أن تصل كلامك،"ومن يعصمها فقد غوى"فقد قال الداني رحمه الله، ففي هذا الحديث إيذان بكراهية القطع على المستبشع من اللفظ المتعلقبما يبين حقيقته،ويدل على المراد منه؛لأنه عليه السلام أقام الخطيب لمّا قطع على ما يقبح.[2]

فإذا كان هذا الكلام لما له من كراهية بين الخلائق من حيث إفادته بشاعة المعاني،فهو أكثر كراهية في كتاب الله عزّ وجلّ وأحق باجتنابه والابتعاد عن مثل هذا.

حرص التابعون على أن يسجلوا تلك المواضع التي عليهم أن يقفوا عليها عند قراءة القرآن،كما تجلى هذا الحرص في عمل القراء.[3]

وقد كان لأئمة القراء مذاهب في الوقف والابتداء،فكان ابن كثير*يراعي الوقف على رؤوس الآي مطلقا، وكان نافع**يراعي الوقف بحسب المعنى، وأبو عمرو*** فكان يتعمد الوقف على رؤوس الآي ويقول:هو أحبّ إليّ، وكان عاصم ****والكسائي***** يطلبان الوقف حيث يتم الكلام ،وأما حمزة ******فكان يراعي عند انقطاع النفس.[4]

هذا يبين لنا أنه هناك من أجاز الوقف على رؤوس الآي وتخيره، ومنهم من اقتصره بحسب المعنى ومنهم من جمع بين ذلك، والرأي الأرجح أن من اختار وقفه على رؤوس الآي راجع إلى حديث أم سلمة وإلى سنية هذا الوقف.

كما أن بعض الأئمة جعلوا تعلم الوقف واجبا، كما تبث أن الإمام علي رضي الله عنه لما سئل عن معنى الترتيل في قوله تعالى: ﴿ورتل القرآن ترتيلا﴾[5]فقال: الترتيل "هو تجويد الحروف ومعرفة الوقوف"[6]إذا فالعناية بالوقف بدأت مبكرة، وأنها جاءت توقيفية عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، من منطلق الحرص على سلامة المعنى، وتتبعه في ذلك الصحابة رضوان الله عليهم والقراء.[7]

---

(1)- بتصرف: أثر الوقف على الدلالة التركيبية ،محمد حبلص، ص:19.
(2)- بتصرف : المكتفى في الوقف والابتداء، أبو عمرو الداني،ص:134.
(3)- بتصرف :أثر الوقف على الدلالة التركيبية،محمد حبلص،ص:22.
*-عبد الله بن كثير،ت:120ه - اختلاف وجوه طرق النشر،بشير أحمد دعبس،(ط: 1،الصحابة للثراث طنطا، 2009)،ص:34.
**-نافع بن عبد الرحمن بن أبي نعيم،حسن الخلق اشتهر في المدينة وانتهت إليه رئاسة القراءة فيها - الأعلام،خير الدين الزركلي،(ط:7،دار العلم لبنان،1986)،ج:8،ص:5.
***-أبو عمرو بن العلاء بن عمار،ت:154 - اختلاف وجوه طرق النشر،بشير أحمد دعبس،ص:34.
****-عاصم بن بهدلة بن أبي النجود،ت:128.
*****-هو أبو الحسن علي بن حمزة الكوفي،ت:189،له مصنفات في النحو - نشأة النحو،محمد طنطاوي،(ط:2،دار المعارف،القاهرة)،ص:116.
******-حمزة بن حبيب بن عمارة،ت:158 - اختلاف طرق النشر،بشير أحمد دعبس،ص:34.
(4)- بتصرف : البناء اللغوي في الفواصل اللغوية،علي العنبكي،ص:222.
(5)-سورة المزمل: 4.
(6)غاية المريد في علم التجويد ،عطية قابل نصر،ص:220.
(7)- أثر الوقف على الدلالة التركيبية، محمد حبلص، ص:22.

ويتضح لنا بعد كل هذا أن الوقف والابتداء كان محل عناية رسول الله صلى الله عليه وسلموالصحابة رضوان الله عليهم ،لما يترتب عليه من إيضاح المعاني القرآنية للمستمع ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان على دراية واسعة بالوقوف.

خامسا :قواعد الوقف :

للوقف أوجه **أو قواعد** شائعة الاستعمال يظهر أثرها في تغيير الكلمة أو تغيير بنيتها، والبعض الآخر لم يكن متناولا بكثرة وخاصة في الفواصل القرآنية، ومن أشهر هذه القواعد:

1-**الوقف من دون تغيير**:ما كان ساكن الآخر وقفت عليه بسكونه من غير أن تحدث في نهاية الكلمة تغييرا صوتيا من أي نوع **كان**.[1]

أي أنه إذا كان آخر الكلمة ساكنا فهذا يكفي غاية الإسكان مثل:**مِنْ ،كُمْ، فلا داعي أن تصاحب** وجه من أوجه الوقف وتقف عليها بالسكون.

وذلك ما جاء في رؤوس الآي في سورة التكوير،حيث أن الكلمة كانت فعلا ماضيا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة،قال تعالى : ﴿**إذا الشمس كورتْ**وإذا **النجوم انكدرت**﴾[2]

2-الوقف على الاسم الصحيح الآخر المنصرف المرفوع فإنه يكون على خمسة أوجه:**السكون**، الإشمام ،الروم،التضعيف،ونقل الحركة.[3]، ويندرج تحت هذا المسمى من الوقف على المتحرك خمسة أوجه :

أ- السكون : وهو الأصل في الوقف،يقول أبو عمرو **الداني** :"اعلموا أن الأصل أن يُوقف على الكلم المتحرك في الوصل إذا كانت حركتهن إعرابا أو بناءبالسكون؛لأن الوقف ضد الوصل،ولأن معنى الوقف أن يوقف عن الحركة أي تترك".[4]، وكما نعلم أن العربية في قاعدتها العامة لا تبدأ بساكن ولا تقف على متحرك،أي أنها تكره الوقف على المتحرك إلا أن يكون **ساكنا**.أي أنه لا يمكن أن يتم للكلام موسيقاه وجماله دون الوقف على السكون.

ب- الروم: هو عبارة الإشارة إلى الحركة بصوت خفي،فقال ابن مالك -رحمه الله –(**أوقف رائم التحرك**).أي أنك تروم الحركة وتختلسها اختلاسا،وهذا ما يدركه الأعمى والبصير **معا**.[5]

ج- الإشمام: هو ضم الشفتين بعيد إسكان الحرف دون تراخ على أن يترك بينهما فرجة لخروج النفس،بحيث يراه المبصر دون الأعمى وهو في الوقف لا يكون إلا في المضموم والمرفوع **فقط**.[6]

د- التضعيف: أن تضاعف الحرف الموقوف عليه بأن تزيد حرفا مثله،فيلزم الإدغام نحو:هذا خالدّ ،ورأيت خالدّ،وهذا التضعيف إنما هو من زيادات الوقف ،فإذا وصلت وجب تحريكه وسقطت هذه الزيادة.[7]

---

[1]-ا بتصرف : لبناء اللغوي في الفواصل القرآنية، علي العنبكي، ص: 226.
[2]-سورة التكوير:2.
[3]- بتصرف : **المكتفى في الوقف والابتداء،الداني** ،ص:55.
[4]ينظر : **البناء** اللغوي في الفواصل القرآنية، علي العنبكي،ص:228.
[5]- بتصرف : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك،محمد محي الدين،(دار الطلائع،القاهرة، 2004،)ج:4،ص:79.
[6]- بتصرف :غاية المريد في علم التجويد،عطية قابل نصر،ط:7،ص:170.
[7]-بتصرف : **البناء اللغوي في الفواصل** القرآنية،علي العنبكي،ص:240،241.

هـ - نقل الحركة: عبارة عن تسكين الحرف الأخير ونقل حركته إلى الحرف الذي قبله،وشرطه أن يكون ما قبل الآخر ساكنا،قابلا للحركة،نحو:هذا الضرْب'**فإن كان ما قبل الآخر محركا لم** يوقف عليه بالنقل.[1]

ومثال على ذلك قوله تعالى : ﴿**وتواصوا بالصبْر**﴾[2]حيث نقل حركة الراء في(**الصبْر**)إلى الباء الساكنة قبلها والوقف عليها بالسكون.

3- الوقف على الاسم المنون:إذا وقفت على منون،حذفت تنوينه بعد الضمة والكسرة وأسكنت آخره،مثل:هذا خالدْ''/خالدْ،مررت بخالدٍ/بخالدْ فإن كانت الحركة فتحة أبدلتَ التنوين ألفا.[3]**ومن** شواهد الوقف بقلب المنصوب ألفا،قوله تعالى :﴿ألم نجعل الأرض مهادا والجبال أوتادا﴾[4]وقوله **تعالى:** ﴿والعاديات ضبحاً﴾.[5]

أما من ناحية تعليل قلب التنوين ألفا في حالة النصب وحذفه في حالتي الرفع والجر؛فإن السبب الأول لإثبات الألف في الرسم هو ثبوتها في اللفظ عند الوقف في حالة النصب دون ثبوتها أو ثبوت التنوين في حالتي الرفع والجر عند الوقف.[6]

وقد ذكر التنوين في الأرجوزة بأنه:[7]

فالوقف في المنون المنصوب	كرسمه في كل **مكتوب**
فألف تبدلها مـــن ذاكـــــــا	فاعمل بذا فيه إذا أتاكا
وإنمـــا لحقه الإبـــــــدال	لخفة النصب كذا يقال

4- الوقف على إذن: إذا كتب (إذاً)بالألف مع التنوين طرحت التنوين، ووقفت عليها بالألف ،وإذا كتبتها:(إذن) بنون**ساكنة أبدلت** نونها ألفا،ووقفت عليها بها.[8]

وقول ابن مالك فيها:(9)

وأشبهت إذاً منونا نصب	فألفا في الوقف نونها قلبْ

فهناك من يقف عليها بالنون (إذن)**إلا أن إجماع القراء السبعة على خلاف ذلك.**

---

(1)- **بتصرف** : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك،محمد محي الدين، ج:4،ص:79.
(2)**سورة العصر**:3.
(3)-**بتصرف** : جامع الدروس العربية،مصطفى غلايني ،تح:**عبد المنعم خفاجة، (ط**:18،المكتبة العصرية، بيروت ، 1986،)ج:2،ص:126.
(4)**سورة النبأ**:6،7.
(5)-سورة العاديات:1.
(6)**بتصرف** - البناء اللغوي في الفواصل القرآنية،علي العنبكي،ص:252.
(7)- الأرجوزة المنبهة على أسماء القراءات،أبو عمرو الداني،تح:**محمد بن مجقان،(ط**:1،**دار** المغني،الرياض،1999،) ص: 277.
(8) **بتصرف** : جامع الدروس العربية،مصطفى غلايني،ج:2،ص:126.
(9)ينظر : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك،محمد محي الدين،ج:4،ص:77.

5- الوقف على الاسم المنقوص: إذا كان منونا نظرنا إلى ما يلي:[1]

أ- إن كان منصوبا أثبتنا ياءه،وأبدلنا التنوين ألفا نحو:رأيت قاضيا

ب- إن كان مرفوعا أو مجرورا حذفنا الياء،جاء قاضْ.

ج- فإن كان المنقوص محلى بالألف واللام،أي غير منون ثبتت ياؤه في كل الأحوال،نحو:جاء القاضي،رأيت القاضي.

إلا أنه ورد في المحلى بالألف واللام خلاف ذلك بحذف يائه،وهذا شاهد على حذف الياء من المنقوص،قوله تعالى: ﴿عالم الغيب والشهادة الكبير المتعال﴾[2] **أي :المتعالي.**

6-الوقف على المقصور: إذا وقفت على المقصور المجرد من (أل) التعريف ،وقفت بالألف إجماعا،كقولك هذا فتى،ورأيت فتى،ومررت بفتى،وذلك لخفة الألف ،"**وأما الألف المحذوفة في** الأحوال الثلاث للساكنين، فإنك تردها في حال الوقف في الأحوال الثلاث؛لزوال الساكن الأخير،أي التنوين؛لأن الألف أخف من كل خفيف . [3]

ومن أمثلة رد ألف المقصور قوله تعالى : ﴿**إنك بالواد المقدس طوىً**﴾[4] **فلفظ (طوى)عند** الوصل منونة بسقوط الألف ،وفي حالة الوقف عليها تكون(**طوى**) برد الألف وحذف التنوين.

7- الوقف على نون التوكيد الخفيفة: وهي التي تلحق الفعل المضارع في حالة البناء **على** الفتح،قد علل سبب إبدال هذه النون ألفا لكونها خفيفة وأنها تعامل معاملة التنوين،لما بينها وبين النون من مضارعة في اللفظ والحكم وقد مثل لها بقوله تعالى :﴿ لنسفعاً بالناصية﴾[5][6]

وعرفت في الأرجوزة : [7]

والنون إن رأيتهـــا خفيفة	أبدلتها لكونها ضعيفة
بألف في الوقف كالتنوين	إذا لفظه وحكمه كالنون
ورسمه كرسمها في الخط	لذاك ما وافقها في النقط
نحو لنسفعاً ومثل ذاكـــا	إذا لأن رسمها كذاكـــا

8- الوقف على هاء الضمير: قال ابن مالك:[8]

واحذف لوقف في سوى اضطرار صلة غير الفتح في الإضمار

إذا وقف على هاء الضمير**فإن كانت مضمومة نحو:** (رأيته')،**أو مكسورة نحو:** (**مررت** به)حذفت صلتها،ووقف على الهاء ساكنة،إلا في الضرورة ،أما إن كانت مفتوحة نحو:(هند رأيتها) **وقف على الألف ولم تحذف.**

---

(1) **بتصرف** : التعريف بفن الصرف، نعيمة سالم،إبراهيم الشريف،البشتي بشنة، (ط: 1،) ص: 190.
(2) **سورة الرعد:**10.
(3) ـ البناء اللغوي في الفواصل القرآنية،علي العنبكي،ص:253.
(4) ـسورة طه:11.
(5) **سورة العلق** :16.،
(6) الدرس الصوتي عند أبي عمرو الداني،إبراهيم خليل الرفوع،(**دار الحامد،عمان،**2010م) ص:19
(7) ـ الأرجوزة المنبهة على أسماء القراءات،أبو عمرو الداني،ص:278.
(8) ـشرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل ، تح : محمد محي الدين،ج:4،ص:78.

9- الوقف بزيادة هاء السكت: لم يختلف القراء في إثبات هاء السكت في الوقف في المواضع التي وردت فيها،وهي: كتابيهْ،حسابيهْ،ماليهْ، وذلك لثباتها في الخط. أما التاء القصيرة فحذفت حركتها وتنوينها ذلك لأن مبني الفواصل على الوقف،ثم تحولت إلى هاء ساكنة مثل : عاليهْ،دانيهْ، القاضيهْ.[1]

وقد ذكرت في الأرجوزة أيضا بأنها:[2]

والهاء للتأنيث عند الوقــف ساكنة هذا بغير خلف

وامتنع الإبدال عند الكـــــل لكونها غير التي في الوصل

إذ التي في الوصل تاء تعرب والهاء ما لذاك فيها مذهب

10- الوقف على تاء التأنيث المبسوطة : فإن كانت ساكنة وهي المتصلة بالفعل الماضي وقفت عليها ساكنة كما هي،وإن كانت متحركة ،فإن اتصلت بحرف(**كربّتْ ،وتمتْ**) وقفت عليها ساكنة **فقط**.وإن اتصلت باسم فإن كان ما قبلها حرفا صحيحا ساكنا،(**كأختْ ،وبنتْ**)وقفت عليها تاء ساكنة أيضا.[3]

سادسا : أقســـام الـوقف :

ينقسم الوقف في ذاته إلى أربعة أقسام :اضطراري ، اختباري ، انتظاري اختياري.

وقبل الخوض في عرض أقسام الوقف ينبغي ذكر الضابط الذي يفرق العلماء من خلاله بين هذه الأنواع،فالضابط في التفريق بين هذه الأنواع هو النظر للعبارة قبل موضع الوقف والعبارة **التي** بعده،فيبحثون عن ثلاثة روابط بحسب وجود شيء منها ،أو وجودها كلها يكون تحديد نوع الوقف وحكمه،وهي:[4]

1- الروابط اللفظية.
2- **المعنى الخاص لكل عبارة.**
3- السياق العام(**أي الموضوع**).

القسم الأول: الوقف الاضطراري

وهو الوقف الذي يضطر إليه القارئ اضطرارا بدون إرادة،بسبب ما يجيء للوقوف،كضيق نفس أو انقطاعه،أو غلبة شيء كنوم أو بكاء أو عطاس،وهو العذر الذي منعه من إتمام وصول الكلمات بعضها ببعض . ولا يجوز بحال من الأحوال الوقف على منتصف الكلمة،أو بالحركة الكاملة على آخر الحرف،أو أخذ نفس بحجة ضيق النفس،بل يقف وقفا بحسب الضوابط **المعروفة**، فيجوز للقارئ أن يقف على الكلمة وإن لم يتم المعنى،ثم يجب عليه أن ينظر فيما بعد الكلمة التي وقف عليها،فإن صلح البدء بما بعدها بدأ به،وإلا ابتدأ من كلمة قبلها يصح الابتداء بها.[5]

---

[1]- **البناء اللغوي** في الفواصل القرآنية،علي العنبكي،ص:260.
[2]- الأرجوزة المنبهة على أسماء القراءات،أبو عمرو الداني،ص:279.
[3]- جامع الدروس العربية،مصطفى غلاييني ،ج:2،ص:129.
[4] **بتصرف** - الوقف القرآني وأثره في الترجيح عند الحنيفية،عزت شحاتة،ص:17،18.
[5] **بتصرف** - التجريد لقواعد التجويد،محمد عطا شنابلة،(**ط:1،مؤسسة الوراق،عمان**،2010)،ص:149.

مثل ذلك قول الله تعالى : ﴿إن الله يدخل الذين ءامنوا وعملوا **الصالحات جنات تجري من** تحتها الأنهار يحلون فيها من أساور من ذهب ولؤلؤا﴾[1] **فعند الوقف على**(يحلون)في هذه الآية لسبب ما فإنه يجب علينا أن ننظر إلى ما بعدها فإن صح ابتدينا، وإن لم يصح ابتدينا من كلمة قبلها تصلح لذلك.

القسم الثاني: الوقف الاختباري

وهو أن يقف القارئ على كلمة ليست محلا للوقف عادةً،ويكون ذلك في مقام الاختبار أو التعليم،من أجل بيان حكم الكلمة الموقوف عليها من حيث الحذف والإثبات،كما في كلمة (الأيدي) في قوله تعالى : ﴿واذكر عبادناإبراهيم وإسحاق ويعقوب أولي الأيدي﴾[2] يوقف عليها بإثبات الياء.[3]

القسم الثالث: الوقف الانتظاري

وهو الوقف على الكلمة القرآنية بقصد استيفاء ما في الآية من أوجه الخلاف حين القراءة لجمع الروايات،وسمي انتظاريا:لما ينتظره الأستاذ من الطالب بشأن تكملته للأوجه التي وردت في الآية التي يقرؤها،وحكمه:**جواز الوقف على أي** كلمة وإن لم يتم المعنى.[4]

القسم الرابع: الوقف الاختياري:

الوقف الاختياري هو **الذي** يكون له تأثير واضح في المعنى . **وهو** الذي يعمد إليه **القارئ** بمحض إرادته واختياره،دون أن يكون للوقوف عذر أو ضرورة أوسبب،فهو الوقف الذي يتعلق به أمر الجواز أو عدمه،إذ لا تكليف إلا باختيار.[5]

وسمي اختياريا لحصوله بمحض اختيار القارئ وإرادته، وحكمه جواز الوقف عليه إلا إذا أوهم معنى غير المعنى المراد فيجب وصله،كما يجوز الابتداء بما بعد الكلمة الموقوف عليها.[6]

سابعا : أقسام الوقف الاختياري وعلاماته ومواضعه :

اُخْتُلِف حول أقسام الوقف الاختياري بحسب الاختلاف في تحقيق المعاني،فهناك من قسمه إلى ثلاثة وغيرهم إلى أربعة والبعض الآخر إلى خمسة وفيما يلي بيان لهذه الأقسام :

القسم الأول: الوقف التام:

وهو الوقف على ما تم معناه،ولم يتعلق بما بعده لا لفظا ولا معنى،وأكثر ما يوجد هذا النوع **في رؤوس الآي،وعند اقضاء القصص**:كالوقف على قوله تعالى :﴿ملك يوم الدين﴾[7]وقد يكون وسط الآية كالوقف على(**جاءني**)من قوله تعالى: ﴿**لقد أضلني عن الذكر بعد إذ**

---

(1)-سورة الحج:23.
(2)-سورة ص:45.
(3)بتصرف -غاية المريد في علم التجويد، عطية قابل نصر،ص:223.
(4)بتصرف – **المصدر السابق** : ،ص:206.
(5)بتصرف- التجريد لقواعد التجويد،محمد عطا شنابلة،ص:151.
(6)بتصرف- غاية المريد في علم التجويد،عطية قابل نصر،ص:224.
(7)-سورة الفاتحة:3.

جاءني﴾.[1]وحكمه: أنه يحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده مع كون الوقف عليه أولى من الوصل،وهنا يكون الوقف تاما على(جاءني)لأنه انقضاءكلام الظالم الذي هو أبي بن خلف.[2]

مواضعه :

حدد العلماء مواضع لمعرفة الوقف التام ومنها :

آخر كل قصة وما قبل أولها،وآخر كل سورة،وقبل ياء النداء، وفعل الأمر،والقسم ولامه،دون القول والشرط ما لم يتقدم جوابه.[3]

أو الفصل بين آية عذاب وآية رحمة،أو العدول عن الإخبار إلى الحكاية،أو الفصل بين الصنفين المتضادين،أو تناهي الاستفهام،أو الابتداء بالنفي والنهي.[4]

أنواعه :

للوقف التام نوعان:[5]

النوع الأول : وهو الذي يلزم الوقف عليه والابتداء بما بعده ؛لأنه لووصل بما بعده لأوهم وصله معنى غير المعنى المراد ، ولهذا يسميه البعض باللازم أو الواجب ويسميه البعض الآخر بوقف اللبيان لأنه يبين معنى لايفهم بدونه ،ومن أمثلته قوله تعالى :﴿فلا يحزنك قولهم ﴾[6]**فالوقف على** (قولهم) لازم لأنه لو وصل بما بعده لأوهم أن جملة :﴿ **إ**نا نعلم ما يسرون وما يعلنون﴾ **من** مقول الكافرين وهو ليس كذلك , وكذا قوله تعالى : ﴿ **إ**نما يستجيبُ الذينَ يسْمَعون ﴾[7] **فالوقف على** (يسمعون) لازم لأنه لو وصل بما بعده لأوهم أن (**الموتى**) من قوله تعالى :﴿ **والموتى** يبْعَثهمُ اللهُ﴾يشتركون مع الأحياء في الاستجابة **وحكمه** :يلزم الوقف عليه ويلزم الابتداء **بما بعده ومن أجل ذلك سمي لازما وأما علامته** : فهي وضع ميم أفقية هكذا (مـ) على الكلمة التي يلزم **الوقف** عليها .

النوع الثاني : هو الذي يحسن الوقف عليه ويحسن الابتداء بمابعده ومعنى هذا أنه يجوز وصله بمابعده طالما أن وصله لايغير المعنى الذي أراده الله تعالى ويسميه بعضهم بالمطلق ، وذلك كمافي قوله تعالى : ﴿الذين يبلغون رسالات الله ويخشونه ولا يخشون أحداً إلا الله﴾[8]وهذا آخر **الثناء** على الأنبياء والمرسلين ثم يقول :﴿وكفى بالله حسيباً ﴾.

حكمه : يحسن الوقف عليه ويحسن الابتداء بما بعده والوقف عليه أولى من الوصل [9]

علامته : **وضع كلمة (قلى)** على الكلمة التي يحسن الوقف عليها وهي منحوتة من عبارة : (والوقف عليه أولى من الوصل).[10]

---

[1]-سورة الفرقان:29.
[2]بتصرف - منحة الرحمن في رسم وضبط وتجويد القرآن،أحمد رمضان قنود، ص:24.
[3]بتصرف - الإتقان في علوم القرآن،السيوطي،ص:179.
[4] بتصرف -أثر الوقف على الدلالة التركيبية،محمد حبلص،ص:31.
[5]بتصرف : غاية المريد ، عطية قابل نصر ، ص:225
[6]سورة يس: 86
[7]سورة الأنعام :36 .
[8]سورة الأحزاب : 39.
[9] بتصرف : منحة الرحمن : أحمد رمضان قنود ، ص: 24.
[10] بتصرف : غاية المريد ، عطية قابل نصر ، ص: 236.

وقد ذكر هذا القسم الذي هو التام في الأرجوزة بأنه:[1]

ومن كمال الحذق والإتقـــــان	معرفة الوقوف في القـرآن
على التمام وعلى الكافي الحسن	وما سـواها قبيح فاعلـــمن
كذا حكـاه الفاضل المرضـــي	محمد بن القـاسم النحـــوي
أمـا جميع القـول في التمـــام	فهو انقطاع ءاخـــر الكلام
أكثر ما يوجد في الفواصـــل	وفي انقضاء القصص الكوامل
وقد يكون في ســوى هذيـــن	وبعد آيـــة وآيـــتـــيـــن
والقطع في رؤوس الآي قد آتى	رواية عن النبي المصطفـــى
وجاءنا عن غير ما إمـــــام	بأنـــها مواضع التمـــــام
فوجب استعمـــال ما روينـــا	عنهم وصح كل ما حكيـــنـــا

أمثلة على ما يؤثر فيه الوقف التام في المعنى :

وهذا واضح أيضا فيما ذكرنا من الأمثلة القرآنية عند الحديث عن أنواع الوقف التام وللزيادة في التوضيح نذكر بعض الأمثلة الأخرى :

1- **قال تعالى:** ﴿ولا تلبسوا الحق بالبطل وتكتموا الحق وأنتم تعلمون﴾[2]

فالمعنى **ولا تلبسوا الحق بالبطل،و اللبس** هو خلط حقه بباطله ، **أي لا تخلطوا ما عندكم من الحق في الكتاب** بالباطل وهو التغيير والتبديل، وقوله: تكتموا الحق يجوز أن يكون معطوفا على تلبسوا فيكون مجزوما،ويجوز أن يكون منصوبا بإضمار أنْ:التقدير لا يكن منكم لبس الحق وكتمانه ويعني كتمانهم أمر النبي- صلى الله عليه وسلم-وهم يعرفونه.[3]

وعلى هذا يكون الوقف تاما لأنه أدى إلى تمام المعنى وإيصال المراد منه بحيث أتم غرضه.

2-قال تعالى: ﴿ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ولا على المريض حرج﴾[4]

هنا يكون التمام لأنه أوضح الله تعالى فيه الذين ليس عليهم حرج،أي إثم **التخلف في أداء** الجهاد،فهؤلاء الثلاثة(الأعمى،الأعرج،المريض)في هذه الآية من الذين صرح بعفوهم في التخلف عن أداء فريضة الجهاد في سبيل الله،عند الوقف في هذا الموضع تم المعنى وفُهم المراد.

3قال تعالى:﴿قالت إن الملوك إذا دخلوا قرية أفسدوها وجعلوا أعزة أهلها أذلة﴾.[5]

هذا وقف تام: لأنه آخر قول بلقيس،فالوقف على "وكذلك يفعلون"من هذه الآية أي:**وكذلك** يفعل سليمان إذا دخل بلادنا.[6]

---

[1] ينظر - الأرجوزة المنبهة على أسماء القراءات،أبو عمرو الداني،ص:268.

[2] -سورة البقرة: 41.

[3] بتصرف - الجامع لأحكام القرآن والمبين لما يتضمنه من السنة وآي الفرقان،أبو عبد الله القرطبي،تح:عبد الله بن عبد المحسن التركي،(ط:1،مؤسسة الرسالة،لبنان،2006،)ج:2،ص: 19- 22.

[4] -سورة الفتح: 17.

[5] -سورة النمل:35.

[6] بتصرف - الجامع لأحكام القرآن والمبين لما يتضمنه من السنة،أبو عبد الله القرطبي،ج: 16،ص:156.

ومعنى كذلك يفعلون بأنه أتم؛لأن الكلام متعلق بما قبله في المعنى،أي لبيان أن الفعل السابق هو طبع عندهم"أفسدوها وجعلوا أعزة أهلها أذلة" وهو جبلة معهودة ومعروفة فيهم ،فكان لهذا الوقف التمام لانتهاء الكلام فيه وبيان ما قالت بلقيس.

4 –قال تعالى : ﴿لقد أضلني عن الذكر بعد إذ جآني ﴾[1]

الوقف هناتام لأنه وقع آخر الكلام وهو كلام الظالم أُبي بن خلف ، والأتم منه عند الوقف على نهاية الآية ﴿وكان الشيطان للإنسان خذولا﴾لأن هذه نتيجة حتمية كانت غائبة عن أبي بن خلف ، وهي العبرة المستهدفة التي سيق من أجلها الكلام ؛ ليعتبر اللاحق بتجربة السابق ، وتوضيح أن الشيطان يغوي بعض الناس ويوقعهم في الغواية ثم يخذلهم [2]

القسم الثاني: الوقف الكافي :

وهو الذي يحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده،غير أن الذي بعده متعلق به من جهة المعنى دون اللفظ، وذلك نحو الوقف على قوله تعالى : ﴿**حُرمتْ عليكم أمهاتكم**﴾[3] **والابتداء بما بعد ذلك.**[4] أي بقوله تعالى : ﴿**وبنتاتكم وأخواتكم** ﴾ إلى آخر الآية . وكالوقف على قوله تعالى ﴿**أم لم** تنذرهم لايؤمنون﴾[5] والابتداء بقوله تعالى : ﴿ختم الله على قلوبهم ﴾فآخر الآية كلام تام ليسله تعلق بما بعده لفظا ، ولكنه متعلق به من جهة المعنى لأن كلا منهما إخبار عن حال الكافر .(6)

وقد يتفاضل هذا النوع في الكفاية كقوله تعالى : ﴿في قلوبهم مرض﴾[7] فهوكاف وقوله ﴿فزادهم الله مرضاً﴾أكفى منه وقوله :﴿بما كانوا يكذبون﴾أكفى منهما [8]

حكمه: أنه يحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده، وسمي بالكافي لاكتفائه واستغناء ما بعده عنه.[9]وسمي كافيا للاكتفاء به والاستغناءعما بعده لعدم تعلقه به لفظا وهو أكثر حالات الوقوف الجائزة ورودا في القرآن [10]

مواضع الوقف الكافي :

أن يكون ما بعده مبتدأ أو فعلا مستأنفا أو مفعولا لفعل محذوف نحو: (**وعد الله،وسنة الله**) **أو** يكون ما بعده نفيا،أو إن المكسورة،أو استفهاما،أو بل،أو ألا المخففة،أو السين أو سوف.[11]

علامة الوقف الكافي :

وضع حرف الجيم هكذا**(ج):**على الكلمة الموقوف عليها **وقفا** جائز جوازا مستوي الطرفين وهو الكافي إذ يتعلق بما بعده تعلقا لا يمنع من الوقف عليه ولا **من الابتداء بما بعده أووضع**

---

[1] سورة الفرقان : 29
[2] بتصرف أثر الدلالة التركيبية ، محمد حبلص ، ص : 37 .
[3] -سورة النساء: 23.
[4] -بتصرف – المكتفى في الوقف والابتداء، أبو عمرو الداني،ص:143.
[5] سورة البقرة : 6
[6] بتصرف : غاية المريد ، عطية قابل نصر ، ص:228 .
[7] سورة البقرة : 10.
[8] بتصرف - منحة الرحمن في رسم وضبط وتجويد القرآن،أحمد رمضان قنود،ص:241.
[9] المصدر السابق ، ص: 241.
[10] بتصرف : غاية المريد ، عطية قابل نصر ، ص:229
[11] بتصرف - أثر الوقف على الدلالة التركيبية،محمد حبلص،ص:32.

علامة (صلى) على الكلمة الموقوف عليها وهي منحوته من عبارة (الوصل أولى من الوقف) وغير الأولى الجائز فعلم أنه كما يجوز وصله يجوز الوقف عليه والابتداء بما بعده .[1]

ومثال على ذلك الوقف على قوله تعالى:﴿فإن تابوا وأقاموا الصلاة وآتوا الزكاة فخلوا سبيلهم﴾[2] حيث أنه يصح الوقف عليه وأيضا أن يبتدئ بما بعده، أي بقوله تعالى: ﴿إن الله غفور رحيم﴾.

وقيل في الكافي في الأرجوزة بأنه:[3]

"وبعد هذا فلنقل في الكـــاف مقالة تغني عن الإسراف
هو الذي في الحكم والحقيقة دون التمام فافهمن طريقه
لأن ما بعد الكـــلام فيـــه مرتبط بكل ما يـــليـــــه

أمثلة على ما يؤثر فيه الوقف الكافي في المعنى

1- **قال تعالى**﴿الله الذي رفع السموات بغير عمد ترونها ثم استوى على العرش وسخر الشمس والقمر كل يجري لأجل **مسمى**﴾.[4]

فالمعنى "ترونها" لما بين الله تعالى أن القرآن حق بيّن أنّ من أنزله قادر على الكمال،فانظروا في مصنوعاته لتعرفوا كمال قدرته.وقوله "بغير عمد ترونها":أنها مرفوعة بغير عمد ترونها أو أن لها عمد ولكنا لا نراه،وقيل هي توحيد المؤمن،أعمدت حين كادت تنفطر من **كفر الكافر.أما** "كل يجري لأجل مسمى"أي إلى وقت معلوم وهو فناء الدنيا وقيام الساعة التي تكوّر الشمس ويخسف القمر وتنكدر النجوم وتنتشر الكواكب.[5]

هذا يبين أن الوقف على(ترونها)(**لستوى على العرش**) **وقفا** كافيا يجوز الوقف عليها مع كون الوصل أولى من الوقف إلا قوله:"كل يجري إلى أجل مسمى" فهو أيضا كافيا إلا أن الوقف عليه أولى من وصله لما فيه من تأدية المعنى الكافي وتوضيح لقول الله سبحانه وتعالى.

2-**قال تعالى :**﴿حرمت عليكم أمهاتكم وبناتكم﴾. [6]

أي حرم عليكم نكاح أمهاتكم ونكاح بناتكم،فذكر الله تعالى في هذه الآية ما يحل من النساء وما يحرم،فحرم الله تعالى سبعامن النسب وستا من رضاع **وصهر**.[7]

في هذه الآية وقف كاف لتأدية معناه يجوز الوقف والابتداء بما بعده؛ لأن ما بعده متعلق به من جهة المعنى دون اللفظ في الآية كلها.

3-**قال تعالى:**﴿يأيها الذين آمنوا لا تقتلوا الصيد وأنتم حرم﴾.[8]

---

[1] **بتصرف** - غاية المريد في علم التجويد،عطية قابل نصر،ص:236.
[2] -**سورة التوبة**:5.
[3] ينظر - الأرجوزة المنبهة على أسماء القراءات،أبو عمرو الداني،ص:269.
[4] -**سورة الرعد**: 2.
[5] **بتصرف** - **الجامع لأحكام القرآن** والمبين لما يتضمنه من السنة،أبو عبد الله القرطبي،ج: 12،ص: 7.
[6] -**سورة النساء**: 23.
[7] **بتصرف** - الجامع لأحكام القرآن والمبين لما يتضمنه من السنة،أبو عبد الله القرطبي، ج:6،ص:174.
[8] -**سورة المائدة** :95.

قوله تعالى:﴿يأيها الذين آمنوا﴾ هذا خطاب عام لكل مسلم ذكر وأنثى،وهذا النهي هو **الابتلاء**.وقوله:"لا تقتلوا الصيد"القتل هو كل فعل يُفيت الروح فحرم الله تعالى على المحرم في الصيد كل فعل يكون مفيتا للروح ."**وأنتم حرم**"عام في النوعين من الرجال والنساء الأحرار والعبيد.[1]

فهذا الوقف أكمل معناه حيث أوضح ما على المحرم فعله وهو أن لا يقتل الصيد،ولو أنه وقفنا على تقتلوا الصيد لكان المعنى عدم قتله بصفة عامة ولكن عند إيصاله بالإحرام اتضح المعنى المراد وهو النهي عن قتل الصيد عند الإحرام.

3-**قل تعالى** : ﴿ **وأتموا الحج والعمرة لله** ﴾[2] ، **تتحدث** هذه الآية عن فريضة الحج وعن العمرة من حيث أداؤهما متى تحققت شروط الاستطاعة ، وعلى هذا يكون الوقف كافيا في هذا الموضع ؛ لأنه أوضح أن إتمام مناسكهما لله وحده .

القسم الثالث: الوقف الحسن :

هو الذي يحسن الوقف عليه ولا يحسن الابتداء بما بعده لتعلقه به من جهة اللفظ والمعنى جميعا،نحو:قوله تعالى ﴿الحمد لله رب العالمين﴾[3] والوقف على ذلك وشبهه حسن لأن المراد مفهوم ، وسمي حسنا لإفادته فائدة يحسن الوقوف عليها.[4]

حكمه: أنه يحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده إن كان رأس آية، فإذا لم يكن رأس آية حسن الوقف عليه دون الابتداء بما بعده،فإن وقف وأراد الابتداء وصله بما بعده؛لأن الابتداء بما يتعلق بما قبله لفظا قبيح.[5]

مواضع الوقف الحسن :

أن يكون فاصلا بين كلامين من متكلمين أو من متكلم واحد،وأكثر ما يقع بين المعطوفين،وعلى رؤوس الآي،وما بعده مستثنى أو بدل أو نعت أو حال أو توكيد لما قبله أو نحو **ذلك من صور التعلق اللفظي**.[6]

أمثلة على ما يؤثر فيه الوقف الحسن في المعنى:

1-قل تعالى : ﴿هو الذي خلقكم من طين ثم قضى أجلا وأجل مسمى عنده﴾.[7]

فهذا وقف حسن لأن الأجل الذي عنده لا يعلمه غيره لا يعلمه غيره.والأجل الأول أجل الدنيا وانقضاؤها.[8]

---

[1]- الجامع لأحكام القرآن،أبو عبد الله القرطبي ،ج:8، ص: 186.
[2]سورةالبقرة : 196
[3]-سورة الفاتحة:1.
[4]بتصرف - المكتفى في الوقف والابتداء،أبو عمرو الداني،ص:145.
[5]بتصرف - منحة الرحمن في رسم وضبط وتجويد القرآن،أحمد رمضان قنود،ص:242.3
[6]بتصرف - أثر الوقف على الدلالة التركيبية،محمد حبلص،ص:33.
[7]-سورة الأنعام :3.
[8]بتصرف - كتاب إيضاح الوقف والابتداء، أبو بكر محمد الأنباري، تح: محي الدين عبد الرحمن ،(مجمع اللغة العربية،دمشق،) ص:629.

أي أن الوقف على كلمة(أجلا) الأولى يوضح الفرق بين معناها ومعنى كلمة(**أجل**) الثانية،فالأولى تعني الأجل في الحياة الدنيا وانقضائها،أما الثانية فتعني الأجل الذي عند الله **تعالى** والذي لا يعلمه أحد سواه.

2-قال تعالى : ﴿**قل الأنفال لله والرسول**﴾.[1]

فالوقف على كلمة (الرسول)وقف حسن حيث أنه أفاد كمال المعنى**وإيصاله،بمعنى أن الأنفال** التي هي غنائم بدر مفوض أمرها لله ورسوله ليس لغيرهم،كما أنه يصح الابتداء بما بعده لعدم **وجود تعلق لفظي أو معنوي.**

3-قال تعالى : ﴿الحمد لله رب العالمين﴾ .[2]

هنا يكون الحسن في الوقوف وشبه ذلك من هذا الوقف حسن؛لأن المراد مفهوم.ولا يحسن **أن تقف على (الحمد لله)**لأنه متعلق بما بعده لفظا ومعنى،ولا نبتدئ بقوله:(رب العالمين)**لأن ذلك** قد يوهم غير المراد،أي أنه يؤدي إلى إخلال في المعنى.

4 – الوقف على قوله تعالى : ﴿يخرجون الرسول﴾[3]**فالوقف على كلمة الرسول حسن ولكن** الابتداء بما بعده وهو قوله تعالى : ﴿وإيَّاكم أن تؤمنوا بالله ربِّكم﴾ قبيح لأنه يفسد المعنى إذ يصبح تحذيرا من الإيمان بالله .

القسم الرابع الوقف القبيح:

وهو الذي يفصل بين عبارتين اشتد تعلقهما في اللفظ والمعنى ،بحيث أن كل جملة منهما لا تستطيع أن تستغني عن الأخرى،وتكون جملة مفيدة فيكون على كلام لم يتممعناه لشدة تعلقه بما بعده **كالوقف** كلمة اسم في قوله تعالى:{**بسم الله** [4] **والوقف على الحمد من** قوله تعالى : {**الحمد لله** }[5]فالوقف على مثل ذلك قبيح لأنه لم يعلم إلى أي شيء أضيف .[6]

أنواعه :

للوقف القبيح نوعان :[7]

النوع الأول : وهو الوقف على كلام لايفهم منه معنى لشدة تعلقه بما بعده لفظا ومعنى كما مثلنا **في الوقف على كلمة بسم والحمد .**

النوع الثاني : الوقف على كلام يوهم معنى غير ما أراده الله تعالى كالوقف على قوله تعالى : ﴿وما من إله ﴾[8] وعلى قوله تعالى: ﴿**وما أرسلناك** ﴾[9]فالوقف على مثل هذا أقبح وأشنع لم فيه من فساد المعنى والعياذ بالله .

---

[1] سورة الأنفال :1.
[2] -سورة الفاتحة :1.
[3] سورة الممتحنة : 1
[4] أول الفاتحة : 1.
[5] سورة الفاتحة : 1
[6] بتصرف - الوقف القرآني وأثره في الترجيح عند الحنيفية،عزت كرار،ص:20.
[7] بتصرف - غاية المريد في علم التجويد،عطية قابل نصر،ص: 232 – 233.
[8] سورة البقرة : 26
[9] سورة آل عمران: 62

وقيل في الجزرية عن القبيح أنه:[1]

وغير ما تم قبيح وله يوقف مضطرا ويبدأ قبله

حكمه : من قصده فهو آثم .إلا إذا كان مضطرا فيلزمه أن يرجع ويبتدئ بالكلمة التي وقف عليها إن صلح الابتداء بها وإلا فبما قبلها .[2]

علامته :

(لا)- علامة الوقف الذي لا يصلح أحيانا ويجوز أحيانا أخرى، ولكن لا يجوز الابتداء بما بعده اتفاقا،ويقع هذا في الوقف القبيح والوقف الحسن،ففي القبيح لا يجوز الوقف ولا الابتداء بما بعده **نحو**:قوله تعالى : ﴿ولو ترى إذ يتوفى الذين كفروا﴾[3]وفي الحسن يجوز الوقف ولا يحسن **الابتداء**.[4]

(أمثلة على ما يؤثر فيه الوقف القبيح في المعنى) :

1-**قال تعالى** : ﴿وإن كانت واحدة فلها النصف ولأبويه﴾ .[5]

لا يجوز الوقف عليه تعمدا إلا لضرورة من انقطاع نفس ونحوه لعدم الفائدة أو لفساد المعنى،ولإيهامه أنهما مع البنت شركاء في النصف.(أي الأبوين).[6]

هذه الآية والتي تختص في توضيح أنصبة الورثة،فعند الوقف على (أبويه)فيها يكون معناها أنهما يشتركان في النصف مع البنت ،وهذا من فساد المعنى لأنه أدى إلى تغيير الحكم الشرعي **في ذلك**.

2-**قال تعالى :**﴿إنّ الله لا يستحيأن يضربَ **مثلا ما بعوضة**﴾.[7]

فالوقف على كلمة يستحي قبيح، **إذ أدى** إلى فساد المعنى والتقليل في حق لفظ الجلالة وإلصاق عدم الاستحياء به،وهذا يعد من بشاعة المعنى والوقف،تعالى الله **عن ذلك**.

3-**قال تعالى** : ﴿يا أيها الذين آمنوا لا تقربوا الصلاة﴾.[8]

فالوقف على مثل هذه الآية والبدء بما بعدها يعد من القبح ولا يجوز ذلك؛لأنه يغير المعنى **المقصود تماما**.أي بإفادته أن على الذين آمنوا بأن لا يقربوا الصلاة وهذا غير سوي المعنى وأفسد كليا.

4 – في قوله تعالى : ﴿ يدخل من يشآء في رحمته والظالمين ﴾[9]

القبح يكمن في الوقف على كلمة الظالمين لأنه **أفاد** إشراك الظالمين الدخول في رحمة الله وهذا فيه من بشاعة المعنى ما يوهم السامع بغير ما تؤديه الآية .

---

(1)ينظر ـ منحة الرحمن في رسم وضبط وتجويد القرآن،أحمد قنود،ص:243.
(2)**بتصرف** ـ غاية المريد في علم التجويد،عطية قابل نصر،ص: 233
(3)-**سورة الأنفال**:51.
(4)**بتصرف** ـ غاية المريد في علم التجويد،عطية قابل نصر،ص:237.
(5)-**سورة النساء** :11.
(6) **بتصرف**ـ الإتقان في علوم القرآن، السيوطي، ص: 182.
(7)-**سورة البقرة** :25.
(8)-**سورة النساء** : 43.
(9)**سورة الانسان** : 31.

ثامنا : حكم الوقف :

الوقف جائز ما لم يوجد ما يوجبه أو يمنعه،وإيضاح ذلك أنه لا يوجد في القرآن الكريم وقف واجب يأثم القارئ بتركه، ولا وقف حرام يأثم بفعله...وإنما يرجع وجوب الوقوف وتحريمها إلى ما يترتب على الوقف والابتداء من إيضاح المعنى المراد،أو إيهام غيره مما ليس مقصودا.

وإلى ذلك أشير إليه في الجزرية بقول:[1]

وليس في القرآن وقف وجب ولا حرام غير ما له سبب

فإن كان الوصل يغير المعنى لزم الوقف،وإن كان الوقف يغير المعنى وجب الوصل،وكل ما **ثبت شرعا**:هو سنية الوقف على رؤوس الآي،وجوازه على ما عداها ما لم يوهم خلاف المعنى **المراد**.[2]

الخاتمة :

يمكننا من خلال عرض موضوع أثر **الوقف** في توجيه المعنى القرآني أن نذكر بعض النتائج :

* الوقف من أهم الظواهر الصوتية التركيبية (السياقية) وهذا يبين مدى ارتباط علم الأصوات **بعلوم القرآن** .

* **أن للوقف** غاية سامية **في** توجيه **المعاني** القرآنية **للوصول إلى المقصود**.

* **أن** الاهتمام به **بدأ مبكرا** مثله **مثل** الظواهراللغوية **الأخرى من** حيث **أسباب** العناية به.

* **كان لأئمة القراء** مذاهب **في الوقف والابتداء** يراعونها **كل حسب** قراءته.

* **اتفاق العلماء** والفقهاء **على أن الوقف على رؤوس** الآيسنة **عن الرسول صلى** الله عليه **وسلم**.

* **قُسم الوقف في** ذاته **إلى أربعة أقسام** هي : **الاضطراري - الاختباري- الانتظاري-** الاختياري.

* **اتفق العلماء على** تقسيم الاختياري **إلى أربعة** هي : **التام – الكافي – الحسن** - القبيح.

* أضاف الوقف بعض الأحكام الفقهية الجديدة كما حدث في قوله تعالى : ﴿**وأتموا الحج والعمرة** لله ﴾ إذ أفاد أن الحج لله وليس للأصنام .

* أن تجويد القرآن الكريم هو الصورة الأدائية للوقف.

* يدفع الوهم عن السامع بخلط المعاني وذلك كالوقف على كلمة (رحمته) في قوله تعالى : ﴿يدخل من يشآء في رحمته والظالمين﴾ إذ أفاد عدم دخول الظالمين في رحمة الله

{ وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين }

---

[1] ينظر - منحة الرحمن في رسم وضبط وتجويد القرآن،أحمد رمضان قنود،ص:243.

[2] **بتصرف** - غاية المريد في علم التجويد،عطية قابل نصر،ص:222.

المصادر والمراجع :

1 - القرآن الكريم برواية قالون عن نافع

2.الإتقان في علوم القرآن،السيوطي،تح:شعيب الأرنؤوط، (ط:1،مؤسسة الرسالة،لبنان،2006م)

3 .الأرجوزة المنبهة على أسماء القراءات والرواة بالتجويد والدلالة، أبوعمرو الداني،تح:محمد بن مجقان،(ط:1،دار المغني،الرياض،1999م)

4 . الأعلام،خبر الدين الزركلي،(د.ت ،دار العلم للملايين،لبنان،1996)

5. أثر الوقف على الدلالة التركيبية،محمد حبلص،(د.ت ، دار الثقافة، القاهرة، 1993م)

6. إيضاح الوقف والابتداء،أبي بكر محمد الأنباري،تح:محي الدين عبدالرحمن،(مجمع اللغة العربية،دمشق،1971م)

7. البناء اللغوي في الفواصل القرآنية،علي عبد الله العنبكي،(ط:1، مؤسسة دار صفاء للنشر،عمان،2011م)

8 . التجريد لقواعد التجويد،محمد عطا شنابلة،(ط:1،مؤسسة الوراق،عمان، 2010،)

9. جامع الدروس العربية،مصطفي غلايني،تح:عبد المنعم خفاجة،(ط:18، المكتبة العصرية،بيروت،1986م)

10.الجامع لأحكام القرآن والمبين لما يتضمنه من السنة وآي الفرقان،أبي عبد الله القرطبي،تح:عبد الله بن عبد المحسن التركي،(ط:1، مؤسسة الرسالة،لبنان،2006م)

11 . الدرس الصوتي عند الداني،إبراهيم خليل الرفوع،(دار الحامد، عمان،2010م)

12.شذا العرف في فن الصرف،الحملاوي،(ط:1،مؤسسة المختار،القاهرة، 1998)

13شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك،محمد محي الدين،(دار الطلائع، القاهرة،2004م)

14 . غاية المريد في علم التجويد،عطية قابل نصر،(ط:4،الرياض،1994م

15. لسان العرب،ابن منظور،ط:3،دار الفكر،بيروت)

16. المكتفى في الوقف والابتداء،أبو عمرو الداني،تح:يوسف المرعشلي،(ط:2،مؤسسة الرسالة،بيروت،1987م)

17 . منحة الرحمن في رسم وضبط وتجويد القرآن،أحمد رمضان قنود، (ط:1،دار الحكمة طرابلس،2006م)

18 . الوقف القرآني وأثره في الترجيح عند الحنيفية،عزت كرار،(ط:1، مؤسسة المختار،القاهرة،2003م)

19 . الوقف والابتداء في كتاب الله،لأبي جعفر بن سعدان،تح:أبو بشر الزروق،(ط:1،جمعية الماجد،الإمارات العربية،2002م)

دور الدين في الضبط الاجتماعي

د . جلال البشير عبدالسلام صاروخ

كلية الآداب صبراتة

قسم: علم الاجتماع

المقدمة :

تسعى مختلف المجتمعات الإنسانية الى الاستقرار والتقدم على مختلف الاصعدة والمستويات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية وغيرها، غير أن هذا الهدف يصعب تحقيقه لكثير من المجتمعات نتيجة لجملة من العقبات التي تحول دون تحقيق تلك الاهداف.

لقد سعى الإنسان منذ القدم لتفعيل (دور الدين في الضبط الاجتماعي) لمعالجة الاختلالات التي تنعكس آثارها السلبية على أمن المجتمع واستقراره وتقدمه ولو أنه لم يكن واضحا ومحددا كما هو الحال بالنسبة للفكر السوسيولوجي المعاصر، ولعل فكرة القانون الطبيعي اول فكرة منظمة ظهرت في الفكر الاجتماعي القديم والتي تطورت لتصبح فيما بعد فكرة القانون الوضعي للضبط الاجتماعي.

يمثل موضوع دور الدين في الضبط الاجتماعي اهمية كبيرة في الجتمع حيث إنه يكاد لاينفك عن كل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها في المجتمع، كما انه أحد أهم العمليات الاجتماعية الضرورية التي تؤدي دورا مهما في استقرار النظم والمؤسسات الاجتماعية للحفاظ على البناء الاجتماعي.

ويعد الضبط الاجتماعي سمة ملازمة لكل المجتمعات الإنسانية، وجد في مرحلة متقدمة من تشكيل التجتمعات الإنسانية، لضبط قواعد التوافق بين معايير الفرد الذاتية والقيم الاجتماعية،وظهرت أشكاله المباشرة وغير المباشرة في توجيه سلوك الأفراد الذين تتجاذبهم الغرائز والأهواء والدوافع والرغبات المختلفة، وهذا يعني أن الضبط أحد النظم الاجتماعية القديمة التي عرفها الانسان القديم واتخذ بعض الوسائل والادوات ووضع بعض القواعد والمعايير اللازمة التي تحدد سلوك الافراد، كما قام بايقاع الجزاء والعقاب لمن خالفها.([1])

كما يهدف الدين الى بناء شخصية الفرد وتهذيبها، وتقويم اخلاقه وتعديلها، وحماية الفرد من كافة انواع الانحراف والشذوذ، فالدين هو رسالة الله سبحانه الذي خلق الانسان وسواه وهو اعلم بما يصلحه تربية وتهذيبا وضبطا لينعم المجتمع بالامن والاستقرار.

مشكلة البحث :

تتحدد إشكالية البحث في ماهية الدور الذي يقوم به الدين كمصدر رئيس من مصادر الضبط الاجتماعي من حيث تأثيره على ضبط سلوك أفراد المجتمع ذاتيا وخارجيا.

[1] عبدالمجيد سيد منصور: دور الاسرة كاداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، ص 60.

أهمية البحث :

يعد موضوع الضبط الاجتماعي من اهم الموضوعات الهامة في حياة مختلف المجتمعات على مر الازمان بشكل عام، اما عن الدور الذي يقوم به الدين باعتباره مصدرا رئيسيا من مصادر الضبط الاجتماعي في ضبط سلوك افراد المجتمع والذي يؤدي الى استقرار المجتمع وازدهاره، كما انه قد تسهم نتائج هذا البحث في التخطيط لجملة من البرامج والتدابير المناسبة التي تسهم في ابراز الدور الهام الذي يمكن للدين ان يقوم به لضبط سلوك افرد المجتمع من حيث انه يجعل الافراد يتاثرون بتعاليم الدين ومن ثم يحجمون عن السلوكيات المنحرفة ذاتيا، كما يعاقب مخالفي تلك التعاليم كلا حسب مخالفته.

فرضيات البحث :

ينطلق البحث من فرضية رئيسة مؤداها: أنه كلما قام الدين بالدور المناط به وذلك بالتزام الناس بتعاليمه،كلما ادى ذلك الى ضبط سلوك الافراد في المجتمع واستقراره وازدهاره.

مصطلحات البحث :

*** مفهوم الضبط الاجتماعي :**

أ-الضبط الاجتماعي لغة: هو لزوم الشيء وحبسه، ضبط عليه وضبطه يضبط ضبطا وضباطه، وقال الليث الضبط لزوم الشيء لايفارقه في شيء، وضبط الشيء حفظه بالحزم، ورجل ضابط حازم، ورجل ضبطي قوي شديد، وفي التهذيب شديد البطش والقوة.

ب- المعنى الاصطلاحي اصطلاحا: وم من الصعوبة بمكان ايجاد تعريف واحد لمفهوم الضبط الاجتماعي الضبط الاجتماعي وترجع هذه الصعوبة من عدم الاتفاق حول مفهوم الضبط الاجتماعي الى طبيعة الموضوع نفسه وتعدد مجالاته فهو يستخدم في العديد من مجالات علم الاجتماع (علم اجتماع القانوني والجنائي وعلم اجتماع التنظيم وعلم اجتماع الاعلام و الثقافة وغيرها، وحسب دوركايم فان الضبط الاجتماعي هو اي عامل يتدخل في سلوك الفرد ويرى جارلس كولي ان الضبط الاجتماعي بانه احد العلاقات المتبادلة بين الفرد والمجتمع اي ان كل واحد منهما يضبط الاخر لحماية بقائه في النسيج الاجتماعي.

ويرى الباحث ان الضبط الاجتماعي عبارة عن جملة من الاساليب والوسائل التي يستخدمها المجتمع افراد ومؤسسات (رسمية وغير رسمية) لتهذيب وتوجيه افراد المجتمع نحو الالتزام (بالدين) وعادات المجتمع ومعاييره وقيمه والقوانين المعمول بها، من اجل الحفاظ على استقرار المجتمع وتماسكه.

***مفهوم الدين :**

يقر اغلب علماء الاجتماع بان الدين من اهم مؤسسات المجتمع ويقوم بعدة وظائف على المستوى الفردي والجماعي، حيث يرى سابير ان الوظيفة الاساسية للدين هي تزويد الانسان بهدوء النفس وسلامة العقل، واحساس بالامن في عالم مليء بالمخاطر والشكوك والاوهام، ويقوم ايضا بدور فعال في تكامل وتوافق شخصيات الافراد مع معايير وقيم المجتمع الذي ينتمون اليه.

يؤكد علماء الاجتماع على ان المجتمع لايتماسك الا بفضل الدين، وانه لا يتواجد اصلا الا على الايمان الجمعي، ويرى اندرسون ان الدين مازال يؤدي دورا مؤثرا في التنظيم الاجتماعي خاصة في المجتمعات غير الصناعية ويضعف تأثير الدين في المجتمعات الصناعية، ويعزو ذلك الى وجود مؤسسات اخرى للضبط تحل مكان الدين في المجتمعات غير المتجانسة.

ثانيا: طبيعة الضبط الاجتماعي :

لقد ادركت المجتمعات القديمة ضرورة وضع قواعد تنظم حياتهم من هنا تكونت العادات والتقاليد والاعراف التي ساعدت على استقرار بعض تلك الجماعات تحت ظل طقوس دينية عديدة، وهكذا فان عمليت الضبط الاجتماعي تتم بشكل غير رسمي وفقا لتقاليد تلك المجموعات وما يسودها من معتقدات.

لقد اشار العلامة العربي ابن خلدون في مقدمته 1406م الى الضبط الاجتماعي بشكل اكثر وضوحا ويبرز هذا في قوله " ان الاجتماع في البشر ضروري ولابد لهم في هذا الاجتكاع من وازع حاكم يرجعون اليه، بحيث يكون حكمه فيهم مستندا الى شرع منزل من عند الله يوجب انقيادهم اليه ايمانا بالثواب والعقاب عليه، اة ان يكون مستندا الى سياسة عقلية توجب انقيادهم لها، كما يجب ان يكونوا على قناعة تامة من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم" ويتضح من اقول ابن خلدون لشارته الى اساليب الضبط الاجتماعي التي تصلح بها الحياة الاجتماعية كالدين، القانون، العادات، التقاليد، العرف،المثل العليا.[2]

كما اهتم اوجست كونت 1857 م بموضوع الضبط الاجتماعي وضرورته للبناء الاجتماعي وماتؤديه "القوانين والعادات والعرفوالاخلاق والمعرفة وعيرها من دعم للنظام الاجتماعي" حيث يرى ضرورة العمل على اكتشاف القوانيناثناء دراسة المظاهر الاجتماعية المكونة للنسق الاجتماعي، والقوانين التي تحكم استمرار النسق الاجتماعي، وكلها مسائل تتعلق بالضبط الاجتماعي.[3]

كما اكد دوركايم اهمية الوقائع الاجتماعية في تكوين العقل الجمعي واشار الى ان اهم وظائف الضمير الجمعي انه ينتج مبادي وقواعد السلوك التي تتمثل في النظم الاخلاقية والسياسية والقانونية، وكلها امور ترتبط ارتباطا وثيقا بموضوع الضبط الاجتماعي.[4]

ظهر الضبط الاجتماعي كمفهوم محوري في تحليل التنظيم الاجتماعي وتطور المجتمع مع بدايات ظهور علم الاجتماع لتحليل انشطة وفعاليات التنظيمات الاجتماعي الرسمية وغير الرسمية، كما استخدمت هذه الفكرة ايضا في تفسير كيفية تطور المجتمع الزراعي الى المجتمع الحضري ومن ثم الصناعي،وان متطلبات التحليل الاجتماعي تنصب على كشف القوى الاجتماعية المؤثرة في توجيه السلوك الفردي والجماعي نحو الوصول الى الاهداف التنظيمية حسب معايير المجتمع وقيمه.

ثالثا: انواع الضبط الاجتماعي :

بالرغم من حول انواع الضبط الاجتماعي، وصعوبة تصنيفها الا انها تتداخل فيما بينها وتعمل معا لهدف واحد وهو ضبط سلوك افراد المجتمع، ونستعرض فيما يلي اهم تلك الانواع:

أ-الضبط الاجتماعي الرسمي :

هو الذي يضعه المجتمع لفرض السيطرة الهادفة على افراده، ويكون عن طريق القواعد المقننة والتشريعات الملزمة لكافة المؤسسات الاجتماعية، ويتم بطريقة مقصودة تتمثل في

---

[2]- مصطفى محمد حسنين: الضبط الاجتماعي في الاسلام ، القاهرة, مكتبة اضواء الشريعة الاسلامية، ص 29.
[3]- ابراهيم الشنواني وآخرون: مدخل الى مناهج البحث في علم الانسان، الرياض، دار المريخ للنشر والتوزيع، 1988، ص 40.
[4]- حسن شحاته سعفان: اسس علم الاجتماع القاهرة، دار النهضة العربية، 1995، ص 246.

الشرطة والمحاكم التي تلزم الناس على احتلام القانون عن طيق الاساليب الردعية الرسمية مثل التوقيف والغرامة والحبس لاؤلئك الذين يخالفون قوانين المجتمع.[5]

ب-الضبط الاجتماعي غير الرسمي :

يتمثل الضبط الاجتماعي غير الرسمي في العادات والتقاليد والعرف والقيم الاجتماعية والدين والرأي العلم وجماعة العمل ووسائل الاعلام وغيرها.

ج- الضبط الاجتماعي الايجابي :

هو مجموع الطرق والاساليب الايجابية كالمدح والثناء والرضا الجمعي والتقدير المادي والتي تدفع الافراد وتشجعهم على الالتزام والتمسيك بالقيم والمعايير والانماط السلوكية المقبولة اجتماعيا.[6]

د- الضبط الاجتماعي السلبي :

يتمثل الضبط الاجتماعي السلبي فيما تتخذه الجماعة من وسائل واساليب سلبية كالاوامر والنواهي والالزام والتهديد والعقوبات الجزائية، والتي تجعل الفرد حريصا على عدم مخالفة قيم ونظم المجتع، مع ملاحظة ان الضبط الاجتماعي الرسمي وغير الرسمي يمكن ان يكون ايجابيا اوسلبيا.[7]

ه- الضبط الاجتماعي الشعوري :

وهو عبارة عن عملية توافق واعية مرنة متن ذات مدركة واعية، حيث ينضبط الفرد ارضاء للمجتمع ورغبة في الحصول على الثناء والتقدير والمدح، وخوفا من الجزاء والعقاب، واحتراما للعادات والتقاليد والاعراف والقوانين، ويحتاج هذا النوع من الضبط الى مؤسسات رسمية تشرف على تطبيقه كالاسرة والمدرسة وجماعة الرفاق.[8]

و- الضبط الاجتماعي اللاشعوري:

يسمى الضبط اللاشعوري ايضا بالضبط الداخلي وهو ضبط تلقائي نما تدريجيا من خلال بعض التفاعلات الاجتماعية التي تبلورت ثم ترسخت تدريجيا في النفس البشرية فاصبحت قواعد ثابتة وجزء لايتجزأ من شخصية الفرد، وهذا النوع من افضل انواع الضبط بسبب الطاعة الصادرة عن رغبة ذاتية مما يسهل تطبيقه لانه لايحتاج الى مؤسسات رسمية تشرف على تطبيقه، بل يصدر من داخل الفرد ورغبته وليس خوفا من سلطة او قانون، ومثل هذا النوع من الضبط تحكمه عوامل مختلفة مثل الدين والعادات والتقاليد والعرف والقيم الاجتماعية، ويأتي الدين على رأس هذه العوامل واكثرها تأثيرا في الضبط الاجتماعي اللاشعوري.[9]

رابعا: أهداف الضبط الاجتماعي:

1-تحقيق الامتثال لقيم ومعايير المجتمع فيشعر افراده بشعور جمعي واحد يجمعهم كقاسم مشترك بينهم.

---

[5]-مصطفى الخشاب، علم الاجتماع ومدارسه، ط5، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1996،ص 26.
[6]- عبدالله الرشدان، علم اجتماع التربية، ط1، عمان دار، للشروق، 1999، ص268 .
[7]- عبد لله الرشدان،المرجع السابق نفسه، ص270
[8]- خالدفرج الجابري، دور مؤسسات الضبط في الامن الاجتماعي، بيت الحكمة ، الرياض، 1997، ص 52.
[9]- خالدفرج الجابري، المرجع السابق نفسه، ص52.

2- المحافظة على درجة عالية من التضامن الاجتماعي بين افراد الجماعة الاجتماعية من اجل بقائها واستقرارها.

3-فرض نفوذ وسلطة الفئة الحاكمة من اجل ضبط المجتمع باستخدام وسائل ضبط رسمية او غير رسمية.

4-احترام افراد المجتمع للحق العام والخاص والنظام الاجتماعي.

5-منع التجاوزات ومعاقبة مقترفيها عن طريق آليات الضبط الاجتماعي، وفي نفس الوقت يكافيء المجتمع الافراد الذين يحترمون الضوابط ويلتزمون بها من خلال منحهم مكانات اجتماعية مميزة بشكل مباشر او غير مباشر.

6-تحقيق الامن الاجتماعي فكثير من المجتمعات تتسم بالتنوع العرقي والثقافي والديني والطائفي الا انه هناك فئة اقوى من غيرها تلزم باقي الفئات بنوع الضبط لحقيق الامن الاجتماعي.

7-توزيع الادوار والمكانات الاجتماعية بشكل يخدم المجتمع.

8-اقامة العدالة بين الناس متى اعتمدت الفئة الحاكمة العدالة فكلما ساد الضبط دل ذلك على وجود عدالة بين الناس.[10]

خامسا: أساليب الضبط الاجتماعي:

وهي مجموع الطرق والممارسات التي تتحكم في سلوكيات الافراد وتصرفاتهم وتعمل كقوى تجبرهم على الخضوع للمعايير الاجتماعية، فكل مجتمع من المجتمعات البشرية له أساليب خاصة تنظم حياة افراده وتحكم طرق معاملاتهم وسلوكياتهم (الضبط الاجتماعي)كالدين والقانون والعادات والتقاليد والاعراف، كما ان اساليب الضبط الاجتماعي تختلف من مجتمع للآخر ومن زمان لآخر ومن اختلف علماء الاجتماع في تحديد مسمى لاساليب الضبط الاجتماعي وتصنيفاتها، الا انه هناك اجماع شبه كامل على اهمية هذه الاساليب، فالنظام الاجتماعي يعتبر نتاجا طبيعيا لفاعلية ووسائل الضبط الاجتماعي، ويمكن تصنيف اساليب الضبط الاجتماعي على النحو التالي:

أ- القانون:

يعرف القانون بانه الالية الرادعة للتجاوزات والاعتداءات على افراد المجتمع من خلال بنوده عن الاحكام الرادعة وفرض العقوبة على الخارجين عن حدود المجتمع، بذلك يعد الوسيلة الناجعة للضبط الاجتماعي.

يؤكد دوركايم الى ان القانون هو وسيلة الضبط الاجتماعي في المجتمعاتوان العقاب هو الميكانيزم الرئيسي الذي يستهدف الفرد ويخضعه، فالخوف من العقاب هو الذي يدفع الافراد لانجاز واجباتهم والقيام باعمالهم، وعليه فان القانون في المجتمعات الحديثة هو الركيزة الاساسية لحكم الناس وحمايتهم.[11]

[10]- عبدالله الرشدان،علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، 2004، ص 191.
[11]- نايف الرشيدي، دور رؤساء المراكز في الضبط الاجتماعي، الرياض ، 2010، ص 24.

ب- العادات والتقاليد :

تستمد العادات والتقاليد كآلية للضبط الاجتماعي من كونها تتدخل في كافة الممارسات اليومية للفرد الامر الذي يعزز وجودها وقوتها، ويدفع الافراد الى الالتزام بها، وتعد الشعائر والطقوس من اهم الاساليب المؤيدة للتقاليد لانها تتضمن اجراءات تتم ممارستها بشكل منتظم احيانا في اوقات واماكن معينة كالشعائر والطقوس الدينية، والطقوس المرتبطة بالزواج وغيرها من العادات والتقاليد المتعارف عليها في المجتمع، لذلك تعتبر التقاليد اداة تنظيمية للضبط الاجتماعي لانها تحقق نوع من التوائم والتآلف بين افراد الجماعة وتعمل على استقرار المجتمع وحفظ النظام الاجتماعي للطبقة التي ينتمي اليها الفرد.[12]

ج- العرف :

يشمل العرف المعتقدات التي تسري بين الناس وخاصة العامة منهم، وهم يشعرون ان المعتقدات ملزمة لهم، ويستمد العرف قوته من المعتقدات التي تسود فكر الجماعة ومبادءها وقيمها والتي لايستطيع الافراد الخروج عليها، وان خرج احد عليها فانه يقابل بردة قوي من افراد المجتمع، وبصفة عامة فان العرف اهم مصادر التشريع ويتم اللجوء اليه اذا لم يوجد في التشريع قاعدة لمعالجة مسالة ما، ويعد الضبط بذلك اداة هامة من ادوات الضبط الاجتماعي والتنظيم الانساني واقواها لانه يعتبر صلب العادات الاجتماعية السائدة في المجتمعات.[13]

د- التربية :

تشمل التربية حياة الفرد من الولادة الى سن الرشد، وللتربية انواع كثيرة منها التربية غير الرسمية كالتي تقوم بها الاسرة مع ابنائها او كالتي يكتسبها الفرد من اقرانه وجماعة العمل، وقد تكون تربية رسمية كتربية المدارس، ينشأ الانسان اول ماينشأ داخل نطاق اسرة يلتقط ابجديات القيم والمعايير الخاصة بمجتمعه يتعلم الفرق بين الخطأ والصواب وتقبل سلطة الابوين من حيث الرضى وعدم الرضى من قبلهما على سلوك الطفل وهي المرحلة الاولى التي يتعلم فيها الطفلا الضبط الاجتماعي ومن ثم الالتزام بعادات المجتمع وتقاليده، وتكمل المدرسة هذا الدور للاسرة وباقي مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية.[14]

ه- وسائل الإعلام :

تعد مصادر الاعلام احد المصادر الرئيسية للمعلومات والافكار، وبالتالي فهي تمارس تأثيرا كبيرا على سلوكيات واتجاهات الناس، وتمارس وسائل الاعلام الضبط الاجتماعي من خلال آليات التعامل مع المجتمع في اطار المعايير والقيم والعادات والتقاليد،والذي يساعد على السلوك الانصياعي بشكل عام، مثل تقبل الادوار التي يحددها المجتمع للرجل في علاقته بالمرأة وغيرها.[15]

يتضح مما سبق ان الضبط الاجتماعي يتحقق في المجتمع من خلال اشكاله الرسمية وغير الرسمية والتي تتباين اثارها بحسب الادوات والاساليب التي يستخدمها، فكلما نفوذ هذه الاساليب على الافراد ظهرت اثار الضبط الاجتماعي في الالتزام بالمعايير الاجتماعية.

---

[12]- سيف الدين قدي، الرعاية والخدمة الاجتماعية، حلب، سوريا ، 2009، ص151.
[13]- سيف الدين قدي، المرجع السابق نفسه،ص 151.
[14]- فادية عمر الجيلاني، علم الاجتماع التربوي، الاسكندرية، مكتبة الشباب الجامعي، 1993، ص125.
[15] - محمد زيدان احمد، علم اجتماع الاتصال والاعلام، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1998، ص 175.

خامسا: نظريات الضبط الاجتماعي :

وجدت طائفتان تفسران عملية الضبط الاجتماعي وقضاياه المختلفة، الطائفة الأولى : تتمثل في نظريات العلماء الأوائل الذين اهتموا بهذا الموضوع منذ ادوارد روس حتى لانديز الثانية : تمثل أهم النظريات الحديثة والمعاصرة التي تفسر هذه العملية.

وقبل تقديم الأفكار العامة لهذه النظريات واستعراض ملامحها، سأمهد لذلك بفكرة موجزة عن النظرية ومعناها، وأهم نماذجها في العلوم الاجتماعية لوضع نظريات الضبط في مكانها الصحيح، والواقع أن كلمة نظرية تستخدم بمعنيين، الأول يستعمل في الحياة اليومية ويشير إلى تفسيرات لا تخضع للتجربة والاختبار وهذا لا يهمنا، أما المعنى الآخر وهو المطلوب، فالنظريه بموجبه هيكل من المبادئ أو القضايا، أو القواعد التي تتعلق بظاهرة معينة، وله نموذجان: الأول: وهو الذي يشتمل على النظريات التي تتضمن كل منها قواعد ومبادئ إجرائية، إلى جانب، مخطط أو إطار عام للمصطلحات والتصنيف، أما النموذج الثاني للنظرية فهو النظرية الصورية ويلاحظ أنه سواء جاءت صياغتها في كلمات لغوية أو رموز رياضية، فهي عبارة عن مخطط تفسيري، ويرى براون أن هناك ست طرق أساسية للتفسير وهي :[16]

1. التفسير التاريخي، ويفسر الحادثة عن طريق ردها إلى أصولها أو تحديد معالم تطورها أوتعاقبها في فترة معينة.

2. التفسير عن طريق الإشارة إلى أغراض الأشخاص ، أو نيا□م من القيام بفعل معين ، يكون الفعل بمثابة وسيلة لهدف ما.

3. التفسير بواسطة الإشارة إلى الميول .

4. التفسير عن طريق الإشارة إلى أسباب وقوع الفعل.

5. التفسير عن طريق تحديد الوظائف.

6. التفسير بالاعتماد على بعض التصميمات التجريبية وهذه المقدمة تفيدنا في معرفة النموذج الذي تنتمي إليه النظريات الاجتماعية التي سنقدمها فيما بعد، أما عرضنا لأراء العلماء القدامى في الضبط فالهدف منه إلقاء الضوء على النظريات الحديثة والمعاصرة وذلك لأن كثيرا من تلك النظريات لا يمكن فهمها ومعرفة مدى أصالتها، وتقييمها إلابتحديد مصادرها وأصولها ن طريق العرض المسبق للنظريات القديمة وخاصة روس وكولي، المصدر الأساسي لكل من النظريات القديمة والحديثة.

أ) النظريات القديمة :

1. نظرية تطور وسائل الضبط الاجتماعي: [17]

صاحب هذه النظرية هو "**ادوارد روس**" ويمكن إتباع الخطوات التالية في توضيح وعرض هذه النظرية : الخطوة الأولى توضح جوهر النظرية أي شرح فكرته عن النظام الطبيعي والخطوة الثانية توضح التمييز بين العوامل الأخلاقية والاجتماعية المؤثرة في الضبط، ثم

[16]-عبد الله الرشدان،علم اجتماع التربيةط 2004 ط1 ،دارالشروق للنشروالتوزيع رلم الله ص.191.
[17]- سامية محمد جابر، د.حسن محمد حسن، علم الإجتماع القانوني، دارالمعرفة الجامعية للطباعة والنشرو التوزيع، الإسكندرية، 2003 ،ص 75.

الخطورة الثالثة وتتمثل في تمييزه بين وسائل الضبط الاجتماعي وأنواعه، والخطوة الأخيرة هي عرض فكرته عن طبيعة الضبط الاجتماعي وشروطه ومقاييس فاعليته والتعليق على النظرية.

أ- فكرة النظام الطبيعي :

تمثل هذه الفكرة جوهر نظرية روس، الذي يرى أن هناك نظاما طبيعيا يتغلغل في جميعالأفعال الإنسانية ويقوم على وراثة الإنسان لأربع غرائز طبيعية هي : المشاركة او التعاطف، العشرة أو القابلية للاجتماع والإحساس بالعدالة ورد الفعل الفردي ، وتمد هذه الغرائز الإنسان بنظام تكاملي، كما تعمل على تدعيم العلاقات الاجتماعية بصورة شخصية وودية، وكلما تطور المجتمع زادت العلاقات غير الشخصية القائمة على التعاقد بسبب ضعف الغرائز الطبيعية للإنسان وسيطرة المصلحة الشخصية عليه وبالتالي فان المجتمع في هذه المرحلة الانتقالية يقوم بوظيفة الغرائز الطبيعية السابقة التي أصبحت ضعيفة بحلول الأنانية الفردية محلها، وذلك عن طريق وضع ضوابط مصطنعة لتحكم العلاقات بين الأفراد والجماعات وتزداد هذه الحيل الضابطة أو الوسائل الضابطة كلما ازداد تحضرالمجتمع، وتختلط الوسائل الطبيعية بالوسائل المصطنعة للضبط بحيث يستحيل إرجاع سلوك الإفراد إلى الخصائص الخلقية الأصلية في الطبيعة الإنسانية، أو إلى المجتمع .

ب- التفرقة بين العوامل الأخلاقية والاجتماعية[18]

تنبثق نظرية روس من تفرقته بين نوعين من العوامل التي تؤثر في الضبط الاجتماعي وهما: العوامل الأخلاقية والعوامل الاجتماعية: أما العوامل الأخلاقية فتتمثل في الغرائز الطبيعية التي توجد في جميع الأفراد وهي التعاطف الوجداني والقابلية للاجتماع والإحساس بالعدالة ورد الفعل الفردي ويرى روس أن التعاطف الوجداني أو كما سماه العاطفة الطبيعية وأن لم تكن العامل الرئيسي في بناء المجتمع أساسا مهما في تكوين الأسرة وتدعيم العلاقات الاجتماعية بين أفرادها، وتقود المجتمع في حالة النظام الاجتماعي والتوازن، أما غريزة القابلية للاجتماع والتي كانت تدفع الناس في بداية الأمر إلى الإحساس بالحاجة إلى الاتصالات الاجتماعية، فقد حل العقل الإنساني محلها وأصبح الناس يدركون أهمية الاجتماع بدل الشعور بالحاجة إليه فتكونت المنظمات والروابط الاجتماعية والمتعددة وعلى رأسها الدولة، أما غريزة الأحساس بالعدالة فانها تجعل الفرد يربط بين مصالحه واهتماماته ومصالح واهتمامات الآخرين وبضرورة تحقيقها، والغرائز الثلاث السابقة لا تكفي وحدها لخلق النظام وتدعيمه بل لا بد من غريزة أخرى وهي رد الفعل ويعبر عنه روس بمبدأ العين بالعين والسن بالسن، إذ يمثل خاصية أخلاقية، تميل إلى المساواة بين الناس عن طريق تدعيم الحقوق الطبيعية المتعادلة كما تؤيد مطالب الضعيف ضد سيطرة القوي، كما هي الحال في إعادة الأخذ بالثار.

أما العوامل الاجتماعية فلا بد منها لتامين الأمن والضبط الاجتماعي ورغم تأكيد روس على أهمية الغرائز الطبيعية او العوامل الأخلاقية، أما الأسباب الداعية للعوامل الاجتماعية أو وسائل الضبط الاجتماعي فهي زيادة حجم السكان وظهور طوائف وعشائر جدية، وضعف الغرائز الطبيعية وظهور الأنانية الفردية كلها، وظهور الجماعات المتباينة في المجتمع اقتصاديا، أو عنصريا، أو طبقيا أو مهنيا ...الخ مما أدى إلى تلاشي المجتمع التقليدي وظهور المجتمع الحديث الذي لا تستطيع الغرائز الطبيعية أن تقوم بعملية الضبط فيه وحدها والعوامل الاجتماعية أو وسائل الضبط الاجتماعي عند روس هي: الرأي العام والقانون، المعتقد، والإيحاء الاجتماعي، والتعليم والعادات الجماعية والدين الاجتماعي والمثل العليا والفن والتنوير والقيم الاجتماعية.

[18]-سامية محمد جابر، د.حسن محمد حسن، المرجع السابق، ص76.

ج- التمييز بين وسائل الضبط وأنواعه:

ميز روس بين نوعين من الضبط وهما: الضبط الاجتماعي وهو ذلك النوع الذي تمارسه الكتلة الاجتماعية كلها بالإضافة إلى مراكز الهيبة والتأثير فيها ومن أهم وسائله: **القانون والعرف** والدين والفن والرأي العام والقيم والنوع الثاني: الضبط الطبقي فهو الذي نبع من طبقة معينة تعيش على حساب بقية المجتمع، وإذا كان روس يفرق بين أنواع الضبط ووسائله ويطلق لفظ النوع على كل من القانون، والعرف والدين والرأي العام Means الاجتماعي نفسه، ولفظ الوسائل والفن والقيم فإننا نجد باحثا آخر هو "جيرفيتش" يطلق كلمة النوع على مجموعة **العناصر التي** سماها روس بالوسائل وهو لا يستخدم كلمة الوسيلة، وإنما يهتم بالتفرقة بين أنواع الضبط وصوره وهيئاته كما سنرى.

د- طبيعة الضبط الاجتماعي وشروطه ومقاييس فاعليته :

يرى روس أن الضبط الاجتماعي من حيث طبيعته بتذبذب بين القوة والضعف وبين الجمود **والمرونة وذلك** بسبب تغير الحاجة الاجتماعية ذاتها، وتغير عادات الناس وثقافتهم ونموها تبعا لذلك ومن أهم مظاهر هذا التغير ضعف الروابط الأسرية وازدياد تحرر المرأة وتحرر الصغار من السلطة الأبوية في وقت مبكر نسبيا مما يستلزم تغيرات مصاحبة في المصدر الأساسي الذي تنبع منه عملية **الضبط الاجتماعي**، وللضبط الاجتماعي حدود لا يجب أن يتعداها ولذا فإن روس يضع مجموعة من القوانين تحدد طريقة تدخل المجتمع في الضبط وهي :

*-**القانون الأول**: أن كل زيادة في التدخل الاجتماعي، يجب أن توجه أهدافها إلى الأشخاص بوصفهم في مجتمع، لا أن تنظر إليهم باعتبارهم **أفرادا**.

*-**القانون الثاني**: لا يجب أن يكون التدخل الاجتماعي شديدا.

*-**القانون الثالث**: يجب أن يحترم هذا التدخل الاجتماعي تلك المشاعر التي تساند النظام الطبيعي وتؤيده.

*-**القانون الرابع**: لا يجب أن يكون التدخل الاجتماعي بصورة يوقف معها تلك الانقراض للمظاهر الأخلاقية السيئة.[19]

*-**القانون الخامس**: لا يجب أن يجد التدخل الاجتماعي من الصراع من أجل البقاء لدرجة أن يقضي على عملية الانتقاء الطبيعي، وفي هذا الصدد يؤدي التحكم الزائد والمبالغ فيه الى تعويق عملية الانتقاء الطبيعي من أن تقوم بوظيفتها وأخيرا يضع روس عدة مقاييس لقياس فاعلية الضبط الاجتماعي وهي:

1. أن أفضل أساليب الضبط هي الأساليب الداخلية، وان الوسيلة الخارجية كالعقاب لا يجب استخدامها إلا عند الحاجة القصوى التي لامفر منها، فالضبط عن طريق النموذج أفضل من الضبط عن طريق الجزاءات.

2. **البساطة**: أن طريقة الردع البسيطة تؤدي وظيفتها بصورة فعالة وسريعة دون مواجهة **المشاكل**.

3. التلقائية : أفضل أنواع الضبط ما ظهر أثناء اجتماع الناس وتفاعلهم.

4. **الانتشار**: انتشار الضبط هو الضمان الوحيد ضد تعطله وتوقف استخدامه.

[19]- دعبد الله الرشدان، المرجع السابق، ص. 205

أما فيما يتعلق بجوانب النقد التي وجهت إلى نظرية روس فأبرزها ما ذكره جيرفتش من أن **روس** استبعد وبطريقة مقصودة كل الحدود الفاصلة بين قضايا وموضوعات الضبط الاجتماعي، وقضايا موضوعات علم النفس الاجتماعي، وهذا صحيح إلى حد كبير، **كما انتقد** "هولنج شيد" ذلك المدخل الذي استخدمه روس في دراسة الموضوع بأنه ضعيف وضيق كثيرا، وأن ضعفه هذا يمكن في أنه يتناسى أو يتجاهل الإيديولوجيات التنظيمية والعادات الشعبية والنظم التي تعبر أساسا مهما في توجيه السلوك أما "دون مارتيندال" فقد ذكر أنه روس قد أخذ عن تارد تصوره لطبيعة المحاكاة وأهميتها، وأن نظريته في الضبط محاولة لتصوير العلاقة بين الفرد والمجتمع في إطار جديد.[20]

3- نظرية الضوابط التلقائية لسمنر :

أهتم "سمنر" **بدراسة مسائل الضبط الاجتماعي، خاصة** في كتابه الطرائق الشعبية **والمجتمع** Habits يتعلق ببلورة الأنماط التقليدية، وفي ذلك يقول أن الطرائق الشعبية عبارة عن عادات وطالما أحتفظت بفاعليتها فهي تحكم بالضرورة السلوك الاجتماعي وبالتالي Customs وأعرافه يرى أنها تتضمن الحكم Mores تصبح ضرورية لنجاح للأجيال المتعاقبة أما عن السنن الاجتماعية الذي يوصل إلى الخير الاجتماعي ويمارس عملية القهر على الفرد لكي يلزمه بإتباعها وهو لا يرتبط بأية سلطة ومن ثم فإن الفكرة الأساسية عند سمنر تنصب على أن الصفة الرئيسية للواقع الاجتماعي تعرض نفسها بطريقة في تنظيم السلوك عن طريق العادات الشعبية إذ أنها تعمل على ضبط التفاعل الاجتماعي وهي ليست من خلق الإدارة الإنسانية وللأعراف أهمية بالغة عند سمنر لأنها هي التي تخلق النظم والقوانين .

النظام عبارة عن فكرة وبناء ويفرق سمنر بقين النظم الاجتماعية العادية والنظم المقننة في القوانين، ويرى أنه من المستحيل وضع حد فاصل بين الأعراف والقوانين وأن الفرق بينهما يكمن في صورة الجزاءات ذاتها، حيث تعتبر الجزاءات القانونية أكثر عقلانية تنظيما من الجزاءات العرفية.

4- نظرية الضبط الذاتي لكولي :

تعد فكرة الضبط قديمة عند كولي وردت في مؤلفاته دون أن يطلق عليها اسما محدد لم يذكر **مصطلح** الضبط الاجتماعي في مؤلفاته إلا في وقت متأخر عام 1918 دون أن يخصص كتابا محددا لشرحها وتوضيحها كما فعل روس من قبل، وإنما جاءت منتظمة في مؤلفاته وكان موقف كولي من المجتمع ووحداته موقفا واقعيا خاصا حيث أصرعلى تأكيد عدم انقسام الكل الاجتماعي إلى أجزائه وذهب إلى أن الحياة الروحية عنصرا **دائما** في الحياة الاجتماعية تكشف عن ذاتها في كلمات مثل نحن والذات وفي هذا الصدد أكد كولي أهمية الرموز والأنماط والمستويات الجمعية والقيم والمثل التي تعبر موجهات للعملية الاجتماعية ولعملية التنظيم الاجتماعي وطالما أن العملية موجهة عن طريق القيم والمثل الاجتماعية فان الضابط الاجتماعي إذن هو تلك العملية المستمرة التي تكمن في الخلق الذاتي للمجتمع أي أنه ضبط ذاتي يقوم به المجتمع فالمجتمع هوالذي يضبط وهو الذي ينضبط في الوقت نفسه وبناء على ذلك فالأفراد ليسوا منعزلين عن **العقل الاجتماعي، بل** هم جزء منه والضبط الاجتماعي يفرض على الكل الاجتماعي وبواسطته وهو يظهرفي المجتمعات الشاملة وفي المجتمعات الخاصة أيضا.

وقد رفض كولي الفكرة التي ترى أنه أوج النشاط الاجتماعي تتحرك عن طريق الغرائز وكانت الوقائع الفريدة في نضره تتمثل في الأشخاص الذين يعيشون في مجتمع لديه معان

[20]-دعبد الله الرشدان، المرجع السابق، ص. 206

مشتركة تحدد أنشطة هؤلاء الأشخاص واستنتج من ذلك أن سلوك الفرد ينضبط كثيرا عن طريق نمو الضميرمن خلال المشاركة رغم أنها تتم بطريقة لا شعورية وغير مقصودة ولذلك فإن **الضبط عند كولي** يتضمن في المجتمع ذاته وهو ينتقل إلى الفرد عن طريق المشاركة **ومن** الأفكار الشائعة التي تنسب إلى كولي فكرة الدامعة الأولية حيث أكد في كتابه الطبيعة الإنسانية والنظام الاجتماعي و التنظيمات القائمة على المودة والعلاقات المباشرة في تطوير نمو الذات الاجتماعية وبالتالي أثرها المهم على عملية الضبط الاجتماعي للسلوك.

5- النظريات الحديثة والمعاصرة :

أولا : نظريات تنتمي إلى الإطار العام لنظرية الفعل الاجتماعي نظرية "**تولكوت بارسونز**" تنبثق نظرية بارسونز في الضبط الاجتماعي من نقطة مرجعية محددة وهي إطار الفعل الاجتماعي ولذلك لا يمكن فهم هذه النظرية إلا بالرجوع إلى نظرية الفعل الاجتماعي، وتحدد المعالم الرئيسية في نظرية الفعل الاجتماعي على النحو التالي: [21]

أ) إن الأفعال التي يقوم بها الفاعل لا تحدد إلا عن طريق أهدافه.

ب) أن الفعل غالبا ما يتضمن انتقاء الوسائل التي تحقق تلك الأهداف **وبناء** على ذلك فإنه يمكن التمييز بين الوسائل والأهداف.

ج) غالبا ما تتعدد الأهداف لدى الفاعل ولذلك فان الأفعال التي تتم طبقا لأحد الأهداف لابد أن **تؤثرفي الأفعال** التي تتم طبقا للأهداف الأخرى وأن تتأثربها.

د) أن تحقق الأهداف وانتقاء الوسائل كثيرا ما يتم من خلال مواقف تؤثر في مجال الفعل برمته.

ه) كثيرا ما يكون في ذهن الفاعل بعض الأفكار التي تتعلق بطبيعة أهدافه وبإمكانية تحقيقها.

و) ان الفعل لا يتأثر بالموقف فقط بل وبمعرفة الفعال وكيفية إدراكه لهذا الموقف أيضا.

ز) تكون عند الفاعل بعض الأفكار أو النماذج المعرفة التي تؤثر في إدراكه الانتقائي للموقف.

ح) توجد عند الفاعل بعض الأفكار أو نماذج المعرفة التي تثر في إدراكه للمواقف وفي اختياره للأهداف.

ط) تكون لدى الفاعل بعض المعايير والقيم التي تحكم اختياره للأهداف وتنظيمه لها في مخطط محدد للأولويات وبناء على ذلك فان الفعل الذي يقوم به الفاعل يكون محكوما بعدة عوامل منها أفكاره ومشاعره وانطباعاته ومعاييره وقيمه من هذه المعايير وتلك القيم لا تحكم أفعاله فقط ولكنها تحكم أفعال هؤلاء الأشخاص الذي يشتركون معه في الفعل، وما يفعله الأشخاص الآخرون، وتعتبر العلاقة المزدوجة بين الأنا والآخر، والتي تعد الحاجة والإشباع أساسا لتكامل التوقعات ومعنى ذلك أن إنشاء حاجات الأنا أو تحقيق أهدافه يتوقف على إرادة الآخر في أن يفعل ما هو متوقع والعكس صحيح، أي أن مسايرة أو امتثال الأنا لتوقعات الآخر يعتبر شرطا لتحقيق هدف الأنا ومن ثم فإن مسايرة توقعات الآخر تعتبر وسيلة الأنا لتحقيق امتثال أو مسايرة الآخر **توقعات الأنا** وقد أطلق باسونزعلى هذه العلاقة الثابتة مصطلح نسق التفاعل الثابت ويحتاج هذا النسق إلى تدعيم مستمر وإلا ظهرالانحراف أوالميل إليه عن هذا النسق ولذلك فهناك ضرورة لإيجاد ميكانيزمات معينة لكي تحقق استمرار نسق التفاعل ويميز **بارسونز** بين نمطين من الميكانيزمات، النمط الأول هو التنشئة الاجتماعية وهي ميكانيزم لتكوين الدافعية نحو تحقيق

[21]- سامية **محمد جابر، د.حسن محمد حسن، المرجع السابق**، ص. 78

توقعات الدور، أما النمط الثاني فهو الضبط الاجتماعي وهوالميكانيزم الذي يعمل على تدعيم الدافعية نحو تحقيق كل توقعات الدور ويعتقد بارسونز أن تلك الدافعية نحو تحقيق التوقعات ليست فطرية بل مكتسبة عن طريق التعلم وهذا هو دورعملية التنشئة الاجتماعية فهي تعلم الفرد ما يريد من الآخرين، إلا أن عملية التنشئة الاجتماعية لا تكفي وحدها بل لا بد من رديف يدعمها وهو ميكانيزم الضبط الاجتماعي، طالما أن التنشئة الاجتماعية لا تقدرعلى مواجهة جميع الاتجاهات الانحرافة، ولذا فالضبط الاجتماعي في نظر بارسونز هو عملية دافعية تراجع الدوافع التي تنحرف عن تحقيق توقعات الدور، وتبعا لذلك فهو يمثل عملية لإعادة التوازن، ويشتمل ميكانيزم الضبط الاجتماعي على عدة ميكانيزمات وهي :

رد فعل من جانب الأنا تجاه الضغط عن علاقته بالآخر والهدف دعم الصعود وهو توفير الأمن للأنا، ومثال ذلك ثبات اتجاهات الحب لدى الام في التنشئة الاجتماعية، رغم الصعوبات والمشاكل التي تواجهها يعتبر نموذجا أساسيا للصمود، فلا يمكن للصمود أن يكون فعالا كميكانيزم للضبط : التسامح إذا توفر التسامح وبذلك يؤدي هذان العاملان إلى إعادة التوازن في نسق التفاعل وتكمن أهمية التسامح في أننا نتوقع من الناس الذين يقعون تحت ضغط معين أن ينحرفوا بطرق محدودة وفي مدى معين، ويضيف بارسونز الى ذلك تطبيق حدود العلاقة إذا احتاج الأمر لذلك سماه بضوابط العلاقات ولها نوعان الأول هو عملية العلاج النفسي، وفي حالة فشل التنشئة الاجتماعية أو ثبات قصورها والنوع الثاني من الضوابط هو عملية التكوين النظامي وهي تقوم بوظائف تكاملية في مستويات متعددة ويوضح بارسونزعملية التكوين النظامي فيقول أنه غالبا ما يرتبط بأنشطة متعددة وبناء عليه تكون له علاقات متعددة بعدد كبير من الناس الذين تتغير علاقاتهم به بسرعة كبيرة ولذلك فإحدى الوظائف الأساسية للنظم الاجتماعية تتمثل في مساعدته على تنظيم الأنشطة المختلفة والعلاقات المتشبعة حتى تقل حدة الصراعات الموجودة في المستوى الاجتماعي، وذلك باستخدام صورتين اساسيتين لتلك العملية النظامية، الأولى إعداد جدول أعمال زمني لمختلف المهام والثانية تحديد الأولويات.

وبالإضافة إلى هذه الضوابط أو الميكانيزمات الضابطة يرى باسونز أن النسق الاجتماعي يشتمل على مكونات معينة يمتثل لها الناس وتعتبر بمثابة ضغوط اجتماعية خاصة، وميز بين نمطين منها الأول هو نمط الموقف، حيث أن التعرض للضغط غيرالعادي يدفع الفرد إلى مسايرةمعايير ومستويات معينة في النسق الاجتماعيوالنط الثاني كميكانيزم للضبط الاجتماعي هو ما سماه باسونز بالنظام الثانوي ويضيف بارسونز ميكانيزم آخر له أهميته في ضبط العلاقة بين الأنساق الفرعية للمجتمع الكبير وفي ضبط العلاقات الشخصية وهو ميكانيزم العزل، ففي مجال العلاقات الشخصية مثلا تعتبر اللباقة ميكانيزما عازلا.[22]

ثانيا: نظريات ثقافية تكاملية.

1- نظرية جيروفيتش :

يرى جيروفيتش انه يجب أن تقوم بدراسة الضبط الاجتماعي بالنسبة لأشكل الواقع الاجتماعي المختلفة وكذلك أبعاده المختلفة وهو يرى أن دارس الضبط الاجتماعي يجب عليه قبل أن يحاول التوصل إلى نظرية معينة في هذا الميدان أن يتبع مجموعة شروط، نوجزها فيما يلي :

*- الشرط الأول: استبعاد ذلك الزعم الذي يرى أن الضبط الاجتماعي هو نتيجة لتطور المجتمع أوتقدمه، وأنه لم يكن موجودا في المراحل المبكرة من تاريخ المجتمع الإنساني والواقع أنه من المستحيل أن نجد أو حتى نتخيل مجتمعا بدون وجود ضوابط اجتماعية فالأخلاق الدينية أو

[22]- سامية محمد جابر، د.حسن محمد حسن، المرجع السابق، ص. 81

السحرية التي كانت تسود المجتمعات البدائية ليست أقل أهمية من الأخلاق الرشيدة في هذه الأيام وكانت تمثل عناصرمهمة في الأنماط المبكرة للضبط الاجتماعي.

*- **الشرط الثاني** : يتمثل في تلخيص مشكلة الضبط الاجتماعي من كل ما يربطها بفكرة النظام والتقدم، وأيضا من التصورات التي تتعلق بالأحكام القيمية فالضبط الاجتماعي ليس سندا للنظام ولا هو أداة للتقدم، إنما هوجزء من الواقع الاجتماعي.

*- **الشرط الثالث** : يتمثل في التأكد على أنه يوجد بصورة حقيقية بين المجتمع والأفراد، وانه على المجتمع والأفراد أن يلتقوا على المستوى نفسه من العمق لأن كليهما يتسم بسمات الآخر، فإذا كانت هناك مظاهر فردية في العالم الخارجي يجب عليها أن تلتقي مع المظاهر الجمعية وتلتقي العادات الفردية مع العادات الجماعية .

*- **الشرط الرابع** : هو إدراك أن كل نمط من أنماط الاجتماعات الشاملة هو عبارة عن عالم صغير يتألف من الجماعات وأن كل جماعة خاصة هي أيضا عالم صغير يشتمل على الزمر الاجتماعية، وهذه العوامل الاجتماعية الصغيرة تندرج بطرق عديدة حسب روابطها التاريخية الاجتماعية وبناء على هذا التصور فإن الضبط الاجتماعي يميز كل الأنماط الاجتماعية لاشتماله على مجتمعات شاملة وجماعات صغيرة لذلك فان هيئات الضبط الاجتماعي تختلف باختلاف الجماعات والمجتمعات، والحاجة إلى الضبط ليست قاصرة على المجتمعات الشاملة بل إنها تمتد إلى الجماعات الأخرى كالأسرة وغيرها.

*- الشرط الأخير : بالتحليل السوسيولوجي للضبط الاجتماعي نرى أن القيم والمثل والأفكار ترتبط ارتباطا وظيفيا بالحياة الاجتماعية ولا يمكن النظر إليها إلا في الأنماط الاجتماعية التي تعمل فيها وفي ختام هذا التحليل النقدي يميز "جريفتش" بين صور الضبط وأنواعه وهيئاته وكذلك الدين، والمعرفة والتربية والفن والأخلاق أنواعا للضبط الاجتماعي وهناك أربع صور أساسية يمكن أن يتخذها كل نوع من أنواع الضبط وهي :

1. الضبط الاجتماعي المنظم، الذي يمكن أن يكون أوتوقراطيا أو ديمقراطيا.

2. **الضبط الاجتماعي** عن طريق الممارسات الثقافية والرموز (كالطقوس والتقاليد والعادات **المستحدثة والرموز المتجددة**).

3. الضبط الاجتماعي التلقائي وهو يتم من خلال القيم والأفكار و**المثل**.

4. الضبط الاجتماعي الأكثر تلقائية من خلال الجمعية المباشرة والخلق والتجديد.

ويرى جيريفتش أن إحدى الصور الأربع هذه يجب أن يقوم بدور مهم ومسيطر في مختلف أنماط المجتمعات والجماعات حسب أنماط العلاقات الاجتماعية السائدة فيه وخلاصة القول أن المجتمعات والجماعات والزمر الاجتماعية هي التي تنتج الأنساق الشاملة للضبط الاجتماعي وهي في الوقت نفسه تحتاج إلى مثل هذه الأنساق وتنضبط عن طريقها وتكون بمثابة مراكز ايجابية لتطبيقها ولذلك فان كل هيئة من هيئات الضبط الاجتماعي تعتبر قادرة مبدئيا على إنتاج وتطبيق أي نوع وصورة للضبط الاجتماعي ولكن الواقع يدلنا على أن الأنماط المختلفة من **المجتمعات الشاملة والجماعات والزمر** بما لديها من صور وأنواع للضبط تعتبر بمثابة أجزاء **متكاملة من كل واحد**.[23]

[23]- عبد الله الرشدان،المرجع السابق،ص. 214

الخاتمة :

وأخيرا فان دراسة هذه العلاقة الوظيفية بين الهيئات والأنواع والصور تمثل المحور الرئيسي في الدراسة السوسيولوجية المتكاملة للضبط الاجتماعي فقد ذهب جيرفيتش الى أن روس استبعد وبطريقة مقصودة كل الحدود الفاصلة بين قضايا وموضوعات الضبط الإجتماعي وقضايا وموضوعات علم النفس الإجتماعي وهذا مقبول إلى حد كبير.

كما أن روس تناسى دورالعادات الشعبية والنظم التي تعتبر أساسا مهما في توجيه السلوك وهو نفس الاتجاه الذي ذهب إليه سمنر في كتابه "الطرائق الشعبية" عن دور العادات الشعبية في تنظيم السلوك كما يرى بأنه يستحيل أن يوضع حد بين الأعراف والقوانين.

يعد الدين الاسلامي سابقا بتعاليمه القيمة جميع النظريات القديمة والمعاصرة في الضبط الاجتماعي فان الله سبحانه وتعالى هوالذي خلق النفس البشرية وهي تحمل الخير والشر حيث قال تعالى﴿ ونفس وماسواها فالهمها فجورها وتقواها﴾ (سورة الشمس7،8)، وقال جل جلاله في محكم التنزيل﴿ قد افلح من زكاها وقد خاب من دساها﴾ (سورة الشمس الآيتان 9،10)، وجعل سبحانه وتعالى الفلاح والخيبة مرهونة بجهد الانسان وسعية لتزكية نفسه او انحطاطها الى مهاوي الرذيلة فقد خير الانسان منذ بدأ الخليقة بين طريقي الخير والشر ومن هناك بدأت رحلة المعاناة التي يعيشها الانسان بين نوازع الخير والشر ، وكذلك وهب الله سبحانه وتعالى للانسان مايستطيع به مقاومة تلك النوازع واختيار طريق الخير والهداية فقال سبحانه في محكم التنزيل ﴿ ألم نجعل له عينين* ولسانا وشفتين* وهديناه النجدين﴾(سورة البلد، الايات 8.9.10)، بالاضافة الى ماسبق وضع الاسلام منهجا متكاملا لاستقرار المجتمع وضبط سلوك افراده من خلال اقرار ثلاثة ضوابط اجتماعية، منها الضابط الذاتي داخل النفس الانسانية ويتحقق هذا النوع من الضبط اذا تمكنت تعاليم الضبط في الشريعة الاسلامية من النفس الانسانية بحيث يحاكم الانسان نفسه بنفسه، والضابط الثاني هو ضابط اجتماعي مصدره المجتمع، ويتكون هذا الضابط من خلال اشاعة المعروف والامر به ومحاربة المنكر والنهي عنه قال تعالى﴿ كنتم خير امة اخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكروتؤمنون بالله ولوآمن اهل الكتاب لكان خير لهم منهم المؤمنون واكثرهم الفاسقون﴾ (سورة آل عمران آية11)، حتى تصبح محددات السلوك المقبول السلوك المرفوض جزء من معايير الضبط داخل المجتمع، اما النوع الثالث من الضبط فهو ضابط السلطة حيث تتولى تطبيق العقوبات الشرعية المقررة لمختلف انواع المخالفات، وتتكامل هذه الضوابط لتحقيق المعاني الاسلامية لتصبح الحياة اقرب السعادة والرخاء والطمأنينه. [24]

ولما كانت الشريعة الاسلامية تمثل السلطة العليا التي تقوم على فكرة الثواب والعقاب في المجتمع، وهي نظام اجتماعي له اثر كبيرفي تنظيم المجتمع، لان العلاقة وثيقة بينها وبين قواعد السلوك لذا فان للشريعة الاسلامية اهمية رئيسة في ضبط سلوك الافراد والجماعات معا كونها تتضمن علاقة لاتقوم بين فرد وأخر فحسب ولكن تقوم كذلك بين الانسان وقوة اعلى منه فالدين الاسلامي يفرض جزاء يمكن وصفه بانه فوق اجتماعي كالخوف من غضب الله.

التوصيات :

1- يوصي الباحث بمزيد من البحوث والدراسات في مجال دور الدين في الضبط الاجتماعي.

2- تربية الاطفال وتنشئتهم تنشئة اسلامية رصينة تحصينا لهم من الانحراف مستقبلا.

[24]- - خالدعبدالرحمن عبد العزيزالسالم، الضبط الاجتماعي والتملك الاسري، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، 2000، ص38.

3- التخطيط المسبق للضبط الاجتماعي على مستوى الدولة.

4- قيام مختلف مؤسسات الدولة الرسمية والاهلية بدورها المنوط بها في التوعية باهمية الدين في الضبط الاجتماعي.

الهوامش :

1- ابراهيم الشنواني وآخرون: مدخل الى مناهج البحث في علم الانسان، الرياض، دار المريخ للنشر والتوزيع، 1988.

2- حسن شحاته سعفان: اسس علم الاجتماع القاهرة، دارالنهضة العربية، 1995.

3- خالد عبدالرحمن عبالعزيز السالم، الضبط الاجتماعي والتماسك الاسري، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، 2000.

4- خالد فرج الجابري، دور مؤسسات الضبط في الامن الاجتماعي، بيت الحكمة، الرياض، 1997.

5- سامية محمد جابر، د.حسن محمد حسن، علم الإجتماع القانوني، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية،2003.

6- سيف الدين قدي، الرعاية والخدمة الاجتماعية، حلب، سوريا ، 2009.

7- عبدالمجيد سيد منصور: دور الاسرة كاداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، 2011.

8- عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، ط1، عمان دار، الشروق، 1999.

9- عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية ط 2004 ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع رام الله .

10- فادية عمر الجيلاني، علم الاجتماع التربوي، الاسكندرية، مكتبة الشباب الجامعي، 1993.

11- مصطفى محمد حسنين: الضبط الاجتماعي في الاسلام ، القاهرة، مكتبة اضواء الشريعة الاسلامية 2009.

12- مصطفى الخشاب، علم الاجتماع ومدارسه، ط5، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1996.

13- محمد عبدالله الزامل، الدين والضبط الاجتماعي، الرياض ، 2012.

14- محمد زيدان احمد، علم اجتماع الاتصال والاعلام، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1998.

15- نايف الرشيدي، دور رؤساء المراكز في الضبط الاجتماعي، الرياض ، 2010.

علم التاريخ وعلاقته بالعلوم الإنسانية والاجتماع

إعداد الدكتور: سعد رحومة المبروك شميسة

جامعة الجبل الغربي

كلية التربية / الزنتان

المقدمة

التاريخ مرآة الأمم يعكس ماضيها، ويترجم حاضرها، وتستلهم من خلاله مستقبلها، لذا كان من الأهمية بمكان الاهتمام به، والحفاظ عليه، ونقله إلى الأجيال نقلاً صحيحًا، بحيث يكون نبراسًا وهاديًا لهم في حاضرهم ومستقبلهم، فالشعوب التي لا تاريخ لها لا وجود لها، إذ به قوام الأمم، تحيى بوجوده وتموت بانعدامه، فالتاريخ هو مجمل الخبرة الإنسانية في الحضارة والثقافة والمدينة، فالحضارة سياسةً وأخلاقًا وتشريعًا هي القوة التنظيمية في التاريخ، والثقافة علمًا وأدبًا وفنًا هي قوة التاريخ الإبداعية، والمدينة زراعةً وصناعةً وعمارةً هي القوة المادية السلعية في التاريخ، والواقع أن وعي الإنسان بمعرفة ما حدث في الزمن الماضي قد ارتبط بالتطلع لا إلى ما حدث فحسب، وإنما لماذا حدث وكيف حدث؟ ففكرة التاريخ عند أية جماعة إنسانية ليست في حقيقة أمرها النقدية سوى شكل من أشكال فهم هذه المجموعة لهويتها الذاتية، كما أن تطور المعرفة التاريخية قد ظل متصلاً بتطور المعرفة البشرية عامةً والمعرفة العلمية خاصةً.

لذا تطرق هذا البحث إلى علم التاريخ وعلاقته بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، في محاولة للاقتراب من الفهم الفلسفي للقضايا التاريخية وإبراز السنن التي تتحكم في قيام الدول والحضارات، والعوامل التي تؤدي إلى سقوطها وانهيارها، لذا جاء التركيز على المعرفة الإنسانية ونشأت علم التاريخ، وعلى تحديد المسار التاريخي بشموليته، بما يعني عرض الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى ظهور أنماط معينة في حركة التاريخ، واكتشاف القوانين المتحكمة في ذلك، ومن ثم إمكانية التنبؤ بسير المستقبل البشري.

يحاول هذا البحث أن يضيف إلى البحوث التاريخية دراسة قيّمة أخرى، واجتهادًا جديًا وجديدًا، فالبحوث في ميدان التاريخ لم تتوقف ولن تتوقف، نظرًا لارتباطها بحاضر البشرية ومستقبلها، كما أنها ستظل دائمًا مثار للجدل والخلاف مادامت الحياة مسرحًا للأحداث والوقائع ومرتعًا للمتغيرات، لذا فإن هذا البحث سيلقي الضوء على الإشكاليات التي يعاني منها علم التاريخ والعلوم الاجتماعية.

وتعد قلة الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع بإسهاب من أهم الأسباب التي دعت الباحث لاختيار هذا الموضوع، أما المنهج المتبع في هذا البحث فهو المنهج السردي القائم على تحليل النصوص وتوضيحها، وعرض آراء المؤرخين والباحثين ومقارنتها للصول إلى الحقيقة التاريخية باستخلاص نتائج محددة.

وانطلاقًا من هذا الهاجس، يحاول هذا البحث ترميم إحدى الثغرات في الدراسات التاريخية متوخيًا من ذلك تقديم مساهمة متواضعة لفهم علم التاريخ وأهميته في العلوم الإنسانية، لأنها بحاجة ماسة إلى الاستقصاء والبحث من وجهة نظر المؤرخين والتربويين والبحاث.

تكمن أهمية البحث في إلقاء الضوء على علم التاريخ وعلاقته بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، من خلال الإجابة عن العديد من التساؤلات منها: لماذا نقرأ التاريخ؟ وما أهمية علم التاريخ في العلوم الإنسانية؟ وأخيرًا ما مدى مساهمة العلوم الاجتماعية في تقدم البحث التاريخي؟

وفي ضوء ما توفر من مادة تاريخية فقد ركز البحث على النقاط التالية:

ـ المعرفة الإنسانية ونشأت علم التاريخ.

ـ علم التاريخ وأهميته في العلوم الإنسانية.

ـ علم التاريخ وعلاقته بالعلوم الاجتماعية.

ـ المؤرخون ومناهج العلوم الاجتماعية:

ـ الإشكاليات التي يعاني منها علم التاريخ والعلوم الاجتماعية.

ـ التعاقب الدوري للمجتمع في تاريخ الفكر الإنساني.

المعرفة الإنسانية ونشأت علم التاريخ :

يشكل التاريخ بمادته الفكرية أو بموروثه التربوي، أهم أسس من أسس بنيتنا النفسية والذهنية؛ ولعل العادات والتقاليد أهم صور مخلّفات تاريخنا متفاعلاً مع حاضرنا، وهنا يكمن جوهر مشكلتنا الأخلاقية! وما القيم والمبادئ المنتخبة، أو الباقية إلا صورة من صور تجارب الإنسانية في الماضي والحاضر، وخلاصة من خلاصاته، وإذا تأملنا جيدًا الدور الحقيقي والواقعي للتاريخ في حياتنا التي نعيشها وجب علينا لِزامًا أن ندخل في مشكلة التاريخ لتسخيره برمته لخدمة الإنسانية، فيما يصب بمصلحتنا، ولتجنَّب مضار مخلّفاته وترسباته، وكما أنه لا يوجد تاريخ نظيف بأكمله، أو مشرق أو سعيد برمته، فالآثار كذلك غير ايجابية بمطلقها ما لم يتم التعامل مع منشأها تعاملاً حكيمًا دقيقًا، وهنا دور الباحثين لينبشوا الماضي ويتعالوا عن المخالصة وإعلان المسامحة وإقرار التودد مع جماله، وهذا وحده لا يكفي لكي يحل مشكلة مخلفات التاريخ إذ يجب عليهم مراجعة التاريخ والعمل على وضع حل شامل ومناسب لهذا العصر وأهله.

يعتبر تاريخ المعرفة الإنسانية هو تاريخ الجهد الذي يبذله البشر من اجل إدراك وعي خبراتهم الناتجة من علاقتهم بالطبيعة وببعضهم البعض، من اجل تطوير حياتهم تطويرًا يسمح بتنظيم اجتماعهم واقتصادهم وصحتهم، وحل المشاكل والألغاز التي تحيط بهم وتواجههم في كل حين. ومجموعة هذه المعارف والخبرات هي التي تؤلف مضمون الحضارات الإنسانية في مساراتها الخاصة والعامة، المؤطرة في منطقة معينة من مناطق العالم، أو المتفاعلة مع الحضارات الأخرى، الحاملة خصوصيات معينة يدّعيها أصحابها أو المشتركة مع غيرها من الحضارات السابقة عليها أو المعاصرة لها، بسماتٍ عامة ومشتركة، وبهذا المعنى تصبح المعرفة نتاجًا تطوريًا لمعطيات الحضارات الإنسانية جميعها، إذ لا يمكن لحضارة من الحضارات أن

تحتكر لوحدها انجازات المعرفة، وكما درجت على ذلك اتجاهات أيديولوجية أوربية كانت قد شدّدت في وقت من الأوقات (في مرحلة النهوض الأوربي والسيطرة الاستعمارية) على اعتبار الحضارة اليونانية معجزة وأُمًا وحيدةً للمعارف الإنسانية التي انطلقت بها أوربا الحديثة، وأن الحضارة الغربية هي رسالة تمدن خاصة بالرجل الأبيض[1].

صحيح أن التشكّل التاريخي للمعارف الإنسانية سار في طريق طويلة ومعقدة ومتفاوتة الأهمية من حيث المحطات الجغرافية والإثنية والزمنية، حيث تفاوتت المساهمات في إغناء المعرفة وإثرائها بين منطقة وأخرى، وشعب وآخر، وبين مرحلة زمنية وأخرى. إلا أنه يبقى التواصل ما بين المعارف الإنسانية على مستوى التأثيرات المتبادلة ما بين الحضارات أمرًا ثابتًا على مر الأزمنة. ويمكن التأكيد أيضًا أن المعرفة الإنسانية واحدة وإن تشعبت فروعها واختلفت منطلقاتها وأماكنها ومصادر أقوامها وشعوبها. يقول جورج سارتون في تأكيد وحدة المعرفة الإنسانية، سواء أكانت مادتها اختراعًا أم اقتباسًا أم تقليدًا، بما يلي: "ولو أننا سلمنا بأن الجنس البشري ظهر في مكان واحد فإن آلافًا من السنين انقضت بين ظهوره وفجر الحضارة، وإن فرصًا لا حصر لها أدت ببني الإنسان أن ينتشروا في جهات كثيرة بتطويح القدر والأحوال، وبالرغم من التغيرات الناشئة عن اختلاف البيئات الجوية والجغرافية فإن المعضلات التي واجه بنو الإنسان حلّها هي في أساسها واحدة، فهل نستغرب مع هذا أن يصلوا في جهات مختلفة إلى حلول متطابقة أو متشابهة؟ أليس الإنسان في الواقع جنسًا واحدًا؟ إنهم ربما وصل بعضهم أحيانًا إلى الحل دون معونة من بعض آخرين، أو ربما وصل الحل، أحيانًا أخرى إلى آذانهم أو عيونهم فقبلوه أوسرقوه أو أعادوا اختراعه. ونستطيع أن نفسر الاقتباس الحضاري بتفسيرات متنوعة، وربما اختلف مقداره في شيء تام إلى ما يقرب من العدم ومن تقليد أعمى إلى الاكتفاء بأقل إشارة"[2].

ومهما يكن من أمر فإن طرق انتقال أشكال المعرفة وأساليب اقتباسها وتطور موضوعاتها بين الشعوب من جهة، وعبر الأجيال البشرية من جهة أخرى، وما يعيّن وحدتها المتأصلة واستمرارية نموها المطرّد هو ما يمكن أن نسميه فطرة التعلّم عند الإنسان، أو ذلك الاستعداد الذهني الإنساني للانتقال بالإدراك من مستوى المعرفة الحسية البسيطة إلى مستوى التحليل والتركيب والتجريد، وعبر أدوات وطرائق عقلية درج الباحثون في فلسفة المعرفة وطرائقها على تسميتها أسلوب التفكير العلمي. وهو الأسلوب الذي يتضمن قواعد محددة تجري على مستوى العمليات العقلية وعلى مستوى الخطوات الإجرائية كالاستدلال والاستقراء في المنهجين التجريبي والجدلي.

والمعرفة المقصودة في هذا المجال هي المعرفة المحققة عبر تلك القواعد والخطوات الحسية والذهنية، وهذه القواعد مارسها الإنسان في مواجهة مشكلاته الحياتية والوجودية، وإيجاد الحلول لها دون أن يستتبع ذلك بالضرورة صياغة منهجية وفلسفية محدودة لها، فالمنطق الاستدلالي ألبرهاني كان ممارسًا في العمليات العقلية قبل أن يضع أرسطو له القواعد والضوابط والقوانين التي تُنسب إليه، والمنهج التجريبي الذي يُنسب في ممارسته ووضع أسسه إلى فرنسيس بيكون، وجون ستيورات ميل، ارتكزت عليه وبصورة ضمنية شتى إنجازات المعرفة التي قامت على الملاحظة والمشاهدة والاستنتاج في شتى العصور، والأمر كذلك للمنهج الجدلي فقوانينه التي تنسب إلى هيجل على مستوى تطور الفكر، وإلى ماركس على مستوى المادية التاريخية أو التطور الاقتصادي للمجتمعات البشرية، كانت قد مُورست في قطاعات متعددة من تاريخ

المعرفة الإنسانية؛ فالفلاسفة الطبيعيون في الحضارة اليونانية كانوا من أوائل من مَارَسَ المنهج الجدلي المادي[3].

نخلص مما سبق إلى أن الماضي هو الحقل الذي تناولته المعرفة التاريخية عبر نقل وقائعه في حيز الزمان والمكان على أن النقل يكون شفاهيًا بصيغة الرواية الشفهية من راوٍ إلى راوٍ، ومن جيل إلى جيل، أو بصيغة التدوين المتناقل من نصٍ إلى نص، وفي الحالتين سيدخل السرد عناصر من الخيال والتصورات فتمتزج الوقائع المحكيّة والمتناقلة بأسلوب القصص والأساطير، أو يحمل السرد عناصر دينية وفلسفية وأخلاقية فيندرج سرد الوقائع بالعبر والأخلاق والفلسفات والديانات، فهذا النوع من المعرفة التاريخية هو في أصل كل معرفة تاريخية عرفته الحضارات الإنسانية جميعها وبأشكال وصيغ مختلفة، وعندما تدوّن الوقائع أو ما يعتقد أنه وقائع فإن التدوين يصبح جزءًا لا يتجزأ من التراث التاريخي الذي يحمل في ثناياه أثقالاً من المعارف التاريخية، فهذه المعارف قد يتخللها الخيال والتصورات إلا أنها تختزن خبرات وتجارب إنسانية قامت على آليات من التفكير العقلي من استقراء واستدلال منطقيين، عدا أن التخيلات والتصورات بذاتها هي رموز لواقعات، وهي دلالات بذاتها على أنماط من الواقعات الذهنية والنفسية أي أنماط من التفكّر والتعقل[4].

إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هنا كيف وصل العقل البشري إلى وعي التمييز بين ما هو أسطوري وبين ما هو تاريخي؟ للإجابة على هذا السؤال يمكن القول: أن التمييز بين ما هو أسطوري أو تصوّري في المعرفة التاريخية المتناقلة أي في التراث التاريخي، وبين ما هو واقعي أو حقيقي أو موضوعي هو حالة إدراك ووعي عقلاني لم يتوصل إليها الفكر البشري إلا بعد تطور طويل في طرائق التفكير، وبعد تراكم معرفي كبير أدى بالعقل البشري إلى قفزات علمية، هذه القفزات كان لها أنساقها الخاصة ووثائر تطورها في كل حضارة من الحضارات الإنسانية[5].

لذا يميز الباحثون اليوم المعرفة التاريخية وتطور فروعها كعلم للتاريخ بين التدوين التاريخي الذي سمي في الحضارة الغربية هيستوريوغرافيا (Historiography) أو كتابة التاريخ، وفي الحضارة العربية الإسلامية تدوين الأخبار، وبين المنهج التاريخي الذي يبرر إدراج التاريخ كحقل وطريقة في نطاق العلم، على أن التداخل بين الكتابة والمنهج يبقى تداخلاً وثيقًا في إطار ما يسمى بعلم التاريخ[6].

والحقيقة التي ندركها اليوم أن المنهج التاريخي ليس ثمرة زمن واحد، وليس نتاج حضارة واحدة؛ فلا هو نتاج الحضارة الغربية وحدها، ولا هو ثمرة القرن التاسع عشر الأوربي حصرًا كما شاع عند البعض، بل أن المنهج هو موضوع دائم لقواعد وضوابط وتقنيات سُعي ويسعى إليها على نحوٍ دائم ومنذ زمن بعيد، فثوسيديدس Thucydides الذي كتب في القرن الخامس قبل الميلاد تاريخه الشهير عن الحروب البلوبونيزية قد أخبرنا بكل أمانة عن كيفية جمعه لمواده التاريخية وعن أنواع الاختبارات التي طبّقها في فصل الحقيقة عن القصة الخرافية، وهو حتى عندما ألف خطبًا ليُنطق معاصريه بها، قد بذل أقصى جهده في استقصاء المصادر المتوفرة لديه، لكي يجعلها شبيهة بالأصل أكبر شبه ممكن. وكان يأمل أن يلتزم فيما يورده روح المتكلم وحرفية الخطاب، ولكن لما كانت التقارير المختزلة غير متوفرة لديه، كان يجد نفسه أحيانًا مضطرًا إلى أن يضع الكلمات التي سينطق بها المتكلم كما خُيل إليه أنه كان سينطق بها[7].

وهذا منذ ثوسيديدس Thucydides في القرن الخامس قبل الميلاد وحتى اليوم بُذلت العديد من الجهود في نقد المعارف التاريخية وضبطها، وغربلتها لاستخلاص ما يُعتقد أنه صحيح، وحصل هذا في الحضارة العربية الإسلامية منذ برز منهج الإسناد وضوابط صدقيته لدى المحدثين والإخباريين المسلمين وصولاً إلى الدعوة إلى معرفة طبائع العمران وقواعد الاجتماع البشري عند ابن خلدون، وحصل هذا في الحضارة الأوربية الحديثة عبر كتابات تراكمت في المنهج منذ بودان Bodinو فيكو، وفولتير ورنكه والمدرسة الوثائقية الفرنسية التي عنيت بتحقيق الوثائق، وصولاً إلى ارنست برنهايم الألماني الذي وضع كتابه تعلم المنهج التاريخي والفلسفة التاريخية، ولانجوا وسينوبوس الفرنسيين واضعي كتاب المدخل للدراسات التاريخية سنة 1898م[8].

وفي هذه المسارات نشأ علم التاريخ، كتتويج لجهود في البحث والتحقيق والتفكير، وإذ نعتمد التعريفات التي تُوجت هذه المسارات في تكون التاريخ كمنهج علمي من خلال ما آلت إليه عبر أبرز المدارس التي شهدتها الحضارة الأوربية في غضون القرن التاسع عشر والقرن العشرين، ومن خلال ما آلت إليه المعرفة التاريخية في متون الحضارة العربية حتى توجّت منهجًا علميًا في مقدمة ابن خلدون في القرن الرابع عشر الميلادي، فإننا نستدرك فنقول إن هذه التعريفات ليست ثوابت جامدة، بل أن علم التاريخ هو قيد التطور الدائم، إن التعريفات هي محطات كبرى في البحث والتفكير، إنها محطات كبرى توّجت مسارات من الجهود في البحث وطرائق التفكير[9].

علم التاريخ وأهميته في العلوم الإنسانية :

لعل من ابرز الأسئلة التي تدور في ذهن أي باحث في علم التاريخ لماذا نقرأ التاريخ؟ وما أهمية علم التاريخ في العلوم الإنسانية؟ وإذا ما اقتنعنا بأهميته فكيف نقرأ؟ للإجابة على مثل هذه التساؤلات يمكن القول: أن التاريخ هو ذاكرة الأمم، إذ لا تستطيع امة أن تعيش بلا ذاكرة، ودراسة التاريخ واستخراج الدروس والعبر منه هو دأب الأمم القوية، فالتاريخ مرآة الشعوب وحقل تجارب الأمم، في صفحاته دروس وعبر للمتأملين، لأنه نتاج عقول أجيال كاملة، والأمة التي تهمل قراءة تاريخها لن تحسن قيادة حاضرها ولا صياغة مستقبلها[10].

وخير شاهد على ذلك أن الأمم التي ليس لها تاريخ تحاول أن تؤلف لنفسها تاريخًا، ولو مختلقًا، حتى يكون لها ذكر بين الأمم كما هو حال الولايات المتحدة الأمريكية وإسرائيل، فعجبًا للأمة العربية؛ تلك الأمة التي لها تاريخ عريق ومشرف تخاصمه ولا تستفيد منه، وتعتبره ماضيًا زال وترائًا باليًا، وفي ذلك قال أرنولد توينبي في محاضرة ألقاها عند زيارته للقاهرة في ستينات القرن الماضي: "إن الذين يقرءون التاريخ ولا يتعلمون منه أناس فقدوا الإحساس بالحياة، وإنهم اختاروا الموت هربًا من محاسبة النفس أو صحوة الضمير والحس"[11]، ويقول شوقي :

اقرؤوا التاريخ إذ فيه العبر ضل قوم ليس يدرون الخبر.

يفهم من ذلك أن هذه الدعوة موجهة للأمة العربية هذه الأمة ذات التاريخ العريق أفرادًا وجماعات لقراءة تاريخها قراءة واعية لتستخرج منه الدروس والعبر، وتستخرج منه منهاجًا للحركة والفهم، يفيدها في مسيرة نهضتها واستشراف مستقبلها، حتى يعود للأمة مجدها، وتستعيد مكانتها وعزتها أمام الأمم، أي أن القراءة المطلوبة هي قراءة متدبرة، تقف أمام أحداث التاريخ الإسلامي متفحصة مدققة، ليست سردًا تاريخيًا للأحداث بقدر ما هي تنقيب بين سطوره على مدلولات هذه الأحداث والوقائع، وعلاقتها بواقعنا المعاصر، لذا نستطيع في هذه العجالة أن نقف أمام بعض الدروس لعلها تكون دافعًا للأمة لكي تسعى لضبط مسيرتها بالسنن الربانية التي وعاها

أسلافنا فضبطت مسيرتهم وحفظت جهادهم. لكن قبل ذلك نوضح أمرين: أولهما التاريخ ليس سردًا للأحداث ولا تسجيلاً للوقائع والأقاصيص، ولكنه تفسير لكل هذه الأحداث والوقائع، واهتداء إلى الروابط الظاهرة والخفية التي تجمع بين شتاتها، وتجعل منهم وحدة متماسكة الحلقات، متفاعلة الجزئيات، ممتدة مع الزمن والبيئة امتداد الكائن الحي في الزمان[12]، ويُعرف ابن خلدون التاريخ بقوله: "التاريخ من الفنون التي تتداولها الأمم والأجيال وتشد إليها الركائب والرحال، وهو في ظاهره لا يزيد عن أخبار عن الأيام والدول والسوابق من القرون الأولى وفي باطنه نظر وتحقيق وتعليل للكائنات بدقه، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها بتعمق، فهو بذلك أصيل في الحكمة "[13].

نخلص مما سبق أن التاريخ ليس سردًا مجردًا للأحداث، ولكنه في حقيقته وقوفًا أمام تلك الأحداث لتحليلها وتفسيرها والربط بينها، واستخراج الدروس التي يمكن الاستفادة منها في حاضرنا ومستقبلنا.

ثانيهما: أن المجتمع الإسلامي اهتم بدراسة التاريخ عن طريق دراسة سير الأولين والتأمل فيها وأخذ العبر منها كما وردت في القرآن الكريم، وفي ذلك قال الله تعالى: قد خلت من قبلكم سنن فسيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المكذبين"[14]، وقوله: "لقد كان في قصصهم عبرة لأولى الألباب ما كان حديثًا يفترى ولكن تصديق الذي بين يديه وتفصيل كل شيء وهدى ورحمة لقوم يؤمنون"[15]، وقوله تعالى: "فاقصص القصص لعلهم يتفكرون"[16]، كما اعلم النبي الكريم عليه الصلاة والسلام المسلمين بحوادث ستقع في المستقبل حتى يكونوا على وعي بالحاضر والمستقبل، مثل فتح القسطنطينية ورومية، ومثل المعارك التي ستقع مع اليهود والنصارى وأحداث الساعة وغيرها[17].

علم التاريخ وعلاقته بالعلوم الاجتماعية :

جاءت علاقة علم التاريخ بالعلوم الاجتماعية بعدما تميزت البحوث التاريخية حديثًا بتوسعها في حقل المعرفة التاريخية عن طريق الانفتاح على مختلف العلوم الاجتماعية، والاحتكاك المتواصل بها لإخراج التاريخ من انغلاقه التخصصي وفتحه على تساؤلات ومناهج العلوم الاجتماعية الأخرى[18]، وخاصة علمي الاجتماع والاقتصاد، إذ أصبح المؤرخون الجدد يدركون بكيفية متزايدة أهمية المناهج المستعملة في علوم اجتماعية أخرى كالانثروبولوجيا في دراسة المجتمعات القبلية، ومن جهة أخرى ظهر وعي لديهم بأن التاريخ لن يكون علميًا بمعنى الكلمة إلا إذا اعتمد على الأرقام أي أصبح تاريخًا كميًا[19]، كما ترسخ الاعتقاد لدى المؤرخين الجدد، بأن التاريخ الحقيقي يوجد على مستوى القاعدة، وأن دراسة تاريخ المجتمعات من خلال مشاغلها اليومية أخصب وأفيد من دراسة التاريخ السياسي وحده[20].

ومن هنا اهتمت البحوث التاريخية بدراسة إقليم معين أو منطقة جغرافية محدودة جدًا في مرحلة تاريخية محدودة، أي البحث المحدود في المكان والزمان، وهو حلقة من حلقات بناء تاريخ اجتماعي شامل، ورافد لهذا الاتجاه التاريخي الجديد الذي هو التاريخ الاجتماعي، الذي يتناول تطور وتشكل التشكيلات الاجتماعية في مجتمع ما أو في المنطقة الجغرافية التي تتناولها الدراسة، ويعتبر من قبل البعض أحد فروع العلوم الاجتماعية التي تحاول إظهار تأكيد تاريخي من وجهة نظر مدارس اجتماعية تتطور حديثًا، وغالبًا ما يُوصف التاريخ الاجتماعي بأنه التاريخ من الأسفل، أو تاريخ الجذور، لأنه يتعامل مع الحياة اليومية للبشر، والتكتلات البشرية، والإنسان العادي، وليس مع الساسة والقادة والزعماء[21].

لذا اعتبر بعض الباحثين أن التاريخ الاجتماعي بمثابة قاطرة تتصدر عملية تحديث الذاكرة، وبداية رغبة في التجديد، تتمثل في توسيع مفهوم وتطوير مجال المصادر، والانخراط في سياق العلوم الإنسانية، ومن الملاحظ أن مؤرخ المجتمع يبحث عن العلاقات الاجتماعية في تجلياتها المختلفة في أشكال الإنتاج والتبادل في السلطة السياسية، كما في الحركة الصوفية، وفي الظاهرة الاستعمارية[22].

المؤرخون ومناهج العلوم الاجتماعية :

طرحت مناهج العلوم الاجتماعية تحديًا أمام المؤرخين، فقد جهرت بقدرتها على تحليل بنيات المجتمع دون الاعتماد على الزمن، وقد تمكنت مدرسة الحوليات خصوصًا مع أطروحة فرناند بروديل حول "البحر الأبيض المتوسط في عهد فيليب الثاني" من طرح تصور جديد يقوم على أساس تعددية الأزمنة، فهناك الزمن الطويل البطيء الإيقاع، وهو زمن شبه ثابت، يوافق تاريخ الإنسان في علاقته بوسطه ومحيطه، وقد جاء بروديل بأمثلة من خلال وصف الجبال والسهول والأنهار والعادات والثقافات والبحار والرياح والتيارات والجزر والمناخ والحدود[23].

وهناك الزمن الدوري أو زمن الظرفية، ويقابله تاريخ المدى المتوسط، مثل التغيرات الدورية التي تصيب الاقتصاد من هبوط وارتفاع الأسعار أو الإنتاج. وأخيرًا هناك الزمن القصير، وهو زمن الحدث، ويرتبط بالتاريخ التقليدي السردي الفردي اليومي الشخصاني، وهو تاريخ سريع متقلب، وغالبًا ما ينتهي إلى النسيان[24].

هكذا إذن استطاع بروديل أن يتجاوز مفهوم الزمن القصير الذي ساد لمدة طويلة لصالح زمن ذو أمد طويل، وأعطى أهمية كبرى لمفاهيم جديدة مثل البنية والمجال وعلاقتهما بالأزمنة التاريخية، ومن خلال هذا المفهوم الجديد للزمن استطاعت مدرسة الحوليات فرض فرص أكبر لتواجد التاريخ بقوة في ميادين العلوم الاجتماعية الأخرى، ولعل هذا ما يفسر لنا الاحتكاك الكبير والحوار الطويل الذي وقع بين التاريخ وهذه العلوم، وما نتج عنه من تحطيم مختلف الحواجز التي كانت سائدة بينها خصوصًا مع الجغرافيا والسوسيولوجيا والاقتصاد والديموغرافيا، وقد كان هذا من أهم النتائج الايجابية لمدرسة الحوليات رغم المأخذ والاتهامات التي وُجهت إلى التاريخ، باعتبار دوافعه الامبريالية التوسعية على حساب باقي العلوم الاجتماعية خلال سعيه إلى بلوغ مرتبة علم العلوم[25].

كما أن مفهوم الأمد الطويل قرب الهوة بين التاريخ وعلوم أخرى مثل الانتروبولوجيا وعلم الاجتماع، فقد تم تجاوز التحدي الذي طرحه ليفي ستراوس وقبله دوركهايم بخصوص محدودية بلوغ المنهج التاريخي درجة الشمولية التامة[26].

لقد كان المغزى الأساسي من العمل البروديلي هو إدراك التاريخ في تعددية زمنه من خلال الثالوث (زمن طويل، زمن الظرفية، زمن قصير) لبلوغ تاريخ شمولي يبحث في تاريخ المجتمعات الكوني الكلي، وليس في التاريخ السردي الحدثي فقط، ومن ثم القدرة على الإحاطة بالمجتمع في بنياته وجغرافيته واقتصاده وذهنيته وعقليته وحضارته من خلال احتكاك أكبر بين التاريخ وباقي العلوم الإنسانية[27].

الإشكاليات التي يعاني منها علم التاريخ والعلوم الاجتماعية :

هناك بعض الإشكاليات التي تعاني منها العلوم الإنسانية، ومنها علم التاريخ، وهي تجريدها من الصفة العلمية، وإن كانت بعض الدراسات ترى أن اكتساب كل واحدٍ من هذه العلوم للصفة العلمية يكمن في تعامله مع العلوم الأخرى، ونفس الشيء مع التاريخ الذي سعى منذ زمن ليس بالقصير إلى اكتساب هذه الصفة، وأصبح لا غنى له عن التعاون مع باقي العلوم الإنسانية الأخرى، والاستفادة من معطياتها وتقنياتها في البحث لبلوغ جوانب هامة من الموضوعات التي يدرسها[28].

أما فيما يتعلق بالإشكاليات ذات الصلة بحدود مساهمة العلوم الاجتماعية في تقدم البحث التاريخي وإمكانية تحقيق تعاون بين الطرفين فيمكن أن نجملها في الآتي:

1. إشكالية منهجية: تتجلى في كون المفاهيم التي هي من أهم أدوات العلوم الاجتماعية التي من شأنها أن تساعد المؤرخ على توسيع نطاق طرح الأسئلة على النصوص[29]، وهي مفاهيم صيغت في الغرب وغير صالحة لمعالجة واقع المجتمع العربي، فمفاهيم الدولة، والطبقة، والإقطاع، ونمط الإنتاج، والبورجوازية ليس لها نفس المدلول في المجتمعين مما يطرح إشكالية ضبط وتحديد هذه المفاهيم ومنطلقات التفكير، في ظل اختلاف المدارس التاريخية وتنوع اتجاهاتها في فهم الماضي أو إعادة بنائه بناءً متراصًا[30].

2. ارتباط التاريخ ارتباطًا وثيقًا بالزمن لأنه يدرس الماضي: إلا أنه هناك اختلاف بين الزمن السوسيولوجي والزمن التاريخي، فالزمن الأول متعدد، فكل حقيقة اجتماعية تفرز زمنها، بينما الزمن التاريخي يسير في اتجاه لا ينعكس ولا يتوقف[31]، وبذلك يتضح أن الاستفادة من مناهج العلوم الاجتماعية تواجه عقبة أساسية، إذ كلما رجعنا إلى الماضي كلما تضاءلت قيمة تلك العلوم بالنسبة للمؤرخ سواء على مستوى توفير الوثائق والإحصائيات، أو على مستوى اختلاف المفاهيم والقيم[32].

3. نسبية النماذج وضيق النظريات، فالعلوم الاجتماعية تسعى إلى وضع قوانين وتأسيس نظريات، لكن لا الإنسان ولا المجتمع مبنيان مثل النظرية، فحيث وجود الإنسان وهو كذلك في التاريخ لا مجال لوضع قوانين ونظريات، ذلك أن التاريخ أوسع من أن تحيط به نظرية[33].

4. قصور الأسلوب الكمي، ذلك أنه بالرغم مِمَّا حققه هذا الأسلوب من تقدم في مجال البحث التاريخي، ولاسيما من حيث ضخامة المعطيات العددية، وهنا يمكننا أن نتساءل هل تشكل الأرقام والإحصائيات بحثًا موضوعيًا؟ ألا يمكن أن تكون ذات صلة بآراء أو تقييم أو نتيجة لمجموعة معقدة من القرارات والتدابير؟ والحقيقة أن المنهج الكمي عندما يتجاهل الجوانب الكيفية والإنسانية في التاريخ، لا يمكن أن يكون إلا ناقصًا.

5. عودة الاهتمام بالحدث: لقد كان الانفتاح على العلوم الاجتماعية نتيجة وسببًا في آن واحد لتجاوز التاريخ الإخباري والاهتمام بالحدث، لكن اتضح أن التاريخ لا يمكنه أن يركز اهتمامه على البنيات ويتجاهل الحدث الذي لا تستطيع العلوم الاجتماعية إدماجه ضمن اهتمامها مع أنه جزء مهم من حياة الأفراد والمجتمعات، لذا ترتبط

ظاهرة عودة الحدث بالمجتمع المعاصر الذي أصبح يفرض الحدث على مستوى عام عن طريق وسائل الإعلام[34].

6. خطورة انقسام التاريخ إلى علوم اجتماعية: بحيث يصبح هناك تخوف من أن يؤدي تهافت المؤرخين على مناهج العلوم الاجتماعية وتبنيها دون روية وتفكير إلى أن يختفي الطابع التاريخي في تلك الدراسات، حيث يصبح هناك تاريخ اقتصادي وتاريخ ديمغارفي أو ديموغرافية تاريخية، وتاريخ اجتماعي[35].

ورغم هذه الإشكاليات يمكن القول أن المكسب الجديد الذي حققه التاريخ من خلال انفتاحه على العلوم الاجتماعية يتجلى على مستوى التقنيات والمناهج بالأساس، ومع ذلك فإن المؤرخ إذا لم يضع في اعتباره طبيعة مادته، ولم يتسلح بالنظرة الجدلية، ويعتبر تلك العلوم علومًا مساعدة وليست علومًا تحل محل التاريخ، فمن الممكن أن يقدم تنازلات بدل أن يحقق مكاسب.

التعاقب الدوري للمجتمع في تاريخ الفكر الإنساني:

بالتدقيق في علم التاريخ يعد ابن خلدون مبتدع نظرية التعاقب الدوري للدول في تاريخ الفكر الإنساني من حيث بعدها الاجتماعي والفلسفي العام، وقد توصل إلى الاقتناع بفكرة التعاقب في الحضارة أي الدولة عنده، وقارن في دائرة التغيير بين الإنسان والمجتمع، فالمجتمع في نظره عمر يمر به كعمر المرء الذي يولد، ثم يكتمل نموه، ثم يهرم فيموت، وعلى هذا الأساس تمر الدولة بالمراحل التالية: بداوة فازدهار ثم تدهور.

فالدولة كانت المحور الأساسي الذي تدور حوله أبحاث ابن خلدون ونظرياته، إذ قاسها قياسًا تامًا على عمر الفرد ومراحل تطوره، وجعل للدولة أعمارًا كما للأشخاص، وهي النظرية التي تمثل جوهر فكره في الدورة العضوية للدولة، يقول ابن خلدون في المقدمة أن "الدولة لها أعمار طبيعية كما للأشخاص" ويرى أنها "لا تعدو أعمار ثلاثة أجيال والجيل هو عمر شخص من العمر الوسط، فيكون أربعين الذي وهو انتهاء النمو والنشوء إلى غايته" معتمدًا على قول الله تعالى "حتى إذا بلغ أشده وبلغ أربعين سنة"[36].

إلا أن المسألة الأساسية التي شغلت ابن خلدون هي كيف تنشا الدولة؟ وما هي عوامل ازدهارها؟ وما أسباب هرمها؟ إن حركة التاريخ عند ابن خلدون هي حركة انتقال مستمرة من البداوة إلى الحضارة على شكل دورة، وهذا الانتقال يتم عبر الدولة على خمس مراحل: ففي المرحلة الأولى تنشأ الدولة على أنقاض دولة سابقة لها، وفي المرحلة الثانية ينفرد صاحب السلطان بالحكم بعد أن يكون قد تخلص ممن اشتركوا معه في تأسيس الدولة إذ تتجسد مقولة الثورة تأكل أبنائها، وتتميز هذه الفترة بالبطش والجبروت، وفي المرحلة الثالثة تسود الراحة والطمأنينة، وتزدهر الدولة، وسمى ابن خلدون هذا بطور الفخ والدعة لتحصيل ثمرات الملك والتمتع بملذات الدنيا، مما تنزع إليه طباع البشر في تخليد الأثر وتحصيل المال والإسراف في الشهوات، وفي المرحلة الرابعة تتحول الراحة والطمأنينة إلى قناعة وسكون ومسالمة، ويكون صاحب الدولة في هذا مقتنعًا بما حقق سابقوه وما أنجزوه من أعمال فيتتبع آثارهم حذو النعل بالنعل.

وتأتي المرحلة الخامسة تتمة للمرحلة السابقة ونتيجة لها، حيث تفقد الدولة هيبتها فتتحلل وتزول، طور الإسراف والتبذير ويكون فيه صاحب الدولة مخربًا لما كان سلفه يؤسسون، وهادمًا لما كانوا يبنون، وفي هذا الطور تحصل في الدولة طبيعة الهرم، ويستولى عليها المرض

المزمن الذي تكاد تتخلص منه، فإذا كانت تمر بأطوار خمسة، فإنها لا تعدو ثلاثة أجيال، جيل البداوة، وجيل الحضارة، وجيل الترف الذي تسقط في عهده الدولة، ففي الجيل الأول وهو جيل البداوة يتميز السكان فيه بخشونة وشظف العيش والبسالة والافتراس والتماسك والاشتراك في المجد، فلا تزال بذلك صورة العصبية محفوظة فيهم، والبدو هم المقتصرون على الضروري من العيش في أحوالهم العاجزون عما فوقه، ولكن البدو سرعان ما يتطورون إذ يتحول حالهم من البداوة إلى الحضارة والعمران بفعل الملك مع الجيل الثاني، والحضارة إنما هي تفنن في الترف والملذات وأحكام الصنائع المستعملة، وبناء القصور والاستمتاع بأحوال الدنيا، وإيثار الراحة على المتاعب، ولذلك يقول ابن خلدون: إن من طبيعة الملك الدعة والسكون والترف الذي هو غاية الحضارة،وهو يزيد الدولة في بدايتها قوة، إذ تتباهى المجتمعات المتحضرة به، ولكنه أيضًا هو العلة الأساسية لبداية الانحلال في الدولة، وهو المؤذن بخراب العمران.

فالحضارة تفسد طباع البداوة، إذ يتجه أصحاب الدولة إلى الإسراف في التنعم، ويزهدون في العمل ويركنون إلى الدعة والسكون، ويخلدون إلى الراحة والشراب، ويكثرون من النساء ومعاقرة الخمر، فتزول هيبة السلطة من النفوس، وتكثر القلاقل والفتن، وتظهر المعارضة ويتقوى الأعداء فيفلت زمام الأمور، وتبدأ الدولة في السقوط فتظهر جماعة أخرى من البدو تسعى إلى الملك والريادة فتحل محلها، فالترف مظهر الحضارة، وهو هادمها أيضًا وهو غاية العمران، ولكنه مؤذن بنهايته أيضًا، فالحضارة غاية العمران ونهاية لعمره، وإنها مؤذنه بفساده، وتتجلى آثار الحضارة المفسدة للعمران في حياة البذخ والترف، إذ سرعان ما ينسى سكان الجيل الثالث عهد الخشونة والبداوة فيفقدون بذلك حلاوة العز والعصبية بما هم فيه من ملكة القهر، ويبلغ فيهم الترف غايته، فتفسد أخلاقهم وطباعهم، فينقلب التناصر إلى تناقر، والتعاضد إلى تخاذل، والكفاح المشترك من اجل المصلحة المشتركة إلى نزاع وصراع من اجل مكاسب شخصية ومصالح خاصة، فيظهر الظلم إلى جانب الترف، وهما مظهران من مظاهر خراب العمران وسقوط الدولة[37]، وفي ذلك قال الله تعالى: "وإذا أردنا أن نهلك قرية أمرنا مترفيها ففسقوا فيها فحق عليها القول فدمرناها تدميرًا"[38].

نخلص مما سبق أن الحضارة عند ابن خلدون تمر بطور طبيعي، فالتمدن غاية البداوة، ولكن البدو عندما يتطورون في أساليب العيش، ويتقدمون في الصنائع فإنهم ينتهون إلى الفناء، لأن الحضارة تحمل في طياتها بذور الفساد، فتهرم وتسقط، والهرم عند ابن خلدون مسألة طبيعية في الدولة ويعرفه بأنه يعرفه بأنه من الأمراض المزمنة التي لا يمكن دواءها ولا ارتفاعها لما إنه طبيعي والأمور الطبيعية لا تتبدل، وهكذا تفسح الدولة المنهارة المجال لقيام دولة جديدة تمر بنفس الأطوار والمراحل.

التوصيات:

1. إقامة المؤتمرات والندوات لمتابعة كل ما هو جديد في كافة العلوم.
2. القيام بأبحاث تاريخية توضح العلاقة بين علم التاريخ والعلوم الإنسانية والاجتماعية.
3. تنظيم تظاهرات ثقافية على شكل ندوات وأيام دراسية توضح أهمية التعليم والتعلم وعلاقته بالعلوم الإنسانية.
4. نشر هذه الأعمال لتعميم الفائدة وتوثيق هذه الأنشطة.

5. استثمار الندوات والمؤتمرات العلمية في طرح موضوعات حساسة وحاسمة تهم المجتمع وتعمل على الرفع من المستوى العلمي بين أبنائه.
6. العمل على التنسيق بين جهود الباحثين في هذا المضمار محليًا ودوليًا، ومحاولة تذليل كل الصعوبات والمشاكل التي تواجههم.

الخاتمة:

أراد هذا البحث أن يحيط بعلم التاريخ وعلاقته بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، وبفضل ما توفر من مراجع تمكن البحث من إلقاء بعض الأضواء على هذا الموضوع لإزاحة الستار عن أي غموض والتباس، وقد خلص إلى العديد من النتائج منها:

1. إن التاريخ علم لا يقل أهمية عن باقي العلوم.
2. التاريخ مرآة الأمم يعكس ماضيها، ويترجم حاضرها، وتستلهم من خلاله مستقبلها.
3. يمثل التاريخ مجمل الخبرة الإنسانية في جميع مراحلها الحضارية والثقافية والمدنية.
4. الشعوب التي لا تاريخ لها لا وجود لها، إذ به قوام الأمم، تحيى بوجوده وتموت بانعدامه.
5. البحوث في ميدان التاريخ لم تتوقف ولن تتوقف؛ نظرًا لارتباطها بحاضر البشرية ومستقبلها.

الهوامش :

[1] الصدر، محمد باقر: الأسس المنطقية للاستقراء،ط5، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، 1986م، ص11.

[2] سارتون جورج: تاريخ العلم، ترجمة لفيف من العلماء، إشراف إبراهيم بيومي مدكور، ج1، دار المعارف نيويورك، 1976م، ص66.

[3] ادوارد كار: ما هو التاريخ، ترجمة ماهر كيالي، وبيار عقار،ط2، 1980م، لبنان، ص45.

[4] طحطح، خالد فؤاد: نظريات في فلسفة التاريخ،ط1، مطبعة الخليج العربي، 2006م، ص39.

[5] الشرقاوي عفت: في فلسفة الحضارة الإسلامية،ط4، دار النهضة العربية، بيروت، 1985م، ص232.

[6] هيغل، فريديريك: محاضرات في فلسفة التاريخ ـ العقل في التاريخ، ترجمة عبدالفتاح إمام، ج1، لبنان، ص56.

[7] جوتشلك لويس: كيف نفهم التاريخ، مدخل إلى تطبيق المنهج التاريخي، ترجمة عائدة سليمان عارف، وأحمد مصطفى أبو حاكمة، دار الكتاب العربي، بيروت، 1966م، ص65 ـ 66.

[8] طحطح، خالد فؤاد: مرجع سابق، ص35.

[9] مرسي، محمد عبدالعليم: المعلم والمناهج وطرق التدريس،ط1، دار عالم الكتب والنشر والتوزيع، الرياض، 1984م، ص98.

[10] الناصر، محمد حامد: الجهاد والتجدد في القرن السادس الهجري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1970م، ص5.

[11] شلبي عبدالودود: أفيقوا يا مسلمين قبل أن تدفعوا الجزية، دار الكتاب للنشر والتوزيع، السعودية، 1969م، ص45.

[12] قطب سيد: في التاريخ فكرة ومنهاج،ط10، دار الشروق، القاهرة، 1975م، ص37.

[13] ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (808هـ): مقدمة ابن خلدون، مطبعة الكشاف، بيروت، ص431.

[14] سورة آل عمران: الآية 133.

[15] سورة يوسف: الآية، 111.

[16] سورة الأعراف: الآية 176.

[17] القيديدي أحمد: الإسلام وصراع الحضارات، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978م، ص67.

[18] حبيدة محمد: مدرسة الحوليات، مفاهيم التحليل البروديلي، مجلة أمل، العدد 3، السنة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1993م، ص77.

[19] المنصور محمد: الكتابة التاريخية خلال ثلاثين سنة،ط1، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، 1995، ص26.

[20] المرجع نفسه، ص28.

[21] تاريخ اجتماعي، الموقع الإلكتروني: http: ///://ar.wikipedia.org

[22] السبتي، عبد الأحد: التاريخ الاجتماعي ومسألة المنهج،ط1، دار الشعب للطباعة، القاهرة، 1982م، ص43.

[23] الشرقاوي عفت: مرجع سابق، ص 98.

[24] المرجع نفسه، ص100.

[25] طحطح، خالد فؤاد: مرجع سابق، ص95.

[26] المرجع نفسه، ص97.

[27] المرجع نفسه، ص99.

[28] وقيدي، محمد: التاريخ بين العلم والمنهج،ط1، الدار العالمية للنشر، بيروت، 1988م، ص24.

[29] أمبارك رضوان: التاريخ وعلوم المجتمع، مجلة أمل، العدد3، السنة الأولى، 1993م، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص95.

[30] مزين محمد: منهج كتابة التاريخ،ط2، دار الشروق، القاهرة، 1990م، ص98.

[31] أمبارك رضوان: مرجع سابق، ص104.

[32] المرجع نفسه، ص105.

[33] المرجع نفسه، ص105.

[34] المرجع نفسه، ص106.

[35] التوفيق، أحمد: مساهمة في دراسة المجتمع المغربي في القرن التاسع عشرج1، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1988م، ص65.

[36] سورة الاحقاف: الآية 16.

[37] ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (808هـ): مصدر سابق، ص 245 ـ 250.

[38] سورة الإسراء: آية 16.

خصخصة القطاع العام في ليبيا
" تجربة بعض دول البلقان بعد الحرب أنموذجاً "

أ.عماد مصطفى عمار
كلية الاقتصاد – العجيلات
جامعة الزاوية

الملخص :

تعد الخصخصة عملية تحويل أوتغيير في الملكية أوالإدارة للمؤسسات والمشاريع والخدمات العامة من القطاع الحكومي (العام) إلى القطاع الخاص، وذلك بتطبيق أساليب متعددة تتراوح ما بين عقود الإدارة والتشغيل والإيجار والبيع الكلي أو الجزئي للموجودات للقطاع الخاص، بمعنى أخر فالخصخصة هي تحويل معظم أنشطة القطاع العام الاقتصادية إلى القطاع الخاص.

تهدف هذه الورقة إلى اقتراح طريقة جديدة للخصخصة بما يتناسب والظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في ليبيا بعد الثورة والاستفادة من تجارب الدول الأخرى، ولتفادي النتائج السلبية لإدارة الدولة في تدبير أمورها الاقتصادية، وعلى ليبيا اتخاذ سياسات نحو الخصخصة بإتباع أسلوب يتماشى مع التطورات الأخيرة في ليبيا.

وعلاوة على ذلك فان هذه الورقة تقدم مقترحات للدولة لعملية إدماج الثوار في العملية الإنتاجية من خلال برنامج الخصخصة بدلاً من استنزاف أموال الدولة بالتعويض المادي المباشر.

Abstract

The propose of this paper is to suggest a new method for privatization consider the social, economic and political circumstances in Libya after war and learn from countries experienced such wars.

The negative consequences of the state ،comes from negative control and negative manage its economy, have been seen in last few decades. Libya should learn from what have been done by other countries.

Moreover, the paper offers suggestions of the process of rebels integration in the production process sthrough the privatization program ،rather than given them cash money as indemnification.

Keywords: Privatization, Libya, some countries experience.

1- المقدمة:

تشير الخصخصة إلى تحويل الملكية العامة إلى القطاع الخاص، إدارة أو إيجار أو مشاركة أو بيع وشراء في ما يتبع الدولة أو تنهض به أو تهيمن عليه، في قطاعات النشاط الاقتصادي المختلفة أو مجال الخدمات العامة.

وترجع أهمية هذه الورقة إلى ذلك الوضع المتدهور الذي وصل إليه معدل الأداء الاقتصادي والإنتاجي حيث تراجع بل يمكن القول انهيار معظم الشركات العامة وانخفاض الإنتاجية الحدية لتتحمل الدولة مسؤولية عنها أعبائها الكبيرة في تسير ودفع رواتب العاملين بها؛ بل إن بعضها قد توقف تماماً، الأمر الذي أثر سلباً على الاقتصاد الكلي.

إن عدم نجاح هذا القطاع في دعم الاقتصاد الليبي يجعل الاتجاه والاستمرار إلى عملية الخصخصة في ليبيا هي من الأهمية بمكان، سواء من حيث الكم أو النوع، وعلى الجهات المختصة مراجعة القوانين والإجراءات المتعلقة بتلك العملية.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هل الخصخصة تعتبر وسيلة أو هدف لنضمن أننا نتجه إلى المطلوب من تلك العملية؟. فالخصخصة هي وسيلة تقود إلى الهدف، ودور الدولة يختلف عن ما كان عليه في السابق، كما أن القطاع الخاص قادر على إدارة تلك المؤسسات بشكل أفضل.

لقد توجهت كثير من الدول إلى تطبيقها في الوقت الحالي، فهناك بعض الدول التي حققت نتائج مذهلة في عملية التخصيص، وأخرى لم تفلح في تجربتها مع التخصيص؛ بل كانت النتائج سلبية بالنسبة لاقتصادياتها.

ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار الظروف والمتغيرات البيئية المحلية والدولية التي طرأت على ليبيا بعد ثورة 17 فبراير، مما يعطي المرونة للجهات المختصة الاستفادة منها عند رسم إستراتيجية الخصخصة في المرحلة الجديدة ومراجعة القوانين السابقة المتعلقة بالخصخصة وإعداد برنامجها التنفيذي والاستفادة من تجارب الخصخصة في الدول الأخرى.

ولتساقاً مع تحقيق هدف الورقة صياغة الفرضيات التالية :

- إن تطبيق الخصخصة وفق برنامج زمني بآليات مدروسة، سيؤدي إلى نجاح عملية الخصخصة وبأقل خسائر ممكنة.
- إن تجارب البلدان الأخرى مع الخصخصة عبارة عن دروس يمكن الاستفادة منها.
- إن إدماج العديد من الفئات التي تحتاج إلى التعويض مثل الثوار في العملية الإنتاجية من خلال إعداد برامج للخصخصة، سيؤدي إلى الحفاظ على أموال الدولة، وعدم استنزافها بالتعويض المادي المباشر.

ولقد تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج التاريخي لدراسة الخصخصة، وعرض أهم المتطلبات الرئيسية لنجاح برامجها.

2- الأهداف الاقتصادية من عملية الخصخصة:

أ- انسحاب الدولة تدريجياً من بعض النشاطات الاقتصادية، وفسح المجال أمام القطاع الخاص عن طريق تشجيع الاستثمار الخاص.

ب- إعادة تحديد دور الدولة والتخفيف من الأعباء التي تتحملها الدولة والالتفات إلى البنية الأساسية والمنشآت الاقتصادية ذات الأهمية الإستراتيجية بدلاً من المشاريع الخاسرة.[1]

ج- تعويض العجز بالخزانة العامة وزيادة الدخل من بند الضرائب نتيجة بيع الشركات المملكة.

د- تشجيع وتعزيز الكفاءة الاقتصادية عن طريق تعزيز الأسواق والمنافسة.

[1]- مصطفى محمد العبد الله، التصحيحات الهيكلية والتحول إلى اقتصاد السوق في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999م، ص36.

هـ- رفع مستوى متوسط دخل الفرد والمنشآت المملكة، وإدخال التقنية الحديثة لرفع معدل الإنتاجية وتحسين نوعية وجودة الإنتاج، وإعداد برامج التدريب للرفع من كفاءة الموظفين والعاملين، ومواكبة التكنولوجيا للرفع من مستوى كفاءة الإدارة.
و- تحسين مستوى الأسعار، ورفع مستوى المنافسة.
ز- تطوير السوق المالية وتنشيطها مما سيساهم في خلق توازن في تملك أسهم للشركات المملكة بين مختلف الفئات من أفراد ومديري هذه الشركات والمستثمر الأجنبي وتحسين دخل العاملين بهذه الشركات من خلال رفع دخل تلك المنشآت.
ح- تشجيع الاستثمار المحلي وخلق مناخ الاستثمار المناسب المحلي والأجنبي.
ط- تحريك عجلة بقية القطاعات الأخرى وخلق رواج بها مثل المصارف والتأمين.
ك- تحسين ميزان المدفوعات ومعالجة الاختلالات التي تحدث.
ل- تعبئة الموارد المحلية للتنمية.
م- توسيع قاعدة الملكية.

3- سياسة التدخل المباشر وأثره على الخصخصة:

قبل بداية تصدير أول شحنة من النفط الخام كان القطاع الخاص يلعب دوراً مهما في النشاط الاقتصادي حيث استوعب ما يزيد عن 75% من القوى العاملة، وبعد مرور عقود من اكتشاف النفط ساعدت طفرة النفط في اتساع نشاط القطاع العام، حيث توفرت للدولة الليبية موارد مالية كبيرة، ذهب جزء كبير منها في تمويل مشاريع ضخمة معظمها غير ذات جدوى اقتصادية، وأصبح ما يزيد عن 80% من العمالة تحت رحمة المرتبات المتدنية والمتأخرة من الخزانة العامة، وبمراجعة خطط التنمية الاقتصادية الخماسية (1976-1980م، 1981-1985م) يلاحظ أن الثقل الاقتصادي تحول لمصلحة القطاع العام الذي أُعتبر محور التنمية الاقتصادية والاجتماعية، حيث استأثر بما يزيد عن 85% من المخصصات المالية لخطط التنمية المشار إليها.

وفي عام 1978م انتهجت الحكومة في ليبيا سياسة التدخل في الحياة الاقتصادية كمنهج أساسي بعد التحول الاشتراكي، وهيمنت الدولة على المجالات الاقتصادية المختلفة وقلّصت دور القطاع الخاص، وأصبحت الدولة المتحكم الرئيسي في معظم أوجه الإنتاج والتوزيع، وأممت المؤسسات المالية وشركات البناء والشركات الصناعية والتجارية الأجنبية، حيث احتل حجم القطاع العام في الاقتصاد الليبي حوالي نسبة 69% مقابل نسبة 31% للقطاع الخاص، وفي الفترة من 1981م إلى 1985م بدأت نسبة حجم القطاع الخاص في التدهور حيث وصلت هذه النسبة إلى حوالي 10% للقطاع الخاص و 90% للقطاع العام.

أما المعدل العام خلال الفترة من عام 1970م إلى العام 1997م، فقد كانت بنسبة 12% للقطاع الخاص ونسبة 88% للقطاع العام، ولعل هذه النسبة تحسنت قليلاً (بالنسبة للقطاع الخاص) خلال السنوات الأخيرة منذ عام 1997م، والتي نكاد نلمسها في الواقع العملي، إلا أنها تقدر بما لا يزيد عن 25%، وبالتالي فان حجم القطاع العام الذي سنقبل على خصخصته سوف يكون حوالي 75% من حجم الدخل القومي الإجمالي.

ومن خلال إحصائيات أمانة اللجنة الشعبية العامة للصناعة (سابقاً) لحوالي عشرين مصنعاً عام 1988م وجد أن حوالي 50% من هذه المصانع وصلت نسبة التشتغيل بها أقل من الثلث، وان نسبة الإنتاج الفعلي بهذه المصانع ككل يتراوح ما بين 4% من إنتاج الطاقة الفعلية بها، و61% كحد أقصى.

ووفقاً لبيانات الهيئة القومية للبحث العلمي فإن نسبة الإنتاج المحقق إلى الطاقة القصوى لعدد 30 مصنعاً لم تزد عن 29% لأي من هذه المصانع، وتبدأ في الانحدار إلى أن تصل إلى 0%، وذلك حتى نهاية سبتمبر من عام 1989م.[2]

4- المبررات الاقتصادية للخصخصة:

1-4 **خفض الإنفاق الحكومي:** وهو أحد المتطلبات الأساسية لهيكلية الاقتصاد على الأجل الطويل، عادة تعاني الدول النامية من عجزاً في ميزان مدفوعاتها، وبالرغم من أن ليبيا تختلف عن الدول منخفضة الدخل، والتي تبرر عملية الخصخصة بخفض الإنفاق الحكومي للتقليل من تفاقم الديون الخارجية بوتيرة متزايدة، حيث تعتمد ليبيا كلياً على إيرادات النفط في تمويل الإنفاق الحكومي، وبما أن مصادر التمويل المتمثلة في النفط قد جفت إن صح التعبير، وذلك بسبب عدم الاستقرار السياسي وإغلاق الحقول والموانئ لمدة العام تقريباً (ولعل أهم الأسباب هو عدم الوصول إلى اتفاق بين الحكومة المؤقتة والمكتب السياسي لإقليم برقة)، حيث أصبح العجز في الميزانية قاب قوسين أو أدنى، فإن الدولة الليبية ستظل تتعثر في المستقبل القريب والبعيد.

2-4 **زيادة الكفاءة الاقتصادية:** من الأهداف الأساسية لعملية الخصخصة رفع الكفاءة الاقتصادية عن طريق خصخصة مؤسسات القطاع العام، وهذه الأخيرة تتميز بعدم الكفاءة في عملياتها الاقتصادية والإنتاجية إذا ما قورنت بالمؤسسات الخاصة، وذلك لأن المنشأة العامة تكون محمية من المنافسة، مما يؤدي إلى استخدام مدخلات الإنتاج بصورة غير اقتصادية، وبالتالي لا تؤدي إلى تحقيق الإنتاج الأمثل، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن المنشأة العامة تتحصل على رأس المال من الدولة، الأمر الذي لا يعكس تكلفته الحقيقية.

من وجهة نظر أخرى فإن بعض الدول وخاصة تلك التي لديها موارد مالية متأتية من الوفرة في الموارد الطبيعية كالنفط مثلاً، لا تولي اهتماماً بكفاءة القطاع العام من الناحية الاقتصادية، فكما هو معلوم أن للدولة أهدافاً اجتماعية التي ربما يتضارب تحقيقها مع أهداف الكفاءة الاقتصادية، فمثلاً في ليبيا نلاحظ تضخم هيكل المؤسسات العامة بهدف خلق فرص للعمالة لتحقيق مستوى أفضل من الرفاهية الاجتماعية.

5- أسباب ومبررات الخصخصة:

ساعدت طفرة النفط في اتساع نشاط القطاع العام، حيث توفرت للدولة الليبية موارد مالية كبيرة حيث استخدم جزء كبير منها في تمويل مشاريع ضخمة معظمها غير ذات جدوى اقتصادية، وبمرور الوقت وجدت الدولة نفسها أمام أزمة اقتصادية حادة، ونتيجة لانخفاض وأسعار وإنتاج النفط في أواسط الثمانينات، وانعكست أثارها سلباً على مختلف القطاعات الحيوية الإنتاجية والخدمية بما فيها التعليم والصحة والمرافق، ورافق ذلك فشل المؤسسات والشركات والمشروعات الحكومية في أن تدر عائد يسهم في تغطية كلفة تسييرها الضخمة، فضلاً عن مساهمتها في تمويل نفقات الدولة الأخرى.

ولهذا فإن هناك العديد من الآراء في تحديد أسباب الخصخصة ومنها ما يلي:

- انحدار النمو الاقتصادي.

[2]- د. علي عبد الله عبدالسلام، "السياسات النقدية في ليبيا" ورقة عمل مقدمة للمؤتمر لمؤتمر التنمية الاقتصادية في ليبيا المنعقد في طرابلس في 14-12-2002ف، في مجلة التجارة، العدد السابع، السنة الأولى نوفمبر 2003م.

- من أهم العوامل المهمة التي تشجع على الاتجاه إلى الخصخصة في ليبيا هو الاعتماد الكامل على النفط كمصدر وحيد للدخل وما له من أثار سلبية، حيث إن هذه السلعة تتأثر بعوامل خارجية من حيث الكمية والسعر، كما تتأثر بعوامل داخلية ولعل أخرها ما ألت إليه الأمور فيما يخص بالصادرات الليبية التي وصلت إلى أدنى حد لها، حيث تراوحت ما بين 200 إلى 300 ألف برميل يومياً خلال عام 2013م، واستمر ذلك إلى زمن قريب.

كل هذه الأسباب وغيرها تعد أسباباً ذات حجة قوية للإقدام على الخصخصة في ليبيا، ويعتمد ذلك على الظروف الاقتصادية بالبلد، إلا أن الأسباب الحقيقية وراء الإلحاح على الإقدام على عملية الخصخصة في ليبيا ليست أهمها تلك التي ذكرناها أنفاً فقط؛ بل يعود لقلة عدد السكان وضخامة مواردها المالية نسبياً الناجمة عن إنتاج وتصدير النفط، والتي احتل تصديرها مرتبة متقدمة من بين أعضاء دول الدومن "أوبك" خلال السبعينيات، والتي وصلت فيه أسعار النفط الخام العالمية حدها الأعلى أي ما يقرب من 40 دولار للبرميل، وفي الفترة الأخيرة وصل إنتاج النفط إلى حوالي 1.6 مليون برميل يومياً، ووصل سعر البرميل إلى حوالي 100 دولار للبرميل، بالإضافة إلى سعر الفائدة المصرفية العالمية، والذي وصل أيضاً رقما قياسياً أي إلى نسبة سنوية وقدرها 20% تقريباً خلال أوائل الثمانينيات، كل ذلك أدى إلى وفرة هائلة في الميزانية، وإذا أضفنا إلى ذلك توقف خطط التنمية وإتباع سياسة التقشف منذ منتصف الثمانينيات، لأدركنا الوفر الهائل في خزينة الدولة وفي ميزان المدفوعات، وبالتالي يمكن تغطية كافة المشاكل الاقتصادية (العجزات المالية)، والنتائج السلبية الناجمة عن سوء التخطيط الاقتصادي والإداري للكثير من الشركات والمؤسسات العامة أو حتى الظروف الاقتصادية الصعبة التي مرت بها ليبيا جراء المقاطعة الأمريكية منذ ما يزيد عن العقدين والحظر الدولي خلال التسعينيات.

6- عدم كفاءة السوق المالي الموجودة حالياً (متطلبات نجاح عملية الخصخصة):

إن الخصخصة هي أحد مراحل عملية الإصلاح الاقتصادي وعرفت الأمم المتحدة هذه الأخيرة بأنها عمليات متدرجة من أجل إحداث تغيرات جوهرية في أساليب تعبئة الموارد وإعادة توزيعها، على النحو الذي يضمن متطلبات المجتمع على المدى القريب والبعيد، أي هي تغيير في السياسات الاقتصادية، تبدأ بتطبيق سياسات التثبيت من أجل إيجاد الحلول والمعالجات للاختلالات القصيرة الأجل التي يعاني منها البلد في ميزان المدفوعات، وتنتهي بسياسات التكيف الهيكلي من أجل معالجة الاختلالات العميقة في اقتصاد ذلك البلد[3]، ومن هذه السياسات (برامج التثبيت الاقتصادي، وبرامج التكييف الهيكلي، والخصخصة التي هي المرحلة الأخيرة من مراحل الإصلاح الاقتصادي)، ولنجاح هذه العملية هناك متطلبات يجب أخذها بعين الاعتبار، منها:

أ- اختيار الوقت المناسب من حيث تهيئة البيئة العامة.

ب- كما اشرنا سابقاً أن المنشآت العامة في معظم الدول تعمل في مناخ احتكاري ومدعومة من الدولة من حيث الحماية من المنافسة، وبالتالي عند البدء في عملية الخصخصة، على الحكومة العمل على خلق مناخ تنافسي، وذلك من خلال (تحرير التجارة بإزالة القيود والحواجز أمام التجارة الدولية) مثل تخفيض الرسوم الجمركية، وتخفيف القيود على الاستيراد إلى جانب إزالة العوائق البيروقراطية، وأيضاً من خلال إعادة هيكلة السوق المحلية بعدم الاستمرار في إعطاء مركز احتكاري لمنشآت القطاع العام.

[3]- ديوب، محمد معين (2006)، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث، سلسة العلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد (28)، العدد (2).

ج- التوعية بفكرة الخصخصة وأهدافها التي تضم على حد سواء المنتجين والمستهلكين، والترويج لبرنامج الخصخصة في الداخل والخارج.
د- توفر بيئة اقتصادية مستقرة، ونقصد بذلك إعادة النظر في التشريعات وإعادة هيكلة السياسة العامة، بشكل يحدد بوضوح الدور الذي سيلعبه كل من القطاع العام والقطاع الخاص في الاقتصاد القومي، وفي هذا الخصوص يمكن الاستفادة من تجارب الخصخصة التي طبقت في بعض دول العالم.
هـ- التنوع في استخدام أدوات التحول بما يتناسب مع المنشأة المراد خصخصتها وبيعها.
و- التدرج والانتقائية في الخصخصة.
ز- الرقابة على عملية التقييم.
ح- استحداث سياسات ومناخ مناسب لضمان استمرار الخدمات من دون إضرار بالمستهلك.
ط- الاستقرار النقدي وتحرير القطاع المالي.
ي- إصلاح القطاع المالي.
ك- إعادة تنظيم وحدات القطاع العام.
ل- توفر أسواق مالية تتمتع بالكفاءة العالية.

7- أساليب الخصخصة:

أ- طرح الأسهم في اكتتاب عام:

وتعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق التي تعزز توسيع نطاق الملكية وقاعدة المنافسة، ويقصد بالطرح العام قيام الحكومة بطرح كل أو جزء من أسهم رأسمال المنشأة للبيع للجمهور من خلال سوق الأوراق المالية.

ويرتبط نجاح هذا الأسلوب في ليبيا، بأن يكون هناك قدر كبير ومتاح من المعلومات المالية والإدارية عن المنشأة المراد بيعها ليتم الإفصاح عنه للمستثمرين.

أن الكثير من المنشآت العامة الليبية تعاني من عدم وجود سجل أداء مالي معقول، مما سيؤثر على عملية البيع، كما إن هذه الطريقة تتطلب وجود سوق نشط للأسهم.

ب- طرح الأسهم في اكتتاب خاص:

ففي حالة غياب سوق أسهم متطور ونشط حيث لا توجد آلية يمكن من خلالها الوصول إلى جمهور المستثمرين، أو في حالة الشركات ذات الأداء الضعيف، أو الشركات التي تحتاج إلى مالكين أقوياء تتوافر لديهم الخبرات اللازمة لنجاح الشركات، يلجأ إلى طرح الأسهم في اكتتاب خاص، وذلك ببيع أسهم المنشأة أو جزء منها لمستثمر واحد أو مجموعة مختارة من المستثمرين.

ج- بيع أصول الشركة بالمزاد العلني:

قد تضطر الدولة إلى حل وتصفية المنشأة وبيع أصولها مع ديونها أو بدون هذه الديون إلى المستثمرين من القطاع الخاص، وتتم هذه العملية بالمزاد العلني عن طريق بيع الأصول.

د- ضخ استثمارات خاصة جديدة في الشركة:

ويتم ذلك من خلال فتح باب المساهمة في رأس المال الشركة العامة للقطاع الخاص.

ه-شراء الإدارة للشركة:

يقصد بشراء الإدارة للشركة قيام مجموعة صغيرة من المديرين (الإدارة أو العمال) بالسيطرة والتحكم في رأس مال الشركة، حيث يحصل المشترون على ائتمان مصرفي لتمويل حصولهم على الشركة، ويقدمون أصول الشركة كضمان لهذا التمويل، وتمتاز هذه الطريقة بسهولة بيعها، كما أن من ميزاتها العدالة في التوزيع والتملك، حيث إن نسبة التملك عادة ما تكون محدودة ومقصورة للعاملين فقط.

و- عقود التأجير والإدارة:

ويتم ذلك عن طريق التعاقد مع خبراء من القطاع الخاص لإدارة المنشآت الاقتصادية العامة، مقابل مقاسمة الربح الصافي، أو الاتفاق حول أتعاب معينة.

8- تجارب الدول في عملية الخصخصة:

ساهمت عملية الخصخصة في زيادة الإنتاجية وزيادة في التوظيف، وفتح أسواق جديدة في الصادرات، وتحسين كبير في الكفاءة الإدارية والربحية لبعض الدول الشيوعية السابقة مثل المجر وبولندة وروسيا وتشيك وسلوفاكيا وبلغاريا، وذلك خلال الفترة من عام 1996م إلى عام 1998م، بالإضافة إلى ارتفاع في دخل الفرد في كل من المجر وبولندا.[4]

أما في اليابان فينتج فيها حوالي 5 ملايين مشروع ما نسبته 55% من قيمة السلع المنتجة، وتستخدم حوالي 80% من إجمالي القوى العاملة، ومن خلال المؤشرات الاقتصادية الدالة على هذا النجاح، فقد بلغ إجمالي الناتج المحلي عام 2000م ما يزيد على 160 مليار دولار، وارتفع متوسط دخل الفرد إلى أربعة آلاف دولار سنوياً.

الخصخصة في بولندا:

استطاعت بولندا اجتذاب استثمارات أجنبية خلال السنوات العشر الماضية، وبإجمالي 50 مليار دولار، حيث كان من أهداف التحول الاقتصادي بعد ثورة 1989م في بولندا تحديد سعر الصرف، وكانت سوق الصرف الأجنبية تقوم على تعدد أسعار الصرف، وفي عام 1990م قررت الحكومة البولندية خصخصة الشركات العامة.

وبالرغم من إتباع سعر صرف مرن في الفترة بين 1990م و1993م، فإن سعر الصرف أصبح حراً بعد ذلك، ليكون أداة من أدوات التحول إلى اقتصاد للسوق، كما تخلت الحكومة عن نظام التخطيط المركزي الذي كان قائماً قبل عام 1990م.

وجرت عملية الخصخصة من خلال ثلاثة نظم، إما من خلال البورصة أو من خلال تسييل أصول الشركة كلها أو بعضها، أو بنظام المستثمر الاستراتيجي.

واتبعت الحكومة البولندية الأتي:

1- تقويم أصول الشركات قبل بيعها بإشراف من وزارة الخزانة، ودور البرلمان هو مراقبة عملية الخصخصة.
2- بداية عام 1990م خصخصت الدولة قطاع تجارة التجزئة والخدمات بطرح أسهم لخمس شركات في البورصة.
3- في الفترة بعد يوليو 1990م تسارعت عملية الخصخصة لتشمل نحو 5243 شركة كانت مملوكة للدولة، وتبعت 2147 شركة أخرى.
4- في الفترة بين عامي 1992م و1997م للعمال الذين يعملون في الشركات المعروضة للبيع الحق في شراء 10% من أسهم الشركة بنصف الثمن.
5- في عام 1997م تم تمليك العمال نحو 15% من أسهم الشركات مجاناً، بالإضافة إلى أن جزءاً من حصيلة الخصخصة تم تخصيصه لبند الضمان الاجتماعي والتعويضات للعمال.
6- اجتذاب المستثمرين الأجانب ساهم في تسارع وتيرة عملية الخصخصة، فقد احتلت ألمانيا المرتبة الأولى في الاستثمار في شركات الخصخصة بنسبة 14%، وتلتها الولايات المتحدة بنسبة 8%، ومن ثم هولندا بنسبة 4%، أما فرنسا والسويد فكانت النسبة 3% لكل منهما.
7- امتدت عمليات الخصخصة إلى قطاع البنوك والاتصالات والطاقة والمناجم والبترول وصناعات الدفاع.

---

[4]- روبرت باترسون، المؤسسة المحاسبية العالمية (بيراسوترتهاوس) "الخصخصة وعشرون سنة من النمو" ورقة مقدمة "للمؤتمر الوطني الأول لتمليك القطاع العام" المنعقد بطرابلس في 2003/7/12ف.

الخصخصة بجمهورية البوسنة والهرسك:

جمهورية البوسنة والهرسك وعاصمتها سراييفو، أعلنت استقلالها عن الاتحاد اليوغسلافي في نهاية التسعينات القرن الماضي، حيث تصل مساحتها لنحو 51.197 كيلومتر مربع، ويبلغ عدد سكانها أكثر من أربعة ملايين ونصف نسمة، ويشكل البوسنيين منهم نحو 48%، ويليهم الصرب 37.1%، والكروات 14.3%، بينما باقي العرقيات تمثل نحو 0.6%، وتصل نسبة المسلمين نحو 40% من إجمالي تعداد السكان، ويليهم الأرثوذكس 31%، ثم الكاثوليك 15%، بينما الديانات الأخرى تشكل نحو14%.

وتتكون البوسنة والهرسك من إقليمين، البوسنة شمالاً وهى أرض جبلية تغطيها الغابات الكثيفة، والهرسك جنوباً وهى جبال صخرية كبيرة وبعض الأراضي الزراعية المسطحة.

البوسنة والهرسك تعد أفقر جمهوريات الاتحاد اليوغسلافي السابق، وقد دمر اقتصادها تماماً خلال الحرب، وانخفض الإنتاج في بداية الحرب لأكثر من 80%، مما أدى لارتفاع معدلات البطالة وارتفاع نسب الفقر التي ما تزال مستمرة حتى اليوم، حيث مازال يعتمد اقتصاد البوسنة على المساعدات الخارجية.

وأما عن أهم القطاعات في البوسنة والهرسك يأتي قطاع الخدمات الذي يحقق دخلاً نحو 66% من إجمالي الناتج المحلي، ويليه قطاع الصناعة نحو 24%، ثم يأتي بعدهما قطاع الزراعة بنحو 10% فقط الذي توفر أقل من نصف احتياجات البلاد، وهو ما يجعلها تعتمد على الاستيراد لمواجه النقص، أما أهم الموارد الطبيعية فهي الفحم وخام الحديد والبوكسيت والنحاس والرصاص والزنك والكروم والكوبالت والمنغنيز والنيكل والطين والجبس والملح والرمل والخشب والطاقة الكهرومائية.

نتائج حرب البوسنة (1992–1995م):

1- أعداد كبيرة من القتلى، والضحايا والأشخاص المتأثرين بما جرى.

2- عمليات تهجير قسري للسكان.

3- التدمير العنيف لقيم العيش المشترك.

4- نشر أيديولوجيا عدم الثقة بين مختلف الأديان (الكاثوليك والأرثوذكس والمسلمين واليهود).

5- التحريض وافتعال التوتر بين مختلف الثقافات وغير ذلك.

برنامج الخصخصة:

حققت البوسنة شوطاً كبيراً في برنامج الخصخصة، كما تسعى لتنمية السياحة البيئية، وطبقاً لوكالة الخصخصة فأن بعد الدمار الشامل الذي تعرضت له البوسنة والهرسك (90% منه في الجانب المسلم)، وإن إعادة البناء تهدف إلى إنعاش الاقتصاد وإعادة المهجرين وتوظيف العاطلين عن العمل، وتوحيد البلاد إلى جانب ذلك سن قانون الاستثمار في البوسنة ليخدم جميع الأهداف، هذه القوانين مشجعة وتضمن حقوق المستثمر، ويمكن للمستثمر الاطلاع على الأوضاع القانونية والمالية للشركة أو الشركات التي يريد شراؤها أو الدخول في شراكة مع مالكها، كما يمكن للمستثمر نقل أمواله بحرية للخارج وجلب المعدات التي يحتاجها، وله جميع حقوق المستثمر المحلي، كما يمكنه جلب عمال وفنيين وإداريين من الخارج.

9- الآثار المتوقعة لسياسات الخصخصة في ليبيا:

يسهم برنامج الخصخصة بعلاج الكثير من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية، ويساعد في تصحيح الاختلالات الهيكلية والمزمنة للاقتصاد، وخاصة على المدى البعيد.

أ- أثر الخصخصة على الاستثمار:

تعد برامج الخصخصة محركاً أساسياً لجذب الاستثمارات الأجنبية والمحلية، حيث من المتوقع أن تلعب الخصخصة في ليبيا دوراً هاماً في جذب عدد كبير من المستثمرين الأجانب، أما للاستثمار المباشر أو للاستثمار غير المباشر.

ب- أثر الخصخصة على الكفاءة والإنتاجية:

ستؤدي الخصخصة في ليبيا إلى زيادة الكفاءة والإنتاجية وتحسين استخدام الموارد المتاحة، أذا ما توفرت القوانين المناسبة والمناخ الذي يساعد على ذلك، والمتمثل في سياسات مالية ونقدية جيدة وإطار مؤسسي جيد.

ج- أثر الخصخصة على العمالة:

يمكن القول بأنه قد تكون آثاره سلبية متأتية من عملية الخصخصة وخاصة في المدى القريب، ولكن مع مرور الزمن تضمحل هذه الآثار السلبية، ومن تلك الآثار المتوقعة المتمثلة في المشكلات الاجتماعية على مستوى العمالة الغير كفوءة والعمالة الزائدة عن حاجة المشروعات (ذات الإنتاج الحدي الذي يساوي صفر) التي سيتم خصخصتها، بما ستثيره من قلاقل وعواقب سياسية داخلية خطيرة وخاصة في الوقت والظرف التي تمر به ليبيا، لذا فأن معالجة قضايا العمالة في ظل الخصخصة يجب أن تؤخذ قدراً كبير من الاهتمام من قبل المسئولين عن برامج الخصخصة، والاستفادة من تجارب الدول التي مرت بفترات حروب واتجهت بعدها إلى الخصخصة، لتفادي مثل تلك المشاكل، ومنها إعادة تدريب العمالة وطرح آسهم للعمال في بعض الشركات، أو تقديم مكافآت سخية لمن يترك الخدمة مبكراً، وغيرها من الحوافز التي تم تقديمها للعمال المستغنى عنهم في المراحل الجديدة، كتخصيص نسبة من أسهم الشركات العامة المخصخصة لتباع على العاملين بها بأسعار منخفضة، أو بتوزيع السندات على العاملين بالمنشآت، كما حدث في بعض دول أوربا الشرقية.

د- أثر الخصخصة على الأسعار:

من المتوقع أن ينخفض المستوى العام للأسعار سواء للسلع أو الخدمات بعد تطبيق الخصخصة، نتيجة للزيادة المتوقعة في المنافسة بين الشركات الخاصة التي تعمل في مجال الإنتاج وتقديم الخدمات، مع الأخذ في الاعتبار كل العوامل التي تؤدي إلى خفض الأسعار، مثل حجم الإنتاج ووفورات الحجم، ومدى تحسن أسعار المواد الخام المستخدمة في الإنتاج، ومدى وجود تدخل حكومي أو قوانين تحد من تذبذبات الأسعار، ومدى وجود فساد في أجهزة الحكومة أو في القطاع الخاص، ومدى وجود شركات متعددة تنتج نفس السلعة أو الخدمة وبنفس المواصفات، ووجود تشريعات تمنع الاحتكار.[5]

10- الاستنتاجات:

أ- تتحمل الدولة الليبية أعباء كبيرة في دفع أجور ورواتب العاملين بالمنشآت العامة، التي كان من الممكن تخصيصها لمشاريع تنموية، يكون لها مردود كبير في التنمية الاقتصادية، ورفع مستوى المعيشة والإنتاجية.

ب- عدم كفاءة القطاع العام وفشله الكبير في أداء دوره في الاقتصاد الوطني في ليبيا.

ج- إن الاقتصاد الليبي لازال معتمداً كلياً على النفط، حيث فشلت خطط وبرامج وسياسات التنمية في إيجاد مصدر بديل للنفط لتمويل الميزانية العامة.

د- البيروقراطية وسؤ الإدارة والفساد المالي.

هـ- ارتفاع كلفة برنامج التمليك بسبب حجم الالتزامات على الشركات والوحدات المملكة، فقد بلغت حجم الالتزامات 1088.4 مليون دينار ليبي.

و- تؤكد تجارب الخصخصة في دول العالم على ضرورة تهيئة كل من البيئة الاجتماعية والاقتصادية والبيئة التنظيمية والإدارية والقانونية، ويحتاج برنامج الخصخصة ليأخذ مداه

[5]- جمعية العمل الوطني الديمقراطي (وعد)، http://www.aldemokrati.org/print.php2012

الزمني كي يتم على مراحل من دون عجلة، وعلى أساس التعلم من التجارب والمراجعة والتصحيح.

ز- معاناة الدول النامية من العجز في الموازنات العامة، وتراكم الديون الخارجية، وتزايد البطالة، وضعف التصدير وزيادة وارداتها، حيث تصبح البيئة الاقتصادية والاجتماعية غير مواتية لكي تؤتي الخصخصة ثمارها الإيجابية، في وقت أصبحت الخصخصة لزاماً على الدول النامية كأحد الشروط التي وضعها صندوق النقد الدولي والبنك الدولي، تمهيداً لعملية إعادة جدولة الديون طبقاً للقواعد المعروفة لنادي باريس ونادي لندن.

وهكذا نستطيع القول إن الخصخصة لبعض المؤسسات والقطاعات الاقتصادية تشكل ضرورة حتمية للاقتصاد الليبي، ولكن يجب أن يتم ذلك بعد انتقاء الطريقة المناسبة والأقل ضرراً من الناحية الاقتصادية والاجتماعية على عامة الشعب، وأن تتم الخصخصة بشكل مدروس وتدريجي، مع الاستفادة من دراسة تجارب الدول الأخرى.

11- التوصيـــات:

أ- تقليص هيمنة القطاع العام على النشاط الاقتصادي، وفسح المجال أمام القطاع الخاص للمساهمة في إعادة بناء الاقتصاد، ليلعب دوره بكل جدية وفعالية وحرية، مع توعية إعلامية كبيرة لذلك، ومراجعة التشريعات بالخصوص.

ب- ضرورة استكمال الأطر التشريعية والمؤسساتية قبل البدء بعملية الخصخصة، منعاً من استحواذ مجموعة معينة من الأفراد أو بعض المؤسسات الخاصة على المؤسسات العامة التي سيتم خصخصتها.

ج- ضرورة التدرج في تطبيق برنامج الخصخصة.

د- مراعاة الأبعاد الاجتماعية في برنامج الخصخصة.

ه- حماية المستهلك من حيث مستوى الأسعار وجودة السلعة والخدمة.

و- جعل تجارب البلدان الناجحة في تطبيق برنامج الخصخصة، درساً يمكن الاستفادة منها.

ز- إعادة التوازن بين القطاع العام والخاص في إطار التعاون العادل بينهما للتحقيق التنمية الاقتصادية.

ح- ضرورة تطوير الأسواق المالية، حتى يتم تداول الأسهم بالأسعار العادلة وبالشفافية المطلوبة وبالسرعة المناسبة.

ط- وضع معايير واضحة لاختيار الشركات العامة المراد خصخصتها.

ي- حسن استخدام عوائد الخصخصة من قبل الحكومة، وذلك بتحديد أهداف مسبقة للعوائد التي يمكن الحصول عليها من خلال الخصخصة.

ك- الاستفادة من تجربة البوسنة فيما يخص تعويضات الثوار والمتضررين من الحرب بإشراكهم في عملية الخصخصة بدل من التعويضات المادية المباشرة.

قائمة المراجع :

1- بسيكري، السنوسي، أقلام أون لاين، العدد التاسع عشر للسنة الخامسة، نوفمبر - ديسمبر 2006م.

2- ديوب، محمد معين(2006م)، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد (28)، العدد (2).

3- عبدالسلام، علي عبد الله (2003م)، "السياسات النقدية في ليبيا" ورقة عمل مقدمة للمؤتمر لمؤتمر التنمية الاقتصادية في ليبيا المنعقد في طرابلس في 14-12-2002ف، مجلة التجارة، العدد (7)، السنة الأولى نوفمبر.

4- مصطفى محمد العبد الله (1999م)، التصحيحات الهيكلية والتحول إلي اقتصاد السوق في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص36.

5- روبرت باترسون، المؤسسة المحاسبية العالمية (بيراسوترتهاوس) "الخصخصة وعشرون سنة من النمو" ورقة مقدمة "للمؤتمر الوطني الأول لتمليك القطاع العام" المنعقد بطرابلس في 2003/7/12ف.

6- جمعية العمل الوطني الديمقراطي (وعد)، 2012م http://www.aldemokrati.org/print.php

الصناعات التقليدية في الجبل الغربي - ليبيا
خلال القرن التاسع عشر

د.المدني سعيد عمر
كلية الآداب - غريان
جامعة الجبل الغربي - ليبيا

اهتم الانسان منذ القدم بالصناعة فاخترع الادوات البسيطة التى كان يستعملها في حياته اليومية وصنع من جلود الحيوانات مايستر به جسده ، ويقيه من التقلبات الجوية وليشعر بالدفء حتى يستطيع ان يقاوم الحياة ، وليقوم بأعمال الزراعة والرعي والصناعة ، بدأ الإنسان في اقتراع الأدوات الصناعية التى يحتاجها في حياته اليومية منذ القدم وأخذ يطورها "[1]

ترجع الصناعات التقليدية في الجبل الغربي في اغلبها الى عهود قديمة يمكن أن نعدها عمقا تاريخيا وتراثا لها ومما يميز تلك الصناعات انها يدوية يصنعها الرجال والنساء من الخامات المحلية التي يجود بها الجبل آنذاك ،ولابد من الإشارة إلى أن اغلب تلك الصناعات لازالت حتى يومنا هذا ولو بدرجة اقل، بحيث غدت تشكل تراثاً يحافظ عليه الأبناء خلفا عن سلف.

ويمكننا تتبع هذه الصناعات التقليدية التي اشتهر بها الجبل من خلال هذا البحث نذكر منها :

الصناعات الفخارية :

أ : صناعات فخارية تستخدم في حفظ المواد السائلة :

يشتهر الجبل الغربي بهذه الصناعة منذ القدم . وذلك لتوفر المادة الخام التي تتمثل في كميات كبيرة من تراب (الطفل) الطيني في الجبل الغربي "[2]" وكانت معظم بيوت الجبل الغربي تحتوى على أفران الطين وإنتاج الأدوات المختلفة وتزين بعض الأواني الفخارية بنقوش جميلة تزيد في ثمنها وتستعمل للزينة "[3]" ومازال الجبل الغربي يشتهر بهذه الصناعات. وتنافس المنتج منها في شمال إفريقيا ومن اهم هذه الصناعات الفخارية التى نذكر منها مايدخل تحت الأصناف الآتية :

أ: الجرار : وتستخدم لتخزين المواد السائلة وأهمها الخابية التي تستعمل لتخزين الزيت عند جني ثمار الزيتون"[4]"

- الزير : إناء فخاري يستعمل لتخزين المواد السائلة ، وكذلك لحفظ اللحوم المجففة أو مايعرف بالقديد وكذلك ثمار الطماطم المجفف. وهو لفظ معروف في اغلب انحاء الوطن العربي، يستعمل لتخزين المواد السائلة بصفة عامة وكذلك لحفظ اللحوم المجففة مايعرف بالقديد وكذلك ثمار الطماطم المجفف والسمن وتركزت هذه الصناعة في الجبل الغربي.، وتعني في اللاتينية zaraih أي بمعنى زارة وتعني اصلا عين ماء او منبع جدول بئر، وحسب تفسير الرحالة الناصري عن حديثة عن الزارات او الزوارات

الكبرى والصغرى ، عند مروره بهذه المنطقة التي تقع غرب طرابلس والزوارات جمع زواره ، مما يدل على انها مجموعة عيون الماء . "5"

- العبارة :وهي نوع من الاواني الفخارية التى تستخدم في تخزين المواد السائلة، وكان يستخدم كوعاء للخمر خاصة لعصير النخل المعروف باسم " اللاقبي" وفي اللهجة الليبية كما يعبر عنها على فهمي خشيم " تعني "عبار" المكيال أصلا أو المقدار .. ثم خصص لهذا الوعاء للخمر ، يكافئ بالضبط العربية الفصيحة "دن". "6"
- الفرخية : وهي اناء فخاري صغير قد تكون تسمية جاءت خصيصا للجره الصغيرة فهي " فرخه " الجرة الكبيرة ثم أضيفت ياء النسبة فكانت فرخيه ، ولكن الارجح ان تكون فرخيه عن فخرية التى هي أصلا فخارية أي مصنوعة من الفخار. "7"

صناعات فخارية تستخدم في البيت :

ب:القل : وهي أواني فخارية تستعمل للشرب ،منها البرادة والمشربة ، والإبريق للماء يستعمل عند الوضوء لأداء الصلاة كما يحتاج إليه السكان مثل الجرة والبرادة لحمل وتخزين المياه. وغيرها.

البرادة : وهي التى يبرد فيها الماء ، فاذا قلت براد بالتذكير ، فانه إناء اعداد للشاي ، وجمعه براريد أما جمع براده بمعنى جرة تبريد الماء فهو برادات وهذا من تسميات الاضداد فإن إناء الشاي لايبرد في الحقيقة بل هو يسخن فالأولى تعني السخان وأطلق الليبيون عليه اسم سخان على إناء إعداد للشاي. "8"

الباقول:

وهي جمع باقولة أي " جُريرة" وهي ذات مقبض صغير لاتتعدى لترين من الماء وتستعمل في الشراب ، وفي معجم اللغة الايطالية " Poccale " حيث ترجمها الأستاذ خليفة التليسي (قاموس ايطالي /عربي) فإنها وعاء فخاري لحفظ وتبريد الماء" التليسي".

د : المخفية : وعاء صغير ذو غطاء محكم من الفخار المطلي يُضع فيه ، وسميت مخفية لانها تخفي أشياء المنزل الخاصة بها عن الانظار والأيدي سواء وهي عربية فصيحة مخفية. "9"

أدوات الطهي وتقديم الأكل:-

ج : الاكواب والصحون : ومن الاكواب الفنجان والقدح ، وأهم الصحون والصونية والمعجنة ، التسي "10" وهي الطبق الصغير الذى يقدم فيه الطعام ، ويكون مصنوع من الفخار وهي كلمة تركيه فارسية الأصل .(طبق يوضع فيه الطعام ويستعمل عادة في المناسبات الاجتماعية) وكذلك القدر والكسكاس الذى يستعمل في طهي الكسكسي ، والمعجنة في الأصل كانت للعجن والعجين وتعرف بالصحون الكبيرة ويكون سفلي من الداخل ويقدم في الكسكسي أو الأرز او البازين ثم صارت تقدم فيه الطعام لبعض منه وليس كل انواع الطعام ، كما كان هناك الحماس الفخار يستعمل في القمح والشعير لاعداد طعام البازين والزميطة الا أنه تطور بعد ذلك فأصبح يصنع من المعدن ، لايزال يستخدم الى الوقت الحالي.

الصناعات الصوفية :

صناعات تستخدم للباس :

تمثل هذه الصناعات الحرفية الاولى في النشاط الاقتصادي ، باعتبارها المصدر الرئيسي لتغطية احتياجات السكان من الملبس والغطاء والفرش .

وتعتمد هذه الصناعات على المواد الخام المتوفرة محليا كصوف الأغنام ، وشعر الماعز ، ووبر الإبل التى يتم من خلالها صناعة العديد من المنتجات وأهمها:

ا: الحوالي* :وهو لفظ شعبي يطلق على الرداء الرجالي ، سواء المستعمل فيه في فصل الشتاء او الصيف ، وهو نوع من الاردية ويرجع تاريخه الى فترات الموغلة في القدم منذ زمن الرومان والاغريق التى تأخذ بعضها في التأثر بالروح الاغريقية عند بداية ابتكارها الروماني والتى عادة مايكون لبسه بواسطة النوجامية التى بواسطتها تم لبسه او ارتدائه ، وقد استخدمه موظفي الدولة الرومانية وهي زي منقوش ويصنع من الصوف ثم بعد ذلك من الحرير ويرتديه الرومان في المناسبات ولكنها استخدمت الألوان المختلفة. "[12]

وعند صناعته يمر بعدة مراحل مهمة منها الغسل والتجفيف ، والفرز ، والجلج والغزل .

لقد فرضت البيئة بكل ظروفها الجغرافية والمناخية على الانسان ، نوع تلك الصناعة التى قامت بشكل قطعي للتأقلم مع البيئة ، وخاصة منطقة الجبل يختلف مناخها من مناخ سهل الجفارة خاصة في فصل الشتاء ، وبالتالي حاول الإنسان ان يصنع أنواع من الأدوات التى تتفق مع ظروف بيئته ومن هنا برزت بعض الصناعات المحلية التى تمثلت في صناعة الحوالي او الجرود "[13]وهي من أهم المصنوعات التي أبدعت فيها النسوة في صناعتها و الحولي حسب ماوضحه احد الباحثين الذى تصدت دراسته في هذا المجال بانه رداء صفير رجال نسائي ، مستطيل الشكل يرتدي على هيئة مخصوصة ، ويصنف على ثلاثة أضعاف فأغلظها يطلق عليه (عباءة) أوسطها يطلق عليه حوالي وأرقها يطلق عليه جرد، والحولي يعرف ايضا بالحرام وجمعه " احرامات " وهو عبارة عن قطعة منسوجة من الصوف الخالص بمقياس طولي (4-6 متر) وعرض متر ونصف ."[14] وهو الزي التقليدي في ولاية طرابلس الغرب، والحولي يصنع من الصوف حيث تتولى النساء مهمة جمع الصوف وتصفيفه،وتخليصه من الشوائب، ثم تأتي عملية الحلج بواسطة أداء يدوية تسمى(القرداش) "[15] والعباءة تصنع من الصوف الأبيض أو الأسود ثم تستخدم المغزل لصنع الخيوط وهو مايسوى على مقعد وأنواع الخيوط ودرجات من الطول والقصر وهو كما هو موضح ،وعادة يكون لونها أسود أو بني والمتداولة في منطقة الجبل بلسم (الوزرة) وهو رداء تقليدي يرتديه الرجال، ويكون رقيقا او سميكا حسب نوع الخيط المستخدم في نسجه ، ويصل طوله أربعة أمتار ونصف، وعرضه مترين الا قليل ""[16] ويلبس أحيانا في فصل الشتاء ليزيد الرجال جمالا ورونقاً ولا تزال هذه الصناعات لها شهرة في الجبل.

وتأتي بعضها من مدن الجبل الغربي التي اشتهر بصناعة الحوالي والأردية لجودة أنواع الأردية التي تصنع في نالوت ويفرن وفساطو للاستعمال المحلي والتصدير الى طرابلس وتونس"[17]"ويعرف بالحولي الجبالي نسبة الى الجبل الغربي ويذكر كاكيا بأنه يصنع في الجبل وبالأخص في المنطق سالفة الذكر وسعره يكون مرتفعاً حيث تتراوح سعر القطعة الواحدة ففي عام 1890 مابين 80-100 قرش وهذا ما يؤكد المردود الاقتصادي للأهالي ودخل للولاية. "[18]"واشتهرت به منطقة نالوت حتى صار يعرف بالجرد النالوتي الى تلك المدينة.

-العصابة : وهي من اغطية الرأس القديمة في عصور مختلفة ، الخاصة بالمرأة في مناطق البدو فقد جاء معبرا عن اصلها العربي في كتاب فقه اللغة للتغالبي، وتحديد استعمال لفظها ولباسها فإن العصابة للرأس "1" كما ينشر هذا اللباس في منطقة الجبل الغربي خاصة مناطق الارياف ، الزنتان ، الاصابعة ، القواليش، الشقيقة، مزده.

-البخنوق : يأتي هذا اللفظ بشكل محرف من الأصل العربي (باليخنق) وهو كما جاء في كتاب فقة اللغة " البخنق خرقة تلبسها المرأة لتغطي بها رأسها "[17].

وهو غطاء صوفي مصنع من الصوف تتغطى به المرأة عند خروجها من البيت وهو عباية الفراشية حاليا ، وله عدة أشكال حسب كل منطقة فعلى سبيل المثال لا الحصر يرتديه اهالي الزنتان اللون الازرق ويوجد به نقش وبعض من المناطق المجاورة لمنطقة الزنتان يكون شكله أبيض اللون دون صباغة أونقشات.

صناعات تستخدم كأغطية في فصل الشتاء :

ساد الانتاج الحرفي والصناعات اليدوية في المدن الرئيسية المنتشرة في الولاية وخاصة المناطق الساحلية والدواخل بالجبل الغربي، فكانت صناعات بسيطة تلبي حاجة السكان المحلية. ومن أهم هذه الحرف :

1 : الحمل : وهو من الفرش الكبيرة الذي تدخل في صناعتها الصوف، وشعر الماعز ووبر الإبل ، وتصنع على شكل مربع في خطوط طولية تأخذ ألوانا مختلفة ،وقد اشتهرت به مناطق الاصابعة بغريان، وورشفانه "18" ، ويستخدم كغطاء في فصل الشتاء.

2 : الأغطية والفرش: وأهمها الأغطية الشتوية كالبطانيات المتميزة بلون أصوافها البيضاء المخططة بالأصواف البنية والسوداء "19"

-والمرقوم : ويصنع من الصوف الخالص ، ويستخدم كفرش أو غطاء، والكليم: وهو من الفرش الصغيرة التى تصنع من الصوف ، تتخلله أشكالا زخرفية كالغزال ، والحمل ، وغيرها ويصبغ بالألوان المحلية المتوفرة "20"

3: المرقوم : وهو نوع من المنسوجات كان يستعمل في تغطية الأسرة، وتزيين جدار الغرفات وفرش لها كما يستخدم عند القبائل الداخلية في الأرياف، كأغطية خفيفة أثناء التنقل في الرحلات الطويلة، ويستعمل في صناعته الصوف المحلي، وعادة ما تصنعه النسوة من خيوط من دبر الجمل، وشعر الماعز بجانب الصوف ، إلا أن صناعته اعتمدت على الشعر بشكل رئيسي ، ويعتبر المرقوم من اطول الاغطية والمفروشات على الاطلاق فطوله كان يبلغ خمسة عشر دراعا أما عرضه يبلغ اربعة أذرع.

-الوسادة : وهي أكبر مخدة تستحضر من نسيج مختلط من الصوف ووبر الابل حيث تستعمل من ضمن محتويات البيت، وتسمى ايضا المخدة وهي من الالفاظ العربية التى اطلقت على الوسادة او المصدعة ، وقد كانت تخاط على شكل جيب صغير يكون محشوا بالصوف والخام ، يتوسط كلما دعت الحاجة.

صناعات تستخدم للوقاية من البرد وسكن الأسرة :

- البيـت *: ويشمل " البيت ، الخيمة ، العشه " هذه التسميات الثلاث تعلق في البادية على معنى واحد وهو البيت ، يحتاج الانسان الى مأوى تأويه وتقيه من حرارة الشمس وشده البروده فحاول أن يصنع ما تجود به البيئة من مواد خام فقام بصنع بيت او خيمه او عشه الا ان هذه التسميات واحدة " البيت" وتحاول تصنيفها على نوعين:
- الأول : بيت الشعر يتكون من الفليج ذات اطوال متعددة من 5 -10 الى 20 ذراعا بمقاس ذراع الرجل ، ويتكون البيت عادة من 10 فلجة الى 20 فليجا حتى اصبح يضرب به الامثال فيقال فلان له بيت كبير ويدل على مكانته الاجتماعية في المجتمع ويعد هذا البيت الكبير الذى يكون في داخله منقسم على اثنين مكان للرجال ومكان للنساء ويعد " فيلة عصرة" ويضرب به المثل فيقال له فلان ولد بيت.

أما عملية نصب البيت فيحتاج الى الكربة وهي تُضع في منتصف البيت وتصنع من الخشب وعادة مايكون طولها اقل من متر ، ثم تأتي بالركيزة وهي العمود الذى يضئ به البيت والركيزة لها دور في اقامة البيت للأعلى ، حتى يتم نصبه وهناك مثل شعبي مشهور ومعروف لدى عامة الناس خاصة في المناطق البدوية اذ القاطر أي قطرات المطر عند هطوله وين يعدو سكان لبيت وهذا المثل يقال لكبار القوم الذى لهم مكانة اجتماعية في الأسرة " 23".

والطنب ويحتاج البيت الى الطنب لنصبه وهو الحبل الذى يمسك به البيت ، وعادة يكون البيت اكثر من عشرة اطناب وكل ماكان كبير تكثر فيه الاطناب وهناك مثل في البادية يقال للرجل على سبيل الاستهزاء ياطنب، في حقيقة الامر ان الطنب يشكل مقرا أساسيا من مقومات بناء البيت الى اعلاه ، وعادة تكون الاطناب مصنوعة من بنات الحلفا او القديم الذى ينبت في المناطق الجبلية ، والطنب كلما يكون قصير تكون فعاليته أقوى وكلما كان طويل تكون فعاليته ضعيفة ، خاصة مقاومة العواصف والرياح القوية ، وهناك الشراع وهو عبارة عن مجموعة عصي ينهض بها البيت، ويكون الشراع الامامي اطول من الخلفي اما بقية الشراعات الاخرى تكون قصيرة وقريبة للأرض " 24"

وعندما يتم نصبه يوضع امامه كومة من الحطب توضع في شكل دائري وهي بمثابة سياج المنزل حاليا.

- **العشة :**

وهي على شكل البيت الا انها تستعمل في فصل الصيف **وتصنع** من الرفع من بقايا الملابس او الاقمشة الغير جيدة وعندما يكون الانسان غير كريم وعدم معرفته بعادات وتقاليد المجتمع يقال له فلان ولد عشه على سبيل الاحتقار او الاستهزاء. "25"

- **الخرج** : وهو وعاء صوفي له جيبان يوضع على كتف الدابة ، أو المترجل لنقل

الحاجيات **المختلفة** وهو كما هو موضح بالشكل رقم " "

- **المخلاة** :وتصنع من نسيج مختلط بين الصوف والوبر والشعر ، تستعمل في نقل **الأمتعة** وهي اكبر من الخرج "[26]"وتستعمل أيضا لحمل العلف للخيل حيث تعلق في رأس الحصان او الفرس ، لتأكل مابداخلها.
- **الغرارة** :وهي عبارة عن كيس كبير يصنع من الشعر او الوبر، ويستعمل لحفظ الحبوب وتخزينها واشتهرت النسوه في غريان بصناعته ويعد من أجود الأنواع.

الصناعات الجلدية :

أ : صناعات جلدية للاستخدامات اليومية للفرد والأسرة :

انتشرت هذه الصناعات في معظم مناطق ليبيا ، واشتهرت بجودتها وأناقتها، ودقة صنعها فقد ضارعت مثيلاتها من الصناعات الأوروبية "[27]" . وقد وجدت هذه الصناعات مكانها في الجبل الغربي منذ القدم ، وتصنع من جلود الحيوانات بعد دبغها ، وصبغها بنوع خاص من جذور **أشجار (الدباغ) التي** تنمو في الجبل الغربي ، ويضاف اليها الشب والملح لتثبيت ألوانها ، وكذلك هناك مواد **أخرى تستعمل في** الدباغ أيضا وهي قشور الرمان ، **ونبات** الروبيا ، وغيرها "[28]" كما شجع الولاة العثمانيين على هذا النوع من الصناعة حيث أكد وكيل والي ولاية طرابلس الغرب في رسالة بعث بها الى قائمقام غريان يحثه فيها على العناية به **بأنه** يوجد **في بعض أراضي** مسلاته ، ويذكر انه يمكن الاستفادة منه في عملية الدباغ ."[29]

- **البلغ** (الأحذية) الرجالية والنسائية : تميزا لها عن القندرة ، **وهي** من أشهر المصنوعات الجلدية في الجبل الغربي **التي** تصنع من الجلد ، وتنقش وتزخرف بخيوط حريرية، وتمتاز بكونها بدون كعوب ، كما تصنع سروج الخيول المزخرف بعضها بالفضة ، وأغلفة السيوف، وأحزمة البنادق وأغلفتها "[30]"

- الشكوه : وتصنع من جلد الماعز بعد ازالة الشعر من الخارج، وتدبغ من الداخل والخارج، وتستعمل لحفظ الحليب وتحويله الى اللبن بعد خضه ، واستخراج الزبدة منه، وهذه تنتشر في ربوع الجبل خاصة المناطق البدوية التى تقوم بتربية الحيوانات والماعز ... مثلا ومن أشهر هذه المدن مدينة غدامس التي كانت منذ القدم تشتهر بدباغة الجلود "34"

- العكة :- وتستعمل لحفظ السمن والرب (الدبس) ويصنع في الجبل الغربي القرب لحفظ المياه والمزاود التي تصنع من الجلود لحفظ الدقيق، واللحوم لحمايتها ، التي تصنع من جلود الماعز الصغير أو مايعرف بالجدى أو القباف صغير السن التى لاتتعدى السنة ، والدلو لاستخراج المياه من الآبار.

- القربه : تصنع من جلود الحيوانات كبيرة السن من الماعز أو الودان ، حيث يسلخ الحيوان بطريقة خاصه لايتم فيها شق الجلد أي بمعنى يسلخ بعد قطع رأسه. وتعني القربه من قرب " ان القربه من الاسافي ، كما يذكر ابن سيده قوله القربه الوطين من اللبن .

الصناعات المعدنية والخشبية والحجرية :

صناعات حجرية وتتمثل في :

الرحاة :

وهي جزء مهما من مكونات البيت ، ولايمكن الاستغناء عنها ، بها يطحن الحبوب الذى يعتمد عليه في اعداد الطعام وقوت الأسرة ، وعندما تطمن المرأة فتنسجم مع غنمها ، وتعبر عن اعجابها حيث تقول (زريتك رحى ما أدرى وسلم لنا من اشتراها)

وهي تصنع من الحجر وتستعمل في طحن الحبوب وخاصة القمح والشعير، وتشتهر به منطقة جناون بجادو ومنطقة غريان وذلك لوفرة الصخور.

وتمثلت المنتجات الحديدية والنحاسية في صنع الأدوات المنزلية كالقدور ، والأواني وأدوات الفلاحة، كالمنجل والمسحاة ، والمذاري والفؤوس والملاقط والمسامير ، والأقفال ، السلاسل، ولجام الخيل، وحدواتها ، ويذكر ان اليهود اشتغلوا بهذه الصناعات أيضا."35"

كما اشتهرت منطقة الرحيبات أولا بوجديد بالمحاريث الخشبية لاستعمالها في حراثه الأرض.

وظهرت الصناعات الخشبية لتوفر الأحجار في الجبل الغربي بكثرة ، وخاصة الزيتون ، والبطوم ، والسدر فصنعوا منها المحاريب، والهوادج ، ولوازم بيوت الشعر ، ومقابض السكاكين ،والمناجل والمذاري وسقوف المنازل. "36"

الصناعات السعفية :

تعد من الصناعات التى اشتهرت بها الولاية خلال العهد العثماني حيث توفر السعف في مناطق الواحات التى يتواجد بها النخيل فكانت هناك نوعان من الحصيرة التى تصنع منها الحلفا والحصيرة التى تصنع من سعف " الكاتايا" ويلقى الطلب دائما على النوع الأول المصنوع من الحلقات وهذا النوع يلقى طلب حتى من خارج الولاية ، فكان يصدر الى حيث بلغت الصادرات من 7000 الى 8000 جنية استرليني "37" فكان يستعمله سكان الولاية كفرش ارضي لبيوت وأيضا للمساجد وتستمد الحرفي بتحقيق بعض المزروعات كالتمور ، والزيوت ، والشعير، غيرها .

فقد كانت العديد من الصناعات اليدوية على سعف النخيل والحلفا القديم منها :

1: الأطباق : وقد اختلفت هذه من مدينة ومدينة فأهتم الغدامسيون بصناعة هذه الاطباق حيث وفره المواد الخام في هذه الواحات "38" ويشترك فيها افراد الأسرة نظرا لسهولتها وعدم تعقيدها. وكذلك منطقة درج تشتهر أيضا بهذه الحرفة وغدامس كذلك لوفره أشجار النخيل.

2: القفة : يقوم بصناعتها عادة الرجال والنساء على حد سواء ، وتعمل على نقل الحاجيات والامتعة ، اذ لايخلو أي بيت من هذا النوع وهي لصيقة بحركة الاهالي وخاصة في الأسواق للبيع او الشراء "[39]".

الميدونة : تصنع من القديم وتستعمل في تصفية القمح والشعير عند درسه ، ويضرب با في الامثال الشعبية فيقولوا القفة تعزر في الميدونه ، وهم من مادة خام واحدة وهي القديم سواء ، وهذا المثل ينطبق على الانسان عندما يسخر من أخيه الانسان وهم من صنع واحد دما ولحما ، وكذلك تشتهر منطقة تاغمة بيفرن (الجبل الغربي) بصناعة شباك الحلفا والقديم وكذلك لحمل التبن والمنتج من القمح والشعير بعد درسه على ظهور الجمال. "[40]"

الحماري : وهو مصنوع من نبات الحلفا يوضع على كتف الرجل لوضع علف الحيوان على كتفه ويقوم بجمع العشب كعلف للحيوانات.

كما أشتهر منطقة الشياب بالرحيبات ببعض الصناعات المصنوعة من الحلفا مثل الحصر- البرادع التى تستعمل في ركوب الحيوانات وكذلك العدائل لنقل الزرع وكذلك القفاف بإشكالها المتعددة وصناعة الحبال بجميع أنواعها."[41]"

3: العلاقة : وهي أقل حجما من القفة ، يوجد بها حلقات من الألياف لحملها ، وكانت تستعمل في حفظ احتياجات الأسرة ، ويستعمل أيضا لحمل الأمتعة ، حسب التقاليد في بعض المناسبات كالأفراح مثلا.

4: الربعية : سميت بهذا الاسم لحمولتها ربع المرطه من الحبوب."[42]"

5: المروحة : وهي على شكل دائري او مربعة وتصنع من جريد النخل ويكون لها مقبضا ، وزخرفت بعدة ألوان وتستعمل عند شده الحر، وكانت تستخدم في المساجد عند اشتداد درجة الحرارة .

الصعوبات التى تواجه الصناعات التقليدية :

لقد تعددت المشاكل التى واجهت الصناعات التقليدية في الولاية بصفة عامة ومنطقة الجبل بصفة خاصة وازدهار وتدهور الصناعة مرتبط الى حد كبير بالظروف الطبيعية والمناخية فالرياح لها اثر كبير على الحركة التجارية خاصة تجارة القوافل التجارية. وخاصة صناعة حرف المنسوجات والجلود التى تعتمد على معدلات سقوط الامطار ، فاذا كانت معدلات سقوط الامطار كافية يستفيد منها مربيي الحيوانات، وتكثر المواد الخام المتمثلة في جلود الحيوانات والصوف لاستخدامه في صناعات محلية كالجرود والحوالي وانتقال المنطقة من مستوردة الى مصدر، عندما تنعم بالخيرات.

وأما المشاكل السياسية فتؤثر على الحرفيين في وضع ضعيف أمام الأجنبي المقيم في الدولة العثمانية الذى استفاد من نظام الامتيازات وقلة الضرائب المفروضة عليه وكذلك رسوم الاستيراد والتصدير، التى كان يدفعها الاجنبي مقارنة بالمواطن "[45]" اضافة الى المعاهدات التى دخلت الدولة العثمانية فيها ، وكان لها اثر سلبي على الصناعات الحرفية، ومن أهم هذه المعاهدات المعاهدة العثمانية الانجليزية 1838 ، التى فتحت بموجبها البلاد العثمانية أمام البضائع الاجنبية دون ادنى أعاقه ، وهذا ما نتج عن إعاقه وضع الصناعات العثمانية في وضع سئ ، ومن هنا بدأت المنافسة بين الصناعات الغربية والصناعات العثمانية على أشدها.

وسرعان ما تدهور النشاط الاقتصادي بسبب الاحتلال الايطالي الذى بالالاف المؤلفة من الجنود والضباط والموظفين ممن اعتادوا على حياة مترفه بالمدن الايطالية ونزحت منهم طواقم فنيين مهره استطاعوا أن ينشط في هذا المجال."[46]"

صناعات فخاريه صنعت بمنطقة القواسم بالجبل الغربي

الهوامش :

* أطلق العثمانيون على المنطقة المعروفة بجبل نفوسة، منذ منتصف القرن السادس عشر عند مجيئهم للبلاد عام 1551م بأسم الجبل الغربي تمييزاً له عن الجبل الأخضر في شرق البلاد، حيث ضهر التنظيم الإداري، وأطلق على لواء الجبل من المنطقة الممتدة إلى ككله شرقا، وأن هذه التسمية تعتمد أساساً على تحديد سكاني يضم مجموعة من قبائل مستقرة، بمنطقة معينه قضاءً أو ناحيه ، ونظراً لعدم وجود خرائط طبيعية إدارية التي رسمت حدود اللواء وهذا يعود إلى المواصفات التي تبعتها السلطات العثمانية ، في إيالة طرابلس الغرب والتي لم تهتم برسم الحدود الإدارية الجغرافيه لكل قضاء أو ناحية والتي انصب إهتمام الولاة في تحديد الوحدات الإدارية .
لمزيد من الاطلاع ينظر المبروك محمد موسي، الانتفاضات الشعبية في العهد العثماني ، الجبل الغربي ، انموذجا، بحث مقبول للنشر مجلة جامعة الجبل الغرب 2014 .

1 سالنامةطرابلس الغرب ، العدد 11، 1302 مالية / 1886م – ص 106
2 دار المحفوظات التاريخية طرابلس ، س م.ش ،سجل رقم 8- صـ 5
3 دم.ت.ط محفظة المخابرات المرسلة من عموم الولاية ، وثيقة رقم 282 (23 صفر 1327 هـ /1 مارس 1909
4 عبد الله القمودي ، الخزف والاصناف في ولاية طرابلس الغرب ، خلال العهد العثماني الثاني ، قسم التاريخ ، جامعة الزاوية ، 2001م صـ 143
عبد الله القمودي ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها.
4 العربي الزروق ، غريان في العهد العثماني 1551-1911 رسالة ماجستير ، جامعة ام درمان / السودان 2006 ، ص 140 ومابعدها.
5 الصيد أبو ذيب ، الحياكة والتطريز في العهد العثماني الثاني ، السنة السابعة عشر ، العدد الثالث ، تسلسل 37 ، 1997 ، صـ 78 – 79.
5 عبد الله القمودي ، مرجعسابق صـ 144
6 فرانشيسكو كورو، ليبيا اثناء العهد العثماني الثاني ، تعريب خليفة التليسي ، دار الفرجاني 1971 ، ص 80
7 دار المحفوظات التاريخية طرابلس ، محفظة الجبل ، وثيقة بلا رقم ، في 30 30سبتمبر 1890
8 تيسير بن موسى ، الصناعات والمصوغات الليبية في العهد العثماني ، مجلة تراث الشعب العدد التاسع ، السنة الثالثة ،طرابلس 1993، ص 87.
9 سالم سالم شلابي، اولويات من بعض الحرف التقليدية الليبية ، مجلة تراث الشعب ، السنة 17، العدد الثاني ، 37 ،سنة 1997، صـ 67.
10 سعيد حامد، من صناعاتنا التقليدية (النسيج) مجلة تراث الشعب سنة12 المجلة 3 العددان 3، - 4 ، 1993 ، صـ97
11 تيسير بن موسى ، الصناعات والمصنوعات الليبية في العهد العثماني ، صـ 84
12 المصدر نفسه
13 عقيد محمد البربار ، المصدر السابق صـ 35
14 سالم شلابي ، المصدر السابق صـ 63
15 لمزيد من التفصيل ينظر : الصيد ابو ذيب ، الحياكة والنسيج في العهد العثماني الثاني ، مجلة تراث الشعب ، السنة السابعة عشر ، العدد الثاني ،طرابلس ، 1997 ص 81
16 كاكيا ، ليبيا ، خلال العهد العثماني الثاني ، صـ 111
17 سالم سالم شلابي، المصدر السابق صـ 63
18 عفاف محمد عيسى، المرأة في المجتمع الليبي خلال العهد العثماني الثاني ، 1835-1911 ، دراسة تاريخية وثائقية ، وزارة المجتمع المدني ، 2013صـ 181.

19 الهادي عبد العال حنيش ، أدوات ومعايير الكيل والقياس في التراث الشعبي الليبي ، مجلة تراث الشعب ، السنة السادسة عشر، العدد الثاني ،طرابلس ، 1996 ، ص44
20 أحمد منسي ، المصدر السابق صـ 98
21 سالم شلابي، المصدر السابق صـ 63 -64
22 كاكيا ، المصدر السابق ، صـ 142-143
23 عقيل البربار ، دراسات في تاريخ ليبيا الحديث ، فاليتا ، مالطا ، 1916، صـ 47- 48
* الحولي هو الذى يطلق على لباس الرجل والمرآة فيقال حولي حلالي وحولي ورقة وحولي حصيرة ، ويرى البعض بأن الحولي هو الذى يصنع من صوف وحرير أما عداه بالنسبة للمرأة رداء ويرى البعض ان كلمة حولي تعني الخروف عندما يبلغ الحول او سنة من العمر ويكون قابلا للجز ، وهي كلمة متداولة فعلا خاصة في المنطقة الشرقية وهي كلمة تنسجم مع التعريف الأول للحولي ،" ينظر محمد الهادي المغيربي ، الحرفيون وأصحاب الصناعات الشعبية ، منشورات للمركز الوطني للمحفوظات التاريخية ، 2009 صـ 75
وكذلك سالم سالم شلابي ، المستعمل من الالبسة الشعبية في طرابلس ، مركز جهاد الليبين للدراسات التاريخية 2006 ، صـ59
عليه عابدين ، تاريخ الازياء في العالم عبر العصور ، دار الفكر العربي، 2001 صـ 74
خليف سالم الاحول، يهود مدينة طرابلس الغرب ، ... صـ 274

تطوير الفكر السياسي الليبرالي

د.أبوالقاسم أحمد أبوهديمة

عضو هيئة التدريس بكلية الاقتصاد

جامعة الزاوية

المقدمة :

يبدأ العصر الحديث – الذي بشر به عصر النهضة والإصلاح الديني – في القرن العشرين نتيجة لأحداث جسام وبالذات الصراعات المحلية و الدولية – ولقد كانت مجموعة من العوامل الدينية والاجتماعية و الاقتصادية و الدستورية هى جوهر الخلافات و العداوات لم يكن من اليسير التغلب عليها . فاشتعلت حرب الثلاثين عام (1618م - 1649م) بثورة البروتستانت في أوروبا ثم سرعان ما أمتد الصراع و اتسع نطاقه ليشمل أغلب القارة الأوروبية، فمثلاً في حروب أهلية وثورات امتدت في إيطاليا حتى بريطانيا، أما ألمانيا التي كانت المسرح الرئيسي للعمليات فقد تضررت من كل النواحي الاجتماعية و الاقتصادية . ولم يحقق أي من البروتستانت أو الكاثوليك نصراً حاسماً على الأخر ومن ثم برزسؤال : هل من المعقول أن يحدث هذا الدمار – المادي و المعنوي – مفعل الصراع الديني ؟

من ناحية أخرى فأن البحر الأبيض المتوسط يمثل مركز الصدارة في حركة التجارة والحضارة، في عصر الكشوف الجغرافية، عاشت بريطانيا بعيدة عن " قلب المعمورة " ولكن هذا الموقف تبدل مع الكشوفات الجغرافية و التوسعات فيما وراء البحار، إذ تحول بذلك مركز الاهتمام العالمي من حوض البحر المتوسط إلى شواطئ الأطلنطي في أوروبا الغربية حيث أصبحت بريطانيا مركز عالمي بحري، والذي ساهم في نفهتهما التجارية و الصناعية، على أن تحتل مركز الصدارة بين الدول الأوروبية . أضف إلى هذا أن القرن السابع عشر قد شهد وضع أساس تقدم هائل في تلك البلاد في مجالات العلوم و الطب و الملاحة البحرية و الفلسفة والفكر السياسي – و أن كان القرن التاسع يلقب بلسم " قرن بريطانيا " . حيث بلغت فيه ذورة قوتها المادية ونفوذها العالمي . فإن القرن السابع عشر هو أكثر القرون انتاجية في التاريخ البريطاني .

و بالرغم من تلك الأحداث التي طغت على الساحة الأوروبية ظهرت العديد من الأفكار التي أنهت سيطرة الملوك بسقوط نظرية الحق الألهي في الحكم وظهور فكرة المشاركة الشعبية من خلال العقد الاجتماعي .

ويمكن إبراز بعض القطط المنهجية حول هذا البحث :

أولاً : أهمية البحث :

تنصب أهمية هذا البحث في كونه يبرز مفكري العصر الليبرالي إذا جاز هذا التعبير والذين حاولوا نقل سلطات الملوك وسيطرة الكنيسة على زمام الأمور و إقصاء الشعب عن ممارسة الحياة العامة وخصوصاً في المشاركة السياسية .

ثانياً : إشكالية البحث :

تطرح العديد من التساؤلات و التي ترتكز حول دور المفكرين و الفلاسفة حول تطور الفكر السياسي، ودور أوروبا في هذه النهضة الفكرية في القرن التاسع عشر ؟ وتأثير تلك الأفكار على التاريخ السياسي الإنساني ؟ وهل كانت هذه الأفكار نقلة من عهد الاستبداد إلى عهد جديد تمارس فيه الشعوب حقها في إدارة شؤونها ؟

ثالثاً : فرضية البحث :

تنطق هذه الفرضية من أن هناك علاقة بين الفكر السياسي وبين المجتمع من التفاعل مع تلك الأفكار، و الذي بدوره يكون ذاكرة يحفظ فيه التراث الفكري البشري، بحيث يصبح مستودعاً للقيم السياسية .

وختاماً يستعرض هذا البحث العديد من المباحث التي تتناول مفكري هذه الحقبة وهى كالآتي:-

المبحث الأول : توماس هوبز .
المبحث الثاني : جون لوك .
المبحث الثالث : جان جاك روسو .
المبحث الرابع : بارون دي مونتسيكو .
المبحث الخامس : جون ستيوارت ميل .
وفي هذا البحث نكتفي بتسليط الضوء على الفكر السياسي لخمسة من المفكرين الأوربيين في تلك المرحلة.

و لله المستعان

تمهيد :

لقد نشأت الديمقراطية في النظرية الليبرالية في أوروبا نتيجة تطور تاريخي أدى إلى بروز الطبقة البرجوازية ، فبعد أن سادت نظرية الحق الإلهي التي أدت إلى قيام حكم استبدادي لا تحد من تجاوزاته أية عبارات إنسانية ، وبعد سيطرة النظام الإقطاعي لفترة طويلة من الزمن . اتسمت بأبشع أنواع القهر و الذل التي مورست بحق الإنسانية ، وتجدر الإشارة إلى أن الليبرالية و الديمقراطية رغم ما بينهما من تناغم واتساق إلا أنهما غير مترادفين ، فالليبرالية تستخدم للدلالة على مدى السلطة الحكومية أما الديمقراطية فتهتم بمن في يده السلطة ، وإذا كانت بأضدادها تتميز الأشياء فأنه يمكن توضيح الفارق بين الليبرالية والديمقراطية بمعرفة اللفظ المعتاد لكل منهما، فالليبرالية عكسها الدكتاتورية أو الشمولية أما عكس الديمقراطية فهي السلطوية .

وإن المذهب الليبرالي لا يُنسب إلى فيلسوف أو مدرسة فلسفية معينة أو إلى حدث بذاته ، وإنما كان ثمرة تفاعل عدة عوامل فكرية ومادية أفرزت في خاتمة مطاف المذهب، وأما الدولة الليبرالية ومذهبها فإنه ينسب إلى التيار الفكري الشامل الذي بزغ فجره منذ عصر النهضة، وساد أوروبا طول القرون التالية ، وعرف بالتيار العقلاني، ويقوم هذا التيار على الإيمان بالفرد وقدرته بوصفه كائناً عاقلاً، وعلى أن يستخدم عقله في مواجهة الطبيعة وسبر غورها والوقوف على سننها توطئة لتسخيرها لخدمة أهدافه، وانبثق هذا الطابع العقلاني كما أسلفنا من عصر النهضة الأوروبية بما حواه من بعث فكري صاحبته انجازات ضخمة، حققها الإنسان على الصعيد المادي، تمثلت في الكشوف الجغرافية والاختراعات الفنية والتقدم في أساليب الإنتاج .

وإذا كانت الديمقراطية المباشرة هى أساس الديمقراطية من الناحيتين الفكرية والتاريخية كما حدث في النموذج اللاتيني في القرن الخامس قبل الميلاد، فإن الديمقراطية غير المباشرة القائمة على التمثيل النيابي أو البرلماني عن طريق الأحزاب السياسية والانتخابات قد انتشرت وخاصة في العالم الغربي الرأسمالي ، حيث ارتبطت جذورها بالنظام البرلماني البريطاني، وأصبحت تعرف بعد ذلك باسم الديمقراطية الليبرالية لارتباطها بمبدأ الحرية الفردية .

وقد بدأت هذه الظاهرة الرأسمالية في الظهور مع ارتباطها بمدرسة العقد الاجتماعي التي جاءت نتيجة مخاض عسير من الأزمات السياسية والعقائدية والاجتماعية ، وهذه نتيجة أخرى منطقية لما ساد القرون الوسطى من تخلف في النظام الاجتماعي، وسيادة الفكر الاجتماعي المثالي القائم على فكرة الخلاص من الخطيئة، وكانت نتيجة هذا المخاض ظهور تيارات واتجاهات تدعو إلى نبذ الفكر المثالي والأخذ المفهوم العلمي القائم على مفهوم التقدم وتحقيق السعادة في الحياة، ولذلك بدأ القرن السابع عشر بمقدمة منطقية تقول بأن ((الناس متساوون من الناحية البيولوجية، وفي ضرورة العمل على تحسين الحياة المادية من أجل تحقيق المساواة)) ، ويمكن اعتبار البداية التاريخية لنظريات العقد الاجتماعي التي تعتبر مقدمة لتطور الفكر السياسي الليبرالي بعد انهيار الكنيسة الكاثوليكية بفعل الثورة البروتستانتية في المجتمع الأوروبي أبان القرن الخامس عشر والسادس عشر، حيث أنهار البناء الاجتماعي السياسي المرتبط بتعاليم الكاثوليكية وأفكارها الغيبية، مما خلق واقعاً جديداً للإنسان الأوروبي في البحث عن واقع جديد ينهي عبوديته لفكر الغيب، ولرجال الدين وممارستهم السلطوية والقهرية ، ويعيد لهم حريتهم في الحياة، والعمل وتحرير العقل على أساس ومفاهيم فكرية، وتلبي حاجات الإنسان الجديد .

ويعتبر العصر الحديث امتداداً تاريخياً لعصر النهضة والإصلاح الديني ، ويبدأ هذا العصر مع بداية القرن السابع عشر، وهو بمثابة المرحلة الثانية من عصر النهضة ومن التحرر الفكري الذي أصبح سمة من سمات أوروبا الحديثة ، غير أن المفكرين في مرحلة عصر النهضة قد نادوا بالحكم المطلق عكس أراء المفكرين في القرنيين السابع عشر ، و الثامن عشر ذات الاتجاه نحو الحكم المقيد من خلال فكرة السيادة بيد الشعب وليس بيد الملوك وتعتمد السيادة على ذلك العقد الذي بين الحاكم و المحكومين ، ونعرض بعض الآراء التي نادى بها هؤلاء المفكرين في تلك المرحلة التي تعتبر تواطئه للنظام الليبرالي ، والذي استفاد من أفكار هؤلاء المفكرين ، وهم في حقيقة الأمر كثر ولكن يمكن عرض نماذج منهم ، حتى نتمكن من معرفة الحراك السياسي والفكري لهذه المرحلة التاريخية التي مرت على البشرية .

المبحث الأول – توماس هوبز (1588 – 1679)

حدد توماس علاقة جديدة بين المواطنين ودولتهم في مواجهة الصراعات التي اخترقت مجتمعه، فعلى الجانب الأول يوجد أولئك الذين يعتقدون أن الملك يجب أن يبقى القوة السياسية المحورية، ولا يخضع للتحدي ولكن من الناحية الأخرى ، كان هناك من يتناقشون من أجل الحكم الذاتي التام والاستقلال عن قوة الملك ، وأثناء حياة هوبز وقعت الحروب المدنية الانجليزية وكانت النتيجة قرب انتهاء الحرب لمن يجب أن تكون السلطة الأعظم الملك أم البرلمان ، وعلى وجه التحديد كان هوبز يدعم فكرة الملكية المطلقة ، وكان هوبز برأيه هذا يؤكد على قوة الملك على أساس فكرة العقد الاجتماعي الذي اتفق الناس في المجتمع عليه ، وكان الشرط الرئيسي لهذا العقد أن الحكومة توجد لحماية حرية الأفراد ، وقد تستخدم هذه الحرية بواسطة الطبقة التجارية الجديدة بحثاً عن الاستقلال ، وتتبع مصالحها الخاصة في المجتمع المسيطر عليه تاريخياً بواسطة أبنية العصر الوسيط .

نشأة الدوله عند هوبز :

ينظر هوبز للدولة كما جاء في مقدمة كتابه المعروف " باللوثيان " بأنها كائن مصطنع أوجده الإنسان ككيان طبيعي خدمة لمصالحه .

وبالتالي فإن الدولة لم تنم نمواً طبيعياً ، بل أنها أنشئت نشأة مصطنعة عن طريق الأفراد، وقد عبر بنفسه عن تلك السلطة المطلقة للدولة في مواجهة الأفراد ، وكيف أنهم هم مصدرها ، وأنها أوجدت ووضعت بيدها السيادة المطلقة تحقيقاً لصالحهم ، حتى لا يعيش الفرد وحيداً منعزلاً عن غيره من الأفراد ، لكي يمارسون حقوقاً متساوية وأن تزال كافة العقبات والحدود التي تقف دون ممارسة هذه الحقوق مع الجماعة في الدولة طبقاً لعقد ينشأ في المجتمع المدني بين أفراده وداخل المجتمع الذي يعيش فيه .

وهنا يلعب العقل الأذكي دوره، وتلعب القوة الجسدية دورها للاستحواذ على أكبر قدر من المنافع مقابل حرمان الآخرين من التمتع بها، وعلى هذا الأساس فإن هوبز أعطى اهتماماً بالغاً لدراسة الدولة والسيادة المطلقة لها، فكان رأيه حول (الدولة) يتمثل فيما يلي :

إن الدافع الأساسي للاجتماع هو خوف الأفراد من العقاب ، وينطلق هوبز في التحليل من خلال ثلاثة مستويات :

أولا : تحليل وتوضيح المفاهيم السياسية .

ثانيا : تفسير وتحليل سلوكي للحياة السياسية .

ثالثاً : تشكيل حماية عقلانية للمعايير الأخلاقية والمعايير السياسية ، وأهدافها .

إن الحركة في دماغ الفرد تدعوه للقيام بأعمال وفق نسق معين تفرضها غريزة حب البقاء وإشباع الحاجات فيتولد التصادم والتناقض، وبما أن الإنسان شرير بالفطرة، وأن السلوك الشريرة تفرضه غريزة حب البقاء، فإن هناك شعوراً نحو خلق كيان مصطنع من أجل قيام بعض التوازنات بين الأفراد، ولهذا فإن الدولة هى من صنع الأفراد .

إن الفرد يمتاز بأنه جبان وأناني، وشغله الأساسي هو تأمين الطمأنينة وحب البقاء لنفسه. دون الاكتراث بالآخرين، لذا كانت حياة الفطرة الأولى عبارة عن حرب من كل فرد ضد كل فرد .

وبالتالي فإن الدولة بسلطتها في مواجهة الفرد ليست إلا صنيعه وخادمه لمصالحها .

هوبز وحالة الطبيعية :

يؤكد هوبز أن الناس مدفوعون باستمرار لتحقيق مصالحهم ورغباتهم، ولا يرغب الناس فقط في تحقيق رغباتهم الحالية، ولكن لديهم حاجة قوية لأن يكونوا في وضع يسمح لهم بتحقيق أية رغبات مستقبلية يمكن أن توجد لديهم أيضاً، وكذلك عندما ينجح الناس في هذه الاعتبارات ، فإنهم يستطيعون الوصول (إلى حياة الرضا) ويختلف الناس فقط لكونهم لديهم عواطف مختلفة ولكن لأن الجميع يرغب في تحقيق رغباته فإن كان الناس يتشاركون في أمل مشترك لتحقيق الرضا في حياتهم، ومهما كان وصول المرء إلى رغباته، فإنه يجب أن يكون لديه قوة أو وسائل ضرورية كافية، ليحصل على ما يحتاجه لإشباع عاطفة معينة خاصة، وهكذا يكون الثبات في الدافع لتحقيق رغبات المرء والبحث عن قوة، عملين مستمرين " يتوقفان بالموت فقط.

ويرى هوبز بأن العقد الاجتماعي هو تصرف يرجع إلى الإنسان دون إكراه، وفي هذه الحالة هو يملك الاختيار والحرية المطلقة ، باعتبار هذا التصرف يدخل ضمن نطاق الجماعة ولكنه قائم على تصرف فردي متبادل بين جماعة ، والحاكم أو صاحب السيادة ليس طرفاً في العقد حيث التعاقد بين الأفراد، ويتم التنازل عن هذه السيادة لصالح الحاكم، والذي هو غير ملزم بتحقيق نتائج هذا العقد، فهو ليس مقيداً به ولكن هو مقيد بتحقيق الهدف منه .

- حقوق ومميزات الحاكم عند هوبز.

ويرى هوبز أن الحقوق والمميزات اللصيقة بصاحب السيادة وفق العقد الاجتماعي هي عدة :

1. أن الحاكم هو مستقر السيادة وصاحبها، حقيقة مصدرها الأفراد، ولكن خصائص السلطة وحقوق الحاكم أنه لا يمكن أن يفقد سيادته، وبالتالي فإن المحكومين لا يمكنهم بدون موافقته أن يختاروا صاحب سيادة جديد .
2. لا يجوز محاسبة الحاكم أو إدانته على خرق التعاقد لأنه ليس طرفاً فيه .
3. عندما تختار الأغلبية الحاكم أو صاحب السيادة فإن الأقلية ملزمة بتقبله لأنها إذا رفضته فإنها تعيد المجتمع بأكمله إلى حالة الحرب .
4. لا يجوز أن يدان الحاكم من جانب المحكومين بعدم العدالة أو القيام بأي عمل أو صرف يضرهم، لأنه بموجب التعاقد يعتبر كل فرد منهم هو نفسه مسئولاً عن أي تصرف يقوم به الحاكم .
5. لا يجوز أن يقوم المحكومين بقتل الحاكم أو معاقبته ، حيث يعتبر هذا خروجاً على مبادئ العدالة، لأنه في هذه الحالة يكون قد عوقب على تصرفات هم أنفسهم مسئولون عنها .
6. للحاكم أن يراقب ويمنع أي أفكار يعبر عنها في الدولة وتعتبر مخالفة لإرادته .
7. على الحاكم أن يقوم بسن القانون المدني، كما أنه ينظم الملكية وما يتعلق بضمان معيشة الأفراد.
8. يتولى الحاكم تعيين الموظفين القضائيين اللازمين للمحافظة على السلم العام .
9. للحاكم سلطة إعلان الحرب والسلم مع الدول الأخرى، وهو بالتالي يسيطر على كافة الوسائل اللازمة لهذا الهدف مثل الضرائب و الجيش.
10. يتولى الحاكم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تعيين كافة موظفي الدولة كما يحق إقالتهم .
11. للحاكم سلطة توقيع العقوبة في حالة مخالفة القانون أو في حالة أي تصرف مخالف للصالح القومي .

12. للحاكم الحق في تقديم المكافآت عن طريق منح العطاء والثروة أو الأتعاب والمركز المتميز في المجتمع لمن يسهمون في تحقيق الصالح القومي .

- ويعتبر هوبز أن تلك الحقوق هى أساس السيادة، وبالتالي لا يمكن التخلي عنها إلا بفقد السيادة، و تعتبر هذه الحقوق أيضاً متكاملة و لا يمكن الفصل بينها أو تجزءتها ، فالسيادة لا تتجزأ .

ويلاحظ عن هوبز أنه قد حاول بكل جهد إزاحة الخوف المسيطر على الأفراد ، بأن السلطة أداة خوف ورعب دائم إلى سلطة الدولة ممثلة في صاحب السيادة ، تؤمن لهم حياة كريمة وفق إرادتهم الحرة .

المبحث الثاني – جون لوك (1632 – 1704)

هو من أصل إنجليزي وقد عاصر الحروب الأهلية والصراع الدائر بين الملك والبرلمان على مقاليد السلطة السياسي، ويعتبر مفكر للحزب البرلماني الإنجليزي على حساب سلطة الملك ، فقد كرس كتاباته لهذا الهدف، وجاء (جون لوك) من أسرة الطبقة المتوسطة التي كانت تدين بالبروتستانتية على مذهب المتطهرين، أما سياسياً فكانت أسرته متعاطفة مع البرلمان ، ولهذا حارب والده في الحروب الأهلية، ومع أنه درس في كنيسة المسيح في أكسفورد التي أرتبط بها نحو ثلاثون عاماً ،إلا أنه كان نقاداً للتعليم الذي تلقاه سواء في المدرسة أو الجامعة ، وعامة لم يشهد له بالتفوق في مجال التعليم ، وقد قام بالتدريس في الجامعة ، ولم يعمل في مجال الكنيسة نظراً لأفكاره الدينية الليبرالية ، وقد تحول إلى الطب وتوسع في القراءات و أشتغل بالوظائف العامة والتعليم الخاص ، ونظراً لأفكاره الليبرالية فقد وضع نفسه في مشاكل خلال فترة عدم الاستقرار والتهديد بالحرب الأهلية من 1679 – 1683 ونتج عن ذلك الأحول الانتقال إلى هولندا ، وقضى مدة تتجاوز عن ست سنوات .

ولقد تركت ظروف الحروب الأهلية أثارها على أفكاره ، وعبر عن نفسه عن ذلك بقولـــه ((أنني لا أعيش بل إنني أجد نفسي في عاصفـــة)) ويفسر هذا إلى حد كبير كرهه للعنف و التطرف ، ومحور تفكير (جون لوك) ليس الخوف كما حال هوبز ، بل الاستقرار ولكن استمد (لوك) أفكاره والأسس التي قام عليها نظرياته من هوبز ، وعلى ما يبدو أن الفرق بينهما كبير فهوبز اعتمد على الحالة الطبيعية وعلى مفهوم العقد، ليقيم الفردية الاستبدادية ، بينما (لوك) اعتمد على الحالة الطبيعية وعلى العقد لينشئ الفردية المتحررة .

كان هوبز يسعى وراء الحكم المطلق القوي ، من أجل القضاء على الفوضى ولو أدي ذلك إلى التضحية بالحرية ، أما لوك فقد ثار على الاستبدادية و هذا مما أدى إلى طلب سلطة بنية محدودة برضا الشعب ، وبالحقوق الطبيعية استبعاداً لأي احتمال للاستبدادية ، حتى ولو كانت مقذة من الفوضى ، وهذا ما أدى به إلى هدم نظرية الحق الإلهي التي كان يمسك بها آل ستيورات وأتباعهم ، وهذه النظرية الدينية الكاثوليكية والأنجليكانية التي تخفي تحت الستار الإلهي أفظع تعسف وتجاوز للسلطة .

غير أن لوك تنطوي نظريته على فكرة العقل والطبيعة ، فالعقل يلقن الأفراد أفكاراً أو قيماً معينة تدور حول الأخلاق والعدالة ، وأطلق لوك على هذه الأفكار تسمية ((القوانين الطبيعية))، وهى قوانين أبدية تشكل أساس حقوق الأفراد الطبيعية غير القابلة للتصرف فيها ، ورأى لوك أنه ومن قبل نشأة المجتمع السياسي عاش الأفراد في دولة الطبيعية التي تمثلها دولة عقلانية ، وطبيعية ، وسابقة على القانون ، على ما يلي :

فهى **أولاً** دولة عقلانية وليست فوضوية ، فالأفراد يخضعون لحكم عقلهم المستنير الذي يلقنهم **ضرورة الاقتناع عن** إلحاق الأذى بالغير ، سواء في ماله أو روحه وذلك حفاظاً على حريتهم وسعادتهم الفطرية .

ثانياً: دولة الطبيعة ، بمعنى أن الأفراد يحوزون حقوقاً طبيعية تدركها عقولهم وتستخلصها من قانون الطبيعة ، مثل حق الملكية ، والحرية .

وهى أخيراً دولة سابقة على القانون أي تحكمها العدالة الخاصة القائمة على حق كل فرد في أن يصون نفسه وماله .

ويحدد لوك أن الدولة الطبيعية بخصائصها تلك ، إنما هى دولة يسود هالسلام والوفاق بين أفرادها ، فالأفراد لا يهجرنها هروباً من أشرارها ، ولكن **بدافع** الرغبة في بلوغ حياة اجتماعية **تدنو إلى الكمال** ، فهم ينشدون أمناً قانونياً أكبر ، وتعاوناً أوثق وازدهاراً ورخاء أوفى، **ومن ثم** يبرم الأفراد عقداً اجتماعياً يكون أساساً لشرعية السلطة المنشئة ، والتي تتحصل وظيفتها في التطبيق الأمين لقوانين الطبيعة أي كفالة تمتع الأفراد بحقوقهم الطبيعية وفي مقدمتها الحرية وحق الملكية .

وعلى هذا النحو تكون السلطة السياسية عند (**لوك**) سلطة مقيدة ، تفقد شرعيتها ، وسبب وجودها متى خرقت الإطار الذي ترسمه لها قوانين الطبيعة هذه هى الفكرة الرئيسية التي قال بها (**لوك**) ، والتي انعكست على تنظيمه للسلطة السياسية ، وقد انعقد لها تأثير ضخم في الفكر السياسي الغربي ، وعلى الحركة السياسية في العصر الحديث .

كما أكد أيضاً (**جون لوك**) مبدأ الفصل بين الاختصاصات والسلطات الخاصة بعمل الأجهزة **و المؤسسات والذي توسع** فيه مونتسكيو ، وكان أيضاً أول من قال بمبدأ السيادة للشعب .

أما عن المنهج الذي فهم من خلاله (**جون لوك**) دراسته لشكل الدولة ونظامها السياسي وأساس شرعيتها والمؤسسات التي تنتهض عليها في علاقتها بالمجتمع المدني ، فكان منهجاً علمياً تجريبياً يعتمد على الحواس باعتبارها مصدراً للمعارف وأنه بالاعتماد على الحواس تنشأ الأفكار البسيطة ، **ثم الأفكار المركبة، وقد حدد** (**جون لوك**) المؤسسات والأجهزة السياسية التي يقام عليها نظامه السياسي الخاص بالدولة والحكومة وسلطتها الدستورية في ثلاثة أنواع من **المؤسسات** التي تختص كل منها بنوع محدد من الاختصاصات ، مع مراعاة مبدأ الفصل بين **السلطات** .

أولاً / المؤسسات التشريعية وتضم ممثلي الشعب الذين يحصلون على هذا الحق بالانتخاب ، ثم المؤسسات التنفيذية التي تنفذ القوانين التي تضعها المؤسسات التشريعية .

ثانياً / المؤسسات الفيدرالية ، وتتكون من ممثلين للمدن و المقاطعات، يعينهم **الملك**، وهم النواة **الأولى لمجلس اللوردات** في بريطانيا .

ومن خلال تلك المؤسسات التي تنازل فيها الأفراد عن جزء من حرياتهم للسلطة السياسية لكي تتمكن من المحافظة على الأمن وحماية حقوقهم ، فالحاكم هو طرف في العقد ، عليه التزامات وواجبات ، ويعتبر في هذه الحالة تحت طائلة القانون ، ومن حق ممثلي الشعب**سحب الثقة في حالة إذا جاوز** صلاحياته الممنوحة له في العقد.

وبالتالي فإن الفرد مجبر على التخلي لهذه الجماعة السياسية عن قسط من حريته الطبيعية ، بقدر ما يستلزمه خيرها وتقدمها ، هذا الأمر ليس بالضروري فقط ، بل هو العادل أيضاً متى كان **سائر أعضاء الجماعة** متفقين عليه ، وهكذا نجد أن الجماعة السياسية بوصفها وارثة للأفراد

الطبيعيين تملك سلطتين أساسيتين السلطة التشريعية ، وهى الهيئة التي تضع القوانين المنظمة لحماية الجماعة السياسية و الحفاظ على أعضائها ، وتحدد القواعد التي تستعمل بموجبها قوة الدولة المادية في سبيل تحقيق هذا الغرض .

ولما كان للجماعة أن تظهر كجسم واحد أمام بقية البشر الذين مازالوا في حالة الطبيعية كان لابد من وجود سلطة خاصة تمثل الدولة في علاقتها مع الخارج ، ويطلق على هذه السلطة (القوة الفيدرالية) التي لها من القوة ما يكفي لمواجهة حالات الحرب والسلم ، والتحالف ، والتعاون ، ولأسباب منطقية يجب أن تكون هذه القوة في يد (السلطة التنفيذية) ، وتمتلك السلطة التنفيذية قوة إضافية أخرى لحالات الاستثناء ، لأن القوانين لا تكفي في كثير من الأحيان للتغلب على بعض الأحوال الطارئة ، ولذلك فأن الدولة تحتاج لسلطات كاملة ومطلقة تتعدى كل الحدود القانونية ، والدستورية .

ويرى (لوك) ضرورة ذلك للمحافظة على كل أعضاء الدولة . وتقسم السلطات عند (لوك) إلى تشريعية وتنفيذية .

إلا أن ثمة حقيقة هامة يجب ذكرها هنا ونحن نتناول نظرية (لوك) السياسية وهى أن شكل الحكومة قد يتغير ، ولكن تغيره لا يعني تغير المجتمع ذاته ، فالمجتمع ثابت لا ينحل بانحلال الحكومة ، ولا يتغير بتغيرها ، ولعل هذا يرجع أساساً إلى فكرة العقد الاجتماعي ، إذ أن ما تعاقد عليه الناس هو إقامة المجتمع السياسي و ليس تحديد شكل الحكومة .

ولعل أهم فكرة سياسية أتى بها (لوك) في الميدان السياسي هى فكرته عن فصل السلطات ، فأولئك الذين يضعون القانون يختلفون في وظيفته عن أولئك الذين ينفذونه ، كما أن مهمة الفئة الأولى ليست دائمة ومستمرة زمانياً ، كما هو الحال بالنسبة للهيئة الثانية ، ذلك أن الشرعيين يكتفون بوضع القانون ، وتنتهي مهمتهم ريثما ينتهون من وضعه ، أما واجب الهيئة التنفيذية فهو واجب دائم يقول (لوك) : ((ولأن القوانين توضع في فترة قصيرة ، ومع ذلك يكون لها قوة دائمة ونافذة في الزمان فإن الأمر يقتضى إيجاد سلطة تنفيذية تتابع باستمرار تنفيذ القوانين والمحافظة على هيبتها ، ومن ثم فإن السلطة التشريعية يجب أن تنفصل عن القوة التنفيذية هذه من جهة ، ومن جهة أخرى يرى (لوك) إنه ليس من المعقول أن نعطي لأولئك الذين يصنعون القانون واجب تنفيذه ، لأنهم قد يستثنون أنفسهم من إطاعة القوانين التي وضعوها ، أو قد يهيئون القانون لكي يناسب رغباتهم تشريعاً وتنفيذاً ، ومن ثم يتمتعون بحقوق لا يتمتع بها أفراد المجتمع ، فتنعدم تحقيق الغاية من قيام المجتمع المدني المتحضر ، وتتعرض حريات وممتلكات وحياة الأفراد للأخطار ، ومن أجل هذا يجب أن تنفصل السلطتان ، كما يجب أن تنفصل السلطة التنفيذية و السلطة التشريعية عن السلطة الفيدرالية ، لأن كلا من هذه السلطات الثلاث تنتمي إلى أصل مختلف .

وعند (لوك) فإن السلطة التنفيذية ليست سلطة مطلقة ، إذ أنها تخضع أيضاً للقانون ، كذلك الحال بالنسبة للسلطة التشريعية ، والسلطة الفيدرالية على السواء ، وذلك لأن القانون لم يوضع لخدمة فئة معينة دائماً ، بل وضع أساساً من أجل خير المجتمع ككل ، وتحقيق الغاية القصوى من تواجده ، ومن ثم فعلى جميع هذه السلطات أن تسير وفق القانون ، وأن تستوخي العدل وخير المجتمع ككل ، وأن تعمل على حفظ وحماية حقوق الأفراد الطبيعية المتمثلة في حق الحياة و الحرية و الملكية .

وفي هذا الجانب يؤكد (لوك) على المبادئ التالية .

- يعتبر حق الملكية حقاً طبيعياً على العمل لا على الحيازة ، ولذلك ينبغي أن تكون حرية العمل مكفولة لجميع المواطنين .
- التأكيد على مبدأ الحرية بمعناها الشامل ، وهى الحرية الشخصية ، وحرية العقيدة كما أوصى بضرورة وقوف الدولة موقف الحياد . فلا تتحيز لعقيدة دون أخرى .

ومن جانب أخر يؤكد (لوك) على أفكاره التي دعت إلى الثورة ، فإنها أقل من الثورة التي يمكن أن تقع في أي نظام آخر ، وذلك لأن الثورة في منظورة تقوم على عدة مبادئ .

1. الثابت : إن الشعوب تثور عادة عندما تصل إلى درجة ما من البؤس، بغض النظر عن شكل الحكم القائم ومصدره، مقدساً إلهياً أو حتى منزلاً من السماء إن جاز التعبير.
2. إن الشعوب لا تثور لمجرد وقوع أخطاء طفيفة في إدارة الشؤون العامة .
3. إن اقتران الحكومة المرتكزة على الرضاء بحق الشعب في الثورة عند الاقتضاء هو أمنع سياج ضد الثورة ذاتها ، يضاف إلى هذا أنه كلما قويت قنوات الاتصال الحرة وترسيخ بدأ الرضاء في المجتمع تضاءلت في حاجة إلى الثورة .

ومن جهة أخرى فإن مشروعية مقاومة السلطة الجائرة كما أسلفنا ، التي أكد عليها (لوك) هي أن استعمال هذا الحق لا يهدف بالضرورة إلى تحقيق الأماني الشعبية بل ينبغي الدفاع عن النظام القائم أو إعادته ، ثم يقرر (لوك) في نظريته بأنها مستوحاة من مصادر محافظة ، والاعتراف بمشروعية المقاومة، ما هو إلا مجرد وسيلة ، أو أداة لحمل الحاكم على التفكير، ومن أجل فرض احترام الشرعية ، وهذه الوسيلة تسمح بإبعاد خطر الثورة الشعبية ، ولا تشكل مطلقاً دعوة إلى العصيان ، ونلخص القول إلى أن حق الثورة يعتبرها (لوك) دعوة إلى التعقل والتسوية من أجل مجتمع ينعم بكافة الحريات الشاملة للإنسان و إرساء دعائم العدل بين أفراده .

المبحث الثالث – بارون دي مونتسيكو (1689 – 1755)

يعتبر مونتسكيو من مفكري القرن الثامن عشر ، ومن خلاله انتقل الفكر السياسي إلى فرنسا ، بعد أن كانت بريطانيا مركزه في العصر الحديث ، وقد تميزت فرنسا بعد لوك بديناميكية الحياة السياسية ، وبتبلور الاختلاف بين الملكية المطلقة المنهارة وبين الشعب ممثلاً في البرلمان ، وقد أسهمت به فرنسا في القرن الثامن عشر ، وهو ما جاء به مونتسيكو وروسو وإن كان الأخير يفوق الأول في أهمية أفكاره وتأثيرها ، أما من حيث السبق التاريخي فإن مونتسيكو جاء قبل روسو ، وقد عاش مونتسيكو في فترة تميزت بالديناميكية السياسية ، ولعل أهم أبعاد ما عاشه هو نهاية حكم لويس الرابع عشر (1715) ، الذي مثل حكم طاغية مطلق ، كما أن مولده جاء بعد الثورة الداخلية في انجلترا ، والتي وطدت سلطة البرلمان بها في مواجهة الملك ، هذا وفي الوقت الذي كان فيه مونتسيكو شديد النقد للنظام الفرنسي فقد تأثر كثيراً بالنظام الإنجليزي ، وأعتبره مثلاً أعلى في ممارسة الديمقراطية ، فالقرن السابع عشر الذي شهد الصراع بين الملكية و البرلمان تأكدت فيه في انجلترا السلطة العليا والتفوق للبرلمان ، وذلك في ثورة (1688) بينما في فرنسا استطاعت الملكية أن تستوعب التحدي ، وأن تتغلب على مقاومة سلطتها ، حتى أن المجلس بها لم يجتمع منذ (1614) حتى عام (1789) ، وعندها كان الوقت قد تأخر كثيراً ، حيث قامت الثورة الفرنسية في مايو من ذلك العام كان مونتسيكو واقعياً في بحوثه ودراسته ، فلم يقنع بالبحوث الخيالية ، والآراء النظرية التي أثارها أصحاب نظريات العقد الاجتماعي ، بل أتجه إلى الدراسة العلمية القائمة على الوصف والتحليل ، في ظل البحث التاريخي ، محاولاً الوصول إلى حقائق الأشياء ، وكانت بحوثه تدور حول فكرة اعتنقها وهي : أن المشروع الذي

يضع القوانين لا يعمل وفق إرادته ، وبمقتضى غرض معين ، ولكنه محكوم بهذا الصدد بأمور خارجة عن ذاته ، وهذه الأمور هي التي تحدد الطبيعة الموضوعية والاجتماعية للقوانين .
ويرجع مونتسيكو هذه الأمور أو هذه العوامل ثلاث إلى طوائف هي :

1. طائفة تتعلق بنظام الحكم و أشكال الحكومات التي تشرع القوانين في ظلها .
2. طائفة تتعلق بالبيئة والموقع الجغرافي والمناخ ومساحة الدولة وعدد سكانها .
3. طائفة تتعلق بالظواهر الاجتماعية السائدة كالدين والعادات والتقاليد وطرق المعيشة و الظروف الاقتصادية .

وعلى حد تعبير مونتسيكو نفسه لا يجب أن تكون القوانين ذات العلاقة بمناخ كل قطر، ونوع تربته ، وموقعه ، ومساحته ، والنشاط الاقتصادي الرئيسي لسكانه ، كما يجب أن تكون ذات علاقة بدرجة الحرية التي يسمح لها الدستور، أو بدين السكان وميولهم وتراثهم ، وعددهم وأنماط حياتهم وأعرافهم . ويقوم الفكر السياسي عند مونتسيكو بوجه عام على تمجيد الحرية ، ويسعى إليها واحتقار الاستبدادية و التحذير منها ، وفي هذا السبيل يحاول تحديد مدلول الاستبداد وتبيان كيفية الحيلولة دون قيامه ، فحكم الاستبداد لا يعني سوى استئثار فرد واحد بمقاليد الحكم دون الاستناد إلى قانون أو قاعدة ، فكل الأمور تستند فقط إلى إرادته وأهوائه ، والمستبد مهيأ لأن يهوي بسيفه أو يهدد به كلما أراد ذلك ، أما رعاياه فشأنهم شأن الحيوانات التي روضت قسراً على الطاعة والخنوع ، خشية التنكيل أو التهديد به.

وهكذا نجد أن الرهبة و الخوف هما عماد النظام ، فهو لا يمت بصلة لفضائل النظام الملكي أو الجمهوري ، وإذا كان الأفراد جميعاً متساوين أمام المستبد ، فإن هذه المساواة عديمة الأثر لا قيمة لها فهم جميعاً لا يزنون شيئاً في مواجهته ، وإن حكماً هذا شأنه لا بد أن يلحق الخراب بالمصلحة العامة إذ أن القائمين على أمره ليسوا سوى وحوشاً تعمد إلى قطع الشجرة من أصلها لاقتطاف ثمارها من الفروع ، وإذا كان هدف الاستبداد هو إقامة الهدوء ، فإنه لا يحقق على كل حال السلم الاجتماعي .

ويتطرق مونتسيكو إلى وصف الحرية فيقول : بأنها تمثل حكم القانون ، والعقل والسلامة والاعتدال ، غير أنه ميز بين نوعين من الحكم :

- **الحكم الغاشم :** ويعتمد على الإكراه ، والقسر ، والضغط ، والتنكيل ، ويسوق المواطنين إلى أقصى السبل .
- **الحكم المعتدل :** وهو الحكم الذي يسعى لهدفه بأقل كلفة ممكنة ، ويعمد إلى حكم الأفراد بالصورة الأكثر ملائمة لاتجاهاتهم .

من خلال هذا الطرح فقد تتطرق مونتسيكو لكل المؤسسات لتي عرفها التاريخ البشري ضمن دراسته للقوانين والأعراف المختلفة لكل شعوب الأرض ، من أجل أن يبين سببها ، ويكشف روحها ، وقد تستخلص بأن المجتمعات لا يمكن أن تتكون وتظهر بصورة عفوية أو احتياطية ، بل على العكس ، فإن تكونها وظهورها يخضع لقوانين ثابتة لا تتغير ، وأن تاريخ أية أمة من الأمم ليس سوى وجه من تأثير هذه القوانين الثابتة ، ويقول في هذا الصدد ((إن كل قانون خاص يرتبط بقانون آخر أو يخضع لقانون آخر ، ويعبر أيضاً عن فكرة وجود قوانين عامة تتحكم بظواهر الطبيعة والحياة الاجتماعية ، فهذه القوانين يعرفها مونتسيكو على أنها العلاقات الضرورية التي تنشأ عن طبيعة الأشياء)) . ولهذا تشتق القوانين العادلة من الأعراف والأديان وليس من رؤية الحاكم .

وتعتبر فلسفة مونتسيكو إرهاصات للثورة الفرنسية ، بل إنها عامل قوي في تهيئة المناخ الذي حرض الشعب الفرنسي وقيادته الشعبية على التمرد على حكم الأرستقراطية ، ورفض الحكم الملكي ، ونادى بحكم الشعب ، حتى يكون مجتمع خالٍ من السيطرة و التبعية .

ومن خلال دراسة أفكار مونتسكيو نجده يبحث عن الحرية من خلال التوازن السياسي ، وبمعنى آخر الفصل بين السلطات حتى تعطى القوانين قدسيتها في التنفيذ ، وينتج عنها الفصل الكامل بين هذه المؤسسات ، وهى التشريعية و التنفيذية والقضائية ، حتى لا تطغى أحدهما عن اخرى في أداء مهامها .

المبحث الرابع – جان جاك روسو (1712 – 1778)

ولد جان جاك روسو في مدينة جنيف ، وينحدر من أصول فرنسية تعتنق المذهب البروتستاني ، تميزت حياته منذ ولادته بالشقاء والتشرد والتعلسة ، فبعد ولادته في أقل من أسبوع توفيت والدته لتتركه يتلقى العناية والرعاية عند عمته .

فيقول عن بداية حياته أنه ولد ضعيف ومريض ، وقد دفعت والدتي حياتها ثمن ولادتي هذه الولادة التي كانت بداية مصائبي .

غير أن روسو قد تغلب على تلك المصائب في بداية حياته ، وقدم للبشرية نظرية سياسية في فهم نشأة الدولة وأسس السيادة والحكم في المجتمع المدني في عصر التنوير استناداً على مبدأ الحق الطبيعي الذي يؤكد أسبقية وسيادة الفرد بحقوقه وحرياته في مواجهة الدولة ، ثم هاجم شرعية الحكم استناداً إلى المبدأ الإلهي الذي ارتبط بشكل الدولة الدينية في العصور الوسطى ، وقد اتفق (روسو) مع جون لوك في تفسيره لنشأة الدولة تفسيراً واقعياً وأسس سيادتها في إطار نظرية العقد الاجتماعي على أن حياة الفطرة في الطبيعة كانت حياة الحرية الحقيقة والمساواة بين البشر قبل أن يكبل الإنسان بأغلال المدينة ، وبالتالي صور حياة الفطرة تصويره للفردوس المفقود ، وإن كان قد اختلف مع (لوك) في الوقت نفسه في نظرته للملكية الفردية ، حيث كان (روسو) يرى بأن حياة الفطرة كانت قائمة على الشيوعية البدائية ، وأن ظهور الملكية الخاصة كان بداية ظهور المجتمع المدني ، وبداية انعدام المساواة بين البشر، وقد ارتكز في ذلك من خلال الالتزام السياسي ضمن مفهومه للعقد الاجتماعي ، والإدارة العامة ، حيث يرى أن المجتمع الذي ينشئه العقد ليس مجرد تجمع لأفراد يسير كل مهم مدفوعاً بمصالحه الخاصة ، بل أنه جسد حي وشخصي عام وكائن اعتباري لا تحكمه إرادات معينة بل الإرادة العامة ، وروسو كان ينظر إلى الدولة كمركز لمصالح و أمل الناس كأداة يحتاجون إليها في تحقيق مقاصدهم وتأمين حرياتهم نفسها ، لهذا ليس هناك أي تناقض بين الفرد و الدولة ، أنهما يمثلان حقيقة واحدة ، بما أن الدولة تتكون من الأفراد ويشكلون المجتمع الذي تعبر عنه لا يمكن بالتالي أن يتميز الواحد عن الآخر بمصالح خاصة به .

فالدولة تطالب بالطاعة غير المحدودة لأنها تمثل الإرادة العامة وليس الأهداف الخاصة بالجماعات والأفراد الذين يشكل منهم هذا المجتمع ، ولهذا فهى لا يمكن أن تخطئ ، (فروسو) يعتقد أن الفرد يكسب حرية أكبر من الحقوق التي يخسرها نتيجة مشاركته في العقد الاجتماعي ، ووضع نفسه تحت سيطرة الإرادة العامة ، ولكن الفرد قد لا يعي نتيجة الجهل والفساد أو أسباب أخرى ، وعضويته في الإدارة العامة وطاعته لها ، ورسو كان يعتقد أن الدولة يجب أن تنشغل تماماً بنمو المواطن وتطوره ، لأن الناس هم في المدى البعيد ما تصنع منهم الدولة .

والمسألة الأخرى التي يرتكز عليها روسو هي موضوع المشاركة السياسية عندما أتى يدرك الإدارة العامة التي تجعل هدفها هو الخير العام من ناحية وأن مصدرها هو الجميع وإنها يجب أن تطبق على الجميع من ناحية ثانية ثم من ناحية ثالثة فأنها على صواب دائماً وأقل ما تخطئ ، ولعل أبلغ صيغة عن المشاركة السياسية عنده هي قوله إن الإرادة الأكثر عموماً هي دائماً الأكثر عدلاً، وإن صوت الشعب في الحقيقة من صوت الله ، ويضاف إلى حديث روسو عن السيادة وتركيزه على أن الشعب هو مصدر وصاحب السيادة ، وليس هناك إلا سيادة واحدة هي سيادة الشعب ، أو هي سيادة هيئة المواطنين التي لها وجود حقيقي بقدر ممارستها للوظيفة التشريعية ، هي جوهر المشاركة السياسية.

وقد حدد روسو وظائف المشاركة فيما يلي :

1. هي ذات وظيفة تربوية ، فهى تنمي فضيلة حب الوطن في قلب كل مواطن والتفاني في خدمته ، وتنمي معرفته ، وتوسع مداركه وأفقه السياسي ، وتساعد على زيادة حنكته وتجاربه في شؤون الحكم وأضمن وسيلة لتعلم الشعب كيفية الحكم المباشر هي أن ندعه يفعل ذلك فإن نوعية المواطن الذي تنتجه المشاركة هو خير تبرير لها .
2. المساعدة على الاندماج والتكافل الاجتماعي، فهى تخلق المشاركة والعلاقات الاجتماعية الوطيدة، كتلك التي كانت سائدة بين الأثينيين، ويمكن اعتبارها أساس ناجحة لأية مساؤاة سياسية من خلال هذه المساراة الطبيعية كما تتفتح أفاق التكامل الاجتماعي الألفة بين جميع أفراد المجتمع .
3. تنمي المشاركة لدى المواطن الإحساس بضرورة إطاعة القانون ، فالشخص عادة أكثر تقبلاً للإذعان لقوانين ناتجة عن مشاركته المباشرة في صنعها أكثر من تلك التي يشعر أنها غريبة عنه أي أن هناك نوعاً من الترابط العضوي بينهما .
4. المشاركة أكثر كفالة من غيرها لحماية المصلحة الشخصية لكل مواطن على حدة، وتكفل في الوقت نفسه تحقيق الصالح العام على اعتبار أن هناك نوعاً من الترابط العضوي بينهما .
5. تكفل مساواة سياسية فعلية تجدد عامتها في واقع يومي معاش .
6. لها تأثير نفسي على المشاركين، يضمن وجود علاقات تفاعلية مستمرة بين المنظمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، والمواقف والقيم الفردية .
7. إن المشاركة تجعل المواطن سيد نفسه ، ولكنها تضمن بقاء نوع من الارتباط والاعتماد المتبادل بين أفراد الجماعة ، بحيث لا يوجد مواطن خاضع لأخر ، ولكن هناك اعتماداً متساوياً بين الجميع ، يكفل تحقيق مقاصد الجماعة ، ويحفظ في الوقت ذاته لكل فرد حريته الشخصية ، والجميع خاضعون على قدم المساواة لحكم القانون .
8. للمشاركة وظيفة رقابية ، ولهذه الرقابة مظهران : المظهر الشخصي : يتمثل في أن كل مواطن مطالب بأن يساهم شخصياً في ممارسة نوع من الرقابة الذاتية حين ممارسته لحقه السياسي، وتنبع هذه الرقابة من ضمير وإحساس كل مواطن على تصرفاته ومواقفه فالمظهر الجماعي يتمثل في ممارسة هيئة السيادة لرقابة جماعية على أعضائها ، وتصرفاتهم ، ويتم ذلك عن طريق النقد الذاتي وتصحيح الأخطاء . كما تمارس هيئة السيادة الرقابة على الجهاز التنفيذي في أدائه للوظيفة التنفيذية .

9. تعلم المشاركة المواطن الحرص على المصلحة العامة ، والقدرة على الموازنة بين مصلحته والصالح العام ، وتنعكس هذه القدرة حينما يتقدم باقتراح أو رأي ، إذ إن اكبر قدر ممكن من العدالة والمساواة في توزيع المغانم و المغارم ، وبالتالي لن يتقدم المواطن باقتراح لا يرى أنه يعكس المصلحة العامة ، لأن اقتراحه في غير هذه الحالة لن يلقي التأييد الكافي من قبل المجتمعين ، دليلنا على ذلك أن المواطن الأثيني لم يكن يتقدم باقتراح إلا بعد أن يكون واثقاً من أنه سوف لن يتعرض لسخرية زملائه ، إذ كان الناس يسكتون بعض المتكلمين بالصياح والصفير المعادي في حالة عدم الرضا.

وبالتالي أعطى روسو أهمية كبيرة بالقانون الطبيعي أو الحالة الطبيعية الأولى التي عاشها الإنسان قبل أن يعرف الاجتماع الإنساني وقبل ظهور السلطة ، وتجسد هذه عند (روسو) خصائص هامة مثل المساواة ، والحرية ، والسعادة ، والرخاء ، غير أن الأفراد عندما أحسوا بضرورة وجود نوع من الرابطة تجمع وتضبط النظام وتحافظ على مصالحهم ، وتحفظ وجودهم واستمرارهم ، فتنازلوا عن كافة حقوقهم إلى الإرادة العامة ، وليس الحاكم والإرادة العامة التي تمثل الجماعة لا يعتقد (روسو) أنها تفقد الفرد حريته ، فالتزام الفرد بطاعة القانون الذي يجسد الإرادة العامة للشعب ولا يتناقض مع حرية الفرد التي لا تتعارض معها ومع المصلحة العامة .

ولهذا قام النظام الديمقراطي على فكرة (روسو) الذي قال ((ولد الإنسان حراً وهو مغلل القيود في كل مكان)) ويقول أيضاً ((أنه لا يمكن التنازل عن الحرية بدون مقابل والقول بذلك سخف ، ولو فرضنا إنساناً يهب للغير نفسه فإنه لا يملك أن يهب أبناءه من بعد ، لأنهم يولدون أحراراً ، وحريتهم ملكهم ، وليس لأحد حق التفريط فيها ، بل إننا إذا تصورنا إنسان يتنازل عن حريته في مقابل العيش ، فلأي شئ يتنازل شعب بأسره لملك أشعب بأسره لملك أوسلطان ، إن الملك أبعد من أن يمد رعاياه بالقوة والعيش لأنه يستمد عيشه منهم)) .

ويدلل روسو أيضاً بقوله ((ليس ثمة تعاقد أو تعهد أياً كان يبيح أن يسترق إنسان إنساناً آخر ، ولكن ثمن حاجة انبثقت من ضرورة تعاون الناس في سبيل مقاومة قوى الطبيعة ، ودفعت الناس إلى تعاقد أولي لا يرتكز إلى القوة هو العقد الاجتماعي .

وعن العقد الاجتماعي يصفه روسو بالتالي ((لا يوجد إلا عقد واحد وميثاق واحد هو ميثاق الجميع ، واستسلام الإرادات الفردية كلها لإرادة عامة واحدة ، والقانون هو التعبير عن هذه الإرادة العامة)) .

ومهما كانت الانتقادات الموجهة إلى (روسو)، فقد كان يحق له دور كبير في تدعيم الديمقراطية من خلال عقده الاجتماعي ، الذي حاول من خلاله استبعاده فكرة التسلط الفردي ، أو البعض على الجماعة وتحقيق قدر من حرية الإنسان من القيود والأغلال ، وهذا الأمر لا يتحقق أيضاً إلا بتحرر الإنسان من داخله ، وهذا يرى أن الدولة تلعب دوراً تابعاً بين السلطات أي الشعب كالجسم الذي يضع القوانين، وبين الحكومة التي هي مجموعة من الأفراد تنفذ تلك القوانين ، ويختلف روسو عن هوبز ولوك بنظريته إلى تطور المجتمع ، حيث يرى أن هذا التطور بدأ بالنظرية الأولى التي تمثلت بنوعين من عدم المساواة .

الأول / طبيعي : والمقصود به الفوارق بين الناس في السن، والصحة والقوة الجسمانية، والقدرات العقلية ، والثاني/ هو انعدام المساواة الأخلاقية والسياسية حيث ينشأ مع نشوء المجتمع .

ويلاحظ أوجه شبه بين ما طرحه (روسو)، وأفلاطون حيث أن كليهما اشترك في ضرورة إخضاع الفرد في النهاية لسلطة مطلقة مستنيرة ، تعبر عن المصلحة العامة ، وفي هذه الحالة تنصب الإرادة نحو الجماعية التي تقتضى الضرورة بأنها العبودية والشمولية والتركيز على حرية الإنسان وإقامة المساواة والسيادة الشعبية في المجتمع ، ويعتبر (روسو) من أنصار الحرية المطلقة لكافة أفراد المجتمع دون قيود، والمشاركة الكاملة من قبل العامة لتحقيق الهدف الأسمى حتى تعود بالخير والنفع على الصالح العام .

المبحث الخامس – جون ستيوارت ميل (1806 – 1873)

ولد ميل سنة (1806) وبدأ يتعلم اللغة اليونانية مبكراً ، وهو في السنة الثالثة من عمره ، وعند بلوغه السنة الثامنة كان يقرأ لمعظم المؤلفين اليونانيين المشهورين في التاريخ والأدب ، و الفلسفة ، ومكث ميل في فرنسا بعض الوقت، تعلم الكثير من العادات والأفكار الفرنسية ، وفي سن السادسة عشر اشتغل في وظيفة بالشركة الشرقية للهند ، واستمر في هذه الوظيفة حتى حلت هذه الشركة عام (1858) ، تعرض ميل في سن العشرين لأزمة عقلية أعقبتها فترة طويلة من الكآبة ، وما أن تماثل للشفاء حتى بدأ يهاجم أفكار أبيه ، وأنتخب عضواً في البرلمان عام (1865) ، إلا أنه لم يجدد انتخابه لأن خصومه أخذوا عليه موقفه من ،الدين ، توفي عام (1873) وهو في السابعة والستين ، بعد أن أصبح راديكالياً انكليزياً بارزاً في عصره ، وشخصية معروفة نصيراً لحقوق المرأة ، والطبقات العاملة والإصلاح الانتخابي .

ونجد أن ما قام به جون ستيورات ميل هو دفاعه القوى عن الليبرالية الفردية ، وذلك من خلال كتابه المشهور (الحرية) ، والذي ضمنه آراءه الخاصة بالحريات ، فهو من الذين أسهموا في إرساء دعائم الليبرالية الفردية ، ومحاولته التوفيق بين الحريات الفردية والسياسية العملية ، ولكنه يرى من جهة أخرى إطلاق العنان للحرية الكاملة للأفراد أمر متعذر ما دام الأفراد في حاجة إلى التعايش فيما بينهم، والذي يجعل من ذلك أمراً لتقيد واجباً ويأتي هذا في مصلحة الأفراد خوفاً من تسخير هذه الحرية على حساب الآخرين ، وفي هذه الحالة يحق للمجتمع أن يتدخل في حياة الفرد لحماية النفس أو الدفاع عنها. كما عارض ميل تهميش طبقة العمال ومحاولة إخراجها من المشاركة في السلطة بالالتفاف على قواعد الديمقراطية وتضييق فكرة الاقتراع ، فقد ازداد وعي الطبقة العاملة وتعلمها ، فانتشرت التجمعات العمالية التي أسهمت في خلق الوعي ، كما انتشرت الصحافة العمالية ، و أصبح من المستحيل إسكات العمال وتهميشهم ، أما حل (ميل) فو منح هذه الطبقة فرص المشاركة ، لأن الديمقراطية ليست عملية سياسية وحسب ، بل أنها بما تتيحه من مشاركة ستسهم في زيادة التطور البشري الذي سيقود حتماً نحو الممارسة الأكثر عقلانية ، وبمعنى آخر فإن ميل أهتم بالجانب التربوي في الديمقراطية بالرغم من اعترافه بأن أكبر خطرين ستواجههما الديمقراطية هما انخفاض مستوى ذكاء الهيئات الناخبة إذا خضعت للسيطرة الشعبية ، وخطر التشريع الطبقي من جانب الأغلبية ، فالحكم النيابي كالمدينة الحديثة يسير نحو التفاهة الجماعية ، وتتزايد هذه التفاهة بالتوسع في منح حق الانتخاب ، حيث أن ذلك يؤدي إلى وضع السلطة الرئيسية في يد الطبقات الأقل مستوى ثقافي في المجتمع .

ومن جهة أخرى يرى بأن حكم الفرد يتعارض مع مبدأ السيادة الشعبية ، ووظائف الدولة الحديثة لا يمكن أن يتحملها شخص واحد ، إذ أن في ذلك تهديداً خطيراً بالقضاء على شخصيات الأفراد . وبالتالي فإن فيه تهديداً أيضاً بالقضاء على الغرض من قيام المجتمع ،

وهو تنمية شخصية الفرد ، ولهذا حبذ (ميل) النظام البرلماني مع إجراء تعديلات كبيرة على سلطة البرلمان ، وذلك حتى يتمكن اشتراك الرجل العادي في مهمة الإشراف على الحكومة .

وكان (ميل) يرى أن أهم وظيفة للبرلمان هي مراقبة الحكومة والإشراف عليها ، لا القيام بأعباء الحكم ، ومن هذا المنطق يؤمن بمبدأ حرية الفكر المطلقة ، وإنه يجب أن تمثل في البرلمان جميع الآراء في الدولة ، حتى لا يصبح البرلمان مجرد ممثل للرأي العام ، فهو ينظر إلى البرلمان بحكم طبيعته على أنه لا يمكن أن يقوم بأعباء الحكم ، فإنه يتعين عليه اللجوء الخبراء والإداريين للقيام بمهام وظائف الحكم من قصر وظيفة البرلمان على الإشراف والمناقشة ، حيث أن أعضاء البرلمان لا يتمتعون بالخبرة والعلم حسب آرائه ، والتي تؤهلهم لأداء وظائف الإدارة والتشريع .

ويتضح مما سبق أن الدفاع الذي انتجه (ميل) نحو إيمانه العميق بالحرية الفردية ، غير أنه وبالرغم من أفكاره حول الديمقراطية والمساواة والعدالة وتمسكه بإرساء دعائم الحرية الفردية ، فإنه قد تخلى عن أهم مبدأ من مبادئ الحرية والديمقراطية وهي التميز بين أفراد الشعب ، بحيث حرم فئة كبيرة من الشعب من ممارسة حقها الديمقراطي في اختيار من يمثلها بالبرلمان ، نتيجة حرمانها في التصويت لعدم إلمامها بالقراءة والكتابة ، فالمؤهل التعليمي لن يحرم الفرد من ممارسة حقوقه السياسية الكاملة ، والحرية لا تفرق بين إنسان وآخر ، فالديمقراطية والمساواة تعني تحقيق السعادة للأفراد جميعاً دون استثناء .

ولكن يبدو (ميل) على وعي كامل، وبصعوبة وضع خطوط فاصلة وقاطعة بين ما هو خاص وما يستوجب تدخل المجتمع وحمايته ، بسبب مساسه بحرية الآخرين ، ولحل هذه المعضلة حاول وضع تعريف للحريات الضرورية للفرد وقسمها إلى ثلاثة أنواع : حرية الضمير : وتشمل حرية العقيدة، والتفكير ، والتعبير عن الرأي ، والشعور بكل الوسائل والطرق المتاحة، وحرية الذوق والعمل : وتشمل حرية الفرد في اختيار نوع العمل الذي يلائمه ، وطريقة القيام به طالما أنه لا يضر بالآخرين، وحرية التجمع : وتشمل حرية تشكيل الأحزاب ، والنقابات ، والاتحادات المهنية وغيرها ، واعتبر (ميل) أن هذه الحريات ضرورية لإنعاش الحركة الفكرية اللازمة ، ليس فقط لاكتشاف وتنمية المواهب البشرية ، ولكن أيضاً لتطور وازدهار البشرية .

وتوحي هذه الصياغة للمجتمع المدني من خلال هذه الفكرة التي طرحها (ميل) بتطور الفرد ، وبهذا لا يستطيع المجتمع بالنسبة لنظمه أو مؤسساته الاجتماعية والسياسية أن يقدم الحقوق أو يوفر فضاء الحماية الذي كان يتمناه (ميل) بدون ممارسة القوة على الأفراد ، ولكن حصول مجتمع القوة ذاته يجعل نوع الحرية المتوقعة عند (ميل) مستحيلة ولذلك يصبح في النهاية السؤال دائماً عن تطور الفرد سؤالاً عن كيفية تحديد أو تعريف الحرية المدنية ، أو طبيعية وحدود القوة التي يمكن أن تمارس بشكل قانوني من المجتمع على الأفراد.

وفي توجيه هذا السؤال يبدأ (ميل) باعتباره حقيقة أساسية عن الحكومة في المجتمع الحديث ، ولم يعد تصور الحكومات للكيانات بمصالح منفصلة عن الشعب، ولكن كنظم أو لمؤسسات يمكن إزالتها بواسطة الشعب، ذلك لأنها مسؤولة عن مصالح المواطنين .

وكذلك ينبعث تهديد جديد للحرية من فكرة أن الحكومات كجمهوريات ديمقراطية يجب أن تكون محكومة (بإرادة الشعب) ، وبدلاً عن معنى شكل الحكومة الذي فيه كل مواطن يحكم

نفسه أصبحت فكرة (إرادة الشعب) تعني إرادة العدد الأكبر، أو الجزء الأعظم نشطاً أو فاعلية من الشعب ، أي الأغلبية ، أو أولئك الذين نجحوا في جعل ذواتهم مقبولة بوصفها الأغلبية .

ولقد دعا (ميل) بشكل أكثر وضوحاً إلى ديمقراطية ذات مضمون طبقي ، وذلك بالمحافظة على الديمقراطية السياسية كجزء يتم استيعابه في النظام الليبرالي بشكله التقليدي القائم على سيطرة رأس المال .

أما على الصعيد العملي ، فإن الإصلاحات الديمقراطية التي ابتدأت مع القرن التاسع عشر قد جددت المخاوف التي نبه إليها النفعيون ، وهي تنامي الخطر على الملكية ، خاصة وإن الطبقة العاملة أصبحت تعيش في ظروف حياتية تعيسة ، ومن الطبيعي في ظروف كهذه أن يتم ممارسة السلطة في ضوء ردود أفعال ليست مضمونة ، قد تقود الديمقراطية نحو هدم القواعد الأساسية لليبرالية ، وفي مقدمتها تقويض مبدأ حرية السوق .

وفيما يتعلق بالناحية الاقتصادية فقد رأى (ميل) أن الملكية في المجتمعات الرأسمالية ترتبت بطريقة خاطئة تاريخياً ، وذلك هو المسئول عما يبدو تصادماً حتمياً بين رأس المال والعمل ، وهو الذي جعل الطبقة العاملة غير قادرة على التطور والتكيف .

لقد أدان (ميل) التوزيع القائم للثروة ، الذي جعل نتاج العمل يوزع بطريقة عكسية ، وذلك أن القدر الأكبر من نتاج العمل يذهب إلى الذين لم يعملوا أبداً ، والجزء الذي يليه إلى الذين يعملوا اسمياً، أما الجزء الأقل فيذهب إلى الذين قاموا بالعمل الفعلي ، ليجدوا أنفسهم غير قادرين على مواجهة أعباء الحياة ، وتأسيساً على ذلك فقد دعى إلى ضرورة التناسب بين الأجر والجهد .

أما فيما يخص انعكاس تلك الأوضاع السياسية ، فقد وقع (ميل) في ورطة التوفيق بين الديمقراطية وقواعدها مع هذا الواقع البائس ، فلا مفر من الوصول إلى حكومة طبقية إذا ما طبقت فكرة المساواة على إطلاقها ، مع الأخذ بمبدأ الاقتراع العام ، ففي حالة كهذه ستقع الحكومة بين الأغلبية العددية التي ستقودها نحو التفاهة والانحطاط، غير أن تلك الأفكار كان لها الأثر الكبير في تقوية النظام الرأسمالي في مواجهة التيارات الاشتراكية التي كانت سائدة في بداية منتصف القرن التاسع عشر، وأصبحت هذه الأفكار مرجعية أساسية للنظام الرأسمالي ، والذي يرتكز أساساً على النيابة والتمثيل في ممارسة السلطة ، على أن يقوم الشعب باختيار حكامه، أي أن الشعب لا يمارس السلطة بنفسه ، فهل يتفق ذلك مع منطق الديمقراطية ، أليس من الطبيعي أن يكون الشعب صاحب السلطة هو الذي يمارسها بنفسه ، ويعتبر ذلك اختصاص أصيل له وهو أيضاً حق طبيعي ، إذ لا يصح انتخاب قلة من الأفراد لتمارس السلطة النيابية عن الشعب في مجموعة ، و الذي هو أكبر حتى من هيئة الناخبين أنفسهم .

الخاتمة

بعد استعراض هذا البحث، وما تناوله عن الفكر السياسي الليبرالي وتطوره من خلال أبراز أهم مفكريه وفلاسفته رغم أن المذهب الليبرالي لا ينسب إلى فيلسوف أو مدرسة فلسفية معينة كما سبق الإشارة إلية في ثنايا هذا البحث ، ولكن هؤلاء المفكرين كان لهم الفضل الكبير في استعراض عن التجربة اليونانية القديمة في الممارسة الديمقراطية المباشرة إلى الديمقراطية غير المباشرة القائمة على التمثيل النيابي أو البرلماني عن طريق الاحزاب السياسية والانتخابات التي

جاءت وفق أفكار هؤلاء المفكرين، وهو تنازل الشعب عن إرادته طوعاً لمن يمثله، وهذا ما عرف عن توكيل من ينوب عنه فقد أنتشر هذا النمط السياسي في العالم الغربي الرأسمالي حيث ارتبطت جذورها بالنظام البرلماني البريطاني، وأصبحت بعد ذلك تسمى باسم الديمقراطية الليبرالية لارتباطها بمبدأ الحرية الفردية .

فأن هذه كوكبه من هؤلاء الفلاسفة والمفكرين قد وضعوا حداً للتسلط على الشعب والانفلات من السيطرة التي كانت بيد الملوك، والاتجاه نحو الحكم المقيد من خلال فكرة السيادة بيد الشعب وتعتمد السيادة عند هؤلاء المفكرين على فكرة العقد الاجتماعي بين الحاكم والمحكومين وهذا العقد الاجتماعي أصبح أساساً لنظم سياسيه التي تعتمد على النظرية الليبرالية إلى وقتنا الحالي .

ونستخلص من أفكار وفلاسفة تطور الفكر السياسي الليبرالي مايلي :

- العقد الاجتماعي هو تصرف يرجع إلى الإنسان دون إكراه وفي هذه الحالة هو يملك الاختيار والحرية المطلقة .
- الحاكم عليه بسن وتطبيق القانون الذي ينظم شؤون الأفراد،سواء كان فيما يتعلق بتنظيم الملكية وعيشه الأفراد .
- تنظيم مؤسسات تشريعية تضم ممثلي الشعب الذين يحصلون على هذا الحق بالانتخابات، ثم المؤسسات التنفيذية التي تنفذ القرارات والقوانين التي تضعها المؤسسات التشريعية .
- تنمي المشاركة لدى المواطن الإحساس بضرورة إطاعة القانون، فالشخص عادة أكثر تقبلاً للإذعان لقوانين ناتجة عن مشاركته المباشرة في صنعها من تلك التي يشعر أنها غريبة عنه وإن هناك نوعاً من الترابط العضوي بينهما .
- إن المشاركة تجعل المواطن سيد نفسه، ولكنها تضمن بقاء نوع من الارتباط والاعتماد المتبادل بين أفراد الجماعة .
- لقد رأى العديد من هؤلاء المفكرين الابتعاد عن سيطرة الطبقة الرأسمالية وترشيح مبدأ التوزيع العادل للملكية والثروة، حتى تكون المشاركة الشعبية في أدارة شئون العامة أكثر مثالية في الشأن العام .

أن ما قدمه هؤلاء الفلاسفة يعتبر ثورة في المسيرة التاريخية البشرية نحو المزيد من أرساء القواعد الديمقراطية، والمشاركة الفعالة للشعب، من أجل ترسيخ مبدأ السيادة الشعبية، وتؤمن لهم حياة كريمة وفق إرادتهم الحرة .

والله ولي التوفيق

قائمة المراجع

1. د. إكرام بدر الدين : الديمقراطية ونماذجها التطبيقية ، الكتاب الأول ، دار الجوهرة لنشر والتوزيع . القاهرة ، 1986م ، ص44.
2. د. ياسين خضير البياتي ، النظرية الاجتماعية جذورها وروادها ، الجامعة المفتوحة ، طرابلس ، الطبعة الأولى ، 2002م ، ص51.

3. ستيفن م . ويلو : التفكير السياسي والنظرية السياسية والمجتمع المدني ، ترجمة فريال حسن خليفة، الجزء الثاني ، مكتبة مدبولي ، 2008 م ، القاهرة، ص19.
4. د. جعفر عبد المهدي صاحب : في الفلسفة السياسية منذ العصور القديمة حتى الثورة الفرنسية ، دار النخلة لنشر ، تاجوراء ، الطبعة الأولى ، 1997م ، ص ص 177، 178.
5. ستيفن م. ويلو: مرجع سابق، ص34.
6. حورية توفيق مجاهد : الفكر السياسي من أفلاطون إلى محمد عبده ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1999م ، ص 372.
7. . د. حورية مجاهد: مرجع سابق، ص34.
8. د. مرسي إبراهيم : معالم الفكر السياسي ، الحديث و المعاصر ، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر ، بيروت ، 1996م ، ص 104.
9. د. جمال محمد أبوشنب : النظم والمؤسسات السياسية ، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية 2007م ، ص 76.
10. د. عصمت عبد الله الشيخ : النظم السياسية ، القاهرة . الطبعة الثانية، 1999م ، ص 46.
11. إبراهيم أباظة ود. عبد العزيز الغنام ، تاريخ الفكر السياسي ، دار النجاح ، بيروت . الطبعة الأولى ، 1973م ، ص 219.
12. د. محمد علي محمد ، د. علي عبد المعطي محمد : السياسة بين النظرية والتطبيق ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، 1985م ، ص ص 151، 152.
13.. د. أحمد الخشاب : التفكير الاجتماعي ، دراسة تكاملية للنظرية الاجتماعية ، بيروت . دار النهضة العربية ، 1981م، ص 369.
14. د. حسن محمد الظاهر : دراسات في تطور الفكر السياسي . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة . الطبعة الثانية ، 1996م ، ص 129.
15. د. ياسين خضير: الفكر الاجتماعي، مرجع سابق، ص53.
16. د. إبراهيم أباظة، د. عبدالعزيز الغنام: مرجع سابق، ص229.
17. د. موسى إبراهيم: معالم الفكر السياسي، مرجع سابق، ص 124.
18. د. عقيل حسين عقيل : سيادة البشر . دراسة في تطور الفكر الاجتماعي ، منشورات ELGA ، ص 306.
19. أندرية كريسون : روسو، ترجمة صقر ، منشورات عويدات ، بيروت ، 1987م، ص 80.
20. د. جمال أبوشنب: النظم والمؤسسات السياسية، مرجع سابق، ص79.
21. د. نديم البيطار : فكرة المجتمع الجديد في المذاهب السياسية و الايديولوجيات الحديثة ، منشورات المجلس القومي للثقافات العربية ، الرباط ، الطبعة الثانية ، 1996م ، ص 626.
22. د. حسن محمد الظاهر : مقرارت دراسية لدراسات العليا لعام 1996م .بمعهد البحوث والدراسات العربية . القاهرة ، 1996م ، ص 80.
23. د. حورية مجاهد: الفكر السياسي، مرجع سابق، ص 418.
24. د. حسن الظاهر: دراسات في تطور الفكر السياسي، مرجع سابق، ص ص 448-449.

25. د. علي ليلة : النظرية الاجتماعية المعاصرة ، دراسة لعلاقة الانسان بالمجتمع ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، دار المعارف ، 1983م ، ص 102.
26. جون ستيورات ميل . الحرية ، ترجمة طه السباعي ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهر،1996م، ص 97.
27. د. محمود إسماعيل : المدخل إلى العلوم السياسية ، مكتبة الفلاح ، الكويت الطبعة الأولى، 1986م ، ص 205.
28. د. حسن نافعة: مبادئ علم السياسة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2002، ص 160.
29. استيفن م. يولو: مرجع سابق، ص146.

اختبار مدى فاعلية استخدام نظام الفورمات 4MAT في تصميم موقع إلكتروني لتدريس المواد غير التطبيقية مقارنة بالتعليم التقليدي

أ. نجوى محمد الذيب

قسم الحاسوب - كلية التربية

جامعة الزاوية

المستخلص

رغم وجود العديد من الدراسات التي ظهرت في السنوات الأخير لاختبار فاعلية تدريس المناهج التطبيقية في بيئة الانترنت حسب أنماط التعلم فإن القليل منها ركز على اختبار فاعلية تدريس المناهج الأدبية والعلوم الإنسانية (غير التطبيقية) عبر الانترنت حسب أنماط التعلم ، ولهذا فإن هذه االدراسة ركزت على اختبار فاعلية تدريس منهج من العلوم الأدبية والإنسانية مستخدمين إحدى طرق التعلم التي تعرف اختصاراً بـــ 4MAT في تصميم موقع الكتروني لتعليم هذا المنهج ومقارنته بالتعليم التقليدي ، حيث تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من 70 طالبا وطالبة من مدرسة العهد الجديد ومدرسة الحرشه الثانويه الفصل الأول ثانوي شعبة العلوم الاجتماعية ، حيث تم اختيار جزء من مقرر منهج الجغرافيا وتجهيزه وإعداده على هيئة منهج الكتروني حسب نظام 4MAT وتدريسه عبر الموقع الالكتروني لجزء من العينة الذي كان عددها 33 طالبا وطالبة أما باقي العينة فقد درست نفس المنهج على نفس هيئته (الكتاب التقليدي) في الفصل التقليدي . حيث اعتمدت الدراسة فى جمع بياناتها على استبيانات لتحديد النمط التعليمي وتقيم الموقع الالكتروني وكذلك تم إجراء اختبار قبلي وبعدي لكل أفراد العينة وبعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية ضمن برنامج SPSS ، وبالاعتماد على تحليل نتائج أسئلة الاستبيان تم التوصل إلى أن هناك زيادة مستوى الطلبة في تعلم المنهج في المجموعة التي استخدمت بيئة التعليم التقليدي وكذلك فى المجموعة التي استخدمت بيئة التعليم الالكتروني ، وأن تحصيل الطلبة الذين إستخدموا بيئة التعليم الالكتروني كان أفضل من تحصيل الطلبة الذين استخدموا بيئة التعليم التقليدية ، وأن نظام الفورمات 4MAT للتعليم يوفر فرصا متساوية بين الطلبة في التعلم رغم اختلاف ميولهم وأنماطهم التعليمية وأن الطلبة الذين شملتهم الدراسة كان لديهم المهارات اللازمة والخلفية الكافية لاستخدام بيئة التعليم الالكتروني وكذلك يفضلون استخدام بيئة التعليم الالكتروني حسب انطباعاتهم الشخصية .

Test the effectiveness of the use of formic 4MAT system in a Web site to teach non-applied materials design compared to the traditional design education

ABSTRACT

Although there are many studies that have emerged in recent years to test the effectiveness of teaching Applied curriculum in an online environment by learning styles, but few studies have focused on testing the effectiveness of teaching literary curriculum and Humanities (non-application) via the Internet by learning styles, so the search focused to test the effectiveness of the teaching curriculum of literary and humanities users one of the ways of learning, known for short as 4MAT the website to teach this curriculum and compared the traditional education design, where .

The study was conducted on a sample of 70 first year students at the social sciences division from Alahed Aljaded school, and Alharsh central school. A part of the geography subject was chosen and outfitted and prepared in the form of electronic curriculum by 4MAT system and taught through the website for a fraction of the sample, which was the 33 students. The remaining sample studied the same subject on the traditional (book reading) learning environment .

The study relied on data collection questionnaires to determine the educational pattern and maintains the website as well as was done before me and after me for each sample tested and after the collection of data were analyzed using a number of statistical methods within the program SPSS, and based on the analysis of the results of questions questionnaire was reached that there is an increased level students learn the curriculum in the group that used the traditional education environment as well as in the group that used the e-learning environment, and student achievement who have used e-learning environment was better than the collection of students who used traditional learning environment, and formic 4MAT education system that provides equal opportunities among students in despite the different learning preferences and Onamathm Altahlmyh.oan students surveyed they had to have the necessary background and enough skills to use e-learning environment, as well as prefer to use e-learning environment by personal impressions.

1. المقدمة :

أصبح هناك الكثير من المواقع على شبكة الانترنت التي تحتوي على المواد التعليمية ، حيث إن المادة التعليمية في هذه المواقع عبارة عن نقل للمنهج الدراسي التقليدي مباشرة إلى شكل إلكتروني دون النظر في أنماط التعلم للطلبة إذ إن الطلاب لديهم أنماط تعلم مختلفة ، فمنهم من يتعلم بشكل أفضل بالمشاهد أو الاستماع وبعضهم الآخر عن طريق القراءة أو من خلال التدريب العملي إذاً من المهم النظر في أنماط التعلم عند تصميم المنهج الإلكتروني عبر الانترنت (1) حيث قامت بيرس مكارثي McCarthy بوضع نظام الفورمات (4MAT) بالاعتماد على الأسس التالية: إن الأفراد يتعلمون بطرق مختلفة يمكن تشخيصها وأن الدراسات الحديثة العلمية للدماغ ووظائف النصفين: الأيمن والأيسر يمكن الاستفادة من نتائجهما ودمجها مع أساليب التعلم لتعطي أنواعاً مختلفة للمتعلمين ،كما إن تقديم أطقم تعليمية متنوعة للمتعلمين يحقق أعلى مستوى في العملية التعليمة (2) ورغم وجود العديد من الدراسات

التي ظهرت في السنوات الأخيرة لاختيار فاعلية تدريس المناهج التطبيقية في بيئة الإنترنت ولكن القليل منها ركز على كيفية تطوير آلية تعليم المناهج الأدبية والعلوم الإنسانية عبر الانترنت ولهذا فإن هذه الدراسة ستركز على كيفية تطوير آلية تدريس منهج من العلوم الأدبية والإنسانية مستخدمين إحدى طرق التعلم التي تعرف اختصاراً بـــــــ 4MAT وهو نظام تعليمي يقدم طريقة لتصميم عملية التعلم و التعليم وفقاً لأساليب وأنماط التعلم مقارنة بالتعليم التقليدي .

1.1 الدراسات السابقة :

سوف نتطرق في هذا الجانب إلى الدراسات التي لها علاقة بموضوع هذه الدراسة بهدف الاستفادة منها ويمكن عرض هذه الدراسات على النحو التالي :

- دراسة [Armess, 2010] التي تهدف إلى التحقق من نظرية هوني وممفورد (Honey and Mumford) الذين وضعا فكرة تطبيق تسلسل تعليمي محدد لكل نمط من الأنماط الأربعة حسب نظرية أنماط التعلم حيث قام الباحث بتصميم اثنين من المواقع الإلكترونية لتدريس مادة شبكات الحاسب ، وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة كان عددها 167طالباً وطالبة حيث قام الباحث بقسمة المجموعة إلى مجموعتين: الأولى كان عددها 84 طالباً وطالبة وهي تعلمت من خلال الموقع الإلكتروني الذي يوفر التسلسل التعليمي المناسب لهم ، والمجموعة الثانية كان عددها 83طالباً وطالبة وهي التي تعلمت من خلال الموقع الذي يوفر المنهج الإلكتروني فقط دون تحديد التسلسل التعليمي للطلبة ، وبعد نهاية الفصل التعليمي الإلكتروني أظهرت النتائج مدى فاعلية تطبيق نظرية التسلسل التعليمي الذي اقترحه العالمان: هوني وممفورد (Honey and Mumford) حيث كان تحصيل الطلبة والطالبات في المجموعة الأولى أفضل من تحصيل الطلبة والطالبات فى المجموعة الثانية التي تعلمت من خلال الموقع الإلكتروني الذي يوفر المنهج فقط دون التحكم في تسلسل عرض المنهج حسب أنماطهم التعليمية (3) .

- دراسة [Aldeeb, 2010] التي تهدف إلى التحقق من مستويات التفاعل في التعلم عبر الإنترنت حيث قام الباحث بتصميم ثلاثة مواقع الكترونية تعليمية تختلف فيما بينها في درجة مستوى التفاعل interactivity لتدريس مادة البرمجة الشيئية باستخدام لغة Visual Basic ويقصد بالتفاعلية هي مدى قدرة الموقع التعليمي على التجاوب مع الطالب في الرد أو توفير المعلومة المناسبة وبالطريقة المناسبة في أقل وقت ، حيث تم تطبيق هذه الدراسة على عينة كان عددها 122طالباً وطالبة إذ قام الباحث باختيار ثلاثة مجتمعات للدراسة وهي الجامعة الأفريقية و كان عدد العينة 30 طالباً ومدرسة ثانوية و كان عدد العينة 52 طالباً ومعهد 2 مارس و كان عدد العينة 40طالباً وبعد اختيار مجتمع الدراسة قام الباحث بتقسيم كل مجتمع من مجتمعات الدراسة إلى ثلاث مجموعات استخدمت كل مجموعة أحد المواقع الثلاثة ، وبعد نهاية الفصل التعليمي أظهرت نتائج البحث أن هناك فرقا كبيرا بين مستويات التحصيل العلمي للطلبة الذي استخدموا المواقع الإلكترونية ولكن كان مستوى تحصيل الطلبة الذين تعلموا من خلال الموقع الإلكتروني الذي صمم بفاعلية عالية أفضل بكثير من الطلبة الذين تعلموا من خلال المواقع ذات المستوى المنخفض من التفاعل (4) .

2.1 مشكلة الدراسة :

من المعروف أن مصممي المواقع الإلكترونية يقومون بتصميم المواقع الإلكترونية بالاعتماد على خبراتهم الشخصية ولكن بالنسبة للمواقع التعليمية فالأمر يختلف ولابد من الاستناد على الأنماط التعليمية فى الجانب التربوي في التصميم ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة في إيجاد الطريقة المناسبة لتصميم المواقع التعليمية الإلكترونية حسب نظام 4MAT حيث من المهم التوصل إلى أسلوب تربوي أو طريقة من طرق التعلم يمكن الاستناد عليها في عملية تصميم المناهج بالصورة الإلكترونية عبر الإنترنت وفى هذه الدراسة سنقوم باختبار فاعلية استخدام طريقة أو نظام 4MAT التي تعتبر إحد نظريات أنماط التعلم التربوية Learning Style Theory في إعداد وتصميم المواقع التعليمية الإلكترونية ومقارنته بالتعليم التقليدي .

3.1 أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ندرة الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع ألا وهو اختبار مدى فاعلية استخدام نظام الفورمات (4MAT) في تصميم موقع إلكتروني لتدريس المواد غير التطبيقية مقارنة بالتعليم التقليدي، ونظرًا لعدم تطور طرق التعليم ولسوء الحظ ؛ فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية القديمة متجاهلاً لتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأنماط التعلم ، وكذلك يجب الاهتمام بطرق ونظريات التعليم المعروفة واختبارها في البيئة التعليمية الجديدة للوصول إلى أسلوب ناجح في تصميم المنهج الإلكتروني ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة على نموذج الفورمات ، حيث يعتبر نموذج الفورمات نموذجًا علاجيًا للتخطيط وحل المشكلات.

4.1 فرضيات الدراسة :

الفرضية الأولى: هل نظام الفورمات (4MAT) للتعليم يوفر فرص متساوية بين الطلبة في التعلم رغم اختلاف ميولهم وأنماطهم التعليمية؟

الفرضية الثانية: هل هناك اختلاف بين تحصيل الطلبة الذين استخدموا بيئة التعليم الإلكتروني وتحصيل الطلبة الذين استخدموا بيئة التعليم التقليدية للمادة التعليمية؟

الفرضية الثالثة: هل الطلبة يفضلون استخدام بيئة التعليم الإلكتروني للتعلم حسب انطباعاتهم الشخصية؟

الفرضية الرابعة: لا توجد دلائل إحصائية على أن الطلبة لديهم المهارات اللازمة والخلفية الكافية لاستخدام بيئة التعليم الإلكتروني في التعلم؟

5.1 منهجية الدراسة :

المنهجية المتبعة في هذه الدراسة تتمثل في الطريقة التجريبية التي تقوم على جمع البيانات لاختبار الفروض المتعلقة بالدراسة بالإضافة إلى استخدام استبيانات وذلك لمعرفة جميع العوامل المؤثرة في النتائج. حيث إن المنهجية التجريبية اختيرت لتقييم مدى تأثير توظيف نظرية أنماط التعليم في تدريس منهج في العلوم الإنسانية واختير منهج الجغرافية للصف الأول ثانوي شعبة العلوم الاجتماعية وكيف يمكن أن تحسن في استيعاب الطلبة للمنهج في بيئة التعليم الإلكتروني.

كما هو موضح بالجدول رقم (1) قام الباحثان باختيار مجموعتين (عينتين) من الطلبة لإجراء التجربة ، المجموعة الأولى تدرس في بيئة التعليم الإلكتروني والمجموعة الثانية تتعلم في بيئة التعليم التقليدي ، تبدأ خطة عمل الدراسة بتقييم مستوى الطلبة في المنهج قبل إجراء التجربة وتقييم آخر بعد إجراء التجربة مع التحكم في المجموعة أو العينة (تحت المراقبة) التي تتعلم في بيئة التعليم الإلكتروني وهو ما يرمز لها برمز (x) في الجدول (1) .

المجموعة	اختيار المجموعة	العدد	اختبار قبلي	التجربة (العلاج)	الاختبار البعدي
التجريبية	عشوائي	37	√	-	√
تحت المراقبة	عشوائي	33	√	X	√

جدول رقم (1) المنهجية التجريبية باستخدام الاختبار القبلي والبعدي.

و اتبع في هذه المنهجية الأسلوب الكمي للتوصل إلى الحقائق وذلك بتجميع نتائج الاختبارين: القبلي والبعدي مع تصميم استبيان يضم مجموعة من الأسئلة يتم تحليلها بعد إتمام عملية التجميع.

2. أنماط التعلم:

تعد أنماط التعلم من العوامل المهمة التي تؤثر على العملية التعليمية حيث تختلف أنماط التعلم من طالب لآخر داخل الفصل الواحد ومن هنا لابد من مراعاة أنماط التعلم لجميع الطلبة ، حيث يشير نمط التعلم إلى الطريقة التي يفضلها الطالب في التعلم ويعرف نمط التعلم بأنه " هو الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بها ، واسترجاعها"(5).

3. المبادئ العامة لنظام الفورمات (MAT4) :

إن نموذج MAT4 هو نموذج تعليمي تدريبي يجمع المبادئ الأساسية لعدة نظريات قائمة في التطور الإنساني بالإضافة إلى النظريات الحديثة في وظائف الدماغ إذ تشير بيرنيس مكارثي McCarthy إلى أن نظريات التطور الإنساني لجون ديوي وكارل جونج ودايفيد كولب شكلت الفلسفة النظرية لنظام الفورمات MAT4 التي تفترض بأن أساس التعلم لدى الإنسان ما هو إلا عملية تكيف شخصي مستمر ناتج عن بنائه للمعاني في حياته ، حيث تم بناء هذا النظام اعتماداً على نظرية ديفيد كولب وقد قامت مكارثي بتوسيع نظرية كولب وتكييفها لتتضمن الدراسات الحديثة لأبحاث الدماغ بحيث شمل وظائف النصفين الأيمن والأيسر(6).

1.3 أنواع المتعلمين في نظام الفورمات (MAT4) :

قسمت مكارثي هذا النظام إلى أربع مراحل كما هو موضح في شكل (1) إذ ترتبط كل مرحلة من مراحل النظام الأربع بنوع معين من التعليم و التفكير فبينما ينخرط المتعلمون بكل طرق التعلم، يفضّل معظمهم طريقة واحدة محددة تتبع أحد أنماط التعلم التالية (7) :

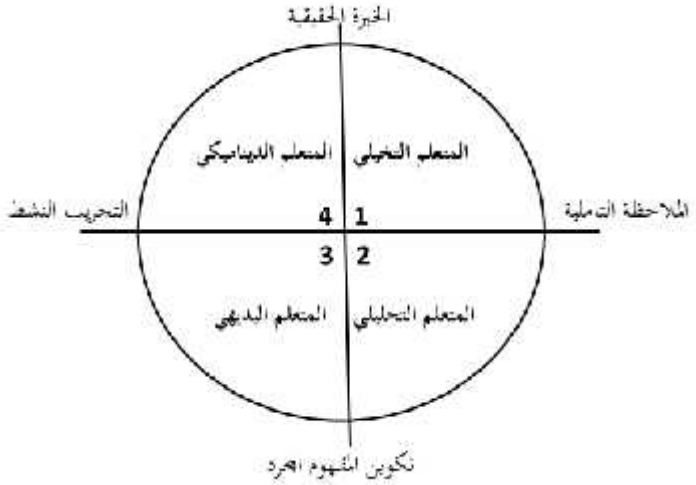
- النوع الأول من المتعلمين : الخيالي هم الذين يدركون المعلومات مباشرة من خلال الخبرة المباشرة معتمدين على حواسهم في كل ما يتعلمونه ، وهم يتعلمون عن طريق الحوار والاستماع وتبادل الأفكار

وهم يمتازون بخيال واسع وبصيرة نافذة ، ويتعاملون مع المشكلات عن طريق التفكير الفردي ثم المداولة والمشاورة مع الآخرين وهذا النوع من المتعلمين سؤالهم الرئيس (لماذا؟) .

- النوع الثاني من المتعلمين : التحليلي هم الذين يدركون المعلومات بصورة مجردة ويعالجونها بالتأمل ، وهم يتعلمون بالتفكير خلال الخبرات، ويحكمون على دقة الأحداث ويختبرون التفاصيل والخصوصيات ويسعون لتحقيق أهدافهم ليكونوا فعالين ويحققون التكامل بين ملاحظاتهم الجديدة ومعرفتهم السابقة ، وهم ممتازون في البيئة التعليمية التقليدية ويتميزون بالجد والاجتهاد سؤالهم المفضل (ماذا؟) .

- النوع الثالث من المتعلمين : البديهي وهم الذين يتلقون المعلومات بصورة مجردة ويعالجونها بصورة نشطة ، حيث يتعلمون بالتفكير خلال خبراتهم وتقييم الفائدة . منها يقضون الوقت لمعرفة ماذا يمكن عمله مما تعلموه و يهدفون إلى الاستخدام والنتائج يكاملون بين المعرفة الجديدة باختبار النظريات وهم ممتازون في الحل العملي للمشكلات ويتعلمون بصورة أحسن عندما يمارسون بأيديهم سؤالهم المفضل (كيف تعمل الأشياء ؟) .

- النوع الرابع من المتعلمين : الديناميكي النشط وهم الذين يتلقون المعلومات بصورة مباشرة ويعالجونها بطريقة نشطة ، يتعلمون من خلال حواسهم ونتائج خبراتهم منفتحون على جميع أنواع المدخلات الحسية ويقضون الوقت في التفكير في الاحتمالات المختلفة لما تعلموه . يسعون إلى التحدي والمخاطرة يكاملون بين خبرتهم الحالية والفرص المستقبلية يتعلمون بصفة رئيسة عن طريق الاكتشاف الذاتي . سؤالهم المفضل (ماذا لو؟).

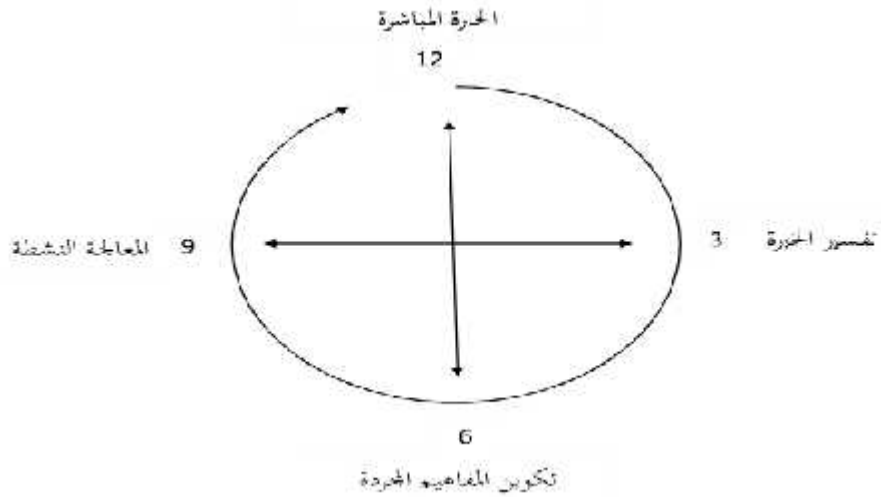


شكل (1) أنواع المتعلمين في النظام MAT4

2.3 دورة التعلم في نظام الفورمات (MAT4):

نشأت فكرة دورة التعلم لدى بيرس مكارثي منذ عام 1979م حين قررت وضع نظام تعليمي يتماشى مع جميع الطلاب ونتيجة للجهود المبذولة في البحث طورت مكارثي نظام يعرف بنظام الفورمات (MAT4) الذي يعتمد على دورة التعلم الطبيعية التي تحصل لكل فرد وهي تصف العملية التي تحصل داخل الفرد عندما يحاول فهم نفسه والعالم حوله فيفسر المعاني ويصنع العلاقات ويحدد المشكلات

ويضع الحلول ويوفر البدائل ويقيمها ويتخذ القرار بشأنها . هذه الدورة تبدأ بالخبرة الحقيقة بالأحداث التي تحصل لنا ومشاعرنا نحوها ، هذه الإدراكات الحسية تقود إلى التصور والتخيل الفردي الذي يؤدي إلى صنع مفهوم مجرد بعدها نقوم بتطبيق وممارسة هذا المفهوم ثم يقودنا هذا إلى التوسع في المفهوم ثم تكامل الخبرة مع باقي الخبرات ويودي هذا إلى تطوير الخبرة نفسها عن طريق تكييفها للاستخدام في الحياة أو ابتكار خبرات جديدة **وهذه** الدورة تضم مسارين: المسار الأول يمثل إدراك **الخبرة والمسار الثاني:** يمثل معالجة الخبرة . هذان المساران يمثلان عملية التعلم التي تتضمن إدراك الخبرة الجديدة ومن ثم معالجتها. وعندما يواجه الفرد تعلماً جديداً فإنه يدركه أولا بحواسه ثم يندمج فيها بعمليات عقلية وبعد ذلك يستوعبها كمفهوم مجرد. حيث أن ما يحدث في الكثير من المدارس أن المفهوم يقدم بشكل مجرد من البداية ولا تقدم خبرة حقيقة ملموسة ، حيث إن دورة التعلم في نظام فورمات MAT4 يمكن تمثيلها على شكل ساعة كما هو موضح في الشكل رقم (2) يبدأ المتعلم فيها بتلقي الخبرة المباشرة الساعة الثانية عشرة ثم يتنقل المتعلم إلى تفسير الخبرة الساعة الثالثة ثم تحليلها وتكوين المفاهيم المجردة حول هذه الخبرة الساعة السادسة ثم ينتقل المتعلم من التحليل إلى المعالجة النشطة التي تتيح له الاستفادة العملية من الخبرة الساعة التاسعة ثم يحقق المتعلم التعلم الكامل بين التعلم الجديد والخبرة المباشرة مرة أخرى وتبدأ دورة تعلم جديدة (8).



شكل (2) تمثيل دورة التعلم في النظام MAT4 بدوران الساعة

4. تصميم الموقع الالكتروني:

يعد الجزء الأكثر أهمية في هذه الدراسة وذلك لأنه سيتم تمثيل المحتوى الإلكتروني (المنهج التعليمي) بأبعاده المختلفة من بناء مفاهيمه وتسلسل نشاطاته وأسلوب عرضه على الموقع الإلكتروني **حسب نظام الفورمات** (4mat) إذ تم تصميم المحتوى الإلكتروني بـــاستخدام برنامج إدارات المواقع الدراسية (moodle) وهو يعد أحد برامج إدارة المواقع التعليمية التي يطلق عليها (LCMS) وهي **اختصار لي** Learning and Content Management System إذ إن من خلال هذا البرنامج يستطيع أي مـعلـم **أو مـ**ـهتم بـــالتربية والتعليم إنشاء وتصميم موقع خاص به بكل يسر وسهولة (9).

5. برنامج moodle:

هو أحد أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني (مفتوحة المصدر) صمم على أسس تعليمية ليساعد أستاذ المقرر على توفير بيئة تعليمية الكترونية ، ويوفر النظام لأستاذ المقرر إمكانية إنشاء وتصميم موقع خاص به بكل يسر وسهولة لإدارة المقرر بصيغة إلكترونية ومن أهم الأشياء التي تميز بها نظام موديل هي التغذية الرجعية و متابعة الطلاب وكذلك الأنشطة الفصلية. وهذا يؤكد لنا المستوى الرفيع الذي وصل له نظام (Moodle) وكمية الأدوات المساعدة والسهولة في الاستخدام والتحديث السريع المتوافق مع تطورات التعلم الإلكتروني من قبل المطورين لهذا النظام (10).

يعمل هذا النظام بأكثر من 75 لغة حول العالم، ومن بينها اللغة العربية .ويستعمل النظام أكثر من 85 ألف منظمة عالمية في 196 دولة مختلفة ، تقوم بخدمة أكثر من 70 مليون طالب، وأكثر من 1.2 مليون معلم، عبر أكثر من 8 ملايين مادة علمية في النظام (11) .

6. تصميم دورة التعلم حسب نظام الفورمات 4mat:

لقد تم تصميم المنهج التعليمي في دورة التعلم إلى ثماني مراحل حسب نظام الفورمات وهي كتالي :

المرحلة الأولـــــى : (connect) التواصل .

المرحلة الـــــثـــانية : (attend) الحضور .

المرحلة الثـالـثـــة : (imaging) التخيلي.

المرحلة الـــرابـــعة : (inform) التعلم (تلقي المعلومة).

المرحلة الخامسة : (practice) التدريب العملي.

المرحلة السادسة : (extent) التوسع فى الجانب التطبيقي.

المرحلة السابـــــعة : (refine) التنقية أو التنقيحة ويقصد به التركيز على جانب معين بهدف الإبداع في هذا الجانب.

المرحلة الـــــثـــامـــنـة: (perform) الإنجاز.

حيث في بداية الدخول إلى الموقع الالكتروني يتطلب من الطالب إدخال اسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة به كما هو موضح بالشكل رقم (3) .

شكل رقم (3) يوضح الواجهة الرئيسية للموقع التعليمي

بعد ما يتم إدخال اسم المستخدم وكلمة المرور من قبل الطالب يتم التحقق منهما وبعد ذلك يتم دخوله إلى الموقع التعليمي كما موضح في الشكل رقم (4) :

شكل رقم (4) يوضح الموقع التعليمي

وكما سبق ذكره فقد تم تصميم المنهج التعليمي إلى ثماني مراحل وهي كالتالي :

المرحلة الأولـــى : التواصل (connect):

وهي مرحلة الإلمام بالفكرة والمعرفة حيث إن في هذه المرحلة سيتم شغل المتعلم في الخبرة الحقيقية التي تقـوده في الخبرة السابقة والخلفية المعرفية لديه ، كما توفر حوارا جماعيا تفاعليا يربط خبرات المتعلم السابقة مع التعلم الجديد حيث تم طرح مواضيع سبق أن درسها الطالب ذات علاقة بالمنهج التعليمي الحالي حيث تم استخدام الأفلام المرئية والقصة القصيرة في هذه المرحلة .

المرحلة الـــــثـــانية : الحضور (attend):

في هذه المرحلة يتم شغل الطلبة في مهام تشغل حواسهم في الخبرة الجديدة حيث يتم الحوار والمناقشة وتبادل الآراء بين بعضهم بعضا عبر غرف الحوار مما يساعدهم على إدراك هذه الخبرة وملاءمتها أو تناقضها مع أفكارهم حيث تم استخدام الأسئلة مثل المقارنات بين المواضع في هذه المرحلة .

المرحلة الثـالـثـــة : التخيلي (imaging):

هذه المرحلة يتم توجيه أو إرشاد الطالب من قبل المعلم على تخيل وتصور المفهوم الجديد من خلال استخدام تشبيهات أو تقديم صور تمثل المفهوم حيث يتم استخدام تمثيلات مرئية للمفهوم مثل الرسوم والخرائط أو المجسمات أو التعبيرات الحركية .

المرحلة الـــرابـــعة : التعلم (تلقي المعلومة) (inform):

هذه المرحلة يتلقى الطلبة المعلومات تدريجيا حيث يتم استخدام وسائط وطرق متعددة لهذا الغرض مثل المحاضرات والصور والأفلام والبرامج الحاسوبية وغيرها .

المرحلة الخامسة : التدريب العملي (practice):

بعد أن يتلقى الطالب المعلومات في المرحلة السابقة يأتي دور التدريب حتى يتم اكتساب المهارة وإتقان التعلم حيث يتم في هذه المرحلة إعطاء أنشطة مختلفة لهذا الغرض تشمل أوراق العمل وإجراء التجارب وكيفية البحث والحصول على المعلومات عبر الإنترنت .

المرحلة السادسة : التوسع فى الجانب التطبيقي (extent):

في هذه المرحلة يصبح الطالب قادرا على الابتكار والتجديد حيث يملك المعلومات الكافية ولديه المهارة الجيدة بعد التدريب فيمكنه التوسع في استخدام الخبرة لتشمل وضع احتمالات أخرى أو صنع صيغ وأنماط جديدة للخبرة حيث يقوم المعلم باستخدام الأسئلة ذات المستويات العليا وكذلك طلب إعداد تقرير من قبل الطالب .

المرحلة السابـــــعة : التنقية أو التنقيحة (refine):

في هذه المرحلة يتم توفير مناخ النقد البناء للطالب بحيث يساعده على تسليط الضوء على الأفكار الجديدة التي ابتكرها وتقويمها وكذلك مناقشة الدروس مع زملائه عبر غرف الحوار .

المرحلة الـــــثـــامـــــنـة: الانجاز (perform):

وهذه المرحلة تعتبر مرحلة الخلاصة حيث يقوم الطالب باستخدام الخبرة الجديدة في أداء عمل يفيده وبهذا يرجع التعلم إلى ذات الطالب مرة أخرى فمثلا بعد تعلم الطالب أهمية المضايق والممرات المائية يقوم الطالب بإعداد ورقة عمل تتكلم عن أهمية المضايق والممرات المائية ، والشكل التالي يوضح المراحل الثمانية السابقة .

شكل رقم (5) يوضح المراحل الثمانية ضمن الموقع الإلكتروني التعليمي

7.تحليل البيانات:

بعد الانتهاء من تصميم وجمع الاستبيانات تأتي مرحلة جمع وتشفير البيانات لتجهيزها لعملية التحليل التي استخدم فيها برنامج الرزمة الإحصائي المعروف(SPSS) الإصدار Statistical Package for the Social Sciences 13 ومن خلال التحليل الإحصائي تم وضع مجموعة من الفرضيات تمثل مفاتيح حل للوصول إلى الحقائق التي يمكن إثبات أو رفض تلك الفرضيات من خلال التحليل الإحصائي . في عملية التحليل تم استخدام البرنامج الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية في تحليل البيانات تم اختبار المتوسط الحسابي(Mean Value) والانحراف المعياري (Std. Deviation) بالإضافة إلى قياس عامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة (Bivariate

(Correlations. واستخدام اختبار التباين (T. Test) واختبار (One-Way ANOVA) واختبار (Paired Samples Test) تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل Cronbach's alpha (Bryman, A., & Cramer, D 2001) الذي يرمز له بالرمز α وهو ما يعبر عنه بمستوى الثقة أو الدلالة الإحصائية وهي قيمة احتمالية لحدث ما لمحاكمة نتيجة أي دراسة يقوم الباحثون بتطبيقها ويقع مستوى الدلالة الإحصائية بين مستويين :

المستوى الأول : مستوى أقل من 0.05

المستوى الثاني : مستوى أقل من 0.01

ويبين قياس مستوى الثقة من العينة الأولى التي تضم 15 عنصرا من البيانات (أسئلة الاستبيان) التي أجاب عنها 70 طالبا وطالبة حيث كانت قيمة $\alpha=0.91$ فهذا يعني أننا لو أعدنا الاختبار 100 مرة فإننا سوف نحصل على نفس النتيجة 91 مرة وسوف تكون نسبة الخطأ في أن نحصل على نتيجة مختلفة هو 9 مرات من أصل مئة مرة أي أن نسبة الخطأ هي 9% .

8. نتائج اختبار فرضيات الدراسة:

من خلال تحليل نتائج الامتحان القبلي والبعدي واختبار مستوى الفارق والتباين وكذلك تحليل لدرجات الامتحان حسب النمط التعليمي وتحليل أسئلة الاستبيان والعلاقات بين الأسئلة تم إثبات الفرضيات وهي كالتالي :

1. أن نظام الفورمات MAT4 للتعليم يوفر فرص متساوية بين الطلبة في التعلم رغم اختلاف ميولهم وأنماطهم التعليمية وذلك من خلال ملاحظة النتيجة فى الجدول رقم (2) و(3).

مصدر التباين	مجموع المربعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	مربع المتوسط Mean Square	قيمة الاختبار F	مستوى الدلالة الاحتمال Sig
بين المجموعات	9.858	5	1.97	1.09	.38
داخل المجموعات	48.68	27	1.80		
الاجمالي	58.538	32			

جدول رقم (2) يوضح تحليل مستوى التباين بين الطلبة في الامتحان القبلي والبعدي حسب أنماط التعلم للمجموعة الدارسة بالتعليم الإلكتروني (ANOVA) درجة الامتحان البعدي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) أن اختبار التباين يوضح أنه لا يوجد اختلاف بين مستويات الطلبة في مجموعة التعليم الإلكتروني في الامتحان البعدي أي أنهم خرجوا بمستوى متقارب فيما بينهم حيث كان مستوى الدلالة 0.38.

		Cases						
		Valid العينة الصحيحة		Missing العينة المفقودة		Total مجموعة العينة		
	النمط التعليمي للطالب learning style	N العدد	Percent النسبة	N العدد	Percent النسبة	N العدد	Percent النسبة	M المتوسط الحسابي	SD الانحراف المعياري
	النمط التعليمي الأول LT1	8	%100.0	0	%100.0	8	%100.0	6.88	.991
درجة الامتحان البعدي	النمط التعليمي الثاني LT2	14	%100.0	0	%100.0	14	%100.0	8.43	1.284
	النمط التعليمي الثالث LT3	3	%100.0	0	%100.0	3	%100.0	7.67	0.577
	النمط التعليمي الرابع LT4	8	%100.0	0	%100.0	8	%100.0	7.25	0.991

جدول رقم (3) الوصف الإحصائي لدرجة الامتحان البعدي حسب نمط التعلم- للمجموعة الدارسة بالتعليم الإلكتروني Descriptive Statistic

نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) أن الطلبة يختلفون في أنماط التعلم ورغم هذا الاختلاف فإن نظام الفورمات يوفر فرص متساوية للتعلم لكل الأنماط الخاص بطلبة . وبناءً على النتائج السابقة في الجدول (2) ، (3) نستطيع أن نثبت عدم صحة الفرضية الأولى .

2. هناك اختلاف يبين أن تحصيل الطلبة الذين استخدموا بيئة التعليم الإلكتروني كان أفضل من تحصيل الطلبة الذين استخدموا بيئة التعليم التقليدية وذلك من خلال ملاحظة النتيجة فى الجدول رقم (4) .

	اختبار T-test على متوسط القيم t-test for Equality of Means				
	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	مستوى الدلاله Sig. (2-tailed)	df	ت t
درجة الامتحان البعدي لمجموعة التعليم التقليدي	6.22	1.134	.000	64.801	-5.140
درجة الامتحان ألبعدي لمجموعة التعليم الالكتروني	7.70	1.262			

جدول رقم (4) يوضح اختبار قياس مستوى الفارق بين درجة الامتحان البعدي – لمجموعة التعليم التقليدي ومجموعة التعليم الإلكتروني Independent Samples Test

كما نلاحظ فى الجدول رقم (4) أكد اختبار تحليل مستوى التباين أن درجات الطلبة ازدادت بشكل ملحوظ في حالة استخدام طريقة التعليم الإلكتروني حيث إن درجة الامتحان البعدي أثبت أن هذه الطريقة أفضل (العينة =33 ، متوسط الدرجات = 7.7) من الاعتماد على الطريقة التقليدية التي لم يستخدم فيها أي نوع من التقنية (العينة =37 ، متوسط الدرجات = 6.22). هذه النتيجة كما هو موضح في الجدول (4) سجل معدل الدلالة الإحصائية فيها أعلى من 99%.

3. أن الطلبة يفضلون استخدام بيئة التعليم الإلكتروني حسب انطباعاتهم الشخصية وذلك من خلال مـــــلاحـــظـــــة النتيجة فى الجدول رقم (5) .

صيغة السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري		التكرار Frequency	النسبة المئوية Percent
ما هي البيئة التعليمية التي تفضلها ؟	2.48	.755	Valid تقليدية	3	9.0
			استخدام الحاسوب فقط	15	45.5
			استخدام الحاسوب والإنترنت	15	45.5
			Total	33	100.0

جدول رقم (5) الوصف الإحصائي للسؤال العاشر – للمجموعة الدارسة بالتعليم الإلكتروني

كما نلاحظ في الجدول رقم (5) تمت الإجابة على هذا السؤال من قبل الجميع، وعلى حسب المتوسط الحسابي(2.48) والإنحراف المعياري (0.755) فإن الإجابات تتساوى بين إجابتين وهما (جيدة) التي بلغت نسبتها (45.5 %) و(ممتازة) التي بلغت نسبتها (45.5 %) من إجمالي الإجابات وهذه الإجابات تدل على أن الطلبة يفضلون استخدام الحاسوب والإنترنت في البيئة التعليمية (التعليم الإلكتروني) وبناءً على هذه النتيجة نستطيع أن نثبت عدم صحة الفرضية الثالثة .

4 . توجد فروق إحصائية على أن الطلبة لديهم المهارات اللازمة والخلفية الكافية لاستخدام بيئة التعليم الإلكتروني في التعلم وذلك من خلال مـــــلاحـــظـــــة النتيجة فى الجدول رقم (6)

صيغة السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري		التكرار Frequency	النسبة المئوية Percent
كيف تقيم مستوى معلوماتك عن التعليم الإلكتروني ؟	2.21	.650	Valid ضعيف	4	12.2
			متوسط	18	54.5
			عالية	11	33.3
			Total	33	100.0

جدول رقم (6) الوصف الإحصائي للسؤال الأول – للمجموعة الدارسة بالتعليم الإلكتروني

كما هو موضح في الجدول رقم (6) تمت الإجابة على هذا السؤال من قبل الجميع، وعلى حسب المتوسط الحسابي(2.21) والانحراف المعياري (0.650) فإن الإجابات تنحصر بين إجابتين وهما

(متوسطة) التي بلغت نسبتها (54.5 %) و(عالية) التي بلغت نسبتها (33.3%) من إجمالي الإجابات وهذه الإجابات تدل على أن اغلب الطلاب لديهم فكرة واضحة عن التعليم الإلكتروني وبناءً على هذه النتيجة نستطيع أن نثبت عدم صحة الفرضية الرابعة

إذا في ضوء النتائج السابقة يمكن القول بأن نظام MAT 4 فعال في تصميم المناهج الإلكترونية عبر والإنترنت . ومن هذا المنطلق فإننا نوصي باستخدام نظام MAT 4 في تصميم المناهج التعليمية.

8. توصيات الدراسة :

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدرلسة فإننا نوصي بما يلي:

1. توجيه العناية إلى التعليم القائم على الإنترنت (التعليم الإلكتروني) والاستفادة من نظام الفورمات في تصميم المناهج عبر المواقع الإلكترونية التعليمية.

2. توعية المعلمين بأساليب التعلم لدى الطلاب وذلك بعقد الدورات التدريبية وإقامة ورش العمل لتصميم وحدات تعليمية معتمدة على دورة التعلم في نظام فورمات.

3. مراعاة أنماط وأساليب التعلم لدى الطلبة في تصميم المقررات التعليمية عبر الإنترنت.

4. تزويد المدارس بالأجهزة والتقنيات التعليمية والوسائل المناسبة لتطبيق الطرق والاستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية.

المراجع:

1- Alina Zapalska ، Dallas Brozik "Learning Styles and online education" Journal of Education for Business, Campus-Wide Information Systems,2007.
2- McCarthy "The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Lift Mode Techniques" , Barrington IL: Excel Inc 1980.

3- Armess, A. "Investigation on the effectiveness of Learning Sequence in Elearning Environment", The 2010 International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT 2010), 17-19 September 2010 in Chongqing, China.

4- Aldeeb. S "Investigation on Effectiveness of the level of Interactivity in Designing eLearning Materials", LEAFA 2010 the 1st International Conference on e-Learning For All, 3-5 June 2010 - Hammamet, Tunisia.

5- إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم،مناهج وطرق التدريس،شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد،كلية التربية بدمنهور 2011/2010م.

6- McCarthy "The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Lift Mode Techniques" , Barrington IL: Excel Inc 1980.
7- McCarthy.D,Teaching Around the 4MAT Cycl eAbout Learning Inc, Wauconda, Illinois 2006.

8- McCarthy.B "About Teaching. 4MAT in the Classroom" About Learning Inc. Wauconda Illinois 2000.

9- أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلي – تعاوني- تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات ،يوسف عبد الله ألغامدي،جامعة أم القرى رسالة ماجستير غير منشورة، 2008-2009م.

10- متطلبات تفعيل مقررات مودل الإلكترونية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية،د.ريما سعد الجرف،2010م.

11- دليل استخدام مودل لأعضاء هيئة التدريس الجزء الأول، د.السيد عبدالمولى أبوخطوة،مدير مركز التعليم الإلكتروني 2011م.

تصميم الغلاف : www.youcan.tn

. البريد الإلكتروني للمجلة :

http://www.elbahithmagazine.com

info@elbahithmagazine.com

Member Of Talal Abu-Ghazaleh Organization

TN/T/2015/00406 www.agip.com

الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها، ولا تعبر عن وجهة نظر هيئة التحرير.

حقوق النشر للمواد المنشورة في **مجلة الباحث** *تقر بشكل خاص بين المجلة والمؤلفين. إن أي استنساخ للمواد المنشورة في المجلة دون إذن مسبق من المجلة يعدّ انتهاكاً لقوانين الملكية الفكرية.*

رقم الإيداع والترقيم الدولي: ISBN978-9938-12-733-1

الإخراج الفني : عادل جابر

Trademark

Search for Change

ELBAHITH JOURNAL

Journal researcher

Fourteenth Issue
July 2017

Abu-Ghazaleh Intellectual Property