المجلد: 1
العـدد: 9

مجلة جامعة حماة

٢٠١٨ ميلادي / ١٤٤٠ هجري

المجلد: الأول

العدد: التاسع

مجلة جامعة حماة

2018/ ميلادي
1440 / هجري

مجلة جامعة حماة

هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور محمد زياد سلطان رئيس جامعة حماة.

رئيس هيئة التحرير: الأستاذ الدكتور سامر كامل إبراهيم.

سكرتير هيئة التحرير (مدير مكتب المجلة): م.وفاء الفيل.

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د. درغام الرحال.
أ.د. عبد الكريم قلب اللوز
أ.د. عبد الرزاق سالم.
أ.م.د. أسمهان خلف.
أ.د محمد زهير الأحمد.
أ.م.د. عادل علوش.
أ.م.د. حسان الحلبية.
أ.م.د. محمد أيمن الصباغ.
د.خالد زغريت.

الهيئة الاستشارية:

أ.د. دارم طباع.
أ.د. صفوان العساف.
أ.د. راتب سكر.
أ.د. كنجو كنجو.
أ.د. محمد فاضل.
أ.د. رباب الصباغ.
أ.م.د. محمد سبع العرب

الإشراف اللغوي:

أ.د. محمد فلفل.
أ.م.د. مها السلوم.

مجلة جامعة حماة

أهداف المجلة:

مجلة جامعة حماة هي مجلة علمية محكمة دورية سنوية متخصصة تصدر عن جامعة حماة تهدف إلى:

1- نشر البحوث العلمية الأصيلة باللغتين العربية أو الإنكليزية التي تتسم بمزايا المعرفة الإنسانية الحضارية والعلوم التطبيقية المتطورة، وتسهم في تطويرها، وترقى إلى أعلى درجات الجودة والابتكار والتمييز، في مختلف الميادين الطبية، والهندسية، والتقانية، والطب البيطري، والعلوم، والاقتصاد، والآداب والعلوم الإنسانية، وذلك بعد عرضها على مقومين علميين مختصين.

2- نشر البحوث الميدانية والتطبيقية المتميزة في مجالات تخصص المجلة.

3- نشر الملاحظات البحثية، وتقارير الحالات المرضية، والمقالات الصغيرة في مجالات تخصص المجلة.

رسالة المجلة:

- تشجيع الأكاديميين والباحثين السوريين والعرب على إنجاز بحوثهم المبتكرة.
- ضبط آلية البحث العلميّ، وتمييز الأصيل من المزيّف، بعرض البحوث المقدّمة إلى المجلة على المختصين والخبراء.
- تسهم المجلة في إغناء البحث العلمي والمناهج العلمية، والتزام معايير جودة البحث العلمي الأصيل.
- تسعى إلى نشر المعرفة وتعميمها في مجالات تخصص المجلة، وتسهم في تطوير المجالات الخدمية في المجتمع.
- تحفّز الباحثين على تقديم البحوث التي تُعنى بتطوير مناهج البحث العلمي وتجديدها.
- تستقبل اقتراحات الباحثين والعلماء حول كل ما يسهم في تقدّم البحث العلمي وفي تطوير المجلّة.
- تعميم الفائدة المرجوّة من نشر محتوياتها العلمية، بوضع أعدادها بين أيدي القراء والباحثين على موقع المجلة في الشابكة (الإنترنت) وتطوير الموقع وتحديثه.

قواعد النشر في مجلة جامعة حماة:

أ- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة، ذات قيمة علمية ومعرفية إضافية، وتتمتع بسلامة اللغة، ودقة التوثيق.

ب- ألا تكون منشورةً أو مقبولةً للنشر في مجلات أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى، ويتعهد الباحث بمضمون ذلك بملء استمارة إيداع خاصة بالمجلة.

ت- يتم تقييم البحث من ذوي الاختصاص قبل قبوله للنشر ويصبح ملكاً لها، ولا يحق للباحث سحب الأوليات في حال رفض نشر البحث.

ث- لغة النشر هي العربية أو الإنجليزية، على أن تزود إدارة المجلة بملخص للمادة المقدمة للنشر في نصف صفحة (250 كلمة) بغير اللغة التي كتب بها البحث، وأن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية Key words .

إيداع البحوث العلمية للنشر:

أولاً – تقدم مادة النشر إلى رئيس هيئة تحرير المجلة على أربع نسخ ورقية (تتضمن نسخة واحدة اسم الباحث أو االباحثين وعناوينهم، وأرقام هواتفهم، وتغفل في النسخ الأخرى أسماء الباحثين أو أية إشارة إلى هويتهم)، وتقدم نسخة إلكترونية مطبوعة

على الحاسوب بخط نوع Simplified Arabic، ومقاس 12 على وجه واحد من الورق بقياس 297×210 مم (A4) . وتترك مساحة بيضاء بمقدار 2.5 سم من الجوانب الأربعة، على ألا يزيد عدد صفحات البحث كلها عن **خمس عشرة صفحة** (ترقيم الصفحات وسط أسفل الصفحة)، وأن تكون متوافقة مع أنظمة (Microsoft Word 2007) في الأقل، وبمسافات مفردة بما في ذلك الجداول والأشكال والمصادر، ومحفوظة على قرص مدمج CD، أو ترسل إلكترونياً على البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة.

ثانياً – تقدم مادة النشر مرفقة بتعهد خطي يؤكد بأن البحث لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، أو مرفوضة من مجلة أخرى.

ثالثاً – يحق لهيئة تحرير المجلة إعادة الموضوع لتحسين الصياغة، أو إحداث أية تغييرات، من حذف، أو إضافة، بما يتناسب مع الأسس العلمية وشروط النشر في المجلة.

رابعاً – تلتزم المجلة بإشعار مقدم البحث بوصول بحثه في موعد أقصاه أسبوعين من تاريخ استلامه، كما تلتزم المجلة بإشعار الباحث بقبول البحث للنشر من عدمه فور إتمام إجراءات التقويم.

خامساً – يرسل البحث المودع للنشر بسريّة تامة إلى ثلاثة محكمين متخصصين بمادته العلمية، ويتم إخطار ذوي العلاقة بملحوظات المحكمين ومقترحاتهم، ليؤخذ بها من قبل المودعين؛ تلبيةً لشروط النشر في المجلة، وتحقيقاً للسوية العلمية المطلوبة.

سادساً – يعد البحث مقبولاً للنشر في المجلة في حال قبول المحكمين الثلاثة (أو اثنين منهم على الأقل) للبحث بعد إجراء التعديلات المطلوبة وقبولها من قبل المحكمين.

– إذا رفض المحكم الثالث البحث بمبررات علمية منطقية تجدها هيئة التحرير أساسية وجوهرية، فلا يقبل البحث للنشر حتى ولو وافق عليه المحكمان الآخران.

قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث الكليات التطبيقية:

أولاً – يشترط في البحث المقدم أن يكون حسب الترتيب الآتي: العنوان، الملخص باللغتين العربية والإنكليزية، المقدمة، هدف البحث، مواد البحث وطرائقه، النتائج والمناقشة، الاستنتاجات والتوصيات، وأخيراً المراجع العلمية.

– **العنوان:**

يجب أن يكون مختصراً وواضحاً ومعبراً عن مضمون البحث. خط العنوان بلغة النشر غامق، وبحجم (14)، يوضع تحته بفاصل سطر واحد اسم الباحث / الباحثين بحجم (12) غامق، وعنوانه، وصفته العلمية، والمؤسسة العلمية التي يعمل فيها، وعنوان البريد الإلكتروني للباحث الأول، ورقم الهاتف المحمول بحجم (12) عادي. ويجب أن يتكرر عنوان البحث ثانيةً وباللغة الإنكليزية في الصفحة التي تتضمن الملخص.Abstract خط العناوين الثانوية يجب أن يكون غامقاً بحجم (12) ، أما خط متن النص؛ فيجب أن يكون عادياً بحجم (12).

– **الملخص أو الموجز:**

يجب ألا يتجاوز الملخص 250 كلمة، وأن يكون مسبوقاً بالعنوان، ويوضع في صفحة منفصلة باللغة العربية، ويكتب الملخص في صفحة ثانية منفصلة باللغة الإنكليزية. ويجب أن يتضمن أهداف الدراسة، ونبذة مختصرة عن طريقة العمل، والنتائج التي تمخضت عنها، وأهميتها في رأي الباحث، والاستنتاج الذي توصل إليه الباحث.

– **المقدمة:**

تشمل مختصراً عن الدراسة المرجعية لموضوع البحث، وتدرج فيه المعلومات الحديثة، والهدف الذي من أجله أجري البحث.

- **المواد وطرائق البحث**:

تذكر معلومات وافية عن مواد وطريقة العمل، وتدعم بمصادر كافية حديثة، وتستعمل وحدات القياس المتري والعالمي في البحث. ويذكر البرنامج الإحصائي والطريقة الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات، وتعرف الرموز والمختصرات والعلامات الإحصائية المعتمدة للمقارنة.

- **النتائج والمناقشة:**

تعرض بدقة، ويجب أن تكون جميع النتائج مدعمة بالأرقام، وأن تقدم الأشكال والجداول والرسومات البيانية معلومات وافية مع عدم إعادة المعلومات في متن البحث، وترقم بحسب ورودها في متن البحث، ويشار إلى الأهمية العلمية للنتائج، ومناقشتها مع دعمها بمصادر حديثة. وتشتمل المناقشة على تفسير حصول النتائج من خلال الحقائق والمبادئ الأولية ذات العلاقة، ويجب إظهار مدى الاتفاق أو عدمه مع الدراسات السابقة مع التفسير الشخصي للباحث، ورأيه في حصول هذه النتيجة.

- **الاستنتاجات:**

يذكر الباحث الاستنتاجات التي توصل إليها مختصرةً في نهاية المناقشة، مع ذكر التوصيات والمقترحات عند الضرورة.

- **الشكر والتقدير:**

يمكن للباحث أن يذكر الجهات المساندة التي قدمت المساعدات المالية والعلمية، والأشخاص الذين أسهموا في البحث ولم يتم إدراجهم بوصفهم باحثين.

ثانياً– الجداول:

يوضع كل جدول مهما كان صغيراً في مكانه الخاص، وتأخذ الجداول أرقاماً متسلسلة، ويوضع لكل منها عنوان خاص به، يكتب أعلى الجدول، وتوظف الرموز * و** و*** للإشارة إلى معنوية التحليل الإحصائي، عند المستويات 0.05 أو 0.01 أو0.001 على الترتيب، ولا تستعمل هذه الرموز للإشارة إلى أية حاشية أو ملحوظة في أي من هوامش البحث. وتوصي المجلة باستعمال الأرقام العربية (1 ،3.2.....) في الجداول وفي متن النص أينما وردت.

ثالثاً – الأشكال والرسوم والمصورات:

يجب تحاشي تكرار وضع الأشكال التي تستمد مادتها من المعطيات الواردة في الجداول المعتمدة، والاكتفاء إمّا بإيراد المعطيات الرقمية في جداول، وإما بتوقيعها بيانياً، مع التأكيد على إعداد الأشكال والمنحنيات البيانية والرسوم بصورتها النهائية، وبالمقياس المناسب، وتكون ممسوحة بدقة 300 بكسل/أنش. ويجب أن تكون الأشكال أو الصور المظهرة بالأبيض والأسود بقدر كاف من التباين اللوني، ويمكن للمجلة نشر الصور الملونة إذا دعت الضرورة إلى ذلك، ويعطى عنوان خاص لكل شكل أو صورة أو مصوّر في الأسفل وتأخذ أرقاماً متسلسلة.

رابعاً – المراجع:

تتبع المجلة طريقة ذكر اسم المؤلف – صاحب البحث أو مؤلفه – وسنة النشر داخل النص ابتداءً من اليمين إلى اليسار أياً كان المرجع، مثال: وجد ناجح وعبد الكريم (1990)، وأورد Basem و Samer(1998)، وأشارت العديد من الدراسات.... (Sing، 2008؛ Hunter وJohn، 2000؛ Sabaa وزملاؤه، 2003) ولا ضرورة لإعطاء المراجع أرقاما متسلسلة. أما في ثبت المراجع عند كتابة المراجع العربية، فيجب كتابة نسبة الباحث (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول بالكامل، وفي حال كون المرجع لأكثر من باحث يجب كتابة أسماء جميع الباحثين بالطريقة السابقة الذكر. وفي حال كون المرجع غير عربي فيكتب أولاً اسم العائلة، ثم يذكر الحرف الأول أو الحروف الأولى من اسمه، يلي ذلك سنة النشر بين قوسين، ثم العنوان الكامل

للمرجع، وعنوان المجلة (الدورية أو المؤلف، ودار النشر)، ورقم المجلدVolume ، ورقم العدد Number، وأرقام الصفحات (من – إلى)، مع مراعاة أحكام التنقيط وفق الأمثلة الآتية:

العوف، عبد الرحمن والكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). Factors affecting milk production in Awassi sheep. J. Animal Production, 12(3):35-46.

إذا كان المرجع كتاباً: يوضع اسم العائلة للمؤلف ثم الحروف الأولى من اسمه، السنة بين قوسين، عنوان الكتاب، الطبعة، مكان النشر، دار النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction in: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

أما إذا كان بحثاً أو فصلاً من كتاب متخصص (وكذا الحال بخصوص وقائع) المداولات العلمية Proceedings)، والندوات والمؤتمرات العلمية)، يذكر اسم الباحث أو المؤلف (الباحثين أو المؤلفين) والسنة بين قوسين، عنوان الفصل، عنوان الكتاب، اسم أو أسماء المحررين، مكان أو جهة النشر ورقم الصفحات وفق المثال الآتي:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In: Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه، تكتب وفق المثال الآتي:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

- **تلحظ النقاط الآتية:**

- ترتب المراجع العربية والأجنبية (كل على حدة) بحسب تسلسل الأحرف الهجائية (أ، ب، ج) أو (A, B, C) .
- إذا وجد أكثر من مرجع لأحد الأسماء يلجأ إلى ترتيبها زمنياً؛ الأحدث فالأقدم، وفي حال تكرار الاسم أكثر من مرة في السنة نفسها، فيشار إليها بعد السنة بالأحرف a, b, c على النحو [a] (1998) أو [b] (1998) ... إلخ.
- يجب إثبات المراجع كاملة لكل ما أشير إليه في النص، ولا يسجل أي مرجع لم يرد ذكره في متن النص.
- الاعتماد – وفي أضيق الحدود- على المراجع محدودة الانتشار، أو الاتصالات الشخصية المباشرة (Personal Communication)، أو الأعمال غير المنشورة في النص بين أقواس ( ).
- أن يلتزم الباحث بأخلاقيات النشر العلمي، والمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية.

<u>قواعد إعداد مخطوطة البحث للنشر في أبحاث العلوم الإنسانية والآداب:</u>

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وبسلامة اللغة ودقة التوثيق.
- ألا يكون منشوراً أو مقبولاً للنشر في أية وسيلة نشر.
- أن يقدم الباحث إقراراً خطياً بألا يكون البحث منشوراً أو معروضاً للنشر.

- أن يكون البحث مكتوباً باللغة العربية أو بإحدى اللغات المعتمدة في المجلة.
- أن يرفق بالبحث ملخصان أحدهما بالعربية، والآخر بالإنكليزية أو الفرنسية، بحدود 250 كلمةً.
- ترسل أربع نسخ من البحث مطبوعة على وجه واحد من الورق بقياس (A4) مع نسخة إلكترونية (CD) وفق الشروط الفنية الآتية:

توضع قائمة (المصادر والمراجع) على صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على أحد الترتيبين الآتيين:

أ- كنية المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

ب- اسم الكتاب: اسم المؤلف، اسم المحقق (إن وجد)، دار النشر، مكان النشر، رقم الطبعة، تاريخ الطبع.

- توضع الحواشي مرقمة في أسفل كل صفحة وفق أحد التوثيقين الآتيين:

أ- نسبة المؤلف، اسمه: اسم الكتاب، الجزء، الصفحة.

ب- اسم الكتاب، رقم الجزء، الصفحة.

- يُتَجَنَّب الاختزال ما لم يُشَرْ إلى ذلك.
- يقدم كل شكل أو صورة أو خريطة في البحث على ورقة صقيلة مستقلة واضحة.
- أن يتضمن البحث المُعادِلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستعملة في البحث.

يشترط لطلاب الدراسات العليا (ماجستير / دكتوراه) إلى جانب الشروط السابقة:

أ- توقيع إقرار بأن البحث يتصل برسالته أو جزء منها.

ب- موافقة الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة.

ج- ملخص حول رسالة الطالب باللغة العربية لا يتجاوز صفحة واحدة.

- تنشر المجلة البحوث المترجمة إلى العربية، على أن يرفق النص الأجنبي بنص الترجمة، ويخضع البحث المترجم لتدقيق الترجمة فقط وبالتالي لا يخضع لشروط النشر الواردة سابقاً. أما إذا لم يكن البحث محكماً فتسرى عليه شروط النشر المعمول بها.
- تنشر المجلة تقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية، ومراجعات الكتب والدوريات العربية والأجنبية المهمة، على أن لا يزيد عدد الصفحات على عشر.

عدد صفحات مخطوطة البحث:

تنشر البحوث المحكمة والمقبولة للنشر مجاناً لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حماة من دون أن يترتب على الباحث أية نفقات أو أجور إذا تقيد بشروط النشر المتعلقة بعدد صفحات البحث التي يجب أن لا تتجاوز 15 صفحة من الأبعاد المشار إليها آنفاً، بما فيها الأشكال، والجداول، والمراجع، والمصادر. علماً أن النشر مجاني في المجلة حتى تاريخه.

مراجعة البحوث وتعديلها:

يعطى الباحث مدة شهر لإعادة النظر فيما أشار إليه المحكمون، أو ما تطلبه رئاسة التحرير من تعديلات، فإذا لم ترجع مخطوطة البحث ضمن هذه المهلة، أو لم يستجب الباحث لما طلب إليه، فإنه يصرف النظر عن قبول البحث للنشر، مع إمكانية تقديمه مجدداً للمجلة بوصفه بحثاً جديداً.

ملاحظات مهمة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة وأعدادها المتتالية لأسس علمية وفنية خاصة بالمجلة.
- لا تعاد البحوث التي لا تقبل للنشر في المجلة إلى أصحابها.
- تدفع المجلة مكافآت رمزية للمحكمين وقدرها، 2000 ل.س.
- تمنح مكافآت النشر والتحكيم عند صدور المقالات العلمية في المجلة.
- لا تمنح البحوث المستلة من مشاريع التخرج، ورسائل الماجستير والدكتوراه أية مكافأة مالية، ويكتفى بمنح الباحث الموافقة على النشر.
- في حال ثبوت وجود بحث منشور في مجلة أخرى، يحق لمجلة جامعة حماة اتخاذ الإجراءات القانونية الخاصة بالحماية الفكرية، ومعاقبة المخالف بحسب القوانين الناظمة.

الاشتراك في المجلة:

يمكن الاشتراك في المجلة للأفراد والمؤسسات والهيئات العامة والخاصة.

عنوان المجلة:

- يمكن تسليم النسخ المطلوبة من المادة العلمية مباشرةً إلى إدارة تحرير المجلة على العنوان التالي : سورية – حماة– شارع العلمين – بناء كلية الطب البيطري – إدارة تحرير المجلة.
- البريد الإلكتروني الآتي : hama.journal@gmail.com
  magazine@hama-univ.edu.sy
- عنوان الموقع الالكتروني:www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/
- رقم الهاتف: 00963 33 2245135

****

فهرس محتويات

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
استراتيجية تنمية الموارد البشرية في المؤسسات الخدمية وعلاقتها باتجاهات العاملين نحوها " دراسة ميدانية لدى العاملين في مؤسسة الطيران العربية السورية في محافظة دمشق"	علي مؤيد محمد محمود علي محمد	1
مفهوم التّخييل في أسلوب الاستعارة عند عبد القاهر الجرجاني.	لمى راكان عبدو حمود يونس	23
موقف التفتازاني من آراء الزمخشري الاعتزاليَّةِ.	شادي صلاح اليوسف د. سعد محمد الكردي	38
الخصائص السيكومترية لمقياس الحُب العاطفي لهاتفليد وسبريشر ((دراسة ميدانية على عينة من طلبة الكليات النظرية والعلمية في جامعة دمشق))	ايمان قنبر د ياسر جاموس	56
واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة "برنامج رياض الأطفال في كليةل التربية أنموذجاً"	حاتم لبان أ.د. محمد وحيد صيام	76
فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي ((دراسة ميدانية في محافظة حماة))	د. محمد ملحم	91
توكيد الذات في مسرحيات مختارة لابسن	ميسون سكاف د. إلياس خلف	113
فاعلية الصورة التشبيهية في القصة الشعرية عند شوقي ("كبار الحوادث في وادي النيل" أنموذجاً)	عالية أحمد توفيق كليب أ.د. سمير معلوف	127
درجة اتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية دراسة ميدانية في مدينة دمشق	نبال عيسى الملقي د. جمال سليمان	140
النقد الثقافي واستقباله في النقد العربي الحديث	آلاء ياسين دياب غسان السيد	160
إضاءات على الكناية في حاشية الطيبي على الكشاف للزمخشري	مصطفى الضايع أ.د سمير معلوف	173

استراتيجية تنمية الموارد البشرية في المؤسسات الخدمية وعلاقتها باتجاهات العاملين نحوها

" دراسة ميدانية لدى العاملين في مؤسسة الطيران العربية السورية في محافظة دمشق"

علي مؤيد محمد **محمود علي محمد**

(الإيداع: 29 آيار 2018، القبول: 25 آيلول 2018)

ملخص:

هدفت الدراسة إلى: تعرّف استر

اتيجية تنمية الموارد البشرية في مؤسسة الطيران العربية السورية.

. تعرّف اتجاهات العاملين نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية في مؤسسة الطيران العربية السورية.

. تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجية تنمية الموارد البشرية في مؤسسة الطيران العربية السورية واتجاهات أفراد عينة البحث نحوها، وتبعاً لمتغيرات البحث.

سحبت **عينة الدراسة** بنسبة (10%) من المجتمع الأصلي بواقع (375) موظفاً وتراوح التمثيل بين (5،11%)للطيارين إلى (39%) للمضيفين كما أخذ جميع رؤساء الدوائر البالغ عددهم (16) رئيس دائرة لعام (2016)، واستخدم الباحث مقياس اتجاهات العاملين من إعداد الباحث.

وكان من أهم النتائج:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

2. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح العازبين.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اتجاه أفراد عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير العمر المهني.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اتجاه أفراد عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير التوصيف المهني. كانت لصالح الأفراد الذين يعملون بصفة طيار.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية تنمية الموارد البشرية، اتجاهات العاملين، مؤسسة الطيران العربية السورية.

The strategy of human resources development in service organizations and their relation to the attitudes of employees towards them "Field study of the employees of the Syrian Arab Airlines in the province of Damascus"

Ali Moaead Mohammad **Dr. Mahmoud Ali Mohammad**

(Received: 29 May 2018, Accepted: 25 Septemper 2018)

Abstract:

The aim of the research is to know the HR strategy of the Syrian Arab Airlines.

The employees' attitudes towards HR strategy are defined in the Syrian Arab Airlines.

To determine the nature of the correlation between the strategy of human resources development in the Syrian Arab Airlines and the trends of the members of the research sample, and according to the research variables.

The sample of the research was withdrawn by 10% of the original society by 375 employees. The representation ranged from (11.5%) for the pilots to 39% for the hosts and all the heads of the departments (16) The researcher is a researcher's trend gauge.

The most important results were:

1-There are statistically significant differences between the average responses on the workers' attitudes scale according to gender variable for females.

2-There are statistically significant differences between the average responses on the workers' attitudes scale according to the social situation variable for the benefit of the Gazans.

3-There are no statistically significant differences between the average scores of the sample of the research sample on the workers' attitudes scale according to the change in the professional age.

4-There are statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the employee trends scale according to the occupational characterization variable. Were for the benefit of individuals acting as pilots

Key words: Human Resource Development Strategy, Employee Trends, Syrian Arab Airlines

1. مقدمة:

تحتاج كل منظمة أو مؤسسة إلى تنظيم نشاطاتها وتنسيق جهودها لتحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها كما تحتاج إلى تنظيم بنائها على صورة أفضل تمكّنها من تحقيق هذه الأهداف والإدارة عملية مهمة في تنظيم المؤسسات تزداد أهميتها باستمرار، بزيادة مجالات النشاطات البشرية واتساعها من ناحية واتجاهها نحو مزيد من التخصص والتنوع من ناحية أخرى. ومع ما تحدثه التطورات التقنية في عالم الإدارة والاتصال وتكنولوجيا المعلومات أصبح على القائمين بأعمال الإدارة أن يعملوا على التنسيق بين الموارد البشرية والعلاقات الإنسانية وتعقيداتها وتأثيرهما على الكفايات الإنتاجية للمؤسسات والأفراد ضمن بيئة ديناميكية متغيرة لذلك يعد التفكير الاستراتيجي هاماً لبناء آليات قادرة بالفعل على استخدام الموارد المتاحة في ظل الظروف الواقعية لإنجاز أهداف المؤسسة على المدى الطويل كما أنه يساعد في توفير صورة للمؤسسة كما تريد أن تبدو عليه في المستقبل، حيث تعيش مؤسسات اليوم بصفة عامة ظروفاً في غاية الصعوبة ناتجة عن ما تشهده مجالات البيئة الاقتصادية والصناعية والاجتماعية من تغيرات سريعة ومتنوعة في كافة مجالات العمل والحياة وفي ظل هذه التغيرات فإن تحقيق فاعلية الأداء في المؤسسات الاقتصادية لم يعد يتوقف فقط على ما لديها من إمكانات وموارد (مادية، بشرية، تنظيمية) وإنما تتحدّد الفعالية التنظيمية بدرجة أساسية بقدرة المؤسسات على تنظيم الاستفادة من الموارد والإمكانيات المختلفة بصفة عامة ومن مواردها البشرية بصفة خاصة، لذلك أصبح لزاماً على المؤسسات الخدمية التي ترغب في البقاء أن تسعى جاهدة لتحقيق مزايا تنافسية ومن أهم المجالات التي يمكن أن تحقق المؤسسة من خلالها ميزة تنافسية هي مواردها البشرية التي تعتبر من أهم موارد المؤسسة كما أنها مصدر كل نجاح (عبد الوهاب، 2006، 36).

ويمكن معرفة اتجاهات العاملين بشكل عام من خلال التراكم المعرفي المتمثل بالخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد والتي تؤدي إلى خلق موقف ثابت نسبياً ايجابياً أو سلبياً أو حيادياً متمثلاً باستجابة العنصر البشري لأي موقف في مؤسسته أو خطة تطويرية.

أولاً. مشكلة الدراسة: تعتبر معرفة اتجاهات العاملين في أي مؤسسة خدمية أحد المتطلبات الأساسية لوضع استراتيجية لتنمية الموارد البشرية في هذه المؤسسة والتي تتضمن معرفة مستوى ولاء وانتماء العاملين نحو مؤسستهم والعمل على تحسين أخلاقيات وسلوكيات واتجاهات العمل لديهم وتحسين الطاقات والإمكانيات الخاصة بتنمية وتدريب الأفراد لزيادة شعورهم بالأمان الوظيفي وتنمية روح الالتزام من خلال أساليب ووسائل لتحفيزهم تتماشى مع التغير في قيمهم وحاجاتهم وتنمية معايير للأداء.

و لتحقيق التنمية الشاملة تعد استراتيجية تنمية الموارد البشرية إحدى الركائز الأساسية لدورها المحوري في صقل المهارات واتجاهات العاملين وتحريك القدرات وتنمية الكفاءات البشرية في جوانبها العلمية والمهنية والتقنية اللازمة لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل (الحسيني،2000 ،27).وفي ظل الأوضاع العالمية الراهنة التي تتنامى فيها اتجاهات العولمة الاقتصادية وتسارع معدلات التطور التقني زاد الاهتمام بتنمية الموارد البشرية وتحسين نوعية القوى العاملة ورفع كفاءتها الإنتاجية وتنمية قدرتها على الإبداع والابتكار في المجالات التقنية الحديثة وذلك من خلال وضع استراتيجية معينة لتنمية طاقات الموارد البشرية لأنها الوسيلة الأساسية الحاسمة في استيعاب الابتكارات العلمية واكتساب المعرفة وإنتاجها وتجسيدها في الخدمات الإنسانية(سامي،2007 ،46).

و مما سبق تعدّ مؤسسة الطيران العربية السورية من المؤسسات الغنية بالتنوع المهني والمتطلبات المهنية المختلفة بسبب احتوائها على مجموعة كبيرة من الأعمال التي تختلف فيه القدرات والمؤهلات والمهارات المطلوبة لتشغيلها ومنها علي سبيل المثال (الطيارون ،العاملون في خدمات الضيافة الجوية والأرضية ،المرحلون الجو يون، العاملون الإداريون، وغيرهم) ونظراً لهذا التنوع في طبيعة المهن التي تتطلب الدقة والانتباه تعدّ مؤسسة الطيران في بعض اختصاصاتها من بيئات العمل التي

تحوي على موارد بشرية كبيرة ذات الحاجة المستمرة لوضع استراتيجيات لتنمية وتطوير هذه الموارد من أجل تحقيق أهدف هذه المؤسسة التي تعدّ من أهم المؤسسات الخدمية والاقتصادية الرافدة لاقتصاد الوطن، ومن خلال إدراك الباحث لأهمية هذه المؤسسة وأهمية تنمية الموارد البشرية فيها ومعرفة اتجاهاتهم نحوها وإيماناً من الباحث بتطوير قدرات ومؤهلات العاملين في هذه المؤسسة ، أدرك الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة لذلك قام الباحث بالاطلاع على التراث النظري ومجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات هذا البحث بإحدى جوانبه ومن خلال إدراكه لأهمية هذه الفئة من الموارد البشرية اقتنع بأنه ثمّة حاجة ضرورية للقيام بدراسة الموارد البشرية في مؤسسة الطيران العربية السورية وأهمية تنمية هذه الموارد من خلال وضع استراتيجية معينة لهذه التنمية والتطوير، وصاغ الباحث مشكلة بحثه بالسؤال الاتي:

ما الاستراتيجية الفعالة لتنمية الموارد البشرية في مؤسسة الطيران العربية السورية كإحدى المؤسسات الاقتصادية وما علاقتها باتجاهات العاملين نحوها؟

ثانياً. أهمية الدراسة: يمكن تحديد أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1–المكانة والأهمية التي تتمتع بها مؤسسة الطيران العربية السورية بالنسبة للاقتصاد الوطني، والتي يمكن أن توظف نتائج البحث في تحسين استراتيجية تنمية الموارد البشرية فيها.

2–التحدّيات والرهانات التي تواجه مؤسسة الطيران العربية السورية في ضوء التحولات والتطورات والتغيرات السريعة المستمرة والمتلاحقة في كافة النواحي ومختلف المستويات ومسؤولية وضع استراتيجية لتنمية الموارد البشرية تناسب هذه التغيرات التي أحدثت فجوة بين المؤهلات المتوافرة والمؤهلات المطلوبة للقيام بأعباء العمل، وأهمية إجراء تقييم هذه الاستراتيجيات التي يأتي البحث ضمن سياقها.

3–جدّة البحث على مستوى المؤسسات الخدمية وعلى صعيد مؤسسة الطيران العربية السورية في حدود علم الباحث.

4–أهمية معرفة اتجاهات العاملين نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية في مؤسسة الطيران العربية السورية كإحدى النماذج لمؤسسات خدمية هامة في الجمهورية العربية السورية بما يسهم في ارتقائها.

ثالثاً–أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1–تحليل استراتيجية مؤسسة الطيران العربية السورية في تنمية الموارد البشرية العاملة لديها.

2–إيجاد مدخل علمي متكامل يحدّد أهم المتغيرات التي تؤثر في تنمية الموارد البشرية بمؤسسة الطيران العربية السورية.

3–تعّرف اتجاهات العاملين في مؤسسة الطيران العربية السورية نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية بشكل عام.

4–الوقوف على تباين اتجاهات مفردات مجتمع البحث نحو متطلبات استراتيجية تنمية الموارد البشرية تبعاً لمتغيرات البحث الوظيفية والشخصية الآتية: (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر المهني، التوصيف المهني).

رابعاً–أسئلة الدراسة: تجيب الدراسة عن التساؤلات الاتية:

1–ما مفهوم استراتيجية تنمية الموارد البشرية في مؤسسة الطيران العربية السورية؟

2–ما اتجاهات العاملين في مؤسسة الطيران العربية السورية نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية في هذه المؤسسة؟

خامساً–فرضيات الدراسة: تمت معالجة الفرضيات عند مستوى الدلالة (0,05):

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية تنمية الموارد البشرية واتجاهات العاملين نحوها.

2. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة اتجاه أفراد عينة البحث نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية تبعاً لمتغير (الجنس).

3. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاه أفراد عينة البحث نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية تبعاً لمتغير (الحالة الاجتماعية).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاه أفراد عينة البحث نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية تبعاً لمتغير (العمر المهني).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاه أفراد عينة البحث نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية تبعاً لمتغير (التوصيف المهني).

سادساً-حدود الدراسة:

1-الحدود المكانية: مؤسسة الطيران العربية السورية في محافظة دمشق.

2-الحدود الزمانية: تمّ تطبيق أدوات البحث في شهر شباط عام 2017.

3-الحدود البشرية: العاملون في مؤسسة الطيران العربية السورية.

سابعاً-مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الاستراتيجية: وتعرف أنها "تلك القرارات التي تهتم بعلاقة المؤسسة بالبيئة الخارجية، فحيث تتسم الظروف التي يتم فيها اتخاذ القرارات بجزء من عدم المعرفة أو عدم التأكد فمن هنا يقع على عاتق الإدارة عبء تحقيق تكيف المؤسسة لهذه التغيرات البيئية "(سيد عبد الله،1997، 19).

- **تعريف استراتيجية تنمية الموارد البشرية:** عرفتها إدارة الأفراد الأمريكية على أنها " فن الحصول على القوى العاملة المتخصصة وتنميتها والحفاظ عليها بطريقة تحقق أهداف المؤسسة ووظائفها بأقصى كفاءة وأقصى درجة اقتصادية (عقيلي ،2005,14).

الاتجاه: يعرّفه كل من (كرتشوك رتشفيلد) بأنها "الاتجاه هو تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد". (عيسى،2005، 105).

تعريف الاتجاه إجرائياً: هو موقف أفراد عينة البحث من استراتيجية تنمية الموارد البشرية والتي يعكسها الأداء على المقياس المستخدم للبحث.

- **العاملون في مؤسسة الطيران:** يقصد بهم في هذه الدراسة الموظفون العاملون في مديريات مؤسسة الطيران العربية السورية وفروعها ومطار دمشق الدولي.

ثامناً. دراسات سابقة:

-دراسة الشرقي (2010م) اليمن.

عنوان الدراسة: استراتيجية إدارة الموارد البشرية وأثرها على أداء الموظفين في المنظمات الخدمية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجية إدارة الموارد البشرية وأثرها على أداء الموظفين في المصارف الإسلامية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في استجابات المبحوثين حسب المتغيرات الديموغرافية، كما هدفت الدراسة إلى تقديم التوصيات الملائمة لإنجاح تطبيق استراتيجية إدارة الموارد البشرية في المصارف الإسلامية في الجمهورية اليمنية.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

1-أن مستوى الاهتمام باستراتيجية إدارة الموارد البشرية بشكل عام كان ذو درجة مرتفعة.

2-أن مستوى الاهتمام باستراتيجية الأجور والرواتب كان ذو درجة متوسطة.

3-أن الاهتمام بمستوى أداء الموظفين في المصارف الإسلامية كان ذو درجة متوسطة.

4-أثبتت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين رؤية أفراد العينة إزاء استراتيجية إدارة الموارد البشرية حسب سنوات الخبرة في العمل، بينما لم تثبت مثل هذه الفروق الجوهرية إزاء رؤيتهم نحو محور أداء الموظفين.

-دراسة: وي(Llqun,Wei)(2004)الصين .

عنوان الدراسة: اختبار استراتيجية إدارة الموارد البشرية وأداء الشركات في الصين.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين استراتيجية إدارة الموارد البشرية وعواملها المدروسة المتمثلة ب: اتجاه السوق، أهمية الموارد البشرية، كفاءة العنصر البشري، والخصائص الديموغرافية للمدراء التنفيذيين، وبين أداء الشركات بولاية هونج كونج الصينية.

أهم نتائج الدراسة: وجود تأثير ايجابي لاستراتيجية إدارة الموارد البشرية وعواملها المدروسة على أداء الشركات، كما أظهرت نتائج الدراسة بان الشركات المهتمة باستراتيجية إدارة الموارد البشرية تحقق أداء مالي أفضل.

-دراسة اللوزي (1998م) الأردن.

عنوان الدراسة: اتجاهات العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية نحو إدارة التغيير.

أهداف الدراسة: تعرف اتجاهات العاملين نحو إدارة التغيير.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (603) عمال وعاملات في المؤسسات الحكومية في الأردن تم أخذهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس بين اتجاهات العاملين نحو جميع مجالات إدارة التغيير إذ كانت عند الذكور أعلى منها عند الإناث، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه المتزوجين وغير المتزوجين نحو مجال السببية ، ولم تظهر هذه الفروق بالنسبة لمجالي التكافؤ والاستدلال ، وأثبتت النتائج وجود فروق لأثر متغير المؤهل العلمي في مستوى اتجاه العاملين نحو مجالات إدارة التغيير باستثناء مجال الاستدلال ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو مجال السببية فقط تعزى إلى متغير مسمى الوظيفة ولصالح المديرين.

-دراسة كوردري وآخرون(1993م) استراليا.

Correlates of Employee Attitudes toward Functional Flexibility

عنوان الدراسة: ارتباطات اتجاهات العاملين نحو المرونة الوظيفية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن ارتباطات اتجاهات العاملين نحو المرونة الوظيفية.

عينة البحث: بلغ عدد أفراد العينة (3044) شخصاً في إدارات مختلفة من المؤسسات.

أهم نتائج الدراسة: وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الإيجابية نحو المرونة الوظيفية من جهة وبين: إدراك خصائص العمل، الاستفادة من المهارة، الدور الوظيفي.

. لا توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي للعاملين والاتجاهات الإيجابية نحو المرونة الوظيفية.

. توجد علاقة ارتباطية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه السلبية نحو المرونة الوظيفية والمستوى الأقل من الرضا، إدراك المكافئة العادلة، وطموح الولاء التنظيمي.

. جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

- أسهمت الدراسات السابقة في إثراء معلومات الباحث التي وظفها في صياغة الإطار النظري.
- التنوع بسحب عينات الدراسات السابقة، أفادت الباحث وأغناه بالطريقة المناسبة لسحب عينته.
- أفادت الدراسات السابقة الباحث في التنوع بأساليب المعاملات الإحصائية.

– استخدام المنهجية العلمية في تقديم الدراسة، إضافة إلى إغناء أساليب الباحث في تناول النتائج من حيث المناقشة والتفسير وربط نتائجه ببعض نتائج الدراسات السابقة.

الإطار النظري:

أولاً. أبعاد استراتيجية تنمية الموارد البشرية: تتضمن الأبعاد التالية:

التخطيط، التدريب والتأهيل، تنمية المسار الوظيفي (التنمية المهنية)، التحفيز، علاقات العمل. (George.1994,p,28).

1–**التخطيط:** تعد وظيفة التخطيط وما ينتج عنها من توجهات وخطط وبرامج هي الأداة الأساسية لتحديد مسار المؤسسة ووضع الإطار العام لتحركها وتعاملها مع التغيرات البيئية بكافة إشكالها (سامي ،2007، 12–13). فمفهوم التخطيط باعتباره مفهوماً شاملاً، يعني استخدام تصميم منطقي بدلاً من الاعتمادية العشوائية، والوصول إلى قرار قبل السير في خطوات التنفيذ، بدلاً من الارتجال بعد أن يبدأ العمل، ويعد التخطيط مسؤولية كل مدير وكل إداري على اختلاف المستويات الإدارية من خلال:

1–الإدارةالعليا: لها حرية أكبر في التخطيط حيث تضع الخطط الاستراتيجية فيما يتعلق بالأهداف والسياسات التي تمكّن من نمو المؤسسة واستمرارها في المدى البعيد.

2–الإدارةالوسطى: ولها حرية التخطيط في مجال الأهداف والسياسات والإجراءات وفي المدى المتوسط (تخطيط تكتيكي في المدى المتوسط).

3–الإدارة التنفيذية أو الإشرافية: حرية التخطيط عندها أقل من التي لدى الإدارة العليا أو الوسطى، فهي تركز عملها في وضع الخطط القصيرة للإنتاج أي وضع البرامج وإجراءات العمل وجدول التشغيل، وبذلك يرتبط التخطيط التشغيلي بالإدارة الإشرافية أو التنفيذية، حيث يتم من خلاله التفصيل النهائي للخطط الموضوعة في كل من الإدارة العليا والإدارة الوسطى، (عيسى ،2005، 32).

4–التدريب: أصبحت عملية التدريب هامة جداً لتحقيق نجاح المنظمة المعاصرة حيث يلعب التدريب الدور الرئيسي في تقوية الكفاءات وجزءاً من تنفيذ الاستراتيجية، ويتمثل الهدف الرئيسي من العملية التدريبية في إحداث تغييرات في سلوك المتدربين بقصد التغلب على المشكلات القائمة، والمحتمل حدوثها من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية للأداء. (علاقي ،2009، 327).

5–تنمية المسار الوظيفي: إن مسار الخدمة الوظيفي التنظيمي هو الخط المرن الذي يوضح مجموعة الوظائف التي يمكن أن يتدرج فيها موظفو المؤسسة أو التي ينتقلون إليها خلال حياتهم الوظيفية فيها، وذلك إما عمودياً عبر المستويات التنظيمية من قاعدة الهيكل التنظيمي حتى قمته ويسمى هذا الانتقال بالترقية، أو أفقياً بالنقل الوظيفي الأفقي (ريجيو ،1999، 211).

6–التحفيز: يعرّف الحافز بأنه "مجموعة الأساليب والمؤثرات الخارجية التي تثير الفرد وتدفعه لأداء الأعمال الموكلة إليه على خير وجه عن طريق إشباع حاجاته ورغباته المعنوية". (الطائي وآخرون،2006، 404). وتتنوع الحوافز بين الحوافز المادية والمعنوية، والحوافز الفردية.

7–علاقات العمل: تضم المؤسسة ومكان العمل موارد بشرية تتباين من حيث السن والجنس والثقافة ومستوى التعليم، والإداري الناجح هو الذي يتمكن من التقريب بين الاختلافات والتعايش معها وتوليفها، فإدارة التباين أو الاختلاف هو تحد يواجه المديرين عندما يديرون مرؤوسيهم، وتقبله والتفاعل معه، وهذا يتطلب منهم فهما" وتفكيراً وعقلاً منفتحاً (سعد ونعامة،1993، 216).

ويعتمد تكوين علاقات زملاء العمل على الشراكة الفعالة والروابط القوية والاهتمامات المشتركة حيث تزداد هذه الروابط بشكل كبير خصوصاً عند حدوث الضغوط والأزمات.

ثانياً–خصائص استراتيجية تنمية الموارد البشرية:

1–تتبع فعالية استراتيجية تنمية الموارد البشرية من وجود مجموعة من الاستراتيجيات المتناسقة التي توجّه العمليات الإدارية في قضايا الموارد البشرية بما يتناسق وأهداف المنظمة ويتماشى مع المفاهيم الجديدة لإدارة الموارد البشرية والنظرة الصحيحة إلى العنصر البشري باعتباره شريكاً

2–تهتم استراتيجية تنمية الموارد البشرية باكتساب المعرفة الجديدة وتجديد الرصيد المعرفي ومواصلة التنمية الذاتية في فروعها المعرفة والخبرة الأكثر توافقاً مع متطلبات العمل، مع إتاحة مساحة مرنة من الخبرات والمعارف المساندة.

3–تطمح استراتيجية تنمية الموارد البشرية إلى مستقبل أفضل باستمرار، وعدم الركون إلى قبول ما حققته من نجاح، بل السعي باستمرار إلى ما هو أفضل سواء لشخصية الفرد أو المنظمة.

4–تتعامل استراتيجية تنمية الموارد البشرية مع المواقف المختلفة بالمرونة المناسبة، ولديها القدرة على تعديل أنماط التعامل بما يتفق، ومتطلبات كل موقف.

ومن الاستراتيجيات الرئيسية لتنمية الموارد البشرية في مؤسسة الطيران العربية السورية هي استراتيجية تدريب الموارد البشرية وتتكون من:

أ–التدريب والتعلم: يختلف التدريب عن التعلم في أن التدريب عبارة عن عملية منظمة في حين أن التعلم عملية غير منظمة، كما أن التدريب يتم بوسائل مباشرة، بينما التعلم يتم بطريقة غير مباشرة ومن خلال الخبرة والدراسة، كذلك يختلف التدريب عن التعلم، في أن التدريب تسهل معرفته ومعرفة آثاره، بينما التعلم يصعب قياسه، وإن كان من السهل قياس آثاره.

ب–التدريب والتعليم: يختلف التدريب عن التعليم في أن الأول ينطوي عادة على استيعاب سلوكيات وحقائق وأفكار يمكن تحديدها بدقة وسهولة في اطار وظيفة محددة، بينما التعليم موجه نحو الفرد وهو عبارة عن عملية تغيير واسعة لأفكار ومفاهيم ومعارف الفرد، وهي أقل خضوعاً في أهدافها للتحديد الدقيق أو التعريف الواضح ،كذلك يختلف التدريب عن التعليم في أن التدريب يهدف إلى تزويد المتدرب بالمعارف والمهارات ويغرس اتجاهات مطلوبة لأداء مهام محددة بينما التعليم عادةً ما يزود الدارس بأطر نظرية ومفاهيم مصممة لإثارة ذهن الطالب.

ت–التدريب والتنمية: يختلف التدريب عن التنمية، في أن التدريب تظهر اثاره بسرعة، حيث يركز على وظائف الموظفين وتنمية قدراتهم لكي يقوموا مباشرةً بأداء وظائفهم، أما التنمية تركز على الوظائف المستقبلية، فهي تركز على النمو الشخصي للموظفين الذين يتم إعدادهم لشغل وظائف تتضمن مسؤوليات كبيرة وتحتاج إلى مهارات شخصية، بحيث تكون لديهم القدرة على التفكير والفهم الصحيح (عيسى، 2005، 87).

ثالثاً–الأهمية الاستراتيجية لتدريب الموارد البشرية: تبرز أهمية التدريب من عدّة جوانب أهمها:

1–التدريب صفة المنظمات التي تسعى إلى مواكبة التطور والتفكير بأسس علمية حديثة.

2–التدريب يحسن من قدرات الموظفين وينمي مهاراتهم، مما يسهم في تحسين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للموظف وزيادة الأمان الوظيفي.3–التدريب مهم لكافة الموظفين.

4–التدريب يساعد على تحسين أداء الموظفين وجودة المنتج أو الخدمة.

5–التدريب يزيد الكفاءة الإنتاجية للمنظمة، إذ أن تطوير مهارات الأفراد في أدائهم لأعمالهم يؤدي إلى رفع قدراتهم في أداء العمل المنوط بهم، وهذا بدوره يؤدي إلى رفع الكفاءة الإنتاجية للموظف، وبالتالي للمنظمة ككل (Margaret 1994,98.)

رابعاً–مجالات استراتيجية التدريب: يسهم التدريب في خمسة مجالات أساسية نتناولها فيما يأتي:

1–المعرفة: مساعدة المتدرب على تعلم وفهم الحقائق والمعلومات والمبادئ الأساسية للطيران.

2–المهارات: وهي أي عمل مادي يقوم به المتدرب مثل تشغيل الحاسب الآلي.

3-الأساليب: يتضمن الأسلوب عادة تطبيق المعرفة والمهارات في موقف ديناميكي، ونقصد به طريقة التفكير والسلوك مثل قيادة السيارة أو الطائرة.

4-الاتجاهات: ويقصد بها الاتجاهات الممكن تعديلها، وهناك عوامل كثيرة تؤثر في اتجاهات الفرد ومعتقداته، ولا يمكن تغيرها بأي حال، لذلك يركز التدريب على السلوك الممكن تعديله.

5-الخبرات: ويختلف هذا المجال عن المجالات السابقة، حيث لا يمكن تعلم الخبرة داخل قاعة التدريب، وإنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العلمي للمعرفة والمهارة والأسلوب في عدة مواقف مختلفة خلال فترة زمنية طويلة (الحسيني ،2000، 15).

. اتجاهات العاملين: أولاً-مراحل تكون الاتجاهات: يمر تكوين الاتجاه بثلاث مراحل وهي:

1-المرحلة الإدراكية المعرفية: وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرّف عليها، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطاراً معرفياً لهذه المثيرات والعناصر، ويكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرّف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام.

2-مرحلة نمو الميل نحو شيء معين: وهي مرحلة يقوم الفرد فيها بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر، ويستند في عملية التقييم هذه إلى الإطار الإدراكي المعرفي بما فيها من متغيرات موضوعية، مثل: خصائص الأشياء، ومتغيرات ذاتية، وصورة الذات والتطابق والتشابه.

3-مرحلة الثبوت والاستقرار: إن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه، فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه، وتعرّف هذه المرحلة بالمرحلة التقريرية: أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر البيئة، فإذا كان ذلك الحكم موجباً يكون الاتجاه الموجب لدى الفرد والعكس صحيح. (عبد الرحمن،1998، 364).

ثانياً-أنواع الاتجاهات: اتجاهات جماعية أو فردية: والاتجاهات الجماعية هي تلك الاتجاهات المشتركة بين عديد من الناس كإعجاب الناس بزعيم سياسي أو بطل ديني، أما الاتجاهات الفردية فهي تلك الاتجاهات التي تميز فرداً عن اخر كإعجاب الفرد بشخصية معينة أو بفئة معينة.

* **اتجاهات علنية وسرية:** الاتجاه العلني هو الاتجاه الذي يتحدث فيه الفرد أمام الناس، أما الاتجاه السري فهو اتجاه يجد الفرد حرجاً في إظهاره، ويحاول إخفاءه والاحتفاظ به لنفسه.

* **اتجاهات قوية وضعيفة:** فالاتجاهات القوية هي التي تسيطر على جانب كبير من حياة الإنسان، وتجعله يسلك في بعض المواقف سلوكاً جاداً مثل الاتجاه نحو الدين، أما من يقف من الاتجاه موقفاً ضعيفاً لا يستطيع مقاومته ولا احتماله فإنه يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه.

* **اتجاهات موجبة وسالبة:** الاتجاهات الموجبة هي التي تنحو بالفرد نحو شيء معين كالفن مثلاً، أما الاتجاهات السالبة فهي التي تجنح بالفرد بعيداً نحو شيئاً اخر كالإدمان مثلاً (Brock &Green,2005:20.)

ثالثاً-اتجاهات العاملين نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية: إن الأفراد في منظماتهم هم أهم عناصر التطوير والتغيير التنظيمي، لأنهم جوهر منظمة العمل وأهم عناصرها على الإطلاق. ويمكن تغيير وتطوير افرد المنظمة في تفهم وإدراك سلوكهم واتجاهاتهم وشخصياتهم، ومن ثم العمل على تطويرها وتغييرها لتتلاءم مع متطلبات وأدوار المنظمة وكذلك روح العصر ومتغيرات الحياة.

تعد القوى العاملة حجر الزاوية في المنظمات التي ينبغي على المنظمات على اختلاف أحجامها وأنواعها القيام بكل ما من شأنه الاحتفاظ بالعاملين لديها وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التغيير وتحديد درجة ولائهم واندماجهم وتفانيهم في المنظمات التي يعملون بها، وأن تعتمد عليها في ضوء ما تبذله من جهد ونشاط وفعالية، لذلك إن التطوير التنظيمي هو استجابة للتغيير، فالأفراد والمؤسسات يواجهون ضغوطاً كثيرة من قبل مصادر متعددة لإدخال التغيير على هياكلها أوليات عملها أو أهدافها وسياساتها أو سلوكيات الأفراد فيها، وقد صنف دينس (White,2001,p3) العاملين من حيث استجابتهم لعملية التغيير إلى ثلاث أصناف :1-المنجزون ويمثلون 20 % من العاملين، وهؤلاء يتبنون التغيير السريع.

2-المتبنيون ويمثلون 20% من العاملين وهؤلاء يأخذون الطريق الوسط، إذ يتبنون التغيير.

3-الممتنعون ويمثلون 205 من العاملين، وهؤلاء لا يريدون عمل أي شيء يقود إلى التغيير ويبقون أنفسهم بعيدين عن العملية (الطائي، 2006، 53).

إضافة إلى ذلك فإن التغيير في أي منظمة عندما يهدف إلى تغيير المعتقدات والاتجاهات وقيم الأفراد فيها سيولد لديهم اتجاهين: النوع الأول هو الإيجابي، وهو يعبر عن مدى قبول أو تأييد الأفراد للتغيير، والنوع الثاني: هو السلبي، فيعبر عن مدى رفضهم أو مقاومتهم للتغيير، والآن يتم عرض الحالات التي يؤيد فيها الأفراد التغيير التنظيمي أو الاستراتيجي فيما يلي:

1-إذا شعر الأفراد بأن التغيير التنظيمي ولخططي، هو من صنعهم وليس مفروضاً عليهم.

2-إذا حصل التغيير على دعم واضح ومخلص من الإدارة العليا في المنظمة أو المؤسسة.

3-إذا رأى المشاركون بالتغيير وبوضع الخطط، أنه سيقلل من واجباتهم الحالية أكثر من زيادتها.

4-إذا قدم التغيير للعاملين نوعاً من الخبرة أو المهنة الجديدة التي ستنفعهم حالياً ومستقبلاً.

5-إذا كان التغيير منسجماً مع القيم والأفكار المعترف بها، من قبل المشاركين بالتغيير.

6-إذا شعر المشاركون بأن مصلحتهم واستقلاليتهم وطبيعة أعمالهم، سوف لا تكون مهددة.

7-من خلال المشاركة في تشخيص الحاجة للتغيير من خلال الخطط والاستراتيجيات لتطويرهم.

(علاقي،2009، 144).

. منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأكثر استخداماً في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية حيث يزود الباحث بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظاهرة المدرسة،" والدراسات الوصفية لا تقف عند مجرد جمع البيانات والحقائق بل تتجه إلى تصنيف هذه الحقائق وتلك البيانات، وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها، وتحديدها بالصورة التي هي عليها كمياً وكيفياً بهدف الوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها.

. أدوات الدراسة: مقياس الاتجاهات: قام الباحث بأعداد المقياس ويتكون من (24) عبارة للاتجاه وهي:1-المكون المعرفي.2-المكون العاطفي.3-المكوّن السلوكي.

4استراتيجية تنمية الموارد البشرية، ويشتمل كل مكوّن على ست عبارات تعبر عن مجالها.

قام الباحث بحساب معامل الصدق والثبات لهذا المقياس وقد حسبت درجة الثبات بطريقة استخدام ألفا كروبناخ، لكل مكوّن وبلغ معدل ثبات المقياس ككل (0.86) وتعتبر درجة عالية من الثبات.

محتوى المقياس: اشتمل المقياس على أربعة أبعاد رئيسية، حيث احتوى كل بعد على 6 ستة بنود وهذه الأبعاد هي: المكون المعرفي، المكون العاطفي، المكون السلوكي استراتيجية تنمية الموارد)

الجدول رقم (4): توزع بنود مقياس الاتجاهات

الأبعاد	رقم البند
البعد الأول (المكون المعرفي)	1، 2 ، 3، 4 ، 5 ، 6
البعد الثاني (المكون العاطفي)	7 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11 ، 12
البعد الثالث (المكون السلوكي)	13 ، 14 ، 15 ، 16 ، 17 ، 18
البعد الرابع (استراتيجية تنمية الموارد)	19 ، 20 ، 21 ، 22 ، 23 ، 24

ويجاب عن كل بند من بنود المقياس من خلال درجات مقياس (ليكرت)الخماسي، وهو مكوّن من خمسة احتمالات:(موافق بدرجة عالية جداً، موافق بدرجة عالية، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، موافق بدرجة ضعيفة جداً). وتقابل هذه البنود درجات (5،4،3،2،1) على الترتيب لكل بند، وأخذ الباحث درجة وسط بالنسبة للمتوسطات وفق الأساس الآتي:

الجدول رقم (5): دلالات مقياس الاتجاهات

دلالات الأداة	درجة الرأي	النتيجة	المتوسط الحسابي لدرجة الرأي
موافق بدرجة ضعيفة جداً	1	متطلبات بدرجة معدومة	1 – 0
موافق بدرجة ضعيفة	2	متطلبات بدرجة ضعيفة	2 – 1.01
موافق بدرجة متوسطة	3	متطلبات بدرجة متوسطة	3 – 2.01
موافق بدرجة عالية	4	متطلبات بدرجة عالية	4 – 30.1
موافق بدرجة عالية جداً	5	متطلبات بدرجة عالية جداً	5 – 4.01

وقد طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) عامل وعاملة في مؤسسة الطيران العربية السورية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة كما تمَّ استبعادهم من عينة البحث الأساسية، وقد حقق المقياس فوائد منها: التأكد من وضوح العبارات للمقياس، فهم معانيها، معرفة الزمن اللازم لتطبيق المقياس وكان زمنه من (20 إلى 25) دقيقة وسطياً.

دراسة صدق مقياس الاتجاهات: صدق المحكمين للمقياس:

اعتمد الباحث في التحقيق من صدق المقياس طريقة صدق المحكمين إذ عرضه بشكله الأولي على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق وكلية الاقتصاد، وقد اتفقت آراؤهم على مناسبة المقياس، وصلاحه للقياس، بعد إجراء التعديلات على بعض البنود من حذف أو إضافة، أو تعديل صياغة، وبذلك توافر عنصر الصدق الظاهري للمقياس.

الصدق التمييزي: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (60) عاملاً وعاملة للتأكد من صدق المقياس، وتم اختبار الصدق التمييزي على الأبعاد الأربعة للمقياس :(المكون المعرفي – المكون العاطفي –المكون السلوكي –مكوّن استراتيجية تنمية المواد) وتم إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين الثلث الأعلى وهم (20) فرداً من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات لأفراد عينة البحث وفق درجاتهم الكلية لكل بعد وإهمال (20) فرداً فمن كانت درجاتهم في الوسط ورتبت البنود تصاعدياً وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام معامل (مان –وتيني) اللابرامترية لدلالة الفروق بين الثلثين الأعلى والأدنى وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (6):

الجدول رقم (6): الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لمقياس الاتجاهات

الصدق التمييزي		المجموع	المتوسط	مجموع المتوسطات	مان وتني U	مستوى الدلالة
البعد الأول (المكون المعرفي)	1.00	20	8.56	56.46	11.000	0.000
	30.00	20	16.11	109.28		
	المجموع	40				
البعد الثاني (المكون العاطفي)	1.00	20	6.62	47.37	8.000	0.000
	3.00	20	15.81	88.41		
	المجموع	40				
البعد الثالث (المكون السلوكي)	1.00	20	7.63	54.37	13.000	0.000
	3.00	20	16.41	103.35		
	المجموع	40				
البعد الرابع (مكون استراتيجية تنمية الموارد)	1.00	20	6.39	45.12	9.500	0.000
	3.00	20	15.76	98.10		
	المجموع	40				
المجموع الكلي	1.00	20	6.15	50.39	12.000	0.000
	3.00	20	14.57	84.14		
	المجموع	40		51.33		

نلاحظ من الجدول السابق أن معامل (مان –وتني) للمقياس الرئيسي والمجموع الكلي (U=12000) وهناك فروق بين الفئتين، وعلى هذا فالصدق التمييزي للمقياس مرتفع، ويمكن اعتماد الأداة للدراسة.

صدق البناء الداخلي: قام الباحث بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالإبعاد الفرعية، كما يظهر في الجدول

الجدول رقم (7): الارتباطات بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاهات

	الارتباط	البعد الأول (المكون المعرفي)	البعد الثاني (المكون العاطفي)	البعد الثالث (المكون السلوكي)	البعد الرابع (مكون استراتيجية تنمية الموارد)
الاتجاهات	ارتباط بيرسون	0.752 **	0.781**	0.729**	0.784**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	6	6	6	6

يلاحظ من الجدول السابق أن ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية تتراوح بين (0.729و0.784) وهو ارتباط مرتفع يدل على أن بنود المقياس متجانسة في قياس السمة المقيسة.

ثبات المقياس: –طريقة الثبات بالإعادة: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (60) عاملاً وعاملة، تم استبعادهم في التطبيق الأساسي، وأعاد الباحث تطبيق المقياس على المجموعة ذاتها بعد أسبوعين، وبعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الترابط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية في التطبيقين الأول والثاني، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (8): معامل الترابط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس الاتجاهات

الأبعاد	معامل الترابط (بيرسون)	القرار
البعد الأول (المكون المعرفي)	0.75	دال عند (0.01)
البعد الثاني (المكون العاطفي)	0.73	دال عند (0.01)
البعد الثالث (المكون السلوكي)	0.78	دال عند (0.01)
البعد الرابع (مكون استراتيجية تنمية الموارد)	0.77	دال عند (0.01)
الدرجة الكلية	0.76	دال عند (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الترابط مرتفعة، ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على ثبات المقياس، الأمر الذي يجعله صالحاً للاستخدام.

– طريقة الثبات بالاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب قيمة (الفاكرو نباخ) وهي:

الجدول رقم (9): قيمة معادلة (الفاكرو نباخ) لمقياس الاتجاهات

الأبعاد	قيمة الفاكرو نباخ	القرار
البعد الأول (المكون المعرفي)	0.79	دال عند (0.01)
البعد الثاني (المكون العاطفي)	0.84	دال عند (0.01)
البعد الثالث (المكون السلوكي)	0.82	دال عند (0.01)
البعد الرابع (مكون استراتيجية تنمية الموارد)	0.80	دال عند (0.01)
الدرجة الكلية	0.82	دال عند (0.01)

بلغ معامل الفا كرو نباخ (0.82) وهو معامل يدل على درجة ثبات عالية للمقياس يمكن الوثوق بها.

3–**طريقة الثبات وفق التجزئة النصفية:** قام الباحث بحساب قيمة (سبي رمان براون) وهي:

الجدول رقم (10): قيمة معادلة (سيبرمان براون) لمقياس الاتجاهات

الأبعاد	قيمة سيبرمان براون	القرار
البعد الأول (المكون المعرفي)	0.80	دال عند (0.01)
البعد الثاني (المكون العاطفي)	0.81	دال عند (0.01)
البعد الثالث (المكون السلوكي)	0.79	دال عند (0.01)
البعد الرابع (مكون استراتيجية تنمية الموارد)	0.76	دال عند (0.01)
الدرجة الكلية	0.78	دال عند (0.01)

بلغ معامل الفا كرو نباخ (0.78) وهو معامل يدل على درجة ثبات عالية للمقياس يمكن الوثوق بها.

المجتمع الأصلي: يتكوّن المجتمع من (3695) موظفاً من الاختصاصات المتنوعة في مؤسسة الطيران العربية السورية ولتحقيق التجانس تم توزيعه إلى خمس طبقات (طيارين مضيفين، فنيين رؤساء دوائر، إداريين).

عينة البحث: ولكي نضمن تمثيل المجتمع في العينة تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية في السحب لأن المجتمع غير متجانس من حيث الخصائص الوظيفية، ومن أجل ضمان التمثيل لكل مجموعة ضمن عينة وتم سحب عينة طبقية بطريقة عشوائية منتظمة اعتمادا على رقم التسجيل في سجل الموظفين بفترة سحب مناسبة لكل طبقة، ولما كان المجتمع يحتوي على ألاف المواطنين وكان الهدف تمثيل المجتمع في الدراسة، سحبت عينة بنسبة (10%) من المجتمع الأصلي بواقع (375) موظفاً وتراوح التمثيل بين (1105%)للطيارين إلى 39% للمضيفين كما أخذ جميع رؤساء الدوائر لغاية عددهم (16 رئيس دائرة) كما هو مبين في الجداول التالية:

الجدول رقم (11): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد العاملين	النسبة
الجنس	الذكور	234	%63.7
	الإناث	141	%36.3
	المجموع الكلي	375	%100

نلاحظ في الجدول أعلاه أن نسبة (63.7%) من أفراد عينة البحث كانوا من الذكور بينما كان نسبة (36.3%) من الإناث

الجدول رقم (12): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الحالة الاجتماعية

المتغير	الفئة	عدد العاملين	النسبة
الحالة الاجتماعية	غير متزوج	254	%67.7
	متزوج	121	%32.3
	المجموع الكلي	375	%100

يلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة 67.7% من أفراد عينة البحث غير المتزوجين، ونسبة (32.3%) من أفراد عينة البحث متزوجين

الجدول رقم(13): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير العمر المهني

المتغير	الفئة	عدد العاملين	النسبة
العمر المهني	0–5 سنوات	86	%22
	6–10سنوات	116	%30.9
	11–15سنة	108	%28.9
	أكثر من 15سنة	68	%18.1
	المجموع الكلي	375	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة (22%) من أفراد عينة البحث تراوحت أعمارهم بين (0–5) سنة، ونسبة (30.9%) أفراد عينة البحث تراوحت أعمارهم بين (6–10) سنوات، ونسبة (28.9%) من أفراد عينة البحث تراوحت أعمارهم بين (11–15) سنة، ونسبة (18.1%) من أفراد عينة البحث كانت أعمارهم أكثر من (15) سنة

الجدول رقم (14): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير التوصيف المهني

المتغير	الفئة	عدد العاملين	النسبة
التوصيف المهني	المضيفون	176	%23.5
	رئيس دائرة	16	%20.1
	الإداريون	465	%62
	الفنيون	78	%10.4
	الطيارون	15	%2
	المجموع الكلي	750	%100

من الجدول أعلاه أن نسبة (23.5%) من أفراد عينة بحث كان توصيفهم المهني (مضيفين)، و(20.1%) من أفراد عينة البحث كان توصيفهم المهني (رؤساء دوائر) ونسبة (62%) من أفراد عينة الدراسة كان توصيفهم المهني (إداريين) ونسبة (10.4%) من أفراد عينة البحث كان توصيفهم المهني (فنيين) ونسبة (2%) من أفراد عينة البحث كان توصيفهم المهني (طيارين).

نتائج أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مفهوم استراتيجية تنمية الموارد البشرية في مؤسسة الطيران العربية السورية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتوجيه هذا السؤال إلى مدير إدارة الموارد البشرية في المؤسسة وأجاب بأن استراتيجية تنمية الموارد البشرية هي مجموعة من الخطط والدورات التدريبية والتأهيلية المبنية على تحليل بيئة العمل واحتياجات العاملين فيها والتعرف على مواطن الضعف والقصور في العمل والمواطن الأخرى التي يجب أن تقام على أساسها دورات لتطوير العمل وإمكانية العامل المهنية وتلخصت استراتيجية تنمية الموارد البشرية ب إجراء دورات تدريبية تخصصية في المركز الإعداد والتدريب في مطار دمشق الدولي ، إضافة إلى إخضاع بعض العاملين إلى دورات خاصة بتمكين العاملين في مواصلة ومتابعة التطورات الجديدة العالمية والمشابهة لمجال العمل في المؤسسة.

السؤال الثاني: ما اتجاهات العاملين في مؤسسة الطيران العربية السورية نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية؟

يجاب عن هذا السؤال من خلال نتائج فرضيات البحث وتفسير نتائجها.

السؤال الثالث: كيف تحدد الاحتياجات التدريبية لتأهيل وتنمية قدرات ومؤهلات العاملين في مؤسسة الطيران العربية السورية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتوجيه هذا السؤال إلى مدير إدارة الموارد البشرية في مؤسسة الطيران، وأجاب بأن الاحتياجات التدريبية تحدد بالاستناد إلى تحليل بيئة العمل البشرية والمادية ومن خلال توضيح الفئة المستهدفة من التدريب، وتحديد معدلات الأداء المناسبة في المؤسسة، إضافة إلى الكشف عن مستويات الموظفين المطلوب تدريبهم ومجالات التدريب.

ودراسة مدى إسهام الدورات التدريبية في تقويم المؤسسة ورفع سويتها، ويبقى الهدف الأهم لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية التي تتمثل في التأكد من أن البرامج التدريبية التي تنفذها المؤسسة، وتتحمل تكاليفها وتوجه لاحتياج تدريبي فعلي يعود على المؤسسة والموظفين فيها بفوائد ولعل أبرزها الارتقاء بمستوى أداء العاملين بها، ويجد الباحث أن الاحتياجات التدريبية ذات أهمية وفائدة عالية للمؤسسة من خلال رفع كفاءة الموظفين لتأدية أعمالهم، حيث تعد الاحتياجات التدريبية العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم، لذلك رأى الباحث أنه لا جدوى من بذل الجهود والأموال الطائلة

في الدورات التدريبية بدون تحديد دقيق ومنظم لاحتياجات التدريب مبني على تحديد المهارات والمعارف الضرورية للقيام بواجبات ومهام الوظيفة وأداء المسؤوليات الملقاة على عاتق كل موظف.

نتائج فرضيات البحث: تمَّ اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05)

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة اتجاه أفراد عينة البحث نحو استراتيجية تنمية الموارد البشرية على مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلال الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث في مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير الجنس: (الذكور، الإناث)، وذلك باستخدام اختبار (ت) ستيودنت، وجاءت النتائج كما يشير إليها

الجدول رقم (15): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين وفق متغير الجنس

المظاهر	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة الاحتمال	القرار
المعرفية	ذكور	239	10.28	4.458	748	3.805	0.000	دالة عند (0.01)
	إناث	136	13.61	3.736				
العاطفية	ذكور	239	8.38	4.447	748	3.963	0.000	دالة عند (0.01)
	إناث	136	12.74	3.682				
السلوكية	ذكور	239	8.75	4.569	748	3.699	0.000	دالة عند (0.01)
	إناث	136	12.28	3.047				
استراتيجية	ذكور	239	9.39	4.237	748	3.869	0.000	دالة عند (0.01)
	إناث	136	13.08	3.613				
الدرجة الكلية	ذكور	239	113.99	18.304	748	3.797	0.000	دالة عند (0.01)
	إناث	136	119.15	17.159				

من الجدول أعلاه نرى أن قيمة ت بلغت (3.797)، وهي دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.05) بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة يوجد فروق لصالح لإناث.

التفسير: قد يعزى ذلك إلى إن الإناث أكثر إحساساً بالخطر المهني من الذكور ، ونظرا لطبيعة عمل الإناث التي تفرض عليها التزامات جديدة إضافة إلى التزاماتها الاجتماعية و العائلية ولاسيما بعد الزواج ، وذلك بسبب تعارض الأدوار لديهن ، الأمر الذي يولد لديهن مخاوف من استراتيجية مؤسسة الطيران لتنمية الموارد البشرية ومن خلال عدم استطاعتهن الالتزام الكامل بهذه الدورات وإتمامها بنجاح وتعد بعض المهن في مؤسسة الطيران كمضيفات الطيران من المهن التي تتأثر المرأة فيها بطبيعة عملها من خلال خضوعها لقوانين العمل الأساسية من سفر لساعات طويلة أو خروجها في أوقات متأخرة تبعا لموعد الرحلات وإقامتها في بلدان أخرى ، هذا ما يجعل على المرأة تكوين اتجاهات سلبية نحو العمل ونحو أي خطط تؤدي إلى عدم استطاعتها بإيفاء التزاماتها العائلية وهذا ما ورد في بعض أجزاء الجانب النظري، ويجد الباحث أن المرأة تعاني من صراعات الدور فهي زوجة، وأم، وامرأة عاملة لذلك تكون الاتجاهات الأساسية نحو عائلتها ثم نحو عملها وأي أمر أو دورة أو خطة يمكن أن تخضع لها قد يؤثر على اتجاهاتها نحو عملها بشكل سلبي إذ لم يتوافق بعائد مادي عالي.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلال الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث في مقياس **اتجاهات العاملين** تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية: (عازب، متزوج)، وذلك باستخدام اختبار (ت) ستيودنت، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (16):

الجدول رقم (16): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين وفق متغير الحالة الاجتماعية

المظاهر	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة الاحتمال	القرار
المعرفية	عازب	254	12.28	3.451	748	3.596	0.000	دالة عند (0.01)
	متزوج	121	8.49	4.622				
العاطفية	عازب	254	12.79	3.458	748	3.708	0.001	دالة عند (0.01)
	متزوج	121	8.11	4.088				
السلوكية	عازب	254	13.51	3.576	748	3.715	0.001	دالة عند (0.01)
	متزوج	121	8.72	4.913				
استراتيجية	عازب	254	12.09	3.068	748	3.882	0.001	دالة عند (0.01)
	متزوج	121	7.64	4.473				
الدرجة الكلية	عازب	254	117.36	17.267	748	3.320	0.001	دالة عند (0.01)
	متزوج	121	112.71	19.272				

بالنظر إلى الجدول أعلاه نرى أن قيمة ت بلغت (3.320) وهي دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.05) بالتالي نرفض الفرضية الصفرية أي يوجد فروق لصالح العازبين.

التفسير: يمكن تفسير ذلك بان العامل العازب يعد في مرحلة التأسيس لحياته الاجتماعية والمهنية سواء، ويلعب في هذه الحالة مستوى الدخل المادي دوراً مهماً بذلك، فإذا كان اقل من المطلوب أو أنه لا يلبي حاجاته فان هذا العامل يشكل عاملاً مهماً في تحديد اتجاهاته.

يرى الباحث أن العامل المادي والترفيع والترقية من أهم العوامل التي يمكن أن تساهم في تحديد الاتجاهات لاستراتيجيات تنمية الموارد البشرية لمؤسسة الطيران وهذا ما أكدته بعض نتائج الدراسات في الدراسات السابقة، على الرغم من أن بعض استراتيجيات تنمية الموارد البشرية تكون موجهة لرفع الأجور والمواقع الإشراقية بناءً على المهارات والقدرات والدورات التي يخضع لها العامل والتي تؤهله لتبوء منصب جديد لذلك من المنطقي أن يكون للعامل العازب غير الملتزم مسؤوليات عائلية أن يكوّن اتجاهات ايجابية ظاهرة للعيان تجاه أي خطة لتنمية الموارد البشرية ضمن استراتيجيات المؤسسة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اتجاه افراد عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير العمر المهني.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث في مقياس **اتجاهات العاملين** تبعاً لمتغير العمر المهني: (0-5 سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنة، أكثر من 15 سنة)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (17):

الجدول رقم (17): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين وفق متغير العمر المهني

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةف	قيمة الاحتمال
بين المجموعات	1357.859	3	452.620	1.390	0.244
داخل المجموعات	242867.719	373	325.560		
المجموع	244225.579	376			

يتبين من الجدول رقم (17)، وبعد اختبار تحليل التباين (ANOVA) أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.01) في إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، ونرفض الفرضية البديلة. ويمكن ملاحظة فروق ظاهرية غير دالة لصالح العمر المهني الأصغر.

التفسير: لضغوط مهنية بغض النظر عن العمر الزمني للعامل، وخصوصاً ما يقضيه العمل في مؤسسة الطيران من متطلبات خاصة من التفاعل والخدمة والتفاني في العمل، وبالتالي فان العاملين عرضة لتغير الاتجاهات حسب ما تقدمه المؤسسة في مكافأة وميزات تنافسية تساعد في تحسين وضع في مؤسسة الطيران ثابتة بخصوص الاستراتيجيات التدريبية.

يمكن تفسير ذلك أن جميع العاملين في مؤسسة الطيران العربية السورية يتعرضون بشكل دائم ومستمر و الباحث يجد أن هذه النتيجة الإحصائية صحيحة لكنها غير مقبولة من الناحية المنطقية لان بعض العاملين يقدرون ايجابياً الدورات والاستراتيجيات التي تضعها المؤسسة لأن بذلك تحسين لقدراتهم وطاقاتهم وإمكانياتهم وهذا بدوره يدفعهم إلى تولي مناصب إشرافيه أفضل ويزيد من الدخل المادي لهم وهم بذلك يكوّنون اتجاهات ايجابية بشكل عام، بينما هناك عمال لا يستطيعون تقبل استراتيجية المؤسسة وذلك بسبب ارتباطهم بأعمال أخرى أو لعدم وجود إمكانيات شخصية ومهنية لهؤلاء العاملين للخضوع ومتابعة هذه الدورات، لذلك يكوّنون اتجاهات سلبية نحو استراتيجية مؤسسة الطيران لتنمية الموارد البشرية، ومن وجهة نظر الباحث يجد أن العامل كلما ازداد عمره المهني كلما أحسّ بأهمية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اتجاه أفراد عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير التوصيف المهني.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث في مقياس **اتجاهات العاملين** تبعاً لمتغير التوصيف المهني: (مضيفين، رؤساء دوائر، إداريون، فنيون، طيارون)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (18):

الجدول رقم (18): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين وفق متغير التوصيف المهني

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال
بين المجموعات	3926.304	4	981.576	3.043	.017
داخل المجموعات	240299.275	372	322.549		
المجموع	244225.579	376			

يتبين من الجدول رقم (18)، وبعد اختبار تحليل التباين (ANOVA) أن قيمة (ف) المحسوبة دالة عند (0.05) في إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة. وكما تبين باختبار (LSD) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أن الاستجابات جميعها في **اتجاهات العاملين** كانت لصالح الأفراد الذين يعملون بصفة طيارين.

الجدول (19): المقارنات المتعددة بين متوسطات إجابات عينة البحث على مقياس اتجاهات العاملين وفق التوصيف المهني

LSD		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال
المجموعة أ	المجموعة ب		
مضيفون	رؤساء دوائر	-4.358	.353
	إداريون	-.297	.852
	فنيون	3.333	.173
	طيارون	13.671	.005دال
رؤساء دوائر	مضيفون	4.358	.353
	إداريون	4.061	.374
	فنيون	7.691	.119
	طيارون	18.029	.005 دال
إداريون	مضيفون	.297	.852
	رؤساء دوائر	-4.061	.374
	فنيون	3.629	.099
	طيارون	13.968	.003 دال
فنيون	مضيفون	-3.333	.173
	رؤساء دوائر	-7.691	.119
	إداريون	-3.629	.199
	طيارون	10.338	.042 دال
طيارون	مضيفون	-13.671	.005 دال
	رؤساء دوائر	-18.029	.005 دال
	إداريون	-13.968	.003 دال
	فنيون	-10.338	.042 دال

النتيجة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس اتجاهات العاملين تبعاً لمتغير التوصيف المهني وكانت النتائج لصالح الأفراد الذين يعملون بصفة طيارين.

التفسير: بالاستناد إلى الجانب الأدبي للبحث تبين للباحث منطقية هذه النتيجة من الناحية الإحصائية ومن الناحية الأدبية للبحث وذلك من خلال تعرف مهنة قيادة الطائرات التي تعد من أهم المهن وأدقها ، والأساس في الأعمال التي ترتكز على استخدام القدرتين الحركية والبصرية والتي تتميز بتفوق عامل الإدراك البصري على سائر العوامل الأخرى ، كما تتميز قيادة الطائرة بوفرة الخصائص التي تتطلبها مثل الدقة في تحديد الرسوم ، إدراك التفاصيل المتعلقة بالصور والرسوم والتصوير البصري للمكان والربط بين هذه الخصائص والمعلومات الحركية والآلية لذلك وجد الباحث من خلال النتائج الإحصائية أن إدراك الطيار لأهمية عملة أوجد لديه اتجاه ايجابي ودقيق نحو مواكبة جميع الدورات التدريبية والتأهيلية ضمن استراتيجية المؤسسة لتنمية الموارد البشرية ، ودفع الطيار إلى مواكبة هذه الدورات وتحقيق النجاح والتفوق بها .

◊مقترحات الدراسة:

. التعرف على الاحتياجات النفسية والاجتماعية للعاملين عن طريق إجراء مجموعة من البحوث النفسية والاجتماعية عليهم.

. الاهتمام بمساعدة العاملين على إدراك مشكلاتهم الاجتماعية والاقتصادية والمهنية ومحاولة إيجاد حلول لها، انطلاقاً من قيادة الإدارات العليا ثم المتوسطة فالدنيا.

. محاولة رفع الكفاءات للعاملين في مختلف المهن، ورفع معدلات الأداء من خلال إدخال التقنيات الحديثة، وإجراء دورات تدريبية متقدمة بما يتناسب مع طبيعة كل مهنة.

. توجيه الاهتمام المناسب إلى العنصر البشري في هذه المؤسسة العريقة لأنه الأساس والأهم، وتلبية احتياجاته النفسية والمعنوية والمهنية كي ينجز عمله بأداء متميز وارتياح ورضا مهني عالٍ.

. الاهتمام بزيادة فرص الترقية في العمل عن طريق توسيع المسار الوظيفي وزيادة الدرجات الوظيفية على أن تكون الترقية مبنية على الكفاءة وليس على الشواغر.

. تحليل المهارات التي تتضمنها خطوات العمل لكل واجب، والتي ينتج عنها تحديد دقيق لكل المهارات الأدائية والمعارف والاتجاهات للفرد التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج التدريبي لتمكين الفرد من تحقيق متطلبات المستوى الجيد للعمل.

المراجـــــع

. المراجع العربية:

1-الأحمد، أمل. (2010). **التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات**، مجلة جامعة دمشق، المجلد، (26). سورية.

2-الحسيني، صلاح هادي. (2000). **القيادة الإدارية وأثرها في إدارة الموارد البشرية**، دراسة ميدانية في المنظمات الحكومية في محافظة الناصرية العراق رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية في الدنمارك.

3- ريجيو، رونا لدي. (1999). **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي** فارس حلمي، مترجم ط1 ،عمان، دار الشروق، الأردن.

4-الساعدي، علاء عبد الحسين، (1996). **أسباب تأييد ومقاومة التغيير التنظيمي**، دراسة ميدانية عن البنك الإسلامي الأردني مجلة الإداري، المجلد 18،العدد 66، الأردن.

5-سامي، عمري. (2007). **فعالية تخطيط الموارد البشرية في ظل التخطيط الاستراتيجي**، دراسة حالة: شركة مناجم الفوسفات تبسه رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج خضر، الجزائر.

6- سعد، علي. نعامة، سليم. (1993). **الشخصية السوية والإنتاج**. ط1، مطبعة عكرمة، دمشق، سورية.

7- سيد عبد الله، معتز ومحمد خليفة، عبد اللطيف. (1997). **علم النفس الاجتماعي** القاهرة، **دار** غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

8-الطائي، يوسف حجيتم، الفضل، مؤيد عبد الحسين، ولعبادي، هاشم فوزي. (2006). **إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي متكامل**، ط1،دار الوراق، عمان – الأردن.

9- عبد الرحمن، سعيد. (1998). **القياس النفسي، النظرية والتطبيق**، ط3، دار الفكر العربي، مصر.

10-عبد الوهاب، علي. (2006). **استراتيجية التحفيز الفعال، نحوا داء بشري متميز**، مصر، إدارة التوزيع والنشر الإسلامية، مصر.

11-عقيلي، عمر ووصفي. (2005). **إدارة الموارد البشرية المعاصرة، بعد استراتيجي**، ط1،**دار وائل**، عمان، الأردن.

12-علاقي، مدني عبد القادر. (2009). **إدارة الموارد البشرية**، ط3 وجدة خوارزم للطباعة والنشر.

13-عيسى، سوار الدهب أحمد. (2005). **التخطيط وظيفة إدارية هامة، جامعة إفريقيا العالمية** الخرطوم، مقالة منشورة في الانترنت. www.serng.org .

- المراجع الأجنبية:

14- **Brock, T. and Green M. (2005):** Persuasion: Psychological Insights and Perspectives, Thousand Oaks: CA: Sage Publications.

15-**George** T. Milkovich, Johne W. Boudreaw, Human Resources Management,Irwin, INC, Illionois, 7th ed, 1994.

16-**Margaret M. and Frank B. (1997):** Political analysis library of congress,Cataloging Publication dat

17-**White L. (2001):** Critical thinking in practical/Vocational Nursing, Clifton Park, NY: Thomas Delmar Learning.

ملاحق البحث

الملحق الأول قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	جامعة دمشق
1	أ.د. رياض العاسمي	الأستاذ في قسم الارشاد النفسي	كلية التربية
2	أ. د. محمود ميلاد	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية
3	أ.د. أحمد الزعبي	الأستاذ في قسم الارشاد النفسي	كلية التربية
4	د. رنا فوشحه	المدرسة في قسم التقويم والقياس	كلية التربية
5	د. أنور علي	هيئة تعليمية في قسم علم النفس	كلية التربية

الملحق الثاني مقياس اتجاهات العاملين

رقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يقلل التغيير في محيط العمل من قدرتي على التحكم فيما يدور حولي في مجال العمل.					
2	أنا في العادة ارفض الأفكار الجديدة					
3	أتجنب التغيير					
4	يقلل التغيير من عزيمتي ونشاطي					
5	تضايقني معظم التغييرات في مجال العمل					
6	أتردد في تجريب أية أفكار جديدة					
7	يؤدي التغيير إلى تحقيق فوائد للمؤسسة					
8	معظم زملاء العمل يستفيدون من التغيير					
9	اعمل كل ما في وسعي لدعم التغيير					
10	ادعم الأفكار الجديدة					
11	أرى أن معظم التغيرات مقبولة					
12	يؤدي التغيير إلى تحقيق فوائد لي					
13	أتطلع للتغيير الذي يحدث في مجال عملي					
14	أميل إلى تجريب أفكار جديدة في العمل					
15	يؤدي التغيير إلى تحفيزي على العمل					
16	اقترح أساليب جديدة لإنجاز ما هو مطلوب مني من عمل					
17	يساعدني التغيير على أداء العمل بشكل أفضل					
18	يعتقد الآخرون أنني ادعم التغيير					
19	احدد خططا لتنفيذ الأعمال وفق أهميتها					
20	تساعد بيئة العمل المرؤوسين على تطبيق ما تعلموه					
21	احرص على زيارة معلومات الموظفين وطريقة أدائهم لأعمالهم					
22	احدد مهام ومسؤوليات كل مرؤوس بدقة ووضوح					
23	أراعي الفروق الفردية بين العاملين					
24	العمل الجماعي ضرورة لان العمل يقوم على تكامل الكفاءات والمهارات.					

مفهوم التّخييل في أسلوب الاستعارة عند عبد القاهر الجرجاني.

*لما راكان عبدو ** د. حمود يونس

(الإيداع:10 شباط 2018، القبول: 15 تشرين الأول 2018)

ملخص:

تعد الاستعارة أداة التّخييل التي ترينا العالم على غير ما عهدناه؛ عالماً متجدداً متحولاً تكتسب الكلمة فيه دلالات لا متناهية، فتكتسب الاستعارة تكثيفاً دلالياً يُضاف إلى دلالتها الحقيقيّة بفضل التصوير الخيالي عبر تقاطع مستوياتها بين أكوان مختلفة، وعبر الجمع بين عناصر لا توجد بينها رابطة في منطق الحياة.

وقد وجدت هذه الدّراسة ضالّتها في آراء عبد القاهر الجرجاني (471 هـ) البلاغية حول أسلوب الاستعارة من خلال حديثه عن مفهوم التّخييل وتجلّياته فيها.

وتتجلّى صلة الاستعارة بالخيال من منظور الجرجاني من النّواحي الآتية:

– أولاً: التّقريب بين الأشياء التي تُربط عادةً، فيقرن الخيال بينها ويتصوّرها في أحوال متنوّعة؛ مفردة ومركبة، وهنا يظهر حديث الادّعاء، وحديث تناسي التّشبيه في الاستعارة في آراء عبد القاهر الجرجاني؛ إذ من شأن هذين المفهومين أن يوضّحا عملية التجانس التي يقوم بها التصوير الخيالي عبر آلية الاستعارة.

– ثانياً: إضفاء الحياة على الأشياء، وإكسابها حياة إنسانيّة أو حيوانيّة، وتتمثّل صلة الخيال بالاستعارة من هذه الناحية بمفهومي التّشخيص والتّجسيم، إذ ينظر إليهما الجرجاني على أنهما من أهم بواعث بلاغة الاستعارة وجمالها.

– ثالثاً: انتقال الذهن من معنى إلى آخر من خلال الصورة الاستعارية، وتتمثل هذه الناحية في جانبين؛ جانب النّص من خلال جملة التّأثيرات النّصيّة الأسلوبية التي يكون التّخييل منبعها.

أمّا الثاني فهو جانب التّلقي، فالنّشاط الخيالي يتمثّل أيضاً في العمليّة الذّهنيّة التي يقوم بها المتلقي في أثناء تحليله نتوءات النّص ومثيراته، وما ينتج من ذلك من انفعالات واستجابات، وهذه الناحية ستكون آراء متفرّقة للجرجاني، نلمحها في جُلّ صفحات هذا البحث دون إفراد قسم أو نقطة دراسة خاصّة، محاولين من خلال حديثنا عن هذه النّواحي استجلاء رؤية الجرجاني لمفهوم التّخييل في أسلوب الاستعارة.

*طالبة دراسات عليا – قسم اللغة العربية وآدابها– كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة دمشق.

** أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية وآدابها – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة دمشق.

Aesthetice of Adul Qaher Al- Jarjani"s Metaphorical Style

*Lama Rakan Abdo **Prof. Hamood yonis

(Received: 10 February 2018, Accepted: 15 October 2018)

Abstract:

Metaphor is a tool of imagination that shows us the world unlike what we have entrusted; a renewable world in which the word acquires endless connotations, and metaphor acquires an additional symbolism, thanks to imaginative photography at the intersection of levels between different universes and by the combination of elements, Life.

This study found its misguidance in the views of Abdul-Qaher al-Jarjani (471 e) on the rhetorical method of borrowing by talking about the concept of deception and its manifestations.

The relation of metaphor to the imagination from the perspective of Al-Jarjani is illustrated by the following aspects:

- First, the similarity and homogeneity that is between the things that usually connect, and the imagination between them and imagine them in various situations; single and composite, and here shows the talk of the prosecution and the talk of forgetting analogy in the metaphor in the views of Abdul-Jerjani as these concepts to clarify the process of homogenization of the photography Fantasy through the metaphor mechanism.

- Second: To give life to non-functioning things, and to give them a human or animal life, and the connection of the imagination borrowed from this aspect of the concepts of diagnosis and cosmetology, as viewed by the Jirjani as one of the most important motives of the rhetoric of metaphor and beauty.

- Third: the transfer of mind from one meaning to another through the metaphorical image, and this aspect in two aspects; the text aspect through the textual effects stylistic effects of which the imagination origin.

The second is the reception side. The imaginary activity is also the mental process carried out by the recipient during his analysis of the text and textures of the text, and the resulting emotions and responses. This aspect will be separate views of Al-Jarjani. Through our talk about these aspects, clarification of the vision of Al-Jerjani to the concept of imagination in the metaphor.

1–مقدّمـــة:

الاستعارة فن بياني يعتمد التصوير الخيالي أساساً لأسلوبه، وما كان أداةً من أدوات الخيال كان الافتتان والروعة والثراء سمته، وبالتصوير الخيالي تكون الاستعارة «أمدّ ميداناً وأشد افتناناً، وأكثر جرياناً، وأعجب حسناً وإحساناً، وأوسع سعةً وأبعد غوراً، وأذهب نجداً في الصناعة وغوراً من أن تجمع شُعبها وشعوبها، وتُحصر فنونها وضروبها»[1].

ليكون للاستعارة في كلّ موضع ترد فيه «شأنٌ مفردٌ، وشرفٌ منفردٌ، وفضيلة مرموقة، وخلابة مموقة»[2].

فالاستعارة تُكسب التركيب تكثيفاً دلالياً يُضاف إلى دلالتها الحقيقية بفضل التصوير الخيالي الذي يسعى إلى تبئير الاستعارة عبر تقاطع مستوياتها بين أكوان مختلفة، وعبر الجمع بين عناصر لا توجد بينها رابطة عادةً.

وقد ورد مصطلح (التخييل) في معظم الكتب اللغويّة والبلاغيّة والنقديّة العربيّة مع تفاوت الانشغال به والتوضيح لحيثيّاته في تلك الكتب. وانطلاقاً من الأصل اللغوي للمصطلح نجد التخييل في << (خيَّلَ): أوهَمَ.>>[3] . إذ يُشير مصطلح التخييل إلى << عمليّة التأليف بين الصور وإعادة تشكيلها >>[4] وقد تحدَّثَ النُّقّاد منذ القديم عن ألوان الخيال ولم يقفوا لدراستها إلا عندما تعرض لهم صورة أو تشبيه أو استعارة أو ما شابه ذلك << ولعلّ عبد القاهر الجرجاني من أوائل النقّاد العرب الذين عرّفوا التخييل >>[5] إذ يرى عبد القاهر أنّ المعنى التخييلي هو << الذي لا يمكنُ أنْ إنَّهُ صِدقٌ، وإنّ ما أثْبَتَهُ ثابِتٌ وما نفاهُ مَنْفِيٌّ >>[6] وهو موضوع بحثنا وشُغلنا في هذه الدراسة. أمّا مِنْ أدقِّ الذين تحدّثوا عن مفهوم التخييل فهو حازم القُرطاجنّي فهو عنده <<أنْ تتمثّلَ للسَامعِ من لَفظِ الشاعِرِ المُخَيِّلِ أو معانيهِ أو أسلوبِهِ أو نظامهِ، وتقومُ في خَيَالهِ صورةٌ أو صُورٌ يَنْفَعِلُ لِتَخيُّلِها وتصوّرها أو تَصوّرِ شيئاً أخرَجها انفعالاً من غيرِ رَوِيّةٍ >>[7] فالقُرطاجنّي يُشير إلى عناصر الخطاب الثلاثة؛ المُخاطِب والرسالة والمُخاطَب في مفهومه للتخييل، ويُركّز في العنصر الثالث (المُخاطَب) في بلورة وتجسيد هذا المفهوم بالفعل. وبالعودة إلى موضوع دراستنا نجدُ أنَّ صلة الاستعارة بالخيال من النواحي الآتية: الناحية الأولى: تأتي من قبيل اتصال الاستعارة بالتشبيه اتصال الفرع بالأصل، فهي «تعتمد على التشبيه أبداً»[8]، إلاّ أنَّ عمل الخيال في الاستعارة أقوى وأبين من عمله في التشبيه لأننا في الاستعارة نتحدث عن مجاز، أمّا في التشبيه فتتحدث عن حقيقة، وميدان الخيال هو المجاز لا الحقيقة. إنَّ الاستعارة تُحدث عبر الخيال قطيعة مع المنطق المألوف، أمّا التشبيه فهو عملية منطقية، ووجوده «لا يضير صفاء الجملة العلمية»[9].

وهنا يظهر حديث الادّعاء في الاستعارة وحديث تناسي التشبيه، إذ من شأن هذين المفهومين أن يوضّحا عملية التجانس التي يقوم بها التصوير الخيالي عبر آلية الاستعارة.

---

(1) أسرار البلاغة، 42.

(2) المصدر السابق: 42.

(3) لسان العرب، مادة خيّل.

(4) المصطلح النقدي في التراث الأدبي العربي، 177.

(5) المرجع السابق، 179.

(6) أسرار البلاغة، 267.

(7) منهاج البلغاء وسراج الأدباء، 89.

(8) أسرار البلاغة، 55.

(9) بلاغة الخطاب وعلم النص، 125.

أمّا الناحية الثانية من نواحي صلة الخيال بالاستعارة فهي تتمثل بمفهومي التشخيص والتجسيم؛ فتصوير المعاني المجردة في صور حسية عند عبد القاهر هو من أهم بواعث بلاغة الاستعارة وجماليّاتها؛ لأنك ترى بها «الجماد حياً ناطقاً، والأعجم فصيحاً، والأجسام الخرس مبينة، والمعاني الخفية بادية جليّة»[1].

إنَّ التشخيص/ التجسيم عملية نفسية تؤثر في المتلقي إقناعاً وإمتاعاً وانفعالاً؛ لأنَّ النفس تأنس بالعلم الذي يأتيها من طريق الحواس، فأنس النفوس موقوفٌ على «أن تردَّها في الشيء تعلّمها إياه إلى شيء آخر هي بشأنه أعلم وثقتها به في المعرفة أحكم»[2].

فتصوير المعاني في صور حسيّة من شأنه أن يزيد في إثبات المعاني التي يُراد تقديمها من خلال الصورة والمبالغة في توكيدها عبر طاقات تأثيرية هائلة، ذلك أنَّ «التخييل الذي تحدثه الصورة في مخيلة المتلقي عن طريق التشخيص أقدر على إحداث الاستجابة المناسبة»[3].

فالألفاظ عادةً ما تكون في حالة قصور عن إحداث الاستجابة والأثر المناسب، ولغة التصوير الاستعاري التي تلجأ في إحدى تجلياتها إلى تشخيص المعاني وتجسيمها هي الأقدر على إبلاغ المعاني وإيقاع الاستجابة المطلوبة.

أما الناحية الثالثة من نواحي صلة الاستعارة بالخيال فتتمثّل في جانبين:

الأوّل: جانب النص؛ من خلال جملة الموحيات التي يكون التخييل منبعها.

أمّا الثاني: فهو جانب التلقي؛ فالنشاط الخيالي يتمثّل أيضاً في العملية الذهنية التي يقوم بها المتلقي في أثناء تحليله لجملة الموحيات، وما يصاحب هذه العملية من «إعادة تشكيل حالات المتلقي العاطفية، وبخاصة التعبير عمّا قد يصاحبه من تأثير أو لذّة أو حالة انفعالية»[4].

فالخيال الاستعاري يتعلّق بإنتاج الصورة وتشكيلها (الإبداع) وبطرائق عرضها (مجاز – استعارة – تمثيل)، وتجلّيات تلك الصورة في مخيلة المتلقي، وانعكاسها إثارةً وانفعالاً (التلقي).

وسنتحدّث في الصفحات المقبلة من هذا البحث عن مرتكزات الخيال ومفرزاته المتعلّقة بمسائل الادعاء، وتناسي التشبيه، والتشخيص والتجسيم.

أمّا انعكاسُ التّخييل في أسلوب الاستعارة على صفحة التلقي إثارةً واستجابة، فهو حديث الجرجاني الّذي سنلمحه في جلّ آرائه في هذه الدّراسة.

مبادئ التخييل في أسلوب الاستعارة

لقد قسّم عبد القاهر المعنى إلى قسمين : عقلي و تخيّيلي. أمّا العقلي فهو ما يقرّه العقل، ويقوم على حجة صحيحة، وأمّا التخييلي «فهو الذي لا يمكن أن يقال إنّه صدقٌ، وإنَّ ما أثبته ثابت وما نفاه منفي، وهو مفتنٌّ المذاهب، كثير المسالك، لا يكاد يُحصر إلاّ تقريباً، ولا يُحاط به تقسيماً وتبويباً، فمن مذاهبه ما يأتي مصنوعاً قد تُلُطِّفَ فيه، ومنه ما هو مصنوع فيه تعمّل، وكلاهما قياس تخييل وإيهام لا تحصيل وإحكام»[5].

([1]) أسرار البلاغة، 43.

([2]) المصدر السابق، 121.

([3]) الاستعارة في النقد الأدبي الحديث، الأبعاد المعرفية والجمالية، 241.

([4]) نظرية اللغة والجمال، في النقد العربي، 170.

([5]) أسرار البلاغة، 267.

إنَّ مبحث التخييل عند عبد القاهر مبحث طويل وأصيل، ولعلّ مفهوم القياس الخادع «يختصر فهم عبد القاهر لمسألة التخييل الشعري، والصورة الحقيقية هي التعبير الموافق للعقل»[1].

وعبد القاهر في هذا المبحث «يضطرب كثيراً»[2] فهو في مواطن ينفي صلة الاستعارة بالتخييل ويرى أنَّ الاستعارة سبيلها سبيل المعاني الصادقة، «وفي مواطن أخرى نجده أكثر ميلاً إلى اعتبار التشبيه والاستعارة من التخييل، إذ ينظر إليهما على أنهما عنصران مهمان في جماليات التخييل، وفي توضيح ما نسميه فاعلية النشاط الشعري، ويعالجهما على أنهما معانٍ وصور تخييلية تقوم على الإيهام والمبالغة والإغراق»[3].

فقد تحدث عبد القاهر عن صلة التشبيه بالتخييل تحت باب التعليل التخييلي، يقول في هذا الباب: «وينبغي أن تعلمَ أنَّ باب التشبيهات قد حظي من هذه الطريقة بضربٍ من السِّحْر لا تأتي الصفة على غرابته، ولا يبلُغ البيان كُنهَ ما ناله من اللُّطف والظَّرف، فإنّه قد بلغ حدّاً يَرُدُّ المعروفَ في طباع الغزل، ويلهي الثَّكْلان عن الثُّكل، وينفُث في عُقَد الوحشة، وينشدُ ما ضلَّ عنك من المسرّة»[4]. ويثبت هذا النص بأمثلة كثيرة من التشبيه، يدخل التعليل التّخييلي في سر تأثيرها نحو ما أورد في نصه السابق. أمّا الاستعارة فيتحدث عنها تحت باب «تخييل بغير تعليل»[5] من خلال آرائه حول الادعاء، وتناسي التّشبيه ،ومسائل التّشخيص والتّجسيم، الّتي لا يمكن بحال من الأحوال الفصل بينها، فهي تتداخل فيما بينها لتشكل رؤية عبد القاهر للتّخيّيل في الاستعارة.

أولا – مبدأ الادّعاء.

لقد تحدث عبد القاهر باهتمامٍ بالغٍ عن الاستعارة، وربطها بأساسها وهو التشبيه، ووجد فيها ميداناً للمعاني والشحنات الانفعالية، البعيدة كل البعد عن المعرض والزينة، فهي عنده «ضربٌ من التشبيه ونمط من التمثيل، والتشبيه قياس، والقياس يجري فيما تعيه القلوب وتدركه العقول، وتُسْتَفْتَى فيه الأفهام والأذهان، لا الأسماع والآذان»[6].

وإذ أثبت عبد القاهر صلة الاستعارة بالتشبيه، أثبت في المقابل الفروق الجمالية والبلاغية بينهما، مبيناً أنَّ لكلٍ وظيفته التوصيلية، «فإن هو قال: (زيدٌ كالأسد) كان قد أثبت له حظاً ظاهراً في الشجاعة ولم يخرج عن الاقتصاد»[7].

ولو قال: (رأيت أسداً) «ادّعى أنّه الأسد حقيقةً»[8].

وهنا ينهض مفهوم الادّعاء أساساً بارزاً في مبحث الاستعارة عند عبد القاهر، إذ عليه بنى جماليات الاستعارة، وقدراتها البلاغية.

وقد شرح عبد القاهر مفهوم الادعاء بقوله: «الاستعارة إنما هي ادّعاء معنى الاسم للشيء، لا نقل الاسم عن الشيء، وإذا ثبت أنّها ادّعاء معنى الاسم للشيء، علمت أنَّ الذي قالوه من أنها (تعليق للعبارة على غير ما وضعت له في اللغة، ونقلٌ

([1]) نظرية اللغة والجمال، في النقد العربي،172.

([2]) المرجع السابق، 173.

([3]) المرجع السابق، 173.

([4]) أسرار البلاغة، 284.

(6) أسرار البلاغة، 302.

([6]) أسرار البلاغة، 20.

([7]) المصدر السابق، 251.

([8]) أسرار البلاغة، 251.

لها عمّا وضعت له) كلامٌ قد تسامحوا فيه؛ لأنّه إذا كانت الاستعارة ادّعاء معنى الاسم، لم يكن الاسم مزالاً عمّا وضع له بل مقراً عليه»[1].

إذ يقف مفهوم الادّعاء في الاستعارة مقابل مفهوم النقل الذي يرى فيه عبد القاهر كلاماً مغلوطاً في غير محله، قد أطلقه من سبقه من البلاغيين دون تفكّر وتدبّر في حقيقة مقصده ومعناه، «وذلك أنّك إذا كنت لا تطلق اسم (الأسد) على (الرجل) إلاّ من بعد أن تدخله في جنس الأسود من الجهة التي بينّا، لم تكن نقلت الاسم عمّا وضع له بالحقيقة، لأنّك إنّما تكون ناقلاً، إذا أنت أخرجت معناه الأصلي من أن يكون مقصودك، ونفضت به يدك، فأما أن يكون ناقلاً له عن معناه، مع إرادة معناه فمحالٌ متناقض»[2].

لهذه الحجّة المنطقية ينفي عبد القاهر مفهوم النقل في حديث الاستعارة، ويقيم بدلاً منه حديث الادّعاء. والنظر إلى الاستعارة على أنّها ادّعاء قد أوجد مجموعة من المزايا في أسلوب الاستعارة، من ذلك:

أ – المبالغة:

المبالغة طاقة تأثيرية مشحونة بانفعالات المبدع وتخيلاته «فالشاعر وهو يبني صورته الشعرية المعتمدة على المبالغة، الشيء الذي يدعوه البعض كذباً لا يرتبط بحدود الزمان والمكان، إنّه حرّ طليق في تركيب عناصر صورته، وبما يتلاءم وحالته الشعورية النفسية»[3]، لذلك يرى عبد القاهر أنَّ طاقات القول، ومنابع قوته، تأتي في جانبٍ منها من المبالغة، إنَّ المبالغة قيمة مهمة في الصورة الشعرية، لا سيما في أسلوب الاستعارة، وتأتي في أشكال وتجليات مختلفة، كالتصوير البديع والشبه الغريب وخفاء التشبيه وتناسيه وغيرها من الأمور.

وحديثنا هنا عن المبالغة التي هي معادلٌ للاستعارة، بعبارة أخرى التي هي منطلق الاستعارة وماهيتها، ومبدأ من مبادئ تركيبتها، فالمبالغة هي معلم الاستعارة الأساسي الذي لا تستطيع أن تنفلت منه، لأنَّ ماهيتها الأسلوبية قائمة على ادِّعاء شدّة الشبه، ولأنَّ «الاستعارة من شأنها أن تُسقِطَ ذِكرَ المشبَّه من البَيْن وتطرحه، وتدّعي له الاسمَ الموضوعَ للمشبَّه به... فاسم الذي هو المشبه غيرِ مذكورٍ بوجه من الوجوه كما ترى، وقد نقلتَ الحديثَ إلى اسم المشبه به، لَقصدُكَ أن تبالغ، فتضع اللفظ بحيث يُخيَّل أنَّ معكَ نفْس الأسد والبحر والنور، كي تُقَوّي أمر المشابهة وتشدّده»[4].

وهنا يتحدث عبد القاهر عن ماهية المبالغة في الاستعارة التصريحية، التي تتمثل بطريقة إثبات شدة الشبه، وهي عملية خياليّة، تتمثل بادّعاء أنَّ المشبه والمشبه به متحدان في الحقيقة.

كذلك فإنَّ عبد القاهر يفسّر المبالغة المتأتية من إثبات شدة الشبه في الاستعارة من وجه إبلاغي آخر، إذ إنَّ هذه المبالغة من شأنها أن توجه تركيز المتلقي إلى وجه الشبه الذي يجمع بين طرفي الاستعارة، الذي يمثله المشبه به المذكور، من دون النظر إلى سواه من صفات المشبه به الأخرى.

يقول في ذلك: «اعلم أنَّ المعنى في المبالغة وتفسيرنا لها بقولنا: (جعَلَ هذا ذاك)، و(جعله الأسد) و(ادّعى أنّه الأسد حقيقةً)، أنَّ المشبِّه الشيءَ بالشيءَ من شأنه أن ينظرَ إلى الوصف الذي به يجمع بين الشيئين، وينفيَ عن نفسه الفكر فيما سواه

([1]) دلائل الإعجاز، 437.

([2]) المصدر السابق، 435.

([3]) الإبلاغية في البلاغة العربية، 143.

([4]) أسرار البلاغة، 242.

جملةً، فإذا شبّه بالأسد، ألقى صورة الشجاعة بين عينيه، وألقى ما عداها فلم ينظر إليه، فإن هو قال: (زيدٌ كالأسد)، كان قد أثبت له حظاً ظاهراً في الشجاعة ولم يخرج عن الاقتصاد»[1].

فالفرق بين الاستعارة والتشبيه هو المبالغة في توكيد شدة الشبه، التي تدفع المتلقي في جملة الاستعارة إلى التركيز في الصفة الجامعة، وإغفال ما سواها، فتكون قدرة الاستعارة في التأثير والإقناع واضحة.

أمّا في حالة التشبيه فتبقى معظم مكونات المشبه به، فتضعف بذلك قدرة التشبيه الإبلاغية المتمثلة بالمبالغة «ذلك أنَّ دلالة الكلمة الحاملة للتشبيه لا يتم اجتزاء شيء من العناصر المكونة لها فيما نجد أنَّ كلمة (أسد) التي تطلق استعارياً على (الرجل) تفقد على مستوى البيانات المنطقية أكبر قدرٍ ممكن من الصفات التي تعبّر عنها ولا تعود إليها إلاّ من خلال الصورة المستدعاة، فإن دلالة الكلمة في التشبيه لا تفقد شيئاً من هذه المكونات على الإطلاق»[2].

هكذا فصَل عبد القاهر بين التشبيه والاستعارة، وجعل التشبيه غرضاً من أغراض الاستعارة من خلال المبالغة، فأصبحت المبالغة في التشبيه أحد منطلقات الاستعارة الأساسية، وأبرز أغراضها، يقول عبد القاهر: «التشبيه يحصل بالاستعارة على وجهٍ خاص وهو المبالغة.... وكما أنَّ التشبيه الكائن على وجه المبالغة غرضٌ فيها وعلّة، كذلك الاختصار والإيجاز غرضٌ من أغراضها.

ألا ترى أنك تفيد بالاسم الواحد الموصوف والصفة والتشبيه والمبالغة....

وإذا ثبت ذلك فكما لا يصحّ أن يُقال: (إن الاستعارة هي الاختصار والإيجاز على الحقيقة، وأن حقيقتهما واحدة، ولكن يُقال: إنَّ الاختصار والإيجاز يحصلان بها أو هما غرضان فيها، وكذلك حكم التشبيه معها)»[3].

ولم ينسَ عبد القاهر أن يدلل على قيمة المبالغة في التشبيه في تأثير الاستعارة، وفي إدخال الأنس والأريحية إلى نفس المتلقي التي تألف مثل هذه المبالغة.

«فإذا نظرت إلى قوله:

فَأَسْـــبَلَتْ لُؤلُؤاً مِنْ نَرْجِسٍ وَسَـــقَتْ وَرْدَاً وَعَضَّـــتْ عَلَى العُنَّـابِ بِالبَرَدِ

اعلم أنَّ سبب أن راقك، وأدخل الأريحية عليك، أنّه أفادك في إثبات شدة الشبه مزيّة، وأوجدك فيه خاصةً قد غُرز في طبع الإنسان أن يرتاح لها، ويجد في نفسه هزّةً عندها»[4].

فهذه الطاقات التأثيرية التي يحتوي عليها أسلوب الاستعارة هي من قبيل المبالغة المتمثلة في إثبات شدة الشبه التي انعكست أريحية وهزة في نفس المتلقي.

ب – إخفاء التشبيه:

ينتج من مفهوم الادّعاء في رؤية عبد القاهر للاستعارة مفهوم آخر هو إخفاء التشبيه، إذ يرى عبد القاهر أنَّ السر في تأثير الاستعارة في بعض المواضع يعود إلى تقنيات أسلوبية يعتمدها المبدع محاولاً من خلالها إخفاء التشبيه، إذ تجد الصورة الاستعارية قد ركّبت كلماتها ودلالاتها، وكأنها تصويرٌ حقيقي، يقول في هذا السياق: «اعلم أنَّ من شأن الاستعارة أنك كلما

([1]) أسرار البلاغة، 251.

([2]) بلاغة الخطاب وعلم النص، 125.

([3]) أسرار البلاغة، 239.

([4]) دلائل الإعجاز، 449–450.،والبيت للوأواءالدمشقي وهو في ديوانه ،84

زدت إرادتك التشبيه إخفاءً، ازدادت الاستعارة حسناً، حتّى إنّك تراها أغرب ما تكون إذا كان الكلام قد ألّف تأليفاً إن أردت أن تفصح فيها بالتشبيه، خرجت إلى شيء تعافه النفس ويلفظِه السمع»[1].

ففي هذه الصفة يركّز عبد القاهر في القيمة الجمالية والتأثيرية لخفاء التشبيه في الاستعارة، فهي تزداد حسناً به، وتكون صورة غريبة بديعة تتشوق إليها النفس، على حين إذا أُعيدَ ترتيب الصورة على أساس وضوح التشبيه فيها، فستنخفض قيمتها الجمالية وتتلاشى طاقاتها التأثيرية، إذ تصبح مكروهة في النفس والسمع، لا متعة ولا إثارة تحدثها، ويضرب عبد القاهر مثالاً على خفاء التشبيه وجمالياته:

«قول ابن المعتز:

أَثْـمَـرَتْ أَغْصَـــانُ رَاحَـتِـهِ لِـجُـنَـاةِ الـحُسْـــنِ عُـنَّـابَـا

ألا ترى أنك لو حملت نفسك على أن تظهر التشبيه وتُفصح به، احتجت إلى أن تقول: أثمرتْ أصابع يديه التي هي كالأغصان لطالبي الحسن شبيه العُنّاب من أطرافها المخضوبة.

وهذا ما لا تخفى غثاثته. من أجل ذلك كان موقع العنّاب في هذا البيت أحسن منه في قوله: (وعضت على العنّاب بالبرد). وذلك لأنَّ إظهار التشبيه فيه لا يقبح هذا القبح المفرط، لأنك لو قلت: (وعضّت على أطراف أصابع كالعنّاب بثغرٍ كالبرد) كان شيئاً يُتكلم بمثله، وإن كان مرذولاً»[2].

ففي إظهار التشبيه قبحٌ وغثاثة، أمّا إخفاؤه بأسلوب أدبي مثير ففيهِ لطفٌ وحسن، ويجد عبد القاهر في إخفاء التشبيه في الاستعارة موضعاً دقيقاً يحتاج إلى فطنةٍ من المتلقي، واستعدادٍ نفسيٍّ وفكريٍّ لاكتشاف دلالة الاستعارة والتفاعل معها بالشكل المطلوب، فيرى أن إخفاء التشبيه في الاستعارة «موضعٌ لا يتبيّن سرّه إلاّ من كان ملهب الطبع حاد القريحة»[3].

هذا الاستعداد النفسي الخاص المطلوب من المتلقي لإدراك معاني الاستعارة وإيحاءاتها أكثر ما يظهر في الاستعارة المكنية التي «لا يتصوّر تقدير النقل فيها البتة»[4].

وإخفاء التشبيه هو الميدان الأوسع لها، فالتشبيه الذي هو الغرض الأساسي من الاستعارة واضحٌ في التصريحية، خفيٌ في المكنية يحتاج إلى تأمّل وتعمّق لاستنباطه، وهنا تكمن مزيّة الاستعارة المكنية في تواري التشبيه، وبذل جهد من المتلقي لاستدراكه وتأويله يقول عبد القاهر: «ويفصل بين القسمين أنّك إذا رجعت في القسم الأوّل إلى التشبيه الذي هو المغزى من كل استعارة تفيد وجدته يأتيك عفواً، كقولك في (رأيت أسداً) (رأيت رجلاً كالأسد) أو (رأيت مثل الأسد) أو (شبيهاً بالأسد).

وإن رمته في القسم الثاني وجدته لا يؤاتيك تلك المواتاة، إذ لا وجه لأن تقول: (إذ أصبح شيء مثل اليد للشمال)، وإنما يتراءى لك التشبيه بعد أن تخرق إليه ستراً، وتُعمل تأملاً وفكراً، وبعد أن تغيّر الطريقة، وتخرج عن الحذو الأوّل»[5].

وهنا تتمثّل جماليّات الاستعارة المكنية؛ في خفاء التشبيه الذي يزيد الاستعارة حسناً، ويحث المتلقي فكراً ورغبةً في كشف الحجاب عن التشبيه ومغزاه الذي هو المقصد من كل استعارة. فخفاء التشبيه في الاستعارة المكنية هو طبيعة مميزة لماهيتها

([1]) المصدر السابق، 450–451.

([2]) المصدر السابق، 450–451.،والبيت في ديوانه،40

([3]) دلائل الإعجاز، 451.

([4]) المصدر السابق، 435.

([5]) أسرار البلاغة، 47.

أو لبلاغتها، ففي المكنية نجد إضافةً إلى ما تقدمه التصريحية من وجود شبه قائم بين طرفين، ومن ادّعاء حقيقة هذا الشبه، نجد عملية عقلية ثالثة «وهي تخيّل اتصاف المشبه بما هو من خصائص المشبه به»[1].

فهو تشبيه غير مباشر، لأنه غير منتزع من اللفظ المستعار، «فأنت كما ترى الشبه المنتزع ههنا إذا رجعت إلى الحقيقة، ووضعت الاسم المستعار في موضعه الأصلي، لا يلقاك من المستعار نفسه بل مما يُضاف إليه»[2].

وهذا ما يميّز الاستعارة المكنية من التصريحية، إلاّ أنّ الادعاء مفهوم موجود في كلتيهما مع اختلاف المبدأ؛ ففي الاستعارة التصريحية نجد أنَّ مبدأ الادعاء هو مبدأ المطابقة والمشابهة، وفي المكنية نجد مبدأ الادّعاء هو مبدأ الخفاء والمراوغة مشيراً إلى أن الاستعارة ليست في اللفظ بقدر ما هي في المعنى، أمّا مبدأ المطابقة في التصريحية فيشير إلى «أنَّ الاستعارة ليست في المشابهة بقدر ما هي في المطابقة»[3].

وهنا لا نقصر إخفاء التشبيه على المكنية، وننفيه عن التصريحية، فالمثال الأوّل الذي سقناه للتدليل على فكرة إخفاء التشبيه متعلق بالتصريحية، لكن حديثنا عن إخفاء التشبيه في المكنية جاء مقصوداً ومخصوصاً؛ لأنّه ماهية فيها وكينونة وأصلٌ في بلاغتها، كما أنَّ إثبات شدة الشبه أصلُ في بلاغة التصريحية.

ثانيا – مبدأ تناسي التشبيه:

إنَّ تناسي التشبيه في الصورة الاستعارية مبدأ أصيل فيها، ويختلف عن مفهوم «إخفاء التشبيه» من حيث الفرق بين دلالة كلمة «إخفاء» وكلمة «تناسي»، ففي كلمة إخفاء نجد قصديّة واضحة من مبدع القول في تورية التشبيه، أمّا في كلمة تناسي فنجد قصديّة مكثفة يعمد فيها المبدع إلى إيهام المتلقي بحقيقة ما يقول، وأن لا تشبيه ثمّ في الاستعارة، فالأمر «في قضية الادّعاء جدّ مرتبط بمسألة تناسي التشبيه – لا نسيانه – لأنَّ نسيان المشابهة وسقوطها من الحساب يخرج الكلام من الاستعارة، وكأنَّ المشبه هو عين المشبه به، ولا فرق على وجه التحقيق والوجوب، ثمَّ إنَّ تناسي الأديب للمشابهة (نسيانها) يزيد بوحي من الموهبة الأدبية، فيتكلم عن المشبه وكأنه هو المشبه به، مما يربط التعبير بالمجاز لا بالحقيقة»[4].

فالإيهام الذي يحدثه تناسي التشبيه في الصورة الاستعارية، وانتقال ذهن المتلقي إلى عالم الاستعارة الخيالي بموحياته المتدفقة، وكأنها واقع وحقيقة، وما تثيره من تأثير وإعجاب، هو مكمن البلاغة فيها. وقد تحدث عبد القاهر عن مفهوم تناسي التشبيه تحت باب التخييل، فهو عنده «نوع آخر من التخييل»[5]. وقد أطلق على هذا النوع من التخييل:

«تناسي التشبيه وصرف النفس عن توهمه»[6].

فمن خلال تحديد نوع التخييل بهذا المصطلح تتضح نظرة عبد القاهر لهذه التقنية في أسلوب الاستعارة، فهو يراه نوعاً من التخييل، وهو حين يدرج تناسي التشبيه في أنواع التخييل قد عنى تناسي الأديب للتشبيه ومحاولته إخفاءه، أمّا في قوله: «وصرف النفس عن توهمه» فهو ينتقل إلى عالم المتلقي، ومخيلته التي يتمثّل فيها التوهم.

ويشرح عبد القاهر هذا المفهوم بقوله:

---

(1) الاستعارة في النقد الأدبي الحديث، الأبعاد المعرفية والجمالية، 247.

(2) أسرار البلاغة، 47.

(3) اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي، 305.

(4) مفهوم الاستعارة في بحوث اللغويين والنقاد والبلاغيين، دراسة تاريخية فنية، 84–85.

(5) أسرار البلاغة، 302.

(6) المصدر السابق، 302.

«بيان ذلك أنهم يستعيرون الصفة المحسوسة من صفات الأشخاص للأوصاف المعقولة، ثمّ تراهم كأنهم قد وجدوا تلك الصفة بعينها، وأدركوها بأعينهم على حقيقتها، وكأنَّ حديث الاستعارة والقياس لم يجرِ منهم على بال ولم يروه ولا طيفَ خيالٍ»[1].

فيرى عبد القاهر أنَّ أمر تناسي التشبيه أكثر ما يظهر في مسائل التجسيم والتشخيص، فهي مسألة خصبة للخيال، والمبالغة في هذا الخيال تهدف إلى تناسي التشبيه، وإيهام المتلقي بعدم وجوده، وإثارة انفعالاته إعجاباً وإمتاعاً، والوصول بالصورة إلى درك الحقيقة «ومثاله استعارتهم «العلو» لزيادة الرجل على غيره في الفضل والقدر والسلطان، ثمّ وضعهم الكلام وضعَ من يذكر علواً من طريق المكان، ألا ترى إلى قول أبي تمّام:

وَيَصْعَدُ حَتَّى يَظُنَّ الجَهُولُ بِأَنَّ لَهُ حَاجَةً في السَماءِ

فلولا قصده أن يُنْسِيَ التشبيه ويرفعه بجهده، ويُصمّم على إنكاره وجَحْده، فيجعله صاعداً في السماء من حيث المسافة المكانية، لما كان لهذا الكلام وجهٌ»[2].

إنَّ المبالغة في صياغة الصورة الاستعارية على أساس تناسي التشبيه فيها هي ما يوقع القارئ في الوهم، و ثمَّ في التعجّب والاستغراب والدهشة

ويرى عبد القاهر أنَّ هذا النوع من التخييل – أي تناسي التشبيه – «لطيفٌ جداً، وذلك أن يُنظر إلى خاصيّة ومعنًى دقيق يكون في المشبَّه به، ثمَّ يُثَبِّتُ تلك الخاصيّة، وذلك المعنى للمشبه، ويُتَوَصَّلُ بذلك إلى إيهامَ أنَّ التشبيهَ قدْ خرجَ من الْبَيْنِ، وزالَ عن الوهْمِ والعَينِ أحسنَ تَوَصُّلٍ وألطَفَهُ، وَيُقَامُ منهُ شِبهُ الحُجَّة على أنْ لا تَشبيهَ ولا مجازَ»[3].

ولعلّ عبد القاهر يقصد بهذا المذهب؛ مذهب الترشيح في الاستعارة، وهو أن يردف الأديب الاستعارة بما يُلائم صفات المشبه به مبالغةً وتناسياً للتشبيه، ويرى فيه عبد القاهر لطفاً في الوصول إلى المتلقي، وروعة في إيهامه بما يثيره من مسرّات نفسية تأتي من باب الدهشة والاستغراب، ومثاله قوله:

لا تَعْجَبُوا مِن بِلَى غِلاَلَتِهِ قَدْ زَرَّ أَزْرَارَهُ عَلَى القَمَرِ

قد عمد، كما ترى، إلى شيء هو خاصيّة في طبيعة القمر، وأمرٌ غريب من تأثيره، ثمّ جعل يُرى أنَّ قوماً أنكروا بِلى الكتّان بسرعَة، وأنّهُ قدْ أخذَ ينهاهُمْ عَن التعجُّب من ذلكَ، ويقول: «أما ترونهُ قَد زَرَّ أَزْرَارَهُ عَلَى القَمَرِ، والقَمَرُ من شَأنِهِ أن يُسرعَ بلى الكتان، وغرضه بهذا كله أن يُعلِم أنَّ لا شكّ ولا مِرية في أنَّ المُعاملة مع القمر نفسه، وأنَّ الحديث عنه بعينه، وليس في البين شيءٌ غيره، وأنَّ التشبيه قد نُسِيَ وأُنسِيَ، وصار كما يقول الشيخ أبو علي فيما يتعلق به الظرف: (إنه شريعةٌ منسوخة)»[4]؛

وهذا المذهب في تناسي التشبيه يتطلّب متلقياً خاصاً عنده استعداد نفسي وقريحة ومعرفة في خبايا الشعر وألاعيب الشعراء، يقول عبد القاهر: «هذا موضعُ في غاية اللُّطفِ، لا يبينُ إلا إذا كان المتصفّحُ للكلامِ حَسَّاساً يعرف وَحْيَ طَبْعِ الشعرِ، وخفيَّ حركته التي هي كالخَلْسِ وكَمَسْرَى النَّفَسِ في النَّفْسِ»[5].

([1]) المصدر السابق، 302.

([2]) أسرار البلاغة، 302، والبيت في ديوانه، ج4، 34.

([3]) المصدر السابق، 305.

([4]) أسرار البلاغة، 305–306.

([5]) المصدر السابق، 306.

وتتجلى بلاغة التخييل أكثر، وتتضح في مفهوم تناسي التشبيه عندما يقارن عبد القاهر الاستعارة بأصلها التشبيهي، ويُظهر الشبه. يقول: «وإنْ أردتَ أنْ تَظهرَ لكَ صحةَ عَزيمتهم في هذا النَحوِ على إخفاءِ التشبيهِ ومَحوِ صُورتِهِ من الوهم، فَأَبْرِزْ صفحةَ التشبيهَ، واكشفْ عنْ وجههِ، وقلْ: (لا تعجبوا من بِلَى غِلالَتِهِ، فقد زَرَّ أزرارَهُ على من حُسْنُه حسنُ القمرِ). ثم انظر هل ترى إلاّ كلاماً فاتراً ومعنَى نازلاً، واخْبُرْ نفسكَ هلْ تجدُ ما كنتَ تجدهُ منَ الأريحيةَ؟

وانظرْ في أعينُ السامعينَ هلْ ترى ما كُنتَ تراهُ من ترجمةٍ عن المسرّةِ، ودلالةٍ على الإعجابِ؟ ومن أينَ ذلكَ أتى؟ وأنتَ بإظهارِ التَّشبيهِ تُبطلُ على نفسكَ ما لَهُ وُضِعَ البيتُ من الاحتجاجِ على وجوبِ البلى في الغِلالة والمنعِ من العجبِ فيه بتقريرِ الدِّلالة»[1].

ولعلّ القاعدة التأثيرية التي ينطلق منها مبدأ تناسي التشبيه في الاستعارة هي قاعدة الإقناع، عن طريق صياغة الاستعارة صياغةً تُخرج الكلام من التشبيه، وتكون دليلاً على أن لا تشبيه، وكأنَّ الكلام حقيقة، فيحتجّ الأديب بالمجاز كما يحتجّ بالحقيقة، والأمثلة التي أوردها عبد القاهر جميعاً تبين هذه القاعدة. ومما يتضح فيه ذلك «قول العباس بن الأحنف:

هِيَ الشمسُ مَسْكَنُهَا في السماءَ فَعَزِّ الفؤادَ عَزاءً جميلا

فلنْ تستطيعَ إليهَا الصُّعُودَ ولنْ تستطيعَ إليكَ النُّزُولا

صورةُ هذا الكلامِ ونِصْبَتهُ والقالبُ الذي فيهِ أُفْرِغَ، يقتَضي أنَّ التشبيهَ لم يَجْرِ في خَلَدِهِ، وأنّهُ معه كما يُقال: لستُ منه ولَيسَ منّي، وأنَّ الأمر في ذلك قد بلغ مبلغاً لا حاجة معه إلى إقامة دليل وتصحيح دعوى، بل هو في الصحة والصدق بحيثُ تُصَححُ بهِ دعوى ثانيةٌ»[2]. فهذا الاحتجاج بالمجاز وكأنه حقيقة يوهم المتلقي ويقنعه إقناعاً أدبياً، أي يعتمد على نكتة بلاغية في تناسي التشبيه لا نسيانه.

إنَّه مبدأ تناسي التشبيه في الاستعارة الذي يلجأ إليه الأديب عبر أسلوبه الخاص واختياراته في محاولة إثبات حقيقة دعواه، وما يؤول إليه ذلك من احتجاج وإقناع وصياغة فريدة تحرّك خاطر المتلقي إعجاباً وإدهاشاً، وتمتع النفوس بلطف وقعها، فيُنظر إلى أسلوب الاستعارة وحدةً عضويةً لا يجوز اجتزاء أيَّ جزء منها، فلا يجوز تحديد التشبيه وإخراجه وإظهاره، إذ من شأن ذلك أن يفقدها طابعها التأثيري كما ذكرنا قبل قليل، ذلك أنّه لمّا كانت الاستعارة عند عبد القاهر «قائمة على الادّعاء في الأساس (لا على النقل) بما يربطها بعملية تناسي التشبيه (لا نسيانه) فقد أكّد على حقيقة مهمة هي أنَّ الاستعارة لا تنحل إلى أجزائها التي تألفت فيها، ذلك لأنَّ التحليل يفقدها جمالها، ويحول بينها وبين وظيفتها في التأثير النفسي وإثارة الإعجاب»[3].

إذ أكد عبد القاهر هذا المعطى في معظم أمثلته وذلك من خلال دعوته القارئ إلى تحليل الاستعارة ومقارنتها بالتشبيه الذي يأتي الكلام فيه واضحاً مفصلاً، وما يتبع هذه المقارنة من دعوته القارئ إلى التأمل الباطني، ورصد شعوره وانفعالاته في حالة تناسي التشبيه وموازنتها بحالة إظهاره.

ثالثاً – آليّة التّشخيص / التّجسيم:

يعدُّ مفهوما التشخيص والتجسيم من مفاهيم الخيال الأساسية، ومن مظاهره الأكثر فاعلية ونشاطاً، إذ تتجلى في هذين المفهومين مقومات الخيال واضحةً شاخصة، وكلا المفهومين يعبّر عن التقديم الحسّي للمعنى، إلاّ أنَّ التشخيص يختص

---

(1) أسرار البلاغة، 306.

(2) المصدر السابق، 307، الأبيات في ديوانه، 221.

(3) مفهوم الاستعارة في بحوث اللغويين والنقاد والبلاغيين، دراسة تاريخية فنية، 86.

بالتصوير الحسّي الإنساني؛ أي تشبيه الجماد والأمور المعقولة بالكائن الحي، وإسباغ الصفات الإنسانية – غالباً – عليه، أي «إبراز الجماد أو المجرّد من الحياة من خلال الصورة بشكل كائن متميز بالشعور والحركة»[1].

أمّا التجسيم فيختص بتصوير الصفات المعنوية تصويراً حسياً مجسماً، فهو مقدرة خيالية يمتلكها المبدع «تجعله ينقل المعنى المجرّد في الذهن إلى شيء حسّي، وعيني ومشاهد»[2].

وتتجلّى في مفهومي التشخيص/ التجسيم قيم الانفعالية في الإثارة والتأثير في المتلقي لأسبابٍ عدّة منها أنَّ «النفس تأنس بالشيء الحسّي أكثر مما تأنس بالمدرك المعنوي»[3].

وهذا الأنس – الألفة – بالمدرك الحسي يزيد من طاقات القول التأثيرية، ويجعل النفس تتفاعل وتنفعل به أكثر من تقديمه مجرّداً يخلو من التصوير الحسّي. وقد أشار عبد القاهر إلى هذا المعطى الإبلاغي وتحدث عنه معطًى أساسياً في النظر إلى جماليات التجسيم/ التشخيص في فنون بلاغية مختلفة كالتمثيل والاستعارة والتشبيه، من زاوية نفسية، فهو يرى أنّ تجسيم/تشخيص المعاني في صور حسّية أمسُّ بالنفس «رَحِمَاً، وأقوى لديها ذِمَمَاً، وأقدمَ لها صُحبةً، وآكدُ عندها حُرمةً، وإذ نقلتَها في الشيءِ بِمَثَلِهِ عَن المُدْرَكْ بالعَقْلِ المحضِ وبالفكرةِ في القلبِ إلى ما يُدرَكْ بالحوَاسّ أو يُعلَم بالطَّبعِ على حَدِّ الضرورةِ، فأنتَ كَمنْ يتوسَّل إليها للغريبِ بالحميمِ، وللجديدِ الصُّحبةِ بالحبيبِ القديمِ»[4].

فطاقات التجسيم/ التشخيص التأثيرية نابعة مما يسمى بسيكولوجية الألفة، فالنفس تأنس بما تألفه، وما تألفه النفس هو الشيء الحسّي أكثر من المدرك المعنوي، فهو سبيلها الأمثل «إلى المعرفة والإدراك»[5]؛ لأنه الأسبق، ولم لا طالما «أنَّ العلمَ الأوّلَ أتى النفسَ أولاً من طريقِ الحواسّ والطباعِ، ثمَّ من جهةِ النظرِ والرَّويَّة»[6].

كذلك يرتبط مفهوما التجسيم/ التشخيص بالخيال من خلال المبالغة في تثبيت المعنى، والإيهام بصدقه «فوظيفة التشخيص في الشعر هي الإيهام أو الإيحاء بأنَّ ما كان ظناً يحتمل التكذيب والتصديق – أصبح يقيناً، فالمعنى الموجود في الذهن يبقى في باب الظن ما لم يتحوّل إلى يقين من خلال تجسيمه في صور حسيّة»[7].

ومن خلال هذا الإيهام المتعمّد أو المقصود يتم إقناع المتلقي بمضمون الرسالة ونقلها من حيّز الغياب إلى حيّز الحضور، من خلال المشاهدة التي تؤثر في النفوس من جهة الاستحكام والقوة، وتوكيد المعنى والمبالغة فيه، وهذا ما تحدثنا عنه في الفصل السابق. فالإثارة الانفعالية التي تحدثها المشاهدة هي الأقوى والأبلغ من بين باقي الحواس لسبب نفسي لا علاقة له بالقيم النصية والتقنيات الأسلوبية المعتمدة في جانب من جوانب تأثيرها.

فكلا المفهومين «عمليّة نفسيّة، وظيفته التأثير في نفس المتلقّي وإثارة انفعاله المناسب»[8].

([1]) المعجم الأدبي، 67.

([2]) الإبلاغية في البلاغة العربية، 146.

([3]) المرجع السابق، 146.

([4]) أسرار البلاغة، 122.

([5]) الإبلاغية في البلاغة العربية، 146.

([6]) أسرار البلاغة، 122.

([7]) الإبلاغية في البلاغة العربية، 146.

([8]) البلاغة والأسلوبية، 187.

أمّا أدواته التي يظهر بها، فتتم من خلال آليات المجاز والتشبيه، وهنا يحتل أسلوب الاستعارة مكانه بارزة وأثيرة في تقديم هذين المفهومين تفوق مكانة التشبيه، وذلك يعود إلى وظيفة الاستعارة الأساسية التي تتمثل في التأثير، فإذا كان التشبيه أكثر ما يستعمل يكون لبيان المعنى وإيضاح الفكرة، فإنَّ الاستعارة أكثر ما تكون تستعمل في القوة وشدة التأثير في السامعين وقد تنبه عبد القاهر إلى هذه المفاهيم من بين الخصائص التي تتميز بها الاستعارة المفيدة عنده إذ يقول في خاصية التشخيص في أسلوب الاستعارة: «فإنَّكَ لَتَرى بها الجَمَادَ حَيّاً نَاطِقاً، والأَعْجَمَ فَصِيْحَاً، والأَجْسَامَ الخُرسَ مُبِيْنَةً، والمعانيَ الخَفِيَّةَ بَاديةً جليّةً»[1].

كذلك تحدث عن خاصية التجسيم فيها، إذ يقول: «وإنْ شِئتَ أَرتْكَ المَعَانيَ اللَّطِيْفةَ التي هي من خَبَايَا العقلِ، كأَنَّها جُسِّمَتْ حتّى رَأَتْهَا العيونُ»[2].

وجاء حديث عبد القاهر مفصلاً عن مفهوم التجسيم في أثناء حديثه عن ضروب الاستعارة واختص حديث التجسيم في الضرب الثالث منها، وقد وجد عبد القاهر أنَّ هذا الضرب «هو الصميم الخالص من الاستعارة»[3]. ويتعلق التجسيم بالأصل الأوّل من هذا الضرب.

وهو: «أنْ يُؤخذَ الشّبهُ من الأشياءِ المُشاهدةِ والمُدْركةِ بالحواسّ على الجملةِ للمعاني المَعْقولة»[4].

فالأصل الأوّل من هذا الضرب هو ما يختص مباشرةً بمسألة التجسيم في أسلوب الاستعارة عند عبد القاهر «كاستعارة <النور> للبيان، والحجة الكاشفة عن الحق، المزيلة للشكّ النافية للرَّيْب، كما جاء في التنزيل من نحو قوله عزّ وجل: (واتَّبَعُوا النّوْرَ الّذي أُنزِلَ مَعَهُ)[5]، وكاستعارةِ <الصّراط> للدِّين في قوله تعالى: (اهْدِنَا الصِّرَاطَ المُسْتَقِيْمَ)[6] »[7] فالنور صفة محسوسة، أمّا الحجّة فهي كلام، وكذلك الصراط شيء مشاهد محسوس، أمّا الدين فهو شيء معنوي معقول. وقد وجد عبد القاهر في هذا الضرب من الاستعارة بأصوله الثلاثة ذروة البلاغة، فهو «المنزلة التي تبلغ الاستعارة عندها غاية شرفها، ويتسع لها كيف شاءت المجال في تفننها وتصرفها»[8].

وتتكاثر قواها التأثيرية، ففي هذا الضرب «تَخُلصُ لَطيفةٌ روحانيةٌ فلا يُبصِرُها إلاّ ذَوو الأذْهانِ الصّافيةِ، والعقولِ النّافذةِ والطّباعِ السّليمةِ، والنُّفوسِ المُستعدّةِ لأنْ تَعِيَ الحِكمةَ وَتعْرِفَ فَصلَ الخِطَابِ»[9].

هذه اللطيفة الروحانية تتمثل بالمعاني الإضافية للاستعارة والوقع اللطيف والأثر البليغ الذي تحدثه، والذي لا يتكشّف ولا يظهر إلاّ من خلال متلقٍ مثالي ذي استعداد نفسي وذهني، يستطيع أن يضع يده على تلك اللطيفة التفاعل معها بالشكل المطلوب. وقد أورد عبد القاهر في مبحثه حول الاستعارة الكثير من الشواهد التي تتوسل فيها الاستعارة تقنيتي التجسيم

---

(1) أسرار البلاغة، 43.

(2) المصدر السابق، 65.

(3) أسرار البلاغة، 65.

(4) المصدر السابق، 66.

(3) الأعراف، 157.

(6) الفاتحة، 6.

(5) أسرار البلاغة، 65.

(8) المصدر السابق، 66.

(9) المصدر السابق، 66.

والتشخيص، لكنه في معظم تلك الشواهد يدلل على فكرة مغايرة، أما بالنسبة إلى هذين المفهومين، فقد اكتفى بكلامٍ نظري، ربما لاعتبارهما أصول الاستعارة التي يتسع فيها القول ويتفنن. ومن الأمثلة التي تظهر فيها تقنيّة التشخيص: «قول ابن المعتز:

جُـمِـعَ الـحَـقُّ لَـنَـا فِـي إِمَـامٍ قَتَـلَ البُخْـلَ وَأَحْيى السَّـمَـاحَـا

(فقتل) و(أحيى) إنما صارا مستعارين بأن عديا إلى البخل والسّماح، ولو قال (قتل الأعداء، وأحيى)، لم يكن < قتل > استعارة بوجه، ولم يكن <أحيى> استعارة على هذا الوجه»[1].

فالتّشخيص هو الذي جعل من العبارة استعارة، فهو قلب الاستعارة لذلك لا يتحدث عنه منفصلاً ومستقلاً.

أمّا التّجسيم فمن أمثلته: «قول زهير:

وَعُرِّيَ أَفْرَاسُ الصِّـبَـا وَ رَوَاحِلُـهْ

.... وليس إلاّ أنك أردت أنّ الصِّبا قد تُرك وأُهمل، وفُقِدَ نِزاعُ النّفسِ إليهِ وَبَطَل، فصَارَ كَالأمرِ يُنصَرفُ عَنهُ فتُعَطَّلُ آلاتُهُ، وتُطرحُ أدَاته، كالجهة من جهاتِ المسيرِ نحوَ الحجِّ أو الغزوِ أو التجارةِ، يُقضى منها الوَطَرُ فتُحطُّ عن الخيل التي كانت تُركب إليها لُبودُها، وتُلقى عن الإبل التي كانت تُحمَّل لها فَقَتُودُهَا»[2].

وتتميز هذه الاستعارة بطاقاتها التأثيرية الواضحة التي جاءتها من قبيل التجسيم؛ التجسيم الذي جعل من هذه الصورة لوحة فريدة تتميّز بالحركة، التي تفرض جملة من الموحيات وسلسلة من تداعي الأفكار، ويسمّى هذا النوع من الاستعارة التي تتميز بصورة حركية موحية «الاستعارة الديناميكية» «ولعلّ أشد الاستعارات تأثيراً هي الاستعارات الديناميكية»[3].

إذ تعمل مثل هذه الاستعارات على توسيع رقعة الخيال لدى المتلقي عبر تحريك ذهنه ومخيلته مع حركة الصورة، وانتقاله من لوحة إلى أخرى، من هنا تتولد طاقاتها التأثيرية، إذ «تؤدي إلى توليد حركة تفضي إلى سلة أخرى من الصور، وبدون حاجة إلى أن تكون مجموعة الصور لوحة متكاملة فإنَّ تواليها وما تضيفه كل واحدة إلى سابقتها من تأثير عاطفي يرفع درجة حرارة التعبير الشعورية حتى تصل إلى مستوى يكاد يلغي عملية الرقابة المنطقية الباردة التي تعترض طريق التشخيص، وصيغ المجاز الأخرى»[4].

وقد مثّل عبد القاهر لتقنيتي التجسيم والتشخيص محللاً جماليّاتِهِمَا أثناء حديثه عن مفهوم تناسي التشبيه، وقد أشرنا إلى آرائه تلك في مواضع سابقة من هذا البحث.

خـاتمـة:

هكذا فصّل عبد القاهر القول في الاستعارة متحدّثاً عن صلتها بمظاهر الخيال، رغم أنّه أخرجها في البداية من باب التّخييل وأدرجها في باب المعنى العقلي، إلا أنّه عاد وأثبت فاعليّة التّخيّيل ونشاطه في مجال التّصوير الاستعاري، فأقام مبادئ ومفاهيم واضحة ومحددة لتلك الصلة، انطلاقاً من الطاقات النّصيّة العدوليّة ووصولاً إلى القاعدة التّأثيرية.

1 – أنّ الاستعارة وفقاً لآراء عبد القاهر الجرجاني هي ميدان الخيال الأوسع، وأهم مظهر من مظاهره.

2 – وجود علامات واضحة في مبحث عبد القاهر الجرجاني حول الاستعارة وعلاقتها بالتخييل، منها مفاهيم التأثير النفسي والادّعاء وتناسي التشبيه والتشخيص والتجسيم.

([1]) أسرار البلاغة، 53.،والبيت في ديوانه،141

([2]) أسرار البلاغة، 47–48، وصدر البيت: **صحا القلب عن سلمى، وأقصر باطله** شرح شعر زهير بن أبي سلمى، 101.

([3]) علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته ، 226.

([4]) المرجع السابق، 226.

3 – استئثار كتاب (أسرار البلاغة) لعبد القاهر الجرجاني في رصد مفهوم التخييل في أسلوب الاستعارة، إذ درس الاستعارة في هذا الكتاب دراسةً سيكولوجية تنظيراً وتطبيقاً مُقترباً من حقيقة هذا الفن وماهيّته التخييلية الانفعاليّة، وفي المقابل ندرة الشواهد النظريّة والتطبيقيّة في كتاب (دلائل الإعجاز) فيما يتعلق بمسألة التخييل في الاستعارة.

4 – تركيز عبد القاهر الجرجاني على القاعدة التأثيريّة في تحليله ومناقشته للتخييل في أسلوب الاستعارة، فهو يرى أنّ التأثير القوي الذي تُحدثهُ غرابة العلاقة بين طرفي الاستعارة وبُعدها إنّما هو وليد الخيال، فبالخيال وحده يُمكن الاختراع والجمع بين عناصر لا توجد بينها رابطة في المنطق العادي للحياة.

5 – تكامل الجانب النظري والجانب التطبيقي في بيان عبد القاهر لمفهوم التخييل في أسلوب الاستعارة، الأمر الذي جعل منه موضوعاً يستحقُّ الدراسة والنشر بإذن الله.

المصادر والمراجع:

1– القرآن الكريم.

2– الإبلاغيّة في البلاغة العربيّة: سمير أبو حمدان، منشورات عويدات الدوليّة، بيروت 1991 م.

3– أسرار البلاغة: عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمود محمّد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط1 1991 م.

4– بلاغة الخطاب وعلم النّص: صلاح فضل، دار الكتاب اللّبناني، بيروت – دار الكتاب المصري، القاهرة، ط1، 2004 م.

5– البلاغة والأسلوبيّة: يوسف أبو العدوس، الأهليّة للنّشر والتّوزيع، الأردن– عمّان، ط1، 1999م.

6– دلائل الإعجاز: عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمود محمّد شاكر، مكتبة الخانجي، الشركة الدوليّة للطباعة، القاهرة، ط5 ، 2004 م.

7– ديوان أبي تمام: بشرح الخطيب التّبريزي، تحقيق: محمّد عبده عزّام، المجلد الرابع، دار المعارف، القاهرة، ط3، 2009م.

8– ديوان ابن المعتز، دار صار للطباعة، بيروت،1961

9– ديوان العباس بن الأحنف: شرح وتحقيق: عاتكة الخزرجي، مطبعة دار الكتب المصريّة، القاهرة ،1954م

10– الاستعارة في النّقد الأدبي الحديث، الأبعاد المعرفيّة والجماليّة: يوسف أبو العدوس، منشورات الأهليّة، عمّان– الأردن 1997 م.

11– ديوان الوأواء الدمشقي، ت سامي الدهان، المجمع العلمي العربي، دمشق ،1950

12– شرح شعر زهير بن أبي سلمى، تحقيق: فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط ،1988م.

13– علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته: صلاح فضل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2 ، 1985 م.

14– لسان العرب، ابن منظور.

15– اللّسان والميزان أو التّكوثر العقلي: طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، بيروت ، 1998م.

16– المصطلح النقدي في التراث الأدبي العربي، محمد عزام، دار الشرق العربي، بيروت لبنان.

17– المعجم الأدبي: جبور عبد النور، دار العلم للملايين، بيروت، ط1 ، 1979 م.

18– مفهوم الاستعارة في بحوث اللّغويين والنّقاد والبلاغيّين دراسة تاريخية فنية: أحمد عبد السّيد الصّاوي، منشأة المعارف، الاسكندريّة، 1988م.

19– منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجني، ت محمد الحبيب الخوجة، تونس، 1966م.

20– نظريّة اللّغة والجمال في النّقد العربي: تامر سلّوم، دار الحوار للنّشر والتوزيع، اللّاذقيّة – سورية، ط1 1983م.

موقف التفتازاني من آراء الزمخشري الاعتزاليَّةِ.

*م. شادي صلاح اليوسف ** د. سعد محمد الكردي

(الإيداع: 1 تموز 2018، القبول: 15 تشرين الأول 2018)

ملخص:

يُظهر هذا البحث موقف (التفتازاني) من آراء (الزمخشري) الاعتزالية في كتابه الكشَّاف، واتَّخذتُ سورتي (آل عمران) و(النساء) أنموذجاً. وقد بدأت البحث بتعريف لغويٍّ واصطلاحيٍّ لمعنى الاعتزال، ونشأته، والمؤسس الحقيقي لهذه الفرقة، ومن ثمَّ تعريف بكل من (الزمخشري) و(التفتازاني)، ومذهب كلٍّ منهما.

وقد جرت طريقة إظهار موقف التفتازاني من الزمخشري بذكر الآية التي وضع فيها الزمخشري رأيه، ثمَّ ذكر ما قال الزمخشري تفسيراً لهذه الآية، وبعده ذكر تعليق التفتازاني على الزمخشري سواء أكان موافقةً أم مخالفةً، وذكرت في بعض المواضع رأي (ابن المنيِّر السكندري) صاحب (الانتصاف)، تذييلاً لرأي التفتازاني.

وقد خُتِمَ البحث ببعض النتائج التي توصلت إليها.

*طالب دراسات عليا – قسم اللغة العربية وآدابها – كلية الآداب – جامعة البعث.

** أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية وآدابها – اختصاص النحو الصرف – جامعة البعث.

Tafazani's view of Al- Zamakhshari's isolationst views

Shadi Al Youssef **Saad Al- kurdi**

(Received: 1 July 2018, Accepted: 15 October 2018)

Abstract:

This research has been shown the position of (Taftazani) the views of (AL-Zamakhshari) in his book (AL-Kashaf) and surat (AL-Imaran) and (Women) as a. model. I began the research with a linguistic definition of the meaning. Of (retirement) and its origin and the real founder of this retiring. Then the definition of both Zamakhshari and Taftazani and the doctrine of each of them has been a way to show the position of Taftazani of Zamakhshari by mentioning the verse in which Zamakhshari put his opinion, and then mentioned what Zamakhshari interpretation of this verse, and then the suspension of Taftazani on Zamakhshari whether or not. In some position.

I mentioned the view of Ibn- AL-Munaeir, the owner of the (remedy) as on appendix to the View of Taftazani. This research has been concluded with some of results, which I find them.

مقدمة:

لابدَّ لنا قبل الحديث عن موقف التفتازاني من آراء الزمخشري الاعتزالية أن نتعرَّف على معنى كلمة (المعتزلة)، وما هو أصلها التاريخي، ومن المؤسس الحقيقي لهذه الفرقة.

فالاعتزال لغةً: مأخوذ من: اعتزل الشيء وتعزَّله بمعنى تنحَّى عنه، ومنه: تعازل القوم بمعنى: تنحَّى بعضهم عن بعض، وكنت بمعزل عن كذا، أي: كنتُ في موضعِ عزلةٍ منه، واعتزلت القوم أي: فارقتهم وتنحَّيتُ عنهم،[1] ومنه قولُه سبحانه وتعالى:{وَإِنْ لَمْ تُؤْمِنُوا لِي فَاعْتَزِلُونِ}[الدخان/21] ، وعلى ذلك فالاعتزال معناه: الانفصال والتَّنحِّي، والمعتزلة هم المنفصلون.

أمّا في الاصطلاح: فهو اسم يطلق على فرقة ظهرت في الإسلام في أوائل القرن الثاني، وسلكت منهجاً عقليّاً متطرفاً في بحث العقائد الإسلامية، وهم أصحاب واصل بن عطاء الغزَّال الذي اعتزل عن مسجد الحسن البصري.[2]

الأصل التاريخي لكلمة المعتزلة:

إنَّ مشكلة الأصل التاريخي لكلمة المعتزلة قد أثارت كثيراً من المناقشات بين الباحثين قديماً وحديثاً، لأنَّ توضيح هذا الأصل يلقي الضوء على حقيقة (المعتزلة) و(الاعتزال)، ويبيّن لنا هل ظهرت المعتزلة في التاريخ فجأة، أو بمعنى أدقَّ– هل ظهرت بحركة مسرحيَّةٍ في مجلس الحسن البصري، أم أنها كانت حاجة ملحَّة من حاجات المجتمع الإسلامي وتمثل واقعه، وتخرج عن بنائه– داخليّاً وخارجيّاً – وهل قابلها المسلمون الأوائل بكراهية واستنكار حقاً؟ أم أنَّها تطور تاريخي لمبادئ معينة وليدة البحث العلميّ والنظر العقليّ في النصوص الدينيَّة؟ ويتَّصل شيخها الأول (واصل بن عطاء) وزميله (عمرو بن عبيد) بمشيخة قبلهما، دُرسَت لديهم المسائل وتوضَّحت الجزئيَّات، وكان على يد (واصل) بعد ذلك أن ينظِّمها، وأن يضعها تلامذته في نسق متكامل لتعبِّر عن المجتمع كلِّه.[3]

لقد وضع مؤرخو الفرق عدَّةَ آراء في أصل هذه التسمية، فمنها التفسير الشائع والذي يفيد بأنَّ كلمة (المعتزلة) لفظ أطلقه أعداؤهم من أهل السنِّة للتدليل على أنهم انفصلوا عنهم، فالمعتزلي عندهم هو المخالف والمنفصل.

وهذا رأي الشهرستاني.[4] و الإسفراييني .[5] والسمعاني.[6]

وللمستشرقين آراء أخرى في هذه النشأة مثل: (جولد تسيهر) و(نيللو) و(نيبرج)، حيث يرجعون سبب النشأة إلى أصل سياسيٍّ وهذه الآراء مردودة عليهم.

ولعل الرأي الأقرب للصواب أنَّ اسم الاعتزال ظهر في أثناء الحروب التي حصلت في عهد (عليٍّ بن أبي طالب)رضي الله عنه، لكنه لم يطلق على فئة بعينها، بل من اعتزل السياسة أُطلِقت عليه، ومن اعتزل للعبادة أُطلِقت عليه، وكل فرقة ترى أنَّها الصواب ومن سواها على خطأ، ولعل الحديث في مرتكب الكبيرة واختلاف الفرق في هذا الرأي، ساقهم إلى البحث في هذا الحكم، وهي قصة السائل الذي أتى إلى الحسن البصريِّ في حلقته، وحكى له ما سمع من آراء متناقضة في حكم مرتكب

---

[1] الصحاح: عزل.

[2] المعتزلة وأصولهم الخمسة وموقف أهل السنة منها، 14.

[3] نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، علي سامي النشار،373.

[4] الملل والنحل، الشهرستاني، ج1، ص 64.

[5] التبصير في الدين، 40-41.

[6] الأنساب، 26. وينظر: عيون الأخبار: 242، ومفتاح السعادة: ج2، 32.

الكبيرة وطلب منه رأيه، حيث أخرج واصل بن عطاء حكماً مخالفاً لشيخه الحسن في مرتكب الكبيرة، وهو أنَّه في منزلة بين المنزلتين، وبسبب ذلك قال الحسن: اعتزلَنا واصل، ثمَّ طرده من حلقته، فاعتزل في سارية من سواري مسجد البصرة، يقرر ما أجاب به على جماعة استحسنوا رأيه وتابعوه، فسمُّوا من ذلك الحين المعتزلة، لاعتزالهم الحسن وقول الأمَّة بأسرها.[1]

ومهما يكن من أمر فإنَّ المعتزلة تنسب إلى واصل بن عطاء، شيخ المعتزلة الأوَّل وقديمها، كما يرى المسعوديُّ.[2]

أمَّا أهم أرائه الكلامية فكانت مذهبه في مرتكب الكبيرة حيث وضعه في منزلة بين المنزلتين هذا أوّلاً،

وثانياً: القول في الخلاف السياسي بين عليٍّ وأعدائه. حيث عدَّ أحد الفريقَين فاسقاً لا بعينه، ولا تقبل شهادة واحد منهما، وذلك قياساً على المتلاعنين.[3]

وثالثاً: القول في نفي صفات الله: حيث كان واصل يشرع فيها على قول ظاهر، وهو الاتِّفاق على امتناع وجود إلهَينِ قديمَينِ أزليَّينِ، فقال: من أثبت معنى وصفة قديمة أثبت إلهَينِ.[4]

ورابعاً: مسألة القدر، حيث يذكر الإسفراييني عن واصل أنَّه كان في السِّرِّ يضمر اعتقاد (معبد) و(غيلان)، وكان يقول بالقدر.[5]

وخامساً: القول في المحكم والمتشابه: حيث ذهب واصل بن عطاء وعمرو بن عبيد إلى أنَّ المحكمات هي ما أعلمَ الله سبحانه عن عقابه للفسَّاق، كقوله تعالى:(ومن يقتل مؤمناً متعمدا﴾، أو ما أشبه ذلك من آيِ الوعيد، وكقوله تعالى: ﴿أخر متشابهات﴾، ولقول هو ما أخفى الله عن عباده عقابه عليها، ولم يبيّن أنَّه يغلب عليها كما بيَّن في المحكم.[6]

وبعد أن تعرَّفنا معنى الاعتزال والمعتزلة، وبداية ظهور هذه الفرقة والآراء التي تحدثت عن ظهورها، والمؤسس الحقيقي لها، لابدَّ لنا من التعريف بعلمَين كبيرَينِ هما اللذان يدور حولهما محور هذا البحث، فالأول هو الزمخشري صاحب الكشاف الذي أودعه كثيراً من آرائه الاعتزالية، والثاني هو السعد التفتازاني الذي قام بشرح هذا التفسير وكتابة حاشية عليه، وسنخصص في هذا البحث الكلام على ردود التفتازاني على الآراء الاعتزالية للزمخشري.

فالزَّمخشريُّ(7): هو أبو القاسم محمود بن عمر الخوارزمي الزمخشري، ولد سنة(476) بزمخشر، وهي قرية كبيرة من قرى خوارزم، وأقبل على دراسة العلوم الدينيَّة واللغويَّة، ورحل كثيراً فأقام ببغداد مدة، وجاور بمكة طويلاً، ومن ثمَّ قيل له: جار الله، وكان يلقَّبُ بفخر خوارزم.

وقد كان الزمخشري حنفيُّ المذهب، معتزليُّ الاعتقاد، وكان متسامحاً مع مخالفيه في المذهب الفقهيّ، حتى إنَّه نوَّهَ بمكانة الإمام الشافعيّ وذكر أنَّه من أعلام العلم وأئمة الشرع ورؤوس المجتهدين، وألَّف كتاباً أسماه:(شافي العيّ من كلام الشافعي).

---

[1] المعتزلة وأصولهم الخمسة: 23.

[2] مروج الذهب، ج3، 54.

[3] نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، 391-393،

[4] الملل والنحل، ج1، 61.

[5] التبصير، 10-11.

[6] نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، 398.

[7] تنظر ترجمته في: الأنساب:163/3، ونزهة الألباء:290، وإنباه الرواة:265/3، ومعجم الأدباء:2687/6، وبغية الوعاة:279/2.

ولكنه كان متشدّداً متعصباً في مذهبه الاعتزالي، يتطاول على أهل السنة ويصفهم بأهل البدع والأهواء، ولكنه كان يخالف شيعته، إذا بدا له مالا يوافق رأيهم، فهو ليس بمقلّدٍ للمعتزلة في كل ما يقولونه.

يقول ابن خلكان: وكان الزمخشري معتزلي الاعتقاد متظاهراً به، حتى نُقِلَ عنه أنه كان إذا قصد صاحباً له واستأذن عليه في الدخول يقول لمن يأخذ له الإذن: قل له أبو القاسم المعتزليُّ بالباب.[1]

الزَّمَخشَرِيُّ أَحَدُ رُؤوسِ المُعتَزِلة وَدُعَاتِها الأَقوِياءِ. فَقَد عَاشَ فِي بِيئَةٍ تَمُوجُ بِالإعتِزَالِ وَالمُعتَزِلَةِ، فَلِشَيخِهِ الضَّبّيّ أَثَرٌ وَاضِحٌ فِي تِرسِيخِ الإعتِزالِ لَدَيهِ، فَأَبُو مُضَرَ الضَّبّيّ هُوَ مِن أَدخَلَ الإعتِزالِ إِلى خُوارِزمَ[2]، كَمَا كَانَ لِشَيخِهِ الثَّانِي أَبِي السَّعْدِ الجُشْمِيّ أَثَرٌ فِي اِعتِزالِهِ الذي أَودَعَهُ تَفسِيرَهُ الكَشّافَ. وَعَقِيدةُ الزَّمَخشَرِيّ تَتَبَيَّنُ في كِتَابِهِ الكَشَّافِ، إِذْ يُكثِرُ مِنْ وِصفِ المُعتَزِلَةِ بِأَنَّهُم الطَّائِفَةُ العَدلِيَّةُ، وَلَمْ يَألُ جُهدَاً فِي الإنتِصارِ لِمذهَبِهِ إِلى أَنْ وَصَلَ بِهِ الحَالُ إِلى إِخرَاجِ مُخَالِفِيهِ مِنَ الإِسلامِ.

وقد ألَّفَ الزمخشري كتابه الكشاف، واعتنى فيه بعلمي البيان والبديع، وبثَّ فيه آراءه الاعتزاليَّة، هذا ما دعا أهل السنَّةِ إلى المبالغة في معارضة الكشاف ودعوة الناس إلى مقاطعته، إلّا أنَّهم شهدوا للزمخشري بطول الباع ونفاذ البصيرة والتبحُّر في جميع العلوم، وكان مناقشه الألدُّ (أحمد بن المنيّرالإسكندري) الذي ألَّف كتاب(الانتصاف) للردِّ على اعتزاليات الزمخشري في كشافه كثيرَ الثناء على علمه باللغة والأدب، ويصفه بأنَّه خرّيتُ الأساليب؛ أي: دليلها الحاذق.[3]

وقد أُلِّفت كثير من الكتب والحواشي على الكشاف، مختلفة في مواضيعها؛ فمنها حواشٍ اهتمَّت بالنواحي اللغوية والنحوية، وغيرها مما جاء في الكشاف توضيحاً وتهذيباً وتنقيحاً، وبعضها عُني بجوانب معيَّنة كالرّدِّ على مسائل الاعتزال كالانتصاف السابق ذكره، أو مناقشة ما جاء به من وجوه الإعراب، أو تخريج أحاديثه، أو شرح شواهده كحاشية السعد التفتازاني، الذي عُني بما سبق من مناقشة أوجه الإعراب، وتخريج الأحاديث والشواهد الشعرية والأعلام، والردِّ على مسائل الزمخشري الاعتزاليَّة، وهو مضمون هذا البحث.

والتفتازانيُّ هو: مَسْعُودُ بنُ عُمَرَ بنِ عبدِالله سعد الدينِ التَّفتَازَانِيُّ[4] العَلَّامَةُ الكَبيرُ، والتفتازانيُّ نسبة إلى (تفتازان)، وهيَ قَرِيَةٌ منْ قُرَى خُرَاسَانَ، بِنَوَاحِي (نَسَا)[5] ، وذكر الحمويُّ في باب التاء والفاء وما يليهما، قوله:" تَفْتَازَانُ: بعد الفاء الساكنة تاء أخرى، وألف، وزاي: قرية كبيرة من نواحي نسا وراء الجبل"[6].

مذهبه: اختلف أصحاب التراجم في مذهبه، فمنهم من ذكر أنه شافعي[7]، و منهم من ذكر أنَّه حنفيّ[8].

وهذا يعني أنَّ التفتازاني كان مناصراً مؤيداً لمذهب أهل السنة، وذا ثقافة واسعة في علم الكلام، وكان أثر الكلام في حاشيته واضحاً كلَّ الوضوح، فالحاشية مليئة بالتنبيهات المفيدة والنكات اللطيفة التي تدل على تبحرّه في العلوم، حيث أيقظ ما انطوى

---

[1] وفيات الأعيان: 355/4.

[2] ينظر معجم الأدباء:487/5.

[3] البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري، 60-61.

[4] ينظر البدر الطالع:304/2–305، وشذرات الذهب:319/6–322، وعجائب المقدور في أخبار تيمور:320، و بغية الوعاة: 285/2، و الفوائد البهية:134، وروضات الجنات:34/4–38، والكنى والألقاب:108/2، ومفتاح السعادة:205/1–208، و كشف الظنون:1/1، و472/1، 1780، وهدية العارفين:429/2–430، وإيضاح المكنون:283/1، والأعلام:219/7، ومعجم المؤلفين:228/12، ودائرة المعارف الإسلامية:339/5.

[5] دائرة المعارف الإسلامية:319/5.

[6] معجم البلدان:35/2.

[7] ينظر: بغية الوعاة:235/2، و مفتاح السعادة: 205/1، و هدية العارفين: 229/2

[8] ينظر: روضات الجنات: 308، و المنهل الصافي: 356

عليه الكشاف من دسائس البدع، وذكر وجه التأويل الذي يرشد إليه العقل، ولمَّا كان الزمخشري معتزليّاً متعصباً لمذهبه يهاجم أهل السنة بعنف، ويشدِّدُ التنكير عليهم، وينتصر للمعتزلة ويؤوِّل الآيات القرآنية بما يتَّفِقُ وآراءهم وبما يشايع مذهبهم، كان من الطبيعي أن يعنى التفتازاني بالجانب الكلامي في شرحه على الكشاف، فبيَّن فيه ما تضمَّنه من الاعتزال، وناقشه في الأعاريب وأحسن فيها الجدال، والتزم جانب الإنصاف والعدل، فأشاد به وبإمامته في علم اللغة والبيان، أمَّا ما كان منه من غلظة أو خروج أو مخالفة، فكان منه الردُّ بالمثل، وههنا نلاحظ أمرين:

الأول: كثرة المباحث الكلاميَّة في الحاشية تبعاً لكثرتها في الكشاف، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

يقول الزمخشري في قوله تعالى: ﴿ومما رزقناهم ينفقون): وإسناد الرزق إلى نفسه للإعلام بأنهم ينفقون الحلال الذي يستأهل أن يُضافَ إلى الله تعالى ويسمَّى رزقاً منه. [1]

ويقول السعد: (لا خفاء في أنَّ المراد بـ(ما رزقناهم) هو الحلال، لكن عند المعتزلة من جهة أنَّ الحرام ليس برزقٍ، فالإسناد إلى الله تعالى يكون للإشعار بأنَّه لا يكون إلَّا حلالاً، إذ القبائح لا تسند إلى الله تعالى، وعندنا من جهة أنَّ المدح والاتِّصاف بالتقوى إنَّما يكون في الإنفاق من الحلال، سيَّما عند التصريح بالإسناد إلى الله تعالى، فإنَّه ينصرف إلى الأفضل الأكمل، ففائدة الإسناد الإعلامُ بأنَّهم ينفقون من الحلال ما هو من عظام المنائح).

الثاني: العبارات القاسية والغليظة، والنبرة الحادة، والتهكم اللاذع الذي وجهه السعد التفتازاني للزمخشري في المناقشات الكلامية، ويبدو أنَّ التفتازاني وهو مناصر لأهل السنة قد عاملَ الزمخشري بالمثل، وكال له صاعاً بصاعٍ، كقوله: (وهذا من هيمانه في وادي عدله)، و(حثالة المعتزلة)، و(هذا بيِّنٌ جلي على صبيان الكتاب)، و(من له مسكة من الإنصاف)، و(لكن الأعمى لا يهتدي إلى طريق الصواب)، إلى غير ذلك من العبارات والكلمات والتي سنطالعها في مكانها من هذا البحث.

عرض السعد التفتازاني في حاشيته لكثير من المباحث الكلامية، وفي أثناء ذلك يذكر كثيراً من علماء الكلام كأبي الحسن الأشعري، وفخرالدين الرازي، وأبي الحسن البصري، وواصل بن عطاء، وعمرو بن عبيد، وغيرهم، ويعرض لكثير من آراء الفرق الكلامية كالمشبهة، والمرجئة، والمجبرة، والحشوية، والخوارج، والروافض، وغيرها.

ومن الأمثلة على ذلك ما نقله السعد التفتازاني عن الشريف المرتضى، تعليقاً على قول الزمخشري:

(إنَّ الفاسق هو النازل بين المنزلتَينِ)،[2] أنَّ واصل بن عطاء هو أوَّل من أظهر المنزلة بين المنزلتين، لأنَّ الناس كانوا في أسماء أهل الكبائر على أقوال: فالخوارج يسمونهم بالكفر والشرك، والمرجئة بالإيمان، والحسن البصري وأتباعه بالنفاق، فأظهر واصل بن عطاء القول بأنهم فُسَّاقٌ غير مؤمنين ولا كفار ولا منافقين، واحتجَّ بأنَّ الأمة اتَّفقوا على اسم الفسق دون ما عداه من الإيمان والكفر والنفاق، فقال عمرو بن عبيد: القول قولك، وإنِّي قد اعتزلت مذهب الحسن في هذا الباب، فقيل: سُمُّوا المعتزلة لذلك.

وسنورد فيما يأتي الآية التي أودعها الزمخشري رأيه الاعتزالي، ثم ردَّ التفتازاني عليه، اعتماداً على المنهج التحليلي، معززاً بآراء العلماء الذين أدلوا بدلوهم في هذه المسائل:

قال تعالى: {هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتابَ مِنْهُ آياتٌ مُحْكَماتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتابِ وَأُخَرُ مُتَشابِهاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ ما تَشابَهَ مِنْهُ ابْتِغاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغاءَ تَأْوِيلِهِ وَما يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلاَّ اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنا وَما يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُولُوا الْأَلْبابِ} سورة آل عمران /7.

---

[1] الكشاف، الزمخشري(538هـ) مجموعة من المحققين، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى،1418ه-1998م 1/31-32.

[2] الكشاف: 1/89.

قال الزمخشري: (مُحْكَماتٌ) أحكمت عبارتها بأن حفظت من الاحتمال والاشتباه، (مُتَشابِهاتٌ): مشتبهات محتملات. فإن قلت: فهلا كان القرآن كله محكما؟ قلت: لو كان كله محكما لتعلق الناس به لسهولة مأخذه، ولأعرضوا عما يحتاجون فيه إلى الفحص والتأمّل من النظر والاستدلال، ولو فعلوا ذلك لعطلوا الطريق الذي لا يتوصل إلى معرفة الله وتوحيده إلا به، ولما في المتشابه من الابتلاء والتمييز بين الثابت على الحق والمتزلزل فيه، ولما في تقادح العلماء وإتعابهم القرائح في استخراج معانيه وردّه إلى المحكم من الفوائد الجليلة والعلوم الجمة ونيل الدرجات عند الله، ولأنّ المؤمن المعتقد أن لا مناقضة في كلام الله ولا اختلاف، إذا رأى فيه ما يتناقض في ظاهره، وأهمه طلب ما يوفق بينه ويجريه على سنن واحد، ففكر وراجع نفسه وغيره ففتح الله عليه وتبين مطابقة المتشابه المحكم، ازداد طمأنينة إلى معتقده وقوّة في إيقانه).[1]

قال التفتازاني: قولُهُ: بأنْ حُفِظَتْ منَ الاحتمالِ: هذا يناسبُ ما في أصولِ الشافعيَّةِ منْ أنَّ المُحكَمَ المُتَّضِحَ المعنى، و المُتَشَابِهَ بخلافِهِ، لأنَّ معنى اتِّضاحِ المعنى أنْ يظهرَ عندَ العقلِ أنَّ معناهُ هذا لا غيرُهُ، وهذا غيرُ المُحكَمِ و المتشابِهِ على الوَجْهِ المذكورِ في أصولِ الحنفيَّةِ [2]، **فقولُهُ تعالَى** :﴿**لَا تُدْرِكُهُ الأَبْصَارُ**﴾[سورة الأنعام 103] مُحْكَمٌ في أنَّ معناهُ لا يدركُهُ شيءٌ من الأبصارِ، و**قولُهُ:** ﴿**إِلَى رَبِّهَا نَاظِرَةٌ**﴾[سورة القيامة 23] متشابهٌ ،لا يُعرَفُ أنَّ معناهُ أنَّها ناظرةٌ إليه، أو مُنْتَظِرَةٌ ثوابَهُ أو نِعَمَهُ أو نحوُ ذلك ، فَرَجِعَ إلى الأوَّلِ، وَحُمِلَ على غيرِ مَعْنَى النظرِ إليهِ ، وكذا ﴿**لَا يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ**﴾[سورة الأعراف 28] مُحْكَمٌ في أنَّهُ لا يأمرُ بالقبيحِ ، و**قولُهُ:** ﴿**أَمَرْنَا مُتْرَفِيْهَا فَفَسَقُوا**﴾ [سورة الإسراء 16] مشتبِهٌ أنَّ معناهُ: أَمَرْناهُم بالفسقِ أو بالطاعةِ.[3]

استدلَّ الزمخشري بقوله تعالى: :﴿لَا تُدْرِكُهُ الأَبْصَارُ﴾[سورة الأنعام 103]، على نفي الرؤية وجعلها محكمة، والآيات التي تثبت الرؤية من المتشابه، ويجب على زعمه ردُّ المتشابه إلى المحكم.[4]

فالتوجيه الصحيح للآية ما قاله التفتازاني الموافق لمعتقده الفكري، وذلك أنَّها دليل على إثبات الرؤية لا نفيها، وهي من الأدلّة التي يستدل بها أهل السنة على إثبات الرؤية.[5]

واستدلالهم بها على إثبات الرؤية من وجه حسن لطيف، وهو أنَّ الله تعالى إنَّما ذكرها في سياق التمدُّح، ومعلوم أنَّ المدح إنَّما يكون في الصفات الثبوتية، وأمَّا العدم المحض فليس بكمال، فلا يمدح به. وإنَّما يمدح الرَّبُّ تعالى بالنفي إذا تضمَّن أمراً وجوديّاً كمدحه بنفي السِّنَةِ والنوم، المتضمّن كمال القيُّوميَّة، ولهذا لم يتمدَّح بعدم محض لم يتضمَّن أمراً ثبوتيّاً، فإنَّ المعدوم يشارك الموصوف في ذلك العدم، ولا يوصف الكامل بأمرٍ يشترك هو والمعدوم فيه.[6]

قال تعالى: {إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ وَمَنْ يَكْفُرْ بِآيَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ} سورة آل عمران، الآية19.

قال الزمخشري: (قوله: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلامُ﴾ جملة مستأنفة مؤكدة للجملة الأولى. فإن قلت: ما فائدة هذا التوكيد؟ قلت: فائدته أن قوله: (لا إِلهَ إِلَّا هُوَ) توحيد، وقوله: (قائِماً بِالْقِسْطِ) تعديل، فإذا أردفه قوله: (إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلامُ) فقد آذن أن الإسلام هو العدل والتوحيد، وهو الدين عند الله، وما عداه فليس عنده في شيء من الدين. وفيه أن من ذهب إلى تشبيه أو ما يؤدّى إليه كإجازة الرؤية أو ذهب إلى الجبر الذي هو محض الجور، لم يكن على دين الله الذي هو الإسلام،

---

[1] الكشاف: 337/1.

[2] ينظر: البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي(745هـ)، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر – بيروت، الطبعة: 1420 هـ ، 381/1 ، وروح المعاني 521/1.

[3] حاشية السعد على الكشاف، القطعة 174.

[4] المسائل الاعتزالية في تفسير الكشاف للزمخشري في ضوء ما ورد في الانتصاف لابن المنيّر، 278.

[5] ينظر: مجموع الفتاوى، أحمد بن تيميَّة تـ(728هـ)، تح: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1995م.16/88-89 ومنهاج السنَّة، أحمد بن تيميَّة، 40/3، دقائق التفسير، أحمد بن تيميَّة، تح: محمد السيّد الجليند، ط:2، 1404هـ. 126/2

[6] المسائل الاعتزاليَّة: 279.

وهذا بين جلى كما ترى. وقرئا مفتوحين، على أن الثاني بدل من الأوّل، كأنه قيل: شهد اللَّه أن الدين عند اللَّه الإسلام، والبدل هو المبدل منه في المعنى، فكان بيانا صريحاً، لأن دين اللَّه هو التوحيد والعدل. وقرئ الأوّل بالكسر والثاني بالفتح، على أن الفعل واقع على (إنَّ)، وما بينهما اعتراض مؤكد. وهذا أيضا شاهد على أن دين الإسلام هو العدل والتوحيد، فترى القراءات كلها متعاضدة على ذلك).[1]

قال التفتازاني: قولُهُ: وهذا أيضاً شاهدٌ: لأنَّ الفعلَ واقعٌ على (إنَّ الدِّينَ عندَ اللهِ الإسلامُ)، والحكمُ بالتَّوحيدِ والعدلِ اعتراضٌ مؤكِّدٌ لذلك، فيكونُ دينُ الإسلامِ هو العدلَ والتَّوحيدَ ليصلحَ هذا تأكيداً لذلك، ولا أدري ما قَصَدَ المُصنِّفُ من تكريرِ هذا الكلامِ، فإنَّ أحداً من أهلِ الإسلامِ لم ينازعْ في أنَّ التوحيدَ و العدلَ أساسُ الإسلامِ، لكنْ بمعنى أنَّ الإلهَ واحدٌ لا شريكَ لهُ في الألوهيَّةِ، وأنَّهُ عَدْلٌ في أفعالِه لا ظُلْمَ منه أصلاً، و لم تَدُلَّ الآياتُ و القراءاتُ إلَّا على هذا، فأينَ هذا من التوحيدِ بمعنى نفيِ الصفاتِ القديمةِ، والعدلُ بمعنى وجوبِ ثوابِ المُطيعِ وعقابِ العاصي وتفويضِ أفعالِ العبادِ إلى قدرتِهم و إرادتِهم، والشرورِ والقبائحِ إلى الشياطينِ وإثباتِ ما لا يُحْصَى من الخالقينَ، حتَّى زَعَمَتِ المجوسُ أنَّهم بَيْنَ بَيْنَ، إذْ لم يُثْبِتُوا إلَّا اثنين، وأيُّ فائدةٍ لهم في تسميةِ طريقتِهم وطريقةِ الإسلامِ بالعدلِ والتوحيدِ بحسبِ اشتراكِ اللَّفْظِ، على أنَّ هذه تسميةٌ من قِبَلِ أنفسِهم لا غير، وأنَّهم لو ارتفعُوا إلى السماءِ فليسَ لهم إلا المعتزلةُ من الأسماءِ، وإذا تَحَقَّقَتْ فعدلُهم يُبطِلُ توحيدَهم، لاستلزامِهِ كثرةَ الخالقينَ، وتوحيدُهم يُبْطِلُ عدلَهم لاستلزامِ نفيِ الصفاتِ نفيَ الأفعالِ على ما بَيَّنَ في موضعِهِ، ولعمرِي إنَّ ما يَلُوحُ من كلامِهِ من دلالةِ الآيةِ على أنَّ دينَ الإسلامِ هو التوحيدُ و العدلُ الذي هو طريقةُ الاعتزالِ المُنافيَةِ لطريقةِ أهلِ الحقِّ إنْ كانَ عن اعتقادٍ منه، فالرَّجُلُ قليلُ البضاعةِ، و إنْ قَصَدَ بذلك تغليطَ العَوامِ و تسليطَ الأوهامِ فكثيرُ الوقاحةِ، عَصَمَنا اللهُ و إيَّاكم عن أمثالِه بالنبيِّ وآلِهِ. [2]

فأثبت التفتازاني مذهب أهل السنَّة والجماعة، وهو مذهب وسط بين مذهب المعتزلة الذين يخرجون أفعال العباد عن كونها مخلوقة لله، وبين مذهب الأشاعرة وغيرهم من الجبرية، الذين يزعمون أنَّ الله هو الفاعل الحقيقي لأفعال العباد، وينفون أني يكون للعباد قدرة حقيقيَّة على أفعالهم، فإنَّهم –أي أهل السنَّة– يثبتون للعبد قدرة وإرادة حقيقيّة على فعله، لكنهم لا يخرجونها عن كونها مخلوقة لله كائنة منه بعلمه وتقديره السابق، وهو الذي أقدر العبد على فعله وخلقه له.[3]

وقد ردَّ ابن المنيّر على قول الزمخشري بقوله: هذا تعريض بخروج أهل السنَّة من ربقة الإسلام، بل تصريح، وما ينقم منهم إلّا أن صدقوا وعد الله عباده المكرمين، على لسان نبيّهم الكريم صلى الله عليه وعلى آله وسلم، بأنهم يرون ربَّهم كالقمر ليلة البدر لا يُضامون في رؤيته، ولأنَّهم وحَّدوا الله حقَّ توحيد، فشهدوا أن لا إله إلَّا هو.[4]

قال تعالى: {وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَغُلَّ وَمَنْ يَغْلُلْ يَأْتِ بِمَا غَلَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ}، سورة آل عمران،161.

قال الزمخشري: والغل: الحقد الكامن في الصدر. ومنه قوله صلى اللَّه عليه وسلم «من بعثناه على عمل فغلّ شيئا جاء يوم القيامة يحمله على عنقه>. وقوله صلى اللَّه عليه وسلم «هدايا الولاة غلول» وعنه «ليس على المستعير غير المغل ضمان» وعنه «لا إغلال ولا إسلال» ويقال: أغله إذا وجده غالا، كقولك: أبخلته وأفحمته. ومعنى وَما كانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَغُلَّ وما صحّ له

---

[1] الكشاف: 345/1.

[2] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 179.

[3] ينظر: مجموع الفتاوى: 117/8-118، شفاء العليل، ابن قيّم الجوزية، ط 1، (1407) هـ، دار الكتب العلمية، بيروت، شرح العقيدة الطحاوية، القاضي علي بن علي بن أبي العزّ الدمشقي تـ(792هـ)، تح: شعيب الأرناؤوط، ط:1 (1401) هـ، دار البيان، دمشق. 439/430

[4] الانتصاف: 345/1.

ذلك، يعنى أن النبوة تنافى الغلول، وكذلك من قرأ على البناء للمفعول فهو راجع إلى معنى الأوّل، لأن معناه: وما صح له أن يوجد غالّاً، ولا يوجد غالّاً إلّا إذا كان غالّاً.

وفيه وجهان: أحدهما أن يبرأ رسول الله صلى الله عليه وسلم من ذلك وينزه وينبه على عصمته بأن النبوّة والغلول متنافيان؟ لئلا يظن به ظانّ شيئا منه وألا يستريب به أحد، كما روى أنّ قطيفة حمراء فقدت يوم بدر. فقال بعض المنافقين: لعل رسول الله صلى الله عليه وسلم أخذها. وروى أنها نزلت في غنائم أحد حين ترك الرماة المركز وطلبوا الغنيمة وقالوا: نخشى أن يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: من أخذ شيئا فهو له وأن لا يقسم الغنائم كما لم يقسم يوم بدر، فقال لهم النبي صلى الله عليه وسلم: ألم أعهد إليكم أن لا تتركوا المركز حتى يأتيكم أمرى، فقالوا: تركنا بقية إخواننا وقوفا، فقال صلى الله عليه وسلم: بل ظننتم أنا نغل ولا نقسم لكم: والثاني أن يكون مبالغة في النهى لرسول الله صلى الله عليه وسلم على ما روى: أنه بعث طلائع فغنمت غنائم فقسمها ولم يقسم للطلائع، فنزلت. يعني: وما كان لنبيٍّ أن يعطى قوما ويمنع آخرين، بل عليه أن يقسم بالسوية. وسمى حرمان بعض الغزاة «غلولا» تغليظا وتقبيحا لصورة الأمر.[1]

فقال التفتازاني: قولُهُ: هدايا الوُلاةِ غُلُولٌ، جنايةٌ وسرقةٌ في بيتِ المالِ، وقولُهُ: (منه) إشعارٌ بأنَّه ليس من حديثِ النَّبيِّ صلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ، ففي الفائقِ أنَّه قولُ شُرَيحٍ،[2] وغيرُ المغلِّ: مَنْ لا خيانةَ عندَه .

وقولُهُ: وعنه، لم يقلْ (ومنه) إشعاراً بأنَّه كلامُ النَّبيِّ صلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ ذُكرَ في الفائقِ: أنَّ النَّبي صلَّى اللهُ عليه وسلَّم حينَ صالحَ أهلَ مكَّةَ عامَ الحُديبيةِ كَتبَ بينَه وبينَهُم كتاباً وكتبَ فيه أنْ لا إغلالَ ولا إسلالَ، وأنَّ بينَهم عيناً مكفوفةً،

وقولُهُ: فغُنِمَتْ غنائِمُ، على لفظِ المبنيِّ للمفعولِ أي حُصِّلَت غنائمُ بعدَ بُعْدِ الطلائعِ تغليظاً وتقبيحاً، قد استُقبِحَت من المصنِّفِ هذه العبارةُ فإنَّ العادةَ قد جَرَتْ باللُّطفِ مع النَّبيِّ صلَّى اللهُ عليه و سلَّم، والأوْلُ أنّها تعظيمٌ لجانبِه حيثُ عدَّ أدنى زلَّةٍ فيه غلولاً.[3]

نرى أنَّ التفتازاني أجاد في التنبيه على عبارةِ الزمخشري الأخيرة كما فعل ابن المنيّر، والتي لم يراعِ فيها ما ينبغي أن يُرَاعى في حقِّه صلى الله عليه وسلَّم من لزوم غاية التوقير والأدب.[4]

ورأى ابن المنيّر أنَّ الزمخشري حاف في هذه العبارة إذ يقول: عبّر عن الحرمان بالغلول تغليظاً وتقبيحاً، وما كان له أن يعبّر عن هذا المعنى بهذه العبارة، فإنَّ عادة لطف الله تعالى برسوله صلى الله عليه وسلم في التأديب، أن يكون ممزوجاً بغاية التخفيف والتعطُّفِ، ألا ترى إلى قوله تعالى: **{عَفَا اللهُ عَنْكَ لِمَ أَذِنْتَ لَهُمْ}(التوبة/43)**، حيث بدأه بالعفو قبل العتب، ولو لم يبدأه بالعفو لانفطر قلبه صلى الله عليه وسلم.[5]

قال تعالى: {وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّمَا نُمْلِي لَهُمْ خَيْرٌ لِأَنْفُسِهِمْ إِنَّمَا نُمْلِي لَهُمْ لِيَزْدَادُوا إِثْمًا وَلَهُمْ عَذَابٌ مُهِينٌ} ،سورة آل عمران، 178.

قال الزمخشري: والإملاء لهم: تخليتهم وشأنهم، مستعار من أملى لفرسه إذا أرخى له الطِّوَلَ ليرعى كيف شاء. وقيل: هو إمهالهم وإطالة عمرهم. والمعنى: ولا تحسبنّ أن الإملاء خير لهم من منعهم أو قطع آجالهم أَنَّما نُمْلِي لَهُمْ «ما» هذه حقها أن تكتب متصلة، لأنها كافة دون الأولى، وهذه جملة مستأنفة تعليل للجملة قبلها، كأنه قيل: ما بالهم لا يحسبون الإملاء خيراً لهم، فقيل: إنما نملي لهم ليزدادوا إثما. فإن قلت: كيف جاز أن يكون ازدياد الإثم غرضاً لله تعالى في إملائه لهم؟ قلت:

---

[1] الكشاف:433/1.

[2] ينظر الفائق في غريب الحديث،71/3.

[3] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 206.

[4] الانتصاف: 434.

[5] ينظر: الانتصاف: 433/1-434، وتفسير الطبري: 154/8.

هو علة للإملاء، وما كل علة بغرض. ألا تراك تقول: قعدت عن الغزو للعجز والفاقة، وخرجت من البلد لمخافة الشر، وليس شيء منها بغرض لك. وإنما هي علل وأسباب، فكذلك ازدياد الإثم جعل علة للإمهال وسبباً فيه. فإن قلت: كيف يكون ازدياد الإثم علة للإملاء كما كان العجز علة للقعود عن الحرب؟ قلت: لما كان في علم الله المحيط بكل شيء أنهم مزدادون إثما، فكأنَّ الإملاء وقع من أجله وبسببه على طريق المجاز. وقرأ يحيى بن وثاب بكسر الأولى وفتح الثانية. ولا يحسبنّ بالياء، على معنى: ولا يحسبنّ الذين كفروا أن إملاءنا لازدياد الإثم كما يفعلون، وإنما هو ليتوبوا ويدخلوا في الإيمان.[1]

فقال التفتازاني: قولُهُ: من أَمْلَى، أي: على تقديرِ تفسيرِ الإملاءِ بالتَّحليَةِ، أو قَطْعِ آجالِهم، أيْ على تقديرِ تفسيرِهِ بإطالةِ العمرِ، ومبناه على مذهبِهم أنَّ المقتولَ مقطوعٌ عليه الأجلُ لا ميّتٌ بالأجلِ.

وقولُهُ: كَيْفَ جَازَ، القائلونَ بأنَّ الشَّرَّ والخيرَ بإرادةِ اللهِ يجوّزُونَ التَّعليلَ بمثلِ هذا إمّا لأنَّه عَرَضٌ، والعَرَضُ لا يلزمُ أنْ يكونَ مطلوباً بل يكفي جعلُهُ غايةً للفعلِ، وإمَّا لأنَّه مُرَادٌ مَعَ الفِعْلِ تشبيهاً بالعلَّةِ، وهم الَّذينَ لا يجعلُونَ فِعْلَ اللهِ مُعَلَّلاً بالغرضِ، وأمّا المعتزلةُ القائلونَ بأنَّ فِعْلَه معلَّلٌ وأنَّ القبيحَ لا يصلحُ أنْ يكونَ مُرَاداً له ومطلوباً وغرضاً، فقد جعلُوا ازديادَ الإثمِ سبباً باعثاً كما في (قَعَدْتُ عن الحربِ عَجْزاً أو جُبْناً)لا غرضاً يُطلَبُ حصولُه كما في (جئتُك لِتُكرِمَنِي)، ولمَّا لم يكن الازديادُ حاصلاً قبلَ الإملاءِ لِيُصبِحَ علَّةً له باعثةً عليه، ذَهَبَ إلى أنَّ هذا إنّما هو على طريقِ الاستعارةِ والتَّشبيهِ بالعلَّة الباعثةِ بناءً على حصولِه في علمِ اللهِ تعالى سابقاً، فإنْ قِيلَ: هلّا اعتُبِرَ التَّشبيهُ بالغرضِ والغايةِ كما في (فَالْتَقَطَهُ آلُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوّاً)، فلا يحتاجُ إلى هذه التَّكلفاتِ؛ قُلْنَا: لأنَّ هذه الجملَةَ مستأنِفَةٌ تعليلَ الجملةِ قبلَها، فلو كانَ الإملاءُ لغرضٍ صحيحٍ ترتَّبَ عليه هو الأمرُ الفاسدُ القبيحُ لم يصحَّ ذلك، ولم يصلحْ هذا تعليلاً لِنَهيِهِم عن حُسْبَانِ إملائِهم خيراً لهم، فليتأمَّلَ .[2]

أثبت التفتازاني أنَّ ما قرره الزمخشري كلام باطل، فإن لازمه أن يكون شيء في هذا الكون خارجاً عن إرادة الله وتقديره وعلمه، وهذا إنما لزمهم لأنهم جعلوا الإرادة مرادفة للمحبة والرضا، فهو لا يريد إلا ما أحبَّه ورضيه، وكل شيء أراده الله فمعناه عندهم أنَّه محبوب له مرضيٌّ.[3]

فالإرادة تنقسم قسمين: 1– إرادة كونية قدرية: وهي الشاملة لجميع الموجودات، وهذه الإرادة ليست بمستلزمة للمحبة والرضا، وهي المذكورة في قول الناس: (ما شاء الله كان ومالم يشأ لم يكن).

2–إرادة دينية شرعية: وهي المتضمنة للمحبة والرضا، وهذه الإرادة لا تستلزم حصول مرادها، فإنَّ الله إذا أمر العباد بأمر يحبُّه فقد يمتثلونه وقد لايمتثلونه، وهي المذكورة في قول الناس: هذا يفعل ما لايريده الله، أي: لا يحبه ولا يرضاه.[4]

وقال ابن المنيّر: بنى الزمخشري هذا الجواب على شفا جرف هارٍ فانهار، لأنَّ معتقده أنَّ الإثم الواقع منهم ليس مراداً لله تعالى، بل هو واقع على خلاف الإرادة الربانيَّة، فلمَّا نزلت الآية مشعرة بأنَّ ازدياد الإثم مرادٌ لله تعالى إشعاراً لا يقبل التأويل، أخذ يعمل الحيلة في وجه من التعطيل التزاماً لإتمام الفاسد، وضرباً في حديد بارد، فجعل ازدياد الإثم سبباً وليس بغرض. [5]

قال تعالى: {كُلُّ نَفْسٍ ذائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّما تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيامَةِ فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فازَ وَمَا الْحَياةُ الدُّنْيا إِلاَّ مَتاعُ الْغُرُورِ}، سورة آل عمران: 185.

---

[1] الكشاف:444/1.

[2] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 209.

[3] شرح الأصول الخمسة، القاضي عبد الجبار بن أحمد، تح: د: عبدالكريم عثمان، ط:2 (1408)هـ، أم القرى للطباعة، مكتبة وهبة، القاهرة. 460/ 431

[4] شرح الطحاوية: 56.

[5] الانتصاف: 144/1.

قال الزمخشري: (فإن قلت: كيف اتصل به قوله وَإِنَّما تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ؟ قلت: اتصاله به على أن كلكم تموتون ولا بدّ لكم من الموت ولا توفون أجوركم على طاعاتكم ومعاصيكم عقيب موتكم، وإنما توفونها يوم قيامكم من القبور. فإن قلت فهذا يوهم نفى ما يروى أن القبر روضة من رياض الجنة أو حفرة من حفر النار . قلت: كلمة التوفية تزيل هذا الوهم لأن المعنى أن توفية الأجور وتكميلها يكون ذلك اليوم، وما يكون قبل ذلك فبعض الأجور).[1]

قال التفتازاني قولُهُ: تُزِيلَ هذا الوهمَ، وبهذا يزولُ وَهْمُ أنْ يُنسَبَ إليه ما يُنْسَبُ إلى بعضِ المعتزلةِ من نفيِ عذابِ القبرِ ونعمتِهِ.[2]

يثبت التفتازاني في تعليقه على قول الزمخشري اعتقاده وإيمانه بعذاب القبر ونعيمه قبل القيامة، وبهذا يثني عليه في مخالفته أصحابه في هذه العقيدة، فإنهم يجحدون عذاب القبر وها هو قد اعترف به.

وذلك أنَّ إنكار عذاب القبر ونعيمه قول طوائف من أهل الكلام من المعتزلة وغيرهم، الذين يقولون: إنَّ النعيم والعذاب لا يكون في البرزخ، وإنَّما يكون عند القيام من القبور.[3]

وليس هذا قول عامَّة المعتزلة، فقد ذكر القاضي عبدالجبار المعتزلي: أنَّ عذاب القبر لا خلاف فيه بين الأمَّة، إلَّا شيء يحكى عن ضرار بن عمرو، وكان من أصحاب المعتزلة ثم التحق بالمجبرة.[4]

قال تعالى: {إِنَّ اللَّهَ لا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ ما دُونَ ذلِكَ لِمَنْ يَشاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدِ افْتَرى إِثْماً عَظِيماً} سورة النساء الآية / 48.

قال الزمخشري: فإن قلت: قد ثبت أن الله عزّ وجلَّ يغفر الشرك لمن تاب منه، وأنه لا يغفر ما دون الشرك من الكبائر إلا بالتوبة. فما وجه قول الله تعالى إِنَّ اللَّهَ لا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ ما دُونَ ذلِكَ لِمَنْ يَشاءُ؟ قلت: الوجه أن يكون الفعل المنفي والمثبت جميعاً موجهين إلى قوله تعالى: (لِمَنْ يَشاءُ) كأنه قيل إن الله لا يغفر لمن يشاء الشرك، ويغفر لمن يشاء ما دون الشرك على أنّ المراد بالأول من لم يتب، وبالثاني من تاب. ونظيره قولك: إنّ الأمير لا يبذل الدينار ويبذل القنطار لمن يشاء. تريد: لا يبذل الدينار لمن لا يستأهله، ويبذل القنطار لمن يستأهله فَقَدِ افْتَرى إِثْماً أي: ارتكبه، وهو مفتر مفتعل ما لا يصح كونه.[5]

قال التفتازاني: قولُهُ: قَدْ ثَبَتَ، لا خفاءَ في أنَّ ظاهرَ الآيةِ التَّفْرِقَةُ بيْنَ الشِّرْكِ وما دوْنَه بأنَّ اللهَ تعالَى لا يغفرُ الأوَّلَ البتَّةَ، ويغفرُ الثَّاني لمَنْ يشاءُ، ونحنُ نقولُ بذلكَ عنْدَ عدمِ التَّوْبةِ فَحَمَلْنا الآيةَ عليهِ بقرينةِ الآياتِ و الأحاديثِ الدَّالةِ على قبولِ التَّوْبةِ فيهما جميعاً ومغفرتِهما عندَها بلا خلافٍ من أَحَدٍ، لا يُقَالُ: حقيقةُ المغفرَةِ السِّتْرُ وتَرْكُ إظهارِ الأثرِ والمُؤاخذةُ على ما هوَ باقٍ ثَابتٌ كالمعصيةِ لِيَصِفَ بها الشَّخْصَ تَأْبَ أو لمْ يَتُبْ، وهذا لا يُتصوَّرُ في الشِّرْكِ إلَّا على تقديرِ عدمِ التَّوْبةِ عنهُ أَعْني الإيمانَ إذْ هوَ مَعَ الإيمانِ يزولُ بالكليةِ ولا يبْقَى حتَّى يَغْفِرَ، وإنَّما المَغْفرةُ بالنِّسبةِ إليهِ تَرْكُ التَّعبيرِ بما سَلَفَ منه، وهما مَعنَيَانِ مُفترِقَانِ لا يَقَعُ اللَّفظُ عليهما على السَّواءِ، فلا حاجةَ في الآيةِ إلى التَّقييدِ بعدمِ التَّوْبةِ إذْ لا مغفرةَ للشِّرْكِ الثَّانِي البتَّةَ بخلافِ (دَوْنَهُ لِمَنْ يَشَاءُ) لأنَّا نَقُولُ: الزائلُ بالإيمانِ هو الكيفيَّةُ الحاصلةُ في النَّفسِ والاعتقادُ الباطلُ، وأمَّا كوْنُهُ قد أَشْرَكَ فباقٍ ككونِهِ قد زَنَى أو شَرِبَ الخَمْرَ، وتَرْكُ المُؤاخذَةِ عليه لا يكونُ إلَّا على تقديرِ التَّوبة، وفي لفْظِ (أَنْ يُشْرَكَ) دوْنَ (الشِّرْكِ) إرشادٌ إلى ذلك، وأمَّا المُعتزِلَةِ فلا يقولونَ بالتَّفرقَةِ بيْنَ الشِّرْكِ وما دونَهُ من الكبائرِ في أنَّهما يُغفرَانِ بالتَّوبةِ ولا يُغفَرَان بدونِها فحَمَلُوا الآيةَ

---

[1] الكشاف: 449/1.

[2] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 210.

[3] ينظر: الملل والنحل، الشهرستاني، تح: عبد الأمير علي مهنا وعلي حسن فاعور، ط: 1(1410) هـ، دار المعرفة، بيروت. 102، ورسالة الرد على الرافضة: 172.

[4] ينظر: شرح الأصول الخمسة: 730.

[5] الكشاف: 519/1.

على معنى: (أَنَّ اللهَ لَاْ يَغْفِرُ الإشراكَ لِمَنْ يَشَاءُ) أنْ لا يَغفِرَ له وهو غيْرُ التَّائِبِ، ويغْفرُ ما دوْنَه لمَنْ يشاءُ أنْ يَغْفِرَ لهُ وهو التَّائبُ، وذلكَ لأنَّه لمَّا احتيجَ إلى التَّقييْدِ وقد قُيِّدَ المثبتُ لمَنْ يشاءُ كانَ الظَّاهِرُ من اللَّفظِ المُناسبِ للمعنَى تقييدَ المنفيّ به أيضاً على ما هو القاعدةُ في بابِ التَّنازعِ، لكنَّ (مَنْ يَشَاءُ) في الأوَّلِ هم المُصِرُون بالاتِّفاقِ، ففِي الثَّاني التَّائبونَ قضاءً لحِقِّ التَّقابلِ والافتراقِ، ليْس هذَا في استعمالِ اللَّفظِ الواحدِ في مَعْنيَيْنِ مُتضادَّيْنِ، لأنَّ المذكورَ إنَّما يُعلَّقُ بالثَّانِي أَعنِي المُثبتَ، وقُدِّرَ في الأوَّل مثْلُه، والمعنى في المَوضعَينِ واحدٌ، وهو مَنْ يشاءُ لكنَّ المفعولَ المُشبَّهَ يُقَدَّرُ في الأوَّل عدمُ الغُفْرانِ و في الثَّاني الغُفرانُ بقرينةِ سَبْقِ الذِّكْرِ، فإنْ قِيْلَ: لا يَخفَى أنَّه لابدَّ في (مَنْ يشاءُ) منْ عائدٍ إلى الموصولِ لِيَتِمَّ، فيكونُ المذكورُ في النعتِ (مَن يشاءُ اللهُ أنْ يغْفرَ لهُ)، والنَّفْيُ ليس بمتوجهٍ إليْه، قُلْنَا: مُرَادُه التَّوجُّهُ إلى نفسِ لفْظِ مَنْ يَشَاءُ ثُمَّ الحَمْلُ على ما يُناسِبُ من المعنى، ولِذَا قَالَ: (مُوجهينَ) إلى قولِهِ: (لمَنْ يشاءُ)، وقد يُتوهَّمُ من ظاهرِ عبارةِ الكتابِ أنَّ العائدَ إلى الموصولِ ضميرُ الفاعلِ وليْسَ بذاكَ، ولقائلٍ أنْ يَقُولَ بعدَ تسليمِ جميعِ ما ذُكِرَ إنَّه لا جهةَ لتخصيصِ كلٍّ من القَيْدَينِ بما ذُكِرَ لأنَّ الشِّركَ أيضاً يُغْفَرُ للتَّائبِ وما دوْنَه لا يُغْفَرُ للمصرّينَ غيْرَ فرْقٍ بينَهما، وسوقُ الآيَةِ يُنادِي على التَّفرقَةِ ويأخذُ بكظمِ المُعتزِلَةِ، حتَّى ذَهَبَ البعضُ منهم إلى أنَّ (ويَغْفِرُ) عطْفٌ على النَّفِي أعني (يَغْفِرُ) لِينسحبَ النَّفيُ عليهما جميعاً، أيْ: ولا يَغفرُ مادوْنَ ذلك لِمَنْ يشاءُ أيْ لغيْرِ التَّائبِ فتكونُ الآيَة للتَّفريقِ بيْنَهما لا التَّفرقَةِ، وهذا قريبٌ من التَّحريفِ، وأمَّا التَّنظيرُ بأنَّ الأميْرَ لا يبذِلُ الدِّينارَ ويبذلُ القنطارَ لِمَنْ يشاءُ ففِي أنَّ (لِمَنْ يَشَاءُ) مُتعلِّقٌ بالموجِبِ والنَّفي، ومفعولُ المُشبَّهِ بالنِّسبةِ إلى المُوجِبِ الإيجابُ وإلى المَنفيّ النَّفيُ، ومبْنَى المُشبَّهِ على الاستبهالِ والاستحقاقِ فلا يَرُدُّ الاعتراضُ بأنَّه لا يطابقُ الآيةَ، لأنَّ بَذْلَ الدِّينارِ أَهْوَنُ من بَذْلِ القِنْطارِ، وليس مغفرةُ الشِّرْكِ أهْوَنَ من مغفرةِ ما دُونِهُ بلْ بالعكسِ وإنَّما المطابقةُ بها قولُنا: إنَّ الأميرَ لايبذِلُ الدِّينارَ لمَنْ يشاءُ، ولا خفاءَ في أنَّه لا يفيدُ ما ذَكَرَهُ مِنْ توجُّهِ النَّفْيِ والإثباتِ إلى المُشبَّهِ المبنيَّةِ على الاستحقاقِ، ولعلَّ قصْدَ المُعتَرِضِ أنَّه إنَّما لَزِمَ في المثالِ المذكورِ تقييدُ المَنْفِيّ بالمُشبَّهِ لِئَلَّا يناقضَهُ الثَّاني لاشتمالِهِ عليه وعلى أكثَرَ، ثُمَّ لَزِمَ تفسيرُ منْ لا يشاءُ بمَنْ لا يَستأهِلُ لِئَلَّا يصيرَ المدحُ ذمّاً ولا كذلك الآيةُ، لأنَّ مغفرةَ ما دونَ الشِّرْكِ لا يُناقِضُ عَدمَ مغفرةِ الشِّرْكِ.[1]

أكَّد التفتازاني بعد الإطالة في الردّ على هذه الاعتزالية عقيدة خصوم المعتزلة ومناقضي آرائهم أنَّ الشرك غير مغفورٍ البتة، وما دونه من الكبائر مغفور لمن أراد الله أن يغفر له، هذا مع عدم التوبة وأمَّا مع التوبة فكلاهما مغفور.

وقال ابن المنيّر: والآية إنما وردت فيمن لم يتب، ولم يذكر فيها توبة كما ترى، فهذا وجه انطباق الآية على عقيدة أهل السنة، وأمَّا القدريَّة فإنّهم يظنون التسوية بين الشرك وبين ما دونه من الكبائر، في أنَّ كلَّ واحد من النوعين لا يغفر بدون التوبة، ولا يشاء الله أن يغفرهما إلا للتائبين، فإذا عرض الزمخشري هذا المعتقد على هذه الآية ردَّته ونبت عنه، إذ المغفرة منفية فيها عن الشرك، وثابتة لما دونه مقرونة بالمشيئة.[2]

قال تعالى: {وَإِذا جاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطانَ إِلاَّ قَلِيلاً} سورة النساء الآية / 83.

قال الزمخشري: لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطانَ لبقيتم على الكفر إِلَّا قَلِيلًا منكم. أو إلا اتباعا قليلا، لما ذكر في الآي قبلها تثبطهم عن القتال، وإظهارهم الطاعة وإضمارهم خلافها.[3]

---

[1] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 235–236.

[2] الانتصاف: 519/1.

[3] الكشاف: 541/1–542.

قال التفتازاني: قولُهُ: إلَّا قَلِيلاً مِنْكُمْ، يَرِدُ على الوَجْهَيْنِ: أنَّهُ على تقديرِ انتفاءِ التَّوْفيقِ لا محالَ للاستثناءِ، وعلى الثَّانِي: أنَّهُ استثناءٌ مُفَرَّغٌ من المُوجِبِ، لأنَّ (لولا) وإنْ دَلَّ على انتفاءِ الجَّزاءِ لكِنْ ليسَ هذا إخْراجاً من حُكْمِ النَّفْيِ بل الإيجابِ، وأنَّهُ إذا كانَ معنى الاتِّبَاعِ البَقَاءَ على الكُفْرِ كانَ مَعْنَى الاستثناءِ الإبْقَاءَ قَلِيْلاً، وليسَ لِهذا كثيرُ معنىً، والجَّوابُ: أنَّ المُرادَ التوْفيقُ لاتِّبَاعِ الرَّسولِ والكتابِ، ولا يلْزَمُ من انتفاءِ عَدَمِ التَّوْفيقِ أَصْلاً، وعلى تقديرِ الإطْلاقِ فانتِفَاءُ مجموعِ الأمُورِ الثَّلاثةِ لا يَستَلْزِمُ انتفاءَ التَّوْفيقِ، فيجوزُ أنْ يبقَى في حَقِّ البَعْضِ فيهتدِي بنورِهِ إلى الإيمانِ' والاستثناءُ المفرَّغُ هَهُنا مُسْتقِيمُ المعْنَى بأنْ يُبْقِي على جميعِ أجْزَاْءِ الكُفْرِ وآثارِهِ لا البقاءَ القليلَ أيْ بالنِّسْبَةِ إلى البَعْضِ حتَّى رُبَّما يَجوزُ أنْ يكونَ ذلك بدون التَّوْفيقِ وقَصْدِ الإطَاْعَةِ، بل لمُجرَّدِ الطَّبعِ والعادَةِ، ولِقُوَّةِ الإشْكالِ ذَهَبَ البَعْضُ إلى أنَّ الاستثناءَ راْجِعٌ إلى **قولِهِ:** (أَذَاْعُوْا بِهِ) أو إلى **قولِهِ:** (لِعِلْمِهِ الَّذِيْن يَسْتَنْبَطُونَهُ)، وبعضُهم إلى أنَّه راجِعٌ إلى (اتَّبَعْتُمْ) لكنَّ المُرادَ بالفضْلِ والرَّحمة إرسالُ الرَّسولِ وإنْزالُ الكِتَابِ أو النُّصْرةُ والمَعُونَةُ.[1]

بيّن التفتازاني أنَّ الزمخشري تكلم على الاستثناء بناء على ظاهر الإعراب وأغفل المعنى، وذلك أنه عزم على جواز أن ينتقل الإنسان من الكفر إلى الإيمان، ومن اتِّباع الشيطان إلى عصيانه وخزيه، وليس لله عليه في ذلك فضل، ومعاذ الله أن يعتقد ذلك. وقد ذكر التفتازاني ما قاله المفسرون في معنى الاستثناء من هذه الآية:

1– أنه راجع إلى الإذاعة، وتقدير الكلام: أذاعوا به إلّا قليلاً، والمقصود بالقليل المؤمنون، وهذا قول ابن عباس، واختاره ابن جرير.

2– أنه راجع إلى المستنبطين، وتقدير الكلام: لعلمه الذين يستنبطونه إلَّا قليلاً، والآية على هذا التقدير فيها تقديم وتأخير.

3– أنَّ الاستثناء راجع إلى اتِّباع الشيطان، فتقدير الكلام: لاتَّبعتم الشيطان إلا قليلا منكم.[2]

وقال السمين الحلبي:[3] {إِلاَّ قَلِيلاً} فيه عشرةُ أوجه، أحدها: أنه مستثنى من فاعل «اتَّبعتم» أي: لاتبعتم الشيطانَ إلا قليلاً منكم، فإنه لم يَتَّبع الشيطان، على تقديرِ كونِ فَضْل الله لم يأتِه، ويكونُ أراد بالفضل إرسالَ محمد صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وذلك القليلُ كقِسِّ بن ساعدة الإيادي وزيد بن عمرو بن نفيل وورقة بن نوفل، مِمَّن كان على دين المسيح قبل بعثة الرسول. وقيل: المرادُ مَنْ لم يبلغ التكليفَ، وعلى هذا التأويل قيل: فالاستثناء منقطع؛ لأن المستثنى لم يدخل تحت الخطاب، وفيه نظر يظهر في الوجه العاشر. الثاني: أنه مستثنى من فاعل «أذاعوا» أي: أظهروا أمرَ الأمن او الخوف إلا قليلاً. الثالث: أنه مستثنى من فاعل «عَلِمه» أي: لعلمه المستنبطون منهم إلا قليلاً. الرابع: أنه مستثنى من فاعل «لوجدوا» أي لوجدوا فيما هو من غير الله التناقضَ إلا قليلاً منهم، وهو مَنْ لم يُمْعِنِ النظرَ، فيظنَّ الباطلَ حقاً والمتناقضَ موافقاً. الخامس: أنه مستثنى من الضمير المجرور في «عليكم» وتأويلُه كتأويل الوجه الأول. السادس: أنه مستثنى من فاعل «يستنبطونه» وتأويله كتأويل الوجه الثالث. السابع: أنه مستثنى من المصدر الدالّ عليه الفعلُ، والتقدير: لاتَبَعْتُمْ الشيطانَ إلا اتباعاً قليلاً، ذكر ذلك الزمخشري. الثامن: أنه مستثنى من المتَّبع فيه، والتقدير: لاتبعتم الشيطان كلَّكم إلا قليلاً من الأمور كنتم لا تتبعون الشيطان فيها، فالمعنى: لاتبعتم الشيطان في كل شيء إلا في قليلٍ من الأمور، فإنكم كنتم لا تتبعونه فيها، وعلى هذا فهو استثناء مفرغ، ذكر ذلك ابن عطية، إلا أنَّ في كلامِه مناقشةً وهو أنه قال «أي: لاتبعتم الشيطان كلَّكم إلا قليلاً من الأمور كنتم لا تتبعونه فيها» فجعله هنا مستثنى من المتَّبعِ فيه المحذوف على ما تقدم تقريره، وكان قد تقدَّم أنه مستثنى من الإتِّباع، فتقديرُه يؤدي إلى استثنائِه من المتَّبع فيه، وادعاؤه أنه استثناء من الاتباع، وهما غَيْران. التاسع: أن المراد بالقلة العدمُ، يريد: لاتبعتم الشيطان كلكم وعدم تخلُّفِ أحدٍ منكم، نقله ابن عطية عن جماعة وعن الطبري، ورَدَّه بأن اقتران القلة بالاستثناء يقتضي

---

[1] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 244.

[2] ينظر: تفسير الطبري: 187/4،وزاد المسير في علم التفسير، الإمام عبد الرحمن بن علي الجوزي، تـ(597هـ)، ط:3 (1404) هـ، المكتب الإسلامي، بيروت. 148/2.

[3] الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، السمين الحلبي، تح: أحمد محمد الخراط ، 411/5.

دخولَها، قال: «وهذا كلامٌ قلق ولا يشبه ما حكى سيبويه من قولهم:» هذه أرضٌ قَلَّ ما تنبت كذا «أي لا تنبت شيئاً. وهذا الذي قاله صحيح، إلا أنه كان تقدم له في البقرة في قوله تعالى {وَلَكِن لَّعَنَهُمُ اللهُ بِكُفْرِهِمْ فَلاَ يُؤْمِنُونَ إِلاَّ قَلِيلاً} (النساء/46) أن التقليل هنا بمعنى العدم، وتقدَّم الردُّ عليه هناك فَتَنَبَّهَ لهذا المعنى هنا ولم يتنبهْ له هناك. العاشر: أن المخاطبَ بقوله» لاتبعتم «جميعُ الناس على العموم، والمرادُ بالقليلِ أمةُ محمد صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خاصة، وأيَّد صاحبُ هذا القولِ قولَه بقولِه عليه السلام: (ما أنتم في سواكم من الأمم إلا كالرَّقْمة البيضاء في الثور الأسود).

قال تعالى: {فَما لَكُمْ فِي الْمُنافِقِينَ فِئَتَيْنِ وَاللَّهُ أَرْكَسَهُمْ بِما كَسَبُوا أَتُرِيدُونَ أَنْ تَهْدُوا مَنْ أَضَلَّ اللَّهُ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ سَبِيلاً} سورة النساء الآية / 88.

قال الزمخشري: وَاللَّهُ أَرْكَسَهُمْ أي ردهم في حكم المشركين كما كانوا بِما كَسَبُوا من ارتدادهم ولحوقهم بالمشركين واحتيالهم على رسول الله صلى الله عليه وسلم. أو أركسهم في الكفر بأن خذلهم حتى أركسوا فيه، لما علم من مرض قلوبهم أَتُرِيدُونَ أَنْ تَهْدُوا أن تجعلوا من جملة المهتدين مَنْ أَضَلَّ اللَّهُ من جعله من جملة الضلال، وحكم عليه بذلك أو خذله حتى ضلّ. وقرئ: ركسهم. وركسوا فيها.[1]

قال التفتازاني: قولُهُ: أيْ رَدَّهُم في حُكْمِ المُشْرِكِينَ، لمَّا كانَ ظَاهِرُ الآية أنَّ رَدَّهُمْ إلى الكُفْرِ بخَلْقِ اللهِ وكسْبَ العَبْدِ على ما هو المَذْهَبُ، احْتَالَ في التَّقَصِّي عنْ ذلكَ، وكذلكَ **قولُهُ** : (أَتُرِيْدُوْنَ أنْ تَهْدُوْا مَنْ أَضَلَّ اللهُ)، فلم يحمِلْهُ على خَلْقِ الضَّلالِ فيهم، بلْ على الحُكْمِ بضلالِهم، أوْالخِذْلانِ المَفْضِي إليه على ما ذُكِرَ في الإرْكَاسِ .[2]

فوضَّحَ التفتازاني كيف يفر الزمخشري من نسبة خلق أفعال العباد إلى الله، ويزعم أنَّ معنى إضلال الله لمن ضلَّ إنما هو تسميته ضالّاً، أو منع اللطف عنه حتى خلق الضلال لنفسه. وكلام السعد يوحي بالتوفيق بين خلق الله وتقديره ومشيئته وبين فعل العبد الذي هو مبدأ أهل السنة والجماعة، وهو أعدل الأقوال.

حيث قالوا: الإضلال من الله فهو الخالق له والمقدر له، وهو كائن من العبد بمشيئة الله، أمَّا الضلال فهو فعل العبد، والله هو الذي أقدره عليه وشاءه منه كوناً وقدراً، والعبد في ذلك له قدرة ومشيئة واختيار لفعله هذا لأنَّ الله لا يعاقب عبده إلا على فعله الاختياري.[3]

قال تعالى: {وَمَنْ يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَابًا عَظِيمًا} سورة النساء الآية / 93.

قال الزمخشري: والعجب من قوم يقرؤون هذه الآية ويرون ما فيها ويسمعون هذه الأحاديث العظيمة، وقول ابن عباس بمنع التوبة. ثم لا تدعهم أشعبيتهم وطماعيتهم الفارغة واتباعهم هواهم وما يخيل إليهم مناهم، أن يطمعوا في العفو عن قاتل المؤمن بغير توبة، أفلا يتدبرون القرآن، أم على قلوب أقفالها؟ ثم ذكر الله سبحانه وتعالى التوبة في قتل الخطأ، لما عسى يقع من نوع تفريط فيما يجب من الاحتياط والتحفظ فيه حسم للأطماع وأيُّ حسم، ولكن لا حياة لمن تنادى. فإن قلت: هل فيها دليل على خلود من لم يتب من أهل الكبائر؟ قلت: ما أبين الدليل وهو تناول قوله: (وَمَنْ يَقْتُلْ) أيَّ قاتل كان، من مسلم أو كافر، تائب أو غير تائب، إلا أن التائب أخرجه الدليل. فمن ادعى إخراج المسلم غير التائب فليأت بدليل مثله.[4]

يقول التفتازاني: قولُهُ: ولكِنْ لا حَياةَ لِمَنْ تُنادِي، أوَّلُه: لَقَدْ أَسْمَعْتَ لوْ نَادَيْتَ حَيّاً، وقبلُه:

ونَارٌ لوْ نَفَخْتَ بها أَضَاءَتْ وَلَكِنْ أَنْتَ تَنْفُخُ فِي رَمَادِ

---

[1] الكشاف: 546/1.
[2] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 245.
[3] ينظر: شفاء العليل: 106.
[4] الكشاف: 551/1.

والعَجَبُ أَنَّهُ صَرَّحَ بأَنْ شَبَّهَ اللهَ في هذا المَقَامِ التَّغَلِيظَ والتَّشْدِيدِ، وحَصَلَ عن حَمْلِ الآيَة على ذلك، وتَغَافَلَ عن الدَّلائِلِ التّي تُنَبِّهُ في عَدَمِ خُلُودِ عُصَاةِ المُؤْمِنينَ، وفي العَفْوِ والمَغْفِرة عمَّا عَدا الشِّرْكِ مِنْ غَيْرِ تقييدٍ بالتَّوْبَةِ، على أنَّ المُصَنِّفَ قد ذَكَرَ في مَوَاْضِعَ من الكتابِ أنَّ كَلِمَةَ (مَنْ) و(مَا) والمُعَرَّفِ باللَّامِ لا يَدُلُّ على عُمُومٍ أو خُصُوصٍ، وإنَّما ذلكِ إلى المَقَامِ .[1]

حيث يقرر التفتازاني في ردّه على الزمخشري مذهب أهل السنَّة والجماعة من سلف هذه الأمة وأئمتها، وذلك أنَّ القتل العمد من كبائر الذنوب، وأنَّ للقاتل الذي هذه حاله توبةً، وأنه لا تنفى عنه أخوة الإيمان، وأنه إذا مات من غير توبة فهو تحت مشيئة الله.[2]

وقد ردَّ ابن المنيّر على الزمخشري أيضاً بقوله: وكفى بقوله تعالى في هذه السورة :{إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدِ افْتَرَى إِثْمًا عَظِيمًا} (النساء:48)، دليلاً أبلج على أنَّ القاتل الموحد– وإن لم يتب– في المشيئة وأمره إلى الله، إنْ شاء آخذه وإن شاء غفر له، وأمَّا نسبة أهل السنَّة إلى الأشعبية فذلك لا يضرهم، لأنهم إنما تطفلوا على لطف أكرم الأكرمين، وأرحم الراحمين، ولم يقنطوا من رحمة الله، إنه لا يقنط من رحمة الله إلا القوم الظالمون.[3]

قال تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا ثُمَّ آمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا ثُمَّ ازْدَادُوا كُفْرًا لَمْ يَكُنِ اللَّهُ لِيَغْفِرَ لَهُمْ وَلَا لِيَهْدِيَهُمْ سَبِيلًا} سورة النساء الآية / 137.

قال الزمخشري: لَمْ يَكُنِ اللَّهُ لِيَغْفِرَ لَهُمْ وَلا لِيَهْدِيَهُمْ سَبِيلًا نفى للغفران والهداية وهي اللطف على سبيل المبالغة التي يعطيها اللام، والمراد بنفيهما نفي ما يقتضيهما وهو الإيمان الخالص الثابت. والمعنى: إنّ الذين تكرر منهم الارتداد وعهد منهم ازدياد الكفر والإصرار عليه، يستبعد منهم أن يحدثوا ما يستحقون به المغفرة ويستوجبون اللطف، من إيمان صحيح ثابت يرضاه الله، لأن قلوب أولئك الذين هذا ديدنهم قلوب قد ضربت بالكفر ومرنت على الردّة، وكان الإيمان أهون شيء عندهم وأدونه، حيث يبدو لهم فيه كرّة بعد أخرى وليس المعنى أنهم لو أخلصوا الإيمان بعد تكرار الردّة ونصحت توبتهم لم يقبل منهم ولم يغفر لهم، لأنّ ذلك مقبول حيث هو بذل للطاقة واستفراغ للوسع، ولكنه استبعاد له واستغراب، وأنه أمر لا يكاد يكون، وهكذا ترى الفاسق الذي يتوب ثم يرجع ثم يتوب ثم يرجع، لا يكاد يرجى منه الثبات. والغالب أنه يموت على شرّ حال وأسمج صورة. وقيل: هم اليهود، آمنوا بالتوراة وبموسى ثم كفروا بالإنجيل وبعيسى. ثم ازدادوا كفراً بكفرهم بمحمد صلى الله عليه وسلم.[4]

قال التفتازاني: قولُهُ: على سبيلِ المُبَالغَةِ: لِأَنَّ اللَّامَ لِتَأكيدِ النَّفي والدِّلالةِ على أنَّه ليْس من شأْنِهِ ذلك ولا هو بصدَدِهِ، ولمَّا كانَ ظاهِرُ الآيَةِ مُخَالِفاً لمذْهَبِهِ في هِدايَةِ الكُفَّارِ أَوَّلَ الهِدَايةِ باللُّطْفِ، وزَعَمَ أنَّ المُرادَ نفْيُ ما يُوجِبُهما ويقْتَضيهِما، وهو الإيمانُ الخَالِصُ الثَّابِتُ يعنِي أنَّ سَوقَ الكلامِ لِنفْيِ ذلكَ، لِأَنَّ المُرادَ بالمَغْفرةِ و اللُّطْفِ ما يَقْتضِيهما لِيمْتَنِعَ جَعْلُهُ خَبَرَ (لَمْ يَكُنِ اللهُ)، وفي هذا دفْعٌ لما يُتوهَّمُ من أنَّ الكُفْرَ مَغْفُورٌ بالتَّوْبَةِ، و إِنْ تكرَّرَ مِراراً لا تُحْصَى، وبِدُونِ التَّوْبةِ ليْس بِمَغفورٍ، وإِنْ كانَ مرَّةً واحِدَةً، فما فائدةُ نفْيِ المَغفِرةِ واللُّطْفِ على تقديرِ التَّكَرُّرِ؟ ووجْهُ الدَّفْعِ أَنْ ليس المعنى أَنَّ مَنْ تَكَرَّرَ منه الكُفْرُ فهوَ غيرُ ثابتٍ على الإيمانِ أو غيرُ مغْفُورٍ ولا مَلْطُوفٍ به على أنَّه لم يبقَ بصددِ أنْ يُحدِثَ إيماناً يستَحِقُّ به المَغْفِرةَ واللُّطْفَ لِتَمَرُّنِهِ على أحداثِ الكُفْرِ .[5]

---

[1] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 247.

[2] دفع إيهام الاضطراب عن آيات الكتاب، الشيخ محمد الأمين الشنقيطي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة.89-90

[3] الانتصاف: 550/1.

[4] الكشاف: 577/1.

[5] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 254.

يقرر التفتازاني ما ذهب إليه ابن المنيّر في الردّ على الزمخشري، حيث قال: وليس في هذه الآية ما يخالف ظاهر القاعدة المستقرة، على أنَّ التوبة مقبولة على الإطلاق، لأنَّ آخر ما ذكر من حال هؤلاء ازدياد الكفر، ولو كان المذكور في آخر أحوالهم التوبة والإيمان لاحتيج إلى الجمع بين الآية والقاعدة إذاً.[1]

قال تعالى: { لا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلاَّ مَنْ ظُلِمَ وَكانَ اللَّهُ سَمِيعاً عَلِيماً } سورة النساء الآية / 148.

قال الزمخشري: إِلَّا مَنْ ظُلِمَ إلا جهر من ظلم، استثنى من الجهر الذي لا يحبه الله جهر المظلوم. وهو أن يدعو على الظالم ويذكره بما فيه من السوء. وقيل: هو أن يبدأ بالشتيمة فيرد على الشاتم (وَلَمَنِ انْتَصَرَ بَعْدَ ظُلْمِهِ) وقيل: ضاف رجل قوما فلم يطعموه، فأصبح شاكيا، فعوتب على الشكاية فنزلت، وقرئ (إِلَّا مَنْ ظُلِمَ) على البناء للفاعل للانقطاع. أي: ولكن الظالم راكب ما لا يحبه الله فيجهر بالسوء. ويجوز أن يكون (مَنْ ظُلِمَ) مرفوعا، كأنه قيل: لا يحب الله الجهر بالسوء، إلا الظالم على لغة من يقول: ما جاءني زيد إلا عمرو، بمعنى ما جاءني إلا عمرو. ومنه (لا يَعْلَمُ مَنْ فِي السَّماواتِ وَالْأَرْضِ الْغَيْبَ إِلَّا اللَّهُ) ثم حث على العفو، وأن لا يجهر أحد لأحد بسوء وإن كان على وجه الانتصار، بعد ما أطلق الجهر به وجعله محبوبا، حثا على الأحب إليه والأفضل عنده والأدخل في الكرم والتخشع والعبودية، وذكر إبداء الخير وإخفاءه تشبيباً للعفو، ثم عطفه عليهما اعتدادا به وتنبيها على منزلته، وأن له مكانا في باب الخير وسيطا. والدليل على أن العفو هو الغرض المقصود بذكر إبداء الخير وإخفائه.[2]

قال التفتازاني: قولُهُ: على لُغَةِ منْ يَقولُ، هي لغَةُ بنِي تميمٍ، يُجوِّزُونَ في غيْرِ الجِنْسِ البدلَ، إمَّا بِضَرْبٍ من التَّأْوِيلِ: كاليَعافِيْرِ من الأيْيْس، وإما على جعْلِ المُبدَلِ منه بمنزلةِ غيْرِ المذكورِ، حتَّى كأنَّ الاستثناءَ مفرَّغٌ والنَّفْيِ عامٌّ، إلاَّ أنّه صرَّحَ بنفْيِّ بعضِ أفرادِه لزيادةِ اهْتمَامٍ بالنَّفْي عنْه، أو لكوْنه مظَنَّةَ توهُّمِ الإثْبَاتِ، فيقولونَ: ما جاءَنِي إلاَّ عمروٌ، والمعنَى: ما جاءَنِي إلاَّ عمْروٌ، فكذا هَهُنا المعنَى: لا يُحِبُّ الجَّهْرَ بالسَّوءِ إلا الظَّالِمُ، وذِكْرُ الله لزيادةِ تحقيقِ نفْيِ هذه النّقيصَةِ عنه، فإنْ قِيلَ: ما بعدَ (إِلَّا) حقيقةً لا يكونُ فاعِلاً وهو ظاهِرٌ فتعيَّنَ البدَلُ، وهو غَلَطٌ؛ **قُلْنَا:** إنَّما يكونُ غَلَطاً لوْ لمْ يكنْ هذا الخاصُّ في مَوْقعِ العامّ؛ ولمْ يَكُنِ المعنى: ما جاءَني أحدٌ إلاَّ عَمروٌ، فإنْ قِيلَ: فيكونُ لفْظُ الله مَجازاً عن أحَدٍ؛ ولا سبيلَ إلى ذلك، قُلْنا: لا بلْ يكون: (لا يُحِبُّ الله) مؤوَّلاً بـ(لايُحِبُّ أَحَدٌ) واقِعاً موْقَعَهُ من غيْرِ تَجوُّزٍ في لفْظِ الله، ولهذا لم يَجُزِ الإبْدالُ فيما إذا تعذَّر هذا التَّأْويلُ، مثلُ: لا عَاصِمَ اليوْمَ إلاَّ المرْحُومُ، ويتعيَّنُ الانْقطِاعُ .**وقولُهُ: ومِنْه لاَ يَعْلم،** يعنِي أنَّ رَفْعَ (إلاَّ اللهُ) ليْسَ من جهَةِ أنَّه من جِنْسِ مَنْ في السَّمَواتِ والأرْضِ، جُعِلَ بدلاً منْه، بل من جِهَةِ أنَّ المعنَى: لا يعلمُ الغَيْبَ أحدٌ إلاَّ اللهُ، وذِكْرُ (مَنْ فِي السَّمَوَاتِ والأرضِ) للتَّحقيقِ والتَّأكيدِ .[3]

يؤكد التفتازاني في تعليقه على قول الزمخشري ما هو الحقُّ في هذه المسألة، وهي: أنَّ الله تعالى بائن من خلقه فوق سمواته مستوٍ على عرشه، وأدلَّته على هذا أكثر من أن تحصى.[4]

أمَّا رأي ابن المنيّر فهو: ووجه التغاير أنَ الظالم لا يندرج في المستثنى منه، كما أنَّ الله تعالى مقدَّس أن يكون في السموات أو في الأرض، فاستحال دخوله في المستثنى منه، وكذا لا يندرج المستثنى في المستثنى منه في قولك: (ما جاءني زيد إلَّا عمرو)، وكلام الزمخشري في هذا الفصل لا يتحقق لي منه مجازيته فيه، لإغلاق عبارته، والله أعلم بمراده.[5]

---

[1] الانتصاف: 576/1.
[2] الكشاف: 582/1.
[3] حاشية السعد على الكشاف، القطعة: 255.
[4] الفتوى الحموية الكبرى، أحمد بن تيميَّة، نشرها: قصي محبُّ الدين الخطيب، ط:4،(1401)هـ، المطبعة السلفية، القاهرة. 8
[5] الانتصاف: 1/ 582.

فهو قول باطل مبنيٌّ على قاعدة الأشاعرة الفاسدة، في نفي العلوِّ والفوقية.[1]

خاتمة:

هذا البحث يلخص شرح المحقق النحرير، الذي اشتمل على التحقيق والتدقيق، ولطائف التوفيق والتلفيق، في ردِّ التفتازاني على آراء الزمخشري البلاغية، حيث كال السعد للزمخشري نفس مكياله ، وكان له ندّاً قوياً، ولا سيَّما في المسائل الاعتزالية التي بثَّها الزمخشري في كشّافه ، حيث فنّد السعد هذه الآراء، وردّها للزمخشري ، وأثبت ما يذهب إليه بالحجة البالغة، وكان يستخدم العبارات القاسية والكلمات اللاذعة عندما يتعلق الأمر بشيء مخالف لمعتقده، معتمداً في أكثر الأحيان على ما يقوله علماء الكلام ، حيث أيقظ ما انطوى عليه الكشاف من دسائس وأهواء وبدعٍ، وذكر وجه التأويل الذي يرشد إليه دليل العقل، والحاشية غنيَّة بهذه التنبيهات المفيدة والنكات اللطيفة التي تدلُّ على تعمقه في العلوم، ومهارته في فهم المعاني، وإحاطته بمرامي الكلام وأساليبه، وقد التزم السعد التفتازاني جانب الإنصاف و العدل في مناقشة الزمخشري، فأشاد به وبإمامته في علم اللغة والبيان، ولم تمنعه مخالفته في العقيدة من أن يذكر محاسنه والمواضع التي أجاد فيها في كتابه، وما كان منه من غلظة أو خروج أو مخالفة لمعتقد السعد، فكان منه الردُّ بالمثل، وجزاء سيِّئة بمثلها.

المراجع:

1. الأعلام، الزركلي الدمشقي (1396هـ)، دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر – أيار / مايو 2002 م.
2. الانتصاف من صاحب الكشاف، ابن المنيّر السكندري، مكتبة الحرمين، الرياض.
3. الأنساب، السمعاني(562هـ)، تح: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني وغيره، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الطبعة: الأولى، 1382 هـ – 1962م.
4. إيضاح المكنون على كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة أو الحاج خليفة (1067هـ)، مكتبة المثنى – بغداد، 1941م.
5. البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي(745هـ)، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر – بيروت، الطبعة: 1420 هـ
6. البداية والنهاية، ابن كثير(774هـ)، على شيري، دار إحياء التراث العربي، الطبعة: الأولى 1408، هـ – 1988م.
7. البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، الشوكاني اليمني (1250هـ)، دار المعرفة – بيروت.
8. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية – لبنان / صيدا.
9. البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري وأثرها في الدراسات البلاغية، د: محمد محمد أبو موسى، مكتبة وهبة، القاهرة، ط:2، 1988 م.
10. تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري الفارابي ت(393هـ)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الرابعة، 1987.
11. جامع البيان في تأويل القرآن، الطبري(310هـ)، تح: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1420 هـ – 2000 م.
12. دائرة المعارف الإسلامية، الترجمة العربية.
13. الدرُّ المصون في علوم الكتاب المكنون، السمين الحلبي (756هـ)، تح: د. أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق.
14. دفع إيهام الاضطراب عن آيات الكتاب، الشيخ محمد الأمين الشنقيطي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة.
15. دقائق التفسير، أحمد بن تيميَّة، تح: محمد السيِّد الجليند، ط:2، 1404هـ.

[1] شرح جوهرة التوحيد (تحفة المريد)، إبراهيم بن محمد البيجوري، ط:1، (1403)هـ، دار الكتب العلمية، بيروت . 99

16. رسالة في الردِّ على الرافضة، للشيخ محمد بن عبد الوهاب، مكتبة ابن تيمية، المركز الإسلامي للطباعة، الهرم.
17. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الألوسي(1207هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
18. روضات الجنات، الخوانساري(طهران) ،1395هـ.
19. زاد المسير في علم التفسير، الإمام عبد الرحمن بن علي الجوزي، ت(597هـ)، ط:3 (1404) هـ، المكتب الإسلامي، بيروت.
20. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ابن العماد(1089هـ)، تح: عبد القادر ومحمود أرناؤوط، دار ابن كثير بدمشق وبيروت، الطبعة الأولى،1986م.
21. شرح الأصول الخمسة، القاضي عبد الجبار بن أحمد، تح: د: عبد الكريم عثمان، ط:2 (1408) هـ، أم القرى للطباعة، مكتبة وهبة، القاهرة.
22. شرح العقيدة الطحاوية، القاضي علي بن علي بن أبي العزِّ الدمشقي ت(792هـ)، تح: شعيب الأرناؤوط، ط:1 (1401) هـ، دار البيان، دمشق.
23. شرح جوهرة التوحيد (تحفة المريد)، إبراهيم بن محمد البيجوري، ط:1، (1403) هـ، دار الكتب العلمية، بيروت.
24. شفاء العليل، ابن قيِّم الجوزية، ط 1، (1407) هـ، دار الكتب العلمية، بيروت
25. الفائق في غريب الحديث والأثر. الزمخشري(538هـ)، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، لبنان، الطبعة الثانية.
26. الفتوى الحموية الكبرى، أحمد بن تيميَّة، نشرها: قصي محبُّ الدين الخطيب، ط:4، (1401) هـ، المطبعة السلفية، القاهرة.
27. الفوائد البهية في تراجم الحنفية، اللكهنوي، القاهرة،1324هـ.
28. الكشاف، الزمخشري(538هـ) مجموعة من المحققين، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى،1418هـ–1998م.
29. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة، دار التراث العربي، بيروت.
30. الكنى والألقاب، القمّي، صيدا،1358هـ.
31. مجموع الفتاوى، أحمد بن تيميَّة ت(728هـ)، تح: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1995م.
32. مخطوطة: حاشية السعد على الكشاف، سعد الدين التفتازاني (792هـ)، الناسخ: سليمان بن نور الله الشريف الحموي نزيل دمشق، وقع الفراغ منها (1090هـ)، عدد الأوراق (428) ورقة، مجمع اللغة العربية بدمشق، نسخة مصورة عن نسخة مخطوطة برقم (435).
33. المسائل الاعتزالية في تفسير الكشاف للزمخشري في ضوء ما ورد في كتاب الانتصاف لابن المنيِّر، أ: صالح بن غرم الله الغامدي، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.
34. معجم الأدباء (إرشاد الأريب الى معرفة الأديب)، ياقوت الحموي(626هـ)، تح: د. إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى(1993م).
35. معجم البلدان، ياقوت الحموي(626هـ) دار صادر، بيروت،1995م.
36. الملل والنحل، الشهرستاني، تح: عبد الأمير علي مهنا وعلي حسن فاعور، ط: 1(1410) هـ، دار المعرفة، بيروت.
37. منهاج السنة النبوية، أحمد بن تيميَّة ت(728هـ)، تح: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط:1، 1406هـ، 1986م.ج
38. نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، د: علي سامي النشار، ط:9، دار المعارف، القاهرة.

39. هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسماعيل باشا البغدادي(1399هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
40. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان(681هـ)، تح: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت.

الخصائص السيكومترية لمقياس الحُب العاطفي لهاتفليد وسبريشر ((دراسة ميدانية على عينة من طلبة الكليات النظرية والعلمية في جامعة دمشق))

إيمان قنبر** * د. ياسر جاموس**

(الإيداع:16 آب 2018، القبول: 19 تشرين الثاني 2018)

ملخص:

يهدف البحث دراسة الخصائص السيكومترية للصورة الأصلية الأجنبية من مقياس الحب لهاتفليد وسبريشر في البيئة السورية، من خلال استخدام طرائق متنوعة في دراسة صدق المقياس وثباته، ومن خلال تطبيق المقياس على عينة من طلبة الكليات النظرية والعلمية في جامعة دمشق والبالغ عددها (418) طالباً وطالبة حيث ضمت العينة (205) طالباً وطالبة من كلية الحقوق و(213) طالباً وطالبة من كلية الاقتصاد.

وقد أظهرت النتائج وجود دلائل جيدة لصدق المقياس من خلال فحص صدق المحتوى والصدق البنيوي للمقياس، وكذلك أظهرت النتائج وجود مؤشرات جيدة لثبات درجات المقياس من خلال التحقق من ثبات الإعادة وثبات التجزئة النصفية وثبات الاتساق الداخلي.

وبالتالي توصل البحث إلى تمتع الصورة السورية من مقياس الحب بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة السورية، وصلاحيتها للاستخدام فيها ضمن حدود عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الصدق، الثبات، مقياس الحب.

*طالبة ماجستير – في القياس النفسي والتربوي والنفسي- كلية التربية – جامعة دمشق.
**مدرس في قسم القياس والتقويم والتربوي والنفسي – كلية التربية – جامعة دمشق.

Psychometric Characteristics of Passionate Love Scale Field study on a sample of students of theoretical and scientific colleges)) ((at Damascus University

Eman Qanbar **Dr. Yaser Jamous**

(Received: 16 August, Accepted: 19 November)

Abstract:

The research aims to study the psychometric properties of the Arabic Version of Passionate Love Scale which was developed by Hatfield and Sprecher in the Syrian environment, through using varied methods in studying the Scale reliability and validity, and through the application of the Scale on a sample of students of theoretical and scientific faculties at Damascus University (418) The sample includs (205) students from the Faculty of Law and (213) students from the Faculty of Economics.

The results indicated that there was good evidence of the validity of the Scale by checking the content, criterion, structural validity of the Scale. In addition, the results showed the presence of good indicators for the reliability of Scale by checking repetition reliability, and reliability of split half method and the internal consistency reliability. Thus, the research concluded with the result that Syrian Version of the passionate love Scale in the Syrian environment, had good psychometric properties in the Syrian environment, and that it is valid for use in this environment within the limits of research sample.

Keywords: Passionate Love Scale, Validity, Reliability, Psychometric Characteristics.

أولاً: المقدمة:

إن حياة الإنسان في تقلب مستمر وتغير دائم، فلا تستمر حياته على نمط واحد، فيشعر أحياناً بالحب وأحياناً أخرى بالكره، ويشعر بالأمن أحياناً وبالخوف أحياناً أخرى .فكثيراً ما نغضب، أو نحرج من موقف ما، أو قد نقع في الحب ومع ذلك نلاحظ أن انفعالاتنا تتشابه وتتضمن ردود فعل لا إرادية على الرغم من اختلاف المواقف. "والانفعالات تختلف باختلاف المواقف التي تستثيرها، فبعض المواقف قد تستدعي انفعالات الغضب، وأخرى الخوف، بينما مواقف معينة تستدعي الحب" (منصور وآخرون،2003، 150-151).

ويمثل الحب أحد أنماط الانفعالات التي تضفي على حياتنا أجمل المعاني وتمنح أجسامنا زخماً لتعمل كافة أجهزة الجسم بطريقة صحية، والحب محرك المشاعر لإبداع الشعراء والكتّاب؛ إنه الكيمياء التي تثير العلاقات الرومانسية بين المتحابين.

فنحن خلقنا من أجل الحب وأن الحب هو أعز نعم الله على العباد ولا يستطيع أي إنسان أن يجد نعمة أفضل من نعمة الحب، لأنك ببساطة لو جلست وفكرت سوف تجد أن الحب يدخل حياتنا في كل شيء مهما كانت كبيرة أو صغيرة، فلإنسان لا يعمل إلا العمل الذي يحبه وان لم يحبه لن يعمله مهما كان المقابل، ولو نظرنا من ناحية أخري ستجد أن الحب في حياتنا في كل شيء، فمثلاً الإنسان عندما يدخل محل ملابس كي يشتري ملابسه الخاصة سوف يرى أشكالا" كثيرة وألوانا" أكثر فلا يأخذ إلا الذي يحبه، سوف تجد إن الحب أساسي في كل شيء في الطعام والشراب في المسكن وحتى في المواصلات، كما أنّ الحب أساس النجاح والفشل، وسبب في حياة ناس ووفاة ناس أيضاً، وهو سبب في الالتزام السلوكي للإنسان، فالحب هو أساس كل شيء في الدنيا مهما كانت كبيرة أو صغيرة ، تجد أن الحب بسببه يقتل الإنسان أو يسرق أو يسجن ظلماً، ولم يكذب من قال (الحب يصنع المعجزات) بل يصنع أكثر من المعجزات، ويتحدى المستحيل فكيف يعيش الإنسان بدون حب؟. ونظراً لافتقار الأدب النفسي العربي لمقاييس تهتم بهذا الجانب فقد جاء هذا البحث لتطوير مقياس لقياس الحب لاستخدامه في أغراض الإرشاد والتوجيه النفسي، الاجتماعي، الأسري والزواجي.

ثانياً- مشكلة البحث ومبرراته:

تُعد الانفعالات والمشاعر من الأمور بالغة الأهمية في حياة الإنسان، لما لها من أثر على اتجاهات الفرد، ودوافعه، وأفكاره، وسلوكياته، وما يترتب على ذلك من آثار تنعكس على الفرد ومستقبله. وما يتبع ذلك من تأثير في المجتمع إيجاباً وسلباً، والحب هو مزيج من سلوكيات معرفية، ووجدانية، واجتماعية، يوجه حياة الإنسان، ويمنحها التدفق الحيوي والإيجابية.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنه لا توجد سوى دراسة عربية واحدة –على حد علم الباحثة– وهي دراسة الثوابية والقيسي (2014) والتي قاموا فيها بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الحب العاطفي لهاتفليد وسبريشر بصورته المعربة على البيئة الأردنية، ونظراً لافتقار الأدب النفسي العربي لمقاييس تهتم بهذا الجانب وضرورة تواجد مقاييس حب مقننة على البيئة السورية فقد جاءت هذه الدّراسة لتطوير هذا المقياس لاستخدامه لأغراض الإرشاد والتوجيه النفسي والاجتماعي والأسري والزواجي، وذلك من خلال

إيجاد الخصائص السيكومترية لمقياس الحب الذي أعده **Elaine Hatfield and Susan Sprecher** إيلين هاتفليد وسوزان سبريشر **(Passionate Love Scale)(PLS)**. وبهذا تتحدد مُشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما الخصائص السيكومترية لمقياس الحُب الذي أعدّه هاتفليد وسبريشر المطبق على عينة من طلبة الكليات النظرية والعلمية في جامعة دمشق؟**

ثالثاً– أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

1–الحب من السلوكيات الانفعالية الحياتية التي تؤثر في الفرد على الصعيد الشخصي والاجتماعي، لذلك جاءت هذه الدّراسة لتوفر أداة تتمتع بخصائص سيكومترية لقياس الحب لاستخدامها لأغراض التوجيه والإرشاد النفسي، الاجتماعي، الأسري والزواجي.

2–أهمية العينة التي يطبق عليها مقياس الحب العاطفي موضوع البحث وهم طلبة الكليات النظرية والعلمية، الذين تتراوح أعمارهم بين (19- 23) سنة والذين يمثلون الفئة العمرية الشابة التي تعيش مرحلة المراهقة والشباب والتفكير بالارتباط والزواج وتكوين الأسرة والحصول على الأمان والاطمئنان النفسي وتحقيق الذات بالبحث عن الحب.

رابعاً– أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الحب **(PLS)** من خلال:
- دراسة صدق الصورة السورية لمقياس الحب **(PLS)** لدى طلبة الكليات.
- دراسة ثبات الصورة السورية لمقياس الحب **(PLS)** لدى طلبة الكليات.
- بيان توزيع أفراد عينة البحث على مقياس الحب.**(PLS)**
- تعرّف الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس الحب **(PLS)**.

خامساً– أسئلة البحث:

يتطلب تحقيق أهداف البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية المرتبطة بالمقياس وعباراته وبعينة البحث وخصائصها:

1– ما مؤشرات صدق الصورة السورية لمقياس الحب **(PLS)** لدى طلبة الكليات؟

2– ما مؤشرات ثبات الصورة السورية لمقياس الحب **(PLS)** لدى طلبة الكليات؟

1– كيف تتوزع درجات أفراد عينة البحث على الصورة المعربة لمقياس الحب**(PLS)** ؟

2– هل يوجد فروق دالة إحصائياً على مقياس الحب **(PLS)** تبعاً لمتغير الجنس؟

سادساً– حدود البحث:

1– حدود بشرية: طُبّق المقياس على عينة من طلاب كلية الحقوق والاقتصاد في جامعة دمشق للعام الدراسي **(2017–2018)** والبالغ عددهم (418) طالباً وطالبة.

2– حدود مكانية: كلية الحقوق وكلية الاقتصاد في جامعة دمشق.

3–حدود زمنية: تم تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي (2017–2018).

سابعاً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

– **الخصائص السيكومترية Psychometric Properties**: هي الخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في الاختبارات والمقاييس لكي تكون صالحة لقياس سمة معينة، وهذه الشروط تجعل الدرجات المستمدة من الاختبارات والمقاييس تتميز بالاتساق، والاطمئنان إلى أن الاختبارات والمقاييس تقيس بالفعل السمة المحددة، وتشير هذه الخصائص إلى مفهومين من المفاهيم الأساسية التي تتعلق بالاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية هما مفهوم ثبات درجات الاختبار وصدق الاختبار (علام، 2002، 130).

وتعرَّف الخصائص السيكومترية إجرائياً: بأنها المؤشرات التي تدل على صلاحية المقياس للاستعمال فيما أعدّ له، واستقرار درجاته عند تكرار استعماله، وتقصد بها الباحثة في البحث الحالي الصدق والثبات.

– **الصدق Validity:** مصطلح الصدق يشير أساساً إلى ما إذا كان الاختبار يقيس فعلاً ما أعدّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه به" (مخائيل، 2008، ص141).

ويُعرَّف الصدق إجرائياً: بأنه التحقق من صدق مقياس **(PLS)** باستخدام طرائق الصدق المحتوى والصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي والتحليل العاملي).

– **الثبات Reliability:** "هو الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة أنّ المفحوص يحصل عليها في كل مرة يُختبر فيها سواءً بالاختبار نفسه أو بصورة مكافئة له تقيس الخاصية نفسها، وسواءً اختبر في الظروف نفسها أو في ظروف مختلفة لا تتدخل فيها عوامل عشوائية (فرج، 2007، 295).

ويُعرَّف الثبات إجرائياً: بأنه التحقق من ثبات مقياس**(PLS)** باستخدام طريقة الإعادة للمقياس باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على التطبيق الأول وتطبيق الإعادة بفاصل زمني، إضافة إلى حساب ثبات التجزئة النصفية، وحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ.

– **الحب Love:** رغبة قوية تشتمل على الاستحسان والاهتمام والرغبة القوية في تكوين العلاقات (Rubin,1975).

ويُعرَّف الحُب إجرائياً: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على فقرات الصورة المعربة لمقياس الحب.(PLS)

ثامناً: دراسات سابقة:

الدّراسات العربية:

– **دراسة الخالدي (2017) بعنوان: الحاجة إلى الحب لدى الشباب وعلاقتها بالفراغ الوجودي.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على: الحاجة إلى الحب لدى طلبة الجامعة، الفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة، والعلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى الحب والفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة. تحدد مجتمع الدراسة بطلبة الجامعة المستنصرية، الكليات الانسانية، إذ تم اختيار عينة مقدارها (310) طالب وطالبة، اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية. أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى:

*وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للطلبة على مقياس الحاجة إلى الحب.

*وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للطلبة على مقياس

الفراغ الوجودي(بالاتجاه السالب.)

*ليست هناك علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى الحب والفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة.

– **دراسة الثوابية والقيسي (2014) بعنوان: الخصائص السيكومترية لمقياس الحب لهاتفليد وسبريشر.**

هدفت هذه الدّراسة إلى تطوير صورة معربة لمقياس الحب لهاتفيلد وسبريشر، والتحقق من خصائصه السيكومترية .ولتحقيق ذلك تم تطبيق الصورة المعربة للمقياس على عينة مكونة من (1026) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الفصل الثّاني من العام الجامعي 2014/2013 اختيروا بطريقة عشوائية بحيث يمثلون الكليات، والمستويات الدّراسية كافة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق مرتفعة وذلك من خلال إيجاد صدق المحك التلازمي وصدق البناء .وبينت نتائج التحليل العاملي وجود عامل واحد يفسر الأداء على المقياس. كما بينت النتائج تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية باستخدام طريقتي الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

– **الدّراسات الأجنبية:**

-دراسة يلديرم وهابلمتوجلو (Yildirim&Hablemitoglu,2014) بعنوان: Reliability and Validity of a Turkish Version of the passionate Love Scale صدق وثبات النسخة التركية لمقياس الحب العاطفي.(PLS)

هدفت هذه الدّراسة إلى دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الحب في النسخة التركية **(PLS)** على عينة مكونة من (150) طالباً جامعياً وتم التأكد من صدق بناء المقياس باستخدام التحليل العاملي حيث وجد بأن المقياس أحادي البعد، وأن 1.53 من التباين قد تم تفسيره بعامل واحد، وأن معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا تساوي (0.89) وهي مقاربة لقيمة معامل الثبات الأصلي (0.91).

- **دراسة لانجيسلج وموريس وفرانكن (langeslag, Muris&franken, 2013) بعنوان: Measuering romantic love psychometric. الخصائص السيكومترية لمقياس الحب الرومانسي.**

هدفت هذه الدّراسة لقياس الحب من خلال إيجاد الخصائص السيكومترية لمقاييس التعلق والانجذاب، حيث أجريت الدّراسة على عينة مكونة من (162) فرداً ممن يتكلمون اللغة الألمانية، وعينة أخرى مكونة من (183) شخصاً ممن يتكلمون اللغة الانجليزية، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود دلالات سيكومترية جيدة للصدق (التميزي والتلازمي) والثبات بالإعادة وبالاتساق الداخلي.

- **دراسة ماتي ولافونتين (Matte& Lafontaine, 2012) بعنوان: Romantic Relationship perfectionism scale الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة الرومانسية الكمالية.**

هدفت إلى دراسة سيكومترية لمقياس العلاقات الرومانسية، وتكونت عينة الدّراسة من **(898)** طالباً وطالبة من الجامعة الكندية، وكان المشاركون ممن يرتبطون بعلاقة حب مع شركائهم بحيث لا تقل مدة ارتباط الشريكين عن **(12)** شهراً. وبعد تطبيق المقياس وإيجاد خصائصه السيكومترية تبين وجود دلالات جيدة للصدق التمييزي والتلازمي والثبات.

- **دراسة ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) بعنوان:Triangular Love Scale, TLS صدق بناء مقياس مثلث الحب.**

هدفت إلى دراسة صدق بناء مقياس مثلث الحب **(TLS)** على عينة مكونة من (84) شخص نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث من منطقة نيو هيفين **(New Haven)** وكان متوسط أعمارهم 28 سنة، ويرتبطون بعلاقات عاطفية متوسط عمرها (4-8) سنة، وطبق عليهم مقياس مثلث الحب، ومقياس تقدير المشاعر. وتوصلت الدّراسة إلى وجود ارتباط موجب مرتفع بين المقياسين (0.98) كما وجد باستخدام التحليل العاملي أن مقياس مثلث الحب **(TLS)** يتكون من ثلاثة عوامل هي : العلاقة الحميمة، والحب، والالتزام. كما وجد باستخدام الاتساق الداخلي وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين فقرات المقياس والدرجة الكلية والدرجة على المقاييس الفرعية الثلاثة وكان معامل الثبات للاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.95).

- **دراسة هاتفليد وسبريشر (Hatfield& Sprecher, 1986) بعنوان: A Ttriangular Theory of love قياس الحب العاطفي في العلاقات العاطفية.**

هدفت الدّراسة إلى قياس الحب الحماسي في العلاقات العاطفية حيث تم تطوير مقياس الحب (PLS) وتم التحقق من خصائصه السيكومترية. حيث طبق المقياس على عينة من طلبة علم الاجتماع في جامعة وسكنس (Wisconsin)حيث تم الإعلان عن حاجة الباحث لعدد من المتطوعين من الجنسين لتعبئة الاستبانة بشرط أن يكونوا مرتبطين بعلاقات غرامية وبلغ حجم العينة (60) طالباً و(60) طالبة. وكان متوسط أعمارهم (11-20) سنة. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة حيث وجد بأن ثبات الأداة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا

تساوي (0.94) وهذا يمثل معامل ثبات عال. وعند إجراء التحليل العاملي وجد بأن المقياس أحادي البعد، وأن (70%) من التباين قد تم تفسيره بعامل واحد. وكذلك تبين أن المقياس غير متحيز اجتماعياً حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين المقياس ومقياس المرغوبية الاجتماعية. ووجد بأنه يساوي (0.09) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. كما وجد بأن المقياس يتمتع بدلالات صدق جيدة حيث وجد ارتباط عال بين المقياس ومقياس روبن للحب (Rubins Love Scale) عند مستوى دلالة (0.01).

– مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

نظراً لقلة الاهتمام بدراسات الحُب ومقاييسه لم تتمكن الباحثة من العثور سوى على دراسة عربية واحدة قامت بدراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الحُب لهاتفليد وسبريشر وهي دراسة الثوابية والقيسي (2014). أما في مجال الدّراسات الأجنبية فقد أجريت العديد من الدّراسات. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة المعروضة من الإطار النظري والتعرف على أهم ظاهرة من ظواهر الحياة البشرية وأخصبها وهي الحب الذي هو دائم الحدوث، ومعرفة الطرائق المتبعة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

أ– تناول مقياس الحُب كأداة للبحث.

ب– حساب معاملات صدق وثبات هذا المقياس.

وتميزت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في:

حساب صدق وثبات المقياس بطرق متنوعة، حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال (صدق المحتوى والصدق البنيوي) بينما دراسة الثوابية والقيسي تحققت من صدقه التلازمي وصدق البناء. وكما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال (ثبات الإعادة، ثبات التجزئة النصفية، وثبات الاتساق الداخلي).

تاسعاً: الإطار النظري:

1–ماهية الحب وتعريفه:

يمكن تعريف الحُب أنه تجمع وتمركز عواطف الإنسان وشعوره بميل وعطف وحنان على شخص وبإخلاص وتضحية وثبات مع رغبة شديدة في التمتع تناسلياً بهذا الشخص، وبذلك يتألف الحب من حالتين رئيسيتين:

– حالة نفسية يتميز بها الإنسان عن الحيوان.

– وغريزة جسمية حيوانية.

والحُب أعظم قوة في العالم يلعب في قلب الإنسان، ويخضع لقوة غير منظورة، تقوده إلى حيث لم يكن راغباً (كحالة، 1978، 7).

2– الحب في التراث العربي:

ورد في التراث العربي المرادفات الآتية للحب:

- **الحب:** نقيض البغض وهو غليان القلب وثورانه عند الاهتياج إلى لقاء المحبوب.
- **الصبابة:** رقة الشوق وحرارته.
- **الهوى:** محبة الإنسان الشيء وغلبته على قلبه.
- **الجوى:** شدة الوجد من عشق أو حزن.
- **الخلة:** عفاف الحب ودعابته، تخللت القلب فصارت خلاله أي في باطنه.
- **الكلف:** هو الولوع بالشيء مع شغل قلب ومشقة.
- **العشق:** الحب المفرط.

- **الشغف:** الحب الشديد الذي يرتفع إلى أعلى مواضع القلب.
- **التيم:** ذهاب العقل من الهوى.
- **التبل:** الشخص الذي غلبه الحب وأدى إلى إصابته بالمرض.
- **الدّلة:** ذهاب العقل من الهوى.
- **الهيام:** الجنون من العشق (عبد الله، 137،1980–140).

3–علامات الحُب:

من أول علامات الحُب عند ابن حزم إدمان النظر، ثمَّ الإقبال بالحديث على المحبوب، وموافقته في كل ما يقوله وإن يكن محالاً، والإسراع بالسير نحو المكان الذي يكون فيه، وتعمد الدنو منه، وروعة تبدو على المحب عند رؤية من يحب فجأة، الميل إلى الوحدة والأنس بالانفراد، فضلاً عن السهر ونحول الجسم، والقلق والبكاء، وإظهار المحبة لأهل المحبوب وكل ما يتصل به من الأقربين (عبد الله، 1980، 142).

4–مكونات الحُب:

- **يتكون الحُب من الناحية الفلسفية من أربعة مكونات:**

أولاً: الحب هو شيء ينبع من داخلنا تجاه شخص آخر.

ثانياً: نحن نقدر من نحبه.

ثالثاً: ينجذب الإنسان لمن يحب بقوة تحركه نحو هذا الشخص.

رابعاً: وجود جانب عاطفي (انفعالي) يشعر به الشخص الذي يحب (Johnson,2001,297).

- **وتشير هاتفليد وسبريشر إلى أن الحب يتكون من ثلاثة مكونات هي:**

1) المكون المعرفي والذي يتكون من:

- التفكير العميق بالطرف الآخر: حيث يقضي المحبون وقتاً طويلاً في التفكير ببعضهم.
- المثالية في العلاقة: حيث يتجه المحبون إلى الأمور المثالية في علاقتهم بشريكه فينظرون إليه على أنه الأجمل والأكثر لطفاً والأكثر ذكاءً .وبذلك فإنهم يضفون المزيد من المثالية على علاقتهم المتبادلة وينظر كل طرف إلى الطرف الآخر على أنه مثالي.
- الرغبة في المعرفة المتبادلة :حيث يسعى كل طرف إلى معرفة كل شيء عن الطرف الآخر وبالمقابل يسعى كل طرف أيضاً إلى أن يكون واضحاً ومعروفاً لدى نظيره.

2) المكون الوجداني (الانفعالي) ويتكون من:

- الانجذاب للطرف الآخر وخاصة الانجذاب الجنسي، والشعور الإيجابي عندما تسير الأمور على خير مايرام.
- الشعور السلبي عندما تسير الأمور بشكل سيء.
- الحاجة إلى الحب المتبادل: فكل طرف يسعى لأن يحب وأن يكون محبوباً بنفس الوقت.
- السعي نحو الاتحاد التام: حيث يسعى الطرفان إلى الارتباط الدائم والتام.
- الحاجة الفيزيولوجية: حيث يسعى الطرفان نحو تلبية الحاجات الفيزيولوجية الناجمة عن شعورهما بالحب.

3) المكون السلوكي:

تظهر على المحبين الراغبين في الارتباط عدد من السلوكيات منها:

- التعبير عما يشعر به كل طرف من طرفي الحب نحو الطرف الآخر.
- دراسة الطرف الآخر.
- تقديم الخدمة والمساعدة للطرف الآخر.
- المحافظة على تقارب فيزيائي (جسدي) بين المحبين (**Hatfield& Sprecher, 1986,385**).

5- الحُب من وجهة نظر علم النفس:

كان الحب أحد المجالات التي تناولتها نظريات علم النفس فالنظرية التحليلية تنظر إلى الحب على أنه خبرة كامنة، ونظر إليه فرويد على أنه مزيج التفاعل بين الإحباط والإشباع للإنسان (Fink,1977).

وأشار ماسلو في هرم الحاجات إلى أن الحب من الحاجات الأساسية التي تقوم عليها حياة الإنسان، وأشار روجرز إلى أن الحاجة إلى التقدير الإيجابي تشمل الحب، والدفء، والقبول، والاحترام والتعاطف (صالح والطارق،353،1998).

وأشار روبن إلى أن الحب يتألف من ثلاثة عناصر هي :التعلق، والاهتمام، والعلاقة الحميمة. وعَّرف الحُب على أنه: رغبة قوية تشتمل على الاستحسان والاهتمام والرغبة القوية في تكوين العلاقات (Rubin, 1975).

ويشير هندرك وهندرك إلى أن الحب مفهوم متعدد الأبعاد وأنَّ التعلق والعشق هما أهم هذه الأبعاد (Hendrick& Hendrick, 1989,784).

وتشير نظرية مثلث الحب عند ستيرنبرغ إلى أن الحب عبارة عن ثلاثة مكونات هي: التعلق، والالتزام، والعواطف. وأن الأنواع المختلفة من الحب يمكن تفسيرها اعتماداً على مقدار الترابطات المختلفة بين هذه المكونات (Sternberg, 1986,120).

أما فشر وارون وماشك وبراون فيعتقدون بأن الحُب يتكون من سلوكيات انفعالية ومعرفية ومظاهر جسدية (Fisher, Mashek& Brown,2002,298).

ويرى يونغ ووانغ بأن الحُب علاقة تتكون من عنصرين هما :التعلق والانجذاب، وهذا يؤدي إلى رابطة ثنائية تجمع الشخصين، وتشعر كل طرف بالأمان مع الطرف الآخر (Young&Wang, 2004, 1048) .

ويختلف مستوى الانجذاب والتعلق مع مرور الوقت، ففي بداية العلاقة يكون الانجذاب بين الشخصين أكبر من التعلق ومع مرور الزمن يزداد التعلق ويقل الانجذاب (Ahmetoglu & Premuzic,2010,1181).

عاشراً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على دراسة الظاهرة كماهي في الواقع وتحليلها وتفسيرها، وبيان علاقتها بالظواهر الأخرى، حيثُ عرّفه العسّاف على أنه كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها (189،2003).

حادي عشر: مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من طلاب كليتي الحقوق والاقتصاد في جامعة دمشق، والبالغ عددهم (20908) للعام الدراسي 2018/2017م، حيث بلغ عدد الطلاب كلية الحقوق (10242) طالب وطالبة موزعين على السنوات الأربعة، بينما بلغ عدد طلاب كلية الاقتصاد (10666) طالب وطالبة موزعين على أربع سنوات، والجدول (1) يبين توزع أفراد المجتمع.

الجدول رقم (1): توزع أفراد مجتمع البحث

الجنس / الكلية	ذكور	إناث	المجموع
حقوق	6087	4155	10242
اقتصاد	5155	5511	10666
المجموع	11242	9666	20908
النسبة المئوية	%54	%46	%100

ب- عينة البحث:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية والتي يقصد بها: تقسيم المجتمع الأصلي الواحد إلى عدد من الطبقات، بحيث يسحب من كل طبقة عدد محدد من الأفراد يتلاءم مع نسبة عدد أفراد الطبقة إلى عدد أفراد المجتمع الأصلي (الشمّاس وميلاد،2017، ص183).

الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث في كلية الحقوق وكلية الاقتصاد

الكلية				المجموع	النسبة المئوية
كلية الحقوق		كلية الاقتصاد			
الجنس	العدد	الجنس	العدد		
ذكور	122	ذكور	104	226	%54
إناث	83	إناث	109	192	%46
المجموع	205	المجموع	213	**418**	**%100**

وقد بلغ عدد أفراد العينة التي تم سحبها **(418)** طالب وطالبة، كونت عينات الصدق والثبات.

ج- إجراءات سحب عينة البحث:

1- قامت الباحثة بالتحديد الدقيق لمجتمع البحث والبالغ عدده (20908)، وحسبت النسبة المئوية للذكور والإناث في مجتمع البحث في كلا الكليتين، حيث بلغت النسبة المئوية للذكور في مجتمع البحث (54%)، وبلغت النسبة المئوية للإناث في مجتمع البحث (46%)، كما هو موضح في الجدول (1).

2- اختارت الباحثة أسلوب العينة العشوائية الطبقية لاختيار عينة البحث والتي تعتبر أفضل أنواع العينات وأكثرها دقة في تمثيل المجتمع الإحصائي غير المتجانس حيث أنه في كثير من الأحوال تكون مفردات المجتمع الإحصائي غير متجانسة من حيث الصفة أو الصفات المدروسة.

ومن مبررات استخدام العينة العشوائية الطبقية في الدراسة الحالية ما يلي:

- يعد مجتمع البحث الحالي من النوع المحدد، حيث استطاعت الباحثة حصر جميع عناصره.
- تعد العينة العشوائية الطبقية من العينات الملائمة التي يمكن من خلالها تعميم نتائج البحث الحالي على جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة.
- يعد جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية تقريباً من النوع غير المتجانس (ذكور وإناث)، (كليات نظرية وعلمية).

3- تمت مراعاة نسبة الذكور والإناث في عينة البحث بشكل يتطابق مع نسبتها في المجتمع، حيث بلغت النسبة المئوية للذكور في عينة البحث (54%)، وبلغت النسبة المئوية للإناث في عينة البحث (46%)، كما هو موضح في الجدول (2).

ثاني عشر: أدوات البحث:

تكونت أداة الدّراسة من مقياس الحُب لهاتفليد وسبريشر **(Passionate Love Scale PLS)** وتمتاز هذه الأداة بدلالات صدق وثبات جيدة وقد ثبت فاعليتها عند استخدامها في بيئات ثقافية غير البيئة التي أنشأت فيها كالبيئة التركية والبيئة الأردنية، كما ويمتاز هذا المقياس أيضاً بدقته في التمييز بين شدة الإجابة عن الفقرة حيث يتكون سلّم الاستجابة على الفقرة من (9) نقاط حيث تمثل الدّرجة (1) أدنى استجابة عن الفقرة في حين تمثل الدرجة (9) أعلى استجابة على الفقرة (أعلى درجات الشعور بالحُب). ويتكون المقياس من (30) بنداً تقيس بعداً واحداً وهو مشاعر الحُب بين المتحابين.

ثالث عشر: إجراءات البحث:

- قامت الباحثة بترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، وتأكدت الباحثة من دقة الترجمة من خلال عرض الصورة المترجمة للمقياس على مختصين في اللغة الإنكليزية وآدابها.
- كما تمَّ عرض الصورة المترجمة للمقياس على مختص في اللغة العربية للتأكد من سلامة اللغة، ووضوح صياغة الفقرات، وبناءً على ملاحظاته تمَّ إجراء تعديل صياغة بعض الفقرات والتي غالباً ما تقيس العلاقات والسلوكيات الجنسية بين المتحابين بما يتلاءم مع البيئة السورية.
- إعداد الصورة السورية لمقياس الحُب من خلال عرض المقياس بصورته المترجمة على مجموعة من السادة المحكمين المذكورة أسمائهم في الملحق (3) للتأكد من ملائمة بنود المقياس ومفرداته للبيئة السورية، وإجراء التعديلات اللازمة على البنود، الملحق (2).
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من طلبة كليتي الحقوق والاقتصاد، للتأكد من وضوح تعليمات المقياس، وضوح البنود وسهولة فهمها من قبل الطلاب، وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للمقياس.
- تطبيق المقياس على عينة الدراسة السيكومترية والمؤلفة من (418) طالباً وطالبة من طلاب كليتي الحقوق والاقتصاد، وذلك لاستخراج المؤشرات السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياس.
- حساب صدق مقياس الحُب باستخدام عدة طرائق (صدق المحتوى، الصدق البنيوي).

- حساب ثبات مقياس الحُب باستخدام عدة طرائق (الثبات بالإعادة، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ).

رابع عشر: تصحيح المقياس وإدخال البيانات:

- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب واستخدمت الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لتفريغ البيانات، واستخدمت الإحصاءات الوصفية، واختبار (ت)، والتحليل العاملي، ومعاملات الارتباط لاستخراج النتائج.
- قُسم المقياس إلى (9) نقاط بحيث تمثل النقطة (9) أعلى درجات الشدة على المقياس (صحيح بشكل كبير جداً) والنقطة (1) تمثل أدنى درجات شدة المقياس (ليس صحيحاً على الإطلاق) .
- قسمت نقاط المقياس التسع إلى ثمان فئات، وتم التعبير عن شدة الحب بخمس فئات.
- تم تحديد مدى كل فئة من فئات الحب بقسمة عدد فئات المقياس على عدد فئات الحب (1.6=5/8) والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3): فئات ودرجات المقياس

الفئة	الدرجة الكلية على المقياس(عدد الفقرات x الفئة)	درجة الحُب
1.00–2.6	30–78	حب بدرجة ضعيفة جداً
2.61–4.21	79–126	حب بدرجة ضعيفة
4.22–5.82	127–174	حب بدرجة متوسطة
5.83–7.43	175–222	حب بدرجة مرتفعة
7.44–9.00	223–270	حب بدرجة مرتفعة جداً

خامس عشر: عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: نتائج البحث:

يتضمن عرض نتائج البحث النتائج الخاصة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للصورة السورية من مقياس الحُب لهاتفليد وسبريشر، والإجابة عن الأسئلة الخاصة بها والتي تتضمن التحقق من صدق المقياس وثباته:

1–صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بالاعتماد على نوعين من الصدق هما:

أ- **صدق المحتوى Content Validity:** قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين (5 محكمين)، وذلك للوقوف على مدى وضوح تعليمات وبنود المقياس، ومدى ملائمة البنود للهدف والغاية التي أُعدت لقياسه، ومدى ملائمة صياغة البنود للبيئة السورية كون المقياس قد تم تعريبه على البيئة الأردنية، حيث أبدى السادة المحكمون آرائهم في بنود المقياس، وقامت الباحثة بالأخذ بآراء السادة المحكمين، وأجرت ما يلزم من تعديلات في ضوء مقترحاتهم، والملحق رقم (2) يبين البنود المُعدلة في المقياس، بعد ذلك طُبق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالباً وطالبةً من طلاب كلية الحقوق وكلية الاقتصاد في جامعة دمشق، وهي غير العينة الأساسية، وفي ضوء ذلك، تم تعديل بعض البنود التي لم تكن

واضحة، ثم أصبح المقياس في صورته النهائية التي تم تطبيقها على أفراد عينة البحث، وبذلك تم التوصل إلى صدق محتوى المقياس.

ب- **الصدق البنيوي Structural Validity:**

- جرى التأكد من صدق البناء الخاص بمقياس الحُب لهاتفليد وسبريشر من خلال إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة على كل من فقرات المقياس والدرجة الكلية على المقياس لدى عينة الدراسة المؤلفة من (226) من الذكور، و(192) من الإناث، الجدول رقم (4) توضح المعاملات الخاصة بالارتباطات الداخلية للمقياس.

الجدول رقم (4): معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية

الرقم	الفقرات	معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية
1	سأشعر باليأس الشديد إذا تخلى عني.	0,155*
2	أحياناً لا أستطيع أن أتحكم بأفكاري فكلها تدور حوله.	0,191*
3	أشعر بالسعادة عندما أقوم بأعمال تجعله سعيداً.	0,332*
4	أحب أن أكون معه أكثر من أي شخص آخر.	0,127*
5	أشعر بالغيرة إذا أحبَّ شخصاً آخر.	0,240*
6	أحب أن أعرف كل شيء عنه.	0,617**
7	أشعر بعاطفة شديدة نحوه.	0,509**
8	أُكنُّ له الكثير من المودة.	0,405*
9	بالنسبة لي هو الشريك الرومانسي الأمثل.	0,463**
10	أشعر بميل عقلي وجسدي تجاهه.	0,309*
11	هو دائماً يشغل تفكيري.	0,622**
12	أريد أن يعرف كل أفكاري ومخاوفي وآمالي.	0,285*
13	أبحث عن أشياء تجعله يستحقني.	0,298*
14	أمتلك قدرة كبيرة لجذبه.	0,517**
15	أشعر بيأس شديد عندما يحدث ما يعكر علاقاتنا.	0,633**
16	منذ أن شاركته بعواطفي أصبحت مشاعري تتأرجح مثل السفينة بالبحر.	0,515**
17	تنتابني رجفة شديدة في جسمي عندما أراه.	0,640**
18	أشعر بالسرور عندما أراه.	0,418*
19	لا أحد في العالم يمكن أن يحبه أكثر مني.	0,203*
20	سأبقى أحبه للأبد.	0,587**
21	أشعر بالهيام حين أراه.	0,305*

22	إنه الشخص الذي يشعرني بمنتهى السعادة.	**0,454
23	أشعر بالعطاء اتجاهه.	**0,609
24	أشعر بالوحدة الشديدة إن غاب عني لفترة طويلة.	**0,578
25	أشعر أحياناً بعدم التركيز في العمل عندما أفكر به.	**0,488
26	أشعر بالكمال عندما أشعر أنه يهتم بي.	*0,398
27	عندما يمر بظروف صعبة أسخر كل جهدي لحل ما يواجهه من مشاكل.	*0,250
28	يمكن أن يجعلني أفقد توازني عند رؤيته.	*0,199
29	في وجوده أشتاق للمسة يديه.	*0,189
30	الوجود بدونه سيكون مظلماً كئيباً.	**0,625

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.127، 0.640) وجميعها كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) و(0,05) لدى عينة الدراسة.

–كما حسب الصدق البنيوي من خلال إجراء التحليل العاملي (Factor Analysis) لبنود المقياس حيث يعد التحليل العامليُّ من أهمِّ طرائق التحقق من الصدق البنيوي للاختبارات والمقاييس، وقد قامت الباحثة بدراسة الصدق العامليّ لمقياس الحُب الحماسي بتطبيق التحليل العامليّ على جميع العينة السيكومترية البالغ عدد أفرادها (418) طالباً وطالبة، مع الإشارة إلى أنَّ العامل يعد دالاً إحصائياً عندما يكون جذره الكامن واحداً صحيحاً، ومعيار التشبع الدال يساوي (30%) وما فوق.

وبإجراء التحليل العاملي لبنود مقياس الحُب الحماسي على العينة السيكومترية أظهرت النتائج أن المقياس يقيس بعداً واحداً حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (11،76) وفسر هذا العامل ما مقداره (69,70) من التباين الكلي للأداء على المقياس. والجدول رقم (5) يبين تشبع بنود المقياس على عامل واحد يفسر الأداء على المقياس وهو عامل الحُب.

الجدول رقم (5): تشبعات بنود المقياس على العامل

رقم البند	العامل	رقم البند	العامل
5	0.94	14	0.71
10	0.92	18	0.68
3	0.91	20	0.64
6	0.90	21	0.62
8	0.88	30	0.59
19	0.86	11	0.51
25	0.84	7	0.48
16	0.83	4	0.45
28	0.81	12	0.43
2	0.80	15	0.42
9	0.78	17	0.40
27	0.75	13	0.39

26	0.34	29	0.37
23	0.33	22	0.36
1	0.32	24	0.35

نلاحظ من الجدول السابق أن جميع البنود تشبعت على عامل واحد وهو عامل الحب وتراوحت درجات التشبع بين (0.32، 0.94).

2- ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات المقياس على طرائق عديدة وذلك للتأكد من أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات موثوق بها وهذه الطرائق هي الثبات بالإعادة وثبات التجزئة النصفية وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفا كرونباخ.

أ- الثبات بالإعادة Repetition Reliability:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، على عينة مؤلفة من (30) من الذكور والإناث حيث طبق المقياس عليهم، وأعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة ذاتها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات للدرجة الكلية لمقياس الحُب عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ووجد بأن قيمة معامل الثبات (0،849) وهذا مؤشر على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية إلى حد ما.

ب- ثبات التجزئة النصفية Reliability Of Split Half Method:

تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث المكونة من (226) من الذكور و(192) من الإناث باستخدام معادلة سبيرمان- براون. والجدول (6) يوضح نتائج معاملات ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث.

الجدول رقم (6): معاملات الثبات التجزئة النصفية لعينة طلاب وطالبات كلية الحقوق والاقتصاد.

العينة	ذكور (ن=226)	إناث (ن=192)
قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية	0,868	0,834

يلاحظ من الجدول (4) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية المحسوبة لدى عينتي الذكور والإناث كانت جيدة، وتُظهر تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات بالتجزئة النصفية عن طريق معادلة سيبرمان – براون.

ج- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ Internal Consistency Reliability:

تم حساب الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة لدرجات أفراد عينة البحث المكونة من (418) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ووجد أن قيمة معامل الثبات تساوي (0,890) وهذا يدل على درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

3- بيان توزيع أفراد العينة على مقياس الحُب الحماسي (PLS):

أشارت نتائج البحث إلى أن (**62.45%**) من أفراد العينة يعيشون الحُب عند تطبيق هذا البحث، وأن (**25.8%**) منهم أحبّوا شخصاً في الزمن الماضي، وأن (**11.75%**) منهم يحلمون بالحب ولم يقعوا بالحب بعد. أما بالنسبة لتوزيع أفراد عينة البحث على درجات الحب فقد تبين بأن (**69.9%**) يشعرون بالحب بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً. والجدول (7) يوضح توزع أفراد عينة البحث على درجة الحب ونسبتها المئوية.

الجدول رقم (7): تكرار درجة الحُب ونسبتها المئوية لدى عينة البحث

درجة الحُب	التكرار	النسبة المئوية

حب بدرجة ضعيفة جداً	30	7.17
حب بدرجة ضعيفة	40	9.57
حب بدرجة متوسطة	90	21.54
حب بدرجة مرتفعة	110	26.32
حب بدرجة مرتفعة جداً	148	35.40
المجموع	418	100

الجدول رقم (8): استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لأثر الجنس على درجة الحُب

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	226	180.1947	66.05006	1.684	415	0.000	دال
إناث	192	190.1875	55.24734				

وللتأكد من وجود فروق بين الجنسين في درجة الحُب فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (independent sample t-test) وقد وجد أن القيمة الاحتمالية Sig لاختبار (t) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وأن متوسط عينة الذكور (180.19)، وبانحراف معياري (66.05) في حين بلغ متوسط الحُب لدى الإناث (190.18)، وبانحراف معياري (55.24) لذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث. والجدول (8) يوضح ذلك.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث والإجابة عن أسئلته:

- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مؤشرات صدق الصورة السورية لمقياس الحب (PLS) لدى طلبة الكليات؟**

جرى التحقق من صدق المقياس والتعرف على دلالات الصدق الخاصة به من خلال استخدام طريقتين للصدق وهي صدق المحتوى والصدق البنيوي، وقد أظهرت النتائج التي تم عرضها تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق وتوفر دلالات كافية لصدق المقياس.

حيث تم التوصل إلى صدق الصورة السورية من مقياس الحُب من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في القياس والتقويم التربوي والنفسي، وتم الأخذ باقتراحاتهم وتعديلاتهم على بنود المقياس من حيث الصياغة والوضوح والكفاية في قياس ما وضع لقياسه وملائمتها للبيئة السورية، وحول التعليمات الخاصة بالمقياس، وبإخضاع المقياس لهذه التعديلات يمكن القول بأنه جرى تأسيس صدق المحتوى الخاص به.

كما تم التأكد من صدق بناء المقياس وذلك بإيجاد الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية على المقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.127، 0.640) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)=a

كما تبين باستخدام التحليل العاملي بأن المقياس أحادي البعد، حيث فسر عامل واحد ما نسبته (69.70%) من التباين الكلي للمقياس وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة هاتفليد وسبريشر.

- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مؤشرات ثبات الصورة السورية لمقياس الحب (PLS) لدى طلبة الكليات؟**

جرى التحقق من ثبات المقياس والتعرف على مؤشرات الثبات الخاصة به من خلال استخدام ثلاثة طرائق هي الثبات بالإعادة وثبات التجزئة النصفية وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وقد أظهرت النتائج التي تم عرضها تمتع المقياس بدرجة مرتفعة إلى حد ما من الثبات، حيث كانت نتائج ثبات الإعادة جيدة عموماً وقد بلغت قيمة معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للعينة بين (0،849)، وهي أقل من معاملات الثبات بالإعادة المحسوبة بدراسة الثوابية والقيسي(2014) والتي

بلغت (0.972)، ويمكن تفسير ذلك بأن حجم عينة البحث الحالي هي (418) منهم (226) ذكور و (192) اناث، في حين أن دراسة الثوابية والقيسي كانت أكبر حيث بلغت (1026) منهم (514) ذكور و(512) اناث.

وكانت النتائج الخاصة بثبات التجزئة النصفية لعينة البحث جيدة عموماً حيث بلغت قيمتها لدى عينة الذكور (0,868)، وبلغت قيمتها لدى عينة الإناث (0,834).

بينما كانت النتائج الخاصة بالتحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدى عينة الدراسة مرتفعة وتعطي الثقة بثبات المقياس وقد بلغت (0,890) واقتربت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الثوابية والقيسي (2014) والتي بلغت (0.951) وهي نتائج مقاربة لما توصل إليه هاتفليد وسبريشر و **يلديرم وهابلمتوجلو**.

- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** كيف تتوزع درجات أفراد عينة البحث على الصورة المعربة لمقياس الحب(PLS) ؟

لدراسة مدى انتشار ظاهرة الحب بين أفراد عينة الدراسة فقد تبين بأن نسبة (62.45%) من الطلبة تعيش حالة من حالات الحب. وهذا متوقع لهذه الفئة العمرية الشابة التي تعيش مرحلة المراهقة والشباب والتفكير بالارتباط والزواج وتكوين الأسرة والحصول على الأمان والاطمئنان النفسي وتحقيق الذات بالبحث عن الحب. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة إحساسهم بالحُب لصالح الإناث ويمكن أن يعود ذلك إلى أن الأنثى شديدة الحساسية وقلبها هو المسيطر على أفكارها وقراراتها بشكل مستمر فقراراتها تكون أكثر عاطفية على عكس الرجل الذي يكون قاس بمشاعره فلا يبوح عنها بسهولة.

سادس عشر: المقترحات:

- استخدام الصورة المعربة للمقياس لغايات الإرشاد والتوجيه وقياس درجة الحب.
- إجراء المزيد من دراسات الحب وعلى عينات تختلف عن عينة الدراسة في خصائصها الديمغرافية.
- تطوير مقاييس أخرى لقياس الحب والسلوك العاطفي لما لهذه السلوكيات من تأثير على النواحي النفسية للفرد والمجتمع بشكل عام.

خامس عشر: المراجع

- الثوابية، أحمدة محمود والقيسي، لما ماجد. (2014). الخصائص السيكومترية لمقياس الحب لهاتفليد وسبريشر. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (3)، العدد (10). 65–77.
- الخالدي، أمل. الحاجة إلى الحب لدى الشباب وعلاقتها بالفراغ الوجودي. **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- الشّمّاس، عيسى وميلاد، محمود. (2017). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- صالح، قاسم والطارق، علي. (1998). الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية من منظوراتها النفسية والإسلامية (أسبابها، أصنافها، قياسها، وطرائق علاجها). (ط1). صنعاء، مكتبة الجيل الجديد.
- طلال، غازي بن محمد. (2012). الحب في القرآن الكريم. الأردن: عمان.
- عبد الله، محمد. (1980). الحب في التراث العربي. الكويت، عالم المعرفة.
- العسّاف، صالح محمد (2003). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط3). السعودية: الرياض، مكتبة العبيكان.
- علام، صلاح الدين محمود. (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي. مصر: القاهرة، دار الفكر.
- عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. (ط2). الأردن: إربد، مكتبة الكتاني.

- فرج، صفوت (2007). القياس النفسي. (ط6). مصر: القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- كحالة، عمر رضا. (1978). الحب. (ط1). سورية: مؤسسة الرسالة.
- مخائيل، امطانيوس (2008). القياس النفسي. (ج1). دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- منصور، طلعت وآخرون. (2003). أسس علم النفس العام. مصر: القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

-Ahmetoglu, G. Swami, and Chamorro- Premuzic, T. (2010). **The Relationship Between Dimensions of Love, Personality and Relationship Length**. *Archives of sexual behavior*. 39. 1181-1190.

-Fisher, H. Aron, A. Mashek, D. & Brown, L. (2002). **Defining the Brain System of Lust, R omantic, and Attachment**. *Archives of Sexual Behavior*, 31.413419. In Rempel, J. and Burr is, C.(2005). **Let Me Count the Ways an Int egrative Theory of Love and Hate**. *Personal Relationships*. 12. 297-313.

-Hatfield, E. and Sprecher, S. (1986). **Measuring Passionate Love in Intimate Relationships**. *Journal of Adolescence*. 9.383-410.

-Hendrick, C. & Hendrick, S. (1989). **Research on love: Does it measure up?** Journal of Personality and Social Psychology. 56 (5). 784-794.

-Johnson, R.M. (2001). *Three Faces of Love*. D eKallb: Northen Illinois University Press in Rempel, J. and Burris, C. (2005). Let me count the ways an integrative theory of Love and hate.*Personal Relationships*. 12. 297-313.

-Matte, M and Lafontaine, M. (2012).**Assessment of Romantic Perfectionism: Psychometrc Properties of the Romantic Relationship Perfectionism Scale**. Measurement and Evaluati on in Counseling and Development. 45(2) 113-132.

- Rubin.Z. (1975). **Liking and Loving an Invitation to Social Psychology**. New York: Haltfield, E. & Walster.

-Sternberg, R. J. (1986). **A Triangular Theory of love**. *Psychological Review*. 93. 119-135.

-Sternberg, R. (1997). Construct Validation of a Triangular Love Scale. European Journal of Social Psychology. 270 313-335.

-Young, L.and Wang, Z. (2004). **The Neurobiology of Pair Bonding**. Nature Neuroscienc. 7. 1048-1054.

-Yildirim, F and Hablemitoglu, S. (2014). **Reliability and Validilty of a Turkish Version of thePassionate Love Scale**. *Social Behavior and Personality*.42 (4). 673-684.

-langeslag, S.Muris, P.and franken, I (2013). **Measuering romantic love Psychometric Properties ofthe Infatuation and Attachment Scales**. *Journal of Sex Research*. 508. 739-747.

الملاحق

الملحق رقم (1): مقياس الحب: إيلين هاتفليد وسوزان سبريشر

The Love Scale Elaine Hatfield and Susan SprecherUniversity of Hawaii and Illinois State University

نودُّ أن نعرف كيف تشعر أو شعرت مرة واحدة عن الشخص الذي تحبه أو قد أحببته.

- بعض المصطلحات الشائعة للحب هي: (الحب الرومانسي، الامتنان (الإعجاب الشديد)، الحب المرضي، الحب الوسواسي).
- يُرجى التفكير في الشخص الذي تحبه الآن وإذا لم تكن بحالة حب يرجى التفكير في آخر شخص كنت تحبه، وإذا لم تقع في الحب سابقاً فكر بالشخص الأقرب إلى الشعور نحوهُ بهذه الطريقة. حاول وصف الطريقة التي شعرت بها عندما كانت مشاعرك أكثر تأججاً...
- تتوزع درجات الإجابة من (1) ليس صحيحاً على الإطلاق إلى الدرجة (9) بالتأكيد صحيح.

ضع إشارة بمن تفكر أنت؟ شخص تحبه الآن..... شخص أحببته مرة..... لم أكن أبداً في الحب....

	الفقرات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	سأشعر باليأس الشديد إذا تخلى عني.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	لا أستطيع أن أتحكم بأفكاري فكلها تدور حوله.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	أشعر بالسعادة عندما أقوم بأعمال تجعله سعيداً.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	أحب أن أكون معه أكثر من أي شخص آخر.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	أشعر بالغيرة إذا أحبَّ شخصاً آخر.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	أحب أن أعرف كل شيء عنه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	أشعر بعاطفة شديدة نحوه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	أُكنُّ له الكثير من المودة.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	هو الشريك الرومانسي الأمثل لي.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	أشعر بميل عقلي وجسدي تجاهه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	يشغل دائماً تفكيري.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	أرغب أن يعرف كل أفكاري ومخاوفي وآمالي.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	أبحث عن أشياء تجعله يستحقني.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	أمتلك قدرة كبيرة لجذبه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	أشعر بيأس شديد عندما يحدث ما يعكر علاقتنا.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	منذ أن شاركته عواطفي أصبحت مشاعري تتأرجح مثل السفينة بالبحر.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	تنتابني رجفة شديدة في جسمي عندما أراه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	أشعر بالسرور عندما أراه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	لا أحد في العالم يمكن أن يحبه أكثر مني.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	سأبقى أحبه للأبد.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	أشعر بالهيام حين أراه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	إنه الشخص الذي يشعرني بمنتهى السعادة.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	أشعر بالعطاء تجاهه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

24	أشعر بالوحدة الشديدة إن غاب عني لفترة طويلة.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25	أشعر بعدم التركيز في العمل عندما أفكر به.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26	أشعر بالكمال عندما يهتم بي.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27	عندما يمر بظروف صعبة أُسخّر كل جهدي لحل ما يواجهه من مشاكل.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28	يمكن أن يجعلني أفقد توازني عند رؤيته.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29	أثناء وجوده أشتاق للمسة يديه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30	سيكون الوجود مظلماً كئيباً بدونه.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

+

الملحق رقم (2): البنود المعدلة في مقياس الحُب

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
2– أحياناً لا أستطيع أن أتحكم بأفكاري فكلها تدور حوله.	2– لا أستطيع أن أتحكم بأفكاري فكلها تدور حوله.
9– بالنسبة لي هو الشريك الرومانسي الأمثل.	9– هو الشريك الرومانسي الأمثل لي.
11– هو دائماً يشغل تفكيري.	11– يشغل دائماً تفكيري.
12– أريد أن يعرف كل أفكاري ومخاوفي وآمالي.	12– أرغب أن يعرف كل أفكاري ومخاوفي وآمالي.
16– منذ أن شاركته بعواطفي أصبحت مشاعري تتأرجح مثل السفينة بالبحر.	16– منذ أن شاركته عواطفي أصبحت مشاعري تتأرجح مثل السفينة بالبحر.
25– أشعر أحياناً بعدم التركيز في العمل عندما أفكر به.	25– أشعر بعدم التركيز في العمل عندما أفكر به.
26– أشعر بالكمال عندما أشعر أنه يهتم بي.	26– أشعر بالكمال عندما يهتم بي.
29– في وجوده أشتاق للمسة يديه.	29– أثناء وجوده أشتاق للمسة يديه.
30– الوجود بدونه سيكون مظلماً كئيباً.	30– سيكون الوجود مظلماً كئيباً بدونه.

الملحق رقم (3): قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الاختصاص
1	الدكتور ياسر جاموس	مدرس في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
2	الدكتورة رنا قوشحة	مدرسة في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
3	الدكتورة رانية رضوان	دكتوراه في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي.
4	ريم النعيمي	دكتوراه في قسم المناهج وطرائق التدريس.
5	أسماء الحسن	دكتوراه في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي

6	نوران طرابلسية	مختصة في اللغة الانكليزية
7	براءة حمادة	مختصة في اللغة العربية

واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة

"برنامج رياض الأطفال في كليةل التربية أنموذجاً"

حاتم لبَّان** * أ.د. محمد وحيد صيام**

(الإيداع:1 تموز 2018 ، القبول: 29 تشرين الثاني 2018)

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة، ودراسة أثر كل من متغير (الجنس، وعمر الطالب) في استجابات الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاعتماد على أداة الدراسة والتي تمثلت باستبانة وزعت على عينة الدراسة، والبالغ عددها (60) طالباً وطالبةً لتعرف استجاباتهم نحو واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة.

وتوصلت الدراسة إلى:

- ❖ واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة هو من المستوى المتوسط.
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابات الطلبة نحو واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة تبعاً لمتغير الجنس.
- ❖ لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابات الطلبة نحو واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة تبعاً لمتغير عمر الطالب.
- ❖ أهم المشكلات التي تحول دون استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة هو التركيز على الورقيات وتواضع خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إضافة إلى ضعف البنية التحتية.
- ❖ أهم ما يدعم تطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة هو ضرورة توافر البنية التحتية ونشر الوعي التكنولوجي، وتقديم التسهيلات اللازمة لاستخدام الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية لمجالات تكنولوجيا المعلومات الاتصالات.

الكلمات المفتاحية: نظام التعليم المفتوح ــ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT).

* طالب دراسات عليا – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة دمشق.
** أستاذ في قسم المناهج وطرا ئق التدريس – كلية التربية – جامعة دمشق.

The reality of the use of information and communications technology (ICT) in the open education system at Hama University from the perspective of students.

"The kindergarten program at the Faculty of Education as a model"

Mohamed Waheed Siam **Hatem Labban**

(Received: 1 Jule 2018, Accepted: 29 November 2018)

Abstract:

The current study aims to examine the reality of the use of information and communications technology (ICT) at the university of open education at Hama university from the perspective of students, and study the effect of each variable (Gender, age of student) on student responses. The researcher used a descriptive analytical method in order to achieve the objectives of the study, by depending on the study tool, which consisted of a questionnaire distributed to the study sample of 60 students to know their responses towards the reality of the use of information and communications technology (ICT) in the open education system at Hama University.
The reality of the use of information and communications technology (ICT) in the open education system from the perspective of students is of the intermediate level.
There are no statistically significant differences between the average responses of students to the reality of the use of information and communications technology (ICT) in the open education system depending on the gender variable or on the age variable of the student.
The most important problems that prevent the use of information and communications technology (ICT) is the lack of information communications technology services.

The most important factor in the development of the use of (ICT) in the open education system is providing facilities for the use of the fields of information and communications technology by students and faculty members

Key words: Open Education System – Information and Communications Technology (ICT).

1-المقدمة:

خضعت الكثير من المسلمات التي كان يُعمل بها، وتعد الأساس للعمل في مجالات العلوم كافة للتطوير، نتيجة للتطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي الذي اقتحم جميع مجالات الحياة، ولم تكن الأنظمة التربوية والتعليمية بمنأى عن تلك التطورات التي بات من المحتم عليها البحث عن بدائل فعالة تمكنها من الاستجابة لها، ورفد سوق العمل بمخرجات قادرة على تطور المجتمع والنهوض به. وعليه فلقد تغير الفكر التربوي، وتغيرت أهدافه العليا في التحول من التركيز على أداء المعلم والمنهج إلى التركيز على أداء المتعلم والوقوف عند حاجاته؛ فظهرت الدعوات إلى تطوير أساليب التعلم الذاتي والدعوة إلى التعلم المستمر مدى الحياة؛ ليبقى الأفراد على صلة بالتطورات العلمية والتكنولوجية، فظهرت أنظمة تعليمية عدة تدعم تلك التطورات، ومنها نظام التعليم المفتوح الذي يعدّ أحد مظاهر التطور التربوي، والذي فرض نفسه على الوجود التربوي كواحد من الحلول الفاعلة، والتي تسهم في تقديم مزيد من الفرص التعليمية لأفراد كُثر لم تسعفهم ظروفهم الالتحاق بالجامعات النظامية، وقد أصبح لهذا النوع من التعليم المختصين والأكاديميين بل أصبح له كليات وجامعات عالمية باتت فروعها تغزو العالم، فهذا النظام "يساعد التعليم الجامعي على تحقيق ديمقراطية التعليم؛ إذ ينقل التعليم إلى كل مواطن حيثما أراد وأينما شاء، ومن ناحية أخرى، فإنه يسهم في جعل التعليم عملية مستمرة وممتدة طوال الحياة" (السنبل، 2001، 84).

"فالتعليم المفتوح" نوع من التعليم يساعد الطالب المنتسب إليه في تعليم نفسه، ومتابعة دراسته الجامعية إما لغاية الحصول على مؤهل أكاديمي أو مؤهل مهني تخصصي، وهذا ما تركز عليه الأسس النظرية للتعليم المفتوح في " التحرر من العقبات التي يفرضها النظام التقليدي على الطالب خاصة فيما يتعلق بالانفتاح على القبول، ووسائل التعليم، ومستوى المناهج، والمساقات والمكان والزمان، وفي جميع هذه الجوانب يتمتع الطالب بالحرية الكاملة في اختيار ما يتناسب مع قدراته الشخصية ورغباته وميوله" (The Common wealth of Learning، 2000، 23)

وبنبذة تاريخية عن تاريخ التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وتطور أنظمته، يرصد تقرير اليونسكو 2002 تسلسل تاريخي لهذا التطور، بمروره بأربع مراحل ولكل مرحلة نموذجها التنظيمي الذي يضمن نوعاً معيناً من الاتصالات، وهذه المراحل هي:

- "أنظمة المراسلة: التي ظهرت منذ نهاية القرن التاسع عشر ولا زالت موجودة في الكثير من البلدان النامية. وتعتمد هذه الأنظمة على المواد المطبوعة والإرشادات المصاحبة التي قد تتضمن وسائل سمعية وبصرية. ويكون البريد العادي وسيلة التواصل بين طرفي العملية التعليمية من معلم ومتعلم.
- أنظمة التلفزيون والراديو التعليمي: وتستخدم تقنيات متعددة مثل الساتلايت أو المحطات الفضائية والتلفزيون الخطي والراديو كوسيلة للتواصل، وتقديم المحاضرات الحية المباشرة أو المسجلة.

- أنظمة الوسائط المتعددة: وتتضمن النصوص والأصوات وأشرطة الفيديو والمواد الحاسوبية. وغالباً تستخدم الجامعات المفتوحة هذه الأنظمة إذ يقدم التدريس فيها من قبل فرق عمل متنوعة الاختصاصات.
- الأنظمة المرتكزة على الانترنت: وتكون المواد التعليمية فيها متضمنة للوسائط المتعددة، ومجهزة بطرائق إلكترونية تنتقل إلى الأفراد بوسطة جهاز الحاسوب مع إمكانية الوصول إلى قواعد البيانات أو المكتبات الإلكترونية. ويمكن من خلال تلك الأنظمة توفير التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلم وزملائه من جهة أخرى سواء أكان ذلك بطريقة متزامنة، من خلال برامج المحادثة ومؤتمرات الفيديو، أم غير المتزامنة باستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات الحوار" (فضل الله، 2010،27). وبتطور تقنيات الاتصال يمكن إضافة تطبيقات الهاتف المحمول لأنظمة التعليم المفتوح؛ لما تتمتع به من خصائص وميزات تتمثل في المرونة، والقدرة على استقبال المعلومات وارسالها في أي مكان ولأي مكان. وبفعل هذه الأنظمة المتنوعة أضحى التفاعل أكبر بين هذه الأدوات التكنولوجيا ونظام التعليم المفتوح ومكوناته، والذي يعد: وسيلة من وسائل التعلم، تمثل استجابة معاصرة للحالات التي يوجد حاجز (زماني أو مكاني) بين المعلم والمتعلم، إذ تقوم وسائل التقنية الحديثة بمهمة جسر الوصل بين المعلم والمتعلم وأطراف أخرى لا بد منها لإكمال العملية التعليمية (صيام وعبد الله وآخرون، **2010، 236**).

ويُعرف التعليم المفتوح بحسب الجمعية الأمريكية للتعليم من بعد (USDL) 2004" بأنه عملية اكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعليم والمعلومات متضمناً في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا وأشكال التعلم المختلفة للتعلم عن بعد (Definition of Distance Learning -تعريف التعليم عن بعد-، http//www.usdla.org/).

ويعرَّف بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يُقدم إلى مواقع وأماكن يكون الطالب أو الدارس فيها بعيداً جغرافياً عن الأستاذ، ويتم التواصل خلال تقنيات نقل المعلومات السمعية والمرئية (الحية والمسجلة)، أو من خلال تقنيات الحاسوب والانترنت بما في ذلك التدريس المتزامن وغير المتزامن. (فضل الله، 2010، 26)

وعرفه عكاشة وحواله 2010 بأنه: نظام تعليمي يتيح لكل فرد بالمجتمع حق المشاركة في فرص التعليم الجامعي المتاحة والاستمرار فيها وفقاً لرغباته واحتياجاته وقدراته؛ لأنه يتخطى كل العقبات التي قد تعوق ذلك، وذلك من خلال قدرة النظام على توصيل الخدمات التعليمية للدارسين في أماكن إقامتهم وفي الوقت الذي يرغبون فيه (عكاشة وحواله، 2010، 8).

الأسباب التي دفعت إلى استخدام التعليم المفتوح،

عديدة هي الأسباب التي دفعت إلى استخدام التعليم المفتوح لعل أكثرها ملائمة للبحث ما يأتي:

1- توفير فرص تعليم جديدة للأشخاص الذين أعاقتهم ظروفهم الاقتصادية أو الاجتماعية عن استكمال دراستهم بالجامعة بعد المرحلة الثانوية.

2-يُسهل التعليم المفتوح إمكانية التعلم للأفراد في المناطق النائية.

3-يسمح التعليم المفتوح للدارسين الجمع بين الدراسة والعمل.

4- يتيح للمرأة استكمال دراستها الجامعية سواء أكانت أماً أو عاملة. (مخلوف، 2015، 4).

أسس التعليم المفتوح ومبادئه

ينطلق التعليم المفتوح كفكر وممارسة إنسانية مستحدثة من عدد من الأسس والمبادئ التي تشكل مجتمعه وفلسفته وتوجهاته، هذه المبادئ والأسس هي ما يأتي:

1- مبدأ الإتاحة: وهي تعني أن الفرص التعليمية في مستوى التعليم العالي متاحة للجميع بغض النظر عن أشكال المعوقات الزمانية والمكانية والموضوعية كافة.

2- مبدأ المرونة: وهي تخطي جميع الحواجز التي تنشـــأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه. لكن هذه الزاوية أخذت بكثير من الحذر في أكثر برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد المعاصرة.

3- تحكم الطلبة: وتعني أن الطلبة يمكنهم ترتيب موضـــوعات المنهج المختلفة بحســـب ظروفهم وقدراتهم، واختيار أساليب تقويمه كذلك. إلا أن هذه الخصيصة تأخذ بتحفظ شديد في معظم برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد المعاصرة.

4- اختيار أنظمة التوصـيل: ذلك أنه نظراً لأن المتعلمين لا يتعلمون بالطريقة نفســها، فإن اختيارهم الفردي لأنظمة التوصيل العلمي (بالمراسلة، بالحاسوب والبرمجيات، بالهوائيات، باللقاءات...) يعد سمة أساسية لهذا النمط من التعليم.

5- الاعتمادية: وتعني مدى مناســبة البرامج الدراســية ودرجاتها العلمية للأغراض المتوخاة منها مقارنة بغيرها. ومن زاوية أخرى فهي تعني الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها وقابلية محتواها للاكتساب في مؤسسات مختلفة (الخطيب، 1998، 5–6).

وسائل التعليم المفتوح أو التعليم عن بعد:

يعتمد التعليم المفتوح أو التعليم عن بعد على وسائل عدة، من ضمنها وسائل الاتصال الحديثة، وذلك بناءً على نوع المساق المطروح، أو الاختصاص، ومن أهم تلك الوسائل:

- ❖ الوسائل التعليمية المطبوعة: والمتمثلة في الكتب والمراجع التي تحددها المؤسسة لكل مساق.
- ❖ الوسائل التعليمية غير المطبوعة: والمتمثلة في الأشرطة السمعية، وأشرطة الفيديو، والأسطوانات الحاسوبية.
- ❖ وسائل اتصال لتسهيل عملية وصول المواد التعليمية للطلبة وتمكنهم من مناقشة الأساتذة، ومن ضمنها:

– وسائل البث عن طريق الأقمار الصناعية.

– الإذاعات العالمية والمحلية والتلفاز، كوسائط تعليمية متطورة.

– الاتصالات الهاتفية عبر الشبكات الأرضية، أو الاتصال عبر الإنترنت.

– البريد الالكتروني. (وسائل التعليم عن بعد 2016، www.mawdoo3.com)

– الاتصال والخدمات عبر شبكات الهواتف المحمولة للتعليم.

وتأكيداً لما ذكر فإن تطور وسائل التكنولوجيا، ووسائل الاتصال السلكي واللاسلكي والأقمار الصناعية وأجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت وغيرها دعت لتوجيه الفكر الإنساني إلى الاستفادة من هذه التقنيات، وأطلق عليها اسم تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT) في العملية التعليمية، وتعرَّف بأنها: "مجموعة من البيانات التي يتم تحليلها ومعالجتها للحصول على معلومات، وذلك باستخدام التطبيقات الحاسوبية؛ ليصار إلى تخزينها واسترجاعها عند الحاجة، وبثها وتداولها باستخدام تكنولوجيا الاتصالات الرقمية المتمثلة بالأقمار الصناعية وشبكات الهاتف المحمول والشابكة الإلكترونية" (البَّان، 2015، 40).

إن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإدماجها ضمن منظومة التعليم عامة، ومنظومة التعليم المفتوح خاصة له أهمية بالغة في وضع هذه المنظومة على الطريق الصحيح بفضل الخدمات التي تتمتع بها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوافق خدماتها مع مبادئ إنشاء منظومة التعليم المفتوح ومبرراتها، فتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وسيلة أساسية لمساندة العملية التعليمية بحيث يستخدمها الطلبة ضمن قواعد عملية للتعامل المنطقي مع التطور التكنولوجي، والدفق الهائل من المعلومات، وتساعد في توفير المعلومات للطلبة في الوقت الذي يريدونه والمكان الذي يريدونه، ويذكر تقرير جمعية الأمم المتحدة للعلوم والتكنولوجيا من أجل التنمية UNCSTD في أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها:

"على الدول النامية، ولكي تدمج في اقتصاد المعرفة أن تركز على جانب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ بحيث إذا كان استعمال هذه الأخيرة بغرض إقامة بنية تحتية مكلفاً؛ فإن عدم استخدامها يكون أكثر تكلفة" (العلمي، 2013، 18).

مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم المفتوح:

أولاً مجال الحاسوب:

يعرف الحاسوب التعليمي بأنه: "مثله كمثل أجهزة الحاسوب الأخرى، إنه لا يختلف عنها في تركيبه الأساسي، وإن ما يميزه من غيره من أجهزة الحاسوب الأخرى هو نوع البرمجيات التي يستخدمها؛ مما يجعلها أداة طيعة في يد المعلم والمتعلم، وهذه البرمجيات هي: عبارة عن مواد تعليمية يتم تصميمها وإعدادها من قبل فريق متخصص" (صيام، 2008، 13).

لقد أسهم الحاسوب في دفع عجلة عملية التطوير التربوي والتعليمي، بفضل ما تقدمه برمجياته وتطبيقاته من خدمات تعليمية. ويذكر الفار (2000) في ذلك "أن مجال الحاسوب في التربية مجال واسع يحدث فيه التطور بخطوات هائلة تكاد تكون وثبات، إذ إن التطور في ميدان الحواسيب سريع ومذهل، من الصعب ملاحقة الجديد فيه، ولا تتجاوز الحقيقة إذا قلنا: إننا لا نستطيع أن نتنبأ بما سيجد في هذا الميدان من تطور" (الفار، 2000، 29).

وغير الحاسوب دور المعلم والمتعلم على حد سواء؛ فبعد أن كان المتعلم متلقياً سلبياً للمعرفة، أصبح الآن مشاركاً في الوصول إليها، وشريك المعلم في صياغتها. وأضحى دور المعلم موجهاً ومرشداً ومشاركاً ومقوماً لعمل المتعلم، بعد أن كان محور العملية التعليمية والناقل الوحيد للمعرفة، مِن المسؤول عن تحصل المعرفة لمتعلميه إلى تنمية المهارات الأساسية، والسعي لإكساب المتعلم مهارات التعلم ذاتياً.

ثانياً مجال الانترنيت:

تُعرف الشابكة الإلكترونية (الانترنيت) بأنها: "نظام يتألف من مجموعة ضخمة من أجهزة الكمبيوتر المتصلة فيما بينها بواسطة بروتوكول خاص، يمكنها من المشاركة في المعلومات، وهي مفتوحة للجميع ضمن آلية معينة، وهذه الكمبيوترات موجودة في مواقع مختلفة من العالم، وتشكل فيما بينها نظاماً من الطرق العامة السريعة" (بركات، 2010، 147). ويذكر هونج وأليسا (Huang & Alessi, 1996, p864) " أن الإنترنت يعد أحد أهم الوسائل التي يمكن أن تؤثر في حياة الناس اليومية، ولقد أصبح الإنترنت عبارة عن كتلة من المعلومات التي تنمو بحيث أصبح مصدر قوة لحياة كثير من الأفراد حول العالم. وقد تنوعت استعمالات الإنترنت لدرجة أنها وصلت لمختلف مظاهر حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والتربوية".

والشابكة الإلكترونية (الانترنيت) مثال واقعي للحصول على أكبر قدر من المعلومات من أنحاء العالم، وهي تساعد على تناول المعرفة بأنماط التعليم المختلفة مثل التعليم التعاوني، والتعلم الذاتي، وتتوافر فيها مصادر المعرفة من كتب وأفلام وبرامج تعليمية للمستويات المختلفة. كما تتميز الشابكة الإلكترونية" من خلال توسيع مصادر التعلم وخلق زوايا متعددة واتجاهات مختلفة في الموضوعات الدراسية، كما أصبحت تمثل الطريق السريع الموصلة إلى آلاف تقارير البحوث والمجلات الإلكترونية وفهارس المكتبات والخبراء والمتخصصين في مجالات معرفية متنوعة" (دويدي، 2005، 4).

ثالثاً مجال الهاتف المحمول:

يعد التعليم المتنقل (المحمول) نوع من التعليم الالكتروني باستخدام الأجهزة المتنقلة، والآلات، والهاتف الرقمي، وأدوات المعلومات؛ فهو استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدوياً مثل: الهواتف النقالة، والمساعدات الرقمية والهواتف الذكية والحاسبات الشخصية لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم في أي وقت وفي أي مكان" (صيام وآخرون، 2010، 398). وإن التطور المتسارع في مجال تكنولوجيا الاتصالات، ومرونة الخدمات التي تقدمها، جعل انتشار الهاتف

المحمول أمراً حتمياً؛ فالهاتف المحمول أضحى متاحاً لجميع شرائح المجتمع باختلاف مستوياتهم الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وحتى العمرية؛ واستخدامه لا يقتصر على الكبار فقط، فالأطفال غدوا يستخدمونه بكل مرونة ويسر.

فالخدمات الكبيرة التي تقدمها تطبيقات تكنولوجيا الاتصالات جعلت منها الركيزة الأساسية التي تعتمد عليه العلوم الاقتصادية والصناعية والفنية والتربوية، وذلك لتحقيق وظيفتين:

الأولى: "توسيع إمكانية الوصول إلى أي معلومة.

الثانية: بمقدورها أن تصبح وسيلة نشطة لتنمية قدرات الفرد"(عرفات، 2010، www.emag.mans.edu). إضافة لذلك فإن" الأجهزة الرقمية تُضاعف مسارات التعلم وتؤدي إلى تنويع نهج التعلم" (اليونسكو،2015، 5) "، وهذه النوعية من المنتجات التكنولوجيا (الهاتف المحمول) تتلاءم وأنواع التعلم التي من أهم ميزاتها ابتعاد المتعلم عن أماكن التعلم كالجامعات والمعاهد؛ كالتعليم المفتوح.

إن نظام التعليم المفتوح نظام القائم على إيصال المعلومات والمعارف للمتعلم البعيد جغرافياً عن مكان التعلم، حيث ترمي استراتيجية قطاع التعليم العالي في سورية إلى تحقيق جملة من الأهداف لعل من أهمها: زيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي، وإتاحتها للجميع، وذلك من منظور أن التعليم العالي حق للجميع، وأن الطالب صاحب حق في فرصة تعليمية، وهو أحد أهم أدوات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي توفير فرص تعليمية جديدة، تحل جزء من مشكلة الاستيعاب الجامعي، كما ويعتبر التعليم المفتوح نمطاً تعليمياً رديفاً يسمح بقبول أعداد إضافية من الطلاب، في طيف من الاختصاصات (ذات الطابع النظري)، بحيث تجري العملية التعليمية في الحرم الجامعي (في يومي العطلة)، وبالتالي حل جزء من مشكلة الاستيعاب الجامعي، وتتيح برامج التعليم المفتوح للطلاب الذين حرموا من التعليم العالي لسبب أو لآخر، وللعاملين في المؤسسات المختلفة –والذين لم يحصلوا على إجازة جامعية– فرصة الحصول عليها، وبرنامج التعليم المفتوح قسم رياض الأطفال هو أحد برامج التعليم المفتوح في جامعة حماة، مدته أربع سنوات دراسية تشرف عليه من الناحية العلمية كلية التربية ويُقبل فيه الطلبة الحائزون على شهادة الدراسة الثانوية السورية (أو ما يعادلها) الفرع العلمي، والفرع الأدبي، والفرع الشرعي والفرع التجاري وفرع الفنون النسوية، ويحقق هذا البرنامج أغراضاً عدة تخدم التنمية الاجتماعية من حيث قبول أعداد كبيرة من الطلبة، وتوفير فرص التعلم لهم من جهة، كما أنه يساهم بشكل فعال في تحسين واقع رياض الأطفال من جهة أخرى، وذلك من خلال إعداد المعلمين المؤهلين لهذه المرحلة، والتي تعد أهم المراحل في حياة الإنسان.

وبنظرة إلى الوسائل التكنولوجية للتعليم المفتوح نجدها مسايرة لمتطلبات التطور التكنولوجي المتنامي والتي كما ذُكر سابقاً أنها بدأت بالمراسلة عن طريق البريد التقليدي وأخذت بالتطور لاستخدام شبكات الحاسوب وشبكات الإنترنيت وشبكات الأقمار الصناعية، وشبكات الهواتف المحمولة، والتي سميت اصطلاحاً بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، إذ أتاحت تطبيقاتها المرونة والفاعلية لجميع مجالات الحياة عموماً والقطاع التربوي والتعليمي على وجه الخصوص.

ولعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) أهم التقنيات التي تسهل ارتباط المتعلم بالجامعة عن بعد ومن ثم تحقق أهداف التعليم المفتوح ومبادئه من خلال تقنياتها المتنامية في التطور والتي ترتكز على السرعة في أداء العمليات والوصول للمعلومات وإرسالها وتبادلها بين أطراف العملية التعليمية وتوفر للطالب المعلومات بأشكال وصيغ مختلفة وتوفر المعلومات للطالب في أي مكان وبالوقت المناسب للطالب. لذا عمد الباحث وبحكم عمله كمحاضر في كلية التربية برنامج رياض الأطفال؛ إلى تعرّف واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية برنامج رياض الأطفال.

وتسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة؟

- ما واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة وفقاً لمتغيرات البحث؟
- ما مشكلات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة؟
- ما آفاق تطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة؟

المواد وطرائق البحث:

منهج الدراسة:

بما أن هذه الدراسة تندرج ضمن دراسات تشخيص الواقع (واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة)؛ فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي كونه من مناهج البحث الأكثر مناسبةً لتلبية احتياجات هذا النوع من الدراسات.

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً؛ فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً، لمقدار الظاهرة أو حجمها" (عبيدات وآخرون،2003 ، 310).

مجتمع الدراسة: تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع الطلبة المسجلين في نظام التعليم المفتوح اختصاص رياض الأطفال، والبالغ عددهم (1235) طالب وطالبة المسجلين في العام الدراسي 2016-2017.

عينة الدراسة: جرى توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من الطلبة بلغ عددها (100) طالب وطالبة من طلبة السنة الثانية –علماً أن برنامج التعليم المفتوح قد بدأ في العام الدراسي 2016 –أي ما نسبته 8% من المجتمع الأصلي، وبعد تفريغ أداة الدراسة تبين أن عدد الاستبيانات الصالحة للدراسة بلغ عددها (60) استبانة، وبذلك تصبح عينة الدراسة (60) طالب وطالبة، والجدول الآتي يوضح تفصيل عينة البحث نسبة إلى متغيرات الدراسة:

جدول رقم (1): يبين تفصيل عينة الدراسة استناداً لمتغيرات الدراسة

تفصيل عينة الدراسة نسبة لمتغير الجنس		تفصيل عينة الدراسة نسبة لمتغير عمر الطلبة		
الذكور	الإناث	من 18حتى 25	من 26 وحتى 36	أكثر من 36
10	50	28	24	8
المجموع: 60		**المجموع: 60**		

حدود الدراسة: الحدود المكانية: كلية التربية/ جامعة حماة.

- الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (60) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية اختصاص رياض أطفال في جامعة حماة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2017.

أداة الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة، برنامج رياض الأطفال بكلية التربية أنموذجاً، ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة كأداة رئيسة لجمع المعطيات وجهت إلى عينة من طلبة كلية التربية اختصاص رياض أطفال في جامعة حماة، إذ تم تطوير أداة الدراسة بالاعتماد على مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة، واستشارة ذوي الاختصاص. وصنفت بنود الاستبانة على النحو الآتي: الجزء الأول

للمعلومات العامة، والجزء الثاني المؤلف من (24) عبارةً، تضمنت استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح مقسمة إلى ثلاث محاور أساسية وهي مجال استخدام الحاسوب ومجال استخدام الانترنت ومجال استخدام الهاتف المحمول، أما الجزء الثالث فتضمن سؤالين مفتوحان الأول: كتابة مشكلات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح، والثاني: كتابة آفاق تطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح، من وجهة نظر عينة الدراسة.

متغيرات الدراسة: يَفتَرض الباحث كلاً من الجنس، والعمر **متغيرات مستقلة**، واستجابات الطلبة لواقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح **متغيراً تابعاً**.

صدق أداة الدراسة: للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين، وذلك لإبداء الرأي وأخذ الملاحظات على الاستبانة. كما تم التأكد من الصدق التميزي لأداة الدراسة؛ إذ جرى تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة، مستقلة عن عينة الدراسة التي جرى تطبيق أداة الدراسة عليها بلغت (16) طالباً. وتعتمد هذه الطريقة على "المقارنة بين الفئات المتطرفة في أداة الدراسة ذاتها كأن يؤخذ الربع (أو الثلث) الأعلى من الدرجات المتحصلة في هذا المقياس، (والذي يمثل الفئة العليا) ويقارن بالربع (أو الثلث) الأدنى للدرجات فيه (والذي يمثل الفئة الدنيا)، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالة عُد الاختبار صادقا"(مخائيل، 2008، ص152). جرى التحقق من هذا النوع من الصدق بوساطة اختيار أعلى، وأدنى 20% من الدرجات على هذه الأداة، وذلك للدرجات الخاصة بعينة الصدق والثبات. بعد ذلك جرى حساب الفروق بين الدرجات بوساطة اختبار (**T**) ستودنت، وذلك "للتأكد مما إذا كانت الفروق الظاهرة بين المتوسطات فروقاً حقيقية وثابتة، أم أنها ناجمة عن طريق الصدفة وظروف اختيار العينة" (مخائيل، 2011، 122). وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين أعلى الدرجات وأدناها على هذه الأداة. وهذا يدل على القدرة التمييزية الجيدة للأداة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (2): يبين الصدق التميزي يبن المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت "T"

الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
أعلى25%	6	51.75	4.313	16.597	0.000	دال
أخفض25%	6	29.56	3.162			

يتضح من الجدول السابق أن أداة الدراسة صادقة، ولبنودها القدرة التمييزية في الكشف عن أداء الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية، وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة.

ثبات أداة الدراسة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام الاختبار، وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وذلك بتطبيقها على عينة عشوائية من الطلبة بلغ عددهم (16) طالباً من الذكور والإناث بتاريخ 2017/1/6، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق الاستبانة على المجموعة نفسها، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، إذ بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين لإجابات عينة الطلبة (0.81)، كما حسب معامل الثبات لاستبانة الطلبة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (0.90). وبذلك تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، مما يجعلها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية: استخدم برنامج الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة في إجراء التّحليلات الإحصائيّة Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) بغية حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية، وقيمة (**T**) لدلالة الفروق بين متوسطات الدّرجات للمقارنة بين الاستجابات في حالة (الجنس)، وكذلك الصدق التمييزي، معامل الارتباط بيرسون وألفا كرونباخ لحساب قيم معاملات الارتباط والثبات، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) في حالة (عمر الطالب/ة)، وكذلك حساب العبارات الأكثر تكراراً لاستجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة.

النتائج والمناقشة:

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: ما واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح من وجهة نظر الطلبة:

لتعرف ذلك استخدم الباحث المتوسطات الحسابية لكل عبارة لتحديد درجة استجابة الطلبة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح، وترتيبها تنازلياً حسب متوسطاتها. واعُتمد المقياس الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً). واعتمد المعيار الآتي للحكم على استجابة العينة على عبارات الاستبانة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح: المتوسط الحسابي أعلى من (2.01) يمثل استجابة مرتفعة ـ المتوسط الحسابي (1.51 إلى2.00) يمثل استجابة متوسطة ـ المتوسط الحسابي من (1.50) فما دون يمثل استجابة منخفضة. كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (3): يبين المتوسطات الحسابية والتقدير والترتيب لاستجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي		الترتيب
		الدرجة	التقدير	
23	تُستخدم برامج التواصل الاجتماعي كوسيط تعليمي لإجراء مناقشات بين الطلبة أنفسهم حول المقررات التعليمية.	2.23	مرتفع	1
2	يسهم التطور التقني في برمجيات الحاسوب وعلومه في تطور برامج التعليم المفتوح.	2.22	مرتفع	2
15	يستخدم البريد الإلكتروني لتبادل المعلومات بين الطلبة أنفسهم.	2.17	مرتفع	3
1	يتيح استخدام الحاسوب في برنامج التعليم المفتوح للطلبة استقبال المعلومات بسلاسة وبطرائق مختلفة.	1.95	متوسط	4
12	تتيح الجامعة لطلبتها في برنامج التعليم المفتوح موقع إلكتروني يتميز بالسهولة والمرونة والخدمية.	1.95	متوسط	4 مكرر
14	يستخدم البريد الإلكتروني لتبادل المعلومات والاستفسارات بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.	1.93	متوسط	5
22	تُستخدم برامج التواصل الاجتماعي كوسيط تعليمي لإجراء مناقشات بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.	1.93	متوسط	5مكرر
13	تتيح الإدارات التعليمية (الجامعة والكليات) للطلبة استخدام البريد الإلكتروني للرد على استفساراتهم.	1.88	متوسط	6
16	يستخدم البريد الإلكتروني لإيصال المعلومات المستعجلة للطلبة من قبل الإدارات التعليمية (الجامعة والكليات).	1.85	متوسط	7
21	يُستخدم الهاتف المحمول من قبل الجامعة كتقنية سريعة لإيصال المعلومات الإدارية للطلبة من خلال برامج التواصل الاجتماعي.	1.80	متوسط	8
6	يُستخدم تطبيق الفيديو المتاح على الحاسوب لعرض أفلام تعليمية لدعم المحتوى التعليمي للمقررات التعليمية سواء أكان ذلك للتمهيد أم لإعطاء المعلومات.	1.72	متوسط	9
11	يُعتمد على الشابكة الإلكترونية في نظام التعليم المفتوح من قبل الطلبة والإدارات التعليمية (الجامعة والكليات).	1.68	متوسط	10
19	يُستخدم الهاتف المحمول كتقنية تعليمة في برامج التعليم المفتوح.	1.65	متوسط	11
24	يستفيد أعضاء الهيئة التدريسية من وسائل التواصل الاجتماعي كوسيط تعليمي لبث محتويات المقررات التعليمية بصيغ متعددة (نص، صورة، فيديو).	1.64	متوسط	12
20	يستخدم الهاتف المحمول من قبل الجامعة كتقنية سريعة لإيصال المعلومات الإدارية للطلبة من خلال الرسائل النصية.	1.57	متوسط	13

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي		الترتيب
		الدرجة	التقدير	
17	تتيح الكليات لطلبتها مواقع المكتبات الالكترونية بهدف الاطلاع والتثقيف والبحث العلمي.	1.55	متوسط	14
5	يُستفاد من تطبيق العروض التقديمية (power point) المتاح على الحاسوب في أثناء تدريس المقررات.	1.50	منخفض	15
7	تُوظف برامج الفيديو بوساطة الحاسوب لعرض مواد تعليمية (كالتدريب الميداني).	1.50	منخفض	15 مكرر
8	توظف برامج الصور بوساطة الحاسوب لعرض صور متعلقة بالمحتوى التعليمي للمقررات التعليمية.	1.40	منخفض	16
18	توفر الجامعة مؤتمرات الفيديو التفاعلية على الشابكة الإلكترونية لإتاحة الفرصة للطلبة التفاعل الإلكتروني مع أعضاء الهيئة التدريسية.	1.35	منخفض	17
9	تعرض محاضرات الاختصاصين الخارجين بواسطة CD لمناقشة المعلومات المتعلقة بالمقرر الدراسي.	1.33	منخفض	18
4	تُستخدم البرامج الصوتية المتاحة على الحاسوب داخل القاعة الدرسيّة لتقديم محتوى إثرائي لدعم المقررات التعليمية.	1.30	منخفض	19
3	يستخدم الحاسوب في برامج التعليم المفتوح في أثناء تدريس المقررات التعليمية.	1.23	منخفض	20
10	تتاح CD للطلبة مع جميع المقررات التي يدرسونها لدعم المحتوى التعليمي.	1.18	منخفض	21

بدراسة الجدول السابق نجد استجابة الطلبة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برنامج التعليم المفتوح عموماً هو من المستوى المتوسط، كما بين الجدول السابق باستثناء العبارات 23 (تُستخدم برامج التواصل الاجتماعي كوسيط تعليمي لإجراء مناقشات بين الطلبة أنفسهم حول المقررات التعليمية)، و2 (يسهم التطور التقني في برمجيات الحاسوب وعلومه في تطور برامج التعليم المفتوح)، و15 (يستخدم البريد الإلكتروني لتبادل المعلومات بين الطلبة أنفسهم)، ويتفق ذلك مع دراسة كتمور (2014)، والتي توصلت إلى أن إسهام تكنولوجيا التعليم في برامج التعليم المفتوح يتصف بالضعف من حيث وصول المعلومات إلى المتعلم في مكان وجوده، ودراسة الفوال (2007) والتي توصلت إلى أن مستوى الكتاب الجامعي والوسائط المساعدة بحسب آراء الطلبة كانت بمستوى المقبول، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حداثة نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة، إضافة إلى تواضع الخدمات المقدمة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برنامج التعليم المفتوح.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة وفقاً لمتغيرات البحث؟

1- هل توجد فروقات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات الطلبة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في برنامج التعليم المفتوح تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن ذلك استخدم اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة الذكور والإناث نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح؛ فكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (4): نتائج استجابات عينة الدراسة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في برنامج التعليم المفتوح تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	10	43.00	10.57	0.956	58	0.343	غير دال
أنثى	50	40.04	8.60				

بدراسة الجدول (4) نلاحظ أن: متوسط استجابات الطلبة الذكور نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح بلغ (43.00)، وانحراف معياري (10.57)، أما متوسط استجابات الطلبة الإناث نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برنامج التعليم المفتوح بلغ (40.04)، وانحراف معياري (8.60). في حين بلغت قيمة (T) (0.956)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات الطلبة الذكور والإناث نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برنامج التعليم المفتوح، ويعزى ذلك إلى أن الخدمات في حال توافرها فهي تقدم لجميع الطلبة على حد سواء.

2- هل توجد فروقات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات الطلبة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برنامج التعليم المفتوح تعزى لمتغير عمر الطلبة؟

وللإجابة عن ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لدراسة الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برنامج التعليم المفتوح استناداً لمتغير عمر الطلبة والذي وضع وفقاً لأداة الدراسة ما بين 18-25 سنة وما بين 26-35 سنة وأكثر من 36 سنة، فكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح استناداً لمتغير عمر الطلبة

التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة	القرار
بين المجموعات	37.243	18.621	2	0.227	0.797	غير دال
داخل المجموعات	4669.690	81.924	57			
المجموعات	4706.933		59			

وبدراسة الجدول (5) نلاحظ: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل (0.05) بين استجابات عينة الدراسة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح تعزى لمتغير عمر الطلبة، إذ بلغت قيمة F (0.227)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن استخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بجميع مجالاتها مُستخدمة من جميع الأعمار شباباً وشيبة بحكم المرونة التي تتمتع بها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فإذا ما توافرت تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج التعليم المفتوح، فإنها ستكون مستخدمة من جميع الفئات.

ثالثاً: ما مشكلات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن السؤال المفتوح، تم حساب المشكلات الأكثر تكراراً التي تواجه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح وفقاً لاستجابات الطلبة وترتيبها تنازلياً وكانت على الشكل الآتي:

- التركيز على الورقيات في نقل المحتوى العلمي للطلبة.
- تواضع الخدمات المقدمة فيما يتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لنظام التعليم المفتوح علماً أن خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمثل هذه البرنامج يعد من أسسها مبادئها "كإتاحة المعلومات للطلبة البعيدين عن مراكز الجامعات".
- عدم توافر البنية التحتية المادية والبشرية لدعم مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برنامج التعليم المفتوح.
- عدم اقتناع بعض أعضاء الهيئة التدريسية بجدوى استخدام تكنولوجيا المعلومات الاتصالات في نظام التعليم المفتوح والإبقاء على نظام اللقاءات الدورية وجهاً لوجه بدون الحاجة لاستخدام الأدوات التكنولوجية.

رابعاً: ما آفاق تطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن السؤال المفتوح، تم حساب العبارات الأكثر تكراراً لآفاق التطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برنامج التعليم المفتوح وفقاً لاستجابات الطلبة، وترتيبها تنازلياً وكانت على الشكل الآتي:

- توافر البنية التحتية المادية بتوفير الأجهزة والبرمجيات اللازمة لدعم برنامج التعليم المفتوح.
- نشر ثقافة الوعي الإلكتروني بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية بأن برنامج التعليم المفتوح قائم على التعلم عن بعد، ومن ثم توفير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تسهل في جعل هذا النوع من التعليم أكثر مرونة وكفاءة.
- تقديم التسهيلات اللازمة للطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في الاتصال بشبكة الإنترنت والوصول إلى مصادر المعلومات سواء أكان داخل الحرم الجامعي أم خارجه عن طريق شبكات الهاتف المحمول.
- تفعيل موقع إلكتروني خاص ببرنامج التعليم المفتوح لا يقتصر على الإعلانات والتعاميم بل يتعداه إلى موقع إلكتروني تفاعلي يتيح المعلومات للطلبة بأشكال متعددة بما يتوافق مع احتياجاتهم.

الاستنتاجات:

إن واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح في جامعة حماة من وجهة نظر الطلبة كونهم مستخدمين رئيسين لنظام التعليم المفتوح هو واقع متوسط عموماً، على الرغم من إظهار الطلبة لاستجابات مرتفعة في بعض العبارات كاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني لتبادل المحتويات العلمية فيما بينهم فقط، من دون تأطير رسمي تشرف عليه الجامعة. وتتيح الجامعة للطلبة المعلومات الإدارية المتعلقة بالتسجيل ولكن إنشاء منصات الكترونية مزودة بالمحتويات العلمية والمهارات العملية والقابلة للنشر، والاستخدام من قبل الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية من خلال شبكات الإنترنت وشبكات الهواتف المحولة بإشراف الجامعة يزيد من مرونة توظيف نظام التعليم المفتوح وفاعلية والغايات التي أنشأت من أجله.

ختاماً يقترح الباحث:

- إنشاء بنية تحتيّة من العتاد (Hardware) والبرمجيات (Software) لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح.
- نشر الوعي التكنولوجي بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية لتمكين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم المفتوح.
- إجراء المزيد من الدراسات تتناول مجالات أخرى في منظومة التعليم المفتوح، وتوظيفها لتحقيق المزيد من التفاعل بين عناصر منظومة التعليم المفتوح.

الشكر والتقدير:

يشكر الباحث طلبة كلية التربية في نظام التعليم المفتوح على ما أبدوه من تعاون لإنجاز هذه الدراسة، والشكر موصول لعمادة كلية التربية ودائرة التعليم المفتوح، ولرئاسة جامعة في التكرم في إعطاء الباحث التسهيلات اللازمة لإنجاز الدراسة.

المراجع:

1- بركات، زياد. (2010). "معوقات استخدام الانترنت لدى الطلبة". مجلة شبكة العلوم النفسية والعربية، (25-26) -156 144.

2- الخطيب، محمد شحادة (1998). دراسة خلفية عن التعليم عن بعد وتطوراته والوضع الراهن له في الساحة الدولية. الندوة الدولية للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس.

3- دويدي، علي بن محمد جميل. (2005). واقع استخدام طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز للانترنت كمصدر للتعلم والمعلوماتية. الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، العدد11.

4- الدهشان، جمال علي – يونس، مجدي محمد. **التعليم بالمحمول (Mobile Learning) "صيغة جديدة للتعليم عن بعد"**. متاح على:

http://www.kfs.edu.eg/open/pdf/291201313544338.docx

تاريخ الدخول: 16/6/2013.

5- السنبل، عبد العزيز (2001). مبررات الأخذ بنظام التعليم عند بعد في الوطن العربي. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، (137) 10–20.

6- صيام، محمد وحيد ـ وفواز العبد الله وآخرون. (2010). **مدخل إلى تقنيات التعليم**. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

7- صيام، هاني علي. (2008). **أثر برنامج محوسب بأسلوبي التعليم الخصوصي والتدريب والممارسة لتدريس وحدة الطاقة على المهارات العملية لدى طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم مناهج وطرائق التدريس / تكنولوجيا التعليم، الجامعة الإسلامية.

8- عبيدات، ذوقان وآخرون. (2003). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

9- عرفات، هشام. **التعليم المتنقل**. مجلة التعليم الالكتروني، العدد الخامس، آذار 2010. متاح على: http://www.emag.mans.edu.egdigitalcopy5/magazine4.pdf

تاريخ الدخول: 12/6/2012.

10- عكاشة، محمود فتحي وحواله، سهير محمد (2010). تقييم جودة التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهة نظر مقدمي الخدمة والمستفيدين. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 3: (5) 1-45.

11- العلمي، حسين. (2013). **دور الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق التنمية المستدامة، دراسة مقرنة بين ماليزيا، تونس والجزائر**. مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في إطار مدرسة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التيسير، جامعة فرحات عباس سطيف1.

12- الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (2000). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**. العين: دار الكتاب الجامعي.

13- فضل الله، جان سيريل (2010). واقع وآفاق التعليم عن بعد وأثره في التعليم في العراق. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، (3) 323-346.

14- الفوال، محمد خير (2007). آراء طلاب التعليم المفتوح (اختصاص رياض الأطفال) عن مستوى جودة التعليم في مركز التعليم المفتوح في جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 23 (2) 49-94.

15- كتمور الحسن، عصام إدريس (2014). مدى إسهام تكنولوجيا التعليم في برامج التعليم عن بعد المتبعة بالجامعات السودانية. مجلة الدراسات التربوية، (3)، 118-158.

16- لبّان، حاتم (2015). مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال "ICT" وآفاق التطوير. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

17- مخائيل، امطانيوس. (2011). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.

18- مخائيل، امطانيوس. (2008). **القياس النفسي (ج1، ط2، معدلة وموسعة)**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

19- مخلوف، شادية عيسى (2015). التعليم المفتوح نمط واعد للتعليم العالي، وبعض مجالات ضمان الجودة في أنظمته. ورقة عمل مقدمة لجامعة القدس المفتوحة.

20- وسائل التعليم عن بعد (2016)، متاح على www.mawdoo3.com

تاريخ الدخول: 2018/2/2

21- The Commonwealth of Learning , An Introduction to Open and Distance Learning , (accessed , October 24 , 2000) ,p **23**.
http://www.col.org/ODLIntro/INTROODL.htm.

22- Huang, M. P, &Alessi, N. E.(1996)" The internet and the future of psychiatry". American Journal of psychiatry, 153, 861-869.

23- USDLA (US American Distance Education Association), Definition of Distance Learning. http//www.usdla.org

24- UNESCO, Leveraging Information and Communication Technologies to Achieve the Post-2015) .Education Goal: Report of the International Conference on ICT and Post-2015 Education (2015), p. 5

فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي

((دراسة ميدانية في محافظة حماة))

***د. محمد ملحم**

(الإيداع: 14 تشرين الأول 2018، القبول: 2 كانون الأول 2018)

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة حماة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام اختبار تحصيلي مكون من (20) بنداً، وتكونت عينة البحث من (87) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم لمجموعتين: مجموعة ضابطة(42) ومجموعة تجريبية(45)، وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكر/ انثى)، متغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، خريطة الشكل(V)، التحصيل الدراسي، مادة العلوم.

*عضو هيئة فنية – اختصاص مناهج وطرائق التدريس- كلية التربية- جامعة حماة.

The Effective Of Using (V) Map Of Teaching Science On The Achievement Of The Basic Fourth Grade Pupils ((A Field Study In Hama Governorate))

*Dr. Mohammad Mulhem

(Received: 14 October 2018, Accepted: 2 December 2018)

Abstract:

This study aimed to recognizing the effective of using (V) Map of Teaching Science on the achievement Of The Basic Fourth Grade Pupils, the study experimental method adopted to achieve objectives of the study were used achievement test consisting of 20 items, and the research sample consisting of (87) students, were divided into two groups: a control group (42) and the experimental group (45), and the most important results of theresearch:

1. There are differences statistically significant at the level of significance (0.05) between average degrees of the experimental group students and the average degrees of the control group students in the post- achievement test due to the learning method variable.
2. There are differences statistically significant at the level of significance (0.05) between the average degrees of the experimental group students in the post- achievement test due to gender variable (male / female), interaction between the teaching method

Keywords: Effective, (V) Map, Achievement, Science Subjec

*Faculty of Education - Hama University.

1- المقدمة:

"يشهد العالم المعاصر اليوم ثورةً هائلةً من التقدم العلمي والتقني أدت إلى تغيرات جذرية في أنماط الحياة وأساليبها، ومن أجل مواكبة ذلك التقدم فقد شهد تدريس العلوم اهتماماً شديداً به من قبل المسؤولين عن التربية والتعليم عربياً وعالمياً، وأصبح البحث عن طرائق تدريس حديثة ومتنوعة تجعل الطالب محور العملية التعليمية مطلباً أساسياً ليتمكن الطالب بعد مروره بخبرات متنوعة أن يعيش في هذا العالم المعقد والمتسارع. ولقد قام جووين (Gowin) بتطوير أداة تعليمية تساعد على تمثيل التفاعل بين الجانب النظري المتمثل في المفاهيم والمبادئ والنظريات مع ملاحظة الأحداث والأشياء، وكذلك الجانب العملي المتمثل في تسجيل البيانات وتحويلها، ومن ثم المتطلبات اللازمة. فهي أداة لمساعدة المتعلمين على فهم التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة التي يحاولون فهمها. وعرفت هذه الأداة التعليمية بخريطة الشكل (V) وهي تساعد الطلبة والمدرسين في ربط المفاهيم النظرية بالجانب العملي، لتحقيق التعلم الفعال لدى الطلبة".

(Nelson & Virginia, 2002, http: WWW.ed. psu.edu/CI. /Journal/96 pap45.htm)

"وتهدف خريطة الشكل (V) إلى تطوير عملية التعليم من خلال مساعدة الطلبة والمعلمين على فهم بنية المعرفة، وتركز انتباه المتعلم على المعرفة العلمية التي يمتلكها والتي تعد متطلباً سابقاً لما سيتعلمه من خلال طرح الأسئلة، وترجمة البيانات، وتظهر خريطة الشكل (V) المسار الذي يسلكه المتعلم بدءاً من المعرفة السابقة التي يملكها ووصولاً إلى المعرفة الجديدة التي يتوصل إليها". (الزعبي، 2004، 388).

هذا ويرى الباحث أن طرائق تدريس العلوم لابد أن تكون موجهة لتعكس طبيعة العلوم القائمة على ممارسة طرائق العلم وعملياته، وإكساب الطالب مهارات البحث والتقصي والاستكشاف من خلال المواقف المشكلة والأسئلة التفكيرية التي تقدم لهم وتتحدى تفكيرهم، وتحثهم لكي يبحثوا، ويلاحظوا، ويجربوا، وفي النهاية يصبح تعلمهم ذي معنى، وهذا مايؤكد عليه الباحث في استخدامه لطريقة الشكل (V) في تدريس العلوم لتلامذة الصف الرابع الاساسي في محافظة حماة.

2–مشكلة البحث:

يؤكدُ التربويّون أنَّ تعليم العلوم ليس مجردَ نقل المعرفة العلميّة إلى المتعلّم بل هو عمليةٌ تُعنَى بنموِّ المتعلّم عقليّاً ووجدانيّاً ومهاريّاً وبتكامل شخصيَّته من مختلف جوانبها، فالمهمّةُ الأساسيَّةُ في تعليم العلوم هي تعليم المتعلّمينَ كيف يفكّرون لا كيف يحفظون المقرّراتِ الدراسيّةَ عن ظهر قلبٍ دون فَهْم أو إدراك، ولهذا كانت هناك مجموعة من المسوغات والعوامل التي أدت إلى شعور الباحث بالمشكلة ومنها:

1– نقص الدافعية والحماسة عند الطلاب والذي أكد عليه معظم معلمي مادة العلوم الأمر الذي يتطلب طرائق جديدة.

2– تأكيدُ عديد من الدراساتِ والأبحاثِ التربويةِ العربية والأجنبية في مادَّةِ العلومِ على اقتصار المعلّمين في تعليمِهم هذه المادّة على استخدام الطرائق التلقينيَّة التي تقتصر بشكلٍ رئيسٍ على الجانب المعرفيّ وتهمل الجوانب الأخرى التي تركز على الجانب الوجدانيّ من ميولٍ واتِّجاهاتٍ وقيمٍ، والمشاركة الإيجابية التي تحفِّز المتعلّم للتعلّم الذاتي، مثل دراسة (الشديفات، 2008) ودراسة (العنزي، 2010).

3– ضعف مستوى التحصيل الدراسي بشكلٍ عام لدى تلامذة الصفِّ الرابعِ الأساسيّ في مادةِ العلومِ، وهذا ما تبين للباحث بحكم عمله في مدارس التعليم الأساسي الرسمية، وكونه مشرفاً لمادة التربية العملية، واطلاعه على عينة من درجات التلامذة في هذه المادة، ومن خلال المقابلات التي أجريت مع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

4– قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع على المستوى العربي، وعدم وجود دراسات على المستوى المحلي، فالباحث لم يجد في حدود علمه دراسة أكدت على دور خريطة الشكل (V) في التحصيل الدراسي للتلامذة في مادة العلوم.

واستناداً إلى ما سبقَ يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي؟

3- أهمية الدراسة:

قام الباحث بهذه الدراسة أملاً في أن تساعد في ما يلي:

3–1– الإسهام في استكشاف فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي مقارنةً بطريقة التدريس المعتادة، وأن تسهم إلى جانب دراسات أخرى في تطوير استراتيجيات تدريس العلوم، والارتقاء بالمخرجات التعليمية.

3–2– محاولة تزويد عن موجهي مادة العلوم بوزارة التربية بالمقترحات التي قد تزيد من فعالية توظيف خريطة الشكل (V) في تدريس مناهج العلوم وتطويرها.

3–3– أنها تتفق مع الاهتمام التربوي في مجال تدريس العلوم الذي يدعو إلى ضرورة استخدام استراتيجيات تدريس جديدة تدور حول إكساب الطلبة مهارات التفكير، والفهم والتساؤل، والتنظيم والتفسير، لمواجهة التحديات المعاصرة.

3–4– تشجيع الباحثين لإجراء أبحاث ودراسات جديدة في هذا المجال

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

4–1– تعرف فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي مقارنةً بالطريقة المعتادة.

4–2– تعرف فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي حسب متغير الجنس (ذكر/ انثى).

4–3– تعرف فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي حسب متغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

5- فرضيات البحث:

5–1– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس (استخدام خريطة الشكل (V)، الطريقة المعتادة).

5–2–لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكر/ انثى).

5–3– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

6– مصطلحات البحث والتعريفات الاجرائية:

–**خريطة الشكل (V):** "شكل تخطيطي يوضح العلاقة بين الأحداث والأشياء والعناصر المفاهيمية، والإجرائية التي تؤدي إلى فهم التناسقات في الأحداث والأشياء لفرع من فروع المعرفة". (النجدي وآخرون، 2003، 462)

وعرف رورج و إدواردز خريطة الشكل(v): "هي أداة مساعدة تقود تفكير الطلبة وتعلمهم أثناء الأنشطة والتجارب المعملية." (Roehrig, Luft, & Edwards,2001, P.28)

ويعرفها الباحث إجرائياَ: بأنها أداة تعليمية يؤدي استخدامها إلى التعلم ذي المعنى وتوضح علاقة التفاعل المستمر القائم بين البناء المفاهيمي، وما يتم ملاحظته في وحدة "ما الحواس" ويمثل الجانب الأيسر، وبين البناء الإجرائي، وما يتم إجراؤه واستنباطه ويمثل الجانب الأيمن، وتسعى للإجابة عن السؤال الرئيس الذي يقع أعلى الخريطة.

– **التَّحصيلُ الدراسيّ:** "درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين". (علام، 2000، 305)

ويعرف الباحثُ التَّحصيل ا لدراسيَّ تعريفاً إجرائياً: بأنه الدرجةُ التي يحصل عليها التّلميذُ في الاختبارِ التَّحصيليّ المصممِ من قبل الباحثِ لمادَّةِ العلومِ.

. مرحلةُ التَّعليمِ الأساسيّ: تعرّفها وزارة التربيَّةِ في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة (2002، 1) حسبَ القانونِ رقم 32 تاريخ 2002/7/4م بأنَّها "مرحلةٌ تعليميَّةٌ مدَّتُها تِسعُ سنواتٍ تبدأُ من الصفِّ الأولِ وحتّى الصفِّ التاسعِ وهي مجانيةٌ وإلزاميةٌ يمنحُ الناجحونَ فيها شهادةَ التَّعليمِ الأساسيّ. وتقسمُ إلى حلقتينِ: الحلقةِ الأولى: من الصفِّ الأولِ وحتى السادس.

الحلقةُ الثانيةُ: من الصفِّ السابع وحتى التَّاسع".

. مادَّةُ العلومِ: "مقررٌ يهدفُ إلى إعداد تلاميذِ الصفِّ الرابعِ الأساسيّ إعداداً فكريَّاً، وقوميَّاً، ونفسيَّاً، وجسميَّاً من خلالِ تزويدِهم بالمعارفِ العلميةِ اللازمةِ، وإكسابهم المهاراتِ الفكريَّةِ، والعلميَّةِ، وتكوينِ القيمِ، والاتِّجاهاتِ الوطنيَّةِ، ليسهموا بشكلٍ فاعلٍ في تقدُّمِ مجتمعهم، وتحقيق المستقبلِ المشرقِ الذي نطمحُ إليهِ" (وزارة التربيَّة، 2002، 5 . 8).

7– الإطار النظري:

7–1– مفهوم خريطة الشكل (v):

"تعد خريطة الشكل(V) من ضمن طرائق التدريس القائمة على نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، وقد قام جوين (Gowin) لأول مرة عام (١٩٧٧) كتطبيق لأفكار أوزوبل بتطوير خريطة الشكل (V) لتساعد التلاميذ على كيفية التعلم، وهي تمثل أداة تساعد المعلم والتلميذ في توضيح طبيعة أهداف النشاط المعملي في مجال العلوم. ولذا فهي قادرة على توضيح معنى المفاهيم المتضمنة في المادة الدراسية، وتمثل خريطة الشكل (V) طريقة للاكتشاف حيث تساعد التلاميذ على فهم التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة التي يحاولون فهمها". (عليمات وأبو جلالة، 2001، 299)

"وكان الباعث الأساسي لابتكار هذه الخريطة هو رغبة جوين (Gowin) في تطوير أداة لتحسين تدريس الأنشطة والتجارب المعملية في العلوم بحيث تعين المعلمين والمتعلمين على توضيح طبيعة وهدف النشاط المعملي في مجال العلوم وربط نتائجه بمعارفهم السابقة، وكذلك مساعدتهم على فهم بنية المعرفة وطرائق إنتاجها". (مازن، 2007، 201)

"وتقوم خريطة الشكل (V) على المعرفة البنائية التي ينطلق تصورها حول مشكلة المعرفة من افتراضين أساسين هما:

١. أن الفرد الواعي يبني المعرفة اعتماداً على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية مع الآخرين.

٢. أن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف على تنظيم العالم التجريبي وليس اكتشاف الحقيقة". (زيتون، 2002، 162)

ويرى الباحث إن استخدام خريطة الشكل (V) في الصفوف يمد الطلاب بإطار ساعدهم على بناء معرفتهم حول مفهوم علمي ما، ويعكس المسار الذي يسلكونه في بناء تلك المعرفة، كما يساعدهم على تشجيع الحوار والمناقشة فيما بينهم.

7–2– أهمية خريطة الشكل(v):

"إن استخدام خريطة الشكل (v) يزيد ثقة الفرد في نفسه، وتسهل تعلم بنية المعرفة وعمليات تكوينها وتكوين العمليات فوق المعرفية، وتبقي الفرد في استمرار بحثي حول بنية المعرفة؛ ليجد المفهوم المناسب، وتمكن الفرد من بناء علاقات بين مفاهيم معروضة عليه ومفاهيم متوافرة عنده". (Roehring et. Al., 2001, p 28)

وتظهر أهمية خريطة الشكل(v) من خلال النقاط الآتية:

7–2–1– تعين المتعلمين على فهم الدروس العملية وتسهل عليهم فهم الطرائق التي من خلالها يستطيع من إنتاج المعرفة.

7–2–2– تساعد معلم العلوم على تقدير مدى مشاركة طلابه في معرفة المبادئ العلمية.

7–2–3– تشجيع المتعلمين على تحقيق التعلم ذي المعنى.

7–2–4– تمثل أداة تعليمية لتوضيح التفاعل بين البناء المفاهيمي والإجرائي للمعرفة العلمية. (خطابية، 2005، 282)

7–3 – استخدامات خريطة الشكل (V):

7–3–1– أداة تعليمية: تستخدم خريطة الشكل V أداةً تعليمية لبناء برنامج تعليمي من المصادر الأولية للمواد الدراسية ومعالجتها بصورة تجعلها مفيدة؛ لذا فهي تفيد في تحليل المصادر الأولية للمعلومات وصولاً إلى تخطيط تعليمي مناسب.

7–3–2–أداة منهجية: لتطوير المنهج وذلك بتحليل المواد الدراسية.

(ويكيبيديا، 2013، https://ar.wikipedia.org/wiki)

7–3–3– أداة للتقويم: إن خريطة الشكل V كأداة للتقويم تعبر عن قيمة المعرفة والحكم عليها، وأسلوب التقويم غير تقليدي فالحكم على تعلم الطالب يكون من خلال تغطية عناصر الشكلV وليس بتحصيله. (قطيط وخريسات، 2009، 86)

7–4– مكونات خريطة الشكل (v):

"تتكون خريطة الشكل (v) من جانبين أساسيين وهما:

1– الجانب الأيسر ويمثل الجانب المفاهيمي النظري ويتكون من: (أ) المفاهيم المتضمنة للدرس. (ب) المبادئ النظرية.

2– الجانب الأيمن الذي يمثل الجانب الإجرائي (العملي) يشتمل على:

(أ) المتطلبات المعرفية (ب) المتطلبات القيمية (ت) التسجيلات (ث) التحويلات

ويعتمد على ما يتم مشاهدته في الموقف التعليمي". (زيتون، 2004، 163)

وبشكل أكثر تفصيلاً تتكون خريطة الشكل (V) من المكونات الرئيسة الأربعة:

1–السؤال الرئيس: "يقع في قمة الخريطة وهو يقود المتعلم إلى فحص الأشياء والأحداث واستدعاء المعلومات الموجودة في بنيته المعرفية لبناء معرفة جديدة، ويمكن صياغته كالتالي: كيف؟ إذا كان السؤال يرتبط بالوصف، ولماذا؟ إذا كان السؤال يرتبط بالتفسير وما الفرق؟ إذا كان السؤال يرتبط بالمقارنة، وهكذا". (مازن، 2007، 201)

2–الأشياء والأحداث: "وتقع في أسفل الخريطة، ويقصد بالأشياء: الأدوات والمواد المتعلقة بالجانب العملي لموضوع الدراسة والتي تسمح للحدث بالظهور، ولكن الأحداث عبارة عن الأفعال التي تتم في الدراسة المعملية ويقوم المتعلم بتسجيل مشاهداته لها، والأحداث إما أن تكون طبيعية، أو من صنع الإنسان". (خطابية، 2005، 285)

3–الجانب الأيسر النظري (الجانب المفاهيمي) ويشمل:

"**القوانين:** يعرف القانون بأنه: "درجة من درجات التعميم التي تتشابه إلى حد كبير مع المبدأ أو القاعدة، يصف علاقة عامة أو صورة متكررة في أكثر من موقف، ويكون مصاغاً بطريقة كمية مثل القاعدة". (النجدي وآخرون، 2003، 157)

"**المفاهيم:** كل مصطلح له دلالة لفظية ويجمع السمات المشتركة بين مجموعة من الظواهر أو المواقف، أو الحقائق.

المبادئ: علاقة عامة تربط بين عدد من المفاهيم، وتأخذ هذه العلاقة صورة شرطية، فمثلاً يزداد التبخر باستمرار التسخين.

النظريات: إطار عام ينتظم فيه عدد من المعارف العلمية من حقائق ومفاهيم ورموز ومبادئ وقوانين بالإضافة إلى عدد من الافتراضات العلمية". (عطيو، 2006، 28)

4–الجانب الأيمن العملي (الجانب الإجرائي) ويشمل:

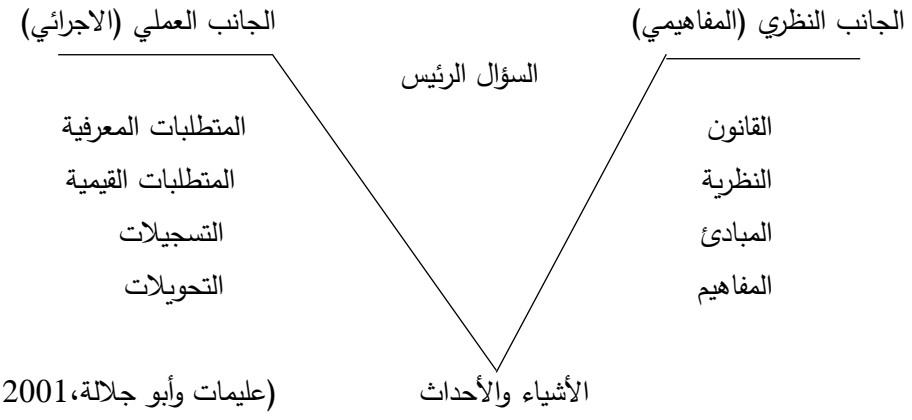
– "**التسجيلات:** ويتم الحصول عليها من ملاحظة الطلاب للأحداث والأشياء في المواقف التعليمية وتسجيل البيانات.

– **التحويلات:** يتم الحصول عليها بتحويل التسجيلات التي تم ملاحظتها لجعلها أكثر انتظاما وأكثر معنى، بحيث يمكن الإفادة منها، وتوضع التحويلات في صورة جداول أو خرائط أو رسوم بيانية أو إحصاءات". (الزعبي، 2004، 390)

– **المعارف المستخلصة:** يتم الحصول عليها من التحويلات، حيث تتفاعل المفاهيم والمبادئ المستخدمة والتحويلات والتسجيلات التي تم مشاهدتها عن الأحداث والأشياء لتكوين المعارف المستخلصة التي تجيب عن السؤال الرئيس.

– **القيم المستخلصة:** إفادات تعتمد على المعارف المستخلصة، وقيمة المواقف وكفاءتها.

ويرتبط هذان الجانبان بالأحداث، والأشياء التي تقع في أسفل خريطة الشكل (v)، ويحدث تفاعل بين الجانبين الأيمن(الإجرائي)، والأيسر(المفاهيمي) للخريطة من خلال السؤال الرئيس، ويوضح الشكل (1) مكونات خريطة الشكل(v)



(عليمات وأبو جلالة،2001، 306)

الشكل رقم (1): مكونات خريطة الشكل (V).

7-5- كيفية التدريس باستخدام خريطة الشكل (V):

7-5-1- صياغة السؤال الرئيس: يتم مناقشة الطلاب في السؤال الرئيس بعد التمهيد له، وبالتالي تحديد السؤال وكتابته في أعلى الخريطة. مثال: ممَ يتركب فطر عفن الخبز؟

7-6-2- تحديد الأشياء والأحداث: يقصد تحديد الأدوات المستخدمة في الدراسة العملية، مثل: شرائح زجاجية – محلول يود – قطعة خبز عليها عفن خبز ..... الخ.

7-5-3- تحديد التسجيلات: حيث يقسّم الطلاب إلى مجموعات (3- 5) طلاب في المجموعة ويطلب منهم تسجيل ملاحظاتهم خلال الأنشطة المعملية على الخريطة. مثال: رسم فطر عفن الخبز من خلال مشاهدته تحت الميكروسكوب

7-5-4- تحديد المفاهيم والمبادئ: ويتم هنا استخراج المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالسؤال الرئيس للدرس ومناقشة الطلاب فيها، وتسجيلها على الخريطة، مثال مفاهيم: الفطريات – العفن – الترمم – الجراثيم ... الخ.

أما المبادئ مثل: – تتغذى الفطريات تغذية غير ذاتية عن طريق الترمم.

7-5-5- تحديد التحويلات: يتم في هذه الخطوة تحويل التسجيلات التي تم ملاحظتها إلى صورة لا معنى لها.

7-5-6- تحديد المعارف المستخلصة: ويتم تحديدها من التحويلات والتي تجيب عن السؤال الرئيس مثل: – يتكون فطر عفن الخبز من خيوط أنبوبية تحمل حوافظ جرثومية. ويقوم الطالب بتسجيل ذلك على الخريطة.

7-5-7- تحديد القيم المستخلصة: ويوجه الطالب إلى تحديد أوجه الإفادة من موضوع الدرس في الحياة وتسجيل ذلك على الخريطة. مثل: فطر عفن الخبز مفيد للإنسان في صناعة الكورتيزون.

(ويكيبيديا، 2013، https://ar.wikipedia.org/wiki)

8- الدراسات السابقة:

8-1- الدراسات العربية:

8-1-1- دراسة العنزي (2010) بعنوان: فاعلية خريطة الشكل(V) في تعديل التصورات البديلة في مفاهيم العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية خريطة الشكل(V) في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم العلوم، وتكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الأول المتوسط في المدينة المنورة، وتمثلت عينة البحث من عينة عشوائية مقدارها (138) طالباً موزعة على مدرستين، (70) طالباً في المجموعة التجريبية، و(68) طالباً في المجموعة الضابطة، وتضمنت أدوات البحث اختبار تشخيصي للتصورات البديلة للمفاهيم العلمية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وكشفت النتائج عن عدم وجود فرقاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في التطبيق القبلي بين المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار تشخيص التصورات البديلة، وقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فرقاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) في التطبيق البعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار تشخيص التصورات البديلة لصالح المجموعة التجريبية .

8-1-2- دراسة الشديفات (2008) بعنوان: أثر استخدام خرائط الشكل (V) في التحصيل الفوري والمؤجل في مادة الأحياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، في المملكة الأردنية الهاشمية.

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية أثر استخدام خرائط الشكل(V) في التحصيل الفوري والمؤجل في مادة الأحياء مقارنة بالطريقة التقليدية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة موزعات على شعبتين من الصف العاشر في مدرسة سما سرحان الثانوية للبنات، وتم توزيع الشعبتين بطريقة عشوائية على المجموعتين التجريبية ودرست باستخدام طريقة الشكل(V) والضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري لدى طلبة الصف العاشر لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام خرائط الشكل(V)، وأيضاً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل لدى طلبة الصف العاشر لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام خرائط الشكل (V).

8-1-3- دراسة أمبو سعيدي والبلوشي (2006) بعنوان: قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل(Vee) في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها، في الإمارات العربية المتحدة.

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام خريطة الشكل(Vee) على التحصيل الدراسي واتجاهات عينة من طلاب الصف التاسع من التعليم العام في منطقة الباطنة في عُمان نحو استخدامه في تعلم مادة العلوم. وقد تكونت عينة الدراسة من (138) طالباً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وبلغ عددها (65) طالباً درست المادة التعليمية باستخدام خريطة الشكل(Vee) وضابطة (73) طالباً درست بالطريقة التقليدية. طُبقت الدراسة بعدها اختباراً تحصيلياً، ومقياس الاتجاهات نحو استخدام خريطة الشكل(Vee). أشارت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لأداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي الكلي، وفي مستوياته المعرفية الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق)، ولصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى تكون اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو استخدام خريطة الشكل(Vee) في دراسة مادة العلوم.

8-2- الدراسات الأجنبية:

8-2-1- دراسة هليجر وآخرون (Hilger & et., 2011) بعنوان: استخدام خرائط الشكل المعرفية كأداة تعليمية في مساق الفيزياء التجريبية في جامعات البرازيل بدلاً من استخدام تقارير المختبر التقليدية.

Using Cognitive(Vee) diagramming as learning tool in the course of Experimental Physics at Brazil universities instead of using traditional laboratory reports

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استخدام خرائط الشكل المعرفية كأداة تعليمية في مساق الفيزياء التجريبية في جامعات البرازيل بدلاً من استخدام تقارير المختبر التقليدية مما يسهل فهم العلاقة بين النظرية والممارسة في المختبر. تلاه استخدام استبيان عن تبني خريطة الشكل (Vee) في الأنشطة التجريبية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي.

أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام خريطة الشكل (Vee) تجعل فهم الطلبة أفضل للعلاقة بين النظرية والممارسة خاصة للطلبة الذين كانوا يعتقدون بأهمية التنبؤ النظري في المختبر، تحديد أدلة على حدوث تحسن انعكس على ممارسات الطلبة في المختبر، مما يشير إلى حدوث التعلم ذو المعنى.

- **دراسة الفيرز و رسكو (Alvarez & Risko, 2007)** بعنوان: استخدام خريطة الشكل(V) لمساعدة طلبة الصف الثالث على فهم وتعلم مفاهيم العلوم كأداة ما وراء المعرفة، في ولاية تينيسي في الولايات المتحدة الأمريكية.

The Use Of(V)Diagrams With Third Graders as a Metacognitive Tool for Learning Science Concepts, Teaching and Learning Presentations.

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فعالية استخدام خريطة الشكل(V) لمساعدة طلبة الصف الثالث على فهم وتعلم مفاهيم العلوم كأداة ما وراء المعرفة. وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً تم توزيعهم إلى ست مجموعات ثم مراقبتهم أثناء القيام بالأنشطة، حيث تم تعريف الطلبة ببناء خرائط المفاهيم وتعريفهم بمكونات خريطة الشكل(V)، وأظهرت نتائج الدراسة أن خريطة الشكل (V) أداة تستخدم للمساعدة في بناء المعرفة وعمليات إنتاج المعرفة، وقدرة هؤلاء الطلبة على تعلم المفاهيم المرتبطة بالتجربة، وربط واستكمال مكونات الشكل (V) ، كما تم استخدام خريطة الشكل(V) كأداة تقييمية للمعلم والطالب وتحديد مدى نجاح الأفكار والقدرة على تصحيح المفاهيم العلمية الخاطئة بالتعاون بين المعلم والطالب.

8-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلالِ عرضِ الباحث بعضاً من الدراساتِ السابقةِ العربيَّةِ والأجنبيّة المتعلقة بالموضوع المدروس، وجد أنها تُلقي الضوءَ على المعالمِ التي تفيد الدراسة الحالية في الآتي:

– نجدُ أنَّ معظمَ الدراساتِ استخدمتِ المنهجَ (التجريبيَّ) القائمَ على الاختبارِ القبليّ و البعديّ، ومنها على سبيلِ المثال: دراسة هليجر وآخرون (Hilger & et., 2011) ودراسة العنزي (2010) ودراسة الشديفات (2008) وقد اتفقتْ دراسةُ الباحثِ مع هذه الدراساتِ من حيث أنها اعتمدَت على المنهجِ التجريبيّ.

– نلاحظُ في معظمِ الدراساتِ السابقةِ أنها تكوَّنت من مجموعتينِ: احدهما تجريبيةٌ والأخرى ضابطةٌ كما في دراسة هليجر وآخرون (Hilger & et., 2011) ودراسة العنزي (2010) ودراسة الشديفات (2008)، ودراسة أمبو سعيدي والبلوشي (2006) وجميع هذه الدّراسات اتفقتْ مع دراسةِ الباحثِ من حيث شموليّتها على مجموعتينِ (تجريبيّةٍ، ضابطةٍ).

– أكدت معظمُ الدراسات السابقة تفوق المجموعةِ التجريبيَّةِ التي درست بطريقة الشكل (v) على المجموعةِ الضَّابطةِ التي درست بالطريقة التقليدية.

– كما أنَّ الباحثَ لم يجدْ في حدودِ علمهِ دراسةً بعنوانِ فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة، والجديد فيها هو تطبيقها على عينةٍ مختلفةٍ عن العيناتِ في بقيةِ الدراساتِ، حيث تمَّ تطبيقُ هذه الدراسة على تلامذةِ الصفِّ الرابعِ الأساسيّ نظراً لما يتميزون من خصائص نمائية مختلفة عن بقية الدراسات سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أ و الانفعالية.

واستفادتِ الدراسةُ الحاليةُ من الدراساتِ السابقةِ بالاهتداءِ إلى المصادرِ والمراجعِ والدراساتِ المتعلقة بالموضوع وصياغةِ أهدافِ الدراسةِ، وتكوينِ تصوّرٍ شاملٍ للموضوعِ، ووضعِ تصورٍ لبناء أدواتِ الدراسةِ وتطويرها والتحقّقِ من صدقِها وثباتها

9- الجانب العملي:

9-1- إجراءات الدراسة:

9-1-1- منهج البحث: استخدم الباحث المنهج التجريبي، كونه أنسب مناهج البحث لهذه الدراسة، وذلك لدراسة فاعلية العامل المستقل المتمثل في طريقة التدريس في العامل التابع وهو التحصيل الدراسي.

9-1-2- مجتمع البحث وعينته: شملَ مجتمعُ البحثِ الحالي جميعَ تلامذةِ الصفِّ الرابعِ من مرحلة التَّعليم الأساسيّ (الحلْقة الأُولى) في محافظةِ حماة للعامِ الدراسيّ 2018/2017م، وقد بلغَ عددُهم (43845) تلميذاً وتلميذةً وذلك بعدَ العودةِ للسجلاتِ الرسميةِ في قسمِ الإحصاءِ بمديريةِ تربيَّةِ حماة، أما عينة البحث فقد تمَّ اختيارها من تلامذةِ الصفّ الرابعِ الأساسيّ في محافظة حماة بطريقةٍ قصديةٍ ومن كلا الجنسينِ الذكورِ والإناثِ، وبلغَ عددهم (87) تلميذاً وتلميذةً من مدرسَتي "حَنجور"، "جُبّ رملة"،

ومن ثمَّ تمَّ تقسيمُهم إلى مجموعتينِ، مجموعةٍ تجريبيةٍ ضمَّت شعبتين (45) تلميذاً وتلميذةً من مدرسةِ حنجورَ وأخرى ضَّابطةٌ ضمَّت شعبتين أيضاً (42) تلميذاً وتلميذة من مدرسة جُبّ رملة للتَّعليم الأساسيّ.

الجدول رقم(1) توزع المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق المدرسة والجنس

المجموعة / والمدرسة / الجنس	المجموعة التجريبية/ حنجور	المجموعة الضابطة/ جب رملة	المجموع
ذكور	24	23	47
إناث	21	19	40
المجموع	45	42	87

9–1–3–أدوات البحث:

أولاً– اختبار التحصيل الدراسي: قام الباحث بتحليل المحتوى المعرفي وتحديد المفاهيم الموجودة في الوحدة المختارة (ما الحواس) من كتاب العلوم للصف الرابع، ثم إعداد جدول مواصفات، بحيث تمت صياغة فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات الملحق رقم (1)، وقد بلغ عدد البنود الاختبارية في البداية (25) بنداً من نوع الاختيار من متعدد ويضم كل بند أربعة بدائل واحد منها هو الصحيح. كما تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وطلب من المحكمين الحكم على جودة بنود الاختبار في ضوء معايير محددة، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض البنود وتعديل البعض، كما تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم تصحيح الاختبار، ثم استخرجت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة، بحيث تقع معاملات الصعوبة بين (0.20– 0.80)، ولا يقل معامل التمييز عن (0.20)، كما حسب معامل الثبات بطريقة إعادة إجراء الاختبار، حيث طبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية المشار إليها آنفاً، وبعد اسبوعين من تاريخ التطبيق الأول تم إعادة تطبيقه، ومن ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات التلامذة في التطبيقين استناداً إلى قانون بيرسون، وقد بلغت قيمته (0.81) وهذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وبذلك يكون الاختبار جاهزاً للتطبيق بعد التأكد من صدقه وثباته، وبلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (20) بنداً. ملحق رقم (2).

قام الباحث بعدها بإنشاء مفتاح لتصحيحِ الاختبارِ على شكل جدولٍ يتضمن أرقامَ بنودِ الاختبارِ وأرقام البدائلِ وإشارة إلى الإجابةِ الصحيحةِ، وطبقاً لهذا المفتاحِ تمَّ تصحيحُ الاختبارِ حيث حدد الباحثُ "درجة واحدة " لكلِّ مفردة أجاب عنها التّلميذ أو التّلميذة إجابة صحيحة و"صفر" لكل مفردة أجاب عنها التّلميذ أو التّلميذة إجابة خاطئة. ملحق رقم (3).

ثانياً: إعداد البرنامج التعليمي المبني وفق خريطة الشكل (V):

1– قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت استخدام خريطة الشكل(V) في التدريس بشكل عام ومادة العلوم بشكل خاص مثل (أمبو سعيدي والبلوشي، 2006؛ الشديفات، 2008؛ العنزي، 2010) واستشارة بعض المختصين والاستنارة بآرائهم حول تصميم المواقف التعليمية وفق خريطة الشكل(V).

2- اعتماد تحليل محتوى الدروس المختارة من وحدة (ما الحواس) والبالغ عددها (16) درساً، وتحديد الأهداف التعليمية المتوقع تحقيقها لدى التلامذة. ملحق (4)

3-قام الباحث بتصميم خريطة الشكل(V) لكل درس من دروس الوحدة المختارة، بجانبيها الإجرائي والمفاهيمي، وقد عرضت خرائط الشكل(V) جميعها على ستة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرائق التدريس، واثنين من الموجهين الاختصاصيين الأوائل في وزارة التربية، وطلب إليهم إجراء التعديلات في ضوء المادة المراد تدريسها، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها معظمهم، واعتبرت هذه الخرائط محكات لمحاكمة وتقييم الأشكال(V). ملحق (5)

9-1-4- حدود البحث:

حدودٌ بشريةٌ: طُبِقَ البحثُ على عيّنةٍ من تلامذةِ الصفِّ الرابعِ من مرحلةِ التَّعليمِ الأساسي تمَّ اختيارهم بطريقةٍ قصديةٍ في المدارسِ الرسميةِ التابعةِ لمحافظةِ حماة في الجمهوريَّةِ العربيَّةِ السوريَّةِ.

حدودٌ علميةٌ: قامَ الباحثُ باختيار وحدة دراسية من مادةِ العلومِ للصفِّ الرابعِ الأساسيّ وهي: الوحدةُ الأولى بعنوانِ: ما الحواسُّ، وتتألفُ من ستةَ عشرَ درساً.

حدودٌ زمانيةٌ: جرى تَطبيقُ البحثِ في الفصلِ الأولِ من العامِ الدراسيّ 2018/2017م.

9-1-5- التجريب النهائي: مرَّ التجريب النهائي بالخطوات التالية:

1 – قام الباحث باختيار عيّنةٍ مقصودةٍ من مدارسِ التَّعليم الأساسيّ /حلقة أولى وهي: مدرسةِ الزهراءِ للتجريبِ الاستطلاعيّ، ومدرستي حنجور وجب رملة للتجريب النهائي حيث قامَ الباحثُ بزيارة هذه المدارس ولقاءِ مدير كلِّ مدرسةٍ ومعلمي الصف الرابع وإعطائهم فكرةً عن البحثِ وأهدافه وإجراءاته، وفكرة حول طريقة الشكل(V) وخطواتها، والتنسيقِ معهم لتحديد مواعيدِ تَطبيق الدروسِ وإجراء الاختبار التَّحصيليّ القبليّ/البعدي في كلا المجموعتين التجريبيَّة والضابطة.

2 – اختار الباحث شعبتين من الصفِّ الرابعِ من مدرسةِ حنجور للتعليمِ الأساسيّ كمجموعةٍ تجريبيةٍ، وبلغ عددُ أفرادها النهائي (45) تلميذاً وتلميذةً. واختيار شعبتين أيضاً من مدرسة جب رملة للتعليم الأساسيّ كمجموعةٍ ضابطةٍ وبلغ عدد أفرادها النهائي (42) تلميذاً وتلميذةً.

3 – تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية للوقوف على مدى تكافؤ المجموعتين. وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل القبلي.

الجدول رقم (2) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي

المجال	العيّنة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	(T) المحسوبة	(T) الجدولية	مستوى الدَّلالة
الاختبار القبلي	ضابطة	42	6.82	2.03	0.29	1.34	2.02	غير دال
	تجريبية	45	7.40	2.23	0.35			

يُلاحظُ من الجدولِ (2) أن قيمةَ (T) المحسوبة أصغر من قيمة(T) الجدولية، بناءً على ذلك يمكن القول بأنه لا تُوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسّطِ درجاتِ المجموعةِ الضَّابطةِ ومتوسّطِ درجاتِ المجموعةِ التجريبيَّةِ على اختبارِ التَّحصيلِ في القياس القبليّ، ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن تلامذةَ العيّنةِ في كِلتا المجموعتين التجريبيَّةِ والضابطةِ انطلقوا من مستوىً تحصيليٍّ واحدٍ وهذا دليل على تكافؤ المجموعتين.

4 – تمَّ تدريس وحدة (ما لحواس) لكلا المجموعتين في كل مدرسة، حيث تدرس المجموعة التجريبية من قبل معلم الصف بطريقة خريطة الشكل(V)، بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة من قبل معلم الصف أيضاً.

5 – تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي بعد الانتهاء من تدريس وحدة (ما الحواس) على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس مستوى التحصيل المعرفي لدى المجموعتين.

6 – تصحيح نتائج الاختبارات ومعالجتها احصائياً.

7 – تحليل نتائج التجربة للمجموعتين الضابطة والتجريبية واستخلاص نتائج البحث، والإجابة على فرضياته.

– وتجدر الإشارة إلى أن تدريس الوحدة المختارة (ما الحواس) من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي استمر (6) أسابيع، تقريباً بمعدل ثلاثة حصص دراسية بالأسبوع وذلك اعتباراً من 9/20/ 2017م وحتى 1/ 11/ 2017م.

9–2– نتائج البحث وتفسيرها:

قامَ الباحثُ بهدف اختبارِ صحةِ الفرضيَّات بتَطبيق أدواتِ البحثِ على عيّنةِ البحثِ، ثم قام بمعالجةِ النتائجِ احصائياً لاختبار فرضيَّات البحث.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس (استخدام خريطة الشكل (V)، الطريقة المعتادة).

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي.

الجدول رقم (3) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي

المجال	العيّنة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	لخطأ المعياري	(T) المحسوبة	(T) الجدولية	مستوى الدَّلالة
الاختبار البعدي	ضابطة	42	12.68	2.79	0.40	9.76	2.02	دال
	تجريبية	45	17.27	1.81	0.28			

يُلاحظُ من الجدولِ (3) أن قيمةَ (T) المحسوبة أكبر من قيمة(T) الجدولية ، بناءً على ذلك نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا تُوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسِّطِ درجاتِ المجموعةِ الضَّابطةِ ومتوسِّطِ درجاتِ المجموعةِ التجريبيَّةِ على اختبارِ التَّحصيلِ الدراسيّ في القياس البعدي، ونقبل الفرضية البديلة التي تؤكد على وجود فروق بين المجموعتين (الضابطة، التجريبية) وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة مقدارِ التعلُّم الحاصلِ لدى أفرادِ المجموعةِ التجريبيَّةِ تمَّ حسابُ حجمِ الأثرِ الذي أحدثه المتغيرُ التجريبيُّ، ولقد بلغ (0.52) ويعد هذا الاثر جيداً وهذا يدل على فاعلية ودور استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة العلوم على زيادة التحصيل الدراسي

لتلامذة الصف الرابع الأساسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات المشابهة التي حاولت اختبار أثر استخدام طريقة التدريس المعتمدة على خريطة الشكل(V) في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى الطلبة كما في دراسة (العنزي، 2010)، وتحصيل المفاهيم العلمية لدى الطلبة كدراسة : الشديفات (2008) و (أمبو سعيدي والبلوشي، 2006).

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية: بأن التعلم باستخدام خريطة الشكل (V) جذب انتباه التلامذة وزاد من دافعيتهم، بزيادة مشاركتهم، ولما يتميز به من خصائص مهمة ساعدت على تعليمهم تعلماً ذا معنى. كما أن استخدام طريقة الشكل(V) في التدريس يجعل التلامذة أكثر نشاطاً وايجابيةً في عملية تعلمهم بدلاً من كونهم متلقين سلبيين للمعلومات من قبل المعلم، وبالتالي كان أدائهم على اختبار التحصيل الدراسي أعلى من أداء نظرائهم ممن لم يدرسوا بنفس الطريقة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكر/ انثى).

لمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات لعلامات التلامذة على اختبار التحصيل البعدي وفقا لمتغير (طريقة التدريس، الجنس، طريقة التدريس × الجنس) استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الثنائي المشترك (2–Way ANCOVA)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (3)

الجدول رقم (4): نتائج تحليل التباين المشترك(ANCOVA) لعلامات تلامذة مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي البعدي وفقاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك القبلي	19381.230	1	19381.230	3757,895	*0.00
طريقة التدريس	449,067	1	449,067	87.071	0.00
الجنس	19.872	1	19.872	3.853	0.053
طريقة التدريس ×الجنس	35.517	1	35.517	6.886	0.10
الخطأ	428.070	83	5.175		

المجموع	19983.000	87			

بالعودة للجدول (4) تظهر النتائج عدم وجود فرقاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لعلامات التلامذة على اختبار التحصيل الدراسي البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (3.853)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.053)، بناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفّرية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكر/ انثى).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة هليجر وآخرون (Hilger & et., 2011) ودراسة العنزي (2010) وهذا يؤكد جوانب القوة في طريقة خريطة الشكل(V) مما يعني أنها تفيد الذكور والإناث معاً بغض النظر عن جنسيهما. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى افتراض التشابه في الخلفية والظروف لكلتا المجموعتين، فإنه من المتوقع أن تحدث الطريقة أثراً متماثلاً في المجموعتين.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

تظهر نتائج الجدول (3) عدم وجود فرقاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لعلامات التلامذة على اختبار التحصيل البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (6.886) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.10)، بناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفّرية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أصلاً بين الذكور والإناث مما يعني عدم وجود تفاعل بين الطريقة والجنس، وهذا يؤكد على جوانب القوة في طريقة الشكل(V)، حيث عملت على تحسين أداء الذكور والإناث بنفس المقدار.

10- مقترحات البحث:

قدم الباحث بعض المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، وكان أهمها:

10-1- تبني استخدام خريطة الشكل(V) في تدريس مادة العلوم وتدريب المعلمين والتلامذة عليها.

10-2- الاهتمام بتكامل المعلومات النظرية المقدمة للتلامذة مع الجوانب العملية التي تضمنها كتاب العلوم لما لها من أهمية في الربط بين الجانب النظري والعملي عبر استخدام استراتيجيات تتيح التطبيق العملي للمتعلم.

10-3- عقد الدورات والبرامج التدريبية التي من شأنها رفع كفاية المدرسين والموجهين الاختصاصيين في مجال استخدام طرائق التدريس الحديثة في التدريس والتي منها طريقة خريطة الشكل(V).

٢. تضمين أدلة معلمي العلوم على نماذج من الدروس مبنية في ضوء خريطة الشكل"V" لتكون بمثابة مرشد للقيام بتطبيق دروس أخرى على مواد أخرى.

10-5- إجراء المزيد من الدراسات حول واقع استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم، ومقارنتها بطرائق أخرى مثل خرائط المفاهيم، والتعلم التعاوني وغيرها باستخدام تصاميم و أدوات قياس مغايرة لما استخدمه الباحث في هذه الدراسة.

11- مراجع البحث:

1- المراجع العربية:

1- أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، محمد، (2006). ((قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل(Vee) في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها)). مجلة كلية التربية، جامعة الامارات المتحدة،21:(23) ، 30-1

2- خطابية، عبد الله، (2005). **تعليم العلوم للجميع**. دار المسيرة، عمان، الأردن، 282.

3- الزعبي، طلال عبد لله، (2004). ((استخدام خرائط الشكل (Vee)لتدريس الفيزياء العملية لطلبة السنة الأولى في الجامعة في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل وتغيير اتجاهاتهم العلمية)). مجلة دراسات الجامعة الأردنية. 31 (2) ، 388- 390.

4- زيتون، كمال، (2002). **تدريس العلوم للفهم – رؤية بنائية**. ط١، عالم الكتب، القاهرة، 162.

5_ زيتون، كمال، (2004). **تدريس العلوم للفهم- رؤية بنائية**. ط3،عالم الكتب، القاهرة، 163.

6- الشديفات، ساجدة، (2008). **أثر استخدام خرائط الشكل (V) في التحصيل الفوري والمؤجل في مادة الأحياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أل البيت، المفرق، الأردن، 90-109

7- عطيو، محمد، (2006). **طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق**. ط1، مكتبة الرشد، الرياض،28.

8- علام، صلاح الدين، (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. دار الفكر العربي، القاهرة،305.

9- عليمات، محمد، أبو جلالة، صبحي، (2002). **أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي**. ط١، مكتبة الفلاح، مصر، (299-306).

10- العنزي، عبد الله (2010). **فاعلية خريطة الشكل(V) في تعديل التصورات البديلة في مفاهيم العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية، (180-198)

11- قطيط، غسان، خريسات، سمير، (2009). **طرائق التدريس**. ط1، دار الثقافة العامة للنشر والتوزيع، عمان، 86.

12- مازن، حسام، (2007). **اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم**. ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، (201)

13- النجدي، أحمد، عبد الهادي، منى، راشدو، علي. (2003). **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، (157).

14- وزارة التربيَّة، (2002)، **النظامُ الداخليُّ للتعليمِ الأساسيِّ**. الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة، (5-8).

2- المراجع الأجنبية:

1- Roehring, G; Luft, J. Edwards, M.(2001). Versatile vee maps: altemative to the tradional laboratory report. **The science teachers**, 68 (1) p: 28.

2- Hilger, Th., Oliveira, A. And Moreira, M. (2011) Using Cognitive (Vee) diagramming as learning tool in the course of Experimental Physics at Brazil universities instead of using traditional laboratory reports , Journal of Interactive Learning Research, 5(1), p 75-89

3- المراجع المأخوذة من الإنترنت:

1-Alvarez, M. and Risko, V. (2007). The Use of (Vee) Diagrams with Third Graders as a Metacognitive Tool for Learning Science Concepts, Teaching and Learning Presentations. Paper 5. P1-19. Available at: http://e-research.tnstate.edu/pres/5

2- Nelson, Mike & Virginia, M. (2002) . An Analysis of Elementary Education majors progress with Vee Diagramming

http://WWW.ed.psu.edu/CI/Journals/96 pap 45.htm.

3. ويكيبيديا، 2013، https://ar.wikipedia.org/wiki

الملحق رقم (1): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي يبين المستويات المعرفية الأولى لبلوم (تذكر، فهم، تطبيق) وأرقام الفقرات لكل مستوى

المستوى المعرفي	أرقام الفقرات	الوزن النسبي
التذكر	19,17,15,13,11,9,8,7,3,1	%50
الفهم	16,14,10,6,5,2	%30
التطبيق	20,18,12,4	%20

الملحقُ رقم (2) اختبارِ التَّحصيلِ الدراسيّ لوحدة (ما الحواسُّ)

من كتابِ العلومِ للصفِّ الرابعِ الأساسيّ الاسم: .....

اختَرْ الإجابة الصحيحةِ بوضعِ دائرة حولها رمزها في كل سؤال مما يلي:

1 . الأعضاءُ الملحقةُ بالعينِ: (تَذكُّر)

أ . ثلاثة ب . أربعة ج . خمسة د . ستة

2 . أحدُ الأعضاءِ التاليةِ ليست من الأعضاءِ الملحقةِ بالعينِ: (فَهْم)

أ . الحاجب ب . الجفنان ج . الغدة الدمعية د . الشبكية

3 . قصرُ البصرِ: هي الحالةُ التي تتكوَّنُ فيها صورُ الأجسامِ البعيدةِ:(تَذكُّر)

أ . خلف الشبكية ب . أمام الشبكية ج . على الشبكية د . بجانب الشبكية

4 . يمكنُ علاجُ مدُّ البصرِ الشيخي باستخدامِ نظاراتٍ طبيةٍ: (تَطبيق)

أ . محدبة الوجهين ب . مقعرة الوجهين ج . طبيعية د . منقسمة لقسمين

5 . الرَّمدُ القيحيُّ يصيبُ العينَ بسبب: (فَهْم)

أ . الفيروسات ب . قلة النظافة ج . الجراثيم د . إجهاد العين

6 . وظائفُ الجلدُ التالية كلها صحيحةٌ ما عدا: (فَهْم)

أ . حماية الجسم من العوامل الخارجية ب . طرح بعض الفضلات والسموم بواسطة التعرق

ج . زيادة حرارة الجسم د . تحديد شخصية الفرد عن طريق البصمة

7 . ألوانُ قوسِ قزحَ: أ . خمسةٌ ب . ستةٌ ج . سبعةٌ د . ثمانيةٌ **(تَذكُّر)**

8 . صيوانُ الأذنُ هو: أ . الجزءُ الخارجيُّ من الأذن ب . مادةٌ غضرو فيةٌ مرنةٌ **(تَذكُّر)**

ج . يتلقى الصوت المنتقل في الهواءِ د . كلُّ ما سبق صحيح

9 . ينقلُ العصبُ السمعيُّ الذبذباتِ الصوتيةِ إلى: (تَذكُّر)

أ . المخِّ ب . المخيخ ج . البصلة السيسائية د . الجمجمة

10 . يحدثُ التهابُ الأذنُ الوسطى نتيجة تعرضها: (فَهْم)

أ . للميكروبات ب . للضجيج ج . تمزق غشاء الطبل د . حرارة مرتفعة

11 . ينجمُ عن تراكمِ إفرازاتٍ دهنيةٍ صفراءَ: (تَذكُّر)

أ . التهاب الأذن الوسطى ب . الصمم المؤقت ج . الصمم الجزئي د . الصمم التام

12 . تنبيهِ النهاياتِ العصبيةِ في الحليماتِ الذوقيةِ فينقلُ العصبُ الذوقيُّ التنبيهَ إلى: (تَطبيق)

أ . المخِّ ب . المخيخ ج . البصلة السيسائية د . النخاع الشوكي

13 . يتكونُ الجلدُ من طبقتينِ رئيستينِ هما: (تَذكُّر)

أ . البشرةُ والأدمةُ ب . الأوعيةُ الدمويةُ والنهاياتُ العصبيةُ

ج . الجسيمُ الحسيُّ والغدةُ العرقيةُ د . قناةُ العرق والنهاياتُ العصبية

14 . مرضُ سعفةِ القدمِ يحدثُ بسببِ: (فَهْم)

أ . الفطريات الشعراوية ب . الفيروسات ج . تمزق الأربطة د . كل ما سبق صحيح

15 . الإحساساتُ الجلديَّةُ: أ . ثلاثة ب . أربعة ج . خمسة د . ستة **(تَذكُّر)**

16 . وظيفة المادةُ المخاطيةُ في الأنف: (فَهْم)

أ . ترطيب هواء الزفير ب . ترطيب هواء الشهيق

ج . التقاط الروائح المختلفة د . كل ما سبق خاطئ

17 . مرضٌ جلديٌ يسببهُ نوعٌ من الحشراتِ يدعى ذبابةُ الرملِ (حبة حلب): (تَذكُّر)

أ . الجرب ب . اللاشمانيا ج . الفطريات الجلدي د . الإصابة بالقمل

18 . من القواعدِ الآمنةِ التي أقومُ بتَطبيقها للمحافظةِ على صحةِ عضلاتي: (تَطبيق)

أ . لبس ثياب مريحة ب . شرب ماء قبل القيام بالتمارين وبعده

ج . أبق الحذاء مربوطاً كي لا أتعثر بالرباط د . كل ما سبق صحيح

19 . للسانِ دورٌ أساسيٌ في: (تَذكُّر)

أ . الكلام ب . المضغ ج . البلع د . كل ماسبق صحيح

20 . يمكن علاجِ حالاتِ قصرِ و مدِّ البصرِ: (تطبيق)

أ . استعمال النظارات الطبية المناسبة ب . استعمال العدسات اللاصقة

ج . الليزر د . كل ما سبق صحيح

الملحق رقم (3) مفتاح إجابات الاختبار التَّحصيليّ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
أ	د	ب	د	ج	د	ج	د	أ	أ
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ب	أ	أ	أ	ج	ب	ب	د	د	د

الملحق رقم (4) الأهدافُ التعليميَّةُ ومستوياتُها حسب بلوم لوحدة: ما الحواسُّ؟

ت	الهدفُ التَّعليميُّ	مُستوى الهدفِ
1	أنْ يذكرَ الحاسَّةَ التي تمثِّلها العينُ.	تَذكُّر
2	أنْ يعرفَ العينَ.	تَذكُّر
3	أنْ يشيرَ على الصورةِ إلى أقسامِ العينِ.	فَهْم
4	أنْ يعددَ الأعضاءَ الملحقةِ بالعينِ.	تذكر
5	أن يرتِّبَ الطبقاتِ التي تتكَّون منها كرة العين من الخارجِ إلى الداخلِ.	تحليل
6	أنْ يعدِّدَ الأوساطِ الشفافةِ للعين.	تَذكُّر
7	أنْ يعدِّدَ الأجزاءِ الأخرى المكونةِ للعينِ.	تَذكُّر
8	أنْ يرسمَ العينَ محدّداً عليها الأعضاءَ الملحقةَ.	تطبيق
9	أنْ يبين قيمةَ العينِ في تعرفِ أشكالِ الأشياءِ و ألوانِها و أبعادِها.	فهم
10	أنْ يحددَ صفةَ الخيالِ الذي تشكله العين للأجسامِ الموجودةِ أمامها.	فَهْم
11	أنْ يسميَ نوعَ الخيالِ للأجسامِ الموجودةِ أمام العين على الشبكيةِ.	تَذكُّر

12	أنْ يعلِّلَ سببَ تشكلِ الخيالِ دوماً على الشبكيةِ عند تغير بعد الجسمِ.	فَهْم
13	أنْ يعرِّفَ المطابقةَ.	تَذكُّر
14	أنْ يوضِّحَ كيفيَّةَ حدوثِ الرؤية عند الإنسانِ.	فَهْم
15	أنْ يقترحَ وظيفةَ العينَ الطبيعيةَ عند الإنسانِ.	تَركيب
16	أنْ يبرر أهميةَ دورِ العينِ في الرؤيةِ.	فهم
17	أنْ يشرحَ آليَّة حدوثِ الرؤيةِ الطبيعيةِ للعين.	فهم
18	أنْ يعددَ عيوبَ الرؤيةِ التي تصيبُ العين.	تَذكُّر
19	أنْ يصوغَ تعريفاً لقصرِ البصرِ بأسلوبهِ الخاص .	فهم
20	أنْ يستنبطَ أعراضَ قصرِ البصرِ.	فَهْم
21	أنْ يعرِّفَ مدَّ البصرِ.	تَذكُّر
22	أنْ يعدِّدَ أعراضَ مدِّ البصرِ.	تَذكُّر
23	أنْ يميزَ بين قصرِ ومدِّ البصرِ.	تَحليل
24	أنْ يقترحَ أفضلُ السبل لعلاجِ حالات قصر ومدّ البصر.	تَركيب
25	أنْ يعرفَ مدَّ البصرِ الشيخي.	تَذكُّر
26	أنْ يعلل سبب حدوث مدّ البصر الشيخي.	فَهْم
27	أنْ يعدِّدَ بعضاً من أعراضِ مدِّ البصر الشيخي.	تَذكُّر
28	أنْ يقترحَ علاجاً لمدّ البصر الشيخي.	تَركيب
29	أنْ يعرِّفَ الرَّمدَ القيحيَّ.	تَذكُّر
30	أنْ يعللَ سببَ الإصابةِ بالرمدِ القيحيَّ.	فَهْم
31	أنْ يوضحَ أعراضَ الإصابةِ بالرمدِ القيحيَّ.	فَهْم
32	أنْ يصوغَ تعريفاً مناسباً للرمد الحبيبي بأسلوبهِ الخاصِ.	فهم
33	أنْ يسميَ العاملَ الممرضِ في الرمد الحبيبي.	تَذكُّر
34	أنْ يستنتجَ أسبابَ الإصابة بالرمد الحبيبي.	فَهْم
35	أنْ يؤكدَ أهميةَ العناية بنظافة عينيه.	فهم
36	أنْ يذكَر الوقتَ الذي يتشكل فيه قوس قزح؟	تَذكُّر
37	أنْ يفسرَ آليةَ تشكلِ قوسِ قزحَ.	فَهْم
38	أنْ يربطَ بين عملِ قطراتِ الماءِ في الهواءِ وعملِ الموشورِ.	تحليل
39	أنْ يسميَ اللونَّ الأساسيّ لضوءِ الشمسِ.	تَذكُّر
40	أنْ يرتبَ ألوانَ قوسِ قزحَ كما يراها.	تحليل
41	أنْ يقدِّرَ عظمةَ الخالقِ في تكوين هذا الكون.	فهم
42	أنْ يعرِّفَ الموشورَ.	تَذكُّر
43	أنْ يفسرَ تبددَ الضوءِ في الموشور	فَهْم
44	أنْ يجربَ بنفسهِ كيفيةَ تبددِ الضوءِ في الموشور.	تطبيق
45	أنْ يرتبَ الألوانَ التي يتبدد عندها اللونُ الأبيضُ في الموشور.	تحليل
46	أنْ يعرِّفَ الأذنَ.	تَذكُّر
47	أنْ يعدِّدَ أقسامَ الأذنِ.	تَذكُّر
48	أنْ يحددَ على الصورةِ أقسامَ الأذنِ الخارجية.	تذكر
49	أنْ يصوغَ تعريفاً مناسباً للصيوانِ بأسلوبه الخاص.	فهم
50	أنْ يستنبطَ الدورَ الرئيسَ للصيوانِ.	فَهْم

51	أنْ يذكرَ أقسامَ الأذنِ الوسطى.	تَذكُّر
52	أنْ يوضحَ أقسامَ الأذنِ الداخلية.	فَهْم
53	أنْ يرسمَ شكلاً توضيحياً للأذنِ بأقسامها الثلاثة.	تطبيق
54	أنْ يبرر دور الأذنِ الأساسيّ في سماعِ الأصوات وتمييزها.	فهم
55	أنْ يعرِّفَ الصيوانَ.	تَذكُّر
56	أنْ يذكرَ دورَ غشاءِ الطبلِ في نقلِ الصوت.	تَذكُّر
57	أنْ يعللَ سببَ اهتزازِ العظيماتِ الثلاثةِ في أثناء سماع الصوت.	فَهْم
58	أنْ يشرحَ آليةَ انتقالِ الصوتِ إلى الدماغ	فَهْم
59	أنْ يرسمَ مخططاً يوضحُ فيه انتقالَ السمعِ من الصيوانِ إلى الدماغ.	تَطبيق
60	أنْ يذكرَ نتائجَ ضعفِ السمعِ عند الأطفال الرضع.	تَذكُّر
61	أنْ يعدِّدَ الأمراضَ التي يمكن أن تصيبَ الأذن.	تَذكُّر
62	أنْ يعللَ التهابَ الأذنِ الوسطى.	فَهْم
63	أنْ يعدِّدَ أسبابَ التهابِ الأذن الوسطى.	تَذكُّر
64	أنْ يفسرَ إصابة الأذنِ بالصمم المؤقت.	فَهْم
65	أنْ يقترحَ بعضَ السلوكياتِ للمحافظة على صحةِ الأذن.	تَركيب
66	أنْ يتجنب إدخال أجسام غريبة وقاسية في أذنيه.	فهم
67	أنْ يشرحَ آليةَ انتقالِ الصوتِ في الهواء.	فَهْم
68	أنْ يعللَ سببَ انتشارِ الصوتِ عبر السوائل و المواد الصلبة.	فَهْم
69	أنْ يعطيَ أمثلةً لانتقالِ الصوتِ عبر الهواء و السوائل والمواد الصلبة	تَطبيق
70	أنْ يصنفَ انتقالَ الصوتِ عبر المواد المختلفة حسب درجةِ انتقالها.	تَحليل
71	أنْ يعرِّفَ الجلّد.	تَذكُّر
72	أنْ يعدِّدَ طبقاتِ الجلّد.	تَذكُّر
73	أنْ يصوغَ تعريفاً للبشرة بإسلوبه.	فهم
74	أنْ يحددَ على الصورة مكوناتِ الأدمة.	تذكر
75	أنْ يعدِّدَ الإحساساتِ الحسيةِ التي يشعر بها الإنسان.	تَذكُّر
76	أنْ يستنبطَ وظائفَ الجلّدِ.	فَهْم
77	أنْ يرسمَ شكلاً توضيحياً للجلد بطبقاته وأعضاءه الملحقةِ.	تطبيق
78	أنْ يعدِّدَ الإحساساتِ الجلّديةِ التي يشعر بها الإنسان.	تَذكُّر
79	أنْ يعدِّدَ الأمراضَ التي تصيب الجلّد.	تَذكُّر
80	أنْ يوضحَ آليةَ انتقال العدوى في داء الجربِ.	فَهْم
81	أنْ يعطيَ مثالاً لبعضِ الفطريات الجلّديةِ.	تَطبيق
82	أنْ يعدِّدَ أسبابَ الإصابةِ بمرض اللاشمانيا الجلّديةِ.	تَذكُّر
83	أنْ يقترحَ ثلاثَ قواعدَ صحيةٍ ضروريةٍ لحمايةِ الجلّدِ.	تَركيب
84	أنْ يحافظَ على نظافةِ جسمهِ باستمرارٍ.	فهم
85	أنْ يعرِّفَ اللسانَ.	تَذكُّر
86	أنْ يذكرَ وظائفَ اللسان.	تَذكُّر
87	أنْ يحددَ دورَ الحليماتِ الذوقيةِ في اللسانِ.	تذكر
88	أنْ يعدِّدَ أنواعَ الطعومِ.	تَذكُّر
89	أنْ يوضحَ كيفيةَ حدوثِ الإحساس بالطعمِ.	فَهْم

90	أنْ يعطيَ مثالين للمحافظةِ على صحة اللسانِ.	تَطبيق
91	أنْ يبين دورَ اللسانِ الرئيسِ في الكلامِ والتذوقِ.	فهم
92	أنْ يعرِّفَ الأنف.	تَذكُّر
93	أنْ يوضحَ آليةَ الإحساسِ بالشمِّ.	فَهْم
94	أنْ يذكرَ وظيفةَ الأنفِ الأساسيّةِ.	تَذكُّر
95	أنْ يعرِّفَ الرعافَ.	تَذكُّر
96	أنْ يقترحَ تدبيراً إسعافياً للرعافِ.	تَركيب
97	أنْ يعدِّدَ بعضَ العاداتِ الصحيةِ في تنظيفِ الأنفِ.	تَذكُّر
98	أنْ يتجنبَ إدخالَ إصبعهِ في أنفهِ.	فهم

الملحق رقم (5) نموذج لدرس علوم للصف الرابع الأساسي بعنوان

عوامل انتشار الصوت مصمم وفق خريطة الشكل (V)

السؤال الرئيس

ما العواملُ المؤثّرةُ في انتشارِ الصوتِ؟

الجانب النظري (المفاهيمي)

القانون:

تأثير طبيعة الوسط على انتشار الصوت فيه.

النظرية:

سرعة انتقال الصوت في المواد الصلبة والسائلة والغازية.

المبادئ:

. نسمع الصوت فقط إذا انتقل عبر مادة

. الصوت يكون على أشده قريباً من مصدره ويضعف كلما ابتعدنا عنه.

. الصوت أسرع ما يكون في المواد السائلة ثم الصلبة فالغازية.

المفاهيم:

الآلة مصدر الصوت – الجسم المهتز– الهواء غاز – مصدر الصوت طبيعة الوسط

الجانب العملي (الاجرائي)

المتطلبات المعرفية:

. تأثير الوسط على انتشار الصوت فيه

. انتقال الصوت في الاجسام

. الأجسام تصدر صوتاً باهتزازها

. ينتقلُ الصوتُ من مصدرِهِ في الاتّجاهاتِ كلِّها..

. الصوتُ يكونُ أشدِّه قريباً من مصدرِه.

. نسمعَ الصوتَ فقطْ إذا انتقلَ عبرَ مادّةٍ.

المتطلبات القيمية:

. الابتعاد عن مصادر الضجيج

. فتح الفم عند سماع أصوات قوية

التحويلات:

. ينتقل الصوت في المواد الصلبة والسائلة والغازية.

. يضعف الصوت كلما ابتعدنا عن المصدر.

التسجيلات:

. ينتقل الصوت بسرعة وسهولة أكثر في الماء ثم في المواد الصلبة ثم في الغازات

توكيد الذات في مسرحيات مختارة لابسن

*ميسون السكاف ** أ. د. الياس خلف

(الإيداع:4 تموز 2018 ، القبول: 3 كانون الأول 2018)

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة موضوع توكيد الذات في مسرحيات مختارة للكاتب المسرحي هنريك إبسن: ***بيت الدمية، والأشباح، وعدو الشعب، وعندما ينهض الموتى.*** وتنتقل هذه الدراسة إلى استكشاف دوافع هذه الشخصيات لتوكيد إحساسها بذواتها الذي يتخذ طابع تقدير الذات والبحث عن مكانة اجتماعية أو سياسية، وغير ذلك. كما تظهر وعي الشخصيات لفشلها الذي يؤدي بها إلى الإحباط، والجنون، والإنطواء للهروب من الوسط الاجتماعي، ومجابهة المجتمع ومخالفة تقاليده وعاداته، أو الانتحار. ويبدو السعي لتوكيد الذات لدى أكثر الشخصيات شهرة في المسرحيات المذكورة آنفاً. فتكتشف نورا في مسرحية "بيت الدمية" أسباب شخصيتها المضطربة وتقرر إيجاد حل يساعدها في فهم الحقائق حول نفسها والعالم من حولها، ولهذا تقرر مغادرة المنزل لتوكيد ذاتها باستقلالية كاملة. أما السيدة ألفينغ في مسرحية "الأشباح" فهي تخالف قوانين مجتمعها في محاولة منها لتبرهن صحة أفكارها، ولكنها تفشل بسبب ماضيها. ويحارب الدكتور ستوكمان البيروقراطيين الفاسدين، ويكافح ليثبت مكانته بهدف إنقاذ مجتمعه. أما البروفيسور ريبوك فهو يتخلى عن حبه الحقيقي من أجل الفن معتقداً أنه سيجد شخصيته الحقيقية في الفن. ويكتشف لاحقاً أن طريقته الأنانية بإثبات قيمته الفنية كانت بمثابة العمى الكامل الذي أدى إلى دماره الذاتي.

الكلمات المفتاحية: توكيد الذات، مسرح ابسن

*قائم الأعمال في جامعة حماة – طالبة ماجستير – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة البعث.

** عضو هيئة تدريسية – قسم اللغة الإنكليزية – اختصاص مسرح – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة البعث.

Self-assertion in Selected Plays by Ibsen

Mason Scaff **Elias Khalaf**

(Received: 4 July 2018, Accepted: 3 December 2018)

Abstract:

This study aims at discussing the theme of self-assertion in some plays by Henrik Ibsen; *A Doll's House, Ghosts, A Public Enemy,* and *When We Dead Awaken.* The study proceeds to explore the characters' major motives to assert their own sense of selfhood which takes the form of self-esteem, and the quest for social or political status. It also, shows the characters' awareness of their failure that leads to disappointment, frustration, madness, introversion, alienation, or suicide. The quest for self-assertion appears in the most famous characters of the above-mentioned plays. Nora in *A Doll's House* discovers the causes of her confused personality, so she decides to find out a solution that helps her understand the truths about herself and the world. Accordingly, she leaves her house to assert her own self independently. Mrs. Alving in *Ghosts* breaks her society laws in an attempt to prove her own thoughts. However, she fails because of her past. Doctor Stockmann struggles against corrupt bureaucrats and strives to assert his position so as to save his own community. Professor Rubek renounces his true love for the sake of Art, thinking that he finds his true personality in Art. Later on, he discovers that his selfish way of proving his artistic value has been complete blindness which leads to self-destruction.

Key words: self-assertion, Ibsen plays

This paper seeks to shed light on self-assertion in four plays by the Norwegian playwright Henrik Ibsen: *Ghosts, A Doll's House, A Public Enemy, and When We Dead Awaken.* The choice of this topic is based upon two factors, namely, the universality of the theme of self-assertion since it addresses all human beings and Ibsen's concern to tackle this theme at his time. Self-assertion is an individual urge through which one asserts one's existence in a given community. Man, in general, looks forward to having freedom and independence in order to secure identity. However, some writers are famous for their involvement in portraying this universal theme. One of these writers are Henrick Ibsen who succeeds in presenting characters' quest for a sense of identity, self-knowledge, or freedom. Ibsen has successfully given "the stage its first distinctively modern characters: complex, contradictory individuals driven by a desire for something…, the 'joy of living', a sense of themselves – that they can barely recognize or name." (Worthen 1993 585).

This paper discusses the theme of self-assertion in the above-mentioned plays in a chronological manner so as to trace the development in Ibsen's views of the self. These plays represent different literary stages in the playwright's career starting with realism and ending with symbolism. Moreover, they show Ibsen's interest in self-assertion for both male and female characters on equal grounds. Such an interest gives Ibsen a reputation of being a feminist who defends women's rights in society. Ibsen shows "women in a new light, as victims rather than mere passive recipients of the sterile role society sought to afford them". (Stephen 2000 264) However, his female characters strive to get rid of their sense of being victimised by revealing their own free will to be what they want to be.

The first paly is *A Doll's House*, which is a drama about a woman who becomes aware of the social demands for women's self-denial in the conventional marriages of the nineteenth century. Nora, the heroine of *A Doll's House,* is a fine example of the woman who rejects such a demand, defies social traditional conventions, leaves her husband, and abandons her children for the sake of asserting her own self.

In A Doll's House, Nora plays the fool and saves her husband's life without his knowing it (Bradford, 2007 25). She borrows money in order to help her ill husband. Consequently, she works to pay the debts. Knowing the truth, her husband becomes annoyed because he does not accept that his wife provides money without his consent. Their quarrel ends by Nora slamming the door and looking forward to find the real world.

The setting of the play is a room in Helmer's house. It is like a prison which isolates its prisoner from the real world or even from their own selves: "At the end of the play, Nora escapes from this box and enters the real world." (Barnet, 1997, 395). This box-like room represents the social milieu and a prison, the cage in which Helmer confines his twittering lark. Accordingly, "the significance of Nora's release from her husband and his world gains the added implication of the shattered box, the burst cage, the sudden coming into existence of the freedom of the outside world where the lark can try her wings." (Van Laan, 1983, 44). Nora escapes hoping to discover truths about the world, mainly about her own thoughts and feelings.

This play seems to be about the need of every individual to find out his or her personality. Nora, a woman in a male society, cannot justify her action according to the agreed-upon norms in her social group. “It is this paradigm of dutiful feminine submission that Ibsen would repeatedly subvert: Nora Helmer’s refusal of the servicing identities conferred on her by husband.” (Templeton 2001 202)

Being ignorant of the laws of society, she follows her motives and emotions regardless of any agreed-upon laws. She feels that forging her father's signature for the sake of rescuing her ill husband is a source of 'pride and joy'. When Krogstad, the lawyer, tells her that’s "law does not concern itself with motives', she rapidly asserts that "law must be very stupid."(Act 2, p. 407). Thus she really needs to check her concepts, and question her motives in order to realise her personality in her social milieu.

There is a contradiction between Nora's sayings and deeds which may be a sign of her lost personality. She lives eight years pretending to depend totally on her husband consulting him about every trivial matter such as costumes, giving him the impression of being completely dependent on him: "I can't get anywhere without your help." (Act 2, p. 408), and pretending that she is unable to do the simplest action without his advice. Accordingly, she asks him to teach her how to dance: "Correct me, lead me, the way you always do". (Act 2, p. 416). Meanwhile, she takes decisions about serious matters such as borrowing money. Her mind is paralyzed by the contradiction between the impulses of her actions and the social rejection of these impulses. Consequently, she decides to leave so that she has a chance to rethink about herself, concepts, and behaviour:

I believe that I am first and foremost a human being, like you- or anyway, that I must try to become one. I know most people think as you do, Thorvald, and I know there's something of the sort to be found in books. But I'm no longer prepared to accept what people say and what's written in books. I must think things out for myself, and try to find my own answer. (Act 3, p. 424)

Helmer Torvald, Nora's husband, may be the major reason of her lost identity because he encourages her to be totally dependent on him and insists that she is not only his wife but also his child:

It was simply in your inexperience you chose the wrong means. But do you think I love you any the less because you don't know how to act on your own initiative? No, no,. just lean on me. I would not be a true man if your feminine helplessness did not make you doubly attractive in my eyes. (Act 3, p. 422).

Eventually, Nora finds out the causes of her lack of self-knowledge, namely, the treatment of her father and her husband. She admits that her father has called her his little doll, and has played with her. Unfortunately, her husband treats her in the same way as her father:

I passed from Papa's hands into yours. You arranged everything the way you wanted it, so that I simply took over your taste in everything-or pretended I did- I don't really know- I think it was a little of both-first one and then the other. Now I took back on it, it's as if I've been living here like a pauper, from hand to mouth. I performed tricks for you, and you gave me food and drink. But that was how you wanted it. (Act 3, p. 423)

Nora blames her husband for following her father's way of spoiling her and preventing her from proving herself: "You and Papa have done me a great wrong. It's your fault that I have done nothing with my life. (Act 3, p. 423)

Having discovered the causes of her confused personality, she decides to find out a solution, so that she can understand the truths about herself and the world: "I must stand on own feet if I am to find out the truth about myself and about life."(Act 3, p. 423). As a result, she prefers to put an end to her marital life for the sake of asserting her own conscience and beliefs away from her husband's authority. On the one hand, she likes to be treated as a human being not a doll. On the other hand, Torvald, her husband, treats her as if she were his lovely doll. His treatment is a natural expression of his pride of being the head of the family in a patriarchal community. However, he promises to change his way of treating his wife: "At last Torvald dimly seems to recognise that Nora is a human being not a doll." (Barnet, 1997, 396).

The second play that tackles self-assertion as one of the major themes is *Ghosts* (1881). It refers to the characters' struggle to affirm their selfhood through their strife against their environment. Here, Ibsen presents individuals who face social difficulties and do their best to get out of their predicaments in order to be themselves. However, they fail: Oswald wants to commit suicide; Regina accepts to be a whore; Mrs. Alving's attempts to assert herself end hopelessly.

The heroine of *Ghosts*, Mrs. Alving, tries to uncover misconceptions and misunderstandings. She longs for solving the situation: "Anyone coming to the story… of Mr. Alving in *Ghosts* for the first time would initially be in the same position as the hero: anxious to learn what has gone wrong and what should be done to put it right." (Morgan, 1987, 99) She desperately seeks to find her own self in her social milieu.

Mrs. Alving is expected to follow the social norms; however, she emerges as a rebellious character. She reads modern 'subversive, free-thinking books' and shows her great dissatisfaction with the morals of her society. Mrs. Alving expresses her disgust at social norms and her anxiety to defy them: "Oh, law and order! Yes, I often think they're the cause of all trouble in the world." (Act 2, p.58) She feels that it is time to get rid of all these heavy burdens of society: "I'm not putting up with all those duties and obligations any longer. I simply can't. I must somehow free myself." (Act 2, p. 58) In spite of all her attempts to have a progressive individuality, she fails to make a compromise between her ambition and social pressures.

Mrs. Alving attempts to assert her views even if they challenge her social surroundings. As a result, she has to argue with Pastor Manders who believes that people should follow the social standards of behavior. Pastor Manders accuses her of deserting her husband: "you rebelled _you cast off the cross, you deserted the sinner whom you should have helped; you went away risking your good name_ and imperilling other people's reputations into the bargain." (Act 1, p. 46) She defends herself saying that she has left her husband, the 'dissolute man', whose presence at the same place with his children will affect them badly.

Being a self-centered woman, Mrs. Alving controls the household. She obliges her husband to drink inside the house. She sends her son abroad for fear that he may be affected by his father: "She has imposed her own will on those around her. She forced her husband to give her control of the household". (King, 1981, 54)

As a strong, independent, and confident lady, Mrs. Alving wants her son to inherit from her only: "whatever my son inherits shall come from me and no one else." (Act 1, p. 53) She builds the orphanage to spend her ex-husband's wealth because she does not want her "own son, to inherit anything whatever from his father." (Act 1, p. 52)

Not only does she ignore social norms by sayings but by deeds as well. She declares that she wants to hug the Pastor in spite of his religious status simply because she does what she feels: "I should like to give a big hug." (Act 2, p. 70). But, the pastor immediately criticises her liberal behavior: "You have a most extravagant way of expressing yourself." (Act 2, p. 70)

Mrs. Alving's failure to strike a balance between her thoughts and actions ends in a psychological struggle that rages inside her. Although she aspires to be unconventional, she tends to be restricted by conventions in her behaviour:

In Ghosts, Mrs. Alving wants to be free from the constraints of her society and has intellectually rejected many of its tenets. She is unable emotionally, however, to break with the traditional life she has led; at best she can hope to find liberation through her son. (King, 1981, 40)

She is happy to know that her son has the courage to disapprove these standards: "I've come to think along those same lines….though I've never had the courage to put it into words." (Act 1, p. 45)

To fulfil her aim, Mrs. Alving struggles to win her battle for independence and identity. She passes through different stages of character's development to reach self-discovery:

Not all the reading she then did in modern literature could erase the acts of non-modern actions. In her fantasy life she wants liberation from bourgeois culture. In actuality she cannot defy the marriage laws; cannot contemplate the incestuous union of her son with his half-sister; cannot practice mercy killing. Corresponding to this double twist whereby Mrs. Alving's narrative turns from husband-denunciation to self-discovery. (Bently, 1972, 188)

Eventually, Mrs. Alving's quest for selfhood ends pathetically. All her ambitions are retained in the last scene of the play: "Then, heredity determinism mocks all her plans, and she is defeated." (King, 1981 40). She fails in all her attempts to build her own self as she wants because of her past. Unfortunately, she discovers her failure in the last scene when Osvald asks her to end his life in an act of mercy-killing: "The collapse of Mrs. Alving's world, and at the last she is left terribly aware of the superficiality of her earlier view that she might someday live as though the past had never been." (Barnet, 1997, 230)

There are two other characters who experience situations similar to Mrs. Alving's. They seek for their own selves but fail in their quest. They are Regina and Osvald. Regina is an ambitious young woman who wants to rise socially through her marriage to a rich man. She does not think of herself as a servant but as a member of the family. She learns French and etiquette, dreaming that one day she will marry Osvald and go to France with him. When she discovers that Osvald cannot marry her because he is her brother, she decides to leave him claiming that she will not nurse 'the sick'. She is selfish in her refusal to help her ill brother. She admits that she wants to fulfil her aims and enjoy life ignoring any social restraints: "A poor girl's got to make the best of her youth… I've got the joy of living in me," (Act 3, p. 94). She prefers to follow her mother's steps in losing chastity if she can gain wealth and prestige: "I expect I take after my mother." Thus, Regina's trial to constitute a notable self in society ends in a complete failure.

Similarly, Osvald's struggle for freedom is a way to regain his lost identity. On the one hand, Osvald wants to prove himself as an artist, so he turns a deaf ear to the clergyman who advises him not to spoil his soul in art. (Act 1. Pp. 39-40). On the other hand, Osvald is obsessed with his illness which he has inherited from his father. He is torn between his disease and his ambition to attain artistic reputation. He insists on being a painter as a way of constructing his own selfhood through art. However, fits of disease hinder him from accomplishing his real artistic position in the world of art. He wants someone to help him and he praises the freedom of his friends:

We are, Ibsen insists, the creatures of our past. From the moment of our birth, we are inevitably haunted, by every inherited debt… Osvald, in *Ghosts*, was born to be an exile from the sun: in the final resolution of his life, he prays in vain for the 'glad flames of day'. (Williams, 1981, 49)

Ibsen declares that man often fails to achieve his aims and assert his identity because of heredity and environment: "In *Ghosts* he (Ibsen) frankly faces, the problem of heredity disease, which interests him, not in itself, but simply as the physical type and symbol of so many social and ethical phenomena."(Hinchliffe, 1979, 66)

Ibsen seems pessimistic in his views about man's fate. He suggests that determinism hinders man's progress to self-assertion: "*Ghosts* suggests that in spite of striving for freedom, it can never be achieved and that life will always thwart mankind's hopes."(King, 1981, 40).

The third play that discusses the theme of self-assertion is *A Public Enemy* or *An Enemy of the People* (1882). It is concerned with the problem of the relation between the individual and society; and the likelihood for severe conflict due to the pressures of self-interest. The hero of *A Public Enemy* strives to assert his position so as to save his own community. Doctor Stockmann does his best to prove his discovery concerning the reason of pollution in his town. However, there is an interaction between his own self and his social surroundings. All Doctor Stockmann's opponents are dedicated to their own self-interest even when it is at the expense of the common good. The Mayor is concerned with his own reputation, with his power, and with his sense of his own virtue. The liberal newspapermen, Aslaksen, Billing, and Hovstad are all corrupt because of their devotion to their own interests.

Doctor Stockmann finds his own self and identity through his community: "It's wonderful for a man to feel that he's done a service to his fellow citizens and his native town."(Act 1, p. 125). He derives his self-esteem from his relations with his fellowmen: "What a splendid thing it is to be in complete agreement with one's fellow-townsmen!"(Act 2, p. 137).

He struggles to get his right in freedom. He wants to be free to speak his 'mind on any subject on earth.' He is strong enough to resist the threats of dismissal by the Board of Governors. Even when he is announced an enemy of the people, he insists on serving his noble cause of protecting his fellow citizens from pollution: "I shall have done my duty to the people- to society… although they call me its enemy!" (Act 2, p. 148). In the process of realizing his self, Stockmann tries to find out his faults in order to avoid them in the future. He states once more that he wants to do his duty to society whatever the cost is: "Even if the whole world collapses, I will not bend my neck to the yoke!"(Act 2, p. 149). He thinks that man finds himself when his society is clean from all the corrupt bureaucrats. "He is unjustly called 'the enemy of the people' that's why he does not follow others like sheep. He devotes his life to what he thinks that is true." (Firouzjaee, 2017, 30)

The Mayor, Doctor Stockmann's brother, wants to be popular by convincing others of his great efforts to improve the town. His main objective is to contradict his brother of being too selfish to obtain his goal regardless of the social and governmental laws:

"You have an ingrained tendency to go your own way, whatever the circumstances – and in a well-ordered community that is almost as reprehensible. The individual must subordinate himself to Society as a whole- or rather, to those authorities whose duty is to watch over the welfare of Society."(Act 1, pp. 113-4).

The two brothers are not on good terms with one another. Accordingly, each one wants to prove that his thoughts and way of living are better than the other. However, Doctor Stockmann is more rational and enthusiastic to solve the problem of pollution. Thus, he does not mind stating that the Mayor himself has discovered the reason of the pollution if the result is for the sake of the town. Obviously, he cares for public good more than his own interest. This play asserts "too strenuously the need to 'break through' the general, imposed pattern of life and thus win freedom by choosing on one's own responsibility." (Jump, The Critical Idiom: Tragedy).

Ibsen's Doctor Stockmann believes in his own principles and conscience. He challenges the social circumstances enforced by his faith in his conscience: "Who the devil cares if there's danger or not? What I'm doing now, I'm doing now, I'm doing in the name of truth and of my own conscience."(Act 3, p. 155). However, he fails to "construe a real conciliation between science and social context." (Bhuiyan, 2013, 344).

He is "debarred from that growth in personal awareness brought about by the anagnorisis or the discovery of tragedy,… the wholly good man who looks inward has nothing to contemplate but his own virtuous perfection." (Smith, 8).

At the end of the play, he declares that he has achieved self-fulfillment. He esteems himself highly as 'the strongest man in the whole world'. He intends to continue his struggle against the social constraints that limit his scientific investigation. He believes that "he should do his duties no matter if he may be called 'an enemy of the people' or his ideas to be called 'monkey tricks'." (Hooti & Davoodi, 2011, 206)

The last play here is *When We Dead Wake (or Awaken)*. This play views man's struggle from a new perspective. It goes deep into the characters' psychological traumas and can be regarded as a reflection of Ibsen's inner psyche. Ibsen believes that man's past creates a pessimistic present. So, his characters become unable to forget their past which, in a way or another, hinders their quest for personal identity: "In the modern plays of Ibsen, there is a break with the past, but it is not a liberation from the past… *When We Dead Wake* a more debatable instance. Ibsen had no optimism about optimists: he depicts them as weaklings… who fall headlong into pessimism."(Bentley, 1972, 193).

The characters in *When We Dead Wake* may be viewed either as individuals, symbols or types. Raymond Williams finds that this "drama is enacted by symbolic creatures formed out of human consciousness; puppets if you like; but not human individuals."(1952, 73).

The translator of this play, Peter Watts states that Ibsen portrays himself in Professor Rubek's character:

He (Ibsen) bitterly reproached himself for having buried his talent, and blamed that for his present sterility. This terrible and difficult play should be read with that guilt always in mind. In Professor Rubek, Ibsen draws a man who has renounced his true love; he has sacrificed Irena his inspiration, for the sake of what he convinces himself is his Art. (Introduction 14).

It does not matter how one looks at this play, whether as a realistic, symbolic, or naturalistic drama, because its message is clear whatever it is classified. Of course, its message conveys the idea that the wrong way of searching for the self leads to disappointment and the loss of one's true emotions.

The three main characters in *When We Dead Wake* are confused in their struggle for self-knowledge. Professor Rubek renounces his true love for the sake of Art thinking that he finds his true personality in Art. He believes that happiness lies in freedom and independence, "there's a certain happiness in knowing that one is completely free and independent… and in having everything one could possibly wish for-"(Act 1, p. 229). He wants to prove his artistic value whatever the cost is, "An artist first and foremost. And I was sick with longing to create the great work of my life"(Act 1, p. 246)

Professor Rubek loves the model girl, but ignores his feelings for the sake of creating a perfect work of sculpture. He turns his back to his beloved dreaming of fame and glory. Gradually, he destroys his emotional life and circles in vacuum to find his lost half. He marries Maia, but has no affection towards her because of the image of the model in his heart. Later on when he finds Irena, the model, he thanks her for all fame he has achieved after the sculpture of Resurrection Day: "Thanks to you – and I bless you for it – I achieved my aim. I wanted to portray the perfect woman as I felt she must awake on Resurrection Day:… And so I created her in your image Irena."(Act 1, p. 247)

Irena blames him saying that all he has done is only for his 'own glorification'. She accuses him of being "concerned only with his 'vocation', with the statue that would bring him glory, that would be placed in museums –'grave vaults' as Irena calls them."(Williams, 1952, 73). Rubek confesses his mistake. He discovers that his selfish way of proving his artistic value has been complete blindness which leads to self-destruction, "he is racked and tormented by the knowledge that he will never succeed – never in all eternity will he be free to live the resurrected life. He must stay forever in his own hell."(Act 2, p. 270).

In his characterization of Professor Rubek, Ibsen succeeds in giving "the reader the impression of experiencing a piece of reality." (McFarlane 466). He visualises Rubek's inner psyche to the reader. He depicts his swinging between looking for self-assertion, satisfaction, and complete disappointment. At the end of the play, Rubek and Irena think that they are free, but actually they go to a 'tight corner' where they 'can't go forward or back'. (286). However, they do not recognise this fact. Rubek promises Irena that "up there we will hold our marriage feast." (289). Thus, they still have hope although it is completely in vain.

Obviously, Irena, the model girl, starts as a beautiful lovely innocent girl whose sole ambition is to prove her identity in satisfying her emotional desires. She loves Rubek but she fails in hearing one word of love from him. She leaves him and turns to a prostitute: "Irena, the lovely and innocent woman, has become the naked poseur at variety shows… Irena has played out lust into madness." (Williams, 1952, 74). When her ghost meets Rubek, she thinks that she will achieve her ambition of getting united with him. Nonetheless, she arrives at a blocked corner as it is mentioned above.

Rubek's wife, Maia, wishes to find her true identity and freedom. She gets married to Rubek, but she cannot attract him. She feels that they live separately, so she gets desperate. After that, she finds happiness with the hunter Ulfheim. At the end of the play, she gets her freedom and sings triumphantly:

I am free, I am free, I am free!
No longer the prison I'll see!
I am free as a bird, I am free! (Act 3, p. 290).

As a whole, *When We Dead Wake* confirms the necessity of the search for the self. Rubek hopes to assert his artistic identity, whereas Irena and Maia try to prove themselves in sexual pleasure and freedom.

To conclude, self-assertion is a universal need for every one anytime and anywhere. This need is reflected in Ibsen's play's. The characters in *Ghosts, A Doll's House, A Public Enemy,* and *When We Dead Wake* seek to find themselves in society using different methods to accomplish their aims. They face social obstacles and try to overcome them. Anyway, they often fail in their quest. Ibsen's characters rebel against the society, the state, against the dominating rules and restricting social norms.

Ibsen summarises the relationship between the individual and society in his statement: "One is never quite without responsibility and guilt in relationship to the society to which one belongs." (Beyer, 1978 7). He portrays this relation as having various facets of: subordination, dominance, and adaptation. He thinks that the subordinate persons are socially acceptable, but once they get released from the dominance of the higher authorities in their society, they will be considered rebellious or abnormal: "As long as the subordinates adaptor seems to adapt to the dominants' view, they are considered adjusted; when they do not, and rebel, they are considered abnormal" (Bradford, 2007, 25). This is the case of Nora, Mrs. Alving, and Doctor Stockmann.

Ibsen's plays are a reflection of his own ideas, attitudes and mood. He wants to assert himself, but his way of asserting himself changes through his artistic career. He moves between his strong sense of rebellion, his self-assertion and his suspicion about usefulness of his own ideas.

Although Ibsen deals with the theme of self-assertion for all human beings either male or female, but he is more well-known for his feminist views: "Ibsen's women are mostly housewives, some of whom are however not satisfied with being excluded from public life. Confined within the limited domestic sphere, they are eager to participate in public activities." (He, 2008, 134)

Ibsen is really 'the father of modern drama'. He has made the theatre "a forum for the exposure of contemporary ills and not just a medium for entertainment and aesthetics." (Cohen, 2000, 217). He is one of the founders of Modern Theatre and is ranked as a distinguished playwright in the European tradition. He is well-known for tackling hot universal issues as those discussed in this paper.

Work Cited

Barnet, S. et al. eds. (1997). "A Doll's House" by Henrik Ibsen (1879). *Types of Drama: Plays and contexts*. 7th ed. New York: Longman.

Bentley, E., (1972). *Theatre of War: Comments on 32 Occasions*. London: Eyre Methuen Ltd,.

Beyer, E., (1978). *Ibsen: The Man and his Work*. London: Souvenir Press.

Bhuiyan, A., (2013). "Quest for Administrative Ethics in *An Enemy of the People*", *Social Mind,* Vol 3, No 4. pp. 339-346.

Bradford, L. M. (2007). Women in Reality: A Rhetorical Analysis of Three of Henrik Ibsen's Plays in order to Determine the most Prevalent Feminist Themes, An MA Thesis at Wichita State University.

Cohen, R., (2000). Theatre. 5th edition. California: Mayfield Publishing Company.

Firouzjaee, H. A. (2017). "A Trip to Henrik Ibsen's An Enemy of the People: The Scientists' Noble Pursuit of Truth at Any Cost", International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities, Vol. 2, Issue 4, pp: 28-32.

He, C., (2008) "Ibsen's Men in Trouble: Masculinity and Norwegian Modernity", Ibsen Studies, Vol. 8, issue2, pp. 134-149.

Hinchliffe, A. P. ed., (1979). "Ibsen and English Criticism", The Fortnightly Review, July 1889. Drama Criticism: Developments since Ibsen. London: The Macmillan Press Ltd,.

Hooti, N. & Davoodi, A., (2011) "The Battle between Responsibility and Manipulation in Henrik Ibsen's "An Enemy of the People" ", International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 1, No 20, December, Kermanshah, Iran, pp: 202-210.

King, A., (1981). Ghosts: New Notes. Beirut: Longman York Press. Leech, C,. (n.d.) Tragedy: The Critical Idiom, ed, Jump, D. J.

McFarlane, J., (1961). *The Oxford Ibsen*. Vol. V. Oxford: Oxford University Press,.

Morgan, M., (1987). *Drama: Plays, Theatre and Performance*. Ed. A. N. Jeffares. Hong Kong: Longman York Press.

Smith, J., (n.d.) . *Melodrama,* The Critical Idiom: 28.

Stephen, M., (1986, 2000). *English Literature: A Student Guide*. 3rd ed. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.

Templeton, J. (2001). *Ibsen's Women*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Laan, T., (1983). "*The Ending of 'A Doll House' and Augier's 'Maitre Guerin'*", Comparative Drama, Vol. 17, No. 4, pp 297-317.

Watts, P., Trans., (1964-1981). *Ibsen: Ghosts and Other Plays*. New York: Penguin Books Ltd,

Williams, R., (1952). *Drama: from Ibsen to Brecht*. New York: Penguin Books Ltd.

Worthen, W.B. (1993). *The Harcourt Brace Anthology of Drama*. 2nd ed. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.

فاعلية الصورة التشبيهية في القصة الشعرية عند شوقي ("كبار الحوادث في وادي النيل" أنموذجاً)

*عالية أحمد توفيق كليب **أ.د. سمير معلوف

(الإيداع: 2 تشرين الأول 2018 ، القبول: 3 كانون الأول 2018)

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة فاعلية الصورة التشبيهية في القصة الشعرية عند شوقي وبيان وظيفتها سواء في سرد أحداثها أم وصف شخصياتها.

يبدأ البحث بلمحة موجزة عن مفهوم الصورة عامة والصورة التشبيهية خاصة، ثم دراسة أنواع التشبيه الواردة في قصة "كبار الحوادث في وادي النيل" مع تحليل نماذج من كل نوع تحليلاً لغوياً بلاغياً للكشف عن جماليات الصورة التشبيهية، وصولاً إلى فاعلية الصورة وأهميتها فيها.

*طالبة دكتوراه–لغة عربية /لغويات/ –كلية الآداب – جامعة البعث.

** أستاذ في قسم اللغة العربية /علم المعاني/– كلية الآداب – جامعة البعث.

The effectiveness of the analogous picture in shawky's poetry story "the largest incidents in the Nile Valley" as model.

Alia kolaib **Dr. Sameer Almalouf**

(Received: 2 October 2018, Accepted: 3 December 2018)

Abstract:

The purpose of this study is to study the effectiveness of the analogous picture in shawky's poetry story and its function in describing its events or describing its characters.

The research beigns with a brief overview of the concept of the picture in general and the analog image in particular. And then study the types of analogy contained in the story of " the largest incidents in the Nile Valley" with the analysis of models of each type a rhetorically and linguistically to reveal the aesthetics of the image in the story, to the effectiveness of the image and its importance.

مقدمة:

اختلف معنى (الصورة) بين الدارسين من حيث الاصطلاح والمفهوم، فتوسع بعضهم في تحديد مفهومها حين جعل "كل ما يؤدي إلى شكل متجانس مكوّن من عدة عناصر متلاحمة، استطاع أن يحرك فينا شيئاً أو يحركنا نحوه صورة"[1]

وتحدّث آخرون عن "الصورة البلاغية والصورة الفنية والصورة الشعرية والصورة الأدبية والصورة الذهنية والصورة البيانية ومنهم من جعل الصورة الفنية تدل على أبواب البلاغة من بيان وبديع ومعانٍ، والتمسها في موسيقا الكلام وفي بناء اللغة، وفي الألوان البديعية وفي الخيال"[2] .

وإن الباحث عن طبيعة الصورة سيجد نفسه أمام عدة تصورات تبعاً لاتجاه الغاية من البحث "فما يتطلبه الناقد غير ما يحاول الفيلسوف اكتشافه، وهما يختلفان عن اللغوي وجميعهم يختلفون– أو يتفقون في بعض الوجوه– مع العالم النفسي الذي يترصد لحظة الإبداع ليعدّها نهاية لبداية غامضة كل همّه أن يتلمس جذورها"[3].

والذي سنتناوله في معالجة الصورة الفنية هو ما كان أساسه الخيال الأدبي أو الرسم بالكلمات، فالصورة بهذا المفهوم تمثل "ذلك التكوين اللغوي الذي يؤدي إلى انطباع حسّيّ لدى المتلقي يتجاوب معهما، ويغذيهما، فالفنان لا يقدم تجربته مباشرة، ولكنه يسعى إلى اختيار عناصر متفرقة، ويضمها في نسق جميل يؤدي إلى شكل متميز، فاللوحة الفنية صورة كبرى كلية، تقول شيئاً أراده الفنان بطريقة اختارها هو، ووسيلة أجاد استعمالها، وهي الألوان....والقصيدة صورة كلية تقول شيئاً أراده الفنان بطريقة اختارها هو، ووسيلة أجاد استعمالها ، وهي الألفاظ، هي اللغة بتاريخها وأنساقها، وايقاعها وجمالها، وسبكها بطريقة معينة"[4]

فالغاية التي يسعى إليها المبدع بالصورة هي التأثير في المتلقي، عندما ينقل إليه تجربته بطريقة متميزة بعيدة عن التصريح والمباشرة، وبذلك يستطيع التأثير فيه، وجعله يتعاطف معه. فالصورة "طريقة خاصة من طرق التعبير، أو وجه من أوجه الدلالة، تنحصر أهميتها فيما تحدثه في معنى من المعاني من خصوصية وتأثير"[5]

أما التصوير فهو "التعبير بالصور عن التجارب الشعورية التي مرّ بها الفنان، بحيث ترتسم أمام القارئ الصورة التي أراد الفنان نقلها له، وتكون أداة التصوير هي الألفاظ والعبارات"[6]

ومن العناصر الأساسية في صناعة الصورة الفنية الخيال المبدع الخصب الذي يتفاضل به الشعراء في مجال الإبداع، "وترتبط عبقرية الخيال بمدى تحقيقه الأثر النفسي في الملتقي، بغض النظر عن طبيعته أكان سلبياً أم ايجابياً، وعن كونه مطابقاً للحقيقة أو مخالفاً لها فالخيال هو وسيلة توليد الصور في هيئة جديدة طريفة، وهو أيضاً وسيلة للجمع بين الصور المتباعدة أو حتى المتعارضة والمتضادة"[7].

وفي هذا البحث نسعى إلى دراسة فاعلية الصورة التشبيهية في القصة الشعرية عند شوقي، بتحديد وسائل تشكيلها، وأبنيتها المتعددة ودورها في صياغة أحداث القصة أو رسم ملامح شخصياتها أو وصف أزمنتها وأمكنتها، وغير ذلك من الأدوار

---

[1] - سلطان، د. منير، البديع في شعر المتنبي (التشبيه والمجاز)، منشأة المعارف، الاسكندرية، 1996، ص118.

[2] - قندوز، كبلوتي، أصول الصورة الشعرية في الشعر الجاهلي، مجلة الواحة للبحوث والدراسات مجلد (7) – العدد (2) 2014 ، ص13–22.

[3] - عبد الله، د. محمد حسن، الصورة والبناء الشعري، دار المعارف، القاهرة، ص:27.

[4] - سلطان، د. منير، البديع في شعر المتنبي، ص117.

[5] – عصفور، د. جابر، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي، جابر عصفور، ص323.

[6] - صلاح عبد الفتاح الخالدي، نظرية التصوير الفني عند سيد قطب، شركة الشهاب، باتنه، الجزائر، 1988 ، ص77.

[7] - قندوز، كبلوتي، أصول الصورة الشعرية، ص13–22.

التي أدّتها فيها، بادئين بتحديد الصورة لغوياً وشكلاً، أي بتتبع طرفي الصورة التشبيهية وما يرافقهما من أداة أو صفة مشتركة، ثم تحديد البساطة أو التركيب في الصورة، فإمّا أن تكون سريعة أو مفصّلة مطوّلة، ثمّ نتناول مكونات الصورة المادية المحسوسة والمجردة ، وصلتها بالبيئة المحيطة وثقافة الأديب، منطلقين في كلّ ذلك من السياق الذي وردت فيه.

الصورة التشبيهية:

تعددت تعريفات البلاغيين القدماء للتشبيه، ومجملها يلتقي في أنه مشاركة أمر لأمر في صفة ما أو أكثر، قال ابن رشيق: " التشبيه: صفة الشيء بما قاربه وشاكله من جهة واحدة لا من جميع جهاته؛ لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إياه"[1] فالتشبيه علاقة مقارنة تجمع بين عنصرين أو أكثر يشتركان في صفة أو حالة، أو في مجموعة من الصفات والأحوال ولكن ليس في جميعها.

وتقوم الصورة التشبيهية على ركنين أساسيين هما (المشبه والمشبه به)، وعلى عاملين مساعدين هما (أدوات التشبيه، ووجه الشبه).

وتتجسد المزية البلاغية للتركيب التشبيهي في مكوناته وعناصره، وما يربط بينها من علاقات، ومدى ملاءمتها للغرض المقصود، "ويمكن لنا أن ننظر إلى التشبيه بمفهومه العام على أنه مكون من (مشبه و أداة التشبيه و مشبه به و وجه الشبه) تساعدنا هذه المكونات البنيوية وما يترتب على أحوالها وطبيعتها من أنواع التشبيه، وأغراضه البلاغية المنشودة في استبيان المعنى والكشف عن المراد، أما السمة الإبداعية فمتعلقة بالمبدع وكيفية إنشائه التركيب التشبيهي من جانب، ومن جانب آخر متعلقة بالمتلقي ووعيه في تأمل طبيعة التركيب التشبيهي وما يوحي به، وكيفية استخلاص المعنى المضمّن في هذا التركيب"[2].

والفنان المبدع هو من يدرك احتياج تشبيهه إلى أحد العاملين المساعدين أو إليهما معاً، "والأمر كله موكول إلى وظيفة الصورة التشبيهية، وإلى دورها في البناء الفني كله، والبراعة هنا ليست في اختيار مشبه به لمشبه ما، ولكن في اختيار مشبه بعينه من دون غيره، وربطه بمشبه به بعينه من دون غيره يضفي على المشبه روعة وجمالاً ليتم نوع من العطاء المتبادل، المشبه به يعطي للمشبه، والمشبه يمنح المشبه به فيكونان صورة لا هي المشبه وحده، ولا هي المشبه به وحده، بل هي شيء جديد ينشأ من ارتباطهما ببعض في هيئة تشبيه"[3].

وتقوم دراسة التشبيه على تحليل عناصره وبيان أقسامه التي تتولد من حضور العناصر أو غيابها، وبيان أنواعه من حيث كون طرفيه حسيين أو عقليين أو مختلفين، وأخيراً دراسة الغرض الذي يقدم مبررات استخدام بنية التشبيه.

ودراستنا للصورة التشبيهية في قصة (كبار الحوادث في وادي النيل) ستتم ضمن إطارين: جزئي وكلي، نتناول في الإطار الأول نوع الصورة ودورها ضمن سياقها في البيت أو الأبيات السابقة واللاحقة ثم نتناول في الإطار الثاني وظيفة الصورة والرسالة التي أدتها للقصيدة عامة، بوصفها قصة يهدف الشاعر من خلالها إلى إيصال مغزى أو فكرة أو رأي.

---

[1] – القيرواني، ابن رشيق، العمدة، في محاسن الشعر وأدبه ونقده، تح: محمد محيي الدين عبدالحميد، دار الجيل، بيروت، 1981م، (286/1).

[2] – معلا، أكرم، أثر السياق في بلاغة التركيب البياني في القرآن الكريم (بحث لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية) جامعة البعث، 2015، ص:165.

[3] – سلطان، د. منير سلطان، البديع في شعر المتنبي (التشبيه والمجاز)، ص119.

تُعدّ قصيدة (كبار الحوادث في وادي النيل) من مطولات شوقي، وقد افتتح بها الجزء الأول من شوقياته، ووُصفت بأنها ملحمة[1] شعرية تناولت تاريخ مصر من عهد الفراعنة إلى عهد الخديوي حلمي الذي أهداه شوقي إياها، كما قال في ختامها[2]:

يا عزيز الأنام والعصر سمعاً فلقد شاق منطقي الإصغاء
هذه حكمتي وهذا بياني لي به نحو راحتيك ارتقاء

تقع هذه الملحمة في مئتين وتسعين بيتاً، تحدث فيها الشاعر عن تاريخ مصر مشيداً ببناء الفراعنة مجداً عظيماً للبلاد، ثم تحدث عن النكبات التي تعرضت لها مصر، من غزو على أيدي الهكسوس ثم الفرس، وغير ذلك من هزائم ونكبات لحقت البلاد، وفي الوقت نفسه أضاء صفحات التاريخ المشرقة التي مرت بها مصر على أيدي ملوك عظام مثل رمسيس والإسكندر وبطليموس، كما تحدث عن الديانات السماوية التي تعاقبت عليها ابتداء من إرسال النبي موسى ثم عيسى عليهما السلام إلى أن وصل إلى بعثة النبي محمد صلى الله عليه وسلم ، ودخول الإسلام إلى مصر على يد عمرو بن العاص، ولم ينسَ الحديث عن حكم الأيوبيين ثم الجراكسة، بل لم يترك حدثاً هاماً مرّت به مصر إلا ذكره، وكل ذلك في ترتيب زمني تاريخي دقيق، لذلك قيل:

إن (شوقي) في هذه القصيدة "لم يدع حادثة من الأحداث التاريخية، أو ملكاً من ملوك مصر الفرعونية إلا وقف أمامه... متحدثاً عن أحوال مصر في عهده، ومفصّلاً القول في ذلك، في لغة تقريرية شبيهة بلغة المؤرخ أو الراوي، ممّا أدّى إلى زيادة عدد أبيات القصيدة... وقد ترتب على ذلك أن أصبحت أقرب شبهاً بالمنظومة التاريخية منها بالقصيدة الشعرية"[3].

إن وصف لغة هذه الملحمة باللغة التقريرية لا يُعَدُّ دقيقاً؛ لأن (شوقي) حرص على إغنائها بالحكمة والصور الملائمة، والتأملات الخاصة، كما ظهرت فيها انفعالاته وتأثره بأحداث التاريخ المتعاقبة على بلاده، ولم تَخفَ عاطفته الوطنية التي تجلت في مشاعر متنوعة بتنوع أحداث الملحمة، وهذا مالا يتقنه المؤرخ أو الراوي.

والذي سيتناوله البحث من هذه الملحمة هو دراسة الصورة التشبيهية ودورها في تلك القصة الشعرية.

وذلك برصد أنواع التشبيه المستخدمة فيها وعرض أمثلة منها لبيان أثر الصورة التشبيهية ووظيفتها فيها.

---

[1] – الملحمة: ((قصة شعرية بطولية قومية، تقوم على خوارق الأمور، وتختلط فيها الحقائق بالأساطير، وتتغلغل العقائد الدينية والروحية في حناياها)).
ينظر: مندور، د.محمد، الأدب وفنونه، دار نهضة مصر،ط2، ص:45.
وجاء في معجم المصطلحات العربية: ((الملحمة قصيدة قصصية طويلة موضوعها البطولة، وأسلوبها سامٍ)).
وهبة، مجدي – والمهندس، كامل، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص: 383.

[2] – شوقي، أحمد، الشوقيات، مطبعة الاستقامة، القاهرة، 1953، الجزء الأول، ص: 35.

[3] – موافي، د. عثمان، من قضايا الشعر والنثر، دار المعرفة الجامعية' ط2، 1994، ج2، ص: 159.

أولاً: التشبيه البليغ:

1) التشبيه البليغ الاسمي:

وهو ما ورد عن طريق الجملة الاسمية المكونة من مبتدأ وخبر، أو ما كان أصله مبتدأ وخبراً، مثل اسم وخبر الأحرف والأفعال الناسخة، ومفعولي أفعال القلوب.

* وقد أدى التشبيه البليغ من هذا النوع وظائف متعددة، منها:

أ. تصوير الواقع القصصي:

استعان شوقي بالصورة التشبيهية في بعض المواطن لغاية تصوير واقع (مصر) التي تمثّل عنصر (المكان) الذي جرت فيه أحداث قصته الشعرية، فعندما أراد نقل الحال المزرية التي آلت إليها البلاد لجأ إلى تشبيهها بالشاة في قائلاً:

– وإذا مصر شاة خير لراعي السوء تؤذى في نسلها وتساء.

إن السياق الذي ورد فيه التشبيه هو تصوير حال مصر بعد أن غزاها الهكسوس[1].

واعتمد الشاعر في تصوير ذلك الواقع على التشبيه البليغ، فشبه مصر بالشاة ووجه الشبه المحذوف يقدّر بأنه الضعف والانقياد لسيّدها، لكن شوقي جعل الثقل في الصورة على المشبه به (الشاة) عندما أضاف إليه صفات قيّدته، فهذه الشاة توصف بالخير، لكن راعيها سيّئ وهي شاة يؤذى أبناؤها ويساء إليها، وبسبب ضعفها لا تستطيع الدفاع عنها و عنهم، وهذه الأوصاف التي منحها للمشبه به جعلت الصورة ممتدة وألمحت إلى وجه الشبه المحذوف، ونلاحظ أن طرفي التشبيه حسيان؛ لأن الغاية من إيراد التشبيه في هذا الجزء من القصة – الإيضاح وبيان الحالة التي كانت عليها مصر عندما خضعت لغزو الهكسوس. يقوم التشبيه البليغ في هذه الصورة على علاقة الإسناد، فهو يشكل جملة اسمية عناصرها المبتدأ (وهو المشبه – المسند إليه) والخبر (وهو المشبه به، المسند) ومن شأن الصورة في هذه العلاقة تأكيد المعنى فالمبتدأ –نحوياً– هو الخبر نفسه، وحذف الأداة في البليغ يلغي جميع الفواصل بين المشبه والمشبه به، فغاية شوقي من إيراد هذه الصورة التشبيهية إيضاح فكرته أولاً ثم تأكيدها في نفس المتلقي ثانياً، والمبالغة والتهويل في وصف الواقع المزري ثالثاً.

– وهي صورة مألوفة مستمدة من الثقافة الشعبية، فغالباً ما يشبّه الضعيف بالشاة أو (النعجة) في الانقياد والخضوع لسيده.

ب. ومن وظائف التشبيه البليغ الاسمي: وصف الشخصية والكشف عن أعماقها كما في قول الشاعر واصفاً دمع فرعون:

فأرادوا لينظروا دمعَ فرعو نَ، وفرعونُ دمعُهُ العنقاءُ [2]

السياق الذي ورد فيه التشبيه (دمع فرعون العنقاء) هو سياق فريد في هذه الملحمة، إذ يُعدّ قصة قصيرة ضمن الملحمة الرئيسة، وقد وظّفها الشاعر خدمة لأحداثها الكبرى، عندما كان يتحدث عن يوم قمبيز[3] الذي استولى فيه جيش الفرس على

---

[1] – لم تعبر تسمية الهكسوس في أصلها عن شعب معين بقدر ماعبرت عن صفة لمجموعة من الحكام أطلق عليهم المصريون اسم (حقاو خاسوت)بمعنى حكام البراري، ثم حول الإغريق هذه التسمية إلى (هكسوس) أي ملوك الرعاة، وهم فاتحون من آسيا، انتهزوا فرصة الضعف الذي حلّ بالبلاد على أثر انقضاء عهد الأسرة الثانية عشرة، والتنازع الذي حدث على الملك بين طبقة الأشراف، فغزوها سنة 1675 ق.م

ينظر: صالح، د. عبد العزيز، الشرق الأدنى القديم في مصر والعراق، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012، ص:278

و الشوقيات: ج1، ص19.

[2] – الشوقيات ح1 ص: 22

[3] – وهو أحد ملوك الفرس، استولى على مصر سنة 525 ق.م، وسلك في المصريين مسلك العسف والظلم، وخرّب المعابد والهياكل، وقتل العجل أبيس، إله المصريين، وغير ذلك.

مصر، وأذلّوا ملكها، وكان من مظاهر إذلاله أن أذلّوا أسرته، فجاؤوا بابنته على مرأى منه، حافية ذليلة، تحمل جرة لتملأها من ماء النهر كما تفعل الجواري والإماء، وغايتهم أن يهينوا الملك العظيم ويروا ضعفه، وذرفه الدموع غضباً وألماً، ولكنه كان ((.... بيد الخطب صخرة صماء)) كما وصفه شوقي، أما دموعه التي حرصوا عليها فهي بعيدة المنال عنهم، لأنها (العنقاء)[1] ذلك الطائر الأسطوري الذي لا وجود له في الحقيقة والواقع، لذلك كنّى شوقي بهذا التشبيه البليغ (دمعه العنقاء) عن استحالة ذرف فرعون للدموع، لما في ذلك راحة وهناء لأعدائه.

وقد أدّت هذه الصورة دوراً آخر في المشهد القصصي، وهو إظهار مقدار وفاء فرعون لصديقه، فقد انتهى المشهد بالحديث عن بكاء فرعون رحمة ووفاء لصديقه عندما تعرض للإهانة من قبل الأعداء:

فأروه الصديقَ في ثوبِ فقرٍ يسألُ الجَمْعَ والسؤالُ بلاءُ
فبكى رحمةً وما كانَ من يبـ كي لكنمّا أرادَ الوفاءُ[2]

فجاءت صورة (دمعهُ العنقاء) معززة لفكرة الوفاء التي اتصف بها فرعون ومظهرة عظم مقدارها عنده، فعندما نتخيل هول الموقف الذي مرّ به عند رؤية ابنته ذليلة مهانة، وهو لا يذرف الدموع بالرغم من الألم العظيم باستباحة الفرس شرفه، وإهانتهم فلذة كبده، لكنه يذرفها لرؤية صديقه متسولاً – مع قدرته على حبسها – وذلك وفاءً للصداقة، نعلم مقدار وفاء فرعون، ونعظّم خلق ذلك الملك الحق وهذا ما أراده الشاعر عندما أنهى ذلك المشهد القصصي بقوله:

هكذا الملكُ والملوكُ وإنْ جا رَ زمانٌ ورَوَّعَتْ بلواءُ [3]

فيأبى شوقي – بعد سرد الأحداث من وجهة نظره– إلا أن يعمّم رأيه بما يشبه الحكمة التي يجعلها نهاية للحدث وعِظة للقارئ.

ويوم قمبيز: هو اليوم الذي انتصرت فيه جيوشه على جيوش أبسمتيك، آخر ملوك الأسرة السادسة والعشرين في الفرما ومنف، والذي أخذ منه الملك اسيراً، فأذيق من الذل ما أورد شوقي بعضاً منه في هذه الملحمة.

ينظر الشوقيات 22/1

[1] – جاء في (لسان العرب): ((العنقاء: طائر ضخم ليس بالعُقاب، وقيل: العنقاء المغرب، كلمة لا أصل لها.... سميت عنقاء مغرباً، لأنها تغرب بكل ما أخذته، وقيل: طائر لم يبق في أيدي الناس من صفتها غير اسمها))، ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، دار بيروت

[2] – الشوقيات 22/1

[3] – الشوقيات 22/1

يظهر شوقي في هذا البيت، وفي الملحمة عامّة، متعاطفاً مع الفراعنة مؤيداً لحكمهم، فهم في نظره من بنى لمصر حضارة ما زالت آثارها شاهدة عليهم، وهي شرف لمصر وعنوان لأمجادها، وهذا ما نصّ عليه في أبيات سابقة عند الحديث عن بناء الفراعنة لأمجاد مصر:

أجفل الجن عن عزائم فرعو ن ودانت لبأسها الآناء
شاد مالم يَشدْ زمانٌ ولا أنـ ـأ عصرٌ ولا بنى بنّاء
فاعذر الحاسدين فيها إذا لا موا فصعبٌ على الحسود الثناء
زعموا أنها دعائم شيدت بيد البغي ملؤها ظلماء
إن يكن غير ما أتوه فخارٌ فأنا منك يا فخار براء

الشوقيات 18/1 – 19

إذاً: أدت صورة (دمعه العنقاء) وظيفتين في القصة إذ جاءت بين حدثين من أحداثها.

* **الحدث الأول:** هو إذلال الفرس لابنة فرعون، وامتناعه عن ذرف الدموع عند رؤيتها، فكانت وظيفة الصورة هنا الكشف عن أعماق شخصية الفرعون وبيان حقيقتها وإيضاح نفسيتها.

* **والحدث الثاني:** هو إذلال الفرس لصديق فرعون، وذرف فرعون الدموع عمداً بدافع الوفاء لصديقه، فكانت وظيفة الصورة في هذا الموضع إظهار مقدار الوفاء الذي يتمتع به فرعون والمبالغة فيه؛ فالقارئ يفهم من الصورة (دمعه العنقاء) امتناع رؤية دموع فرعون؛ بسبب امتناع رؤية طائر العنقاء الأسطوري، لكنّ الشاعر يفاجئه في البيت التالي بقوله: "بكى رحمة...أراد الوفاء"، وبذلك كان للصورة أيضاً دور في التأثير في المتلقي وجعله يتعاطف مع فرعون ويقدر وفاءه العظيم.

أمّا ركنا هذا التشبيه فقد جاءا على صورة جملة اسمية في موضع الإخبار عن (فرعون): ((فرعون دمعه العنقاء)).

وكلا الركنين: (المشبه: دمعه) و (المشبه به: العتقاء) معرفة، لذلك يجوز أن نعدّ (دمعه) مبتدأ أو خبراً، ومن ثمة تصلح هذه الكلمة أن تكون المشبه أو المشبه به، وكذلك (العنقاء) يمكن عدّها مبتدأ أو خبراً، وهي كذلك تصلح أن تكون المشبه أو المشبه به، فتكون الصورة:

فرعون: دمعه العنقاء أو فرعون: العنقاء دمعه

وتبادل المواضيع بين المشبه والمشبه به هو من أقوى صور التشبيه البليغ[1]

2) التشبيه البليغ الإضافي:

ورد في سياق مدح الملك رمسيس وأدّى وظيفة إيضاح الفكرة وتثبيت الحكمة وتأييد الرأي، قال شوقي:

وسرى في فؤاده زخرف القو ل مستعذباً وهو داء[2]

فإذا أبيض الهديل غرابٌ وإذا أبلج الصباح مساء

أورد شوقي هذه الصور ضمن أبيات في الحكمة، فقد جرت عادته في قصصه التاريخية أن يعلّق على الأحداث التي يوردها بأبيات حكمية تبيّن رأيه، وتلخص فكره والدروس التي استخلصها من التاريخ، فهو يقول في أبيات سابقة: إن المَلِك يولد صالحاً مالم يؤثر فيه المتملّقون، فيستعذب كلامهم المنمّق كالزخرف، وهو في حقيقته داء خطر، سيفضي إلى زوال ملكه، لأنه يمنعه من رؤية الصواب، بل يعكس له الحقائق، فيرى الحمام الأبيض غراباً أسود، ويرى الصباح المشرق مساءً مظلماً:

يولد السيد المتوّج غضّاً طهّرته في مهدها النعماء[3]

فإذا ما المملّقون تولّو هـ تولّى طباعَه الخيلاءُ

وسرى في فؤاده .....

وظّف الشاعر – لنقل الفكرة السابقة – خمس صور، اثنتان منهما استعارة مكنية (سرى زخرف القول) (تراه مستعذباً) عندما شبه القول المزخرف بالماء الذي يسري، ويُستَعذب.

وثلاث صور من التشبيه البليغ، واحدة من البليغ الإضافي (زخرف القول)، واثنتان من البليغ القائم على الجملة الاسمية المؤلفة من المبتدأ والخبر (أبيض الهديل غراب) (أبلج الصباح مساء) وهو في هاتين الجملتين الاسميتين اعتمد على التركيب

---

[1] – جاء في (عيار الشعر): ((فأحسن التشبيهات ما إذا عكس لم ينتقص، بل يكون كل مشبه بصاحبه، ويكون صاحبه مثله مشتبهاً به صورة ومعنى))، ابن طباطبا، عيار الشعر، ت: عباس عبدالساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2005م.

[2] – الشوقيات (21/1).

[3] – الشوقيات (21/1).

الإضافي في الوصف مستخدماً (أبيض الهديل) في التعبير عن (الهديل الأبيض) و (أبلج الصباح) للتعبير عن (الصباح الأبلج).

ولأنّ عناية الشاعر كانت منصبة على اللون فقد قدّمه على موصوفه لإبراز وجه المفارقة بين المشبه والمشبه به، والتشبيه في الصورتين السابقتين حسّي بصري مستمد من البيئة المحيطة بالشاعر يعتمد على عنصر اللون، فقد شبه الهديل الأبيض بالغراب، ووجه الشبه المحذوف هو اللون الأسود، وكذلك جعل الصباح المشرق كالمساء في الظلمة والسواد، وواضح أن وجه الشبه في الصورتين – وهو اللون الأسود – غير مقصود في كليتهما، بل المقصود دلالة ذلك اللون، وما يوحي به من التعمية والتشاؤم، ومن الناحية البلاغية أدت الصورة إلى إثارة خيال المتلقي في دلالات اللون الأسود، إعمال عقله في المتناقضات عندما قرنته بنقيضه الأبيض.

وقد جاء هذان التشبيهان الاسميان مسبوقين بإذا الفجائية بما تحمله من عنصر المفاجأة والسرعة، فما أسرع تغيّر الملوك وتقلّب أحوالهم إذا أصغوا إلى كلام المتملقين المزخرف.

- جاءت صور شوقي في البيتين بسيطة سريعة مكثفة، كما يمكن وصفها بالتقريرية الباردة الخالية من الإيحاءات، ولكنّ حشد الشاعر هذه الصور الخمس في بيتين من أجل فكرة واحدة (وهي أثر البطانة السيئة في تضليل الملك) كفيل بإثبات الفكرة وإقناع القارئ بها، والتأثير فيه من خلالها.

وبالعودة إلى صورة (زخرف القول) القائمة على إضافة المشبه (القول) إلى المشبه به (زخرف) نجد أن الشاعر دعم التشبيه بالاستعارة عندما جعل هذا القول المزخرف يسري إلى فؤاد الملك وكأنه الماء العذب الذي يتغلغل بهدوء إلى قلبه فيقلب له الحقائق من دون أن يشعر بذلك لأنه مرتاح لعذوبته الظاهرة (تراه مستعذباً) وهذه أيضاً استعارة ثانية دعمت التشبيه وأكدت الاستعارة الأولى (سرى زخرف القول في فؤاده) التي شبه من خلالها القول المزخرف بالماء الجاري، والآن بالماء العذب.

وهذه الصور جميعها تبين الظاهر الخدّاع لذلك يختم البيت بصورة تكشف الحقيقة الباطنة (وهو داء) عن طريق التشبيه البليغ القائم على الجملة الاسمية، وهي أكثر الجمل تأكيداً؛ لأنها تجعل المشبه هو المشبه به عينه، وقد استعاض عن المشبه (القول المزخرف) بالضمير (هو) العائد عليه ليخبرنا بأن ذلك القول في حقيقة ما هو إلا داء خطر وإن بدا زخرفاً جميلاً.

فهل كان شوقي بحاجة إلى حشد هذه الصور الخمس في هذين البيتين؟!

إذا عدنا إلى سياق الأبيات نجد أن هذه الأبيات لا تشير إلى حدث في القصة، ولا إلى ملك محدد جاء ذكره فيها، وإنما هي وقفة سردية تتضمن حكماً استخلصها الشاعر من التاريخ، إذاً هي تظهر رؤيته الشخصية التي أراد فرضها على القارئ وإقناعه بها فاستعان بالصور ووظفها لإقناع القارئ برأيه.

ثانياً: التشبيه المرسل المجمل:

وفيه تذكر أداة التشبيه، ويحذف وجه الشبه.

وأدوات التشبيه في العربية كثيرة متنوعة بين أحرف وأسماء وأفعال، ويعدّ ذلك من مظاهر غنى العربية وتميزّها "فما تعددت أدوات التشبيه في لغة ما، إلا تأكيداً على فرط محاولة الذات التعرف على عوالمها، أكانت عالم واقعية، أو عوالم متخيلة، وحين تفترش أدوات التشبيه مساحة الأقسام اللغوية، فما ذاك إلا انعكاس إبداعي لتلك المحاولة على اللغة، بما خلق كل هذه الأدوات بكل أنواعها"[1].

[1] – الجزار، محمد فكري، سيميوطيقيا التشبيه، (من البلاغة إلى الشعرية)، نفرو للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2007م، ص190.

ووجود الأداة في التشبيه شرط لقيامه، لأنها – وإن حذفت لفظاً – تبقى مقدرة في النفس، فهي ما يميّز التشبيه عن الاستعارة، عندما تلغي الالتحام التام بين الطرفين، لذلك "اشترط القدماء في التشبيه ورود الأداة التي تشكل حاجزاً بين الطرفين، بحيث لا يتم التداخل والتفاعل بين طرفي العملية التشبيهية، بل يحافظ كل واحد منهما على سماته الخلافية، ويُدَرك التشبيه من خلال ملاحظة سمة أو سمات مشتركة بينهما"[1].

وقد اجتهد الجرجاني في إظهار الفروق في التشبيه المجمل بحسب الأداة المستخدمة عندما قال: "فإنك تقول: (زيد كالأسد) أو (مثل الأسد) أو (شبيه بالأسد) فتجد ذلك كله تشبيهاً غفلاً ساذجاً ثم تقول: (كأن زيداً الأسد) فيكون تشبيهاً أيضاً، إلا أنك ترى بينه وبين الأول بوناً بعيداً، لأنك ترى له صورة خاصة، وتجدك قد فخمت المعنى فزدت فيه، فإن أفدت أنه من الشجاعة وشدة البطش، وأن قلبه لا يخامره الذعر، ولا يدخله الروع، بحيث يتوهم أنه أسد بعينه، ثم تقول: (لئن لقيته ليلقيّنك منه الأسد) فتجده قد أفاد هذه المبالغة، لكن في صورة أحسن وصفة أخص"[2].

أما وجه الشبه فهو الصفة أو الصفات المشتركة بين طرفي التشبيه، وهو الذي سوّغ قيام العلاقة التشبيهية بينهما، ونقل صفات المشبه به إلى المشبه، لذلك فإن تلك الصفات المشتركة تكون أقوى وأكثر وضوحاً في المشبه به، "ووجه الشبه يمثل نقطة الثقل في بنية التشبيه، وتحولاته في هذه النقطة تأخذ طبيعة أفقية ورأسية من حيث التحول من الإفراد إلى التركيب، ومن الحسية إلى العقلية، ومن الوهمية إلى الخيالية"[3].

وقد نوّع شوقي في الأدوات التي استخدمها في ملحمته فجاءت الأداة الحرفية (الكاف) في أربعة مواضع، والأداة الاسمية (مثل) في موضعين، بينما وردت (كأن) في موضع واحد.

وإذا تناولنا تلك التشبيهات بترتيب تنازلي باعتبار الأداة، فإننا سنبدأ بالصور التي كانت أداة التشبيه فيها (الكاف)، وهي حرف جر وتشبيه ترتبط بالمشبه به أينما كان موضعه في الصورة التشبيهية "ومن القضايا الجديرة بالاهتمام والمرتبطة بحرف الجر الكاف، والتي تجعل هذا الحرف ذا وضع خاص في اللغة العربية، تقييد توزيعه، إنّ الكاف لا تتوارد مع مشبه به غير مخصص: زيد كأسد، هند كظبية، ولا تقبل هذه البنيات إلا إذا خصصت النكرة فيها.... هند كظبية غابة"[4] إذاً المشبه به المرتبط بالكاف إما أن يكون معرفة أو نكرة مختصة.

– وقد تنوعت صور المشبه به المقترن بالكاف في الملحمة ومن ذلك: مجيئه مصدراً مؤولاً كقول شوقي واصفاً ابنة فرعون:

أُعطيت جرةً وقيلَ إليكِ النّهر قومي كما تقوم النساء[5]

فالمشبه: (قيام ابنة فرعون) والمشبه به: (قيام النساء والإماء) – كما يفهم من السياق – والتقدير: قومي قياماً شبيهاً بقيام عامة النساء ووجه الشبه (المحذوف) هو الاستكانة والذل.

فابنة فرعون في الحقيقة وسابق العهد ليست كغيرها من النساء، وقيامها لا يشبه قيامهن، لأنها مثال للتكبّر والأنفة، ولكي يُظهر الشاعر المفارقة بين حالي ابنة فرعون (القديمة والجديدة) جاء بصورة تمثّل مدى التناقض بين الحالين، فبعد أن كانت

---

[1] – سليم، عبد الإله، بنيات المشابهة في اللغة العربية، دار طبوقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2001م، ص126.

[2] – الجرجاني، عبدالقاهر، دلائل الإعجاز، تح: محمد محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1989، ص: 425.

[3] – عبد المطلب، محمد، البلاغة العربية (قراءة أخرى)، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، بيروت الجيزة، ط1، 1995، ص:146.

[4] – سليم، عبد الإله، بنيات المشابهة، ص:150.

[5] – الشوقيات، 23/1

ابنة فرعون الأبية، أصبحت الآن الأمة الذليلة التي تجلب الماء من النهر، وقد قوّى الشاعر هذه الصورة بصيغ الأمر التي صاحبتها: (إليك النهر) (قومي) وهي أوامر استعلاء يخاطب بها العبيد والإماء.

وقد ركّز شوقي على الحال التي أصبحت عليها ابنة فرعون التي جسّدها بالصورة التشبيهية أما الحال القديمة – وهي كونها سيدّة آمرة مطاعة– لم يُشِر إليها شوقي، وإنما تركها تتوارد إلى الأذهان عندما قدّم الشخصية في الأبيات السابقة بقوله (بنت فرعون) مكنيّاً عن مكانتها وقدرها.

ثم إن تلك الحال القديمة ليس لها فائدة الآن، فموقف الذل هذا – على قصره– كفيل بمحو سنوات العزّ الطويلة تلك.

– وقد ارتبطت أداة التشبيه (الكاف) في موضع آخر باسم ذات، وجاء ذلك في الحديث عن دولة القياصرة:

هرمت دولة القياصر، والدولات كالناس دواؤهن الفناء[1]

وكان السياق هو سرد الحكم للتعقيب على الحدث، وفيه شبه الشاعر الدول بالناس، ووجه الشبه المحذوف (الفناء) ألمح إليه الشاعر في صورة أردفها بالأولى قائلاً (دواؤهن الفناء).

فعن طريق هذا التشبيه (البليغ) أوضح المقصود من (المجمل) السابق، وجاء البليغ حكمة تثبت حكمة سبقتها، فكلا التشبيهين ورد لإثبات رأي شوقي، وتعزيز حقيقة ثابتة (الفناء)، الذي هو نهاية الناس جميعاً، وقد شخّص الدول عندما منحها من صفات الناس (الموت والفناء). فعندما تضعف الدولة، وتكثر سلبياتها، لا يعد هناك أمل من صلاحها، ولا بد من سقوطها، كالإنسان الذي يهرم وتكثر أمراضه، فلا يعد له دواء إلا الموت، وهذا ما عبّر عنه المتنبي سابقاً عندما وصف الموت بالشفاء قائلاً:

كفى بـك داء أن ترى الموت شـــافيـاً وحســـب المنـايـا أن يكنّ الأمـانيـا[2]

– ووجه الشبه المحذوف في كلا التشبيهين المجملين السابقين، أي (الذل في الأول، والفناء في الثاني) كل منهما عقلي مجرد، أوحي إليه الشاعر من السياق.

وصور شوقي السابقة من التشبيه المجمل مستمدة من ثقافته التي منحته خبرة في الحياة، عبّر عنها عن طريق الحِكَم الكثيرة التي وردت في الأبيات.

- أما الأداة (مثل) فهي أداة اسمية تفيد التشبيه، وتشترك مع الكاف في عدة خصائص منها[3]:

– أنهما ترتبطان بالمشبه به سواء أؤخر أم قُدّم، فنقول: حاتم كالبحر أو كالبحر حاتم، وحاتم مثل البحر، أو مثل البحر حاتم.

– أنهما يسمان المشبه به بإعراب الجر، وإن كانت الكاف حرفاً، ومثل اسماً مضافاً.

– أنهما تزادان في بعض المواضع، كما تدخل (ما) الكافة على كل منهما.

- وردت الأداة (مثل) في هذه الملحمة في موضعين، وقد اقترنت في كل منهما بـ (ما) المصدرية:
- **<u>الموضع الأول:</u>** هو المشهد الذي يصف مراقبة الفرعون لابنته وقد أذلها أعداؤه:

وأبـوهـا الـعـظـيـم يـنـظـر لـمّـا رُدِّيـت مـثـلـمـا تُـردّى الإمـاء[4]

---

[1] – الشوقيات، 29/1

[2] – المتنبي، أبو الطيب، شرح ديوان المتنبي، عبدالرحمن البرقوقي، مطبعة الاستقامة، القاهرة، ط2، 1938م، (528/4).

[3] – ينظر: سليم، عبد الإله، بنيات المشابهة، ص 153–154.

[4] – الشوقيات 1 /23

فالمشبه (تردّي ابنة فرعون) والمشبه به (تردي الإماء) ووجه الشبه المحذوف هو الإذلال والإهانة.

- الموضع الثاني: هو سياق سرد أحداث تصدي الدولة الأيوبية لجيوش الصليبين واصفاً ما فعلته عزائم جيش صلاح الدين بجيوشهم قائلاً:

مزّقت جمعهم على كلّ أرض مثلما مزّق الظلامَ الضياءُ[1]

المشبه: تمزيق عزائم جيش صلاح الدين لجمع الصليبين.

المشبه به: تمزيق الضياء للظلام.

وجه الشبه المحذوف: التشتيت ثم الإزالة والإنهاء.

وهو عقلي استوحاه الشاعر من خياله وإبداعه، متأثراً بصورة انتصار نور الحق على ظلام الباطل وهي حقيقة ثابتة عبر التاريخ لا تشكيك في أمرها.

وقد استغلّ الشاعر التقديم والتأخير بين الفاعل والمفعول به بهدف التشويق إلى الفاعل المؤخر (الضياء).

سمات الصورة التشبيهية عند شوقي:

يميل شوقي في بناء الصورة القائمة على التشبيه إلى الوضوح، وذلك بما يسفر به من وجه الشبه عن طريق الأوصاف التي يكسوها المشبه به من جهة، أو عن طريق استعماله التشبيهات المتداولة المألوفة التي لا يكون فيها وجه الشبه محتاجاً إلى بيان وإظهار من جهة أخرى، وهذا الأمر من شأنه أن يبرز االمعاني، ويوضح الأفكار وهذا ملمح من ملامح المدرسة الاتباعية التي ينتمي إليها شوقي.

أراد الشاعر أن يستغل الطاقة الإخبارية في التشبيه أكثر من استغلاله للطاقة الإيحائية التي يمكن أن تمنحها الصورة التشبيهية، ولذلك رأيناه يكثر من التشبيه في موضع الحكمة.

وكان اعتماد الشاعر في الصورة التشبيهية على (التشبيه البليغ) في الدرجة الأولى، ولم يستعن في هذه الملحمة بالتشبيه التمثيلي سواء عند سرد الأحداث أو عند الوقفات التأملية الحكمية.

وتشبيهاته في معظمها تقليدية، وتكمن قيمتها في تأديتها لدورها في الملحمة وذوبانها في أحداثها، فقد أَلبست التاريخ حُلّة الفن، فظهر لنا بهيئة جميلة وقرأناه كما شاء لنا شوقي أن نقرأه من وجهة نظره الذاتية.

الخاتمة:

أدّت الصورة التشبيهية فاعليتها في القصة الشعرية عند شوقي عندما قامت بإيضاح الأحداث التاريخية، أو الكشف عن أعماق الشخصيات فيها، كما استخدمها الشاعر أداة للتأثير في المتلقي ليجعله إمّا متعاطفاً مع مصر وأبطالها، أو ناقماً على أعدائها، حزيناً على ما حلّ بها من ويلات على أيديهم. والصورة هي التي حوّلت التاريخ من علم إلى فن بقدرة الشاعر الذي تأمل أحداثه، ثم أبى أن ينقلها بتجرّد وموضوعية كما تفعل كتب التاريخ، بل أظهر رأيه جليّاً واضحاً عن طريق الوقفات السردية أو التعليقات الحكمية، أو عن طريق إظهار الانفعالات باستخدام الجمل الإنشائية، فعبرنا معه تاريخ مصر متأثرين بأحداثه ومتفاعلين مع أبطاله.

[1] – الشوقيات 32/1

المصادر والمراجع:

1- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تح: محمد محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1989م.

2- الجزار، محمد فكري، سيميوطيقيا التشبيه (من البلاغة إلى الشعرية)، نفرو للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2007م.

3- صالح، د. عبد العزيز، الشرق الأدنى القديم في مصر والعراق، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012

4- صلاح عبد الفتاح الخالدي، نظرية التصوير الفني عند سيد قطب، شركة الشهاب، باتنه، الجزائر، 1988م.

5- ابن طباطبا، عيار الشعر، تح: عباس عبدالساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2005م.

6- سلطان، د. منير، البديع في شعر المتنبي (التشبيه والمجاز)، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1996م.

7- سليم، عبد الإله، بنيات المشابهة في اللغة العربية، دار طبوقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2001م.

8- شوقي، أحمد، الشوقيات، مطبعة الاستقامة، القاهرة، 1953م.

9- عبد الله، د. محمد حسن، الصورة والبناء الشعري، دار المعارف، القاهرة.

10- عبد المطلب، محمد، البلاغة العربية (قراءة أخرى)، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية لنشر، بيروت، الجيزة، ط1، 1995م.

11- عصفور، جابر، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي، دار التنوير للطباعة والنشر.

12- قندور، كبلوتي، أصول الصورة الشعرية في الشعر الجاهلي، مجلة الواحة للبحوث والدراسات، مجلد (7) – العدد (2) ، 2014م.

13- القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، 1981م.

14- المتنبي، أبو الطيب، شرح ديوان المتنبي، شرح: عبد الرحمن البرقوقي، مطبعة الاستقامة، القاهرة، ط2، 1938م.

15- معلّا، أكرم، أثر السياق في بلاغة التركيب البياني في القرآن الكريم (بحث أعد لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية)، جامعة البعث ، 2015م.

16- مندور، د. محمد، الأدب وفنونه، دار نهضة مصر، ط2.

17- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، دار بيروت.

18- موافي، د. عثمان، من قضايا الشعر والنثر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1994م.

19- وهبة، مجدي – والمهندس، كامل، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984م.

درجة اتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية دراسة ميدانية في مدينة دمشق

نبال عيسى الملقي د. جمال سليمان

(الإيداع: 16 تموز 2018 ، القبول: 30 كانون الأول 2018)

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف درجة اتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية، وقد تكونت عينة البحث من (٢٥٠) تلميذاً وتلميذةً، تم اختيارهم عشوائيا من (٧) مدارس في مدينة دمشق، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وصُممت أداة البحث، وهي عبارة عن اختبار تحصيلي لعمليات العلم الأساسية، تكون من(24) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، وتم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من الثبات بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية، وحساب معامل الثبات الذي بلغت قيمته(0,70).

وبعد تطبيق الأداة وتحليل النتائج، تبين تدني درجة اتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية إجمالاً؛ حيث بلغت النسبة المئوية للإتقان(52،17%)، وهي نسبة أقل من الحد المطلوب والمحددة بالمحك (٧٠%).

وأظهرت نتائج البحث وجود نسب متفاوتة لمستوى إتقان أفراد العينة لبعض عمليات العلم الأساسية المختلفة؛ حيث حقق أفراد العينة مستوى الإتقان في عمليتي التصنيف، والملاحظة، بنسب مئوية بلغت (83،87%)، و(76،13%)، على الترتيب، بينما عكست النسب المئوية لعمليات استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، والاستدلال، والاتصال، أقل مستوى في الإتقان بنسب مئوية بلغت(14،93%)، و(22%)، و(39،33%)، على الترتيب، وبناء على نتائج البحث، أوصت الباحثة بعدد من المقترحات ذات العلاقة لمواصلة البحث، كان من أهمها إجراء:

1_ دراسة وصفية لدور المعلمين في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

2_ دراسة تحليلية لكتب الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي؛ لمعرفة مدى تضمين عمليات العلم الأساسية لها.

الكلمات المفتاحية: درجة إتقان – عمليات العلم الأساسية.

*طالبة دراسات عليا– قسم المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية – جامعة دمشق.

** أستاذ – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة دمشق.

The degree of mastery of students in the sixth grade of basic science operations in the subject of social studies Field study in Damascus city

Nabil Issa Al mulqi Dr. Jamal Sulaiman

(Received: 16 July 2018, Accepted: 30 December 2018)

Abstract:

The aim of the current research was to identify the degree of mastery of the sixth grade students in basic science operations in social studies. The sample consisted of (250) students and students, randomly selected from (7) schools in Damascus. The research is an achievement test for basic science operations. It consists of (24) multiple-choice questions. The veracity of the tool has been verified by presenting it to a group of arbitrators. The stability of the tool has been confirmed by a survey sample, (0.70).

After applying the tool and analyzing the results, the researcher reached a low level of mastery of the sixth grade students for the basic science operations in general. The percentage of proficiency was (52.17%), which is less than the required limit (70%).

After applying the tool and analyzing the results, the low level of mastery of the basic sixth grade students was found in the basic science operations in general. The percentage of proficiency reached (52.17%), which is less than the required threshold، (70%).

The results of the study showed that there were varying levels of proficiency of the sample for some basic science operations. The sample achieved the level of proficiency in the classification and observation processes in percentages of (83.87%) and (76.13%) respectively, The percentages of temporal and spatial use, inferation, and communication were the lowest in terms of accuracy (14.93%),(22%) and (39.33%) respectively.

Researcher with a number of relevant proposals to continue the research, the most important of which was:

1_ descriptive study of the role of teachers in the development of basic science processes of students in the basic education stage.

2_ An analytical study of the books of social studies in the basic education stage; to know the extent of the inclusion of the basic science processes.

Keywords: Degree of Mastery - Basic Science Operations.

مقدمة:

يمثل المتعلم الحجر الأساسي في العملية التعليمية، ومن أهم نواتجها التعليمية والتي تسعى إلى الاهتمام به في كافة جوانبه المعرفية والعقلية، والتركيز على صقل جميع مهاراته الفكرية، ومساعدته في تنميتها؛ لحل المشكلات التي تواجهه بطريقة علمية أو إبداعية، ويعد فهم ومعرفة العلوم والعمليات العلمية وإتقانها من أهم الأساسيات التي تساعد المتعلم على مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والمعرفة الإنسانية وتطورها.

لذلك تسعى المناهج التعليمية المختلفة إلى إحراز هذا التقدم العلمي في جميع مجالاتها، وخاصة مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة للمراحل التعليمية المختلفة، مع تركيز مناهج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي، على تحقيق حاجات المتعلم وميوله ورغباته واستعداداته، والعمل على تفعيل دور المتعلم في أثناء التعلم، ومشاركته فيه، وبناء معرفته، لذلك نجد أن مناهج الدراسات الاجتماعية تركز بشكل خاص على العمليات العلمية لاتصالها بواقع المتعلمين ومشكلاتهم المستقبلية وتوفر لهم فرصاً لبناء معارفهم ومفاهيمهم، ويكونوا مسؤولين عن تعلمهم كمبدأ أساسي في التعلم والتعليم(زيتون، 2010).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بعمليات العلم، لما لها من أهمية كبيرة في اكتساب المعرفة العلمية، وتنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين،(نصر الله، ٢٠٠٥؛ أبو شعر، ٢٠٠٦ ؛ عبادي، ٢٠٠٦ ؛ الصميدعي، ٢٠٠٧ ؛ شحادة، ٢٠٠٨ ؛ السويدي، ٢٠١٠ ؛ القطراوي،2010 ؛ السيفي، ٢٠١١ ؛ البعلي، ٢٠١٢ ؛ الحراحشة، 2012) ، الذين أكدوا على ضرورة تنمية العمليات العلمية لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وخصوصاً عمليات العلم الأساسية لمرحلة التعليم الأساسي؛ حيث يساعد تعلم عمليات العلم المتعلمين في التعامل مع المتغيرات وحل المشكلات؛ للوصول إلى مزيد من المعرفة، ومن ثم تنمو القدرة لدى المتعلمين على التعليل والتحليل، وإدراك العلاقات بين الأشياء، وممارسة عمليات العلم تكسب المتعلم اتجاهات علمية؛ لذلك فإن عمليات العلم تستحق أن يركز عليها في التعليم في جميع المراحل التعليمية، وخاصة المرحلة الأساسية من التعليم (الحراحشة، ٢٠١٢)، وتضم عمليات العلم الأساسية في هذه المرحلة عدداً من المهارات العقلية الضرورية لحل المشكلات بطريقة منطقية سليمة، وتساعد هذه العمليات المتعلم على تنظيم ملاحظاته وجمع بياناته، وتحديد جهوده وتوجيهها الوجهة الصحيحة نحو حل المشكلة، فضلاً عن تقويم هذه الجهود والحكم على نتائجها، ومن ثم تعديلها وضبطها؛ من أجل السعي إلى نتائج أفضل في حل المشكلات بطريقة منطقية سليمة، وتساعد هذه العمليات المتعلم على تنظيم ملاحظاته وجمع بياناته، وتحديد جهوده، وتوجيهها الوجهة الصحيحة نحو حل المشكلات، فضلاً عن تقويم هذه الجهود والحكم على نتائجها، ومن ثم تعديلها وضبطها، من أجل السعي إلى نتائج أفضل في حل المشكلات.

مشكلة البحث:

تعد مادة الدراسات الاجتماعية المطورة من المواد الدراسية ذات الأهمية الكبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الأفراد ماضيهم وحاضرهم، وتفيد في فهم أحوال المجتمع سواء أكان ذلك في اللحظة الراهنة أم في الماضي، وتساعد أيضاً على توقع ما يمكن أن يحدث من تغيرات في المجتمع في مستويات عدّة(اقتصاديّة، اجتماعيّة، سياسيّة....)، وهذا ما جعلها مادةً غنيّةً بالموضوعات والحقائق والمعلومات، ومجالاً خصباً لإكساب التلامذة المفاهيم الرئيسة وعمليات العلم لديهم، فيتمكنوا من ربط الحقائق والتفاصيل الكثيرة التي تحتويها، ومن حل المشكلات التي يتعرضون إليها في حياتهم اليومية. وتهدف هذه المادة إلى تعزيز القدرات المدنية والمعرفية والعمليات العقلية والسلوكات الديمقراطية لدى المتعلمين، ليكونوا ناشطين فاعلين مشاركين في الحياة العامة لمجتمعهم(وزارة التربية، 2016، 10) وحتى تستطيع هذه المناهج تحقيق أهدافها في إكساب المتعلمين المعارف وتنمية عمليات العلم لديهم، لا بدّ من إخراج هذه الأهداف من بوتقة الشعارات والنداءات والتوصيات، ووضع الخطط المناسبة التي تكفل ترجمتها عمليّاً، وذلك باستخدام طرائق تدريسية تتسق مع ماهية مادة الدراسات

الاجتماعية، لاسيما بعد أن أكدت وزارة التربية(2010) وجود ضعف في استخدام الأساليب التعليمية الحديثة في المدارس، وسيادة الطرائق الإلقائية في العملية التدريسية، وبينت قلة تنمية المناهج لروح العمل الجماعي وتحمل المسؤولية في شخصية المتعلم(ص19-22)، وهذا ما دفع التربويين المعنيين بتصميم الأدلة التعليمية لمادة الدراسات الاجتماعية إلى مد معلمي الصفوف من خلالها بطرائق تدريسية تعتمد التفاعل النشط بين مكونات العملية التعليمية جميعها، بحيث يكون المتعلم محوراً للعملية التعليمية، والمعلم موجهاً ومرشداً وميسّراً لها، إلا أنّ الواقع الذي كشفت عنه الدراسات التربوية لا يُظهر توافقاً مع الأهداف المرجو تحقيقها من تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، إذ أشارت هذه الدراسات، ومنها: العاتكي(2011)، والبيريني(2013)، ورمضان(2014)..، إلى أنّ الطرائق التدريسية المتّبعة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية مازالت تحمل طابعاً تقليدياً يعتمد السرد والتلقين، كما يشير الواقع إلى وجود ضعف لدى التلامذة في اكتساب مهارات عمليات العلم ، ويؤيد هذا الرأي الدراسة التي قامت بها القاضي

(2011)، الشماع (2017)، حميد (2017)، ولمعرفة مستوى إتقان تلاميذ الصف السادس لمهارات عمليات العلم الأساسية، وممارستها الفعلية في الواقع التطبيقي والتعليمي للتلاميذ، ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، خاصة بعد عملية تطوير المناهج التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.

ومما سبق يمكن أن نحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما درجة اتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية في مدينة دمشق؟

أهمية البحث: تظهر أهمية البحث في الآتي:

1 -يؤمل من هذا البحث التمهيد لدراسات وبحوث أخرى في مادة الدراسات الاجتماعية والمواد العلمية لتنمية عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ.

2_ من الممكن أن يكشف البحث عن نقاط القوة والضعف في اتقان التلاميذ لعمليات العلم وبالتالي مساعدة وزارة التربية على العمل وتدارك الأخطاء التي تمّ ارتكابها في أثناء تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

التعرف إلى درجة اتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية (الملاحظة، والقياس، والتصنيف والاستدلال، والتنبؤ، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام علاقات الزمان والمكان) في مادة الدراسات الاجتماعية.

حدود البحث: يقتصر حدود البحث على التالي:

- الحدود الموضوعية :اقتصر البحث على مهارات عمليات العلم الأساسية، وتشمل ثمان مهارات هي:
الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ، استخدام الأرقام، الاتصال، وعلاقات الزمان والمكان.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينّة من تلامذة الصف السادس الأساسي البالغ عددهم (250) تلميذاً وتلميذة.
- الحدود المكانية: طُبق البحث في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسيّ في مدينة دمشق.
- الحدود الزمانية: أُجري البحث في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسي 2017/ 2018.

مصطلحات البحث العلمية وتعريفاتها الإجرائية:

- **عمليات العلم** :عرف عليان (٢٠١٠)عمليات العلم بأنها" مجموعة عمليات عقلية محددة تمارسها في المختبر بهدف التوصل إلى نتائج العلم (المعرفة العلمية) من ناحية، والتحقق من هذه النتائج والحكم عليها من ناحية أخرى"(ص64).

وعرفت أبو عاذرة (٢٠١٢) عمليات العلم بأنها" مجموعة من العمليات العقلية الأساسية للإنسان، وتضم هذه العمليات عدداً من المهارات العقلية الضرورية لحل المشكلات بطريقة منطقية سليمة، وتساعد هذه العمليات الإنسان على تنظيم ملاحظاته وجمع بياناته، وتحديد جهوده وتوجيهها الوجهة الصحيحة نحو المشكلة"(ص81).

وقد عرف مريزيق والجراح ومحسن وإبراهيم وياسين (٢٠٠٨) عمليات العلم بأنها" الأنشطة أو الأعمال التي يقوم بها العلماء أثناء التوصل إلى نتائج العلم من جهة، وأثناء الحكم والتحقق من صدق هذه النتائج من جهة أخرى"(ص38).

وعرف لاوسون (Lawson, 1992) عمليات العلم بأنها:" مجموعة من النشاطات المختلفة، التي يمارسها الأفراد أثناء عملية التقويم، والتشخيص، والتوضيح المفصل الدقيق للظواهر الطبيعية، وقد تؤدي ممارسة هذه العمليات على إثارة الاهتمامات العلمية لدى الممارسين لهذه العمليات؛ مما يدفعهم إلى مزيد من البحث والاكتشاف، وتعتبر عمليات العلم مهارات سلوكية عامة، وهي ليست موهبة أو فطرة، بل يمكن اكتسابها والتدرب عليها، ولكن إذا اجتمعت الموهبة والتدريب، يصبح تطبيق عمليات العلم أسهل وأسرع وأكثر دقة(p143).

- **مهارات عمليات العلم الأساسية (Basic Scientific Process Skills):** عرف زيتون (٢٠١٠) عمليات العلم الأساسية بأنها" مهارات وعمليات أساسية في قاعدة هرم تعلم العمليات"(ص100).

وعرفها كارين وصند (Carin & Sand, 1975) بأنها:" تلك العمليات التي تفيد إكساب المتعلم لها جزءا رئيساً من فهمه للمادة العلمية، وتمكنه منها، وهي أقل تعقيدا من عمليات العلم التكاملية، وتشمل عمليات العلم الأساسية المهارات التالية : الملاحظة، والقياس، والتنبؤ، والاستنتاج، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية، والتصنيف".

نستنتج مما سبق أن التعريفات جميعاً تتفق على أنّ فهم العلم يتضمن بالضرورة فهم عملياته لذلك فمهارات عمليات العلم هي المهارات التي يستخدمها العلماء لحل مشكلاتهم والوصول إلى المعلومات، المهارات والأنشطة المختلفة التي يسعى من خلالها المعلّم والمتعلّم لحل مشكلة علميّة تواجهه وصولاً إلى النتائج، فهي الطريق للوصول إلى المعرفة، الحل، النتيجة.

تساؤل(مشكلة) أو غموض ⟵ عمليات العلم ⟵ الحل(النتيجة).

والنظر إلى الآراء السابقة والمتعددة حول ماهية عمليات العلم، يمكن استنتاج تعريف عمليات العلم بأنها" :مجموعة من القدرات والعمليات العقلية التي يستخدمها تلامذة الصف السادس الأساسي في جمع المعلومات وتصنيفها بهدف تفسير الظواهر العلمية، والتنبؤ بالأحداث، وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية."

وتعرّف إجرائياً في هذا البحث: بأنها: مجموع المهارات المتمثلة في (الملاحظة، التصنيف، الاستدلال، القياس، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، استخدام الأرقام، الاتصال، التنبؤ..) التي يتقنها تلامذة الصف السادس الأساسي في أثناء مواجهة موقف معين يتعلق بمحتوى مادة الدراسات الاجتماعية، ويتم قياسها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلامذة عينة الدراسة في اختبار عمليات العلم المكون من (24) بند بنسبة 70%.

- **الإتقان:** عرف الخليفة (٢٠٠٥) الإتقان بأنه":الدلالة على تكوين المهارة، وأداء المهمة المطلوبة دون أي خلل بدقة ومهارة وإخلاص حيث يعمل المتعلم بسهولة وبسرعة، ويتصف الأداء في هذا المستوى بالجودة والإتقان وبالاقتصاد في الخامات والزمن والمجهود، فيعمل المتعلم دون تردد، ودون تركيز مرهق، وتقل أخطاؤه، أو تكاد تتلاشي"(ص 123).

وتعرف الباحثة الإتقان إجرائياً بأنه: مايستطيع التلميذ فعله بدقة، في أقصر وقت وأقل جهد، والإجابة على بنود اختبار عمليات العلم بنسبة لاتقل عن (70%).

وتعرف الباحثة درجة الإتقان إجرائياً بأنه: يقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الصف السادس الأساسي في اختبار عمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية، وحددته الباحثة بالمحك (70%) لغرض البحث.

دراسات سابقة:

رجعت الباحثة لدراسات سابقة ركزت على عمليات العلم تفاوتت في هدفها، حيث ركز بعضها على اكتساب التلاميذ لمهارات عمليات العلم، وبعضها ركز على العلاقة بين عمليات العلم والتحصيل الدراسي للتلاميذ، وبعضها ركز على تطوير تلك المهارات العملية، وبعضها ركز على قياس مستوى الإتقان لمهارات عمليات العلم، وقياس تلك المهارات في التعليم العام، وبعضها ركز على استخدام بعض استراتيجيات التعلم في تنمية عمليات العلم، ومنها من تناول تحليل محتوى كتب العلوم في ضوء عمليات العلم، ويتشابه البحث الحالي مع هذه الدراسات في التركيز على عمليات العلم، إلا أنه يختلف في الهدف، حيث يهدف البحث إلى معرفة درجة إتقان التلاميذ في الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية بعد تطويره من قبل وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية، وستكتفي الباحثة بعرض الدراسات السابقة لعمليات العلم المتعلقة بموضوع البحث:

دراسات اهتمت بقياس درجة إتقان وفهم عمليات العلم:

قام السويدي(2010) بدراسة بحثت في مستوى إتقان الطلبة في الصف التاسع من التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم، وتوصلت النتائج إلى تدني مستوى إتقان الطلبة في الصف التاسع الأساسي لعمليات العلم الأساسية دون مستوى الإتقان المقبول تربويا المحدد بنسبة (٧٠ %) ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إتقان الطلبة في الصف التاسع الأساسي لعمليات العلم الأساسية تعزى للجنس، كما أوصى الباحث بضرورة إجراء بحوث حول دراسة العلاقة بين مهارات عمليات العلم وبين التحصيل الدراسي لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.

وأجرى السيفي (٢٠١١) دراسة اهتمت بقياس عمليات العلم لدى الطلبة في التعليم العام بسلطنة عمان، حيث تم قياس مستوى أداء الطلبة في الثالث الإعدادي والثاني الثانوي لبعض عمليات العلم بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، واستخلصت النتائج أن أداء الطلبة في اختبار عمليات العلم كان منخفضا ودون مستوى الإتقان المقبول تربوياً ، الذي حدد في الدراسة بنسبة (٦٠ %)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة على اختبار عمليات العلم تبعا لجنس الطلبة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة على اختبار عمليات العلم تبعا للمستوى التعليمي للطلبة، حيث أوصت هذه الدراسة بضرورة إشراك الطلبة في العملية التعليمية بصورة إيجابية ونشطة من خلال استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، بحيث تكون موجهة نحو عمليات العلم.

دراسات اهتمت بقياس درجة اكتساب عمليات العلم عند التلاميذ:

أجرى نصر الله (٢٠٠٥) دراسة اهتمت بالكشف عن العلاقة بين عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ومدى اكتساب التلاميذ لها، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لعمليات العلم يقل عن مستوى الإتقان الافتراضي الذي تم تحديده بنسبة (٨٠ %)، وأوصت الدراسة بضرورة ممارسة عمليات العلم في البيئة الصفية، واستخدام طرق واستراتيجيات حديثة لتساعد الطلبة على اكتساب عمليات العلم وعقد الدورات للمعلمين في أثناء الخدمة؛ لتعزيز مهارة المعلمين في توظيف عمليات العلم، وضرورة توجيه القائمين على تخطيط وإعداد المناهج بما يؤكد احتوائها على مهارات عمليات العلم.

وأجرى شحادة (٢٠٠٨) دراسة عن مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمَّنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها، وأظهرت النتائج تدني مستوي اكتساب الطلبة لمفاهيم طبيعة العلم، كما كانت نسبة اكتساب الطلبة لعمليات العلم الأساسية منخفضة جدا (٤٨ %)، وكذلك مهارات عمليات العلم التكاملية(45،9%)، بالنسبة لمستوى الإتقان الافتراضي (٨٠ %)، وعدم توزيع بعض عمليات العلم(استخدام الأرقام، القياس، التنبؤ، الاستدلال، والاتصال، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية) بتوازن في كتب العلوم، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على عمليات العلم،

ومراعاة التوازن في توزيعها، وكذلك التركيز على الممارسة الفعلية للطالب لتلك المهارات، وانتقاء العمليات المناسبة للمرحلة العمرية للطلبة.

ولقد أجرى أبو شعر (٢٠٠٦) دراسة عن مستوى اكتساب الطلبة في الصف التاسع من التعليم الأساسي للعمليات العلمية الأساسية وعلاقته بالتحصيل، وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة اكتساب الطلبة في الصف التاسع من التعليم الأساسي للعمليات العلمية هي(70،55%)، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء بحوث لتقويم مناهج العلوم الجديدة، من حيث قدرتها على إكساب التلاميذ عمليات العلم، وإجراء بحوث في المرحلة الأساسية حول طرائق التدريس المختلفة، والتي تنمى مهارات عمليات العلم، ومقارنة أثرها مع بعضها البعض، وقد اتفقت توصيات هذه الدراسة مع توصيات دراسة نصر الله (2005).

دراسات اهتمت بمعرفة أثر استخدام بعض طرائق التدريس الحديثة في تنمية عمليات العلم: منها:

دراسة القطراوي (٢٠١٠) التي اهتمت بمعرفة أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى الطلاب في الصف الثامن الأساسي، وأظهرت النتائج أن عمليات العلم الواجب تنميتها لدى الطلاب في الصف الثامن في العلوم توزعت على النحو التالي:

احتلت عملية التعريف الإجرائي المرتبة الأولى بنسبة (34،33%)، وهي من عمليات العلم التكاملية، وتليها عملية التنبؤ بنسبة (33،43%)، وتليها عملية التصنيف بنسبة (33،23%)، وهما من عمليات العلم الأساسية وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة وأثناء التدريب على استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس العلوم ومنها استراتيجية المتشابهات، وهذا يتفق مع توصيات دراسة خشمان ومآرب (٢٠٠٥).

وأجرى البعلي (٢٠١٢) دراسة عن معرفة فعالية نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض مهارات

عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،وتلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل في مادة العلوم وعمليات العلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بينما لا يوجد ارتباط إحصائي بينهما لدى تلاميذ المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في تخطيط العلوم بالمرحلة الابتدائية من خلال محتواها على تنمية عمليات العلم لدى التلاميذ، وليس فقط الاهتمام بتحصيل المعارف والمعلومات، وكذلك تشجيع معلمي العلوم بمراحل التعليم المختلفة على استخدام نماذج التعلم القائم على الاستقصاء في تدريس العلوم.

كما اهتمت **دراسة سيمسيك وكابابينار**(Simsek & Kabapinar, 2010) إلى التعرف على فاعلية

استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء في استيعاب المفاهيم العلمية، وتنمية عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تركيا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء في الاستيعاب المفاهيمي، وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تحسن ملحوظ في اتجاهات التلاميذ نحو العلوم، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء، وضرورة استخدام تلك الإستراتيجية في تدريس العلوم.

وأجرى الحراحشة (٢٠١٢) في دراسة لمعرفة أثر استخدام المماثلة في اكتساب المفاهيم العلمية ومستوى أداء عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلاب في اختبار أداء عمليات العلم الأساسية لصالح إفراد المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بمراعاة برامج

إعداد وتدريب المعلمين في تخطيط الدروس المتضمنة عمليات العلم وفق إستراتيجية المماثلة، كما أوصت بإجراء دراسات تتناول إدخال طرائق تدريس أخرى للمقارنة في عمليات العلم.

دراسة حميد(2017) بعنوان: أثر استخدام أنموذجي التحليل البنائي وبايبي في تنمية مهارات العلم واكتساب الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، سوريا.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنموذجي التحليل البنائي وبايبي في تنمية مهارات العلم واكتساب الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، ومدى ارتباط الاتجاهات العلمية في العلوم بنمو مهارات العلم لدى تلاميذ الصف السادس، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، و طبقت الدراسة على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي، تكونت من (102) تلميذاً وتلميذةً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، تكونت المجموعة الأولى من(32) تلميذاً وتلميذةً، دُرست بنموذج التحليل البنائي، والمجموعة التجريبية الثانية (35) تلميذاً وتلميذةً، دُرّست بنموذج بايبي، والمجموعة الضابطة (35) تلميذاً وتلميذةً، دُرّست بالطريقة المعتادة، أعدت الباحثة اختبار التحصيل الدراسي في مادة العلوم، واختبار عمليات العلم، واستبانة الاتجاهات العلمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات الثلاثة على اختبار التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي المباشر، والتطبيق البعدي المؤجل، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات الثلاثة على اختبار مهارات العلم بمهاراته المختلفة لصالح التطبيق البعدي المباشر، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات الثلاث على استبانة الاتجاهات العلمية في التطبيق البعدي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة الاتجاه بين متوسط درجات التلاميذ في استبانة الاتجاهات العلمية ومتوسط درجاتهم في اختبار مهارات عمليات العلم في التطبيق البعدي لدى المجموعتين التجريبيتين.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

على الرغم من تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التعرف إلى درجة اتقان عمليات العلم لدى التلاميذ، كدراسة (السيفي، 2011) و(السويدي، 2010)، لكنها اختلفت عنها في درجة اتقان مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة دمشق، وفي مادة الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يأتي:

1) إعداد قائمة مهارات عمليات العلم الأساسية وتصميم أدوات البحث.
2) بناء اختبار عمليات العلم.
3) تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

الجانب النظري:

أولاً_ عمليات العلم: بدأ الاهتمام بعمليات العلم منذ الستينيات، حيث أصدرت هيئة السياسات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية وثيقة بعنوان:"التربية وروح العلم" التي حثّت المدارس على تعزيز فهم القيم التي يُبنى عليها العلوم في كل مكان، باعتبارها أساس تقوم عليها العلوم والمعارف، ومن هذه القيم: الشوق إلى المعرفة والفهم، والتساؤل عن جميع الأشياء والبحث عن المعطيات ومعناها، بالإضافة إلى الإصرار على إثبات صحة الأشياء (الشعيلي وخطابية، 2003أ).

كما اهتم كثير من الباحثين بعمليات العلم، التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واعتمادها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها، ويشير ستيرونبورغ steronborg من جامعة يسيل الأمريكية إلى الحقيقة بقوله :إن المعارف مهمة بالطبع، ولكنها غالباً ماتصبح قديمة، أما عمليات العلم فتبقى جديدة أبداً، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالاتها بغض النظر عن الزمان أو المكان أو المعرفة،(جروان، 1999، 16)، وتؤدي عمليات العلم دوراً رئيساً في تدريس الدراسات الاجتماعية؛ لأن– كما هو معروف – العلم يبحث عن إجابات لتساؤلات الإنسان، وهذه التساؤلات مبنية على ملاحظاته

للعالم من حوله، ولا ننسى أن العلماء يستخدمون عمليات العلم في قيامهم بالتجارب العلمية؛ للوصول إلى اكتشافات واستنتاجات معينة (أمبوسعيدي والبلوشي،٢٠٠٩)

ولهذا جاء الإطار النظري الحالي ليعرفنا على عمليات العلم وخصائصها وتصنيفها وأهميتها في التدريس، ودورها في مناهج الدراسات الاجتماعية، ومعلم الدراسات الاجتماعية في إكساب التلاميذ عمليات العلم.

أهمية تعلم عمليات العلم: إن هناك أهمية كبيرة لتعلم عمليات العلم في مراحل التعليم المختلفة وخاصة في المرحلة الابتدائية لما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في حياة المتعلم من حيث اكتسابه المبادئ الأساسية للمفاهيم والمهارات المختلفة التي سوف تكون الأساس الذي يبنى عليه في المراحل التعليمية الأخرى بعد ذلك.

إذ يشير (زيتون،2010) إلى أن العلاقة بين مضمون العلم (المعرفة العلمية) وأسلوبه(المهارات) يمكن توضيحها في الآتي: العلم ذو وجهين فمضمونه (المعرفة العلمية) ليس إلا أحد وجهيه، والوجه الآخر هو أسلوب التفكير والبحث الذي يعرّف بمهارات العلم، وعن طريق أحد الوجهين يمكن التوصل لأي فرع من فروع المعرفة(ص23).

وبالتالي فمضمون العلم يرتبط بمهاراته ارتباطاً ديناميكياً، فمضمون العلم (المعرفة العلمية) لا ينمو ولا يتراكم إلا من خلال مهارات مختلفة، أي أن مهارات عمليات العلم هي مصدر المعرفة العلمية وهي الضمان لصحة المفاهيم والنظريات التي تكون المعرفة العلمية ودقة هذه المفاهيم، وموضوعيتها، فإذا وجدت المادة دون طريقة لا يمكن استخدامها لكونها أصبحت جامدة، وإذا وجدت الطريقة دون المادة أصبحت الطريقة معلقة في فراغ، ولا يمكن أن يستفاد منها (حقي، 2013، 41).

وقد ذكر السعدني (2005م) إن إكساب المتعلمين مهارات عمليات العلم يحقق مايلي:

1) قيام التلميذ بدور ايجابي في العملية التعليمية، حيث إن عمليات العلم تعمل على تهئية الظروف اللازمة والمناسبة لاستقصاء التلميذ المعرفة بنفسه، بدلا من أن يتلقاها جاهزة من المعلم.
2) التأكيد على مهارات البحث والاستقصاء والاكتشاف في التدريس وهي من الطرق الحديثة في تدريس العلوم.
3) تنمية بعض الاتجاهات العلمية لدى التلاميذ، مثل حب الاستطلاع والدقة والموضوعية.
4) تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ.
5) اكتساب التلاميذ مهارات عمليات العلم ينتقل أثره إلى مواقف تعليمية ومواقف حياتية أخرى، ويساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم في المجتمع.
6) التدريس بأسلوب عمليات العلم يتفق مع طبيعة العلم وأسلوب البحث فيه، والطرق التي اتبعها العلماء للتوصل إلى المعرفة العلمية، حيث إن العلم مجموعة من المعارف تم التوصل إليها من خلال مهارات البحث والاستقصاء.

وبالتالي يمكن تلخيص أهمية مهارات عمليات العلم بالآتي:

- ❖ تنمي التفكير الناقد لدى المتعلم.
- ❖ تساعد المتعلم على الوصول إلى المعلومات بنفسه، وتجعله محور العملية التعليمية.
- ❖ تؤكد على التعلّم بالاستقصاء والاكتشاف.
- ❖ تعمل على نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة.
- ❖ تنمي القدرة على التعلم الذاتي.
- ❖ تُكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها.
- ❖ تنمي الاتجاهات للمتعلم(السويدي، 2010، 220).

وبناءً على ذلك فإنّ مهارات عمليات العلم تستحق أن يوجه إليها جهد مقصود لتكون عنصراً أساسيّاً من مكونات مناهجنا، فتعلمها يتم عن طريق الممارسة الفعليّة وهذا يتطلب من المعلم إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لكي يشاهدوا ويعيشوا ويستنتجوا ويفسّروا ويجربوا، فتعلمها واكتسابها يتطلب عملاً وممارسةً أكثر مما يتطلب قراءة وحفظاً.

خصائص عمليات العلم: لقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت بعضا من خصائص عمليات العلم، وأكدت على أن من أهم خصائص عمليات العلم، أنها تتطلب ممارسة مهارات عقلية محددة، ويقوم بها العلماء والأفراد والتلاميذ، لفهم الظواهر الكونية المحيطة بهم، كما أن عمليات العلم سلوك مكتسب، أي يمكن تعلمها والتدريب عليها، وبالتالي تساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، وأن عمليات العلم تمثل نوعا من جوانب التعلم الذي لا يتأثر بالزمن كونها قابلة للتعميم، أي يمكن انتقال أثر تعلمها إلى جوانب الحياة المختلفة، وكما تساعد عمليات العلم الطلاب على التعامل الذكي ليس مع ظواهر الطبيعة، بل مع مشكلات الحياة اليومية، بأسلوب يتميز بالدقة والموضوعية والمرونة، وذلك لكونها تمثل الجوانب السلوكية للتفكير العلمي(أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩ ؛ عليان ، ٢٠١٠).

من خلال تحليل الخصائص السابقة لعمليات العلم، يمكن التوصل إلى أبرز الخصائص التي تميزها بأنها:

- مهارات عقلية سلوكية يمكن تعلمها أو التدريب عليها.
- تتميز بالعمومية حيث يمكن استخدامها في كافة فروع العلم.
- مهارات العلم مركبة يمكن تحليلها إلى مهارات بسيطة، ويتم تنميتها عن طريق التقصي والاكتشاف.
- تفاعل ديناميكي بين المعرفة العلمية ونتائجها، فتنتج المعرفة العلمية الجديدة من خلال عمليات العلم.
- تتميز بحلها ومعالجتها لمشكلات الحياة اليومية، لذلك أطلق عليها العلماء مهارات التعلم مدى الحياة.
- عملية تفكير منطقية يستطيع أن يقوم بها الجميع.

تصنيف عمليات العلم: قسمت رابطة التربية العلمية (Commission of Science Education) عمليات العلم إلى مجموعتين أساسيتين، مهارات عمليات العلم الأساسية (Basic Scientific Process Skills) وتشمل على العمليات العلمية التالية :الملاحظة، التصنيف، القياس، الاتصال، التنبؤ، الاستنتاج، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، استخدام الأرقام، ومهارات عمليات العلم التكاملية (Integrated Scientific Process Skills) وتشمل على العمليات العلمية التالية :التحكم في المتغيرات، وتفسير البيانات، وفرض الفروض، والتعريف الإجرائي، والتجريب، وعند الاطلاع على أدبيات البحث في التربية العلمية، وجد أن هذا التصنيف لعمليات العلم قد تبناه الكثير من التربويين(خطايبة، ٢٠٠٨ ؛ أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩ ؛ عليان،2010؛ زيتون، ٢٠١٠ ؛ أبو عاذرة، ٢٠١٢) مع العلم أن هناك اختلافا في عدد المهارات لعمليات العلم الأساسية، ويلاحظ أن عمليات العلم الأساسية والتكاملية تمثل تنظيما هرمياً، بمعنى أن استخدام العمليات التكاملية يتطلب إتقان ما سبق من العمليات الأساسية، كما أن عمليات العلم التكاملية تجمع مجموعة من العمليات الأساسية، ويؤكد الأدب التربوي أن المهارات الأساسية لعمليات العلم يتم تدرسيها في المرحلة الأساسية الدنيا، وتشمل مهارات عمليات العلم الأساسية على :الملاحظة، والقياس، والاستنباط، والاستقراء، والاستدلال، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية، والاتصال، والتصنيف، وهذه المهارات تعد أقل مستوى من المهارات التكاملية تعقيداً، وهي ضرورية لعمليات العلم التكاملية، فإذا أظهر المتعلمون أنهم يستطيعون القيام بالملاحظة، والقياس، والتنبؤ، والتصنيف، والاستدلال، فإنهم يظهرون فهماً لمهارات عمليات العلم الأساسية، بينما تشمل مهارات عمليات العلم التكاملية تفسير البيانات، والتعريفات الإجرائية، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض، والتجريب .وتعتمد على ربط العديد من مهارات العمليات الأساسية؛ للحصول على أكبر قدر من تشكيل الأدوات المستخدمة في حل المشكلات، لذلك فإن المهارات الأساسية تعد من

مستلزمات المهارات التكاملية، حيث أن المهارات التكاملية تتطلب من المتعلمين التفكير بمستوى عالٍ ، والتأمل في أكثر من فكرة في آن واحد(زيتون، ٢٠١٠)، وقد اختلف المربون في عدد مهارات عمليات العلم الأساسية، فبعضهم صنفها في ثمان مهارات والبعض الآخر في عشر مهارات علمية، حيث صنف خطايبة (٢٠٠٨) مهارات عمليات العلم الأساسية في ثمان عمليات كالتالي :الملاحظة، والتصنيف، والتواصل، والاستدلال، والقياس، والتنبؤ، وتوجيه الأسئلة، واستخدام الأرقام . في حين صنف أمبوسعيدي والبلوشي (٢٠٠٩) مهارات عمليات العلم الأساسية في عشر عمليات كالتالي :الملاحظة، والتصنيف، والاستدلال، والتنبؤ، والقياس، والاتصال، استخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، والاستقراء، والاستنتاج.

المناهج واستراتيجيتها ودورها في إكساب التلاميذ عمليات العلم: يؤكد المتخصصون في تدريس الدراسات الاجتماعية على ضرورة تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس بحيث تتضمن عمليات العلم في تخليق التدريس والتعلم، وذلك ليتيح للطلاب فرصاً لممارسة الأنشطة الاستقرائية والاستنتاجية، وحل المشكلات، واجراء التجارب، وتفسير البيانات، كما يؤكد المتخصصون بأن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية عندما يبنى ويؤسس على هذه الجوانب فهو يطرح أسئلة تثير التفكير ويعرض الظواهر الطبيعية كما لو كانت لم تفسر بعد، ويكون الطالب إيجابياً .

ويتضح ذلك من خلال الدعوة التي أطلقتها الرابطة القومية للمعلمي في الولايات المتحدة الأمريكية ضرورة تضمين عمليات العلم Teacher Association (NSTA) Science National في المناهج، بل اعتبار عمليات العلم أساساً من أسس بناء المناهج، وضمان تحقيق هذه العمليات :(Ulerick, 2000) .

يمكن تلخيص مبررات اهتمام (NSTA) بعمليات العلم على النحو التالي:

- ❖ تبني المعرفة العلمية على الأساس القائل :إن الكون لم يخلق عبثاً، وانما تحكمه قوانين دقيقة.
- ❖ تبني المعرفة العلمية على الملاحظة المنظمة والمتاحة للبحث من قبل عامة الناس.
- ❖ يتقدم العلم من خلال بحث الجزئيات نقطة بنقطة.
- ❖ العلم قضية غير منتهية، وهناك الكثير مما يمكن اكتشافه عن سلوك الأشياء وعلاقتها المتداخلة.

ويشير (زيتون، 2010) إلى أن الهدف من تضمين قضايا معينة ضمن المناهج إنما هو لتحقيق غرضين مهمين هما:

- مساعدة المتعلمين على تعلم وفهم المبادئ العلمية.
- حث المتعلمين على اتخاذ قرارات مبسطة صوب القضية العلمية التي يواجهونها (ص 77).

ويشير (المقداد، 2012) إلى أنّ إكساب وتنمية مهارات عمليات العلم لا يرتبط بمنهاج حرفي بعينه دون آخر، إذ من الممكن إكسابها في أي من المواد الدراسية (ص 45).

كما أن دمج مهارات عمليات العلم واحدة من استراتيجيات التدريس الخاصة التي لا تتطلب تغيراً جذرياً في المحتوى الدراسي، وهي تتطلب تحقيق إجراء التجارب لتعرف العلم باستخدام محتوى البرنامج الدراسي كوسيلة لتعلم المتعلمين مهارات عمليات العلم.

دور المعلم في تنمية عمليات العلم: أكدت الأدبيات التربوية والتربية العلمية في تدريس العلوم على نجاح العملية التعليمية يتوقف على السلوك التعليمي للمعلم، وهذا السلوك يتأثر إلى درجة كبيرة بمدى فهم المعلم لطبيعة العلم الذي يقوم بتدريسه، ومدى امتلاك المعلمين أنفسهم قبل الخدمة وفي أثنائها للمهارات العقلية أو لا مما يعطي فرصة أكبر لتلاميذهم لاكتسابها وعندما أحست الدول المتقدمة بأهمية دور المعلم في تنمية عمليات العلم طبقت مناهج جديدة للعلوم في كل مراحل التعليم تعتمد على أسلوب العمليات، كما أصبح من أساسيات المناهج إعداد المعلم.

ويوضح لنا علام (1998)، وسعيد (1999)، بعض النقاط الأساسية التي يجدر بالمعلم القيام بها لإكمال دوره في تنمية عمليات العلم:

1) تحديد الأهداف التعليمية التي يريد إكسابها للتلاميذ، والتحضير الجيد للدرس بما يتضمن ذلك من تحديد الأهداف وتحديد العمليات العلمية وتحديد أسلوب التدريس المناسب.
2) مساعدة الطلاب في تنمية قدرتهم على الممارسة العملية والمناقشة.
3) تدريب الطلاب على استخدام عمليات العلم في مواقف تعليمية أخرى.
4) تحديد الصف الدراسي (العمر الزمني) التي يجب أن تتلاءم مع عمليات العلم ويفضل التركيز على عمليات العلم والاتجاهات العلمية خلال العام بأكمله.
5) تحديد العمليات العلمية الواجب تدريسها والتأكد من أن المعلم قد اكتسب العمليات العلمية الأساسية قبل أن يبدأ في تدريس العمليات التكاملية.
6) استخدام عمليات العلم في مواقف تعليمية جديدة.
7) تشجيع التلاميذ على توظيف عمليات العلم وانهاء توظيفها في الوقت المناسب.
8) تقديم بعض الخبرات التمهيدية بالطلاب لكي يثير لديهم باب الأسئلة والاحتمالات وتدعوهم للتفكير وذلك عن طريق عرض عملي أو طرح فكرة علمية أو نموذج مثير أو تجربة هادفة
9) تقويم اكتساب التلاميذ لعمليات العلم باستخدام أدوات تقويمية مناسبة.

وأيضاً يجب على المعلم مراعاة ما يلي عند تنمية عمليات العلم لدى الطلاب:

- أن تكون العمليات المستخدمة موضع التدريب أو الاكتساب تتلاءم مع العمليات المختارة.
- التأكد من اكتساب المتعلم للمهارات البسيطة التي تساعد في تعلم المها ا رت الجديدة.
- التدريب والممارسة والمناقشة للتلاميذ.
- تكرار تلك المهارات أثناء التدريس.

وفي هذا البحث، سوف يتم التركيز على ثمانٍ من عمليات العلم الأساسية وهي :الملاحظة، والتصنيف، والاستدلال، والتنبؤ، والقياس، والاتصال، استخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، نظرا لضرورة اكتساب هذه المهارات الأساسية في مرحلة التعليم الأساسي، كما أكد زيتون (٢٠٠٩) على ضرورة تعلمها في مرحلة التعليم الأساسي، وكذلك لأن من أهم أهداف تطوير كتب الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي وضع الأنشطة العلمية على هيئة مشكلات مطلوب من التلاميذ استخدام مهارات عمليات العلم الأساسية السابقة الذكر للوصول إلى النتائج المطلوبة، وبالتالي تساعد التلاميذ – وخاصة في الصفوف العليا من مرحلة التعليم الأساسي، على توسيع تعلمهم من خلال الخبرة، حيث تساعدهم على الاعتماد على أنفسهم، وتجعلهم قادرين على حل المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة، أو خارجها، وتزيد قدرتهم على تعلم مهارات العلم التكاملية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي ويقصد به:" تغيّر متعمّد، ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيّر من آثار في هذه الظاهرة، مع محاولة ضبط كل المتغيّرات التي تؤثّر فيها ما عدا المتغيّر التجريبي المراد دراسة أثره في متغيّر تابع أو أكثر (دياب، 2003، 83).

تم اختيار عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق، تم تطبيق اختبار عمليات العلم عليهم للتعرّف إلى درجة اتقانهم لتلك العمليات.

المجتمع وعينة البحث: تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس التعليم الأساسي الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمدينة دمشق عام .(2017/2018) والبالغ عددهم (25793) تلميذ وتلميذة، وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2018/2017)، واقتصرت عينة البحث على (250) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الأساسي، تم اختيارهم من سبع مدارس للتعليم الأساسي بطريقة عشوائية من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

أداة البحث: استخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي لعمليات العلم الأساسية لمعرفة درجة إتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية، وهي الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ، استخدام الأرقام، الاتصال، وعلاقات الزمان والمكان .وقامت الباحثة بإعداد الاختبار مستعينة بما اطلعت عليه من دراسات وبحوث سابقة تناولت عمليات العلم الأساسية، وقد اختارت الباحثة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وراعت عند بنائها للاختبار الخطوات التالية:

١ –إعداد أداة الاختبار التحصيلي لعمليات العلم الأساسية في صورتها الأولية.

٢ –عرض الأداة على المحكمين؛ للتأكد من صدق الاختبار التحصيلي وفق المعايير التالية:

–مدى ملائمة المهارة للمستوى الدراسي.

–مدى انتماء العبارة للمهارة.

–مدى وضوح العبارة، وسلامة الصياغة اللغوية.

– التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي لعمليات العلم الأساسية بحساب معامل ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية من التلاميذ عددهم (30) تلميذ وتلميذة.

– إعداد أداة الاختبار التحصيلي لعمليات العلم الأساسية في صورتها النهائية، بناء على نتائج الصدق والثبات.

صدق أداة البحث: تم التأكد من صدق مقياس مهارات عمليات العلم من خلال:

❖ **صدق المحتوى (صدق المحكمين):**

ويعرّف صدق المحتوى بأنه " أن يقيس الاختبار ما وضع وصمم لقياسه فعلاً "

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- درجة وضوح الأسئلة.
- مناسبة البدائل تحت كل بند.
- مناسبة البنود للمهارات المختارة.
- مناسبة البنود لمستوى الصف السادس الأساسي.
- سلامة الصياغة اللغوية والمحتوى العلمي للأسئلة.
- إضافة إلى إبداء أي ملاحظات بالتعديل أو الإضافة أو الحذف.

أبدى السادة المحكمون آرائهم في فقرات الاختبار، وتم إجراء التعديلات المناسبة بعد دراستها مع الدكتور المشرف، وفيما يلي بعض التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون:

- تعديل صياغة بعض الأسئلة.
- تعديل بعض الصور لعدم وضوحها.
- توزيع الإجابات الصحيحة عشوائياً.
- وضع فقرات من خارج المحتوى وعلى صلة به.

كما أكّد أغلب المحكمين على كفاية عدد فقرات الاختبار ومناسبتها لمستوى تلاميذ الصف السادس الأساسي، واستناداً للملاحظات السابقة تمّ إجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار، ومن أهم هذه التعديلات ما تمّ ذكره في الجدول الآتي:

الجدول تعديلات السادة المحكمين لأسئلة اختبار مهارات عمليات العلم

قبل التعديل		بعد التعديل	
نسمي الحق الذي يمثل الصورة الآتية: (مهارة الملاحظة)		ألاحظ الصورة الآتية واختار الخدمة التي تقدمها الدولة للمواطنين كحق له فيها :(مهارة الملاحظة)	
أ_ حق التعليم.	ب _ حق اللعب.	أ_ حق التعليم.	ب _ حق اللعب.
ج_ حق العيش ضمن أسرة	د_ حق الرعاية الصحية	ج_ حق العيش ضمن أسرة	د_ حق الرعاية الصحية
لديك التصنيفات الآتية (احترام حقوق الآخرين، احترام رأي الآخرين، المحافظة على الممتلكات العامة) تصنف تحت بند:		واحدة من الخيارات الآتية لا تصنف ضمن واجبات الفرد:	
أ_ واجبات الفرد تجاه نفسه	ب_ واجبات الفرد تجاه وطنه	أ .احترام رأي الآخرين.	ب . احترام حقوق الآخرين.
ج_ حقوق الفرد	د_ واجبات الدولة تجاه المواطنين.	ج_ العيش ضمن أسرة.	د . المحافظة على الممتلكات العامة .

وبناءً على ملاحظات السادة المحكمين أجريت التعديلات السابقة، ثمّ صمم الاختبار بناءً على مجموعة من المؤشرات الفرعية لكل مهارة من المهارات، وتمّ مراعاة أن يشتمل الاختبار على فقرات من خارج المحتوى وفقرات على صلة بالمحتوى وذلك لتحقيق عملية توازن بين الآراء في هذا المجال حتى أصبح الاختبار بشكله النهائي مؤلف من خمس وثلاثين فقرة موزعة على سبع مهارات هي (الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، التفسير، استخدام علاقات المكان والزمان، الاتصال، التنبؤ).

-طبق الاختبار في صورته الأولية والمتكون من (٢٤) فقرة على عينة من تلاميذ الصف السادس بلغت (٣٠) تلميذ وتلميذة، وذلك لحساب معامل الصعوبة والتميز، والزمن المناسب لتطبيقه.

أ- **حساب معامل الصعوبة:** قامت الباحثة بحساب درجة الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وذلك وفق المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = عدد الذين أجا بوا إجابة صحيحة من الفئة العليا + عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة من الفئة الدنيا / عدد أفراد الفئة العليا + عدد أفراد الفئة الدنبا x ١٠٠

وقد قبلت المفردات التي تصل معاملات صعوبتها إلى(0،20- 0،85) (السويدي، 2010).

ب .حساب معامل التميز: معامل التمييز يعني قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الحاصلين على علامات مرتفعة وبين من يحصلون على علامات منخفضة في السمة التي يقيسها الاختبار، ويستخرج معامل التمييز وفق المعادلة التالية:

معامل التمييز = عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة من الفئة العليا – عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة من الفئة الدنيا / عدد أفراد إحدى الفئتين X ١٠٠

وقد قبلت المفردات التي تصل معاملات التمييز لها بين(0،30-0،80) (السويدي، 2010).

الجدول رقم (1): معامل الصعوبة والتمييز

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0,43	0,57	0,66	13	0,72	0,28	0,50
2	0,33	0,67	0,50	14	0,57	0,43	0,33
3	0,40	0,60	0,33	15	0,50	0,50	0,66
4	0,46	0,54	0,50	16	0,43	0,57	0,33
5	0,40	0,60	0,66	17	0,54	0,46	0,66
6	0,50	0,50	0,50	18	0,40	0,60	0,33
7	0,43	0,57	0,33	19	0,43	0,57	0,66
8	0,36	0,64	0,66	20	0,36	0,64	0,50
9	0,46	0,54	0,50	21	0,43	0,57	0,66
10	0,50	0,50	0,66	22	0,50	0,50	0,50
11	0,36	0,64	0,33	23	0,40	0,60	0,50
12	0,43	0,57	0,66	24	0,46	0,54	0,50

معامل الثبات: جرى حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وفق الآتي:

تم حساب معامل ثبات مقياس مهارات عمليات العلم باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، ويبين الجدول التالي معامل ثبات مقياس مهارات عمليات العلم باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (2): يوضح ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ

Cronbachs Alpha	N of items
0.843	24

يتبين من خلال جدول (2) أن معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ بلغ (0.843) وهو معامل ثبات جيد ويصلح لأغراض البحث.

الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بتحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس من خلال المعادلة التالية:

زمن الاختبار = زمن انتهاء أول تلميذ + زمن انتهاء آخر تلميذ = 35 + 45 = 40د

2 2

إجراءات البحث: اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١ –الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بعمليات العلم الأساسية لإعداد الأداة وكتابة الإطار النظري للبحث.

٢ –تطبيق الاختبار التحصيلي لعمليات العلم الأساسية على العينة.

٣ –حساب التكرارات والنسب المئوية ومعرفة النتائج.

٤ –تحليل النتائج ومناقشتها، ووضع التوصيات والاقتراحات اللازمة في ضوء النتائج.

نتائج البحث ومناقشتها:

استهدف البحث الكشف عن درجة إتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية،والتي حددتها الباحثة بالمحك(70%)، وسعى لتحقيق ذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي : ما درجة إتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لدرجة التلاميذ في اختبار مهارات عمليات العلم الأساسية :الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ، استخدام الأرقام، الاتصال، وعلاقات الزمان والمكان، ويوضح الجدول (3) هذه النتائج.

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات الطالبات في اختبار عمليات العلم الأساسية

عمليات العلم الأساسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
التصنيف	250	2،52	0،66	%83،87
الملاحظة	250	٢،٢٨	0،852	%76،13
استخدام الأرقام	250	1،89	0،869	%63،07
القياس	250	1،83	0،913	%60،93
التنبؤ	250	1،71	0،899	%57،07
لاستدلال	250	1،18	0،889	%39،33
الاتصال	250	0،66	0،683	%22
استخدام العلاقات الزمانية والمكانية	250	0،45	0،620	%14،93
درجة اتقان عمليات العلم الأساسية	250	12،52	3،239	%52،17

ويتبين من جدول (3) أن أعلى مهارات عمليات العلم الأساسية إتقانا لدى التلاميذ في الصف السادس هي عمليتي التصنيف والملاحظة، وبنسب مئوية بلغت على التوالي(83،87%، 76،13%)، وهي نسبة أعلى من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك (٧٠%)، وبلغت نسبة إتقان كل من مهارات استخدام العلاقات الزمانية والمكانية(14،93%) والاتصال (٢٢ %) والاستدلال(39،33%) والتنبؤ(57،07%) والقياس (60،93%) واستخدام الأرقام (63،07%) على أقل من الحد المطلوب، والمحدد بالمحك (٧٠ %)، بالرغم من أهمية هذه المهارات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ في الصف السادس وخصوصا في هذه المرحلة العمرية من التعليم الأساسي.

ويتضح من الجدول(3) أن النسبة المئوية لإتقان التلاميذ لعمليات العلم الأساسية الكلية هي (52،17%)، وهذه نسبة أقل من الحد المطلوب، والمحددة بالمحك (٧٠ %)، مما يوضح تدني درجة إتقان التلاميذ في الصف السادس لعمليات العلم الأساسية إجمالا في مادة الدراسات الاجتماعية. بالرغم من أن نسبة المحك الافتراضي (٧٠ %)هي نسبة تقدير تناسب قياس درجة إتقان التلاميذ في الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الموجودة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية المطورة لمرحلة التعليم الأساسي، كونه أول اختبار يجرى للتلاميذ بعد عمليات تطوير كتب الدراسات الاجتماعية، لذلك يجب أن تكون النسبة متوسطة مابين (٦٠%–80%)، لتصبح مقبولة تربوياً، وهذه النسبة تتفق مع نسبة دراسة السويدي (2010) المحددة بالمحك الافتراضي (70%)، الذي يقيس مستوى الإتقان لعمليات العلم لدى الطلاب والطالبات في التعليم الأساسي.

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج البحث السابقة أن مهارة التصنيف والملاحظة هي الأعلى نسبة في الإتقان من بين مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، حيث حصلت تلك المهارات على النسب المئوية التالية :مهارة التصنيف (83،87%) ومهارة الملاحظة(76،13%) على الترتيب، بينما عكست النسب المئوية لمهارات عمليات العلم الأساسية الأخرى :استخدام العلاقات الزمانية والمكانية(14،93%) والاتصال(22%) والاستدلال(39،33%) والتنبؤ(57،07%) والقياس(60،93%) واستخدام الأرقام(63،07%) وهي نسب أقل من مستوى الاتقان الذي تم تحديده في هذا البحث.

تتفق نسبة إتقان التلاميذ لمهارتي الملاحظة والتصنيف مع تصنيف دراسة خطايبة (٢٠٠٨) ودراسة أمبوسعيدي والبلوشي (٢٠٠٩) في ترتيب مهارتي الملاحظة والتصنيف بجعلهما أولى مهارات عمليات العلم الأساسية تصنيفا وترتيباً، وتعزو الباحثة هذا لأهمية تلك المهارتين في بناء الإطار المعرفي للتلاميذ، حيث أن عملية الملاحظة تعد أولى عمليات العلم الأساسية وأبسطها، حيث تستخدم مهارة الملاحظة في التمييز بين الأشياء، ومهارة التصنيف في ترتيب وتوزيع تلك الأشياء حسب طبيعتها وخواصها.

وتعزو الباحثة تدني مستوى إتقان التلاميذ في الصف السادس لعمليات العلم الأساسية إجمالاً ، حيث بلغت النسبة المئوية في اختبار عمليات العلم الأساسية (52،17%)، وهذه النسبة أقل من الحد المطلوب، والمحددة بالمحك الافتراضي (٧٠ %)، إلى أسلوب التدريس التقليدي المستخدم، والذي يركز على نقل المعرفة والمعلومات، وبالتالي أثر ذلك في انخفاض مستوى الإتقان لدى التلاميذ في الصف السادس، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أثر استخدام طرائق التدريس المعتمدة على التعلم النشط على اكتساب المتعلمين لعمليات العلم، ومن أهم طرائق التعلم النشط استخدام طريقة الاستقصاء لحل المشكلات، التي تزيد من قدرة المتعلمين على إتقان مهارات عمليات العلم، وكذلك استخدام طريقتي المماثلة والمتشابهات، واللتين تزيدان من قدرة المتعلمين في اكتساب مهارات عمليات العلم(القطراوي،2010؛ البعلي، 2012؛ الحراحشة، 2012).

وقد يعزى سبب تدني مستوى إتقان التلاميذ في الصف السادس لعمليات العلم الأساسية، ربما يعود إلى عدم تمكنهم من اكتساب عملية العلم الأساسية في المراحل الأساسية الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، كما ترجع الباحثة هذا الضعف إلى أحد الأسباب التالية:

_ افتقار مادة الدراسات الاجتماعية بالصورة المطلوبة لعمليات العلم.

_ قد تكون هذه الاختبارات جديدة على التلاميذ، ولم يسبق لهم التعامل معها.

_ عدم تركيز المعلمين على هذه العمليات عند تدريسهم لمادة الدراسات الاجتماعية.

من جهة أخرى قد يُعزى إتقان التلاميذ في الصف السادس لمهارات عمليتي التصنيف والملاحظة إلى انخفاض درجة الإتقان المحددة بالمحك في هذا البحث بنسبة (٧٠ %)، وهي نسبة منخفضة تقريباً، إذا قورنت بنسب الإتقان في الدراسات التي اهتمت بأهمية اكتساب عمليات العلم(نصر الله، 2005؛ شحادة، ٢٠٠٨) وحددت مستوى الإتقان الافتراضي لاكتساب مهارات عمليات العلم ب (٨٠ %) مع أن نسبة ال (٧٠ %) التي حددت كمحك في هذا البحث تتفق مع دراسة السويدي (٢٠١٠) وهي الدراسة الأحدث؛ لذلك اعتمد عليها في البحث الحالي.

إن إخفاق التلاميذ في الصف السادس في الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب –والمحدد بالمحك(70%)، في اختبار عمليات العلم الأساسية – مرآة تعكس الواقع التعليمي من المتغيرات والمستجدات في عمليات تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، خاصة بعد عملية تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية في جميع مراحل التعليم، والتي أظهرت الحاجة إلى إعادة تصميم وابتكار استراتيجيات وطرائق تعلم نشطة، وأساليب ومداخل تعليمية حديثة، تناسب ذلك التغير والتطور في مادة الدراسات الاجتماعية، وكذلك كثافة المشكلات التعليمية التي قد يكون أهمها ازدحام محتوى مادة الدراسات الاجتماعية بالمعلومات، دون أي ممارسة عقلية تؤدى إلى تطبيقها في أرض الواقع، وعدم الاهتمام بتنمية العمليات العلمية لدى المعلمين من أهم المشكلات في العملية التعليمية، إذ لا بد من تدريب المعلمين على كيفية رفع مستوى اكتساب التلاميذ لمهارات عمليات العلم؛ مما يساهم بشكل فاعل في تحقيق العديد من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية.

توصيات ومقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، فإن الباحثة توصي بما يلي:

١ –اهتمام القائمون على التخطيط والإعداد لكتب الدراسات الاجتماعية بعمليات العلم الأساسية، وتوفيرها في أنشطة الكتاب؛ مما يؤدي إلى تحقيق أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية.

٢ –عقد الدورات التدريبية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة؛ لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المناهج بصفة عامة، ومناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة.

٣ –ضرورة إجراء اختبارات تحصيلية لقياس مهارات عمليات العلم لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة.

٤ –تضمين مناهج مرحلة التعليم الأساسي للعديد من الأنشطة العلمية، والتي تؤدي إلى زيادة قدرة التلاميذ من اكتساب مهارات عمليات العلم الأساسية.

٥ –لفت انتباه المشرفين التربويين، والمعلمين إلى ضرورة تضمين الاختبارات التحصيلية أسئلة تقيس اكتساب التلاميذ لمهارات عمليات العلم الأساسية، لتنمية التفكير لدى التلاميذ؛ مما يؤثر في المستوى التحصيلي لديهم، ويؤدي إلى تحسينه.

مقترحات البحث:

لكي يكتمل هذا البحث تقترح الباحثة إجراء:

١ –دراسة حول مستوى إتقان التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية حسب متغيرات(الجنس، والتحصيل، وتخصص المعلم).

٢ –دراسة وصفية لدور المعلمين في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

٣ –دراسة عن مدى ملاءمة مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة لتنمية مهارات عمليات العلم.

٤ –دراسة تحليلية لكتب الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي؛ لمعرفة مدى تضمين عمليات العلم الأساسية لها.

5– إجراء دراسة لمعرفة علاقة مهارات العلم الأساسية بكل من(الاستراتيجيات التدريسية، الميول، الدافعية).

المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد؛ أبو زيد، عبد الباقي (٢٠١2) . مهارات البحث العلمي. عمان :دار الفكر.
- أبو جحجوح، يحيى (2008). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) .(مج ٢٢(5). كلية التربية: جامعة الأقصى.
- أبو شعر، بساط (٢٠٠٦.) مستوى اكتساب طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي للعمليات العلمية الأساسية وعلاقته بالتحصيل .رسالة ماجستير منشورة .كلية التربية: صنعاء .اليمن.
- أبو عاذرة، سناء (٢٠١٢.) تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم .عمان :دار الثقافة.
- أمبوسعيدي، عبد الله؛ البلوشي، سليمان (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم .عمان :دار المسيرة.
- البعلي، إبراهيم (٢٠١٢) .فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في الملكة العربية السعودية المجلة الدولية للأبحاث التربوية (١٣.) جامعة الامارات العربية المتحدة.
- الحراحشة، كوثر (٢٠١٢). أثر استراتيجية المماثلة في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية ومستوى أداء عمليات العلم الأساسية. مجلة جامعة دمشق. (م 28) (2).
- حميد، هدى (2017). أثر استخدام أنموذجي التحليل البنائي وبايبي في تنمية مهارات العلم واكتساب الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى تلامذة الصف السادس الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق. سوريا.
- خشمان، علي؛ مآرب، محمد (٢٠٠٥). قياس مهارات عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية .مجلة ابحاث كلية التربية الأساسية. مجلد (3) العدد (2). كلية التربية الأساسية: الموصل.
- خطايبة، عبد الله (٢٠٠٨) . تعلم العلوم للجميع. عمان :دار المسيرة.
- الخليفة، حسن (٢٠٠٥) . المنهج المدرسي المعاصر . ط ٥ . الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- زيتون، عايش (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمان: دار الشروق.
- زيتون، كمال (٢٠٠٩). عمليات العلم والتربية العلمية .القاهرة :عالم الكتب.
- السويدي، برلنتي(٢٠١٠) . مستوى إتقان طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم .مجلة جامعة دمشق . مج ٢٦ .كلية التربية: جامعة دمشق.
- السيفي، سعيد (٢٠١1.) قياس عمليات العلم لدى طلبة التعليم العام بسلطنة عمان .رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس.
- شحادة، سلمان (٢٠٠8). مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية .الجامعة الإسلامية: غزة.
- الصميدعي، هبة (٢٠٠7). العلاقة بين مهارات العمليات العلمية والتحصيل في مادة الفيزياء لدي طلبة الصف الخامس العلمي .قسم المناهج وطرق التدريس .مجلة التربية والعلم .مج ١٤ . كلية التربية .جامعة الموصل: الموصل.

- عبادي، غسان (٢٠٠6). أثر استخدام بعض مهارات عمليات العلم في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في محافظة أبين .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة عدن: اليمن.
- عليان، شاهر (٢٠10). مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق .عمان :دار المسيرة.
- القطراوي، عبد العزيز (٢٠10). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي .رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية .الجامعة الإسلامية: غزة.
- مريزيق، هشام؛ الجراح، محمود؛ محسن، عماد؛ إبراهيم، عز الدين؛ ياسين، عيسى (٢٠٠8). أساليب تدريس العلوم. الأردن :دار الراية.
- المشروع الشامل لتطوير مناهج التعليم(2016). مجلة مناهج . العدد (12).
- مكاوي، محمد (2000). أساسيات المناهج. الرياض: دار النشر الدولي.
- نصر الله، ريم (٢٠٠5 .(العلاقة بين عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ومدى اكتساب التلاميذ لها .رسالة ماجستير غير منشورة .قسم المناهج وطرق التدريس .كلية التربية .الجامعة الإسلامية: غزة.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2010). وثيقة المعايير الوطنية لمناهج الدراسات الاجتماعية في التعليم ما قبل الجامعي. دمشق: وزارة التربية.

المراجع الأجنبية:

- Carin, A. A. & Sand, R. B. (1975). Teaching science through discovery. 3rd-Ed (Columbus): Charlese, Marrill Publishing Co.
- Simsek, P. & Kabapinar, F.(2010). The effects of inquiry-based learning on elementary students' conceptual understanding of matter, scientific process skills and science attitudes. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2, 1190 – 1194.
- Lawson , A.F (1992). The nature of scientific thinking as Reflected By the work of Biologists & By Biology Text Books. The American Biology Teacher, 3, p (143).__

النقد الثقافي واستقباله في النقد العربي الحديث

*آلاء ياسين دياب **غسان السيد

(الإيداع: 20 آيلول 2018، القبول: 31 كانون الأول 2018)

ملخص:

ممّا لا يخفى أنّ المشهد النقدي العربي، شهد ظهوراً لما عُرف بالنقد الثقافي، وذلك في وقت شهدت فيه الساحة حراكاً نقدياً واسعاً، وهو ظهور حمل تحدياً وخطوة جادة نحو التغيير والتحول لما هو سائد من خلال الوصول إلى نظرية جديدة، تحفز الواقع النقدي وتجعله أكثر مرونةً ونشاطاً، والنقد الثقافي مثله مثل الكثير من التيارات التي تفرزها الساحة النقدية الغربية؛ لتصل إلينا فنغربلها ونحاول اكتشاف جذورها في تاريخنا النقدي ؛ لتتشكل المواقف بين دارس وناقد، وبين رافض ومدافع، وبين مقلد يهتف لغيره ومبدع مضيف لهذه الانطلاقة، وكل بحسب وجهة نظره. ومن بين الطروحات التي حاول النقاد اكتشاف جذورها موضوع ريادة النقد الثقافي في المشهد النقدي العربي قبل الغذامي، أي الممارسات النقدية التي اقتربت من آراء النقد الثقافي على نحو مباشر أو غير مباشر، وتعد بداية حقيقية للتفكير الثقافي في الظواهر و النصوص الأدبية والفكرية التي كانت سائدة، وهي ممارسات لم تكن منهجية ولم ترتق لمستوى نظرية نقدية.

كلمات مفتاحية: النقد الثقافي، ما بعد الحداثة

---

*طالبة دكتوراه – قسم اللغة العربية وآدابها– كلية والعلوم الإنسانية– جامعة دمشق.

** أستاذ النقد العربي الحديث والنقد المقارن – قسم اللغة العربية وآدابها– كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة دمشق.

Cultural criticism and its reception in modern Arab criticism

Alaa Yassen Dyab **Gassan Al-Saeed**

(Received: 20 Septemper 2018, Accepted: 31 December 2018)

Abstract:

It is no secret that the Arab monetary scene has witnessed the emergence of cultural criticism at a time when the arena has witnessed a wide monetary movement, namely, the emergence of a challenge and a serious step towards change and transformation to what prevails by reaching a new theory that stimulates monetary reality and makes it more flexible And actively, And cultural criticism, like many of the currents produced by the Western monetary arena; to reach us and we try to discover its roots in our critical history; to form positions between the student and critic, and the rejection and defender, and the imitator to the other and creative host of this breakthrough, and each according to his point of view. Among the proposals that critics tried to discover the roots of the subject of cultural criticism in the Arab monetary scene before the nutritional, ie, monetary practices that approached the views of cultural criticism directly or indirectly, and is a real beginning of cultural thinking in the phenomena and literary and intellectual texts that prevailed, These practices were not systematic and did not rise to the level of critical theory

Keywords: , postmodernism, Cultural criticism

1. مقدمة:

ما بعد الحداثة

هيأت ما بعد الحداثة ابتداءً بعنايتها بالمغيّب والمهمش وعرض التناقضات وتغليط مناهج البنيوية وكسر هيمنتها، هيأت مناخاً ملائماً للنقد الثقافي؛ ليبادر في إعادة فحص النص الإبداعي بعد نزع الصفات الجمالية والعلاقات اللسانية عن جسد ذلك الخطاب وتجريده منها، وقد قدّم إيهاب حسن جدولاً حصر فيه سمات الحداثة وقابلها بما ردّت به نظريات ما بعد الحداثة ففي مقال لحسن عنوانه (الثقافة ما بعد الحداثة) والمنشور عام 1985م، نشر جدولاً بأعمدة متقابلة بين مبادئ الحداثة والقدرة على تهميشها فيما بعد، منها أن الحداثة أكدت أهمية الشكل المفرد المتماسك والمغلق، واعتنت بالنظام وخاصيته العقلانية، وأكدت مسألة التفسير وحضور المقروء وحرص التجميع و القواعد الثابتة والأمثولات والذكورة [1]، في حين أن ما بعد الحداثة جاءت لتعلي شأن كل ما يناقض هذه التوصيفات والمصطلحات، وعلى سبيل المثال فإن ما يقابل مبدأ قيمة الذكورة وصحة التناسل المقرون بها عند الحداثيين، يأتي لتهديمه تعدد الأشكال والخنثوية عند منظّري ما بعد الحداثة، وهكذا... عندما نقيس الأمر على ذلك سنجد أن منظري النقد الثقافي وعلى رأسهم فوكو وجدوا أن البنى النصية، تجاهلت حقيقة الخطاب في أنه يمثل السلطة الأعلى وأن العمليات النصية ترد إلى قوى سياسية واجتماعية واقتصادية وإيديولوجية لها تأثير في أمة بأكملها وليس في عمل فردي بعينه مع صاحبه، وقد تناول فوكو في كتبه بدءاً ب(الجنون والحضارة) 1961م هذه المسألة بكثير من التوسع، فالمعرفة إرادة كامنة بالقوة لا بالفعل، إذ ركز فوكو على ما يطرأ عبر الحقب من تغييرات أساسية ولم يقدم تعميمات خاصة بفترة محددة بل لاحق السلاسل المتداخلة للحقول المنفصلة [2] ،" **فالتاريخ هو خيط متقطع من الممارسات المطردة وكل ممارسة هي مجموعة من القوانين والإجراءات التي تتحكم بالكتابة والتفكير في حقل معين وتحكم هذه القوانين من خلال الإقصاء والتنظيم ويجمع هذه الحقول معاً تشكيل أرشيف الثقافة ولا شعورها الوضعي** [3]" ، فلا يوجد معنى أساسي ولا فاعلٌ أساسي؛ وقد تأثر فوكو بنيتشه في دعواه إلى رسم خريطة جديدة تكون الممارسات والأفعال فيها صيغاً للفكر.

ويبرز بورديو واحداً من أهم المفكرين الذين أسهموا بفاعلية في بلورة فكرة النقد الثقافي وعدّه منهجاً ذا أصول فكرية ناصعة، وقد اعتمد عمله على الفصل بين النظرية والتطبيق/الممارسة، وطرح مفاهيم عدّة حول الحقول الموضوعاتية و رأس المال الثقافي، والنقطة الأهم التي أكدها بورديو أنّ المعرفة الأساسية التي تصنع إنموذجاً كلياً، قائمة على بناء العلاقات الموضوعاتية غير الظاهرة حتى اللغوية منها، كذلك لأنها هي التي تبني وتنتج الممارسات العملية، ومن ثم تكون بحاجة إلى مراقب محايد ليكشفها.

ونجد أنّ هذا الأمر جلي في فلسفة النقد الثقافي الذي يتكئ في مشغله على مبدأ وجود النسق المضمر المتنوع بين تأريخي واجتماعي وعرفي وبيئي وسياسي وديني وما إلى ذلك، وإنّ ناقده يعود إلى بيئة غائرة لا تظهرها السطوح؛ ليبني عليها ويكشفها أي ليقدم في ضوئها ما تحصّل في الظاهر واستقر عملياً، وإن بمقدور الأنساق المضمرة أن تكون وحدات مجازية متصلة، تعيش في الظل إذا أردنا كشف علاقتها بلغة النص أولاً، وطبيعة الخطاب النقدي النصوصي ما بعد الحداثي ثانياً.

وإذا كان بإمكان المعاينة النقدية النصية أن تصنع نتائج للقيم الجمالية التي تسم العمل الفني ومبدعه بالفرادة ، فإنّ اتجاه عمل النقد الثقافي يكون مبطناً و رديفاً وإلى الداخل من مستوى ما تظهر النصوص، ومن ثم لن يكتمل العمل إلا إذا تجمعت

---

[1] انظر: بروكر، بيتر: **الحداثة وما بعد الحداثة** ، ص30. انظر أيضاً:
.Ihab Hassan, The Question of Postmodernism, Performing Arts Journal,Vol.6,No,PP:30_37

[2] انظر: سلدن، رامان: **النظرية الأدبية المعاصرة**، ص148.

[3] نفسه.

تلك الأنساق الخفية بطريقة التراكم؛ ليصح أن تكشف عن منجز حضاري لاحق، وكل تلك الأنساق روافده أو أعمدته التي تعمل في الخلف منذ عشرات السنين.

ولذلك تصدر النقد الثقافي النظريات ما بعد الحداثية، فأفاد من الماركسية والأنتربولوجيا وأبحاثها الثقافية، وأفاد من تفكيكية دريدا والتاريخانية الجديدة والنقد النسوي والنقد الكولونيالي والسرديات ما بعد الحداثية، فإذا تعامل النقد الثقافي مع النصوص الأدبية فإنّ تعامله يبعد النظر إليها من منطلقات جمالية مقرونة بأعمال مؤسساتية، ويلحُّ على البعد التواصلي، أي جعل الأنساق سلسلة متحدة ذات قوة قادرة أن تقرأ النص الأدبي عبر حواضنه الثقافية والتاريخية والاجتماعية.

هل النقد الثقافي هو نقد نصوصي أكثر نضجاً؟

إنّ سياسة ما بعد الحداثة نجحت فيما أرادت فعله، فعملت على تثقيب نسيج الحداثة، ووسعت رقعة ثقوبها واقتحامها لأبنية الحداثة؛ لغرض استكمال منهجها الذي ستعتمد تفاصيله عالمياً، فإذا كانت خلخلة مرتكزات القوى الحداثية، قد نجحت فإنّ دق ركائز نظريات ما بعد الحداثة صار أقوى وإنّ الأفكار الكلية والموضوعات المهولة الشمولية الضاغطة، أضحت واقعة تحت ضغط أكبر فتمّ تفكيكها ولواحقها، فصارت التعدية بديلاً من المركز والمرجع الواحد وقفز السطحي والمهمش؛ ليتوارى بإزائه العميق والرئيس والسلطوي، والحضور أزاحه الغياب.

وهذه الخصائص التي اتصفت بها ما بعد الحداثة وجدت غاياتها في خطابات نقدية متنوعة، تنادت لتلبية دواعي التفكيك والتقويض وزعزعة استقرار التوازن والهوية والثنائيات المتقابلة والانسجام المنطقي التراتبي؛ لذلك قال ما بعد الحداثيين بالميتاخرافة بداية لأرشفة حقائق جديدة، وما إيمانهم بذلك إلا جزء من تسقيط فكرة الزمن وترتيب أوقاته، وإنه في مدار هذه التنوعات، أو سيكون صائراً إلى مدارها خاصة، أنها عولمت منظومة الأدب بدورها.

وعليه فاذا وجد النقد الثقافي حاضنة للتبلور والتكوّن، فلأنّه نشاط إسفنجي قابل لأن يمتص ما شاء من المجالات والنظريات المعرفية وإن اشتغالاته متعددة؛ لذلك فإن الناقد الثقافي حرّ في اعتناق ما يرغب من فلسفات وإيديولوجيات ووجهات نظر، وهذا كلّه له نفوذ قوي تسري عدواه إلى متلقيه؛ لأن متلقّي النقد الثقافي لا يمكن تصنيف ارتباطاتهم وتوجيهها، وبذلك فإن المصطلح حر في تطبيقه وتقديمه إجرائياً ما دام متلقيه مستفيداً من ناحيتين: الأولى شعبية والثانية نخبوية، وتفسير ذلك أن الناقد الثقافي محكوم بمرجعياته التي يضمن ولاءه لها إنتاج رؤيته الثقافية وإنجاز بحثه الذي يقدمه لقارئه، فثمة من لديه اتجاه ماركسي أو راديكالي وآخر نسوي وآخر فوضوي ومزيج من ذلك ، أو قد يصدر عن منهج مفرد اجتماعي أو أنثربولوجي أو نفسي أو فلسفي أو أدبي نصي أو لساني تداولي[1]، وإن قرين النقد الثقافي يظل دائماً وجهة نظر صاحبه وجملة معارفه وقناعاته .

وبالعودة إلى حواضنه الرئيسة بوصفه جزءاً من منظومة ما بعد الحداثة، فإنّ النقد الثقافي ينسجم مع فلسفة دريدا التقويضية الباحثة عن التوتر الكامن بين إشارات النص _أي نوع من النصوص_ وبين ظاهره ، أي الجملة المقدمة إلى السطوح والمصرّح بها، وإنّ النقد الثقافي باحث دؤوب بدوره_ كما استنّ ذلك دريدا _عن الطرق التي يمكن بها الاجتثاث الضمني للأفكار المصرّح بها في النص ومن ثم المساعدة في تفكيكه، فما يبدو _إذن_ هامشياً قد يكون جوهرياً ولا يرضى بالتمركز والذات العليّة التي يفترض أنها تقوده[2] .

ويريد النقد الثقافي أن يحدد علاقاته أيضاً بموجب شرائطه وأن يراقب حركية التأثر والتأثير بين السلطة والممارسات الثقافية العائدة لها تماماً لينتج نصاً آخر، وقد اهتمّ فوكو بمسألة القوة والسيطرة المقصودتين في سلسلة مناقشات النقد الثقافي لترسيخ

---

[1] انظر: ايزابرجر، آرثر : **النقد الثقافي (تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسة)**، ص38.

[2] انظر: هتشيون، ليندا: **سياسة ما بعد الحداثية**، ص23

هويته؛ لأنّ في داخل المجتمع وفي مؤسساته المختلفة تكمن حقيقة القوة التي تعمل على تطويع أفراد المجتمع وفقاً للصياغات الجديدة التي يطمئن إليها المجتمع ذاته، من ثم إخضاع الإنسان إلى الآليات التي تعمل على مراقبة وتطبيع الأفراد بالنظر لأنظمة القوة المعرفية، وهذا الأمر جزء مهم من تفاصيل المقاومة الكلية التي يبديها النقد الثقافي وهذا أيضاً جزء من منجزه.

إنّ فلسفة فوكو عميقة بالفعل حينما يستبدل المفهوم القانوني للقوة بما أراده بعلاقات القوة الموجودة في كل ناحية من نواحي المجتمع ، فالمجتمع على هوية واحدة وإن كانت مختلفة، فإذا نظرت إلى إحداها تذكرت الأخرى[1] ، وهذه النظرية تخطّى بها فوكو الميدان الماركسي وعوّل عليه، ولا نريد أن نبتعد عن محور تحليلنا، فمراقبة جذور التغيير الذي دعت إليه القراءات الثقافية في أنها تفتش دوماً عن أسباب التعايش بين المغيّب والمتحقق في حين أنّ هذا التداخل بين الاثنين ما هو إلا حقيقة التصادم المطلوب كشفه وتفكيك أنساق ما تمّ إضماره، وعدّ هامشياَ، غائباً، وبحاجة إلى ثورة فكرية تضع إيجابيات الحداثة و مكاسبها تحت المجهر؛ لتعرض ما يقابلها في منطقة ما بعد الحداثة وبمقدور أحد أبرز أجزائها أي النقد الثقافي أن يسقط تلك الإيجابيات في كون اللاحتمية والسطحي وضرب المركزية والاحتفاء بالمصادفة.

إنّ ما نذكره ليس ردود فعل بقدر ما هو تأسيس نوعي ومتنوع وقصدي لما سيأتي، وعرض لخطوط الجغرافية التاريخية لما بعد الحداثة، وقد أشرنا إلى الترسيمة التي وضعها إيهاب حسن ، إذ إن جدولته التقابلية بين الحداثة وما بعد الحداثة وخصائص كل واحدة منهما تعطينا فكرة جيدة عن ظروف صعود النقد الثقافي الفلسفية والإجرائية كذلك لأن ما يريده النقد الثقافي يبحث عن تطبيقه على سعة منطلقاته الناقد الثقافي، إذ يتوفر له جو عملي ناتج عن كل ما يفعله الشخوص والأفراد العاديون، حياتهم، سلوكهم، دور المؤسسات في تدريبهم على أسلوب تفكير وعملٍ لما يتمتعون به من أفكار، بما في ذلك رسم العلاقة بين النفس و الجسد و تحديدها.

2. منهجيّة الدراسة: ستعتمد الدراسة على المنهج الوصفيّ التحليليّ

3. الإطار النظري للبحث

إذا كانت الثقافة بتعريف بسيط :" **هي ثمرة كل نشاط إنساني محلّي نابع من البيئة ومعبر عنها أو مواصل لتقاليد في هذا الميدان أو ذاك ...** [2]"، فإن النقد الثقافي هو ممارسة نقدية للنص الأدبي، وبذلك يمكن القول إنَّ النقد الفلسفي أو النفسي أوالاجتماعي للنصوص الأدبية يتضمّن بشكل أو بآخر ممارسات تشكل بداية للتفكير بالنقد الثقافي، ولقد ارتبط النقد الثقافي في الفكر ما بعد الحداثي، بأسلوب جديد في التفكير وفي التفلسف، كان أهم ما ميّزه هو الدّعوة إلى تجاوز الذات و معرفة الآخر، فظهر النقد الثقافي كأهم رؤية لما يسمى ب **(ما بعد البنيوية)** [3] ، وعليه فإنّ قيمة وأهمية النقد، تكمن في كونه يُعبّر من جهة عن نهاية مرحلة هي مرحلة الحداثة، ويعبر من جهة أخرى عن بداية مرحلة جديدة هي مرحلة ما بعد الحداثة،

---

[1] انظر تفصيل ذلك : المرجع نفسه:28

[2] نقلاً عن الدكتور حسين مؤنس ، وأضاف قائلاً: " **إن ثقافة الأمة هي عملها غير الواعي الذي تتوارثه أجيالها ، وتسير به في شؤون حياتها ، أي هي طريقتها في الحياة**..."، انظر ما أورده الدكتور وهب رومية في كتابه (من قضايا الثقافة) ، رومية، وهب: **من قضايا الثقافة** ، ص144، وما بعدها.

[3] إن فكر ما بعد البنيوية الذي يقترن في كثير من الأحيان بأعمال جاك دريدا ، يتفحص فكرة الاختلاف بكل أوجهها ، ويكشف أن سوسير قد أبقى على بعض الافتراضات المسبقة(الميتافيزيقية) حول الذاتية واللغة. انظر: ليشته، جون: **خمسون مفكراً أساسياً معاصراً_ من البنيوية إلى ما بعد الحداثة**، ص201.

حتى أنّ أغلب المراجع المتخصصة في فلسفات ما بعد الحداثة، تستخدم مصطلح النقد الثقافي للتعبير عن هذه المرحلة الجديدة.

3_1: بداية استخدام المصطلح

يعود تاريخ المصطلح إلى عام 1964م ، حيث شرع مركز الدراسات الثقافية المعاصرة بجامعة برمنجهام بنشر صحيفة أوراق عمل الدراسات الثقافية، التي تناولت مواضيع ثقافية عدّة [1].غير أنّه لم يتبلور منهجاً إلا مع الناقد الأمريكي (فنست ب لتش) فكان أول من أطلق مصطلح النقد الثقافي على نظريات **الأدب ما بعد الحداثة** ، وذلك في كتابه الصادر عام 1992م، والذي اهتم بدراسة الخطابات في ضوء التأريخ والاجتماع والسياسة والمؤسساتية ومناهج النقد الأدبي[2]، إذ ربط بين النص والاتجاهات الأخرى في العملية النقدية الثقافيّة، فقد حمل رؤية خاصة ولاسيما في التعامل مع النصوص الأدبية والخطابات بأنواعها عبر أنساق ثقافيّة، تستكشف ما هو غير مؤسساتيٍّ و غير جماليٍّ [3]، أي إنه أكد خصوصية الأنساق المضمرة في النص الأدبي.

3_2: التعريف بالمصطلح

يحدد آرثر أيزربرجر النقد الثقافي بأنه :" **نشاط وليس مجالاً معرفياً خاصاً بذاته ....هو مهمة متداخلة، مترابطة متجاوزة متعددة، إذ بمقدوره أن يشمل نظرية الأدب والجمال والنقد، فضلاً عن التفكير الفلسفي، وتحليل الوسائط والنقد الثقافي الشعبي، وبمقدوره أيضاً أن يفسر نظريات بنقد الأنساق المضمرة التي ينطوي عليها الخطاب الثقافي بكل تجلياته وأنماطه وصيغه، ما هو غير رسمي وغير مؤسساتي ومجالات علم العلامات، ونظرية التحليل النفسي، والنظرية الاجتماعية الأنتربولوجية**[4]".

ولعلّ أهمية النقد الثقافي تكمن في جرأته وإمكانياته على التجدد والإنتاج، إذ يواكب روح العصر، ويستلهم الواقع ؛ لذا يحتاج إلى تأنٍ ودقة وعمق ومراجعة جادة، وهذا ما جعل النقد الثقافي يعدّ نشاطاً فكرياً " **يتخذ من الثقافة بشموليتها موضوعاً لبحثه و تفكيره و يعبّر عن مواقف إزاء تطوراتها وسماتها**[5]" ، فلم يكن بديلاً من النقد الأدبي بقدر ما كان محاولة منهجية تتمحور حول استكشاف الأنساق الثقافية المضمرة فضلاً عن كشف حيل الثقافة التي تتمارى في البوح عن كشف الأنساق الخفيّة، سواء أكانت تلك الأنساق مهيمنة أم هامشيّة، ولعلّ الحيل الجمالية البلاغية شكلت إطاراً قناعيّاً تنطوي تحته تلك المضمرات الثقافيّة[6].

فالنقد الثقافي مصطلح معاصر يرتبط بتوجهات ما بعد الحداثة[7]، وقد برز هذا التوجه منذ سبعينيات القرن العشرين، ويؤكد أتباع هذا الاتجاه أن النقد الثقافي ليس منهجاً واضح المعالم محدد الأركان والزوايا، بل هو طريقة في القراءة تعتمد على

---

[1] انظر: آيزربرجر، آرثر: **النقد الثقافي تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسة**، ص31.

[2] يُنظر: الخليل، سمير: **النقد الثقافي من النص الأدبي إلى الخطاب**، ص 11.

[3] يُنظر: المرجع نفسه.

[4] آيزربرجر، آرثر: **النقد الثقافي تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسة**، ص30_31.

[5] البازعي ، سعد– الرويلي، ميجان: **دليل الناقد الأدبي (إضاءة لأكثر من ثلاثين مصطلحاً وتياراً نقدياً أدبياً معاصراً)**، ص305.

[6] يُنظر : بعلي، حفناوي رشيد : **مسارات النقد و مدارات ما بعد الحداثة في ترويض النص وتقويض الخطاب**، ص 155.

[7] ما بعد الحداثة هي : " **اتجاه قوي بدأ على الأغلب في العام 1979م ، ومن قادته في فرنسا ليوتار ،وميشيل فوكو وجاك دريدا ، التفكيك وتحرير الإنسان و مرتكزات التفكير البشري من الاتجاهات و المسلمات والمعتقدات و القيم (حضارية أو قومية أو إنسانية أو دينية) ، بل ومن**

الجمع بين كل الآليات العلمية والفنية والثقافية والفلسفية وعلى التحليل النفسي وعلى الأنثربولوجيا وعلم الاجتماع و غيرها من العلوم ، هذا التوجه يتفق مع النظرة الثائرة على الثبات والتنظير الذي حاول تأطير الحقائق والمناهج في فترة الحداثة الغربية. كما نوّع النقد الثقافي في أساليب القراءة وآلياتها وأوجهها، فقد تنوعت مجالات عمله، فشملت المجالات التقليدية للثقافة والمعرفة مثل الدراسات الاجتماعية والاستشراق، وكذلك الإشكاليات التي تواجه الإنسان المعاصر مثل الثقافة الإعلامية المرتبطة بالصوت والصورة ...لذا نجد تداخلاً بين مصطلح النقد الثقافي ومصطلحات مثل التأريخانية الجديدة، ونقد ما بعد الاستعمار.

وتتجلى أهمية النقد الثقافي في أنه " **فرعٌ من فروع النقد النصوصي، ومن ثم فهو أحد علوم اللغة وحول الألسنية معني بنقد الأنساق المضمرة، التي ينطوي عليها الخطاب الثقافي بكل تجلياته وأنماطه وصيغه، وما هو غير رسميّ و غير مؤسساتي وما هو كذلك سواء بسواء...وهو لهذا معني بكشف لا الجمالي، كما هو شأن النقد الأدبي، وإنمّا همّه كشف المخبوء من تحت أقنعة البلاغيّ الجماليّ**[1]"، إذ تجعل من الاستقراء يأخذ على عاتقه الكشف عن خبايا النص للوصول إلى رؤية حداثية، تستمد معطياتها من المرجعيّات الثقافيّة الذاتية، حتى أصبحت مهمة الناقد الثقافي مختلفة عمّا كانت عليه_ في النقد الأدبي_ ليعتمد على الأنساق المضمرة و ربطها بالمرجعيات الثقافية، الفكرية، والتاريخية، والاجتماعية، والنفسية، والأخلاقية والجمالية.

3_3: ظاهرة الأنساق الثقافية

وتقف إلى جانب النقد الثقافي، ظاهرة الأنساق الثقافية التي أشار إليها الغذامي، والتي اصطف إلى جانبها الكثير من النقاد الذين آمنوا بها أو تبنوها، فهي بكل بساطة دلالات اجتماعية، أخلاقية، دينية، جمالية...إلخ يفرضها الوضع الاجتماعيّ وتحظى بقبول المتلقي، وليس هناك للنسق الثقافيّ ثبات واستقرار، إذ يتحقق في نصوص محددة تسعى إلى النهوض بالموروثات والأعراف عبر مفاهيم المرجعيّات النخبوية، التي تضمّها جميعاً كلمة (الأنساق)، إذ تستعمل " **كثيراً في الخطاب العام والخاص، تشيع في الكتابات إلى درجة قد نُشوّه دلالتها**[2]"، والغذامي بذلك يؤكد فاعليّة تلك الأنساق وأهميتها، إلى جانب تأكيده توضيح تلك المضمرات وتفسيرها و ربطها بدلالة الخطاب من دون تناقض. ويشير نيكلاس لومان إلى الأنساق محاولاً ربطها بواقع الإنسان الاجتماعي، وهذا واضح من خلال سؤاله: " **كيف يمكن أن نتمثّل جسم الكائن بشكل منفصل عن البيئة المحيطة، ويكون منغلقاً رغم حاجته لكل ما يجري ببيئته، لكي يتمكن من الاستمرار في الحياة**[3]".

فالبيئة تفرض نفسها على النص، وهذا بدوره يولّد التأثر المباشر أو المضمر عبر نسق تتضمن فيه نقطة مركزية لها خصوصيتها الدلالية، ويؤكد نيكلاس لومان أنّ الأنساق:" **تعتمد وتؤسس على التمييز بين النسق والبيئة، أي على خط ورسم الحدود بينهما، حيث تتشكّل بيئة النسق من كل ما عداه! وليس المقصود هنا بالبيئة الطبيعيّة وحسب، بل كل البشر**

دعاوي العقلانية و المثالية و التمركز تلك المبادئ التي سادت أوروبا لعقود منذ عصر التنوير ، وهي تذهب إلى أنّه حول الذات لا توجد حقيقة موضوعية مجردة أو سردية عليا كبرى في أو خارج الإنسان تستحق عناء البحث عنها و التمسك بها و التصديق بها فهي تنزع القداسة عن العالم". يُنظر: كاي، نك: **ما بعد الحداثة والفنون الأدائية** ، ص 33.

[1] () بعلي، حفناوي رشيد : **مسارات النقد و مدارات ما بعد الحداثة في ترويض النص وتقويض الخطاب**، ص 156.

[2] () الغذامي ، عبد الله محمد: **النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية**،ص76 .

[3] () لومان ، ديكلاس: **مدخل إلى نظرية الأنساق** ، ص7.

من حوله وكذلك كل الأنساق الأخرى استناداً إلى هذه الرؤية يمكننا تحليل كيفية قيام الأنساق[1]"، فالنسق يعكس طبيعة النص ويبين مدى أهميته وقيمته، إذ يفرز النسق المضمر نمطاً أدبياً جديداً تكمن آلياته بالنتاج الجديد للمعنى[2] .

3_4: القراءة الثقافية

هي مهمة تروم تحقيق مبدأ التماسف[3] بين المؤول، والذات المؤولة، إنها قراءة لا تستسلم لجاذبية الطرح، قراءة ترفض أن تقبع خلف المقولات من دون تحقيق أو تفعيل لمكنوناتها، ونقصد بها القراءة التي " **تفسر النص في ضوء الثقافة التي أنتجته، وهي قراءة تكشف عن منطق الفكر داخل النص، بدلاً من ادعاءات المؤلف، وهذه القراءة تسعى إلى رصد التفاعل بين مرجعية النص الثقافية، والوعي الفردي للمبدع؛ فتنطلق من الخلفية الثقافية للنص، مروراً بتأويل مقاصد المبدع ووعيه، وانتهاءً بدور القارئ الناقد، حيث ينفتح المجال أمامه لتأويل العلاقة بين دور المفهوم دلالياً وجمالياً داخل النص، و دوره الاجتماعي داخل الثقافة**[4]" ، فالثقافة محمول إنساني مركب، يحتاج إلى عمليات تفكيك نوعية، ليس التفكيك لأجل التفكيك، إنما لأجل إنطاق الخطاب، وحمله على التصريح باللامقول والمسكوت عنه داخل الثقافة، هذا لأن الخطاب ليس مكوناً جامداً بل هو فعالية تأويلية موجهة، وهذه الفعالية لا يمكن حصرها داخل الحيز النقدي لها، إنها تتجاوز فعل النقد إلى ما هو خارجه، بل إنها تعدّ أحياناً، أن فعل النقد هذا قاصر عن تأويل المنظومة التراثية بصورة أكثر جمالية، وبتصور لامحدود، هذا لأنَّ المنظومة التراثية لا يمكن أن تفسر ككتلة صماء من المعاني، أو منجز فوق الفهم، فالتاريخ ليس مجرد بنية ماضوية نستعيدها بفعل قراءة تحليلية ما، إنما يحتاج إلى قراءة ثقافية تتيح إمكانية لما سيكون وما سيتم بناؤه من خطابات وأنساق ثقافية تحرك الإنسان نحو فعل الإبداع، وبناء هويته الخاصة ، إن " **الهوية الثقافية تتكون من عناصر ثابتة، عميقة الجذور، ضاربة في العمق التاريخي للأمة التي تنتسب إليها الثقافة، وعناصر مشروطة بالتاريخ المتحول لهذه الأمة**[5]".

3_5: استقبال (النقد الثقافي) في الوطن العربي

أمّا فيما يخص التلقي العربي للمصطلح ، فهو علم عند الغذامي و " **فرع من فروع النقد النصوصي العام**[6] "، وهناك من حدده بوصفه ممارسة تتجه إلى دراسة النصوص والخطابات في ضوء المقاربة الثقافية ، بعدّ النص حاملاً لثقافة معينة سواء أكانت مادية أم معنوية ، قولاً أم ممارسة فعلية[7]

3_6: وظيفة النقد الثقافي:

يهدف النقد الثقافي إلى:

---

[1] لومان ، ديكلاس: **مدخل إلى نظرية الأنساق** ، ص7.

[2] يُنظر : بعلي، حفناوي رشيد : **مسارات النقد و مدارات ما بعد الحداثة في ترويض النص وتقويض الخطاب**، ص 151.

[3] إنها مسافة معنوية بين الذات الفاعلة و ذاتها، أو ربما تعني كذلك (البينذاتية intersubjectivite)، وقد استقى بول ريكور هذا المفهوم انطلاقاً من فينومينولوجيا هوسرل الذي يعني الاهتمام بالتجربة الداخلية للأنا القادرة على اكتشاف معنى العالم، والبينذاتية هي: تنوع التجارب الداخلية لأشخاص عديدين من أجل اكتشاف أشخاص يشتركون في وجود واعٍ. للاستزادة: ريكور، بول: **الذات عينها كآخر**، ص 73 وما بعدها.

[4] يوسف، عبد الفتاح أحمد: **قراءة النص وسؤال الثقافة (استبداد الثقافة ووعي القارئ بتحولات المعنى)**، ص 30.

[5] عصفور، جابر: **الهوية الثقافية والنقد الأدبي** ، ص81.

[6] الغذامي ، عبد الله محمد: **النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية**، ص83 . انظر ما أورده سعد البازعي في كتابه: (استقبال الآخر الغرب في النقد العربي الحديث) معلقاً على تجربة الغذامي في ترجمة مصطلح التقويض (Deconstruction) ، البازعي، سعد: **استقبال الآخر الغرب في النقد العربي الحديث**، ص225 وما بعدها

[7] انظر: قنصوه، صلاح: **تمارين في النقد الثقافي** ، ص 8.

- الكشف عن الأقنعة التي تتحكم في النصوص الإبداعية وتمس جوهرها، وذلك بكسر الحدود الفاصلة بين الراقي النخبوي والدوني الشعبي[1] .
- نقد القيم والمؤسسات والممارسات والخطابات الموروثة في إطار أصولها وتكوينها وآثارها السياسية والاجتماعية والجمالية[2].
- الكشف عن المثاقفة التي تعبر عن اتصال ثقافتين مختلفتين، بحيث يفرض هذا الاتصال تغييراً في شكل الثقافة السائدة[3]
- الكشف عن التشكلات المضادة التي تسعى بشكل غير معلن إلى تمرير خطاباتها، وهي عادةً ما تتخذ_ في أحيان كثيرة _صياغات غير مرئية[4] .
- البحث عن المضمرات النسقية، وصولاً إلى طريقة التفكير وأشكال السلوك وأساليب التعبير، وكل ما يتصل بالجوانب المادية والروحية والفكرية والعاطفية. [5]
- تقييم المعايير الثقافية والقيم الأخلاقية وأنماط التعبيرات البشرية كافة ...تلك الأنماط التي تقف الميتافيزيقيا وراء توجيهها بما يخدم تصوراتها[6]

إن الغايات التي صاغها النقد الثقافي؛ لتكون جزءاً مهماً من فاعليته النظرية، تضع أمامه مهمة غاية في الأهمية، وهي صياغة الأداة التي تتيح له تحقيق تلك الغايات، وهي بطبيعة الحال ينبغي أن تنبثق من هويته وفاعليته في التأويل والاستقراء.

3_7: الدور الريادي للنقاد العرب في الاشتغال على النقد الثقافي:

أظهرت بعض الدراسات النقدية لاسيما المهتمة بتاريخ النقد الثقافي ونشأته بعض الآراء حول ريادة النقد الثقافي قبل طروحات الغذامي.

ويرى بعض النقاد ومنهم **عز الدين المناصرة**، أن عملية البحث في تاريخية النقد الثقافي تعود إلى العقود الأولى من القرن العشرين، إذ تجلّى الصراع الفكري وتمخّض عن صراع منهجي في مقاربة النصوص والظواهر والأجناس والأشكال الأدبية والثقافية .

فبعد أن ظهر النقد الثقافي على يد مجموعة من النقاد في أوروبة، وذلك من خلال تحديدهم لطبيعة المفهوم ومجاله، بدأ العرب يوظفون هذا النشاط الثقافي ضمن جهودهم النقدية ولاسيما في مطلع القرن العشرين ؛ أي إن النقد الثقافي، بمرجعياته الأوربيّة تمت ممارسته في العصر الحديث ، فلا أحد ينفي أن كتاب طه حسين (مستقبل الثقافة في مصر 1938م) يقع في دائرة النقد الثقافي بامتياز، كذلك بعض كتب المثقفين العرب من مختلف الاتجاهات[7] ، فهو ينظر إلى موضوع الريادة من خلال نظرة موسّعة وشاملة كشف فيها عن آراء فكرية ونهضوية تضمنت رؤى ثقافية ناضجة تقترب مما شهدته الساحة النقدية

---

[1] انظر: سمث، م جوناها: **ما النقد الثقافي** ، ص 5 وما بعدها.

[2] انظر: إيتش، فنست: **النقد الأدبي الأمريكي من الثلاثينيات إلى الثمانينيات**، ص410.

[3] انظر: سعيد ، هاني علي: **مسارات النقد الثقافي** ، ص 57

[4] انظر: كاظم، نادر: **الهوية والسرد _دراسات في النظرية و النقد الثقافي** ، ص 11.

[5] انظر: سعيد ، هاني علي: **مسارات النقد الثقافي**، ص 58

[6] انظر: الداوي، عبد الرزاق :**موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر**، ص34.

[7] يُنظر: المناصرة، عز الدين: **الهويات والتعددية اللغوية (قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن)**، ص8_9.

حول النقد الثقافي [1]. ويحيل في سبيل الإشارة إلى مرجعية عربية للنقد الثقافي على ثلاثة كتب أساسية ، يعتقد أنها تمثل بداية ظهور النقد الثقافي في الثقافة النقدية العربية الحديثة ؛ لكنّه ينبه في السياق ذاته على أنها تشتغل في مجال النقد الثقافي على نحو عام أو تتمحور حول هذا النقد، بوصفها ممارسة نقدية تشتغل على النص الثقافي (الوضع الثقافي السائد) وليس النص الأدبي وتأثيره في البيئة الثقافية للواقع الثقافي الحاضن لهذا النص [2] ، وهذه الكتب هي : (مستقبل الثقافة في مصر) لطه حسين وهو صادر عام 1938م، وهناك كتابان صدرا في الخمسينيات هما : (مشكلة الثقافة) لمالك بن نبي، وكتاب (في الثقافة المصرية) لمحمود أمين العالم وعبد العظيم أنيس، هذه الكتب تتمحور حول النقد الثقافي للنص الثقافي. إن بنية هذه الكتب ومشروعها النقدي في نظر المناصرة تقترب من آراء النقد الثقافي وأفكاره وقيمه بشكل أو بآخر، وهي بداية حقيقية للتفكير الثقافي في الظواهر والنصوص الثقافية العربية التي كانت سائدة.

وإذا كانت هذه الكتب الثلاثة تمثل وفق المنظور التأريخي بداية ظهور التفكير النقدي الثقافي، فأين المناصرة من طروحات على الوردي لاسيما مقالاته في نقد الأدب التي أثارت غضب العديد من النقاد الذين وجدوا في نقده اختلافاً وخرقاً لما هو مألوف، أم أن المناصرة كان انتقائياً في إشارته إلى الكتب المذكورة!

وهناك اتجاه آخر تبنى قضية ريادة النقد الثقافي للعراق، لاسيما طروحات الناقد حسين القاصد في كتابه (النقد الثقافي ريادة وتنظير وتطبيق _العراق رائداً) الذي يؤكد فيه أن للعراقيين الصولة الأولى في النقد الثقافي، وهذا ما اعترف به الغذاميّ لكنّه حاول التقليل من شأنه، فهو لم يتطرّق لحسين مردان ومقالاته، ولم يتطرّق لكتابات الدكتور علي جواد الطاهر في هذا المجال[3]، وهو رأي يحتاج وقفة ، فمن ناحية يحمل إشارة لريادة العراق للنقد الثقافي قبل طروحات الغذامي، ومن ناحية أخرى يحمل هجوماً على الغذامي آخذاً عليه تجاهله النقاد العراقيين الذين أغنوا الساحة النقدية بطروحاتهم في الأدب والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس؛ لذا أجد أن هناك مغالاة في جعل مقالات مردان والطاهر رائدة في مجال النقد الثقافي، فما طرحه الناقدان لم يكن إلا إرهاصات أولية لا تتعدى النقد الانطباعي والتأثري؛ لذا أخالف د. حسين في رأيه فلا صلة لهما بالنقد الثقافي حتى وإن تطرقا إلى بعض الجوانب الاجتماعية التي قد تلامس النقد الثقافي. وتطالعنا الدكتورة بشرى موسى صالح في كتابها (بويطيقيا الثقافة ، نحو نظرية شعرية في النقد الثقافي) ؛ لتؤكد أن طروحات علي الوردي تتضمن أحكاماً نقدية مُكتشفة للأنساق الثقافية إذ عالج " **إشكالية الأدب الرفيع من زاوية نظر مغايرة لما تدور فيه الدراسات النقديّة، أو التأريخانية الجديدة**[4]". وهي بذلك تحاول أن تثبت الريادة للعراق، ولعلّ دراسة نبأ باسم رشيد الموسومة ب(**الشعر الجاهلي في ضوء**

---

[1] ويحدد منطلقات ومعطيات لتلك الرؤى النقدية بقوله : "**هؤلاء جميعاً مارسوا النقد الثقافي من منطلقات متعددة ، القومي التقليدي ، القومي الليبرالي ، التحرر الوطني ، الإسلامي التقليدي ، والإسلامي المتنور، المادي الجدلي واليساري العام ، واليساري الماركسي ،الليبرالي العام، العلماني، التفكير الأنثربولوجي ، الليبرالي التابع...إلخ**". **انظر**: المناصرة، عز الدين: **الهويات والتعددية اللغوية (قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن)**، ص11

[2] يُنظر: المناصرة، عز الدين: **علم التناص المقارن نحو منهج عنكبوتي تفاعلي**، ص 30. وعند الاطلاع على الكتب الآنفة الذكر نجدها كتباً مهمة إلا أنّها اعتمدت بعض الممارسات النقدية التي تتعلق بثقافة البلد العامة كالتعليم و الثقافة المدرسية و ثقافة المجتمع ومن ثم المسرح والسينما والإذاعة والصحافة والأدب والأدباء.

[3] يُنظر: القاصد، حسين: **النقد الثقافي(ريادة وتنظير وتطبيق_ العراق رائداً)**، ص13.

[4] صالح، بشرى موسى: **بويطيقيا الثقافة نحو نظرية شعريّة في النقد الثقافي** ، ص37.

الأنساق الثقافيّة _اللا منتمي اختياراً) تتضمن تمهيداً يتناول الريادة في العراق [1] ، وبغض النظر إن كانت الريادة للعراق أو لغيره إلا أنّني أجد الباحثة ، لم تدرك محددات النقد الثقافي، إذ أجدها أقحمت العديد من النقاد وجعلتهم رواداً للنقد الثقافي ، ولم أجدها موفقة في دعمها لهم، فالنقد الثقافي يعنى بما هو مضمر ؛ ليعيد إنتاجه والبحث عن إيديولوجية النص، ولا يعنى بما هو جمالي و فني.

هنا لابدّ من مناقشة موضوعية فلسفية لتلك الآراء، فالنقد الثقافي بوصفه منهجاً ونشاطاً معرفياً يجعل من النص حاضنة ثقافية ثرة، بدأ على شكل ممارسات نقدية تدخل ضمن المسار الفكري للنقد الثقافي، وهي لم تكن منبعثة من النقاد العراقيين فحسب وإنما كانت تلك الممارسات في الدول العربية كلّها.

ولعلّ تساؤلاً يطرح نفسه، هل الرائد هو السابق زمنياً لاختيار الطريق أو الرائد هو المكتشف؟ أو إنه من يقوم بإنجاز قيمة كبرى في مجال لم يستطع أحد أن يقوم بما قام به؟

هنا نقول: إن الريادة ترتبط بمسألتين: الأولى تاريخية بمعنى السبق التاريخي والزمني، والثانية: فنية وجمالية تتعلق بالتأسيس لظاهرة فنية جديدة. وعليه فلابدّ أن نعلم أن الدراسات النقدية لم تكن لها ملامح منهجية محددة، فممارسات كل من طه حسين ومالك بن نبي ومحمود أمين العالم والأعرجي وعلي جواد الطاهر ما هي إلا ممارسات تنويرية في النقد الثقافي غير الممنهج، وما كان اقترابهم من حدود النقد الثقافي إلا لاهتماماتهم بعلم الاجتماع.

حتى أن طروحات على الوردي تعد ممارسات نقدية تنويرية وإن تضمنت تحليلات نسقية للنصوص الشعرية إلى جانب اهتمامه بطبيعة الأثر الأدبي وأشكاله من زواياه المتعددة؛ للبحث عن الحقيقة الكامنة وراء الأشياء المضمرة، وعلى الرغم من أنها رؤية قريبة ممّا طرحه الغذامي، إلا أنها طروحات لم تكن لها منهجية محددة إلى جانب ذلك لم ترتق تلك إلى مستوى نظرية نقدية.

4. خاتمة

ينطلق هذا البحث من النقد الثقافي وينتهي إليه، إذ يتناول إرهاصاته، ومن ثم تجلياته في النقد العربي، وهو يعرّب هذا النقد ويقدّمه للمتلقي العربي، فقد هيّأت أجواء ما بعد الحداثة ابتداءً بعنايتها بالهامشي وعرض المتناقضات وتغليط مناهج البنيوية وكسر هيمنتها، هيأت مناخاً خاصاً للنقد الثقافي؛ ليبادر في إعادة فحص النص الأدبي بعد نزع الصفات الجمالية والعلاقات اللسانية عن جسد ذلك الخطاب، وإعادة فحصه بالنظر إلى وجود أنساق غائبة ومضمرة هي الأهم والأجدر بالمعاينة النقدية.

---

[1] وقد أفادت من طروحات القاصد و بشرى موسى صالح ، إذ تضيف إلى ما ذُكر جهود الدكتور محمد حسين الأعرجي لاسيما في كتبه الموسومة :(في الأدب وما إليه ، ومقالات في الشعر العربي المعاصر ، وأحفاد وأجداد) والتي تعدها أثراً رياديا للنقد الثقافي ، إذ تؤكد أن " **فيها ما لا يُحصى من المهارات و النظم الفكريّة الثابتة ؛ وذلك لقابليّة الأعرجيّ على الربط بين الأشياء واكتشاف الترابطات الخفيّة بينها ، في هذا المعنى أو ذاك ، جزئياً أو كلياً ، وهذا يستدعي مراعاة التنامي الفعلي أو النصيّ الداخليّ في تعاضده مع فيض الدلالات التي تعين على الرؤية**". وتشير إلى جهود الدكتور علي جواد الطاهر وما كتبه عن النقد الإبداعي ، إذ كان يتعدى حدود معالجة العمل الأدبي ومعناه المنطقي إلى معالجته كعمل تاريخي أو اجتماعي أو ثقافي ، آخذاً بعين الحسبان ما للمؤثرات الخارجية من فعل وتأثير. يُنظر: رشيد، نبأ باسم : **الشعر الجاهلي في ضوء الأنساق الثقافية اللامنتمي اختياراً** ، ص 11 .انظر أيضاً: الأعرجي، محمد حسين : **في الأدب وما إليه**، ص 7 وما بعدها، وانظر أيضاً: : الأعرجي، محمد حسين :**مقالات في الشعر العربي المعاصر**، ص 10 وما بعدها . انظر: عدنان، سعيد: **علي جواد الطاهر الناقد المقالي**، ص15.

أمّا الريادة العربية، فلابدّ أن نعلم أن الدراسات النقدية العربية لم تكن لها ملامح منهجية محددة، فما هي إلا ممارسات تنويرية في النقد الثقافي غير الممنهج، وما كان اقترابهم من حدود النقد الثقافي إلا لاهتماماتهم الأخرى.

المصادر والمراجع:

1. الأعرجي، محمد حسين: **مقالات في الشعر العربي المعاصر**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، الطبعة الأولى، 2007م.
2. الأعرجي، محمد حسين: **في الأدب وما إليه**، دار المدى للثقافة والنشر، دمشق، الطبعة الأولى، 2002م،
3. آيزربرجر، آرثر: **النقد الثقافي تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسة**، ترجمة: وفاءإبراهيم _ رمضان بسطاويسي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003م
4. إيتش، فنست: **النقد الأدبي الأمريكي من الثلاثينيات إلى الثمانينيات**، ترجمة: محمد يحيى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2000م.
5. البازعي، سعد: **استقبال الآخر الغرب في النقد العربي الحديث**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2004م.
6. البازعي، سعد– الرويلي، ميجان: **دليل الناقد الأدبي** (إضاءة لأكثر من ثلاثين مصطلحاً وتياراً نقدياً أدبياً معاصراً)، المركز الثقافي العربي، المغرب، الطبعة الخامسة، 2005م
7. بعلي، حفناوي رشيد: **مسارات النقد ومدارات ما بعد الحداثة في ترويض النص وتقويض الخطاب**، دروب للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2011م
8. الخليل، سمير: **النقد الثقافي من النص الأدبي إلى الخطاب**، دار الجواهري، بغداد، الطبعة الأولى، 2012م
9. الداوي، عبد الرزاق: موت **الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1992م
10. ريكور، بول: **الذات عينها كآخر**، ترجمة جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الأولى، 2005م.
11. صالح، بشرى موسى: **بويطيقيا الثقافة نحو نظرية شعريّة في النقد الثقافي**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، الطبعة الأولى، 2012م
12. عدنان، سعيد: **علي جواد الطاهر الناقد المقالي**، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الأولى، 2011م
13. عصفور، جابر: **الهوية الثقافية والنقد الأدبي**، الهيئة المصرية للكتاب، الطبعة الأولى، 2010 م.
14. الغذامي، عبد الله محمد: **النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية**، المركز الثقافي العربي، المغرب، الطبعة الثانية، 2001م
15. القاصد، حسين: **النقد الثقافي (ريادة وتنظير وتطبيق_ العراق رائداً)**، مطبعة التجليات للنشر والترجمة والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2013م
16. قنصوه، صلاح: **تمارين في النقد الثقافي**، ميريث للنشر والمعلومات، القاهرة، الطبعة الأولى، 2007م
17. كاظم، نادر: **الهوية والسرد _دراسات في النظرية والنقد الثقافي**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 2006 م:
18. كاي، نك: **ما بعد الحداثة والفنون الأدائية**، ترجمة نهاد صليحه، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، الطبعة الثانية، 1999م
19. لومان، ديكلاس: **مدخل إلى نظرية الأنساق**، ترجمة: يوسف فهمي حجازي، منشورات الجمل، بغداد، الطبعة الأولى، 2010م
20. ليشته، جون: **خمسون مفكراً أساسياً معاصراً_ من البنيوية إلى ما بعد الحداثة**، ترجمة فاتن البستاني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الأولى، 2008م

21. المناصرة، عز الدين: **علم التناص المقارن نحو منهج عنكبوتي تفاعلي**، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الطبعة الأولى، 2006م.
22. المناصرة، عز الدين: **الهويات والتعددية اللغوية (قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن)**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2004م
23. رومية، وهب: **من قضايا الثقافة**، الهيئة السورية العامة للكتاب، دمشق، الطبعة الأولى، 2013م.
24. يوسف، عبد الفتاح أحمد: **قراءة النص وسؤال الثقافة (استبداد الثقافة ووعي القارئ بتحولات المعنى)**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2009م.

الرسائل الجامعية:

25. رشيد، نبأ باسم: **الشعر الجاهلي في ضوء الأنساق الثقافية اللامنتمي اختياراً**، بإشراف: د. أحمد عبد حسين الفرطوسي، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2015 م

الدوريات

26. سمث، م جوناها: **ما النقد الثقافي ؟**، مجلة مسارات، بغداد، العدد 4، 2004م
27.سعيد، هاني علي: **مسارات النقد الثقافي**، مجلة الرافد، العدد 233، يناير، 2014م

المراجع الأجنبية

27–Ihab Hassan, **The Question of Postmodernism**, Performing Arts Journal,Vol.6,.

إضاءات على الكناية في حاشية الطيبي على الكشاف للزمخشري

مصطفى أحمد اليوسف الضايع أ.د سمير معلوف

(الإيداع: 31 تشرين الأول 2018 ، القبول: 31 كانون الأول 2018)

الملخّص:

حظيتْ البلاغةُ العربيةُ باهتمام العلماء قديمًا، وحديثًا، فانْبَرى لدراستها أئمةٌ ثقاتٌ منهم الإمامُ شرفُ الدّين الحسين بنُ عبد الله بنُ محمد الطِّيْبِي (– 743هـ) الذي يعدّ بحق أحدَ أئمة القرن الثامن الهجري وعَلَماً من أعلام البلاغة العربية.

وشهرة الطّيبي تبدو جليّةً في معظم فنون البلاغة ولاسيّما فنّ الكناية، التي عَمَدَ إلى فحصها وتحليلها تحليلًا بلاغيًا لإبراز المعاني، والأغراض البلاغية التي تخرج إليها ضمن سياق معيّن، وذلك في كتابه (التبيان في البيان)، وحاشيته على الكشاف للزّمخشري (فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب)، حيث درس الكناية دراسةً مستفيضةً مستفيداً مما ورد عند السلف تارةً، ومنفرداً بأفكارٍ وآراء جديدة تارةً أخرى، وعدّ الكناية الأصل الثالث من أصول علم البيان وقسّمها تقسيماً جديداً خَرَجَ به على تقسيمات البلاغيين السابقين، فجعلها إمّا مطلقةً أو غيرَ مطلقةٍ، وعرض في حاشيته لنماذجَ كثيرةٍ من هذين النوعين سالكاً الأسلوب التطبيقي في ذلك، ومُتحدِّثاً عن الكناية ومفهومها وعلاقتها بالحقيقة والمجاز، وبرهن على كلامه بالأمثلة والشواهد من آيات الذكر الحكيم، فعرض لطرائق الكناية المشهورة: (الكناية عن موصوف، والكناية عن صفة، والكناية عن نسبة)، كما أشار إلى دلالة الكناية التي قد تكون: (رمزيةً، أو تلويحيةً، أو إيمائيةً، أو تعريضيةً) بحسب وضوحها وخفائها.

وانفرَدَ الطّيبي بكنايةٍ تميّزَ بها عن غيره من البلاغيين سمّاها (الكناية الزُّبْديّة) وأدخلها ضمن الكنائية الإيمائيّة، وقد استنبطها من الزّمخشري وأطلق عليها هذه التسمية، وهو ما سنحاول تجليته في هذا البحث، معتمدين المنهج البلاغي سبيلاً للوصول إلى الأغراض البلاغية للكناية عند الطيبي.

الكلمات المفتاحية: الكناية، الطّيبي، مطلقة، غير مطلقة، الزُّبْديّة.

* طالب دكتوراه – قسم اللغة العربية– كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة البعث.

** أستاذ البلاغة – علم المعاني –كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة البعث

Les Lumiere's sur metonymie dans bourdure ALTeebe ALKashaff de Zamkshary La domaine

*Mustafa Ahmad Alyussif Al-dhaye ** Prof. Sameer Malouf

(Received: 31 October 2018, Accepted: 31 December 2018)

L art du style a altenir d interesse les savants ancienne nourelle se defier pour s etudie de confiance imams Comme AL imam: Sharaf ALdeen AL houssen Bn AbdAllah Bn Mohammad ALteebe (743 h) qui existe une des imams (8 siecle h) et savant des sciences L art du style Arabic. Celebrite ALteebe se montrer evidente en plupart de l arts de lart du style surtout en l art du metonyme, que il se resoudre a la demande et l analyse, l analyser commander pour faire ressortir les sens et les choses le art du style qui sortie de elle l enclouse du proper cours. Cest un en son livre (ALtbean Fe ALbean) et son Bordure sur ALkshaf du ALZmkshre (Ftoh ALgaeeb Fe ALkshf An Knaa ALreep) ou il a etudie le metonymie etude exhaustive, beneficiaire de la existe de le devancier une foix et il isole de les idees et des opinions le deuxieme foix. Il prendre le metonymie le troisime origine de le origine science Albean et il la subdiviser a des nouveaux subdivision sort il de la partager les anciennes rthetoriques ,se pour cela il la render l art du style absoulement or non absoulement il presenter en son bordure plusieurs models de ce facon particable de style appliquee de cette chose et parle de la metonymie, sa concept et sa rapports de la verite et le figure il a prouve de son parole en exemples et preuves des gagment le sages mention, il exposition des facons de celebrite metonymie (metonymie d une qualite, metonymie d un qualificatif, metonymie d un rapport) et il indiquer a la metonymie qui peut etre (symble-gestes-allusif-signer)selon sa clarite et sa secret.

Alors: Alteebe s occupe seul de la metonymie et particularization d elle a de l autre rethetoriques et il l appellee [le metonymie quintessence] et il l interpoler enclouse [le metonymie geste] et il la metter an ALzamkshre et il l appelle cette nomme. Et se ce qui on s effocer devenir au cours de cette recherché, adoptant les rythme l art du style le facon pour arriver de choses l artique de la metonymie chez Alteebe.

Les mots clefs: metonymie – Alteebe – absoulement - non absoulement – quintessence.

*Student Doctorate - Department Of Arabic- Fuculty of Arts Humanities- Albaa, th Uneversity

** Teacher of Rhetoric and Meanings science -Fuculty of Arts Humanities- Albaa, th Uneversity

المقدمة

الكنايةُ وادٍ من أودية البلاغة، وغايةٌ لا يصل إليها إلا من لطف طبعه وصفت قريحته، وطريقٌ جميلٌ من طرق التعبير الفني، ووسيلةٌ قويةٌ من وسائل التأثير والإقناع، ولها أثر كبير في تحسين الأسلوب وتزيين الفكرة، تعطيك الحقيقة مصحوبة بدليلها، والقضية وفي طيّها برهانها[1]. وتتميّز الكناية بمكانتها المرموقة بين ألوان التعبير البلاغي، لأنها تعتمد في توليد المعنى على بنيةٍ لغويّةٍ فريدةٍ تجمع بين الحقيقة والمجاز في الوقت نفسه، وبها يستطيع المرء تجنّبَ ما تنبو الآذان عن سماعه، وتُيسِّر للمرء قولَ ما يريد بأسلوبٍ بلاغيٍّ ممتعٍ.

ولأهميّة الكناية في شتّى ميادين الحياة فقد ظفرتْ بتحليلات العديد من العلماء مما أسهم في تطوير دلالة هذا الأسلوب حتى استقرّ بدلالته الحالية عند البلاغيين المتأخرين، والطِّيبي من البلاغيين الذين درسوا هذا الفن البياني دراسةً جيدةً، وعدّ الكناية الأصل الثالث من أصول علم البيان وقسّمه تقسيماً جديداً خَرَجَ به على تقسيمات البلاغيين السابقين، فجعل الكناية إما مطلقةً أو غيرَ مطلقةٍ، وعرض في حاشيته لنماذج كثيرة من هذين النوعين سالكاً الأسلوب التطبيقي في ذلك، ومُتحدّثاً عن الكناية، ومفهومها، وعلاقتها بالحقيقة والمجاز، وهو ما سنحاول تجليته من خلال هذا البحث.

الكناية لغة واصطلاحاً:

من المعروف أنّ المعنى اللغوي الذي وضعه الأقدمون للكلمة، هو المرتكز الذي يقوم عليه المعنى الاصطلاحي للكلمة ذاتها، وذلك عند الانتقال بها من معناها الأصلي إلى ذلك المعنى الجديد، وقد تكلّم عن الكناية غيرُ واحدٍ من علماء اللغة، وهو أمر لا داعي للحديث عنه في هذا المقام، فهو منثور في معظم معاجم اللغة[2].

أمّا دلالة الكناية من الناحية الاصطلاحية فيجد الباحث فيها أقوالاً كثيرة متناثرة في مصادر متنوعة، أسهم فيها جمعٌ غفيرٌ من العلماء انتقلت فيها الكناية من معنىً إلى معنىً وتطورت دلالتها عبر العصور، حتى استقرت بدلالتها الاصطلاحية التي نجدها عند البلاغيين المتأخرين الذين اهتموا بها، وعرفوا قيمتها البلاغية ومكانتها الفنية والجمالية، فتحدث عنها عبد القاهر الجرجاني (– 471هـ) ورأى أنّها تساعد المتكلم في "إثبات معنىً من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود، فيومئ به إليه، ويجعله دليلاً عليه"[3]، ومن يتأمل هذا التعريف يراه متقاطعاً مع تعريف قدامة بن جعفر (– 337هـ) للإرداف[4]، إلا أنّ الجرجاني يسميها كناية، ويقصد بها الكناية عن الصفة.

---

[1] – الأسلوب الكنائي، د. محمود السيد شيخون، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ط1، 1398 هـ – 1978م، ص87.

[2] – ورد الحديث عن المعنى اللغوي للكناية في العديد من معاجم اللغة؛ منها: الصحاح، اسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط4، 1990م، مادة (كنى) ص2477، و معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1399هـ – 1979م، مادة (كنو) 139/5، و لسان العرب، ابن منظور، تحقيق: عبد الله الكبير، ومحمد حسب الله، وهاشم الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مادة (كنى): ص3944، و القاموس المحيط، الفيروزأبادي، تحقيق: نصر الهوريني، راجعه واعتنى به: أنس الشامي وزكريا أحمد، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ – 2008م، ص 1441.

[3] – دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني بمصر ودار المدني بجدة، ط3، 1413هـ – 1992م، ص66.

[4] – أن يريد الشاعر دلالة على معنى من المعاني فلا يأتي باللفظ الدال على ذلك المعنى، بل بلفظ يدل على معنى هو ردفه وتابع له، ينظر: نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تح: د. محمد عبد المنعم خفاجي، بيروت، دار الكتب العلمية، ص157.

والطّيبي (– 743هـ) من البلاغيين الذين اهتموا بهذا الفن البياني، حيث درسَه دراسةً مستفيضةً، مستفيداً مما ورد عند السلف تارةً [1]، ومنفرداً بأفكارٍ وآراء جديدة تارة أخرى، فالكناية عنده: "هي ترك التصريح بالشيء إلى ما يساويه في اللزوم لينتقل منه إلى الملزوم، كما يقال: فلان طويل النجاد، أي: طويل القامة، وسمّيت كناية لما فيها من إخفاء وجه التصريح، ومنه الكنى لما فيها من إخفاء وجه التصريح بالعلم"[2]. فتعريف الطيبي للكناية يتقاطع مع تعريف البلاغيين في ضرورة انتقال الذهن من اللازم إلى الملزوم، كقولك: (فلان طويل النّجاد)، و(فلان كثير الرماد)، فإنّ الذهن ينتقل منه إلى طول القامة والكرم، ورُدّ هذا الكلام بأنّ "اللازم ما لم يكن ملزوماً يمتنع أن ينتقل منه إلى الملزوم، فيكون الانتقال حينئذ من الملزوم إلى اللازم"[3]، وخلاصة هذا الرد أنّ اللازم مساوٍ للملزوم في الكناية، فاللازم تابع والملزوم متبوع والعلاقة التي تجمع بين الطرفين هي علاقة الارتباط، لهذا اشترط الطيبي المساواة في الكناية حتى يتمّ الانتقال فقال: "والكناية أقوى من التصريح لأن الانتقال من اللازم إنما يتمّ فيها بشرط المساواة، فيكون كالادعاء بالبيّنة، أو لما فيها من تصوير حال المكنى عنه، كما في قولك: فلان كثير الرماد كناية عن جوده"[4]، ولعل هذا الشرط هو الرد الذي أورده الإمام السبكي بأنّ اللازم ما لم يكن ملزوماً لم يُنتقل منه، وحينئذٍ يكون الانتقال من الملزوم فيقول: "الكنايةُ لفظٌ أريد به لازم معناه مع جواز إرادته معه؛ فظهر أنّها تخالف المجاز من جهة إرادة المعنى الحقيقي للفظ مع إرادة لازمه، وفُرِّقَ: بأن الانتقال فيها من اللازم وفيه من الملزوم، ورُدّ: بأن اللازم ما لم يكن ملزوماً لم ينتقل منه وحينئذٍ يكون الانتقال من الملزوم"[5]، فنحن حين نقول: (زيد كثير الرماد)، فالمراد كرمه، ولا يمنع من ذلك أن نريد إفادة كثرة الرماد حقيقةً، لنكون أردنا بالإفادة اللازم والملزوم معاً.

وبما أنّ الانتقال سيكون من الملزوم فإن هذا المبدأ يجعل الكناية تتقاطع مع المجاز، لكن الفرق بينهما: "أن الكناية لا تنافي إرادة الحقيقة فلا يمتنع في قولك: فلان طويل النجاد أن يراد طول النجاد مع طول القامة، والمجاز ينافي ذلك"[6]. ففي الكناية لا يمتنع في قولنا: (زيد كثير الرماد) أنْ نريدَ الكناية عن كرمه، كما لا يمتنع أنْ نريدَ إفادة كثرة الرماد حقيقة، لنكون قد أردنا بالإفادة اللازم والملزوم معاً.

ولعلّ قول الطيبي بأن الكناية لا تنافي إرادة الحقيقة مع إرادة المعنى الكنائي هو ما صرّح به البلاغيون قديماً وعلى رأسهم الإمام الجرجاني الذي أشار إلى دلالة المعنى الثاني للفظ، والمُتّكِئَة على الدلالة الأولى للمعنى، فقال: "الكلام على ضربين: ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، وذلك إذا قصدت أن تخبر عن (زيد) مثلاً بالخروج على الحقيقة، فقلت: خرج زيد...، وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكنْ يدلّك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالةً ثانيةً تصل بها إلى الغرض، ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة

---

[1] – استفاد الطيبي من البلاغيين السابقين؛ فما نجده عند الطيبي يمكن النظر إليه عند كل من: السكاكي، والخطيب القزويني، انظر: مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، تح: نعيم زرزور، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1987م، ص402 – 403، والإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع، الخطيب القزويني جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر بن أحمد بن محمد، تح: إبراهيم شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1424هـ – 2003م، ص241 – 242.

[2] – التبيان في البيان للإمام الطيبي، تحقيق: عبد الستار حسين زموط، رسالة دكتوراه مقدمة إلى جامعة الأزهر، 1397هـ – 1977م، قسم التحقيق، ص 145.

[3] – الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، ص242.

[4] – التبيان في البيان للإمام الطيبي، تحقيق: عبد الستار حسين زموط، قسم التحقيق، ص157.

[5] – عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، بهاء الدين السبكي، جزءان، تح: د. عبد الحميد هنداوي، بيروت، المكتبة العصرية، ط1، 1423هـ، 2003م، 206/2.

[6] – التبيان في البيان للإمام الطيبي، تحقيق: عبد الستار حسين زموط، قسم التحقيق، ص157.

والتمثيل"[1]، فالمعنى الأول (المعنى) مفهوم من ظاهر اللفظ ونصل إليه بغير واسطة، والمعنى الثاني (معنى المعنى) أن تعقل من اللفظ معنىً ثم ينتقل بك ذلك المعنى إلى معنى آخر. ثم يُقدّم الجرجاني أمثلةً على الكناية يوضح فيها المعنى ومعنى المعنى وذلك في قوله: "أوَ لا ترى أنك إذا قلت: (هو كثير رماد القدر) أو قلت: (طويل النجاد) أو قلت في المرأة: (نؤوم الضحى) فإنك في جميع ذلك لا تفيد غرضك الذي تعني من مجرد اللفظ، ولكن يدلّ اللفظ على معناه الذي يوجبه ظاهره، ثم يعقل السامع من ذلك المعنى، على سبيل الاستدلال، معنىً ثانياً هو غرضك، كمعرفتك من كثير رماد القدر أنّه مضياف، ومن طويل النجاد أنّه طويل القامة...، وإذ قد عرفت هذه الجملة، فهاهنا عبارة مختصرة وهي أنْ تقول: (المعنى) و(معنى المعنى)، تعني بالمعنى: المفهوم من ظاهر اللفظ الذي تصل إليه بغير واسطة، وبمعنى المعنى: أن تعقل من اللفظ معنىً ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر"[2].

فالروابط التي تربط بين المعنى الظاهري للفظ والمعنى الثاني الكنائي الذي يتولد عنه هي الوسائط بين المكنّى به والمكنّى عنه عند الجرجاني، أو المعنى ومعنى المعنى كما يسميه الجرجاني، أي: لا تتحقق الكناية إلا بالمرور في مرحلتين من الدلالة يقطعهما الإدراك كي يصل إلى المعنى المراد وهما: "الأولى: هي الدلالة الوضعية لألفاظ العبارة على معناها المباشر، والثانية: هي دلالة هذا المعنى على المعنى المراد أو المكنّى عنه"[3]، والمعنى المراد لا يفهم من ظاهر اللفظ بل من الغوص في دقائق اللفظ ومعرفة مقصد المتكلم، مما دفع البلاغيين إلى تقسيم الكناية إلى قريبة وبعيدة، وواضحة وخفية، وذلك يعود إلى وضوح أو خفاء الوسائط بين المكنّى به والمكنّى عنه، ومدى قربه وبعده.

أقسام الكناية:

قسّم البلاغيون قبل الطيبي الكناية إلى ثلاثة أقسام: "القسم الأول: الكناية المطلوب بها الموصوف نفسه...، القسم الثاني: الكناية المطلوب بها الصفة نفسها...، القسم الثالث: الكناية المطلوب بها تخصيص الصفة بالموصوف..."[4]، كما قسموها باعتبار آخر إلى: "التعريض، والتلويح، والرمز، والإيماء والإشارة"[5]. أما الطيبي فقد خالف السكاكي والقزويني[6]، وغيرهما من البلاغيين[7]، وقسّم الكناية إلى قسمين: "وهي إما مطلقة أو غير مطلقة، والمطلقة: هي ما يطلب منه نفس الموصوف، وهي إما بمعنى واحد نحو قولك: مضياف، كناية عن زيد بسبب اختصاصه به، أو بمعان مجموعة كقولك: حيّ مستوي القامة عريض الأظفار وتعني به الإنسان...، وغير المطلقة: تتنوع إلى رمز وتلويح وإيماء وتعريض"[8]. فالطيبي نظر إلى الكناية نظرتين؛ الأولى: تتعلق بطريقة استنباطها وهي أنْ تكون مطلقة أو غير مطلقة، وأنْ تؤخذ من لفظ أو مجموع ألفاظ، والثانية: تتعلق بوضوحها وخفائها وهي ما يسمّى الرمز والتلويح والإيماء والتعريض.

وقد عرض الطيبي أيضاً في حاشيته على الكشاف (فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب) لنماذج كثيرة من الكناية سالكاً الأسلوب التطبيقي في ذلك، ومتحدّثاً عن الكناية ومفهومها وصلتها بالحقيقة والمجاز إذا لزم الأمر، وبرهن على كلامه بالأمثلة

---

[1] – دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، ص262.

[2] – المصدر السابق نفسه، ص262 – 263.

[3] – الصورة البيانية في الموروث البلاغي، د. حسن طبل، مكتبة الإيمان بالمنصورة أمام جامعة الأزهر، ط1، 1426هـ – 2005م، ص157.

[4] – مفتاح العلوم، السكاكي، ص404—407، والإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، ص242.

[5]– مفتاح العلوم، السكاكي، 411–412، والإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، ص248.

[6] – مفتاح العلوم، السكاكي، ص404—412، والإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، ص242 – 248..

[7] – المصباح في المعاني والبيان والبديع، بدر الدين بن مالك، حققه وشرحه: د. حسني عبد الجليل يوسف، مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز (المطبعة النموذجية)، ط1، 1409 هـ – 1989م، ص146–––156.

[8] – التبيان في البيان للإمام الطيبي، تحقيق: عبد الستار حسين زموط، قسم التحقيق، ص 145.

والشواهد من آيات الذكر الحكيم، فعرض لطرائق الكناية الثلاثة المشهورة: (الكناية عن موصوف، والكناية عن صفة، والكناية عن نسبة)، كما أشار إلى دلالة الكناية التي قد تكون: (رمزية، أو تلويحية، أو إيمائية، أو تعريضية) بحسب وضوحها وخفائها. وانفرَدَ الطيبي بكناية تميّز بها عن غيره من البلاغيين وهي (الكناية الزُّبْديّة) وأدخلها ضمن الكنائية الإيمائيّة، وقد استنبطها من الزمخشري وأطلق عليها هذه التسمية، وهو ما سنتعرض له فيما يلي.

أولاً: الكناية المطلقة: وقصد بها الطيبي: "ما يُطلَبُ منه نفسُ الموصوف، وهي إما بمعنىً واحد نحو قولك: مِضْيَاف، كناية عن زيد بسبب اختصاصه به، أو بمعانٍ مجموعةٍ كقولك: حيٌّ مستوي القامة عريض الأظفار وتعني به الإنسان"[1]، فهذه الكناية عند الطيبي تختص بموصوفٍ معيّنٍ وتطلق العنان بالنسبة للصفات؛ لذلك سمّاها مطلقة، وقد وردت في حاشية الطيبي في عدة مواضع؛ منها وصف المؤمن بالشكر والصبر في قوله تعالى: (أَلَمْ تَرَ أَنَّ الْفُلْكَ تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِنِعْمَتِ اللَّهِ لِيُرِيَكُم مِّنْ آيَاتِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ) [سورة لقمان: الآية31] فكأنّ الصبر والشكر صفتان تطلبان الموصوف (المؤمن) كنايةً عنه، والطيبي يعدّ هذا الأسلوب "من الكناية المطلوب بها نفس الموصوف؛ نحو: الإنسان حيّ مستوي القامة، عريض الأظفار"[2]، وترد معاني الصبر والشكر كنايةً عن المؤمن في موضع آخر أيضاً، يستحسن الطيبي فيه موقع الكناية، وذلك في قوله تعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ الْجَوَارِ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ {32} إِن يَشَأْ يُسْكِنِ الرِّيحَ فَيَظْلَلْنَ رَوَاكِدَ عَلَى ظَهْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ {33} أَوْ يُوبِقْهُنَّ بِمَا كَسَبُوا وَيَعْفُ عَن كَثِيرٍ {34}) [سورة الشورى: الآيات32–33–34] يقول الطيبي: "حَسّنَ موقع هذه الكناية في هذا المقام: أنّ مواجبَ الصبر والشّكر لم تتبيّن في سائر الحالات ظهوره في حالتي الركوب في البحر والخروج منه"[3]، ولعلّ الطيبي مُحِقٌّ في استحسانه موقع هذه الكناية، لأنّ أكثر ما يحتاج الإنسان إلى الصبر على البلاء، والشكر على النعماء، هو في مواضع الشدة والضيق، خاصة في مواضع ركوب البحر.

وتتمثل الكناية المطلقة عن موصوف في قوله تعالى أيضاً: (وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسُرٍ) [سورة القمر: الآية 13] فلم يقلِ السفينةَ، وإنما ذكرها بصفاتٍ تقوم مقامَها في أداء المعنى، فقال: (ذاتِ ألواحٍ ودُسُرٍ) حيث كنّى القرآن الكريم عن سفينة نوح عليه السلام وذكرها بصفات تنوب عن الموصوف، وهذه الأوصاف تتعلق بمتانة الألواح وإحكام صنعها تعبيراً عن الموصوف (السّفينة)، فكانت بذلك كناية عن موصوف، إضافةً إلى أنها حصّلت مع المطلوب شيئاً من التصوير بحسب رأي الطيبي حيث أوحى المولى لنبيّه عليه السلام كيفيةَ صنعها لتكون متينة وقوية، فهي "من الكنايات التي المطلوب بها نفس الموصوف، كما تقول في الكناية عن الإنسان: إنّه حيّ مستوي القامة عريض الأظفار، وفيه حصول المطلوب مع التصوير، هاهنا صوّر إيحاءهم بشيء عُمِلَ من المسامير القوية، والأخشاب الرصينة، وأكثر ما يقع هذا في كلام الجبابرة تهاوناً بالمطلوب"[4]، فقد أراد الطيبي بقوله أنها من الكنايات التي المطلوب بها نفس الموصوف، أي: أنها كناية عن موصوف، وهو السفينة، فصوّر لنا صورة السفينة مرصوصة الألواح تمخر عباب البحر، مجموعة على بعضها البعض بوساطة الدّسُر، لكي تنقذ نوحاً ومن معه.

---

[1] – المصدر السابق نفسه، ص 145.

[2] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، شرف الدين الحسين بن عبد الله الطيبي، تح: عمر حسن القيام، حقوق الطبع محفوظة لجائزة دبي للقرآن الكريم، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1434هـ – 2013م، 317/12.

[3] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 68/14.

[4] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 128/15.

فقد ذكر الألواح بقصد بيان متانة هذه السفينة وإحكام صنعها، إظهاراً لعناية الله بنجاة سيدنا نوح ومن معه، فإن الله أَمَرَه في موضع آخر بصنع السفينة وأوحى إليه كيفية صنعها ولم تكن تعرف سفينة قبلها، فقال: (وَأُوحِيَ إِلَى نُوحٍ أَنَّهُ لَن يُؤْمِنَ مِن قَوْمِكَ إِلاَّ مَن قَدْ آمَنَ فَلاَ تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُواْ يَفْعَلُونَ {36} وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا) [سورة هود: الآية 36–37] ، والدليل على أنها سفينة محميّة بعناية الله، ورعايته، أنّ الله عزّ وجل جعلها في سياق الآية التي تليها تجري في عينيه فقال: (تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا) [سورة القمر: الآية14]. فألواح الخشب العريضة، والمسامير القوية، والصّنْعة المحكمة، والجري بعين الله ورعايته، كلها أسباب هيئتها إرادة المولى لنجاة هذه السفينة التي تحمل نبي الله نوحاً عليه السلام ومن معه أمام ذلك الطوفان الهائج، وتركها آيةً للآخرين لعلهم يعتبرون بها.

ثانياً: الكناية غير المطلقة: وقد بثّ الطيبي في هذا القسم من الكناية النوعين المشهورين عند البلاغيين وهما: (الكناية عن صفة، والكناية عن نسبة)، وسمّاها الكناية غير المطلقة أي: المقيدة بصفات معينة.

1– الكناية عن صفة: وهي الكناية التي بثّها الطيبي في كتابه التبيان في البيان ضمن ما سمّاه (الكناية غير المطلقة)، وأشار إليها في اللطيفة الثانية من لطائف الكناية في كتابه (لطائف التبيان في علمي المعاني والبيان) بحسب تسميتها المتفق عليها عند جمهور البلاغيين بأنها (كناية عن صفة) فقال: "الثانية: الكناية المطلوب بها الصفة، وهي قريبة وبعيدة، فالقريبة هي الانتقال من أقرب اللوازم إلى المطلوب، كقولك: (فلان طويل النجاد) أو (طويل نجاده) وكقولك: (فلان عريض القفا) فإنه كناية عن الأَبْلَه. والبعيدة هي الانتقال من لازم بعيد إلى المطلوب بتوسّط لوازم متسلسلة، كقولك: فلان كثير الرماد، فإنّ الذهن ينتقل من كثرة الرماد إلى كثرة الجمر، ومنها إلى كثرة إحراق الحطب تحت القدر، ومنها إلى كثرة الطبائخ، ومنها إلى كثرة الأَكَلَةِ، ومنها إلى كثرة الضِيفان، ومنها إلى أنه مِضْيَاف"[1]، فلا بد إذاً من وسائط بين المعنى الأصلي للفظ والمعنى المراد، لأن التصريح بالمعنى الأصلي للفظ يعطيك المعنى الحقيقي للعبارة، وقد لا يكون هذا كافياً، أمّا التصوير الكنائي فإنّه ينتقل بنا عن طريق الوسائط والدلالات إلى المعنى المقصود المستتر خلف بنية التركيب، ونجد تطبيقاً لهذا النوع من الكناية في حاشيته على الكشاف، وذلك في قوله تعالى: (أَلا إِنَّهُمْ يَثْنُونَ صُدُورَهُمْ لِيَسْتَخْفُواْ مِنْهُ أَلا حِينَ يَسْتَغْشُونَ ثِيَابَهُمْ يَعْلَمُ مَا يُسِرُّونَ وَمَا يُعْلِنُونَ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ) [سورة هود: الآية 5] حيث يفسّر الزمخشري ثنيَ صدورهم بمعنى انحرافهم عن الحق فيقول: "(يَثْنُونَ صُدُورَهُمْ) يَزْوَرّون عن الحق وينحرفون عنه، لأنّ مَنْ أقبل على الشيء استقبله بصدره، ومن ازورّ عنه وانحرف ثنى عنه صدره، وطوى عنه كَشْحَه"[2]، والطيبي يوضح مراد الزمخشري من هذا التفسير ويعدّه من قبيل الكناية عن صفة الإعراض فيقول: "يريد: أنّ ثني الصدور كناية عن الإعراض والانحراف عن الحق، ثم علّلَ بيان الكناية ولزوم اللفظ هذا المعنى بقوله: (من أقبل على الشيء استقبله بصدره ومن ازورّ عنه ثنى عنه صدره)"[3]، فثنيُ الصدور بالمعنى الأول يفيد طويها، وثنيُها بالمعنى الثاني كناية عن الإعراض والصدود عن الحق، وهي كناية قريبة لقرب الانتقال من أقرب اللوازم إلى المطلوب.

---

[1] - لطائف التبيان في علمي المعاني والبيان، شرف الدين الحسين بن عبد الله الطيبي، تح: عبد الحميد هنداوي، حقوق الطبع محفوظة للمكتبة التجارية بمكة المكرمة، ص119 – 120.

[2] – الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، تح: عادل عبد الموجود وعلي معوّض، الرياض، مكتبة العبيكان، ط1، 1418هـ – 1998م، 3 / 183.

[3] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 8/ 13 – 14.

ولمّا كانت الكنايةُ أبلغَ وأوقعَ من الإفصاح بالذكر، فقد اعتمدها القرآن الكريم في التعبير عن المُلْك في قوله تعالى: (الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى) [سورة طه: الآية 5] فاستواء الرحمن على العرش كناية عن المُلْك وإنْ لم يقعدْ أبداً، مما يدل على السيطرة والقدرة، وقوله هذا أبلغ وأفصح من قوله (مَلَكَ) وهو ما أشار إليه الطيبي بقوله: "المعنى: قالوا: استوى فلان على العرش، يريد: مَلَكَ، سواء قعد على السرير أو لم يقعد، لمساواة هذا اللفظ (مَلَكَ) في تأدية المقصود، وإن كان هذا اللفظ أبسط من (مَلَكَ) وأبلغ منه، كما عُلِم في البيان أنّ الكناية أوقع من الإفصاح بالذكر، لأنك مع الكناية كمدّعي الشيء بالبيّنة، ولأنه لا يقال: فلان استوى على العرش إلا بعد تمكّنه على الملك واستقراره له، بخلاف ما إذا قيل: مَلَكَ، ولأن في تلك العبارة تصويراً لصورة العرش في الذهن، وتخييلاً لحالة الاستواء عليه، ويلزمه لمزيد المعنى الآخر لا عكسه، فيكون أبسط وأدلّ"[1]، فالكناية كما هو معروف في علم البيان أبلغ وأفصح من التصريح باللفظ، وهي هنا مناسبة لهذا المقام وأوقع من التصريح لأن اللازم مساوٍ للملزوم، ولكنه ينتقل إلى الكناية لبلاغتها وفصاحتها، فقوله: (استوى) أبلغ وأفصح من (ملك) وإن كانا متساويين في تأدية المقصود، لذلك فإنهم "يكنّون بقوله: استوى فلان على العرش، عن: مَلَكَ، سواء قعد على السرير أو لم يقعد، لأن اللازم مساوٍ في تأدية المعنى، كما يقال: يد فلان مبسوطة، ويد فلان مغلولة، بمعنى أنه جواد أو بخيل، حتى وإن لم يكن له يدٌ رأساً قيل هذا الكلام في حقّه"[2]، ولعل مما يدل على ملكه وسيطرته سبحانه وتعالى أنه قال في سياق الآية التي تليها: (له ما في السماوات وما في الأرض وما بينهما وما تحت الثرى) [الآية: 6] ولا شك في أنّ مَنْ يملك السماوات والأرض وما بينهما، وما تحت الثرى، هو مَلِكُ الملوك ومالكُها، لذلك فهو مقتدر ومتمكن من استوائه على العرش على سبيل التصوير.

والمجاز على سبيل الاستعارة إذا كَثُرَ استعماله صار كناية بحسب رأي الطيبي في تفسير معنى ضَمّ الجناح في قوله تعالى: (اسْلُكْ يَدَكَ فِي جَيْبِكَ تَخْرُجْ بَيْضَاء مِنْ غَيْرِ سُوءٍ وَاضْمُمْ إِلَيْكَ جَنَاحَكَ مِنَ الرَّهْبِ فَذَانِكَ بُرْهَانَانِ مِن رَّبِّكَ إِلَى فِرْعَوْنَ) [سورة القصص: الآية 32] ففي هذا الموقف خاف موسى خوفاً شديداً عندما رأى النور من بعيد ولم يدرِ ما طبيعة هذا النور ولم يعرف أنه نور الله تقدست صفاته، والزمخشري فسّر ضم الجناح بأنه استعارة من فعل الطائر[3]، أما الطيبي فرأى في هذا المجاز الاستعاري المشهور والكثير الاستعمال معنىً خفيّاً كنائياً يدلّ على التجلّد وضبط النفس، فقال: "يعني قوله: (واضممْ إليك جناحَك) كنايةٌ عن تجلّده وضبطه، وهو مأخوذ من فعل الطائر عند الأمن بعد الخوف؛ فيكون بهذا الوجه مستعاراً على التمثيل، والحاصل أنه في الأصل مستعار من فعل الطائر عند هذه الحالة، ثم كثر استعماله في التجلّد، وضبط النفس حتى صار مثلاً فيه، وكنايةً عنه، فعلى هذا يكون تتميماً لمعنى (إِنَّكَ مِنَ الآمِنِينَ) [الآية 31]"[4]، فكأنّ يده جناح يقبضه إلى صدره فيطمئن قلبه، كما يطمئن الطائر عندما يطبق جناحيه، وقد جاءت هذه الكناية تتميماً لقوله في السياق السابق: (إِنَّكَ مِنَ الآمِنِينَ)، وكيف لا يكون بأمان والخطاب من الله جل وعلا.

2– الكناية عن نسبة: وهي الكناية التي يطلب بها تخصيص الصفة بالموصوف، يقول الطيبي: "وهي الكناية المطلوب بها تخصيص الصفة بالموصوف، وهو أنْ يحاول إثباتَ معنىً من المعاني لشيء فيترك التصريح بإثباته ويثبته لمتعلقه"[5]، وتظهر الكناية عن نسبة في تخصيص الصفة (بعيد) بالموصوف (ضلال) على سبيل الكناية وذلك في قوله تعالى: (الَّذِينَ يَسْتَحِبُّونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا عَلَى الآخِرَةِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللّهِ وَيَبْغُونَهَا عِوَجاً أُوْلَئِكَ فِي ضَلاَلٍ بَعِيدٍ) [سورة إبراهيم: الآية 3] حيث وصف ضلالهم بالبعد؛ لأن اجتماع الصفات المذكورة من حبّ الحياة الدنيا على الآخرة، والصدّ عن سبيل الله...، فيها نهاية الضلال

---

[1] - فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 129/10.
[2] - المصدر السابق نفسه، 129/10.
[3] - انظر: الكشاف، الزمخشري، 4 / 500.
[4] - فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 49/12 – 50.
[5] - لطائف التبيان في علمي المعاني والبيان، الطيبي، ص120.

وغايته، وإذا كانت جملة الصلة قد بيّنت وعيدهم وتهديدهم بالعذاب الشديد، فإن الإشارة في قوله: (أولئك في ضلال بعيد) أكثر تنبيهاً على أنهم جديرون بهذا الوصف، وفي تخصيص الصفة (بعيد) بالموصوف (ضلال) كناية عن نسبة يبيّنها الطيبي ويفصّلها بقوله: "الضلال كأنّه مكان واسع ذو أطراف ومسافات، وهو من الكناية المطلوب بها تخصيص الصفة بالموصوف، لأن القرب والبعد مما يُضاف إلى المكان، فنبّه به على أنّ محلّ الضلال محلٌ ذو بعد، والضلال معنى لا بد له أن يقوم بذاتٍ يكون هذا المحل مكانَه ومستقرَّه"[1].

فهذه كناية عن نسبة تدل على المبالغة في الاتصاف بالضلال، بمعنى أن هؤلاء قد أوغلوا في الضلال إيغالاً شديداً، حتى بَعُدوا عن الطريق حداً لا يُرجَى منه هدايتهم فكنّى عن ذلك بقوله: (أولئك في ضلال بعيد).

وترد هذه الكناية في حاشيته في عدة مواضع منها ما جاء في قوله تعالى: (أَن تَقُولَ نَفْسٌ يَا حَسْرَتَى عَلَى مَا فَرَّطتُ فِي جَنبِ اللَّهِ وَإِن كُنتُ لَمِنَ السَّاخِرِينَ) [سورة الزمر: الآية 56] وتقدير المعنى: لئلا تقول نفس يا حسرتا على ما فرّطت في جنب الله، حيث أثبت التفريط في جنب الله والمقصود به ذات الله من دون التصريح بذلك، والزمخشري فسّر الجَنْبَ بمعنى الجانب المكاني ورآه دالاً على ذات الله، فقال: "والجنب: الجانب، يقال: أنا في جَنْب فلان وجانبه وناحيته، و: فلانٌ ليّن الجَنْب والجانب، ثم قالوا: فرّط في جَنْبه وفي جانبه، يريدون: في حقه...، وهذا من باب الكناية؛ لأنك إذا أثبتَّ الأمر في مكان الرجل وحيّزه، فقد أثبتّه فيه...، فمن حيث لم يبقَ فرقٌ فيما يرجع إلى أداء الغرض بين ذكر المكان وتركه، قيل: (فرّطتُ في جنب الله) على معنى: فرّطتُ في ذات الله"[2]. فإثبات معنى التفريط في جنب الله يعني إثباته في شأن الله وصفاته وذاته العليّة كما أشار إلى ذلك الزمخشري، لأن إثبات الأمر في مكان الرجل وحيّزه، يعني إثباته فيه، والتفريط في جهة الطاعة كناية عن التفريط في الطاعة نفسها.

ولبيان معنى (الجَنْب) ينقل الطيبي رأي الراغب الأصفهاني صاحب كتاب (المفردات في غريب القرآن)، ليبين معنى هذه المفردة أولاً فيقول: "أصلُ (الجَنْب): الجارحة، ثم يستعار للناحية التي تليها، كعادتهم في استعارة سائر الجوارح لذلك، نحو: اليمين والشمال...، وقيل: جنب الحائط وجانبه، (والصاحبِ بالجنب) [سورة النساء: الآية36] أي: القريب، وقوله تعالى: (في جنب الله) أي: في أمره وحدّه الذي حدّه لنا"[3]، ثم يورد رأيه الذي يوافق فيه الزمخشري فيقول: "قوله: (لأنك إذا أثبت الأمر في مكان الرجل وحيّزه فقد أثبتّه فيه) على الطريق البرهاني، كما أن زياداً الأعجم جعل السماحة والمروءة والندى المعرّفة بتعريف الجنس في مكان ابن الحشرج أي: في قبة مضروبة عليه في قوله:

إنّ السّماحةَ والمروءةَ والنّدى في قبّةٍ ضُرِبَتْ على ابنِ الحشرجِ [4]

فأفاد اختصاصها به بأبلغ وجه، يعني: إذا رمتها لم تجد حصةً منها خارجة عن هذا المكان"[5].

فالطيبي وافق الزمخشري على أنّ الكناية عن نسبة معتبراً أنه سلك الأسلوب البرهاني الذي يقوم على ربط النتيجة بالسبب، في أنك إذا أثبت الأمر في الرجل وحيّزه فقد أثبتّه فيه مستفيداً من قول زياد العجم، فالشاعر حين أراد إثبات هذه الصفات

---

[1] - فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 546/8.

[2] - الكشاف، الزمخشري، 5 / 314 – 315.

[3] - المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، ص129.

[4] - شعر زياد الأعجم، جمع وتحقيق: د. يوسف بكار، دار المسيرة، ط1، 1403هـ - 1983م، ص49.

[5] - فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 414/13 – 415.

للممدوح لم يصرّح بها بل عدل إلى الكناية عنها فجعلها في قبة ضربت عليه، حيث جمع السماحة والمروءة والندى في قبة، تنبيهاً على أنّ محلّها محلّ ذي قبة، مختص بابن الحشرج، ولوجود ذوي قباب كثيرين في الدنيا جعلها مضروبة عليه، فأفاد بذلك إثبات الصفات المذكورة له ونسبتها إليه بطريق الكناية.

كما عرض الطيبي في حاشيته على الكشاف لصور أخرى من الكناية غير المطلقة التي تخرج إلى عدد من الدلالات كالرمز أو التلويح أو الإيماء أو التعريض، وذلك بالنظر إلى مدى دلالتها على المعنى المكنّى عنه قريباً كان أو بعيداً، وفقاً لخفائها ووضوحها وفيما يلي عرض لنماذج منها...

1– الكناية الرمزية: عَرّفَ الطيبي هذا النوع بأنه "ما يشار به إلى المطلوب من قريب مع الخفاء ونعني بالقرب أنْ ينتقل إلى المطلوب من لازم واحد، وبالخفاء ضعف اللزوم وسُمّي رمزاً للطف الإشارة...، والمطلوب في هذا النوع نفس الصفة، وقد يكون المطلوب في الإخفاء مراعاة الموصوف"[1]، وترد هذه الكناية في حاشية الطيبي تعقيباً على قوله تعالى: (قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ اسْتَعِينُوا بِاللّهِ وَاصْبِرُواْ إِنَّ الأَرْضَ لِلّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ) [سورة الأعراف: الآية 128] وموضع الشاهد: (وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ) حيث أفاد الزمخشري أنّ العاقبة للمتقين تعني أنها "بشارة بأن الخاتمة المحمودة للمتقين منهم ومن القبط، وأن المشيئة متناولة لهم"[2]، وقوله بعدها: (عَسَى رَبُّكُمْ أَن يُهْلِكَ عَدُوَّكُمْ وَيَسْتَخْلِفَكُمْ فِي الأَرْضِ) [سورة الأعراف: الآية129] يعني: "تصريح بما رمز إليه من البشارة قَبْلُ، وكشْفٌ عنه، وهو إهلاك فرعون واستخلافهم بعده في أرض مصر"[3].

والطيبي يوضح عبارة الزمخشري ويربط بين التصريح والبشارة فيقول: "قوله: [(عَسَى رَبُّكُمْ أَن يُهْلِكَ عَدُوَّكُمْ) تصريح بما رمز إليه من البشارة قَبْلُ، وكشْفٌ عنه]، أراد به ما قال: [(وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ) بِشارةٌ بأنّ الخاتمة المحمودة للمتقين منهم ومن القبط، وأنّ المشيئة متناولة لهم]"[4]. ثم ينتقل الطيبي إلى بيان الكناية الرمزية في قوله: (وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ) ويعلّل سبب تسميتها بالرمزية: "وفيه أنه كناية رمزية، لأن المسافة من المذكور إلى المقصود قريبة، وفيها نوع خفاء، ثم في قوله: (إنّ المشيئةَ مُتَناوِلَةٌ لهم) إشارة إلى أنّ قوله تعالى: (إِنَّ الأَرْضَ لِلّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ) أيضاً كناية، والثانية كالتذييل للأولى، فحصل في الكلام كنايتان وتصريح"[5]، أي أن في قوله تعالى: (وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ) كناية رمزية رمز بها المولى إلى أنّ الغلبة ستكون لبني إسرائيل، وقوله: (إِنَّ الأَرْضَ لِلّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ) كناية تلويحية وهي ما سنتعرض له لاحقاً، وقوله تعالى: (عَسَى رَبُّكُمْ أَن يُهْلِكَ عَدُوَّكُمْ وَيَسْتَخْلِفَكُمْ فِي الأَرْضِ) تصريح لما سبق من رمز وتلويح.

والذي يهمنا في هذا المقام هو الكناية الثانية الرمزية (وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ) لأن الكناية الأولى تلويحية بحسب رأي الطيبي وهو ما سنشير إليه في الفقرة القادمة، وبيان الكناية الثانية عند الطيبي: "وأما بيان الكناية الثانية فإن قوله: (إن المشيئة متناولة لهم) عطف على قوله: (إنّ الخَاتمةَ المَحمودةَ للمتّقينَ) ولن تكون بشارة بأنّ المشيئة متناولة لهم، إذا لم يؤخذ مفهوم الكلام

---

[1] - التبيان في البيان، الطيبي، ص145 – 146.

[2] - الكشاف، الزمخشري، 2 / 492.

[3] - الكشاف، الزمخشري، 2/ 492.

[4] - فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 6/ 523، ما بين قوسين للزمخشري، وغيره توضيح من قبل الطيبي.

[5] - فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 6/ 523 – 524.

الأول معه، وأنّ يكون الثاني كالتذييل للأول...، فكأنه قيل: إنّ الخاتمة المحمودة للمتقين من بني إسرائيل ومن القبط، وإنّ مشيئة الله في قوله: (يُورِثُهَا مَن يَشَاءُ) متناولة لبني إسرائيل، فيلزم أنْ يقال: إن الخاتمة المحمودة لبني إسرائيل، ولا يبعد أن يُعَدّ هذا من تخصيص العام"[1]. فقوله: (وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ) أطلق هذا اللفظ، وأراد منه لازم معناه، وبذلك انتقل من الملزوم إلى اللازم وهو حصول الغلبة والفوز لموسى ومن يتبعه، وهي كناية غير مطلقة نوعها كناية عن صفة، وفيها نوع خفاء، ولذلك وصفها بأنها كناية رمزية، لأن المسافة بين المعنى المذكور والمعنى المقصود قريبة، وهو ما أشار إليه في كتابه التبيان [2]، وفيها تخصيص للمتقين من بني إسرائيل بعد التعميم في قوله: (إِنَّ الأَرْضَ لِلّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ).

2– الكنايةُ التّلويحية: وهذا النوع عند الطيبي "يُشارُ به إلى المطلوب من بُعْدٍ مع خفاء، يعني بالبعد أنْ ينتقل إلى الملزوم بوساطة لوازم، وسُمِّي تلويحاً لبعد المطلوب...، وكذلك هاهنا المطلوب نفس الصفة"[3]، ومتابعةً لموضع الاستشهاد السابق الذي أشار فيه الطيبي إلى وجود كنايتين اثنتين وتصريح واحد، وقد تحدّثْتُ في الفقرة السابقة عن الكناية الثانية الرمزية والتصريح، وبقي بيان الطيبي للكناية الأولى التلويحية، التي ترد في قوله تعالى: (إِنَّ الأَرْضَ لِلّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ) [سورة الأعراف: الآية 128] وبيانُها: "أما الكناية الأولى فتلويحية لتوسيط لوازم بين ما عليه التلاوة، وبين ما هو المقصود، وهو توريث أرض مصر بني إسرائيل وإهلاك عدوهم، وبيانُها أنّ المقام مقام التسلية...، ولا ارتياب أنّ المرادَ بالأرض أرضُ مصر، وكان القبط مسلّطين عليها، مملّكين فيها، فلما قيل: (يُورِثُهَا مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ) عُلِمَ أن لابد من نزعها من أيدي القبط، وإيتائها غيرهم، ولما لم يكن لهم عدوٌ يناوئهم وينازعهم سوى موسى، ومن معه من بني إسرائيل، وضُمّ إليه مقام التسلية، تناولهم تناولاً أولياً"[4]، فالكناية في الآية (يُورِثُهَا مَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ) تلويحية لبعد المعنى المطلوب، مع وجود لوازم بين المعنى المذكور والمعنى المطلوب، وهو ما أشار إليه الطيبي في تفسيره للشاهد، وأشار إليه أيضاً في كتابه التبيان: "التلويح في الكناية هو ما يشار به إلى المطلوب من بعد مع خفاء، يعني بالبعد: أن ينتقل إلى الملزوم بوساطة لوازم"[5].

ومن نماذج هذه الكناية أيضاً قوله تعالى: (ثُمَّ بَعَثْنَا مِن بَعْدِهِ رُسُلاً إِلَى قَوْمِهِمْ فَجَآؤُوهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانُواْ لِيُؤْمِنُواْ بِمَا كَذَّبُواْ بِهِ مِن قَبْلُ كَذَلِكَ نَطْبَعُ عَلَى قُلوبِ الْمُعْتَدِينَ) [سورة يونس: الآية 74] حيث يجري (الطّبع) مجرى الكناية عن عنادهم ولجاجهم، والدليل على ذلك إسناد الاعتداء لهم فيما بعد، لأن المعتدين هم من طبع الله على قلوبهم، والطيبي يسمي هذه الكناية بالتلويحية، لوجود لوازم بين المعنى الأول والمعنى المطلوب، ويسوق الدليل على ذلك بقوله: (المعتدين)، فالمعتدون هم من طبع الله على قلوبهم بالعناد واللّجاج، يقول الطيبي: "الكناية تلويحية، وذلك أنّ مَنْ عاند وثبت على اللّجاج خَذَلَه الله،

---

[1] - فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 6/ 525.

[2] – قال: الرمز: ما يشار به إلى المطلوب من قريب مع الخفاء ونعني بالقرب أن ينتقل إلى المطلوب من لازم واحد، وبالخفاء ضعف اللزوم وسمي رمزاً للطف الإشارة. ينظر: التبيان في البيان، الطيبي، ص145.

[3] – التبيان في البيان، الطيبي، ص146 – 147.

[4] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 524/6.

[5] – التبيان في البيان، الطيبي، ص146.

ومنع عنه التوفيق واللطف، فلا يزال على هذا حتى يتراكم الرّيْن [1] ويطبع على قلبه، قال تعالى: (كَلّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ) [سورة المطففين: الآية14] والدليل على أنّ الطبع كناية عن العناد واللجاج: تصريح الاعتداء في قوله: (المعتدين)"[2].

3– الكناية الإيمائية: وعَرّفَ الطيبي هذا النوع من الكناية بأنه: "الكلام المشار به إلى المطلوب من قريب لا مع الخفاء، يعني بعدم الخفاء قوة اللزوم، وسُمّيَ إيماءً لظهور المشار إليه، وهو إما لتخصيص الصفة بالموصوف، قال زياد الأعجم:

إنّ السماحةَ والمروءةَ والنّدى في قبةٍ ضُربت على ابنِ الحشرجِ [3]

فإنه حين أراد أن يخصص الصفات بالممدوح من غير تصريح عرّفها تعريف جنس ثم جعلها مظروفاً للقبة، وجعل القبة مضروبة على ابن الحشرج. أو لتخصيص الموصوف بالصفة، قال:

من نور وجهك تُضْحِي الأرضُ مُشْرِقةً ومن بَنانِك يجري الماءُ في العود

أضحَتْ يمينُك من جود مُصَوّرةً لا بل يَمينُك منها صورةُ الجود[4]

أراد أن يخصص الممدوح بصفة الجود فجعل يمينه مصوّرة منه، فإذا صُوّرت منه مُيّزت عن غيره، على طريقة قولها: (فإنما هي إقبال وإدبار)، ثم بالغ فيه حيث جعلها منبع الجود ومعدنه. أو لإثبات الصفة له بحسب ما وجد في أقرانه، قالوا: (مثلك لا يبخل) نفوا البخل عن مثله، وهم يريدون نفيه عن ذاته مبالغة، لأنهم إذا نفوه عمن هو على أخص أوصافه فقد نفوه عنه باللزوم"[5]. وكأن أنواع الكناية الثلاثة: (الصفة والموصوف والنسبة) مبثوثة في هذا النوع بحسب رأي الطيبي.

وتظهر هذه الكناية في قوله تعالى حكاية على لسان نبيّه موسى عليه السلام في مخاطبة فرعون: (وَقَالَ مُوسَى يَا فِرْعَوْنُ إِنّي رَسُولٌ مّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ {104} حَقِيقٌ عَلَى أَن لاَّ أَقُولَ عَلَى اللهِ إِلاَّ الْحَقَّ قَدْ جِئْتُكُم بِبَيّنَةٍ مّن رَّبّكُمْ....) [سورة الأعراف: الآيتان 104–105] وموضع الشاهد: (حَقِيقٌ عَلَى أَن لاَّ أَقُولَ عَلَى اللهِ إِلاَّ الْحَقَّ) حيث ذكر الزمخشري في توجيه قراءة الحرف (على) أربع قراءات، والذي يهمّنا في هذا المقام هو الوجه الثاني الذي يعني: "(حَقِيقٌ عَلَى أَن لاَّ أَقُولَ عَلَى اللهِ إِلاَّ الْحَقَّ) فيه أربع قراءات، المشهورة، و(حقيقٌ عليّ أنْ لا أقولَ) وهي قراءة نافع، و(حقيقٌ أنْ لا أقولَ) وهي قراءة عبد الله، و(حقيقٌ بأنْ لا أقولَ) وهي قراءة أُبَي، وفي المشهورةِ إشكال، ولا تخلو من وجوه: ... والثاني: أنّ ما لزمك فقد لزمته، فلمّا كان قولُ الحق حقيقاً عليه، كان هو حقيقاً على قول الحق، أي: لازماً له"[6].

وهذا الوجه فسّره الطيبي بأنه كناية إيمائية لقرب المشار بها إلى المطلوب، وليس معها خفاء، وبيانها "قوله: (أنّ ما لزمَك فقدْ لزمْتَه) إيماء إلى أنّ الأسلوب من الكناية الإيمائية، كقول البحتري:

أوَ مَا رأيت المجد ألقى رحله في آل طلحة ثم لم يتحول [7]

---

[1] – الرّين: الصدأ الذي يعلو السيف والمرآة، والرين كالصدأ يغشى القلب، يقال: ران الذنبُ على قلبه يرين رِيناً وريوناً، غلب عليه وغطاه، قاله ابن منظور في لسان العرب، مادة (رين).

[2] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 536/7.

[3] – شعر زياد الأعجم، جمع وتحقيق: د. يوسف بكار، ص49.

[4] – البيتان لأبي بكر بن الأنباري، وقد وردا في: الأمالي، لأبي علي القالي، بيروت، دار الكتب العلمية، 253/1.

[5] – التبيان في البيان، الطيبي، 148–––153.

[6] – الكشاف، الزمخشري، 2/ 482 – 483 – 484.

[7] – ديوان البحتري، تح: حسن كامل الصيرفي، القاهرة، دار المعارف، ط3، 1963م، 3/ 1749.

وقول ابن هانئ:

فما جازه جودٌ ولا حلّ دونَه ولكنْ يصيرُ الجودُ حيث يصير[1]

يعني: بلغتْ الملازمةُ بين الجود والممدوح بحيث وجب وحقَّ على الجود أنْ لا يفارق ساحته، فيصير حيث صار، وهو المراد بقوله: (فلما كان قول الحق حقيقاً عليه، كان هو حقيقاً على قول الحق)"[2].

فالآية القرآنية على القراءة بهذا المعنى الذي ذكره الزمخشري فَهِمَهَا الطيبي بأنها كناية إيمائية، لقرب الانتقال من المذكور إلى المراد وعدم وجود الخفاء، وهي كناية إيمائية نوعها كناية عن نسبة، كالكناية في قول البحتري وابن هانئ. وقد نقل الشهاب الخفاجي تفسير الطيبي بأنّ الآية من الكناية الإيمائية، وذلك في حاشيته على تفسير البيضاوي[3].

وتظهر الكناية الإيمائية أيضاً في تصوير عظمة الله عز وجل يوم القيامة في قوله تعالى: (وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ وَالْأَرْضُ جَمِيعاً قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَالسَّماوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ) [سورة الزمر: الآية 67] إذ ينبّه المولى في هذه الآية إلى عظيم قدرته وجلال حكمته وتمكنه من السماوات والأرض جميعاً يوم القيامة، والزمخشري تفطّن إلى طريقة بيان عظمته سبحانه وتعالى وبيّن الغرض من ذلك، فقال: "نبّههم على عظمته وجلالةِ شأنه على طريقة التخييل، فقال: (وَالْأَرْضُ جَمِيعاً قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَالسَّماوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ) والغرض من هذا الكلام –إذا أُخِذ كما هو بجملته ومجموعه– تصويرُ عظمته والتوقيف على كُنْهِ جلاله لا غير، من غير ذهابٍ بالقبضة ولا باليمين إلى جهة حقيقةٍ أو جهة مجاز"[4]. فالآية تخييل يقوم على نقل المعنى وتشكيله حسيّاً في الذهن، مما يزيد في كَشْفِهِ وبيانِه، إذْ يصبح المعلوم بالنظر والاستدلال مُشاهَداً محسوساً يتصوره السامع وكأنه مرئيٌّ أمام عينيه، والطيبي يوضح المراد من التخييل عند الزمخشري على أنه تصوير لعظمة الله عز وجل، ويعدّ هذا الغرض القائم على أَخْذِ المعنى بجملته ومجموعه العام كنايةً إيمائيةً فيقول: "المراد بالتخييل: التصوير؛ بأن تخيّل عند ذكرك هذه الأشياء في ذهنك معنى عظمة الله، ليمتلئ قلبك رعباً ومهابة، ويحصل لك من ذلك روعة هزّة لم تحصل من مجرد قولك: عظمة الله، كما إذا أردت أنْ تقولَ بدل (فلانٌ جوادٌ): (فلانٌ كثيرُ الرماد)، فأنت عند ذكرك (كثير الرماد) متصوّر كثرة إحراق الحطب، ثم كثرة الطبخ، ثم كثرة تردد الضيفان، فتجد من الروعة ما لا تجده إذا قلت: فلان جواد، والأسلوب من الكناية الإيمائية"[5]، فالمولى حين أراد أنْ يثبت عظمته وقدرته في ذلك الموقف العظيم ليلقي الرعب والخوف في النفس، لجأ إلى تصوير ذلك والإيماء إليه من قريب، فجعل الأرض في قبضته والسماوات مطويات بيمينه، من غير ذهاب بالقبضة، ولا باليمين إلى جهة حقيقة أو جهة مجاز. والآية شاهد على أنّ التخييل فيها كناية عن تصوير عظمة الله، والتوقيف على كنه جلاله وقدره.

الكنايةُ الزُّبْديَّةُ: للطيبي في كتابه التبيان في البيان إشارة إلى كناية استنبطها من صاحب الكشاف، تقوم على أَخْذِ الزُّبدة والخُلاصة من المجموع العام وسمّاها (الكناية الزُّبْديّة)، وأدخلها ضمن الكناية الإيمائيّة لأنها تؤخذ فيها الزبدة والخلاصة من المجموع، ولا ينظر إلى مفردات التركيب حقيقة أو مجازاً، يقول فيها: "هاهنا كناية استنبطها صاحب الكشاف وقال: هي أنْ

---

[1] – ديوان أبي نواس برواية الصولي، تحقيق: د. بهجت عبد الغفور الحديثي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، دار الكتب الوطنية، ط1، 2010م، ص 287.

[2] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 6/ 502.

[3] – ينظر: حاشية الشهاب المسماة عناية القاضي وكفاية الراضي على تفسير البيضاوي، بيروت، دار صادر، 4/ 201.

[4] – الكشاف، الزمخشري، 5 / 320.

[5] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 13/ 430.

تعمدَ إلى جملة معناها على خلاف الظاهر فتأخذَ الخلاصة منها من غير اعتبار مفرداتها بالحقيقة والمجاز فتعبّر بها عن مقصودك، كما تقول في قوله تعالى: (الرَّحْمَنُ عَلَى العَرْشِ اسْتَوَى) [سورة طه: الآية 5] أنّه كناية عن المُلْك فإنّ الاستواء على السرير لا يحصل إلا مع المُلْك، فجعلوه كناية عنه[1]، وكذا قوله تعالى: (وَالْأَرْضُ جَمِيعاً قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَالسَّماوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ) [سورة الزمر: الآية67] فالزبدة هي تصوير عظمته وكنه جلاله من غير ذهاب بالقبض واليمين إلى جهتي حقيقة ومجاز[2]، والظاهر أنّ هذه الكناية من نوع الإيماء"[3].

بينما اعترض عليه الإمام الرازي بأنّ هذا يفتح باب التأويلات الباطنية فقال: "إنا لو فتحنا هذا الباب لانفتحت تأويلات الباطنية فإنهم أيضاً يقولون المراد من قوله: (فاخْلَعْ نَعْلَيْكَ) [سورة طه: الآية 12] الاستغراق في خدمة الله تعالى من غير تصوّر فعل...، وكذا القول في كل ما ورد في كتاب الله تعالى"[4]، فأجابه الطيبي: "إن هذا التأويل مُستقِرّ في الجملة المستلزِمة للمحال ظاهراً، وتلك ليست كذا، ولك أنْ تأخذ الزبدة من قوله تعالى: (خَتَمَ اللهُ على قلوبِهم وعلى سمعِهم وعلى أبصارِهم غِشَاوَةٌ) [سورة البقرة: الآية 7] وهي تصميمهم على الكفر والإصرار عليه"[5].

والحقّ أنّ الطيبي قد تأثر في هذا النوع من الكنايات بتطبيقات الزمخشري وآرائه البلاغية، إلا أنّ الطيبي قد جعلها من قبيل الإيماء: "وهو الكلام المشار به إلى المطلوب من قريب لا مع الخفاء، يعني بعدم الخفاء قوة اللزوم، وسمّي إيماء لظهور المشار إليه..."[6]. والطيبي محقٌّ في إدخال هذه الكناية في الكناية الإيمائية لأنها هي أو نوع منها، فكثيراً ما قال: "القصد في التركيب إلى أَخْذِ الزبدة والخلاصة من المجموع على سبيل الكناية الإيمائيّة من غير نظر إلى مفرداته"[7].

ومما يدلّ على تأثر الطيبي بالزمخشري في هذا النوع من الكناية أنه ذهب يطبّق رأيه في تفسير بعض الآيات والأحاديث، متأثراً في ذلك بالزمخشري رغم اختلاف مذهبيهما، ومن نماذج هذه الكناية في حاشيته على الكشاف ما جاء في تحليله لقوله تعالى: (ثُمَّ لآتِيَنَّهُم مِّن بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِمْ) [سورة الأعراف: الآية 17] ففي الآية استعارة تمثيلية إذْ شبّه حال مَنْ يوسوس له الشيطان في كل موضع ليُضِلّه بحالِ مَنْ يأتيه عدوّه من الجهات الأربع فلا ينجو، واستعمل الألفاظ التي تدل على الجهات الأربع على سبيل التمثيل والتخييل من دون تصوّر الجهات حقيقةً، كنايةً مأخوذة مِنْ زبدة الكلام التي تدلّ على قدرته وتمكّنه وسيطرته، "استعمال هذه الألفاظ على التمثيل والتخييل وهو أنْ يؤخذ الزبدة والخلاصة من المجموع، وهي تسويلُه ما أمكنه، وقَدِرَ عليه، من غير تصوّر الجهات"[8].

فالطيبي يسوّغ اجتماع الكناية مع الاستعارة التمثيلية في تركيب واحد، ولا يرى بينهما تناقضاً لأن الكناية مسبوقة بالاستعارة التمثيلية، ومن نماذجها أيضاً ما جاء في قوله تعالى: (وَلَمَّا سُقِطَ فَي أَيْدِيهِمْ) [سورة الأعراف: الآية 149] والمعنى: لما اشتد ندمهم على عبادة العجل، والزمخشري رأى في إسناد (سُقِطَ) إلى (في أَيدِيهِمْ) أنه "من باب الكناية"[9]، ونقل الزمخشري

---

[1] – هذا تلخيص لما ذكره الزمخشري في الكشاف، 67/4.

[2] – هذا تلخيص لما ذكره الزمخشري في الكشاف، 320/5.

[3] – التبيان في البيان، الطيبي، ص155.

[4] – تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب،، للإمام محمد الرازي، دار الفكر، ط1، 1401هـ – 1981م، 22 / 7.

[5] – التبيان في البيان، الطيبي، ص155.

[6] – المصدر السابق نفسه، ص148.

[7] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 579/13.

[8] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 6 / 344.

[9] - الكشاف، الزمخشري، 2/ 510.

عن الزجاج قوله: "والمعنى: ولما سقط الندم في أيديهم"[1]، ثم يوضحه بقوله: "أي: في قلوبهم وأنفسهم، كما يقال: حصل في يده مكروه، وإن كان محالاً أن يكون في اليد، تشبيهاً لما يحصل في القلب وفي النفس، بما يحصل في اليد ويُرى بالعين"[2].

أما الطيبي فيعقب على ما جاء به الزمخشري من دون أن يرى تناقضاً بين الكناية والاستعارة التمثيلية، لأن هذه الكناية الزبدية مسبوقة بالاستعارة التمثيلية، ويبين أنّ الحكم على الصورة البيانية إنما يكون بناء على النظرة إلى عنصر الصورة، يقول في تعقيبه على تفسير الزمخشري: "فإن قلت: قوله: (تشبيهاً لما يحصل في القلب وفي النفس، بما يحصل في اليد ويرى بالعين) يؤذن بأنه من الاستعارة التمثيلية، فهل ينافي قوله: (وهو من باب الكناية)،؟ قلت: لا، لأن الكناية الإيمائية عبارة عن أخذ الزبدة من مجموع الأشياء المتوهّمة، فهي مسبوقة بالاستعارة التمثيلية، لأن الوجه في التمثيلية منتزع من عدة أمور متوهّمة، فإذا نُظِرَ إلى مفردات التركيب قيل: استعارة، وهي مسبوقة بالتشبيه، وإذا نُظِرَ إلى زُبْدة المجموع من حيث هي هي، قيل: كناية إيمائية، وهي مسبوقة بالاستعارة"[3]، وهو القائل في موضع آخر من الحاشية: "إن أصل الكناية أخذ الزبدة والخلاصة من التمثيل الذي هو تشبيه الحالة بالحالة"[4]. فالطيبي حينما يسوّغ مجيء الكناية والاستعارة في التركيب الواحد، لا يعني أنّهما يجتمعان معاً في التركيب في وقت واحد، وإنما يحكم على الصورة البيانية ونوعها وفق النظرة إلى عناصرها، كما أشار في كلامه السابق، وبهذا لا يكون في كلامه خلط بين الكناية والاستعارة التمثيلية، كما لا يكون في كلامه تناقض مع الزمخشري، حينما يعدّان الآية من قبيل الكناية أو من قبيل الاستعارة التمثيلية.

ومن نماذج هذه الكناية أيضاً ما جاء في تحليله لقوله تعالى: (ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاء وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعاً أَوْ كَرْهاً قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ) [سورة فصلت: الآية11] فقوله: (ائْتِيَا طَوْعاً أَوْ كَرْهاً) كناية عن استحالة امتناعهما على قدرته وأنهما لا تملكان إلا الانقياد والخضوع، ومعنى أَمْرِ السماء والأرض بهذه الصورة يفسرّه الزمخشري على وجهين: الأول: تمثيل، والثاني: تخييل، والذي يهمنا في هذا المقام هو الوجه الثاني الذي يوضحه الطيبي ويفسّره على أنه كناية إيمائية تؤخذ من زبدة الكلام وخلاصته، يقول الزمخشري: "ومعنى أمر السماء والأرض بالإتيان وامتثالهما: ...يجوز أن يكون تخييلاً، ويبنى الأمر فيه على أنّ الله تعالى كلّم السماء والأرض، وقال لهما: ائتيا شئتما ذلك أو أبيتماه، فقالتا: أتينا على الطوع لا على الكره، والغرض تصوير أثر قدرته في المقدورات لا غير، من غير أنْ يُحقَّقَ شيء من الخطاب والجواب"[5].

أما الطيبي فيعقب عليه، ويرى أنّ المراد بالتخييل تصوير قدرته وعظمته سبحانه وتعالى، والقصدُ من هذا التركيب أَخْذُ زبدة الكلام وخلاصته على سبيل الكناية الإيمائية، فيقول: "الأوجه أن يراد بقوله: (تخييلاً) تصويراً لقدرته وعظمة سلطانه، وأنّ القصدَ في التركيب إلى أَخْذِ الزبدة والخلاصة من المجموع على سبيل الكناية الإيمائية من غير نظر إلى مفرداته، ويعضده قوله: من غير أن يُحقَّقَ شيء من الخطاب والجواب"[6]. فالمقصود إذاً تصوير عظمة القدرة الإلهية ونفوذها في المقدورات، وقد وقعت هذه الكناية أبلغ موقع، بالنسبة لسياقها السابق، لأنهم لمّا تكبّروا وادّعَوا أنّ قلوبهم في أكنّة، وفي آذانهم وقرٌ، وبيننا وبينك حجاب، وذلك في قوله تعالى: (وَقَالُوا قلوبُنا في أكنّةٍ مِمَّا تدعونَنَا إليهِ وفي آذَانِنَا وَقْرٌ ومِنْ بينِنَا وبينِك حِجَابٌ فاعْمَلْ

---

[1] – معاني القرآن وإعرابه، أبو اسحاق الزجاج، تح: د. عبد الجليل عبده شلبي، بيروت، عالم الكتب، ط1، 1408هـ – 1988م، 378/2.

[2] – الكشاف، الزمخشري، 511/2.

[3] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 583/6.

[4] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 166/6.

[5] – الكشاف، الزمخشري: 371/5.

[6] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 13/ 579.

إِنَّنَا عَامِلُونَ) [الآية: 5] جاء الردُّ الرباني بأنّ السماوات والأرض قالتا أتينا طائعين، فأين أنتم من مواجهة الجبار صاحب القوة والجبروت، فكان ذلك رداً مناسباً لغطرسة هؤلاء المتكبرين ومواجهتهم.

فهذه الأساليب البلاغية التي تقوم على الاستعارة والتمثيل والتخييل أساليب مجازية تؤدّي معنىً خفيّاً كنائياً إضافة إلى الدلالات الأساسية لهذه الأساليب، مما يؤكد صلة هذه الأساليب المجازية بالكناية، وبالتالي صلة المجاز بالكناية، وقد فَهِمَ الطيبي هذه الأساليب المجازية التي وردت في تفسير الزمخشري على أنّها كناية زبدية تؤخذ من مجموع الكلام وزبدته وأدخلها ضمن الكناية الإيمائية، وقد أشار إلى هذا الإمام السبكي بقوله: "وبقيت كناية استنبطها الزمخشري، وهي أنْ يعمد إلى جملة معناها على خلاف الظاهر، فيأخذ الخلاصة منها من غير اعتبار مفرداتها بالحقيقة أو المجاز، قلت: هذه الكناية قد سمّاها الطيبي بالكناية الزبدية، وهذا في الحقيقة من نوع الإيماء، قلت: وينبغي أن يكون من الاستعارة بالتمثيل، كما تقدّم في قوله تعالى: (والأرض جميعاً قبضته يوم القيامة والسماوات مطويات بيمينه) [سورة الزمر: الآية67]"[1]، كما ربط السبكي أيضاً بين المجاز والكناية بالقرينة لأنّ "الكناية وإن كانت حقيقة لا بد لها من قرينة تصرف إليها، كما أنّ المجاز لا بد له من قرينة"[2]، ومما يدل على أنّ الكناية لا بدّ لها من قرينة قول الجرجاني أيضاً: "الكناية إذا نظرت إليها وجدت حقيقتها ومحصول أمرها أنها إثبات لمعنىً، أنت تعرف ذلك المعنى من طريق المعقول من دون طريق اللفظ. ألا ترى أنك لما نظرت إلى قولهم: (هو كثير رماد القدر) وعرفْتَ منه أنهم أرادوا أنه كثير القِرى والضيافة، لم تعرف ذلك من اللفظ، ولكنك عرفته بأنْ رجعت إلى نفسك فقلت: إنه كلام قد جاء عنهم في المدح، ولا معنى للمدح بكثرة الرماد، فليس إلا أنهم أرادوا أنْ يدلوا بكثرة الرماد على أنّه تُنصب له القدور الكثيرة، ويُطبخ فيها للقِرى والضيافة، وذلك لأنه إذا كثُر الطبخ في القدور كثُر إحراق الحطب تحتها وإذا كثُر إحراق الحطب كثُر الرماد لا محالة. وهكذا السبيل في كل ما كان (كناية)"[3]. فهذا الكلام يدل على أنّ الصارف إلى الكناية القرينة، وكيف لا والكناية على خلاف الأصل، لأن الأصل في الكلام أنْ يراد به ما استُعمل فيه، وإذا استُعمل في خلاف الأصل فهو مُحتَاج إلى القرينة. ومما يشهد على صلة الكناية بالمجاز قول الإمام السبكي أيضاً: "ومما يشهد أن الكناية قد تكون نوعاً من المجاز قول عبد اللطيف في قوانين البلاغة: وقيل: والمجاز اسم جنس تحته أنواع: الاستعارة والتمثيل والكناية"[4].

وبذلك يظهر إمكانية الربط بين هذه الأساليب البلاغية (الاستعارة والتمثيل والتخييل...) والكناية، إلا أنّ الطيبي انفرد بتسميتها بالكناية الزُّبْدية وأدخلها ضمن الكناية الإيمائية، والطيبي مُحِقٌّ في إدخالها ضمن الكناية الإيمائية لأن الكناية الإيمائية تُؤخَذُ فيها الزبدة والخلاصة من المجموع، ولا يُنظَر إلى مفردات التركيب حقيقة أو مجازاً، فليس ثمة فرق بينها وبين الإيمائية، وكأن تسميتها بالزُّبْدية اسم آخر لها باعتبار أخذ الزبدة والخلاصة من المجموع، ولا خلاف في المصطلح، أو في جعلها بهذا الاعتبار أحد أنواعها، وقد سبق أنْ عرضْتُ لنماذج من هذه الكناية، وإنما أحببت أنْ أشير هنا فقط إلى إدخاله هذا النوع من الكناية في الكناية الإيمائية حتى يتمّ بذلك حديثنا عن تقسيم الطيبي للكناية، والذي حاول فيه أن يكون ذا اتجاه جديد، حاول فيه الاستقلال عن نهج السكاكي وغيره من البلاغيين من أصحاب المدرسة المنطقية في حصر مسائل البلاغة وإحصائها وترتيب مباحثها.

---

[1] – عروس الأفراح، السبكي، 2 / 215 – 216.

[2] – المصدر السابق نفسه، 2 / 207.

[3] – دلائل الإعجاز، الجرجاني، ص431.

[4] – عروس الأفراح، السبكي، 2 /208 – 209.

4– التعريض: يعرّف الطيبي التعريض بأنه: "الكلام المشار به إلى جانب، وإيهام أنّ الغرض جانب آخر، وسمّي تعريضاً لما فيه من التعوّج عن المطلوب، ويقال: نظر إليه بعِرْضِ وجهه أي: بجانبه، ومنه المعاريض في الكلام، وهو التورية بالشيء عن الشيء"[1]، ويخرج التعريض لعدد من الأغراض "إما لتنويه جانب الموصوف..، أو ملاطفة به...، أو استعظاماً منه...، أو احترازاً عن المخاشنة...، أو إهانة له وتوبيخاً...، أو استدراجاً له..."[2]، ويذكر الطيبي في هذا التبيان عدداً من الأمثلة لهذا النوع من الكناية، ويعرض له أمثلة في الحاشية أيضاً، دون أنْ يتعرض في أيٍّ منها للحديث النظري، مكتفياً بإيراد الشاهد، أو الآية أو القول أن فيه تعريضاً فقط، إلا أنه عرّف التعريض في بعض مواضع الحاشية [3]، وهو عندما عدّه من الكناية تابَعَ منهج السكاكي ومن حذا حذوه مثل القزويني وغيره في جعل التعريض من الكناية، بينما ذهب ابن الأثير وغيره من الباحثين المحدثين إلى أنّ التعريضَ غيرُ الكناية، وهو كذلك غير الحقيقة وغير المجاز، لأن دلالته على المعنى المقصود ليست لفظية، كما هو الحال في الحقيقة والمجاز والكناية، وإنما تفهم من السياق والقرائن[4].

ومن نماذج التعريض في حاشية الطيبي قوله تعالى على لسان موسى عليه السلام عندما سمع بما أعده له فرعون من القتل والتنكيل فقال لقومه: (إِنِّي عُذْتُ بِرَبِّي وَرَبِّكُم مِّن كُلِّ مُتَكَبِّرٍ لَّا يُؤْمِنُ بِيَوْمِ الْحِسَابِ) [سورة غافر: الآية 27] فهو لم يذكرْ فرعون صراحةً وإنما عرّض له بقوله: (مِنْ كُلِّ مُتَكَبِّرٍ)، وفرعون من المتكبرين، وهذا الأسلوب أبلغ وأفصح مما لو قال: (مِنْ فرعون)، ولو قال: (من فرعون) لكان ذلك مَجْلَبَةً لاعتداء فرعون عليه، يقول الزمخشري: "قال: (مِنْ كُلِّ مُتَكَبِّرٍ) لتشمل استعاذته فرعون وغيره من الجبابرة، وليكون على طريقة التعريض، فيكون أبلغ"[5]. والطيبي يوافق الزمخشري على التعريض في الآية، فهو كلام عام قصد به الجبابرة عموماً، وأشار به إلى فرعون، وفي هذا التعميم فائدة يبينها الطيبي بقوله: "في التعميم فائدتان: إحداهما: دخول الغير في المستعاذ منه، وثانيتهما: ترك المواجهة بقوله: أنت متكبّر مكذِّب مع إرادة ذلك بأبلغ وجه"[6]، ولعل ترك المواجهة هنا أفضل احترازاً عن المخاشنة والمواجهة مع فرعون، وهذا الغرض أشار إليه الطيبي في أغراض التعريض بقوله: "ويذكر هذا – يعني التعريض– احترازاً عن المخاشنة"[7].

وقد يُخاطَب النبي (ص) والمراد تعريض السامعين، كما جاء في قوله تعالى: (وَكَذَلِكَ أَنزَلْنَاهُ حُكْماً عَرَبِيّاً وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءهُم بَعْدَ مَا جَاءكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللّهِ مِن وَلِيٍّ وَلاَ وَاقٍ) [سورة الرعد: الآية37] فالمشركون كانوا يدعون رسول الله (ص) إلى بعض الأمور: مثل الصلاة إلى قبلتهم بعدما حوّله الله عنها، فجاءه الخطاب الرباني بأنّك إذا اتبعْتَ أهواءهم بعدما جاءك من الحق والبراهين، فإنّك ستضلّ وتُخذل ولن ينصرك أحد بعدها، وصحيح أن الخطاب للنبي (ص) لكن المراد

---

[1] – التبيان في البيان، الطيبي، ص153.

[2] – التبيان في البيان، الطيبي، ص153 – 154.

[3] – فقال في الحاشية: "التعريض هو اللفظ المشار به إلى جانب بحيث يوهم أنّ الغرض جانب آخر، وبين الكناية والتعريض عمومٌ وخصوصٌ من وجه، فقد يكون كناية ولا يكون تعريضاً كقولك: فلان طويل النجاد، وبالعكس، كقولك في عرض من يؤذيك لغير المؤذي: آذيتني فستعرف، وعليه قوله تعالى لعيسى عليه السلام: (أأنتَ قلْتَ للناسِ اتخذوني وأمّي إلهَين من دون الله) [سورة المائدة: الآية 116] وقد يجتمع التعريض والكناية معاً، كقولك في عرض من يؤذي المؤمنين: المؤمن هو الذي يصلّي ويزكّي ولا يؤذي أخاه المؤمن، ويتوصل بذلك إلى نفي الإيمان عن المؤذي ومَنْ هو بصدده، ينظر: فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي،، 3 / 427.

[4] – ينظر: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين ابن الأثير، تح: د. أحمد الحوفي و د. بدوي طبانة، القاهرة، دار نهضة مصر، 57/3 وما بعدها. والتعريض في القرآن الكريم، د. إبراهيم الخولي، القاهرة، دار البصائر، ط1، 1425هـ – 2004م، ج1/ ص17----38.

[5] – الكشاف، الزمخشري، 5/ 341 – 342.

[6] – فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 497/13.

[7] – التبيان في البيان، الطيبي، ص154.

منه التعريض بغيره من المسلمين، وحثُّ وتهييجُ السامعين على الثبات على الدين بعد نزول الحجج والبراهين القاطعة، والطيبي يلخص ذلك فيقول: "هذا من باب البعث للسامعين على الثبات والتصلّب في الدين، لا لرسول الله صلى الله عليه وسلم، وإلا لزم أن يؤمر بما هو فيه من شدة الشكيمة والثبات على التصلّب في الدين، بحيث لا يمكن أن يُتصوّر فوقه، تلخيصه: أنه صلوات الله عليه مخاطَب به، ولكن المراد منه التعريض"[1].

الخاتمة ونتائج البحث:

برز لنا في هذا البحث ما يلي:

1- ظهر دور الطيبي المهم في إثراء الدرس البلاغي واتّضح جهده القيّم في ترسيخ معالم البلاغة بشكل عام، وعلم البيان منها بشكل خاص، ولا سيّما فن الكناية.

2-اشترط الطيبي في الكناية المساواة بين اللازم والملزوم حتى يتمّ الانتقال، فنحن حين نقول: (زيد كثير الرماد) فالمراد كرمه، ولا يمنع من ذلك أنْ نريد إفادة كثرة الرماد حقيقة لنكون أردنا بالإفادة المساواة بين اللازم والملزوم معاً، واللازم ما لم يكن ملزوماً لم ينتقل منه، وحينئذٍ يكون الانتقال من الملزوم، مما يجعل الكناية تتقاطع مع المجاز في إمكانية الانتقال من الملزوم، إلا أنّ الكناية لا تنافي إرادة الحقيقة والمجاز ينافي ذلك.

3-عارض الطيبيُّ السكاكي والقزويني في أقسام الكناية، فقسّمها قسمين: الكناية المطلقة والكناية غير المطلقة، وقصد بالكناية المطلقة الكناية عن موصوف دون تقييدها بصفة معيّنة، أما كناية الصفة وكناية النسبة فقد بثّهما فيما سماه الكناية غير المطلقة، والتي تخرج إلى عدد من الدلالات كالرمز والتلويح والإيماء والتعريض.

4-انفرد الطيبي فيما سمّاه الكناية الزُّبْدية التي تؤخذ من زبدة الكلام ومجموعه، من غير نظر إلى مفرداته، وأدخلها ضمن الكناية الإيمائية، وأساس الكناية الزُّبْدية مُسْتَمَدٌّ من بعض الأساليب المجازية كالاستعارة التمثيلية والتخييل والتمثيل، وهذه الأساليب تؤدي معنىً خفياً كنائياً إضافة إلى الدلالات الأساسية لها.

[1] - فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، الطيبي، 8/ 532 – 533.

المصادر والمراجع:

1– الأسلوب الكنائي، د. محمود السيد شيخون، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ط1، 1398 هـ – 1978م.

2– الأمالي، أبو علي اسماعيل بن القاسم القالي البغدادي، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت.

3– الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع، الخطيب القزويني جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر بن أحمد بن محمد، تح: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1424هـ – 2003م.

4– التبيان في البيان للإمام شرف الدين الحسين بن عبد الله الطيبي، تحقيق: عبد الستار حسين زموط، رسالة دكتوراه مقدمة إلى جامعة الأزهر، 1397هـ – 1977م.

5– تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب، للإمام محمد الرازي فخر الدين ابن العلامة ضياء الدين، دار الفكر، ط1، 1401هـ – 1981م.

6– حاشية الشهاب المسماة عناية القاضي وكفاية الراضي على تفسير البيضاوي، دار صادر، بيروت، د. ت.

7– دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق: محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني بمصر ودار المدني بجدة، ط3، 1413هـ – 1992م.

8– ديوان البحتري، تح: حسن كامل الصيرفي، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1963م، 3/ 1749.

9– ديوان أبي نواس برواية الصولي، تحقيق: د. بهجت عبد الغفور الحديثي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، فهرسة دار الكتب الوطنية أثناء النشر، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2010م.

10– شعر زياد الأعجم، جمع وتحقيق: د. يوسف بكار، دار المسيرة، ط1، 1403هـ – 1983م.

11– الصحاح، اسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990م.

12– الصورة البيانية في الموروث البلاغي، د. حسن طبل، مكتبة الإيمان بالمنصورة أمام جامعة الأزهر، ط1، 1426هـ – 2005م.

13– عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، بهاء الدين السبكي، جزءان، تح: د. عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1423هـ، 2003م.

14– فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب، شرف الدين الحسين بن عبد الله الطيبي، تح: مجموعة من المحققين، حقوق الطبع محفوظة لجائزة دبي للقرآن الكريم، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1434هـ – 2013م.

15– القاموس المحيط، الفيروزأبادي، تحقيق: نصر الهوريني، راجعه واعتنى به: أنس الشامي وزكريا أحمد، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ – 2008م.

16– الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، تح: عادل عبد الموجود وعلي معوّض، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1418هـ – 1998م.

17– الكناية والتعريض في القرآن الكريم، د. إبراهيم الخولي، دار البصائر، القاهرة، ط1، 1425هـ – 2004م.

18– لسان العرب، ابن منظور، تحقيق: عبد الله الكبير، ومحمد حسب الله، وهاشم الشاذلي، دار المعارف، القاهرة.

19– لطائف التبيان في علمي المعاني والبيان، شرف الدين الحسين بن عبد الله الطيبي، تح: عبد الحميد هنداوي، حقوق الطبع محفوظة للمكتبة التجارية بمكة المكرمة.

20– المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين ابن الأثير، تح: د. أحمد الحوفي و د. بدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة.

21– المصباح في المعاني والبيان والبديع، بدر الدين بن مالك، حققه وشرحه: د. حسني عبد الجليل يوسف، مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز (المطبعة النموذجية)، ط1، 1409 هـ – 1989م.
22– معاني القرآن وإعرابه، أبو اسحاق الزجاج، تح: د. عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1408هـ – 1988م.
23– معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1399هـ – 1979م.
24– مفتاح العلوم، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت ط2، 1987م.
25– المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز.
26– نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تح: د. محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت.

Journal of Hama University

Editorial Board and Advisory Board of Hama University Journal

Managing Director: Prof. Dr. Muhammad Ziad Sultan

Chairman of the Editorial Board: Prof.Dr.Samer Kamel Ebraheem

Secretary of the Editorial Board (Director of the Journal): Wafaa AlFeel

Members of the Editorial Board:

- **Prof. Dr. Dergham AlRahhal**
- **Prof. Dr. AbdulKareem Kalb Alloz**
- **Prof. Dr. AbdulRazzaq Salem**
- **Asst. Prof. Dr. Asmahan Khalaf**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Zuher Alahmad**
- **Asst. Prof. Dr.Adel Alloush**
- **Asst. Prof. Dr. Hassan AlHalabiah**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Ayman Sabbagh**
- **Dr. Khaled Zeghreed**

Advisory Body:

- **Prof. Dr. Darem Tabbaa**
- **Prof. Dr. Safwan Al Assaf**
- **Prof. Dr. Rateb Sukkar**
- **Prof. Dr. Kanjo Kanjo**
- **Prof. Dr. Muhammad Fadel**
- **Prof. Dr. Rabab Sabbagh**
- **Asst. Prof. Dr. Muhammad Sabea AlArab**

Language Supervision:

- **Prof. Dr. Muhammad Fulful**
- **Asst. Prof. Dr. Maha Al Saloom**

Journal of Hama University

Objectives of the Journal

Hama University Journal is a scientific, coherent, periodical journal issued annually by the University of Hama; aims at:

1- publishing the original scientific research in Arabic or English which has the advantages of human cultural knowledge and advanced applied sciences, and contributes to developing it, and achieves the highest quality, innovation and distinction in various fields of medicine, engineering, technology, veterinary medicine, sciences, economics, literature and humanities, after assessing them by academic specialists.
2- publishing the distinguished applied researches in the fields of the journal interests.
3- publishing the research notes, disease conditions reports and small articles in the fields of the journal interests.

Purpose of the Journal:

• Encouraging Syrian and Arab academic specialists and researchers to carry out their innovative researches.

• It controls the mechanism of scientific research, and distinguishes the originals from the plagiarized, by assessing the researches of the journal by specialists and experts.

• The journal seeks the enrichment of the scientific research and scientific methods, and the commitment to quality standards of original scientific research.

• Aiming to publish knowledge and popularize it in the fields of the journal interests and specialties, and to develop the service fields in society.

• Motivating researchers to provide research on the development and renewal of scientific research methods.

• It receives the suggestions of researchers and scientists about everything that helps in the advancement of academic research and in developing the journal.

• popularization of the aimed benefit through publishing its scientific contents and putting its editions in the hands of readers and researchers on the journal website and developing and updating the site.

Publishing Rules in Hama University Journal:

1. The material sent for publication have to be authentic, of original scientific and knowledge value, and should be characterized by language integrity and documentation accuracy

2. It should not be published or accepted for publication in other journals, or rejected by others. The researcher guarantees this by filling out a special entrusting form for the journal.

3- The research has to be evaluated by competent specialists before it is accepted for publication and becomes its property. The researcher will not be entitled to withdraw research in case of refusal to publish it.

4. The language of publication is either Arabic or English, and the administration of the journal is provided with a summary of the material submitted for publication in half a page (250 words) in a language other than the language in which the research has been written, and each summary should be appended with key words.

Deposit of scientific research for publication:

Firstly, the publication material should be submitted to the editor of the journal in four paper copies (one copy includes the name of the researcher or researchers, the addresses, telephone numbers. The names of the researchers or any reference to their identity should not be included in the other copies). Electronic copy should be submitted, printed in Simplified Arabic, 12 font on one side of paper measuring 297 x 210 mm (A4). A white space of 2.5 cm should be left from the four sides, but the number of search pages are not more than fifteen pages (pagination in the middle bottom of the page), and be compatible with (Microsoft Word 2007 systems) at least, and in single spaces including tables, figures and sources , saved on CD, or electronically sent to the e-mail of the journal.

Secondly, The publication material shall be accompanied by a written declaration confirming that the research has not been published before, published in another journal or rejected by another journal.

Thirdly, the editorial board of the journal has the right to return the research to improve the wording or make any changes, such as deletion or addition, in proportion to the scientific regulations and conditions of publication in the journal.

Fourthly, The journal shall notify the researcher of the receiving of his research no later than two weeks from the date of receipt. The journal shall also notify the researcher of the acceptance of the research for publication or refusal of it immediately upon completion of the assessment procedures.

Fifthly, the submitted research shall be sent confidentially to three referees specialized in its scientific content. The concerned parties shall be notified of the referee's observations and proposals to be undertaken by the candidate in accordance with the conditions of publication in the journal and in order to reach the required scientific level.

Sixthly. The research is considered acceptable for publication in the journal if the three referees (or at least two of them) accept it, after making the required amendments and acknowledging the referees.

- If the third referee refuses the research by giving rational scientific justifications which the editorial board found fundamental and substantial, the research will not be accepted for publication even if approved by the other two referees.

Rules for preparing research manuscript for publication in applied colleges researches:

First, The submitted research should be in the following order: Title, Abstract in Arabic and English, Introduction, Research Objective, Research Material and Methods, Results and Discussion, Conclusions and Recommendations, and finally Scientific References.

- **Title**:

It should be brief, clear and expressive of the content of the research. The title font in the publishing writing is bold, (font 14), under which, in a single – spaced line, the name of the researcher (s) is placed, (bold font 12), his address, his scientific status, the scientific institution in which he works, the email address of the first researcher, mobile number, (normal/ font 12). The title of the research should be repeated again in English on the page containing the Abstract. The font of secondary headings should be (bold/ font 12), and the style of text should be (normal/ font 12).

- **Abstract or Summary:**

The abstract should not exceed 250 words, be preceded by the title, placed on a separate page in Arabic, and written in a separate second page in English. It should include the objectives of the study, a brief description of the method of work, the results obtained, its importance from the researcher's point of view, and the conclusion reached by the researcher.

- **Introduction** :

It includes a summary of the reference study of the subject of the research, incorporating the latest information, and the purpose for which the research was conducted.

- **Materials and methods of research:**

Adequate information about work materials and methods is mentioned, adequate modern resources are included, metric and global measurement units are used in the research. The statistical program and the statistical method used in the analysis of the data are mentioned, as well as, the identification of symbols, abbreviations and statistical signs approved for comparison.

- **Results and discussion :**

They should be presented accurately, all results must be supported by numbers, and the figures, tables and graphs should give adequate information. The information should not be repeated in the research text. It should be numbered as it appears on the research text. The scientific importance of the results should be referred to, discussed and supported by up-to-date resources. The discussion includes the interpretation of the results obtained through the relevant facts and principles, and the degree of agreement or disagreement with the previous studies should be shown with the researchers' opinion and personal interpretation of the outcome.

- **Conclusions**:

The researcher mentions the conclusions he reached briefly at the end of the discussion, adding his recommendations and proposals when necessary.

- **Thanks and acknowledgement:**

The researcher can mention the support agencies that provided the financial and scientific assistance, and the persons who helped in the research but were not listed as researchers.

Second- Tables:

Each table, however small, is placed in its own place. The tables take serial numbers, each with its own title, written at the top of the table, the symbols *, ** and *** are used to denote the significance of statistical analysis at levels 0.05, 0.01, or 0.001 respectively, and do not use these symbols to refer to any footnote or note in any of the search margins. The journal recommends using Arabic numerals (1, 2, 3 .....) in the tables and in the body of the text wherever they appear.

Third- Figures, illustration and maps:

It is necessary to avoid the repetition of the figures derived from the data contained in the approved tables, either insert the numerical data in tables, or graphically, with emphasis on preparing the figures, graphs and pictures in their final shapes, and in appropriate scale and be scanned accurately at 300 pixels / inch. Figures or images must be black and white with enough color contrast, and the journal can publish color pictures if necessary, and give a special title for each shape or picture or figure at the bottom and they can take serial numbers.

- **Fourth- References:**

The journal follows the method of writing the name of the author - the researcher - and the year of publication, within the text from right to left, whatever the reference is, for example: Waged Nageh and Abdul Karim (1990), Basem and Samer (1998). Many studies indicate (Sing, 2008; Hunter and John, 2000; Sabaa et al., 2003). There is no need to give the references serial numbers. But, when writing the Arabic references, write the researcher's (surname), and then, the first name completely. If the reference is more than one researcher, the names of all researchers should be written in the above mentioned manner. If the reference is non-Arabic, first write the surname, then mention the first letter or the first letters of its name, followed by the year of publication in brackets, then the full title of the reference, the title of the journal (journal, author, publisher), the volume, number and page numbers (from - to), taking into account the provisions of the punctuation according to the following examples:

العوف، عبد الرحمن و الكزبري، أحمد (1999). التنوع الحيوي في جبل البشري. مجلة جامعة دمشق للعلوم الزراعية، 15:(3) 33-45.

Smith, J., Merilan, M.R., and Fakher, N.S., (1996). *Factors affecting milk production in Awassi sheep*. J. Animal Production, 12(3):35-46.

If the reference is a book: the surname of the author and then the first letters of his name, the year in brackets, the title of the book, the edition, the place of publication, the publisher and the number of pages shall be included as in the following example:

Ingrkam, J.L., and Ingrahan, C.A., (2000). Introduction In: Text of Microbiology. 2nd ed. Anstratia, Brooks Co. Thompson Learning, PP: 55.

If the research or chapter of a specialized book (as well as the case of Proceedings), scientific seminars and conferences), the name of the researcher or author (researchers or authors) and the year in brackets, the title of the chapter, the title of the book, the name(s) of editor (s), publisher and place of publication and page number as follows:

Anderson, R.M., (1998). Epidemiology of parasitic Infections. In : Topley and Wilsons Infections. Collier, L., Balows, A., and Jassman, M., (Eds.), Vol. 5, 9th ed. Arnold a Member of the Hodder Group, London, PP: 39-55.

If the reference is a master's dissertation or a doctoral thesis, it is written like the following example:

Kashifalkitaa, H.F., (2008). Effect of bromocriptine and dexamethasone administration on semen characteristics and certain hormones in local male goats. PhD Thesis, College of veterinary Medecine, University of Baghdad, PP: 87-105.

• The following points are noted:

- The Arabic and foreign references are listed separately according to the sequence of the alphabets (أ، ب، جـ) or (A, B, C).

- If more than one reference of one author is found, it is used in chronological order; the newest and then the earliest. If the name is repeated more than once in the same year, it is referred to after the year in letters a, b, c as (1998)[a] or (1998)[b]… etc.

- Full references must be made to all that is indicated in the text, and no reference should be mentioned in case it is not mentioned in the body of the text.

- Reliance, to a minimum extent, on references which are not well-known, or direct personal communication, or works that are unpublished in the text in brackets.

- The researcher must be committed to the ethics of academic publishing, and preserve the intellectual property rights of others.

Rules for the preparation of the research manuscript for publication in the researches of Arts and Humanities:

• The research should be original, novel, academic and has a cognitive value, has language integrity and accuracy of documentation.

• It should not be published, or accepted for publication in other publication media.

• The researcher must submit a written declaration that the research is not published or sent to another periodical for publication.

• The research should be written in Arabic or in one of the languages approved in the journal.

• Two abstracts, one in Arabic and the other in English or French, should be provided with no more than 250 words.

• Four copies of the research should be printed on one side of A4 paper with an electronic copy (CD) according to the following technical conditions:

The list (sources and references) shall be placed on separate pages and listed in accordance with the rules based on one of the following two methods:

(A) The surname of the author, his first name, the title of the book, the name of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of publication.

(B) The title of the book: the name of the author, the title of the editor (if any), the publisher, the place of publication, the edition number, the date of the edition.

• Footnotes are numbered at the bottom of each page according to one of the following documentation ways

A - Author's surname, his first name: book title, volume, page.

B - The title of the book, volume number, page.

• Avoid shorthand unless indicated.

• Each figure, picture or map in the research is presented on a clear independent sheet of paper.

• The research should include the foreign equivalents of the Arabic terms used in the research.

For postgraduate students (MA / PhD), the following conditions are required:

(A) Signing declaration that the research relates to his or her dissertation.

(B) The approval of the supervisor in accordance with the model adopted in the journal.

C – The Arabic abstract about the student's dissertation does not exceed one page.

• The journal publishes the researches translated into Arabic, provided that the foreign text is accompanied by the translation text. The translated research is subject to editing the translation only and thus is not subject to the publication conditions mentioned previously. If the research is not assessed, the publishing conditions shall be considered and applied on it.

• The journal publishes reports on academic conferences, seminars, and reviews of important Arab and foreign books and periodicals, provided that the number of pages does not exceed ten.

Number of pages of the manuscript Search:

The accepted research shall be published free of charge for educational board members at the University of Hama without the researcher having any expenses or fees if he complies with the publishing conditions related to the number of pages of research that should not exceed 15 pages of the aforementioned measures, including figures, tables, references and sources. The publication is free in the journal up to date.

Review and Amendment of researches:

The researcher is given a period of one month to reconsider what the referees referred to, or what the Editorial Office requires. If the manuscript does not return within this period or the researcher does not respond to the request, it will be disregarded and not

accepted for publication, yet there is a possibility of its re-submission to the journal as a new research.

Important Notes:

- The research published in the journal expresses the opinion of the author and does not necessarily reflect the opinion of the editorial board of the journal.

- The research listing in the journal and its successive numbers are subject to the scientific and technical basis of the journal.

- A research that is not accepted for publication in the journal should not be returned to its owners.

- The journal pays nominal wages for the assessors, 2000 SP.

- Publishing and assessment wages are granted when the articles are published in the journal.

- The researches received from graduation projects, master's and doctoral dissertations do not grant any financial reward; they only grant the researcher the approval to publish.

- In case the research is published in another journal, the Journal of the University of Hama is entitled to take the legal procedures for intellectual property protection and to punish the violator according to regulating laws.

Subscription to the Journal:

Individuals, and public and private institutions can subscribe to the journal

Journal Address:

- The required copies of the scientific material can be delivered directly to the Editorial Department of the journal at the following address: Syria - Hama - Alamein Street - The Faculty of Veterinary Medicine - Editorial Department of the Journal.

Email: hama.journal@gmail.com

magazine@hama-univ.edu.sy

website: : www.hama-univ.edu.sy/newssites/magazine/

Tel: 00963 33 2245135

contents		
Title	Resarcher Name	Page number
The strategy of human resources development in service organizations and their relation to the attitudes of employees towards them"Field study of the employees of the Syrian Arab Airlines in the province of Damascus"	Ali Moaead Mohammad Dr. Mahmoud Ali Mohammad	2
Aesthetice of Adul Qaher Al- Jarjani"s Metaphorical Style	Lama Rakan Abdo Prof.Hamood yonis	24
Tafazani's view of Al- Zamakhshari's isolationst views	Shadi Al Youssef Saad Al- kurdi	39
Psychometric Characteristics of Passionate Love Scale Field study on a sample of students of theoretical and scientific colleges at Damascus University	Eman Qanbar Dr. Yaser Jamous	57
The reality of the use of information and communications technology (ICT) in the open education system at Hama University from the perspective of students."The kindergarten program at the Faculty of Education as a model"	Hatem Labban Mohamed Waheed Siam	77
The Effective Of Using (V) Map Of Teaching Science On The Achievement Of The Basic Fourth Grade Pupils(A Field Study In Hama Governorate)	Dr. Mohammad Mulhem	92
Self-assertion in Selected Plays by Ibsen	Mason Scaff Elias Khalaf	114
The effectiveness of the analogous picture in shawky's poetry story "the largest incidents in the Nile Valley" as model.	Alia kolaib Dr. Sameer Almalouf	128
The degree of mastery of students in the sixth grade of basic science operations in the subject of social studies Field study in Damascus city	Nabil Issa Al mulqi Dr. Jamal Sulaiman	141
Cultural criticism and its reception in modern Arab criticism	Alaa Yassen Dyab Gassan Al-Saeed	161
Les Lumiere's sur metonymie dans bourdure ALTeebe ALKashaff de Zamkshary La domaine	Mustafa Ahmad Alyussif Al-dhaye Prof. Sameer Malouf	174

Volum :1
Number :9

Journal Of Hama University