مجلة القُلزم
للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر- السودان بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان

في هذا العدد :

- العلامات التي تلحق الفعل الماضي والمضارع
  د. عبد الله سليمان محمّدين إبراهيم
- الشَّواهد الصَّرفية في أراجيز رؤبة بن العجَّاج(دراسة وصفية تحليلية)
  د. خضر منصور يوسف منصور - د. حمزة آدم يوسف حسن
- مستوى الطموح للمكفوفين في ولاية الخرطوم(دراسة تطبيقية في اتحاد المكفوفين
  أ. هاجر يوسف حسن – أ.د أمل بدري النور
- تطوير محتوى منهج اللغة الإنجليزية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة دراسة ميدانية بمحلية شيكان بولاية شمال كردفان
  أ. إبراهيم النمير محمد الحسين - د. عمر إبراهيم رفاي حمد
- Ability in EFL Crowded Classes (Problems and Solutions)
  Dr. Wafaa Abdulgadir Elbtrai- Dr.Elgaili Mhagoub Amed Fadl Elmula

العدد الخامس - ربيع الثاني 1443 هـ-ديسمبر 2021م

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية-السودان
مجلة القلزم:,Alqulzum Journal for educational
linguistic and psychological studies
الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2021
تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي
الخرطوم - السودان.
ردمك: 1858-9995
الخرطوم- السودان

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

هيئة التحرير

المشرف العام
أ.د./منى إبراهيم عبدالله محمد
مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير
أ.د.حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير
د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير
د.سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي
أ.الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني
د. محمد المأمون

التصميم والاخراج الفني
أ. عادل محمد عبد القادر

الهيئة العلمية و الإستشارية

أ.د. / آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د. / محجوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د. / حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان
أ.د. /أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د./ أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د./ أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د. / الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د./هالة أبايزيد بسطان محمد- جامعة أم درمان الأهلية - السودان
د./ طه ناجي محمد العوبلي - جامعة إب - اليمن
د./ ضياء جاسم محمد راضي - جامعة الجفرة - ليبيا
د./ محمد موسى محمد علي - جامعة بخت الرضا - السودان
د./ نفيسة عمر الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د./آمنة علي نوري - جامعة دنقلا - السودان
د./ عبد الغني علي ويس أحمد المقبلي - جامعة صنعاء - اليمن
د. / زهر الدين الأمين حامد الأمين - جامعة أم درمان الإسلامية - السودان
د./ عصام الدين سر الختم الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د./محمد الطيب عمر - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية
د./ علي بن عبد الله فرحان العنزي - جامعة جازان - المملكة العربية السعودية
د./ حسين محمد أحمد الربابعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.
د./أماني مختار عوض الله محمد- جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د./ الوسيلة إبراهيم محمد درار - جامعة شندي- السودان
د./ سعاد عبد الواحد فضل الله علي - جامعة كسلا - السودان
د./ سعاد موسى أحمد بخيت - جامعة الأحفاد للبنات - السودان
د./ أحمدعيسى محمود حماد -جامعة سنار- السودان
د./مجتبى نور الدائم حسن - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د./ معتصم يوسف مصطفى محمد - جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية
د./ عمر إبراهيم رفاي حمد - جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د./الصادق آدم محمد آدم- جامعة السودان المفتوحة

الآراء والأفكار التي تنشر في المجلة
تحمل وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن آراء المركز

موجهات النشر

تعريف المجلة:

مجلة (القُلزم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محُكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية واللغوية والمواضيع ذات الصلة.

موجهات المجلة:

1. يجب أن يتسم البحث بالجودة والأصالة وألا يكون قد سبق نشره قبل ذلك.
2. على الباحث أن يقدم بحثه من نسختين. وأن يكون بخط (Traditional Arabic) بحجم 14 على أن تكون الجداول مرقمة وفي نهاية البحث وقبل المراجع على أن يشارك إلى رقم الجدول بين قوسين دائريين ().
3. يجب ترقيم جميع الصفحات تسلسلياً وبالأرقام العربية بما في ذلك الجداول والأشكال التي تلحق بالبحث.
4. المصادر والمراجع الحديثة يستخدم أسم المؤلف، اسم الكتاب، رقم الطبعة، مكان الطبع، تاريخ الطبع، رقم الصفحة.
5. المصادر الأجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R,).
6. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية.
7. يجب أن يكون هناك مستخلص لكل بحث باللغتين العربية والإنجليزية على ألا يزيد على 200 كلمة بالنسبة للغة الإنجليزية. أما بالنسبة للغة العربية فيجب أن يكون المستخلص وافياً للبحث بما في ذلك طريقة البحث والنتائج والاستنتاجات مما يساعد القارئ العربي على استيعاب موضوع البحث وبما لا يزيد عن 300 كلمة.
8. لا تلزم هيئة تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.
9. على الباحث إرفاق عنوانه كاملاً مع الورقة المقدمة (الاسم رباعي، مكان العمل، الهاتف البريد الإلكتروني).

نأمل قراءة شروط النشر قبل الشروع في إعداد الورقة العلمية.

المحتويات

تطوير محتوى منهج اللغة الإنجليزية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة (دراسة ميدانية بمحلية شيكان بولاية شمال كردفان).....(7-18)

أ. إبراهيم النمير محمد الحسين - د. عمر إبراهيم رفاي حمد

أبوعبدالرحمن الأُزدي «الخليل بن أحمد»أُستاذ ومؤسس مدرسة البصرة في اللغة. (دراسة لغوية من خلال كتابه العين).....(19-32)

د. بخيت عثمان جبارة تقل

ترجمة الإطار المرجعي الصيني لتعليم اللغة الصينية (دراسة في المنهج).....(33-52)

أ. مؤيد عبد الله مجدمي - أ.د مبارك حسين نجم الدين

الضبط الوالدي وعلاقته بكل من مفهوم الذات ، وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية...(53-76)

د. الوليد عبد الله فارح

الاشتقاق اللُغوي مفهومهُ وأصولهُ.....(77-90)

د. إيمان التجاني سليمان

الشَّواهد الصَّرفية في أراجيز رؤبة بن العجَّاج(دراسة وصفية تحليلية).....(91-100)

د. خضر منصور يوسف منصور - د. حمزة آدم يوسف حسن

العلامات التي تلحق الفعل الماضي والمضارع.....(101-116)

د. عبد الله سليمان محمّدين إبراهيم

فاعلية توظيف مهارات التفكير الإبداعي في مادة التربية الإسلاميةوأثرها على التحصيل الدراسي..(117-134)

أ. معاوية محمد علي يوسف د. حربية محمد أحمد

مستوى الطموح للمكفوفين في ولاية الخرطوم(دراسة تطبيقية في اتحاد المكفوفين).....(135-152)

أ. هاجر يوسف حسن – أ.د أمل بدري النور

Mixed-Ability in EFL Crowded Classes (Problems and Solutions).....(153-170)

Dr. Wafaa Abdulgadir Elbtrai- Dr.Elgaili Mhagoub Amed Fadl Elmula

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

القارئ الكريم:

بعد السلام وكامل التقدير والاحترام يسعدنا أن نضع بين يديك العدد الرابع من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية والذي يأتي في إطار الشراكة العلمية مع جامعة بخت الرضا (السودان) وهي الجامعة الرائدة في مجال الدراسات التربوية بمختلف فروعها .

القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد الرابع الذي تم إصداره في شهر سبتمبر من هذا العام، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد السادس من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

تطوير محتوى منهج اللغة الإنجليزية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة (دراسة ميدانية بمحلية شيكان بولاية شمال كردفان)

أ. إبراهيم النمير محمد الحسين

باحث

د. عمر إبراهيم رفاي حمد

أستاذ مشارك- كلية التربية

جامعة الزعيم الأزهري

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مقترح لتطوير محتوى منهج اللغة الإنجليزية ، وفقاً لمعايير الجودة الشاملة بمحلية شيكان ولاية شمال كردفان.تمثلت مشكلة الدراسة في : غياب تام من قبل وزارة التربية والتعليم العام ، لتطوير منهج اللغة الإنجليزية ، ومعلم اللغة الإنجليزية. اتبع الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق هذه الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمحلية شيكان – ولاية شمال كردفان - البالغ عددهم (ثمانون) معلماً ومعلمةً. طبّق الباحثان الدراسة على عينة كلية تكونت من (ستين) معلماً ومعلمةً بنسبة 75 % من المجتمع الأصلي. تمثلت أداة الدراسة في استبانة موجهة لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية ، وتمت معالجة البيانات عبر إحصاء وصفي عن طريق استخدام برنامج (SPSS) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: محتوى منهج اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بدرجة كبيرة ، يراعي في تنظيمه تطور تعليم اللغات الأجنبية بدرجة تحقيق متوسطة، كما أكدت الدراسة أن محتوى منهج اللغة الإنجليزية ، يراعي في تنظيمه جميع الثقافات السودانية بدرجة تحقيق متوسطة

الكلمات المفتاحية: التطوير – التقويم – المنهج -المواد التعليمية– التصميم– الجودة الشاملة.

Abstract:

The study aimed to identify a proposal to develop the content of the English language curriculum in accordance with the comprehensive quality standards in Sheikan locality, North Kordofan State. The two researchers followed the descriptive approach to achieve this study. The study population consisted of English language teachers at the secondary level in Sheikan locality - North

Kordofan State, whose number is (80) teachers. The two researchers applied the study to a total sample of (60) male and female teachers, 75% of the original community. The study tool consisted of a questionnaire directed to English language teachers at the secondary level, and the data was processed through a descriptive census by using the SPSS program. The study also confirmed that the content of the English language curriculum takes into account in its organization all Sudanese cultures, with a medium degree of achievement

Key words: development - evaluation - curriculum - educational materials - design - total quality.

مقدمة:

يُعد تطوير محتوى المنهج عملية أو نشاط يضم مجموعة من العمليات ، التي تجرى لجمع المعلومات عن ذلك المحتوى ، وتقدير جدارتها وجدواها ، من أجل اتخاذ قراراً صائب بشأنه حذفاً أو تعديلاً أو تغييراً. أو هي عملية تقويم محتوى المنهج ؛ لتوجيه مسيرة تصميمها وتنفيذها ، وتطويره وتوجيه عناصره نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة ، في ضوء معايير محددة.

يتم تطوير محتوى المنهج وفقاً لأسس ومعايير وبرامج التربية والتعليم؛ حتى يواكب التقدم العلمي والتقني المتسارع، ويفي بالمتطلبات العصرية، وتحقيق تطلعات الطلبة وتنمية قدراتهم الإبداعية ومهاراتهم.

تطوير محتوى منهج اللغة الإنجليزية لتنمية الإنسان في جوانبه الجسمية والعقلية والاجتماعية وغيرها،وأهمية تطوير محتوى منهج المرحلة الثانوية ، حيث يمر الطالب بأخطر أدوار حياته، فتلك الأبعاد تناسب العصر والبيئة ، والمجتمع والمحصول البشري وتطبيقاته والمسلمات النفسية والتربوية.

مصطلحات الدراسة:

التطوير:

يعرفه الباحثان إجرائياً أنه : جهد شمولي مخطط يهدف إلى تطوير المنهج بطرق التطوير المختلفة وتنمية معلمي اللغة الإنجليزية.

المرحلة الثانوية:

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها : المرحلة الثانية في التعليم العام، وهي المرحلة التي تذود الطلاب بالمعارف من خلال ثلاث سنوات يجلس الطلاب في نهايتها لامتحان الشهادة الثانوية للالتحاق بالتعليم العالي.

منهج اللغة الإنجليزية:

تم تغيير منهج اللغة الإنجليزية مع الاستقلال ، وتم إدخال كتب (Reads) التي تم تغييرها إلى كتب (Nile course) وفي عام 1992م تم تغيير المنهج إلى كتب (Spine) التي تدرس حتى الآن.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعدُ المحتوى العنصر الثاني المكون للمنهج، ولما كان الهدف العام لتطوير المحتوى والخبرات التعليمية هو تعديل سلوك الطلاب ، فإن من الضروري أن تجري عملية التطوير ؛ حتى يتبين لنا ما حققه الطلاب من نجاح للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة.

مفهوم التطوير:

تطوير المنهج هو عملية تتخذ من فكرة التدريس المحسن شكلاً مجسداً، يتم فحصها ومراجعتها إلى أن يحكم عليها بالنجاح، وتصبح في النهاية جاهزة للاستخدام في حجرات الدراسة على مستوى البلاد بأسرها[1].

تعريف التطوير:

تطوير المنهج أنه عملية شاملة لجميع عناصر المنهج وجميع عمليات المنهج من تصميم وتنفيذ وكذلك جميع العوامل التي تؤثر أو تتأثر بهر، يهدف إلى إجراء عمليات تغيير وتعديل وتحسين[2].

دواعي التطوير:

تتطلع المجتمعات المعاصرة إلى التقدم والرفاهية وتوفير حياة كريمة إلى أبنائها بثلاثة جوانب أساسية

1) أن يحيا الإنسان في صحة دائمة
2) أن يتلقى المعرفة والخبرة
3) أن تتوفر مصادر العيش من بنى تحتية اقتصادية وتنظيمية[3]

أسباب تطوير المنهج:

من أهم الأسباب التي تجعل المسئولين أن يعيدوا النظر فيه كلياً أو جزئياً ما يلي:

1 .أحداث وتغيرات عالمية من وقت لآخر تحدث في بعض الأقطار البعيدة.
2 . زيادة المعرفة الإنسانية في هذا العصر
3 . تغير المعلومات بالإضافة إلى كثرة ما يصل إليه الإنسان كل يوم من معلومات.
4 . مطالب تربوية وفي كثير ينادي التربويون أنفسهم بضرورة تطوير المناهج المدرسية[4]

مبادئ تطوير المنهج:

تتم عملية التطوير في ضوء المبادئ التالية:

تتم عملية التطوير في ضوء الطريقة العلمية في البحث والتفكير، مسايرة تطور الاتجاهات العالمية وروح العصر الذي نعيش فيه، أن تكون العملية شاملة لعناصر المنهج، تتم

عملية التطوير بكل من له علاقة بالمنهج، تستخدم فيه كل الإمكانات المادية والبشرية في البيئة التعليمية تتسم عملية التطوير بالاستمرارية، تتم عملية التطوير من المبادئ التربوية والنفسية للتأكد من تهيئة العاملين في عملية التطوير، الموازنة في عملية التطوير بين الكم والنوع[5]

الأسس التي تقوم عليها عملية التطوير:

استناد عملية التطوير إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم، استناد التطوير إلى دراسة عملية للمتعلم، التطوير ودراسة المجتمع،أن يكون التطوير عاماً وشاملاً،أن يكون التطوير عملية تعاونية،أن يكون التطوير عملية مستمرة.

خطوات التطوير:

تسير عملية التطوير وفق خطوات منظمة ومترابطة وتتمثل فيما يلي:

إثارة الإحساس بضرورة التطوير تحديد الأهداف، تخطيط جوانب المنهج، تجريب المنهج المطور

أساليب التطوير:

تتمثل الأساليب المتبعة في تطوير المنهج المدرسي في نوعين:أساليب تقليدية وأخرى حديثة.

التطوير بالحذف أو الإضافة أو الاستبدال، تطوير استراتيجيات التدريس ومواده المساعدة تطوير التنظيمات المنهجية، تطوير نظم الامتحانات[6]

معوقات التطوير:

تقسيم المعوقات التي تواجه عملية التطوير إلى أربعة أنواع:

1 .معوقات مالية

2 .معوقات مادية

3 .معوقات بشرية

4 .معوقات أخرى[7]

نماذج لتطوير المنهج:

1- نموذج ويلر لتطوير المنهج

يتمثل نموذج ويلر الخاص بتطوير المنهج في الخطوات الآتية

1 – تحديد غايات وأهداف المنهج

2 – اختيار خبرات التعلم

3 – اختيار المحتوى المنهجي

4 – تنظيم ودمج المحتوى وخبرات التعلم

5 – اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم[8].

التعريف بمنهج اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية:

بدأ علماء التربية في العالم بخبراتهم وأفكارهم يوجهونها نحو التعليم الثانوي منذ نهايات القرن التاسع عشر وإحساسهم أن الأخطاء الموجودة في أهداف ومحتوى التعليم الثانوي يجب أن تصحح ومراجعتها على ضوء التغيرات التي حدثت في ثقافات الشعوب والحياة الاجتماعية. وظهور

مـا يعـرف بالتكنولوجيـا الحديثـة في حياتهـم الاقتصاديـة والاجتماعيـة والفكريـة والعلميـة مـما جعلهـم يصححـون الأنظمـة التربويـة العالميـة وخاصـة في مجـال اللغـة الإنجليزيـة[9]. وفي السـودان تأثـرت اللغـة الإنجليزيـة مـع الاحتـلال البريطـاني فهـي لغـة المسـتعمر وبالتـالي أصبحـت اللغـة الرسـمية في الدولـة وكان البريطانيـون يهدفـون إلى تعليـم اللغـة الإنجليزيـة للسـودانيين ليقومـوا بالوظائـف المسـاعدة واللغـة الإنجليزيـة تـدرس في كل المـدارس الوسـطى والثانويـة وعـدم النجـاح في اللغـة الإنجليزيـة يحـرم الشـخص مـن الدخـول في خدمـة الحكومـة كـما ورد في الدراسـات التـي أعـدت عـام 1980م بواسـطة وزارة التربيـة والتعليـم فـإن اللغـة الإنجليزيـة أصبحـت تسـمى بلغـة (المعيشـة) وأصبـح الذيـن يتحدثونهـا بطلاقـة يسـمونهم الإنجليـز السـود وتـدرس في كل المراحـل ماعـدا الابتدائيـة في فـترة مـا قبـل التعريـب[10].

في عـام 1970م قُـدّم نظـام تعليمـي جديـد وغُـيّر النظـام (4،4،4) إلى نظـام (6،3،3) سـنوات قـل عـدد حصـص اللغـة الإنجليزيـة مـن 10 حصـة في الأسـبوع إلى سـت حصـص في الأسـبوع بالإضافـة إلى التعريـب في الثانـوي والمتوسـطة وهجـرة الأسـاتذة المؤهلـين ومشـكلة الكتـاب المـدرسي وازدحـام الفصـول وعـدم التقويـم المسـتمر هـذا أدى إلى تدهـور اللغـة الإنجليزيـة في السـودان.ولتلافي ذلـك أنشـئت المعاهـد المتخصصـة كمعهـد المعلمـين العـالي (كليـة التربيـة جامعـة الخرطـوم الآن) لتخريـج معلمـين اللغـة الإنجليزيـة بالمرحلـة الثانويـة، معهـد (SELTI) تدريـب معلمـي المرحلـة المتوسـطة ثـم قامـت جامعـة الخرطـوم ببرنامـج دبلـوم تدريـس اللغـة الإنجليزيـة باعتبارهـا لغـة أجنبيـة(TEFL) لمعلمـي المرحلـة الثانويـة ولكنـه أوفـق في عـام 1989م وفي السـبعينات قـررت وزارة التربيـة تقديـم منهـج جديـد (Nile course) وقـد صمـم لتـلافي الضعـف في المهـارات اللغويـة الأربعـة وفي عـام 1992م اعـد منهـج جديـد يسـمى (Spine) اختصـار (Sudan practical integrated National) ويـدرس بالمرحلتـين الثانـوي والأسـاس في السـودان[11].

أهمية اللغة الإنجليزية:

تتمتـع اللغـة الإنجليزيـة بمكانـة مرموقـة بـين اللغـات فقـد شـملت العلـوم والتكنولوجيـا والطـب والحاسـوب والمنظـمات العالميـة ووسـائل الإعـلام والتربيـة واللغـة الإنجليزيـة مـن ؟أكـبر اللغـات قـدراً وأهميـة في العـالم ولكونهـا اللغـة الأولى في اعتبـار المؤسسـة الدوليـة (الأمـم المتحـدة) فقـد دونـت بهـا كثـير مـن المفاهيـم والمعلومـات في مختلـف المجـالات العلميـة والسياسـية والقانونيـة والاجتماعيـة، ونحـن السـودانيين ضمـن المسـتعمرات الإنجليزيـة سـابقاً فصـارت اللغـة الإنجليزيـة بالـضرورة هـي اللسـان الثـاني للغالبيـة مـن السـودانيين، وليـس ذلـك بسـبب الاسـتعمار فحسـب، ولكـن لكونهـا تشـابه اللغـة العربيـة، لغـة معظـم السـودانيين في بعـض قواعدهـا، وكونهـا اشـتقاقية الأصـول والفـروع، مثـل اللغـة العربيـة فصـارت بذلـك اسـهل اللغـات تعلـماً للسـودانيين، وان مـن يريـد الإلمـام بمـا يجـري مـن شـئون السياسـة والاقتصـاد والعلـوم والآداب،أن يتقـن اللغـة الإنجليزيـة.

محتوى المنهج:

يمثـل المحتـوى في المنهـج مجمـوع الخـبرات (معرفيـة ومهاريـة ووجدانيـة) المـراد تضمينهـا في المنهـج وتكـون عـلى شـكل مفـردات يتـم توصيلهـا بفعاليـات مختلفـة،أن المحتـوى هـو ترجمـة للأهـداف إذ

ينبقي للمحتوى أن يُصمم تبعاً للبعدين العمودي ، والأفقي بصورة منطقية، ويكمل كل من الأخر حتى تستكمل جوانب بناء الشخصية التخصصية المطلوبة. ويتم تخطيط المنهج التعليمي بصورة متوازنة ومتكاملة ما بين النظري والتطبيقي[12]

محتوى منهج الإنجليزية بالمرحلة الثانوية:

يتكون منهج اللغة الإنجليزية من ثلاثة كتب أساسية وهي : الكتاب الرابع للصف الأول الثانوي ويتكون من ست وحدات ، في الوحدة عشرة موضوع وكذلك الكتاب الخامس للصف الثاني الثانوي وبه اثنتا عشرة وحدة ، في الوحدة خمسة مواضيع ثم الكتاب السادس وهو للصف الثالث الثانوي ويتكون من عشر وحدات ، في الوحدة خمسة مواضيع، هذه المواضيع في الكتب الثلاث تحتوي على المهارات الأساسية لتعليم اللغة الإنجليزية.

الدراسات السابقة:

1. **درس رشا عبد القادر الحاج مصطفى – (2015)**[13]، تقويم وتطوير منهج الكيمياء للصف الأول للمرحلة الثانوية في السودان في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، هدفت الدراسة إلى تطوير منهج الكيمياء للصف الأول، كما هدفت إلى التعرف على واقع أهداف الكيمياء للصف الأول، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي في إجراءات الدراسة المستخدمة الاستبانة أداة الدراسة الميدانية،حيث توصل الباحث في نتائج الدراسة إلى أن محتوى منهج الكيمياء للصف الأول بالمرحلة الثانوية تنطبق عليه أسس ومعايير تنظيم المحتوى بدرجة تحقيق متوسطة.
2. **درس مختار محمد مختار دراسة (2012م)**[14]، تقويم وتطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية بالسودان في ضوء معايير الجودة الشاملة. هدفت إلى تقويم وتطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية بالسودان في ضوء معايير الجودة الشاملة، تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة الموجهة لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة البحث من (50) معلم ومعلمة وتوصل الباحثان إلى نتائج أهمها محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية تنطبق عليه أسس ومعايير وتنظيم المحتوى بدرجة تحقق متوسطة، طرق تقويم منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية لا ترتبط مع أهداف المنهج.
3. **درس منصور حسن إبراهيم محمد (2009)**[15]، تطوير أساليب تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان.

هدفت الدراسة إلى معرفة توافر أهداف المادة من خلال رأي معلم اللغة العربية ومعرفة عناصر المحتوى التي تحقق أهداف المادة ثم معرفة أهم الطرق المستخدمة بالمرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية وكذلك معرفة الوسائل التعليمية المستخدمة لتدريس المادة وأساليب تقويم الطالب بالمرحلة الثانوية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ويتألف مجتمع الأصلي للدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعددهم (811) واستخدم الباحث أداة الاستبانة والملاحظة لجمع البيانات. أهم النتائج توسيع آفاق المعرفة لدى الطالب ووصل الطالب بماضي أمته، الموضوعات مصاغة بصورة جيدة وتوفيق الطالب على ما في لغته من سحر البيان.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: اتبع الباحثان المنهج الوصفي الذي يصف واقع الظاهرة المراد دراستها.

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية محلية شيكان التابعة لولاية شمال كردفان والبالغ عددهم (80) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

حدد الباحثان عينة الدراسة من مجموع المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (60) معلماً ومعلمة بنسبة 75 % وزعت عليهم الاستبانات وقد بلغ عدد المعلمين (50) معلماً بنسبة 83,3 %وعدد المعلمات (10) بنسبة 16,7 %.

أدوات الدراسة:

أعد الباحثان استبانة لجمع المعلومات موجهة لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزيةبالمرحلة الثانوية محلية شيكان – ولاية شمال كردفان.

تصميم الاستبانة:

صمم الباحثان الاستبانة حيث احتوت على قسمين الأول يتضمن معلومات عامة تشمل النوع والمؤهل الدراسي والمرحلة والخبرة والدورات التخصصية،أما القسم الثاني فهو يشتمل على عبارات محور المحتوى وهي (8) عبارة وهي المحتوى يستند على الأهداف السليمة المحددة للمنهج، المحتوى يراعي ميول الطلاب، المحتوى يراعي جميع الثقافات السودانية، يراعي التطور في تعليم اللغات الأجنبية،المحتوى يراعي اهتمامات الطلاب، المحتوى يوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي،المحتوى يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، المحتوى يراعي في تنظيمه معايير الجودة الشاملة .

تطبيق الاستبانة:

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية قام الباحثان بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين لإبداء الرأي حول: وضوح عبارات الاستبانة وفهمها وملائمة مفردات الاستبانة بالإضافة أو الحذف لما يرونه مناسباً واي ملاحظات أخرى، تم توزيع الاستبانة على (7) من الخبراء في مجال العلوم التربوية في ثلاثة جامعات سودانية: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة أفريقيا العالمية وجامعة الزعيم الأزهري، حيث اتفق جميع المحكمين على جودة تصميم الاستبانة وبنائها بطريقة صحيحة وسليمة.

صدق وثبات الاستبانة:

قام الباحثان بإيجاد الصدق وثبات الاستبانة إحصائيا باستخدام طريقة التجزئة النصفية بتطبيق معادلة بيرسون لإيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة

معامل الارتباط ر= ن مج س*ص – مجس*مج ص

((ن مج $س^2$ – (مج س)^2) (ن مج $ص^2$ – (مج ص)^2)

ولإيجاد ثبات الاستبانة كلياً طبق الباحثان معادلة سبيرمان براون

والمعادلة هي:

معامل الثبات ر .أ .أ = 2ر

1+ ر

حيث ر معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة

ر . أ . أ معامل الثبات

وقد كانت قيمة معامل الثبات ر . أ . أ = 2 * 0,863 =93%

1+0,863

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات وقد تم استخدام إحصاء وصفي تضمن التكرارات والنسب المئوية لإجابات المبحوثين بالإضافة إلى الوسط الحسابي وحساب مربع كأي. والوسط الحسابي يستخدم لوصف البيانات أي لوصف اتجاه المبحوثين نحو العبارة هل هو سلبي أم إيجابي للعبارة فإذا زاد الوسط الحسابي عن الوسط الفرضي (٢) فهذا يعني أن اتجاه إجابات المبحوثين إيجابي نحو العبارة.

تحليل البيانات ومناقشة النتائج:

يتناول الباحثان في هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الميدانية بالتفسير والتحليل واستخلاص أهم النتائج في ضوء أسئلة الدراسة.

جدول (1) يوضح التوزيع التكراري والنسبة المئوية والوسط الحسابي لعبارات محتوى منهج اللغة الإنجليزية

م	العبارات	النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	الوسط الحسابي	الاستنتاج
1	يستند على الأهداف السليمة المحددة للمنهج	التكرار	20	32	8	2.2000	درجة متوسطة
		النسب	33.3%	53.3%	13.3%		
2	يراعي ميول الطلاب	التكرار	16	32	12	2.0667	درجة متوسطة
		النسب	26.7%	53.3%	20.0%		
3	المحتوى يراعي جميع الثقافات السودانية	التكرار	12	36	12	2.0000	درجة متوسطة
		النسب	20.0%	60.0%	20.0%		

م	العبارات	النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	الوسط الحسابي	الاستنتاج
4	يراعي التطور في تعليم اللغات الأجنبية	التكرار	12	24	24	1.8000	درجة متوسطة
		النسب	20.0%	40.0%	40.0%		
5	يراعي اهتمامات الطلاب	التكرار	12	24	24	1.8000	درجة متوسطة
		النسب	20.0%	40.0%	40.0%		
6	يوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي	التكرار	8	32	20	1.8000	درجة متوسطة
		النسب	13.3%	53.3%	33.3%		
7	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب	التكرار	12	20	28	1.7333	درجة صغيرة
		النسب	20.0%	33.3%	46.7%		
8	يراعي في تنظيمه معايير الجودة الشاملة	التكرار	12	24	24	1.8000	درجة متوسطة
		النسب	20.0%	40.0%	40.0%		

يتبيّن من الجدول رقم (1):

إن أفراد عينة الدراسة اجابوا على العبارة رقم (1) يستند على الأهداف السليمة المحددة للمنهج بدرجة كبيرة بنسبة 33. 3%، بدرجة متوسطة بنسبة 53.3% وبدرجة صغيرة بنسبة 13.3%.

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (2) يراعي ميول الطلاب بدرجة كبيرة بنسبة 26.7% بدرجة متوسطة بنسبة 53.3 % وبدرجة صغيرة بنسبة 20.0 %.

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (3) المحتوى يراعي جميع الثقافات السودانية بدرجة كبيرة بنسبة 20.0 % وبدرجة متوسطة بنسبة 60.0% وبدرجة صغيرة بنسبة 20.0 %.

أما بالنسبة إلى العبارة رقم (4) يراعي التطور في تعليم اللغات الأجنبية أجاب أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة بنسبة 20. 0% وبدرجة متوسطة بنسبة 40.0% وبدرجة صغيرة بنسبة 40.0%.

جاءت الإجابات على العبارة رقم (5) يراعي اهتمامات الطلاب بدرجة كبيرة بنسبة 20.0% بدرجة متوسطة بنسبة 40.0% وبدرجة صغيرة بنسبة 40.0 %.

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (6) يوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي بدرجة كبيرة بنسبة 13.3 % بدرجة متوسطة بنسبة 53.3% وبدرجة صغيرة بنسبة 33.3%.

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (7) يراعي الفروق الفردية بين الطلاب بدرجة كبيرة بنسبة 20.0% وبدرجة متوسطة بنسبة 33.3 % وبدرجة صغيرة بنسبة 46.7 %.

جاءت آراء عينة الدراسة على العبارة رقم (8) يراعي في تنظيمه معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة بنسبة 20.0% بدرجة متوسطة بنسبة 40.0 % وبدرجة صغيرة بنسبة 40.0 %.

جدول (2) يوضح اختبار مربع كأي لعباراتمحتوى منهج اللغة الإنجليزية

مربع كأي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الاستنتاج
34.559	14	002.	قبول

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

من الجدول رقم (2) نلاحظ أن قيمة كاي المحسوبة (34.559) ودرجات الحرية (14) والقيمة المعنوية (.002) وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.05) عليه نقول إن محتوى منهج اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية يستند على الأهداف السليمة المحددة للمنهج ويراعي ميول الطلب وكذلك الفروق الفردية بين الطلاب كما يراعي في تنظيمه معايير الجودة الشاملة.

اختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (منصور حسن إبراهيم، 2009)، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن محتوى منهج مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان يحتاج إلى توسيع آفاق المعرفة لدى الطالب ووصل الطالب بماضي أمته.

الخاتمة:

بعدما تناولنا مقترح لتطوير محتوى منهج اللغة الإنجليزية وفقاً لمعايير الجودة الشاملةوهي دراسة ميدانية بمحلية شيكان بولاية شمال كردفان توصل الباحثان إلى نتائج وتوصيات نوضحها فيما يلي:

1. أكدت الدراسة أن محتوى اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية يراعي في تنظيمه تطور تعليم اللغات الأجنبية بدرجة تحقيق متوسطة وهذا يتفق مع نتيجة مختار (2013م) محتوى منهج الأحياء تنطبق علية أسس معايير تنظيم المحتوى بدرجة تحقيق متوسطة.
2. أكدت الدراسة أيضا أن محتوى منهج اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية يراعي في تنظيمه جميع الثقافات السودانية بدرجة تحقيق متوسطة وهذا يتفق مع دراسة رشا(2013م) محتوى منهج الكيمياء للصف الأول بالمرحلة الثانوية تنطبق عليه أسس ومعايير تنظيم المحتوى بدرجة تحقيق متوسطة.

التوصيات:

في ضوء النتائج يورد الباحث أن أهم التوصيات التالية:

1 .ضرورة تأهيل وتدريب معلمي اللغة الإنجليزية البديل (غير خريجي كليات التربية)

2 .تنمية المعلمين مهنياً لتجويد أدائهم مما يزيد تحصيل طلاب المرحلة في مادة اللغة الإنجليزية.

3 .دراسة تستخدم الأساليب العلمية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.

4 .دراسة مماثلة تشتمل على الجوانب الشخصية لمعلم العصر الحالي حتى يكون قدوة خير لطلابه وفق مستجدات العصر.

المصادر والمراجع:

(1) ابراهيم محمد الشافعي، المنهج المدرسي من منظور جديد، العبيكان، الرياض، 1996م، ص 385.

(2) وليد خضر الزند المناهج التعليمية تصميمها تنفيذيها تقوميها تطويرها، عالم الكتب الحديث، اربد، 2010م، ص24.

(3) وليد خضر الزند وعبيدات، المناهج التعليمية تصميمها تنفيذيها تقوميها تطويرها، عالم الكتب الحديث، اربد، دون تاريخ نشر، ص 27

(4) ابراهيم النمير محمد، تقويم وتطوير مقرر اللغة الانجليزية للصف الثاني بالمرحلة الثانوية بالسودان، رسالة ماجستير، جامعة الزعيم الازهري، 2015م، ص 35.

(5) توفيق احمد مرعى، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، المسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011م، ص230

(6) محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، 2010م، ص325.

(7) ابراهيم النمير محمد، تقويم وتطوير مقرر اللغة الانجليزية للصف الثاني بالمرحلة الثانوية بالسودان، مرجع سابق، ص38

(8) حسام محمد مازن، المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009م، ص45.

(9) منال حسن ميرغني، تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة السودانية في مادة اللغة الإنجليزية للأعوام 1996م 2000م، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، 2002م، ص8.

(10) حسام محمد مازن، المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، مرجع سابق، ص 47.

(11) منصور حسن إبراهيم محمد، تطوير أساليب تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان، رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2009م، ص128.

(12) وليد خضر الزند، المناهج التعليمية تصميمها تنفيذيها تقوميها تطويرها، مرجع سابق، ص30

(13) رشا عبد القادر الحاج مصطفي، تقويم وتطوير منهج الكيمياء للصف الاول بالمرحلة الثانوية بالسودان في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالةماجستير جامعة الزعيم الازهري-2015م.

(14) مختار محمد مختار، تقويم وتطوير منهج الاحياء بالمرحلة الثانوية بالسودان في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، جامعة الزعيم الازهري، 2013م.

(15) منصور حسن ابراهيم محمد، تطوير اساليب تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان، رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2009م.

أبوعبدالرحمن الأُزدي «الخليل بن أحمد»أُستاذ ومؤسس مدرسة البصرة في اللغة. (دراسة لغوية من خلال كتابه العين)

د. بخيت عثمان جبارة تقل

أستاذ النحو والصرف المشارك- كلية الآداب
جامعة الفاشر

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على جوانب من الفكر اللغوي ، عند أبي عبد الرحمن الأُزدي الخليل بن أحمد بن عمرو بن الفراهيدي البصري ، والكشف عن ريادة علماء البصرة وسبقهم في التحليل اللغوي الخاص بمستوى الصيغ الصرفية .

تكمن أهمية الدراسة في أنها تكشف عن سبق علماء البصرة في إدراك المفاهيم اللغوية في القرن الثاني الهجري، وفي أنَّ اللغة والنحو في أول نشأته بصريٌّ، تعاون على إنمائه دارسون بصريون ، حتى انتهى إلي الخليل بن أحمد الفراهيدي الأزدي. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إنجاز هذه الدراسة ، حيث قام بتتبع واستقراء للمدرسة البصرية في الدرس اللغوي . وقد توصل الباحث لنتائج مهمة منها : الخليل هو المؤسس الحقيقي لعلوم العربية في مدينة البصرة وغيرها، من نحو وعروض ، ومعجم، وما يتصل بهذه العلوم بعدئذ ، لم يصلنا من مؤلفاته القديمة غير كتبه المعروفة مثل كتاب: معجم العين ، وكتاب : الجُمل في النحو .

الكلمات المفتاحية : نحو ، صرف ، رؤية ، منهج

Abstract:

The aim of this study is to identify aspects of linguistic thought, in Abi Abdirahman Al-Azdi Al-Khalil bin Ahmed bin Amr bin Al-Farahidi Al-Farahidi, and to reveal the leadership of Basra scholars and their predecessors in the linguistic analysis of the level of stylistic formulas. The importance of the study lies in the fact that it reveals the precedent of Basra scholars in the realization of linguistic concepts in the second century, and in the fact that language and grammar, in its first visual origin, were developed by visual scholars, until Hebron bin Ahmed Al-Farahide Al-Azdi came to an end. The researcher followed the analytical

descriptive curriculum of this study, tracking and extrapolating the visual school in the language course. Hebron is the true founder of Arabic science in Basra and others. Eye lexicon, book, sentences in grammar.Key Words: Towards, distraction, vision, curriculum

مقدمة :

يُعد الخليل بن أحمد المؤسس لمدرسة البصرة في الدرس اللغوي ، كما له السبق ، مع علماء البصرة في إدراك المفاهيم اللغوية في القرن الثاني الهجري، وفي تطور النحو وإنمائه . ولتبيين هذه الرؤية وتلك الاتجاهات ، اشتملت الدراسة خمسة عناوين هي: أبوعبد الرحمن الأُزدي حياته وعلمه، ناقشتُ فيه مراحل حياته وتعليمه ، ثم منتوجه العلمي . العنوان الثاني :الدرس اللغوي عند أبي عبد الرحمن الأزدي البصري، الذي بينتُ فيه منهجيته في درس ومدارسة اللغة ، وآرائه ومواقفه . ثم العنوان الثالث :أبوعبدالرحمن الخليل بن أحمد اللغوي وكتابه العين، درستُ فيه مُؤلفه : كتاب (العين) ايضاحاً لأهم المناهج فيه، والاتجاهات.أما العنوان الرابع هو :نسبة كتاب العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد ، وهذا المحور خُصص للكشف عن هُوية مُؤَلف الكتاب ، أخيراً العنوان الخامس : الأصول التي بُنيت عليها مقدمة كتاب العين ، وفيه توضيح للأصول اللغوية وغيرها ، التي أُعتمدت في صياغة مقدمة كتاب العين ... هذا وأرجو من الله أن أكون قد وفِقتُ في طرح هذه القضية المهمة .

أبوعبدالرحمن الأزدي حياته وعلمه:

هو أبو عبدالرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي الأزدي البصري، كان عربياً خالصاً، ينتمي إلى قبيلة الأزد اليمانية وهي قبيلة كبيرة، لها ماضيها العريق، ومكانتها السياسية والاجتماعية في عمان، وقد يقال أنّ والده أول من سمي بأحمد بعد النبي صلى الله عليه وسلم ، وقد عاش خمسة وسبعين عاماً، حيث ولد سنة (100هـ) وتوفي سنة 172هـ وعلى ما يبدو أنَّه مكث في البصرة طوال حياته ولم يبرحها إلا للحج[1] .

كان الخليل بن أحمد من الذين جاهدوا في سبيل الله عن طريق انصرافه للعلم، فلما بلغ أشده انتقل في طلب العلم، فقد كانت رغبته فيه قوية جداً، فذهب إلى البصرة، حيث حضر مجالس الأدب واللغة، وتتلمذ على أشهر علماء عصره وفي مقدمتهم (أبو عمر بن العلاء البصري) و(عيسى بن عمر الثقفي) وكان يوصف بصفات طيبة ومكرمات حميدة.

وقال سفيان الثوري: (من أحب أن ينظر إلى رجل خلق من الذهب والمسك فلينظر إلى الخليل بن أحمد) [2] . وكان الخليل بالإضافة إلى ذلك، ذكياً فطناً شاعراً وقد اجتمع بمكة أدباء الأقطار الإسلامية فتذكروا وتفاخروا على أن الخليل (أذكى العرب ومفتاح العلوم ومصرفها) ولقد شهد بفضله كثير من الأدباء واللغويين وفي مقدمتهم (ابن المقفع الذي وصفه بقوله:»لقد لقيت رجلاً عقله أكبر من علمه»)[3] .

ولم يكن الخليل بن أحمد على حظ كبير من الغنى والسعة، فرضي وقنع بعيشته المتواضعة

الزهيدة ولم يشأ أن يرحل إلى الأمراء ليؤدب أولادهم فعاش زاهداً متقشفاً يزدري متاع الحياة الدنيا. قال النضر بن شميل: (ما رأى الراؤون مثل الخليل، ولا أرى الخليل مثل نفسه، وكان أشعث الرأس، شاحب اللون قشف المعيشة، ممزق الثياب، متقلع القدمين، مغموراً في الناس لا يعرف) [4].

قالوا في زهد الخليل: إنه دخل على الخليل بن أحمد رجل سليمان بن حبيب المهلبي أمير الأهواز يحملون إليه الهدايا والأموال ويقدمونها إليه، وكان بين تلاميذه يلقى عليه درسه، فلم يلتفت إليهم حتى فرغ مما هو فيه فتقدم منه قائدهم فقال: (هذه مائة ألف درهم وهدايا أرسلها مولاي الأمير يرجوك أن تصحبنا إليه) فنهض الخليل إلى خزانة في البيت وأخرج منها شيئاً صغيراً يحمله في يده، وعاد إلى مجلسه وقال له: أرأيت هذه الكسرة من الخبز؟ إنها زادي الوحيد ولكنها كافية تسد رمقي. وما دام عندي منها فلست بحاجة إلى سليمان، أما هذه الدراهم الكثير فعند الأمير من الشعراء من هم بحاجة إليها فليردها عليهم) [5].

وفي رواية أخرى يقال: إنّ سليمان بن علي والي المنصور على الأهواز يستدعيه إلى صحبته، وبعث إليه كساء وفاكهة فقبل الفاكهة وصرف ما سوى ذلك وكتب إلى سليمان:

أبلغ سليمان عنه في سعة * وفي غنىً غير أني لست ذا مال[6]

سخي بنفسي لا أرى أحداً * يموت هزولاً ولا يبقى على حال

فالرزق عن قدرٍ لا العجز ينقصه * ولا يزيدك فيه حول محتال

والفقر في النفس لا في المال تعرفه * ومثل ذاك الغنى في النفس لا المال

والمال يفشي أناساً لا أصول لهم * كما تفشي أصول الدندر[7] البالي[8]

وهو القائل :

وإذا افتقرت إلى الذخائر لم تجد * ذخراً يكون كصالح الأعمال

وهذا يدل على أنه نشأ عفيفاً زاهداً، ورعاً، تقياً محباً للعلم من أجل العلم وليس من أجل كسب المال. راضياً بما قسم له قانعاً بحياته التي كلها تواضع وفقر إلى الله عز وجل ولا ميل عنده للمناصب التي تبهر الكثير من الناس والكثير من علماء الدنيا فبهذه القناعات مجتمعة، كان جديراً بأن يكون معلماً جليلاً تتلمذ على يديه أفضل العلماء إلى الآن. ولم يكن الخليل بن أحمد يتودد إلى أحد من الناس أو يتقرب إلى ذي جاه أو سلطان بل كثيراً ما نراه يرفض عروضهم المغرية. كما حصل له مع والي الأهواز سليمان ابن حبيب حفاظاً على كرامته وصوناً من أن يبتذل مما يدل على عزيمته الفريدة وبقى ملازماً بيته، بعيداً عن صخب المجتمعات لا يجاوز همه باب خصه كما يقول هو عن نفسه[9].

فنجد أنه قد عاش فقيراً يقيم في خصة من خصاص البصرة التي يسكنها الفقراء يقتات من بستان متواضع، تركه له أبوه في الخريبة) [10].

نجد أن معظم الذين كتبوا وعاصروا الخليل قد اتفقوا على ورع الخليل وزهده في الدنيا وقناعته فذكروا روايات تختلف في ألفاظها وتتفق في مضمونها ومعناها) [11] .

الدرس اللغوي عند أبي عبد الرحمن الأزدي الخليل بن أحمد البصري:

حققت البصرة أعمالاً لغويةً مهمةً، وكانت في هذا مدينة للمِرْبَد، فقد كان المِرْبَد بمثابة للفصحاء من الأعراب، ومقصداً للدارسين البصريين، يسمعون من الأعراب اللغات و الغريب والنادر، ويدون ذلك في ألواح يحملونها معهم، ويعودون وفي عُبابهم مادة ضخمة للدراسين وطلاب العلم. واتنبه الدارسون، باختلافهم إلى المِربَد ومشافهة الأعراب الوافدين للمنبع الثر ، الذي يمكن أن يسترفدوه، فيرفدهم بأضعاف ما يرفدهم به المِربَد، وهو البوادي النائية، ولاسيما بوادي نجد والحجاز وتهامة، فكانوا يشدّون الرحال إليها، ويقضون فيها أعواماً، يسمعون ويشافهون ويدوّنون. وكان الخليل بن أحمد كثير الاختلاف إلى تلك البوادي، فقد كان يحج سنة ويغزو سنة، ولا شك أنه كان قد أفاد من سنوات الحج كثيراً، ووقف بقوة ملاحظته ونفاذ ذهنه على ما لم يتيسر لغيره.

وظهر في بيئة البصرة لغويون، كانوا أعلام الدرس اللغوي، ومرجع الدارسين، وفي مقدمتهم: أبوعمرو بن العلاء، والأصمعي، وأبي عبيدة، وأبي زيد الأنصاري، والنضر بن شميل، وقد صنف هؤلاء رسائل وكتباً ، صنفوا فيها ما تجمع لديهم من مفردات وما جمعوه من لغات ودونوها ولم يتجاوز علمهم اللغوي حدود التدوين، وضبط المفردات كما جاءت على ألسنة الأعراب، ثم تصنيفها بحسب المواضيع ، ككتاب النخل، وكتاب النبات، وكتاب المطر، وغيرها، أو بحسب الحروف ، كأن يتخذ أحد الحروف أساساً للتصنيف، وينتظم الكتاب المفردات التي تشترك في هذا الحرف، ككتاب الجيم، وكتاب الهمز وغيرهما، أو بحسب المعاني، أو غير ذلك، وكان الهدف من تدوينها هو حفظ اللغة من الضياع، وصيانتها من التصحيف والتحريف والخطأ.

أما الخليل فكان ينظر إلى هذه المفردات على أنها تمثل مرحلة متأخرة من مراحل البناء اللغوي، فإذا لم يبدأ بالدرس اللغوي من الأساس فلا جدوى منه، لأن الدرس يظل عاجزاً عن الخطوات التي سبقت هذه المرحلة والعوامل اللغوية التي شاركت في إتمام عملية البناء، وإذا كانت اللغة تتألف من مجموع هذه المفردات ، فإن المفردات إنما تتألف من أجزاء، وهذه الأجزاء هي الحروف، فلا بد إذاً لمن يريد أن يدرس اللغة ويفهم طبيعتها، أن يبدأ بدراسة الحروف ؛ لأن المفردات كلها إنما تتألف من حروف وهذه الحروف هي حروف الهجاء المعروفة.

يدل على مثول هذه الفكرة في ذهن الخليل ما حكاه الليث بن المظفر عنه قال: « كنت أسير إلى الخليل، فقال لي يوماً لو أن إنساناً قصد وألف حروف ألف وباء وتاء وثاء على ما أمثله لاستوعب في ذلك جميع كلام العرب، فتهيأ له أصل لا يخرج عنه شيء منها البتة، قال: فقلت له: وكيف يكون ذلك؟ قال: يؤلفه على الثلاثي والرباعي والخماسي...الخ»[12] .

فقوله: (لو أن إنساناً قصد وألف حروف ألف أو باء أو تاء أو ثاء الخ...) يدل دلالة واضحة على تمثل الخليل فكرة تأليف الأبنية، وأعني أبنية الكلمات، فهي إذاً تتألف من الحروف ، والحروف هي مادة اللغة، والحروف في العربية تسعة وعشرون حرفاً ، فلا بد للدارس إذاً أن يعرف

طبيعة هذه الحروف، وخصائصها ، وما يقوم عليها بناء الكلمة، وما لا دخل له في البناء، ولا بد أن يكون الخليل قد أطال النظر في ذلك، وتدبر أمر هذه الحروف، فلم يمكنّه ترتيب الحروف من ذلك، عليه قالم «قلب الخليل» أ ب ت ث» فوضعها على قدر مخرجها من الحلق).

والسبب الذي حمله على تغيير ترتيبها، وعلى وضعها على قدر مخرجها من الحلق ، هو : أن الترتيب الموروث لم يَنْبنِ على أساس علمي. فهو حين أراد أن يضعها على قدر مخرجها إنما كان يرمي إلى إعادة تنظيمها ولكن على أساس علمي واضح.

وهكذا كان قد تأتي للخليل، بما أُتيح لعقله من أسباب التنظيم، أفكار عن طبيعة اللغة، ونشوئها وعن طبيعة الأصوات (الحروف) التي تتألف مفرداتها منها، وقد استخدم كل ما كان لعقله المنظم من إمكانات لدراسة اللغة وفهم طبيعتها.

الخليل إذاً لم يتناول اللغة بالدرس من قمة الهرم، كما فعل من سبقه، وكما فعل من عاصره، ولكنه تناولها من القاعدة، فبدأ الدرس اللغوي بما يجب أن يبدأ به، بدأه بدراسة الأصوات (الحروف) التي تتألف منها مفردات اللغة، ليعرف مواقع تلك الأصوات من جهاز النطق، ويقف على خصائصها، وما يترتب على تألفها وتجاورها، واستطاع بذلك أن يفسرّ ظواهر لغوية لم تكن لتفهم بدون فهم سابق لطبيعة الحروف وتفاعلها بتجاورها وتمازجها.

أبو عبدالرحمن الخليل بن أحمد اللغوي وكتابه العين:

لم يكن الخليل نحوياً عظيماً من أوائل من ركز أسس النحو البصري خاصة والنحو العربي عامة حسب، ولم يكن عروضياً كان له فضل الاختراع والإبداع حسب وإنما كان إلى جانب هذا وذاك لغوياً بارعاً وعالماً بالأصوات، والعجب من أمر الخليل أنه لم يكن مؤلفاً لعلوم عصره ككثير من العلماء وإنما كانت معرفته بتلك العلوم وسيلة الإبداع فيها، وفائدة إلى وضع قوانين مطردة لها تسير عليها وذلك هو سر عبقريته، ولما فسد اللسان العربي من جراء الاختلاط بالأعاجم والابتعاد عن مواطن الأعراب ولم يعد قادراً على إعراب وضع النحو ليصان هذا اللسان عن الخطأ، بيد أن الاختلاط بالأعاجم ولا زال قائماً إلى حدة ترق فيه الفساد للألفاظ العربية نفسها فخشي الغيارى على اللغة لغة القرآن من استمرار هذا الفساد وتفاقمه فرأوا أن يضعوا له حداً فشمروا عن سواعدهم وبدأوا العمل بجمع اللغة[13] .

كان الخليل على رأس هؤلاء وكتابه العين شاهد على ذلك فهو المعجم اللغوي الأول في اللغة العربية، وقد وصف ابن خلدون في المقدمة عمل الخليل هذا في كلامه عن اللغة فقال:»وذلك أنه لما فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند أهل النحو والإعراب واستنباط القوانين لحفظها ثم استمر ذلك الفساد بملامسة العجم ومخالطتهم حتى تعدى الفساد إلى موضوعات الألفاظ فاستعمل كثير من ألفاظ كلام العرب في غير موضوعاتها عندهم ميلاً مع هجنة المستعربين في اصطلاحها لكن المخالفة لصريح اللغة العربية فجنح إلى حفظ المواضيع اللغوية بالكتاب والتدوين خشية الدروس وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحديث فشمر كثير من أئمة اللسان لذلك وأملوا فيه الدواوين وكان سابق الحلبة في ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي وقد اهتدى الخليل

إلى طريقة استطاع بها أن يجمع كل التراكيب العربية ، فلا يخرج فيها شيء ؛ ذلك أنه لاحظ أن جملة الكلمات الثنائية تخرج من جميع الأعداد على التوالي من واحد إلى سبعة وعشرين ، وهو دوّن نهاية حرف المعجم بواحد ؛ لأن الحرف الواحد منها يؤخذ من كل واحد من السبع والعشرين فتكون سبع وعشرون كلمة ثنائية ، ثم يؤخذ الثاني مع الست والعشرين . كذلك فيكون واحداً كلها أعداد على توالي العدد من واحد إلى سبعة وعشرين؛ فتجمع كما هي بالعمل المعروف عند أهل الحساب، ثم تضاعف لأجل قلب الثنائي ؛ لأن التقديم والتأخير بين الحروف معتبر في التركيب ، فيكون الخارج جملة الثنائيات في الجمع من واحد إلى ستة وعشرين ؛ لأن كل ثنائية يزيد عليها حرف فتكون ثلاثية، لتكون الثنائية بمنزلة الحرف الواحد مع كل واحد من الحروف الباقية ، وهي ستة وعشرون حرفاً بعد الثنائية ، فتجمع من واحد إلى ستة وعشرين على توالي العدد، ويضرب فيه جملة الثنائيات ، ثم يضرب في ستة مقلوبات الكلمة الثلاثية فيخرج مجموع تراكيبها من حروف المعجم، وكذلك الأمر في الرباعي الخماسي[14] فانحصرت له بهذا الوجه التراكيب المعروفة ، واعتمد في تركيب الحروف على المخارج ، فبدأ بحروف الحلق ثم ما بعدها ، من حروف الحنك ، ثم الأضراس ، ثم الشفة ، وجعل العلة أخراً ، وهي الحروف الهوائية ، وعلى ذلك فهو لم يرتبها على أ ب ت ج ح خ.. بل رتبها على «ع ح خ غ ق ك ج ش ض ص س ز ط د ت ظ ذ ث ل هـ ف ب م و أ ي» ثم بين المهمل من المستعمل ، ونلاحظ أنه لم يرتبها تبعاً للترتيب المعروف تبعاً لطبيعتها في النطق ومخارجها.

وقد وصف الزبيدي عمله هذا في مقدمة كتاب مختصر العين فقال: «هذا ما ألفه الخليل بن أحمد البصري/ رحمه الله من حروف ا ب ت ث مع ما تكلمت به فكان مدار كلام العرب وألفاظهم ، ولا يخرج منها عنه شيء ، وقد أراد أن تعرف أمثالها ومخاطبتها وألاّ يشذ عليه شيء من ذلك ، فأعمل فكره فيه فلم يمكنه أن يبتدئ بألف من أول ا ب ت ث وهو الألف ؛ لأن الألف حرف معتل فلما فاته الحرف الأول كره أن يبتدئ بالثاني وهو الباء إلا بعد حجة واستقصاء النظر، وتدبر ناظراً إلى الحروف كلها ، ومذاقها فصير أولاها بالابتداء ، أدخل حرف منها بالحلق، وإنما كان ذواقه إياها أنه كان يفتح فاه بالألف ثم يظهر الحرف نحو ا ب، ا ت، ا ث، ا ع ، فوجد العين أدخل الحروف في الحلق فجعلها أول الكتاب ثم قرب من الأرفع فالأرفع[15] .

وكان الاستعمال في الثلاثي أغلب فكانت أوضاعه أكثر لدورانه ويليه للرباعي ثم الخماسي وقد حدد الخليل الدخيل من الحروف من الأصيل بصورة دقيقة وله لأجل تحديد ذلك ثلاثة موازين توصل إليها بدراسة الحروف وخصائصها. أن يجتمع في الكلمة حرفان لم يألف العرب اجتماعها. أن تكون الكلمة رباعية أو خماسية وليس فيها حرف أو أكثر من حرف الذلاقة أحرف الذلاقة هي الميم، اللام، الباء، النون والأرجح أن تكون الكلمة على مثال خاص لم يبن العرب كلامهم على مثله[16]

نسبة كتاب العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد:

اختلف الباحثون اللغويون في نسبة كتاب العين الخليل ،وسوف أعرض هذه الآراء، لأن

التعرض لهذه المسألة لا بد لنا منه. لقد جاء في كتاب وفيات الأعيان لابن خلكان «أكثر العلماء العارفين باللغة يقولون أن كتاب العين المنسوب إلى الخليل بن أحمد ليس من تصنيفه وإنما كان قد شرع فيه ورتب أوائله، وسماه بالعين ثم توفى فأكمله تلميذه النضر بن شميل ومن في طبقته كمؤرخ السدوسي، ونصر بن علي الجهضمي وغيرهما فما جاء علمهم مناسباً لما وضعه الخليل في الأول[17] . أما ابن النديم صاحب كتاب الفهرست يقول «تقول أن الخليل عمل كتاب العين في خراسان وحج وخلفه هناك ثم أكمله الليث بن المظفر من ولد نضر بن سيار بعد أن توفي الخليل[18] . ويقول جلال الدين السيوطي في كتاب المزهر في علوم اللغة «ومن هنا نرى الباحثين يختلفون في نسبة الكتاب فمنهم من يرى أن الكتاب ليس للخليل لما فيه من التخليط والخلل والفساد لا يجوز أن يحمل على رجل مثل الخليل ومنهم من يرى أن الكتاب للخليل وقد أمر تلامذته بالتنفيذ، ومنهم من يرى أن الكتاب كله للخليل، ومن المهم في ذلك رواية السيوطي ورأيه حيث يقول: «ونحن نربأ بالخليل عن نسبة الخلل إليه أو التعرض للمقاومة له، بل نقول أن الكتاب لا يصح له ولا يثبت عنه. وأكثر الظن فيه أن الخليل سبب أصله، وتقف كلام العرب ثم هلك قبل كماله، فتعاطى إتمامه من لا يقوم في ذلك مقامه فكان ذلك سبب الخلل الواقع فيه والخطأ الموجود منه»[19] .

أما كتب المحدثين من العلماء والباحثين فقد جاء فيها اتفاق بأن الكتاب صاحب الفكرة في وضعه هو الخليل بن أحمد الفراهيدي ثم أتمه من بعده تلامذته بعد هلاكه فقد جاء في كتاب الخليل بن أحمد الفراهيدي لأبي السعود «ومهما يكن من شيء فإن الذي لا نشك فيه أن الخليل بدأ في الكتاب ويكفيه أن يكون صاحب الفكرة الأولى وفي تأليفه أن لم يكن قد ألفه بنفسه ولا يضير الخليل أن يكون قد أتمه تلامذته من بعده. ولدينا الكتاب لسيبويه بعد وفاة الخليل وليس هناك من شك في المجهود الأكبر للخليل، وهو أول كتاب في اللغة وسمى «كتاب العين» ابتدائية حرف العين[20] .

وقد جاء في دائرة المعارف للبستاني أن «أكثر العلماء يقولون أن كتاب العين ليس من تصنيفه- أي الخليل وإنما كان قد شرع فيه وتوفى فأكمله تلامذته فما جاء عملهم مناسباً لما وضعه الخليل في أول الكتاب محذوفاً ما وضعه وعملوا غيره فلهذا وقع خلل كثير يبعد وقوع الخليل في مثله [21] .

أما الدكتور مهدي المخزومي في كتاب الخليل بن أحمد الفراهيدي أعماله ومنهجه فيقول:»بقيت مسألة أخرى في كتاب العين لا بد لنا من التعرض لها وهي نسبة الكتاب فقد شك كثير من الباحثين في نسبة الكتاب إلى الخليل فقال بعضهم أنه من عمل الليث بن مظفر بن نصر بن سيار الخراساني، وروى عن ابن المعتز أنه قال كان الخليل منقطعاً إلى الليث فلما صنفه وقع عنده موقعاً عظيماً فاحتمل على حفظه وحفظ من النصف ثم اتفق أنه احترق ولم يكن عنده نسخة أخرى والخليل قد مات فأملى النصف من حفظه وجمع علماء عصره فتكلموا على نمطه كما جاء في معجم الأدباء[22] .

نظام الخليل في كتاب العين :

يقوم نظام الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي أتبعه في تأليف كتاب العين على ما يأتي[23] .:

1- ترتيب الحروف لقد دفعه جو الأصوات والإلغاء والذي كان يعيشه في قراءة القرآن وفي تفعيلات العروض وفي ألحان الموسيقى وإيقاعاتها إلى أن يبتكر نظامه الصوتي وحيث أن الألفاظ اللغوية أصوات تصدر ما بين الحنجرة إلى الشفتين، والذي يفرقها بعضها عن البعض الآخر اختلاف مواضع مخارجها، ثم رتب الحروف تبعاً لهذه المخارج ابتدأ بالأبعد في الحلق وانتهى بما يخرج من الشفتين، وقد هداه التفكير إلى الترتيب الصوتي التالي يذكر الدكتور حسين نصار «فاستقام له الترتيب التالي: ع ح هـ خ غ، ق ك، ج ش ض، ص س ز، ط ت د، ظ ذ ث، و ل ن، ف ب م، و ي أ،ء» هذا النظام جعله الخليل أساساً في ترتيب كتاب العين، فبدأ كتابه الجيد بحرف العين، ثم كتاب الحاء إلى آخر الترتيب وسمي المعجم الذي ألفه بكتاب العين لاستهلاله به في الابتداء «على عادة العرب في كثير من أسمائهم كما يتضح جلياً في كثير من أسماء سور القرآن»

2- ترتيب الأبنية: أن الكلمات العربية محصورة بين الثنائي والخماسي ولا شيء غير ذلك في قلة أو زيادة: فلراع الخليل في كل كتاب من المعجم هذه الأبنية لكي يسهل عليه الحصر. فجعلها أساس تقسيم الكتب إلى أبواب.

3- ترتيب التقاليب: تتبع الخليل دوران كل حرف من نظامه في كل بناء من أبنية الكلمات العربية. فوجد الكلمة الثنائية تتصرف على وجهين، والكلمة الثلاثية تتصرف على ستة أوجه، والكلمة الرباعية تتصرف على أربعة وعشرين وجهاً، أما الكلمة الخماسية فأنها تتصرف على مائة وعشرين وجهاً. أكثرها مهمل وأقلها مستعمل.

الخليل والمعجمات الأجنبية:[24]

هدف الخليل وخطته في تأليف كتاب العين كانت جديدة وهي من ابتكاره وتتساقط جميع الآراء التي قيلت فيما يخالف هذا الرأي. فالخليل بن أحمد توفي في أول عهد الترجمة قبل عام 175 هـ بينما ولد حنين بن اسحاق بعد عام 194هـ فتسقط حجة من يقول أن الخليل عرف عنه اليونانية.

أما من يقول أن بعض مناطق الشرق الأدنى عرفت المعاجم. فتقول أنها معاجم خاصة وليست عامة بينما معجم الخليل شامل عام، ثم أن الأبنية التي فيه هي ما تمتاز بها اللغات السامية عن الآراء- كذلك أن الخليل وصل إلى نظام المخارج يفضل ترتيل القرآن الكريم وقد عاش جو القراءات والأنغام والإيقاع الموسيقيين، كما أن فكرة الترتيب ليست غريبة عن الذهب العربي أو دخيلة عليه فقد عاناها حينما لجأ في تحقيق جمع القرآن وتنظيمه إلى أمرين هما الترتيب الزمني والترتيب الكمي. فأغلب السور المدنية في مفتتح المصحف، والسور المكية في ختامه، ولما لم يكونا- الترتيب الزمني والترتيب الكمي صالحين في حصر أبنية اللغة العربية، اعمل الخليل ذهنه وابتكر ترتيب التقريب فهو الأيسر في استيعابها.

الأصول التي بنيت عليها مقدمة كتاب العين:- [25]

تلاحظ أصول أربعة بنيت عليها مقدمة كتاب العين.

1- كلام العرب مبني على أربعة أصناف الثنائي، والثلاثي، والرباعي، والخماسي. بالثنائي في الحروف والأدوات ولا يكون في الأسماء أو الأفعال.

2- نقد الخليل الصيغ الرباعية والخماسية وبين الأصيل والدخيل في اللغة، وأقام نقده من الناحية الصوتية، فالمتناسق عنده عربي صحيح، والناشز مولد دخيل، والأبنية الرباعية والخماسية لا تعرى عن واحد أو أكثر من حروف الذلاقة والتي هي (ر،ل،ن،ف،ب،م) فإن وردت كلمة رباعية أو خماسية معراة من حروف الذلاقة فأعلم أنها محدثة وليست من كلام العرب، وحرفان القاف والعين لا تدخلان في بناء إلا حسنتاه.

3- مخارج الحروف وترتيبها كما وردت في مقدمة كتاب العين تأخذ الصورة التالية ع ح هـ خ غ. ق ك، ج ش ض، ص س ز، ط د ت، ظ ذ ث، ر ل ن، ف ب م، وأ ي ء- أنها 29 حرفاً. 25 حرفاً أصحاح ولها احياز ومدارج و4 حروف هوائية. يعطي الخليل هذه الحروف مسميات حسب الأحياز والمدارج بالحروف الحلقية هي ع ح هـ خ غ، واللهوية هي ق ك، والشجرية هي ج ش ض، والأسلية هي ص س ز، و النطعية هي ط د ت واللثوية هي ظ ذ ث، و الذلقية هي د ل ن، والشفوية هي ف ب م، والهوائية هي و أ ي، إن مذهب سيبويه الصوتي يتفق إلى حد كبير مع نظام الخليل الصوتي في تقسيم الحروف. حسب مخارجها.

4- والأصل الأخير الذي أقام عليه الخليل ترتيب كتاب العين هو التقاليب الذي عنه تعرف تقاليب كل بناء، وعددها، وكيفية الوصول إليها، ويصرح الخليل بالأسباب التي دفعته إلى تأليف كتاب العين، وترتيبه بالصورة الحالية.

وصف المعجم:

يتصف معجم الخليل: «كتاب العين» بما يلي[26] :

1- دقة الخليل ووضوحه في تعريف الألفاظ المتصلة بالنبات والحيوان التي يذكرها في الكتاب.

2- عناية الخليل باللغات التي أشار إليها في أكثر من خمسة وثلاثين موضعاًن سمي ثلاثاً منها، عنعنة تميم، وكشكشة ربيعة، وقطعة طي، وأورد بعض اللغات التي نسبها إلى اللغات المعروفة، دون تسمية معينة، مثل لغات وهذيل، وتميم والخفاجيين من بني عقيل، واليمن وأورد أشياء من لغة المعاصرين له في إقليمه العراق، حيث كان الخليل متسامحاً متحرراً من القواعد المتزمتة.

في المنهج؛ يتصف منهج الخليل بظاهرة:[27]

1- تنظيم طريقة ذكر الأفعال والصفات، وهذا التنظيم من ثوابته فهو يذكر الفعل ويعقبه بمصدره، ويلتزم الترتيب فيه حيث يقدم الماضي ثم المضارع ثم المصدر أو المصادر.

2- إيراد الصفات بعد إيراد الأفعال والمصادر في كثير من الأحيان ولا يتبرم من كثرتها بل يوردها جميعاً، وينبه من وقت لآخر إلى المذكر والمؤنث والمفرد والجمع منها، فيقول « الرقيع الأحمق. يقال رجل أرقع مرقعان، وامرأة رقعاء ومرقعانة»

3- تنكب الخليل القياس في مواضيع اللغة، وأحسن استعماله، وأعتمد على أساس من الاشتقاق، قال «امرأة عاقر. وقد عقرت تعقر، وعقرت تعقر أحسن لأن ذلك شيء ينزل بها وليس من فعلها بنفسها.

شواهد كتاب العين: [28]

يستشهد الخليل في كتاب العين بالشعر، والحديث، والأمثال، والقرآن الكريم والشعر يعتبر من أقوى استشهاداته، ويعتمد عليه كثيراً، ويكثر من إيراده، يأتي بالبيتين أو الثلاثة ليستشهد بها على أمر واحد، وطريقته في الاستشهاد ليست منسقة، فهو يأتي بالكلمة أولاً ثم يعقبها بشاهدها، أو يأتي بالشاهد في وسط شروحه للكلمة، وطريقة تناوله الشاهد ليس على نظام واحد. فقد يورده دون تعرض له، أو يسير إلى شرح كلمات فيه، أو يشرحه كاملاً، وشعراء الطبقة الأولى والثانية يعتمدهم مطلقاً ويعتمد الفرزدق، والكميت، والطرماح من شعراء الطبقة الثالثة، أما طبقة المولدين فلا يستشهد إلا بحفص الأموي، وبشار بن برد.

مآخذ كتاب العين: [29]

لا يخلو كتاب العين من نقص، كما هو شأن الأمور المبتكرة، فهو أول معجم في اللغة العربية، يضاف إلى ذلك أن الخليل لم يتمه، وإنما أتمه أحد تلاميذه بعد وفاته، وما يؤخذ عليه:

1. التصحيف فقد اتهم بالتصحيف بفعل التحامل.
2. الانفراد بكثير من الألفاظ، ويرد بأن اللفظ المنفرد الذي يذكره أهل الضبط والإتقان حكمه القبول.
3. اختلاف نسخة واضطراب رواياته. وما وقع فيها من الحكايات عن المتأخرين والاستشهاد بالمرذول من أشعار المحدثين ويرد على هذا أنه من زيادات الناس، ولا يعيب الخليل ولا كتابه الأصلي.

الضجة حول كتاب العين [30]

لقد أثار كتاب العين ضجة عظيمة، فقد تشعبت الآراء فيه بين المدح والذم، وافترقت بين تصديق نسبته إلى الخليل من عدمها، ولقد ذهبوا فيه إلى فرق ثلاث.

1- المؤيدون وقد تألفت قديما من «المبرد، ابن درستويه، الزجاجي، ابن دريد، ابن فارس، ابن عبد البر، ابن جبير، ابن الأنباري، ابن خلدون، وحديثاً تألفت من «جرجي زيدان، محمد بن شنب، محمد صديق حسن خان.

أما الكتب المنصفة المدافعة عن كتاب العين فتتمثل في كتاب التوسط لابن دريد، وكتاب الرد على المفضل في نقضه على الخليل لإبراهيم بن محمد بن نفطويه، وكتاب الرد على المفضل في الرد على الخليل لعبدالله بن جعفر بن درستويه. ورسالة الانتصار للخليل فيما رد عليه في العين للزبيدي. ومختصراً كتاب العين لعلي بن القاسم السنحاني والآخر للزبيدي، وكتاب الزبيدي أشهرهما حين ذكر في مقدمته أن أمير المؤمنين الحكم المستنصر بالله أمره بجمع وتأليفه، وقد اتبع فيه أموراً ثلاثة هي التنظيم، والتصحيح، والاختصار، وقد سار على ترتيب الخليل وارتضى تقسيمه المعجم إلى كتب بحسب الحروف، فيقول أمره أمير المؤمنين «بأن تؤخذ عيونه، ويلخص لفظه، ويحذف حشوه وتسقط فضول الكلام المتكررة فيه، لتقرب بذلك فائدته، ويسهل حفظه».

2- المنكرون وقد تألفوا من «النضر بن شميل، ومؤخرخ السدوسي، نصر بن علي الجهضمي، وأبو

الحسن الأخفش، وأبي حاتم السجستاني، وابن جني، والقالي، والأزهري.

إن جميع حجج المنكرين من أقوالهم، فالنضر يقول، أقمت بالبادية أربعين سنة « وإقامته فيها لا تمنع أن يؤلف الخليل كتابه، والأزهري يقول جمع اللغويون على أن التأسيس المجمل في أول كتاب العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد، أما حملته اذن كان لها غرض خاص ترمى إلى تقرير عدم أهمية المعاجم التي سبقت معجمه يبرزه في صورة الكتاب الذي ليس له قرين، والأزهري عندما أراد في المقدمة أن يذكر منهجه ويوضح ترتيبه ويبين لنا كيفية تنظيم المفردات لجأ إلى مقدمة كتاب العين ينقل منها بالحرف الواحد الشيء الكثير. ويعزى إلى أبي علي القالي بأنه لم يعترف بكتاب العين بناء على أنه ليس للكتاب إسناد. ولكن الذي يبدو غريباً في أن القالي نفسه أقتبس منه كثيراً في كتاب البارع تحت عبارة: وقال الخليل:

ومن ناحية أخرى فإن عدم معرفة أبي حاتم بانتشار الكتاب في عهده لا يدل على عدم نسبته إلى الخليل، وأما عدم بسلسلة رواية العين لا تنفي نسبة الكتاب إلى الخليل وكتب النقد هي، كتاب الرد على الخليل وإصلاح ما في كتاب العين من الغلط والمحال للمفضل بن سلمة الكوفي. وكتاب استدراك الغلط الواقع في كتاب العين لأبي بكر الزبيدي. وكتاب الرد على الليث الأزهري، وكتاب غلط العين للخطيب الإسكافي.

3- أصحاب الموقف الوسط:[31] .

تألفت قديماً من ثعلب وإسحاق بن راهويه، والسيرافي، وابن المعتز وأبي الطيب اللغوي، وأبي بكر الزبيدي وغيرهم، وأخيراً السيوطي والأب انستاس ماري الكرملي، وجميع هؤلاء تتراوح آراؤهم فيما بين: الخليل وضع كتاب العين والليث أكمله كما يقول أبو الطيب اللغوي، والآخر: الفكرة للخليل والليث قد وضع الكتاب بما يتفق وهذه الفكرة، والرأي الأخير: الليث أعاد وضع الكتاب بعد أن أحترق، وينسب هذا الرأي إلى ابن المعتز الخليفة الشاعر، أو ما في المقدمة منسوب للخليل، أو عمل الخليل أول كتاب العين، أو عمل الخليل في كتاب العين قطعة من أوله إلى حرف العين.

رأي الدكتور حسين نصار:[32]

أثبت ما يقوله الدكتور حسين نصار «بأن الخليل وضحت لديه فكرة المعجم، ووضع المنهج الذي يحققها وأخذ في تنفيذه. ولكن القدر لم يمهله حتى يتمه، فعهد به إلى تلميذه الليث ونصحه بسؤال العلماء فبذل هذا جهده في السير على خطة أستاذه، والإفادة مما كتبه من مادة أو مما يلقاه من العلماء. ثم صار الكتاب إلى خزانة آل طاهر بخراسان، فاطلع عليه القراء، وقيدوا على هوامشه، وربما في متنه أيضاً تعليقاتهم المكملة أو الموضحة أو المعترضة – فدخل في الكتاب- في أثناء ذلك كله – مواد غريبة وتصحيفات وأخطاء وزيادات من غير صاحبه الأول والثاني وقد سبق أن رأينا الأمر نفسه يحدث لنوادر الأصمعي في خزانة آل طاهر أنفسهم واختلفت نسخ العين في التنبه إلى هذه الإضافات إذ نقلها وراقون لا عالمون محققون، فمنها ما نبه على صاحبه، ومنها ما أهمل ذلك فيه إهمالا تاماً أو جزئياً، ومنها ما عزل في الهامش، ومنها ما أقحم كله

أو جزء منه في المتن، أو منها ما ألحق في ختام المواد. ووقعت هذه النسخ المختلفة إلى اللغويين فطنوا إلى بعض هذه الإضافات وأبهم عليهم بعضها الآخر، فاختلف، موقفهم منها، فأحدهم حذفها لأنه تنبه إلى إقحامها، وآخر آخذها ونسبها إلى صاحبها أو إلى «قوم» وثالث اقتبسها ظاناً أنها من العين نفسه، ونسبه إلى مؤلفه» الخاتمة

: لقد ترك كتاب العين أثراً في المعاجم ما بعده [33]

وإن اختلف كل منها عن الآخر، فقد تأثرت هذه المعاجم بخطة كتاب العين ونظامه . عليه ، فقد توصل الباحث في هذا إلى عديد النتائج منها :

- اعتبار الحروف هي الأصول وحدها في ترتيب الكلمات، ولم يجد واحد منها عن ذلك أبداً - تعالج أموراً مختلفة تتصل بالحيوان والنبات والأعلام وغيرها إلى جانب موضوعات اللغة التي تشمل التفسير، لغات قبلية معرب ومولد - تهدف جميعاً إلى الغرض الذي أراده الخليل من كتاب العين وهو جمع اللغة كلها واضحها وغريبها، وشذ عن ذلك الجمهرة، وربما الصحاح والأساس - تمسكت هذه المعاجم جميعاً بنظام الأبنية الذي سار عليه الخليل كالبارع للقالي، والتهذيب للأزهري، والمحيط للصاحب بن عُباد والمحكم لابن سيده.

وبعد هذا كله أميل إلى الرأي الذي يقول بأن الخليل بن أحمد الفراهيدي هو الذي ألف كتاب العين من أوله إلى آخره، وإن تلميذه الليث كان راويته في ذلك.[34]

هذا ويوصي الباحث بعدد من الوصايا التي من شأنها أن تسهم في هذا المجال ، منها :

- توسيع دائرة البحث في جهود علماء البصرة ، بصورة أعمق ، وتبين مواطن الاتفاق والاختلاف فيما بينهم ، درس آثار علماء النحو ، والصرف ، من خلال قاعات الدراسة داخل الجامعات ، صورة موحدة ؛ حتى نرتقي بمستوى التحرير والتخاطب عند الطلاب .

المصادر والمراجع:

(1) الفهرس لأبن النديم ص6، وطبقات النحويين واللغويين ص47- ومكانة الخليل بن أحمد في النحو العربي د. جعفر عاينة ص23 ونزهة الألباء ص45 وفيات الأعيان ج2 ص15 ومعجم الأدباء ص11-72

(2) الخليل بن أحمد الفراهيدي، د. مهدي المحزومي ص42- ط1 بيروت.

(3) مراتب النحويين لأبي الطيب اللغوي ص29.

(4) شرح مقامات الحريري، ج4، ص383

(5) المرجع السابق، ص116

(6) طبقات النحويين واللغويين الزبيدي ص47، ط بيروت

(7) الدندر أصول الشجر، وفي رواية الدندن: ما أسود من النبات والشجر (القاموس المحيط)

(8) المصدر السابق ص48

(9) البداية والنهاية بن كثير ج10 ص 161

(10) موضع بالبصرة

(11) مراتب النحويين لأبي الطيب اللغوي ص56

(12) فهرست ابن النديم: 64، 65.

(13) كتاب العين والخليل بن أحمد- أبوالسعود ص446.

(14) مقدمة ابن خلدون ص1059 وكذلك الخليل بن أحمد- عبد الحفيظ أبوالسعود ص131، 132

(15) الخليل بن أحمد الفراهيدي أعماله ومنهجه- مهدي المخزومي ص99، ومختصر كتاب العين ص11 وكتاب العين- الأب انستاس الكرملي ص1.

(16) مختصر كتاب العين ص1، 2 وكتاب العين ص52، وكتاب ضحى الإسلام ص266

(17) وفيات الأعيان لابن خلكان ص17ج2، المعجم العربي ص264

(18) الفهرست لابن النديم ص125

(19) المزهر في علوم اللغة- السيوطي ص84ج1

(20) الخليل بن أحمد الفراهيدي- عبد الحفيظ أبوالسعود ص41

(21) دائرة المعارف للبستاني مجلد7ص160

(22) الخليل بن أحمد الفراهيدي، مهدي المخزومي ص162

(23) اعتمدت في هذا على الكتاب»المعجم العربي» للدكتور حسين نصار بتصرف ص195-197

(24) المعجم العربي- حسين نصار ص 199-202.

(25) المعجم العربي- حسين نصار ص203-222

(26) المصدر السابق ص231.

(27) المصدر السابق ص232-234

(28) المصدر السابق ص235

(29) المصدر السابق،ص234.

(30) المصدر السابق،ص235.

(31) المصدر الصادق، ص262-265

(32) المعجم العربي ص270

(33) المصدر السابق ص271

(34) كتاب العين- لعبد الله درويش ص27

ترجمة الإطار المرجعي الصيني لتعليم اللغة الصينية
(دراسة في المنهج)

أ.مؤيد عبد الله مجدمي

باحث

أ.د. مبارك حسين نجم الدين

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

مستخلص:

يسعى البحث لتقديم دراسة وصفية تحليلية ، من خلال ترجمة الإطار المرجعي الصيني لتعليم اللغة الصينية ، من خلال تقديم المهارات والكفايات اللغوية ، وهي موزعة على خمسة مستويات ، وكل مستوى يحتوي على : الأهداف والمعارف اللغوية المطلوبة ، والمهارات والاستراتيجيات ،والمعارف الثقافية . كما يضم الإطار ملحقات تشمل الصوتيات التي يطلق عليها نظام (البينين) ، وقائمة بالأحرف الصينية الشائعة المسماة بالصينية (الخان زئ)والكلمات شائعة التردد. خلص البحث إلى أن للإطار المرجعي الصيني مزايا تجعل منه وثيقة يمكن الرجوع إليها ، والإفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . كما يوصى الباحث بضرورة اتخاذ سياسات لغوية موحدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ملائمين بين تلك السياسات اللغوية والإطار المرجعي المعياري ، مع ضرورة أن يتلاءم الإطار مع خصوصية اللغة العربية، بحيث يراعي تراثها وخصائصها وهذا ما يجعل الحاجة ملحة لصياغة إطار مرجعي عربي خاص باللغة العربية، تتضافر فيه جهود المؤسسات المعنية والهيئات التعليمية والباحثين.

Extract:

The research seeks to present a descriptive and analytical study by translating the Chinese reference framework for teaching the Chinese language by providing language skills and competencies, which are divided into five levels, and each level contains the required linguistic(Al-pinin) goals and knowledge, skills, strategies and cultural knowledge and a list of common Chinese characters called in Chinese (Al-Khan-Z) and common words of frequency. The research concluded that the Chinese reference frame has advantages that make it a document that can be referenced and benefited from teaching Arabic to non-native speakers. The research recommended the need to adopt unified linguistic policies in the field of teaching Arabic to non-native speakers. Harmonizing those language

policies with the normative reference framework, with the need for the framework to be compatible with the specificity of the Arabic language, taking into account its heritage and characteristics, and this is what makes an urgent need to formulate an Arabic reference framework for the Arabic language in which the efforts of the concerned institutions, educational bodies and researchers join forces.

مقدمة:

اللغات هي هُويَّة الأمم وجامعها وكذلك جسور تلاقي الحضارات على مر التاريخ ورغم التطور الرقمي الكبير في مجالوسائل التواصل واعتمادها تطبيقات تتيح نقل اللغات وترجمتها إلا أن الحاجة لتعلم اللغات مازالت قائمة لا بلأن التطور ساهم في زيادة أعداد الراغبين في تعلم اللغات في مختلف الأرجاء وقد شهدت اللغة الصينية في الآونة الأخيرة ازدياداً في عدد الراغبين في تحدثها واكتسابها وهذا يرجع لعوامل عدة أولها نهوض الصين كقوة اقتصادية مؤثرة على المستوى العالمي وكذلك جهود المؤسسات التعليمية الصينية وعلى رأسها (الخان بان) في تبسيط اللغة الصينية الذي بدأ عام 1956 وتصميم إطار مرجعي خاص تحت مسمى (المنهج العام لتدريس اللغة الصينية الدولية) منذ بدايات 2007 في (الخانب) اننظمت (الخانبان) أكثر من 300 خبير من خبراء التدريس، والمدرسين الصينيين من جميع أنحاء العالم للمشاركة في إعداد وتطوير «المنهج». ساهمت جمعيات معلمي اللغة الصينية ، ومعهد كونفوشيوس ، ومؤسسات تعليم اللغة الصينية في كل من : كندا ،الولايات المتحدة ، المملكة المتحدة، فرنسا، استراليا، اليابان، كوريا الجنوبية، ألمانيا ، روسيا، كولومبيا، سنغافورة ، ودول أخرى في إكمال البحث الأدبي، والبحث الأساسي، والآراء والملاحظات ، كتابة المخطوطات، والمراجعة ، وتدريب وتأهيل المعلمين. كذلك نشاط معاهد كونفوشيوس في نشر اللغة الصينية عبر برامج عدة لتعليمها وتعلمها، التي وصل عددها حتى عام 2020 إلى 541 معهد حول العالم.

تم اختيار الموضوع لأسباب عدة، منها: عندما نتحدث عن اللغة العربية فنجد أعداد المتعلمين في ازدياد وفق أغراض التعلم المختلفة ورغم أصالة اللغة العربية وعراقتها وكثرة البحث فيها وعنها إلا أنها ما زالت تفتقر لإطار مرجعي خاص بها إذ تعمد المؤسسات التعليمية في ظل غياب إطار مرجعي عربي لاعتماد الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات (CEFR) أو إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) رغم أن هذه الأطر ساهمت في بنائها جهود كبيرة من علماء لغويين وخبراء ومؤسسات، إلا أنها وضعت لسياسات وخصائص لا تنسجم تماماً مع خصائص اللغة العربية، ومن هنا تنبثق أهداف البحث في الإفادة من ارشادات الإطار المرجعي لتعليم اللغة الصيني ، سواء في تعليم اللغة العربية، أو عند تصميم إطار خاص في اللغة العربية للناطقين بغيرها، كذلك عرض دراسة وصفية تحليلية للإطار المرجعي الصيني لتعليم اللغات، تكون مرجعاً للباحثين في أي دراسة مستقبلية، تبحث هذا الإطار على مستوى المهارات والكفايات، وتطبيقها على اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كما تتجلى أهمية البحث من اعتباره البحث الأول من نوعه في دراسة وترجمة الإطار المرجعي للغة الصينية ، التي تنتمي للأسرة الصينية التبتية ،حيث أنه يقدم توصيفاً المستويات والمهارات والاستراتيجيات، والمعارف اللغوية والثقافية، وما يمثل من تجربة مختلفة للباحثين تفيدهم في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

اتبع الباحث في بحثه المنهج الوصفي التحليلي، الذي يسعى لوصف الظاهرة كما هي، ثم تحليلها . أما حدود الدراسة يركز البحث في مناهج تعليم اللغة الصينية كلغة أجنبية على المستويات، وما يحتويه كل مستوى من أهداف ومهارات ومعارف واستراتيجيات.

أهداف المستويات ،أساس التصنيف:

يشير المنهج إلى معايير إتقان اللغة الصينية الدولية التي صاغها الخانب ويقسم محتوى الدورات إلى 5 مستويات.

وصف أهداف التصنيف:

المستوى الأول	يمكن للمتعلمين فهم المواد اللغوية الأساسية المتعلقة بالأفراد أو الحياة اليومية،ويمكنهم بشكل أكثر دقة تكرار الكلمات والجمل وقراءتها وكتابتها. والبدء في تنمية الاهتمام والثقة في تعلم اللغة الصينية. تحت إشراف المعلمين،في البداية اكتساب استراتيجيات التعلم البسيطة، واستراتيجيات التواصل، واستراتيجيات الموارد والاستراتيجيات متعددة التخصصات فهم الثقافة الصينية،والبدء في الحصول على وعي أو ليعبر الثقافات و رؤية دولية.
المستوى الثاني	يمكن للمتعلمين فهم وإتقان المواد اللغوية الأساسية المتعلقة بالأفراد والحياة اليومية،وإتقان أنماط الجملة الأساسية،ويمكنهم تكوين بعض الجمل البسيطة، ووصف الأشياء ببساطة،التواصل اللغوي البسيط بطريقة بسيطة نسبيًا. البدء في تنمية الاهتمام والثقة في تعلم اللغة الصينية في البداية تعلم استراتيجيات التعلم البسيطة، واستراتيجيات التواصل ،واستراتيجيات الموارد والاستراتيجيات متعددة التخصصات فهم الثقافة الصينية،والبدء في الحصول على وعي أولى عبر الثقافات ورؤية دولية.
المستوى الثالث	يمكن للمتعلمين فهم ودراسة المواد اللغوية المتعلقة بالحياة ،ويمكنهم استخدام أنماط جمل أكثر تعقيدًا ،ووصف الموضوعات المألوفة،ويمكنهم تنظيم مقاطع لغوية بسيطة. يصبح لديهم الاهتمام والثقة في تعلم اللغة الصينية. إتقان استراتيجيات التعلم البسيطة واستراتيجيات الاتصال واستراتيجيات الموارد والاستراتيجيات متعددة التخصصات. فهم المعرفة الثقافية الصينية البسيطة،ولديهم وعي عام عبر الثقافات والمنظور الدولي.

المستوى الرابع	يمكن للمتعلمين فهم المواد اللغوية المتعلقة بالحياة الاجتماعية ، ولديهم القدرة على تكوين الجملة الصحيحة،ويمكنهم وصف وشرح ومقارنة الموضوعات المألوفة، ويمكنهم التعبير عن بعض الفقرات الأساسية،ويمكنهم تنظيم مقالات بسيطة. يصبح لديهم الاهتمام والثقة في تعلم اللغة الصينية. إتقان استراتيجيات التعلم البسيطة واستراتيجيات الاتصال واستراتيجيات الموارد والاستراتيجيات متعددة التخصصات. فهم المعرفة الثقافية الصينية البسيطة،ولديهم وعي عام عبر الثقافات والمنظور الدولي.
المستوى الخامس	يمكن للمتعلم فهم المواد اللغوية في مجموعة متنوع من الموضوعات،ويكون قادرًا على تكوينهم بكفاءة،وإتقان بعض التقنيات تعبيرفي فقرات،ولديه القدرة على تنظيم مقال كامل نسبيًا، ولديه القدرة على التواصل بطلاقة. لديه اهتمام وثقة قوية في تعلم اللغة الصينية. لديه فهم شامل لاستراتيجيات التعلم واستراتيجيات الاتصال واستراتيجيات الموارد والاستراتيجيات متعددة التخصصات. لديه فهم عميق للمعرفة الثقافية الصينية والوعي عبر الثقافات والمنظور الدولي.

منهج عام لتدريس اللغة الصينية كلغة أجنبية:

الأهداف والمحتوى الأساسي للمستوى الأول:

الهدف:

يمكن للمتعلمين فهم المواد اللغوية الأساسية المتعلقة بالأفراد أو الحياة اليومية ، ويمكنهم بشكل أكثر دقة تكرار الكلمات والجمل وقراءتها وكتابتها. ويبدأ في تنمية الاهتمام والثقة في تعلم اللغة الصينية. تحت إشراف المعلمين، يتعلم في البداية استراتيجيات التعلم البسيطة ،واستراتيجيات التواصل ،واستراتيجيات الموارد والاستراتيجيات متعددة التخصصات فهم الثقافة الصينية،والبدء في الحصول على وعي أولي عبر الثقافات ورؤية دولية.

المعرفة اللغوية:

المعرفة	الوصف
الصوت	1. إتقان النطق الصحيح للغة الصينية بينين. 2. التعرف في البداية على نطق الحروف الصينية. 3. فهم أن لغة الماندرين أنها لغة نغمية ، فيها أربع نغمات ناعمة.
الكلام	بتوجيه من المعلمين: 1. اتقان نحو 150حرفاً صينياً شائعاً استخدام وممارسة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. 2. البدء في تحديد المكونات / الأجزاء الأساسية أو جذور الحروف الصينية. 3. فهم طريقة الكتابة الأساسية والترتيب الرأسي للحروف الصينية. 4. الفهم الأولي للعلاقة بين الأحرف الصينية والكلمات. 5. استوعب في البداية 300 مفردة أساسية تتعلق بالحياة اليومية والمدرسية.

المعرفة	الـــوصـــــــف
القواعد	فهم واتقان: 1. ترتيب الكلمات الأساسية. 2. أنماط الجملة المستخدمة بشكل شائع والجمل الاستفهامية العامةوجمل النفي بـ"لا" . 3. الأسماء والأرقام والكلمات المستخدمة بشكل شائع. 4. الضمائر الشخصية الضمائر التوضيحية. 5. وصف التعبيرات الأساسية للناس والأشياء. 6. الأفعال والصفات والظروف.
القدرة	1. فهم التحيات والامتنان والاعتذار الوداع وما الى ذلك من مقدرات التواصل. 2. قادر على استخدام لغة الجسد أو الأشياء المادية لإكمال التواصل اليومي الأساسي.
الموضوع	1. إتقان لغة التواصل الأساسية البسيطة. 2. فهم الموضوعات البسيطة التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالفرد ، مثل الاسرة والمعلومات ا الشخصية والهوايات وما إلى ذلك. 3. على دراية بمواضيع بسيطة ترتبط بالحياة اليومية ، مثل الأرقام والوقت والتاريخ والعملة وما إلى ذلك.
الحوار	بتوجيه من المعلمين: 1. فهم أولى للاستخدام الصحيح للجمل للتعبيرعن هافي فقرات فالسياق،وفهم أفكار كتابة النصوص الصينية. 2. تعلم كيفية فهم المحتوى الرئيسي ، ويحاول فهم الدلالات الأساسية للجمل البسيطة عن طريق تعديل المكونات وتقييدها. 3. معرفة أولية الاختلافات والتشابهات بين نصوص اللغة الصينية واللغة الأم. 4. معرفة أولية الطرق البلاغية الصينية البسيطة. 5. الفهم الأولي للأفكار والمشاعر البسيطة المعبر عنها في النصوص المنطوقة والمكتوبة.

مهارات اللغة:

الاستراتيجيات:

الاستراتيجية	الوصف
استراتيجية عاطفية	1. تنمية الرغبة والاهتمام البدائية لتعلم اللغة الصينية. 2. تنمية الثقة في تعلم اللغة الصينية وتمكين المتعلمين من المبادرة باستخدام اللغة الصينية. 3. التغلب على الاحباط عند ارتكاب الأخطاء
استراتيجيات التعلم	1. اتقان تصنيف المشاريع البسيطة. 2. تطوير قدرة التقليد الخاصة به مبدئيا. 3. استخدام المعرفة الموجودة لتعلم المعرفة اللغوية الجديدة. 4. يمكن أن يشكل جمل بسيطة من الكلمات المتفرقة. 5. الاستماع الى آراء الآخرين،من أجل تحسين مشاكل التعلم الخاصة بهم. 6. تعلم وضع خطته الدراسية الخاصة. 7. تعلم كيفية طلب المساعدة عندما تواجه صعوبات.
استراتيجية التواصل	1. استخدام استراتيجيات عاطفية بسيطة تحسين كفاءة التعلم ومراقبة تصرفات الآخرين وتقليدهم. 2. بتوجيه من المعلمين،يمكنه التواصل لفترة وجيزة مع زملاء في الصف والمعلمين،في الفصل وفهم واحترام البروتوكولات. 3. بمساعدة المعلمين،يتم استخدام الوسائل غير اللفظية مثل الإيماءات والتعبيرات لتحسين القدرة على التواصل اللغة تدريجيًا
استراتيجية الموارد	1. بتوجيه من المعلمين،يبدأ في استخدام الكتب المدرسية والصور والقواميس المصورة وموارد الوسائط المتعددة للعثور على المعلومات والمواد اللازمة. 2. بتوجيه من المعلمين الحصول على مصادر التعلم من خلال المعلمين والطلاب.
موارد متعدد الاختصاصات	1. بتوجيه من المعلمين، يبدأ في الاهتمام بتوسيع معرفتهم ، ويدرك مساعدة تعلم اللغة والثقافة الصينية في دراسة الموضوعات المختلفة. 2. يجب أن يكون لدينا فهم أو ليل مساعدة الموضوعات المختلفة فيتعلم اللغة والثقافة الصينية،وإدراك أهمية تنمية القدرة الشاملة. 3. يشمل نطاقها متعدد التخصصات الموسيقى والفن والتاريخ والفولكلور،إلخ

الوعي الثقافي:

الوعي الثقافي	الـــوصـــــــــف
المعرفة الثقافية	• حق الأفراد في استخدام لغات مختلفة في بلد الاتصال. • الحصول على فهم أو ليل تطور وإنجازات الدولة المضيفة والصين من حيث الثقافة والتعليم وما إلى ذلك. • الخبرة الأولية للثقافة والفنون الصينية والمشاركة بالمهرجانات وما إلى ذلك. • فهم مبدأ يل أكثر القصص المصطلحات البسيطة شيوعا في اللغة الصينية والدلالات الثقافية بعض التلميحات. • فهم أو ليل وظائف التواصل اللغوي والتواصل غير اللفظي في الثقافة الصينية. • فهم أولى آداب وعادات الاتصال البسيطة في الصين. • الفهم الأولى للعلاقات الشخصية الصينية في الثقافة الصينية. • فهم أولي مساهمة الصين في مجتمع الدول المضيفة.
الفهم الثقافي	• البدء في فهم الثقافة ليس فقط المكتسبة ولكن يمكن الحصول عليها أيضا من خلال تعلم اللغة. • البدء في فهم العلاقة بين تعلم الثقافة وتعلم اللغة: اللغة جزء مهم من الثقافة. • البدء في فهم القيم الأساسية في الثقافة الصينية. • تجربة التنوع الديناميكيات والنفاذية المتبادلة للثقافة.
الوعي عبر الثقافات	من خلال تعلم الثقافة الصينية،يمكن فهم أهمية الوعي عبر الثقافات. من خلال تعلم الثقافة الصينية،يمكنه فهم أهمية الوعي عبر الثقافات. بمقارنة ثقافة البلد المضيف بثقافة الصين، يبدأ المتعلم في التفكير الأولي والموضوعي في بعض الظواهر الثقافية في البلد المضيف.
منظوردولي	• من خلال تعلم اللغة الصينية،يبدأ في التفكير في أهمية توسيع رؤيته الدولية. نوعا ما. • من خلال تعلم اللغة والثقافة الصينية،يبدأ في النظر في أهمية رؤية العالم من وجهات نظر مختلفة. • لديه شعور أولي بالمواطنة العالمية.

أهداف ومحتويات المستوى الثالث:

يمكن للمتعلمين فهم وتعلم المواد اللغوية المتعلقة بالحياة،واستخدام أنماط جمل أكثر تعقيدًا ،والتواصل ووصف الموضوعات المألوفة، وتنظيم فقرات بسيطة. لديه الاهتمام والثقة في تعلم اللغة الصينية. إتقان استراتيجيات التعلم البسيطة واستراتيجيات الاتصال واستراتيجيات الموارد والاستراتيجيات متعددة التخصصات. فهم المعرفة الثقافية الصينية البسيطة،والوعي العام عبر الثقافات والرؤية الدولية.

المعرفة اللغوية:

المعرفة	الـــوصـــــــف
الصوت	• إتقان النطق الصحيح للغة الصينية بينين. • عن طريق البنين يمكن للمتعلم قراءة الكلمات غير المألوفة والجمل. • في الحياة اليومية يكون المتعلم قادرا على فهم الكلمات أثناء النطق بها بلغة الماندرين ويغير النغمات.
الكلام	• اتقان حوالي 450 كلمة صينية شائعا لاستخدام وممارسة الاستماعوالتحدث والقراءة والكتابة. • فهم المكونات الأجزاء الأساسية أو جذور الحروف الصينية. • التعرف على نطق الحروف الصينية شكلها ومعناها. • يمكن فهم معنى الكلمات في الخطاب بشكل صحيح. • يمكن استخدام المفردات التي تعلمها بشكل مناسب للتعبير. • تعلم 900 كلمة ترتبط بالحياة اليومية والدراسة والعمل.
القواعد	فهم وإتقان: • الأفعال الشرطية وحروف الجر شائعة الاستخدام. • جمل المقارنة الأساسية. • فهم الطريقة التي يتم بها وصف حدث أو إجراء. • فهم طريقة استخدام" 了 ". • معرفة طريقة استخدام جمل النفي بأستخدام"没有"أو "لا".
القدرة	• القدرة على استخدام عناصر الوظيفة التواصلية المألوفة بشكل مناسب وفقًا للمواقف المختلفة. • قادر على استكمال الاتصال في الحياة اليومية العامة والتعلم البسيط والعمل وغيرها من المجالات
الموضوع	• تعمق أكثر في المواضيع المتعلقة بالحياة اليومية والهوايات. • فهم مبدئي للمواضيع المتعلقة بالبيئة المحيطة والدراسة والعمل. • التعرف على مواضيع الحياة الإجتماعية العامة والثقافية البسيطة نسبيًا في الصين.
الحوار	• الاختلاف والتشابه في كتابة الأفكار بين النصوص الصينية واللغة الأم. • بتوجيه من المعلم،أثناء استيعاب المعنى الأساسي،يمكنه فهم دلالة الجملة من خلالتعديلالتكوينوالحدمنه. • عن طريق استخدام بلاغة صينية بسيطة لإدراك بلاغة صينية أكثر تعقيدًا. وفقًا لخصائص ووظائف الأساليب الخطابية البسيطة نسبيًا ، الدراسة الأولية للأفكار والمشاعر المعبر عنها في النصوص المنطوقة والمكتوبة.

مهارات اللغة:

4.الاستراتيجيات:

الاستراتيجيات	الـــوصـــــــف
استراتيجية عاطفية	• الدافع الواضح للتعلم وفهم الغرض التعليمي للتواصل والتعبير. • أن يجاهـد للتغلـب عـلى الصعوبـات ويكـون عـلى اسـتعاد لطلـب المشـورة مـن الأخريـن. • فهم متاعب تعلم اللغة الصينية على المجتمع والأسرة والأفراد. • يكون لديك مشاعر إيجابية الثقافة الصينية والثقافة العالمية. • زيادةالحماسلتعلماللغةالكوريةوالسعيلتحقيقنتائجتعادلمستواهم. • إتقان طرق تشجيع الذات.
استراتيجيات التعلم	• الحصول على المعلومات من خلال التفكير النقدي. • استخدام لغة الجسد لتقوية الذاكرة. • إتقان طريقة تدوين الملاحظات وتطويرها إلى أن تصبح عادة. • توضيح احتياجات المتعلم واهتماماته في البداية. • يمكن أن يؤلف كلمات التشجيع في جمل وصفية أكثر تعقيدًا. • يمكن تحويل المعلومات المرئية إلى معلومات لغوية. • القدرة على فرز المحتوى التعليم قبل وبعد. • يمكن الاستماع بنشاط إلى آراء الآخرين لحل المشكلات التي تنشأ في تعلمهم. • بتوجيـه مـن المعلمـين، فهـم أسـاليب التعلـم الخاصـة بـك وتعلـم كيفيـة وضـع خطـط التعلـم. • بتوجيه من المعلم، وضع خطة دراسية إضافية. • فهم أولى لطرق التعلم بالمراقبة الذاتية. • يبحث عن طرق التعلم التي تناسبك.
استراتيجية التواصل	1. بتوجيه من المعلمين يبدأ في التواصل مع المعلمين زملاء الدراسة. 2. يكـون عـلى درايـة بالحواجـز اللغويـة في التواصـل والبحـث بنشـط في طـرق التغلـب عليهـا. 3. البـدء في اسـتخدام الوسـائل غـير اللفظيـة مثـل الإيمـاءات والتعبـيرات لتحسـن كفـاءة التواصـل اللغـوي. 4. بتوجيه من المعلمين تجربة البروتوكولات الأساسية للتواصل الصيني 5. المشاركة بنشاط في الأنشطة الجماعية.
استراتيجيةالموارد	1) بتوجيـه مـن المعلمـين، يبـدأ في اسـتخدام الكتـب المدرسـية والقواميـس ومصـادر الوسـائط المتعـددة، واسـتخدام المـوارد المختلفـة مثـل المكتبـات والإنترنـت للعثـور عـلى المعلومـات والمـواد المطلوبـة. 2) الحصـول عـلى مـوارد تعلـم اللغـة مـن خـلال المعلمـين وزمـلاء الدراسـة والمـدارس والمجتمعـات.

الاستراتيجيات	الـــوصـــــــف
موارد متعدد الاختصاصات	1. الانتباه إلى توسيع معرفته. 2. التعرف على دور تعلم اللغة والثقافة الصينية في تعزيز المعرفة في مختلف الموضوعات. 3. التعرف على مساعدة المعرفة بالمواضيع المختلفة في تعلم اللغة والثقافة الصينية؛ يكون قادرًا على استخدام المعرفة والمهارات المكتسبة لتعلم اللغة والثقافة الصينية تحت إشراف المعلمين. 4. فهم أهمية القدرة الشخصية الشاملة وتوجه المعلمين لتنمية قدراتهم الشاملة بوعي. 5. يشمل النطاق متعدد التخصصات لهذا المستوى التاريخ والفنون الفلكلور وما إلى ذلك.

الوعي الثقافي:

الوعي الثقافي	الـــوصـــــــف
المعرفة الثقافية	1) التعرف على حق الأفراد والمجتمعات في تعلم لغات مختلفة. 2) البدء في فهم تطور وإنجازات الدولة المضيفة والصين من حيث الثقافة والتعليم. 3) البدء في التعرف على تاريخ الثقافة والفن الصيني ومساهمته في العالم. 4) البدء في فهم تاريخ تطور اللغة والثقافة الصينية ومساهمتها في الثقافة العالمية. 5) فهم الدلالات الثقافية قصص وأمثال المصطلحات الأكثر استخدامًا باللغة الصينية. 6) البدء في فهم وظائف التواصل اللغوي والتواصل غير اللفظي في الثقافة الصينية. 7) البدء في فهم آداب وعادات التواصل الصينية. 8) اختبار البنية الاجتماعية والعلاقات الشخصية في الثقافة الصينية ، مثل الأفراد والعائلات وما إلى ذلك. 9) البدء في فهم مساهمة الصين في مجتمع البلد المضيف.
الفهم الثقافي	1. يبدأ بفهم أن الثقافة لا يمكن اكتسابها فحسب ولكن أيضا يمكن تعلمها. 2. يبدأ بفهم العلاقة بين تعلم الثقافة وتعلم اللغة،اللغة جزء من الثقافة. 3. الفهم الأساسي للقيم الأساسية في الثقافة الصينية. 4. البدء في فهم التنوع الثقافي والديناميات والاختراق المتبادلة.

الوعي الثقافي	الـــوصـــــــف
الوعي عبر الثقافات	1) فهم أولي لأوجه التشابه والاختلاف بين الثقافة الصينية وثقافة البلد المضيف. 2) من خلال تعلم الثقافة الصينية يبدأ في تطوير وعيهم عبر الثقافات. 3) من خلال مقارنة ثقافة البلد المضيف بالثقافة الصينية، يبدأ في إجراء تقييم موضوعي للعادات الثقافية وعادات التفكير في البلد المضيف.
منظور دولي	1. من خلال تعلم اللغة الصينية يبدأ في الحصول على فهم أولي للثقافة العالمية وتوسيع المنظور الدولي. 2. من خلال تعلم اللغة الصينية يبدأ في تطوير القدرة على شرح الظواهر المتنوعة في العالم من وجهات نظر مختلفة 3. لديك شعور مبدئي من المواطنة العالمية.

أهداف ومحتويات المستوى الرابع:

الهدف:

يمكن للمتعلمين فهم المواد اللغوية المتعلقة بالحياة الاجتماعية، ولديهم معدل عالٍ من تكوين الجملة الصحيحة، ويمكنهم وصف أو شرح أو مقارنة الموضوعات المألوفة، ويمكنهم التعبير عن بعض الفقرات الأساسية، ويمكنهم تنظيم فصول بسيطة. لديك الاهتمام والثقة في تعلم اللغة الصينية. إتقان استراتيجيات التعلم العامة واستراتيجيات الاتصال واستراتيجيات الموارد والاستراتيجيات متعددة التخصصات. فهم المعرفة الثقافية الأساسية في الثقافة الصينية، لديك وعي أساسي عبر الثقافات ومنظور دولي.

المعرفة اللغوية:

المعرفة	الـــوصـــــــف
النطق	1) إتقان نظام بينيين الصيني. 2) يمكن أن يفهم معنى الكلمات حسب النطق النغمة والتفخيم وما إلى ذلك. 3) استخدام النغمة الصحيحة بشكل أساسي في الحياة اليومية، ويمكنه استخدام استمرارية وتغيير النغمة، وما إلى ذلك. 4) بشكل أساسي في المحادثة اليومية، يمكنه النطق والتنغيم بشكل صحيح وطبيعي.
الكلام	1. اتقان حوالي 600 رمز صيني شائع الاستخدام والقدرة على سماعها ونطقها وقراءتها وكتابتها. 2. فهم طريقة الكتابة الصحيحة لبعض الرموز. 3. بشكل أساسي لديه القدرة على التمييز بين شكل ونغمة ومعنى الرموز. 4. فهم بسيط قوانين الكتابة الصحيحة للكلمات الصينية. 5. تعلم وبتوسع كيفية استخدام حوالي 1200 كلمة شائعة تتعلق بالمجتمع والحياة والعمل والدراسة ، إلخ.

المعرفة	الـــوصـــــــف
النحو	فهم واتقان 1) ظروف الزمان. 2) استخدام الكلمة المساعدة过(تستخدم الماضي) 3) مكمل الوقت ومكمل الأفعال. 4) استخدامجملة التوكيد (是....的) 5) الجمل المتزامنة. 6) الجمل المعقدة شائعة الاستخدام.
الوظيفة	1. يمكن استخدام وظائف التواصل المألوفة بشكل مناسب. 2. يمكن التعبير عن العواطف والمواقف والآراء بشكل فعال. 3. قادر على إكمال التواصل في مجالات الدراسة والعمل والتفاعل الاجتماعي.
الموضوع	1) أكثر دراية بموضوعات الحياة الإجتماعية. 2) فهم الموضوعات المتعلقة بالعادات والعلوموالثقافةوالأدب والفنون وما إلى ذلك. 3) فهم الموضوعات الرائجة في الصين والعالم المعاصر.

مهارات اللغة:

1. الاستراتيجيات

الاستراتيجية	الـــوصـــــــف
استراتيجية عاطفية	1. قدرة على فهم معنى تعلم اللغة الصينية بشكل كامل وصحيح. 2. تعزيز روح التعاون، على استعداد لتقاسم مصادر التعلم المختلفة مع الأخرين. 3. تنمية المثابرة على تعلم اللغة الصينية بشكل جيد والإرادة للتغلب على الصعوبات. 4. تعزيز وتعديل الدافع من تعلم اللغة الصينية. 5. لديهم مشاعر إيجابية تجاه اللغة الصينية والثقافة الصينية والثقافة العالمية.
استراتيجيات التعلم	1) قادر على إجراء بحث تمهيدي حول الموضوعات المألوفة وتحديد موضوعات البحث. 2) يمكن كتابة سجل شخصي بسيط. 3) القدرة على معاينة المحتوى الدراسي. 4) يمكن تحويل الثقة في الشكل المرئي إلى معلومات نموذج اللغة المعقدة المقابلة. 5) قادر على فرز المحتوى التعليمي عموديًا أو ببساطة مقارنته وتحليله أفقيًا. 6) المشاركة بنشاط في مختلف المهام في عملية التعلم. 7) إنشاء بيئة تعليمية وطلب الآراء الشخصية لحل المشكلات في التعلم الخاص بك . 8) بتوجيه من المعلمين، صياغة خطط التعلم الخاصة بك لتقوية مشاريعك الدراسية الضعيفة.

الاستراتيجية	الوصف
استراتيجية التواصل	1. بتوجيه من المعلمين، استخدام الاستراتيجيات العاطفية للمشاركة في الأنشطة التفاعلية للفصل الدراسي للطلاب. 2. يدرك الحواجز اللغوية في التواصل ويبدأ في التغلب عليها. 3. التواصل بنشاط مع الآخرين داخل الفصل وخارجه ، بما في ذلك المعلمين وزملاء الدراسة ، إلخ. 4. استخدام وسائل غير لفظية مثل الإيماءات والتعبيرات لتحسين التواصل اللغوي. 5. تعلم كيفية مراعاة آداب السلوك الأساسية للتواصل الصيني في التواصل الحقيقي. 6. على استعداد لأخذ زمام المبادرة للمشاركة في الدروس واستيعاب النجاح والفشل في الدراسة.
استراتيجية الموارد	1) الوصول إلى المعلومات المختلفة، يمكن أن تميز الحقائق والآراء. 2) استخدم الكتب المدرسية والقواميس والقواميس الرسومية، واستخدم الموارد المختلفة مثل المكتبات والإنترنت والصحف للعثور على المعلومات والمواد التي تحتاجها. 3) يمكن أن يكتسب بوعي أكبر موارد تعلم اللغة من خلال المعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء والمدارس والمجتمعات وبيئة العمل.
موارد متعدد الاختصاصات	1. الاهتمام بتوسيع معرفته. 2. لديك فهم أعمق لمساعدة وتعزيز تأثير تعلم اللغة والثقافة الصينية في تعلم المعرفة من مختلف الموضوعات. 3. لديك فهم أعمق للمعرفة بالمواضيع المختلفة للمساعدة في تعلم اللغة والثقافة الصينية، واستخدام المعرفة والمهارات المكتسبة لتعلم اللغة والثقافة الصينية تحت إشراف المعلمين. 4. فهم أهمية القدرة الشخصية الشاملة واعمل على تنمية قدرة الفرد الكلية بوعي. 5. يشمل النطاق متعدد التخصصات لهذا المستوى التاريخ، والفن، والفولكلور، والجغرافيا، والسياسة، والاقتصاد، والنقل، وما إلى ذلك.

2. **الوعي الثقافي:**

أهداف ومحتويات المستوى الخامس:

الهدف:

يمكن للمتعلمين فهم المواد اللغوية في مجموعة متنوعة من الموضوعات، والقدرة على تكوين الجمل بكفاءة، وإتقان بعض المهارات في الفقرات، والقدرة على تنظيم فصول كاملة نسبيًا، ولديهم القدرة على التواصل بطلاقة. ولديهم اهتمام وثقة قوية في تعلم اللغة الصينية. لديهم فهم شامل لاستراتيجيات التعلم واستراتيجيات الاتصال واستراتيجيات الموارد والاستراتيجيات متعددة التخصصات. ولديهم فهم أعمق للمعرفة الثقافية الصينية والوعي بين الثقافات والمنظور الدولي.

معرفة اللغة:

1. مهارات اللغة:

المهارة	الـــوصـــــــف
مهارات شاملة	قادر على فهم المواد اللغوية المعقدة قليلاً حول مواضيع متعددة في مناسبات مختلفة، بما في ذلك المواد اللغوية المتعلقة بالعمل الشخصي والتخصص، وفهم النقاط الأساسية، وإجراء التعميمات والتحليلات الأولية. يمكنهم استخدام بعض استراتيجيات التواصل للمشاركة في الحوارات، بما في ذلك تبادل ومناقشة الموضوعات العامة في المجال المهني، والتعبير عن آرائهم ومواقفهم، وفهم الآراء المختلفة. تجربة أولية اللهجات الصينية والاختلافات الإقليمية، على دراية بالمعنى الثقافي لبعض التعبيرات الاصطلاحية والعامية البسيطة.
استماع	قادر على فهم المحادثات أو الخطب المعقدة قليلاً في مواقف مختلفة، بما في ذلك المناقشات العامة المتعلقة بعمل الفرد أو تخصصه، وفهم النقاط الرئيسية، وفهم الحقائق الأساسية، وفهم الغرض من المتحدث وقصده. الذي يتضمن: 1) فهم مجموعة متنوعة من لغة التواصل والعمل الأكثر تعقيدًا في البيئات الاجتماعية أو بيئات العمل. 2) فهم المناقشات أو الخطب المتعلقة بالعمل أو المهنة، وفهم النقاط الرئيسية، وفهم الحقائق الأساسية، وفهم وجهات نظر المتحدث. 3) فهم الموضوعات المألوفة والمحتوى أو الخطب المعقدة قليلاً، والتركيز على التفاصيل واتقانها. 4) فهم معاني بعض التعبيرات الاصطلاحية والعامية وفهم المعاني الضمنية في كلمات الأحرين. 5) على دراية بالموضوعات المألوفة في الماندرين (اللغة الصينية الفصحى).
الكلام	أن يكون قادرًا على مناقشة الموضوعات العامة أو المشاركة في المناقشات والخلافات، ويكون قادرًا على توضيح الأسباب، والتعبير عن الآراء والمواقف، والقدرة على إجراء مزيد من المناقشات حول موضوعات محددة معينة، مثل العمل أو الموضوعات المتعلقة بالتخصص. وتشمل هذه: 1. التواصل بشكل فعال مع الآخرين في الموضوعات العامة في المواقف المختلفة. 2. يصِف أو يجادل حول الموضوعات التي تهمه ، والتعبير عنها بوضوح واتساق. 3. إجراء المزيد من المحادثات المتعمقة مع الآخرين حول مواضيع محددة. 4. المشاركة في المناقشات أو الحجج، يمكن أن تحدد بوضوح وجهات نظر المرء ودحض آراء الآخرين.

المهارة	الوصف
القراءة	يمكن قراءة مواد لغوية أكثر تعقيدًا بطول معين، وفهم الفكرة العامة، وإتقان الحقائق والتفاصيل المهمة، وإدراك بنية الفصل. الذي يتضمن: 1) فهم قطعة معينة من المادة الوصفية، وافهم الفكرة العامة، واتقان الحقائق والتفاصيل المهمة. 2) قراءة مقالات سردية بطول معين مع بعض الأمثال والعامية والاستعارات، وافهم معانيها بدقة. 3) فهم المواد التمهيدية أو التوضيحية ببعض الكلمات والمصطلحات الجديدة ، وفهم الملخص والعثور على المعلومات المحددة التي تحتاجها. 4) قادر على قراءة بعض المواد العلمية البسيطة المتعلقة بالعمل والدراسة والحياة.
الكتابة	تكون قادرًا على وصف أو تسجيل أو شرح موضوعات محددة، وكتابة المستندات أو المقالات ذات الصلة، بجمل بطلاقة ؛ تكون قادر على عكس موضوع الموقف والتعبير بدقة عن آرائك وتشمل هذه: 1. على أساس الاتصال الشفوي، تواصل كتابيًا مع الآخرين حول مواضيع محددة. 2. التعبير عن الآراء والأفكار الشخصية، والكلمات المكتوبة ذات صلة، والجمل بطلاقة، وبنص سلس. 3. قادر على كتابة مستندات أو وثائق العمل ضمن نطاق العمل، وتكون صحيحة بشكل أساسي من حيث النمط وبلغة الواضحة. 4. قادر على تلخيص ما سمعته أو قرأته، وكتابة ملخص أو تقرير موجز بطريقة منظمة. 5. قادر على كتابة مقالات عامة قصيرة، ووصف وتفصيل أو شرح بعض الموضوعات المحددة أو المجردة، واستخدام الكلمات المناسبة، والتعبير بطلاقة، والتعبير عن الحقائق بدقة، والتعبير عن آراءه بوضوح.

2. الاستراتيجيات:

الاستراتيجية	الوصف
استراتيجية عاطفية	1) فهم واحترام عواطف الآخرين أثناء التواصل الصيني. 2) يمكنهم التعبير عن مشاعرهم ومواقفهم وقيمهم في التواصل باللغة الصينية. 3) تحسين والمحافظة على الدافعية لتعلم اللغة الصينية وتحقيق نتائج تعادل مستواه. 4) النظر إلى موقعه في التطور العالمي من زوايا متعددة. 5) على استعداد للمشاركة في أنشطة مختلفة وتنمية اهتمامه بنشاط باللغة الصينية الثقافة والصينية وعادات الدراسة الجيدة.
استراتيجيات التعلم	1. اكتشاف موضوعات البحث لمزيد من البحث حول مواضيع مألوفة. 2. أثناء التعلم، يكون جيدًا في استيعاب النقاط الأساسية. 3. قادر على تلخيص وتنظيم ما تعلمته. 4. فهم قيمة تعلم اللغة الصينية وزرع بنشاط الاهتمام بالتعلم الذاتي للغة الصينية. 5. القدرة على فرز وتحليل محتوى الدراسة قبل وبعد. 6. إنشاء بيئة تعليمية بنشاط وأخذ زمام المبادرة للحصول على آراء من الآخرين لحل المشكلات في تعلمهم. 7. الحصول على فهم أساسي لذكائك المعرفي، وقم بتنظيم استراتيجيات التعلم الخاصة بك بشكل فعال، وتعزيز تأثير التعلم الخاص بك، وكن مسؤولاً عن التعلم والتخطيط والمراقبة والتقييم. 8. تعكس وتحقق من أهداف التعلم والتقدم والعمليات والاستراتيجيات المعتمدة.
استراتيجية التواصل	1) بتوجيه من المعلمين، استخدام الاستراتيجيات العاطفية للمشاركة في الأنشطة التفاعلية للفصل الدراسي للطلاب. 2) بتوجيه من المعلمين، استخدام الشرح أو التكرار للتغلب على حواجز اللغة في التواصل. 3) القدرة على التواصل مع الآخرين بحرية داخل وخارج الفصل. 4) الاستخدام الفعال للوسائل غير اللفظية مثل الإيماءات والتعبيرات لتحسين التواصل اللغوي. 5) الاهتمام تدريجيا بالآداب الأساسية للتواصل الصيني ومتابعتها في التواصل الحقيقي. 6) على استعداد لتبادل الخبرات مع الآخرين.

الاستراتيجية	الوصف
استراتيجية الموارد	1. الوصول إلى المعلومات المختلفة، يمكن أن تميز الحقائق والآراء. 2. قادر على العثور على المعلومات والمواد المطلوبة من خلال الكتب المدرسية والقواميس والصحف والمجلات بكفاءة أكبر، واستخدام المكتبات والإنترنت والموارد الأخرى.
موارد متعددة الاختصاصات	1) نعطي أهمية على توسيع نطاق المعرفة الخاصة بالفرد، وامتلاك معرفة متعددة التخصصات في البداية، ولديك فهم أولي للقياس. 2) القدرة على دمج المعرفة بالمواضيع المختلفة في دراسة اللغة والثقافة الصينية. 3) يمكن أن يكون أكثر إتقانًا للغة الصينية والمعرفة الثقافية المستفادة في دراسة المواد المختلفة. 4) في البداية يكون لديك قدرة شاملة نسبيًا. 5) يشمل النطاق متعدد التخصصات لهذا المستوى: التاريخ، والفن، والفولكلور، والجغرافيا، والسياسة، والاقتصاد، والنقل، والأدب، والفلسفة، إلخ.

3. الوعي الثقافي:

الوعي الثقافي	الوصف
المعرفة الثقافية	1. فهم حقوق الأفراد والجماعات في الدولة في تعلم اللغات المختلفة. 2. فهم حقوق الأفراد والمجتمع في الدولة في استخدام اللغات المختلفة. 3. فهم التطور والتبادلات والإنجازات في الدولة المضيفة والصين في الاقتصاد والثقافة والعلوم والتعليم، إلخ. 4. فهم إنجازات الأدب الصيني والفن والعلم والفكر وما إلى ذلك ومساهمتها في الثقافة العالمية. 5. فهم تطور اللغة والثقافة الصينية ومكانتها ومساهمتها ودورها في الأسرة الثقافية العالمية. 6. فهم الدلالة الثقافية للأمثال والأقوال الشائعة وبعض التلميحات باللغة الصينية. 7. فهم وظائف التواصل اللفظي وغير اللفظي في الثقافة الصينية. 8. فهم آداب التواصل والعادات في الثقافة الصينية. 9. فهم البنية الاجتماعية والعلاقات الشخصية في الثقافة الصينية. 10. فهم بعض الظواهر الثقافية في الصين ولديك القدرة على تفسيرها. 11. فهم التاريخ الريادي للصينيين في البلد المضيف ومساهمتهم في مجتمع البلد المضيف.

الوعي الثقافي	الوصف
الوعيالثقافي	1) وعي أكثر في أن الثقافة لا يمكن اكتسابها فحسب، بل يمكن دراستها أيضا. 2) فهم العلاقة بين التعلم الثقافي وتعلم اللغة بشكل شامل، اللغة جزء مهم من الثقافة. 3) فهم القيم في الثقافة الصينية. 4) فهم تنوع وديناميكيات وتغلغل الثقافة. 5) تعلم كيفية استخدام التفكير النقدي لتعلم وفهم الثقافة الصينية وقدرة البلد المضيف.
الوعي عبر الثقافات	1. فهم أوجه التشابه والاختلاف بين الثقافة الصينية وثقافة البلد المضيف. 2. تنمية الوعي بين الثقافات من خلال تعلم الثقافة الصينية. 3. من خلال المقارنة بين ثقافة البلد المضيف والثقافة الصينية، تعميق الفهم الموضوعي للعادات الثقافية وعادات التفكير في البلد المضيف.
منظور دولي	1) من خلال تعلم اللغة الصينية، ستكتسب فهمًا أوليًا للثقافة العالمية وتوسع آفاقك الدولية. 2) فهم أولي للظاهرة الثقافية والأصل الصيني. 3) من خلال تعلم اللغة والثقافة، قم بتنمية القدرة على شرح العالم من وجهات نظر مختلفة. 4) من خلال التعلم الثقافي، توسيع التفكير والرؤية، وزراعة تكامل التفكير الذي تحققه العوامل الثقافية المختلفة. 5) فهم ثقافة وأصول الصين والدولة المضيفة. 6) زراعة شعور قوي بالمواطنة العالمية.

الخاتمة:

قدم هذا البحث دراسة لإطار مرجعي، عن لغة مختلفة عن اللغات التي تشتغل بها الأطر المرجعية الأخرى، رغم أنها تتحدث عن شموليتها، وعن قدرتها على مواكبة أي لغة، لكن قد تُغفل هذه الشمولية من جانب أو آخر، ما تتمتع به هذه اللغات من خصوصية ، ولا سيما نحن نتحدث عن اللغة الصينية ، التي تنتمي لأسرة اللغات الصينية التبتية ، هذا ما يجعلها أُنموذجاً لنا ، ونحن نحاكي إطاراً مرجعياً خاصاً باللغة العربية .

ومما سبق توصل الباحث إلى عدد من النتائج ، أهمها : اللغة العربية تُقدم أسساً واضحة لتأليف المناهج والبرامج التعليمية وتعد مرجعا ودليلا في مجال التعليم . الوضوح في تقسيم المستويات العلمية ما يجعل فهم واستخدام هذا الإطار ميسراً لمعدي المناهج والبرامج التعليمية. استطاع هذا الإطار مراعاة خصوصية وتميُّز اللغة الصينية سواء في نمط الكتابة أو الأصوات وغيرها

وقدمها وفق مخطط منتظم. انسجم هذا الإطار مع السياسات اللغوية التي يصوغها الجانبان واستطاع أن يحقق خططه في إكساب اللغة الصينية للمتطلعين لتعلمها وساعد المؤسسات التعليمية في صياغة مناهج وبرامج تعليمية منتظمة وواضحة الأهداف وهذا ما يجعل منها نموذجا يمكن الاقتداء به عند صياغة إطار مرجعي عربي. هذا ويوصي الباحث بعدد من التوصيات منها : الإفادة من الإطار الصيني المرجعي في تصميم اطار مرجعي عربي لتعليم العربية مع مراعاة خصائص اللغة العربية الدقيقة التي تميزها عن باقي اللغات. ضرورة اتخاذ سياسات لغوية موحدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها بين المؤسسات التعليمية والهيئات المعنية والباحثين وتوظيف مختلف الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي ليكون مرجعا ومعيارا في التأليف وإعداد المناهج.

المصادر والمراجع:

أولا: العربية:

(1)قسم تعليم اللغة العربية، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الطبعة الأولى، جامعة أم القرى: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها ، 1436هـ

(2)مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة: علا عبد الجواد وآخرون، القاهرة : دار إلياس العصرية، 2008م

(3)فضل، محمد عبدالخالق وآخرون، اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية: الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، 1437هـ

(4)الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق، 2003 م

(5)اليوبي، بلقاسم، و الجراح ، محمد ، الإطار الأوربي المشترك للغات وتطوير مهارات اللغة العربية للمستويين ب 1 وب 2 . المغرب- بني ملال: مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد الأول، 2015م

(6)اليوبي، بلقاسم، والحجوري، صالح، تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين الخامس والسادس وفق الإطار الأوروبي المشترك للغات، المغرب: مجلة التواصل اللساني، مج 18 عام 1437هـ

ثانيا: الأجنبية:

(1) Erwin Tschirner, Aligning Frameworks of Reference in Language Testing. The ACTFL PROFICIENCY Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 2 Perfect Paperback – 2012.

(2) Goldfield, Joel, Comparison of the ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference (CEFR), USA: Fairfield University, 2009-2010.

(3) June K. Phillips, The Five Cs: Standards for Foreign Language Learning, Heinle & Heinle Pub (October) 1998.

ثالثا: المواقع الإلكترونية:

(1).https://journals.openedition

(2)https://america.cgtn.com

(3)http://news.bbc.co.uk

(4)http://www.actfl.org

(5)https://www.iwu.edu/edstudies/teachers/for-lg-content- actfl

(6)http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1

الضبط الوالدي وعلاقته بكل من مفهوم الذات ، وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية

د. الوليد عبد الله فارح
أستاذ علم النفس المساعد - جامعة القضارف

مستخلص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضبط الوالدي بكل من مفهوم الذات وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية، واشتملت عينة الدراسة على (137) طالباً من طلاب قسم علم النفس، في كلية العلوم الاجتماعية، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، كما استخدم عديد من المقاييس ، من ضمنها: مقياس أساليب المعاملة الوالدية إعداد: الهامي عبد العزيز إمام (1987م) ومقياس مفهوم الذات إعداد :محمود عبد الحليم منسي (1986م) مقياس جودة الحياة إعداد :أحمد عبد الثنيان (2009م) تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول متغيرات ذات أهمية ، هي: جودة الحياة، ومفهوم الذات وعلاقتهما بالضبط الوالدي ، الذي يساعد على تحديد الأساليب الإيجابية المناسبة للتربية ، كما أن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الإيجابية، التي لها تأثير على مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة. ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضبط الوالدي (أساليب معاملة الأب، أساليب معاملة الأم) ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الجامعية، وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الجامعية. وإمكانية التنبؤ بمفهوم الذات وجودة الحياة من خلال الضبط الوالدي لدى طلاب المرحلة الجامعية. وخلصت الدراسة إلى عديد التوصيات ، من ضمنها: عمل أنشطة توعوية بالجامعات بأهمية جودة الحياة والسبل للوصول إليها والعوامل المؤثرة عليها، يجب على الوالدين الحرص على إيجاد بيئة صالحة مقبولة في المنزل تشبع فيها الرغبات والميول، وتحفز على العلم والنجاح والتفوق، ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم الذات لدى الطلاب في سن مبكرة ودعم وتعزيز أواصر العلاقات الأسرية من خلال إتاحة الحوار و فرص التعبير عن الذات.

Abstract

The study aimed to identify the relationship between parental control in terms of self-concept and quality of life in the undergraduate students.The study sample consisted of (137) students of the psychology department at the Faculty of Social Sciences

at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. The researcher used this method in the study of the methods of parental treatment prepared by Hami Abdul Aziz in 1987 and the concept of the self-concept by Mahmoud Abdel Halim Mansi (1986) And the quality of life standard prepared by Ahmed Abdul-Thunayan (2009). The importance of the present study is that it deals with the variables of quality of life and self-concept. The concept of quality of life is one of the positive concepts that have an impact on the self-concept of the university students.The most important results were statistically significant positive relationship between parental control (father treatment methods, mother treatment methods) and self-concept among undergraduate students. And a statistically significant positive relationship between the quality of life and the self-concept among the undergraduate students. And the predictability of self-concept and quality of life through parental control of undergraduate students.

مقدمة:

تعتبر عملية التنشئة من أهم العمليات على الإطلاق في تكوين شخصية الفرد حيث تعتبر من العمليات الاجتماعية ومن أخطرها شأناً في حياته لأنها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات الشخصية. لذا فإنه يكاد يكون من المتفق عليه أن يعتبر تأثير الأسرة على النمو النفسي للفرد يفوق تأثير أي عنصر آخر من عناصر المجتمع الأخرى، ذلك لأنها الخلية الاجتماعية الأولى في المجتمع التي ينشأ فيها الفرد، فهي بذلك تؤثر تأثيراً عميقاً في شخصيته مما يجعل منه إنساناً قادراً على مواجهة ضغوط الحياة الاجتماعية والنفسية وبالتالي يستطيع التكيف مع عالمه الذي يعيش فيه ويستطيع أن يفهم نفسه ويحل مشكلاته. وتسعى الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية إلى التعرف على العوامل الأسرية خاصة الاتجاهات وما تُبنى عليه من قيم وما تعكسه من أساليب معاملة والدية يتبناها الوالدان في تربية أبنائهم حيث تبرز بعد ذلك سمات الشخصية لدى هؤلاء الأبناء.[1].

يعتبر مفهوم الذات أي فكرة الفرد عن ذاته حجر الزاوية في الشخصية التي هي جملة السمات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الشخص عن غيره، وإذا دققنا في مصطلح مفهوم الذات نرى أنه يعني الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، أو توقعاته التي تسهم في تحديد أهدافه الشخصية، أو تصوره لما يمكن أن يكون عليه، فالطفل يتعلم أن يرى نفسه من خلال ملاحظته كيف يستجيب الآخرون لسلوكه، وإدراكه لكيفية استجابة الآخرين لسلوكه يمده

بمعرفة ما إذا كان السلوك حسناً أو غير حسن، فينمو لديه مفهوم الذات وفق نوع المعاملة التي يتلقاها من والديه وأفراد أسرته وتبعاً لما يتلقاها من ثواب أو عقاب، وتشير الدراسات إلى أن الأطفال عندما يشعرون برفضهم وعدم تقبلهم أو عندما يتعرضون للانتقادات الدائمة ستؤدي إلى حرمانهم من فرص التعبير عن مشاعرهم فيشعرون بأن العالم بأجمعه ضدهم. (21).

إن تحسين جودة الحياة للأفراد داخل أي مجتمع هي محل اهتمام المجتمع وأحد أهدافه المنشودة، حيث يتم ذلك من خلال تحسين الأوضاع الحالية، والتطلع لمستقبل أفضل وتوفير فرص نمائية على المستويات. ويمكن الاستدلال على جودة الحياة عند ملاحظة الإنسان يعمل بإتقان يحب ويعطي، ويلتزم بالوقت، ويتحلى في عمله بروح الفريق، ويسعى بكل طاقته إلى حماية الأسرة وإسعادها، ويتفاعل مع الأصدقاء والزملاء بكفاءة واحترام، ولا تتوقف جودة الحياة عند إشباع حاجته من الطعام والشراب والجنس، ولكن يسعى إلى تحقيق حاجات أخرى وفي مقدمتها تحقيق ذاته، ولا ينظر إلى الماضي على أنه فارغ أو مملوء بالأخطاء، ولا ينظر إلى المستقبل على أنه يحمل الدمار والخراب، كما يمكنه أن يعدل اتجاهات من الغيرة أو المؤامرة إلى تقدير ذاته وتقدير الآخرين. (36)

وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين أساليب الضبط الوالدي ومفهوم الذات وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

الأسرة بما تتضمنه من علاقات وتفاعلات مثمرة مع الأطفال تعتبر مجالاً يستطيع الطفل من خلاله أن يشبع حاجاته المختلفة في ظل مناخ يغلب عليه الوئام والتفاهم بين الآباء والأبناء، بحيث يكون بمقدورهم تحقيق ذواتهم وإشباع حاجاتهم والرضا عن حياتهم، وبذلك تؤثر الحياة الأسرية وطبيعة التفاعل بين الوالدين من جهة والتفاعل بين الوالدين والأبناء من جهة أخرى على شعورهم بالرضا عن الحياة والسعادة.

لذلك تعتبر تربية الأبناء وتنشئتهم في جو يسوده الحب والمودة وعدم التفريق في المعاملة بين الأبناء، وكذلك التأكيد على حريتهم هي الشغل الشاغل لكل أسرة، فلكل منا احتياجاته وأفكاره المختلفة التي تشكل جودة حياته الخاصة، ولذلك وجب على الوالدين أن يتركوا الحرية لأبنائهم في اختيار أسلوب حياتهم ولكن مع التوجيه حيث أن فرض الآراء يؤدي إلى نتائج عكسية، ومنها الإصابة بالإحباط، والعنف، أما ممارسة الديمقراطية فإنها تؤدي إلى التعاون والاحترام المتبادل، والسلام النفسي .

ويرى الباحث أنه على الرغم من تعدد البحوث والدراسات في أدبيات الضبط الوالدي إلا أنه لم يجد بحوثاً كافية تناولت الضبط الوالدي وجودة الحياة ومفهوم الذات وطبيعية كل منهما لدى طلاب الجامعات، لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين الضبط الوالدي وعلاقته بكلٍ من جودة الحياة ومفهوم الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

فرضيات الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية تتمثل فرضيات الدراسة على النحو التالي:

توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضبط الوالدي (أساليب معاملة الأب/أساليب معاملة الأم) ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الجامعية.

لا توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضبط الوالدي وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الجامعية.

يمكن التنبؤ بالضبط الوالدي من خلال مفهوم الذات وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

أهداف الدراسة:

الكشف عن العلاقة بين الضبط الوالدي (أساليب معاملة الأب) ومفهوم الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الكشف عن العلاقة بين الضبط الوالدي (أساليب معاملة الأم) ومفهوم الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

التنبؤ بالضبط الوالدي من خلال مفهوم الذات وجودة الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هذا وتنبع أهمية هذا البحث من مصدرين، مصدر نظري ومصدر تطبيقي.

الأهمية النظرية:

يستمد البحث أهميته في كونه يتناول مفهوم الضبط الوالدي والذي يساعد على تحديد الأساليب الإيجابية المناسبة للتربية. وهذا وتعد هذه الدراسة إضافة للدراسات والبحوث في مجال جودة الحياة **Quality of life**، كونه مفهوماً ينتمي إلى تيار علم النفس الإيجابي، وهو تيار حديث يحتوي على العديد من المتغيرات.

تعتبر هذه الدراسة رافداً علمياً وأساسياً لما يمكن أن يبنى عليها من دراسات في هذا المجال. تستمد الدراسة أهميتها أيضاً من طبيعة الشريحة العمرية والتربوية لعينة الدراسة الحالية وهي طلاب الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

نحسب أن النتائج تساعد الدارسين والباحثين على معرفة المزيد من الحقائق العلمية والمعرفية، مما يتيح لهم الفرصة لإجراء دراسات لاحقة في هذا المجال. الاهتمام بوضع برامج وقائية وتنموية، وإرشادية وعلاجية للوالدين وللأبناء لإكسابهم أساليب معاملة سوية تساهم في تحسين جودة حياة الأبناء ورضاهم عنها.

تقديم المعلومات لمساعدة المسئولين على إعداد البرامج الإرشادية والأنشطة الطلابية التي تساهم في رفع مستوى جودة الحياة ومفهوم الذات للفئة المستهدفة في الدراسة.

حدود الدراسة: يمكن توضيح حدود الدراسة كما يأتي:

الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة الحالية على معرفة العلاقة بين أساليب الضبط الوالدي ومفهوم الذات وجودة الحياة.

الحدود المكانية:

تقتصر الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الجامعية (طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

الحدود الزمنية:

سيجري البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017م – 2018م).

مصطلحات الدراسة:

أساليب المعاملة الوالدية:**Parental Treatment Styles** عرفها (سعيد، 2008) بأنها الجوانب النفسية في تربية الأبناء والمحافظة على أخلاقهم، حتى تستقيم ذواتهم وتستقل بذاتها في ظل مرجعية تربوية وقيم سامية وتفاعل اجتماعي ايجابي ومعاملة والدية إيجابية تجمع بين الحزم واللين معاً، وتعد أفرادها للحاضر والمستقبل معاً. (10) ويعرف الباحث أساليب المعاملة الوالدية إجرائياً بأنها « ما يعبر عنه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس أساليب المعاملة الوالدية المستخدم في الدراسة الحالية.

مفهوم الذات: **Self-concept**يعرف (البجاري 2011م) مفهوم الذات بأنه «تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات والمشاعر لدى كل شخص عن نفسه نتيجة تصوره العقلي عنها». [2]ويعرف الباحث مفهوم الذات إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة.

جودة الحياة: **Quality of life**يعرف (منسي وكاظم 2006) جودة الحياة بأنها: «شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منها. (27)

ويعرف الباحث مفهوم جودة الحياة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الضبط الوالدي:

تعد الأسرة هي المصدر الرئيسي لإشباع الحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية للأبناء ومن ثم التكامل الإشباعي لأفرادها، فعندما يحدث خلل في هذا البناء الأسري أو في أسلوب معاملة الوالدين، فإن ذلك يترتب عليه العديد من المشكلات لدى الأبناء، فالأساليب الوالدية المتبعة تنعكس سلباً أو إيجاباً على الأبناء وفقاً لنمط الأسلوب المتبع.

الضبط الوالدي وأثره على نمو الشخصية:

لقد أظهرت معظم الدراسات السيكولوجية أن المشكلات السلوكية لدى الأطفال مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأساليب المعاملة الوالدية التي يتلقاها هؤلاء الأطفال وبالعلاقات السائدة في الأسرة وكذلك الضغوط التي يشعر بها الفرد أو تلك التي يشارك فيها الأسرة. فمعظم اتجاهات الفرد تتشكل نحو المنزل الذي يعيش فيه حسب قدرته الخاصة على التكيف والنمو، ومدى توافقه النفسي تجاه ذاته والراشدين ممن حوله، أي نحو عالمه الخاص به.

ففي بعض الأسر تتسم معاملة أحد الوالدين أو كليهما للأبناء بالقسوة، وتكثر القسوة لدى الأسر ذات الدخل المنخفض التي يعيش أفرادها على ما دون الكفاف مادياً واجتماعياً، وتنعكس حياة البؤس والشقاء على النواحي الانفعالية، فتتجهم وجوه الآباء وتغلظ معاملتهم لأبنائهم، وكثيراً ما يحتار الأبناء ولا يدركون الدوافع وراء هذه المعاملة القاسية، ويبحثون عن مخرج ينفسون فيه ويروحون عن أنفسهم فيهربون من المنزل إلى الطريق، حيث يجتمعون برفاق من خلفيات مختلفة، و تتوطد العلاقات التي تشكل البداية لارتياد مسالك الجنوح. (12). ويود الباحث أن يضيف إلى ما سبق أن الآباء يمارسون على أبنائهم سلطة جائرة، وغالباً ما يكون الشغف بالسلطة مظهراً من مظاهر الضعف الخفي فيعبر الآباء عن احساسهم بالضعف في معاملة الأبناء مظهرين القوة والتشدد في معاملة الأبناء، والبعض من الآباء والأمهات يسخرون ويستهزئون بتفكير الأطفال القصر ويجعلون منه موضوعاً للتسلية والتندر، ومن مظاهر التسلط تجاهل طلبات الأطفال والاستخفاف بهم في حضرة الآخرين إذا طلبوا شيئاً أمامهم.

ويضيف الباحث أن هناك من الآباء من يبدو صارماً في معاملته لأطفاله، وتأخذ هذه الصرامة مظاهر مختلفة من الأمر والنهي والنقد والعقاب والمقاومة لرغبات الأطفال، لدرجة أن كلمة (لا) تكون دائماً على لسان هذا الطراز من الآباء إذا ما أقدم أبناؤهم على عمل من الأعمال، أو طلبوا مطلباً لا يجد قبولاً لديهم. إن أمثال هؤلاء الآباء يتصفون بالقسوة في معاملتهم لأبنائهم لأن أسلوب تربيتهم يقوم في أساسه على السيطرة والتحكم الزائد، فضلاً عن أنهم في كثير من الأحيان يطلبون من أبنائهم القيام بأعمال صعبة شاقة، كما يحملونهم من المهام والمسئوليات في سن مبكرة ما يجعلهم يشعرون بالعجز والقصور. يحدث كل ذلك وليس من حق الطفل إلا أن يطيع دون مناقشة. وإذا ما اعترض معترضٌ على هذا الأسلوب من المعاملة، أجاب هؤلاء الآباء بأنهم يفعلون كل ذلك من أجل صالح أبنائهم وفاتهم أن التربية التي تقوم على العنف والصرامة، تحرم الطفل من إشباع الكثير من حاجاته النفسية. وقد أشار ميسرة الطاهر (1980) إلى أن الأب الذي يتسم أسلوب تعامله مع ولده بهذه الصفة يرغب في إخبار ولده بما يجب عليه أن يفعله في كل وقت من الأوقات، ويحرص على تذكيره بالمفروض عليه دائماً، ويتحكم في كل أفعاله، ولا تعجبه طريقة تصرفه في البيت، لذا يحاول أن يغير من تصرفات ولده بالقهر والقسوة، ولا يريحه إلا أن يطيعه طاعة عمياء منفذاً لكل ما يريد، ويغضب منه دون سبب منطقي كإحداثه ضوضاء في المنزل، وإن لم يساعد في أعمال المنزل. (31). وذكر حامد عبد السلام زهران (1977) أن العقاب

والصرامة الشديدة تؤديان على الجناح وتظهر معها بدايات الفشل الدراسي والتسرب والانحرافات الأخرى «سرقة – انحراف جنسي .. الخ». (6). وأشار انطوان رحمة (1965) في دراسة لمجموعة من الأفراد على الانحراف وارتباطه بمعاملة الآباء، تبين أن غالبية الأفراد الأسوياء في المجموعة ينتمون إلى أسر تتبع أسلوباً في التربية يتسم بالعطف والحزم، كما وجد أن غالبية المنحرفين ينتمون إلى أسر يتسم فيها التأديب بطابع الإسراف في الشدة. (5). وفي دراسة أجراها محمد علي حسن (1977) وجد أن معظم الأطفال المنبوذين والذين تعرضوا لمعاملة تسودها القسوة في منازلهم، هم أكثر احتمالاً لأن يكونوا منحرفين وأكثر عدوانية من الأطفال الآخرين، بل وقد يطال عدوانهم المدرسين أيضاً، ويكون سلوكهم ضد المجتمع في مرحلة المراهقة. (25). ويؤكد نعيم الرفاعي (1985) على أن أساليب معاملة الوالدين لأولادهما لها دور فعال في تكوين شخصية الأبناء وأساليب تكيفهم حيث يبقى الكثير من آثار تلك المعاملة فيهم لتظهر مجدداً في معاملتهم لأولادهم في المستقبل. (33). وأكد أيضاً كمال دسوقي (1979) أن الإفراط الزائد في حماية الطفل وتدليله أثناء عملية التنشئة الاجتماعية يؤدي على ضعف ثقة الطفل بنفسه واعتماده على الآخرين، كما أن التفريط في حمايته يؤدي إلى العصيان والعدوان على الآخرين، وتوصل كمال دسوقي إلى أن عملية الإفراط والتفريط كلاهما يؤديان إلى تنشئة اجتماعية منحرفة. (20).

كما تتفق دراسة صائب (1983) المذكورة في حسان محمد حسان (1991) مع ما ذكره كمال دسوقي (1979) حيث أشارت إلى أن التسلط والحماية الزائدة التي يستخدمها الآباء تجاه أبنائهم تولد نوعاً من الخوف والتوتر والقلق لديهم. ذلك لأن حماية الوالدين الزائدة للطفل تجعله وبصورة مستمرة دائم الاعتماد عليهما، وشعوره بالقلق والخوف ناتج من توقع فقدانه لهذه الحماية، مما يزعزع ثقته بذاته وأمنه النفسي، كل هذه الأشياء نتاج فعلي لانعكاسات التنشئة الوالدية السالبة، مما جعل مردوداتها تظهر وبصورة واضحة في سلوك الأبناء. (8).

مما سبق يستنتج الباحث أن اختلاف الممارسات التربوية في الأسرة تؤدي إلى وجود أنماط شخصية مختلفة، إذ إن المعاملة الخاصة التي يعامل بها الوالدان الأبناء ونوع العلاقة السائدة في المنزل والجّو الذي يسود الأسرة لها أثر كبير في تشكيل أنماط سلوكهم، وتنمية شخصياتهم.وعلى ضوء ذلك يتبادر إلى أذهاننا السؤال التالي: ما هي أسباب هذا الأسلوب الذي يتبعه بعض الآباء؟.

أشار مصطفى فهمي (1979) إلى أن معاملة الوالدين لأطفالهم تتأثر إلى حد كبير بما خبروه من تجارب في الماضي أي ما لقيه الآباء في طفولتهم، إذ يعكسون معاملة آبائهم لهم لاشعورياً، وبذلك يحاولون جعل الأبناء يتشربون هذه القيم.(30).

كما أشار محمد على (1977) إلى أن الفقر قد يكون سبباً في ذلك فيحاول الأب إخفاءه بالقسوة لعدم قدرته على تحقيق وتلبية مطالب أبنائه. (26).

مما سبق يستنتج الباحث أن ما يتلقاه الأطفال من معاملة والديه أثناء عملية تنشئتهم وما يتعرضون له من أساليب تسلط وقهر، ينمي لديهم السلوك المشكل في المنزل والشارع وأيضاً في المؤسسات التربوية الأخرى، كما أنهم يصبحون ممن يعتمدوناعتمادا كلياً على غيرهم، وخاصة

على والديهم، بمعنى أنهم لا يستطيعون التصرف في أمر من الأمور دون أخذ رأي الوالدين، أو من يكبرهم من الأبناء، وهم دائماً في انتظار ما يقال لهم، دون أن يحاولوا أن يتصرفوا من جهتهم في أمر من الأمور. كذلك قد يكون من نتائج قسوة الآباء على أبنائهم في بعض الأحيان شعور هؤلاء الأبناء بفقدان الثقة بالنفس والعجز والقصور عند مواجهة المواقف، مهما تكن درجة صعوبتها، ومرجع ذلك إلى أن الطفل تعود أن يكون تابعاً لا متبوعاً. كما أجمعت كثير من الدراسات على أن أسلوب الآباء الواثقين المتسامحين والذي يظهر من خلال التعبير عن الحب الثابت المتزن والحماية المعتدلة للأبناء وتقديرهم والسماح لهم بإبداء الرأي وإبداء الأسباب لهم عند أمرهم بتنفيذ طلب يتصف أبناء هؤلاء بالطمأنينة والأمن النفسي ولديهم ثقة عالية في النفس واستقلال في اتخاذ القرار ويطبع علاقاتهم الاجتماعية المقبلة بطابع الثقة، مؤكدين لذواتهم، لديهم تطوير لمفهوم الذات الأمثل، ودودين لطفاء معتمدين على أنفسهم، بينما يكون أبناء الآباء المتسلطين، قانطين منعزلين، منبوذين، لا يثقون بالغير، عدوانيين، يكرهون أنفسهم، مفهوم الذات لديهم منخفض، مضطربين انفعالياً. وفي الواقع أن الأسرة التي يسودها الاضطراب الأسري يمكن أن يميل ابناؤها إلى الإشباع العاطفي خارج الأسرة حيث يهرب بعضهم وخاصة المراهقين إلى واقع آخر يحققون فيه احتراماً لذواتهم وقد يلجأ البعض منهم إلى أنماط سلوكية مرضية تصل بهم إلى الفشل الدراسي والسرقة والكذب، بهدف جذب انتباه الأسرة لهم لإشباع حاجاتهم النفسية الأساسية كالحب والاهتمام وتحقيق الذات.

لذلك نجد أن خير الأساليب التربوية التي تلجأ إليها الأسرة في تنمية اتجاهات أبنائها الخلقية وعاداتهم السلوكية هي أن تهيئ لهم الفرص والمواقف السليمة وأن تسند إليهم المسؤوليات المناسبة لسنهم ومستوى نضجهم الجسمي والعقلي والاجتماعي، وأن تدعم الاستجابات السلوكية المرغوبة لتساعد على تثبيتها. وأن تسلك في معاملتهم السبيل الوسط. فلا تبالغ في تدليلهم ولا تلجأ إلى القسوة عليهم وإذلالهم وتحقيرهم، لأن كلاً من التدليل والقسوة ضار بشخصياتهم، وأن تشعرهم على الدوام بسلطتها الأبوية الحليمة، ورقابتها الواعية الحكيمة وأن تشجعهم، وتحسن إليهم وتعدل بينهم. (12). ويرى الباحث أنه لو اجتهد الآباء وجعلوا شغلهم الشاغل هو معرفة الأسلوب التربوي السوي الذي يقوم على الاعتدال في معاملة الأبناء ومراقبة سلوكهم والتدخل عندما يستدعي الموقف، لما كانت هناك مشكلات سلوكية ولما كان هناك تشرد وجنوح وصور مشوهة لمفهوم الذات.

ثانياً: مفهوم الذات (Self-concept)

تمهيد:

لا شك أن ما يحمله الفرد من مفهوم حول ذاته له دور كبير في تحديد سلوكه وشخصيته حيث أن مفهوم الذات هو الذي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات، فالإنسان هو الوحيد الذي يمكنه إدراك ذاته، وحتى نستطيع فهم شخصيته فلا بد لنا من دراسة مفهوم الذات فهو يعتبر حجر الزاوية في الشخصية وطبيعة المفهوم الذي يدركه الفرد حول ذاته هو الذي يؤثر وبشكل

كبير في شخصيته وسلوكه، حيث أن صورة الفرد عن ذاته لها أهمية كبيرة في مستقبل حياته، من خلال ما تعكسه من تصور ورؤية الفرد لذاته واحترامه وتقبله لها، فكلما كان ذلك المفهوم إيجابياً فذلك يعني قرب الفرد من الصحة النفسية. (17).

تعريف مفهوم الذات:

تنوعت الدراسات التي تناولت مفهوم الذات في ارتباطه مع المتغيرات الأخرى في الشخصية أو في النفس البشرية من خلال علاقتها مع محيطها، ويعتبر هذا المفهوم مظهراً مهماً من مظاهر الصحة النفسية و لأهميته وكثرة الباحثين فيه ولاختلاف المنطلقات التي انطلق منها هؤلاء الباحثون هناك تعريفات متعددة لمفهوم الذات منها:

يشير (الحفني، 1988) في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إلى نص يختص بتعريف مفهوم الذات مفاده «إن مفهوم الذات هو تقدير الفرد لقيمته وهو الذي يحدد إنجاز الفرد الفعلي ويتبلور هذا المفهوم خلال احتكاك الفرد بالواقع وما يكتسبه من خبرات، ويتأثر تأثراً كبيراً بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياة المرء وتفسيره لاستجابتهم واتجاهاتهم نحوه. (15). وتعرف (كاميليا عبد الفتاح، 1975) الذات بصورة أكثر عمقاً وشمولاً، حيث ترى أنها المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسمياً وعقلياً واجتماعياً في ضوء علاقتنا بالآخرين، وعلى هذا فإن مفهوم الذات هو النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة دينامية. (19). وترى (شهيرة، 1996م) أن مفهوم الذات هو إدراك الفرد التام لكل خصائصه الجسمية وسماته النفسية وممتلكاته المادية، وهو بذلك يصبح تنظيماً معرفياً، كما أنه تنظيم انفعالي لأن اتزان الفرد وتوافقه يرتبط بالفكرة التي يكونها عن نفسه. (11).

أما لابين وجرين **labin& green** (1980) فقد عرف مفهوم الذات المذكور في محمد صوالحة (1992) بأنه التقدير الكلي الذي يقرره الشخص عن مظهره وقدراته واتجاهاته ومشاعره ويعمل كقوة موجهة للسلوك، وبمعنى آخر هو مجموعة الأفكار والمشاعر والمعتقدات، التي كونها الفرد عن نفسه، أو الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه.

ويعرف البورت Allport الذات بأنها عملية معقدة تشمل مجموعة أنشطة من العمليات كالتفكير والإدراك، والتخطيط، والتقييم، والاختيار.

من العرض السابق لتعريفات مفهوم الذات يستنتج الباحث أن هناك اتفاقاً على أن مفهوم الذات هو فكرة المرء عن نفسه، حيث اتضح أن مفهوم الذات هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر في التقرير اللفظي الذي يحمل صفة ما من الصفات على ضمير المتكلم، كأن يقال مثلاً: «أنا ناجح» أو أشعر بأنني غير راضٍ عن نفسي.

وظيفة مفهوم الذات وأهميته:

هناك اتفاق تام بين جميع علماء النفس على أن وظيفة مفهوم الذات هي العمل على وحدة وتماسك الجوانب المختلفة للشخصية، واكسابها طابعاً متميزاً، وكذلك العمل على تنظيم وبلورة عالم الخبرة المحيط بالفرد في إطار متكامل، كما يعمل مفهوم الذات كقوة واقعية لسلوك

الفـرد وأوجـه نشـاطه المتعـددة في الحيـاة (7).

ويـرى الباحـث أيضـاً أن لمفهـوم الـذات أهميـة قصـوى في تحقيـق الصحـة النفسـية، بجوانبهـا المختلفـة، فمفهـوم الـذات الإيجـابي يرتبـط بالشـعور بالأمـن والسـعادة والمتعـة، ويسـاعد الإنسـان عـلى التكيـف والتماسـك أمـام الشـدائد والصعوبـات ومختلـف أنـواع الـصراع والإحبـاط. أمـا مفهـوم الـذات السـلبي فيرتبـط دائمـاً بعـدم الأمـن والقلـق والتوتـر والضيـق وسـوء التكيـف والسـلوك المشـكل وتدهـور الصحـة النفسـية.

أنواع مفهوم الذات :يمكن تقسيم مفهوم الذات إلى نوعين:

مفهوم الذات الإيجابي:

ويتمثـل في تقبـل الفـرد لذاتـه ورضـاه عنهـا، حيـث تظهـر لمـن يتمتـع بمفهـوم ذات إيجـابي صـورة واضحـة متبلـورة لـذات يلمسـها كل مـن يتعامـل مـع الفـرد ويحتـك بـه، ويكتشـف عنهـا أسـلوب تعاملـه مـع الآخريـن الـذي يُظهـر فيـه دائمـاً الرغبـة في احـترام الـذات وتقديرهـا والمحافظـة عـلى مكانتهـا الاجتماعيـة ودورهـا وأهميتهـا والثقـة الواضحـة بالنفـس والتمسـك بالكرامـة والاسـتقلال الـذاتي مـما يعـبر عـن تقبـل الفـرد لذاتـه ورضـاه عنهـا.

مفهوم الذات السلبي :

الأفـراد الذيـن يحملـون مفهومـاً سـالباً عـن ذواتهـم هـم الأكـثر قلقـاً أو الأكـثر ميـلاً إلى كتـمان مواقـف الفشـل في حياتهـم، ولكـن الاتجاهـات السـلبية نحـو الـذات ونحـو الآخريـن تصبـح علامـة سـوء تكيـف إذا مـا اسـتمرت وسـيطرت عـلى سـلوك الفـرد. ويتضـح تكويـن الفـرد لنفسـه مفهومـاً سـالباً مـن خـلال حديثـه وتعاملاتـه أو تصرفاتـه الخاصـة أو مـن تعبـيره عـن مشـاعره تجـاه نفسـه أو تجـاه الآخريـن مـما يجعلنـا نصفـه بالعدوانيـة أو عـدم الـذكاء الاجتماعـي أو عـدم احـترام الـذات وعـادة مـا يعـاني هـؤلاء الأفـراد مـن نوعـين مـن السـلبية الأول يظهـر في عـدم القـدرة عـلى التوافـق مـع العـالم الخارجـي الـذي يعيشـون فيـه والثـاني في شـعور البعـض منهـم بالكراهيـة مـن الآخريـن (37).

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات :

التأثـيرات الجسـمية: إن لصـورة الجسـم التـي يـرى بهـا الفـرد جسـمه تؤثـر في بنـاء مفهومـه لذاتـه، فالإعاقـات الجسـدية والعاهـات تشـعر بعـض الأفـراد بالنقـص و تعيقهـم عـن القيـام ببعـض الأعـمال.

التأثـيرات الأسريـة: ويقصـد بهـا مـدى تأثـير الاتجاهـات الوالديـة في إدراك الطفـل، فـإذا كانـت نظرتهـم لـه إيجابيـة أي بأنـه مقبـول وذكي، ينعكـس ذلـك عليـه ويـرى نفسـه كذلـك، فللأسرة دورهـا الهـام في بلـورة مفهـوم الفـرد عـن ذاتـه عـن طريـق الخـبرات الوالديـة وتعاملـه مـع اخوتـه.

الخـبرات المدرسـية: إن نظـرة المعلمـين لـدى الطالـب بأنـه ناجـح أو فاشـل، مشـارك أو مهمـل، تؤثـر في مفهومـه عـن ذاتـه، فترسـخ هـذه النظـرة بداخلـه مكونـة لديـه مفهومـاً سـالباً عـن ذاتـه أو موجبـاً.

الاتصال بالرفاق: إن تقويم جماعة الرفاق لسلوك الفرد تعكس مدى فكرته عن ذاته كما أنها تؤثر في تكوين مفهوم الذات لديه، فإن هم تقبلوا ذاته بالرضا والاستحسان نما لديه مفهوم إيجابي عن ذاته، ولكن إن وجدت رفضاً وعزوفاً فيؤثر ذلك في نفسه وينمو بداخله مفهوماً سالباً.

الدور الاجتماعي: يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات، حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه. (28).

وهكذا يستنتج الباحث من كل ما تقدم بأن جميع الاتجاهات والأفكار التي يكونها الفرد عن نفسه تنتج عن تقويم الآخرين له في الأسرة، المدرسة ومجتمع الرفاق والعمل وهذا ما يدعم الطبيعة الاجتماعية لمفهوم الذات.

التطور النمائي لمفهوم الذات

ينمو مفهوم الذات كغيره من جوانب الشخصية المتعددة، فلا يولد الإنسان ولديه مفهوم للذات وإنما يتكون هذا المفهوم وينمو مع مراحل العمر.

تشير دراسات (مديحة العربي، 1985) إلى أن مفهوم الذات يتكون في البداية من خلال الأسرة، فمن خلال علاقة الطفل بأفراد أسرته ونوع المعاملة التي يتلقاها من والديه وأفراد أسرته وتبعاً لما يتلقاه من ثواب أو يتعرض له من عقاب ينمو مفهومه عن ذاته، وتلعب طموحات الوالدين وما يودون أن يحققه طفلهما دوراً مهماً في تطوير مفهوم الذات عنده، كما تفيد نظريات النمو والتعلم أن مفهوم الذات يتكون عادة خلال السنوات الست الأولى من حياة الإنسان، من تجميع المعلومات والخبرات الحياتية المختلفة، ومن تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو نفسه وغيره، والتي تتحدد نتيجة لها صورة خاصة للفرد نحو ذاته، تبرز فيها أهم ملامحه ومقوماته الشخصية.

مما سبق يخلص الباحث إلى القول بأن جوانب مفهوم الذات تزداد وضوحاً لدى الفرد مع تطوره من مرحلة نمائية إلى أخرى، فالاطفال لا يميزون في بداية حياتهم أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم. وهم غير قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها، وكلما نما الطفل زادت خبراته ومفاهيمه، ويصبح قادراً على إيجاد التكامل فيما بين الأجزاء الفرعية لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً.

جودة الحياة Quality of life

لم يحظ مفهوم نفسي بالانتشار الواسع سواء في الاستخدام العلمي أو العملي العام في حياتنا اليومية بهذه السرعة مثلما حدث لمفهوم جودة الحياة، غير أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا على معنى واحد، ويعود السبب في ذلك إلى حداثة هذا المفهوم أو لاستخدامه في العديد من العلوم وكذلك لارتباطه بأكثر من مجال من مجالات علم الحياة، ويعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التي تندرج تحت مظلة فرع جديد من فروع علم النفس هو علم النفس الايجابي، هذا العلم الذي يهدف إلى تنمية الجوانب الإيجابية النفسية لدى الفرد. (13).

مفهوم جودة الحياة :

عرف (حبيب، 2006) جودة الحياة «بأنها درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر بجوانب شخصيته في النواحي النفسية، المعرفية، الإبداعية، الجسمية والرياضية، الثقافية الجسمية، والتنسيق بينها، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والانجاز، والتعلم المتصل للعادات والمهارات والاتجاهات وكذلك حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف، وتبني منظور التحسين المستمر للأداء كأسلوب حياة، وتلبية الفرد واحتياجاته ورغباته بالقدر المناسب والاستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية. (22).

كما تعرف منظمة الصحة العالمية **WHO** مفهوم جودة الحياة بأنها «إدراك وتصور الأفراد ووضعهم وموقعهم في سياق نظم الثقافة والقيم التي يعيشون فيها وعلاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واعتباراتهم، وهو مفهوم واسع النطاق يتأثر بالصحة الجسدية للشخص وحالته النفسية ومعتقداته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية وعلاقة ذلك بالسمات البارزة لبيئته، وبمعنى آخر بسيط فهي أي جودة الحياة «قدرة أي إنسان على التعايش مع نفسه ومجتمعه بشكل سليم يمنحه القدرة على أداء دوره كاملاً نحو نفسه وأسرته ومجتمعه. وقد عرفتها كومنز (**Cummins,1997**,) بأنها استجابات الفرد الموضوعية والذاتية إزاء مواقف ذات أهمية لهُ في المجالات المادية، والصحية، والعاطفية، والانتاجية، والعلاقة بالآخرين، والسلامة والمكانة في المجتمع. (38)ويعرفهادينير (**Diener,2000**,) أنها الإدراكات الحسية للفرد تجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية، ومن منظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وكذلك علاقته بأهدافه وتوقعاته وثوابته ومعتقداته، وتشمل أوجه الحالة النفسية ومستوى الاستقرار الشخصي.(39).ويضيف (أبو سريع وأسامة ومحمد ومرسي 2006) أن جودة الحياة هي «المشاعر الذاتية بالسعادة والرضا عن النفس وعن الجوانب ذات الأهمية في حياة الشخص، ويضيفون بأنه يجب التأكيد على مفهوم الذاتية باعتبار أن تقدير الشخص الذاتي مدى سعادته ورضاه عن حياته هو الأساس في الحكم على جودة حياته. (3).وعرفتها (عبير أحمد 2010م) بأنها «تقييم الفرد لمستوى الخدمات المادية والمعنوية التي تُقَدَم له، ومدى قدرتها على إشباع حاجاته الذاتية والموضوعية، وفي سياق الإطار الثقافي والقيمي الذي يعيش فيه، وانعكاس ذلك على حالته الصحية والنفسية وعلاقاته الاجتماعية وتوافقه مع البيئة المحيطة.(16).

بينما عرفها (**Ogden,2012**,) بأنها: «بيان شخص السمات الإيجابية التي تميز الفرد. (40)

مما سبق من تعريفات لجودة الحياة يرى الباحث بأنه من الضروري أن نعلم أنفسنا وأفراد المجتمع عموماً مفاهيم ومفاتيح جودة الحياة وأنها ليست مجرد تحقيق الثروة والوضع الوظيفي بل أيضاً في تحقيق التوازن والروحانية والاجتماعية لكل شخص.

مؤشرات جودة الحياة:

يمكن إيجاد مؤشرات جودة الحياة في الآتي: الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة ، القدرة على التفاعل الاجتماعي ،القدرة على ضبط النفس والنضج الانفعالي ،القدرة على توظيف

الطاقات والإمكانات في أعمال مثمرة ،تقبل الذات وأوجه القصور العضوية ،الخلو من الأعراض العصابية.(23).

جودة الحياة الأكاديمية :

إن جودة الحياة الأكاديمية مفهوم متعدد نسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقديم حياتهم الأكاديمية ومطالبها، والتي غالباً ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد معوقات جودة الحياة الأكاديمية، وعلى هذا الأساس يمكن تحديد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية فيما يلي:

كفاءة الذات الأكاديمية:

يقصد بها معتقدات الفرد في قدرته على تنظيم، وتنفيذ سلسلة من الإجراءات لتحقيق مستوى معين في الإنجاز الأكاديمي.

المساندة الأكاديمية:

يقصد بها إدراك الطالب لدى الاهتمام والرعاية التعليمية التي يتلقاها من الآخرين، وكذلك في حصوله على التوجيهات والإشارات التي تفيده في تقدمه الدراسي.

التقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية: يقصد به سعي الطالب لتحقيق أهداف أكاديمية محددة سلفاً.

الرضا الأكاديمي: مجموعة العوامل الاجتماعية والمادية والدراسية التي يترتب عليها حالة انفعالية سارة تحقق الإشباع الطالب وتجعله راضياً عن دراسته. (9).

أبعاد جودة الحياة

تتكون جودة الحياة من عدة أبعاد منها:

جودة الحياة الموضوعية: وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانات مادية، وإلى جانب الحياة الاجتماعية لشخصية الفرد.

جودة الحياة الوجودية: وهي مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد، والتي تمكن الفرد أن يعيش حياة متناغمة، مما يوصله إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية.

جودة الحياة الذاتية: وهي كيف يشعر كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها أو مدى الرضا والقناعة بالحياة والسعادة بها.

جودة المعيشة المادية: وتشمل الوضع المادي، وعوامل الأمن الاجتماعي، وظروف العمل، والممتلكات، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية.

جودة المعيشة الجسمية: وتشمل الحالة الصحية، والتغذية،والنشاط الحركي، والرعاية الصحية، والتأمين الصحي، ووقت الفراغ، و أنشطة الحياة اليومية.

جودة المعيشة الانفعالية: تشمل الشعور بالأمن، والجوانب الروحية والسعادة ومفهوم الذات، والرضا والقناعة. (18).

معوقات جودة الحياة:

توجد العديد من الأسباب التي قد تعوق الفرد عن الشعور بجودة الحياة منها:

أحداث الحياة وضغوطاتها وفق الشعور بمعنى الحياة ، قلة الوازع الديني ، قلة الخدمات التي تقدم للفرد وعدم توفير رعاية صحية كاملة للأفراد ،قلة الذكاء الوجداني للأفراد في التعامل مع المواقف المختلفة في الحياة.

كما يرى (دياب ،2013) بأن هناك ظروف داخلية وخارجية قد تعوق الفرد عن الشعور بجودة الحياة مثل المرض، والإعاقات، والخبرات الحياتية السلبية، ونقص المساندة الاجتماعية والانفعالية، ويرى أن التخلص من هذه المعوقات هو تمكين القدرات والمهارات والخبرات الحياتية الإيجابية وتوفير مصادر مساندة اجتماعية وانفعالية وتوفير رعاية طبية جيدة. (23)

كما يرى الباحث أيضاً أن التخلص من هذه المعوقات من ناحية المجتمع هو تحسين التثقيف الصحي والرعاية الصحية الجيدة، أما من ناحية الأسرة فهي التنشئة السليمة للأبناء وتوفر الاحترام بين الزوجين والأبناء والمرونة العاطفية بين الزوجين واستخدام الذكاء الانفعالي للتعامل مع المشاكل نتيجة ضغوط الحياة.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وذلك للاستفادة منها في منهج البحث، وفي الأدوات التي سيتم استخدامها، وكيفية بنائها، ثم مقارنتها بالنتائج التي يتم التوصل إليها، لمعرفة موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وسوف تعرض الدراسات حسب تسلسلها الزمني، بدءاً بالأقدم فالأحدث، ومن ثم التعقيب عليها جميعاً، وقد تم تصنيفها كالآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت الضبط الوالدي مع متغيرات أخرى.

المحور الثاني: دراسات تناولت مفهوم الذات مع متغيرات أخرى.

المحور الثالث: دراسات تناولت جودة الحياة مع متغيرات أخرى.

الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية مع متغيرات أخرى:

1. دراسة تيري (**Terry,2004**) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وجنوح السلوك، تكونت عينة الدراسة من (38) طالباً وطالبة و(18) أباً وأماً، وقد استخدمت قائمة اختبار السلوكية كأداة دراسة لجمع البيانات، وبينت النتائج التي تم التوصل إليها وجود ميل أعلى للجنوح لدى الطلبة الذين يرون أن والديهم يستخدمون الأسلوب التسلطي، كما بينت وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والمشاكل النفسية والسلوك الشاذ، ووجود علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والارتباط العائلي بين أفراد الأسرة.
2. دراسة عبد الوهاب، أماني (2006م) والتي هدفت إلى التعرف على أثر المساندة الوالدية على الشعور بالرضا على الحياة لدى عينة من المراهقين الذكور والإناث، وعددهم (200) مراهق ومراهقة، وأعمارهم ما بين (15 – 17) سنة، وأدوات الدراسة التي استخدمها هي نموذج

المساندة الوالدية، واختبار الرضا عن الحياة متعدد الأبعاد، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين إدراك كل من الأبناء الذكور والإناث للمساندة الوالدية من قبل الأب وبين الشعور بالرضا عن الحياة لديهم.

3. دراسة عبد الفتاح (2011م) هدفت إلى الكشف عن مدى العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي لدى الأبناء في المرحلة العمرية (15 – 13) سنة على عينة تكونت من (230) من الذكور والإناث من المدارس الحكومية بالقاهرة، وأسفرت نتائج الدراسة عن التالي: وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء.

الدراسات التي تناولت مفهوم الذات مع متغيرات أخرى:

1. دراسة سلبي (**Selby,2000**) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التعلق الوالدي ومفهوم الذات، وآليات التكيف الصحي في البيئة الجامعية. واستخدم الباحث مقياس التعلق بالوالدين والأقران. مقياس تنسي لمفهوم الذات، واستبانة تكيف الطلاب في المحيط الجامعي. وبلغت عينة الدراسة (5) من طلاب الصف الأول الجامعي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلق الوالدي ومفهوم الذات، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود تأثير للجنس على مستويات مفهوم الذات العامة، وإن كانت الإناث تفوق الذكور فيما يتعلق بمفهوم الذات الأخلاقي.
2. دراسة حسون (2012م) والتي هدفت إلى معرفة الفروق في مفهوم الذات بين الذكور والإناث العاديين والمحرومين من الرعاية الوالدية وكذلك الكشف عن أثر تفاعل الحرمان مع الجنس والعمر في مفهوم الذات لدى المحرومين من الرعاية الوالدية، وبلغ حجم العينة (112) من الذكور والإناث، طبق عليهم مقياس مفهوم الذات من إعداد تنسي تعريب فرج وكامل، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروقاً دالة بين الذكور والإناث العاديين والمحرومين في مفهوم الذات لصالح العاديين، كما أكدت الدراسة على وجود فروقاً دالة بين الذكور والإناث المحرومين في مفهوم الذات لصالح الذكور.
3. دراسة الحوشان. (2014م) والتي هدفت إلى معرفة انفعال الغيرة وعلاقته بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض واستخدمت في هذه الدراسة مقياس الغيرة إعداد يسرية أنور (1989م) مقياس تنسي لمفهوم الذات (1955م) وتكونت عينة الدراسة من (347) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين انفعال الغيرة ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعدم وجود علاقة بين الغيرة ومستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وعدم وجود فروق في مستويات الغيرة تعزى لمتغير الصف الدراسي ومتغير العمر.

دراسات تناول مفهوم جودة الحياة مع متغيرات أخرى:

1. دراسة ساسكي وكارن (**Sacks & Kern,2008**) وهدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة لدى المراهقين المضطربين انفعالياً وسلوكياً والمراهقين العاديين في متغيرات جودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (115) مراهقاً من المضطربين، (121) من المراهقين العاديين، واستخدم في هذه الدراسة مقياس جودة الحياة من إعداد الباحثات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى الإحساس بجودة الحياة لدى المراهقين المضطربين انفعالياً وسلوكياً مقارنة بالمراهقين العاديين، كما أظهرت الدراسة وجود فروق في بعض أبعاد جودة الحياة وفقاً للنوع (ذكور،إناث)، والعمر، والفروق لصالح الذكور والأكبر سناً من المراهقين العاديين.
2. دراسة الدليمي وآخرون (2012م) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات جامعة بابل بالعراق واستخدمت في الدراسة مقياس جودة الحياة من إعداد الغنيومي (2006م) ومقياس تقدير الذات من إعداد الغنيومي (2004م) وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات وجودة الحياة، ووجود فروق بين طالبات الصفوف الدراسية في تقدير الذات وجودة الحياة لصالح طالبات الصف الثالث والرابع.
3. دراسة المضحي. (2017م) والتي هدفت للتعرف على جودة الحياة وعلاقتها بالأمل ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمدينة الرياض، واستخدمت في هذه الدراسة مقياس جودة الحياة من إعداد منظمة الصحة العالمية (1996م)ومقياس الأمل من إعداد أبو طالب (2012م) ومقياس مفهوم الذات من إعداد الغامدي (2009م)، وتكونت عينة الدراسة من (174) طالباً، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين، وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الأمل ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين.

تعليق الباحث على الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري لدراسته، واختيار المنهج، وأساليب التحليل الإحصائي، وصياغة فروض البحث وتوفير أدواته، وفي التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة، وكذلك في كيفية عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها.

منهجية البحث وإجراءاته :

يتناول هذا الفصل وصفاً لإجراءات البحث الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف البحث ويتضمن تحديد المنهج المتبع في البحث، ومجتمع البحث، وعينته، وأدواته والتحقق من صدقه وثباته، وأساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها لمعالجة بيانات البحث.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي وهو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن

الظاهـرة أو الموضـوع محـل البحـث وهـو الضبـط الوالـدي وعلاقتـه بـكل مـن مفهـوم الـذات وجـودة الحيـاة لـدى طـلاب المرحلـة الجامعيـة. (29).

مجتمع الدراسة:

يتكـون مجتمـع الدراسـة الـذي سـوف يطبـق عليـه الباحـث بحثـه مـن جميـع طـلاب كليـة العلـوم الاجتماعيـة- قسـم علـم النفـس -بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية. للعـام الـدراسي 1438هـ-1439هـ والبالـغ عددهـم تقريبـاً حـوالي (1750).

عينة الدراسة:

العينـة هـي جـزء ممثـل لمجتمـع البحـث الأصـلي الـذي يهتـم بهـا الباحـث والتـي يريـد أن يتوصـل إلى نتائـج قابلـة للتعميـم عليهـا. وتكونـت عينـة الدراسـة الحاليـة مـن (137طالبـاً) مـن طـلاب قسـم علـم النفـس بكليـة العلـوم الاجتماعيـة - جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية. وقـد تـم اختبـار العينـة بالطريقـة العشـوائية، مـع التأكـد عـلى أن هـذه العينـة تعكـس خصائـص مجتمع الدراسـة.

إجراءات الدراسة:

من أجل تطبيق الدراسة قام الباحث بالخطوات الآتية:

- الحصول على المقاييس التي سوف تستخدم في الدراسة.
- استخراج صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
- الحصول على إحصائية بأعداد الطلاب المقيدين بقسم علم النفس.
- اختيار عينة عشوائية من الطلاب تمثل المجتمع الأصلي للدراسة تمثيل صحيح.
- توزيع المقاييس على أفراد العينة.
- جمع مقاييس الدراسة ومراجعتها وتصحيحها.
- إدخال البيانات وتحليل النتائج إحصائياً وذلك لاختبار فروق الدراسة.
- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

أدوات الدراسة:

مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء:

اختـار الباحـث مقيـاس أسـاليب المعاملـة الوالديـة كـما يدركهـا الأبنـاء والـذي قـام بإعـداده الهامـي عبـد العزيـز أمـام (1987م) والـذي يتكـون مـن (40) فقـرة جـاء معامـل الصـدق الـذاتي للمقيـاس (92) ومعامـل ثباتـه (85).

مقياس مفهوم الذات:

اسـتخدام الباحـث مقيـاس مفهـوم الـذات وهـو مـن إعـداد محمـود عبـد الحليـم حامـد منـسي عـام (1986م) والـذي يتكـون مـن (36) عبـارة جـاء معامـل الصـدق الـذاتي للمقيـاس (84) ومعامـل ثباتـه (71).

مقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة:

استخدم الباحث مقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة من إعداد أحمد عبد الله الثنيان (2009م) والذي يتكون من (43) مفردة. جاء معامل الصدق الذاتي للمقياس (88) ومعامل ثباته (77).

ومن مميزات المقاييس أعلاه والتي أدت إلى استخدامها في هذه الدراسة سهولة تطبيقها ووضوح عباراتها وشموليتها محاور وأبعاد مفرداتها.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Statistical Package For Social Sciences(SPSS)**كما استخدام المقاييس الإحصائية التالية:

1) معامل الارتباط الخطي
2) معادلة الانحدار الخطي

إجراءات الدراسة الميدانية :

عرض نتيجة الفرض الأول والذي ينص على «توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضبط الوالدي (أساليب معاملة الأب/ أساليب معاملة الأم) ومفهوم الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. والتحقق من صحة الفرض استخرج الباحث قيمة الارتباط الخطي بين درجات الضبط الوالدي ومفهوم الذات والجدول التالي يوضح ذلك

رقم	مفهوم الذات			
المعاملة الوالدية	قيمة ر	العدد	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الوالد	**0.32	137	0.01	توجد علاقة ارتباطية طردية
الوالدة	**0.27	137	0.01	توجد علاقة ارتباطية طردية

من الجدول أعلاه يظهر أن قيمة العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والمعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب بالنسبة للأب والأم هي (٠,٣٢) و (٠,٢٧) على التوالي وجميعها علاقة طردية دالة إحصائياً، مما يشير إلى أنه كلما زادت درجة المعاملة الوالدية ارتفع مفهوم الذات للطالب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سلبي (**Selby,2000**)والتي أسفرت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلق الوالدي ومفهوم الذات. كما يمكن تفسير ذلك أيضاً بأن مفهوم الذات يتأثر بشكل كبير بالعلاقات الأسرية فالفرد الذي يشعر بالحب وسط أسرته يتمتع بأسلوب تقبل وحنان يحمل شعوراً إيجابياً لذاته والعكس ذلك. كما اتضح أن الخبرات الأسرية الناتجة عن العلاقات والاتجاهات والممارسات، وأساليب المعاملة الوالدية للأبناء، تعمل على تشكيل مفهوم الذات لديهم، ومن جهة أخرى فإن البيوت المتصدعة والظروف المحيطة بهذا التصدع نتيجة وفاة

أو الانفصال الأسري تؤدي إلى تكوين مفاهيم سلبية عن الذات عند الأبناء بالمقارنة مع الذين عاشوا في بيوت آمنة لا يسودها التصدع.

عرض نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضبط الوالدي وجودة الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وللتحقق من صحة الفرض استخرج الباحث قيمة الارتباط الخطي بين درجات الضبط الوالدي وجودة الحياة. والجدول التالي يوضح ذلك

رقم	جودة الحياة			
المعاملة الوالدية	قيمة ر	العدد	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الوالد	*0.18	137	0.04	توجد علاقة ارتباطية طردية
الوالدة	**0.30	137	0.01	توجد علاقة ارتباطية طردية

من الجدول أعلاه يظهر أن قيمة العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة والمعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب بالنسبة للأب والأم هي (0.18) و (0.30) على التوالي وجميعها علاقة طردية دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن كلما زادت درجة المعاملة الوالدية ارتفع جودة الحياة للطالب وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد الوهاب، أماني (2006) والتي أسفرت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين إدراك كل من الأبناء الذكور والإناث للمساندة الوالدية وبين الشعور بالرضا عن الحياة لديهم حيث أن دور الوالدين في حياة الأبناء من حيث تربيتهم وحُسن توجيههم من العوامل المساعدة في نمو شخصيتهم نمواً سوياً، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة وشعور بالسعادة والرضا عن الحياة.

عرض نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على أنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وللتحقق من صحة الفرض استخرج الباحث قيمة الارتباط الخطي بين درجات مفهوم الذات وجودة الحياة. والجدول التالي يوضح ذلك

رقم	جودة الحياة			
المعاملة الوالدية	قيمة ر	العدد	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
مفهوم الذات	**0.39	137	0.01	توجد علاقة ارتباطية طردية

من الجدول أعلاه يظهر أن قيمة العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات وجودة الحياة للطالب الجامعي هي 0.39 علاقة طردية دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن كلما زادت درجة مفهوم الذات كلما زادت جودة الحياة للطالب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدليمي وآخرون (2012) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات وجودة الحياة، وكذلك دراسة المضحي (2017) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى الأحداث

الجانحين وغير الجانحين، كما يتبين للباحث وجود علاقة وثيقة بين الإيجابية وجودة الحياة، فالإنسان الإيجابي والذي يسعى دائماً إلى الأفضل والذي يتغلب على مشاعر اليأس، و القادر على إيقاف الأفكار السلبية والتخلص منها هو أكثر الناس شعوراً بمعنى الحياة والرضا عنها.

عرض نتيجة الفرض الرابع والذي ينص على أنه يمكن التنبؤ بالضبط الوالدي من خلال مفهوم الذات وجودة الحياة للطالب الجامعي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار الخطي لمتغيري مفهوم الذات وجودة الحياة على «الضبط الوالدي». والجدول التالي يوضح ذلك.

	النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاب	الانحدار	14001.536	2	7000.768	5.755	0.004	يمكن التنبؤ بالضبطالوالدي من خلال مفهوم الذات وجودة الحياة
	الخطأ	163010.055	134	1216.493			
	الكلي	177011.591	136				
الأم	الانحدار	25655.831	2	12827.916	10.924	0.01	يمكن التنبؤ بالضبطالوالدي من خلال مفهوم الذات وجودة الحياة
	الخطأ	157353.045	134	1174.276			
	الكلي	183008.876	136				

يتضح أنه يمكن التنبؤ بالضبط الوالدي من خلال كل من مفهوم الذات وجودة الحياة ويعزو الباحث ذلك على أن الشخص الذي يتمتع بمفهوم إيجابي للذات يكون متقبلاً لذاته وراضياً عنها، ولديه الرغبة في احترام الآخرين والمحافظة على المكانة الاجتماعية، يتمتع بقدرة عالية على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية واثق من نفسه من حيث قدراته ومهاراته ومسيطر على انفعالاته، يتمتع بأسلوب معاملة والدية يسودها الود والحب والاحترام والتقدير المتبادل بين الآباء والأبناء.

الخاتمة:

تعد الأسرة هي المؤثر الحاسم في بلورة شخصية الطفل وتنشئته، لذلك أصبحت من أهم المؤسسات التي يقع على عاتقها الاهتمام بشخصيته، فهي البيئة الصالحة لتنشئته، والوسيلة التي بواسطتها يحفظ المجتمع تراثه ونقله عبر الأجيال، كما أنها مصدر الأمان النفسي والدفء العاطفي لكل فرد في المجتمع. مما يؤدي ذلك على شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته

المستقبلية، والإقبال عليها بحماس والرغبة في معايشتها وبناء شبكة علاقات اجتماعية مع المحيطين به، وشعور متزايد بالأمن والطمأنينة، والثقة في قدراته والسعي لإنجاز الأهداف، وعدم الإحساس بالفشل، والتمتع بالصحة البدنية والنفسية، وأن كل هذا من شأنه أن يزيد من طموحاته، فضلاً عن إحساسه الداخلي بما حققه من إنجازات تمكنه من الوصول لوضع أفضل مناسب في المستقبل.

النتائج :

توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضبط الوالدي (أساليب معاملة الأب – أساليب معاملة الأم) ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الجامعية ، توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضبط الوالدي وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية ، توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الجامعية ، إمكانية التنبؤ بالضبط الوالدي من خلال مفهوم الذات وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية. هذا ويوصي الباحث بعدد من التوصيات منها : العمل على تنمية مفاهيم دعم الثقة بالنفس لدى الطلاب وبناء شخصية إيجابية وفعالة في المجتمع ، توفير البرامج التوعوية اللازمة لطلاب الجامعة والتي تساهم في تنمية مفاهيم الرضا عن الحياة ، العمل على توفير المناخ الأكاديمي الإيجابي الذي يسهم برفع كفاءة الطلاب المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، لمواجهة الأحداث الضاغطة التي تسبب في تدني جودة الحياة بالنسبة لهم ، يجب على الوالدين الحرص على إيجاد بيئة صالحة مقبولة في المنزل تشبع فيها الرغبات والميول وتبعث على الرضا وتحفز على العلم والنجاح والتفوق ، عمل أنشطة توعوية بالجامعات بأهمية جودة الحياة والسبل للوصول إليها والعوامل المؤثرة عليها ، يجب على الأسرة إكساب أبنائها بعض القيم المرغوب فيها بتوفير جو من الثقة وفهم حاجات الأبناء واحترام رغباتهم، وتوفير الفرص الكافية لاستقلالهم والاعتماد على أنفسهم حتى يتكون لديهم مفهوم إيجابي عن الذات ، ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم الذات لدى الطلاب من سن مبكرة، وتشجيعهم وإشراكهم في الأنشطة الطلابية حتى ينكسر حاجز الرهبة والخجل ويصبح لديهم ثقة بأنفسهم ، دعم وتعزيز أواصر العلاقات الأسرية من خلال إتاحة الحوار وفرص التعبير عن الذات، والاحتواء بالحب والحنان ، يجب أن تهتم الأبحاث العلمية بالمناخ الأسري الذي يعيش فيها الابن ومدى تأثير البيئة الثقافية والاجتماعية على سلوكه وبناء مفهوم إيجابي لذاته وتوافقه مع نفسه ومع الآخرين.

المصادر والمراجع:

1) الآء بنت سعد المنيف: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،2015، ص 1.
2) أحمد يونس البجاري: أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 2011. ص 43.
3) أسامة أبو سريع وأخرون: أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تحديد جودة الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 2006 ، ص 205.
4) أماني عبدالمقصود عبدالوهاب : أثر المساعدة الوالدية على الشعور بالرضا عن الحياة لدى الأبناء المراهقين من الجنسين، المؤتمر السنوي الرابع/مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 2009 ، ص 243 – 289.
5) أنطوان رحمه: أثر معاملة الوالدين في تكوين الشخصية، دار الحياة، دمشق، 1965، ص 65.
6) حامد عبد السلام زهران: علم نفس الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، 1977، ص 45.
7) حامد عبدالسلام زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، دار المعارف، القاهرة، 1988، ص 74.
8) حسان محمد حسان: كيف نستثمر دور الأسرة في التحصيل الدراسي، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة (20)، العدد (99)، قطر، 1991، ص 45.
9) زينب محمود شقير : مقياس تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين، الأنجلو المصرية،2009، ص 778.
10) سعاد جابر سعيد: سيكولوجية التنشئة الأسرية للفتيات، جداراً للكتاب العالمي، عمان،2008، ص 8.
11) شهيرة بابكر محمد: العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي ونوع التخصص (علمي، أدبي) لدى طالبات المرحلة الثانوية بالدويم، جامعة الخرطوم ، 1996، ص 16
12) طرب عبد الكريم: الضبط الوالدي للأبناء وعلاقته بمفهوم الذات وبالدافع للإنجاز و بدافعية التواد لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة عمان، 1996، ص 20.
13) عادل عز الدين الأشول : نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي، ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقازيق، 2005، ص 3.
14) عبد الحميد صالح المضحي : جودة الحياة وعلاقتها بالأمل ومفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمدينة الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2017، ص 67.

15) عبد المنعم الحفني: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط1، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1988، ص 276.
16) عبير أحمد أنور، وآخرون: دور النتائج والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، دراسات عربية في علم النفس، 2010، ص 503.
17) علاء سمير موسى القطناني: الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، جامعة الأزهر، غزة، 2011 ، ص 26.
18) العنود بنت سالم السالم: جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2016، ص17.
19) كاميليا عبدالفتاح: «مفهوم الذات عند الشباب» الكتاب السنوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص 329
20) كمال دسوقي: النمو التربوي للطفل والمراهق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، 1979، ص 344.
21) ليلى بنت عبد الله الحوشان: انفعال الغيرة وعلاقته بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. 2012، ص 2.
22) مجدي عبد الكريم حبيب : فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينة من الطلاب العمانيين، بحث مقدم في ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، 2006، ص 8.
23) محمد أحمد دياب : علم النفس الإيجابي، ط1، الرياض: دار الزهراء،2013، ص 29.
24) محمد صوالحه: دراسة تطورية لمقياس مفهوم الذات، مجلة أبحاث اليرموك: المجلد (8)، العدد (4)، الأردن، 1992، ص
25) محمد علي حسن: علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جناح الأحداث، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1977، ص 83.
26) محمد علي حسن: علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جناح الأحداث، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987، ص 203.
27) محمود عبدالحليم منسى وآخرون: مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، ورقة عمل مقدمة إلى وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، 2006، ص 65 .
28) محمود عطا: مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية (علمي/أدبي)، رسالة الخليج العربي، العدد (16)، السنة (5)، الرياض، 1985، ص 55.
29) مساعد عبدالله النوح: مبادئ البحث التربوي، الطبعة الأولى، كلية المعلمين بالرياض، 2004، ص 144.

30) مصطفى فهمي: التوافق الشخصي والاجتماعي، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1979، ص 96.
31) ميسرة كايد الطاهر: أساليب المعاملة الوالدية -الاتفاق والاختلاف فيما يراه الأبناء، جامعة الملك عبد العزيز، 1980، ص 170.
32) ناهده الديلمي واخرون : تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطلاب جامعة بابل، مجلة جامعة بابل، 2012 ،ص 1126 – 1142.
33) نعيم الرفاعي: سيكولوجية التكيف، ط6، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق، 1986، ص 17 .
34) هبة الله عبد الفتاح : الأمن النفسي وعلاقته بالمعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في المرحلة العمرية من (15 – 13) سنة. ، معهد الدراسات العليا للطفولة/ مصر، 2011، ص 125.
35) هنادي حسون: مفهوم الذات لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الوالدية والعاديين، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(1)، 2012، ص 131ـــ 151.
36) هند بنت عبد الله الداوود: جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل والتحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2015، ص 4.
37) وردة بنت سالم الدوسري : الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى مرضى الصرع بمدينة الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2012، ص 33.
38) المراجع الأجنبية:
39) Cummins, R. (1997). Comprehensive Quality of life – school version (grades 7 – 12). (5rded) Melbourne: Deakin University.P6.
40) Diener, E.(2000). Subjective well Being The Science of Happiness and Aproposal For National Index of American Psychologist Jan Vol.SS N.I.P.34.
41) Ogden. J.(2012). Health Psychology: A Textbook: A Textbook. McGraw- Hill Education (UK).P465.
42) Sacks, G.& Kern, L.(2008). Comparison of quality of life variables for students without disabilities. Journal of Behavioral Education, 17(1). Pp. 111 – 127.
43) Terry D.J. (2004). Investigating the relationship between parenting styles and delinquent behavior. Me Nair scholars journal, 8(1).pp45 – 78.

الاشتقاق اللُغوي مفهومهُ وأصولهُ

باحثة

د.إيمـان التجـاني سـليمان

مستخلص :

تناولت هذه الدراسة موضوع الاشتقاق اللُغوي مفهومه وأصوله، وقد كان الدافع إلى اختيار هذا الموضوع ، ذلك الاتهام للغة العربية بأنها قاصرة عن تلبية كل مستحدث وجديد ، من المسميات العلمية والمخترعات الجديدة ، في المجالات المختلفة ، .هدفت إلى إثبات مقدرة اللغة العربية على الإيفاء بمطالب الحياة العصرية ؛ ذلك من خلال تناول وسيلة من وسائل نمو هذه اللغة ، وهي: الاشتقاق اللغوي .وقد اقتضت الدراسة أن تحتوي هذه الورقة على مفهوم الاشتقاق وقد تبين لنا أن الاشتقاق هو: أخذ كلمة من أخرى أو صيغة من صيغة، مع وجود اشتراك في الأصل الذي تنتمي إليه كل من الكلمتين، أو الصيغتين ،وتناولت أصل الاشتقاق وبينت المذاهب المختلفة فيه قديماً وحديثاً . ومما تميزت به وسيلة الاشتقاق على غيرها من وسائل نمو اللغة العربية أنها : تكون من الأصول العربية وغير العربية ، وهذا دليل وبرهان واضح على ثراء اللغة العربية ، وقدرتها على التعبير عن حقائق العلم، مادةً ومصطلحاً، وعدم تقصيرها في إسعاف أحد عن فكرة أو مفهوم يريد التعبير عنه.

Abstract:

This research addressed the linguistic derivation its concept and origin, the motive of selecting the issue was the accusation of the Arabic language of the inability to comply with modernized and new scientific titles, and the new discoveries in the different fields, the study aimed to prove the Arabic language ability to fulfill the modern life requirements through addressing one of the means of the language which was the linguistic derivation, the study required that the paper should be in two topics, first the concept of derivation, it was clear that derivation was deriving word from another word or text from other one, with association in the other of the two words or texts, the second topic addressed

the origin of the derivation in the different doctrines new and old, the derivation means was characterized with being different from the other means of languages growth from Arabic and non-Arabic origins, which was a clear prove of the Arabic language richness, and its ability to express the facts of the sciences material and terminologies, and its not being negligent in helping about an idea or concept that someone wanted to express.

المقدمة:

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم ، والصلاة والسلام على النبي الأميّ الذي علمه ربّه ما لم يكن يعلم .منذ أن وضعت قدميّ على هذا السلم التعليمي ، أخذت دروس اللغة العربية جلّ اهتمامي دون سائر ما كنا نتلقاه من علوم ، وما كان يلقى علينا من دروس ، في كل فروعها نحوها وصرفها أدبها ونقدها وبلاغتها ، غير أن أكثر ما أخذ اهتمامنا فرع علم اللغة وهو ما لم نعهده قبل الجامعة وكان من حببه إلينا أساتذة أجلاء قاموا بتدريس هذا الفرع خير قيام وقد كانوا بحق خير معين نهلنا منه بما أوجدوه فينا من رغبة في التعمق والاستزادة من هذا العلم . ومازلت أقلّب في مواضيعه العديدة، التي طالما رغبت في معرفة مكوناتها حتى وفقني الله لهذه الورقة البحثية وهي: ((الاشتقاق اللغوي مفهومه وأصوله)) واحتوت هذه الورقة على مفهوم الاشتقاق في اللغة والاصطلاح وتناولت أصل الاشتقاق وبينت المذاهب المختلفة فيه قديماً وحديثاً . والحمد لله الذي ذلل الكثير من تلك الصعوبات حتى خرجت هذه الورقة البحثية في صورتها هذه وآمل أن أكون قد وفيتها ما تستحق ووفقت فيها ، وأن ينتفع بها من يريد معرفة شيء عن موضوعها وهذا غاية كل باحث .

مفهوم الاشتقاق :

يعد الاشتقاق من أهم موضوعات علم اللغة ، وينبغي علينا قبل الولوج في دراسته أن نقف على مفهوم الاشتقاق ، فقد وردت كلمة الاشتقاق عند ابن فارس : ((اشتقاق الكلام في الخصومات يمينا وشمالا ، مع ترك القصد ، كأنه يكون مرة في هذه الشقة ومرة في هذه ، وفرس، إذا مال في أحد شقيه عند عدوه))[1]. وأيضا عرفه ابن منظور في لسان العرب بقوله : ((واشتقاق الشيء بناؤه من المرتجل واشتقاق الكلام الأخذ فيه يميناً وشمالاً .واشتقاق الحرف من الحرف أخذه منه ، ويقال شقق الكلام إذ أخرجه أحسن مخرج ...))[2] كما وردت في مختار الصحاح فقال : ((اشتقاق الحرف أخذه منه))[3].وإذا واصلنا السير في طريق البحث عن كلمة الاشتقاق لم نر تغيراً يذكر في معناها إلا من بعض الإضافات التي قام بها البعض من مؤلفي المعاجم ، مثل ذلك ما أورده الفيروز أبادي في القاموس حين ذهب في تعريفه إلى ما ذكره السابقون وأضاف أن الاشتقاق : ((أخذ الكلمة من الكلمة))[4] .كذلك ذكره الجوهري في الصحاح ((واشتقاق الحرف من الحرف : أخذه منه)) [5]. وأيضا وردت كلمة الاشتقاق عن صاحب تاج العروس في قوله:((ومن المجاز شقق

(الـكلام) تشـقيقا : أخرجـه أحسـن مخـرج ، ومنـه حديـث البيعـة تشـقيق الـكلام عليكـم شـديد أي : الطلـب فيـه ليخرجـه أحسـن مخـرج ... والاشـتقاق أخـذ الـشيء ، وهـو نصفـه كـما في العبـاب . والاشـتقاق بنيـان الـشيء مـن المرتجل))[6].أمـا في المعاجـم الحديثـة مثـل (أقـرب المـوارد) لسـعيد الخـوري ، فقـد ذهـب في تعريفـه لكلمـة (الاشـتقاق) إلى مـا وصـل إليـه المتقدمـون ، ولكنـه أضـاف بعـض الأمثلـة نحـو قولـه : ((اشـتق ضرب مـن الـضرب)) [7]. وقبـل أن نختـم بحثنـا هـذا عـن كلمـة الاشـتقاق في معاجمنـا اللغويـة يجـدر بنـا أن نذكـر مـا ورد في (المعجـم الوسـيط) الـذي أصـدره مجمـع اللغـة العربيـة بالقاهـرة – وهـو بـلا ريـب – أحـدث مـا بـين أيدينـا مـن معاجمنـا العربيـة مـن حيـث التأليـف ، وقـد جمـع مـا حوتـه المعاجـم القديمـة ، ثـم أضـاف مـا هـو مناسـب لزمـن تأليفـه ففيـه نـرى أن كلمـة الاشـتقاق قـد أخـذت معانيهـا القديمـة ، وتطـور المعنـى :((اشـتق)) الفـرس ونحـوه مـن عـدوه : شـق القصـد أخـذه بجوانبـه . والطريـق في الفـلاة : مـضى فيهـا – ويقـال : اشـتق طريقـه في الأمـر : سـلكه في قـوة . والكلمـة مـن غيرهـا : صاغهـا منهـا ... (الاشـتقاق) في علـوم العربيـة : صـوغ كلمـة مـن أخـرى حسـب قوانـين الـصرف))[8] ومجمـل القـول عـن كلمـة الاشـتقاق مـن خـلال مـا عرضنـاه يتبـين لنـا أن الاشـتقاق أخـذ الـشيء مـن الـشيء دون قصـد ، ولكـن هـذه التعاريـف التـي أوردهـا لم تُـزل الإبهـام عـن مفهـوم الاشـتقاق ، ولم توضـح لنـا بصـورة كافيـة أبعـاد دلالتـه ؛ ولذلـك وجـب علينـا أن نقـوم بتقـصي هـذا المفهـوم في كتبنـا التـي ألفـت لدراسـة علـم اللغـة العربيـة وهـي مؤلفـات كثـيرة يصعـب حصرهـا. وتتبـع مـا فيهـا ولكننـا سـوف نمـرّ عـلى بعـض منهـا في إطـار بحثنـا لإزالـة الغمـوض عـن مفهـوم الاشـتقاق ولنبـدأ بكتـاب المزهـر في علـوم اللغـة وفيـه ((قـال ابـن فـارس في فقـه اللغـة : بـاب القـول عـلى لغـة العـرب ، هـل لهـا قيـاس ؟ وهـل يشـتق بعـض الـكلام مـن بعـض ؟. أجمـع أهـل اللغـة – إلا مـن شـذّ منهـم – إن للغـة العـرب قياسـا وأن العـرب تشـتق بعـض الـكلام مـن بعـض ، واسـم الجـن مشـتق مـن الاجتنـان وأن الجيـم والنـون تـدلان أبـدا عـلى الستر، تقـول العـرب للـدرع : جنـة ، وأجـن الليـل ، وهـذا جنـين أي هـو في بطـن أمـه . وأن الإنـس مـن الظهـور ، يقولـون أنسـت الـشيء : أبصرتـه . وعـلى هـذا سـائر كلام العـرب ، علـم ذلـك مـن علـم وجهلـه مـن جهـل))[9]. وقـال ابـن دحيـة في التنويـر : ((الاشـتقاق مـن أغـرب كلام العـرب وهـو ثابـت عـن اللـه تعـالى بنقـل العـدول عـن رسـول اللـه (صـلى اللـه عليـه وسـلم وعـلى آلـه وسـلم) لأنـه أوتي جوامـع الكلـم ، وهـي جمـع المعـاني الكثـيرة في الألفـاظ القليلـة ، فمـن ذلـك فيـما صـح عنـه ((يقـول اللـه ، أنـا الرحمـن خلقـت الرحـم ، وشـققت لهـا اسـمي)) . وغـير ذلـك مـن الأحاديـث ، وقـال في شرح التسـهيل : الاشـتقاق أخـذ صيغـة مـن أخـرى ، مـع اتفاقهـما معنـى ، ومـادة أصليـة وهيئـة تركيـب لهـا ، ليـدل بالثانيـة عـلى معنـى الأصـل بزيـادة مفيـدة لأجلهـا اختلفـا حروفـا أو هيئـة: كضـارب مـن ضرب وحـذر مـن حـذر وطريـق معرفتـه تقليـب تصاريـف الكلمـة حتـى يرجـع منهـا إلى صيغـة هـي أصـل الصيـغ))[10] .ويقـول (توفيـق شـاهين) في كتابـه عوامـل تنميـة اللغـة العربيـة : ((الاشـتقاق هـو امتـداد مجموعـة مـن الكلـمات داخـل اللغـة مـع اشـتراك أفـراد هـذه المجموعـة في عـدد الحـروف وترتيبهـا مـع الاشـتراك في الدلالـة العامـة))[11].وعرف(محمـد المبارك)الاشـتقاق بأنـه : ((توليـد الألفـاظ بعضهـا مـن بعـض ، ولا يكـون ذلـك إلا مـن بـين الألفـاظ التـي يفـترض أن بينهـا

أصلا واحدا ، وترجع إليه وتتولد منه ، فهو في الألفاظ أشبه بالرابطة النسبية بين الناس ، فلا بد لصحة الاشتقاق بين لفظين أو أكثر من عناصر ثلاثة :

(1) الاشتراك في عدد من الحروف ، وهي في اللغة العربية ثلاثة ، وأما الاشتراك فيما دون ذلك سيأتي بحثه .

(2) أن تكون هذه الحروف مرتبة ترتيباً واحداً في هذه الألفاظ .

(3) أن يكون بين هذه الألفاظ قدر مشترك من المعنى ولو على تقدير الأصل .

لهذا كان الاشتقاق في اللغة العربية وسيلة رائعة لتوليد الألفاظ للدلالة على المعاني الجديدة))[12]

هنا أتفق مع النصين السابقين في ضرورة الأصل المشترك بين المشتقات والقدر المناسب من الاشتراك في المعنى، إلا أنني أختلف معهما في ضرورة الاشتراك في ترتيب الحروف ؛ لأن ذلك لا ينطبق على كل أنواع الاشتقاق وإن كان يوجد في بعضها ، وهذا ما سنراه لاحقا في هذا البحث. ((والاشتقاق بهذه الصورة هو إحدى الوسائل الرائعة التي تنمو عن طريقها اللغات ، وتتسع ويزداد ثراؤها في المفردات فتتمكن به من التعبير عن الجديد من الأفكار ، والمستحدث من وسائل الحياة))[13] . ونسبة لهذه الأهمية الكبيرة للاشتقاق في نمو اللغة وتوليد صيغها الجديدة – فقد جاز لبعض المؤلفين لكتب علم اللغة أن يطلقوا عليه علم الاشتقاق ، ومن هؤلاء الباحثين اللغوي (فندريس) الذي يقول: ((العلم الذي موضوعه دراسة المفردات يسمى الاشتقاق ، وينحصر في أخذ ألفاظ القاموس كلمة كلمة ، وتزويد كل واحد منها بما يشبه أن يكون بطاقة شخصية ، يذكر فيها من أين جاءت ومتى وكيف صيغت والتقلبات التي مرت بها فهو إذن علم تاريخي ، يحدد صيغة كل كلمة في أقدم عصر تسمح المعلومات التاريخية بالوصول إليه ، ويدرس الطريق الذي مرت به مع التغيرات التي أصابتها من جهة المعنى أو من جهة الاستعمال))[14] . فهو يذهب إلى أنه (أي الاشتقاق) علم تاريخي ، وذلك لأنه يدرس الكلمة عبر عصورها المختلفة ويوضح تطور دلالاتها ، وهذا كله مع وجود البصمة الخاصة لكل كلمة ، بصمة تميزها عن الأخريات رغم وجود روابط مشتركة بينهما . ويقول صبحي الصالح : ((إنما ندرس الاشتقاق في ظلال دلالته الوضعية على أنه توليد لبعض الألفاظ من بعض ، والرجوع لها إلى أصل واحد يحدد مادتها ويوحي بمعناها المشترك الأصيل مثلما يوحي بمعناه الخاص الجديد))[15]. وتقول خديجة الحديثي : ((الاشتقاق أخذ كلمة أو أكثر من أخرى بمناسبة بين المأخوذ والمأخوذ منه في الأصل اللفظي والمعنوي ؛ ليدل بالثانية على المعنى الأصلي مع زيادة مفيدة لأجلها اختلفت بعض حروفها أو حركتها أو هما معا))[16]. وعلى هذا يتبين لنا أن الاشتقاق هو أخذ كلمة من أخرى أو صيغة من صيغة مع وجود اشتراك في الأصل الذي تنتمي إليه كل من الكلمتين أو الصيغتين . يضاف إلى ذلك أن يكون بين المشتق والمشتق منه قدر معقول من تناسب المعنى ، فمتى ما توفرت هذه الشروط يمكننا أن نجري الاشتقاق ولكن ما هو أصل المشتقات ؟!

أصل الاشتقاق :

إن قضية أصل الاشتقاق من المسائل التي يصعب تحديد أول من قال بها من متقدمي اللغويين والنحويين وإذا رجعنا إلى أقدم المصادر التاريخية في هذا الشأن لتوثيق هذه القضية وتحقيقها وجدنا أن أقدم مصدر في علم النحو هو كتاب سيبويه . فماذا قال في هذه المسألة ؟.فإن رأيه يظهر لنا في قوله : ((وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء)). [17] ويفهم من ذلك أن المصدر أصل الفعل . غير أن متأخري النحاة لم يقفوا بهذه العبارة عند هذا الحد ؛ بل توسعوا في الأمر حتى جعلوا هذه القضية من المسائل الخلافية على مستوى مدرستي البصرة والكوفة فلكل رأي بعينه . فنجد أن (الزجاجي)[18].قد نسب إلى البصريين القول بأصالة المصدر بينما نسب إلى الكوفيين القول بأصالة الفعل . وذكر مسألة الخلاف هذه (أبو البركات الأنباري)[19]. ضمن مسائل أخرى في كتابه (الإنصاف) وقد أورد حجج مدرستي الكوفة والبصرة في ترجيح أصل الاشتقاق كما سنرى .يتضح لنا من ذلك أن أصل الاشتقاق عن قدماء اللغويين اتخذ مذهبين : أحدهما يقول إن الفعل هو أصل لجميع المشتقات ، والآخر يرى أن المصدر هو الأصل .

ولكل مذهب حججه لتدعيم رأيه في هذه القضية وسنعرض فيما يلي هذه الحجج ومعتمدين على ما أورده (الأنباري) في كتابه (الإنصاف) عن ذكره في المسألة الثامنة والعشرين [20] . وقد استهل القول فيها : ((ذهب الكوفيون إلى أن المصدر اشتق من الفعل وفرع عليه ، نحو (ضرب ضربا) و(قام قياما) وذهب البصريون إلى أن الفعل مشتق من المصدر وفرع عليه)) . ثم ذكر حجج الكوفيين وهي كما يلي :

1 .إن المصدر يصح لصحة الفعل ويعتل لاعتلاله ، ألا ترى أنك تقول (قاوم قواما) فيصح المصدر لصحة الفعل وتقول (قام قياما) فيعتل لاعتلاله ، فلما صح لصحته واعتل لاعتلاله دل على أنه فرع عليه .

2 .إن الفعل يعمل في المصدر ، ألا ترى أنك تقول (ضربت ضربا) فتنصب (ضربا) بضرب ، فوجب أن يكون فرعا له ؛ لأن رتبة العامل قبل رتبة المعمول فوجب أن يكون المصدر فرعا على الفعل .

3 .إن المصدر يذكر تأكيدا للفعل ، ولا شك أن رتبة المؤكد قبل رتبة المؤكد ، فدل على أن الفعل أصل والمصدر فرع ، والذي يؤيد ذلك أنا نجد أفعالا ولا مصادر لها ، خصوصا على أصلكم ، وهي نعم وبئس وعسى ولعل وفعل التعجب وحبذا ، فلو لم يكن المصدر فرعا لا أصلا لما خلا من هذه الأفعال لاستحالة وجود الفرع من غير أصل .

4 .إن المصدر لا يتصور معناه ما لم يكن فعل فاعل ، والفاعل وضع له فعل يفعل فينبغي أن يكون الفعل الذي يعرف به المصدر أصلا للمصدر .

5 .لا يجوز أن يقال إن المصدر سمي مصدرا لصدور الفعل عنه ، كما قالوا للموضع الذي تصدر عنه الإبل مصدرا لصدورها عنه ((تقول : بل سمي مصدرا لأنه مصدور عن الفعل ، كما قالوا مركب فاره ومشرب عذب)) أي ((مركوب فاره ومشروب عذب)) ، والمراد به المفعول لا

الموضع ، فلا تمسك لكم بتسميته مصدرا .

وأما البصريون فاحتجوا بأصالة المصدر بما يلي :

1.إن المصدر يدل على زمان مطلق والفعل يدل على زمان معين ، فكما أن المطلق أصل للمقيد ، فكذلك المصدر أصل الفعل .

2.أن المصدر اسم والاسم يقوم بنفسه ويستغنى عن الفعل ، وأما الفعل فإنه لا يقوم بنفسه ويفتقر إلى الاسم ، وما يستغني بنفسه ولا يفتقر إلى غيره أولى بأن يكون أصلاً لما لا يقوم بنفسه ويفتقر إلى غيره .

3.إن الفعل بصيغته يدل على شيئين : الحدث والزمان المحصل ، والمصدر يدل بصيغته على شيء واحد وهو الحدث ، وكما أن الواحد أصل للاثنين فذلك المصدر أصل للفعل .

4.إن المصدر له مثال واحد نحو الضرب والقتل ، والفعل له أمثلة مختلفة ، وكما أن الذهب نوع واحد وما يوجد منه أنواع وصور مختلفة .

5.إن الفعل بصيغته يدل على ما يدل عليه المصدر ، والمصدر لا يدل على ما يدل عليه الفعل ، ألا ترى أن (ضرب) يدل على ما يدل عليه الضرب ، والضرب لا يدل على ما يدل عليه (ضرب) ، وإذا كان كذلك دل على أن المصدر أصل والفعل فرع ؛ لأن الفرع لابد أن يكون فيه الأصل .

6.إن المصدر ليس مشتقاً من الفعل ، لأنه لو كان مشتقاً منه لوجب أن يجري على سنن القياس ، ولم تختلف أسماء الفاعلين والمفعولين ، فلما اختلف المصدر باختلاف الأجناس كالرجل والثوب والتراب والماء والزيت وسائر الأجناس ودل أنه غير مشتق من الفعل .

7.لو كان مشتقاً من الفعل لوجب أن يدل على ما في الفعل من الحدث والزمان وعلى معنى ثالث ، كما دلت أسماء الفاعلين والمفعولين على الحدث وذات الفاعل والمفعول به ، فلما لم يكن المصدر كذلك دل عل أنه ليس مشتقاً من الفعل .

8.الدليل على أن المصدر ليس مشتقاً من الفعل قولهم (أكرم إكراماً) بإثبات الهمزة ولو كان مشتقاً من الفعل لوجب أن تحذف منه الهمزة كما حذفت من اسم الفاعل والمفعول نحو (مكرِم ومكرَم) لما كانا مشتقين منه ، فلما لم تحذف هاهنا كما حذفت مما هو مشتق منه دل على أنه ليس بمشتق منه .

9.الدليل على أن المصدر هو الأصل وتسميته مصدراً ؛ فإن المصدر هو الموضع الذي يصدر عنه ، ولهذا قيل للموضع الذي تصدر عنه الإبل (مصدراً) ، فلما سمي (مصدراً) دل على أن الفعل قد صدر عنه .

هذه هي حجج المدرستين أوردناها كاملة ودونما تصرف فيها حسبما وردت في كتاب (الإنصاف) .

وإذا وضعنا الرأيين في ميزان العدل والإنصاف نجد أن رأي الكوفة – بخلاف رأي البصرة – قد تعرض لنقد شديد من أصحاب المؤلفات الذين تناولوا قضية الاختلاف في أصل الاشتقاق ، فنرى (الأنباري)

في ذكره لهذه المسألة قد أورد الرد على حجج الكوفيين فقال : ((أما قولهم : «إن المصدر يصح لصحة الفعل ويعتل لاعتلاله « قلنا الجواب عن هذا من ثلاثة أوجه)) [21]:

(1) إن المصدر الذي لا علة فيه ولا زيادة لا يأتي إلا صحيحاً ، نحو (ضربته ضرباً) وما أشبه ذلك ، وإنما يأتي معتلا ما كان فيه الزيادة ، والكلام إنما وقع في أصول المادة لا في فروعها .

(2) إنا نقول : إنما صح لصحته واعتل لاعتلاله طلباً للتشاكل ، وذلك لا يدل على الأصلية والفرعية،فصار هذا كما قالوا (يعِد) والأصل (يَوعِد) فحذفت الواو لوقوعها بين ياء وكسرة فقالوا : (أَعِد ويَعِد وتَعِد) والأصل فيها (أَوعِد ويَوعِد وتَوعِد) وإن لم تقع بين ياء وكسرة ، حملا على (يَعِد) لا يدل ذلك قالوا (أُكرم) الأصل فيه (أُأَكرم) فحذفوا إحدى الهمزتين استثقالاً لاجتماعهما وقالوا (نكرم وتكرم ويكرم) والأصل (نؤكرم ويؤكرم) ... فحذفوا الهمزة – وإن لم يجتمع فيها همزتان – حملاً على (أكرم) ليجري الباب على سنن واحد ولا يدل ذلك على أنها مشتقة من (أكرم) ، فكذلك هاهنا .

(3) إنا نقول : يجوز أن يكون المصدر أصلاً ، ويعمل على الفعل الذي هو فرع ، كما بنينا المضارع في فعل جماعة النسوة ، نحو (يضربن) حملا على (ضربن) وهو فرع ، لأن الفعل المستقبل قبل الماضي كما قال (الفراء) إنما يبنى الفعل الماضي على الفتح في فعل الماضي الواحد ؛ لأنه يفتح في الإثنين ، ولاشك أن الواحد أصل للاثنين ، فجاز لكم أن تحملوا الأصل على الفرع هناك ، جاز لنا أن نحمل الأصل على الفرع هاهنا .

وأما قولهم : ((إن الفعل يعمل في المصدر ، فيجب أن يكون أصلاً)) قلنا : كونه عاملاً فيه لا يدل على أنه أصل له ، وذلك من جهين))[22]:

(1) أنه أجمعنا على أن الحروف والأفعال تعمل في الأسماء ، ولا خلاف أن الحروف والأفعال ليست أصلاً للأسماء ، فكذلك هاهنا .

(2) أن معنى قولنا (ضرب ضربا) أي أوقع ضرباً ، كقولك (ضرب زيداً) في كونهما مفعولين ، وإذا كان المعني أوقع ضرباً فلا شك أن الضرب معقول قبل إيقاعه مقصود إليه ؛ ولهذا يصح أن يؤمر به فيقال (أضرب) وما أشبه ذلك ، فإذا ثبت أنه معقول قبل إيقاعك معلوم قبل فعلك دل على أنه قبل الفعل.

أما حجة الكوفيين القائلة : ((إن المصدر يذكر تأكيداً للفعل ، ورتبة المؤكد قبل رتبة المؤكد)) كان الرد عليها بقولهم : هذا أيضاً لا يدل على الأصالة الفرعية ، ألا ترى أنك إذا قلت (جاءني زيد زيد) و (رأيت زيداً زيداً) و (مررت بزيد بزيد) ، فإن (زيداً) الثاني يكون توكيداً للأول في هذه المواضع كلها ، وليس مشتقا من الأول ولا فرعا عليه))[23] .

أما الرد على قول الكوفيين : ((إنا نجد أفعالاً ولا مصادر لها) فهو : ((خلو تلك الأفعال التي ذكرتموها عن استعمال المصدر لا يخرج بذلك عن كونه أصلاً وأن الفعل فرع عليه ؛ لأنه قد يستعمل الفرع وإن لم يستعمل الأصل))[24]. وأما قولهم : ((إن المصدر لا يتصور ما لم يكن فعل

فاعل ، والفعل وضع له فعل ويفعل)) قلنا : هذا باطل ؛ لأن الفعل في الحقيقة ما يدل عليه المصدر ، نحو الضرب والقتل وما نسميه فعلاً من (فعل ويفعل) إنما هو إخبار بوقوع ذلك الفعل في زمان معين ، ومن المحال الإخبار بوقوع شيءٍ قبل تسميته ؛ لأنه لو جاز أن يقال (ضرب زيد) قبل أن يوضع الاسم للضرب لكان بمنزلة قولك: أخبرك بما لا تعلم ، وذلك محال))[25]

تلك هي أهم الانتقادات التي تعرضت لها وجهة نظر الكوفة والتي لم تتعرض لها مثيلتها البصرة ، وان بعدنا بالقضية قليلا عن التعصب لإحدى المدرستين ، وقبلنا جدلا بما قاله كل فريق، وذهبنا منهم بأصالة المصدر والفعل ، فحسبما زعموا فإننا نسأل الفريقين معا عن تفسير تلك الأفعال التي لا مصادر لها وأيضا وجود مصادر لا أفعال لها ؟! وهو أمر ثابت في اللغة كلام العرب .

إن كثيرا من الصعوبات تحول دون الاقتناع برأي مدرسة البصرة أو الكوفة على حد سواء ؛ لأن أدلة الفريقين لا تبلغ درجة من الكمال تقطع بحجتها ، وتوجب الأخذ بها على وجه الدقة ، وإن كان مذهب أهل البصرة في أصالة المصدر هو السائد بين علماء اللغة والنحو . وسبب ذلك كتاب (سيبويه) الذي وقع بين أيدي العلماء وتناقلوه وتدارسوه فيما بينهم منذ القدم .

قال الأفغاني : ((إن العرب لم تحجم أحيانا من الاشتقاق في غير المصادر ؛ فاشتقت من أسماء المعاني ومن ذوات حية ومن أسماء الأزمنة والأمكنة ومن أسماء الأحداث))[26]

أما رأي الدكتور صبحي الصالح في مسألة أصل الاشتقاق هذه فإننا نلمحه في قوله : ((ولو كانت موازنة العلماء – في بحث أصل الاشتقاق – بين الفعل والمصدر لرأينا عبثا ضائعا ما ذهب إليه الكوفيون من أن الفعل هو أصل الاشتقاق ، ولما ترددنا قط في أن المصدر أجدر أن يكون هو أصل المشتقات كلها ؛ لأن المصدر كما يقول الأستاذ الأفغاني : ((بحق – يدل على حدث . والفعل يدل على حدث ، والأسماء المشتقة تدل على حدث وزمن مع زيادة ثالثة للدلالة على الفاعل أو المفعول أو التفضيل أو المكان ، فهذه الكثرة من المشتقات التي جعلت للغة سعتها ومرونتها أخذت من المصادر التي هي جميعا أسماء معان))[27].

ثم يذهب بعد ذلك إلى أن أصل المشتقات ينبغي أن يكون هو أسماء الأعيان ويضرب لذلك أمثلة كثيرة منها: اشتقاق التأرض من الأرض ، والتأبل من الإبل والتبحر من البحر ، ويستطرد قائلاً : ((إن البداهة تقتضي وجود أسماء الأعيان المشاهدة المرئية التي تناولتها الحواس قبل أسماء المعاني التي تطورت وانتقلت من مضايق الحس إلى آفاق النفس ، وما علم أنه أقدم فهو أجدر أن يكون الأصل ، إذ يكون قياسه مطرداً وميزانه واضحاً لذلك كانت أسماء الأعيان هي أصل الاشتقاق دون المصادر ؛ لأن هذه المصادر كالأفعال لا تتقيد بموازين دقيقة ولا تقاس أقيسه سليمة مطردة))[28]ومن الأمثلة التي ذكرها في هذا النحو كلمة : (رأسته) المشتقة من الرأس و(دمغته) من الدماغ ، و (كعبته) من الكعب، وأيضاً التبني من الابن والتامم من الأم ، وأحرم من الحرم، وأعمن من عمان ، وكذلك أخرف من الخريف وأربع من الربيع .وإذا والينا البحث عن أصل الاشتقاق عبر عصور الدراسات اللغوية نجد أن هذه القضية قد حظيت بقدر وافر من الاهتمام والبحث ، وان كانت الاختلافات في الرأي متعددة والقول لكلمة موحدة حول هذه القضية يعد

مـن الصعوبـات . ومـن الآراء الجديـرة بالوقـوف عليهـا هنـا رأي الأسـتاذ عبـد اللـه أمـين ، الـذي أورده في مجلـة مجمـع اللغـة العربيـة الملـكي في بحثـه في علـم الاشـتقاق ، حيـث تنـاول قضيـة أصـل الاشـتقاق هـذه في خمسـة مباحـث يمكـن أن نوجزهـا فيـما يـلي [29] :

(1) أن أصل المشتقات المصدر ، كما قال البصريون ، لا الفعل كما قال الكوفيون .

(2) أن العـرب اشـتقت مـن أسـماء المعـاني مـن غـير المصـادر كـما اشـتقت مـن أسـماء المعـاني المصدرية،فاشـتقوا مـن أسـماء العـدد ، هـي أسـماء معـن جديـدة اشـتقاقا صريحـاً مطـرداً ، مثـل وحّـده وثنّـاه وثلّثـه ... واشـتقوا مـن أسـماء الأزمنـة ، وهـي أسـماء معـان جامـدة اشـتقاقاً صريحـاً ، مثـل أخـرف القـوم دخلـوا في الخريـف .

(3) أن العـرب اشـتقوا مـن أسـماء الـذوات كـما اشـتقوا مـن أسـماء المعـاني مـن المصـادر ومـن غيرهـا ، مثـل أعضـاء الجسـم الظاهـرة والباطنـة : آذنـه أذنـا فهـو مـأذون أصـاب أذنـه ، يديتـه ضربـت يـده .

أمـا غـير الأعضـاء مـن أسـماء الـذوات فالاشـتقاق منهـا كثـير مثـل : أبـوت وأبيـت صرت أبـاً ، والمأبـور مـن أبرتـه العقـرب أي لسـعته بإبرتهـا ، وأسـد الرجـل استأسـد أي صـار كالأسـد في جراءتـه وأخلاقـه .

(4) أن العـرب اشـتقوا مـن اسـم الصـوت كـما اشـتقوا مـن اسـم المعنـى المصـدري ، ومـن اسـم المعنـى مـن غـير المصـادر ، أن مـن اسـم الـذات ، مثـل صـخ حـادث مـن ضرب صخـرة بصخـرة ، واشـتقاق الصاخـة وهـي الصيحـة مـن هـذا ، واشـتق منـه الـصراخ وهـو التصويـت .

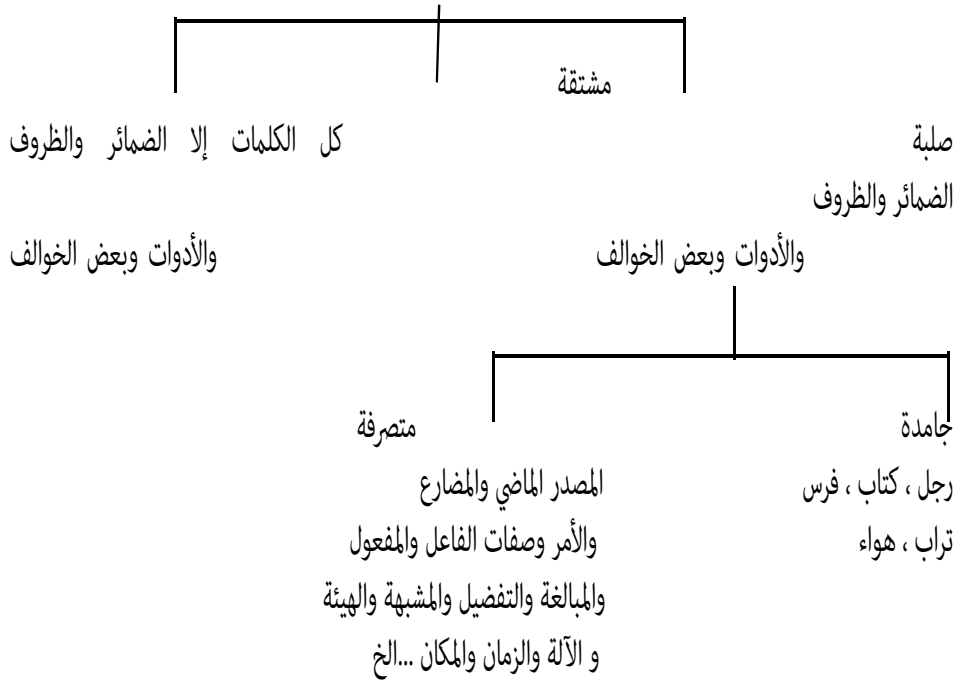
(5) أن العـرب اشـتقت مـن الحـرف كـما اشـتقت مـن الاسـم مثـل : التسـويف مـن سـوف والعنعنـة ، وهـي لهجـة تميـم لإبدالهـم العـين همـزة .

أمـا حلمـي خليـل الـذي خـرج بالقضيـة مـن دائـرة الجـدل القديـم التـي ظـل اللغويـون يـدورون حولهـا – هـل الأصـل في الاشـتقاق هـو المصـدر أم الفعـل – فقـد ذهـب إلى أن الأصـل لجميـع المشـتقات هـو الجـذر . ((وتختلـف اللغـات فيـما بينهـا في طريقـة صـوغ الكلـمات مـن هـذا الجـذر ، ولكـن معظمهـا تشـترك في شيء واحـد هـو ثبـات اللغويـة الطارئـة عـلى الكلمـة ، وبالتـالي التثبـت مـن بنيتهـا الأساسـية)) [30] والمقصـود بالجـذر عنـده هـو مـادة الكلمـة فمثـلا (ك ت ب) تعـد جـذراً لـكل المشـتقات منهـا مثـل : كتـب وكاتـب ومكتـوب والكتـاب وهـو بذلـك يكـون قـد وضـع منظـوراً جديـداً لقضيـة أصـل المشـتقات فتكـون جميـع المشـتقات فرعـا مـن الأصـل الثابـت وهـو الجـذر وقـد أخـذت هـذه الفكـرة مـن تمـام حسـان [31].((وبنـاء عـلى ذلـك لابـد أن نعتـبر المصـدر مشـتقا لأن صيغتـه هـي إحـدى الصيـغ التـي تتقلـب عليهـا أصـول المـادة أو الجـذور . وكذلـك يتعـين الفعـل المـاضي مشـتقا متصرفـا)) [32]. ولقـد سـار عـلى هـذا المذهـب – الأصـل الجـذري للاشـتقاق – عـدد مـن اللغويـين في عصرنـا الحـاضر ، ومـن أولئـك الذيـن أيـدوا هـذا المذهـب أحمـد مؤقـت الـذي يقـول : ((فنحـن نسـتطيع التعبـير عـن أي فكـرة رئيسـية في اللغـات السـامية باسـتخدام أحـرف جامـدة ثلاثـة وهـي شـكل الجـذر وهكـذا يمكننـا التعبـير عـن المعـاني الرئيسـية بإجـراء تغيـيرات في الأحـرف الصوتيـة داخـل الكلمـة وأمـا المعـاني الثانـوي المتصلـة بالمعنـى الرئيـس فيمكـن التعبـير عنهـا بالطريقـة ذاتهـا أو بإضافـة بعـض الحـروف ، أي الجـذر الأصـلي))[33]. ويـرى تمـام حسـان أن

اتباع المعجميين أفضل من اتباع الصرفيين في مسألة أصل الاشتقاق هذه حيث يقول: ((وعندما يعبر المعجميون عن صلة الرحم بين الكلمات لا يقنعون بالمباني الصرفية التي ظهر وجه قصورها عن الوفاء بمطالب المعجم وإنما يلجئون إلى وسيلة أخرى ، تتصل بروابط الكلمات لا بتنوع الصيغ ، أو بعبارة أخرى تتصل بالمتن لا بالبنية ، وهذه الوسيلة هي أصول المادة ، يجعلونها رحما تربط بالقرابة أفراد أسرة واحدة ، ويجعلون حروف المادة مدخلا إلى شرح معاني هذه الكلمات المفردات ، ولكنهم لا ينسبون إلى حروف المادة معنى معينا ، بل إنهم يعترفون بإمكان تعدد المعاني بين الكلمات التي تشترك في هذه الأصول : كالحل والحلول وتتفق مادة وتختلف معنى)) [34].

فالمعجميون يجعلون المادة الأصلية هي الأصل الذي اشتق بقية الفروع فيذكرون حروفها متفرقة (ف ع ل) ولا يعتمدون على صيغة معينة أو شكل واحد من أشكال بنية الكلمة ، فالرابط بين الكلمات ذات الدلالات المختلفة والأصل الثابت هو تلك المادة . ((وإذا صح لنا أن نوحد رابطة بين الكلمات فينبغي لنا ألا نجعل واحدة منها أصلاً للأخرى ، وإنما نعود إلى صنيع المعجميين بالربط بين الكلمات بأصول المادة ، فنجعل هذا الرابط بالأصول الثلاثة أساس منهجنا في دراسة الاشتقاق وبذلك نعتبر الأصول الثلاثة أصل الاشتقاق فالمصدر مشتق منها ، والفعل الماضي مشتق منها كذلك)) [35].

وعلى ذلك يقسم تمام حسان كلمات اللغة إلى مشتقات وغير مشتقات ، ويضع صور واضحة لرأيه هذا على النحو :



ومن ذلك تكون كلمات اللغة كلها مشتقة عدا الضمائر والظروف والأدوات وأسماء الإشارة وبعض الخوالف (أسماء الأصوات وأسماء الأفعال) ، ويتبع هذا الفهم الجديد للاشتقاق تقسيمه الكلمات المشتقة إلى : متصرفة جامدة . أما المتصرفة فهي التي تكون بينها صلات واضحة ، نهتدي إليها بواسطة تقليب حروف مادتها على صيغ مختلفة : الأفعال والصفات أما الكلمات الجامدة فهي التي لا تتضح فيها تلك الصلات مثل : رجل ، فرس ، جبل ، ويكون المصدر لهذا المعنى مشتقا متصرفا لأن صيغته تعد إحدى الصيغ التي تتقلب عليها أصول المادة ، وكذلك يعد أي فعل مشتقا متصرفا.

الخاتمة :

إن لغة العرب مرنة مطاوعة ، لها من خصائصها في الاشتقاق ، ومزاياها في التوليد ، وأسرارها في الصياغة وطرائقها في التعبير ، ما يفي بترجمة روائع الفكر ، و مبتكرات العلم ، وبدائع الفن ، وما يكفي مطالب الحياة .

وقد جاءت هذه الدراسة البحثية متناوله لمفهوم الاشتقاق مبينة للمذاهب المختلفة في أصله قديماً وحديثاً .

ومما تميزت به وسيلة الاشتقاق على غيرها من وسائل نمو اللغة العربية أنها تكون من الأصول العربية وغير العربية .وهذا دليلاً وبرهاناً واضحاً على ثراء اللغة العربية وقدرتها على التعبير عن حقائق العلم مادةً ومصطلحاً وعدم تقصيرها في إسعاف أحد عن فكرة أو مفهوم يريد التعبير عنه .

وهذا ما خلصت إليه في هذه الدراسة . كما يوصي الباحث بعدد من الوصايا منها : تفعيل دور المعاجم اللغوية الموثوقة ، داخل قاعات الدرس كأنشطة علمية مصاحبة للمقرر الدراسي ، تفعيل دور الأندية الثقافية ، ولا سيما الإلكترونية في التعريف بالاشتقاق ، وفنونه وقواعده ، تعزيز المكتبة السودانية بعدد أكثر من المؤلفات الصرفية .

هذا وأرجو أن أكون قد وفقت فيها وهو اجتهادنا الذي نأمل أن يكون إسهاماً علمياً في هذا المجال ولا ندعي الكمال ولا نتبرأ من النقص والنسيان فالكمال لله وحده . فإن كنت قد وفقت في هذه الدراسة فذلك فضل من الله ونعمته، وإن كانت الأخرى فأسال الله التوفيق في مقبل الأيام للمزيد من البحث والدرس . والحمد لله في البدء والختام .

المصادر والمراجع

(1) ابـن فـارس ، أبـو الحسـن أحمـد بـن فـارس بـن زكريـا ، مقاييـس اللغـة ، تحقيـق عبـد السـلام محمـد هـارون ، (إيـران : دار الكتـب العلمية)،(د.ت) ، مـادة(ش ق ق).

(2) ابـن منظـور ، جـمال الديـن أبـو الفضـل محمـد بـن مكـرم ، لسـان العـرب، القاهـرة : دار المعـارف، مـادة(ش ق ق).

(3) الـرازي ، محمـد بـن أبي بكـر بـن عبـد القـادر ،مختـار الصحـاح ، دار الكتـاب العـربي ، 1401هـ - 1981م ، مـادة(ش ق ق) .

(4) الفـيروز أبـادي ، مجـد الديـن ، القامـوس المحيـط ، بـيروت : المؤسسـة العربيـة للطباعـة والنـشر ، مـادة(ش ق ق) .

(5) الجوهـري ، إسـماعيل بـن حـماد ،تـاج اللغـة وصحـاح العربية،القاهـرة : مطبعـة بـولاق، 1282 هـ مـادة(ش ق ق)

(6) الزبيدي ، محمد مرتضى ،تاج العروس من جواهر القاموس ، مادة(ش ق ق) .

(7) الخـوري ، سـعيد ، أقـرب المـوارد إلى فصـاح العربيـة ، بـيروت : مطبعـة مرسـلي اليسـوعية 1884م ، مـادة(ش ق ق) .

(8) إبراهيـم مصطفـى وآخـرون ،المعجـم الوسـيط،(القاهرة : مطبعـة شركـة مسـاهمة مصرية(1380هـ - 1960م) ، مـادة(ش ق ق).

(9) السـيوطي ، عبـد الرحمـن جـلال الديـن ،المزهـر في علـوم اللغـة ، شرحـه وضبطـه وصححـه وعنـون موضوعاتـه محمـد أحمـد جـاد المـولى بـك وآخـرون ، دار إحيـاء الكتـب العربيـة – (عيـسى البـابي الحلبـي وشركاه) ، ص 345- 346 .

(10) مـازن المبـارك ، النصـوص اللغويـة ، نصـوص مـن كتـاب الخصائـص والمزهـر في علـوم اللغـة ،دار الفكـر(د.ت) ، ص156 .

(11) توفيق شاهين ، عوامل تنمية اللغة ، (د.م) ، (د.ن) ، (د.ت) ، ص80 .

(12) محمد المبارك ، فقه اللغة وخصائص العربية ، الطبعة الثانية ، (د.م) ، (د.ن) ، 1994م ، ص78.

(13) رمضان عبد التواب ، فصول في فقه اللغة ، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة الخانجي ، (د.ت) ص290 .

(14) فندريس ، اللغة ، تعريب : عبد المجيد الدواخلي ، محمد القصاص ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مطبعة لجنة البيان العربي، ص 226.

(15) صبحي الصالح ، دراسات في فقه اللغة، الطبعة الثانية ، بيروت دار العلم للملايين ، 1973م ،ص (174،181) .

(16) خديجة الحديثي ، أبنية الصرف في كتاب سيبويه ، الطبعة الأولى ،بغداد مكتبة النهضة ،1385هـ - 1965م ، ص 246.

(17) سيبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قمبر، الكتاب ، تحقيق : عبد السلام محمد هارون ، الطبعة الثانية ، (مصر: الهيئة العامة للكتاب) ، 1977م ، ص2.

(18) الزجاجي ، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق، الإيضاح في علل النحو تحقيق : مازن المبارك، (جدة: مطبعة المدني مكتبة العروبة ، 1959م ، ص 56 .

(19) الأنباري ، أبو البركات عبد الرحمن ابن محمد ،الإنصاف في مسائل الخلاف ،مصر : دار رجب للتراث العربي المكتبة التجارية الكبرى ،(د.ت)، ص 144،(239-243) ،(235-245)

(20) المرجع السابق ، ص 235-245 .

(21) المرجع السابق ، ص 239 .

(22) المرجع السابق ، ص 240 .

(23) المرجع السابق ، ص 240

(24) المرجع السابق ، ص 240 241- .

(25) المرجع السابق ، ص 242 – 243.

(26) الأفغاني ،سعيد، في أصول النحو ، الطبعة الثانية ، دمشق : مطبعة جامعة دمشق ، 1994م ، ص 134.

(27) صبحي الصالح ، دراسات في فقه اللغة ، ص 181 .

(28) المرجع السابق ، ص 182 .

(29) مجمع اللغة العربي ، مجلة مجمع اللغة العربية الملكي ،(القاهرة : المطبعة الأميرية ببولاق ، 1934م ، العدد الأول ، ص(382-393)

(30) حلمي خليل ، الكلمة ، دراسة معجمية ولغوية ، الاسكندرية : الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1980م، ص 90 .

(31) تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، الطبعة الثانية ،مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، (د.ت) ، ص 168-169 .

(32) حلمي ، خليل ، الكلمة ، ص90 .

(33) أحمد مؤقت ، علم العربية والترجمة ، الطبعة الأولى ، حلب : دار القلم العربي ، 1997م ، ص 26.

(34) تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 168 .

(35) المرجع السابق ، ص169 .

الشَّواهد الصَّرفية في أراجيز رؤبة بن العجَّاج
(دراسة وصفية تحليلية)

د.خضر منصور يوسف منصور

أستاذ مشارك – كلية التربية
جامعة السلام

د.حمزة آدم يوسف حسن

أستاذ مشارك – كلية التربية
جامعة كردفان

المستخلص:

تناولت هذه الدراسة الشواهد الصرفية في أراجيز رؤبة بن العجاج, دراسة وصفية تحليلية، وهدفت إلى معرفة الشاهد الصرفي عند رؤبة بن العجاج ودوره في التقعيد الصرفي، استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و ذلك بجمع الشواهد وتحليلها ومناقشتها، والوقوف على ما تحوي من قواعد صرفية، ومن خلال كل ذلك تم التوصل إلى جملة من النتائج من أهمها: ولع رؤبة بغريب اللغة والذي بدوره انعكس على شواهده الصرفية التي أوردها، إسهام هذه الشواهد في مسيرة التقعيد الصرفي لموافقة جزء منها لآراء العلماء ، كما يوجد لبعضها نظائر في كلام العرب، قلة الشواهد الصرفية عند رؤبة بن العجاج مقارنة بالشواهد الأخرى في مجال اللغة والنحو .

Abstract :

The study deal with the morphological evidence inroba'aibn Al-Ajaj descriptive and analytical study and aimed to know the descriptive evidence of roba'aibn Al-Ajaj and its role in the morphological repetition , to a number of results , the most important of which are Ruba's fondness for the strangeness of the language which in turn was reflated in his morphological evidence that he mentioned, and the contribution of these evidence to the process of morphological replication because part of agreed with the opinions of scholars as to same of them counter parts in the speech of the Arabs language and grammar .

مقدمة :

الحمد لله رب العالمين, والصلاة والسلام على أشرف خلقه وصفوة رسله محمد بن عبدالله القوي الأمين و على آله وصحبه أجمعين وبعد :إذا أمعنا النظر في أمهات كتب النحو والصرف، نجد أنّ جلّ النحاة قد اهتموا واعتمدوا بصورة أساسية في تقعيد قواعدهم التي قعدوها على شواهد الشعر من كلام العرب، و لم نرَ هذا الاهتمام نفسه في شواهد النثر بأنواعه المختلفة مما استرعى انتباه الباحثين للوقوف عند تلك القضي ، و قد ازداد هذا الاهتمام بالنظر إلى ما تحمله الشواهد من مادة لغوية ونحوية وصرفية جديرة بالأخذ و التناول, فوقع الاختيار على أراجيز رؤبة بن العجاج لتكون عنواناً لهذه الدراسة ، وتأتي أهميتها من أنها تعطي صورة مضيئة عن أهمية هذه الشواهد في التصريف فضلاً عن رصدها بالرواية الصحيحة وضبطها وتوثيقها .أما الأهداف التي ترمي الدراسة لتحقيقها فتكمن في معرفة ماهية الشاهد الصرفي, و إبراز دور هذه الأراجيز في تقعيد القاعدة الصرفية والوقوف على نظائرها في كلام العرب .ولما كانت لكل دراسة منهج تسير عليه وتنتظمه ، فقد أُختير لها المنهج الوصفي التحليلي، اقتضت طبيعة الدراسة أن تأتي في شكل نقاط تسبقها مقدمة اشتملت على أساسياتها ، تليها نبذة موجزة عن رؤبة بن العجاج ثم تعريف للشاهد وأهميته في الدرس الصرفي، وقُفيت بخاتمة حوت أهم النتائج التي تم التوصل إليها, وقائمة للمصادر والمراجع .

رؤبة بن العجَّاج:

اسمه:هو رؤبة بن العجَّاج واسم[0] العجَّاج عبدالله بن رؤبة بن لبيد بن صخر بن كنيف بن عميرة بن حنى بن ربيعة بن سعد بن مالك بن سعد بن زيد مناة بن تميم بن مُرَّة بن أد بن طابحة بن إلياس بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان.

نسبه: ينسب إلي قبيلة تميم بن مُرَّ، وهي قبيلة عظيمة من العدنانية، وهذا النسب هو ما انتهى إليه الأصمعي.

كُنيته: وكُنيته التي اشتهر بها (أبو الجُحاف) وقد ذكرها في رجزه مما عسى أن يدل على اعتزازه بها كما في قوله لأبيه[0]:

إنَّك لم تُنصِف أبا الجُحاف[0].

هذا وقد ذكرها أبوه كذلك في قوله له[0]:

لطالما أجرى أبو الجُحاف.

هذا ولكلمة رؤبة عدة معانٍ منها: القطعة التي يُشَّعب بها القعب ويرفع بها العس، ومنها[0] مايلقى في اللبن الحليب الحامض حتى يروب ...الخ.

وقد كان لتعدد معانيها مدعاةً للاختلاف حول أيَّ المعاني رام أبوه حين دعاه بها.

ومن هذا ماقاله ابن خلف في شرح شواهد سيبويه[0]: (قيل سُمى رؤبة لأنّه ولد نصف الليل، وقيل من الرؤبة التي يرأب بها الدلو ويشعب).

مولده:ورد في كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني: (كان العجّاج في البادية وولد له رؤبة سنة 65 ، وهو لا

يزال في البادية، ولما شبَّ رؤبة نزل العجّاج البصرة، ومن هناك أرسلهما الحجاج إلي دمشق كي يفدا على الوليد بن عبد الملك مع من يفدون عليه لمدحه)[0].

نشأته:

نشأ رؤبة في أكناف أبيه العجَّاج كما يدل عليه ما رُوى عن العجَّاج أنه قال[0]: سقط حبائي عني فاستعنت بولدي فلم يجبني أحد منهم ثم جاء رؤبة وهو صبي صغير فقلت:

إنَّ بني للئام زهده ** مالي في صدورهم مَوْدِدة

فقال رؤبة:

إنَّ بنيك كرامٌ مجده ** ولو دعوتَ لأتوكَ حَفده

عجَّاج ما أنت بأرض مأسدة

ويتضح من هذا الخبر أن رؤبة لم يكن أكبر ولد العجَّاج ، ولكنه كان أنبههم ذكرًا، وأنبغههم فكرًا، والدليل على ذلك أن أباه لم يكن يعامله كبقية ولده بل كان يرفعه عليهم إذ كأنه هنا يشكو إليه لؤمهم وعقوقهم ولعل هذا لما توسمه فيه من مخائل النجابة.

وفاته: يقول البغدادي في خزانة الأدب: (كان رؤبة مقيماً بالبصرة ولحق الدولة العباسية كبيراً، ومدح المنصور وأبا مسلم، ولما ظهر بها إبراهيم بن الحسن بن علي – ﷺ – و خرج على المنصور خاف على نفسه الفتنة، فخرج إلى البادية فمات بها في سنة خمس وأربعين ومائة للهجرة)[0].

تعريف الشاهد لغةً واصطلاحًا:

الشاهد لغةً:

عُنيت أغلب المعاجم العربية بتعريف كلمة (الشاهد) فقال الخليل[0]: (الشاهد هو النبي ﷺ) ، وذكره في تفسير قوله عزوجل: (**هم هى**)[0] والمشهود يقصد به يوم القيامة[0] .

وجاء في لسان العرب[0] تعريف الشاهد باللسان من قولهم: (لفلان شاهد حسن) أي: لسان مبين وتعبير حسن.

والشاهد بمعنى الملك، قال الشاعر:

فلا تحسبني كافراً لك نعمةً ** على شاهدي ياشاهد اللهِ فاشهد[0]

وفي القاموس المحيط كلمة الشاهد تعني السريع من الأمور، ويوم الجمعة، والنجم[0] .

وتعني كلمة الشاهد أيضاً الحاضر خلاف الغائب لقوله صلى الله عليه وسلم: (ليبلّغ شاهدكم غائبكم)[0].

وجاء في أساس البلاغة ... وقيل: صلينا صلاة الشاهد، وهي صلاة المغرب، لأنها لا تقصر فيصليها الغائب كما يصليها الحاضر[0].

وورد في المعجم الوسيط: (الشاهد من يؤدي الشهادة)، وجمع غير العاقل، شواهد[0].

الشاهد اصطلاحًا:

يعرَّف الشاهد الصرفي في اصطلاح علماء الصرف بأنه يذكر لصحة القاعدة ، والمثال يذكر لإيضاح القاعدة ، فالشواهد هي الأقوال من النثر أو الشعر، أو القراءة القرآنية، أو حديث الرسول

(ﷺ)، يحتج بها للقاعدة الصرفية، فالاستشهاد وفقاً لهذا المفهوم هو الإخبار بما هو قاطع في الدلالة على القاعدة الصرفية، فحجج الصرف إذن براهين تقام من نصوص اللغة للدلالة على حجة رأى أو قاعدة.

ولقد جاءت شواهد رؤبة في الصرف متفرغة الابواب، و ستتناول الدراسة بعضاً منها نظراً لأهميتها واطرادها في مصادر اللغة العربية ، و من الشواهد :

التصغير :

و التصغير في اللغة: يعني التقليل والتحقير وما في معناه، وهو في عُرف الصرفيين: تغيير في الاسم يأتي على زنة (فُعيل، أو فُعيْعل، أو فُعيْعيل) لغرض من الأغراض الآتية[0]:

أولًا: الدلالة على صغر حجمه.

ثانيًا: الدلالة على تحقير شأنه.

ثالثًا: الدلالة على تقليل عدده.

رابعًا: الدلالة على تقريب زمانه.

خامسًا: الدلالة على تقريب مكانه.

سادسًا: الدلالة على تمليحه أو تدليله.

هذا والتصغير أغراض أُخرى تفهم من سياق الكلام وقرائن الأحوال كالإشفاق والتلطف وغيرها من الأغراض[0].

وللمُصغَّر هذا عدة شروط منها [0]:

أولًا: أن يكون اسماً ، فلا يصغر الفعل ولا الحرف.

ثانيًا: أن يكون متوغلاً في شبه الحرف، فلا تصغر المضمرات ولا المبهمات، ولا من وكيف نحوهما، وتصغيرهم لبعض الموصلات وأسماء الإشارة شاذ.

ثالثًا: أن يكون خالياً من صيغ التصغير

وشبهها.

رابعًا: أن يكون قابلاً للتصغير، فلا تصغر الأسماء المعظمة كأسماء الله تعالى وأنبيائه وملائكته، و عظيم وجسيم، ولا جمع الكثرة ، ولا كل وبعض، ولا أسماء الشهور والأسبوع على رأي سيبويه.

صيغه:

و للتصغير ثلاث صيغ كما هو واضح من التعريف وهي:

الأولى: صيغة (فُعيْل) نحو فُلَيْس في فَلس .

والثانية: صيغة (فُعيْعل) نحو : دُرَيهم في درهم .

والثالثة: صيغة (فُعيْعِيل) ، نحو عُصيفير في عصفور .

أ / ما جاء على صيغة فُعَيْل في قول رؤبة:

أم الحُليس لعجوزٌ شهربة ** ترضى من اللحم بعظمِ الرقبة[0]

الشاهد فيه قوله: (الحُليس) تصغير (حلس) حيث أتى بها على صيغة فُعَيْل،ولم يرد في أراجيزه ما جاء في صيغة فعيل ولا فعيعيل.

و لكن جاء فيها تصغير اسم الإشارة والموصول, ،ففي تصغيرها يترك أول اسم الإشارة والموصول على حاله من فتح , كذا والذي، ويزداد في آخر غير المثنى ألف فتقول: ذيا وتيا، ومن ذلك قول رؤبة:

أو تحلفي بربِّك العليِّ ** إني أبو ذيَّالِك الصبيِّ[0]

اللغة:

تحلفي: من الحلف، وهو القسم، والواحدة منها حلفة، ذيَّالِك: اسم إشارة، أي: ذلك والصبي: الصغير في السن.

المعنى:

يقول لها احلفي بالله العلي بأن هذا الصغير هو ابني.

الشاهد فيه قوله: (ذيَّالِك) تصغير لاسم الإشارة وذلك شاذ لايقاس عليه, وإنما ساغ تصغير اسم الإشارة والموصول لأنهما يوصفان ويوصف بهما، والتصغير وصف في المعنى، لذا مُنع عمل اسم الفاعل مُصغراً كما مُنع موصوفاً.

الإبدال :

الإبدال : هو تبدل حرف مكان حرف آخر , وحروفه تسعة أحرف جُمعت في قوله : هدأتُ مُوطِيا , ومعنى هدأت : سكنت و موطيا :اسم فاعل من أوطات الرّحل إذا جعلته و وطيئا , لكنَّ خُفف همزته بإبدالها ياءً لانفتاحها , وكسر ما قبلها أما غير هذه الحروف فإبدالها من غيرها شاذ أو قليل ،كما جاء في إبدال (الميم) من (الواو والنون)، **ف**تبدل الميم من الواو وجوباً في فم ، وذلك بشرط ألّا تضاف إلي ظاهر أو مضمر، ودليل ذلك تكسيره على أفواه ، والتكسير يَرُدُّ الأشياء إلي أصولها، وربما بقي الإبدال مع الإضافة[0]، وذلك قليل ومن هذا القليل قوله صلى الله عليه وسلم: (لخُلُوف فم الصائم أطيب عند الله من ريح المسك)[0].

ومن ذلك قول رؤبة:

يُصْبح ظمْآن وفي البحر فمهُ[0]

اللغة:

الظمأ: العطش وبابه طرب والاسم الظمأ بالكسر، وهو ظمآن، وهي ظمآى، وهم ظماء بالكسر والمدِّ.

المعنى:

يقول: إن هذا الإنسان على الرغم من أن فمه في البحر إلا أنه ظمآن.

الشاهد فيه قوله: (فمه) حيث بقي الإبدال مع وجود الإضافة.

و أيضاً تُبدل الميم من النون بشرط سكونها ووقوعها قبل (الباء) من كلمتها أو من غيرها، نحو قوله تعالى: (**ثن ثى ثي**)[0]، وقوله: (**ظم عج عم غج**)[0] .

وأُبدلت الميم من النون شذوذاً في قول رؤبة:

ياهال ذات المنطق التَّمتام ** وكفِّك المخضَّب البنام[0]

اللغة:

ياهـال: علـم منـادى مرخـم. المنطـق: الـكلام. التمتـام: الـذي فيـه تمتمـة وهـو الـذي يـتردد في حـرف التـاء. المخضَّـب: مـن الخضـاب وهـي الحناء.البنـام: البنـان وهـو طـرف الإصبـع.

المعنى:

يقـول: ينـادي هالـة صاحبـة الـكلام التَّـمام الجميـل، وهـي مُختضبـة في كفيهـا عـلى أطـراف أصابعهـا .

الشاهد فيه قوله: (البنام) حيث أبدل الميم من النون شذوذًا، إذ الأصل فيها البنان.

هذا ما وقفنا عليه في قضية إبدال الحروف و هي كثيرة إذ ما قورنت بالحروف التي تبدل من غيرها إبدالاً شائعاً أو شاذاً .

بناء الفعل للفاعل أو المفعول :

ومـن شـواهده مـا جـاء في الفعـل مـن حيـث بنائـه للفاعـل أو المفعـول, وينقسـم الفعـل إلي مبنـي للفاعـل ويُسَّـمى معلومًـا، وهـو مـا ذُكـر معـه فاعلـه نحـو: حَفِـظَ محمـدُ الـدرسَ.وإلى مبنـي للمفعـول ويُسَّـمى مجهـولًا، وهـو مـا حُـذف فاعلـه وأُنيـب عنـه غيرهنحـو: حُفِـظَ الـدرسُ. وفي هـذه الحالـة يجـب أن تغـيَّر صـورة الفعـل عـن أصلهـا، فـإن كان ماضيـاً غـير مبـدوء بهمـزة وصـل ولا تـاء زائـدة، وليسـت عينـه ألفـاً ضُـمَّ أولـه وكُسِـرَ مـا قبـل آخـره، ولـو تقديـرًا ، نحـو: ضُرِبَ عـليٌّ، ورُدَّ المبيـعُ، فـإن كان مبـدوءاً بتـاء زائـدة ضُـمَّ الثـاني مـع الأول نحـو: تُعُلِّـمَ الحسـابُ، وتُقُوتِـلَ مـع زيـد، وإن كان مبـدوءاً همـزة وصـل ضُـمَّ الثالـث مـع الأول نحـو: انطُلِـقَ بزيـد، واسـتُخرِج المعـدن، إن كانـت عينـه ألفـاً قلبـت يـاء وكسـر أولـه بإخـلاص الكسـر أو إشـمام الضـم، كـما في قـال، وبـاع واختـار، وانقـاد، والأصـل في بـاع بُيِـع، وفي بـاع بيـع وفي قـال قيـل نقـول: بيـع الثـوبُ، وقيـل القـولُ، واختـير هـذا، وانقيـد لـه[0].

و نظراً لاستثقال الكسرة على الواو والياء نُقلت إلى الفاء بعد حذف ضمتها , فسلمت الياء و انقلبت إليها الواو لسكوناً بعد كسرة .

و القلب واواً بحذف حركة العين , لأن الثقل إنّما نشأ فيها , و إبقاء ضمة الفاء ، فسلمت الواو و ردت إليها الياء لوقوعها بعد ضمة و من ذلك قول رؤبة :

ليتَ وهل ينفعُ شيئاً ليتُ ** ليتَ شباباً بُوعَ فاشتريتُ[0]

الشاهد فيه قوله: (بُوع) حيث أنه ابقى الضم، وقلب الألف واوًا، وكان القياس أن يقول: بيع[0].

تأكيد الفعل -بنون التوكيد :

ومـن هـذه الشـواهد مـا جـاء في توكيـد الفعـل ، وينقسـم الفعـل مـن حيـث تأكيـده إلي موكَّـد وغـير مؤكَّـد، فالمؤكَّـد مـا لحقتـه نـون التوكيـد ثقيلـة كانـت أو خفيفـة[0]، نحـو قولـه تعـالى: (تى تي **ثر ثز**)[0]، وغـير المؤكَّـد مـا لم تلحقـه هـذه النـون. فالأمـر يجـوز توكيـده مطلقـاً نحـو: اكتبنَّ، واجتهـدنَّ. والمضـارع لـه حـالات , فتـارة يكـون واجـب التوكيـد وتـارة يكـون ممتنعًـا.

أما الماضي فالصحيح أنه لا يؤكد مطلقاً، وأما قول الشاعر:

دامنَّ سَعْدُكَ لو رحمت مُتيَّما ** لولاكِ لم يكُ للصبابةِ جانحا[0]

فتوكيد الفعل (**دامنَّ**) ضرورة شاذة سهَّلها مافي الفعل من معنى الطلب ، فعُومِلَ معاملة الأمر, كما شذَّ دامت كما شذَّ توكيد الاسم ومن ذلك قول رؤبة:

أقائلنَّ أحضروا الشهودا[0]

الشاهد فيه قوله: (أقائلنَّ) حيث أتى بالاسم مؤكداً بنون التوكيد الثقيلة.

إذن من هذا المثال و المثال الذي سبقه يتبين اعتماد القدماء على السماع في تقعيد القواعد التي يقل استخدامها قياساً ، مما يدلُ على أن علماء اللغة الأوائل لم يفرقوا في كتبهم ما بين نحو وصرف ولغة وشعر وغيرها من ضروب اللغة وقد سار على نهجهم المتأخرون في تصنيفاتهم المختلفة ، ولذلك تداخل النحو مع الصرف وغيره.

الوقف :

ومن شواهده أيضاً ما جاء في الوقف، والوقف هو قطع النطق عند آخر الكلمة ويقابله الابتداء الذي هو عمل، فالوقف استراحة عند ذلك العمل.

ويتفرع عن قصد الاستراحة في الوقف ثلاثة مقاصد:

الأول: يكون لتمام الغرض من الكلام.

الثاني: يكون لتمام النظم في الشعر.

الثالث: يكون لتمام السجع في النثر، وإذا كان الوقف في آخره (تاء) التأنيث يقف عليه بالهاء تقول في فاطمة، فاطمه، أو يوقف عليها بالتاء فتقول: فاطمت، فإذا وقفت على (هاء) الضمير حذفت صلته، أي: مدته، بعد غير الفتح نحو: بهْ ولهْ، إلا في الضرورة كقول رؤبة:

ومَهْمهٍ مُغْبرةٍ أرجاؤُهُ ** كأنَّ لونَ أرضِهِ سماؤُهُ [0]

اللغة:

المهمه: المفازة، والمهمه الفلاة بعينها لا ماء بها ولا أنيس، وأرض مهامه أي: بعيدة، والمهمه البلدة المقفرة . مُغْبرة: من الغبار وهو التراب العالق في الفضاء، أرجاؤُه: نواحيه.

المعنى:

يقول:إن هذه الصحراء مغبرة في نواحيها، ومن شدة غبارها أصبح لون أرضها وسمائها سواء.

الشاهد فيه قوله: (أرجاؤُهُ، وسماؤُهُ) حيث وقف على هاء الضمير ولم يحذف صلته،بخلاف بها ومنها ، فتبقى الصلة ، ومن الثاني قول الراجز :

واللهُ نجاك بكفيّ مسلمتْ بعدما وبعدما وبعد مَتْ**

ما جاء على وزن فَيْعِل: من ذلك (سيِّد وميِّت) ونحوهما[0]. ومذهب الكوفيين أن وزن (سيِّد، وهَيِّن، وميِّت) في الأصل على وزن فَعِيل، نحو: سَوِيد وهَوِين ومَويت. ومذهب البصريين أن وزنها فَيْعِلٌ – بكسر العين – وذهب قوم إلي أن وزنها في الأصل على فَيْعَل – بفتح العين – ومثال ما جاء في ذلك قول رؤبة:

ما بالُ عيْني كالشَّعِيب العَيَّنِ[0]

اللغة:

الشَّعِيب: - بفتح الشين وكسر العين – المزادة الصغيرة. والعَيَّن: - بفتح العين وتشديد الياء مفتوحة – المتخرقة التي فيها عيون فلا تمسك الماء.

المعنى:

يقول: حال عيني وشأنها كتلك المزادة الصغيرة المتخرقة والتي بها عيون كثيرة فلا تمسك الماء.

الشاهد فيه قوله: (العَيَّن) وللعلماء في هذه الكلمة مذهبان:

المذهب الأول: وهو رأى سيبويه وأتباعه – وخلاصته أن هذه الكلمة على وزن فَيْعَل – بفتح الفاء وسكون الياء وفتح العين – وأنه من معتل العين وزِيدت عليه ياء بين الفاء والعين، وقالوا: إن هذا الوزن جاء كثيراً في صحيح العين نحو : حيدر وصيرف وجيأل ، ولم يأت منه في معتل العين سوى هذه الكلمة، وذلك لأنهم خصُّوا المعتل بوزن (فيعِل) – بالكسر – نحو: سيِّد وهيِّن وليِّن وصيِّب وبيِّع ، فتكون هذه الكلمة خارجة عن نظرائها وأمثالها ، وكان القياس فيها أن تكون بتشديد الياء مكسورة لا مفتوحة.

وقال الأعلم: الشاهد فيه بناء العين على(فيعل) بالفتح، وهو شاذ في المعتل، لم يسمع إلّا في هذه الكلمة، وكان قياسها أن تكسر العين فيقال عيِّن كما قيل سيِّد وهيِّن وليِّن ونحو ذلك، وهو بناء يختص به المعتل ولا يكون في الصحيح كما يختص الصحيح (بفيعَل) مفتوحة العين نحو صيرف وحيدر، وهو كثير.

والمذهب الثاني: ما ذهب إليه ابن جني في الشاهد السابق وذكر أنه حملوه على (فيعل) مما اعتلت عينه وهو شاذ.ومن خلال هذا العرض اتضح أن الشواهد التي استشهد بها النحاة في أراجيز رؤبة بعضها لم توجد له نظائر في كلام العرب ومذاهب مقاييس علماء اللغة، كما أن الشواهد الصرفية التي استشهد بها النحاة في رجز رؤبة بن العجَّاج قليلة إذا ما قُورنت بالشواهد الأُخرى التي استشهدوا بها في مجال اللغة والنحو، مما يدل على أن رؤبة كان جل اهتمامه باللغة ولاسيما الغريب منها، ولذلك أكثر من هذا الغريب في رجزه ، فلا غرو في ذلك إذ أنه واحد من أولئك الذين خرجوا إلي البادية طلباً لجمع فصيح اللغة من القبائل التي اشتهرت بفصاحة اللسان، وذلك لأن البادية كانت وما زالت تعدُّ الموطن الخصب لسلائق اللغة، إذ أنّ البدوي فيها كان يتكلم على سجيته وسليقته من غير تكلف.

الخاتمة :

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات و الصلاة و السلام على خير من اصطفى محمداً خير الورى ﷺ وعلى آله وأصحابه أجمعين وبعد :

تناولت هذه الدراسة بالمناقشة والتحليل , الشواهد الصرفية في أراجيز رؤبة بن العجاج , و قد بُسط – من خلالها – القول شرحاً لهذه الشواهد , و بياناً للمسائل الصرفية التي ورد فيها بعض الخلاف والتباين في الآراء , وقد خرجت بنتائج مهمة نذكر منها :

أبرزت الدراسة ملامح الإبداع الفني في شخصية رؤبة بن العجاج و انعكاس ذلك على لغته و شواهده ، ولع رؤبة بن العجاج بغريب اللغة , و يظهر ذلك جلياً في أراجيزه التي لا تكاد تخلو منها أرجوزة واحدة ، كشفت الدراسة أهمية الشاهد الصرفي في إثراء اللغة خاصة عند القدماء الذين بذلوا جهوداً مقدرة للوقوف على هذه الشواهد وما يتصل بها من آراء و ترجيحات للأصح والأدق منها ، موافقة رجز رؤبة بن العجاج لبعض آراء علماء الصرف , حيث يوجد لشواهده نظائر في كلام العرب،و قد تخالف مقاييسهم بعضاً منها ، اسهام هذه الشواهد في مسيرة التقعيد الصرفي ،قلة الشواهد الصرفية في أراجيز رؤبة بن العجاج إذ ما قُورنت بالشواهد التي استخدمها النحاة وعلماء اللغة .

المصادر والمراجع:

(1) الأصمعي، عبد الملك بن قريب، شرح ديوان العجَّاج، تحقيق الدكتور عزة حسن، مكتبة دار الشرق، بيروت، ت 1971م، ص 3 .

(2) وليم بن آلوردالبروسي ، مجموع أشعار العرب وهو مشتمل على ديوان رؤبة بن العجَّاج وعلى أبيات مفردات منسوبة إليه ، لجنة إحياء التراث العربي ، بيروت، ج3 ، ص 99 .

(3) ديوان رؤبة ، ص99 .

(4) ديوان العجَّاج ، ص 109 .

(5) من هذا مانسميه بعامية السودان (رَوَّاب) .

(6) البغدادي ، عبد القادر بن عمر ، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب ، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة ، ت 1389ه ، ج 1 ، ص 45 .

(7) أبو الفرج الأصفهاني ، علي بن الحسين ، الأغاني ، شرح سمير جابر ، دار إحياء التراث العربي ، القاهرة ، ط2 ، 1412ه 1992-م ،ج2 ، ص259 .

(8) ابن عساكر ، أبو القاسم علي بن الحسن ، التاريخ الكبير ، مطبعة روضة الشام ، دمشق ، ج 5 ، ص 331 .

(9) البغدادي ، خزانة الأدب ، ج1 ، ص32 .

(10) هو أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي ، إمام النحو وباسط علم العروض واستاذ سيبويه ، ولد سنة 100ه، وتوفي سنة 175ه ، ترجمته في معجم الأدباء ، ج1 ، ص72 .

(11) سورة البروج ، الآية (3) .

(12) الفراهيدي ، الخليل بن أحمد ، كتاب العين، تحقيق دكتور مهدي إبراهيم المخزومي ودكتور إبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال، بيروت، ج3، ص198.

(13) ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (شهد)، ج3، ص248 .

(14) البيت للأعشى في ديوانه ، ص 49 .

(15) الفيروز أبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط6 ، 1988م ، باب الدال فصل الشين ، ص 372 .

(16) ابن ماجة، سنن الحافظ، حديث رقم 235، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ج1 ، ص86 .

(17) الزمخشري، جار الله أبي القاسم، أساس البلاغة ، مادة (شهد)، دار الفكر، بيروت، ص498 .

(18) إبراهيم أنيس وآخرون ، المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، ط1 ، 1989م ، ج2 ، ص325.

(19) انظر : قواعد الصرف بأسلوب العصر ، دكتور محمد بكر إسماعيل ، دار المنار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 1421ه – 2000م ، ص91 .

(20) انظر: قواعد الصرف بأسلوب العصر، دكتور محمد بكر إسماعيل، ص91 .

(21) انظر: شذا العرف في فن الصرف، الحملاوي (أحمد محمد أحمد)، تحقيق محمد فريد ،

المكتبة التوفيقية، القاهرة، لاط، لات، ص108 .وانظر شرح بن عقيل على الفية بن مالك ، تأليف محمد محيي الدين عبدالحميد ، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، 2009م –ج4، ص64

(22) ملحق ديوانه، ص170 .

(23) ديوانه، ص188 .

(24) انظر: شذا العرف في فن الصرف، الحملاوي، ص144 .وانظر لشرح ابن عقيل على ألفيز بن مالك , تأليف محمد محي الدين عبد الحميد , دار الطلائع للنشر و التوزيع و التصدير , 2009م , ج 4 ص 64

(25) صحيح البخاري، كتاب الصوم، باب هل يقول إني صائم إذا شُتم، ص1904 .

(26) ديوانه، ص159 .

(27) سورة الشمس، الآية (12) .

(28) سورة يس، الآية (52).

(29) ديوانه، ص183.

(30) انظر: شذا العرف في فن الصرف، الحملاوي، ص48.

(31) ديوانه، ص171.

(32) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، السيوطي ، تحقيق أحمد شمس الدين ، دار الكتب العلمية بيروت ،ط2 ، 2006م1427-ه، ج3 ص274 275-

(33) انظر : شذا العرف في فن الصرف ، الحملاوي ، ص50 .

(34) سورة يوسف ، الآية (32) .

(35) لم أعثر على قائل لهذا البيت وهو بلا نسبة في مغني اللبيب، ج2، ص339، والمقاصد النحوية، ج1، ص120 وهمع الهوامع، ج2، ص78، والدرر، ج5، ص161، وشرح الأشموني، ج2، ص495 .

(36) ديوانه ، ص173 .

(37) ديوانه ، ص3 ، ولصدر البيت رواية أخرى: وبلدٍ وعاميّةِ أعماؤُه

(38) انظر : الإنصاف في مسائل الخلاف ، ابن الأنباري ، ج2 ، ص299 .

(39) ديوانه ص160 .

العلامات التي تلحق الفعل الماضي والمضارع

د.عبد الله سليمان محمّدين إبراهيم

قسم اللغات - كلية التربية
جامعة السودان للعلوم
والتكنولوجيا

المستخلص:

جاءت هذه الدراسة بعنوان: العلامات التي تلحق الفعل الماضي والمضارع.الهدف من الدراسة هو: تسليط الضوء على العلامات التي تلحق الفعل الماضي والمضارع، «لغة أكلوني البراغيث» ومعرفة أحكام الفعل عند إسناده إلى الواحد والمثنى والجمع ونون الإناث.اتبع الباحث المنهج الاستقرائي الوصفي. أهم نتيجة توصلت إليها الدراسة أن أكلوني البراغيث، أو العلامات التي تلحق الفعل، ليست مقصورة على الشعر، فيقال: ضرورة، فقد سمع بعض الأعراب يقول: أكلوني البراغيث.

Abstract:

This study entitled: The signs that are added to the past and present tense verbs.The study aim: to shed light on the signs that are added to the past and present tense verbs, the so called language of (akl uni albaraghith) "fleas eat me" is a grammatical phenomenon in some ancient and modern Arabic dialects, which is the addition of Waw Al-Jama'ah (a pronoun related to verbs to indicate that the subject is more than two) , Alif Al-Mthana', (a pronoun related to verbs to indicate that the subject is two) or Nun Al-Nisa' (a pronoun related to verbs to indicate that the subject is feminine) and to identify how the verb should be arranged grammatically and syntactically when it is predicted to a singular subject, a subject of two, a plural subject, and a feminine subject.The researcher adopted the descriptive inductive method.
The most important finding the study concluded is that (akl uni albaraghith) or the signs that are added to verb are not limited to poetry, it is considered a necessity, as some Bedouins have used to say "'akl uni albaraghith."

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، خلق الإنسان في أحسن تقويم، وعلمه البيان، وعلم الإنسان ما لم يعلم.والصلاة والسلام على سيدنا محمد بن عبد الله خاتم الأنبياء، وأشرف المرسلين، وقائد الغر الميامين، وخير من نطق بالضاد، وأفصح العرب، وأوتي جوامع الكلم، وعلى آله، وصحبه أجمعين، ومن تمسك بسنته إلى يوم الدين.

وبعـــد:

فقد خلق الله الإنسان لمعرفته وعبادته، وعمارة أرضه، والتعاون مع جنسه، ولن تتم معرفته الحقة إلا برسول، يوحى إليه، بلغة قومه، قال تعالى: «وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه» ليبين لهم، وباللغة يعرف بعضهم عن بعض، قيم التعارف، وينشأ التعاون، وتعمير الأرض، وبدون اللغة، التي هي إلهام من الله تعالى، وتعليم منه تبلغ الإنسانية كمالها، وتبلغ أشدها، و تبلغ رشدها، واللغات كالأناس: لها طفولة، وبلوغ رشد، وفتوة، ثم وكهولة وشيخوخة وفناء، سنة الله، ولن تجد لسنة الله تحويلا.

واللغة العربية لها فروع كثيرة، منها: الأدب والبلاغة، وعلم اللغة، والنحو والصرف، ومن هذه الفروع علم النحو الذي اختاره الباحث لدراسة بحثه الذي اختاره الباحث بعنوان: القول في العلامات التي تحلق الفعل الماضي والمضارع.

وعلم النحو من أهم علوم العربية، فهو يساعد في التعرف على صحة التراكيب أو ضعف التراكيب العربية.

وكذلك التعرف على الأمور المتعلقة بالألفاظ، من حيث تراكيبها، ويكون الهدف من ذلك تجنب الوقوع في أخطاء التأليف، والقدرة على الإفهام.

وقد أنشد إسحاق بن خلف البهراني في زهر الآداب وثمر الألباب:

النَحْوُ يَبْسُطُ من لِسَان الأَلكنِ ... والمَرْءُ تُعْظمه إذا لم يلْحَنِ

وإذا طَلَبْتَ من العُلوم أجَلهَا ... مِنْها مُقَيمُ الأَلْسُنِ

لَحْنُ الشرِيفِ يزِيلُه عن قَدْره ... وتراه يَسْقُط من لِحَاظِ الأعينِ

مَا وَرَّث الآباءُ عند وَفَاتِهم ... لبنيهم مِثْلَ العُلوم فأتَقِنِ

فَاطْلب هُدِيت وَلا تَكُن متأنياً ... فالنحوُ زينُ العَالم المتفنِنِ

والنحو مِثل المِلْح إن ألقَيتْه ... في صنف عن طِعام يَحُسنِ

لذا هدفت الدراسة إلى: تسليط الضوء على العلامات التي تلحق الفعل الماضي والمضارع أو يسمى بلغة أكلوني البراغيث على تسميتها بهذا الأسم ، معرفة الأوجه والآراء على هذه اللغة يكون «الواو» في (أكلوني البراغيث) لأمة ، أي : حرفاً دالاً علي الجمع ولم يجعله النحاة اسماً لئلا يجتمع للفعل فاعلان الولو والاسم الظاهر .

ولعلَّ الذي دعا النحاة إلى تسمية هذه اللغة « لغة أكلوني البراغيث « هو أنهم سمعوا إعرابيا يقول : ممن يتكلمون هذه اللغة قد نطق بهذه العبارة فاختاروها وقتها ، ولو جاءت هذه العبارة على لغة حرب لكان ينبغي أن يقال : « أكلتني البراغيث « من دون واو الجماعة ، شرح .... ابن مالك للأشموني 2/46.\ لغة أكلوني البراغيث ليست مقصورة على الشعر حتى يقال ضرورة سمعت في النثر ايضاً. هذا غيض من فيض ، وكما قيل : ..... مَن يَسْعى إلى الَخيْر جُهْدَه وَلَيْس عَلَيْهِ أَن نُتم.

العناية بالدراسة الموازنة النحوية مسوغة في سبيل البحث عن القوائم المشتركة التي تجمع هذه اللهجات في إطار واحد من الأصل المشترك.

هذا و اهتمت الدراسة بالآتي:

مقدمة اللغة العربية : بصفة عامة ، والنحو بصفة خاصة ، وعرض المادة العلمية في صورة سَّبِّقه ، وسهلة وممتعة ، مع الإكثار من الشواهد التي تدعم هذه اللغة ، دراسة أي ظاهرة من الظواهر الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية في ضوء شبه الجزيرة العربية ، تؤدي إلى نتائج قيمة في البحث العلمي ، تمكن الباحثين من تفسير أمور ربما تكون خفية وغير جلية تحتاج إلى مزيد من البحث والتفسير والتمحيص والثراء اللغوي الذي يعينهم في معرفة الظواهر اللغوية والفريدة النادرة ،هذه الشوهد التي وردت فيها العلامات التي تلاحق الفعل الماضي والمضارع دليل على أصالة هذه الظاهرة في اللغة العربية الفصحى.

اتبع الباحث المنهج الاستقرائي - الوصفي.

كذلك اهتم الباحث بتسليط الضوء على لغة أكلوني البراغيث، لأنها لغة قليلة ولكنها موجودة في النثر والشعر، وفيها من الأمثلة والشواهد ما يدعم هذا الكلام.

تجدر الإشارة إلى أننا وجدنا دراسات سابقة في هذا الصدد ، منها : لغة أكلوني البراغيث بين العربية الفصحى ولهجات شبه الجزيرة العربية، د. ميساء صائب رافع، جامعة بغداد، العراق، يناير 2018م.

القول في العلامات التي تحلق الفعل «لغة أكلوني البراغيث»

هذه العلامات دلالة على تأنيث المرفوع به، وعلى تثنيته وجمعه، فمن ذلك التاء الساكنة تلحق وجوباً الماضي المسند إلى المرفوع الذي تأنيثه حقيقي إذا لم يفصل بينهما، ومثناه وجمعه بالألف والتاء نحو: قامت هند، وقامت الهندات، وقولهم: قال فلانة[1]، قيل: لغةً، وقيل شاذ لا يقاس عليه، وأجازه الأخفش، والرماني، ورده المبرد، وخالف الكوفيون[2] في جمع المؤنث بالألف والتاء[3]، فأجازوا فيه قام الهندات، واختاره أبو علي، فإن فصل بينهما إلا، لم تلحق التاء فنقول ما قام إلا هند، وما قام إلا الهندات، قال الأخفش يقولون ما جاءني إلا امرأة، فيذكرون حملاً على المعنى في أحد، ولا يؤنثون إلا في الشعر، وقال ابن مالك: الأحسن أن لا تحلق التاء، ويجوز أن تلحق. وأن فصل بغير إلاّ كالفصل بالجار والمجرور والمفعول به، وما يجوز أن يفصل به، جاز لحاق التاء وهو الأحسن وأن لا تحلق التاء - فإن كان المرفوع بالفعل مذكراً غير مضاف

إلى مؤنث، ولا هو مؤنث بالتاء، لم يُجز إلحاق التاء نحو: قام زيد، وقام الزيدان، وقام الزيدون.

فأما بنون؛ فيجوز في فعله التاء، فنقول: قامت البنون، وإن كان مؤنثاً بالتاء، نحو: طلحة وعنترة، فالمشهور أن لا تلحق التاء، ويجوز على قلة: قامت عنترة.

وإن كان مضافاً إلى مؤنث فهو أقسام أحدها: أن يكون بعض المؤنث، وهو مؤنث في المعنى كقوله تعالى: (**يَلْتَقِطْهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ**)[4]، في قراءة من قرأ بالتاء[5]، وقطعت بعض أصابعه[6].

الثاني: أن يكون بعض المؤنث، ولا يكون مؤنثاً في المعنى، نحو:

وُنَشْرِفَ بِالَقَوْلِ الذي قد أَذَعْتَهُ

كَمَا شَرِقَت صَدْرُ القَنَاةِ مَن الدَّمِ[7]

وقوله:

لَمَّا أَتَى خَبَرُ الزبيرِ تَوَاضَعَتْ سُوُر المَدَينة والجَبال الخُشَّعُ[8]

الثالث: أن يكون ليس مؤنثاً في المعنى، ولا بعض مؤنثه، لكنه يشارك القسمين قبله، في أنه يجوز أن يحذف، ويلفظ بالمؤنث[9]، وهو مراد مفهوم، نحو: اجتمعت أهل اليمامة[10]، وقوله من الطويل:

مَشَيْنَ كَما اهْتَزْت رِمَاح تَسَفَهت أَعَالِيَهَا مرَّ الرياح النَواسِمِ[11]

الرابع: أن يكون مذكراً وهو كل المؤنث، نحو قوله تعالى: (**وَوُفِّيَتْ كُلُّ نَفْسٍ**)[12]. وقد أطلق النحاة في المؤنث، فالظاهر أنه يجوز سواء كان المؤنث ظاهراً أو مضمراً، وزعم الفراء أنه لا يجوز ذلك مع المضمر فلا يجوزُ: الأصابع قطعت بعضها، والقناة شرقت صدرها، وأن العرب منعت من استجارته.

الخامس: ألاّ يكون واحداً في هذه الأربعة، فلا يسري إلى فعله التأنيث كقولك: قام غلام هند، فإن كان المذكر أوّل والمؤنث كتأنيث الكتاب، ويراد به الصحيفة، فهذا لا يجوز، إلا في قليل في الكلام وتذكيره هو المعروف وقد نص النحويون على أن قوله:

يَا أيها الزاكِبُ المُزْجِي مَطِيْتَه سَائِل بني أسد ما هذه الصوت[13]

وقوله من الطويل:

أَلَمْ يَكُ غدْراً مَا فعَلْتُم بِشَمْعَلِ

وَقَد خَابَ مَن كانت سَرِيَرته الغدْرُ[14]

وإن كان المسند إليه جمع تكسير[15] لمذكر أو مؤنث نحو: الزيود، والهنود عاقلًا أو غير عاقل[16]، أو جمعاً لمذكر بالألف والتاء الطلحات و الدريهمات، والحُسامات أو اسم جنس لمؤنث نحو: المرأة في باب بغْم والشجر، أو اسم جمع لمؤنث، نحو فوج جاز إلحاق التاء، وأن لا تحلق و»نِعْم» اسم جمع لمذكر يجوز فيه إلحاق التاء كقوله تعالى: (**كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ**)[17]. وجاز أن لا تلحق كقوله تعالى: (**وَكَذَّبَ بِهِ قَوْمُكَ**)[18] ولا تطرد التاء في اسم الجمع لمذكر.

وإن كان التأنيث مجازياً والاسم ظاهراً جاز إلحاق التاء، وجاز أن لا تحلق، تقول: طلعت الشمس، وطلع الشمس، فصلت أو لم تفصل، إلا إن كان الفصل بإلا فعلى ما سبق، فإن رفع الماضي ضمير مؤنث حقيقي أو مجازي متصلاً، وجبت التاء نحو: فلانة قالت، والشمس طلعت، ولا يجوز حذفها، إلا في الشعر[19]، والتاء في المضارع كالتاء في الماضي عدماً ولزوماً، تقول: قامت هند، وتقوم الهندات، وتحضر القاضي امرأة، تضطرم النار، ويجوز: ويحضر ويضطر أم بالياء، وما يقوم إلا هند أو الهندان أو الهندات.[20]

وقراءة (**لاَ يُـرَى إِلاَّ مَسَـاكِنُهُمْ**)[21] بضم التاء[22] بالرفع شاذةٌ واللغة المشهورة أن التاء لا تحلق الفعل إذا اسُند إلى مثنى أو مجموع علامة، تدل على تثنيته وجمعه. كما دلت التاء على تأنيثه، ومن العرب من يلحق ألف التثنية والجمع، وواو الجمع ونون الإناث، والمختار أنها حروف علامات تدل على التثنية والجمع، وحكى اللغويون أن أصحاب هذه اللغة هم طيئ يلتزمون العلامة أبداً، ولا يفارقونها، وذكر بعض الرواة أنها من لغة أزد شنوءة وأبهم سيبويه، فقال: واعلم أن من العرب من يقول: ضربوني قومك، وضربني أخواك ويسميهم بعضهم لغة «أكلوني البراغيث» وابن مالك يقول: لغة «يتعاقبون فيكم ملائكة» وقد استعمل أبو تمام لغة قومه طيئ فقال:

بِـكُل فَتًـى مَـا شَـاب مَـن رَوْعٍ وَقِعْـهَ

وَلكِنّـه قَـدْ شِـبْن مِنْـهَ الَوقِائـع[23]

كما استعمل لغتهم في ذو الطائية فقال:

أَنَـا ذُو عَرَفْـتَ فـإِن غرتـك جهالـةٌ

فأنـا المُقِيـمُ جَهَالـة الجُهَـال[24]

وذهب بعض النحاة إلى أنها ضمائر[25] واختلفوا فقال قوم ما بعدها بدل منها، وقال قوم مبتدأ والجملة السابقة خبر، وهذه اللغة عند جمهور النحويين ضعيفة. وكذلك ورود ذلك يدل على أنها ليست ضعيفة.

وقد أشار ابن هشام في الأحكام التي يختص بها الفاعل بقوله: «أن فعله يوحد مع تثنيته وجمعه، كما يوحد مع إفراده، فكما تقول: «قام أخوك» كذلك تقول: «قام أخواك» و»قام أخوتك» و»قام نسوتك».

قال تعالى: (**قَـالَ رَجُـلاَنِ**)[26]، (**وَقَـالَ الظَّالِمُـونَ**)[27]، (**وَقَـالَ نِسْـوَةٌ**)[28] وحكى البصريون[29] عن طيء وبعضهم من أزد شنوءة نحو: «ضربوني قومك» و»ضربني نسوتك، وضربني أخواك». قال في السريع:

أُلْفِيَتـا عَيْنَـاك عِنـد القَفـا أَوْلَى فَـأَوْلَى لـك ذا واقيـة[30]

وقال من المتقارب:

يَلُومُونَنِـي فِي اشِـتراءِ النخَيِـل أهْـلي فَكُـــــــــــــــــــــــــلَهمَ يَعْـذلُ[31]

وقال من مجزوء الكامل:

نَتَـجَ الرّبيـعُ مَحَاسـناً أَلْقْحنَهـا عُـزّ السَـحَائب[32]

والصحيح أن الألف والواو والنون في ذلك أحرف دلوّا بها على التثنية والجمع، كما دل الجميع بالتاء في نحو: «قامت، على التأنيث، لا أنها ضمائر الفاعلين وما بعدها مبتدأ على التقديم والتأخير وتابع على الإبدال من الضمير، وأن هذه اللغة لا تمتنع من المفردين أو المفردات المتعاطفة خلافاً لزاعمي ذلك، لقول الأئمة: إن ذلك لغة لقوم معنيين، وتقديم الخبر والإبدال لا يختصان بلغة قوم بأعيانهم[33]، والمجيء قوله من الطويل:

تـوَلّى قِتَـالَ المَارِقِـينَ بِنَفْسِـه وَقَـدْ أَسْـلَمَاه مُبْعَـدٌ وحَمِيـمُ[34]

وقوله من الوافر:

وَأَحْقَرُهُـــــــــــــــــــم عَلِيْهِـم وَإِن كَانَـا لَـه نَسَـبٌ وخِـير[35]

قال ابن مالك في العلامات التي تلحق الفعل:

وجَـرِّد الفِعْـل إذاَ مـا أُسْـنِدا لاثنـينِ أَوَ جَمـع كَـ"فـاز الشـهداء"

وَقَـدْ يُقـال: سَـعِدا وسَـعْدُوا والفِعْـل للظاهـر بَعْـد مُسْـنِدَ

أي: جرد الفعل من علامة التثنية والجمع كـ»فاز الشهداء» ويفوز الشهيدان أو «جمع كفاز الشهداء» ويفوز الشهداء وفازت الهندات، وتفوز الهندات، هذه اللغة المشهورة[36].

وقد يقال على لغة قليلة سعدا الزيدان وسعدن الزيدان، وسعدوا العمرون ويسعدون العمرون، وسعدت الهندات، ويسعدن الهندات، وفي ذلك قوله من الخفيف:

نُسِـيَا حَاتِـم وأَوْس لَـدُن فـا ضـت عَطايَـاك يـا ابَـن عَبْـد العزيـز[37]

وقوله من الكامل:

نَـصَرُوكَ قَوْمِـي فَاغتـزَزْت نِبَصْرِهـم وَلَـو أنهـم خَذَلـوك كُنـت ذليـلا[38]

وقوله من الطويل:

رَأَيْـنَ الغَـوانِي الشَـيْبَ لاَحَ بِعَـارِضِي فَأَعْرَضْـن عَنِّـي بالخـدور النَـواضِر[39]

ويُعبر عن هذه اللغة بلغة «أكلوني البراغيث» وعليه حمل الناظم قوله عليه الصلاة والسلام: «يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل وملائكة بالنهار» أخرجه مالك في الموطأ: «قم قال: لكنني أقول في حديث مالك: إن الواو فيه علامة إضمار، لأنه حديث مختصر، رواه البزار مطولاً مجرداً. فقال: «إن لله ملائكة يتعاقبون فيكم».

وحكى بعض النحويين أنها لغة طيئ، وبعضهم أنها لغة أزد شنوءة.

لابن عقيل رأي في هذه المسألة التي تختص بالعلامات التي تلحق بالفعل، حيث قال: إذا أسند الفعل الماضي إلى مؤنث لحقته تاء ساكنة تدل على كون الفاعل مؤنثاً، ولا فرق في ذلك بين الحقيقي والمجازي، نحو: «قامت هند، وطلعت الشمس». لكنها لها حالتان: حالة لزوم وحالة جواز[40].

قال ابن مالك:

وإنَّمـا تَلْـزَمُ فِعْـلَ مُضْمَـرٍ مُتَّصـلَ أو مُفْهِـم ذَا حَـرِ

* تلزم تاء التأنيث الساكنة الفعل الماضي في موضعين:

أحدهـا: أن يُسـند الفعـل إلى ضمـير مؤنـث متصـل، ولا فـرق في ذلـك بـين المؤنـث الحقيقـي والمجـازي، فنقـول: «هنـد قامـت، والشـمس طلعـت».

والثـاني: أن يكـون الفاعـل ظاهـراً حقيقـي التأنيـث، نحـو: «قامـت هنـد» والمـراد بقولـه أو مفهـم ذات حـر.

قال ابن مالك:

وَقَـدْ يُبيـح الفَعْـلُ تَـرْكَ التَـاءِ نَحـو: "أَتَى القَـاضِي بنـتُ الواقـف"

إذا فصـل بـين الفعـل وفاعلـه بغـير «إلا» جـاز إثبـات التـاء وحذفهـا، والأجـود الإثبـات، فتقـول: «أتى القـاضي بنـت الواقـف، والأجـود أتـت، ونقـول: «قـام اليـوم هنـد، والأجـود قامـت هنـد».

قال ابن مالك:

والحَـذْفُ مَـع فَصْـلا بـإلا فُصِـلا كـ"مَـا زكا إلا فَتـاة ابـن العَـلا"

إذا فُصِـل بـين الفعـل والفاعـل المؤنـث بـ»إلا» لم يجـز إثبـات التـاء عنـد الجمهـور فتقـول: «مـا قـام إلا هنـد، ومـا طلـع إلا الشـمس»، ولا يجـوز «مـا قامـت إلا هنـد» و»مـا طلعـت إلا الشـمس» وقـد جـاء في الشـعر كقولـه:

طَـوَى النَحْـزُ والأَجْـرازُ مَـا في غُروضِهـا

ومَـا بَقِيـت إلا الضُلُـوع الجَوَاسِـعُ[41]

وقال ابن مالك:

والحَـذْفُ قَـدْ يَـأتِي بِـلا فَصـل، وَمـع ضَمـير ذِي المَجـاز فِي شِـعْر وَقـع

* قـد تحـذف التـاء مـن الفعـل المسـند إلى مؤنـث حقيقـي، مـن غـير فصـل، وهـو قليـل جـداً[42]، حـكى سـيبويه: قـال فلانـة، وقـد تحـذف التـاء مـن الفعـل المسـند إلى ضمـير المجـاري، وهـو مخصـوص بالشـعر كقولـه:

فـلا مزنـةً وَدَقـتَ وْدَقهـا ولاَ أرضَ أَبْقَـلَ إبْقَالهـا[43]

قال ابن مالك:

وَالتَـاءُ مَـعْ جَمْـع سِـوَى السَـالم مِـن مذكـر - كَالتَـاء مَـع إحـدى اللّـين

والحَـذْفُ فِي نعـم الفَتـاة اسَتحسـنوا لأن قـد الحِسـن فِيـه بَـينَ

* إذا أُسُـند الفعـل إلى جمـع: فإمـا أن يكـون جمـع سـلامة لمذكـر لم يجـز اقـتران الفعـل بالتـاء فتقـول:

«قام الزيدون» ولا يجوز قامت الزيدون. وإن لم يكن جمع سلامة لمذكر. بأن كان جمع تكسير لمذكر كالرجال، أو لمؤنث كالهنود، أو جمع سلامة لمؤنث كالهندات. جاز إثبات التاء وحذفها، فتقول: قام الرجال، وقامت الرجال، وقام الهنود، وقامت الهنود، وقام الهندات، وقامت الهندات فإثبات التاء لتأويله بالجماعة، وحذفها لتأويله بالجمع[44].

ابن مالك له رأي في هذه المسألة، حيث قال: إذا تقدم الفعل على المسند إليه فاللغة المشهورة ألا تلحقه علامة تثنية ولا جمع، بل يكون لفظه قبل غير الواحد والواحدة تحلق قبلهما. ومن العرب من يوليه قبل الاثنين ألفاً[45] وقبل المذكرين واواً، وقبل الإناث نوناً مدلولًا بها على حال الفاعل الآتي قبل أن يأتي، كما دلت تاء فعلت هند على تأنث الفاعلة قبل أن يذكر أسمها. والعلم على هذه اللغة قول بعض العرب: أكلوني البراغيث. وقد تكلم بها النبي صلى الله عليه وسلم، فقال: «يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل والنهار» وعلى هذه اللغة قول الشاعر يرثي مصعب بن الزبير، رضي الله عنهما من الطويل[46]:

لَقَدْ أَوْرَثَ المِصْرَين خِزْيَاً وذِلّه قتيلٌ يَديْر الجاثَليق مُعتم

تَوَلَى قِتَالَ المَارِقِينِ بِنْفسِهِ وقَدْ أسْلماه مُبْعَدٌ وحَمِيم

ومثله قول الآخر من الطويل:

بنـي الأرض قد كَانُوا بنِيَّ فَعزّني

الشيخ الصبان عليهم لآجال الَمَنايا كتابها[47]

وقد وافق الأشموني ابن مالك في رأيه حيث قال: ويعبر عن هذه اللغة بلغة أكلوني البراغيث[48] وعليها حمل الناظم قوله عليه الصلاة والسلام «يتعاقبون فيكم ملائمة بالليل والنهار»[].

وقال المرادي مدعماً هذا الرأي: إذا أسند الفعل إلى فاعل ظاهر مثنى أو مجموع، جرد في اللغة المشهورة[49] من علامة التثنية والجمع فتقول: «فاز الشهيدان وفاز الشهداء».

وجاء في شرح جمل الزجاجي لابن عصفور قوله: واعلم أن الفعل إذا تأخر عن الاسم كان على حسبه من إفراد وتثنية وجمع وتأنيث، وسبب ذلك أن الفاعل إذا تقدم على الفعل عاد مبتدأ والفعل فلابد له من فاعل فأضمر له في الفعل فاعله فيظهر في التثنية والجمع. وإذا تقدم على الاسم كان موحداً أبداً لأن الاسم حينئذ فاعل، فلا يكون في الفعل ضمير[50].

وبعض العرب يلحق الفعل علامة تدل على تثنية الفاعل، وجمعه وهي لغة ضعيفة فمن ذلك قوله من السريع:

أُلْفِيَتا عَيْنَاك عِند القَفا أَوْلَى فَأَوْلَى لك ذا واقية[51]

ولو جاء على الفصيح قال: ألفَيتَ. وللنحويين في ذلك ثلاثة مذاهب:

منهم من يجعل اللاحق علامة تثنية الفاعل وجمعه كما تقدم[52].

ومنهم من يجعله ضميراً فاعلاً وما بعده مبتدأ والجملة المتقدمة في موضع الخبر.

ومنهم جعل ما بعد بدلاً عنه.

والصحيح أن اللاحق علامة، إذ لو كان ضميراً لم يكن لثباته وجه والتكلم به جميع العرب، فإن قيل: قل المجيء بعلامة التثنية والجمع، وهلا كان ذلك بمنزلة علامة التأنيث؟ فالجواب: إن التأنيث لما كان لازماً الفاعل، لزمت علامته والتثنية والجمع لما كان غير لازمين الفعل، إذ قد يفرد، لم تلزم علامتهما.

وللشيخ خالد الأزهري رأي في هذه المسألة حيث قال: وحكى البصريون عن طيء، وحكى عن أزد شنوءة، بفتح الهمزة وسكون الزاي أو السين[53]. قال في الصحيح: أزد: أبو حي من اليمن، وهو بالسين أفصح، يقال: أزد شنوءة و أزد عمان وأزد السراة. واختلف في تسميته أزداً وأسداً، لأنه كثير العطاء، فيقول له ذلك لكثرة من يقول: أسدى إلى كذا، وأزدى كذا. وقيل: لأنه كثير النكاح، والأزد والأسد: النكاح. و شنوءة بفتح الشين المعجمة وضم النون وفتح الهمزة نحو: «ضربوني قومك وضربني نسوتك وضربني أخواك» وفي الحديث: «أومُخْرِجيَّ هم»[54] قالها صلى الله عليه وسلم لما قال له ورقة بن نوفل: «وَدِدْت أن أكون معك إذ يخرجك قومك» والأصل: أومخرجي هم، فقلب الواو ياء وأدغمت الياء في الياء.

وقال د. محمد خير حلواني: اللغة الشائعة أن يكون الفعل مفرداً مهما يكن الفاعل من حيث العدد، نقول: جاء الطالب، وجاء الطالبان، وجاء الطلاب[55].

على أن بعض القبائل اليمنية القديمة، كالحارث بن كعب، وأزد شنوءة كانت تطابق بين الفعل وفاعله في العدد، تقول مثلاً: جاء الفارس، وجاءوا الفارسان، وجاءوا الفرسان، ولهذه اللغة شواهد يحتج بها[56].

وليست هذه مقصورة على الشعر حتى يقال إنها ضرورة، فقد سمع بعض الأعراب يقول: أكلوني البراغيث. كما جاء منه قوله تعالى: (**وَأَسَرُّواْ النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُواْ**)[57]، وقوله تعالى: (**ثُمَّ عَمُواْ وَصَمُّواْ**)[58] على أن نحاة كثيرين خاضوا في تأويل الآيتين، ولهم في ذلك آراء وتخريجات لا تخرج عن الآراء الظنية.

وقال د. عزام عمر الشجراوي: يلزم الفعل مع فاعله حالة الإفراد، سواء أكان الفاعل مفرداً أم مثنى أم جمعاً مثل قوله تعالى: (**قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا أَنزِلْ عَلَيْنَا مَآئِدَةً مِّنَ السَّمَاء**)[59]، ومثل قوله تعالى: (**قَالَ رَجُلاَنِ مِنَ الَّذِينَ يَخَافُونَ أَنْعَمَ اللّهُ عَلَيْهِمَا ادْخُلُواْ عَلَيْهِمُ الْبَابَ**)[60] في حين الفعل «قال» في حالة الإفراد، وهو الأصل، فلا يجوز قالا رجلان.[61]

ولكن هذه قليلة يقاس عليها، ويعبر عنها النحويون بلغة «أكلوني البراغيث».

قالت ريم نصوح الخياط: إذا كان الفاعل مثنى، أو جمعاً، بقي الفعل معه مجرداً من علامة التثنية والجمع، كما كان مع المفرد، نحو: فاز الصابرون.

أما قول أحدهم: «وقَدْ أَسْلَماه مبعد وحميم».

وقول الآخر: «يلومونني أهلي».

وقول الثالث: «رأين الغواني الشيب لاح بعارضي».

فلغة يعبر عنها النحويون بـ»لغة أكلوني البراغيث» والألف والواو والنون في الأمثلة حروف تدل على التثنية والجمع، والاسم بعد الفعل المذكور مرفوع به[62].

جاء في كتاب «قطر الندى وبل الصدى» قول ابن هشام: من أحكام الفاعل: أنه لا يلحق عامله علامة تثنية ولا جمع، فلا يقال: «قاما أخواك» ولا «قاموا أخوتك» ولا «قمن نسوتك» بل يقال في الجميع: «قام الإفراد» كما يقال: «قام أخوك» هذا هو الأكثر، ومن العرب من يلحق هذه العلامات بالفاعل[63].

ابن النظام له رأي في العلامات التي تلحق الفعل حيث قال: اللغة المشهورة أن الألف الاثنين وواو الجماعة، ونون الإناث أسماء مضمرة، ومن العرب من يجعلها حروفاً دالة على مجرد التثنية أو الجمع.

فعلى اللغة الأولى: إذا أسند الفعل إلى الفاعل الظاهر، وهو مثنى، أو مجموع جرد من الألف والواو والنون، كقولك: سعد أخواك، وفاز الشهداء وقام الهندات، لأنها أسماء، فلا يلحق شيء منها الفعل إلا مسنداً إليه، ومع إسناد الفعل إلى الظاهر لا يصح ذلك، لأن الفعل لا يسند مرتين.

وعلى اللغة الثانية: إذا أسند الفعل إلى الظاهر لحقته الألف في التثنية، والواو في جمع المذكر، والنون في جمع المؤنث، نحو: سعدا أخواك، وسعدوا أخوتك، وقمن الهندات، لأنها حروف فلحقت الأفعال، مع ذكر الفاعل علامة التثنية، والجمع، كما تلحق التاء علامة التأنيث[64].

الخاتمة:

الحمدلله رب العالمين الرحمن الرحيم ، مالك يوم الدين ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين منه الإيمان بدءاً وختماً.

بعد الحديث ، وسرد الشواهد من القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف ، وكلام العرب، بعربيتهم وأصالتهم ، وبعدهم عن العلامات التي تلحق الفعل الماضي والمضارع أو يسمى بلغة أكلوني ، نستطيع القول : إن أول من استعمل عبارة « أكلوني « الخيل بن أحمد ، وسيبويه لأن أقدم نص وردت فيه.

أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة تتمثل في الآتي: إذا أسند الفعل الماضي إلى مؤنث لحقته تاء ساكنة، تدل على كون الفاعل مؤنثاً، ولا فرق ذلك بين الحقيقي والمجازي ، اللغة المشهورة أن الفعل ألا تلحقه علامة تثنية ولا جمع، بل يكون لفظه مثل الواحد والواحدة كلفظة قبلهما ، بعض القبائل اليمنية القديمة كالحارث بن كعب، وأزد شنودة كانت تطابق بين الفعل وفاعله في العدد ، لغة أكلوني البراغيث، ليست مقصورة على الشعر حتى يقال ضرورة، فقد سمع بعض الأعراب يقولون: أكلوني البراغيث ، هذه اللغة يقاس عليها، ويعبر عنها النحويون بلغة «أكلوني البراغيث» وعبر عنها ابن مالك بغلة: «يتعاقبون فيكم ملائكة».

التوصيات:

يوصي الباحث بالآتي: دراسة العلامات التي تحلق، ومعرفة أحكام الفعل الماضي عند إسناده المفرد، و المثنى وواو الجماعة ونون الإناث ، تسليط الضوء على لغة أكلوني البراغيث، ومعرفة الشواهد التي وردت فيها، ومعرفة القبائل العربية التي تحدثت بها ، التعرف على سبب تسميتها، وشواهدها، وسماع اللغة القديمة والمعاصرة التي وردت فيها هذه اللغة.

المصادر والمراجع:

(1) ابن الناظم «شرح ألفية ابن مالك» دار الجيل، بيروت، طبع عام 1998م.
(2) ابن عصفور «شرح جمل الزجاجي» دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1998م.
(3) إبن عقيل «شرح ابن عقيل» دار الطلائع بدون رقم طبعة.
(4) ابن مالك «شرح التسهيل» تحقيق: محمد عبد القادر عطا وطارق فهمي السيد، الطبعة الثانية، لبنان، طبع عام 2009م.
(5) ابن هشام «أوضح المسالك» دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، 2017م.
(6) ابن هشام «قطر الندى وبل الصدى» دار الكتب العلمية، بيروت، طبع عام 2000م.
(7) أبو حيان الأندلسي «ارتشاف الضرب»، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الأولى، 1998م.
(8) الأشموني «شرح الأشموني» دار الكتب العلمية، بيروت، طبع عام 2010م.
(9) ريم نصوح الخياط «الإيجاز في القواعد والإعراب» دار المكتبي، الطبعة الأولى، عام 2005م.
(01) الشيخ خالد الأزهري «التصريح على التوضيح» دار الكتب العلمية، بيروت، بدون رقم طبعة.
(11) الشيخ محمد علي الصبان «حاشية الصبان»، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1997م.
(21) عزام عمر الشجراوي «النحو التطبيقي» دار المأمون للنشر والتوزيع، بدون تاريخ ورقم طبعة.
(31) عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه «الكتاب»، المحقق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1408هـ - 1988م.
(14) محمد خير حلواني «المغني الجديد في علم النحو» بيروت - لبنان، دار الشرق العربي، طبع عام 2003م.
(51) المرادي المعروف بابن أم قاسم «توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية بن مالك» ، مدينة نصر القاهرة ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى، 2001م.

المصادر والمراجع:

(1) روى هذه العبارة سيبويه عن العرب. انظر: الكتاب 38/2.

(2) قال ذلك ابن عصفور، انظر: المقرب 330/2.

(3) أبـو حيـان الأندلـسي «ارتشـاف الـضرب» 734/2، القاهـرة: النـاشر مكتبـة الخانجـي، الطبعـة الأولى، 1998م.

(4) سورة يوسف، الآية: 10.

(5) وهي قراءة الحسن البصري. أنظر: الخصائص، 415/2.

(6) انظر: سيبويه، «الكتاب»، 51/1.

(7) البيت للأعشى "ديوان" ص/ 183.

(8) البيت لجرير "ديوانه" ص/ 259.

(9) ابو حيان الأندلسي «ارتشاف الضرب» 2/ 736.

(10) اجتمعت أهل اليمامة فالأهل مضاف إلى مؤنث ليس منه.

(11) البيت لذي الرمة في "الديوان" 754/2.

(12) سورة الزمر، الآية: 70.

(13) البيت منسوب لرويشد بن كثير الطائي 521/4

(14) هذا البيت منسوب لربيعة بن نجوان في أمالي الشجري 123/1.

(15) قال من بحر الرجز:

كأن أذنيه إذا تشوّفا قادمة أو قلماً محرّقاً

وقول تشوفا: يقال: شوَّف الفرس والظبي نصب عنقه وجعل ينظر، والقادمة: الريشة في مقدمة الجناح.

انظر: الديوان: اللسان 185/9 «شاف».

(16) أبو حيان الأندلسي «ارتشاف الضرب»، 2/738.

(17) سورة الحج، الآية: 42.

(18) سورة الأنعام، الآية: 66.

(19) قـال سـيبويه: وقـد يجـوز في الشـعر موعظـة جاءنـا، كأنـه اكتفـى بذكـر الموعظـة عـلى التـاء وقـال الشـاعر وهـو الأعـشي:

فإمـا تـرى لِمِّـة بُدِّلَـتْ فـإنَّ الحَـوادِثَ أَوْدَى بِهَـا

(20) أبو حيان الأندلسي «ارتشاف الضرب» 2/738.

(21) سورة الأحقاف، الآية: 25.

(22) قـال الأصبهـاني: وفيـما قرأنـا مـن روايـة شـعيب بـن أيـوب عـن يحيـي عـن أبي بكـر «لا تـرى» بضـم التـاء «إلا مسـاكنهم» بالرفـع.

(23) البيت بلا نسبة وقد ورد في "ارتشاف الضرب" 2/ 739.

(24) مجهول القائل وقد ورد في "ارتشاف الضرب" 2/ 739.

(25) أبو حيان الأندلسي «ارتشاف الضرب» 2/739.

(26) سورة المائدة، الآية: 23.

(27) سورة الفرقان، الآية: 8.

(28) سورة يوسف، الآية: 30.

(29) ابن هشام «أوضح المسالك» بيروت: دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، 2017م، 1/238.

(30) البيت لعمرو بن ملقط في تلخيص الشواهد ص/ 474.

شرح المفردات: ألقى الشيء: وجده. القفا: مؤخرة العنق. أولى لك: دعاء بالشر والتهديد.

المعنى: يقول هاجياً رجلاً جباناً: لقد وجدت عيناك وكأنهما على قفاك لكثرة تلفتك إلى الوراء، فكن حذراً، فالوقاية خير ملاذ وخير وسيلة للنجاة.

الشاهد في قوله: "ألفيتا عيناك" حيث اتصلت ألف الاثنين بالفعل المسند إلى فاعل الاسم الظاهر، وذلك على لغة بلحارث بن كعب حسب: "لغة أكلوني البراغيث".

(31) البيت لأمية بن أبي الصلت "ديوانه" ص/48.

الشاهد في قوله "يلومونني أهلي" حيث ألحق واو الجماعة بالفعل المسند إلى الفاعل الظاهر على لغة بن بلحارث بن كعب. والقياس: يلوني أهلي.

(32) البيت لأبي فراس الحمداني "ديوانه" ص/28.

اللغة: نتج. ولد. البيع: هنا المطر الذي ينزل في فصل الربيع. المحاسن: الجمال. القح. ألقح. وضح طلع الذكر على الأنثى. الغر. البيض. السحائب: جمع السحابة.

المعنى: يقول: إن المطر الذي نزل في فصل الربيع قد أنبت نباتاً حسناً، وكسا الأرض حلة خضراء بفضل السحب البيضاء.

والشاهد فيه قوله: "ألقحنها غر السحائب" حيث ألحق الفعل ضمير المؤنث وهو النون مع وجود الفاعل.

(33) ابن هشام «أوضح المسالك» 1/240.

(34) البيت لعبيد الله بن قيس الرقيات "ديوانه" ص/169.=

=اللغة والمعنى: المارقين: الخارجين على الدين. أسلماه: خذلاه، ولم ينصراه. المبعد: البعيد الصلة. الحميم: القريب. يقول: إن مصعباً بنفسه تولى قتال الخارجين على الدين في العراق، وقد تجشم الكثير من المصاعب، ولكن خذله البعيد والقريب وأسلماه للعدو.

والشاهد فيه قوله: "وقد أسلماه مبعد وحميم" حيث ألحق بالفعل المسند إلى الفاعل الظاهر ضمير التثنية، وذلك على لغة بلحارث بن كعب

(35) البيت لعروة بن الورد في «ديوانه» ص/91. وقبله:

ذَرِيني لِلْغِنى أَسْعَى فَإِنّي رَأَيْتُ النّاس شَرهُمُ الَفقيرُ

شرح المفردات: أهون: أذلّ. الخير: الأصل والشرف.

المعنى: هذا البيت تابع لما قبله إذ يقول لزوجته التي عاتبته على كثرة أسفاره، وتعرضه للمخاطر، محاولاً إقناعها بأن السعي إلى الغنى أمر محمود لأن الفقير هو شر الناس في عرفهم. ويتابع بقوله: فإنه يبعدونه ويحتقرونه، ولا يشفع به لا حسب ولا شرف أصل.

الشاهد فيه قوله: "كانا له نسب وخير" حيث ألحق ألف التثنية بالفعل المسند إلى الفاعل الظاهر، وذلك على لغة بلحارث بن كعب. والقياس: وإن كان له نسب وخير.

(36) الأشموني «شرح الأشموني» دار الكتب العلمية، بيروت، طبع عام 2010م، 1/390.

(37) البيت بلا نسبة، وقد ورد في "شرح الأشموني" 390/1.

اللغة: فاضت: كثرت وجاوزت الحد. العطايا: جمع العطية، وهي الهبة أو المنحة. ابن عبد العزيز: قد يكون عمر بن عبد العزيز.

المعنى: يمدح الشاعر ابن عبد العزيز لسخائه وكثرة عطاياه ما جعل الناس ينسون حاتماً وأوساً اللذين اشتهرا بجودهما.

الشاهد في قوله: "نسيا حاتم وأوس، حيث ألحق ألف التثنية بالفعل "نسي" رغم كونه مسنداً إلى اثنين.

(38) البيت بلا نسبة وقد ورد في "شرح الأشموني" 1/390.

اللغة: نصروك: ساعدوك. اعتززت: صرت ذا عزة ومنعة. خذلوك: امتنعوا. الذليل: المهان.

المعنى: يقول إن قومي قد ناصروك وجعلوك عزيزاً ذا قوة ومنعة، ولو لم ينصروك لكنت ذليلاً مهاناً.

الشاهد في قوله: "نصروك قومي" حيث ألحق بالفعل علامة الجمع، وهي واو الجماعة مع كون هذا الفعل "نصر" مسنداً إلى اسم ظاهر دال على الجمع، وهذه لغة بعض العرب.

(39) البيت لمحمد بن عبد الله العتبي في "الأغاني" 14/191.

اللغة والمعنى: الغواني: جمع الغانية، وهي المرأة الجميلة المستغنية عن الزينة. لاح: ظهر. العارض: جانب الوجه. أعرضن: ابتعدن. النواضر: جمع الناضر، وهو ذو الحسن والرونق.

والشاهد في قوله: "رأين الغواني" حيث اتصل بالفعل "أين" ضمير الفاعل، وهو نون النسوة مع ذكر الفاعل الظاهر، وهو "الغواني" على لغة بلحارث بن كعب.

(40) ابن عقيل «شرح ابن عقيل» دار الطلائع بدون رقم طبعة 1/39/40.

(41) البيت لذي الرمة. غيلان بن عقبة، وهذا البيت من قصيدة طويلة، أولها:

أمنزلتي متى سلام عليكما عل الأزمن اللائي مضين رواجع

وهل يرجع التسليم أو يكشف العمى ثلاث الأثافي والديار البلاقع

اللغة: «النحز» بفتح فسكون. الدفع والنخس والسوق الشديد، و«الأجراز» جمع جرز وهي الأرض اليابسة لا نبات فيها «غروضها» جمع غرض - بفتح أوله وهو للرجل بمنزل الحزام للسرج، والبطان للقنب، وأراد

هنا ما تحته، وهو بطن الناقة وما حوله «الجراشع» جمع جرشع - بزنة قنفذ وهو المنتقح.
المعنى: يصف ناقته بالكلال والضمور والهزال مما أصابها من توالي السوق والسير في الأرض الصلبة، حتى رق ما تحت غرضها ولم يبق إلا ضلوعها المنتفخة، فكأنه يقول: أصاب هذه الناقة الضمور والهزال والطوى بسبب شيئين: أولها استحثاثي لها على السير بدفعها ونخسها، والثاني: أنها تركض في أرض يابسة صلبة ليس بها نبات، وهي مما ينشق السير فيه.=
=الشاهد فيه قوله: «فما بقيت إلا الضلوع الجواشع» حيث دخلت تاء التأنيث على الفعل، لأن فاعله مؤنث، مع كونه قد فصل بين الفعل والفاعل بإلا. وذلك عند الجمهور - مما لا يجوز في غير الشعر، ومثل هذا الشاهد قول الراجز:

مَا بَرِئتُ مِن رِيَبَةٍ ذَمّ فِي حَرْبَا إلا بنَاتُ العَمِّ

(42) ابن عقيل «شرح ابن عقيل» 1/41.
(43) لبيت لعامر بن جوين الطائي، كما نسب في كتاب سيبويه 240/1.
اللغة: "المزنة" السحابة المثقلة بالماء "الودق" المطر، وفي القرآن الكريم: (فترى الودق يخرج من خلاله)، "أبقل" أنبت البقل، وهو النبات.
الشاهد فيه قوله: "ولا أرض أبقل" حيث حذف تاء التأنيث في الفعل المسند إلى ضمير المؤنث، وهو مسند إلى ضمير مستتر يعود إلى الأرض، وهي مؤنثة مجازية التأنيث.
(44) ابن عقيل «شرح ابن عقيل» 1/43.
(45) ابن مالك «شرح التسهيل» تحقيق: محمد عبد القادر عطا وطارق فهمي السيد، لبنان: الطبعة الثانية، طبع عام 2009م، 2/49.
(46) البيتان لعبد الله بن قيس الرقبات «ديوانه» ص/ 196.
(47) البيت مجهول القائل، وقد ورد في "شرح التسهيل" 2/49.
(48) الشيخ محمد علي الصبان «حاشية الصبان»، بيروت: دار الكتب العلمية ، الطبعة الأولى، 1997م، 2/67.
(49) المرادي المعروف بابن أم قاسم «توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية بن مالك» ، مدينة نصر القاهرة ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى، 2001م، 2/585.
(50) 50 () ابن عصفور «شرح جمل الزجاجي» بيروت لبنان: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1998م، 1/104.
(51) 51 () البيت لعمرو بن ملقط في تلخيص الشواهد ص/ 474.
(52) شرح المفردات: ألقى الشيء: وجده. القفا: مؤخرة العنق. أولى لك: دعاء بالشر والتهديد.
(53) المعنى: يقول هاجياً رجلاً جباناً: لقد وجدت عيناك وكأنهما على قفاك لكثرة تلفتك إلى الوراء، فكن حذراً، فالوقاية خير ملاذ وخير وسيلة للنجاة.
(54) 52 () ابن عصفور «شرح جمل الزجاجي» 1/105.

(55) الشيخ خالد الأزهري «التصريح على التوضيح» ، بيروت : دار الكتب العلمية ، بدون رقم طبعة، 1/403 - 404.

(56) أخرجه البخاري في بدء الوحي برقم 3.

(57) د. محمد خير حلواني «المغنى الجديد في علم النحو» ، بيروت : دار الشرق العربي - لبنان، طبع عام 2003م، ص/ 137.

(58) د. محمد خير حلواني «المغنى الجديد» ص/ 138.

(59) سورة المائدة، الآية: 3.

(60) سورة المائدة، الآية: 71.

(61) سورة المائدة، الآية: 114.

(62) سورة المائدة، الآية: 23.

(63) عزام عمر الشجراوي «النحو التطبيقي» دار المأمون للنشر والتوزيع، بدون تأريخ ورقم طبعة، ص/ 183.

(64) ريم نصوح الخياط «الإيجاز في القواعد والإعراب» دار المكتبي، الطبعة الأولى، عام 2005م، ص/ 97.

(65) ابن هشام «قطر الندى وبل الصدى» بيروت: دار الكتب العلمية، طبع عام 2000م، ص/ 169.

(66) ابن الناظم «شرح ألفية ابن مالك» بيروت: دار الجيل، طبع عام 1998م، ص/ 220.

فاعلية توظيف التفكير الإبداعي في مادة التربية الإسلامية وأثرها على التحصيل الدراسي

باحث

د.معاوية محمد علي يوسف

د.حربية محمد أحمد

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على أثر تعليم مهارات التفكير الإبداعي على مستوى التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية، تم تناول الموضوع من عدة أبعاد منها: مفهوم التفكير الإبداعي وأهمية تعليم مهاراته، التفكير الإبداعي والتربية الإسلامية، ومهارات التفكير الإبداعي الأساسية والفرعية، مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته، وخصائصه، ومبادئه، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي لتناسبه و موضوع الدراسة و اختار الباحثان مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني، المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من ستين طالباً ،مقسمة إلى مجموعتين ، ثلاثين طالباً لكل مجموعة، في مدرستي خالد بن الوليد بشرق النيل (الصف النموذجي)، ومعاهد التعليم البريطاني، واستخدم الباحثان الاختبار (القبلي والبعدي) أداةً للدراسة ، وتم تحليل البيانات بواسطة برنامج (SPSS) للتحليل الإحصائي.وخلصت الدراسة إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي بعد استخدام الطرائق الحديثة في تعليم مهارات التفكير الإبداعي.إن تعليم وتعلم مهارات التفكير الإبداع يرفع مستوى تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة التربية الإسلامية، وإن تعلم مهارات التفكير الإبداعي بالطريقة الحديثة زاد من مستوى تعلم وتشويق طلاب الصف الثاني الثانوي لمادة التربية الإسلامية. فضلاً عن تدريس مفردات مقرر التربية الإسلامية بالطرائق الحديثة وباستهداف مهارات التفكير الإبداعي، رفع من مستوى تحصيل الطلاب الدراسي، على الرغم من غياب هذه الأهداف- هدفت عليم مهارات التفكير الإبداع يفي مادةالتربية الإسلامية.

Abstract:

This study aimed to determine the effect of teaching creative thinking skills on the level of academic achievement in the subject of Islamic Education. The subject was addressed from several dimensions, including: the concept of creative thinking and the importance of teaching its skills, creative thinking and Islamic education, basic and secondary creative thinking skills, and the concept of academic achievement, its importance, its characteristics and

its principles. The study adopted the experimental approach to suit the subject of the study. The researchers' entire study population was high school students ofthe second grade, and the study sample consisted of 60 students divided into two groups, 30 students for each group in the two schools of Khaled ibn Al-Waleed in the East Nile province (the model class), and the British Institute of Education. The researchers used the (pre and post) test as a study tool, and the data was statistically analyzed using the (SPSS) program.The study concluded that the level of academic achievement increased after using modern methods in teaching creative thinking skill.Teaching and learning creative thinking skills raised the level of achievement of the second grade students in the subject of Islamic Education. Learning creative thinking skills in the modern way has increased the second grade students' level of learning and excitement towards the subject of Islamic Education. As well as teaching the vocabulary of the Islamic Education subject using modern methods targeting the development of students' creative thinking skills which ultimately raises the level of students' academic achievement, despite the absence of these goals – the goal of teaching creative thinking skills in Islamic Education

مقدمة:

يتميز العصر الذي نعيشه بغزارة المعلومات ، وعديد المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة؛ نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي والابتكارات المتجددة في المجالات كافة، ولم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها ، وإنما أصبح التركيز على المفهوم التطبيقي لتلك المعرفة، والتي ينبغي أن تحقق نتائج إيجابية، على مستويات المتعلمين الأكاديمية والحياتية، مما جعل الحاجة ملحة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ والتلقين والاسترجاع ، إلى مرحلة تعليم وتعلم مهارات التفكير الإبداعي لبناء أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل وما ينطوي عليه من تغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها من أجل الوصول إلى نتائج جديدة بشأنها.

إن تعليم مهارات التفكير الإبداعي مثار اهتمام كثير من التربويين في العالم ؛ إذا لا يمكن التوفيق بين متطلبات العصر والمتغيرات المحيطة بالفرد دون أن يتسم تعليمه بالجانب الإبداعي، فالمبدعون في أي مجتمع هم الثروة القومية، والقوة الدافعة نحو الحضارة والرقي، ولهذا تعمل الأسرة والمدرسة على حث المتعلم على التعلم والتحصيل والتفوق الأكاديمي؛ لضرورة التحصيل الدراسي ، وما يترتب عليه من آثار ايجابية في حياة المتعلم، ولأن التربية الإسلامية تُعدُ ركناً أساسياً

في مقررات التعليم العام، ومجالاً خصباً لتعليم مهارات التفكير الإبداعي وإكساب المتعلم البصيرة الدينية، والفهم العميق، والنظرة الشاملة للحياة، قامت عديد الدول بتطوير مقررات التربية الإسلامية وتحسينها؛ لتواكب معطيات واحتياجات العصر الذي نعيشه.

إن قيمة أي نظام تعليمي تتحدد في قدرته على تحقيق أهدافه من العملية التعليمية ، وزيادة التحصيل الدراسي كونه أساس النجاح الأكاديمي ، ومن ثم النجاح في العمل الميداني، نظراً لما تقدم فإن الباحثان يعملان من خلال هذه الدراسة، للتعرف على أثر تعليم مهارات التفكير الإبداعي على مستوى التحصيل الدراسي، في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

هذا وتكمن مشكلة ال في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية توظيف مهارات التفكير الإبداعي على أثرها على رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

أولا: الإطار النظري:

مفهوم مهارات التفكير الإبداعي:

أ-المهارة:

هي أداء بدني أو ذهني يؤدي على مستوى عال من الإتقان والسرعة وبأقل جهد وفي أقل وقت ممكن[1]

لاحظ الباحثات أن تعريف المهارة يدور حول وصف المهارة إما من حيث طريقة أداء المهارة وهي السهولة والدقة والسرعة، أو من حيث المعيار الذي يقاس به الأداء وهو الإجادة والإتقان.

ب-التفكير الإبداعي:

هو عبارة عن نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو نتائج أصيلة لم تكن معروفة من قبل، وينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة،[2]وعرفه تورانس[3] بأنه عملية تحس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص ، وصياغة فرضيات جديدة من أجل التوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة ، ثم البحث عن حلول جديدة للفرضيات حتى يتم الوصول إلى نتائج جديدة .وبالتالي فإن مفهوم مهارات التفكير الإبداعي : يتمثل في القدرة على أداء عمل محدد بإتقان يجعل التفكير الإبداعي عبارة عن انتاج جديد أو حل مشكلة بطريقة جديدة ، أو إبداء علاقات لم تكن معروفة من قبل تجعل المتعلم متحررا من قيود الماضي ولا يتقيد بالحلول المتاحة في الوقاع حتى يستطيع أن يعطي لأي فكرة معنى وحلا جديدا يتسم بالدقة والجودة العالية

أهمية تعليم مهارات التفكير الإبداعي:

هناك اتفاق شبه تام بين الباحثين الذين عرضوا في كتاباتهم عن موضوع تعليم مهارات التفكير بكل أنماطه، وقد اكدوا أن تعبير تعليم مهارات التفكير الإبداعي وتهيئة الفرص المثيرة

لـه أمـران في غايـة الأهميـة، وينبغـي أن يكـون تعليمـه هدفـا رئيسـيا لمؤسسـات التربيـة والتعليـم، وأن مهـارات التفكـير الإبداعـي لا تختلـف عـن أي مهـارة أخـري يمكـن تعلمـه والتدريـب عليهـا[4] وقـد أوجـز الحـلاق[5] أهميـة التفكـير الإبداعـي في النقـاط التاليـة: إن الاهتـمام بتعليـم مهـارات التفكـير الإبداعـي لا بـد مـن شـأنه أن يخـدم ويطـور قـدرات المتعلـم ويسـهم في تطويـر مجتمعـه مـن خـلال مـا يقدمـه المتعلـم مـن أفـكار جديـدة سـبق وأن تدريـب عليهـا في مدرسـته . إن أهميـة تطويـر الهـدف الرئيسـي لـدور المدرسـة يكمـن في جعـل المتعلـم محـورا للعمليـة التعليميـة، والاهتـمام بـه مـن جهـة إعـداده للحيـاة ومـا يلـزم ذلـك مـن تنميـة القابليـة عنـده عـلى ممارسـة التفكـير الإبداعـي مـن أجـل تطويـر واقعـه مـن أجـل مسـتقبله ومسـتقبل مجتمعـه . تـبرز أهميـة تعلـم مهـارات التفكـير الإبداعـي لـدى المتعلـم لحاجتـه للتحصيـل العلمـي والتواصـل بواقعيـة مـع ظاهـرة الانفجـار المعـرفي مـما يتطلـب توظيفهـا مـن أجـل اختيـار انسـبها وأكثرهـا فائـدة . إن تعليـم مهـارات التفكـير الإبداعـي مـن أهـم الأعـمال التـي يمكـن أن يقـوم بهـا المعلـم أثنـاء تأديتـه لرسـالته السـامية النبيلـة تجـاه المتعلمـين ورفـع الكفـاءة التفكيريـة لديهـم ومسـاعدتهم عـلى فهـم المقـررات الدراسـية في محتـوى المنهـج الـدراسي .. ومما سـبق تبـين للباحثـين أن تعليـم مهـارات التفكـير الإبداعـي يمكـن أن يرفـع مـن : درجـة الإثـارة الصفيـة، ويجعـل دور المتعلـم إيجابيـاً وفاعـلاً ويخلـق أحساسـات عاليـا لـدى المتعلمـين بأهميـة مـا يمتلكـون مـن قـدرات، وينعكـس أثـر التعلـم عـلى تحصيلهـم الـدراسي مـن خـلال توفـر عـدد وافـر مـن الحلـول التـي يمكـن للمتعلـم أن يقابـل بهـا المشـكلات التـي تواجههـم، ويحقـق الأهـداف التعليميـة التـي يتحمـل المعلمـون والمـدارس والإدارات التعليميـة مسـئوليتها.[6]

التفكير الإبداعي والتربية الإسلامية:

إن واقـع المسـلمين اليـوم تواجهـه تحديـات كبـيرة، ومعضـلات متعـددة والنـوازل الحادثـة في المجتمـع أكـثر مـن تحـصي، وتحتـاج إلى حلـول ونظـر مجتهـد حـاذق، وهـذا لا يتـأتى بالبحـث في المدونـات والكتـب الفقهيـة القديمـة فحسـب دون اعـمال التفكـير لـكل أنواعـه لمعالجـة مشـكلات وحاجـات الواقـع المعـاصر، ومـن حـق المتعلـم أن

يكـون قـادراً عـلى النظـر مـن خـلال التربيـة الإسـلامية في دراسـة الظواهـر والمسـتجدات التـي تطـرأ عـلى مجتمعـه بمـا يتوافـق وقواعـد الشريعـة الإسـلامية وثوابتـه ليجعـل مـن التفكـير الإبداعـي أهميـة بالغـة في حياتنـا ومواكبـة العـصر [7] وقـد أمـر اللـه عـز وجـل بالتفكـير والتعقـل والنظـر والتأمـل في كثـير مـن آيـات القـرآن الكريـم، قـال تعـالى (لَـوْ أَنزَلْنَـا هَـذَا الْقُـرْآنَ عَـلَى جَبَـلٍ لَّرَأَيْتَـهُ خَاشِـعاً مُّتَصَدِّعـاً مِّـنْ خَشْـيَةِ اللَّـهِ وَتِلْـكَ الْأَمْثَـالُ نَضْرِبُهَـا لِلنَّـاسِ لَعَلَّهُـمْ يَتَفَكَّـرُونَ) [8] ولـو نظرنـا في كتـاب اللـه وطـرق الحـوار والمناقشـة التـي دارت فيـه في بعـض قصـص القـرآن الكريـم لوجدناهـا دعـوة صريحـة إلى التفكـير بأنواعـه المختلفـة ، كقصـة إبراهيـم عليـه السـلام التـي تـدل عـلى تعليـم التفكـير الإبداعـي والمحاكمـة العقليـة[9]

عليـه فـإن أهميـة التفكـير الإبداعـي في التربيـة الإسـلامية تتعاظـم في قـدرة المتعلـم أو طالـب العلـم الشرعـي مـن النظـر إلى الأدلـة الشرعيـة نظـرة عميقـة تنبنـي عـلى مقاصـد الشريعـة الإسـلامية

وفقه التعامل مع المستجدات والقضايا العصرية الحادثة برؤية شرعية متجددة تواكب الواقع ولا تخالف الشرع، خاصة وأن الدين الإسلامي يصلح لكل زمان ومكان وقد نهي صراحة عن التقليد الأعمى الذي يلغي استخدام العقل قال تعالى (وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَاأَنزَلَ اللّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَيَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلاَيَهْتَدُونَ) [10]

مهارات التفكير الإبداعي:

يتفق معظم الباحثين في مجال التفكير الإبداعي على ثلاث مهارات رئيسة هي : مهارات الطلاقة، والاصالة، والمرونة، وهي التي شملها مقياس تورانس [11] للتفكير الإبداعي، بالإضافة إلى مهارتين فرعيتين، هما : التوضيح أو التفاصيل الزائدة ومهارات الحساسية تجاه المشكلات[12].

المهارات الرئيسة:

الطلاقة Fluency

وهي القدرة على استدعاء أكبر قدر من الافكار الإبداعية المناسبة في فترة زمنية محددة لمكلة أو موقف ما، وتقاس هذه القدرة الفائقة في توليد الأفكار بحسب عدد الأفكارالتي يقدمها المتعلم عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة[13]

وتقسم الطلاقة إلى الأنواع الآتية:

الطلاقة اللفظية:

وهي التي تظهر في قدرة المتعلم على استحضار عدد كبير من الألفاظ التي تتوافر فيها خصائص معينة،كأن يطلب من المتعلم أن يذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تنتهي بحرف معين.

الطلاقة الترابطية :

وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار التي تتوافر فيها خصائص الترابط من حيث المعني، مثل علاقة تشابه تضاد، على أن تكون الأهمية فيعدد الاستجابات التي يصدرها المتعلم في زمن محدد.

طلاقة الاشكال:

وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الامثلة والتفصيلات لمثير ما، كالقدرة على تغيير الاشكال بإضافات بسيطة وسريعة.

طلاقة الأفكار:

وتشير إلى سرعة توليد الافكار وبأعداد كبيرة لموقف ما في وقت محدد بغض النظر عن نوع هذه الافكار من حيد الجدة، مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لقصة أو رواية أو لوحدة فنية.

الطلاقة التعبيرية:

وهي القدرة على سهولة التعبير والصياغة للأفكار من كلمات متلائمة مع بعضها،مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من العبارات أو الجمل ذات الكلمات الخمس وأن تكون جميعها مختلفة عن بعضها[14]

المرونة:Felinity :

وهي القدرة على التفكير في اتجاهات مختلفة تتضمن استجابات مختلفة في إنتاج أنواع متعددة من الافكار، وتعني القدرة على تغيير تفكير الفرد بتغيير الموقف الذي يمر به، والتحرر من الطرق النمطية في التفكير [15]

الأصالة Originality :

وتعني القيام باستجابات غير مألوفة تتسم بالجدة والحداثة، ويكون لها أقل تكرارا في استجابات المتعلمين، وتعد الاصالة حجر الزاوية بالنسبة للإبداع وتمثل الجانب النوعي للتفكير الإبداعي[16]

ثانيا: المهارات الفرعية:

الإفاضة Elaboration :

الإفاضة هي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة معينة ، فالفرد المبدع يستطيع أن يتناول فكرة بسيطة يحدد تفاصيلها ثم يقوم بتوسيعها والعمل على تطويرها واغنائه اوتنفيذها[17] الحساسية تجاه المشكلات sensitivity to problem

وتعني قدرة المتعلم على رؤية المشكلات في أشياء أو أدوات أو نظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون، أو التفكير في إدخال تحسينات يمكن إدخالها على هذه النظم، وتعبر ايضا عن وعي الفرد بوجود مشكلات أو حاجات في البيئة أو الموقف تعد عملية اكتشافها أولي خطوات البحث عن حلها، وتتضمن هذه القدرة

ملاحظة الاشياء غير العادية في محيط الفرد، ومن ثم العمل على تنظيمها أوإثارة تساؤلات حولها[18]

ومما سبق يتبين للباحثين أن مهارات التفكير الإبداعي هي العناصر التي يتكون منها التفكير الإبداعي ، وتمثل مهارة الطلاقة الأداة التي تساعد في إيجاد عدد من البدائل والسرعة في توليدها و مهارة الأصالة هي التي تعتمد على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة لدى الآخرين ،ومهارة المرونة على التنوع في الأفكار بطرائق مختلفة وزوايا متنوعة ،ومهارة التوضيح تهتم بالتفاصيل الدقيقة ومهارة الحساسية تجاه المشكلات هي التي يستطيع المبدع من خلالها رؤية المشكلات من زاوية غير مألوفة لدى الآخرين .

مفهوم التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو قياس قدرة المتعلم على استيعاب المواد الدراسية المقررة، ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تستخدمها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية وتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة[19].

والتحصيل الدراسي هو درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليها في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين خلال فترة زمنية محددة[20]

ويشير الباحثان إلى التحصيل الدراسية بأنه المحصلة النهائية التي يتوصل إليها المتعلم من معارف ومهارات وخبرات واتجاهات وقيم في الاختبار التحصيلي لمادة التربية الإسلامية الذي اعده الباحثان.

أهمية التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة في حياة المتعلم وأسرته فهو ليس فقط تجاوز للمراحل الدراسية بنجاح والحصول على درجات تؤهل المتعلم لذلك، وانماهو ناتج لما يحدث في المؤسسات التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات وعلوم مختلفة تدل على نشاط المتعلم العقلي والمعرفي، والتي من خلال اكتسابها يستطيع المتعلم الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المراحل التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة لمواجهة وحل المشكلات التي تواجهه في حياته[21]

ويجدر الباحثان أن يشيرا إلى أن أهمية التحصيل الدراسي تكمن في الطريقة التي يستقبل ويتعلم بها المتعلم الكم الهائل من المهارات الإبداعية والمعارف والمعلوماتي وكيفية الاحتفاظ بها لأطول فترة زمنية ممكنة بغرض الاستفادة منها في مواقف مشابهة قد يتعرض لها المتعلم في حياته.

خصائص التحصيل الدراسي:

يختص التحصيل الدراسي بأنه محتوى مقرر مادة دراسية محددة أو مجموعة مواد دراسية لكل واحدة معارف خاصة بها.

تظهر نتائج التحصيل الدراسي غالبا عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الكتابية والشفهية والأدائية .

التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف الاختبارات والامتحانات بأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية[22].

تجدر الاشارة إلى أن التحصيل الدراسي يتحدد بمقدار استيعاب المتعلم للمادة الدراسية المقررة في مستوى تعليمي معين ويتأثر بمستوى أداء المتعلم وتمكنه من المادة حيث ينتج التأثر الدراسي للمتعلم الذي يمثل عدم القدرة على استيعاب مضمون المادة الدراسية وبالتالي ينعكس على مستوى التحصيل النهائي للمتعلم .

مباديء التحصيل الدراسي:

. قانون التكرار: لحدوث التعلم لابد من التكرار أو الممارسة أو المران ،إذ لا يستطيع المتعلم إتقان أي شيء دون تكرار حتى يتمكن من إجادة التعلم وإتقانه .

الدافعية : أن الدافعية تعتبر مبدأ مهم لحدوث عملية التعلم، إذ لابد أن يكون هناك دافع لدى المتعلم نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات.

توزيع التمرين: وهو أن تتم عملية التعلم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة، فالسورة القرآنية التي يلزم لحفظها عشر ساعات يمكن أن يكون تعلمها أسهل وأكثر ثباتاً و رسوخاً إذا كانت الساعات العشرة موزعة على خمسةأيام بدلاً عن حفظها في جلسة واحدة .

الطريقة الكلية: وهي أن يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته، ثم بعد ذلك يبدأ في تحليلهإلى جزئياته ومكوناته التفصيلية.

. الاسترجاع الذاتي للمعلومات: للاسترجاع الآتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل، وهو عملية يقوم بها المتعلم بمحاولات استرجاع ما تحصل عليه من معلومات ومعارف وخبرات دون النظر إلى النص، ذلك أثناء الممارسة بمدة قصيرة .

الإرشاد والتوجيه: يؤدي إرشاد المتعلم إلى الاقتصاد في الجهد اللازم لعملية التعلم، وعن طريق الإرشاد والتوجيه يتعلم المتعلم الحقائق الصحيحة منذ البداية بدلا عن التعلم بطريقة خاطئة أولا ثم يضطر المعلم لبذل الجهد لمحو المعلومات الخاطئة [23]

بناء على ماسبق يرى الباحثان أن التهيئة النفسية والميول يعتبران من أهم المبادئ التي يستند إليها التحصيل الدراسي الجيد، وهذا المبدأ ينطلق من كون المتعلم إذا لم يكن مهيئا نفسيا على أحسن حال قد يجد صعوبة في التأقلم مع المعلومات الجديدة فيصعب عليه التعلم ويقبل المعلومات الجديدة بصفة مستمرة.

تظهر نتائج التحصيل الدراسية غالبا عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الكتابية والشفهية والأدائية .

التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف الاختبارات والامتحانات بأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية[24] ومما يجدر ذكره أن التحصيل الدراسي يتحدد بمقدار استيعاب المتعلم للمادة الدراسية المقررة في مستوى تعليمي معين ويتأثر بمستوى أداء المتعلم وتمكنه من المادة حيث ينتج التأخر الدراسي للمتعلم والذي يمثل عدم القدرة على استيعاب مضمون المادة الدراسية وبالتالي ينعكس على مستوى التحصيل النهائي للمتعلم.

مباديء التحصيل الدراسي:

قانون التكرار: لحدوث التعلم لابد من التكرار أو الممارسة أو المران، إذ لا يستطيع المتعلم إتقان أي شيء دون تكرار حتى يتمكن من إجادة التعلم وإتقانه.

الدافعية: إن الدافعية تعتبر مبدأ مهم لحدوث عملية التعلم، إذ لابد أن يكون هناك دافع لدى لمتعلم نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات.

توزيع التمرين: وهو أن تتم عملية التعلم على فترات زمنية تتخللها فترات من الراحة، فالسورة القرآنية التي يلزم لحفظها عشر ساعات يمكن أن يكون تعلمها أسهل وأكثر ثابتا و رسوخاً إذا كانت الساعات العشر موزعة على خمسة أيام بدلا عن حفظها في جلسة واحدة .

الطريقة الكلية: وهي أن يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع دراسته ، ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزئياته ومكوناته التفصيلية.

الاسترجاع الذاتي للمعلومات: للاسترجاع الذاتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل ،وهو عملية يقوم بها المتعلم محاولا استرجاع ما تحصل عليه من معلومات ومعارف وخبرات دون النظر إلى النص ، وذلك أثناء الممارسة بمدة قصيرة .

الإرشاد والتوجيه: يؤدي إرشاد المتعلم إلى الاقتصاد في الجهد اللازم لعملية التعلم وعن طريق الإرشاد والتوجيه يتعلم المتعلم الحقائق الصحيحة من البداية بدلا عن التعلم بطريقة خاطئة أولا ثم يضطر المعلم بذلك الجهد لمحو المعلومات الخاطئة[25]

وبناء على ماسبق يرى الباحثان أن التهيئة النفسية والميول يعتبران من أهم المبادئ التي يستند إليها التحصيل الدراسي الجيد، وهذا المبدأ ينطلق من كون المتعلم إذا لم يكن مهيأ نفسيا على أحسن حال قد يجد صعوبة في التأقلم مع المعلومات الجديدة فيصعب عليه التعلم ويقبل المعلومات الجديدة بصفة مستمرة.

هذا وقد سُبقنا إلى هذا الأمر ، فوجدنا دراسات سابقة ، منها :

أثر توظيف برنامج تعليمي قائم على الأنشطة الاستقصائية في التفكير الإبداعي وأثرها على التحصيل الدراسي.[26]

الدراسة الثانية: بعنوان: أثر طريقة العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مدينة الكويت.[27]

الدراسة الثالثة: بعنوان: التفكير الإبداعي وعلاقته بدافعية الإنجاز نحو التحصيل الدراسي بالمدارس الإعدادية.[28]

الدراسة الرابعة: بعنوان: تطور التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية المديرية العامة للتربية – بغداد – العراق – في مادة الرياضيات.[29]

إجراءات الدراسة الميدانية:

من أجل تحقيق فرضيات الدراسة وأهدافها استخدم الباحثان المنهج التجريبي باعتباره الانسب لموضوع الدراسة، بعد ذلك أخضعت المجموعة التجريبية للمتغير

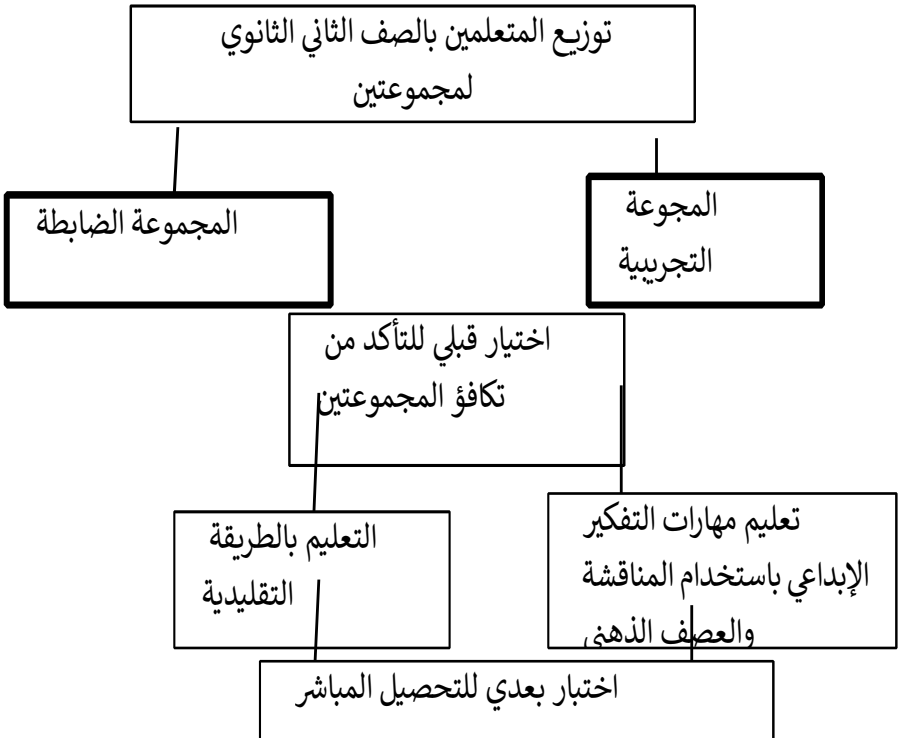
المستقل وهو تعليم مهارات التفكير الإبداعي باستخدام طريقتي المناقشة والعصف

الذهني، بينما حجب عن المجموعة الضابطة والتي درست باستخدام الطريقة

التقليدية ، وفي نهاية مدة التجربة تم اخضاع المجموعتين لاختبار بعدي لقياس

أثر المتغير المستقل على المتغير التابع ، وبعد اسبوعين من الاختبار البعدي

اخضعت المجموعتان لاختبار استيعابي ، والمخطط التالي يعطي فكرة عامة عن تصميم الدراسة:



شكل رقم (1) التصميم الإجرائي للتجربة (من اعداد الباحثين 2019/

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني بمدرستي : معهد العليم البريطانية القسم الثانوي بمحلية الخرطوم بحري (مجموعة تجريبية) وعددهم(30 طالبا) وطلاب مدرسة خالد بن الوليد بمحلية شرق النيل (الصف النموذجي (مجموعة ضابطة) وعدد 30 طالبا.

وصف أداة الدراسة :

قام الباحثان بتدريس (8) حصص لكل مدرسة بواقع حصتان في الأسبوع لمدة شهر، بمجموع (16) حصة، واستخدم الباحثان لقياس القدرة على التفكير الإبداعيلدى عينة الدراسة اختبار (تورانس) لقياس القدرة على التفكير ، ويتكون هذا الاختبار من :أ. بطاريات (تورانس) للتفكير الإبداعي، المعروف باسم (The Minnesota tests of creative thinking) وهذه البطاريات مشتقة من اختبار (جيلفورد) لقياس القدرة على التفكي الإبداعي.

ب. اختبار بارونيطلب من المفحوص أن يُكون في الحروف الأولى المعطاة له كلمات جديدة بحيث يكون لها معنى مفهوم على أن لا يستخدم حروغاً جديدة ، ولكن بإمكانه أن يستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة ويتكون الاختبار في صورته الواقعية من كلمتين (ديمقراطية) و(واسط) ولكل منها خمس دقائق.

تكونت الاختبار بصورته النهائية من (30) سؤالاً شملت مهارات التفكير التالية : الطلاقة والأصالة والمرونة ومهاراة التوضيح ومهارة التفاصيل الدقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار: لتصحيح الاختبار قام الباحثان باتباع الخطوات التالية:

1. القراءة العميقة والمستوعبة لتعليمات التصحيح الواردة في دليل التصحيح الذي أعده عبدالله سليمان عام (1976م).

2. التدريب على الكيفية التي تم بها تصحيح الاختبار لمعرفة فئات المرونة وأوزان الأصالة لاستجابة الطلاب والتوصل إلى الفهم والمعرفة لالاستجابات التي تظهر فيها قوة إبداعية أكثر من غيره اللاستجابة .

3. البدء في تصحيح الاختبار ورصد درجات كل نشاط من نشاطات الاختبار في ورقة التصحيح.

وقد كانت إجراءات التصحيح للمهارات الأساسية على النحو التالي:

الطلاقة: تم حساب درجة الطلاقة في كل نشاط من الأنشطة خلال مجموع الاستجابات ذات العلاقة بالنشاط واستبعاد الاستجابات التي ليس لها علاقة بالنشاط.

المرونة:تحددت درجة المرونة بعدد الفئات التي يقع فيها استجابة الطلاب لكل نشاط، فمثلاً إذا كانت كل استجابات الفرد على النشاط تقع في فئة واحدة (تتعلق بالانعكاس) فإنه يحصل على درجة واحدة في ذلك النشاط وإذا وقعت استجابتان في فئتين فإنه يحصل على درجتين في المرونة وهكذا. وقد أعد تورانس ضمن دليل التصحيح قائمة بفئات المرونة تتضمن كل منها مجموعة من الاستجابات المترابطة مع بعضها ، وقد استعان الباحثان أثناء التصحيح بهذه اقائمة حيث تم حساب درجة المرونة لجميع الأنشطة باستثناء النشاط السادس إذ لا توجد له درجة مرونة.

الأصالة: تم استخراج درجة الأصالة من خلال حساب النسبة لتكرار الاستجابات وتم استعاد الاستجابات التي بلغت نسبة تكرارها (5%) فأكثر وأعطيت صفراً، وأعطيت الاستجابات التي بلغت نسبة تكرارها (2% - 4.99%) درجة واحدة، أما الاستجابات التي تكررت بنسبة أقل من (2%) فقد تم اعتبارها استجابات أصيلة لأنها أظهرت القوة الإبتكارية وأعطيت درجتين، ولقد تم حساب درجة الأصالة على هذا النحو لجميع الأنشطة باستثناء النشاط السادس لأنه لم يعتمد على التكرار الإحصائي للاستجابة، وتم حساب درجة الأصالة لهذا النشاط حسب نوع الأسئلة المطروحة فالأسئلة الحقائقية التي تتطلب إجابة بسيطة درجة واحدة أو مركبة تُعطى صفراً، أما والأسئلة الحقائقية من النوع التباعدي فتعطى أربع درجات، وتُعطى الأسئلة الشخصية التي تتطلب درجة واحدة والأسئلة الشخصية التي تتطلب إجابة مركبة درجتان، والأسئلة الشخصية من التنوع التباعدي تُعطى أربع درجات.

متغيرات الدراسة:

اختار الباحثان مقياس الاختبار الثاني للكشف عن مدى التكافؤ بين أفراد المجموعتين وباستخدام اختبار (ت)_ لمجموعتي البحث ، وبعد تصحيح الإجابات للاختبار وإيجاد المتوسط الحسابي والتابين قد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين المجموعتين مما يدل على تكافؤ المجموعتين كما هو موضح في جدول(١).

جدول رقم (1) نتائج اختبار (ت) للمجموعتين عند الاختبار القبلي (الذكاء).

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
خالد بن الوليد	30	33	90	المسحوبة (ت)	الجدولية (المئوية)	غير دالة إحصائيا
معاهد التعليم البريطاني	30	35	101.7	0.83	1.002	

اختار الباحثان اختبار تورانس للكشف عن مدى التكافؤ بين افراد المجموعتين باستخدام الاختبار الثاني ، وقدأظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (59) مما يدل على عدم تكافؤ المجموعتين كما هو موضح في جدول (2)

جدول رقم (2) للمجموعتين في الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي(تورانس)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
خالد بن الوليد	30	12,45	7,68	المسحوبة (ت)	الجدولية (المئوية)	غير دالة إحصائيا
معاهد التعليم البرطاني	30	11,95	6,82	0.897	2.03	

اختار الباحثان اختبارات التحصيل وفق مقياس (تورانس) حيث تتألف اختبارات تورانس من أربعة اختبارات اثنان منها اختبارات(أشكال) هي صورة الاشكال (أ) و(ب) المكافئة لها ، وأثنان اختبارات الفاظ من صورة الالفاظ (أ) و(ب) المكافئة لها، وتشتمل نشاطات اختبارات الأشكال على ثلاث أنشطة : الأول هو تكوين الصورة ويقيس الأصالة والتفاصيل والثاني الاشكال الناقصة والثالث الاشكال المتكررة ويقيسان الطلاقة والمرونة والاصالة والتفاصيل أو التوضيح ويستغرق أجراء اختبارات الاشكال (30) دقيقة .وتشمل نشاطات اختبارات الألفاظ على وضع

أسئلة عن الرسم وتخمين أسباب الحدث الموجودة في الصورة وتخمين النتائج المحتملة للحدث ، ووضع افكار لتحسين الالعاب حتى تصبح أكثر امتاعا لأفراد المجموعة، ومدة الإجابة عليها تستغرق (45) دقيقة.

من خلال الجدولين السابقين يتضح لنا عدم التكافؤ بين المجموعتين في الاختبار القبلي والبعدي، ويعزى هذا للفرق بين التعليم الخاص والتعليم الحكومي، وذلك بسبب وجود مواد مدمجة مع المقررات الدراسية تتعلق بتعليم مهرات التفكير ، وهذا ما فُقد في مدرسة خالد بن الوليد، باختلاف المنهج بالضرورة تختلف الطريقة التي تُدرس بها ، ولذا إذا لاحظنا في الجدولين السابقين (1) و(2)، نجد الفرق واضح جلي بين الجدول (1) و(2)، بعد استخدام الطرائق الحديثة في تعليم مهارة التفكير في المدرستين ، أي أن رغم عدم التكافؤ بين المدرستين نجد أن تعليم مهارات التفكير بالطرائق الحديثة يؤثر إيجاباً على التحصيل الدراسي.

صدق الاختبار:

اعتمد الباحثان في قياس الصدق الظاهر الذي يشير إلى أن الاختيار يتضمن فقرات ونقاط تبدو انها على صلة بالمتغيرات في الدراسة وتتوافق مع الغرض من الدراسة، وقد تم الوقوف على الصدق الظاهري من خلال عرض الاختبار على الخبراء والمختصين وسماع آرائهم وإجراء بعض التعديلات التي تظهره بشكل مميز، اما بالنسبة لصدق المحتوي والذي يتمثل في الدرجة التي يقاس بها الاختبار ومن صمم لهم في مجتمع الدراسة فقد اعتمد الباحثان علي صدق المحتوى على الإجراءات التي قام بها الباحثون في الدراسات السابقة منهم (دراسة كفاح ، عمر أحمد المصطفي ، على ، بشار اصطيف، فرحان ، قيس حميد)_ وقد واهتم الباحثان كثيرا بدراسة (الطريفي ، حسن إبراهيم حسن) لارتباطها بالبيئة السودانية.

العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الإبداعي بصورته الكلية على(40) طالبا في مدرسة ود السائح النموذجية بمحلية شرق النيل حيث استغرق وقت الإجابة على الاختبار (45) دقيقة ، عندئذ استعان الباحثان بنموذج التصحيح للاختبار حيث تم توزيع الدرجة الكلية للاختبارات على مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة والفرعية على كل المتعلمين وتصحيحه .

ثبات التصحيح:

اتباع الباحثان اسلوب اعادة التصحيح ، وهو الاسلوب الذي استخدمه تورانس وباحثون آخرون ضمن الدراسات السابقة للدراسة، حيث يستخدم هذا الاسلوب في حساب ثبات التصحيح من خلال اعادة تصحيح الاختبار من قبل الباحثين باختبار (30) استمارة عشوائية، واعادة تصحيحها مرة اخري بعد فترة زمنية (15) يوم وباستخدام معادلة بيرسون تم استخراج معامل الارتباط بين الدرجات في الحالتين حيث بلغ المعدل اولا (0.95) في المرة الأولي و(0.92) في المرة الثانية.

5-بناء الاختبار التحصيلي:

اختار الباحثان الاختبار من متعدد في بناء معظم فقرات الاختبار ، وذلك لكونها افضل انواع الاختبارات الموضوعية واكثرها صدقا وثباتا عن غيرها، واتبع الباحثان الخطوات الآتية، في اعداد الاختبار وهي:

1. تحديد المادة العلمية (احكام الحياة الطهارة ، من كتاب التربية الإسلامية مع تطبيق التجربة باستخدام طريق المناقشة والعصف الذهني .
2. اشتقاق الاهداف السلوكية (15) هدفا ، موزعة على كل محتوى المادة الدراسية المراد تدريسها خلال فترة الدراسة .
3. اعداد الخارطة الاختبارية

ثم صمم الباحثان تعليمات التصحيح واجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار مع مراعاة الآتي:

1. حساب درجة صعوبة الفقرة والقوة المميزة لكل الفقرات ، وقد تم حساب مستوى الصعوبة لكل فقرة باستخدام معادلة الصعوبة والتي كانت بين(0.38) و(0.76) وبالتالي يعتبر الاختبار جيدا إذا قورن بالمعدل المتعارف عليه لقياس الصعوبة(0.20) و(0.80) وتم حساب التمييز للفقرة (0.30) حيث يعتبر مقياسا جيدا إذا كانت القدرة المميزة(0.20) فما فوق حسب ما هو متفق عليه عند العلماء.
2. لثبات الاختبار استخدم الباحثان معادلة ريتشادر (20 Richard son) لحساب الثبات وقد كان معامل الثبات (0.85) وبهذا تحقق قياس الإتساق الداخلي لفقرات الاختبار .

الوسائل الإحصائية:

اعتمد الباحثان على معالجة بيانات الدراسة إحصائيا على الوسائل التالية:

مقياس النزعة المركزية والتشتت (الوسط الحسابي والتباين) درجات كل مجموعة .

الاختبار الثاني (t-test) لعينتين مستقلتين لأغراض التكافؤ المقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين في اختبار التفكير الإبداعي البعدي والتحصيلي.

1. معادلة بيرسون person لإيجاد ثبات التصحيح
2. عرض النتائج:

للتحقق من أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم إيجاد المتوسط الحسابي والتباين لكل من مجموعة خالد بن الوليدومعاهد التعليم البريطاني من اختبار التفكير الإبداعي بصورته الكلية، والتحصيل باستخدام الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين غير متساويتين، ثم إيجاد القيمة (ت)حسب الجدول (3)

جدول (3) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في الاختبار (البعدي)

المجموعة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة (ت)		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التجربة	23.65	20.9	المسحوبة	الجدولية(المئوية	59	دالة
الضابطة	16.46	9.99	7.84	2,000		

من خلال بيانات الجدول أعلاه يتبين أن قيمة (ت) (اختبار ت) المحسوبة لدرجة مهارات التفكير الإبداعي بشكل عام تمثل (7.84) اكبر من القيمة الجدولية المعنوية(2.000) عند مستوى دالة (0.005) درجة حرية(59) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على : يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد بين متوسط درجات المتعلمين الذين يتعلمون مهارات التفكير الإبداعي بالطرق الحديثة ومتوسط المتعلمين الذي يتعلمون وفق الطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الإبداعي في التربية الإسلامية)

جدول (4) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في الاختبار المؤجل (التحصيلي)

المجموعة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة (ت)		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التجربة	43.75	70.37	المسحوبة	الجدولية(المئوية	59	دالة
الضابطة	29.20	49.49	2.81	2,000		

من خلال بيانات الجدول أعلاه يتبين أن القيمة (ت) المحسوبة لدرجة الاختبار التحصيلي (2.81) اكبر من القيمة الجدولية (المعنوية) (2.000) عند مستوى دالة (0.005) ودرجة حرية (59) من خلال التحليل البيانات أعلاه في جدول رقم (4) يتضح لنا أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند متوسط دلالة(0. 005) بين متوسط درجات المتعلمين الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية في الاختيار التحصيلي في مادة التربية الإسلامية.

خاتمة:

التفكير أرقى سمة يتسم بها الإنسان، ويُعد التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبرمراحل العمل المختلفة، كما يعد التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى وتعدد أبعادها وتشابكها، وإن التقدم الذي نلمسه في مختلف جوانب حياتنا المعاصر ، يعود إلى تطور التفكير ونتاج أفكار أجيال متعاقبة، ولقد أشار العديد من علماء النفس إلى أن تفكير الإنسان متنوع وعريض الحدود ويمكن عن طريقة التفكير أن يحدد الفرد نوع التعليم الذي أكتسبه بخبرته من العالم.

النتائج:

أنسب طريقة لتعلم مهارات التفكير الإبداعي من الطرائق الحديثة هما طريقتي العصف الذهني والمناقشة.

تعليم وتعلم مهارات التفكير الإبداعي رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة التربية الإسلامية .

تعلم مهارات التفكير الإبداعي بالطريقة الحديثة زاد من مستوى تعلم وتشويق طلاب الصف الثاني الثانوي لمادة التربية الإسلامية.

تدريس مفردات مقرر التربية الإسلامية بالطرائق الحديث باستهداف مهارات التفكير الإبداعي ، رفع من مستوى تحصيل الطلاب الدراسي ، على رغم من غياب هذه الأهداف-هدف تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مادة التربية الإسلامية.

التوصيات: تضمين المقررات الدراسية لمهارات التفكير الإبداعي ودمجها في المواد الدراسية ليتم تدريسها بالطرق الحديثة والبرامج التعليمية لما لها من أثر فعال في التحصيل الدراسي.

أن يتضمن إعداد المعلمين مواد تدرب على مهارات التفكير الإبداعي وطرق تنميته. استخدام مهارات التفكير الإبداعي بالطرق الحديث في تعليم التربية الإسلامية لما لها من أثر إيجابي في تنمية التفكير الإبداعي وترغيبهم في دراسة التربية الإسلامية بعمق في المرحلة الثانوية وغيرها .

المصادر والمراجع

(1) عابد توفيق الهاشمي ، طرائق تدريس مهارات التربية الإسلامية، بيروت، لبنان،دار الكتاب للنشر، 2016م، ص 110

(2) (عبدالله، 2011م)

(3) Torrance (1974) The creative person – in the Encyclopedia of education Macmillan co, and free press, vol, 2 Not 55

(4) كمال إيهاب، ، قوة التفكير الإيجابي، مصر، مكتبة الهلال للنشر، والتوزيع، القاهرة، 2010م، ص 145

(5) الحلاق هشام سعيد، التفكير الإبداعي – الهيئة العامة السورية للمنشورات دمشق، سوريا،2010، ص 51.

(6) المرجع نفسه، ص52

(7) ناصر محمودسليم ، توظيف نمط التفكير الإبداعي في ضوء القرآن الكريم وتدريس التربية الإسلامية رسالة دكتورة غير منشورة- جامعة الملك مسعود – كلية التربية – الرياض – المملكة – العربية السعودية ، سليم 2017م، ص 634.

(8) سورة الحشر الآية(21)

(9) عبد الرسول، فتحي، 2016م التربية الإبداعية،القاهرة، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع ، 2016، ص 156.

(10) سورة البقرة الآية (170)

(11) مرجع سابق، 1974- Torrance.

(12) العتوم، وآخرون، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ،عمان، دار عمان للنشر والتوزيع، 5 2007 م، ص 141.

(13) تغريد عبداللهالعلي، مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الاقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية، المجلة العربية لتطوير التفكير مركز تطوير التفوق، العلي 2001، ص 44)

(14) صالح محمد نوفل، محمد بكرابوجاد، تعليم التفكير النظرية والتطبيق،عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010 ، 159ص- 160.

(51) أحمد حسنالقواسمة ، محمد أحمدابوغزلة ، تنمية مهارات التفكير والتلم والبحث،عمان، الاردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012، ص 78.

(16) بشير وآخرون، دراسة لتقنين مقاييس الإبداع نزولي وترونس مجلة المركز الثقافي للطفولة ، جامعة قطر، 2015، ص 15

(17) Leen chiamching and Hang , Helen and Hai Kwan, flanking (2014) creative and critical thinking in Singapore xcholls office of Education research , NIE / NTU Singapore

(18) صالح محمد نوفل، محمد بكر مرجع سابق، ص 165.

(19) قدروريالحاج ومحمد الساسيالشائب، 2015م، تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل، لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الأردن 2015، ص 63.

(20) الحدابي، داؤود عبدالله وآخرون، أثر تنفيذ انشطة إثرائية في مستوي التحصيل، التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في الصف التاسع الاساسي، المجلة العربية لتطوير التفوق، 2013 ، ص102

(21) محسن، عبدالعزيز محمود حسن 2010م – أثر التدريس باستخدام، مهارتي الطلاقة والاصالة في تحصيل طالبان الصف الأول الثانوي في مادة العلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الشرق الأوسط عمان – الاردن 2019، ص 19.

(22) انفال مبارك الفضلي، اثر الأنشطة الاستقصائية في تحصيل طالبات الصف الثامن المتوسط وتفكيرهن الإبداعي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الاردن، 2014، ص21.

(23) قيس حميد فرحان ، تطوير التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بغداد، مجلة الاستاذ جامعة بغداد 2018، ص 63.

(24) انفال مبارك الفضلى، مرجع سابق 2014، ص21.

(25) قيس حميدفرحان ، مرجع سابق، 2018، ص 64.

(26) حسن إبراهيم حسنالطريفي، اثر توظيف برنامج تعليمي قائم على الأنشطة الاستقصائية في التفكير الإبداعي وأثرها على التحصيل الدراسي، ورقة بحثية منشورة في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة النيلين- السودان، 2014م.

(27) كفاح عمر أحمد مصطفي، اثر طريقة العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مدينة الكويت، 2015م.

(28) على بشار اصطيف، التفكير الإبداعي وعلاقته بدافعية الإنجاز نحو التحصيل الدراسي بالمدارس الإعدادية في عمان – الأردن في مادة اللغة العربية،2017م.

(29) قيس حميد ، مرجع سابق.

مستوى الطموح للمكفوفين في ولاية الخرطوم
(دراسة تطبيقية في إتحاد المكفوفين)

باحثة

د.هـــــــاجر يوســـف حسن

أستاذ - قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الزعيم الأزهري

أ.د. أمـــــل بـــدري النـــور

مستخلص :

تهـدف الدراسـة إلى معرفـة مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين في ولايـة الخرطـوم . اسـتخدمت الباحثـة المنهـج الوصفـي التحليـلي في جمـع البيانـات وتحليلهـا وتكونـت العينـة مـن (200) كفيـف منهـم (98) ذكـر و (102) أنثـى ، وقـد تـم اختيارهـم بواسـطة العينـة العشـوائية العرضيـة (الصدفيـة) ، كـما اسـتخدمت الباحثـة مقيـاس مسـتوى الطمـوح مـن إعـداد كاميليـا عبدالفتـاح (1975)، تـم تحليـل بيانـات الدراسـة إحصائيـاً بواسـطة برنامـج الحزمـة الإحصائيـة للعلـوم الاجتماعيـة (SPSS)، وقـد توصلـت الباحثـة إلى النتائـج التاليـة: تتسـم السـمة العامـة لمسـتوى الطمـوح للمكفوفـين في إتحـاد المكفوفـين في ولايـة الخرطـوم بالارتفـاع، لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في درجـة مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين في إتحـاد المكفوفـين ولايـة الخرطـوم تعـزى لمتغـير النـوع، لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في درجـة مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين في إتحـاد المكفوفـين ولايـة الخرطـوم تعـزى لمتغـير العمـر، وفي الختـام قدمـت الباحـث عـدد مـن التوصيـات منهـا يجـب توعيـة المكفوفـين نحـو التخطيـط السـليم لمسـتقبلهم ، يجـب مسـاعدة المكفوفـين عـلى تنميـة مهـارات اتخـاذ القـرارات حتـى تتوافـق مـع طموحاتهـم ، يجـب عـلى المسـؤولين المباشريـن للمكفوفـين اكتشـاف ميـول ومهـارات المكفوفـين وتوجيههـا التوجيـه المناسـب.

الكلـمات المفتاحيـة : مسـتوى الطمـوح ، مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين، مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين في إتحـاد المكفوفـين ولايـة الخرطـوم.

Abstract:

The study aimed to investigate aspiration level among the blind at the blind union in Khartoum state. The researcher adopted the descriptive analytical method for data collection, and the sample comprised (200) respondents :(98) males and (102) females, they were selected purposeively and accidently. The researcher administered a scale for measuring aspiration level inventory, which was prepared by Kamilia Abdel Fatah (1975). The data was analyzed statistically via the statistical package for social science

(SPSS). The results revealed that general trait of aspiration level among the blind union in Khartoum state was significantly high, there was no significant statistical difference in aspiration level among the blind attributed to gender, and there was no significant difference in aspiration level among the blind attributed to age. In conclusion, the researcher recommended that the blind should be fully aware of their future planning, and to help them to develop decision making skills, in addition to discovering their interests.
Keywords: aspiration level, the blind. The blind union, Khartoum state.

مقدمة:

يُعد الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور السريع الذي شهده العالم ؛ فهو يدفع إلى شحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة، من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر تقدماً. وما دام الطموح لدى الأفراد فلا يوجد سقف للتطور العلمي والحضاري لأنه أحد عوامل التأثير فتقدم المجتمع يرجع إلى توفير القدر المناسب من مستوى الطموح فهو يؤثر بشكل مباشر على مدى قدرة الأفراد على اتخاذ القرارات التي يمكن أن تؤثر على المستقبل فيما بعد [1]

فالطموح صفة موجودة لدى الكافة تقريباً لكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة [2] فالطموح له دور بارز في حياة الأفراد والمجتمع لأن الفرد الطموح يتميز بالتفاؤل تجاه مستقبله ويستطيع التغلب على ما قد يقابله ولا يستسلم للفشل أو الإحباط وبالتالي فإنه يشعر بقيمة الحياة ومعناها [3] وهكذا نجد أن المكفوفين كأفراد من أفراد المجتمع لهم خصائصهم ومميزاتهم وصناعتهم المميزة التي تتيح لهم الفرصة في إثبات قدراتهم التي يمتلكونها والتي يمكن أن تفوق في بعض الأحيان أقرانهم الأسوياء وبالتالي يستفيد منهم المجتمع كجزء من الثروة البشرية مما يحتم عليهم تنمية هذه الثروة والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن.

ويمكن حصر مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية :

- ما هي السمة العامة لدرجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ، ولاية الخرطوم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ولاية ، الخرطوم تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ولاية الخرطوم تعزى لمتغير العمر (18-25)، (26-35)، (36-45)، (46 فما فوق)؟

وتستخلص فروض هذه الدراسة : التوصل إلى معرفة درجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ، ولاية الخرطوم . معرفة ما إذا كانت هناك فروق في درجة مستوى الطموح

للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ، ولاية الخرطوم تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

معرفة ما إذا كانت هناك فروق في درجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين، ولاية الخرطوم تعزى لمتغير العمر (18-25)، (26-35)، (36-45)، (46 فما فوق).

تكمن أهمية الدراسة أن النظرة للمكفوفين يجب ألا تنحي منحي العطف والشفقة أو النظر إليهم بأنهم عالة وعبء على بيئاتهم ومجتمعاتهم ولا يصلحون لتحمل أية مسؤولية فلابد من تغيير هذه النظرة إلى نظرة متطورة تواكب تطور الفكر الإنساني؛ فالمكفوفين شريحة من شرائح المجتمع يجب الإسهام في مساعدتهم على الاندماج في المجتمع والشعور بقيمتها فهم جزء من التنمية البشرية التي أصبحت في كل مجتمع من المجتمعات هي محور تقدمه وتطوره كما تتبلور أهمية الدراسة في الكشف عن درجة مستوى الطموح والطموحين من المكفوفين يتوقع منهم أن يقدموا إسهامات مفيدة لهم للمكفوفين ولمجتمعهم.

مصطلحات الدراسة:

مستوى الطموح:

هو مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط أهدافه في جوانب حياته المختلفة ومحاولة الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف متخطياً كل الصعوبات بما يتفق مع التكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي وتبعاً لإمكانيات الفرد وخبراته السابقة [4].

إجرائياً: فهي الدرجة التي يحصل عليها المكفوف بموجب قياس مستوى الطموح.

الإطار النظري : مستوى الطموح المفاهيم والنظريات:

يُعد مستوى الطموح من العوامل الهامة المميزة للفرد فبقدر ما يكون الطموح مرتفع بقدر ما يكون الفرد متميز وبقدر ما يكون المجتمع متقدم فالطموح من أهم أسرار النجاح سواء للفرد أو المجتمع، فالنجاح يؤثر إيجاباً في رفع مستوى الطموح فالفرد عندما ينجح في أمر ما فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع مستوى طموحه [5].

يعد مستوى الطموح خاصية فردية تدفع الفرد نحو الوصول إلى أهداف معينة أو تحقق إنجازات محددة [6].

الطموح لغةً:

طمح، يطمح طموحاً فهو طامح وطموح والمفعول مطمح إليه.

طمح شخص وتطلع إلى تحقيق هدف بعيد[7].

الطموح اصطلاحاً:

عرفه أباظة مستوى الطموح بأنه الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية،أو مهنية، أو أسرية ، أو اقتصادية، ويحاول تحقيقها وتتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوى للبيئية المحيطة به[8].

وعُرف بأنه مستوى قياسي يفرضه الفرد على نفسه ويطمح إلى الوصول إليه ويقيس

إنجازاته بالنسبة إليه ومستوى الطموح دليل على الثقة ويتراوح ارتفاعاً وهبوطاً بسبب النجاح والفشل والإخفاق[9].ومستوى الطموح هو هدف ذو مستوى محدد يتطلع إلى تحقيقه في جوانب من جوانب حياته على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته سواء كان الجانب أسرياً أو أكاديمياً أو مهنياً أو عاماً كما يتحدد مستوى هذا الهدف في ضوء الإطار المرجعي للفرد في حدود خبرات النجاح والفشل التي يمر بها عبر مراحل النمو المختلفة[10].

جوانب الطموح:

يتفق عدد من الباحثين من أمثال البورت Allport و كرونباخ Cronbach وهبرلوك Hur-lock وروزن Rosen على أن ثمة جوانب أساسية تميز الطموح يمكن تحديدها فيما يلي:

الجانب الأول: الأداء ويعنى ذلك: أنواع الأداء الذي يعتبره الفرد هاماً ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

الجانب الثاني: التوقع ويعنى ذلك: توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذاك.

الجانب الثالث: الأهمية ويعنى ذلك: إلى أي حد يعد هذا الأداء هاماً بالنسبة للفرد [11].

أنواع الطموح:

طموح شبيه بالخيالات المرضية التي تدل على رغبة صاحبها في الهروب من واقعه المؤلم وهذا النوع يؤدى إلى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط لبعد خيالاته عن الواقع مما يحول دون تحقيقها.

طموح طبيعي حقيقي مبني على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانيات تساعده على تحقيق طموحه وهو قادر على تجاوز المعوقات لما لديه من إمكانيات[12].

مستويات الطموح:

الطموح الذي يعادل الإمكانيات:

وهو الطموح الواقعي حيث يدرك الفرد إمكانياته ثم يطمح في تحقيق ما يوازي تلك الإمكانيات فالفرد المتميز لديه قدرة في إصدار حكمه وتقديره الدقيق لحالته و إمكانياته أكثر من الفرد العادي الذي قد يبالغ أو يقلل من مستوى طموحه.

الطموح الذي يقل من الإمكانيات:

هو أن يكون لدى الفرد إمكانيات كبيرة ولكن طموحه أقل من إمكانياته فيبخس بقدر نفسه أي أنه لا يستطيع أن يحل مشكلته في وقت قصير وحين يُسئل يعطى لنفسه وقت أكبر ما يستطيع وهذا يعتبر ضعف في ثقة بنفسه.

الطموح الذي يزيد من الإمكانيات:

هو الفرد الذي يزيد طموحه عن إمكانياته أي يريد أن يكون ولكن إمكانياته أقل بكثير من ذلك[13].

طبيعة مستوى الطموح:

يمكن تحديد طبيعة مستوى الطموح في الآتي:

مستوى الطموح باعتباره استعداداً نفسياً:

فكل فرد يقوم بتحديد أهدافه في الحياة وهذه الأهداف التي رسمها لنفسه قد تمثل مستوى من الطموح العالي ومستوى من الطموح المنخفض وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة إذا أن الفرد لا يعيش منعزلاً عن تلك التفاعلات.

مستوى الطموح باعتباره وصفاً لإطار تقديم وتقويم الموقف:

يتكون هذا المستوى من إطارين أساسين هما:

- التجارب الشخصية من نجاح وفشل التي يمر بها الفرد والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.
- أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.
- ومن ثم ينظر الفرد إلى المواقف والأهداف ويقدرها ويقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصة[14].

مستوى الطموح باعتباره سمة:

والسمة هي ما تميز بين الأفراد من حيث تصرفاتهم ونوع سلوكهم ولذلك تختلف استجابات الأفراد تجاه موقف واحد فلكل فرد سماته التي تميزه ولكن مع الأخذ في الاعتبار أن هذه السمة ليست مطلقة وإنما هي ثابتة نسبياً ولهذا نجد تأثر مستوى الطموح بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من اتجاهات وعادات وتقاليد يتأثر بها في المواقف والظروف[15].

العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الطموح منها عوامل ذاتية ومنها عوامل خارجية (بيئية اجتماعية) وهذه العوامل تختلف من فرد لآخر ومن هذه العوامل:

العوامل الذاتية الشخصية:

الجنس أو النوع:

يرتبط جنس الفرد من حيث النوع (ذكر أو أنثى) بتحديد مستوى طموحه فقد أظهرت معظم الدراسات التي أجريت في هذا الصدد أن الذكور لديهم مستويات طموح أعلى من تلك الموجودة عند الإناث و أرجعت الدراسات تفسير ذلك إلى الاختلاف بينهم في إدراك الأدوار المستقبلية التي سوف يأخذونها.

على الرغم من ذلك هناك دراسات أكدت نقيض ذلك فهي تظهر تفوق الإناث بصفة عامة على الذكور في القدرة اللغوية بينما يتفوق الذكور في القدرة الميكانيكية.

كما أن الذكور والإناث لا يختلفون فقط في مستوى الطموح بل يختلفون أيضاً في طبيعة الطموح فمثلاً نجد أن الذكور تتجه تطلعاتهم إلى المجالات المهنية والأكاديمية نجد أن نوع الطموح ومراتبه لدى الإناث مختلفة تماماً حيث أن الطموح الأسري هو الغالب يليه الأكاديمي ثم المهني [16]. و قد تلعب التنشئة الاجتماعية دوراً في إبراز دور النوع في رسم مستوى الطموح فالآباء في الريف قد نجدهم لا يقبلون من أبنائهم الذكور لإنجاز المنخفض وقد يقبلون من الإناث، إلا أنه الآون الأخيرة مع تقدم الإناث ولم يعد هناك فارق جوهري في مستوى الطموح بين الذكور والإناث، لكن الفرق يكمن في مراتب الطموح فقط[17].

2- الذكاء والقدرات العقلية:

يرتبط الذكاء بتحديد الفرد لمستوى طموحه كما يتوقف مستوى الطموح على القدرات العقلية فكلما كانت نسبة الذكاء عالية زادت قدرات الفرد واستطاع القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة فالذكاء عند الفرد بالقدرة على الاستبصار واغتنام الفرص وحل المشاكل والتغلب على العوائق واستخلاص النتائج والقدرة على التوقع [18].

العوامل البيئية الاجتماعية:

تلعب البيئة الاجتماعية دوراً هاماً في نمو مستوى الطموح وذلك لأن البيئة تمد الفرد بمفاهيم وثقافات فهي تشكل الإطار المرجعي لدى الفرد، بالرغم من ذلك يكون هذا التأثير مختلف نسبياً من فرد لآخر تبعاً لقدراته واستجاباته وتبعاً لمضمون القيم والمفاهيم فتلك القيم والاتجاهات الاجتماعية والبيئية إما أن تؤدى إلى نمو مستوى الطموح وقد تؤدى العكس فمثلاً تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تحديد نمو مستوى الطموح لأن الأفراد الذين ينتمون لأسرة مستقرة اجتماعياً وبيئاتهم أقدر اقتصادياً فإنها ترسخ إلى وضع مستويات طموح عالية ومتناسبة مع إمكاناتهم ويستطيعون بلوغها، أفضل مما لو كانوا ينتمون إلى أسر غير مستقرة هذا ما أكدته دراسات هيرلوك Harlock (1967) فإن استقرار الفرد داخل أسرته له دور كبير في مستوى طموحه فكلما كان مستقراً داخل أسرته كان مستوى طموحه أعلى كما أن اهتمام الآباء المبكر بما يخص أبناءهم له دور في مستوى الطموح لأن الآباء يمكن أن يدفعوا أبناءهم لمستويات طموح عالية ويساعدهم على وضع صيغة لبلوغ تلك الأهداف وهناك بعض الآباء لا يكتفون بذلك بل يشاركونهم بالوصول إليها بطرق خاطئة أحياناً كالترغيب وممارسة الضغوطات والإكراه أن الآباء دوماً يدفعون الأبناء لتحقيق ما فشلوا فيه ويعملون على إتاحة الفرص المناسبة لذلك ووضع الوسائل لهم تحت خدمتهم مما يؤدى إلى تشجيع الأبناء للوصول إلى ذلك الطموح ورفع مستوى طموحهم بهذا الاتجاه لكل من الوالدين أسلوبه الخاص بذلك وبطريقة غرس الطموحات لدى الأبناء بشتى الأشكال منها السوية ومنها الخاطئة فتبتدئ وتنتهي بالضغط والقسوة كما أن جماعة الرفاق لها دور كبير أما إيجابي أو سلبي لأن الفرد يتعلم منها ويأخذ الأفكار التي تشكل شخصيته فالفرد يجعلهم المعيار الذي يقيس به تفوقه ونجاحه الأكاديمي من خلال المنافسة يحاول الوصول إليهم أو إلى مستوى أعلى منهم ولذلك فإن الجماعة التي يعيش فيها الفرد تمثل المعيار الذي يقيس بها أهدافه [19].

وقد وُجد أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي أنهما يرتبطان إيجابياً على قدرات الفرد وتشجيع الوالدين فكثير من الدراسات تشير إلى تأثير الطبقة الاجتماعية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمي إليه الفرد قادر على تحديد مستوى طموحه [20].

سمات الشخص الطموح:

إن الفرد الطموح لا ينتظر الفرصة لتأتيه حتى يتقدم بل أنه يخلق الفرص وينتهز أشباه الفرص من أجل الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

الطموح لا يخشى المغامرة والمجازفة للوصول إلى هدفه بل قد يقوم بقفزات غير محسوبة النتائج.

الطموح لا يتوقع أن تظهر نتائج جهوده بشكل سريع بل إنه يضع احتمالات الفشل مثل احتمالات النجاح ويستفيد من الفشل لتكوين نقطة انطلاقة جديدة مستفيداً من خبرته.

الطموح يتوقع ويتحمل جميع أنواع الصعوبات والعقوبات التي تقف في سبيل وصوله إلى هدفه.

الطموح لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه ووضعه بل يحاول أن يعمل على تحسين وضعه ويضع خططاً مستقبلية ليصل إلى هدفه.

الطموح لا يؤمن بالحظ بل يؤمن بأنه كلما بذل جهداً كبيراً وقام بتطوير نفسه وتنمية قدراته فإنه سوف يصل إلى هدفه[21].

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات المفسرة لمستوى الطموح ومن هذه النظريات:

نظرية ألفرد آدلر:

آدار من المدرسة التحليلية ومن تلاميذ فرويد ويعد آدلر أن الفرد كائن اجتماعي تحركه أساساً الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية إذ لديه القدرة على التخطيط لديهم مفاهيم أساسية والكفاح في سبيل التفوق وأسلوب الحياة، الذات الخلاقة، والأهداف النهائية والوهمية مشاعر النقص وتعويضها وتمثل الذات الخلافة نظاماً شخصياً وذاتياً للغاية تبحث عن الخبرات التي تساعده على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد في حياته كما يعتبر مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطرياً فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق وذلك منذ ميلاده حتى وفاته وهو الغاية التي ينزع جميع الأفراد للوصول إليها وتعد الغاية التي ينشط الأفراد لتحقيقها عاملاً حاسماً في توجه سلوكه كما يؤكد أن كل فرد يتمتع بإرادة أساسية في القوة وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق فإذا وجد الفرد أن ينقصه شيء فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقاً بطريقة ما أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين أنه متفوق ومثل هذا قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم وبذلك فإنه يعتقد أن حافز توكيد الذات هو القوة السائدة الإيجابية في الحياة وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص [22].

نظرية المجال (كيرت ليفين):

تعد أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة وهي النظرية التي فسرت مستوى الطموح ويرجع الفضل إلى ليفين وتلاميذه فقد قدموا العديد من الأعمال حيث يذكر ليفين عند وصفه أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للجمال أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم عند الفرد وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح حين يعمل هذا المستوى إلى الاستزادة بهذا الشعور الدافعي ويطمح في تحقيق أهداف أبعد وإن كانت مترتبة على الأولى إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالاً وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح وقد دلت دراسته مستوى الطموح على أن الطموح درجات فقد يكون مجرد رغبة للقيام بتحقيق هدف وقد يكون على درجة من القوة بحيث يحدد الهدف ويعين قوة الجسم لتحصيله وفي هذه الحالة يقال أن مستوى الطموح عال عند الفرد أو راقي [23].ويعد ليفين أن هناك عوامل متعددة تعتبر قوى دافعة تؤثر في مستوى الطموح منها:

عامل النضج:

فكلما كان الفرد أكثر نضجاً كان في متناول يده جميع الوسائل لتحقيق أهداف طموحه نظراً لكونه قادراً على التفكير في الغايات والوسائل على حدٍ سواء.

القدرة العقلية:

لأنه يتمتع بقدرات عقلية تساعده على تحقيق أهدافه وطموحاته مهما كانت صعوبتها.

النجاح والفشل:

لهما دور مهم في مستوى الطموح والنجاح يرفع مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا بعكس الفشل فإنه يؤدى إلى الإحباط ويكون معيق للنجاح.

الثواب والعقاب:

بالأجور والحوافز والترقية أيا كانت مادية أو معنوية فإنها ترفع من مستوى الطموح وتساعده على تحقيق هدفه إذ أنها تنظم نشاطه وتوجهه نحو تحقيق هدفه.

القوة الانفعالية: وهي طبيعة الجو الذي يمارس داخل بيئة العمل حيث أن شعور الفرد بتقبل الآخرين له وتقديرهم وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه أو علاقته بزملائه والمسؤولين كل ذلك يعمل على رفع مستوى الطموح.

القوى الاجتماعية والمنافسة:

فقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح ولكنها قد تنقلب إلى أنانية أو تنازع.

مستوى الزملاء:

قد تكون معرفة الفرد لمستوى زملائه مقارنة بمستواه شخصياً سبباً في رفع مستوى طموحه ودفعه للعمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.

نظرة الفرد إلى المستقبل: تؤثر نظرة الفرد للمستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل

حياتـه عـلى أهدافـه الحـاضرة فكلـما نظـر الفـرد لمسـتقبل زاهـر لحياتـه يكـون تحصيلـه مخالفـاً لمـن ينظـر للمسـتقبل بمنظـار أسـود [24].

نظرية القيمة:

قدمـت اسـكالونا Escalona (1940) نظريـة القيمـة الذاتيـة للهـدف وتـرى أنـه عـلى أسـاس القيمـة الذاتيـة للهـدف يتقـرر الاختيـار بالإضافـة إلى احتـمالات النجـاح والفشـل المتوقعـة فالفـرد يضـع توقعاتـه في حـدود قدراتـه وتقـوم النظريـة عـلى ثـلاث حقائـق وهـي:

هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.

كما أن لديهم ميلاً يجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.

الميل لوضع مستوى الطموح بعيداً جداً عن المنطقة الصعبة جداً والسهلة جداً.

وتضيـف اسـكالونا صاحبـة هـذه النظريـة بـأن هنـاك فـروق كبـيرة جـداً بـين الأفـراد فيـما يتعلـق بالميـل الـذي يسـيطر عليهـم ويتحكـم فيهـم لتجنـب الفشـل أو البحـث عـن النجـاح فالبعـض يظهـرون خوفـاً شـديداً مـن الفشـل فيسـيطر عليهـم احتـمال الفشـل وهـذا ينـزل مـن مسـتوى القيمـة الذاتيـة للهـدف وهنـاك عوامـل احتـمالات لنجـاح أو فشـل الفـرد في المسـتقبل أهمهـا الخـبرة السـابقة ورغبـات الفـرد ومخاوفـه وأهدافـه [25].

هـذا وتجـدر الإشـارة إلى أن هنـاك دراسـات،تطرقت لـذات الموضـوع ، منهـا : دراسـة نهـى عبـد الجليـل : دافعيـة الإنجـاز وعلاقتهـا بمسـتوى الطمـوح لـدى المعاقـين بصريـاً

هدفـت الدراسـة إلى الكشـف عـن مسـتوى الطمـوح لـدى المعاقـين بصريـاً بلـغ عـدد العينـة (116) اسـتخدمت الباحثـة مقيـاس مسـتوى الطمـوح اتبعـت الباحثـة المنهـج الوصفـي التحليـلي، وتوصلـت إلى **أهـم النتائـج:**

- تدني مستوى الطموح للمعاقين بصرياً.

دراسة عبد ربه علي شعبان (2010) فلسطين:

بعنوان: الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً.

هدفـت الدراسـة إلى الكشـف عـن مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين بلـغ عـدد العينـة (61) اسـتخدم الباحـث مقيـاس مسـتوى الطمـوح مـن إعـداده واتبـع المنهـج الوصفـي التحليـلي.

أهم النتائج:

ارتفـاع مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين ، وعـدم وجـود فـروق دالـة إحصائيـة في مسـتوى الطمـوح للمعاقـين بصريـاً تعـزى لمتغـير (النـوع والعمـر).

مثّـل مجتمـع الدراسـة الأصـلي مـن المكفوفـين في اتحـاد المكفوفـين ببحـري ولايـة الخرطـوم ، تـم اختيـار العينـة بواسـطة العينـة العشـوائية العرضيـة (الصدفيـة) بلـغ عـدد العينـة (200) كفيـف منهـم (98) ذكـر و (102) أنثـى .

جدول رقم (1) التوزيع النهائي لأفراد العينة

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	98	% 49.0
أنثى	102	% 51.0
المجموع	200	100%
العمر	العدد	النسبة المئوية
25-18 سنة	81	% 20.5
35-26 سنة	89	% 44.5
36- 45 سنة	40	% 20.0
46 فما فوق	30	% 15.0
المجموع	200	% 100

أدوات الدراسة:

مقياس مستوى الطموح كاميليا عبد الفتاح (1975).

أعد هذا المقياس كاميليا عبدالفتاح (1975) في دراستها الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح ويتكون المقياس في الأصل من (70) عبارة وكانت استجابة المفحوص تعبر بالإجابة على العبارات ب(نعم) و(لا) قامت بتجربة الاستبانة على عينة من الطلاب، تحققت من ثبات وصدق الاستبانة فقد كان معامل الثبات (0.80) وكان معامل الصدق (0.56) عن طريق معامل الارتباط بين تقديرات المدرسين لاستجابات المفحوصين على الاستبانة. ومن ثم تم ضبط خصائص الاستبانة على البيئة السودانية حيث قام إبراهيم (1981) بتعديل بعض الأسئلة لتصبح أكثر وضوحاً. وقد تحقق من معامل ثبات على (0.863) بالنسبة لعينة من الذكور ومعامل ثبات (0.881) لعينة من الإناث، ومعامل صدق (0.01).

لمعرفة الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس قامت الباحثة بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (40) فقرة على عينة أولية حجمها (20) كفيف ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الحالية , وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي ومن ثم تم الآتي :

أ/ صدق الاتساق الداخلي للفقرات : لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (40) فقرة مع الدرجة

الكلية للمقياس , وبينت نتائج هذا الإجراء أنتشبع معظم الفقرات ما عدا الفقرة رقم(4)،(9)، (10)،(11)،(15)،(18)،(19)،(24)،(28)،(30) كانت إشارتهم ضعيفة وسالبة وتم حذفهم وتبقى بالمقياس (30) فقرة والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء .

جدول رقم ( ) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	354.	9	197.-	17	301.	25	407.	33	456.
2	384.	10	044.	18	146.	26	296.	34	298.
3	450.	11	001.	19	128.-	27	353.	35	637.
4	131.	12	404.	20	204.	28	159.	36	612.
5	495.	13	536.	21	315.	29	463.	37	284.
6	481.	14	211.	22	415.	30	005.-	38	434.
7	286.	15	175.-	23	238.	31	266.	39	251.
8	365.	16	309.	24	168.	32	415.	40	236.
الثبات = 0.85				**الصدق = 0.92**					

أهم الأساليب الإحصائية:

اختبار (ت) T.test للعينة الواحدة لمعرفة السمة العامة، اختبار (ت) T.test لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق حسب النوع، معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات، اختبار(ف) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق حسب العمر، معامل ألفا كرونباخ لمعرفة الصدق والثبات، النسب المئوية والتكرارات لمعرفة **خصائص العينة.**

عرض ومناقشة النتائج:

عرض ومناقشة الفرض الأول والذي ينص: تتسم السمة العامة لمستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ولاية الخرطوم بالارتفاع.

الفرض الثالث:تتسم السمة العامة لمستوى الطموح للمكفوفين بولاية الخرطوم بالارتفاع.

جدول رقم (3) يوضح نتيجة اختبار (ت)T test للعينة الواحدة

السمة	العدد	القيمة المحكية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مستوى الطموح	200	60	65.0850	6.1315	199	11.728	0.000	تتسم بالارتفاع

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن عدد العينة = 200 ، القيمة المحكية = 60 ، الوسط الحسابي = 65.0850 ، الانحراف المعياري = 6.1315 ، درجة الحرية = 199 ، قيمة (ت) = 11.728 ، ومستوى الدلالة = 0.000 وهي دالة احصائياً.

مناقشة نتيجة الفرض الأول:

تلاحظ الباحثة النتيجة الموضحة في الجدول رقم (3) أعلاه تحقق نتيجة الفرض والتي تنص على تتسم السمة العامة لمستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ، ولاية الخرطوم بالارتفاع وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه مرحاب (1989) يتوقف مستوى الطموح على دوافع الفرد وحاجاته فسعى الفرد الدائم للوصول إلى هدفه وراءه دافع قوي فلن يعيقه أي عائق ، وما ذكره أباظة (2004) الفرد الطموح هو الذي يسعى إلى تحقيق مستوى من الطموح متحدياً الصعاب والعقبات وصولاً إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانياته وذكر علي (2010) مستوى الطموح يعني مدى قدرة الفرد على وضع الخطط ومحاولة الوصول إلى تحقيقها متخطياً الصعوبات بما يتفق مع التكوين النفسي والجسمي للفرد تبعاً إمكانياته وخبراته السابقة كما اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة شعبان (2010) والتي تنص على ارتفاع مستوى الطموح للمكفوفين، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة صغيرون (2014) حيث توصلت تدني مستوى الطموح للمعاقين بصرياً.

تستخلص الباحثة السمة العامة لمستوى الطموح للمكفوفين بولاية الخرطوم بالارتفاع ففكرة الكفيف عن ذاته من العوامل الهامة والتي ترسم مستوى طموحه وهي عامل هام في توجيه سلوكه ورسم مستوى عال من الطموح بما يمتلكه من قدرات جسمية وعقلية وانفعالية فقدان البصر لا يعد مشكلة كبيرة مقارنة بفقدان السمع مثلاً وما يدل على ذلك وجود فئة من المكفوفين في الجامعات في مختلف المستويات والمراتب العلمية واعتلائهم بعض المناصب كأساتذة جامعات وفي المجال الفني أيضاً فقدان البصر لا يؤثر على القدرات العقلية فيستطع الكفيف أن يحدد أهدافه وفق ما لديه من قدراته بالإضافة إلى تقديره لتلك القدرات يعد دافعاً لتحقيق طموحاتهم.

عرض ومناقشة الفرض الثاني:

الـذي ينـص: توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في درجـة مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين في إتحـاد المكفوفين،ولايـة الخرطـوم تعـزى لمتغـير النـوع .

جدول رقم (4) يوضح نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق حسب النوع.

السمة	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مستوى الطموح	ذكر	98	64.3980	6.3307	198	-1.559	0.121	لا توجد فروق دالة إحصائية
	انثى	102	65.7451	5.8896				

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة = -1.559 ، ومستوى الدلالة = 0.121 وهى غير دالة احصائية.

مـما يشـير إلى عـدم وجـود فـروق دالـة إحصائيـاً في درجـة مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين في إتحـاد المكفوفـين ، ولايـة الخرطـوم تعـزى لمتغـير النـوع.

تلاحـظ الباحثـة مـن خـلال النتيجـة الموضحـة بالجـدول رقـم (4) أعـلاه أن الفرضيـة لم تحقـق حيـث اتضـح عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في درجـة مسـتوى الطمـوح للمكفوفـين في إتحـاد المكفوفـين ، ولايـة الخرطـوم تعـزى لمتغـير النـوع.

تتفـق هـذه النتيجـة مـع دراسـة (عبدالواحـد : 2010)، في العـصر الحديـث لم يعـد هنـاك فـارق جوهـري في مسـتوى الطمـوح بـين الذكـور والإنـاث ولكـن الفـرق فقـط يكمـن في مراتـب الطمـوح فقـط وأكـدت دراسـة أبوضلـع (2018) أن الذكـور والإنـاث لا يختلفـون في مسـتوى الطمـوح وإنمـا الاختـلاف يكـون في طبيعـة الطمـوح فقـط ويعـود ذلـك لـلأدوار المسـتقبلية التـي يأخذونهـا.

كـما تتفـق مـع نتيجـة دراسـة شـعبان (2010) التـي نصـت عـلى عـدم وجـود فـروق دالـة إحصائيـاً في مسـتوى الطمـوح للمعاقـين بصريـاً تعـزى لمتغـير النـوع.

تفـسر الباحثـة أن التقـدم الحضـاري والثقـافي في كافـة المجـالات أدى إلى وعـي الأسرة في طريقـة التنشـئة وانعكـس ذلـك جليـاً عـلى المجتمـع وانصـب ذلـك عـلى وعـي الإنـاث لقدراتهـن وإمكانياتهـن في إثبـات الـذات ولا يوجـد اختـلاف بـين مسـتوى الطمـوح لـدى الإنـاث والذكـور فأصبحـت الإنـاث تشـارك الذكـور في حصولـنّ عـلى أعـلى المراتـب العلميـة والمهنيـة متخطيـة الصعـاب والعقبـات التـي كانـت مفروضـة عليهـا سـابقاً، فأصبحـت أكـثر اسـتقلالية فهـن يشـتركن الذكـور في مختلـف المجـالات وتحقيـق مسـتوى عـال مـن الطمـوح لا يتوقـف عـلى النـوع بـل عـلى مـدى الدوافـع والحاجـات والسـعي المتواصـل للوصـول إلى تحقيـق الطمـوح فـإذا توفـرت لـدى الفـرد سـواء كان ذكـراً أو أنثـى مزيـداً مـن الثقـة بالنفـس فلـن يقـف في طريقـه أي عائـق للوصـول إلى مسـتوى عـال مـن الطمـوح.

عرض ومناقشة الفرض الثالث:

الذي ينص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ، ولاية الخرطوم تعزى لمتغير العمر.

جدول رقم (5) يوضح اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي للفروق حسب العمر.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
بين المجموعات	64.822	3	21.607	0.571	0.635	لا توجد فروق دالة إحصائية تعزىلمتغير العمر.
داخل المجموعات	7416.733	196	37.840			
المجموع	7481.555	199				

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة (ف) = 0.571، ومستوى الدلالة = 0.635 وهى غير دالة إحصائية. مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ولاية الخرطوم تعزى لمتغير العمر.

تلاحظ الباحثة من خلال النتيجة الموضحة بالجدول رقم (5) أن الفرضية لم تحقق حيث نصت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين ولاية الخرطوم تعزى لمتغير العمر.

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة الغريب (1990) حيث أشار إلى أن المراهق يطمح في أشياء والراشد يطمح كذلك ، فلكل منهم طموحه الذي يتناسب مع مستواه يتناسب مع مرحلته العمرية التي يمر بها وأيد أيضاً أبوزيد (1999) في دراسته أن لكل مرحلة عمرية مستوى من الطموح ينمو ويتطور مع الفرد كما اتفقت مع دراسة أبو ضلع (2018) مستوى الطموح ما يطمح إليه الفرد أو يتوقعه لنفسه سواء كان معنوياً أو مادياً سواء في تحصيله الدراسي أو في إنجازه أو في مهنته أو في مستقبله وكيف يراه يعتمد هذا المستوى على تقديره لذاته وكافة ظروفه ، كما اتفقت نتيجة الفرض مع نتيجة دراسة سفيان (2010) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة مستوى الطموح للمعاقين بصرياً تعزى لمتغير العمر.

تفسر الباحثة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح ربما يعود السبب إلى أن لكل مرحلة عمرية مستوى طموح خاص بها يتساوى فيها في درجة مستوى ويختلف في نوعية وطبيعة الطموح بحسب المرحلة العمرية فالمراهق قد يطمح في أشياء تختلف عن طموح الراشد بمستوى الطموح لا يتوقف على فئة عمرية محددة وإنما هو ملازم للأفراد في كافة الفئات العمرية.

الخاتمة:

بعد درس هذه القضية المهمة ، يمكن القول بأن مستوى الطموح بالنسبة للمكفوفين، يمكن تحقيقه من خلال الأهداف التي يطمح إليها الكفيف ، ويسعى إلى تحقيقها ، والوصول إليها وفقاً لقدراته الشخصية ، ومحاولته لتحدي العقبات ، والضغوطات؛ من أجل الوصول إلى مستوى واقعي من الطموح، يتناسب مع إمكانياته ، والجوانب الإيجابية في شخصيته ؛ من أجل تعويض الجوانب السلبية، أو الحد منها . آخذين في عين الاعتبار ألاّ يعزل نفسه عن مجتمعه ، ويسعى لأخذ حقه من كل مايمكن أن يقدمه المجتمع له ، وبالمقابل أن يسعى،وأن يقدم للمجتمع مايستطيع .

ومن النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة :

- تتسم السمة العامة لمستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين،ولاية الخرطوم بالارتفاع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين،ولاية الخرطوم تعزى لمتغير النوع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى الطموح للمكفوفين في إتحاد المكفوفين، ولاية الخرطوم تعزى لمتغير العمر.

التوصيات :

- يجب توعية المكفوفين نحو التخطيط السليم لمستقبلهم .
- يجب مساعدة المكفوفين على تنمية مهارات اتخاذ القرارات حتى تتوافق مع طموحاتهم .
- يجب على المسؤولين المباشرين للمكفوفين اكتشاف ميول ومهارات المكفوفين وتوجيهها التوجيه المناسب.

المصادر والمراجع :

(1) حسان، حسين أحمد (2005) : الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من مستوى الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، ص 178.

(2) علي، آمال فهمي (2002م) : الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عين شمس ، القاهرة ، ص6.

(3) الزهراني، علي رزق الله (2009) : إدراك القبول – الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، ص7.

(4) علي، محمد النوبي محمد (2010) : مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين (مترجم بلغة الصم) ،عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، ص2.

(5) العيافي، جفين محمد (2005) : الضغوط الأسرية والوظيفية وعلاقتها بمستوى الطموح دراسة مطبقة على الشباب السعودي في البنوك السعودية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود كلية التربية قسم علم النفس،ص36.

(6) الشرعة، حسين (1998) : علاقة مستوى الطموح والجنس النضج المهني لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ، العدد (5) ،ص14.

(7) عمر، أحمد مختار (2008) : معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة عالم الكتب، ص 414.

(8) أباظة، أمال عبد السميع (2004) : مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص 5.

(9) عاقل، فاخر (2003) : معجم العلوم النفسية،القاهرة، شعاع للنشر والعلوم،ص263.

(10) محمود، شريف منسي (2001): دراسة الاغتراب وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني الصناعي – رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، ص 10.

(11) مرحاب، صلاح أحمد، (1989) : سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح، الرباط دار الأمان للنشر والتوزيع،ص 76.

(12) علي، محمد النوبي محمد، مرجع سابق،ص24.

(13) خالد، فاطمة مسعود (2018) : الطموح الأكاديمي والثقة بالنفس،عمان، مركز الكتاب الأكاديمي،ص18.

(14) عبد الفتاح، كامل إبراهيم (1990) : دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، القاهرة ، مكتبة نهضة مصر،ص 10.

(15) أباظة، أمال عبد السميع، مرجع سابق، ص3.

(16) أبو ضلع، عزة سنوسي غريب (2018) : تعرض الأطفال للإعلانات التلفزيونية علاقته بمستوى الطموح، الإسكندرية ، دار الوفاء لدنا الطباعة والنشر، ص 199.

(17) يوسف، سليمان عبدالواحد (2010): الذكاءات المتعددة نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع، لبنان، المكتبة العصرية، ص 94.

(18) محمود، شريف منسي،مرجع سابق،ص51.

(19) قندلفت، أولغا (2002) : التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية لدى طلاب الصف الأول والثاني ثانوي مهني بمدينة دمشق رسالة ماجستير غير منشورة جامعة دمشق سوريا،ص 77.

(20) أبو ضلع، عزة سنوسي غريب، مرجع سابق، ص 208.

(21) قندلفت، أولغا، مرجع سابق، ص79.

(22) المشيخي، غالب محمد على (2009) : قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى كلية التربية قسم علم النفس،ص99.

(23) الغريب، رمزية (1990) : التعلم دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية –القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ،ص 327.

(24) سرحان، نظمية (1993) : العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين، مجلة علم النفس، العدد (28)،ص115.

(25) محمود، شريف منسي،مرجع سابق، ص49.

Mixed-Ability in EFL Crowded Classes (Problems and Solutions):

Dr.Elgaili Mhagoub Amed adl Elmula — **Assist. Prof. Gezira University**

Dr. Wafaa Abdulgadir Elbtrai — **Assist. Prof. Gezira University**

Abstract:

This study aims to demonstrate the reflection of student variation, as a result of congestion in English classes, and its reflection on pupils' abilities and performance of the language, and to find ways. The occasion that teachers of English as a foreign language must follow so that they can reach all students with a low and advanced level. And we say: English as a foreign language classes, particularly in busy classes, represent a heterogeneous mix of pupils, who differ in many ways, such as their interests, needs and mental abilities; This variation has led to the emergence of so-called heterogeneous or heterogeneous classes, and has motivated many researchers to research and verify appropriate ways to deal with multi-capacity classes. To study this issue, the study followed the analytical descriptive approach. The required data was collected by resolution. A sample was formed.The study was conducted by thirty teachers from the base level in Al - Haqqa, the state of Al Jazeera. The data were collected and analysed using the Social Sciences Statistical Packages Programme (SPSS). The difference of students in classes in English as a foreign language may be an impediment, resulting in undesirable results. environmental and genetic or inherited differences. The study recommends that teach-

ers of English as a foreign language pay attention to the differences between pupils in large classes and seek appropriate ways to manage the classroom and achieve the desired educational goals.
Keywords: Multi-capacity classes, crowded, large classes, different.

مستخلص :

تهدف هذه الدراسة لإثبات الانعكاس الذي أدى إليه تباين الطلاب ، نتيجة الازدحام في فصول تعليم اللغة الإنجليزية ، وعلى انعكاسه على قدرات التلاميذ و أدائهم للغة, كما تهدف إلى إيجاد الطرق. المناسبة التي يجب أن يتبعها معلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حتى تمكنهم من الوصول لكل التلاميذ ذوي المستوى الضعيف و المتقدم .

ونقول: إن فصول تعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية و بصفة خاصة في الفصول المزدحمة تمثل خليط غير متجانس من التلاميذ, يختلف هؤلاء التلاميذ في نواح عدة ، كاختلاف اهتماماتهم واحتياجاتهم وقدراتهم العقلية ؛ أدى هذا التباين إلى ظهور ما يسمى بالفصول متعددة المقدرات أو الفصول غير المتجانسة, كما حفز عديد من الباحثين للبحث و للتحقق من الطرق المناسبة للتعامل مع الفصول متعددة القدرات. ولدرس هذه القضية اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, تم جمع البيانات المطلوبة بواسطة الاستبانة, تكونت عينة الدراسة من ثلاثين معلم من معلمي مرحلة الأساس بمحلية الحصاحيصا, ولاية الجزيرة. تم جمع و تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية .(SPSS) توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن اختلاف الطلاب في فصول تعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية قد يشكل عائقا مما يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة, يمكن تصنيف اختلافات الطلاب على نوعين من الاختلافات: اختلافات بيئية و اختلافات جينية أو موروثة. توصي الدراسة معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالانتباه للاختلافات بين التلاميذ في الفصول الكبيرة والسعي لإيجاد الطرق المناسبة لإدارة الفصل و تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

الكلمات المفتاحية: فصول متعددة قدرات, مزدحمة, فصول الكبيرة, اختلاف

INTRODUCTION

The process of teaching and learning EFL requires certain procedures and passes through different levels in order to score a high rate of understanding of structure and skills of the language and increase the performance of students in a highly progressed way. Teachers in EFL classes have a definite time and they are expected to teach and get the highest performance from students despite the individual differences between them, their ages, in-

tellect and their ability to learn...etc. , all that cause problems for teachers. To avoid such problems teachers should be qualified enough to know their students' abilities and must be aware of dealing with the mixed abilities in their classes to achieve better performance from the whole class.

Statement of Problem

EFL crowded classes vary in many ways and there is a great diversity between students, their ages, intellect and their ability to learn. These diversity in abilities between students may hinder the process of teaching English Language, and it's difficult for many teachers to capture all students' attention and give them the required skills. So many teachers only focus on the students who have high intellect and ability to learn those who can perform well in a short time, accordingly they neglect the students who have less abilities or learning difficulties. This negligence is a big mistake and has a serious effect on students learning of the EFL

Objectives of the Study

This study is aimed at achieving the following objectives: to prove that the diversity in EFL students' ability is reflected in their competence and performance of the language. to investigate and find special techniques to be followed by EFL teachers in order to reach both weak and advanced learners.

Questions of the Study:

The questions of the study are:To what extent does the diversity in students' abilities affect teaching and learning EFL basic skills and reflected in students' performance? What are the techniques that must be followed in order to cope with the brilliant smart and weak students to increase the effectiveness of the educational process?

LITERATURE REVIEW

The term mixed-ability classes means classes where students differ greatly in ability, motivation for learning English, needs, interests, educational background, styles of learning, anxiety, experiences and so on (1 (. All teachers have to face the challenge of mixed-ability classes because, according to (2), every class is multileveled. Some classes can be more multileveled than others and therefore more challenging for the teacher, but all classes are mixed-ability classes.

Individual Differences

There are quantitative differences in the quantity, speed and depth of learning. Some students can understand a new concept after one lesson whereas others may need to re-examine an idea several times before being able to grasp it. After a series of lessons, the amount of knowledge acquired and the extent to which new concepts or skills are well understood varies greatly across students. There are cognitive differences between students. Cognitive differences concern personality traits, motivation, needs and interests. Students differ, for example, on their level of personal autonomy, level of achievement motivation, tolerance of ambiguity, and test anxiety. In terms of students' interests in a given subject matter, differences are observed across individuals due in part to their age, cultural heritage and gender. Studies show that memory of reading passages depends on the degree to which students find the text interesting, in addition to students' levels of reading ability and the objective difficulty-level of the text (3). There are qualitative differences in the ways that students learn best.

Reasons for the Diversity Between Learners

Psychologists specializing in developmental psychology have proved that a human being is formed partly genetically by inheriting genes of his/her ancestors and partly through the environment he/she grows up in and experiences. Psychology offers its expla-

nation for successful or unsuccessful performance of learners at schools and education generally. The reasons are numerous. (4) Explains that there are three types of underlying causes: social psychological, bio-psychological and intra-psychical.

Mixed-Ability Grouping

Mixed-Ability Grouping means within the same context randomly chosen students gathered in one class regardless of their abilities or achievements in the subject concerned. However, the intended topic of this paper is mixed-ability classes in connection with teaching and learning English as a foreign language, particularly in a language school. The students in language schools are usually placed in courses/classes according to the results of an entrance test where they have to prove their knowledge of English. From what has been said so far we would say these classes are rather ´set´ than ´mixed-ability´ as the students who eventually meet in one classroom have passed their entrance tests with the same or very similar outcomes.

Mixed-abilities classes, which are also called Heterogeneous classes, are the aim of this study, focusing particularly on problems teachers face and on strategies and techniques to overcome these problems. (5) Expresses her preference in using the term heterogeneous rather than mixed-ability classes:

> *''The term 'mixed-ability', however, implies that the important difference between members of a mixed class is in their language-learning ability, but this is not necessarily so. Even if the main observed difference between them is in the amount of language they know, this may have its roots in all sorts of other reasons besides ability.*

Ur also adds''there are plenty of other differences between learners that need to be taken into account by a teacher…. Thus the term 'heterogeneous' – composed of different kinds of people

– is I think more suitable in defining such classes".

Some Problems in the Mixed Ability Classes

(6)Suggest many problems in mixed ability classes as:**Effective Learning**

The aim of the teachers is to reach all students. However, it is well known that every student has a different way of learning, and learns and progresses at different speeds. Thus, while some students may find the learning task very easy to deal with, others may find it difficult to understand. Besides, learning also depends on what students have brought with them into class. Since each comes from a different family, a different environment and/or a different nation, the multi-cultural population of the classroom may be an obstacle for the teachers in reaching the students, which eventually results in ineffective learning. Moreover, although it is quite difficult for the teacher to know about each student and to follow what each one does during the lessons even in small classes, it is important for teachers to monitor each and every student and to reach their needs in a variety of ways.

Materials

Since most language textbooks are designed for an ideal homogeneous classroom environment, teachers always have to deal with the problem that students react to the textbook differently due to their individual differences. First of all, some students may find the textbook boring and very hard, whereas some find it interesting or very easy. In addition, as language teaching course materials are currently based on content-based or theme-based syllabi, some students may find the topics dull, strange, or meaningless; whereas others find it enjoyable, familiar or interesting. Therefore, it is usually necessary for the teacher to evaluate and adapt the materials according to his/her class.

Participation

Since the classroom is the first and only environment for many foreign language learners, they should use this chance as much as possible. However, some of the students find it difficult to speak in the target language for many reasons ranging from interest to confidence, from age to knowledge. Other students, however, would like to express everything they think or feel by using the new language. As a result, some students may take many turns, while others do not speak for the entire lesson.

Interests

Interest problems may arise due to the differences among students in terms of their attitude towards the subject matter and/or the teacher; their knowledge of language; and their personality. For instance, some students may find lessons boring, as the topic has no familiarity with their own life or their interests. Furthermore, some of the students may not be interested in the lesson, unless they do get the chance to express their own ideas since the teacher talks too much during the lesson or the other students take many turns. Hence, teachers should be aware of the different interests of the students to organize and to arrange activities accordingly. (7). A huge problem that we must not forget, according to (8), is the teacher's unawareness of the need for a new approach to deal with the mixed-ability class. **Types of Activities Used in Mixed-Ability Class**

Activities According to the Students´ Roles

Competitive – the results are compared and the best one is a winner.

Cooperative – students work together on a task, the results are presented to the rest of the class when finished, the teacher does not evaluate whose work is better, the teacher only evaluates if the task was completed or not.

Competitive Activities

Activities including the element of competition are often recommended to increase the interest of students in participating in such activities and to make students work as hard as possible to win.

Since the competitions are usually connected with the knowledge of the subject in question, the problem is that in a class the same group of stronger students tend to be the ones who end up on the first positions. Therefore the competitions might be interesting for this group only as all being on a very similar leveland having similar abilities they have roughly equal chances to succeed. Nevertheless, the fact that the winning students tend to be the same at different occasions means that also the students who are not successful, What is worse, if a competitive atmosphere is supported in the class on a long-term basis, the students will adopt the esprit of "Either I or you – if you then not me" .

Cooperative Activities

Cooperative activities might be done either in groups or in pairs. A group or a pair might be formed by students with the same knowledge of English (same abilities) or mixed. The advantage of the same level students working together is that they feel comfortable not being confronted by anyone stronger, they can relax and work with their partner/s at the same speed as they are used to. Why to form groups of mixed ability students then. According to (9) and many others all the students might profit from such an arrangement when carried out appropriately, in a friendly atmosphere. The weaker students have partners to help them with difficulties (e.g. explain issues on their own level of thinking and experience which might be more understandable than the teacher´s explanations) and if given a task they can handle successfully, their work will be appreciated by stronger students, which is un-

doubtedly highly motivating. Generally, working side to side with people who have a wider range of knowledge is inspirational and might lead to the weaker student´s desire to reach the same level as the stronger partners.

Activities According to the Number of Students Working Together

a) Individual Activities

Individual activities seem the most suitable for students in mixed ability classes for several reasons: they allow students to work in their own pace, students are not stressed by better or worse performance of others during the activity and to complete a task the students have to use their own knowledge, i.e. they have to rely on themselves. The students should be encouraged not to copy from a neighbor, so that they show effort and active thinking – thus strengthening what they have learnt.

b) Pair and Group Activities

Pair and group activities have been actually already touched in the section on cooperative and competitive activities.

Activities According to the Expected Result

a) Closed Activities

Shortly put, **closed activities** are those where the possibilities of outcome are limited (closed) to one correct answer. An example of such an activity might be cloze tests or marking statements based on a reading or listening exercise, true or false. They are usually connected with receptive skills, i.e. reading and listening.

b) Open–Ended Activities

Open-ended activities are those where the outcome varies from a student to student, pair to pair or a group to group. The task might be to discuss a controversial issue and provide reasons

supporting one's opinions or writing an anecdote, essay, letter etc. Productive skills, i.e. speaking and writing are usually the skills to be used. Obviously, the types of activities given above combine. Some exercises might be carried out as an open-ended group-work with the element of competition and some might be an open-ended task to be worked on individually. All types, though, might be used successfully in a heterogeneous class if the teacher is able to employ all the students, make them participate and succeed.

Using Drama Language Classroom

There are plenty of reasons supporting their employment in a language classroom. The first important function associated with drama is fostering speaking skills. As (10) comments, "although drama has existed as a potential language teaching tool for hundreds of years it has only been in the last thirty years or so that its applicability as a language learning technique to improve oral skills has come to the forefront" .

According to (11), drama benefits work through a series of paradoxes. Specifically, participants are able to:

- be emotionally involved but at the same time distant, since they know that the situation is merely fictional;
- act being serious but with no responsibility, as the fictitious context releases them from being responsible of their actions;
- be actors as well as audience;
- bring personal experiences into the fictitious context, but also create new ones within the symbolic frame of drama.

METHODOLOGY

This study used a descriptive analytical method, a questionnaire used for data collection from thirty (30) EFL Teachers at Basic Schools from Al Hasahisa Locality, Gezira State, Sudan. For the presentation of the results the researcher uses percentages and tables, for more explanation. This tool has been analyzed statistically with the (SPSS) program.

Reliability and Validity of the Questionnaire

$$r_{XY} = \frac{N(\Sigma XY) - (\Sigma X \Sigma Y)}{\sqrt{\left[N(\Sigma X^2) - (\Sigma X)^2\right]\left[N(\Sigma Y^2) - (\Sigma Y)^2\right]}}$$

Where
r = correlation
R: Reliability of the test
N: number of all items in the test
X: odd scores
Y: even scores
∑: Sum

$$R \quad \frac{2\times r}{1+r}$$

$$\text{Val} = \sqrt{\text{reliability}}$$

Correlation =0.80

$$R = \frac{2\times r}{1+r} = \frac{2(0.80)}{1+80} = \frac{1.6}{1.80}$$

Reliability = 0.89

Val = $\sqrt{0.89}$ Validity = 0.94

RESULTS AND DISCUSSIONS

After collecting the required data by the mean of questionnaire this part represents the process of the statistical analysis provided with the discussion for the responses.

Table1\ EFL students vary in many dimensions such as their intelligence, needs, academic readiness …etc.

	T	%
Agree	30	100.0
To some extent	0	00.0
Dis-agree	0	00.0
	30	100%

Table.1 gives the following responses: 100% Agreed with the statement and 00.0% to some extent while 00.0% disagreed. The statement EFL students vary in many dimensions such as their intelligence, needs, academic readiness …etc is accepted by the whole of the selected sample members.

Table 2: Students' diversity may have a negative effect on student's performance

	T	%
Agree	22	73.3
To some extent	6	20.0
Dis-agree	2	6.7
	30	100%

According to the statistical analysis of the statement(2) in table 2 most of the respondents 73.3% Agreed that Students' diversity may have a negative effect on students' performance , and 20% to some extent while 6.7% disagreed. Thus this statement is accepted.

Table 3: Teaching mixed ability classes is a complicated process that needs a well-trained teacher

	T	%
Agree	28	93.3
To some extent	2	6.7
Dis-agree	0	00.0
	30	100%

According to the statistical analysis of the previous statement it was indicated that most of the respondents 93.3% Agreed that Teaching mixed ability classes is a complicated process that needs a well-trained teacher, and 06.7% to some extent while 00.0%

disagreed. Thus this statement is accepted.

Table 4: EFL syllabus designers should avoid (one size fits all) and put students' differences into account

	T	%
Agree	22	73.3
To some extent	6	20.0
Dis-agree	2	6.7
	30	100%

The statistical analysis of the previous statement indicates that most of the respondents 73.3% Agreed that EFL syllabus designers should avoid (one size fits all) and put students' differences into account, and 20% to some extent while 06.7% disagreed. Thus this statement is accepted.

Table 5: Using ICTs and modern technologies in EFL classes can help in grasping attention particularly in crowded classes

	T	%
Agree	30	100.0
To some extent	0	00.0
Dis-agree	0	00.0
	30	100%

Table 5 gives the following responses: 100% Agree with the statement and 00.0% to some extent while 00.0% disagree. The sentence is accepted by the whole of the selected sample members.

Table 6: Positive reinforcement ensures students' learning experiences

	T	%
Agree	24	80.0
To some extent	6	20.0
Dis-agree	0	00.0
	30	100%

According to the statistical analysis of (statement 9); 80% Agreed with the statement and 20% to some extent while 00.0% disagreed. According to the result the statement is accepted by the majority of the teachers, so it's proved that Positive reinforcement ensures students' learning experiences.

Table 7: Pair and group work give student the chance to interact and develop their abilities despite their different levels

	T	%
Agree	26	86.7
To some extent	2	6.7
Dis-agree	2	6.7
	30	100%

Table 7 gives the following responses: 86.7% Agreed with the statement and 7.7% to some extent while 7.7% disagreed. The sentence is accepted by the majority of the selected sample members.

Table 8: Variation in materials fulfills the needs of both good and struggling students

	T	%
Agree	28	93.3
To some extent	0	00.0
Dis-agree	28	6.7
	30	100%

Table 8 gave the following responses: 93.3% Agree with the statement and 00.0% to some extent while 06.7% disagree. The sentence is accepted by the majority of the selected sample members.

Table 9: Competitive activities increase students' interest in participation

	T	%
Agree	26	86.7
To some extent	4	13.3
Dis-agree	0	00.0
	30	100%

According to the statistical analysis of (statement 14); 86.7% Agreed with the statement and 13.3% to some extent while 00.0% disagreed. According to the result the statement is accepted by the majority of the teachers, so it's proved that Competitive activities increase students' interest in participation

Table 10: Parents play a prominent role in motivating and raise their interest to learn English

	T	%
Agree	26	86.7
To some extent	0	00.0
Dis-agree	4	13.3
	30	100%

According to the statistical analysis of (statement 12); 86.7% Agreed with the statement and 00.0% to some extent while 13.6% disagreed. According to the result the statement is accepted by the majority of the teachers, so its proved that Parents play a prominent role in motivating and raise their interest to learn English

CONCLUSION, FINDINGS AND RECOMMENDATIONS

Conclusion

The study concluded that differences in crowded classes are inevitable and they happen as a result of many reasons. It's the role of EFL teachers to find the proper ways to deal with students despite their different abilities.

Findings

The study found that:

Diversity in EFL classes can work as an obstacle that lead to undesirable results

Students vary in many things such as the variation in their intelligence, needs and academic readiness.

Students' differences can be classified under two main categories, environmental differences or genetic differences.

Student centered approach for teaching foreign language gives EFL students a good opportunity to use the language.

Using modern technologies (ICTs) engage students in the lessons and motivate them.

Recommendations

EFL should pay attention to the differences between students in large classes and try to find the proper techniques to manage the classroom and achieve the educational aims.

EFL classes should be well equipped and ready with different facilities.

Teachers should continuously praise and positive reinforcement encourage both weak and advanced learners for better performance.

Individual differences need to be assessed in order to be taken into account.

To adequately address individual differences, teachers should have a way to characterize students in a scientifically valid way.

References

(1) Ainslie, Susan. (1994). Mixed Ability Teaching: Meeting London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

(2) Tomlinson, Carol Ann. (1999). The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and curriculum Development.

(3) Snow, Nino (1986). Pragmatic Development. 10.4324/978053

(4) Juan C, (2014) Diversity in the Classroom. Diversity & Faculty Development. www diversity. Ucla.edu

(5) Ur,P.,(1996) A Course in Language Teaching: Theory and Practice .Great Britain. Cambridge University Press.273

(6) Deniz Salli (2012). Coping with the Problems of Mixed Ability Classes.The Internet TESLJournal,VOL,XI. NO.8,August2005 http:///iteslj.org/

(7) Kelly, A.V. (1974). Teaching mixed ability classes: an individualized approach. London: Harper & Row Ltd.

(8) Bowman, Brenda. (1992). Teaching English as a Foreign Language To Large Multilevel Classes. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

(9) Harlen and Malcolm (1997) Setting and Streaming: A research Review.(Edinburgh Scottish Council for Research in Education)

(10) Ulsa(2008)Abdulhak .Effects of creative Educational Drama activities on Developing Aural Skills in Primary School Children. American Journal of Applied Science 5(7)877

(11) Fleming, Mike (2006), Drama and Language Teaching the Relevance of Wittgenstines' concept of language game. Humanizing language teaching Magazine,issue 4 from http:www