ISSN: 1858 - 9995

مجلة القُلزم

للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

* تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على ضوء معايير المناهج من وجهة نظر المعلمين بالسودان

أ.مبارك محمد الحسن- د. عمر إبراهيم رفاي حمد

* قراءة حرة داخل نصوص جديدةمن مقومات الجمال في صياغة النص الشعري الجديد ديوان أرجوحة القمر الخِلاسِيُّ الذي...أنموذجاً.

د.هالة أبا يزيد بسطان محمد

* توظيف الخصائص الفنية لتعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها(وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد أنموذجاً).

د. جمال حسين جابر محمد

* فاعلية برنامج تدريبي لخفض اضطراب تشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة

أ.مياده أحمد عثمان حاج علي

* تقويم منهج التربية البدنية للمرحلة الثانوية بالسودان

أ.الفرزدق محمد بابكر رضوان

* الرواية العربية.. متابعات لصورة الأنا والآخر في أبعاد التشاكل والتثاقف

أ.د. محمد حجاز - د.هناء أبو زينب

العدد الأول- جمادى الأولى 1442هـ-يناير 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 القلزم للنشر والتوزيع -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
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

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

موجهات النشر
في مجلات القلزم

تعريف المجلة:

مجلة (القُلزم) مجلة علمية محُكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التي تخص حوض البحر الأحمر والدول المطلة عليه 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 يشار 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 الاجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R,).
5. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية
6. 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.
5. لا تلتزم هئية تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.

* 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

تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على ضوء معايير المناهج من وجهة نظر المعلمين بالسودان.....(1-18)

أ.مبارك محمد الحسن- د. عمر إبراهيم رفاي حمد

قراءة حرة داخل نصوص جديدةمن مقومات الجمال في صياغة النص الشعري الجديد ديوان أرجوحة القمر الخِلاسِيُّ الذي...أنموذجاً.....(19-44)

د.هالة أبا يزيد بسطان محمد

تقويم منهج الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية بالسودان.(دراسة ميدانية على ولاية الخرطوم).....(45-60)

د.صديق محمد أحمد سعيد

منهج أباعبيد القاسم بن سلام في التفسير (دراسة تطبيقية على كتابه غريب الحديث) .....(61-78)

د.عبد ربه محمد أحمد - د. بخيت عثمان جباره تقل

تقويم أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على ضوء معايير المناهج من وجهة نظر المعلمين بالسودان.....(79-92)

أ.مبارك محمد الحسن- د. عمر إبراهيم رفاي حمد

توظيف الخصائص الفنية لتعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها(وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد أنموذجاً).....(93-132)

د. جمال حسين جابر محمد

فاعلية برنامج تدريبي لخفض اضطراب تشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.....(133-154)

أ.ميادة أحمد عثمان حاج علي

أسباب عدم إدراج مادة التربية البدنية في الشهادة الثانوية السودانية.....(155-172)

أ.الفرزدق محمد بابكر رضوان

تقويم منهج التربية البدنية للمرحلة الثانوية بالسودان.....(173-184)

أ.الفرزدق محمد بابكر رضوان

الرواية العربية.. متابعات لصورة الأنا والآخر في أبعاد التشاكل والتثاقف.....(185-202)

أ.د. محمد حجاز - د.هناء أبو زينب

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين ونصلى ونسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين..

وبعد

القارئ الكريم:

بعد التحية والاحترام يسعدنا أن يصدر العدد الأول من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية، لنحقق وعدنا لكم بالتطوير والتجديد في سيرنا لرفد المكتبة العلمية بالمجلات المتخصصة.

القارئ الكريم:

يأتي عددنا الأول هذا من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية باكورة لشراكة علمية موفقة مع جامعة بخت الرضا (السودان) - الرائدة في مجال الاهتمام بالتعليم والمناهج - والتي تتضمن أيضاً عدة أنشطة علمية أخرى سوف ترى النور خلال هذا العام بإذن الله تعالى.

القارئ الكريم:

إن هذا العدد - رغم أنه الأول- يحوي العدد من الدراسات العلمية المتنوعة نتمنى أن تنال رضاكم، ونأمل من الباحثين مواصلة مساهمتهم البحثية المميزة، ونحن في هيئة تحرير المجلة نضع ملاحظاتكم واقتراحاتكم نصب أعيننا.

مع خالص الشكر والتقدير للجميع.

هيئة التحرير

تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على ضوء معايير المناهج من وجهة نظر المعلمين بالسودان

Evaluating the content of Islamic education curriculum in the secondary stage in light of the curriculum standards from the teachers point of view in Sudan

أ.مبارك محمد حسن

د.عمر إبراهيم رفاي حمد

باحث

أستاذ مشارك- كلية التربية-

جامعة الزعيم الأزهري

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على ضوء معايير المناهج من وجهة نظر المعلمين بالسودان لمعرفة مدى تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لتحقيق أهداف المنهج والتعرف على مدى استيفاء محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لشروط ومعايير بناء المناهج. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، اختيرت عينة مكونة من 40 معلمة ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الثانوية بمحلية الجنينة ولاية غرب دارفور، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، كما تم تحليل البيانات ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن محتوى منهج التربية الإسلامية يراعي حاجات المتعلم، ويركز المحتوى على إبراز الجوانب التطبيقية للدروس، ويوجد توازن بين شمول المحتوى وعمقه. ختمت الدراسة بعدد من التوصيات منها ضرورة مراجعة مسألة الترابط والتكامل بين المواد المختلفة ومنهج التربية الإسلامية، ضرورة مواكبة منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية التطور العلمي.

الكلمات المفتاحية: التربية الإسلامية، تقويم، محتوى، منهج، تقييم.

:Abstract

The study aimed to evaluate the content of the Islamic education curriculum in the secondary stage in light of the curriculum standards from the point of view of teachers in Sudan, to find out the extent to which the content of the Islamic education curriculum in the secondary stage is evaluated in order to achieve the objectives of the curriculum and to identify the extent to which the content of the Islamic education curriculum in the secondary stage meets the conditions and standards of curriculum construction. The study followed the descriptive and analytical approach. A sample of 40 female and male teachers from Islamic education teachers in secondary schools in El Geneina locality, West Darfur State, was chosen by the intentional method, and the data were analyzed in the Statistical

Package for Social Sciences program. The study reached several conclusions, including that the content of the Islamic education curriculum takes into account the needs of the learner, and the content focuses on highlighting the practical aspects of the lessons, and there is a balance between the comprehensiveness and depth of the content. The study concluded with a number of recommendations, including the necessity to review the issue of interconnectedness and complementarity between the different subjects and the Islamic education curriculum, and the necessity to keep pace with the Islamic education curriculum at the secondary stage with scientific development

Key words: Islamic education, evaluation, content, curriculum, evaluation.

المقدمة:

تقويم محتوى المنهج عملية أو نشاط تضم مجموعة من العمليات الفرعية التي تجري لجمع المعلومات عن ذلك المحتوى وتقدير جدارتها وجدواه من أجل اتخاذ قرار صائب بشأنه حذفاً أو تعديلاً أو تغييراً. أو هي عملية تقييم لمحتوى المنهج لتوجيه مسيرة تصميمها وتنفيذها وتطويره وتوجيه عناصره نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا.

يتم تقويم محتوى المنهج وفقاً للأسس والمعايير وبرامج التربية والتعليم وتطويرها حتى يواكب التقدم العلمي والتقني المتسارع ويفي بمتطلبات العصرية وسعادة الآخرة وتحقيق تطلعات الطلبة وتنمية قدراتهم الإبداعية ومهاراتهم.

وتقويم محتوى منهج التربية الإسلامية لتنمية الإنسان في جوانبه الجسمية والروحية والعقلية والاجتماعية وغيرها على ضوء المبادئ والمفاهيم والقيم المستمدة من أصول الإسلامية بهدف إعداد الإنسان الصالح والمجتمع العامل المنتج.

وأضيف إلى ذلك أهمية تقويم محتوى منهج المرحلة الثانوية حيث يمر الناشئ المسلم بأخطر أدوار حياته، فتلك الأبعاد تناسب العصر والأمة والبيئة والمجتمع والمحصول البشري وتطبيقاته والمسلمات النفسية والتربوية.

مشكلة الدراسة:

بدأ إحساس الباحث بالمشكلة من خلال خبرته في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، وأن التربية الإسلامية هي الأساس الذي تقوم عليه تربية الفرد ليكون صالحاً لوطنه وأسرته حيث جاءت مشكلة البحث لتجيب عن السؤال الآتي: ما مدى تحقيق محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للأهداف التربوية؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية:

1- هل محتوى منهج التربية الإسلامية يراعي حاجات المتعلمين وواقعهم؟
2- هل محتوى منهج التربية الإسلامية يراعي حاجات المجتمع ويتضمن معلومات علمية صحيحة؟
3- هل محتوى منهج التربية الإسلامية يراعي مبدأ الترابط ويراعي التطور العلمي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أن تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية عملية مهمة في تربية الأبناء بطريقة إسلامية تراعي لمستقبلهم ومستقبل الوطن، وقد تكون هذه الدراسة إضافة علمية للدراسات التي أجريت لتقويم مناهج التربية الإسلامية، وقد تكون لها إضافة عملية في استفادة القائمين على مراكز تطوير المناهج من نتائجها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للتعرف على الآتي:

1- التعرف على مدى مراعاة منهج التربية الإسلامية لحاجات المتعلمين وواقعهم.
2- التعرف على مراعاة منهج التربية الإسلامية لحاجات المجتمع وتضمنه معلومات علمية صحيحة.
3- التعرف على مدى مراعاة منهج التربية الإسلامية لمبدأ الترابط والتطور العلمي.

فروض الدراسة:

1- محتوى منهج التربية الإسلامية يراعي حاجات المتعلمين وواقعهم.
2- محتوى منهج التربية الإسلامية يراعي لحاجات المجتمع ويتضمن معلومات علمية صحيحة.
3- محتوى منهج التربية الإسلامية يراعي مبدأ الترابط والتطور العلمي.

حدود البحث:

أجريت هذه الدراسة على عدد 40 معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية بمحلية الجنينة، ولاية غرب دارفور لتقويم محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لعام 2020م.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع البيانات وتحليلها، وتم تحليل البيانات استخدام برنامج SPSS الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

مصطلحات الدراسة:

سوف ترد في هذه الدراسة العديد من المصطلحات:

1/ التربية الإسلامية:

تعني الآراء والمبادئ والمفاهيم والممارسات التربوية المستمدة من الأصول الإسلامية بالمناهج التربوية مستهدفة تربية إنسان عابد.

2/ تقويم المنهج:

هو عملية تحديد قيمة المنهج وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً.

الإطار النظري للدراسة:

التقويم:

يعتبر التقويم العنصر الرابع المكون للمنهج، ولما كان الهدف العام لتقويم المحتوى

والخبرات التعليمية هو تعديل سلوك التلاميذ فإن من الضروري أن نجرى عملية التقويم لأداء التلاميذ حتى يتبين لنا مدى ما حققه التلاميذ من نجاح للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة من قبل والتي بني المنهج أساسها [1].

مفهوم التقويم:

في اللغة قوم بمعنى أصلح وعدل واستقام، (تقويماً) فهو قويم أي مستقيم [2].

التقويم في الاصطلاح عرف بأنه (هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها) [3].

تعريف القياس:

القياس لغة مأخوذ من الفعل (قاس) قدره أو قاس الشيء بغيره وقدره على مثله يعتبر جزءاً من التقويم والذي يحصر نفسه بلغة الكم أو الأرقام [4].

القياس في الاصطلاح: عبارة عن مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضع القياس [5].

تعريف التقييم:

يعني تقدير قيمة الشيء، لا يشمل الإصلاح أو التعديل أو التحسين ولكن تقدير الأشياء تقديراً كمياً فقط، علماً بأنه يقترب من القياس في النوع الثاني منه وهو ما يعرف بالقياس غير المباشر كأن نقول ثمن أو قاس المعلم تحصيل التلميذ هو: للتحصيل الدراسي بواسطة الاختبار، وللسلع يمكن أن نقول تثمين أو قياس سلعة بما يقابلها من النقود.

الفرق بين التقويم والتقييم والقياس:

هنالك عدة فروق بين معاني المفردات المذكورة منها: [6].

القياس: يتضمن جميع معلومات وبيانات كمية عددية فقط أما التقويم عملية شاملة لجميع جوانب التلميذ العقلية والانفعالية والجسمية، كما يهدف إلى التشخيص والعلاج والوقاية فلذلك يسهم في التحسين أما القياس فهو جزئية لا يعطينا سوى فكرة جزئية.

الأهمية التربوية للتقويم:

يقوم التقويم بدور فعال في العملية التربوية فهو يحقق ما يلي [7].

1. تحسين المنهج المدرسي من خلال التشخيص والتصويبات والمشكلات والوقوف على مدى فهم المتعلمين لمحتوى المنهج ومدى قدراتهم على تطبيق ما تعلموه.
2. معرفة مدى تحقيق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة لكل مرحلة يساعد على معرفة المستويات التعليمية للمعلمين واستعدادهم وقدراتهم مما يسهل التخطيط الدراسي لنموه.
3. يساعد الآباء في معرفة مدى نمو أبنائهم والوقوف على نقاط ضعف المنهج لمعالجتها.
4. يكشف للعلم مدى فاعلية ما استعمله من طرائق تدريسية وأنشطة ووسائل تعليمية.

أسس التقويم:

1. الاستمرارية: من الأسس التي يبنى عليها التقويم أن يكون مستمراً ويقصد بالاستمرار امتداد عملية التقويم مع مدة الدراسة، واستمرارية التقويم تتيح الفرصة للتوصل إلى النتائج [8].

2. التكامل: يعتبر التكامل أساساً مهماً لبناء عملية التقويم لذلك نعيش الآن عصر ينظر فيه إلى الموضوعات والمشكلات نظرة شامل تأخذ في اعتبارها الموضوع أو المشكلة من كافة جوانبها.
3. التعاون: يجب أن يكون التقويم تعاونياً، أي تقوم به مجموعة من الأفراد أو الجماعات يتعاونون فيما بينهم من أجل تحقيق الهدف المطلوب.
4. التناسق مع الأهداف: من الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتماشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه.
5. قلة التكلفة: من الأسس التي يبنى عليها التقويم أن يكون اقتصادياً، والاقتصاد هنا يكون في الوقت والجهد والتكاليف أن يراعي المعلم والتلاميذ وكذلك الوقت المسموح.

أنواع التقويم:

للتقويم عدة أنواع منها: [9].

1. التقويم القبلي: يساعد على تحديد المستوى المبدئي للمتعلمين والتعرف على معلوماتهم عن الموضوعات التي يتضمنها المنهج وتساعد هذه المعلومات المعلم على التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية.
2. التقويم البنائي: ويقدم تغذية راجعة عن مدى تقدم المتعلمين ومستوى تحصيلهم ومدى تحقيقهم للأهداف ويتم هذا التقويم خلال عملية التعليم.
3. التقويم النهائي: ويستخدم في نهاية كل فصل دراسي، لتقويم تحصيل المتعلمين كما يبين للمعلم من هم المتعلمون المستحقون للنجاح والانتقال لمستوى تعليمي جديد.

أغراض التقويم:

1. التشخيص: تحديد مستويات التلاميذ قبل البدء في التعلم [10].
2. المسح: جمع المعلومات عن ظاهرة أو شيء واقع.
3. التنبؤ: الكشف عن استعداد التلميذ وقدراته في مجال الدراسة مستقبلا.
4. تحديد وضع الفرد في المكان المناسب، اختيار فرد لوظيفة معينة تستلزم خصائص معينة لا يمكن معرفتها إلا بالتقويم.
5. التوجيه والإرشاد: مساعدة التلاميذ على تنمية شخصياتهم وقدراتهم أكاديميا في سير نمو وفق أسس سليمة.

مجالات التقويم:

كان في الماضي يقتصر على جانب واحد وهي مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات والمعارف [11].

أما التقويم بمفهومه الحديث يقوِّم جميع جوانب النمو لدى التلميذ، كما يتعرض أيضاً لجميع جوانب العملية التربوية والعوامل المؤثرة في المنهج والمقررات – الكتب – الطرق، وسائل، الامتحانات، المعلم، التوجيه الفني المباني المدرس.

خطوات التقويم:

من خطوات التقويم المهمة التي يجب على المعلم أن يأخذها في الاعتبار ما يلي [12]:

1. -1 تحديد هدف التقويم: يساعد تحديد الهدف التقويم على رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية وتحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط.

2. الإعـداد والتخطيـط: يسـتخدم أدوات القيـاس اللازمـة لعمليـة التقويـم مثـل الاختبـارات ووسـائل القيـاس المختلفـة مـن سـجلات وتقاريـر.
3. جمـع المعلومـات: وذلـك اعتـمادا عـن أدوات القيـاس ووسـائله في ضـوء خطـة التقويـم ويتـم جمـع المعلومـات بموضـوع التقويـم حيـث تتضمـن هـذه الخطـوات تطبيـق الاختبـارات والمقاييـس عـلى مـن يسـتهدفهم التقويـم، ثـم نسـجل البيانـات بطريقـة واضحـة تسـاعد عـلى سرعـة قراءتهـا ومقارنتهـا بغيرهـا مـن المعلومـات.
4. تحليـل البيانـات: في هـذه الخطـوة يتـم تحليـل البيانـات تحليـلاً علميـاً دقيقـاً واكتشـاف العلاقـات المتداخلـة بـين الوسـائل المتنوعـة المسـتخدم في التقييـم.
5. تفسـير البيانـات: واسـتخلاص النتائـج، ويتـم تفسـير البيانـات تفسـيراً واضحـاً عـلى أسـاس المعايـير المتضمنـة في الأهـداف مـع تحديـد مواطـن القـوة أو مـا يحتـاج إلى عـلاج واسـتخلاص أهـم النتائـج تمهيـداً لإصـدار القـرار.
6. رفع التوصيات: حيث ترفع التوصيات إلى الجهات المعينة باتخاذ القرار.
7. إصـدار القـرارات: وفيهـا تقـوم العمليـة التعليميـة اعتـمادا عـلى نتائـج التـي توصـل إليهـا مـن قبـل المعنيـين بعـد أن تـم تزويدهـم بأهـم التوصيـات والمقترحـات التـي أفرزتهـا النتائـج ويتخـذون القـرار أو القـرارات الأنسـب والأفضـل.

أساليب تقويم التعليم:

يعد من الأمور المهمة التي تهتم بها عملية تقويم المنهج، ومن أهم أساليب التقويم الآتي:

1. الملاحظـة: وهـي وسـيلة تقويميـة مهمـة تجـري في أماكـن وأوقـات مختلفـة ويقـوم بهـا المعلـم أو الموجـه، وتهـدف الملاحظـة إلى معرفـة أثـر المنهـج في تحقيـق أهـداف مـن خـلال زيـارة الصفـوف وملاحظـة مـا يجـري فيهـا وكيفيـة تنفيـذ المنهـج مـن اجـل نمـو المتعلمـين وبلوغهـم للأهـداف وقدرتهـم عـلى تنفيـذ الأنشـطة والاسـتفادة مـن الوسـائل المقترحـة في المنهـج ومـدى إسـهامها في المناقشـة داخـل غرفـة الصـف [13].
2. لمقابلة الشخصية: مقابلة مقننة وفق شروط ومقابلة غير مقننة حرة.
3. المناقشـة الشـخصية: مناقشـة الكثـير مـن الأمـور التـي تـم فحصهـا مسـبقاً للتأكـد مـن صدقهـا مثـل الوقـوف عـلى صـدق الاسـتجابات مـع المتعلمـين.
4. الإدارة المدرسـية: التـي تتعلـق بالمتعلمـين وكذلـك للوقـوف عـلى صـدق النتائـج التـي تـم الحصـول عليهـا مـن خـلال فحـص الوثائـق والسـجلات.
5. البطاقـة المدرسـية: وهـي بطاقـة تـدون فيهـا بيانـات عـن المتعلـم وظروفـه البيئيـة والاقتصاديـة وحالاتـه الصحيـة وانفعالاتـه ببوتقدمـه الدراسي.
6. الاختبـارات: الاختبـار عبـارة عـن مجموعـة أسـئلة أو أعـمال يتـم إعدادهـا وتنسـيقها مسـبقا بعنايـة فائقـة لخدمـة غـرض تعليمـي محـدد.

محتوى المنهج:

المحتـوى عنـصر أسـاس في المنهـج الـدراسي وترجـع أهميتـه إلى أنـه أكـثر مكونـات المنهـج تحديـداً ووضوحـاً كـما يلقـى اهتمامـاً خاصـاً في اختيـار خبراتهـا وتنظيمهـا وتطبيقهـا.

تعريف المحتوى:

ويقصد بالمحتوى كعنصر من عناصر المنهج مجموعة الخبرات التربوية التي تقدم من خلالها المقررات الدراسية التي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين من أجل دراستها ومساعدتهم في النمو المتكامل [14].

اختيار المحتوى:

إن عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات:

1. اختيار الموضوعات الرئيسية: إن عملية اختيار الموضوعات الرئيسية هي الخطوة الأولى في عملية اختيار المحتوى، لا يتم بناء على تفضيل عفوي لموضوع على الآخر بل يجب أن يتم بناءً على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف [15].
2. اختيار الأفكار لأساسية التي تحتويها الموضوعات: يجب تحديد الموضوعات وأبعادها ثم اختيار الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل الموضوعات، وهذه الأفكار تعتبر الأساسيات المكونة للمادة.
3. اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية: يعد اختيار المحور الذي تتمركز حول الأفكار الرئيسية تبدأ عملية اختيار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسية ويتم ذلك عن طريق وضع العينة المناسبة من المادة لكل فكرة رئيسية.

معايير اختيار المحتوى:

إن عملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تؤخذ في الإعتبار هذه المعايير فيما يلي [16].

1. أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف، يعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد الوصول إليها من أهم معايير الاختيار.
2. أن يكون المحتوى صادقاً وله دلالته: وصدق الدلالة يستلزم عدة اعتبارات أساسية، فالمحتوى يعتبر له دلالة إذا كان ما يحتويه من معارف حديثة وصحيحة من الناحية العلمية البحتة، أو إذا كانت هذه المعارف أساسية للمادة نفسها ويمكن الحكم على ذلك بمدى قابلية هذه المعارف للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة، كما أن دلالة المحتوى تعنى قدرته على اكتساب التلاميذ روح المادة وطريقة البحث فيها.
3. أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ: يجب أن تكون المعارف المختارة متمشية مع واقع حياة التلميذ، وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها.
4. مراعاة التمييز في المحتوى لمقابلة الفروق الفردية: لابد أن يراعي مبدأ الفروق الفردية لتتناسب مع اختلاف مستويات التلاميذ من متفوق إلى عادي أو ضعيف ويتدرج من الصعوبة إلى السهولة.

ج-التوازن بين شمول وعمق المحتوى: الشمول المجالات التي يغطيها المحتوى، ويتناولها بالدراسة بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها.

مكونات محتوى المنهج الدراسي:

تتألف محتوى المنهج الدراسي من مكونات عدة يتم التعامل معها من جانب المتعلمين، ومن هذه المكونات هي الحقائق، والمفاهيم والتعميمات والنظريات أو المبادئ وهي [17]:

1/ الحقائق:

وهي عبارة يعتقد أنها صحيحة ويمكن التحقق منها عن طريق حواس الإنسان وتتكون الحقائق من بيانات أومعلومات من أشياء محددة أوأشخاص أو ظواهر أو حوادث.

وتساعد الحقائق المعلمين على ترجمة الأفكار وتحويلها من شكل لآخر وتوضيح الأسباب المنطقية، وكما أنها تشكل خلفية أساسية لاقتراح البدائل لحل مشكلة معينة.

2/ المفاهيم:

المفهوم هو التجريد أو صورة ذهنية للخاصية أو الخصائص المشتركة بين عدة أشياء أو مواقف أو حقائق وعادة يعطي هذا التجريد اسماً أو عنواناً وتعد المفاهيم من أكثر جوانب المعرفة فائدة في التعلم إذ إنها تصنف البيئة، وتقلل من تعقيدها وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الحقائق والظواهر وتقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد كما تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط.

3/ التعميمات:

التعميمات عبارات تربط مفهومين أو أكثر من المفاهيم وتهدف لتوضيح وإبراز العلاقات بين المفاهيم ويمكن تميزها إلى ثلاثة هي:

1. التعميمات الوصفية أو تعريف المفهوم: فيها يتم تلخيص مجموعة من الحقائق أو الظروف الخاصة بالعلوم الاجتماعية.
2. التعميمات التي تعبر عن قيمة اجتماعية أوتوجيه السلوك: وتستخدم هذه التعميمات كدليل للعمل في المستقبل أو في ضوء المعايير خلقية واجتماعية.
3. التعميمات التي تعبر عن قوانين أونظريات أومبادئ: وهذا النوع من التعميمات يعبر عن توافق أو النظرة الناتجة عن الاستقصاء العلمي لبعض جوانب النشاط البشري أو دراسة مشكلة ما. وتتضح أهمية التعميمات في أنها تزود التلاميذ بأدوات يستطيعون بموجبها تشكيل الفروض التي تساعد على حل المشكلات، وتساعد على عمل استنتاجات من بيانات جديدة [18].

4/ المبادئ والنظريات:

يقصد بالمبادئ والنظريات (تنظيمات من التعميمات والمفاهيم التي تكون لها علاقة مع بعضها البعض، بمعنى تعمل على تجميع المعرفة التي تشكل معاً وحدة ذات معنى) وهي تعتبر أعلى درجات التجرد المعرفي وأكثرها بعداً وتميزاً وتتميز بصفات أهمها:

1. توضح العلاقة بين مجموعة المتغيرات والمفاهيم التي تم تحديدها من قبل.
2. تشكل نظاماً استنتاجياً وأن يتم اشتقاق المبادئ المجهولة فيها من المبادئ المعروفة تكون مصدراً للفرضيات القابلة للاختبار.

5/ النظريات والقوانين:

وهي أفكار مترابطة ومنتظمة تكشف عن النظام الذي تسير بموجبه الظواهر المدروسة ونحاول معرفة الخصائص الأساسية لهذه الظواهر ومنها عدة أنواع:

1. ما يعنى بطبيعة علم ما أو موضوع ما وعلاقة هذا العلم بالعلوم الأخرى، فلسفي يمكن تطبيقه في كل فروع المعرفة.
2. أبسط أنواع القوانين: جملة أو عبارة ذات منطق رياضي من (المثلث القائم الزاوية يكون مجموعة مربع ضلعي الزاوية القائمة).
3. القوانين الاجتماعية مثل قانون (جلبرت الجغرافي) وتتميز بأنها أسس قطعية.
4. علاقة تجريبية تعتمد على المشاهدة، والتجربة موضوع الافتراضية صعبة التنبؤ مثل قوانين ملكية الأرض.

الدراسات السابقة:

1. دراسة **مغوتا (2014)** [19]، تقويم منهج التربية الإسلامية للتعلم العربي الفرنسي للمرحلة الابتدائية. استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية بالمدارس العربية بدولة النيجر البالغ عددهم 64 من أصل 99 معلماً ومعلمة، هدفت الدراسة إلى معرفة تقويم منهج التربية الإسلامية وربطها بثقافة المجتمع النيجيري وأنها تراعي النمو العقلي والحسي للتلاميذ, المحتوى يحقق أهداف المنهج، تكونت الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية البالغ عددهم 30 معلماً ومعلمة، طلاب وطالبات الصف الثاني البالغ عددهم 192 طالباً 23 طالبة, العينة 160 طالباً وطالبة. استخدم الباحث المنهج الوصفي وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وصمم استبانتين للمعلمين والطلاب، خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: المحتوى يهتم بالجانب العقلي للطلاب ويهمل الجسمي والإنفعالي، لأنشطة اللاصفية لا تستخدم في تدريس مادة التربية.
2. دراسة **الطيب(2016)** [20]، تحليل وتقويم منهج التربية الإسلامية للصف السابع أساس. تكون مجتمع الدراسة من 4 موجهين و56 معلماً ومعلمة أخذ جميعهم كعينة. استخدمت الباحثة الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع المعلومات. خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: أن أهداف منهج التربية الإسلامية واضحة للمعلم ويستطيع توصيلها للتلميذ، المنهج يحتوي على القيم والمضامين التي تحقق أهداف التربية الإسلامية العامة والخاصة.
3. دراسة **آل عمر(2017)** [21]، تقويم كتابي القرآن الكريم وكتاب التربية الإسلامية الصف الثالث الأدبي في العراق. استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته. تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات في مركز بغداد وشملت العينة (40) معلماً ومعلمة، كما استخدام الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وضم الإستبانتين إحداهما لكتاب القرآن والثاني لكتاب التربية الإسلامية. توصلت الدراسة إلى أهم النتائج أهمها المقدمة في كتاب القرآن الكريم أعطت فكرة عامة عن الأهداف كما تم تحقيق معظم الأهداف في المحتوى في الكتابين مناسبة مع مستويات

الطلاب. ووصت الدراسة بضرورة احتواء كتاب التربية الإسلامية على مقدمة تبين الأسس العامة التي تبين عليها المادة وإشراك مدرس المادة عند وضع مفردات الكتاب.

منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية:

اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يلائم طبيعة مشكلة الدراسة الحالية، ويساعد على إلقاء الضوء على مختلف جوانبها عن طريق الوصف والتحليل.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، بمحلية الجنينة بولاية غرب دارفور، جمهورية السودان، حيث بلغ المجموع الكلي 40 معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية وهذا هو المجموع الكلي لمعلمي التربية الإسلامية بالمحلية.

عينة الدراسة:

العينة تعني اختيار بعض أفراد المجتمع، وقد بلغ حجم عينة الدراسة 40 معلماً ومعلمة وهم المعلمون الذين يقومون بتدريس التربية الإسلامية بمحلية الجنينة بولاية غرب دارفور وهم من حملة تخصص الدراسات الإسلامية والتربية تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم تصنيفهم وفق الجنس (ذكر – أنثى)، التخصص (تربية – أصول دين –شريعة)، المؤهلات (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه)، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. جمعت المعلومات عن طريق الاستبانة التي بلغت عباراته (12) عبارة ويتكون من مقياس ليكرت الخماسي متدرجة وهي: (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة صغيرة، درجة صغيرة جداً)، مع منح كل بند الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، على الترتيب لمعرفة رأي المبحوثين عن تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. وبإجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس تراوحت درجات ثباته بمعامل كرونباخ (0.86) وهي درجة عالية تبين صلاحية استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية. استخدم الباحث النسب والتكرارات وحساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار مربع كأي لتحديد اتجاهات عينة الدراسة على عبارات الاستبيان.

تحليل البيانات الموضوعية للدراسة:

تم في هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل البيانات المستخدمة، وذلك عن طريق عرض كل عبارة والنتائج المتعلقة به، ثم التعليق عليها.

جدول (1) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الأولى (المحتوى يستند إلى أهداف المنهج)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	14	13	9	3	1	3.9000	1.05733	17.00	قبول
النسب	% 35	32.5%	22.5%	7.5%	2.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (1) المحتوى يستند على أهداف المنهج بنسبة 35% بدرجة كبيرة جداً، 32.5% بدرجة كبيرة، 22.5% بدرجة متوسطة 7.5% بدرجة صغيرة و2.5% بدرجة صغيرة جداً.

قد بلغ مربع كأي 17 عند مستوى الحرية 4 وكانت القيمة المعنوية .002 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 عليه فإن اتجاه المبحثين هو أن محتوى منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية يستند إلى أهداف المنهج بنسبة 78%.

جدول (2) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الثانية (المحتوى يراعي حاجات المتعلم)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	4	12	15	6	3	3.2000	1.0669	13.750	قبول
النسب	10%	30%	37.5%	15%	7.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (2) المحتوى يراعي حاجات المتعلم بنسبة 10% بدرجة كبيرة جداً، 30% بدرجة كبيرة، 37.5% بدرجة متوسطة 15% بدرجة صغيرة و7.5% بدرجة صغيرة جداً.

قد بلغ مربع كأي المحسوبة 13.750، بقيمة معنوية .008 عند مستوى الحرية 4 عليه نقرر أن اتجاه المبحوثين هو أن المحتوى يراعي حاجات المتعلمين بنسبة 64%.

جدول (3) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الثالثة (المحتوى يراعي حاجات المجتمع)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	4	12	15	7	2	3.2250	1.0250	14.750	قبول
النسب	10%	30%	37.5%	17.5%	5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (3) المحتوى يراعي حاجات المجتمع بنسبة 10% بدرجة كبيرة جداً، 30% بدرجة كبيرة، 37.5% بدرجة متوسطة 17.5% بدرجة صغيرة و5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة كأي المحسوبة قد بلغ 14.750 بقيمة معنوية .005 بدرجات حرية 4 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 عليه فإن المحتوى يراعي حاجات المجتمع بنسبة 64%.

جدول (4) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الرابعة (المحتوى يراعي التطوير العلمي)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	6	15	9	6	4	2.6250	1.20655	9.250	رفض
النسب	15%	37.5%	22.5%	15%	10%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (4) المحتوى يراعي التطوير العلمي بنسبة 15% بدرجة كبيرة جداً، 37.5% بدرجة كبيرة، 22.5% بدرجة متوسطة 15% بدرجة صغيرة و10% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة كأي المحسوبة هي 9.250 بقيمة معنوية .055 بدرجات الحرية 4 عند مستوى المعنوية 0.05، عليه فإن المحتوى لا يراعي التطوير العلمي.

جدول (5) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الخامسة (يتضمن المحتوى معلومات علمية صحيحة)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	8	20	6	5	1	3.7250	1.0124	25.750	قبول
النسب	20%	50%	15%	12.5%	2.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (5) يتضمن المحتوى معلومات علمية صحيحة بنسبة 20% بدرجة كبيرة جداً، 50% بدرجة كبيرة، 15% بدرجة متوسطة 12.5% بدرجة صغيرة و2.5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كأي المحسوبة هي 25.750 ودرجات الحرية 4 والقيمة المعنوية<.001 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 عليه فإن المحتوى يتضمن معلومات علمية صحيحة، بنسبة 74%.

جدول (6) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة السادسة (يربط المحتوى بين حياة المتعلمين وواقعهم)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	7	8	17	6	2	3.3000	1.0907	15.250	قبول
النسب	17.5%	20%	42.5%	15%	5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (6) يربط المحتوى بين حياة المتعلمين وواقعهم بنسبة 17.5% بدرجة كبيرة جداً، 20% بدرجة كبيرة، 42.5% بدرجة متوسطة 15% بدرجة صغيرة و5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كأي المحسوبة هي 15.250 ودرجات الحرية 4 والقيمة المعنوية .004 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 علية فإن المحتوى يربط بين حياة المتعلمين وواقعهم بنسبة 66%.

جدول (7) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة السابعة (يركز المحتوى على ابراز الجوانب التطبيقية للدروس)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	2	10	12	12	4	2.8500	1.0753	11.00	قبول
النسب	5%	25%	30%	30%	10%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (7) يركز المحتوى على إبراز الجوانب التطبيقية للدروس بنسبة 5% بدرجة كبيرة جداً، 2537.5% بدرجة كبيرة، 30% بدرجة متوسطة 30% بدرجة صغيرة و10% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كأي المحسوبة هي 11.000 ودرجات الحرية 4 والقيمة المعنوية .027 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 عليه فإن المحتوى يركز على إبراز الجوانب التطبيقية للدروس بنسبة 56%.

جدول (8) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الثامنة (يوجد توازن بين شمول المحتوى وعمقه)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	5	10	18	5	2	3.2750	1.0124	19.750	قبول
النسب	12.5%	25%	45%	12.5%	5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (8) يوجد توازن بين شمول المحتوى وعمقه بنسبة 12.5% بدرجة كبيرة جداً، 25% بدرجة كبيرة، 45% بدرجة متوسطة 12.5% بدرجة صغيرة و5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كأي المحسوبة هي 19.750 ودرجات الحرية 4 والقيمة المعنوية .001 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 عليه فإنه يوجد توازن بين شمول المحتوى وعمقه بنسبة 64%.

جدول (9) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة التاسعة (يوازن المحتوى بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	1	10	15	11	3	2.8750	.96576	17.000	قبول
النسب	2.5%	25%	37.5%	27.5%	7.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (9) يوازن المحتوى بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي بنسبة 2.5% بدرجة كبيرة جداً، 25% بدرجة كبيرة، 37.5% بدرجة متوسطة 27.5% بدرجة صغيرة و7.5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كأي المحسوبة هي 17.000 ودرجات الحرية 4 والقيمة المعنوية .002 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 عليه فإن المحتوى يوازن بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي بنسبة 56%.

جدول (10) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة العاشرة (يراعي المحتوى مبدأ الترابط والتكامل بين المواد المختلفة)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	5	8	12	7	8	2.8750	1.3045	3.250	رفض
النسب	12.5%	20%	30%	17.5%	20%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (10) المحتوى يراعي مبدأ الترابط والتكامل بين المواد المختلفة بنسبة 12.5% بدرجة كبيرة جداً، 20% بدرجة كبيرة، 30% بدرجة متوسطة 17.5% بدرجة صغيرة و20% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كأي المحسوبة هي 3.250 ودرجات الحرية 4 والقيمة المعنوية .517 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 علية فإننا نرفض أن المحتوى يراعي مبدأ الترابط والتكامل بين المواد المختلفة.

جدول (11) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الحادية عشرة (يراعي المحتوى مبدأ الاستمرار والتتابع)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	10	12	11	6	1	3.6000	1.1047	10.250	قبول
النسب	25%	30%	27.5%	15%	2.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (11) المحتوى يراعي مبدأ الاستمرار والتتابع بنسبة 25% بدرجة كبيرة جداً، 30% بدرجة كبيرة، 27.5% بدرجة متوسطة 15% بدرجة صغيرة و2.5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كأي المحسوبة هي 10.250 ودرجات الحرية 4 والقيمة المعنوية .036 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 علية فإننا نقبل أن المحتوى يراعي مبدأ الاستمرار والتتابع بنسبة 72%.

جدول (12) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الاثنتي عشرة (المحتوى مكتوب بلغة سليمة ومناسبة لمستوى المتعلمين)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كأي	الاستنتاج
التكرار	13	15	9	2	1	3.9250	.99711	20.000	قبول
النسب	32.5%	37.5%	22.5%	5%	2.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (12) المحتوى مكتوب بلغة سليمة ومناسبة لمستوى المتعلمين بنسبة 32.5% بدرجة كبيرة جداً، 37.5% بدرجة كبيرة، 22.5% بدرجة متوسطة 5% بدرجة صغيرة و2.5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كأي المحسوبة هي 20.000 ودرجات الحرية 4 والقيمة المعنوية <.001 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 علية فإننا نقبل أن المحتوى مكتوب بلغة سليمة ومناسبة لمستوى المتعلمين بنسبة 78%.

النتائج:

1. محتوى منهج التربية الإسلامية حسب رأي المبحوثين يراعي حاجات المتعلم، كما يراعي حاجات المجتمع، ويربط بين حياة المتعلمين وواقعهم وهذا يتفق مع نتيجة **مغوتا (2014)** التي أجريت على المجتمع النيجيري حيث أوضحت أن محتوى منهج التربية الإسلامية في نيجيريا يراعي النمو العقلي والحسي للتلاميذ ويرتبط بثقافة المجتمع النيجيري.
2. يتضمن منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية معلومات علمية صحيحة تحقق أهداف التربية الإسلامية، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة **الطيب (2016)**، التي أجريت على عينة تتكون من 4 موجهين و56 معلماً ومعلمة حيث ذكرت الدراسة أن محتوى منهج التربية الإسلامية واضح للمعلم ويستطيع توصيله للتلميذ وأن المنهج يحتوي على القيم والمضامين التي تحقق أهداف التربية الإسلامية.
3. يركز محتوى منهج التربية الإسلامية على إبراز الجوانب التطبيقية للدروس، ويوجد توازن بين شمول المحتوى وعمقه، اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة **الطيب (2016)**، التي

أجريت على المجتمع السوداني حيث أوضحت أن منهج التربية الإسلامية يحتوي على القيم والمضامين التي تحقق أهداف التربية الإسلامية العامة والخاصة.

4. يوازن محتوى منهج التربية الإسلامية بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة **مغوتا (2014)** حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن منهج التربية الإسلامية في نيجيريا يراعي النمو العقلي والحسي للتلاميذ.
5. محتوى منهج التربية الإسلامية لا يراعي مبدأ الترابط والتكامل بين المواد المختلفة، كما لا يراعي أيضاً التطوير العلمي.
6. يراعي محتوى منهج التربية الإسلامية مبدأ الاستمرار والتتابع، وأنه مكتوب بلغة سليمة ومناسبة لمستوى المتعلمين، وهذا يتفق مع نتيجة **آل عمران (2017)** التي أجريت في العراق على كتاب التربية الإسلامية الصف الثالث ثانوي القسم الأدبي، وكانت العينة مكونة من معلمين والمعلمات في مركز بغداد من معلمي التربية الإسلامية حيث أوضحت أن المحتوى في الكتابين يتناسب مع مستويات الطلاب.

التوصيات:

وصت الدراسة بالآتي:

1. ضرورة مراجعة مسألة الترابط والتكامل بين المواد المختلفة ومنهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
2. ضرورة مواكبة منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية التطور العلمي.

المصادر والمراجع:

(1) صلاح خضر(1994)، قراءات في المناهج طرق التدريس، دار العربية للنشر القاهرة، 1994م، ص103.

(2) المعلم بطرس البستاني، قاموس المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1983م، ص763.

(3) حمادات، أحمد حسن(1998)، المناهج التربوية (نظرياتها ومفاهيمها، دار حامد، الأردن، 160.

(4) إبراهيم أنيس، المعجم الوسيط، دار الفكر، القاهرة، مصر، 1972، ص804.

(5) فرج المبارك، التقويم والقياس التربوي الحديث، دار حميثرا للنشر، القاهرة، 2017م، ص16.

(6) فرج المبروك، التقويم والقياس التربوي الحديث، دار حميثرا للنشر القاهرة، 2017م، ص63.

(7) رياض عارف الجبان، الوسائل التعليمية وطرائق التدريس، دار العصماء، دمشق، سوريا، 2014م، ص199.

(8) صلاح خضر، قراءات في المناهج وطرق التدريس دار العربية للنشر القاهرة، 1994م، ص107.

(9) رياض عارف الجبان، الوسائل التعليمية وطرائق التدريس، دار العصماء، دمشق، سوريا، 2014م، ص107.

(10) نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة للنشر، القاهرة، مصر، 2016م، ص200.

(11) صلاح خضر، مفهومات في المناهج وطرق التدريس دار العربية للنشر القاهرة، 1994م، ص105.

(12) محمد جابر قاسم وحيد حامد، مناهج التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2016م، ص89.

(13) رياض عارف الجبان، الوسائل التعليمية وطرائق التدريس، دار العصماء، دمشق، سوريا، 2014م، ص201.

(14) صلاح الدين عرفة محمود،(2006)، مفهومات المنهج الدراسي، عالم الكتب، 2006م، ص246.

(15) أحمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها ومفاهيمها، دار حامد، الأردن، 1998م، ص144.

(16) صلاح خضر، قراءات في المناهج طرق التدريس، دار العربية للنشر القاهرة، 1994م، ص94.

(17) محمود، صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي عالم الكتب، 2006م، ص246.

(18) صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي عالم الكتب، 2006م، ص156.

(19) محمـد الثـاني مـوسى مغوتـا، تقويـم منهـج التربيـة الإسـلامية لمرحلـة الأسـاس الابتدائيـة بدولـة نيجيريـا، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة النيلـين، السـودان، 2014م.

(20) نهلـة مصطفـى محمـد الطيـب، تقويـم وتحليـل منهـج التربيـة الإسـلامية الصـف السـابع أسـاس، رسـالة الماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة امدرمـان الإسـلامية، السـودان، 2016م.

(21) إقبـال محمـد آل عمـر، دراسـة تقويميـة لكتـاب القـرآن الكريـم تلاوتـه ومعانيـه والتربيـة الإسـلامية الصـف السـادس الأدبي في العـراق، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة ابـن رشـد، بغـداد، العـراق، 2017م.

قـــراءة حـرة داخـــــل نـصـــوص جديـــدة من مقومات الجمال في صياغة النص الشعري الجديد ديـوان أرجوحة القمر الخِلاسِيُّ الذي... أنموذجاً

د.هالة أبايزيد بسطان محمد

أستاذ النقد المشارك

جامعة أم درمان الأهلية

(الشاعر الحق هو الذي تمتلئ نفسه بالصور الواضحة على حين أن نفوسنا لا توجد فيها الصور إلا متفرقة وغامضة ، وهو يستلهم هذه الصور أكثر مما يستلهم الأشياء ذاتها)جوبير

المستخلص:

إن من بديع تحديات النظر النقدي المعاصر، تدارس العمل الشعري اللاهثِ على مدار اليوم والساعة ـــ حداثةً وتجديداً في كل مقوماته الفنية الجمالية. هذا ما أجبرتنا على تقبل النصوص الشعرية الجديدة المتجددة وسرعة دوران عجلة تغييرها الدائب. فهدفت الدراسة لمواكبة هذه السرعة نقداً وتحليلاً وتقييماً، والخوض في خضم الجمال الأدبي عموماً والشعري خصوصاً من خلال فتح أبواب التذوق التحليلي للنصوص الجديدة الحرة، بقراءات حرة.

قراءة داخل نصوص حرة هي مساحة للتطبيق النقدي الشعري المنفتح ، اتخذت من ديوان: أرجوحة القمر الخلاسي الذي.. للشاعر أسامة تاج السر ، ميداناً للبحث عن مقومات الجمال في صياغة النص الشعري الجديد من خلال المحاور الرئيسية للدراسات الجمالية وهي: الموسيقا _ دلالات التركيب _ والصورة، عبر المنهج التحليلي الاستقرائي. وقد اخترنا ست قصائد للتطبيق هي: (أرجوحة القمر الخِلاسي الذي.. _ ومضت سنين العمر بعدك _ قابيل _ وخلف محاجرك الآن أجنحة _ السلام على ضفتي حزنك النهر _ والغرق على معبر النار). وكان المنهج الاستقرائي التحليلي هو المختار لتحقيق هدف الدراسة. ومن أهم النتائج التي خلصت لها الدراسة؛ أن تركيب العبارة الشعرية وتفاصيلها الفنية في دونما غرابة أو نشاز فني، شكلت أبرز سمات الجمال في نصوص الشاعر، ما أتاح لنا وسمها بالتراكيبية التصويرية الوجدانية، التي تتيح للمتلقي مشاركة الشاعر الحس والشعور.

الكلمات المفتاحية:

شعر _ حر _ تراكيب _ صورة _ موسيقا

Abstract:

One of the most remarkable challenges of the contemporary critical consideration is the study of poetry; breathlessly throughout the day and the hour,in term of modernity and renewal in all its aesthetic devices. This is why we have to accept the new renewed poetic texts and their permanently assiduous and hasty rotation. Likewise, we had to keep pace with this speed critically in order not to escape the reins of intonation and balanced guidance.Not only this but also to get the opportunity to dive deep into the midst of literary aesthetics in general and poetic in particular, by opening the analytical tasting doors for new free texts, through free readings which are not bound by a specific doctrine or approach. Reading free texts provides an opportunity to apply an open poetic criticism. Hereafter, Osama Taj El-Sir's divan OrjohatAlgamarAlkhalasi is taken as case for the present study to examine the instrumental aesthetic devices in formulating the new poetic text which are considered the main axes of aesthetic studies, namely: music, semantics composition, and imagery through the inductive analytical method. The following six poems were chosen to fulfill the study: (OrjohatAlgamarAlkhalasi, MadatSineenElomerBaaadk, Gabel, KhalfMahagrk Alan Ajneha, AlsalamalaDifatiHoznkAlnahr and AlgaragalaMaabrAlnar). The most important finding of the study is that, the composition of the poetic phrases and their artistic components in a distinguish manner constituted the most prominent traits of beauty in the texts which allowed the readers to describethemas compassionate portal compositions where the recipient are allowed to share the poet's sense and feeling.

Key Words

Poetry, free, composition, image, music

مقدمة:

تتناول الدراسة نماذج شعرية لشاعر شاب يتسم شعره في جملته بالتجويد والتجديد الأسلوبي، هوأسامة تاج السر أحمد حسين لاستشعار أسباب الجمال التراكيبي في صياغته للنصوص؛ سواء ماكان منها عمودياً أم تفعيلة أم منفتح القالب الموسيقي. وسنتخذ النماذج من ديوانه: أرجوحة القمر الخلاسي الذي...وفي مثل هذه المدارسات النقدية كمٌ من الإمتاع لا يخفى على ذي بصر، كما أن الخوض داخل عوالم الحرية الأسلوبية للنصوص المختارة سيكشف لنا عن وسائل وأدوات الجمال فيها.

نستهل الدراسة بتمهيد تنظيري يوضح سمات الحرية التي نتحدث عنها، ويليه الدخول في دراسة مختارات الديوان، بمحاولة الإحاطة بثلاثة عناصر فنية إحاطةً تطبيقية هي: الموسيقا _

دلالات التراكيب _والصورة، باعتبارها المرتكزات الفنية التي تمثل لدينا أبرز عناصر عمود النص الشعري الجديد المتجدد، التي ستظل مفاتيح البحث عن جماليات النص الشعري مهما اختلفت مشاربه المذهبية ومهما شط أو قرب الفكر النقدي أو اعتدل. ولن تكون هذه العناصر المختارة عناوين مطالبٍ داخل الدراسة وإنما ستكون مفاتيح لمحاولة فك الرموز التركيبية للقصائد لتناول فنياتها وجمالياتها الأسلوبية. وسندلف لتفكيك القصائد المختارة مستخدمين هذه العناصر للتذوق والتحليل، ومتخذين المنهج التحليلي الاستقرائي وسيلة للتفكيك.

وليس من مقاصدنا في هذه الدراسة حشد قوائم المراجع والإحالة إليها بحال من الأحوال، بل اعتمادنا الأصل هو التفاعل الشعوري الفكري النقدي التحليلي مع النصوص ، والانصهار فيها بغية امتلاك نواصيها الإبداعية الجمالية داخل صياغتها الشعرية. ومع ذلك قد نستأنس في طرحنا التنظيري بهذا أو ذاك من المراجع دون إسراف، بينما نستأثر بالرأي في الطرح التحليلي النقدي للنصوص؛ تأصيلا وتأسيسا لموقف نقدي حر. لذلك وسمنا القراءة في عنوان الدراسة بكونها حرة.

قراءة حرة داخل نصوص جديدة: تمهيد تنظيري

إن سمة الحرية التحليلية للنصوص الشعرية هي سمة منبسطة الرؤى متسعة الآفاق التأويلية،تتسلل إلى كافة فضاءات الدلالة الرحيبة. هذه السمة تجعل الناقد غير متقيد بقيود مذهبية مرسومة مؤطرة ؛ بل تترك له كل نوافذ التحليل والتأويل مشرعة تنقل له مختلف النسمات المعرفية الفنية النقدية على اختلاف شذاها.

من جانب آخر فإن معنى الجدة والحرية في النصوص نجده متحداً منفتحاً على كل العناصر الفنية الجمالية، وما من مذهب نقدي فني يقيد جيشان الفكر الشعوري الشعري الجديد الحر. فالحرية ليست حكراً على عنصر الموسيقا والنغم الساري داخل النص، لذلك لا يجب أن تنحصر دراسات النصوص الشعرية الحرة الجديدة في تناول الطرف الموسيقي فقط، فالحرية ثوب قشيب لكل عناصر العمل الشعري بما يعتريها من انفتاح على عوالم الجمال حسبما يستشعرها الشاعر ويتناغم معها، وحسبما تخدم النص معنوياً. وينفتح الشعر ونقده على عوالم المصطلح النقدي الجديد شمولاً وإحاطة، فالمذهب الفني (الشعري أو النقدي) لا يقيد جيشان التدفق الشعوري الفكري المعاصر الحر، وهذا ما يجعل الحرية نسقاً فنياً شمولياً لا تحده أطر ولا يختزل في عنصر من عناصر العمل الشعري دون الآخر.

من سمات الأسلوب الشعري الجديد المتجدد ما بين نص وآخر وما بين ديوان وآخر حتى لدى الشاعر نفسه، انفتاح مسالك تأويل العبارة والنص؛ ليس سعياً وراء إبراز ما أراده الشاعر، بل سعياً وراء فك طلاسم التعابير وإيحاءاتها ومعارج دلالاتها من رحاب إلى آخر، وهلامية تراكيبها في فضاءات عوالمها اللا محدودة، فتنداح التأويلات وتتراكم سواء خطرت للشاعر على بال أم لا(فالبناء اللغوي لأي نص يثير لدى المتلقي تداعيات كثيرة قد تخاطبه وجدانياً أو تكوِّن عنده تركيباً إشارياً يستطيع به أن يلج باب العمليات المعرفية) [1]. وتتوافر للمتذوق لذة بغرابة التراكيب والتصاوير ويستحوذ النص على فكرِهِ داعياً إياه للغوص داخل الأسلوب الحواري الذي يبدو طاغياً على جمهور النصوص الشعرية الجديدة، مستكشفاً طريقة حكاية الفكرة وربط الأول بالآخر والسوح بين المفردات وبين جِدة وأصالة القاموس الشعري، مع السعي بين العبارات للوقوف على مبتداها

ومنتهاها والولوج إلى دلالاتها القريبة والبعيدة، بما يتيحه له المجال الإيحائي الذي أوجده الشاعر في استخدامه لمفرداته وتراكيبه، ليصل إلى حلاوة فك طلاسم المضمون والتصوير والتخييل والتدليل؛ ذلك أن (لغة الأدب هي التي تحدد الإمكانات التعبيرية الجمالية التي توجد بشكل اعتباطي في لغة التخاطب، فتفيد منها في إبداعات جديدة لا تنتهي) [2]. ولقراءة النص الحر قراءة حرة، ليس من المهم أن تتعرف على المخاطب داخل فحواه الدلالية بل من المهم أن تمتلك مفاتيح الدلالات والمآلات الكامنة في لباب التراكيب والصور. وحينها قد تتناسب هذه الدلالات مع كم من الأحياء والأشياء؛ تماماً كما أشار إليه أحمد أحمد بدوي من أننا (لا نقف من دراسة النص عند حد التأمل فيما أودعه من تناسق لفظي ، أو جمال في الأسلوب ، ولكن لا بد من دراسة ما بين اللفظ والمعنى من تآخ وتناسب، ودراسة ما أختير من المعاني ؛ لمعرفة مدى تأثيرها في الفكر، وإثارتها للوجدان، فإن النفس الإنسانية تنقاد بهما وتخضع لهما) [3]. وحرية النص لا تعني انزياحه عن موسيقا الخليل إلى موسيقا يألفها حسه وتختارها حاله الشعورية فحسب؛ إنما تعني كذلك الحرية في صياغة ونسج الجمال، والحرية في اختيار الحلاوة في اللفظ والتراكيب كيفما تحدده الحالة الشعورية وهيامها.

لقد أصبح الشعر ديوان الذات الواعية واللا واعية والمفتاح النفسي الشعوري لصاحب النص وللشخوص في العالم خارج النص، مع انفتاح مسالك التأويل أمام الناقد الذواقة والقارئ المتذوق . ومع ذلك مازالت البساطة والليونة والطلاوة أساساً لاستمالة الذوق السليم، بل وللاستحواذ على لب المتذوق. ولهذه الميزة (انفتاح مسالك التأويل) أدوات مهارية نقدية يستخدمها الناقد المتذوق لجعل النص الشعري سيلا دافقاً من المعاني والصور القريبة والبعيدة، يعينه على ذلك إعمال حواسه الخمس لقراءة النص واستحضار الشعور واللا شعور مع تطويع جموح الخيال وإسقاطه على كل العناصر الفنية البانية للنص، وامتلاك ناصية تحليل التصوير الإيحائي من خلال البلاغة الجديدة المتحررة من قيود الإطارية التصويرية والانفتاح على هلامية الرابط بين مفردات الصورة ومرتكزاتها الفنية الجمالية الدقيقة، (والواقع أنه ليس لأحد من هذه العناصر الثلاثة: الصور والموسيقا والشعور المسيطر ، الغلبة على الآخر داخل العمل الفني، إذ لو حدث ذلك فعلا لاضطرب البناء. إن عبقرية الشاعر تتجلى في القدرة على تسيير هذه العناصر في خطوط متفاعلة متعاونة على توحيد البناء وتنظيمه. وهو حين ينظم البناء فإنما ينظم الحياة ذاتها داخل التجربة الإنسانية الخصبة)[4]؛فكمال الصورة من تمام ذوبان عناصرها التركيبية بعضها داخل بعض دون سيطرة عنصر على بقية العناصر الأسلوبية التصويرية الجمالية في إطار عمل فني مترامي مشارب الخيال والجمال. فكل تركيب صورة ولو خلا من المجاز، وكل لمحة معنوية صورة ، وكل سطر نحوي صورة، وكل علامة ترقيم صورة، وكل وقفة صمت صورة؛ وهذا من متلازمات الفنية الشعرية الجمالية حال جِدتها ومعاصرتها.

ديوان أرجوحة القمر الخِلاسيِّ الذي..

من مقومات الجمال في صياغة النص الشعري الجديد

صدَّر الشاعر ديوانه البكر الصادر في الخرطوم العام2009م منشورات مؤسسة أروقة للثقافة والعلوم، بمقدمة نقدية من إنشائه سار فيها على نهج شعراء مطلع القرن العشرين من الرومانسيين

العرب والغربيين الذين صدروا دواوينهم بوقفات نقدية ترسم ملامح تجربتهم الشعرية وتحدد سمات ما ارتضوه من مسارات مذهبية فنية. ولقد بث أسامة تاج السر في مقدمته الموجزة بعض اللفتات النقدية فحواها إيمانه بحرية الشكل الشعري وانفتاح سماته أمام الشاعر، يرسمها كيفما تأتَّى له الإبداع؛ باعتبار أن جمهور الذواقة على اختلاف ميولهم الفنية تجدهم لا محالة يتعاطون مع كل الألوان الشكلية الشعرية قديمة كانت أم جديدة غريبة كانت أم مألوفة:(فالشكل أصبح موضة والغرابة أصبحت أهم سمات العصر)مع الاحتفاظ لبقية العناصر الفنية بإبداعاتها الجمالية إذ(الشكل وحده لا يخلق التميز الإبداعي)راجع مقدمة الديوان ص4ونتوقع نضجاً نقدياً أكثر عمقاً في تالي دواوينه تزامناً مع نبوغ ونضج ملكته الشعرية.

تشكل الديوان من اثنتين وعشرين قصيدة اخترنا منها ست قصائد هي: (أرجوحة القمر الخِلاسي الذي.. _ ومضت سنين العمر بعدك _ قابيل _ وخلف محاجرك الآن أجنحة _ السلام على ضفتي حزنك النهر _ والغرق على معبر النار)، وفيما يلي سيتم تناولها كل على حدة في إطار محاور الدراسة: الموسيقا _ دلالات التركيب _ الصورة؛ هذه المحاور التي نعدها من مقومات الجمال في صياغة النص الشعري الجديد، حيث لا يقتصر الجمال على الصورة الشعرية المؤطرة بالمجاز فقط بل يكمن الجمال في كليات وجزئيات الصياغة شكلاً ومضموناً. والصورة تجدها ماثلة في المضمون والتراكيب؛ قريبة وبعيدة، عميقة وسطحية. وفي الشعر والنقد الجديد لا حديث منفصل عن اللفظ أو المعنى أو المضمون بعيداً عن الصورة. هي ثلاثة عناصر جمالية تتداخل بل تتلاحم لتكوِّن القصيدة التصويرية_ وما من قصيدة إلا وهي تصويرية بأي حال من الأحوال _ لذلك يصعب أن نتحدث عن المضمون والتراكيب بعيداً عن الصورة؛ لأن الصورة لم تعد محصورة في عوالم وتفاصيل المجاز البلاغي كما في درس البلاغة القديمة في التراث العربي، بل تراها في كل لفظة أو عبارة أو تركيب جزئي أو كلي، أو قد نجدها في إحدى علامات الترقيم أو في مجموعة متجاورة منها. وهنا نشير إلى أنه قد صار لعلامات الترقيم جمالاً لا يمكن أن تتعداه بالوقوف فقط على مهامها الإملائية المعنوية؛ فقد تعدت ذلك لتدخل في عوالم الخيال الدلالي الجمالي للنص الشعري، لذلك يجب أن يكون الشاعر حريصاً كل الحرص عن استخدامها سواء داخل النص أو في عناوين النصوص أو عناوين الدواوين؛ فلا يجدر به أن يخالف ما رسمه من علامة لتركيب ما أو عبارة ما أو وقفة صامتة في مكان ما داخل النص؛ فإذا حرر نصه أو نقله أو طبعه لا بد له أن يرسمها كما أنشأها أول مرة، وإلا فإن تغييرها يصنع دلالات مغايرة قد تضيف أو تحذف من البناء المعنوي الدلالي الأول. وعلامات الترقيم قد تتشكل دلالاتها وتتلون سواء اتفق ذلك مع تعريف العلامة المنصوص عليه في قانون اللغة أو لم يتفق؛ فلها من حرية الدلالة ما لتراكيب وتصاوير النص تماماً. ولنا في هذا الديوان شاهد على عدم التدقيق في رسم علامة الترقيم؛ حيث ورد عنوان الديوان في الغلاف على الرسم التالي: (أرجوحة القمر الخِلاسي الذي...) مختوم بثلاث نقاط، بينما ورد داخل الديوان عند عرض النص الذي يحمل هذا الاسم بشكل مغاير عما جاء في الغلاف وذلك بوضع نقطتين بعد الذي هكذا: (الذي..) فنؤكد أن هذه النقاط ليست شكلا زخرفياً وإنما هي معانٍ دلالية على درجة كبيرة من الأهمية، لذلك يجب أن يكون الشاعر حريصاً كل الحرص على إخراجها بذات الشكل الذي سيطرها به قبل طباعة الديوان فيخرجها كما أرادها دون تغيير؛ فذلك التغيير

يشوش على فهم المتلقي الواعي الحس للعلامة المرسومة و يشوش على الناقد المتذوق و يلبس عليه التحليل ويداخل له الدلالات ويولد عنده استفهام، هو: هل وضعت العلامة اعتباطاً ورسماً زخرفياً أم أنها عنصر فني جمالي مقصود لخدمة المعنى وتعميق الدلالة ؟؟ **فما أرحب عوالم الجمال في الصياغة الشعرية الجديدة وما أمتعها عوالم.**

1/أرجوحة القمر الخِلاسي الذي.. [5]

من قصائد شعر التفعيلة كجمهرة نصوص الديوان. اختار لها الشاعر نسق دوران وحدة النغم في بحر الكامل متفاعلن /// 0// (نستعيض عن الدويرة في رسم حركات وسكنات التفعيلة بالتنقيط) وغالباً ما يختار الدفق الشعوري لدى الشعراء الجدد تفعيلة الكامل بما يعتريها من زحافات وعلل لانبساطها وسهولة تمددها على الأسطر؛ ويكون ذلك الانبساط دائريا يصل السطر بالذي يليه دون انقطاع؛ ومن هنا كان له أن يسمى لدى النقاد سطراً شعرياً وليس بيتاً شعرياً لما للبيت من قواعد وقوانين أدبية تقيد أوله وأوسطه وآخره، تخص النص العمودي بالوجود في كنفه:
ما الحب إلا رعشة

تجتاح خط الحس

تمتهن التلذذ بالجوى

إذا قسمناها على وحدة نغم الكامل (متفاعلن) نجدها تدور وتلتف حول الأسطر كالآتي:

مل حبب إل /0//0/0 متْفاعلن ل رعشتن /0//0/0 متْفاعلن

تجتاح خط /0//0/0 متْفاعلن ط لحسْسِتم /0//0/0 متْفاعلن

التفعيلة الأخيرة في السطر أعلاه امتدت للسطر التالي بحرفين (تمـ) من المفردة (تمتهن)

تهنتْتَلذ ///0//0 متَفاعلنذُذِبلجوى ///0//0 متَفاعلن

ونلاحظ في المقطع أعلاه أن متفاعلن جاءت مضمرة بتسكين الثاني المتحرك في أربع تفاعيل من أصل ست حيث سلمت التفعيلتين الأخيرتين فقط من الإضمار. ومن دائرية التفعيلة في النص:
حلقت حبا

أسكب النجم الوضيء توهجا في الكأس

ألتقط النجوم بأصبعي

فتتصل مفردة (حبا) بمفردة(أسكب) ، و(الكأس) بـ (ألتقط)... ويتكرر هذا النسق الدائري لانبساط التفعيلة في السطر والذي يليه في أكثر من موضع بالنص على نسق ما يجري في شعر التفعيلة.

لقد ابتدر الشاعر نصه بعرض فلسفة الحب: (رعشة تمتهن التلذذ بالجوى _ زهرة تفوح _ شدو

لصـدى العـذاب _ أنت)ويمكـن اختصـار ذلـك في أنه:(قسـوة يفـوح شـذاها):

ما الحب إلا رعشة

تجتاح خط الحس

جعل للحس خطوط وحدود في حال عدم وجودها؛ ليعبر عن حالة ما قبل وما بعد الحب.

ومن فلسفته أن العشيقين:

يرددان

صدى العذاب، الوجد سرا

في خفوت

هـل يكـون الـسر في غـير الخفـوت حتـى نسـميه سرا ؟ هـذا لا يخـدم المعنـى ولكنهـا مترادفـات يحتاجهـا الشـاعر كي يختـم دفقتـه الشـعورية في سـطرها . وهـل يـسري الوجـد سرا ؟ لا يكـون ذلـك إلا في حالـة الحـب أحـادي القطـب الـذي لم يتـح لـه التوافـر في الطرفـين المحـب والحبيـب.
مفارقة أخرى أوجدها الشاعر في قوله:

أشدو

أرتل دندنات العشق أغنية

فالسـمات الصوتيـة المعروفـة للشـدو وللترتيـل حيـث سـطوع الصـوت وثباتـه صعـوداً وهبوطـاً لا تتناسـب وطبيعـة الدندنـة الهامسـة الخافتـة، مـا يجعـل الدلالـة المـراد إيصالهـا عـبر هـذه المفـردات المتقابلـة، غـير ناصعـة الوضـوح أو أنهـا مشوَّشـة الملامـح.
الفكـرة الثانيـة في النـص هـي ملاحقـة طيـف حـب ووجـد: (لمـا رأيتـك واحـة في الـدرب) طفـق يركـض وراءه بشـوقه ولحنـه ووجـده ورمشـه، ركـض لهفـة وانتهـى بـه الركـض لمسـاء الشـوق غـير واجـد مـن ركضـه مـا ابتغـاه حتـى لامـس مسـاؤه صباحَـه وصـار:

أرجوحة للشوق

للقمر الخِلاسي الذي

يلتف خاصرة المساء

هل هو قمر آخر الليل مابين الإمساء والإصباح ؟ ربما.

القصيدة في مجمل مضمونها غير بعيدة المقطف وفي متناول الأفهام، وهي بعيدة مرمى الحس لها دلالات وتراكيب تغور في الوجدان وتتوه بالخاطر؛ فقرب المقطف لا يعني بحال من الأحوال أن الصورة باهتة أو الدلالة ساذجة، إنما يعني أنها مما لا يُجهِد الذهن في إعمالها أو تفكيك دلالاتها. ودلالات التراكيب هي أحد مقومات الجمال في النص الشعري الجديد المتجدد كما أنها من أدوات الصياغة التصويرية المنفتحة المدارك على كل العوالم الواقعية والخيالية بما لها من عمق يولد خيالاً يتناثر في فضاء العقل بلا انقطاع ؛ مولداً ما تآلفت عليه الأفهام وما استحدث في الفكر والخيال والتصوير. وهنا يتداخل الفكر التقليدي الموروث مع التوليدي المتجدد الحدوث في أجمل دلالات التراكيب ؛ فتتلون النصوص ما بين صورة مجازية مألوفة الفنون ومابين صورة هلامية الجمال لا تستطيع أن تمسك لها بطرف لتجعل له سمات وقواعد تنظمه أو تؤطره، وفي هذا المسلك الثاني ما لا يحد من دلالات الجمال وروعة فنيات التصوير اللفظي المعنوي التراكيبي، ما يجعل تحليل النص تحليلاً جمالياً أمراً أكثر إمتاعاً مع ما له من تداخلات وتقاطعات.ومن مقاطع الشاعر التي تحقق لدينا خِلاسية تداخل الفكر الجمالي الموروث والتوليدي المتجدد قوله:

1/لما التقيتك حينها أدركت ما معنى الحياة

2/حلَّقت حباً

3/أسكب النجم الوضيء توهجا في الكأس

4/ألتقط النجوم بإصبعي

5/أردها عقداً إليك

السطر الأول تراكيب مألوفة بمعان خبرية قريبة لا تختلط على الأفهام، تصور استسلام الأنا للآخر. وفي السطر الثاني تركيب استعاري تقليدي المبنى والصورة. وعلى ذات الأسلوب الخبري القريب الدلالة كان السطر الرابع والخامس لتصوير خضوع الأنا للآخر بإهداء المحال بصورة متداولة قريبة يعوزها تأصيل التوليد غير أنها غير مبتذلة.ويتوسط السطر الثالث المقطع ويخرجه عن المألوف من التراكيب التصويرية الجمالية حيث يضع الشاعر فكر المتذوق في امتحان التقاط الدلالة ولمحات الصورة. تلك الصورة المرسومة بذات المجاز القديم ولكن بجعل أطرافها خيوطاً تتناثر في رحاب الخيال ليتجاذبها الحس والفكر(النجم_التوهج_الكأس) فيجمعها كل متذوق على قدر حسه وبحسب مدى اتساع أفقه الجمالي الخيالي؛ ليلتقي مع الشاعر في حسه ووجدانه وشعوره.

وفي مقاطع أخرى من النص تطفو عدد من التراكيب الجمالية التي نتشارك فيها الحس والشعور مع وجدان الشاعر، منها: (شميم الأقحوان) في قوله:

ما الحب إلا أنت يا ألق البنفسج

يا شميم الاقحوان

فاختـار لعبارتـه مفـردة (شـميم) بـدلاً عـن: رائحـة أو عطـر أو فـوح الأقحـوان، وقـد أضافـت مفـردة (شـميم) ودا وحميميـة محبوبـة لدلالـة العبـارة إذ تحـس بمشـاركة الأنـف والعـين للحـس والوجـدان في النشـوة بجـمال العطـر. ولـه صـورة حميميـة أخـرى في قولـه:

يود رمش العين

لو يسطيع أن يمتد

قبل الكف نحوك بالسلام

يلامسـك فيهـا إحسـاس عنـاق الحـس للشـوق، غـير أن عبـارة (يـود) و (لـو يسـطيع) أغلقـت البـاب أمـام جمـوح الخيـال.

نمـوذج آخـر مـن التراكيـب الجماليـة التـي نتشـارك فيهـا الحـس والشـعور مـع وجـدان الشـاعر قولـه أن القلـب يخفق(مسـبحاً بالعشـق):

لما التقيتك

زاد خفق القلب وجداً

قد أطل لكي يراك مسبحاً

بالعشق مزهواً تغني بالغرام

فاختيـار مفردة(مسـبحاً) مـع معنـى ودلالـة التسـبيح؛ زيـادةً في دلالـة الوجـد والرجـاء المطلـق كـما أنهـا أعطـت الصـورة بعـداً مختلفـاً عـما اعتـادت عليـه الصـورة المجازيـة التقليديـة كـما أوضحنـا في الفقـرات أعـلاه، بمـا وفرتـه مـن فضـاءات روحيـة توسـع مـن أفـق دلالـة التركيـب. شيء تحسـه يـسري داخـل العبـارة ولا تمتلـك لـه قيـاد.

إن السـمة التراكيبيـة التصويريـة التـي تجعـل مـن تركيـب العبـارات عالمـاً مـن الصـور الوجدانيـة مـع مـا لهـا مـن سـمات لغويـة مختلفـة، تـكاد تطغـى عـلى جمهـرة دلالات الشـاعر وتراكيبـه في هـذا الديـوان، مـا يجعلهـا بالفعـل قمـراً خِلاسـياً؛ نـوره هجـين، بهالـة هجـين، في سـماء هجـين، بثنائيـة الـذات والآخـر، تلـك الثنائيـة التـي نعدهـا متلازمـة النـص والشـاعر، أيُّ شـاعر، تجـد فيهـا تـلازم الحـس والفكـر، ارتيـاح البـوح وقهـر الصمـت، إشراق الحـب وقتامـة الحرمـان، جـدال الـذات وفعـل الآخـر... وغـير ذلـك مـن دلالات نفسـية روحيـة وجدانيـة فكريـة هجينـة خِلاسـية، منفتحـة عـلى طوفـان الفكـر والخيـال؛ ذلك الـذي نـراه جليـاً في مفـردة (الـذي...) ومـا يلازمهـا مـن علامـة الترقيـم ثلاثيـة النقـاط في عنـوان القصيـدة الـذي اختـاره الشـاعر عنوانـا للديـوان: (أرجوحـة القمـر الخـلاسي الـذي...) بمـا لـكل ذلـك مـن تناغـم مـع دلالـة مفردة(أرجوحـة). وفي كونهـا أُختـيرت مدخـلاً وعنونـاً للديـوان، مـا يجعلنـا نقـف تأمـلاً عنـد دلالـة الخِلاسـية في حيـاة قصائـد الشـاعر في تلـك المرحلـة مـن شـاعريته ومـن وجدانيتـه.

2/ومضت سنين العمر بعدك كالخيال 6

موسيقيا سار هذا النص على ذات نسق النص السابق باستخدام وحدة الكامل النغمية (متفاعلن) المضمرة في أغلب الأسطر، مع دورانها واستطالتها في بعض النص بين السطر والذي يليه، وزاد على النص السابق ورود علة التذييل في نهايات أكثر أسطره:

ومضت سنين العمر بعدك كالخيال

ومضت سنيـ ///0//0 نـ لعمربعـ /0//0/0 دك كلخيال ///0//00

متفاعلنمتْفاعلن(مضمرة) متفاعلان (مذيلة)

والشوق طفلا ما يزال

وششوق طف /0//0/0 لن ما يزال /00//0/0

متْفاعلن(مضمرة) متْفاعلان(مضمرة مذيلة)

يسري يعربد داخلي

ينساب كالماء الزلال

وأنا أهدهده وأعتصر السماء له حليب

هل يُصدِّر لنا هذا التذييل استطالة أمد شوق السنين ؟ ذلك الأمد الذي وسمه الشاعر بكونه خياليا ؟ هو كذلك، فما من شيء داخل النص يُصنع اعتباطا أو دون حاجة يدركها الشاعر والناقد المتذوق أو لا.

للشعر الجديد أيا كان شكله وقالبه قاموس معلوم تترامى في جنباته مجموعة مفردات وعبارات نجد منها في هذا النص: (يعربد _ الماء الزلال _ السماء _ حليب _ الأشياء_ المغيب _ عصارة _ الدرب _ الطين _ صدى _ ساحل _ المساء _ الشوق طفلا) وجميعها أُستُخدم استخداما غير مبتذل، بل لها بصمتها الجمالية التي خدمت ما رمى إليه الشاعر من دلالات فيما وضعت داخله من تراكيب. من ذلك قوله:

وأنا أهدهده وأعتصر السماء له حليب

تعبير متراكب الدلالات أخرج صورة مجازية تجسيدية مركبة حيث أُلبس الشوق لباس الطفولة الناعم وأُغرق المقطع بالأمومة وفعلها النغمي الحاني (الهدهدة) إذ (الشوق طفلا ما يزال) وفي العبارة الشديدة التركيز (أهدهده) دلالات نفسية عمية تصور أول ما تصور، نفسية الشاعر المتعطشة للوجدان الرطب الناعم على الرغم من أنه فاعل وليس مفعولا به. وقد أكمل ذلك الفعل الأمومي بإضافة لا تهمل كون الشاعر فاعلا (وأناأُهدهده) وهي: إرضاع الشوق من حليب السماء (وأعتصر السماء له حليب). في هذا السطر: رجولة وطفولة وأمومة. ما أجمله تركيب وما أعمقها دلالة وأنداها صورة.

وتـترى التراكيـب التصويريـة التـي تعـرض حـال الشـوق في جـوف الشـاعر، وعـلى الرغـم مـن ذلـك تلمـح عـلى دلالات التعابـير في كل أسـطر النـص أن المخاطـب ليـس بالـضرورة هـو الأنثـى الحبيبـة ، المخاطـب تربطـه بالحبيبـة فقـط تـاء التأنيـث؛ لذلـك قـد يكـون أي شـخص أو أي شيء تلاحقـه تـاء التأنيـث في صفتـه الوجوديـة. مـا قادنـا لهـذا القـول هـو خلـو النـص مـن رائحـة العشـق الذكـوري الأنثـوي وشـهوته التـي تطفـو عـلى كل تعبـير وتصويـر مهـما تدثـرت بثيـاب الـدلالات المغلقـة. لا نجـد هـذا الـشيء في هـذا النـص. وإن كانـت المخاطبـة هـي الأنثـى الحبيبـة، فذلـك يعنـي أن النـص ينقصـه الكثـير الـذي يـدرك ويلتقـط مـن بـين ثنايـا السـطور ولا يمكـن وصفـه حرفيـاً. واللـه أعلـم.

من أكثر الصور جمالاً في النص هي صورة الغروب الباهت:

فالشمس أشجى ما تكون

إذا أتى وقت المغيب

إذ حينها

نتحسس الأشياء باهتة فنفتقد الصباح

فتعود تنكؤنا الجراح

جنـد الشـاعر الأسـلوب الخـبري لـرص هـذه التراكيـب الجماليـة، إذ حشـد فيهـا كل مـا أراده مـن صـور ومعـاني ودلالات القتامـة؛ فالغـروب الباهـت ليـس إلا متلازمـة الفقـد والأنـين. يدعـم ذلـك أن النـص ابتـدأ بوصـف الشـوق بقولـه: (الشـوق طفـلا مـا يـزال)، ثـم طفـل يتيـم (هـلا رحمـت لأنـه الشـوق اليتيم)فمـذاب (فتخلـق الشـوق المـذاب حبيبتـي) وانتهـى بـذات الوصـف والعبـارة الأولى (والشـوق طفـلا مـا يـزال) يحـدُثُ ذلـك والشـاعر يُلـح عـلى سريـان ذلـك المـذاب (بينـي وبينـك رحلـة لا تنتهـي). كـما يدعـم دلالـة الغـروب الباهـت أيضـاً، ذلـك المضـارع المنفـي في (يـزال) و (تنتهـي) الـذي لـف البدايـة والنهايـة وجعـل الصـور كلهـا باهتـة كـما الغـروب. جـمال الأنـين وحـلاوة الجمـر.

3/قـــــــابـيـــــــل 7

بُنِـي نـص قابيـل عـلى وحـدات الرمـل النغميـة: (فاعلاتـن فاعلـن) بزحافهـا وعلتهـا حيـث تتكـرر فاعلاتـن في السـطر كـما شـاءت الدفقـة الشـعورية ثـم يختـم السـطر بفاعلـن:

ما لضوء الشمس قد بات كسيحا في الأفق ؟

ما لضوءشـ /0/0//0 فاعلاتنشمس قد با /0/0//0 فاعلاتنتَكسيحن ///0/0 فعلاتن فلأفق /0//0فاعلن

ثلاثة فاعلاتن الثالثة منها مخبونة (فعلاتن) ثم فاعلن في نهاية السطر.

ما لهذي الأرض يكسوها الرهق ؟

مالهاذلـ /0/0//0 فاعلاتن أرض يكسو /0/0//0 فاعلاتنهررهق /0//0 فاعلن

اثنين فاعلاتن ثم فاعلن تقفل الدفقة.

أو قد تمتد فاعلاتن لأكثر من سطر إلى أن تنتهي الدفقة في سطرين أو ثلاثة أو أربعة أو أكثر ثم يتم قفل الدفقة بفاعلن. في المقطع التالي تستمر فاعلاتن لأربعة أسطر(ولكن دونما استخدام لأسلوب دوران التفعيلة وربطها للأسطر بآخر تفعيلة في السطر وأول تفعيلة في السطر التالي كما وجد في النصين السابقين)؛ ثم تأتي فاعلن المعلولة بالتذييل (فاعلان) في نهاية السطر الخامس منهية الدفقة الشعورية:

تحرث الأرض ذهابا بعد جيئة (3فاعلاتن)

يا رجيئة(1فاعلاتن)

وقعي الألحان للناي وغني (3فاعلاتن)

خبري العالم عني (2فاعلاتن)

لن يطولنَّ انتظار

لن يطولن /0//0/0 فاعلاتننتظارْ /0//00 فاعلان (مذالة أو مذيلة بزيادة ساكن آخر التفعيلة)

وليس بالضرورة _ كما الشعر العمودي _ أن يلتزم الشاعر هذه العلة في كل (فاعلن) النص.

في قطفة من الموشحات الأندلسية وعلى نسق تلوين التشكيل الموسيقي للنص الواحد، يزاوج الشاعر ما بين شعر التفعيلة والشعر العمودي بإدخال مقطعين من بحر الخفيف المجزوء (فاعلاتنمستفع لن) بجعل (مسْتفع لن) مزاحفة بالخبن في كل المقطع (متفع لن بحذف السين الثانية الساكنة)، مع دخول التسبيغ _ زيادة ساكن على ما آخره سبب خفيف _ في بعض الأبيات وعدم التزامه على الرغم من أن المقطع عموديا وليس تفعيليا ؛ ولكنه يقبل طالما أن الرحاب حرا منفتحا على أشكال وألوان النظم.
وزن الخفيف التام: (فاعلاتنمستفع لن فاعلاتن) ووزن المجزوء: (فاعلاتنمستفع لن) بحذف فاعلاتن العروض والضرب.

وقد أدخل الشاعر تلوين حرف الروي في كلٍ من المقطعين؛ فجعل لكل بيتين رويا واحتفظ لها كلها بالسكون. ولكل مقطع روي يختلف عن الآخر؛ الياء والتاء المربوطة في الأول، والراء والدال في الثاني.

هذه الأرض غابةٌ آكلٌ لحمها القوي

هاذه لـ أر /0//0/0 فاعلاتنغابتن //0//0 متفع لن

أأكلن لحـ /0//0/0 فاعلاتن مهلـ قوي //0//0 متفع لن

كلما قام فاسق قالت الأرض ذا نبي

آدم اليوم نادمُ من بنيه من الطغاة

دمر الأرض غاشمُ ومشى يلعن الحياة

دممر لأر /0//0/0 فتعلاتن ض غاشمو //0//0 متفع لن

ومشى يلـ ///0/0 فعلاتنمخبونةعنلـ حياة //00//0 متفع لان مخبونةمسبَّغة

وبنى المقطع الثاني من مجزوء الخفيف على ذات نسق الزحاف والعلة في(فاعلاتن) و(مستفع لن)

فحوى النص هو الإنسان وقسوته على الحياة، والحياة هي الإنسان،ومابين إنسان وإنسان ظلم وظلمات؛ شقاء ودم وبقاء، ثم شقاء ودم وبقاء .. ثقوب آلام أحدثها الإنسان، الأخ؛ أحدثها قابيل. يُسرد هذا الواقع داخل الأسطر الحرة من النص بعبارات مثقلة بالدلالات التي تغرغر ألما وحرقة، أقواها فيما نرى:
(ضوء الشمس كسيحا _ الأرض يكسوها الرهق _ الخفافيش أجناد مرور _ مثل تفاح الجبال _ انكسار وضغينة _ المدى مزعة لحم _ رحاها مثل أنفاس غريق _ ذهول كالسبات _ فتولت مطرقة). أنه واقع الناس وفعل قابيل بهابيل. صور ملؤها القتامة.

وتأتي المقاطع العمودية للوقوف برهة لرواية حكاية كانت وما زالت كائنة؛ حكاية ألم باردة الأحزان:

أمطرت هذه السما فاحذروا البرق والرعودْ

إن للنار جـــــــذوةً كلُّ ثأر لها يعـــــــــــــودْ

ولتصوير ما تئن به تراكيب النص من معان كثيفة الإيحاء مثقلة الدلالات، زاوج الشاعربين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي حيث تناثر الاستفهام والأمر والنهي والنداء في أسطر النصف الأول من النص،

يارجيئة

وقعي الألحان للناي وغني

خبري العالم عني

لن يطولن انتظار

فالخفافيش ستفنى عندما يأتي النهارْ:

في السـطر الأخـير، اختـار للخفافيـش الفنـاء بـدلا عـن الاختفـاء (نهـارا) كأنمـا الليـل ليـل واحـد والنهـار نهـار واحـد؛ أو هكـذا تمنـى الشـاعر لتحقيـق معنـى زوال الظلـمات أي أنـه ميقـات البدايـة والنهايـة للظلـم الظـلام.

كما استخدم الشاعر بعضا من الصور المجازية التركيب كالتي نجدها في قوله:

وإذا الأطفال أشبهن الشموع

والدموع

تحفر الخد كأخدودٍ عميق

بالحريق

يانعات مثل تفاح الجبال

أثمر العود وشال

مجازيـات صـورت الفقـد والحـزن الغائـر والوحـدة، واسـتمرار الحيـاة مـع كل ذلـك. (تفـاح الجبـال) وصـف لأطفـال فقـدوا الراعـي والحـادي؛ فمـن التفـاح دلالـة مـا للطفولـة مـن جـمال ونـدى وحـلاوة. وكونـه تفـاح جبـلي صـور مـن خلالهـا دلالـة الوحـدة بعـد الفقـد والنشـأة بـدون راعٍ.

فرغـم الفقـد والحـزن المدمـي قـد كانـوا، وأثمـر العـود وشـال: إنهـا الحيـاة بحذافيرهـا. ولكـن لـن يظـل ذلـك النـدى ولـن تظـل تلـك الفطـرة الحـرة عـلى حالهـا:

كلما أنبتت الأرض قناة رُكبت فيها الأسنة

فقابيـل بالمرصـاد أيهـا الإنسـان. سـيظل قابيـل هـو قابيـل وسـيظل الظـلام وسـتعود الخفافيـش ليـلا ولـن تقـوى الشـمس عـلى فعـل تغيـير إلا لسـويعات مـن نهـار الحيـاة:

مزقي ياشمس هذي الظلمات

اطفئي نار الظلام المحرقة

هذا صوت ترجٍ واستغاثة لا صدى لها.. فما تراها الشمس فاعلة ؟ هيهات لها أن تستطيع:

وهي ترنو في ذهول كالسبات

وتولت مطرقة

دوران عجلة الحياة وهابيل هو هابيل وقابيل هو قابيل.

4/ وخلف محاجرك الآن أجنحة 8

نحـوم الآن في نـص تكـثر فيـه قفـزات المفـردات وقفـزات المعـاني وتمردهـا مـا بـين فكـرة والأخـرى ودوران التراكيـب مـا بـين إنشـاء وخـبر ومجـاز،

فراغ هو الكون فامدد يديكَ

وحدق ملياً

وطر ما استطعت بأجنحة الأمل الغضِ

فهـذا الفـراغ الكـوني بمـا فيـه مـن قفـز غـير منتظـم للحـس والإحسـاس لـدى الشـاعر، مـا تحمَّلـه إلا بحـر المتقـارب (فعولـن) لسلاسـة تنقلـه مابـين وحـدة نغميـة والأخـرى بسريـان دائـري بـين الأسـطر في لـين متصـل يجعـل مـن الأسـطر سلسـلة متينـة التلاحـم لا يقطـع بينهـا وقـوف الحـس أو الإحسـاس ؛ وإنما ينسـاب كل ذلـك في دفقـات شـعورية شـعرية واسـعة حينـا أو قريبـة المـدى حينـا آخـر، تنتهـي في عـشر وقفـات بالنـص بفعولـن المقصـورة (فعولْ)_علـة القـصر هـي حـذف الخامـس السـاكن وتسـكين مـا قبلـه_ أطـول تلـك الدفقـات الشـعورية مـدى جـاء في أول النص(أربعـة عـشر سـطرا) وفي أوسـطه(عشر سـطور) ، وجـاءت الدفقـات متوسـطة المـدى مـا بين(السـطرين والأربعـة والثلاثـة أسـطر) للدفقـة الواحـدة؛ مـا جعـل مـن الأسـطر ميـزان نغمـي متـكافىء في أولـه وآخـره. ويـزاوج هـذا الجيشـان النغمـي مـا بـين (فعولـن) التامـة و(فعـولُ) المقبوضـة _زحـاف القبـض هـو حـذف الخامـس السـاكن_ نختـار أحـد الدفقـات قريبـة المـدى لـنرى فيهـا سريـان فعولـن المتقـارب بـين أسـطر النـص:

1/فلن يَغرَقَ الماءُ في البحرِ

1/ فلن يغـ //0/0 فعولن رقـ لما //0/0 فعولن ء فلبحـ //0/0 فعولن

2/لن يُحرِقَ اللهبُ النارَ

2/رَلن يحـ //0/0 فعولن رق للَـ //0/ فعولُ هبـ ننا //0/0 فعولن

3/فالبحر أرجوحةُ الماءِ والأغنياتْ

3/رَفلبحـ //0/0 فعولـن رأرجـو //0/0 فعولـن حـة لمـا //0/0 فعولـن ء ولأغـ //0/0 فعولـن نيـات //00 فعـوْلْ

لا قامـوس للشـعر الجديـد في هـذا النـص ولكـن هنـاك قامـوس للديـوان منـه: (الفـراغ _ الكـون _ الـروح _ الأجنحـة _ الفجـر _ الجـرح _ الأرجوحـة) اسـتخدمها الشـاعر دونمـا تكـرار للـدلالات أو مـا تحملـه مـن صـور مختلفـة.

إن الـدلالات التـي اكتنزتهـا الأسـطر تجدهـا قريبـة في متنـاول الأفهـام؛ غـير أن هـذا لا ينقصهـا مـن ثقلهـا

وعمقها الدلالي شيئا. وذلك من صنيع التراكيب المحبوكة جماليا بتراصٍّ مفرداتٍ قريبة مألوفة في تركيب تصويري عميق الدلالة، يبدو متقابل المعنى متداخل الحس والإحساس:

وأفقرُ ما تنظرُ الشمسُ من حُسنِها

وهي في حِلية الذهب الفاقع اللون عند الأصيلْ

تركيب خبري لإخراج دلالة جمالية لمشهد طبيعي اعتاد الشعراء الوقوف عنده لتصوير مختلف الإحساس ومتشابكه. الغروب. انظر إلى هذا التركيب الدلالي الجمالي الكثيف في السطرين أعلاه: (ذهب فاقعُ اللون يفقر حسن الشمس) !!! إذا كان الذهب فاقع اللون هو بهاء وجمال وحسن للأنثى، فهو فقر وضياع حسن للشمس .. مقابلة جمالية يقف الفكر عندها تاركا العنان للخيال الحر لتفسيرها وامتلاك نواصيها وتحسس أركانها.

في هذا النص بمتقابلاته الدلالية تتحقق القدرة الإيحائية للمفردات القريبة؛ ما يدلل على جوهرية دور التراكيب الشعرية المنفتحة على عالم الدلالات المترامية الجماليات، في الشعر الجديد المتجدد والتصوير المغاير الأركان. ولقد تعددت هذه المشاهد التقابلية الجمالية في النص:

(نفور الطبيعة من امتلاء القفر بالماء _ تفيض الشمس ضياء ونشكر البدر أكثر _ بكاء الأمس ضياع اليوم _ أغنيات الحزن تُطرب النفس _ البكا يسعد النفس): تنبسط التراكيب وتتداخل الدلالات وتُحمِّلُ النصَ إيحاءات كثيفة جميلة عميقة يتقابل فيهاالإحساس والحس. في كل ذلك الدلال المعنوي لا نقف عند قاعدة أو إطار يحد من انطلاق الإبداعات الوجدانية التي يجب ألا تحد بحال من الأحوال . وهذا من صنيع الحرية الشعرية التي تطلق عنان الشاعر في كل رحاب كيفما أختارته دفقاته الشعورية. عناصر جمالية تحتاج ملكة شعرية ناضجة واعية بكل أسباب الجمال فتختار منها كيفما كان . ونحن نقبله كما هو. دون قيد أو شرط. يتاح لنا التذوق وليس سواه. مطلقا.

ولا تبكين على طلل الأمس

واغرس على ضفة الليل شمسا

فإن كان أمسُكَ للجرحِ أغنيةً

فلديك براحٌ من الأمنياتْ

...

فلن يَغرقَ الماءُ في البحر

لن يُحرِق اللهبُ النارَ

فالبحر أرجوحةُ الماءِ والأغنياتْ

مـا أجملـه إنشـاء وخـبر !!! فالكـون فـراغ والفـراغ يقبـل خضـم كل المتقابـلات في الشـعورية الجميلـة بتقابلهـا

وطر ما استطعت بأجنحة الأمل الغض

حين تلامس روحك ما تشتهي

لن تكون نبيا

ولكن ستغدو شفيفا

سـتغدو شـفيفا ويمتلـك حسـك زمـام تلـك المتقابـلات الكونيـة وتمـلأ إحساسـك بهـا (وتُسرِجُ للمجـد أيامَـك الحالمـاتْ) .

5/السلامُ على ضفتي حزنك النهرُ 9

نـص أكـثر توغـلا في الجـدة نغـما وتراكيبـا، مـع قـرب منالـه. موسـيقيا لم ينتظـم عـلى وحـدة نغميـة لبحـر واحـد عـلى شـاكلة اسـتخدام الشـعر الجديـد الحـر لبحـور الخليـل ، وإنمـا تجـد تداخـل تفعيلتيفاعلاتنوفعولـن؛ نـص تتخاطفـه الوحـدات النغميـة للمتقـارب والرمـل في ذات السـطر أو في السـطر والـذي يليـه. غـير أن فعولـن تطغـى عـلى نغمـه، في تشـارك البحـران النـص بشـكل أو بآخـر دون انتظـام أو نظـام مطـرد. وهـذا أيضـا مـن الأنسـاق التـي انتظـم عليهـا بعـض الشـعر حـال جدتـه بالقـرن العشرين والقـرن الحـادي والعشرين.وغلَّبنـا الظـن لاختيـار المتقـارب لأنـه أحـادي التفعيلـة (فعولـن) وعـلى اختيـار الرمـل لأنـه أحـادي التفعيلـة (فاعلاتـن)؛ حـال تمـام كل منهـما.

يبـدأ النـص بتفعيلـة فاعلاتـن المخبونة(فعلاتـن) ثـم يسترسـل في (فعولـن) ويعـود مـرة أخـرى ليبـدأ سـطرا مـن السـطور بفاعلاتـن ثـم يسترسـل في فعولـن ... وهكـذا إلى نهايـة النـص. ويدخـل زحـاف الكـف _ حـذف السـاكن السـابع _ في بعـض (فاعلاتـن) لتصـير (فاعـلاتُ) كـما يدخـل زحـاف الخـبن عـلى بعـض (فعولـن) لتصـير (فعـولُ) أو تدخـل عليهـا علـة القـصر لتصير(فعـولْ) أو القطـع لتصير(فعـو) ؛ ويترامـى الزحـاف والعلـة عـلى هـذا النسـق في كل النـص.

نتـاج هـذا التشـكيل النغمـي: أربـع عـشرة تفعيلـة (فاعلاتـن) في بدايـات بعـض الأسـطر ابتـداء بـأول سـطر كالتـالي: (وطنـي مـا _ يـأكل السُّـلْـ _ قلـت لي ذا _ أنـت علَّمـ _ إنَّـك الآ _ أنـت أُغنـِ _ أُنـت أغنـِ _ غَنِنـي مـن _ مَيِّـتٌ أنـْ _ مـا لهـذا النـْ _ ليتنـي ثـَ _ في غـدٍ ربـْ _ لا يهـم أنـْ _ ليتنـي مثـْ)، وبقية النـص كلـه عـلى (فاعلـن) بمـا يتعريهـا مـن زحـاف أو علـة أشرنـا لهـا.

وجميـع نهايـات المقاطـع التـي تنبـئ بنهايـة الدفقـة الشـعورية نجدهـا تلتـزم إمـا (فعـولْ) المقصـورة أو (فعـو) المقطوعـة مـع التـزام تسـكين مفـردة الـروي. ولا نجـد (فعولـن) سـليمة مـن العلـة في هـذه النهايـات إلا في أربعـة مواضـع بدايـة النـص: (لَـ جانـبْ _ عَقـاربْ _ عَناكـبْ _ مُحاربْ).. هيـاج

نغمي نراه يصور غضبا وحرقة اعترت نفس الشاعر مما أصاب وطنه من شرور وجروح غائرة: أنت علمتني

آه من قسوة الدرس حين يخون الصديقَ الصديقُ

ويلتحف اللصّ ثوب المحاربْ

إنكالآن مزعة لحم قديدٍ

وهم جائعونْ

إنك الآن فروةُ ضبعٍ

ولست توقِّيهمو زمهرير الشتاءِ

ولكنهم طامعونْ

مفردة (توقيهمو) استخدام لأسلوب الكتابة العروضية بإحلال الواو محل الضمة إشباعا، ولا نجد الشاعر في حاجة لهذا الأداء النشاز. ومما يشار إليه في هذا المقام كذلك استخدامه للنحت في عبارة: (التي تحاصرني) لتصير عنده (التحاصرني)، ومع ثبات قاعدة النحت في اللغة قديمها وحديثها إلا أن هذة المنحوتة التي أتى بها اقتربت بلفظته إلى العامية وجعلتها نشازا كذلك. وفي مقام الحديث عن النشاز في النص، تطالعنا بعض التراكيب التعبيرية التي نعدها نثرية بعدت عن حلاوة الإيحاء الشعري مايجعلها تضاف إلى نشاز تراكيب النص. ذلك قوله: (إنك الآن مزعة لحم قديد _ إنك الآن فروة ضبع _ أنت أغنيتي _ إننا أمة تدمن الحزن) كلها تراكيب خطابية مقالية تبعد خطوات عن الشعرية الإيحائية ؛ كأنها تسربت من الشاعر لتدخله في سردية ما قصدها لبناء نصه. هذا وكانت عصارة دلالات النص هي: الوطن. الظلم. الكبت. الحرقة. وصراخ التمنى. لنا أن نطلق عليه: (بكائية الألم الوطن).. نص بآلاف المآتم.

ومن دلالات القبح فيه:

يأكل السُّلُّ من رئتيكَ

ونيلكَ قد شعشعته العقاربْ

...

إنك الآن مزعةُ لحمٍ قديدٍ

...

إنك الآن فروةُ ضبعٍ

...

ومن عميق دلالات النص تصويرا:

أنت أُغنيتي

غير أن السكارى يريدون لحنا خليعا

ولوركا يغني البطولات*(فيديريكوغارثيا لوركا : شاعر ومسرحي وموسيقي ورسام أسباني 1898م – 1936م)

آه انتظرني فقيثارتي صدئتْ

أسطر جمعت الخزي والشرف والضعف.. وقد امتلك الشاعر زمام المعنمع بساطة لفظه؛ فالمحك هو التركيب كما أسلفنا. وفي هذا النص برهن على أن الجمال لا يصنع بجموح الخيال وحده، ولا بغرابة التراكيب وطلسمتها كما يروق لبعض معاصريه من الشعراء، إنما يصنع كذلك من تراص ألفاظ مختارة بعناية داخل عبارات نسجت بشاعرية شفيفة. بهذه الصور وسابقتها تمكن الشاعر من البيان عن مآل وطن قَـبَرَهُ ساكنُوه:
السلامُ على ضفتي حزنِكَ النهرُ

ثم على ضفتي نهرِكَ الحزنُ

توثيق وتوكيد دلالي لثنائية النهر والحزن التي شكلت وجدان كثير من شعراء النيل على امتداده.

وطن التحم به بلا قيد وبلا حد: (النيل هذا المعلق فوق المسام).

وإذا امتلك الشاعر عنان التصوير بدلالات متناسقة الأركان ؛ فقد امتلكها كذلك بتراكيب غير منتهية الدلالات أو أنها مقتطعة مثل: (النبيذ يحاصرني _ ليتني ثمل _ يطوفون حول الصنم _ بل ليتهم) جميعها نجدها عبارات غير منتهية الدلالة؛ مقتطعة تحمل رمز الاعتراف: الاعتراف بالسارق والقاتل وذلك الذي كنا نهاب.

6/ العزف على معبر النار 10

المتقارب هو الجسر النغمي الذي عبر به إلى شواغل دواخله عبر وحدة (فعولن) النغمية بما يلحقها من زحاف الخبن فقط (فعولُ) دون العلة التي اعتمدها في نهايات المقاطع أو الدفقات الشعورية في النصوص السابقة. كما سار على ذات الأسلوب الدائري لسريان التفعيلة ما بين قليل من أسطر النص:
تخيرتُ خلف الغيومِ

مكانا قصيا

ونافورة الشمس ترشحني بالسَّنا

ونافو //0/0 فعولن رةشْشمـ //0/0 فعولن سِ ترشَ //0/ فعولُ حني بسْـ //0/0 فعولن

ينبع النور عذبا نديًّا

سنا ينـ //0/0 فعولن بُعُ نْنو //0/0 فعولن ر عذبن //0/0 فعولن نديْيَا //0/0 فعولن

تعزَّيتُ للحسن مني

تعرْرَيـ //0/0 فعولن تـُ لِلْحسـ //0/0 فعولن نـُ منْني //0/0 فعولن

وحدَّقتُ فيَّا

وحدْدقـ //0/0 فعولن تـُفيْيا //0/0 فعولن

وهكـذا في كل أسـطر النـص؛ يقـل ورود (فاعلـن) المزاحفـة ويقـل دورانهـا بـين السـطر والـذي يليـه، ويغلـب اكتمالهـا في السـطر أيـا كان كـم التكـرار الـذي تجـود بهـا حاسـة الشـاعر وشـعوره ولحظتـه التفاعليـة مـع المعنـى المطـروح.

وكـما النصـوص السـابقة، نجـد قفـلات الدفقـة الشـعورية التـي تتشـكل منهـا مقاطـع النـص المتلاحمـة معنويـا وموسـيقيا. في النصـف الأولمـن النـص اختـار الشـاعر اليـاء المشـددة الممـدودة في نهايـة الدفقـات، نجدهـا عـلى التـوالي في المفـردات: (نديًّـا _ فيًّـا _ عتيًّـا _ علَيًّـا _ راحتيًّـا _ إليًّـا) واختـار للنصـف الثـاني _ دون الربـع الأخـير منـه – اختـار القـاف: (حقًّـا _ عقًّـا _ شـوقا _ تبقـى _ ترقـى _ التبقـى _ عشـقا) ويلاحـظ قـصر المـدى الزمنـي النغميـما بـين قفلـة شـعورية وأخـرى؛ مـا يوافـر لنـا دلالات التعجـل والتلهـف لمـآلات رحلـة تكبـد حرقتهـا وغصتهـا دونمـا طائـل:

تعثرتُ في معبر النارِ

والطيرُ تسخر مني

فيا ويحَ نفسيَ ثمَّتَ طينٌ تبقَّى

وقفتُ على النارِ أشدو

وعشقي على الجمرِ وهناً ترقَّى

بَكيتُ

مـا أحزنـه ومـا أقسـاه مـآل. وإذا كانـت المجموعـة الأولى مـن المقاطـع تمثـل معنويـا التهيـأة للـشروع

في ركوب المعبر وبدء الرحلة التي يأمل أن تكون نهايتها ما ابتغاه حبا وشوقا ووجدا؛ فإن هذه المجموعة الثانية من مقاطع النص هي حكاية الرحلة القاسية النارية الملتهبة حزنا وألما، التي قطعها فردا ووصل نهايتها فردا وظل في نهاية ذلك طريق فردا:

فأَهْرقتُ من دمعِ عَينيَّ فيها التَّبقَّي

فأطفأتُ من ألسنِ النارِ ألفاً

(التبقَّى) نحت من عبارة الذي تبقى ، ويبدو أن الشاعر تحلو له هذه التوليدات اللفظية فيجعل من شعره بساطا لما تشكلت عليه لغة عصره على لسان مثقفيها من نحوت مستساغة وأخرى مستغربة.. ولا مجال لنا هنا لفتح هذا الباب اللغوي الجدير بالنظر.

بالرجوع للربع الأخير من النصف الثاني للنص فقد جاءت وقفاته الشعورية على الشين: (رمشا _ ممشى _ عرشا _ نقشا) في ثلاثة مقاطع قصيرة المدى أكثر من سابقتها، وكانت هي ختام ذلك العبور وتلك الرحلة:

فنُودِيْتُ

ها قد وصلتَ إلى منتهاك

فيا ماءُ كن للمحبِّينَ مَمْشَى

ويا زهر عَرْشَا

إن الإطار التركيبي الذي بنى عليه الشاعر نصه هو إطار حواري كان فيه هو المخاطب بينما المتكلم هو أمنياته ورجاؤه . وكما كل نصوص الديوان كانت التراكيب قرية سهلة القياد مع ما لها من بعد دلالي يتولد من لدن هذه البساطة التي مثلتمنهجا لغويا للقصائد المختارة ولكل الديوان الذي طبعت كل قصائده على ذات الأسلوب التراكيبي البسيط القريب القِطاف . الجميل مع كل ذلك . وجماله في عدم تقيده بنمطية تصويرية وإنما ترك الشاعر هذه التراكيب القريبة تستبد بنا وتتناقلنا دلالاتها من وحي إلى آخر ومن جمال إلى جمال:

تَعريتُ للحسن مني

وحَدقتُ فيَّا

كيف يكون ذلك !! ما أغراه من حسن العاشقين .

وقد نبع النورُ من راحتيَّا

وضاءً تجلَّيتُ لما انبجستُ

...

ولكنَّ صوتي تناثر شَذْواً

كلها وغيرها صور تراكيبية أخرج الشاعر بها حرَّة قلبه ؛ ولنا أن نسعى _ داخل هذه الصور _ وراء تفاصيلها وأطرافها ويسعى هذا وذاك من الذواقة لالتقاط ما يسعه خياله من جمالات الكلام وحلاوة المقال التي لا يمكن تعداد فنياتها؛ ولكن يمكن الإحساس بها والتعايش مع صداها الروحي أمدا من الوقت بعد قراءة النص. وماذا نريد من الشعر غير هذا.. أيا كان شكله وتركيبه وأسلوبه وطرائق تصويره، عليه أن يوصلنا إلى هذا الركن القصي القريب من الحس وكفى.

في النص كذلك بعض الدلالات المفتوحة المدى.. جعلها الشاعر بهذا النسق للبحث عن نهاياتها. هو ونحن. ولكن لو ربطنا هذا الانفتاح مع الروح المعنوي للنص نجدها دالة على نهايات لم يتوقعها الشاعر، فأخفى البوح بها كي لا تخور قواه ويقوى على مواصلة العبور للنهاية:

تجاذبني الحبُّ/ نوديتُ: هذا صراط الذي.....

قلتُ إني خَلِيقٌ؛ فأقبلتُ زهواً

فنوديتُ: يا حِبَّ هذي هي النارُ فاعبر إليها إذا كنتَ حقًّا

ختم السطر الأول بعلامة ترقيم شعرية هي التنقيط، أوردها هنا بعدد سبع نقاط فكان الإكثار منها تدليلا على انفتاح مدى الدلالة بالإضافة لعدم إكماله لتركيب العبارة (هذا السراط الذي.....) والعبارة (إذا كنت حقا) حيث ترك لنا باب التخييل مفتوحا لتصور كمالها مقتبسين الدلالة من هذه الإشارات: (الجملة المقتطعة والتنقيط الممتد). فمثلت مفردتي (الذي _ حقا) والتنقيط بعد مفردة (الذي) في الأسطر أعلاه انفتاحا لنهايات الدلالة المنشودة للمعنى المطروح.

هذا ولم تظهر الدلالات المفتوحة هذه إلا في النصف الثاني من النص (بداية الرحلة ونهايتها) ما يُحمِّل هذا التركيب عددا من الدلالات في خاطر الناقد المتذوق أو القارئ المتذوق، أهمها عدم ثقة الشاعر في الرحلة بدايتها ونهايتها على الرغم من أن هذا الحِبُّ قد أجزل عطاءه:

سأسعى على النَّارِ

يا حُبُّ إني بَرَرْتُ

وما كُنتُ عَقًّا

...

فيا ويح نفسي ثمت طينٌ تبقى!

وفي دفقته الشعورية التي ختم بها النص، نجده قد قصر بها المدى الزمني النغمي فلم تتمدد على الأسطر بل ابتدأت وانتهت في ثلاثة أسطر؛ وهذا له ماله من دلالات:

فنودِيتُ:

ها قد وصلتَ إلى مُنتهاكَ

...

عبرتُ وبي ثلتانِ من الشوقِ زاداً

وتَمْتَمْتُ باسمِكِ لمَّا هَتَفْتُ

فصِرتِ على راحةِ النُّورِ نقشَاْ

في سطره الأخير وخاتمة النص، كأنَّا ننتظر شيئا من المعنى أخفاه الشاعر أو تأبى له النظم غصةً، وكأنما كان ذلك العزف لمقطوعة موسيقية لم تكتمل. (ها قد وصلت إلى منتهاك) المنتهى حسب الضمير (الكاف) هو لرحلة الشاعر منفردا وليس لرحلة الحب المكتمل؛ وإلا لكان الضمير (نا) بدلا عن الكاف: (منتهانا). وفي هذا تلك الدلالة التي أشرنا إليها من عدم بلوغ النهاية المرجوة من تلك الرحلة النارية التي غارت عميقا في نفس الشاعر ووَجْدِهِ. (تمتمتُ باسمك) دلالة على أن ذلك الحِبَّ لم يمتلك القلب الذي هاجر وسعإليه ما بين نار وماء وأرض وسماء: كانت النار ممشاه الذي أوصله للماء الذي ما وجده رَوِيَّاً... والنهاية المفتوحة دلاليا تشير إلى أنه لم ولن يمتلك ما سعى لأجله:

فصرتِ على راحة النور نقشا

ثم ماذا؟! على مالهذا السطر من دلالة مفتوحة المدى المعنوي فإنه لم ينقل إلينا شيئا من نهاية سعيدة لتلك الرحلة على خلاف ما يعكسه ظاهر التركيب ؛ فالنقش على النور ليس إلا أمانييمني المُحِب بها نفسه.. يمني فقط.

الخاتمة:

بعد التعاطي النقدي التحليلي لستٍ من قصائد أسامة تاج السر ضمن ديوانه أرجوحة القمر الخلاسي الذي.. ، خلصت الدراسة إلى رصد مجموعة من النتائج التي تمثل خلاصة استقراء الأسلوب التعبيري الدلالي الجمالي، وخلاصة استقراء المنهج النغمي بالقصائد. ونقول أن ما ينطبق على هذه القصائد يسود في الديوان كله؛ فالأسلوب هو الرجل.

النتائج:

1. شـكَّل الشـاعر قصائـده مـن بعـض الحـزم النغميـة لبحـور الخليـل بـن أحمـد الفراهيـدي ووحداتـه الموسـيقية ونسـج عليهـا أسـطره داخـل إطـار مـا اصطلـح عـلى تسـميته شـعر التفعيلـة؛ ذلـك المصطلـح الـذي أنشـأه الناقـد السـوداني عزالديـن الأميـن عبدالرحمـن في سـتينيات القـرن العشريـن، وصـار جـزءا مـن قامـوس المصطلـح النقـدي الحديـث.

2. للشـاعر قامـوس شـعري مصـدره رحـاب الشـعر الجديـد، كـما تـدور بـين قصائـده بعـض المفـردات مـن قاموسـه الخـاص.

3. استخدام أسلوب الحوارية الشعرية في طريقة حكاية الفكرة .

4. المفـردة والعبـارة والتركيـب أدوات جندهـا الشـاعر لتصويـر مـا يعتمـل في وجدانـه، مـا يتيـح لنـا وسـمها بالتراكيبيـة التصويريـة الوجدانيـة.

5. لم يجنـح للغرابـة في كل عنـاصره الفنيـة مـا جعـل الوصـول لـدلالات تراكيبـه يسـيرا لا يحتـاج المتلقـي معـه لإعـمال الفكـر، مـا جعـل الخيـال طيعـا لا طلاسـم تعتريـه كـما هـو الحـال في بعـض نصـوص معاصريه.

6. التراكيب التصويرية تتيح للمتلقي مشاركة الشاعر الحس والشعور.

7. المفـردات مـما شـاع تناولـه في دون ابتـذال، ودلالاتالتراكيـب في جمهورهـا قريبـة المنـال، ولكنهـا مثقلـة بالإيحـاءات والصـور الجماليـة.

8. عرَّج في شيء من مفرداته لأسلوب النحت إلا أن منحوتاته قرَّبت اللفظ للعامية أو أنه شابهها.

9. الدلالـة الخِلاسـية طغـت عـلى جمهـرة تراكيـب الشـاعر مـن خـلال ثنائيـة الـذات والآخـر بمـا لهـا مـن متقابـلات ومتقاطعـات.

10. مـن أهـم مقومـات الجـمال في نصـوص الشـاعر؛اعتماد أن الصـورة نتـاج الصنيـع النظمـي في كل مكوناتـه؛ اللفظيـة واللغويـة والأسـلوبية والمجازيـة في هلاميـة تـذوب فيهـا الفواصـل الفنيـة لتنتـج صـورة جماليـة حـرة.

التوصيات:

نـوصي بمزيـد مـن اهتـمام النقـاد الباحثـين بدواويـن الشـعراء المعاصريـن المتجـددة المناهـل الجماليـة – المطبوعـة أو المخطوطـة- وسـبر غورهـا مواكبـةً لقانـون الجـمال الشـعري غـير المتناهـي، سـواء مـا نظـم عـلى الفصحـى أم العاميـة، وسـواء مـا كان تنغيمـه خليليـا أم حـرا طليقـا لا يحـده قانـون ولا مثـال. فـما زال الجـمال كامنـا بـين سـطورهم وعـلى جنبـات صحائفهـم تعـوزه قـراءات نقديـة تذوقيـة غـير متناهيـة ومنفتحـة الأفـق الجـمالي.

المصادر و المراجع:

(1) وليد قصاب _ أثر التلقي في التشكيل الأسلوبي _ 2012م ص14.
(2) محمد عبد المطلب _ البلاغة والأسلوبية _ مكتبة لبنان _ ط1 _ 1994م ص186.
(3) أحمد أحمد بدوي _ في بلاغة القرآن _ دار نهضة مصر _ 2005م ص5.
(4) عبدالقادر الرباعي _ الصورة الفنية في النقد اشعري _ دار العلوم الرياض _ 1984م ص105.
(5) أسامة تاج السر _ ديوان أرجوحة القمر الخِلاسي الذي... _ مؤسسة أروقة الخرطوم _ 2009م ص15.
(6) نفسه ص 41.
(7) نفسه ص 48.
(8) نفسه ص 58.
(9) نفسه ص 62.
(10) نفسه ص 72.

فهرست المصدر والمراجع:

(1) أسامة تاج السر _ ديوان أرجوحة القمر الخِلاسي الذي... _ مؤسسة أروقة الخرطوم _ 2009م (مصدر).
(2) أحمد أحمد بدوي _ في بلاغة القرآن _ دار نهضة مصر _ 2005م.
(3) عبدالقادر الرباعي _ الصورة الفنية في النقد اشعري _ دار العلوم الرياض _ 1984م.
(4) محمد عبد المطلب _ البلاغة والأسلوبية _ مكتبة لبنان _ ط1 _ 1994م.
(5) وليد قصاب _ أثر التلقي في التشكيل الأسلوبي _ 2012م.

تقويم منهج الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية بالسودان. (دراسة ميدانية على ولاية الخرطوم)

د.صديق محمد أحمد سعيد

قسم المناهج والتقنيات- كلية التربية
جامعة الزعيم الأزهري

المستخلص

يتناول البحث موضوع تقويم منهج الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية بالسودان.

ويهدف البحث إلى تسليط الضوء على عناصر المنهج المختلفة من حيث مدى تحقيق أهداف منهج الجغرافيا والدراسات البيئية، والتعرف على طرق التدريس والوسائل والخبرات والأنشطة والأساليب المستخدمة في قياس وتقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالسودان.

وقد اتبع البحث المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداة من أدوات البحث والمصادر والمراجع والدوريات والدراسات السابقة، وقد تمثل مجتمع البحث من معلمي مادة الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، بينما تكونت عينة البحث من (176) معلماً ومعلمة تخصص مادة الجغرافيا والدراسات البيئية.

من أهم نتائج البحث، أن منهج الجغرافيا يُسهم في تحقيق أهداف المرحلة الثانوية وأن الطرق والأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة متنوعة وجاذبة في تدريس منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

وأن الوسائل والأنشطة المستخدمة تزيد من دافعية الطلاب للتعلم والتحصيل الدراسي، وتستخدم أساليب ومعايير متنوعة في قياس وتقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بالعمل على مشاركة الطلاب في الأنشطة الثقافية والجمعيات الجغرافية، وضرورة قيام الرحلات العلمية والزيارات الميدانية، والعمل على تطوير أساليب القياس والتقويم المستخدمة.

ABSTRACT

This research handles the effectiveness method of geography and Environment Studies in Secondary School Stage.

The study aims at the following: To highlight the followed of effectiveness method of geography and Environment Studies in Secondary School and to define generally of the method of learning and teaching aids and activities in teaching geography subject in the secondary schools.

*the descriptive research method was adapted to this study. The research also used questionnaire and interview as means of data collections as well as the previous studies recourses, references, periodicals and the related scientific researches to the study.

*The population of the study were mainly from the geography and Environment Studies Teacher at the secondary schools at Khartoum State .The study sample consisted of(176) Teacher from geography and Environment Studies subject.**The Main Results of the Study:** The formative assessment method of geography contributes in achieving the goals of Secondary School Stage.

And the study revealed that there were significant statistical differences for the study sample of geography through the educational aids and that the use of these educational aids has a positive impact on the students in the secondary schools. Moreover, the use of those educational aids enhanced the affectivity and capacity of teaching geography, Use different an educational assessment in method of geography in the secondary schools.

The research has presented the following recommendations: - Organization of students Share in Culture activities and geography Societies, and the study recommended that there must be a regular Scientific Journeys and Filed Visits, and Development Of educational assessment and evaluation in learning.

مقدمة:

إن أي مجتمع إنساني يقوم أساساً على الفكر والجهد الإنساني وعلى الثروة الطبيعية والإمكانات المادية، وبما يملكه من إمكانات مادية وبشرية وتعهدها بالتوظيف الأمثل، بما فيه خدمة وتطور المجتمع ورفاهيته.

ونجد أن علم الجغرافيا يقف وراء كل أمور الحياة، وهو المحرك الرئيس لحركة المجتمع، لأنه يدرس الأرض وتأثيرها على البشر، مما يؤدي إلى التأثير على رفاهية البشر وقوتهم وتكاملهم وعلاقاتهم الداخلية والخارجية، أي أن علم الجغرافيا يعمل على زيادة فاعلية المجتمع في كل من جوانبه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية وغيرها، وهكذا برزت أهمية الجغرافيا في التحكم في حياة الإنسان وتحديد مسارها ومدى قوتها، لأن التفكير والتوزيع والتخطيط على أساس معطيات علم الجغرافيا بحيث، يوظف الطبيعة توظيفاً جيداً لتحقيق الاستثمار الجيد في المكان المناسب، وعلى ذلك فعلم الجغرافيا يقدم الأبعاد الصحيحة لهذا العالم المعلومات، المفاهيم، المهارات التي تساعدنا على فهم أنفسنا وعلاقتنا بالأرض والكون والبيئية من حولنا.

وتتمثل أهمية علم الجغرافيا والدراسات البيئية في دراسة وتفسير الظواهر الطبيعية والبشرية التي تحيط بالإنسان، واستخدام نتائج النظريات والدراسات والأبحاث في حل مشكلات علاقة الإنسان ببيئته.

ويهدف منهج الجغرافيا إلى إكساب الطلاب المعارف التي تمكنهم من فهم العالم الذي يعيشون فيه، والمهارات التي تمكنهم من التعرف على البيئة والمهارات العملية اللازمة للحياة اليومية. وكذلك إلى تنمية الوعي البيئي لدى الطلاب وتبصيرهم بمكونات الطبيعة لمعرفة نعم الله وحفظها من الفساد وتنميتها وحسن توظيفها لصلاح حياة الإنسان، وأن يعالج توزيع المنهج

بشكل متكامل فيه التربية والمعرفة، وبين النظري والتطبيق وبين الدراسة والعمل والنشاط، بحيث تترابط فيه الأجزاء وتتكامل في مراحله النهائية.

الدراسات السابقة:

هنالك عدة دراسات سابقة ذات صلة بموضوع البحث الحالي منها.

دراسة خليل سعيد عبدالله (1987م) التي جاءت بعنوان: تأثير حل المشكلات في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية بمحافظة الدقهلية بمصر.

وهدفت الدراسة إلى، الوقوف على تأثير طريقة حل المشكلات في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية بمحافظة الدقهلية بمصر، واستعراض الجغرافيا كمادة دراسية، متناولاً أهدافها التربوية وطرق تدريسها.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع البحث من عينة مختارة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الدقهلية بمصر.

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية، تمثل طريقة حل المشكلات طريقة جيدة في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية، كما تمكن طريقة حل المشكلات، من التحصيل المعرفي الأفضل في مادة الجغرافيا، كذلك فإن أسلوب أو طريقة حل المشكلات تمكن من التذكر والاستبقاء المعرفي لدى الطلاب.

دراسة خالد سيد أحمد (1991م): وهي بعنوان:الجغرافيا الإقليمية وطرق تدريسها في المرحلة الثانوية.

وهدفت الدراسة إلى الوقوف على برنامج الجغرافيا الإقليمية بالمرحلة الثانوية السودانية وطرق تدريسها، وتسليط الضوء على مواطن القوة والضعف فيها بغية إصلاحها.

واتبع الباحث المنهج الوصفي، ويتمثل مجتمع البحث من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي الذين يدرسون مادة الجغرافيا، وكذلك المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس مادة الجغرافيا بالعاصمة القومية. وأيضاً بعض الموجهين الفنيين الذين يشرفون على مادة الجغرافيا بالعاصمة القومية.

وكما قام الباحث بإجراء مقابلة مع كبير موجهي مادة الجغرافيا، و استخدم الباحث الاستبانة الموجهة لعينة مجتمع البحث من الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات، وأسلوب المقابلة كأداة من أدوات البحث.

من أهم نتائج الدراسة، أن أساليب التعليم التي يستخدمها معلمو الجغرافيا يغلب عليها الطابع التقليدى، كما أن هنالك نقصا في الإمكانات والوسائل التعليمية، ما يشكل عقبة أمام استخدام أساليب التعليم الفعالة.

من أهم التوصيات التى قدمها الباحث، ضرورة الاهتمام بالمهارات والاتجاهات المرغوب فيها واستخدام التقويم المناسب في العملية التعليمية والتربوية.

دراسة اللقية خضر مالك :(1999م): وهي بعنوان: تحليل وتقويم الأداء المهني لمعلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى توفر الصفات المهنية لدى معلمي الجغرافيا والمهارات

الأساسية التي تساعدهم على قيادة العملية التربوية بنجاح، والتعرف إلى آراء المعلمين حول المناهج التي تدرس، ومعرفة مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن أداء معلمي المرحلة الثانوية.

واإتبعت الباحثة المنهج الوصفي، ويشمل مجتمع الدراسة معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. وكذلك طلاب الصف الثالث الثانوي في أربع مدارس بولاية الخرطوم.

وتضمنت أدوات الدراسة استبانة موجهة لمعلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، وأيضاً استبانة للطلاب الصف الثالث الثانوي.

ومن أهم نتائج الدراسة: توفر الصفات المهنية لدى معلمي الجغرافيا، كما أن معلمي الجغرافيا يتعددون في استخدام طرق التدريس، وكذلك معلمو الجغرافيا لا يعملون على تنويع استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية.

دراسة جميل محمد أحمد الحصيني (2000م): وهي بعنوان:المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية.

وهدفت الدراسة الى معرفة مدى اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الجغرافية في محافظة تعز في الجمهورية اليمنية،

طبقت الدراسة على عينة البحث المكونة من (1948) طالباً وطالبة. ومنهم (1328) طالباً و(620) طالبة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الحكومية (حضر - ريف) والمدارس الأهلية في محافظة تعز.

من أهم نتائج الدراسة، تدني مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة تعز في اكتساب المفاهيم الجغرافية موضع التقويم، وتمكن طلاب الصف الأول الثانوي من اكتساب المفاهيم الجغرافية عند مستوى التذكر والتطبيق، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى في متوسط درجات اكتساب الطلاب للمفاهيم الجغرافية، وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

دراسة ياسمين عبد العزيز: (2003م): وهى دراسة بعنوان: تحليل وتقويم مقرر الجغرافيا والدراسات البيئية لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية السودانية.

وهدفت الدراسة إلى، معرفة مدى تحقق كتاب الجغرافيا والدراسات البيئية لأهداف التربية في السودان، والوقوف على مدى مراعاة محتوى مادة الجغرافيا والدراسات البيئية للتطورات العالمية في بناء مناهج الجغرافيا، والتعرف على مدى تأهيل المعلمين واستعداداتهم لتدريس المقرر والخروج بتصور يحقق أهداف المنهج ويفي باحتياجاته.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وكما استخدمت الاستبانة والمقابلة كأسلوب من أساليب البحث. ويتمثل مجتمع البحث من بعض معلمي الجغرافيا وعدد من الموجهين في مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وبلغ عدد عينة البحث من (50) معلماً في مادة الجغرافيا بوزارة التربية والتعليم بالمرحلة الثانوية، في ولاية الخرطوم، وكذلك عدد (4) من الموجهين بوزارة التربية والتعليم بالمرحلة الثانوية، في ولاية الخرطوم.

من أهم نتائج الدراسة هي، أن الأهداف التعليمية مرتبطة بالأهداف العامة، وكما يعكس أهداف التربية السودانية، وكذلك يواكب محتوى منهج الجغرافيا والدراسات البيئية، التطورات العالمية في هذا المجال المهم والحيوي، كما نجد أن المنهج المقرر غير مستمد من بيئة وحياة

الطالب، وكما لا يراعى الفروق الفردية لدى الطلاب، وتساعد الوسائل التعليمية والخرائط والرسومات الموجودة في المقرر في تبسيط الأفكار وتوضيحها، وأيضاً أن الأساليب المستخدمة في تقويم الطلاب في مادة الجغرافيا غير مناسبة.

وقدمت الباحثة عده توصيات منها، ضرورة الاهتمام ببرامج الأنشطة الصيفية في إطار التربية البيئية، والاهتمام بأساليب التقويم المتبعة، وعدم التركيز على قياس المعلومات فقط، بل الاهتمام بالمهارات والمفاهيم والاتجاهات المرغوب فيها، وإتاحة الفرصة لمعلمي الجغرافيا بالمشاركة في تطوير المنهج عن طريق المقترحات والاستبيان والنشرات والبحوث والدراسات العلمية وغيرهما.

وهدفت أغلب الدراسات السابقة لتحقيق ما يلي:

1. استعراض الجغرافيا كمادة دراسية، متناولاً أهدافها التربوية وطرق تدريسها، ومعرفة مدى تحقق كتاب الجغرافيا والدراسات البيئية لأهداف التربية في السودان.
2. الوقوف على مدى مراعاة محتوى مادة الجغرافيا والدراسات البيئية للتطورات العالمية في بناء مناهج الجغرافيا، والوقوف على برنامج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية السودانية، وتسليط الضوء على مواطن القوة والضعف فيها بغية إصلاحها، ومعرفة مدى اكتساب طلاب الثانوي للمفاهيم الجغرافية.
3. التعرف على مدى تأهيل المعلمين واستعداداتهم لتدريس المقرر، والخروج بتصور يحقق أهداف المنهج ويفي باحتياجاته، ومعرفة مدى توفر الصفات المهنية لدى معلمي الجغرافيا والمهارات الأساسية التي تساعدهم على قيادة العملية التربوية بنجاح، والتعرف إلى آراء المعلمين حول المناهج التي تدرس، ومعرفة مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن أداء معلمي المرحلة الثانوية.

كما نجد أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج التجريبي.

من أهم ما توصلت إليه الدراسات من نتائج:

1. أن الأهداف التعليمية مرتبطة بالأهداف العامة، وكما يعكس أهداف التربية السودانية.
2. يواكب محتوى منهج الجغرافيا والدراسات البيئية، التطورات العالمية في هذا المجال المهم والحيوي، وتمكن الكثير من طلاب الثانوي من اكتساب المفاهيم الجغرافية عند مستوى التذكر والتطبيق والاستبقاء المعرفي.
3. تساعد الوسائل التعليمية والخرائط والرسومات الموجودة في المقرر في تبسيط الأفكار وتوضيحها.
4. إن الأساليب المستخدمة في تقويم الطلاب في مادة الجغرافيا غير مناسبة وتحتاج لمزيد من التطوير والتحديث.
5. هنالك توفر لبعض الصفات المهنية لدى معلمي الجغرافيا، وكذلك فإن معلمي الجغرافيا بحاجة ماسة للتدريب المستمر في مجال التقنيات الحديثة، مما يمكنهم من تنويع استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية.

مـن أهـم التوصيـات التـى قدمـت، الاهتـمام بالمهـارات والاتجاهـات المرغـوب فيهـا، وتقديـم المزيـد مـن الـدورات التدريبيـة أثنـاء العمـل بمـا يسـهم في رفـع كفايـات المعلمـين، ضرورة اسـتخدام أسـاليب التقويـم المناسـبة في العمليـة التعليميـة والتربويـة.

2- مشكلة البحث:

لقـد أكـدت التربيـة العلميـة عـلى ضرورة تنميـة الجانـب المهـاري لـدى الطـلاب، ويسـتوجب تحقيـق هـذا الهـدف التطويـر المسـتمر في مناهـج التعليـم وطـرق وأسـاليب التدريـس المتنوعـة خاصـة في علـم الجغرافيـا والدراسـات البيئيـة، بحيـث تصبـح المفاهيـم المضمنـة في المناهـج العلميـة والتقنيـة للعـصر الحـالي في كل برامـج التعليـم تركـز عـلى الربـط بـين الطريقـة النظريـة والطريقـة العلميـة والتطبيـق المعـرفي.

وكان لا بـد لهـا مـن أن تجعـل مـن جوانـب التطويـر بالنسـبة لعمليـة التعليـم والتعلـم لـدى الطـلاب المحـور الأسـاسي الـذي تـدور حولـه المناهـج الدراسـية، وذلـك عـلى وجـه الخصـوص في مناهـج الجغرافيـا بالمرحلـة الثانويـة بالسـودان، وكذلـك فيـما يتعلـق بالتوظيـف الفاعـل للبرامـج والمناهـج الدراسـية الأمرالـذي يـؤدي إلى تحقيـق هـذه الأهـداف التعليميـة والتربويـة المنشـودة.

ونقـول بـأن المنهـج المتبـع في تدريـس مـادة الجغرافيـا بالمرحلـة الثانويـة، يحتـاج لمواكبـة التطـورات في هـذا المجـال الحيـوي والمتجـدد، وتتمثـل مشـكلة البحـث مـن خـلال الإجابـة عـن السـؤال الرئيـس التـالي:

ما مدى فاعلية منهج الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية بالسودان؟

وتتفرع من السؤال الرئيس: الأسئلة الفرعية التالية:

3. أسئلة البحث:

1. هل يرتبط محتوى منهج الجغرافيا بالأهداف العامة لمنهج الجغرافيا؟
2. إلى أي مدى يتفق محتوى منهج الجغرافيا مع معايير اختيار المحتوى؟
3. ما مدى استخدام طرق تدريس متنوعة في تدريس منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية؟
4. هل يهتم المعلم بالتخطيط والتحضير لدروس منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية؟
5. ما مدى استخدام المعلم لأساليب تعليمية متنوعة أثناء سير الدرس وتنفيذه في منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية؟
6. هل تستخدم وسائل تعليمية متنوعة ومناسبة لمنهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية؟
7. إلى أي مدى تستخدم أساليب ومعايير متنوعة في قياس وتقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية؟

4. فرضيات البحث:

قدم الباحث الفرضيات التالية:

1. يرتبط محتوى منهج الجغرافيا بالأهداف العامة لمنهج الجغرافيا بدرجة كبيرة.
2. يتفق محتوى منهج الجغرافيا مع معايير اختيار المحتوى بدرجة كبيرة.
3. تستخدم طرق تدريس متنوعة ومناسبة في تدريس منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
4. تستخدم وسائل تعليمية متنوعة ومناسبة لمنهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
5. تستخدم أساليب ومعايير متنوعة في قياس وتقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

5. أهمية البحث :

وتتمثل أهمية البحث من خلال ما يلي:

1. الأهمية الحيوية للجغرافيا كعلم متطور ومتجدد وارتباطه بالعلوم الأخرى.
2. حاجة المعلمين والباحثين لمثل هذه الدراسة في تطوير العملية التعليمية.
3. ربما تفيد نتائج وتوصيات هذه البحث القائمين على أمر المناهج والمختصين في مجال الجغرافيا.

6. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى إبراز النقاط الآتية:

1. التعرف على مدى فاعلية منهج الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية.
2. الوقوف على مدى تحقيق أهداف منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
3. التعرف على طرق التدريس الوسائل والخبرات والانشطة الاخرى الملائمة لمادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
4. التعرف على الوسائل التعليمية المناسبة لمنهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
5. التعرف على الأساليب والمعايير في قياس وتقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

7- منهج البحث وأدواته:

سوف يتبع الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي، لانه يلائم طبيعة البحث الحالي ويساعد على إلقاء الضوء على مشكلة البحث التى يراد بحثها عن طريق الوصف والفهم الدقيق لظروفها، وكذلك لما له من أهمية في مثل هذه البحوث.

أن المنهج الوصفي هو الذي يهدف بصفة عامة إلى وصف ظواهر وأحداث وأشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات عنها وتصنيف وتحليل وتقديم المعلومات المتعلقة بالظواهر المختلفة لإيجاد العلاقة المتداخلة بينها وإمكانية التنبوء بما ستؤول إليه الظاهرة وبالتالي الحلول المختلفة للمشكلات.

مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع البحث الكلي من معلمي مادة الجغرافيا والدراسات البيئية بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم والبالغ عددهم (٥٣٥) معلماً ومعلمة.

عينة البحث وطريقة اختيارها: وتعرف العينة على أنها نسبة مأخوذة من مجتمع البحث الكلي بحيث تمثله تمثيلاً صادقاً.

طريقة اختيار عينة البحث: يختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع البحث يكون حجمها متناسباً مع حجم مجتمع البحث وذلك وفقاً للشروط التالية:

1. تجانس الصفات والخصائص بين أفراد العينة ومجتمع البحث.
2. تكافؤ الفرص لجميع أفراد مجتمع البحث.
3. عدم التحيز في الاختيار.
4. تناسب عدد أفراد العينة مع عدد أفراد مجتمع البحث.

يستخدم الباحث المنهج الوصفي، لما له من أهمية في مثل هذه البحوث.
كما تستخدم الاستبانة كأداة أو تجمع بها البيانات والمعلومات.

توصيف عينة البحث:

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة على حسب النوع

النوع	العدد	النسبة
معلم	123	69.9
معلمة	53	30.1
المجموع	176	100.0

يوضح الجدول رقم (١) أن معظم أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذكور بنسبة (٦٩,٩٪) بينما بلغت نسبة الإناث (٣٠,١٪)، مما يعني أن عدد المعلمين الذكور يغلب على الإناث، ويعزى الباحث ذلك إلى أن هنالك اتجاهاً إيجابياً للمعلمين الذكور نحو التخصص في مادة الجغرافيا والدراسات البيئية.

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل

المؤهل	العدد	النسبة
بكالوريوس	116	65.9
دبلوم تربية عالي	36	20.5
ماجستير تربية	24	13.6
المجموع	176	100.0

يوضح الجدول رقم (٢) أن معظم أفراد عينة الدراسة من حملة البكالوريوس بنسبة (٦٥,٩٪) بينما بلغت نسبة حملة الدبلوم العالي (٢٠,٥٪) وحملة الماجستير بنسبة(١٣,٦٪).

جدول رقم (3)يوضح توزيع أفراد العينة حسب نوع الكلية

نوع الكلية	العدد	النسبة
معاهد معلمين	17	9.7
تربية	84	47.7
كليات أخرى	75	42.6
المجموع	176	100.0

يشير الجدول رقم (٣) إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة من خريجي كليات التربية بنسبة (٤٧,٧٪) بينما بلغت نسبة المعلمين من خريجي الكليات الأخرى (٤٢,٦٪) ونسبة خريجي معاهد إعداد المعلمين (٩,٧٪)، مما يعنى أن التركيز على تعيين المعلمين من خريجي كليات التربية، وفى هذا تفضيل إيجابي لخريجي كليات التربية ومنحهم فرصة أكبر في التعيين.

جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	64	36.4
5 سنوات وأقل من 10	51	29.0
10 وأقل من 15	39	22.2
أكثر من 15 سنة	22	12.5
المجموع	176	100.0

يوضح الجدول رقم (٤) أن معظم أفراد عينة الدراسة من الذين تقل خبراتهم عن(٥ سنوات) بنسبة (٣٦,٤٪) بينما يبلغ عدد الذين تتراوح خبراتهم ما بين (٥ أقل من١٠ سنوات) بنسبة(٢٩,٠٪)، ومن(١٠ وأقل من ١٥ سنة) بنسبة (٢٢,٢٪) وأخيراً (أكثر من ١٥ سنة) تبلغ خبراتهم بنسبة (١٢,٥٪)، مما يدل على أن أغلب المعلمين من الشباب (ما بين سنة وأقل من ١٠ سنوات) ويرجى منهم تقديم الكثير، الأمر الذي يشير إلى أهمية الاهتمام بهذه الشريحة والعمل على تقديم المزيد. التوجيه والتدريب والتأهيل المستمر أثناء الخدمة، بما يحقق الأهداف المنشودة في العملية التعليمية.

جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد العينة الذين تلقوا الدورات التدريبية

نوع الكلية	العدد	النسبة
لم تتلق تدريباً	2	1.1
دورة واحدة	86	48.9
دورتان	64	36.4
ثلاث دورات فأكثر	24	13.6
المجموع	176	100.0

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٥)الذي يوضح أفراد العينة الذين تلقوا الدورات التدريبية نجد أن معظم أفراد عينة الدراسة، من الذين تلقوا دورة تدريبية واحدة بنسبة (٤٨,٩٪) بينما يبلغ عدد الذين تلقوا دورتين بنسبة(٣٦,٤٪) أما الذين نالوا ثلاث دورات فأكثر بنسبة (١٣,٦٪) وأخيراً تبلغ نسبة الذين لم يتلقوا أي دورة تدريبية (١,١٪)، مما يعني أن أغلب المعلمين تلقوا دورة تدريبية واحدة، ويعزي الباحث ذلك إلى عدم توفير الفرص التدريبية الكافية للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم وضعف وقلة الميزانيات الخاصة بالتدريب والتأهيل.

خطوات تصميم الاستبانة: قبل بناء وتصميم الاستبانة في الصورة النهائية اطلع الباحث على عدد من المصادر والمراجع والمجلات والدوريات والتقارير والرسائل الجامعية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

وقد تكونت الاستبانة من (٦٢) عبارة قسمت إلى خمسة محاور كالآتي:

المحور الأول: والذي يتناول محور الأهداف العامة لمنهج الجغرافيا ويتكون من (٧) عبارات، بنسبة (١١,٢٪) من مجموع عبارات الاستبانة.

المحور الثاني: والذي يتناول محور محتوى منهج الجغرافيا ويتكون من (١٠) عبارات، بنسبة (١٦,١٪) من مجموع عبارات الاستبانة.

المحور الثالث: يتناول محور طرق التدريس والذي يتكون من (٨) عبارات بنسبة (١٢,٩٪) من مجموع عبارات الاستبانة.

المحور الرابع: والذي يتناول محور تخطيط وتحضير الدرس والذي يتكون من (٧) عبارات، بنسبة (١١,٢٪) من مجموع عبارات الاستبانة.

المحور الخامس:والذي يتناول محور سلوك المعلم أثناء سير الدرس والذي يتكون من (٧) عبارات، بنسبة (١١,٢٪) من مجموع عبارات الاستبانة.

المحور السادس: والذي يتناول محور الوسائل التعليمية ويتكون من (١٣) عبارة، بنسبة (٢١٪) من مجموع عبارات الاستبانة.

المحور السابع: والذي يتناول محور القياس والتقويم التربوي ويتكون من (١٠) عبارات، بنسبة (١٦,١٪) من مجموع عبارات الاستبانة.

وقد راعي الباحث الخصائص التالية في تصميم وبناء الاستبانة:

1. أن تحتوي على عدد من المحاور.
2. عدم ازدواج الأهداف في العبارة الواحدة.
3. أن تكون اللغة سهلة وسليمة.
4. أن تكون الصياغة واضحة.

وقد تكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول تضمن البيانات الأساسية (الشخصية) وتشتمل على: الجنس (النوع)، المؤهل العلمي، الكلية التي تخرجت فيها، عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

أما الجزء الثاني فتضمن خمسة محاور وتتكون من(٦٢) عبارة.

واستخدام الباحث المقياس الثلاثي وهو: (أوافق- أوافق لحد ما – لا أوافق)

تصميم الاستبانة: اعتمد الباحث في بناء وتصميم الاستبانة على ضوء الدراسة النظرية والدراسات السابقة ومن ثم قام الباحث بتحديد الأفكار الرئيسية التي يمكن أن تشتمل عليها الاستبانة والتي تمت صياغتها على شكل عبارات موجهة لأفراد العينة الخاصة بالدراسة.

تحكيم الاستبانة: قام الباحث بتوزيع الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المختصين في مجال التربية والمناهج وطرق التدريس والتحليل الإحصائي لتحكيم الاستبانة لإبداء آرائهم حولها، ثم أخيراً صياغة الاستبانة في صورتها النهائية ثم عرضها بعد إجراء التعديلات والذي تم بموجبه تم توزيع الاستبيان على أفراد العينة.

ثبات الاستبانة: وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS، الإصدارة ١١) تمكن الباحث – من بيانات العينة الاستطلاعية – من معرفة معامل الثبات بطريقة اسبيرمان

وبـراون، وألفـا كرونبـاخ عـلى التـوالي للصـورة النهائيـة لاسـتبانة اتجاهـات الطـلاب منهـج التقنيـات التعليميـة المكونـة مـن (٦٢) عبـارة فبلـغ (.٧٥٥) و(.٨٠٤)وهـي قيمـة مرتفعـة تـدل وبوضـوح عـلى تمتـع الصـورة النهائيـة للاسـتبانة بدرجـة عاليـة مـن الثبـات.

صدق الاستبانة: إن الصدق الذاتي للمقياس يساوي الجذر التربيعي لمعامل ثباته.

عنـد تطبيـق هـذا التعريـف عـلى معامـل الثبـات الـذي حصـل عليـه الباحـث بطريقـة ألفـا كرونبـاخ، يكـون معامـل الصـدق الـذاتي للاسـتبانة مسـاوياً لـ (٧٥٥) و(٨٠٤) عـلى التـوالي. وهـي قيمـة مرتفعـة تـدل وبوضـوح عـلى تمتـع الاسـتبانة بدرجـة عاليـة مـن الصـدق الـذاتي.

8- حدود البحث:

وتتمثل حدود البحث:

1. الحـدود الموضوعيـة: وتقتصرالحـدود الموضوعيـة في فاعليـة منهـج الجغرافيـا والدراسـات البيئيـة بالمرحلـة الثانويـة بالسـودان.
2. الحـدود المكانيـة: يتـم تطبيـق إجـراءات البحـث الميدانيـة في ولايـة الخرطـوم بحدودهـا الجغرافيـة المعروفـة.
3. الحـدود الزمانيـة: تـم تطبيـق إجـراءات البحـث الميدانيـة في العـام الـدراسي2012م - 2013م.

9. مصطلحات البحث:

ترد العديد من المصطلحات منها:

1. المنهـج: هـو كل دراسـة أو نشـاط أو تعلـم أو خـبرة يكتسـبها أو يقـوم بهـا الطالـب تحـت إشراف المدرسـة وتوجيههـا وتخطيطهـا، سـواء نفـذ بصـورة فرديـة أو جماعيـة وسـواء كان داخـل المدرسـة أوخارجهـا.
2. علـم الجغرافيـا: هـو العلـم الـذي يـدرس البيئـة والإنسـان، مـن حيـث إن كلا منهـما يؤثـر في الآخـر ويتأثـر بـه.
3. المرحلـة الثانويـة: هـى المرحلـة التـي تعقـب مرحلـة التعليـم الأسـاس، وتمثـل الثـلاث سـنوات الأخـيرة مـن التعليـم العـام.
4. الفاعلية:وتعنـي الفاعليـة أن تسـتغل الكفـاءة بدرجـة عاليـة مـن التميـز، وهـي إلى أي مـدى تحقـق الأهـداف والإعـداد الجيـد والاسـتغلال الأمثـل للإمكانـات.

المعالجات الإحصائية: تم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة في برنامج التحليل الإحصائي الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية(SPSS) لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة وهي:

1. النسبة المئوية.
2. معادلة الارتباط سبيرمان وبراون.
3. معادلة الارتباط الفا كرونباخ.
4. اختبار (ت) للمجموعة الواحدة.

ومن أكثر الطرق استخداماً في تقدير ثبات المقياس هي:

1. طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون.
2. معادلة ألفا- كرونباخ.
3. طريقة إعادة تطبيق الاختبار.
4. طريقة الصور المتكافئة.
5. معادلة جوتمان.

لقد قام الباحث بإيجاد الصدق الذاتي له إحصائياً باستخدام معادلة الصدق الذاتي هي:

الصدق= الثبات

معامل الثبات = $\sqrt{\frac{ر + 1}{ر \times 2}}$

حيث (ر) يمثل معامل ارتباط بيرسون.

ر= ن مجس ص- (مج س) (مج ص)

$$\sqrt{[ن \quad (مج س2)-(مج س)2] \quad [(ن مج ص2) - (مج ص)2]}$$

حيث:

ر= معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

ن = يساوي عدد أفراد العينة.

ص= مجموع الدرجات الزوجية.

$$ت = \sqrt{\frac{م1 - م2}{ع1^2 + ع2^2}}$$

م1، م2= الوسط الحسابي للمجموعة

ع1، ع2= الانحراف المعياري للمجموعة

ن-1= درجة الحرية.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

وفي هذا الجزء يتطرق البحث إلى عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها ومن ثم التوصل لأهم النتائج والتوصيات.

مناقشة فرضيات الدراسة:

للتحقق من صحة الفرضيات تم استخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة لمعرفة مدى الارتباط.

جدول رقم (1) يوضح عرض نتيجة الفرض الأول: يرتبط محتوى منهج الجغرافيا بالاهداف العامة

الفرض الأول	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	مستوى الدلالة	الإستنتاج
1	**16.9375**	**2.05122**	**18.999**	175	.,001	دالة	موافقة

بالرجوع إلى الجدول أعلاه رقم (1) نجد أن الوسط الحسابي (16.9375) والانحراف المعياري (2.05122) وقيمة «ت» المحسوبة (18.999) ودرجة الحرية (175) والقيمة الاحتمالية (.,001) وهي أقل من القيمة المعنوية (.,005)مما يعني أنها دالة. ويتضح موافقة المفحوصين على صحة هذا

الفـرض الـذي نصـه: يرتبـط محتـوى منهـج الجغرافيـا بالأهـداف العامـة بدرجـة كبـيرة عنـد مسـتوى دلالـة إحصائيـة (٠٠٥,.)

ومـن خـلال أدبيـات الدراسـات السـابقة نجـد أنـه يتفـق مـع نتائـج دراسـة آمـال إبراهيـم أحمـد عبدالوهـاب (2000م) والتـي توصلـت إلى أن أهـداف تدريـس مـادة الجغرافيـا تطابـق أسـس بنـاء الأهـداف التربويـة، مصادرهـا ومسـتوياتها ومعاييرهـا.

وحيـث نجـد نتائـج الاسـتبانة التـي جـاءت بهـا الدراسـة تتفـق مـع مـا عـبر عنـه الموجهـون والخـبراء بحيـث يـرون بـأن محتـوى المقـرر يغطـي أهـداف التعلـم المعرفيـة والوجدانيـة والمهاريـة، ولكـن يحتـاج إلى الكثـير مـن التطويـر والتحديـث حتـى يواكـب التطـورات الحديثـة في هـذا المجـال حتـى يحقـق الأهـداف المنشـودة في العمليـة التعليميـة والتربويـة.

جـدول رقـم (2) يوضـح عـرض نتيجـة الفـرض الثـاني: يتفـق محتـوى منهـج الجغرافيـا مـع معايـير اختيـار المحتوى.

الفرض الثاني	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الإستنتاج
2	**24.1250**	**3.23309**	**16.926**	175	.,001	دالة	موافقة

بالرجوع إلى الجدول أعلاه رقم (2) نجد أن الوسط الحسابي (24.1250) والانحراف المعياري (3.23309) وقيمـة «ت» المحسـوبة (16.926) ودرجـة الحريـة (175) والقيمـة الاحتماليـة (001,.) وهـي أقـل مـن القيمـة المعنويـة (005,.) مـما يعنـي أنهـا دالـة. ويتضـح موافقـة المفحوصـين عـلى صحـة هـذا الفـرض الـذي نصـه: يتفـق محتـوى منهـج الجغرافيـا مـع معايـير اختيـار المحتـوى بدرجـة كبـيرة عنـد مسـتوى دلالـة إحصائيـة (005,.)

ويتفـق ذلـك مـع نتائـج دراسـة جميـل محمـد أحمـد الحصينـي (2000م) والتـي توصلـت إلى تمكـن طـلاب الصـف الأول الثانـوي مـن اكتسـاب المفاهيـم الجغرافيـة عنـد مسـتوى التذكـر.

جـدول رقـم (3) يوضـح عـرض نتيجـة الفـرض الثالث:تسـتخدم طـرق تدريـس متنوعـة في تدريـس منهـج الجغرافيـا بالمرحلـة الثانويـة.

الفرض الثالث	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	مستوى الدلالة	الإستنتاج
3	19.3125	2.29759	30.675	175	.,001	دالة	موافقة

بالرجوع إلى الجدول أعلاه رقم (3) نجد أن الوسط الحسابي (19.3125) والانحراف المعياري (2.29759) وقيمـة «ت» المحسـوبة (30.675) ودرجـة الحريـة (175) والقيمة الاحتماليـة (001,.) وهي أقـل مـن القيمـة المعنويـة (005,.) مـما يعنـي عـلى أنهـا دالـة. ويتضـح موافقـة المفحوصـين عـلى صحـة هـذا الفـرض الـذي نصـه: تسـتخدم طـرق تدريـس متنوعـة ومناسـبة في تدريس منهـج الجغرافيـا بالمرحلـة الثانوية.

ونقـول بـضرورة اسـتخدام طرائـق وأسـاليب تدريـس متنوعـة وحديثـة تعمـل عـلى إثـراء الخبرات التعليميـة المختلفـة، كـما ورد في دراسـة ملبـم (1982م) عـلى أهميـة توفـير الفـرص التـي تحتـوي عـلى الخـبرات الحيـة في عمليـة التعلـم في تحصيـل المفاهيـم الجغرافيـة.

وحيث يتضح أن هنالك طرق تدريس متنوعة في تدريس منهج الجغرافيا مما يتفق مع نتائج دراسة خليل سعيد عبدالله (1987م) بأن طريقة حل المشكلات، تمكن من التحصيل المعرفي الأفضل في مادة الجغرافيا.

وكذلك تتفق مع كثير مما أورده الباحثون والخبراء في هذا المجال على أن طرائق وأساليب تدريس الجغرافيا جيدة إلى حد ما، ويرون ضرورة تنوعها، حتى تكون مناسبة وجاذبة بحيث تتناسب مع قدرات الطلاب المعرفية والعقلية وتراعي الفروق الفردية لديهم بما يحقق الأهداف المطلوبة للعملية التدريسية في مادة الجغرافيا.

جدول رقم (4) يوضح عرض نتيجة الفرض الرابع: تستخدم وسائل تعليمية متنوعة ومناسبة لمنهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

الفرض الرابع	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية	مستوى الدلالة	الإستنتاج
4	17.9830	2.39636	22.050	175	.,001	دالة	موافقة

بالرجوع إلى الجدول أعلاه رقم (4) نجد أن الوسط الحسابي (17.9830) والانحراف المعياري (2.39636) وقيمة «ت» المحسوبة (22.050) ودرجة الحرية (175) والقيمة الاحتمالية (.,001) وهي أقل من القيمة المعنوية (.,005) مما يعني أنها دالة. ويتضح موافقة المفحوصين على صحة هذا الفرض الذي نصه: تستخدم وسائل تعليمية متنوعة ومناسبة لمنهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

(5) يوضح عرض نتيجة الفرض الخامس الذي نصه: تستخدم أساليب ومعايير متنوعة في قياس وتقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

الفرض الخامس	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الإستنتاج
5	17.4943	2.64250	17.543	175	.001	دالة	موافقة

بالرجوع إلى الجدول أعلاه رقم (5) نجد أن الوسط الحسابي (17.4943) والانحراف المعياري (2.64250) وقيمة «ت» المحسوبة (17.543) ودرجة الحرية (175) والقيمة الاحتمالية (.,001) وهي أقل من القيمة المعنوية (.,005) مما يعني أنها دالة. ويتضح موافقة المفحوصين على صحة هذا الفرض الذي نصه: تستخدم أساليب ومعايير متنوعة في قياس وتقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. يرتبط محتوى منهج الجغرافيا بالأهداف العامة للمنهج بالمرحلة الثانوية.
2. يواكب المحتوى التطورالعلمي والتكنولوجي في مجال الجغرافيا والدراسات البيئية.
3. تستخدم طرق تدريس متنوعة وجاذبة في تدريس منهج الجغرافيا.
4. تستخدم وسائل تعليمية متنوعة ومشوقة ومناسبة لمنهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
5. تساعد الوسائل التعليمية على طريقة التفكير العلمي في حل المشكلات، وعلى دافعية التعلم والتحصيل الدراسي.
6. تستخدم أساليب ومعايير متنوعة في قياس وتقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
7. أساليب القياس والتقويم المستخدمة تحتاج للتطوير والتحديث.

التوصيات:

من خلال النتائج التى توصل اليها البحث قدمت التوصيات الآأتية:

1. اختيار محتوى منهج الجغرافيا بما يتفق مع معاييرالمطلوبة، بما يتناسب مع قدرات الطلاب العقلية والمعرفية والفروق الفردية لديهم.
2. ضرورة استخدام أساليب ووسائل وطرق تدريس متنوعة وجاذبة في تدريس منهج الجغرافيا.
3. العمل على تطوير أساليب القياس والتقويم المستخدمة، بصورة حديثة ومواكبة.
4. ضرورة مشاركة الطلاب في الأنشطة والفعاليات الثقافية، والجمعيات الجغرافية.
5. الإهتمام بقيام الرحلات العلمية والزيارات الميدانية.
6. ضرورة الاهتمام بالتدريب والتأهيل المستمر للمعلمين.
7. أهمية تحسين البيئة المدرسية ودعمها بالتجهيزات والمعينات اللازمة.

المصادر والمراجع:

(1) حسن بن عايل أحمد يحيى (2005): الجغرافيا التربوية. عمان. دارااليازورى العلمية للنشر والتوزيع. ص 10.

(2) عبد السلام محمود، وسليمان علي سليمان (1995)، ورقة السياسات والمناهج، الخرطوم، وزارة التربية والتعليم، الخرطوم، . ص 5.

(3) محمد مزمل البشير ومحمد الأمين ومصطفى الطيب: (2005)، مرشد التوجيه الفني، الخرطوم، وزارة التربية والتعليم. ص 12.

(4) خليل سعيد عبدالله: (1987) تأثير حل المشكلات في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية بمحافظة الدقهلية بمصر . جامعة المنصورة. كلية التربية . رسالة ماجستير.

(5) خالد سيد أحمد: (1991).الجغرافيا الأقليمية وطرق تدريسها في المرحلة الثانوية السودانية.جامعة الخرطوم.كلية التربية. رسالة ماجستير.

(6) اللقية خضرمالك: (1999) تحليل وتقويم الأداء المهنى لمعلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانوية. جامعة أم درمان الأسلامية.كلية التربية. رسالة ماجستير.

(7) جميل محمد احمد الحصيني: (2000).المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية.جامعة صنعاء .كلية التربية. رسالة ماجستير.

(8) ياسمين عبد العزيز محمد حامد: (2003). تحليل وتقويم مقرر الجغرافيا والدراسات البيئية لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية السودانية.جامعة افريقيا العالمية.كلية التربية.رسالة ماجستير.

(9) محمد على السيد: (1997). الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ط1، عمان (الاردن)، دار الشروق للنشر والتوزيع. ص 88.

(10) يعقوب حسين نشوان: (1994). إتجاهات معاصرة في مناهج وطرق تدريس العلوم. ط2.عمان. دار الفرقان للنشر والتوزيع. ص 88.

(11) أحمد حسين اللقاني: (1995). تطوير مناهج التعليم، القاهرة، عالم الكتب. ص 50.

(12) جودة حسنين جودة: (2005). وفتحى محمد ابوعيانة. قواعد الجغرافيا العامة الطبيعية والبشرية .الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية. ص 9.

(13) محمد الحسن أحمد ابوشنب: (1993). أضواء على الاستراتيجية القومية الشاملة. الخرطوم.ص 11.

(14) سيف الاسلام سعد عمر: (2005). الأدارة التربوية والتخطيط التربوى . ط1. الخرطوم. منشورات جامعة السودان المفتوحة. ص 28.

(15) لويس كوهين ولورانس مانيسون: (1990). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية. ترجمة كوثرحسين. القاهرة. الدار العربية للنشر والتوزيع. ص 93.

(16) آمال إبراهيم أحمد عبدالوهاب: (2000). مدى تفهم معلم مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالسودان لأهداف المادة وإنعكاس ذلك على الأداء.جامعة الخرطوم.كلية التربية. رسالة ماجستير.

(17) خليل سعيد عبدالله: (1987). تأثير حل المشكلات في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية بمحافظة الدقهلية بمصر.جامعة المنصورة.كلية التربية.رسالة ماجستير.

(18) فائزة محجوب حسن طه: (1996). دراسة عن العلاقة بين التحصيل الدراسى وإستخدام الوسائل السمعية والبصرية لتدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية (دراسة تجريبية). جامعة الخرطوم. كلية التربية. رسالة ماجستير.

منهج أباعبيد القاسم بن سلام في التفسير
(دراسة تطبيقية على كتابه غريب الحديث)

د.عبد ربه محمد أحمد

د.بخيت عثمان جبارة تقل

أستاذ التفسير وعلوم القرآن، ورئيس قسم القرآن الكريم وعلومه، كلية الدراسات الإسلامية- جامعة كسلا

أستاذ النحو والصرف المشارك بجامعة الفاشر- كلية الآداب- قسم اللغة العربية

المستخلص:

يتناول هذا البحث منهج أحد الأئمة الأعلام في اللغة والحديث وغريبه ودراسة منهجه في تفسير كلام الله في أحد كتبه المهمة التي تعنى باللغة العربية وغريبها ألا وهو كتاب (غريب الحديث) لمؤلفه العلامة اللغوي، أبو عبيد القاسم بن سلام الهروي، وهدفت هذه الدراسة للوقوف على التراث الفكري الإسلامي الغني بالعلوم المختلفة من خلال دراسة منهج الإمام أبا عبيد في التفسير واللغة وذلك لأهمية كتابه هذا.

وقد استخدم الباحثان في الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي، للوصول لنتائج وتوصيات الدراسة.

وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: -أن كتابه قد نال عناية أهل العلم قاطبة، من لدن عصر مؤلفه إلى يومنا هذا، وإن كان مختصاً بغريب الحديث النَّبَويِّ إلَّا أنَّ تفسير الكتاب المجيد، والشواهد اللغوية، كانت في مقدمة شواهد أبي عبيد، وبه مَبَاحِثٌ تتَعلقُّ بالقرآن وعلومه المتعددة من تفسير ولغة وغيره، واعتمد فيه على مصادر متنوعة من حيث مادتها العلمية، وحوت الدراسة بعض التوصيات منها يجب تكوين فريق من عدد من التخصصات المختلفة لدراسة كتب التراث واستخراج كنوزها، وذلك لتأكيد تكامل العلوم المختلفة.

Abstract

This study deals with the doctrine of one of the profoundest imams in language and hadith and study his method in interpreting the word of God in one of his important books that deal with Arabic and its(Gareeb) strange, namely the book (Gareeb AL hadith) by the linguistic scholar, Abu Obaid al-Qasim bin Salam al-Harawee. His book is an opening in the art in which he was classified, and it is an interpretation of the strange, and has become an example for all that classified after him. The study aims to identify the Islamic intellectual heritage which is rich in different sciences by studying imam Abba Obeid's approach in explanation and language because of the importance of his book.

The researchers used the inductive analytical approach to reach the results and recommendations of the study. The study has reached a number of findings, the most important of which is: - his book has received the attention of all scholars, from the era

of its author to the present day. Although it specializes in the strange (Gareeb) of the prophet's hadith, but the interpretation of the glorious book, and linguistic evidence, was at the forefront of the evidence of Abu Obeid, and it has investigations related to the Qur'an and its various sciences of interpretation, language and others, and in such book, he relied on various sources in terms of its scientific data.

The study has recommended that, a team of various specialist should be formed to study the books of heritage so as to find out their treasure and to emphasize the completion of the different sciences.

المقدمة

الحمد لله الذي أنزل الفرقان هدى وذكرى لأولي الألباب، وجعله في الطبقة العليا من البيان، حتى أعجز الإنس والجان أن يأتوا بمثله، وصلاة وسلاماً على من أرسل به ليكون للعالمين نذيراً، الذي بلغنا رسالة الله، وجاءنا بالقرآن العظيم كلام الله،

وبعد

الانشغال بكتاب الله العظيم تعلماً وتعليماً من أجلِّ الأعمال, وأرفع الخصال، وكذلك الكتابة في علومه، والتأمل فيها من أجل المطالب، وأعلى المراتب التي تستحق أن تفنى فيها الأعمار، ولبيان عظمة هذا القرآن، وما فيه من صنوف العلوم؛ فقد اهتم علماء الإسلام سلفاً وخلفاً في التصنيف في فنونه، وبيان هديه ونوره للناس، ومن هذه العلوم التي لها حظ وافر، ونصيب زاخر في التأليف والتصنيف، تفسير كلام الله عز وجل وبيان غريبه أوجعله شاهداً لتفسير الغريب، والمتتبع لكتب التراث اللغوي الإسلامي يجد عنايتهم فائقة بالقرآن وعلومه، وفي مقدمة كتب التراث التي اعتنت بالقرآن وعلومه كتاب أبو عبيد (غريب الحديث) الذي يعد فتحاً في الفن الذي صنف فيه، وإماماً وقدوة لكل من صنف بعده، بل إنه نال من ثناء الذين صنفوا من بعده، ما يشعر بأنه كان إماما لهم وقدوة ، وهذا الثناء لكتاب (غريب الحديث) كان سبباً قوياً ومحفزاً لدراسة منهج أبو عبيد في إيراد النص القرآني وتفسيره باعتباره شاهداً على توضيح غريب حديث، أو غريب حديث وجده في النص القرآني واستشهد له بالسنة أو كلام العرب لتوضيح غريبه.

أهمية الدراسة: تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تبحث في كتاب من كنوز كتب التراث الفكري الإسلامي، ألا وهو كتاب (غريب الحديث) للإمام أبي عبيد حيث أنه تناول مسائل مهمة في تفسير غريب القرآن الكريم، والحديث الشريف واللغة العربية، في مزج ماتع وتناسق فريد سيجتهد الباحثان في بيانه من خلال هذا البحث.

أهداف الدراسة:

أ. التعريف بالإمام أبا عبيد ومولده ونشأته وشيوخه وتلاميذه، والبيئة التي شب فيها.

ب. دراسة كتاب غريب الحديث وبيان موقعه من كتب التراث، واستفادة العلماء منه .

ج. لوقوف على الجهود العلمية الجبارة التي قام بها الإمام أبو عبيد القاسم بن سلام من

خـلال كتابـه (غريـب الحديـث) وإبـراز منهجـه في التفسـير واللغـة.

د. لفـت النظـر إلى مـا كان عليـه سـلفنا الصالـح مـن الاعتنـاء بالقـرآن الكريـم وعلومـه، مـع إلمامهـم بكافـة العلـوم الشرعيـة الأخـرى.

هـ. إثراء المكتبة الإسلامية بالبحوث العلمية، خاصة البحوث التي تتعلق بالتفسير واللغة.

منهج الدراسة:

طبيعـة البحـث تتطلـب المنهـج الاسـتقرائي التحليـلي، وقـد اتبعنـاه في هـذا البحـث، بتقـصي المواقـع التـي استشـهد فيهـا أبـو عبيـد بالقـرآن لتفسـير الغريـب في كتابـه غريـب الحديـث، بهـدف معرفـة منهجـه في تفسـير القـرآن الكريـم، والطريقـة أو الأسـلوب الـذي اتخـذه في تفسـير غريـب القـرآن الكريـم ومنهجـه اللغـوي مـن خلالـه.

أسئلة البحث:-

أ. من هو الإمام أبوعبيد، وما هو كتابه غريب الحديث وما منهجه؟

ب. ماهي أهمية كتاب غريب الحديث وما أثره في المؤلفات من بعده؟

ج. ما المنهج الذي اتبعه أبا عبيد في تفسير القرآن واللغة من خلال كتابه؟

هيكل البحث: -

وقـد قسـمنا هـذا البحـث إلى خمسـة مطالـب ومقدمـة وخاتمـة وقائمـة للمصـادر والمراجـع، نرجـو أن يكـون مـما ينفـع بـه ويمكـث في الأرض، المطلـب الأول: نبـذة مـن حيـاة أبي عبيد.المطلـب الثاني:تفسـير القـرآن بالقـرآن: المطلـب الثالـث: تفسـير القـرآن بالمأثـور والسـنة. المطلـب الرابـع: تفسـير القـرآن باللغـة. المطلـب الخامـس: التفسـير العقـلي والتأويل.مـع خاتمـة بهـا النتائـج والتوصيات،ومـن ثـم مراجـع الدراسـة.

المطلب الأول: القاسم بن سلام المولد والنشأة .

أ. ولادتـه ونسـبه: أبـو عبيـد القاسـم بـن سـلام الهـروي الأزدي الخزاعـي، ولـد بهراة،سـنة (154هـ) وكان أبـوه عبـدًا روميًـا مملـوكاً لرجـل مـن أهـل هـراة، ولـذا نسـب إليهـا، فقيـل الهـروي، وقـد تـوفي سـنة(224هـ).[0] رحـل في طلـب العلـم، منـذ نعومـة أظافـره، فحـاز فيـه قصـب السـبق، وأخـذ مـا طـاب لـه مـن علـوم اللغـة والغريـب والفقـه والحديـث، ودراسـات القـرآن، وفنـون الأدب، وغيرهـا مـن العلـوم عـن الأئمـة الأعـلام

ب. علمه :

كان أبـو عبيـد موسـوعياً في علمـه، فلـم تكـن معرفتـه مقتـصرة عـلى علـم دون آخـر، بـل تناولـت صنوفـاً مـن علـوم الديـن، والعربيـة، وفي مقدمتهـا (علـم غريـب الحديـث) وقـد شـهد لـه الجاحـظ [1] وهـو مـن معاصريـه بهـذه الموسـوعة في العلـم، فقـال: « ومـن المعلمـين ثـم الفقهـاء والمحدثـين، ومـن النحويـين والعلـماء بالكتـاب والسـنة والناسـخ والمنسـوخ وبغريـب الحديـث، وإعـراب القـرآن، وممـن قـد جمـع صنوفـاً مـن العلـم أبـو عبيـد القاسـم بـن سـلام، وكان مؤدبـاً لم يكتـب النـاس أصـح مـن كتبـه ولا أكـثر فائـدة [2]» و لقـد اتفـق أهـل عـصره في الثنـاء عليـه والاعـتراف بعلـو قـدره وإنزالـه مـدارج العلـماء

الكبار، وأثنى عليه المحدثون والفقهاء والأدباء وعلماء اللغة، ونطقوا في بيان أمانته وورعه وسعة علمه وجودة مؤلفاته وتصانيفه، قال الهلال بن العلاء الرقي: « من الله على هذه الأمة بأربعة في زمانهم: بالشافعي تفقه بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبأحمد بن حنبل ثبت في المحنة، لولا ذلك كفر الناس، وبيحيى بن معين نفى الكذب عن حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبأبي عبيد القاسم بن سلام، فسر الغريب من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم لولا ذلك لاقتحم الناس في الخطأ. [3]». فهذه الشهادات من هؤلاء العلماء وغيرهم دليلٌ واضحٌ على مكانة أبي عبيد العالية، وحسن حالته.

ج-شيوخه وتلامذته:

أخذ أبو عبيد العلم عن علماء كثيرين يحملون ألواناً من المعرفة الغزيرة، وقد حظي اللغويون والنحويون منهم بسهم وافر، وكانوا ينتمون إلى مدرستي الكوفة والبصرة، على الرغم من أن أبا عبيد كوفي المذهب في النحو واللغة، كما تدل على ذلك آراؤه وأقواله، وكان في مقدمة هؤلاء الشيوخ الكسائي،[4] والفراء [5]، وأبو عمرو الشيباني[6]، وأبو عبيدة [7]، وأبو زيد الأنصاري[8]، والأصمعي[9]، وخلف الأحمر[10]، وكل هؤلاء الشيوخ الكبار ممن روي لهم أبو عبيد في كتابه (غريب الحديث).

وكذلك أخذ الرواية عن عدد من الأعراب الثقات المشهورين، كأبي زياد الكلابي[11]، وأبي الجراح[12]، وأبي مهدية[13]. وأخذ الفقه والحديث وبقية علوم الدين عن عدد كبير من علماء عصره، من الفقهاء، المجتهدين والمحدثين الإثبات، والرواة الثقات، وفي مقدمتهم أبو يوسف[14] تلميذ أبي حنيفة، ومحمد بن الحسن الشيباني[15]، ووكيع ابن الجراح[16]، وسفيان بن عيينة[17]، وأبو النصر هاشم بن القاسم الليثي البغدادي[18]، وطائفة أخرى من المحدثين والفقهاء، نكتفي بمن ذكرنا وهم أشهر شيوخ أبو عبيد.

وقد تجلى أخذه عن هؤلاء العلماء وسواهم في كتابه (غريب الحديث)، إذ أشار بطرق العلم المعروفة إلي صورة ذلك، مثل قوله: حدثنا، وحدثني، وأخبرنا، وسمعت، ومثلها من عبارات الأخذ عن العلماء.

تلاميذه:

أما تلاميذ أبي عبيد، فلا شك أنهم كثيرون، فرجل مثله في العلم والتدين، حريٌّ بأن يتتلمذ له كثير من طلبة العلم ويروي عنه الجم الغفير، فقد روي عن أبي عبيد: عبد الله بن عبد الرحمن الدرامي[19]، وأبو بكر بن أبي الدنيا[20]، وعباس الدوري[21]، والحارث بن أبي مسلمة[22]، وعلي بن عبد العزيز البغوي[23]، وأحمد بن يحيي البلاذري الكاتب[24]، وآخرون، وروى ابن قتيبة الدينوري[25]، كتاب غريب الحديث لأبي عبيد عن أحمد بن سعيد عن أبي عبيد، وهو ممن روي عنه القراءة كثيرون، منهم أحمد بن إبراهيم، وأحمد بن يوسف التغلبي[26]، وممن أخذ عن أبي عبيد محمد بن ثابت وعلي بن عبد الله الطوسي[27] الذي يعد من أعلم أصحاب أبي عبيد.

د_مؤلفاته:

كان أبو عبيد غزير التأليف منوعاً فيه، فلم يقتصر تأليفه علي نوع معين من العلم، بل

كان موسوعياً متعدد الجوانب في ذلك، فقد روي من كتبه المصنفة بضعة وعشرين كتاباً في القرآن الكريم، وغريبه، والحديث وغريبه، والفقه، وله في اللغة الغريب المصنف، والأمثال، وله كذلك معاني الشعر، وغير ذلك من الكتب القيمة.

أما كتابه (غريب الحديث)، فهو رائد في موضوعه مادة وتبويباً حتى قيل:»أنه أول من صنف في غريب الحديث [28]» وكتابه وأن كان مسبوقاً بهذا النوع من التأليف، لكنه يعتبر أول من أبدع فيه ومنهجاً وتحقيقاً، فكان بحق إماماً فيه لكل من جاء بعده.

ومن مؤلفاته الأخرى المشهورة، كتاب (الغريب المُصنَّف) في اللغة، و(فضائل القرآن) و(ما ورد في القرآن الكريم من لغات العرب),و(الأمثال السائدة) و(الأموال) و(معاني القرآن)، و(الشعراء)، و(أدب القاضي)، و(والناسخ) والمنسوخ) و(القراءات) و(خلق الإنسان)و(غريب القرآن) و(معاني الشّعر) و(المذكّر والمؤنث) و(الأضداد) و(الأمالي) و(الأيمان والنذور) وغيرها من المؤلفات النافعة،[29] غير أن أشهر كتبه على ما يبدو كتاب(غريب الحديث)، ويظهر أن أبا عبيد كان طويل النفس في أخذ العلم والتصنيف فيه، فلم يكن ليقنع بالقليل منه، ولم يكن ليتعجل التأليف فيه، بل كان ينظر ويتأمل في ما يصنف السنين الطويلة، باحثا ومنقبا ومضيفا، حتى إذا اطمأن إلي ما كتب، ورأى أنه جدير بأن يخرج للناس نشره، وكان من عادته أن يهدي كتبه إلى الرؤساء والوجوه، فكانوا يهدونه مالا إزاء ذلك. قال أحمد بن يوسف:» لما عمل أبو عبيد كتاب غريب الحديث، عرضه على عبد الله بن طاهر فاستحسنه، وقال: إن عقلا بعث صاحبه على عمل مثل هذا الكتاب لحقيق أن لا يحوج إلى طلب المعاش، فأجرى له عشرة آلاف درهم في كل شهر[30]».

ومما يشعر بصبر أبي عبيد وتأنّيه في التأليف ما رواه أحد تلامذته عنه، وهو محمد بن وهب المسعري، إذ قال»سمعت أبا عبيد يقول: كنت في تصنيف هذا الكتاب أربعين سنة، وربما كنت أستفيد الفائدة من أفواه الرجال فأضعها في موضعها من الكتاب، فأبيت ساهراً فرحاً مني بتلك الفائدة، وأحدكم يجيئني فيقيم أربعة خمسة أشهر فيقول: قد أقمت كثيرا[31]»

المطلب الثاني :تفسير القرآن بالقرآن .

يعد تفسير القرآن بالقرآن أحسن طرق التفسير،[32] وذلك لأنه تفسير كلام الله بمثله، والشاهد لكلام الله إذا كان كلام الله نفسه فهو خير شاهد، ودونه كل الشواهد، لأن ما أجمل في مكان فسر في موضع آخر، وما اختصر في مكان بسط في مكان آخر[33]، وهو المنهج الذي رسمه النبي صلى الله عليه وسلم[34]، ثم تأثر فيه الصحابة من بعده، وتبعهم في ذلك من أخذ عنهم، ثم من تلاهم، وهكذا امتد الزمن بهذا المنهج حتى وجدنا أثاره اليوم بيننا في المدارس التفسيرية المعاصرة.

ويمكن أن نتبين هذا الأسلوب من التفسير في كتاب أبي عبيد، (غريب الحديث)عند تفسيره آية التيمم، إذ لا حظ السياق ففسرها به، وذلك أنه أبان عن دلالة (الصُعُدات) في الحديث المروي عن النبي صلى الله عليه وسلم :»إيّاكم والقعود في الصعدات إلا من أدّي حقها «[35] فقد بيّن أنّ الصعدات معناها : الطرق، وأنها مأخوذة من الصعيد وهو التراب، واحتج له بآية التيمم، وهي قوله تعالي:» فَتَيَمَّمُوْا صَعِيُداً طَيِّباً «[36] وبعد أن أوضح أن التيمم في التفسير والكلام: التعمد للشيء، واحتج له ببيت للأعشي [37] قال أن التيمم في الآية بهذا المعني، والمراد» تعمدوا الصعيد « ثم احتج

لـه بعـد ذلـك بسـياق الآيـة فقـال: ألا تـرى بعـد ذلـك يقـول: {فَامْسَـحُوْا بِوُجُوْهِكُـمْ وَاَيْدِيْكُـمْ مِّنْـهُ}[38] ففسر القـرآن بالقـرآن، وتجـده يـورد[39] الآيـة الكريمـة: {وَلَا تَجْعَـلْ يَـدَكَ مَغْلُوْلَـةً إِلَى عُنُقِـكَ وَلَا تَبْسُـطْهَا كُلَّ البَسْـطِ}[40] متخـذا إياهـا دليـلا عـلي أن التوسـط في العمـل هـو القصـد وهـو الحـق، ثـم يستشـهد لهـا بآيـة أخـرى دلالـة عـلى هـذا المعنـى، الـذي هـو التوسـط في الإنفـاق هنـا وهـي قولـه تعـالى: {لَـمْ يُسْرِفُـوْا وَلَـمْ يَقْـتُرُوْا وَكَانَ بَـيْنَ ذَلِـكَ قَوَامًـا}[41] ففسـر القـرآن بالقـرآن أيضـا هنـا كـما تـرى.

وقـد يكـون تفسـير القـرآن بالقـرآن في منهـج أبي عبيـد تعقيبـا عـلي تفسـير بالمأثـور للفـظ غريـب، يريـد بـه أبـو عبيـد إثبـات وجـه يـراه، ينضـم إلى ذلـك الوجـه المأثـور، عـلى مـا أورده في تفسـيره للحديـث المـروي عـن النبـي صـلى اللـه عليـه وسـلم:» أنـه قنـت شـهرا في صـلاة الصبـح بعـد الركـوع يدعـو عـلى رعـل وذكـوان»[42] إذ روي عـن عبـد اللـه بـن عمـر أنـه فسـر القنـوت، في الحديـث بطـول القيـام، وأنـه احتـج لذلـك بقولـه عـز وجـل: {أم مـن هُـوَ قَانِـتٌ انَـاءَ اَلَيْـلِ سَـاجِداً وَّقَائِمـاً}[43] ثـم رأى أبـو عبيـد دلالـة أخـرى للقنـوت يحتملهـا نـص الآيـة، وهـي: أن يكـون القنـوت في هـذه الآيـة الصـلاة كلهـا لا طـول القيـام فقـط، واحتـج لهـذه الدلالـة بالسـياق قائـلا:» ألا تـراه يقـول: سـاجدا وقائمـا» وهـذا يعنـي أن السـياق لمـا تحـدث عـن السـجود والقيـام، دل عـلى أن المـراد – عنـد أبي عبيـد- الصـلاة كلهـا، لأن السـياق عـبر عنهـا بأظهـر مـا فيهـا وهـما السـجود والقيـام، كـما عـبر عنهـا في موضـع آخـر بذلـك، فقـال: تعـالي:» وَطَهِّـرْ بَيْتِـيَ لِلطَّائِفِـينَ وَالْقَائِمِـينَ وَالرُّكَّـعِ السُّـجُودِ»[44] [45]ويـرد أبـو عبيـد آي الأحـكام بعضهـا إلي بعـض أيضـا متوخيـا بذلـك تفسـير مـا فيهـا مـن الغريـب بدقـة، فهـو يذكـر مثـلا أن الإعضـال في قولـه تعـالى:(وَإِذَا طَلَّقْتُـمُ النِّسَـاءَ فَبَلَغْـنَ أَجَلَهُـنَّ فَـلَا تَعْضُلُوهُـنَّ)[46] إنما يـراد بـه: منـع المطلقـة مـن الـزواج، قـال:(ويقـال في غـير هـذا: عضـل الرجـل أختـه وابنتـه يعضلهـا عضـلا، إذا منعهـا مـن التزويـج، وكذلـك عضـل الرجـل امرأتـه) وبعـد أن أورد الآيـة المذكـورة سـابقا، بـيّن صـورة هـذا الإعضـال مـن لـدن الـزوج، وهـو :(أن يطلقهـا واحـدة حتـى إذا كادت تنقـضي عدتهـا ارتجعهـا ثـم طلقهـا أخـرى ثـم كذلـك الثانيـة والثالثـة يطـول عليهـا العـدة إلى الثالثـة ويضارهـا بذلـك) واحتـج أبي عبيـد لهـذا التفسـير الـذي ذهـب إليـه بالآيـة التـي قبلهـا، وهـي قولـه تعـالي:» وَلاَ تُمْسِـكُوْهُنَّ ضِرَاراً لتَعْتَـدُوْا [47]» مبينـا أنـه هـذا أيضـا،[48] ويعنـي أن الـضرر الـذي أشـارت إليـه الآيـة هـو الإعضـال عينـه في الآيـة التـي تلتها.وهكـذا نجـد أبـو عبيـد يعتنـي عنايـة واضحـة بتفسـير القـرآن بالقـرآن، حـين يعـرض لبيـان غريـب الحديـث الـذي ضمنـه كتابـه.

المطلب الثالث :تفسير القرآن بالمأثور والسنة.

وعني أبوعبيد كذلك بتفسير القرآن بالمأثور عن النبي ﷺ

وأصحابـه والتابعـين، فهـو يـورد مثـلا روايـات في التفسـير عـن النبـي صـلى اللـه عليـه وسـلم ([49])، وعمـر بـن الخطـاب[50]، وابـن عباس[51]،وابـن مسـعود[52]،ومجاهد[53]، والحسـن البـصري[54]، وعكرمـة[55]، والشـعبي[56]، وإبراهيـم النخعـي[57]، وغيرهـم.

وقـد ضمّـن أبـو عبيـد التفسـير بالمأثـور الـوارد عـن ابـن عبـاس طائفـة مـن النصـوص المهمـة النـادرة، ذات القيمـة العلميـة الكبـيرة في التفسـير، ومنهـا تلـك الروايـات التـي أثـرت عنـه فيـما يتعلـق بعـدد مـن الألفـاظ الغريبـة، والتـي تذكـر الروايـات أنهـا غمّـت عـلي ابـن عبـاس، فلـم يـدر مـا دلالتهـا، حتـى سـمعها في كلام بعـض الأعـراب، فاهتـدى بذلـك إلى المـراد منهـا. فمـن ذلـك مـا أورده أبـو عبيـد

مـن أنـه روي عـن ابـن عبـاس أنـه قـال في وقوفـه عنـد قولـه تعـالى: { وَحَنَانـاً مِّـنْ لَّدُنَّـا }[58] قـال:» لا أدري مـا الحنـان» وذكـر أبـو عبيـد بعـد ذلـك روايـة أخـرى، أوردهـا بسـنده عـن عكرمـة مـولى ابـن عبـاس وتلميـذه فقـال: «وحدثنـي حجـاج عـن ابـن جريـج عـن عمـرو بـن دينـار عـن عكرمـة عـن ابـن عبـاس أنـه قـال في قولـه تعـالى: {أَصْحَـابَ الْكَهْـفِ وَالرَّقِيـمِ}[59] قـال:» مـا أدري مـا الرقيـم أكتـاب أم بنيـان «[60] وهـذا مـما أورده الطـبري بسـنده أيضـا عـن ابـن عبـاس[61].

ويبـدو أن هـذا ونظائـره مـن الألفـاظ، إنمـا هـو مـن لغـات العـرب، وإلا فكيـف يعقـل أن مـن اسـتحق لقـب – ترجـمان القـرآن[62]- تخفـي عليـه دلالـة لفظـة مأنوسـة في لغـة قومـه قريـش، وهـو الـذي نشـأ بينهـم وحـذق كلامهـم؟ وقـد وجـد ابـن تيميـة في مثـل هـذه الروايـات التـي سـاقها أبـو عبيـد دليـلا عـلي توقـف السـلف في تفسـير ألفـاظ مـن القـرآن لم تتضـح لهـم دلالتهـا، فقـال :»فهـذه الآثـار الصحيحـة ومـا شـاكلها عـن أئمـة السـلف، محمولـة عـلى تحرجهـم عـن الـكلام في التفسـير بمـا لا علـم لهـم بـه، فأمـا مـن تكلـم بمـا يعلـم مـن ذلـك لغـة وشرعـا: فـلا حـرج عليـه[63]»

وقـد يـوازن أبـو عبيـد بـين المأثـور في تفسـير لفظـة غريبـة، فيرجـح مـا يـراه الأقـوى، ولا يكتفـي بمجـرد الروايـة وعـرض الآراء، ويتضـح لـك ذلـك مثـلا مـن موازنتـه بـين تفسـير الشـعبي أوسـعيد بـن جبـير، لغـير أولي الإربـة مـن الرجـال الـواردة في قولـه تعـالي: « أَوِ التَّابِعِـينَ غَـيْرِ أُولِي الْإِرْبَـةِ مِـنَ الرِّجَـالِ أَوِ الطِّفْـلِ الَّذِيـنَ لَـمْ يَظْهَـرُوا عَـلَى عَـوْرَاتِ النِّسَـاءِ[64]» مـن أنـه «هـو المعتـوه « وبـين قـول مجاهـد أنـه: الـذي لا إرب لـه في النسـاء، فقـد رجـح الأول عـلي الثـاني بقولـه:» وهـذا عنـدي أولى مـن قـول مجاهـد[65] «ولم يكتـف بالترجيـح دون التعليـل، بـل قـال:» ألا تـرى أنـه قـد يكـون لا إرب لـه في النسـاء، وهـو مـع هـذا يعقـل أمرهـن ويعـرف مسـاوئهن مـن محاسـنهن» ثـم قـال :» والـذي في حديـث النبـي عليـه السـلام أنـه كان عنـده لا يعقـل هـذا، فلـما رآه قـد عقلـه أمـر بإخراجـه. «[66] يريـد بذلـك الرجـل الـذي كان يدخـل بيـت النبـي صـلى اللـه عليـه وسـلم، ويرونـه لا إرب لـه في بالنسـاء، لنقـص في رجولتـه، فلـما وصـف إحـدى النسـاء ببيـان محاسـنها، رأي صـلى اللـه عليـه وسـلم ألا يدخـل بعـد ذلـك.

وبذلـك يكـون أبـو عبيـد قـد سـبق القدمـاء مـن المفسريـن كالطـبري وغـيره في الموازنـة بـين المأثـور في التفسـير، وترجيـح بعضـه عـلي بعـض، وفـق الأسـس التـي اعتمدهـا في تفسـيره كاللغـة، والسـياق، والعقيـدة، ومـا إليهـا.

وتمتـد عنايـة أبي عبيـد في الموازنـة بـين المأثـور، واختيـار الأرجـح منـه في رأيـه، إلي اتخـاذ ضروب متنوعـة مـن المرجحـات، كموافقـة مـا عليـه العمـل في الفقـه بحسـب اجتهـاده، ويتبـن ذلـك مـن إيـراده الآيـة الكريمـة: {وَلاَ يُبْدِيـنَ زِيْنَتَهُـنَّ إلاَّ مَـا ظَهَـرَ مِنْهَـا} إذ روي بسـنده عـن حـماد بـن سـلمة عـن أم شـبيب عـن عائشـة رضي اللـه عنهـا كانـت تفسـر ماظهـر مـن الزينـة بأنـه « القلـب والفتخـة [67]»وفسـر الفتخـة بالخاتـم، واحتـج لهـا، وبـيّن أن هـذا التفسـير يقتـضي ألا بـأس بـأن تبـدي كفهـا لأن الخاتـم لا يـرى إلا بإبدائهـا، ثـم روي بعـد ذلـك بسـنده عـن ابـن عبـاس في هـذه الآيـة أن الزينـة: «الكحـل والخاتـم» ثـم اسـتنبط منـه أنـه إنمـا رخـص في العينـين والكفـين.

وأشـار إلي قـول ثالـث رواه بسـنده عـن أبي الأحـوص عـن عبـد اللـه بـن مسـعود قـال: «هـي

الثياب». وبعد عرض هذه الأقوال الثلاثة المأثورة في دلالة «الزينة» في الآية رجّح القول الأخير المروي عن ابن مسعود، معللا ذلك بأنه هو الذي عليه العمل في ما يرى ويذهب، فقال: والذي عليه العمل -عندنا- في هذا قول ابن مسعود... يعني أن لا يبدين من زينتهن إلا الثياب[68]».

المطلب الرابع :تفسير القرآن باللغة .

أبو عبيد يعتد ويعتني بالتفسير اللغوي، واعتداده هذا ناتج عن علمه الواسع في اللغة، فهو لغوي كبيرا له مصنف يعد من الأصول في التأليف المعجمي، ألا وهو(الغريب المصنف)، الذي عني به وأفاد منه كثير من اللغويين الذين تلوه، وخاصة أصحاب المعجمات منهم.وله كتابات في (غريب القرآن) و(غريب الحديث). ولما كان القرآن عربيا في لغته ونظمه وبيانه، كان من الطبيعي أن ينهج أبو عبيد هذا النهج في تفسيره، وهو النهج اللغوي، في جملة ما اتخذ من أساليب التفسير وطرائقه لبيان معانيه، وسوغ له ذلك ما وجده في بعض الآثار من إمارات ودلائل تحث عليه، وهي آثار تنتمي إلى عدد من الصحابة، فقد ذكر أبو عبيد أن أبا وائل قد فسّر (الدلوك) في قول الله عز وجل (أَقِمِ الصَّلَاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ)[69] «قال:دلوكها غروبها» ثم قال: «وهو في كلام العرب دلكت براح «، وبين أنه روي ذلك بسنده عن عاصم عن أبي وائل، وانتهي من هذا الخبر إلى نتيجة لاشك فيها عنده، وهي جواز تفسير القرآن بكلام العرب، بشرط ألا يتعلق بحكم شرعي، من الحلال والحرم، قال: «وفي هذا الحديث حجة لمن ذهب بالقرآن إلى كلام العرب إذا لم يكن فيه حكم ولا حلال ولا حرام « واستند في ذلك إلى قول أبي وائل في سياق كلامه» وهو في كلام العرب دلكت براح [70]».

ونبه أبو عبيد بعد ذلك أنه قد روي عن ابن عباس مثل هذا، وأنه رواه بسند عن مجاهد عن ابن عباس، وأن ابن عباس قال:» كنت لا أدري ما فاطر السموات والأرض حتى أتاني أعرابيان يختصمان في بئر، فقال أحدهما: أنا فطرتها، أي أنا ابتدأتها. قال: وحدثنا هشيم عن حصين عن عبيد الله بن عبد الله بن عتبة عن ابن عباس أنه كان يسأل عن القرآن فينشد فيه الشعر [71]».

وبذلك أحكم أبو عبيد حجية تفسير الكتاب المجيد بكلام العرب، إذ كان المسوغ لهذا المنهج في التفسير منهج صحابي جليل، ألا وهو ترجمان القرآن عبد الله بن عباس الذي دعا له الرسول ﷺ في أن يفقهه الله في الدين ويعلمه التأويل[72].

وهذا الذي رواه أبو عبيد في دلالة (فاطر) القرآنية، رواه كذلك من بعده الطبري أيضا[73]، ولاشك أن ابن عباس كان أبا التفسير اللغوي للقرآن الكريم، إذ كان يفسر غريبه بالشعر العربي القديم، وقد أورد السيوطي قصة الأسئلة التي وجهها نافع بن الأزرق الخارجي لابن عباس لتفسير طائفة من الألفاظ الغريبة في القرآن بكلام العرب، فكان ابن عباس يبين معانيها، محتجا لها بالشعر العربي[74]، وقد روي عن ابن عباس أنه قال:» الشعر ديوان العرب فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الذي أنزله الله بلغة العرب رجعنا إلى ديوانها فالتمسنا معرفة ذلك منه.[75]» لهذا فقد التقط هذا المنهج من بعده تلامذته والمفسرين من بعدهم، واتخذوه وسيلة من وسائل التفسير،

لـذا فليـس غريبـا إذا أن يسـلك أبـو عبيـد هـذا المنهـج اللغـوي في التفسـير.

فمـن ذلـك مـا أورده في تفسـيره للفظـة (القانـع) مـن قولـه تعـالى: {فَكُلُـوْا مِنْهَـا وَاَطعِمُـوا الْقَانِـعَ وَالْمُعَـتَرَ[76]} إذ قـال: «فالقانـع في التفسـير: الـذي يسـأل والمعـتر: الـذي يتعـرض ولا يسـأل»واحتج لـه بقـول الشـماخ بـن ضرار:

لمال المرء يصلحه فيغنى ... مفاقره أعف من القنوع[77].

وقال :»يعني مسألة الناس»كما احتج له بقول عدي بن زيد:

وما خنت ذا عهد وأبت بعهده ... ولم أحرم المضطر إذ جاء قانعا[78].

قال: يعني سائلا.

وفي حديث النبي ﷺ في الإهلال بالحج، يروي أبو عبيد عن الأصمعي وغيره، أن الإهلال معناه: التلبية، وأصل الإهلال رفع الصوت، وكل رافع صوته فهو مهل، ثم قال أبو عبيد: وكذلك قول الله تعالى في الذبيحة {ومَا أُهِلَّ بِهِ لغير الله} هو ما ذبح للآلهة وذلك لأن الذابح يسميها عند الذبح فذلك هو الإهلال»، ثم احتج له بقول النابغة الذبياني يذكر درة أخرجها الغواص من البحر :

أو درة صدفية غواصها ... بهج متى يرها يهل ويسجد[79].

يعنى بإهلاله: رفعه صوته بالدعاء والتحميد لله تبارك وتعالي إذا رآها.

وإذا كان اللفـظ محتمـلا لعـدة وجـوه، كان الوجـه الـذي يختـاره أبـو عبيـد هـو الـذي تعضـده الشـواهد المعتـبرة، ومنهـا الشـعر العـربي القديـم، ويمكـن أن نتبـيّن ذلـك في تفسـيره (المواعـدة بالـسر) في قولـه تعـالى {ولكِـنْ لَا تُوَاعِدُوْهُـنَ سِرًّا}[80] فقـد ذهـب إلي أنـه: النـكاح، واحتـج لـه بقـول امـرؤ القيـس بـن حجـر:

ألا زعمت بسباسة اليوم أنني كبرت ... وأن لا يحسن السر أمثالي[81].

وهـذا الـذي اختـاره أبـو عبيـد هـو مـن جملـة أقـوال سـت قيلـت في تفسـير الآيـة، وهـو مـروي عـن عبـد الرحمـن بـن زيـد بـن أسـلم[82].

وكـما احتـج أبـو عبيـد بأشـعار العـرب، احتـج بكلامهـم المأثـور' ومـن ذلـك مـا أورده في تفسـير (المتربـة) مـن قولـه تعـالى: {أَوْ مِسْـكِيْناً ذَا مَتْرَبَـةٍ}[83] قـال :»العـرب تقـول للرجـل إذا قـل مالـه: قـد تـرب أي افتقـر حتـى لصـق بالـتراب[84]».

وعـرض أبـو عبيـد لمباحـث لغويـة متعـددة في أثنـاء تفسـيره لغريـب القـرآن، كالمشـترك اللفظـي، الـذي يـراد بـه في الاصطـلاح اللغـوي: أن تكـون اللفظـة محتملـة لمعنيـين أو أكـثر، كـما في كلمـة (ثلـة) الـوارده في حديـث النبـي ﷺ:» لا حمـى إلا في ثـلاث: ثلـة البـئر وطـول الفـرس وحلقـة القـوم[85]» وفي قولـه تعـالى: { ثُلَّـةٌ مِـنَ الْأَوَّلِـينَ [39] وَثُلَّـةٌ مِـنَ الْآخِرِيـنَ }[86] .

إذ بـيّن أن ثلـة البـئر: هـو مـا يخـرج مـن ترابهـا حـين تحتفـر لا يدخـل فيـه أحـد، بـل قـد يكـون حريمـا للبـئر، ثـم بـيّن أن (الثلـة) في غـير هـذا جماعـة الغنـم وأصوافهـا وكذلـك الوبـر، والثلـة في غـير هـذا: الجماعـة مـن النـاس، وهـو الـذي في قولـه تعـالى:» ثُلَّـةٌ مِـنَ الْأَوَّلِـينَ [39] وَثُلَّـةٌ مِـنَ الْآخِرِيـنَ « [87].

فذكـر (للثلـة) ثـلاث دلالات،[88] وهـذا يشـعر أن أبـا عبيـد كان يقـول بوجـود المشـترك اللفظـي في اللغـة.

وكذلك يذكر أبو عبيد المعاني المتعددة لكلمة (العهد) الواردة في حديث النبي ﷺ:» وإن حسن العهد من الإيمان[89]» وعدد من أي القرآن، فذكر أنها تقع في أشياء مختلفة، وهذا يعني إشارته إلي أن الاختلاف الدلالي بين الألفاظ المشتركة اختلاف تغاير لا اختلاف تضاد، وهو الذي يدل عليه واقع المشترك اللفظي، وبعد أن أشار إلي معاني (العهد) المختلفة المتعددة، وهي: الحفاظ، والوصية، والأمان، واليمين، ورعاية الحرمة، والحق، وبيّن ما ورد في القرآن من هذه المعاني، وهي: الوصية، والأمر في قوله تعالى: {أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدم} والأمان في قوله تعالي: {لاَ يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِيْنَ} وَقوله:{فَأَتِمُّواْ إِلَيْهِمْ عَهْدَهُمْ إِلَى مُدَّتِهِمْ}[90].

ويبدو أن أبا عبيد لم يقصد إلي حصر الدلالات القرآنية لهذه اللفظة كافة، وإنما أورد منها ما يقع في دائرة الغريب في نظره، الذي يحتاج إلي إيضاح وبيان، ومما لاشك فيه أن للعهد استعمالات أخر في القرآن غير الذي أشار إليه أبو عبيد، وذلك نحو قوله تعالى:» وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا [91]» وقوله تعالي:» {وَمَا وَجَدْنَا لَأَكْثَرِهِم مِّنْ عَهْدٍ وَإِن وَجَدْنَآ أَكْثَرَهُمْ لَفَاسِقِيَن}[92]» فالمراد به هنا مراعاة ما أخذه الإنسان علي نفسه، أو أخذه عليه غيره، وحفظ الشيء ومراعاته حالا بعد حال، وسمي الموثق الذي يلزم مراعاته عهدا[93]. فكأن أبا عبيد وجد مثل هذا واضح الدلالة لا يحتاج إلي بيان، ولذلك لم يشر إليه، والله أعلم.

المطلب الخامس :التفسير العقلي والتأويل.

مع اعتداد أبا عبيد بالتفسير بالمأثور، والتفسير باللغة، إلا أنه كذلك يعتد بالتفسير العقلي والتأويل، وهو ما عرف لدي أهل العلم باسم التفسير بالرأي وذلك بعد انضمام التفسير اللغوي إليه، علي أساس أن ذلك كله يقابل التفسير بالمأثور، فكل ما ليس بمأثور من التفسير يعد في الاصطلاح تفسيرا للرأي.

ويدل المنهج الذي سلكه أبو عبيد علي تفهمه السليم لطبيعة فهم القرآن وحقيقته، إذ لا ينبغي أن يقف هذا الفهم عند المعاني الأولى منه دائما، وهي المعاني التي تدرك بالتفسير وحده، والذي يجري غالبا عن طريق المأثور واللغة، بل الذي عليه طبيعة القرآن هو أن يتجاوزه المفسر إلي المعاني الثانية له، التي تحتاج إلي اجتهاد واستنباطا، أو بعبارة أخرى: إلى إعمال العقل في نطاق فهم القرآن، مادام النص محتملا لذلك.

ويستعمل أبو عبيد مصطلح(التأويل) بدلالته، كما يستعمل مصطلح التفسير في غير موضع بما يقابل (التأويل)، ويدل علي ذلك ما أورده في الحديث المروي عن النبي ﷺ في الروث (أنه ركس)، إذ قال أبو عبيد:» وهو شبيه المعني بالرجيع يقال: ركست الشيء وأركسته لغتان إذا رددته، قال الله عز وجل {وَاللهُ أَرْكَسَهُمْ بِمَا كَسَبُوْا [94]} وتأويله فيما نرى أنه ردهم إلى كفرهم[95]» فيتضح من كلامه هذا أن ما ذكره أنما هو تأويل لأركس في الآية الكريمة، وأنه مما رآه برأيه واستنبطه بعقله وفكره.

وفي حديث النبي ﷺ الذي ذكر فيه فاتحة الكتاب بقوله:» إنها السبع من المثاني والقرآن العظيم الذي أعطيت.[96]» يقول أبو عبيد:» وجدت المثاني على ما جاء في الآثار وتأويل القرآن في ثلاثة أوجه: فهي في أحدها القرآن كله، منها قول الله عز وجل {اَللهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُّتَشَابِهاً مَّثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ} فوقع المعنى على القرآن كله، ثم قال أبو عبيد ويقال:» إنما سمي المثاني لأن القصص والأنباء ثنيت فيه» وأن المعني الثاني لها هو الآيات السبع من القرآن، وهي الفاتحة، لقوله تعالى: {وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ سَبْعًا مَّنَ المَثَانِي وَالْقُرآنَ العَظِيْمَ} ثم بين ذلك أن للمثاني

وجها آخر هو ما كان دون المئين[97]، و فوق المفصل من السور، وأورد حديثين: أحدهما لعلقمة حين قدم مكة، والآخر لابن عباس[98]. وبهذا ذكر أبو عبيد(التأويل) بصريح العبارة، بمعني الوجوه الثانية للقرآن، أو الوجوه المحتملة له، وهي التي تستنبط بالفكر وبذل الجهد، وطبق ذلك عمليا في فهم لفظة (المثاني) الواردة في الكتاب المجيد.

ويتجلي أخذ أبو عبيد بتأويل الآي وميله إليه بصورة أوضح في فهمه لقوله تعالي:» وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ» فقد فسره قائلا: «المراد به والله أعلم ونفسك فطهر» وبه فسر أيضا الثوب في حديث النبي ﷺ :» المتشبع بما لا يملك كلابس ثوبي زور[99]» وجعله وجها آخر غير الوجه الظاهر، وقال:» والعرب تفعل ذلك كثيرا. يقال منه: فلان نقي الثياب، إذا كان بريا من الدنس والآثام، وفلان دنس الثياب، إذا كان مغموصا عليه في دينه،» واحتج له بقول امرئ القيس يمدح قوما:

ثياب بني عوف طهارى نقية ..... وأوجههم بيض المسافر غران [100]

وقال يريد بثيابهم: أنفسهم لأنها مبرأة من العيوب، وكذلك احتج له ببيت للنابغة،

وقال:»ونرى والله أعلم أن قول الله تبارك و تعالى:» وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ» من هذا[101].» وبهذا أول أبو عبيد الثياب هنا بالنفس والذات، تاركا ما يدل عليه الظاهر، وهو الثياب التي تلبس، ذاهبا إلي المعني الثاني العميق المجازي، الذي يليق بالسياق ويلائمه، وهو قوله تعالى بعد ذلك:» وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ» مبينا أن المعنى:أي أبق علي ما أنت عليه من نقاوة النفس والبعد عن الشرك، المعبر عنه بالرجز[102]«.

إلا أن هذا لا يعني بالضرورة تركه للمعني الظاهر، وعدم تجويزه له، بل إن ذلك يعني لدي أبو عبيد في كثير من المواضع، أن الكلام محتمل لهذا المعني الثاني الباطن، مع جواز أن يراد ذلك المعني الظاهر المتبادر، وإنما اختار الوجه الدال علي المعني العميق علي ذلك المعني المتبادر اختيارا.

علي أن أبا عبيد- وهو العالم الورع – لم يكن ليجازف بالقول في القرآن عندما لا يكون دليله محكما، بل إنه يتوقف عن القول فيه عند عدم الكفاية في التيقن من المعني، ويمكن أن نتبين ذلك في وقوفه عند الحديث المروي عن النبي ﷺ، وقد ذكر المدينة ، فقال:» من أحدث فيها حدثا أو آوى محدثا، فعليه لعنة الله إلى يوم القيامة لا يقبل منه صرف ولا عدل» فقد فسّر (الصرف) بالتوبة (والعدل) بالفدية، وذكر أن العدل له عين الدلالة، في الآيتين الكريمتين» وَإِنْ تَعْدِلْ كُلَّ عَدْلٍ لاَّ يُؤْخَذ مِنْهَا[103]» وقوله: «وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا عَدْلٌ وَّلَا تَنْفَعُهَا شَفَاعَة [104]» إلا أنه مع هذا، يصرح أبو عبيد بأنه: لا يدري ما المراد بالصرف في قوله تعالى:» فَمَا تَسْتَطِيْعُونَ صَرْفاً وَّلاَ نَصْراً [105]»: أهو من هذا المفهوم أو غيره، ثم ذكر أن «بعض الناس يحمله على هذا» ثم ذكر أن هناك تفسير أخر بقوله، ويقال: إن الصرف النافلة والعدل الفريضة، قال أبو عبيد: والتفسير الأول أشبه بالمعنى[106].

الخاتمة ونتائج البحث:

الحمدلله الذي بنعمته تتم الصالحات، حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه،علي ما هيأ ويسر من اتمام هذه الدراسة وتهيئة أسباب ذلك،فسبحانه لا نحصي ثناء عليه، وبعد فقد ظهرت لنا هذه النتائج أثناء الدراسة، ولا ندعي أنها كل النتائج، فالفهم لا يدعي كماله أحد، ومن هذه النتائج،

1. أن كتاب (غريب الحديث)لأبي عبيد نال عناية أهل العلم قاطبة ،من لدن عصر مؤلفه إلي يومنا هذا، فالكتاب فريد في بابه، لذا اشتهر أمره وذاع في الأمصار الإسلامية ،
2. كتاب أبي عبيد وإن كان مختصاً بغريب الحديث النَّبَويِّ إلَّا أنَّ نصوص الكتاب المجيد،كانت في مقدمة شواهد أبي عبيد، فكان إذا أدلى برأي أو قول عَضَّدهَ بأسمى بيان وأبلغه ،ألاَ وهو القرآن الكريم، وكتاب (غريب الحديث) لأبي عبيد ،به مَبَاحِثٌ تتَعلقُّ بالقرآن وعلومه المتعددة، من تفسير وغيره.
3. اعتماد ابو عبيد في كتابه غريب الحديث على مصادر متنوعة، من حيث المادة العلمية ، والانتماء العلمي والمذهبي والمدرسي فمنها مصادر في الحديث، وأخرى في الفقه ،وثالثة في اللغة والنحو، أوفي السير والمغازي.
4. تنوَّع مادة كتاب غريب الحديث حمل أبا عبيد على الرجوع إلى مصادر تتعلق بكتب الأديان السابقة وسماهم: أهل العلم بالكتب الأولى. وبهذا نستطيع القول إنَّ أبا عبيد قد اعتني في استقصاء مادة كتابه غريب الحديث، من مصادرها الوثيقة بطريق» السماع» وهوطريق أهل العلم القديم، الذي حررت به المصنفات الأولى في علوم العربية وعلوم الدين.فضلاً عن الاجتهاد والاستنباط عن طريق الرآي والعقل.

التوصيات

يوصي الباحثان بتكوين فريق من عدد من التخصصات المختلفة لدراسة كتب التراث واستخراج كنوزها، وذلك لتأكيد تكامل العلوم المختلفة.

المصادر والمراجع:

(١) انظر:وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، لابن خلكان البرمكي الإربلي (ج4/ ص60)

(2) الجاحظ: عمرو بن بحر بن محبوب الكناني، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ: كبير أئمة الأدب، ورئيس الفرقة الجاحظية من المعتزلة، توفي 255 هـ، انظر: الأعلام (ج5/ص74)

(3) انظر: طبقات النحويين واللغويين للزبيدي (217.)

(4) انظر: تاريخ بغداد (ص392/ج14)

(5) علي بن حمزة بن عبد الله الأسدي بالولاء، الكوفي، أبو الحسن الكسائي إمام في اللغة والنحو والقراءة. من أهل الكوفة، توفي 189 هـ.(انظر:تاريخ بعداد، ج11/ص402)

(6) يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلميّ، أبوزكرياء، المعروف بالفراء: إمام الكوفيين، وأعلمهم بالنحو واللغة وفنون الأدب.توفي 207 هـ،(الأعلام ج8/ص145)

(7) أبو عمر» الشيباني النحوي اللغوي الكوفي نزيل بغداد اسمه إسحاق بن مرار،توفي213هـ (انظر: تهذيب التهذيب، لابن حجر العسقلاني (ج12/ص182).

(8) أبو عبيدة: معمر بن المثنى، النحوي،كان من أجمع الناس للعلم، وأعلمهم بأيام العرب وأخبارها، من أئمة العلم بالأدب واللغة،توفي سنة 210 هـ.(الأعلام ج7/ص272)

(9) سعيد بن أوس بن ثابت أبو زيد الأنصاري صاحب النحو واللغة، توفي 215 هـ، (انظر: تاريخ بغداد ج10/ ص109)

(10) الأصمعي: عبد الملك بن قريب بن علي بن أصمع الباهلي، أبو سعيد الأصمعي، كان يحفظ أربعة عشر ألف أرجوزة، كان يتناظر مع سيبويه، وكان من أوثق الناس في اللغة، وأسرع الناس جواباً وأحضر الناس ذهناً. توفي 216 هـ.(انظر: الأعلام ج4/ص162)

(11) الأحمر: خلف بن حيان، أبو محرز، المعرو ف بالأحمر: راوية، عالم بالأدب، شاعر، من أهل البصرة. توفي 180 هـ.(انظر: الأعلام ج2/ص310)

(12) أبو زياد الكلابي، اسمه يزيد بن الحر: أعرابيٌّ قدم بغداد أيام المهدي حين أصابت الناس مجاعة،وله شعر كثير، وعلَّق الناس عنه أشياء كثيرة من اللغة وشواهد العربية، ونوادره خيرُ ما صنَّف في نوادر الأعراب.(انظر: تاريخ بغداد ج16/ص573).

(13) أبو الجرَّاح العقيلي: من الشعراء المجهولين والأعراب المغمورين،

(14) أبو مهدية: اسمه أفار بن لقيط، الأعرابي. دخل الحواضر، واستفاد الناس منه اللغة، ونقلوها عنه، وكان به عارض من مسٍّ، وكان صاحب غريبة،(انظر: البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، للفيروزآبادى (ج1/ص299).

(15) أبُو يُوسف:يعقوب بن إبراهيم بن حبيب الأنصاري الكوفي البغدادي، صاحب الإمام أبي حنيفة، وتلميذه، ، توفي 182 هـ(انظر: الأعلام ج8/ص193)

(16) محمد بن الحسن الشيباني،صحب أبا حنيفة وعنه أخذ الفقه ثم عن أبي يوسف.توفي 189هـ.

(17) وكيع ابن الجراح ابن مليح الرؤاسي،أبو سفيان الكوفي ثقة حافظ عابد، توفي 197.(انظر: تقريب التهذيب ج1/ص581)

(18) سُفْيَان بن عُيَيْنَة بن ميمون الهلالي الكوفي، أبو محمد، كان حافظا ثقة، واسع العلم كبير القدر،توفي 198 هـ(انظر: الأعلام ج3/ ص105)

(19) أبو النضر البَغْدادي،هاشم بن القاسم بن مسلم بم مقسم الليثي، أبو النضر البغدادي: حافظ للحديث، من الثقات،وكان أهل بغداد يفخرون به.توفي207 هـ (انظر: الأعلام ج8/ص67)

(20) ابو محمد الدارمي السمرقندي (انظر: تاريخ بغداد ج10/ص29)

(21) / عبد الله بن محمد بن أبي الدنيا القرشي (انظر: التهذب ج6/ ص12)

(22) عباس بن محمد ابو الفضل الدوري (انظر: تاريخ بغداد ج1/ ص 144)

(23) الحارث بن محمد بن أبي أسامة(انظر: تاريخ بغداد ج8/ص218)

(24) أبو الحسن البغوي علي بن عبد العزيز بن المرزبان بن سابور البغوي، الإمام، الحافظ، الصدوق، أبو الحسن البغوي، نزيل مكة.(انظر: سير أعلام النبلاء ج13/ص348)

(25) أحمد بن يحيى البلاذري، صاحب التاريخ الكبير(انظر:سير أعلام النبلاء ج13/ص162)

(26) أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، الامام الأديب الشهير، توفى 276هـ (انظر: الأعلام ج20/ ص525)

(27) أحمد بن يوسف التغلبي أبو عبد الله البغدادي،(انظر: غاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف،(ج1/ ص152)

(28) علي بن عبد الله الطوسي،من اللغويين الكوفيين (انظر:طبقات النحويين واللغويين ص105)

(29) انظر: وفيات الأعيان (ج4/ ص61)

(30) انظر: وفيات الأعيان(ج4/ ص61) و تاريخ بغداد (ص392/ج14) و الطبقات الكبرى،لابن سعد،(ج7/ ص253)

(31) انظر: تاريخ بغداد (ص392/ج14) و الطبقات الكبرى،لابن سعد،(ج7/ص253)

(32) انظر: وفيات الأعيان (ص61/ج4)

(33) انظر: البرهان في علوم القرآن، للزركشي، (ج2/ص175)

(34) ابن تيمية: تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، مقدمة في أصول التفسير(ص93)

(35) كتفسيره صلى الله عليه وسلم الظلم الوارد في الآية (82) من سورة الأنعام بالشرك، مستدلا بآية سورة لقمان (13)

(36) انظر: مسند البزار، لأبي بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق بن خلاد بن عبيد الله العتكي المعروف بالبزار(ج1/ ص472)

(37) النساء 43

(38) ميمون بن قيس بن جندل، من بني قيس بن ثعلبة الوائلي، أبو بصير، المعروف بأعشى قيس، ويقال له أعشى بكر بن وائل، والأعشى الكبير: من شعراء الطبقة الأولى في الجاهلية، وأحد أصحاب المعلقات.، انظر: الأعلام، للزركلي (ص ج7/ 341)،

(39) غريب الحديث (ج2/ص 124- 126)

(40) غريب الحديث (ج2/ ص29)

(41) الاسراء 29

(42) الفرقان 67

(43) انظر: الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، صحيح البخاري، (ص26/ج2/رقم 1003 / باب القنوت قبل الركوع وبعده)

(44) الزمر 9

(45) الحج 26

(46) غريب الحديث (ج3/ص134)

(47) البقرة 232

(48) البقرة 231

(49) غريب الحديث (ج3/ص282)

(50) غريب الحديث (ج2/ص 282-283)

(51) غريب الحديث(ج2/ص 159)

(52) غريب الحديث(ج1/ ص317-318)

(53) غريب الحديث(ج1/ص258)
(54) غريب الحديث(ج2/ص11)
(55) غريب الحديث(ج1/ص99-100)
(56) غريب الحديث(ج1/ص258)
(57) غريب الحديث(ج1/ص98)
(58) غريب الحديث (ج2/ص64)
(59) مريم 13
(60) الكهف 9
(61) غريب الحديث(ج4/ص401)
(62) انظر تفسير الطبري(ج17/ ص603)
(63) هو قول ابن مسعود فيه، انظر : تفسير الطبري(ج1/ص9)
(64) انظر: مباحث في علوم القرآن، مناع القطان(ج1/ ص397)
(65) النور 31
(66) غريب الحديث (ج2/ ص261)
(67) غريب الحديث (ج2/ص261)
(68) غريب الحديث (ص317/ ج 4)
(69) غريب الحديث (ص317/ج4)
(70) الإسراء 78
(71) غريب الحديث(ج4/ص370)
(72) غريب الحديث (ص373/ج4)
(73) انظر: مسند الإمام أحمد بن حنبل، لأبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (ج5/ ص65/رقم 2879)،
(74) انظر:تفسير الطبري (ج11/ ص283)
(75) انظر: الإتقان في علوم القرآن، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ص67/ج2)
(76) انظر: الإتقان في علوم القرآن للسيوطي(ص67/ج2)
(77) الحج 36
(78) ورد هذا البيت في: تهذيب اللغة، لمحمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور(ج1/ص172/باب العين والقاف مع النون)
(79) ورد هذا البيت في:لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى(ج8/ ص298/فصل القاف)
(80) ورد هذا البيت في:لسان العرب لابن منظور(ج11/ص701)
(81) البقرة 235
(82) ورد هذا البيت في: تاج العروس من جواهر القاموس، لمحمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، الزَّبيدي(ج15/ص455)
(83) انظر: تفسير الطبري (ص110/ ج5)
(84) البلد 16
(85) غريب الحديث (ص93/ج2)
(86) أورده البيهقي في السنن الكبرى، (ص258/ج6)
(87) الواقعة 39-40)
(88) غريب الحديث (ص277/ج2)
(89) غريب الحديث (ج2/ ص277)
(90) أورده الحاكم في: المستدرك على الصحيحين(ج1/ص62)

(91) غريب الحديث (ص137/ج3)
(92) الإسراء 34
(93) الأعراف: 102
(94) انظر: المفردات في غريب القرآن، لأبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى (ج1/ ص591)
(95) النساء 88
(96) غريب الحديث(ج1/ ص272)
(97) انظر: صحيح البخاري (ج6/ ص17/ رقم الحديث 4474)
(98) غريب الحديث(ص145/ج3)
(99) غريب الحديث(ج3/ص 147)
(100) صحيح البخاري(ج 7/ ص 35/ برقم 5219)
(101) ورد هذا البيت في: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية،للفارابي (ج2/ص686)
(102) غريب الحديث (ج2/ ص253-254)
(103) انظر: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل،لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (ج4/ ص 645)
(104) لأنعام 70
(105) البقرة 123
(106) الفرقان 19
(107) غريب الحديث (ج3/ ص67- 168/

المصادر والمراجع:

(١) لـزركلي: خـير الديـن بـن محمـود بـن محمـد بـن عـلي بـن فـارس، الـزركلي ، الأعـلام: النـاشر: دار العلـم للملايـين.

(2) الزبيـدي: ابوبكـر الزبيـدي، طبقـات النحويـين واللغويـين: ، تحقيـق: أبي الفضـل ابراهيـم، النـاشر: دار المعـارف – القاهـرة.

(3) البغـدادي: أبـو بكـر أحمـد بـن عـلي بـن ثابـت بـن أحمـد بـن مهـدي الخطيـب البغـدادي، تاريـخ بغـداد: تحقيـق: الدكتـور بشـار عـواد معروف،النـاشر: دار الغـرب الإسـلامي – بـيروت الطبعـة: الأولى،1422هـ-2002 م.

(4) ابـن أبي حاتـم: أبـو محمـد عبـد الرحمـن بـن محمـد بـن إدريـس بـن المنـذر التميمـي، الحنظـلي، الـرازي ابـن أبي حاتـم، الجـرح والتعديـل: ، النـاشر: طبعـة مجلـس دائـرة المعـارف العثمانيـة - بحيـدر آبـاد الدكـن – الهنـد، دار إحيـاء الـتراث العـربي – بـيروت، الطبعـة: الأولى، 1271 هـ 1952 م

(5) ا بـن حجـر: أبـو الفضـل أحمـد بـن عـلي بـن محمـد بـن أحمـد بـن حجـر العسـقلاني، تهذيـب التهذيـب: النـاشر: مطبعـة دائـرة المعـارف النظاميـة، الهنـد، الطبعـة: الطبعـة الأولى، 1326هـ

(6) الفيروزآبـادى: مجـد الديـن أبـو طاهـر محمـد بـن يعقـوب الفيروزآبـادى، البلغـة في تراجـم أئمـة النحـو واللغـة: النـاشر: دار سـعد الديـن للطباعـة والنـشر والتوزيع،الطبعـة: الأولى 1421هـ- 2000م.

(7) الذهبـي: شـمس الديـن أبـو عبـد اللـه محمـد بـن أحمـد بـن عثـمان بـن قَايْمَـاز الذهبـي، سـير أعـلام النبـلاء: النـاشر: دار الحديـث- القاهـرة، الطبعـة: 1427هـ-2006م

(8) ابـن خلـكان: أبـو العبـاس شـمس الديـن أحمـد بـن محمـد بـن إبراهيـم بـن أبي بكـر ابـن خلـكان البرمـكي وفيـات الأعيـان وأنبـاء أبنـاء الزمـان: تحقيـق: إحسـان عبـاس، النـاشر: دار صـادر – بـيروت.

(9) ابـن سـعد: أبـو عبـد اللـه محمـد بـن سـعد بـن منيـع الهاشـمي بالـولاء، البـصري، البغـدادي المعـروف بابـن سـعد الطبقـات الكـبرى: تحقيـق: محمـد عبـد القـادر عطا،النـاشر: دار الكتـب العلميـة - بـيروت الطبعـة: الأولى، 1410 هـ - 1990 م.

(01) الزركـشي: أبـو عبـد اللـه بـدر الديـن محمـد بـن عبـد اللـه بـن بهـادر الزركـشي، البرهـان في علـوم القـرآن: تحقيـق: محمـد أبـو الفضـل إبراهيـم، النـاشر: دار إحيـاء الكتـب العربيـة عيـسى البـابى الحلبـي وشركائـه، الطبعـة: الأولى، 1376 هـ - 1957 م

(11) ابـن تيميـة: تقـي الديـن أبـو العَبـاس أحمـد بـن عبـد الحليـم بـن عبـد السـلام بـن عبـد اللـه بـن أبي القاسـم بـن محمـد ابـن تيميـة الحـراني الحنبـلي الدمشـقي، مقدمـة في أصـول التفسـير: تحقيـق د. عدنـان زرزور، النـاشر: دارالقـران – الكويـت، الطبعـة الثانيـة 1972م

(21) البـزار: أبـو بكـر أحمـد بـن عمـرو بـن عبـد الخالـق بـن خـلاد بـن عبيـد اللـه العتـكي المعـروف بالبـزار، مسـند البـزار المنشـور باسـم البحـر الزخـار: ، تحقيـق: محفـوظ الرحمـن زيـن الله،النـاشر: مكتبـة العلـوم والحكـم - المدينـة المنورة،الطبعـة: الأولى، 1988م،

(13) أبـو عُبيـد: أبـو عُبيـد القاسـم بـن سـلاّم بـن عبـد اللـه الهـروي البغـدادي، غريـب الحديـث: ، تحقيـق: د. محمـد عبـد المعيـد خـان، النـاشر: مطبعـة دائـرة المعـارف العثمانيـة، حيـدر آبـاد-

الطبعـة: الأولى، 1384 هـ - 1964 م
(14) البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري : تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر،الناشر: دار طوق النجاة، الطبعة: الأولى، 1422هـ
(51) الطبري: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن: ، تحقيق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م
(61) مناع القطان: مناع بن خليل القطان، مباحث في علوم القرآن: الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الطبعة: الطبعة الثالثة 1421هـ- 2000م
(71) ابن حنبل: : أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: أحمد محمد شاكر،الناشر: دار الحديث – القاهرة،الطبعة: الأولى، 1416 هـ - 1995 م
(81) السيوطي: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن: ،تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة: 1394هـ/ 1974 م
(19) الأزهري: محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور تهذيب اللغة: ،تحقيق: محمد عوض مرعب،الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، 2001م
(02) ابن منظور: محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى، لسان العرب: الناشر: دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ
(12) البيهقي: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي، السنن الكبرى: تحقيق: محمد عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنات،الطبعة: الثالثة، 1424 هـ - 2003 م
(22) الحاكم: أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبي الطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع، المستدرك على الصحيحين: تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1411 – 1990م
(23) الراغب الأصفهانى: أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى، المفردات في غريب القرآن: تحقيق: صفوان عدنان الداودي، الناشر: دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - 1412 هـ
(24) الفارابي: أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الناشر: دار العلم للملايين – بيروت،الطبعة: الرابعة 1407 هـ - 1987 م
(25) الزمخشري: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل: الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1407 هـ

تقويم أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على ضوء معايير المناهج من وجهة نظر المعلمين بالسودان

Evaluating the content of Islamic education curriculum in the secondary stage in light of the curriculum standards from the teachers point of view in Sudan

أ.مبارك محمد حسن

د.عمر إبراهيم رفاي حمد

باحث

أستاذ مشارك- كلية التربية-

جامعة الزعيم الأزهري

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على ضوء معايير المناهج من وجهة نظر المعلمين بالسودان، وعلى مدى استيفاء منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لأهداف بناء المناهج. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، اختيرت عينة مكونة من 40 معلماً ومعلمة، وهي المجموع الكلي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمحلية الجنينة ولاية غرب دارفور وهي عينة قصدية، وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل البيانات. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها تم تحديد أهداف منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بشكل جيد ودقيق، وأن أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لا تناسب المستوى العقلي للمتعلمين. ووصت الدراسة بضرورة مراجعة أهداف التربية الإسلامية لتناسب المستوى العقلي وميول الدارسين.

الكلمات المفتاحية: التربية الإسلامية، تقويم، أهداف، المنهج، تقييم.

Abstract:

The study aimed to evaluate the objectives of the Islamic education curriculum in the secondary stage in light of the curriculum standards from the teachers' point of view in Sudan, and the extent to which the Islamic education curriculum for the secondary stage meets the objectives of curriculum building. The study followed the descriptive and analytical approach. A sample consisting of 40 male and female teachers was selected, which is the total number of Islamic education teachers at the secondary stage in Al-Jinaina locality, West Darfur State, which is an intentional sample. The Statistical Package for Social Sciences program was used to analyze the data. The study reached several conclusions, including the objectives of the Islamic education curriculum for

the secondary stage well and precisely, and that the objectives of the Islamic education curriculum at the secondary stage do not suit the mental level of the learners. The study recommended the necessity of reviewing the objectives of Islamic education to suit the mental level and the students 'preferences.

Key words: Islamic education, evaluation, aims, curriculum, evaluation.

المقدمة:

تقويم أهداف المنهج هو عملية أو نشاط يضم مجموعة من العمليات الفرعية التي تجري لجمع المعلومات عن ذلك المنهج وتقدير جدارتها وجدواه من أجل اتخاذ قرار صائب بشأنه حذفاً أوتعديلاً أو تغييراً. أو هي عملية تقييم المنهج لتوجيه مسيرة تصميمه وتنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً.

يتم تقويم أهداف المنهج وفقاً للأسس والمعايير وبرامج التربية والتعليم وتطويرها حتى يواكب التقدم العلمي والتقني المتسارع ويفي بمتطلبات العصرية وسعادة الآخرة وتحقيق تطلعات الطلبة وتنمية قدراتهم الإبداعية ومهاراتهم.

وتقوم أهداف منهج التربية الإسلامية لتنمية الإنسان في جوانبه الجسمية والروحية والعقلية والاجتماعية وغيرها على ضوء المبادئ والمفاهيم والقيم المستمدة من الأصول الإسلامية بهدف إعداد الإنسان الصالح والمجتمع العامل المنتج.

وأضيف إلى ذلك أهمية تقويم أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية حيث يمر الناشئ المسلم بأخطر أدوار حياته فتلك الأبعاد التي تناسب العصر والأمة والبيئة والمجتمع والمحصول البشري وتطبيقاته والمسلمات النفسية والتربوية.

مشكلة الدراسة:

بدأ إحساس الباحث بالمشكلة من خلال خبرته في تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، وأن التربية الإسلامية هي الأساس الذي تقوم عليه تربية الفرد ليكون صالحاً لوطنه وأسرته ويعمل على ما يرضي الله وكتابه الكريم.. عليه جاءت مشكلة البحث لتجيب على السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تحقيق أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية:

1. هل تم تحديد أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بشكل جيد ودقيق؟
2. هل تناسب أهداف التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية المستوى العقلي للدارسين؟
3. هل تغطي أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية المجال الوجداني لدى الدارسين؟

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية العلمية لهذه الدراسة في إنها قد تكون إضافة علمية لدراسات تقويم أهداف المناهج التي أجريت على مقررات المرحلة الثانوية، كما تكمن أهميتها العملية في الاستفادة من النتائج التي لها أهمية للقائمين على مراكز تطوير المناهج.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للآتي:

1. التعرف بشكل جيد ودقيق على مدى تحقق أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.
2. التعرف على مدى تناسب أهداف التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مع المستوى العقلي للدارسين.
3. التعرف على شمول أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للمجال الوجداني لدى الدارسين.

فروض البحث:

1. تم تحديد أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بشكل جيد ودقيق.
2. تناسب أهداف التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية المستوى العقلي للدارسين.
3. تغطي أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية المجال الوجداني لدى الدارسين.

حدود البحث:

هذه الدراسة تقوم على التعرف على أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بالتركز على محلية الجنينة ولاية غرب دارفور في فترة 2020م.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع البيانات وتحليلها، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

مصطلحات البحث:

الأهداف: إن الأهداف هي وصف سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم[1].

التربية: إن التربية هي مجموعة العمليات التي من خلالها يقوم الفرد بتنمية قدراته واتجاهاته ليكون ذا قيمة إيجابية في المجتمع [2].

التقويم: هو عملية إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها وتحقيقها لأغراضها وكشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها[3].

الإطار النظري:

الأهداف:

في مجال التربية تعتبر معرفة الأهداف وتحديدها من الأمور بالغة الأهمية للعملية التربوية في شتى مجالاتها[4].

تعريف الهدف:

الهدف وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم، بعد مروره بخبرة تعليمية [5].

أو هو وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة لتزويده بالخبرات التعليمية وتفاعله مع الموقف التعليمية المحددة، إذن الهدف هو عبارة تصف سلوك التلميذ المتوقع في زمن التعلم[6].

أهمية الأهداف:

تنبع أهمية الأهداف التربوية من الآتي:

1. تساعد على تخطيط عملية التعلم وتحديد الأنشطة والإجراءات فتصبح عملية التعلم منظمة ومخططة.
2. تساعد في تحديد مستوى التلاميذ وتقييم الأداء لكل منهم مما يساعد المعلم في تقييم أداء التلاميذ بصورة موضوعية، وفي تقييم الاختبارات بصورة مناسبة.
3. تساعد في توجيه سلوك التلاميذ بصورة نواتج تعليمية فتصبح الأهداف محركة لنشاط التلاميذ في المدرسة والتعلم[7].

مستويات الأهداف:

تختلف الأهداف التعليمية من درجة عمومتها أو تخصيصها، ويمكن التمييز بين أربعة مستويات تعبر عن تدرجها من العام إلى الخاص هي:

1. مستوى الأهداف العامة: وفي هذا المستوى تأخذ الأهداف شكلها المجرد والعام كما في النقد، والتحليل والابتكار وما إلى ذلك.
2. مستوى الأهداف المتوسطة في عموميتها: وتشتق الأهداف هنا من أهداف المستوى الأولى وتكون أكثر تحديداً منها وتختص بما يتوقع أن يكتسب الدارسون في نهاية المرحلة أو الفصل الدراسي.
3. مستوى الأهداف الخاصة بالوحدات الدراسية أو الحصة الواحدة وهي التي يشار إليها عادة بالأهداف السلوكية وتشتق من أهداف المستوى الثاني، وغالباً ما لا يقتصر الهدف في المستوى على بيان الأداء المرغوب من قبل التلاميذ بل يتعدى ذلك إلى بيان الموقف أو الشروط التي يظهر فيها الأداء أو المعيار الذي يعتمد أساساً في الحكم.
4. مستوى الأهداف الجزئية أو المفصلة:

وهي أقرب ما تكون إلى التعريفات الإجرائية للأهداف التعليمية وتستعمل خاصة في التعليم المبرمج وفي قياس المحكي[8].

معايير الأهداف:

عند تحديد الأهداف التعليمية لا بد من مراعاة مجموعة معايير أو شروط حتى تكون هذه الأهداف مقبولة من الفرد والمجتمع ويمكن تحقيقها ويمكن إجمال المعايير الواجب توفرها في الأهداف التربوية الجيدة فيما يلي:

1. يجب أن تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة بمعنى أن تكون الأهداف متمشية مع فلسفة المجتمع وإن كانت فلسفته مصوغة في صورة عبارات عامة فإنه يمكن التغلب على العمومية فيها بوصفها في صورة عبارات أو أهداف تربوية أقل تعميماً تعكس هذه الفلسفة وتعمل على ترجمتها في سلوك الناشئة من الشباب وذلك من خلال المنهج المدرسي [9].
2. يجب أن تكون الأهداف واقعية، بمعنى أن تكون ممكنة التحقق في ظل المدرسة إذ من غير

المعقـول أن نتجاهـل الواقـع الـذي تعيـش فيـه مدارسـنا إذا كنـا نطمـع في تحقيـق هـذه الأهـداف مـع إعطـاء فرصـة لتحسـين ظـرف المدرسـة وتطويرهـا.

3. يجـب أن تراعـى في تحديـد الأهـداف التربويـة طبيعـة المتعلـم بمعنـى أن نحـترم شـخصية المتعلـم باعتبـاره يعمـل في الحيـاة بكليتـه وليسـت بجانـب واحـد مـن الجوانـب الشـخصية سـواء كانـت عقليـة أو وجدانيـة أو جسـمية.

4. يجب أن تساير روح العصر الذي نعيش فيه والذي يعبر عنه بأنه عصر العلم والتكنولوجيا.

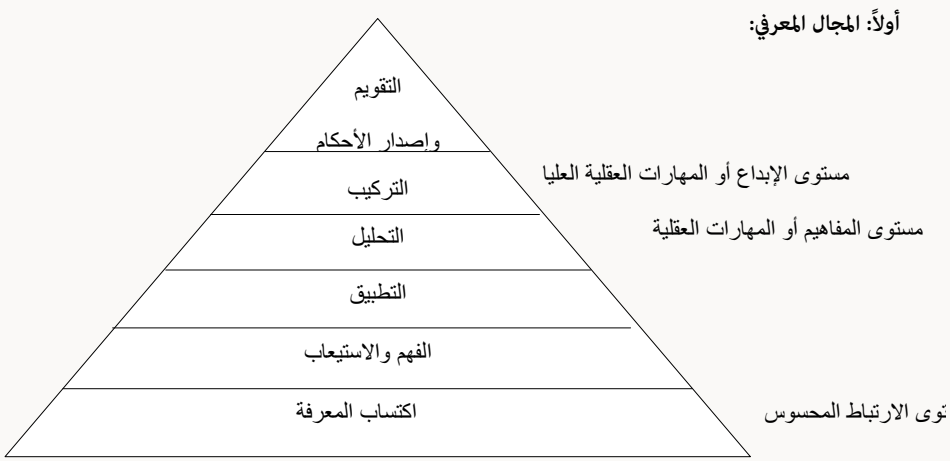
مصادر اشتقاق الأهداف:

تشتق الأهداف من مصادر أساسية وهي:

1. طبيعة المجتمع من حيث عقيدته وفلسفته وتطلعاته ومشكلاته وقيمه.
2. طبيعة المتعلمين: من حيث اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ومراحل نموهم.
3. طبيعة المادة الدراسية ومكوناتها (حقائق، مفاهيم، نظريات)
4. طبيعة العصر من حيث تغيره السريع وتفجره المعرفي وتقدمه العلمي والتقني[10].

و/ تصنيـف الأهـداف التدريسـية: يعـد تصنيـف بلـوم وزملائـه مـن أكـثر التصنيفـات انتشـاراً في مجـال صياغـة الأهـداف وتحديدهـا وقسـم هـذا التصنيـف إلى ثلاثـة مجـالات:

شكل رقم (1) يوضح هرم بلوم المعرفي



يلاحـظ مـن الشـكل السـابق أن هـذا التصنيـف المنحنـى الهرمـي بمعنـى أن كل مسـتوى يعتمـد عـلى المسـتوى الـذي قبلـه وأساسـاً للمسـتوى الـذي يليـه وتوزعـت المسـتويات السـتة في ثـلاث مجموعات هي[11]:

1. المستوى الارتباطي المحسوسي وقد اشتمل على مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.
2. المسـتوى المفاهيمـي أو مسـتوى المهـارات العقليـة الدنيـا وقـد اشـتمل عـلى المسـتويات الثلاثـة:

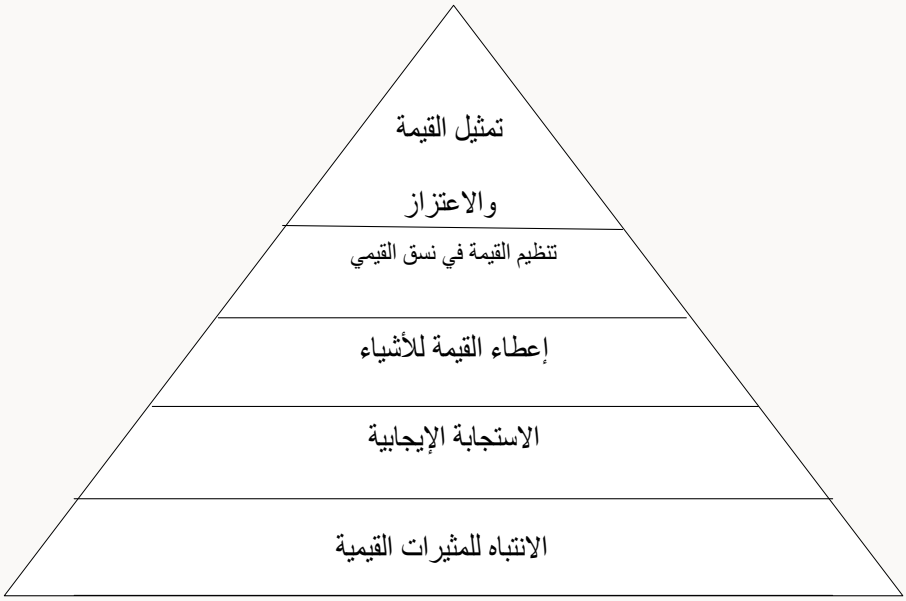
1. مستوى الفهم والاستيعاب.
2. مستوى التطبيق.
3. مستوى التحليل.

-3 المستوى الإبداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا وقد اشتمل على المستويين:

1. مستوى التركيب.
2. مستوى إصدار الأحكام أو التقويم.

ومن الملاحظ أن هذه المستويات الستة تتدرج بالصعوبة إلى الأكثر صعوبة وتعقيداً في المستويات العقلية الأعلى تتطلب عمليات عقلية أصعب.

ثانياً: تصنيف الأهداف التربوية في المجال العاطفي والوجداني إلى خمسة مستويات:



شكل رقم (2) يوضح تصنيف كراثوول للأهداف التربوية في المجال الوجداني الانفعالي

-1 هذا التصنيف طبيعته «هرمية» وإن لكل مستوى تعلم سابق وتعلم لاحق للذى قبله.

-2 هذا التصنيف، إن الانتباه والاستجابة هما: لمثيرات قيمية بينما المستويات الثلاثة الباقية إعطاء قيمة للأشياء، وتنظيم القيمة في منظومة الفرد القيمية وفي قمة الهرم تمثل القيمة والاعتزاز بها[12].

أهداف منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية:

توثيق صلة الطلاب بالوحى الإلهي وهو المرجع الأساسي لتنظيم حياة الفرد والجماعة الإسلامية من خلال [13]:

1. حفظ قدر مناسب من القرآن.
2. تلاوة قدر مناسب من القرآن مع التجويد.
3. دراسة بعض الآيات المختارة مع التركيز على دلالاتها التشريعية.
4. التعرف على أهم كتب التفسير ومناهج المفسرين في العصور المختلفة.
5. التعرف على القرآن وبعض آيات الاستدلال والأحكام.
6. تعرف الطلاب على أحكام دينهم في العبارات والمعاملات والقواعد الأصولية العامة في الأحكام الشرعية والأصول الشخصية.
7. تعرف الطلاب سنة النبي صلى الله عليه وسلم للإقتداء وتقويم السلوك.
8. تعرف الطلاب سنة النبي وعلوم الحديث مع دراسة قدر مناسب من الأحاديث النبوية.
9. تنمية روح الجهاد والتضحية في نفوس الطلاب للدفاع عن الوطن والعقيدة.
10. تمكين الطلاب من التعرف على النظم الإسلامية المختلفة كالنظام الاجتماعي والاقتصادي والقضائي والنظام الإداري.
11. ربط الطلاب بمنهجية علماء الإسلام في الاستدلال واستنباط الأحكام من خلال دراسة المذاهب الفقهية وعلم الأصول.
12. دراسة أهم القضايا المعاصرة في ضوء الفكر الإسلامي مثل السياسات الشرعية في الحكم وأحكام المال وقضايا حقوق الإنسان.

الدراسات السابقة:

1. دراسة **دفع الله المكاشفي عثمان(2008)** [14]، تطوير مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في السودان وقطر. استخدم الباحث المنهج الوصفي وصمم أدواته استبيانين وتم إجراء دراسة الميدانية على مجتمع الدراسة وعينتها كالآتي: إدارة مناهج التربية بالسودان وقطر (4) أفراد، موجهو وموجهات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية 192 فرداً بالبلدين. طلاب وطالبات التربية الإسلامية 1012 فرداً. خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: إن استراتيجيات تطوير مناهج التربية الإسلامية بالبلدين منبثقة عن الاستراتيجية العامة لتطوير التربية والتعليم، أهداف إستراتيجيات تطوير مناهج التربية الإسلامية تتلاءم مع الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة بدرجة فوق المتوسط بين البلدين وجهة نظر عينات البحث. ووصت الدراسة بتطبيق استراتيجية تطوير خاصة بالتربية الإسلامية من تصور الباحث، تحديد معايير لمناهج التربية الإسلامية قابلة للتطبيق.
2. دراسة **خليل محمد هاشم (1997)** [15]، تطوير مناهج التربية الإسلامية لمرحلة الأساس في الأردن في ضوء التصور الإسلامي للشخصية. استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته. تكون مجتمع الدراسة من مشرف التربية الإسلامية ومعلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالأردن، أما العينة فقد اشتمل جميع المشرفين التربويين في الأردن وعددهم 40 مشرفا، تم اختيار عدد (100) معلم ومعلمة بواقع 50 من كل جنس بصورة عشوائية. استخدم الباحث الاستبانة كأداة

لجميع المعلومات وقد صمم استبانتين واحدة للمعلمين وأخرى للموجهين. خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: تدنى مستوى المناهج الحالي للتربية الإسلامية في مرحلة الأساس بالأردن.

3. دراسة **الطيب نهلة مصطفى محمد (2016)** [16]، تحليل وتقويم منهج التربية الإسلامية للصف السابع أساس. تكون مجتمع الدراسة من 4 موجهين و56 معلماً ومعلمة أخذ جميعهم كعينة. استخدمت الباحثة الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع المعلومات. خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: أن أهداف منهج التربية الإسلامية واضحة للمعلم ويستطيع توصيلها للتلميذ، المنهج يحتوي على القيم والمضامين التي تحقق أهداف التربية الإسلامية العامة والخاصة.

منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية:

اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يلائم طبيعة مشكلة الدراسة الحالية، ويساعد على إلقاء الضوء على مختلف جوانبها عن طريق الوصف والتحليل.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، بمحلية الجنينة بولاية غرب دارفور، جمهورية السودان، البالغ عددهم 40 معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

العينة تعني اختيار بعض أفراد المجتمع، وقد بلغ حجم عينة الدراسة 40 معلماً ومعلمة وهي عينة وهم العدد الكلي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمحلية الجنينة ولاية غرب دارفور وهم من حاملي تخصص الدراسات الإسلامية والتربية، والعينة هنا عينة قصدية، وتم تصنيفهم وفق الجنس (ذكر – أنثى)، التخصص (تربية – اصول دين –شريعة)، المؤهلات (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه)، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. جمعت المعلومات عن طريق استبيان التي بلغت ثمان عبارات ويتكون من مقياس ليكرت الخماسي متدرجة وهي: (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة صغيرة، درجة صغيرة جداً)، مع منح كل بند الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، على الترتيب لمعرفة رأي المبحوثين عن تقويم أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. وبإجراء الدراسة الاستطلاعية للمقياس تراوحت درجات ثباته بمعامل كرونباخ (0.86) وهي درجة عالية تبين صلاحية استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية. استخدم الباحث النسب والتكرارات وحساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار مربع كاي لتحديد اتجاهات عينة الدراسة على عبارات الاستبيان.

تحليل البيانات الموضوعية للدراسة:

تم في هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي توصلت لها الدارس من خلال تحليل البيانات المستخدمة، وذلك عن طريق عرض كل عبارة والنتائج المتعلقة به، ثم التعليق عليها.

جدول (1) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الأولى (تم تحديد الأهداف بشكل واضح ودقيق)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	الاستنتاج
التكرار	12	19	7	1	1	4.000	.90582	29.50	قبول
النسب	30%	47.5%	17.5%	2.5%	2.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أن أفراد عينة الدراسة اجابوا عن العبارة رقم (١) تم تحديد الأهداف بشكل واضح ودقيق بدرجة كبيرة جداً بنسبة ٣٠٪، و٤٧٪ بدرجة كبيرة، ١٧,٥٪ بدرجة متوسطة و٢,٥٪ لكل بدرجة صغيرة وصغيرة جداً.

قد بلغ مربع كاي ٢٩,٥٠٠ عند مستوى الحرية ٤ وكانت القيمة المعنوية <.001 وهي اقل من مستوى المعنوية ٠,٠٥ عليه فإن فإننا نقبل أنه تم تحديد أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بشكل جيد ودقيق بنسبة ٨٩٪.

جدول (2) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الثانية (تمت صياغة الأهداف صياغة سلوكية تسمح بالملاحظة والقياس)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	الاستنتاج
التكرار	5	14	10	9	2	3.2750	1.1091	10.750	قبول
النسب	12.5%	35%	25%	22.5%	5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

واجابوا على العبارة رقم (2) تمت صياغة الأهداف صياغة سلوكية تسمح بالملاحظة والقياس بنسبة 12.5% بدرجة كبيرة جداً، 35% بدرجة كبيرة، 25% بدرجة متوسطة، 22.5% بدرجة صغيرة و5% بدرجة صغيرة جداً.

قد بلغ مربع كاي المحسوبة 10.750، بقيمة معنوية .030وهي اقل من مستوى المعنوية 0.05 عند مستوى الحرية 4 عليه نقرر أن اتجاه المبحوثين هو أن أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية تمت صياغتها سلوكياً بطريقة تسمح بالملاحظة والقياس بنسبة 64%.

جدول (3) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الثالثة (تناسب الأهداف المستوى العقلي للمتعلمين الدراسين للمنهج)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	الاستنتاج
التكرار	11	10	11	5	3	3.5250	1.2400	7.000	رفض
النسب	27.5%	25%	27.5%	12.5%	7.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

اجاب المبحوثين عن العبارة رقم (3) تناسب الأهداف المستوى العقلي للمتعلمين الدراسيين للمنهج بنسبة 27.5% بدرجة كبيرة جداً، 25% بدرجة كبيرة، 27.5% بدرجة متوسطة، 12.5% بدرجة صغيرة و7.5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة كاي المحسوبة قد بلغت 7.000بقيمة معنوية .136 بدرجات حرية 4 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 عليه فإن أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لا تناسب المستوى العقلي للمتعليمن الدارسين للمنهج.

جدول (4) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الرابعة (تراعي الأهداف ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	الاستنتاج
التكرار	8	14	7	6	5	3.3500	1.311	6.250	رفض
النسب	20%	35%	17.5%	15%	12.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

اجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (4) تراعي الأهداف ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم بنسبة 20% بدرجة كبيرة جداً، 35% بدرجة كبيرة، 17.5% بدرجة متوسطة 15% بدرجة صغيرة و12.5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة كاي المحسوبة هي 6.250 بقيمة معنوية .181 بدرجات الحرية 4 عند مستوى المعنوية 0.05، عليه فإن أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لا تراعي ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم.

جدول (5) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الخامسة (هنالك إمكانية لتحقيق الأهداف في ضوء الامكانيات المتوافرة)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	الاستنتاج
التكرار	6	6	18	7	3	3.1250	1.1137	16.750	قبول
النسب	15%	15%	45%	17.5%	7.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

اجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (5) هنالك إمكانية لتحقيق الأهداف في ضوء الامكانيات المتوافرة بنسبة 15% بدرجة كبيرة جداً، وكذلك 15% بدرجة كبيرة، 45% بدرجة متوسطة، 17.5% بدرجة صغيرة و7.5% بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كاي المحسوبة هي16.750ودرجات الحرية 4 والقيمة المعنوية.002 وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05، هنالك إمكانية لتحقيق أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء الامكانيات المتوافرة بنسبة 62%.

جدول (6) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة السادسة (الأهداف تغطي المجال المعرفي)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	الاستنتاج
التكرار	20	12	6	2	0	4.2500	.89872	18.400	قبول
النسب	50%	30%	15%	5%	0%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

اجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (6) الأهداف تغطي المجال المعرفي بنسبة 50% بدرجة كبيرة جداً، 30% بدرجة كبيرة، 15% بدرجة متوسطة، 5% بدرجة صغيرة.

بما أن قيمة مربع كاي المحسوبة هي 18.400 ودرجات الحرية 3 والقيمة المعنوية <.001وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 علية فان أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية تغطي المجال المعرفي للدراسين بنسبة 84%.

جدول (7) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة السابعة (الأهداف تغطي المجال المهاري)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	الاستنتاج
التكرار	1	9	17	8	5	2.8250	1.0098	17.500	قبول
النسب	2.5%	22.5%	42.5%	20%	12.5%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (٧) الأهداف تغطي المجال المهاري بنسبة ٢,٥٪ بدرجة كبيرة جداً، ٢٢,٥٪ بدرجة كبيرة، ٤٢,٥٪ بدرجة متوسطة ٢٠٪ بدرجة صغيرة و١٢,٥٪ بدرجة صغيرة جداً.

بما أن قيمة مربع كاي المحسوبة هي ١٧,٥٠٠ ودرجات الحرية ٤ والقيمة المعنوية . 002 وهي أقل من مستوى المعنوية ٠,٠٥ علية فإن أهداف منهج التربية الإسلامية تغطي المجال المهاري لدي الدارسين بنسبة ٥٦٪.

جدول (8) يوضح التوزيع التكراري والوسط الحسابي ومربع كأي للعبارة الثامنة (الأهداف تغطي المجال الوجداني)

النسب والتكرارات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة صغيرة	درجة صغيرة جداً	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع كاي	الاستنتاج
التكرار	5	9	10	8	8	2.875	1.324	1.750	رفض
النسب	12.5%	22.5%	25%	20%	20%				

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2020م

أجاب أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (٨) الأهداف تغطي المجال الوجداني بنسبة ١٢,٥٪ بدرجة كبيرة جداً، ٢٢,٥٪ بدرجة كبيرة، ٢٥٪ بدرجة متوسطة ٢٠٪ بدرجة صغيرة و٢٠٪ بدرجة صغيرة جداً. بما أن قيمة مربع كأي المحسوبة هي ١,٧٥٠ ودرجات الحرية ٤ والقيمة المعنوية .782 وهي أكبر من مستوى المعنوية ٠,٠٥ علية فإن أهداف منهج التربية الإسلامية لا تغطي المجال الوجداني.

النتائج:

من خلال الدراسة نستنتج الآتي:

1. تم تحديد أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بشكل جيد ودقيق، كما تمت صياغتها بطريقة تسمح بالملاحظة والقياس، اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة **خليل (1997)**، التي أجريت على مجتمع الأردن بمرحلة الأساس، حيث أوضحت أن هناك تدني مستوى أهداف المناهج الحالية للتربية الإسلامية في مرحلة الأساس بالأردن.
2. إن أهداف منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لا تناسب المستوى العقلي للمتعلمين الدارسين للمنهج، كما لا تراعي ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم، اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة **دفع الله (2008)**، التي أجريت على المجتمع السوداني والقطري حيث أوضحت أن أهداف استراتيجيات تطوير مناهج التربية الإسلامية تتلاءم مع الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة بدرجة فوق المتوسط بين البلدين.
3. هنالك إمكانية تحقيق أهداف منهج التربية الإسلامية في ضوء الإمكانيات المتوافرة، وتغطي المجال المعرفي والمهاري للدارسين، تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة **الطيب (2016)**، التي أجريت على تقويم منهج التربية الإسلامية للصف السابع أساس بالسودان، حيث أوضحت أن أهداف منهج التربية الإسلامية واضحة للمعلم ويستطيع توصيلها للتلميذ، وتحتوي على القيم والمضامين التي تحقق أهداف التربية الإسلامية العامة والخاصة.
4. إن أهداف منهج التربية الإسلامية لا تغطي المجال الوجداني لدي الدارسين.

التوصيات:

وصت الدراسة بالآتي:

1. ضرورة مراجعة أهداف منهج التربية الإسلامية لتغطي المجال الوجداني والمهاري لدي الدارسين.
2. ضرورة مراجعة أهداف التربية الإسلامية لتناسب المستوى العقلي وميول الدارسين.

المصادر والمراجع:

(1) احمـد حسـن حـمادات، المناهـج التربويـة نظرياتهـا ومفاهيمهـا، دار حامـد، عـمان، الأردن، 1998م، ص 127.

(2) محمد منير مرسي، فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر،2019م، ص9 .

(3) المبروك فرج، طرائق التدريس العامة، دار حميراء للنشر، القاهرة، مصر، 2016م، ص117

(4) نجـوى احمـد عبـد الرحيـم شـاهين، اساسـيات وتطبيقـات في علـم المناهـج، دار القاهـرة للنـشر، القاهرة، مـصر، 2016م، ص66.

(5) احمـد حسـن حـمادات، (1998)، المناهـج التربويـة نظرياتهـا ومفاهيمهـا، دار حامـد، عـمان، الأردن، 1998م، ص 126.

(6) فوزي طه إبراهيم، المناهج المعاصرة، دار المعارف الاسكندرية، 1986, ص65.

(7) نجـوى احمـد عبـد الرحيـم شـاهين، اساسـيات وتطبيقـات في علـم المناهـج، دار القاهـرة للنـشر، القاهرة، مـصر 2016م، ص103.

(8) امطانيـوس ميخائيـل (1995)، التقويـم التربـوي الحديـث، جامعـة سـبها، طرابلـس، ليبيـا، 1995م، ص81.

(9) فوزي طه إبراهيم، المناهج المعاصرة، دار المعارف، الإسكندرية، مصر، 2001م، ص81.

(10) الخليفة حسن جعفر، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرشيد، 2010م، ص100.

(11) احمـد حسـن حـمادات، المناهـج التربويـة نظرياتهـا ومفاهيمهـا، دار حامـد، عـمان، الأردن، 1998م، ص131.

(12) احمـد حسـن حـمادات، المناهـج التربويـة نظرياتهـا ومفاهيمهـا، دار حامـد، عـمان، الأردن، 1998م، ص 132.

(13) المكتـب الفنـي، خطـة توزيـع المنهـج الـدراسي، ولايـة الخرطـوم، منشـور وزارة التربيـة، الخرطوم، السودان، 2013م.

(14) المكاشفي عثمان دفع الله، استراتيجيات تطوير المناهج بالمرحلة الثانوية في السودان وقطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة امدرمان الإسلامية، امدرمان، السودان، 2008م.

(15) محمد هاشم خليل، تطوير مناهج التربية الإسلامية في ضوء التطور الاسلامي لشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة امدرمان الإسلامية، امدرمان، السودان، 1997م.

(16) نهلة مصطفى محمد الطيب، تقويم وتحليل منهج التربية الإسلامية للصف السابع أساس، جامعة امدرمان الإسلامية، امدرمان، السودان 2016م.

توظيف الخصائص الفنية لتعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها (وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد أنموذجاً)

د.جمال حسين جابر محمد

أستاذ مساعد - جامعة إفريقيا العالمية- متعاقد جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية

مستخلص:

انطلقت هذه الدراسة من أهمية تعليم الخصائص الفنيّة، وتعلّمها لدى طلاب وحدة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد، وهدفت الدراسة إلى التّعرف على الخصائص الفنيّة من خلال ديوان الشاعر(غازي عبدالرحمن القصيبي)،وتعليمها، وتعلّمها لمتعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بالوحدة؛ بغية الوصول إلى أنواع الخصائص الفنيّة في الديوان،وإعداد مادة تعليمية للخصائص الفنيّة، وقد أُتبع المنهج الوصفي القائم على التحليل والتجريبي، وعينة الدراسة (20) طالباً من طلاب المستوى الرّابع بوحدة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد، و(13) معلّماً بالوحدة، وجاءت أبرز النتائج :

1. للخصائص الفنيّة أثرٌ فعالٌ في تعليم عناصر اللُّغة العربية(الأصوات، والمفردات، والتراكيب) للناطقين بغيرها.
2. تُساعد متعلمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها في صياغة التراكيب اللغوية.
3. تُنمي المهارات اللغوية لمتعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
4. توجد فروق ذات دلالة احصائية لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها لصالح المتغير المستقل (توظيف الخصائص الفنيّة).

Abstract

This study started from the importance of teaching and learning the artistic characteristics of students of the Unit for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at King Khalid University. The study aimed to identify the artistic characteristics through the poet Ghazi Abdul Rah man Al-Qossaibi's poet, and to teach and teach them to learners of the Arabic language for non-Arabic speakers, and preparing an educational material for the technical characteristics. The descriptive approach based on analysis was followed, and the study sample (20) students of the fourth level of the Unit for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at King Khalid University, and (13) teachers of the unit. The most prominent results were:

1. The technical characteristics have an effective effect on teaching the elements of the Arabic language (sounds, vocabulary, and structures) to non-Arabic speakers.
2. Assist learners of Arabic language for non-native speakers in formulating linguistic structures.
3. Developing the language skills of learners of the Arabic language for non-Arabic speakers.
4. There are statistically significant differences in teaching the Arabic language to non-native speakers in favor of the independent variable (employing technical characteristics).

مقدمة:

هدفت هذه الدراسة للتّعرف على الخصائص الفنيّة في الديوان، وتعليمها لمتعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها من خلال وضع مادة تعليمية،واعتمد الباحث في هذه الدراسة على تحليل ديوان الشاعر غازي عبدالرحمن القصيبي ؛ للتّعرف على الخصائص الفنيّة وتحديدها، ووضع مادة تعليمية، لتعليمها لطلاب المستوى رابع، من خلال أربعة دروس، الأول: بعنوان :تعليم التشبيه، والثّاني بعنوان: تدريس الاستعارة، والثالث : الكناية وتعلّمها ، والرّابع: تعليم الجناس والطباق، ووُزعت أسئلة المقابلة على معلّمي الوحدة وتحليلها، للتّعرف على وجهة نظر هؤلاء المعلمين، والفئة المستهدفة هم طلاب المستوى رابع بوحدة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد، وقد عرض الباحث بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن الدوافع التي دفعت الباحث للقيام بهذه الدراسة والخوض فيها:

1. التكليف الصادر من عميد الوحدة لدراسة توصيف مقرر الوحدة، وسدّ النقص فيه.
2. خلو معظم سلاسل تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها من تعليم الخصائص الفنيّة.
3. مساعدة مدرّسي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
4. مساعدة معدي مناهج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
5. إثراء الدراسات الحديثة في المجال التطبيقي.
6. من الدوافع الذاتية عملي في مجال تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
7. وضع مادة تعليمية لتعليم الخصائص الفنيّة، وتعلّمها لمتعلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

مشكلة الدراسة:

استخدم الباحث ما هو متاح له من البيانات، والمعلومات من أجل إيجاد الحل المناسب لهذه المشكلة التي تتبلور في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

س1: كيف تساهم الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية، وتعلّمها للناطقين بغيرها؟

أسئلة الدراسة:

1. كيف تساعد الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها؟
2. كيفية تيسر الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها؟
3. كيف تزيد الخصائص الفنيّة من كفاءة معلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؟
4. كيف تنمي الخصائص الفنيّة مهارات متعلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1. أهمية الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها.
2. أهمية تيسير الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها.
3. الخصائص الفنيّة تزيد من كفاءة معلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
4. الخصائص الفنيّة تنمي مهارات متعلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
5. إعداد مادة تعليمية لتعليم الخصائص الفنيّة وتعلّمها لمتعلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

أهداف الدراسة:

سعى الباحث من خلال هذه الدراسة لتحقق الأهداف الآتية:

1. معرفة الأسلوب الأدبي من خلال الديوان يُساعد في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها.
2. التّعرف على الموسيقى الداخلية من خلال الديوان تُساهم في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها.
3. التّعرف على الخصائص الفنيّة من خلال الديوان تزيد من كفاءة معلّمي اللُّغةَ العربية للناطقين بغيرها.
4. تحديد الخصائص الفنيّة من خلال الديوان تنمي مهارات متعلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود الدراسة:

تُقتصر هذه الدراسة على توظيف الخصائص الفنيّة لتعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، وتصميم مادة علمية في ضوء أسس علمية حديثة، ووضع أسس عامة فيها، والاعتماد عليها عند تصميم الاختبار القبلي والبعدي.

مصطلحات الدراسة:

المفاهيم والمعاني التي تحملها بعض الألفاظ في الدراسة، منها على سبيل المثال:

-الخصائص الفنيّة: العبارة تعني مجموعة من علوم البلاغة العربية (التشبيه، والاستعارة، والكناية، والجناس، والطباق).

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على التحليل، والمنهج التجريبي.

الدّراسات السابقة:

لخص الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ ليقف على الجهود التي بذلت في هذه الدراسات، وانطلق منها كأساس للدراسة الحالية، وقد اختار الباحث عدد(2) منها:

الدراسة الأولى: عنوانها(البلاغة الميسرة للناطقين بغيرالعربية)،[1]

هدفت الدراسة لعرّض محاضرات للبلاغة، وأورد شواهد من القرآن والسنة والشعر العربي.

الدراسة الثانية: بعنوان (صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة شرناق التركية أنموذجاً)،[2]

هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات، والأسباب التي أدت إلى ضعف الطلاب غير الناطقين بالعربية، والاهتمام البلاغي في تدريس البلاغة.

صفوة القول: من خلال عرّض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية اتضح اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها تتعلق بمتعلمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدام المنهج الوصفي القائم على التحليل، ومن حيث الأهداف يوجد اختلاف يسير ، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأداة ؛ حيث لاحظ الباحث أن الدراسات السابقة لم تستخدم أدوات البحث إلا الدراسة الثانية التي استخدمت الاستبانة، والنظر في المراجع والمصادر التي لها علاقة بالدراسة، أما الدراسة الحالية فاستخدمت المقابلة التي حُكِّمتْ من بعض المتخصصين في المجال، من أجل تحليلها للوصول للنتائج، والاختبار لقياس المعرفة العلمية للمتعلمين، ووضع مادة تعليمية، والمنهج التجريبي، ومجتمع الدراسات السابقة طلاب الكليات والدراسات العليا، ودوافعهم العمل بالدّول العربية، أما الدراسة الحالية فهي تستهدف طلاب الإعداد اللغوي، حيث تتمثل دوافعهم في الدراسة بكليات الجامعة، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة، فعينة الدراسة في الدراسات السابقة طلاب الكليات، أما الدراسة الحالية فالعينة لطلاب الإعداد اللغوي، ومعلّمو الوحدة، الدراسات السابقة في الجوانب النظرية التعليمية، والدراسة الحالية في الجانب النظري التعليمي التطبيقي.

المبحث الأول:

الإطار النظري:

الخصائص الفنيّة:أدرس في هذا المبحث الخصائص الفنيّة من خلال ديوان الشاعرغازي القصيبي، وأسطر نبذة قصيرة تحتوى على معلومات عن غازي القصيبي فيما يأتي:

«غازي عبد الرحمن القصيبي (2 مارس 1940 - 15 أغسطس 2010)، شاعر وأديب وسفير دبلوماسي ووزير سعودي، قضى في الأحساء سنوات عمره الأولى، ثم انتقل بعدها إلى المنامة بالبحرين ليدرس فيها مراحل التعليم، حصل على درجة البكالوريوس في كلية الحقوق في جامعة القاهرة، ثم حصل على درجة الماجستير في العلاقات الدّولية في جامعة جنوب كاليفورنيا التي لم يكن يريد الدراسة فيها، بل كان يريد دراسة القانون الدّولي في جامعات أخرى من جامعات أمريكا، وبالفعل حصل على قبول في جامعات عدة، ولكن لمرض أخيه نبيل اضطر إلى الانتقال إلى

جـواره، والدراسـة في جنـوب كاليفورنيـا، وبالتحديـد في لـوس أنجلـوس، ولم يجـد التخصـص المطلـوب فيهـا فأضطـر إلى دراسـة العلاقـات الدّوليـة، أمـا الدكتـوراه ففـي العلاقـات الدّوليـة في جامعـة لنـدن، والتـي كانـت رسـالته فيهـا حـول اليمـن، كـما أوضـح ذلـك في كتابـه حيـاة في الإدارة.»(3)

أولاً:اللُّغـة: اللُّغـة العربيةهـي لغـة الحضـارة والتعليـم، ولسـان الممتازيـن لانتشـارها الواسـع، وتعـدد مخارجهـا وأصواتهـا وتراكيبهـا، لغـة القـرآن الكريـم لهـا الخلـود، والبقـاء عـلى مـر العصـور والأزمـان. " اللُّغـة قـد تكـون ذات وظيفـة أساسـية، وهـى التعبـير عـن العواطـف والانفعـالات، وإثـارة المشـاعر، والتأثـير في السـلوك الإنسـاني" (4)." اللُّغـة العربيـة لغـةٌ متطـورةٌ ، مثلهـا كمثـل شـجرة دائمـة الاخـضرار، جذورهـا ثابتـة ، وأغصانهـا وفروعهـا ثابتـة، أمـا أوراقهـا فتتجـدد وتتبـدل، وتزبـل أوراق وتنمـو أوراق"(5)" اللُّغـة عبقريـةٌ: تعنـى أن يكـون للّغـة الواحـدة طبيعتهـا، ومزاجهـا الخـاص، أو خصائصهـا الجوهريـة التـي تعيـش بهـا في المجتمـع، تتفاعـل مـع الفـرد وتـؤدى حاجاتـه الفكريـة والروحيـة" (6). تعامـل الشـاعر مـع المفـردة اللغويـة، أو اللُّغـة عامـة كأداة للتعبـير لتـؤدي حاجاتـه الفكريـة . فيقـول :

عهـــدته عـــربياً...ما لـــوى فمـــه

بكنةٍ هاجرتْ مـن شـواطئ التتـر[7]

يبـين بـأن اللُّغـة في منطقـة الخليـج لغـة عربيـة فصيحـة؛ لأنهـا لغـة الإعجـاز القـرآني، وليـس فيهـا لكنـة التـتر، فيقـول:

عهـــدته عـــربياً ... مـــا غفا وصحا

إلا عـلى لـــغة الأعـــجاز والسـور[8]

ويقول :الحـــب! أين الحـــبُّ ؟ لفـــظاً جـــوف فـــقد المـــعاني [9]

الحبّ لفظة لا يفهمها أحدٌ، وأصبح أجوف لا معنى له.

فقوله:يـــداك يـــداعبان يـــــدي

وتهمس في الدجى الكلمات[10]

في الدّجى يكون الكلام همساً غير ظاهر.

اسـتخدم لفظـة الـكلام في شـعره لدلالـة عـلى قدرتـه عـلى إنتـاج اللُّغـة منطوقـة فيقول:وننثني للـــبدر حـــين نشتهي الكـــلام[11]

وقوله:أأخ والـــرغبة الخـــــرساء في

شفتي تسخر من زيف الكلام[12]

يوضّح بأنه غير متكلّف في كلامه، ويختار الجيّد في صياغة أشعاره.

ويقول: أوحيت للشعراء ما كتبوا

فخلـــدتِ الكـــتابة [13]

الكتابة تساعد في رقي اللُّغة، وجمال صياغتها؛ لأن أداءها يعتمد على اللُّغة الفصحى.

صفـوة القـول: اهتـم الشـاعر بمهـارة الـكلام؛ لأنهـا مـن أهـم المهـارات التـي يعتمـد عليهـا المعلّـم في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، فبواسـطتها تُنقـل الأصـوات والمفـردات والتراكيـب

للمتعلـم، مـن أجـل الفهـم والإفهـام والحفـظ والاسـتذكار، ولمهـارة الكتابـة أهميـة ودورٌفعـال في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا؛ لأنهـا الوسـيلة الوحيـدة لتقديـم المنهـج التعليمـي للمتعلمـين، والوعـاء الحافـظ للتجـارب، والـتراث الحضـاري، والمعرفـة الإنسـانية.يقيم الباحـث في دراسـته للغـة بعـض المعاجـم للمفـردات.

1/ معجـم الألفـاظ الدينيـة: مـن أبـرز المعاجـم التـي تُوضّـح شـخصية الشـاعر ومنهجـه في الحيـاة، وجـاء هـذا المعجـم غنيـاً بالمفـردات الدينيـة التـي رصـع بهـا أبيـات قصائـده مثـل: اسـم الجـلال (اللـه)، الـرب، الإلـه، الرحيـم، القديـر، الملائكـة, الإسـلام، الرسـول، المؤمنين،مسـاجد الخشـوع، الأوثـان، الأصنـام ، الحمـد للـه، الصـبر، الجنـة، النـار الإيمـان، الطـواف وغيرهـا مـن المعـاني التـي تطـرق لهـا الباحـث في طيـات هـذا الدراسـة. ومـن الأمثلـة الشـعرية لمعـاني الألفـاظ الدينيـة قولـه: لنـا خلـق اللـه دفّ الربيـع وصـــور بهجـة أيامـه [14]

وقوله: لك الله يا عـــــــمر... كم مرةٍ

قصدت الغدير ولم تشربِ[15]

ويقول: إلهي عرفتك فوق الظنون

وأعظم مما يعرف البشر[16]

وقوله:يا زورق الأقدار! جئت فقم بنا

نطوف في ليلٍ من التيه مفزع [17]

ويقول:من الصابرين ... من الساخطين

مـــــن المـــــؤمنين... بألاّ مـــــفّر [18]

2/ معجـم ألفـاظ الطبيعيـة : تصويـر الطبيعـة أهـم وأكـثر موضوعـات الوصـف عنـد الشـعراء، لذلـك اسـتقل الشـاعر الطبيعـة ليثبـت مـن خلالهـا قـدرة الخالـق عـزّ وجـلّ، وجـاءت مفـردات الطبيعـة كثيرة في شـعره, وأتخذهـا قوالبـاً صـبّ عليهـا معانيـه، ومـن المفـردات السـماء، والشـمس، القمـر ، والليـل ، والنجـم ،والحجـار ، والأرض ، والجبـال ، القيعان،والصحراء،والبحـر، والسـحاب، ومـن الزهـور السـندس، ومـن الروائـح الشـذا، ومـن الحيوانـات البعـير، والذئـاب، والثعالـب، والـكلاب، والثعابـين، ومـن الطيـور النسـور،والعصافير، والغربـان. ورصـع الشـاعر المفـردات في أبياتـه الشّـعرية ومـن أمثلـة ذلـك قولـه:

ووروداً سقيتها بدموعي ثم ضنت على بالأشداء[19]

وقوله: ويجوب صحراء الوجود

وملؤه لهف الظماء [20]

القلب يجوب الصحراء بحثاً عن المحبوبة.

ويقول :ما في الحديقة من ياسمين

وكيف يطل عليها القمر[21]

ويقول:أتنشد للمجد؟ يا للغباء

وأمجادنا كبياض الغراب[22]

وقوله:ونصرخ أمس بلغنا السماء

وكان الرشيد يسوق السحاب[23]

وقوله:يبعثرني الشوق حين تغيبين

فوق الجبال وتحت البحار

ويرسلني في هبوب الرياح[24]

يمزج الشاعر حالته النفسية في مظاهر الطبيعة، فيصور عواطفه، ومشاعره. فيقول:

تثور زوابع الصحراء حولي

وأحلم بالورود وبالأقاحي[25]

صورالشاعر المظاهر الطبيعة الأرضية والسماويّة، مازجاً ذلك بشيء من التأمل، والتفاعل الوجداني مع هذه المظاهر مما يُكسب المتعلّم التذوق الأدبي لهذه النّصوص، ويتعرّف عن الألفاظ المستعارة للمشبه به من خلال هذا المعجم.

3/ معجم ألفاظ العلوم والكتب وأدوات الكتابة : وجد الباحث بعض الألفاظ الدّالة على بعض العلوم المختلفة، و الألفاظ الدّالة على أسماء الكتب وأدواتها ، ومن العلوم علم الفلسفة، والتاريخ، واللُّغة(الأسماء والضمائر) ، ومن أسماء الكتب الدينيةالقرآن , ومن ألفاظ أدوات الكتاب، اليراع ، القلم ، والسبورة ، الخط ، والكتابة، وجرى ذكر بعض أسماء الأنبياء والرسل، ونسج الشاعر هذه المفردات والألفاظ في أبياته الشّعرية فيقول :

لمنحت الدهر أحلى نغم

طاف في بالٍ يراعٌ مُلهم[26]

وقوله:رجفت في قلمي فأنكبت

أحرفاً تكتب مأساة اندحاري[27]

ويقول:وثم سبورةٌ أودعتها قطعاً

من الضمير وأرقاماً وأسماء[28]

ويقول:يعجز العلم وتعيا الفلسفة

في جوابٍ نشتهي أن نعرفه[29]

وقوله:واضحك من التاريخ يسلب أمتى

حتى البقيّة من قديم إزارها[30]

ويقول:القدس يرتل في محنته أي القرآن[31]

4/ معجم الجهات والأماكن:فيه نظم الشاعر في ألفاظ الأماكن المقدسة ، والجهات ومنها: القدس، ومن المدن الرياض، وجدة، والدوحة، والمنامة، ومسقط، والعين، وبيروت، ولوس أنجلوس، من الجهات فوق ، تحت ، بين، والشرق، والغرب، وقد حاك الشاعر هذه الألفاظ في ثنايا أبياته الشّعرية ،ومن أمثلة ذلك قوله:الضوء لاح فديت ضوئك

في السواحل يا منامة

فوق الخليج أراك زاهية

المـلامـح كابتسامـــــــــة(32)

وقوله :وهو ما هام على سيناء

وهو ما حارب في القدس[33]

يتأثر بالأحداث في الوطن العربي، ولا يملك سوى الكلمات.فيقول:

فارس القدس كيف غبت وما

حياك في قدسك الحبيب أذانُ[34]

وله قصيدة في لوس أنجلس مطلعها:سأكتب عنك يا عملاقتي

الأخّـــــاذة الحسنـــــاء[35]

يصف فيها الشوارع والشواطئ والحياة. ويقول:نسيت أين أنا أن الرياض هنا

مع المنامة مشغولان بالسمر

وهذه جدة جاءت بأنجمها؟

أم المحرق جاءتنا مع القمر؟

أم أنها مسقط السمراء زائرتي؟

أم أنها الدوحة الخضراء في قطر؟

أم أنها العين؟ كم في العين من حور(36)

تُشـكل أسـماء الأماكـن حقـلاً لفظيـاً في شـعره، واسـتخدمها في إيحاءاتـه وصُنـع الكنايـات، والتشـبيهات، والاسـتعارات، و اسـتثمرها الشـاعر اسـتثماراً ذكيـاً يربـط بـين أسـماء الأماكـن ومعاجـم اللُّغـة العربيـة، مـما يـؤدي إلى تنميـة الذخـيرة اللغويـة للمتعلـم.

5/ معجـم الفـاظ الغنـاء:في طيـات الديـوان ألفـاظ للغنـاء، فمـن الألفـاظ الرقـص، النغـمات ، الطـرب ، العـزف ، الفـرح ، الشـجو ، النشـوة، والوتـر، والعود،والطبـل، وقداسـتثمرها الشـاعر في أبياتـه الشّـعرية كقولـه :

فأحيا به وأغنّي له

وأدعوه: ياحُلمي المدخر[37]

وقوله:فتغنيت منـــشداً

للهوى أعذب اللحون[38]

ويقول:آه! لو غنيت في سمعي أنا

لجعلت الليل مزماراً وعوداً[39]

وقوله في الهنود الحمر:كانـــوا يحبون الطبـــــــول

ويزمجرون على الخيول[40]

ثانياً:الأسـلوب : الوسـيلة التـي اتخذهـا الشـاعر للتعبـير عـما في نفسـه، ويختلـف الأسـلوب مـن شـاعر إلى آخـر، ومـن كاتـب إلى كاتـب، تبعـاً لاختـلاف بيئاتهـم وطبائعهـم وأحوالهـم. نجـد أن الشـاعر

استمد أساليبه من قرحته ووحي إلهامه، والثّقافة الإسلامية لعبت دوراً بارزاً في توجيه أسلوبه،وعرف الجرجاني بقوله: " الضرب من النظم والطريقة فيه"،[41]،وهو عند أحمد أمين : " قوة غامضة لبعض الكلمات وبعض التراكيب تنتج هذه القوة من اجتماعها، أو جرسها فتسبب استثارة الخيال ، وتنفذ إلى صميم القلب ، والأسلوب الشّعري، والسحر الطبيعي الذي يرجع إلى الوحي الأسمى، و إلى قوة الصياغة التي تعبر بها اللُّغة عن معان وأراء المعاني الاصطلاحية اللغوية"، (42)،وعند أحمد الشائب (الفنّ الأدبي الذى يتخذه الأديب وسيلة للإقناع أو التأثير)،(43).والمتأمل لأسلوب الشاعر يلحظ بأنه يمتلك ثقافة دينية ولغوية وأدبية ساهمت في تنويع أساليبه، فمن هذه الأساليب :

1/ الأسلوب الخطابي المباشر: عم هذا الاتجاه أرض المملكة العربية السعودية بصورةٍ واضحةٍ، وظهر العلماء والفقهاء، فتأثر الشاعر بالاتجاه الإسلامي، ومضى فيه، وما يوضّح ذلك انعكاسات الثّقافة الإسلامية في شعره، ويغلب على أسلوبه سمة الخطاب والتوجيه والنصح والإرشاد فيقول :الله أكبر يا عروبة طاردي

فئران صهيون إلى أحجارها[44]

ويقول:لا ترهب الذكرى وغُص في نارها

واستخلص المجهول من أسرارها

واسكب دموعك في جنازة أمة

ماتت ممزقة بنصل شعارها[45]

يحذر الأمة العربية من تمدد اليهود في فلسطين فيقول:بالأمس قد قطع اليهود يمينها

أيرى الخليج غداً ضياع يسارها[46]

في الأبيات يحنّ الشاعر إلى فلسطين، وترتفع النبرة الخطابيّة، حتى تكاد تطغى على العاطفة، مما يدل على أنه نظمها ليستيقظ الضمائر، ويستنهض الهمم العربية.

2/ الأسلوب الأدبي : استخدم الشاعر الأسلوب الأدبي في نظم شعره، لذلك فقد مزج أفكاره بالعاطفة، واستخدم الخيال وما يتبعه من صور بيانيه،وانتقاء الألفاظ الموحية ذات التأثير في المسامع ، ويتضّح هذا الأسلوب في الآتي:

التشبيه: هو أن تثبت للمشبه حكماً من أحكام المشبه به قصداً للمبالغة. كقوله:

ونداء مئذنة مضّوأة

ترفرف كالحمامة [47]

وقوله :وتغرب في ناظريك الظلال

وتوحش روح كالمقبرة[48]

وقوله :و ألمح وجهكِ عبر الفضاء

يضئ بهالاته كالقمـــــــر [49]

ويقول:يا ترى أي خيـــــــــال

مر في ذهنك كالبرق وتاه؟[50]

ويقول:ما أنتِ إلا وردةٌ

في الفجرِ فابتسمي وضوعي[51]

وقوله :الحب في دنياكم سلعةٌ[52]

ويقول:زعموا الحب جنةٌ تتغنى

في رباها صادح الأطيار[53]

وكقوله :وشراعي الضئيل في ثورة الأمواج

طفـــــــل يصارع الأقـــــــــــدار[54]

ومن أروع تشبيهاته قوله :فلا أرى غير الظلام

يمتد كالوحش الرهيب على الضفاف[55]

وقوله:حركت أعماقها السوداء فانتفضت

تمور كالمرجل الطافي على النار[56]

صورة اهتزاز البحيرة بالزلازل،بصورة اهتزاز المرجل الذي يعلو ويظهر على سطح النار، ووجه الشبه الاهتزاز في كلّ.

الاستعارة : «الاستعارة هي أن يستعمل الشاعر اللفظ في غير معناه الأصلي، ثم ينقله إليه نقلاً غير لازم فيكون كالعارية»،[57]، وقد أبدع الشاعر في استعمال أسلوب الاستعارة في إيصال معانيه، ومن ذلك قوله :والعمر أشلاءٌ ممزقة

بأنياب الســــــــــــراب[58]

شبه السراب بالحيوان المفترس، وحذف الحيوان ورمز إلية بشيء من لوازمه (الأنياب).

ويقول:أم ترى نلتقي ويبتسم الدهر

فأحيا الأمنيات الوِضاءِ؟[59]

وقوله:والتقينا وصفق الشوق

وافترّ ناظـــــــــــران[60]

وقوله :تداعبها أيادي الريح... تفتحها وتغلقُها[61]

وقوله :امتطينا اليأس ...

ما عشنا انتصار[62]

وقوله:وتنتظر على الباب....

حتى تنام النجوم[63]

وقوله:كنتِ بالأمس بقربي نخلة نثرت

على هجير حياتي الظّل والرطب[64]

المحبوبة نخلة

وقوله:واستيقظت نخلةٌ وسنى توشوشني

من طوق النخل بالأصداف والدرر[65]

ويقول:عندما تقتل الحضارة بحراً
يعول الصمت والفراغ الحزين[66]

تنمي الاستعارة مهارة الكتابة حيث تعطي الكلام قوة، وتكسوه حسناً.

الكنايـة :لغـة : مـا يتكلـم بـه الإنسـان ويريـد غـيره، وهـى مصـدر كنيـت، أو كنـوت بكـذا عـن كـذا إذا تركـت التصريـح .

اصطلاحـا : « لفـظ أطلـق وأريـد بـه لازم معناهـا مـع قرينـه لا تمنـع إرادة المعنـى الأصـلي» (67)،والكنايـة وسـيلة مـن وسـائل الإقنـاع والتأثـير، ومـن اسـتخدامات الشـاعر للكنايـة قولـه: وجـدت نفـسي ضائعـاً

بين القوي والظريف والوسيم
بين الذكي والظريف والجسور والرشيق[68]

ويقول:ربَ! إن ترضَ لا يهم عظيمٌ
أو كبيرٌ أو سيّدٌ أو شريفٌ [69]

وقوله في جامعة الملك سعود:خمس وعشرون؟ ما أبهاك حسناء
حوراء خضراء عاش الدّل ميساء[70]

وقوله:يا أبنة الوهم! إنما أنتِ في
دنياي حلمٌ على جفوني محوم[71]

وقوله:بنت الربيع! سليه كيف يتركني
في وحشة البيد ظمآن لم يرد[72]

وقوله :بنت الرياض! دعاني الأمس فانتفضت
روحي كقافلة ظمأى رأت ماء[73]

كنى عن جامعة الملك سعود ببنت الرياض، ليبيّن شعوره بالحنين لذلك الصرح الشامخ في العلم.

وقوله:يا عروس الرُبى الحبيبة والعشق
فنون وجدت عشقك أدهى[74]

كنى عن مدينة أبها بعروس الرُبى، ليكشف عن جمال المدينة التي يتشوق إليها.

الموسيقى:ادرس الموسيقى الداخلية المعنوية (الطباق)،واللفظية(الجناس).

الموسـيقى الداخليـة : اللُّغـة العربيـة تتميـز بالجـمال والكـمال، وتمثـل الإبـداع اللغـوي؛ لأنهـا غنيـة في مفرداتهـا، وأصواتهـا، ومحكمـة في تركيبهـا، وبالتـالي أصبحـت مـن أهـم مقومـات الوحـدة الوطنية في أي بلـد مـن بـلاد العـالم العـربي، والموسـيقى الداخليـة هـي التـي اسـتجاب لهـا حـس الشـاعر في اختيـار الفـاظ ذات إيقـاع خـاص ، ونظمهـا في صـورة تتناسـب مـع المعنـى، وهـذه الموسـيقى الداخليـة كانـت نتيجـة تآلـف مقومـات الشّـعر في فكـر الشـاعر ووجدانـه. «هـذه الموسـيقى حكمهـا مجموعـة مـن القيـم الصوتيـة، وتتجـلى في مقومـات إيقاعيـة في بنيـة الشّـعر، وتشـمل الوحـدة اللغويـة سـواء أكانـت جملـة، أو كلمـة، أو مجموعـة مؤتلفـة مـن الحـروف ذات الجـرس المميز»(75)،الشـاعر بمـا يملـك مـن رقـة الـذّوق اهتـم بالموسـيقى الداخليـة في أشـعاره، وأبـرز مظاهـر الموسـيقى الداخليـة اسـتعماله لألـوان البديـع، وقـد

أكثر من استخدام الطباق كأحد فنون الموسيقى.

أولاً- المعنوية :

الطباق: « الطباق في اللُّغة الجمع بين الشيئين؛ يقولون: طابق فلان بين ثوبين، واستعمل في غير ذلك فقيل: طابق البعير في سيره , إذا وضع رجله موضع يده»[76]» تسمى الطباق والتضاد أيضاً، وهى الجمع بين المتضادين «،[77]،» الطباق ينقسم الى إيجاب وسلب، وهو الجمع بين فعلى مصدر واحد مثبت ومنفى، أو أمر ونهى»[78].

الإيجاب : هو ما صرح فيه بإظهار الضدين،وما لا يختلف فيه الضدان إيجاباً وسلباً.

السلب : هو ما صرح فيه بإظهار الضدين . أو ما اختلف فيه الضدان إيجاباً وسلباً.

وقد استخدم الشاعر الطباق على مختلف المستويات فهو يقول :

وقوله :أنا مثلكم أبكي وأضحك

حين تأمني الظروف[79]

الطابق على مستوى الفعل (أبكي، وأضحك).

وأيضاً:ويذبل الورد ولما يكد

يورق في بستاننا الأجرد[80]

الطباق (يذبل، ويورق).

ويقول:هكذا انهزمنا قصتنا

بعد أن كنا حسبناها انتصارا[81]

طابق (الهزيمة والانتصار).

وقوله: طوافٌ حول دائرة الأوهام

تبدأ كلما قلت انتهت[82]

طابق (تبدأوانتهت) .

وقوله:نشوي! ما بال جرحي كلّما

فرّ مني ردّه ليل التياعِ؟[83]

طابق على مستوى الاسم (فرّ، وردّ).

وقوله:واقنعت نفسي أن الغرام

يحول كل قبيح جميلا[84]

طابق (قبيح وجميل).

وأيضاً:في تربة العمر مهدٌ

يضم عمري ولحدٌ[85]

طابق (المهد، واللحد).

ويقول:دسي فوق الكل معاني الخير في زمن

الصدق فيه سراب والوفاء كذب[86]

طابق (الصدق، والكّذب).
وايضاً :وأعطتك الحياة فمن شمال
سقتك رحيقها ومن اليمين[87]
طابق (الشمال، واليمين).
وقوله :أنا ما غبت في طيفٍ سعيدٍ
هفت عيني إلى طيفٍ حزين[88]
طابق (سعيد، وحزين).

الطباق من أهم العناصر لبناء التدريبات النوعية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأنه يُكسب المعاني لوناً من الجمال، ويزيدها روعة وتأثيراً في نفس القارئ، وتدريبات التضاد تُنمي المهارات الأربع(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) للمتعلم.

ثانياً: اللفظية:

الجناس:»الجناس هو من فنون البديع اللفظية، ويتحقق بكلمتين مختلفتين في المعنى ، والمعنيين واضحين ، والمعنيين مرادين، وهو تشابهما في اللفظ ، والتام منه أن يتفقان في أنواع الحروف وأعدادها وهيئاتها وترتيبها»،[89]. إذن تتمثل شروط الجناس التام في أن يتفق اللفظان في اربعة أمور: 1/ عدد الحروف. 2/ ترتيب الحروف3/ نوع الحروف. 4/ شكل الحروف.

والناقص أن يفقد الجناس شرطاً من الشروط السابقة، ومن أمثلة الجناس عند الشاعر قوله:

إنه مات.....

وما كان هباءٌ في هباءٍ[90]

التجانس فيكلمتي (هباء وهباء) بمعنى فاقد العقل، والتّراب.

وكقوله:وتنهش وتنهش فينا الكلاب

ونقنع أنا هجونا الكلاب[91]

جانس بين كلمتي (الكلاب، والكلاب)، الأولى بمعنى الحيوان، والثّانية بمعنى لئام النّاس .

وأيضاً :نعم! أحببتُ قبلك ألف مرّة

وذقت الحبَّ نشوه ومُرّه[92]

التجانس في كلمتي (مرّة ومُرّة)،الأولى بمعنى تكرار وقوع الفعل، والثانية مرارة الحبّ.

وقوله:يا عروس الرُبى الحبيبة أبها

أنت أحلى من الخيال وأبهى[93]

(أبها)مدينة بالمنطقة الجنوبية للمملكة العربية السعودية، واسم تفضيل بمعنى أجمل وأحسن. الجناس يُكسب الألفاظ حسناً ، ويزيدها رقة وعذوبة، ويُستثمر في صياغة التدريبات التي من خلالها يتعرف المتعلم على الترادف اللغوي الذي يعدُّ من خصائص اللُّغة العربية لتنمية المهارات اللغوية.

التكرار: « التكرار عنصر موسيقى مهمٌ، فهو من العناصر التي يقوم عليها رنين البيت بعد الوزن

والقافيـة، ويسـتفاد منـه في زيـادة النغـم وتقويـة الجرس»،(94).»القاعـدة الأوليـة في التكـرار ، أن اللفـظ المكـرر ينبغـي أن يكـون وثيـق الارتبـاط بالمعنـى العـام ، والا كان لفظـة متكلفـة لا سـبيل إلى قبولهـا ، كـما أنـه لا بـد أن يخضـع لـكل مـا يخضـع لـه الشّـعر عمومـاً مـن قواعـد ذوقيـة وجماليـة وبيانيـة»،[95].

التكـرار ينقسـم إلى تكـرار الفظـة ،والحـرف، ومـن التكـرار اللفظـي عنـد الشـاعر:

فقد احتواك الدرب درب

الباكيات بلا دموع[96]

وقوله: ذبل الحنين وكان فيعينيك ميلاد الحنين[97]

وأيضاً:شوق الشباب إلى الهوى

شوق المشيب إلى الشباب[98]

ومن تكراره:واليوم أفتح أجفاني على ألمٍ

ينساب من ألمٍ ينصّب في ألمٍ[99]

ومن تكرار الفعل قوله:هل تستطيعين إنقاذي من الملل؟

هل تستطيعين إرجاعي إلى مُثلي؟[100]

وكقوله :فمنهن من اشتهي الخيال

ومنهن من اشتهي للجد[101]

التكـرار الحـرفي: يـرى الباحـث أن الشـاعر يتكـئ عـلى تكـرار الحـروف ذات الجـرس الموسـيقى الرنـان مثـل: حـرف السـين ، يـورد الباحـث بعـض الأمثلـة .

1/ حرف التاء : يتميز هذا الحرف بالصوت الجهور ، وقد كرره الشاعر في شعره كقوله:

ياأنتِ إلا تستغربي من فتى

تثقله أيامه في الصبا[102]

وأيضاً :لو نظرة في حداد البيت تومض لي

لو ضحكة في وجوم الجرح تنطلق[103]

وقوله: نامت جدائلها سودة على كتفي

وتمتمت همسة حرّى نفترق [104]

2/ حرف الجيم :ومن أمثلة تكراره قوله : ترجع عنها وفي جانبيك

جراح تئن وتأبى اندمالا[105]

3/ حرف الحاء : قد كرره الشاعر في شعره فيقول :لم تحيا القلوب للحب واللقاء

وأحيا لوحدتي وأنيني[106]

وقوله :أشرقت روحي بأنوار الرجاء

لمحة أحلى من العمر وحلو الذكريات[107]

4/ حرف الدال : قد كرر الشاعر حرف الدّال في أبيات قصائده كقوله:

بددت أحلام الشباب فلم تعِد

في الأمنيات بقية لمبرد[108]

5/ حرف الذال:ومن أمثلة تكراره قوله : أنا ما زلت ذاكراًذاك اليوم فأذكري[109]

6/ حرف الراء : قد كرره في شعره فيقول : ألا طالعوا زهرة في الرياض

يحوم الفراش على ثغرها[110]

7/ حرف السين : من الحروف التي لها صفير، ورنين ، وجرس موسيقى صارخ، وعذب. فيقول فيه:

أخاف عليك ستأتي السنين

وتطفى بسمتك المسكرة[111]

هذا الحرف يزيد عذوبة الموسيقى الداخلية في الأذن .

8/ حرف الشين :قوله:كلمةُ شاعرٍ ترضي شياطين الشباب

ربما ضللٌ أهواءك شيء[112]

9/ حرف الضاد : مِن أمثلة تكرار هذا الحرف:إنه عمرنا يضيع كما ضعنا

ويمضي لهوة لا رجوع [113]

10/ حرف العين : كرره الشاعر في أبيات قصائده كقوله :يا عذارى الشّعر! ياسر اكتئابي

لي عتاب فاسمعي مني عتابي[114]

11/ حرف الميم : قد كرر الشاعر حرف الميم في شعره فيقول :تموت! ومازال في الأمسيات

صدى ليلنا الضاحك المقمر[115]

12/ حرف الهاء : كرره الشاعر في أبيات قصائده فيقول:فاهنئي إنه شهيدٌ جديدٌ

من ضحايا الهوى يموت انتحارا[116]

صفوة القول: نجد أن الشاعر قد اهتم بالمعاني؛لأنها الأصل والألفاظ قوالب لها ،وأدى ذلك للاستدلال على أن اللُّغة العربية قادرة على الوفاء بالمعاني مما يُكسب الناطقين بغيرها العديد من المعاني اللغوية.وولع بالمحسنات البديعية فلا يخلو ديوانه من الطباق والجناس وغيرهما، من المحسنات التي تساعد المتعلّم أن يتعرف على مواطن الجمال في النّصوص الأدبية، وفهمها فهماً سليماً، و أبدى قدرة فائقة في تكرار الحرف، مما زاد جمال الموسيقى الداخلية وعذوبتها في شعره، ومن خلال الاستماع والترديد يميز المتعلّم الأصوات العربية في جميع أنواع التواصل اللغوي ، ويهتم بكيفية كتابة الحرف في مواقعه المختلفة، في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها، ومفرداً. اتخذ الأسلوب الشعري للتعبير عن أهدافه الأخلاقية والفكرية، ومن خلال الأسلوب يستوعب المتعلّم الأنماط الأسلوبية الرئيسة للغة العربية.

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة :

أولاً: التمهيد: تناول الباحث في هذا المبحث وصف منهج الدراسة، والعينة، والمجتمع، ووصف الأدوات وتحليلها.

ثانياً: منهج الدراسة : المنهج هو الطريقة التي يسلكها الباحث بهدف عرض مشكلة الدراسة،

بصورة تمكّنه من إجراء الدراسة، وفق خطة معينة للوصول إلى النتائج السليمة التي تهدف إليها الدراسة، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على التحليلفيما يتعلق بتوظيف الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، والمنهج التجريبي في التصميم التجريبي باختيار مجموعة واحدة تتعرض للاختبار القبلي لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير المستقل، ثم تدرس الخصائص الفنيّة للفئة المستهدفة، ثم تخضع للاختبار البعدي، والفرق في نتائج الاختيارين (القبلي، والبعدي) ناتجاً عن المتغير المستقل، وفي الدراسة الميدانية يقوم بتحليل أداة الدراسة، وعرض البيانات والمعلومات وتصنيفها وتحليلها للوصول إلى نتائج وتوصيات ومقترحات تخدم موضوع الدراسة.

ثالثاً: مجتمع الدراسة: مجتمع الدراسة هو معلمو وطلاب وحدة تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد، وعددهم (13) معلماً ومنهم (3) متعاونين، و(20) طالباً.

التعريف بوحدة تعليم اللُّغة العربية:بدأت الفكرة قبل الافتتاح بأربع سنوات، وقد افتتحت الوحدة في مطلع سبتمبر 2018م لخدمة أبناء المسلمين في العالم.

أهداف الوحدة: تهدف الوحدة لتحقيق الأهداف التالية:

1. تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها لفهم اللُّغة العربية، والتعامل في الحياة.
2. إعداد مؤهلين في اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، وتأهيلهم للالتحاق ببرامج الجامعة.
3. جلب كوادر متخصصة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
4. تقديم الدعم الفني في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
5. إجراء البحوث العلمية التي تساعد على الرقي بتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
6. التعاون مع المؤسسات المجتمعية في مجال تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
7. توظيف التقنية في تعليم وتعلّم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
8. تصميم وتنفيذ برامج نوعية إلكترونية داعمة.
9. إعداد وتنفيذ مقررات دراسية وبرامج متطورة.
10. تحقيق إيرادات مالية ثابتة ومستدامة للوحدة.
11. بناء النظام الإداري لعمل الوحدة.
12. توفير معمل لغوي حديث.
13. تقديم الاستشارات التعليمية والأكاديمية.
14. تقديم دورات تخصصية للراغبين في داخل الجامعة وخارجها، ومحلياً ،وإقليمياً ، وعالمياً.

برنامج الوحدة العام: يتكون من أربعة مستويات هي:

1/ المستوى الأول.2/ المستوى الثّاني.

3/ المستوى الثّالث.4/ المستوى الرّابع.

البرامج العامة:جاءتعلى نوعين

1/الأهداف العامة لكل مهارة من مهارات اللُّغة العربية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)،

بالإضافة للمطلوبات العامة.

2/ الأهداف الخاصة بكل مهارة في المستويات الأربع.

القبول بالوحدة: للقبول بالوحدة الشروط التالية:

1. أن يكون الطالب حسن السيرة والسلوك.5- أن يكون حاصلاً على منحة دراسية.
2. أن يكون لائقاً طبيا.6-أن يكون الطالب حاصلاً على الشهادة الثانوية العامة، أو ما يعادلها.
3. أن يحمل إقامة سارية المفعول.7- ألا يقل عمر المتقدم عن 18 عاماً.
4. وجود محرم للطالبة.8- أن يستوفي أي شروط أخرى تضعها الجامعة.

الخطة الدراسية للوحدة: وُزعت الخطة الدراسية على النحو التالي:

1/ عدد الساعات الدراسية في اليوم 3إلى 4 ساعات .

2/ أيام الدراسة في الأسبوع 5أيام .

3/ المدى الزمني 15 أسبوعاً.

4/ المدة الزمني للدراسة في البرنامج العام 60 أسبوعاً.

جدول رقم (1)

يوضّح مواد الدراسة في المستوى الأول، وعدد الساعات في كل مادة ومجموع ساعات المستوى.

المستـــــــوى الأول		
الرقم	المادة	الساعات المعتمدة
1	التلاوة	2
2	الاستماع(1)	2
3	محادثة	2
4	إملاء(1)	2
5	قراءة مكثفة (1)	2
6	خط (1)	2
7	أصوات	2
8	مفردات	2
9	تراكيب	2
10	مجموع الساعات	18

ولما كان عدد الساعات في المستوى الواحد 15 أسبوعاً، فيكون عدد الساعات: 15× 18= 270ساعة دراسية.

جدول رقم (2)

يوضّح المواد الدراسية في المستوى الثاني، وعدد الساعات الدراسية لكل مادة في الأسبوع، ومجموع الساعات الدراسية في المستوى.

المستـــــــوى الثّاني		
الرمز	**المادة**	**الساعات المعتمدة**
1	التلاوة	2
2	استماع(2)	2
3	تعبير شفوي(1)	2
4	إملاء (2)	2
5	قراءة مكثفة (2)	2
6	قراءة موسعة (1)	2
7	تعبير كتابي (1)	2
8	قواعد اللّغة العربية (1)	2
9	خط (2)	2
10	مجموع الساعات	18

عدد الساعات الدراسية لهذا المستوى 15× 18= 270ساعة دراسية.

جدول رقم (3)

يوضّح المواد الدراسية في المستوى الثالث، وعدد الساعات الدراسية لكل مادة في الأسبوع ،ومجموع الساعات الدراسية في المستوى.

المستـــوى الثالث		
الرمز	**المادة**	**الساعات المعتمدة**
1	استماع (3)	2
2	تعبير شفوي (3)	2
3	تعبير كتابي (2)	2
4	قراءة مكثفة (3)	2
5	قراءة موسعة(3)	2
6	قواعد اللّغة العربية	2
7	النصوص الأدبية	2
8	الثقافة الإسلامية	2
9	مجموع الساعات	16

عدد السّاعات لهذا المستوى 15× 16= 240ساعة دراسية.

جدول رقم (4)

يوضّح المواد الدراسية في المستوى الرابع، وعدد الساعات الدراسية لكل مادة في الأسبوع ،ومجموع الساعات الدراسية في المستوى.

المستوى الرابع		
الرمز	المادة	الساعات المعتمدة
1	استماع (4)	2
2	التعبير الشفوي (3)	2
3	التعبير الكتابي(3)	2
4	القراءة الموسعة (3)	2
5	تنمية مهارات اللغوية	2
6	قواعد اللّغة العربية	2
7	النّصوص الأدبية	2
8	الثّقافة الإسلامية	2
9	مجموع الساعات	30

عدد الساعات الدراسية لهذا المستوى 15×16= 240ساعة دراسية.

مجمل الساعات التي يدرسها الطالب في الإعداد اللغوي (1020) ساعة، منها (120) ساعة للتلاوة والثّقافة الإسلامية بنسبة (8 و 11%)،وهي مواد مساعدة للدارس في فهم اللّغة العربية، وبقية الساعات التي تبلغ (900) ساعة بنسبة (2 و 88%) لتدريس مهارات اللّغة العربية وعناصرها، وبعد استيفاء الدارس لهذه الساعات الدراسية يجلس لامتحان يُمنح بعده شهادة تسمى دبلوم اللّغة العربية، وتعتمد من عميد الوحدة، ومدير الجامعة.

طلاب الوحدة: ينتمي طلاب الوحدة إلى أكثر من ستين دولة من كل أنحاء العالم، وبخاصة الدول الأفريقية والآسيوية.

شهادات الوحدة: تمنح الوحدة الدارسين الشهادات **التالية:**

1/ شهادة دبلوم تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها . 2/ شهادة البرامج الخاص.

3/ شهادة حضور للعمل الصيفي.

4/شهادة حضور لكل من أكمل المستوى الأول، أو الأول والثاني، أو الأول والثاني والثالث.

المقررات الدراسية لكل مستوى وعدد الساعات الدراسية:

هيئة التدريس: يُدرّس في الوحدة أساتذة يحملون درجات علمية في علم اللّغة التطبيقي، وفي مجال القياس وتقويم، والنحو والصرف، والدراسات الأدبية والنقدية.

رابعاً: عينة الدراسة: اختار الباحث عدد (20) طالباً من طلاب وحدة تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، لإجراء الاختبار القبلي والبعدي وتدريس الخصائص الفنيّة ، وعدد (13) معلماً من معلّمي الوحدة تُجرى معهم المقابلات الشخصية بغرض معرفة وجهة نظرهم في توظيف الخصائص الفنيّة لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وجمع البيانات ومناقشتها للوصول إلى نتائج وتوصيات ومقترحات تدعم الدراسة.

أدوات الدراسة: تماشياً مع المنهج المستخدم في هذه الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية:
1/ الملاحظة من خلال تدريس المادة التعليمية.2/ الاختبار القبلي والبعدي.3/ المقابلة.

خامساً: وصف أدوات الدراسة والإجراءات التطبيقية:

أولاً: **المادة التعليمية:** تحتوي على مواقف تعليمية تقدم للمتعلم لتمكينهمن بعض الخصائص الفنيّة لتعليمها لأفراد العينة، وممارستها، ومراعاة السهولة والتبسيط في صياغة الأمثلة، وتتمثل المادة التعليمية في أربعة دروس مقدمة للمستوى الرّابع بالوحدةمع تحديد الأهداف وهي:

1/ التشبيه . 2/الاستعارة.

3/الكناية. 4/الطباق،والجناس.

أهداف الوحدة التعليمية:

1. تنمية الذائقة البلاغية لمتعلمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها.
2. تأكيد استمرار الإيمان بقضية الإعجاز في القرآن الكريم، والسنة النبوية.
3. معرفة الأساليب البلاغية في دلالات الألفاظ ليستعين بها في حياته اليومية.
4. فهم تراكيب القرآن الكريم، وتعدد الوجوه في كلماتهوعباراته.
5. تمكين المتعلم من استيعاب المعاني، والأفكار في الأعمال الأدبية الشّعرية والنثرية.

نشأة علم البلاغة: كلمة بلاغة تطلق على كلّ مسائل البلاغة، وقد سميت بالبديع، أو البراعة، أو الفصاحة، حتى جاء عدد من العلماء، فتناولوا علم البلاغة في مؤلفاتهم مثل ابن المعتز، والفراء، وغيرهما من العلماء.

لغة: الوصول إلى الهدف.

اصطلاحاً: وصول المتكلم إلى مراده من خلال الكلام ، أو هي الإيجاز.

الفصاحة: الإفصاح، والوضوح، والبيان، والظهور، والكلام الفصيح هو الكلام الواضح.

شروط الكلام الفصيح: شروط الكلام الفصيح خلوه من الآتي:

1. الغرابة: بأن تكون الكلمة غريبة الاستخدام مثل: جردحل.
2. تنافر الحروف: قرب مخرجها: مثل:(المزنة)،(الديمة)،(البعاق)، فالكلمات بمعنى السحاب، وكلمة البعاق غير فصيحة لقرب مخرج حروفها في الجهاز النطقي.
3. مخالفة القياس النّحوي: مخالفة قاعدة نحوية(جزى بنوه أبا الغيلان عن كبر)، فرجع الضمير في (بنوه) لأبي الغيلان وهو متأخر في الرتبة واللفظ.
4. مخالفة القياس الصرفي: (الحمد لله الأجلل)، فك الإدغام الصحيح (الأجلّ)،وغيرها فيما يختص بأبنية الكلمة(مدراء، وإعلان هام) الصواب (مديرين، وإعلان مهم).

فنون البلاغة: تختص الدراسة بمجموعة من دروس فنّي البيان والبديع.

أولاً: فنّ البيان: أداء المعنى الواحد بطرق مختلفة(التشبيه، والاستعارة، والكناية).

مثال: أ- أنور كالبحر في الجود (التشبيه الصريح). ب/ أنور بحر (التشبيه البليغ).

ج/ رأيت بحراً يخطب في الناس (استعارة).

الدّرس الأول التشبيه: الدلالة ومشاركة أمر لآخر في صفة من الصفات.

أركان التشبيه:

1/ المشبه: هو الأمر، أو الشيء الذي نريد أن نخرجه في صورة بيانية.

2/ المشبه به: ما نريد أن نقارن به المشبه، مثل: أن نرى عبدالبصير يقتحم الأخطار فنقول:(عبد البصير أسدٌ).

3/ أداة التشبيه: اسم، أو فعل، أو حرف

- الاسم: له منالألفاظ: مثل، مثيل، شبه، شبيه.

- الفعل: يشبه، يشابه، يماثل، يحاكي، يضارع.

- الحرف: أ/ الكاف ويليها المشبه به مثل: خويلة كالزهرة في النضارة.

ب/ كأن يأتي بعدها المشبه مثل: كأن محمداً شمسٌ.

4/ وجه الشبه: ما اشترك فيه طرفا التشبيه(المشبه، والمشبه به) في الصفة، أو أكثر، ولو لم يتساويا في المقدار، أو كانت خيالية.

أنواع التشبيه:

1/ التشبيه المرسل: ما ذكرت فيه أركان التشبيه الأربعة.

أ/ أنور كالبحر في الجود.ب/ أحمد كالأسد في الشجاعة.

ج/ داليا كالبدر في العلو.د/ لؤلؤة كالبدر في الجمال.

هـ/ خالد مثل السيف في قراع الخطوب. و/ خويلة كالحديقة في التنظيم.

ز/ حسن كالشمس في الإشراق.ح/ كأن فاطمة زهرة في النضارة.

الرقم	المشبه	المشبه به	وجه الشبه	أداة التشبيه
1	أنور	البحر	في الجود	الكاف
2	أحمد	الأسد	في الشجاعة	الكاف
3	داليا	البدر	في العلو	الكاف
4	لؤلؤة	البدر	في الجمال	الكاف
5	خالد	السيف	في إقراع الخطوب	مثل
6	خويلة	الحديقة	في التنظيم	الكاف
7	حسن	الشمس	في الإشراق	الكاف
8	فاطمة	الزهرة	في النضارة	كأن

2/ التّشبيه المجمل: ما حذف منه وجه الشبه فقط. مثل : كأنَّ إبراهيم بحر..

3/ التشبيه المؤكد : ما حذفت منه أداة التشبيه فقط.مثل : إبراهيم بحر في الجود.

4/ التّشبيه البليغ: ما حذفت منه الأداة، ووجه الشبه ، مثل : إبراهيم بحر.

الرقم	الأمثلة	المشبه	المشبه به
1	أنور أسدٌ	أنور	الأسد
2	جاسم سيفٌ	جاسم	السيف
3	محمد شمسٌ	محمد	الشمس
4	داليا زهرةٌ	داليا	الزهرة
5	لؤلؤة بدرٌ	لؤلؤة	البدر
6	أنت سراجٌ	أنت	السراج

3/ التّشبيه التمثيل: ما كان فيه وجه الشبه منتزع من عدة صور، أو التشبيه الذي تستطيع أن ترسم بريشتك لوحة للمشبه، والمشبه به.

أ/ مريم حولها صديقاتها كالقمر حوله النجوم.

المشبه: مريم وحولها صديقاتها المشبه، القمر وحوله النجوم مشبه به. وجه الشبه شيء في غاية الجمال حوله أشياء جميلة.

ب/ عبدالبصير يواصل المذاكرة والاجتهاد كالقائد يُهي نفسه للفوز في المعركة.

ج/ الشمس غطاءها السحاب مثل فتاةٌ حسناء منقبةٌ.

4/ التشبيه الضمني: هو تشبيه لا يوضع فيه المشبه والمشبه به في صورة من صور التشبيه المعروفة بل يُلمحان في التركيب.

يأتي في شكل قضية وبرهان، فصدر البيت قضية(إسناد صفة للممدوح)، وعجز البيت دليل على أن ما قيل في الصدر حقيقة. أ/ يزدحم المحتاجين بباب محمد والمنهل العذب كثير الزحام.

المشبه: ازدحام المحتاجين بباب الممدوح، المشبه به ازدحام الناس حول الماء العذب، وجه الشبهالازدحام في كلّ.

ب/ لا يستقر المال في يدك وهل قمة الجبال تمسك الماء.

فوائد التشبيه:

أ/ التشخيص: هذا كتاب جليسٌب/ التجسيم: العلم نور ـــــــ الصبر مفتاح الحياة .

ج/ التوضيح: الجمل سفينة الصحراءـــــــ الصديق جنة خضراء .

التدريبات:

التدريب الأول: بيّن أركان التشبيه فيما يلي:

أ/ العالم كسراج أمته في الهداية ب/ القمر مثل الضيف ليس له إقامة.

ج/ أنت كالنمر في الانقضاض/ أنتِ قمرٌ في الحسن.

التدريب الثّاني:اجعل كلّ تشبيه مما يأتي مجملاً ثم بليغاً؟

أ/ الناس كأسنان المشط في الاستواء . ب/ أنت كالريح في العطاء و الإنفاق.

.ج/ اللاعب مثل الريح في السرعة. د/ كأن الفتاة نخلة.

التدريب الثّالث: ضع مشبهاً به مناسباً؟

أ/ العلماء يشبهون ..... نوراً وهدى. ب/ الأم كـ ..... في الصبر.

ج/ كأن المعلّم ..... تحرق نفسها لتضيء لغيرها.

التّدريب الرّابع: ضع مشبهاً مناسباً؟

أ/ ..... مثل الفيل في الضخامة.ب/ ..... الساعة في الانضباط.

ج/ ..... يشبه الأب في الشكل.

التّدريب الخامس: استخدم كل لفظ من الألفاظ التالية مشبهاً به؟(البحر، الريح، مرآة صافية، فاكهة)

التّدريب السادس: سمِ التشبيهات التالية:

أ/ قال الشاعر: وشراعي الضئيل في ثورة الأمواج

طفلٌ يصارع الأقدار.....

ب/ ويقول غازي عبدالرحمن : الحب في دنياكم سلعةٌ

والحب في دنياي لا يقتنى.....

ج/ ويقول القصيبي : أنا ذلك الطفل الغرير

رمته للدنيا الخطوب.....

الدّرس الثّاني: الاستعارة :

الاستعارة: تعني طلب الاستعارة، أو الاعارة(استعار أحمد كتاباً من محمد)،أحمد المستعير، ومحمد مستعار منه، الكتاب المستعار.

لغة:طلب شيء للانتفاع به، دون مقابل على أن يردّ بعد انتهاء المدة الممنوحة له، أو عند الطلب.

اصطلاحاً: تشبيه حذف أحد طرفيه(المشبه، أو المشبه به)، فإذا حذف المشبه استعارة تصريحية، وإذا حذف المشبه به استعارة مكنية.

أنواع الاستعارة:

1/ الاستعارة التصريحية: ما صرح فيها بلفظ المشبه به. ففي التشبيه (عمر كالأسد في الشجاعة) :

عند حذف المشبه(عمر)، والتصريح بلفظ المشبه به (الأسد)، تكون الاستعارة تصريحية فنقول: تكلم أسدٌ في المنبر

*أحمد كالبحر في الجود ـــــــ رأيت بحراً يخطب في الناس

المشبه (احمد)، والمشبه به(البحر)، والمحذوف المشبه(أحمد)، فالاستعارة تصريحية.

= خديجة كالبدر في الجمال ـــــــــ تكلم البدر مع العلماء .

= سميرة كالزهرة نضارةً ـــــــــ تحدثت الزهرة مع الزوار.

= كأن فاطمة قمرٌ في الحسن ـــــــــ أبصرتُ قمراً ينظفُ البيت .

= الجيش كالأسود في تحرير البلاد ـــــــــ حرر أسودنا البلاد من الفاسدين .

= يقول القصيبي: كنت أمس بقربي ... نخلة نثرت

على هجير حياتي الظلّ الرطب

المشبه(المحبوبة)، المشبه به (النخلة)، المحذوف المشبه، والاستعارة تصريحية

= ويقول: يا زهرة بطيوب الصبح عابقةٌ

إني أتيت وريح الليل في كبدي

= وقوله: عندما تقتل الحضارة بحراً

يعول الصمت والفراغ الحزين

2/ الاستعارة المكنية: ما حذف فيها المشبه به، ورمز إليه بشيء من لوازمه(الصفة).

ففي التشبيه :(السماء مثل حليمة في الرفعة) : نحذف المشبه به(حليمة) ورمز إليه بشيء من لوازمه(البكاء، والضحك، والحديث).= بكت السماء على الشهيد.

= جنودنا كالأسود في الشجاعة ــــــــــــ الجنود يفترسون الأعداء

= الحرية منزلٌ ــــــــــــ للحرية بابٌ

= خالد كالأسد في الحديث ــــــــــــ يزار خالد في حديثه

= يقول الشاعر: تداعبها أيادي الريح

... تفتحها وتغلق

= ويقول : أم ترى نلتقي ويبتسم الدهر

فأحيا الأمنيات الوضاء؟

= وقوله: والعمر أشلاء ممزقة

بأنياب السراب.....

التدريبات:

التدريب الأول: عيّن الاستعارة فيما يلي ووضح نوعها مع بيان السبب؟

أ/ يقول القصيبي: والتقينا فصفق الشوق

وافترّ ناظران.....

ب/قوله : لا ينتهي الليل...

يولد كل مساء

ج/ أيضاً: تنتظرين على الباب ...

حتى تنام النجوم

د/ ويقول: والأفق والشفق المخضب

حين ينشر أدمعه.....

هـ/ قوله: وأقبلت طيفاً تستريح المني

في ثغره الحلو ويشدو الحنان

التدريب الثّاني: حوّل التشبيهات التالية لاستعارة (تصريحية، ومكنية)؟

أ/ اللسان كالسيف في الأذلاء.ب/ الكتاب صديق مخلص . ج/ محمد كالغيث في العطاء .

التدريب الثالث: استخدم الكلمات الآتية استعارة تصريحية مرة، ومكنية مرة أخرى؟

1/ (قمرٌ) تصريحية..... مكنية.....

2/ (الظلام) تصريحية..... مكنية.....

3/ (الربيع) تصريحية..... مكنية.....

الدّرس الثالث: الكناية:

الكناية لغة: الإخفاء والستر.

اصطلاحاً:أن تتكلم بالشيء وتريد غيره.

أنواع الكناية:

1/ **الكناية عن صفة:** إضمار الصفة.

أ/ أصفر وجه الطالب عند الاختبار (كناية عن الخوف). ب/ خالد نظيف اليد (كناية عن العفة، أو الأمانة).

ج/ قرع عثمان سنه (كناية عن التفكير، أو الندم). د/ ألقى سليمان عصاه (كناية عن الاستقرار).

2/ الكناية عن موصوف: المكنى عنه ذات ملازمة للمعنى المفهوم من الكلام.

أ/ هم الناطقون بالضاد (كناية عن اللّغة العربية). ب/ زرنا دار السلام في الوطن العربي (كناية عن مدينة بغداد).

ج/ يقول القصيبي: بنت الربيع أسليه كيف يتركني

في وحشة البيد كالظمآن لم يرد(كناية عن المحبوبة)

د/ زرنا طيبة (كناية عن المدينة المنورة).....

3/ الكناية عن نسبة: أن يثبت المتكلم الصفة لما يلازم الموصوف.

أ/ الكرم ملءُ برديك. (نسب الكرم للبردة). ب/ بين ثوبيك أسدٌ. (أثبت الشجاعة للثوب).

التدريبات:

التدريب الأول:اذكر نوع الكناية فيما يلي:

أ/ وليد بابه مفتوحٌ.....ب/ زيد نظيف اليد.....

ج/ يقول الشاعر: يا بنت الوهم! إنما في.... دنياي حُلم على جفوني محرم

ثانياً: فنّ البديع: تزّين الكلام بالمحسنات البديعية(اللفظية، والمعنوية).

الدّرس الرّابع: المحسنات اللفظية (الجناس): أن يتشابه اللفظان في النطق ويختلفا في المعنى، وينقسم إلى:

1/ **جناس تام:** ما اتفق فيه اللفظان في الآتي:

أ/ نوع الحروف. ب/ عدد الحروف. ج/ ترتيب الحروف. د/ شكل الحروف.

2/ جناس ناقص: ما اختلف فيه اللفظان في واحد مما سبق.

*حدد موطن الجناس ، وبيّن معناه فيما يلي.

يقول القصيبي: وتنهش.. وتنهش فينا الكلاب

ونقنع أنا هجونا الكلاب

ويقول: يا عروس الرُبى... الحبيبة أبها

أنت أحلى من الخيال وأبهى
وأيضاً: أي لغزٍ ذلك الحب؟أجيبي!
ولماذا تهمس الروح حبيبتي

المحسنات اللفظية: الطباق: لغة: المطابقة، أو الالتصاق.

اصطلاحاً: الجمع في العبارة الواحدة بين معنيين متضادين. مثل: (الليل والنهار، والصباح والمساء، وأبيض وأسود، ذكر وأنثى)، وينقسم إلى قسمين :

1/ طباق إيجاب : هو ما اختلف فيه الضدان إيجابا وسلبا.2/ طباق سلب : هو ما لم يختلف فيه الضدان إيجابا وسلبا.

س/ بيّن نوع الطباق فيما يأتي:

أ/ يقول القصيبي: إذا ما غبت في طيفٍ سعيدٍ
هفت عيني إلى طيفٍ حزينٍ.....

ب/ ويقول: أنا مثلكم أبكي وأضحك
حين تأمرني الظروف.....

ج/ اللّغة العربيةُ تسوقُ المتعلم إلى أندية الّذين يعلمون، وتُجنّبه مواطن الّذين لا يعلمون.

اختبر نفسك:أجب عن جميع الأسئلة:

السؤال الأول:(20درجة)

أ/ ضع علامة (/)، أمام الإجابة الصحية، وعلامة (+)، أمام الإجابة الخاطئة؟

1/ التشبيه البليغ ما حذفت منه الأداة _____ ( )
2/ الطباق محسن معنوي _____ ( )
3/ غرابة الكلمة من شروط فصاحتها_____ ( )
4/ يأتي بعد أداة التشبيه(كأن) المشبه به _____ ( )
5/ الاستعارة التصريحية ما حذف منها المشبه _____ ( )
6/ الكناية تعني إخفاء المعنى _____ ( )
7/ الجناس محسن لفظي _____ ( )

(10درجات)

ب/ ضع دائرة حول رقم الإجابة الصحيحة؟

أ/ ابتسم الزمان لنا.....

1- تشبيه بليغ 2= استعارة تصريحية 3- تشبيه تمثيل 4/ استعارة مكنية

ب/ طلع علينا البدر من مكة.....

2- استعارة مكنية 2- تسبيه ضمني 3- استعارة تصريحية 4- تشبيه مجمل

ج/ أتاك الربيع مختالاً.....

1- تشبيه مفصل 2- استعارة تصريحية 3- استعارة مكنية 4- تشبيه مقلوب

د/ المعلّم بحرٌ فياضٌ بالعلم.....

1 – استعارة تصريحية 2- تشبيه مؤكد 3- تشبيه تمثيل 4- استعارة مكنية

هـ/ فاطمة حولها صديقاتها كالقمر حوله النجوم...

1-تشبيه ضمني 2- تشبيه مرسل 3- تشبيه تمثيل 4- تشبيه مجمل(10درجات)

السؤال الثّاني: (20درجة)

أ/ بيّن أركان التشبيه فيما يلي:

الرقم	الجمل	المشبه	المشبه به	وجه الشبه	الأداة
1	أنت كالأسد في الشجاعة				
2	خديجة كالبدر في العلو				
3	حليمة كالحديقة في التنظيم				
4	رانية كالشمس في الإشراق				
5	كأن ماريا زهرة في النضارة				

السؤال الثالث: (20درجة)

أ/ عيّن الصورة البيانية في الآتي:

1/ بنت السراب! شكت إلى المحبوبة.
خطاي ... أنكرني صمودي.....

2/ ذاك المسافر لا يسامره
سوى خفق الشراع.....

3/ عندما تقتل الحضارة بحراً
يعول الصمت والفراغ الحزين.....

4/ وتغرب في ناظريك الظلام
وتوحش روحك كالمقبرة.....

5/ وألمح وجهكِ عبر الفضاء
يضيء بهالاته كالقمر.....(10درجات)

ب/ اجعل كلّ تشبيه من التشبيهات التالية مرة مفصلاً ومرة أخرى بليغاً؟

1/ الناس كأسنان المشط .المفصل..... البليغ.....

2/ أنت كالريح في الإنفاق. المفصل..... البليغ.....

3/ في البحر سفنٌ كالجبال. المفصل..... البليغ.....

4/ عبد اللطيف كالأسدٌ في الشجاعة. المفصل..... البليغ.....

5/ وجه فاطمة كالقمر في الجمال. المفصل..... البليغ.....(10درجات)

السؤال الرّابع: (20درجة)

أ/ عرّف الآتي؟

1/ فنّ البيان.....2/ فنّ البديع.....

3/ التشبيه.....4/ الاستعارة .....

5/ وجه الشبه.....6/ الكناية ..... (12درجات)

ب/ اذكر شروط الكلام الفصيح مع التمثيل:

1-..... 2-.....

3-..... 4-.....(8درجات)

السؤال الخامس: (٢٠درجة)

أ/ اجعل كل لفظ مما يأتيمشبهاً به؟

(البحر، فاكهة، القمر، الشمس، السماء).....(10درجات)

ب/ هات مثالاً لكل مما يأتي:

1/ طباق إيجاب.....2/ جناس تام.....

3/ تشبيه ضمني.....4/ استعارة مكنية.....

5/كناية عن موصوف.....(10درجات)

دُرست هذه الخصائص الفنيّة (التشبيه، والاستعارة، والكناية، والطباق، والجناس)عن طريق البلاك بورد بسبب جائحة كورونا، وانقطاع التدريس التقليدي في الوحدة، واعتمد الباحث على الملاحظة أثناء التدريس لمعرفة ما يريد قياسه.

التجربة: استخدم الباحث الاختبار كأداة للدراسة، لجمع البيانات من عينة الدراسة، واخضع الباحث المجموعة لاختباراً قبلياً إلكترونيا لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير المستقل(توظيف الخصائص الفنية)، ثم درس الخصائص الفنيّة عبر البلاك بورد، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة، طبق اختبار التحصيل البعدي إلكترونيا بهدف قياس المستوى في المادة التعليمية التي تم تدريسها أثناء التجربة، وذلك من أجل قياس فاعلية توظيف الخصائص الفنيّة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

جدول رقم (6)

يوضّح إجراء التجربة

البداية	اختبار العينة	الاختبار الفعلي	التدريس	المدة	المحاضرات	الاختبار البعدي	معالجة البيانات
يوم الأحد 2020/12/6م	اختيار العينة عشوائيا (20) طالباً،و(13) معلّماً	نفذ الاختبار القبلي للتعرف عن المستوى اللغوي للمتعلمين	درست الخصائص الفنيّة للمجموعة من خلال البلاك بورد	مدة الدراسة ثلاثة أسابيع	دُرست المادة التعليمية في ست عشرة محاضرة	طبق الاختبار البعدي لمعرفة التحصيل اللغوي للمتعلمين	تم جمع أوراق الإجابات للاختبارين وتصحيحها، وتفريق النتائج ،ومعالجتها إحصائياً لمعرفة نسبة النجاح لكل متعلم في الاختبارين القبلي والبعدي

ثانياً: الاختبار: بُني الاختبار على رؤية واضحة راعى الشمولية، والمزج ما بين الأسئلة الموضوعية،والمقالية، واهتم بمراعاة أهداف التعلّم من التذكر والاستيعاب اللذين يقيسان اكتساب الجانب المعرفي تذكراً وفهماً واستيعاباً، كالسؤال الأول والفقرة الأولى من السؤال الثّاني، ثم اشتمل الاختبار على أسئلة تقيس مهارات التطبيق، والتحليل والتركيب والتقويم ، و تجسد ذلك في بعض

فقـرات السـؤال الثّـاني والثّالـث والرّابـع والخامـس، ومهـارة التفكـير الإبداعـي وتمثلـت في تكليـف المتعلـم باسـتخدام مفـردات في تراكيـب بلاغيـة مـن إنشـائه في السـؤال الثّالث،ومـا يقيـس الكتابـة الإنشـائية لـدى المتعلم،ويتناسـب مـع متعلّمـي اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. وعُـرّض الاختبـار عـلى بعـض المهتمـين بهـذا المجـال للتحكيـم، ومـن العنـاصر التـي دار حولهـا التقييـم التـالي:

1/ جذع الاختبار. 2/ الاختيارات.3/ المعلومات التي يريد الاختبار قياسها. 4/ تنوع الأسئلة.

5/ المهارات التي يريد الاختبار قياسها. 6/ زمن الاختبار.7/ لغة الأسئلة ومناسبتها للناطقين بغيرها.

8/ شمول الاختبار لعناصر البلاغة بحسب المقرر.

9/ أهمية المعلومات، والمهارات التي يريد الاختبار قياسها بالنسبة للناطقين بغيرها.

جدول رقم (7)

هيئة تحكيم الاختبار

الرقم	الاسم	الدولة	الوظيفة	مكان العمل	طبيعة العمل
1	يـاسر حمـدو محمـد الدرويـش	سوريا	دكتور	وحـدة تعليـم اللّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا بجامعـة الملـك خالـد	أستاذ مشارك
2	مبخـوت أحمـد ا لعـز ي	اليمن	دكتور	معهـد اللغـات العالميـة بنينغشـيا (الصين)	أستاذ مساعد
3	مصطفى جوم	السنغال	دكتور	جامعة شيخ أحمد بمب	أستاذ مساعد

نتائج الاختبار القبلي والبعدي:

جدول رقم (8)

يبيّن نتائج الاختبار القبلي والبعدي والنسبة المئوية

الرقم	الأسماء	الدّولة	الاختبار القبلي	النسبة	الاختبار البعدي	النسبة
1	أحمد معاذ	ماليزيا	27	27%	36	36%
2	أرزن سلمي ساج	البانية	35	35%	61	61%
3	العارف داؤود	جزر القمر	35	35%	55	100%
4	تسوفي على	تايلاند	65	65%	89	89%
5	سيوطي على	تايلاند	61	61%	91	91%
6	صفوان مانوه	تايلاند	53	53%	90	90%
7	عبدالبصير طور خان	أفغانستان	80	80%	95	95%
8	عبدالعزيز ناين	الفلبين	صفر	0%	80	80%
9	عبدا للأويبوبكر	الكاميرون	26	26%	65	65%
10	كرم أرودان ري	كمبوديا	30	30%	58	58%
11	محمّد بن يوسف	تايلاند	28	28%	72	72%
12	محمد شوكة حسين	باكستان	70	70%	90	90%
13	مدّ مستفيضاً الرحمن	بنغلاديش	20	20%	80	80%

14	الماتزور راسمان ماما	الفلبين	12	12%	85	85%
15	فيروز تيشابساموت	تايلاند	45	45%	80	80%
الرقم	الأسماء	الدّولة	الاختبار القبلي	النسبة	الاختبار البعدي	النسبة
16	عبد اللطيف أحمد سيّد	جزر القمر	20	20%	50	50%
17	أديلين بسطانالثالث	جزر القمر	25	25%	40	42%
18	محمد أمين ديمي	السنغال	26	26%	60	60%
19	كوسوهايمي	تايلاند	37	37%	85	85%
20	زهوان نظيم	المالديف	70	70%	87	87%
21	نسبة النجاح			30%		90%
22	نسبة الرسوب			70%		10%

توصل الباحث من خلال النظر إلى النسب التي ظهرت في الجدول السابق، إلى أن المستوى اللغوي للمتعلمين قياساً على توظيف الخصائص الفنيّة ضعيف جداً، حيث نجد اللذين أحرزوا نسبة نجاح في الاختبار القبلي (6) طلاب فقط من بين (20) طالباً بنسبة نجاح 30%،ونسبة رسوب 70%، وبعد توظيف الخصائص الفنيّة لتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بلغت نسبة النجاح في الاختبار البعدي 90% ، ونسبة الرسوب 10%، وبالمقارنة بين نسبة النجاح في الاختبار القبلي والبعدي ظهر الفرق جلياً لصالح المتغير المستقل (توظيف الخصائص الفنيّة)، فالمتعلم رقم (8) درجاته في الاختبار القبلي (صفر)، وبعد تعرضه للمتغير المستقل تحسنت بصورة ملحوظة (80) درجة، مما يؤكد أثر توظيف الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها لناطقين بغيرها، بناء على المناقشة السابقة يتضح التالي:

1/ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط النتائج للمتعلمين عن طريق توظيف الخصائص الفنيّة، وبين المتعلمين الأخرين لصالح المتغير المستقل(توظيف الخصائص الفنيّة).

2/ توجد فروق ذات دلالة احصائية لتعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، لصالح المتغير المستقل (توظيف الخصائص الفنيّة).

ثالثاً: المقابلة: هي أداة الدراسة الثانية التي استخدمها الباحث في دارسته.

إعداد المقابلة: قام الباحث بتصميم المقابلة بناء على التالي:

1/ مشكلة الدراسة. 2/ أسئلة الدراسة.3/ الإطار النظري للدراسة.

المقابلة: تتكوّن المقابلة من قسمين:

القسم الأول: خطاب المقابلة: شرح فيه الباحث الهدف والمطلوب من المقابلة.

القسم الثّاني: متّن المقابلة:تكونت من أربعة أسئلة، وكل سؤال يحتوي على أربعة بنود، ذات الإجابات المغلقة؛ لتبسيط الاستفسارات والايضاحات التي يُطلب الإجابة عنها، فقُدر للباحث بأنها تغطي الجوانب الفنية المهمة المتعلقة بأهداف الدراسة، السؤال الأول: كيف تساعد الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، والبنود هي: تساهم في تعليم الأصوات

العربيـة وتعلّمهـا ، وتسـاعد في تعليـم المفـردات وتعلّمهـا، وتـؤدي لتعليـم التراكيـب وتعلّمهـا ، وتنمـي العنـاصر الصرفيـة، السـؤال الثّـاني: كيـف يمكـن تيسـير دروس الخصائـص الفنيّـة في تعليـم اللُّغـة العربيـة وتعلّمهـا للناطقـين بغيرهـا، ويشـتمل عـلى مراعـاة التّـدرج في صياغـة الأمثلـة، واسـتخدام الرسـم والتمثيـل في الـشرح، تحليـل النّـص الأدبي للمتعلـم، تدريـب المتعلـم لمحـاكاة الأسـاليب البلاغيـة. والسـؤال الثّالـث: كيـف تزيـد الخصائـص الفنيّـة مـن كفـاءة معلّـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وفي طياتـه تنمـي المعرفـة باللُّغـة العربيـة، مراعـاة الفـروق الفرديـة للمتعلمـين، التركيـز عـلى الجانـب التطبيقـي، اسـتثارة اسـتجابة المتعلـم للخصائـص الفنيّـة، السـؤال الرّابـع: عـن تنميـة الخصائـص الفنيّـة لمهـارات متعلّمـي اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، ويحتـوي عـلى تنميـة الملكـة الذّوقيـة للنّـص الأدبي، تُعـزز سـلوك الإحسـاس بالجـمال الفنـي الأدبي، تكوّيـن القـدرة التعبيريـة بالكلـمات والجمـل، التّعـرف عـلى الإيحـاءات المختلفـة، وبلغـت الإجابـات في جملتهـا (16) إجابـةً، مـن الإجابـات المغلقـة ذات البدائـل المتدرّجـة بمقيـاس ثـلاثي عـلى النحـو التـالي:

1/ أوافـق وتشـير إلى مـدى قبـول العبـارة.2/ أوافـق إلى حـد مـا وتشـير إلى موقـف الحيـاد.3/ لا أوافـق وتشـير إلى موقـف رفـض العبـارة.

فضـل الباحـث هـذا المقيـاس الثـلاثي نسـبة لسـهولته وقدرتـه عـلى الإيفـاء بمتطلبـات الموقـف المـراد قياسـه.

تقييم المقابلة: أتبع الباحث في تحكيم المقابلة الخطوات التالية:

1. بعـد اكتـمال صياغـة أسـئلةالمقابلة عرضهـا الباحـث عـلى بعـض الأسـاتذة معـه بالوحـدة الّذيـن أبـدوا بعـض الآراء حولهـا، وأخـذ بهـا الباحـث، وقـام عـلى أثرهـا بتعديـل بعـض أسـئلة المقابلـة.
2. قـام الباحـث بعـرض أسـئلة المقابلـة عـلى عـدد مـن المحكمـين عددهـم (4) أفـراد مـن ذوي الاختصـاص في التخصـص والمنهجيـة في مجـال الدراسـة، واسـتفاد الباحـث مـن أراء المحكمـين، وملاحظاتهـم حـول مـا ورد بالمقابلـة، ومـدى ملائمتهـا لأغـراض الدراسـة، ومسـتوى الأشـخاص الّذيـن تجـرى معهـم المقابلـة.

جدول رقم (9)

هيئة تحكيم المقابلة

الرقم	الاســـــــــــــــم	الوظيفة	مكان العمل	طبيعةالعمل
1	كمال جاه الله	دكتور	جامعة إفريقيا العالمية	بروفيسور
2	الوسيلة إبراهيم محمد درار	دكتور	جامعة شندي(السودان)	أستاذ مشارك
3	منى يوسف محمد	دكتور	أم القرى(السعودية)	أستاذ مشارك
4	ندى إبراهيم الأمام	دكتور	المجمع(السعودية)	أستاذ مساعد

تطبيـق المقابلـة: اختـار الباحـث معلّـم يوحـدة تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا بجامعـة الملـك لخبرتهـم في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وعددهـم (13) معلـماً ليقومـوا بالـرد عـن أسـئلة المقابلـة لمعرفـة وجهـة نظرهـم، وبعـد جهـد وصلـت للباحـث (10) ردود للمقابلـة فقـط،

واكتفى الباحث بها، نسبة لكثرة مشغولات الأساتذة التي تحول دون الرد أحياناً، بعد أن ظل الباحث مراراً وتكراراً يلاحق الأساتذة في مكاتبهم، وقد وصلت إجابات الأساتذة التالية أسماؤهم:

جدول رقم (10)

يوضّح أسماء المعلمين الّذين أجابوا عن أسئلة المقابلة

الرقم	الاسم	الدّولة	الرقم	الاسم	الدّولة
1	د. قريب الله بابكر مصطفى	السودان	6	د. محمد عبدالحليم الشويرى	مصر
2	د. سعيد محمود موسى	السودان	7	د. حُسين رفعت عؤاد	مصر
3	د. مجدى إبراهيم محمد	السودان	8	د. مُسلم عبدالفتاح	مصر
4	د. سليمان يوسف محمد	السودان	9	د. فوزي محمد الصويلح	اليمن
5	د. ميرغني مكاوي رمضان	السودان	10	د. سيف الزهراني	السعودية

وقد قاموا –مشكورين- بالرد على المقابلة، وقام الباحث بتحليل الإجابات للاستفادة في استخلاص النتائج والتوصيات والمقترحات.

تحليل أسئلة المقابلة:

السؤال الأول: من خلال تجربتك الثرة كيف تساعد الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها؟

الرقم	العبارة	أوافق	النسبة	أوافق إلى حد ما	النسبة	لا أوافق	النسبة
1	تساهم في تعليم الأصوات وتعلّمها	5	50%	3	30%	2	20%
2	تساعد في تعليم المفردات وتعلّمها	6	60%	2	20%	2	20%
3	تؤدي إلى تعليم التراكيب وتعلّمها	7	70%	3	30%	-	-
4	تنمي العناصر الصرفية	5	50%	3	30%	2	20%

استشف الباحثأن أثر توظيف الخصائص الفنيّة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها يكمن في التالي:

1. استخدام الخصائص الفنيّة في تعليم الأصوات وتعلّمها يتم خلال التكراري الحرفي الذي يؤدي إلى تعليم النطق السليم، وأن يتعرف المتعلم على البناء الصوتي استماعاً ، وكتابةً، وكلاماً،وتحدثاً، حيث بلغت نسبة الموافقة (50%).
2. تُساعد المتعلم في تأدية المفردات من حيث حركاتها وبنائها، فيتمكن من اختيار المفردة السليمة، واستخدامها في المكان المناسب لاكتمال معنى الجملة، فكانت النسبة (60%).
3. الخصائص الفنيّة تساعد المتعلم في صياغة التراكيب اللغوية، وتعلمه إداء التراكيب من حيث التقديم والتأخير، والذكر والحذف، واتضح ذلك من خلال الجدول أعلاه حيث أن نسبة الموافقة (70%).
4. تُنمية الجوانب الصرفية للمتعلم من خلال التّعرف على بنية المفردة، والتراكيب السليمة للنّصوص الأدبية، بلغت نسبة الموافقة (50%).للخصائص الفنيّة أثر فعالاً في تعليم عناصر اللُّغة العربية (الأصوات، والمفردات، والتراكيب)، والعناصر الصرفية لمتعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغرها.

السـؤال الثـاني: مـن حسـن توجيهـك كيـف يمكـن تيسـير دروس الخصائـص الفنيّـة لمتعلّمـي اللُّغـة العربية للناطقـين بغيرها؟

الرقم	العبارة	أوافق	النسبة	أوافق إلى حد ما	النسبة	لا أوافق	النسبة
1	مراعاة التّدرج في صياغة الأمثلة	6	60%	4	40%	-	-
2	استخدام الرسم والتمثيل في الشرح	8	80%	1	10%	1	10%
3	تحليل النّص الأدبي للمتعلم	7	70%	3	30%	-	-
4	تدريـب المتعلـم عـلى محـاكاة الأسـاليب البلاغيـة	5	50%	4	40%	1	10%

تُظهـر النسـبة (60%)، أن يراعـي المعلّـم التّـدرج بالأمثلـة السـهلة، لإثـارة انتبـاه المتعلـم، والقـراءة النموذجيـة، ثـم الفرديـة، والجماعيـة، ويـشرح الأمثلـة ليسـتوعب المتعلـم بسـهولة، ويفهـم القاعـدة ، ونسـبة (80%)، أن يوجـه المتعلمـين للخصائـص الفنيّـة مـن خـلال توظيـف الوسـائل التعلميـة، والصـور، والرسـم لتقريـب جماليـة الخصائـص الفنيّـة، وتوضيـح أبعـاده، ونسـبة (70%)، تحليـل النّـص الأدبي للمتعلـم بـشرح الجوانـب النّحويـة والبلاغيـة يسـاعد عـلى فهـم الخصائـص الفنيّـة للمتعلـم، وتطبيقهـا في كتاباتـه والحيـاة اليوميـة، ونسـبة

(50%)، محـاكاة الأسـاليب البلاغيـة تمكـن المتعلـم مـن تكويـن قـدرة لإنشـاء عبـارات تحـاكي الأنمـاط البلاغيـة التـي تعلّمهـا، والوقـف عـلى أسرار الإعجـاز في القـرآن الكريـم، والـتراث العـربي مـن الشـعر والنـثر.

السـؤال الثالـث: بمـا لـك مـن مجهـودات متصلـة في تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا في رأيـك كيـف تزيـد الخصائـص الفنيّـة مـن كفـاءة معلّـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا؟

الرقم	العبارة	أوافق	النسبة	أوافق إلى حد ما	النسبة	لا أوافق	النسبة
1	تنمي المعرفة باللُّغة العربية	6	60%	3	30%	1	10%
2	تُراعي الفروق الفردية	8	80%	2	20%	-	-
3	التركيز على الجانب التطبيقي	6	60%	3	30%	1	10%
4	استثارة استجابة المتعلم للخصائص الفنية	6	60%	2	20%	2	20%

تزيـد الخصائـص الفنيّـة المعرفـة باللُّغـة العربيـة، حيـث بلغـت نسـبة الموافقـة (60%)، ومـن خـلال فهـم المعلّـم لطبيعـة عملـه، وقدراتـه العمليـة في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا يسـتطيع إعـداد الخصائـص الفنيّـة في محتـوى قابـل للتعلـم، ودمجهـا في تعليـم اللُّغـة العربيـة وتعلّمهـا للناطقـين بغيرهـا، وتُظهـر نسـبة (80%) في الجـدول أعـلاه ،أن الخصائـص الفنيّـة تُسـهم في التمييـز بـين المتعلمـين لمعرفـة الاختلافـات بينهـم في تعلّـم اللُّغـة العربيـة؛ مـما يسـاعد المعلّـم أن يحـدد الأسـلوب الأمثـل لمعالجـة الضعـف لمتعلّمـي اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وتأكـد للباحـث أن نسـبة (60%)

تؤكد على التركيز في الجانب التطبيقي؛ لأن من خلال التدريبات يتعرف المعلّم على الإشكاليات، ويجد الحل المناسب، وتُبين نسبة (60%)، بأن الخصائص الفنيّة تساعد المعلّم في استثارة استجابات المتعلم ودوافهم، وتتم الاستثارة بما يلي:

1/ البداية السهلة في عرض الخصائص الفنيّة.2/ تحفيز المشاركات الإيجابية للمتعلمين3/ التنوع في التدريبات التطبيقية.

السؤال الرابع: من خلال خبرتك الثرة كيف تنمي الخصائص الفنيّة مهارات متعلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها؟

الرقم	العبارة	أوافق	النسبة	أوافق إلى حد ما	النسبة	لا أوافق	النسبة
1	تنمي الملكة الذّوقية للنّص الأدبي	7	70%	2	20%	1	10%
2	تُعزز الإحساس بالجمال الفني للنص الأدبي.	6	60%	1	10%	3	30%
3	تكوّين القدرة التعبيرية شفوياً، أو كتابياً	6	60%	3	30%	1	10%
4	التّعرف على الإيحاءات المختلفة	6	60%	4	40%	-	-

تُشير النسب إلى ما ذهب إليه الباحث أن الخصائص الفنيّة تنمي مهارات متعلمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها فيما يلي:

1. تُنمي الملكة الذوقية للنّص الأدبي؛ لأن الممارسة السليمة للنص تؤدي إلى إتقان اللُّغة، والتصرف في الأساليب عن طريق المحاكاة، فبلغت نسبة الموافقة (70%).
2. تُعززالإحساس بالجمال الفني للنّص، بمساعدة المتعلم على التفكير بجمالية الكلمات والتراكيب من النّص الأدبي، حيث بلغت نسبة الموافقة (60%).
3. تُكسب المتعلم المعلومات، والخبرات العملية لاستغلالها في الحياة اليومية بنقل أفكاره للآخرين، وتساعده في بناء نصٍ لغويٍ يخلو من الأخطاء الكتابية، بلغت نسبة الموافقة (60%).
4. التّعرف على الإيحاءات المختلفة من خلال الخصائص الفنيّة يّساهم في تقديم الأفكار للآخرين، بلغت نسبة الموافقة (60%).

الخاتمة:

هـذه الدراسـة -وكـما أشرنـا في مقدمتهـا- ركـزت عـلى توظيـف الخصائـص الفنيّـة لمتعلمـي اللّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا بوحـدة تعليـم اللّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا بجامعـة الملـك خالـد، والتـي أحدثـت قفـزة كبـيرة في تعليـم اللّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا بالجامعـة، ودرسـنا الخصائـص الفنيّـة مـن خـلال ديـوان الشـاعر غـازي عبدالرحمـن القصيبـي، ووضعنـا مـادة تعليمـة لهـا، والفئـة المسـتهدفة طـلاب المسـتوى الرّابـع بالوحـدة، وقـد خلصـت الدراسـة للنتائـج التاليـة:

1. وصف الطبيعة في الشّعر العربي يُكسب المتعلّم التذوق الأدبي للنّصوص.
2. أسـماء الأماكـن حقـل لفظـيّ للإيحـاءات، وصُنـع الخصائـص الفنيّـة، مـما يـؤدي لتنميـة الذخـيرة اللغويـة للمتعلّـم.
3. الاستعارة تُنمي مهارة الكتابة؛ لأنها تُعطي الكلام قوة ، وتكسوه حسناً.
4. مهارة الكتابة تساعد في رقي اللّغة العربية وجمال صياغتها.
5. الطباق من أهم العناصر في التدريبات النوعية، ويؤدي لتنمية المهارات الأربع.
6. تدريبات الجناس تُعرف المتعلّم بالترادف اللغوي الذي يعدُّ من مميزات اللّغة العربية.
7. المحسنات البديعية تُساعد المتعلم أن يتعرف على مواطن الجمال في النّصوص الأدبية.
8. للخصائـص الفنيّـة أثـر فعـالٌ في تعليـم عنـاصر اللّغـة العربيـة (الأصـوات والمفـردات ، والتراكيـب)، للناطقـين بغيرهـا.
9. الخصائص الفنيّة تُنمي المهارات اللغوية لمتعلمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها.
10. مراعاة التدرج بالأمثلة السهلة لاستثارة انتباه المتعلمين للخصائص الفنيّة عند التعلم.
11. محـاكاة الأسـاليب البلاغيـة يُمكـن المتعلـم مـن تكوّيـن قـدرة لإنشـاء الجمـل، والوقـوف عـلى الإعجاز في القـرآن الكريـم، والسـنة النبوية.
12. الخصائـص الفنيّـة تُكسـب المتعلـم بالمعلومـات، والخـبرات العمليـة لبنـاء نـصٍ لغـويٍ خـاليٍ مـن الأخطـاء الكتابـة.
13. التنوع في التدريبات التطبيقية يؤدي لاستثارة استجابات المتعلم، ودوافه للعملية التعليمية.
14. التّعرف على الإيحاءات المختلفة في الخصائص الفنيّة يُساهم في تقديم الأفكار للآخرين.

التوصيات: يوصي الباحث بالآتي:

1. استخدام الوسائل التعليمية الحديثة لتقريب جمالية الخصائص الفنيّة ، وتوضيح أبعادها.
2. دمج الخصائص الفنيّة في مناهج تعليم اللّغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها.
3. صياغة التدريبات اللغوية للمتعلّم من خلال الخصائص الفنيّة.

المقترحات: يقترح الباحث الآتي:

1. استخدام النّصوص الأدبية في تعليم القواعد النّحوية لمتعلّمي اللّغة العربية للناطقين بغيرها.
2. التركيـز عـلى الجوانـب اللغويـة والبلاغيـة عنـد تعليـم الخصائـص الفنيّـة لمتعلّمـي اللّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا.
3. توفير المعامل والمختبرات اللغوية في وحدة تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

المصادر والمراجع:

(1) إبراهيم صلاح الهدهد، البلاغة الميسرة للناطقين بغير العربية ،ط1، مصر، القاهر، المكتبة الأزهرية للتراث، والنشر، والتوزيع، 2013م، ص: 3

(2) تيسير محمد الزيادات، (صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة شرناق التركية أنموذجاً)، مجلة القسم العربي، باكستان، لاهور، جامعة بنجاب، العدد2016،23م، ص: 1،2.

(3) الإنترنت، الأحد الموافق 9/20 /2020م، الساعة 6م.

(4) منصور عبدالرحمن، اتجاهات النقد الأدبي (في القرن الخامس الهجري)، مصر، القاهر، مكتبة الأنجلو مصرية، ، 1997م، ص: 98.

(5) رشدي حسن ، شعر الطبيعة(في العصر العباسي الثّاني)، ط1، لبنان، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1980م، ص: 196

(6) عزالدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد الأدبي (عرض وتفسير ومقارنة)، ط1، لبنان، بيروت، دار الفكر العربي، 1955م، ص: 23.

(7) غازي عبدالرحمن القصيبي، المجموعة الشعرية الكاملة، المملكة العربية، الرياض، تهامة للنشر ،1987م، ص:333

(8) المرجع نفسه، ص:334.

(9) المرجع نفسه، ص:436.

(10) المرجع نفسه، ص: 240.

(11) المرجع نفسه ، ص: 197.

(12) المرجع نفسه ، ص: 247.

(13) المرجع نفسه، ص: 612.

(14) المرجع نفسه، ص: 35.

(15) المرجع نفسه، ص: 191.

(16) المرجع نفسه، ص: 210.

(17) المرجع نقسه، ص: 112.

(18) المرجع نفسه، ص: 204.

(19) المرجع نفسه، ص: 18.

(20) المرجع نفسه، ص: 45.

(21) المرجع نفسه، ص: 75.

(22) المرجع نفسه، ص: 21.

(23) المرجع نفسه، ص: 275.

(24) المرجع نفسه، ص: 575.

(25) المرجع نفسه، ص: 624.

(26) المرجع نفسه، ص: 52.
(27) المرجع نفسه، ص: 154.
(28) المرجع نفسه، ص: 721.
(29) لمرجع نفسه، ص: 158.
(30) المرجع نفسه، ص: 340.
(31) المرجع نفسه، ص: 548.
(32) المرجع نفسه، ص: 14،15.
(33) المرجع نفسه، ص: 302.
(34) المرجع نفسه، ص: 512.
(35) المرجع نفسه، ص: 235.
(36) المرجع نفسه، ص: 740.
(37) المرجع نفسه، ص: 40.
(38) لمرجع نفسه، ص: 129.
(39) المرجع نفسه، ص: 246.
(40) المرجع نفسه، ص: 283.
(41) عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علوم المعاني، تحقيق محمود محمد شاكر، ط2، مصر، القاهر، مكتبة الخانجي،1989م ص: 469.
(42) أحمد أمين ، النقد الأدبي، ج1، لبنان، بيروت، دار الكتاب العربي ، 1967م، ص: 108.
(43) أحمد الشايب، الأسلوب(دراسة تحليلية لأصول الأساليب الأدبية)، ط6، مصر، القاهر، مكتبة النهضة المصرية ، 1996م، ص: 41.
(44) غازي عبد الرحمن القصيبي، المرجع السابق، ص: 339.
(45) المرجع نفسه، ص: 340.
(46) المرجع نفسه، ص: 347.
(47) المرجع نفسه، ص: 15.
(48) المرجع نفسه، ص: 28.
(49) المرجع نفسه، ص: 39.
(50) المرجع نفسه، ص: 81.
(51) المرجع نفسه، ص: 44.
(52) المرجع نفسه، ص: 109.
(53) المرجع نفسه، ص: 121.
(54) المرجع نفسه، ص: 84.
(55) المرجع نفسه، ص: 225.

(65) المرجع نفسه، ص: 543.

(57) عبدالقادر الجرجاني، أسرار البلاغة، لبنان، بيروت، دار المعارف ،1978م، ص: 22.

(58) غازي عبدالرحمن القصيبي، المرجع السابق، 1987م، ص: 11.

(59) المرجع نفسه، ص: 19.

(60) المرجع نفسه، ص: 130.

(61) المرجع نفسه، ص: 250.

(62) المرجع نفسه، ص: 505.

(63) المرجع نفسه، ص: 607.

(64) المرجع نفسه، ص: 259.

(65) المرجع نفسه، ص: 740.

(66) المرجع نفسه، ص: 684.

(67) أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في (المعاني ، والبيان، والبديع)، ط2، لبنان بيروت، دار أحياء التراث العربي ، 1978م، ص: 173،172.

(68) غازي عبدالرحمن القصيبي، المرجع السابق،1987م، ص: 312.

(69) المرجع نفسه، ص: 530.

(70) المرجع نفسه، ص: 719.

(71) لمرجع نفسه، ص: 56.

(72) المرجع نفسه، ص: 229.

(73) المرجع نفسه، ص: 720.

(74) المرجع نفسه، ص: 555.

(75) قدامه بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق وتعليق عبدالمنعم الخفاجي، لبنان، بيروت ، (د:ت)، ص: 163.

(76) أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل العسكري، كتاب الصناعتين(للكتاب، والشعر)، تحقيق محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل، لبنان، بيروت ،1998م، ص: 207.

(77) الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق رحاب عكاوي، لبنان، بيروت ، دار الفكر العربي ، 2000م، ص: 259.

(78) المرجع نفسه، ص: 261.

(79) غازي عبدالرحمن القصيبي، المرجع السابق،1987م، ص: 105.

(80) لمرجع نفسه، ص: 139.

(81) المرجع نفسه، ص: 161.

(82) المرجع نفسه، ص: 253.

(83) المرجع نفسه، ص: 151.

(84) المرجع نفسه، ص: 196.

(85) المرجع نفسه، ص: 219.

(86) المرجع نفسه، ص: 444.

(87) المرجع نفسه، ص: 657.

(88) لمرجع نفسه، ص: 655.

(89) الخطيب القزويني، المرجع السابق، 2000م، ص: 294.

(90) غازي عبدالرحمن القصيبي، المرجع السابق، 1987م، ص: 118.

(91) لمرجع نفسه، ص: 276.

(92) المرجع نفسه، ص: 375.

(93) المرجع نفسه، ص: 554.

(94) عبدالله الطيب، المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، ج1،ج2،السودان، الخرطوم،دار جامعة الخرطوم ، 1993م، ص: 267.

(95) نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ط1+2+3، 1962م،1965م،1997م ، ص: 231.

(96) غازي عبدالرحمن القصيبي، المرجع السابق، 1987م، ص: 93.

(79) المرجع نفسه، ص: 95.

(98) المرجع نفسه، ص: 296.

(99) المرجع نفسه، ص: 310.

(100) المرجع نفسه، ص: 323.

(101) المرجع نفسه، ص: 194.

(102) المرجع نفسه، ص: 110.

(103) المرجع نفسه، ص: 360.

(104) المرجع نفسه، ص: 168.

(105) المرجع نفسه، ص: 143.

(106) المرجع نفسه، ص: 32.

(107) المرجع نفسه، ص: 79.

(108) المرجع نفسه، ص: 90.

(109) المرجع نفسه، ص: 131.

(110) المرجع نفسه، ص: 36.

(111) المرجع نفسه، ص: 28.

(112) المرجع نفسه، ص: 230.

(113) المرجع نفسه، ص: 62.

(114) المرجع نفسه، ص: 52.

(115) المرجع نفسه، ص: 98.

(116) المرجع نفسه، ص: 86.

فاعلية برنامج تدريبي لخفض اضطراب تشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة

أ.ميادة أحمد عثمان حاج علي
باحثة

المستخلص:

هدفت هذه الورقة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لخفض اضطراب تشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وذلك من خلال إبراز أهمية البرامج التدريبية في علاج المشكلات السلوكية للتلاميذ.

وفي سبيل تحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، بلغ حجم عينة الدراسة (18) تلميذاً منهم (12) من الذكور، و(6) من الإناث تم اختيارهم بالطريقة القصدية، تم تطبيق مقياس لتشتت الانتباه وكذلك تطبيق البرنامج التدريبي واللذان هما من إعداد الباحثة، وبعد تطبيق القياسين القبلي والبعدي قامت الباحثة بجمع البيانات وإدخالها إلى الحاسوب وتحليلها بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية اختبارات(ت)Test.T ، Spssالعينة الواحدة، اختبارات (ت) Test.T للعينتين المستقلتين ، اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي.

وقد خلصت هذه الورقة إلى النتائج التالية: يؤدي البرنامج التدريبي إلى خفض اضطراب تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية بمدينة جدة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في فاعلية البرنامج التدريبي في خفض اضطراب تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية تعزى للقياس البعدي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج التدريبي في خفض اضطراب تشتت الانتباه تعزى لمتغير النوع.

وبناءً على هذه النتائج كان من أهم التوصيات التي خرجت بها الورقة ضرورة وضع برامج تدريبية علاجية للتلاميذ في جميع المراحل الدراسية وخاصة التدخل المبكر وضرورة تدريب وتأهيل المعلمات على الأساليب الفعالة في تعديل سلوك التلاميذ واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لطبيعة هذا الاضطراب وضرورة إعداد برامج تدريبية للوالدين للتغلب على المشكلات التربوية والسلوكية للتلاميذ وإشراكهم في الخطط العلاجية المنفذة في المدرسة والتي تعمل على تحسين عملية الانتباه والتركيز لدى التلاميذ.

Abstract

This paper aimed at knowing and verifying the effectiveness of a training program specially prepared to reduce the Attention Deficiency Hyperactivity Disorder (ADHD) among primary school students in Jeddah, Saudi Arabia by highlighting the importance of training programs in the treatment of the pupil behavioral problems.

In this respect, the Researcher followed the experimental approach of the same group and prepared special scales in order to apply it in measuring ADHD, and also in using the training program, which was also prepared by her.

After applying the pre / post measurements, the Researcher collected the data and entered it into the computer and analyzed it by the Statistical Package of Social Sciences (SPSS) , as well as by using the following statistical methods:

T. Test for each sample, T. Test For the two independent samples and F test for mono-variance analysis.

Hence the Researcher has reached the following conclusions:

-The conducted Training Program has led to reducing this disorder (ADHD) among the experimental group members in Jeddah. It also showed that there were statistically significant variations in the effectiveness of the training program in reducing this Disorder attributed to the post measurements variable, however, there were no statistically significant variations in the effectiveness of the training program in reducing this Disorder among the members of the experimental group attributed to Gender variable.

Based on the above results, the Researcher set some recommendations, the most important of which are :

- The need to develop therapeutic training programs for students in early and all stages of education .

- The need to develop training and rehabilitation programs for teachers on the effective methods for modifying the behavior of students.

- Applying appropriate teaching strategies on the symptoms and nature of this disorder.

- The need to prepare and provide parents with training programs to enable them to overcome the educational and behavioral problems of their children and involve them in the treatment plans implemented at the school.

- It is recommended also that teachers must pay special attention to sensory teaching aids, sports programs and non-classroom activities that help to improve the process of attention and reduce Hyperactivity Disorder.

المقدمة:

بات ذوو الاحتياجات الخاصة يحظون بقدر كبير من الاهتمام على كافة المستويات بهدف رعايتهم والنهوض بتربيتهم وتحسين ظروفهم المعيشية مع الأخذ في الاعتبار أن رعاية تلك الفئات من الأمور التي تحتمها الضرورة الإنسانية والاجتماعية مع التسليم بحقهم في أن ينالوا القدر المناسب من الرعاية والاهتمام حتى يتسنى لهم الاندماج والتوافق السليم مع الآخرين في المجتمع فينعموا بالحياة الكريمة الطبيعية على قدم المساواة مع غيرهم من الناس.

ومع ذلك فهنالك فئة من بين تلك الفئات وهي فئة الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه، هذه الفئة لم تنل حظها الكافي من الرعاية والاهتمام في الوطن العربي إلا حديثاً، بل إن الكثير من الناس لم يتسن لهم التعرف عليها كمشكلة حقيقية تستوجب الاعتراف بها من قبل الجميع، كما لم تجد من يبحثها بحثاً تاماً مستفيضاً. خاصة

وأن اضطراب تشتت الانتباه يُعد من أكثر الاضطرابات انتشاراً في مرحلة الطفولة، وهو يوجد في جميع المجتمعات تقريباً رغم اختلاف الثقافات والعادات فيها، علاوة على ذلك فهو اضطراب مثير للجدل على أكثر من صعيد من حيث الفروق الكبيرة والتباين الملحوظ في تحديد أسبابه وبالتالي في اختيار طرق معالجته.

وقد تغيرت تعريفات هذا الاضطراب عبر العقود الماضية الأمر الذي نجم عنه قدر كبير من إساءة فهمه وتفسيره [1].

وفي هذا الصدد يذكر أن هذا الاضطراب يبدأ حدوثه مبكراً وتظهر أعراضه قبل سن السابعة، ويلاحظ أن الطفل الذي يعاني منه يظهر قدرة أكاديمية منخفضة وصعوبات في التعلم إلى جانب العديد من المشكلات التي تتعلق بالعلاقات مع الرفاق وتدني مفهوم الذات [2].

إن عملية التعلم تتطلب من التلاميذ التركيز والانتباه الجيد أثناء استقبال المعلومات الأمر الذي يشكل صعوبة بالغة لدى بعض التلاميذ الذين يسهل تشتت انتباههم، إذ إنهم لا يستطيعون الاستقرار داخل حجرة الدراسة وخارجها مما يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات الذاتية والاجتماعية [3].

ونجد أن هذا الاضطراب يؤثر فيما يقارب من 3 % إلى 5 % من الأطفال الملتحقين بالمدارس وله تأثير خطير على الأداء النفسي للطفل، مما يجعله من أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعاً وينعكس بشكل أساسي على عملية التعلم [4].

مما سبق ترى الباحثة أن هناك حاجة ملحة وضرورية لتقديم برنامج تدريبي يهدف إلى خفض هذا الاضطراب لدى التلاميذ من خلال استخدام منحى جديد يفتح مجالات عديدة للعلاج النفسي لهذا الاضطراب.

مشكلة الدراسة: تتمثل مشكلة دراسة اضطراب تشتت الانتباه في انتشاره الواسع بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية السعودية وتأثيره السلبي على مناحي حياة التلميذ التربوية والاجتماعية، لذلك تبرز ضرورة ضبط ومعالجة أعراض هذا الاضطراب لدى التلاميذ،

ويمكـن توضيـح مشـكلة الدراسـة مـن خـلال الإجابـة عـلى الأسـئلة التاليـة:

1. هل يؤدي البرنامج التدريبي إلى خفض اضطراب تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية؟
2. هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في القياسـين القبـلي والبعـدي في فاعليـة البرنامـج التدريبـي في خفـض اضطـراب تشـتت الانتبـاه لـدى أفـراد المجموعـة التجريبيـة تعـزى لنـوع القيـاس لصالـح القيـاس البعـدي؟
3. هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في فاعليـة البرنامـج التدريبـي في خفـض إضطـراب تشـتت الانتبـاه لـدى أفـراد المجموعـة التجريبيـة تعـزى لمتغـير النـوع؟

أهميـة الدراسة:

1. تقديـم برنامـج تدريبـي للتلاميـذ ذوي اضطـراب تشـتت الانتباهـ خاصـة مـع تنامـي الأعـداد بشـكل كبـير حسـب مـا أثبتتـه نتائـج الدراسـات المقدمـة في الدراسـة الحاليـة.
2. إبـراز أهميـة البرامـج التدريبيـة في عـلاج المشـكلات السـلوكية للتلاميـذ وتحقيـق قـدر مـن التكيـف داخـل البيئـة الصفيـة وخارجهـا.
3. تسـليط المزيـد مـن الضـوء عـلى هـذا الاضطـراب خاصـة في المرحلـة الابتدائيـة التـي تمثـل الخطـوة الأساسـية للتعلـم بالنسـبة للطفـل وتأثيرهـا عـلى شـخصيته ومسـتقبله.
4. ندرة البرامج التدريبية التي تناولت اضطراب تشتت الانتباه لدى التلاميذ.

أهـداف الدراسة:

1. تصميـم وتقديـم برنامـج تدريبـي يهـدف لخفـض أعـراض اضطـراب تشـتت الانتبـاه لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة.
2. التحقـق مـن فاعليـة البرنامـج التدريبـي المقـدم في خفـض اضطـراب تشـتت الانتبـاه لـدى أفـراد المجموعـة التجريبيـة مـن خـلال القياسـين القبـلي والبعـدي لصالـح القيـاس البعـدي.
3. دراسـة الفـروق في تحسـن اضطـراب تشـتت الانتبـاه لـدى أفـراد المجموعـة التجريبيـة تبعـاً لمتغـير النـوع (ذكـور/ إنـاث) بعـد تطبيـق البرنامـج التدريبـي.

فـروض الدراسة:

1. تفـترض الباحثـة أن يـؤدي البرنامـج التدريبـي إلى خفـض اضطـراب تشـتت الانتبـاه لـدى أفـراد المجموعـة التجريبيـة.
2. توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في القياسـين القبـلي والبعـدي في فاعليـة البرنامـج التدريبـي في خفـض اضطـراب تشـتت الانتبـاه لـدى أفـراد المجموعـة التجريبيـة تعـزى لنـوع القيـاس لصالـح القيـاس البعـدي.
3. لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في فاعليـة البرنامـج التدريبـي في خفـض اضطـراب تشـتت الانتبـاه لـدى أفـراد المجموعـة التجريبيـة تعـزى لمتغـير النـوع.

مصطلحـات الدراسة:

1 - اضطراب تشتت الانتباه:

يعـرف اصطلاحـاً بأنـه زملـة أعـراض وأنمـاط سـلوكية غـير ناضجـة لا تتناسـب مـع مسـتوى التطـور النـمائي للطفـل، وتتمثـل في عـدم القـدرة عـلى التركيـز والانتبـاه [5].

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه حالة من عدم الاتزان السلوكي تؤدي إلى صعوبات في التأقلم مع الحياة في المدرسة والمنزل والشارع وفي المجتمع بصفة عامة.

2- البرنامج التدريبي:

وهو مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخبرات التي توصف بأنها مخططة، متنوعة ومنظمة و متكاملة ذات مغزى سلوكي معين، تستخدم أساليب معينة مختارة بدقة في التنفيذ والتقويم وتهدف إلى إحداث تغيير مقصود في سلوك المشاركين أثناء البرنامج وبعد الانتهاء منه، سواء كان هذا التغيير راجعاً للتعلم أو التدريب أو التنمية أو الارشاد أو العلاج النفسي بصورة عامة [6].

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه تغيير مقصود في سلوك التلاميذ بعد الانتهاء من البرنامج يهدف إلى تحسن مستوى الانتباه والتركيز لديهم والقدرة على الضبط الذاتي للحركة والنشاط الزائد.

3- تلاميذ المرحلة الابتدائية:

هم طلاب ملتحقون بمستوى تعليمي أولي يعتبر الثاني في السلم التعليمي ويتكون من ست مراحل دراسية كل مرحلة مدتها سنة دراسية كاملة، وعادة تكون المرحلة العمرية مابين 6 إلى 11 عام تعقبها المرحلة المتوسطة ثم الثانوية.

4- الفاعلية:

هي وصف كل ماهو فاعل[7].

أما التعريف الإجرائي فهو الحصول على النتيجة المرغوبة الذي تحقق أهداف البرنامج التدريبي الذي وضع من أجلها وهي حصول التلاميذ على مستوى جيد من الانتباه والتركيز وضبط النشاط الزائد والاندفاعية.

أولاً: الإطار النظري:

تؤثر كثير من الاضطرابات في التحصيل الدراسي والتكيف الأسري لدى الطفل، ويمتد تأثيرها على المستوى المعرفي والانفعالي والاجتماعي ومن هذه الاضطرابات اضطراب تشتت الانتباه، حيث يُعد من المعوقات الرئيسية لتفاعل التلميذ مع البيئة المحيطة به وبخاصة البيئة الصفية، إذ يقلل من فرصته في التعلم بفاعلية وقد تصدر منه أنماط سلوكية غير مناسبة مما يؤدي إلى تشتت انتباه زملائه وكذلك معلميه، إن من أهم التحديات التي تواجه المعلمين التعامل مع العدد المتزايد من التلاميذ الذين لا ينتبهون لما يقال في الصف ولا يستطيعون التركيز في المهارات المختلفة ولا الاستقرار في مكان واحد خلال فترة الدرس، فهم في حركة مستمرة وأحد الأسباب لهذه السلوكيات هو معاناة هذا التلميذ من اضطراب تشتت الانتباه الذي قد يؤدي إلى العديد من المشكلات النفسية التي تؤثر على حياته بشكل عام، وهذا ما يجعله موضع انزعاج الوالدين وخاصة عندما يؤثر الاضطراب على مستوى تحصيله الدراسي وعلاقاته الاجتماعية [8].

تعريف اضطراب تشتت الانتباه:

عُرِف بأنه اضطراب جيني المصدر ينتقل بالوراثة في كثير من حالاته، وينتج عنه

عـدم تـوازن كيميـائي أو عجـز في الوصـلات العصبيـة الموصلـة بجـزء مـن المـخ والمسـؤولة عـن الخـواص الكيميائيـة التـي تسـاعد المـخ عـلى تنظيـم السـلوك [9].

إن اضطـراب ADHD هـو نمـط دائـم لقصـور أو صعوبـة في الانتبـاه يكـون لـدى بعـض الأفـراد ويكـون أكـثر تواتـراً وتكـراراً وحـدة عـن مـا يلاحظ لـدى الأفـراد العاديين من أقرانهـــم في نفـس مسـتوى النمـو، كـما تظهـر أعراضـه قبـل سـن الســابعة فـي جميـع البيئـات التـي يتواجـد فيها الطفـل[10].

وعُـرف بأنـه اضطـراب في منـع الاسـتجابة للوظائـف التنفيذيـة وقـد يـؤدي إلى قصـور في تنظيـم الـذات وعجـز في القـدرة عـلى تنظيـم السـلوك تجـاه الأهـداف الحـاضرة والمسـتقبلية مـع عـدم ملائمـــة السـلوك بيئيـاً[11].

معدل انتشار اضطراب تشتت الانتباه :

يُعـد اضطـراب تشـتت الانتبـاه مـن أكـثر أنـواع الاضطرابـات التـي يـتردد أصحابهـا سـواء مـن الأطفـال أو المراهقـين عـلى عيـادات الطـب النفـسي إذ تقـدر نسـبتهم بحـوالي 50% مـن جملـة المترددين عـلى هـذه العيـادات، وتقـدر نسـبة المصابين بقصـور الانتبـاه فيـما بـين 3-5 % مـن جملـة أطفـال المـدارس، وهـذه نسـبة لا تتضمـن أطفـال ريـاض الأطفـال ولا المراهقـين والبالغـين، ووصـل تقديـر أحـد البحـوث العلميـة إلى أن هـذه النسـبة تصـل إلى حـوالي 20 % مـن مجمـوع أطفـال المـدارس الأمريكيـة [12].

ويحـدث الاضطـراب في كافـة المجتمعـات مهـما اختلفـت ثقافتهـا وتشـير الدراسـات إلى أن هـذا الاضطـراب أكـثر شـيوعاً عنـد الذكـور منـه عنـد الإنـاث وتقـدر بعـض الدراسـات وجـود أنثـى واحـدة تعـاني مـن هـذه المتلازمـة مقابـل كل ثلاثـة إلى أربعـة ذكـور يعانـون منهـا [13].

أمـا عـن الدراسـات في المجتمـع العـربي فيلاحـظ قلتهـا بالنسـبة للمجتمـع الغـربي ونذكـر منهـا دراسـة الشربـاتي المشـار إليهـا في دراسـة نسريـن نصـار [14] والتـي أظهـرت أن 6،8% مـن الذكـور و 5،1% مـن الإنـاث يظهـر لديهـم الاضطـراب في مـدارس عـمان ، وفي المملكـة العربيـة السـعودية 2،7 % مـن الأطفـال بعمـر (7-9) يعانـون مـن الاضطـراب في منطقـة عسـير[15].

أنواع اضطراب تشتت الانتباه:

توجد ثلاثة أنواع من هذه المتلازمة هي :

1. النشـاط الزائـد والاندفاعيـة: في هـذا النـوع توجـد سـتة أعـراض مـن تسـعة مـن أعـراض كـثرة النشـاط والاندفاعيـة بحيـث تكـون أعـراض عـدم الانتبـاه اقـل مـن سـتة.
2. ضعـف الانتبـاه: في هـذا النـوع توجـد سـتة أعـراض مـن تسـعة مـن أعـراض ضعـف الانتبـاه وبحيـث تكـون أعـراض النشـاط الزائـد والاندفاعيـة أقـل من سـتة.
3. النـوع المشـترك: وفي هـذا النـوع يوجـد سـتة أعـراض مـن تسـعة مـن أعـراض النشـاط الزائـد والاندفاعيـة وسـتة أعـراض مـن تسـعة مـن أعـراض قلـة الانتبـاه، ولا تنتـشر هـذه الأنـواع بنفـس النسـبة بحيـث إن (50- 75 %)مـن الحـالات هـي مـن النـوع المشـترك و (20-30 %)مـن الحـالات هـي مـن نـوع قلـة الانتبـاه وأقـل مـن (15 %)مـن الحـالات هـي مـن النشـاط الزائـد والاندفاعيـة فقـط [16].

ثانياً: الدراسات السابقة:

1- دراسة زينب شقير 1999 [17]:

هدفت الدراسة إلى بحث فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي متعدد المحاور مقترح في تعديل بعض خصائص الأطفال ذوي عجز الانتباه وفرط النشاط ومعرفة تأثير دور الأم والمعلمة بجانب دور الباحثة في تعديل بعض أشكال السلوك التوافقي لمجموعة من الأطفال مفرطي النشاط وتتمثل في اضطراب الانتباه وفرط النشاط والعدوانية والاندفاعية وتكونت العينة من 12 تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة وذلك بواقع 6 تلاميذ في كل مجموعة وطبق عليهم مقاييس كونرز لملاحظة سلوك الطفل وقائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل DSM ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال وبرنامج علاجي معرفي سلوكي متعدد المحاور ويشتمل على الفنيات الآتية: النمذجة والمناقشة وتبادل الحوار ولعب الأدوار والاسترخاء العقلي والتعزيز الواجبات المنزلي، واستغرق البرنامج 12 جلسة بواقع جلستين أسبوعياً وأشارت النتائج إلى : وجود تأثير دال إحصائياً للتداخل بالعلاج السلوكي متعدد المحاور في تحسين متغيرات الدراسة.

2- دراسة أمنية إبراهيم شلبي 2009 [18]:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الجزء الخاص ببناء البرنامج والمنهج التجريبي في التحقق من فاعليته، تكونت العينة من 101 تلميذ من خمس مدارس ابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في التخفيف من الأعراض السلوكية لصعوبات الانتباه وفرط الحركة وتحسين المستوى الدراسي لهذه الفئة من صعوبات التعلم.

3- دراسة أحمد يونس قزاقزة 2005 [19]:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب في المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه، والأعمار التي تناولتها الدراسة من 8 إلى 10 بين ذكور وإناث وتكونت العينة من 78 طالباً وطالبة من الصفوف الثالث والخامس والسابع في مدارس الأساس في محافظة إربد والذين يعانون من قصور في الانتباه بناءاً على درجاتهم في مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه لصالح المجموعة التجريبية.

-4 دراسة السيد السمادوني وسعيد عبدالله 1998 [20]:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال تراوحت أعمارهم بين 11 و15 سنة ، وتم تطبيق برنامج للتدريب على الضبط الذاتي يعتمد على تقديم التعليمات للذات في 18 جلسة تدريبية بواقع ثلاث

جلسات في الأسبوع وذلك على أفراد المجموعة التجريبية، وبعد تطبيق البرنامج وتحليل بيانات القياسين القبلي والبعدي وتحليل الفروق توصلا للنتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم كما تقيسها قائمتي تقدير سلوك الطفل بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعتين التجريبية والضابطة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في درجة اضطراب عجز الانتباه المصوب بالنشاط الزائد كما تقيسها قائمتا تقدير سلوك الطفل بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

5- دراسة جمال الدين الشامي وآخرين 1999 [21]:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبحث فاعلية استخدام بعض استراتيجية التدريس على تحصيلهم في اللغة العربية : فهم المقرءة وفهم التراكيب اللغوية، وتكونت عينة الدراسة من 76 تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي وبلغت عينة ضعيفي الانتباه والنشاط الزائد 43 تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين الضابطة من 22 تلميذاً وتلميذة والمجموعة التجريبية من 21 تلميذاً وتلميذة وتم تطبيق الاستراتيجية احصائياً في كل من فهم المقروء وفهم التراكيب اللغوية بين درجات المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية في كل من فهم المقروءة وفهم التراكيب اللغوية بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اهتمت باضطراب تشتت الانتباه والمستخدمة لبرامج تدريبية وأساليب لتعديل السلوك اتفقت معها في محتوى الإطار النظري ومفهوم هذا الاضطراب.

ومن استعراض الباحثة لهذه الدراسات توصلت لفاعلية البرامج التدريبية المطبقة في هذه الدراسات في خفض الاضطراب موضع الدراسة، فنجد من هذه الدراسات (دراسة زينب شقير- دراسة أمنية شلبي - دراسة أحمد قزاقزة - دراسة السيد السمادوني- دراسة جمال الدين الشامي).

كما كشفت معظم الدراسات السابقة فعالية الفنيات المستخدمة لتعديل السلوك في خفض هذا الاضطراب كالنمذجة والمناقشة والحوار ولعب الأدوار والاسترخاء والتعزيز والضبط الذاتي ، كما هو مطبق في هذه الدراسة.

كما تباينت الدراسات المستخدمة للمنهج التجريبي بين المنهج ذو المجموعة الواحدة أو المجموعتين (التجريبية والضابطة) وجميعها أكدت على فاعلية البرامج التدريبية المستخدمة.

تناولت بعض الدراسات عينات متباينة من التلاميذ من فئات مختلفة منها فئة صعوبات

التعلم والتأخر العقلي البسيط والمشخصين باضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية، على خلاف ماهو مطبق في هذه الدراسة والتي يعتبر تلاميذها غير متعددي العوق.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، والذي يعتبر من أدق المناهج العلمية وأكثرها موضوعية، ويعرف بأنه الملاحظة التي تتم تحت ظروف مضبوطة لاختبار الفروض عن طريق التجريب ويعرف بأنه تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع والظاهرة التي تكون موضوعاً للدراسة [22].

ويهدف هذا المنهج إلى اختبار علاقة العلة بالمعلول حتى يصل إلى أسباب الظواهر، فالمقصود بمصطلح تجريبي تغيير شيء ما وملاحظة أثر هذا التغيير على شيء آخر[23].

وللمنهج التجريبي عدة تصميمات تجريبية وهي تصميم تجريبي باستخدام مجموعة واحدة، تصميم تجريبي بتدوير المجموعات، وتصميم تجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين.

واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي الذي يعتبر أحد أنواع التصميمات التجريبية سهل الاستخدام في الدراسات التي تجرى على التلاميذ حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم، ومن الناحية النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة في الحالتين طالما أن المتغيرات المستقلة مرتبطة بخصائص أفراد المجموعة [24].

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من تلاميذ الصفوف الأولية (الأول- الثاني- الثالث) بالمرحلة الابتدائية في مدرسة الصدفة المكنونة الأهلية التابعة لإدارة تعليم منطقة شمال جدة، وهي من المدارس القليلة الحاصلة على تصريح بدمج الفئات الخاصة، كما أنها المدرسة الوحيدة التي قبلت بتطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذها والبالغ عددهم (68) تلميذاً من ذوي الفئات الخاصة، حيث يبلغ عدد تلاميذ اضطراب تشتت الانتباه بالمدرسة (45) تلميذاً يمثلون مجتمع الدراسة الحالي، وأجريت هذه الدراسة على التلاميذ في الفئة العمرية من (7 – 9) سنوات، حيث لاحظت الباحثة ارتفاع سن التلاميذ الملتحقين بالصف الأول من الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه عن السن القانوني للصف الأول وهو (6) سنوات، نظراً لتأخر سن الدخول للمدرسة بسبب عملية التشخيص التي في الغالب تأخذ وقتاً طويلاً وكذلك معاناة الأسر في الحصول على المدارس المناسبة التي تقدم برامج علاجية لهذه الفئة لقلة عددها. والجدول التالي يوضح مجتمع الدراسة.

جدول رقم (1) يوضح أفراد مجتمع الدراسة:

المتغير ومستوياته		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	30	66.7%
	إناث	15	33.3%
المجموع		45	100%
المستوى الدراسي	الأول	15	33.3%
	الثاني	20	44.5%
	الثالث	10	22.2%
المجموع		45	100%

عينة الدراسة:

العينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدد من الافراد من المجتمع الأصلي[25].

وقد اعتمدت الباحثة في اختيار التلاميذ في هذه الدراسة على طريقة الاختيار القصدي للعينة، والعينة العمدية أو العينة القصدية هي التي تعتمد أن تكون من حالات معينة تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً صادقاً وتحقق الغرض من الدراسة. وهي تعني أن أساس اختيار الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة أو تلك تمثل مجتمع الدراسة.

وقد تم اختيار عدد المشاركين في البرنامج التدريبي (27) تلميذاً من الجنسين، وذلك من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عددهم (45) تلميذاً، وبعد جمع البيانات الأساسية للتلاميذ والاطلاع على التقارير النفسية التشخيصية لهم تم استبعاد عدد (4) تلاميذ وذلك لمصاحبة اضطراب تشتت الانتباه لاضطرابات أخرى كالتوحد والتأخر العقلي لذلك تم استبعادهم ليصبح العدد المشارك في البرنامج التدريبي (23) تلميذاً، وبعد أن تم إرسال خطابات الموافقة على تطبيق البرنامج لأسر التلاميذ تم الرفض من قبل أسرتين ليصبح العدد(21) تلميذاً تمت موافقة أسرهم، وقبل البدء بالتطبيق اتضح للباحثة وجود عدد (3) تلاميذ مشتركين في برنامج لتعديل السلوك مع الأخصائية النفسية بالمدرسة، لذلك تم استبعادهم أيضاً لعدم تداخل البرامج مع بعضها البعض ولمصداقية النتائج، بذلك يصبح العدد النهائي المشترك في البرنامج التدريبي (18) تلميذاً وتلميذة، تم تحديدهم قصدياً من التلاميذ المشخصين باضطراب تشتت الانتباه من قبل وزارة التعليم والمستشفيات الحكومية بمدينة جدة، بلغ عدد الذكور(12) وعدد الإناث (6)، في ثلاث فئات عمرية هي (7، 8، 9) سنوات، كما هو موضح في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2) يوضح خصائص متغيرات عينة الدراسة:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	12	66.7%
انثى	6	33.3%
المجموع	18	100%
المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الأول	4	22.2%
الثاني	10	55.6%
الثالث	4	22.2%
المجموع	18	100%

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الأدوات التالية:

1- مقياس تشتت الانتباه لدى الأطفال (إعداد الباحثة). تم تصميم مقياس تشخيص اضطراب تشتت الانتباه لدى الأطفال بعد الاطلاع والاستعانة بمقاييس شائعة مثل اختبار تشتت الانتباه وفرط الحركة إعداد نعيمة وهيب، ومقياس تقدير تشتت الانتباه والنشاط الزائد إعداد كمال سيسالم ، واختبار اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة إعداد عبدالرقيب البحيري، يحتوي المقياس على البيانات الأولية وعلى بنود المقياس، أولاً تكون المقياس في صورته الأولية من (32) وتم تحديد خيارات الإجابة (لايحدث – أحياناً – دائماً)، حيث تعطي الخيارات الدرجات التالية (1، 2 ، 3) على الترتيب، بغرض الكشف عن اضطراب تشتت الانتباه لدى الأطفال في الفئة العمرية من (7- 9) سنوات.

صدق وثبات المقياس:

يقصد بالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع الاختبار من أجل قياسه ، ويتصف الاختبار الجيد بالثبات وهو الذي يعطي نتايج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة [26].

الصدق الظاهري: (صدق المحكمين): ويسمى بصدق المحتوى والصدق المنطقي بأن يكون محتوى المقياس ظاهرياً مماثلاً لمحتوى السلوك أو الظاهرة المراد قياسها. والاختبار الصادق : هو الذي يقيس المفهوم أو الصفة التي وضع من أجل قياسها[27].

وقد قامت الباحثة بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرض صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين مكونة من ستة محكمين جميعهم من أساتذة الجامعات ذوي الاختصاص والحاصلين على درجة الدكتوراه في مجال علم النفس والتربية الخاصة، وذلك بغرض فحص ومراجعة عناصر المقياس من حيث سلامة الصياغة اللغوية ووضوح العبارات وملائمتها لكل بعد من أبعاد المقياس، وأي تعديل أو مقترحات بالحذف أو الإضافة لعبارات جديدة، وبناءً على رأي المحكمين فقد تم تعديل صياغة بعض العبارات، كذلك إضافة بعض العبارات والجدولان رقم (3)، (4) يوضحان ذلك.

جدول رقم (3) يوضح العبارات التي أوصى المحكمون بتعديل صياغتها:

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	يتشتت انتباه بسرعة لأي مثير وإن كان ضعيفاً.	من السهل شد انتباهه لأشياء أخرى غير التي يقوم بها.
2	يحتاج لجهد لمتابعة التعليمات.	يجد صعوبة في اتباع التعليمات المعطاة له.
8	ينشغل بذاته كثيراً	ينشغل بنفسه كثيراً.
14	لا يستطيع متابعة المهام أو الأنشطة التي بدأها.	لا ينجز مايطلب منه بشكل كامل.
20	يكره الأنظمة والقوانين.	يصعب عليه الإلتزام بالأنظمة والقوانين.
24	علاقاته الاجتماعية ضعيفة.	يجد صعوبة في الاحتفاظ بأصدقائه.

الجدول رقم (4) يوضح العبارات التي أوصى المحكمون بإضافتها:

العدد	العبارة المضافة
1	يجد صعوبة في الاستجابة للتعليمات البسيطة.
2	يسيء التصرف دائماً ويقاطع حديث الآخرين.
3	يصفه المعلمون بأنه صعب التعامل.
4	يلعب بطريقة عدوانية وفظة مع زملائه.
5	يتكلم في أوقات غير ملائمة ويجيب على الأسئلة بسرعة دون تفكير.

وبعد الاستناد على آراء المحكمين وإجراء التعديلات الموصى بها تكون المقياس من (37) عبارة ، وتكون المقياس من نسخة واحدة للمعلمة أو الأخصائية بالمدرسة، لاعتقاد الباحثة بشموليتها في قياس المظاهر السلوكية موضع الدراسة، وتم الاكتفاء بها دون الحاجة لإضافة نسخة للوالدين في المنزل. ملحق رقم (1).

الصدق والثبات الإحصائي:

الدراسة الاستطلاعية لمقياس تشتت الانتباه:

مقياس تشخيص اضطراب تشتت الانتباه: لمعرفة الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس قامت الباحثة بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين على عينة أولية حجمها (15) طفل, 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/ الصدق العاملي: لمعرفة الصدق العاملي لفقرات تشخيص اضطراب تشتت الانتباه عند تطبيق الدراسة الحالي ، تم إجراء التحليل العاملي الكشفي التوكيدي لجميع الفقرات بالصورة المعدلة بتوجيهات المحكمين, فبينت نتائج هذا الإجراء تشبع جميع الفقرات ما عدا فقرتين ضعيفتين وهما المشار إليهما بنجمة وهي رقم (3) و (12) وسيتم حذفهما. ب/ صدق الاتساق الداخلي للفقرات: لمعرفة صدق اتساق

الفقـرات مـع الدرجـة الكليـة بمقيـاس تشـخيص اضطـراب تشـتت الانتبـاه في صورتـه المعدلـة بتوجيهـات المحكمـين مـع الدرجـة الكليـة للمقيـاس ، والجـدول التـالي يوضـح نتائـج هـذا الإجـراء .

جـدول رقـم (5) يوضـح نتيجـة معامـل ارتبـاط بيرسـون بـين درجـات كل فقـرة مـع الدرجـة الكليـة للمقيـاس.

بعد تشتت الانتباه				بعد النشاط الزائد				بعد الاندفاعية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.468	9	.720	15	.828	23	.831	30	.805
2	.542	10	.480	16	.851	24	.930	31	.607
3	*.051	11	.565	17	.760	25	.892	32	.866
4	.634	12	*.187	18	.954	26	.852	33	.915
5	.564	13	.698	19	.870	27	.974	34	.866
6	.713	14	.433	20	.906	28	.841	35	.687
7	.532			21	.938	29	.841	36	.860
8	.639			22	.879			37	.840

مـن الجـدول أعـلاه تلاحـظ الباحثـة أن معامـلات ارتبـاط جميـع الفقـرات دالـة إحصائيـاً عنـد مسـتوى معنويـة (0.05) وان معظـم الفقـرات موجبـة الإشـارة وتتمتـع بصـدق اتسـاق داخـلي مـع الدرجـة الكليـة للمقيـاس مـا عـدا الفقرتـين رقـم (3) و(12) وسـيتم حذفهـما وسـوف تقـوم بتطبيـق مقياسـها مـع مجتمـع البحـث الحـالي. =ج/ معامـل الثبـات :

لمعرفـة نسـبة الثبـات للدرجـة الكليـة لمقيـاس تشـخيص اضطـراب تشـتت الانتبـاه في صورتـه النهائيـة بمجتمـع الدراسـة الحـالي قامـت الباحثـة بتطبيـق معادلـة ألفـا كرونبـاخ عـلى بيانـات العينـة الاسـتطلاعية ، فبينـت نتائـج هـذا الإجـراء النتائـج المعروضـة في الجـدول التـالي:-

جـدول رقـم (6) يوضـح نتائـج معامـلات الثبـات والدرجـة الكليـة بمقيـاس تشـخيص إضطـراب تشـتت الانتبـاه.

المقياس	عدد العبارات المتبقي	الخصائص السايكومترية	
		ألفا كرونباخ (الثبات)	الصدق الذاتي
بعد تشتت الانتباه	12	0.94	0.97
بعد النشاط الزائد	15	0.98	0.99
بعد الاندفاعية	8	0.84	0.92
المجموع الكلي للابعاد	35	0.98	0.99

2- البرنامج التدريبي: (إعداد الباحثة).

تصميم البرنامج:

قامت الباحثة باختيار محتوى البرنامج الحالي من خلال الاعتبارات التالية:

1. الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه، وأيضاً الدراسات التي تناولت تشتت الانتباه بشكل نظري.
2. ملاحظة الباحثة المباشرة لمجموعة من الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه من خلال الزيارات الميدانية.
3. دراسة خصائص الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه لمعرفة الاحتياجات الحقيقية لهم.
4. إجراء عدة مقابلات مع المعلمات والأخصائيات النفسيات والأمهات لمعرفة بعض البيانات والمعلومات الخاصة بهؤلاء الأطفال والتي قد تفيد في عملية التدريب.

وصف البرنامج التدريبي وأهدافه:

تم اشتقاق محتوى البرنامج بناءً على السمات التشخيصية لاضطراب تشتت الانتباه، ويهدف البرنامج التدريبي إلى خفض مستوى تشتت الانتباه لدى تلاميذ الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، وإكساب أفراد المجموعة التجريبية القدرة على ضبط النفس ومهارات السيطرة والاتزان والتواصل والحوار والمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التعامل مع الآخرين بصورة إيجابية وتزيد ثقتهم بنفسهم، ويحتوي البرنامج التدريبي على مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تقليل الأعراض الأساسية لاضطراب تشتت الانتباه لدى التلاميذ، ويتكون البرنامج التدريبي من (12) جلسة لكل تلميذ، وعدد المشاركين فيه (18) تلميذاً، عدد الذكور(12) والإناث (6)، حيث بلغ المجموع الكلي للجلسات التدريبية لجميع التلاميذ (216) جلسة تدريبية.

1. المدة الزمنية لتطبيق البرنامج ستة أسابيع بواقع جلستين اسبوعياً.
2. زمن الجلسة التدريبية 30 دقيقة.
3. مكان التطبيق غرفة الأخصائية النفسية بمدرسة الصدفة المكنونة الأهلية بجدة، وتم اختيارها لهدوئها وتوفر إنارة جيدة بها والتنظيم الكافي، كذلك خلوها من المشتتات كما هو الحال في الفصول الدراسية.
4. تم التطبيق من قبل الباحثة وهي المصممة والمنفذة للبرنامج التدريبي، كما أعدت الباحثة جدولاً لتنظيم الجلسات.

صدق البرنامج التدريبي:

للتحقق من صدق البرنامج التدريبي قامت الباحثة بعرضه على عدد (5) من المحكمين من حملة الدكتوراة في مجال علم النفس والتربية الخاصة للحكم عليه من حيث محتواه وانسجام الأنشطة مع الأهداف السلوكية وملائمتها للفئة العمرية وملائمة الزمن المحدد للنشاط وصدق البرنامج في تحقيق أهدافه، وقد اتضح للباحثة من ملاحظات المحكمين أن البرنامج مناسب لتحقيق ما وضع من أجله، وقد أجرت الباحثة بعض التعديلات الطفيفة بناءً على آراء المحكمين، من حيث حذف الجدول الخاص بالجلسات وسرد محتواها ووضع الأدوات المستخدمة في كل جلسة.

التجربـة الاسـتطلاعية للبرنامـج:

قامـت الباحثـة قبـل تطبيـق البرنامـج التدريبـي بحـوالي شـهر بتطبيـق عـدد جلسـات البرنامـج عـلى سـبيل التجريـب للتحقـق مـن ملائمـة الإجـراءات للتلاميـذ مـن خـلال:

1. مدى ملائمة الأنشطة والفنيات المختلفة لهؤلاء التلاميذ.
2. التعرف على الطريقة المناسبة للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه أثناء تنفيذ البرنامج.
3. التأكد من إمكانية تطبيق الأدوات داخل المدرسة.
4. مـدى مناسـبة مـكان وزمـن التطبيـق، وفي ضـوء ذلـك تـم إجـراء بعـض التعديـلات عـلى البرنامـج ليصبـح أكـثر قابليـة للتطبيـق في صورتـه النهائيـة.

خطوات تطبيق البرنامج التدريبي:

قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي هنالك عدة خطوات قامت بها الباحثة وهي:

1. أخـذ الموافقـة مـن إدارة المدرسـة وأوليـاء الأمـور لتطبيـق البرنامـج التدريبـي عـلى التلاميـذ بعـد شرح مفصـل لمحتـواه وأهدافـه.
2. تطبيـق المقيـاس عـلى العينـة الاسـتطلاعية البالـغ عددهـا 15 تلميـذاً ممـن يعانـون مـن اضطـراب تشـتت الانتبـاه.
3. تطبيـق مقيـاس تشـتت الانتبـاه عـلى التلاميـذ في الصفـوف الأول والثـاني والثالـث في المدرسـة تطبيقـاً قبليـاً مـن قبـل المعلـمات أو الأخصائيـات.
4. التعـرف عـلى التلاميـذ المسـتهدفين بالتطبيـق مـن خـلال ملاحظتهـم لفـترة كافيـة في الفصـول الدراسـية وفي السـاحة الخارجيـة، وكذلـك تحديـد قائمـة بالمعـززات التـي يفضلهـا كل تلميـذ لاسـتخدامها أثنـاء التدريـب، وذلـك قبـل إدخـال المتغـير التجريبـي وهـو البرنامـج التدريبـي عـلى التلاميـذ بشـكل فـردي حيـث قامـت الباحثـة بالتطبيـق بنفسـها.

بعـد الانتهـاء مـن تطبيـق البرنامـج التدريبـي قامـت الباحثـة بتطبيـق مقيـاس تشـتت الانتبـاه عـلى التلاميـذ في الصفـوف الأول والثـاني والثالـث تطبيقـاً بعديـاً مـن قبـل معلماتهـم أو الأخصائيـات بالمدرسـة.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار (ت) T.test للعينة الواحدة.

2- اختبار (ت) T.test للعينتين المستقلتين.

3- اختبار مان ويتني.

4- معامل ألفا كرونباخ .

5- معامل ارتباط بيرسون.

6- النسب المئوية والتكرارات.

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفـرض الأول: يـؤدي البرنامـج التدريبـي إلى خفـض اضطـراب تشـتت الانتبـاه لـدى أفـراد المجموعـة ال تجريبية .

جدول رقم (7) يوضح نتيجة اختبار (ت) T test للعينة الواحدة:

الأبعاد	العدد	القيمة المحكية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
تشتت الانتباه	18	24	22.1667	2.8728	17	2.706-	0.015	دال بدرجة منخفضة
النشاط الزائد	18	30	23.2778	6.0664	17	4.701-	0.000	دال بدرجة منخفضة
الاندفاعية	18	16	11.5000	2.9155	17	6.548-	0.000	دال بدرجة منخفضة

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن عدد العينة = 18 والقيمة المحكية لتشتت الانتباه = 24 والوسط الحسابي 22.1667 ، والإنحراف معياري = 2.8728 ، ودرجة الحرية = 17 وقيمة (ت) -2.706، ومستوى الدلالة 0.015 وهي دالة إحصائياً. ونجد أن عدد العينة = 18 والقيمة المحكية للنشاط الزائد =30، والوسط الحسابي 23.2778، والإنحراف المعياري 6.0664 ، ودرجة الحرية =17، وقيمة (ت)- 4.701 ،مستوى الدلالة 0.000 وهي دالة إحصائياً. وأيضاً نجد أن عدد العينة = 18 والقيمة المحكية للاندفاعية = 16، والوسط الحسابي 11.5000، والإنحراف المعياري 2.9155 ، ودرجة الحرية=17 وقيمة (ت) -6.548 مستوى الدلالة 0.000 وهي دالة إحصائياً.

مناقشة نتيجة الفرض الأول:

من خلال النظر للجدول رقم (7) أعلاه نجد أن النتيجة تحقق صحة الفرض في جميع الأبعاد وجاءت كما توقعت الباحثة. إذاً يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى خفض اضطراب تشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

وقد جاءت هذه النتيجة مؤكدة على أن أساليب تعديل السلوك والتي تشمل التعزيز الإيجابي والرمزي والتعاقد السلوكي لها أثرها في معالجة مظاهر اضطراب تشتت الانتباه لدى التلاميذ، و جاءت كما أكد السيد علي وفائقة أحمد [28] بأن العلاج السلوكي من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج اضطراب الانتباه لدى الأطفال حيث يقوم على نظرية التعلم من خلال تحديد السلوكيات غير المرغوبة عند الطفل وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة من خلال تدريب الطفل في مواقف تعليمية، وكذلك تأكيد سحر أحمد [29] على أهمية التدخل باستراتيجيات التدخل السلوكي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة زينب شقير[30] التي جاءت نتائجها مؤكدة على

فاعلية البرامج التدريبية العلاجية متعددة المحاور والتي تتشمل على النمذجة والمناقشة وتبادل الحوار ولعب الأدوار والاسترخاء والتعزيز في خفض اضطراب عجز الانتباه لدى الأطفال.

واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة أمنية شلبي[31] والتي تؤكد فاعلية البرامج التربوية الفردية في التخفيف من أعراض اضطراب عجز الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية والتي أوضحت أن تعديل السلوك من أهم النماذج فاعلية مع الطفل وأن تطبيق مبادئ تعديل السلوك يجعل الطفل يقوم بالتركيز والبقاء في العمل لانجاز المهمة.

وتعزو الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى أن البرامج التدريبية الموجهة للتلاميذ كانت فعالة لأنها اعتمدت على إجادة التعامل مع خصائص المرحلة العمرية للتلاميذ واحتياجاتهم النفسية والتربوية وتفهم دوافع السلوك لديهم والذي له الأثر الكبير في جذب انتباه التلاميذ والتقليل من اندفاعيتهم والتخفيف من نشاطهم الزائد وتنمية القدرة على التركيز والانتباه المناسب لأداء الأنشطة المحببة لهم، حيث يحتاج الطفل في هذه المرحلة لأساليب تعديل السلوك المختلفة مثل التعزيز والتعاقد السلوكي والذي له الأثر الإيجابي في اكتساب سلوكيات إيجابية والتقليل من السلوكيات المزعجة والمرتبطة بأعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، وترى الباحثة أن البرنامج التدريبي يعمل على ضبط عام لكل مايحيط بالتلميذ من تهيئة للبيئة الصفية الخالية من المشتتات ، وكذلك تنوع الأنشطة التي تنمي الإدراك الحسي وتعمل على جذب الانتباه وتنميته، كما أن استخدام أساليب تعديل السلوك المناسبة للفئة العمرية من قبل الباحثة في هذه الدراسة أسهم في إنجاح العملية التدريبية.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في فاعلية البرنامج التدريبي في خفض اضطراب تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية تعزى لنوع القياس لصالح القياس البعدي.

جدول رقم (8) يوضح نتيجة اختبار(ت) للعينتين المستقلتين للفروق حسب نوع القياس:

الأبعاد	العدد	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
تشتت الانتباه	18	قبل	28.6667	3.3781	6.217	0.000	توجد فروق دالة احصائية لصالح القياس البعدي
		بعد	22.1667	2.8728			
النشاط الزائد	18	قبل	29.3333	10.3469	2.142	0.039	توجد فروق دالة احصائية لصالح القياس البعدي
		بعد	23.2778	6.0664			
الاندفاعية	18	قبل	14.5556	5.0900	2.210	0.034	توجد فروق دالة احصائية لصالح القياس البعدي
		بعد	11.5000	2.9155			

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة (ت) لتشتت الانتباه = 6,217 ، ومستوى الدلالة =0,000 وهي دالة إحصائياً، أيضاً نجد قيمة (ت) للنشاط الزائد = 2,142 ، ومستوى الدلالة =0,039 وهي دالة إحصائياً.كذلك نجد أن قيمة (ت) للاندفاعية =2,210 ، ومستوى الدلالة = 0,034 وهي دالة إحصائياً.

مناقشة نتيجة الفرض الثاني:

من خلال النظر للجدول رقم (8) أعلاه نجد أن النتيجة تحقق صحة الفرض وجاءت كما توقعت الباحثة، إذاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في خفض اضطراب تشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لنوع القياس لصالح القياس البعدي.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما ذكره كمال سالم [32] أن التدريب السلوكي يساعد كثيراً في تحسين حالة الأطفال ذوي تشتت الانتباه ويعمل على تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

واتفقت كذلك هذه النتيجة مع نتائج دراسة جمال الشامي[33] والتي تؤكد على فاعلية الاستراتيجيات التدريسية في فهم التراكيب اللغوية لدى تلاميذ اضطراب تشتت الانتباه وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي في إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية التي ساعدتهم على التقبل مع الأقران والمحيطين بهم ، مما قلل الاندفاعية وصعوبة الالتزام بالقوانين وتعاملهم العنيف أثناء اللعب التي تجعلهم يقابلون بالرفض من زملائهم ، كما أن البرنامج التدريبي أثر في قدرة التلاميذ على الانتباه والتركيز وعلى ضبط النفس والتحكم في الغضب والانفعالات وبالتالي تحسن سلوكهم الاجتماعي لذلك جاءت النتيجة ايجابية في الاختبار البعدي ، وترى الباحثة ضرورة تعميم أساليب تعديل السلوك المتبعة في الجلسات التدريبية في الفصول الدراسية والأنشطة الخارجية، ومتابعة سلوك التلاميذ خلال اليوم الدراسي وتوجيههم خاصة في تفاعلهم مع الأقران لما له من أثره الإيجابي في التحصيل الدراسي.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج التدريبي في خفض اضطراب تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية تعزى لمتغير النوع.

جدول رقم (9) يوضح نتيجة اختبار مان ويتني للفروق حسب النوع :

الأبعاد	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة	الاستنتاج
تشتت الانتباه	ذكور	12	8.29	99.50	21.500	1.367-	ج 0.172	لا توجد فروق دالة إحصائية.
	إناث	6	11.92	71.50				
النشاط الزائد	ذكور	12	10.08	121.00	29.000	0.658-	0.511	لا توجد فروق دالة إحصائية.
	إناث	6	8.33	50.00				
الاندفاعية	ذكور	12	10.13	121.50	28.500	0.713-	0.476	لا توجد فروق دلالة إحصائياً.
	إناث	6	8.25	49.50				

من خلال النظر في جدول رقم (9) أعلاه نجد أن قيمة مان ويتني لتشتت الانتباه 21,500 ، مستوى الدلالة = 0,172 وهي غير دالة إحصائياً. وقيمة مان ويتني للنشاط الزائد = 29,000 ، مستوى الدلالة =0,511 وهي غير دالة إحصائياً، ونجد أن قيمة مان ويتني للاندفاعية = 28,500 ، ومستوى الدلالة 0,476 وهي غير دالة إحصائياً.

مناقشة نتيجة الفرض الثالث:

من خلال النظر للجدول أعلاه نجد أن النتيجة تحقق صحة الفرض وجاءت كما توقعت الباحثة، إذاً : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في خفض اضطراب تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية تعزى لمتغير النوع.

لم تجد الباحثة دراسة اتفقت أو اختلفت مع نتيجة هذا الفرض، وترى الباحثة أنه وبالرغم من اختلاف طبيعة الذكور عن الإناث واختلاف العوامل النفسية والانفعالية لكل منهما إلا أن التدريب كان مناسباً لكلا الجنسين، حيث إن إلمام الباحثة بخصائص كل منهما، ورغم قناعتها بأن الإناث أكثر نضجاً والتزاماً بالنواحي الاجتماعية وأكثر مقدرة على ضبط النفس والالتزام بالقوانين؛ إلا أنها ترى أن التلاميذ الذكور أيضاً قادرون على التغلب على المشكلات السلوكية رغم اختلاف طبيعتهم عن الإناث، والحرص على تنوع الأنشطة واستخدام التعزيز المناسب لكل من الجنسين كان له أثره في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج التدريبي تعزى لمتغير النوع.

التوصيات :

1- وضع برامج تدريبية علاجية للتلاميذ في جميع المراحل الدراسية وخاصة التدخل المبكر.

2- ضرورة تدريب وتأهيل المعلمات على الأساليب الفعالة في تعديل سلوك التلاميذ من تعزيز ونمذجة وتعاقد سلوكي وغيرها من الأساليب وكذلك استراتيجيات التدريس المناسبة لطبيعة هذا الاضطراب.

3- إعداد برامج تدريبية للوالدين للتغلب على مشكلات التلاميذ التربوية والسلوكية واشراكهم في الخطط العلاجية المنفذة في المدرسة.

المقترحات : إجراء دراسات في المواضيع التالية:

1- فاعلية برنامج إرشادي لأسر الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه معتمد على إدارة وضبط السلوك داخل المنزل.

2- أثر التدريب المنزلي المبكر للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد من قبل أسرهم على سلوكهم داخل المدرسة.

3- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الصفوف الأولية في رفع الكفاءة لضبط السلوك الصفي لدى تلاميذ اضطراب تشتت الانتباه.

المصادر والمراجع:

(1) عـوني شـاهين وعمـر العجارمـة (2011): متلازمـة النشـاط الزائـد (الاندفاعيـة) وتشـتت الانتبـاه، الطبعـة الأولى، دار الـشروق للنـشر، عـمان، ص39.

(2) مجـدي دسـوقي (2006): اضطـراب نقـص الانتبـاه المصحـوب بالنشـاط الزائـد الأسـباب – التشـخيص – الوقايـة والعـلاج، الطبعـة الأولى، مكتبـة الانجلـو المصريـة، القاهـرة، ص13.

(3) عبدالباقـي دفـع اللـه وكوثـر جـمال (2016): فاعليـة برنامـج علاجـي في تحسـين نقـص الانتبـاه وفـرط الحركـة لـدى التلاميـذ ذوي صعوبـات التعلـم بمرحلـة الأسـاس بمحليـة الخرطوم.للتعلـم، كليـة التربيـة، جامعـة الملـك سـعود، ص3.

(4) . مجدي دسوقي ، مرجع سابق، ص4.17

(5) 5. American Psychiatric Association Diagnostic and statistical Manual of MentalDisorders (4th edition) Washington, DC: Author, 1994,page 78.

(6) 6. صافيناز أحمد كمال (2004): رسالة دكتوراه، فاعلية الارشاد الأسري في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص7.

(7) 7. إبراهيـم مصطفـى وآخـرون (2004): المعجـم الوسـيط، الطبعـة الرابعـة، مكتبـة الـشروق الدوليـة، ص695.

(8) كـمال سـالم سيسـالم (2006): اضطرابـات قصـور الانتبـاه والحركـة المفرطـة، الطبعـة الثانيـة، دار الكتـاب الجامعـي، العـين، الإمـارات العربيـة المتحـدة،ص20.

(9) مشـيرة عبدالحميـد (2005): النشـاط الزائـد لـدى الأطفـال، الطبعـة الثانيـة، المركـز الجامعـي الحديـث، مـصر، ص18.

(10) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM4),page 78.

(11) Barkely, R. A. (1996). Attention deficit hyperactivity disorders: A handbook for disorders and Treatment. New York: Guilford Press, page 163.

(12) كمال سالم سيسالم ، مرجع سابق، ص34- 35.

(13) عوني شاهين وعمر العجارمة، مرجع سابقن ص39.

(14) نسريـن نصـار (2013): رسـالة مقدمـة لاسـتكمال متطلبـات الحصـول عـلى درجة الماجسـتير منشـوره، اضطـراب فـرط الحركـة وتشـتت الانتبـاه وعلاقتـه ببعـض المتغـيرات النفسـية، كليـة الدراسـات العليـا، جامعـة نايـف العربيـة، الريـاض، ص 17.

(15) ظافـر القحطـاني (2005): رسـالة ماجسـتير منشـوره، فاعليـة برنامـج سـلوكي لخفـض درجـة عجـز الانتبـاه المصحـوب بالنشـاط الزائـد لـدى المتخلفـين عقليـاً القابلـين، ص13.

(16) عوني شاهين، مرجع سابق، ص 35.

(17) زينـب شـقير (1999): فاعليـة برنامـج علاجـي معـرفي سـلوكي متعـدد المحـاور في تعديـل بعـض خصائـص الأطفـال مفرطـي النشـاط، مجلـة كليـة الآداب، العـدد (34)، ص71.

(18) أمينـة شـلبي (2009): أثـر فاعليـة برنامـج تربـوي فـردي مقـترح للتخفيـف مـن أعـراض صعوبـات الانتبـاه مـع فـرط الحركـة لـدى تلاميـذ الحلقـة الثامنـة مـن المرحلـة الابتدائيـة، مجلـة كليـة التربيـة، العـدد (69)، جامعـة المنصـورة، ص245.

(19) أحمد يونس قزاقزه (2005): رسالة دكتوراه في الفلسفة منشورة، فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه، جامعة عمان، الأردن، ص 2.

(20) سعيد عبدالله والسيد السمادوني (1998): فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في علاج عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم، مجلة علم النفس، العدد (46)، ص201.

(21) جمال الدين الشامي ورضا الأدغم وعبدالناصر الشبراوي (1999): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مفرطي النشاط في اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (27)، ص51.

(22) ذوقان وعبيدات وآخرون (1998): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ص13.

(23) رجاء أبو علام (2006) – (1999): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات – القاهرة ، ص 191.

(24) ذوقان وعبيدات وآخرون، مرجع سابق، ص13.

(25) ذوقان وعبيدات وآخرون، مرجع سابق، ص 110.

(26) ذوقان وعبيدات وآخرون، مرجع سابق، ص 159.

(27) أحمد السيد علي وبدر فائقة (1999): اضطراب الانتباه لدى الاطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص86. 28. سحر أحمد (2004): العلاج التربوي والأسري لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، دليل المعلم والأسرة، منشورات جامعة الملك سعود، العدد (1)، ص14-18.

(28) زينب شقير (2002): خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الثالثة، دار النهضة المصرية، القاهرة، ص71.

(29) أمينة شلبي، مرجع سابق، ص216.

(30) كمال سالم، مرجع سابق، ص22.

الملاحق:

ملحق رقم (1)

مقياس تشخيص إضطراب تشتت الانـتباهـ والنشاط الزائد لدى الأطفال.

الفئة العمرية من (6 – 12 سنة) (بعد التحكيم)

1- البيانات الأولية :

اسم الطفل : ..... تاريخ الميلاد.....

الجنس : ذكر ( ) ، أنثى ( ) الصف الدراسي: .....

مصدر المعلومات : الوالدين ( ) المعلمة : ( ) الأخصائي : ( )

تاريخ التطبيق : .... / .... / .....

2- بنود المقياس:

الرقم	بُعد تشتت الانتباهـ	لا يحدث	احياناً	دائماً
-1	من السهل شد إنتباهه لأشياء أخرى غير التي يقوم بها .			
-2	يجد صعوبة في إتباع التعليمات المعطاة له .			
-3	يقل تركيزه عند ظهور أي مثير خارجي .			
-4	يجد صعوبة في تذكر الأحداث .			
-5	لا يستطيع التركيز على منبه محدد لفترة طويلة .			
-6	يعاني من السرحان المستمر ولا يهتم بواجباته .			
-7	ينشغل بنفسه كثيراً .			
-8	يتجنب الأنشطة التي تتطلب مجهوداً ذهنياً وإنتباهاً مستمراً .			
-9	تخلو أعماله من الترتيب والنظام .			
-10	كثير النسيان وينسى أين وضع حقيبته أو كتابه .			

الرقم	بُعد النشاط الزائد	لا يحدث	احياناً	دائماً
-11	يصعب عليه الإنتقال من جزء من النشاط لجزء آخر			
-12	لا ينجز ما يطلب منه بشكل كامل .			
-13	كثير التلوي والحركة ولايستطيع البقاء في مقعده لفترة طويلة.			
-14	في حالة حركة مستمرة ولا يهدأ ابداً .			
-15	يجد صعوبة في الإستجابة للتعليمات البسيطة .			
-16	يزعج الآخرين ويسبب صخباً وضوضاء .			
-17	يجري في كل مكان من غير هدف محدد .			
-18	يصعب عليه الإلتــزام بالنظمة والقوانين.			
-19	يحدث فوضى في المكان الذي يتواجد فيه .			
-20	يخبط بيديه ورجليه أثناء جلوسه بإستمرار .			
-21	يصفه المعلمون بأنه صعب التعامل .			
-22	يجد صعوبة في الإحتفاظ بأصدقائه .			
-23	لا يتوقف عن الكلام وصوته مرتفع .			
-24	يلعب بطريقة مزعجة أكثر من بقية الأطفال .			
-25	يجد صعوبة كبيرة في إنتظار دوره في أمر ما .			
-26	يفرط في الجري والقفز والتسلق دون وعي .			
-27	يظهر سلوك العناد وعدم الطاعة .			
-28	لا يستطيع السيطرة على أفعاله وردود فعله عنيفة لا تتناسب مع المواقف.			
-29	يلعب لفترة قصيرة وينتقل من نشاط لآخر دون إكماله .			
-30	يركض كثيراً ويقفز من مكان لآخر بإستمرار .			
-31	يتكلم في أوقات غير ملائمة ويجيب على الأسئلة بسرعة دون تفكير			

الرقم	بُعد تشتت الانتباهـ	لا يحدث	احياناً	دائماً
-32	يسيْ التصرف دائماً ويقاطع حديث الآخرين .			
-33	يلعب بطريقة عدوانية وفظة مع زملائه .			
-34	يخل بالنظام أثناء إنضباط أقرانه .			
-35	يعرض نفسه للخطر دائماً .			

أسباب عدم إدراج مادة التربية البدنية في الشهادة الثانوية السودانية

Reasons for not including physical education in the Sudanese high school diploma

أ.الفرزدق محمد بابكر رضوان

باحث- وزارة التربية والتعليم السودان

مستخلص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على الأسباب التي أدت إلى عدم إدراج مادة التربية البدنية من ضمن المواد الممتحنة في الشهادة الثانوية السودانية، حيث تنبع أهمية البحث في أن التربية الرياضية جزء من التربية الشاملة المتزنة للفرد في جميع الجوانب البدنية والنفسية والحركية والاجتماعية. وتساعد على الارتقاء بالمستوى المعرفي والثقافي باختلاف أنواع الأنشطة الرياضية كما أنها جزء متمم للتربية العامة أي أنها تربية عن طريق البدن باستعمال الألعاب الرياضية وسيلة لتحقيق الأهداف. اتبع البحث المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات. وجاءت نتائج البحث على النحو التالي :عدم وجود منهج للتربية البدنية. ندرة الأجهزة والأدوات في المدارس.

الكلمات المفتاحية: التربية البدنية، الشهادة الثانوية، طريق البدن، المتزنة.

Abstract

This research aims to identify the reasons that led to the non-inclusion of physical education from among the subjects examined in the Sudanese high school certificate, as the importance of the research stems from the fact that physical education is part of a comprehensive and balanced education for the individual in all physical, psychological, sport and social aspects. And it helps to raise the level The cognitive and cultural knowledge of the different types of sports activities, as it is an integral part of general education, that is, it is education through the body by using sports as a means to achieve goals. The research followed the descriptive approach by using a questionnaire to collect data. The results of the research were as follows: The absence of a physical education curriculum. The scarcity of devices and tools in schools.

Key words: physical education, high school certificate, body way, balance

المقدمة:

إن القطاع التربوي بشكل عام من أهم قطاعات المجتمع التي تعرضت لحمل مسؤولية التقدم في شتى مجالات الحياة، والتربية الرياضية بصفة خاص لها دورها المهم باعتبارها ركناً مهماً من أركان التربية التي تساعد على تحقيق أهدافها.

إن التربية الرياضية جزء من التربية الشاملة المتزنة للفرد في جميع الجوانب البدنية والنفسية والحركية والاجتماعية كما تساعد على الارتقاء بالمستوى المعرفي والثقافي باختلاف أنواع الأنشطة الرياضية كما أنها جزء متمم للتربية العامة أي أنها تربية عن طريق البدن باستعمال الألعاب الرياضية وسيلة لتحقيق الأهداف. حيث تمثل التربية الرياضية في الدول المتقدمة مكاناً بارزاً في البرامج المدرسية لأنها الجزء المكمل من التربية العاملة والذي يتحقق عن طريق دروس التربية والأنشطة المتكاملة لها فهي إن كانت حركية في مظهرها إلا أنها عقلية وجدانية واجتماعية ونفسية وخلقية في أهدافها وعلاقاتها.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في عدم إدراج المادة من ضمن المواد الممتحنة في الشهادة الثانوية السودانية. وعدم هذا الإدراج أدى إلى تهميش المادة بل تعتبر في كثير من المدارس عبارة عن نشاط ترويحي يقوم بملء الحصص الفارغة للطلاب لعدم وجود مدرس الحصة الفارغة وذلك أدى إلى تهميش معلم التربية البدنية بل صار أحد معاوني المدير في شؤون المدرسة.

أهداف البحث :

1. وجود منهج معتمد ذي خطة شاملة للمادة.
2. اعتماد المادة من ضمن المواد الاختيارية في امتحان الشهادة الثانوية.
3. توفير الإمكانات اللازمة من أدوات وملاعب ومعلمين.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث في الآتي:

1. أن التربية الرياضية جزء من التربية الشاملة المتزنة للفرد في جميع الجوانب البدنية والنفسية والحركية والاجتماعية .
2. تساعد على الارتقاء بالمستوى المعرفي والثقافي باختلاف أنواع الأنشطة الرياضية كما أنها جزء متمم للتربية العامة أي أنها تربية عن طريق البدن باستعمال الألعاب الرياضية وسيلة لتحقيق الأهداف.
3. تمثل التربية الرياضية في الدول المتقدمة مكاناً بارزاً في البرامج المدرسية لأنها الجزء المكمل من التربية العاملة والذي يتحقق عن طريق دروس التربية والأنشطة المتكاملة لها فهي إن كانت حركية في مظهرها إلا أنها عقلية وجدانية واجتماعية ونفسية وخلقية.

تساؤلات البحث:

- ما أثر إدراج منهج مادة التربية البدنية من ضمن المواد الممتحنة في الشهادة الثانوية السودانية؟
- هل الإمكانات عائق في تدريس مادة التربية البدنية؟.
- هل مادة التربية البدنية تصلح أن تكون ضمن المواد الاختيارية في الشهادة الثانوية السودانية؟

منهج البحث:

يعنى المنهج باستخدام تلك الطرق والأساليب العلمية من شأنها أن تساعد وتقود الباحث إلى حقائق جديدة والتحقق منها.

وقد أشار (فان دالين 2000م/7) بأن المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تؤرق الإنسان وتحيره.

والمنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي لملائمته لهذه الدراسة.

أدوات البحث:

الأدوات التي تساعد في جمع المعلومات ومستخدمة في البحوث العلمية كثيرة. أما الأداة التي تتناسب مع هذا البحث هي الاستبانة.

حدود البحث:

- الحدود الجغرافية – ولاية الخرطوم.
- الحدود البشرية – المعلمين والإداريين بامتحانات الشهادة الثانوية.
- الحدود الزمنية – 2020م.

إجراءات البحث:

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة لتحليل الدرجات الخاصة.

مصطلحات البحث:

التربية الرياضية: هي جزء متكامل من التربية العامة يهدف إلى تنمية الجوانب البدنية والحركية والعقلية والانفعالية والاجتماعية للأفراد من خلال النشاط البدني.

الشهادة الثانوية: عبارة عن نسب بموجبها يتم توزيع الطلاب على الكليات المختلفة . (تعريف إجرائي)

الإطار النظري:

تاريخ التربية البدنية الرياضية:

كلمة تاريخ مشتقة من الكلمة الإغريقية (هستوريا) بمعنى التعلم، وكانت تعني حسبما استخدمها الفيلسوف الإغريقي أرسطو طاليس لسرد منظم لمجموعة من الظواهر الطبيعية سواء جاءت مرتبة ترتيباً زمنياً أم غير مرتبة في ذلك السرد.

ومع مرور الزمن صارت كلمة (سنتا) اللاتينية تستخدم على نطاق أوسع لتعني السرد المنظم الذي لم يرتب ترتيباً زمنياً للظواهر الطبيعية واختصت كلمة التاريخ في الغالب بسرد

الظواهر الطبيعية ترتيباً زمنياً, وفي تعميمه الأكثر شيوعاً صارت كلمة التاريخ تعني ما في الإنسانية.

ويقصد بالتاريخ في اللغة تعريف الوقت، وهو كذلك العلم الذي يبحث في الواقع والحوادث الماضية.

والتاريخ سجل لما حققه الإنسان، وهو سجل له دلالته ومغزاه وليس مجرد تسجيل للأحداث الزمنية ففيه يدرس الأشخاص والجماعات والأحداث والأفكار والحركات في علاقتها بزمان ومكان معينين، فالتاريخ سلسلة متصلة الحلقات تتلاحق فيها النتائج بالمقدمات ويرتبط فيها الماضي بالحاضر والمستقبل.

أما في اللغة العربية فالتاريخ والتأريخ والتوارخ يعني الإعلام بالوقت ويدل تاريخ الشيء على غايته وأوقاته التي ينتمي إليها زمنه ويلتحق بما يتفق من الحوادث والوقائع الجليلة وهو فني يبحث عن وقائع الزمان من ناحية التعيين والتوقيت وموضوعه الإنسان والزمان.

ويعرف التاريخ بأنه وصف الحوادث والحقائق الماضية وكتاباتها بروح البحث الناقد عن الحقيقة الكاملة [1] .

التربية البدنية والرياضية في الحضارة الإغريقية (اليونان):

تعتبر حضارة الإغريق هي المصدر الأساسي لأغلب الحضارات الأوروبية والغربية المعاصرة, فقيل إنه ليس هناك أمة احترمت الرياضة وقدستها مثل ما فعل الإغريق.

ولقد مارس الإغريق ألواناً عديدة من الرياضات الترويحية كالصيد والفروسية والسباحة وهي أنشطة كانت تمارس في الأوقات الحرة وكان لكل مدينة ملعبها الخاص، حيث كانت مصحوبة بطقوس دينية خاصة[2].

التربية البدنية والرياضية في السيرة النبوية الشريفة:

لقد حفلت سيرة الرسول - ﷺ- بالكثير من المواقف التي دعا فيها إلى ممارسة الرياضة، بل لقد مارسها بنفسه وحض المسلمين على التمسك بها ويمكن لهذه السيرة العطرة أن تصنف على ضوء علاقتها بالرياضة بحيث يمكن لدواعي البحث أن تنقسم إلى :

أقوال الرسول - ﷺ- بشأن الرياضة:

اهتم الرسول - ﷺ- أشد الاهتمام وحث المسلمين على ممارسة الرياضة والاهتمام بقوة أجسامهم فقوله (ﷺ) : " المؤمن القوي أحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير" , وأيضاً قال :" رحم الله امرأً أراهم اليوم من نفسه قوة".

ويروى عنه -ﷺ- مر بقوم يربعون حجراً أي (يرفعونه) وينظر أيهم أقوى , فسألهم (ﷺ) ماهذا الحجر؟ فقالوا هذا حجر الأشداء فقال :"ألا أخبركم بما هو أشد منه" قالو بلى , قال الرسول -ﷺ- الذي يمتلئ غضباً ثم يصبر).

وعن عائشة رضي الله عنها قالت:" عانى رسول الله -ﷺ- والأحباش بحرابهم في المسجد في يوم عيد فقال لي (يا حميراء أتحبين أن تنظري إليهم) فقلت نعم. فأقامني وراءه وطأطأ لي منكبيه لأنظر إليهم.

وقائع ممارسة الرسول -ﷺ- للرياضة بنفسه:

لم يكتف -ﷺ- بمجرد الحض على ممارسة الرياضة وربطها بالجهاد, بل لقد أعطانا القدوة والمثل في ذلك. لقد سابق الرسول -ﷺ- السيدة عائشة زوجته فتقول في ذلك "سابقني فسبقته فلبث حتى أرهقني اللحم (سمنت) فسابقني فسبقني" فقال -r-:"هذه بتلك".[3] .

مفهوم التربية البدنية:

تعد التربية البدنية جزءاً لا يتجزأ من نظام التعليم, إذ تكمل الخبرات الأخرى للبرامج التعليمية والتربوية في المراحل المختلفة للتعليم وتبدي قيمتها فيما تساهم به في تحقيق الأهداف العامة للتربية من خلال الإسهام في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم من جميع جوانبه وذلك بطريقة مثلى باعتباره عضواَ في المجتمع.

ومما سبق يتضح أن التربية البدنية تعد جزءاً من النظام التعليمي والتربوي الذي يهدف إلى تحقيق النمو المتكامل من خلال مراحله التعليمية المختلفة وذلك عن طريق الخبرات الحركية والبدنية[4].

إن مفهوم التربية البدنية المعاصرة ومدلولها العصري يتخطى مجرد كونها بعض الألعاب والتمرينات التي كان البعض يعتقد بأنها واجب حتمي يجب أن يؤديه التلاميذ مرة أو مرتين في الأسبوع, بل تغير تغيراً جذرياً بحيث انتقلت التربية البدنية بأغراضها ومفاهيمها إلى المرحلة العلمية والمعملية والميدانية, شأنها شأن بقية العلوم الحيوية التي يحض عليها الدين والعرف والتقاليد بغرض الارتقاء بالفرد والمجتمع كماً ونوعاً [5].

يشير بعض علماء التربية مثل (فولتمر, ايسلنجر, ماكي, تلمان) إلى أن التربية البدنية هي ذلك الجزء من التربية الذي يؤدي إلى حدوث تغيرات في الجوانب البدنية والاجتماعية والنفسية للفرد وذلك من خلال ممارسته للمناشط البدنية واكتسابه للخبرات الحركية.

كما يؤكد هذا المفهوم على أن الغاية من التربية البدنية هي تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية الفرد من خلال الإهتمام به من الجوانب البدنية والنفسية والعقلية والاجتماعية, وكذلك يؤكد هذا المفهوم على دور المناشط الحركية في كونها الوسيلة التربوية التي يتم من خلالها بناء شخصية الفرد واكسابه العديد من الخبرات الحركية كما أنها الجزء المتكامل من التربية التي تحدد أهدافه في تنمية التلميذ بدنياً ونفسياً وعقلياً واجتماعياً من خلال البرامج التي تشتمل على أوجه النشاط البدني والحركي الملائم للمرحلة السنية المقصودة من البرامج والإشراف التربوي عليه. فالمفهوم الحديث للتربية البدنية والرياضة هو أنها " عملية تكامل تعمل على النمو وتعديل السلوك وتلبية احتياجات الأفراد وفقاً لما تتطلبه حاجات ومتطلبات التعلم"[6].

أهداف التربية البدنية والرياضة:

تعتبر التربية البدنية مظهراً من مظاهر التربية العامة فهي عملية تعديل في سلوك الفرد بما يتناسب مع متطلبات المجتمع الذي نعيش فيه, وهي حلقة في سلسلة العوامل التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع ومن ثم أهداف التربية البدنية المنبثقة من الأهداف

العامة للتربية, وهي وسيلة مهمة لرفع المستوى الصحي وتطوير القدرات الإنتاجية التي تعتبر من مستلزمات الحياة. فهناك رابطة وثيقة بين ممارسة النشاط البدني والصحة, الأمر الذي يتطلب منا أن نعمل على أن تكون التربية البدنية موضوع الاهتمام في جميع المراحل التعليمية[7].

تعتبر الأهداف من العناصر المهمة التي تبنى عليها العملية التربوية لذا فإن معرفتها وتحديدها يساعد على تخطيط وتحديد مفهوم المنهج, وغير ذلك يعرض العلمية التربوية إلى العشوائية والارتجال كما تعد الأهداف بمثابة التغيرات التي نتوقع حدوثها في سلوك التلاميذ, فهي الغاية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها في نهاية المرحلة الدراسية والتي تعبر عن تلك التغيرات المراد إحداثها في سلوك التلميذ نتيجة تزوده بخبرات تعليمية معينة وتفاعله مع مواقف تعليمية محددة[8].

تعتبر أهداف التربية مفاهيم واتجاهات للنظام التربوي وتعمل على تحقيقها وإنجازها ومن ثم فهي تتفق مع أهداف التربية في تنشئة المواطن الصالح وإعداده بطريقة شاملة متوازنة متكاملة كما أنه خلال تلك الأهداف تبرز المهنة وجودها وتوضح أدوارها ومجالات اهتماماتها بكل من المواطنين والمجتمع[9].

فالتربية البدنية تستمد أهدافها من أهداف التربية العامة التي تتفق مع اتجاهات الدولة وحاجاتها وتهدف برامج التربية البدنية إلى إعداد جيل يتوافر في بنائه بكامل النمو البدني والعقلي والانفعالي واستثارة دافعية التلميذ على ممارسة الأنشطة المختلفة لتحقيق النشاطات الجماعية (الترويحية, الكشفية, الإرشادية) لشغل أوقات الفراغ وتمشياً مع الفلسفة العامة لتطوير التعليم وتحقيقاً لتكامل العملية التربوية, فإن الهدف العام للتربية البدنية بمختلف مراحل النمو هو (تحقيق النمو الشامل المتزن المتكامل بدنياً ومهارياً وإدراكياً وانفعالياً من خلال ممارسة موجهة لأنشطة حركية).[10] .

يوضح (محمد صلاح الدين محمود: 1982م : 97,98) أن الأهداف التي وضعت التربية البدنية في المرحلة الثانوية في جمهورية السودان هي:

أهداف عقلية:

1. تزويد التلميذ بحقائق عن وظائف الجسم ومصادر طاقته.
2. توضيح العلاقة بين النشاط الرياضي واحتياجات النمو في هذه المرحلة.
3. تزويد التلميذ بالمعلومات والقوانين الخاصة بالأنشطة المختلفة.
4. أهداف بدنية:
5. ممارسة الحياة الصحيحة السليمة.
6. اكتساب الصفات البدنية وتنميتها لاكتساب اللياقة البدنية في زمن الحرب والسلم.
7. الاهتمام بتعليم الرياضات الأساسية كألعاب القوى والجمباز.
8. أهداف اجتماعية:
9. ممارسة الحياة الديمقراطية.

10. اكتساب التلميذ مهارات حركية وترويحية لها صفة الاستمرار في الحياة العملية.
11. خلق القيادة الرشيدة والتبعية الكريمة وتحمل المسؤولية.
12. تنمية الروح الرياضية واحترام القانون والتعاون وإنكار الذات وتشجيع التلاميذ على المساهمة في خدمة المجتمع.
13. إتاحة الفرصة للخواص لممارسة النشاط البدني.
14. أهداف نفسية:
15. ضبط النفس وتنظيم الانفعالات عند النصر والهزيمة.
16. تثبت الميول الرياضية وإتاحة فرص النجاح في المنافسات الرياضية.
17. إقامة المنافسات وتشجيع التلاميذ, ورفع مستوى النشاط.
18. العناية بالتلاميذ ورعاية المتفوقين.

مفهوم التربية البدنية والرياضة المدرسية:

المدرسة نظام اجتماعي متكامل له مرجعية فكرية واتجاهات وأهداف واستراتيجية يسعى لتحقيقها من خلال التفاعل والوظائف والأدوار الاجتماعية للأفراد, ويشمل هذا البناء المعلمين والمتعلمين والمشرفين على العملية التعليمية[11].

المدرسة هي المكان الذي يقضي فيه الطفل وقته ومعظم مراحل نموه وبما أن المدرسة الحديثة أصبحت تتبنى التربية الشاملة للطفل فقد أوجدت الرياضة المدرسية لتنمية الكفايات البدنية والمعرفية والمهارية والوجدانية عن طريق كوادر ومعلمين متخصصين في أوقات متخصصة عبر الجدول الزمني المدرسي ويرتبط ذلك بمنهج متطور له خطة ذات أهداف, يُقيم من خلالها الدارسون ويُنظر لمفهوم التربية البدنية والرياضة المدرسية على أنها (مجموعة من القيم والمهارات والمعلومات والاتجاهات التي يمكن أن يكسبها برنامج التربية البدنية والرياضية للمتعلمين لتوظيف ما تعلموه وكذلك لتحسين نوعية الحياة وتكيفهم مع بيئتهم ومجتمعهم [12].

نبذة تاريخية لبداية الرياضة المدرسية في السودان:

عرف النشاط الرياضي المدرسي منذ إنشاء كلية غردون سنة 1902م حيث أنشأ الحكم الثنائي عدداً قليلاً من المدارس وكان المعلمون من خريجي مدارس إكسفورد وكمبردج. وقد أولى مديرو المدارس البريطانية اهتماماً بالنشاط الرياضي كما أوكلت مهمة تدريس حصة التربية البدنية لمعلمي المواد الأكاديمية كلاً على حسب اهتمامه بالتمرينات البدنية والهوكي والتنس الأرضي وكرة القدم[13].

كانت تقام المنافسات بين كلية غردون والمدرسة الحربية تمهيداً للدورة الكبرى وشملت الجمباز وألعاب القوى وكرة القدم وفي عام 1924م وبعد قيام الحركة الثورية التي قام بها أفراد جمعية اللواء الأبيض أوقفت المنافسات حفاظاً على الأمن ومنعاً للطلبة من التجمع والاحتكاك ببعضهم حتى لا تلتقي أفكارهم وتتوحد آراءهم.

وفي عام 1927م ظهر نموذج للدورات الرياضية المدرسية حيث كثر نسبياً عدد المدارس

الأهلية وأنشئ الاتحاد المحلي لكرة القدم فبدأ ينظم البطولات المدرسية في منشط كرة القدم واستمرت هذه الدورة إلى 1936م حيث أنشئ معهد بخت الرضا لإعداد المعلمين وتقرر في عام 1937م ربط مناهج المرحلة الثانوية بجامعة كمبردج ببريطانيا فتزايد الاهتمام بقيام الدورة الرياضية المدرسية من قبل الحكومة البريطانية واستغل هذا الوضع من جانب نادي الخريجين الذي أنشئ عام 1932م كنادٍ اجتماعي لتغطية النشاط السياسي للخريجين بين طلاب المدارس وبدأت الدورة المصغرة 1946م بين مدارس حنتوب ووادي سيدنا, ثم خور طقت حيث يتم تنظيم هذه الدورة بالتناوب وعلى المدرسة التي يقع على عاتقها التنظيم توفر الإعاشة والترحيل والسكن والملاعب والرعاية الصحية والتحكيم والتحضير لليوم الختامي.

بعد الاستقلال في عام 1956م وبعدد من الأساتذة السودانيين من جامعة الخرطوم (كلية غردون سابقاً) ومعهد بخت الرضا لإعداد المعلمين بدأ الاهتمام بالرياضة المدرسية، ومن ثم بالدورات الرياضية كرمز احتفالي لنيل الاستقلال وإنشاء قسم المناشط التربوية بوزارة التربية والتعليم واستمر الحال هكذا حتى بعد مجيء الحكومة العسكرية الأولى 1958م وثورة أكتوبر 1964م وثورة مايو 1969م.

حيث اهتمت ثورة مايو بالتربية الرياضية حيث تم افتتاح المعهد العالي للتربية الرياضية لإعداد معلمي التربية الرياضية وفي نفس عام قيام الثورة 1969م اشترك السودان لأول مرة في الدورة الرياضية المدرسية العربية الخامسة ببيروت وفي سبتمبر 1973م في أنشطة كرة السلة وألعاب القوى بنين وبنات وكرة القدم بنين وكون الاتحاد الرياضي المدرسي عام 1980م وحتى 1990م حيث صدر قرار جمهوري كونت على إثره وكالة النشاط الطلابي بهيكل وزاري وهو المشرف حالياً على الدورات المدرسية[14].

الإدارة العامة لامتحانات السودان:

بعد أن أنشئ معهد بخت الرضا سنة 1934م ظهرت فكرة عمل امتحان موحد للمرحلة الثانوية. وقد وقع الاختيارعلى امتحان كمبردج ثم تطور الأمر بقيام مجلس 1954م , كان الهدف منه تسيير أعمال الشهادة المدرسية السودانية بكل مراحلها. وفي عام 1962م تكونت لجنة للإشراف على الشهادتين الابتدائية والمتوسطة ثم تم تحويلها إلى الولايات في العام 1973م – 1983م وأصبحت الإدارة تهتم بوضع الامتحانات والإشراف على الشهادة الثانوية وهي إحدى الإدارات التي تتبع للوزارة ولها مجلس امتحانات برئاسة وزير التربية والتعليم ولها لائحة تنظم أعمالها [15].

الدراسات السابقة:

_ دراسة نوال بشير 2004م:

عنوان الدراسة (معوقات ممارسة النشاط الرياضي المدرسي لطالبات المرحلة الثانوية حسب مجددات المشاركة والأنشطة المرغوبة). [16].

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والأسلوب المسحي واستخدمت العينة العددية من طالبات ولاية الخرطوم . ومن أهم استنتاجاتها إن الوقت غير كافٍ للقيام بعملية التدريس والتلقي على الوجه

الأكمل كما لا بد من الاهتمام ببرامج التربية والرياضة المدرسية كما يجب توفير الإمكانات المادية والبشرية والمعلوماتية. ومن أهم توصياتها أن تطوير النشاط البدني والرياضة المدرسية يعتمد إلى حد كبير على عامل الوقت وتوفيره للطالبات وللمعلمة وتوفير الإمكانات المادية والمعلوماتية وعوامل الأمن والسلامة وأخيراً مراجع المناهج الموجودة.

_ دراسة عمر عابدين عبدالفتاح 2005م:

عنوان الدراسة (معوقات تنفيذ منهج التربية البدنية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بولاية النيل الأبيض) [17].

استخدم الباحث المنهج الوصفي واختار عينة الدراسة بطريقة عشوائية ومن أهم نتائجها: صنفت المديرين والمعلمين - محاور الأهداف -الجوانب التنظيمية- الإمكانات المادية – تقديم المنهج العملي على أنها تشكل معوقات لتنفيذ منهج التربية البدنية والمفاهيم السائدة نحو التربية البدنية تشكل أيضاً معوق لتنفيذ المنهج. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في بعض أهداف منهج التربية البدنية وأن يتضمن محتوى المنهج المهارات الحركية الأساسية والتربية الحركية والتمرينات الإيقاعية وأن تنشئ السلطات التعليمية الساحات والملاعب وتوفرالإمكانات الخاصة بالتربية البدنية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة:

معلمو المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم.

عينة الدراسة:

معلمو ثلاث محليات من ولاية الخرطوم.

جدول رقم (1) يوضح عدد المعلمين الذين تم اختيارهم من محليات ولاية الخرطوم :

الرقم	المحلية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
1	الخرطوم	20	50%
2	أمدرمان	10	25%
3	بحري	10	25%

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات. ويشير (محمد حسن علاوي, دار الفكر, ص152) إلى أن الاستبانة هي إحدى أدوات المسح العامة لتجميع البيانات المرتبطة بموضوع معين من خلال إعداد مجموعة من الأسئلة المكتوبة ليقوم الشخص الذي طلبت منه إبداء رأيه بالإجابة عن أسئلة الاستبانة وبالاستفادة من أدبيات البحث تم تصميم أسئلة الاستبانة من 3 محاور وفي كل محور 10 فقرات, فكان المحور الأول عن المنهج وبه 10 أسئلة, والمحور الثاني المادة وبه 10 أسئلة, والثالث عن الإمكانات والتدريس وبه 10 أسئلة.

صدق أداة الدراسة:

الصدق هو العامل الأكثر أهمية بالنسبة لمكان وجودة الاختبار والمقاييس ويشير جروتلاند إلى أن طبيعة الصدق تتلخص في :الصدق يتعلق بنتائج الاختبار, والصدق هو مسألة درجة.

تم تحديد أداة الدراسة عن طريق عرضها على عدد 10 من مجتمع البحث كعينة استطلاعية واستخراج معادل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة اسبير مان بروانب استخدام المعادلة التالية:

ح ر / 1 + ر

جدول رقم (2) يوضح صدق وثبات الاستبانة :

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
1	المنهج	10	0.96	0.98
2	المادة	10	0.94	0.97
3	الإمكانات والتدريس	10	0.91	0.95

وقد استخدم الباحث الميزاني الثلاثي (موافق بشدة – موافق – غير موافق).

تطبيق الاستبانة:

بعد وضع الاستبانة في صورتها النهائية بدأ الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة البحث من المعلمين وبنسبة (100%) والبالغ عددهم (40 معلما) وذلك بتاريخ 2019/9/25م ومن ثم تم جمع الاستبانة في الفترة من 2019/10/11م إلى 2019/10/29م وبنسبة 100% أيضاً , ثم عمد إلى تفريغ البيانات في شكل درجات توطئة لمعالجتها إحصائياً.

عرض ومناقشة النتائج:

عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول:

للإجابة على الفرض الأول من البحث الذي ينص على عدم وجود منهج خاص بالتربية البدنية قام الباحث باستخدام التكرارات والنسبة المئوية لإجابات عينة البحث في محور المنهج . والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (3) :

الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية
1	لا يوجد منهج خاص للتربية البدنية	20	50%
2	لا توجد ساعات معتمدة لتدريس التربية البدنية	30	75%
3	هناك شح في الكتاب المدرسي الخاص بالتربية البدنية	22	73.3%
4	لا يصلح الكتاب الحالي ليكون منهج للتربية البدنية	27	76.5%
5	لا يشمل الكتاب الحالي أنشطة التربية البدنية المختلفة	30	75%
6	لا يوجد مرشد لمعلمي التربية البدنية لتدريس الكتاب الحالي	31	77.5%
7	لا يشمل المنهج الفئات الخاصة	29	72.5%
8	لا توجد خطة معينة لتنفيذ منهج التربية البدنية	32	80%
9	هناك إهمال من إدارة المناهج والتخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم العام لمادة التربية البدنية	35	87.5%
10	يعتقد البعض أن منهج التربية البدنية منهج ترويحي فقط	29	72.5%

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النسبة المئوية لإجابات عينة البحث انحصرت في محور المنهج ..انحصرت بين 50% _ 87.5% حيث احتلت الفقرة رقم 9 أعلى نسبة (87.5) بينما احتلت الفقرة رقم 1 (50%) .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول .

بالنظر للجدول عاليه نجد أن أعلى نسبة لإجابات المفحوصين تحصلت عليها الفقرة رقم 9 بنسبة 87.5% والتي تشير إلى أن هناك إهمالاً من إدارة المناهج والتخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم العام لمادة التربية البدنية وتأتي في المرتبة الثانية الفقرة رقم 8 بنسبة 80% والتي تدل على أنه لا توجد خطة معينة لتنفيذ منهج التربية البدنية والفقرة رقم 6 كانت بعد الفقرة الثامنة مباشرة وبنسبة 77% وتشير إلى أنه لا يوجد مرشد لمعلمي التربية البدنية لتدريس الكتاب الحالي وجاءت الفقرة رقم 4 رابعا وبنسبة 76.5% والتي تشير إلى أن الكتاب الحالي لا يصلح أن يكون منهج للتربية البدنية وجاءت الفقرة رقم 5 خامساً وبنسبة 75% والتي تشير إلى أن الكتاب الحالي لا يشمل الأنشطة المختلفة وكذلك الفقرة رقم 2 وبنفس النسبة وتشير إلى أنه لا توجد ساعات معتمدة لتدريس التربية البدنية وجاءت الفقرة رقم 3 وبنسبة 73.3% سابعاً والتي تشير إلى أن هناك شحاً في الكتاب المدرسي الفقرتان 7و10 في المرتبة التاسعة وبنسبة 92.5% حيث تشير الفقرة رقم 7 أن المنهج الحالي لا يشمل الفئات الخاصة والفقرة رقم 10 تشير إلى أن البعض يعتبر منهج التربية البدنية ترويحي فقط والفقرة رقم 1 جاءت عاشراً بنسبة 50% والتي تشير إلى أنه لا يوجد منهج خاص للتربية البدنية. هذه النتيجة تشير إلى أن عينة البحث أكدت بنسبة 50% يوجد منهج للتربية البدنية ولكنه يفتقر لكثير من مقومات المنهج وبنسبة تفوق 70% تشير إلى أن هناك إهمالاً من إدارة المناهج والتخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم العام لمادة التربية البدنية وأنه لا توجد خطة معينة لتنفيذ المنهج كما لا يوجد مرشد لمعلمي التربية البدنية لتدريس الكتاب الحالي بل إن الكتاب نفسه لا يصلح أن يكون منهج للتربية البدنية لأنه لا يشمل أنشطة التربية البدنية المختلفة ولا يشمل الفئات الخاصة كما أن البعض يرى بأن المنهج الحالي منهج ترويحي فقط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نوال بشير، 2006م، 80) أن تطوير النشاط البدني والرياضة المدرسية يعتمد على حد كبير على عامل الوقت وفقاً للمستحدثات الجديدة والعمل على تنويع الأنشطة الممارسة على مستوى الألعاب.

كما تتفق أيضاً مع ما أشار إليه (مكارم حلمي ومحمد زغلول 1999م، 15_ 16) إلى أنه يعتبر المنهج عاملاً أساسياً في إحداث التربية الرياضية المدرسية والوسيلة المقننة لها حتى تقوم بدورها في توجيه وتطوير عمليات التعلم.

ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أنه إذا توفر منهج خاص للتربية البدنية وبالمواصفات التربوية وأن يكون شاملاً في التكوين يمكن أن يلعب دوراً كبيراً في إيجادها من ضمن المواد الممتحنة في الشهادة الثانوية السودانية.

للإجابة على الفرض الذي ينص على أن هناك نقصاً في إمكانات تدريس التربية الرياضية، قام الباحث في محور الإمكانات لاستخراج التكرارات والنسب المئوية.

جدول رقم4 يوضح النسب المئوية لإجابات أسئلة البحث في محور إمكانات تدريس التربية الرياضية:

الرقم	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
1	معلمو التربية البدنية قلة في المدارس	30	75%
2	هناك معلمون غير متخصصين يستغلون التدريس المادة من غير تأهيل	20	50%
3	يعتبر معلم التربية البدنية معلما مساعد في ضبط المدرسة	25	62.5%
4	يوجد موجهون لمتابعة تدريس المادة	32	80%
5	توجد دورات تدريبية لتأهيل المعلمين	21	25.5%
6	هناك ندرة في الأدوات الرياضية	15	37.5%
7	قلة الملاعب الملحقة بالمدارس	34	85%
8	الزمن الذي يعطى لحصة التربية البدنية في المدارس لا يكفي للدرس	35	87.5%
9	لا توجد صالات مغطأة لتدريس الطالبات	37	95.5%

من خلال الجدول أعلاه أن النسبة المئوية لإجابات عينة البحث في محورالإمكانات انحصرت بين(92.5% إلى 37.5%) واحتلت الفقرة رقم (10) أعلى نسبة (92.5%) بينما احتل الفقرة رقم (6) اقل نسبة.

مناقشة وتفسير نتائج العرض:

نجد أن أعلى نسبة تحصلت عليها الفقرة رقم (9) وبنسبة 95.5% والتي تشير إلى أنه لا توجد صالات مغطأة لتدريس الطالبات وتأتي في المرتبة الثانية الفقرة رقم (8) وبنسبة 87% وتدل على أن الزمن الذي يعطى لحصة التربية البدنية في المدرسة لا يكفي وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (7) وبنسبة85% والتي توضح قلة الملاعب الملحقة بالمدارس وتأتي في المرتبة الرابعة الفقرة رقم (4) وبنسبة 80% والتي تقول: يوجد موجهون لمتابعة تدريس المادة وجاءت في المرتبة الخامسة الفقرة رقم (1) وبنسبة 75% والتي تتحدث عن قلة معلمي التربية البدنية في المدارس وجاءت في المرتبة السادسة الفقرة رقم (3) وبنسبة 62.5% والتي توضح أن معلم التربية البدنية يساعد في ضبط المدرسة وتأتي في المرتبة السابعة الفقرة رقم (2) وبنسبة 50% والتي تتحدث عن أن هناك معلمين غير متخصصين يستغلون تدريس المادة من غير تأهيل وتأتي في المرتبة الثامنة الفقرة رقم (6) وبنسبة 37.5% والتي تتحدث أن هناك ندرة في الأدوات الرياضية وتأتي في المرتبة الأخيرة وبنسبة 25.5% والتي تشير إلى وجود دورات تدريبية لتأهيل المعلمين.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (حسن سيد معوض 1963م ، 57) أنه لا أحد يستطيع أن ينكر الدور الذي يلعبه المدرس في حياة الطفل في المدرسة حيث إنه قدوة أمامه وعلى

منوالـه يسـير الكثيرون.

وتتفـق أيضـاً مـع دراسـة (نـوال بشـير 2006م ، 80) توفـير الإمكانـات الماديـة والبشريـة اللازمـة لتطويـر الأداء مـن خـلال الرياضـة المدرسـية وبمـا في ذلـك الإمكانـات المعلوماتيـة وعوامل الأمن والسـلامة.

وتتفـق أيضـاً مـع دراسـة (عمـر عابديـن 2005م ، 135) التـي تقـول: يجـب تعيـين معلمـين متخصصـين لتدريـس المـادة.

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى:

1.يجب الاهتمام بالملاعب والأدوات الرياضية.

2.الاهتمام بالمعلم من تدريب وتأهيل.

أهم النتائج التوصيات

أولاً: النتائج:

1.إهمال إدارة المناهج والتخطيط التربوي لمادة التربية البدنية.

2.لا توجد خطة معينة لتنفيذ المنهج الحالي الموجود .

3.قلة الأجهزة والأدوات والملاعب كان له دور في عدم تدريس مادة التربية الرياضية.

ثانياً:التوصيات:

1. وضـع منهـج شـامل للتربيـة البدنيـة ذي خطـة واضحـة وموحـدة تشـمل الجانـب العمـلي والنظـري للـمادة.
2. إدخـال المـادة ضمـن المـواد الاختياريـة في الشـهادة السـودانية بإصـدار شرط اختيارهـا للراغبـين في الإلتحـاق بكليـات التربيـة البدنيـة في الجامعـات السـودانية المختلفـة.
3. توفير أجهزة وأدوات وملاعب وصالات مغلقة لتدريس الطالبات في المدارس.

المصادر والمراجع:

(1) أمين أنور الخولي ، جمال الدين الشافعي ، مناهج التربية البدنية المعاصرة ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1 ، 2000م ، ص 8-7

(2) أكرم زكي خطابيه ، المناهج المعاصرة في التربية البدنية الرياضية ، دار الفكر العربي ، ط1 ، 1997م ص30 .

(3) عفاف عبدالكريم ، طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية ، منشأة المعارف ، الإسكندرية، ط1 ، 1989م ،ص 120-119

(4) ليلى زهران ، الأسس العلمية والعملية للتمرينات الفنية ، دار الفكر العربي ، ط1 ، 1997م ، ص 134).

(5) محمد حسن علاوي ، طرق تدريس التربية البدنية والرياضية ، دار المعارف ، ط6 ، 1987م ،ص 77

(6) محمد الحماحمي ، أمين الخولي ، أسس بناء برامج التربية الرياضية ، دار الفكر العربي ، ط1، 1990م 86)

(7) محمد صبحي حسانين ، القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية ، دار الفكر العربي ، ط4، 2000مص, 77

(8) محمد عمر بشير ، التعليم في السودان ، عزة للنشر ، ط1 ، 2000مص, 6).

(9) مكارم أبوهرجة ، محمد سعد زغلول ، مناهج التربية الرياضية ، مركز الكتاب للنشر, 13)

(10) يوسف عبدالله ، مشكلات التعليم في السودان ، وزارة التربية والتعليم ، ط1 ، 1990م .ص, 67

(11) AAHBRD (2001) STATUS OF BEIN THE U.S.A , SHADE OF THE NATION ERICED 464910 ..(83 ,

(12) BEST. I.B (1992) COGNITIVE BSY HOLOGY, (3GD) NEW YORK WEST PUBLISHING COMPANY

(13) صلاح الدين محمود : 1995م ، دليل المعلم في تقويم اللطلبة في الدراسات الاجتماعية دار الفكر العربي، ص, 47).

(14) أمين الخولي : 1996م , 35-9

(15) نوال إبراهيم شلتوت، وميرفت علي خفاجة، 2002م، طرق التدريس في التربية الرياضية، جـز2، ط2، الإسكندرية ، مطبعة الإشعاع الفنية، ص 60.

(16) نوال بشير محمد بشير ن معوقات ممارسات النشاط الرياضي المدرسي للطالبات المرحلة الثانوية حسب محددات المشاركة والأنشطة المرغوبة ، ماجستير ، 2006م، ص 22.

(17) عمر عابدين عبد الفتاح ، معوقات تنفيذ منهج التربية البدنية، بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بولاية النيل الأبيض ، رسالة ماجستير ، 2005م. ص 34.

المراجع :

1. أكرم زكي خطابيه ، المناهج المعاصرة في التربية البدنية الرياضية ، دار الفكر العربي ، ط1 ، 1997م
2. أمين أنور الخولي ، جمال الدين الشافعي ، مناهج التربية البدنية المعاصرة ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1 ، 2000م .
3. صلاح الدين محمود : 1995م ، دليل المعلم في تقويم اللطلبة في الدراسات الإجتماعية دار الفكر العربي.
4. عفاف عبدالكريم ، طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية ، منشأة المعارف ، الإسكندرية، ط1 ، 1989م.
5. عمر عابدين عبد الفتاح ، معوقات تنفيذ منهج التربية البدنية، بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي بولاية النيل الأبيض، رسالة ماجستير ، 2005م.
6. ليلى زهران ، الأسس العلمية والعملية للتمرينات الفنية ، دار الفكر العربي ، ط1 ، 1997م.
7. محمد الحماحمي ، أمين الخولي ، أسس بناء برامج التربية الرياضية ، دار الفكر العربي ، ط1 ، 1990م .
8. محمد حسن علاوي ، طرق تدريس التربية البدنية والرياضية ، دار المعارف ، ط6 ، 1987م .
9. محمد صبحي حسانين ، القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية ، دار الفكر العربي ، ط4 ، 2000م.
10. محمد عمر بشير ، التعليم في السودان ، عزة للنشر ، ط1 ، 2000م.
11. مكارم أبوهرجة ، محمد سعد زغلول ، مناهج التربية الرياضية ، مركز الكتاب للنشر.
12. نوال إبراهيم شلتوت، وميرفت علي خفاجة، 2002م، طرق التدريس في التربية الرياضية، جـ2، ط2، الإسكندرية ، مطبعة الإشعاع الفنية.
13. نوال بشير محمد بشير ، معوقات ممارسات النشاط الرياضي المدرسي للطالبات المرحلة الثانوية حسب محددات المشاركة والأنشطة المرغوبة ، ماجستير ، 2006م.
14. يوسف عبدالله ، مشكلات التعليم في السودان ، وزارة التربية والتعليم ، ط1 ، 1990م.

15. AAHBRD (2001) STATUS OF BEIN THE U.S.A , SHADE OF THE NATION ERICED 464910 ..(83 ,

16. BEST. I.B (1992) COGNITIVE BSY HOLOGY, (3GD) NEW YORK WEST PUBLISHING COMPANY

تقويم منهج التربية البدنية للمرحلة الثانوية بالسودان

Evaluation of the physical education curriculum for the secondary stage in Sudan

أ.الفرزدق محمد بابكر رضوان

باحث- وزارة التربية والتعليم السودان

مستخلص

يهدف هذا البحث إلى تقويم منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية من حيث (الأهداف, المحتوى, التنظيم, الإمكانات المادية, الإعداد المهني للمعلم, التقويم) وتنبع أهمية الدراسة حيث تعد أنها من أوائل الدراسات لتقويم منهج التربية البدنية للمرحلة الثانوية في السودان، وذلك لما بلغته نظرة المسؤولين عن التربية والتعليم إلى أهمية تقويم المناهج والعمل على تلافي نواحي النقص فيها إن وجدت.اتبع البحث المنهج الوصفي باستخدام الإستبانة لجمع البيانات.حيث أعد الباحث استبانة مكونة من عدة محاور أهمها (محور منهج التربية البدنية ومحور الإمكانات ومحور التقويم) وجاءت أهم نتائجها على النحو التالي: عدم وجود منهج مكتوب ذي خطة واضحة في منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية، عدم وندرة الإمكانات المادية والأجهزة والأدوات التي تساعد على تنفيذ المنهج.

الكلمات المفتاحية: تقويم، منهج، التربية البدنية. الإمكانات المادية.

Abstract

This research aims to evaluate the physical education curriculum at the secondary stage in terms of (objectives, content, organization, material capabilities, professional preparation of the teacher, evaluation) and the importance of the study stems as it is considered one of the first studies to evaluate the physical education curriculum for the secondary stage in Sudan and that is from what I have reached The view of those responsible for education to the importance of evaluating the curricula and working to avoid shortcomings, if any. The research followed the descriptive approach by using a questionnaire to collect data. Where the researcher prepared a questionnaire consisting of several axes, the most important of which are (the axis of the physical education curriculum, the axis of potentials, and the axis of evaluation) and the most important results were as follows: The absence of a written curriculum with a clear plan in the physical education curriculum at the secondary stage. The lack of material capabilities, devices, and tools that help implement the curriculum.

Key words: evaluation, curriculum, physical education, material potential.

مقدمة:

لعب الانفجار المعرفي في العصر الحديث دوراً كبيراً في إحداث تغيرات عديدة وبشكل متسارع في مختلف جوانب الحياة الأمر الذي يحتم علي نظم التعليم التقليدية، مسايرته واللحاق به، مما يعني أن تراجع وتقيم النظم السياسية في جميع الدول رسم سياساتها بشكل تستند فيه إلى مجموعة من الحقائق والمبادئ المبنية على المعرفة والتقدم التقني[1] .

ونظراً لأهمية مناهج التربية البدنية للمعلم والعملية التعليمية فإن القائمين على تطوير المناهج حريصون على جعل العملية التربوية التي تتم من خلالها بكل جوانبها أكثر فعالية وإيجابية وقبولاً لدى الجميع. إن تقويم المناهج أمر ضروري لجعلها جيدة وصالحة في يد المدرس، والتقويم وسيلة التعريف بهذه الجودة والصلاحية وسبيل تنميتها من بعد ذلك لتواكب عصر التطور المعرفي السريع، والتطور والتقدم يقتضيان على الدوام اعادة النظر في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة ومراجعتها وتعديلها[2] .

وفي المجال التربوي كان لا بد من إعادة النظر في المناهج الدراسية باعتبارها من أبرز عناصر العملية التعليمية ولأهمية دورها في تشكيل شخصية المواطن، ولذا يعد تطويرها وتحديثها من الأولويات الضرورية لتلبية الحاجات الفردية والاجتماعية للمتعلم ومواكبة التغيرات الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والتكنولوجية[3] .

وتعد مناهج التربية البدنية اليوم من أهم عناصر نجاح المنهج المدرسي في الدول المتقدمة، لأنه الميدان التربوي الذي تغلب عليه الممارسة فإن كان هناك منهج يطبق أسس ومبادئ التربية عملاً وممارسة فلا جدال أن منهج التربية البدنية أحد هذه المناهج ولهذا فمن الضروري أن يخضع باستمرار لتقويم يهدف إلى وضع الأسس الثابتة لبناء قاعدة من الممارسين للنشاط البدني بطريقة علمية يمكن من خلالها أن نقف على حجم النشاط الصفي واللا صفي والكادر الفني والأجهزة والمعدات والساحات المتوفرة في المنهج [4] .

في ضوء ما سبق سنتناول في هذه الدراسة برامج التربية البدنية للمرحلة الثانوية بالتقويم في محاولة للوقوف علي واقعها في علاقته بالمعايير التي يتفق الخبراء في أنها تحدد ما ينبغي أن تكونه محتويات محاورها المختلفة. ويلي ذلك تقويم تصور لبرنامج بديل مقترح يرجى ان يكون أكثر فاعلية وجدوى.

مشكلة الدراسة:-

لاحظ الباحث من خلال عمله معلماً لمادة التربية البدنية في المرحلة الثانوية أن التربية البدنية المدرسية قد تشكل أسبقية لدى المعنيين. وحيث توجد فإنها تكون تعرضت لكثير من الهجوم. فهي تحتل مكانة متأخرة في المنهج المدرسي ويتم استبدالها أحياناً بمواد أخرى، وخاصة لطلاب الصف الثالث الثانوي بسبب إقبالهم على امتحانات الشهادة الثانوية ويرى الباحث أن هناك عدة جوانب منها المنهج والإمكانات والأجهزة والأدوات وأحياناً يرجع القصور إلى المعلم نفسه من حيث الإعداد المهني وطريقة تدريسه.

وبناء على ما سبق فإن الباحث يرى أنه من الضروري تقويم منهج التربية البدنية من أجل الوصول إلى الحقائق والنتائج التي تكشف الواقع واقتراح منهج بديل.

ومما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في تقويم منهج التربية البدنية في مدارس المرحلة الثانوية بالسودان، ومن ثم إيجاد بديل للمنهج الحالي وعلى ذلك جاءت الدراسة لتجيب عن السؤال التالي:

ماهو واقع منهج التربية البدنية والإطار المنهج البديل المقترح لطلاب المرحلة الثانوية؟

1- ماهو واقع منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية بالسودان؟

2- ماهو إطار المنهج البديل المقترح ؟

أهمية الدراسة:-

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله بالإضافة إلى ذلك تستقي أهميتها من الآتي :-

1. تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات لتقويم منهج التربية البدنية للمرحلة الثانوية في السودان وذلك حيث بلغت نظرة المسؤولين عن التربية والتعليم إلى أهمية تقويم المناهج والعمل على تلافي نواحي النقص فيها إن وجدت.
2. نتائج هذه الدراسة قد تسهم في وضع إطار عام لتطوير المنهج ليكون أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف.

أهداف الدراسة :-

تهدف هذه الدراسة إلى:-

1. تقويم منهج التربية لطلاب المرحلة الثانوية في السودان من حيث المحاور الأساسية (الأهداف، المحتوي، التنظيم، الإمكانات المادية، الإعداد المهني للمعلم، التقويم)
2. استخدام نتائج التقويم في اقتراح منهج بديل.

حدود الدراسة:-

أولاً: الحدود الجغرافية – ولاية الخرطوم.

ثانياً: الحدود البشرية –المعلمين والإداريين بامتحانات الشهادة الثانوية.

ثالثاً: الحدود الزمنية – 2020م

أدبيات الدراسة:

مفهوم الدارسة:

يتخطي المفهوم الحديث للمنهج تلك الحدود الضيقة التي كانت تجعله قاصراً على المادة الدراسية وعلى التحصيل بمفهومه الضيق وعلى دور المدرس الذي كان مجرد ناقل للمادة الدارسية أكثر من كونه مربياً ومسؤولاً عن تنمية الشخصية الإنسانية للتلاميذ من مختلف أبعادها.

ويعرفه (شيفلر) بأنه أوجه مقصوده للنشاط تمد من مسؤوليته المدرسية إلى خارج نطاقها حتى تحقق حاجات الفرد النفسية والاجتماعية.

ويعرفه (الدمرداش) بأنه مجموعة من الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بقصد مساعدتهم علي النمو الشامل وفي جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية.

ويعرفه (انارينو وزملاؤه) بأنه مجموعة من الخبرات ذات المعنى والمواجهة التي تدار لتحقيق أهداف معينة[5] .

المفهوم التاريخي للمنهج :

شهد القرن العشرين طفرة هائلة في شتى مجالات الحياة ورغم ذلك لم يكن ذلك القرن فترة نسبة اشهر الحمل التي يتخلق فيها الجنين، وحين أتى الموعد ولد القرن الحادي والعشرون لينمو ويكبر ويضيف إلى تاريخ البشرية وليداً يعلم الله وحده وقدرته وخصائصه.

ولم يتفق التربويون على مصطلح واحد لتعريف المنهج بل إن بعض التعريفات التي عُرف بها المنهج لم تكن إلا وصفاً أو تفسيراً عن مفهوم المنهج لدى صاحب التعريف، ولقد قامت[6] بتقديم مجموعة من التعريفات لمصطلح المنهج والتي كتبها أفضل الخبراء في مجال التربية في القرن العشرين[7] . وهو المخزن للخبرة المنظمة المحفوظة حتى يكون هناك حاجة إليها عند حدوث مشكلة جديدة لم يتم التعامل معها من قبل.

(جون ريو 1916م) تتم عملية التربية من خلال الاتصال وكلما تعقد تركيب المجتمع ومصادره ازدادت الحاجة إلى وجود تدريس وإلى تعليم رسمي مقصود.

(فردريك بوكسر 1920م) المنهج هو الخبرات التي يتوقع أن يمر بها المتعلمون في المدرسة وهو يشمل التسلسل العام لهذه الخبرات .

إذا لا حظنا أن كل التعريفات السابقة تصب في أن المنهج هو الطريق أو السبيل الذي يقود إلى الأهداف المنشودة عن طريق متخصص في العملية التربوية.

خطوات بناء المنهج التقليدي:

1. تحديد المعلومات اللازمة لكل مادة وفقاً لما يراه المختصون في هذه المادة ويتم فى صورة موضوعات مترابطة أو غير مترابطة تشكل محتوى المادة.
2. توزيع مواد الدراسة على المراحل والسنوات الدراسية بحيث يتضح من هذا توزيع الموضوعات المختصة لكل صف دراسي.
3. إعداد الكتب الدراسية لكل ماده للموضوعات التي تم تحديدها .
4. توزيع موضوعات المادة الدراسية على أشهر العام.
5. تحديد الطرق والوسائل التعليمية:
6. تحديد أنواع الأسئلة والاختبارات والامتحانات المناسبة لقياس تحصيل التلاميذ[8] .

تنظيمات المنهج:

يشير تنظيم المنهج إلى الطريقة أو الطرق التي يوجد فيها المنهج وينشأ خاصة الترتيبات الفعلية لإجراء المنهج أو لإجراء خطة المنهج[9] .

2-1-2 أنواع تنظيمات المنهج:

يمكن تنظيم مكونات في طرق عديدة وبرغم هذا التعداد، فإن طرق تنظيم المنهج كلها يمكن أن تحدد في ثلاثة أنماط رئيسية كبرى.

- منهج المادة – فيه المادة تنظيم النظام لرومانسي .
- منهج التعلم – هو تنظيم الخبرات والتنظيم الرومانسي والتنظيم الجوهري.
- منهج المشكلات وهو تنظيم مواقف المشكلات الاجتماعية وإعادة التركيب [10].

عناصر المنهج :

يحتوي المناهج علي العناصر الآتية:
الهدف – المحتوي =- أساليب التعليم – الوسائل التعليمية الفترة الزمنية، التقويم) [11] .
الحصة المدرسية:

هـي الشـكل الأسـاسي في عمليـة التربيـة والتعليـم وحصـة التربيـة البدنيـة هـي الشـكل الأسـاسي لمزاولـة الرياضـة في المدرسـة وذلـك إلى جانـب التنظيـمات الأخـرى التـي يـزاول فيهـا التلميـذ الرياضـة مثل الـدورات الرياضيـة المدرسـية. ومضمـون الحصـة المدرسـية يتمثـل في المعـارف والقـدرات التـي يمـر بهـا المـدرس الطالـب والعلاقـة بينهـما. وهـدف حصـة التربيـة البدنيـة هـو رفـع القـدرة الجسـمانية للتلميـذ بوجـه عـام مـن تنميـة لعنـاصر اللياقـة البدنيـة عمومـاً (قـوة، تحمـل، رشـاقة)

وتنقسم حصة التربية البدنية إلى :

1. الجزء التمهيدي أو الإحماء.
2. الجزء الرئيسي .
3. الجزء الختامي [12] .

التدريس الفعال

هـو ذلـك النمـط مـن التدريـس الـذي يفعـل مـن دور الطالـب في التعلـم فـلا يكـون الطالـب فيـه متلـقٍ للمعلومـات فقـط بـل مشـاركاً وباحثـاً عنهـا بشـتى الوسـائل الممكنـة.

وبمعنـى آخـر هـو نمـط مـن التدريـس يعتمـد عـن النشـاط الـذاتي والمشـاركة الإيجابيـة للمتعلـم والتـي مـن خلالهـا قـد يقـوم الباحـث مسـتخدماً مجموعـة مـن الانشـطة والعمليـات كالملاحظـة ووضـوح الفـروض والقيـاس وقـراءة البيانـات والاسـتنتاج التـي تسـاعد في التوصـل إلى المعلومـات المطلوبـة بنفسـه وتحـت اشراف المعلـم وتوجيهـه وتقويمـه[13] ويقـول نيفيـل جونسـون في حديثـه عـن التدريـس الفعـال مـن المتوقـع منـه أن يـرى التلاميـذ عـلي ممارسـة القـدرة الذاتيـة الواعيـة التـي لا تتلمـس الدرجـة العلميـة كنهايـة المطـاف ولا طموحـاً شـخصيا تقـف دولـه بـكل الطموحـات الاخـرى انـه تدريـس يـر فـع مسـتوى إرادة الفـرد لنفسـه لـكل الطموحـات الأخـرى أنـه تدريـس يرفـع مسـتوى إرادة الفـرد نفسـه. [14]

المرحلة الثانوية:

هـي امتـداد لمرحلـة التعليـم الأسـاسي ويحـاول أن ينسـج مـن عـالم الطفولـة فيتجـه بأفـكاره واحساسـه نحـو عـالم الكبـار متأثـر بالنظـام الاجتماعـي. وهـو لا يـزال يمـر بفـترات مـن التغيـير البـدني والفسـيولوجي والنفـسي والاجتماعـي. وتمثـل مرحلـة النمـو في الفـترة العمريـة مـن (14 – 18 سـنة)

تتفـق معظـم كتـب علـم النفـس التربـوي بصـورة عامـة[15]في ان نمـو الخصائـص المختلفـة لطـلاب المرحلـة الثانويـة يمـضي عـلى النحـو التـالي:

أولاً : الخصائص البدنية

- تزداد القوة العضلية والتحمل بدرجة كبيرة تؤثر علي أداء المهارات الحركية
- يتأثر شكل القوام ويزداد حجم القلب.
- يزداد استهلاك الطاقة.
- يتطور مستوى التوافق العضلي العصب بدرجة كبيرة [16].

ثانياً: الخصائص العقلية (الإدراكية).

- - إزدياد الخبرات المكتسبة من مراحل النمو السابقة والإفادة منها في الحكم على الأشياء.

- يكتمل المنهج العقلي واكتساب الاستعدادات المختلفة وتظهر الفروق الفردية في القدرات.
- ازدياد التفكير في أمور العمل في المستقبل[17] .
- ازدياد القدرة علي التركيز والرغبة في التأمل بالمستقبل[18].

الدراسات السابقة.

1- دراسة أحمد إبراهيم محمد يعقوب – 2007م بعنوان تقويم منهج التربية البدنية للمرحلة الثانوية بنين في محافظات الضفة الغربية بفلسطين – هدفت الدراسة إلى:

تقويم منهج التربية البدنية لطلاب المرحلة الثانوية المحاور الأساسية الأهداف، المحتوي،التنظيم، الإمكانات المادية، والإعداد المهني، وطرق التدريس، التقويم.

التعرف علي ماذا كانت فروق تقويم المعلمين والمشرفين لمحاور منهج التربية البدنية للمرحلة الثانوية بنين في فلسطين.

واستخدام الباحث المنهج الوصفي وكانت العينة عمدية مكونة من المشرفين وعددهم 14 والمعلمين وعددهم 222 واستخدام الاستبانة لجمع البيانا، وكانت أهم النتائج:

أهداف منهج التربية البدنية في المدارس عينة البحث غير متوفرة حيث يشير إليها إجماع أغلبية المعلمين والمشرفين على عدم توفر (10) من الفقرات المعيارية الـ (11) التي استفتوا فيها ومحتوى منهج التربية البدنية في المدارس عينة البحث لم تحقق فيه (10) معايير من الـ (11) معيار وجميع الفقرات المعيارية في محور تنظيم منهج التربية البدنية لم تتحقق والامكانات المادية المتاحة لمنهج التربية البدنية موضوع الدراسة غير كافية حيث حصلت فقرتان معياريتان فقط على درجة فوق المتوسط في حين حصلت الفقرات الأخرى على تقويم ضعيف وأهم التوصيات كانت الاستعانة بأساتذة التربية البدنية في مؤسسات إعداد المعلمين والجامعات والكليات الفلسطينية في وضع أهداف جديدة وواضحة لمنهج التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي للبنين وأن يهتم المسؤولون في وزارة التربية والتعليم بتقويم منهج التربية البدنية على فترات مناسبة اعتماداً على المعايير التي أوردها الباحث في هذه الدراسة وأن تسعى وزارة التربية والتعليم إلى إكمال النقص في المنشآت والملاعب والأجهزة والأدوات في المدارس الثانوية والاستفادة من إمكانات المجتمع المحيط بهذه المدارس وأن تحدد وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين الكافيات المختلفة التي يفترض أن تتوفر في مدرس التربية البدنية في المرحلة الثانوية بنين .

2/ دراسة الفرزدق محمد بابكر 2011م بعنوان أسباب إدراج مادة التربية الرياضية ضمن مواد الشهادة الثانوية حيث هدفت الدراسة إلى معرفة اسباب عدم ادراج التربية الرياضية ضمن مواد الشهادة الثانوية حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة لجمع البيانات وكانت العينة من المعلمين وإداريي امتحانات السودان والمناهج، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود منهج للتربية الرياضية معترفا به من إدارة المناهج وندرة الاجهزة والادوات في الملاعب في المدارس وصعوبة عقد الامتحان العملي الموحد لطلاب الشهادة الثانوية كانت اهم التوصيات وضع منهج شامل للتربية البدنية ذيى محتوى واضح ومفصل لكل الفصول ولكل الجنسين وتوفير أجهزة وأدوات وملاعب في المدارس وصالات خاصة لتدريب الطالبات ويجب اصدار شرط باختيار المادة للطلاب الراغبين في الالتحاق بكليات التربية البدنية وأقسام التربية البدنية في كليات التربية العامة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

اشـتملت الإجـراءات عـلي الخطـوات التـي اتبعهـا الباحـث في تحديـد منهـج الدراسـة ومجتمعهـا وبيئتهـا الأداة المسـتخدمة لجمـع البيانـات والأسـاليب الإحصائيـة التـي اسـتخدمت في معالجـة تلـك البيانـات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي باعتباره الأكثر تناسباً لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على معلمي التربية البدنية في ولاية الخرطوم

والجدول التالي إلى مجتمع الدراسة حسب التقسيم الإداري للولاية

جدول رقم (1)

الرقم	المحلية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
1	الخرطوم	35	16.4%
2	امدرمان	34	16.1%
3	بحري	34	15.2%
4	ام بدة	31	14.6%
5	حبل اولياء	30	14.1%
6	شرق النيل	29	13.3%
7	كرري	22	10.3

وزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم المكتب الفني

عينة الدراسة :

تـم اختيـار العينـة مـن مجتمـع الدراسـة البالـغ عددهـا 213 معلـماً وبالرغـم مـن وجـود طـرق كثـيرة لاختيـار العينـة الا ان الباحـث اختـار الطريقـة العشـوائية

أداة الدراسة :

اسـتخدم الباحـث أداة الاسـتبانة المصممـة مـن قبـل الجمعيـة الامريكيـة للتربيـة البدنيـة فقـام بترجمتهـا عنـد متخصصـين في الترجمـة إلى اللغـة العربيـة وثـم تنقيحهـا عـلى حسـب مـا يسـتفاد منـه في الدراسـة وملاءمتهـا لطبيعـة السـودان وترتـب عـلي هنـا التنقيـح إلى الوصـول إلى (58) فقـرة متنوعيـة موزعـة عـلي (7) محـاور كالآتي :

جدول رقم (2) يوضح محاور الاستبانة وعدد الفقرات

الرقم	المحور	عدد الفقرات
1	محور أهداف المنهج التربية البدنية	9
2	تنظيم المنهج وإدارة الدرس	11
3	محتوي المنهج	6
4	التدريس الفعال	7
5	معلم التربية البدنية	12
6	الإمكانية المادية	7
7	التقويم	6

ثـم تـم عرضهـا عـلي الخـبراء والمختصـين وقـد بلـغ عددهـم 13 دكتـورا . حيـث عـرض المعيـار عـلي الخـبراء بطـرح الفقـرات الخاصـة بـكل محـور بطريقـة منفصلـة في شـكل مقاييـس تعالـج متغـيرات وضـوح أو عـدم وضـوح الفقـرة ، وصلـة أو عـدم صلـة الفقـرة بالمحـور (ودرجـة أهميـة الفقـرة) في المحـور الـذي وردت فيـه .

بعـد تجميـع الاسـتمارات مـن الخـبراء ثـم تبويبهـا وتحليلهـا إحصائيـا. اتفـق الخـبراء عـلى أغلبيـة المحـاور عـلى وضوحهـا وصلتهـا وأهميتهـا بالمحـاور التـي وردت فيهـا. ووصلـت درجتهـا إلى (80%) مـن إجـماع الخـبراء ثـم تـم تضميهـما مـن جديـد واعتـبرت للخـبراء حيـث وصلـت نسـبة الإجـماع إلى أكـثر مـن 95% حيـث صمـم المعيـار في صورتـه النهائيـة.

صدق الاستبانة:

جـدول رقـم (3) يوضـح محـاور الاسـتبانة وعـدد الفقـرات لـكل محـور ودرجـة معـادل الارتباط والثبـات والصـدق الـذاتي للمحاور

الرقم	المحور	معامل الارتباط	معامل الثبات	معامل الصدق
1	محور أهداف منهج التربية البدنية	0.990	0.995	0.997
2	محور تنظيم المنهج وإدارة الدرس	0.993	0.996	0.997
3	منهج التربية البدنية	0.990	0.995	0.997
4	محور التدريس الفعال	0.998	0.999	0.999
5	محور معلم التربية البدنية	0.995	0.997	0.998
6	محور الإمكانات المادية	0.995	0.997	0.998
7	محور التقويم	0.993	0.996	0.997

التطبيق النهائي للاستبانة :

قـام الباحـث بتوزيـع الاسـتبانة عـلي افـراد عينـة الدراسـة حيـث اسـتجابة 120 دارسـا بنسـبة 100% مـن عينـة الدراسـة قـام الباحـث بمراجعـة الاسـتبانة والتأكـد مـن سـلامتها وصلاحيتهـا للمعالجـات الإحصائية.

المعالجات الإحصائية:

تمـت المعالجـات الإحصائيـة عـبر الحاسـب الآلي باسـتخدام برامـج الحـزم الإحصائيـة للعلـوم الاجتماعيـة (spss) حيـث اسـتخدم الباحـث معادلـة بيرسـون لإيجـاد معامـل الارتبـاط.

د س ص = ن مج س ص – مج س مج ص

((ن مج س2 – (مج س)2 ج (ن مج ص2 – (مج ص2)

حيث ن = عدد أفراد العينة، س الاستجابة في التطبيق الأول ، ص الاستجابة في التطبيق الثاني.

تحليل البيانات الموضوعية للدراسة:

الجـدول التـالي يوضـح التوزيـع التكـرار والنسـبي والوسـط الحسـابي وقيمـة كاي لاسـتجابة عينـة الدراسـة عـن عبـارات محـور منهـج التربيـة البدنيـة في المرحلـة الثانويـة.

جدول رقم (4) يوضح التوزيع التكراري والنسبي والوسط الحسابي وقيمة كآي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات محور برامج التربية البدنية في المرحلة الثانوية تراعي الأهداف التي من أجلها وضعت.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	اعترض	اعترض بشدة	الوسط الحسابي	قيمة كآي
1	توجد أهداف تعليمية محددة لبرامج التربية البدنية	-	1	-	71 59,2%	48 40%	1,62	63,7
2	الأهداف المحددة واضحة وسليمة لغوياً	-	-	-	74 61,7%	46 38,7%	1,62	60,5
3	تغطي الأهداف مجالات النمو المعرفي والوجداني والحركي	-	-	-	43 35,8%	77 64,2%	1,36	90,6
4	تلبي الأهداف المحددة حاجات المجتمع	-	-	-	45 37,5%	75 62,5%	1,38	7,6
5	تستجيب الأهداف المحددة لحاجات الطلاب	-	-	-	82 68,3%	38 31,7%	1,67	16,1
6	تتناسب الأهداف المحددة مع قدرات الطلاب	24 20%	91 75,8%		1 3,3%	-	4,13	175,8
7	تقبل الأهداف المحددة للبرامج والتحليل والقياس	44 36,7%	47 39,2%	9 7,5%	12 10%	8 6,7%	3,89	64,8
8	توجد علاقة واضحة بين أهداف برامج التربية البدنية وأهداف مرحلة التعليم الثانوي	10 8,3%	15 12,5%	-	53 44,2%	42 35%	2,15	43,33
9	تتكامل أهداف برامج التربية البدنية التعليمية مع أهداف المقررات الدراسية الأخرى	1 0,8%	2 1,7%	1 0,8%	54 45%	62 51,7%	1,55	161,9

من الجدول رقم (4) نجد ان 95 مدرساً بنسبة 79.1% يعترضون ويعترضون بشدة على أهداف برامج التربية في المرحلة الثانوية في السودان.

وإذا نظرنا إلى الوسط الحسابي غيره بين 1.70 إلى 2.37 أي أقل من الوسط الحسابي الغرض (3) وكذلك قيمة كآي نجدها بين 12.33 إلى 177.1 أقل من الجدولية193 كل هذا مما يزيد وبعض في صرف نتيجة وتحليل آراء عينة الدراسة في محور أهداف التربية البدنية.

وأيضاً اتفقت مع نتائج دراسة سامية محمد سليمان 1986 في أن نسبة تحقق أهداف المنهج كانت أقل من المتوسط. ومن أهم توصياتها الاهتمام بتحقيق هدف الصحة واللياقة البدنية.

جدول رقم (5) يوضح التوزيع التكراري والنسبي والوسط الحسابي وقيمة كآي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات محور محتوي برنامج التربية البدنية

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	اعتراض	اعتراض بشدة	الوسط الحسابي	قيمة كآي
1	يوجد محتوي تعليمي محدد لبرامج التربية	3 2,5%	-	1 0,8%	54 45%	62 51,7%	1,6	47,5
2	المحتوي التعليمي يحقق الأهداف المحددة للبرامج	-	-	5 4,2%	52 43,3%	63 52,5%	1,5	120,3
3	أنشطة اللياقة البدنية للصحة جزء من المحتوي التعليمي لبرامج جميع الصفوف	5 4,2%	7 5,8%	2 1,7%	59 49,2%	47 39,2%	1,9	96,1
4	محتوى البرنامج يرتبط بخبرات الطلاب السابقة	-	6 5%	1 0.8%	62 51.7%	51 42.5%	1.7	70.5
5	يتضمن المحتوى الحالي خبرات تكتسب ميول واتجاهات إيجابية نحو ممارسة الأنشطة البدنية	6 5%	9 7.5%	-	59 49.2%	46 38.3%	1.9	83.2
6	يراعي المحتوى الذي يدرس قيم ومثل المجتمع	4 33%	11 9.2%	9 7.5%	53 44.2%	43 35.8%	2	52

من الجدول رقم (5) أعلاه غير نجد استجابات أفراد عينة الدراسة تسير في الاتجاه السلبي فنجد (116 مدرساً بنسبة 96.7)يعترضون ويعترضون بشدة على محتوى فقرات محور برامج التربية البدنية وبعدها ويعزر هذه النتيجة الوسط الحسابي بين (1.57 – 20) أي أقل من الوسط الغرض وهذا يشير إلى عدم موافقة أفراد عينة الدراسة المسار إليها بالجدول وكذلك قيمة كان 310 أكبر من الجدولية 144 وهذا يعزر عدم موافقة أفراد العينة على عبارات المحور.

وتخلص من كل ذلك إلى عدم موافقة عينه الدراسة على محتوى برنامج التربية البدنية بالمدارس الثانوية في السودان.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابق ذكرها في أن محور محتوى منهج التربية البدنية به كثير من النقائص.مما يجعله معوقاً لتنفيذ منهج التربية البدنية في مدارس المرحلة الثانوية بالسودان اتفقت مع نتائج دراسة جلا سفورد وآخرين 1977م بأهمية التربية البدنية وضرورة أن ينال الطالب في الصفوف الأولى حصة يومية واتفقت معها أيضاً في أن يراعي المحتوي حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم.

أهم النتائج التوصيات

أولاً: النتائج:

في ضوء تساؤلات الدراسة وبناء على ما أشارت آلية النتائج ومناقشتها وتفسيرها نستنتج الآتي:

1. لا توجد أهداف لمنهج التربية البدنية حيث أجمع أغلبية عينة الدراسة على عدم وجود أهداف مكتوبة لمنهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية بالسودان.
2. لا يوجد محتوى تنظيمي لمنهج التربية البدنية.
3. لا يوجد محتوى للمنهج الحالي كما لا توجد خطة واضحة لتدريس المنهج الحالي.
4. الإمكانات المادية الموجودة غير كافية لتدريس المنهج الحالي كما لا توجد خطة لتقويم المنهج الموجود.

ثانياً: التوصيات:

1. في مجال الأهداف يجب الاستعانة بأساتذة الجامعات في كليات التربية البدنية في وضع أهداف جدية وواضحة للتربية البدنية لطلاب المرحلة الثانوية.
2. يجب ان يراعي المحتوى التنظيمي والمادي لمنهج التربية البدنية.
3. إيجاد خطة واضحة لتدريس منهج التربية البدنية .
4. يجب توفير الإمكانات المادية والبشرية التي تساعد على تنفيذ المنهج .

المصادر والمراجع:

(1) ابراهيم مهدي الشبلي :2000م, المناهج بناءها وتنفيذها وتقويمها وتطويره لاستخدام النماذج,ط2, الاردن , دار الامل للنشر والتوزيع .ص 39,

(2) رضوان ابو الفتوح واخرون :1982م, الكتاب المدرسي , القاهرة ,مكتبة الانجلو المصرية ، ص 7

(3) ابراهيم محمد عطيا:1992م, المناهج بين الاصالة والمعاصرة, القاهرة, مكتبة النهضة ،ص 48.

(4) اكرم زكي خطابية :1997م , المناهج المعاصرة في التربية الرياضية , الاردن , دار الفكر ، ص 1.

(5) امين انور الخولي واسامة كامل راتب :1982م ,التربية الحركية , القاهرة ,دار الفكر العربي، ص43).

(6) اكرم زكي خطابية :1997م , المناهج المعاصرة في التربية الرياضية , الاردن , دار الفكر ، 43-50)

(7) حسن سيد معوض :1970م ,طرق تدريس التربية البدنية , القاهرة , الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمركزية، ص 37.

(8) حلمي احمد الوكيل ومحمد امين مفتي :1980م ,اسس بناء المناهج , القاهرة , مطبعة حسان ، ص10.

(9) رضوان ابو الفتوح واخرون ،مرجع سابق ، ص 5.

(10) حلمي احمد الوكيل ومحمد امين مفتي ، مرجع سابق.

(11) زياد الهويدي :2004م , القياس والتقويم التربوي , العين , دار الكتاب الجامعي للنشر ، 31 – 32.

(12) صلاح الدين محمود علام :2002م , القياس والتقويم التربوي والنفسي , القاهرة ,دار الفكر العربي ، ص 38 – 39.

(13) عبد اللطيف فؤاد ابراهيم :1990م , المناهج اسسها وتطبيقاتها وتقويمها , القاهرة ,كلية التربية جامعة عين شمس ، ص62.

(14) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المرجع السابق، ص 177

(15) المرجع السابق، ص 189.

(16) ليلي زهران ، 1999، ص 215-216) وامين الخولي 1999 ، ص 151 – 152)

(17) Jewett a.jbain,l j ennis, c .(1995) the curriculum process in bhysicaleducqtion (2nded) dubuguew,m,c brown publishing 1nc

(18) Jones ,m,and others (1977) physical education , curriculum in Georgia public schools,pub.eric.ed no 139780.

المراجع:

1. ابراهيم محمد عطيا:1992م, المناهج بين الاصالة والمعاصرة, القاهرة, مكتبة النهضة .
2. ابراهيم مهدي الشبلي :2000م, المناهج بناءها وتنفيذها وتقويمها وتطويره لاستخدام النماذج,ط2, الاردن , دار الامل للنشر والتوزيع .
3. اكرم زكي خطابية :1997م , المناهج المعاصرة في التربية الرياضية , الاردن , دار الفكر .
4. اكرم زكي خطابية :1997م , المناهج المعاصرة في التربية الرياضية , الاردن , دار الفكر ،.
5. امين انور الخولي واسامة كامل راتب :1982م ,التربية الحركية , القاهرة ,دار الفكر العربي.
6. حسن سيد معوض :1970م ,طرق تدريس التربية البدنية , القاهرة , الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمركزية.
7. حلمي احمد الوكيل ومحمد امين مفتي :1980م ,اسس بناء المناهج , القاهرة , مطبعة حسان .
8. رضوان ابو الفتوح واخرون :1982م, الكتاب المدرسي , القاهرة ,مكتبة الانجلو المصرية .
9. زياد الهويدي :2004م , القياس والتقويم التربوي , العين , دار الكتاب الجامعي للنشر .
10. صلاح الدين محمود علام :2002م , القياس والتقويم التربوي والنفسي , القاهرة ,دار الفكر العربي .
11. عبد اللطيف فؤاد ابراهيم :1990م , المناهج اسسها وتطبيقاتها وتقويمها , القاهرة ,كلية التربية جامعة عين شمس.
12. ليلي زهران ، 1999، ص 215-216) وامين الخولي 1999 .
13. Jewett a.jbain,l j ennis, c .(1995) the curriculum process in bhysicaleducqtion (2nded) dubuguew,m,c brown publishing 1nc
14. Jones ,m,and others (1977) physical education , curriculum in Georgia public schools,pub.eric.ed no 139780.

الروايــة العربية.. متابعـات لصورة الأنا والآخر في أبعـاد التشاكل والتثاقف

أ.د.محمد حجاز
كلية الآداب والفنون- جامعة باتنة- الجزائر

د. هناء أبو زينب
كلية التربية - جامعة البحر الأحمر- السودان

مستخلص:

تهـدف هـذه الدراسـة إلى الكشـف عـن أصـول الروايـة العربيَّـة، مـع تسـليط الضـوء عـلى تاريخية هـذه الروايـة وعلاقتهـا بالروايـة الحديثـة، بالإضافـة إلى بيـان كيفيَّـة تعامـل الروايـة العربيَّـة مـع موروثهـا الثقـافي والتاريخـي. وقـد اسـتخدمت الدراسـة المنهجيـة التحليـل وتوصلـت إلى نتائـج مهَّمـة منهـا: إنَّ الروايـة العربيَّـة مـلأى بالوصف،وهـي ثمـت امتـداد للروايـة الغربيَّـة تاريخيًـا للكتابـات النثريَّـة العربيَّـة القديمـة مـن جانـب بصورتهـا الحاليَّـة مـن جانـب آخـر، وقـد اسـتفادت مـن المـورث التاريخـي والثقـافي كـما أنَّهـا وظفـت ذلـك لتقنيـات وأدوات الـسرد في اللغـة العـرب القديـم في خطابهـا الروائي،الروايـة الحديثـة، كـما أنَّهـا تمكنـت مـن إعـادة تدويـر المـوروث الثقـافي والقصـصي القديـم وتقديمـه في قالـب حديـث، وذلـك دون أن تقـع في فـخ التماهـي مـع القديـم، والاحتفـاظ بفـروق واضحـة عنـه.

Abstract

This study aims at revealing the origins of the Arab novel, highlighting the history of this novel and its relation with the modern novel, in addition to showing how the Arab novel deals with its cultural and historical heritage. The study used the analytical narrative approach, and reached important conclusions: The Arabic novel represents a historical extension of the ancient Arabic proverbiage on one hand, and an extension of the Western novel as it is now on the other, and has benefited from the ancient Arab cultural and historical heritage in its narrative. But the novel employed narrative techniques and tools in the modern novel, and it recycled the cultural heritage and old stories into a modern mold, without falling into a match trap with the old, and maintaining clear differences about it.

المقـــدمة:

يعتمد الموروث السردي في مسيرتنا العربية، على جملة من الخلاصات المعرفية التي تبرز العناصر الأساسية التي يقوم عليها الفعل الحكائي العربي والمعرفي المتواصل.

المكاشفة والتأثير والإقبال، وذلك بخلق مسافة متدحرجة بين الأطوار الحكائية، والقص السردي، الذي تتجمع فيه المؤثرات وتُصنع منه القوالب، والتي تظهر في الأساس من المعطى المعرفي المتواصل.

وهذه الأطوار الحكائية، تتمثل في العناصر الأساسية التي يقوم عليها الفعل الحكائي العربي:

1. السارد الذي يجمع عناصر الحكاية ويتجه بها نحو التأمل والتأصيل والمكاشفة.
2. التوقيت الزمني الذي يجمع عناصر الحكاية ويتجه بها نحو التأمل والمكاشفة، وهي في الأساس عناصر تحميلية تُسوق القص نحو المجاهرة والتأكد.
3. المنشأ الحكائي وقوالب التطبيع المعرفي والذاتي.
4. النسيج الحكائي الذي يجمع عناصر السرد،ويحقق من خلالها رغبة التطلع والمرادة السردية المحكمة العناصر والأداء.
5. التطور السردي تجاه القوالب السردية المتعددة كتابة ومعرفة وسلوكا سرديا يصنع الاهتزاز، ويجِّل عنصر الأداء والتشويق.
6. تتخطى عناصر القص والرواية حدود الأنا وصياغة المشهد الذاتي،إلى حمل التبعات المعرفية في قضايا الموروث والواقع ومكتسبات الحال والمآل.
7. تسير منهجية الموضوع في طرائق الوصف والتعداد والتحليل، وكل مامن شأنه أن يفتح الآفاق واسعة أمام الدرس والتحليل، كون الدراسة تقف وراء تتبع الظواهر الروائية، ومحاولة الكشف عن مضامينها وآفاقها المعرفية والدلالية.

وتضمنت الدراسة ما يشبه الدراسات المقارنة بين بيئة روائية وأخرى للحصول على الاستنتاجات الواقعية لمفهوم الرواية ومدركاتها التراثية والواقعية والتأثرية، إنها خلاصات الفعل ورد الفعل، وفق التدقيق والدراسة.

وكان لبعض النتائج المتوصل لها، بعض الأثر في بلورة دراسة اعتمدت على المدارسة والكشف عن جوانب أفضت مساحة للدراسة والتحليل.

والله من وراء القصد

1- في مسار الرواية.. والرواية العربية

إن قصة الرواية في أدبنا العربي، لمن أعجب القصص وأشدها جذباً للانتباه؟.. وذلك لكون انطلاقاتها في البدء تُحظى بمراوحات مكانية، لا تفتح أمام القارئ الأبعاد المفصلية والمفهوم في البدء، والنهوض، والتواصل: « وتعزيز قيم الجمال الإنساني، في فضاءات الذات المتماهية بهمّ الأمة والوطن والإنسانية... ينتظم عقدها في البدء والحركة والاتجاه...».[1]

يعني ذلك أن عملية البدء ينطبق عليها قولهم في الإبداع ومسيرته ومساره: «أنه الخروج من المألوف إلى غير المألوف».[2] لأن التعامل مع الرواية العربية صعب لا جدال فيه:» لأن الرواية

منهج تاريخي سوسيولوجي وفق آفاق التطور العام للرواية في بعدها الإنساني».[3]

إنّ فرضية الوجود الروائي في المجتمعات الشرقية والعربية منها على وجه الخصوص، تبقى مجال المتابعات والأخذ والرد، مع التأكيد على أن ذلك ما زادها انتماءً ورواءً ومعية... كونها تلتقي في كل حكم واتجاه، مع ما يناسب ثقافة القارئ، والدارس، والباحث... أو من لديه أحكام مُسبقة، في خصوص الدمج الزمني لمنشأ التأويل والتأصيل، لأن الرواية هي: « إحدى حاجات البشر الأساسية، والتغني بها سيظل عاملا مُهما، في تهذيب روح الشعوب بذوقها و إرهاف إحساسها، وذلك هو الاتجاه الإنساني نحو الجمال والتحرر».[4]

وهي -أي الرواية- في كل الحالات، مبعث الاهتمام على مستوى الغرب في مسائل التنظير، أو على مستوى الشرق في مسائل البدء والإعداد والهوية.

وهل ما علَّق به فيصل درَّاج في كتابه: **نظرية الرواية والرواية العربية**، في خصوص التجاذبات التاريخية والواقعية، لهذا الفن المهيمن في عالم الكتابة اليوم، ولعله سيستمر كذلك إلى حين؟.. من أنّ المتابعات الروائية، هي أقرب المسالك إلى قراءة تاريخ الرواية العربية؛ ما يفتح بذلك أنموذج التَّقصِّي الذي يحمل دلالات توحي بالمعرفة بمعية بعض الدلائل والبراهين، لأن الكتابة والرواية أهم روافدهما: « صديق حميم يتأثث في الوجدان والعقل، ويتشكل ينبوعا هاديا وملهما لمسؤولية جليلة، عند الكاتب والمتلقي والواقع».[5]

إنّ البحث عن نظرية في الرواية العربية، وهو افتراض نظري؟. لا يستوي إلا بقراءة النصوص الروائية المتتابعة، أي بقراءة الرواية العربية، منذ أن نقض المويلحي المقامة، دون أن يدري إلى النصوص المعاصرة التي تَنُوسُ بين تأمُّل التاريخ والهروب منه. وأمر كهذا يستدعي قراءة نصية متأنية، على مَبْعَدَة من النظريات الجاهزة، التي تُحظى بشغف موسمي، أكثر مما تلتقي باستقبال رصين: قَلَقُ الأسئلة..؟[6].

ثم إن الشرط التاريخي كما يسميه، يجعلنا نهتدي إلى الأبعاد التي من أجلها تَبَنَّى الأدب العربي فن الرواية، والتي هي ترجمان لقضايا إبداعية، وفكرية، وفلسفية، وحتى دينية أيضا؛ للخوض في مفترق الطُّرق والانتماء والدلالات العقلية المؤهلة، للبُوح بزمن الظهور والتنظير، ثم المسلكية بعدها، لكونه: «يستدعي تأمل الشرط التاريخي للرواية العربية، كما الوصول إلى صياغة نظرية مرافقة البدء بشرط عربي لا تنقصه الهُجنة، شرط أعطى رواية دون أن يُعطي العلاقات النظرية المرتبطة بها، والتي تحتضن المجتمع، والاجتهاد المفتوح. وتتضمن أيضا الحقول المعرفية المختلفة، التي شكلت تاريخيا، وفي الزمن الأوروبي مِهادَ نشوء: نظرية الرواية»[7].

إنّ اللجوء للكتابة يعني البحث عن الواقع المأمول، في ظل نظرية تصارع الأجناس الأدبية، لخلق محفل إبداعي يسير وفق نواميس الحياة، في أبعاد الواقع والمتخيل، أو ما يُعرف اليوم في نظام الدراسات الحداثية، بأبعاد التشاكل والتثاقف، لكون المعرفة والكتابة محورهما الرئيس، وهي التي تدير أبجديات التشاكل وفق منطق المقبول والمعقول، أو المرفوض والمستهجن..؟ وفي كل الحالات فإن طغيان مفاهيم قيمة الكتابة، يعني تنوع وتداخل الحقول الدلالية، التي تسبر أغوار

المنظومات القيْميّة، التي تُفعّل جوهر الأنا، وبُعد الآخر، في قيمة القيمة، وقيمة العطاء، وقيمة البُعد والحركة والاتجاه... لكون الثقافات: « تنزع بشكل أو بآخر إلى نظام القيمة والتفعيل، لمحور الواقع أو المتخيّل، وصناعة خيبات الأمل، بروح الاغتراب والتشويه والتحويل».[8]

ذلك ما تكتنزه الرواية الإنسانية عموما، والرواية العربية ليست – بطبيعة الحال- بمنأى وبمعزل عن ذلك، ويجب أن ندرك أن الكتابة الروائية، تسعى من ضمن ما تسعى إليه إلى: « تفكيك البُنى المتحوِّرة حول ذاتها (الطابوهات)، لتستبدلها بقوى تعبيرية تقوم عن طريق التحليل والتعليل والبرهنة والافتراض، وثمة في اعتقاد الروائي تتم عمليات التطور والمصالحة مع الذات والتفاهم مع الآخر وفق سلوكات دلالية متقاربة أو متناقضة...»[9]

المهم في كل ذلك، وجود معرفة حول الإنسان في جوهره الفلسفي، ووجوده الفعلي، ومقامه المُتخيل... حتى يصير الأمر إلى الروائي في غاية من التعقيد، والفكر المتسلط على الفكر والبعد المتسلط أيضا، إنها عمليات تداولية تسير في حقول الرواية العربية تأثرا وتأثيرا في أكثر الأحيان بالآخر المبدع والغُدُوِّ حسب العُرف العام للكتابة الروائية العربية:» إن التعبير(الكتابة) عن هذا التناقض الخاص والجديد، لم يكن متصورا في نمط الكتابة التقليدي، وإنما هو اندماج مع مفهوم الكتابة الحديث في بعده الإطاري والتصوري المتناقض في الشكل والجوهر...»[10]

وتتعدد أوجه ومقامات الرواية العربية من نسخة لأخرى، حسب الميول والتصورات والمقدرة المعرفية أيضا، ويغلب عليها طابع العنفوان والبطولة وتجاذبات الأزمنة من الماضي إلى الحاضر نحو المستقبل وهكذا: « يُحدث الزمان أثره القوي في رواج قصص البطولة (الروايات)، حين تتجاذب مع الذات والبنيات الزمانية التي تدعو إلى بث قوة دافعة وجديدة نحو الصقل والتحول والتجدد».[11]

إنها قصة التحول مع تفعيل جنس الرواية، وتفعيل لغة العقل والعواطف أيضا، إنها ممارسة فنية تعني الكثير في مجال الكتابة.

1- أسئلة الرواية(الواقع والمتخيل)

يمكن القول إزاء ذلك، أن أسئلة الرواية العربية تظل مطروحة، وهي أسئلة المجتمع، المجتمع القارئ والدارس والباحث، بل هي أسئلة الجميع، الذي يتجاوز حدود الكتابة إلى مرحلة حدود البعث والمعرفة والتساؤل: " لأن السمة الجوهرية للبحث النصي، هي الفارقة فيما يُطلق عليه بالتداخل المعرفي، داخل الحقول الدلالية، فهي تنتظم وفق المفاهيم والتصورات والمنهج، وتشكيل البنيات المنسجمة والقادرة على حفظ التداخل وإبراز جوانبه المعرفية والدلالية والاتصالية".[12]

بمعنى الوصول ولو معرفيا دون القطع، إلى أن الرواية العربية: «تختلف عن الرواية الأوروبية في الشروط التاريخية لتكوُّنها، وفي المعايير النظرية التي ترافقها، دون أن يكون بين الطرفين قطيعة كاملة»[13].

ومن القطيعة الكاملة، تنشأ الأسئلة المحورية في المقام والتحليل، وصياغة نظرية تجاوبية مع واقع الحال للرواية بمفهومها القائم والمتداول. يقول الأستاذ/فاروق خورشيد عنها وعن أهميتها: «إن فن الرواية أخذ يحتل تدريجيا مكان الصدارة في حياتنا الفنية، وأصبح يشغل القسط الأكبر

مـن اهتـمام المنتـج والمتلقـي والناقـد جميعـا... كـما أصبـح يُحظـى باهتـمام الكثيريـن مـن الدارسـين، يحاولـون أن يضعـوا لـه القواعـد والأسـس»[14].

ومـن ثـم يطرحـون البدائـل عـن طريـق التسـاؤلات السـياقية في المبنـى والمعنـى، والانتقـال مـن واقـع الأنـا المُعـاش، إلى واقـع الآخـر المتنـاوب والمفـترض. وهـل يمنحنـا التسـاؤل التـالي حـول الكتابـة والكتابـة الروائيـة، أن نتحـدث عـن بُعـد معـرفي مُوغـل في القـدم نتيجـة الأحـداث والسـياقات الزمانيـة البعيـدة والمتكـررة: " أم أنهـا تتجـه كتاريـخ طويـل ومـليء بالأحـداث، التـي أسـهمَ كلٌ منهـا بقسـط معـين في التشـكيل والأداء".

لقـد جـاء الافـتراض الـذي يتحـدث عـن أن العـرب، اقتبسـوا فـن الروايـة عـن غيرهـم وبالتحديـد مـن الغـرب، وأن ذلـك جـاء عـن طريـق الترجـمات، التـي أخـذت عـلى عاتقهـا هـذه المهمـة التواصليـة العلميـة الفنيـة الأدبيـة... وأنّ العـرب في تاريخهـم الأدبي والإبداعـي، لم يكونـوا يهتمـون بلـون قـولي غـير الشـعر. لذلـك جـاء أثْبـتْ وأوضـحْ وأمـتنْ وأجـودَ عندهـم، وهـم سـادة الشـعوب في ذلـك لأنهـم :«ركـزوا (أي العـرب) دراسـاتهم كلهـا عـلى الشـعر في عصـوره، والشـعر في بيئاتـه، والشـعر في أغراضـه، والشـعر في مقاييسـه، والشـعر في تطـوره...»[16].

بينـما في الجانـب النـثري، اقتـصر أمـر العـرب عـلى بعـض الألـوان التـي لهـا دلالات الأحقيـة العقليـة، التـي كانـت تصبـغ حياتهـم، لا بـل تحركهـا وتدفعهـا إلى المزيـد، كفـن الخطابـة، وسـجع الكهـان والرسـائل، وبعـض القصـص الـذي كانـوا يتسـلَّون ويتلاهـون بـه.

بمعنـــى: هـل كان للمـوروث الـسردي في حياتهـم، مـا يجعلنـا نطمـئن عـلى الأقـل إلى بعـض الأدوار التـي كان يؤديهـا الفعـل الـسردي، الـذي كان منتـشرا فيـما بينهـم، بـل هـو حياتهـم في مسـائياتهم التـي ينتظرونهـا بشـغف كبـير وتطلـع أكيـد..؟ إنهـا اسـتراحات، وتجاوبـات خياليـة لا حـصر لهـا. إن: «الثقافـة العربيـة التـي ظلـت ثقافـة تقليديـة، تضـم في سلسـلتها الأجنـاس الأدبيـة السرديـة والثقافـة التقليديـة، كالشـعر والمقامـة والخطـب والبلاغـة، مـا يجعـل الباحـث يـؤرخ للروايـة العربيـة، مـن زاويـة علاقتهـا بالروايـة الغربيـة»[17].

يعنـي أن جـذور الروايـة منقطعـة عـن الأصـول العربيـة في التاريـخ السّـحيق:" ولقـد شـاء العـربي أن يحـكي عـن فنـاء الإنسـان المُحتّـم، مهـما اسـتنسر هـذا الإنسـان وتمسـك بالحيـاة"(18)، بمـا يـدل أيضـا عـلى أن الذاكـرة في هـذا الحـال، لا تتماثـل للمـوروث الـذي تسـترجعه، حـين تـود الـسرد أو القـراءة، أو الاطـلاع، أو الحـكي أيضـا. بـل وتقصـد إلى ذلـك، لترسـيخ فعـل الحكايـة والقـص لـدى الأجيـال المتلاحقـة.. والتـي تعتـبر أن ذلـك جـزءً أصيـلا مـن حياتهـا، إنـه بذلـك:" يخلـع عـلى حقائـق الحيـاة العاديـة معنـى فلسـفيا، يُضفـي عـلى تجربتـه طابعـا فكريـا، وهـو بذلـك يقتـصر تجاربـه في كونهـا مجـرد ظواهـر، لهـا أهميتهـا في أجزائهـا وتفاصيلهـا ومقدراتهـا الرئيسـة".[19]

وعـن هـذه الآراء غـير المسـتقرة، والتـي تتحـدث عـن البدايـات الروائيـة عنـد العـرب، فـإن أكـثر الذيـن خاضـوا ويخوضـون في المسـألة، إنمـا يعتقـدون أنهـم يتحدثـون وفـق رؤى واقعيـة لهـا دلالاتهـا مـن التاريـخ الأدبي القديـم والحديـث، وقـد تحـدَّث في مثـل ذلـك أيضـا الأسـتاذ/ **محمـد كامـل**

الخطيب، الذي اعتبر الرواية من الواقع الغربي أساسا، كشكل فني بخصائصه المعتادة لا كقص وحكي، من أجل الاسترجاع والسرد. ومنه استمدَّت من قبل الباحثين والمترجمين العرب، ويمكن القول أنّ الرواية العربية: «تواجه أسئلة كثيرة، تتعلق بنشأتها وتطورها، وعلاقتها بالرواية الغربية من جهة، وبالموروث السردي من جهة أخرى، ولمّا كان تاريخ الرواية العربية يشير بوضوح، إلى أن فن الرواية هو فن مُستحدث في الثقافة العربية؛ التي ظلت حتى أواسط القرن التاسع عشر ثقافة تقليدية، تضُمُّ في سلسلتها الأجناس الأدبية والثقافة التقليدية المتوارثة»[20].

من هذه الزاوية، فإن الافتراضات غير مجدية في مسألة تحديد الهويات الحقيقية للفعل الإبداعي، الذي يترجم خلاصات البدء والنشأة بمعنى مفاهيم التشاكل والتثاقف، لكل ما هو من عالم المعرفة والإبداع وعليه فإن:« الباحث لا يجد مفرا من التأريخ للرواية العربية، من زاوية علاقتها بالرواية الغربية، كمحور لإثبات الأنا، والتطلع لرؤية الآخر»[21].كونه لا يخجل حين يقف عند عتبات الاستفادة من الفكر الإنساني، المتميز من عصر لآخر، ومن فكر لفكر، حسب تداول القيمة و التشاكل الثقافي والمعرفي المتعدد.

وإنه لمن سوابغ المنطق العقلي والدلالي والقَيْمِي... أن نقول:" إنّ الإنسان يوجد في حاضرة، كلما فكّر في وجوده، فكّر في غابره- كما يقول أهل الفلسفة والحكمة- وذلك يعني مما يعنيه: أن الرواية قد تكون مقتبسة ودخلت إلى القاموس العربي، عن طريق التأثر بالغرب والترجمات التي حدثت لأدبه، في نظام الحكاية وأنساقها السردية والدلالية، ومن ثم لروايته على وجه الخصوص. هذا صحيح، غير أنه افتراضي أيضا؟ لكن يبقى مقبولا في جوانب التركيب والشكل والتنظير، غير أنه في الجوانب الفنية والموضوعية، فإن هذا الحكم والدّعوى في حاجة إلى نظر. كون أنه: «لا بد لنا إذًا من البحث عن سبب آخر غير التقليد، كما لا بد لنا أن نبحث عن أصول أخرى غير النقل والترجمة لفننا الروائي العربي، الذي أخذ يتكامل بسرعة مذهلة مع مدركات العقل الإنساني وتوابعه»[22].

إنه لمن رجاحة الإدراك والمعرفة، أن نجعل الحلقات متصلة بين وسائل وفنون الإبداع في الفكر البشري المتوارث؛ وذلك لكون الأشياء لا تنفصم في عُراها المعرفية والإبداعية، بل هي تراكمات يأخذ بعضها من بعض، في تواريخ متوالية المعرفة والإصدار، منتشية العواطف في تسلسل حتى ولو جاء ببعض الدلائل، إلا أن الإشارات تتحدث بذلك، في قيمة المعرفة عند الإنسان في مُجمل حيواته المعرفية والإبداعية، ومن هناك تُفرض عليه تساؤلات المنشأ والخصوصية؟

والعربي أكثر هؤلاء الناس خصوبة وحضورا في جانبه الشعري والسردي، ولعله الأصل في كليهما؟. وذلك لطبيعته وطبيعة بيئته؛ التي توحي بذلك أيّما إيحاءٍ وتقدير وتميُّز، وقد:« تجلت هذه الألوان التراثية في شكل الرواية ومضمونها، وكان للمقامات تأثير واضح في الروايات المترجمة والمؤلفة من الناحيتين: الشكلية، والأسلوبية. فخضعت لغة الرواية للسجع، وكثرة المترادفات، والمفردات الصعبة، وكان لألف ليلة وليلة تأثير واضح في المضمون، فبرزت في النص الروائي معالم بطل الحكايات، وخضعت الأحداث للمصادفات، والعجائبي والخارق»[23].ومن هنا برز مفهوم

التلاقح الفكري والمعرفي والخيالي في الحقول الدلالية الفنية المتداولة، كون الفكر الإنساني لا يُحجِر عن الإنسان إبداعه ولا يحُدُّ موطن الإبداع بزمان ومكان معينين، بل بالتفرد لما هو قائم قوامة التشاكل، الذي ينتهي حتما إلى التثاقف بين أجناس الإبداع وفضاءات المعرفة: "لأن الإبداع إحياءٌ للكلمة بعد نضوبها، وتمام أسئلتها".[24]

وهذا ما اجتهد أهل النص والفكر والدراية للوصول إليه والتعامل معه وبه، في نطاقات القص والحكي والرواية.

3-في الحقول الدلالية.. ومفارقات الكتابة

تكمن المفارقات بطبيعة الحال، في كون الوجود التاريخي والتشاكل المعرفي للأصل الروائي في التراث العربي القديم، بمعنى.. بما يمكن أن يُدرج في إطار التلاقح المعرفي الذي نستبينُ من خلاله، التجربة الواقعية لمجالات المعرفة عامة، والحكي على وجه الخصوص، بتساؤل معرفي: هل يمكن القطع في مسائل مستحدثة في منابتها الأساسية، دون إكمال البناء مع الجذر المؤسس والمؤصّل، لدواليب المعرفة القديمة ؟. وهل التشاكل يعني الذوبان، أو مزيد التوضيح والفائدة؟

ومثل هذه الأسئلة، حتى في تباينُها، تصنع عالم المعرفة والتخيُّل وتجيب عنه؛ فيكون الاستقرار المعرفي الضمني المشروط، وسيلة الإدراك بتفاوتٍ حول الأحكام وصناعتها. وهل يُمكن الإيمان بكون الجذور جديدة بالنسبة للأجناس الأدبية كالرواية مثلا؟..

إنّ كائنا من كان، المُتقوّل والمنظّر حتما يصل أيضا إلى القول:" لستُ أظن أن جنسا أدبيا ما يولد من لا شيء، فإن لم يكن نتج أو تحول عن جنس أدبي آخر، فإنه نتج حسب شروط موضوعية ومادية. وحتى تحوّل جنس أدبي إلى جنس أدبي آخر؛ تحول بنيوي في الجنس- كالرواية مثلا- وهذا يحتاج إلى شروط موضوعية، لأن التحولات بهذا المعنى تقطع صلتها بماضيها وتؤسس لحظتها التاريخية الجديدة" [25]...إنّ فكرة البدء، فكرة الأساس لبدئها واستمرارها، إلا بما هو كائن وموجود ومدروس، ويخضع للتشكيل والمثاقفة بعد النضج والاستواء، واستيفاء الغرض من الصيرورة والوجود، الذي يحصل به مقام القراءة والمتعة. إنّ أفق المتعة للنص المكاني بأفرعه، يعني من ضمن ما يعنيه مسألة الصناعة- صناعة النص- والاعتقاد بأن ذلك يشكل حلقة تواصل معرفي وتثقيفي لدى الكاتب والمتلقي الآخر، الذي يحاول الاستنهاض والتجاوب، وفق المُدرك من ثقافاته ومعارفه ومحصّلاته الضمنية في مجال المثاقفة والتواصل، ولا يعني بداهة: " أن ينطوي الكلام – الإبداع - على الحقيقة فقط، بل أصبح أيضا أداة إقناع واقتناع- الأنا والآخر- تحمل على الاعتقاد والظن بشتى الوسائل، دون أن تغيّر في عموم الأمر بمسائل الحق والباطل، وإنما بمسائل التأويل واختلاق الأنساق وتعدد المعارف والاتجاهات".[26]

وبذلك يدرك الدارس المُتمعن في العملية القراءاتية، أن الجذور ثابتة وموجودة، غير أن تواصلها حتمي الدلالة، ممكن المقابلة؛ وأنه بعيد الارتباط والمماثلة، كون النص القصصي القديم، أو ما يشبهه ويماثله، من أضرب السرد وتقاسيمه، وهو عبارة عن إرثٍ ثقافي لا شك أنه خدم نظام القص الحديث في أشكال عدّة، وفي مساحات بائنة من العملية، لكن هل يُحظى قديما

بهذه النظريات والقواعد والقوالب... التي تجرُّ إلى التلميح دون التصريح، بأن العملية في أساسها كانت امتدادا للبداية؟.. هل يفكر القارئ في مثل هذا التواصل؟. وهل هو تواصل معرفي حقيقي، خدمة لواقع ما هو موجود؟. أو نبرة الاستمرارية المعهودة من بعض الكتّاب، دون التمييز والبُوح بما هو حقيقي ومُتضمن فعلا؟. هي أسئلة الرواية المعهودة، وهي تُطرح كبديل جديد قديم، و:«العثور على بعض عناصر القص في الكتابات النثرية العربية القديمة، لمؤلفات أبي العلاء المعري، وابن المقفع، وكتابات الجاحظ وبديع الزمان الهمذاني في مقاماته الأربع مائة، وهذه الكتابات انقطع استمرارها نتيجة ظروف تاريخية وسياسية، ولم تُعاود الظهور إلا في فترة متقدمة جدا، عندما تلاشت كل الأسباب التي كانت تربطها بشروطها...»[27].

من مثل ما هو حاصل في التأصيل، لظهور الرواية العربية في مشرقها ومغربها، بحكم تقابلي في مسألة الامتداد من عدمه.وهل يمكن التأكيد على التواصل الواضح والبيِّن مع الإرث الثقافي والمعرفي؟ أم أن ذلك، موضع جدل وتردد في مسائل التشاكل والتثاقف في الدلالة والهوية ؟..

ومن الإجابات التي لها بعض السند في المسألة المطروحة، يمكن القول: بأن الرواية العربية ليست إلا امتداد للكتابات النثرية العربية الموروثة، واستفادت من الروايات الغربية المقتبسة أو المترجمة أو الأصيلة المقروءة في لغاتها الأم.

" بل إن للعرب الفضل في ظهور الرواية عند الغربيين، وما هم عليه من تطور في المجال؛ إنما هو اصطحاب لتلك الترجمات العربية الموروثة منذ ألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة، والبخلاء.. وغير ذلك من شتى فنون القصص والحكي"[28].

إننا نعتمد أنموذج الموافقات، كون الاستمرارية وتداخل الحقول الدلالية دلالة البعد الإنساني المتجذر والمتأصل والمتعدد الفكر والاتجاهات، لحركية المجتمع الذي هو في تواصل دائم وغير منقطع لكون إملاءات الحياة هكذا، وعلى جميع المستويات التكوينية والإبداعية والافتراضية... لكون الافتراض أسٌّ من أسس الوصول والتواصل بين الأنا والآخر، لحتمية وجوده في مفصل بين الإرث والواقعي والمأمول إنّ: «ذلك هو شأن الإنسان الذي أوكلت له موهبة ما، ليجد لها المجال داخل حركية المجتمع، فيسُدُّ موضعه ليحقق في حتمية ترابطية حقوقه وواجباته، بيد أن أبنية اجتماعية تُقولب المنظور من زاوية أن الإنسان كتلة هجينة، لجملة من القدرات الإبداعية تنفي عنه ميزة التخصص... ومن هنا تضاربت المفاهيم وتضبّبت الآراء، كان ضحيتها المبدع والمفكر والمتلقي على حدٍّ سواء...»[29].ألا يمكن أن يعدّ هذا الحكم العام في مجال الإبداع والفكر والدراسة، ينطبق من ضمن ما ينطبق عليه أكثر حول الرواية وأسئلتها المتضاربة ، التي لامسها وشابها الكثير من الغموض، لا بل والدهشة أيضا؟ لكونها عملية سردية تسير في مفصل المسيرة الإنسانية الموغلة في القدم؛ لكنها تطالعنا ببعدها الحداثي المتميز عن فنون الحكي والسرد في القديم؟.

بما يدل على أن حركية الكتابة، كعامل ذاتي واجتماعي وكفن من الناحية الفكرية والتصويرية، لم تتبلور بشكل محدد ومفهوم لدى كثير من الكتاب -والروائي أحدهم- الذين اقتحموا هذا الكيان الحساس، حيث التفسيرات الذاتية لا تعدو أن تكون القشرة الخارجية دون

تفجيرها من الداخل؟: «فمسئولية التبيان لمنظورنا، تقتضي إزالة الغموض عن القضية، بقسط من العلمية والواقعية في التصور[30].

4- صور التشاكل والتثاقف..وبُعد الأنا والآخر

في المجمل النصي للرواية، وللبعد السردي حين التناول والدراسة، يمكن الحديث إزاء موقع الأصل و الإنية والهوية، من أنّ التراث ومواده التي تتعلق به، هي أنموذج الفعل الروائي الراهن، وذلك بالمنطلقات الأساسية التي هي بواعث المسارات الروائية الدالة في علاقة الكتابة والمقروئية أيضا، كون الرواية هي عالم من الإبداع، ولا تخجل في تقمُّص أي فعل أو موقف أو وصف إرادي أو دونه، وهي في كل ذلك تتحرى تقاسيم الإبداع والتعبير، وغايتها في كل الحالات التغيير عن طريق رسالة الإبداع ومفهوميته: " إن الرواية تكشف عن عالم مبدع من القيم والمواقف، وهو عالم مفتوح على التعبير والتغيير، ولا حدود لتفصيلاته وتمفصلاته".[31]

لأن الفعل الروائي يتعدى حدود الذات المعبّرة، بل إن ذلك من واجبات الروائي الذي يعرض حالته بلا شك، لكنها لا تخرج في المقامات عن ذوات الآخر، لأن اتجاهه في النهاية لكل أولئك الذين يقرءون، والذين يُجالسون قارعة الطريق، لأنهم مداده الأصيل الذي ينطلق منه، وفي كل ذلك يحقق رغبة التلقي مع الآخر وفق فلسفة المُبتغى والرؤية، و مُحاورة الثقافات الأخرى، والانتباه إلى فعل التشاكل الذي يحمي الكتابة ويستثمر أبجديات التثاقف المتنوعة والمتعددة:" استطاعت الرواية أن تستثمر الإرث الفلسفي والثقافي الإنساني الكبير، في إطار علائق الأنا بالآخر، والانحياز إلى فكرة التعددية والانفتاح في مقابل الأحادية والانغلاق".[32]

كون السند التراثي في هذا المقام يحمل دلالات الأصل والمنبع، ويحمل وظيفة تأصيل النص بالعودة إلى الموروث، الذي ينبه الذات وإلى الذوات الأُخَر وإلى الفواصل القيْمية التي تشكل الدال والمدلول في الإبداع الروائي، والمقروئية الحكائية ككل، هي:«مهد لظاهرة توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة، ما بذله بعض النقاد والباحثين من جهود للعودة بالرواية العربية، إلى تلك الأصول والجذورالتراثية، بدلا من ربطها بالرواية الغربية» [33].

ففي رواية" الجازية الهلالية"، تبدو هذه المفاهيم واضحة الدلالة متماسكة الانساق حين يعبر الروائي عن هجرة بنيه إلى المغرب العربي،وكيف تم التلاقح فيما بينهم وبين المجتمع الأمازيغي الذي لم يألفوه،وإن كانت جذورهم منهم أصلا،يقول الروائي في مقطع من نص الرواية على لسان أحد شيوخ القبائل الأمازيغ،وهو يعرض لحالة الهجرة من بلاد اليمن،ومدى التوافقات التي ستحدث من تشاكل معرفي بين لسان ينو معرفتي حالتين:" هل يمكن أن نقبل منطقا لانصهار؟

وماذا يعني بُعد الحركية لمثل هؤلاء الناس؟

عفوا.. لقد نسيت؟وما أنسانيه إلا الشيطان...

أم يكن أجدادنا هاجروا هم أيضا من هناك؟

إذا مرح مرحى...بهؤلاء الإخوة...

لاشك أننا سنستفيد منهم...

ولاشك أنهم سيتأقلمون مع ثقافتنا...وعاداتنا وتقاليدنا...

إننا سنتفق إن شاء الله...

وسنكون جسدا واحدا...بأفكار وألسنة متعددة...

لاضير في ذلك...الحمد لله...الحمد لله...[34]

إن ذلك يعني في الأساس بُعد قَبول الآخر، لأنه الأصل في المكان وإن اختلف الزمان...وأيضا في البحث عن مجهرية الذات مقابل ما هو متداول عن القص والسرد بشكل عام.ما ذهب إليه الأستاذ/ **موسى سليمان** في كون الانتماء الروائي العربي في المفهومية والسِّقاية يعود إلى ألوان كثيرة:«من القصص الديني، والقصص البطولي، وقصص الفرسان، والقصص الإخباري والمقامات، والقصص الفلسفي الزاخر في التراث العربي القديم»[35].

بهذه المقاييس، هل يعني أن ذلك يشكل رواية عربية قديمة جديدة، مغايرة للشكل السردي الحكائي المتعارف عليه؟ أم أن عزوف الرواية العربية في مجملها عن قيم الرواية الغربية؛ يعني من ضمن ما يعنيه، ولادة نص روائي عربي مختلف في جوهره عن مستويات الدلالات في الرواية الغربية؟..إنه يحتفي بالقواعد والقوالب التي جهزها كتاب الغرب، لأوضاع الرواية كشكل فني تستدعي كتابتُه، حضور حزمة من التقنيات حتى يحقق العمل السردي غايته وهدفه وبغيته، فقراءة سردية لتقنيات الرواية، نجد أن الروائي العربي أبدع في ذلك و اكتسب مكانة عالمية مرموقة، كحال بعض الروائيين الجزائريين الذين يكتبون باللغة الفرنسية، والذين نالوا أوسمة عديدة في جوائز الكتابات الروائية، ككاتب يسين، وبو جدرة، وأمين الزاوي ...الخ، فالطاهر وطار في رواية الزلزال، يشكل بُعدا مفاهيميا يستند إلى التحرر من المستعمر، بل ويجعل ذلك من المسلمات والأولويات التي لا تقبل الخيار والتقاضي المزيَّف، يقول للقارئ العربي وفي نفسه تشكيل مفهوم يناقض الاستكانة والهوان: " أستغفر الله، اللعنة على إبليس، بدأت الهواجس تدخل قلبي، الكفاح كفاح، الاستقلال استقلال، الاستعمار استعمار،الحكم حكم، أما التخريب والكفر والإلحاد، فمسائل أخرى".[36]

لذلك يمكن القول:«إن الرواية العربية، تميزت بشكل فني حمل ازدواجيتين كانتا سببا مغايرا للشكل المعنوي في الرواية الغربية... لقد غاصت في البيئة المحلية، ورصدت عادات وتقاليد وتراث الشعب، ولا سيما حكايات ألف ليلة وليلة، التي أثرت كثيرا في المنحى الروائي العالمي، وبالخصوص في روائيي أمريكا اللاتينية، كالروائي الكولومبي:(**غابرييل غارسيا ماركيز**) وغيره من الروائيين العالميين، الذين ساهموا في نهضة الرواية وجعلها البعد الذي يُنتج واقع الناس ويتحدث عنه.

وذلك ما سلكته الرواية العربية في بعدها المعرفي، حيث عادت إلى قراءة التراث، والتأسيس عليه، والغوص في بيئته المحلية [37]. مستخدمة أنظمة تقنيات الكتابة الفعالة لجذب القارئ، كما

لـو أنهـا تتقاطـع فنيـا مـع القصـة القصـيرة، حتـى تُحمـل عـلى محملـين، محمـل دراسـة الواقـع والعمـل عـلى فتـح جميـع النوافـذ عـلى فسيفسـائه، وأيضـا اسـتخدام رمـوز الصـور البلاغيـة للمتعـة حـين القـراءة والاسـتيعاب:" مـن أوليـات الروايـة المعـاصرة اسـتخدام الايقـاع والابتـكار والتشـويق، إذ كانـت تُكتـب بأسـلوب بسـيط وتفكـير سريـع، وحـلَّ (الآن) محـل ذلـك مسـتويات الفكـر والبنيـة وتقنيـة الكتابـة.. وهـذا لخلـق جاذبيـة التشـويق، ومـن ثـم المعرفـة..."[38]

وينطـوي هـذا الـكل مـن التأويـل والتشـاكل في الفضـاء الـروائي، عـلى المأمـول مـن التركيبـة التـي تحـوي مسـارات الروايـة مجتمعـة، وهـي تتشـكل وفـق أنسـاق معرفيـة، قـد يكـون النسـق الفلسـفي أحـد معطيـات الفعـل الكتـابي والإبداعـي، كونـه أحـد أخصـب الحقـول المعرفيـة للكاتـب حـين يفلسـف مظاهـر الحيـاة، ويحـاول فعـل ذلـك مـع الواقـع منهـا أيضـا، بمعنى،أن:«الروايـة بهـذا المفهـوم، صـدرت عـن مضاربـات فلسـفية، أو عـن نظريـات مسـكونة بفكـرة النسـق الفلسـفي، الـذي ينـزع إلى تأويـل الظواهـر الاجتماعيـة المختلفـة، الأمـر الـذي يجعـل مـن قـراءة الممارسـة الروائيـة مسـتوى نظريـا بـين مسـتويات أخـرى»[39]. ويـأتي ذلـك مثـلا، حـين يقـع التـزاوج والتـمازج عـن المؤثّريـن الحقيقيـين للفعـل الواقعـي المتجـاوب مـع التاريـخ، والمتطلـع إلى صناعته...ولعـل روايـة " غـادة اليرمـوك" إحـدى هـذه المواقـف، التـي تحـاول الجمـع بـين المفترقـين، وتحـدد ذات البعـد الواقعـي الجـمالي، في صناعـة مركـب مـن التثاقـف بـين ثقافـة غابـرة لهـا مالهـا مـن القـوة والفخـر والسـؤدد، وبـين ثقافـة تتطلـع إلى مسـاحات واسـعة مـن التشـاكل الثقـافي والمعـرفي، الـذي يحقـق رغبـة واقـع الأنـا ورغبـة واقـع الآخـر، يقـول نـص الروايـة عـلى لسـان البطلـة: " آمـال" التـي روّجـت لفكـرة التحـضر، مـع التمسـك بالأصالـة والتميـز فيهـا، لكـون واقعـة اليرمـوك مـن أنصـع دروب التاريـخ فخـرا واعتـزازا: " أنـا ومثيـلاتي صنعـن تاريخـا ناصعـا بالانجـازات والبطـولات والفخـر..."

- وهل يمكن أن ننحني ونسجد لأحد غير الله تعالى؟
- إننا بنات خديجة (أم المؤمنين) التي تحملت أعباء الرسالة والدين
- إننا من نسل الخنساء أم الشهداء...
- إننا من بنات لالة فاطمة نسومر...التي قالت في المغرب الأوسط للاستعمار: لا؟
- إننا من تاريخ مليء بالبطولات والفخر؟
- ألم تكن هند بنت عتبة.. تنجز ما عجز عنه الكثير في ملحمة اليرموك...

إننـا وأنـا العباديـة القرشـية أصـلا وفصـلا... يمكننـي أن أفتخـر بالإنجـاز في القديم...إننـي آمـال... وإننـي غـادة اليرموك...وإننـي العباديـة أنتمـي لـكل البقـاع طهـرا وقداسـة مـن مـشرق الأرض إلى مغربها... إنني اليرموكية... الحطينية...الأوراسية...الشامخة...

إننـي وبفخر...أننـي... وسـأبقى بفخـري وعزتي...حتـى يفهـم الآخر....إنيّتـي وأصالتي...ويقـرأ ذلـك جيـدا ويفهـم بوعـي... وأنـا مسـتعدة لذلـك... لأننـي متسـامحة كريمة...أصـلي ثابـت، وفرعـي في السـماء..."[40]

وإذا كان الأمر في البدء والانتهاء، يوحي ببدء وغاية، فإن الرواية العربية يؤرخ لها بظهورها الفعلي برواية: (زينب) لهيكل، هذا إن كان ولا بد أن تسير وفق هذا الاتجاه، الذي يرمُز إلى بواكير نظام حكي من صنف الرواية؟.. غير أنه بالنظر إلى مستواها اللغوي المتين والمحكم والغنائي، بتلك اللغة الخصيبة والإبداعية:" لأن روح اللغة spiritتحتاج إلى تعبير واضح وتكوين متسق وانعكاس منضبط لأمارات الأسلوب وعلاماته، وكل هذه وتلك توضح شخصية المُلقى والمتكلم، وتُفصح عن مستوى من الفنية وتقنيات الكتابة الروائية الجميلة الأسلوب واللغة..."[41]

إن المسألة فيها نظر أيضا... كونها تصلح أن تصنف مع القصة..؟ وذلك لتداخل مساحات هذا الجنس الأدبي فيها، أكثر من مساحات الرواية في لغتها البسيطة القريبة، من القارئ العادي، الذي لا يحتاج إلى قاموس لغوي لمعرفة الدلالات والإيحاءات اللغوية، التي تنهض بفقه المعنى وإدراكه في الكتابة الروائية ، يظهر هذا النوع من الأسلوب القصصي بلغته وبيانه في رواية:(نجمة) لكاتب يسين، حين يُبهر روايته بجمل فنية رائقة، لا ترقى لها إلا مستويات القصة القصيرة، كقوله: " ...شيء رائع، يكفي هذا، لا تقل شيئا آخر...يكفي هذا، لا تقل شيئا آخر... يكفي هذا، لا تقل شيئا آخر...أنت متزوج بعدد من النساء..."[42]

ويبرز هذا النسق اللغوي بتداعياته البلاغية والفنية أكثر في رواية " ريح الجنوب" لابن هدوقة، حين يؤصّل لقريته رمز البطولة والجمال، يقول: " كانت ريح الجنوب قد سكتت منذ أن طلع أول شعاع للفجر، مصافحا قمم الجبال ومحيّيًا من بعيد ما واجهه من تراب القرية، التي قضت ليلتها تلك... تحت الغبار والدوي العنيف..."[43]

وفي خصوصيات تلك العلاقات اللغوية البارزة، يبقى الأمر للباحثين، لإبداء آرائهم وفق علل تؤهل كتاباتهم للخوض، في مثل هذه المفارقات الإبداعية التي تفصل فيما بينها ضوابط لا يعرفها ولا يدركها إلا أهل الاختصاص والنقد والإبداع التمييزي.

بالنظر للرواية الجزائرية، فإن ما يقال عن الرواية العربية، يمكن أن يَصْدق عليها إلى حد ما، كونها هي أيضا من مسارات النهضة الحديثة التي احتكت بأوروبا وبنضج العقل الأوروبي، إثر الصحوة الإبداعية والفلسفية والعقلية التي شهدتها بعد أن أطاحت بالممالك القاهرة المستبدة، حيث انفتح العقل على مجمل حيوات الإنسان.. حتى صار يألف التفكير ومنطلقاته في الكثير من الأشياء والحالات... ومن ثم عدّ رائدا في الإبداع والصناعة والابتكار والحرفية... وكل ما من شأنه أن يُعلي بمكانة الإنسان العلمية والأدبية :" كون الروائي من صُلب الأدب، والأديب بطبيعة الحال يعيش بعقله ومخيلته، وشعوره وذوقه، وحواسه وأفكاره، ومن الطبيعة جاءت مادته وانصهرت نفسه في بوتقة واحدة"[44]

ولعل بعض الذي يتحدثون عن أن الشعب الجزائري، أكثر الشعوب احتكاكا بالأوروبي كون الاستعمار الفرنسي، أشد حرصا على مستعمرته الجزائر، وهو الذي كان لا يعتقد بخروجه أصلا منها، إذ سلّم جميع مستعمراته، من أجل أن تبقى الجزائر ضفّته الأخرى على المتوسط، ومن ثم كان الارتباط أقوى وأشمل وأشد، إن على مستوى اللغة أو حتى مستويات بعض أنماط التفكير..؟

لهـذا جـاءت الروايـة الجزائريـة أكـثر قربـا مـن الأفـكار المتصارعـة في أوروبـا، لا بـل تُعـد بعـض الروايـات ناطقـة رسـمية باسـم بعـض الإيديولوجيـات السـائدة في الضفـة الأخـرى، و امتـدت مسـاحات التعبـير، لتصل إلى درجـة الـصراع بـين الأنـا (الأصـل والحضـارة)، إلى الآخـر (هجـرة الهويـة)، وهجـرة العقـل أيضـا. وتناولـت الروايـة هـذا التشـابك المقيـت والحاصـل فعـلا، مثلـما ورد في روايـة:(ريـح الجنـوب) مـع البطـل الـذي يئس مـن ثقافـة الأصـل والوطـن ومعطياتـه، وتطلـع إلى ثقافـة الآخـر وحضارتـه، وبيّنـت الروايـة أوجـه التناقـض في نفسـه الشرقيـة (الـذي يمثلهـا الجزائـري)، والغـربي (الـذي يمثلهـا الفرنـسي)، إنهـا ثقافـة تنتمـي لـصراع الحضـارات، بمعنـى صراع الأجيـال، تقـول الروايـة عـلى لسـان(رابـح): "سـأذهب إلى فرنسـا؟

- فرنسـا؟ أوَ تظـن أن العمـل في فرنسـا سـهل؟ إنـك مخطـئ يـا بنـي، لـو رأيـت أن ذلـك ممكنـا لمـا بقيـت هكـذا. يكرهوننـا، أمـا بعـد الاسـتقلال فصـاروا يـودُّون لنـا الفنـاء...
- فرنسا لم يعد لنا فيها مجال للعمل...»[45]

ثـم تـأتي الروايـة بمـا يـدل عـلى أن البطـل رابـح، يؤكـد للشـيخ:" عـلى أن فرنسـا هـي فرنسـا... في مالهـا وحضارتهـا وكل مـا يبهـر الآخـر فيهـا".

هكـذا تتحـرك العقليـة المشرقيـة، لتنبهـر بثقافـة الآخـر وحضارتـه، بالرغـم مـن أننـا نكرههـم أولا..؟ ويكرهوننـا أولا وثانيـا وثالثـا...

ومـع ظهـور نفحـات مـن الإرث الثقـافي والمعـرفي والحضـاري والـتراثي، في مسـاحات واسـعة مـن هـذه الفضـاءات الروائيـة المتميـزة في قالبهـا الفنـي؛ والـذي يؤكـد خروقـات ثقافيـة وحضاريـة، بـين الأنـا والآخـر في مجمـل الحقـول المعرفيـة، فـإن الـذي يؤهلهـا لاحتـلال مكانـة مرموقـة بـين الآداب العالميـة مـع هـذا التناقـض الصـارخ أو الدعـوة الأكيـدة لمفهـوم المُقـوّم والدلالـة، والدليـل عـلى ذلـك أن نقاشـات مسـتفيضة كانـت محاورهـا هـذه الروايـة الفنيـة، بمثـل هـذه الأفـكار المألوفـة حينـا والغـير مألوفـة في أحيـان أخرى:«وهـذا مـا أثـار مناقشـات كثـيرة وغنيّـة بسـبب غنـى مسـتواها الفنـي، أو بسـبب مـا يطـرح من إشكالات مختلفة وما إلى ذلك»[46].

إن مسـار الروايـة الجزائريـة في بعـده التنظـيري، لا يختلـف كثـيرا عـن مسـارات العمليـة التوالديـة للروايـة العربيـة، وإن كانـت مسـاحات التأثـر فيهـا أكـثر، لكـون الأسـباب السـالفة الذكـر مدعـاة لهـذا الحـرص التأثـري، الناجـم عـن وحـدة المـكان مـع الأوروبي، الـذي صنـع بتأثيراتـه تغـيرات بـارزة في أشـكال حياتيـة متعـددة، بمـا أوحـى بالبعـد التجريبـي النظـري لمسـاقات الإبـداع، الـذي تتكفـل بمشـاكل الإنسـان في مختلـف أضرب الحيـاة، مـن سياسـية وثقافيـة وحضاريـة الـخ... والجديـر بالذكـر أيضـا، أن الروايـة العربيـة ككل، فيهـا مـن التضـارب في المنشـأ الكثـير مـن الاختـلاف والدواعـي السـياقية، التـي أوجدتهـا ونهضـت بهـا، لكـن في المقابـل فـإن الروايـة الجزائريـة المُعَرَّبـة، لهـي الوجـه الآخـر للروايـة الجزائريـة ذات المنشـأ الغـربي بالتحديـد، لكـون عوامـل التأثـير والتأثـر أكـثر بُعـدا، وأكـثر تميُّـزا ونضجـا وتأثـيرا، لأن قـراءة الأنـا لا يتـأتّى إلا عـن طريـق قـراءة الآخـر، والاسـتماع إليـه ومحاورتـه، والجـدال معـه إن تطلـب الأمـر ذلـك؟..

والروايـة لم تغفـل هـذا الجانـب، بـل حرّكتـه وتوسـعت فيـه حسـب مجريـات الواقـع وفرضياتـه المتداولـة، مـن موقـع لآخـر، ومـن قلـم لآخـر: إنّ الروايـة الجزائريـة حديثـة العهـد بالظهـور، والمكتوبـة منهـا باللغـة العربيـة أكثرهـا حداثـة، إلا أننـا نسـتطيع القـول أنهـا منـذ ظهورهـا الأول، قـد اقتحمـت السـاحة الأدبيـة بشـكل قـوي.

غـير أن البدايـات الحقيقيـة لطقـوس هـذه الروايـة، تبقـى محـل اجتهـاد ومعاينـات قياسـية وتقديريـة، تسـير وفـق قَـدَر التخمـين والمقروئيـة، التـي يُحبَّـذُ بعضهـا عـلى الآخـر، وهـذا مـا يُميـز معيـار البدايـات، ويدفـع بطـرح أسـئلة بعناويـن أكـثر، وفي حـدود زمانيـة أبْعَد،إنّ:«المحـاولات الأولى البسـيطة والمتمثلـة في (غـادة أم القرى)**أحمـد رضـا حوحـو**، و(الطالـب المنكوب)**عبـد المجيـد الشـافعي**، و(الحريـق) **نورالديـن بـو جـدرة.** [47].حاولـت هـذه الروايـات الإنصـات إلى الآخـر، والاسـتفادة مـن موروثـه الثقـافي والمعـرفي، مـع المحافظـة عـلى البعـد الـتراثي والإنّي للأصالـة والهويـة الأمازيغيـة العربيـة الإسـلامية.

قـد تكـون هـذه الروايـات جـاءت وفـق بعـض المعايـير الفنيـة، هـي البدايـات لروايـة جديـدة في مجتمـع فُكَّتْعنـه الأغـلال، وانعتـق مـن مسـتعمر لم يُبْـقِ لـه ولم يَـذر. لذلـك جـاءت الروايـة، وفـق المفاهيـم التحرُّريَّـة التـي رأت في الكبـت والاسـتدمار، الوجـه القبيـح للمجتمـع الغـربي الرأسـمالي، الـذي يعمـل وفـق قاعـدة: (دعـه يعمـل، دعـه يمـر)، مـا جعـل أصحـاب الروايـة، يختـارون المنهـج المناقـض هـو منهـج حمايـة البروليتاريـا والطبقـات السـحيقة كـما يعتقـدون؟ فجـاءت روايـة (ريـح الجنـوب) لابـن هدوقـة لتصـور هـذا الـصراع، وتعلـن بدايـات الروايـة الجزائريـة، بمواصفـات تقنيـة عالميـة للروايـة الحديثـة، التـي هـزت عقـول النـاس ومشـاعرهم في كل الأصقـاع؛ لأنهـا ترجمـت أحوالهـم وظروفهـم حسـب مقاييـس الواقعيـات المعاشـة، والطفـرة الجديـدة التـي ظهـرت مـن خـلال بواكـير التحـرر والانعتـاق مـن تسـلط ثقافـة وسياسـة الآخـر ! فكانـت هـذه هـي إجابـات الروايـة، عـن الأسـئلة المطروحـة؟.. والتـي يمكـن أن نطمـئن فيهـا إلى طـرحٍ، يخلُـص في مُـؤدّاه إلى أن لـكل شيء جـذر؛ وجـذر الروايـة أصـل القصـص والحكايـات: «لسـت أظـن أن جنسـا أدبيـا مـا يُولـد مـن لاشيء، فـإن لم يكـن نتـج أو تحـول عـن جنـس أدبي آخـر، فإنـه نتـج حسـب شروط موضوعيـة ومادية... والتحـولات البنيويـة في الجنـس الأدبي قطعيـة وانفصاليـة؛ بمعنـى أنهـا تقطـع صلتهـا بماضيهـا وتؤسـس لحظتهـا التاريخيـة الجديـدة»[48].

والسـؤال الآخـر الأكـثر إلحاحـا في هـذا المطلـب: متـى تـأتي هـذه اللحظـة الجديـدة؟.. ومـا الصورة المفترضـة للآخـر؟ بمعـزل عـن تناقضـات الصراعـات الزمانيـة المتداولـة، كـون المـكان في ثبـات، والزمـان في تغـير مسـتمر ودائـم... ولكـون الروايـة تعمـل عـلى وقـع كليهـما، لإثبـات الحـال والمُتغـيّر.. فإنهـا في الوقـت نفسـه تحتـاج إلى جهـد مضاعـف، لا عـلى مسـتوى اللغـة وبلاغتهـا فحسـب، لكـن عـلى مسـتوى الأفـكار المتداولـة، والمنبعثـة مـن النقيـض إلى النقيـض... مـع حضـارة ضيَّقـت سـعة المـكان وفتحـت جميـع نوافـذ الزمـان !؟ وذلـك مـا دفـع أصحـاب الأقـلام، أن يتوزعـوا في كل ثنايـا وخبايـا أفـرع المنظومـة الإنسـانية، التـي تنوعـت حضاراتهـا وثقافاتهـا شـكلا ومضمونـا، وتوزعـت مواطـن النفـع والـضرر فيهـا على الجميـع؟ إذ لا حسـيب ولا رقيـب إلا قلـم المبـدع... للتعبـير عـن الأحاسـيس والإرهاصـات التـي وثّقـت ميـلاد عهـد جديـد، في حضـارة تتسـع بالإبـداع، وتضيـق وتختنـق بالحـروب والاختلافـات، لأنّ: "الروايـة

فـن الاعتنـاء بالحيـاة، انعكاسـا وتخليقـا، لأنهـا لـن تكـون روايـة إذا لم تكـن ذاك الانصهـار الفنـي العجيـب بـين الذاكـرة والمخيّلـة".[49]

إن مسـؤولية الـروائي عسـيرة غـير أنهـا ليسـت مسـتحيلة، لتثبيـت معـترك الحيـاة المتغـير، مـع إيجـاد بدائـل إنسـانية قـد تحقـق رغبـة التواصـل، وتدحـر رغبـة الانقطـاع والاندحـار.

والروايـة العربيـة بأحلامهـا وأقلامهـا، إنمـا تصنـع الاختـلاف والائتـلاف في الأبعـاد الإيديولوجيـة المسـتحدثة، والعقديـة الضاربـة في أعـماق التاريـخ.

إنهـا رسـالة مـن أبلـغ الرسـالات، وهـي تُعـبِّر عـن حضـارة الأنـا، وتصنـع مسـتقبل الأنـا والآخـر، في ظـل تعـدد الحقـول الدلاليـة والمعرفيـة ذات المبعـث المتعـدد، والهـدف الأسـمى والأبعـد.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. تُعَـد الروايـة العربيَّـة امتـداداً تاريخيًّـا للكتابـات النثريَّـة العربيَّـة القديمـة مـن جانـب، وامتـداداً للروايـة الغربيَّـة بصورتهـا الحاليَّـة مـن جانـب آخـر.
2. وعـلى الرغـم مـن أنَّ الروايـة العربيَّـة اسـتفادت مـن المـوروث الثقـافيِّ والتاريخـيِّ العـربيِّ القديـم في خطابهـا الـروائي، إلَّا أنَّهـا وظفـت ذلـك لتقنيـات وأدوات الـسرد في الروايـة الحديثـة، والتـي لم تكـن معروفـة في فـنِّ القـصِّ العـربيِّ القديـم، وتكفـي مقارنـة إيِّ مقطوعـة سرديَّـة مـن إيِّ روايـة تاريخيَّـة حديثـة ومقارنتهـا بـأيِّ قصـة مـن قصـص الـتراث العـربيِّ كألـف ليلـة وليلـة مثـلاً أو قصـص الجاحـظ في كتبـه، ليتضـح الفـرق جليًّـا بينهـما عـلى الرغـم مـن أنَّهـما يتكئـان عـلى نفـس المـوروث، ويسـتخدمان اللغـة ذاتهـا.
3. وهـذا يعنـي أنَّ الروايـة العربيَّـة قـد اسـتلهمت موروثهـا الثقـافي، وتمكنـت مـن إعـادة تدويـره، وذلـك دون أن تقـع في فـخ التماهـي مـع القديـم، والاحتفـاظ بفـروق واضحـة عنـه، وهـذا نتيجـة لاسـتفادتها مـن تقنيـات وأدوات الروايـة الحديثـة التـي منحتهـا طابعهـا الحديـث، وإن كانـت حداثـة تقـدم خطابـاً روائيًّـا موغـل في القـدم.

المصـــادر والمراجـــع

(1) أروى القاضي – الرؤية والابداع- دار الكتاب الثقافي – إربد- ط1- 1427هـ- 2007م- ص05. بتصرف

(2) المرجع نفسه- ص77

(3) ينظـر/ محمـد بـو شـحيط- الكتابـة لحظـة وعـي (مقـالات نقديـة) – المؤسسـة الوطنيـة للكتـاب- الجزائـر- ط 1984- ص 75.

(4) المرجع نفسه- ص 77.

(5) نادر هدى- مشارب الرهبة – البيروني- ناشرون وموزعون – عمان- الأردن- ط1- 2009- ص 107.

(6) فيصـل درّاج- نظريـة الروايـة والروايـة العربيـة- المركـز الثقـافي العـربي- بـيروت-ط1-1999- ص(مقدمـة الكتـاب).

(7) فيصل درّاج- نظرية الرواية والرواية العربية- (المرجع نفسه)- ص (مقدمة).

(8) محمد بو شحيط– الكتابة لحظة وعي – مرجع سابق- ص76

(9) سـمير أمـين- امبراطوريـة الفـوضى- تـر/ د- سـناء أبـو شـعراء – المؤسسـة الوطنيـة للآتصـال- الجزائـر- ط1 – 1991م- ص34 بتـصرف

(10) المرجع نفسه- ص 77 بتصرف

(11) روزلـين ليـلى قريـش- القصـة الشـعرية الجزائريـة ذات الأصـل العـربي- ديـوان المطبوعـات الجامعية- الجزائر- ط2007- ص 114

(12) أ. د- سـعيد حسـن بحـيري – علـم لغـة النـص (المفاهيـم والاتجاهـات) – مؤسسـة المختـار للنـشر- القاهـرة- ط1- 1424ه- 2004م- ص9 بتـصرف

(31) فيصل درّاج- نظرية الرواية والرواية العربية- ص5

(41) في الرواية العربية (عصر التجميع)- دار العودة بيروت –ط1979-3- ص9

(51) فارح مسرحي- الحداثة في فكر محمد أركون – منشورات الاختلاف- الجزائر- 1427ه- 2006م- ص19

(16) في الرواية العربية (عصر التجميع)- مرجع نفسه- ص12

(71) محمد رياض وتار- توظيف التراث في الرواية العربية- اتحاد الكتاب العرب دمشق –ط -2002.

(81) د. نبيلة إبراهيم- أشكال التعبير في الأدب الشعبي- دار غريب- القاهرة- ط3- ص23

(19) أشكال التعبير في الأدب الشعبي-المرجع نفسه- ص18 بتصرف

(20) محمد كامل الخطيب- تكوين الرواية العربية- وزارة الثقافة- دمشق-ط1990-ص5

(21) المرجع نفسه- تكوين الرواية العربية- ص5 بتصرف

(22) فاروق خورشيد- في الراوية العربية- ص10 بتصرف

(23) د. عبد الرحمان ياغي- الجهود الروائية ما بين سليم البستاني ونجيب محفوظ- الموسوعة العربية للدراسات والنشر- بيروت-ص 39-38

(24) عبد السلام المسدّي- الأسلوبية والأسلوب- الدار العربية للكتاب – تونس- ط2- 1982م- ص117 بتصرف

(52) محمد معتصم- النص السردي (الصيغ والمقومات)- شركة النشر والتوزيع -المدارس- الدار البيضاء – المغرب-ص13 بتصرف

(26) دليل محمد بوزيان- تجليات علاقة اللفظ بالمعنى في الفكر اليوناني- (من خطاب البنية إلى بنية الخطاب)- كتاب: اللغة والمعنى (مقاربات في فلسفة اللغة)- تقديم مخلوف سيد أحمد- منشورات الاختلاف- الجزائر- ط1- 1431هـ- 2010م- ص18 بتصرف

(27) محمد معتصم، النص السردي (الصيغ والمقومات)- مرجع سابق- ص13

(28) د. ضياء الصديقي-فنية القصة (مجلة عالم الفكر)- عدد4- سنة1995م- ص155-150

(29) ينظر/ حاج محجوب عرايبي-دراسات في القصة القصيرة الجزائرية المعاصرة-نشر إبداع- الجزائر-ط1993-1- ص17

(30) دراسات في القصة القصيرة الجزائرية المعاصرة- المرجع نفسه- ص17

(13) د. حفناوي بعلي- كفى الزعبي في رواية:" ليلى والثلج ولودميلا" سردية الآخر- شعرية القص- مجلة جدارا الثقافية- إربد – الأردن- عدد1- تشرين الثاني 2010- ص6.

(32) المرجع نفسه-سردية الآخر، شعرية القص-ص7 بتصرف

(33) محمد رياض وتار-توظيف التراث في الرواية العربية- منشورات اتحاد الكتاب-العرب- دمشق-ط2002- ص11

(43) -د. محمد حجازي- الجازية الهلالية- الكنوز للنشر والتوزيع- الجزائر- ص113

(53) ينظر/ الأدب القصصي عند العرب-دار الكتاب اللبناني- بيروت- ط196-3- ص13

(36) الزلزال- الشركة الوطنية للنشر - الجزائر- ط2– ص42

(37) محمد رياض وتار- توظيف التراث في الرواية العربية- مرجع سابق – ص11 بتصرف

(38) فرانسيس برتلو- تر: عدنان محمود محمد- مجلة الآداب العالمية- عدد 138- ربيع 2009- السنة الرابعة والثلاثون- ص 126 بتصرف

(39) د. فيصل درّاج- نظرية الرواية والرواية العربية- المركز الثقافي العربي-بيروت-ط1999-1- ص5

(40) د- محمد حجازي- غادة اليرموك- ترانسباب للنشر والتوزيع- الجزائر- ص 113

(41) أ د. كمال الدين عيد- الثقافة الرهان الحضاري- دار الوفاء- الاسكندرية- مصر- ط1- 2007- ص78 بتصرف

(42) منرواية (نجمة) يوسف نسيب- مولود فرعون (حياته وأعماله)- المؤسسة الوطنية للكتاب- الجزائر- ص14

(34) ابن هدوقة- ريح الجنوب-الشركة الوطنية للكتاب- الجزائر- ط5- ص07

(44) حنا الفاخوري- تاريخ الأدب في المغرب العربي–دار الجيل- بيروت-ط1- 1979- ص12 بتصرف

(45) ابن هدوقة- ريح الجنوب- مصدر سابق-ص07

(64) مصطفى فاسي –دراسات في الرواية الجزائرية- دار القصبة للنشر- الجزائر- ص4

(47) دراسات في الرواية الجزائرية- مصطفى فاسي– ص3

(84) محمد معتصم- النص السردي العربي (الصيغ والمقومات)– ص13

(49) د- عمار أحمد- مدينة الله (رسائل المكان وغياب المرسل إليه)- مجلة دراسات- اتحاد كتاب وأدباء الإمارات- عدد (30)- ربيع 2011- ص105