معتمد
ACCREDITED
المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

مجلد ١١ العدد ٢ ذو القعدة ١٤٤٤هـ يونيو ٢٠٢٣م

ردمد : ١٦٥٨-٦٩٢١

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد١١ العدد ٢ (ذو القعدة ١٤٤٤ هـ يونيو ٢٠٢٣م)

.....

ردمد : ١٦٥٨-٦٩٢١

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المشرف العام

أ.د. مرعى بن حسين القحطاني

نائب المشرف العام

أ.د. محمد بن حسن أبوراسين

مدير إدارة المجلة

أ.عبدالرحمن بن حسن حوباني

رئيس هيئة التحرير

ا.د.محمد بن يحيى أحمد صفحي

هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن موسى محمد جنتول — أ.د. علي بن محمد حاوي مدبش — أ.د. علي محمد حسن العطيف

أ.د. حسين بن عثمان محمد حكمي — د. مريم بنت طاهر أحمد مدخلي — د. عائشة بنت قاسم علي شماخي

المراجعة والتدقيق اللغوى

د. ياسر السيد أحمد عمارة

الكادر الإداري

أ.أحمد بن محمد الحازمي — أ.علي بن محمد قبي — أ. بندر بن علي واصلي

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية جازان -المدينة الجامعية -البرج الإداري – ص ب ١١٤. -الرمز البريدي ٤٥١٤

المملكة العربية السعودية أو على البريد الإلكتروني jju@jazanu.edu.sa

(١٤٤٤) جامعة جازان

جميع حقوق الطبع محفوظة . لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو إستعادتها بدون الحصول على موافقة كتابة من رئيس تحرير المجلة .

مجلة جامعة جازان للعلو م الإنسانية

التعريف بالمجلة:

مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية هي مجلة عِلميّة نصف سنويّة مُحكَّمة باللغتين العربية والإنجليزية تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين من داخل المملكة وخارجها؛ لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المتخصصة في العلوم الإنسانية، التي لم يسبق نشرها، وتمّ الالتزام فيها بأخلاقيّات البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها.

رؤية المجلة:

الريادة في نشر الأبحاث العلمية المُحكَّمة في العلوم الإنسانية.

رسالة المجلة:

نشر الأبحاث العلمية المُحكَّمة في العلوم الإنسانية وفق المعايير المهنية المحليّة والعربيّة والعالميّة.

أهداف المجلة:

١- أن تكون ذات ريادة، وتصنيف متميّز، ومعاملَ تأثير عالٍ محليًّا وعربيًّا وعالميًّا.
٢- أن تكون مرجعًا علميًّا للباحثين في العلوم الإنسانية.
٣- أن تُلبِّيَ حاجة الباحثين محليًّا وعربيًّا وعالميًّا لنشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية باللغتين العربية والإنجليزية.
٤- أن تطوّرَ وتثقّفَ المجتمع من خلال نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية.

الشروط العامة، والقواعد الفنية، والحقوق، والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولًا: الشروط العامة:

١- أن يكون موضوع البحث في أحد مجالات العلوم الإنسانية باللغتين العربية أو الإنجليزية.
٢- أن يتسم البحث بالجدة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، خالياً من المخالفات العقدية والفكرية، والأخطاء اللغوية والنحوية.
٣- أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاقيّات البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، وبالشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
٤- ألّا يكون البحث قد سبق نشره، وفي حال ثبت أن البحث قد نُشر سابقا في مجلة أخرى، فإن للمجلة الحقّ في اتخاذ الإجراءات القانونية.
٥- ألّا تتجاوز نسبة الاستلال في البحث عن (٢٠%).
٦- لا تتم كتابة اسم الباحث/الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأيّ إشارة تكشف عن هويّته/هويّتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلًا من ذلك.
٧- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تُعبّر عن وجهة نظر الباحث/الباحثين فقط، ولا تُعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.
٨- لا تستقبل المجلة البحوث خلال الإجازات الرسمية المشار إليها في التقويم الأكاديمي لجامعة جازان (يتم التحديث والإعلان عن ذلك في الموقع الإلكتروني للمجلة).

ثانياً: القواعد الفنية:

يجب أن يكون تنسيق البحث تبعًا للآتي:

١. صفحة العنوان وتتضمن (عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، اسم الباحث/الباحثين وتخصصات كلٍّ منهم، والدرجة العلمية، والمؤسسة العلمية التي ينتمي إليها كلّ باحث منهم، والبريد الإلكتروني، ورقم الجوال).
٢. لا يتجاوز البحث المقدَّم للنشر عن (٤٠) أربعين صفحة، متضمنة ملخصي البحث والمراجع.
٣. أن يتضمّن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألّا يزيد أيٌّ منهما عن (٢٥٠) مائتين وخمسين كلمة، وأن يُكتب كلٌّ منهما في صفحة مستقلة، متبوعًا بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تُعبّر عن محاور البحث.
٤. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢,٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"
٥. يكون نوع الخط المستخدم في الكتابة في متن البحث باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٦)، وباللغة الإنجليزية للملخص (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).

٦. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال والحواشي باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٢) ، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)بحجم (١٠)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).

٧. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (... ,1, 2, 3) في جميع ثنايا البحث.

٨. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة بالأرقام العربية فقط، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.

٩. يُنظّم البحث وفق الآتي:

أ) **البحوث التطبيقية:** يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنةً الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. ويلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد تساؤلاته أو فروضه، وأهدافه، وأهميته، ومصطلحاته، وحدوده. ثم تُعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على: منهج البحث، مجتمع البحث، وعيّنته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تُعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً مراجع البحث. ويكون أسلوب التوثيق في بحوث العلوم التربوية والعلوم الإدارية كما يلي:

- التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.
- يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة (Romanization / Transliteration)توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية، وإضافة المراجع المترجمة إلى قائمة المراجع الأجنبية حسب ترتيبها هجائيًا).

ب) **البحوث النظرية:** يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يُمهّد فيها للفكرة الرئيسية التي يناقشها البحث، مبيّنًا فيها: أدبيّات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله، متضمنةً الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. ثم يعرض منهجيّة بحثه، ومن ثَمّ يُقَسّم البحث إلى مباحث أو فصول على درجة من الترابط فيما بينها. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنةً أهمّ النتائج التي خلص إليها البحث، ثم مراجع البحث.
ويكون أسلوب التوثيق في بحوث العلوم الشرعية واللغوية كما يلي:

- وضع هوامش كل صفحة في أسفلها؛ وأرقام الحواشي تكون بين قوسين.
- كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني وفق مصحف المدينة النبوية للنشر الحاسوبي، وتُحمَّل من خلال الرابط https://nashr.qurancomplex.gov.sa/site/
- يجب توثيق المراجع في آخر البحث كاملةً وغير مختصرة، ويلتزم في كتابتها بأسلوب جمعية اللغات الحديثة (MLA) .

١٠. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقًا لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

ثالثاً: إجراءات النشر:

١. إرسال أربعة نسخ من البحث بصيغة (word) وبصيغة (pdf) إلكترونيًا على بريد المجلة الإلكتروني (jju@jazanu.edu.sa) طبقًا للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث السيرة الذاتية للباحث/ الباحثين، وفق ما يلي:

أ- نسخة البحث مضمّنة بيانات الباحث/ الباحثين كاملة بصيغة (word).

ب- نسخة البحث مضمّنة بيانات الباحث/ الباحثين كاملة بصيغة (pdf).

ت- نسخة البحث خالية مما يدل على الباحث/ الباحثين كاملة بصيغة (word).

ث- نسخة البحث خالية مما يدل على الباحث/ الباحثين كاملة بصيغة (pdf).

٢. يرفق الباحث ما يثبت أن ملخص البحث باللغة الإنجليزية مُراجَعٌ من مركز معتمد للترجمة.

٣. يرفق الباحث نموذج التعهد الخاص بالمجلة مُوقّعًا منه، ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) والذي يتضمّن أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مُقدَّم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة أو رفضه.

٤. في البحوث التطبيقية، يجب إرسال خطاب أخلاقيات البحث العلمي على تطبيق أدوات البحث ونسخة من الأدوات.

٥. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال أسبوع من تاريخ إرساله للمجلة.

٦. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز البحث الفحص الأوّلي من قبل هيئة التحرير في المجلة أو إعادته للباحث في حال رفضه مع إبداء الأسباب.

٧. إرسال البحث المقدّم للنشر إلى مُحكّمَين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه، ومن ثَمّ مدى صلاحيته للنشر وفق نموذج التحكيم المعتمد في المجلة.

٨. عند وصول تقارير المُحكّمَين للبحث، تُراجَع من قبل هيئة التحرير، ثم تُرسل التقارير للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات الواردة فيها إن وجدت.

٩. في حالة رفض أحد المُحكّمَين للبحث، وموافقة الآخر، يرسل البحث إلى مُحكّم ثالث مُرجّح؛ للفصل في البحث.

١٠. يُمنح الباحث أسبوعين لعمل التعديلات، ويعاد إرسال النسخة الأصلية للبحث والنسخة المعدلة مع إرفاق نموذج التعديلات المعتمد في المجلة.

١١. في حالة قبول البحث للنشر، يُرسل للباحث خطاب قبول النشر مُوقّعًا من رئيس هيئة التحرير عبر البريد الإلكتروني للمجلة.

رابعًا: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليّته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه مع ذكر الأسباب.

٢. لا يحق للباحث التقدم بطلب لسحب البحث بعد اجتيازه الفحص الأوّلي.

٣. تنتقل حقوق نشر البحث إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذٍ آخر ورقيًا أو إلكترونياً، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس التحرير.

٤. لهيئة التحرير الحقّ في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر.

٥. يُبلّغ الباحث بعدم قبول البحث بناءً على تقارير المُحكّمين مع ذكر أسباب.

٦. عند صدور العدد المتضمّن بحث الباحث ونشره على موقع المجلة الالكتروني للمجلة، يتم اشعار الباحث بذلك، وتُرسل له نسخة إلكترونية من العدد، ونسخة إلكترونية أيضًا لمستلة البحث.

فهرس المحتويات

الموضوع الصفحة

الدلالة في نصوص الوحي بين سؤال التجديد ومركزية النص

خالد بن محمد آل علي القرني ١-٢٩

الوظائف الانفعالية في شعر العلاقات الأسرية: ديوان "يا قبلة المجد" لحسين فطاني أنموذجاً:

مقاربة نظرية وتطبيقية وفق نظرية الاتصال عند رومان جاكبسون

محمد بن عبد الواحد المسعود ٣٠-٧٠

الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طالبات

الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهنّ

فاطمه محمد أحمد بريك ٧١-١١٢

أقوال الإمام الأخفش (ت:٢٩١هـ) في كتابيه (العام والخاص) من كتاب جامع البيان للداني

(ت٤٤٤هـ) جمعاً ودراسة

نورة بنت علي الهلال .....١١٣ -١٤٧

مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية معاييرَ

التعليم المتمايز

فاطمة شعبان محمد عسيري ١٤٨-١٧٧

السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي وفقاً لنظام الإفلاس السعودي

وليد يحيى الصالحي ١٧٨-٢٠٢

أثر تدريس العلوم بأنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية مهارات التفكير عالي

الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

جميلة عبدالله علي الوهابة ٢٠٣-٢٤٠

الدلالة في نصوص الوحي بين سؤال التجديد ومركزية النص

أ.د. خالد بن محمد آل علي القرني

الأستاذ الدكتور بقسم العقيدة والمذاهب المعاصرة بجامعة الملك خالد -السعودية

الملخص

تناول هذا البحث تحليلَ الدلالة في نصوص الوحي بين مركزيةِ النصِ وسؤالِ التجديد، وقد استدعى ذلك عرضاً لبعض دعاوى التجديد في قراءة نصوص الوحي في الفكر الإسلامي الحداثي، وبيان الموقف منها في ضوء حقيقة المعنى في نصوص الوحي. وانتهى البحث –من جهةٍ– إلى تلخيصِ مطالبِ التيار التجديدي في إعمالِ التاريخية ومناهج الألسنية الحديثة في قراءة نصوص الوحي وتأويلها، ومن جهةٍ أخرى إلى بيانِ أفقِ المعنى في نصوص الوحي، وأنه أفقٌ مطلقٌ وموضوعي؛ ولذا فهو يُبرز دلالتَه إلى المخاطبين به بصورةٍ تكامليةٍ، تَستلهم الواقعَ (الاستعمال العرفي واللغوي والسياق التاريخي)، كما تَستلهم قصديةَ المؤلف، والتي تَبرز في النص ذاته، إمّا نصاً صريحاً أو اجتهاداً عقلياً معتبراً.

الكلمات المفتاحية: الفكر الحداثي، علم الكلام الجديد، الوحي، التأويل، المعنى، النصوص المقدسة، التيار التجديدي، مركزية النص.

The Meaning in Revelation Texts between the Question of Renewal and the Centrality of the Text

Prof. Khalid bin Muhammad Al Ali Al-Qarni.

Professor at Doctrine & Contemporary Ideologies department, King Khalid University, Saudi Arabia

Abstract

This paper addresses the analysis of the meaning in the revelation texts between the centrality of the text and the question of renewal. This required taking apart the claims of renewal in reading the revelation texts, and clarifying the position on them in light of the reality of the meaning in the revelation texts.

The research concluded that, summarizing the demands of the renewal trend in the implementation of historical and modern linguistic methods in reading and interpreting the texts of revelation on one hand, while on the other hand, to clarifying the horizon of meaning in the texts of revelation, and that it is an absolute and objective horizon. Therefore, it reflects its significance to the addressees in an integrative manner that draws inspiration from reality (customary use, linguistic and historical context). Moreover, it is guided by the intention of the author, which emerges in the text itself, either an explicit text or a significant intellectual jurisprudence.

Keywords: modern thought, new theology, revelation, interpretation, meaning, revelation texts.

الحمد لله الرب العليم الحكيم، الذي اختار لهذه الأمة أبلغَ الآيات وأكملَها بياناً، وأوفاها خيرية للدارين، وهداية للثقلين. والصلاة والسلام على أكمل الخلق والمعلمين محمد بن عبد الله النبي الأمين ﷺ وعلى آله وأصحابه والتابعين بإحسانٍ إلى يوم الدين. وبعد:

فقد اختار الله ﷻ أن تكون هدايةُ هذه الأمة بإنزالِ القرآن العظيم والسنة الصحيحة التي هي جزء من حفظه تعالى لبيان كتابه إلى يوم الدين. ومنذ عصر النبوة لقي القرآن الكريم مشروعيةَ تفسيره من خلال تفسير النبي ﷺ، ثم اجتهاد أصحابه في عهده ومن بعده. وتوالت العناية بهذا المبحث على أيدي العلماء الذين أسسوا لعددٍ من العلوم الخاصة بفهم القرآن وتقعيد أصول فهمه. وهذا الهمُّ الشريف في ذاته مطلبٌ لا ينفك المسلم –في كل زمان ومكان– عن طلبه، والعمل فيه ما استطاع إلى ذلك سبيلاً. ومن جهود العناية بفهم القرآن الكريم تنبثق كثيرٌ من التساؤلات والمطالبات المشروعة في ذاتها لتفسير النص واستنطاق أحكامه وهداياته؛ لتجيب عن عددٍ من المسائل التي تعتري حياتَنا بوصفنا مسلمين؛ ومن هذا المنطلق آثرتُ أن أُحللَ دعاوى التجديد التي تطالب بإعادة قراءة نصوص الوحي لتتلاءم مع مقتضيات هذا العصر، ومقارنتها بأفق المعنى في نصوص الوحي، ومعرفة الموقف الموضوعي منها؛ ولذا كانت **مشكلة البحث** الرئيسة في السؤال عن: هل تقبل الدلالةُ في نصوص الوحي الشريف أطروحاتِ التجديدِ في قراءةِ النصِ الشرعي؟. وقد تفرع عن هذا السؤال المركزي عددٌ من التساؤلات التي تتمثل في:

- ما هي مطالبُ التجديدِ في قراءة النص الشرعي الذي يطرحه الفكر الإسلامي الحديث؟
- ما هي مكانة الألفاظ أو الدوال في نصوص الوحي؟
- ما أوجه تحصيل المعنى في نصوص الوحي؟
- هل يمكن لأصالة النص الشرعي أن تلتقي مع سؤال التجديد الحديث؟

أهداف البحث:

١. تحليل مطالب الاتجاه التجديدي في قراءة نصوص الوحي.
٢. بيان مكانة (الدوال/الألفاظ) في نصوص الوحي.
٣. بيان أوجه تحصيل المعنى في نصوص الوحي.
٤. بيان الموقف من مَطالب الاتجاه التجديدي بناءً على حقيقة المعنى في نصوص الوحي.

المنهج وخطوات البحث: اعتمدت على إعمال **المنهج التحليلي الوصفي**؛ لبيان مطالب الاتجاه التجديدي وأبرز الآراء لدى ممثليه، وتحديد حقيقة الألفاظ في نصوص الوحي وطرق تحصيل الدلالة فيها، **والمنهج النقدي المقارن**؛ لبيان الموقف من مطالب الاتجاه التجديدي في قراءة النص.

كما عملت على:

١. ذكر اسم السورة ورقم الآية بعد الآية مباشرة.
٢. توثيق المادة العلمية من مظانها الأصيلة ما استطعت.
٣. تخريج الأحاديث من مصادرها التي خرجَتْها، وذكر حكم العلماء عليها إن كانت في غير الصحيحين.

الدراسات السابقة: لا شك في أنَّ الدراسات التي اهتمت ببيان حقيقة المناهج التجديدية والمطالب التي يرمي إليها الاتجاه الحداثي –وهو هنا أحد ممثلي الاتجاه التجديدي في هذا البحث– كثيرةٌ جداً. ومنها بعض الدراسات التي تمتُ بصلةٍ –من بعيدٍ– لعنوان هذا البحث، إلا أنها لم تتناول أسئلته المركزية بالتحليل، فضلاً عن اتخاذ المسار المنهجي نفسه الذي اعتمدته، ومن هذه الدراسات: دراسة بعنوان: (القراءات المعاصرة وآليات التجديد في فهم الخطاب القرآني) للباحث: عياد بلمهدي منشورة بمجلة اللغة والاتصال جـ١٣ العدد ٢١ لعام ٢٠١٨م. ودراسة أخرى بعنوان: (القراءة التجديدية للنص الديني في الفكر العلماني: بحث في آليات التأويل وتعددية القراءة في فكر أركون نموذجاً) للباحثة: زهرة الثابت، منشور في مجلة ابن خلدون الإلكترونية وكذا مجلة التجديد العربي العدد الثالث لعام ٢٠٢٢م، ودراسة بعنوان: (التجديد في الفكر الإسلامي، لعدنان إمامة)، ورسالة بعنوان (منهجية التجديد في علم العقيدة دراسة تحليلية نقدية، لأروى أباحسين)، ورسالة (تجديد الدين لدى الاتجاه العقلاني الإسلامي المعاصر دراسة عقدية– لأحمد اللهيب). وأما فيما يتعلق بجزء الدلالة في نصوص الوحي فهذا يمكن أن ندرج فيه كلَّ اشتغالٍ عامٍ بالتفسير وآليات استخراج المعنى وكل المسائل المتعلقة بالتأويل. ومما له صلة بهذا النوع من الدرس دراسةٌ بعنوان: (تعدد المعنى في القرآن) للباحثة: ألفة يوسف، دار سحر بمنوبة– تونس. ودراسة بعنوان: (تعدد المعنى في النص القرآني دراسة تفسير مفاتيح الغيب للإمام فخر الدين الرازي) للباحث: إيهاب سعيد النجمي، بلنسية للنشر والتوزيع–بمصر لعام ٢٠٠٨م.

ودراستي هذه تزيد على ما سبق **أولاً**: بتحليلِ آراءِ اتجاهٍ تجديديٍّ آخر هو: المتمثل في دعاةِ بعضٍ مِن أعلام التجديد الكلامي الحديث. **ثانياً**: بعرضٍ وصفيٍ تحليليٍ لطبيعةِ الدلالة في نصوص الوحي بمكونيها الرئيسين: الدال والمدلول، ثم العمل على عرضِ مطالبِ الاتجاه التجديدي على حقيقةِ الدلالةِ في نصوصِ الوحي ومعرفةِ الموقف منها.

التبويب:

مقدمة: وعرضت فيها مشكلة البحث، وأهدافه، ومنهجه، والدراسات السابقة، والتبويب.

المبحث الأول: التجديد في قراءة النص الديني.

المبحث الثاني: الدلالة في نصوص الوحي، ويتضمن:

- المطلب الأول: الدوال في نصوص الوحي.
- المطلب الثاني: المعنى في نصوص الوحي.

الخاتمة: وبها أهم النتائج والتوصيات.

فهرس المصادر والمراجع.

المبحث الأول: التجديد في قراءة النص الديني

وُلِدَ سؤالُ التجديد من رحم إشكالية الإسلام والحداثة الغربية[١]، وما ولَّدتْه تلك الحداثة من ثورةٍ علميةٍ وفلسفية، لا سيما في مجال العلوم الإنسانية، وخاصةً مجال البحث اللغوي؛ حيث بدأَتْ مطالبُ التجديدِ تقوم على الرغبة في مسايرة هذا التقدم الغربي والانفتاح على الآخَر والاستفادة من نتاجه العلمي. وهذه المطالب بدأَتْ مع حركةِ التجديد التي تزعَّمها أحمد خان (١٨٩٨م) ثم محمد عبده (١٩٠٥م) وطه حسين (١٩٧٣م) وأمين الخولي (١٩٦٦م) وغيرهم. وهي مطالبٌ ارتسمتْ معالمُها في دعاوى التيار الحداثي في الفكر العربي، ودعاوى تيار التجديد في علم الكلام. وبغضِّ النظرِ عن نقطةِ البدء في التجديد عند كلا التيارين نجد قضيةَ نصوصِ الوحي وإعادة قراءتها لتحصيلِ فهمٍ معاصرٍ لها -استناداً إلى المناهج الغربية المتمثلة في نظريات النقد الأدبي الحديث ومناهج البحث اللغوي: كالسيميولوجيا[٢]، والهرمنيوطيقا[٣]، والتفكيكية[٤]، والتاريخية[٥] ونحوها- قد شغلت مركزاً محورياً في الرؤية التجديدية.

---

(١) أُطلق مصطلح الحداثة في بداياته على الاتجاه الأدبي الذي نشأ مع الشاعر الفرنسي بودلير، ثم توسع فأصبح يطلق على مجمل التغيرات الفكرية والاجتماعية والسياسية التي عاشها الغرب منذ القرن ١٥م وحتى القرن ال١٩م. انظر: الحداثة وما بعد الحداثة، محمد سبيلا.

(٢) علم دراسة العلامات/الإشارات اللغوية وغير اللغوية بصورةٍ منظمة، وهو أحد مناهج النقد الأدبي الحديث التي تركز على دلالة الإشارات. انظر: معجم النقد الأدبي، الرويلي والبازعي، ص ١٧٧.

(٣) الهرمنيوطيقا/التأويلية يقصد بها: النظرية أو الاتجاه الذي يُعنى بتفسير النصوص والرموز والأعمال الفنية ومختلف الظواهر الحياتية عامةً، حيث تبحث في أسس هذا الفهم ومساره. انظر: معجم النقد الأدبي، ص٨٨.

(٤) التفكيكية هي إحدى فلسفات ما بعد الحداثة، نشأت على يد الفرنسي جاك دريدا، وهي كما يُعرفها دريدا نفسه: استراتيجية تُقيم في البنية غير المتجانسة للنص لإبراز تناقضاته وتوتراته، أي تبحث في داخل النص عما لم يقله النص نفسه، وتفتح أفق المعنى إلى ما لانهاية. انظر: الكتابة والاختلاف، جاك دريدا، ص٦٠-٦٣، أسس الفكر الفلسفي المعاصر، ص٧٦.

(٥) هي "اتجاه فلسفي يرمي إلى تفسير الأشياء في ضوء مسارها التاريخي". المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية، ص١٩٩، وانظر: دليل أكسفورد للفلسفة، تد هوندرتش، ١/ ٥٠، ٥١.

والذي يهمنا في هذا المبحث هو: إيجاد الأرضية المناسبة لبناء تصورنا الخاص بمعالجة مشكلة البحث من خلال الوقوف على أهم مطالب التجديد التي يطرحها الحداثيون والمجددون في علم الكلام على نصوص الوحي وألفاظه، لاسيما النص القرآني؛ ولهذا الغرض اخترتُ عدداً من أبرز المفكرين(٦) في هذين المجالين بحسب اشتغالهم بتجديد النص؛ بغية الخلوص من هذا كله إلى تحديدِ ماهيةِ مطالبهم التجديدية لنصوص الوحي الكريم.

وقد قام الفكر الحداثي العربي –عند عددٍ كبيرٍ من أنصاره– بالدعوة إلى ضرورة التجديد في التعامل مع النص الديني، والاستفادة من المناهج الغربية؛ لإعادة قراءته وإنتاج دلالته بما يتلاءم مع ظروف العصر الحديث، ومن ذلك: التاريخية التي تقدم بها الجزائري محمد أركون (٢٠١٠) باعتبارها منهجاً لإعادة قراءة التراث الإسلامي، وبالتالي نصوص الوحي بوصفها جزءاً من هذا التراث. فيرى أركون "أن هذا الخطاب الإسلامي إذ حشر (أو حصر) كلَّ نماذج التاريخ الأرضي الدنيوي في الزمن القصير للوحي (زمن التجربة التأسيسية)؛ فإنَّه قد حرَمَ نفسه مِن مفهومٍ أساسيٍ بالنسبة للتحليلِ النقدي الخاص بالمعرفة الأسطورية والمعرفة العقلانية على السواء. أقصد بذلك مفهوم التاريخية، أو الشروط الاجتماعية والسياسية والثقافية لاستخدام الأسطورة والتقديس والتعالي"(٧) . وأركون هنا يرى أنَّ مهمتَه –تجاه الوحي– هي إعمالُ هذه المنهجية المهجورة، أو كما يسميها "المستحيل اللامفكر فيه" في الفكر الإسلامي، ومحاولة تطبيقها على "النصوص المقدسة"، بوصف "الوحي" مفهوماً قد "بُسط وضُيق، وحُط من قدره، ثم أخيراً هُجر من قِبلِ العقلِ العلمي المستنير، وتُرك لمُسَيّري أمور التقديس، أي: لرجال الدين"(٨) الذين أسهموا في تقديمه كنصٍ متعالٍ ومرتبطٍ بأصولِ اللسان الذي نزل به. وأركون حين يعارض هذه الدلالة الثابتة يقرر أنَّ الوحي تَشَكّل في السياق الزمني، وهذا يَظهر في تفريقه بين القرآن والمصحف؛ "منطلِقاً في ذلك من مسَلَّمةٍ تاريخيةٍ مفادها أنَّ النصوصَ المقدسة خطابٌ شفهي ابتداءً، ثم تحولتْ –بعد فترةٍ معينةٍ– إلى كتابٍ صار مقدساً من قِبل أصحابه الذين دونوه. ولا يشذ القرآن عن هذا الوضع، فهو كغيره من النصوص المقدسة، لم يُسجَّل في كتابٍ إلا بعد وفاة النبي ﷺ بسنوات، أي خلال عهد عثمان رضي الله عنه، وبعبارةٍ مختصرةٍ فإنَّ القرآن لم يَستقر في صيغته النهائية إلا في القرن الرابع الهجري"(٩) . وبصرف النظر عن عدمِ صحةِ هذه الدعوى، إلا أنَّ الذي يهمنا في هذا المقام هو إبرازُ التاريخيةِ لدى أركون، ومدى الاعتناء بالتشَكُّل الزماني –كما يسميه– للقرآن الكريم. وتظهر زمانية الوحي أيضاً لدى أركون في

(٦) انظر –على سبيل المثال– للوقوف على أطروحات عدد من المفكرين الآخرين: حنفي، حسن، تأويل الظاهريات. بلعقروز، عبد الرزاق، فلسفة الدين المفاهيم والإشكاليات، ص٨٩ وما بعدها. سنغاري، يوسف، القرآن والتاريخانية، حرب، علي، نقد النص.

(٧) الفكر الإسلامي قراءة علمية، محمد أركون، ص٦٨.

(٨) القرآن التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، محمد أركون، ص٢٧.

(٩) السقوط الحداثي، محمد علواش، ص ١٠٤.

استناد بعض آيات القرآن إلى أسبابِ نزولٍ خاصةٍ بها، الأمر الذي يعني -عنده- أنَّ الوحي ينفعل بالأحداث والوقائع التاريخية المحيطة به؛ "ولذلك جاء النص منجَّماً وفق الأحداث والمناسبات البشرية الواقعية واستجابةً لها،... وقد ترتب على ذلك أنَّ النص القرآني -وإن كان ذا أصولٍ إلهية مطلقة- فإنَّه يُمثِّل خطاباً نسبياً، موجهاً للبشرِ"[١٠] في زمانيةٍ معَيَّنةٍ ولأسبابٍ مخصوصة. وتفعيل هذه المنهجية التاريخية في قراءة القرآن تُفضي -لدى أركون- إلى القبول بتطبيق عددٍ من الأساليب المنهجية والمعارف الأبستمولوجية المعاصرة على النص القرآني[١١]، من ذلك تفعيل البحث الأركولوجي لقراءة الفترة التأسيسية للقرآن، وإلى جانب ذلك: القبول بالجانب البنيوي والعلاماتي للغة العربية التي هي لغة القرآن؛ "فإنَّ اللجوءَ إلى الألسنيات والسيميولوجيا أمرٌ لابد منه؛ من أجل جعل الروابط مفهومةً بين الدين والتاريخية"[١٢] ؛ فاحتكام اللغة إلى الجانب البنيوي والعلاماتي يؤكد اعتباطية الدلالة ونسبيتها، وهذا تجلٍّ للتاريخية في المجال اللغوي، والوحي بوصفه نصاً لُغوياً يَخضع لهذا التقرير النسبي في دلالته. وباختصارٍ فإنَّ أركون ينتهي -في قراءتنا لفكره- إلى النسبية في دلالة نصوص الوحي من خلالِ إعمالِ المناهج اللغوية الحديثة. وهكذا تقوم القراءة التجديدية لنصوص الوحي عنده على الدعوة إلى إعمالِ السياق التاريخي، والبدء بقراءة الوحي استناداً إلى السياق الظرفي المتكون فيه؛ وهذا الأمر جعل أركون ينظر إلى نصوصِ الوحي بوصفها وثائقَ تاريخية، تحكي مخيالاً فكرياً بات مسيطراً على الفكر الإسلامي؛ ولذا -برأيه- يمكن قراءتها وفق مناهج النقد الحديثة، وتفكيك مفهوم التعالي والقدسية المضفَى عليها. والمحصلة التي نجدها عند أركون ليست محاولة فهم النص من خلال سبب النزول، وإنما استثمار سببِ النزول للوصول إلى نسبيةِ المعنى في الوحي من جهةٍ، ودخول الزمان والمكان مع النص في كلٍّ مركَّبٍ لاستحداثِ المعاني وتجديدها من جهةٍ أخرى.

إلى جانب هذا طَرَحَ المصريُّ نصر أبو زيد (٢٠١٠) التأويليةَ كمنهجٍ لقراءة نصوص الوحي[١٣]، حيث كان مستندُه في اختيار هذا المنهج وتبنيه -لإيجادِ قراءةٍ تجديديةٍ للنصِّ الديني- هو نقده للقراءة التفسيرية القائمة في التراث الإسلامي، حيث يرى أبو زيد أنه "لا بد من إنجازِ وعيٍ علميٍ بالتراث، يضعه في سياقه التاريخي"[١٤] الذي بدأ -في رأيه- مع مرحلةِ إدماج السنة في الدِّينِ المقدَّس، حتى وصل إلى مرحلة التّقَيُّد بالنصوصِ والعمل على توليدها من خلال الشروح على المتون ونحو ذلك، وإقصاء دور العقلِ وحصره في مجال القياس والاستنباط؛ حتى أصبح التراثُ بمثابة الهوية المفسرة للإسلام والتي تتسم

(١٠) المرجع السابق، ص ١٠٨.

(١١) انظر: الفكر الإسلامي قراءة علمية، ص ١٢١ وما بعد.

(١٢) المرجع السابق، ص ١٢١.

(١٣) انظر: القراءة التأويلية لدى نصر حامد أبو زيد، خالد القرني.

(١٤) النص، السلطة، الحقيقة، نصر حامد أبو زيد، ص ١٤.

بالثبات والديمومة[١٥]؛ ولذا أشار أبو زيد إلى ضرورةِ وجودِ علاقةٍ جدليةٍ تربطنا بالتراث القديم، تتسم بنزعِ القداسةِ عنه، والتعامل معه بوصفه منْتَجاً ثقافياً ذا زمانيةٍ معيَّنة؛ لنتمكن من الإفادة المشروطة براهنية عصرنا وظروفنا الاجتماعية والثقافية.

وتبني نصر التأويليةِ -بوصفها منهجاً تجديدياً- يقوم على رؤيتِه الخاصة لحقيقةِ النصِ الديني، أي مفهومه الخاص للوحي، وكيفية تفسيره لغةً وتاريخاً. وهو في ذلك ينطلق من إسهام (السيمياء/علم العلامات) الغربي الذي يقرر عدمَ وجودِ المعنى المتحصل من الألفاظ بالذات؛ لاستنتاج أنَّ الدلالة ليست مُنجَزاً قاراً موجوداً بشكلٍ ثابتٍ ومسبق؛ فإنه مع "التصور الذي صاغه دي سوسير أُنْهِيَ وإلى الأبد التصورُ الكلاسيكي عن علاقة اللغة بالعالَم بوصفها تعبيراً مباشراً عن هذا العالم. لقد صارت العلاقةُ بين اللغة والعالَم محكومةً بأفقِ المفاهيم والتصورات الذهنيةِ الثقافية. إنها لا تُعبر عن العالم الخارجي الموضوعي القائم، لأنَّ مثل هذا العالم -إن كان له وجودٌ- يعادُ إنتاجه في مجالِ التصورات والمفاهيم"[١٦] ، بحيث ترتبط "الدلالة اللغوية بغيرها من أنواع الدلالات الوجودية... وفي نفس الوقت ارتباطها بالإطار المعرفي العام"[١٧] الذي وُجِدَتْ فيه.

لقد حاول أبو زيد تتبع ذلك والاستدلال عليه من خلال قراءة التراث الإسلامي المتعدد، وانتهى من ذلك إلى أنَّ العلامةَ -بمدلولها الفلسفي السيميائي هذا- هي المرادف لمصطلح الدلالة في التراث الإسلامي[١٨]؛ ومن هذا المنطلق ينظر أبو زيد للوحي وفقَ دلالته اللغوية، أي: أنَّه ينظر للوحي بوصفه دالاً لغوياً ذا بُعدٍ علاماتي يمكن أن يتغير مدلوله وفق السياق الثقافي/التاريخي، فـ"في مثل هذا الفهم لا يكون النصُ اللغوي في حالة ثباتٍ مادام المدلول في حالةِ تغيُّرٍ دائمٍ وخَلقٍ جديد، يستوي في ذلك النص اللغوي العادي والنص القرآني الدال -بحكم مصدره- على حركةِ الوجودِ الدائبة"[١٩] ؛ ذلك أنَّ "القرآن يصف نفسَه بأنَّه رسالة، والرسالة تمثل علاقةَ اتصالٍ بين مرسِلٍ ومستقبِلٍ، من خلال شفرة أو نظامٍ لغوي. ولما كان المرسِل -في حالة القرآن- لا يمكن أن يكون موضعاً للدرس العلمي؛ فمن الطبيعي أن يكون المدخلُ العلميُّ لدرسِ النصِ القرآني مَدخلَ الواقع والثقافة"[٢٠]

وفي تطبيق الواقع التاريخي -لقراءةِ نصوصِ الوحي- يذهب أبو زيد إلى أنَّ نشأةَ النصِ أو شكله وتشكله يبدأ متأثراً بالمتلقي الأول -وهو النبي ﷺ- ومراعاة واقعه وهمومه، ثم مراعاة واقعِ المخاطَبين به والتفاعل

(١٥)انظر: المرجع السابق، ص ١٣-٢٠.

(١٦) النص، السلطة، الحقيقة، ص ٨٠، وانظر في الكتاب نفسه، ص ٨٣.

(١٧)إشكاليات القراءة وآليات التأويل، نصر حامد أبو زيد، ص ١١٦.

(١٨)انظر: المرجع السابق، ص ٥٣ وما بعد.

(١٩) المرجع السابق ، ص ١٠١.

(٢٠)مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، نصر حامد أبو زيد، ص٢٤.

معهم[٢١]؛ وعندئذٍ "تنبع مصداقيةُ النص من دوره في الثقافة؛ فما ترفضه الثقافة وتنفيه لا يقع في دائرة النصوص، وما تتلقاه الثقافة بوصفه نصاً دالاً فهو كذلك. وقد يختلف اتجاه الثقافة في اختيار النصوص مِن مرحلةٍ تاريخيةٍ إلى مرحلةٍ تاريخيةٍ أخرى"[٢٢] . وما يقصد إليه أبو زيد هنا هو سيولة الدلالة؛ نتيجةً لكون نصوصِ الوحي منطوقاتٍ لغويةٍ علاماتيةٍ من جهة، ومن جهة أخرى يرى أنها مرتبطةٌ بالمخاطَبين بها وبظروفهم المكانية والزمانية؛ ولذا لا يمكن -عنده- الإقرارُ بوجودِ معنى للوحي متجاوز وموضوعي بناءً على نسبية الدلالة. والمحصلة التي تنتهي إليها رؤيةُ نصر هي: استبعاد النظر إلى إلهية المصدر، والتركيز على الجانب البشري من الوحي -كما يسميه- والمتمثل في بشرية الرسول ﷺ والمعاصرين للنزول، الأمر الذي يَفتح المجالَ أمام القراءات المتعددة؛ لكون التاريخ بات هو الركن الأساس في فهمنا لمعاني نصوصِ الوحي.

وإذا ما انتقلنا إلى المشتغلين بتجديدِ النصِ مِن دعاةِ التجديد في علم الكلام الجديد نجد المفكرَ الإيراني عبد الكريم سروش أبرزهم، فيما عُرف عنده بنظرية القبض والبسط في الشريعة الإسلامية، والتي يقررُ فيها أنَّ المعرفةَ الدينية غيرُ الدين المنزل، فالمعرفة الدينية هي فهمنا للمتون والنصوص الدينية، ويمتاز هذا الفهم -عنده- بأنه متعددٌ ومتنوعٌ وسيال؛ والسبب في ذلك راجعٌ إلى حقيقةِ (الدين/النص الديني) التي تتمثل -مع كونه مقدساً- في أنَّه صامتٌ في ذاته، ودلالتُه تظهر بمقدار استنطاقنا لهذا النص، وإعمالِ قابلياتنا وتوقعاتنا من النص، والتي تأتي من خارجه، متأثرةً بظروفنا الزمانية والمكانية[٢٣] ، أي أنْ ننظرَ للدين على نحوٍ تاريخي متصلٍ بالمجتمع الذي وُجِد فيه"[٢٤] . ويصر سروش -في توصيفه- على تداخل النص ذاته مع الفهم بصورةٍ تشير إلى تطابقِ "الدين" مع "الفهم الديني"، وتصوير هذا الأخير على أنَّه دينُ الإسلام، مؤكداً أنَّ: "علم الدين أو المعرفة الدينية صُنعت من قِبلِ المفسرين، على اختلافهم طيلة تاريخ الإسلام. ودين الإسلام ليس شيئاً سوى المعرفة الدينية"[٢٥] . إنَّ هذا الترادف الذي يجعل (الدين/النص) هو (فهم الدين) ما هو إلا النتيجة الناجمة عن إعمال سروش لمنهج التاريخية في توصيف النبوة والوحي على حدٍ سواء، وهو ما اصطلح على تسميته بـ"بسط التجربة النبوية"؛ "فإنَّ مصبَ الكلام فيها يدور حول تحليل ظاهرة الوحي نفسها، وكيفية تكَوُّن النصِ؛ لأنَّ كيفية ظهور النص تؤثر في كيفية اقتباسنا المعاني المستقاة من النص"[٢٦] . وحقيقة النبوة لدى سروش -الناتجة من تحليله

(٢١)ولقد أكد أبو زيد تاريخية القرآن من خلال تأكيد تأثر الدلالة بأسباب النزول ونحوها. انظر: مفهوم النص، ص ٩٧ وما بعد.

(٢٢)مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، ص ٢٧.

(٢٣)انظر: الصراطات المستقيمة، عبد الكريم سروش، ص ١٢، ١٣.

(٢٤) علم الكلام الجديد بين دعوى التجديد والعلمانية، خالد القرني، ص٤٣٥.

(٢٥)الصراطات المستقيمة، ص ١٦٠.

(٢٦)بسط التجربة النبوية، عبد الكريم سروش، ص ١٢٥.

هذا- هي أنها مجردُ تجربةٍ تبدأ من استجلاب النبي لها، وتَرقيه في مراتب الكمال والكشف؛ ليصل إلى مرحلةٍ يصبح هو الفاعل في الوحي، فـ"ليس النبي تابعاً لجبرائيل، بل جبرائيل تابع له، فهو الذي يُنزل الملك، ومتى أراد أنْ يرحل عنه تحقق ذلك"[٢٧]. والوحي نتيجةً لهذا "الإلهام والحالة الكشفية التي يحياها النبي -لاستجلاب الوحي بما أنه فاعلٌ فيها- يأخذ شكلاً واقعياً، يتأثر بكامل شخصية النبي وحياته ومحيطه الاجتماعي والثقافي؛ فيأخذ لغةَ النبي، ويتأثر بواقعِ زمنه وحوادثه، وبالمعرفة السائدة في عصره" [٢٨]، أي أنَّ تجربةَ النبوة وناتجها -وهو الوحي هنا- تاريخي؛ ولذا كان يمكن للوحي أنْ يَلقى مزيداً من البسط والزيادة لو تقرر أن يعيش الرسول ﷺ أكثر من عمره، والعكس أيضاً صحيح، فالتاريخية -عند إعمالها في نصوص الوحي- تشير إلى أنَّ وجود القرآن "ومجيئه إلى عالم الطبيعة يرتدي لباسَ حالةٍ تاريخيةٍ معيَّنة، ويمتد بجذوره وعروقه إلى زمان نزوله، سواءً في ذاتياته أو عرضياته"[٢٩] ، أي: أنَّه يرتدي تاريخيةَ ظروفِ النبي وهمومِه، وتاريخيةِ مفرداته ومفاهيم لسانه؛ "فالنبي يجد نفسَه مضطراً لاستخدام هذه المفاهيم وتلك القوالب المتداولة في ثقافة عصره"[٣٠] ، وهذا الأخير يستلزم -لدى سروش- أنْ ننظرَ إلى نصوصِ الوحي بصورةٍ علاماتيةٍ رمزية، ولا نجمد أمام حرفيةِ هذا النص؛ فـ"الكلام الإلهي ذو بطونٍ؛ بحيث إننا إذا كشفنا الطبقة أو القشرة الأولى في معنى النص لظهرت لنا طبقةٌ أخرى من المعنى"[٣١] ، وهذا المعنى بدوره هو معنى نسبيٌّ سيَّال؛ لأنه ليس (الدين/النص الصامت) وإنما (المعرفة الدينية التاريخية) التي لا يمكن لها أن تتجنب إعمالَ الواقعِ والظرفية الزمانية بمختلف علومها وتطورها عند إرادة تفسير الدين[٣٢]. وهكذا إذن نجد سروش يقارب الطرح الحداثي -وإن كان من باب تجديد علم الكلام- في إعمال التاريخية والمناهج الألسنية الحديثة؛ لتجديد النظر لقضايا العقيدة الكبرى، وعلى رأسها النبوة والوحي، بما لا يتوقف عند الاستعمال اللغوي الأول، ولا تفسير المتقدمين، وكذا كل ما انعقد عليه إجماع القرون الأولى.

وإلى جانب سروش أقام محمد الشبستري دعوتَه في ضرورة إعمال الهرمانيوطيقا في قراءة/تفسير نصوصِ الوحي؛ استناداً إلى ذات النظرة التاريخية لحقيقةِ النبوةِ والوحي، فـ"ما مِن شك -يقول- بأن كلام الله ظهر على صورة كلام الإنسان، أي على لسانه وبمنطقه، وفي أفق فهمه، وفي الظرف الزماني والمكاني للإنسان، وفي حدود ثقافته، ولو لم يظهر كلام الله في إطارِ الزمانِ والمكانِ وفي بيئةِ الإنسانِ وأفقِ إدراكه لَما كان كلاماً"[٣٣] ؛ فلِأَنَّ الوحي خوطب به المكلفون بلغتهم المشتملة على مفاهيمهم ومفرداتهم؛

(٢٧)المرجع السابق، ص ٢١.

(٢٨)علم الكلام الجديد بين دعوى التجديد والعلمانية، ص ٤٤٨.

(٢٩)بسط التجربة النبوية، ص ١٦٧.

(٣٠)المرجع السابق، ص ١٦٧.

(٣١)الصراطات المستقيمة، ص ١٣.

(٣٢)انظر: المرجع السابق، ص١٥٨.

(٣٣)مدخل إلى علم الكلام الجديد، محمد الشبستري، ص١٤٦.

تصبح الحقيقة أنَّ ما وصل إلينا ليس الوحي ذاته، وإنما هرمانيوطيقا/تفسير النبي لهذا الوحي، "فحقيقة ما يسميه المسلمون الوحي/القرآن الكريم لا يُعد -بحسب طرح شبستري- كلاماً إلهياً، بل مجرد مُعَرّفٍ لتجربةِ النبي ﷺ الدينية، وهذه المعرفة -نظراً لأنَّ النبي بشرٌ- ليست مطلقةً، بل لا يمكن أنْ تحتوي حقيقةً من حقائق الدين، أو حتى معنىً لمقولاته"[٣٤] ؛ لأنَّ اللغة البشرية قاصرةٌ بطبيعتها عن أن تُعبّر عن (المعاني الأولية/كلام الله ذاته)، وعندئذ تصبح نصوصُ الوحي نصوصاً تاريخيةً وهرمانيوطيقا لتجربة النبي، فـ"في مجالِ فهمِ الدين فالحقيقية أنَّ الدين الإسلامي ظهر في مقطعٍ خاصٍ من التاريخ في جزيرة العرب بواسطة نبي الإسلام ﷺ، ومن هذه الجهة فالدين الإسلامي هو ظاهرةٌ تاريخية، وظهور نبي الإسلام هو ظاهرةٌ تاريخيةٌ أيضاً، وكتابُه ظاهرةٌ تاريخية؛ إذن ففهم الإسلام عبارةٌ عن فهمِ ظاهرةٍ تاريخية، وعندما يتلى القرآن على مخاطبيه أو يتحدث نبي الإسلام مع المسلمين فإنَّ المخاطَبين في ذلك العصر كانوا يملكون قبلياتٍ وتصوراتٍ خاصةٍ عن الله والنبوة...، وبالتالي يفهمون هذه الظاهرة التاريخية وهذا الكلام بتلك الأدواتِ"[٣٥] التاريخيةِ أيضاً. وعن هذه الرؤيةِ التاريخيةِ ينبثق التأويلُ الهرمانيوطيقي الذي يستلزم تواصلَ المخاطبِ مع ذات النص، وتحقيقَ تجربتِه التفسيريةِ الخاصةِ به، لكن هذا التواصل -من قِبل المخاطَب- مشروطٌ بقبلياته ومعارفه المتولدة عن ظروفِه التاريخية المعاصرة. والشبستري هنا -كسروش- يُصِرُّ على استحالة التفسير بدون استحضار قبلياتنا وتاريخية ظروفنا المعرفية واللغوية، وتأثيرها في فهمنا للنص؛ فـ"فهم النصوص لا يمكن ولا يتيسر بدون استخدامِ سلسلةٍ من القبليات والمقبولات الموجودة لدى العقل مسبقاً" [٣٦]، وتأكيد هذا هو القاعدة الكلية التي يجب أن ينطلق منها المجدد للخطاب الكلامي، وهي معرفةُ المناهجِ والمعارفِ المعاصرةِ وإعمالُها لدراسةِ النص الديني والعقائد الدينية.

ومما سبق عرضه من آراء أبرزِ ممثلي الاتجاه التجديدي من الحداثيين أو المتكلمين الجدد؛ نخلص إلى أنَّ مطالبَ التجديدين تتلخص في: الدعوة إلى إعمال التاريخية التي تقوم على "شيئين أساسيين، أولهما: أنَّ دعاتها يرون أنه من الضروري ربط المعارف والحقائق والأحداث بواقعها الذي ظهرت فيه بظروفٍ تاريخيةٍ محددة، والثاني: ضرورة النظر إليها بمنظارٍ حديثٍ وإخضاعها للظروفِ والآفاقِ الجديدةِ" [٣٧]بواسطةِ التأويل. ويبرز المطلب الثاني في: إعمال المناهج النقدية الحديثة في مجال اللسانيات[٣٨]؛ وتأكيد نسبيةِ الدلالة من خلالها، وانفتاحِ بابِ التأويلِ أيضاً من خلال إعمال الهرمانيوطيقا بوصفها

(٣٤)علم الكلام الجديد بين دعوى التجديد والعلمانية، ص٤٤٩، ٤٥٠.

(٣٥) هرمانيوطيقا القرآن والسنة، محمد الشبستري، ص٣٠٥.

(٣٦) المرجع السابق، ص٣٠٨.

(٣٧) مفهوم النص وقراءته في الفكر العربي المعاصر، محمد باديس، ص ٦٩.

(٣٨) أي: "الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري... بهدف اكتشاف المميزات العامة والمشتركة بظاهرة اللسان البشري من خلال دراسة اللغات الطبيعية المختلفة بين بني البشر". مبادئ في اللسانيات العامة، خولة الإبراهيمي، ص٩.

منهجًا لإعادةِ قراءةِ نصوصِ الوحي[٣٩]. وبهذا لعلنا أسهمنا في الإجابة عن السؤال الأول، المتعلق بحقيقة مطالب التجديد المعاصرة في التعامل مع نصوص الوحي وآليات إنتاج المعنى لديه. وهنا يتعين علينا الإجابة عن السؤال المتمثل في طبيعة الدلالة في نصوص الوحي، وأسس استنباط المعنى منها، ومقارنة ذلك بما انتهت إليه مطالب التجديد المعاصرة، **وهذا ما سيجيبنا عنه المبحث القادم إن شاء الله تعالى.**

المبحث الثاني: الدلالة في نصوص الوحي

إنَّ عَرْضَ مطالبِ التجديدِ واتخاذَ موقفٍ سليمٍ وموضوعيٍ منها يبدأ مِن النظرِ إلى حقيقة المعنى، وعلاقته بالألفاظ في نصوص الوحي ذاتها، وكيفية تعامُل العلماء معها. وهذا المبحث يقصد **أولاً** إلى هذا العَرَض، **ثُم** مقارنة نتائجه مع مطالب التجديد، وبيان الموقف منها بإذن الله تعالى.

المطلب الأول: الدوال في نصوص الوحي.

تقوم أولى محددات الدال في نصوص الوحي (الكتاب والسنة الصحيحة) في كونه نصاً، أي: أنه دالٌّ لغويٌ منطوقٌ ومكتوب، يتسم بتعالي مصدره وقدسيته. فأصل لفظة القرآن "مصدرٌ على وزن فُعلان (بالضم) كالغُفران والشُكران والتُكلان. تقول قرأته قراءً وقرآنا بمعنى واحد، أي تلوته تلاوة"[٤٠] ، وهو اصطلاحاً وشرعاً: "كلام الله، منه بدأ بلا كيفية قولاً، وأنزله على رسوله وحياً"[٤١] ، و"هذا القرآن المنزل المسموع من القارئين: كلام الله...، ليس هو كلاماً لغيره، لا لفظه ولا معناه، ولكنْ بلَّغه عن الله جبريلُ، وبلَّغه محمدٌ رسول الله ﷺ عن جبريل، ولهذا أضافه الله إلى كلٍّ من الرسولين، لأنَّه بلَّغه وأدَّاه، لا لأنه أحدث لا لفظه ولا معناه"[٤٢] . وقد جاء التعبير عن هذا المحدد صريحاً كما في قوله ﷻ: ﴿وَقُرْءَانًا فَرَقْنَٰهُ لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَٰهُ تَنزِيلًا﴾[الإسراء: ١٠٦]، وقال تعالى: ﴿صٓ ۚ وَٱلْقُرْءَانِ ذِى ٱلذِّكْرِ﴾[ص: ١]، وقال: ﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِۦ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِۦٓ ﴿١٦﴾ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ ﴿١٧﴾ فَإِذَا قَرَأْنَٰهُ فَٱتَّبِعْ قُرْءَانَهُۥ ﴿١٨﴾ ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُۥ﴾[القيامة: ١٦- ١٩]، وقال تعالى: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ﴿٣﴾ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ﴾[النجم: ٣-٤]،

---

(٣٩) لا يتسع المقام هنا للتفصيل في نقد هذه المناهج وبيان الموقف منها، لكنَّ ما نريد قوله هنا هو: أن إعمال المناهج الحديثة والاستفادة منها لا يُعد خطأ على جهة الإطلاق، وإنما الإشارة إلى أن الخطأ في إعمالها قد ينشأ من خلال الفهم الخاطئ لتلك المناهج الفلسفية، أو من جهة الموضوع المطبق عليه هذا المنهج أو ذاك لأسبابٍ عائدةٍ إلى طبيعةِ الموضوع نفسه. وفي مجال النقد المفصل لهذه المناهج بإمكان القارئ الكريم الرجوع لبحث: الأسس الفلسفية للهرمانيوطيقا في الفكر الغربي الحديث دراسة تحليلية نقدية، خالد القرني، مجلة جامعة القصيم ج١٤ العدد ١، ١٤٤٢هـ. وغيرها من الأبحاث التي تناولت هذه المناهج بالنقد.

(٤٠)النبأ العظيم، محمد عبد الله دراز، ص ١٢.

(٤١)شرح العقيدة الطحاوية، ابن أبي العز، ج: ١، ص ١٧٢.

(٤٢)درء تعارض العقل والنقل، ابن تيمية، ج:١، ص ٢٥٨.

وقال تعالى:﴿ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ﴾[البقرة:٢]، وقال ﷺ: "ألا إني أوتيت الكتاب ومثله معه، ألا إني أوتيت القرآن ومثله معه...(الحديث)" [٤٣] ، فـ"روعي في تسميته قرآنا كونه متلوّاً بالألسن، كما روعي في تسميته كتاباً كونه مدوناً بالأقلام، فكلتا التسميتين من تسمية الشيء بالمعنى الواقع عليه"[٤٤]

ويبرز المحدد الآخر لألفاظ الوحي في كونها نزلتْ بلغة العرب، كما قال تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ﴾[يوسف:٢]؛ وقال ﷻ: ﴿وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ١٩٢ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ١٩٣ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ١٩٤ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ ١٩٥ وَإِنَّهُۥ لَفِي زُبُرِ ٱلۡأَوَّلِينَ ١٩٦ أَوَلَمۡ يَكُن لَّهُمۡ ءَايَةً أَن يَعۡلَمَهُۥ عُلَمَٰٓؤُاْ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ ١٩٧ وَلَوۡ نَزَّلۡنَٰهُ عَلَىٰ بَعۡضِ ٱلۡأَعۡجَمِينَ ١٩٨ فَقَرَأَهُۥ عَلَيۡهِم مَّا كَانُواْ بِهِۦ مُؤۡمِنِينَ﴾ [الشعراء: ١٩٢- ١٩٩]. وتوافُر هذه الآيات الشريفة على تأكيد (اللسان/اللغة) التي نزل بها الوحي يدل على مكانة هذا اللسان بوصفه معياراً مهمًا لفهم أصل الألفاظ في الوحي، وفي فهم أوجه تحصيلِ معناها كما سيتبين معنا لاحقاً بإذن الله تعالى. وتبرز العلاقة بين اللغة العربية ونصوص الوحي: في كون اللغة العربية أصلاً لنصوص الوحي، وهذا ما يمكننا أن نعبر عنه بمكانة اللغة العربية بالنسبة للنصوص المقدسة، فاللغة العربية تمثل طبيعة الألفاظ وحقيقة المنطوق، وهي لذلك مُعتبَرَةٌ في النطق والتلفظ بالوحي، ومُعتبَرَةٌ في فهم دلالته أيضاً؛ ولهذا أشار الله تعالى لذلك بقوله: ﴿وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيّٞ مُّبِينٞ﴾[النحل: ١٠٣]، وقوله: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا﴾[الشورى:٧] ونحوها. وهذا الاعتبار -كما هو متعلق بالقرآن- متعلقٌ أيضاً بالخبر الصحيح عن النبي ﷺ، وفي هذا يقول ابن حزم -رحمه الله-: "وحكم الخبر عن النبي ﷺ أن يورَد بنصِ لفظِه، لا يُبدَّل ولا يغيَّر إلا في حالٍ واحدةٍ وهي: أنْ يكون المرءُ قد تثبت فيه، وعرف معناه يقينا؛ فيُسأل فيفتي بمعناه وموجبه، أو يناظر فيحتج بمعناه وموجبه، فيقول: حَكَم رسول الله ﷺ بكذا، وأمر عليه السلام بكذا، وأباح عليه السلام كذا، ونهى عن كذا، وحرم كذا، [...] وأما مَن حدّث وأسند القول إلى النبي ﷺ وقصد التبليغ لما بلغه عن النبي ﷺ، فلا يحل له إلا أن يتحرى الألفاظ كما سمعها، لا يبدِّل حرفاً مكان آخر، وإن كان معناهما واحداً، ولا يُقدّم حرفاً، ولا يؤخر آخر، وكذلك من قصد تلاوة آية أو تعلُّمها وتعليمها ولا فرق"[٤٥] ؛ وهنا يتعين "على كلِّ مسلمٍ أنْ يتعلمَ من لسان العرب ما بلغه جهده، حتى يشهد به أن لا إله إلا الله وأن محمدا عبده ورسوله، ويتلو به كتاب الله، وينطق بالذكر فيما افتُرِض عليه من التكبير، وأُمِر به من التسبيح والتشهد وغير ذلك" [٤٦].

(٤٣) أخرجه الإمام أحمد في المسند، ٢٨/٤١٠ (١٧١٧٤)، وأبو داود في السنن، ٤/٢٠٠ (٤٦٠٤) وقال: "صحيح".

(٤٤) النبأ العظيم، ص ١٢.

(٤٥) الإحكام في أصول الأحكام، أبو محمد علي بن حزم، ج: ٢، ص٨٦.

(٤٦) تفسير الإمام الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، ج:٢، ص ١٠١٨.

ويظهر أثر هذا المحدد الثاني لألفاظ نصوص الوحي ابتداءً من اللفظة ذاتها؛ حيث تُمثل اللغةُ العربية أصلَ اشتقاقها وطبيعة نطقها وكتابتها واستعمالاتها، أي أن اللفظة في الوحي أتتْ مستندةً إلى أصولِ الألفاظ في اللغة العربية ذاتها التي تتمثل في: الصوت والمعجم.

الأصل الأول: الصوت، ونعني به هنا: وحدة الأصل اللغوي لألفاظ الوحي، بمعنى أننا نجد اللفظة في الوحي مركبة من الصوت اللغوي العربي؛ لأنَّ اللغة في حقيقتها أصواتٌ يُشَكّل تألفُها وتركيبُها مفرداتِ تلك اللغة. ومعرفة هذا تُبين لنا دورَ اللغة العربية في رسم وتشكيل ألفاظ الوحي ابتداءً، فالأصل في رسم الآيات في المصحف الشريف أنَّه يأتي وفقاً لمنطق الحروف في العربية(٤٧)؛ إلا أنَّ القرآن الكريم –وهو كلام الله العليم– يأتي بذلك على أبلغِ صورةٍ في البيان والإعجاز اللغوي، وهذا يَظهر إمّا بالزيادة في رسم الكلمة أو الحذف، أو حتى في اختيارِ كلمةٍ دون غيرها؛ لتحقيقها المقصد المراد واسترعاء انتباه العقل والفطرة السليمة إلى هذا المعنى، "وذلك بحسب ما يكتنف الكلمة من أصواتٍ أو لتحقيقِ معانٍ مقصودة في شكلها"(٤٨) . وفي هذا يقول ابن جني –رحمه الله–: "فأما مقابلة الألفاظ بما يشاكل أصواتها من الأحداث، فبابٌ عظيمٌ واسع، ونهجٌ متلئب عند عارفيه مأموم. وذلك أنهم كثيراً ما يجعلون أصوات الحروف على سمتِ الأحداث المعبَّر بها عنها، فيعدلونها بها ويحتذونها عليها، وذلك أكثر مما نقدره، وأضعاف ما نستشعره...، ومن ذلك قولهم: قرت الدم وقرد الشيء وتقرط وتقرد وقرط يقرط، فالتاء أخف الثلاثة، فاستعملوها في الدم إذا جف؛ لأنه قصد ومستخف في الحس عن القردد الذي هو النباك في الأرض ونحوها. وجعلوا الطاء –وهي أعلى الثلاثة صوتا– "للقرط" الذي يسمع، وقرد من القرد، وذلك لأنه موصوف بالقلة والذلة، قال الله تعالى: ﴿فَقُلْنَا لَهُمْ كُونُواْ قِرَدَةً خَٰسِـِٔينَ ﴿٦٥﴾﴾[البقرة:٦٥]"(٤٩) ؛ ولذا جاءت الإشارة الإلهية إلى وجوب التأني في قراءة القرآن بصورةٍ صحيحةٍ والإنصات أثناء سماعه وتدبر آياته، فقد قال جل جلاله: ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾﴾[الأعراف:٢٠٤]، وقال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴿٢٤﴾﴾[محمد: ٢٤]، وقال تعالى: ﴿وَرَتِّلِ ٱلْقُرْءَانَ تَرْتِيلًا﴾[المزمل:٤]. كما أنَّ هذا الأصل يمكننا من رد ألفاظ الوحي إلى أصولها الاشتقاقية الأولية في اللغة كما فعل ابن فارس –رحمه الله– في معجمه مقاييس اللغة، ومن ذلك قوله في: "(أدم) الهمزة والدال والميم أصلٌ واحد، وهو الموافقة والملاءمة، وذلك قول النبي ﷺ للمغيرة بن شعبة – وخطب

(٤٧)انظر في هذا: كتاب رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، غانم قدوري.

(٤٨)أثر الصوت في رسم الكلمة نظرة تعليلية في ضوء المصحف، عبد الوهاب الكحلة، العدد٦٥ ص ١.

(٤٩)الخصائص، لابن جني، ج:٢، ص ١٥٩، ١٦٠. وانظر مثلاً: (معاني الحروف، علي بن عيسى الرماني، ومغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام جمال الدين عبد الله بن يوسف، ورسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، غانم قدوري، ودلالات الألفاظ القرآنية: الدلالة الصوتية، عبد الحميد هنداوي، هنداوي. مركز تفسير الدراسات القرآنية).

المرأة –: «لو نظرت إليها، فإنه أحرى أن يؤدم بينكما»(٥٠). قال الكسائي: يؤدم يعني: أن يكون بينهما المحبة والاتفاق، يُقال: أدم يأدم أدم (٥١) ، وغير هذا كثير مبسوط في كتب اللغة.

وإلى جانب هذا فإنَّ الصوتَ اللغوي لألفاظ الوحي له أثره الدلالي في السياق، والذي يبرز **أولاً**: في مواضع (الوقف/الفاصلة) التي هي جرسٌ يَحمل معانٍ تُخاطِب أفهامَ المكلفين، وقد وصفه الزركشي –رحمه الله– بقوله: "معرفة الوقف والابتداء فنٌ جليل، وبه يُعرف كيف أداء القرآن، ويترتب على ذلك فوائد كثيرة، واستنباطات غزيرة، وبه تتبين معاني الآيات، ويؤمَن الاحتراز عن الوقوع في المشكلات"(٥٢) . والمراعاة لأهمية الوقف في نصوص الوحي ظاهرة، بل نجدها تمتاز بأسلوبٍ بلاغي بديع، من ذلك ختم الآيات والأحاديث بأحرفٍ مُعَينةٍ كقوله ﷻ: ﴿أَفَرَءَيْتَ ٱلَّذِى كَفَرَ بِـَٔايَٰتِنَا وَقَالَ لَأُوتَيَنَّ مَالًا وَوَلَدًا ﴿٧٧﴾ أَطَّلَعَ ٱلْغَيْبَ أَمِ ٱتَّخَذَ عِندَ ٱلرَّحْمَٰنِ عَهْدًا ﴿٧٨﴾ كَلَّا ۚ سَنَكْتُبُ مَا يَقُولُ وَنَمُدُّ لَهُۥ مِنَ ٱلْعَذَابِ مَدًّا ﴿٧٩﴾ وَنَرِثُهُۥ مَا يَقُولُ وَيَأْتِينَا فَرْدًا﴾[مريم: ٧٧-٨٠]، وكما في السور القصار، كالناس وغيرها. وفي قوله ﷺ لابن عباس –رضي الله عنه–: "يا غلام، إني معلمك كلمات: احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، وإذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أن الأمة لو اجتمعوا على أن ينفعوك، لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك، ولو اجتمعوا على أن يضروك، لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام، وجفت الصحف"(٥٣) .

كما يبرز الأثر الدلالي للصوت اللغوي في نصوص الوحي في: إثراء المعنى بتغيُّر التشكيل، كما في بعض القراءات السبع لآي القرآن، والروايات المتنوعة للأحاديث، التي إمّا أنْ تؤكد المعنى المراد شرعاً، أو تزيدَ على مجرد المعنى المفهوم من الضبط أو اللفظة الأولى، و"الاختلاف بين القراءات منها ما يؤثر على دلالة اللفظة ومعناها، ومنها ما يقتصر تأثيرها على نواحٍ صوتيةٍ أدائيةٍ كالإمالةِ والتقليل...، وغيرها مما لا يمس معنى الكلمة"(٥٤) . ومن أمثلة تأثر المعنى بتغيُّر القراءة: قراءة قوله تعالى (مالك يوم الدين)؛ فقد "قرأ (ملك يوم الدين) ابن كثير ونافع وأبو عمرو وابن عامر وحمزة بن حبيب. وقرأ (مالك يوم الدين) عاصم والكسائي ويعقوب الحضرمي، قال الأزهري: من قرأ (مالك يوم الدين) فمعناه: أنه ذو الملكة في يوم الدين. وقيل: معناه أنه مالك الملك يوم الدين...، قال أبو العباس: والذي أختار (مالك)؛ لأن كل من

(٥٠)أخرجه الإمام أحمد في مسنده، ٨٨/٣٠ (١٨١٥٤). والترمذي في السنن، ٨٨/٢ (١٠٨٧) واللفظ له، وقال: "هذا حديث حسن"، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة، ١٩٨/١ (٩٦).

(٥١)معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، ج:١، ص ٧١، ٧٢.

(٥٢)البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي، ج:١، ص ٣٤٢.

(٥٣)أخرجه الإمام أحمد في مسنده، ٤٠٩/٤ (٢٦٦٩)، والترمذي في السنن، ٢٤٨/٤ وقال: "هذا حديث حسن صحيح".

(٥٤)أثر اختلاف القراءات القرآنية في إثراء الدلالة، خالد محمد صابر، العدد٤ ١١٢٤/٩.

يملك فهو مالك، لأنه بتأويلِ الفعلِ (مالك الدراهم) و (مالك الثوب) و (مالك يوم الدين) الذي يملك إقامة يوم الدين"[٥٥] .

والاختلاف في القراءة المؤثر في المعنى هو من نوع خلاف التنوع الذي يمد أفق اللفظ ليستوعب معانٍ أُخَرَ يدل عليها[٥٦]، وأما اختلاف (روايات/ألفاظ) الحديث فقد وقع على عدةِ وجوهٍ هي: تعدد الروايةِ لتعددِ الرواة أنفسهم في واقعةٍ متكررة، أو أن تكون الواقعةُ واحدةً لكن ألفاظها تختلف فيما بينها، أو أنْ ترد الروايةُ بألفاظٍ مختلفةٍ لا تَناقض بينها، ولكنْ بحصولِ زيادةٍ في بعضها، ولكلٍّ منها حكمٌ خاصٌ جعله له علماءُ الحديث. ووجود هذا الاختلاف –إنْ على مستوى القراءات في القرآن الكريم أو على مستوى اختلاف الروايات في الأحاديث النبوية الشريفة– يدل على حضورِ الدلالةِ الصوتيةِ بشكلٍ فعليٍ في نصوصِ الوحي، ويؤكد أنَّ تَغيّرَ الحرفِ وتَغيّرَ ضبطِه حاصلٌ لإفادةِ قصديةِ المعنى للقارئ، ويؤكد عربيةَ الوحي، وفعلَ تداولية اللغة العربية في ألفاظه وحركاته؛ وبذلك يتقرر أنَّ "كل كلمة من القرآن الكريم لها استقلاليةٌ خاصة، تمنحها إياها حروفُها المعَيَّنة؛ مما تكسبها صوتياً خاصيةً سمعيةً منفردة، تختلف عما سواها من الكلمات التي تؤدي المعنى نفسه"[٥٧] ، والأمر ذاته في السنة الصحيحة. والعلاقة كما نلاحظ عكسية أيضاً، فكما أنَّ التلاؤم الصوتي أصيلٌ في رسمِ ألفاظ الوحي ونطقها وكتابتها وفهمها، فإنَّ الوحي أصلٌ في بقاء هذه اللغة وبقاء تداوليتها على الوجه الذي نزل به القرآن الكريم على الرسول ﷺ؛ ليصبح "القرآن هو القاعدة الصلبة للنطق العربي الصحيح لجملةِ أصواتِ اللغة"[٥٨] بعد عصر النبوة وحتى تقوم الساعة على آخر هذه الأمة، وهذا بلاشك مِن صُوَرِ حفظِ الله تعالى وحيَه الشريف.

أما **الأصل الثاني** فيتمثل في: المعجم: ونعني به معجم اللغة العربية المتكون من استعمالها وتداوليتها، فثنائية اللفظ والمعنى في حركيةٍ دائمة، فإمَّا أنْ يتسع نطاقُ اللفظ ليُعَبّر عن معنى آخر، أو يضيق ويقتصر على معنى محدد، أو ينتقل اللفظ ليُستعمل في دلالة على معنى آخر، وهكذا تستمر حركية المعجم في أية لغة[٥٩]. ونصوص الوحي جاءت معتبِرةً للمعجم العربي في عصر النبوة[٦٠]، إنْ على مستوى تكوين

(٥٥)معاني القراءات، أبو منصور محمد الأزهري، ج:١، ص ١٠٩، ١١٠.

(٥٦)انظر في هذا: النشر في القراءات العشر، ابن الجزري، ٥٢/١، مجموع الفتاوى، ابن تيمية، ٣٩١/١٣، الاختلاف في القراءات القرآنية وأثره في اتساع المعاني، إياد سالم السامرائي موقع ملتقى التفسير: https://vb.tafsir.net/، البلاغة واختلاف روايات الحديث، أيمن أبو مصطفى موقع شبكة الفصيح: https://www.alfaseeh.com/vb/forum.php .

(٥٧) أثر الصوت في توجيه الدلالة دراسة أسلوبية صوتية، ساجدة عبد الكريم، العدد٣، ٣٠١/١٧.

(٥٨) الصوت اللغوي في القرآن، محمد حسين، الصغير، ص ٧٥.

(٥٩) انظر: دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ص ١٦١– ١٦٣.

(٦٠) الاحتكام إلى عصر النبوة هنا يرجع إلى أنَّ أصل اللغة اصطلاحي، والعربية –بلا شك– إحدى لغات الدنيا التي تقوم في أصلها على الاصطلاح، ويرجع أيضاً إلى أن اللغة كسائر اللغات يمر معجمها بحركة دائمة نتيجة التداولية التي تخضع لعدد من الظروف

الألفاظ، أو على مستوى الدلالة، فأمَّا في الجهة الأولى فإنَّ الله ﷻ أخبر في كتابه الكريم بأنَّ هذا القرآن نزل ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ﴾[الشعراء:١٩٥]، وهذا صريح في اعتبار الوحي للاصطلاح العربي للألفاظ والمعاني، وذلك على مستوى وضع الألفاظ ابتداءً، وعلى مستوى استعمال اللفظ للدلالة على المعنى، وعلى مستوى كيفية دلالة الألفاظ على معانيها في السياقات المختلفة، فإننا إنْ "قلنا: إنَّ القرآن نزل بلسان العرب وإنه عربي وإنه لا عجمة فيه، فبمعنى: أنه أُنزل على لسانِ معهودِ العرب في ألفاظها الخاصة وأساليب معانيها"(٦١) . وقد قال الطبري –رحمه الله–: "فالواجب أنْ تكون معاني كتاب الله المنزل على نبينا محمد ﷺ لمعاني كلام العرب موافقة، وظاهرُه لظاهرِ كلامها ملائماً، وإنْ باينه كتاب الله بالفضيلة التي فضل بها سائر الكلام والبيان بما قد تقدم وصفنا. فإذا كان ذلك كذلك؛ فبيِّنٌ إذ كان موجوداً في كلام العرب الإيجاز والاختصار، والاجتزاء بالإخفاء من الإظهار، وبالقلة من الإكثار في بعض الأحوال، واستعمال الإطالة والإكثار، والترداد والتكرار، وإظهار المعاني بالأسماء دون الكناية عنها، والإسرار في بعض الأوقات، والخبر عن الخاص في المراد بالعام الظاهر، وعن العام في المراد بالخاص الظاهر، وعن الكناية والمراد منه المصرح، وعن الصفة والمراد الموصوف، وعن الموصوف والمراد الصفة، وتقديم ما هو في المعنى مؤخر، وتأخير ما هو في المعنى مقدم، والاكتفاء ببعضٍ مِن بعض، وبما يظهر عما يحذف، وإظهار ما حظه الحذف= أن يكون ما في كتاب الله المنزل على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم من ذلك في كل ذلك له نظيراً، وله مثلاً وشبيهاً"(٦٢)؛ ولذا تجد في جهة الدلالة أنَّ العربية في زمن النبوة أصلٌ في فهم المعنى المراد. والعرفية المعتبرة هنا هي ما كان على المشهور والغالب من لغة العرب آنذاك؛ ودلائل هذا الأثر تظهر –مثلاً– في استفادةِ المفسرِ المعنى من الشعر العربي، كما جاء عن ابن عباس –رضي الله– عنه أنَّه قال: "الشعر ديوان العرب، فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الذي أنزله الله بلغة العرب رجعنا إلى ديوانها، فالتمسنا معرفةَ ذلك منه"(٦٣) . وتجد أيضاً أنَّ مسائل الخلاف العقدي المتعلقة بمسألة التأويل تنبثق من نواة العلم باللغة العربية، وعُرفية استعمالها زمنَ نزول الوحي، وعلى المشهور والغالب عند العرب آنذاك، ومدى إعماله عند تفسير النص وإظهار مدلوله(٦٤)؛ وهذا الأخير يُعد سبباً أصيلاً في عدم تجويز إلغاء دلالة اللغة العربية الظاهرة إلا بدليلٍ معتبر، وفي هذا يقول ابن حزم –رحمه الله–: "من أحال شيئاً من الألفاظ اللغوية عن وضوعها في اللغة بغير نصٍ مُحيلٍ لها ولا بإجماعٍ من أهل الشريعة؛ فقد فارق

الاجتماعية والجغرافية وغيرها. انظر: المزهر في علوم اللغة، جلال الدين السيوطي، ١/٨– ١٤، علم الدلالة العربي النظرية والتطبيق، فايز الداية، ص١٧.

(٦١)الموافقات، إبراهيم بن موسى الشاطبي، ج:٢، ص ١٠٣.

(٦٢) جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير الطبري، ج:١، ١٢، ١٣.

(٦٣) المزهر في علوم اللغة، ج:٢، ص ٦٧.

(٦٤) انظر مثلاً: الرد على تأويل الاستواء لله عز وجل في الرد على الجهمية للدارمي، مناهج اللغويين في تقرير العقيدة إلى نهاية القرن الرابع، محمد الشيخ عليو.

حكم أهل العقول والحياء، وصار في نصابِ من لا يُتَكلم معه" [٦٥] ، "وحكم الحقيقة اللغوية: ثبوت المعنى الذي وُضِع له اللفظ أمراً كان أو نهياً... وهذا الثبوت لا يُقصد به الثبوت بمعنى الصدق أو المطابقة للواقع، بل المقصود: ثبوت النسبة بين اللفظ ومسماه من حيث إنَّ اللفظ مستعملٌ في المسمى الموضوع له"[٦٦] ؛ وهذا من منطلقِ أنه ما دامت اللغة بمثابةِ المرجعيةِ لفهم المعنى فقد كان لزاماً أن تُحفظ لها ماهيتُها التي تَضْمنُ الوصول للمعنى، وهذا يتسنى بمراعاة دلالاتها وأساليبها في إيراد الكلام. وقد راعى الوحي الشريف أساليب العرب في إيرادها الكلام، وتضَمن ما تضمنته طريقتُهم من إعمال العموم والخصوص، والحقيقة والمجاز[٦٧]، والإطلاق والتقييد، وحضور المعنى إمّا بطريقة المطابقة أو التضمن أو اللزوم، ونحو ذلك من أساليب اللغة العربية في استعمال الألفاظ ووضعها إزاء المعاني؛ فإنَّ الله تعالى – حين جعل الوحي بهذا اللسان– جعل البيان والتفهيم بذلك اللسان، كما قال ﷻ: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾[الدخان:٥٨].

وكما تأثرتْ ألفاظُ الوحي بأساليب اللغة العربية فإنّ الوحي كذلك بدوره أيضاً أثّر على اللغة العربية ذاتها؛ فإنَّ الله تعالى حين اختارها لغةً للوحي اختار لها آنذاك الخلود، وهيأ لها أسباب الحفظ والتقعيد العلمي على يدِ من سخرهم من العلماء في هذا الفن؛ فنشأ عديدٌ من العلوم المتعلقة بالعربية بلاغةً وبياناً كالنحو وغيره، ونشأ عديدٌ من المعاجم التي تُعنى بالألفاظ العربية، ونشأت عنايةٌ خاصة بألفاظ الوحي، فوُجِدتْ كتبُ المفردات والغرائب والمشكل ونحوها[٦٨]، وعندئذٍ أصبح "القرآن هو الحاكم على العربية والمهيمن عليها. فلقد شاء الله أن يجعل العربية لغة الوحي المنزل لتصبح لغة دين، ثم كتب لها الحفظ والخلود بحفظ القرآن وخلوده"[٦٩] ما بقيَ القرآن الكريم بين ظهرانينا هادياً ومنيرا.

(٦٥) الفصل في الملل والأهواء والنحل، ابن حزم الظاهري، ج:٣، ص ١٧.

(٦٦) التغير الدلالي وأثره في فهم النص القرآني، محمد الشتيوي، ص ٩٧.

(٦٧)من المسائل التي وقع الخلاف فيها: مسألة وقوع المجاز في اللغة وفي القرآن الكريم؛ فقد ذهب بعض أهل العلم إلى إنكار وقوع المجاز في اللغة وفي القرآن، وكان من حججهم في ذلك أن أهل البدع اتخذوا من المجاز سبيلاً إلى نقض كل ما يخالف أصولهم من نصوص الكتاب والسنة وحملها على المجاز وتأولوها بما يخالف الظاهر، إلى غير ذلك من الأسباب، بينما ذهب جمهور أهل الأصول والفقه على وقوعه في اللغة والقرآن؛ لأنه نزل على معهود لسان العرب وأساليبهم، مع تأكيد أن وقوع المجاز مشروط بضوابط أهمها: القرينة الدالة على نقله من الحقيقة إلى المجاز، سواءً أكانت لغوية أم عرفية أم شرعية. انظر في هذا مثلاً: مجموع الفتاوى، ابن تيمية، ٢٠/٤٠٠ وما بعد، الإتقان في علوم القرآن، السيوطي، ٣/١٢٠– ١٤٠، الخصائص، ابن جني، ٢/٤٤٩، التغيير الدلالي وأثره في فهم النص القرآني، ص١٤٠– ١٦٥، المجاز من الإبداع إلى الابتداع، عبد المحسن العسكر، مجلة الدراسات الإسلامية، ٢٦/٤٩– ١١٣.

(٦٨) انظر للاستزادة مثلاً: أثر القرآن والحديث في اللغة العربية نشأة المعجم العربي أنموذجاً، العمري بلاعدة، مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط، ٢٠١٧م، العدد٥٨، أثر الأحاديث النبوية في صناعة المعاجم اللغوية وبناء القواعد النحوية، صالح تقابجي، مجلة صوتيات– جامعة البليدة– الجزائر، ٢٠١٩م، ج: ١٥ العدد ٢.

(٦٩)أثر القرآن والحديث في اللغة العربية نشأة المعجم العربي أنموذجاً، بلاعدة، ص ٦.

وقد أضاف الوحي الشريف للمعجم العربي دلالاتٍ شرعيةً أصبحتْ تُقارِن الإطلاقَ اللغوي وتُخصصه في أحيانٍ كثيرة؛ ذلك "أن ألفاظ اللغة تتغير معانيها تبعاً للأزمان والمراحل التي تمر بها اللغة وفقاً لحاجة الناس إلى معانٍ جديدة[٧٠] ، ومن هذا المنطلق –المتقرر في علوم اللغة– فقد "كان للإسلام وما أتى به من تطورٍ فكري واجتماعي آثارٌ بعيدة في اللغة وتطوير معاني الكثير من ألفاظها التي لم تكن مستعملةً من قبل، وألبس ألفاظاً قديمة معانيَ جديدة لم تكن تلبسها وتدل عليها"[٧١] ، وهو ما عبر عنه علماءُ الأصول والبلاغة بالحقيقة الشرعية، وقد وقع الخلاف في طبيعة نقل الدلالات من الاستعمال الوضعي/اللغوي إلى الاستعمال الشرعي على: القول بوجوده مطلقاً، وأنَّ الشرع كما نقل دلالة الألفاظ إلى معانٍ جديدة فقد أسس لمعانٍ جديدة ذات علاقةٍ بالأصل اللغوي[٧٢]. وعلى القول: بأن الشارع إنما نقلها عن معناها العرفي أو اللغوي إلى المعنى الشرعي المراد له، وعلى القول: بأن الشارع لم ينقل دلالات هذه الألفاظ وإنما قيدها بشروط حتى يتبادر المعنى المراد شرعاً عند إطلاقها؛ وذلك لأنَّ الشرع نزل بلغة العرب فلا يصح أن يُقال أنه يتصرف في دلالاتها[٧٣]. والحقيقة التي لا يمكن لهذا الخلاف أن ينفيها هي: وجود الحقيقة الشرعية، سواءً ابتداءً من الشارع أو تخصيصاً أو حتى وضعها وضع العرف المقارن للعرف اللغوي، ومن هذه الجهة نقرر زيادة الوحي على المعجم العربي ونشأته من بعد النزول بصورةٍ أخرى، ذلك لأنه "قد وردت في القرآن الكريم الكثير من الألفاظ التي تطورت دلالتها عما كانت عليه في الجاهلية تعميماً أو تخصيصاً أو انتقالاً في الدلالة، ولا سيما بالألفاظ الإسلامية أو المصطلح القرآني، وأشار إلى هذا الكثيرُ من المفسرين في تفاسيرهم"[٧٤] ؛ ومن هنا أصبح التزام الدلالة الشرعية عند فهم المراد من نصوص الوحي أوجب، بحيث إنه "إذا تردد اللفظ الصادر من الشارع بين أمورٍ فيُحمل أولاً على المعنى الشرعي؛ لأنه عليه الصلاة والسلام بعث لبيان الشرعيات. فإن تعذر حُمل على الحقيقة العرفية الموجودة في عهده عليه الصلاة والسلام؛ لأن التكلم بالمعتاد عرفاً أغلب من المراد عند أهل اللغة. فإنْ تعذر حُمل على الحقيقة اللغوية؛ لتعيُّنها بحسب الواقع"[٧٥] .

وما سبق يُسلمنا إلى أنَّ الدالَّ في نصوص الوحي قد تأثر بشكلِ اللغة العربية وأساليبها وأوجه البيان والإعجاز المختلفة فيها، فأتتْ الألفاظُ أو الأسماءُ على صورتها، ابتداءً من تشكل (حروفها/أصواتها)

(٧٠)أثر تطور اللغة في القرآن الكريم، حسن عكريش، ص ١٩١.

(٧١)المرجع السابق. ص ١٨٣.

(٧٢)انظر: التغير الدلالي وأثره في فهم النص، ص ١٠٦.

(٧٣)انظر مثلاً: جنة المناظر وروضة الناظر، ابن قدامة المقدسي، ٤٩٤/١– ٤٩٧، البحر المحيط في أصول الفقه، الزركشي، ١٤/٣– ٣٠، مجموع الفتاوى، ٢٩٨/٧ وما بعد، المزهر في علوم اللغة، ٢٩٨/١ وما بعد.

(٧٤)تطور اللغة وأثره في القرآن الكريم، ص ١٨٤.

(٧٥)المرجع السابق، ص ١٨٤.

وكيفية النطق بها، وانتهاءً إلى اعتبار دلالاتها، وأنَّ اللغة العربية معيارٌ مهمٌ وأولي لفهم نصوص القرآن والحديث النبوي.

المطلب الثاني: المعنى في نصوص الوحي.

إن وجود (المدلول/المعنى) المطلق والموضوعي في نصوص الوحي حقيقةٌ ظاهرة؛ فالوحي -قرآناً وسنةً صحيحة- خالدٌ محفوظٌ بحفظ الله له، أراد به تعالى الهداية لخلقه كما قال تعالى :﴿إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ [الإسراء:٩]، وقال ﷻ: ﴿مَآ أَنزَلْنَا عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لِتَشْقَىٰٓ ۝٢ إِلَّا تَذْكِرَةً لِّمَن يَخْشَىٰ ۝٣ تَنزِيلًا مِّمَّنْ خَلَقَ ٱلْأَرْضَ وَٱلسَّمَٰوَٰتِ ٱلْعُلَى﴾ [طه:٢-٤]، وقال تعالى: ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُواْ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾[البقرة: ١٥١]؛ فمقتضى هذه الآيات الدلالة على الهداية بالكتاب والسنة الصحيحة إلى يوم الدين، والهداية والتعليم لا تقوم إلا على وجود المعنى المقصود من قِبلِ الله تعالى. والمدلول في نصوص الوحي يتجه إلى تعليم الخلق وتبصيرهم بمدلولات عالم الشهادة وعالم الغيب، حيث تضمنتْ نصوصُ الوحي الإخبارَ عن وقائع الأنبياء السابقين وأقوامهم، وتضمنت الإخبار عن الجنة والنار والمخلوقات الأخرى كالملائكة والجن وغير ذلك؛ ولاتساع مدلولاتها اتسعت دلالتها لتكون دلالةً لفظيةً ودلالةً غير لفظية.

وتقوم أوجُهُ تحصيلِ (المعنى/الدلالة) في نصوص الوحي: في دلالة اللغة، وقد أشرنا إليها في المطلب السابق، وانتهينا إلى تلازم اللغة العربية والوحي، وأنَّ الوحي هو أصل لزوم تداولية العربية، من زمن النبي ﷺ حتى زماننا هذا، بحيث صار الوحي حافظاً لبقاء العربية وحيويتها، كما أنه قد اعتبَر بها في نزوله على وفق قواعدها وأساليبها. ومن هنا يتحصل المدلول في نصوص الوحي من خلال دلالة السياق، وهي على نوعين :سياق النص في ذاته، وسياق الموقف التاريخي.

وسياق النص أو القرائن المقالية -كما يعبر بذلك علماء الأصول- يراد بها الكلام المحيط بالنص سياقاً وسباقاً ولحاقاً لتدل على مقصود الشارع من النص(٧٦)، فتقوم هذه الدلالة على الشمول والنظرة التكاملية لنصوص الوحي؛ لتُعَيّن المعنى المراد للشارع الكريم؛ فـ"السياق يرشد إلى تبيين المجملات، وترجيح المحتملات، وتقرير الواضحات. وكل ذلك بعرف الاستعمال. فكل صفةٍ وقعت في سياق المدح كانت مدحاً، وإن كانت ذماً بالوضع. وكل صفةٍ وقعت في سياق الذم كانت ذماً وإن كانت مدحاً بالوضع،

(٧٦)انظر: البرهان في أصول الفقه، الجويني، ١٣٣/١، إعلام الموقعين، ابن قيم الجوزية، ٨٨/٣، دلالة السياق، الطلحي، ص ٤١ وما بعد، دلالة السياق وأثرها في تفسير النص الشرعي، العنزي، ص ٣١-٣٧.

كقوله تعالى: ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْكَرِيمُ ﴿٤٩﴾﴾[الدخان:٤٩]"[٧٧] ، و"الدلالة في كل موضعٍ بحسب سياقه وما يحف به من القرائن اللغوية والحالية"[٧٨] ؛ ولهذا جوَّز بعضُ الأصوليين تخصيصها لعموم النص في الوحي، وترجيحها لهذا المعنى دون ذاك، أو حتى إفادتها تنوع الدلالة، ونحو ذلك مما هو مجالٌ لإعمالها.

وأما دلالة الموقف وسياقه التاريخي فـ"يشار إليه عند اللغويين والبلاغيين والأصوليين والمفسرين باصطلاحاتٍ أخرى تؤدي المفهوم نفسه، من مثل: الحال (الأحوال)، المشاهدة، الشاهد... والمقام والموقف"[٧٩] ، ويراد بهذه الدلالة: الوقوف على "الظروف والمواقف والأحداث التي ورد فيها النص أو نزل أو قيل بشأنها"[٨٠] ، وتبرز هذه الدلالة في الاعتداد "بأسباب النزول للآيات، أو أسباب الورود للأحاديث، أو القرائن الحالية اللاحقة، كتصرفاته ﷺ التي تأتي بياناً لمجمل القرآن"[٨١] ؛ حيث تقوم فائدة الاعتبار بأسباب نزول الآيات في نواحٍ عدة أبرزها: الوقف على المعنى المراد من الآية بالوقوف على الوصف أو الشخص وما يتعلق بها من أحكامٍ ومفاهيم ونحو ذلك.

ودلالة السياق بنوعيها متداخلةٌ مؤثرة في بعضها، بحيث إنَّ المعتبِر بها يتوجه إلى المعنى المراد ويستطيع أنْ يمسك بالدلالة، وفي هذا يقول الشاطبي –رحمه الله–: "المساقات تختلف باختلاف الأحوال والأوقات والنوازل، وهذا معلوم في علم المعاني والبيان؛ فالذي يكون على بالٍ من المستمع والمتفهم: الالتفات إلى أول الكلام وآخره، بحسب القضية وما اقتضاه الحال فيها، لا ينظر في أولها دون آخرها، ولا في آخرها دون أولها، فإن القضية وإن اشتملت على جمل؛ فبعضها متعلق بالبعض؛ لأنها قضيةٌ واحدةٌ نازلةٌ في شيء واحد، فلا محيص للمتفهم عن ردِّ آخر الكلام على أوله، وأوله على آخره، وإذ ذاك يحصل مقصود الشارع في فهم المكلف، فإنْ فرَّق النظر في أجزائه؛ فلا يتوصل به إلى مراده، فلا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض، إلا في موطنٍ واحد، وهو النظر في فهم الظاهر بحسب اللسان العربي وما يقتضيه، لا بحسب مقصود المتكلم، فإذا صح له الظاهر على العربية؛ رجع إلى نفس الكلام، فعمّا قريب يبدو له منه المعنى المراد؛ فعليه بالتعبد به، وقد يعينه على هذا المقصد النظرُ في أسباب التنزيل؛ فإنها تبين كثيراً من المواضع التي يختلف مغزاها على الناظر"[٨٢] ؛ فتقوم الدلالة من طريق الشرع ذاته: أي بالعودة في فهم النص إلى النص ذاته، وجانبٌ من هذا رأيناه في أثر الوحي على اللغة

(٧٧) البحر المحيط، الزركشي، ج: ٨، ص ٥٥، وانظر: إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، الشوكاني، ٣٩٨/١.

(٧٨)مجموع الفتاوى، ج: ٦، ص ١٤.

(٧٩)دلالة السياق، ص٤٢.

(٨٠)المرجع السابق. ص٥٠.

(٨١)دلالة السياق وأثرها في تفسير النص الشرعي، ص ٤٣.

(٨٢)الموافقات، ج:٤، ص ٢٦٦.

العربية، والجانب الآخر لهذه الدلالةِ يظهر في طرق تفسير القرآن بالقرآن وبالسنة الصحيحة، وتفسير السنة بالقرآن وبالسنة الصحيحة؛ وهذا التفسير ينطلق من قوله تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾[النحل: ٨٩]؛ فتضمُّن النصِ لدلالته داخل بالتضمن تحت مفهوم بيانه وهدايته للخلق إلى الحق، وتعني دلالة القرآن بالقرآن: "بيان المعنى من خلال تتابع المفردات والجمل والتراكيب القرآنية المترابطة"(٨٣) ، ومن الأمثلة على هذا الإعمال ما جاء عن أصحاب رسول الله ﷺ من أنه "لما نزلت ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَلَمْ يَلْبِسُوٓا۟ إِيمَٰنَهُم بِظُلْمٍ ﴿٨٢﴾﴾ [الأنعام: ٨٢] شق ذلك على المسلمين، فقالوا: يا رسول الله، أيّنا لا يظلم نفسه؟ قال: "ليس ذلك، إنما هو الشرك، ألم تسمعوا ما قال لقمان لابنه وهو يعِظه: يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم"(٨٤) . وليس من شروط تفسير القرآن بالقرآن أو السنة أن يأتي صريحاً متتابعاً في السياق، بل قد يأتي هذا النوع من التفسير اجتهادياً، وهو ما يظهر في إعمال الصحابة والتابعين ومن بعدهم من علماء التفسير وعلماء الأصول لهذه الدلالة، والتي من وجوهها تفسير المجمل بالمبين، وحمل مطلقه على مقيده، والجمع بين ما يوهم تعارضه، ونحو ذلك(٨٥)، فمن أمثلة حمل المطلق على المقيد –من خلال تفسير القرآن بالقرآن– تفسير "قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بَعْدَ إِيمَٰنِهِمْ ثُمَّ ٱزْدَادُوا۟ كُفْرًا لَّن تُقْبَلَ تَوْبَتُهُمْ ﴿٩٠﴾﴾[آل عمران: ٩٠]، قال بعض العلماء: يعني إذا أخروا التوبة إلى حضور الموت، فتابوا حينئذ. وهذا التفسير يشهد له قوله تعالى: ﴿ وَلَيْسَتِ ٱلتَّوْبَةُ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ حَتَّىٰٓ إِذَا حَضَرَ أَحَدَهُمُ ٱلْمَوْتُ قَالَ إِنِّى تُبْتُ ٱلْـَٰٔنَ وَلَا ٱلَّذِينَ يَمُوتُونَ وَهُمْ كُفَّارٌ ﴿١٨﴾﴾[النساء: ١٨]، فالإطلاق الذي في الآية الأولى ذُكر مقيدُه في الآية الثانية"(٨٦) ونحو ذلك. ويأتي النص النبوي الصحيح تالياً بوصفه طريقاً لتفسير النص القرآني النبوي ذاته، كما أن القرآن مفسرٌ لذاته؛ ذلك أنَّ السنةَ الصحيحة الثابتة عن رسول الله ﷺ هي وحي إلهي حاكمٌ ومعيارٌ في فهم النص؛ لقوله تعالى:﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ﴾[النحل: ٤٤]؛ وهذا الاعتبار هو الأصل في قوله ﷺ: "إني قد تركت فيكم شيئين لن تضلوا بعدهما: كتاب الله وسنتي، ولن يتفرقا حتى يردا عليَّ الحواض"(٨٧) ، فالسنة بمثابة المعنى والمدلول لنص القرآن ولذاتها أيضاً، وهذا كما قال الشافعي –رحمه الله تعالى–: "كل ما سن رسول الله مع كتاب الله من سنة فهي موافقة

(٨٣) السياق القرآني وأثره في التفسير، عبد الرحمن المطيري، ص ٧٦.

(٨٤)أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب أحاديث الأنبياء، باب قول الله تعالى {ولقد آتينا لقمان الحكمة –[١٦٣]– أن اشكر لله} [لقمان: ١٢]، ١٦٣/٤ (٣٤٢٩).

(٨٥)انظر مثلاً: فصول في أصول التفسير، مساعد الطيار، ٣٧/١ وما بعد، الموسوعة القرآنية المتخصصة، مجموعة من المؤلفين، ٥٥/١–٥٩، تفسير القرآن بالقرآن، أحمد البريدي موقع ملتقى أهل التفسير: https://vb.tafsir.net/ .

(٨٦) فصول في أصول التفسير، ٣٩/١، ٤٠.

(٨٧)أخرجه الحاكم في المستدرك. ١٧٢/١ (٣١٩). وصححه الألباني في السلسة الصحيحة. (٣٦١/٤).

كتاب الله في النص بمثله، وفي الجملة بالتبيين عن الله، والتبيين يكون أكثر تفسيراً من الجملة"[٨٨]، ويقول ابن القيم في هذا: "وكذلك عامة ألفاظ القرآن نعلم قطعاً مراد الله ورسوله منها كما نعلم قطعاً أن الرسول بلغها عن الله ، فغالب معاني القرآن معلوم أنها مراد الله خبراً كانت أو طلباً، بل العلم بمراد الله من كلامه أوضح وأظهر من العلم بمراد كل متكلم من كلامه؛ لكمال علم المتكلم وكمال بيانه وكمال هداه وإرشاده وكمال تيسيره للقرآن حفظاً وفهماً عملاً وتلاوةً، فكما بلّغ الرسول ألفاظ القرآن للأمة بلغهم معانيه، بل كانت عنايته بتبليغ معانيه أعظم من مجرد تبليغ ألفاظه؛ ولهذا وصل العلم بمعانيه إلى من لم يصل إليه حفظ ألفاظه، والنقل لتلك المعاني أشد تواترا وأقوى اضطراراً، فإن حفظ المعنى أيسر من حفظ اللفظ، وكثير من الناس يعرف صورة المعنى ويحفظها ولا يحفظ اللفظ، والذين نقلوا الدين عنه علموا مراده قطعا لما تلا عليهم من تلك الألفاظ"[٨٩] . والحاصل أن دلالة الشرع تقوم على ما زاده الشارع من دلالاتٍ في باب اللغة أو في باب التفسير، التي تقتضي إفهام المعاني للمكلفين.

ومما سبق يمكننا أنْ نقول: إنَّ الدلالة على المعنى في نصوص الوحي تقوم على اعتباراتٍ مقارنة لبعضها البعض؛ حيث تقوم الدلالة اللغوية على اعتبارِ ذاتيةِ اللغة التي نزل بها الوحي وخصوصيتها، وخصوصية استعمال المخاطبين باللغة زمن النبوة وفق حقائق اللغة والعرف، لكنها تزيد عليها بالحقيقة الشرعية وهو (عرف/استعمال) الشارع للدوال لإفهامِ معانٍ مخصوصةٍ للمكلفين. وهذه الدلالة لا تقوم بذاتها، بل تستند أيضاً إلى استعمال السياق اللغوي ذاته، والسياق التاريخي الذي يُعَد قرينةً توجّه الظاهرَ اللغوي من الصورة الظاهرة والجزئية إلى الصورةِ الدلاليةِ الكليةِ التي تقوم على التركيب والسببية، التي تسهم في إثراء القياس واطراد هذا الفهم؛ ذلك أنَّ العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب[٩٠] أو الواقعة التاريخية. واعتبار دلالة السياق تقود بالضرورة إلى اعتبار سياق النص الديني ذاته من حيث الجملة، وهذا ما تَبَدّى في تفسير القرآن بالقرآن والسنة والعكس. وهذا التكامل والتلازم لا يتعارض بعضُه مع بعض، بل رأينا أنَّ بعضَه يفضي إلى بعض، ويستلزم بعضُه بعضاً؛ وكأن استنطاق المعنى في نصوص الوحي يقود إلى تقرير هذه الدلالات بذاتها.

إذا تبيَّن هذا وجئنا إلى مقارنة هذه الخلاصة بمطالبِ القراءةِ التجديديةِ للنص الديني، ونصوص القرآن بشكلٍ خاص؛ نجد أنَّ ما يُقرر المعنى في نصوص الوحي هو اعتبار تداوليةِ الاستعمال وإقرار نص

(٨٨)تفسير الإمام الشافعي، محمد بن إدريس الشافعي، ج:١، ص ٢١٠.

(٨٩)الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعطلة، ج:٢، ص ١٣٦.

(٩٠) خلافاً للمشهور عن مالك ومن وافقه من علماء الشافعية كأبي ثور والمزني والقفال رحمهم الله جميعاً. انظر: نهاية السول شرح منهاج الوصول للأسنوي ١/ ٢١٩، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي لعلاء الدين البخاري ٢/ ٣٩٠، الوَاضِح في أصُول الفِقه لابن عقيل ٣/ ٤١٨.

الوحي، بل قيامه على أساسِ تداوليةِ الاستعمال في تركيب الأسماء على مسمياتها أو الدال على مدلوله، وهذا يعني إقرار الشرع باتساع المدلولات، وأنَّ هذا التقرير –وإنْ توهم متوهمٌ أنه يفضي إلى نسبية– لا يؤدي إلى سيولة ألفاظ الوحي والإتيان بمصطلحاتٍ تحل محلَّ ألفاظ القرآن أو السنة، وإنما يعني أنَّ نصوصَ الوحي ذاتُ معانٍ ثابتةٍ وقارة، ورسالةٍ متعاليةٍ قدسية، يمكن أنْ يُنقل بالترجمة وأنْ يُفهم بما يقارب ألفاظ الوحي، وهذا ما يمكن أنْ نسميه باتساع الدلالة في نصوص الوحي. هذا في جهة مطالبة التيار التجديدي بإعمال الجزء العلاماتي للغة في فهم نصوص الوحي؛ وذلك بجعلهم العلامة مرادفةً لمصطلح الدلالة، وأنَّ المعنى اعتباطي ونسبي؛ ولذا قرروا الحاجة إلى إيجادِ معنى تاريخي يتلاءم مع مختلف عصور المكلفين.

وأما في جهة قيام القراءة التجديدية على السياق التاريخي والاعتبار بالسببية؛ فقد وجدنا أنَّ الدلالة في نصوص الوحي تقرر السياقين التاريخي واللغوي، كطرقٍ لتحصيلِ المدلول والإمساك بالدلالة فيها، وهذا الطرح يعني أنَّ مطلب التجديد هنا لم يُضِفْ إلى الأصول المقررة لفهم النص شيئاً، وإن ظنت أنها مناهجٌ تحديثيةٌ عصرية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى رأينا أنَّ دلالة السياق المعتبرة لا تفصل السياق الشرعي عن السياق التاريخي؛ حيث يبقى المقام التاريخي بمثابة السبب المفضي إلى عمومية الخطاب بطرقِ القياسِ والاستنباط، وبالتالي لا نرى تفاعل الوحي مع حوادث الصحابة منطلقاً فاعلاً في النص لفظاً أو معنًى في عزلةٍ تامةٍ عن السياق اللغوي والقرائن الأخرى كما توهم أصحاب الاتجاه التجديدي.

الخاتمة

١. انتهى البحث –من خلال تحليل آراء بعض رموز الاتجاه التجديدي في قراءة النص الشرعي– إلى أنها تقوم على: المطالبة بإعمال التاريخية من خلال النظر إلى بشرية اللغة وبشرية الرسول ﷺ وبشرية المخاطَبين بالوحي، وأنَّ الوحي –بما أنه قد نزل في هذه القوالب– ما هو إلا تجربةٌ تاريخية؛ ولهذا يجب إعمال هذه التاريخية في قراءته وتفسيره المعاصر. كما قامت هذه القراءة أيضاً على المطالبة بإعمال المناهج الألسنية الحديثة في تأويل الوحي، وهذا يتضمن التركيز على نسبية الدلالة وتغيُّرها.
٢. يتحدد الدال –عندنا– في نصوص الوحي من جهتين هما: اللغة العربية والشرع؛ فالعربية هي اللغة أو اللسان الذي نزل به الوحي لفظاً ومعنى. ففي مجال المعنى أكدنا أثر اللغة العربية على الدلالة في نصوص الوحي واعتباره بها وفق ما اصطلح عليه بالدلالة اللغوية والعرفية. ورأينا من جهةٍ أخرى أنَّ الوحي قد أضاف للمعجم العربي، وأصبح للشرع –بداية بالنص القرآني– عُرفٌ دلاليٌّ خاصٌ يقارن العرف اللغوي في العربية؛ وبالتالي تحتكم الدلالة في الوحي إلى

(العرف/الاستعمال اللغوي) وإلى (الاستعمال الشرعي) معاً، وهذا ينقض الرمزية التي أكدها دعاةُ التجديد، وقالوا بأنَّ هذا مقتضى كون الوحي نزل باللغة العربية.

٣. تعدّ الدلالة الجزءَ الذي يُعبر عن المدلول، وليست هي ذاته؛ وذلك لأنَّ القول بأنها ذاته يقتضي الثبات في الاصطلاح إلى الحد الذي ينعدم معه إمكان مخاطبة الوحي لغير الناطقين بالعربية، وهذا خلاف الواقع.

٤. انتهى البحث إلى أن أفق المعنى في نصوص الوحي هو أفق مطلقٌ وموضوعي؛ ولذا فهو يُبرز دلالتَه إلى المخاطبين به بصورة تكاملية، تعتبر الواقع (الاستعمال العرفي واللغوي والسياق التاريخي) وتعتبر (قصدية المتكلم) ذاته، وهذه الأخيرة برزت في دلالة النص على معناه نصاً صريحاً أو اجتهاداً عقلياً معتبراً من خلالِ حملِ نصوصِ الوحي على بعضها. وهكذا فإنَّ مركزية نصوص الوحي المتمثلة في ثبات معناها وموضوعيته لا تتعارض مع إمكانية التجديد، لكنَّ ذلك مشروطٌ بالتكامل بين السياقات اللغوية والتاريخية والقرائن المحتفة بالنص، والنظرة الكلية لنصوص الوحي وطلاقيتها وإلهية مصدرها.

والله أعلم

وصلِ اللهم وسلم على نبيك الكريم

فهرس المصادر والمراجع

١. القرآن الكريم.

٢. ابن أبي العز. صدر الدين محمد بن علاء الدين عليّ بن محمد، شرح العقيدة الطحاوية، تحقيق: شعيب الأرنؤوط – عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط١٠، مؤسسة الرسالة– بيروت.

٣. ابن تيمية. أحمد بن عبد الحليم الحراني، مجموع الفتاوى، تحقيق قاسم، عبد الرحمن بن محمد، ط١، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف– السعودية، ١٩٩٥م.

٤. ابن جني. أبو الفتح عثمان. الخصائص، ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب– القاهرة، د. ع.

٥. ابن حنبل. أحمد بن محمد، مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: شعيب الأرنؤوط –عادل مرشد، وآخرون إشراف: د/ عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط١، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠١م.

٦. ابن حزم. علي بن أحمد، الفصل في الملل والأهواء والنحل، د.ط، مكتبة الخانجي، د. ع.

٧. ابن فارس. أحمد بن زكريا الرازي، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، د.ط، دار الفكر، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م.

٨. ابن قيم الجوزية. محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد، الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعطلة، المحقق: الدخيل الله. علي بن محمد، ط١، دار العاصمة- السعودية، ١٤٠٨هـ.

- أبو زيد. نصر حامد

٩. النص، السلطة، الحقيقة، ط١، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٥م.

١٠. إشكاليات القراءة وآليات التأويل، ط١، المركز الثقافي العربي، ٢٠١٤م.

١١. مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، ط١، المركز الثقافي العربي، ٢٠١٤م.

- أركون. محمد

١٢. الفكر الإسلامي قراءة علمية، ترجمة صالح. هاشم، ط٢، مركز الانماء القومي- المركز الثقافي، ١٩٩٦م.

١٣. القرآن التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ترجمة وتعليق صالح. هاشم، ط٢، دار الطليعة، ٢٠٠٥م.

١٤. الأزهري، محمد بن أحمد، معاني القراءات، ط١، مركز البحوث كلية الآداب بجامعة الملك سعود- السعودية، ١٩٩١م.

١٥. أبو داود. سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، المحقق: عبد الحميد. محمد محيي الدين، د.ط، المكتبة العصرية، د.ع.

١٦. الألباني. محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، د.ط، مكتبة المعارف- الرياض، ١٤١٥- ١٤٢٢هـ.

١٧. أولمان. ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ترجمة محمد. كمال، د.ط، مكتبة الشباب، د.ع.

١٨. الإبراهيمي. خولة طالب، مبادئ في اللسانيات، ط٢، الجزائر: دار القصبة، ٢٠٠٦م.

١٩. باديس. محمد، مفهوم النص وقراءاته في الفكر العربي المعاصر، جامعة وهران- الجزائر، ٢٠١٧م.

٢٠. البخاري. محمد بن إسماعيل، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه = صحيح البخاري، تحقيق الناصر، محمد زهير بن ناصر، ط١، دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ.

٢١. بنعبد العالي. عبد السلام، أسس الفكر الفلسفي المعاصر مجاوزة الميتافيزيقا، ط٢، الدار البيضاء: دار توبقال، ٢٠٠٠م.

٢٢. الترمذي. محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق معروف. بشار عواد، د.ط، دار الغرب الإسلامي –بيروت، ١٩٩٨م.

٢٣. الحاكم. محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه النيسابوري، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: عطا. مصطفى عبد القادر، ط١، دار الكتب العلمية– بيروت، ١٩٩٠م.

٢٤. الداية. فايز، علم الدلالة العربي النظرية والتطبيق، ط٢، دار الفكر– دمشق، ١٩٩٦م.

٢٥. دريدا. جاك، الكتابة والاختلاف، ترجمة كاظم جهاد، ط٢، المغرب: دار توبقال، ٢٠٠٠م.

٢٦. الرويلي. ميجان، والبازعي. سعد، دليل الناقد الأدبي، ط٣، المغرب: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٢م.

- الزركشي. أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله

٢٧. البحر المحيط في أصول الفقه، ط١، دار الكتبي، ١٩٩٤م.

٢٨. البرهان في علوم القرآن، تحقيق إبراهيم. محمد أبو الفضل، ط١، دار إحياء الكتب العربية–بيروت، ١٩٥٧م.

- سروش. عبد الكريم

٢٩. الصراطات المستقيمة، ترجمة القبانجي. أحمد، ط١، منشورات الجمل– بيروت، ٢٠٠٩م.

٣٠. بسط التجربة النبوية، ترجمة القبانجي. أحمد، ط١، منشورات الجمل –بيروت، ٢٠٠٩م.

- السيوطي. عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين

٣١. الإتقان في علوم القرآن، تحقيق إبراهيم. محمد أبو الفضل، د.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب– القاهرة، ١٩٧٤م.

٣٢. المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرحه وضبطه محمد أحمد جاد، ط١، المكتبة العصرية، ١٩٨٦م.

٣٣. سبيلا. محمد، الحداثة وما بعد الحداثة، ط٢، المغرب: دار توبقال، ٢٠٠٧م.

٣٤. الشاطبي. إبراهيم بن موسى، الموافقات، تحقيق حسن. أبو عبيدة مشهور، ط١، دار ابن عفان، ١٩٩٧م.

- الشافعي. محمد بن إدريس المكي

٣٥. الرسالة، المحقق: شاكر. أحمد، ط١، مكتبة الحلبي- مصر، ١٩٤٠م.

٣٦. تفسير الإمام الشافعي، جمع وتحقيق ودراسة: الفران. أحمد بن مصطفى، ط١، دار التدمرية، ٢٠٠٦م.

- الشبستري. محمد مجتهد

٣٧. مدخل إلى علم الكلام الجديد، ط١، دار الهادي- بيروت، ٢٠٠٠م.

٣٨. هرمنيوطيقا القرآن والسنة، ترجمة القبانجي. أحمد، ط١، الانتشار العربي- بيروت، ٢٠١٣م.

٣٩. الشتيوي. محمد، التغير الدلالي وأثره في فهم النص القرآني، ط١، مكتبة حسن العصرية- بيروت، ٢٠١١م.

٤٠. الصغير. محمد حسين علي، الصوت اللغوي في القرآن، ط١، دار المؤرخ العربي، ٢٠٠٠م.

٤١. صابر. خالد محمد، أثر اختلاف القراءات القرآنية في إثراء الدلالة، السعودية: مجلة العلوم العربية والإنسانية- جامعة القصيم، ٢٠١٦م.

٤٢. الطبري. محمد بن جرير الطبري. تحقيق: التركي. عبد الله بن عبد المحسن بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر، الدكتور عبد السند حسن يمامة، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ط١، دار هجر للطباعة والنشر، ٢٠٠١م.

٤٣. الطلحي. ردة الله بن ردة ضيف الله، دلالة السياق، ط١، جامعة أم القرى – السعودية، ١٤٢٤م.

٤٤. الطيار. مساعد بن سليمان، فصول في أصول التفسير، ط٢، دار ابن الجوزي، ١٤٢٣هـ.

٤٥. عبد الكريم. ساجدة، "أثر الصوت في توجيه الدلالة دراسة أسلوبية صوتية"، كلية العلوم الإنسانية. جامعة تكريت- العراق، ٢٠١٠م.

٤٦. عكريش. حسن، "أثر تطور اللغة في القرآن الكريم"، ٢٠١٤م، (لا يتوفر معلومات عن المجلة في المقال).

٤٧. علواش. محمد، السقوط الحداثي نقد المنهج في التعامل مع النص القرآني، ط١، عالم الكتب الحديث، ٢٠١٩م.

٤٨. العنزي. سعد بن مقبل، دلالة السياق وأثرها في تفسير النص الشرعي دراسة أصولية، ط٢، دار طيبة الخضراء، ٢٠٢٠م.

٤٩. قدوري. غانم الحمد، رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، ط١، اللجنة الوطنية للاحتفال بمطلع القرن الخامس عشر الهجري، ١٤٠٢هـ.

- القرني. خالد بن محمد

٥٠. "علم الكلام الجديد بين دعوى التجديد والعلمانية: المدرستان الهندية والإيرانية نموذجاً"، اليمن: مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. جامعة تعز فرع تربه، ٢٠٢٠م.

٥١. "القراءة التأويلية لدى نصر حامد أبو زيد"، ط١، السعودية: جامعة القصيم: الجمعية العلمية السعودية للدراسات الفكرية المعاصرة، ١٤٣٥هـ.

٥٢. الكحلة. عبد الوهاب محمود، "أثر الصوت في رسم الكلمة نظرة تعليلية في ضوء المصحف"، مجلة آداب الرافدين، ٢٠١٣م.

٥٣. المطيري. عبد الرحمن بن عبد الله، السياق القرآني وأثره في التفسير دراسة نظرية وتطبيقية من خلال تفسير ابن كثير، ط١، جامعة أم القرى: رسالة ماجستير بكلية الدعوة وأصول الدين، ٢٠٠٨م.

٥٤. مجمع اللغة العربية. المعجم الفلسفي، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٩٨٣م.

٥٥. هوندرتش. تد، دليل أكسفورد للفلسفة، ترجمة نجيب الحصادي، المكتب الوطني للبحث والتطوير، د.ت.

الوظائف الانفعالية في شعر العلاقات الأسرية: ديوان "يا قبلة المجد" لحسين فطاني أنموذجًا: مقاربة نظرية وتطبيقية وفق نظرية الاتصال عند رومان جاكبسون

د. محمد بن عبد الواحد المسعود
الأستاذ المشارك - قسم الأدب - كلية اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص

يقارب البحث شعر العلاقات الأسرية في ديوان: "يا قبلة المجد" لحسين فطاني؛ لاستجلاء الوظائف الانفعالية فيه والأساليب اللغوية المعبرة عنها، إضافة إلى تأكيد أهمية التواصل اللغوي، وأثره في نقل الأفكار والمعاني، وتعزيز العلاقات بين البشر، وإجلاء القيم والمبادئ والمشاعر والانفعالات عامة.

وقد وقفت من خلال البحث على جملة من النتائج، أهمها: الوقوف على الأساليب اللغوية المعبرة عن مشاعر فطاني وعواطفه تجاه أسرته، وتجلية أنماط العلاقات بين حسين فطاني وأفراد أسرته، وتجلية الأسس التواصلية بين المرسل/فطاني والمرسل إليه؛ المتنوعة بين الظهور والخفاء من خلال مقاربة الوظيفة الانفعالية/التعبيرية، واستجلاء أثر التواصل اللغوي في تعزيز العلاقة بين المرسل/فطاني وأفراد أسرته، وأثر ذلك في تعميق التآلف بينهم، وتجلية جملة من السمات الذاتية لحسين فطاني، والقيم الخلقية التي يتسم بها، ومنها: الوفاء للأسرة وأفرادها.

الكلمات المفتاحية: الشعر السعودي – الأسرة – التواصل – وظائف اللغة – الأسلوبية.

Emotional Functions in the Poetry of Family Relations:Diwan: "O Kiss of Glory - Ya Qublat al-Majd " by Hussein Fatani as a model:

A Theoretical and Applied Approach According to Roman Jacobson's Communication Theory

Dr. Mohammed bin Abdul Wahid bin Abdul Razzaq Al Masoud
Associate Professor at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Arabic Language - Department of Literature

Abstract

The research approaches the poetry of family relations in the Diwan: “O Kiss of Glory - Ya Qublat al-Majd” by Hussein Fatani, to clarify the emotional functions in it, and the linguistic methods that express them, in addition to emphasizing the importance of linguistic communication, and its impact on conveying ideas and meanings, strengthening relationships between people, and evaluating values, principles, feelings and emotions in general.

Through the research, I found a number of results, the most significant of which are: To identify the linguistic methods that express the feelings and emotions of Hussein Fatani towards his family, and to clarify the patterns of relations between Hussein Fatani and his family members, and the manifestation of the communicative foundations between the sender / Hussein Fatani, and the addressee, which vary between appearance and invisibility through the approach of the emotional / expressive function, and to clarify the impact of linguistic communication in strengthening the relationship between the sender/ Hussein Fatani, and his family members, and the impact of that on deepening the harmony between them, and the manifestation of a number of personal characteristics of Hussein Fatani, and the moral values that characterize him, including: loyalty to the family and its members.

Keywords: Saudi poetry - family - communication - language functions - stylistics.

مقدمة البحث:

التواصل البشري موضوع مهم وخصب في الفكر الإنساني؛ إذ يعين على التفاهم بين أفراد المجتمع، وخلق علاقات اجتماعية تفاعلية؛ تعمِّق التآلف والتجانس في المنظومة الاجتماعية. وقد اهتدى الإنسان إلى جملة من الوسائل التواصلية، كانت اللغة أرقاها وأكثرها فاعلية؛ فصارت الوظيفة الأساس للغة –والحالة تلك– التعبير والإبلاغ أو التوصيل للأفكار والمعاني والرغبات. (١)

إن اللغة "نشاط إنساني يتطور بالممارسة وفق الأنماط المتاحة، وحسب المقامات ومقتضيات الأحوال، وهي تؤثر بطريقة طردية في عملية الاتصال والإبلاغ من خلال عاداتها وطرائق أساليبها في الكلام، وبذلك تصبح اللّغة جزءا مهماً من تلك العملية؛ وهي العملية التي يتفاعل فيها المرسل والمستقبل من خلال مضامين اجتماعية معينة يتم فيها نقل الأفكار والأحاسيس والتخيلات وغيرها". (٢)

وقد سارت الدراسات اللسانية الحديثة في منهجها لدراسة اللغة على أساسين:

أولهما: تيار صوري: يقف في مقارباته عند بنية اللغة؛ إذ يُعنى بدراسة النظام اللغوي بوصفه بنية مجردة، يمكن دراستها، واستجلاء خصائصها بحد ذاتها، أي: معزولة عن سياقاتها وظروف استعمالها؛ وبذلك يكون التيار الصوري معنيًّا بالشكل/البُنى أكثر من عنايته بالمعنى (٣)، واللغة "مجموعة من الجمل تربط بين مكوناتها علاقات صرفية تركيبية ودلالية" (٤).

ثانيهما: تيار وظيفي: يُعنى بوصف بنية اللغات بربطها بما تؤديه من وظائف داخل المجتمعات البشرية. وتدرس اللغة –بناءً على ذلك – بوصفها وسيلة من وسائل التواصل(٥)؛ لذا اتجهت العناية في هذا التيار "صوب الاستعمال اللغوي، والضوابط التي تحكمه، ودور المقام أو السياق غير اللغوي في التواصل الإنساني، وما يميز هذا الأساس عنايته بعناصر التواصل والعلاقة التي تربط بعضها ببعض، والكشف عن وظائف التواصل، وما يرافق الكلامَ من حركاتٍ وإشاراتٍ، فضلاً عن عنايته بالمتكلِّم والمخاطَب، وما يتبعانه من استراتيجيات من شأنها الكشف عن المعنى وإيصاله، وبيئةِ الحدث المكانية والزمانية، وما يستلزمه التواصلُ من معانٍ مقاميةٍ تعجز النظريات الشكلية البنائية الكشف عنها أو تحليلها"(٦).

١- (١)نظرية التواصل اللساني (المفهوم والرؤية)، م.م.الذبحاوي، علي جواد، أ.د.البشير، بشرى محمد طه، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، بابل، العراق، العدد(٣٨)، نيسان، ٢٠١٨م: ١٧١٨، عملية التواصل اللغوي عند رومان جاكبسون، زيان، ليلى، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث بغزة، المجلد (٢)، العدد (١) مارس، ٢٠١٦م :٩٠.

٢- (٢)عملية التواصل اللغوي عند رومان جاكبسون:٩٠.

٣- (٣)المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، د. المتوكل، أحمد، ط١، الرباط–المغرب، مكتبة الأمان، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م:١٩، نظرية التواصل اللساني (المفهوم والرؤية):١٧١٨.

٤- (٤)المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي:١٩.

٥- (٥)المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي:١٩، نظرية التواصل اللساني (المفهوم والرؤية):١٧١٨.

٦- (٦)نظرية التواصل اللساني (المفهوم والرؤية):١٧١٨. وأصل الفكرة لدى د. محمد محمد يونس علي في كتابه "مدخل إلى اللسانيات" عند حديثه عن : (اللسانيات المضيَّقة واللسانيات الموسعة). ينظر: مدخل إلى اللسانيات، د. علي، محمد محمد يونس، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت–لبنان، ط١، ٢٠٠٤م: ٢١– ٢٤.

والنص الأدبي بعامة هو منظومة بناء لغوي (رسالة)، ينتجها مبدع إلى متلقٍ. ولمقاربة تلك المنظومة يحسن الوقوف على هذه الأقطاب الثلاثة من خلال نظريات الاتصال والتواصل اللغوي، ومن أقربها تطبيقاً في حقل الدراسات الأدبية نظرية (رومان جاكبسون) [١]؛ الذي حد اللغة والمحيط اللغوي بحدود تتسم –في جملتها– بالشمولية التي تدخل في الدرس اللساني كل ما له علاقة بالعامل اللغوي، فغدت اللسانيات عملاً علمياً يستغرق كل جزئيات اللغة الداخلية والخارجية، وما ينتج عن هذه الجزئيات من وظائف متباينة حسب تباين مآلات الفعل اللغوي، كما ألح على دراسة اللغة في وظائفها المتنوعة. وبذلك تخرج اللسانيات من مأزق القصور على المنظومة اللغوية المعتمدة على جملة من العلامات والرموز [٢].

أسباب اختيار الموضوع:

١– جدة الموضوع؛ إذ لم يقف الباحث –في حدود اطلاعه– على دراسات قاربت شعر فطاني وفق الوظائف اللغوية لدى (رومان جاكبسون).

٢– ثراء مدونة البحث؛ إذ كشف استقراء الديوان عن ثلاثة وخمسين (٥٣) نصًّا في التعبير عن العلاقات الأسرية.

٣– تجلية موقف الشاعر حسين فطاني تجاه أسرته، وأفرادها، وانطباعاته تجاههم، وانفعالاته الإيجابية، ومدى صدقه في ذلك، وتوسله بالعناصر اللغوية التواصلية في ذلك.

٤– تجلية المحركات الأسلوبية الظاهرة والخفية من خلال مقاربة الوظيفة الانفعالية/التعبيرية.

٥– بيان قدرة حسين فطاني على نقل تجربته المعبرة عن الأسرة وأهميتها؛ ذلك أن الوظيفة التعبيرية، تُعنى بمقاربة الظواهر الأسلوبية المعبرة عن ذات المبدع، ورؤيته للأشياء، وهي بصيغة أخرى لا تهتم بقدرة المبدع على إيضاح الفكرة، أو تجلية جمالية الموضوع أو المعنى–محل الحديث– ولا تهدف إلى بيان قدرته –المبدع/المرسِل – على التأثير في المتلقي، بل إنها تهتم بدراسة قدرته–المبدع/المرسِل– على التعبير عن الموقف أو المعنى أو المنظر أو الحدث أو الموضوع أو نحو ذلك.

– أهداف البحث:

١– التدليل على أن النص الأدبي –من حيث هو بناء لغوي– لم ينفك عن الوظيفة الأساس للغة، وهي: التواصل، وما يتفرع عنها من عناصر، يؤثر التركيز على أحدها في تحديد جنس النص الأدبي، ووظيفته، وسماته.

٢– البرهنة على أن المدونات الأدبية –يهمنا الشعرية هنا– قابلة لمقاربة وظائف اللغوية، وإن تفاوتت نسبية حضورها فيها؛ فوظائف: الانفعالية، والإفهامية، والشعرية/الأدبية، تبرز مقارنة بالانتباهية، والمرجعية، وما وراء اللغة.

٣– التحقق من قدرة نظرية الاتصال اللغوي على مقاربة الظواهر الأسلوبية في المدونات الأدبية، وتفسيرها وتأويلها؛ ومن ذلك شيوع دوال المتكلم في الوظيفة الانفعالية محل المقاربة في هذا البحث.

٧– (١) الأسلوبية وتحليل الخطاب، د.العياشي، منذر، ط١، حلب، سورية، مركز الإنماء الحضاري، ٢٠٠٢م: ٧٠. وقد أشارت بعض الدراسات بأن إرهاصات النظرية ظهرت عند (سوسير). عملية التواصل اللغوي عند رومان جاكبسون:٨٩.

٨– (٢)التواصل اللساني والشعرية (مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون)، بومزبر، الطاهر بن حسين، ط١، لبنان، الجزائر، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م: ١٣–١٤، ٢٣.

٤- الوقوف على الأساليب اللغوية المعبرة عن مشاعر فطاني وعواطفه تجاه أسرته.

٥- تجلية أنماط العلاقات بين حسين فطاني وأفراد أسرته.

٦- تجلية الأسس التواصلية بين المرسل/فطاني والمرسل إليه؛ المتنوعة بين الظهور والخفاء من خلال مقاربة الوظيفة الانفعالية/التعبيرية.

٧- استجلاء أثر التواصل اللغوي في تعزيز العلاقة بين المرسل/فطاني وأفراد أسرته، وتعميق التآلف بينهم.

٨- تجلية جملة من السمات الذاتية لحسين فطاني، والقيم الخلقية التي يتسم بها، ومنها: الوفاء للأسرة وأفرادها.

منهج البحث:

سأقارب شعر فطاني وفق نظرية الاتصال لدى (رومان جاكبسون) من خلال تحليل عناصر الرسالة، وارتكاز شعره على الوظيفة الانفعالية/التعبيرية، وسأفيد في ذلك من عناصر الدراسة الأسلوبية ومقولاتها، وتطبيقاتها مع التركيز على انعكاس ذلك على دلالات نصوص المدونة، وتجلية الانفعالية في وظيفتها التواصلية.

وقد حرصت على الإفادة من المعطيات اللسانية في نصوص المدونة، وما أنتجته الدراسات الأسلوبية والبلاغية؛ حتى تكون الأحكام النقدية مراوحة بين الانطباعية والمنهجية العلمية؛ الخاضعة للمعايير الموضوعية الدقيقة.

مخطط البحث:

المبحث الأول: عناصر نظرية التواصل اللغوي عند (رومان جاكبسون).

المبحث الثاني: الوظائف اللغوية عند (رومان جاكبسون).

المبحث الثالث: الوظائف الانفعالية في شعر العلاقات الأسرية في ديوان "ياقبلة المجد".

الدراسات السابقة:

١- لم يقف الباحث في حدود اطلاعه على دراسات قاربت شعر فطاني، وفق نظرية (رومان جاكبسون).

٢- وجد الباحث دراسة بعنوان: حسين فطاني (١٣٣٥ - ١٤١٢ هـ) حياته وشعره [(١)]. بيد أن تلك الدراسة لم تقارب شعر فطاني من حيث نظرية الاتصال عند (رومان جاكبسون)؛ بل قاربت حياة فطاني، وبيئته، وموضوعات شعره، وأفكاره ومعانيه، وتجربته الشعرية، وعاطفته، والبناء في شعره، وألفاظه وتراكيبه، وصوره الشعرية، وموسيقاه.

المبحث الأول: عناصر نظرية التواصل اللغوي عند (رومان جاكبسون):

"انطلق (رومان جاكبسون) في نظريته من مسلمة جوهرية، هي أن التواصل هو الوظيفة الأساس للغة"[(٢)]. وشخصت نظريته-بناءً على ذلك- الاتصال اللفظي البشري، وبنته على عناصر ستة تغطي عناصر التواصل اللساني، ذلك أن القول -

٩- (١)حسين فطاني حسين فطاني (١٣٣٥ - ١٤١٢هـ) حياته وشعره (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الأدب العربي)، إعداد: الخليفة، إيمان بنت سالم، إشراف: د. حسانين، حمدي أحمد، قسم الأدب، بكلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٧-١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.

١٠-(٢)نظرية التواصل اللساني (المفهوم والرؤية): ١٧٢٥.

بعامة- يحدث من (مرسل) يرسل (رسالة)[١] إلى (مرسل إليه)، ولكي يكون ذلك عمليًا؛ فإنه يحتاج إلى (السياق)، و(الشفرة) و(وسيلة الاتصال). ويؤثر التركيز على عنصر من العناصر السابقة في تحديد طبيعة الأقوال وأجناسها وسماتها ووظائفها [٢].

ويمكن اختزال عناصر التواصل اللغوي في الخطاطة الآتية:[٣]

١- المرسل:[٤]

المرسل هو مصدر الخطاب المقدّم؛ إذ بدونه لن يكون هناك خطاب -في الأصل-، وهو ركن حيوي في الدائرة التواصلية اللفظية، ذلك أنه الباعث الأول للخطاب الموجه إلى المرسل إليه في شكل رسالة، تكتمل بها دائرة العملية التخاطبية؛ التي تقصد إلى الإفهام أو الإخبار أو التأثير أو غيرها من المقاصد. وعليه فيستحيل تصور أي وضع تخاطبي لفظي

١١-(١) الرسالة، هي: مجموعة من العلامات تخضع في تعاملها إلى قوانين مضبوطة يريد مرسِلٌ إيصالها إلى مرسَل إليه بواسطة قناة. معجم لمصطلحات النقد الحديث (قسم أول)، د. صمود، حمادي، مجلة حوليات الجامعة التونسية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تونس، العدد (١٥)، يونيو، ١٩٧٧م:١٣٩.

١٢-(٢) قضايا الشعرية، جاكبسون، رومان، ترجمة: الولي، محمد، حنون مبارك، ط١، الدار البيضاء-المغرب، دار توبقال للنشر، ١٩٨٨م: ٢٧، والخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، د. الغذامي، د. عبد الله، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، ١٩٩٨م:٨-٩، ونظرية التواصل اللساني (المفهوم والرؤية): ١٧٢٥.

١٣-(٣) قضايا الشعرية: ٢٧، والخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية: ٩، ونظرية التواصل اللساني (المفهوم والرؤية): ١٧٢٥-١٧٢٧، عملية التواصل اللغوي عند رومان جاكبسون:٩٦.

١٤-(٤)تعددت المصطلحات الدالة عليه عند اللسانيين، ومن ذلك: الباث، والمخاطِب، والناقل، والمتحدث، المتكلم، المرمِّز. التواصل اللساني والشعرية:٢٤، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون: دراسة ونصوص، بركة، فاطمة الطبال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م :٦٥. وهنا أشير إلى أن (جاكبسون) لم يحصر دال المرسل على الإنسان، بل جعله عاما لكل مرسل، كالتلفاز مثلاً. النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون:٥. بيد أن المقصود بالمرسل في هذا البحث: المرسل (الإنسان).

بدون المرسل جزئيًا أو كليًا؛ [١] لذا على المرسل مراعاة القيود المنطقية والمنهجية المتعلقة به، ومنها: وضعه التخاطبي، ومنزلته الاجتماعية والوظيفية ونحو ذلك، إضافة إلى مراعاة منزلة المرسل إليه، والسياق العام، وطبيعة الخطاب الموجه إليه، وتتجلى تلك المراعاة في آليات إعداد خطابه اللغوي التواصلي، فالخطاب السياسي الموجه إلى الناس عامةً -مثلاً- لا يتحتّم فيه على رجل السياسة أن يوظف كل الأنظمة اللسانية التي يكون فيها المستقبلون على لياقة تداولية معتبرة، والخطاب العادي -مثلاً- بسيطٌ في سَنَنه، وفي قيمته الإخبارية، ودرجة الحُمولة المُمكِنة التي تستوعبها الأبنية اللسانية المستخدمة، أما الخطاب الشعري فتزداد التملُّصات والانفلاتات من عالم الواقع أو الإطار المرجعي للنظام اللغوي المستخدم، وخطاب التاجر مع المشتري يختلف عن خطاب التاجر مع التاجر، وخطاب المعلم مع طلابه يختلف عن خطابه مع أقرانه من المعلمين. وكذا الحال مع تنوع المقاصد والأهداف؛ إذ إنها تتأثر بتنوع بعض العناصر السياقية، مما يفرض على المرسِل أطراً معينة لا بد من أن يستجيب لها؛ فإن كان هدفه الإقناع فسيختار من الأدوات اللغوية والآليات الخطابية التي تحقق ذلك المراد، إلى غير ذلك من المقاصد.[٢]

٢- المرسَل إليه:

هو الطرف الثاني المقابل للمرسِل داخل الدائرة التواصلية اللغوية أثناء التخاطب، وتتجه إليه لغة الخطاب التي تعبر عن مقاصد المرسل؛ لذا فإنه مؤثر رئيس في توجيه المرسل عند اختيار أدواته وصياغاته اللغوية في خطابه، سواء أكان حضوره عينيًا أم ذهنيًا؛ انطلاقًا من علاقاته السابقة بالمرسل وموقفه منه ومن الموضوعات التي يتناولها. كما أنه -المرسل إليه- يضطلع بتفكيك الرسالة وأجزائها (الكلمة، الجملة مثلاً)، وتأويلها لمعرفة مقاصد المرسل وأهداف الخطاب.[٣]

وقد اشترط (جاكبسون) في المرسل إليه أن يكون مؤهلاً لفهم الرسالة؛

إذ ليس كل مستقبل للرسالة يصلح أن يكون مرسلا إليه؛ لذا يحسن التفريق بين مصطلح (المستقبل) ومصطلح (المرسل إليه):

١- الاستقبال: عملية فيزيائية إجرائية، لا ترتبط بإدراك الرسالة وفهمها وتأويلها.

٢- المرسل إليه: عملية تلقي للرسالة مع امتلاك القدرة على إدراكها وفهمها وتأويلها.

١٥-(١) التواصل اللساني والشعرية:٢٤، استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية، د. الشهري، عبد الهادي بن ظافر، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٤م: (V)، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون:٦٥.

١٦-(٢)التواصل اللساني والشعرية:٢٤-٢٥، استراتيجيات الخطاب: (V).

١٧-(٣)استراتيجيات الخطاب: (V-Vi)، التواصل اللساني والشعرية:٢٥، والنظرية الألسنية عند رومان جاكبسون:٦٥.

وبيان ذلك التفريق أن المجنون قد يستقبل الرسالة، ولكنه لا يدركها أو يفهمها، وكذا الحال مع الطفل الصغير غير المميز فإنه يستقبل الرسالة، ولكنه لا يستطيع تحليلها وإدراك معانيها.[١] وقد أشار إلى ذلك (جاكبسون) عند حديثه عن عنصر السياق في العملية التواصلية اللغوية:"سياقا قابلا لأن يدركه المرسل إليه".[٢]

ولا يشترط في المرسل إليه أن يكون حاضرًا حقيقة، بل يكفي أن يكون موجودًا تقديرًا أو افتراضًا؛ ولذا صح تسمية الخطاب خطابًا سواء أكان المرسل إليه حاضرًا حقيقة أو تقديرًا.[٣]

٣- **الرسالة:**[٤]

وردت الرسالة في قاموس اللسانيات بمفهومها العام، أنها "وحدة الإشارات المتعلقة بقواعد تركيبات محدودة (مضبوطة) يبعثها جهاز البث (الإرسال) إلى جهاز الاستقبال عن طريق قناة، حيث تستعمل كوسيلة مادية للاتصال".[٥] بيد أن مصطلح (الوحدات الإشارية) لا يقتصر على التمظهر اللساني اللفظي للعملية التواصلية؛ ذلك أنه يتسع ليشمل إشارات الصم والبكم، وإشارات قانون المرور، ونحوها، في حين أن (جاكبسون) تحدث عن الاتصال اللساني/التواصل اللفظي في نظريته التواصلية، عندما بيَّن أن عملية فك الرموز تنتقل من الصوت إلى المعنى، أي أن عملية التحليل والتركيب للعلامات اللغوية تنتقل من الدال إلى المدلول بشكل آلي على اعتبار أن العلامة اللغوية تتألف من عنصرين مهمين لا ينفصل أحدهما عن الآخر، هما: الدال والمدلول، وعليه فإن تفكيك الرموز (الدوال) يؤدي إلى تفكيك الجانب الصوري لتلك الدوال وإدراكها، وبذلك تنتقل الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه.

وخلاصة القول: إن مفهوم الرسالة عند (جاكبسون): متواليات صوتية لغوية، تحيل إلى مرجع مشترك بين المرسل والمرسل إليه؛ لتجسيد أفكار المرسل في صورتين، هما:

١- **الصورة السمعية:** إذا كان التخاطب شفهيًّا.

٢- **الصورة الخطية:** إذا كانت التخاطب مكتوبًا. [٦]

١٨-(١) قضايا الشعرية:٢٨، نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي، محمود، نشأت علي، حمدامين، دلدار غفور حمد، مجلة زانكو للعلوم الإنسانية، جامعة صلاح الدين- أربيل، العراق، المجلد 18، العدد 1 (28 فبراير/شباط 2014)، جامعة صلاح الدين قسم النشر العلمي، ٢٠١٤م: ١١٩.

١٩-(٢)قضايا الشعرية:٢٨.

٢٠-(٣) نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي:١١٩.

٢١-(٤)أطلق عليها مصطلح (المرسَلة). النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون:٦٥

٢٢-(٥)التواصل اللساني والشعرية:٢٧، نقلاً عن:

٢٣- George Mounin, Dictionnaire De la linguistique. P (314) universitaire de France.(1974) France.

٢٤-(٦) قضايا الشعرية:٢٧، نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي:١١٩، التواصل اللساني والشعرية: ٢٧، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون:٦٥

ويسهم تتبع سمات الرسالة وخصائصها التعبيرية في معرفة الكيفية التي تعامل بها المرسل مع ذاته ومن ذلك التعبير عن المشاعر والأفكار والمواقف ونحو ذلك، إضافة إلى الوقوف على كيفية تعامله مع المرسل إليه، ومن ذلك: الإجلال–الاحترام – الاحتقار– الإهانة – الرغبة في الإقناع – فرض الرأي– تقدير المكانة الاجتماعية والوظيفية.[١]

٤– السياق/المرجع:

ترتبط كل رسالة (يهمنا الرسالة اللغوية هنا) بمرجع تحيل إليه، وسياق معين مضبوط قيلت فيه، بحيث لا تفهم مكوناتها، ولا تفكك رموزها السَّنَنيَّة إلا بالإحالة إلى تلك الملابسات التي أنجزت فيها الرسالة قصد إدراك القيمة الإخبارية للخطاب؛[٢] لذا اشترط (جاكبسون) لفعالية الرسالة وجود سياق قابل لأن يدركه المرسل إليه[٣] ؛ ذلك أنه –السياق– يمد المرسل إليه بالظروف والملابسات التوضيحية، التي تتنوع بين سياقات لفظية، وأخرى قابلة أن تكون لفظية[٤]. وعليه يكون (جاكبسون) قد حصر السياق في السياق اللفظي وحسب؛ لذا دعا اللساني الفرنسي (د.مانجينو **D.maingueneau**) إلى التمييز بين السياق اللفظي والسياق غير اللفظي.[٥]

– السياق غير اللفظي:

تمثل السياقات غير اللفظية المحيط الذي تنتج فيه الرسالة، وتتشكل فيها أبنية خطاب اللفظي، ويتضمن السياق وفق ذلك الأطر الآتية:

١– **الموقع/الإطار الزّمكاني**: إذ يجب أن يكون الخطاب المعطى مطابقًا لحيِّزٍ مكاني ولحظة زمانية.

٢– **الهدف**: أهداف التواصل هي الغاية القصوى من العملية التواصلية، مع التأكيد على التمييز بين الهدف الكلي (العام) للتدخلات الكلامية أثناء زيارة طبيب، والهدف الأكثر دقةً وتحديداً لمواقف الأفعال الكلامية المتباينة المنجزة أثناء اللقاء بين المرسل والمرسل إليه؛ ذلك أن المحادثات التي تؤدى –حينها– ذات طبيعة علاقية أكثر منها واقعية؛ لأننا نتكلم من أجل الكلام، ولضمان حماية الوشيجة الاجتماعية.

٣– **المشاركون في العملية التواصلية**: ويؤخذ –في هذا الإطار– بعين الاعتبار ما يأتي: عدد المشاركين، مميزاتهم الشخصية (العمر، الجنس، المهنة، الحالة الشخصية، إلى غير ذلك)، علاقاتهم المتبادلة (درجة معرفتهم، طبيعة العلاقة الاجتماعية المهنية العائلية، علاقاتهم العاطفية كالميل والنفور والصداقة والمحبة مثلاً).

٢٥–(١) استراتيجيات الخطاب (**Vi-V**).

٢٦–(٢) التواصل اللساني والشعرية: ٣٠.

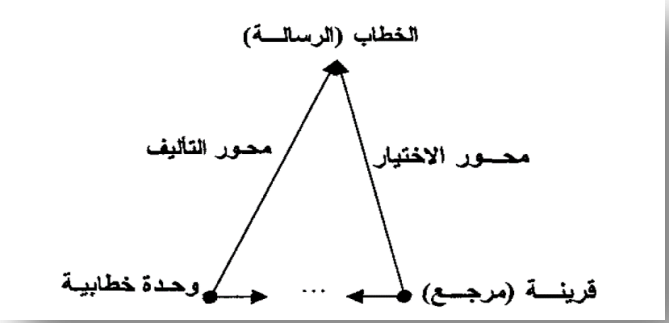
٢٧–(٣) قضايا الشعرية: ٢٧.

٢٨–(٤) قضايا الشعرية: ٢٧، التواصل اللساني والشعرية: ٣٠.

٢٩–(٥) التواصل اللساني والشعرية: ٣٠. نقلاً عن:

30-Dominique maingueneau. Les termes cles l Anlyse Du Discours P.26 Seuil 1996 Paris France.

ويشكل إطار المشاركة الجانب المهم للعملية التواصلية، غير أنه لا يُدرج ضمن الأنساق البنيوية للرسالة؛ ذلك أنه سياق غير لفظي بالدرجة الأولى، أما السياق اللفظي أو القابل لأن يكون لفظياً فهو المقصود بالتحليل عند (جاكبسون) باعتباره عاملاً مرجعياً داخل الدارة التواصلية اللفظية المنجزة لخطاب؛ فيكون السياق -والحالة تلك- شيئاً توجد فيه أو من خلاله النص الرسالة، لكنها تتجرد عنه فيصير لها مرجعاً خارجاً عن نطاق النص، ويمكن توضيح ذلك في الخطاطة الآتية:



يلحظ تقابل القرينة مع الوحدة الخطابية قبل توجه كل واحدة منهما للتأثير في النص الخطابي، وتوجيه دلالته (قيمته الإخبارية)، وعند إنجاز النص الخطابي تتراجع تأثيرات القرينة لتبقى محيطًا خطابيًا (سياقًا)، وتبقى الوحدة جوهره المادي. بيد أن العلاقة بين الوحدة الخطابية والقرينة (المرجع) تظل متلازمة وتعمل بشكل مطرد في النص. [١]

الأنماط الأساسية للسياق/المرجع:

حصرها (جاكبسون) في ثلاثة أنماط، هي:

١- الموجودات مع تعبيرها اللغوي أي الاسم.

٢- الأحداث المعبّر عنها بواسطة الفعل.

٣- كيفيات الوجود والحدوث المعبر عنها في اللغة تباعًا بواسطة الصفة والحال.

وأضاف الطاهر بومزبر نمطًا رابعًا، هو: فضاء الأحداث والموجودات؛ المعبر عنها بالحروف، وبخاصة (على، في، الباء، من)؛ ذلك أنها تحيل إلى الوجود الظرفي للموجودات والأحداث.[٢]

وخلاصة القول في أهمية السياق في العملية التواصلية: إنه يسهم في ترجيح أدوات بعينها، واختيار آليات مناسبة لعملية الإفهام والفهم بين طرفي الخطاب، وذلك من خلال عدد من العناصر. ومن ذلك العلاقة بين المرسل والمستقبل (السلبية أو الإيجابية)؛ فعدم وجودها يعدُّ توجيهاً للمرسل في اختياراته، ومن العناصر -أيضاً- الزمان والمكان اللذين يتلفظ فيهما المرسل برسالته، فما يصلح لزمان قد لا يصلح لزمان آخر، وما يناسب مكاناً قد لا يناسب مكاناً آخر؛ وعليه فإن معرفة عناصر

٣١-(١) التواصل اللساني والشعرية:٣٠-٣٢.

٣٢-(٢) قضايا الشعرية: ٦٤، التواصل اللساني والشعرية:٣٢-٣٣.

السياق تسهم في عملية التعبير عن المقاصد والاستدلال، واختيار الأدوات والآليات اللغوية انعكاس لتلك العناصر المشكلة للسياق (اللفظية وغير اللفظية)، وبمعرفته يمكن تفكيك هذه اللغة للوصول إلى المعنى المقصود والغرض المراد.[١]

٥- السَّنَن:

تعددت المصطلحات الدالة على ذلك العامل، ومن ذلك: اللغة، النظام، القدرة، القانون، الشفرة.[٢] بيد أن ذلك التنوع يحمل مدلولاً واحدًا تتطلب فيه الرسالة نظام ترميز مشترك كلياً أو أقله جزئياً بين المرسل/الباث، والمرسل إليه/الملتقط/فاك الرموز[٣]. ويعود لذلك النظام المشترك بينهما "الفضل في عملية الفهم أو التأويل"[٤].

ويمثل عامل "السنن القانون المنظِّم للقيم الإخبارية والهرم التسلسلي الذي ينتظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل والمرسل إليه كلُّ نمط تركيبي، فمنه ينطلق الباث عندما يرسل رسالة خطابية معينة، حيث يعمل على الترميز (codage)، وإليه يعود كذلك عندما يستقبل رسالة ما فيفكِّك رموزها بحثًا عن الرموز الإخبارية التي شُحِنت بها (Décodage)"[٥].

وتتجلى أهمية السنن أو النظام المشترك بين الباث والمستقبل في اعتماد نجاح العملية الإبلاغية في وضع تخاطبي ما على ذلك النظام المشترك؛ ذلك أن اللغة عند (جاكبسون) تمثل نظاما كليًّا يشمل العديد من الأنظمة الصغرى التي تتفرع عن ذلك النظام الكلي، بصورة تحاكي الشجرة وفروعها وأغصانها، ومن ذلك أنواع تركيبات الكلام من جملة فعلية واسمية ومتعلقات كل نوع منها، وأساليب بلاغية كالخبر والإنشاء، وأبنية صرفية ومعجمية إلى غير ذلك.[٦] ويمكن اختزال ذلك في الخطاطة الآتية:[٧]

٣٣-(١) استراتيجيات الخطاب: (Vi).

٣٤-(٢) قضايا الشعرية: ٢٧، التواصل اللساني والشعرية: ٢٧-٢٨، عملية التواصل اللغوي عند رومان جاكبسون: ٩٤-٩٥.

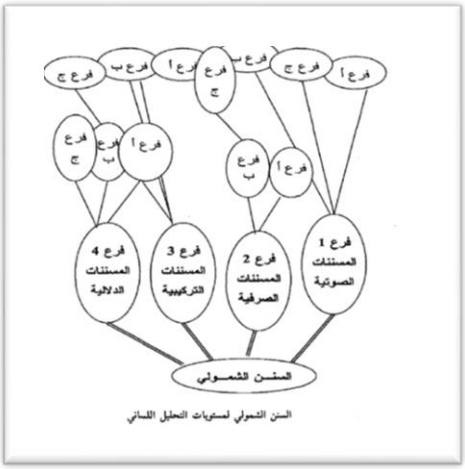
٣٥-(٣) قضايا الشعرية: ٢٧، الألسنية (علم اللغة الحديث) د.زكريا، ميشال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لينان، ط٢، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م:٨٥، التواصل اللساني والشعرية: ٢٨، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون:٦٥.

٣٦-(٤) اللغة، التأويل والتواصل في رحال الموروث اللساني العربي (أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية)، إعداد: مداني، ليلي، إشراف أ.د. مسعود، أحمد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة وهران-١-أحمد بن بلة، الجزائر، ٢٠١٦/٢٠١٧م: ١٥٣.

٣٧-(٥)التواصل اللساني والشعرية:٢٨.

٣٨-(٦) قضايا الشعرية: ٢٧، التواصل اللساني والشعرية:٢٨، نظرية التواصل اللغوية وأبعادها في الدرس اللغوي: ١٢٠،

٣٩-(٧)أصل الخطاطة في كتاب: التواصل اللساني والشعرية:٢٩.



السن الشمولي لمستويات التحليل اللساني

يمثل ذلك النموذج السَّنَني منهجية لسانية "ينطلق منها، ويعود إليها كل فرد، أو جماعة لسانية عند الحاجة إلى تخاطب لفظي، فيجعل لكل وضع خطابي ما يناسبه من هذه الأبنية الفرعية"[١]؛ لذا إن جهل المتلقي السنن فإن عملية التواصل لن تتم أصلاً، أما إن احتملت السنن عدة توجيهات فعليه أن يتلمس الأدلة التي تسهم في توجيه العملية التواصلية إلى المعنى المقصود، لإتمام العملية التواصلية[٢].

٦- القناة:

القناة هي الوسيلة التي تنتقل بها الرسالة من المرسل إلى المرسل إليه؛ ذلك أن أي رسالة تواصلية تقتضي وجود قناة اتصالية، وربطًا نفسيًا بين المرسل والمرسل إليه، وتسهم تلك القناة في إقامة التواصل والمحافظة عليه.[٣] وتبرز أهمية القناة في استناد التواصل اللساني عليها؛ ذلك أن وجوده -التواصل اللساني- مرتبط بوجودها.[٤]

وتختلف قناة الاتصال/ الوسيلة في خصائصها وإمكانياتها باختلاف الموقف الاتصالي وحجم المتلقين وانتشارهم وحدود المسافة بين المرسل والمرسل إليه.[٥]

وتتنوع قنوات الاتصال في اللسانيات اللغوية، فقد تكون **مادية** كالهواء والرائحة، أو **لفظية** (صوتية/شفهية)، أو **غير لفظية** (بصرية – كتابية -حركية)، كما يمكن أن تكون **تقنية** كشبكة الإنترنت، أو مواقع التواصل الاجتماعي، والتلفاز، والمذياع، إلى غير ذلك.[١]

٤٠-(١)التواصل اللساني والشعرية:٢٩.

٤١-(٢)نظرية التواصل اللغوية وأبعادها في الدرس اللغوي:١٢٠.

٤٢-(٣) قضايا الشعرية: ٢٧، إسقاط النظرية التواصلية لرومان جاكبسون على العملية التعليمية، ابن عائشة، ستي، بن يشو، جيلالي (مشرف)، مجلة الموروث، العدد (٥)، جامعة عبدالحميد بن باديس مستغانم، كلية الأدب العربي والفنون، مخبر الدراسات الأدبية واللغوية في الجزائر من العهد التركي إلى القرن العشرين، جوان، ٢٠١٧م :٣٢١، الخطيئة والتكفير:٩.

٤٣-(٤) نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي:١٢٠.

٤٤-(٥)إسقاط النظرية التواصلية لرومان جاكبسون على العملية التعليمية:٣٢١.

ولقنوات الاتصال ضوابط يمكن اختزالها في ضابطين، هما:

-**ضابط لغوي**: يتضمن سلامة الأداء، وصحة البناء.

-**ضابط فني**: يعني عدم شكوى القناة من أي خلل فني يؤثر في استقبال الرسالة، كالخلل الصوتي في المشافهة وصوت المذياع أو التلفاز، وكإتلاف جزء من الكتاب أو النص بالمحو أو السقط أو الطمس أو السهو؛ فكل ذلك يؤدي إلى استقبال ناقص أو غير واضح للرسالة[٢].

المبحث الثاني: الوظائف اللغوية عند (رومان جاكبسون):

يهدف تحليل عناصر التواصل اللغوي عند (جاكبسون) إلى تحديد الوظائف اللغوية التي تنتجها من وجهة نظر لسانية صرفة؛ ذلك أن الرسالة عنده تستوعب مدلولا لفظيًا يتولد في إطار لغوي محض؛ حيث يولِّد كل عنصر من عناصر التواصل اللغوي وظيفة لسانية مختلفة. وتلك الوظائف، هي: التعبيرية/الانفعالية، الإفهامية، الانتباهية، المرجعية، وظيفة ما وراء اللغة، الشعرية/الإنشائية/ الأدبية.[٣]

١- الوظيفة التعبيرية/الانفعالية:

تركز الوظيفة التعبيرية/الانفعالية على المرسِل، وتهدف إلى التعبير بصفة مباشرة عن موقفه تجاه ما يتحدث عنه، وهي إلى ذلك تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معين صادق أو خادع؛ لذا فإن تسميتها بالوظيفة الانفعالية التي اقترحها (مارتي) مفضلة لدى (جاكبسون) على تسميتها بالوظيفة الوجدانية؛[٤] ذلك أن المرسل يعبر بها "عمَّا يختزن في ذهنه ونفسه من كينونات ومكبوتات بصيغ تعبيرية انفعالية تنقل المعاني المجردة الذهنية من تصورات معنوية إلى معاني محسوسة مادية"[٥] في قوالب لغوية اضطلعت بتحويل الأفكار من كيان ميت إلى كيان واقعي موجود ومدرك يعكس فكر المرسل، ومواقفه من الحياة، وبخاصة في اللغة العاطفية كلغة الشعر مثلاً[٦]؛ لذا أطلق بعض اللسانيين على هذه الوظيفة مصطلح (الوظيفة التأثيرية)؛ لأنها مشحونة بالعواطف والأحاسيس.[١]

٤٥-(١) نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي:١٢٠، إسقاط النظرية التواصلية لرومان جاكبسون على العملية التعليمية:٣٢١، الاتصال اللغوي في القرآن الكريم-دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات-د.الحارثي، فهد محمد،منتدى المعارف،بيروت، ط١، ٢٠١٤م:٥٩.

٤٦-(٢)مهارات الاتصال اللغوي، د.حسين، عبدالرزاق، العبيكان للنشر، الرياض، ط١، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م: ٥٢-٥٣، استراتيجيات الخطاب: ٧ – ٧i .

٤٧-(٣) التواصل اللساني والشعرية:٣٥، قضايا الشعرية: ٢٨.

٤٨-(٤) قضايا الشعرية: ٢٨.

٤٩-(٥)التواصل اللغوي ووظائف الاتصال في ضوء النظريات اللسانية، د. صادق، فاطمة الزهراء، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الجزائر، العدد (٢٨)، يونيو حزيران جوان، ٢٠١٧م: ٥٧.

٥٠-(٦) التواصل اللغوي ووظائف الاتصال في ضوء النظريات اللسانية: ٥٧، الأصول -دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو، فقه اللغة، البلاغة-، د. حسن، تمام، عالم الكتب، القاهرة، د.ط.، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م:٣٤٧.

وتنقسم الانفعالات-بحسب جاكبسون- إلى صنفين:

– **التعبير الانفعالي الصادق الخالص (المطابق للواقع)** عمَّا يختلج في الذات التي كانت مصدرًا للخطاب المرسَل. ويتجلى هذا الصنف في الرسالة المشحونة بخطاب علمي أو حديث عادٍ حيث تنطبق في معظمها الدوال مع مدلولاتها.

– **الانفعالات الخادعة/الكاذبة** التي تتجاوز النقل الواقعي المباشر للأحداث التي يبدي المرسل تجاهها موقفًا مميزًا، يجعل الخطاب المنجز ملكًا له. ويتجلى هذا الصنف في الرسالة التي يشحنها المرسِل بوحدات خطابية ذات مدلول متجاوز للواقع الخالص، مدلول متعالٍ عن نقل الحقيقة كما هي في وجودها الطبيعي، وكلما زادت تلك الشحنة تعالت القيمة الإبداعية للرسالة.(٢)

وعليه فإن معيار الصدق والخداع/الكذب لدى (جاكبسون) لا يقاس بالقيمة الإبلاغية للرسالة، بل من زاوية الالتزام بالواقع الموصوف أو التخلص منه في الخطاب، والحجة في ذلك ما ذهب إليه (جاكبسون) في الحكم على الشعر (٣) في قوله : "الشعر هو في جميع الأحوال كذب، والشاعر الذي لايقدم الكذب دون تردُّد بدءًا من الكلمة الأولى لا قيمة له".(٤)

تنزع **الوظيفة الانفعالية** -وهي تركز على المرسِل-" إلى التعبير عن عواطف المرسِل ومواقفه إزاء الموضوع الذي يعبر عنه، ويتجلى ذلك في طريقة النطق مثلاً، أو في أدوات تعبيرية تفيد الانفعال كالتأوّه، أو التعجب، أو دعوات الثَّلب، أو صيحات الاستنفار..."(٥).

وقد وضع (جاكبسون) محورين تقوم بهما الوظيفة الانفعالية، وهما:

١- **استعمال أدوات دالة على التكلم**: كاستعمال ضمائر المتكلم (أنا –تاء المتكلم مثلاً)، واستعمال صيغة التعجب الدالة على مظهر انفعالي للمتكلم أو المرسل.

٢- **عدم اختزال هذه الوظيفة في مظهرها الإخباري**؛ لذا يجب النظر إلى العناصر غير اللسانية؛ لأن الاختلافات الانفعالية غير لفظية، وقابلة لأن تنسب إلى إنجاز الرسالة لا إلى الرسالة، ومن ذلك عبارة (هذا المساء) التي قدمت في مسرحية ما من متكلم واحد أربعين رسالة تعبيرية بواسطة تنويع التلوينات التعبيرية. ومن ذلك -أيضاً- انتقال الأمر من وظيفة الطلب على سبيل الوجوب إلى وظائف أخرى كالإباحة أو التهديد أو التعجيز، وذلك التغير الوظيفي لأسلوب الأمر راجع إلى عناصر

٥١-(١)اللغة الشعرية بين عبدالقاهر الجرجاني ورومان جاكبسون: دراسة مقارنة، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه ل.م.د، إعداد: عامر، أحمد، إشراف: أ.د. كاملي، بلحاج، كلية الآداب واللغات والفنون قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة جيلالي ليباس- سيدي بلعباس، الجزائر، ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، ٢٠١٦-٢٠١٧م: ١١١.

٥٢-(٢) التواصل اللساني والشعرية: ٣٥.

٥٣-(٣) التواصل اللساني والشعرية: ٣٥-٣٦.

٥٤-(٤)قضايا الشعرية: ٢٨.

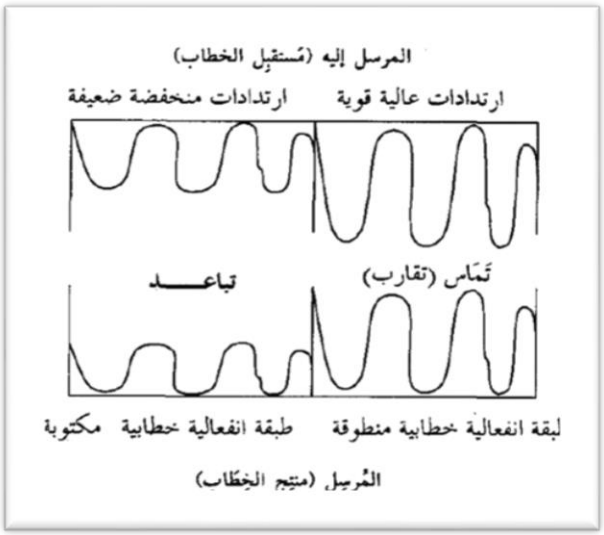
٥٥-(٥)الأسلوبية والأسلوب، د. المسدي، عبد السلام، الدار العربية للكتاب، تونس، ط٣، د.ت:١٥٨.

غير لسانية مقترنة بالكلام. إن الكلام يؤدي مفهوماً إخبارياً بوحداته المعجمية والصرفية، ولكن من الخطأ أن نختزل مفهوم الإخبار بالمدلول المعجمي الصرفي، أي المظهر المعرفي العام للكلام، ذلك أن إنجاز الرسالة لم يتم. [١]

وتبرز الطبقات الانفعالية في الخطاب بطريقين:

١-**الخطاب المنطوق المباشر**: ويتميز بشدة الوضوح، وارتفاع نتوءها المحدّب كلما ظهرت على سطح الخطاب أكثر من الخطاب المكتوب؛ ذلك أنه يستند على آليتين اثنتين، **أولاهما**: فيزيولوجية تتجلى في النبر والتفخيم والترقيق والجهر والهمس وارتفاع الصوت. **وثانيتهما**: دلالية صرفة، تُدرَك من المسنَّنات المتعارف عليها في المجتمع المتخاطب، مثل: صيغة التعجب، والاستغاثة، والندبة ونحوها.

٢- **الخطاب المكتوب**: يعتمد على آلية واحدة، هي: الدلالة الصرفة؛ ذلك أن الجانب الفيزيولوجي للدوال يُدمَّر عندما يتحول الخطاب من صيغته المنطوقة إلى صورة مكتوبة خطيَّة، فيتراجع النتوء المحدب عند تلقيه من قبل المستقبِل. (شكل توضيحي)[٢]



وتتمظهر الوظيفة الانفعالية عبر جملة من الأدوات التركيبية، كالتعجب، وضمير المتكلم (أنا)، وتهيمن عندما يأخذ الكاتب أو الشاعر المكانة المركزية في النص، من خلال تعبيره عن أفكاره ومشاعره الخاصة، كما في أدب السيرة الذاتية كالأيام لطه حسين -مثلاً- وشعر الغزل،[٣] وبذلك "يتحوّل الخطاب إلى صورة تعبيرية ناقلة لجوهر وكيان المبدع"[٤] وكما قال (ماكس جاكوب):"جوهر الإنسان كامن في لغته وحساسيته".[٥]

٥٦-(١) قضايا الشعرية: ٢٨-٢٩، نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي: ١٢١-١٢٢.

٥٧-(٢) التواصل اللساني والشعرية: ٣٥.

٥٨-(٣) التواصل اللساني والشعرية: ٣٥، مدخل إلى نظرية القصة تحليلاً وتطبيقاً، المرزوقي، سمير، شاكر، جميل، دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية) بغداد، العراق، ط١، ١٩٨٦م :١٠٦.

٥٩-(٤)التواصل اللساني والشعرية: ٣٥.

٦٠-(٥)الأسلوبية والأسلوب: ٦٧.

٢- الوظيفة الإفهامية:

تختص هذه الوظيفة بالمرسل إليه، وتبرز في الرسالة التي تسعى لإفهامه، والتأثير فيه؛ لذا أطلق عليها مصطلحا "الوظيفة الإفهامية"، و"الوظيفة التأثيرية". وبتأمل ذينك المصطلحين ودلالتهما، يتجلى المدلول العقلي في الأول منهما، والمدلول العاطفي في الثاني. بيد أنه يمكن استثمارهما لمقاربة النصوص الأدبية وغيرها(١)؛ ذلك أن مصطلح "الإفهامية" يفيد أن المقصود من هذه الوظيفة إفهام المتلقي وتحصيله المعاني التي يقصدها المتكلم، أما مصطلح "التأثيرية" فيشير إلى عملية التلقي على وجه الانفعال والتأثير السلوكي أو النفسي في العملية التواصلية (الخطابية)(٢).

وتتمظهر هذه الوظيفة في تركيبين إنشائيين بارزين-وفق مصطلحات البلاغة القديمة-، هما: الأمر والنداء؛ لذا لاتقبل قيمتها الإخبارية الإخضاع لأحكام تقييمية كالصدق والكذب مثلاً، مقارنة بالجمل الخبرية الخاضعة لهما؛ وعليه فقد هيمنت الوظيفة الإفهامية، وفرضت حضورها بكثافة في الأدب الملتزم، والروايات العاطفية؛ لأن هذين اللونين الأدبيين يعتمدان على مخاطبة الآخر، ومحاولة التأثير فيه، وإقناعه، أو إثارته.(٣)

وتستند الرسالة الإفهامية على عناصر أسلوبية، هي: التأثير، الإقناع، الإمتاع الإثارة.

١- التأثير: يرتكز **التأثير** على معادلة أسلوبية ذات طرفين متقابلين، هما: **المفاجأة والتشبع**. ويقصد **بالمفاجأة** "تولُّد غير المنتظر من المنتظر"(٤)؛ وذلك بإخراج الأمور المعقولة العادية؛ التي لا تلفت نظر القارئ أو السامع في نسق أسلوب مفاجئ مميز، يتشكل بتوافر العناصر المتضادة المتناغمة المتكاملة مع بعضها البعض(٥)، أو ما يمكن تسميته بـ"مبدأ تكامل الأضداد"(٦). وبذلك تسهم المفاجأة في حركية الخطاب، وتعزز تأثيره في المتقبل، وكلما كانت المفاجأة غير منتظرة، برزت أهميتها، وصار وقعها في نفس المتقبِّل أعمق(٧). أما **التشبُّع**، فيقصد به ضعف الطاقة التأثيرية للخاصية الأسلوبية؛ بسبب تواترها وتكرارها. فكلما تكررت الظاهرة الأسلوبية وتواترت، ضعفت روعة الرسالة وجمالياتها، وقلت حدة تأثيرها في مستقبلها(٨).

٦١-(١) التواصل اللساني والشعرية: ٣٩، معجم لمصطلحات النقد الحديث (قسم أول):١٤١، مدخل إلى نظرية القصة تحليلا وتطبيقا:١٠٦.

٦٢-(٢) نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي: ١٢٢.

٦٣-(٣) التواصل اللساني والشعرية:٣٩، قضايا الشعرية: ٢٩، مدخل إلى نظرية القصة تحليلاً وتطبيقاً:١٠٦.

٦٤-(٤)التواصل اللساني والشعرية:٤٠؛ نقلاً عن: محاولة في اللسانيات العامة، منشورات دومنوي، باريس، فرنسا، ١٩٧٠م: ٢٨٨.

٦٥-(٥)التواصل اللساني والشعرية: ٤٠.

٦٦-(٦)التواصل اللساني والشعرية:٤٠؛ نقلاً عن: محاولة في اللسانيات العامة:٢٨٨.

٦٧-(٧) التواصل اللساني والشعرية:٤٠، الأسلوبية والأسلوب: ٨٥-٨٦.

٦٨-(٨) الأسلوبية والأسلوب:٨٦، التواصل اللساني والشعرية:٤٠-٤١.

٢- الإقناع: من سمات الخطاب الإفهامي استعمال الحجج المنطقية وتوظيفها، بحيث يُحمِّل الباث/المرسل خطابه اللفظي المنجز شحنات منطقية تسهم في تسليم المرسل إليه بمدلول رسالته. وتزداد هيمنة التأثير الإقناعي باستخدام سبل الاستدلال والبرهنة، والبعد عن وسائل الإكراه والإجبار والقسر[١].

٣- الإمتاع: تهدف الرسالة الإمتاعية إلى إدخال النشوة في نفس المستقبِل؛ إذ تتحول الرسالة إلى نفثات وجدانية متتابعة، غايتها إرضاء عاطفة المتلقي، وتحقيق ارتياحه الوجداني[٢].

٤- الإثارة: تتولد الإثارة من خطاب ما عندما يتحول إلى عامل استفزاز يحرك في المستقبل نوازع ردود الأفعال[٣].

وتتنوع هيمنة العناصر الأسلوبية السابقة (التأثير، الإقناع، الإمتاع، الإثارة)، وفق نوع الخطاب المرسل، فما يستعمله الخطاب السياسي، غير ما يستعمله الخطاب الحِجَاجي، وما يستعمله الخطاب الشعري غير ما يستعمله الخطاب العِلْمي[٤].

٣- الوظيفة الانتباهية/وظيفة إقامة الاتصال:

"تتمحور الوظيفة الانتباهية حول ما يسميه (جاكبسون) بالقناة أو الصلة"[٥]، وترتبط بأنماط لغوية وظيفتها المحافظة على سلامة جهاز الاتصال، والتأكد من استمرار مرور سلسلة الرسائل الموجهة إليه على الوجه الذي أرسلت به، وبذلك يكون دور تلك الأنماط خارج نطاق الخطاب الإبلاغي الهادف إلى تزويد المتلقي بقيم إخبارية[٦]؛ لذا يمكن القول: إن الوظيفة الانتباهية تهدف إلى تعزيز عملية التواصل بين المرسل والمرسل إليه، من خلال جملة من التبادلات اللغوية التي تؤكد استمرارية التواصل، مثل: أفهمت؟، أنت معي؟، هل تسمعني؟. كما تهدف إلى إثارة انتباه المخاطب والتأكد من أن انتباهه لم يرتخِ (قل، أتسمعني؟)[٧].

وقد تتحول "أداة التأكيد على سلامة الممر إلى رسالة لها مدلول عميق وطويل، يستمر مداها حواراً تامًّا، ويأخذ حيزًا كبيرًا وواسعًا في الفضائين الزماني والمكاني" [٨]؛ لتمديد الاتصال والتخاطب، والحفاظ عليه، والتأكد من استمرارية إصغاء المرسل إليه وإقباله على التواصل، من خلال تبادل تعابير وأساليب[٩] "متداولة في الحياة اليومية ومشتركة بين أفراد المجتمع، وهي عادة ما تتكون من كلمات ومفردات قبلية وجاهزة لها وظائف تواصلية معروفة من قبيل: عبارات المجاملة والمسامرة

٦٩-(١) التواصل اللساني والشعرية:٤١، الأسلوبية والأسلوب: ٨١، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، د.عبدالرحمن، طه، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، بيروت-لبنان، ط٢، ٢٠٠٠م :٣٨.

٧٠-(٢) التواصل اللساني والشعرية:٤١-٤٢، الأسلوبية والأسلوب: ٨٢.

٧١-(٣) الأسلوبية والأسلوب: ٨٢.

٧٢-(٤) التواصل اللساني والشعرية:٤٢.

٧٣-(٥)نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، بنكراد، سعيد، مجلة علامات، المغرب، العدد (٢٤)، ٢٠٠٥م:٧١.

٧٤-(٦) التواصل اللساني والشعرية:٤٣.

٧٥-(٧) قضايا الشعرية: ٣٠، نظرية التواصل اللساني: المفهوم والرؤية: ١٧٢٨.

٧٦-(٨)التواصل اللساني والشعرية:٤٤.

٧٧-(٩)قضايا الشعرية: ٣٠، نظرية التواصل اللساني: المفهوم والرؤية: ١٧٢٨، نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي:١٢٢.

والأدب والتحية والأسئلة عن الأحوال الشخصية وأحوال الطقس"[١]، وغيرها من التعابير والأساليب والأحاديث التي تعود إلى طبيعة طرفي الاتصال، وحينها تنعدم أهمية محتوى الرسالة فيها[٢].

وخلاصة القول: إن الوظيفة الانتباهية تهدف إلى أمرين، أولهما: التأكد من تفاعل المخاطب مع المتكلم، وإقباله عليه، وتواصله معه، وخلوه من التشتت. وثانيهما: تطويل الخطاب بجملة من العناصر اللغوية؛ لتعزيز ديمومة التواصل [٣]؛ لذا "يلاحظ مشاركة المتكلم والمتلقي في إنجاز هذه الوظيفة وتحققها"[٤].

ويشترك في استخدام هذه الوظيفة الإنسان العاقل، والطفل الصغير، والطيور الناطقة، وكأن (جاكبسون) يلمح بتلك السمة إلى أن هذه الوظيفة تقل عندها القدرات العقلية الموجهة في شكل صوري للبنية اللغوية المستخدمة؛ ذلك أن الطفل والطير لا ينويان تبليغ معلومة، أو التساؤل عن شيء، وإنما يهدفان إلى التواصل مع الآخرين؛ لتنفجر حينها جملة من الأصوات غير المفهومة، القابلة – في الوقت نفسه- للتأويل النفسي[٥]. وقد اختلف علماء اللسانيات النفسية في تأويل مقاصد تلك الأصوات غير المفهومة -من الطفل خاصة-، وقدموا عديدًا من التأويلات في سيكولوجية الطفل اللغوية [٦].

٤- الوظيفة المرجعية:

تعددت المصطلحات الدالة على هذه الوظيفة، منها: المعرفية، الإيحائية، السياقية، التعيينية، ورغم تعددها إلا أنها تشترك في ربط تلك الوظيفة بالمرجع/السياق؛ لذا توصف الوظيفة المهيمنة على الرسالة بالمرجعية حين تتجه الرسالة إلى السياق وتركز عليه.[٧] وإلى ذلك فقد اقترح بنكراد تسميتها بوظيفة التسمية[٨]. وعلل ذلك بأنها "وظيفة تسمي الأشياء بمسمياتها؛ لأن ما يهمها هو تزويد المتلقي بمعلومات صحيحة"[٩]؛ لذا وصفت بأنها "الوظيفة الأساسية للغة باعتبارها رموزا

٧٨-(١)نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة:٧١.

٧٩-(٢)قضايا الشعرية: ٣٠، نظرية التواصل اللساني: المفهوم والرؤية: ١٧٢٨.

٨٠-(٣) نظرية التواصل اللساني: المفهوم والرؤية: ١٧٢٨، ونظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي: ١٢٢.

٨١-(٤)نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي: ١٢٢.

٨٢-(٥) التواصل اللساني والشعرية:٤٤. ويمكن القول-بناءً على ذلك-إن الوظيفة الانتباهية "ليست سوى غرض من أغراض الكلام، وليست مقومة له، ولهذا فقد يقوم بها من لا ينتج كلاما مفيدا كالطيور والأطفال، ولهذا فالوظيفة الانتباهية لا يمكن أن تنفك عن الوظيفة المرجعية أبدا، بمعنى متى وجدت الوظيفة الانتباهية وجدت الوظيفة المرجعية وليس العكس". نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي: ١٢٢.

٨٣-(٦) التواصل اللساني والشعرية:٤٤.

٨٤-(٧) التواصل اللساني والشعرية:٤٥، الأسلوبية والأسلوب: ١٥٩، نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة:٧٠، قضايا الشعرية:٣٠، معجم لمصطلحات النقد الحديث (قسم أول):١٤٠.

٨٥-(٨) التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة:٧٠.

٨٦-(٩)نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة:٧١.

وأشكالا ترجعنا إلى موجودات فيقع الربط في الرسالة بين هذه الرموز وبين الأشياء التي تحكي عنها"[١]؛ لذا لا تنفك عن هذه الوظيفة أي رسالة تواصلية[٢].

ويغلب على الوظيفة المرجعية أن تكون بصيغة إخبارية؛ ذلك أن أهم ما يميزها عن الوظائف الأخرى، اضطلاعها بوظيفة نقل الخبر إلى المتلقي، وهي الوظيفة الأساس في نظرية الإخبار والتواصل واللسانيات الوظيفية؛ لذا لابد من وجود مصدر أو مرجع تستقي منه الأخبار والمعلومات التي يراد إبلاغ المتلقي بها[٣]، إضافة إلى فهم سياق التخاطب، وفهم المعنى المقصود درءًا للغموض والالتباس الذي تُطبع به تراكيب اللغات الطبيعية وأساليبها. ومن مميزاتها -أيضاً- تحري الإجابة عن أسئلة مهمة (ما الغرض من التواصل؟ مثلاً)، وعرض معطيات وتفاصيل عن قضية ما. وتستعمل الوظيفة المرجعية في ذلك ضمائر: هو، هما، هم، هي، هن.[٤] ومن نماذج المرسلة ذات الوظيفة المرجعية: الروايات الواقعية، المقالات السياسية والاجتماعية، الأنباء، والتقارير[٥].

٥- وظيفة ما وراء اللغة:

من أجل فهم هذه الوظيفة وتطبيقاتها، يجب أن نميز بين استعمالين للغة، هما: حديث اللغة عن الأشياء أو الأفكار/الصور الذهنية، وحديث اللغة عن نفسها من خلال تفسير الكلمات، وتجلية المعاني غير المفهومة، أو التعريف بالمصطلحات ونحو ذلك؛ ذلك أن رسالة المتكلم قد تتضمن دوال غامضة، أو مصطلحات غير مفهومة، حينها يتساءل المتلقي عن تفسيرها أو بيان معناها، ثم يجيب عنه المرسل/المتكلم بشرحها وتفسيرها؛ ممارساً بذلك وظيفة ما وراء اللغة[٦]؛ التي تعددت مصطلحاتها الدالة عليها، ومنها: الوظيفة التعريفية، الوظيفة المعجمية، وظيفة اللغة الواصفة، الوظيفة الميتالغوية. بيد أن مدارها -رغم تلك التعددية- تأكد طرفي التخاطب من استعمالهما النمط اللغوي نفسه، وأن التخاطب بينهما قائم على التفاهم المتواصل، كأن يستخدم المستمع/المرسل إليه عبارات، مثل: ماذا تعني؟، إنني لا أفهمك، أنا لا أفهم ما تعني؟، ما الذي تريد قوله؟، ما تقول؟، ما ذا تريد أن تقول؟، أفهم من حديثك أنك تريد أن تقول؟، إلى غيرها من العبارات. أو أن يستخدم المتكلم/المرسل عبارات، مثل: أتفهم ما أريد قوله؟، هل تفهم ما أقول؟، أليس كذلك؟، أريد أن أقول، أو أقصد، أو

٨٧-(١)معجم لمصطلحات النقد الحديث (قسم أول):١٤٠-١٤٠.

٨٨-(٢) نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي:١٢٣.

٨٩-(٣)تتعدد أنواع المرجعيات حسب تنوع الخطاب؛ فقد تكون مرجعيات فلسفية أو اجتماعية أو علاقات موضوعية أوبنيات عميقة أو بنيات سطحية، وتستند في بعض نماذجها على الإحالة أو التناص مع الأقوال أو النصوص ونحو ذلك. اللغة الشعرية بين عبد القاهر الجرجاني ورومان جاكبسون: دراسة مقارنة:١١٣، أسلوب الاعتراض في شعر بشار بن برد دراسة في ضوء نظرية الاتصال لرومان جاكبسون، د. أمين، آمال فوزي محمد، مجلة بحوث كلية الآداب، كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر، المجلد (30)، العدد(117)، 2019م:٣٤١.

٩٠-(٤) نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة:٧٠-٧١، الأسلوبية والأسلوب: ١٥٩.

٩١-(٥) التواصل اللغوي ووظائف الاتصال في ضوء النظريات اللسانية:٥٨-٥٩.

٩٢-(٦) نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي:١٢٣، علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة، د. فضل، صلاح، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، مج (٥)، العدد (١)، أكتوبر-ديسمبر، ١٩٨٤م:٥٥.

أعني أو استخدم هذه الكلمة أو تلك العبارة بهذا المفهوم، إلى غير ذلك من العبارات التي تسهم في تجلية استمرارية التواصل بينهما[١]. ويستخدم المتحدثون باللغة تلك العبارات (الميتالغة) وغيرها دون أن يدركوا ذلك؛ ذلك أن المتكلم أو السامع يحتاجان كثيراً إلى التأكد من أنهما يستخدمان الشفرة نفسها، فضلاً عن التحقق من الاستعمال الصحيح والدقيق للسنن التي يوظفان رموزها في العملية الاتصالية، حتى تتضح معانيها المستترة[٢]. وعليه فإن استخدام (الميتالغة) بين المرسل والمستقبل يشعرنا بحاجتهما إلى التأكد من الاستعمال الصحيح للسَّنَن التي يوظفان رموزها في العملية التخاطبية[٣]. "ويمكن تصنيف هذه الأنماط من الخطابات ضمن الكلام عن الكلام نفسه، أو القول عن القول[٤]؛ ذلك أن اللغة –من حيث هي– "لأنها تملك جهازا مفاهيميا قادرا على وصف وتفسير كل الأشكال التواصلية اللفظية وغير اللفظية"[٥].

وتكثر الأنماط الخطابية التي تهيمن عليها وظيفة ما وراء اللغة في الرسالة التلقينية أو التعليمية؛ لذا تستخدم هذه الوظيفة بكثرة؛ لاكتساب اللغة الأم، وبخاصة عند الأطفال[٦].

٦– الوظيفة الشعرية:

تتولد الوظيفة الشعرية/الأدبية عن الرسالة نفسها؛ إذ تكون غاية في حدّ ذاتها، لا تعبر إلا عن نفسها، فتصبح بذلك هي المعنية بالدرس والمقاربة[٧]. وقد ذهب (جاكبسون) إلى أن كل رسالة لفظية –مهما كانت غايتها– تُكوِّنها الوظيفة الشعرية، ولا تكاد تغيب عنها، ولكن بدرجات متفاوتة، بيد أن هيمنتها المطلقة جلية في الشعر [٨]. وإلى ذلك فإن الوظيفة الشعرية قد توجد –بوسائل مختلفة– في الفنون الأخرى كالرسم، والموسيقى، والسينما وغيرها[٩].

٩٣–(١) الأسلوبية والأسلوب: ١٦٠، قضايا الشعرية:٣١، نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة: ٧٢، نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي:١٢٣، علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة:٥٥.

٩٤–(٢) علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة:٥٥، واللغة الشعرية بين عبدالقاهر الجرجاني ورومان جاكبسون: دراسة مقارنة:١١٤.

٩٥–(٣) التواصل اللساني والشعرية:٤٦.

٩٦–(٤)التواصل اللساني والشعرية:٤٧.

٩٧–(٥)نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة:٧٢.

٩٨–(٦) قضايا الشعرية:٣١، التواصل اللساني والشعرية: ٥١.

٩٩–(٧) الأسلوبية والأسلوب:١٦٠.

١٠٠–(٨) الأسلوبية والأسلوب:١٦٠–١٦١، التواصل اللساني والشعرية: ٥٢. ويرى (جاكبسون) أن قصر الوظيفة الشعرية على الشعر تؤدي إلى تبسيط مفرط ومضلل. كما يرى أن التحليل اللساني للشعر لا يقتصر على الوظيفة الشعرية؛ ذلك أن خصوصيات الأجناس الشعرية المختلفة تستلزم مساهمة الوظائف الأخرى إلى جانب الوظيفة الشعرية المهيمنة؛ فالشعر الملحمي –مثلاً–؛ المركز على الضمير الغائب يفتح المجال أمام مساهمة الوظيفة المرجعية، والشعر الغنائي الموجّه بضمير المتكلم شديد الارتباط بالوظيفة الانفعالية. قضايا الشعرية: ٣١–٣٣.

١٠١–(٩) المكان وشعريته في ضوء المنهج السيميائي (دراسة نموذجية في الشعر العربي والجزائري الحديث)، د.بلهاشمي، أمينة، دار المعتز للنشور والتوزيع، الأردن، ط١، ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م: ٢٩، نقلاً عن: مفهوم الخطاب الشعري عند رومان جاكبسون من خلال كتابه "مقالات في الألسنية العامة"، منور، أحمد، مجلة اللغة والأدب، العدد (٢) جامعة الجزائر، الجزائر، ١٩٩٤م:٨٨.

وتُدرس الوظيفةُ الشعرية من خلال علم الشعرية/الشعريات[١]؛ وقد عرفه (جاكبسون) بقوله: "الدراسة اللسانية للوظيفة الشعرية في سياق الرسائل اللفظية عموما، وفي الشعر على وجه الخصوص"[٢]. وهو -أيضاً-"ذلك الفرع من اللسانيات الذي يعالج الوظيفة الشعرية في علاقاتها مع الوظائف الأخرى للغة"[٣]. "بيد أن ثمة أسئلة مهمة بعد تحديد ماهية علم الشعرية(الشعريات)[٤]، منها: ما موضوع ذلك العلم؟، وما معاييره التي تقيس بواسطته درجة تركيز الوظيفة الشعرية في رسالة ما بوصفها عنصرا داخل معادلة كلامية تُنسب إلى العنصر المهيمن فيها على العناصر الأخرى؟[٥].

وقد لخص (جاكبسون) موضوع علم الشعريات "في جملة واحدة: إن موضوع علم الأدب ليس الأدب، بل الأدبية، أي العوامل التي تجعل الأثر الأدبي أدبيا، أو بعبارة أخرى الميزات التي يكون بها الأثر أثرا أدبيا"[٦]، وبذلك حُصر علم الشعرية في نطاق النص، دون ما يتصل به من عوامل مباشرة أو غير مباشرة كالعوامل النفسة والاجتماعية أو غيرهما مما يخرج عن نطاق علم صناعة الأدب أو الأدبية، ويدخل في دائرة علم الاجتماع أو علم النفس أو غيرهما[٧].

وقد "توصل(جاكبسون) إلى صياغة عوامل لسانية وقوانين مجردة تتحكم في صيرورة كل عمل فني يتحول بفعل قوة تأثيرها إلى أثر فني، مركزا في ذلك على بنية الشعر ليس من قبيل الحصر، وإنما باعتبارها الأكثر تعلقا بالوظيفة الشعرية؛ لأنها رسالة لفظية، وعمل إبداعي تتدخل فيه ذاتية المبدع لتنسج أبنيتها داخل نظام لساني معين"[٨].

وقد جلّى (جاكبسون) الوظيفة الشعرية استناداً على النمطين الأساسين لكل ممارسة لغوية وهما: الاختيار والتأليف/التركيب/التوزيع[٩].

١٠٢- (١) التواصل اللساني والشعرية: ٥٢. وقد أشار الطاهر بومزبر في (التواصل اللساني والشعرية) إلى ترجمة الشعرية (العلم) إلى شِعْرِيات عملاً بتوصيات ندوة اللسانية المنعقدة بتونس عام ١٩٧٨م، وخلاصة التوصية تقسيم مصطلح (poetics) إلى جزأين: الأول: (poetic)أي:شعري، والثاني:(**s**) وهي علامة الجمع في الإنجليزية على الوجه القياسي؛فيصير المصطلح (شِعرِي) في صيغة جمع الإناث (شِعْرِيَّات) على صيغة سيميائيات، لسانيات. التواصل اللساني والشعرية:٥٣؛ نقلاً عن: البدائل اللسانية في الأبحاث السيمائية الحديثة، د.بوحوش، رابح، ندوة حول السيميائيات، جامعة عنابة، تونس، ١٩٩٤م.

١٠٣- (٢)قضايا الشعرية:٧٨.

١٠٤- (٣)قضايا الشعرية:٣٥.

١٠٥- (٤)قصر (جون كوهن) في كتابه (بنية اللغة الشعرية) علم الشعرية على الشعر وحسب؛ لذا عرفه بقوله: الشعرية علم موضوعه الشعر. بنية اللغة الشعرية، كوهن، جان، ترجمة: الولي، محمد، العمري، محمد، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ١٩٨٦م:٩.

١٠٦- (٥) التواصل اللساني والشعرية:٥٣.

١٠٧- (٦)الأسلوبية والأسلوب:١٧٢.

١٠٨- (٧) الأسلوبية والأسلوب:١٧٢.

١٠٩- (٨)التواصل اللساني والشعرية:٥٦.

١١٠- (٩) قضايا الشعرية: ٣٣، معجم لمصطلحات النقد الحديث (قسم أول):١٤٠. علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة:٥٥، علم الأسلوب (مفاهيم وتطبيقات)، د.الكواز، محمد كريم ، جامعة السابع من أبريل، ليبيا، ط١، ١٤٢٦هـ:٨٤.

– **الاختيار**: يمكن توصيفه بأنه "مجموعة كلمات مرتبة عموديا، يستطيع المتكلم أن يأتي بواحدة منها، في كل نقطة من نقاط سلسلة الكلام، وهي في الأصل الرصيد المعجمي للمتكلم الذي يقدر بموجبه على استبدال بعض الكلمات ببعض"[١] ؛ ذلك أن الإنسان وهو يتكلم يختار عناصر لغوية معينة، ويطرح أخرى من مجموع الوحدات التي تمدنا بها اللغة، وفق علاقة استبدال مقدرة؛ ومن ذلك أنه قد يختار مسنداً إليه (الولد، أو الطفل، أو الصبي)، ثم يختار مسندًا (جميل، أو وسيم، أو حسن)[٢].

– **التأليف/التوزيع/التركيب**: يمكن تصوره بأنه "ضم الكلمات بعضها إلى بعض، أو نظمها (كما تنظم الخرزة بالخرزة لتكون قلادة) بشكل أفقي، وهو عملية ثانية بعد عملية الاختيار، تتمثل في رصف الكلمات وترتيبها، حسب تنظيم تقتضي بعضه قوانين النحو، وتسمح ببعضه الآخر مجالات التصرف، فمثلاً يتوجب على المتكلم أن يأتي بالمضاف إليه بعد المضاف، وصلة الموصول بعد الاسم الموصول، ولكن يُسمح له بأن يقدّم المفعول به على الفعل والفاعل، وأن يبني الفعل للمجهول. والعلاقات بين عناصر هذا المحور ركنية ؛ لأنها تخضع لقانون التجاور، ولأن دلالتها رهينة بما يجاورها. وتتميز العلاقات الركنية بكونها حضورية، أي يتحدد بعضها ببعض بما هو موجود، وبما اختياره فعلا"[٣].

ويتبين مما سبق أن اختيار المتكلم لأدواته التعبيرية لا ينفصل عن توزيعها، بل يمتزج بها، ويتفاعل معها، وبذلك يكتسب النص طاقته التعبيرية الجمالية [٤] من وجهتين، هما: الألفاظ (أجزاء عملية الخلق الأدبي)، وتركيب تلك الأجزاء في النص، وحينها يكون الأسلوب محل تقاطع محورين، أحدهما: عمودي (محور/جدول الاختيار)، وثانيهما: أفقي (محور/جدول التوزيع)[٥]. وعليه "تزدوج الخصائص النوعية للأسلوب فتكون السمة الأساسية المميزة له هي مطابقة جدول الاختيار لجدول التوزيع في عملية البث الفني وهذه الظاهرة هي التي يلح عليها كل الأسلوبيين المعاصرين مما يجعلهم يعرِّفون الأسلوب بأنه الانتظام الداخلي لأجزاء النص في صلب علاقات متآلفة تُحددِّها نوعية بنيته الألسنية"[٦]. وقد أشار (جاكبسون) إلى ذلك في تعريفه للأسلوب بأنه إسقاط محور الاختيار على محور التوزيع؛ ذلك أن ما يقصده (جاكبسون) أن اللغة الشعرية قادرة على خلق سلسة من العلاقات التركيبية، ما يؤكد أن الأسلوبية تشكل بُعْدًا لغويًّا مهماً لدراسة النص الأدبي عبر صياغته

١١١– (١) علم الأسلوب (مفاهيم وتطبيقات):٨٤.

١١٢– (٢) معجم لمصطلحات النقد الحديث (قسم أول): ١٤٠.

١١٣– (٣)علم الأسلوب (مفاهيم وتطبيقات): ٨٤–٨٥. و الأسلوبية والأسلوب:١٣٩–١٤٠.

١١٤– (٤) المقاييس الأسلوبية في النقد الأدبي من خلال البيان والتبيين للجاحظ، د. المسدي عبد السلام، حوليات الجامعة التونسية، العدد (١٣) يناير ١٩٧٦م:١٥٩، المناهج الأسلوبية والنظريات النصية، العنبر، عبدالله، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج (٤٣)، ملحق (٤) ٢٠١٦م: ١٨١٤.

١١٥– (٥) المقاييس الأسلوبية في النقد الأدبي من خلال البيان والتبيين للجاحظ:١٥٩، المناهج الأسلوبية والنظريات النصية، العنبر، عبدالله، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج (٤٣)، ملحق (٤) ٢٠١٦م: ١٨١٤.

١١٦– (٦)المقاييس الأسلوبية في النقد الأدبي من خلال البيان والتبيين للجاحظ: ١٥٩–١٦٠.

اللغوية؛ لتجلية الأسس الموضوعية لبنيته الأسلوبية[١]، وتحقيقًا لمعيار منهجي مؤسس على اتحاد مستويين- كما أسلفت-، هما: (الأفقي والعمودي)؛ لإنتاج الوظيفة الشعرية بطريقة تمنحها، وتكسبها الهيمنة على النص الأدبي[٢]. وهنا أشير إلى أن محوري (الاختيار والتوزيع) يخضعان لأنظمة اللغة وضوابطها، التي تحدد للمتكلم بها الممكن وغير الممكن، دون الخضوع للعفوية أو الاعتباط [٣].

ويحدد قانون **الضغط** مفهومي الاختيار والتوزيع، ويؤثر فيهما. **وخلاصة ذلك القانون وأثره:** إن ضغط الرصيد المعجمي على المتكلم يتناسب عكسيًّا مع تقدمه في سلسلة الكلام. وبيان ذلك: أن ذلك الرصيد تتزاحم فيه الأفعال، والأسماء، والحروف. فإذا بدأت سلسلة الكلام باختيار فعل ما، انسحبت بقية الأفعال، وبقيت الأسماء والحروف، ثم إذا نطق بالاسم-الفاعل مثلاً-انسحبت بقية الأسماء، وهكذا كلما تقدمت سلسلة الكلام خف الضغط[٤].

أدوات الشعريات:

يقارب الدارس اللساني الرسالة/النص الأدبي لاستنباط أدوات الشعريات فيها، ومقاربتها، وتجلية قيمتها الفنية؛ من أجل توضيح العلاقات بين بنية اللغة وتشكلها المميز داخل الإبداع الأدبي؛ وصولا إلى التأويل العلمي، وفق مقولات: التوازي، تحليل العمق، تحليل سطح الخطاب.[٥]

-التوازي: [٦]

التوازي "مفهوم ألسني بلاغي، يتعلق ببنية العبارة ودلالتها، والخصوصية الأساسية له أنه تناظر بين جمل العبارة، يقوم على استعادة مخطط إسنادي واحد اسمي أو فعلي"[٧] في "تركيبين لغويين أو أكثر تجمع بينها علاقة التشابه أو التضاد المجسَّدة بالإيقاعات الصوتية التكرارية؛ مما يحقق تماسك النص وانسجامه"[٨]. ويقصد التوازي "إلى تأكيد الدلالة استناداً أو بواسطة

١١٧- (١) البلاغة والأسلوبية، د. عبد المطلب، محمد، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، ط١، ١٩٩٤م: ١٨٨.

١١٨- (٢) المناهج الأسلوبية والنظريات النصية:١٨١٤.

١١٩- (٣) الأسلوبية والأسلوب: ١٤٠، علم الأسلوب (مفاهيم وتطبيقات): ٨٥.

١٢٠- (٤) الأسلوبية والأسلوب: ١٤٠-١٤١، علم الأسلوب (مفاهيم وتطبيقات): ٨٥.

١٢١- (٥) التواصل اللساني والشعرية: ٥٧-٥٨.

١٢٢- (٦)وردت في البلاغة العربية -مثلاً- مصطلحات دالة على مصطلح (التوازي)، منها: الموازنة، التناسب، المساواة، التقسيم. واستخدم المعاصرون مصطلحي: التوازي، التقطيع. بيد أن مصطلح (التوازي) هو الأقرب ملاءمة. وقد تلقى الأسلوبيون ذلك المصطلح، وعملوا على تطويره. شعر عبدالله حمادي (البنية والدلالة)، د.بقار، أحمد، دروب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، ٢٠١٦م :٦٧.

١٢٣- (٧)النقد والأسلوبية بين النظرية والتطبيق (دراسة)، د.ذريل، عدنان، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، ١٩٨٩م: ٢٧٨.

١٢٤- (٨)بلاغة التوازي في السور المدنية (رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها)، إعداد: عبدالله، العربي، إشراف: أ.د.عبدالقادر، بوعزة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران، الجزائر، ١٤٣٥/١٤٣٦هـ-٢٠١٤/٢٠١٥م :١٨.

التجنيس والمطابقة"[١]، إضافة إلى إشباع الرغبة السمعية لدى المتلقي، المتمثلة في توقع (غير شعوري/تلقائي) تتابع جملة من المقاطع المتناسقة، وفق نمط خاص محدد، سواء أكانت تلك المقاطع أصواتاً أم صوراً للحركات الكلامية، وحينها يكون المتلقي -بعد إشباع رغبته- مهيأً لتقبل تتابع جديد من النمط نفسه دون غيره، وذلك سر من أسرار التوازي؛ ذلك أنه يحقق استجابة لنزوع نفسي تلقائي لدى المتلقي[٢]. وتبرز أهمية التوازي -أيضاً-في أثره "في تماسك النص وانسجامه"[٣]، إضافة إلى أن أدبية الخطاب -كما يرى (جاكبسون)- تتولد من خلال خلقه للتناسبات التوزيعية؛ لذا اعتمد ذلك المبدأ في تحليلاته[٤].

ويتضمن التوازي عند (جاكبسون) مجموعة أدوات شعرية تكرارية، منها: الجناس والقافية والتصريع والسجع والتطريز والتقسيم والمقابلة والتقطيع والتصريع وعدد المقاطع أو التفاعيل و النبر والتنغيم، ويمكن لبنية التوازي استيعاب الصور الشعرية بما فيها من تشبيهات واستعارات ورموز، كما يمكن لبنية التوازي تخطي حدود البيت أو المقطوعة لاستيعاب القصيدة بأتمها حيث توازي مجموعة من الأبيات أو مقطوعة مجموعة أخرى ضمن القصيدة نفسها[٥].

تحليل العمق:

يهدف تحليل العمق إلى الكشف عن مدلول الكلمة ضمن الأنساق التركيبية، وتتجلى -بشكل خاص- في النظرية الدلالية السياقية (**Contextuelle**)؛ التي ترى أن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، أي وضعها في سياقات مختلفة [٦]؛ فاللغة ليست قارة ثابتة، بل هي متحركة متطورة، ذلك أن قوانينها تحول بنيتها إلى بنية فاعلة إيجابية للإسهام في تكوين بناء النص وخلق دلالاته. [٧]

تحليل سطح الخطاب:

١٢٥- (١)النقد والأسلوبية بين النظرية والتطبيق: ٢٧٨.

١٢٦- (٢) ظاهرة الإيقاع في الخطاب الشعري، أحمد، محمد فتوح، مجلة البيان، الكويت، العدد (٢٢٨) مارس، ١٩٩٠م:٤٣، القصيدة العربية في موازين الدراسات اللسانية الحديثة: قصيدة أنشودة المطر للسياب أنموذجا (بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم الأدب العربي)، إعداد: بن زينة، صفية، إشراف: أ.د.:عزوز، أحمد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة ألسانيا وهران، الجزائر، ٢٠١٢/٢٠١٣م: ٦٣.

١٢٧- (٣)بلاغة التوازي في السور المدنية:١٩.

١٢٨- (٤) شعر عبد الله حمادي (البنية والدلالة):٦٨.

١٢٩- (٥) قضايا الشعرية: ٧-٨، التواصل اللساني والشعرية: ٥٨.

١٣٠- (٦) علم الدلالة، د.عمر، أحمد مختار، عالم الكتب، القاهرة، ط٥، ١٩٩٨م:٦٨، نقلاً عن:

131- A note on some uses of the term meaning in Descriptive Linguistics, R. fowler, in word, No.21:418 ، Semantic Fields and Lexical Structure, A.Lehrer, Amsterdam-London,1974:١٧٤.

١٣٢-(٧) دليل الناقد الأدبي، د.الرويلي، ميجان، د.البازعي، سعد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط٣، ٢٠٠٢م :٧١..

يتكون الخطاب من ثنائية، البنية والدلالة/المعنى، وتشكل البنية المظهر المادي المحمل بشحنات الدلالة، وتلك الثنائية لا ينفصل طرفاها ولا يندمجان؛ لذا فإن أي دراسة تهدف إلى تحقيق الشمولية والمنهجية والعلمية لابد لها من الاعتناء بسطح الخطاب كما تعتني بعمقه؛ ذلك أن كل طرف منهما يسهم في كشف جمالية الآخر(١).

أداوت التوازي في الفن الشعري:

تستند لغة الشعر المعبرة الأنيقة على نظام وقوانين تشكل أبنية توازيه، وتجعله خطاباً مميزاً عن النثر. وقد ذكر (جاكبسون) جملة من الأدوات التي تسهم في وجود التوازي الشعري وتفعله(٢)، وهي: التراكيب النحوية، والوحدات المعجمية، والإيقاعات الموسيقية الناتجة عن التنوعات الصوتية، والهياكل التطريزية(٣). وتلك الأدوات تكسب الأبيات المترابطة بواسطة التوازي انسجامًا واضحًا وتنوعًا كبيرًا في الآن نفسه(٤)؛ لذا قال (هوبكنس):"إن بنية الشعر هي بنية التوازي المستمر"(٥).

المبحث الثالث: الوظائف الانفعالية في شعر العلاقات الأسرية:

تهدف الوظيفة الانفعالية/التعبيرية في نظرية التواصل عند جاكبسون- كما أسلفت- إلى الكشف عن ذاتية الخطاب لدى المرسل، من خلال مقاربة اختياراته اللغوية المعبرة عن قيمه وآرائه ومشاعره وأحاسيسه وانفعالاته إزاء الموضوعات المتحدِّث عنها في رسالته/خطابه. ومن تلك الانفعالات والأحاسيس والمشاعر: الفرح والاستياء والغضب والحزن والتوسل والاستعطاف والسخط والصمود والاستغراب والحيرة والاستخفاف والاستهزاء وغيرها، من خلال جملة من الأساليب والبنى كالآهات، والتعجبات، الضمائر وغيرها(٦).

وقد تضمن ديوان: "يا قبلة المجد" لحسين فطاني اثنين وخمسين (٥٢) نصًّا؛ لتجلية علاقته بأسرته: زوجته، أبنائه وبناته وأولادهم، إخوته، وأخواته وأسرهم، إضافة إلى والد زوجته، وأختها.

١- الوظائف الانفعالية في شعر العلاقة بالزوجة:

بث حسين فطاني في مدونته الشعرية مشاعره وأحاسيسه وانفعالاته إزاء زوجه، وقيمه التي يؤمن بها في تلك العلاقة. ومن ذلك قصيدة "إيهٍ ثريا القلب أنت نعيمه"(٧)،

ومنها قوله:

١٣٣- (١) التواصل اللساني والشعرية: ٦٠، الأسلوبية والأسلوب: ١٤٤.

١٣٤- (٢) التواصل اللساني والشعرية:٦٢.

١٣٥- (٣) التواصل اللساني والشعرية:٦٢، وقضايا الشعرية:١٠٦.

١٣٦- (٤)قضايا الشعرية:١٠٦.

١٣٧- (٥)قضايا الشعرية:١٠٥-١٠٦.

١٣٨- (٦) نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة:٦٩-٧٠.

١٣٩- (٧)دون فطاني القصيدة وهو في القاهرة، وأرسلها إلى زوجته (الثريا) وهي في مكة المكرمة. ياقبلة المجد، حسين داود فطاني، مطبعة المحمودية، جدة، د.ط، ١٤١٥هـ:١٨٨.

قد عشتُ بالذكرى الجميلة أنتشي ذكرى جمالك والصبا الممراحِ
ولطالما أسهدت جفني ساهما لم أدرِ ما ليلي وما إصباحي
والبدر في أفق السماء شعاعه أمل وبين عيونه مصباحي
ما كنتِ إلا أنت فيه وإنني أسمو إليك رواح كل صباح[١]

تتجلى مشاعر فطاني وانفعالاته إزاء زوجه (الثريا) في جملة من الآليات اللغوية، استهلها باختيار الفعل (عشت) الدال في جذره (عيش) على معاني: الحياة، وما تكون به من المطعم والمشرب وغيرهما،[٢] وإلى ذاك فإن (الثريا) هي (انتشاء) فطاني وفرحه وتجليات سروره وأسباب حبوره[٣]، وذلك متجلٍ في قوله: "أنتشي". ففطاني جعل ذكريات زوجه حياة يتجاوز بها حزن الغربة وشدتها، وصيّر صور جمالها -التي لم تفارقه في غربته- نشوة تنشر الفرح والسرور في وحشة غربته. وقد عزز فطاني ذلك البوح الانفعالي بتكثيف حضور ضمائر المتكلم، ومن ذلك: (التاء) في الفعل "عشتُ"، و(أنا) المستتر في الفعل "أنتشي"، و(التاء) في "أسهدت"، و (الياء) في "جفني"، و(أنا) المستتر في الفعل "أدرِ"، و(الياء) في "ليلي"، و"إصباحي"، و"مصباحي"، و"إنني"، و(أنا) المستتر في الفعل (أسمو).

وفي قصيدة: "ورأيت في الوجه الجميل قصيدة" تبدو الوظيفة التعبيرية في استخدام أسلوب التعجب، وضمائر المتكلم، واختيار الدوال المعبرة. يقول فطاني:

حسناء، رائعة الجمال، كريمة لبس العفاف ثيابها فأجلها
نظرت إلى المرآة فاختالت بها ما كان أجملها وأحلى دلّها
والحسن أجمل ما نرى ألوانه مزهوة في موضع يحلو لها
ناجيتها فشربت من ألفاظها كأسا هو السحر المبين أحلّها
ورأت عظيم تحيّري وتولهي فرنت لتبصر في المشاعر فعلها[٤]

يتجلى التعجب في قوله "ما كان أجملها"[٥]، وقوله: "أحلى دلها"[٦]، وقد عزز استخدام دال (كان) التعبير عن مشاعر فطاني؛ ذلك أن صيغة التعجب انتقلت بعد دخول (كان) من انعدام الزمنية إلى دلالة المضي[١]؛ المرتبطة بالثبات والديمومة. إن إعجاب فطاني بزوجه بادئٌ في الماضي، وقارٌ ثابتٌ في الحاضر.

١٤٠- (١)ياقبلة المجد:١٨٨-١٨٩.

١٤١- (٢) لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، ط٣، ١٤١٤هـ:٦/ ٣٢٢، معجم اللغة العربية المعاصرة، د.عمر، أحمد مختار وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م: ٢/ ١٥٨٤.

١٤٢- (٣) معجم اللغة العربية المعاصرة:٣/٢٢١٦.

١٤٣- (٤)يا قبلة المجد:١٦٩.

١٤٤- (٥)(كان) زائدة بين "ما" التعجبية وفعل التعجب، وتدل (كان) -في ذلك التركيب- على الزمن الماضي. النحو الوافي، د. حسن، عباس، دار المعارف، مصر، ط١٥، د.ت: ١/٥٨٠.

١٤٥- (٦)على تقدير: "ما كان أحلى دلها".

وتلمح الوظيفة التعبيرية -أيضاً- في ضمائر المتكلم، ومن ذلك: (التاء) في "ناجيتُها"، و "فشربتُ"، و(الياء) في "تحيري" و "تولهي"، فضلاً عن استخدام الدوال المعبرة، وقد سبق بيان أثر مزج (كان) بأسلوب التعجب، إضافة إلى اختيار دوال معبرة عن فرط الإعجاب، مثل: "حسناء"، "رائعة"، "الجمال"، "حسن"، "مزهوة"، "السحر المبين". إضافة إلى دلالة التقدير والاحترام والإجلال، مثل: "كريمة"، "أجلها". وبذلك يتجلى موقف فطاني من زوجه، ومشاعره النبيلة إزاءها.

ومن تجارب الوظيفة التعبيرية قصيدة: "وحديث الحب ما أعذبه"التي دونها فطاني إلى زوجه وهي بالطائف[٢].ومنها قوله:

في ربى الطائف هامت مهجتي ... رفرفت روحي إلى الحسن المبين
ودنت من أعين فتانة ... بين أحضان الحسان النائمين
أنة الشوق بقلبي ياله ... من محب خافق في كل حين
صادق العفة عذري الهوى ... قد سما بالروح بين المغرمين
هاتف بالحسن في دقاته ... نبرة الحب وترديد الحنين
وحديث الحب ما أعذبه! ... ورده صافٍ ومنكن المعين[٣]

تعاضدت الدوال مع أسلوب التعجب لإجلاء مشاعر فطاني، فدال "أنة" يحكي إخراج فطاني لأنفاسه بصوت يراوح بين التوجع والتَّحزُّن والألم وفرط الشوق، ثم عزز فطاني ذلك التعبير بالتعجب في قوله: "ياله" من حال قلبه الخافق شوقاً في كل حين. يمتد التعجب في البيت الرابع من ذلك القلب، الصادق، العفيف في حبه، السامي عن كل أدران العلاقات الإنسانية، المتسم بالصدق والوفاء والإخلاص في علاقته بزوجه؛ لذا هو هاتف بنبرة الحب والحنين، يختم فطاني تعبيره الصادق بالتعجب من جمال الحب الصادق وعذوبته التي تكسو النفس راحة وطمأنينة وصفاء يجلي أبعاد علاقة فطاني بزوجه.

واستندت تعبيرية فطاني في جملة من نصوصه على تكثيف ضمير المتكلم، كقصيدة:"وهمس لغاك في أذني مقيم"، ومنها:

بعادك هزّ صبري واصطباري ... وعلَّمني مقام الصابرينا
ولولا رحمة من فضل ربي ... ونور منه يهدي الطالبينا
لكنت أعيش في هَمٍ ووهمٍ ... وحمَّى الوهم داء الهائمينا
أخال اليوم يمضي من حياتي ... بدونك في ثوانيه سجينا
وليلي وَقْدُ أنجمِه اشتياقٌ ... كذاك يكون ليل العاشقينا

١٤٦- (١)بيان ذلك: أن صيغة التعجب -من حيث هي- لا تدل -على الأرجح- على زمن المضي ولا غيره؛ فهي إنشاء لمجرد التعجب وحسب، ولا أثر للزمن فيه. بيد أن دخول (كان)عليها نقلها إلى زمن المضي، فصارت صيغة التعجب واقعة في الماضي، ودالة عليه.النحو الوافي: ١/٥٨٠.

١٤٧- (٢)يا قبلة المجد:١٧٠.

١٤٨- (٣)يا قبلة المجد:١٧٠-١٧١.

ثم يقول:

أكـــاد لفـــرط إحساســـي وحسِّـــي أراكِ الآن بـــــــــينَ الأقربينـــــــــا

أتـــابعُ فـــي حنـــانٍ واشـــتياقٍ خُطَـــاك وذاكَ شـــأن الواصـــلينا[١]

لم يخل بيت من الأبيات السابقة من ضمير المتكلم [٢]؛ المعبر عن صدق مشاعر فطاني تجاه زوجه، وفرط تعلقه بها، وشدة شوقه إليها، وصدق مشاعره نحوها، وتأثره ببعدها عنه؛ إذ اهتزَّ صبره واصطباره؛ فعاد لتعلُّم مقامات الصابرين عبر العصور، والالتحاق بهم، وأسرته همومه وأوهامه وأحزانه، وسيطرت عليه، وذاك حال العاشقين، إلا أن الله تعالى تداركه بفضله ورحمته. وفطاني -إلى ذلك كله- يرى أيامه بدون زوجه سجنًا[٣]، بثوانيه ودقائقه وساعاته وأيامه؛ مشكلاً بذلك سجنًا زمنيًا متراكمًا، تسعى أنجم الليل إلى قطعه بإيقاد علامات الشوق الصادق إليها. وفطاني – أيضاً- لفرط إحساسه ومشاعره يكاد يراها ويتتبع خطواتها بحنان واشتياق ولهفة رغم بعدها، وما ذاك إلا دليل على صدق رغبته في وصلها، ورؤيتها. وتكثيف ضمير المتكلم متجلٍّ -أيضاً- في قصائد: "ترى من أنا"[٤]، "الحديث شجون"[٥]، "الذكريات أعيش بين بديعها"[٦].

٢- الوظائف الانفعالية في شعر العلاقة بالأبناء والبنات وأولادهم:

ارتبط الشاعر العربي-بعامة-بأبنائه وبناته، وعبر عن نزوعه العاطفي إليهم، ومشاعره الصادقة تجاههم[٧]، ومن ذلك تعبيره عن "مشاعر الحب، والعطف، والحنان، والخوف عليهم، والحرص عليهم من المخاطر"[٨].

وقد تضمن شعر فطاني جملة من التجارب السائرة على ذلك النهج، كقصيدة: "حسان فرحة روحي"؛

١٤٩- (١)يا قبلة المجد:٣٤٠-٣٤١.

١٥٠- (٢)صبري، اصطباري، علمني، ربي، لكنت، أعيش، أخال، حياتي، ليلي، أكاد، إحساسي، حسي، أراك، أتابع.

١٥١- (٣)ذلك المعنى من قولهم: "وخَيَّلَ عليه: شَبَّه. وأَخَال الشيءُ: اشتبه. يقال: هذا الأمر لا يُخِيل على أحد أي لا يُشْكِل. وشيء مُخِيل، أي: مُشْكِل. وفلان يمضي على المُخَيَّل، أي: على ما خَيَّلت، أي: ما شَبَّهَت، يعني على غرر من غير يقين". لسان العرب:٢٢٧/١١.

١٥٢- (٤)يا قبلة المجد:٢٠٢-٢٠٤.

١٥٣- (٥)يا قبلة المجد:٢٦٨-٢٦٩.

١٥٤- (٦)يا قبلة المجد:٣٢١. ولمزيد من تجارب الوظائف الانفعالية في شعر العلاقة بالزوجة؛ يا قبلة المجد: ١٧٢، ١٧٦، ١٧٨، ١٨٥، ١٨٦، ١٨٧، ٢٠٢، ٢١٠، ٢٢٦، ٢٤٣، ٢٦٨، ٢٧٥، ٣٠٧، ٣١٤، ٣١٨، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٤٠.

١٥٥- (٧) مكانة الأبناء والحفدة في الشعر العربي، أرناؤوط، عبد اللطيف، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة، سورية، العدد (٦٢٦) نوفمبر/تشرين الثاني، ٢٠١٥م: ٢١٨.

١٥٦- (٨)علاقة الشاعر العباسي بأسرته حتى نهاية القرن الرابع الهجري: دراسة في الرؤية والتشكيل الجمالي، المساعيد (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها) إعداد: ريم عوض ثاني، إشراف: أ.د. الدروبي، محمد محمود، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة آل البيت، الأردن، ٢٠١٥/٢٠١٦م: ٥٢.

التي دونها فطاني إلى ابنه حسان في يوم مولده. [١] وفيها يقول:

حســـــــان فرحـــــــة روحـــــــي وبهجتـــــــــــي وحنـــــــــاني
قدومـــــــه كـــــــان ســـــــعدًا للقلـــــــب ممـــــــا يعـــــــاني

ثم يقول:

بُنـــــــيَّ ذكـــــــرك يبقـــــــى بـــــــــالحلم والاتـــــــــزان
بنـــــــي مجـــــــدك يزهـــــــو بـــــــــالعلم والإيمـــــــــان[٢]

تراكم الضمير المتكلم في البيت الأول من القصيدة؛ معبراً عن علاقة فطاني بابنه حسان، فهو فرحة روحه، وبهجته، وتجليات حنانه وعاطفته. واستندت تلك التراكمية على تركيب الإضافة؛ الذي تنوع بين إضافة مركبة، وأخرى بسيطة:

– الإضافة المركبة: وتتجلى في تركيب "فرحة روحي"؛ إذ استندت –ابتداءً– على إضافة الفرحة إلى الروح، ثم إضافة الروح إلى المتكلم/الشاعر.

– الإضافة البسيطة: وتبرز في تركيبين، هما: "بهجتي"، "حناني".

وقد أسهمت الإضافة بنوعيها في تعظيم صدق علاقة فطاني بابنه[٣]، وإن كان ظهور تلك الدلالة في الإضافة المركبة أكثر من الإضافة البسيطة.

كما تبرز عاطفة فطاني في اختيار التصغير لدال "بُنيّ"؛ وفي ذلك دلالة على التلطف مع ابنه، والتحبب إليه، والتذكير بقوة العلاقة بينهما. كما عبرت دلالة التصغير –أيضاً– عن مشاعر الحب والألفة والشفقة على الابن والحرص عليه، والرغبة في استماعه إلى النصح. وذلك متجلٍ في إضافته إلى نفسه بضمير المتكلم [٤].

ومن تجارب هذا السياق قصيدة: "سناء في حديقتها بين لعبها"؛ المعبرة عن تعلق فطاني بابنته سناء:

ســـــــناء بـــــــين زهرهـــــــا وبـــــــين تلـــــــك الروضـــــــة
مليكـــــــة فـــــــي حســـــــنها ياحســـــــن تلـــــــك الطلعـــــــة
وأمســـــــكت فـــــــي كفهـــــــا بزهـــــــــــــــــــــرة ووردة
طـــــــورا تشـــــــم هـــــــذه والـــــــــــورد ذات مـــــــــرة

ثم يقول:

١٥٧– (١) يا قبة المجد: ٢١٢.

١٥٨– (٢)يا قبة المجد: ٢١٢–٢١٣.

١٥٩– (٣)من الأغراض البلاغية لتركيب الإضافة: التعظيم. مفتاح العلوم، السكاكي، يوسف بن محمد، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: زوزو، نعيم، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط٢، ١٤٠٧ هـ – ١٩٨٧م:١/١٨٧، خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني)، د.أبو موسى، محمد محمد، مكتبة وهبة، القاهرة، ط٤، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م: ٢١٢.

١٦٠– (٤)للتوسع في دلالات التصغير: التصغير ودلالته البلاغية في البيان النبوي، د.مرعي، محمد عبود، مجلة كلية اللغة العربية بإيتاي البارود، مصر، المجلد (٣٣) العدد (١) مارس، 2020م: ٨٧، ٩٣.

ســـــــناء يـــــــا حبيبتـــــــي ومـــــــن لهـــــــا أنشـــــــودتي
إنـــــــي أراك دائمـــــــا فـــــــي خطـــــــوتي وفكرتـــــــي

إلى أن يقول:

يـــــا مهجتـــــي يـــــافرحتي يـــــا بهجتـــــي يـــــا طفلتـــــي[١]

إن سناء مليكة الحسن لدى والدها، حسنة الطلعة، تجلس في الروضة الغناء بين الورد والزهر، متنقلة بينها، تشم هذه مرة، وتشم تلك مرة؛ مجلية براءتها ونقاءها وطفولتها الصادقة، وهي -إلى ذلك- حبيبة والدها التي خصها بشعره وإبداعه وأناشيده التعبيرية الانفعالية، يراها -دائماً- في لحظات حركيته وتجليات سكونه، وهي -أيضاً- مهجته، وخالص حبه، وصادق فرحته، وأسباب سروره وفرحته وبهجته، وهي قبل ذلك وبعده طفلته التي لن تكبر أبداً. وقد استند فطاني في التعبير عن تلك المشاعر الأبوية الصادقة على اختيار الدوال المناسبة، كالزهر، والروضة، والحسن، والحبيبة، والمهجة، والفرح، والبهجة. إضافة إلى مزج جملة من تلك الدوال بضمير المتكلم لتعميق صورة التعلق بالابنة، ويتعزز ذلك بتراكمية الضمير في البيت الواحد، وتتابعه أحياناً كما في قوله: "**إني، أراك، خطوتي، فكرتي**"، وكذا قوله: " **يا مهجتي، يافرحتي، يا بهجتي، يا طفلتي** ".

وقد حرص فطاني على تصدير بعض قصائده بضمائر المتكلم؛ لإشهار مشاعره إزاء أبنائه وبناته. ومن ذلك تراكم ضمائر المتكلم في مطلع قصيدة "إلى سناء روحي". يقول فطاني:

يـــا ســـنا روحـــي ويـــا لـــذتها أنـــت لـــي فـــي الكـــون أنســـي وحيـــاتي[٢]

ويبرز دال الفداء في المدونة أداة تعبيرية عن عاطفة حب الأبناء والبنات، والتعلق بهم، كقول فطاني من قصيدة: "في ميلاد ابنتي سمر":

ســـمر بروحـــي أفتـــديك حبيبتـــي أنـــت المنـــى والبشـــر يـــوم لقـــاك[٣]

وإلى ذاك يبرز دال معبر آخر هو (الحب). يقول فطاني من قصيدة "طفلتي سمر":

أحبهـــــــا لعطفهـــــــا أحبهـــــــا للرقـــــــة
أحبهـــــــا للطفهـــــــا أحبهـــــــا للفطنـــــــة
أحـــــب منهـــــا نظـــــرة فيهـــــا عميـــــق الحكمـــــة[٤]

١٦١- (١)يا قبة المجد: ٢٦٤-٢٦٥.
١٦٢- (٢)يا قبة المجد: ١٨٠.
١٦٣- (٣)يا قبلة المجد: ٢٦٦.
١٦٤- (٤)يا قبلة المجد: ٢٨٨.

تكرر دال (الحب) خمس مرات في المقطع السابق من القصيدة؛ مجلياً عاطفة الأب تجاه ابنته. والمتأمل في استخدام دالي (الفداء-الحب) يلحظ أن فطاني لم يكتفِ بهما – على أهميتهما-؛ إذ عزز طاقتهما التعبيرية بضمير المتكلم المستتر (أنا)[١].

وقد تضمنت المدونة نصوصاً مزج فطاني فيها بين التعبير عن علاقته بزوجه وأبنائه وبناته؛ مجلياً بذلك عواطفه إزاءهم، وتعلقه بهم. ومن ذلك قوله:

عزيزتـــــــــي (ثريتـــــــــي) تحيـــــــــة وعافيـــــــــةْ
أبـــــــثُّ شـــــــوقي كلـــــــه والحـــــــب مـــــــلء قلبيـــــــه

ثم يقول:

ســـــــناء يـــــــا ســـــــنائيه حســـــــان يـــــــا حســـــــانيه
وأنـــــــت يـــــــا ســـــــمارتي وأنـــــــت يـــــــا وضـــــــاحيه
وأنـــــــت يـــــــا صـــــــغيرتي أفنـــــــان يـــــــا أفنانيـــــــه
اليـــــــوم عيـــــــد أمكـــــــم هـــــــل تعرفـــــــون مـــــــن هيـــــــه؟
هـــــــي الحنـــــــان كلـــــــه هـــــــي الأمـــــــاني الغاليـــــــه
هـــــــي الهـــــــدى فلتحفظـــــــوا لهـــــــا الأيـــــــادي الحانيـــــــه

إلى أن يقول:

هـــــــل تعرفـــــــون قـــــــدرها هـــــــي الثريـــــــا الغاليـــــــه[٢]

عبر فطاني عن حبه لأفراد عائلته؛ معدداً أفرادها؛ مبتدئاً بزوجه ثريا، منتقلاً إلى أبنائه وبناته: سناء، حسان، سمر، وضاح، أفنان. وقد وظف فطاني (هاء السكت/الوقف) [٣] لتعزيز تعبيره عن مشاعره، من خلال السمة الصوتية للهاء؛ ذلك أنها "امتداد للصوت الخارج من الرئتين، الذي يكون الإنسان قد حشده للنطق"[٤]، وبيان ذلك أنه بعد "انتهاء النطق يزفر

١٦٥- (١)لمزيد من تجارب الوظائف الانفعالية في شعر العلاقة بالأبناء والبنات؛ يا قبلة المجد: ٣٤٤-٣٤٥، ٣٤٩-٣٥١، ٣٥٨-٣٥٩، ٣٦٤، ٣٦٦، ٣٧٦-٣٧٧، ٣٨٢، ٣٩٨-٤٠٠.

١٦٦- (٢)يا قبلة المجد: ٣٥٢-٣٥٣.

١٦٧- (٣)هاء السكت: هاء تلحق أواخر بعض الكلمات عند الوقف عليها؛ لبيان الحركة أو حرف المد. مجموعة الشافية في علمي التصريف والخط، وهي تشتمل على متن الشافية لابن الحاجب وخمسة شروح لها (شرح الشافية للعلامة الجاربردي، شرح الشافية للعلامة نُقره كار، حاشية على شرح الجاربردي لابن جماعة، المناهج الكافية في شرح الشافية للشيخ زكريا الأنصاري، الفوائد الجليلة في شرح الفرائد الجميلة لإبراهيم الكرمياني)، حققها وضبطها واعتنى بها: شاهين، محمد عبدالسلام، دار الكتب العلمية، لبنان، ط١، ٢٠١٤م:١/٦٤٠. و الجنى الداني في حروف المعاني، المرادي، حسن بن قاسم، تحقيق:د.قباوة، فخرالدين، فاضل، محمد نديم، دار الكتب العلمية، لبنان، ط١، ١٤١٣ هـ-١٩٩٢م:١٥٢.

١٦٨- صوت الهاء في العربية، محمد، إبراهيم كايد، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، المجلد (١٤)، العدد (٢٤)، مايو، ٢٠٠٢م:٩٢١.

١٦٩- (٤)صوت الهاء في العربية:٩٢١.

الناطق ما تبقى من ذلك الهواء الذي احتشد في الفم فيسمع صوت الهاء الذي هو النفس"[١]. فصوت الهاء الساكن في نهاية الدوال في القصيدة السابقة معبِّر صوتي عن متانة علاقة فطاني بأسرته، وامتدادها.

أما المراوحة بين امتداد النفس قبل هاء السكت وانقطاعه بها؛ فتعبر عن مراوحة فطاني بين ألم البعد وقسوة الفراق[٢]، وبين أمل اللقاء، وشدة الشوق، وفرط التعلق؛ فصارت المراوحة -في إثر ذلك- معبرة عن نفسية فطاني وحالته التي يعيشها، وأحاسيسه التي يشعر بها[٣].

- الوظائف الانفعالية في شعر العلاقات الأسرية الأخرى:[٤]

لم يهمل فطاني التعبير عن علاقته بأمه وأبيه وإخوته وأخواته وأسرهم، ووالد زوجه وأختها، ومشاعره وعواطفه تجاههم.

يقول فطاني في قصيدة: "رائع الألحان" التي دونها في القاهرة ردًّا على قصيدة بعثها شقيقه:[٥]

يـــا صـــفي الـــنفس هـــل لـــي نفثـــة تمـــلأ الـــوادي بأنَّـــات الحنـــين؟
يـــا شـــقيق الـــروح هـــل لـــي نفثـــة تمـــلأ الـــدنيا بألحـــان الشـــجون؟
أنـــت قـــد أرســـلتها فـــي لوعـــة عـــرف الكـــون بهـــا نبـــل الـــرنين [٦]

عبر فطاني في التجربة السابقة عن علاقته بأخيه إبراهيم؛ فهو صفي روحه، وشقيقها، وملجأ نفثاته الصادقة؛ التي أرسلها إلى أهله من القاهرة.

باح فطاني -بعد ذلك- بمشاعره إزاء أمه:

قبَّلـــــت أقـــــدام أمٍّ حـــــرة وهبـــت أبناءهـــا كـــل الحنـــين
ســـلمت أمـــر بنيهـــا للـــذي يهـــب الـــرزق لكـــل العـــالمين
ودعتـــه فـــي خشـــوع عـــامرٍ وهـــو الـــرحمن يعطـــي الســـائلين[٧]

إن فطاني -وفق الأبيات السابقة- متعلق بأمه، مرتبط بها نفسياً وعاطفياً، مُقِرٌّ بفضلها -بعد الله تعالى- وأثرها في حياة أسرتها؛ لذا أرسل إليها رسالة الشوق والحب؛ مقبلاً أقدامها، معترفاً بحقها. ثم عبر-في النص ذاته-عن تعلقه ببقية أهله، يقول مصوراً انفعالاته:

١٧٠- (١)صوت الهاء في العربية:٩٢١.

١٧١- (٢)كتب فطاني القصيدة وهو في كولالمبور، وأرسلها إلى أسرته في القاهرة. يا قبلة المجد: ٣٥٢.

١٧٢- (٣)للتوسع في فكرة تعبير الهاء عن نفسية المتكلم: صوت الهاء في العربية: ٩٢٤. ولمزيد من تجارب الوظائف الانفعالية في شعر العلاقة بأفراد الأسرة (الزوج- الأبناء- البنات)؛ يا قبلة المجد: ١٧٤، ٢٠٠، ٢٢٥، ٢٣٢، ٢٥١، ٢٧٣، ٢٨٠، ٣٢٨.

١٧٣- (٤)يقصد بها علاقات فطاني ببقية أفراد عائلته، وتشمل الأب، الأم، الإخوة، الأخوات وأسرهم، أهل الزوجة.

١٧٤- (٥) يا قبلة المجد: ٢١٨.

١٧٥- (٦)يا قبلة المجد: ٢٢٠.

١٧٦- (٧)يا قبلة المجد: ٢١٩.

مـــــن أخٍ تســـــعده ذكـــــراكم وهـــو فـــي البعـــد وفـــي القـــرب الأمـــين
شـــهد النيـــل بمـــا فـــي قلبـــه واســـتفاق النيـــل مـــن دمـــع هتـــون
أوجدتـــه لهفـــة الـــذكرى لكـــم وفـــراق الأهـــل والـــركن المكـــين

ثم يقول:

إيـــه يـــا نيـــل حنانيـــك فقـــد هزنـــي الوجـــد لأهلـــي الأكـــرمين
أنـــا مـــا عشـــت فنفســـي ملكهـــم ولهـــم قلبـــي وحبـــي والـــوتين(١)

فهو مرتبط بهم، صادق في علاقته بهم، إلى حد جعل ذكراهم مصدر سعادة لا تعاسة، ومنبع فرح لا حزن؛ ذلك أنها -الذكرى- تجلي وفاءه، وتبين صدقه، وتؤكد ارتباطه بهم.

أما الوالد الحاني الشفيق الصادق، فخصص له فطاني في قصيدته هذه أبياتاً، منها قوله:

ولـــي اليـــوم رجـــاء شـــفني أن تحيـــي ســـيدي البـــر الـــرزين
رحـــم الله أبـــي مـــن خصـــه بســـجايا كلهـــا خلـــق وديـــن(٢)

نفث فطاني حبه لوالده، واعترافه بفضله، وما اتسم به من قيم ومبادئ زرعها في أفراد عائلته، فهو البر الرزين، ذو السجايا النبيلة الجامعة بين الخلق والدين.

وقد نالت علاقته ببقية أهله نصيباً من التجربة السابقة. يقول فطاني:

وجمـــيلا حيـــه فـــي رقـــة إنـــه فـــي الموضـــع الأســـمى المكـــين
وإذا حييـــت عنـــي صالـــحًا فتـــذكر أنـــه حصـــني الحصـــين
ثـــم أختـــيّ ومـــن يتبعهمـــا مـــن صـــغير وشـــباب وخـــدين
وبنـــو الأخـــوان لا أنســـاهم فـــي ربيـــع القلـــب هـــاموا متـــرفين
وبنـــات العـــم والخـــال ومـــن فـــي الســـجايا مثـــل عطـــر الياســـمين
وبنـــو الأعمـــام والخـــال ومـــن فـــي رُبـــى البيـــت مـــن الأهـــل قطينـــي(٣)

لم يهمل فطاني ارتباطه النفسي وتعلقه الروحي بإخوته، وأخواته، وأبنائهم وبناتهم، وأعمامه وأخواله، وأبنائهم وبناتهم، ولم يكتفِ بذلك؛ إذ شمل بوحه الشعوري كل من تربطه به علاقة نسب.

إن فطاني مرتبط بعائلته في مفهوميها الضيق والواسع، متعلق بهم، صادق في التعبير عن حبهم، حريص على ألا ينسى أحداً منهم وهو يعبر عن مشاعره وبوحه.

١٧٧- (١)يا قبلة المجد: ٢١٩-٢٢٠.

١٧٨- (٢)يا قبلة المجد: ٢٢٠.

١٧٩- (٣)يا قبلة المجد: ٢٢٠-٢٢١.

يبرز ضمير المتكلم في التجربة السابقة أداة رئيسة للتعبير عن مشاعر فطاني وانفعالاته. وقد تنوعت تلك الأداة بين الضمير المنفصل (أنا) والضمير المتصل (الياء). وإلى ذاك فقد وظف فطاني دوالاً تجلي رغبته في التّصبر عن فراق أهله، كقوله:

إيـــهِ يـــا نيـــل حنانيـــك فقـــد هزنـــي الوجـــد لأهلـــي الأكـــرمين[١]

عبر دال (إيه)[٢] ودال (حنانيك)[٣] عن رغبة فطاني في ازدياد حنان النيل وتضاعف رحمته؛ حتى يقوى على مدافعة ألم الفراق، وتوقان النفس، وحنينها إلى لقاء الأهل.

ومن تجارب التعبير عن العلاقات الأسرية الأخرى قطعة: "والدي الحبيب"؛ التي عبر فيها عن مشاعره إزاء والد زوجه؛ جاعلاً زوجه أحمولة لتلك التجربة[٤]. يقول فطاني:

أبـــي برضـــاك عشـــت ولـــي فـــؤاد يحـــن إلـــى لقـــاء كـــل حـــين
وقـــد عـــودتني عطفًـــا ولطفًـــا وبـــرُّك يـــا أبـــي فرضـــي ودينـــي
وإن حكـــم الزمـــان ببُعـــد مثلـــي فأحســـب أن قربـــي فـــي حنينـــي
وأقســـم أن لـــي مـــن صـــدق حبـــي مـــن الـــرحمن لطفًـــا يحتـــويني[٥]

تبرز ملامح العلاقة الإيجابية بين فطاني ووالد زوجه –ابتداءً– في اختيار وسيلة التخاطب (لسان الزوجة)؛ وقد مكن الاستناد إلى تلك الوسيلة من توظيف آليات لغوية تجلي الوظيفة التعبيرية في النص، ومن ذلك ضمير المتكلم؛ الذي منح التجربة طاقة تعبيرية للبوح بأبعاد تلك العلاقة، إضافة إلى أسلوب القسم الظاهر؛ المسهم في توكيد المعنى، وإثباته، وإبراز الجد فيه[٦]، إضافة إلى تعزيز مصداقية المُقْسِم[٧](فطاني في هذه التجربة) في التعبير عن مشاعره وانفعالاته؛ ذلك أن المقسِم في أسلوب القسم "يضع نفسه موضع المؤاخذة إن لم يكن صادقًا فيما أقسم"[٨].

ويمكن اختزال ملامح العلاقة الإيجابية بين فطاني ووالد زوجه –استناداً على ما سبق– في الخطاطة الآتية:

دائرة العلاقة التفاعلية بين فطاني ووالد زوجه:

١٨٠– (١)يا قبلة المجد: ٢١٩.

١٨١– (٢)(إيه) كلمة استزادة واستنطاق، تقول لرجل إذا استزدته من حديث أو عمل: (إيهِ). لسان العرب: ١٣/٤٧٤.

١٨٢– (٣)حنانيك، أي: تحنن علي مرة بعد أخرى، وحنانا بعد حنان؛ قال ابن سيده: يقول كلما كنت في رحمة منك وخير فلا ينقطعن، وليكن موصولا بآخر من رحمتك. لسان العرب: ١٣/١٣٠.

١٨٣– (٤)يقول فطاني: كتبتها كإهداء من زوجتي لوالدها عبد الحميد الخطيب وهو سفير في الباكستان. يا قبلة المجد: ٢٧٨.

١٨٤– (٥)يا قبلة المجد: ٢٧٨.

١٨٥– (٦)بلاغة القسم في الحديث النبوي الشريف،أ.د. بدر الدين، أميمة، مجلة جامعة دمشق،سورية، المجلد(٢٦)،العددان (٣–٤)، ٢٠١٠م: ٤٧.

١٨٦– (٧)مِصْداقِيَّة: مصدر صناعي من مِصْدَاق: مطابقة الفعل للقول، جدارة الشخص أو الأمر بأن يكتسب الثقة. معجم اللغة العربية المعاصرة:٢/١٢٨٤.

١٨٧– (٨)أسلوب القسم في القرآن الكريم (دراسة بلاغية)، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في البلاغة والنقد، إعداد: الحارثي، علي بن محمد، إشراف، أ.د. فريد، فتحي عبدالقادر، كلية اللغة العربية (قسم الدراسات العليا)، جامعة أم القرى، ١٤١١هـ/١٩٩١م: ١/٨٤.

ومن التجارب -أيضاً- قصيدة: "سهام يا ابنة ودي"؛ التي دونها في ابنة أخيه [(١)]. ومنها قوله:

لأجـــــل عينيـــــك إنَّـــــا نهـــــتم فيمـــــا طلبـــــت
ســـــهام يـــــا ابنـــــة ودّي أخـــــي الشـــــقيق علمـــــت
هديـــــة الوالـــــدين يـــــا نفـــــس طـــــاب وطبـــــت

وقوله:

ســـــهام يحلـــــو حـــــديثي إليـــــك هـــــلاً ســـــمحت

وقوله -أيضاً- بعد جملة من النصائح:

أصـــــدقتك القـــــول لكـــــن أطلـــــتُ هـــــلاً عفـــــوت
عـــــذري بـــــأني محـــــب أحـــــس مـــــا أحســـــت
أود لـــــو كنـــــت فكـــــرًا يهـــــيم فيمـــــا افتكـــــرت

إلى أن يقول:

أو نغمـــــة أو حـــــديثًا أو بســـــمة إن بســـــمت
أو نظـــــرة الحـــــب تبـــــدو منيـــــرة إن نظـــــرت
أو دعـــــوة فـــــي صـــــلاة صـــــليتها ودعـــــوت
إن الـــــودادِ لغـــــالٍ وللـــــود وفيـــــت
(الله) يرعـــــاك دومـــــا للحـــــب والبـــــر عشـــــت[(٢)]

سبقت الإشارة إلى أن الرسالة "إن هي توجهت بالتركيز نحو المرسل سادت وظيفتها الانفعالية/العاطفية"[(٣)]؛ وفطاني/المرسل قد خص تجربته -محل الدراسة- بالبوح عن مشاعره، وعواطفه إزاء (سهام) ابنة أخيه؛ مستعيناً بجملة من

١٨٨- (١)يا قبلة المجد: ٣٨٣.
١٨٩- (٢)يا قبلة المجد: ٣٨٣-٣٨٧
١٩٠- (٣)دليل الناقد الأدبي:٧٣.

الأدوات اللغوية، منها: ضمير المتكلم الجمعي منذ مطلع القصيدة، فسهام لم تنل اهتمام فطاني وحسب، بل نالت اهتمام العائلة كاملة، وفطاني جزء من ذلك الكل، ومعبر عنه، وإلى ذاك فإن التعبير بضمير الجمع بدل المفرد دال عن ابتهاج فطاني وفخره بانتمائه إلى تلك العائلة؛ إذ جعله فخرهم بسهام فخر له أيضاً. ومن الأدوات اللغوية -أيضاً- أسلوب التحضيض في قوله:"هلاَّ سمحت"، وقوله: "هلاَّ عفوت"؛ الدال على العرض، وطلب تحقق المطلوب بلطف وعطف وملاينة(١). وقد عزز فطاني دلالة العرض واللطف والعطف والملاينة بدال "سمحت" الدال على لين الجانب، والسهولة، والتيسير، والجود، والعطاء، والسخاء، وكرم الخلق، وسهولة التعامل مع الآخرين(٢)، إضافة إلى دال "عفوت"؛ الدال على الصفح، والحلم، والتسامح، والمسامحة، والسلام، والامتناع عن الإساءة(٣). ودلالة العرض ومعززتها الدلالية مرجحة لرغبة فطاني في البوح عن علاقته الصادقة بابنة أخيه؛ المتجلية في تلطفه معها، وعطفه عليها. وإلى ذاك فقد وظف فطاني -وهو يرتكز على الوظيفة الانفعالية- دال الحب باشتقاقات متعددة، منها: "المحب"، "الحب"، "للحب"، فضلاً عن استخدام دال "الوداد"؛ المعزز للتنوعات الاشتقاقية لدال "الحب"؛ وما ذاك التكثيف لدلالة الحب إلا تعبير عن مشاعره وعواطفه إزاء سهام ابنة أخيه. وقد ختم فطاني قصيدته بأسلوب يجلي وظيفة رسالته في القصيدة ويؤكدها، وهو أسلوب الدعاء في قوله:

(الله) يرعـــــــــــاك دومـــــــــــا للحـــــــب والبـــــــر عشـــــــت(٤)

الخاتمة

وبعد، فقد قارب البحث شعر العلاقات الأسرية في ديوان: "يا قبلة المجد" لحسين فطاني؛ لاستجلاء الوظائف الانفعالية فيه والأساليب اللغوية المعبرة عنها، إضافة تأكيد أهمية التواصل اللغوي، وأثره في نقل الأفكار والمعاني، وتعزيز العلاقات بين البشر، وإجلاء القيم والمبادئ والمشاعر والانفعالات عامة.

نتائج البحث:

١- لم ينفك النص الأدبي -من حيث هو بناء لغوي- عن الوظيفة الأساس للغة، وهي: التواصل.

٢- تفاوتت نسبية حضور الوظائف اللغوية في المدونات الشعرية؛ فالوظيفة الانفعالية-مثلاً- بارزة مقارنة بالوظيفة المرجعية.

٣- إمكانية مقاربة الظواهر الأسلوبية في المدونات الأدبية، وفق نظرية الاتصال اللغوي على مقاربة الظواهر الأسلوبية.

٤- الوقوف على الأساليب اللغوية المعبرة عن مشاعر فطاني وعواطفه تجاه أسرته.

٥- بيان أنماط العلاقات بين حسين فطاني وأفراد أسرته.

١٩١- (١)للاستزادة في دلالة العرض؛ النحو الوافي: ٣٦٩/٤، ٥١٢-٥١٦.

١٩٢- (٢)معجم اللغة العربية المعاصرة: ١١٠٤/٢-١١٠٥، ١١٢٥.

١٩٣- (٣) معجم اللغة العربية المعاصرة: ٣٨٠/١، ٥٥٢، ١١٠٥/٢، ١٢٨٢، ١٢٩٩، ١٥٢٢،

١٩٤- (٤)يا قبلة المجد: ٣٨٧. ولمزيد من تجارب الوظائف الانفعالية في شعر العلاقات الأسرية الأخرى؛ يا قبلة المجد: ٢٦٢-٢٦٣، ٢٧٩، ٣٨٨-٣٩٣.

٦- الوقوف على الأسس التواصلية بين المرسل/فطاني والمرسل إليه؛ المتنوعة بين الظهور والخفاء من خلال مقاربة الوظيفة الانفعالية/التعبيرية.

٧- استجلاء أثر التواصل اللغوي في تعزيز العلاقة بين المرسل/فطاني وأفراد أسرته، وأثر ذلك في تعزيز التآلف بينهم.

٨- تجلية جملة من السمات الذاتية لحسين فطاني، والقيم الخلقية التي يتسم بها، ومنها: الوفاء للأسرة وأفرادها.

التوصيات:

١- أهمية مقاربة وظائف التواصل اللغوي في المدونات الأدبية، وكشف الجماليات الفنية فيها.

٢- تعدد الوظائف اللغوية في المدونات الشعرية، يجعلها قمينة بالبحث والمقاربة.

٣- تَضَمُّن شعر حسين فطاني العديد من الوظائف التواصلية، الجديرة بالدراسة والبحث، كالوظيفة الإفهامية، والوظيفة الانتباهية، والوظيفة المرجعية.

- المصادر والمراجع

١- أولا: المصادر:

٢- ياقبلة المجد، حسين داود فطاني، مطبعة المحمودية، جدة، د.ط، ١٤١٥هـ.

٣- ثانيا: المراجع:

٤- الاتصال اللغوي في القرآن الكريم -دراسة تأصيلية في المفاهيم والمهارات-، د.الحارثي، فهد محمد، منتدى المعارف، بيروت، ط١، ٢٠١٤م.

٥- استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية، د. الشهري، عبد الهادي بن ظافر، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٤م.

٦- إسقاط النظرية التواصلية لرومان جاكبسون على العملية التعليمية، ابن عائشة، ستي، بن يشو، جيلالي (مشرف)، مجلة الموروث، العدد (٥)، جامعة عبدالحميد بن باديس مستغانم، كلية الأدب العربي والفنون، مخبر الدراسات الأدبية واللغوية في الجزائر من العهد التركي إلى القرن العشرين، جوان، ٢٠١٧م.

٧- أسلوب الاعتراض في شعر بشار بن برد دراسة في ضوء نظرية الاتصال لرومان جاكبسون، د.أمين، آمال فوزي محمد، مجلة بحوث كلية الآداب، كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر،المجلد (30)، العدد(117)، 2019م.

٨- أسلوب القسم في القرآن الكريم (دراسة بلاغية)، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في البلاغة والنقد، إعداد: الحارثي، علي بن محمد، إشراف، أ.د. فريد، فتحي عبدالقادر، كلية اللغة العربية (قسم الدراسات العليا)، جامعة أم القرى، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

٩- الأسلوبية والأسلوب، د. المسدي، عبد السلام، الدار العربية للكتاب، تونس، ط٣، د.ت.

١٠- الأسلوبية وتحليل الخطاب، د.العياشي، منذر، ط١، حلب، سورية، مركز الإنماء الحضاري، ٢٠٠٢م.

١١- الأصول -دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو، فقه اللغة، البلاغة-، د.حسن، تمام، عالم الكتب، القاهرة، د.ط.، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.

١٢- الألسنية (علم اللغة الحديث) د.زكريا، ميشال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لينان، ط٢، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

١٣- بلاغة التراكيب (دراسة في علم المعاني)، أ.د.الفيل، توفيق، مكتبة الآداب، القاهرة، د.ط.، ١٩٩١م.

١٤- بلاغة التوازي في السور المدنية (رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها)، إعداد: عبدالله، العربي، إشراف: أ.د.عبدالقادر، بوعزة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران، الجزائر، ١٤٣٥/١٤٣٦هـ-٢٠١٤/٢٠١٥م.

١٥- بلاغة القسم في الحديث النبوي الشريف، أ.د. بدر الدين، أميمة، مجلة جامعة دمشق، سورية، المجلد (٢٦)، العددان (٣-٤)، ٢٠١٠م.

١٦- البلاغة فنونها وأفنانها، د.عباس،فضل حسن،دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط٤، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

١٧- البلاغة والأسلوبية، د. عبد المطلب، محمد، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، ط١، ١٩٩٤م.

١٨- بنية اللغة الشعرية، كوهن، جان، ترجمة: الولي، محمد، العمري، محمد، دار توبقال للنشر، المغرب، ط١، ١٩٨٦م.

١٩- التصغير ودلالته البلاغية في البيان النبوي، د.مرعي، محمد عبود، مجلة كلية اللغة العربية بإيتاي البارود، مصر، المجلد (٣٣) العدد (١) مارس، 2020م.

٢٠- التواصل اللساني والشعرية (مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون)، بومزبر، الطاهر بن حسين، ط١، لبنان، الجزائر، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.

٢١- التواصل اللغوي ووظائف الاتصال في ضوء النظريات اللسانية، د. صادق، فاطمة الزهراء، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الجزائر، العدد (٢٨)، يونيو حزيران جوان، ٢٠١٧م.

٢٢- الجنى الداني في حروف المعاني، المرادي، حسن بن قاسم، تحقيق: د. قباوة، فخر الدين، فاضل، محمد نديم، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط١، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ م.

٢٣- حسين فطاني (١٣٣٥ - ١٤١٢هـ) حياته وشعره (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الأدب العربي)، إعداد: الخليفة، إيمان بنت سالم، إشراف: د. حسانين، حمدي أحمد، قسم الأدب، بكلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٧-١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.

٢٤- خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني، د.أبو موسى، محمد محمد، مكتبة وهبة، القاهرة، ط٤، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

٢٥- الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، د. الغذامي، د. عبد الله، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، ١٩٩٨م.

٢٦- دليل الناقد الأدبي، د.الرويلي، ميجان، د.البازعي، سعد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط٣، ٢٠٠٢م.

٢٧- شعر عبدالله حمادي (البنية والدلالة)، د.بقار،أحمد، دروب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، ٢٠١٦م.

٢٨- صوت الهاء في العربية، محمد، إبراهيم كايد، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، المجلد (١٤)، العدد (٢٤)، مايو، ٢٠٠٢م.

٢٩- ظاهرة الإيقاع في الخطاب الشعري،أحمد، محمد فتوح،مجلة البيان،الكويت، العدد (٢٢٨) مارس، ١٩٩٠م.

٣٠- علاقة الشاعر العباسي بأسرته حتى نهاية القرن الرابع الهجري: دراسة في الرؤية والتشكيل الجمالي، المساعيد (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها) إعداد: ريم عوض ثاني، إشراف: أ.د. الدروبي، محمد محمود، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة آل البيت، الأردن، ٢٠١٥/٢٠١٦م.

٣١- علم الأسلوب (مفاهيم وتطبيقات)، د.الكواز، محمد كريم ، جامعة السابع من أبريل، ليبيا، ط١، ١٤٢٦هـ.

٣٢- علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة، د. فضل، صلاح، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، مج (٥)، العدد (١)، أكتوبر-ديسمبر، ١٩٨٤م.

٣٣- علم الدلالة، د.عمر، أحمد مختار، عالم الكتب، القاهرة، ط٥، ١٩٩٨م.

٣٤- عملية التواصل اللغوي عند رومان جاكبسون، زيان، ليلى، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث بغزة، المجلد (٢)، العدد (١) مارس، ٢٠١٦م.

٣٥- في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، د.عبدالرحمن، طه، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، بيروت-لبنان، ط٢، ٢٠٠٠م.

٣٦- القصيدة العربية في موازين الدراسات اللسانية الحديثة: قصيدة أنشودة المطر للسياب أنموذجا (بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم الأدب العربي)، إعداد: بن زينة، صفية، إشراف: أ.د.:عزوز، أحمد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة ألسانيا وهران، الجزائر، ٢٠١٢/٢٠١٣م.

٣٧- قضايا الشعرية، جاكبسون، رومان، ترجمة: الولي، محمد، حنون مبارك، ط١، الدار البيضاء-المغرب، دار توبقال للنشر، ١٩٨٨م.

٣٨- لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، ط٣، ١٤١٤هـ.

٣٩- اللغة الشعرية بين عبدالقاهر الجرجاني ورومان جاكبسون: دراسة مقارنة، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه ل.م.د، إعداد: عامر، أحمد، إشراف: أ.د. كاملي، بلحاج، كلية الآداب واللغات والفنون قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة جيلالي ليباس- سيدي بلعباس، الجزائر، ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، ٢٠١٦-٢٠١٧م.

٤٠- اللغة، التأويل والتواصل في رحال الموروث اللساني العربي (أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية)، إعداد: مداني، ليلى، إشراف أ.د. مسعود، أحمد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة وهران-١- أحمد بن بلة، الجزائر، ٢٠١٦/٢٠١٧م.

٤١- مجموعة الشافية في علمي التصريف والخط، وهي تشتمل على متن الشافية لابن الحاجب وخمسة شروح لها (شرح الشافية للعلامة الجاربردي، شرح الشافية للعلامة نُقره كار، حاشية على شرح الجاربردي لابن جماعة، المناهج الكافية في شرح الشافية للشيخ زكريا الأنصاري، الفوائد الجليلة في شرح الفرائد الجميلة لإبراهيم الكرمياني)، حققها وضبطها واعتنى بها: شاهين، محمد عبد السلام، دار الكتب العلمية، لبنان، ط١، ٢٠١٤م.

٤٢- مدخل إلى اللسانيات، د. علي، محمد محمد يونس، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان،، ط١، ٢٠٠٤م.

٤٣- مدخل إلى نظرية القصة تحليلاً وتطبيقاً، المرزوقي، سمير، شاكر، جميل، دار الشؤون الثقافية العامة(آفاق عربية) بغداد، العراق، ط١، ١٩٨٦م.

٤٤- معجم اللغة العربية المعاصرة، د.عمر، أحمد مختار وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.

٤٥- معجم لمصطلحات النقد الحديث (قسم أول)، د. صمود، حمادي، مجلة حوليات الجامعة التونسية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تونس، العدد (١٥)، يونيو، ١٩٧٧م.

٤٦- مفتاح العلوم، السكاكي، يوسف بن محمد، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: زوزو، نعيم، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط٢، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م.

٤٧- المقاييس الأسلوبية في النقد الأدبي من خلال البيان والتبيين للجاحظ، د. المسدي عبد السلام، حوليات الجامعة التونسية، العدد (١٣) يناير ١٩٧٦م.

٤٨- المكان وشعريته في ضوء المنهج السيميائي (دراسة نموذجية في الشعر العربي والجزائري الحديث)، د.بلهاشمي، أمينة، دار المعتز للنشور والتوزيع، الأردن، ط١، ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م.

٤٩- مكانة الأبناء والحفدة في الشعر العربي، أرناؤوط، عبد اللطيف، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة، سورية، العدد (٦٢٦) نوفمبر/تشرين الثاني، ٢٠١٥م.

٥٠- المناهج الأسلوبية والنظريات النصية، العنبر، عبدالله، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج (٤٣)، ملحق (٤) ٢٠١٦م.

٥١- المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، د. المتوكل، أحمد، ط١، الرباط-المغرب، مكتبة الأمان، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

٥٢- مهارات الاتصال اللغوي، د.حسين، عبدالرزاق، العبيكان للنشر، الرياض، ط١، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م.

٥٣- النحو الوافي، د. حسن، عباس، دار المعارف، مصر، ط١٥، د.ت.

٥٤- النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون: دراسة ونصوص، بركة، فاطمة الطبال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.

٥٥- نظرية التواصل اللساني (المفهوم والرؤية)،م.م.الذبحاوي، علي جواد، أ.د.البشير، بشرى محمد طه، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، العراق، العدد(٣٨)، نيسان، ٢٠١٨م.

٥٦- نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة، بنكراد، سعيد، مجلة علامات، المغرب، العدد(٢٤)، ٢٠٠٥م.

٥٧- نظرية التواصل وأبعادها في الدرس اللغوي العربي، محمود، نشأت علي، حمدامين، دلدار غفور حمد، مجلة زانكو للعلوم الإنسانية، جامعة صلاح الدين- أربيل، العراق، المجلد 18، العدد 1 (28 فبراير/شباط 2014)، جامعة صلاح الدين قسم النشر العلمي، ٢٠١٤م.

٥٨- النقد والأسلوبية بين النظرية والتطبيق (دراسة)، د.ذريل، عدنان، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، ١٩٨٩م.

٥٩- مراجع وسيطة عربية:

٦٠- البدائل اللسانية في الأبحاث السيمائية الحديثة، د.بوحوش، رابح، ندوة حول السيميائيات، جامعة عنابة، تونس، ١٩٩٤م.

٦١- محاولة في اللسانيات العامة، منشورات دومنوي، باريس، فرنسا، ١٩٧٠م.

٦٢- مفهوم الخطاب الشعري عند رومان جاكبسون من خلال كتابه "مقالات في الألسنية العامة"، منور، أحمد، مجلة اللغة والأدب، العدد (٢) جامعة الجزائر، الجزائر، ١٩٩٤م.

٦٣- مراجع وسيطة غير عربية:

64- George Mounin, Dictionnaire De la linguistique. P (314) universitaire de France. (1974) France.

65- Dominique maingueneau. Les termes cles l Anlyse Du Discours P.26 Seuil 1996 Paris France.

66- A note on some uses of the term meaning in Descriptive Linguistics, R. fowler, in word, No.21:418.

67- Semantic Fields and Lexical Structure, A.Lehrer, Amsterdam-London,1974.

الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهنَّ

د. فاطمه محمد أحمد بريك

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية - جامعة جازان

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفايات التدريسية بمحاورها الفرعية (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حسب تقييم طالبات الدراسات العليا، ومعرفة مستوى مهارة حل المشكلات بمحاورها الفرعية (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) لدى أولئك الطالبات، والكشف عن العلاقة بين الكفايات التدريسية ومهارات حل المشكلات لديهنَّ - من وجهة نظرهنَّ - وكذلك الكشف عن الفروق في مهارات حل المشكلات لديهنَّ وفقا لمتغيرات التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جازان، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الكفايات التدريسية ومقياس مهارات حل المشكلات (إعداد الباحثة)، ولمعالجة البيانات استُخدِمَ برنامج (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: يمتلك أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان درجة عالية من الكفايات التدريسية، تمتلك طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان درجة عالية جدًّا من مهارة حل المشكلات، توجد علاقة طردية دالة إحصائيّا بين الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا، توجد فروق دالة إحصائيًّا في تقييم طالبات الدراسات العليا لأبعاد الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير التخصص في أبعاد (تخطيط الدرس، عرض الدرس، التعامل مع الأهداف التربوية) ، بينما الفروق غير دالة إحصائيّا بين المجموعتين في بعدي (إدارة الصف والسمات الشخصية)، ولا توجد فروق دالة إحصائيّا في تقييم طالبات الدراسات العليا لأبعاد الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية، أعضاء هيئة التدريس، مهارات حل المشكلات، طالبات الدراسات العليا.

Students' Perception on Teaching Competencies of Jazan University Faculty Members and Their Relationship to the Problem-Solving Skills of Postgraduate Female Students

Dr. Fatimah Mohammed Ahmed Braik
Assistant Professor in Department of Curriculum Teaching Methods,College of Education, Jazan University

Abstract:
The study aims to identify the standard of teaching competency in terms of (lesson plan, lesson presentation, classroom management, personal competencies, and achieving the educational objectives) of faculty members at Jazan University according to the evaluation of postgraduate female students. It measures the students' standard of problem-solving skill in terms of (problem and solution plan, procedures and evaluation of problem solution). Another objective is to find the relationship between teaching competencies and the problem-solving skills, as well as the differences in problem-solving skills based on the variables of their academic majors and levels according to students' perception. So, the researcher used the descriptive correlational approach to achieve the study objectives. The samples are collected from 108 postgraduate students of Faculty of Education, Jazan University. The study tools are the scale of teaching competencies and problem-solving skills (prepared by the researcher). To process the data, the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) was used. The study finding are as follows: Jazan University faculty members have a high degree of teaching competencies, and female postgraduate students likewise in problem-solving skill. Besides a direct, statistically significant relationship between the teaching competencies of faculty members and the problem-solving skills of students. Furthermore, there are statistically significant differences in postgraduate students' evaluation of the teaching competencies of faculty members due to the variable of specialization in terms of (lesson plan, lesson presentation, and educational objectives), while the differences are not statistically significant between the two groups in (class management and personal competencies).

Keywords: Teaching competencies, faculty members, problem-solving skills, postgraduate female students.

- **مقدّمة:**

يُعَدُّ التعليم الأداة الرئيسة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويعد الاستثمار في التعليم استثمارا في رأس المال البشري، يزيد من إنتاجية العمل ويعزز الابتكار التكنولوجي، وينتج عائدا عاليا بشكل ملحوظ من معدل رأس المال المادي، كما يسهم التعليم أيضا في الحد من الفقر من خلال زيادة إنتاجية العمل.

وفي عصرنا الحالي نتيجة للتغيرات الاقتصادية يتوق أرباب العمل إلى كوادر تتميز بمهارات تطبيقية؛ إضافة إلى المهارات المعرفية؛ إذ لم يعد المؤهل العلمي مؤشرا نهائيًّا لذكاء الطلاب المهني، ولم تعد المعرفة المهنية كافية لمهنة ناجحة؛ وفقا لذلك لايحتاج خريجو التعليم العالي إلى إتقان المهارات المهنية لوظائفهم فقط بل أيضا للمهارات الشخصية المختلفة؛ بما في ذلك القدرة على التواصل والتنسيق والعمل تحت الضغط ومهارات حل المشكلات.

وتحظى المهارات لدى طلاب الدراسات العليا ـ باعتبارها مكونا رئيسا من ضمن مكونات المهمة الأولى والأساسية للتعليم الجامعي باهتمام متزايد فردي ومؤسسي على حد سواء، خاصة أن القيادات في أي مجتمع في مختلف المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والإدارية والثقافية ـ هم من خريجي الجامعات وبقدر ما تستطيع هذه الجامعات أن تعلم وتربي الإنسان على الطرق العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتكيف مع مستجدات العصر والرؤى المستقبلية ـ بقدر ما يتقدم المجتمع ويتطور (أبو المجد، العرفج،٢٠١٧:٦٢).

كما أضحت درجة امتلاك خريجي الجامعات لمهارات حل المشكلات معيارا فاصلا لدى أرباب العمل ومكونا أساسيا من مكونات سوق العمل؛ ومن ثم صارت تنمية مهارات حل المشكلات هدفا يعمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على إنجازه؛ إذ بادرت عديد من الدول إلى توثيق أهمية إكساب الطلاب هذه المهارات من خلال تقييم جودة البرامج في تقارير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء.

وقد أشار جمل (٢٠١٥:٣) إلى أن الطالب قد يحصل على وثيقة تخرج ولايكون على قدر من الإبداع والتميز الذي يلبي تطلعات وطنه، وحينها ندرك الخلل في تعلمه، وهذا هو المشكل التربوي؛ إذ إن الطالب ليس مخزنًا للمعلومات، ولايتعلم لكونه مستقبلا سلبيا للمعرفة، بل يقوم فيما يتعلمه بإعادة تشكيل بنيته المعرفية للتفاعل واستخدامه في حل مشكلاته؛ ودور الجامعة أن توفر البيئة أمام الطالب بأن تُقدم له مفاتيح المعرفة وأدواتها.

لذا يُتَوَقَّعُ من مؤسسات التعليم العالي أن تُعِدَّ الطلاب لبيئات العمل المتغيرة باستمرار والتعلم مدى الحياة؛ من خلال تزويدهم بالمهارات التي تَدْعَمُ قدرتهم التنافسية في سوق العمل، وذلك من خلال امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التي تضمن تحقيق هذا الهدف؛ لذلك نجد أنفسنا في حاجة لفهم أعمق للعلاقة بين الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس ومستوى الطلاب في مهارات حل المشكلات وهو ما تسعى إليه الباحثة من خلال هذه الدراسة.

فحل المشكلات وما تتضمنه تلك العملية من مهارات الاستقصاء، والتفكير، وإثارة التساؤلات من قبل الطالب ـ يضفي معاني حقيقية على عمليتي التعليم والتعلم، ويمنح الطالب القدرة على اتخاذ القرارات السليمة في حياته مع

اكتسابه لمجموعة سلوكيات قويمة لمواجهة المشكلات والمواقف المحيرة والمتغيرات المحيطة به واستيعابها، من خلال استرجاع ما تعلمه وتوظيفه في مواقف جديدة. (عميرة، وأحمد ٢٠١٦:٧٣٥).

كما أن حل المشكلات نزعة لدى الفرد تجعله يتصرف بطريقة ذكية عند مواجهة موقف أو مشكلة ما عندما تكون الحلول غير متاحة في بنيته المعرفية؛ وقد تكون المشكلة موقفا غامضا محيرا أو لغزا، وهي تشير ضمنًا إلى توظيف السلوك الذكي لإيجاد الحل المناسب، ويساعد أسلوب حل المشكلات في تحسين الدافعية لدى الطلبة وانتقال أثر التعلم، كما أنه يخلق الثقة في نفوسهم ويدفعهم إلى اكتشاف حل المشكلات التي تعرض عليهم فيما بعد، وتزيد من قدرتهم على التعامل معها بدقّة وسرعة مناسبتين، علاوة على أن أسلوب حل المشكلات يساعد في تنمية قدرة الطلبة على الإبداع وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير (عامر ٢٠٠٩).

وتعد مهارات حل المشكلات من الجوانب الحاسمة لنتائج تعلم الطلاب، وهي تشير إلى قدرتهم على حل المشكلات بطريقة فعالة وفي الوقت المناسب دون أيّ عوائق؛ فهي وسيلة لتطوير المهارات الفردية والتعلم الفعال، وقد عرفها Richard and Peer (2015:344) بأنها: القدرات التي يمتلكها الأفراد في التحليل وتحديد وصياغة المشكلات وتجميع الفرضيات واختبارها وصياغة الاستنتاجات،كما عرفها Rafis (2016) بأنها: القدرة على تحديد طبيعة المشكلة وتفكيكها (تقسيمها) وتطوير مجموعة فعالة من الإجراءات لمواجهة التحدّيات الْمتعلّقة بها، أمّا Fissore et al (2021) فقد عرف مهارات حل المشكلات بأنها: القدرة على فهم البيئة وتحديد المشكلات المعقدة ومراجعة المعلومات ذات الصلة؛ لتطوير وتقييم الاستراتيجيات وتنفيذ الحلول لبناء النتيجة المرجوة.

ويرى Rafis (2016:2) أن خطوات حل المشكلات تتمثّل في:

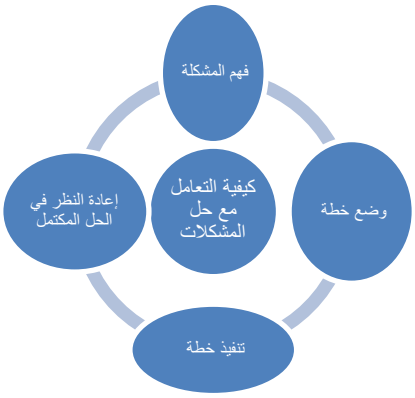
١. تحديد المشكلة؛ ويقصد بها تحديد طبيعة المشكلة من خلال تلخيص حالة معينة بشكل منهجي.
٢. تحديد العناصر الرئيسة للمشكلة؛ أي: اختصار المشكلة في أجزاء صغيرة أو أجزاء أصغر أكثر قابليّة للتّناول.
٣. اختبار الحلول الممكنة؛ بمعنى إيجاد أكثر الطرق فعالية وتحويلها إلى فرصة لتحقيق النجاح في حل المشكلة.
٤. العمل على حل المشكلة من خلال وضع خطة لتنفيذها، والعمل بشكل فعال وحاسم كخطوة أخيرة في عملية حل المشكلة.
٥. النظر إلى ما تم في الخطوات السّابقة ومعرفة ما إذا كانت هناك حاجة لضبط العمل الذي اكتمل؛ وتفيد هذه الخطوة في أن المشروع التالي لحل المشكلات سيكون أكثر فاعلية وينتج مزيدًا من الحلول المُثلَى.

واستنادا إلى نموذج Polya لحل المشكلات قدم Siti and Agung (2018) تفصيلا لمراحل حل المشكلات على النحو الآتي:

- المرحلة الأولى: فهم المشكلة؛ وفيها يقوم الطلاب بتحديد ما لديهم من معلومات وما يبحثون عنه، ومن الاقتراحات التي تساعد الطلاب في فهم القضايا المعقدة: طرح أسئلة حول ما يُقدّم والسّعي إليه، شرح

المشكلة بناء على فهمهم، ربطها بالمشكلات المماثلة الأخرى، التركيز على الجزء المهم من المشكلة، تطوير النموذج، رسم المخطط.

- المرحلة الثانية وضع خطة، وفيها يحتاج الطلاب إلى تحديد العمليات المتضمنة، و الاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلة المحددة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال: التخمين، تطوير نموذج، رسم المخططات، تبسيط المشاكل، تحديد الأنماط، إنشاء الجداول، التجربة والمحاكاة، العمل بشكل عكسي، اختبار كل الاحتمالات، تحديد الأهداف الفرعية، عمل المقارنات، فرز البيانات/ المعلومات.
- المرحلة الثالثة: تنفيذ الخطة، وتتضمن الأنشطة الآتية: تفسير المعلومات المقدمة، تنفيذ استراتيجية في أثناء العمليات الجارية، وبشكل عام يحتاج الطلاب في هذه المرحلة إلى الاحتفاظ بالخطة المختارة، وإذا تعذر تنفيذ مثل هذه الخطة فيمكن للطالب اختيار خطة أخرى.
- المرحلة الرابعة: إعادة التحقق من الخطوات المتبعة سابقا، ويجب أن تؤخذ الجوانب الآتية في الاعتبار عند إعادة التحقق من الخطوات المتبعة سابقا في حل المشكلة: إعادة فحص جميع المعلومات المهمة التي حُدّدت، التحقق من جميع العمليات المتضمنة بالفعل، النظر فيما إذا كان الحل منطقيا أم لا، النظر في الحلول البديلة الأخرى، قراءة السؤال مرة أخرى، وكذلك ما إذا كان قد أجيب عنه بالفعل.



الشكل1 مخطط Polya لحل المشكلات(1981) Polya

وفي إطار البحث في مجال مهارات حل المشكلات كانت دراسة العظامات والملا (2021) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن، والكشف عن وجود فروق في مستوى التصور العقلي ومهارة حل المشكلات تبعا لمتغيري الجنس والكلية، والتفاعل بينهما، وعلاقة التصور العقلي بمهارة حل المشكلات. وتكوّنتْ عينة الدراسة من (690) طالبا وطالبة. واستُخدِم مقياسا التصور العقلي ومهارة حل المشكلات، وتوصّلت الدراسة إلى أن مستوى التصور العقلي ومهارة حل المشكلات كان متوسّطا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة حل المشكلات، تعزى إلى متغيري الجنس والكلية، ولصالح الذكور والكليّات الإنسانية.

واستهدفت دراسة Zhao et al. (2021) معرفة العلاقة بين ممارسات التدريس الفعالة مع المشاركة الموجهة ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (21584) طالبا جامعيا في (10) جامعات

صينية، وأشارت النتائج إلى أن ممارسات التدريس الفعالة كانت أهم المحددات في صياغة مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.

كما أجريت دراسة نواوي (2020) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى طلاب قسْم علم النفس/ تخصص توجيه وإرشاد؛ للمستويين (ليسانس/ ماجستير) بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وكذلك محاولة إيجاد الفروق في جودة الحياة وحل المشكلات لهذين المستويين؛ وتكونت العينة من (112) طالبا وطالبة، وتمثلت الأدوات في مقياس جودة الحياة، ومقياس مهارة حل المشكلات؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي متوسّط، وكذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مهارة حل المشكلات، تعزى إلى متغير المستوى.

كما قام ساحلي (2017) بدراسة للتعرف على دور التدريس بأسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الحياتية (الحركية، الاتصال والتواصل، التفكير والاكتشاف) لدى تلاميذ المرحلة الْمتوسطة؛ من وجهة نظر الأساتذة في ولاية (سطيف) باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبّقت الاستبانةُ وسيلةً لجمع المعلومات، ووزعت على عينة من (30) أستاذا للتربية البدنية والرياضية في المتوسط. وأكدت النتائج أن التدريس بأسلوب حل المشكلات ينمّي المهارات الحركية بدرجة كبيرة جدّا، ومهارات الاتصال والتواصل بدرجة كبيرة، ومهارات التفكير والاكْتشاف بدرجة كبيرة جدّا، كما أشارت إلى أن هناك دورا إيجابيّا للتدريس بأسلوب حل المشكلات في تنمية بعض المهارات الحياتية.

وقد أشارت دراسة أبو عوض (2017) إلى فعالية نموذج التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، وقد استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في دليل المعلم القائم على نموذج التعلم القائم على حل المشكلات واختبار مهارات حل المشكلات.

كما آكدت دراسة الشمالي والمهدي (2017) أن استخدام استراتيجية الأحداث الْمتناقضة له دور في تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة طولكرم بفلسطين؛ مقارنة بالطّريقة الاعتيادية، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارة حل المشكلات.

وكذلك دراسة Klegeris et al. (2017) التي استهدفت تقييم تطور مهارات حل المشكلات لدى الطلاب في ضوء الاستراتيجيات التعليمية المحددة لتطوير هذه المهارات، وأُعدّت استبانة وطبّقت على الطلاب الجامعيين من طلاب السنة الأولى والسنة العليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لطلاب السّنة الأولى والسنة العليا، وأن معظم مناهج الْمحاضرات القياسية لا تطور مهارات حل المشكلات للطلاب الجامعيين.

كما توصل علي وآخرون (2015) إلى فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية، وأوصت الدراسة بضرورة تزويد المعلمين بإطار نظري عن استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية؛ للاستفادة منها في عملية التعليم والتعلم.

أما دراسة غباري ومحاسنة (٢٠١٢) فقد هدفت إلى معرفة درجة استخدام طلاب الجامعة الهاشمية لاستراتيجيات حل المشكلات، في ضوء متغيري الجنس والكلية، وقد تكونت عينة الدرسة من (٤٥٣) طالبا وطالبة استجابوا لمقياسي نمط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات. وقد أظهرت النتائج أن طلاب الجامعة الهاشمية يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات، وأنَّ الذكور أكثر استخداما من الإناث، وأن طلبة الكليات التقنية والعلمية أكثر استخداما لتلك الاستراتيجيات من طلبة الكليات الإنسانية.

كما استهدفت دراسة Ahmet (2006) تقييم العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات حل المشكلات لطلاب كليّة أتاتورك للتربية في تركيا، وقد أجريت الدراسة على (330) طالبا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابيّة بين أنْماط التعلم لدى الطلاب (التعلم بالملاحظة) ومهاراتهم في حل المشكلات.

وقد أوصت هذه الدراسات بأن تتخذ الجامعات وأعضاء هيئة التدريس خطوات فعالة لتعزيز هذه المهارات الحاسمة لدى الطلاب؛ ومن هذا المنطلق نستنتج أن عضو هيئة التدريس بالجامعة، وخاصة من يسند إليه التدريس لطلاب الدراسات العليا ـ لا بد من أن يتمتع بقدر عال من الكفايات التدريسية والمهنية والشخصية التي تؤهله للقيام بهذا الدور، وفد أشار طعيمة (2006) الى أن اتجاه إعداد المعلمين القائم على الكفايات يعد من الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم، والتي اكتسبت كثيرا من اهتمامات الدراسات والبحوث العربية والأجنبية حيث أثبت هذا الاتجاه جدواه ومميزاته في إعداد المعلمين، وانعكس ذلك على الطلاب وعلى عمليتي التعليم والتعلم؛ فالتدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات لابد من أن يبلغ مقاصده في الاهتمام بكل مكونات شخصية الطالب العقلية والحركية والوجدانية، وتُعِد الجامعة الطالب للتكيّف مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جانب واحد في شخصيته بل من خلال تضافر مكونات الشخصية.

والكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصدَ مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة، في حين يُنظَر إلى الكفاية تارة أخرى كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي، وتتضمن الكفاية حسب هذا الفهم – وحتى تتجسد وتظهر– عددا من الإنجازات (الأداءات) بوصفها مؤشرات تدل على حدوث الكفاية لدى الطالب، وأن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا، تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم، إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها (الدريج،2004)،

فالكفاية هي القدرة على تلبية المطالب المتعددة بشكل مُرْضٍ في سياق معّين من خلال تحديد المتطلبات النفسية والاجتماعية (Rychen and Salganic 2003: 17).

كما يعرف(2006) Nguyen and Nguyen كفايات المعلم بأنها المعرفة والقدرات والمعتقدات التي يمتلكها المعلم ويضيفها إلى وضع التدريس، و يعرفها (2006: 43) .Katane et al بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والخبرة اللازمة للمستقبل والتي تتجلى في الأنشطة، وتعرفها (2009) Somfai بأنها: حالة الاستعداد التي تمكن الفرد من التصرف بفعالية في مختلف المواقف، وتشمل مجموعة من القدرات والمهارات والدوافع والمواقف، وكذلك عرفها (2019: 1124) Ludwikowska بأنها: المعرفة والمهارات والمواقف والقيم والدوافع والمعتقدات التي يحتاجها الناس لتحقيق النجاح في الوظيفة.

وبناءً على التعريفات السابقة للكفاية يمكن القول بأن كفايات التدريس هي: الطريقة الصحيحة للتدريس والقدرة على الأداء الجيد ونقل تطبيقات المعرفة والمهارات للطلاب، وتعد كفايات المعلم بمثابة المعرفة والمهارات والمواقف التي تلبي بشكل مُرْضٍ المتطلبات الاجتماعية والمهنية لأدوار التدريس، وتحقق التعلم الجيد.

وفي إطار الكفايات التدريسية التي يحتاج إليها الطلاب المعلمون أشار (2003) Nergnecy في ولاية نيفادا إلى (163) كفاية تعليمية تتوزع على أربعة مجالات؛ هي: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، التقويم، الإدارة الصفية. كما أشار (2001) Kliber إلى أن الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ بلغت (186) رتبت بحسب الأولوية في أهميتها على النحو الآتي: الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم والتخطيط والتنفيذ، كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف، واقترحت الدراسة تضمين هذه القائمة في برامج إعداد مدرسي التاريخ في الولاية.

كما حددت (2014) Asha and Monika كفايات المعلمين المختلفة في: الكفايات التدريسية، والكفايات الشخصية والاجتماعية، والكفايات المهنية، أما في مجال"تدريب المعلمين في التعليم العالي" فقد أشار (2006) Olerup إلى سبع فئات من الكفايات؛ وهي كفايات معرفية، وكفايات تعليمية، وكفايات التخطيط والتنفيذ، وكفايات الاتصال، وكفايات التقييم والتقويم، وكفايات الولاء للزملاء، وكفايات الاحتراف.

كما حدد بلهامل وإسماعيل (2016) الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم في المجالات التالية (التخطيط للدرس، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف والتنظيم، الاتصال والتفاعل الصفي)، وقام فخرو والبنعلي (2002) بتحديد الكفايات التعليمية في مجالات: التخطيط وإعداد الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف والنمو المهني والعلمي، وأشار عنانبة (2018) إلى أن الكفايات التدريسية الواجب توفرها في المعلم هي: كفايات (تنفيذ الدرس، إدارة الدرس، التحكيم، الوسائل والأساليب والأنشطة).

وقد أشار (2010: 167) Selvi إلى أن الإطار العام لكفايات المعلمين يشمل تسْعة أبعاد مختلفة؛ هي: الكفايات الميدانية، والكفايات الدراسية، وكفايات المناهج الدراسية، وكفايات التعلم مدى الحياة، والكفايات الاجتماعيّة والثّقافيّة، والكفايات العاطفيّة، وكفايات الاتصال، وكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

(ICT) والكفايات البيئية ـ وأن كفايات المعلمين تؤثر على قيمهم وسلوكياتهم وتواصلهم وأهدافهم وممارساتهم في المدرسة، كما أنهم يدعمون التطوير المهني ودراسات المناهج الدراسية ويمكن توضيحها فيما يأتي:

١. **الكفايات الميدانية:** هي كفايات المعلم؛ فيما يتعلق بالمواد التي يدرسها ويعلمها للطلاب، وفي السابق كانت الكفايات الميدانية تعد أهم مجال للكفايات؛ وذلك انطلاقا من أن المعلم هو الْمسؤول الوحيد عن نقل المحتوى إلا أن الأهمية المعطاة للكفايات الميدانية للمعلمين تراجعت؛ نتيجة لتغير دور المعلم بدلا من كونه ناقلا للمحتوى، إلى كونه ميسرا يمكِّن الطلاب من التفاعل مع المحتوى.

٢. **كفايات المناهج:** يمكن تقسيمها إلى كفايات فرعية تتمثل في كفايات تطوير المناهج وكفايات تنفيذ المناهج، وتحتوي كفايات تطوير المناهج على المعرفة حوْل فلسفات المناهج، ومهارات تطويرها وتصميمها، وعناصر ونماذج تطويرها، وأساليب تصميمها، واختيار المحتوى وتنظيمه، وإعداد البحوث والدراسات لتطوير المناهج، أما كفايات تنفيذ المناهج فتتضمن تخطيط التدريس والاختبارات وفهم خطط المناهج للتدريس والتعلم؛ لذا تُعَدُّ كفايات تنفيذ المناهج من الكفايات الموجهة للمعلمين نحو أداء دورهم التدريسي بشكل أكثر فعالية، وترتبط كفايات المناهج بالجوانب النظرية والعملية (السايح،248:2016).

٣. **الكفايات الاجتماعية الثقافية:** هي قدرة المعلم على معرفة الخلفية الاجتماعية والثقافية للطلاب، والقيم المحلية والوطنية والدولية، وقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان والعمل الجماعي والتعاون مع الآخرين.

٤. **كفايات الاتصال:** تشمل نماذج الاتصال التفاعل بين المعلمين والطلاب والبيئة الاجتماعية وموضوعات التعلم، والتمتع بكفايات استخدام اللغة الشفوية والجسدية والمهنية في مجالاتهم، والاستماع والمراقبة والتحدث والاستجواب والتحليل والتقييم.

٥. **كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** تعتمد على استخدام الأدوات والمعدات التقنية للوصول إلى المعرفة ونقلها، والتقنيات التي تساعد في إنتاج المعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توصيلها أو نشرها؛ وهذا يعني أن كفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مهمة لتحسين الاتصال في عملية التعلم والتعليم.

٦. **كفايات التعلم مدى الحياة:** تشير كفايات التعلم مدى الحياة إلى مسؤوليات المعلمين عن التعلم وتطوير مهارات التعلم مدى الحياة لدى الطلاب؛ وهذا يعني أن التعلم مدى الحياة يتضمن قدرتين رئيستين تتعلق الأولى بقدرة المعلمين على التعلم مدى الحياة، والثانية تتعلق بمسؤولية المعلمين عن تطوير قدرات الطلاب مدى الحياة (Selvi,2006).

٧. **الكفايات البيئيّة:** هي كفايات السلامة البيئية وسلامة البيئة، وقد أشار إلى Salite and Anita (2006) أن الجانب البيئي/ البيئي هو أحد أبعاد التنمية المستدامة للمعلمين، ويتضمن معرفة المعلم واتجاهاته ومهاراته حول النظام البيئي، والحفاظ على البيئة وإدارة مواردها، والوعي بالنظام البيئي والاستخدامات الممكنة للموارد الطبيعيّة.

٨. **الكفايات التدريسية:** تشمل أساليب التدريس وتقنياته، وتصميم البحوث وإجراءها في مجالات التخصص، ودعم التعاون مع الزملاء وغيرهم من المتخصصين أو الأشخاص المهتمين بدراسات المناهج والتعليم، وتساعد

كفايات التدريس المعلمين على تطوير أنفسهم في مجالاتهم بما يلائم مستجدّات العصر إلى جانب أهميتها في إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، كما تدعم التعليم القائم على الدراسة الذي يعد نهجا جديدا في العملية التعليمية (Niemi & Sihvonen,2006:32).

وقد أشار الأزرق (2000) إلى أن المقصود بكفايات تنفيذ الدرس: سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة، وتتضمن عددًا من المهارات؛ مثل: مهارة بدء الدرس؛ التمهيد (التهيئة والإثارة)، مهارة إثارة الدافعية لدى المتعلمين، المرونة وسعة الاطلاع، مهارة الشرح، مهارة الإلقاء، مهارة المناقشة، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، استخدام الكتاب المدرسي، مهارة إعداد الأسئلة، فن طرح الأسئلة، مهارة إعطاء التعليمات، مهارة إدارة الفصل، مهارة التفاعل، مهارة التعزيز، استعمال السبورة، تنويع المثيرات، الواجبات المنزلية، مهارة الغلق.

٩. كفايات تقويم التدريس: تعرف كفايات تقويم التدريس بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل البدء بعملية التدريس وفي أثنائها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم؛ بغية معرفة مدى التطور الذي طرأ على سلوك الطلاب؛ وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية أو ملاحظة أداء سلوكيّ محدد) (أبو مطلق،2012).

وتتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية: مطابقة الأسئلة مع الأهداف، تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي، التأكد من أن جميع الطلاب يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينة، صياغة الأسئلة بشكل واضح بصفة مباشرة وبصورة دقيقة، القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس، المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه، تصميم الاختبارات وفق جدول المواصفات، معرفة القواعد والشروط لبناء الاختبارات وطرائق تصحيحها وعرض نتائجها وتحليلها وتفسيرها. (الشايب وزاهي،22:2011).

- **أساليب تحديد الكفايات:** هناك عدة أساليب لتحديد الكفايات، وأنه يمكن استخدام غيرِ أسلوبٍ في وقت واحد؛ مما يؤدي إلى الدقة والموضوعية في تحقيق الأهداف المرجوة من العمل، وأهمها:

١. ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات ينبغي أن تتوفر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.

٢. تحليل المهمة؛ أي: الوصف الدقيق لأدوار المعلم، ثم ترجمة هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

٣. دراسة حاجات الطلاب وقيمهم وطموحاتهم، وترجمة ذلك إلى كفايات يجب أن تتوفر عند المعلم.

٤. تقدير الاحتياجات؛ أي: دراسة الْمجتمع المحيط ومعرفة متطلّباته وتحديد المهارات اللازم توفرها عند الخريجين في هذه المدرسة؛ لأداء وظائفهم في مجتمعهم، ثم ترجمة ذلك إلى كفايات يجب توفرها لدى المعلم.

٥. التصور النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور. (طعيمة،2006).

وقد تناولت عديد من الدراسات البحثَ في مجال الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس؛ ومنها دراسة المطرفي وكيلاني (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على درجة توفر الكفايات التقويمية والإنسانية لدى أعضاء هيئة

التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظرهم وفق رؤية (٢٠٣٠)، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة واستمارة مقابلة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا وفقا للدرجة في الكفايات التقويمية والإنسانية لصالح الدرجة العلمية الأعلى.

ودارسة الحصيني (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة درجة وعي وواقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف للكفايات التربوية في ضوء بعض المعايير القياسية، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، باستخدم المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) واستخدمت استبانة وزعت على العينة احتوت على جزأين و(٥) محاور، متضمنة (٨٠) عبارة ، وأظهرت الدراسة أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس ودرجة ممارستهم للكفايات الشخصية بدرجة مرتفعة، ودرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بالكفايات المهنية والاجتماعية والثقافية بدرجة مرتفعة، كما كانت درجة ممارستهم لتلك الكفايات بدرجة متوسطة، وكانت درجة ممارستهم تلك الكفايات بدرجة مرتفعة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة وعيهم بالكفايات الشخصية والمهنية والاجتماعية والثقافية، وفقا لمتغير الجنس.

أيضا استهْدفت دراسة (2019) Anne Virtanen and Tynjälä تحديد أنواع الكفايات التدريسية المتمثلة في الممارسات التربوية التي تقف وراء تعلم ثماني مهارات عامّة، وجُمِعت البيانات من طلاب الجامعات عبر استبانات إلكترونية، وأظهرت النتائج المستخلصة من تحليلات الانحدار أن ممارسات التدريس التي تنطوي على التعاون والتفاعل، بالإضافة إلى سمات بيئة التعلم البنائية وعلم التربية التكاملي تنبّأت بتعلم المهارات العامة، مثل: مهارات صنع القرار، وأشكال مختلفة من الإبداع، ومهارات حل المشكلات، وفي المقابل ارتبطت الأشكال التقليدية للتدريس الجامعي، مثل: القراءة والمحاضرات والعمل الفردي ـ ارتباطا سلبيّا بتعلم المهارات العامة بشكل عام، وتقدم هذه الدراسة معلومات مفصلة حول الممارسات التربوية التي تغذي تعلم المهارات العامة في سياقات الجامعة.

وفي إثيوبيا أُجريت دراسة (2017) .Argaw et al بهدف تحديد أثر استراتيجيّة التعلم القائم على حل المشكلات على مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، ودورها في بناء الدّافع لديهم، واستُخدِم المنهج شبْه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبا في الصف الثاني عشر، وتوصّلت النتائج إلى وجود فرق بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية. واقترحت الدراسة أنه لتحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب يجب على المدارس تكييف منهجية التعلم القائم على المشاريع (PBL) بعناية.

أما دراسة الخرابشة (٢٠٠٩) فقد سعت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، للكفايات التدريسية في مجالات: إدارة الصف، وأساليب التدريس، والتقويم، واستثارة التفكير، والتخطيط للمحاضرات ـ من وجهة نظر طالبات الكلية ـ والتعرف على العلاقة بين تقديرات استجابات الطالبات لمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الكلية للكفايات التدريسية، طبقت الدراسة على عينة من (٣٥٤) طالبة من الملتحقات ببرنامج البكالوريوس، وزعت عليهن استبانة من تصميم

الباحث تضم (٤٣) كفاية تدريسية، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكلية يمارسون (١٢) كفاية تدريسية بدرجة عالية و(٣١) كفاية بدرجة متوسطة، و أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq a$) في تقدير الطالبات لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الكلية للكفايات التدريسية ـ تعود لمتغيري القسم الأكاديمي أو المستوى الدراسي للطالبات، وكانت درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الكلية لكفايات إدارة الصف بدرجة عالية، وممارستهم لكفايات (التخطيط للمحاضرات، وأساليب التدريس، والتقويم، واستثارة التفكير) بدرجة متوسطة.

وقد هدفت دراسة الغزيوات (2005) إلى التعرف على بعض كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبا وطالبة، وكانت أداة الدراسة استبانة تتكون من ثلاثة أقسام للكفايات(كفاية التقويم، كفاية التدريس، والكفاية الإنسانية)، وقد كشفت الدراسة عن عدم رضا الطلبة عن استخدام أعضاء الهيئة التدريسية لطرق التقويم والتدريس التقليدية، والتعامل غير الإنساني، والتعصب في الرأي من قبل أعضاء الهيئة في الجامعة.

كما هدفت دراسة هويشل، وخطايبة (٢٠٠٢) للتعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، استُخدمت أداة مكونة من عدد(٣٨) فقرة موزعة على خمسة مجالات (التخطيط، عرض المادة، تنظيم الوقت والمكان، الاتصال مع الطلاب، والتقويم)، واستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج، وتَكَوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بالكلية المسجلين عام ٢٠٠٠/٢٠٠١م، وطبقت على عينة تكونت من (١٣٠) من طلبة مراحل: الماجستير، والدبلوم العام، ودبلوم الإشراف والتوجيه، وأظهرت النتائج انخفاضا في تقديرات الطلبة على أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة تعزى إلى متغيرات التخصص في مرحلتي الدبلوم والماجستير، وتبعا لمعدلاتهم في مرحلة الماجستير.

- **أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:**

١.اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المتغير التابع؛ وهو مهارات حل المشكلات؛ كدراسة نواوي (2020) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات، ودراسة العظامات والملا (2021) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التصور العقلي، ومهارة حل المشكلات، ودراسة غباري ومحاسنة (٢٠١٢)، ونلاحظ أنها تشابهت مع الدراسة الحالية في دراستها لمتغير حل المشكلات، واختلفت في المتغير المستقل وهو الكفايات التدريسية.

٢.اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة هويشل، وخطايبة (٢٠٠٢) في عينة الدراسة حيث هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس المهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

٣.اتفقت بعض الدراسات: دراسة المطرفي وكيلاني (٢٠٢١) ، ودارسة الحصيني (٢٠٢٠) ودراسة الخرابشة (٢٠٠٩) مع الدراسة الحالية من حيث المتغير المستقل فقط وهو الكفايات التدريسية.

٤. اتفقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث المتغير المستقل؛ وهو الكفايات التدريسية، والمتغير التابع؛ وهو مهارات حل المشكلات كدراسة Argaw et al. (2017) التي هدفت لتحديد أثر استراتيجيّة التعلم القائم على حل المشكلات على مهارات حل المشكلات، ودراسة AnneVirtanen and Tynjälä (2019) التي هدفت لتحديد أنواع الكفايات التدريسية المتمثلة في الممارسات التربوية، ودراسة Ahmet (2006) التي هدفت إلى تقييم العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات حل المشكلات، ودراسة Zhao et al. (2021)التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين ممارسات التدريس الفعالة مع المشاركة الموجهة ومهارات حل المشكلات.

- **الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية:**

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يتضح أن:

١. جميع الدراسات السابقة التي اطلعتُ عليها استهدفت مهارات حل المشكلات، ولم تستهدف علاقة الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بهذه المهارات، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

٢. جميع الدراسات السابقة التي استهدفت مهارات حل المشكلات لم تستهدف طالبات الدراسات العليا بخلاف الدراسة الحالية التي ترى أن مرحلة الدراسات العليا مرحلة متقدمة من مراحل التعليم العالي، وعلى الطالبات اكتساب هذه الكفايات التدريسية لتنمية مهارات حل المشكلات لديهن.

- **مشكلة الدراسة: يمكن بلورة مشكلة الدراسة في المحاور الآتية:**

١.أوصت عديد من الدراسات السابقة بضرورة تطوير مهارة حل المشكلات كمكون رئيس في التعليم العالي؛ كدراسة Wahyudiati et al.(2020) ودراسة Çalik et al. (2014). ودراسة Tricot and Sweller (2014) ودراسة Somfai (2009).

٢.ربطتْ عديد من الدراسات السابقة تعلم المهارات العامة، ومنها مهارات حل المشكلات ـ بالكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس كدراسة Argaw et al.(2017) ودراسة Eteläpelto A. K. Vähäsantanen P. Hökkä and S. Paloniemi.(2014) ودراسة Sirin A.and Guzel A. (2006) ودراسة Bulajeva Tatjana (2003).

٣.أكدت عديد من الدراسات السابقة أن طرق التدريس من المحددات المهمة المرتبطة بشكل إيجابيّ بتطوير مهارات حل المشكلات التي تعمل على تعزيز نتائج التعلم كدراسة Zhao et al. (2021) ودراسة ساحلي (2017) ودراسة Huang (2017) ودراسة Klegeris et al. 2017 ودراسة Tarlochan & Hamouda (2016)ودراسة Yin et al. (2016) ودراسة Ahmet (2006)

٤.كما أشارت عديد من الدراسات السابقة إلى أن التدريس في قاعة الدراسة يعد محددا حاسما لتحقيق تطوير مهارات حل المشكلات؛ كدراسة (Hu & Kuh, 2003 Kuh, 2009) .

٥.ندرة الدراسات والبحوث – في حدود علم الباحثة –التي تناولت موضوعات الكفايات التدريسية وأثرها على مهارات حل المشكلات لدى طلاب الدراسات العليا.

وانطلاقا من أهمية الموضوع كان من الملح جدا إجراء دراسة لبحث العلاقة بين كفايات المعلم ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب في التعليم العالي؛ ومن ثَمَّ فهناك حاجة إلى مزيد من البحث لدراسة العلاقة بين الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس كأحد سياقات التعلم وتنمية المهارات العليا للطلاب، ومنها مهارات حل المشكلات؛ وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

س١. ما مستوى الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حسب تقييم طالبات الدراسات العليا؟

س٢. ما مستوى مهارة حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟

س٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهنّ؟

س٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي؟

س٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟

- **أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق:**

١.معرفة مستوى الكفايات التدريسية بمحاورها الفرعية (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حسب تقييم طالبات الدراسات العليا.

٢.معرفة مستوى مهارة حل المشكلات بمحاورها الفرعية (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان.

٣.الكشف عن العلاقة بين الكفايات التدريسية في محور (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) كل على حدة مع مهارات حل المشكلات (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهن، ومع الدرجة الكلية.

٤.الكشف عن الفروق في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان التي تعزى للتخصص الأكاديمي.

٥.الكشف عن الفروق في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

- **أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في الآتي:**

١. الأهمية النظرية: تأتي أهمية الدراسة من أهمية المحاور التي تتناولها؛ وهي الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الدراسات العليا، وهي محاور لم تنل كثيرًا من الاهتمام من قبل الباحثين (في حدود علم الباحثة).

٢. الأهمية التطبيقية: قد تفيد نتائج هذه الدراسة متّخذي القرار بالجامعة عند تصميم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للارتقاء بأدائهم التعليمي، وقد يستفيد أعضاء هيئة التدريس من مخرجات الدراسة المتمثلة في مقياس الكفايات التدريسية؛ وذلك لتحسين كفاياتهم، كما قد تثري نتائج وتوصيات الدراسة مجال البحث في حقل الكفايات التدريسية بالتعليم العالي وتفتح مجالات بحثية للباحثين.

- **حدود الدراسة: تمثَّلت حدود الدراسة في:**

١.الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة جازان.

٢.الحدود الزَّمانية: تم التطبيق الميداني للدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1443.

٣.الحدود البشريَّة: اقتصرت الدراسة على الطالبات المسجلات ببرامج الدراسات العليا (ماجستير) للعام الجامعي 1443(2021) بكلية التربية جامعة جازان، وعددهن (196) طالبة في تخصص علم النفس (الإرشاد النفسي، وعلم نفس الإدمان)، والتربية (الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم، الموهبة والإبداع، اضطراب التوحد)، واختِيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وعددها (108) طالبات.

- **مصطلحات الدراسة:**

١. الكفايات التدريسية: هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات الممثلة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم، والتي توجه سلوك تدريس المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل بمستوى أداء متميز (فرج الله وأبو سلامة، 2018:٤٣).

وتعرف إجرائيًّا بأنها الدرجة الكليّة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس الكفايات التدريسية المستخدم لأغراض الدراسة الحالية.

٢.مهارات حل المشكلات: هي القدرات التي يمتلكها الأفراد في التحليل، وتحديد المشكلات وصياغتها، وتجميع الفرضيات واختبارها، وصياغة الاستنتاجات (Richard & Peer (2015: 468).

وتعرف إجرائيًّا بأنها الدرجة الكليّة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس مهارات حل المشكلات المستخدم لأغراض الدراسة.

٣. **أعضاء هيئة التدريس:** الأساتذة الجامعيون المعينون والمتعاقدون مع الجامعة بصورة رسمية الذين يقومون بالتدريس للطلاب وتوجيههم معرفيا وقيميا وإرشاديا.

٤. **طالبات الدراسات العليا:** الطالبات المسجّلات ببرامج الماجستير للعام الجامعي 1443 (2021) في تخصصات علم النفس والتربية بكلية التربية جامعة جازان.

- **إجراءات الدراسة:**

١. **منهج الدراسة:** لتحقيق أهداف الدراسة استُخدِمَ المنهج الوصفي الارتباطي.

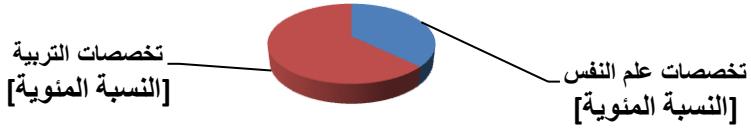
٢. **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدراسات العليا (ماجستير) بكلية التربية جامعة جازان للعام الجامعي 1443 (2021)، وعددهن (196) طالبة في تخصصات علم النفس والتربية، كما هو في إحصائية الكلية للطالبات المسجلات في برامج الدراسات العليا ماجستير.

٣. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (108) طالبات من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة جازان المسجلات للعام الجامعي 1443 (2021) في تخصصات علم النفس والتربية، وقد اخْتِرْنَ بالطريقة العشوائية الطبقية؛ إذ عمدت الباحثة إلى اختيارهن وفق توزيعهن في تخصصاتهن، وذلك بالتعاون مع رؤساء ومنسقات الأقسام، وقد صُمِّمَت أدوات الدراسة إلكترونيا باستخدام جوجل فورم، ونُشِرَ الرابط بين الطالبات؛ وعليه كانت لهن الحرية المطلقة في المشاركة أو عدم المشاركة.

والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حَسْبَ التخصص والمستوى الدراسي.

البيان	جدول رقم (1) توصيف العينة حسب المتغيرات				
	التخصص		المستوى الدراسي		
	تخصصات علم النفس	تخصصات التربية	الثاني	الثالث	الرابع
العدد	40	68	22	68	18
النسبة	37%	63%	20%	63%	17%
المجموع	108		108		

رسم بياني (1) يوضح النسبة المئوية لتوزيع العينة حسب متغير التخصص



رسم بياني (2) يوضح النسبة المئوية لتوزيع العينة حسب متغير السنة الدراسية

- **أدوات الدراسة:**

فيما يأتي عرض إجراءات إعداد أدوات الدراسة ووصفها وحساب خصائصها السيكومترية. وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١. مراجعة الإطار النظري والدراسات السّابقة وبعض مقاييس الكفايات ومهارات حل المشكلات؛ مثل دراسات: العظامات والملا (2021)، نواوي (2020)، حجاج والشرقاوي (2013)، يعقوب (2005) والاستفادة منها في إعداد الصورة الأولية للمقياس، من حيث تحديد الأبعاد وصياغة العبارات التي تندرج تحت كل بعد منها، وتتمثل أدوات الدراسة في مقياس الكفايات المهنية؛ ويتضمن في صورته النهائية عدد (41) عبارة موزعة على خمسة محاور(تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية)، ومقياس مهارات حل المشكلات؛ ويتضمن في صورته النهائية عدد (36) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول).

٢. للتحقق من صدق الأدوات وثباتها قامت الباحثة بعرضها على عدد (12) من المحكمين من أستاذ مشارك وأستاذ مساعد من قسمي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس بجامعة جازان؛ للتحقق من مدى ملاءمة العبارات وانتمائها للمجال الذي تقيسه، وسلامة التراكيب والصياغة اللغوية.

٣. قامت الباحثة بعد أن أجرت التحكيم لمقاييسها وعدلت فيها بناء على توصيات المحكمين؛ بالتعديل والحذف والإضافة؛ بتجريب الأداة على عينة تكونت من (30) طالبة من المجتمع الأصلي للدراسة؛ بغرض التأكد من الصدق والثبات لأدواته إحصائيًّا، وكذلك صلاحية استخدام الأدوات لتحقيق الغرض منها في الدراسة، وكانت النتائج على ما يأتي:

أولًا: مقياس الكفايات التدريسية:

هو مقياس خماسي من إعداد الباحثة يتكون في صورته النهائية من عدد (41) عبارة موزعة على المحاور الفرعية البالغة خمسة محاور كما يأتي: تخطيط الدرس (8)، عرض الدرس (9)، إدارة الصف (10)، السمات الشخصية (8)، التعامل مع الأهداف التربوية (6)، وهو مصمم على طريقة ليكرت الْخماسية، وتتدرج الاستجابات عليه على هذا النحو: (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) بحيث تؤخذ القيم (1, 2, 3, 4, 5) على التوالي، وكل العبارات موجبة.

1. الصدق:

أ. الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) للمقياس: يقصد به ارتباط كل بند من البنود بالدرجة الكلية للمقياس، ونلاحظ أن كل ارتباطات بنود مقياس الكفايات ومحاوره الخمسة (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) مرتفعة بدرجة مقبولة؛ إذ انحصرت بين (.264 – .908)؛ ولذا تم اعتمادها من قبل الباحثة، وبذلك تصبح كل بنود المقياس معتمدة (41) بندًا كما في توزيعها المذكور، وكما هو موضح بالجداول رقم (2) ورقم (3) ورقم (4) الواردة أدناه.

جدول رقم (2) يوضح الاتساق الداخلي لمقياس الكفايات المهنية ككل.

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.715	10	.750	19	.833	28	.867	37	.732
2	.835	11	.762	20	.551	29	.776	38	.826
3	.677	12	.264	21	.547	30	.806	39	.809
4	.742	13	.815	22	.571	31	.595	40	.686
5	.798	14	.832	23	.677	32	.794	41	.908
6	.706	15	.630	24	.655	33	.808		
7	.802	16	.766	25	.692	34	.886		
8	.890	17	.844	26	.635	35	.711		
9	.746	18	.866	27	.619	36	.810		

جدول رقم (3) يوضح الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الكفايات المهنية.

تخطيط الدرس		عرض الدرس		إدارة الصف		السمات الشخصية		التعامل مع الأهداف التربوية	
م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.763	9	.677	18	.757	28	.759	36	.785
2	.856	10	.716	19	.532	29	.842	37	.819
3	.613	11	.289	20	.550	30	.638	38	.879
4	.729	12	.809	21	.623	31	.858	39	.786
5	.831	13	.820	22	.716	32	.846	40	.904
6	.699	14	.616	23	.744	33	.930	41	.654
7	.805	15	.661	24	.785	34	.766		
8	.889	16	.834	25	.744	35	.755		
		17	.698	26	.839				
				27	.831				

جدول رقم (4) يوضح الصدق والثبات بأنواعها المختلفة لمقياس الكفايات المهنية.

المتغير	المقياس ككل والأبعاد	البنود المحذوفة	معامل ثبات ألفاكرونباخ	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
					سبيرمان- براون	جتمان
الكفايات	المقياس ككل	بدون حذف	.978	.988	.974	.971
	تخطيط الدرس	بدون حذف	.941	.970	.936	.934
	عرض الدرس	بدون حذف	.889	.942	.895	.892
	إدارة الصف	بدون حذف	.898	.947	.833	.831
	السمات الشخصية	بدون حذف	.946	.972	.931	.923
	التعامل مع الأهداف	بدون حذف	.932	.956	.922	.920

ب. الصدق الذاتي: يقصد به ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفاكرونباخ، وبالنظر إلى قيم الثبات نجد أن الصدق الذاتي لمقياس الكفايات ومحاوِره الخمسة: (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) حيث انحصر بين قيم (942.- 988.) وهي قيم عالية بدرجة مقبولة؛ مما يؤكد صدقهما الذاتي، وعليه صلاحية كليهما للاستخدام في الدراسة الحالية. كما هو موضح بالجدول رقم (4) أعلاه.

ج. الصدق التكويني: قامت الباحثة باستخراج الصدق التكويني؛ ويقصد به ارتباط كل محور من محاور المقياس الخمسة بالمقياس ككل، إضافة لارتباطات بعضها ببعض، وبالنظر للجدول رقم (5) أدناه، نلاحظ أن كلّ الارتباطات على درجة عالية من الارتفاع بدرجة دالة إحصائيّا تحت مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد صدق المقياس التكويني، وعليه صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

جدول رقم (5) يوضح الصدق التكويني لمقياس الكفايات.

	عرض الدرس	إدارة الصف	السمات الشخصية	التعامل مع الأهداف	المقياس ككل
تخطيط الدرس	.898**	.564**	.787**	.837**	.935**
عرض الدرس		.576**	.809**	.819**	.943**
إدارة الصف			.444**	.522**	.727**
السمات الشخصية				.813**	.868**
التعامل مع الأهداف					.898**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2. ثبات المقياس:

أ.ثبات ألفاكرونباخ: قامت الباحثة باستخراج قيمة ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الكفايات ومحاوِره الخمسة (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) (889. - 978.) وهي قيمة مرتفعة؛ ومن ثَمَّ مقبولة، وهذا يؤكد ثبات المقياس؛ ومن ثَمَّ صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية؛ كما هو موضح بالجدول رقم (4) الوارد أعلاه.

ب. ثبات التجزئة النصفية: استخرجت الباحثة قيمة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بطريقتين (سبيرمان مان– براون) وطريقة (جتمان)، لمقياس الكفايات ولأبعاده الخمسة (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية)، حيث انحصر بين (831.- 974.) وهي قيم مرتفعة؛ ومن ثَمَّ مقبولة، وهذا يؤكد أن المقياس على مستوى عالٍ من الثبات كما هو موضح بالجدول رقم (4) الوارد أعلاه.

ثانيًا: مقياس حل المشكلات:

هو مقياس خماسي من إعداد الباحثة، يتكوّن في صورته النهائية من (36) عبارة موزعة على المحاور الفرعية البالغة ثلاثة محاور (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها (14) عبارة، وإجراءات تنفيذ حل المشكلة (10) عبارات، وتقويم الحلول (12 عبارة)، وهو مصمم على طريقة ليكرت الخماسية، تتدرج الاستجابات عليه على هذا النحو: (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) بحيث تؤخذ القيم (5 ,4 ,3 ,2 ,1) على التوالي، وكل العبارات موجبة.

1.الصدق:

أ. الصدق البنائي (الاتساق الداخلي): يقصد به ارتباط كل بند من البنود بالدرجة الكلية للمقياس ككل، أو ارتباط كلي على مستوى المحاور بدرجة المحور الكلية، والمحاور هي(التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول)، ونلاحظ أن كل الارتباطات مرتفعة بدرجة مقبولة، حيث انحصرت بين قيمتي (0.714-0.502)؛ لذا اعتمدتها الباحثة، وبذلك يصبح عدد البنود المعتمدة (36) بندًا حسب التوزيع المذكور، وكما هو موضح بالجداول رقم (6) (7) ورقم (٨) الواردة أدناه:

جدول رقم (6) يوضح الاتساق الداخلي لمقياس حل المشكلات.

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	مالارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.589	7	.579	13	.613	19	.611	25	.636	31	.581
2	.567	8	.626	14	.585	20	.675	26	.534	32	.589
3	.602	9	.595	15	.578	21	.584	27	.509	33	.544
4	.660	10	.615	16	.649	22	.618	28	.671	34	.680
5	.615	11	.699	17	.703	23	.695	29	.609	35	.564
6	.556	12	.665	18	.502	24	.605	30	.559	36	.577

جدول رقم (7) يوضح الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس حل المشكلات.

التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها				إجراءات تنفيذ حل المشكلة				تقويم الحلول			
م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.585	8	.580	15	.528	22	.597	25	.619	32	.652
2	.624	9	.603	16	.589	23	.600	26	.480	33	.549
3	.544	10	.664	17	.642	24	.593	27	.539	34	.661
4	.614	11	.714	18	.512			28	.671	35	.531
5	.671	12	.680	19	.624			29	.588	36	.597
6	.626	13	.609	20	.676			30	.533		
7	.589	14	.607	21	.639			31	.577		

جدول رقم (8) يوضح الصدق والثبات بأنواعها المختلفة لمقياس حل المشكلات وأبعاده.

المقياس ككل والأبعاد	البنود المحذوفة	معامل ثبات ألفاكرونباخ	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
				سبيرمان- براون	جتمان
التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها	بدون حذف	.906	.951	.675	.657
إجراءات تنفيذ حل المشكلة	بدون حذف	.869	.932	.903	.901
تقويم الحلول	بدون حذف	.874	.934	.856	.851
الدرجة الكلية	بدون حذف	.954	.976	.896	.895

ب. الصدق الذاتي للمقياس: يقصد به ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفاكرونباخ، حيث بلغت قيمته بالنسبة للمقياس ككل (٠.٩٥١)، أما بالنسبة لمحاوره الفرعية: (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) فقد بلغت قيمته (٠.٩٣٢، ٠.٩٣٤، ٠.٩٧٦) على التوالي، وهي قيم عالية بدرجة مقبولة؛ وهذا يؤكد الصدق الذاتي للاستبانة؛ ومن ثَمَّ صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. كما هو موضح بالجدول رقم (8) الوارد أعلاه.

ج. الصدق التكويني: وهو ارتباط محاور المقياس والمقياس ككل بعضها ببعض، وبالنظر للجدول رقم (9) الوارد أدناه، نلاحظ أن كلّ الارتباطات على درجة عالية من الارتفاع بدرجة دالة إحصائيّا تحت مستوى دلالة (0.01)؛ مما يؤكد صدق المقياس التكويني، وبالتالي صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

جدول رقم (9) يوضح الصدق التكويني لمقياس حل المشكلات

البعد	التعرف والتخطيط	إجراءات التنفيذ	الدرجة الكلية
التعرف والتخطيط	.821**	.768**	.937**
إجراءات التنفيذ		.830**	.938**
تقويم الحلول			.922**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

٢.الثبات:

أ. ثبات ألفاكرونباخ: بلغت قيمة ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الثّلاثة ودرجته الكلية على التوالي: التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها (906)، إجراءات تنفيذ حل المشكلة (869.)، تقويم الحلول (874.)، المقياس ككل (954.)، وهي قيم مرتفعة؛ ومن ثَمَّ مقبولة، وهذا يؤكد على ثبات المقياس، وبالتالي صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. كما هو موضح بالجدول رقم (8) الوارد أعلاه.

ب. ثبات التجزئة النصفية: استخرجت الباحثة قيمة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بطريقتين (سبيرمان– براون) وطريقة (جتمان)، حيث انحصرت قيمها على مستوى المقياس ككل إضافة لمحاوره الثلاثة: (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) بين قيمتي (٦٥٧,٩٠٣.) وبالتالي فإن كل هذه القيم مرتفعة؛ ومن ثَمَّ مقبولة، وهذا يؤكد على أن المقياسين على مستوى عالٍ من الثبات كما هو موضح بالجدول رقم (8) الوارد اعلاه.

- **المعالجات الإحصائية:**

قامت الباحثة باستخدام عدة معالجات إحصائية لمعالجة بيانات الدراسة؛ وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد اختارت من ذلك:

١.المتوسطات الحسابية: لاستخراج النسب المئوية والتقديرات.

٢.معادلة النسبة المئوية من المتوسط: وذلك لاستخراج النسبة المئوية على مستوى المفردة، والمعادلة هي: (المتوسط – ١) ÷ ٤ × ١٠٠

٣.جدول معايير الحكم والتقييم: وذلك لإصدار الحكم والتقدير على النسب المئوية، وهو على النحوالآتي:

جدول رقم (١٠) معايير الحكم والتقييم

النسبة	%١٠– %٢٠	%٢٠ – %٤٠	%٤٠ – %٦٠	%٦٠– %٨٠	%٨٠ – %١٠٠
التقدير	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا

٤.اختبار (ت) ثنائي الطرف T. Test: وذلك للكشف عن الفروق بين المجموعات الثنائية.

٥.معامل ارتباط بيرسون: للكشف عن العلاقة بين المتغيرات الكمية.

٦.اختبار أنوفا (ANOVA): للكشف عن الفروق بين المجموعات المتعددة.

- **عرض ومناقشة نتائج الدراسة:** تعرض الباحثة النتائج حسْب ورودها في الإطار العام للدراسة.
- **إجابة سؤال الدراسة الأول:** ما مستوى الكفايات التدريسية بمحاورها الفرعية (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حسب تقييم طالبات الدراسات العليا؟

جدول رقم (11) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمحور تخطيط الدرس.

رقم	مفردات الكفاية التدريسية لمحور تخطيط الدرس	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
1	يهيئ الوسائل والتقنيات التعليمية لعرض المحتوى.	(7)	4.31	.90	82.75%	عالية جدا
2	يحدد المهارات التي سيتم تنفيذها خلال المحاضرة	(6)	4.38	.73	84.5%	عالية جدا
3	يهتم بإعداد الخطط التعليمية لتطبيقها.	(3)	4.48	.63	87%	عالية جدا
4	حريص على التسلسل المنطقي للدرس في أثناء عرضه.	(2)	4.50	.72	87.5%	عالية جدا
5	يحدد زمنًا للمراجعة الذاتية من قبل الطلبة.	(4)	4.42	.86	85.5%	عالية جدا
6	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	(8)	4.20	.97	80%	عالية جدا
7	يعمل وفق الخطة التعليمية الواردة في توصيف المقرر.	(1)	4.51	.74	87.75%	عالية جدا
8	يلتزم بتوزيع الوقت حسب خطة الدرس.	(5)	4.40	.85	85%	عالية جدا
النسب والتقدير الكلي لمحور تخطيط الدرس			4.4	.80	85%	عالية جدا

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور (تخطيط الدرس) نلاحظ أن كل البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (100%-80%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٦) الذي يتضمن (يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.) حيث بلغت نسبته (٨٠%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٧)، والذي يتضمن (يعمل وفق الخطة التعليمية الواردة في توصيف المقرر.) حيث بلغت نسبته (87.75%)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية جدا بنسبة مئوية (85%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٤).

جدول رقم (12) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمحور عرض الدرس.

رقم	مفردات الكفاية التدريسية لمحور عرض الدرس	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
9	يستخدم الوسائل والعروض التوضيحية في أثناء المحاضرة.	(1)	4.37	.78	84.25%	عالية جدا
10	يشرح المهارات للطلبة بشكل مبسط.	(2)	4.33	.77	83.25%	عالية جدا
11	يركز على تنمية القدرات التحليلية والتفكير الناقد لدى الطلبة.	(4)	4.25	.93	81.25%	عالية جدا
12	يشجع الطلبة على المشاركة في تقديم المحاضرة.	(7)	3.88	1.09	72%	عالية
13	يراعي التنويع في أساليب التقييم.	(5)	4.24	.97	81%	عالية جدا
14	يشجع الطلبة على الأداء والتطبيق العملي.	(3)	4.31	.84	82.75%	عالية جدا
15	يفعّل دور المكتبة الرقمية في البحث.	(3)	4.31	.86	82.75%	عالية جدا
16	يحرص على اكتشاف الأخطاء وتعديلها.	(3)	4.31	.842	82.75%	عالية جدا
17	يوظف مصادر التعلم المختلفة لخدمة العملية التعليمية.	(6)	4.14	1.07	78.5%	عالية
النسب والتقدير الكلي لمحور عرض الدرس			4.2	.90	81%	عالية جدا

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور **(عرض الدرس)** نلاحظ أن كل البنود جاءت في نسب تقدير عالية وعالية جدّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% -١٠٠%) ومدى (٦٠% -٨٠%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (١٢) الذي يتضمن (يشجع الطلبة على المشاركة في تقديم المحاضرة.) حيث بلغت نسبته (٧٢%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٩) والذي يتضمن (يستخدم الوسائل والعروض التوضيحية في أثناء المحاضرة) حيث بلغت نسبته (84.25%)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية جدا بنسبة مئوية (81%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٢).

جدول رقم (13) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير والكفاية التدريسية لمحور إدارة الصف.

رقم	مفردات الكفاية التدريسية لمحور إدارة الصف	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
18	يقدم محتوى مقرر ملائم للتقدم العلمي والتكنولوجي.	(5)	4.46	.69	86.5%	عالية جدا
19	يحافظ على النظام داخل الحجرة التعليمية.	(1)	4.61	.52	90.25%	عالية جدا
20	يعالج السلوك غير الصحيح دون الإخلال بالنظام.	(7)	3.77	1.19	69.25%	عالية
21	يتجنب السخرية والتهكم تجاه الطلبة.	(6)	4.16	1.05	79%	عالية
22	يشجع على العمل التعاوني في أثناء العملية التعليمية.	(4)	4.48	.77	87%	عالية جدا
23	يساعد الطلبة على أسلوب النقاش الهادف في أثناء العملية التعليمية.	(2)	4.59	.63	89.75%	عالية جدا
24	يوضح للطلبة طرق التقييم المستخدمة في المقرر التعليمي.	(3)	4.57	.63	89.25%	عالية جدا
25	يعزز المواقف التعليمية الناجحة للطلبة	(5)	4.38	.81	84.5%	عالية جدا
26	يعرف الطلبة بتوصيف المقررات العلمية.	(3)	4.57	.63	89.25%	عالية جدا
27	يمكنه السيطرة على تفاعل الطلبة في منصة البلاك بورد.	(5)	4.42	.68	85.5%	عالية جدا
	النسب والتقدير الكلي لمحور إدارة الصف		4.40	.76	85%	عالية جدا

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور **(إدارة الصف)** نلاحظ أن كل البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% -١٠٠%) ومدى (٦٠% -٨٠%)،كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٢٠) الذي يتضمن (يعالج السلوك غير الصحيح دون الإخلال بالنظام..) حيث بلغت نسبته (٦٩,٢٥%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (١٩) والذي يتضمن (يحافظ على النظام داخل الحجرة التعليمية) حيث بلغت نسبته (90.25%)، ولما كانت كل

البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية جدا بنسبة مئوية (٨٥%)،حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٤٠).

جدول رقم (14) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير والكفاية التدريسية لمحور السمات الشخصية.

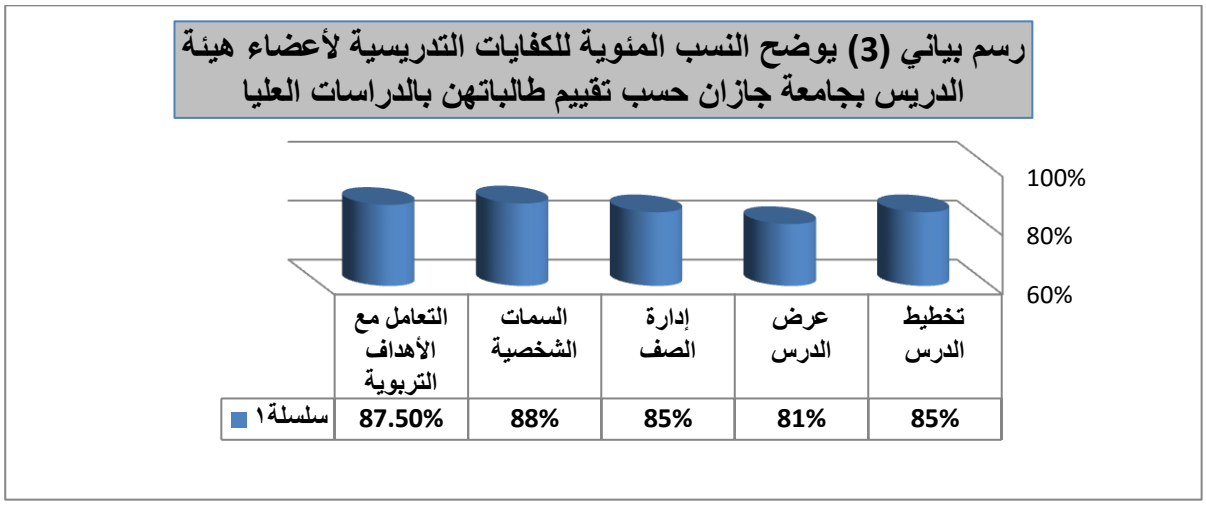
رقم	مفردات الكفاية التدريسية لمحور السمات الشخصية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
28	يتصف بأنه متعاون وعادل.	(4)	4.53	.66	88.25%	عالية جدا
29	يتميز بمظهر مميز وجيد.	(5)	4.50	.60	87.5%	عالية جدا
30	يحترم النظام الجامعي ويحافظ على أوقات الدوام.	(3)	4.55	.66	88.75%	عالية جدا
31	يتعامل بمرونة في منح محاولات متعددة للتكليفات والواجبات.	(6)	4.37	.87	84.25%	عالية جدا
32	يعمل بحماس وحيوية خلال الموقف التعليمي.	(4)	4.51	.66	87.75%	عالية جدا
33	يحافظ على المسافة في علاقة الاحترام المتبادل مع الطلبة.	(1)	4.64	.51	91%	عالية جدا
34	يمتلك المرونة في تنفيذ المحاضرة.	(3)	4.55	.71	88.75%	عالية جدا
35	يخاطب الطلبة بتعليمات واضحة ومفهومة.	(2)	4.57	.63	89.25%	عالية جدا
النسب والتقدير الكلي لمحور السمات الشخصية			**4.52**	**.66**	**88%**	**عالية جدا**

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور (**السمات الشخصية**) نلاحظ أن كل البنود جاءت في نسب تقدير عالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (100%-80%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٣١) الذي يتضمن (يتعامل بمرونة في منح محاولات متعددة للتكليفات والواجبات) حيث بلغت نسبته (84.25%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٣٣) الذي يتضمن (يحافظ على المسافة في علاقة الاحترام المتبادل مع الطلبة) حيث بلغت نسبته (91%)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية جدا بنسبة مئوية (٨٨%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٥٢).

جدول رقم (15) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير والكفاية التدريسية لمحور التعامل مع الأهداف التربوية.

رقم	مفردات الكفاية التدريسية محور التعامل مع الأهداف التربوية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
36	يسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال العملية التعليمية.	(2)	4.55	.57	88.75%	عالية جدا
37	يهتم بتعزيز شعور الطالب بتحمل المسئولية تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه.	(3)	4.53	.69	88.25%	عالية جدا
38	ينمي في الطلبة القدرة القيادية.	(5)	4.42	.94	85.5%	عالية جدا
39	يربط الأهداف التعليمية بالمحتوى العلمي.	(1)	4.57	.76	89.25%	عالية جدا
40	يعتمد في تدريسه على المناقشة.	(4)	4.48	.77	87%	عالية جدا
41	يعزز روح التعاون والانسجام بين الطلبة.	(5)	4.46	.84	86.5%	عالية جدا
	النسب والتقدير الكلي لمحور التعامل مع الأهداف التربوية		**4.50**	**.76**	**87.5%**	**عالية جدا**

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور (**التعامل مع الأهداف التربوية**) نلاحظ أن كل البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (80%-100%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبندين رقم (٣٨)، و(٤١) اللذين تضمنا (ينمي في الطلبة القدرة القيادية.) (يعزز روح التعاون والانسجام بين الطلبة.) على التوالي؛ إذ بلغت نسبتهما (86.5%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٣٩) الذي يتضمن (يربط الأهداف التعليمية بالمحتوى العلمي...)؛ إذ بلغت نسبته (89.25%)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور عالية جدا بنسبة مئوية (٨٧,٥%)؛ إذ بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٥0).



بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية ومحاورها الفرعية (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (80%-100%)، وجاءت البنود رقم (11, 17, 20, 21) في نسب تقدير عالية؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (60%-80%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (20)؛ إذ بلغت نسبته (69.25%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (33)؛ إذ بلغت نسبته (91%)، كما نلاحظ كذلك أن كل الدرجات الكلية للمحاور الفرعية جاءت في نسب تقدير عالية جدًّا؛

إذ كانتْ المرتبة الخامسة لمحور (عرض الدرس) بنسبة مئوية (81%) والمرتبة الأولى لمحور السمات الشخصية بنسبة مئوية (88%)؛ وعلى هذا فقد جاء التقدير الكلي للكفايات في المدى عاليًا جدا بنسبة (85.25%) بمتوسّط حسابي (4.41).

إذن النتيجة هي أنه: يتسم أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان بدرجة عالية في الكفايات التدريسية ومحاورها الفرعية حسب تقييم طالباتهن بالدراسات العليا ، وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عليمات (2006)، الخرابشة (٢٠٠٩)، الصّويركي (2018)، الشّمري (2019)، الحصيني (٢٠٢٠) التي أظهرت امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية بدرجة عالية، وتختلف مع دراسة الغزيوات (٢٠٠٥)، ولعل هذه النتيجة ترجع إلى دور الكلية والجامعة في عملية التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس؛ من خلال الدّورات التدريبية في مجال التعليم والتعلم؛ إيمانا بأهمية الكفايات التدريسية اللّازمة لأعضاء هيئة التدريس ومدى فاعليتها في توصيل المعلومات والمهارات إلى الطلاب؛ ومن ثم جودة مخرجات التعلم، وكذلك إلى التطور التكنولوجي الهائل في العصر الحالي، وما شهده العالم في فترة جائحة كورونا من تطور في مهارات التعلم الذاتي من خلال الوسائط التّكنولوجية؛ مما ييسر الحصول على الدورات التدريبة عن بعد وفي الوقت المناسب لظروف كل فرد، كما تعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة، من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الذين يدرسون نظريات التعلم وطرائق التدريس الحديثة.

- **إجابة سؤال الدراسة الثاني:** ما مستوى مهارة حل المشكلات بمحاورها الفرعية (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذحل المشكلة، تقويم الحلول) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟

جدول رقم (16) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمهارة التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها لدى طالبات الدراسات العليا.

رقم	بنود مهارة التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
1	أستطيع تحليل العناصر المختلفة للمشكلة.	(6)	4.24	.84	81%	عالية جدا
2	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.	(2)	4.42	.81	85.5%	عالية جدا
3	أتجنّب الحديث عن المشكلة التي تواجهني.	(8)	3.53	1.25	63.25%	عالية
4	أحرص على معرفة رأي الآخرين في حل المشكلة.	(4)	4.27	.76	81.75%	عالية جدا
5	أعمل على جمع كل المعلومات حول المشكلة التي تواجهني	(1)	4.48	.74	87%	عالية جدا
6	أفكّر بجميع البدائل التي بالإمكان استخدامها في حل المشكلة.	(2)	4.42	.81	85.5%	عالية جدا
7	أمتلك القدرة على التفكير بحلول جيدة لأي مشكلة.	(3)	4.40	.81	85%	عالية جدا
8	عند تفكيري في حل المشكلة أضع بدائل من الحلول.	(10)	3.20	1.29	55%	متوسطة
9	لا أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عند مواجهتي مشكلة ما.	(11)	3.16	1.29	54%	متوسطة
10	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.	(7)	3.96	.93	74%	عالية
11	أستطيع التفكير بعدد من الحلول للمشكلة.	(12)	3.09	1.24	52.25%	متوسطة
12	أستطيع تحديد طبيعة المشكلة بسهولة.	(13)	3.07	1.28	51.75%	متوسطة
13	لا يحد انفعالي حيال المشكلة من قدرتي على التفكير.	(9)	3.48	1.19	62%	متوسطة
14	أفكر بجميع الحلول الممكنة قبل تبني واحدٍ منها.	(5)	4.25	.93	81.25%	عالية جدا
النسب والتقدير الكلي لمهارة التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها			**3.85**	**1.01**	**71.25%**	**عالية**

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود مهارة حل المشكلات محور (مهارة التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% - ١٠٠%) ومدى (٦٠% - ٨٠%)، بينما جاءت البنود (١١)، (١٢)، (١٣) في مدى التقدير متوسطة؛ إذ انحصرت نسبها في مدى (٤٠% - ٦٠%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (١٢) الذي يتضمن (أستطيع تحديد طبيعة المشكلة بسهولة..)؛ إذ بلغت نسبته (51.75%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٥) الذي يتضمن (أعمل على جمع كافة المعلومات حول المشكلة التي تواجهني) حيث بلغت نسبته (٨٧%)، ولما كانت غالبية البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، ولوجود بعض البنود في المدى المتوسط، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية بنسبة مئوية (71.25%)؛ إذ بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٣,٨٥).

جدول رقم (17) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمهارة إجراءات تنفيذ حل المشكلة لدى طالبات الدراسات العليا.

رقم	مفردات مهارة إجراءات تنفيذ حل المشكلة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
15	أتبع أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات.	(1)	4.29	.88	82.25%	عالية جدا
16	أنجح في تحديد ماهية المشكلة بالضبط.	(8)	2.90	1.34	47.5%	متوسطة
17	أواجه تحديات كبيرة محبطة في حل بعض المشكلات.	(5)	3.55	1.05	63.75%	عالية
18	أضع خطة لتنفيذ الحل المناسب للمشكلة.	(4)	4.18	.89	79.5%	عالية
19	لا أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عند فشله في حل المشكلة.	(7)	3.00	1.31	50%	متوسطة
20	أتجنب اختيار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.	(9)	2.85	1.35	47.25%	متوسطة
21	أركز انتباهي على النتائج الفورية لحل المشكلة.	(6)	3.48	1.12	62%	عالية
22	لديَّ القدرة على التعامل مع المشكلات اليومية.	(2)	4.29	.71	82.25%	عالية جدا
23	أميل للحلول الإبداعية في مواجهة مشكلتي.	(3)	4.25	.78	81.25%	عالية جدا
24	أعرف من أين أبدأ حينما تواجهني مشكلة.	(1)	4.29	.76	82.25%	عالية جدا
النسب المئوية والتقدير الكلي مهارة تنفيذ الحلول			3.70	1.01	67.5%	عالية

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود مهارة حل المشكلات محور (**إجراءات تنفيذ حل المشكلة**) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% - ١٠٠%) ومدى (٦٠% - ٨٠%)، بينما جاءت البنود (١٦)، (١٩)، (٢٠) في مدى التقدير متوسطة؛ إذ انحصرت نسبها في مدى (٤٠% - ٦٠%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٢٠) الذي يتضمن (أتجنب اختيار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.) حيث بلغت نسبته (47.25%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (١٥) الذي يتضمن (أتبع أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات) حيث بلغت نسبته (82.25%)، ولما كانت غالبية البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، ولوجود بعض البنود في المدى المتوسط، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية بنسبة مئوية (67.5%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٣,٧٠).

جدول رقم (18) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمهارة تقويم الحلول لدى طالبات الدراسات العليا.

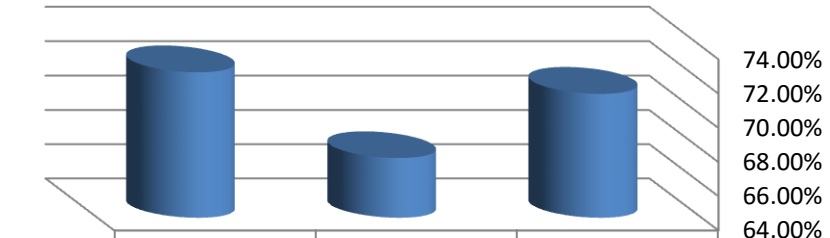
رقم	مفردات مهارة تقويم الحلول	الرتبة	م. الحسابي	ع	النسبة المئوية	التقدير
25	أستطيع المفاضلة بين الحلول المقترحة.	(2)	4.38	.71	84.5%	عالية جدا
26	أقيّم الحلول بعد تجريبها في الواقع.	(3)	4.27	.83	81.75%	عالية جدا
27	تضعني بعض المشكلات أمام تحديات كبيرة.	(4)	4.25	.82	81.25%	عالية جدا
28	لا أختار الحل الأسهل بغضّ النظر عما يترتب عليه.	(9)	3.40	1.33	60%	متوسطة
29	يفشل الحل المقترح في تحقيق النتائج المطلوبة أحيانا.	(8)	3.88	1.02	72%	عالية
30	أركّز على الجوانب الإيجابية للحل عند معالجة المشكلة.	(5)	4.20	.85	80%	عالية
31	أتوقّع وجود آخرين يستطيعون حل المشكلات أفضل مني.	(7)	3.85	.99	71.25%	عالية
32	أعتمد في حل مشكلاتي على المعلومات السابقة.	(6)	3.90	1.06	72.5%	عالية
33	أعتقد أن الوقت وحده غير كفيل بحل المشكلات دون عناء.	(10)	3.03	1.44	50.75%	متوسطة
34	أعيد النظر في حل المشكلة بعد تطبيقها بناء على مدى فاعليتها.	(3)	4.27	.65	81.75%	عالية جدا
35	يؤدي التقييم المستمر إلى حل المشكلة بنجاح.	(1)	4.40	.78	85%	عالية جدا
36	أعطي المشكلة حجمها الحقيقي.	(10)	3.03	1.38	50.75%	متوسطة
	النسب المئوية والتقدير الكلي لمهارة تقييم الحلول		3.90	.98	72.5%	عالية

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود مهارة حل المشكلات محور (مهارة تقويم الحلول) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% - ١٠٠%) ومدى (٦٠% - ٨٠%)، ما عدا البند رقم (٢٨) جاء في مدى التقدير متوسطا؛ إذ انحصرت نسبته في مدى (٤٠% - ٦٠%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٣٣) الذي يتضمن (أعتقد أن الوقت وحده غير كفيل بحل المشكلات دون عناء) والبند رقم (٣٦) الذي يتضمن (أعطي المشكلة حجمها الحقيقي) متطابقة حيث بلغت نسبتهما (50.75%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٣٥) الذي يتضمن (يؤدي التقييم المستمر إلى حل المشكلة بنجاح) حيث بلغت نسبته (٨٥%)، ولما كانت غالبية البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، ولوجود بعض البنود في المدى المتوسط، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية بنسبة مئوية (72.5%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٣,٩٠).

جدول رقم (19) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير الكلي لمهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا.

رقم	أبعاد مهارات حل المشكلات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
١	التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها	(3)	3.85	1.01	71.25%	عالية
٢	إجراءات تنفيذ حل المشكلة	(4)	3.70	1.01	67.5%	عالية
٣	تقويم الحلول	(3)	3.90	.98	72.5%	عالية
	النسب والتقدير الكلي لمهارات حل المشكلات		3.81	1.00	70.25%	عالية

رسم بياني(5) يوضح نسب المحاور الفرعية لمهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان



	تقويم الحلول	تنفيذ الحلول	التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها
سلسلة١	72.50%	67.50%	71.25%

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقدير الكلي في بنود مهارات حل المشكلات ومحاورها الفرعية (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (60%-100%) بينما جاء عدد (11) من البنود في مدى نسب تقدير متوسّطة؛ وهي بنود رقم (8, 9, 11, 12, 19, 16, 13, 20, 28, 33, 36)؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (40% - 60%)كما نلاحظ أن أدْنى نسبة جاءت للبنْد رقم (20)؛ إذ بلغت نسبته (46,25%) بينما جاءت أعلى نسبة للبند (2)؛ إذ بلغت نسْبته (85.5%) كما نلاحظ كذلك أن كل الدرجات الكلية للمحاور الفرعية جاءت في مدى نسب تقدير عالية؛ إذ كانتْ المرتبة الأخيرة لمحور (إجراءات تنفيذ حل المشكلة) بنسبة مئوية (67.5%) والمرتبة الأولى لمحور (تقويم الحلول) بنسبة مئوية (72.5%) وعلى هذا فقد جاء التقدير الكلي للمهارات في المدى عالية بنسبة (70.25%) بمتوسّط حسابيّ (3.81).

إذن النتيجة هي أنه: تتسم طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان بدرجة عالية جدّا في مهارة حل المشكلات، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاهين (2013) التي أظهرت أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة هي دون المتوسط، وتَعْزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب:

أولها التطور الذي يشهده التعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ أصبح الهدف الرئيس للعملية التعليمية إكساب الطلاب المهارات العليا، ومنها التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، ومهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات القدرة على التحليل العلمي للمشكلات واتخاذ القرار، كما بات حل المشكلات مطلبا أساسيا للتعلم، ويرجع ذلك إلى أن الفرد في حياته اليومية يواجه كثيرًا من المشكلات التي تتطلب منه استخدام وتطبيق أساليب مناسبة تُسهم في حلها، كما تَعْزو الباحثة هذه النتيجة إلى نوعية المادة العلمية التي تقدم في كلية التربية المتضمنة في المقررات الدراسية التي تميز المجال التربوي عن غيره من المجالات؛ فطلاب الدراسات العليا يدرسون مهارات التفكير ومناهج البحث العلمي، ولا شكّ في أن نوعية المادة العلمية التي تقدم في هذه المقررات تؤدّي دورا أساسيا في مهارات

خريج كلية التربية دون غيره، بالإضافة إلى المرحلة الدراسية لعينة الدراسة وهي مرحلة الدراسات العليا؛ إذ أشار أبو المجد والعرفج (2017) إلى أن مهارات التعلم لطالب الدراسات العليا تحظى باهتمام متزايد فردي ومؤسسي على حد سواء، لا سيما وأن القيادات في أّي مجتمع في مختلف المجالات هم من خريجي الجامعات، فبقدر ما تستطيع هذه الجامعات أن تعلم وتربي الإنسان على الطرق العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات والتكيف مع مستجدات العصر–والرؤى المستقبلية– بقدر ما يتقدم المجتمع ويتطور.

إجابة سؤال الدراسة الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهنّ؟

جدول (20) نتيجة ارْتباط بيرسون للعلاقة بين الكفايات التدريسية ومهارات حل المشكلات.

المتغيران		حجم العينة	م. ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المتغير التابع	المتغير المستقل				
تخطيط الدرس	مهارة حل المشكلات	108	.577**	.000	العلاقة طردية دالة
عرض الدرس			.602**	.000	العلاقة طردية دالة
إدارة الصف			.556**	.000	العلاقة طردية دالة
السمات الشخصية			.527**	.000	العلاقة طردية دالة
التعامل مع الأهداف التربوية			.604**	.000	العلاقة طردية دالة
الدرجة الكلية			.619**	.000	العلاقة طردية دالة

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

بالنظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ارتباط **بيرسون** بين تقييم الطالبات للدرجة الكلية وأبعاد الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) ومهارات حل المشكلات لديهن دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.01، وبالنظر لعلامة المعامل نلاحظ أنها كلها موجبة؛ إذن النتيجة: (توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات Sirin & Guzel (2006) Eteläpelto et al. (2003) Bulajeva Tatjana (2017)Argawet(2014) وتَعْزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلم الكفء هو العنصر الأهم في منظومة التعليم، وبقدر ما يتمتع به من كفاياتٍ، يكونُ العائد من العملية التعليمية، وأن تنمية القدرات لدى الطلاب؛ ومنها مهارات حل المشكلات ـ رهن باقتناع المعلمين والمسؤولين عن المؤسسة التربوية بأهمية تنمية هذه المهارات، كما لا تقل أهمية مهارات التدريس عن أية عوامل أخرى تتعلق بالعملية التعليمية؛ فمن خلال النّشاطات التعليمية التي تعرض المتعلم لمشكلات تستثير وتتحدى قدرته العقلية يصبح ماهرا في حل المشكلات، ويمْتلك القدرات العقلية والاتجاهات الإبداعية، كما يعد عضو هيئة التدريس عنصرا فاعلا في إكساب الطلاب المعرفة بالأسلوب الذي يستثير تفكيرهم ويحثهم على الاستنباط والاستنتاج؛ ومن ثَمَّ القدرة

على حل المشكلات؛ ومن هنا تبرز الأهمية المحورية للكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Selvi (2010 حينما عرف الكفايات العاطفية بأنها: القيم والأخلاق والمعتقدات والمواقف والقدرة على التحفيز والتعاطف وغيرها، وترتبط بالقدرة على تقديم الاستشارة النفسية والتوجيه للطالب، وتعمل الكفايات العاطفية للمعلمين على زيادة دافعية واستعداد الطلاب للتعلم؛ إذ يتطلب التعلم دعما عاطفيا يخلق شعورا إيجابيًّا بعملية التعلم والتعليم.

- **إجابة سؤال الدراسة الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي؟

جدول (21) يوضح نتيجة اختبار (T) ثنائي الطرف للفروق في أبعاد الكفايات التدريسية التي تعزى إلى متغير التخصص.

المتغير	العينتان	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
تخطيط الدرس	نفسية	40	32.85	5.85	106	-2.49	.018	الفروق دالة
	تربوية	68	36.64	4.53				
عرض الدرس	نفسية	40	35.80	6.49		-2.16	.037	الفروق دالة
	تربوية	68	39.58	5.67				
إدارة الصف	نفسية	40	42.60	6.39		-1.37	.178	الفروق غير دالة
	تربوية	68	44.91	5.16				
السمات الشخصية	نفسية	40	34.65	5.05		-1.93	.062	الفروق غير دالة
	تربوية	68	37.20	4.02				
التعامل مع الأهداف	نفسية	40	25.40	3.83		-2.38	.022	الفروق دالة
	تربوية	68	28.00	3.92				
الدرجة الكلية	نفسية	40	171.30	23.02		-2.40	.021	الفروق دالة
	تربوية	68	186.35	20.69				

بالنظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن الفروق بين متوسطات محاور (تخطيط الدرس، عرض الدرس، التعامل مع الأهداف التربوية) والدرجة الكلية دالة إحصائيا؛ إذ جاءت كل قيم (T) الاحتمالية أدنى من مستوى دلالة (0.05)بينما الفروق غير دالة لبعدي (إدارة الصف والسمات الشخصية)؛ إذ جاءت كل قيم (T) الاحتماليّة أكبر من مستوى دلالة (0.05) ، ويتفق ذلك مع ما ذكره (Huang 2017) من أن المناهج وطرق التدريس من المحددات المهمة المرتبطة بشكل إيجابي بتطوير مهارات حل المشكلات التي تعمل على تعزيز نتائج التعلم (في إشارة بذلك إلى المحدّدات المتصلة بالتنوع المرتبط بالتخصص الأكاديمي) وما أشار إليه (Klegeris et al(2017 Tarlochan & Hamouda (2016) Yin et al (2016). إلى أنه يجب تعزيز مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعات من خلال تصميم المناهج وممارسات التدريس وتعلم الطلاب وفق الأهداف التعليمية المنشودة ونتاجات التعلم، ويدعم ذلك ما قام به (Kliber 2002) بإعداد قائمة من الكفايات التدريسية اللازمة

لمعلمي تخصص التاريخ بلغت (186) رتبة بحسب الأولوية في أهميتها،كما تتفق مع نتيجة دراسة هوشيل وخطابية (٢٠٠٢) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لأداء الطلبة تعزى لمتغير التخصص.

- **إجابة سؤال الدراسة الخامس:** هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقييم طالبات الدراسات العليا لأبعاد الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

جدول (22) يوضح نتيجة اختبار (ANOVA) للفروق في أبعاد الكفايات التدريسية التي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

المحور	البيان	مجموع المربعات	ح	متوسط المربعات	(F) المحسوبة	ل	الاستدلال
تخطيط الدرس	بين المجموعات	76.632	2	38.316	1.36	.26	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	2947.108	105	28.068			
	المجموع	3023.741	107				
عرض الدرس	بين المجموعات	72.631	2	36.315	.94	.39	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	4019.666	105	38.283			
	المجموع	4092.296	107				
إدارة الصف	بين المجموعات	90.909	2	45.454	1.42	.24	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	3354.758	105	31.950			
	المجموع	3445.667	107				
السمات الشخصية	بين المجموعات	30.464	2	15.232	.73	.48	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	2170.277	105	20.669			
	المجموع	2200.741	107				
التعامل مع الأهداف التربوية	بين المجموعات	1.189	2	.595	.03	.96	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	1742.663	105	16.597			
	المجموع	1743.852	107				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	799.802	2	399.901	.78	.45	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	53314.865	105	507.761			
	المجموع	54114.667	107				

بالنظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن الفروق بين المجموعات غير دالة إحصائيا على مستوى كل الأبعاد والدرجة الكلية؛ إذ جاءت كل قيم (F) الاحتمالية أكبر من قيمة أدنى مستوى دلالة 0.05، إذن الفروق غير دالةإحصائيا؛ وعليه **فالنتيجة أنه** لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقييم طالبات الدراسات العليا لأبعاد الكفايات

التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Ahmet(2006)، Klegeris et al (2017) وتُرجع الباحثة النتيجة إلى تقارب الفرق في المستويات الدراسية بين أفراد العينة؛ إذ إن المستوى الدراسي الفاصل بينهم أقل من فصل دراسي واحد؛ مما يدعو إلى عدم ظهور فروق واضحة في المستويات الدراسية.

- **التوصيات:** وفقا لنتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

١. الاستمرار في تقويم أعضاء هيئة التدريس ـ خاصة الجدد ـ من قبل الطلبة.

٢. تنفيذ دورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا تمكنهم من التقويم الموضوعي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٣. تشجيع ودعم أعضاء التدريس ذوي الكفايات المرتفعة وإبرازهم بصفتهم نماذج يقتدى بها.

- **البحوث المقترحة:** وفقا لنتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١. الكفايات المهنية المتطلبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها ببعض المتغيرات (سنوات الخبرة–التخصص – النوع)

٢. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة ومدى الرضا عن نتائجهم.

٣. تأثير بعض المتغيرات في تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان.

٤. المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو المجد، مها عبد الله السيد والعرفج، أحلام محمد (2017). المهارات البحثية اللازمة لطالب الدراسات العليا في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الخبراء: مجلة كلية التربية جامعة المنوفية. المجلد 32(1). الصفحات 53 – 84.

أبو عوض، رويدة موسى (2017). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم P5BL لتنمية مهارات حل المشكلات في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشوره. قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الجامعة الإسلامية. فلسطين: غزة.

أبو مطلق، هناء خليل محمود (٢٠١٢). فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر (فلسطين: غزة).

الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. بيروت: دار الفكر العربي.

بلهامل،خديجة وإسماعيل، رابحي(2016). تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. دراسة ميدانية بمدرسة محمد نحوي شتمة بسكرة. سالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

حجاج، أحمد والشرقاوي، محمد عبد القادر (2013). تصميم مقياس إلكتروني للكفايات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية بدمياط في ضوء المعايير الأكاديمية القياسية: مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية 36(2)، ص125- 144.

جمل، محمد جهاد (٢٠١٥). مهارات الحياة الجامعية. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية. نيومان؛

الحصيني، حاتم عبد الله سعد (٢٠٢٠). الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء بعض المعايير القياسية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة ،جامعة جنوب الوادى، (٣)١: ٣٠٥:٣٧٦.

الخرابشة، عمر محمد عبدالله (٢٠٠٩). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطالبات.مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٥٢، 331: 364

الدريج، محمد (2004). الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج: سلسلة المعرفة للجميع للنشر، الرباط.

ساحلي، عماد (2017). دور التدريس بأسلوب حل المشكلات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الطور المتوسط (من وجهة نظر الأساتذة). دراسة ميدانية بدائرة العلمة ولاية السطيف، الجزائر: معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

السايح، صبحية سالم (2016). الكفايات التدريسية للمعلم في ضوء برامج التربية القائمة على الكفايات: مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى. 1(11)، ص 242-253.

شاهين، محمد أحمد (2003). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. الأردن: مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي 33 (4)، ص 1-16.

الشايب، محمد الساسي وبن زاهي، منصور (2011). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية ملتقى التكوين في التربية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر للنشر ع (4)، ص 14-40.

الشعيل، بن هويشل، وخطايبة، عبد الله محمد .(٢٠٠٢). المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة قسنطينة،١٣(٢).

الشمالي، محمود والمهدي، إسراء محمد محمود (2017). أثر استخدام اسراتيجية الأحداث المتناقضة في تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارة حل المشكلات في الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية طولكرم. جامعة النجاح الوطنية.

الشمري، محمد بن خزيم بن عمير(2019).درجة توافر الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. الأردن: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب(سابقاً)، مركز ديبونو لتعليم التفكير (حالياً) 8 (10)، ص51-62.

الصويركي، محمد علي (2018). درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم: مجلة العلوم التربوية والنفسية –المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث 2 (17).

طعيمة، رشدي أحمد (2006). المعلم كفاياته إعداده وتدريبة ط٢: دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

عامر،حنان(٢٠٠٩). نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز .Triz،ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

العظامات، عمر عطا الله والملا، نظمي حسين (2021). التصور العقلي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية12 (37).

علي، نيفين علي عطا الله وبلطيه، حسن هاشم ومعوض، أسامة عبد العظيم وقنديل، عزيز عبد العزيز (2015). فاعلية استخدام استراتيجية السؤال الذاتي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات للنشر 18 (٦)، ص 189-226.

عليمات. صالح ناصر(٢٠٠٦. الكفايات التعليمية لأداء أعضاء هيئة التدريس. جامعة اليرموك. المجلة التربوية، ٢٠. (٧٨)

عميرة، حمدي عز العرب، وأحمد، ياسر سعد (٢٠١٦). أثر استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات لدى الطالب المعلم بكلية التربية. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، ١٦(١)،٧٥٠:٧٣١

عنانبة، وليد محمد (2018). الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة عجلون من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير. قسم التربية البدنية كلية التربية الرياضية. جامعة اليرموك أربد الأردن. الصفحات 1-99.

غباري، ثائر احمد، ومحاسنة، رندة علي (٢٠١٢).العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٤(٣)٢٤١-٢٧٣.

الغزيوات، محمد إبراهيم علي.(٢٠٠٥). تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات العربية المتحدة – كلية التربية،٢٠ (٢٢) 157:141

فخرو، عائشة أحمد والبنعلي، حصة حسن (2002). الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة رسالة التربية وعلم النفس ع (14).
http//www.gesten.org.sa/default.org.asp

فرج الله، عبد الكريم موسى وأبو سلامة، ماجد محمد. (2018). الكفايات التدريسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في محافظة غزة. المؤتمر التربوي السادس بعنوان "المناهج الفلسطينية الجديدة طموحات وتحديات" كلية التربية في جامعة الأقصى.

المطرفي، محمد شايع، وكيلاني، محمود محمد (٢٠٢١) درجة تواجد الكفايات التقويمية والإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في ضوء رؤية (٢٠٣٠) من وجه نظرهم. المجلة العربية للنشر العلمي ع٣٢ www.ajsp.net

نواوي، غنية (2020). جودة الحياة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس وسنة ثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد. دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف – المسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف (الجزائر).

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abu Al-Majd, Maha Abdullah Al-Arfaj Muhammad's dreams. (2017). *The research skills necessary for the postgraduate student in light of the developments of the times. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University 4 (1).*

Abu Awad, Rowaida Musa. (2017). *The effectiveness of a program based on the P5BL learning model for developing problem-solving skills in science for seventh grade female students in Gaza. [*Unpublished Master's Thesis]. College of Education, Islamic University of Gaza.

Abu Hadid, Fatima Abdel Salam. (2013). *Mathematics teaching methods and their development history. Aman, Jordon*, Safaa Publishing House.

Abu Latifa, Shadi Fakhry (2016). Levels of Islamic education teachers' practice of teaching competencies from the point of view of upper basic stage students. Kuwait: Kuwait University Scientific Publication Council. Educational Journal 30 (119), pp. 115-251, pages 37.

Abu Mutlaq, Hana Khalil Mahmoud (2002). The effectiveness of using the electronic achievement file to develop some teaching competencies among female student teachers at the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza. A magister message that is not published. Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Al-Azhar University (Palestine: Gaza). Pages A-K, p193.

Ahmet fi‹R‹N* Ayfle GÜZEL. (2006). *The Relationship between Learning Styles and Problem-Solving Skills among College Students Educational Sciences Theory & Practice* 6 (1) 255-264.

Al-Azamat, Omar Atallah, and Al-Mulla, Nazmi Hussein. (2021). *Mental perception and its relationship to problem-solving skill among the students of La al-Bayt University in Jordan. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies 12 (37)*

Azraq, Abdul Rahman Saleh (2000). Educational psychology for teachers. Beirut: Arab Thought House. pages 355.

Aldrej, Muhammed. (2003). *Competencies in education for a scientific foundation of the*

integrated curriculum. Publications series Knowledge for All.

Ali, Nevin Ali, Al-Baltieh, Hassan Hashem, Moawad, Osama Abdel-Azim, Kandil, Aziz Abdulaziz (2015) *The effectiveness of using the self-questioning strategy in developing verbal mathematical problem-solving skills for primary school students. Journal of Mathematics Education Egyptian Association for Mathematics Education* 18 (6) 189-226.

Al-Sayeh, Sobhia Salem (2016). Teaching competencies of the teacher in the light of competency-based education programs: Journal of Physical Education and Other Sciences. 1(11), pp. 242-253.

Al-Shamali, Mahmoud and Al-Mahdi, Esraa Mohamed Mahmoud (2017). The effect of using the contradictory events strategy in modifying alternative perceptions and developing problem-solving skill in chemistry among tenth grade students in the schools of Tulkarm Education Directorate. An-Najah National University.

Al-Shammari, Muhammad bin Khuzaym bin Omair (2019). The degree of availability of teaching competencies for faculty members in the faculties of education at Shaqra University from the students' point of view. Specialized International Educational Journal. Jordan: International Consulting and Training Group (formerly), Debono Center for Teaching Thinking (currently) 8 (10), pp. 51-62.

Al-Shayeb Mohammed Al-Sassi and bin Zahi Mansour. (2011). *A reading of the concept of teaching competencies, Training Forum in Education, University of Kasdi Merbah, Ouargla, Algeria 14-40.*

Al-Suwerki Muhammad Ali. (2018). *The degree of possession of teaching competencies by faculty members in the Arabic language department at King Abdulaziz University from their point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences 2 (17).*

Annaba, Walid Mohamed (2018). Teaching competencies to be available to physical education teachers in Ajloun Governorate from their point of view. Master Thesis. Department of Physical Education, College of Physical Education. Yarmouk University, Irbid, Jordan. Pages 1-99.

Anne Virtanen & Päivi Tynjälä (2019) *Factors explaining the learning of generic skills a study of university students experiences. Teaching in Higher Education* 247 880-894

Argaw A. S. Haile B. B. Ayalew B. T. & Kuma S. G. (2017). *The Effect of Problem Based Learning (PBL) Instruction on Students Motivation and Problem-Solving Skills of Physics. Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education 13*(3) 857-871

Asha Thakur & Monika Shekhawat (2014)*The Study of Different Components of Teacher Competencies and their effectiveness on Student Performance.(According to Students)International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT)* . 3 (7).

Belhamel, Khadija. (2015). *Estimating the level of teaching competencies for primary school teachers, a field study at the Mohamed Nahawi Shatma School of Biskra* [Master's Thesis].

Bulajeva Tatjana. (2003).*Teacher professional development in the context of school reform. Journal of Teacher Education and Training.* 2. 39-45.

Çalik M. O¨zsevgeç T. Ebenezer J. Artun H. & Ku¨çu¨k Z. (2014). *Effects of environmental chemistry elective course via technology embedded scientific inquiry model on some variables. J. Sci. Educ. Techno*. 23(3) 412–430.

Emad Alsadhi. (2017). *The role of teaching in a problem-solving style in developing some life skills for middle-school students (from the teachers' point of view) A field study in the averages of the Department of El-Ellah, Setif State,* Ministry of Higher Education and Scientific Study, University of Mohamed Boudiaf - *M'sila Institute of Sciences and Techniques of Physical and Sports Activities.*

Eteläpelto A. K. Vähäsantanen P. Hökkä and S. Paloniemi. (2014). *Identity and Agency in Professional Learning*. In *International Handbook of Research in Professional and Practicebased Learning* edited by S. Billett C. Harteis and H. Gruber 645–672.

Fakhro, Aisha Ahmed and Al-Binali, Hessa Hassan (2002). Educational competencies for male and female teachers of the fifth and sixth grades in the primary stage in the State of Qatar. Journal of Education and Psychology Message (14). http://www.gesten.org.sa/default.org.asp

Faraj Allah, Abdul Karim Musa, and Abu Salama, Majed Muhammad. (2018). *Teaching competencies and their relationship to achievement motivation among mathematics teachers at the basic stage in Gaza Governorate*. The Sixth Educational Conference entitled "The New Palestinian Curriculum, Aspirations and Challenges", Faculty of Education at Al-Aqsa University.

Fissore C. Marchisio M. Roman F. Sacchet M. (2021). *Development of Problem-Solving Skills with Maple in Higher Education*. In Corless R.M. Gerhard J. Kotsireas I.S. (eds) Maple in Mathematics Education and Research. MC 2020. Communications in Computer and Information Science vol 1414. Springer Cham. https//doi.org/10.1007/978-3-030-81698-8_15

G. Polya(1981) *How to Solve It*. Princeton University Press. New Jersey Princeton.

Hajjaj, Ahmed; Al-Sharqawi, Mohamed Abdel-Qader (2013). *Designing an electronic scale for the teaching competencies of the student teacher at the Faculty of Physical Education in Damietta in the light of the standard academic standards. Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts.* 36(2). 125 - 144.

Hu S. & Kuh G. D. (2003). *Maximizing what students get out of college Testing a learning productivity model. Journal of College Student Development* 44(2) 185–203.

Huang F. (2017). *The impact of mass and universal higher education on curriculum and instruction Case studies of China and Japan. Higher Education* 74(3) 507–525.

Katane Irena. (2006) "*Teacher competence and further education as priorities for sustainable development of rural school in Latvia." Journal of Teacher Education and Training* 6, 41-59.

Klegeris A. McKeown S. B. Hurren H. Spielman L. J. Stuart M. & Bahniwal M. (2017). *Dynamics of undergraduate student generic problem-solving skills captured by a campus-wide study. Higher Education* 74(5) 877–896.

KliberH.E.(2002).*Educational competences Among History Teacher in Nevada Primary school The Educational Journal* 13 145-155.

Kuh G. D. (2009). *The National Survey of Student Engagement Conceptual and empirical foundations. New Directions for Institutional Research* 2009(141) 5–20.

Ludwikowska K. (2019) *Teacher competence inventory An empirical study on future-oriented competences of the teaching profession in higher education in India"* Education Training Vol. 61 No. 9 pp. 1123-1137.

Mohammadi, Souad. (2016). *Evaluating the teaching performance of primary education teachers from the point of view of primary education inspectors in the light of teaching competencies, a field study in the educational inspection districts of the Directorate of Education of the Wilayat of M'sila [unpublished master's thesis] Mohamed Boudiaf University in Messila, People's Democratic Republic of Algeria.*

Nawawi, rich. (2020). *Quality of life and its relationship to problem-solving skills among third-year undergraduate students and second-year masters, specializing in guidance and counseling, a field study at Mohamed Boudiaf University - M'Sila.[unpublished master's thesis]*. Mohamed Boudiaf University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology.

Nguyen K. T. Griffin P. & Nguyen C. (2006). *Generating criteria for assessing lecturers in Vietnams universities* http//www.aare.edu.au/06pap/ngu06311.pdf

Niemi Hannele & Ritva Jakku Sihvonen.(2006). *Research-based teacher education in Finland Reflection by Finnish teacher educators. Eds. Sihvonen Ritva Jakku. & Hannele Niemi. Turku Paionsalama Oy*. 31-50.

Olerup. (2006). *Training for teaching in higher education. Evaluating a pilot project.Report no238Office of Evaluation* Lund University67.

Rafis Abazov .(2016). *How to Improve Your Problem-Solving*. https://www.researchgate.net/publication/305062877

Richard Desjardins & Peer Ederer (2015) *Socio-demographic and practice-oriented factors related to proficiency in problem solving a lifelong learning perspective International Journal of Lifelong Education* 344 468-486

Rychen D. S. & Salganic L. H. Key. (2003). *competencies for a successful life and well-functioning society*. Gottingen Germany Hogrefe and Huber17.

Sahili, Emad (2017). The role of teaching in a problem-solving style in developing some life skills for middle school students (from the teachers' point of view). A field study in El-Emma Department, Setif State: Institute of Science and Techniques of Physical and Sports Activities.

Salite Ilga & Anita Pipere. (2006). *Aspect of sustainable development from the perspective of teachers. Journal of Teacher Education and Training. 6* 15-32

Selvi Kıymet. (2010). *Teachers Competencies. Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*. 7. 167-175.

Selvi Kiymet. .(2006). Ph*enomenology of Lifelong Learning* Analecta Husserliana The Yearbook of Phenomenological Research. Ed. Anna-Teresa Tymieniecka. Dordrecht Springer. Vol. XC 483-500.

Shaheen, Mohamed Ahmed (2003). Problem-solving skills among students of Al-Quds Open University in Palestine. Jordan: Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education 33 (4), pp. 1-16.

Sirin A. & Guzel A. (2006). *The relationship between learning styles and problem-solving skills among college students Educational Science Theory and Practice* ,6(1) 255-264.

Siti Khabibah Manuharawati and Agung Lukito.(2018).*Problem Solving Ability A case study in Postgraduate Mathematics Student .Advances in Intelligent Systems Research (AISR)* volume 157.

Somfai Zs. (2009). *A problémamegoldó kompetencia fejlesztése [Developing problem solving competence]*. In Z. Kerber (Ed.) Hidak a tantárgyak között. Budapest Országos Közoktatási Intézet. http//www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyakkozott/problemamegoldo.

Taima, Rushdi Ahmed (2006). The teacher's competencies prepared and trained, 2nd floor: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing, number of pages 258.

Tarlochan F. & Hamouda A. M. (2016). *A framework for developing innovative problem-solving and creativity skills for engineering undergraduates.* In M. Abdul wahed M. O. Hasna & J. E. Froyd (Eds.) *Advances in engineering education in the Middle East and North Africa* (pp. 161–186).

Tricot A. & Sweller J. (2014). *Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. Educational Psychology Review* 26(2) 265–283.

Wahyudiati D. Rohaeti E. Irwanto Wiyarsi A. & Sumardi L. (2020). *Attitudes toward Chemistry Self-Efficacy and Learning Experiences of Preservice Chemistry Teachers*

Grade Level and Gender Differences. International Journal of Instruction 13(1) 235-254.

Yacoub, Nafez Rashid (2005). *Professional competencies and personal qualities in a university professor from the point of view of the Teachers College in Bisha. Arab Journal of Education. Arab Organization for Education, Culture and Science, 25 (1),* pp 101-141.

YinH.WangW.&HanJ.(2016).*Chineseundergraduatesperceptionsofteachingqualityandtheeffects on approaches to studying and course satisfaction. Higher Education* 71(1) 39–57.

Zhao Y. Lin S. Liu J. Zhang J. & Yu Q. (2021). *Learning contextual factors student engagement and problem-solving skills A Chinese perspective. Social Behavior and Personality* 49(2) e9796.

أقوال الإمام الأخفش (ت:٢٩١ه) في كتابيه (العام والخاص) من كتاب جامع البيان للداني (ت٤٤٤هـ) جمعاً ودراسة

د. نورة بنت علي الهلال

الأستاذ المشارك بقسم القراءات بكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية بجامعة جدة

الملخص

جمع البحث نصوص كتابي الأخفش التي نقلها الإمام الداني في كتابه (جامع البيان) وتناولها بالتحليل والدراسة، وتبرز أهمية البحث من خلال التعلق المباشر بكتاب الله تعالى وكلمات القرآن الكريم واختلاف رواياته، والمكانة العليا التي تبوأها كتاب (جامع البيان) ومؤلفُه الإمام الداني –رحمه الله، والأثر المهمُّ الذي تركه كتابا الإمام الأخفش على ما بعده، ودوره في رواية ابن ذكوان.

احتوى البحث على مقدمة، وتمهيد فيه تعريف بكتاب جامع البيان، ومؤلفه الإمام الداني، ومبحث احتوى على تعريف بالإمام الأخفش، ومنهجه في كتابيه، وأثرهما على كتاب الإمام الداني، ومبحث آخر جمع نصوص الكتابين مع دراستها، ثم خاتمة فيها أهم النتائج، وفهرساً للمصادر والمراجع.

ومن أهم نتائج البحث: اعتماد الأئمة المتقدمين على الرواية والنقل والأداء في حال انعدام النص، وفي حال اضطرابه، واستئناسهم بنصوص من سبقهم من الأئمة، وظهر أن كتابي الإمام الأخفش من الكتب المعتمدة في نقل قراءة ابن عامر الشامي إلى جنب الرواية عن الشيوخ، كما احتوى كتاباه على مصطلحات قرائية وقع الخلاف في فهمها بين أهل الأداء المتقدمين، وعلى أنواع متعددة من القراءات؛ كالقراءات الشاذة، والمتواترة، والمجمع عليها، كما تجلّت القيمة العظيمة لكتاب جامع البيان للإمام الداني حيث نقل فيه نصوص الكتب المتقدمة المفقودة، وحرّر المسائل، ووضح ما عليه أهل الأداء، وما استقر عليه العمل.

الكلمات المفتاحية: العام – الخاص – الأخفش – ابن ذكوان – الداني.

The Sayings of Imam Al-Akhfash (Written: 291 AH) in his two books (The public and private), from the book of Jami' al-Bayan by Al-Dani (Written 444 AH a collected and study

Noura bint Ali al-Hilal

Associate Professor of the Alqraat Department at the University of Jeddah, Faculty of the Holy Qur'an and Islamic Studies

Abstract

Collecting the texts of my book Al-Akhfash that were reported by Imam Al-Dani in his book (Jami al-Bayan) and tackling it by analysis and study. The importance of the research, through the direct adherence to the Book of God Almighty and the words of the Holy Qur'an and its different narrations, highlights the supreme position that the book (Jami' al-Bayan) and its author Imam Al-Dani - May God have mercy upon him. Furthermore, the critical impact left by the two books of Imam Al-Akhfash on his successors, and his role in the narration of Ibn Dhakwan, the research contained an introduction, a preamble in which was a definition of the book Jami` al-Bayan, and its author Imam al-Dani, as well as a section that contained a definition of Imam al-Akhfash, and his approach in his two books; their effect on the book of Imam al-Dani, and another topic that collected the texts of the two books with their study, then a conclusion containing the most important findings, and an index of sources and references.

At the top of which important research's findings: the previous imams depend on the narration, reporting and performance in the lack of the text, and in the event of they get confused, and they acquainted with the texts of those who preceded them from among the imams; then, the two books of Imam Al-Akhfash were among the books approved for transmitting the recitation of Ibn Amer Al-Shami along with the narration on the authority of the sheikhs. Furthermore, his book contained recitation terms that have been disputed over their understanding among the advanced performers, and on various types of recitation, such as odd, continuous, and unanimous recitation. The great value of the book Jami' Al-Bayan has been revealed to Imam Al-Dani, as he transmitted the missing texts of the previous books, written issues, and clarified what the performers are upon, and what the issue has settled upon.

Keywords: Public - Private - Al-Akhfash - Ibn Dhakwan - Al-Dani.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبيِّنا محمد وآله وصحبه والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين، **أمَّا بعد:**

فإنَّ كتاب الله نورٌ، ميَّزه عن سائر الكتب المنزَّلة بحفظه في الصدور، يمنُّ على من يشاء من عباده، فيفضلهم على الخلق كافةً، بخدمة كتابه، راغبين في نيل رضوانه وجزيل ثوابه، وجميل عطائه.

وقد تهافت العلماء على كتاب الله تعالى يدرسون قراءاته، ويستنبطون أحكامه، ويسهمون في تدبر آياته، وكان التأليف في فنون القراءات وعلوم القرآن قد ظهر من أوائل العصور الإسلامية، واعتنى العلماء بتلك المؤلفات، ونقلوا عنها النصوص، وحرّروا المسائل.

ومن هذه المؤلفات العظيمة: ما صنفه الإمام هارون بن موسى الأخفش (ت:٢٩١هـ) في القراءات التي برع بها وتمكن من تلاوتها، وهما كتاباه (العام والخاص) المفقودان ليومنا هذا، وفي هذا البحث آثرتُ أن أجمع نصوص الكتابين اللذين نقلهما الإمام الداني (ت:٤٤٤هـ) في كتابه (جامع البيان) وأدرسهما؛ إبرازاً لأهمية الكتابين وأثرهما على علم القراءات.

أهمية البحث:

١. التعلق المباشر بكتاب الله تعالى وكلمات القرآن الكريم واختلاف رواياته.
٢. أهمية مصنف كتابي (العام والخاص)، ومكانته العلمية العظيمة، ودوره في رواية ابن ذكوان –رحمهم الله–.
٣. المكانة العليا التي تبوأها كتاب (جامع البيان) ومؤلفُه الإمام الداني –رحمه الله–.
٤. الأثر المهمُّ الذي تركه كتابا الإمام الأخفش على ما بعده.

أسباب اختياره:

١. رغبة مني في خدمة كتاب الله تعالى وخدمة علم القراءات.
٢. إبراز دور الإمام الأخفش بوصفه مصنِّفًا من المصنفين في علم القراءات، ودوره في الرواية.
٣. إثراء المكتبة الإسلامية بإخراج نصوص كتابين مفقودين لطلاب العلم.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى استخراج نصوص كتابي الإمام الأخفش (العام والخاص)، ودراستها، وبيان أثرها على كتاب (جامع البيان) للإمام الداني.

حدود البحث:

تناول هذا البحث جمع النصوص التي وردت عن الإمام الأخفش الدمشقي (ت:٢٩١هـ) من كتابيه (العام والخاص)، من خلال كتاب (جامع البيان) للإمام الداني (ت:٤٤٤هـ)، ودراستها.

الدراسات السابقة:

دراسة الأقوال والنصوص المفقودة للأئمة السابقين من خلال تتبعها في الكتب التي وصلت إلينا هو فن اعتنى به الباحثون، وذلك كدراسة أقوال الإمام أبي بكر بن الأنباري التفسيرية من خلال كتب التفسير وما وصل إلينا من مؤلفاته، ولكن لم أجد –خلال بحثي– من أفرد نصوص كتابي الإمام الأخفش (العام والخاص) في دراسة مستقلة.

منهج البحث:

أتبع في هذا البحث المنهج التاريخي في ترجمة الإمام الأخفش والإمام الداني –رحمهما الله–، والمنهج الوصفي في دراسة ملامح كتابي الإمام الأخفش، والمنهج الاستقرائي في تتبع نصوص كتابي الأخفش، والمنهج التحليلي في دراسة النصوص وأثرها على كتاب الإمام الداني، متبعة بذلك الخطوات التالية:

١. أكتب الآيات بالرسم العثماني وفق رواية حفص عن عاصم.
٢. أعزو الآيات بعدها مباشرة في المتن بين معكوفتين بذكر اسم السورة ورقم الآية، وإن كان اسم السورة موجوداً أكتفي بذكر رقم الآية، متبعة بذلك العدّ الكوفي.
٣. أرتب النصوص تحت مطالب حسب ورودها في كتاب (جامع البيان).
٤. أبدأ بنقل النص الذي ذكره الإمام الأخفش، وأضعه بين علامتي تنصيص، وأوثقه من كتاب (جامع البيان)، وربما أضيف له شيئاً من كلام الداني حتى لا يكون الكلام مبتوراً.
٥. أوضح في الدراسة مقصود نص الإمام الأخفش، والقراءة التي ورد فيها، مع الإشارة إلى ما ثبت من القراءة عن ابن ذكوان، مع التوثيق من كتب القراءات.
٦. لا أترجم للأعلام طلباً للاختصار.
٧. في بيان ملامح كتابي الأخفش أشير للموضع الذي يبين منهج الإمام الأخفش وأحيل لمطالب البحث حيث أستوفيه بالدراسة في المبحث الثاني بإذن الله.

خطة البحث:

يحتوى البحث على: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس

- **المقدمة** وفيها: أهمية البحث، وأسباب اختياره، وأهداف البحث، وحدود البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطة البحث.
- **التمهيد**: تعريف بكتاب (جامع البيان) ومؤلفه، وفيه:

أولاً: التعريف بكتاب (جامع البيان).

ثانياً: التعريف بالإمام الداني.

- المبحث الأول: الإمام الأخفش وكتابيه، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالإمام الأخفش.

المطلب الثاني: ملامح كتابي الأخفش (العام والخاص).

المطلب الثالث: أثر نصوص الكتابين على كتاب (جامع البيان) للداني.

- المبحث الثاني: نصوص كتابي الإمام الأخفش (العام والخاص)، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: ما ورد في الكتابين.

المطلب الثاني: ما ورد في الكتاب العام.

المطلب الثالث: ما ورد في الكتاب الخاص.

المطلب الرابع: ما ورد في أحد كتابي الأخفش دون تحديد.

- الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.
- الفهارس: وتحتوي على فهرس المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات.

التمهيد

تعريف بكتاب (جامع البيان) ومؤلفه

أولاً: التعريف بكتاب جامع البيان:

اسم الكتاب: أغلب المصادر اتفقت على أن اسم الكتاب: (جامع البيان في القراءات السبع) [١]، وأُطلق عليه اسم (جامع البيان في القراءات السبع وطرقها المشهورة والغريبة) [٢]، وكذا اسم (جامع البيان فيما رواه في القراءات السبع)[٣]، و(جامع البيان في القراءات السبع من أربعين رواية) [٤].

صحة نسبة الكتاب للمؤلف: نسبة الكتاب للمؤلف مجمع عليها بين العلماء؛ وذلك للأدلة الآتية:

١. نصوص الكتاب، فهو مذكور في كل تعقيب أو تصحيح أو ترجيح أو اختيار: "قال أبو عمرو"[٥].
٢. الأسانيد الواردة في الكتاب هي أسانيد الداني[٦].
٣. رواية ابن الجزري لكتاب جامع البيان في النشر بالسند المتصل[٧].

(١) ينظر: النشر لابن الجزري، (٢٥١/١)، وكشف الظنون لحاجي خليفة، (٥٣٨/١).

(٢) ينظر: معرفة القراء للذهبي، (٢٢٧/١).

(٣) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٦٣٦/٢).

(٤) ينظر: فهرست المنتوري، (ص٦٣).

(٥) جامع البيان، (٢٨٩/١).

(٦) ينظر: جامع البيان، (١٤١/١).

(٧) النشر، (٢٥٢/١).

قيمة الكتاب العلمية:

لكتاب الداني قيمة علمية كبيرة بين علماء القراءات، وتبرز هذه القيمة فيما يأتي:

١. القيمة العلمية العظيمة التي تبوأها الإمام الداني بين علماء القراءات، التي طغت على كتبه ومؤلفاته، وأصبح مَنْ بعده يتهافتون عليه.

٢. المادة العلمية التي حواها الكتاب، فقد جمع فيه الداني القراءات السبع، وذكر منها المتواتر وغير المتواتر، وضمنه جميع الطرق، والروايات، وما قرأ به على شيوخه.

٣. مكانة الكتاب عند العلماء، ونهلهم منه، وثناؤهم عليه، فقد قال ابن الجزري: "وهو كتاب جليل في هذا العلم، لم يؤلف مثله"(١)، وقيل عنه: "هو أحسن مصنفاته"(٢)، وقال القسطلاني: "لم يؤلف مثله في هذا الفن"(٣).

٤. عناية الإمام الداني بالكتاب حيث قال: "وبينت اختلافهم بياناً شافياً، وشرحت مذاهبهم شرحاً كافياً، وقرّبت تراجمهم وعباراتهم"(٤).

٥. هذا الكتاب يعدّ من أوائل الكتب المؤلّفة في القراءات السبع للقراء السبعة المشهورين، بعد كتاب السبعة لابن مجاهد (ت:٣٢٤هـ).

٦. يعدّ الكتاب مرجعاً مهما للقراءات السبع المتواترة المشهورة، وكذا للطرق عن القراء السبعة، والقراءات والانفرادات الغريبة.

٧. نقل هذا الكتاب نصوص كثير من الكتب المهمة في القراءات والتي لا زالت مفقودة إلى يومنا هذا؛ ككتابي الأخفش العام والخاص(٥)، وكتاب (المفرد بقراءة حمزة) لمحمد بن يزيد الرفاعي (ت:٢٤٨)(٦).

٨. بدأ الإمام الداني كتابه بمقدمة قيّمة عن الأحرف السبعة واختلاف العلماء في معناها.

٩. هذا الكتاب مرجع مهم جدا في أسانيد القراء السبعة ورواتهم، وهو من الكتب عالية الإسناد، واعتمد الأئمة على ذكر الإمام الداني للجرح والتعديل للرواة، ولا ريب في ذلك؛ إذ إن مؤلفه هو مؤلف كتاب عظيم في تراجم القراء(٧).

---

(١) ينظر: غاية النهاية، (٦٣٦/٢).

(٢) ينظر: كشف الظنون لحاجي خليفة، (٥٣٨/١).

(٣) لطائف الإشارات، (٨٧/١).

(٤) جامع البيان، (٢٥/١).

(٥) وهو موضوع هذا البحث.

(٦) جامع البيان، (٤٤٦/١).

(٧) اسمه: طبقات القراء والمقرئين من الصحابة والتابعين ومن تلاهم في سائر الأمصار من الخالفين، ينظر: فهرست ابن خير (ص٧٢).

١٠. اعتمد عليه كثير من العلماء الذين جاءوا بعده، وأخذوا ينهلون من علمه، ومنهم: المالقي (ت:٧٠٥هـ) في (الدر النثير) [١]، والإمام ابن الجزري في كتاب (النشر) [٢]، وابن القاضي (ت:١٠٨٢هـ) في (الفجر الساطع)[٣].

١١. اعتماد الإمام الداني على مصادر كثيرة ومتنوعة وعظيمة في كتابه، ومن أهمها: رواياته عن شيوخه، فقد ذكر كثيرًا من الطرق الأدائية عن شيوخه، واعتمد على كتب في شتى الفنون ومختلف علوم القراءات؛ ككتاب (فضائل القرآن) لأبي عبيد[٤]، و(الإيضاح في الوقف والابتداء) لابن الأنباري[٥]، وغيرهم.

١٢. لهذا الكتاب المنتهى في الضبط والتحرير، والدقة في عرض الأوجه ونقل الطرق.

١٣. كثرة الطرق والأسانيد، وسعة الرواية أعطت قيمة كبيرة لهذا الكتاب؛ إذ بلغت رواياته أربعين رواية، وأربعمئة طريق.

١٤. عناية الإمام الداني بالتمييز بين القراءات الصحيحة والسقيمة، وذكر انفرادات الرواة، وما هو مقبول في القراءة أو مردود.

وفوائد هذا الكتاب وقيمته العلمية لا تتوقف عند هذه النقاط التي ذُكرت[٦]، وإنما اعتمدت الاختصار في بيانها.

منهج الإمام الداني في كتابه:

١. ذكر الإمام الداني خطة كتابه في مقدمته، وذكر سبب تأليف الكتاب.

٢. بدأ الكتاب بمقدمة حول الأحرف السبعة، واختلاف العلماء في معناها، وما يتعلق بها من مباحث.

٣. ذكر الأخبار الواردة عن السلف في الحض على اتباع الأئمة في القراءة ورواياته في ذلك.

٤. أتبعه بباب أفرد فيه تراجم القراء السبعة، ورواتهم الذين اعتمد عليهم.

٥. ذكر باباً في أسانيد القراء السبعة.

٦. ذكر أسانيده الخاصة إلى القراء السبعة، واهتم في هذا الباب بصيغ التحمل والأداء، مع ذكر السنة التي قرأ بها الشيخ على شيخه.

٧. أورد القراءات بالطرق المختلفة، واحتوى كتابه على كل طرق التيسير التي كان عددها (٣١) طريقاً.

---

(١) الدر النثير، (١٠٣/١).

(٢) النشر (٢٥١/١).

(٣) الفجر الساطع، (٤٥٩/٣).

(٤) جامع البيان، (١٣٦/١).

(٥) جامع البيان، (٨٦/١).

(٦) ينظر: الإمام أبو عمرو الداني وكتابه جامع البيان لعبد المهيمن طحان، (ص١٠٥).

٨. اتبع منهج الأصول ثم الفرش في ذكره للقراءات: فبدأ بالاستعاذة ثم البسملة ثم سورة الفاتحة ثم ميم الجمع ثم الإدغام الكبير، ثم بدأ بذكر اختلاف القراء في سورة البقرة، وذكر ضمنها الأصول المطردة.

٩. ومن منهج الداني في عرض القراءات أنه يفصلها تفصيلاً مبسطاً، بعبارة سلسة، ويناقش الروايات في مواطن الخلاف، فيبين الرواية الصحيحة الشائعة عند القراء التي عليها العمل، ويؤيد ذلك بقوله: "وبذلك قرأت"[(١)]، أو "وعلى ذلك أهل الأداء"[(٢)]، أو: "وبهذا قرأت وبه آخذ"[(٣)].

١٠. أورد عدداً من القراءات الشاذة بذكرها مسندة مع نسبة الخلاف للقارئ أو الراوي، وقد ينسب القراءة لراوٍ مشهور من طرق ضعيفة، أو تكون لرواة غير مشهورين عن الأئمة السبعة ممن ألغيت رواياتهم من الكتب المعتمدة كالتيسير، ومنهم: المفضل عن عاصم.

١١. يحكم على القراءة الشاذة من إسنادها بأنه غير صحيح.

ثانياً: التعريف بالإمام الداني:

اسمه ونسبه ونشأته: هو الإمامُ الحافظُ، المقرئُ، الحاذقُ، عثمانُ[(٤)] بنُ سعيدِ بنِ عثمان بن سعيد بن عمرٍو، أبو عمرٍو الدانيُّ الأمويُّ مولاهم، القرطبيُّ، المعروفُ في زمانه بابن الصيرفي؛ لأن والدَه كان يشتغلُ ببيعِ العملةِ في قرطبة، وعُرِف فيما بعدُ بالدانيِّ لنزوله دانية حتى وفاتِه[(٥)]، وأما مولدُه فقد نقلَتِ الْمصادرُ أنه ولد سنة (٣٧١هـ) بقرطبةَ حاضرةِ الأندلس آنذاك، ونشأ –رحمه الله– بقرطبةَ، مهوى أفئدةِ العلماءِ آنذاك؛ حيث كانت مركزًا نشِطًا للعلم والعلماء، ولقد بدأ في طلبِ العلم في سنٍّ مبكرةٍ من عمره عام (٣٨٦هـ)، حيث كان عمره ١٦ عامًا تقريباً، وشدّ الرحال في طلب العلم، فرحل إلى المشرق، ومكث بالقيروان أربعة أشهر وانتفع بالعلماء كثيراً، ثم دخل مصر في نفس السنة، فمكث بها سنةً، وقرأ بها القرآن، وكتبَ بها الحديثَ والفقهَ والقراءاتِ وغيرَ ذلك عن جماعةٍ من المصريين والبغداديين والشاميين، ثم حجَّ، وكتبَ في مكةَ عن علمائها، ودخل بعدها الأندلسَ عام (٣٩٩هـ)، ومكثَ بقرطبة إلى عام (٤٠٣هـ)، ثم خرج إلى الثغرِ سنة (٤٠٣هـ)، فسكنَ سرقسطة سبعةَ أعوام، ثم رجع إلى قرطبة، وقدم إلى دانيةَ سنة (٤١٧هـ)، وسكنَها إلى أن توفي –رحمه الله–.

---

(١) جامع البيان، (ص١٤٩).

(٢) جامع البيان، (ص١٤٧).

(٣) جامع البيان، (ص١٨٢).

(٤) يُنظر ترجمته في: مرآة الجنان لليافعي، (٤٩/٣)، وجذوة المقتبس للحميدي، (٣٠٥/١)، والصلة لابن بشكوال، (٤٠٥/٢)، وبغية الملتمس، للضبّي (ص٤١١)، ومعجم الأدباء لياقوت الحموي، (١٦٠٤/٤)، وإنباه الرواة للقفطي، (٣٤١/٢)، ومعرفة القراء للذهبي، (٧٧٣/٢)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٦٣٤/٢)، وطبقات الحفاظ للسيوطي، (٤٢٨/١).

(٥) ينظر: برنامج التجيبي، (ص٣٦).

شيوخه وتلاميذه:

شيوخه:

١. خلفُ بنُ إبراهيم بن خاقان.

٢. أبو الحسن طاهر بن غلبون.

٣. أبو القاسم، عبد العزيز بن جعفر بن خواستي[١].

تلاميذه: قرأ عليه تلاميذ كثُرٌ، قال عنهم الذهبيُّ- رحمه الله-: "وخلقٌ كثيرٌ من أهل الأندلس لاسيما أهل دانية".

١. أبو داود سليمان بن نجاح[٢].

٢. أبو الذّوّاد مفرج فتى إقبال الدولة بن مجاهد.

٣. ولدُه أحمدُ بنُ عثمان بن سعيد[٣].

ثناء العلماء عليه: لعلوِّ منزلة الإمام أبي عمرو الداني-رحمه الله- فقد أجمع العلماء على توثيقه، وقد أبدع ابنُ بشكوال في جمع محاسنه فقال: "كان أبو عمرٍو أحدَ الأئمة في علم القرآن، ورواياته، وتفسيره، ومعانيه، وطرقه، وإعرابه... وكان حسنَ الخط، جَيِّد الضبطِ، مِن أهلِ الحفظ والذكاء والتفنن، ديِّنًا فاضلًا ورِعًا"[٤]، وقال عنه الذهبيُّ: "كُتُبه في غايةِ الحسن والإتقان"[٥].

من مؤلفاته: اشتهر الداني -رحمه الله- بكثرة التآليف البديعة والتصانيف البليغة كما نقلنا عن الذهبي آنفاً فقد بلغت ١٢٠ مصنفاً نذكر منها على سبيل المثال: كتاب "جامع البيان" في القراءات السبع[٦]، وكتاب الإدغام الكبير[٧]، وكتاب "طبقات القراء وأخبارهم"[٨]، والمحكم في نقط المصاحف[٩]، وكتاب البيان في عد آي القران[١]، وكتاب الموضّح لمذاهب القراء واختلافهم في الفتح والإمالة[٢].

---

(١) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٦٣٦/٢).

(٢) ينظر: النشر لابن الجزري، (٢٥٢/١).

(٣) ينظر: معرفة القراء الكبار للذهبي، (٤٦١/١).

(٤) الصلة، (٣٨٥/٢).

(٥) تاريخ الإسلام للذهبي: (وفيات عام ٤٤٤هـ).

(٦) حققه مجموعة من الأساتذة في جامعة أم القرى، كما طبع بجامعة الشارقة ١٤٢٨هـ، طبع أيضاً بتحقيق محمد صديق الجزائري عن دار الكتب العلمية بيروت عام ٢٠٠٥م، وبتحقيق دكتور يحي مراد والأستاذ عبد الرحيم الطرهوني من دار الحديث بالقاهرة ١٤٢٧هـ.

(٧) طبع بتحقيق د .عبد الرحمن العارف عن عالم الكتب ١٤٢٤هـ.

(٨) وهو مفقود كما نص على ذلك أكثر المحققين، وإنما عرفناه لأنه منقول عنه في كثير من الكتب كأن يقول المؤلف ذكر الداني في كتابه طبقات القراء.

(٩) طبع بتحقيق د/ عزة حسن، دار الفكر المعاصر، لبنان، بيروت، ١٤١٨هـ.

وفاته: توفي بدانية، سنة (٤٤٤هـ)، وشيَّعه خلْقٌ عظيمٌ، ومشى سلطانُ دانية أمامَ نعشه، رحمه الله رحمةً واسعةً.

المبحث الأول: الإمام الأخفش وكتاباه

المطلب الأول: التعريف بالأخفش

اسمه ونسبه: هو هارون[٣] بن موسى بن شُريك، أبو عبد الله التغلبي، الأخفش الدمشقي، يعرَف بأخفش باب الجابية، وهو آخر الأخافشة[٤]، وقيل عدد الأخافشة أحد عشر، وهو الحادي عشر[٥].

مولده ونشأته: ولد سنة إحدى ومئتين، وقيل سنة مئتين[٦].

شيوخه: أخذ عن كثير من الأئمة، ومنهم:

١. ابن ذكوان راوي ابن عامر.
٢. هشام.
٣. أبو محمد البيساني.
٤. أبو مسهر الغساني[٧].
٥. سلامة بن سليمان المدائني[٨].

تلاميذه: أخذ عنه خلق كثيرون، منهم:

١. إبراهيم بن عبد الرزاق الأنطاكي[٩].

---

(١) طبع بتحقيق الدكتور غانم قدوري الحمد، عن مركز التراث والمخطوطات، الكويت، ١٤١٤هـ.

(٢) حققه محمد شفاعت رباني، وطبع بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف في المدينة المنورة عام ١٤٣٥هـ.

(٣) ينظر: ترجمته في: المعجم الصغير للطبراني، (١٢٨/٢)، ومرآة الزمان لسبط ابن الجوزي، (٣٠٧/١٦)، وإنباه الرواة، (٣٦١/٣)، وتاريخ دمشق لابن عساكر، (٣٣٣/٧٣)، ومعجم الأدباء لياقوت الحموي، (٢٧٦٣/٦)، وتاريخ الإسلام للذهبي، (٣١٩/٢٢)، وسير أعلام النبلاء للذهبي (٥٣٩/١٠)، ومرآة الجنان لليافعي (١٦٤/٢)، والوافي بالوفيات للصفدي، (١٢٤/٢٧)، والبلغة في تراجم أئمة النحو واللغة للفيروزآبادي، (ص٣٠٧) وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤)، ونزهة الألباب لابن حجر، (٦٦/١)، وبغية الوعاة للسيوطي، (٣٨٩/٢)، والنجوم الزاهرة لابن تغري بردي، (١٣٣/٣)، وشذرات الذهب لابن العماد، (٣٨٥/٣)، ومعجم المؤلفين، (١٣٠/١٣).

(٤) ينظر: معجم الأدباء لياقوت الحموي، (٢٧٦٣/٦)، وبغية الوعاة للسيوطي، (٣٨٩/٢)، وإرشاد القاصي والداني إلى تراجم شيوخ الطبراني للمنصوري، (ص٦٦٨)، ومعجم المؤلفين لعمر كحالة، (١٣٠/١٣)،

(٥) ينظر: بغية الوعاة للسيوطي، (٣٨٩/٢).

(٦) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي، (٥٣٩/١٠).

(٧) ينظر: معجم الأدباء لياقوت الحموي، (٢٧٦٣/٦)، وتاريخ الإسلام للذهبي، (٣١٩/٢٢).

(٨) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي، (٥٣٩/١٠)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٩) ينظر: تاريخ دمشق لابن عساكر، (٤٠/٧)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

٢. أبو القاسم الطبراني[١].

٣. أحمد بن طاهر النيسابوري[٢].

٤. أحمد بن محمد بن الفتح أبو العباس بن النجاد[٣].

٥. أحمد بن محمد بن عبد الله بن الجبني الأطروش[٤].

٦. إسماعيل بن عبد الله الفارسي[٥].

٧. بلال أبو حمامة النوبي الأسود الفارض المقرئ[٦].

٨. جعفر بن حمدان بن أبي داود[٧].

٩. الحسن بن حبيب بن عبد الملك الحصائري الدمشقي[٨].

١٠. الحسن بن عبد الملك[٩].

١١. الحسين بن محمد البيروتي[١٠].

١٢. الحسين بن محمد بن علي بن عتاب[١١].

١٣. سلامة بن هارون[١٢].

١٤. شهاب بن شرنفة المجاشعي[١٣].

١٥. عبد الجبار بن عبد الصمد المؤدب أبو هاشم السلمي[١٤].

١٦. عبد الله بن أحمد البلخي[١].

---

(١) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي، (٥٣٩/١٠)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٢) ينظر: تاريخ الإسلام للذهبي، (١٩٩/٢٦).

(٣) ينظر: ذيل تاريخ مولد العلماء ووفياتهم للكتاني، (ص٩٣)، وتاريخ دمشق لابن عساكر، (٤٣٩/٥).

(٤) ينظر: تاريخ دمشق لابن عساكر، (٣٨٥/٥)، وتاريخ الإسلام للذهبي، (١٧٧/٢٨).

(٥) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٦) ينظر: تاريخ دمشق لابن عساكر، (٥٢٧/١٠).

(٧) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي، (٥٣٩/١٠)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٨) ينظر: الوافي بالوفيات للصفدي، (٣١٨/١١)، وطبقات الشافعيين لابن كثير، (ص٢٤٨).

(٩) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(١٠) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(١١) ينظر: تاريخ دمشق لابن عساكر، (٣١٩/١٤)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(١٢) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(١٣) ينظر: تاريخ الإسلام للذهبي، (١٨١/١١).

(١٤) ينظر: ذيل تاريخ مولد العلماء للكتاني، (ص٩٩)، وتاريخ دمشق لابن عساكر، (٣٦٨١/٣٤).

١٧. علي بن الحسين بن السفر[٢].

١٨. علي بن محمد بن أحمد أبو الحسين المري الدمشقي[٣].

١٩. محمد أحمد بن شنبوذ[٤].

٢٠. محمد بن أحمد بن مرشد أبو بكر بن الزرز[٥].

٢١. محمد بن النضر، أبو الحسن الربعي، ابن الأخرم[٦].

٢٢. محمد بن الحسن النقاش[٧].

٢٣. محمد بن سليمان بن أحمد أبو طاهر البعلبكي[٨].

٢٤. محمد بن موسى الصوري[٩].

٢٥. محمد بن نصير بن جعفر بن أبي حمزة، أبو بكر التميمي[١٠].

٢٦. موسى بن عبد الرحمن بن موسى بن محمد، أبو عمران الصباغ[١١].

٢٧. هبة الله بن جعفر[١٢].

مكانته العلمية وثناء العلماء عليه: تتمثل مكانته العلمية فيما يلي:

١. علمه الواسع بالقراءات السبع، ومعرفته بالطرق، وعنه أُخذت قراءة أهل الشام، واشتهر بضبطها، وقرأ على راويي ابن عامر: هشام وابن ذكوان.

٢. معرفته بالتفسير والنحو وعلم المعاني والشعر والغريب.

٣. كان حسن الصوت وجيد الأداء.

---

(١) ينظر: تاريخ دمشق لابن عساكر، (٦٢/٢٧)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٢) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٣) ينظر: تاريخ الإسلام للذهبي، (٢٠٤/٢٥)، وغاية النهاية لابن الجزري (٤٣/٤).

(٤) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي، (٤٨٣/١١)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٥) ينظر: تاريخ دمشق لابن عساكر، (١٥٥/٥١)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٦) ينظر: ذيل تاريخ مولد العلماء ووفياتهم للكتاني، (ص٧٢)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٧) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤)، وطبقات المفسرين للسيوطي (ص٩٤).

(٨) ينظر: تاريخ الإسلام للذهبي، (٢١٨/٢٦)، وتاريخ دمشق لابن عساكر، (٩٥/٥٣).

(٩) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(١٠) ينظر: تاريخ دمشق لابن عساكر، (١١٩/٥٦)، وغاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(١١) ينظر: تاريخ دمشق لابن عساكر، (٧٧٣٢/٦٠)، ومعرفة القراء للذهبي، (١٨٠/١).

(١٢) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

٤. ولي إمامة الجامع الأموي، وكان شيخ القراء في زمنه[١].

وقد أثنى عليه العلماء فقالوا عنه إنه: كان من الفضلاء الأدباء[٢]، وكان من أئمة القراءات، صاحب فنون وتصانيف[٣]، وهو شيخ المقرئين بدمشق في زمانه، وقد رحل له الطلبة من الأقطار كافةً؛ لإتقانه وسعة علمه، وكان من أهل الفضل، وإليه انتهت الإمامة في القراءة بعد ابن ذكوان[٤].

مؤلفاته: ذكر العلماء أن للأخفش مؤلفات كثيرة، تنوعت لتنوع الفنون التي كان ضليعاً بها، ومنها: علم القراءات، والعربية، ومن مصنفاته: الكتاب الخاص، والكتاب العام، وهما في قراءة ابن ذكوان، وقد اعتمد عليه الإمام الداني في كتابه: جامع البيان[٥]، ونقل عن الكتاب العام ابن الباذش[٦]، وعن الكتابين: الإمام ابن الجزري[٧]، وتبعه الإمام النويري[٨]، ونسبه له الإمام الذهبي[٩]، وعمر كحالة[١٠].

وفاته: توفي سنة إحدى وتسعين ومئتين، وقيل في السنة التي بعدها[١١].

المطلب الثاني: ملامح كتابي الأخفش (العام والخاص)

باستقراء المواضع التي ذكرها الإمام الداني في كتابه، ونقل فيها نصوص الأخفش من كتابيه يتبين منهج الأخفش وملامح كتابيه فيما يلي:

١. احتوى الكتابان على قراءة ابن عامر، ومنها استقى الداني رواية ابن ذكوان، من طريق الأخفش، ولكنه لم يكن يكتفي بالرجوع لكتب الأخفش، بل كان يعضد ما جاء فيها بما رواه عن شيوخه، وذلك نحو قوله: "وقرأت بذلك في الطريقين عنه، وكذلك حكى الأخفش في كتابه العام عن ابن ذكوان"[١٢].

(١) ينظر: الوافي بالوفيات للصفدي، (١٢٤/٢٧).

(٢) ينظر: غاية النهاية لابن الجزري، (٤٣/٤).

(٣) ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي، (٥٣٩/١٠).

(٤) ينظر: معرفة القراء الكبار للذهبي، (١٤٢/١).

(٥) ومواضع نقله هي موضوع البحث.

(٦) في كتابه: الإقناع في القراءات السبع (ص٢٧٤).

(٧) في كتاب النشر في القراءات العشر، (٣١٢/٢).

(٨) في شرحه على الطيبة، (١٣١/٢).

(٩) في سير أعلام النبلاء، (٥٣٩/١٠).

(١٠) في معجم المؤلفين، (١٣٠/١٣).

(١١) ينظر: معجم الأدباء لياقوت الحموي، (٢٧٦٣/٦)، وسير أعلام النبلاء للذهبي، (٥٣٩/١٠).

(١٢) جامع البيان، (١١٠٤/٢).

٢. أورد الأخفش في كتابيه القراءات المتواترة عن ابن ذكوان؛ كقراءة لفظ ﴿ قَلِيلًا مَّا تُؤْمِنُونَ ﴾ [سورة الحاقة:٤١][(١)].

٣. قد يورد في كتابه قراءات انفرد بها عن ابن ذكوان؛ كإدغام دال (قد) في الجيم في قوله تعالى: ﴿قَدْ جِئْنَاكَ﴾ [طه:٤٧] انفرادة من طريقه ذكرها في كتابه الخاص[(٢)].

٤. ذكر الأخفش في كتابيه قراءات شاذة نسبها لابن عامر، وذلك كقراءة تشديد الواو في (هُوَّ)، وتشديد الياء في (هيّ)[(٣)].

٥. يذكر الأخفش القراءة في كتابيه مسندة بروايته عن ابن ذكوان إلى ابن عامر؛ حيث قال الداني: "وحكى الأخفش عن ابن ذكوان بإسناده عن ابن عامر"[(٤)].

٦. للأخفش بعض المصطلحات التي يطلقها على كيفية القراءة، ومنها مصطلح (الإشمام) الذي أطلقه تارة على التشديد حيث قال: "يشم الواو في المذكر والياء في المؤنث شيئا من التشديد"[(٥)]، وتارة على الإمالة في قوله: "يشم الراء شيئا من الكسر"[(٦)]، وقوله: "يشمّ الجيم شيئا من الكسر"[(٧)]، وقد يطلق مصطلح الاختلاس ويريد به الإمالة؛ كقوله: "يختلس كسرة الراء وسطاً بين ذلك"[(٨)]، وأطلق مصطلح المدّة على تسهيل الهمزة[(٩)]، وأطلق لفظ الكسر على الإمالة[(١٠)]، ولفظ الهمزة المقصورة على عدم الإدخال[(١١)].

٧. يجمع كتابا الأخفش بين الأوجه المختلفة لابن ذكوان، فيذكر وجهاً للقراءة في أحد كتابيه، ويذكر الوجه الآخر في كتابه الآخر؛ من ذلك الجمع بين وجهي الحذف والإثبات في لفظ ﴿فَلَا تَسْـَٔلْنِي﴾[سورة الكهف:٧٠]

(١) ينظر: الموضع الحادي عشر من المطلب الأول.

(٢) ينظر: الموضع الثاني من المطلب الأول.

(٣) ينظر: الموضع الرابع من المطلب الأول.

(٤) جامع البيان، (٦٦٤/٢) وينظر: (٨٦٣/٢).

(٥) ينظر: جامع البيان للداني، (٦٦٤/٢).

(٦) ينظر: جامع البيان للداني، (٨٦٣/٢).

(٧) ينظر: جامع البيان للداني، (٥٤٨/١).

(٨) ينظر: جامع البيان للداني، (٨٦٣/٢).

(٩) ينظر: الموضع التاسع من المطلب الأول.

(١٠) ينظر: الموضع الأول من المطلب الرابع.

(١١) ينظر: الموضع الأول من المطلب الأول.

(١) أو يذكر الوجهين جميعاً في الكتابين؛ كقراءة التنوين وتركه في قوله تعالى: ﴿عَلَىٰ كُلِّ قَلۡبِ﴾ [سورة غافر:٣٥](٢)، وقراءة الرفع والخفض في ﴿رَبِّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ﴾ [سورة الدخان:٧] (٣).

٨. يذكر الأخفش القراءة، ويذكر توجيهها؛ كقراءة الياء في قوله تعالى: ﴿قَلِيلٗا مَّا تُؤۡمِنُونَ﴾ [سورة الحاقة:٤١] و ﴿قَلِيلٗا مَّا تَذَكَّرُونَ﴾ [الحاقة:٤٢]، على أنها بالإخبار(٤)، وقراءة الياء في قوله تعالى: ﴿كَلَّا بَلۡ تُحِبُّونَ ٱلۡعَاجِلَةَ ٢٠ وَتَذَرُونَ ٱلۡأٓخِرَةَ﴾ [القيامة:٢٠، و٢١](٥).

٩. ذكر الأخفش اختيارات ابن ذكوان في كتابه وذلك في قراءة ﴿هَيۡهَاتَ هَيۡهَاتَ﴾ [سورة المؤمنون:٣٦] بالوقف على التاء أو الهاء، قال الداني: "ولعله يروي هذا التخيير في الوقف على ذلك عن ابن ذكوان بإسناده"(٦)، وكذا في قوله: "كان ابن ذكوان يعجبه فتح الراء في ﴿ٱلۡأَبۡرَارِ﴾ [سورة آل عمران:١٩٣]" (٧).

١٠. يذكر الأخفش قراءة ابن ذكوان الموافقة لما أجمع عليه القراء؛ كقوله في لفظ: ﴿لِنَنظُرَ﴾ [يونس:١٤] فيقول: "بنونين كقراءة الناس"(٨).

المطلب الثالث: أثر نصوص كتابي الأخفش على كتاب الداني

يعدّ كتابا الأخفش –العام والخاص– مصدراً مهمًّا من مصادر كتاب (جامع البيان) للداني، وكان لمرويات كتابي الأخفش عند الداني أثرٌ كبير في هذا الكتاب العظيم، ومن أبرز هذه الآثار:

١. تأييد القياس الذي ذهب إليه الداني في رواية ابن ذكوان، وتعضيده للرواية، ومن ذلك ذِكر الداني في لفظ ﴿ءَأَسۡجُدُ﴾ [سورة الإسراء:٦١] قراءة عدم التسهيل مع عدم الإدخال لابن ذكوان قياساً على مذهبه في الهمزتين المتلاصقتين من كلمة، وأيّد قياسه بما ورد عن الأخفش في كتابيه –العامّ والخاصّ– بقوله: "بهمزتين مقصورتين"(٩).

(١) ينظر: الموضع السادس من المطلب الأول.

(٢) ينظر: الموضع السابع من المطلب الأول.

(٣) ينظر: الموضع العاشر من المطلب الأول.

(٤) ينظر: الموضع الحادي عشر من المطلب الأول.

(٥) ينظر: الموضع الثاني عشر من المطلب الأول.

(٦) ينظر: الموضع الأول من المطلب الثالث.

(٧) ينظر: الموضع الثالث من المطلب الثاني.

(٨) ينظر: الموضع الثالث من المطلب الثالث.

(٩) جامع البيان، (٣٧٩/١).

٢. يصحح الداني ما أورده الأخفش في كتابيه، ويحرّر القراءة فيه، ويذكر الاضطراب الذي وقع، ويقارن بين نصوص الكتابين في الموضع الواحد، من ذلك ما ذكره من الاضطراب بين كتابي الأخفش –العام والخاص– في إدغام موضع ﴿قَدۡ جِئۡنَٰكَ﴾ [طه:٤٧] لابن ذكوان[١].

٣. يذكر الداني وجه القراءة المتواترة من كتاب الأخفش الخاص، ويذكر الوجه الآخر من كتابه العام، فيجمع بذلك بين وجهي ابن ذكوان من كتابي الأخفش –الخاص والعام–، من ذلك ذكره لوجهي القراءة في الفعل الثلاثي (زاد)[٢] بأن الأخفش ذكر وجه الإمالة في الموضع الأول فقط وفتح ما عداه في كتابه الخاص، وذكر وجه إطلاق الإمالة في جميع المواضع في القرآن الكريم، فجمع كتابا الأخفش بين الوجهين المتواترين عن ابن ذكوان، وكذا في وجهي إثبات الياء وحذفها من قوله تعالى: ﴿فَلَا تَسۡـَٔلۡنِي﴾ [سورة الكهف:٧٠]، فوجه الحذف من الكتاب العام، ووجه الإثبات من الخاص[٣].

٤. يحكم الداني على بعض ما أورده الأخفش في كتابيه بالرّد ومخالفته الإجماع، ومن ذلك ما ذكره في قراءة تشديد هاء (هوّ) وياء (هيّ) فقال: "وذلك غير معمول به، وجميع أهل الأداء من الشاميين وغيرهم على خلافه"[٤].

٥. يفسّر الداني مقصود الأخفش في ذكره كيفية القراءة، ويوضّح طريقة القراءة ومعنى الاصطلاح الذي أطلقه الأخفش؛ وذلك كتفسيره اصطلاح الإشمام والاختلاس الذي أطلقه الأخفش في كتابيه –العام والخاص– على إمالة لفظ ﴿الٓرٓ﴾، و﴿الٓمٓرٓ﴾ فقال: "وقرأت من طريقه بإخلاص الإمالة، وعلى ذلك أهل الأداء عنه"[٥].

٦. يؤيد الداني وجهاً معمولاً به انفرد به أحد طرق الأخفش عنه، فيعضده بما رواه الأخفش في كتابيه –العام والخاص–، من ذلك تأييده ما انفرد به أحمد بن نصر عن ابن الأخرم عن الأخفش في لفظ ﴿عَلَىٰ كُلِّ قَلۡبِ﴾ [غافر:٣٥] بقراءته بترك التنوين، بقوله: "خالف سائر أصحاب ابن الأخرم، وبالتنوين، نصّ على ذلك الأخفش في كتابيه عن ابن ذكوان"[٦].

(١) ينظر: جامع البيان، (٤٨١/٢).

(٢) ينظر: جامع البيان، (٥٤٩/١).

(٣) ينظر: جامع البيان للداني، (٩٥٦/٢).

(٤) جامع البيان، (٦٦٤/٢).

(٥) جامع البيان، (٨٦٣/٢).

(٦) جامع البيان، (١٠٨٣/٢).

٧. ردّ الداني على انفرادة بعض الرواة عن ابن ذكوان بما اشتهر عنه برواية الأخفش في كتابيه عن ابن ذكوان، من ذلك: ردّه انفرادة ابن شنبوذ عن الأخفش عن ابن ذكوان بقراءة ﴿سَيُدۡخَلُونَ﴾ [غافر:٦٠] بضم الياء وفتح الخاء، وقال: "لم يروه عنه غيره"(١)، ثم استدل بما ورد في كتابي الأخفش من قراءة ابن ذكوان بفتح الياء وضم الخاء، وكذلك ردّ قراءة ﴿وَلَا تَتَّبِعَآنِّ﴾ [يونس:٨٩] بإسكان التاء الثانية مع تشديد النون، وقال: "وذلك غلط منه –رحمه الله– ومن سلامة؛ لأن جميع الشاميين رووا ذلك عن ابن ذكوان وعن الأخفش سماعاً وأداءً بتخفيف النون وتشديد التاء، وكذلك نصّ عليه الأخفش في كتابه"(٢)، وعقّب على قراءة النون في لفظ ﴿وَلَنَجۡزِيَنَّ﴾ [النحل:٩٦] وقال: "وهو وهْم منهما لا شك فيه؛ لأن الأخفش ذكر ذلك في كتابه بالياء"(٣).

٨. عدُّ نصوص كتابي الأخفش عند الداني من المرويات التي يَرُدّ فيها على القراءة المخالفة لرواية ابن ذكوان، فقد استشهد بنص كتابي الأخفش على أن ابن ذكوان لا يدخل ألفاً بين الهمزة المحققة والمسهلة في لفظ ﴿ءَأَعۡجَمِيّٞ﴾ [فصلت:٤٤]، واستشهد بالقياس وإطلاقات العلماء(٤).

٩. تأييد وجه من وجوه القراءة عن ابن ذكوان ذكره الأخفش في كتابيه، وقرأ به الداني من طريقه؛ كقراءة الياء في لفظي ﴿يُؤۡمِنُونَ﴾ و﴿يَتَذَكَّرُونَ﴾ [الحاقة:٤١، و٤٢] حيث قال: "وهو الصحيح، وعليه العمل عند أهل الشام، وبذلك قرأت في جميع الطرق عن الأخفش"(٥)، وقراءة الإمالة في لفظ ﴿ٱلۡمِحۡرَابَ﴾ ونحوه، فقد قال الداني: "أمال جميع هذه المواضع ابن عامر في رواية الأخفش عن ابن ذكوان، كذا قرأت على أبي الفتح عن قراءته من هذا الطريق، وكذا ذكر ذلك الأخفش في كتابه عن ابن ذكوان"(٦).

١٠. الاستدراك على الأخفش في عدم تعرضه لوجه معمول به عن ابن ذكوان؛ كما قال في قراءة ﴿قَوَارِيرَاْ﴾ [الإنسان:١٥، و١٦]: "وأما ابن ذكوان فروى النقاش عن الأخفش عنه أنه يقف بغير ألف، وبذلك وقفت على ابن خواستي الفارسي عنه، ووقفت من طريق الشاميين عنه بالألف، ولم يذكر في كتابه عن ابن ذكوان في

(١) جامع البيان، (١٠٨٤/٢).
(٢) جامع البيان، (٨٧٤/٢).
(٣) جامع البيان، (٩٢٦/٢).
(٤) ينظر: جامع البيان، (١٠٩١/٢).
(٥) جامع البيان، (١١٥٧/٢).
(٦) جامع البيان، (٥٦٨/١).

الوقف شيئاً"[١]، أو استدراكه عليه في قراءة ذكرها في الكتاب العام ولم يذكرها في الخاص؛ كما في قراءة الصاد في لفظ ﴿بَصْطَةً﴾ في موضع [الأعراف:٦٩]، وعقّب بأنه لم يذكر موضع سورة البقرة، وقال: "وقرأت في رواية الشاميين عنه عن ابن ذكوان بالصاد في السورتين"[٢]، أو ذكر القراءة في الكتاب الخاص ولم يذكرها في العام، قال الداني -في إمالة لفظ ﴿هَارٍ﴾ [التوبة:١٠٩]-: "ولم يذكر ذلك في كتابه العام، وبإمالة خالصة قرأت له من طريق الشاميين"[٣]، أو التعقيب على الأخفش في قراءة لم يذكرها في كتابيه، كالفتح في لفظ﴿أَدْرَىٰكَ﴾ و﴿أَدْرَىٰكُم﴾، قرأها الداني عن شيوخه بإسناده إلى الأخفش وقال: "وقرأت من طريق النقّاش عن الأخفش عن ابن ذكوان بإخلاص الفتح في جميع القرآن، كذلك روى المظفر بن أحمد الدمشقي عن قراءته على ابن الأخرم عن الأخفش عنه، وأضرب الأخفش عن ذكر هذا الضرب في كتابه"[٤]، وهذا يبين أن الداني اعتمد على المرويات والأداء في حال انعدام النص.

١١. يستشهد الداني بنص كتاب الأخفش على القراءة المجمع عليها، ويدرجها ضمن النصوص التي تؤيد القراءة؛ كقوله في قراءة المد في ﴿ءَآلذَّكَرَيْنِ﴾ ونحوها: "وقال الأخفش في كتابه العامّ عن ابن ذكوان بإسناده عن ابن عامر: "بمدة طويلة، وبهذا المعنى وردت تراجم الرواة والناقلين عن أهل التحقيق والتسهيل، وأصحاب الفصل في هذا الضرب، فدلّ ذلك على انعقاد الإجماع عليه"[٥].

١٢. التعقيب على قراءة انفرد بها الأخفش عن ابن ذكوان، وذكرها في كتابه، فيوردها الداني ثم يذكر الطرق الأدائية؛ وذلك كقراءة الإمالة في لفظ ﴿مُزْجَىٰةٍ﴾ [يوسف:٨٨] حيث ذكر أن الأخفش نقل إمالتها عن ابن ذكوان، ثم قال: "وقرأت من طريق الأخفش عن ابن ذكوان عن الفارسي وأبي الفتح وابن غلبون بإخلاص الفتح في جميع ما تقدم"[٦].

١٣. يتتبع الداني نصوص كتابي الأخفش، فيذكر المواضع التي اعتمد فيها الأخفش على روايته وحفظه، ولم ترد في كتابه، كما قال في موضعي: ﴿وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ﴾ [الأنفال:١٧] بأن قراءة ابن ذكوان بالتخفيف في اللفظين، وهذه الرواية وردت نصًّا في بعض كتب رواة ابن ذكوان، ولم يذكرها الأخفش في كتابه، لكنه رواها

(١) جامع البيان، (١٧١١/٢).
(٢) جامع البيان، (٧٠٦/٢).
(٣) جامع البيان، (٨٥٩/٢).
(٤) جامع البيان، (٨٥٩/٢).
(٥) جامع البيان، (٣٩١/١).
(٦) جامع البيان، (٥٤٨/١).

أداء عن ابن ذكوان من حفظه، قال الداني: "ورواية الأخفش هي التي في حفظه، وكثيراً ما يأخذ الأخفش بما في حفظه ويترك ما في كتابه"(١).

المبحث الثاني:

نصوص كتابي الأخفش (العامّ والخاص)

المطلب الأول: ما ورد في الكتابين

الموضع الأول: "وقال الأخفش عن ابن ذكوان في كتابه الخاص والعام في الباب كله: بهمزتين مقصورتين، يعني: بغير فاصل بينهما، ونصّ على ﴿ءَأَسۡجُدُ﴾ كذلك"(٢).

نقل الإمام الداني –رحمه الله– عن الأخفش أن ابن ذكوان يقرأ في باب الهمزتين من كلمة بهمزتين محققتين بلا إدخالٍ بينهما في الباب كله، ونص على لفظ ﴿ءَأَسۡجُدُ﴾ [سورة الإسراء:٦١]، وهذا ما نقله الرواة والطرق عن ابن ذكوان(٣).

وقد وافق قوله قول التَّغلبي وابن خرّزاذ عن ابن ذكوان في لفظ ﴿ءَأَسۡجُدُ﴾ فقط، أما في باقي الباب فروى التغلبي عن ابن ذكوان قراءته بإدخال ألف بين الهمزتين(٤).

الموضع الثاني: "وذكر الأخفش في كتابه الأصغر أنه يظهر الدال عند الجيم، ثم قال في سورة طه: ﴿قَدۡ جِئۡنَاكَ﴾ [٤٧] مدغم"، "وقال في كتابه الأكبر عنه: إنه يظهرها عندها في جميع القرآن"(٥)، ثم قال: "واضطرب قول الأخفش عن ابن ذكوان في كتابيه في ذلك، فقال في العام: إنه أدغم الدال في الثلاثة الأحرف، وقال في الخاص: إنه أظهرها عندهن"(٦).

ذكر الأخفش أن ابن ذكوان يظهر الدال عند الجيم في إدغام دال ﴿قَدۡ﴾، وفي سورة طه ذكر في لفظ ﴿قَدۡ جِئۡنَاكَ﴾ بأنه مدغم، ثم ذكر في كتابه الأكبر إطلاق إظهار الدال عند الجيم في كل القرآن.

ثم نقل الداني عن الأخفش ذكره وجهين مختلفين في كتابيه عن ابن ذكوان، ففي العامّ أدغم الدال في الحروف الثلاثة (الجيم، والشين والصاد)، وفي الخاص أنه أظهرها عند هذه الحروف.

---

(١) جامع البيان، (٥٤٨/١).

(٢) جامع البيان، (٣٧٩/١).

(٣) ينظر: الهادي في القراءات السبع لابن سفيان، (ص١٢٣)، والتجريد لابن الفحام، (ص١٢٠)، والنشر لابن الجزري، (١١٥٧/٢).

(٤) ينظر: جامع البيان، (٣٧٩/١).

(٥) جامع البيان، (٤٨١/١).

(٦) جامع البيان، (٤٨٢/١).

ورواية إظهار الدال عند الجيم هي التي ذكرها الرواة عن الأخفش عن ابن ذكوان، وأما ما ذكره من إدغام موضع سورة طه فهي انفرادة عن الأخفش[١].

الموضع الثالث: واختلف عنه في (زاد) كيف تصرف، فروى ..... أنه أمال الحرف الأول من سورة البقرة وهو قوله: ﴿فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضًا﴾ [سورة البقرة:١٠] لا غير، وأخلص الفتح فيما عداه، وكذلك حكى الأخفش في كتابه الخاص، وروى ..... عنه أنه أمال ذلك في جميع القرآن، ... وكذلك حكى الأخفش في كتابه العام[٢].

نُقل عن ابن ذكوان الخلف في إمالة ألف الفعل الثلاثي (زاد)، فروي عنه إمالتها في الموضع الأول في سورة البقرة، فقط، والفتح في ما عداه، وهذا ما ذكره الأخفش في كتابه الخاص، وأما باقي المواضع في القرآن فروي عن ابن ذكوان إمالتها، وذكر الأخفش الإمالة في كتابه العام، فيتحصل أنه ذكر الفتح في باقي المواضع في كتابه الخاص، وذكر الإمالة في العام[٣]، ورويت الإمالة فقط في لفظ (زاد) في كل القرآن عن ابن ذكوان[٤]، وقد نقل ابن القراب علة إفراد موضع البقرة بالاتفاق على الإمالة عن الأخفش بأنه سأل ابن ذكوان عن هذا الموضع فعلّل بنظره في المصاحف القديمة ووجود نقطة حمراء تحت الزاي في هذا الموضع فقط[٥].

الموضع الرابع: "وحكى الأخفش عن ابن ذكوان بإسناده عن ابن عامر في كتابيه جميعاً أنه يشم الواو في المذكر، والياء في المؤنث شيئا من التشديد"[٦].

ذكر الأخفش أن ابن ذكوان يشدد الواو في لفظ ﴿هُوَ﴾ [أوله في سورة البقرة:٢٩] المذكر، ويشدد الياء في لفظ ﴿هِيَ﴾ [أوله في سورة البقرة:٦٨] المؤنث تشديدا خفيفاً، وعبّر عن هذا التشديد بأنه يشم الواو والياء شيئا من التشديد، وعقّب الداني بأن هذا غير معمول به، وهي انفرادة من الأخفش، وأهل الأداء الشاميين كلهم على خلاف ذلك[٧].

(١) ينظر: التبصرة لمكي بن أبي طالب، (ص١٤١)، والنشر لابن الجزري، (١٥٢٨/٣).
(٢) جامع البيان، (٥٤٩/١) بتصرف.
(٣) ينظر: تلخيص أبي معشر، (ص١٩٠).
(٤) ينظر: الروضة للمالكي، (٤٩٨/١).
(٥) ينظر: الشافي لابن القراب، (٤٤٧/١).
(٦) جامع البيان، (٦٦٤/٢).
(٧) ينظر: مختصر في شواذ القرآن لابن خالويه، (ص١٢)، والبحر المحيط لأبي حيان، (٢١٤/١).

الموضع الخامس: "وقال الأخفش في الخاص عن ابن ذكوان بإسناده عن ابن عامر: ﴿الٓمٓرٰ﴾ [الرعد:١] يشم الراء شيئا من الكسر، وقال عنه في كتابه العام: ﴿الٓرٰ﴾ [أوله في سورة يونس:١] يختلس كسرة الراء وسطا بين ذلك"(١).

نقل الأخفش بسنده عن ابن ذكوان أنه أمال الراء في ﴿الٓمٓرٰ﴾، وعبّر عن الإمالة بإشمام الراء شيئاً من الكسر في الكتاب الخاص، وعبّر في الكتاب العام بالاختلاس في كسرة الراء وسطاً، والقراءة لابن ذكوان بالإمالة(٢).

الموضع السادس: "حدثنا عبد الله بن الحسين عن ابن شنبوذ عن الأخفش عن ابن ذكوان: أنه حذف الياء في الحالين، وكذلك ذكر الأخفش في كتابه العام، وذكر في كتابه الخاص عنه إثباتها في الحالين"(٣).

ذكر الداني أن ابن شنبوذ روى عن الأخفش عن ابن ذكوان أنه حذف الياء في لفظ ﴿فَلَا تَسۡـَٔلۡنِي﴾ [سورة الكهف:٧٠] في حالي الوصل والوقف، وهو الذي ذكره في كتابه العام، وجاء في كتابه الخاص أنه أثبتها في الحالين، وهي مرسومة في المصاحف(٤)، وقد جمع الكتابان بين أوجه القراءة عن ابن ذكوان، فله الحذف والإثبات فيها، وله فتح اللام وتشديد النون(٥).

الموضع السابع: "وحكى أحمد بن نصر أنه قرأ على ابن الأخرم عن الأخفش بغير تنوين –خالف سائر أصحاب ابن الأخرم– وبالتنوين، نصّ على ذلك الأخفش في كتابيه عن ابن ذكوان(٦).

قرأ ابن ذكوان عن ابن عامر في قوله تعالى: ﴿عَلَىٰ كُلِّ قَلۡبِ﴾ [سورة غافر:٣٥] بالتنوين وبتركه، وهذا من طريق الأخفش، الذي ذكر هذين الوجهين في كتابيه العام والخاص(٧).

الموضع الثامن: "وقرأ الباقون بفتح الياء وضم الخاء فيهما، وكذلك ذكره الأخفش في كتابيه عن ابن ذكوان"(٨).

(١) جامع البيان، (٨٦٣/٢).
(٢) ينظر: الهادي لأبي سفيان، (ص١٦٧)، وتلخيص العبارات لابن بليمة، (ص١٠٠).
(٣) جامع البيان، (٩٥٦/٢).
(٤) ينظر: هجاء المصاحف للمهدوي، (ص١١٣)، والبديع لابن معاذ الجهني، (ص١٤٧).
(٥) ينظر: الوجيز للأهوازي، (ص٢٣٨)، والمصباح للشهرزوري، (ص٥٣٧).
(٦) جامع البيان، (١٠٨٣/٢).
(٧) ينظر: غاية ابن مهران، (ص٣٨٥)، والكفاية الكبرى لأبي العز القلانسي، (ص٢٧٦).
(٨) جامع البيان، (١٠٨٤/٢).

ذكر الداني القراءة في قوله تعالى: ﴿يَدۡخُلُونَ﴾ [سورة غافر:٤٠] و﴿سَيَدۡخُلُونَ﴾ [سورة غافر:٦٠] بأن باقي القراء يقرؤونهما بفتح الياء وضم الخاء على البناء للمفعول، ومنهم ابن عامر بروايتيه، وقد ذكر هذه القراءة الأخفش في كتابيه العام والخاص(١).

الموضع التاسع: "وهذا لا يلزم من ثلاث جهات: إحداهن: النصّ، وذلك أن الأخفش حكى عن ابن ذكوان في كتابيه (وأئن، ولين) الهمزة الثانية ومدّها"(٢).

ذكر الإمام الداني مذاهب القراء في لفظ ﴿ءَأَعۡجَمِيّٞ﴾ في قوله تعالى: ﴿ءَأَعۡجَمِيّٞ وَعَرَبِيّٞ﴾ [فصلت:٤٤]: فقرأ ابن عامر بهمزة واحدة على الإخبار، وله وجه آخر من رواية ابن ذكوان بهمزتين على الاستفهام، مع تسهيل الهمزة الثانية، ونقل الإمام الداني عن بعض الرواة أنه يقرأ بهمزتين على الاستفهام مع التسهيل والإدخال، وردّ هذا القول باستشهاده بالنصّ الوارد عن الأخفش في كتابيه العام والخاص، بأنه قال: "لين" الهمزة الثانية ومدّها، ويقصد بهذا: التسهيل(٣)، بدليل ما رواه سائر أصحاب الأخفش عنه فقالوا: بهمزة ممدودة، وأرادوا بالمد: تسهيل الهمزة، حيث جرت عادة الرواة بالتعبير عن التسهيل بالمدّ، ونفى الداني أنه يكون أحد من الرواة فصل بالألف بين الهمزتين، وذكر مكي بن أبي طالب أنه ليس لابن ذكوان أصل يحمَل عليه في الإدخال وعدمه، واختار أن تُحمل قراءة ابن ذكوان على مذهب الراوي معه وهو هشام، فمذهب هشام هو الإدخال بين الهمزتين المفتوحتين، واختاره مكي بن أبي طالب(٤)، ونقل ابن الباذش في كتابه الوجهين عن ابن ذكوان(٥)، ونسب التسهيل من غير إدخال للداني وابن أشتة وغيرهما، وعلّل صحة روايتهم بفهمهم نصوصَ من تقدّم من العلماء، ونقل الإدخال عن أبي الطيب بن غلبون(٦) وغيره، واحتج بالنص الوارد عن ابن مجاهد(٧) وأبي علي الأهوازي(٨) وغيرهما، وتبعه ابن الجزري في ذكره الوجهين عن ابن ذكوان (٩).

(١) ينظر: التذكرة لابن غلبون، (٥٣٥/٢)، والنشر لابن الجزري، (٢٢٧٣/٤).

(٢) جامع البيان، (١٠٩٠/٢).

(٣) قال ابن القراب في قراءة ابن ذكوان في كلمة ﴿ءَأَعۡجَمِيّٞ﴾: "فإنه يقرأها بهمزة واحدة مطوّلة" وقصد بها التسهيل، ينظر: الشافي في علل القراءات، (٣٥٠/١)، وفي معجم مصطلحات القراءات، (ص٣٣٣): "الهمزة المطولة: هي همزة محققة بعدها همزة مسهلة بين بين، ويعبر عنها بالهمزة الممدودة".

(٤) التبصرة، (ص٣١٤).

(٥) الإقناع، (٣٦٣/١).

(٦) الإرشاد، (ص٨٥٦).

(٧) ينظر: السبعة، (ص٥٧٦).

(٨) قال الأهوازي: "هكذا قرأته عن ابن الأخرم عن الأخفش عن هشام بالشام" الوجيز، (ص٣٢١).

(٩) النشر، (١١٦٤/٢).

الموضع العاشر: "وقرأت بذلك في الطريقين عنه، وكذلك حكى الأخفش في كتابه العام عن ابن ذكوان، وقرأ الباقون: برفع الباء، وكذلك حكى الأخفش في كتابه الخاص عن ابن ذكوان"(١).

ذكر الإمام الداني قراءة الأئمة في قوله تعالى: ﴿رَبِّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ﴾ [سورة الدخان:٧] بالخفض عن الكوفيين، وذلك أيضاً في رواية عن الأخفش عن ابن ذكوان، وبذلك قرأ الداني من بعض طرق الأخفش، وذكر ذلك في كتابه العام، وقرأ الباقون بالرفع، ومعهم الأخفش، وذكر ذلك في كتابه الخاص، وقرأ بهذا الوجه سائر الرواة عن ابن عامر(٢).

الموضع الحادي عشر: "وذكرهما الأخفش في كتابيه بالياء، قال: على الإخبار عنهم، وهو الصحيح وعليه العمل عند أهل الشام"(٣).

ذكر الإمام الداني القراءة في قوله تعالى: ﴿قَلِيلٗا مَّا تُؤۡمِنُونَ﴾ [سورة الحاقة:٤١] و﴿قَلِيلٗا مَّا تَذَكَّرُونَ﴾ [الحاقة:٤٢]، فقرأ ابن ذكوان بالتاء من طريق الأخفش وغيره، وبذلك قرأ الداني، واقتصر بعض الأئمة على ذكر هذا الوجه(٤)، وذكر الأخفشُ هذين الموضعين في كتابيه العام والخاص بالياء، ووجّه هذه القراءة بأنها على الإخبار، وحكم الداني بأن هذه هي القراءة الصحيحة عن ابن ذكوان، واقتصر البعض على هذا الوجه(٥)، والذي عليه العمل هو القراءة بالوجهين عن ابن ذكوان(٦).

الموضع الثاني عشر: "وذكرهما الأخفش في كتابيه بالياء، قال: على الإخبار عنهم"(٧).

ذكر الإمام الداني القراءات في قوله تعالى: ﴿كَلَّا بَلۡ تُحِبُّونَ ٱلۡعَاجِلَةَ ٢٠ وَتَذَرُونَ ٱلۡأٓخِرَةَ﴾ [القيامة:٢٠، و٢١]، فنقل قراءة ابن ذكوان بالتاء في الفعلين عن بعض الطرق، ورويت عنه قراءة الياء عن الأخفش وغيره، وذكر الأخفشُ الموضعين بالياء في كتابيه، وعلّل القراءة بأنها بالإخبار(٨)، وهي القراءة الصحيحة عن ابن ذكوان(٩).

الموضع الثالث عشر: "وقال الأخفش في كتابيه: بغير تنوين"(١).

---

(١) جامع البيان، (١١٠٤/٢).

(٢) ينظر: المستنير لابن سوار، (٤٣٩/٢)، وتلخيص العبارات لابن بليمة، (ص١٤٩).

(٣) جامع البيان، (١١٥٧/٢).

(٤) ينظر: المبسوط لابن مهران، (ص٣٨٠).

(٥) ينظر: الوجيز للأهوازي، (ص٣٦٢)، والجامع لابن فارس الخياط، (ص٦١٧).

(٦) ينظر: التيسير للداني، (ص٥٣٨)، والنشر لابن الجزري، (٢٦٩٦/٤).

(٧) جامع البيان، (١١٦٩/٢).

(٨) ينظر: الشافي في علل القراءات لابن القراب، (٤٠٨/٣).

(٩) ينظر: السبعة لابن مجاهد، (ص٦٦١)، والتبصرة لمكي بن أبي طالب، (ص٣٥٧).

ذكر الداني القراءة في قوله تعالى: ﴿كَانَتْ قَوَارِيرَا۠ ۝١٥ قَوَارِيرَا۠ مِن فِضَّةٍ﴾ [الإنسان: ١٥، و١٦]، فقرأ ابن ذكوان بغير تنوين في الكلمتين، وكذلك ذكره في كتابيه الخاص والعام، ووقف على الأول بالألف، وعلى الثاني بغير ألف، ولم يرد النص بكيفية الوقف عليهما، بل اقتصر الأخفش على ذكرهما بترك التنوين، ولكن الوقف بالألف على الأول مأخوذ من الأداء والتلاوة(٢).

المطلب الثاني: ما ورد في الكتاب العام

الموضع الأول: "وقال الأخفش في كتابه العامّ عن ابن ذكوان بإسناده عن ابن عامر: ﴿قُلْ ءَآلذَّكَرَيْنِ﴾ [سورة الأنعام:١٤٣، و١٤٤] و﴿ءَآللَّهُ أَذِنَ لَكُمْ﴾ [سورة يونس:٥٩] و﴿ءَآللَّهُ خَيْرٌ﴾ [سورة النمل:٥٩]، و﴿ءَآلْـَٰٔنَ﴾ [سورة يونس:٥١، و٩١] بمَدَّة طويلة"(٣).

ذكر الأخفش أن لابن ذكوان وجه المد المشبع في همزة الاستفهام الداخلة على همزة الوصل، وهذا الوجه مجمع عليه بين القراء(٤).

الموضع الثاني: "ونصَّ الأخفشُ في كتابه الأكبر عن ابن ذكوان على الإمالة في ﴿مُزْجَىٰةٍ﴾ [يوسف:٨٨] فقال: يشم الجيم شيئا من الكسر"(٥).

ذكر الأخفش في الكتاب العام الذي سمّاه الداني (الأكبر) بأن ابن ذكوان يميل ألف لفظ ﴿مُزْجَىٰةٍ﴾ وعبّر عن الإمالة بالإشمام، وهذه رواية ابن شنبوذ أيضاً عن الأخفش عن ابن ذكوان، وكذا رواية هبة الله عنه(٦)، وقد نقِل عن ابن ذكوان الفتح فيها(٧).

الموضع الثالث: "وقال الأخفش في كتاب العامّ: كان ابن ذكوان يعجبه فتح الراء في ﴿ٱلْأَبْرَارِ﴾ [سورة آل عمران:١٩٣] و﴿ٱلْمِحْرَابَ﴾ [أوله في سورة آل عمران:٣٧] و﴿عِمْرَٰنَ﴾ [أوله في سورة آل عمران:٣٣]، و﴿إِكْرَٰهِهِنَّ﴾ [النور:٣٣]"(٨)، وقال الداني -بعد ذكره الإمالة في ألفاظ ﴿عِمْرَٰنَ﴾، و﴿إِكْرَٰهِهِنَّ﴾،

---

(١) جامع البيان، (١١٧٣/٢).

(٢) ينظر: التلخيص لأبي معشر، (ص٤٥٤)، والإقناع لابن الباذش، (٨٠٠/٢).

(٣) جامع البيان، (٣٩١/١).

(٤) ينظر: التذكرة في القراءات الثمان لابن غلبون، (١١٥/١)، وتلخيص العبارات لأبي معشر، (ص٢٨).

(٥) جامع البيان، (٥٤٨/١).

(٦) ينظر: الكفاية الكبرى للقلانسي، (ص٩٨)، والمبهج لسبط الخياط، (٢٢٩/١).

(٧) ينظر: الهادي لابن سفيان، (ص١٦٨).

(٨) جامع البيان، (٥٦٢/١).

و﴿وَٱلۡإِكۡرَامِ﴾ [سورة الرحمن:٢٧، و٧٨]-: "وكذا ذكر الأخفش في كتابه عن ابن ذكوان بإسناده عن ابن عامر"(١).

نقل الأخفش إمالة لفظ ﴿ٱلۡمِحۡرَابَ﴾ منصوب الباء، ولفظ عمران، و﴿إِكۡرَٰهِهِنَّ﴾ عن ابن ذكوان، ولكنه أشار إلى أن اختيار ابن ذكوان في هذه الألفاظ الفتح، وهذا الذي ذكره في كتابه العام، ونص في كتابه الخاص على الإمالة، وهذه هي الرواية عن ابن ذكوان من جميع طرقه عن الأخفش(٢)، وأما لفظ ﴿ٱلۡأَبۡرَارِ﴾ فقد روى الأخفش عن ابن ذكوان الفتح فيه(٣).

الموضع الرابع: "وأضرب الأخفش عن ذكرهما في كتابه الخاص، وقال في كتابه العامّ في الأعراف: ﴿بَصۡطَةً﴾ [٦٩] بالصاد، ولم يذكر الذي في البقرة"(٤).

ذكر الداني أن الأخفش لم يتعرض لذكر لفظي ﴿وَيَبۡصُۜطُ﴾ [سورة البقرة:٢٤٥] و﴿بَصۡطَةً﴾ في كتابه الخاص، وذكر موضع الأعراف في كتابه العام أنه يقرأ بالصاد، ولم يذكر موضع البقرة، وقراءته عن ابن ذكوان بالصاد والسين(٥)، وجاء من رواية هبة الله عن الأخفش أنه قرأها بالسين، وهو ليس من طرق الداني فقد قال: "وقرأت في رواية الشاميين عنه عن ابن ذكوان بالصاد في السورتين"(٦)، وروى النقاش عنه السين في موضع البقرة والصاد في الأعراف(٧).

المطلب الثالث: ما ورد في الكتاب الخاص

الموضع الأول: "وقد قال الأخفش الدمشقي في كتابه الخاص في ﴿هَيۡهَاتَ هَيۡهَاتَ﴾ [سورة المؤمنون:٣٦] – بفتح التاء بغير تنوين– قال: فإن وقفت على واحدة تقف كيف شئت على تاء وهاء"(٨).

(١) جامع البيان، (٥٦٨/١).
(٢) ينظر: النشر لابن الجزري، (١٦٩٥/٢).
(٣) ينظر: الجامع لابن فارس الخياط، (ص٢١٤)، والنشر لابن الجزري، (١٦٧٧/٢).
(٤) جامع البيان، (٧٠٦/٢).
(٥) ينظر: الوجيز للأهوازي، (ص١٤٠)، والمصباح للشهرزوري، (ص١٢٩).
(٦) جامع البيان، (٧٠٦/٢)، وقال ابن الجزري: "ولم يكن وجه السين فيهما عن الأخفش إلا فيما ذكرته، ولم يقع ذلك للداني تلاوة"، النشر، (٢٢٠٩/٤).
(٧) ينظر: المستنير لابن سوار، (١٥١/٢)، والنشر لابن الجزري، (٢٢٠٨/٤).
(٨) جامع البيان، (٦٢٤/١).

روى الأخفش في كتابه الخاص عن ابن ذكوان أن له التخيير في الوقف بالهاء أو التاء على لفظ ﴿هَيۡهَاتَ﴾ الأول أو الثاني، ونقل الخلاف عن ابن ذكوان انفرادة من الأخفش؛ حيث إن القراءة المجمع عليها هي الوقف بالتاء اتباعاً للرسم(١).

الموضع الثاني: "وقال الأخفش في كتابه الخاص: "﴿هَارٍ﴾ [التوبة:١٠٩] يشمّ الراء شيئاً من الكسر، ولم يذكر ذلك في كتابه العام"(٢).

نقل الداني أن الأخفش ذكر في كتابه الخاص عن ابن ذكوان التقليل في لفظ ﴿هَارٍ﴾، وعبّر عن التقليل بإشمام الراء شيئا من الكسرة، ويدل على أن قصده التقليل وليس الإمالة ما عقّب به الداني بقوله: "وبإمالة خالصة قرأت له من طريق الشاميين"(٣)، وفي هذا الموضع خلاف بين الفتح والإمالة عن ابن ذكوان، والإمالة من الطرق عن الأخفش، والفتح عما عداه من الطرق(٤).

الموضع الثالث: "وقال الأخفش في كتابه الخاصّ عن ابن ذكوان ﴿لِنَنظُرَ﴾ بنونين كقراءة الناس"(٥).

ذكر الأخفش أن ابن ذكوان يقرأ لفظ ﴿لِنَنظُرَ﴾ بنونين، وذلك حسب رسمه في أكثر المصاحف(٦)، فهو مرسوم بنونين، وهذه القراءة مجمع عليها عند القراء، وقرئ شاذًّا: بإدغام النون في الظاء(٧).

المطلب الرابع: ما ورد في أحد كتابي الأخفش دون تحديد

الموضع الأول: "والذي نص عليه الأخفش في كتابه بالإمالة من ذلك: الموضع الذي ها هنا، والذي في هود، والذي في يوسف لا غير، قال في ذلك بكسر الراء والمد، ولم يذكر الهمزة"(٨).

نقل الداني عن الأخفش أنه نص في كتابه على الإمالة في الراء والألف في لفظ ﴿رَءَا﴾ المقترن بالاسم الظاهر وذلك في ثلاثة مواضع فقط: موضع الأنعام ﴿رَءَا كَوۡكَبٗا﴾ [٧٦]، وموضع هود ﴿رَءَآ أَيۡدِيَهُمۡ﴾ [٧٠]،

(١) ينظر: المستنير لابن سوار، (٣١٤/٢)، والمصباح للشهرزوري، (٦١٠/٢).
(٢) جامع البيان، (٨٥٩/٢).
(٣) جامع البيان، (٨٥٩/٢).
(٤) ينظر: التذكرة لابن غلبون، (٣٦٠/٢)، والتجريد لابن الفحام، (ص١٧٠).
(٥) جامع البيان، (٨٦٤/٢).
(٦) نقل رسمها بنونين الداني في المقنع، (٢٦٧/٢)، وأبو داود في مختصر التبيين، (٦٤٨/٣)، ونقل الداني عن أبي حفص الخزاز ويحيى بن الحارث أنها بنون واحدة.
(٧) ينظر: المحتسب لابن جني، (٣٠٩/١)، والبحر المحيط لأبي حيان، (٢٢/٦).
(٨) جامع البيان، (٨٠٠/٢).

وموضع يوسف: ﴿رَءَا قَمِيصَهُۥ﴾ [٢٨]، ولم يذكر الإمالة فيما اقترن بضمير أو ما كان بعده ساكن، ولم يحدد الداني هل ورد هذا النص في الكتاب العام أو الخاص؟ والذي عن الأخفش عن ابن ذكوان: الفتح والإمالة، فالإمالة من طريق النقاش عن الأخفش، والفتح من طريق ابن الأخرم عن الأخفش(١).

الموضع الثاني: "لأن جميع الشاميين رووا ذلك عن ابن ذكوان وعن الأخفش سماعاً وأداءً بتخفيف النون وتشديد التاء، وكذلك نصّ عليه الأخفش في كتابه"(٢).

ذكر الداني أن ابن مجاهد وسلامة بن هارون رويا عن الأخفش بتخفيف التاء وتشديد النون في لفظ ﴿وَلَا تَتَّبِعَآنِّ﴾ [يونس:٨٩]، وذكر أن هذه الرواية خطأ، وأن رواية الشاميين عن الأخفش وابن ذكوان بتخفيف النون وتشديد التاء (تتّبعانِ)، وهو الذي ذكره الأخفش في كتابه، ولم يحدد في أي كتاب منهما، وحكم ابن الجزري بصحة هذه القراءة من غير طرق النشر(٣)، والقراءة المتواترة عن ابن ذكوان بتخفيف النون مكسورة(٤).

الموضع الثالث: "وكذلك ذكره الأخفش في كتابه عن ابن ذكوان، فقال: ﴿أَءِنَّا﴾ [سورة الرعد:٥] بهمزة عليا مقصورة وهمزة سفلى مبينة"(٥).

نقل الأخفش في كتابه عن ابن ذكوان بأنه يقرأ ﴿أَءِنَّا﴾ بهمزتين استفهامية وخبرية، وبيّن رسمها بأنها بهمزة مرسومة على ألف وعبّر عن ذلك "بهمزة عليا"، وبهمزة سفلى أي مكتوبة على السطر بلا صورة(٦)، والهمزتان محققتان بلا إدخال، وعبّر عن ترك الإدخال بلفظ (مقصورة)(٧).

الموضع الرابع: "﴿وَلَنَجْزِيَنَّ ٱلَّذِينَ صَبَرُوٓاْ﴾ [سورة النحل:٩٦] بالنون، وكذلك روى النقاش عن الأخفش عن ابن ذكوان بإسناده عن ابن عامر، ....وهو وهم منهما لا شك فيه؛ لأن الأخفش ذكر ذلك في كتابه بالياء"(٨).

(١) ينظر: غاية ابن مهران، (ص٢٤٤)، والكفاية الكبرى لأبي العز القلانسي، (ص١٦٣).

(٢) جامع البيان، (٨٧٤/٢).

(٣) النشر، (٢٣٦٨/٤).

(٤) ينظر: المستنير لابن سوار، (١٩٤/٢)، والمصباح للشهرزوري، (ص٤٢٢).

(٥) جامع البيان، (٩٠٤/٢).

(٦) ورد أنها رسمت بألف وهمزة على الياء، وقيل إنها رسمت بألف وهمزة بلا صورة كما ذكر هذا الأخفش في كتابه، ينظر: المقنع للداني، (١١٩/٢)، ومختصر التبيين لأبي داود، (٩٥٦/٤).

(٧) ينظر: الوجيز للأهوازي، (ص٢١٨)، وجامع القراءات للروذباري، (٦٧٩/٢).

(٨) جامع البيان، (٩٢٦/٢).

ذكر الداني أن ابن كثير وعاصم قرآ لفظ ﴿وَلَنَجْزِيَنَّ﴾ بالنون، وروى النقاش والبلخي عن الأخفش عن ابن ذكوان أنه قرأ بالنون[١]، وذكر الداني أنه وهم منهما، واستشهد لذلك بما جاء في كتابه –دون تحديد له– بأنه ذكر القراءة عن ابن ذكوان بالياء، وصحح ابن الجزري قراءة النون[٢].

الموضع الخامس: "﴿أَءِذَا مَا مِتُّ﴾ [سورة مريم:٦٦] بهمزة واحدة مكسورة على لفظ الخبر، وكذا ذكره الأخفش في كتابه"[٣].

روى الأخفش عن ابن ذكوان أنه قرأ ﴿إِذَا مَا مِتُّ﴾ بهمزة واحدة على الإخبار، وهذا الذي ذكره في كتابه، ولم يحدد هل هو العام أو الخاص؟ والقراءة بوجهي الاستفهام والإخبار صحيحة عن ابن ذكوان[٤].

الموضع السادس: "وكذلك روى سلامة بن هارون البصري عن الأخفش عنه بالتاء، وكذلك ذكره الأخفش في كتابه"[٥].

ذكر الداني في قوله تعالى: ﴿إِنَّهُۥ خَبِيرٌۢ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ [النمل:٨٨] الخلاف عن ابن ذكوان بالياء والتاء، وروى سلامة بن هارون عن الأخفش بالتاء، وذكر الأخفش في كتابه عن ابن ذكوان أنه يقرأ بالتاء[٦].

الموضع السابع: وروى سلامة عن الأخفش عن ابن ذكوان بين الفتح والكسر، وقال الأخفش عنه في كتابه: بكسر الحاء إشماماً"[٧].

ذكر الداني قراءة ابن عامر في لفظ ﴿حمٓ﴾ من فواتح السور، فأمالها ابن ذكوان عنه إمالة خالصة، وبذلك وردت الرواية عن الأخفش، ونص على ذلك في كتابه، وعبّر عن الإمالة بإشمام الكسر[٨].

الموضع الثامن: "ولم يفصل أحد منهم بين المخفّفة والمسهّلة ها هنا بألِفٍ؛ لكراهة اجتماع ثلاث ألفات بعد همزة الاستفهام، ولم يذكره ابن ذكوان في كتابه، وذكره الأخفش فقال: بمدّة طويلة"[٩].

(١) وذكر هذه القراءة أبو العز القلانسي في الإرشاد، (ص٤٠٤).
(٢) ينظر: التبصرة لمكي بن أبي طالب، (ص٢٤٩)، والنشر لابن الجزري، (٢٤٢٢/٤).
(٣) جامع البيان، (٩٦٣/٢).
(٤) ينظر: الجامع لابن فارس، (ص٤٥١)، والنشر لابن الجزري، (١١٧٦/٢).
(٥) جامع البيان، (١٠١٨/٢).
(٦) ينظر: شرح الهداية للمهدوي، (ص٤٦٠)، والتلخيص لأبي معشر، (ص٣٥٥).
(٧) جامع البيان، (١٠٨٠/٢).
(٨) ينظر: تلخيص العبارات لابن بليمة، (ص١٤٥)، والمبهج لسبط الخياط، (٧٦٩/٢).
(٩) جامع البيان، (١١٠١/٢).

ذكر الإمام الداني قراءة القراء في لفظ ﴿ءَأَٰلِهَتُنَا خَيۡرٌ﴾ [سورة الزخرف:٥٨]، فقرأ ابن عامر بتحقيق الهمزة الأولى التي للاستفهام، وتخفيف الهمزة الثانية بالتسهيل، ولم يدخل ألفاً بين المحققة والمسهلة حتى لا يجتمع أربع ألفات: الأولى: همزة الاستفهام، والثانية الألف المدخلة، والثالثة همزة القطع المسهلة، والرابعة هي الألف المبدلة من الهمزة الساكنة، قال ابن الجزري: "وذلك إفراط في التطويل، وخروج عن كلام العرب"[(١)]، وعبّر الأخفش في كتابه عن التسهيل بمصطلح (المدّة الطويلة)، فقراءة ابن ذكوان في هذا اللفظ بتسهيل الهمزة الثانية دون إدخال[(٢)].

الموضع التاسع: "وقرأت أنا من جميع الطرق عن الأخفش: الحرفين بالصاد، وحكى في كتابه عن ابن كثير[(٣)] بمسيطر في جميع القرآن على مذهب السين"[(٤)].

ذكر الإمام الداني قراءة القراء في لفظ ﴿أَمۡ هُمُ ٱلۡمُصَيۡطِرُونَ﴾ [سورة الطور:٣٧]، ولفظ: ﴿بِمُصَيۡطِرٍ﴾ في قوله تعالى: ﴿لَّسۡتَ عَلَيۡهِم بِمُصَيۡطِرٍ﴾ [سورة الغاشية:٢٢]، واختلف عن ابن ذكوان، فروي عن الأخفش قراءة السين، وذكر هذه القراءة في كتابه بالسين، وقرأ الداني من جميع الطرق عن الأخفش الموضعين بالصاد الخالصة، واستدل على صحة القراءة بأن ابن ذكوان ذكر في كتابه أنه لا يشمها صوت الزاي، والإشمام إنما يكون لحرف الصاد وليس للسين، فيتحصل قراءة ابن ذكوان تكون بالوجهين: السين والصاد[(٥)].

الموضع العاشر: "وقال الأخفش في كتابه عنه: بالياء على الإخبار عنهم"[(٦)].

ذكر الإمام الداني القراءة في لفظ ﴿تَشَآءُونَ﴾ في قوله تعالى: ﴿تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ﴾ [الإنسان:٣٠]، فقرأ ابن ذكوان بالياء، وذكر الأخفش هذه القراءة في كتابه، وقد روي من طرق أخرى عن ابن ذكوان بالتاء، ولكن قراءة التاء غير متواترة[(٧)].

(١) النشر، (١١٥٩/٢).

(٢) ينظر: الهادي لابن سفيان، (ص٥٠٠)، والمصباح للشهرزوري، (١٢٥/٢).

(٣) كذا في كتاب جامع البيان، ولعله خطأ مطبعي، والمقصود: ابن ذكوان.

(٤) جامع البيان، (١١٢٢/٢).

(٥) ينظر: المبهج لسبط الخياط، (٨١٣/٢)، وإرشاد أبي العز، (ص٥٧٠).

(٦) جامع البيان، (١١٧٥/٢).

(٧) ينظر: تلخيص العبارات لابن بليمة، (ص١٦٤)، والكفاية الكبرى لأبي العز، (ص٣١٢).

الخاتمة:

أحمد الله تعالى في البدء والختام، فبتوفيقه وتسديده أتممتُ هذا البحث، وخلصت إلى نتائج وتوصيات من أبرزها:

أولاً: النتائج:

١. أهمية كتابي الإمام الأخفش (العام والخاص) وأثرهما في قراءة ابن عامر.
٢. اعتماد الأئمة المتقدمين على الرواية والنقل والأداء في حال انعدام النص، وفي حال اضطرابه، واستئناسهم بنصوص من سبقهم من الأئمة.
٣. احتواء كتابي الأخفش على أنواع متعددة من القراءات؛ كالقراءات الشاذة، والمتواترة، والمجمع عليها.
٤. احتوى كتابا الأخفش على مصطلحات قرائية وقع الخلاف في فهمها بين أهل الأداء المتقدمين، وحرّر الإمام الداني المسألة فيها.
٥. القيمة العظيمة لكتاب جامع البيان للإمام الداني حيث إنه نقل فيه نصوص الكتب المتقدمة المفقودة، وحرّر المسائل، ووضح ما عليه أهل الأداء، وما استقر عليه العمل.

ثانياً: التوصيات:

١. العناية بكتاب (جامع البيان) واستخراج كنوزه، ودراسته دراسة تفصيلية.
٢. استخراج نصوص الكتب المفقودة، وتوجيهات الأئمة السابقين من بطون الكتب المتقدمة، وإثراء المكتبة الإسلامية بالمؤلفات.

المراجع:

١. إرشاد القاصي والداني إلى تراجم شيوخ الطبراني؛ لأبي الطيب نايف بن صلاح بن علي المنصوري، مراجعة: أبو الحسن مصطفى بن إسماعيل السليماني المأربي، طبعة مكتبة ابن تيمية، الشارقة، ١٤٢٢هـ.
٢. إرشاد المبتدي وتذكرة المنتهي في القراءات العشر؛ لأبي العز القلانسي، تحقيق: عمر حمدان الكبيسي، رسالة ماجستير في جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، ١٤٠٣هـ.
٣. الإقناع في القراءات السبع؛ لأبي جعفر ابن الباذش، تحقيق: عبد المجيد قطامش، طبعة دار الفكر، دمشق، ط١، ١٤٠٣هـ.
٤. الإمام أبو عمرو الداني وكتابه جامع البيان في القراءات السبع؛ لعبد المهيمن طحان، طبعة مكتبة المنارة، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٨هـ.

٥. إنباه الرواة على أنباء النحاة لعلي بن يوسف القفطي جمال الدين أبي الحسن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤٠٦هـ.

٦. البحر المحيط في التفسير؛ لأبي حيان محمد بن يوسف الأندلسي، تحقيق: صدقي محمد جميل، طبعة دار الفكر، بيروت، ١٤٢٠هـ.

٧. البديع في معرفة ما رسم في مصحف عثمان؛ لابن معاذ الجهني، تحقيق: غانم الحمد، بحث منشور في مجلة كلية الشريعة، جامعة بغداد، ١٤٢٠هـ.

٨. برنامج التجيبي للقاسم بن يوسف التجيبي (ت٧٣٠هـ)، تحقيق وإعداد: عبد الحفيظ منصور، الدار العربية للكتاب، الرباط، ١٤٣٧هـ.

٩. بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس؛ لأحمد بن يحيى بن أحمد بن عميرة، أبو جعفر الضبي، طبعة دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٧م.

١٠. البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة؛ لمجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى، طبعة دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م.

١١. تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام لشمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، تحقيق: د. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م.

١٢. تاريخ دمشق؛ لأبي القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، طبعة دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق ١٤١٥هـ.

١٣. التبصرة في القراءات السبع؛ لمكي بن أبي طالب، تحقيق: محمد غوث، طبعة الدار السلفية، دلهي، ١٩٨٥م.

١٤. التجريد لبغية المريد في القراءات السبع؛ لأبي القاسم عبد الرحمن بن عتيق المعروف بابن الفحام، تحقيق: ضاري الدوري، طبعة دار عمار، الأردن، ط١، ١٤٢٢هـ.

١٥. التذكرة في القراءات الثمان؛ لطاهر بن عبد المنعم بن غلبون، تحقيق: أيمن سويد، طبعة الجماعة الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم، جدة، ١٤٢٨هـ.

١٦. تلخيص العبارات بلطيف الإشارات في القراءات السبع؛ للإمام أبي علي الحسن بن بليمة، تحقيق: سبيع حمزة، طبعة دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة، ط١، ١٤٠٩هـ.

١٧. التلخيص في القراءات الثمان؛ لأبي معشر عبد الكريم بن عبد الصمد الطبري، تحقيق: محمد حسن عقيل موسى، رسالة ماجستير في جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين، مكة المكرمة ١٤١٢هـ.

١٨. التيسير في القراءات السبع؛ لأبي عمرو الداني، تحقيق: خلف الشغدلي، طبعة دار الأندلس للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٣٦هـ.

١٩. جامع البيان في القراءات السبع المشهورة؛ للإمام أبي عمرو الداني، تحقيق: جمال الدين شرف، طبعة دار الصحابة، طنطا، ط١، ٢٠١٢م.

٢٠. الجامع في القراءات العشر وقراءة الأعمش؛ لأبي الحسن بن فارس الخياط، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد العبيسي، رسالة دكتوراة في جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين، مكة المكرمة ١٤٣٤هـ.

٢١. جذوة المقتبس في ذكر علماء الأندلس لأبي عبد الله محمد بن فتوح بن عبد الله الحميدي، تحقيق: الدكتور بشار عواد معروف وولده محمد، دار الغرب الإسلامي، تونس، الطبعة الأولى، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م.

٢٢. الدر النثير والعذب النمير؛ لعبد الواحد المالقي، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٣م.

٢٣. ذيل تاريخ مولد العلماء ووفياتهم؛ لعبد العزيز بن أحمد بن محمد بن علي التميمي، أبو محمد الكتاني الدمشقي، تحقيق: عبد الله بن أحمد بن سلمان الحمد، طبعة دار العاصمة، الرياض، ط١، ١٤٠٩هـ.

٢٤. الروضة في القراءات الإحدى عشرة؛ لأبي علي الحسن بن محمد المالكي، تحقيق: نبيل آل إسماعيل، رسالة دكتوراه في جامعة الإمام محمد بن سعود، كلية أصول الدين، مكة المكرمة ١٤١٥هـ.

٢٥. السبعة في القراءات؛ لابن مجاهد، تحقيق: شوقي ضيف، طبعة دار المعارف، القاهرة، ١٤١٩هـ.

٢٦. سير أعلام النبلاء لشمس الدين، أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايْماز الذهبي، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.

٢٧. الشافي في علل القراءات؛ لإسماعيل بن إبراهيم ابن القرّاب، تحقيق: إبراهيم السلطان، رسالة دكتوراة، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، ١٤٣٦هـ.

٢٨. شذرات الذهب في أخبار من ذهب؛ لعبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العَكري الحنبلي، تحقيق: محمود الأرناؤوط، طبعة دار ابن كثير، دمشق، ط١، ١٤٠٦هـ.

٢٩. شرح الهداية؛ لأبي العباس المهدوي، تحقيق: حازم سعيد حيدر، طبعة مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٣٠هـ

٣٠. شرح طيبة النشر في القراءات العشر؛ لمحمد بن محمد أبو القاسم النويري، تحقيق: مجدي محمد سرور باسلوم، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢٤هـ.

٣١. الصلة في تاريخ أئمة الأندلس؛ لأبي القاسم خلف بن عبد الملك بن بشكوال، صححه: السيد عزت العطار الحسيني، طبعة مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٢، ١٩٥٥م.

٣٢. طبقات الحفاظ لعبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ.

٣٣. طبقات الشافعيين؛ لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي، تحقيق: د أحمد عمر هاشم، د محمد زينهم محمد عزب، طبعة مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ١٤١٣هـ.

٣٤. غاية النهاية في أسماء رجال القراءات أولي الرواية؛ للإمام ابن الجزري، تحقيق: أبي إبراهيم عمرو بن عبد الله، طبعة دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ١٤٣٨هـ.

٣٥. الغاية في القراءات العشر؛ لابن مهران الأصبهاني، تحقيق: محمد غياث، طبعة دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، ط٢، ١٤١١هـ.

٣٦. الفجر الساطع والضياء اللامع في شرح الدرر اللوامع؛ لأبي زيد عبد الرحمن بن القاضي، تحقيق: أحمد بن محمد البوشخي، مطبعة الوراقة الوطنية، مراكش، ط١، ٢٠٠٧م.

٣٧. فهرسة ما رواه عن شيوخه من الدواوين المصنفة في ضروب العلم؛ لأبي بكر محمد بن خير الإشبيلي، مطبعة قومش بسرقسطة، ١٨٩٣م.

٣٨. فهرست أبي عبد الله محمد بن عبد الملك المنتوري، تحقيق: محمد بنشريفة، من منشورات مركز الدراسات والأبحاث وإحياء التراث بالرابطة المحمدية للعلماء، الرباط، ط١، ١٤٣٢هـ.

٣٩. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون؛ لحاجي خليفة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٩٤١م.

٤٠. الكفاية الكبرى في القراءات العشر؛ لأبي العز القلانسي، مراجعة: جمال الدين محمد شرف، طبعة دار الصحابة، طنطا، ط١، ٢٠٠٣م.

٤١. لطائف الإشارات لفنون القراءات؛ للإمام أحمد بن محمد القسطلاني، تحقيق: د. خالد أبو الجود، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، القاهرة، ١٩٩٥م.

٤٢. المبسوط في القراءات العشر؛ لأبي بكر بن مهران الأصبهاني، تحقيق: سبيع حمزة حاكمي، طبعة دار القبلة، جدة، ط٢، ١٤٠٨هـ.

٤٣. المبهج في القراءات الثمان وقراءة الأعمش وابن محيصن واختيار خلف واليزيدي؛ لأبي محمد عبد الله بن علي المعروف بسبط الخياط، تحقيق: وفاء قزمار، رسالة دكتوراه في جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، مكة المكرمة، ١٤٠٥هـ.

٤٤. المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها؛ لأبي الفتح عثمان بن جني، طبعة وزارة الأوقاف، ١٤٢٠هـ.

٤٥. مختصر التبيين لهجاء التنزيل؛ لأبي داود سليمان بن نجاح، تحقيق: أحمد شرشال، طبعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، ١٤٢١هـ.

٤٦. مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع؛ لابن خالويه، طبعة مكتبة المتنبي، القاهرة، ١٤٢٢هـ.

٤٧. مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان؛ أبي محمد عفيف الدين عبد الله اليافعي، (ت٤٤٤هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٧هـ، الطبعة الأولى.

٤٨. مرآة الزمان في تواريخ الأعيان؛ لشمس الدين أبو المظفر يوسف بن قِزْأُوغلي بن عبد الله المعروف بسبط ابن الجوزي، تحقيق وتعليق: محمد بركات، وآخرون، طبعة دار الرسالة العالمية، دمشق، ط١، ١٤٣٤هـ.

٤٩. المستنير في القراءات العشر؛ لأبي طاهر بن سوار البغدادي، تحقيق: عمار أمين الددو، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م.

٥٠. المصباح الزاهر في القراءات العشر البواهر؛ لأبي الكرم المبارك بن الحسن الشهرزوري، تحقيق: إبراهيم الدوسري، دار الحضارة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٤٣٥هـ.

٥١. معجم الأدباء لياقوت الحموي، مطبوعات دار المأمون، مكتبة عيسى البابي الحلبي، القاهرة،١٤١٤هـ.

٥٢. المعجم الصغير المسمى بالروض الداني؛ لسليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني، تحقيق: محمد شكور محمود الحاج أمرير، طبعة المكتب الإسلامي، دار عمار، عمان، ط١، ١٤٠٥هـ.

٥٣. معجم المؤلفين؛ لعمر رضا كحالة، طبعة مكتبة المثنى، بيروت، ١٩٩٨م.

٥٤. معجم مصطلحات علم القراءات القرآنية وما يتعلق به؛ لعبد العلي المسئول، طبعة دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الإسكندرية، ط١، ١٤٢٨هـ.

٥٥. معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، للإمام شمس الدين أبو عبد الله محمد الذهبي، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٣٦هـ.

٥٦. المقنع في معرفة مرسوم مصاحف أهل الأمصار؛ لأبي عمرو الداني، تحقيق: بشير الحميري، طبعة مكتبة نظام يعقوبي الخاصة، المنامة، ط١، ١٤٣٦هـ.

٥٧. النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة؛ ليوسف بن تغري بردي بن عبد الله الظاهري الحنفي، أبو المحاسن، جمال الدين، طبعة وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، القاهرة، ١٤٢٢هـ.

٥٨. نزهة الألباب في الألقاب؛ لأبي الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، تحقيق: عبد العزيز محمد بن صالح السديري، طبعة مكتبة الرشد، الرياض، ط١، ١٤٠٩هـ.

٥٩. النشر في القراءات العشر؛ للإمام محمد بن محمد بن الجزري، تحقيق: د. أيمن سويد، طبعة دار الغوثاني للدراسات القرآنية، إسطنبول، ط١.

٦٠. الهادي في القراءات السبع؛ لمحمد بن سفيان القيرواني، تحقيق: د. خالد أبو الجود، طبعة دار ابن حزم، القاهرة، ط١، ٢٠١١م.

٦١. هجاء مصاحف الأمصار؛ لأبي العباس المهدوي، تحقيق: حاتم الضامن، طبعة دار عمار، عمَّان، ١٤٣٥هـ.

٦٢. الوافي بالوفيات؛ لصلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، طبعة دار إحياء التراث، بيروت، ١٤٢٠هـ.

٦٣. الوجيز في شرح قراءات القرأة الثمانية أئمة الأمصار الخمسة؛ لأبي علي الحسن بن علي الأهوازي، تحقيق: دريد حسن أحمد، طبعة دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ٢٠٠٢م.

مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية معاييرَ التعليم المتمايز

د. فاطمة شعبان محمد عسيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك - كلية التربية- جامعة الملك خالد

المخلص:

هدف البحث للكشف عن مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية معاييرَ التعليم المتمايز، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي أعدّت الباحثة قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة مكونة من (٤) معايير متضمنة (٢١) مؤشرًا، وفي ضوئها أُعدّت بطاقة التحليل، وطبقت بطاقة التحليل على (٧٩) هدفًا، و(٣٣) نصًّا، و(٤١٠) نشاطات تعليمية كعينة التحليل في (٦) وحدات من مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج أن نسبة تحقيق أهداف مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز (٢٠.٦٨%) وهي نسبة تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في الأهداف، ونسبة تحقيق محتوى مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز (٦٨.٦٨%) وهي نسبة تُشير إلى تحقق معايير التعليم المتمايز في المحتوى، ونسبة تحقيق أنشطة التعلم بمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز (١٤.٨٤%) وهي نسبة تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في أنشطة التعلم، كما أنّ نسبة تحقيق مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز (٣٢.٣٧%) وهي نسبة تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة. وفي ضوء هذه النتائج قدّمت الباحثة عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المعايير، التعليم المتمايز، مقررات لغتي الخالدة، المرحلة المتوسطة.

The Extent to Which the Courses of My Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia Achieve the Criteria for Differentiated Instruction

Dr. Fatimah Shaaban Mohammed Asiri

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language,

College of Education, King Khalid University

Abstract:

The study aimed to reveal the extent to which the courses of my Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia achieve the criteria for differentiated instruction. Using the descriptive analytical approach, the researcher prepared a list of differentiation criteria that should be included in the Arabic language curriculum at Intermediate School. It consists of (4) criteria including (21) standers. The analysis card was applied to (79) objectives, (33) texts, and (410) educational activities as the analysis sample in (6) units of Arabic language curriculum. The results showed that: the percentage of achieving the objectives of the courses of my Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia for the differentiated instruction was (20.68%)، which is percentage indicating that the differentiated instruction criteria were not achieved in the objectives, the percentage of achieving the content of the courses of my Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia for the differentiated instruction was (68.68%)، which is percentage indicating that the differentiated instruction criteria were achieved in the content, the percentage of achieving the learning activities of the courses of my Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia for the differentiated instruction was (14.84%)، which is percentage indicating that the differentiated instruction criteria were not achieved in the learning activities, and the percentage of achieving the differentiation criteria for the courses of my Immortal Language at Intermediate School was 32.73%, which is percentage indicating that the differentiation criteria was not achieved in the courses of my Immortal Language at Intermediate School. The researcher presented a number of recommendations and suggestions in light of these results.

Keywords: criteria, differentiated instruction, Arabic language curriculum, my Immortal Language, intermediate school.

المقدمة:

يُعدّ الكتاب المدرسي أحد عناصر العملية التعليمية وأهم مصادر المعرفة فيها؛ حيث يُمثّل الجانب المعرفي للمنهج التعليمي والأداة لتحقيق أهدافه، وفي ذلك ذكر ناصر (٢٠١٣): أنّ الكتاب المدرسي "مصدر من مصادر التعلم المقروء، يشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة ومساعدة في اكتساب المتعلم لهذا الجانب، بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجية" (ص.٣٧٣). ويتفق في ذلك مرعي والحيلة (٢٠١٢) بقولهما: "الكتاب هو المصدر الرئيس لتعلم المتعلمين، وهو مصدر مقروء، ويجب أن يشمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي سيتعلمها المتعلمون" (ص. ٢٥١).

تلك الأهمية للكتاب المدرسي جعلت أيّ عملية تطوير للمنهج ترتبط بإعادة صياغته بشكل يتوافق مع متطلبات التطوير المرغوبة، وقد ذكر الحربي (٢٠١٥) أنّ عملية تقويم الكتب المدرسية وتحليلها تقود إلى تطوير المناهج وتحسين محتوى الكتب من خلال الحذف والإضافة والتعديل، وقد تفيد في فهم محتوى الكتب، وتحسين عملية التدريس، وتوضيح ما في الكتب من وسائل وأنشطة؛ مما يزيد من فاعلية استخدامها.

ومن المقررات التي حظيت باهتمام وزارة التعليم مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؛ حيث عمدت إلى تطويرها، وبنائها بما يتوافق مع مكانة اللغة العربية؛ حيث إنها الأساس الذي يُستَند إليه في التربية من جميع النواحي؛ كما أنها مرتكز كل نشاط يُؤدَى في المدرسة سواءً كان استماعاً، وتحدثاً، أو قراءة، وكتابة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧).

ومقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من منتجات المشروع الشامل لتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية، وكان من أهم الأسس الاستراتيجية له –كما نصت عليه وثيقة الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام (١٤٣٤هـ)– : " قيام وزارة التربية والتعليم بالتركيز بشكل أساسي على تطوير السياسات والتخطيط والمعايير والمناهج الدراسية، وتحسين البيئة التعليمية، وإعداد قيادات ذات مستوى عال، وتوفير الموارد والأدوات لإدارات التربية والتعليم والمدارس، ودعم الابتكار والتميز والتنافس في الممارسات التعليمية، ودعم العملية التعليمية، وتمكين إدارات التربية والتعليم والمدارس من توفير فرص تعلم للطلبة كافةً، وفق المعايير العالمية ومحددات التحفيز والمحاسبية" (ص. ١٨). وكان من أهداف المشروع الشامل لتطوير المناهج أيضًا "تحسين مهارات اللغة العربية (القراءة والفهم والكتابة والتحدث والاستماع) لجميع الطلاب". وقد اعتمدت على تنظيم جديد، يراعي البعد الكلي الذي يبرز الوحدة العضوية للغة، من خلال تمثل أسلوب المدخل التكاملي على طريقة الوحدة التعليمية (الغفيلي، ٢٠١٤).

وعلى الرغم مما حَظِيت به مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام وعلى وجه التحديد مناهج المرحلة المتوسطة من اهتمام وتطوير، فإنها تواجه عددًا من المشكلات وجوانب القصور التي رصدتها بعض الدراسات؛ ومنها دراسة خليفة والشهري (٢٠١٦) وكان من أهم المشكلات التي حظيت بنسبة عالية حسب ما أظهرته نتائج الدراسة: عدم مناسبة أهداف مقررات لغتي الخالدة لإمكانات المتعلمين وقدراتهم، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة إلى أن

أساليب عرض المحتوى لا تناسب مستويات التلاميذ وقدراتهم، وأوصت الدراسة بضرورة ربط المحتوى بحياة المتعلمين وميولهم واحتياجاتهم.

وفي ذات السياق بحثت دراسة العنزي والسعودي (٢٠١٩) مشكلات مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وكانت أهم المشكلات المتعلقة بالمقرر الدراسي التي حظِيت بنسبة مرتفعة حسب ما أظهرته نتائج الدراسة: قلة الموضوعات التي تثير ميول المتعلمين واهتماماتهم، وقلة مراعاة الموضوعات للفروق الفردية بين المتعلمين، وضعف ارتباط المحتوى بواقع المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم، وصعوبة بعض الموضوعات على المتعلمين، وتركيز المحتوى على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي، كذلك ضعف مواكبة المحتوى لمتطلبات العصر الحالي ومستجداته، وقلة توافر المعايير العلمية في أسئلة التقويم الواردة في كتب اللغة العربية، إضافة إلى قلة الأنشطة اللغوية والأدبية المتضمنة في المقرر.

وقد قام الباحثون بتقويم مناهج اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومن تلك الدراسات دراسة عبد الرحمن (٢٠١٧) التي هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات ببعض مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الدوادمي، وقد أظهرت النتائج تطابق جميع مكونات كتاب اللغة العربية المطور مع أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات. ودراسة الصغير وقناعي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تعرف مدى تضمين كتب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة مهاراتِ التحدث المتعلقة بالأفكار والمعاني من وجهة نظر معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تضمين كتب لغتي بالمرحلة المتوسطة مهاراتِ التحدث المتعلقة بالأفكار والمعاني ككل من وجهة نظر معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية لمدى تضمين كتب لغتي الخالدة مهاراتِ التحدث تعزى لمتغيرات الجنس وعدد الدورات التدريبية والصفوف الدراسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الوظيفة التعليمية أو سنوات الخبرة في التدريس.

وتناول عدد من الباحثين تحليل مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؛ ومنها: دراسة آل سرحان (٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرف درجة تضمن محتوى مقرر لغتي الخالدة مهارات الحوار المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تضمن مهارات الحوار في مقرر لغتي الخالدة لم تكن كافية. ودراسة البشري (٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرف مدى تضمين مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة مهاراتِ الاستماع مقابل المهارات الأخرى (القراءة، والكتابة، والتحدث)، وأظهرت النتائج قصورًا في تضمين مهارة الاستماع في تلك المقررات، ودراسة الفهيقي والجليدي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الحياة، وأظهرت النتائج أن تضمين مهارات الحياة في محتوى الكتاب تراوح بين المتوسط والضعيف. وتناولت دراسة عطيف (٢٠٢١) في دراسة تحليلية تقويم محتوى مناهج اللغة العربية المرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تعزيز الشخصية، وأظهرت النتائج ضعفًا في

ذلك. وتناولت دراسة الرحيلي (٢٠٢٢) تحليل محتوى مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة لتعرف درجة تضمينها المهارات الإملائية في ضوء وثيقة معايير تعلم اللغة العربية، وأظهرت النتائج أن وثيقة منهج تعليم اللغة أغفلت بعض المهارات الإملائية الواردة في مقررات لغتي الخالدة..

وعلى مستوى تحليل محتوى مقررات لغتي الخالدة في ضوء المعايير تناولت دراسة النصار والمالكي (٢٠١٨) تحليل منهج لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء المعايير والأسس العامة لمناهج اللغة العربية، والكشف عن مواطن الضعف والقوة في هذا المنهج، وأظهرت النتائج أن التطبيقات التربوية للمعايير والأسس العلمية لبناء مناهج اللغة العربية كانت واردة في المنهج بدءًا بالمكونات وانتهاء بالأنشطة والتدريبات، وأن منهج لغتي يعتمد بالدرجة الأولى على الاستراتيجيات التي يفعلها المعلم، كما بينت ضعف المخرجات التعليمية للمتعلم رغم جودة الأهداف والمحتوى. كذلك دراسة النصار (٢٠١٩) وقد هدفت إلى تعرف درجة تضمين أسس بناء المناهج في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالفصل الدراسي الثاني مستندًا إلى وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومقتصرًا على ثلاثة أسس (العقدي، والنفسي، والاجتماعي). وأظهرت النتائج تضمن أسس بناء المنهج في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بدرجة متوسطة.

وبشكل خاص اقتصرت بعض الدراسات على تقويم أنشطة التعلم في مقررات اللغة العربية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ ومنها دراسة الخيري (٢٠١٤) التي هدفت إلى تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وتوصلت إلى أن مراعاة نشاطات التعلم لمجال الألفاظ والتراكيب ولمجال الأفكار والمعاني كان بنسبة مرتفعة، وأمّا مراعاة مجال العاطفة ومجال الصور والأخيلة كان بنسبة مرتفعة ومراعاة مجال الموسيقى كان بنسبة منخفضة. كذلك دراسة الذيابي (٢٠١٤) التي هدفت إلى تقويم أنشطة كتاب لغتي الخالدة بالصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ. وقد أظهرت نتائجها أن بعض مهارات الاستماع في مقرر لغتي الخالدة تراوحت ما بين ضعيفة ومرتفعة، في حين أن هناك بعض المهارات الفرعية التي لم تراع. ودراسة الزهراني (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وقد أظهرت نتائجها أن درجات مراعاة نشاطات التعلم لمهارات القراءة الإبداعية تراوحت ما بين منخفضة إلى مرتفعة. ودراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩) التي هدفت إلى تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائجها ضعف تضمين مهارات الفهم القرائي. ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى تقويم الأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، وقد أظهرت نتائجها ضعفًا في مراعاة الأنشطة لمهارات التفكير المستقبلي.

وبتأمل ما سبق يتبين أن الدراسات تُشير إلى وجود كثير من المشكلات في مناهج تعليم اللغة العربية بشكل عام، وتعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بشكل خاص، وربما يعود ذلك إلى عدم مراعاة التمايز في التعليم، فالتعليم المتمايز يقوم على مبدأ تحقيق فاعلية التعليم بتنويع طرق عرض المحتوى التعليمي، واستراتيجيات تدريسه، وتصميم أنشطته التعليمية، وتنويع أساليب التقويم، ذلك بدوره ينعكس على تحقيق فرص مختلفة لنجاح التعليم وتحقيق أهدافه المنشودة،

وهذا ما يراه شواهين (٢٠١٤، ص. ٨) بأن التعليم المتمايز يحقق فعّالية التعليم وذلك بتزويد المتعلمين بطرق مختلفة ومتنوعة؛ لمساعدتهم في اكتساب المحتوى، وبناء المعاني، وتوليد الأفكار، وتطوير مواد تعليمية، وطرق مناسبة للتقويم؛ ليتسنى لهم أن يتعلموا بشكل فعَّال داخل الصف الدراسي. كما أكّد طلبة (٢٠١٨)، والعطوي (٢٠١٨) ومرعي (٢٠١٩) والسويفي وطلبة (٢٠٢١) أن التمايز في التعليم لابد أن يراعي ميول المتعلمين ورغباتهم واستعداداتهم وخصائصهم وأنماط التعلم لديهم.

ولم يقف دور التربويين عند هذا المجال بل أكّدوا ضرورة تضمين خصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم وحاجاتهم وقدراتهم في الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية، فتُؤكد كوثر كوجك وآخرين (٢٠٠٨) أن تقديم المنهج بطرق متنوعة يقوم على مقارنة المحتوى بخصائص المتعلمين، وأشار القرني (٢٠١٧) إلى ضرورة الممايزة بين الأهداف والمحتوى والنتائج، كذلك ذكر طلبة (٢٠١٨) أنه ينبغي عرض المحتوى في صورة أنشطة تفاعلية تتوافق وأنماط المتعلمين المختلفة. وفي ذات السياق أشارت توملينسون (٢٠٠٥) إلى أن المجالات التي يستطيع المعلم الممايزة فيها هي المحتوى وهو ما يريد للمتعلمين أن يتعلموه، والآليات أو المواد التي يتم عبرها تحقيق ذلك، والعمليات وهي تصف الأنشطة المصممة للتأكد من أن المتعلمين يستخدمون المهارات الأساسية لفهم الأفكار والمعلومات الأساسية، والنواتج هي الوسائل التي يعرض من خلالها المتعلمون ما تعلموه ويتوسعون فيه. وأكدّ شواهين (٢٠١٤) أن تطبيق التمايز يكون في المحتوى، والمهام الصفية، والواجبات المنزلية، وكذلك التمايز في مدى تحقق الأهداف التعليمية ومدى فهم المتعلمين.

ما سبق يؤكد أن التعليم المتمايز عبارة عن تطويع التعليم بعناصره لتحقيق ذات المخرجات التعليمية لدى جميع المتعلمين على اختلاف أنماطهم ومستوياتهم التعليمية، ويُعدّ التعليم المتمايز امتدادًا للفلسفات التربوية التي تقوم على مبدأ تحقيق فاعلية التعليم بتنويع طرق عرض المحتوى التعليمي، واستراتيجيات تدريسه، وتصميم أنشطته التعليمية، وتنويع أساليب التقويم، ذلك بدوره ينعكس على تحقيق فرص مختلفة لنجاح التعليم وتحقيق أهدافه المنشودة، وهذا ما يراه شواهين (٢٠١٤، ص. ٨) بأن التعليم المتمايز امتدادٌ لفلسفة التعليم الفعّال الذي يعتمد على تزويد المتعلمين بطرق مختلفة ومتنوعة؛ لمساعدتهم في اكتساب المحتوى، وبناء المعاني، وتوليد الأفكار، وتطوير مواد تعليمية، وطرق مناسبة للتقويم؛ ليتسنى لهم أن يتعلموا بشكل فعَّال داخل الصف، لذا يجب أن يكون التمايز في التعليم في عناصر العملية التعليمية؛ لضمان حصول المتعلمين على تعليم يلبي رغباتهم وميولهم واحتياجاتهم، ويتوافق مع مستوياتهم وأنماطهم التعليمية، فيرى عبيدات وأبو السميد (٢٠١٣) إمكانية التمايز في العناصر الآتية:

١- الأهداف: ويتم بوضع المعلم أهدافًا متمايزة للمتعلمين بحيث يكتفي بوضع أهداف معرفية لدى بعضهم، وأهداف تحليلية لدى بعضهم الآخر.

٢- الأساليب: يُعدّ استخدام أساليب التدريس المتنوعة والمتمايزة أساسًا في التعليم المتمايز؛ إذ باستطاعة المعلم أن يكلف المتعلمين بمهمات وأنشطة متنوعة، فيجد بعضهم يفضل التعلم ذاتيًا، والبعض الآخر يفضل التعلم بالمشروعات، وهناك من يتعلم بحلّ المشكلات، وهناك من يتعلم بالممارسة والتدريب العملي، ومنهم من يتعلم بالحوار والمناقشة.

٣- المخرجات: كأن يكتفي المعلم بمخرجات محدودة يحققها بعض المتعلمين، ويطلب من آخرين مخرجات أكثر عمقًا دراسيًّا.

وبما أن التمايز يقوم على مراعاة خصائص النمو للمتعلمين؛ فلذا يجب تأكيد أن المرحلة المتوسطة تنفرد بخصائص ومتطلبات دون غيرها من المراحل الدراسية؛كونها تتسم بتغيرات كمية وكيفية، تبرز في عدّة مظاهر وتغيرات، فقد أشار عقل (٢٠١٩) إلى أن من تلك المظاهر نمو التذكر القائم على الفهم والاستنتاج، والقدرة على التخيل والتحليل والتجريد والاستنتاج، ومحاولة الاستقلال وتأكيد الذات. وذكر أبو سيف والقحطاني (٢٠١٦) أن المراهق تزداد لديه القدرة على التذكر والحفظ، وسرعة الإدراك الحسي، والمرونة العقلية، وحرية التفكير، واتساع الخيال، ويميل في هذه المرحلة إلى الثقة بالنفس، وتأكيد الذات، والاندماج مع الرفاق.

تلك الخصائص يقابلها متطلبات للتعلم بصفة عامة – والتعلم اللغوي على وجه الخصوص- وقد أكدّ العذيقي (٢٠١٦) أن من متطلبات التعلم بالمرحلة المتوسطة الاستفادة من الفروق الفردية بين المتعلمين في تنويع طرق التدريس، وتنويع الموضوعات التي تتناسب مع ميولهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم، وضرورة مراعاة ميولهم ورغباتهم، وتشجيعهم على العمل ضمن مجموعات تعاونية تتضمن تنوعاً في الاستراتيجيات، وذلك لمقابلة التمايز في القدرات، والميول، والمهارات ، ولتلبية هذه الاختلافات في الاستعدادات والقدرات والميول والاهتمامات أصبح احترام التنوع الموجود بين المتعلمين داخل الفصل الواحد من أكبر التحديات التي تقابل النظم التعليمية في القرن الحادي والعشرين على مستوى العالم، وأسهل طريقة للتواصل مع كل المتعلمين – على اختلافهم – هي منحهم التنوع والاختيار (جنسن، ٢٠٠٦، ص. ٣٧). ولاحتواء هذا التنوع الموجود داخل الصف الدراسي ظهر اتجاه من اتجاهات التدريس والتعلم المعاصرة، يرى أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم وعُرفَ بالتعليم المتمايز (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ص.٢٥).

وقد تناول الباحثون مفهوم التعليم المتمايز، وتعددت آراؤهم؛ إذ عرفه فرير (Ferrier,2007. P.26) بأنه: استراتيجية تعليمية يستخدمها المعلمون لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين داخل الفصول الدراسية. وعرفته كوجك وآخرون (٢٠٠٨) بأنه: " التعرف على اختلاف وتنوع خلفيات الطلاب، ومدى استعدادهم للتعلم، والتعرف على ميولهم واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وأنماط ذكاءاتهم، ثم العمل على الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم المنهج بطرق متنوعة، أي أنه عملية مقارنة بين المحتوى وطرق تقديمه وصفات وخصائص المتعلمين في فصل دراسي واحد" (ص.٢٥). ويرى ماكسي (Maxey,2013) أن التعليم المتمايز: عملية التنويع في تعليم المتعلمين وفق احتياجات كل متعلم منهم.

وفي مجال تعليم اللغة العربية تناول الباحثون مفهوم التعليم المتمايز في دراساتهم بوجهات نظر متقاربة؛ فعرفه القرني (٢٠١٧) بأنه: " استراتيجية تعليمية حديثة تتمركز حول المتعلم وتأخذ بعين الاعتبار التمايز والاختلاف الموجود بين تلاميذ الفصل الواحد، وتعمل هذه الاستراتيجية على تلبية الاحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للتلاميذ؛ حيث يبدأ المعلم من حيث الوضع الذي يكون عليه التلميذ، وليس من مقدمة دليل المنهج. ويمكن أن يأخذ التعليم المتمايز

أشكالًا وأساليب تعليمية مختلفة مثل التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة والتدريس وفق أنماط المتعلمين والتعلم التعاوني، ويمكن للمعلم الذي يعمل وفق مبادئ التعليم المتمايز أن يمايز بين الأهداف والمحتوى والناتج. وتعتبر المرونة والاحترام المتبادل من أهم أسس هذا النوع من التعليم" (ص. ٢٤٩).

وفي ذات السياق ورد في تعريف التعليم المتمايز بدراسة القرني (٢٠١٧) بأنه يأخذ أشكالًا وأساليب تعليمية مختلفة؛ مثل: التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، والتدريس وفق أنماط المتعلمين، والتعلم التعاوني، وهذا يعطي مؤشرًا على أن توظيف التعليم المتمايز في التدريس يأخذ أشكالًا عدّة؛ استجابة للاختلافات بين المتعلمين، إلا أنه في الوقت ذاته يتداخل مع عدد من المصطلحات التي قد تعطي تصوراً بأنها تتضمن مفهوم التدريس المتمايز رغم الفرق الشاسع بينهم؛ ولعل أهم تلك المصطلحات هو تفريد التعليم، ومبدأ الفروق الفردية؛ فتفريد التعليم يركز على كل متعلم منفرد عن غيره، وفي ذلك أشارت كوثر كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص. ٣٩) إلى أن تنويع التدريس لا يركز على كل متعلم منفرداً ويضع له برنامجه الخاص، ولكن يركز على معرفة قدرات المتعلمين وميولهم وخلفياتهم ، وباستخدام استراتيجية المجموعات المرنة يوزع المعلم المتعلمين في مجموعات صغيرة، أو يطلب من كل متعلم العمل مع زميل له، وذلك وفقاً لمحور التشابه بين المتعلمين بمعنى أن المجموعات لا تكون ثابتة طوال العام، ولكنها تختلف من موضوع إلى آخر. أما تفريد التعليم فيتطلب التزام كل متعلم بالبرنامج الذي خُطِّط خصيصاً له طوال العام.

كما يقوم التعليم المتمايز على تنويع التدريس؛ لتلبية احتياجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم ومستوياتهم، وفي ذلك ذكرت صاكال وخليفة (٢٠١٧، ص. ١١) أن التعليم المتمايز فلسفة تربوية تُبنى على أساس تنويع المعلمِ طرائقَ تدريسه؛ تبعًا لاختلافات المتعلمين؛ لتتماشى مع تنوع قدرات المتعلمين في الفصل وميولهم ومهاراتهم؛ بمعنى أن المعلم يعدل في عناصر المنهج لتتوافق مع خصائص المتعلمين، وليس العكس، فلا يجب أن يتوقع المعلم أن يغير المتعلم نفسه ليتوافق مع المنهج. وأكّد عطية (٢٠٠٩، ص. ٣٢٦) أن التدريس المتمايز يسعى إلى تحقيق المخرجات نفسها ولكن بأساليب وعمليات مختلفة.

ويأخذ التعليم المتمايز في مجال التدريس أشكالًا عدّة؛ منها التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، وفيها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات من خلال تعرف المعلم على ذكاءات التلاميذ، وتدريسهم وفقها (مرعي، ٢٠١٩، ص.٦٣٩). والتدريس وفق أنماط المتعلمين، وفيها يتم توجه أساليب التدريس وإجراءاته نحو الطرائق الخاصة والمفضلة لدى المتعلم، والتي من خلالها يُفضل استقبال المعلومات ومعالجتها وتشمل النمط (الحركي، السمعي، البصري) (العلية، ٢٠١٢). والتعليم التعاوني: قد يلجأ المعلم إلى تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متجانسة، وفق ميولهم وأنماط تعلمهم، أو ذكاءاتهم المتعددة لتحقيق أهداف التعلم (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ص. ١٦٦).

وقد تنوعت الاستراتيجيات التي تقع تحت مظلة التعليم المتمايز، ويتضح ذلك من خلال بعض الدراسات التي تناولته في الميدان فعلى سبيل المثال استخدمت دراسة طلبة (٢٠١٨) الأنشطة المتدرجة، والخرائط الذهنية، والحوار والمناقشة، والتعلم بالتعاقد، والمجموعات المرنة. واستخدمت دراسة الريس وآخرين (٢٠١٨) حلقات الأدب، وفكر زاوج

شارك، والأنشطة المتدرجة، والتعلم القائم على المشروعات، وخرائط المفاهيم، والأجندات الشخصية، ولوحة الخيارات. في حين وظفت دراسة مرعي (٢٠١٩) بعض استراتيجيات التعليم المتمايز وفق أنماط التعلم؛ ففي النمط السمعي استخدمت المناقشة، والعصف الذهني، والقراءة بصوت عال، والعروض الشفوية، وفي النمط البصري استخدمت البطاقات الخاطفة، والصور والرسوم، والخرائط الذهنية، وفي النمط الحركي استخدمت الألعاب التعليمية، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، وجميعها أظهرت نتائج إيجابية لاستراتيجيات التعليم المتمايز لدى المتعلمين.

ويقوم تمايز التعليم على عدد من النظريات، فتشير درابيو (Drapeau, 2004) إلى أنه تأثر بالنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي الذي نادى بأن يتم التعليم وفقًا لاستعدادات المتعلمين وقدراتهم. وتعدَّ النظرية البنائية الاجتماعية واحدة من النظريات التي تأثر بها التعليم المتمايز؛ حيث يرى حسين (٢٠٠٩، ص. ٩١) بأن فيجوتسكي – وهو العالم الروسي الذي ظهرت على يده هذه النظرية– يعتقد أنّ العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات، وفي محاولة تحقيق الفهم يربط المتعلم المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ويشكل معنى جديداً، وتختلف أفكار فيجوتسكي عن أفكار بياجيه؛ إذ كان تركيز بياجيه على مراحل النمو العقلي بغض النظر عن السياق الاجتماعي نجد أن فيجوتسكي أعطى أهمية أكبر للجانب الاجتماعي من التعلم

كما تؤكّد درابيو (Drapeau, 2004) أن تمايز التعليم تأثر بنظرية الذكاءات المتعددة التي ترجع إلى هوارد جاردنرGardener في بداية الثمانينيات (١٩٨٣)؛ التي انطلقت من البحوث المعرفية الحديثة التي أوضحت أن المتعلمين مختلفون في عقولهم، وأنهم يتعلمون، ويتذكرون، ويفهمون بطرق مختلفة (عبيدات، وأبو السميد، ٢٠١٣، ص. ٢٥٣).

وتأثر تمايز التعليم كذلك بنظرية عمل المخ البشري وأنماط التعلم، التي تُعدّ أهم الاتجاهات العلمية في مجال البحوث المتعلقة بالعقل، والتي لها علاقة بالتعليم المتمايز فقد ظهر نموذج التعلم القائم على العقل، وتمخضت نتائج دراسات المخ البشري عن اكتشافات أفضل تعلّم طبيعيّ للعقل، فهذا النموذج يشمل العديد من مفاهيم التعلم الفعال التي تهدد نموذج التعلم التقليدي بالانهيار (جستن، ٢٠٠٦، ص. ١٣).

وفي هذا السياق أكّد زيتون (٢٠٠٣) أن أنماط التعلم سمعية وبصرية وحركيَّة، ويتم التدريس وفق أنماط التعلم بمراعاة النمط المناسب لكل متعلم، فعندما يستطيع المعلم أن يوافق النمط التعليمي للمتعلم، سيجد أن اتجاهات المتعلم نحو المادة قد تحسنت، وكذلك العمل المدرسي، والأنشطة، والتحصيل، والتفكير وصولًا إلى تحقيق الأهداف والغايات المنشودة في المناهج وتدريسها.

وينطلق التعليم المتمايز من عدد من الأسس التي تقوم على مراعاة التمايز والاختلاف بين المتعلمين لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع، وقد بيّنت كوثر كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص. ٣٨) أن المتعلمين بينهم اختلافات، ويتعلمون بطرق مختلفة.

وترى توملينسون (٢٠٠٥) أن من أسس التعليم المتمايز أنه يهدف إلى تحقيق النمو بأقصى درجاته والنجاح لكل متعلم، كما أن تعديل المحتوى، والعملية، والناتج تكون استجابة لاستعداد المتعلم وأسلوبه التعليمي، وفيه يخطَّط المحتوى

بناء على معرفة المعلم بالفروق بين المتعلمين، وتستمر عملية التقويم بهدف ملاءمة المهمات لحاجات المتعلمين، إضافة إلى تصميم أنشطة سهلة باعثة للاحترام يشارك فيها كل المتعلمين بالتساوي بحيث لا يبدو كل نشاط منفصلًا عن الآخر، ويرى روجوتسن (٢٠١٢) أن التمايز الفعّال يُبنى على ثلاثة أسس، تبدأ بالتخطيط للمحتوى عبر معرفة معارف ومهارات المتعلمين حول الموضوع، وتبدأ المرحلة الثانية من خلال ما سيقدمه المعلم من تعديلات في المحتوى والعملية والمنتج والبيئة التعليمية لمساعدة المتعلمين في إحراز مستويات متقدمة، أما المرحلة الثالثة فتركز على ما تعلمه المتعلمون والتقدم الذي أحرزوه.

وأشار سميتون (Smeeton, 2016) إلى أن تمايز المحتوى التعليمي، يعني المادة الدراسية، بما تتضمنه من معارف وجوانب فهم ومهارات يتوقع المعلمون من المتعلمين تعلمها، وباستخدام التمايز فإنّ المعلم لن يغير المحتوى التعليمي، ولكن يغير عرض المواد التعليمية، وهو المقصود بتمايز المحتوى

وقد أثبت الباحثون من خلال دراساتهم الدور الإيجابي للتعليم المتمايز، ففي دراسة ريس وآخرين (Reis & et al, 2011) التي هدفت إلى تعرف أثر القراءة المتمايزة على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، طُبقت على خمسة صفوف دراسية قسموا وفق مستوياتهم الدراسية إلى مجموعات متباينة وفق المناطق الجغرافية المختلفة يقدم لهم محتوى قرائي إثرائي تفاعلي، أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا للقراءة المتمايزة على الفهم القرائي. وكذلك دراسة اليسيا (Alicia, 2012) التي هدفت إلى تعرف أثر التعليم المتمايز على القراءة لدى طلاب الصف الأول الابتدائي غرب ولاية تينيسي، وفيها قُسِّم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات متجانسة؛ مجموعة تتضمن التلاميذ المتعثرين في القراءة، ومجموعة تتضمن ذوي القدرات القرائية العادية، ومجموعة تتضمن ذوي المستوى المتقدم في القراءة، وأظهرت نتائجها أثرًا إيجابيًا للتعليم المتمايز. وفي دراسة ديدريك وآخرين (Dedrick & et al, 2015) التي هدفت إلى تعرف أثر القراءة المتمايزة على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي واتجاهاتهم نحو القراءة قُدِّم المنهج بطرق متنوعة تناسب الاختلافات بين التلاميذ، وأظهرت نتائجها أثرًا إيجابيًا للتعليم المتمايز على الفهم القرائي وكذلك الاتجاه نحو القراءة. وفي دراسة طلبة (٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري في النصوص القرائية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، روعيت الفروق الفردية وأنماط تعلم تلميذات الصف الأول الإعدادي، من خلال عرض محتوى دروس القراءة والنصوص في صورة أنشطة تفاعلية تتوافق مع أنماط تعلمهن المختلفة: السمعية والبصرية والحركية من جانب، والتحليلية والتأملية من جانب آخر، وأظهرت نتائجها فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة التحليلية. كذلك دراسة مرعي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، وفيها روعيت خصائص التلاميذ وهي أنماط التعلم (بصري، سمعي، حسي) ومستوى التلميذ (ضعيف، متوسط، متفوق) وأظهرت النتائج فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإملائية.

عطفاً على ما سبق، وفي ضوء دور التعليم المتمايز الإيجابي الذي أثبتته نتائج الدراسات التي أظهرت أثرًا إيجابيًا لاستخدام استراتيجياته في تنمية التحصيل والمهارات اللغوية؛ ومنها: دراسات (Reis & et al, 2011)؛ و(Alicia,

2012)؛ (Dedrick & et al, 2015)؛ والقرني، (٢٠١٧)؛ وطلبة، (٢٠١٨)؛ ومرعي، (٢٠١٩)؛ ومحمد (٢٠٢١)، كذلك الدراسات التي أظهرت نتائجها ضعفًا في وعي معلمي اللغة العربية بالتعليم المتمايز ومدى ممارستهم لاستراتيجياته؛ ومنها دراسة عبد العزيز وآخرين (٢٠١٩) التي هدفت للكشف عن مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدى ممارستهم لها، وكذلك وجود صعوبات ومعوقات بنسبة مرتفعة في تطبيق التعليم المتمايز متعلقة بالمنهج المدرسي كما في دراستي (البرديني، ٢٠٢٠؛ والناصر، ٢٠٢٠) التي هدفت لتقصي معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، واستجابة لتوصيات تلك الدراسات التي أوصت بضرورة تطوير مناهج اللغة العربية لتواكب متطلبات التعليم المتمايز، فإن هذا البحث يأتي للكشف عن مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

على الرغم مما حظِيت به مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من اهتمام وتطوير إلّا أنّها تواجه بعض المشكلات في معايير التعليم المتمايز كما أظهرته نتائج دراستي خليفة والشهري (٢٠١٦)؛ والعنزي والسعودي (٢٠١٩) أهمها أن مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا تناسب مستوياتهم وميولهم. كما تواجه مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة قصورًا في تضمين بعض المهارات اللغوية ومهارات التفكير في أنشطة التعلم كالفهم القرائي، والتذوق الأدبي، والقراءة الإبداعية، والاستماع، كما أظهرته نتائج دراسة الخيري (٢٠١٤)، والذيابي (٢٠١٤)، والزهراني (٢٠١٦)، والأحمدي وبريكيت (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠٢١). كذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات التي تناولت تحليل محتوى مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المهارات والمعايير قصورًا في تضمين تلك المهارات والمعايير في محتوى مقررات لغتي الخالدة؛ حيث جاءت بنسب تراوحت ما بين ضعيفة ومتوسطة؛ ومنها دراسة آل سرحان (٢٠١٧)، والبشري (٢٠١٧)، وعطيف (٢٠٢١)، والفهيقي والجليدي (٢٠١٩)، والبشر (٢٠٢٢)، والرحيلي (٢٠٢٢). ومن جانب آخر فإن مراعاة مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة معاييرَ بناء المنهج لم يكن على الوجه المطلوب وفق ما أظهرته دراسة النصار (٢٠١٩) وعلى وجه الخصوص الأسس النفسية للطلاب. وبالاستناد إلى واقع التعليم المتمايز من خلال نتائج الدراسات التي أظهرت فاعليته؛ ومنها: دراسة (Reis & et al, 2011)؛ و(Alicia, 2012)؛ (Dedrick & et al, 2015)؛ والقرني، (٢٠١٧)؛ وطلبة، (٢٠١٨)؛ ومرعي، (٢٠١٩)؛ ومحمد (٢٠٢١)، وفي المقابل الصعوبات والمعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي التي يواجهها تطبيق التعليم المتمايز وفقًا لنتائج دراستي البرديني (٢٠٢٠)، والناصر (٢٠٢٠)، واستجابة لتوصيات تلك الدراسات بضرورة تطوير مناهج اللغة العربية لتواكب متطلبات التعليم المتمايز؛ وحيث إنّ الباحثة لم تجد – في حدود علمها– دراسة تناولت تحليل أو تقويم مقررات اللغة العربية في ضوء معايير التعليم المتمايز فإنّ البحث الحالي سيركز على الكشف عن مدى تحقيق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، مقتصرًا على الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة

المتوسطة؟ وتفرع عنه الأسئلة التالية:

١- ما معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة؟
٢- ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أهداف مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟
٣- ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في محتوى مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟
٤- ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أنشطة التعلم بمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

١- إعداد قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.
٢- تعرف درجة تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة المتعلقة بالأهداف.
٣- تعرف درجة تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة المتعلقة بالمحتوى.
٤- تعرف درجة تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة المتعلقة بأنشطة التعلم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد في:

١- المساهمة في المراجعة المستمرة لمقررات لغتي الخالدة؛ حيث تقدم نتائج البحث تغذية راجعة يمكن أن يستفيد منها واضعو مناهج اللغة العربية ومطوروها بالمرحلة المتوسطة؛ حيث تحدد لهم معايير التعليم المتمايز التي ينبغي تحققها في مقررات لغتي الخالدة.
٢- تقديم قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة يمكن أن يستفيد منها القائمون على تعليم اللغة العربية؛ حيث يتم التخطيط في ضوئها، وبناء عليها توجه الممارسات التدريسية.
٣- المساهمة في سدّ الفجوة البحثية في مجال الكشف عن مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة نظرًا لقلّة الدراسات – في حدود علم الباحثة- في مجال معايير التعليم المتمايز، والتي قد يستفيد منها الباحثون في إجراء دراسات وبحوث ذات علاقة.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على الآتي:

١- قائمة معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وبطاقة التحليل التي تم التوصل إليهما في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وآراء الخبراء.
٢- الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم المضمنة في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة للعام الدراسي (١٤٤٣هـ) للفصول الثلاثة الأول والثاني والثالث.

مصطلحات البحث:

معايير التعليم المتمايز:

عرف زيتون (٢٠٠٣) المعايير بأنها: "العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير أداء المعلم" (ص. ١١٥).

وتعرف معايير التعليم المتمايز في هذا البحث بأنها: عبارات تحدد مدى تلبية مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة لخصائص المتعلمين، ومستويات تفكيرهم، وذكاءاتهم المتعددة، وأنماط التعلم لديهم التي تميز بعضهم عن بعض، وذلك في مجالات: (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم).

مقررات لغتي الخالدة:

عرّف علي (١٤٣٢هـ) المقرر الدراسي بأنه: "جزء من البرنامج الدراسي يحتوي على مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يُلزم التلاميذ بدراستها في فترة زمنية محددة، تتراوح بين فصل دراسي واحد أو عام دراسي كامل وفق خطة محددة، ويُعطى المقرر المدرسي عنوانًا ومستوى تعليميًّا أو رقمًا محددًا، مثل: علوم الصف الخامس الابتدائي..." (ص.١٩).

ويقصد بمقررات لغتي الخالدة في هذا البحث: الكتب التعليمية لمقررات اللغة العربية (لغتي الخالدة) التي يدرسها طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في الفصول الدراسية الثلاثة الأول والثاني والثالث للعام الدراسي (١٤٤٣هـ) بالمملكة العربية السعودية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف واقع الظاهرة المراد دراستها.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة للعام الدراسي (١٤٤٣هـ)، وعددها ستة كتب، وقد اقتصرت العينة على (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم) في (٦) وحدات دراسية في تلك المقررات ويوضح الجدول الآتي المقررات التي حُلِّلت:

جدول رقم (١)عينة التحليل

المقرر	الصف الدراسي	الوحدة الدراسية	عدد الأهداف	عدد النصوص	عدد الأنشطة
لغتي الخالدة	الأول المتوسط	الوطن	١١	٥	٨٨
		البيئة والصحة	١٢	٥	٧٤
	الثاني المتوسط	نوادر وقيم	١٤	٥	٦٢
		قضايا الشباب	١٥	٦	٥٨
	الثالث المتوسط	حقوق وواجبات	١٤	٦	٥٥
		الثورة المعلوماتية	١٣	٦	٧٣
المجموع	٣	٦	٧٩	٣٣	٤١٠

أدوات البحث:

أعدت الباحثة قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، وبطاقة التحليل في ضوء القائمة، وفيما يأتي توضيح خُطوات بناء هاتين الأداتين:

أولًا– قائمة معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة:

١– الهدف من القائمة: تحديد معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة.

٢– مصادر بناء القائمة: تم بناء القائمة بالاعتماد على ما ورد في الدراسات السابقة التي تناولت التعليم المتمايز، والكتابات المتخصصة فيه.

٣– وصف القائمة في صورتها الأولية: في ضوء المصادر السابقة توصل البحث إلى (٤) معايير متضمنة (٢٧) مؤشرًا لثلاثة مجالات؛ هي: (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم) نظمت في صورة استمارة يمكن الإجابة عنها بأبعاد ثلاثة هي: مدى ملاءمتها مقرراتِ لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة (ملائمة، غير ملائمة)، درجة أهميتها (مهمة بدرجة عالية، مهمة بدرجة متوسطة، غير مهمة)، ومدى ارتباط كل مؤشر بمعياره (مرتبط، غير مرتبط).

٤– صدق القائمة: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق القائمة على صدق المحكمين؛ حيث عرضت القائمة – بصورتها الأولية– على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.

٥– حساب نسب الاتفاق بين محكمي القائمة: حُسبَت نسب الاتفاق بين محكمي القائمة عن طريق تطبيق معادلة (cooper) وقد عدّت الباحثة المعايير التي حظيت بمتوسط نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر مناسبة.

٦– وصف القائمة في صورتها النهائية: اشتملت القائمة في صورتها النهائية على (٤) معايير متضمنة (٢١) مؤشرًا لثلاثة مجالات؛ هي: (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم).

ثانيًا– بطاقة التحليل:

أُعدت بطاقة تحليل الكتب؛ لاستخدامها في رصد تكرار معايير التعليم المتمايز، ونسبها المئوية في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وتم ذلك في ضوء عدد من الاعتبارات:

١– تحديد الهدف من بطاقة التحليل: وتمثل في رصد تكرارات مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، ونسبها المئوية.

٢– تحديد فئات التحليل: حُددت فئات التحليل في معايير التمايز ومؤشراتها التي توصل إليها البحث الحالي، وعددها (٤) معايير، و(٢١) مؤشرًا، ووُصفت فئات التحليل وشُرِحت لضمان الاتفاق على دلالتها أثناء عملية التحليل.

٣– تحديد وحدة التحليل: تمثلت وحدة التحليل في كل جملة تمثل هدفًا تعليميًا أو محتوىً ونشاطًا تعليميًا في مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة.

٤– إعداد بطاقة التحليل: متضمنة فئات التحليل لكل مجال من مجالات التحليل (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم)، وخانات رصد التكرار لكل فئة.

٥– إجراءات التحليل: التزمتُ بعدد من الخطوات لضمان نجاح التحليل؛ هي:

- القراءة المركزة لفئات التحليل والتوصيف الإجرائي المرتبط لكل فئة.
- الاطلاع على مجالات التقويم المستهدفة في مقررات لغتي الخالدة عينة التحليل؛ لتكوين فكرة شاملة عن طبيعة محتوياتها.
- تحليل مجالات كل مقرر على حدة.
- حساب التكرارات حسب تحقق كل معيار ومؤشراته في المجالات المستهدفة بالتحليل في المقررات.
- حساب التكرارات أثناء عملية التحليل بوضع علامة (✓) عن كل تكرار ثم تحويلها إلى درجات.

٦– صدق بطاقة التحليل: للتأكد من ذلك عرضتُ البطاقة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في مدى وضوح التوصيف الإجرائي لكل فئة من فئات التحليل (واضحة، غير واضحة)، مدى مناسبة وحدة التحليل للمحتوى المراد تحليله (مناسبة، غير مناسبة)، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على البطاقة؛ حيث لم يكن لهم ملاحظات عليها.

٧– ثبات التحليل: استخدمت طريقة اتفاق المحلل مع محلل آخر وقد استعانت الباحثة بزميل من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ حيث اختير عدد من الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم عشوائيًا بلغ مجموعها (٢٠٠) هدف تعليمي ونص لغوي ونشاط تعليمي، وحُلِّلت ثم حُسب ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي $R = \frac{M2}{N1+N2}$ والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)ثبات التحليل

المعايير	ثبات التحليل
مراعاة خصائص المتعلم	%٩٠
تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا	%٩٢.٥
مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم (سمعي، بصري، حسي)	%٨٥
تنمية أنواع الذكاءات المختلفة	%٨٢.٥
المجموع	٨٧.٥

ويُلاحظ من الجدول رقم (٢) أن نسب الاتفاق تراوحت بين (٨٢.٥- ٩٢.٥)، وبلغت نسبة الثبات الكلي (٨٧.٥%) وهي نسب تشير لثبات استمارة التحليل، وبذلك تعطي مؤشرًا مطمئنًا لإمكانية الاعتماد عليها في تحقيق أهداف البحث.

جدول رقم (٣)تفسير نسبة تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة

النسبة	مدى التحقيق
٣٥-٠	غير متحققة
٥٥-٣٦	متحققة إلى حدما
٨٥-٥٦	متحققة
١٠٠-٨٦	متحققة تماما

الأساليب الإحصائية:

أُستخدمت التكرارات والنسب المئوية؛ لتحديد معايير التعليم المتمايز، وللتعرف على مدى تحققها في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وكذلك معادلة هولستي $R = \frac{C_{12}}{C_{1+C_2}}$؛ لحساب عدد مرات الاتفاق بين المحللين.

نتائج البحث:

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة"؟ توصل البحث إلى قائمة بمعايير التعليم المتمايز ومؤشراتها اللازمة لمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؛ حيث تكونت (٤) معايير اندرج تحتها (٢١) مؤشرًا في مجالات (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم) على النحو الآتي:

أولًا- مراعاة خصائص المتعلم؛ وتضمن مؤشرات: النمو الحركي، والنمو العقلي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، والنمو اللغوي.

ثانيًا- تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا؛ وتضمن مؤشرات: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
ثالثًا- مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم؛ وتضمن مؤشرات: التعلم السمعي، والتعلم البصري، والتعلم الحسي.
رابعًا- تنمية أنواع الذكاءات المختلفة؛ وتضمن مؤشرات: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي، والذكاء الطبيعي البيئي.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أهداف مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل معيار في مجال الأهداف عينة البحث وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤) مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أهداف مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة

معايير التعليم المتمايز	الصف الأول م		الصف الثاني م		الصف الثالث م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
مراعاة خصائص المتعلم.	٤٥	٣٩,١٣	٥٢	٣٥,٨٦	٥٠	٣٧,٠٤	١٤٧	٣٧,٢٢
تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا.	٢٤	١٧,٣٩	٣٠	١٧,٢٤	٢٧	١٦,٦٧	٨١	١٦,٧٤
مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم (سمعي، بصري، حسي).	٨	١١,٥٩	١٠	١١,٤٩	١٥	١٨,٥٢	٣٣	١٣,٩٢
تنمية أنواع الذكاءات المختلفة.	٢٧	١٦,٧٧	٢٣	١١,٣٣	٣٢	١٦,٩٣	٨٢	١٤,٨٣
المجموع	١٠٤	٢١,٥٣	١١٥	١٨,٨٨	١٢٤	٢١,٨٧	٣٤٣	٢٠,٦٨

يتبين من الجدول رقم (٤) أن أهداف مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة تضمنت معايير التعليم المتمايز الأربعة، وتكرر قياسها (٣٤٣) مرة، إلا نسبة تضمينها في أهداف مقررات لغتي الخالدة في جميع صفوف المرحلة المتوسطة كانت بنسبة بلغت (٢٠.٦٨)، وعلى مستوى الصفوف الثلاثة تكررت معايير التمايز في أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الأول متوسط (١٠٤) مرات بنسبة (٢١.٥٣) وفي أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط (١١٥) مرة بنسبة (١٨.٨٨) وفي أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط (١٢٤) مرة بنسبة (٢١.٨٧).

كما يوضح الجدول أن معيار مراعاة خصائص المتعلم حصل على أعلى نسبة (٣٧.٢٢)، ثم معيار تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا بنسبة (١٦.٧٤) في حين حصل معيار تنمية أنواع الذكاءات المختلفة على نسبة (١٤.٨٣) وأخيرًا معيار مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم بنسبة (١٣.٩٢)، وعلى الرغم من اختلاف نسبها إلا أنّ أهداف مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لا تحقق معايير التعليم المتمايز إلّا في معيار مراعاة خصائص المتعلمين؛ حيث يُعدّ متحققًا إلى حدّ ما، وربما يعود ذلك لتركيز مؤلفي تلك المقررات على شمول الأهداف للمهارات اللغوية بالدرجة الأولى وارتباطها بدرجة كبيرة بما يُدَرّس من خلال الوحدات الدراسية من معارف ومهارات دون مراعاة معايير التعليم المتمايز التي يجب أن

تتحقق في الهدف التعليمي في ظل التوجهات المعاصرة للتعليم، التي تؤكد أهمية إعداد المتعلمين إعدادً متكاملًا بما يتفق واحتياجاتهم، وهذا يعد أحد أهم معايير التعليم المتمايز؛ حيث وردت الأهداف عامة لكل وحدة على حدة، وهذا يُشير إلى أهمية إعادة النظر في الأهداف لتتناسب ومعايير التعليم المتمايز الذي يَفْتَرِض أن التعليم هو لجميع المتعلمين بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفياتهم، وأن كُلّ صف دراسي يحوي متعلمين مختلفين في قدراتهم المعرفية وأنماط تعلمهم وخصائصهم وتجاربهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خليفة والشهري (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها أن أهداف المنهج لا تناسب إمكانات المتعلمين وقدراتهم، ولا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في محتوى مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل معيار في مجال المحتوى عينة البحث وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥) مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في محتوى مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة

معايير التعليم المتمايز	الصف الأول م		الصف الثاني م		الصف الثالث م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
مراعاة خصائص المتعلم.	٣٥	٧٠	٤٤	٨٠	٤٩	٨١,٦٧	١٢٨	٧٧,٥٨
تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا.	٤٦	٧٦,٦٧	٦٢	٩٣,٩٤	٣٩	٥٤,١٨	١٤٧	٧٤,٢٤
مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم (سمعي، بصري، حسي).	٢٤	٨٠	٢٣	٦٩,٦٩	١٩	٥٢,٧٨	٦٦	٦٦,٦٧
تنمية أنواع الذكاءات المختلفة.	٤٢	٦٠	٤٣	٥٥,٨٤	٥٠	٥٩,٥٢	١٣٥	٥٨,٤٤
المجموع	١٤٧	٧٠	١٧٢	٧٤,٤٦	١٥٧	٦٢,٣٠	٤٧٦	٦٨,٦٨

يتبين من الجدول رقم (٥) أن محتوى مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة تضمنت معايير التعليم المتمايز الأربعة، وتكرر قياسها (٤٧٦) مرة، ونسبة تضمينها في محتوى مقررات لغتي الخالدة في جميع صفوف المرحلة المتوسطة بلغت (٦٨.٦٨)، وعلى مستوى الصفوف الثلاثة تكررت معايير التعليم المتمايز في محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الأول متوسط (١٤٧) مرة بنسبة (٧٠) وفي محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط (١٧٢) مرة بنسبة (٧٤.٤٦) وفي محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط (١٥٧) مرة بنسبة (٦٢.٣٠).

كما يوضح الجدول أن معيار مراعاة خصائص المتعلم حصل على أعلى نسبة (٧٧.٥٨)، ثم معيار تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا بنسبة (٧٤.٢٤) في حين حصل معيار مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم على نسبة (٦٦.٦٧)

وأخيرًا معيار تنمية أنواع الذكاءات المختلفة بنسبة (٥٨.٤٤)، وعلى الرغم من اختلاف نسبها إلا أنّ هذه النتائج تُشير إلى تحقيق محتوى مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز؛ ويعود ذلك إلى تنوع المحتوى المقدم ما بين نصوص دينية وشعرية ونثرية بما يخدم طبيعة التعلم اللغوي الثريّ ما بين فنون لغوية (استماع، قراءة، كتابة، تحدث) ومهارات (نحوية، وإملائية، وأدبية، وبلاغية) مع الحرص على تقديمها بما يتفق وطبيعة النمو العقلي واللغوي للمتعلمين، وكذلك تنوع أساليب تقديم المحتوى ما بين محتوى مكتوب ومصور ومسموع، وتقديم أجزاء من المحتوى في خرائط ذهنية وعروض تقديمية ومشاهد تمثيلية وجداول ورسوم توضيحية، والتي تُعدّ من أهم معايير التعليم المتمايز.

وقد اتفقت هذه النتيجة في أهمية تمايز المحتوى مع نتائج دراسة ريس وآخرين (Reis & et al, 2011)، ودراسة اليسيا (Alicia, 2012)، ودراسة ديدريك وآخرين (Dedrick & et al, 2015)، ودراسة طلبة (٢٠١٨)، ومرعي (٢٠١٩)، في حين اختلفت مع دراسة الزهراني (٢٠١٦) التي أظهرت وجود ضعف في تضمين مقررات اللغة العربية معاييرَ وأسس بناء المناهج ومنها بصورة أكثر تحديدًا الأسس النفسية والتي تُعدّ جانبًا مهمًّا من جوانب خصائص المتعلمين التي لا بد من مراعاتها، وكذلك دراسة العنزي والسعودي (٢٠١٩) التي بيّنت وجود مشكلات تتعلق بمحتوى مقررات اللغة العربية أبرزها قلة الموضوعات التي تثير ميول المتعلمين واهتماماتهم، وقلة مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين، ودراسة الفهيقي والجليدي (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف في تضمين مهارات الحياة في محتوى مقررات لغتي الخالدة، كذلك دراسة عطيف (٢٠٢١) التي أظهرت ضعفًا في تضمين متطلبات تعزيز الشخصية في محتوى مقررات لغتي الخالدة.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أنشطة التعلم بمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل معيار في مجال أنشطة التعلم عينة البحث وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٦)مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أنشطة تعلم مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة

معايير التعليم المتمايز	الصف الأول م		الصف الثاني م		الصف الثالث م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
مراعاة خصائص المتعلم.	٣٤٥	٢٣,٩٦	٣٢٩	٢٢,٨٥	٢٩٨	٢٠,٦٩	٩٧٢	٢٢,٥٠
تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا.	٢٨٨	١٦,٦٧	٢٦٠	١٥,٠٥	٢٥٧	١٤,٨٧	٨٠٥	١٥,٥٣
مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم (سمعي، بصري، حسي).	٧٧	٨,٩١	٨٤	٩,٧٢	٧٤	٨,٥٦	٢٣٥	٩,٠٧
تنمية أنواع الذكاءات المختلفة.	٢٤٣	١٢,٠٥	٢٣٤	١١,٦١	٢٠٣	١٠,٠٧	٦٨٠	١١,١٨
المجموع	٩٥٣	١٥,٧٦	٩٠٧	١٤,٩٩	٨٣٢	١٣,٧٦	٢٦٩٢	١٤,٨٤

يتبين من الجدول رقم (٦) أن أنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة تضمنت معايير التعليم المتمايز الأربعة، وتكرر قياسها (٢٦٩٢) مرة، ونسبة تضمينها في أنشطة تعلم مقررات لغتي الخالدة في جميع صفوف المرحلة المتوسطة بلغت (١٤.٨٤)، وعلى مستوى الصفوف الثلاثة تكررت معايير التعليم المتمايز في أنشطة تعلم مقرر لغتي الخالدة للصف الأول متوسط (٩٥٣) مرة بنسبة (١٥.٧٦) وفي أنشطة تعلم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط (٩٠٧) مرات بنسبة (١٤.٩٩) وفي أنشطة مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط (٨٣٢) مرة بنسبة (١٣.٧٦).

كما يوضح الجدول أن معيار مراعاة خصائص المتعلم حصل على أعلى نسبة (٢٢.٥٠)، ثم معيار تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا بنسبة (١٥.٥٣) في حين حصل معيار تنمية أنواع الذكاءات المختلفة على نسبة (١١.١٨) وأخيرًا معيار مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم بنسبة (٩.٠٧)، وعلى الرغم من اختلاف نسبها إلا أنّ أنشطة مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لم تُحقق معايير التعليم المتمايز، وربما يعود ذلك إلى التركيز على الجوانب المعرفية واللغوية أثناء صياغة أنشطة التعلم، وعلى الرغم من وفرة أنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة فإنها تندرج بصورة كبيرة ضمن المستويات المعرفية الدُّنيا لتصنيف بلوم وتُقَدّم بصورة كبيرة في إطار أسئلة مباشرة يَنْدر أن تتطلب مستويات التحليل والنقد والتقويم والتركيب، ويَنْدِر كذلك أن تُقدم في صورة سابرة عميقة، أو حتى تَمنح المتعلمين حرية في اختيار الصورة أو الطريقة التي يُقَدِم بها النشاط بما يتناسب وقدراتهم وأنماط تعلمهم ومستوياتهم المعرفية، إلاّ في حدود ضيقة كمشروعات كتابية أو إكمال خريطة ذهنية وغيرها، رغم أنّ الموضوعات اللغوية بيئة خصبة وثرية يُمكن من خلالها تقديم أنشطة تعلم مرنة تخدم مختلف الأنماط والخصائص وأنواع التفكير بِوصْف التعلم اللّغوي في جزء كبير منه نشاطًا تفكيريًا يُثري التحليل، والنّقد، والإبداع، والتخيل، والتأمل.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الخيري (٢٠١٤)، ودراسة الذيابي (٢٠١٤)، ودراسة الزهراني (٢٠١٦) ودراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩) ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود ضعف في تضمين أنشطة عدد من المقررات بعضَ مهارات اللغة العربية ومهارات التفكير، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة خليفة والشهري (٢٠١٦) ودراسة العنزي والسعودي (٢٠١٩) في أن أنشطة التعلم في مقررات اللغة العربية لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، كذلك اتفقت مع دراسة طلبة (٢٠١٨) ودراسة مرعي (٢٠١٩) في أهمية مميزة الأنشطة التعليمية.

وللتعرف على مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل المعايير في مجال الأهداف، ومجال المحتوى، ومجال أنشطة التعلم وظهرت النتائج كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٧)مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز

المجالات	الصف الأول م		الصف الثاني م		الصف الثالث م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
الأهداف .	١٠٤	٢١,٥٣	١١٥	١٨,٨٨	١٢٤	٢١,٨٧	٣٤٣	٢٠,٦٨
المحتوى .	١٤٧	٧٠	١٧٢	٧٤,٤٦	١٥٧	٦٢,٣٠	٤٧٦	٦٨,٦٨
أنشطة التعلم.	٩٥٣	١٥,٧٦	٩٠٧	١٤,٩٩	٨٣٢	١٣,٧٦	٢٦٩٢	١٤,٤٨
المجموع	١٢٠٤	٢٨,٤٩	١١٩٤	٣٧,١٤	١١١٣	٣٢,٦٨	٣٥١١	٣٢,٣٧

يتبين من الجدول رقم (٧) أن مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة تضمنت معايير التعليم المتمايز في مجالات (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم)، وتكرر قياسها (٣٥١١) مرة، ونسبة تضمينها في مقررات لغتي الخالدة بجميع صفوف المرحلة المتوسطة بلغت (٣٢.٣٧) وهي نسبة تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، وعلى مستوى الصفوف الثلاثة تكررت المعايير في أهداف ومحتوى وأنشطة تعلم مقرر لغتي الخالدة للصف الأول متوسط (١٢٠٤) مرات بنسبة (٢٨.٤٩) وفي أهداف ومحتوى وأنشطة تعلم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط (١١٩٤) مرة بنسبة (٣٧.١٤) وفي أهداف ومحتوى وأنشطة مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط (١١١٣) مرة بنسبة (٣٢.٦٨).

كما يوضح الجدول أن مجال المحتوى حصل على أعلى نسبة بلغت (٦٨.٦٨) وهذا يُشير إلى تحقيق معايير التعليم المتمايز في محتوى مقررات لغتي الخالدة، وحصل مجال الأهداف على نسبة (٢٠.٦٨) في حين حصل مجال أنشطة التعلم على أقل نسبة بلغت (١٤.٤٨)، وهي نسب تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، ويُمكّن تفسير ذلك بتركيز مؤلفي مقررات لغتي الخالدة على الجوانب المعرفية واللغوية أكثر من غيرها واتضح ذلك في نتائج تحليل الأهداف وأنشطة التعلم لهذه المقررات، كذلك القصور في الإلمام بالاتجاهات المعاصرة في التعليم عند تأليف المقررات الدراسية والتي تؤدي دورًا كبيرًا في بناء شخصية المتعلم؛ ومنها اتجاه التعليم المتمايز والذي يعُدّ ظهوره في مجال التعليم حديثًا نسبيًا، وربما يعود ذلك أيضًا لانفراد المتخصصين في اللغة العربية بتأليف مقررات لغتي الخالدة دون إشراك غيرهم من المتخصصين في المجالات الأخرى بما فيهم الخبراء في مجال التعليم المتمايز، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٦) في وجود ضعف في تضمين مقررات اللغة العربية معاييرَ وأسس بناء المناهج، وكذلك دراسة خليفة والشهري (٢٠١٦) ودراسة العنزي والسعودي (٢٠١٩) في وجود مشكلات تتعلق بمقررات اللغة العربية، أبرزها: أن أهداف المنهج لا تناسب إمكانات المتعلمين وقدراتهم، ولا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن أساليب عرض المحتوى لا تناسب مستويات التلاميذ وقدراتهم، كذلك قلة الموضوعات التي تثير ميول المتعلمين واهتماماتهم، وقلة توفر المعايير العلمية في الأنشطة والأسئلة الواردة في المقررات، كذلك نتائج دراسة الخيري (٢٠١٤)، ودراسة الذيابي (٢٠١٤)، ودراسة الزهراني (٢٠١٦) ودراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩)

ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود ضعف في تضمين عدد من المقررات بعضَ مهارات اللغة العربية ومهارات التفكير، ودراسة الفهيقي والجليدي (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف في تضمين مهارات الحياة في محتوى مقررات لغتي الخالدة، كذلك دراسة عطيف (٢٠٢١) التي أظهرت ضعفًا في تضمين متطلبات تعزيز الشخصية في محتوى مقررات لغتي الخالدة.

ملخص نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة.

٢- أنّ أهداف مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لم تحقق معايير التعليم المتمايز؛ حيث تكررت معايير التعليم المتمايز في أهداف المقررات بالصفوف الثلاثة (٣٤٣) وبنسبة (٢٠.٦٨).

٣- أنّ محتوى مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة حقق معايير التعليم المتمايز؛ حيث تكررت معايير التعليم المتمايز في محتوى المقررات بالصفوف الثلاثة (٤٧٦) وبنسبة (٦٨.٦٨).

٤- أنّ أنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لم تحقق معايير التعليم المتمايز؛ حيث تكررت معايير التعليم المتمايز في أنشطة التعلم في المقررات بالصفوف الثلاثة (٢٦٩٢) وبنسبة (١٤.٤٨).

٥- أن مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لم تحقق معايير التعليم المتمايز في مجالات: (الأهداف، المحتوى، أنشطة التعلم)؛ حيث تكررت معايير التعليم المتمايز في تلك المجالات مجتمعة بالصفوف الثلاثة (٣٥١١) وبنسبة (٣٢.٣٧).

توصيات البحث:

١- تضمين مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة معايير التعليم المتمايز اللازمة لها بالاستفادة من القائمة الواردة في هذا البحث.

٢- صياغة أهداف مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بما يضمن تحقيقها معايير التعليم المتمايز، من خلال ربطها بحاجات وخصائص المتعلمين، ومستويات تفكيرهم وأنماط تعلمهم وذكاءاتهم المتعددة.

٣- تنويع أنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة وصياغتها بما يضمن تحقيقها معاييرَ التعليم المتمايز بتقّديمها في قوالب تتيح للمتعلم فرصة اختيار تنفيذ النشاط وفق قدراته واحتياجاته، وبما يتفق ومستوى تفكيره ونمط تعلمه.

٤- مراعاة التوازن والشمول والتكامل عند تضمين معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بحيث تشمل جميع عناصر المنهج.

٥- تحقيق التكامل والربط بين أهداف ومحتوى وأنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة.

٦- الاستفادة من الخبراء والمختصين في مجال التعليم المتمايز عند بناء المقررات؛ وألاّ يقتصر بناء المقررات على مختصي اللّغة العربية دون غيرهم من الخبراء في المجالات الأخرى.

مقترحات البحث:

١- تصور مقترح لتضمين معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.

٢- تقويم مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير التعليم المتمايز.

٣- تقويم مقررات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير التعليم المتمايز.

٤- درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للأساليب التدريسية المتمايزة في المراحل المختلفة من التعليم.

المراجع:

آل سرحان، إبراهيم عبد الرحيم. (٢٠١٧). درجة تضمن محتوى مقرر لغتي الخالدة مهارات الحوار المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٣ (٤)، ص ص٣٣٥- ٣٧٨.

أبوسيف، حسام، والقحطاني، عبد الله. (٢٠١٦). *علم نفس النمو "ما قبل الميلاد وحتى المراهقة"* . مكتبة المتنبي.

الأحمدي، حنان؛ وبريكيت، أكرم. (٢٠١٩). تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٤)، ص ص٣٨٩- ٤١٢.

الأخشمي، أحمد علي. (٢٠١٧). تقويم محتوى منهج لغتي للمرحلتين الابتدائية العليا والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الخط العربي. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ١٧ (٤)، ص ص١٢٩- ٢٠٠.

البرديني، محمد حجازي. (٢٠٢٠). معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المادة في محافظة العقبة بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣٠)، ص ص١١٢- ١٣١.

البشري، محمد. (٢٠١٧). مهارة الاستماع في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨ (١)، ص ص٢١٧- ٢٤٢.

البشر، منى. (٢٠٢٢). تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مفاهيم الأمن الفكري. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، ٧ (١)، ص ص٥٥٣- ٥٩١.

توملينسون، كارل آن. (٢٠٠٥). *الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف*. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

جنسن، إيريك. (٢٠٠٦). *التدريس الفعّال أكثر من ١٠٠٠ طريقة عملية للتدريس الناجح*. ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

الحربي، بدر. (٢٠١٥). تقويم النشاطات المضمنّة في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات) في ضوء المهارات النحوية المناسبة للطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٩). *٥ استراتيجيات جديدة للتعليم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

خليفة، حمادة؛ الشهري، محمد. (٢٠١٦). مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريسه. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١ (٢)، ص ص٢٧٩- ٢٩٨.

الخيري، بدر. (٢٠١٤). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

دغريري، عبد الله؛ القحطاني، عادل. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في أثناء تدريس الوظيفة النحوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٣١)، ص ص٥٦- ٧٥.

الذيابي، بدر. (٢٠١٤). تقويم أنشطة كتاب لغتي الخالدة بالصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى.

الرحيلي، أمجاد عطية. (٢٠٢٢). مستوى تضمين مقرر لغتي الخالدة للمهارات الإملائية في ضوء وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة طيبة.

الريس، إسراء؛ عطية، محمد؛ الدمرداش، نعمت. (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تحصيل النصوص الأدبية وتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، (٢٤). ص ص٥٦٨- ٥٩٥.

روجوتسن، جولا. (٢٠١٢). *استراتيجيات التدريس المتمايز في غرفة الصف. معايير برمجة تربية الموهوبين (المحرر سوزان جونسن)*. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

الزهراني، إسماعيل. (٢٠١٦). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى.

الزهراني، علي خلف. (٢٠٢٠). تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٣)، ص ص ١٠٩- ١٢٤.

زيتون، حسن. (٢٠٠٣). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

السلمي، عبد المولى. (٢٠١٨). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات النحو المناسبة لهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٧ (١٩)، ص ص١٤٥- ١٩٢.

السويفي، وائل؛ وطلبة، أماني. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٨٥)، ص ص ٩٩٤- ٩٥١.

الشمري، زيد مهلهل. (٢٠١٧). تقويم كتاب لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء أسس ومبادئ المنهج التكاملي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، ٣١ (١٢٣)، ص ص١٠١- ١٤٤.

الشمري، عبد العزيز. (٢٠١٩). درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٦)، ص ص٢٣٧- ٢٧٤.

شواهين، خير سليمان. (٢٠١٤) *التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية*. إربد: عالم الكتب الحديث.

صاكال، فاطمة؛ وخليفة، عبد السلام. (٢٠١٧). الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفريد التعليم. *مجلة كلية التربية*، (٧)، ص ص١-١٤.

الصغير، أحمد؛ وقناعي، يحيى. (٢٠٢٢). مدى تضمين كتب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة لمهارات التحدث المتعلقة بالأفكار والمعاني من وجهة نظر معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، (١١٥)، ص ص٣- ٧٥.

طلبة، خلف. (٢٠٢٠). استراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٧٧)، ص ص١٩٠٩- ١٩٥٧.

عبد الرحمن، فايزة أحمد. (٢٠١٧). تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٥)، ص ص٢١- ٦٨.

عبد العزيز، إيناس؛ عمارة، جيهان؛ عبد المقصود، أماني. (٢٠١٩). مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدى ممارستهم لها. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٩)، ص ص٩٥- ١٢٢.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة. (٢٠١٣). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العذيقي، ياسين. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

العطوي، سعد. (٢٠١٨). واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر لغتي الجميلة من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة العربي بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٤ (٣)، ص ص٣٢٧- ٣٧٢.

عطيف، يحيى. (٢٠٢١). تقويم محتوى مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تعزيز الشخصية: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٦)، ص ص١١٢- ١٣١.

عقل، محمود. (٢٠١٩). *النمو الإنساني الطفولة والمراهقة*. دار الزوايا العلمية للنشر والتوزيع.

علي، أمل. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز لتدريس النص الشعري في تنمية مهارات الإلقاء والفهم الوجداني لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*، (١)، ص ص٥٩-٨٨.

علي، محمد السيد. (١٤٣٢هـ). *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنزي، عائشة؛ والسعودي، خالد. (٢٠١٩). مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٦ (١)، ص ص٩٧- ١١٦.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الغفيلي، عبد العزيز. ٢٠١٤). مشكلات تدريس منهج لغتي الجميلة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في منطقة القصيم التعليمية ومقترحات علاجها. *مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية*، ٢٩ (٣)، ص ص٧١- ٩٢.

الفهيقي، عويد؛ والجليدي، حسن. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض مهارات الحياة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٥ (٨)، ص ص٤٨١- ٥٠٥.

القحطاني، سعيد سعد. (٢٠٢٢). تقويم الأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (١٠)، ص ص٣٥٠- ٣٩٦.

القرني، موسى. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢(١٨)، ص ص٢٤٣- ٢٨٠.

قناعي، يحي؛ الصغير، أحمد. (٢٠٢١). مدى تضمين مقرر لغتي بالمرحلة الابتدائية لمهارات الاستماع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة أبها. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ١ (٩٠)، ص ص٣٥- ١٠٣.

كوجك، كوثر؛ السيد، ماجدة؛ فرماوي، فرماوي؛ خضر، صلاح؛ عياد، أحمد؛ أحمد، علية؛ فايد، بشرى. (٢٠٠٨). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي.

محمد، محمود عبد الحافظ. (٢٠٢١). فاعلية التدريس المتمايز في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٤٢)، ص ص١٥- ٦٦.

مرعي، هيام. (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣٠ (١١٩)، ص ص٦٢٥- ٦٦٦.

مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمد. (٢٠١٢). *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الناصر، محمد عبد الله. (٢٠٢٠). صعوبات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٤٤)، ص ص٣٨- ٦٠.

ناصر، يونس. (٢٠١٣). *تصميم المناهج وبناؤها*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

النصار، صالح؛ المالكي، سلمى. (٢٠١٨). كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط (دراسة تحليلية)، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (٢)، ص ص٨٩- ١٠٨.

النصار، محمد. (٢٠١٩). درجة تضمين أسس بناء المنهج في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط دراسة ميدانية في ضوء وثيقة المنهج. *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية*، (٦)، ص ص٢٨٠- ٣٢١.

وزارة التربية والتعليم؛ ومشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام (تطوير). (١٤٣٤). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧) وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التربية التعليم. (١٤١٦). *وثيقة سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية*. اللجنة العليا لسياسة التعليم.

Al-Azeeqi, Yassin. (2016). The effectiveness of a proposed strategy based on differentiated teaching in developing language production skills and maintaining the learning effect among third-grade intermediate students. Unpublished PhD thesis, College of Education - Umm Al-Qura University.

Atwi, Saad. (2018). The reality of using the differentiated education strategy in teaching the curriculum of "My Beautiful Language" from the point of view of Arabic language teachers and supervisors at the primary stage. Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 34 (3), pp. 327-372.

Akl, Mahmoud. (2019). Human development in childhood and adolescence. Scientific Corners House for Publishing and Distribution.

Ali, Amal , (2020). The effectiveness of a proposed strategy based on differentiated instruction for teaching poetic text in developing recitation skills and emotional comprehension among middle school students. Al-Madinah International University Journal of Educational and Psychological Sciences, (1), pp. 59-88.

Ali, Mohamed El-Sayed. (1432 AH). Encyclopedia of educational terms. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Anzi, Aisha; and Saudi, Khaled. (2019). Problems of teaching Arabic language subject (my immortal language) to the intermediate stage from the point of view of its teachers in the Tabuk region, Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences Studies, 46 (1), pp. 97-116.

Attia, Mohsen Ali, (2009). Comprehensive quality and new in teaching. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Abd Elaal, Fatimah. A. (2020). Programme Basé sur L'approche de L'enseignement Française Langue en Critique écriture'L de Compétences les Développer pour Différencié .FLE. *Education Journal*, 1 (185), pp 713- 771.

Abu Seif, Husam, and Al-Qahtani, Abdullah. (2016). Developmental Psychology "Before Birth to Adolescence". Al Mutanabbi Library.

Abdel Rahman, Fayza Ahmed. (2017). Evaluation of the developed Arabic language book (My Immortal Language) for the first intermediate grade in light of the objectives of the comprehensive development of the curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (85), pp. 21-68.

Abdelaziz, Enas; Emara, Jihan; Abdel Maqsoud, Amani. (2019). The extent of awareness of some Arabic language teachers in the primary stage about differentiated education and its strategies, and the extent of their practice of it. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (109), pp. 95-122.

Al-Qarni, Musa. (2017). The effect of using the differentiated education strategy on the academic achievement in my language curriculum for fifth grade students. Journal of Scientific Research in Education, 2(18), pp. 243-280.

A differentiated classroom to the needs of all class students. Translation of Dhahran National Schools, Dhahran: House of Educational Book for Publishing and Distribution.

Al-Harbi, Badr. (2015). Evaluating the activities included in the language competencies books at the secondary stage (the curriculum system) in the light of the appropriate grammar skills for students. Unpublished Master's Thesis, College of Education - Umm Al-Qura University.

Alicia, Bradfield. (2012). The Effects of Differentiated Instruction on Struggling Readers in First Grade, Doctoral Dissertation, University of Ione.

Al-Akhshmi, Ahmed Ali. (2017). Evaluating the content of the Lughati curriculum for the upper and middle primary stages in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of Arabic calligraphy standards. Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University, 17 (4), p. 129-200.

Alkhairy , Badr , Evaluation of learning activities in My immortal Language course in the light of the literary appreciation skills required for first intermediate grade students. Unpublished Master's Thesis, College of Education - Umm Al-Qura University.

Al-Thiabi, Bader. (2014). Evaluating the activities of the book My Timeless Language in the first intermediate grade in the light of the students' appropriate listening skills. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Nasser, Muhammad Abdullah. (2020). Difficulties of differentiated teaching from the point of view of Arabic language teachers in Qatif Governorate, Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (44), pp. 38-60.

Al Rayes, Esraa; Attia, Muhammad; Demerdash, Nimat. (2018). The effect of using the differentiated teaching strategy on the achievement of literary texts and the development of critical reading skills for preparatory stage students. Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (24). pp. 568-595.

Al-Salami, Abdel Mawla. (2018). Evaluation of learning activities in the "My Beautiful Language" course for sixth graders in the light of the appropriate grammar skills for them. Journal of Scientific Research in Education, 7 (19), pp. 145-192.

Al-Swaify, Wael; and Tolba Amani. (2021). The effectiveness of using the differentiated learning strategy to teach reading in developing phonemic awareness, reading comprehension and oral fluency among third graders of primary school. Sohag University Educational Journal, (85), pp. 994-951.

Al-Shammari, Zaid Muhalhal. (2017). Evaluation of the book "My Beautiful Language", which is scheduled for fifth graders in the light of the foundations and principles of the integrative curriculum from the point of view of teachers and educational supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia. Kuwait University Educational Journal, 31 (123), pp. 101-144.

Al-Shammari, Abdulaziz. (2019). The degree of availability of the dimensions of the human entrance in the books "My Beautiful Language" for the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (116), pp. 237-274.

Al-Saghir, Ahmed; And my mask, Yahya. (2022). The extent to which the books of "My Immortal Language" in the intermediate stage include speaking skills related to ideas and meanings from the point of view of Arabic language teachers and supervisors at the intermediate stage in the General Administration of Education in Jazan Region. Journal of the College of Education at Mansoura University, (115), pp. 3-75.

Al-Zahrani, Ali Khalaf. (2020). Evaluation of the "My Language" course for the first grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the views of Arabic language teachers in Makkah Al-Mukarramah. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (13), pp. 109-124.

Al-Zahrani, Ismail. (2016). Evaluation of learning activities in My Immortal Language curriculum in the light of the creative reading skills needed for the second intermediate grade pupils. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Dedrick. S. Elizabeth; Evans, Linda; Ferron, John & Lindo, Myriam. (2015). Effects of Differentiated Reading on Elementary Students' Reading Comprehension and Attitudes Toward Reading. National Association for Gifted Children, 95 (2), pp 91- 107.

Drapeau, P. (2004). Differentiated Instruction Making It work. New York: Scholastic.

Dagheri, Abdullah; Al-Qahtani, Adel. (2021). Attitudes of Arabic language teachers towards the use of differentiated teaching strategies while teaching the grammatical function. Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (31), pp. 56-75.

El-Bardini, Mohamed Hegazy. (2020). Obstacles of a differentiated education strategy in teaching Arabic from the point of view of subject teachers in Aqaba Governorate, Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (30), pp. 112-131.

Ferrier,Ann M. (2007).The Effects of Differentiated Instruction on Academic Achievement in a Second-Grade Science Classroom, doctoral study, School OF Education, Walden University,U.S.A.

Ghofaili, Abdel Aziz. 2014). Problems of teaching the "My Beautiful Language" curriculum from the point of view of Arabic language teachers in the Qassim educational region and suggestions for their treatment. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 29 (3), pp. 71-92.

Hussein, Mohamed Abdel Hadi. (2009). 5 new strategies for education. Al-Ain: University Book House. Khalifa, Hamada; Shehri, Mohammed. (2016). Problems of teaching the developed Arabic language curriculum in the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of teachers and their attitudes towards teaching it. Taibah University Journal of Educational Sciences, 11 (2), pp. 279-298.

Jensen, Eric. (2006). Effective Teaching More than 1,000 practical methods for successful teaching. Translation of Jarir Bookstore, Riyadh: Jarir Bookstore.

Kanaey, Yahya, Alsagheer , Ahmed, The extent to which my language curriculum was included in the primary stage for listening skills from the point of view of Arabic language teachers in primary schools in Abha city. Sohag University Educational Journal, 1 (90), pp. 35-103.

Kojk, Kawthar; Mr. Magda; pharmawy, pharmawy; Khader, Salah; Ayyad, Ahmed; Ahmed, Aliyah; Fayed, Bushra. (2008). Diversifying teaching in the classroom A teacher's guide to improving teaching and learning methods in schools in the Arab world. Beirut: UNESCO Regional Office.

Mohamed, Mahmoud Abdel Hafez. (2021). The effectiveness of differentiated teaching in developing grammatical concepts among secondary school students. Reading and Knowledge Magazine, (242), pp. 15-66.

Maxey,K,S.(2013). Differentiated Instruction: Effects on Primary Students' Mathematics Achievement, Doctoral study, Education, Northcentral University, U.S.A

Marey, (2019). A proposed program based on differentiated teaching to develop the spelling skills of Al-Azhar primary school students. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 30 (119), pp. 625-666.

Maree, Tawfiq; Alheela , Mohamed , (2012). Modern educational curricula, its concepts, elements, foundations, and operations. Amman: Dar Al Masira for publishing, distribution and printing.

Nasser, Yunus. (2013). Curriculum design and construction. Damascus: Damascus University Press.

Nassar, Saleh; Al-Maliki, Salma. (2018). My Immortal Language book for the first intermediate grade (analytical study), Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (2), pp. 89-108.

Nassar, Muhammad. (2019). The degree of inclusion of the foundations of curriculum construction in the book My Immortal Language for the third intermediate grade, a field study in the light of the curriculum document. The Islamic University Journal of Arabic Language and Social Sciences, (6), pp. 280-321.

Obeidat, Thoukan; and Abu Al-Sameed, Suhaila. (2013). Teaching strategies in the twenty-first century teacher and educational supervisor guide. Amman: Debono Center for Teaching Thinking.

Reis, M. Sally; McCoach. Betsy; Little.A. Catherine; Muller.M. Lisa. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48 (2), pp. 462–501 DOI: 10.3102/0002831210382891 2011 AERA. http://aerj.aera.net.

Rogotsen, Jula. (2012). Differentiated teaching strategies in the classroom. Gifted Education Programming Standards (Editor: Susan Johnson). Riyadh: King Abdulaziz and his Companions Foundation for Giftedness and Creativity.

Shawhin, Khair Suleiman. (2014) Differentiated education and curriculum design. Irbid: The Modern World of Books.

Smeeton, G. (2016). Differentiated instruction: An analysis of approaches and applications (Order No. 10109251). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (1795585156).

Tolbah, Khalaf A strategy based on the entrance to differentiated education in the Arabic language to develop analytical reading skills and awareness of the concepts of intellectual security among middle school students. Sohag University Educational Journal, (77), pp. 1909-1957.

The Ministry of Education; and the King Abdullah project for the development of public education. Project of the national strategy for the development of public education. Riyadh, Saudi Arabia.

The Ministry of Education (1427) document the Arabic language curriculum for the primary and intermediate levels in general education. Educational Development Center, General Administration of Curricula.

The Ministry of Education (1427) document the Arabic language curriculum for the primary and intermediate levels in general education. Educational Development Center, General Administration of Curricula.

Zaitoon, Hassan. (2003). Teaching strategies, a contemporary view of teaching and learning methods. Cairo: The world of books.

السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي وفقاً لنظام الإفلاس السعودي

د. وليد يحيى الصالحي
أستاذ القانون المساعد، قسم القانون الخاص،كلية الشريعة والقانون،جامعة جازان

المخلص

يقوم القضاء بدورٍ كبيرٍ في إتمام الإجراءات التي يمكن للتاجر المدين مِن خلالها تفادي الحكمِ بشهرِ إفلاسه، فالدور الذي تقوم به المحكمةُ بالنسبة لإجراءات إعادة التنظيم المالي، والتي يلجأ إليها التاجرُ المتعثر للوقاية مِن إشهار إفلاسه والحكم به في مواجهة دائنيه تُعد إجراءاتٍ مهمةً للتاجر، وخاصةً فيما يتعلق بسلطتها التقديرية في هذه الإجراءات، وقبول افتتاح إعادة التنظيم المالي، وتعيين الأمين والخبير وقاضي الإفلاس، والتصديق على إعادة التنظيم المالي وإنهاء إجراءاته والآثار المترتبة عليه، ولقد خلَص البحث إلى أنَّ المنظم السعودي منح المحكمة سلطةً تقديريةً في أن تقضيَ إمّا بإنهاءِ إجراء إعادة التنظيم المالي، أو الحكمِ بغلِّ يد المدين عن إدارة أمواله بناءً على طلب الأمين، وكذلك أجاز المنظِّم لها في حالة الحكم بغلِّ يد المدين أن تقرر أمرين: أن تقوم بتكليف الأمين بإدارة نشاطِ وأموال المدين وبأن تنقل إليه جميعَ صلاحيات المدين ومسؤولياته الواردة في النظام، أو أن تقوم بتعيين شخصٍ آخرَ بخلاف الأمين ليحلَّ محلَّ المدين في الإدارة، ويكون له جميع صلاحيات الدائن ومسؤولياته، وذلك وفقاً لِمَا تراه مناسباً ووفقاً لسلطتها التقديرية، ولقد انتهى هذا البحثُ إلى التوصية للمحكمة التي تنظر إجراءاتِ التنظيم المالي وفقاً لسلطتها التقديرية بأن تراعي عددًا مِن الأمور المتعلقة باختيارِ الأمين الذي يباشر إجراءاتِ التنظيم المالي.

الكلمات المفتاحية: السلطة التقديرية-إعادة التنظيم المالي-نظام الإفلاس السعودي-أمين التفليسة.

The Court's Discretionary Power with Regard to Financial Restructuring According to Saudi Bankruptcy Law

Dr. Waleed Yahya Alsalehe
Assistant professor of low, Department of Private Low**,** College of Sharia and Low,
Jazan University

Abstract

The judiciary plays a major role in completing the procedures through which distressed debtor can avoid bankruptcy. The court's role concerning financial restructuring procedure is important for especially with regard to its discretion in these procedures, as well as accepting the initiation of the financial restructuring and the appointment of a trustee, expert and receiver, ratification of the financial restructuring, and processing its procedures and the consequences thereof. Findings: The Saudi legislature granted the court discretionary power to decide whether to terminate the financial restructuring procedure or to cease the debtor to manage its funds at the request of the trustee. Likewise, the legislature allowed the court in the event of a ruling to cease the debtor to decide between two options: To assign a bankruptcy trustee to manage the debtor's activity and funds and to assume all its powers and responsibilities stipulated by law, or to appoint a person other than a trustee to replace the distressed debtor in the management who shall have all the creditor's powers and responsibilities as the court deems appropriate. Recommendations: According to its discretionary power, the court should consider selecting trustees for financial restructuring procedures.

Keywords: Discretionary Power - Financial Restructuring - Saudi Bankruptcy Law- Bankruptcy Trustee

المقدمة

إن النظام الماليَّ السعودي قائمٌ على مراعاة العدل واستيفاء الحقوق وردِّها إلى أصحابها دون إجحافٍ بحقِّ أحدٍ مِن المتعاقدين، وهذا المبدأ هو الذي تُحفظ به الحقوق ويأمن الناس به على أموالهم وتجاراتهم، وقد حرص المنظِّم على سنِّ القوانين لجميع التعاملات التي تعرض للعمليات التجارية والتي منها الإفلاس، وتسعى المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن إلى جذب الاستثمارات الأجنبية، والعمل على إصلاح البيئة الاستثمارية وهو الذي سيؤدي إلى رفع حيوية مناخ الاستثمار بصفة عامة، والاستثمارِ الأجنبي بصفة خاصة في المملكة، وهي إحدى أهداف الرؤية التي تسعى المملكة جاهدةً إلى تحقيقها وذلك في ظلِّ رؤية المملكة المستقبلية ٢٠٣٠م.

وفي إطار تحقيق هذه الرؤية المستقبلية تسعى المملكة جاهدةً إلى تطوير الأنظمة القضائية وتحديثها والعمل على تحسين البيئة الاستثمارية: وتطبيقاً لذلك فلقد صدر نظام الإفلاس السعودي الجديد، ذلك النظام الذي يُعد خطوةً مهمةً وأساسيةً في إيجاد إطارٍ تنظيميٍّ وقانونيٍّ يعمل على تعزيز بيئة الاستثمار في المملكة، وينقلها إلى مستوياتٍ متقدمة مِن المرونة والعمل على رفع كفاءة وفعالية النُّظم الخاصة بالإفلاس والوقاية منه، وذلك لِمَا فيه مصلحة للجهات والكيانات التي مِن الممكن أن تستفيد مِن هذا النظام الجديد.

ولعل الفلسفة التي اعتمد عليها نظامُ الإفلاس السعودي الجديد تتمثل في مراعاة النظامِ حقوقَ الدائنين: وكذلك يمكِّن النظامُ الجديد المستثمرين مِن تنظيم أموالهم عند التعثُّر، هذا بالإضافة إلى أنه يمكِّن المتعثِّرَ مِن تعظيم قيمة الأصول وبيعها بأعلى ثمن، وذلك عند تعذُّرِ فرصة استمرار نشاطه الاقتصادي، ولعلَّ مِن أهمِّ الأهداف التي سعى إليها نظامُ الإفلاس السعودي الجديد تمكينَ المدين المفلس أو المتعثر مِن معاودة نشاطه هذا، بالإضافة إلى مراعاة حقوق الدائنين على نحوٍ عادلٍ، والعمل على تعزيز الثقة في سوق الائتمان والتعاملات المالية في المملكة.

والمتمعِّن في نظام الإفلاس السعودي الجديد: يجد أنه جاء بحزمةٍ مِن الأحكام القانونية الموائمة للتطورات الاقتصادية الحديثة التي تشهدها المملكة العربية السعودية، والتي تتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م، لا سيما الفصل الرابع مِن هذا النظام، والمعنون بإجراءِ إعادة التنظيم المالي ليعالج حالاتِ تعثُّر المدين ويعيد تنظيم أوضاعه المالية، فيهدف هذا الإجراء -بشكلٍ أساسي- إلى إنقاذِ نشاطِ المدين المتعثِّر، وتجنيبه التصفيةَ قدرَ الإمكان، فلم تعدْ أحكامُ الإفلاس أحكاماً عقابيةً كما كانت في السابق، بل أصبحت وقائيةً ومعالجةً للأزماتِ

الاقتصاديةَ التي قد يمرُّ بها المدين[١].

وتعدّ إعادة التنظيم المالي مِن الوسائل البديلة التي وضعها نظامُ الإفلاس السعودي لتجنب شهرِ إفلاس المشروعات التجارية المتعثرة، ووقاية لها، بشرط أن تكون تلك المشروعات جادةً في معالجة وضعها، ومساعدتها في إعادة تنظيمِ أوضاعها المالية وتصحيحها، وخاصةً المثقلة بالديون، قبل الدخول في مرحلة الإفلاس، سواء للأفراد أو الشركات.

وعلى ذلك: فإن إعادة التنظيم المالي للمشروعات التجارية المتعثرة مالياً يعتمد في الأساس على إجراءِ تحليلٍ لوضعِ المشروع التجاري المتعثر؛ لمعرفة أسباب التعثر، وإعادة تقييمه، ودراسة البدائل المتاحة لإعادة الهيكلة، وتقديم المشورة الفنية، ومتابعة الأداء حتى سداد الدين، ودراسة الطرق المتاحة لتوفير التمويل المالي اللازم والفرص الاستثمارية، بالإضافة إلى القيام بتعيين مجموعةٍ مِن الخبراء المتخصصين، تكون مهمتُهم المتابعةَ المستمرة لعمليةِ الهيكلة، وتسخيرَ كامل قدراتهم وخبراتهم وعلاقتهم لتوفير أفضل الفرص لتحقيق إعادةِ هيكلةٍ ناجحةٍ؛ ومِن ثَم دعم النشاط التجاري للمشروع المتعثر، ومساعدته على الاستمرار والنهوض به.

ويؤدي القضاء دوراً مهمًّا في الإفلاس بوجهٍ عام وفي إعادة التنظيم المالي بوجهٍ خاص: وذلك بوصفه الجهةَ المختصةَ بنظرِ إجراءاتِه ومدى توافر شروطه وضوابطه؛ ولذا فإن المنظِّمَ السعودي منح المحكمَة المختصة بنظرِ هذا الإجراء بعضَ الصلاحيات، والسلطةَ التقديرية فيما يتعلق بإجراءاته، وبناءً على ذلك جاء اختياري لموضوع: " **السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي في نظام الإفلاس السعودي**" ليكون موضوعاً لهذا البحث.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث مِن أهمية موضوعه، حيث إن القضاء يقوم في الواقع العملي بدورٍ كبير في إتمام الإجراءات التي يمكن مِن خلالها للشخص المدين تفادي الحكمَ بشهرِ إفلاسه، فالدَّور الذي تقوم به المحكمة بالنسبة لإجراءات إعادة التنظيم المالي، والذى يلجأ إليه المدين المتعثر للوقاية مِن إشهار إفلاسه والحكم به في مواجهة دائنيه مِن الأهمية بمكان، وخاصة فيما يتعلق بسلطتها التقديرية في هذه الإجراءات، وهو الأمر الذي يستوجب بيانَها بصورةٍ واضحة وبيانَ دور المحكمة وسلطتها التقديرية فيها، وكذلك بيان الآثار المترتبة على تطبيق المحكمة لسلطتها التقديرية التي منحها إياها المنظِّمُ فيما يتعلق بقبولِ افتتاح إعادة التنظيم المالي، وفيما

(١) المحالي، أحمد عبد الرحمن، إجراء إعادة التنظيم المالي وفقاً لنظام الإفلاس السعودي، دراسة قانونية تأصيلية، بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلد ٥٣، العدد ١٩٢، ٢٠٢٠م، ص ٦٢٦.

يتعلق بتعيين الأمين والخبير وقاضي الإفلاس، وكذلك فيما يتعلق بالتصديق على إعادة التنظيم المالي وفي إنهاء إجراءاته.

مشكلة البحث:

نظراً لحداثة نظام الإفلاس الصادر بتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٨هـ، وعدم وضوحِ كثير مِن أحكامه النظامية للمشتغلين في العمل القانوني، وخاصةً فيما يتعلق بالطرق والآليات التي يمكن مِن خلالها وقايةُ المدين مِن شهر إفلاسه، فمِن الأهمية بمكانٍ بيانُ هذه الآليات والوقوفُ على أحكامها النظامية، حيث يُعد إجراءُ إعادةِ التنظيم المالي مِن أهم هذه الآليات، وخاصةً فيما يتعلق بسلطةِ المحكمة التقديرية في إتمام هذا الإجراء وقبوله.

فالإشكالية التي يثيرها هذا البحث تتمثل في بيانِ نطاقِ السلطة التقديرية للمحكمة في إجراء إعادة التنظيم المالي، وهل هذه السلطة مطلقةٌ أم مقيَّدةٌ بقيود، وكذلك الوقوف على الآثار النظامية المترتبة على قبول إجراء التنظيم المالي والتصديق عليه مِن المحكمة المختصة، وذلك على المدين والأشخاص الآخرين أصحاب العلاقة بالمدين، وفقاً لِمَا ورد النصُّ عليه في نظام الإفلاس السعودي ولائحتِه التنفيذية.

وتبعاً لذلك فإن التساؤل الرئيس الذي يسعى هذا البحثُ للإجابة عنه يتمثل في: ما هي السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي في نظام الإفلاس السعودي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما هو مفهوم السلطة التقديرية للمحكمة وطبيعتها النظامية؟

٢- ما المقصود بإعادة التنظيم المالي وخصائصه في النظام السعودي؟

٣- ما هي السلطة التقديرية للمحكمة في قبول افتتاح إعادة التنظيم المالي في النظام السعودي؟

٤- ما هي السلطة التقديرية للمحكمة في تعيين الأمين والخبير وقاضي الإفلاس في النظام السعودي؟

٥- ما هي السلطة التقديرية للمحكمة في التصديق على إعادة التنظيم المالي وفي إنهاء إجراءاته في النظام السعودي؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث للوصول لعددٍ مِن الأهداف، تتمثل فيما يلي:

١. بيان مفهوم السلطة التقديرية للمحكمة وطبيعتها النظامية.

٢. الوقوف على المقصود بإعادة التنظيم المالي وخصائصه في النظام السعودي.

٣. بيان ماهية السلطة التقديرية للمحكمة في قبول افتتاح إعادة التنظيم المالي في النظام السعودي.

٤. الوقوف على ماهيةِ السلطة التقديرية للمحكمة في تعيين الأمين والخبير وقاضي الإفلاس في النظام

السعودي.

٥. بيان ماهية السلطة التقديرية للمحكمة في التصديق على إعادة التنظيم المالي وفي إنهاء إجراءاته في النظام السعودي.

منهج البحث:

لدراسة موضوع هذا البحث وبيانه يعتمد الباحث على (**المنهج الوصفي التحليلي**) القائمِ على الاستقراء والاستنتاج، وكذلك تتبُّع المسائل المتعلقة بالموضوع، ودراسة موقف المنظم السعودي مِن السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي، مِن خلال تناولِ النصوص النظامية المتعلقة بموضوع البحث وتحليلها، والوقوف على آراء شُرَّاح النظام في موضوع البحث، وذلك كلُّه وصولاً إلى وضعِ حلولٍ لمشكلة البحث والإجابة عن تساؤلاتها وفرضياتها.

الدراسات السابقة:

لم أقف مِن خلال بحثي على دراسةٍ سابقة تناولت موضوعَ "**السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي في نظام الإفلاس السعودي**" وذلك نظراً لحداثة صدورِ نظام الإفلاس السعودي الصادر بتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٨هـ ولائحتِه التنفيذية بتاريخ ١٤٣٩/12/24هـ في المملكة، ولكني وجدت بعضاً مِن الدراسات السابقة تناولت بعضَ الموضوعات التي تناولتُها في هذا البحث وهي على النحو الآتي:

الدراسة الأولى: "إجراء إعادة التنظيم المالي وفقاً لنظام الإفلاس السعودي" دراسة قانونية تأصيلية، للدكتور أحمد عبد الرحمن المجالي، بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلد ٥٣، العدد ١٩٢، رجب ٢٠٢٠م.

الدراسة الثانية: "سلطة الأمين على عقود المفلس والمتعثر في إجراء إعادة التنظيم المالي" دراسة فقهية مقارنة بنظام الإفلاس السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٥٠ وتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٨هـ، للدكتور عبد الحميد بن عبد الله بن ناصر المجلي، بحث منشور في مجلة الجمعية الفقهية السعودية، جامعه الامام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٥٣، رمضان ٢٠٢١م.

الدراسة الثالثة: "إعادة التنظيم المالي للمَدين المفلس الصغير في نظام الإفلاس السعودي الصادر عام ١٤٣٩هـ" دراسة مقارنة بالفقه الإسلامي، للدكتور أحمد بن مزيد بن حامد السحيمي الحربي، بحث منشور في مجلة منازعات الأعمال، العدد ٥٠، أبريل ٢٠٢٠م.

الدراسة الرابعة: "الأوراق التجارية وإجراءات الإفلاس" طبقاً للأنظمة القانونية المنفذة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م،

للدكتور عبد الرحمن السيد قرمان، الناشر دار الإجادة، الرياض، ٢٠٢٠م.

أهم ما يميز دراستي عن الدراسات السابقة ما يلي:

١) إن دراستي ارتكزت على موضوع السلطة التقديرية للمحكمة في إجراء إعادة التنظيم المالي في نظام الإفلاس خلافاً للدراسات السابقة التي لم تتناول هذا الموضوعَ لا مِن قريبٍ ولا مِن بعيد.

٢) إن دراستي تناولت السلطةَ التقديرية التي حدَّدها المنظمُ في نظام الإفلاس للمحكمة في تعيين الأمين والخبير والحكم بافتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي خلافاً للدراسات السابقة التي تناول البعضُ منها موضوعَ إعادة التنظيم المالي ولم يتناول السلطةَ التقديرية للمحكمة في هذا الإجراء.

٣) جاءت دراستي بخلافِ الدراسات السابقة في ضوءِ الأحكام والسوابق القضائية الحديثة في نظام الإفلاس ولائحته التنفيذية، فالدراسات السابقة لم تعرِضْ لهذا الأمر ولم تتناول أحكاماً وسوابقَ قضائيةً توضح السلطة التقديرية للمحكمة في إجراء إعادة التنظيم المالي.

خطة البحث:

هذا البحث قُسِّمَ على النحو الآتي:

المبحث الأول: ماهية السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي:

المطلب الأول: التعريف بالسلطة التقديرية للمحكمة وطبيعتها النظامية.

المطلب الثاني: ماهية إعادة التنظيم المالي وخصائصه.

المبحث الثاني: السلطة التقديرية للمحكمة بالنسبة لافتتاح إعادة التنظيم المالي:

المطلب الأول: السلطة التقديرية للمحكمة في قبول افتتاح إعادة التنظيم المالي.

المطلب الثاني: السلطة التقديرية للمحكمة في تعيين الأمين والخبير وقاضي الإفلاس.

المبحث الثالث: السلطة التقديرية للمحكمة في التصديق على إعادة التنظيم المالي وفي إنهاء إجراءاته:

المطلب الأول: السلطة التقديرية للمحكمة في التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي.

المطلب الثاني: السلطة التقديرية للمحكمة في إنهاء إجراءات التنظيم المالي.

المبحث الأول:

ماهية السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي

تُعد السلطة التقديرية للمحكمة مِن أهم الموضوعات التي تشغل فكرَ المنظِّم بصفةٍ عامةٍ في الأنظمة القضائية الحديثة، ولعلَّ منحَ المحكمةِ السلطةَ التقديريةَ في اتخاذِ ما تراه مناسبًا في الإجراءات التي تباشر أمامها

بوجهٍ عام، وفي إجراءات إعادة التنظيم المالي بوجهٍ خاص، مِن الأهمية بمكانٍ في قبول إعادة التنظيم المالي والتصديق عليه أو رفضه بوصفه مِن أهم الآليات التي قرَّرها المنظِّمُ السعودي للوقاية مِن الإفلاس في نظام الإفلاس السعودي الجديد، ويقتضي منا بيانُ ماهية السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي موضوعِ هذا المبحث أن نتناوله في مطلبين على النحو الآتي:

المطلب الأول:

التعريف بالسلطة التقديرية للمحكمة وطبيعتها النظامية

يقتضي منا التعريفُ بالسلطة التقديرية للمحكمة وبيانُ طبيعتها النظامية أن نتصدى بدايةً للتعريف بمفهوم السلطة التقديرية لغةً واصطلاحاً في فرعٍ أول، ونتناول الطبيعةَ النظامية لسلطة المحكمة التقديرية في فرعٍ ثانٍ على النحو الآتي:

الفرع الأول:

التعريف بالسلطة التقديرية للمحكمة

أولاً: تعريف السلطة التقديرية في النظام:

مصطلح "السلطة التقديرية" مِن المصطلحات الحديثة التي جاءت بها الأنظمة القانونية المعاصرة، وبالاطلاع على النظام السعودي نجد أن المنظم في المملكة العربية السعودية في الأنظمة العدلية، ومنها المرافعات الشرعية، ونظام الإثبات لم ينصَّ صراحةً على السلطة التقديرية، لكنه استعمل ألفاظًا في الدلالة عليها، تعرف بسياقها ضمن النصوص النظامية، كقوله مثلاً: يجوز للقاضي، أو للقاضي، إذا رأت المحكمة، للدائرة.

ثانياً: تعريف السلطة التقديرية لدى شُرّاح النظام:

تعددت تعريفاتُ شُرّاح النظامِ للسلطة التقديرية للقاضي أو للمحكمة، حيث عرَّفها بعضُ الشراح بأنها: "ما هي إلا النشاط الذهني الذي يقوم به القاضي في فهم الواقع المطروح عليه، واستنباط العناصر التي تدخل هذا الواقع في نطاق قاعدةٍ قانونيةٍ معينة يقدر أنها هي التي تحكم النزاعَ المطروح عليه هذا النشاط وعلاقته بالواقع والقانون"[(١)].

وتأسيساً على ما تقدَّم فإنه يمكن للباحث أن يخلص للقول بأن مفهوم السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي وفقاً لنظام الإفلاس يتمثل في: الصلاحيات التي منحها المنظمُ للمحكمة في قبول افتتاح إجراءات إعادة التنظيم المالي، وفي تعيين الأشخاص القائمين على متابعة هذه

(١) عمر، نبيل إسماعيل عمر، سلطة القاضي التقديرية في المواد المدنية والتجارية، دار المعارف الإسكندرية، مصر، ط١، ١٩٨٤م، ص١١.

الإجراءات، وفي التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي، وفي إنهاء إجراءاته، وأن يكون تقديرُها لتلك الإجراءات وفقاً للنظام، وعلى أسبابٍ قانونية مقبولة.

الفرع الثاني:

الطبيعة القانونية للسلطة التقديرية للمحكمة

عند قيام المحكمة بممارسة سلطتها التقديرية فإن أساسَ ذلك يرجع إلى ما لها مِن ولايةٍ في نظرِ النزاع المعروض عليها، حيث إن مدى هذه السلطة يضيق ويتسع بحسب الموضوع الذي تمارس المحكمة فيه سلطتها التقديرية، وبحسب ظروف الواقع المطروح عليها، ولقد أثارت فكرةُ السلطة التقديرية للمحكمة والاعترافِ بها جدلاً طويلاً، هذا وبرزت اتجاهاتٌ عدةٌ في هذه المسألة، فهناك اتجاهاتٌ رافضةٌ لوجود السلطة التقديرية للمحكمة واتجاهات مؤيدةٌ لها وهو ما نتناوله فيما يلي:

أولاً: الاتجاه الرافض لوجود السلطة التقديرية للمحكمة:

أنكر أنصار هذا الاتجاهِ السلطةَ التقديرية للمحكمة أو للقاضي الذي ينظر الدعوى بقولهم: إن إرادة المشرع هي الأصل، وإن أيَّ نشاطٍ يقوم به القاضي هو مقيَّدٌ بهذه الإرادة، ففي الحالات التي يقضي فيها وفقاً للعدالة فإنه لا يكون مستمدًا الحكم مِن نفسه بل مِن قاعدةٍ موضوعية غيرِ مكتوبة يبحث عنها القاضي في الضمير العام للجماعة، وعليه فإن دورَ القاضي هو تطبيقُ القانون على الواقعة، فهو أشبه بآلة تطبق حكمَ القانون على الواقعة، وإذا مُنح القاضي سلطةً أكثر مِن ذلك تُفتح الأبواب لعدم الثبات والاستقرار القانوني(١).

ولقد برَّر أنصارُ الاتجاه الرافض لوجودِ السلطة التقديرية للمحكمة رفضَهم هذا بأن السلطة التقديرية للمحكمة أو للقاضي تتضارب مع استقرار العمل القضائي، هذا مِن جهة، وأن القاضي ملزَمٌ دائماً بإرادة المشرِّع، وفي كلِّ الحالات مِن جهةٍ أخرى، وأن حقيقة عمل القاضي ما هي إلا انصياعٌ لأوامرِ المشرِّع والالتزامُ بالتشريعات الموضوعة، وأن فكرة السلطة التقديرية ومنحَها للمحكمة أو للقاضي تُعتبر مِن وجهةِ نظرهم خروجاً على إرادة المشرِّع(٢).

ثانياً: الاتجاه المؤيد لوجود للسلطة التقديرية للمحكمة:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن القاضي عندما يباشر سلطتَه التقديرية في تطبيق القانون، فإنه لا يستمد هذه السلطة مِن ذاته، ولكنه يستمدها مِن القاعدة القانونية المرنة التي يقوم بتطبيقها، فهذه السلطة تظهر بمناسبة

(١) عمر، نبيل إسماعيل عمر، سلطة القاضي التقديرية في المواد المدنية والتجارية، مرجع سابق، ص٧٨.

(٢) سعد، أحمد محمود، مفهوم السلطة التقديرية للقاضي المدني، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٩م، ص٥٤.

تطبيق قاعدة قانونية، وتباشر في حدودِ هذه القاعدة[١].

ولقد أسس أنصار هذا الاتجاه المؤيد للسلطة التقديرية للمحكمة رأيَهم بأن المحكمة أو القاضي بإعماله سلطتَه التقديرية يقوم بتطبيق مضمون القاعدة القانونية وأهدافها المرجوَّة ولا يخرج عنها، فقد يكتنف التشريعَ غموضٌ بحيث يكون القاضي أمام خياراتٍ بين قواعدَ قانونيةٍ متعددة، بحيث يقوم هو بتقدير التطبيق الملائم على الحالة الخاصة المعروضة أمامه، فالتشريع لا ينظم المظاهرَ الواقعية للحياة الاجتماعية كافة، فهناك بعض حالاتٍ تنظمها قواعدُ عامة مجردةٌ لا تتضمن سوى توجيهاتٍ لسير النظام القانوني بحيث تحتاج في تطبيقها إلى الملاءمة، فالأفكار القانونية واسعةٌ بلا حدودٍ لتحقيق العدالة[٢].

وتأسيساً على ما تقدم فإننا نؤيد الاتجاهَ القائل بوجود السلطة التقديرية للمحكمة؛ وذلك لأن الإقرار بوجود السلطة التقديرية للمحكمة أثناء نظر النزاع المعروض عليها، أمرٌ يكتسب أهميةً بالغة، فلا بد للمحكمة مِن أن تقوم بممارسةِ نشاطها التقديري، فالتقدير المسبق للواقع والقانون هو الأساس لإعمالِ السلطةِ القضائية بوجهٍ عام، والسلطةِ التقديرية للمحكمة بوجهٍ خاص، خاصةً وأن الأنظمة التي يقوم بوضعها المنظم لا يمكن لها أن تقوم بتغطيةِ المسائل التي تُعرض على المحكمة كافةً، وأن على المحكمة الفصلَ في المنازعات المعروضة أمامها، وبالتالي يجب عليها إعمال سلطتها التقديرية التي لا تخرج عن روح النصوص النظامية والغاية مِن تطبيقها.

المطلب الثاني:

ماهية إعادة التنظيم المالي وخصائصه

وضع المنظم السعودي لمصطلح إعادة التنظيم المالي مفهوماً قانونيّاً محدداً، وبيَّن الأساسَ الذي يقوم عليه، وخصائصَه والشروطَ التي يجب توافرها لموافقة المحكمة على افتتاح هذا الإجراء، وعلى ذلك نتناول في هذا المطلب تعريفَ إعادة التنظيم المالي في فرعٍ أول، وفي الفرع الثاني نتناول خصائصَ التنظيم المالي:

الفرع الأول:

تعريف إعادة التنظيم المالي

أولاً: التعريف القانوني لإعادة التنظيم المالي:

عرَّف المنظم السعودي إعادةَ التنظيم المالي في نظامِ الإفلاس بأنه: "إجراء يهدف إلى تيسير

(١) الأمين، خير الدين كاظم، سلطة القاضي التقديرية في القانون الدولي الخاص، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد ١٥، العدد ٢، ٢٠٠٨م، ص٨٣٤.

(٢) بركات، محمود محمد ناصر، السلطة التقديرية للقاضي في الفقه الإسلامي، مرجع سابق، ص١١٣.

توصُّل المدين إلى اتفاقٍ مع دائنيه على إعادة التنظيم المالي لنشاطه تحت إشراف أمين إعادة التنظيم المالي"[١].

ثانياً: تعريف شُرّاح النظام لإعادة التنظيم المالي:

عرَّف بعضُ شُرّاح النظام إعادةَ التنظيم المالي بأنه: "هو عبارة عن الإجراءات التي تُتَّخذ لإصلاحِ وإعادة الأمور المالية والاقتصادية إلى وضعها الذي كانت عليه سابقاً"[٢].

وتأسيساً على ما تقدم ومِن خلال التعريف بإعادة التنظيم المالي في النظام السعودي: فإننا نخلص للقول بأن إعادة التنظيم المالي: هو نظامٌ يقوم على إعطاء المدين المفلس أو المتعثر فرصةً لإعادة تنظيم أعماله في حال اضطراب وضعه المالي لدرجةٍ مِن شأنها التأثيرُ على استمراره بمزاولة أعماله ونشاطاته، شريطةَ أن يكون هناك إمكانيةٌ لإعادة تنظيم أعماله واستمراره بمزاولتها.

الفرع الثاني:

خصائص إعادة التنظيم المالي في النظام السعودي

بالإضافة إلى الخصائص العامة التي تمتاز بها إجراءاتُ الإفلاس، فإن إعادة التنظيم المالي إجراءٌ يهدف إلى تيسير توصُّل المدين إلى اتفاقٍ مع دائنيه على إعادة التنظيم المالي لنشاطه تحت إشراف أمين إعادة التنظيم المالي، ويمتاز نظام إعادة التنظيم المالي بعددٍ مِن الخصائص المستمدة مِن الأحكام والشروط التي ورد النص عليها في نظام الإفلاس السعودي والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

١- جواز طلب إعادة التنظيم المالي مِن غير المدين:

لم يقصُر المنظمُ السعودي الحقَّ في طلب إعادة التنظيم المالي على المدين فقط، وإنما أجاز المنظم في المادة (٤٢) مِن نظام الإفلاس لكلٍّ مِن الدائن أو الجهة المختصة الحقَّ في تقديم طلبِ إعادةِ التنظيم المالي إلى المحكمة متى توافرت الشروط الواردُ النصُّ عليها في هذه المادة، وبناءً على ذلك فإن إجراء التنظيم المالي قد يكون مقرراً لصالح المدين لحماية مشروعه مِن الدائنين، ويكون هذا الإجراء مقرّراً كذلك لصالح الجهة المختصة بتنظيم نشاط الكيان والرقابة والإشراف عليه.

٢- حق المدين في الاحتفاظ بإدارة مشروعه في إعادة التنظيم المالي:

مِن الخصائص التي يمتاز بها إعادةُ التنظيم المالي في نظام الإفلاس السعودي: حق المدين بالاستمرار في إدارة مشروعه الذي تقررت عليه إجراءاتُ التنظيم المالي، وذلك تحت إشراف الأمين الذي تعيِّنه المحكمة، والذي يقوم بمراقبة إجراءاتِ إعادة التنظيم المالي والإشراف على نشاط المدين خلال فترة إجراء إعادة التنظيم

(١) المادة الأولى مِن نظام الإفلاس السعودي الصادر بالمرسوم الملكي الكريم (م/٥٠) وتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٨هـ.

(٢) العمر، عدنان بن صالح، الوجيز في الشركات التجارية وأحكام الإفلاس، الحميضي للطباعة، الرياض، السعودية، ط٣، ٢٠١٩م، ص٣٨٢.

المالي، ولقد ورد النص على ذلك في المادة (٦٩) مِن نظام الإفلاس بالقول: "دون الإخلال بصلاحيات ومهمات الأمين، يستمر المدين في إدارة أعماله ونشاطه خلال فترة إجراء إعادة التنظيم المالي تحت إشراف الأمين".

وبالنظر إلى النص سالف الذكر: نجد أن المنظِّم ابتغى مِن تقريره هذا الحكمَ استمرار المدين في إدارة مشروعه المتعثر؛ وذلك لأنه هو الأقدرُ على تجاوز المشكلات والصعوبات التي واجهت مشروعَه والتي أدت إلى تعثره، وهو الأقدر على الاستمرار في إدارة هذا المشروع للخروج به مِن مخاطر الإفلاس والعمل مع الأمين على تجاوز جميع الصعوبات والمعوقات التي أحاطت بمشروعه، والعمل على استعادة مركزه المالي وعودة مشروعه إلى ما كان عليه قبل تعثُّره، وهو ما يمكن القول معه بأنه لا يتم غلُّ يدِ المدين كما هو الوضع في بعض أنظمة الإفلاس كإجراءٍ لإشهارِ إفلاسه، ولكننا نجد أنه في إعادة التنظيم المالي لا تغلُّ يدُ المدين مطلقاً وإنما يحق له الوفاء بالتزاماته التعاقدية وذلك تحت إشراف الأمين.

٣- حماية حقوق الدائنين:

لا يتوقف إعادة التنظيم المالي على تقرير الحماية للمدين الذي يستمر في إدارة مشروعه وممارسة نشاطه وعدم الحكم بشهر إفلاسه، بل إن هذا الإجراء يحقق كذلك الحمايةَ لدائني المدين، وذلك مِن خلال إبعادهم عن إجراءات الإفلاس الطويلة والمعقدة وتكاليفه الباهظة، مما يستطيعون مِن خلاله الحصولَ على ديونهم لدى المدين بعد إتمام إجراءات التنظيم المالي وإقراره مِن قِبل المحكمة المختصة(١).

المبحث الثاني:

السلطة التقديرية للمحكمة بالنسبة لافتتاح إعادة التنظيم المالي

كما سبق القول ووفقاً لِمَا ورد النصُّ عليه في نظام الإفلاس السعودي، فإن افتتاح إجراءِ إعادة التنظيم المالي يتم مِن خلال طلبٍ يُقدَّم إلى المحكمة مِن قِبل الدائن أو المدين أو الجهة المختصة، ولا بد أن تتوافر فيه شروطٌ معيَّنةٌ تدرسها المحكمةُ بدقةٍ وتصدر حكمَها، إما بقبولِ الطلب أو رفضِه، فإذا رأت أن الشروط منطبقةٌ تعلن عن افتتاحه، وإذا رأت غيرَ ذلك فترفضه، ولا ينتهي دورُ المحكمة بمجرد قبول الطلب وإعلان افتتاح الإجراء، بل تبقى تراقب أعمالَ المدين طيلةَ فترةِ سريان الإجراء؛ وذلك لتتأكد مِن مراعاته للشروط، ولهذا الغرض تعيِّن أميناً يراقب إدارةَ المدين لنشاطه، ويقتضي بيانُ السلطة التقديرية للمحكمة بالنسبة لافتتاح إعادة التنظيم المالي موضوعِ هذا المبحث أن نتناوله في مطلبين على النحو الآتي:

(١) الهنائي، سليمان بن زهران، الصلح الواقي مِن الإفلاس طبقاً لأحكام قانون التجارة العماني، رسالة ماجستير كلية الحقوق جامعة السلطان قابوس، عمان ٢٠١٢م، ص١٥.

المطلب الأول:

سلطة المحكمة التقديرية في قبول طلب افتتاح إجراء التنظيم المالي

وفقاً لِمَا تقضي به المادة (٤٣) مِن النظام فإنه: "يُقدَّم طلبُ افتتاحِ إجراءِ إعادةِ التنظيم المالي لدى المحكمة بعد تقديمه مرافقاً له المعلومات والوثائق ذات العلاقة، وفقاً لِمَا تحدِّده اللائحة".

ولقد منح المنظِّم السعودي المحكمةَ صلاحياتٍ مقيدةً بنصِّ النظام للنظر في طلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي المقدَّم إليها، مِن حيث إمكانيةُ الموافقة على قبوله أو رفضه[(١)]، وكذلك بعض الصلاحيات الأخرى المرتبطة بهذا الإجراء في حال الموافقة عليه وهو ما نعرض له بإيجاز على النحو الآتي:

أولاً: سلطة المحكمة وصلاحيتها في الفصل في طلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي:

أوجبت المادة (٢/٤٧) مِن نظام الإفلاس على المحكمة بعد قيد طلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي للمدين، أن تحدد موعداً للنظر في طلب افتتاح الإجراء على أن يكون الموعد خلال (أربعين) يوماً مِن تاريخ قيد الطلب، وتبلِّغَ مقدِّمَ الطلبِ والمدينَ بموعد الجلسة خلال (خمسة) أيام مِن تاريخ قيد الطلب، وتعقد المحكمة جلستها للنظر في طلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي للمدين، ولها الحق في أن تصدر فيه أَحَدَ ثلاثةِ قرارات على النحو الآتي:

١- الموافقة على طلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي:

وفقاً لنص المادة (٢/٤٧) مِن نظام الإفلاس فإنه للمحكمة أن تقضي بقبول طلب افتتاح إعادة التنظيم

(١) وتأكيداً لذلك فلقد قضت الدائرة التجارية الأولى بمنطقة الدمام في القضية رقم ٣٤٤٩ بتاريخ ١٤٤٣/١/١٠هـ برفض الطلب المقدم إليها بافتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي المقدَّم مِن: شركة آيسكريم دانة التجارية وذلك على سندٍ مِن القول: "وحيث نصت المادةُ الثانية والأربعون مِن نظام الإفلاس الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٥٠) وتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٨هـ على أنه: دون الإخلال بأحكام الأنظمة ذات العلاقة، للمدين التقدُّم إلى المحكمة بطلبِ افتتاحِ إعادة التنظيم المالي في أيٍّ مِن الحالات الآتية: "... وعلى أن يقدم مقدم الطلب الوثائقَ والمعلوماتِ المشارَ إليها في المادة الثالثة والأربعين مِن النظام "... وحيث إن الدائرة أثناء نظرها للطلب المقدَّم تبيَّن لها عدمُ استيفاءِ مقدم الطلب لكافة المستندات الواردة في لائحة المعلومات والوثائق المنصوص عليها في نظام الإفلاس ولائحته التنفيذية الصادرة بقرار لجنة الإفلاس رقم (١٧/٠٢١٨) وتاريخ ١٤٤٠/٣/١٣هـ، والمعدلة بقرار لجنة الإفلاس رقم (٩٩/٠٢٢٠) وتاريخ ١٤٤٢/٥/٨هـ، حيث لم تقدم السجلات التجارية للفروع التابعة لها، كما لم تبيّن على وجه التفصيل في قائمة الأصول ملكيتها للمعدات والمركبات، إضافة إلى تقدير بند التحسينات بمبلغ ٤٦٦,١٣٩,١ ريال، دون بيان ماهية هذه التحسينات وآلية تقديرها، بالإضافة إلى أنها لم تفصِّل في توقعات التدفقات النقدية، وغاية ما قدمته جدولةٌ لا يتبيّن منها صحة المعلومات المثبتة بها، حيث جاءت مجملةً لم تذكر فيه تفاصيل هذه التدفقات ومنشأها، وهذه التدفقات أشبه بفحص دوري يكشف للدائرة عن صحة الوضع المالي لمقدم الطلب وكفاءتها وقدرتها على توفير تدفق نقدي يساعدها على الوفاء بالتزاماتها تجاه الدائنين؛ مما يتبيَّن معه اختلالُ شروط افتتاح الإجراء، وعليه فإن الدائرة تقضي برفض افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي، ولمقدِّم الطلب الحق في التقدم بطلبٍ آخرَ متى ما استوفت المتطلبات النظامية".

المالي إذا ما توافرت الشروط الآتية: أ- أن يترجَّح لديها إمكانيةُ استمرارِ نشاط المدين وتسوية مطالبات الدائنين خلال مدة معقولة، ب- أن يكون المدين مفلساً أو متعثِّراً أو مِن المرجَّح أن يعاني مِن اضطرابات مالية يُخشى معها تعثُّرُه، ج- أن يكون مقدِّم الطلب قد قدَّم المعلوماتِ والوثائقَ المشارَ إليها في المادة (٤٣) مِن النظام.

٢- تأجيل النظر في طلب افتتاح إعادة التنظيم المالي:

أجازت المادة (٢/٤٧/ج) مِن نظام الإفلاس للمحكمة إذا رأت أن طلب افتتاح إجراءات إعادة التنظيم المالي غيرَ مهيَّأ للفصل فيه، أن تؤجل الجلسة المحددة للنظر في الطلب لمدةٍ لا تزيد على (واحدٍ وعشرين) يوماً لتقديم أي معلومة أو وثيقة إضافية تطلبها المحكمة، ويلتزم الطرف المعنيُّ بتقديم المعلومات أو الوثائق إلى المحكمة في الموعد الذي تحدده، وذلك قبل حلول موعد الجلسة المؤجلة؛ وفي هذه الجلسة يجب على المحكمة أن تقضيَ بافتتاح الإجراء أو رفض الطلب وفقاً للمادة سالفة الذكر(١).

٣- رفض طلب افتتاح إعادة التنظيم المالي: وفقاً لِما ورد النص عليه في المادة (٢/٤٧/ب) مِن النظام فإنه للمحكمة أن تقضيَ برفضِ طلب افتتاح إجراءِ إعادة التنظيم المالي للمدين في الحالات الآتية: (١) إذا كان الطلب غيرَ مستوفٍ للمتطلبات النظامية أو غيرَ مكتملٍ دون مسوِّغٍ مقبول، (2) إذا تصرف مقدِّم الطلبِ بسوءِ نيةٍ أو ارتكب أياً مِن الأفعال المحرمة في النظام.

وللمحكمة إذا قضت برفض الطلب كما هو مذكور: عليها أن تقضي بافتتاح إجراء الإفلاس المناسب -وهذا الأمر جوازي- قد تحكم المحكمة بافتتاح الإجراء الذي يتناسب مع حال المدين وقد تقوم برفض الطلب فقط، وإذا رفضت المحكمة الطلبَ ولم تقم بافتتاح الإجراء المناسب، لا خيار للمدين إلا تقديمُ طلب افتتاح لإجراء يتناسب مع حالته إذا تحققت شروط افتتاحه(٢).

وفي حال قيام المحكمة برفض افتتاح إجراءات إعادة التنظيم المالي: فإنه يجوز لكلِّ ذي مصلحة وفقاً لنص المادة (١/٢١٧/أ) مِن نظام الإفلاس السعودي أن يعترض على رفض المحكمة افتتاحَ الإجراء لدى محكمة الاستئناف التجارية المختصة خلال (١٤) أربعة عشر يوماً مِن تاريخ إصدار الحكم أو اتخاذ القرار أو

(١) الأحمد، وسيم حسام الدين، شرح نظام الإفلاس السعودي الجديد، مكتبة القانون والاقتصاد بالرياض، ط١، ٢٠١٩م، ص١٣٦.
(٢) إدريس، د. مصعب عوض الكريم علي (٢٠٢٠م)، إجراءات الإفلاس وفقاً لنظام الإفلاس السعودي ولائحته التنفيذية، مكتبة القانون والاقتصاد بالرياض، ط١، ٢٠٢٠م، ص٤٣.

الإعلان عن أيٍّ منهما أيهما أسبق، وللمحكمة أن تقضي بتأييد الحكم أو القرار أو نقضه، وفي حال تم نقضُ الحكم أو القرار يكون حكمها نهائياً لا يجوز الطعن فيه بأيِّ طريقة مِن طرق الطعن(١).

المطلب الثاني:

السلطة التقديرية للمحكمة في تعيين الأمين والخبير وقاضي الإفلاس

مِن أجل التأكد مِن التزام المدين بشروط افتتاح إجراءات إعادة التنظيم المالي التي أقرتها المحكمة، فإنها تمارس سلطتَها الممنوحة لها نظاماً، فتقوم بتعيين الأمين والخبير وقاضي الإفلاس؛ ليكون لهم مهامُّ مساعدةِ المحكمة في التأكد مِن التزام المدين بإجراءات إعادة التنظيم المالي، والإشراف على هذه الإجراءات، ولبيان ماهية السلطة التقديرية للمحكمة في تعيين الأمين والخبير وقاضي الإفلاس وفقاً لِمَا ورد النصُّ عليه في نظام الإفلاس السعودي، نتناول ذلك في فرعين على النحو الآتي:

الفرع الأول:

السلطة التقديرية للمحكمة في تعيين الأمين والخبير

أولاً: تعيين الأمين مِن قبل المحكمة:

عرَّف المنظمُ السعودي في المادة (١) مِن نظام الإفلاس الأمينَ بأنه: "مَن تعيِّنُه المحكمة أو مقدم الطلب -بحسب الأحوال- لأداء المهمات والواجبات المنوطة به بحسب نوع الإجراء، ويشمل ذلك أمينَ إعادة التنظيم المالي".

(١) وتأكيداً لذلك ووفقاً للسلطة التقديرية الممنوحة للمحكمة في نظر طلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي المقدم إليها، مِن حيث إمكانية الموافقة على قبوله أو رفضه فلقد قضى مِن المحكمة التجارية بمدينة الرياض في رقم القضية – القرار: ٦٩٤٧ بتاريخ: ١٤٤٢/١١/٢هـ: حيث قضت المحكمة برفض طلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي مِن إحدى الشركات التي تعمل في مجال المعلومات والاتصالات والتشييد والتركيبات الكهربائية لتعثرها في سداد ديونها، وذلك على سندٍ مِن القول: بأنه لَمّا كان مقدم هذا الطلب يطلب افتتاحَ إجراء إعادة التنظيم المالي وفق نظام الإفلاس ولائحته التنفيذية، وبما أن المادة (٤٣) مِن نظام الإفلاس قد نصت على أنه: "يقيد طلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي لدى المحكمة بعد تقديمه مرافقاً له المعلومات والوثائق ذات العلاقة، وفقاً لِمَا تحدِّده اللائحة"، وبما أن المادة (٥) مِن لائحة المعلومات والوثائق قد بيَّنت ما يجب أن يرافق طلبَ افتتاح إعادة التنظيم المالي، وبما أن هذا الطلب لم يستوفِ الفقرة (ج) مِن المادة ذاتها- حيث لم يرفق مقدِّمُ الطلب نبذةً عن الوضع المالي للمدين خلال (الأربعة والعشرين) شهراً السابقة لهذا الطلب وتأثيرات الوضع الاقتصادي فيه مِن حيث الأرباح والخسائر، وكذلك الفقرة (و/٢) مِن المادة ذاتها- حيث لم يبيِّن مقدمُ الطلب في قائمة الديون رقم هوية كل دائن أو سجله التجاري ووسائل الاتصال به، وكذلك الفقرة (ز) مِن المادة ذاتها- حيث لم تفصح عن كلِّ الأصول وتقدير القيمة الإجمالية لها؛ لذا فإن الدائرة تحكم برفض هذا الطلب وفق ما نصت علية المادة (٤٧) مِن النظام: "٢- تحدد المحكمة موعداً للنظر في طلب افتتاح الإجراء وتقضي بأيٍّ مما يأتي: ب- رفض الطلب في الحالات الآتية: ١- إذا كان الطلب غيرَ مستوفٍ للمتطلبات النظامية أو غير مكتمل دون مسوِّغ مقبول، ولقد طُعِنَ على الحكم أمام محكمة الاستئناف التجارية بمنطقة الرياض ونظرت محكمة الاستئناف برقم ٢٢٧ وبتاريخ ١٤٤٣/١/٢٩هـ وقضت أولاً: قبول الاعتراض شكلاً ورفضه موضوعاً، ثانياً: تأييد حكم الدائرة التاسعة بالمحكمة التجارية بالرياض الصادر بتاريخ ١٤٤٢/١١/٢٧هـ "برفض طلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي".

كيفية تعيين الأمين: جاء في المادة (٥٠) مِن نظام الإفلاس، النصُّ على تعيين أمين التفليسة، وهو الشخص الذي يُعنى بأداء المهمات والواجبات المنوطة له بحسب الإجراء، وهي هنا المتعلقة بإعادة التنظيم المالي، وللمحكمة أن تعيِّنَه مِن تلقاء نفسها أو بناءً على اقتراح طالبِ افتتاح الإجراء الذي يرغب بتعيينه، ويجب أن يراعى عند تعيينه قدراتُه المالية ومؤهلاتُه العلمية ومؤهلات فريق العمل معه، ويجب أن يكون الأمين مِن القائمة التي تعدُّها لجنة الإفلاس على وجه التحديد(١).

مهام الأمين وصلاحياته: وفقاً لِمَا أورده المنظم السعودي في نظام الإفلاس فإن للأمين العديدَ مِن المهام في إجراء إعادة التنظيم المالي: فالمهمة الرئيسة للأمين هي الإشراف على نشاط المدين مِن أجل التحقق مِن الإجراء وتنفيذ الخطة كما يجب، بما يضمن سرعةَ الأداء وتوفير الحماية اللازمة لمصالح المتأثرين بالإجراء، وتقتصر مهمته على الإشراف على كيفية إدارة المدين لنشاطه، ولا تنتقل الإدارة إلى الأمين، وهذا ما أكدته المادة (٦٩) مِن نظام الإفلاس، التي بيَّنت أن تعيين الأمين لا يعني انتقالَ إدارة النشاط مِن المدين إلى الأمين(٢).

وكذلك مِن مهام الأمين وصلاحياته أيضاً: الإعلان عن افتتاح إجراءات التنظيم المالي وفقاً لنص المادة (٥٦) مِن النظام، وكذلك يقوم الأمين بمهمة دعوةِ جميع الدائنين إلى تقديم مطالباتهم، خلال مدة لا تزيد عن (تسعين) يوماً مِن إعلان افتتاح الإجراء، وكذلك يقوم الأمين بجردِ أصول التفليسة وفقاً لنص المادة (٦٥) مِن النظام.

وتظهر صلاحيات المحكمة في هذا الشأن: مِن خلال ما تقوم به مِن تعيين أكثرَ مِن أمينٍ يعملون مجتمعين وفقاً للنظام ولتعليماتها على أن تختار مِن بينهم رئيساً، ويكون الأمناء مسؤولين بالتضامن عن أعمالهم، وتبيِّن اللائحةُ طريقةَ عملهم.

ثانياً: تعيين الخبير:

قد يحتاج الأمين خبيراً يساعده في القيام بمهامه؛ لذا فقد أجاز المنظم للمحكمة بناءً على طلب الأمين، تعيينَ خبيرٍ مِن المدرجين بقائمة الخبراء التي تعدُّها لجنة الإفلاس أو مِن غيرهم لمساعدته للقيام بمهامه، ويجب أن يراعى عند تعيين الأمين أو الخبير التحقق مِن الحيادية، حيث لا يجوز تعيين أيٍّ منهم متى كان دائناً

(١) العمر، عدنان بن صالح، الوجيز في الشركات التجارية وأحكام الإفلاس، مرجع سابق، ص٣٩٠.

(٢) المحالي، أحمد عبد الرحمن، إجراء إعادة التنظيم المالي وفقاً لنظام الإفلاس السعودي، مرجع سابق، ص٦٤١.

للمدين، أو زوجه أو صهره أو قريبه حتى الدرجة الرابعة، أو شريكاً أو عاملاً لديه أو وكيلاً له خلال السنتين السابقتين لافتتاح الإجراء، وقد أوجب المنظم عليهم قبل تعيينهم الإفصاحَ عن علاقتهم بالمدين والدائنين، وفي حالة عدم الإفصاح يترتب على ذلك عزلُهم(١).

وتظهر صلاحية المحكمة في تعيين الخبير: فيما أورد المنظم بالنص في المادة (٥١) بقوله: "للمحكمة -بناءً على طلب الأمين- تعيين خبيرٍ مِن المدرجين بقائمة الخبراء أو مِن غيرهم لمساعدة الأمين في أداء مهماته"، حيث منح المنظم المادة السابقة للمحكمة أن تستجيب لطلب الأمين في تعيين خبيرٍ لمساعدته متى رأت المحكمة ضرورةً لذلك، فهنا تظهر السلطة التقديرية للمحكمة في تعيين الخبير؛ حيث إن هذا الأمر جوازي لها فلها أن تقبل طلب الأمين في تعيين الخبير أو أن ترفضه وذلك في حالة عدم الحاجة إليه.

وتظهر كذلك صلاحية المحكمة في عزل الأمين والخبير: حيث منحت المادة (٥٤) مِن نظام الإفلاس للمحكمة – مِن تلقاء نفسها أو بناءً على طلبٍ مِن ذي مصلحة- عزلَ الأمين وتعيينَ أمين جديد مِن قائمة أمناء الإفلاس، أو عزلَ الخبير وتعيينَ خبيرٍ جديد مِن قائمة الخبراء أو مِن غيرهم، إذا قام سببٌ مشروع للعزل، وذلك دون إخلالٍ بحقوقه والتزاماته، ولا يجوز للأمين أو الخبير اعتزالُ عمله بعد تعيينه دون سببٍ مشروع تقبله المحكمة، وذلك دون إخلالٍ بحقوقه والتزاماته.

الفرع الثاني:

السلطة التقديرية للمحكمة في تعيين قاضي الإفلاس

مِن أجل إحاطة إجراء إعادة التنظيم المالي بالضمانات التي تكفل القيامَ بهذا الإجراء على أكمل وجهٍ وتحت رقابةِ وإشرافِ القضاء بشكل مباشر، فقد أجاز المنظم للمحكمة أن تعيِّن قاضياً أو أكثر، وفقاً لتقديرها، للإشراف على تنفيذ إجراءِ إعادة التنظيم المالي، وتحدد المحكمة مهامه عند تعيينه.

حيث ورد النص على ذلك في المادة (٥٣) مِن نظام الإفلاس بالقول: "للمحكمة أن تعيِّن قاضياً أو أكثر وفقاً لتقديرها؛ للإشراف على تنفيذ إجراء إعادة التنظيم المالي، وتحدد المحكمة مهماته".

وباستقراء النص سالفِ الذكر: نجد أن المنظم السعودي منح للمحكمة سلطةً تقديرية وفقاً لِما تراه مناسباً في أن تقوم بتعيين قاضٍ أو أكثر مِن قاضٍ للقيام بمهام الإشراف على تنفيذ إجراء التنظيم المالي الذي أقرته المحكمة، وذلك لكي تكون الإجراءات الخاصة به تحت إشرافٍ قضائيٍّ كامل، وتظهر السلطة التقديرية للمحكمة هنا فيما أورده المنظم بقوله: "وفقاً لتقديرها" فهنا منح المنظم المحكمة سلطةً تقديريةً واسعة في أن

(١) العمر، عدنان بن صالح، الوجيز في الشركات التجارية وأحكام الإفلاس، مرجع سابق، ص٣٩٠.

تقوم بتعيين قاضٍ أو أكثرَ أو لا تلجأ إلى هذا الأمر، وذلك بحسب رؤيتها وتقديرها لدور القاضي في هذه الإجراءات.

وكذلك تظهر السلطة التقديرية للمحكمة في هذا الشأن في أن المحكمة هي التي تقوم بتحديد المهام التي يقوم بها القاضي في قرار تعيينه، وهو ما يُفهم منه أنه لا يوجد إلزامٌ على المحكمة بهذا التعيين أو أن هناك اختصاصاتٍ محددةً أوجب النظام على القاضي القيامَ بها في هذا الإجراء، وإنما كلُّ ذلك يرجع إلى السلطة التقديرية للمحكمة ووفقاً لِمَا تراه مناسباً لهذا الإجراء.

المبحث الثالث:

السلطة التقديرية للمحكمة في التصديق على إعادة التنظيم المالي وفي إنهاء إجراءاته

بعد انتهاء الأمين مِن إعداد مقترحِ إعادة التنظيم المالي وانتهاء التصويت عليه مِن فئات الدائنين، يجب عليه أن يتقدم بهذا المقترح للمحكمة المختصة للتصديق عليه واعتماده، وكذلك أورد المنظِّم النصَّ على حالات محددة يجوز فيها للمحكمة أن تصدر قرارَها بإنهاء إجراء إعادة التنظيم المالي سواءٌ أكان ذلك مِن تلقاء نفسها أو بناءً على طلب الأمين، ونتناول في هذا المبحث بيانَ السلطة التقديرية للمحكمة في التصديق على إعادة التنظيم المالي، وفي إنهاء إجراءاته وفقاً لِما ورد النصُّ عليه في نظام الإفلاس في مطلبين على النحو الآتي:

المطلب الأول:

السلطة التقديرية للمحكمة في التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي

منح المنظم السعودي في المادة (٨٠) مِن نظام الإفلاس المحكمةَ التي تنظر مقترحَ إعادة التنظيم المالي الصلاحيةَ في قبول هذا المقترح أو رفضه وذلك على النحو الآتي:

الفرع الأول:

قبول المحكمة لمقترح إعادة التنظيم المالي والتصديق عليه

تصدر المحكمةُ التي تنظر مقترحَ إعادة التنظيم المالي حكمَها بالتصديق على المقترح ورفض اعتراض الدائن إن وُجد في حالة توافر الشروط الآتية:

(أ) أن يكون قد وُوفِقَ عليه بالأغلبية المقررة في اجتماعٍ عُقد بإجراءات صحيحة.

(ب) أن تقدر المحكمة أن المقترح يحقق مصالح أغلبية الدائنين.

(ج) أن يكون المقترح مستوفياً معاييرَ العدالة كما حددتها المادة (٣٥) مِن نظام الإفلاس[(١)].

(١) حدد المنظم معاييرَ العدالة المستوجب توافرها في مقترح إعادة التنظيم المالي في المادة (٣٥) مِن النظام بقوله: "يُعد المقترح مستوفياً لمعايير العدالة إذا توافرت فيه الشروط الآتية: أ- مراعاة إجراءات تصويت الدائنين عليه، ب- حصول الدائنين على معلومات وافية لدراسته والبدائل المتاحة

وتأسيساً على ما تقدم: فإنه يمكن القول بأن للمحكمة الحقَّ في التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي واعتماده، وذلك متى توافرت شروطه وتحقق لديها بأن هذا المقترحَ مستوفٍ معايير العدالة المتعلقة بمراعاة حقوق الدائنين، وخاصة فيما يتعلق بتقاسم الخسائر وتوزيع الحقوق الجديدة والمزايا والضمانات فيما بين الدائنين، فهنا نجد أن للمحكمة سلطةً تقديرية في تقدير هذا المعيار بوصفه المعيار الأهم في قبولها التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي واعتماده.

الفرع الثاني:

رفض المحكمة التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي

بدايةً، حسب ما نص عليه نظام الإفلاس فإنه لا يجوز التقدم بطلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي إذا كان سبق للمدين الخضوع إلى هذا الإجراء أو إلى إجراء إعادة التنظيم المالي لصغار المدينين خلال (الاثني عشر) شهراً السابقة لطلب افتتاح الإجراء[١] وبما أننا بصدد رفض المحكمة التصديق على مقترح إعادة التنظيم فتقضي المحكمة برفض التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي، ولو لم يُقدَّم إليها اعتراضٌ مِن أيِّ دائن في الحالات الآتية:

١) إذا لم تتوافر في المقترح الشروط اللازمة للتصديق علية؛ وذلك إذا لم يوافَق على المقترح مِن الأغلبية اللازمة.

٢) إذا لم يكن المقترح محقِّقاً مصالحَ أغلبية الدائنين.

٣) إذا كان بالمقترح إخلالٌ بمعايير العدالة.

٤) إذا كان المقترح متضمناً ما يخالف أحكامَ النظام المتعلقة بحقوق المقاصة وأولويات الدائنين المقررة في الفصل الثاني عشر والفصل الرابع عشر مِن نظام الإفلاس[٢].

وإذا قضت المحكمة برفض التصديق على المقترح، فإنها تقضي بإنهاء إجراء إعادة التنظيم المالي، وافتتاح إجراء آخرَ مِن إجراءات الإفلاس، هو إجراء التصفية.

للمدين مقارنة بالبنود الواردة في المقترح، ج- مراعاة حقوق الدائنين القائمة، وبالأخص ما يتعلق بتقاسم الخسائر وتوزيع الحقوق الجديدة والمزايا والضمانات".

(١) المادة الثانية والأربعون فقرة (٢) مِن نظام الإفلاس السعودي.

(٢) قرمان، عبد الرحمن السيد، الأوراق التجارية وإجراءات الإفلاس، طبقاً للأنظمة القانونية المنفذة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، الناشر دار الإجادة، الرياض، ط٣، ٢٠٢٠م، ص٣٦٩.

المطلب الثاني:

السلطة التقديرية للمحكمة في إنهاء إجراءات إعادة التنظيم المالي

وفقاً لنص المادة (٢٠) مِن اللائحة التنفيذية لنظام الإفلاس، فإن طلب إنهاء إجراءات إعادة التنظيم المالي يقدَّم مرفقاً بجملةٍ مِن المعلومات والوثائق، ويجب على المدين تبليغُ الدائنين قبل تقديم طلب إنهاء الإجراء إلى المحكمة، ويجوز لكل ذي مصلحة الاعتراضُ على طلب إنهاء الإجراء خلال (أربعة عشر) يوماً مِن تاريخ تقديمه، ويجب أن يشتمل التبليغ على التاريخ المزمع فيه تقديم الطلب للمحكمة ومسوغاته، ونتناول بيانَ السلطة التقديرية للمحكمة في إنهاء إجراءات إعادة التنظيم المالي في فرعين على النحو الآتي:

الفرع الأول:

حالات إنهاء إجراءات إعادة التنظيم المالي مِن قِبل المحكمة

أورد المنظم السعودي النصَّ في المادة (٨٧) مِن نظام الإفلاس على الحالات التي تقضي فيها المحكمة بإنهاء إجراءات إعادة التنظيم المالي قبل تنفيذ الخطة في أيٍّ مِن الحالات الآتية:

الحالة الأولى: إذا تقدم المدين بطلبِ إنهاء الإجراء لأن شروط افتتاح الإجراء لم تعد منطبقةً عليه، على أن يرفق بطلبه تقريراً مِن الأمين يؤيد ذلك.

الحالة الثانية: إذا تقدم الأمين بطلب إنهاء الإجراء لعدم تحقق النصاب المطلوب لتصويت الدائنين على المقترح أو تعذر تصويتهم عليه في الموعد المحدد لذلك، وذلك دون أن تستعمل المحكمة سلطتها في تحديد موعدٍ آخرَ للتصويت عليه تطبيقاً للمادة (٧٩/٥).

الحالة الثالثة: إذا رفضت المحكمة التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي.

الحالة الرابعة: إذا تقدم الأمين أو الدائن بطلب إنهاء الإجراء لتعذر تنفيذ الخطة.

الحالة الخامسة: إذا تقدم الأمين بطلبٍ موقَّعٍ مِن المدين بإنهاء الإجراء لعدم رغبةِ المدين بالاستمرار في إدارة نشاطه أو استكمال تنفيذِ الخطة.

وفيما يتعلق بالحالة الأخيرة: فقد أجازت المادة (٦٩) مِن نظام الإفلاس للمحكمة ووفقاً لسلطتها التقديرية بأن تحكم بأحدِ حكمين وهما:

الأول: بأن تحكم بإنهاء إجراء إعادة التنظيم المالي.

والثاني: أن تحكم بغلِّ يد المدين عن إدارة أمواله بناءً على طلب الأمين. **وفي هذه الحالة:** فإنه يجوز للمحكمة أن تقرر أحدَ أمرين: الأول أن تكلِّف الأمينَ بإدارة النشاط وتنقلَ جميعَ صلاحيات المدين

ومسؤولياته إلى الأمين، والثاني: أن تعيِّن شخصاً آخرَ يحل محلَّ المدين في الإدارة إذا كان حجم النشاط أو نوعُه يقتضي ذلك، وتنقل إلى هذا الشخص جميعَ صلاحيات المدين ومسؤولياته خلال فترة سريان الإجراء، وذلك تحت إشراف الأمين(١).

الفرع الثاني:

الآثار المترتبة على إنهاء إجراءات إعادة التنظيم المالي مِن قِبل المحكمة

يترتب على صدور قرار المحكمة بإنهاء إجراءات إعادة التنظيم المالي –سواءٌ أكان ذلك مِن تلقاء نفسها أو بناءً على طلب الأمين أو مَن له مصلحة وفقاً لِمَا ورد النص عليه في النظام– عددٌ مِن الآثار تتمثل أهمُّها في:

التزام الأمين بإيداع حكم المحكمة القاضي بإنهاء إجراء إعادة التنظيم المالي في سجل الإفلاس ويترتب على ذلك انتهاء مهمة الأمين، وتحدد اللائحة ما يجب على الأمين اتخاذه بشأن المعلومات والوثائق التي بحوزته المتعلقة بالإجراء(٢).

وكذلك يترتب على صدور قرار المحكمة بإنهاء إجراءات إعادة التنظيم المالي: فإنه يجوز للمحكمة مِن تلقاء نفسها أو بناءً على طلب ذي مصلحة أن تقضي بافتتاح إجراء التصفية أو التصفية الإدارية، إذا كان المدين معسراً أو مفلساً، واستيفاء شروط افتتاح إجراء التصفية أو التصفية الإدارية المراد افتتاحه، وأن يكون إنهاءُ إجراء إعادة التنظيم المالي بسبب عدم تحقق النصاب المطلوب للتصويت أو رفض المحكمة التصديق على المقترح أو بناءً على طلبٍ مِن الأمين أو الدائن لتعذر تنفيذ الخطة.

ومِن جملة ما تقدم فإننا نخلص للقول بأنه للمحكمة بعد رفضها إجراءَ إعادة التنظيم المالي الصلاحية في أن تقضي مِن تلقاء نفسها أو بناءً على طلب ذي مصلحة بافتتاح إجراء التصفية أو التصفية الإدارية، وذلك متى كان المدين معسراً أو مفلساً، وذلك إعمالاً لنص المادة (٩٠) مِن النظام، والحكم الصادر في هذا الشأن يكون وفقاً لسلطتها التقديرية وبما يتناسب مع ظروف المدين.

(١) قرمان، عبد الرحمن السيد، الأوراق التجارية وإجراءات الإفلاس، طبقاً للأنظمة القانونية المنفذة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، مرجع سابق، ص٣٧٦.

(٢) إدريس، مصعب عوض الكريم علي، إجراءات الإفلاس وفقاً لنظام الإفلاس السعودي ولائحته التنفيذية، مكتبة القانون والاقتصاد بالرياض، ط١، ٢٠٢٠م، ص٩٨.

الخاتمة

فإنِّي أحمدُ الله أنْ مَنَّ علينا بإتمام هذا البحث وإكماله، وأسأله أن يجعله حجَّة لنا لا علينا، إنَّه وليُّ ذلك والقادر عليه.

أمَّا بعد:

فإنَّ مِن أهمِّ النتائج التي خرجنا بها مِن هذا البحث ما يلي:

١. أن السلطة التقديرية للمحكمة في إعادة التنظيم المالي وفقاً لنظام الإفلاس هي: صلاحية المحكمة في تقدير مدى قبول افتتاح إجراءات إعادة التنظيم المالي، وفي تعيين الأشخاص القائمين على متابعة هذه الإجراءات، وفي التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي وفي إنهاء إجراءاته، وأن يكون تقديرها لتلك الإجراءات وفقاً للنظام وعلى أسبابٍ قانونيةٍ مقبولة.

٢. أن المنظم السعودي منح المحكمة التي تنظر طلبَ افتتاحِ إجراءات إعادة التنظيم المالي سلطةً تقديرية واسعةً في استدعاء الأشخاص الذين يتوافر لديهم معلوماتٌ أو وثائقُ ذاتُ صلةٍ بطلب افتتاح إجراء إعادة التنظيم المالي، سواءٌ أكان ذلك مِن تلقاء نفسها أو بناءً على طلبِ كلِّ مَن له مصلحة، وأوجبت على المستدعى تزويدَ المحكمة بما تطلبه مِن معلومات أو وثائقَ خلال المدة التي تحددها.

٣. أن المنظم السعودي منح المحكمة التي تنظر طلبَ افتتاح إجراءات إعادة التنظيم المالي سلطةً تقديرية في أن تقوم بمدِّ نطاق تطبيق إجراء إعادة التنظيم المالي مِن حيث الأموالُ ومِن حيث الأشخاصُ، وذلك بألّا تقصُرَ نطاقَ تطبيق هذا الإجراء على المدين وحده، بل إنها تقوم بمدِّ هذا النطاق إلى أشخاصٍ آخرين غير المدين، وكذلك إلى أموال مشتركةٍ بين المدين وأشخاص آخرين.

٤. مِن أجل التأكد مِن التزام المدين بشروط افتتاح إجراءات إعادة التنظيم المالي التي أقرتها المحكمة، فإن المحكمة تمارس سلطتَها الممنوحةَ لها نظاماً فتقوم بتعيين الأمين والخبير وقاضي الإفلاس؛ ليكون لهم مهامُّ مساعدةِ المحكمة في التأكد مِن التزام المدين بإجراءات إعادة التنظيم المالي والإشراف على هذه الإجراءات.

٥. أن المنظم السعودي منح للمحكمة الصلاحيةَ وفقاً لِما تراه مناسباً في أن تقوم بتعيين قاضٍ أو أكثر مِن قاضٍ؛ للقيام بمهام الإشراف على تنفيذ إجراء التنظيم المالي الذي أقرته المحكمة، وذلك لكي تكون الإجراءات الخاصة به تحت إشراف قضائيٍّ كامل، وكذلك تظهر السلطة التقديرية للمحكمة في هذا الشأن في أن المحكمة هي التي تقوم بتحديد المهام التي يقوم بها القاضي في قرار تعيينه.

٦. أن للمحكمة صلاحيةً في التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي واعتماده، وذلك متى توافرت

شروطه وتحقق لديها بأن هذا المقترحَ مستوفٍ معاييرَ العدالة المتعلقة بمراعاة حقوق الدائنين وخاصة فيما يتعلق بتقاسم الخسائر وتوزيع الحقوق الجديدة والمزايا والضمانات فيما بين الدائنين، بوصفه المعيارَ الأهم في قبولها التصديق على مقترح إعادة التنظيم المالي واعتماده.

٧. أن المنظم منح المحكمةَ الصلاحيةَ في أن تقضي إمّا بإنهاء إجراء إعادةِ التنظيم المالي، أو الحكم بغلِّ يد المدين عن إدارة أمواله بناءً على طلب الأمين، وكذلك أجاز المنظم لها في حالة الحكم بغلِّ يد المدين أن تقرر أمرين: أن تقوم بتكليف الأمين بإدارة نشاطِ المدين وأموالِه، وبأن تنقل إليه جميعَ صلاحيات المدين ومسؤولياته الواردة في النظام، أو أن تقوم بتعيين شخصٍ آخرَ بخلاف الأمين ليحل محلَّ المدين في الإدارة ويكون له جميعُ صلاحيات الدائن ومسؤولياته، وذلك وفقاً لِمَا تراه مناسباً ووفقاً لسلطتها التقديرية في هذا الأمر.

التوصيات:

١- نوصي بضرورة أن يتضمن مقترح إعادة التنظيم المالي المقدم إلى المحكمة المختصة للتصديق عليه رؤيةً واستراتيجيةً واضحةً لكيفية إعادة تنظيم المشروع المتعثر على الصعيدين المالي والإداري، وفي المقابل تضع خطةُ إعادة التنظيم المالي مِن الإجراءات ما يمكِّن الدائنين مِن استكشاف الآفاق المستقبلية للمشروع المتعثر في الأجل البعيد، ويجب أن يتضمن هذا المقترحُ كيفيةَ الوفاء بالديون المستحقة للدائنين الحاليِّين.

٢- نقترح بأن يدرج المنظمُ السعودي في نظام الإفلاس مسألةَ منع المدين المفلس مِن السفر كإجراء احترازي خلال فترة سريان إجراءات الإفلاس، ويتخذ هذا الإجراء بناءً على طلبٍ مِن الأمين حيث إن المنظم السعودي أغفل النصَّ على هذا الإجراء الاحترازي في نظام الإفلاس ولائحته التنفيذية.

٣- نوصي بضرورة مبادرة المنظم السعودي إلى إنشاء صناديقَ خاصةٍ يكون هدفُها الإنقاذَ المالي وتقديمَ المساعدات المالية للتجار والشركات المتعثرة، وذلك على غرار عديد مِن التشريعات والأنظمة التي تبنَّت هذا الاتجاه، بوصفه خطوة ووسيلةٍ نحو تجنب وقوع تلك الشركات والتجار في براثن الإفلاس واللجوء إلى إجراءات إعادة التنظيم المالي والتسوية الوقائية وغيرها مِن الإجراءات النظامية، والتي تؤثر على نشاط المشروعات التجارية وتهددها بالتوقف.

٤- توصي الدراسة بأن يُحدَّد عددُ الأمناء والخبراء الذين يُعيَّنُون مِن قِبل المحكمة لمباشرةِ إجراءاتِ إعادة التنظيم المالي، وذلك بأن يكونوا متناسبين مع حجم المشروع التجاري المتعثر، المطلوبُ إعادة التنظيم المالي له وكذلك مع قيمة تعاملاته المالية، حتى يمكنَهم إنجازُ المهام الخاصة بهم بسرعةٍ وعلى الوجه الأكمل، وذلك من دون أن يترك للمحكمة السلطة التقديرية في ذلك التعيين.

المراجع والمصادر

أولاً: معاجم اللغة العربية:

١. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، لسان العرب، دار صادر بيروت، ١٩٦٩م، ط١.

٢. ابن أحمد الفراهيدي، الخليل، العين تحقيق مهدى المخزومي، دار الهلال، القاهرة، ١٩٩٨م، ط١.

٣. الفارابي، أبو إبراهيم إسحق بن إبراهيم، ديوان الأدب، دار العلم للملاين، بيروت، ٢٠٠٣م، ط١.

ثانياً: المراجع المتخصصة

١. الأحمد، وسيم حسام الدين، شرح نظام الإفلاس السعودي الجديد، مكتبة القانون والاقتصاد بالرياض، ٢٠١٩م، ط١.

٢. إدريس، مصعب عوض الكريم علي، إجراءات الإفلاس وفقاً لنظام الإفلاس السعودي ولائحته التنفيذية، مكتبة القانون والاقتصاد بالرياض، ٢٠٢٠م، ط١.

٣. الأمين، خير الدين كاظم، سلطة القاضي التقديرية في القانون الدولي الخاص، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد ١٥، ٢٠٠٨م.

٤. بركات، محمود محمد ناصر، السلطة التقديرية للقاضي في الفقه الإسلامي، دار النفائس، الأردن، ٢٠٠٧م، ط١.

٥. الجويسر، سليمان بن محمد، سلطة القاضي التقديرية في الشهادة والإقرار واليمين، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢م.

٦. سعد، أحمد محمود، مفهوم السلطة التقديرية للقاضي المدني، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٨م، ط١.

٧. السيد، أحمد مصطفى الدبوسي، آليات وقاية المشروعات التجارية المتعثرة مِن الإفلاس وفقاً للقانونَين المصري والإماراتي، دراسة تحليلية مقارنة، بحث منشور في مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، كلية الحقوق جامعة المنصورة، ٢٠٢٠م، العدد ٧٤.

٨. عطوان، مسعود يونس، إنهاض المشروعات المتعثرة ووقايتها مِن الإفلاس، دراسة مقارنة بين القانون الوضعي والفقه الإسلامي، مكتبة الوفاء القانونية، الإسكندرية، ٢٠١٠م، ط١.

٩. عمر، نبيل إسماعيل عمر، سلطة القاضي التقديرية في المواد المدنية والتجارية، دار المعارف الإسكندرية، مصر، ١٩٨٤م، ط١.

١٠. العمر، عدنان بن صالح، الوجيز في الشركات التجارية وأحكام الإفلاس، الحميضي للطباعة،

الرياض، السعودية، ٢٠١٩م، ط٣.

١١. قرمان، عبد الرحمن السيد، الأوراق التجارية وإجراءات الإفلاس، طبقاً للأنظمة القانونية المنفذة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، دار الإجادة، الرياض، ٢٠٢٠م، ط٣.

١٢. المحالي، أحمد عبد الرحمن، إجراء إعادة التنظيم المالي وفقاً لنظام الإفلاس السعودي، دراسة قانونية تأصيلية، بحث منشور في مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلد ٥٣، العدد ١٩٢، ٢٠٢٠م.

١٣. المحلي، عبد الحميد بن عبد الله بن ناصر، سلطة الأمين على عقود المفلس والمتعثر في إجراء إعادة التنظيم المالي، دراسة فقهية مقارنة بنظام الإفلاس السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٥٠ وتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٨ هـ، بحث منشور في مجلة الجمعية الفقهية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٥٣، ٢٠٢١م.

١٤. المنصور، د. عبد المجيد بن صالح، التكييف الفقهي لإجراءات نظام الإفلاس، سلسلة قضايا فقهية معاصرة جامعة الإمام محمد بن سعود، مركز التميُّز البحثي في فقه القضايا المعاصرة، ٢٠١٨م.

ثالثاً: التشريعات والأنظمة

١) اللائحة التنفيذية لنظام الإفلاس السعودي الجديد الصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم (٢٢) بتاريخ ١٤٣٩/١٢/٢٤هـ.

٢) المذكرة التوضيحية لمشروع نظام الإفلاس السعودي الجديد.

٣) نظام الإفلاس السعودي الصادر بالمرسوم الملكي الكريم (م/٥٠) وتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٨هـ.

رابعاً: الأحكام القضائية

١) حكم الدائرة التاسعة بالمحكمة التجارية بالرياض الصادر بتاريخ ١٤٤٢/١١/٢٧هـ، الصادر في القضية رقم ٦٨٤٧ لعام ١٤٤٢هـ، مجموعة الأحكام القضائية، البوابة القضائية العلمية، موقع وزارة العدل.

٢) حكم الدائرة التجارية الأولى بمنطقة الدمام في القضية رقم ٣٤٤٩ بتاريخ ١٤٤٣/١/١٠هـ، مجموعة الأحكام القضائية، البوابة القضائية العلمية، موقع وزارة العدل.

٣) حكم محكمة الاستئناف التجارية بالرياض في القضية رقم ٢٢٧ وبتاريخ ١٤٤٣/١/٢٩هـ، مجموعة الأحكام القضائية، البوابة القضائية العلمية، موقع وزارة العدل.

أثر تدريس العلوم بأنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

د. جميلة عبدالله علي الوهابة
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك -كلية التربية - جامعة شقراء

مخلص

هدف البحث إلى معرفة أثر تدريس العلوم بأنموذج التعلم من أجل الاستخدام على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف استُخدِم المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين: ضابطة و تجريبية قبلي و بعدي، وتكونت عينة البحث من (٤١) طالبة بمدرسة أسفل حجلا المتوسطة بمدينة خميس مشيط، قُسِّمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (٢١) طالبة، درست الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية" من وحدة "أسس الحياة" باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام، والأخرى ضابطة (٢٠) طالبة، درست الوحدة ذاتها بالطريقة المعتادة. وطُبِّقت أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني- من إعداد الباحثة) على المجموعين قبل بدء التجربة وبعد الانتهاء منها مباشرة، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤٤هـ. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما أسفرت النتائج عن وجود حجم أثر كبير لأنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة بشكل عام، وحجم أثر متوسط في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني ككل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؛ مما يشير إلى أثر الأنموذج في متغيرات البحث التابعة، وفي ضوء ما توصلتُ إليه من نتائج قُدِّمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: أنموذج التعلم من أجل الاستخدام- التفكير عالي الرتبة – الاتجاه نحو العمل التعاوني – تدريس العلوم.

The Effect of Teaching Science using the Learn for use Model on Developing the Higher Thinking Skills and The Attitude Towards Cooperative Work among Intermediate Third-Grade Female Students

Dr. Jameelah Abdullah Ali Alwahabh

Associate Professor of Curriculum and Instruction of Science, Faculty of Education, Shaqra University

Abstract:

This research aims to identify the effect of teaching science using the learn for use model on the developing of the higher thinking skills and the attitude towards cooperative work for third-grade intermediate students. for achieve this aim, the semi-experimental approach was used with the design of two groups, control and experimental, Pre and Post. The research consisted of (41) students at Asfal Hajla Intermediate School in Khamis Mushait, divided into two groups: one of them was experimental, (21) students who studied the third chapter (Activities and Operations in the Cell) from the (Fundamentals of Life) unit using the learn to use model and the second one was a control group of (20) students. I studied the unit in the usual way. The research tools "a test of high thinking skills and a measure of attitude towards cooperative work was prepared by the researcher" and were applied to the two groups before the start of the experiment and immediately after its completion, during the second semester of the academic year of 1444 AH. The results of the research revealed that there were statistical differences at the level of (0.05) between the scores of the experimental group and the scores of the control group students in the post application of the test of higher thinking skills and the measure of attitude towards cooperative work for the students of the experimental group. Also, there was a large effect of the learning for use model in developing the higher thinking skills in general, and the size of the effect of the medium on developing the attitude towards cooperative work as a whole among the students of the third intermediate grade, and this affected the model in the dependent research variables and thus some Recommendations and suggestions.

Keywords: Learn to use Model - Higher thinking - Tendency Towards Collaborative Work - Teaching of Science.

مقدمة:

يشهد العصر الذي نعيشه تحولات علمية وتقنية وثقافية واجتماعية هائلة ومتسارعة لا يكاد الفرد يدرك إلا اليسير منها، ويتكيف معه بالفهم والتطبيق حتى تجذبه تداعيات مستحدثاتها غير المحدودة، وتذهله بمساحاتها الشاسعة فلا يلبث أن يبدأ مرحلة حتى تبسط له الأخرى، وهو لم يدرك بعد آفاق سابقتها أو يبلغ الوعي بإيجابيها وطبيعة أخطارها؛ مما يتطلب قوى بشرية تمتلك مقومات البقاء والمواجهة والإنتاج بما تملكه من مهارات عقلية وابتكارات فكرية واتجاهات علمية. وتعد التربية الوسيلة الحقيقية لمواكبة تلك التحولات ومواجهة ما أفرزته من تحديات، ولاستثمار ما فيها من فرص وإمكانات، من خلال العناية بالمتعلمين وإكسابهم مهارات التفكير والاتجاهات الإيجابية.

وتعمل الأمم المتقدمة أو تلك التي امتطت ركب التقدم جاهدة على تنمية عقول أفرادها والاهتمام بتفوقهم واستثمار مواهبهم، من خلال مناهجها الدراسية بصفة عامة والعلوم بصفة خاصة، وذلك لما تتضمنه مناهج العلوم من موضوعات مرتبطة بالمحيط الذي يعيشه الطالب، بما فيه من ظواهر مختلفة وما تحويه من مواقف تعليمية وأنشطة عملية وقضايا علمية.

وتعد مادة العلوم أبرز ركائز التطورات العلمية والتكنولوجية التي تقوم عليها المجتمعات المتقدمة؛ لارتباطها بمهارات التفكير لدى الطلاب، وبزيادة قدرتهم على دراسة الأفكار وتفسيرها وتحليلها وتقييمها (إسماعيل، ٢٠١٨). كما أن الاتجاهات الحديثة في التربية تضع في مقدمة أهدافها تدريب المتعلمين على التفكير وتنميته وتعليمهم مهاراته ليكون اتجاهًا من اتجاهاتهم، ونمطًا من أنماط سلوكياتهم، ويؤكد عديد من التربويين أهمية التفكير عالي الرتبة بوصفه ناتجا تعليميا مستهدفا؛ حيث صممت برامج متخصصة لهذه الغاية في ولايات عدة من أمريكا؛ مما يجعل المعلمين مسؤولين عن تعليم طلابهم مهارات الاستيعاب والتحليل، والتركيب، وتقويم الحقائق، والمفاهيم. (عبدالحميد، ٢٠١٨).

ومن الأفكار التي قدمت حول التفكير عالي الرتبة، ما أشار إليه الفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان (Mathue Lipman) من أن المجتمع الذي يمارس التساؤل والبحث والاستقصاء يحتاج إلى تفكير ناقد إبداعي، ويؤكد كثير من رواد التربية وخاصة في الوقت الحاضر ضرورة تعليم الطلاب مهارات التفكير وخاصة مهارات التفكير عالي الرتبة واختبارهم في هذا النوع من التفكير كونه ناتجا تعليميا أساسيا، حيث يتحمل المعلم مسئولية تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلابه من خلال تدريبهم على مهارات التحليل والتركيب والاستنتاج والتفسير والتنبؤ بالنتائج أثناء قيامهم بالأنشطة والتجارب، لمساعدتهم على التكيف مع مستحدثات حياتهم وحل ما يواجههم من مشكلات.

وقد تباينت وجهات النظر والتعريفات التي تناولت مفهوم التفكير عالي الرتبة، حيث عرفه الطنطاوي وسليم (٢٠١٧، ٣٨١) بأنه: "تحليل وتفسير مجموعة من المشكلات المعقدة والبعد عن الحلول والصياغات البسيطة

للوصول إلى استنتاجات واستثمارها في مواقف أو قضايا جديدة ترتبط بالحياة اليومية". كما عرفه تانوجيا وآخرون (Tanujaya et al, 2017, 78) بأنه: " نمط من أنماط التفكير يهتم بالاستكشاف والتساؤل من خلال البحث والدراسة ويتضمن تنظيما ذاتيا لفهم المفاهيم؛ وذلك بهدف تحقيق أهداف التعلم والتفاعل والنجاح مع مواقف الحياة المختلفة". في حين عرفه ناتشابيين وآخرون (Nachiappan et al, 2018, 25) بأنه:" قدرة التلميذ على تطبيق المعرفة والمهارات والقيم في المواقف المختلفة لتساعده في الفهم لحل المشكلات واتخاذ القرارات والتوصل إلى أشياء وحلول إبداعية". وعرفه السعدي (٢٠١٩، ١٢) بأنه: "التفكير الذي يتضمن التنظيم الذاتي لعملية التفكير والاستخدام الموسع للعمليات العقلية، من استنتاج، وتصنيف، وتنبؤ، وتفسير وتجريب وذلك لتحليل المشكلات المعقدة والوصول إلى حلها".

وباستعراض بعض الأدبيات (إسماعيل، ٢٠٢٠؛ زيان وآخرون، ٢٠٢٠؛ عبدالمجيد، ٢٠٢٠؛ المقطري، ٢٠٢١) لوحظ أن التفكير عالي الرتبة ينطلق من الأسئلة التي تُوجه إلى مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين، ويحتاجون في فهمها والتعامل معها إلى تفسيرات دقيقة ومعالجات عميقة ورؤية شاملة، وبالتالي فهذا النوع من التفكير يهدف إلى تنمية قدرة المتعلمين على استخدام المعرفة المكتسبة وتطبيقها في مواقف الحياة المتنوعة، وإدراك العلاقات القائمة بين الأفكار المتباينة وفحص وجهات النظر المقابلة وإخضاعها للتقييم.

وينطلق التفكير عالي الرتبة من عدد من المبادئ (أحمد، ٢٠١٨؛ عبد المجيد،٢٠٢٠؛ محمود، ٢٠١٩) يمكن إجمالها في التالي:

- مهارات التفكير مكتسبة وقابلة للتعلم.
- مراتب التفكير متداخلة مع مستويات التعلم، ولا يمكن الفصل بينهما.
- تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة يحدث ضمن العمليات العقلية التي تُطَبَّق في مواقف الحياة المختلفة بما فيها من تعقيد.
- يسهل على الطلاب تعلم مهارات التفكير عالي الرتبة من خلال المواد ذات المحتوى التي يدرسونها ومن مواقف الحياة اليومية التي يعيشونها.

وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة أحد أهم أهداف تدريس العلوم، وأوسعها اهتماما من قبل المهتمين بالتربية العلمية، بوصفه أحد سبل ضمان النمو المعرفي الفعال، وطريق المتعلمين للتعامل مع المواقف المختلفة بمنهج علمي سليم، (جاد الحق،٢٠٢١؛ حسن، ٢٠٢١؛ زيان وآخرون، ٢٠٢٠؛ محمود، ٢٠٢٠)، فهي تكسب المتعلم فهما أعمق للمحتوى المعرفي للمقرر الدراسي، وتمنحه القدرة على التعامل مع مستحدثات العصر التكنولوجية من خلال تحليلها وتقويمها، وتزيد من قدرة المتعلم على تحمل المسئولية تجاه تعلمه ونجاحه، وتتيح له القدرة على التنبؤ وحل المشكلة واتخاذ القرار، والتفكير التباعدي، والإبداعي، والتخيلي، كما أنها تمكن المتعلم من استخدام المعرفة السابقة والتفكير التحليلي وتركيب المعرفة للحصول على استجابات مناسبة للمواقف والمشكلات

المعقدة، فضلا على أن تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة تزيد من قدرة المعلم على التحليل واتخاذ القرار بما يؤهله لإرشاد طلابه وتوجيههم وتنمية اتجاهاتهم، وتمكنه من المنافسة، وإحداث التكامل بين طرق التدريس التي يستخدمها، وتنظيم الوقت وتجويد عملية التقييم.

ويتطلب التفكير عالي الرتبة جهدا ذهنيا من المتعلم، وملازمة الشك والغموض التي يكتنفها الموضوع المراد دراسته، وتدريب المتعلم على الاستقلالية في البحث والتقصي، وتوسيع معرفته بما اكتُشِفَ من خلال القياس والاستقراء، وكذا امتلاك المتعلم مهارة تنظيم الذات؛ ليكون مستكشفا للمعرفة (Nagappan, 2001). ومن ثم فإن التفكير عالي الرتبة يتضمن مهارات كل من التفكير الابتكاري والناقد والتأملي وما وراء المعرفة والمنظومي، وتبرز هذه المهارات عندما يواجه الطالب مشكلات معقدة وغير مألوفة، تحتاج إلى حلول مركبة، يكون الطالب بامتلاكها قادرا على اتخاذ القرارات وممارسة العمليات العقلية العليا (King &et al, 2014).

وعلى ذلك، فإن مهارات التفكير عالي الرتبة تهتم بكيفية حدوث التعلم، ومدى تأثيره على خبرات المتعلمين، والكيفية التي تُكتسب بها المعلومات المتداخلة، وكيفية الاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجههم؛ لإنتاج أفكار وحلول جديدة (Kim et al, 2020).

وبناء على ما سبق، فقد عُقدت عديد من المؤتمرات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة منها: المؤتمر الدولي السادس لبحوث التصميم في جنوب شرق آسيا المنعقد في ٢٧- ٢٨ يونيو ٢٠١٨ في إندونيسيا، والمؤتمر الدولي في التعليم في المجتمع الإسلامي المنعقد في أكتوبر عام ٢٠١٧، ومؤتمر التفكير عالي الرتبة وفرص التمويل المنعقد في ١٨-١٩أكتوبر ٢٠١٩ في تورينجتون. (إسماعيل، ٢٠٢٠).

وقد تضمنت عديد من الدراسات السابقة تصنيفات عدة لمهارات التفكير عالي الرتبة، تمايزت فيما بينها وفقا لهدف الدراسة وطبيعةِ مجالها، والمرحلةِ العمرية لمجتمع الدراسة من المتعلمين، منها ما أشار إليه (محمد، ٢٠١٦) في تصنيف مهارات التفكير عالي الرتبة من مهارات: التنبؤ، والتساؤل، والمقارنة، واتخاذ القرار وحل المشكلات، وتوليد الاحتمالات، كما صنفها (Kelly, 2019) إلى: تحديد المواقف والأفكار والمعلومات وتحليلها وتقييمها؛ لصياغة الاستجابات للمشكلات، والقدرة على تخيل وابتكار طرق جديدة لمعالجة المشكلات، والتطبيق والتوليف وإعادة توظيف المعرفة، أما (فؤاد، ٢٠٢٠) فقد صنفها إلى: الملاحظة، الوصف، وتحليل البيانات ونمذجتها، وحل المشكلات مفتوحة النهاية، والتساؤل الناقد، والتنظيم، وصياغة التنبؤات، والتحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقويم.

وقد أجريت عديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة باستخدام متغيرات مستقلة متنوعة، منها دراسة أبو كلوب وآخرون (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على أثر التفاعل بين نموذجي" مكارثي، زاهوريك" في تدريس مبحث العلوم والحياة ومستوى الذكاء في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة – فلسطين، واستخدم المنهج شبه التجريبي، على عينة بلغ قوامها (٨٢) طالبة:

(٤١) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى و(٤١) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية ، وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة واختبار الذكاء المصور في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بنموذج " مكارثي، زاهوريك".

في حين هدفت دراسة جاد الحق (٢٠٢١) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة العصلوجي الإعدادية المشتركة بمركز الزقازيق محافظة الشرقية بمصر؛ حيث استخدم المنهج شبه التجريبي والتطبيق على مجموعة واحدة بلغ عددها (٤٢) تلميذا، وتمثلت مواد البحث وأدواته في: برنامج مقترح في مجال علوم الأرض بعنوان" أنظمة الأرض والأنشطة البشرية"، ودليل المعلم، واختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، ومقياس متعة التعلم في العلوم، وطُبقت أدوات البحث قبليا وبعديا، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، ولمقياس متعة التعلم ككل وفي مهارات الاختبار الفرعية كلٍّ على حدةٍ وأبعاد المقياس الفرعية كل على حدةٍ لصالح درجات التلاميذ في التطبيق البعدي.

ودراسة المقطري (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج متعدد الوسائط في اكتساب المعرفة الكيميائية وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة تعز باليمن، وتمثلت مواد وأدوات الدراسة في برنامج إلكتروني متعدد الوسائط لوحدة "الاتزان الأيوني في المحاليل المائية"، واختبار لقياس مستوى المعرفة الكيميائية واختبارٍ لقياس مهارات التفكير عالي الرتبة، واستخدم البحث التصميم التجريبي (قبلي – بعدي) لمجموعتين تجريبية وضابطة ، حيث تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة موزعة على المجموعتين، وأظهرت النتائج فاعلية توظيف الوسائط المتعددة وأثرها الكبير في اكتساب المعرفة بالكيمياء، وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ، واستمرار بقاء التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ودراسة محمد (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة سفاجا الإعدادية بمحافظة البحر الأحمر بجمهورية مصر العربية، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة أداتي البحث وهما اختبار عمق المعرفة واختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، وكان المنهج المستخدم: شبه التجريبي ، وتكونت مجموعة البحث من (٧٤) تلميذا: (٣٧) تلميذا للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام النموذج، و(٣٧) تلميذا للمجموعة الضابطة درسوا بالطريقة المعتادة، وقد أسفرت النتائج عن أثر التدريس بالنموذج على تنمية التفكير عالي الرتبة وعمق المعرفة، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستويات عمق المعرفة العلمية والتفكير عالي الرتبة.

وللبيئة الصفية دور مهم في تحقيق أهداف العلوم؛ لارتباطها بتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى المتعلمين وتكوين اتجاهاتهم؛ حيث إن إيجابية المتعلم ونشاطاته العملية ومشاركاته الإيجابية بالتعاون مع زملائه، وما يربطه بهم من علاقات اجتماعية وصداقات يزيد من نموه المعرفي واتجاهاته الإيجابية وإتقانه لمهارات التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج (نعنوه، ٢٠١٩).

فالعمل التعاوني المنظم يسمح لأفراده بإنجاز المطلوب في زمن قياسي، ويرفع مستوى إنتاجية الأفكار في وقت وجيز، مع إيجاد بيئة اجتماعية تعاونية بين المتعلمين؛ مما يعزز مبدأ المشاركة بينهم في بيئة صفية منتجة تتسم بالتعاون والموضوعية والمشاركة الفاعلة (Bogner, 2009). ويؤكد الاتجاه نحو العمل التعاوني المشاركةَ الفعالةَ في عمليتي التعليم والتعلم، فهو يؤكد التفاعل بين المتعلمين وبين المعلمين والمتعلمين في جعل بيئة التعلم بيئة تفاعلية تتسم بالموضوعية والمشاركة الفاعلة والإنتاجية.

وقد تعددت تعريفات الاتجاه نحو العمل التعاوني، حيث عرفه توفيق (٢٠٠٦، ٢) بأنه: "سلوك يسعى إليه الفرد والجماعة معا لتحقيق الأهداف من خلال المشاركة في الأداء والأفكار والمعلومات والمشاعر واحترام الرأي والرأي الآخر وتقدير فكر واتجاه وثقافة الغير وقيام الفرد وتوقعه سلوكَه وسلوكَ الآخرين في الاتجاه نحو السلوك التعاوني". وأشار هيراندز (Hernandez, 2013) إلى أنه جهد متبادل لتخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج التعليمي لأحد الطلاب بالتعاون مع المعلم. كما عرفه صالح (٢٠١٢، ٢٤٤) بأنه: مجموع استجابات التلميذ بالقبول أو الرفض تجاه تعاونه مع زملائه في الفصل والمجموعة التي ينتمي إليها خلال الحصة الدراسية".

وتكوين الاتجاهات الإيجابية وتنميتها من أهم أهداف تدريس العلوم؛ نظرا لأنها تؤكد المشاركةَ الفعالة والتفاعل الإيجابي بين المتعلمين من جهة وبين المتعلمين والمعلمين من جهة أخرى. وقد أشارت عديد من الأدبيات (سليمان، ٢٠١٤؛ صالح، ٢٠١٢؛ موسى، ٢٠٢٠؛ نعنوه، ٢٠١٩) إلى أهمية الاتجاه الإيجابي نحو العمل التعاوني، فهو يساعد الطلاب على التخلص من العزلة والتغلب على الانطوائية والخجل وإيجاد فرص التفاعل البناء بينهم، ويمثل صورة من صور المهارات الاجتماعية التي تمكن الطالب من التفاعل والتواصل بإيجابية مع الآخرين، ويزيد من تقدير الطلاب لذواتهم وتقدير الآخرين والإقبال على العمل التعاوني المثمر، كما أنه ينمي لدى الطلاب مهارة حل المشكلات، وينمي القدرات الإبداعية لدى الطلاب، ويشيع بين الطلاب روح المودة والألفة

ومما سبق تتضح أهمية الاتجاه نحو العمل التعاوني؛ إذ إن الاتجاه نحو العمل التعاوني يشكل جانبا مهما لتكامل النمو والتعلم؛ حيث إن التعلم الانفعالي بالإضافة إلى التعلم المعرفي يمنح المتعلم فرصة صياغة خبراته وتنمية تفكيره بمستوياته العليا وانخفاض المشكلات السلوكية لدى المتعلمين وزيادة الحافز الذاتي نحو العمل والتعلم وتحقيق الأهداف المنشودة.

وتناولت بعض الدراسات السابقة تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني، ومنها: دراسة سليمان (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجيتي التعلم المتمركز حول المشكلة والتعلم البنائي على التحصيل

وتنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسطة بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج شبه التجريبي وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيل، ومقياسٍ لقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالبة قسمت على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاعا في مستوى التحصيل، والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ودراسة صالح (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام نموذج ليتش وسكوت في تنمية كل من التفكير الابتكاري والتحصيل في مادة العلوم، والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدينة بيشة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٨٥) تلميذا قُسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتمثلت الأدوات في اختبار التفكير الابتكاري واختبار التحصيل في موضوعات (الضوء- الطاقة- الحركة)، كما أُعدّ مقياس في الاتجاه نحو العمل التعاوني، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية نموذج ليتش وسكوت في تنمية كل من التفكير الابتكاري والتحصيل والاتجاه نحو العمل التعاوني.

في حين هدفت دراسة العمودي (٢٠١١) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الاستدلالي، والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذة، قسمت على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار التفكير الاستدلالي، واختبار التحصيل، ومقياسٍ لقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي واختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية.

ودراسة باربارا وآخرون (Barbara et al, 2004) هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تعلم بعض المفاهيم الكيميائية وتنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة بورتو بالبرتغال، وقد استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة البحث في اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي، قسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تعلم المفاهيم الكيميائية وتنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى عينة الدراسة.

وفي ضوء ما تقدم، أمكن استنتاج أن تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني يتطلب استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية تعتمد على التفاعل الإيجابي بين الطالبات داخل الصف الدراسي والقدرة على صياغة التنبؤات والتطبيق والاستنتاج وتحليل البيانات وحل المشكلات مفتوحة النهاية، من خلال توفير

مواقف وأنشطة تعليمية تتضمن ممارسة العمليات العقلية بما فيها مهارات التفكير عالي الرتبة ومن هذه النماذج أنموذج التعلم من أجل الاستخدام (Learning for use Model).

وأنموذج التعلم من أجل الاستخدام أحد النماذج التي تستند إلى النظرية المعرفية وتحديدا المدخل البنائي في التدريس، ويؤسس الأنموذج على أساس التكامل بين المحتوى المعرفي وعمليات التعلم (عسيري، ٢٠١٨)؛ حيث يقوم على بناء المتعلم معرفته بنفسه بشكل جماعي وبصورة تعاونية من خلال ربط المعرفة الحالية التي توصل إليها في ضوء ما لديه من خزينة معرفية بخبراته السابقة؛ ليشكل لنفسه منظومة معرفية وبنية مفاهيمية يستخدمها في تحليل الظواهر وأحداث البيئة وتفسيرها وصياغة التنبؤات المختلفة في مجالها (تمام ومحمد، ٢٠١٦).

وتولدت فكرة هذا الأنموذج عند دانيال إديلسون (Daniel C. Edelson) عام ٢٠٠٠م؛ حيث أجرى دراسة بعنوان التعلم من أجل الاستخدام (Edelson, 2001) بين فيها منطلقات هذا الأنموذج ومبادئه وإجراءات التدريس به، كما أشار في دراسته إلى أساس تصميم أنموذج التعلم من أجل الاستخدام القائم على المعنى والمعد للاستخدام في التعامل مع مواقف الحياة.

ويشير عبدالرزاق (٢٠٢٢) إلى أن نموذج التعلم من أجل الاستخدام من النماذج التي تستند إلى النظرية المعرفية وبالذات المدخل البنائي في التدريس؛ انطلاقا من التكامل بين المحتوى المعرفي وعمليات التعلم، ويستند على بناء الطالب معرفته بنفسه وعن طريق تفاعله المباشر وغير المباشر مع الآخرين، وتطبيق هذه المعرفة. واختلاف البناء عنده مرتبط باختلاف المعرفة السابقة لدى الطلاب.

وعرف إديلسون (Edelson, 2001,356) أنموذج التعلم من أجل الاستخدام بأنه: "عمليات التعلم التي يمكن استخدامها لتدعيم التكامل بين المحتوى وأنشطة التعلم القائمة على الاستقصاء". في حين عرفه عسيري (٢٠١٥، ١٥) بأنه: "نموذج تعليمي تعلمي يهدف إلى اكتساب المتعلم معرفة وظيفية وقابلة للاستخدام، وذلك من خلال مشاركته النشطة في أنشطة تعلم واقعية وفقا لثلاث خطوات أساسية تبدأ بإثارة دافعية المتعلم للمعرفة؛ ومن ثم بنائه لمعرفته، وأخيرا صقل وتنقية المتعلم لهذه المعرفة، ويمثل استخدام المتعلم للمعرفة جوهر خطوات الأنموذج الثلاث".

كما عرفه الجرداني والغافري (٢٠١٨، ١٣) بأنه: "أنموذج تعلم بنائي يعتمد على النظرية المعرفية ويركز على أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية والمسؤول عن اكتساب المعرفة الجديدة وبنائها وربطها بمعرفته السابقة، ويعطي النموذج الفرصة للمتعلم لاسترجاع المعرفة وتطبيقها من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية لتحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي".

ويرتكز أنموذج التعلم من أجل الاستخدام على أربعة مبادئ حددها (العديلي وبعارة، ٢٠٠٧؛ Edelson, 2001) هي؛ الأول: التعلم عملية بناء ذاتي للمعرفة في صورة شبكة منظومية متداخلة شكلها المتعلم من خلال خبراته السابقة وربطها بالخبرات الحقيقة التي تواجهه، والثاني: بناء المعرفة عملية موجهة سواء كان المتعلم يعي ذلك

أو لا يعيه، الثالث: استرجاع المعرفة عند الحاجة إليها مستقبلا مقيد بوجود فهارس للبنى المعرفية لدى الطالب، والمبدأ الرابع: أن المعرفة تكون مفيدة للمتعلم وذات معنى إذا استخدمها وفعلها في مواقف الحياة التي تواجهه.

وتُصمم عملية تعلم العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام وتُنفذ وفق ثلاثة خطوات (دياب وقرقر، ٢٠١٥؛ عبد الرزاق، ٢٠٢٢؛ الكبيسي وعبدالحميد؛ ٢٠١٩؛ Edelson, 2001).

١- إثارة الدافعية (Motivation): حيث يواجه الطالب بمشكلة أو موقف يُشعره بالنقص في معرفته السابقة والحاجة إلى التعلم لمواجهة الموقف وحل المشكلة، وهذا بدوره يولد لدى المتعلم الرغبة والشعور بالحماس لاكتساب معرفة جديدة، وإيجاد السياق اللازم لاستقبالها وتنظيمها في الذاكرة بشكل متكامل مع المعرفة السابقة.

ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في توضيح الهدف من التعلم للطلاب واعتماد التعلم التعاوني وتشجيعهم على استدعاء معلوماتهم السابقة، وتوفير المناخ التعليمي المثير للتعلم الذي يضعهم بين ما يمتلكون من خبرات وبين ما توصلوا إليه من سمات للأحداث والظواهر.

٢- بناء المعرفة (knowledge building): حيث يبني الطالب في ذاكرته بنى معرفية منظمة ويعمل على ربطها بالخبرات السابقة بصورة متكاملة؛ حيث يعاد تنظيم تلك المعارف وتشكيلها لتصبح جزءًا من الذاكرة بعيدة المدى، من خلال ما يقوم به من ملاحظة العلاقات في الظاهرة قيد الدراسة؛ وبالتالي بناء المعرفة ذاتيا وربطها بالخبرات الجديدة والتواصل مع الآخرين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أثناء ممارسة الأنشطة، والملاحظة في أنموذج التعلم من أجل الاستخدام تمكن المتعلم من الاكتشاف وتعزز الاستيعاب السابق لدى الطالب.

ودور معلم العلوم يكمن عند هذه المرحلة في تخطيط وتصميم أنشطة يُزوَّدُ من خلالها الطلاب بخبرة مباشرة تساعدهم على ملاحظة العلاقات التي تتضمنها الظاهرة قيد الدراسة، وحثهم على التواصل مع الآخرين لبناء المعرفة.

٣- صقل المعرفة أو تنقيتها (Refinement): تتم عملية تنقية وصقل البنى المعرفية الموجودة في الذاكرة من خلال تأملها ومقارنتها بما يستجد من خبرات؛ حتى يسهل استدعاؤها وتطبيقها عند الحاجة، أي إعادة تنظيم المعرفة التقريرية وتحويلها إلى معرفة إجرائية لها معنى، وتعد عمليات التفسير والاستنتاج والتصنيف والاستنباط، وتحليل الرؤية من عمليات الصقل والتنقية للبنى المعرفية.

وفي هذه المرحلة، يبني معلم العلوم أنشطة من شأنها تشجيع الطلاب على تأمل معرفتهم السابقة ومقارنتها بالجديدة؛ ومن ثم استخدامها لإعادة توثيق الفهم ودعمه ليكون ذا معنى.

ويتفق هذا مع أهداف تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة التي تسعى إلى تهيئة بيئة تعليمية: توفر مهامّ حقيقيةً وخبراتٍ تعليميةً ترتبط بحاجات المتعلمين، وتحفزهم وتشجعهم وتجعلهم في حالة من عدم الاتزان المعرفي الهادف

إلى حث الطالب ذاتيا نحو التعلم والمشاركة والتفاعل مع الآخرين؛ للوصول إلى المعرفة وتطبيقها من أجل القدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار وتبني الابتكار وأولوية الإنتاج.

ومن التعريفات السابق عرضها يتضح أن التنبؤ بفاعلية تدريس العلوم بنموذج التعلم من أجل الاستخدام بخطواته الثلاثة وما يتطلبه من مشاركة نشطة وتفاعل إيجابي من قبل الطلاب بدءا بالأنشطة التي من شأنها إثارة دافعية الطلاب لاكتساب المعرفة الجديدة، ومرورا بالأنشطة التي من خلالها يبني الطالب معرفته، وانتهاء بالأنشطة التي تسمح للطالب باستخدام معرفته لإعادة تنظيمها ليصبح لها معنى يزيد ويتحقق إذا كان هذا التعلم ضمن مجموعات تعلم تعاونية تؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين تجاه العمل التعاوني لما تحقق من استفادة بعضهم من موارد ومهارات بعض، وطلب المعلومات من بعضهم البعض، وتقييم أفكار المتعلمين ومراقبة عمل بعضهم البعض.

هذا، وقد أجريت بعض الدراسات التي اهتمت ببحث أثر أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تدريس العلوم، منها: دراسة عسيري (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في التحصيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث اختبارًا في التحصيل واستخدم المنهج شبه التجريبي ، حيث تكونت العينة من (٥٠) طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، قسمت مجموعتين: إحداهما تجريبية درست وحدة (الأنظمة البيئية ومواردها) باستخدام نموذج التعلم من أجل الاستخدام، والضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة صالح (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على فعالية أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة بيشة التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ حيث بلغت عينة البحث (١٠٧) طالبا بمحافظة بيشة، قسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست وفق أنموذج التعلم من أجل الاستخدام، والأخرى ضابطة درست وفق الطريقة المعتادة، وطَبَّق اختبار التفكير التأملي والاختبار التحصيلي على طلاب المجموعتين قبليا وبعديا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي واختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة العديلي وبعارة (٢٠٠٧) إلى دراسة أثر أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في اكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا بالأردن، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث بلغ حجم العينة (١٥١) طالبا وطالبة من الصف التاسع الأساسي، قُسِّموا إلى أربع مجموعات: مجموعتان

تجريبيتان ومجموعتان ضابطتان ، وتمثلت أداة البحث في مقياس الاتجاهات العلمية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجموعتين التجريبيتين والضابطتين في التطبيق البعدي للمقياس لصالح متوسط درجات طلاب وطالبات المجموعتين التجريبيتين.

بينما دراسة إديلسون (Edelson, 2001) هدفت إلى التعرف على فعالية أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في اكتساب طلاب الصفين السابع والثامن المفاهيم العلمية السليمة في مادة علوم الأرض بمدينة شيكاغو، حيث قام إديلسون بتدريس وحدة مشروع تشكيل العالم في مادة العلوم، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وقد تمثلت الأداة في اختبار المفاهيم العلمية السليمة؛ حيث تطلب تدريس الوحدة أكثر من (٢٥) ساعة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الأنموذج في اكتساب المفاهيم العلمية السليمة في الوحدة المدروسة من مادة علوم الأرض.

وتأسيسا على كل ما سبق، يتبين أهمية التفكير عالي الرتبة، والاتجاه نحو العمل التعاوني، كما يتبين أن البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أنموذج التعلم من أجل الاستخدام قد أثبتت فاعليته في العديد من المتغيرات التابعة: كالتحصيل، والتفكير التأملي، والاتجاهات، واكتساب المفاهيم العلمية، كما يبدو ندرة الدراسات السابقة التي بحثت توظيف هذا الأنموذج في تدريس العلوم والتعرف على أثره في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة، والاتجاهات نحو العمل التعاوني؛ وترى الباحثة أن أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في العلوم قد يكون ذا فاعلية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وهذا ما سعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

أشارت عديد من الدراسات إلى قصور في مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطلاب في مادة العلوم كدراسات (حسين، ٢٠١٥، وجاد الحق، ٢٠٢١، وفؤاد، ٢٠٢٠، ومايخان، ٢٠١٩، والمقطري، ٢٠٢١، ومحمد، ٢٠٢٠) كما أظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث أهمية الاتجاه نحو العمل التعاوني في تنمية القدرات الابتكارية والجوانب الوجدانية والقدرة على حل المشكلات، ومساعدة المتعلمين على المشاركة النشطة، وتنمية المهارات الاجتماعية التي تضمن تفاعل المتعلم وإقباله الجاد على التعلم، ومنها: دراسات (العمودي، ٢٠١١، و موسى،٢٠٢٠، و Barbara et al, 2004; Gudi,2017).

وقامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية، طبقت خلالها اختبارا في مهارات التفكير عالي الرتبة، ومقياسا للاتجاه نحو التعلم التعاوني على عينة قوامها (٢٢) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بإحدى المدارس المتوسطة التابعة لإدارة التعليم بمدينة خميس مشيط في الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣هـ (سبق لهن دراسة الوحدة)، وكشفت النتائج عن الآتي:

أولا: بالنسبة لمهارات التفكير عالي الرتبة (الدرجة النهائية ٢٠): نسبة المتوسط العام للدرجات (٥٦،٦%)، وأكبر درجة (١٤)، وهي تمثل (٧٠%)، وأقل درجة (٨) وهي تمثل ٤٠%، ، ونسبة الطالبات ذات المستوى

الضعيف (٥٤،٥%)، ونسبة الطالبات ذات المستوى المتوسط (٢٧،٣%)، في حين أن نسبة الطالبات ذات المستوى المرتفع (١٨،٢%).

ثانيا: بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني (الدرجة النهائية ١٢٠): نسبة المتوسط العام لدرجات الطالبات في المقياس ككل (٦٨،٠١%) وهي تمثل مستوى متوسط، في حين أن نسبة الطالبات ذوات المستوى المرتفع (٤،٥٤%)، ونسبة الطالبات ذوات المستوى المتوسط (٢٧،٢٧%)، ونسبة الطالبات ذوات المستوى (المحايد) كانت (٦٨،١٨).

وتأسيسا على ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة تحددت مشكلة البحث في قصور مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؛ ولذا أُجريَ البحث الحالي؛ سعيا إلى بحث أثر تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما أثر تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

٢- ما أثر تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على أثر تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

٢- التعرف على أثر تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١- يقدم هذا البحث دليلًا للمعلمين يوضح كيفية تدريس وحدة "أسس الحياة" الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية" المتضمنة في محتوى مقرر العلوم للصف الثالث متوسط، الفصل الدراسي الأول من

العام ١٤٤٤هـ باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام؛ مما قد يفيدهم في تدريس وحدات أخرى وبصفوف أخرى باستخدام هذا النموذج.

٢- يزود هذا البحث مشرفي مادة العلوم ومعلميها والباحثين باختبار في مهارات التفكير عالي الرتبة، الأمر الذي قد يفيدهم في إعداد أدوات مماثلة.

٣- يزود هذا البحث مشرفي مادة العلوم ومعلميها والباحثين بمقياس يقيس اتجاه طلاب الصف الثالث المتوسط نحو العمل التعاوني؛ مما قد يفيدهم في إعداد أدوات مماثلة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية"، من وحدة "أسس الحياة" المتضمنة في محتوى مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط، الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ؛ حيث يتضمن محتوى هذه الوحدة عددًا من المفاهيم والتعميمات المرتبطة بواقع حياة الطلاب؛ مما قد يساعد على تدريسها باستخدام الأنموذج في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة المتمثلة في مهارات (صياغة التنبؤات – التطبيق – الاستنتاج- تحليل البيانات- التركيب – التفسير - حل المشكلات مفتوحة النهاية) وقياس أبعاد الاتجاه نحو العمل التعاوني المتمثلة في : (تقبل مفهوم العمل التعاوني- تقدير أهمية العمل التعاوني- الالتزام بمهام العمل التعاوني- انتماء الفرد للمجموعة- الاعتماد المتبادل بين المجموعة.

٢- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط.

٣- الحدود المكانية: المدارس المتوسطة التابعة لمكتب التعليم بمدينة خميس مشيط

٤- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات الآتية، والتي عرفتها الباحثة إجرائيا وفق الآتي :

أنموذج التعلم من أجل الاستخدام (Learning for use model): أنموذج تعليمي تعلمي يعتمد على النظرية المعرفية في إكساب طالبات الصف الثالث متوسط المحتوى الدراسي لمادة العلوم بصورة مفيدة وقابلة للاسترجاع عند تطبيقها مستقبلا، وفق ثلاث خطوات متتالية، أولها إثارة الدافعية ثم بناء المعرفة يلي ذلك تنقيح الطالبات للمعرفة المكتسبة وصقلها بالتأمل والتطبيق؛ لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني لديهن.

التفكير عالي الرتبة (High order thinking): أحد أنماط التفكير الذي يتطلب من طالبات الصف الثالث متوسط جهدا ذهنيا، والتعامل بالشك والغموض مع مضمون محتوى مادة العلوم، وتدريبهن على الاستقلالية، والتوسع في معرفة ما اكتُشفَ، والمثابرة على ذلك من خلال القياس والاستقراء والقدرة على تنظيم ذواتهن.

الاتجاه نحو العمل التعاوني (The trend towards collaborative work): مجموع استجابات طالبات الصف الثالث متوسط بالقبول أو الرفض تجاه العمل في مجموعات تعاونية؛ لتحقيق أهداف واضحة من تعلم العلوم، من خلال تقبل مفهوم العمل التعاوني، وتقدير أهمية العمل التعاوني، والالتزام بمهام العمل التعاوني، وانتماء الفرد للمجموعة، والاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة، ويقاس بالدرجة التي حققتها الطالبة في مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني.

فروض البحث:

انطلاقا مما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة من نتائج، أمكن صياغة الفرضين الآتيين:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

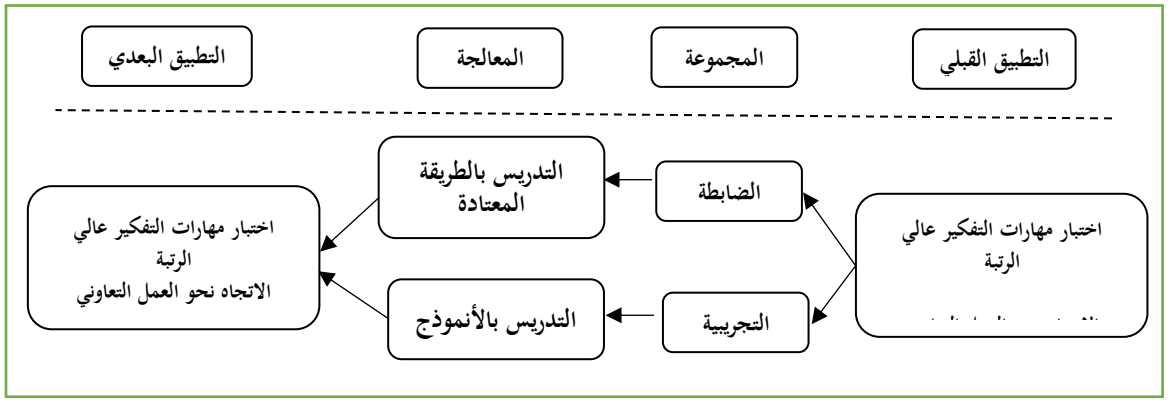
٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

إجراءات البحث:

خُصِّص هذا الجزء للإجراءات المتبعة للإجابة عن تساؤلات البحث واختبار صحة فروضه، حيث حُدِّد منهج البحث ومجتمعه وعينته، وأُعدّتْ مواد البحث وأدواته، وتجربته، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها. وفيما يأتي عرض مفصَّل لذلك

أولاً: منهج البحث:

استُخدِم المنهج شبه التجريبي، بتصميم القياس القبلي – البعدي لمجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ وذلك لدراسة أثر المتغير المستقل "تدريس العلوم بأنموذج التعلم من أجل الاستخدام" على المتغيرين التابعين "مهارات التفكير عالي الرتبة" و "الاتجاه نحو العمل التعاوني" لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث:



ثانيًا: مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الثالث المتوسط اللاتي يدرسن بالمدارس الحكومية التابعة لمكتب التعليم بمدينة خميس مشيط، في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ.

ثالثًا: عينة البحث:

اختيرت إحدى مدارس المرحلة المتوسطة من مجموع المدارس المتوسطة التابعة لمكتب التعليم (بنات) بمدينة خميس مشيط للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، لتطبيق تجربة البحث، ثم اختيار فصل عشوائي ليمثل المجموعة الضابطة وعددها (٢٠) طالبة، وفصل آخر ليمثل المجموعة التجريبية وعددها (٢١) طالبة. وبذلك يكون المجموع الكلي لعينة البحث هو (٤١) طالبة.

رابعاً: مواد البحث وأدواته:

تضمن البحث المواد والأدوات الآتية:

أ- دليل المعلمة لتدريس الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية" من وحدة " أسس الحياة" المتضمنة في محتوى مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط، الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ، بأنموذج التعلم من أجل الاستخدام.

ب- دليل الطالبة في دراسة الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية" من وحدة " أسس الحياة" المتضمنة في محتوى مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط، الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ، بأنموذج التعلم من أجل الاستخدام.

ج- اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة.

د- مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني.

وفيما يأتي عرض مختصر لإجراءات إعداد مواد البحث وأدواته:

أ- دليل المعلمة:

أُعدّ دليل المعلم لتدريس العلوم بأنموذج التعلم من أجل الاستخدام وفقًا للخطوات الآتية:

١) اختيار المحتوى التعليمي:

اختير الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية" من وحدة "أسس الحياة" المتضمنة في محتوى مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط، للفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ؛ لأنها تتضمن عديدًا من المفاهيم الأساسية والفرعية والتعميمات المرتبطة بواقع حياة الطلاب، وإمكانية تدريسها باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام، كما أنها تشتمل على عديد من التجارب والأنشطة العملية والتدريبات إضافة إلى أن-زمن تدريس الفصل كان مناسبًا؛ مما قد يساعد على تطبيق الأنموذج بشكل يناسب أهداف الدراسة الحالية.

٢) **إجراء عملية تحليل محتوى الوحدة**:

حُلِّلَ محتوى الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية" من وحدة "أسس الحياة" في محتوى مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط،

للفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ، وفقا للإجراءات العلمية في تحليل المحتوى علميا، وهي:

- تحديد الهدف منه، وتحديد وحدة التحليل، وفئاته.
- حساب الصدق الظاهري للتحليل، وذلك بعرض قائمة التحليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم. وقد أُجريَتْ بعض التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين.
- حساب ثبات التحليل: بتحليل محتوى الوحدة مرتين بفاصل زمني قدره شهر، وباستخدام معادلة هولستي حُسِبَ ثبات التحليل بتحديد نسبة الاتفاق بين التحليلين (طعيمة، ٢٠٠٨)، وكانت معاملات الثبات لجوانب التعلم المختلفة في فصل "أنشطة وعمليات الخلية" تتراوح بين (٠،٩٣، ٠,٩٨)؛ مما يدل على ثبات التحليل.

٣) **الصورة المبدئية لدليل المعلم**:

انطلاقا مما سبق، واستنادا إلى بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في هذا الصدد (دياب وقرقر، ٢٠١٥؛ وعبد الرزاق، ٢٠٢٢؛ والعديلي وبعارة، ٢٠٠٧؛ وعسيري، ٢٠١٨؛ والكبيسي وعبدالحميد؛ ٢٠١٩؛ Edelson, 2001) تضمنت الصورة المبدئية لدليل المعلم في تدريس موضوعات الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية" من وحدة "أسس الحياة" وفقاً لأنموذج التعلم من أجل الاستخدام: مقدمة، وأسس الأنموذج لتدريس العلوم، والهدف العام والأهداف الفرعية للأنموذج، ومراحله، والموضوعات التي يمكن تدريسها باستخدامه، ومحتوى المنهج وفق أنموذج التعلم من أجل الاستخدام، ومصادر التعليم والتعلم المعينة على استخدام الأنموذج التدريسي، وأساليب التقويم المستخدمة، وبيئة التعلم التي يتطلبها الأنموذج، ودور كل من المعلم والمتعلم وفق أنموذج التعلم من أجل الاستخدام، ونموذج لإعداد وتنفيذ دروس فصل "أنشطة وعمليات في الخلية" وفقاً للأنموذج.

٤) **الصورة النهائية لدليل المعلم**:

عُرِض الدليل في صورته الأولية على (١٠) من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وعدد (١٤) من مشرفات ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وبعد إجراء بعض التعديلات التي رأى المحكمون أهميتها؛ أصبح الدليل في صورته النهائية، قابلاً للتطبيق على عينة البحث.

ج- دليل الطالبة:

يعد دليل الأنشطة للطالب جزءاً مكملاً لدليل المعلم، وقد أُعدّ وفق أسس ومراحل أنموذج التعلم من أجل الاستخدام؛ بهدف مساعدة طالبات الصف الثالث المتوسط على استيعاب الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات

الواردة في موضوعات "أنشطة الخلية وعملياتها"، وتطبيق المعارف، والمهارات المكتسبة؛ وتضمن: مقدمة، وبعض الإرشادات التي ينبغي على الطالب مراعاتها. وعرض الأنشطة وأوراق التقويم الخاصة بكل درس.

وعُرِض دليل الطالبة في صورته الأولية على (١٠) من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وعدد (١٤) من مشرفات ومعلمات مجموعة من المحكمين المتخصصين ومشرفي ومعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، وبعد عمل بعض التعديلات التي رأى المحكمون إجراءها؛ أصبح الدليل في صورته النهائية، قابلاً للتطبيق على عينة البحث.

د- اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة.

وقد أُعدّ اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة لطالبات الصف الثالث المتوسط وفقًا للخطوات الآتية:

١) تحديد الهدف من الاختبار:

هدف إلى قياس مستوى بعض مهارات التفكير عالي الرتبة لطالبات الصف الثالث المتوسط.

٢) مصادر إعداد الاختبار:

تمثلت مصادر إعداد اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة لطالبات الصف الثالث المتوسط فيما يأتي:

- البحوث والدراسات التربوية التي اهتمت بدراسة التفكير عالي الرتبة ومهاراته.
- بعض الاختبارات التي هدفت إلى قياس مهارات التفكير عالي الرتبة.
- بعض المراجع التي تناولت التفكير عالي الرتبة ومهاراته.
- تحليل محتوى فصل "أنشطة وعمليات في الخلية" بالصف الثالث المتوسط.

٣) إعداد الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة:

أُعدّت الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في ضوء بعض الأدبيات والدراسات السابقة، مثل: (أبو كلوب وآخرون، ٢٠٢١؛ جاد الحق، ٢٠٢١؛ عبد المجيد، ٢٠٢٠؛ المقطري، ٢٠٢١؛ Hammond, 2016) وتكونت الصورة الأولية للاختبار من (٢٤) مفردة. منها (٢١) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، و(٣) مفردات من نوع الإجابات القصيرة، أرفق به بعض التعليمات والإرشادات التي يجب اتباعها أو الاسترشاد بها عند الإجابة عن أسئلته.

٤) صدق الاختبار:

عُرضتْ الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة على (١٠) من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وعدد (١٤) من مشرفات ومعلمات؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول وضوح التعليمات، والصياغة العلمية واللغوية للمفردات، ومدى مناسبة المجالات والبدائل المطروحة لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات أُجريتْ بعض التعديلات المناسبة، منها حذف (٤) مفردات، وتعديل بسيط

في صياغة بعض المفردات، ليصبح الاختبار صادقًا من حيث المحتوى وليصبح عدد مفرداته (٢٠) مفردة. منها (١٧) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، و(٣) مفردات من نوع الإجابات القصيرة.

٥) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد الانتهاء من الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، طُبِّق على عينة استطلاعية من غير عينة البحث، تكونت من (٣٩) طالبة في فصلين دراسيين بالصف الثالث المتوسط بمدينة خميس مشيط؛ وذلك بهدف معرفة: مدى وضوح التعليمات، والمفردات والبدائل، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عنه، وحساب معاملات الصعوبة، ومعامل التمييز للمفردات، ومعامل ثبات الاختبار، وتبين في أثناء التطبيق وضوح المفردات والبدائل والتعليمات، وبمعالجة بيانات التطبيق بالأساليب الإحصائية اتضح أن: الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار (٤٥) دقيقة، ومعاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار تراوحت بين (٠،٢٤- ٠،٧٦)، ومعامل ثبات الاختبار ككل باستخدام معامل كرونباخ ألفا هو (٠،٨٧) وهي قيم مناسبة. والجدول الآتي (١) يوضح قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة الفرعية والاختبار ككل.

جدول (١): يوضح قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة.

مهارات التفكير عالي الرتبة	عدد المفردات	الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
صياغة التنبؤات	٤	٠،٨٧
التطبيق	٣	٠،٧٥
الاستنتاج	٣	٠،٧٩
تحليل البيانات	٣	٠،٧١
التفسير	٢	٠،٦٣
التركيب	٢	٠،٦٢
حل المشكلات مفتوحة النهاية	٣	٠،٨٢
الثبات الكلي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة	**٢٠**	**٠،٨٧**

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة الفرعية والاختبار ككل مناسبة.

٦) الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة:

في ضوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات (٢٠) مفردة، وقد أعطي لكل مفردة تجيب عنها الطالبة إجابة صحيحة درجة واحدة، وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٢٠) درجة، والصغرى (صفر)، والجدول (٢) يوضح مواصفات اختبار عمق المعرفة في صورته النهائية.

جدول (٢): مواصفات اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في صورته النهائية

أبعاد الاختبار	أرقام المفردات	عدد المفردات	الدرجة المستحقة	النسبة المئوية
صياغة التنبؤات	٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢	٤	٤	%٢٠
التطبيق	١٣ ، ١٥ ، ١٦	٣	٣	%١٥
الاستنتاج	٦ ، ٧ ، ٨	٣	٣	%١٥
تحليل البيانات	١ ، ٢ ، ٤	٣	٣	%١٥
التركيب	١٤ ، ١٧	٢	٢	%١٠
التفسير	٣ ، ٥	٢	٢	%١٠
حل المشكلات	١٨ ، ١٩ ، ٢٠	٣	٣	%١٥
المجموع	٢٠	٢٠	٢٠	%١٠٠

هـ- مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني.

أُعدّ مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط وفقًا للخطوات الآتية:

١) تحديد الهدف من مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني:

هدفت الأداة إلى قياس اتجاه طالبات الصف الثالث المتوسط نحو العمل التعاوني.

٢) مصادر إعداد المقياس:

تمثلت مصادر إعداد مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني لطالبات الصف الثالث المتوسط فيما يأتي:

- البحوث والدراسات التربوية التي اهتمت بدراسة الاتجاه نحو العمل التعاوني.
- بعض الاختبارات التي هدفت إلى قياس الاتجاه نحو العمل التعاوني.
- بعض المراجع التي تناولت الاتجاه نحو العمل التعاوني.

٣) إعداد الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني:

أُعدّت الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني في ضوء بعض الأدبيات والدراسات السابقة، مثل: (سليمان، ٢٠١٤؛ العمودي، ٢٠١١؛ موسى، ٢٠٢٠؛ نعنوه، ٢٠١٩ Barbara et al, 2004) ، وتكونت الصورة الأولية للمقياس من (٤٤) مفردة، موزعة على خمسة محاور، وفق مقياس متدرج ثلاثي (موافق= ٣، محايد= ٢، غير موافق= ١) وتعكس الدرجات في حالة العبارات السالبة، ومرفق بها بعض التعليمات والإرشادات التي يجب اتباعها والاسترشاد بها عند الاستجابة لمفرداته.

٤) صدق المقياس:

عُرض مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي ومشرفي ومعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول وضوح التعليمات، والصياغة العلمية واللغوية للمفردات، ومدى مناسبة المجالات والبدائل المطروحة لطالبات

الصف الثالث المتوسط، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من بعض الملاحظات أُجريتْ التعديلات المناسبة، وأصبح مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني صادقًا من حيث المحتوى، وعدد مفرداته (٤٠) مفردة، موزعة على خمسة محاور.

٥) التجربة الاستطلاعية لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني:

بعد الانتهاء من الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني، طُبّق على عينة استطلاعية من غير عينة البحث، تكونت من (٣٩) طالبة في فصلين دراسيين بالصف الثالث المتوسط بمدينة خميس مشيط؛ وذلك بهدف معرفة: مدى وضوح التعليمات، والمفردات والبدائل، وتحديد الزمن المناسب لتطبيقه، وحساب معامل الثبات، وتبين في أثناء التطبيق وضوح المفردات والبدائل والتعليمات، وبمعالجة بيانات التطبيق إحصائيا اتضح أن: الزمن المناسب للإجابة عن المقياس (٤٠) دقيقة، ومعامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ (٠،٨٥) وبهذا يكون المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

جدول (٣): قيم معاملات الثبات لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني ككل ولكل بعد على حدة.

مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني	عدد المفردات	الثبات باستخدام ألفا كرونباخ
تقبل مفهوم العمل التعاوني	٨	٠،٧١
تقدير أهمية العمل التعاوني	٨	٠،٧٥
الالتزام بمهام العمل التعاوني	٧	٠،٧٧
انتماء الفرد للمجموعة	٩	٠،٧٨
الاعتماد المتبادل بين المجموعة	٨	٠،٨١
مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني ككل	٤٠	٠،٨٥

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الثبات لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني ككل ولكل بعد على حدة مناسبة.

٦) الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني:

في ضوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني في صورته النهائية مكونا من (٤٠) مفردة، موزعة على (٥) خمسة أبعاد، وتعطى الطالبة (٣) ثلاث درجات في حالة الموافقة، و (٢) درجتين إذا كانت محايدة، و(١) ودرجة واحدة إذا كانت غير موافقة، وتعكس الدرجات في حالة العبارات السالبة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس (١٢٠) درجة، والدرجة الصغرى (٤٠). والجدول (٤) يوضح مواصفات مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني في صورته النهائية.

جدول (٤): مواصفات مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني في صورته النهائية

أبعاد المقياس	أرقام المفردات	عدد المفردات	الدرجة المستحقة	النسبة المئوية
تقبل مفهوم العمل التعاوني	١، ١٠، ١٤ ، ١٦ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٣	٨	٢٤	%٢٠
تقدير أهمية العمل التعاوني	١٥ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٣٨	٨	٢٤	%٢٠
الالتزام بمهام العمل التعاوني	٣ ، ٧ ، ٨ ، ١٢ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٠	٧	٢١	%١٧،٥
انتماء الفرد للمجموعة	٢ ، ١٣ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٣٩	٩	٢٧	%٢٢،٥
الاعتماد المتبادل بين المجموعة	٤ ، ٥ ، ٥ ، ٩ ، ١١ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٣٤	٨	٢٤	%٢٠
المقياس ككل	٤٠	٤٠	١٢٠	%١٠٠

سادساً: تنفيذ البحث:

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

طُبّق اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل دراستهن موضوعات الفصل موضع التجريب، وذلك للتأكد من تجانس المجموعتين في المتغيرات موضع البحث. وبعد تصحيح استجابات الطالبات، ورصد الدرجات؛ استُخدِم اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين. والجدولين الآتيين (٥، ٦) يوضحان نتائج التطبيق القبلي لأداتي البحث:

جدول (٥): قيمة "ت" للفروق ين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة

البيانات / أبعاد الاختبار	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صياغة التنبؤات	الضابطة	١،٢٥	٠،٧١٦	٠،٠٥٧	٣٩	٠،٤٤٧
	التجريبية	١،٢٤	٠،٦٢٥			
التطبيق	الضابطة	٠،٦٧	٠،٦٥٨	١،١٥٧	٣٩	٠،٨٩٦
	التجريبية	٠،٩٥	٠،٨٨٧			
الاستنتاج	الضابطة	١،٣٣	٠،٧٣٠	٢،٠٩٦	٣٩	٠،١٦٥
	التجريبية	٠،٨٥	٠،٧٤٥			
تحليل البيانات	الضابطة	١،٢٠	٠،٩٨٨	٠،١٩٢	٣٩	٠،٩٠٤
	التجريبية	١،١٥	٠،٨٣١			
التفسير	الضابطة	٠،٤٠	٠،٥٩٨	٠،٤٣٧	٣٩	٠،٥٣٥
	التجريبية	٠،٤٨	٠،٥١٢			
التركيب	الضابطة	٠،٨٠	٠،٦١٦	٠،١٨٥	٣٩	٠،٨٩٠
	التجريبية	٠،٧٦	٠،٧٠٠			
حل المشكلات	الضابطة	٠،٣٣	٠،٦٣٩	٢،٣٤٧	٣٩	٠،٧٣٦
	التجريبية	٠،٧٥	٠،٤٨٢			
الاختبار ككل	الضابطة	٦،١٥	١،٠٨٩	٠،٧٦٩	٣٩	٠،٤٤٧
	التجريبية	٥،٩٠	٠،٩٤٤			

جدول (٦): قيمة ت للفروق ين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني

البيانات / أبعاد المقياس	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تقبل مفهوم العمل التعاوني	الضابطة	١٧،٧١	٢،١٥	٠،٩١٣	٣٩	٠،٣٠٦
	التجريبية	١٨،٤٠	٢،٦٢			
تقدير أهمية العمل التعاوني	الضابطة	١٦،٧٦	٢،٧٧	٠،٩٢١	٣٩	٠،٢٢٨
	التجريبية	١٧،٥٥	٢،٧٠			
الالتزام بمهام العمل التعاوني	الضابطة	١٧،١٠	١،٨٩	٠،٦٥٨	٣٩	٠،٨٠٢
	التجريبية	١٦،٧٠	١،٩٥			
انتماء الفرد للمجموعة	الضابطة	١٩،٥٧	٢،٨٣	٠،٧٦١	٣٩	٠،٨٩٠
	التجريبية	٢٠،٣٠	٢،٢٦			
الاعتماد المتبادل بين المجموعة	الضابطة	١٩،٩٠	١،٩٠	٠،٤٩١	٣٩	٠،٤٢٦
	التجريبية	٢٠،٦٧	٢،٦٧			
مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني ككل	الضابطة	٩٠،٤٣	٩،٣٩	٠،٩١٣	٣٩	٠،٣٠٦
	التجريبية	٩٢،٩٠	١١،٥٣			

يتضح من الجدولين السابقين (٥، ٦) أن قيم "ت" غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني؛ وعليه فإن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في المتغيرين التابعين (التفكير عالي الرتبة، والاتجاه نحو العمل التعاوني) قبل بدء تدريس الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية" من وحدة "أسس الحياة" لمجموعتي عينة البحث.

التدريس لعينة البحث:

- دُرِّس الفصل الثالث "أنشطة وعمليات في الخلية" للمجموعتين التجريبية بأنموذج التعلم من أجل الاستخدام، والضابطة بالطريقة المعتادة، من قبل معلمة الفصلين، مع التزامها بتسجيل كل الملاحظات خلال التطبيق؛ لأخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج.
- ثُبّت زمن التدريس لكلا المجموعتين، حيث التزمت المعلمة بالزمن المقترح وفق ما جاء في خطة الوزارة. والذي استغرق ثلاثة أسابيع بمعدل أربع حصص أسبوعيا باستثناء زمن تطبيق الأدوات قبليا وبعديا.
- بعد الانتهاء من التدريس، تم التطبيق البعدي لأداتي البحث "اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة" و"مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني" على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- صُحِّحتْ إجابات الطالبات عينة البحث، ورُصدت البيانات وحُلِّلت النتائج بالأساليب الإحصائية المناسبة.

سابعًا: أساليب البحث الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فروضه، استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معادلة هولستي لحساب ثبات تحليل محتوى الفصل المختار.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد التحقق من توافر شروط استخدامه؛ وذلك لاختبار صحة فروض البحث.
- اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني.
- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة.
- مؤشر كوهين (Cohen's d) لحساب حجم تأثير المتغير المستقل (أنموذج التعلم من أجل الاستخدام) على المتغيرين التابعين (اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني).

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول للبحث، اختُبرت صحة الفرض الأول من فروض البحث الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط"، واستُخدم اختبار ت (T-test) لعينتين مستقلتين؛ لحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار، والجدول (٧) يوضح هذه النتائج:

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة

البيانات / أبعاد الاختبار	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صياغة التنبؤات	الضابطة	٢،٧٠	٠،٩٢٣	٣،١١٠**	٣٩	٠،٠٠٠
	التجريبية	٣،٤٣	٠،٥٠٧			
التطبيق	الضابطة	١،٦٥	٠،٩٣٣	٤،٣٤٨**	٣٩	٠،٠٠٠
	التجريبية	٢،٦٧	٠،٤٨٣			
الاستنتاج	الضابطة	٢،٠٥	٠،٨٢٦	٢،٩٠١**	٣٩	٠،٠٠٧
	التجريبية	٢،٦٧	٠،٨٢٦			
تحليل البيانات	الضابطة	٢،٠٠	٠،٦٤٩	٢،٩٢٩**	٣٩	٠،٠٠٧
	التجريبية	٢،٥٧	٠،٥٩٨			
التفسير	الضابطة	٠،٧٠	٠,٧٣٣	٣،٩٤٢**	٣٩	٠،٠٠٠
	التجريبية	١،٥٢	٠،٦٠٢			
التركيب	الضابطة	١،١٥	٠،٧٤٥	٢،٦٢٠**	٣٩	٠،٠١٣
	التجريبية	١،٦٧	٠،٤٨٣			
حل المشكلات	الضابطة	١،٣٥	٠،٤٨٩	٩،٧٣٣**	٣٩	٠،٠٠٠
	التجريبية	٢،٦٧	٠،٤٣٦			
الاختبار ككل	الضابطة	١١،٦٠	١،٦٧٨	١١،٠٩٩**	٣٩	٠،٠٠٠
	التجريبية	١٧،٢٩	١،٦٠٣			

(**) قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠،٠١) (*) قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من الجدول (٧) أن قيم (ت) المحسوبة هي: (٣،١١٠، ٤،٣٤٨، ٢،٩٠١، ٢،٩٢٩، ٣،٩٤٢، ٢،٦٢، ٩،٧٣٣، ١١،٠٩٩) لمهارات التفكير عالي الرتبة وللاختبار ككل على الترتيب، وهذه القيم كلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١)؛ وهي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار "مهارات التفكير عالي الرتبة"؛ مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار "مهارات التفكير عالي الرتبة" لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

كما استُخدم اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار "مهارات التفكير عالي الرتبة"، وحساب مؤشر كوهين (Cohen's d)، لحجم تأثير المتغير المستقل "أنموذج التعلم من أجل الاستخدام" على المتغير التابع "مهارات التفكير عالي الرتبة"، والجدول الآتي (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨): حجم تأثير المتغير المستقل "أنموذج التعلم من أجل الاستخدام" على المتغير التابع "مهارات التفكير عالي الرتبة".

البيانات / أبعاد الاختبار	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مؤشر كوهين d
صياغة التنبؤات	القبلي	١،٢٤	٠،٦٢٥	١٢،٣٣٨**	٢٠	٠،٠٠٠	٢،٦٩٢
	البعدي	٣،٤٣	٠،٥٠٧				
التطبيق	القبلي	٠،٩٥	٠،٨٨٧	١٦،٤٧١**	٢٠	٠،٠٠٠	٣،٥٩٤
	البعدي	٢،٦٧	٠،٤٨٣				
الاستنتاج	القبلي	٠،٨٥	٠،٧٤٥	٦،٦٩٣**	٢٠	٠،٠٠٠	١،٤٦١
	البعدي	٢،٦٧	٠،٨٢٦				
تحليل البيانات	القبلي	١،١٥	٠،٨٣١	٨،٨٨٣**	٢٠	٠،٠٠٠	١،٩٣٨
	البعدي	٢،٥٧	٠،٥٩٨				
التفسير	القبلي	٠،٤٨	٠،٥١٢	١٣،٧١٠**	٢٠	٠،٠٠٠	٢،٩٩١
	البعدي	١،٥٢	٠،٦٠٢				
التركيب	القبلي	٠،٧٦	٠،٧٠٠	٤،٥٤٤**	٢٠	٠،٠١٣	٠،٩٩٢
	البعدي	١،٦٧	٠،٤٨٣				
حل المشكلات	القبلي	٠،٧٥	٠،٤٨٢	٨،٣٦٧**	٢٠	٠،٠٠٠	١،١٧١
	البعدي	٢،٦٧	٠،٤٣٦				
الاختبار ككل	القبلي	٥،٩٠	٠،٩٤٤	١٤،٢٠١**	٢٠	٠،٠٠٠	٣،٠٩٩
	البعدي	١٧،٢٩	١،٦٠٣				

يتضح من الجدول (٨) أن قيم (d) لكل مهارة من مهارات التفكير عالي الرتبة على حدة، وللاختبار ككل على الترتيب بلغت (٢،٦٢٩، ٣،٥٩٤، ١،٤٦١، ١،٩٣٨، ٢،٩٩١، ٠،٩٩٢، ١،١٧١، ٣،٠٩٩) وكلها قيم أكبر من (٠،٨)، وهذا يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل "أنموذج التعلم من أجل الاستخدام" على المتغير التابع "مهارات التفكير عالي الرتبة" كان كبيرا. وفي ضوء ما سبق أُجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

الإجابة عن السؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني، ثم اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط"، استُخدم اختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين؛ لحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار، والجدول (٩) يوضح هذه النتائج:

جدول (٩): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس "الاتجاه نحو العمل التعاوني"

البيانات / أبعاد المقياس	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تقبل مفهوم العمل التعاوني	الضابطة	١٧،٧١	٢،١٤٨	٢،٣٩*	٣٩	٠،٠٢٣
	التجريبية	١٩،٥٦	٢،٥٩			
تقدير أهمية العمل التعاوني	الضابطة	١٦،٧٦	٢،٧٧	٢،٣٧	٣٩	٠،١٠٣
	التجريبية	١٨،٢٨	٢،٨٧			
الالتزام بمهام العمل التعاوني	الضابطة	١٧،١٠	١،٨٩	٢،٣٩	٣٩	٠،٢١٥
	التجريبية	١٧،٨٣	١،٧٦			
انتماء الفرد للمجموعة	الضابطة	١٩،٥٧	٢،٨٤	١،٦٧*	٣٩	٠،٠٢٢
	التجريبية	٢٢،٠٠	٣،٣٨			
الاعتماد المتبادل بين المجموعة	الضابطة	١٩،٢٩	١،٩٠	١،٢٦*	٣٩	٠،٠٢٤
	التجريبية	٢٠،٥٦	٢،١٥			
مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني ككل	الضابطة	٩٠،٤٣	٩،٣٩	٢،٣٧*	٣٩	٠،٠٠٣
	التجريبية	٩٨،٢٢	١٠،٩٠			

(*) قيمة ت دالة عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من الجدول (٩) أن قيم (ت) المحسوبة لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني وللمقياس ككل على الترتيب هي: (٢،٣٩، ٢،٣٧، ٢،٣٩، ١،٦٧، ١،٢٦، ٢،٣٧)، وهذا يعني أن قيم (ت) المحسوبة كانت دالة عند مستوى (٠،٠٥) للمقياس ككل وللأبعاد: (تقبل مفهوم العمل التعاوني، انتماء الفرد للمجموعة، الاعتماد المتبادل بين المجموعة)، في حين أن قيم (ت) البعدي: (تقدير أهمية العمل التعاوني، الالتزام بمهام العمل التعاوني) كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥)، وبشكل عام فإن قيم (ت) المحسوبة لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني ككل بلغت (٢،٣٧)، وهي دالة عند مستوى (٠،٠١).

وتشير تلك النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس "الاتجاه نحو العمل التعاوني" بشكل عام؛ مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

واستُخدم اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس، وحساب مؤشر كوهين (Cohen's d)، لحجم تأثير المتغير المستقل "أنموذج التعلم من أجل الاستخدام" على المتغير التابع "الاتجاه نحو العمل التعاوني"، والجدول الآتي (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠): حجم تأثير "أنموذج التعلم من أجل الاستخدام" على "الاتجاه نحو العمل التعاوني"

البيانات / أبعاد المقياس	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مؤشر كوهين d
تقبل مفهوم العمل التعاوني	القبلي	١٨،٤٠	٢،٦٢	٢،٥٢	٢٠	٠،٠٢٠	٠،٥٥
	البعدي	١٩،٥٦	٢،٥٩				
تقدير أهمية العمل التعاوني	القبلي	١٧،٥٥	٢،٧٠	١،٢٧	٢٠	٠،٢١٨	٠،٢٨
	البعدي	١٨،٢٨	٢،٨٧				
الالتزام بمهام العمل التعاوني	القبلي	١٦،٧٠	١،٩٥	٢،٤٥	٢٠	٠،٠٠٨	٠،٥٣
	البعدي	١٧،٨٣	١،٧٦				
انتماء الفرد للمجموعة	القبلي	٢٠،٣٠	٢،٢٦	٣،٢٩	٢٠	٠،٠٠٥	٠،٧٢
	البعدي	٢٢،٠٠	٣،٣٨				
الاعتماد المتبادل بين المجموعة	القبلي	٢٠،٦٧	٢،٦٧	١،٠٦٥	٢٠	٠،٤٨١	٠،٢٣
	البعدي	٢٠،٥٦	٢،١٥				
المقياس ككل	القبلي	٩٢،٩٠	١١،٥٣	٢،٥٧	٢٠	٠،٠١٨	٠،٥٦
	البعدي	٩٨،٢٢	١٠،٩٠				

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم (d) على الترتيب بلغت (٠،٥٥، ٠،٢٨، ٠،٥٣، ٠،٧٢، ٠،٢٣، ٠،٥٦) لكل بعد من أبعاد مقياس "الاتجاه نحو العمل التعاوني" على حدة، وللمقياس ككل على الترتيب، حيث جاءت قيم (d) للأبعاد الثلاثة الآتية: تقبل مفهوم العمل التعاوني، والالتزام بمهام العمل التعاوني، وانتماء الفرد للمجموعة، بالإضافة للمقياس ككل أكبر من (٠،٥) أقل من (٠،٨)، مما يعني حجم تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع، في حين جاءت قيمة (d) للبعدين: تقدير أهمية العمل التعاوني، والاعتماد المتبادل بين المجموعة أقل من (٠،٥) وأكبر من (٠،٢) مما يعني حجم تأثير صغير للمتغير المستقل على المتغير التابع. وهذا يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل "أنموذج التعلم من أجل الاستخدام" على المتغير التابع "الاتجاه نحو العمل التعاوني" بشكل عام كان متوسطا. وفي ضوء ما سبق أُجيبَ عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

توصل البحث الحالي إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست فصل "أنشطة وعمليات في الخلية" من مقرر العلوم بالصف الثالث المتوسط باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست الفصل نفسه باستخدام الطريقة المعتادة، وفاعلية الأنموذج المستخدم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي توصلت نتائجها إلى فاعلية استخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تدريس العلوم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

لصالح المجموعة التجريبية التي درست العلوم بأنموذج التعلم من أجل الاستخدام، مثل دراسات: إديلسون (Edelson, 2001) والتي توصلت إلى فعالية أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في اكتساب طلاب الصفين السابع والثامن المفاهيم العلمية السليمة، ودراسة العديلي وبعارة (٢٠٠٧) التي أثبتت فعالية أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في اكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا بالأردن، ودراسة عسيري (٢٠١٨) أثبتت فعالية أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في التحصيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ودراسة صالح (٢٠١٣) توصلت نتائجها إلى فعالية أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت فروقاً في التفكير عالي الرتبة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وتناولت النماذج والاستراتيجيات البنائية وأثرها على تنمية التفكير عالي الرتبة، مثل دراسة كل من: المقطري (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها أن توظيف الوسائط المتعددة له فاعلية وأثر كبير في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة. ودراسة أبو كلوب وآخرون (٢٠٢١) التي أثبتت فاعلية التفاعل بين نموذجي "مكارثي، زاهوريك" في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة، ودراسة محمد (٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة، ودراسة جاد الحق (٢٠٢١) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت فروقاً في الاتجاه نحو العمل التعاوني بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وتناولت النماذج والاستراتيجيات البنائية وأثرها على تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني، مثل دراسة كل من: باربارا وآخرون (Barbara et al, 2004) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى العينة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني، ودراسة العمودي (٢٠١١) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلميذات الصف الثالث للمرحلة المتوسطة. وتوصلت دراسة صالح (٢٠١٢) إلى فاعلية أنموذج ليتش وسكوت في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني. وكذلك دراسة سليمان (٢٠١٤) التي توصلت إلى فعالية استخدام استراتيجيتي التعلم المتمركز حول المشكلة والتعلم البنائي في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

ويمكن تفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي في ضوء إجراءات التدريس بواسطة أنموذج التعلم من أجل الاستخدام والتي أدت إلى تنمية مستوى التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني كما يأتي:

- فلسفة أنموذج التعلم من أجل الاستخدام كأحد نماذج النظرية البنائية القائمة على التفاعل الاجتماعي ودوره في التعلم والعمل التعاوني ساعد على إحداث بيئة إيجابية وداعمة للدماغ ومشجعة على العمل التعاوني.
- العلاقة بين مبادئ أنموذج التعلم من أجل الاستخدام كأحد نماذج النظرية البنائية خاصة فيما يتعلق ببيئة التعلم، حيث البيئة آمنة فيزيقياً وعاطفياً، وأسهم في رفع مستوى التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى الطالبات.
- تركيز أنموذج التعلم من أجل الاستخدام على أهمية مصادر التعليم والتعلم التي تستخدمها الطالبات لبناء معرفتهن الذاتية وفقاً لاستعداداتهن وقدراتهن العقلية، والتي ركزت على أهمية العامل الحسي الحركي في عملية التعلم.
- وفر ترابط المعرفة وتكاملها في مراحل أنموذج التعلم من أجل الاستخدام الظروف المناسبة لحدوث التعلم من خلال توظيف العناصر الأساسية للتدريس التفاعلي، وربط المعرفة بواقع حياة الطالبات؛ مما سهَّل عليهن بناء المعرفة ذات المعنى، ورفع مستوى التفكير عالي الرتبة لديهن والاتجاه نحو العمل التعاوني.
- استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة خلال مراحل أنموذج التعلم من أجل الاستخدام أسهم في اكتشاف الاستجابات الصحيحة وتثبيتها، وحذف الاستجابات الخاطئة، وهذا أسهم في زيادة فعالية التعلم لدى الطالبات.
- تركيز أنموذج التعلم من أجل الاستخدام على استعمال المحسوسات؛ مما أدى إلى توظيف الحواس المختلفة التي ساعدت على زيادة نشاط الدماغ، ومن ثم مزيد من التعلم والاحتفاظ به في الذاكرة الطويلة المدى.
- يتطلب أنموذج التعلم من أجل الاستخدام استخدام البيئة الغنية والمحفزة وتوظيف الأنشطة التعليمية الملبية لاحتياجات الطالبات؛ بما ساهم في بناء معرفي جديد، والقدرة على الاستقصاء والبحث عن المعرفة، والاستيعاب.
- دور المعلمة في أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تهيئة البيئة المناسبة، وتوفير جو من الاسترخاء والأمان النفسي، والداعمة للطالبات، ومشجعة على العمل التعاوني، وتوفير التغذية الراجعة الفورية، ساعد على الحماس والاستمتاع بالتعلم وزيادة الانتباه والتذكر؛ مما أسهم في رفع مستوى التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني.
- ما تضمنه دليل الطالبة من أنشطة وإجراءات ومشكلات ومهمات حقيقية مرتبطة بواقع حياتهن، شكلت لهن تحدياً في حلها، فضلا عن تهيئة أفضل الظروف للتعلم؛ مما ساعد في ربط ما تعلمته الطالبات بما لدين في بنيتهن المعرفية، والاحتفاظ بالمعلومات؛ ومن ثم تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لديهن.
- جميع مراحل أنموذج التعلم من أجل الاستخدام قائمة على نشاط الطالبات، وبحثهن عن المعلومة بأنفسهن، وتبادل الأفكار، واكتساب الخبرة في بناء المعرفة بشكل نشط، في جو من الاحترام المتبادل، وبيئة آمنة بعيداً

عن التهديد، وقد جعل هذا الطالبات محور العملية التعليمية؛ مما أسهم بدوره في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى الطالبات.

- يعتمد أنموذج التعلم من أجل الاستخدام على أن الفرد لا يبني معرفته بعيداً عن العالم المحيط به، ولكن يتم بناؤها من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية؛ وهذا بدوره أسهم في تنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى الطالبات.

ثانيًا: توصيات البحث

في ضوء إجراءات البحث، وما توصل إليه من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- توظيف أنموذج "التعلم من أجل الاستخدام" في تدريس العلوم؛ لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.
- مشاركة أساتذة الجامعات المتخصصين وخبراء المناهج وطرق تدريس العلوم للاستفادة من خبراتهم في عملية تخطيط مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة وتنفيذها وتقويمها وتطويرها في ضوء نموذج التعلم من أجل الاستخدام.
- إعداد دورات تدريبية وإقامة ورش عمل لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين في تخصص العلوم على كيفية توظيف أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تخطيط دروس العلوم بالمرحلة المتوسطة وتنفيذها وتقويمها وتطويرها.
- تأكيد أهمية مهارات التفكير عالي الرتبة كأحد المهارات التي يجب إكسابها لطالبات المرحلة المتوسطة باستخدام نموذج التعلم من أجل الاستخدام أو النماذج التدريسية الأخرى في مادة العلوم، وتدريب المعلمين على توظيف نماذج وطرائق واستراتيجيات تنمية مهاراته في مادة العلوم.
- تأكيد أهمية تنمية مهارات العمل التعاوني بين الطالبات في مراحل التعليم العام المختلفة كأحد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وتدريب المعلمين على كيفية استخدام النماذج والاستراتيجيات المختلفة لتنمية تلك المهارات لدى الطلاب.
- استخدام أداتي البحث الحالي "اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة" ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني"، من قبل معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لقياس مستوى التفكير عالي الرتبة، ومهارات العمل التعاوني لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط.

ثالثًا: مقترحات البحث:

تنبثق من نتائج البحث الحالي بعض الدراسات المقترحة، منها:

- دراسة فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في التحصيل وبقاء وانتقال أثر التعلم، لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي السعات العقلية المختلفة، أو الطلاب ذوي أنماط التعلم المختلفة.

- دراسة فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في أنماط أخرى من التفكير، مثل: التفكير الناقد، التفكير الابتكاري، التفكير الاستدلالي، التفكير العلمي، وغيرها.
- دراسة فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية الجوانب الوجدانية المختلفة، مثل: الاتجاه نحو المادة، والدافعية للإنجاز، والميول العلمية، وغيرها.
- دراسة فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في تنمية عمليات العلم الأساسية، وتصويب المفاهيم البديلة، وغيرها.
- إجراء دراسات لتقويم محتوى مناهج العلوم في ضوء تضمينها مهاراتِ التفكير عالي الرتبة، وتنمية مهارات العمل التعاوني لدى الطلاب بمراحل التعليم عامة، والمرحلة المتوسطة بشكل خاص.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو كلوب، أماني عطية؛ الأسطل، إبراهيم حامد؛ والناقة، صلاح أحمد (٢٠٢١). أثر التفاعل بين نموذجي "مكارثي، زاهوريك" في تدريس مبحث العلوم والحياة ومستوى الذكاء في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩(٢)، ٦٨٥-٧١٨.

أحمد، رقية محمود (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية في تدريس النحو على تنمية التحصيل النحوي وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط- كلية التربية، ٣٤(٨)، ٣٥٠- ٤٠٩.

إسماعيل، دعاء سعيد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام مدخل تفكير النظم Thinking Systems في تعلم الكيمياء لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب شعبة الكيمياء في كليات التربية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٥(٢١)، ج١٥، ٣٢٢- ٣٥٥.

تمام اسماعيل تمام؛ محمد عبدالله علي (٢٠١٦). *رؤية جديدة في نظريات التعلم وتطبيقاتها في تدريس العلوم والتربية العلمية*. القاهرة: دار السحاب.

توفيق، نجاة عدلي (٢٠٠٦). فعالية الاتجاه نحو العمل التعاوني على الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب كلية التربية، *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس- كلية الدراسات العليا للطفولة، ٩(٣٣)، ١- ٢٨

جاد الحق، نهلة عبدالمعطي (٢٠٢١). برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، كلية التربية- جامعة عين شمس ، ٤٥(١)، ٢٠١- ٢٧٢.

الجرداني، منصور عبدالله والغافري، محمد سعيد (٢٠١٨). *أثر استخدام نموذج إديلسون (Edelson) في اكتساب مفاهيم هندسة الدائرة لدى الصف التاسع الأساسي ودافعيتهم نحو الهندسة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

حسن، مها علي (٢٠٢١). نموذج الاستقصاء التقدمي وتنمية الحل الإبداعي لمشكلات الرياضيات والتفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٤(٣)، ١٢٩ – ١٧٣

حسين، منار أحمد (٢٠١٥). *استخدام مدخل الدمج في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

الدوسري، الجوهرة محمد ناصر. (٢٠٢٠). فاعلية نموذج مقترح قائم على استخدام استراتيجية جيجسو في التحصيل المعرفي وتنمية الإنتاجية الإبداعية والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة بيشة .*المجلة التربوية، ٧٤*، ١٢٧٧– ١٣٢٨.

دياب، دياب عيد وقرقر، سهير خضر (٢٠١٥). فاعلية أنموذج إديلسون في تنمية بعض المفاهيم البلاغية المقررة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا– كلية التربية، (٦٠)، ٢٠٢–٢٤٦.

زيان، مروة ربيع؛ عمران، محمد حسن؛ وعمار، أسامة عربي (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE في تدريس علم النفس لتنمية بعض مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة العلمية لكلية التربية*، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد، (٣٣)، ١– ٣٢

السعدي، الغول السعدي (٢٠١٩). برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير عالية الرتبة والحس العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط– كلية التربية، ٣٥(٢)، ١– ٦١.

سليمان، سميحة محمد (٢٠١٤). فعالية استخدام استراتيجيتي التعلم المتمركز حول المشكلة والتعلم البنائي على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمحافظة الطائف، *المجلة التربوية*. الكويت، ٢٨(١١٢)، ٤١٢ – ٣٦٣.

صالح، مدحت محمد (٢٠١٣). فعالية نموذج إديلسون للتعلم من أجل الاستخدام في تنمية التفكير التأملي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٦(١)، ٨٥– ١١٨.

صالح، مدحت محمد (٢٠١٢). فعالية استخدام نموذج ليتش وسكوت في تنمية كل من التفكير الابتكاري والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *المجلة التربوية*، الكويت، ٢٦(١٠٤)، ٢٣٧ – ٢٨٨.

الطنطاوي، محمد رمضان وسليم، شيماء عبدالسلام (٢٠١٧). استخدام مدخل العلوم المتكاملة STEAM لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطلاب المعلمين بكليتي التربية والتربية النوعية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها- كلية التربية، ٢٨(١١١)، ٣٧٤، ٣٧٤-٤٢٦

عبد الرزاق، هدى حامد (٢٠٢٢). أثر فاعلية أنموذج "إديلسون" في تنمية التفكير الجانبي عند طلاب الصف الثاني متوسط في مادة القواعد، *مجلة الدراسات المستدامة*، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، ٤(٣)، ١٢٧٤-١٣٠١.

عبد المجيد، عبدالله إبراهيم (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية محطات التعلم في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والتوجه نحو الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١١(١٤)، ١- ٩٧.

عبدالحميد، محمد كمال (٢٠١٨) *تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) وفعاليته في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة*، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة المنصورة.

العديلي، عبدالسلام موسى وبعارة، حسين عبداللطيف (٢٠٠٧). فعالية نموذج التعلم من أجل الاستخدام في اكتساب طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن المفاهيم الكيميائية الجوة، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٢٢(٨٥)، ٢٠٥-٢٥٠.

عسيري، علي صالح (٢٠١٨). فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج التعلم من أجل الاستخدام في التحصيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٩(٤)، ١-٤٣.

العمودي، هالة سعيد (٢٠١١). فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، الجمعية العلمية السعودية للمناهج *والإشراف* التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى، ٣(١)، ١٥٣- ٢١٩.

فؤاد، هبة فؤاد (٢٠٢٠). برنامج مقترح في العلوم قائم على المرونة المعرفية لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٢١(٧)، ٢٨٩ – ٣٣٤.

الكبيسي، عبدالواحد حميد وعبدالحميد، وطفاء هشام (٢٠١٩). فاعلية أنموذج إديلسون للتعلم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الفلسفة وعلم النفس ومهاراتهن المعرفية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٨(٦)، ٢٦- ٤٢.

مايخان، هيفاء عدنان (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لمادة العلوم والتفكير عالي الرتبة، *مجلة كلية التربية الأساسية*، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، (١٠٣)، ٦٦٢- ٧٠٣.

محمد، شعبان عبدالعظيم (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٧٠)، ٨١ – ١٤١.

محمد، كريمة عبداللاه (٢٠٢٠). استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، *٧٦*، *١٠٤٧*- *١١٢٥*.

محمود، رائد إدريس (٢٠١٩). أثر أنموذج بارمان في تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية في دولة العراق، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٥(٢)، ١٧٨- ١٩٢.

المقطري، رفيقة حسين (٢٠٢١) أثر برنامج متعدد الوسائط في اكتساب المعرفة الكيميائية ومهارات التفكير عالي الرتبة، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة تعز فرع التربة، (١٤)، ١- ٢٧.

موسى، دينا صابر عبد الحليم (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية "PLC" لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٨، ٨٨٧- ٩٤١.

نعنوه، وفاء عبدالله (٢٠١٩). *فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج وودز في تنمية عمق المعرفة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف السادس الابتدائي*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

المراجع الأجنبية:

Abdul M. (2020). Using the learning stations strategy in teaching philosophy to develop high order thinking skills and goal orientation among secondary school students, (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, Faculty of Education, Fayoum University, 11 (14), 1-97.

Abdul Razzaq, H. (2022). The effect of the effectiveness of the "Edelson" model in developing lateral thinking among second-grade intermediate students in grammar, (in Arabic). *Journal of Sustainable Studies*, Scientific Society for Sustainable Educational Studies, 4 (3), 1274-1301.

Ahmed, R. (2018). The effectiveness of the scientific stations strategy in teaching grammar on developing grammatical achievement and some metacognitive skills among middle school students, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University - Faculty of Education, 34 (8), 350-409.

Ahmed, S. (2011). The effectiveness of the reciprocal teaching strategy in developing reading comprehension skills and the attitude towards cooperative work among third-grade preparatory students, (in Arabic). *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag University, 29, 205-261.

Al-Adaili, A. and Baara, H. (2007). The effectiveness of the learning-to-use model in upper basic stage students' acquisition of chemical concepts in Jordan, (in Arabic). *The Educational Journal*, Kuwait University, 22 (85), 205-250.

Al-Amoudi, H. (2011). The effectiveness of the thinking out loud strategy in developing deductive thinking and achievement in science and the attitude towards cooperative work among intermediate school students in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). *Journal of Studies in Curriculum and Educational Supervision*, Saudi Scientific Association for Curriculum and Educational Supervision, College of Education, Umm Al-Qura University, 3 (1) , 153- 219.

Al-Dosari, A. (2020). The effectiveness of a proposed model based on the use of the Jigsaw strategy in cognitive achievement, development of creative productivity, and the trend towards cooperative work among students of the Faculty of Home Economics, (in Arabic). University of Bisha, *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag University, 74, 1277-1328.

Al-Kubaisi, A.; Hamid, A. and Watfa, H. (2019). The effectiveness of Edilson's learning model in the achievement of female fifth grade students in philosophy and psychology and their cognitive skills, (in Arabic). *The Specialized International Educational Journal*, Dar Simat for Studies and Research, 8 (6), 26-42.

Al-Maqtari, R. (2021) The effect of a multimedia program on the acquisition of chemical knowledge and higher-order thinking skills, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, Department of Graduate Studies and Scientific Research, Taiz University, Turbah Branch, (14), 1-27.

Al-Saadi, A. (2019). An enrichment program based on the theory of successful intelligence to develop high-ranking thinking skills and scientific sense among middle school students, (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University - Faculty of Education, 35 (2), 1-61.

Al-Tantawy, M. and Selim, S. (2017). Using the STEAM integrated science approach to develop high order thinking skills among student teachers at the Faculties of Education and Specific Education, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Benha University - Faculty of Education, 28 (111), 374, 374-426

Asiri, A. (2018). The effectiveness of teaching science using the learning-for-use model in the achievement of sixth grade students (in Arabic), *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University - Girls' College of Arts*, Sciences and Education, 19 (4), 1-43.

Barbara, R. & Zclia, & Mike, W. (2004). Cooperating in Constructing Knowledge: Case Studies from Chemistry and Citizenship. *International Journal of Science Education,* 26(3), 935-949.

Bogner, F. X. (2009). Concept map structure, gender, and teaching methods: An investigation of students"' science learning. (425-438, Ed) *Educational Research*, 51(4)

Diab, D. and Karkar, S. (2015). The effectiveness of Edelson's model in developing some rhetorical concepts established for first year secondary students, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Tanta University - Faculty of Education, (60), 202-246.

Edelson, D.C. (2001). Learning- for- use: A framework for the design of technology-supported inquiry activities. *Journal of Research in Science Teaching,* 38(3), 355-385

Fouad, H. (2020). A proposed program in science based on cognitive flexibility to develop high-ranking thinking skills and perceived self-efficacy among middle school students, (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts*, Sciences and Education, Ain Shams University, 21 (7), 289-334.

Ghanem, T. (2019). A proposed model in teaching science based on project-based learning and its impact on developing productivity and accountability skills and the attitude towards cooperative work among middle school students, (in Arabic). *Egyptian Journal of Scientific Education*, Egyptian Society for Scientific Education, 22 (9), 1-72.

Gudi, O I. (2-17). Attitude of Students Towards Cooperative Learning in Some Selected Secondary School in Nasarawa State. *Journal of Education and Practice* ،8(10)

Harmmond, G. (2016). Higher Order Thinking. Available at *<http: //xnet.rrc.mb.ca/ glenh/hots.htm>March 9 (2017).*

Hassan, M. (2021). The Progressive Inquiry Model and the Development of Creative Solution to Mathematics Problems and Higher Order Thinking among High School Students, (in Arabic). *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Association for Mathematics Education, 24(3), 129-173

Hernandez, S. J. (2013). *Collaboration in special education; its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation*

Ismail, D. (2020). The effectiveness of using the thinking systems approach in learning chemistry to develop high order thinking skills among students of the chemistry department in colleges of education, (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, Girls College of Arts*, Sciences and Education, 15 (21), part 15, 322-355.

Jad Al-Haq, N. (2021). A proposed program based on science standards for the next generation (NGSS) to develop higher-order thinking skills and the enjoyment of learning among middle school students, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, Faculty of Education - Ain Shams University, 45 (1), 201- 272.

Kim, H.; Yi, P. & Hong, J. (2020). (Students' Academic Order Use of Mobile Technology and Higher-Order Thinking Skills: The Role of active Engagement. *Education Sciences*, 10(47) 1-15.

King, F. & Goodson, L. & Rohani, F. (1014). Higher Order Thinking Skills: Definition, Teaching strategies Assessment Center for Advancement of Learning and Assessment. Available at: *http: //www.cala.fsu.edu/files /higher_ order_ thinging_skills.pdf,April, 2017,at 8:00 pm*

Mahmoud, K. (2020). Using the Needham constructivist model in teaching science to develop the depth of scientific knowledge and higher-order thinking skills among middle school students, (in Arabic). *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag University, 76, 1047-1125.

Mahmoud, R. (2019). The effect of Barman's model on the development of higher-order thinking among fifth-grade students in Islamic education in the State of Iraq, (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies*, Rafad Center for Studies and Research, 5 (2), 178-192.

Maykhan, H. (2019). The effect of using the scientific stations strategy on the achievement of intermediate first-grade students of science and high-ranking thinking. (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education*, College of Basic Education, Al-Mustansiriya University, (103), 662-703.

Moussa, D. (2020). A proposed program based on professional learning communities' "PLC" to develop decision-making skills and the attitude towards collaborative work among teachers of philosophy, (in Arabic). *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag University, 78, 887- 941.

Muhammad, S. (2016). The effectiveness of a proposed training program based on information processing theory in developing self-regulated learning strategies, academic self-sufficiency skills, and goal orientation among student teachers at the College of Education, (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, Association of Arab Educators, (70), 81-141.

Nachiappan, S. Damahuri, A. & Ganaprakasam, C. (2018): Application of Higher Order Thinking Skills (HOTS) in Teaching and Learning through Communication Component and Spiritual, Attitudes and Values Component in Preschool, *Journal of Early Childhood Education Care*, 7 ،24- 32

Nagappan, R. (2001). The teaching of higher order thinking skills in Malaysia, *Journal of Southeast Asian Education*, (1), 2- 21.

Rizk, F. (2014). The use of assessment strategies for learning to improve analytical thinking and scientific communication in science among sixth graders, (in Arabic). *Arabic studies in education and psychology*, Arab Educators Association, (44), 141-192.

Saleh, M. (2008). The effectiveness of Edelson's learning-for-use model in developing reflective thinking and achievement in science among second-grade intermediate students in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). *Scientific Education Journal*, Egyptian Society for Scientific Education, 16(1), 85-118.

Saleh, M. (2012). The effectiveness of using the Leach and Scott model in developing innovative thinking, achievement in science, and the attitude towards cooperative work among fifth-grade students in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). *Educational Journal*, Kuwait, 26 (104), 237-288.

Suleiman, S. (2014). The effectiveness of using the strategies of problem-centered learning and constructive learning on achievement and developing the attitude towards cooperative work in the science course for second-grade intermediate female students in Taif Governorate, (in Arabic). *The educational magazine*. Kuwait, 28(112), 412-363.

Syed, H. (2020). A proposed program in science based on cognitive flexibility to develop higher-order thinking skills and perceived self-efficacy for middle school students, (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, College of Girls for Literature, *Science and Education*, 7 (21), 289-334

Tanujayal, B.; Mumu1, J. & Margono, G. (2017). The Relationship between Higher Order Thinking Skills and Academic Performance of Student in Mathematics Instruction, *International Education Studies*, 10(11), 78 -85.

Tawfiq, N. (2006). The effectiveness of the trend towards collaborative work on the creative solution of problems among students of the Faculty of Education, (in Arabic). *Childhood Studies Journal*, Ain Shams University - Graduate School of Childhood Studies, 9 (33), 1-28

Zayan, M.; Imran, M.; and Ammar, O. (2020). Using the PDEODE strategy in teaching psychology to develop some higher-order thinking skills among secondary school students, (in Arabic). *Scientific Journal of the College of Education*, College of Education, New Valley University, (33), 1-32

JAZAN UNIVERSITY

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY
For Human Seiences

A Refereed Scientific Periodical

ISSN: 1658-6921

Vol. 11 No 2 June 2023(Thul Qi'dah 1444 H)