مجلة أنوار المعرفة

مجلة علمية محكمة
تصدر نصف سنوية عن كلية التربية
جامعة الزيتونة

السنة الأولي العدد الثاني ديسمبر 2017

مجلة أنوار المعرفة

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة الزيتونة

تنويه

1. إن الآراء والأفكار والمعلومات العلمية وغيرها التي تنشر بأسماء كتابها تكون على مسؤوليتهم ويسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد علمية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها
2. البحوث والمقالات العلمية والمراسلات الأخرى توجه إلى أسرة تحرير مجلة على العنوان البريدي للمجلة
3. الإعلانات بالمجلة يتم الاتفاق عليها مع أسرة التحرير بالمجلة

المراسلات توجه إلى مدير تحرير المجلة

مجلة أنوار المعرفة

العدد الثاني ديسمبر 2017م

مجلة علمية محكمة – تصدر نصف سنوية -عن كلية التربية جامعة الزيتونة

رقم الإيداع القانوني 2018/63 دار الكتب الوطنية بنغازي

هيئة التحرير بالمجلة

1. د. موسي امعمر زايد الريحاني	رئيس التحرير
2. أ. زاكي مسعود محمد القمبري	مدير التحرير
3. د. حنان أحمد حبيب	عضوا
4. أ. عزالدين عبد المجيد الهمالي	عضوا
5. أ. خالد عبد الله محمد الزغداني	عضوا
6. أ. الهادى صالح المزيود	عضوا
7. أ. على النفاتي صالح	عضوا

قواعد النشر وشروطه بمجلة أنوار المعرفة كلية التربية جامعة الزيتونة

أنوار المعرفة مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية جامعة الزيتونة وغايتها نشر الأبحاث الجدية والمحكمة في مختلف العلوم الإنسانية والتطبيقية وتنشر باللغتين العربية والإنجليزية.

الرؤية

الإسهام الجاد لخدمة النمو والتطور في المجتمع الليبي خاصة، والعالم العربي عامة، وذلك بتنفيذ الأبحاث العلمية ذات الجودة العالية والتي تخدم المجتمع، كما تسعى إلى تطوير البحوث المتميزة في جميع التخصصات التي تسهم في إثراء العلم والمعرفة، وننشر المجلة البحوث المقدمة للنشر فيها بعد تحكيمها من قبل عدد من المتخصصين في نفس المجال، وتعتبر شريان هاماً من شرايين المعلومات في المكتبات وخاصة المكتبات الأكاديمية التي تولي اهتماماً خاصاً للدوريات العلمية في مختلف مجالات المعرفة.

أهداف المجلة

1. إيجاد وعاء بحثي عالمي لخدمة الباحثين في مخالف مجالات العلوم والمعرفة
2. زيادة الحصيلة العلمية في العلوم الإنسانية والتطبيقية المتنوعة من خلال نشر الأبحاث المحكمة
3. إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات العلمية الإنسانية والتطبيقية
4. نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم
5. تنفيذ سياسات وتعليمات البحث العلمي بالجامعة

قواعد النشر

تصدر مجلة أنوار المعرفة وفقاً للضوابط الأتية

1. مبادئ الدين الإسلامي الحنيف
2. قوانين الإصدار والنشر في الدولة الليبية
3. رؤية ورسالة وأهداف جامعة الزيتونة
4. أن تكون لغة البحث لغة سليمة وفصيحة، وأن يتصف البحث أو الدراسة بالموضوعية والمنهجية العلمية
5. لا تنشر إلا الأنجاث التي نجحت في التحكيم، وإدارة المجلة غير ملزمة بإعادة التي لم تقبل ولا تعليل للسبب بعدم نجاحها
6. ترحب المجلة كذلك بنشر نتائج المؤتمرات والندوات العلمية في مجال اختصاصها
7. تعبر الآراء والأفكار الواردة بالبحوث أو الدراسات أو المقالات التي تنشرها المجلة عن اراء كتابها فقط دون تحمل أدني مسئولية من هيئة التحرير

شروط أساسية

1. الجدية في البحث، والتوثيق في الهامش وفق قواعد البحث العلمي
2. لا تزيد عدد صفحات البحث عن 20 صفحة وترسل الأوراق البحثية بالمواصفات التالية

- أن يكون البحث أو الدراسة من نسختين مطبوعة على ورق(A4) ونسخة على قرص مرن (CD) (أو ترسل عن طريق البريد الإلكتروني) بالإبعاد التالية 12سم × 23سم وأن تكون أبعاد الهوامش للصفحة من أعلى وأسفل 5سم ومن الجانبين 4سم حتى يكون صالحا للنشر مباشرة
- إذا كانت الكتابة باللغة العربية يستخدم الخط (AL-Mohanad Bold) في متن النص، وإذا كانت الكتابة باللفة الإنجليزية يستخدم الخط(Times New Roman) في متن النص على ان يكون حجم الخط في العناوين 16 وفي المتن 14
- يجب أن تحتوي الورقة البحثية على العناصر التالية: عنوان البحث، ملخص البحث، الكلمات الدالة للبحث، مقدمة البحث، أهمية البحث، إشكالية البحث، أهداف البحث، الدراسات السابقة، منهج وأداة البحث، إجراءات الدراسة، النتائج والتوصيات، المصادر والمراجع، (الملحقات إن وجدت)

3. أن يلتزم الباحث كتابة بعدم إرسال بحثه لأية جهة أخري للنشر حتى يصله رد المجلة ولا يحوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر بعد إقرار نشره في المجلة
4. أن يكتب على البحث أو الدراسة اسم الباحث ثلاثيا وكذلك جهة عمله وعنوانه ورقم هاتفه والبريد الإلكتروني
5. تمهيد أو مقدمة تبين الحقل الذي يعالجه البحث مع تحديد للمشكلة والأهداف المفترضة
6. للمجلة الحق في نشر هذه الأبحاث والاستفادة منها في المجلات العلمية دون الرجوع لأصحابها بشرط الإشارة إلى أصحاب هذه الدراسات والبحوث حسب القواعد المتعارف عليها
7. الأعمال المقدمة للنشر لا ترد لأصحابها سواء نشرت أم لا، ولا يحق للمتقدم المطالبة بها
8. عند قبول البحث ونشره في المجلة يستلم الباحث نسخة من العدد الذي نشر البحث أو الدراسة وفق الإجراءات الإدارية والمالية المتبعة بالمجلة
9. ألا تكون البحوث والدراسات المقدمة للنشر غير مستله من رسالة أو أطروحة علمية للمتقدم بالدراسة أو البحث
10. تكتب البحوث والدراسات والمقالات باللغة العربية (ملخص باللغة الإنجليزية) أو باللغة الإنجليزية (ملخص باللغة العربية)
11. يتم التوثيق في الهامش داخل النص مع الترقيم المتسلسل مع كتابة اسم المؤلف وعنوان الكتاب داخل قوسين مع الإلتزام بالمنهجية المتبعة في البحث مع ذكر لكل الوسائل المستعملة والمراحل المتبعة وقائمة المراجع في آخر البحث

خطوات التحكيم

تعتبر عملية التحكيم عملية ضرورية لضمان جودة الأبحاث العلمية المنشورة والتأكد من صحة المعلومات الواردة فيها، وهو أمر لابد منه حتى يستطيع الباحثون الاعتماد على ما سبق من الأبحاث وتكوين تراكمية بحثية تسمح للمجال العلمي أن يتقدم للأمام ويحال البحث المقبول شكلاً إلى أستاذين متخصصين في المادة التي حولها الدراسة ولا تنشر بالمجلة إلا بعد موافقتهم وتؤخذ النتيجة من حاصل مجموع العلامتين، وللمجلة أن تطلب من الباحث بناء على اقتراح لجنة التقييم إجراء تعديلات شكلية أو موضوعية جزئية أو كلية على البحث أو الدراسة قبل إجازتها للنشر في المجلة ويلقى البحث القبول النهائي بعد إتمام التعديلات التي يطلبها المحكمون.

كلفة تحكيم البحث المقدم للنشر في المجلة

قررت هيئة تحرير المجلة أن يدفع كل من يريد نشر بحث في المجلة مبلغ 60د.ل عن كل بحث وذلك نظير تحكيمه من متخصصين قبل النشر.

وفي الختام إن دورية "أنوار المعرفة" جاءت لا لزيادة رقماً جديداً للمجلات العلمية في ليبيا وإنما كي تأتي بجديد، وتشق الطريق أمام الباحثين الجادين على أمل التوصل إلى بحث علمي يستخدم الطاقات المحلية ليس ذلك من موقع الأنانية بل من منطق المنافسة وتقديم الأفضل

مجلة أنوار المعرفة

السنة الأولي - العدد الثاني – ديسمبر 2017م

مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة الزيتونة

تحت إشراف أسرة التحرير

المحتويات

ر.م	العنوان	إسم الكاتب	الصفحة
.1	الصلة في القرآن الكريم دراسة نحوية	أ. عبد القادر حسين علي سعيد	26-8
.2	فلسفة كتمان السر وإفشائه السر والسكوت والكتمان في الشعر العربي لـ محمد عبد الرحيم نموذجا	د. هدي رجب محمد العبيدي	45-27
.3	المعايير العلمية للمشرف المؤسسي المتعلقة بالتدريب الميداني وعلاقتها بإكساب المهارات المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية	أ. ياسمين ياسين عبد القادر	63-46
.4	أسس بناء المنهج	أ. عواطف سالم الجعكي	78-64
.5	تنمية المعلم مهنياً في ظل الاتجاهات المعاصرة	أ. عبد الرزاق محمد النعمي	107-79
.6	بين الشابي وطوقان، دراسة مقارنة تحليلية	د. محمد المختار صالح	123-108
.7	المجاز في الدرس (اللغوي والبلاغي)	د. محمد ونيس سليمان غيث	139-124
.8	مفهوم وأهداف إدارة المعرفة من وجهة نظر العاملين بالمركز المهني المتقدم لتقنيات اللحام	د. عبد الحميد القمودي د. ظافر المرابط	163-140
.9	طهارة النضح في الفقه الإسلامي	د. عبد العزيز عبدالمولي	177-164
.10	الاغتـــراب في الشعر الليبي	د. محمد عبد الصادق	191-178
.11	An Error Analysis Study in Constructing English Noun Clauses Committed by Students of Fourth Year at English Department at Azzaytuna University in Tarhuna	أ. ربيعة مسعود النعاجى	211-192
.12	Hematological and Biochemical changes in *Oreochromisniloticus*	جلال الصادق أبو فيلة عبد الحميد عوينات عزالدين عبد المجيد الهمالي	223-212

كلمة العدد

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، عادت مجلة أنوار المعرفة للصدور وذلك من خلال جهود المخلصين بالكلية، إن صدور العدد الثاني من المجلة يساهم في بناء فضاء معرفي بحثي متنوع في جميع مجالات التربية والتعليم سواء العلوم الإنسانية منها أو العلوم التطبيقية.

ونتشرف أعضاء أسرة التحرير بالمجلة أن ننشر مجموعة من الأبحاث المتنوعة في شتي مجالات العلوم الإنسانية والتطبيقية لمجموعة من الباحثين الذين ينتمون إلى كليات ومراكز بحثية في ليبيا والذي بإذن الله يساعدنا في الانتشار في جميع مناطق ليبيا.

أتمنى أن يكون العدد الثاني زاخرا بالأبحاث المتميزة والتي تنهض بالعملية التعليمية وأن تكون ذات فائدة للمهتمين بمجالات البحث العلمي، كما أتمنى على جميع المهتمين مساعدتنا وإثراء المجلة ببحوثهم ومساهمتهم التي ترتقي بالمجلة إلى مصاف المجلات العلمية العالمية وكل ذلك لن يتأتى إلا من خلال مشاركتكم وإبداعاتكم.

ختاما مجلة أنوار المعرفة مجلة كل الباحثين والمهتمين بكليات التربية بجميع الجامعات الليبية وترحب بمساهمتكم وأيضا بآرائكم وأفكاركم.

نسأل الله التوفيق

أ. زاكي مسعود القمبري

مدير التحرير

الصلة في القرآن الكريم

دراسة نحوية

أ ـ عبد القادر حسين علي سعيد

كلية التربية قصر بن غشير جامعة طرابلس

تمهيد:

لا ريب أن قضايا القرآن النحوية قد تعددت دراستها في بحوث حتى إن الموضوع الواحد قد عُولج في أكثر من بحث، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عظمة القرآن نفسه، وأنه المعجزة الخالدة، وهو ما يدعو إلى تجديد بحوثه ودراسته على مرّ الزمن والعصور لاستنباط معالم المعرفة والهداية من مكنونه، وليست دراسته مقصورة على فترة من الزمن، وإنما هي مستمرة طالما بقي القرآن موضوع كل علم، ونبراس كل مهتد.

ولا يخفى على أحد ما للدرس النحوي من أثر على استيعاب النص القرآني؛ فكانت هذه الدراسة تتناول موضوع الصلة في القرآن الكريم من الجانب النحوي، ومما هو معلوم أن الصلة أو ما يطلق عليه مصطلح ((الزائد)) ليس محصوراً في أحد أقسام الكلمة الثلاثة؛ إذ نجده في حروف المعاني، ووجوده في الأفعال والأسماء موضع خلاف.

والنحاة تعرضوا لهذا الموضوع من خلال تفسير بعض النصوص القرآنية، وهناك إشارات نحوية في كتب النحو ورد فيها الحديث عن زيادة بعض الحروف، كالذي جاء في كتاب سيبويه، وما تضمنه مغني اللبيب، ومن نحا نحوهما في هذا.

وليس غريباً أن يقال إن أول آية في القرآن الكريم وهي البسملة ـ على رأي من ذهب إلى أنها من أم الكتاب ـ قد وردت فيها زيادة الباء، وأن السورة نفسها قد تضمنت زيادة ((لا)) في قوله تعالى: ﴿غَيرِ المَغضُوبِ عَلَيهِمْ وَلاَ الضَّالِّينَ﴾ [الفاتحة: 7] على أنها تفيد توكيد النفي، وهو قول البصريين. (النحاس، إعراب القرآن، 25/1) ونشير إلى أن هناك خلافاً في بعض ما قيل فيه إنه زائد، كما أن بعض النحاة قد قصروا قولهم على بعض الحروف، وقَلَّ ذلك في الأفعال والأسماء، وهم في هذا قد تركوا كثيراً من الأساليب التي هي في مفهومنا قد تضمنت الزائد، وهذا القول يوجب الوقوف عليها لبيان ما لهذا الزائد من معنى، فكان لنا أن نضم إلى البحث زيادة بعض ما تضمنته هذه الأساليب من الزائد مما لم يُقَل به صراحة.

وجاء البحث في تعريف لما استخدم من مصطلحات في هذا الموضوع وثلاثة مباحث، تناولتُ في الأول منها الزيادة في الحروف، والثاني الزيادة في الأفعال، والأخير الزيادة في الأسماء.

المصطلحات التي استخدمت في هذا الباب:

إن المراحل التي مَرَّ بها الدرس النحوي قد أثَّرَتْ فيما استخدم من مصطلحات نحوية، ولذا فإن إيضاح أي موضوع في النحو والسعي إلى الكشف عن قضاياه ودراستها يتوقف على بيان ما استخدم من مصطلح فيه ليتمكن الدارس من استيعاب الموضوع، ووضوح الرؤية فيه، لذا وجدت الأهمية في التعريف بالمصطلحات التي استخدمت في هذا الموضوع استكمالاً للبحث، ولستُ هادفاً من هذا إلى بيان التطور الذي مَرَّ به المصطلح.

1 ـــ الزائد: وهو أشهر المصطلحات استخداماً في هذا الموضوع، حيث نقف عليه في كتب النحو والتفسير وغيرها من المصادر التي تعرضت لهذا الموضوع، ويطلق على ما صُرح بمعناه، وما لم يصرح بذلك، وذكر ابن هشام أن الكوفيين أطلقوه على ما صُرح بمعناه، (ابن هشام، مغني اللبيب، 38/1)

2 ـــ صلة: وهو من المصطلحات الكوفية، وهو أقل شهرةً من الأول، وقد استخدمه الفراء غير أنه لم يكن دقيقاً فيه؛ لأنه أطلقه على أكثر من معنى، إذ أراد به الزائد، كما أطلقه على الصفة، والحال، وغيرهما (الفراء، معاني القرآن، 21/1، 409/1، 14/3، 207/3)؛ وشاع استخدامه في كتب النحو والتفسير، وبخاصة إذا كان الرَّأي الذي يُنقل كوفياً، وآثرنا أن يكون هذا المصطلح عنواناً للبحث.

3 . لغو: وهو من استخدام الخليل، وسيبويه، وهو أقل شهرة (سيبويه، الكتاب، 76/2، 221/4)

4 . حشو: وهو من استخدام سيبويه، والأخفش، وهو كسابقه أقل شهرة (المصدر السابق 210/2، الأخفش، معاني القرآن، 295)

5 ـــ الفضل: بالضاد المعجمة، وهو من استخدام الفراء، غير أنه لم يطرد عنده (الفراء، معاني القرآن، 474/1، 403/2)

6 ـــ فصل بالصاد المهملة، وقد أطلق على ضرب من الزائد، وهو محصور استخدامه على الضمير الذي يتوسط معرفتين، أو ما أصلهما معرفتان (سيبويه، الكتاب، 392/2، المبرد، المقتضب، 103/4).

7 . عماد: وهو من استخدام الكوفيين، وقد أطلقه الفراء على ضمير الفصل الذي يتوسط معرفتين، وعلى ضمير الشأن، وعلى الألف واللام الداخلة على خبر المعرفة إذا توسطها ضمير الفصل (الفراء، معاني القرآن، 51/1، النحاس، معاني القرآن، 133/1).

8 . ملغاة: ويطلق على ما ألغي عمله من الأدوات.

9 ــ كافة: ويطلق على ((ما)) إذا كفت أداةً عن العمل، كما هو في ((إنما)) و ((ربما)) هذه المصطلحات هي التي استخدمت لهذا المعنى، وتكاد تكون غير محصورة عند طائفة من النحاة والمفسرين، فقد نجد الدارس للنص القرآني يستخدم أكثر من مصطلح في القضية نفسها كاستخدام مصطلح (زائد) و (صلة) معاً، أو قد يستخدم (زائد) في موضع و (صلة) في موضع آخر، كما نشير إلى أن بعضها محصورة على ضرب من الزائد كما هو الحال في مصطلح (فصل)، وبعضها لم يستقر على معنى كمصطلح (عماد)، وبعضها الآخر لم تكتب له الشهرة كمصطلح (فضل).

الزيادة في الحروف:

الزيادة في الحروف أكثر منها في الأفعال والأسماء، وذلك نابع من أن الفعل أو الاسم يشكل أحد أركان الجملة، ولا يمكن أن يكون أحدهما زائداً مادامت دلالة النص تتوقف على أركانه، حتى إننا نجد أن الإضمار غالباً ما يكون فيهما مع قلته في الحروف.

وحين نطلق مصطلح ((الحروف)) فإننا نريد به حروف المعاني، وهذا يعني أنها تأتي لمعنى، سواء أكانت عاملة أم غير عاملة، ملغاة أم زائدة، غير أن دلالتها تختلف باختلاف النص الذي تتضمنه الجملة، فقد تخرج هذه الأداة عن معناها الذي وضعت له إلى أسلوب آخر، ودلالة أُخرى، وقد تكون بمعناها الذي اكتسبته نقيضاً لما كانت عليه عند استخدامها الأول، وهذا ما سيتضح جلياً من خلال ما نعرض له من أساليب.

فالحروف الزوائد منها ما صُرِّحَ ومنها ما لم يصرح بعض النحاة بمعناها، وسنحاول الوقوف على النمط الأَول، ومن ثَمَّ نعرض إلى ما لم يصرح بمعناها للكشف عما تضمنته من دلالة وعلاقتها بالنص.

أما النمط الأول من الحروف الزوائد فإنها تفيد توكيد ما تضمنه النص من معنى، وهذا الغرض يختلف باختلاف الزائد، فمنه ما يتحقق بزيادة حرف واحد، ومنه ما لا يتحقق إلا بزيادة حرفين، وبعضها الآخر يتحقق بواحد ويؤتَى بالحرف الآخر تأكيداً للأول، وعلى هذا فهناك صور عدة تضمنها النص القرآني في زيادة الحروف.

ومما هو عامل فيلغى عمله بزيادة حرف ، وعندها يفيد مع الحرف الزائد معنى آخر هو الحصر ((إنْ)) و ((ما)) المشبهتان بـ ((ليس)) فهما يفيدان النفي ، وإذا ما دخلت الأدَاة ((إلاّ)) ، أو ((لَمَّا)) أو اللام المفتوحة غير الجارة على خبر الجملة الاسمية تغير المعنى ، وانتقض من النفي إلى الإثبات والحصر ، وأصبحت فيه ((إنْ)) أو ((ما)) ، وما كفهما عن العمل ملغاة (سيبويه ، الكتاب ، 57/1 ، المبرد ، المقتضب ، 188/4 ، الطبرسي ، مجمع البيان ، 224/1) من ذلك قوله تعالى : ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلاَّ رَسُولٌ﴾ [آل عمران : 144] ، ومنه قوله تعالى : ﴿ إِنْ

هَذَانِ لَسَاحِرَانِ ﴾ [طه : 63]، ومنه قوله تعالى : ﴿إِن كُلُّ نَفْسٍ لَّمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ﴾ [الطارق : 4] ، ومنه قوله تعالى : ﴿وَمَا عَلَى الرَّسُولِ إِلاَّ الْبَلاغُ الْمُبِينُ﴾ [العنكبوت : 18] .

فكل من ((إنْ))، و (ما)، و (إلاّ)، و(لَّما)، و(اللام) زوائد، أفادت الحصر، ولو جردنا النصوص التي مَرَّت من هذه الأَدوات لما تغير المعنى سوى أَنها تخلو من أسلوب التوكيد، أَما إعرابها فلم يتغير في كلتا الحالتين، سواء اقترنت هذه الجمل بهذه الأَدوات أَم لم تقترن.

وقد تزاد (مِن) الجارة على بعض الأساليب المتقدمة ، وليست مطردة في كل ما تقدم من أدوات ، منه قوله تعالى : ﴿وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلاَّ اللّهُ﴾ [آل عمران:62] ،ومنه قوله تعالى : ﴿ وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلاَّ إِلَـهٌ وَاحِدٌ ﴾ [المائدة : 73] ، ومنه قوله تعالى : ﴿ وَإِن مِّنْ أُمَّةٍ إِلاَّ خلاَ فِيهَا نَذِيرٌ﴾ [فاطر : 24] ، فالصور التي تقدمت في زيادة (من) مقصورة على أن يكون مجرورها نكرة ، إذ تزاد إذا كان المجرور بها معرفة ، واختلف النحاة في زيادتها في الموجب (الأخفش ، معاني القرآن ، 99 . ابن هشام ، مغني اللبيب ، 428)

وهذه الزوائد المتقدمة قد تزاد في الجملة الفعلية، وتفيد ما أفادته من معنى التوكيد، ومما يدل على أنها ليس لها أثر على الإعراب قوله تعالى: ﴿وَإِن وَجَدْنَا أَكْثَرَهُمْ لَفَاسِقِينَ﴾ [الأعراف: 102]، وقوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَن يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلاَّ خَطَئًا﴾ [النساء: 92]، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ لِيُطَاعَ بِإِذْنِ اللّهِ ﴾ [النساء: 64]، ومنه قوله تعالى: ﴿ إِن نَّظُنُّ إِلاَّ ظَنًّا﴾ [الجاثية: 32].

ويضم إلى ما تقدم زيادة (لا) النافية إذا أفادت مع (إلا) الحصر، منه قوله تعالى: ﴿ قُل لاَّ يَعْلَمُ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ الْغَيْبَ إِلاَّ اللَّهُ﴾ [النمل: 65]، وقوله تعالى: ﴿لاَ يُكَلِّفُ اللّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا﴾ [البقرة: 286].

فالآيات التي سبق ذكرها يختلف بعضها عن بعضها الآخر باختلاف المحصور وغرضه، أما الأدوات التي أفادت هذا المعنى البلاغي فكلها زائدة وليس لها أثَر على الإعراب.

ويلحق بهذا الضرب من الزائد (هل) التي تفيد معنى (ما) النافية في باب الحصر (الفراء، معاني القرآن ،164/1، النحاس، إعراب القرآن، 684/2)، ومنه قوله تعالى:﴿هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ﴾ [فاطر: 3]، ومنه أيضاً قوله تعالى ﴿ فَهَلْ يُهْلَكُ إِلاَّ الْقَوْمُ الْفَاسِقُونَ ﴾ [الأحقاف: 35].

ومما هو عامل فَيُلغَىَ بزيادة حرف آخر (إنَّ) المكسورة الهمزة المشددة النون ، فإنها إذا ما دخلت عليها (ما) الكافة تُلْغَىَ ، ويكونان حرفاً واحداً ، يفيد الحصر ، ولا أثر له على الإعراب (الأخفش ، معاني القرآن ، 2000) ، منه قوله تعالى : ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾ [الأحزاب: 33] ، وقد نص سيبويه عن الخليل بأن (إنّما) بحكم الفعل الملغى (سيبويه ، الكتاب ، 130/3) ، ونضم إلى هذا دخول (ما) على حرف الجر ((رُبَّ)) ، والطريف في هذه الزيادة هو أَن (رُبَّ) حرف مختص بالأسماء ، وإذا

أريد معناه في جملة اسمية كانت أَم فعلية زادوا عليها (ما) ، منه قوله تعالى : ﴿ رُّبَمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْ كَانُواْ مُسْلِمِينَ﴾ [الحجر: 2] .

والزيادة في الحروف ليست مقصورة على الحروف العاملة ، إذ وردت في غير العاملة ، وقد أفادت معنى ، هذا وقد مرَّت شواهد على زيادة (إلاّ) و (لمّا) (ابن الأنباري ،الإنصاف في مسائل الخلاف ،30/1، ابن هشام ، مغني اللبيب،369) ، و(اللام) التي تضمنت معنى (إلا) (الفراء ، معاني القرآن،376/2 ، الزجاجي ، السلامات ، 119) ، ونضم إليها زيادة (أَنْ) المفتوحة الهمزة المخففة النون غير العاملة في الفعل على أَن زيادتها تتم وفق شروط أوردها بعض النحاة ، وأنها تفيد معنى التوكيد (الأخفش معاني القرآن ، 200 ،ابن هشام ، مغني اللبيب ،50) ، نذكر منها قوله تعالى : ﴿وَلَمَّا أَن جَاءتْ رُسُلُنَا لُوطًا سِيءَ﴾ [العنكبوت: 33] ،هذا وقد نص سيبويه ، والمبرد على زيادتها ، وأنها تفيد المعنى المتقدَّم غير أنهما لم يستشهدا بالقرآن على ذلك ، كما أنهما لم يوضحا المؤَكّد ، ونوع التوكيد (سيبويه ، الكتاب ، 53/3 ، المبرد ، المقتضب ، 188/1)

ومن الزائد غير العامل لام الابتداء سواء أُدخلت على المبتدأ أَم على غيره، ومن الأول قوله تعالى: ﴿لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ. .﴾ [يوسف:8]، واللام فيها تفيد توكيد مضمون جملة (النحاس، إعراب القرآن، 125/2)أما زيادتها على غير المبتدأ فسنأتي إليه من خلال الكلام عن زيادة (إنَّ).

وهناك نمط آخر في زيادة الحروف، وهو زيادتها بين العامل ومعموله كزيادة (ما) بين الجار والمجرور، كما هو في قوله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ﴾ [آل عمران: 159]، ومنه قوله تعالى: ﴿عَمَّا قَلِيلٍ لَيُصْبِحُنَّ نَادِمِينَ ﴾ [المؤمنون:40] ف (ما) عند كثير من النحاة، منهم سيبويه والمبرد زائدة، تفيد التوكيد، وهي عند ابن هشام استفهامية تعجبية (سيبويه الكتاب، 76/3، ابن هشام، مغني اللبيب، 394).

ويضم إلى هذا الضرب زيادة (ما) بين التابع ومتبوعه ، منه قوله تعالى : ﴿ إِنَّ اللَّهَ لاَ يَسْتَحْيِي أَن يَضْرِبَ مَثَلاً مَّا بَعُوضَةً . . .﴾ [البقرة : 26] ، على أنها تفيد التوكيد ، هو قول البصريين غير أنهم لم يصرحوا بنوع (ما) هذه (ابن هشام ، مغني اللبيب،413) ، وذهب بعض النحاة إلى أن (ما) اسم مجرور، ويعرب ما بعده بدلاً منه ، وهو قول ابن كيسان والنحاس، وهذا القول يتفق مع ما قيل في زيادة (ما) على (رُبَّ) الجارة بأنها مجرورة بها ، منه قوله تعالى:﴿ رُّبَمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْ كَانُواْ مُسْلِمِينَ﴾ [الحجر:2] ، وهو أحد قولي (الأخفش ، معاني القرآن ، 250)

إن ما تقدم كان الزائد فيها غير عامل ، أو كان عاملاً فأُلغي ، وما سنذكره هنا لا يختلف عما تقدم من حيث الغرض من زيادته غير أنه يختلف عنه بأنه عامل ، ولا يؤثر على المعنى إلا بقدر ما أَفاده من توكيد ، من ذلك زيادة (إنَّ) المكسورة الهمزة المشددة النون ، أو المخففة العاملة الداخلة على الجملة الاسمية ، منها قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ﴾ [الطلاق : 3]، ومن المخففة من الثقيلة قوله تعالى : ﴿وَإِنَّ

كُلاًّ لَّمَّا لَيُوَفِّيَنَّهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ﴾ [هود :111] ، على قراءة النصب ، والتخفيف (ابن مجاهد ، السبعة في القراءات ، 339) .

وقد تزاد اللام التي تفيد التوكيد مع (إنَّ) وتعطي المعنى توكيداً آخر، كما تقدم في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّ كُلاًّ لَّمَّا لَيُوَفِّيَنَّهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ﴾ [هود:111]، ومن الداخلة على خبر الثقيلة قوله تعالى: ﴿وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ﴾ [الروم: 8]، ومنها قوله تعالى: ﴿إِلاَّ إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ﴾ [الفرقان:20]، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴾ [يوسف: 8].

أما زيادة (أَنَّ) المفتوحة الهمزة المشددة النون فإنها لا تختلف عن المكسورة من أنها تفيد التوكيد غير أنها لا يمكن الاستغناء عنها كما هو الحال في (إنَّ) ؛ وذلك لأن لها غرضاً آخر أبعد من التوكيد ، وهو تمكين ما قبلها مما بعدها ، مما يحمله من معنى ، كتمكين الفعل من فاعله أو مفعوله إذا كان جملة ، وتمكين أفعال اليقين أو الرجحان من مفعولها ، وكذا القول في (أَنْ) المفتوحة الهمزة المخففة النون الداخلة على الجملة الاسمية ، أو الجملة الفعلية إلاّ فيما ذهب إليه الأخفش في (أنْ) المصدرية الناصبة في جواز زيادتها (الأخفش، معاني القرآن ، 180) ، وهذا ما سنقف عليه بعد .

وبعض النحاة أجاز أن يكون (أَنَّ) زائدةً ، تفيد التوكيد على الرغم من كونها عاملة ، وذلك يكون إذا كانت مكررة ، وجَعل منها قوله تعالى : ﴿أَلَمْ يَعْلَمُواْ أَنَّهُ مَن يُحَادِدِ اللّهَ وَرَسُولَهُ فَأَنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ ﴾[التوبة : 63] ، فقد نسب المبرد إلى أبي عمر الجرمي أنه ذهب إلى زيادة (أَنَّ) في هذه الآية (المبرد ، المقتضب ، 2/354) ، وهذا القول لا يختلف في معناه عن قول سيبويه والفراء من أَنّ (أَنَّ) الثانية بدل الأولى ؛ لأننا لو أمعنا النظر في الآية لوجدنا أن جملة جواب الشرط قد تضمنت جملة فعل الشرط ، وأن اسم (أَنَّ) الأولى هو ضمير القصة ، وقد فُسِّرَ بـ (أَنَّ) الثانية ، وتقدير الآية : مَنْ يحادِد الله ورسوله فإن له نارَ جهنم ، والفاء واقعة في جواب الشرط ، وهو تفسير يبعدنا عن الخلاف الذي دَبَّ بين النحاة في تفسير زيادة (أَنَّ) (النحاس ، إعراب القرآن ،2/28 ـ 29) ، وهذا التقدير يخلو من (أَنّ) التي تفيد التوكيد لعلة عدم جواز اجتماع أَداتي توكيد من دون فاصل . وهذا يوضح لنا الصورة لعلة التفريق بينهما.

والزيادة في الحروف لم تقتصر على تأكيد مضمون جملة، فهناك أسلوب آخر، وهو أَنها تفيد توكيد أحد أركان الجملة، منفية كانت أم مثبتة، من ذلك زيادة الكاف في قوله تعالى: ﴿ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ﴾ [الشورى:11]، فإنه يفيد توكيد نفي التشبيه به سبحانه وتعالى، ومنه زيادة الباء في قوله تعالى: ﴿وَأَنَّ اللَّهَ لَيْسَ بِظَلاَّمٍ لِّلْعَبِيدِ﴾ [الحج: 10].

والشواهد القرآنية في ذلك كثيرة غير أن الخلاف يكمن في تفسير بعض الحروف مما أَدى إلى الخلاف في تقنين بعض القواعد في الحروف الزائدة كالخلاف في زيادة (مِن) الجارة ، فقد ذهب الكوفيون والأَخفش إلى جواز زيادتها في الموجب (الأخفش معاني القرآن ، 99 ، ابن الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف

376/1،)منه قوله تعالى :﴿ يَغْفِرْ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمْ ﴾ [الأحقاف : 31] ، وذهب غيرهم ـ منهم البصريون ـ إلى أنها لا تزاد إلا في النفي وشبهه ، ونص سيبويه على أن زيادتها تفيد التوكيد (سيبويه ، الكتاب ، 225/4) ، والشواهد تقدمت في ذلك جاز فيما تقدم من شواهد حذف الزائد من الحروف في غير القرآن ، وهناك أساليب أُخر لا يرجح فيها حذف الحرف الزائد ، ويطلق على هذا الضرب الشبيه بالزائد كزيادة الكاف على فاعل الفعل (كفى) الذي يتضمن دلالة صيغة (افتعل) ، منه قوله تعالى : ﴿قُلْ كَفَى بِاللّهِ شَهِيداً﴾ [الرعد:43]، على أن الزيادة تفيد التوكيد (ابن هشام، مغني اللبيب ،144)، وهذه الزيادة لا نقف عليها في الفعل نفسه إذا جاء على صيغته، ومعناه، كما هو في قوله تعالى: ﴿وَكَفَى اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ الْقِتَالَ﴾ [الأحزاب:25].

ونستطيع أن نضم إلى هذا الضرب زيادة (مِن) الجارة المسبوقة بالنفي الداخل على الجملة الاسمية، كما هو في قوله تعالى: ﴿وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلاَّ اللّهُ﴾ [آل عمران :62]، إذ تفيد (ما مِن) في تركيبها هذا معنى (لا) النافية للجنس، وإلى هذا المعنى أشار الزمخشري، وأوضح أنها مع (إلاَّ) تفيد الحصر (الزمخشري، الكشاف، 17/2).

والزيادة في حروف الجر غير مقتصرة على أَحد أركان الجملة، إذ جاءت زيادتها في غير ذلك، وهو واقع في النص القرآني، سوى أن الخلاف يكمن في تفسير الزائد، فمن النحاة من قال به في موضع، ومنعه في موضع آخر، وهذا لا حصر له، نذكر منه ما ذهب إليه الفراء في زيادة اللام في قوله تعالى: ﴿ قُلْ عَسَى أَن يَكُونَ رَدِفَ لَكُم بَعْضُ الَّذِي تَسْتَعْجِلُونَ ﴾ [النمل:72]، وأشار إلى أنها تفيد التوكيد (الفراء، معاني القرآن، 299/2، 300) .

نشير إلى أن ما تقدم من زيادة في الحروف قد صُرِّح بمعناه، وسنتناول هنا ما لم يُصَرَّح بمعناه، وهذا لم يكن مطرداً عند من اهتم بدراسة النص القرآني، وإنما هو مقصور على أقوال بعض النحاة، وأخذ به بعض المتأخرين، وسنسعى إلى إلقاء الضوء على استنباط ما يتضمنه الزائد من معنى اعتماداً على أقوال من منح هذا الزائد معنى، أو ما نستطيع أنْ نضمنه.

ومن هذا الزائد (أَنْ) المصدرية الناصبة، إذ إننا نجد أنها على الرغم من كونها عاملة، فقد أجاز الأخفش زيادتها في قوله تعالى: ﴿وَمَا لَنَا أَلاَّ نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللّهِ﴾ [البقرة: 246]، وقال: ((فـ (أَنْ) ها هنا زائدة، كما زيدت بعد (قَلَّمَا)، و (لّما)، و(لو) فهي تزاد في هذا المعنى كثيراً، ومعناه: ما لنا لا نقاتلُ، فأَعمل (أَنْ)، وهي زائدة، كما قال: ما أتاني مِن أحدٍ، فأَعمل (مِن)، وهي زائدة)) (الأخفش، معاني القرآن ،180).

وهناك أقوال أُخر في الآية لم تصرح بزيادة (أَنْ) (النحاس، إعراب القرآن ،277/1) ، منها قول الفراء، إذ جعل معنى الآية كمن قال: ما مَنَعَك أَنْ تُقَاتِل (الفراء، معاني القرآن،163/1)، وقول الفراء هذا ـ إنْ صَحَّ

من حيث المعنى. فإنه قد جَرَّدَ المصدر عن معنى الامتناع، وذلك بحذفه (لا) عند تقديره، وعوض عنه بفعل (مَنَعَ).

ولنا أَن نقول في هذا الخلاف ، وهو لا يبتعد عما أَورده الفراء من معنى ، غير أنه يختلف عنه بأن لا يستوجب أَن نذهب إلى تأويل الآية بالمصدر الصريح ، فـ (لا) على معناها من النفي ، و (أَن) على عملها ، وغير زائدة ، وبهذا يكون المصدر المؤول بحكم الصريح المنفي ، ويكون بمنزلة الاسم المنفي بـ (لا) ، وليس ضرورة أَن يؤول هذا المصدر بالصريح ، وقد نص بعض النحاة على ذلك ، وجعل منه : أَنت خليق أَن تفعل ، فلا يجوز تأويله بالصريح ، إذ لا يقال : أَنت خليقٌ الفعل ، وجاز ذلك إذا ما دخلت عليه الباء الجارة (الزجاج إعراب القرآن،56/2) ، وأضم إلى ذلك المصدر من (أَنْ) المخففة المفتوحة الهمزة ، والتي اسمها ضمير الشأن محذوفاً ، كما هو في قوله تعالى : ﴿وَأَن لَّيْسَ لِلإِنسَانِ إِلاَّ مَا سَعَى﴾ [النجم : 39] ، فليس هناك مصدر يضم هذا المعنى تحت تعريف المصدر الصريح ، ومن ذلك كثير .

وسيتضح هذا المعنى في الآية أَكثر من خلال الكلام عن زيادة (لا) ، فهناك موارد ذكر النحاة زيادة (لا) فيها ، وفي بعضها لم يصرح بمعناه ، والأول تحدثنا عنه ، ونعرض إلى الثاني ، وهي في هذا لم تقتصر زيادتها على نمط من الأنماط ، فإنها تزاد في الجملة المثبتة ، والمنفية ، والقَسَم ، وبين العامل ومعموله ، وهي في كل هذا موضع خلاف بين النحاة ، من ذلك زيادتها في قوله تعالى : ﴿وَمَا لَنَا أَلاَ نُقَاتِلَ﴾ وهذا أحد أقوال وردت في الآية ، وقد قدمنا أَنه لا يمكن تجريد النفي عن الآية مما دعا بعض النحاة إلى تقدير فعل يتضمن هذا المعني ، ونضيف إلى ما تقدم من تعليل هو أن (لا) ليس لها أن تتصدر (أَنْ) المصدرية لتعلق الأخيرة بما قبل (لا) ، وأنها لا تصلح أن تكون في الآية نافية للجنس ، أو من المشبهات بـ (ليس) ؛ لأنها تفيد نفي الفعل الذي تضمنه المصدر المؤول ، فهي في غرضها الدلالي لا تختلف عن التي زيدت في قوله تعالى : ﴿ وَأَدْعُو رَبِّي عَسَى أَلاَّ أَكُونَ بِدُعَاء رَبِّي شَقِيًّا﴾ [مريم:48] ، فـ (لا) على الرغم من زيادتها من حيث اللفظ ، فهي أفادت معنى النفي ، ولا يمكن الاستغناء عنها .

ومما قيل في (لا) إنها زائدة غير أنها تختلف عن سابقاتها قوله تعالى: ﴿ لِئَلاَّ يَعْلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَلاَّ يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ﴾ [الحديد:29]، فقد ذهب بعض النحاة منهم الأخفش والمبرد إلى زيادتها ولم يصرحوا بمعناها (الأخفش، معاني القرآن،495، المبرد، المقتضب،186/1)، وكذا النحاس غير أنه صرح بأنها تفيد التوكيد، ولم يشر إلى نوع التوكيد أو المؤكد (النحاس، إعراب القرآن،369/3)، وهو قول سيبويه (سيبويه، الكتاب، 390/1).

وحاول الفراء أن يكون أكثر وضوحاً في زيادة (لا) في الآية، وبيان ما تضفيه الزيادة من معنى، حيث قال: ((والعرب تجعل (لا) صلة في كلام دخل في آخره الجحد، فجعلت (لا) في أوله صلة، وأما الجحد

السابق الذي لم يصرح به، فقوله: عز وجل ﴿مَا مَنَعَكَ أَلاَّ تَسْجُدَ ﴾ [الأعراف:11]))، (الفراء، معاني القرآن،3/137)، والمرد بقوله (بما لم يصرح به) هو الفعل الذي يتضمن معنى النفي.

وما جاء به في توضيح زيادة (لا) لم يطرد في كل مورد زيدت فيه (لا) ذلك قوله تعالى : ﴿ لِئَلاَّ يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ إِلاَّ الَّذِينَ ظَلَمُواْ﴾ [البقرة:150] ولنا أن نقول : إنه ينطبق عليه القول إذا قدرنا : فلا حجة لهم ، أو يكون النفي متقدماً في قوله تعالى : ﴿فَلاَ تَخْشَوْهُمْ﴾ ، ومثل هذا التقدير نفتقده في قوله تعالى:﴿وَمُنذِرِينَ لِئَلاَّ يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ﴾ [النساء:165]، كما أننا لم نقف عليه في زيادتها في الآية ﴿ وما لنا ألا نقاتل ﴾ والتي تقدم الكلام عنها إلا إذا اعتبرنا أَنّ الاستفهام في الآية إنكاري ، وبذا نستطيع القول فيما تقدم إن (لا) تزاد في الموجب ، وتفيد النفي ، كما أنها تزاد في النفي المصرَّح به وغير المصرَّح به ، وتفيد التوكيد .

وقد تزاد (لا) في أول الكلام، وقد نسب الفراء هذا القول إلى كثير من النحويين، جاء ذلك في قوله تعالى: ﴿لاّ أُقْسِمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ﴾ [القيامة :1]، قال: ((كان كثير من النحويين يقولون (لا) صلة، قال الفراء: ولا يبتدأ بجحد ثم يجعل صلة يراد به الطرح؛ لأن هذا لو جاز لم يعرف خبر في جحد من خبر لا جحد فيه)) (المصدر السابق، 3/207) إن ما تضمنه النص واضح في أن الفراء يرفض أن تكون (لا) زائدة، خوفاً من اللبس بين الخبر المنفي والخبر المثبت.

وذهب علي بن سليمان، والنحاس إلى زيادتها في أول السورة على قول إن القرآن كله بمنزلة سورة واحدة (النحاس، إعراب القرآن،3/552)، وردَّ ابن هشام على من أجاز زيادتها على التوكيد؛ لأن ذلك لا يكون في صدر الكلام (ابن هشام، مغني اللبيب، 328 ـ 329) ، وهو في هذا يتفق مع رَدِّ الفراء، وذكر أقوالاً أُخر أَعطت (لا) معنى، وأَنها غير زائدة (الفراء، معاني القرآن ،1/207).

لعل أرجح الأقوال في (لا) المتقدمة الكلام هو ما ذهب إليه الفراء من أنها غير زائدة، فهي عنده تفيد النفي، ردّاً على مَن أَنكر البعث والجنة، وهذا القول محصور في زيادتها في القسم.

ومن الزائد الذي لم يصرح بمعناه ما قيل في بعض حروف الجر، من ذلك ما نُسب إلى أبي عبيدة في قوله تعالى: ﴿ فَسَتُبْصِرُ وَيُبْصِرُونَ بِأَييِّكُمُ الْمَفْتُونُ ﴾ [القلم: 5 ـــ 6]، فالباء عنده زائدة (القرطبي، الجامع الأحكام القرآن، 19/329)، ونسب النحاس هذه الزيادة إلى قتادة (النحاس إعراب القرآن،3/482) ، وهو قول الأخفش (الأخفش، معاني القرآن، 505)، ومن النحاة من خالفهم بأن قال بمعناها أو ضمنها معنى لوادا (في) (الفراء، 1972، 3/173).

ونسب زيادة (عن) في قوله تعالى:﴿لوادا فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَن تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ﴾ [النور: 63] إلى الأخفش وأبي عبيدة، ولم يصرح بمعناها (القرطبي، الجامع الأحكام القرآن، 12/323).

ومما قيل فيه إنه زائد ولم يُصَرَّح بمعناه هو اللام في قوله تعالى: ﴿ لِّلَّذِينَ هُمْ لِرَبِّهِمْ يَرْهَبُونَ﴾ [الأعراف:154]، وهو قول الكوفيين (النحاس، إعراب القرآن، 641/1) ، ولا ريب أن اللام في الآية تفيد التوكيد لتقدم المفعولية على عامله.

ومما قيل فيه أنه زائد ، وهو غير عامل (الفاء) ، فقد ذهب الأخفش في قوله تعالى : ﴿أَلَمْ يَعْلَمُواْ أَنَّهُ مَن يُحَادِدِ اللّهَ وَرَسُولَهُ فَأَنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ ﴾ [التوبة : 63] ، إلى أَنَّ الفاء شبه زائدة (الأخفش، معاني القرآن ، 184) ، والذي جعله يقول بهذا الأسلوب من دون أن يصرح بزيادتها هو أَنَّ (أَنَّ) الثانية بدل من الأولى فلم يجد جواباً لهذه الفاء فقال بهذا ، وقد قدمنا الكلام عن هذه الآية ، وأوضحنا أَن جملة جواب الشرط قد تضمنت جملة فعل الشرط ، وليست الفاء بزائدة ؛لأَنها واقعة في جواب الشرط ، ووظيفتها تمكن ما بعدها من أَن يكون كذلك .

ويقال مثل هذا فيما ذهب إليه الزجاج في قوله تعالى: ﴿هذا فليزوقوه حميم﴾ [ص:57]، بأن الفاء زائدة (ابن هشـــــــام مغني اللبيب، 220) ، وليس كذلك؛ لأن خبر المبتدأ ﴿هذا﴾ قوله ﴿حميم﴾ ، وجملة ﴿فليزوقوه﴾ معترضة، وهو أحد قولي الفراء (الفراء معاني القرآن، 410/2).

ومن الزائد غير العامل الواو، وفي زيادتها خلاف بين البصريين والكوفيين، فقد أجازها الكوفيون والأخفش، ومنعها البصريون (ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، 456 . 462) وقد ذهب الأخفش إلى أن زيادة الواو، والفاء كثيرة في القرآن غير أنه لم يصرح بنوع هذه الزيادة (الأخفش معاني القرآن، 141).

والفراء نصَّ على زيادة الواو ، وحصرها في جواب الشرط الواقع بالأدوات (حتى إذا) ، (إذا) ، (لّما) (الفراء معاني القرآن، 249/3 . 250) ، وحصرها بهذه الأدوات يشير إلى أنها زيدت لمعنى ، وهو تمكين ما بعدها من أن يكون جواباً لهذه الأدوات ، شأنه شأن الفاء ، والشروط التي أوردها الفراء نجدها في الآيات التي أوردها أب والبركات ابن الأنباري في احتجاج الكوفيين على زيادة الواو(ابن الأنباري الإنصاف في مسائل الخلاف،456/2) ، غير أن القرطبي نسب إليهم الزيادة في غير ذلك ، فقد جاء في قوله تعالى : ﴿ وَخُذْ بِيَدِكَ ضِغْثًا فَاضْرِب بِّهِ وَلاَ تَحْنَثْ﴾ [ص:44] ، أن الواو عند الكوفيين زائدة (القرطبي الجامع الأحكام القرآن، 114/15) ، وأَودُّ أَن أُشير إلى أَن هذه الواو عند الكوفيين والأخفش حرف عطف (ابن الأنباري الإنصاف في مسائل الخلاف،456 . 462) ، والخلاف يكمن في التفسير ، وليس في الواو في الآية المتقدمة .

ومما قيل فيه أنه زائد ، ولم يصرح بمعناه ، وهو غير عامل (ما) فقد قيل بزيادتها في أكثر من موضع ، وسبق أَن تعرضنا إلى هذه الشواهد ، وأَشرنا إلى ما تضمنته (ما) من معنى ، غير أن بعض النحاة قد ذهبوا إلى زيادتها من دون أَن يصرحوا بمعنى لها ، من ذلك قوله تعالى : ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ﴾ [آل عمران:159] ، فقد ذهب الفراء في أحد أَوجه الإعراب التي أوردها في الآية أن (ما) زائدة ، وكان تقديره لها هو: فبرحمة (الفراء معاني القرآن، 21/1) ، وهو قول النحاس (النحاس ، إعراب القرآن، 374/1) ، وذهب الأخفش

إلى ذلك في قوله تعالى :﴿إنا لله لاَ يَسْتَحْيِي أَن يَضْرِبَ مَثَلاً مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا﴾ [البقرة:26] ، وتقديره لها : ﴿مَثَلاً مَّا بَعُوضَةً﴾ (الأخفش ، معاني القرآن ، 53) .

ومما قيل فيه إنه زائد ، ولم يصـــــرح بمعناه غير أنه يمكن أن يعتبر كالجزء مما زيد عليه هو الألف واللام ، فقد ذهب الأخفش إلى أن الألف واللام في (اللاَّتَ) في قوله تعالى : ﴿أَفَرَأَيْتُمُ اللَّاتَ وَالْعُزَّى﴾ [النجم:19] ، زائدة غير أنها لا تسقط (الأخفش ، معاني القرآن،11) ، ومن ذلك ما جاء في قوله تعالى: ﴿ وَإِسْمَاعِيلَ وَالْيَسَعَ وَيُونُسَ﴾ [الأنعام:86] ، فقد ذهب المهدوي إلى أن الألف واللام في (الْيَسَعَ) زائدة ، غير أنه يختلف عن الأخفش في أنه استطاع أن يفسر زيادتها على الإتباع وأنها تفيد التوكيد (ابن هشام ، مغني اللبيب، 75) ،هذا إذا قرئت بلام واحدة (ابن مجاهد ، السبعة في القراءات، 362) ، وذهب مكي بن أبي طالب في (الْيَسَعَ) إلى أنه فعل يدل على الاستقبال ، ثم نُكِّرَ فَعُرِّف بالألف واللام ، وعلى هذا فهي عنده غير زائدة (مكي ، مشكل إعراب القرآن، 275/1) ، وهذا التوجيه لزيادتها يكاد يكون محصوراً في (الْيَسَعَ) ولم يفسر في غيره .

ويضم إلى ذلك زيادتها في (الآن) (ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف ،523/2) وفي الأسماء الموصولة، فإنها لا تسقط عنها (ابن عقيل، شرح الأيضة ،179/1).

مبحث الزيادة في الأَفعال:

من خلال استقرائنا للنص القرآني وملاحظة ما كتبه معربو القرآن الكريم وجدنا أَن من الأفعال ما تفسر زيادتها بالمعنى الذي تقدم الكلام عنه في أسلوب الحصر، إذ تفيد مع الأداة (إلاَّ) ما أفادته (ما) و (إلاَّ) في الحصر، وهذا ما سنسعى إلى بيانه، ومن ثَمَّ سنقف على أَفعال لم يصرح بمعناها.

إن الحصر بالأفعال وأداة الحصر يكاد يكون محصوراً بفعلين لا ثالث لهما، وهما (ليس)، و (يأبى)، لإفادتهما معنى النفي، ولذا فسنقف على هذين الفعلين لإيضاح الحصر بهما وبيان كونهما زائدين.

(ليس): فعل ناسخ يفيد النفي، ويمتاز عن الحروف المشبهة به أنه إذا ما دخلت عليه أَداة الحصر لا يُلْغَى عمله، غير أنه يفيد معنى آخر غير النفي، وهو الحصر مع أداة الحصر، وبمعنى أدق أنه يعمل لفظاً، وينتفض نفيه بـ (إلاّ)، أي: ليس هناك نفي، وهو في ذلك لا يختلف في غرضه عمّا تؤديه (ما) مع (إلاّ) من معنى الحصر، علماً بأن (ما) ملغاة في هذا الأسلوب من التوكيد.

وهذا الذي قدمناه هو الذي يجعلنا نقول بزيادة (ليس) على الرغم من عمله لفظاً غير أَن هذه الزيادة جاءت لغرض، والشواهد القرآنية صريحة بهذا المعنى، منها قوله تعالى: ﴿أُوْلَئِكَ الَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِي الآخِرَةِ إِلاَّ النَّارُ﴾ [هود:16]، فالفعل (ليس)، والأداة (إلاّ) أَفادا الحصر، وليس لهما وظيفة أخرى غير هذا

المعنى، كما أن الفعل (ليس) قد انتقض معناه، وهو النفي، وتضمن مع (إلاَّ) دلالة أُخرى، وهي حصر اسم (ليس).

ومنه قوله تعالى : ﴿ وَلَسْتُم بِآخِذِيهِ إِلاَّ أَن تُغْمِضُواْ فِيهِ ﴾ [البقرة:267] ، فالآية تتضمن معنى الحصر، أي : الأخذ لا يتم إلا بإغماضكم أعينكم ، وهذا التفسير يقترب مما أورده الفراء في الآية نفسها إلاّ أنه أعطاها معنى الشرط ، وتفسيره لها هو: ((إنْ أغمضتم بعض الإغماض أخذتموه)) (الفراء معاني القرآن،178/1) وما نلمسه من النص هو أنه جرد الجملة من الفعل (ليس)، والمعنى الذي ذكرناه أقرب لخلوه من الشرط ؛ لأن (إنْ) الشرطية ربَّما يتحقق ما بعدها ، أو لا يتحقق ، أما معنى الحصر فهو واقع ، ولا يتم المعنى إلاّ بهذه الحالة التي خصها القرآن .

(يأبى): استخدم هذا الفعل في القرآن في أسلوبين، أحدهما في جملة خلت من أسلوب الحصر، والآخر أفاد الحصر مع أداة الحصر، ومن الأول قوله تعالى: ﴿فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾ [البقرة:34]، فالفعل (أبى) على معناه، وهو الإباء، والامتناع.

وهذا المعنى في الفعل قد ينتقض إذا ما دخلت أداة الحصر على معموله، وهذا هو الأسلوب الثاني منه قوله تعالى: ﴿وَيَأْبَى اللّهُ إِلاَّ أَن يُتِمَّ نُورَهُ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ﴾ [التوبة:32]، فالفعل (يأبى) على الرغم من أنه قد استوفى فاعله ومفعوله فإنه من حيث دلالته قد انتقض معناه بدخول أداة الحصر (إلاّ) فالله متم نوره، ولو كره الكافرون، وما أفاده الفعل (يأبى) مع الأداة (إلاّ) هو المعنى الذي أفادته (ما) مع (إلاّ)، وهو الحصر.

ونَقْضُ معنى النفي منه لا يتعارض مع بقاء عمله، كما هو الحال في الفعل (ليس) إذا ما انتقض نفيه بأداة الحصر، وعلى هذا التفسير فإن الفعل (يأبى) زيد لمعنى.

وهناك نكتة يجدر الإشارة إليها ، وهي أَن الفعل (يأبى) لا يمكن تجريده وأداة الحصر من النص الذي تضمنه ، فإذا ما صح ذلك في الفعل (ليس) وأداة الحصر ، أو (ما) وأداة الحصر ، فإنه لا يصح في هذا الفعل لتعلق الفاعل والمفعول به ، فهو الزائد الذي لا يمكن حذفه ويمكن أَن يتم إلى ما أُطلق عليه بالشبيه بالزائد ، وإني لأَفهم من كلام الأخفش أنه قد أَعطى هذا الفعل هذا المعنى من دون أَن يصرح بالزيادة حيث قال:((كأنه : يأبى الله إلاّ إتمام نوره)) (الأخفش معاني القرآن، 330) ولو قدرنا المصدر المؤول باسم الفاعل ، لجاز في غير الآية أَن نقول الله متمّ نوره ، وفيه لم يذكر الفعل (يأبى) ، وإذا أردنا حصر الخبر ، نقول : ما الله إلا متمّ نوره ، أما المصدر المؤول في الآية فإنه متعلق بالفعل .

وليس هذا التفسير الذي قدمناه في الفعل (يأبى) محصوراً فيه؛ إذ هناك لفظتان تفيدان معنى (ما) النافية، إحداهما فعل وهو (قَلَّ)، والأخرى اسم وهو (أَقَلُّ) وذلك مشروط بدخول أداة الحصر (إلاَّ)، ومن الأول قولهم: قَلَّ رَجلٌ يقولُ ذاك إلاّ زيدٌ، ومن الثاني قولهم: أَقَلُّ رجُلٍ يقول ذاك إلاّ زيدٌ، وهما على معنى:

ما رجلٌ يقول ذاك إلاّ زيدٌ. وممن صرح بهذا المعنى سيبويه والمبرد (سيبويه، الكتاب، 315/2، المبرد، المقتضب 404/4)، وضم إليهما أبوعلي الفارسي (قلما) (رضي الدين، شرح الكافية 231/1).

ومما قيل فيه (كان) زائـــدة قولـــه تعالى﴿مَن كَانَ يُرِيدُ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمَالَهُمْ﴾ [هود:15]، فقد ذهب الفراء إلى زيادة (كان) ولم يصرح بما يقيده من معنى (الفراء معاني القرآن، 6.5/2)، وخالفه الأخفش، فقد ذهب إلى أن (كان) في موضع جزم (الأخفش، معاني القرآن، 351).

ولو أعدنا النظر في الآية لوجدنا أن الفراء قد أجاز زيادة (كان) في الجملة الشرطية، وجعل الفعل (يريد) فعل الشرط من دون أن يتأثر بأداة الشرط الجازمة (مَن) علماً بأن الزيادة لو حصلت لتأثر الفعل (يريد)، كما هو الحال في قول الفرزدق:

فكيف إذا مررت بدار قومٍ ❀ وجيرانٍ لنا كانوا كرامِ

ف (كرام) تابع لـ (جيران)، ولم يتأثر إعرابه بزيادة (كانوا).

ومن هذا أيضاً ما نسب إلى أبي عبيدة (النحاس إعراب القرآن، 313/2) في قوله تعالى: ﴿قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا﴾ [مريم: 29]، ولم يُقبل هذا القول من بعض المفسرين والنحاة، فقد ذكر القرطبي رَدَّ أبي بكر بن الأنباري على أبي عبيدة بكيفية إمكان أن يكون (كان) زائداً، وقد انتصب به (صَبِيًّا) (القرطبي، الجامع الأحكام القرآن 102/11)، ويرد عليه بالاحتجاج نفسه الذي اعتمده أبوبكر بن الأنباري.

وردُّ أبي بكر بن الأنباري هذا يقال فيمن رَجَّح زيادة (كان) في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا﴾ [مريم: 44]، وكذا في قوله تعالى: ﴿ وَأَنَّهُ كَانَ يَقُولُ سفهينا عَلَى اللَّهِ شَطَطًا ﴾ [الجن:4]، فقد ذكر القرطبي الزيادة فيهما، ولم ينسبه لأحد، كما أنه لم يصرح بما تقيده هذه الزيادة من معنى (المصدر السابق، 111/11، 9/19).

وممن قال بزيادة الفعل (كان) النحـــاس إذ أجاز في قولـــــه تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾ [آل عمران: 109]، أن يكون (كان) زائداً، علماً بأنه يعمل لفظاً (النحاس، إعراب القرآن، 357/1)، ويُرَدُّ قول النحاس بقول ابن جني بأنه منع زيادة (كان) في أول الكلام (ابن جني، الخصائص، 290/1).

والقول فيمن ذهب إلى زيادة (كان) ممن لم يصرح بما تقيده من معنى إنه يُستبعد تحقق هذا في القرآن الكريم ، لأن ما جاء به الذين ذهبوا إلى هذا النمط من الزيادة ، جاز لـ (كان) فيها أن تعمل لفظاً ومعنى ، يضاف إلى ذلك أن بعض المواضع كان تأثيرها الإعرابي واضحاً على خبرها ، غير أن بعضها الآخر تعذر ظهور الحركة الإعرابية على خبرها ، لأنه جملة ، أضف إلى ما تقدم أن لـ (كان) من الدلالة ما يمكنها من أن تتفق والنصوص التي تضمنتها من حيث المعنى ، وعليه فليس هناك ما يدعو إلى القول بالزائد ، ولو استعرضنا الآيات التي تقدمت لوجدنا أن لـ (كان) أثراً على الإعراب والمعنى .

ولنأخذْ قول الفراء الذي أجاز فيه زيادة (كان) في الجملة الشرطية، وجعل الفعل (يريد) فعل الشرط من دون أن يتأثر هذا الفعل بأداة الشرط الجازمة (مَن)، وهو مردود؛ لأنه لو تحققت هذه الزيادة لتأثر الفعل (يريد). كالذي في قول الشاعر:

فكيف إذا مررتُ بدار قومٍ ❁ وجيرانٍ لنا كانوا كرام

فـ (كرام) تابع لـ (جيران)، ولم يتأثر بزيادة (كان) (سيبويه، الكتاب، 53/2).

وربما يكون الدافع الذي دفع النحاة إلى القول بزيادة (كان) هو أنهم وجدوا أن المعنى يتم من دونها، وزيادتها لا تؤثر على المعنى؛ لأنهم في علمهم أن لـ (كان) قدرة التوافق مع النص من حيث المعنى، والزمن، والشواهد القرآنية خير مثل على ذلك، كمجيء كان بمعنى (صار) أو دلالتها على استمرارية خبرها من حيث الزمن، وإنْ دَلت على الماضي.

وأهم ما يمكن أن يقال في (كان) وأخواتها أنها تختلف عن غيرها من الأفعال بأن معانيها تتم بأخبارها، و(كان) أخص من أخواتها بأنها لا تعطى معنىً بنفسها، ولذا فإنها إذا ما جاءت تامة فإن معناها يختلف عما لو كانت ناقصة.

أما أخواتها فإنهنَّ يعطين المعنى الزماني، ويتم هذا المعنى بأخبارهن، وإن جئنَ تامات لا تختلف معانيهن كثيراً عما لو كنّ ناقصات، وهذا موضوع يحتاج إلى دراسة موسعة، ليس هذا البحث مجالاً لها، والذي نريد أَن نقوله من هذا كله هو أن الاستغناء عن (كان) باعتبارها زائدة معناه الاستغناء عن منصوبها أيضاً للترابط بينهما، وهذا لا يمكن أن يقال فيما تقدم، وبخاصة أنها قد عملت فيما بعدها على أنهنَّ أخبار لها.

ومما قيل بزيادته من الأفعال ـ على رأي الفراء ـ الفعلان: (قال، رجع) فقد جاءا زائدين في الآيتين التاليين:

الآية الأولي: قوله تعالى ﴿قَالَ مُوسَى أَتَقُولُونَ لِلْحَقِّ لَمَّا جَاءكُمْ أَسِحْرٌ﴾ [يونس:77]، فمما قال فيها الفراء: ((ويكون على أَنْ تجعل القول بمنزلة الصلة، لأنه فضل في الكلام، ألا ترى أنك تقول للرجل: أَتقول عندك مَالٌ فيكفيك أَنْ تقول: أَلك مالٌ؟ فالمعنى قائم، ظهر القول، أو لم يظهر)) (الفراء، معاني القرآن، 474/1).

الآية الثانية: قوله تعالى: ﴿يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً﴾ [الفجر: 27. 28]، قال الفراء: ((وأنت تقول للرجل: فمن أنت؟ فيقول: مضري، فتقول كنْ تتميما أو قيسياً، أي: أنت من أَحد هذين، فيكون (كن) صلة، كذلك الرجوع يكون صلة، لأنه قد صار إلى القيامة، فكأن الأمر بمعنى الخبر، كأنه قال: يا أيتها النفس أنت راضِية مرضِية)) (المصدر السابق، 263/3).

مبحث الزيادة في الأسماء:

الزيادة في الأسماء موضع خلاف بين النحاة، وقد ذكر ابن هشام جواز زيادتها عند الكوفيين (ابن هشام، مغني اللبيب ،434)، وما أورده كان محصوراً في بعض الشواهد الشعرية، وحقيقة ذلك هو أَن الكسائي أجاز زيادة (مَن) في بعض الأبيات الشعرية، وردّ عليه الفراء برواية أُخرى، وأجاز النحاس ذلك في الأسماء والظروف (الفراء، معاني القرآن، 21/1، النحاس، إعراب القرآن ،669/1).

وما وقفنا عليه مما قيل فيه: إنه زائد، منه ما صُرِّحَ بمعناه، ومنه ما لم يصرح بمعناه، وسنقف على الضرب الأول، ومن ثم نعرض إلى الثاني للوقوف على ما يقيده من معنى.

فإنه على الرغم من أَن أغلب النحويين منعوا الزيادة في الأسماء إلاّ أَنهم اتفقوا على مجيء الضمائر في مواطن تكون لا محل لها من الإعراب، منها ضمير الفصل الذي يتوسط معرفتين، أو ما أَصلهما معرفتان، فقد أجمع النحاة على أنه لا محل له من الإعراب (سيبويه الكتاب، 392/2، المبرد، المقتضب ،103/4، رضي الدين، شرح الكافية ،204/2)، سوى ما نسب إلى الكوفيين والفراء بأنهم أعربوه، وقد استعظم الخليل أن يكون (هو) زائداً بين المعرفتين (سيبويه، الكتاب، 397/2).

فضمير الفصل زائد، يؤتى به لمعنى، وأنه جاز أن يعرب على أَلاّ يوصف بأَنه ضمير فصل، ومن الشواهد القرآنية قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴾ [غافر: 20]، ومنه قوله تعالى: ﴿ أُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ ﴾ [البقرة: 27].

وذكرُ هذا الزائد أَرجحُ من حذفه، وقد حذف على قراءة نافع وأبي عامر لقوله تعالى: ﴿ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ الْغَنِيُّ الْحَمِيدُ﴾ [الحديد:24]، إذ قرأها بحذف الضمير (ابن مجاهد، السبعة في القراءات، 627).

ومن الزائد في الأسماء التي يُؤتي بها لغرض التوكيد . الضمير المنفصل . وهو من حيث إعرابه على نوعين، أحدهما يعرب بإعراب المؤَكَّد، وذلك إذا أفاد توكيد ضمير متصل، منه قوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: 9]، فالضمير (نحن) له وجهان من الإعراب. أحدهما أَنه في موضع نصب، ومؤكِّد للضمير المتصل في (إِنَّا)، والآخر أنه مرفوع على الابتداء، وما بعده خبر له (النحاس إعراب القرآن، 191/2، القرطبي الجامع لأحكام القرآن، 6/10)، ومنه أيضاً قوله تعالى: ﴿إِن تُرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنكَ مَالاً وَوَلَدًا﴾ [الكهف:39]، فـ (أنا) توكيد لياء المتكلم (سيبويه للكتاب، 392/2، الفراء معاني القرآن، 145/2) .

أما النوع الآخر من الضمير الزائد ، وهو الذي ليس له محل من الإعراب ، مقصور على العطف على الضمير المستتر في حالة الرفع لتوكيده ، منه قوله تعالى : ﴿ فَلَمَّا جَاوَزَهُ هُوَ وَالَّذِينَ آمَنُواْ مَعَهُ . . . ﴾ [البقرة : 249] ، فالضمير (هو) لا محل له من الإعراب ، يفيد توكيد الضمير المستتر ، ومنه قوله تعالى : ﴿اسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ﴾ [البقرة : 35] (النحاس ، إعراب القرآن،139/1) ، فالضمير (أنتَ) كالذي تقدم زائد يفيد التوكيد ، وعلى هذا نقول : إن زيادة الضمير تفيد التوكيد سواء أكان معرباً أم غير معرب .

وننتقل إلى نمط آخر من زيادة الأسماء، وهو زيادة (مَن) الاستفهامية. فهي تفيد مع الأداة (إلاَّ) الحصر، منه قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلاَّ اللّهُ ﴾ [آل عمران: 135]، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَقْنَطُ مِن رَّحْمَةِ رَبِّهِ إِلاَّ الضَّآلُّونَ ﴾ [الحجر: 56]، فغرض (مَن) فيما تقدم لا يختلف عن (ما) النافية التي تفيد الحصر مع أداة حصر (إلاَّ)، غير أَن (مَن) هنا اسم، وليس للأسماء أن تفيد النفي إذا كانت معارف، ولذا فَتُفَسَّرُ (مَن) تَفْسير (ما) التي انتقض نفيها بـ (إلاَّ).

ويؤكد ما ذهبنا إليه مِن أَن (مَن) بمنزلة (ما) نفسها، وليست بمعناها فقط هو مسألة إعرابها؛ إذ لا يصح أن تعرب (مَن) مبتدأ، خبرها جملة ﴿ يغفرُ الذنوبَ إلاّ الله ﴾ ؛ لأن جملة ﴿يغفرُ.﴾ مثبتة، فلا يصح بها هذا الإعراب، وجاز فيها إذا كانت غير مثبتة، وعلة ذلك هو أَن لفظ الجلالة مرفوع على الفاعلية، أو البدلية، وهذا يدعو أن تكون جملة ﴿يغفرُ. .﴾ مسبوقة بالنفي، أو شبهه، ومن هنا أَنزلنا (مَن) منزلة (ما) وإذا كانت كذلك امتنع أَن يُطلق عليها اسم؛ لأَنه إذا كان كذلك صارت معرفة، وليس لاسم المعرفة أَن يفيد النفي إذا كان كذلك.

ويؤكد قولي هذا تصريح بعض النحاة بهذا المعنى لـ (مَن) غير أنه لم يوضح إعراب (مَن)، منهم الفراء، إذ أشار له في قوله: ﴿ما يغفر الذنوب أحد إلا الله﴾ (الفراء ،234/1)، وقدرها النحاس (ليس أحد..) (النحاس إعراب القرآن،365/1) على أن لفظ الجلالة بدل من (أحد).

من الأسماء الزائد لمعنى (غير)، فإنها تزاد إذا كانت بمعنى (إلاّ) في الحصر أيضاً، وتعرب بإعراب الاسم الواقع بعد (إلاّ)، منه قوله تعالى: ﴿هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ﴾[فاطر: 3]، فهي بحكم (إلا) في زيادتها في أسلوب الحصر، وهذا لا غبار عليه، فقد نص النحاة على معناها هذا سواء أكان في الاستثناء، أم في الحصر (سيبويه، الكتاب، 343/2، رضي الدين، شرح الكافية، 245/1).

أما الزائد الذي لم يصرح بمعناه فسنحاول الوقوف على ما يقيده من معنى، ومنه ما نسب إلى الأخفش في قوله تعالى: ﴿اضْرِبُواْ فَوْقَ الأَعْنَاقِ﴾ [الأنفال: 12]، ذكر ذلك عنه النحاس، وأورد رَدَّ المبرد عليه بأن الأسماء والظروف لا تزاد (النحاس إعراب القرآن،669/1)، ونذكر بأن النحاس نفسه أَجاز الزيادة في الأسماء والظروف إذا كانت تفيد معنى (المصدر السابق ،398/1)

ونسب القرطبي الزيادة في الآية إلى بعض المفسرين ، وهما الضحاك وعطية (القرطبي ، الجامع لإحكام القرآن ، 378/7) ، ونعود إلى ما نسب إلى الأخفش فإننا لو عدنا إلى كتابه (معاني القرآن) لوجدنا أَنه أَعطى الظرف (فوق) في الآية معنى يفيد التوكيد ، جاء ذلك من خلال تفسيره لها ببعض الأساليب النحوية حيث قال : ((معناه : اَضْرِبُواْ الأَعْنَاقِ ، كما تقول : رأيت نفسَ زيدٍ ، : زيداً)) (الأخفش معاني القرآن، 319) ، واضح من النص أَن نفس زيد هو زيدٌ ، وإنّما جاء بـ (نفس) يريد بها التأكيد على أَن المرئي هو زيد ، لا غيرَه ، وكلنا يعلم أَن حق التوكيد المعنوي أَنْ يتأخرَ ، والمؤكَّد يتقدم ، وجاز في

مواضع تقدمُه ، دليلنا في ذلك قوله تعالى : ﴿ كُلُّ الطَّعَامِ كَانَ حِـــــــلاًّ لِّبَنِي إِسْرَائِيلَ إِلاَّ مَا حَرَّمَ إِسْــرَائِيلُ عَلَى نَفْسِــهِ﴾ [آل عمران :93] ، والأخفش جعل (فوق) بمنزلة (نفس) ، فهي تفيد معنى ، والآية تأمر ضرب الأعناق ، و (فوق) جيء بها للتأكيد على مكان الضرب ، وقد يكون (فوق) بمعنى (على) ، أي : على الأعناق .

وفي زيادة (فوق) أيضاً ما نسبه النحاس إلى مَن لم يُسَمِّهم في قوله تعالى : ﴿فَإِن كُنَّ نِسَاء فَوْقَ اثْنَتَيْنِ . . .﴾ [النساء :11]، بأن (فَوْقَ) زائدة، ورد هو عليهم بأن الزيادة في الظروف يؤتى بها لمعنى (النحاس، إعراب القرآن، 398/1)، وقد يكون معنى الآية: اثنتين فما فوق. والدليل على ذلك ما بعدها، وهو قوله تعالى: ﴿ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ﴾ ، إذ الضمير (هُنَّ) في (لَهُنَّ) يعود على (فَوْقَ اثْنَتَيْنِ)، فأولى به أن يتضمن معنى الجمع، والحكم في الآية لاْثنَتَيْنِ فأكثر، وقد يعود الضمير (هُنَّ) على النساء، والله أعلم.

ومما جاء في زيادة الظروف أيضـاً ما ذهب إليه أبوعبيدة في قوله تعالى:﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة: 30]، من أن (إذْ) زائدة (أبوعبيدة، مجاز القرآن،37/1)، وأنكر عليه هذا القول الزجاج والنحاس (الزجاج معاني القرآن وإعرابه، 75/1، النحاس، إعراب القرآن، 156/1).

ومن الزائد الذي لم يصرح بمعناه في الأسماء ما ذهب إليه الأخفش في قوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ مَاذَا أُحِلَّ لَهُمْ . . . ﴾ [المائدة: 4]، مِن أَن (ذا) في أحد قوليه زائدة (الأخفش، معاني القرآن، 253)، وإلى مثل هذا ذهب الرضي في قوله تعالى: ﴿مَن ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلاَّ بِإِذْنِهِ﴾ [البقرة:255]، إذ جعل (ذا) زائدة (رضي الدين، شرح الكافية، 58/2).

وذهب غيرهما من النحاة إلى أَن (ذا) من (ماذا) اسم موصول، أو جعل ((ماذا)) كلمة واحدة (ابن الأنباري الإنصاف في مسائل الخلاف،164/1، العكبري، التبيان في إعراب القرآن،193/1)، ومثل هذا الزائد ناقشناه في مجيء (من) زائدة في أسلوب الحصر في قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلاَّ اللّهُ﴾ [آل عمران:135]، وأوضحنا أَنها بمنزلة (ما) وعلى هذا فـ (ذا) فيما تقدم ليست بزائدة، وإنما الزيادة في (مَن)، وإذا ما جردناها وأداة الحصر في غير الآية لكان المعنى: هذا الَّذِي يَشْفَعُ عنده بإذنه.

أما الرد على مَن ذهب إلي زيادة ((ذا)) في ((ماذا)) فواضح مما ذهب إليه أكثر النحاة في جعلها غير زائدة، وكذا القول في ((إذ))، لأنها ظرف.

ملخص البحث

نحاول في هذه الخاتمة أن نلقي الضوء على ما يمكن أن نستخلصه من قضية الصلة (الزائد) في القرآن الكريم.

لقد ثبت مما تقدم أن موضوع الزائد هو الكلمة بأقسامها الثلاثة، علماً بأن لكل منها مدلوله الخاص به، فقد عُرف الاسم بأنه الدال على معني بنفسه، وكذلك الفعل، ويزيد عليه بأن يقترن بالزمان، أما الحرف فهو ما دل على معنى بغيره، وهذا التقسيم يثير من حيث المدلول التساؤل التالي: هل القول بزيادة الكلمة يعني تجريدها عن معناها لتتضمن معنى آخر، أم بقاءها على معناها، أم أنها أصبحت لفظاً مهملاً.

والجواب يختلف باختلاف الزائد نفسه، وغرضه؛ فمنه ما يؤكد معناه بإضافته لما بعده الذي يحمل معناه، وهو يشبه في هذا إضافة الشيء إلى نفسه، ومنه ما يفيد الفصل بين الخبر والنعت كما هو الحال في زيادة ضمير الفصل.

ومنه ما ينتقض معناه ويتضمن معني آخر بدخول أداة عليه كـ (مَن) الاستفهامية، و (غير) في الحصر، وكذا الحال في الفعل (ليس) و (يأبى) ومثل هذا في بعض الحروف كزيادة (ما) و (إنْ) النافيتين.

ومنه ما يبقى على معناه ويضفي على الجملة الخبرية معنى، وهو إخراجها من كونها خبرية تحتمل الصدق والكذب إلى كونها مؤكَّدة بما تحمله من معنى كما هو الحال في زيادة (إنَّ) واللام على الجملة الاسمية.

أما الجواب عن الشق الثالث من السؤال ، وهو احتمال أن يكون مهملاً فمرفوض ؛ لأنه يدعو إلى تجريد الكلمة عن معناها ، وهذا يناقض تعريف أي من التقسيمات الثلاثة للكلمة ؛ لأنه كما نعلم ليس هناك من النحاة من يذهب إلى أن الكلمة تدل على معنى في موضع ، ولا تدل على معنى في موضع آخر ، وإنما تواترت النصوص على تضمينها دلالة وهي مفردة ، سواء أكان ذلك بنفسها أم بغيرها كالقول في (إنَّ) تفيد التوكيد ، و (ليس) ناسخ ، و (على) حرف استعلاء ، أم تضمينها معنى آخر مثل (مَن) الاستفهامية ، أو (غير) أو (يأبى) فليس لنا أن نجرد هذه المفردات عن معانيها وهي في تركيب جملة ، كما أن لكل من هذه الزوائد قوته في المعنى ، وليس لنا أن نستبدل أداة بأخرى تعمل عملها ، وتتضمن معناها .

المصادر والمراجع

1. إعراب القرآن للنحاس لأبي جعفر النحاس، تحقيق زهير غازي زاهد، بغداد . 1980.
2. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، لأبي البركات بن الأنباري، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ط 3. مصر. 1955.
3. البيان في غريب إعراب القرآن لأبي البركات بن الأنباري، تحقيق طه عبد الحميد، القاهرة. 1969.

4. التبيان في إعراب القرآن لأبي البقاء العكبري، تحقيق علي محمد النجار، مصر. 1976.
5. الجامع لأحكام القرآن لأبي عبد الله محمد بن أحمد القرطبي، تحقيق إسحاق إبراهيم أطفيش، بيروت. 1966.
6. الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد النجار وآخرين، ط 2، بيروت. 1952.
7. شرح ابن عقيل، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ط 2، د. ت.
8. شرح ديوان الحماسة لأبي علي أحمد المرزوقي، تحقيق عبد السلام هارون، وأحمد أمير، القاهرة. 1967.
9. شرح القصائد السبع الطوال لأبي بكر بن الأنباري، تحقيق عبد السلام هارون، ط2، القاهرة.
10. شرح الكافية للرضي الأستراباذي، دار الكتب العلمية، بيروت. د. ت.
11. شرح المفصل لابن يعيش، طبعة عالم الكتب في بيروت، ومكتبة المثنى في القاهرة. د.ت.
12. كتاب السبعة في القراءات لابن مجاهد، تحقيق شوقي ضيف، ط2، القاهرة. 1980.
13. الكتاب لسيبويه، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة. 1968.
14. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التنزيل لجار الله الزمخشري، طبعة القاهرة. 1968.
15. اللامات لأبي القاسم بن إسحاق الزجاجي، تحقيق مازن المبارك، دمشق. 1969.
16. مجمع البيان في تفسير القرآن لأبي على الفضل بن حسين الطبرسي، تصحيح السيد هاشم المحلاتي، بيروت. 1379 هـ.
17. مجاز القرآن لأبي عبيدة معمر بن المثنى، تحقيق محمد فؤاد سزكين، مصر. 1954.
18. مشكل إعراب القرآن، لمكي بن أبي طالب، تحقيق محيي الدين رمضان، دمشق. 1974.
19. معاني القرآن لأبي الحسن الأخفش، تحقيق فائز محمد الحمد، ط2، الكويت. 1981.
20. معاني القرآن لأبي زكريا الفراء، تحقيق محمد علي النجار وآخرين، القاهرة. 1972.
21. معاني القرآن وإعرابه لأبي إسحاق الزجاج، تحقي عبد الجليل عبده شلبي، بيروت. 1973.
22. مغني اللبيب لابن هشام، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط5، بيروت. 1979.
23. المقتضب لأبي العباس المبرد، تحقيق عبد الخالق عضيمة، القاهرة. 1388 هـ.

السر والسكوت والكتمان في الشعر العربي لـ محمد عبد الرحيم نموذجا

د. هدى رجب محمد العبيدي

مدرسة اللغات – الأكاديمية الليبية للدراسات العليا /ليبيا

سر الكون.. سر الحياة.. ما تخفي السرائر. سر الوجود. أسرار النجوم. سر كن فيكون سر التكوين.. سر الموت.. إلخ، كلها أسرار لا يعلمها إلا الله، مهما حاول الإنسان البحث لكشفها. وقد بذل كثير من الباحثين والفلاسفة التعمق في التفكير لبعض إضاءات حولها دون جدوى. فتم الاحتماء بالعقائد والديانات السماوية مستسلمين لعجزهم ومسلمين بجهلهم. لكننا في هذا البحث سنتناول ما تخفي السرائر في مجتمعاتنا، والأسرار التي يأتمن البعض فيها بعضاُ ولكن يتم إفشاؤها رغما عن المعتقد وخيانة للأمانة في مجتمعاتنا. متلمسين ذلك في أدبياتنا وما عكسه تراثنا من الأقوال وما نمارسه من أفعال .. فما تخفي سرائرنا لا يعلمه إلا الله. أي أن السر؛ سوى الأسرار الكونية، يتحتم أن يكون بين اثنين لا ثالث لهما.. فمناجاة الإنسان لربه لا يدخل بينهما ثالث.. وإفشاء السر يعتبر خيانة للأمانة.. وعدم مصداقية في العلاقة.

والسر من القول هو ما لا يريد المرء الإفصاح عنه إلا لخالقه الذي لا تخفى عليه خافية، ويعلم السر وأخفى.. أو لمن يثق فيه من أقرب الناس إلى نفسه، صديقاُ كان أو قريباً، تآلفت نفسه، معه، فأودعه هذا السر تخفيفاً لما يعتمل في صدره. ولذا؛ فالأصدقاء الأوفياء هم من يشكّل السر أمانة مقدسة في نفوسهم، لا يبوحون، ولا يفشون ما اؤتمنوا عليه من قول؛ لأنه يحمّله أمانة في عنقه من عوالم داخلية لمن ائتمنه عليه.

إن الإنسان جُبِل على التساؤل؛ لكشف أسرار الكون، وكل ما يعترضه من أحداث لم يعد لها مبرراً يتعارض مع وجود الفهم المرتبط بالتعقل، والعقل الرافض لكل استفهام، والمتربّص للبحث عن كل لُغز أو إبهام ، حول الزوايا الخفية التي يحتفظ فيها الإنسان بأسراره ، وسنعتبر الإنسان نصاً لا بد أن يخضع للقراءة، ولابد من منهج لقرأته، ولكل قراءة أسرارها، فقد تحجب أكثر مما تظهر، وقد تخفي أكثر من أن توضح، وتمنع أكثر مما تمنح، وفي عملية كشف الأسرار قد يتجاوز النص ليتعلّق بمنهج القراءة، وما توسّل بها القارئ من آليات يفك بها أسرار النصوص، وما إن يرفع أستاراً؛ حتى تنغلق في وجهه أستارَ، هذا ما جعل الإنسان في حِل وترحال منذ البدء لكشف الأسرار، أسرار الكون، وأسرار ذاته، ولكنه وهو يكشف

ويفسر ما أُلغز عليه من أسرار الكون، كان دون أن يعي، يضع لخلفه أسراراً جديدة متمثلة فيما يُخلفهُ من طقوس، ومعتقدات، ومعظمها خِتْم سرها لم يُفتضَّ بعد .

وإذا نظرنا إلى ما ألفّه العرب في السر والأسرار، وجدنا كتباً عديدة شملت علوماً مختلفة، فمنها سر صناعة الإعراب لابن جنى، وسر الفصاحة لابن سنان الخفاجي، وأسرار العربية لابن بركات الأنباري، وأسرار البلاغة لعبد القاهر الجرجاني، وأسرار الصوفية والكنوز الخفية لابن محمد بن بشير السنوسي، وأسرار الصلاة لابن قيم الجوزية، والإيضاح في أسرار النكاح لعبد الرحمن الطبري، وأسرار الموقوعة في الأخبار الموضوعة لأي الحسن القارئ، وغيرها في مجالات معروفة مختلفة، فلكل علم أسراره وخفاياه، ولعل مفهوم السر في هذه العناوين يحمل معنى (الأصل)، أو (أكرم موضع)، فسرّ الأرض أطيب موضع فيها .

في هذا البحث سنتتبع ما جاء من آيات الذكر الحكيم، وما أوصتنا به السّنة الشريفة، وما تناوله الشعراء، وما رسخ في الأمثال والحكم والأقوال المتداولة، وما ردده المفكرون والمصلحون والأدباء والمبدعون، حول السر وخطر إفشائه بين الآخرين في مجتمعاتنا العربية..

فكل إنسان عالم قائم بذاته، ومجتمعاتنا بطبيعتها تحتم علينا الازدواجية في التعاطي والتعايش، فتتكون الأسرار، وكل ما يتجاوز الاثنين ليس سراً.

وسنتناول كتاب السر والسكوت والكتمان في الشعر العربي، نموذجا تطبيقياً لكل ما سيتم تناوله من حيث التنظير، وهو من الكتب الأدبية التي تصدرها دار الراتب الجامعية، مؤلفه وجامع أشعاره وعلق على حواشيه "محمد عبد الرحيم "، يقع في مائة صفحة، مقسّم إلى مقدمة وخمسة فصول.

السر لغة:

السِّرُّ: هو ما يكتم (الكفوي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ص415) وهو خلاف الإعلان، يقال: أسررت الشيء إسرارًا، خلاف أعلنته ("مقاييس اللغة" لابن فارس (4/504)،. وسارَّه: إذا أوصاه بأن يُسرَّه، وتَسارَّ القومُ. وكنّي عن النكاح بالسِّرِّ من حيث إنه يخفى (مفردات القرآن الكريم (1/404).

معنى السر اصطلاحًا :قال الراغب: (السِّرُّ هو الحديث المكتم في النفس). (مفردات القرآن الكريم (1/404)

أما عند الكفوي: (فهو ما يسرُّه المرء في نفسه من الأمور التي عزم عليها). ("الكليات" للكفوي (ص415).

والسر هو: الكتم والحجب والإخفاء، والمرتبط بالمحظور والمسكوت عنه، والقيمة هي عوالم في علاقات ترتبط بمواضيع مختلفة، كالحب والهوى والجنس والسياسة والسلطان والمؤامرات، ونشأة الحضارات والرموز والألغاز والأحاجي والعجيب والغريب والاعتقاد، وخفايا النفس، وعلم السحر، والشعوذة، وسر

الأعداد والحروف، ورموز الديانات، والغموض، والغياب، والصمت، وتواري السارد في القص، وفي علاقته بعلوم اللسان، وعلوم النفس، وعلم الأديان، والأنثروبولوجيا.

كل هذه العلوم بتجلياتها السيميائية المختلفة وأسرارها؛ هي عوالم محجبة بالرموز والأقنعة والإشارات، والكنايات، والتوريات، ورحلة البحث في هذه الأسرار، ورغبة متواصلة في كشفها وإخراجها من الكمون إلى الوضوح، ومن الغموض إلى البيان، ومن المحّجب والمخفي إلى الظاهر العلني.

أن الفهم هو رغبة في كشف الأسرار والولوج إلى الخفايا، فما أبعدنا اليوم مما كنا بالأمس، وتتحول بعد الحضارة الزائفة من مكتشف للحياة، لكاشف بالإشارة، ضاربين عرض الحائط كل النصوص الدينية التي تنادي بالسر والكتم والرحمة، متناسيين الثواب والجزاء كما في قوله تعالى

﴿الَّذِينَ يُنفِقونَ أموالهُم بالليلِ والنهارِ سرّاً وعلانيةً فلهُم أجرُهم عِندَ ربِّهم ولا خوف عليهم ولا هم يحزَنون﴾. (آية274 – البقرة)

وقال تعالى (وأَنفقواْ مِمّا رَزَقنهُم سِرًّا وعَلانِيَة وَيدْرءُون بالحَسَنَةِ السَّيّئَةَ أُولَئِكَ لَهُمْ عُقْبَى الدَّارِ﴾ (سورة الرعد آية22)

وقال تعالى: ﴿قُل لِّعِبَادىَ الَّذينَ أمَنُواْ يُقِيمواْ الصَّلاة وُنقوا مِمّا رزقنهم سِرّاً وعَلانَيةً ﴾. (سورة إبراهيم آية 31)

وقال تعالى: ﴿ ومَن رزقنه منّا رِزْقًا حسنًا فَهُوَ يُنفِق منه سِرّاً وجهراً ﴾ . (سورة النحل آية 75)

وقال تعالى: ﴿ وأَنفَقوا مِمّا رزقنهم سِرّاً وعَلَانِيةً يَرجون تِجارةً لَّن تَبُورَ﴾. (سورة فاطر آية 29)

معنى الإفشاء :

الإفشاء من فَشا الخبر يَفْشو فُشُوًّا وفُشِيًّا، أي: انتشر وذاع، وأفْشاهُ غيره، وتَفَشَّى الشيء، أي: اتسع، وفشا الشيء: ظهر. ("مقاييس اللغة" لابن فارس (3/69)، "الصحاح "للجوهري (6/2455)، "لسان العرب" لابن منظور (15/155)

معنى إفشاء السر اصطلاحًا :

إفشاء السر هو: الإفضاء بالسرِّ مع سبق الإصرار والتعمد، في غير الأحوال التي توجب فيها الشريعة الإسلامية الإفضاء، أو تجيزه. ("كتمان السر وإفشاؤه في الفقه الإسلام" الشريف بن أدول (ص20)

قال تعالى: ﴿وَإِذَا جَاءهُمْ أَمْرٌ مِّنَ الأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُوْلِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلاَ فَضْلُ اللّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لاَتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلاَّ قَلِيلاً ﴾(سورة النساء آية 83) وقيل(أَذَاعُواْ بِهِ: يعني أفشوه)(تفسير مقاتل بن سليمان (ص393)، قال الطبري: (أَذَاعُواْ بِهِ: أفشوه وبثُّوه في

الناس). (جامع البيان (7/252)) وقال ابن عباس: (قوله أَذَاعُواْ بِهِ، قال: أعلنوه وأفشوه) (جامع البيان (7/253))، وذكر أيضاً (فَلَمَّا نَبَّأَهَا بِهِ): أي فلما أخبرت بالحديث الذي أسر إليها رسول الله صلى الله عليه وسلم صاحبتها وأظهره عليه) (جامع البيان للطبري (23-91)). قال تعالى: ﴿ وَإِذْ أَسَرَّ النَّبِيُّ إِلَى بَعْضِ أَزْوَاجِهِ حَدِيثًا فَلَمَّا نَبَّأَتْ بِهِ وَأَظْهَرَهُ اللَّهُ عَلَيْهِ عَرَّفَ بَعْضَهُ وَأَعْرَضَ عَن بَعْضٍ فَلَمَّا نَبَّأَهَا بِهِ قَالَتْ مَنْ أَنبَأَكَ هَذَا قَالَ نَبَّأَنِيَ الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ﴾ (سورة التحريم آية 3) وقال تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَخُونُواْ اللّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُواْ أَمَانَاتِكُمْ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ وَاعْلَمُواْ أَنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلاَدُكُمْ فِتْنَةٌ وَأَنَّ اللّهَ عِندَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ ﴾(الأنفال آية 27-28)، وذكر ابن كثير: (كانوا يسمعون من النبي صلى الله عليه وسلم الحديث فيفشونه حتى يبلغ المشركين. وقال عبد الرحمن بن زيد بن أسلم: نهاكم أن تخونوا الله والرسول، كما صنع المنافقون) (تفسير القرآن الأعظم (4/42)). قال بعضهم: نزلت في منافق كتب إلى أبي سفيان يطلعه على سرِّ المسلمين ("جامع البيان" للطبري (11/120))، ومعنى الآية: (أي ولا تخونوا أماناتكم فيما بين بعضكم وبعض، من المعاملات المالية وغيرها، حتى الشئون الأدبية والاجتماعية، فإفشاء السر خيانة محرمة) (تفسير المراغي (9/139)).

وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (إنَّ مِن أشرِّ الناس عند الله منزلة يوم القيامة، الرجل يفضي إلى امرأته، وتفضي إليه، ثم ينشر سرَّها) (رواه مسلم (1437)).

وذكر النووي: (في هذا الحديث تحريم إفشاء الرجل ما يجري بينه وبين امرأته من أمور الاستمتاع، ووصف تفاصيل ذلك، وما يجري من المرأة فيه من قول أو فعل ونحوه، فأما مجرد ذكر الجماع؛ فإن لم تكن فيه فائدة ولا إليه حاجة فمكروه؛ لأنَّه خلاف المروءة، وقد قال صلى الله عليه وسلم: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرًا أو ليصمت) (رواه البخاري (6018)، ومسلم (47)).

وإن كان إليه حاجة أو ترتَّب عليه فائدة؛ بأن ينكر عليه إعراضه عنها، أو تدَّعي عليه العجز عن الجماع، أو نحو ذلك، فلا كراهة في ذكره، كما قال صلى الله عليه وسلم: (إني لأفعله أنا وهذه) (رواه مسلم (350))، وقال صلى الله عليه وسلم لأبي طلحة: (أعرستم الليلة) (رواه البخاري (5470)، ومسلم (2144)).

وقال لجابر: (الكيس الكيس) (رواه البخاري (5245)، ومسلم (715))، وقال المناوي: (ثم ينشر سرَّها: أي يبثُّ ما حقُّه أن يكتم من الجماع، ومقدماته، ولواحقه، فيحرم إفشاء ما يجري بين الزوجين من الاستمتاع، ووصف تفاصيل ذلك بقول أو فعل) (فيض القدير ((2/538)).

وعن عائشة رضي الله عنها، قالت: (إنَّا كنَّا- أزواج النبي صلى الله عليه وسلم- عنده جميعًا، لم تغادر منا واحدة، فأقبلت فاطمة تمشي، لا والله ما تخفى مشيتها من مشية رسول الله صلى الله عليه وسلم، فلما رآها رحَّب، قال: مرحبًا بابنتي. ثم أجلسها عن يمينه - أو عن شماله - ثم سارَّها، فبكت بكاء شديدًا، فلما

رأى حزنها سارَّها الثانية، فإذا هي تضحك، فقلت لها، أنا من بين نسائه: خصَّك رسول الله صلى الله عليه وسلم بالسرِّ من بيننا، ثم أنت تبكين، فلما قام رسول الله صلى الله عليه وسلم سألتها: عما سارَّك؟ قالت: ما كنت لأفشي على رسول الله صلى الله عليه وسلم سرَّه. فلما تُوفِّي، قلت لها: عزمت عليك بما لي عليك من الحقِّ، لما أخبرتني. قالت: أما الآن، فنعم. فأخبرتني، قالت: أما حين سارَّني في الأمر الأول، فإنَّه أخبرني أنَّ جبريل كان يعارضه بالقرآن كلَّ سنة مرة، وإنَّه قد عارضني به العام مرتين، ولا أرى الأجل إلا قد اقترب، فاتَّقى الله، واصبري، فإني نعم السلف أنا لك. قالت: فبكيت بكائي الذي رأيت، فلما رأى جزعي، سارَّني الثانية، قال: يا فاطمة، ألا ترضين أن تكوني سيدة نساء المؤمنين، أو سيدة نساء هذه الأمة) (رواه البخاري (6285)، ومسلم (2450).

وفي ذلك قال ابن بطّال: (أنَّه لا ينبغي إفشاء السرِّ إذا كانت فيه مضرة على المسرِّ؛ لأنَّ فاطمة لو أخبرت نساء النبي ذلك الوقت بما أخبرها به النبي من قرب أجله لحزنَّ لذلك حزنًا شديدًا، وكذلك لو أخبرتهنَّ أنها سيدة نساء المؤمنين، لعظم ذلك عليهن، واشتدَّ حزنهنَّ، فلما أمنت ذلك فاطمة بعد موته أخبرت بذلك) (شرح صحيح البخاري (9/61).

. وقال ابن حجر: (فيه جواز إفشاء السر إذا زال ما يترتب على إفشائه من المضرة؛ لأنَّ الأصل في السرِّ الكتمان، وإلا فما فائدته) (فتح الباري (11/80).

وعن ابن عمر رضي الله عنهما قال: حين تأيمت حفصة، قال عمر: لقيت أبا بكر فقلت:(إن شئت أنكحتك حفصة بنت عمر، فلبثت ليالي ثم خطبها رسول الله صلى الله عليه وسلم، فلقيني أبو بكر فقال: إنه لم يمنعني أن أرجع إليك فيما عرضت، إلا أني قد علمت أنَّ رسول الله صلى الله عليه وسلم قد ذكرها فلم أكن لأفشي سرَّ رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولو تركها لقبلتها) (رواه البخاري (5145).

قال ابن حجر: (وفيه أن من حلف لا يفشي سرَّ فلان، فأفشى فلان سرَّ نفسه، ثم تحدَّث به الحالف لا يحنث؛ لأنَّ صاحب السرِّ هو الذي أفشاه، فلم يكن الإفشاء من قبل الحالف، وهذا بخلاف ما لو حدث واحد آخر بشيء واستحلفه ليكتمه، فلقيه رجل فذكر له أنَّ صاحب الحديث حدَّثه بمثل ما حدَّثه به، فأظهر التعجُّب وقال: ما ظننت أنَّه حدَّث بذلك غيري؟! فإنَّ هذا يحنث؛ لأنَّ تحليفه وقع على أنَّه يكتم أنَّه حدَّثه، وقد أفشاه) (فتح الباري (9/178).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (لا يتجالس قوم إلا بالأمانة) (رواه أبو ظاهر، المخلص في "المخلصيات " (1/192)، (210)، من حديث مروان بن الحكم، وصححه الألباني في صحيح الجامع (7604).

المعنى؛ أي لا ينبغي إلا ذلك، فلا يحلُّ لأحدهم أن يفشي سرَّ غيره (فيض القدير (6/443).

أقوال السلف والعلماء في إفشاء السر:

مما توارثناه أقوال السلف الصالح أمثال العباس بن عبد المطلب عندما قال لابنه عبد الله رضي الله عنهما: يا بني، إن أمير المؤمنين يدنيك -يعني عمر بن الخطاب رضي اللّه عنه- فاحفظ عني ثلاثًا: لا تفشينَّ له سرًّا، ولا تغتابنَّ عنده أحدًا، ولا يطَّلعنَّ منك على كذبة) (رواه أحمد في "فضائل الصحابة" (2/957)، ابن أبي شيبة (5/229)، (25527)، والطبراني في الكبير (10/265)، قال الهيثمي في "المجمع " (4/221) ووثقه النسائي وغيره.

وأيضاً معاوية بن أبي سفيان عندما قال: (ما أفشيت سرِّي إلى أحد إلا أعقبني طول الندم، وشدة الأسف، ولا أودعته جوانح صدري فحكمته بين أضلاعي، إلا أكسبني مجدًا، وذكراً، وسناءاً، ورفعة. فقيل: ولا ابن العاص. قال: ولا ابن العاص. وكان يقول: ما كنت كاتمه من عدوِّك، فلا تظهر عليه صديقك) ("المحاسن والأضداد" للجاحظ (ص46).

ويُروى أيضًا (أنَّ معاوية بن أبي سفيان، أسرَّ إلى الوليد بن عتبة حديثه؛ فقال لأبيه: يا أبت، إنَّ أمير المؤمنين أسرَّ إليَّ حديثًا، وما أُراه يطوي عنك ما بسطه إلى غيرك. قال: فلا تحدثني به؛ فإنَّ من كتم سرَّه كان الخيار إليه، ومن أفشاه كان الخيار عليه. قال: فقلت: يا أبت، وإنَّ هذا ليدخل بين الرجل وبين ابنه؟ فقال: لا والله يا بني، ولكن أحبُّ ألا تذلل لسانك بأحاديث السرِّ. قال: فأتيت معاوية فأخبرته، فقال: يا وليد، أعتقك أبوك من رقِّ الخطأ، فإفشاء السرِّ خيانة، وهو حرام إذا كان فيه إضرار، ولؤم إن لم يكن فيه إضرار) (رواه ابن ابي الدنيا في "الصمت" (ص214).

ولا ننسى قول عمرو بن العاص: ما استودعت رجلًا سرًّا فأفشاه فلمته؛ لأني كنت أضيق صدرًا منه حيث استودعته إيَّاه) ("عيون الأخبار" لابن قتيبة (1/98)، و"العقد الفريد" لابن عبد ربه (6/443).

وما أُثر عن عبد الملك بن مروان عندما قال للشعبي، لما دخل عليه: (جنبني خصالًا أربعًا: لا تطريني في وجهي، ولا تجرين على كذبة، ولا تغتابن عندي أحدًا، ولا تفشين لي سرًّا) ("المحاسن والأضداد" للجاحظ (ص46)، وعن الحسن بن علي بن أبي طالب قال: (إنَّ من الخيانة أن تحدِّث بسرِّ أخيك) ("إحياء العلوم الدين" للغزالي (3/132)..

أما حكيم العرب أكثم بن صيفيٍّ فقال: (إنَّ سِرَّك من دمك، فانظر أين تريقه) ("الآداب الشرعية" لابن مفلح (2/174-275)، وقول الأعمش: (يضيق صدر أحدهم بسرِّه حتى يحدِّث به، ثم يقول: اكتمه عليَّ) ("روضة العقلاء" لابن حبان البستي (ص191).

وأبو حاتم: (مَن حصَّن بالكتمان سرَّه تمَّ له تدبيره، وكان له الظفر بما يريد، والسلامة من العيب والضرر، وإن أخطأه التمكن والظفر، والحازم يجعل سرَّه في وعاء ويكتمه عن كلِّ مستودع، فإن اضطره

الأمر وغلبه أودعه العاقل الناصح له؛ لأنَّ السرَّ أمانة، وإفشاؤه خيانة، والقلب له وعاؤه؛ فمن الأوعية مَا يضيق بما يودع، ومنها مَا يتسع لما استودع) ("روضة العقلاء" لابن حبان البستي (ص189).

والقول المأثور: (كتمانك سرَّك يُعقبك السلامة، وإفشاؤك سرَّك يُعقبك الندامة، والصبر على كتمان السرِّ أيسر من الندم على إفشائه) ("المحاسن والأضداد" للجاحظ (ص46).

وقول الراغب الأصفهاني: (إذاعة السرِّ من قلة الصبر، وضيق الصدر، وتوصف به ضعف الرجال، والصبيان، والنساء) ("الذريعة إلى مكارم الشريعة" للراغب الأصفهاني (ص213).

أما المدائني فقال: (كان يُقال: أصبر الناس الذي لا يفشي سرَّه إلى صديقه؛ مخافة أن يقع بينهما شيء فيفشيه) (روضة العقلاء لابن حبان البستي (ص189).

وقال بعضهم: (ما أقبح بالإنسان أن يخاف على ما في يده من اللصوص فيخفيه، ويمكِّن عدوَّه من نفسه بإظهاره ما في قلبه من سرِّ نفسه وسرِّ أخيه؛ ومن عجز عن تقويم أمره، فلا يلومنَّ إلا نفسه إن لم يستقم له) ("المحاسن والأضداد" للجاحظ (ص46).

وقياساً على كل هذا كان يقال: أملك الناس لنفسه من كتم سرَّه من صديقه وخليله. قال أبو عبيد معلقًا على هذا القول: (أحسب ذلك للنظر في العاقبة، ألا يتغيَّر الذي بينهما يومًا ما فيفشي سرَّه) ("الأمثال" لابن سلام (ص58).

ومما يروى عن السلف أن هشام بن عبد الملك شكا من فقد الأنيس المأمون على سرِّه، فقال: أكلت الحامض والحلو حتى ما أجد لهما طعمًا، وأتيت النساء حتى ما أبالي امرأة لقيت أم حائطًا، فما بقيت لي لذة إلا وجود أخ؛ أضع بيني وبينه مؤونة التحفُّظ) ("الرسائل الأدبية" للجاحظ (ص92)، وقال الماوردي: (وكم مِن إظهار سرٍّ أراق دم صاحبه، ومنع من نيل مطالبه، ولو كتمه كان من سطوته آمنًا، وفي عواقبه سالمًا، ولنجاح حوائجه راجيًا) ("أدب الدنيا والدين" (ص307).

وقال أيضًا: (وإظهار الرجل سرَّ غيره أقبح من إظهاره سرَّ نفسه؛ لأنَّه يبوء بإحدى وصمتين: الخيانة إن كان مؤتمنًا، أو النَّمِيمَة إن كان مستودعًا، فأما الضرر فربما استويا فيه وتفاضلا. وكلاهما مذموم، وهو فيهما ملوم) ("ادب الدنيا والدين" (ص307).. وقيل لعدي بن حاتم: (أي الأشياء أوضع للرجال؟ قال: كثرة الكلام، وإضاعة السرِّ، والثقة بكلِّ أحدٍ) ("لباب الآداب" لأسامة بن منقذ (ص243).

أما الجاحظ فقد تناول هذا في قوله: (والسرُّ- أبقاك الله- إذا تجاوز صدر صاحبه، وأفلت من لسانه إلى أُذنٍ واحدة، فليس حينئذ بسرٍّ، بل ذاك أولى بالإذاعة، ومفتاح النشر والشهرة. وإنما بينه وبين أن يشيع ويستطير أن يُدفع إلى أُذنٍ ثانية. وهو مع قلة المأمونين عليه، وكرب الكتمان، حريٌّ بالانتقال

إليها في طرفة عين) ("الرسائل الأدبية" للجاحظ (ص92)، وكان المنصور يقول: (الملك يحتمل كلَّ شيء من أصحابه إلا ثلاثًا: إفشاء السرِّ، والتعرُّض للحرم، والقدح في الملك) ("المحاسن والأضداد" للجاحظ (ص45).

- **آثار إفشاء السر:**

1. إفشاء السرِّ خيانة للأمانة، ونقض للعهد.
2. إفشاء السرِّ دليل على لؤم الطبع، وفساد المروءة.
3. إفشاء السرِّ دليل على قلة الصبر، وضيق الصدر.
4. إفشاء السرِّ- خاصة عند الغضب- يعقب الندم والحسرة في نفس صاحبه.
5. إفشاء الأسرار إخلال بالمروءة وإفساد للصداقة، ومدعاة للتنافر.
6. إفشاء الرجل سر امرأته، وإفشاء المرأة سر زوجها؛ يجعل كلا منهما بمثابة الشيطان، ويخلُّ بفضيلة الحياء. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (هل منكم رجل أتى أهله، فأغلق عليه بابه، وألقى عليه ستره، واستتر بستر الله؟ قالوا: نعم. قال: ثم يجلس بعد ذلك، فيقول: فعلت كذا، فعلت كذا. فسكتوا، ثم أقبل على النساء؛ فقال: منكن من تحدِّث؟ فسكتن، فجثت فتاة كعاب، على إحدى ركبتيها، وتطاولت لرسول الله صلى الله عليه وسلم ليراها ويسمع كلامها، فقالت: يا رسول الله، إنهم ليحدثون، وإنهن ليحدثن، فقال: هل تدرون ما مثل ذلك؟ إنما مثل ذلك مثل شيطانة لقيت شيطانًا في السكة، فقضى حاجته والناس ينظرون إليه) (رواه أبو داود (2174)، وصححه الألباني بشواهده في "الإرواء" (7/73)، (2011).
7. فكلٌّ من الزوجين مطالب بحفظ باقي الأسرار الأخرى التي تقع في الحياة الزوجية، بل حتى بعد الفراق بطلاق أو غيره، لا ينبغي له إفشاء ما كان بينه وبين زوجه من أسرار خاصة لا ينبغي إطلاع الغير عليها.
8. إفشاء السرِّ من فضول الكلام الذي يعاب عليه صاحبه.
9. إفشاء السرِّ يفقد الثِّقة بين الإخوان.
10. في إذاعة السرِّ ما يجلب العار والفضيحة للمفشي عندما يعرف بذلك من استودعه هذا السرِّ.
11. إفشاء السرِّ- خاصة ما يتعلق بالميِّت- يعرض صاحبه لعذاب الله. (نظرة النعم (1/228-229)

- **صور إفشاء السر:**

لقد نهى الشارع الكريم عن إفشاء أسرار المسلمين وأمر بسترها وكتمانها، لما في ذلك من حفظ لأعراضهم، قال تعالى:﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لا تَعْلَمُونَ﴾ (سورة النور آية 19)، وعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، أنَّ رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه، ومن كان في حاجة أخيه كان الله

في حاجته، ومن فرج عن مسلم كربة، فرج الله عنه كربة من كربات يوم القيامة، ومن ستر مسلمًا ستره الله يوم القيامة" (رواه البخاري (2442)، ومسلم (2580)

أما عن إفشاء أسرار الدولة أشدُّ ذمًّا، وأعظم جرمًا، ويترتب عليه من المفاسد الشيء الكثير الذي يزعزع أمن البلد واستقرارها، ويمكّن أعداءها منها، بل بيّن أن مفشي سرِّ زوجه من أشرِّ الناس منزلة يوم القيامة؛ فعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إنَّ مِن أشرِّ الناس عند الله منزلة يوم القيامة الرجل يفضي إلى المرأة، وتفضي إليه ثم ينشر سرَّها). قال السفاريني: (يُكره لكلٍّ من الزوجين التحدُّث بما صار بينهما ولو لضرَّتها... لأنَّه من السرِّ، وإفشاء السرِّ حرام). (غذاء الألباب (1/118).

- **إفشاء السر المحمود:**

1. أداء الشهادة عند القاضي: والشهادة في حدِّ ذاتها هي إخبار بالشيء السري الذي يخفى عن القاضي حقيقته، والمراد من أداء الشهادة: إظهار الأسرار لإثبات الحقِّ في مجلس القضاء، وقد نهى الحقُّ عن كتمان الشهادة: ﴿وَلاَ تَكْتُمُواْ الشَّهَادَةَ وَمَن يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ﴾. (سورة البقرة آية 283)
2. وكذلك لا تكون الشهادة إلا بالإخبار القاطع، والإخبار لا يكون قاطعًا إلا بالإخبار التفصيلي، كما هو حاله في الشهادة على الزنا، لابد من ذكر المكان، والزمان، والكيفية، وذكر الفاعل، والمفعول به، وما إلى ذلك حتى تتوفر فيه الشروط المقررة في حدِّ الزنا. وكذلك في الشهادة على السرقة، لابد من ذكر الكيفية، والحرز، والمقدار؛ حتى تثبت بشهادتهم أنَّ المشهود عليه قد فعل الجناية المستحقة للعقوبة) ("كتمان السر وافشاؤه في الفقه الإسلامي" لشريف بن آدول (113-114).
3. إفشاء الأسرار إذا أدت إلى المصلحة العامة: يحمد إفشاء السر إذا كان في إفشائه مصلحة أو فائدة يعود نفعها على الإسلام والمسلمين، أو فرصة سانحة يمكن أن تنفذ الدعوة من خلالها إلى ميادين الخير.
4. وقد أخبرنا الله عن قصة مؤمن آل فرعون الذي أفشى خبر فرعون وقومه إلى موسى حينما كانوا يسعون لقتله، فأفشى ذلك السرَّ لموسى، وكان في ذلك نجاة له من القتل بإذن الله.قال تعالى:﴿ وَجَاء رَجُلٌ مِّنْ أَقْصَى الْمَدِينَةِ يَسْعَى قَالَ يَا مُوسَى إِنَّ الْمَلأَ يَأْتَمِرُونَ بِكَ لِيَقْتُلُوكَ فَاخْرُجْ إِنِّي لَكَ مِنَ النَّاصِحِينَ ﴾(سورة القصص آية 20)، وهذا رئيس المنافقين عبد الله بن أبي بن سلول لما قال: لَئِن رَّجَعْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ لَيُخْرِجَنَّ الأَعَزُّ مِنْهَا الأَذَلَّ (المنافقون آية 8).

وسمع بذلك زيد بن أرقم، أخبر رسول الله صلى الله عليه وسلم بما قاله ابن سلول ("جامع البيان" للطبري (14/364).

أما عن **الحالات التي يجوز فيها إفشاء السر:**

لا يجوز إفشاء السر الواجب كتمانه إلا في أحوال محدودة من وجهة نظر الباحثة:

1. انقضاء حالة كتمان السر.
2. ربما بعد موت صاحب السر – بشرط ألا يعود عليه بالضرر.
3. أن يؤدِّي الكتمان إلى ضرر أبلغ من ضرر الإفشاء.
4. دفع الخطر.

5. **الأسباب المعينة على ترك إفشاء السر** ("الرائد دروس في التربية والدعوة" لمازن عبد الكريم الفريخ (227/4-203)، بتصرف.
1. إدراك خطورة اللسان.
2. تذكر عاقبة كشف السر.
3. تعويد النفس على الصبر.
4. ألا نحمل ما لا نطيق من الأسرار.

6. التزام ضوابط كشف السر. قال صلى الله عليه وسلم: (كفى بالمرء إثمًا أن يحدِّث بكلِّ ما سمع) (رواه مسلم في المقدمة في "باب النهي عن الحديث بكل ما سمع "). وألاّ نبحث عن الأسرار: قال صلى الله عليه وسلم: (من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه) (رواه الترمذي (2317)، وابن ماجه (3976)، وأحمد (1/201)..

وستر المسلم فضيلة: قال صلى الله عليه وسلم: (لا يستر عبد عبدًا في الدنيا إلا ستره الله يوم القيامة) (69) رواه مسلم (2590).

فالأسرار أمانات، والإنسان أسير سره، ولابد من الحذر في كثرة المستودعين، قال الماوردي: (وليحذر كثرة المستودعين لسره، فإن كثرتهم سبب الإذاعة، وطريق الإشاعة **لأمرين :**

أحدهما: أن اجتماع هذه الشروط في العدد الكثير مُعْوِز، ولابد إذا كثروا أن يكون فيهم من أخلَّ ببعضها.

الثاني: أن كل واحد منهم يجد سبيلًا إلى نفي الإذاعة عن نفسه، وإحالة ذلك إلى غيره، فلا يضاف إليه ذنبٌ، ولا يتوجه عليه عتب، وقد قال بعض الحكماء: (كلما كثرت خزان الأسرار ازدادت ضياعًا)، قال الماوردي: (وفي الاسترسال بإبداء السرِّ دلائل على ثلاثة أحوال مذمومة :

إحداها: ضيق الصدر، وقلة الصبر، حتى أنَّه لم يتسع لسرٍّ، ولم يقدر على صبر.

والثانية: الغفلة عن تحذر العقلاء، والسهو عن يقظة الأذكياء. وقد قال بعض الحكماء: انفرد بسرك ولا تودعه حازمًا فيزل، ولا جاهلًا فيخون .

والثالثة: ما ارتكبه من الغدر، واستعمله من الخطر. وقال بعض الحكماء: سرُّك من دمك، فإذا تكلمت به فقد أرقته) (أدب الدنيا والدين (ص307)، قال الجاحظ: (وأكثر ما يذيع أسرار الناس أهلوهم وعبيدهم، وحاشيتهم وصبيانهم، ومَن لهم عليهم اليد والسلطان. فالسرُّ الذي يودعه خليفة في عامل له يلحقه زينه وشينه،

أحرى ألاَّ يكتمه. وهذا سبيل كلِّ سرٍّ يستودعه الجلة والعظماء، ومن لا تبلغه العقوبة ولا تلحقه اللائمة. وقال سليمان بن داود في حكمته: ليكن أصدقاؤك كثيرًا، وصاحب سرِّك واحداً من ألف)("الرسائل الأدبية" للجاحظ (95-96).

وقيل لعدي بن حاتم: أيُّ الأشياء أوضع للرجال؟ قال: كثرة الكلام، وإضاعة السرِّ، والثقة بكلِّ أحدٍ ("لباب الآداب" لأسامة بن منقذ (ص243).

غير أنه ثمت **ضوابط في إفشاء السر**، قال الماوردي: (واعلم أن من الأسرار ما لا يستغنى فيه عن مطالعة صديق مساهم، واستشارة ناصح مسالم. فليختر العاقل لسرِّه أمينًا إن لم يجد إلى كتمه سبيلًا، وليتحرَّ في اختيار من يأتمنه عليه، ويستودعه إياه. فليس كلُّ من كان على الأموال أمينًا كان على الأسرار مؤتمنًا. والعفة عن الأموال أيسر من العفة عن إذاعة الأسرار؛ لأنَّ الإنسان قد يذيع سرَّ نفسه ببادرة لسانه، وسقط كلامه، ويشحُّ باليسير من ماله، حفظًا له وضنًّا به، ولا يرى ما أذاع من سرِّه كبيرًا في جنب ما حفظه من يسير ماله، مع عظم الضرر الداخل عليه. فمن أجل ذلك كان أمناء الأسرار أشد تعذرًا، وأقل وجودًا من أمناء الأموال. وكان حفظ المال أيسر من كتم الأسرار؛ لأنَّ أحراز الأموال منيعة، وأحراز الأسرار بارزة يذيعها لسان ناطق، ويشيعها كلام سابق) ("أدب الدنيا والدين" للماوردي (307، 308).

- **من أقوال الحكماء والبلغاء:**

قال بعض الأدباء: (من كتم سرَّه كان الخيار إليه، ومن أفشاه كان الخيار عليه) ("لباب الآداب "لأسامة بن منقذ (ص239).. وقال بعض البلغاء: ما أسرَّك؛ ما كتمت سرَّك) ("لباب الآداب " لأسامة بن منقذ (ص239). وقال بعض الفصحاء: (ما لم تغيبه الأضالع، فهو مكشوف ضائع) ("أدب الدنيا والدين" للمارودي (306-307). وقال المأمون: (ثلاثة لا ينبغي للعاقل أن يقدم عليها: شرب السمِّ للتجربة، وإفشاء السرِّ إلى القرابة والحاسد وإن كان ثقة، وركوب البحر وإن كان فيه غنى) ("نفحة اليمن" لأحمد الشرودي (168).. ويروى: (أصبر الناس من لا يفشي سرَّه إلى صديقه مخافة التقلُّب يومًا ما) ("غذاء الألباب" للسفارني (1/117).

وقال بعض الحكماء: (القلوب أوعية الأسرار، والشفاه أقفالها، والألسن مفاتيحها، فليحفظ كلٌّ منكم مفاتيح سرِّه) ("غذاء الألباب" للسفارني (1/117).

وقَالَ بعض الحكماء: (من أفشى سرَّه كثر عليه المتآمرون) ("تسهيل النظر وتعجيل الظفر" للماوردي (ص93).

وقال حكيم لابنه: (يا بني، كن جوادًا بالمال في موضع الحقِّ، ضنينًا بالأسرار عن جميع الخلق، فإنَّ أحمد جود المرء الإنفاق في وجه البرِّ، والبخل بمكتوم السرِّ) ("وقاية الشيطان من الجن والإنسان" لوحيد عبد السلام (ص317).

وقَالَ بعض البلغاء: (إذا وقفت الرعية على أسرار الملوك؛ هان عليها أمرها) (تسهيل النظر وتعجيل الظفر" للماوردي (ص97)، وقال بعض الحكماء: (لا تطلع واحدًا من سرِّك إلا بقدر ما لا تجد فيه بُدًّا من معاونتك) ("الحيوان" للجاحظ (5/101). وَفِي منثور الحكم: (من ضَاقَ صَدره اتَّسع لِسَانه) ("تسهيل النظر وتعجيل الظفر" للماوردي خن(ص93).

السر والسكوت والكتمان في الشعر العربي، لمحمد عبد الرحيم، نموذجا:

هو من الكتب الأدبية التي تصدرها دار الراتب الجامعية، مؤلفه وجامع أشعاره وعلق على حواشيه "محمد عبد الرحيم "، يقع في مائة صفحة، مقسم إلى مقدمة وخمسة فصول.

المقدمة: استفتح مقدمته بالحمد والشكر لله – عز وجل- ثم قام بتعريف السر (بأنه ما يكتمه الإنسان في نفسه من الأمور، والجمع: أسرار.

وسرُّ كل شيء: جوفه، وسرُّ النّسب: محفضه وخالصه (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص5).

ولقد ذكر لبعض من القصص في تاريخ الصحابة والسلف الصالح والحكماء والعظماء حول السر. ثم عرف السكوت: وهو ترك الكلام مع القدرة عليه. وقيل: السكوت خير من إملاء الشر (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص8).

بعدها تناول تعريفاً للصمت: على أنه هو السكوت، والصموت هو الكثير الصمت، واسترسل في ذكر الكثير من القصص التي تناولت الصمت وفوائده.

مقسّماً كتابه إلى عدة أبواب وهي:

الباب الأول: السر وكتمانه في الشعر العربي: جمع في هذا الباب الأشعار التي وردت عن السر، ورتبها حسب القافية، وشرح بعض ما لزم شرحه، مثال:

قافية الباء: رشيد سليم الخوري (الشاعر القروي)، من البحر البسيط (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص16).

اغضب صديقك تستطلع سريرته — للسر نافذتان: السُّكر والغضبُ

ما صرَّح الحوض عمّا في قرارته — من راسب الطين إلاَّ وهو مضطرب

دعامة بن زيد الطّائي (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص17).

ولا تفشِين سِرّاً إلى ذي نَميمَةٍ — فذاك إذاً ذَنْبٌ برأسِكَ يَعْصبُ

إذَا ما جعلْتَ السِّرَّ عِنْدَ مُضَيَّعٍ فَإِنَّكَ مِمَّنْ ضَيّعَ السِّرَّ أَذْنَبُ

- **قافية التاء: محيي الدين بن عربي (الشيخ الأكبر)، من البحر السريع** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص21):

نَـبَّـهْ على السِّرِّ وَلا تَـفـشِـهِ فـالبَوْح بـالسِّـرِّ لهُ مَـقْـتُ

على الذي يُـبْديهِ فاصْبِرْ لَهُ واكْتُـمْهُ حتّى يَصلِ الوَقْـتُ

- **قافية الحاء: شاعر، من البحر المتقارب** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص22):

أَلَمْ تَرَ أنَّ وُشَاةَ الـرِّ جَالِ لا يتركونَ أديـماً صَحيحاً

فلا تـفشِ سرّكَ إلاَّ إليـكَ فإنَّ لِكُلِّ نَصيحٌ نـصيـحاً

- **قافية الدال: أحمد بن عبد الله (أبو العلاء المعري)، من البحر الكامل** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص 25-26):

اكتم حديثكَ عن أَخيكَ ولا تكنْ أسرارُ قلبكَ مثلَ أسرارِ اليَدِ

محمد الحسن السَّمان، من البحر الرمل (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص 27):

كان سِرِّي بفُؤادي مُضْمِراً ليْسَ يـبدو لِقَريـبٍ أو بعـيدِ

فَـتَـبَـدَّى لِـأخٍ مِـنْـهُ سَـنَـا بارِقٍ فـانْـتـابـنـي سُـوءُ الوَعيدْ

كُلُّ مَنْ عاشَ ولا سِرَّ لهُ فَهْوَ في الدُّنيا وفي الأُخرى سَعيدْ

- **قافية الراء: كعب بن زهير، من البحر البسيط** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص27):

لا تَفْشِ سِرَّك إلاَّ عِنْدَ ذي ثِقَةٍ أو لاَ فَأفْضَلُ ما اسْتَوْدَعْتَ أسْرَارا

صَدْراً رَحيباً وقَلْباً واسِعاً صَمِتاً لَمْ تَخْشَ مِنْهُ لما اسْتَوْدَعْتَ إظْهارا

- **قافية السين: محمد بن الحسين (الشريف المرتضى)، من البحر الطويل** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص33):

أضِنّ بِهِ ضَنِّي بِمَوْضِعِ حِفْظِهِ فأَضميهِ عَنْ إحساسِ غيري وإحْساسي

فقدْ صار كالمَعْدومِ لا يَستطيعُه يقينٌ ولا ظَنٌّ بخلقٍ مِنَ النَّاسِ

كأَنِّي مِنْ فَرْطِ احْتِفَاظي أضَعْتُهُ فَبَعْضي لَهُ واعٍ وبَعْضي كمْ ناسي

الباب الثاني السكوت في الشعر العربي:

هذا الباب كسابقه، أمثلة لبعض الأبيات التي تناولها في مفهوم السكوت وفوائده.

- **قافية الهمزة: خليل مطران، من البحر الكامل** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص 61):

بعضُ السُّكوتِ يفوقُ كُلَّ بلاغةٍ في أنفسِ الفهمين والأرباءِ

ومِنَ التَّناهي في الفصاحةِ تَرْكُها والوقتُ وقتَ الخطبةِ الخرساءِ

- **قافية الدال: شاعر، من البحر المتقارب** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي(ص64):

إذا ما اضْطَرَرْتَ إلى كَلِمَةٍ فَدَعْها وبابَ السُّكوتِ اقْصَدِ

فَلَوْ كَان نُطْقُكَ مِنْ فِضَّةٍ لَكان سُكُوتُكَ مِنْ عَسْجَدِ

- **قافية الراء: شاعر، من البحر الكامل** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي(ص65-66):

إنْ كان يُعْجبكَ السُّكوتُ فإنَّهُ قدْ كان يعجبُ بتلك الأَخيارا

ولئن ندمْتُ على سكوتِ مرةً فلقد ندِمتُ على الكلامِ مِرارا

إنَّ السُّكوتَ سلامةٌ ولربَّما زرع الكلام عداوةً وضرارا

- **قافية اللام: حمارش بن عدي العذري، من البحر البسيط** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي(ص68):

إنِّي لأسكتُ عن علمٍ ومعرفةٍ خوفَ الجوابِ وما فيه من الخَطَلِ

أخشى جوابَ جهولٍ ليسَ يَنصفني ولا يهابُ الذي يأتيهِ من زَلَلِ

الباب الثالث: الصمت في الشعر العربي:

لقد جمع أمثلة عن الصمت، وفوائده، حسب القافية، مبتدأ بالهمزة مسترسلاً لنهاية الحروف الهجائية مع ذكر اسم الشاعر، والبحر العروضي الذي نُسجت عليه القصائد التي استقطع منها الأبيات ذات المعنى المراد البحث فيه وعنه.

- **قافية الراء: أحمد بن عبد الله (أبو العلاء المعري)، من البحر البسيط** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص 76):

الصَّمتُ أولى وما رجلٌ ممنعة إلاَّ لها بصروفِ الدَّهرِ تعثيرُ

والنّقلُ غيَّرَ أنباءً سمعتُ بها وآفةُ القولِ تقليلٌ وتكثيرُ

والعقلُ زينٌ ولكن فوقه قَدَرٌ فما لهُ في ابتغاءِ الرِّزْقِ تأثيرُ

- **قافية الزاي: إسماعيل بن القاسم (أبو العتاهية)، من البحر الطويل** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص 77-78):

يخوضُ أُناسٌ في الكلام ليوجزوا وللصَّمتِ في بعضِ الأحايين أوجزْ

إذا كُنتَ عن أن تُحسِنَ الصَّمتَ عاجزاً فأنْتَ عنِ الإبلاغِ في القوْلِ أعْجَزُ

- **قافية الفاء: أحمد بن عبد الله (أبو العلاء المعري)، من البحر الكامل** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص 80):

قد يحسبُ الصَّمتُ الطّويلُ مِنَ الفتَى حلماً يوقِّرُ وهو فيه تخلُّفُ

- **قافية اللام: أسامة بن سفيان، من البحر الطويل** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص80):

ألم ترَ أنَّ حلمٌ وحِكمةٌ قليلٌ على رَيْبِ الحَوادِثِ فاعله

الباب الرابع: السر والسكوت والصمت في الأمثال:

لقد ذكر جامع الكتاب هذه الأمثلة عن الأمثال فوثقتها وذكر أجزائها، وصفحاتها وكذلك شرحها، وعرّف ما قد يشكل على القارئ الكريم، الأمثلة:

- **صدورُ الأحرار قبورُ الأسرار** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص 96).
- **مَنْ أفْشى سِرَّهُ كَثُرَ المُستأمرون عليه** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص96).
- **أسّكتُ مِن سمكة** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص98).
- **سكت ألفاً، ونطق خلفاً** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي(ص98).
- **السكوت أخو الرضا** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي(ص98).
- **سكوتها رضاها** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي(ص98).
- **الصمت حُكم وقليل فاعله** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي (ص99).
- **الصمت يُكسب لصاحبه المحبة** (السر والسكوت والصمت في الشعر العربي(ص99).

الباب الخامس: قصص وعبر:

ورد في هذا الباب قصص هادفة فيها عبر وفائدة، تعود على قارئها بالعظة والعبرة. ولحسن الحظ يصعب الإحاطة بالأدب نظراً لطبيعته بالغة التعقيد، وإننا ومن خلال هذا البحث تراني كباحثة مبتدئة، لا أستطيع القبض على ما تنتجه العقول الثرة السالفة، والتي هي أبعد ما تكون عن أقصى حد يصله خيالي، إننا في محاولة جادة لتحسس الطريق الذي يجمع بين السر كمفهومٍ لغوي، ورد في كتب المعاجم والقواميس، وبين اصطلاحية المفردة بمختلف معانيها، ومرادفاتها ، منها ما يفهمه (الجمهور) وهي مفاهيم عمومية ، ومنها ما هو موجه إلى المتخصصين والمطلعين والمهتمين في كل نواحي المعرفة والتي فضاؤها (سيميائية الأهواء من حالات الأشياء إلى حالات النفس)، المتجسدة في الوصف الإنفعالي للناس، والتي من ضمنها عدم القدرة على حفظ السر، وطيه بين جنبات النفس لصعوبته (ألجير داس.ج.غريماس جاك فونتنيي ، "سميائيات الأهواء من حالات الأشياء إلى حالات النّفس" ، ط 1 الربيع 2010م) ، ومردّ ذلك ؛ النفس الأمارة بالسوء، والتي لم تجاهد في سبيل الحب والخير والعطاء الشامل وبدون مقابل.

ونحن بدورنا وبهدف إثراء البحث العلمي؛ تناولنا هذا الكتاب، وقدمناه في حلة تجتذب القارئ للبحث عنه، كتاب: (**السر والسكوت والكتمان في الشعر العربي، لمحمد عبد الرحيم**) وقراءته؛ لأن فيه من الفائدة التي رسخ لها الكاتب وقتاً، جمع فيه بعضاً من الأبيات الشعرية، والأمثلة والحكم..

"لأنه من نطق في غير خير فقد لغا "

"ومن نظر في غير اعتبار فقد سها "، "ومن سكت في غير فكر فقد لها "

أختم قولي: بأن كل سر جاوز الاثنين شاع، وكل علم ليس في القرطاس ضاع "ولم أجعل العثور عل هذه المعرفة سراً خاصاً لي، بل هو في متناول الجميع يقتنونه ويقرأونه ".

فإن تجد عيباً فسدَّ الخللا فجلّ من لا عيب فيه وعلا.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا القرآن الكريم.

ثانيا الكتب

1. ابن ماجة أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد، سنن ابن ماجه، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي.
2. أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي، أدب الدنيا والدين، دار مكتبة الحياة ،1986م.
3. أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي، تسهيل النظر وتعجيل الظفر في أخلاق الملك، دار النهضة العربية – بيروت.
4. أبو الحسن مقاتل بن سليمان بن بشير الأزدي البلخى، تفسير مقاتل بن سليمان، دار إحياء التراث – بيروت، الأولى - 1423 هـ.
5. أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى، الذريعة إلى مكارم الشريعة، دار السلام – القاهرة، 1428 هـ - 2007 م.
6. أبو المظفر مؤيد الدولة مجد الدين أسامة بن مرشد بن علي بن مقلد بن نصر بن منقذ الكناني الكلبي الشيزري، لباب الآداب، مكتبة السنة، القاهرة، ط 2، 1407 هـ - 1987م.
7. أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي، ابن أبي شيبة، أبو بكر (159 - 235هـ، 776 – 850).
8. أبو بكر عبد الله بن محمد بن عبيد بن سفيان بن قيس البغدادي الأموي القرشي المعروف بابن أبي الدنيا، الصمت وآداب اللسان، دار الكتاب العربي – بيروت، ط الأولى، 1410.
9. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة – بيروت.
10. أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي.
11. أبو عمر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن حدير بن سالم المعروف بابن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، دار الكتب العلمية – بيروت، ط الأولى، 1404 هـ.
12. أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، دار الكتب العلمية –بيروت، 1418هـ.

13. أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، دار العلم للملايين - بيروت الرابعة 1407 هـ - 1987 م.
14. أبي عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الملقّب بالجاحظ، الرسائل الأدبية، دار ومكتبة الهلال بيروت- صرب 15/5003.
15. أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة - بيروت، 1379.
16. أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي "مقاييس اللغة"، دار الفكر،1399هـ - 1979م.
17. أحمد بن مصطفى المراغي، تفسير المراغي، الأولى، 1365 هـ - 1946 م.
18. إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي أبو الفداء عماد الدين، تفسير القرآن الأعظم (تفسير ابن كثير) دار طيبة، 19991420 – .
19. ألجير داس.ج. غريماس جاك فونتنيي، سميائيات الأهواء من حالات الأشياء إلى حالات النّفس، ط 1 الربيع 2010م.
20. أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة – بيروت.
21. الجاحظ، الحيوان، ط 2، سنة 1965 - 1384.
22. رواه أبي عبد الله أحمد بن حنبل، "فضائل الصحابة"، سنة 164 -241 هـ.
23. زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري، فيض القدير شرح الجامع الصغير المكتبة التجارية الكبرى – ط 1، 1356
24. سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، المعجم الكبير، مكتبة ابن تيمية – القاهرة، ط الثانية.
25. شريف بن أدول بن إدريس، كتمان السر وإفشاؤه في الفقه الإسلامي، دار النفائس – الكويت، ط1 سنة1418ه.
26. شمس الدين، أبو العون محمد بن أحمد بن سالم السفاريني الحنبلي، غذاء الألباب في شرح منظومة الآداب، مؤسسة قرطبة – مصر، ط 2، 1414 هـ / 1993م.
27. علي بن أبي بكر الهيثمي نور الدين، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، مكتبة القدسي - القاهرة.
28. عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ، المحاسن والأضداد دار ومكتبة الهلال، بيروت ، 1423هـ.
29. مازن عبد الكريم الفريح، الرائد دروس في التربية والدعوة، وزارة الأوقاف السعودية، ط1.
30. محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، صحيح البخاري، دار طوق النجاة، ط الأولى، 1422هـ.
31. محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري تفسير الطبري = جامع البيان عن تأويل آي القرآن، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط الأولى، 1422 هـ - 2001 م.
32. محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي، روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، دار الكتب العلمية – بيروت.

33. محمد بن عبد الرحمن بن العباس البغدادي الذهبي، لمخلّصيات وأجزاء أخرى لأبي طاهر المخلّص، تحقيق نبيل سعد الدين جرار، 4 مجلدات، إصدارات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر، ط 1، 1429 هـ / 2008 م.
34. محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، ط 2، 1395 هـ - 1975 م،
35. محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، أبو عبد الله، شمس الدين المقدسي الرامينى ثم الصالحي الحنبلي، الآداب الشرعية والمنح المرعية، عالم الكتب.
36. محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى "لسان العرب"، دار صادر – بيروت، الثالثة - 1414 هـ،
37. محمد عبد الرحيم، السر والسكوت والصمت في الشعر العربي، دار الراتب الجامعية، سنة 2000.
38. محمد ناصر الدين الألباني، إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل المكتب الإسلامي – بيروت، ط الثانية 1405 هـ - 1985م.
39. مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
40. مفردات ألفاظ القرآن (ت: داوودي)، الراغب الأصفهاني، دار القلم - الدار الشامية 2009 – 1430، ط 4.
41. وحيد عبد السلام، وقاية الشيطان من الجن والإنسان، مكتبة التابعين – القاهرة، ط10،1997 – 1418.
42. يحي بن شرف أبو زكريا النووي "باب النهي عن الحديث بكل ما سمع "، دار الخير،1416 هـ / 1996م.

المعايير العلمية للمشرف المؤسسي المتعلقة بالتدريب الميداني وعلاقتها بإكساب المهارات المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية

أ. ياسمين ياسين عبد القادر

عضو هيئة تدريس بكلية الآداب سوق الجمعة / ترهونة. بقسم الخدمة الاجتماعية

الملخص:

تناولت الدراسة إشكالية مهمة في عملية التدريب الميداني وهي الاشراف المؤسسي في عملية التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية باعتبارهم ممثلين للمؤسسات التدريبية وهم من يستقبلوا طلاب الخدمة الاجتماعية لترجمة ما تم تناوله في قاعات الدراسة إلى سلوكيات عملية، وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

هل هناك علاقة ما بين المعايير العلمية للمشرف المؤسسي وإكساب المهارات المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية؟ وهدفت الدراسة إلى محاولة تحديد العلاقة بين المعايير العلمية للمشرف المؤسسي وإكساب المهارات المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية. و تكونت عينة الدراسة من الاخصائيين الاجتماعيين المشرفيين على تدريب اطلاب قسم الخدمة الاجتماعية بجامعة طرابلس القاطع . ب . ، و قد تم استخدام استمارة الاستبيان كأداة لجمع البيانات من المبحوثين المكونة من (26) فقرة ،و من النتائج التي توصلت إليها أن الإلمام بالنظريات الحديثة والاتجاهات والمداخل ، و المعرفة باستراتيجيات التدخل المهني ، قبول الطلاب بمختلف خصائصهم الجسمية والعقلية و الاجتماعية ،دعم قيم التعاون بين طلاب التدريب الميداني ، مساعدة الطالب على اكتساب المهارات المرتبطة بمجال تدريبه ، ن اهم المعايير التي تزيد من إكساب الطلاب للمهارات المهنية اللازمة للممارسة المهنية .

أولا الإطار العام للدراسة

المقدمة

تمثل التنمية البشرية أحد المقومات الأساسية والضرورية في تنمية القدرات والكفاءات الإنسانية في جوانبها المختلفة العلمية والعملية، ولأن البشر هم الثروة الحقيقية لأي أمة، لذا فإن قدرات أي أمة تكمن فيما تمتلكه من طاقات بشرية مؤهلة ومدربه وقادرة على التكيف والتعامل مع أي جديد بكفاءة وفاعلية. (محارب، 2011، ص98.)

ويُعدُ العنصر البشرى هو المتغير الأهم في عملية التنمية، والتدريب المناسب والمستمر أحد المحاور الرئيسة لتحسين هذا العنصر حتى يصبح أكثر معرفة أو قدره على أداء المهام المطلوبة منه بالشكل المطلوب والمناسب.

وأن التعليم الجامعي أحد الأنظمة الأساسية التي عن طريقها يتم إعداد الكوادر الفنية اللازمة للعمل في شتى مجالات الإنتاج والخدمات، ويتأتى ذلك من خلال التدريس النظري والتدريب الفعلي والميداني، لتنمية المهارات وزيادة الخبرات وإكساب القدرات لأداء الأعمال بكفاءة واقتدار. (أبو النصر، 2008، ص 260)

لذلك أصبح من المبادئ الثابتة في تعليم الخدمة الاجتماعية حيث إنه لا يمكن بأية حال من الأحوال عزل العملية التعليمية عن اتجاهات وأنماط التطبيق فى مجالات الممارسة الميدانية، ويستهدف هذا التعليم إعداد طالب الخدمة الاجتماعية للممارسة المستقبلية وتنمية قدراته، وصقل مهاراته، ليكون قادراً على تكوين الأحكام الدقيقة القائمة على مرتكزات من المعرفة والقيم.

وبناء على ذلك يعد التدريب الميداني أحد الركائز الأساسية في تعليم الخدمة الاجتماعية، حيث يمكن من خلاله إكساب الطلاب قيم ومهارات واتجاهات مهنية تساعدهم على تحقيق النمو والنضج المهني عن طريق ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية، ولأن التدريب الميداني يحتل مكانه مهمة في تعليم طلاب الخدمة الاجتماعية، فيعد مطلباً حيوياً، وجوهر الإعداد المهني للإخصائيين الاجتماعيين،.(مصطفى ، 1998 ، ص167)لذلك سعت الدراسة الراهنة إلى محاولة الوقوف على معايير المتعلقة بالمشرف المؤسسي كعنصر من عناصر عملية التدريب الميداني .

مشكلة الدراسة

يعد إعداد الأخصائي الاجتماعي نظريا وتطبيقيا ذا أهمية لتوطين المهنة وزيادة الاعتراف المجتمعي بها، فهي مهنة تقدم خدمات للناس كأفراد وجماعات ومجتمعات بغرض مساعدتهم لتحسين مستواهم معيشي. بما أن إعداد متخصصين يعتمد على الكفاءة في إعدادهم مهنيا باعتباره الممارس المهني للخدمة الاجتماعية، والواجهة الحقيقية لها والأداة التي تضع أهدافها ومبادئها وقيامها موضع التنفيذ وبقدر نجاحه في ذلك يكون نجاح المهنة وتقدمها، فإن إعداد الأخصائي الاجتماعي مهنيا يمثل العمود الفقري لممارسة الخدمة الاجتماعية لأنها تضطلع بممارسة الدور المهني، وتقوم بالواجبات والمسئوليات المطلوبة منها. (مرعي والبغدادي، ب ت، ص 138.) ونتوصل لذلك عن طريق التدريب بالتدريب الميداني فهو يمثل إحدى الركائز الهامة في إعداد الأخصائي الاجتماعي باعتباره عملية فنية من خلالها تكتسب الخبرة والمهارة والمرونة والقدرة على مواجهة مختلف مواقف الممارسة المهنية.

و يمثل التدريب الميداني حجر الزاوية في عملية تعليم الخدمة الاجتماعية باعتباره يساهم مساهمة فعالة من خلال برامج العملية التدريبية المتبعة لتنمية الشخصية المهنية لطلاب و طالبات قسم الخدمة الاجتماعية ، و لهذا تتطلب عملية الإعداد العلمي للأخصائية الاجتماعية جانبين أساسين هما الجانب النظري والجانب التطبيقي ، ويتمثل الجانب النظري في القاعدة العلمية المتطورة والمعلومات والمعارف النظرية المستنيرة التي يتم اكتسابها للطالبات خلال فترة الدراسة حيث يتوفر الإعداد النظري من خلال دراسة مجموعة من المواد العامة التأسيسية ،

ودراسة مجموعة من المعارف والمواد المهنية الخاصة بالخدمة الاجتماعية وطرقها المهنية ، وأيضاً دراسة مجالاتها التي تمارس فيها مهنة الخدمة الاجتماعية ، ويمثل هذا الإطار النظري تكوين القاعدة العلمية المعرفية للطلاب والتي من المتوقع أن يتم توظيفها في الميدان ، وهنا يأتي دور وأهمية التدريب الميداني في إعداد الأخصائي الاجتماعي ، والتي يتبلور بصفة أساسية في إكسابها المهارات الفنية للعمل الميداني والشخصية المهنية عن طريق الاحتكاك الذهني من خلال الدراسة النظرية أولاً ، ثم المشرفين أثناء التدريب الميداني ،وذلك لتأهيلها للممارسة العملية والتطبيقية في المجالات المختلفة للخدمة الاجتماعية (رجب ، 1988 ، ص 10) .

وعلى الرغم من الأهمية البالغة للتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أكدت وأسفرت نتائجها على وجود العديد من الصعوبات التي تقلل من فاعلية التدريب الميداني وتحقيقه لأهداف الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجالات المختلفة ، وهذه الصعوبات ترتبط ارتباط وثيق بعناصر العملية التدريبية (مشرف الكلية – مشرف المؤسسة ، مؤسسة التدريب – طالب التدريب – برنامج التدريب) .ولقد اهتم الباحثون في هذا النطاق بتناول التدريب الميداني من خلال العديد من الجوانب نعرض منها على سبيل المثال وليس الحصر .

و بهذا فإن التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية عنصراً حيوياً في إعداد الطلاب و الطالبات لإعدادهم لممارسة المهنة على مستوى عالي من الكفاءة حيث تظهر هذه الأهمية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الهامة ، والتي تشمل إتاحة الفرصة أمام الطلبة لاكتساب وترجمة المعارف التي حصلوا عليها إلى ممارسات عملية وتطبيقية و إكسابهم المهارات الفنية للعمل الميداني والاتجاهات السلوكية التي تضمن نجاحه في عمله ، بالإضافة إلى إكسابهم عادات وقيم وأخلاقيات العمل المهني عن طريق الممارسة الميدانية ونمو الذات المهنية وتزويد الطلاب والطالبات بالخبرات الميدانية المرتبطة بالممارسة المهنية والتي ترتبط بعمليات الخدمة الاجتماعية .(مداح ، 1998 ، ص 63). وانطلاقاً مما سبق وما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة والتي أسفرت عن وجود صعوبات تواجه التدريب الميداني بقسم الخدمة الاجتماعية بكلية الآداب جامعة طرابلس ترتبط بعناصر العملية التدريبية و التي ترجع أساسا لعدم وجود لائحة إدارية لتنظيم عملية التدريب الميداني، مما ينعكس ذلك سلباً على سير العملية التدريبية من حيث أهداف التدريب الميداني وأهميته وخطة التدريب بالقسم ومدة التدريب المقررة وتوزيع الطلاب على مؤسسات التدريب وتحديد مسؤوليات مشرفي التدريب والعملية التقييمية للتدريب الميداني بشكل عام. وعدم وجود خطة عمل موحدة للتدريب الميداني مما يؤدى إلى سير العملية التدريبية داخل القسم بناء على اجتهادات شخصية وطرق تقليدية دون وجود خطة إشرافية ثابتة ومحددة تعين المشرفين على تحقيق الأهداف المرجوة، وحتى لا يحدث تضارب وازدواج في العملية التدريبية.

وبالتالي ستقوم الباحثة بمحاولة لإيجاد العلاقة الارتباطية ما بين المعايير العلمية للمشرف المؤسسي وإكساب المهارات المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية بقسم الخدمة الاجتماعية / كلية الآداب القاطع " ب " .

تساؤلات الدراسة

هل هناك علاقة ما بين المعايير العلمية للمشرف المؤسسي وإكساب المهارات المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية.؟

أهمية الدراسة

أن للتدريب الميداني أهمية خاصة لكل من المهنة والمشرفين والطلاب والمجتمع، التدريب هو النصف المكمل لتعلم الخدمة الاجتماعية فمن خلال التدريب نستطيع أن نخرج طلابا مؤهلين تأهيلا سليما يملكون الخبرة والمهارة وقادرين على ممارسة المهنة بكل كفاءة وفاعلية. أما عن أهمية المشرفين المؤسسات لعملية التدريب الميداني يساهم في تواصلهم وتعاونهم مع كليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالجامعات، واستفادتهم أو اكتسابهم لكل ما هو جديد في مجال التخصص، والاستفادة من جهود الطلاب في إنجاز بعض الأعمال والمهام. كما يتيح التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية فرصا لاكتساب المهارات والخبرات العملية الحقيقية من الميدان، وتحويل المعارف النظرية إلى مهارات يمكن من خلالها حل مشكلات العملاء والمجتمع بما يتفق مع ثقافاتهم وقيمهم. وأخيرا فإن التدريب يسهم في خدمة المجتمع من خلال دراسة المشكلات التي يواجهها دراسة علمية وتقديم الحلول المناسبة لها.

أهداف الدراسة

التعرف عن إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ما بين المعايير العلمية للمشرف المؤسسي وإكساب المهارات المهنية لطلاب الخدمة الاجتماعية.

حدود الدراسة

1 . الحدود البشرية:

اقتصرت حدود للدراسة على المشرفين المؤسسيين على طلاب التدريب الميداني بقسم الخدمة الاجتماعية.

2 . الحدود المكانية:

اقتصرت الحدود المكانية للدراسة هو المؤسسات التدريبية بقسم الخدمة الاجتماعية بكلية الآداب بجامعة طرابلس القاطع ب ، و تتمثل في المؤسسات التالية :

ـ دار رعاية الطفل ـ مركز رعاية وتأهيل الاطفال متعددي الإعاقة ـ دار الوفاء للعجزة والمسنين ـ مكتب الخدمات القضائية عين زارة + سوق الجمعة ـ مركز طليطلة للمعاقين ذهنيا ـ قسم التنمية الاجتماعية صندوق الضمان ـ قسم المؤسسات الاجتماعية صندوق الضمان ـ مدرسة الأمل للتعليم والتأهيل ـ قسم المعاش الأساسي الهيئة العامة لصندوق الضمان ـ منظمة حقوق أطفال الاورام ـ مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.

3. الحدود الزمنية:

يتمثل الحد الزمنى للدراسة في العام الجامعي 2017 /2018 ف

مصطلحات الدراسة

1. المعايير العلمية:

المعايير يُقصد بمفهوم المعايير مجموعة من المقاييس والقواعد المُنظِمة للقيام بالأشياء، وهي الخطوط العامة التي يرجع إليها أصحاب القرار والعاملين في المؤسسات والشركات على اختلاف موضوع عملها، حيث يُعتبر هذا المفهوم العريض شاملاً لمناحي الحياة، (درويش، 1998، ص 89)

2- التدريب الميداني:

يعرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية التدريب على أنه تدريب فني يتم في موضع العمل لاكتساب المتدرب مهارات عملية تمكنه من تأدية العمل على أحسن وجه. (درويش، 1998، ص 61)

3. مهارات الممارسة:

ترجمة كل من المعارف والقيم المهنية إلى أفعال وإجراءات توجه نحو إشباع حاجات العملاء ومساعدتهم على حل مشكلاتهم. (ماجد، 1986، ص 87)

4. المشرف المؤسسي:

هو الأخصائي الاجتماعي أو أحد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في إحدى المؤسسات الاجتماعية التي يتم التدريب فيها. ويتولى مسئولية إتاحة الفرصة التعليمية أمام الطلاب مع توجيههم بشكل مباشر لكل ما يؤدي إلى نموهم المهني خلال فترة تواجدهم في المؤسسة. فهو دليل الطلاب ورائدهم في فهم ظروف وأوضاع المؤسسة. ويساعدهم إلى طرق اكتساب المهارات ويتعرف على قدراتهم ويوجههم لاكتساب الخبرات المحققة لأهداف التدريب الميداني (مداح: 1998، ص 107).

5. طلاب الحدمة الاجتماعية (تعريف إجرائي):

هو كل شخص ينتمي لقسم الخدمة الاجتماعية بكلية الآداب من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها حتّى يستطيع ممارسة حياته العملية فيما بعد.

ثانيا الإطار النظري للدراسة

1 . التدريب الميداني:

مفهوم التدريب الميداني

بما إن التدريب هو "عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في المتدربين من ناحية اتجاهاتهم ومعلوماتهم وأدائهم ومهاراتهم وسلوكياتهم، بما يجعل مستوى الأداء لديهم أفضل مما هم عليه. (أبو النصر، 2008، ص261) وعليه فإن التدريب الميداني هو عملية إكساب الفرد مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بعمل لم يكن في استطاعته، وعلى هذا فإن نتاج التدريب هو حدوث تغير أفضل في الأداء. (عساف وحمدان ،2012، ص 50)

أهداف التدريب الميداني لإكساب الطالب مجموعة من الخبرات الميدانية أهمها:

. معرفة وفهم عميق بخدمات الرعاية الاجتماعية في المجتمع.

. المعرفة والإدراك بتأثير المشكلات المختلفة مثل سوء الأحوال السكنية، تفكك الأسرة، الأمراض العقلية، وأثره على الأفراد والأسر والمجتمعات.

. فهم وتكامل وتطبيق النظريات والمعرفة عملياً.

. الوعي والقدرة على تحليل قيم ومشاعره حول الأفراد والمشاكل التي تأتي إلى المؤسسة. تنمية المهارات والتكتيكات الخاصة بالممارسة في ميادين الرعاية الاجتماعية. (عاصى، 2010م ص60)

مزايا التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية:

- اكتساب الطالب الثقة في نفسه والقدرة على العمل دون الاعتماد على الآخرين.

- تدعيم احترام الطالب لنفسه واحترام الغير له.

- اكتساب الطالب لخبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسئوليات أكبر .

- اكتساب الطالب المرونة في حياته العملية.

- اكتساب الطالب الصفات التي تؤهله لشغل المناصب القيادية كما أن التدريب يمثل ميداناُ لممارسة العلاقات الإنسانية.

- تنمية النواحي السلوكية للطالب والعمل على صلاحية العمل ضمن المجموعة الأكبر .

7 - رفع الروح المعنوية للطالب نتيجة تزويد بالخبرات المختلفة. (حمزة وخليل، 1987، ص 185 . 186)

مبادئ التدريب الميداني

- يهتم التدريب بإعطاء الطلاب إطراء تصورية واضحة عن المبادئ والأسس التي يستطيع بها الطالب أن يمارس مهامه وأدواره بعيدا عن القيود التي تصنع الطالب في قولب جامدة.

- يركز برنامج التدريب على خلق روح المبادرة من جانب طلاب الخدمة الاجتماعية أثناء التدريب الميداني.

- ترتيب المعارف النظرية بحيث تتيح الفرصة أمام الطلاب لاستخدامها في حل المشكلات وتحليلها.

- الرغبة الصادقة والاهتمام الحقيقي من قبل الشخص الذي سوف يتم قبوله في التدريب.

- مناسبة التدريب الحاجات الفردية للمتدربين. (خضر، 1996.، ص204 ،206)

2. المهارة المهنية

تعريف المهارة المهنية

المهارة المهنية تعني الأنشطة التي تشكل الاخصائي الاجتماعي الفنان الخلاق، فالفن المهني هو " المقدرة والمهارة على استخدام وتطبيق المعرفة المهنة، فكما أن تكوين المعرفة العلمية هو علم الخدمة الاجتماعية، فإن استخدام المعرفة هو فن الخدمة الاجتماعية

وعلى ذلك فمهارة الاخصائي الاجتماعي هي "قدرته على التطبيق الفعلي لأهداف المهنة وتأثيره على الاخرين من خلال مجموعة من القدرات"(عبد العال ،1990، ص 130)

طرق اكتساب المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية

تكتسب المهارة عن طريق:

. التعليم والتدريب العملي.

. الممارسة المنظمة والخبرة.

كذلك يساعد الفهم والتكرار في الممارسة والتوجيه والتشجيع والقدوة الحسنة على اكتساب المهارات المهنية. (صادق، 1996، ص 213)

خصائص المهارات المهنية

تتميز المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية بما يلي:

. تجمع بين القدرات الخاصة والموروثة.

. التغير والتطور.

. لكل مهارة خصوصية تحتاجها لاكتساب معارف محددة ترتبط بها وتؤدي إليها بشكل أو اخر.

. الاستمرارية في عملية التدريب.

. القابلية للقياس الكمي والكيفي وهي تقاس من خلال الاداء (التميز والجودة والسرعة).

. وسيلة للتشجيع على الخلق والابداع. (منقريوس 1991، ص 293 . 294)

ثالثا الدراسات السابقة

دراسة فاطمة جمعة الناكوع بعنوان " البناء المعرفي للخدمة الاجتماعية وعلاقته بجودة التدريب الميداني "، وكانت تهدف إلى:

. التعرف على العلاقة بين كفاءة الاخصائي الاجتماعي وجودة التدريب الميداني.

. الكشف عن علاقة البناء المعرفي بجودة التدريب الميداني.

استخدمت الباحثة منهج تحليل المضمون وكان مجتمع هذه الدراسة شامل لجميع عناصر ومفردات المجتمع الاصلي، والذي يتكون من:

. المشرفين الأكاديميين بلغ عددهم 56 عضوا.

. المشرف المؤسسي بلغ عددهم 12 اخصائي واخصائية.

. طلبة التدريب الميداني بجامعة طرابلس بلغ عددهم (33) طالب وطالبة.

وتوصلت الباحثة للنتائج التالية:

. عدم تطوير المقررات الدراسية وأساليب تعليم الخدمة الاجتماعية.

. إن البناء المعرفي لم يترجم إلى افعال سلوكية بشكل متكامل.

. عدم اعتماد معايير مقننة وواضحة لكل آليات العلمية التعليمية للخدمة الاجتماعية.

. اهمال عمليتي التقييم والتقويم الدوري لمجريات العلمية التعليمية للخدمة الاجتماعية.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاهتمام بموضوع التدريب الميداني ومحاولة للوصول الى قاعدة معرفية تقوم عليها عملية التدريب الميداني، ولكن نقاط الاختلاف بينهما تكمن في ان هذه الدراسة هدفت للوصول الى

القاعدة المعرفية للخدمة الاجتماعية وعلاقته بجودة التدريب الميداني، وإن البحث الحالي يسعى للوصول إلى معايير للمشرف المؤسسي في عملية التدريب الميداني.

دراسة فائزة سالم فرج فريفة بعنوان " معايير ومؤشرات التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية في ضوء الجودة الشاملة بالمجتمع الليبي " والتي تهدف إلى:

التعرف على معايير ومؤشرات الجودة الشاملة للإشراف على التدريب الميداني.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام طريقة المسح الاجتماعي، نتائج الدراسة:

- النتائج المرتبطة بخبرات المشرفين عينة الدراسة:

أ- كشفت نتائج الدراسة أن معظم المشرفين لديهم خبره في مجال الأشراف أكثر من 15 سنة.

ب- كشفت نتائج الدراسة أن معظم المشرفين حاصلون على دورات تدريبية، ومعظم هذه الدورات كان موضوعها التدريب الميداني.

ج- كشفت نتائج الدراسة أن معظم المشرفين الحاصلون على دورات تدريبية قد حققوا استفادة كاملة من هذه الدورات.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية بأنهما ركزا على جميع عناصر التدريب الميداني دون استثناء.

وتختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية بأنها ركزت على معايير ومؤشرات الجودة في عناصر عملية التدريب الميداني، وإن الدراسة الحالية ركزت على كيفية دعم عناصر التدريب الميداني لقيم والمهارات المهنية اللازمة لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية.

رابعا الاجراءات الميدانية

ستعرض الباحثة وصفا لإجراءات الدراسة الميدانية على النحو التالي:

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة على منهج المسح الاجتماعي كمدخل منهجي له باعتباره من أكثر المناهج استخداماً في بحوث الخدمة الاجتماعية، لأنه طريقة من طرق البحث الاجتماعي يتم فيها تطبيق خطوات المنهج العلمي تطبيقا عمليا على دراسة ظاهرة او مشكلة اجتماعية او أوضاع اجتماعية معينة سائدة في منطقه جغرافية بحيث نحصل على كافة المعلومات التي تصور مختلف جوانب الظاهرة المدروسة وبعد تصنيف وتحليل البيانات يمكن الاستفادة منها في الاغراض العلمية. (عبيد، 1995، ص 62.)

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من كل الاخصائيين الاجتماعيين المشرفين على طلاب الخدمة الاجتماعية بجامعة طرابلس بدون استثناء والبالغ عددهم 97 اخصائي اجتماعي.

أداة الدراسة

وصولا لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة استمارة الاستبيان لتحديد المعايير العلمية لمشرفي طلاب الخدمة الاجتماعية بالمؤسسات التدريبية.

صدق الاستبيان:

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين تألفت من 4 متخصصين في مجالي الخدمة الاجتماعية وعلم النفس وأسماء المحكمين (د. خيرية الجعط، د. عبد الحفيظ الغزيوى، د. المهدي علوان، د. أحمد إضبيعة)، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية

2- صدق المقياس:

الاتساق الداخلي

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إلية هذه الفقرة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور نفسه.

نتائج الاتساق الداخلي

جدول (1) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور

ت	العبارة	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
1	المعرفة بمستويات الممارسة المهنية في كل مجال من مجالات للخدمة الاجتماعية	97	.543	.000
2	الإلمام بالنظريات الحديثة والاتجاهات والمداخل	97	.141	.040
3	إدراك احتياجات ومشكلات الطلاب المتدربين	97	.631	.000
4	الاطلاع على الموارد المتاحة بالمؤسسة	97	.356	.000
5	المعرفة باستراتيجيات التدخل المهني	97	.375	.000
6	مساعدة الطالب على اكتساب المعارف المرتبطة بمجال تدريبه	97	.289	.000
7	توجيه الطالب وتعليمه الأسس المهنية للتعامل مع الاتساق المختلفة	97	.411	.000
8	مساعدة الطالب على اكتساب المهارات المرتبطة بمجال تدريبه	97	.550	.000
9	مساعدة الطلاب على استخدام قدراتهم وإمكاناتهم وتوظيفها بطريقة مثلى	97	.499	.000
10	الحرص على تحسين جودة أداء الطلاب خلال التدريب بشكل مستمر	97	.275	.000
11	العمل على تدليل أي عقبات تحول دون نجاح برنامج التدريب بالمؤسسة	97	.556	.000
12	الاهتمام بالممارسة العملية أمام الطلاب	97	.480	.000
13	الاهتمام بمشاركة الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم	97	.320	.000
14	قبول الطلاب بمختلف خصائصهم الجسمية والعقلية والاجتماعية	97	.487	.000
15	احترام شخصية الطالب وقدراته	97	.572	.000
16	توجيه الطلاب ومساعدتهم فى حل مشكلاتهم	97	.527	.000
17	تشجيع التفاعلات الإيجابية بين الطلاب	97	.555	.000
18	دعم قيم التعاون بين طلاب التدريب الميداني	97	.425	.000
19	تشجيع إنجازات الطلاب وإسهاماتهم دون تمييز	97	.400	.000
20	الالتزام باحترام الفروق الفردية بين الطلاب	97	.545	.000
21	حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بالتدريب الميداني	97	.499	.000
22	اجراء البحوث والدراسات ذات العلاقة بمشاكل التدريب الميداني	97	.404	.000

23	حضور الدورات التدريبية المرتبطة بالإشراف على التدريب الميداني	97	.457	.000
24	مواكبة ما يستجد من معلومات تتعلق بالإشراف على التدريب الميداني	97	.435	.000
25	تبادل الخبرات مع زملائه وموجهي التدريب الميداني	97	.598	.000
26	تقييم الافعال والممارسات الإشرافية للارتقاء بمستوى الاداء المهني	97	.536	.000
❖ . الارتباط دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 = α				

يوضح جدول (1) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوي معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

حيث أن الدلالة الاحصائية كانت قيمتها (0.00) مما يدل على التجانس التام بين عبارات المحور المعايير المتعلقة بالإشراف على التدريب الميداني التي تم استنتاجها من خلال دراسة ما تتضمنه متطلبات عناصر التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية، وهذا ما اكده معامل ارتباط بيرسون مما يعني أن عبارات هذا المحور صادقة لقياس إجابات المبحوثين عن المعايير العلمية للإشراف بقسم الخدمة الاجتماعية المتعلقة بالتدريب الميداني والتي من دورها أن تكسب المهارات المهنية لممارسة المهنة.

ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

ولقد تم اتباع القياس الإحصائي لمعرفة ثبات أداة القياس (الاستبانة)، وذلك من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وتكون الاستبانة ذات ثبات ضعيف إذا كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ أقل من 60٪، ومقبولة إذا كانت هذه القيمة ضمن الفترة (من 60٪ او أقل من 70٪)، وجيد إذا كانت هذه القيمة ضمن الفترة (من 70٪ او أقل من 80٪)، أما إذا كانت هذه القيمة أكبر من او يساوي 80٪ فيشير ذلك الى أن الاستبانة تكون ذات ثبات ممتاز، وكلما اقترب المقياس من 100٪ تعتبر النتائج الخاصة بالاختبار أفضل.

أما فيما يتعلق بثبات أداة هذه الدراسة (الاستبانة) فقد تم احتساب معامل ألفا كرونباخ لمحور الدراسة، ويوضح الجدول (2) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحور الدراسة.

جدول رقم (2) لقيم معاملات ألفا كرونباخ لمحور الدراسة.

ر.م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المعايير المتعلقة بالإشراف على التدريب الميداني	26	٪ 84.7

المعالجة الإحصائية للدراسة:

يقتصر دور الوسائل الاحصائية على توفير المؤشرات المبدئية التي تساعد الباحث في العثور على إجابات عن أسئلة تتصل ببيانات يمكن التعبير عنها بصيغة كمية (قصاص، 2007، ص 15.).

اعتمدت الباحثة برمجية Spss في إدخال المعلومات وطرق معالجتها وإظهار الرسوم البيانية واستخدام الاختبارات الإحصائية، ولقد تم إعطاء إجابات الاستبيان الدرجات التالية:

1. موجودة ويتم التعامل بها (3) درجات.

2. موجودة ولا يتم التعامل بها (2) درجتان.

3. غير موجودة (1) درجة واحدة.

وليتم إجراء المعالجات الاحصائية ومن تم قراءتها، تم تفريغ البيانات باستخدام برنامج Spss، وتم استخدام المعاملات الاحصائية التالية:

1. اختبار ألفا كرونباخ: هو معامل مقياس أو مؤشر لثبات الاختبار (بطارية الاختبار، الاستبانة، الاستبيان) تعتبر المصداقية والثبات من أهم الموضوعات التي تهم الباحثين من حيث تأثيرها البالغ في أهمية نتائج الدراسة وقدرته على تعميم النتائج. وترتبط المصداقية والثبات بالأدوات المستخدمة في الدراسة ومدى قدرتها على قياس المراد قياسه ومدى دقة القراءات المأخوذة من تلك الأدوات.

2 - معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط. يستخدم هذا الاختبار لدراسة العلاقة بين المتغيرات في حالة البيانات اللامعلمية. (الهواري، 1999، ص 65.)

خامسا تحليل نتائج وتفسيرها

يتناول عرض وتحليل النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال تطبيق استبانة الدراسة.

جدول رقم (3) يوضح علاقة المعايير المتعلقة بالإشراف على التدريب الميداني بالمهارات المهنية اللازمة للممارسة

ت	العبارات	معامل الارتباط بيرسون	الدالة	العدد
1	المعرفة بمستويات الممارسة المهنية في كل مجال من مجالات للخدمة الاجتماعية	.162	.009	97
2	الإلمام بالنظريات الحديثة والاتجاهات والمداخل	.293	.000	97
3	إدراك احتياجات ومشكلات الطلاب المتدربين	-.071	.150	97
4	الاطلاع على الموارد المتاحة بالمؤسسة	.031	.325	97
5	المعرفة باستراتيجيات التدخل المهني	.212	.001	97
6	مساعدة الطالب على اكتساب المعارف المرتبطة بمجال تدريبه	.317	.000	97
7	توجيه الطالب وتعليمه الأسس المهنية للتعامل مع الاتساق المختلفة	.022	.373	97
8	مساعدة الطالب على اكتساب المهارات المرتبطة بمجال تدريبه	.290	.000	97
9	مساعدة الطلاب على استخدام قدراتهم وإمكاناتهم وتوظيفها بطريقة مثلى	.031	.328	97
10	الحرص على تحسين جودة أداء الطلاب خلال التدريب بشكل مستمر	.045	.255	97
11	العمل على تدليل أي عقبات تحول دون نجاح برنامج التدريب بالمؤسسة	-.069	.159	97
12	الاهتمام بالممارسة العملية أمام الطلاب	-.046	.250	97
13	الاهتمام بمشاركة الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم	.019	.390	97
14	قبول الطلاب بمختلف خصائصهم الجسمية والعقلية والاجتماعية	.192	.002	97
15	احترام شخصية الطالب وقدراته	.293	.000	97
16	توجيه الطلاب ومساعدتهم فى حل مشكلاتهم	.195	.002	97
17	تشجيع التفاعلات الإيجابية بين الطلاب	.201	.002	97
18	دعم قيم التعاون بين طلاب التدريب الميداني	.381	.000	97
19	تشجيع إنجازات الطلاب وإسهاماتهم دون تمييز	.078	.127	97
20	الالتزام باحترام الفروق الفردية بين الطلاب	.183	.004	97

21	حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بالتدريب الميداني	.291	.000	97
22	اجراء البحوث والدراسات ذات العلاقة بمشاكل التدريب الميداني	.315	.000	97
23	حضور الدورات التدريبية المرتبطة بالإشراف على التدريب الميداني	.042	.270	97
24	مواكبة ما يستجد من معلومات تتعلق بالإشراف على التدريب الميداني	.135	.024	97
25	تبادل الخبرات مع زملائه وموجهي التدريب الميداني	.221	.001	97
26	تقييم الافعال والممارسات الإشرافية للارتقاء بمستوى الاداء المهني	.088	.100	97

.**الارتباط كبير عند مستوى 0.01

.*الارتباط معنوي عند مستوى 0.05

يوضح الجدول السابق علاقة المعايير المتعلقة بالإشراف على التدريب الميداني بالمهارات المهنية اللازمة للممارسة، وأن الارتباط معنوي عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن المعايير المتعلقة بالإشراف على التدريب الميداني علاقة قوية في إكساب طلاب التدريب الميداني المهارات اللازمة التي يحتاجها للممارسة المهنية، فنلاحظ أن العلاقة طردية كبيرة بين العبارات التالية بالمهارات المهنية اللازمة للممارسة، هي:

1. الإلمام بالنظريات الحديثة والاتجاهات والمداخل.
2. المعرفة باستراتيجيات التدخل المهني.
3. مساعدة الطالب على اكتساب المعارف المرتبطة بمجال تدريبه.
4. مساعدة الطالب على اكتساب المهارات المرتبطة بمجال تدريبه.
5. قبول الطلاب بمختلف خصائصهم الجسمية والعقلية والاجتماعية.
6. احترام شخصية الطالب وقدراته.
7. توجيه الطلاب ومساعدتهم فى حل مشكلاتهم.
8. تشجيع التفاعلات الإيجابية بين الطلاب.
9. دعم قيم التعاون بين طلاب التدريب الميداني.
10. الالتزام باحترام الفروق الفردية بين الطلاب.
11. حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بالتدريب الميداني.
12. اجراء البحوث والدراسات ذات العلاقة بمشاكل التدريب الميداني.
13. تبادل الخبرات مع زملائه وموجهي التدريب الميداني.

أما باقي العبارات فهي ذات علاقة معنوية طردية باستثناء العبارات التالية:

1. إدراك احتياجات ومشكلات الطلاب المتدربين.
2. العمل على تدليل أي عقبات تحول دون نجاح برنامج التدريب بالمؤسسة.

3. الاهتمام بالممارسة العملية أمام الطلاب.

فهي عبارات ذات علاقة معنوية عكسية بالمهارات المهنية اللازمة للممارسة

سادسا نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى أن المعايير التالية هي التي تزيد من إكساب الطلاب للمهارات المهنية اللازمة للممارسة المهنية، والتي تتمثل في:

1. الإلمام بالنظريات الحديثة والاتجاهات والمداخل.
2. المعرفة باستراتيجيات التدخل المهني.
3. مساعدة الطالب على اكتساب المعارف المرتبطة بمجال تدريبه.
4. مساعدة الطالب على اكتساب المهارات المرتبطة بمجال تدريبه.
5. قبول الطلاب بمختلف خصائصهم الجسمية والعقلية والاجتماعية.
6. احترام شخصية الطالب وقدراته.
7. توجيه الطلاب ومساعدتهم في حل مشكلاتهم.
8. تشجيع التفاعلات الإيجابية بين الطلاب.
9. دعم قيم التعاون بين طلاب التدريب الميداني.
10. الالتزام باحترام الفروق الفردية بين الطلاب.
11. حضور المؤتمرات والندوات المرتبطة بالتدريب الميداني.
12. اجراء البحوث والدراسات ذات العلاقة بمشاكل التدريب الميداني.
13. تبادل الخبرات مع زملائه وموجهي التدريب الميداني.

سابعا توصيات الدراسة

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

1. اشتراك المشرفين المؤسسين في دورات وورش عمل لاكتساب ما هو حديث في مجال التدريب الميداني.

2 . تشجيع المشرفين المؤسسيين على ممارسة دورهم على أكمل وجه لما له من اهمية في إكساب الطلاب المهارات المهنية اللازمة لممارسة مهنتهم.

ثامنا مقترحات الدراسة

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

1 . اجراء دراسة عن المعايير العلمية للمنهجية وعلاقتها بالتدريب الميداني لإكساب الطلاب المهارات المهنية اللازمة للممارسة المهنية.

2 . اجراء دراسة عن المعايير العلمية للطلاب وعلاقتها بالتدريب الميداني لإكساب الطلاب المهارات المهنية اللازمة للممارسة المهنية.

3 . اجراء دراسة عن المعايير العلمية للمؤسسة وعلاقتها بالتدريب الميداني لإكساب الطلاب المهارات المهنية اللازمة للممارسة المهنية.

تاسعا المراجع

1 . ابراهيم بيومي مرعي ومحمد حسين البغدادي، ب ت، الجماعات في الخدمة الاجتماعية. الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

2 . إبراهيم عبد الرحيم رجب ،1988، أساسيات التدريب الميداني، القاهرة، مكتبة وهبة.

3 . حامد ماجد، 1986، دراسات في علم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

4 . طلال يوسف حسن مداح، 1998، مدى اكتساب طالبات الخدمة الاجتماعية لمهارات الممارسة المهنية من التدريب الميداني، السعودية، الرياض، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، قسم الدراسات الاجتماعية – الخدمة الاجتماعية.

5 . عبد الحكيم رضا عبد العال، 1990، الخدمة الاجتماعية المعاصرة، القاهرة، دار النهضة العربية.

6 . عبد العزيز قاسم محارب، 2011، التنمية المستديمة فى ظل تحديات الواقع من منظور إسلامي. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

7 . عبد المعطى محمد عساف ويعقوب حمدان، 2012، التدريب وتنمية الموارد البشرية الأسس والعمليات، الطبعة 1، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع.

8 . لويس كوهين، لورنس مانيون، ترجمة كوثر جاله، وليم عبيد، 1995، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.

9 . مدحت محمد أبو النصر، 2008، الاتجاهات المعاصرة في ممارسة الخدمة الاجتماعية الوقائية، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

10 . مختار حمزة ورسمية علي خليل، 1987، السلوك الإداري، جدة، دار المجمع العلمي.

11 . محمد خضر، 1996الإشراف والتقويم في طريقة العمل مع الجماعات، مالطا، الجا .

12 . محمد محمود مصطفى، 1998، التدريب العملي لطلاب الخدمة الاجتماعية، المضمون- الواقع – المستقبل. القاهرة، مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.

13 . محمود صادق، 1996، مقومات مهنة الخدمة الاجتماعية. القاهرة، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية.

14 . ميشيل مان" ترجمة عادل محتار الهواري"، 1999، موسوعة العلوم الاجتماعية، مصر، دار المعرفة الجديدة.

15 . مهدي محمد قصاص، 2007، مبادئ الاحصاء القياس الاجتماعي. المنصورة، دار المعرفة الجامعية.

16 . فائزة سالم فريفة، 2015، " معايير ومؤشرات التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية في ضوء الجودة الشاملة – دراسة مطبقة بقسم الخدمة الاجتماعية جامعة طرابلس "، جامعة الاسكندرية، معهد العلوم الاجتماعية.

17 . فاطمة جمعة الناكوع، 2015، " البناء المعرفي للخدمة الاجتماعية وعلاقته بجودة التدريب الميداني " قسم الخدمة الاجتماعية – جامعة طرابلس، رسالة دكتوراه غير منشورة.

18 . نصيف فهمي منقريوس، 1991، " مهارات الممارسة المهنية "، في المؤتمر العلمي الخامس، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية.

19 . يحيى حسن درويش، 1998، معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية. القاهرة، دار نوبا للطباعة،

أسس بناء المنهج

أ. عواطف سالم الجعكي

عضو هيئة تدريس بكلية الآداب سوق الجمعة / ترهونة. بقسم علم النفس

مقدمة الدراسة

يقصد بأسس المنهج المدرسي تلك المقومات أو الركائز الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عملية تخطيط المنهج المدرسي أو بنائه. وغالباً ما يكتب النجاح أو الفشل للمنهج المدرسي بمقدار مراعاة المخططين لهذه الأسس أثناء التخطيط. ولذا يبذل مخططو المناهج جهودا كبيرة في سبيل أخذ هده الأسس بالحسبان عند تصميم المناهج أو تقويمها أو تعديلها أو تطويرها.

ويتفق معظم المربين على أنه لن يكتب لأي منهج مدرسي النجاح إذا لم يطلع المخططون جيدا على فلسفة المجتمع، وإذا لم يتأكدوا من قدرات التلاميذ الذين تبني لهم المناهج وحاجاتهم واهتماما وميولهم، وإذا لم يدركوا طبيعة المعرفة الضرورية كل منهج من المناهج.

. وتتمثل هذه الأسس في الأتي:.

1. **الأسس الفلسفية** 2**الاسس الاجتماعية** 3. **الأسس النفسية**
4. **الأسس المعرفية**

مشكلة الدراسة:.

تستند مشكلة الدراسة في معرفة أسس بناء المنهج الذي يواكب التطور في العصر الحالي عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجيا.

أهمية الدراسة:.

تكمن أهمية الدراسة في حاجتنا إلى بناء منهجاً معاصراً يواكب التقدم العلمي التكنولوجي ويعود على الفرد والمجتمع بنتائج تحقق تقدمه في كافة المجالات.

أهداف الدراسة:.

تهدف الدراسة إلى معرفة أهم الأسس التي يبنى عليها المنهج لمساعدة المتعلمين والمهتمين بالإلمام بالمفاهيم وأسس المناهج التربوية الهادفة ومدى أهميتها في المجتمع وتطوره.

حدود الدراسة:.

تتناول هذه الدراسة أسس بناء المناهج وهذه الأسس هي:.

الأسس الفلسفية، والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية، والأسس المعرفية.

منهج الدراسة:.

هو المنهج الوصفي التحليلي وذلك بالرجوع إلى الأدب المنشور واستخلاص مجموعة من الحقائق والمعلومات.

مصطلحات الدراسة:.

المنهج:.

هو مجموعة من المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها (سعادة، عبد الله: 1990، ص 182)

المنهج:.

هو وثيقة تربوية مكتوبة تضم مجموعة المعارف والخبرات التي سيتعلمها التلاميذ بتخطيط المدرسة وتحت إشرافها (زياد: 1985، ص 163)

وتعرف الباحثة المنهج:.

بأنه مادة دراسية يشترك في وضعها مجموعة من المتخصصين ويعمل المعلم على تدريسها للطلاب لتحقيق الأهداف المرجوة.

أسس المناهج:.

هي كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ. (هندي. عليان: 1999، ص 27)

وتتمثل أسس بناء المنهجي في الأتي: -

أولا: الأسس الفلسفية:.

تساعد الأسس الفلسفية واضعي المنهج ومخططيه على أن يرسموه ضمن إطارها وفي ضوئها.

وتعرف الفلسفة بأنها "عبارة عن الإطار العام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان وحول العالم الذي يعيش فيه، والتي توجه عملية تربية هذا الإنسان وتوحدها وتحدد أهدافها ومناشطها" (الطيب: 1999، ص 142).

بعض الفلسفات التربوية التي تأثر بها مخططو المناهج في صياغتهم للمنهج:.

1. الفلسفة الدائمة أو الأبدية:.

نادى أصحابها بدراسة كتب التراث القديمة، وكانت أهم غاياتها وأهدافها غرس الأفكار المنطقية وتحليلها وحفظ ذلك التراث وفهمه.

2. الفلسفة الأساسية:.

وهذه الفلسفة تسيطر على أصحابها وعلى مناهجها دراسة المواد الدراسية الأساسية التي نظمت للطلاب على أساس منطقي، بحيث أنهم إذا حصلوها وأتقنوها وصلوا إلى التفوق العلمي المنشود.

3. الفلسفة التجريدية:.

تهتم وتركز على حل المشكلات على أساس موحد ومكثف من خلال الحوار الحر والتفاعل البناء بين التلاميذ وتنمية المهارات عن طريق استخدام كل المصادر المتاحة لجمع المعلومات في المدرسة.

4. الفلسفة الإصلاحية:.

تهتم بالمشكلات الاجتماعية للتلاميذ وتقدم لهم البرامج الإصلاحية التي يمارسون نشاطهم خلالها وتساعدهم على حل تلك المشكلات.

5. الفلسفة الواقعية:.

وهي تقوم على الاعتقاد في حقيقة المادة فكل ما هو موجود في العالم الخارجي ليس مجرد أفكار في عقول الأفراد بل هي موجودة في الحقيقة مستقلة عن العقل (فضل: 499، ص 37)

6. الفلسفة الوجودية:.

وهي التي تؤكد حرية الإنسان وتحرره من كل قيد اجتماعي بحيث يتعلم ما يشاء أنواع النشاط التي يرغب فيها غير محكوم لضوابط اجتماعية (مرسي، 1984، ص197).

علاقة الفلسفة بالتربية:.

علاقة الفلسفة بالتربية وثيقة ومتبادلة فالتربية هي الجانب التطبيقي والفعال للفلسفة عن طريق تأكيد مبادئها وغرسها لدى الناشئة وتربيتهم بأسلوب تتشكل فيه شخصيتهم تشكيلاً يتفق والمبادئ الفلسفية ، فمعظم المشكلات التربوية هي في أساسها مشكلات فلسفية ، كما أن إيجاد أساسيات تربوية جديدة يتم بالنظر في المشكلات الفلسفية العامة مثل طبيعة الإنسان ، فالتربية بتعاملها مع الفرد والمجتمع لابد أن تبني عملها على معرفة حقه ونظرة واضحة لطبيعة الفرد والمجتمع وما يخضعان له من مؤثرات واتجاهات ، وعلى المجتمع أن يفاضل بينهما وهذا يقوم على أساس علمي مبنى على النقد وتحليل الأوضاع والاتجاهات السائدة ، والفلسفة هي التي تقوم بعملية التحليل والنقد ثم الاختيار للقيم ويأتي بعد ذلك عمل التربية في ترجمة هذه القيم إلى عادات ومهارات .

فالفلسفة والتربية تشتركان في الموضوع وتختلفان في الوسائل لذلك فإنهما في علاقة تفاعل مستمر حيث إن الفلسفة في حاجة إلى التربية كي تؤكد دورها كوسيلة تقوم بترجمة ذلك في شكل عمل تربوي، والتربية في عملها لا يمكنها السير بلا أهداف محددة والتي يتم وضعها وفق أسس فلسفية تستند على اتجاه محدد وواضح، والتربية لا يمكن أن تنمو وتكتمل وتتواءم في ميدان التطور ما لم تستند إلى فكر فلسفي يغديها بالخبرة والابتكار والإبداع في عالم يسابق العلم ومنجزاته وتطلعاته. (فضل ،1999: ص 130-131).

الأسس الفلسفية للمنهج المدرسي:.

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق من فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالاً وثيقاً وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً.

وبما أن فلسفة المجتمع هي ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة.

وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها (هندي، عليان: 1999، ص 31)

الخبرة أساس الفلسفية الحديثة:.

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس للفلسفات لكلاً منها رأيها في بناء المنهج الدراسي، من هذه المدارس المثالية والواقعية والتجريبية ويمكن تقسيمها إلى قسمين:

المدرسة التقليدية:.

تتركز التربية فيها على المعرفة ويتم اكتسابها بمذاكرة الدروس وحفظها والامتحان فيها والطريقة ثابتة وكذلك المحتوى لأن أهداف التلاميذ محددة مسبقاً من قبل المدرس والخبير، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ معدومة لأن القيم والوسائل اعتبرت من وجهة نظر هذه المدرسة صادقه بالنسبة للجميع.

ومن وجهة النظر التقليدية أيضاً أن يوجه المعلم جهده كله لنقل المعرفة للتلميذ وضبطه والسيطرة عليه، والمدرس التقليدي على هذا أكثر ميلاً للجمود في النظر والتنظيم واقل ميلاً إلى المرونة في العملية التعليمية، ولأن المواقف التعليمية تعوزها الحماسة في الموقف التعليمي قد يحتاج إلى معارض أو تلفزيون تعليمي أو آلات أو مصادر إنسانية أخرى، ولكن الاعتماد على الكتب والدروس لا يسمح إلا بقليل من المناقشة الحرة، والابتكار.

المدرسة التقديمية:.

أما المدرسة التقديمية فقد تجمعت أفكارها حول التجريب والخبرة منذ أيام "هيراقليطس" (475.535ف.م) ولكن هذا الاتجاه نما وتطور في العصر الحديث في أمريكا على يد كلاً من "وليم جيمس وجون ديوي" وهناك اسمان للتقديمية هما : البر جماتية والتجريبية ، فالتقديمية البر جماتية ارتبطت بما هو واقع ونظرت إلى التغير على انه الواقع البعيد ، والتربية من وجهة النظر هذه عملية مستمرة وعلى التربويون أن يعدلوا من سياستهم وطرقهم ومحتوى ما يقدمه على ضوء التغيرات الحادثة في البيئة والواقع وعلى ضوء المعرفة المتجددة وللفلسفة التقديمية مبادئ تتصل بالنمو من أهمها :

1. ينبغي أن يتصل النشاط في التربية بنمو الأطفال.

2. ينبغي أن يتصل التنظيم بحل المشكلات أكثر مما يتصل بحفظ المادة، لأن الناس يتناولون الحياة أفضل حينما يستطيعون أن يقسموها إلى مشاكل خاصة.

3. ينبغي أن ينظر إلى تربية على أنها الحياة نفسها لا على أنها إعداد للحياة ومغزى هذا إن الحياة عملية مستمرة.

4. ينبغي أن يتغير دور المدرس من ناقل للمعلومات إلى موجه ومرشد، بينما يتعلم الطفل بنفسه طبقا لحاجاته الخاصة وميوله.

5. ينبغي أن يساعد المدرس على ترقية التعاون بدلاً من التناقض، لأن الأفراد يحصلون أكثر حينما يعملون كجماعة.

6. تتضمن التربية والديمقراطية كلاً منها الآخر وعلى هذا ينبغي أن تدار المدارس على أساس من مراعاة الديمقراطية. (عبد الموجود، وآخرون :1982، ص27)

ثانيا: . الأسس الاجتماعية: .

مفهوم الأسس الاجتماعية: .

هي القوى الاجتماعية المؤثرة في بناء المنهج وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يهدف إلى تحقيقها. (هندي، عليان: 1982، ص 89)

النظم الاجتماعية وعلاقتها بالمنهج: .

تتبلور هذه العلاقة في ضرورة اهتمامه بتوضيح دور النظم الاجتماعية وأهميتها في الحياة. مع تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين لاحترام هذه الأنظمة والسير في ضوئها ولابد للمنهج أن يبين للمتعلمين أن لهذه النظم الأهمية البالغة في تنظيم حياة الناس بعيداً عن العشوائية والارتجالية وتسهيلاً لأمور حياتهم وأن يبين الوظائف العديدة للنظم الاجتماعية (سعادة، إبراهيم: 1999، ص 135).

المنهج ومشكلات المجتمع: .

قد قامت مناهج حديثة تدور حول حاجات الدارسين ومشكلات حياتهم، كما استخدمت طرق حديثة تدور حول تقديم المناهج في صورة مشكلات.

وأن المشكلة من وجهة نظر التلاميذ قد تختلف عنها من وجهة نظر المعلم أو المتخصص، لذلك فإن مناهج المشكلات لابد أن تقوم على أساس دراسة عملية لحاجات التلاميذ وتهيئة الظروف أمام التلاميذ للتفكير وتنمية قدراتهم الابتكارية.

وقيام المناهج على أساس المشكلات يدرب التلاميذ على مواجهة مشكلات الحياة والطرق المناسبة لحلها، كما يقضي على التوترات التي تصاحب المشكلات وما قد يترتب عليها من أمراض وانحرافات عند إهمالها.

دور المنهج في حل المشكلات:.

1 . أن تكون حساسة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وعلى اتصال وثيق بها. وذلك يقتضي مرونة في تخطيط المنهج وحرية في التصرف أثناء تنفيذه.

2 . أن تناقش المشكلات التي تواجه مجتمعنا مناقشة موضوعية قائمة على أساس من التفكير العلمي السليم.

3 . أن تتعاون مع وسائل الإعلام والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في غرس الاتجاهات السليمة التي تقتضيها مرحلة التطور الحالية.

4 . أن تأخذ في اعتبارها إعداد المواطنين للميادين الإنتاجية التي تتضمنها خطة التنمية الاقتصادية. (سمعان، رشدي :1982، ص89)

المنهج وخصائص الثقافة:.

1 . إنسانية: . أي خاصة بالإنسان ومن واجب المنهج أن يهتم بتنمية الخصائص والصفات التي يتميز بها الإنسان ويتم ذلك بمساعدة التلاميذ على التفكير السليم وعلى تنمية قدراتهم واستعداداتهم الخاصة بهم.

2 . مكتسبة: . فالإنسان يعيش الثقافة ويتعلمها، فمن واجب التربية أن تختار ما يناسب التلاميذ في كل مرحلة وأن تحسن تقديمه إليهم ما كشفت عنه الدراسات العلمية من قوانين التعلم تحقيقاً لأهداف التربية.

3 . عناصر الثقافة في تفاعل عضوي مستمر: .

تتجه المناهج الحديثة إلى الأخذ بمبدأ الترابط والتكامل والوحدة في مجال المناهج حتى تقترب المدرسة في أسلوبها من الحياة، وتهتدي بنضرة التلاميذ إلى الأمور وهي نظرة تتسم بالكلية والتكامل (سرحان، كامل: 1995، ص 62)

4. متغيرة: . تمتاز الثقافة بأنها في نمو مستمر وتغير دائم وعلى المنهج أن يتطور ويتغير باستمرار ليساير تطور الثقافة وحاجتها.

5 . متكاملة: . وتعني وجود قدر من التكامل والانسجام بين عناصر الثقافة المختلفة بحيث إذا انعدم هذا التكامل سبب اضطراباً للفرد وفقد المجتمع تماسكه.

وينبغي على المنهج أن يكون متكاملا في محتواه وعناصره وشموله حتى يحقق تكامل الثقافة.

عناصر الثقافة وعلاقتها بالمنهج: .

1 . العموميات: . هي ذلك الجزء من الثقافة التي يشترك فيها معظم أبناء المجتمع وتشمل اللغة والتقاليد والقيم ..... الخ.

فعلى المنهج أن يهتم بالعموميات الثقافية ويحرص على تزويد الأفراد بها لضمان وحدة المجتمع وتماسكه والمحافظة على ثقافته (هندي، عليان :1992، ص51)

2 . الخصوصيات: . وهي العناصر التي تقتصر على فئة معينة من الناس مثل المهن، فعلى المنهج أن يهتم بتنمية ميول وقدرات واهتمامات التلاميذ واحترامها وتشجيع مواهبهم وأن يتنوع المنهج بما يتلاءم معهم.

3 . المتغيرات: . وهذه العناصر ليست عالمية ولا خصوصية بل تقع بين الاثنين وتمتاز بأنها غير موزعة على جميع أفراد المجتمع، وهذا لا يعني أنها تشترك مع العناصر الخصوصية في هذه الميزة بل تختلف عنها. (مجاورة، الديب: 1984، ص17).

فعلى مخططي المناهج أن يهتموا بالعموميات وكذلك أن يهتموا بميول التلاميذ والفروق الفردية التي بينهم وان يراعوا الثقافة عند بناءهم للمنهج.

ثالثاً. الأسس النفسية: .

مفهوم الأسس النفسية " هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته حول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه (هندي، عليان: 1999، ص57)

يعود الاهتمام بدراسة طبيعة الإنسان المتعلم لكونه محور العلمية التعليمية وإن تقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة لخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته تؤدي إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهج، ومن هنا فإن معرفة طبيعة الإنسان أمر أساسي في وضع المنهج وتنفيذه.

أهمية دراسة المتعلم في بناء المنهج:.

إن دراسة المتعلم يعد أساساً هاماً وضرورياً يفيد من يتناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي في النواحي الآتية:.

1. تحديد وصياغة أهداف المنهج على نحو متسق مع خصائص المتعلم.

2. اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ.

3. اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للمتعلم.

4. اختيار الوسائل التعليمية التي يمكن أن تثير اهتمامات المتعلمين ودوافعهم وميولهم.

5. إعداد واستخدام أساليب ووسائل التقويم المناسبة لكل متعلم (عبد الموجود، 1979، ص70)

المنهج وحاجات التلاميذ:.

لقد أدركت المدرسة الحديثة أهمية الحاجات في حياة التلاميذ فاستهدفت مساعدتهم على إشباع حاجاتهم الأساسية، ويتم ذلك بأساليب مختلفة ففي المناهج التي تدور حول المادة الدراسية، تحدد موضوعات الدراسة أولاً ثم يطلب من المدرس أن يظهر صلاتها بحاجات الدارسين كلما سمحت الفرصة، يضفي على المادة حيوية.

ويؤكد بعض المربيين بضرورة تحديد حاجات التلاميذ أولاً ثم اختيار المادة المناسبة التي تساعد التلاميذ على إشباع هذه الحاجات. (زيدان، 1972، ص245).

المنهج ونمو المتعلمين:.

تستهدف التربية مساعدة الفرد على النمو وفق قدراته واستعداداته نمواً موجهاً نحو ما يرجوه المجتمع وما يهدف إليه، ويهتم مخططو المناهج والمربون بما توصلت إليه الأبحاث حول سيكولوجية نمو الفرد من أجل مراعاة خصائص النمو في المراحل التعليمية المختلفة ويتأثر نمو الفرد بعديد من العوامل التي قد تزيد من سرعته أو تقلل منه أو تعيقه ومن أهم هذه العوامل النضج والتعلم.

فينبغي على المنهج أن يأخذ في الاعتبار نضج المتعلم ونموه وأن يكون متطوراً نامياً باستمرار حتى يواكب استمرارية نمو الإنسان ونضجه في المراحل العمرية المتعاقبة. (هندي، عليان، 1999: ص60).

أهمية دراسة مطالب النمو:.

1. إنها توضح أنواع المشكلات التي يحاول المتعلم حلها بمساعدة المدرسة أو بدونها.

2. إنها تبين المجالات التي ينبغي أن يحقق فيها المتعلم كفاءة ليعيش بنجاح في المجتمع الحديث.

3. إنها دليل هام لتتابع الأنشطة المدرسية وتقويم الخبرات التي تلائم مراحل النمو المختلفة (هندي، عليان ،1999، ص62)

المنهج وأسس النمو:.

أظهرت الدراسات النفسية إن هناك أسس عامة للنمو يجب أن تراعى في وضع المنهج وهي:.

1. النمو عملية مستمرة:. إن نمو الفرد عبر حياته عملية تتسم بالاستمرار. بمعنى إن حالة الإنسان الراهنة هي محصلة لحالته في الماضي كما إنها تشارك في تشكيل حالته في المستقبل.

فعلى المنهج أن يقدم الخبرات على نحو يناسب هذه الصفة بحيث تستند الخبرات المستهدف تعملها على الخبرات السابقة للمتعلم تمهد تلك الخبرات إلى اكتساب خبرات أخرى في المستقبل (عبد الموجود،1979، ص70)

2. النمو عملية فردية:. الأفراد يختلفون في معدلات نموهم في جميع الجوانب وهنا ندرك الفروق الفردية بين التلاميذ في مظاهر النمو المختلفة.

ولهذا ينبغي أن يراعى المنهج هذه الفروق بان ينوع من الأنشطة ومن طرق التدريس وأساليبه بحيث تتناسب وقدرات التلاميذ واستعداداتهم.

3. النمو يشمل جميع نواحي الشخصية:. وتشتمل عملية النمو على جميع نواحي شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وتؤثر كل ناحية في الأخرى وتتأثر بها. ولهذا ينبغي أن يهتم المنهج بجميع جوانب النمو بشخصية التلميذ باعتبارها أجزاء متكاملة.

4. يؤثر مستوى النضج الذي وصل إليه الطفل على قدرته على التعلم:.

إن قدرة الإنسان على التعلم تتوقف على مستوى نضجه فتعلم الكتابة تتطلب أن يصل الطفل إلى مستوى معين من النضج الجسمي الذي يمكنه من التحكم في عضلاته الدقيقة التي تستخدم القلم في

الكتابة. لهذا يتطلب المنهج أن يقدر مستوى النضج الذي وصل إليه المتعلم، وما يناسبه من خبرات تعليمية (هندي، عليان، ص61)

المنهج يراعي القوانين والمبادئ العامة للنمو:.

1. تنمو كل ناحية من نواحي النمو بسرعة مختلفة عن النواحي الأخرى فالنمو الجسمي مثلا تختلف سرعته عن النمو العقلي، والمنهج الجيد هو الذي يحدد الخبرات وفقا لمتطلبات كل ناحية من نواحي النمو.

2. المنهج الجيد هو الذي يصمم على أسس استمرار الخبرة مما تعلمه الطفل أمس يجب أن يرتبط بتعلم اليوم ... وهكذا فينبغي أن تكون خبرات المنهج متراكمة ومتكاملة ومستمرة.

3. مبدأ الفروق الفردية قانون عام من قوانين النمو:.

فينبغي أن يراعى المنهج الجيد هذه الفروق عند بنائه وعند تحديد الخبرات بما يتناسب ونمو التلاميذ.

4. ينبغي على المناهج أن تعدد مصادر المعرفة والكتب الدراسية في عدد من المستويات المتدرجة حتى تتلاءم مع جميع المتعلمين، بدلا من الاقتصار على كتاب مدرسي واحد في المادة الواحدة.

5. أن يكون المنهج مرناً من حيث الأنشطة حتى يستطيع المعلم أن ينوع الطريقة التي يدرس بها. (الهرمة: 2002، ص72).

رابعا:. الأسس المعرفية:.

مفهوم المعرفة:. "هي مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به. (هندي، عليان: ص75).

المنهج وطبيعة المعرفة:.

تتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتواها إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة، وتتفاوت المعرفة في طبيعتها وهي:.

1. معرفة مباشرة وغير مباشرة:.

أي المعرفة التي نمت عن خبرة مباشرة أي عن علم ودراية والمعرفة غير المباشرة هي التي نمت بواسطة وسائل أو طرق غير مباشرة، مثل الكتاب المدرسي أو غيره.

فينبغي على المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون أن يهمل المعارف غير المباشرة.

2. المعرفة ذاتية موضوعية: .

قد أختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتيه أم موضوعية فمنهم من قال إنها ذاتية، ومنهم من قال إنها موضوعية، والبعض الآخر قال إنها ذاتية وموضوعية، وهو القول الأرجح فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية إذ لات وجد هناك معرفة مطلقة إن أي معرفة من المعارف لها أبعاد موضوعية ولها انعكاساتها على المنهج، فينبغي على المنهج أن يهتم بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته، كما إن عليه أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها أي بتوضيح الأشياء التي يكلف الطالب بمعرفتها. (هندي، عليان: ص75)

نظرات حول طبيعة المعرفة في المنهج: .

1. النظرة البنائية: .

تتلخص في إعطاء معلومات تضيف للمعلومات الموجودة لدى المتعلم، تنطلق إذاً من المتعلم، وهي نظرة نعتمدها الآن في وضع المناهج وتقول هذه النظرة أن المعرفة عبارة عن بناء منظم من الحقائق والمفاهيم وان المعارف التي أكتشفها الإنسان وتعلمها وتم تصنيفها في تنظيمات أو بناءات تكون أكثر إفادة ولابد بالتالي عند وضع أي منهج مراعاة ما سبق تدريسه وما سيقام بتدريسه بعد ذلك (المعرفة تبني على ما قبلها ولا يجوز فصلها، والمراحل متداخلة ومترابطة وتعتمد المرحلة على ما سبقها وتمهيد لما بعدها).

2. النظرة الوظيفية: .

وهي تنظر إلى المعرفة نظرة أكثر مرونة على أنها نتاج خبرة الإنسان، وإنهم ينظرون إلى تنظيم المعرفة التي يقدمها العلماء على أنها غير وظيفية بالنسبة لخبرات الحياة أو المشكلات والمواقف الجديدة، ويقررون بان تجديد بناء نظام معرفي معين يجب أن تكون أكثر وظيفية، بمعنى إن الإنسان يجب علية فهم ذاته من جانب وفهم العالم من حوله من جانب آخر، ومن خلال محاولاته هذه يمكنه استحضار الحقائق والمفاهيم التي اكتشفها أو نظمها الآخرون.

3النظرة التوفيقية: .

وهي مركبة من النظرتين السابقتين حيث يعتقد المخططون للمنهج الذين يتبنون هذا الموقف الوسط، بأن النظم المعرفية المتداخلة والمرتبطة ببعضها وكذلك مدخل المشكلات والمداخل البنائية للنظم المعرفية

كلها لأمور مرغوب فيها بالنسبة لمخططي المناهج، وذلك من منطلق وجود أنواع مختلفة من المعرفة وكذلك وجود احتياجات بشرية مختلفة للمعرفة. (سعادة، إبراهيم: ص247).

المنهج وحقول المعرفة:.

وتتمثل في الأمور التالية:.

1. العلوم الرمزية:.

. اللغات وهي وسائل رمزية تحمل معاني مفهومة يتفق الناس عليها.

. الرياضيات وهي أرقام تحمل معاني ذات دلالة.

. الفنون التعبيرية التي تعبر عن الأشياء بمعاني متفق عليها.

فينبغي على المنهج أن يمثل هذه العلوم بلغة سليمة ورياضيات صحيحة وفنون تعبيرية، حتى يتسنى للتلاميذ الاستفادة منه معنى وهدف.

2 . العلوم التذوقية:.

وتشمل الموسيقي والفنون التوضيحية والأدب والشعر وهي تعتمد على تذوق الإنسان وتقيميه لها

3 . العلوم الأخلاقية:.

وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكياتهم في الحياة.

4 . العلوم التجريبية وتشمل:.

. العلوم الفيزيائية والكيميائية.

. العلوم الحيوانية والنباتية.

. العلوم الإنسانية مثل علم النفس والتربية والاجتماع.

5 . العلوم الجامعة:.

وتشمل التاريخ والفلسفة والدين، وهذه العلوم تعتمد في طرائقها على العلوم الأخرى وإن كان لكل علم منها طريقة تتحدد بحسب طبيعتها، فالتاريخ مثلا له بعد خاص يرتبط بحوادث معينة ذات مكان وزمان محددين ووظيفته تحليل الحوادث وتفسيرها من خلال تعاونه مع العلوم الأخرى.

وينبغي على المنهج أن يشمل هذه العلوم ويحقق الترابط بينها والتكامل فيما بينها على نحواً يؤدى إلى وحدة المعرفة التي تقدم للتلاميذ. (هندي، عليان: ص81).

التوصيات

1. الاهتمام ببناء وتنظيم وتخطيط المناهج الدراسية.

2. أن تهتم المناهج بالمشكلات السائدة وأن تعمل على مواكبة التطور المستمر.

3. أن يهتم واضعو المناهج بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

4. التركيز على الأسس الاجتماعية والفلسفية والنفسية والثقافية في بناء المناهج.

5. اعتماد أسلوب التقويم المستمر للمتعلمين لمعرفة نقاط الضعف في المناهج ومعالجتها.

المقترحات

1. إجراء العديد من الدراسات المستمرة عن مدى استيعاب المتعلمين للمناهج التعليمية وخاصة في السنوات الأولى.

2. ضرورة وضع الحلول لبعض المشاكل التي قد تكون عائق في عملية بناء المناهج.

3. نظر لأهمية هذا الموضوع تقترح الباحثة بإجراء دراسات عدة حول هذا الموضوع.

المراجع

1. الطيب، احمد محمد (1999)، أصول التربية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

2. الهرمة، امحمد سالم وآخرون، (2002)، ليبيا، مؤسسة فينوس العالمية.

3. زياد، محمد، (1985)، تخطيط المناهج، ليبيا، الدار العربية للكتاب.

4. زيدان، محمد مصطفى، (1977)، النمو النفسي للطفل والمراهق واسس الصحة النفسية، منشورات الجامعة الليبية.

5. سرحان، الدمرداش عبد المجيد وكامل، المنير، (1995)، المناهج، القاهرة، الانجلو المصرية.

6. سعادة، جودة احمد وإبراهيم، عبد الله محمد، (1990)، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، ط 2 بيروت، دار العلم للملايين.

7. سمعان، وهيب ولبيب، رشدي، (1982)، دارسات في المناهج، ط 2، مصر، الانجلو المصرية.

8. فضل، عبد الله بشير واخرون، (1999)، مدخل الي التربية، ليبيا، مؤسسة فينوس العالمية.

9 . مجاور، محمد صالح والديب، فتحي عبد المقصود، (1984)، المنهج المدرسي، ط 7، الكويت، دار القلم.

10 . مرسي، محمد عبد العليم، (1984)، المعلم والمناهج وطرق التدريس، الرياض، 'عالم الكتب '

11 . هندي، صالح دياب وعليان هشام عامر، (1999)، دراسات في المناهج والاساليب العامة، ط 7، عمان، دار الفكر،

تنمية المعلم مهنياً في ظل الاتجاهات المعاصرة

أ. عبد الرزاق محمد النعمي

عضو هيئة التدريس كلية التربية قسم الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي

المقدمة: -

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كل أوجه ومجالات الحياة، حيث أنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح, وهذه التحولات قد ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي , ومن ثم فنحن في حاجة إلى تربية غير تقليدية كالتي عهدناها ، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهومًا ومحتوى وأسلوبًا ، وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة, ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانًا وبصورة جزئية أحيانًا أخرى وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها ، ومن أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها التعليم في العالم تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليمية في ضوء إطار التغير والتحول المتسارع في المظاهر الاقتصادية والسياسية للعالم المعاصر, حيث يتطلب العالم المتغير نمطًا مختلفًا من التعليم, ولكي يتمكن التعليم فعلاً من تلبية متطلبات العصر فإنه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار, ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المعلمين المؤهلين, وهذا ما تسعى إليه الدول المتقدمة, وتعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم, وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية, سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية ، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي ، ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم ، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة ، وتأسيسًا على ما سبق وانطلاقًا من توصيات العديد من المؤتمرات والندوات فإن دراسة إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية بات ضرورة ملحة وحتمية لمواجهة تحديات العصر، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

إن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا لم تعد قضية ثانوية ، ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة ، خاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة ، وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين ، ولقد ترتبت على التغيرات الحديثة التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام ، ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية ،وإكسابهم المهارات المهنية ، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها ، وذلك دعمًا لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقًا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع, وتعد ليبيا في أشد الحاجة إلى وجود معلمين قادرين على إحداث التنمية البشرية والنهوض بالمجتمع ، لذلك يتطلب الأمر مراجعة واقع إعداد وتدريب المعلم في ضوء مدى مناسبة هذا الواقع.

أسئلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا؟ وما هي أهم محاورها؟
2) ما أبرز التصـــورات المقترحة لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناســـب مع الاتجاهات المعاصرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1) تعرف الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وذلك في المجالات التالية:
   - الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.
   - الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثنائها.
   - الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية.

- الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية.
- الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

2) توضيح كيف يسهم تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في الارتقاء بمهنة التعليم.

3) تقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة.

أهمية الدراسة: -

من منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد المعلم في عالم متغير ، جاءت هذه الدراسة للتعرف على الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ، ورصدها وتحليلها وتصنيفها والإفادة منها في برامج إعداد المعلم وتدريبه في مراحل التعليم العام. كما تساهم هذه الدراسة في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسئولين التربويين لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه وفقًا للاتجاهات المعاصرة.

مصطلحات الدراسة

الإعداد :(بشارة :1983)

هي صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم .وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

التدريب :(غنيمة: 1996)

هي تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر.

التنمية المهنية (نصر: 2004)

هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين، وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين.

برامج تنمية المعلم: (غنيمة: 1996)

هي أي خبرة منظمة يتعرض لها المعلم تزيد من معلوماته أو تنمي مهاراته أو تؤثر إيجابا أو تصحح فهمه لعمله، فيدخل ضمنها أي نشاط منظم يقوم به المعلم لتحديث مهاراته.

منهج الدراسة: -

تعتمد الدراسة على أسلوب البحث المكتبي، وذلك بالاطلاع على أغلب أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا.

خصائص المعلم في التربية المعاصرة:

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية, ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيستين, خصائص شخصية عامة, وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية, ومن الأهمية التأكيد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه, ومن ثم إحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة, أما المعلم فإن سعيه لامتلاك هذه الصفات ومثابرته لاكتسابها واحدة تلو الأخرى خلال إعداده النظري والعملي داخل الكلية يعد مؤشرًا إيجابيًا كافيًا على رغبته في صياغة شخصيته التعليمية وتطوير ذاتيته الإنسانية, ومن ثم على العطاء والتأثير التعليمي الفعال, فالمعلم في التربية المعاصرة الذي يستطيع أن يقوم بوظائفه المتعددة ينبغي أن يتصف بعدة خصائص ، وهي كالتالي:

أولا :الجانب العقلي والمعرفي:

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة ، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية فإن المعلم يجب أن تكون لديه قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي ، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية ، أي أنه يعرف ما يعلمه أتم المعرفة ، وأن يكون مستوعبًا لمادة تخصصه أفضل استيعاب ، ويكون متمكنًا من فهم المادة التي ألقيت على عاتقه تمكنًا تامًا ، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها ، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملمًا بالطرق الحديثة في التربية (شوق والسعيد: 2001) كذلك يحتاج المعلم إلى معرفة طرق ووسائل التعليم، وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم ، وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة ، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف ، وتقويم تعلم طلبته ، وتوجيههم لمزيد من التعلم (الخميسي: 2000)

ثانيًا :الرغبة الطبيعية في التعليم:

فالمعلم الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه بموضوعية وبحب ودافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرًا وسلوكًا وشعورًا، ويشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه، ويحقق من خلالها ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة، كذلك أن يحرص على حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها في مجال عمله، وبذلك ينمو مهنيًا ويتقدم علميًا.

ثالثًا :الجانب النفسي والاجتماعي:

إن المعلم الكفء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبرز هذه السمات أن يكون متزنًا في انفعالاته، وفي أحاسيسه، ذا شخصية بارزة محبًا لطلبته، ملتزمًا بآداب المهنة، وأن يكون واثقًا بنفسه، وأن يحترم شخصية طلبته، حازمًا معهم، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من طلبة ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور، ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعًا والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة.

كذلك عليه أن يتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلبة والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع الطلبة أو في حكمه على نتائج تعلمهم وعلى إنجازاتهم أو إخفاقاتهم ، حتى يشعر الطلبة أنهم في يد أمينة ، كذلك أن يتميز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني، وأن يتقبل توجيهاته وإرشاداته بصدر رحب ، وعقل مفتوح ولا ينظر إليها على إنها إهانة موجهة لشخصه أو فيها انتقاص من قدره ، لأن هذه النظرة تحول بينه وبين نموه المهني، وتحد من درجة تقدمه وفاعليته في مهنته (طعيمة، 2004) كذلك أن يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال حتى يتحمل القيام بدوره ومهامه من منظور الرسالة التربوية الجديرة بالتحمل والصبر على صعوباتها وتحدياتها.

رابعًا :الجانب التكويني:

مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضي بذل جهد كبير، فالصحة المناسبة والحيوية الجسمية تمثل شروطًا هامة لتحقيق ناجح ومفيد، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الصوت، وأن يغير في نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين، وحتى يتجنب الرتابة التي تؤدي إلى الملل وتشتيت الانتباه، كما يجب على المعلم أن يحافظ على مظهره الخارجي لما له من دور كبير في تقليد الطلبة له واحترامهم له.

الاتجاهات العالمية للتنمية المهنية للمعلمين:

أهمية الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين:

إن الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار نظرا لإن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات ، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي ، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة ، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات, وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد، ونظرا لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية ، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها, واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية, وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية بجانبيها (المعرفي والسلوكي) الأدائي, وتتطلب عملية النمو المهني جهدا كبيرا ووقتا كافيا ومساعدة مستمرة في تعلم أي سلوك تعليمي جديد يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت الموجود عند الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التعليمي(المومني:2007).

ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات والإلكترونيات والحاسبات والاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة، فقد ظهر العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنيًا، كنتيجة لتفاعل مؤسسات الإعداد والتدريب مع المتغيرات المعاصرة, وانطلاقًا من أهمية الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا نستعرض هذه الاتجاهات والتي من أبرزها ما يلي:

أولا :الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.

ثانيًا :الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثنائها.

ثالثًا :الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية.

رابعاً :الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية.

خامساً :الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

سادسًا :الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بتطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية.

أولا :الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية:

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد، والتي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة، ومن ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول في ضوء العناصر التالية:

أ – تحديد جوانب شخصية معلم الغد:

وهذه يمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة، وأن تكون بصورة موضوعية وليست شكلية في ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة في زمن محدد، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات الشخصية وميول الطالب نحو المهنة، والعمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية.

ب– المستوى الخلقي والاجتماعي:

وهذا يتطلب من المسئولين سرعة البث في إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحري درجة الدقة والموضوعية في الأدوات التالية:

- اختبارات الشخصية والميول المهنية.
- اختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة.
- اختبارات اللياقة البدنية والصحية.

ج – تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي:

وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد ما يلي:

- التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص، والتي يرغب الطالب في الالتحاق ببرامجها.
- إعداد وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الجامعة وقبل القبول.

د – العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول:

وهذه تعتمد على مدى توفير كل طالب للمستندات التالية:

- شهادة النجاح في الثانوية العامة.
- خطاب القبول من جهات القبول والتسجيل.
- شهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية.
- شهادة اجتياز الاختبار التحصيلي والشفهي في مادة التخصص الذي يعقده أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة.
- شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض الجسدية والنفسية.
- شهادة تفيد مدى قدرته على استخدام لغته الأم بطلاقة، وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى:(غنيمة:1996)

أما بالنسبة لسياسات القبول بين كليات الإعداد في العالم فقد تعددت أساليبها على النحو التالي:

1- سياسة القبول بالولايات المتحدة الأمريكية:

يتم قبول الطلبة في كليات الإعداد وفقًا للمتطلبات التالية:

- يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية ويرغبون في التقدم لبرامج التدريس والعمل في المهنة أن يحرروا استمارة للالتحاق ببرامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع.
- تقديم شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض المعدية والنفسية.
- التوقيع على عقد مبرم مع عميد الكلية بالتزامه باستكمال المناهج المقررة.
- استيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني والتربوي.
- يشترط حصول الطالب على تقدير لا يقل عن (2,5) من (4) وفقًا لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية.
- يشترط حصول الطالب على تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التي تم دراستها مثل (طرق التدريس – التربية الخاصة – المواد التخصصية) **(الديب:1992)**

2- سياسة القبول في فرنسا:

وهذه تتطلب ما يلي:

- اختيار أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب في برامج الإعداد، وذلك باستخدام الأساليب التالية:
- اجتياز امتحان الجدارة المدرسية.

- عقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل في المهنة، وللتعرف عن مدى حبه وميله مع مراحلهم العمرية.

– التأكد من أن هناك عددًا من المواصفات يجب أن تتوافر في معلم المستقبل ، وأن هذه المواصفات المفترض أن تتوافر في معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد.

– يتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها.

– في نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية، فيتم بعد حصول الطالب على الشهادة الثانوية، ثم الالتحاق بالجامعة لمدة ثلاث سنوات، أو لمدة أربع سنوات، وبحصوله على أي من الشهادات التالية:

أ –الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية.

ب – الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد التقنية.

ج -الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد الرياضية. (غنيمة:1996).

3- سياسة القبول في ألمانيا:

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية واجتياز امتحان، وللالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين بعد مضي الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى وتسع سنوات في المرحلة الثانوية يسمح له بالالتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى. (غنيمة:1996)

4 -سياسة القبول في المملكة المتحدة:

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية الحصول على ما يلي:

* (BED) .الدرجة الجامعية الأولى المستوى الرفيع (GCE) .النجاح في مادتين بشرط أن يحصل على مستوى جيد.

* (GCSE) النجاح في ثلاث مواد من امتحان أو أكثر أو ما يعادلها.

* يشترط أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لامتحان. (GCSE)

أما بالنسبة للالتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط ما يلي:

* الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها.
* المرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم.
* يقوم بعمليات الاختيار والتقويم معلمون ذو خبرة. (كتش:2001).

5 –سياسة القبول في اليابان:

وضع مجلس التعليم شروطًا لعمليات انتقاء وقبول الطلبة في مهنة الإعداد وفقًا لما يلي:

* الحصول على درجة جامعية.
* أن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس.

* أن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي ، أو يحصل على درجة الماجستير, وذلك لمن يرغب في التدريس في المرحلة الثانوية العليا. (عبيد: 1993).

ثانيًا :الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثنائها:

بدأ مفهوم التربية المستمرة في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل، وفي أوائل السبعينات أوصت العديد من المؤتمرات واللقاءات التربوية باتخاذ التدابير على مختلف الأصعدة القانونية، والمهنية، والنقابية، والاجتماعية، للتخفيف تدريجيًا والقضاء نهائيًا على المفارقات الموجودة بدون وجه حق في التسرب الإرادي لمختلف فئات المعلمين، وإعادة النظر بشكل جذري في شروط إعداد المعلمين، بحيث يبدأ الإعداد بمرحلة أولية قبل الخدمة ويستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير والتجديد المستمرين(حمود:1988), وبناء عليه أصبح الاتجاه إلى نظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم إلى مؤسسات الإعداد، ونظام الإعداد، ونظام التدريب، وإضافة إلى هذه النظم، هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين، الأول: نظام التهيئة للممارسة العملية، وهذا يأتي بعد نظام الإعداد، ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في المستشفى قبل الخروج للحياة العملية، فقد بدأ اتجاه في أوروبا إلى تأسيس ما أسموه "مدارس التطوير المهني" وتؤدي هذه المدارس بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها في المستشفى التعليمي بالنسبة للطبيب المبتدئ، والثاني :نظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية، ويدخل البعض في هذا النظام" التعليم الذاتي "(شوق، و مالك: 2001), ولأهمية هذا الاتجاه يذكر (الحمادي: **1996**) أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون

في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف، ولكن لا بد أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة، بهدف الارتفاع بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم سماته، إضافة إلى تطور المعرفة وتجددها وتراكمها. ويحدد (بشارة :1983) أزمة الازدواجية في إعداد المعلم وتدريبه بقوله" إنه لا يمكن بأية حال من الأحوال أن نفصل بين إعداد المعلم وتدريبه، فكلاهما وجهان لعملة واحدة. هي عملية تكوين المعلم. ويتساءل :إن هذا الاتجاه يستدعي التفكير جديًا في الإجابة عن السؤال حول ما إذا كان هناك برنامج لإعداد المعلم وآخر لتدريبه؟ أم هناك برنامج واحد للتكوين؟ وبتوضيح أكثر هل على مخططي مناهج إعداد المعلمين وواضعيها أن يضعوا في اعتبارهم ضرورة تضمين المنهج جميع الخبرات التي يتطلبها تكوين المعلم، وبهذا تصبح مناهج الإعداد والتدريب منهجًا واحدًا متكاملا، يكتسب الطالب /المعلم جزءًا من خبراته في فترة الإعداد، بينما يكتسب القسم الآخر أثناء الخدمة، على أن يجري ذلك في إطار مؤسسة واحدة هي مؤسسة تكوين المعلم (بشارة :1986)

ومن هنا يتضح أن هذا الاتجاه ظهر بسبب التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي، وأن برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية بنجاح. وفي ذلك يذكر مدير المركز الأوروبي لتنمية المعلمين في تقرير عن تربية المعلم في أوروبا "إن أحد الاتجاهات التي ظهرت بسبب الحاجة إلى التطبيق الفوري للتجديدات في العملية التعليمية بناء على المتغيرات المستجدة، أن إعداد المعلم ينبغي أن تكون عملية مستمرة متكاملة، تبدأ باختبار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولا على تدريب المعلم، ومتوجة ببرنامج منظم للتدريب في أثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم، ومن ثم فإن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة(شوق ومالك:2001).

وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الاتجاه حينما قررت عن طريق مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها عملية مستمرة مادام المعلم قائمًا بالعمل في الميدان وهنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كلا من الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها، كما يعني في نفس الوقت الاستمرار، فالتكوين هنا كالنمو، وتأسيسًا على ذلك فإن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر في أثنائها. وكنتيجة للتطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي ، والحاجة إلى استثمار التعليم استثمارًا فوريًا، ينبغي أن تأخذ مؤسسات تكوين المعلم بهذا الاتجاه للمبررات التالية:

1- يجعل برامج الإعداد متطورة ومتغيرة، ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالواقع، من خلال تأثرها بالمشكلات الميدانية التي تتطلب حلولا لها أثناء الخدمة من جهة، وبالتغيرات الحضارية والثقافية والعلمية

والتكنولوجية التي تحدث في المجتمع من ناحية أخرى، علاوة على أن تكون برامج التدريب انعكاسًا لبرامج وأساليب الإعداد قبل الخدمة.

2- يوحد النظرة الفلسفية إلى صناعة المعلمين، عوضًا عن الكلام في فلسفة للإعداد وأخرى للتدريب، وعن تمهين للإعداد للتدريب، مما يزيد في الفصل بين العمليتين، وبذلك تضمن ربط عملية تكوين المعلم قبل الخدمة بعملية التكوين أثنائها، ويصبح التدريب أثناء الخدمة جزءًا من عملية تكوين متكاملة مستمرة قبل الخدمة.

3- يجعل من مبدأ التعلم الذاتي محورًا أساسًا لتنظيم الخبرات العلمية التي يتضمنها المنهج، وبهذا ننقل للطالب /المعلم إمكانيات التربية المستمرة، والنمو المتكامل، وهذا يستدعي تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والعملية، والحفاظ على مرونة المنهج، والتأكيد على مقومات النمو المهني القائم على النشاط الذاتي، وذلك من خلال استخدام الطالب / المعلم للأساليب الحديثة من تعليم مصغر، وتعليم مبرمج، وبرامج كمبيوتر، وغيره، مما يثري من كفاية الطالب، ويكسبه مهارات تهيئ له الجو المناسب لتعلم ذاتي، ويحقق له التغذية الراجعة المستمرة التي تضمن له النمو المهني المستمر. (بشارة: 1986).

ثالثًا :الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية:

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد, حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت جيدة فإن التربية تكون فعالة, وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الباحثين في الميدان التربوي, تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر ايجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، وطرحت الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يلي:

- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.
- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.
- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية .
- تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم .
- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية .
- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم .

- الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم .
- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم.
- تفريد التعليم في كليات اعداد المعلم.
- المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج اعداد المعلم .
- مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع .
- مسئولية كليات التربية في متابعة خريجيها .
- توحيد جهة المسئولية عن اعداد المعلم .
- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم.
- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة.
- الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد.
- توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم .

وفيما يلي عرض لكل منها:

- **اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات :**

ظهر هذه الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس, ويمثل هذا الاتجاه تطورًا لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطي عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة, وقد بدأ هذا الاتجاه تطورًا لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطي عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم, وأصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة, وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في أن كفاءة المعلم وأداءه وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب / المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلمًا ناجحًا إن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم،

فالبرامج التي تعد الطلاب/ المعلمين داخل كليات التربية على أساس المهارات تهتم اهتمامًا خاصًا بإكسابهم مهارات التدريس، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد. ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين وتدريبهم ينبغي توفر الشروط التالية:

1- إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس، والهيئات المهنية المختلفة للتعرف على أهداف هذه المدارس والهيئات، وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.

2- الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب أثناء الخدمة.

3- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.

4- تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى ما يحرزه الطالب /المعلم من تقدم.

تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية :

أوصت نتائج العديد من الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي اهتمت بتطوير التعليم الجامعي بتبني الاتجاه إلى جودة التعليم، وهو أحد المداخل المتميزة لإحداث التطوير وفقا للمتغيرات المحلية والعالمية، وتعرف الجودة الشاملة بأنها " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم في المجال التربوي". (علاونه:2004)، وتشير الجودة الشاملة والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي، وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتوفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية :

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمرا ملحا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير، وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، ويقصد به "الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة آو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي. (العتيبي وغالب: **1996**).

ويساهم الاعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين

يتقنون المهنة، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية، وتهتم به كثير من الشركات والمؤسسات باعتباره مؤشرا جيدا على نوعية الجامعة وجودة برامجها، وقد حددت بعض الدراسات أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين على النحو التالي:

- تقويم نوعية برامج اعداد المعلمين بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة.
- تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف العلمية وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية إلى أخرى.
- التأكد من تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين.
- تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التدريس.
- تشجيع كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي والقيام بمراجعات دورية لبرامجها وإمكاناتها البشرية والمادية.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية. (أحمد:2007).

ويتطلب تطبيق مبادئ ومعايير الاعتماد الأكاديمي توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها، واعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية.

تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات اعداد المعلم :

ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر: العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، ورش العمل وغيره. (راشد:2002). وتحقيق ذلك يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، وتدريبهم كذلك على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائط التعلم المتنوعة، مما يساعد على أن يتعلم الطلبة المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلبتهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس. (يحيى:2003).

توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية :

يعد استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم، حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم، وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة، كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية، وينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي (يحيى والخطابي:2003).

ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات، بما في ذلك الفيديو والصوتيات على شكل مواد على الانترنت، كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الالكتروني، ويتطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم عدد من المتطلبات والتي توافرت في دول الخبرات الأجنبية والتي تتمثل فيما يلي:

1. الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة.
2. العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية
3. وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية.
4. تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة في كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس.(شرف وحسن:2003).

ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم الالكتروني يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين في استخدام الوسائط التقنية المتعددة، واستخدام شبكة الانترنت بفعالية.

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم :

يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة، ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة, وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي, ويشكل نظامًا متكاملا له عناصره ومكوناته وعلاقاته, وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل

النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقاً لخطة مرسومة.

المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم :

تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصرا حيويا في بناء برامج إعداد المعلم وتصميمها، ويرجع الاتجاه المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج إعداد المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي. (شرف وحسن:2003). كما طالبت العديد من المؤتمرات والدراسات أن تنتفع كليات إعداد المعلم من الخبرات الميدانية للمعلمين لتطوير وتحسين ممارساتها وأنشطتها وبرامجها, وتقوم بإجراء التعديلات على برامج الكلية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان (عبد الرحيم:1991)، وفي هذا الصدد يدعو(يحيى والخطابي:2003)، إلى تبني فكرة مدارس التطوير المهني في مدارس حكومية يتم اختيارها بحيث يتم التنسيق بين هذه المدارس والجامعة أو الكلية، وتعمل مشاركة معها لتطوير برامج تعليم جيدة لإعداد المعلمين، هذه الفكرة نادت بها مجموعة, وهي عبارة عن اتحاد لحوالي مائه جامعة في الولايات المتحدة Holmes Group هولز الأمريكية تشتمل على برامج لإعداد المعلمين. مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع ، تضمين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية, وهذا يتطلب مراجعة دورية للمقررات والمناهج الدراسية, ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام الجامعة مرة على الأقل كل عامين دراسيين، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية، بحيث تكون هذه الخطط مرنه، وقابلة للتطوير، وليست جامدة , فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلا، لا يمكن أن يظل صالحا إلى ما لا نهاية، ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية، وملاءمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محليا وعربيا وعالميا (عودة:2007).

مسئولية كليات التربية عن متابعة خريجيها :

يجب أن تظل كليات إعداد المعلمين على صلة مستمرة بخريجيها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم، حيث تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف على ما يواجه المعلمين الجدد من مشكلات وما يعترضهم من معوقات، واستخدام مثل هذه الدراسات أساسا لتحسين برامج الإعداد والتخطيط لبرامج التدريب معا (عبد الرحيم:1991).

توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم:

لا بد من توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسئولية الكاملة، وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف، وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسئولية لا بد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية.

الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم :

تعتمد برامج إعداد المعلم في العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي, حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية, ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة، وهذا الاتجاه في تزايد نظرا للتطور التكنولوجي والتقني وظهور الشبكة العنكبوتية, وذلك يتطلب تعليم الطلبة كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت والأقراص والكتب والأفلام التعليمية, والهدف من ذلك هو تنمية القدرة لدى الطلبة على التعلم الذاتي, بحيث يصبح أسلوب حياة ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة مما يمكنهم من التعليم المستمر واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس. (شرف وحسن:2003).

الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة :

في ظل عصر العولمة أصبح اعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات اعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي. (شرف وحسن:2003).

الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد :

جميع الاتجاهات تؤكد أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلا من أربع سنوات وذلك من خلال إضافة سنة خامسة لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل ثم يخضع إلى انظمة تقويمية، وبموجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة.

توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية :

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف .وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين بل ويجب أن تكون

هذه الدراسات عنصرا أساسيا ضمن العناصر التي يبنى عليها برامج الإعداد في كليات التربية. (يحيى والخطابي:2003).

الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم :

تطالب توصيات العديد من المؤتمرات والدراسات بضرورة الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية – فرنسا – ألمانيا – بريطانيا – السويد – اليابان- ماليزيا) باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربويا , والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار ولتسهيل عملية اختيار البدائل في نظم إعداد المعلم فضلنا أن تقسم هذه النظم إلى مكوناتها الأساسية وفقاً لما يلي:

أولا - نظام الدراسة:

يستخدم في مجال إعداد المعلم مجموعة من الأنظمة أهمها النظام التكاملي والنظام التتابعي.

1- النظام التكاملي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس.

2- النظام التتابعي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية(البكالوريوس) يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين. (يحيى:2003).

وقد أبرزت العديد من الدراسات أوجه القصور في كل من النظامين التكاملي والتتابعي، ويعد النظام التكاملي هو النظام الأساسي لإعداد المعلم والشائع في معظم الدول العربية، إلا أن نظم الدراسة في الدول المتقدمة اختلفت باختلاف الجامعات حول طبيعة هذا النظام وظهرت في صور البدائل التالية :

أ - (النظام التكاملي) :

معظم الجامعات العالمية التي تتبع النظام التكاملي تسير على أحد الأنماط التالية:

1- نظام الفصلين . 2 – نظام الساعات المعتمدة.

ب (النظام التتابعي):

1- أجمعت الدراسات العالمية على سنة دراسية كاملة للتمهين التربوي بعد الحصول على درجة البكالوريوس، أي لمدة خمس سنوات.

2- أما في ألمانيا فإن هذا النظام يتطلب بكالوريوس لمدة أربع سنوات بجانب إعداد مهني لمدة (24) شهرًا أي ما يقرب من ست سنوات. (أحمد:2007).

ثانيا -مدة الدراسة:

اختلفت مدة الدراسة من جامعة لأخرى حيث يتطلب إعداد معلم رياض الأطفال دراسة لمدة أربع سنوات من أجل الحصول على درجة البكالوريوس في حين تراوحت المدة أربع سنوات لمعلم المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، وكذلك الأمر في إعداد معلم التعليم الإعدادي (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي يتطلب دراسة لمدة ٤ سنوات في معظم الدول، أما بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية فقد أجمعت معظم دول العالم المتقدمة على ما يلي:

(4) سنوات للمعلم العادي، (5) سنوات للمعلم المتخصص مثل (فرنسا، واليابان)، (5) سنوات للمعلم الخبير علاوة على التحاقه لمدة عام على الأقل بالدبلومات المهنية والمتخصصة كما في فرنسا، أو الحصول على درجة الماجستير كما في اليابان. (غنيمة: **1996**).

ثالثا - المراحل التعليمية التي يعد لها المعلم:

يتم الإعداد وفقًا لبرامج مختلفة حسب المرحلة التعليمية، كبرامج إعداد معلم رياض الأطفال، التعليم الأساسي بمرحلتيه، الثانوي العام والثانوي الفني كما يحدث في فرنسا، بعض الولايات المتحدة الألمانية، واليابان، بينما في بعض الولايات الأمريكية والألمانية نجد أنها تعد برنامجًا واحدًا لكل المراحل التعليمية بنفس النظام والأسلوب. (غنيمة: **1996**).

رابعا – أسلوب التمهين التربوي:

اختلفت برامج الإعداد في الجامعات العالمية حول أسلوب توزيع المقررات الأكاديمية والتربوية المهنية والثقافية على سنوات الدراسة وفقًا للبدائل الثلاثة التالية:

1- **البديل الأول:** أن يبدأ برنامج الإعداد بالمقررات التربوية لمدة عامين، يليها تدريس المقررات الأكاديمية في العامين التاليين.

2- **البديل الثاني :وهنا** نجد العكس تمامًا في بعض الجامعات العالمية الأخرى، حيث تبدأ بالمقررات الأكاديمية في العامين الأولين من الدراسة يليها تدريس المقررات التربوية في العامين التاليين.

3- **البديل الثالث:** فضلت جامعات أخرى المزاوجة بين المقررات الأكاديمية والتربوية بحيث يسيران جنبًا إلى جنب منذ بداية الدراسة حتى سنة التخرج، وهكذا نجد نماذج مختلفة لإعداد المعلمين في الجامعات العالمية، ولكل نموذج من هذه النماذج مبررات ومزايا لاستخدامه واعتماده كأساس لإعداد المعلمين، كما أن لكل نموذج نقدا يوجه إليه. (غنيمة: **1996**).

رابعا :الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية:

تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي، فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم، فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع.

وتعرف التربية العملية والتي يطلق عليها أحيانا التدريب الميداني بأنها " تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسئولين. وانطلاقًا من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية، فمن خلال الاطلاع على برامج التربية العملية على مستوى كليات التربية عالميًا في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية – فرنسا - ألمانيا –بريطانيا – السويد – اليابان – ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقًا لما يلي:

أولا :التمهيد للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنيًا انه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية بإتباع الآتي:

- تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.
- التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزع على أعوام الدراسة الأربعة اعتبارًا من السنة الدراسية الثانية.
- التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات :علم النفس التربوي, التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية. (غنيمة: 1996).

ثانيا :الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم، وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى، حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسيا، في حين أن دول أخرى تخصص للتربية العملية عامًا دراسيًا كاملا، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية. (غنيمة: 1996).

ثالثا :نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة– :

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة، والتدريب الموزع والمكثف وفقاً للبدائل التالية:

البديل الأول – :نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة: على النحو التالي:

الفترة الأولى: فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية، بناء أدوات التقويم، التدريس المصغر، والزيارات الميدانية.

الفترة الثانية: تتم داخل المدارس وتقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية، رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

الفترة الثالثة: وفيها يتحمل الطالب مسئولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسا كاملا أو جزءًا منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.

الفترة الرابعة: وفيها يتحمل المسئولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردًا. (غنيمة: **1996**).

البديل الثاني: وهو قريب من البديل الأول ولكن يتم على مرحلتين فقط:

المرحلة الأولى: تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتخطيط الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية، إلا أنها لا تخرج عن أحد البدائل التالية:

- تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة.
- تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة.
- اعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها. (غنيمة: **1996**).

البديل الثالث: إضافة سنة خامسة تخصص بأكملها للتربية العملية، وتسير كالآتي:

- يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة، ويطلق عليه اسم (معلم امتياز) أو (مدرس مساعد).

- يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.

- يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال.

- يتقاضى المعلم أجرًا خلال هذا العام.

- زيارة هيئة التدريس بالكليات كزيارات إشرافية على المعلم.

تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربية وإدارة المدرسة، يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس (غنيمة: **1996**).

رابعا :نوعية الأشراف على طالب التربية العملية:

من الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال أن يتولى الإشراف على طالب التربية العملية ما يسمى " بالمدرس المتعاون " وهو أحد المدرسين الممتازين في تدريس مادة التخصص يتم اختياره من مدرسي المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم، مهمته الإشراف على الطالب ومعاونته وتوجيهه ضمن مجموعة مناسبة العدد. (قورة:1993)، يتقاضى المدرس المتعاون نظير إشرافه مكافأة مالية تقتطع من راتب الطلبة المعلمين الذين يتولى الإشراف عليهم، ويزوره أستاذ طرق التدريس في فترات مناسبة لتوجيهه والاستماع إلى مشاكله ومشاكل من يشرف عليهم، كما يجتمع بالطلبة المعلمين ويناقشهم ويرتب لهم لقاء في الكلية معه أو مع بعض أعضاء هيئة التدريس كلما كان ذلك ضروريا، وقد حدد بعض التربويين من المتخصصين في طرق التدريس المعايير التي يجب أن يتم وفقها اختيار المدرس المتعاون، وهي:

- أن يكون حاصلا على شهادة جامعية لا تقل عن أربع سنوات دراسية.
- أن يكون قد أمضى ثلاث سنوات على الأقل من الخبرة التدريسية الناجحة.
- أن يرشحه لهذه المهمة مدير مدرسته وأحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية.
- ان يكون قادرًا وراغبًا في تدريب الطلبة المعلمين.
- أن يكون مهتمًا بتطوير نفسه من خلال طموحاته في مجال التدريس.
- أن يعرف عنه الجدية في أداء ما يلقى على عاتقه من واجبات.
- أن يكون قادرًا على تحليل مواقفه التدريسية.
- أن يتمتع بصحة جيدة ويكون متفائلا وناضج الانفعال.(قورة:1993).

إن فكرة" المدرس المتعاون " أصبحت شائعة في الأوساط التربوية، بل أن بعض الدراسات التي تناولت موضوع التربية العملية اقترحت إنشاء وظيفة " المدرس المتعاون "ضمن التنظيم المدرسي على أن تحدد لها المسئوليات والوظائف. (قورة:1993).

الخاتمة والتوصيات:

تعد الاستراتيجية التنمية المستدامة للمعلمين من الاستراتيجيات المطلوبة ، نظرا للارتباط بين التعليم وحركة الإنتاج في المجتمع من جهة ، وبين التعليم و التقدم العلمي و التقني من جهة أخرى ، ومن أبرز القناعات التي توصلت إليها هذه الدراسة أن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة ، وعليه فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهى عند تخرج الطالب من الكلية ، فقد أملت التطورات تفكيرا جديدا في مهام المعلم ، و مراحل إعداده ، والتي أصبحت تتوثق وتتم وتتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية, إن طرح الاستراتيجيات الجديدة داخل النظام التعليمي لتطوير أداء المعلم يتطلب شروطا أساسية مثل الاستجابة لحاجة يحس بها المعلم والمدرسة والمجتمع ، وان تتوفر لها قيادة توجه وتحفز وتتبنى المنهج الاستحداثي، و لذلك فإن توفر المواد التعليمية والوسائل و التجهيزات والمباني الملائمة ، فضلا عن التشريعات والتنظيمات الإدارية ، وتوفير المناخ الملائم لاطلاع المعلم بدور جديد فعال في تحديث وعصرنة التعليم ، وممارسة البحوث والاستحداثات ، ومن خلال اعتراف المجتمع بأهمية دوره وترجمة ذلك إلى تقدير مادي اجتماعي ، هو شرط أساسي لوضع الأمور في نصابها الحقيقي ، و تحقيق التغير الاجتماعي المنشود ، وهناك إجماعا على ضرورة امتلاك مهنة التعليم معارف واضحة و محدودة فيما توجه مساراتها مجموعة من المهارات الضرورية للممارسة المهنية , و يتفق الجميع على أن الوضع القائم بحاجة إلى تغير أو إصلاح شامل ، و إن إعداد و تدريب المعلمين و إن ادخل على برامجه الكثير من التوجهات التي تؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل فانه لا زال أكثر التصاقا بعجلة المؤسسات التقليدية التي لا تقدم عمليا الفرص المتكافئة للمعلمين ، و ما نتطلع إليه و ينبغي حدوثه هو أن يتهيأ للمعلم كافة المعطيات و الحوافز و الظروف الموضوعية و الدعم المؤسسي و المهني و النقابي ليمارس دوره المتغير في مختلف الجوانب .

إن التعاون في مجال إعداد المعلم يجب أن ينقذ على المستويات الثنائية و الإقليمية والعالمية و ذلك لتشجيع صياغة السياسات و الخطط ،وتدعيم تطبيقها في مجال التربية قبل الخدمة و أثنائها، من اجل أن تسهم الأنشطة التربوية على نحو أفضل في التقدم الاقتصادي و العلمي و التكنولوجي و الاجتماعي والثقافي ، وكذلك في تشجيع الأنشطة التربوية التي تسهل إدخال التجديدات المناسبة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا ، ولكي يمكننا الارتقاء بالعملية التعليمية والمعلم معا،، ينبغي على

الذين تقع عليهم المسؤولية أن يأخذوا بزمام المبادرة في اتخاذ قرار الإصلاح والتطوير على أن يشركوا في عملية التطوير و التنفيذ المؤسسات الحكومية و المهنية و المدارس, فذلك أدعى لكسب دعم أكبر من جانب كل الفئات المعنية بتحسين نوعية التدريس, و انطلاقا من العرض السابق و في ضوء ما تم طرحه من أمور تجديدية في هذا المجال نقدم عدد من التوصيات والمقترحات التالية:

1- الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في ليبيا.

2 - ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما ونوعا على أسس علمية سليمة بدء من رسم استراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.

3- أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل بوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها، وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة الشاملة ومعايير تطبيقها في التعليم العالي.

4- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في إعداد المعلم، وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية ونقلها على شبكة الانترنت، وتوفيرها في صورة وسائط سمعية ومرئية، وأن تتوفر مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل مع هذه البرمجيات لكل من الطالب المعلم ومعلم المعلم على حد سواء.

5- إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.

6- الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يعد أكاديميًا ومهنيا داخل كلية التربية خلال خمس سنوات.

7- إعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية بكليات التربية ، والعمل على تغييرها لتواكب التنمية على أن تتم مراجعة الخطط الدراسية و المقررات في كل قسم من أقسام كليات التربية مرة كل عامين, وتطوير وتحديد محتوى برامج كليات التربية وفقا للمعايير التالية:

أ- الجديد في العلم في مجال التربية.

ب- المشكلات التي تواجه المعلمين.

8 - إصدار تشريعات مناسبة لهدف تنميتهم ثقافيا ومهاريًا طوال حياتهم المهنية لتمكينهم لمواجهة الظروف المتغيرة للبيئة التعليمية وللتكيف مع المستجدات.

9 –تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارسهم وذلك عن طريق الموجهين والقنوات التلفزيونية التعليمية واعتبار المدرسة البيئة الطبيعية للممارسة المهنية.

10 – الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة محددة المهام والمهارات على أن تتخذ آلية واضحة متكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم والجهات المستخدمة للمعلم.

11 – فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي، وذلك بهدف التعرف على حاجياتهم ومشكلاتهم واستعداداتهم لتوجيهها التوجه السليم.

12 – تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم وتشجيعه وزيادة تمويله، وان تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها، وان تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد وتدريب المعلمين.

13 – أن تعتمد مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مبدأ اللامركزية في الإدارة، لان هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والإبداع، والتجديد المستمر للبرنامج التربوي.

14 – انتقاء بعض المدارس لتكون بمثابة مدارس تجريبية، يتم من خلالها تطبيق برامج التدريب بفاعلية وبشكل منظم ومدروس.

15 – إعداد دليل شامل لإعداد المعلمين وتدريبهم يتضمن أهم الأساليب الحديثة في إعداد المعلم وتدريبه.

16 – توحيد الجهة المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلم، وأن تتولى الجامعة ممثلة بكلية التربية المسؤولية الكاملة المتعلقة بإعداد وتدريب المعلم وذلك لتوحيد الأهداف والاقتصاد في النفقات ولضمان مستوى الإعداد ونوعيته.

17 –الارتقاء بمهارات معلمي المعلمين على المستوى الفني والإداري والقيادي، ووضع معايير أكثر دقة لاختيار أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية.

18 –العناية والاهتمام بالندوات والحلقات النقاشية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المتخصصة وتخصيص بعضها لمناقشة الاتجاهات الحديثة ومستجدات العصر وإبراز الدور الذي ينبغي أن يلعبه عضو هيئة التدريس في تنمية تلك الاتجاهات من خلال تدريسهم مواد تخصصهم.

19- عقد دورات تدريبيه للمعلمين والمدراء والمشرفين التربويين أثناء الخدمة حول بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين بهدف توضيح ما هي وأهمية المفاهيم الخاصة بالاتجاهات الحديثة وكيفية تطبيقها في الميدان التربوي.

20- إنشاء كادر خاص لدعم وتمويل المعلمين الحاصلين على الترخيص بمزاولة المهنة وذلك لرفع المستوى المادي والاجتماعي للمعلم.

21- التأكد على ضرورة تمهين التعليم وتطبيق معايير التمهين على كل من يرغب بالعمل في مجال التدريس.

22- إصدار الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم وإعلانه على جميع المعلمين والتزام جميع المعلمين بكل ما هو منصوص فيه.

23- أهمية استطلاع آراء المعلمين فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، وإعداد قائمة الاحتياجات وتطبيقها تبعا لأولوياتها.

24- الاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة لأساتذة التربية في تحديث برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.

25- تطوير نظم التقويم بما يراعي الاتجاهات الحديثة في التقويم وتدريب الطلبة المعلمين على أساليب التقويم الحديثة من خلال التربية العملية.

26 -تطوير المدارس لكي تكون مكانا أفضل للعمل والتعليم وذلك بإعطاء قدر أكبر من الاستقلال المهني وصلاحيات قيادية للمعلمين.

27 -الاهتمام في برامج كليات التربية بالتوازن بين مقررات مجالات الإعداد التربوي والأكاديمي التخصصي والثقافي وفق المعمول به في الجامعات العالمية.

28 -أن تتعاون كليات التربية مع وسائل الإعلام المختلفة في وضع خطة تنويرية وتوعوية للجماهير هدفها تقديم ثقافة تربوية ونفسية.

29 -متابعة المتدربين وتقويم مدى استفادتهم من الدورات التدريبية ومدى التحسن في أدائهم وذلك عن طريق ملاحظة للأداء ميدانيا والمقابلات الشخصية.

30 -حفز القادرين من أبناء المجتمع وكذلك المؤسسات الخاصة بالقطاعين العام والخاص ومؤسسات المجتمع المدني على الإسهام في تمويل إعداد المعلمين وتدريبهم والبحث العلمي الخاص بهم.

31 - ينبغي الاهتمام الكبير بالمعلم الجديد الذي يلتحق بالمهنة للمرة الأولى وذلك لأن السنة الأولى في حياته تكون فاصلة، ولها أثر تشكيلي على تكوين شخصيته خاصة اتجاهاته نحو المهنة.

المراجع

1- أحمد، دينا علي (2007) الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الإسكندرية :دار الجامعة الجديدة.

2- أحمد، شاكر محمد وآخرون (1999) الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر، القاهرة :بيت الحكمة للإعلام والنشر.

3- بشارة، جبرائيل (1996:) تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، بيروت :المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

4- بشارة، جبرائيل () :1983متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية، تونس، المجلد الثالث، العدد الأول.

5- الحمادي، عبد الله (1996): المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر، قطر :جامعة قطر.

6- حمود، رفيقة (1988): تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وثناءها، سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي) الأردن، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية العدد (6).

7- الخميس، السيد سلامة (2002) دراسات وبحوث عن المعلم العربي وبعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، الإسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المومني، خالد، التخطيط للنمو المهني للمعلمين، مجلة المعلم، العدد (47) , 2007.

8- الديب، بدر (1992) : آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي، وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة الأمريكية، الرياض :مكتب التربية العربي لدول الخليج.

9- راشد، على (2002): خصائص المعلم العصري وأدواره–الاشراف عليه –تدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي.

10- شرف، رشا وحسن، نهلة (2003): تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة"دراسة مقارنة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر: الجودة الشاملة

13 مارس – .(في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة) جامعة حلوان –كلية التربية

11- شوق، محمود وسعيد، محمد مالك (2001.) معلم القرن الحادي والعشرين) اختياره– إعداده –تنميته (في ضوء التوجهات الإسلامية)، القاهرة :دار الفكر العربي.

12- طعيمة، رشدي أحمد (2004) الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، تونس :المنظمة العربية للتربية.

13- عبد الرحيم، سامح جميل ((1991: خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجي كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الثاني.

14 – عبيد، وليم ((1993: اعداد المعلم في اليابان، المؤتمر السنوي الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

15- العتيبي، منير وغالب، محمد) :(معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، رسالة الخليج العربي، السنة (16) العدد (58)

16 – علاونة، معزوز جابر ((2004 مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني جامعة5/يوليو(، متاح في – :القدس المفتوحة)

17-عودة، خليل، نموذج في ضبط معايير الجودة في التعليم الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية، جامعة الجنان الوطنية, 2007.

18-غنيمة، محمد متولي، سياسات وبرامج اعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة, **1996.**

19-قورة، حسين سليمان، اعداد معلم المرحلة الثانوية بين الواقع العربي وبعض الاتجاهات العالمية مع التركيز على دولة البحرين، مجلة التربية، قطر، السنة (22)، العدد (104) , 1993.

20-كتش، محمد، فلسفة اعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، مركز الكتاب للنشر, 2001.

21-نصر، نجم الدين، التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة، مجلة كلية التربية، العدد (46)، الزقازيق, 2004.

22-يحي، حسن، اعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دول الخليج العربي، ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر: اعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت، كلية التربية، جامعة الكويت, 2003.

23- يحي، حسين والخطابي، عبد الحميد، الاتجاهات الحديثة في اعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، السنة (18)، العدد (2)، جامعة المنوفية، مصر,2003.

بين الشابي وطوقان، دراسة مقارنة تحليلية

د/ محمد المختار صالح

عضو هيئة التدريس جامعة الزيتونة، كلية التربية، قسم الدراسات الإسلامية

المـــقدمة

في ذاكرة الشعوب آثارٌ خالدة استُلهِمتْ من نضالاتها ضد المستعمر البغيض، والعرب أمة لها تاريخ ورسالة؛ لذلك ابتليت كثيراً بالنكبات، والمحن، وظلت عبر التاريخ تدافع عن وجودها ورسالتها، وسطّر أبناؤها أروع ملاحم النضال بالسيف والقلم، خلّد التاريخ تلك النضالات، واحتِيجت إلى وقفاتٍ تأمُّل وتذكر، ووقفتي هذه حول حروف خالدة وسيرة رائعة سطرها شاعران، شاء الله أن يلتقيا في نقاط التقاء كثيرة، سأحاول من خلال هذه الوقفة أن أدرسها وأعرض لما يناسب المساحة من جوانبها.

بين الشابي في شمال أفريقيا في غرب الوطن العربي وطوقان في شرق الوطن العربي خلد الشعب العربي لكل منهما قصائد ظلت تعيش في الذاكرة، وبرزت كأولى وسائل التعبير استدعاء من تلك الذاكرة كلما أنَّ جزء من هذا الوطن ....

إذا الشعب يوما أراد الحياة فلا بد أن يستجيب القدر

موطني الجلال والجمال .....

تترددان على كل لسان وفي كل مكان من الوطن العربي الكبير.

في هذه المساحة سألقي نظرة مختصرة على حياة الشاعرين وظروف معيشتهما، وبداياتهما الشعرية، وأبرز ما عُرف لهما من قصائد، ومن خلال هذه المقارنة سأعرض لنقاط التقاء بينهما، أو تشابه ومن أمثلتها: أوضاع الوطن، الحالة الصحية، الحالة الاقتصادية، الغناء للحرية، الشكوى والحنين، بناء القصيدة.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنه بالإمكان دراسة كل جانب من الجوانب التي ذكرت وغيرها وعقد مقارنات لها غير أن المجال لا يتسع في هذه العجالة وليعذرني القارئ الكريم إذا كان ما أكتبه مجرد رتوش يسيرة، وعذري أني أحلم أن أجد وقتاً ومساحة كافيين لإثارة المزيد من المسائل المتعلقة بهاتين الشخصيتين.

وسأقسّم البحث إلى مقدمة، ثم جوانب التشابه بين الشاعرين كالمولد وحياة كل منهما، والحالة الصحية، وكذلك النواحي الفنية في شعرهما، وإن كان المجال لا يتسع، ولكن سيكون كل ذلك باختصار شديد، ثم أختم الموضوع بخاتمة أحوصل فيها ما عرضته من خلال البحث، أتبع ذلك بثبت للمصادر والمراجع.

أبـــو القاسم الشابي: المولد والنشأة

أبو القاسم بن محمد بن أبي القاسم الشابي التونسي، أديب، شاعر، ناثر، ولد في بلدة الشابيّة في 24 شباط 1909 م، ودرس علوم العربية، ثم أرسله والده إلى تونس لمتابعة دراسته الثانوية بجامع الزيتونة، درس خلالها الفقه وعلوم العربية، ثم انكبّ بنفسه على دراسة الآداب الحديثة، وخاصة لأدباء المهجر.

ينتمي الشابي إلى أسرة موسرة تمخّضت للعلم، فقد كان والده قاضياً، مما كان له أثر في تنقلات الشابي صحبة والده، فاطلع على عادات المناطق المختلفة من تونس، وشاهد طبيعتها الخلابة التي ألهمته بسحرها أن يصوغ قصائد روعة في الجمال والإبداع (ينظر: عمر كحالة، معجم المؤلفين، دار إحياء التراث :8 / 121، وهند وإبراهيم بن صالح، الشعر الوطني. التونسي، دار محمد علي، الطبعة الخامسة، 2008، ص: 66)

في سنة 1927 م أعد الشابي شهادة ختم الدروس الثانوية، ثم انخرط في مدرسة الحقوق التونسية، وهذه السنة هي نفسها التي ظهر فيها للشابي شعر مجموع نشره الأستاذ زين العابدين السنوسي في كتابه: الأدب التونسي في القرن الرابع عشر (ينظر: هند وإبراهيم بن صالح مرجع سبق ذكره: 67).

إبراهيم طوقان:

إبراهيم عبد الفتاح طوقان، شاعر من أهل نابلس، ولد سنة 1905 م من عائلة من العائلات العريقة، كانت أسرة ذات يسار وعلم، كان والده من أعيان المدينة ونشطائها الوطنيين، وقد تعرض للسجن والنفي، أما والدته فكانت امرأة مرحة، صاحبة نكتة، وهي نشيطة تحدب على أبنائها، قريبة من النفس، خفيفة الظل، سريعة البديهة.

كان عمر إبراهيم عندما التحق بالمدرسة الرشادية في نابلس تسع سنوات، أمضى أربع سنوات تلقى فيها التعليم الابتدائي، وفي سنة 1919 م واصل تعليمه الثانوي بمدرسة

المطران بالقدس، وتمكن بها من صقل ملكته الشعرية واللغوية، التحق بالجامعة الأمريكية ببيروت عام 1923 م فزادت علاقاته، واتسعت اتصالاته، وكبر طموحه (ينظر: عمر كحالة، معجم المؤلفين، مرجع سبق ذكره: 1 / 49، ويوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، إبراهيم طوقان حياته وشعره، الأهلية للنشر، عمان، الطبة الأولى، ص: 43، وإميل يعقوب، موسوعة الأدب والأدباء العرب، دار نوبليس، بيروت، الطبعة الأولى، 2006، ص: 13 / 5 – 6).

نقاط التشابه بينهما:

أولاً: أوضاع القطرين: نكب الوطن العربي شرقه وغربه بالغزو الاستعماري الغربي في فترة واحدة، إذ ابتلي القطر التونسي بالاحتلال الفرنسي البغيض الذي انتهك الأعراض والحرمات وسلب الحقوق، وشرد الشعب وهجره، وتلك مأساة كتبها التاريخ، ولا مجال لإنكارها من أحد، ولا منزع للظن بتعظيمها وتهويلها، فكان دور الشابي بارزاً للدفاع عن وطنه، وتحريض شعبه على النهوض في مواجهة الظالم المستبد، فصاغ في ذلك قصائد بقيت حية في وجدان الشعب العربي بأسره، ومن هذه القصائد وأشهرها، وأكثرها شهرة وأثراً:

إذا الشعب يوماً أراد الحياة فلابد أن يستجيب القدر

ولابد لليـل أن ينجــلي ولابد للقيد أن ينـكسر

"أشهر قصائد الشابي التي ذاع صيتها شرقاً وغرباً وأصبحت رمزاً لإرادة التحرر ورفض الظلم والعبودية، ترجمت إلى معظم اللغات، وأضيف مطلعها إلى النشيد الرسمي التونسي (جلال المخ، أغاني الحياة، ديوان أبي القاسم الشابي، دار المعارف، تونس، الطبعة الأولى، 2008، ص: 258).

ولست بصدد مناقشة هذه القصيدة او غيرها كاملة فالمساحة لا تسمح بذلك، لكن سأحاول أن أعرض لبعض الصور التي أرى أنها من باب الضرورة لإعطاء الموضوع بعض حقه.

يستهل الشابي قصيدته التي هي بمثابة نشيد للحرية لكل الشعوب بمطلع حكمي هو بمثابة الحكم العام الذي تتفرع منه سائر التفاصيل والحيثيات والعلل والأسباب، إنه إرادة الشعب التي لا تقهر في الحرية وتقرير المصير، إنه خضوع القدر لهذه الإرادة مهما طال وادلهم الظلام، فالفجر آت، والقيد قيد العبودية إلى انكسار وتحطم (ينظر: يحيى شامي، شرح ديوان أبي القاسم الشابي، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، 1997، ص: 67).

ويؤكد الشابي أن لا حجة لشعب في الاستسلام والادعاء بأن الاستعمار قدر محتم لا مجال لمقاومته، بل إن حجة القضاء والقدر ما هي إلا ذريعة للرضا بالدونية، وتخاذل

من الشعوب في مواجهة المستعمر الذي ليس حتمية من الحتميات التي لا يمكن للشعوب أن تواجهها، إنما الحتمي هو زوال الاستعمار والظلم والعسف، وكل ما لا يعود إلى قانون الطبيعة العادل، فالليل لا بد أن ينجلي ويحل محله النهار، ولكن إذا وجدت للشعب إرادة إنها إرادة الحياة (ينظر: هند وإبراهيم بن صالح، مرجع سبق ذكره، ص :74).

وهكذا فإن فلسفة الشابي في الحياة ألاّ صعاب، ولا ركون للهزيمة ولا استسلام للجلاّد مهما كانت التحديات؛ ولذلك نهج في شعره المقاوم سبيلين: تحريض الشعب على المواجهة والثورة، ثم إذا استكان هذا الشعب صبّ الشابي جام غضبه على شعب يستكين للإهانة، ويستسلم لسياط جلاديه، يقول منتقداً معرياً الاستعمار وكاشفاً ظلمه واستبداده، وفي ذلك دعوة ملحة للثورة والنهوض في قصيدة بعنوان إلى طغاة العالم:

ألا أيها الظالم المستبــد حبيب الظلام عدو الحياة

سخرت بأناة شعب ضعيف وكفك مخضوبة من دماه

وسرت تشوّه سحر الوجود وتبذر شوك الأسى في رباه (جلال المخ، أغاني الحياة، مصدر سبق ذكره، ص: 291.

ولكن مع كشفه لأخلاق هؤلاء الظلمة فإنه يبشّر بنهايتهم مهما تفننوا في إذلال شعب ضعيف:

حذار فتحت الرماد اللهيب ومن يبذر الشوك يجن الجراح

" فالشابي كلما تحدّث عن الظلم بشّر بنهايته واندثاره وبحتمية زواله؛ لاعتقاده أنه حالة عرضية لا يمكن أن تنتصر دائماً " (جلال المخ، أغاني الحية، مصدر سبق ذكره، ص: 291).

أما وقد شعر الشاعر أنه أدّى دوره اتجاه شعبه ووطنه في كشف المستعمر وفضح مؤامراته، وتحريض الشعب المستمر على الثورة وعدم التقاعص، والتهيّب من جرائم المستعمر فإنه قد يشعر بالخذلان من هذا الشعب المستكين؛ إثر ذلك لا مناص من ثورة غضب عارمة تدفع الشابي إلى وصف شعبه بأوصاف قد تحركه وتدفعه للثورة

الواجبة من أجل حياته وكرامته وعزته، تأمله في قصيدة النبي المجهول، وهو يطلق سيلاً من الأماني رجاء أن يحقق لشعبه ما يصبو إليه، ثم ينتقل إلى تعنيفه ووصفه بالميت الذي لا يحرك ساكناً:

أيها الشعب ليتني كنت حطاباً فأهوي على الجذوع بفأسي

ليتني كنت كالسيول إذا سالت تهدُّ القبور رمساً برمس

ليتني كنت كالشتاء أغشــي كل ما أذبل الخريف بقرسي

ليت لي قوة العواصف يا شعبي فألقي إليك ثورة نفسي

ليت لي قوة الأعاصير إن ضجت فأدعوك للحياة بنبسي (جلال المخ، أغاني الحياة، مصدر سبق ذكره، 150).

تتفجر عاطفة الشاعر متمنياً أن تكون له قوة خارقة بقوة الطبيعة كي يحرك في شعبه شعور الثورة والانقضاض، ويبعث فيه روح الحمية والانتقام من عدوٍ أذله وقهره، " فهو يتمنى أن يمتلك القوة التي تمكنه من إحداث التغيير الجذري تغيير الذهنية المغلقة، تغيير حالة الهدوء والسكينة والخضوع، وكل رموز الظلام الدامس الذي يتخبط فيه هذا الشعب، الذي تدل على معانيه ألفاظ القبور، الرمس، خنق الزهر، النحس، ذبول الخريف " (محمد كندي، الرمز والقناع، منشورات جامعة قاريونس، الطبعة الأولى، ص: 124 – 125).

ثم يبدي الشاعر سخطه على الشعب الذي لا يبدي اهتماماً بالعبث الاستعماري، والتدمير الممنهج، ويبدو أنه يحسّ بأنه مسئول لموهبته المميزة بين أفراد شعبه فيتهجم على هذا الشعب:

أنت روح غبية تكره النـــور وتقضي الدهور في ليل ملس

أنت لا تدرك الحقائق إن طافت حواليـــك دون مس وجس (جلال المخ، شرح ديوان أبي القاسم الشابي، مصدر سبق ذكره، ص: 150).

ولكن رغم ما وصف به الشابي شعبه لم يكن سخطه إلاّ من باب الغيرة على الوطن ومن واقع الإحساس بالمسئولية، وليس بدافع الحقد، وحتى إن أصابه اليأس وقرر

الهروب إلى الغاب لإحساسه العميق بأن شعبه لم يفهم عنه رسالته (ينظر: هند وإبراهيم بن صالح، الشعر الوطني مرجع سبق ذكره، ص: 78).

وأياً كان الأمر فإن أبا القاسم الشابي قد ناوأ الاستعمار، وأذناب الاستعمار ممن عمل على إبقاء المجتمع التونسي في سكونيته وتحجره، ومثل شعره الثوري موقفاً ملتزماً بقضايا الوطن (محمد كندي، الرمز والقناع، مرجع سبق ذكره، ص: 129).

أراد الشابي حضّ الشعب على العمل والثورة والتفاعل مع الأحداث ومصارعتها ، فقد كان وقّاد الفكر طموحاً كحال غيره من الشباب والغيورين ، لكنه تميّز عنهم بالخيال ، ورقة الحس ، ورهافة الشعور ، والشاعرية المنطلقة فلم يرض عن المجتمع ، ولم يطمئن لنوع الحياة التي يحياها ، ولا لأصناف الظلم التي يعانيها ويكابدها ، ولكن الذي يزيد في ألم الشابي أن صنفاً من البشر باعوا الوطن للمستعمر ، وأخذوا على عاتقهم صدّ الذين قاوموا العدو الغادر وتصدّوا لمؤامراته نيابة عن العدو الغادر ، وتلك رسالة صعبة ومهمة معقدة ، تحزّ في النفس وتدمي القلب ، وهكذا يقول :

لست أبكي لعسف ليل طويل أو لربع عدا العفا ء مراحه

إنما عبرتي لخطب ثقيـــل قد عرانا ولم نجد من أزاحه

كلما قام في البلاد خطيــب موقظ شعبه يريد صلاحه

ألبسوا روحه قميص اضطهاد فاتك شأنك يردّ جماعه

أخمدوا صوته الإلاهي بالعسف أماتوا صداحه ونواحه

أخمدوا صوته الإلاهي بالعسف أماتوا صداحه ونـواحه (جلال المخ، شرح ديوان أبي القاسم الشابي، مصدر سبق ذكره، ص: 22).

" فما يزيد من ألم الشاعر وشكواه أنه كلما قام في تونس مصلح يتوخى التغيير

والتحرير، وخلاص الشعب من ربقة الاستعباد والذل والفقر تنطح له الأشرار وحاربوه وتنوه عن مراده „(يحيى شامي، شرح ديوان أبي القاسم الشابي، مصدر سبق ذكره، ص: 42).

وعلى ذات الوتيرة كان **طوقان** يعزف قصائد الصمود، والمقاومة ضد كيان غاصب محتل، أذاق الشعب العربي في فلسطين صنوف القهر والعذاب، وسلبه حقه في الحياة الحرة الكريمة، وادعى حقاً مزعوماً في أرض ارتوت بدماء أهلها.

فلا اختلاف بين الرسالتين، ولا صوت يعلو فوق صوت المعركة، عزف الرصاص يحركه عزف الأنغام التي يرسلها الشاعران وإن تباعدت المسافات، لكن الهدف واحد، هو مقاومة العدو ودحره.

استعرض تاريخ الأدب العربي في العصر الحديث آثار النكبة التي حلت بفلسطين ، وذكر عدداً من الشعراء الذين حركت فيهم تلك النكبة الشعور بالغضب ، وهبوا يدافعون بالكلمة عن وطنهم ، ويفضحون خيوط المؤامرة ، وبرز من بين هؤلاء تميزاً إبراهيم طوقان حيث جاء " ونحط الرحال في خاتمة المطاف عند ظاهرة فذة في تاريخ شعر فلسطين في هذه المرحلة ، ظاهرة الذروة في حياة الشعر فيها ، وقد تمثلت هذه الذروة بظهور الشاعر إبراهيم طوقان ، فقد اتخذ هذا الشاعر لنفسه دور الموجه للحركة الصاعدة ، والمحرك للحياة العربية في فلسطين ، ومسلط الأضواء على عوامل التثبيط(ثبطه عن الأمر تثبيطاً ، شغله عنه ، وأثبطه المرض إذا لم يكد يفارقه (الصحاح للجوهري : 3 / 691 مادة ثبط)

والمعوقات، فكان حقاً ظاهرة فذة في حياة الشعر في فلسطين" (مصطفى السيوفي، تاريخ الأدب العربي الحديث، الدار الدولية للاستثمارات، القاهرة، الطبعة الأولى، 2008، ص: 233).

ويتناول طوقان في شعره مبادئ محددة كل منها يقوم ببناء الجدار الواحد الذي تكالبت عليه قوى الشر والعدوان، ومن هذه اللبنات: بعث الأمل في النفوس، والتصدي للعدو بعزيمة وإصرار يقول محرضا على شحذ الهمم، ونبذ التشاؤم:

كم قلتَ: أمراض البلاد وأنت من أمراضها

والشؤم علتها فهل فتشتَ عن أعراضهـا

يا من حملت الفأس تهدمها على أنقاضهـا

اقعد فمـا أنت الذي يسعى إلى إنهاضهـا

وانظر بعينيك الذئاب تعب في أحواضهـا

وطنٌ يُباعُ ويُشترَى وتصيحُ (فليحيا الوطنْ)

لو كنت تبغي خيره لبذلت من دمك الثمنْ

ولقمت تضمد جرحه لو كنت من أهل الفطنْ (يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، ص: 327).

ويحمل طوقان حملة شعواء على مدعي الزعامة، ويتهمهم ببيع الوطن على حساب وجهاتهم والرغبة في الظهور متناسين مصلحة الأمة، ولعلنا نذكر رسالة الشابي للذين باعوا الوطن، يقول:

وطني مبتلى بعصبة دلالين لا يتقون فيه الله

ويقول ساخراً من هؤلاء المفرطين:

أنتم المخلصون للوطنيـة أنتم الحاملون عبء القضية

أنتم العاملون من غير قول بارك الله في الزنود القوية

وبيان منكم يعادل جـيشاً بمعدات زحفه الحـربيـة

واجتماع منكم يرد علينـا عبر المجـد من فتـوح أمـية

ما جحدنا أفضالكم غير أنا لم تزل في نفوسنا أمنيـة

في يدينا بقية من بـلاد فاستريحوا كي لا تطير البقية (يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، ص: 137).

تمجيد الشهادة، والثناء على الشهداء " فتراه يقيم للشهيد صرحاً شامخاً بالصور الفنية الصادقة الرائعة " (مصطفى السيوفي، تاريخ الأدب العربي الحديث، مصدر سبق ذكره، ص: 235). يقول:

عبس الخطب فابتسم وطغى الهول فاقتحم

رابط الجأش والنهى ثابت القلب والقدم

لم يبال الأذى ولم يثنه طارئ الألم (يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، ص: 301).

ومن روائع طوقان قصيدة الثلاثاء الحمراء التي صاغها وهو يصف حالة إعدام ثلاثة من الشهداء ثاروا على الاحتلال الصهيوني الذي تدعمه سلطة الانتداب البريطاني، وذلك إثر صدامات بين العرب والمحتلين الصائنة (ينظر مصطفى محمد السيوفي، تاريخ الأدب العربي، مرجع سبق ذكره، ص: 237 – 238).

يقول طوقان:

لما تعرّض نجمك المنحوس وترنّحت بعرى الجبال رؤوس

ناح الأذان وأعول الناقوس فالليل أكدر والنهار عبــوس

طفقت تثور عواصف وعواطف

والموت حيناً طائف أو خـاطف

أما أروع ما نسج طوقان رائعته موطني مدار بحثنا التي أعطت زخماً لكل وطن، وبعثت الأمل في كل ذي وطن؛ ليردد أنشودة:

موطني الجلال والجمال السناء والبهاء في رباك

والحياة والنجـــاة والهناء والرجاء في هواك

هل أراك

سالماً منعماً وغانماً مكرماً

هل أراك في علاك (يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، ص: 322- 323).

"وهكذا كان طوقان في طليعة شعراء المقاومة في عهد الانتداب حتى بات شعره سجلاً تاريخياً للأحداث وتعبيراً صادقاً عن إرادة شعب فلسطين وبذله وفدائه وتعلقه بأرض الآباء والأجداد " (مصطفى محمد السيوفي، تاريخ الأدب العربي الحديث، مرجع سبق ذكره، ص: 240).

ثانياً: الحالة الصحية:

ألمّ بالشابي مرض بالقلب قضى على شبابه في أوجه، حيث توفي في ربيعه الخامس والعشرين سنة 1934 م متأثراً بمرض القلب (ينظر جلال المخ، شرح ديوان أبي القاسم الشابي، مصدر سبق ذكره، ص: 13).

وتشير المصادر التاريخية والأدبية إلى أن للعوامل الذاتية وللمعاناة الشخصية التي رسخ تحت عبئها شاعرنا ونخص منها بالذكر تضخم قلبه وموت والده سنة 1929م ما اضطره للاضطلاع بمسئوليات الأسرة (ينظر يحيى شامي، شرح ديوان أبي القاسم الشابي، مصدر سبق ذكره، ص: 7).

وعلقت مصادر أخرى بأنه : " لم تكن طريق أبي القاسم الشابي في الثقافة والأدب ذلولاً أو بلا مفاجآت ، فقد تعطل انتاجه ، وثقلت أعباؤه اليومية لأكثر من سبب من ذلك أنه رزئ بوفاة والده سنة 1929م فاضطر إلى الاضطلاع بأعباء عائلة كبيرة انضافت إليها أعباء زواجه ثم أصيب سنة 1933م بداء تضخم القلب ، فاضطر إلى التنقل بين المستشفى والمناطق الجبلية بعين دراهم ، وبلدة توزر ؛ طلباً للراحة أو النقاهة ، واستجابة لنصائح الأطباء باجتناب الإرهاق ، وإن لم يحقق ذلك إلا جزئياً " (هند وإبراهيم بن صالح ، الشعر الوطني التونسي ، مصدر سبق ذكره ، ص : 68) .

ولم يكن إبراهيم **طوقان** أسعد حالاً من نظيره من الناحية الصحية، ففي عام

1924 م مرض مرضاً شديداً مما اضطره إلى العودة إلى نابلس قبل انتهاء الفصل

الدراسي الأول، ثم عاد في العام اللاحق إلى بيروت، وكان يشكو من ألم في معدته منذ أيام التلمذة في مدرسة المطران بالقدس، وكثيراً ما أقعده ذلك عن مواصلة

التحصيل إلى أن يشفى فيعود إليها، وكثيراً ما حمله بعد ذلك إلى الاستقالة من وظائفه التي تقلب فيها (ينظر يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، ص: 15).

وفي أواخر عام 1932م وقبل انتهاء الفصل الدراسي الأول ألحّ عليه السقم ولازمته العلة فانقطع عن التدريس ، وظل طريح الفراش إلى أن اشتدت وطأة المرض فأشار الأطباء إلى ضرورة نقله إلى المستشفى ، وإجراء عملية جراحية في معدته ، ولقد كان من خطورة هذه العملية أن نفض الجراح يديه من نجاة مريضه من الموت بعدها لما كان إبراهيم عليه من النحول والضعف ، وتحققت نجاة إبراهيم بمعجزة إلهية

كما كان قول الطبيب المعالج ، إذ الظروف الصحية للمريض كلها ترجح العكس ، وصاغ إبراهيم طوقان قصيدة بمناسبة شفائه ؛ شكراً لله على نعمة العافية فقال :

إلـــــيك توجــهت يا خالقي بشـــــكر على نعمة العافية

إذا هي ولـــــت فمن قــادر ســـــواك على ردهـا ثانــية (يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، 22 – 23).

وعلى الرغم من معاناة إبراهيم من مرض ملازم له غير أنه كان يعرض في شعره لحالته الصحية في أسلوب مرح لا يعتريه التشاؤم، ولا أثر فيه لشكوى زمان يقـول:

وطـبيب رأى صحـيفة وجــهي شاحـــباً لـــونها وعودي نحـيفاً

قـــــال لابد من دم لك نعطـ يه نقــياً ملء العـــروق عنيفــاً

لك مـــــا شئت يا طبيب ولكن أعطـني من دم يكـون خـفيفـــاً (ينظر يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، ص: 23).

ويشار إلى أنه قد رافقه الداء منذ اليوم الأول لولادته، وامتد المرض معه في صباه وشبابه، وقد لازمته علل ثلاث طوال حياته: صمم في أذنه، وقرحة شديدة في معدته، واستعداد لشتى الالتهابات في أمعائه، وبسبب ذلك تردد كثيراً على الأطباء، وتناول أنواعاً كثيرة من المسكنات، واضطر أكثر من مرة إلى الانقطاع عن الدراسة (ينظر يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، ص: 43).

وطال المرض بشاعر فلسطين حتى أنهكه فنقل إلى المستشفى الفرنسي في القدس، وبعد أيام قليلة، مساء الجمعة، الثاني من شهر أيار عام1941 م أسند إبراهيم رأسه إلى صدر أمه، وقد نزف دمه وخارت قواه، وهناك أسلم روحه إلى بارئه واستراح استراحة الأبد (ينظر: يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، ص: 31).

الظروف المحيطة بشعرهما والـنواحي الفنية فيه:

من خلال عرضنا السابق لظروف الحياة الصحية للشاعرين تبيّن أنها شكلت عند كل منهما أرضية ملؤها التعمق في مجريات الحياة ودقة التحليل والخوف من المجهول والشعور بالألم، كما أن التربية والحياة الاقتصادية لعائلة كل منهما كل ذلك كان له بالغ الأثر في صياغة الشعر عندهما.

فالشابي القاطن في الجنوب التونسي الغني بجمال طبيعته الملهمة، والمتميز بجدية أهله، وبعدهم عن الهزلية، وحرصهم الشديد على التمسك بالقيم الاجتماعية، حتى عرف الشابي بجديته، وعمق نظرته.

إن أبا القاسم الشابي:" كان مجدداً مجيداً فذاع صيته، واحداً من أهم المجددين في الشعر العربي شكلاً وموضوعاً، تميز برقته واتِّقاد عاطفته وإحساسه المرهف، كان شعره رقيقاً عذباً، دعا إلى الحرية والانعتاق، دعاه بعضهم فولتير العرب" (محمد صالح الجابري، الشعر التونسي المعاصر، الدار العربية للكتاب، 1989، 1 / 46).)

قالوا فيه: "وهناك في تونس وغيرها من يهز عواطف الشعب لتنطلق إلى آفاق الحرية كأبي القاسم الشابي والتيجاني بشير، وكل هذا الخليط العجيب كان يعبر في صدق وحرارة عن عيوب المجتمع القلق الذي تعصف به أحداث الاستعمار وغفلة الزعماء وتقاعسهم " (مصطفى محمد السيوفي، تاريخ الأدب العربي الحديث، مرجع سبق ذكره، ص: 84).

"وقد وجد الشابي عند الرومانسيين (" الرومانسية نزعة في جميع فروع الفن، تعني العودة إلى الطبيعة، وإيثار الحس والعاطفة على العقل والمنطق، إنها مذهب أدبي يهدف إلى سبر أغوار النفس البشرية وما تزخر به من عواطف الحزن والأسى والكآبة والألم والأمل " (الاتجاه الرومانسي في الشعر العربي الحديث بالمغرب: 7).

موضوع (الغاب) الذي ينام في ذاكرته منذ الطفولة فهو من مدينة الغابات من (توزر)(مدينة في أقصى إفريقية من نواحي اللزاب الكبير من أعمال الجريد معمورة، بينها وبين نفطة عشرة فراسخ، وأرضها سبخة، بها نخل كثير (معجم البلدان لياقوت الحموي: 2 / 57). التي اعتادت أحواشها المبنية من اللبن والأحجار تربع الواحة الكبيرة الممتدة عشرات الأميال من الخضرة الداكنة، وتتسرب الوديان في جوفها تحت الجذوع القوية هادرة فيأوي اليمام إليها مهوِّساً، وتأتي طيور الصحراء تظفر عندها ببلة صدى ونفحة طيب" (محمد صالح الجابري، الشعر التونسي المعاصر، مرجع سبق ذكره، 1 / 206).

"الجنوب بأسره، وحشته ونعماؤه وأبديته كان في ذاكرة الشابي حلماً من الأحلام التي يبحث لها عن لحظة انبجاس، أما أنه وجد في الغاب والوحدة والأمومة والطفولة عزاء

عن شعب لم يفهم ووجه لم يستجب لأحاسيسه فتلك قضية عبر عنها هو بنفسه بلا مواربة " (محمد صالح الجابري، الشعر التونسي المعاصر، مرجع سبق ذكره، 1 / 206).

ويعرّف الشابي الشعر فيقول:" إن الشعر يا صاحبي هو ما تسمعه وتبصره في ضجة الريح وهدير البحار، وفي نسمة الورد الحائرة يدمدم فوقها النحل، ويرفرف حواليها الفراش، وفي النغمة المفردة يرسلها الطائر في الحقل الفسيح، وفي وسوسة الجدول الحالم المترنم بين الحقول، وفي دمدمة النهر الهادر المتدفق نحو البحار، وفي مطلع الشمس وخفوق النجوم، وفي كل ما تراه وتسمعه، وتكرهه وتحبه، وتألفه وتخشاه" (محمد صالح الجابري، الشعر التونسي المعاصر، مرجع سبق ذكره، 1 / 207).

ويقول الشابي معبراً عن ألمه: " إن قلبي يا صديقي هو مصدر آلام هاته النفس التائهة المعذبة، وهذا الجسد المعنّى المنهوك، وما دمت أحمل بين أجنحتي مثل هذا القلب الكبير، وما دامت هاته الحياة تهدّ منه ولا ترحم فإنني أشقى أبنائها " (محمد صالح الجابري، الشعر التونسي المعاصر، مرجع سبق ذكره، 1 / 210).

" وقد كتب عن الشابي الكثير، ولكن لا بد من التأكيد على أن الشابي كان ظاهرة متميزة في الشعر التونسي المعاصر؛ لأنه رغم انتمائه إلى مدرسة المهجر وتأثره بالأسلوب الجبراني، فقد استطاع أن يطلع على القراء برؤية أدبية واضحة، ومنهج فكري جعلا منه مؤسساً لتيار جديد وهو الذي أعلن عنه منذ البداية:

لا أنظم الشعر أرجو به رضا الأميـر

بمدحة أو رثــاء تهدى لرب السرير

وإذا اشتهر الشابي بالبيتين الأولين من قصيدة إرادة الحياة التي جعلت منه في نظر كثير من النقاد شاعر الثورة، فإنه كان إلى جانب شعره الزاخر بمعاني الثورة على الظلم والتمرد على الطغيان من أكبر شعراء الغزل وأجودهم صنعة كما تشهد بذلك رائعته صلوات في هيكل الحب " (جماعة من الباحثين، تاريخ الأدب التونسي الحديث والمعاصر، ص: 42).

قال عنه بعض النقاد: " إن ألمع شعراء العالم الأدبي هو أبو القاسم بلا منازع، وإذا عرف الشابي في المشرق العربي بأنه من شعراء أبولو (جماعة أدبية أُسست بمصر، وأصدرت مجلة باسمها، وكانت فكرتها السمو بالشعر، وغايتها: العناية بالشعراء وحياتهم المادية، وأما اسمها فقد استعير من الميثولوجيا الإغريقية التي تزعم أن أبولو هو رب الشعر والموسيقى (ينظر: الأدب العربي المعاصر في مصر لشوقي ضيف: 70).

فقد كانت مجلة العالم الأدبي مدرسته الأولى، ولم ينتظر زين العابدين السنوسي أن يلمع نجم الشابي بسماء الشرق ليؤمن بنبوغه بل أخذ بيده قبل ذلك واستنسخ قصائده من مسوداتها ونشرها في كتابه: الأدب التونسي في القرن الرابع عشر الصادر عن مطبعة العرب سنة 1927" (جماعة من الباحثين، تاريخ الأدب التونسي الحديث والمعاصر، ص: 42).

" ويكفي أن نستعرض عناوين قصائد الشابي لندرك إلى أي حد سما الشابي بالشعر الوطني من التقريرية الضيقة إلى التجريد بإيحاءاته وأبعاده الإنسانية: إلى الطاغية، المجد، النبي المجهول، إرادة الحياة، إلى الشعب، إلى طغاة العالم، فلسفة الثعبان المقدس" (جماعة من الباحثين، تاريخ الأدب التونسي الحديث والمعاصر، ص: 45).

أمّا إبراهيم طوقان فإن شاعريته تغذيها روافد عديدة منها: التحررية التي كانت تتميز بها أسرته بخلاف ما كان عليه الشابي من المحافظة التي تميز بها المجتمع البدوي.

حيث إن عبد الفتاح آغا قد ربّى أولاده على شيء كثير من الحرية والانطلاق، وكان رجلاً عاقلاً يصارح أولاده بكثير من شئونهم، التي يفضل آباء كثيرون أن يكتموها عن أولادهم (عمر فروخ، شاعران معاصران، الشابي وطوقان، المكتبة العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1954، ص: 16).

وربما كان لهذه التحررية أثر سلبي على شخصية شاعرنا إبراهيم فصار إلى نزوات؛

ولذلك قبل أن يخرج إبراهيم من الجامعة الأمريكية ألف التدخين والشراب، شرب

القهوة، وشرب الراح، وله قصائد في الخمر، ولكنه استمر في الشراب إلى آخر حياته (ينظر: عمر فروخ، شاعران معاصران، مصدر سبق ذكره، ص: 34).

وقد بينت سابقاً أن للحالة الصحية أثرها الواضح والبالغ في شعره، أما أحداث فلسطين وتاريخها فقد عاشها إبراهيم لحظة بلحظة، ونذر نفسه لكشف حقائقها، وفضح مؤامرات أعدائها.

وشعر إبراهيم متفاوت جداً في خصائصه اللغوية وخصائصه المعنوية، وله من القصائد الحسان قصيدة: بيض الحمائم، فقد أتى فيها بكل إحسان، وبلغ ذروة الشاعرية من حيث الأسلوب والموضوع والعبقرية، ثم كان له بعد ذلك قصائد لا يرداها، فلم يشأ أن تظهر في ديوانه، والسبب في تفاوت شعره هو لأنه شاعر وجداني، والشاعر الوجداني لا يجيد إلا إذا انفعلت نفسه انفعالاً شديداً، أما إذا أراد أن ينظم فإنه يبطئ في نظمه كثيراً ويتعثر (ينظر: عمر فروخ، شاعران معاصران، مصدر سبق ذكره، ص: 71).

وللشعر الوجداني جوُّه المناسب الذي يحركه، وعليه كانت شاعرية طوقان تنطلق في مواسم خاصة، فتجود قريحته، ويثني على نفسه في ذلك (ينظر: عمر فروخ، شاعران معاصران، مصدر سبق ذكره، ص: 77).

يصوِّر طوقان أحياناً كيف يكون للمرض دور سلبي يقعده عن صياغة الشعر، ولعل ذلك يعد أمراً طبيعياً بالنسبة لكل مبدع (ينظر: عمر فروخ، شاعران معاصران، مصدر سبق ذكره، ص: 77).

ويعرِّف إبراهيم الشعر بقوله: " أريد أن أقول أو أضع تعريفاً للشعر السهل الممتنع فلم أجد أحسن من تعريفه بعبارات نثرية موزونة لا أثر لكدّ الخاطر عليها، بل اتفق لها هي ولم يتفق لك أنت أن تكون موزونة " (ينظر: عمر فروخ، شاعران معاصران، مصدر سبق ذكره، ص: 78).

وُصف بأنه كان يحسن تخير الألفاظ إذ كان يضمُّ إلى ثروته اللغوية ذوقاً أدبياً مصقولاً، وثروته اللغوية جاءته من إدمان قراءة عيون الأدب، كما تعاونت هذه القراءة مع الهبات الطبيعية على صقل ذوقه، ولذلك كانت الألفاظ تنقاد له في سلاسة ورقة (ينظر: عمر فروخ، شاعران معاصران، مصدر سبق ذكره، ص: 80). " كان إبراهيم شاعراً ناقداً، وكان يولي العاطفة النصيب الأوفر من العناية في الشعر، فقال عن قصيدة نظمها

سنة 1925 م بعنوان (نحن): إنها قصيدة باردة العاطفة، مفككة الأوصال، رخوة المعنى والمبنى، وهل أدل من هذا على العنوان عليها؟ شعرت أن زمناً طويلاً مرّ بي دون ما نظم! لماذا لم أنظم؟! يجب أن أنظم " (ينظر: عمر فروخ، شاعران معاصران، مصدر سبق ذكره، ص: 82).

عُرِف بتحريضه الدائم والشديد على الوقوف في وجه المستعمر وقصيدة كفكف دموعك، وفيها دعوة للإصلاح، وفيها أيضاً علاج لنفسية المجتمع المستسلم لجلاّديه:

أفنيت يا مسكين عمرك بالتأوه والحــزن

وقعدت مكتوف اليدين تقول: حاربني الزمن

مالم تقم بالعبء أنت فمـن يقـوم بــه إذن (ينظر: يوسف عطا الطريفي، شعراء أعلام، مصدر سبق ذكره، ص: 326، عمر فروخ، شاعران معاصران، مصدر سبق ذكره، ص: 107).

ويشن إبراهيم حملة شديدة على باعة الوطن، سماسرة الأرض، الذين باعوا أرضهم للصهاينة المحتلين، وهو أشد ما يؤلم النفس، حيث تباع الأوطان للمستمرين بثمن بخس، فقد باعوا كل شيء، ولم يبق للوطن إلا الذكرى، فمصيرهم التشتت والضياع (عمر فروخ، شاعران معاصران، مصدر سبق ذكره، ص: 107 - 109).

وهكذا كان صوت الشاعرين حياً، وكان دورهما بارزاً باعثاً للنهضة والصمود، بل وبقي هذا الدور كما هو، وإن غفل بعضنا، وأقدم على بيع الوطن، والتفريط فيه

، وتظل الحاجة إلى إلحاح الشابي، وحماس طوقان ما دام الوطن، وما بقي المستعمر متربصاً، لا يهدأ له بال، ولا تهنأ له نفس، حتى يذيق هذا الوطن وأهله أشد صنوف العذاب، يدفعه الحقد الصليبي الدفين، ويعينه المتخاذلون والتبع.

وإن تحدثت عن أبولو وعن الرومانسية فالحديث عنها، وعن الثورة الشعرية، ومظاهر الحيرة والقلق ليس كل ذلك بمعزل عن الشابي وطوقان فكلاهما من أبولو وكلاهما يتفجر شعره حرارة وعاطفة، خاصة وهو يقلب صفحات الوطن المنكوب والشعب المشرد.

إن جماعة أبولو وما تميزت به من خصائص الرومانسية، وما عبرت به عن القلق الذي يعيشه المجتمع العربي " هو المعبر عن ثورة شعرية جديدة لها سماتها المميزة في الفكر والخيال واللغة والتوجه والأفق الشعري الرحب الذي ينتظم دوائرها العاطفية والوطنية والقومية والإنسانية (مجلة العربي الكويتية، العدد: 660، ص: 164).

الخـــــاتمة

وبعد هذه المقارنة المختصرة، تبيّن لي أنه من الطبيعي أن ألخِّص هذه المقارنة ببعض الملاحظات المهمة:

أولاً: شكلت الحالة الصحية للشاعرين كليهما أرضية ملؤها التعمق في مجريات الحياة الحالية ودقة تحليلها، والخوف من المجهول والألم وهذه جميعها خصائص المدرسة الرومانسية.

ثانياً: يبدو التفاوت في شعر الشابي؛ لأن الديوان حشرت فيه كل نصوص الشاعر على اختلاف مستوياتها حتى شمل محاولات لم يكن راضياً عنها كما أشار بذلك بعض النقاد (جلال المخ، شرح ديوان أبي القاسم الشابي، مصدر سبق ذكره، ص: 11).

ثالثاً: عرف طوقان بالهزلية والانفتاح وهذا يناسب المجتمع الشرقي الذي تفتح على الحضارات، وعرف الشابي بجديته؛ لأنه من بيئة بدوية لا تعرف سوى الجد ولا يتطرق إليها الهزل.

رابعاً: القرآن الكريم مدرسة دائمة فهو الداعم للشاعرين معاً حفظاً بالنسبة للشابي، وتعلقاً بالنسبة لطوقان الذي كان يرافقه المصحف الشريف أينما حل.

خامساً: الشاعران كلاهما انتقد بشدة سماسرة الأوطان وباعتها؛ لأنهم أشد خطراً على الأوطان من المستعمر، ولعل الحال يشبه الحال، والحاجة إلى أكثر من شابي، وأكثر من طوقان لحين الخلاص.

سادساً: الثورة عند الشابي لها قوانينها، وأولها هدم ما هو قائم لتأسيس عالم جديد على أنقاضه..

سابعاً: من روائع الشابي فلسفة الثعبان المقدس وفيها يصور افتراء الاستعمار على الشعوب ويدفعها للتضحية مقابل ماذا؟؟

ثامناً: عُرِف إبراهيم طوقان برمحه وأريحيته ووداعته وذكائه، شعره عذب ساحر فيه حزن عميق (ينظر: إميل يعقوب، موسوعة الأدب والأدباء العرب في روائعهم، 13 / 6).

تاسعاً: ما يميز الشابي أنه ليس من المتملقين المدّاحين، ولا ذوي الصبابة والهوى الباكين على الأطلال، والواقفين على الديار، بل إن شعره ثورة على الاستعمار وأذنابه.

عاشراً: من يدري لعل الكآبة تزدهر، ولعل الشابي يولد من جديد، أو لعل طوقان يخترق الصفوف ليقولا لنا أفيقوا فباعة الأوطان في مزبلة التاريخ!!

المصادر والمراجع

1– الاتجاه الرومانسي في الشعر العربي الحديث بالمغرب العربي، تأليف: قريرة زرقون نصر، المؤسسة العامة للثقافة، الطبعة الثانية، 2010 م.

2– الأدب العربي المعاصر في مصر، تأليف، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة العاشرة، بلا تاريخ.

3– أغاني الحياة، ديوان أبي القاسم الشابي، تقديم وتعليق: جلال المخ، دار المعارف للطباعة والنشر، تونس، الطبعة الأولى، 2008 م.

4– تاريخ الأدب التونسي الحديث والمعاصر، إعداد مجموعة من الباحثين، 1993 م 5– تاريخ الأدب العربي الحديث، تأليف: مصطفى محمد السيوفي، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2008 م.

6 – الرمز والقناع، تأليف: محمد كندي، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، الطبعة الأولى، 1998 م.

7– شاعران معاصران، إبراهيم طوقان وأبو القاسم الشابي، تأليف: عمر فرّوخ، منشورات المكتبة العلمية ومطبعتها، بيروت، لبنان الطبعة الأولى، 1954 م.

8– شرح ديوان أبي القاسم الشابي، تعليق: يحيى شامي، دار الفكر العربي، بيروت الطبعة الأولى، 1997 م.

9– شعراء أعلام، إبراهيم طوقان، حياته وشعره، تأليف: يوسف عطا الطريفي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2008 م.

10– الشعر التونسي المعاصر، تأليف: محمد صالح الجابري، الدار العربية للكتاب، تونس، بلا طبعة، 1989 م.

11– الشعر الوطني، أحمد شوقي – أبو القاسم الشابي، تأليف: هند وإبراهيم بن صالح، دار محمد علي للنشر، تونس، الطبعة الخامسة، 2008 م.

12 – مجلة العربي الكويتية، مجلة شهرية تصدر عن وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد: 660، السنة: 2013 م.

13– مجلة الفصول الأربعة، العدد 38، مجلة شهرية تصدر مرة كل ثلاثة أشهر عن رابطة الأدباء والكتاب والفنانين بالجماهيرية، جمادى الأولى 1397 ور الكانون 1987 م.

14 – معجم المؤلفين، تراجم مصنفي الكتب العربية، تأليف: عمر رضا كحالة، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، بلا طبعة، بلا تاريخ.

15 - موسوعة الأدب والأدباء العرب في روائعهم، عصر النهضة والعصر الحديث، إعداد: إيميل يعقوب، دار نوبليس، بيروت، الطبعة الأولى، 2006 م.

المجاز في الدرس (اللغوي والبلاغي)

د/ محمد ونيس سليمان غيث

عضو هيئة التدريس قسم اللغة العربية – كلية التربية – جامعة الزيتونة

الملخص:

تهدف الدراسة للتعرف على المجاز في الدرس اللغوي والبلاغي ولما له من دور كبير في إثراء اللغة من جوانب مختلفة ، إذ يعد المجاز مرتكزاً مهماً من مرتكزات تحقيق جماليات النص و يمنح السياق والتراكيب فضاءات دلالية تتخطى الحدود اللفظية المعروفة بما يجعل المنجز الأدبي نصاً إبداعياً ،ومن جانب آخر فإن المجاز يمثل عنصراً أساسياً ووسيلة من وسائل تطوير اللغة من داخلها بتوظيف ما تمتلكه من طاقات تعبيرية على مستوى الألفاظ ، ثم التراكيب فهو يتيح إعادة إحياء التراث اللغوي بما يكسب الألفاظ من صبغة دلالية جديدة يجعلها تواكب تطور الحياة بمظاهرها المختلفة ،وتمد اللغة بالقوة اللازمة لاستيعاب هذا التطور والتعبير عنه.

تمهيد:

إن المتتبع لجذور المجاز في الدرسين اللغوي والبلاغي يجدها ماثلة في كتب القدامى على صور إشارات أو شذرات أو فصول، بل إن بعضهم أفرد كتباً خاصة تناولت المجاز بحثاً وتمحيصاً. وعلم البيان هو العلم الذي يتأتى فيه اختلاف الطرق في وضوح الدلالة على المعنى المراد ، وأكثر ما يظهر فيه الاختلاف في الدلالة على المعنى المراد هو المجاز، الذي يعدُ من أفضل الوسائل البيانية لإيضاح المعنى وتجليته على نحو فني ،وقد لاقى اهتماماً واسعاً من العلماء المتقدمين ،ولايزال يحتل مكانة رفيعة في بحوث ودراسات المتأخرين ، حيث إنه يفتح أفاقاً واسعة من التعبير أمام المبدع الذي يمتلك الوسائل اللازمة التي تمكنه من أن يعبر بها عن التجربة الواحدة ،ولهذا فإن المجاز هو: ضرب من التوسع في اللغة ،نرى فيه اللفظ ينتقل من معناه الحقيقي إلى معنى مجازي جديد ،يثير في الذهن سعة التأمل ويوسع فيه دائرة الخيال عن طريق شحنة الألفاظ بدلالات ومعاني أخرى تزيد من جمالية التعبير وقوة المعنى وروعة الصورة ، لهذا سعى العلماء عبر المراحل المتعاقبة والأزمنة المختلفة نحو تحديد مفهوم المجاز شرحاً، وتقسيماً وقد تفاوتت الجهود والدراسات في سبيل بلوغ هذه الغاية، سواء من المتقدمين من العلماء ،أو بينهم وبين العلماء المتأخرين وذلك في تعريفهم وتحديدهم لهذا المصطلح .

المجاز لغة: قال الخليل بن أحمد الفراهيدي:" والمجاز: المصدر والموضع والمجازةُ أيضاً وجَاوَزْتهُ جَوَازاً بمعنى: جُزتُهُ ... والتجاوز: ألا تأخذه بالذنب، أي تتركه والتَجَوُّزُ: خفة في الصلاة والعمل، وسرعة. والتّجوُز في الدراهم: ترويجها (الفراهيدي، 1981 ،1 :272) وقال ابن فارس:" جَزي: الجيم والزّاي والياءُ: قيام الشيء مقام غيره ومكافأتهُ إياه، يقال جَزَيْت فلاناً أَجْزِيه جَزَاءً، وجَازِيته مُجَازَاة وهذا رجل جَازيكَ من رجلٍ، أي حسبُكَ، ومعناهُ أنهُ ينوبُ مُنابَ كلَ أحدٍ، كما تقول: كافيك وناهيك، أي: كأنه ينهاك أن يطلب معه غيره" (ابن فارس ،2008، ص:198)

أما صاحب اللسان فيقول في المجاز: "جُزْتُ الطريق وجَازَ الموضعَ جَوْزاً وجُؤُوزاً وجَوَازَاً وأَجَازَهُ أَجَازَ غيَرهُ وجَازَهُ : سار فيه وسلكهُ، وأَجَازَهُ : خلَفهُ وقطعه ، وأَجَازَهُ أنقذه والمجاز والمَجَازَة: الموضع ..."(ابن منظور، 1993، 5 /362) وجاء في القاموس المحيط قوله :"جَازَ الموضِع جَوازاً وجُؤُوزاً ومجَازَاً وجَازَ به وجَاوَزَه جَوَازَاً : سار فيه وخَلْفَهُ وأَجَازَ غيره وجَاوَزَهُ والمُجْتَازُ : مُجْتَاب الطريق ومُجِيزَهُ والَذي يحب النَّجاءَ ، والجَوَازُ كسحاب : صَكُ المُسَافرِ الَذِي يُسْقَاه المال من المَاشِية والحَرْث "(الفيروز ابادي ،2008،ص:310)

وبهذا يكون معنى المجاز لُغَة: " والمجَاز الطرِيق إذا قُطِع من أحدِ جانبيهِ إلى الآخر خلاف الحقيقة ". (المصدر نفسه، ص:310)

أمّا اصطلاحاً: ذكر (المجاز) عند القدامى بمفاهيم متعددة، منها قول ابن قتيبة (ت 267هـ) "للعرب (المجازات) في الكلام، ومعناها طرق القول ومآخذه، ففيها: الاستعارة، والتمثيل، والقلب، والتقديم، والتأخير، والحذف، والتكرار، والإخفاء، والإظهار..."(ابن قتيبة ،2007، ص:22) وذكر ابن جني (ت 392هـ)، (المجاز)و(الحقيقة) بقوله: "الحقيقة ما أُقِرَّ في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة والمجاز ما كان بضد ذلك "(ابن جني ،2001، 2/442)

ويقول الجرجاني(ت471هـ) :"وأما المجاز فهو :كل كلمة أريد بها غير ما وضعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والأول فهى مجاز ، وإن شئت قلت : كل كلمة جزت بها ما وقعت له في وضع الواضع إلى ما لم توضع له من غير أن تستأنف فيها وضعاً لملاحظة بين ما يجوز بها إليه وبين أصلها الذي وضعت له في وضع واضعها فهى مجاز"(الجرجاني ، عبد القاهر ،1988ص:304) وقد حاول المحدثون تعريف المجاز على منهج القدامى الذين استقر المصطلح لديهم ، وكظاهرة بلاغية تخلق اعمالاً ابداعية برؤية جديدة وصور جميلة تتلون مع الأجواء وتلتحم مع الواقع ومن هذه التعريفات: "استعمال اللفظ أو التركيب في غير المعنى الذي وضعت له العرب لعلاقة مع قرينة مانعة من ارادة المعنى الأصلي "(عبد المطلب، محمد،1994، ص:66) هذا التعريف مطابق تماماً للتعاريف السالفة لدى القدامى.

وقد عرف (عباس محمود العقاد) .المجاز بكونه أداة كبرى من أدوات التعبير ويحمل من العناصر المتعددة إذ يقول: "المجاز هو الأداة الكبرى من أدوات التعبير العربي ؛لأنه تشبيهات وأخيلة وصور واشارات ترمز إلى الحقيقة المجردة بالأشكال المحسوسة"(العقاد ،عباس ، 1995، ص:33) ويعد المجاز من الوسائل التي تضفي على اللغة طابعاً جمالياً، ويكسبها سعة في التعبير ، والإبداع، مما يجعل الكلام أحسن وقعاً عند المتلقين ، وذلك لأن" المعنى ينقل من مدلول اللفظ الأصلي أو الوصفي إلى مدلول جديد، هو أكثر اتساعاً، وأبعد أفقاً وأدعى إلى التأمل "(طويلة بن عبدالسلام،2000، ص:159) كما يُمكّن مستخدميه من إيصال فكرهم ، والتأثير بالمتلقي ، وتحريك مشاعره ، لما له من أثر كبير في سعة اللغة ، وتغيير صورة العبارة ، وقدرتها على التأثير ، والتحريك بحيث يعين الأديب على أداء معانيه ، ولو كان الإسناد قاصراً على الحقيقة وحدها لجفت اللّغة وانعدم فيها رونق الحياة وجمال التعبير"(المصدر نفسه،ص:159) فهو يعين الكتّاب على الافتنان في التعبير وإيراد المعنى الواحد بصور مختلفة ، كما يساعد على الإيجاز في القول ، وهنا تكمن ميزة اللغة العربية بأنها لغة موجزة تعبر عن معان كثيرة بكلمات قليلة .

ويعد سيبويه (ت 180 هـ) أول من أشار إلى المجاز حيث وقف عند قسم من النصوص تشعرنا أنه مدرك أنها لا تحمل على ظاهرها إذ لو حملت على الظاهر لما استقام المعنى ،وقد ذكر أن العرب إنما تفعل ذلك على سبيل الاتساع والإيجاز في كلامها ، فقد تنبه إلى أن الفعل قد يستعمل لفظه ولا يراد معناه ، وقد عقد لذلك باباً قال: " هذا باب استعمال الفعل في اللفظ لا في المعنى لاتساعهم في الكلام وللإيجاز والاختصار "(سيبويه،2004، 212/1) حيث يقول: ومما جاء على اتساع الكلام والاختصار(المصدر نفسه) قوله تعالى: وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا (سورة ،يوسف،الآية،82)، فالمقصود هنا ليس القرية يقول:" يريد أهل القرية "(سيبويه ،2004، 212/1) .

وهذا متحقق وفق مبدأ الاتساع الذي قال به سيبويه ومثيله قوله تعالى :بَلْ مَكْرُ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ (سورة سبأ، الآية 33) يقول:" وإنما المعنى بل مكركم في الليل والنهار"(سيبويه،2004، 212/1).

كما تناول الفراء (ت207 هـ) المجاز في مواضع جمة من كتابه (معاني القرآن) رابطا الموضع المجازي القرآني بكلام العرب وطرقها في القول، مستأنساً بآراء سيبويه في تفسير بعض الآيات القرآنية (الفراء، د.ت،263/2). لكن آراءه التي تفرد بها نقلت البحث المجازي نقلة متقدمة إلى ضفة الاصطلاح والاستقرار. يقول في قوله تعالى: فَمَا رَبِحَتْ تِجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ (سورة البقرة، الآية،16)، ربما قال قائل: كيف تربح التجارة وإنما يربح التاجر؟ وذلك من كلام العرب : "ربح بَيْعُكَ وخسر بيعك"، فحسن القول بذلك، لأن الربح والخسران إنما يكونان في التجارة فعلم معناه ومثله في كلام العرب: هذا ليل نائم ومثله في كتاب الله : فَإِذَا عَزَمَ الْأَمْرُ (سورة محمد،الاية،21)، "وإنما العزيمة للرجال" فلو قال قائل: قد ربحت

دراهمك ودنانيرك وخسر بزك ورفيقك كان جائزاً لدلالة بعضه على بعض (الفراء،د.ت،15/1)،وقد شغل المجاز حيزاً كبيراً من عناية (ابن قتيبة ت276 هـ) حيث سلك هذا العالم فيما أزعم – طريق المحاماة والمرافعة عن النص القرآني لاسيما في قضية المجاز إذ أثبت أنه موجود في القرآن ولغة العرب، رائياً أنه لو سقط أو أُسقط المجاز من النص القرآني لسقط الشطر الحسن منه، راداً بذلك على ادعاءات من يزعم عدم وجود المجاز في القرآن وأن ما قالوه من أن المتكلم لا يلجأ إلى المجاز إلا إذا ضاقت به الحقيقة إنما هو قول مردود جملة وتفصيلا" (ابن قتيبة،2007،ص:86-وما بعدها).

وقد نظر بعين الازدراء لمن زعم أن المجاز ضرب من الكذب فهذا من أشنع جهالتهم، وأدلها على سوء نظرهم، وقلة إفهامهم أما ادعائهم بأن الجدار لا ينقض والقرية لا تسأل (اشارة إلى الآية:76من سورة الكهف، والآية :82من سورة يوسف) ووصفهم هذا الكلام بالكذب فإنه ادّعاء باطل إذ لو كان المجاز كذباً، وكل فعل ينسب إلى غير الحيوان باطلاً كان أكثر كلامنا فاسداً، لأنا نقول: نبت البقل، وطالت الشجرة، وأقام الجبل، والبقل لا ينبت بذاته والشجرة لا تطول بنفسها. (ابن قتيبة ،2007، ص:85-86). ثم يدخل النص مستقراً عند مواطن المجاز فيه من ذلك قوله تعالى: فَإِذَا عَزَمَ الْأَمْرُ (سورة محمد، الآية ،21)، وإنما يعزم عليه ويقول تعالى: فَمَا رَبِحَت تِّجَارَتُهُم (سورة البقرة، الآية ،16)، وإنما يربح فيها. ويقول: وَجَاءُوا عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ (سورة يوسف، الآية،18)، ولو قلنا للمنكر لقوله: جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَّ فَأَقَامَهُ (سورة الكهف، الآية 77)، كيف كنت قائلاً في جدار رأيته على شفا انهيار: رأيت جداراً ماذا؟ لم يجد بُدّاً من أن يقول: جدارا يهمُّ أن ينقض، أو يكاد أن ينقض، أو يقارب ولا أحسبه يصل إلى هذا المعنى في شيء من لغات العجم إلا بمثل هذه الألفاظ"(ابن قتيبة،2007، ص:86)، وكان الدينوري يسند الموطن المجازي في القرآن الكريم بأقوال العرب شعراً أو نثراً يثبت للقارئ أن القرآن الكريم حاكى العرب في أساليبها الأدبية من ذلك تعزيزه لقوله: ائْتِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ (سورة فصلت، الاية،11)

إذ رأى الطاعنون أن الله لم يقل ولم يقولا: متسائلين أنه - تعالى - كيف يخاطب معدوماً؟ (ابن قتيبة ،2007، ص:71)

تقول إذا درأت لها وضيني

أهذا دينه أبدا ودِيني

أكل الدهر حل وارتحال؟

أما يبقي على ولا يقيني؟ (الضبي، المفضل، تحقيق: شاكر، وهارون، د.ت، ص:292)

وهي – أي الناقة – لم تقل شيئاً من هذا، ولكنه لما رآها في حال من الجهد والكلال، فقضى عليها بأنها لو كانت تقول لقالت: مثل: الذي ذكر (ابن قتيبة،2007، ص:71). والبيت من البحر الوافر.

يتضح لنا أن ابن قتيبة لم يترك الطاعنين في تماديهم بالانتقاص من المجازات القرآنية ووصفها بالأكاذيب، بل ينافح عن هذا الأسلوب ويدعمه بأشعار العرب وكلامها.

ويُعد ابن جني (ت 392هـ) أول من أشار إلى الغاية التي يعدل بها المتكلم من الحقيقة إلى المجاز إذ عرض بدءاً – لتعريف الحقيقة مبينًا أنها " ما أُقر في الاستعمال على أصل وضعه في اللغة، والمجاز ما كان بضد ذلك "(ابن جني،2001، 442/2)

أي أنه استخدم الحقيقة اصطلاحاً ليرى أن ما يضادها هو المجاز بعينه وهو استعمال اللفظ في غير ما وضع له في اللغة.

أما العدول عن الحقيقة إلى المجاز فيقع لمعان ثلاثة وهي:

الاتساع، والتوكيد، والتشبيه. فإن انتفت هذه الأوصاف من الكلام كانت الحقيقة بعينها، ويضرب للمجاز مثلاً كما في حديث النبي عليه الصلاة والسلام. لما استعار فرس أبي طلحة :(ما رأينا من فزع، وإنَّ وجدناه لبَحراَ) (البخاري،1422هـ،29/1) الفرس: "هو بحر" وحينما يطبق الفائدة المجازية التي من أجلها سبق الكلام على هيئة أن الفرس بحر يرى أن المعاني الثلاثة موجودة فيه.

أما الاتساع فلأنه زاد في أسماء الفرس التي هي فرس وطرف وجواد ونحوها البحر حتى إنه إنْ احتيج إليه في شعر أو سجع أو اتساع استعمل استعمال بقية تلك الأسماء، لكن لا يفضي إلى ذلك إلا بقرينة تسقط الشبهة(ابن جني،2001، 442/2)، ثم يستغرق في بيان ماهية هذا المعنى ليرى أنه " لو عري الكلام من دليل يوضح الحال لم يقع عليه بحر ، لما فيه من التعجرف في المقال من غير إيضاح ولا بيان ... ألا ترى أَنَّ لو قال: رأيتُ بحراً وهو يريد الفرس لم يعلم بذلك غرضه، فلم يجز قوله، لأَنه إلباس وإلغاز على الناس"(ابن جني،2001، 443/2). أما المعنى الثاني فهو التشبيه بأن جريه يجري في الكثرة مجرى مائه. وأما التوكيد فلأنه شبّه العرض بالجوهر وهو أثبت في النفوس منه، والشبه في العرض منتفية عنه؛ ألا ترى أن من الناس من دفع الأعراض، وليس أحد دفع الجواهر. (المصدر نفسه ،443/2).

ولكي يضفي صبغة من الشرعية التعبيرية للمجاز في اللغة وظَّفَ ابن جني النَّصَ القرآني لخدمة نظريته القائلة بالفائدة الثلاثية: أَعني السعة والتشبيه والتوكيد. ففي قوله تعالى: وَأَدْخَلْنَاهُ فِي رَحْمَتِنَا (سورة الأنبياء، الآية ،75). يرى فيه أنه مجاز يشتمل على الأوصاف الثلاثة، أما السعة فكأنه زاد في أسماء الجهات والمجال اسماً هو الرحمة. وأما التشبيه فلأنه شبه الرحمة – وإنْ لم يصح دخولها – بما يجوز دخولها قال

ذلك وضعها موضعه. وأما التوكيد فلأنه أخبر عن العرض بما يخبر به عن الجوهر. وهذا تعال بالعرض وتقحيم منه. إذ صير إلى حيز ما يشاهد ويلمس ويعاين؛ ألا ترى إلى قول بعضهم في الترغيب في الجميل: ولو رأيتم المعروف رجلاً لرأيتموه حسناً جميلاً.

وإنما يرغب فيه بأن ينبه عليه، ويعظم من قدره، بأن يصوره في النفوس على أشرف أحواله وأنوه صفاته. وذلك بأن يتخيل شخصاً متجسماً لا عرضاً متوهماً. وأما التشبيه فلأنه شبه مالا ينتقل ولا يزول بما يزول وينتقل. وأما المبالغة والتوكيد فلأنه أخرجه عن ضعف العرضية إلى قوة الفرضية إلى قوة الجوهرية (ابن جني،2001، 445/2).

ولعل من أهم انجازات ابن جني(ت392) "هو أنه وسع مفهوم المجاز ليشمل أكثر أفعال اللغة في إطار ما اسماه شجاعة العربية، كما جعل المجاز يغطي جميع المقولات التي تؤطر الضرورة من زيادة وحذف وتقديم وتأخير وتحريف" (ينظر المصدر نفسه،446/2، والعمري،2010، ص:172).

وقد تلقف هذا المصطلح ابن الأثير(ت637) في كتابه (المثل السائر) فأطلق على بعض الأساليب المجازية ومنها الالتفاف أطلق عليها " شجاعة العربية "لأن الشجاعة فيما يراه – هي الإقدام وذاك أن الرجل الشجاع يتورد مالا يتورد سواه (ابن الأثير،1999، 168/2). ثم يدخل ابن جني في توضيح فكرة الشجاعة المجازية من خلال كلام العرب قائلاً:(ألا ترى أنك إذا قلت: بنو فلان يطؤهم الطريق ففيه من السعة إخبارك عما لا يصح وطؤه بما يصح وطؤه فنقول على هذا: أخذنا على الطريق الواطئ لبني فلان، ومررنا بقوم موطوئين بالطريق ويا طريق طأ بنا بني فلان أي أدنا إليهم.

ونقول بنى فلان بيته على سنن المارة، رغبة في طئه الطريق بأضيافه له"(ابن جني،2001، 446/2). أما الأوصاف المتحققة في قوله تعالى: وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا (سورة يوسف، الآية ،82)، فالاتساع يأتي من كونه استعمل لفظ السؤال مع ما لا يصح في الحقيقة سؤاله وهذا نحو ما معنى ألا تراك تقول: وكم من قرية مسؤولة.

وتقول القرى ونسألك كقولك: أنت وشأنك وهذا ونحوه اتساع. وأما التشبيه فلأنها شبهت بمن يصح سؤاله لما كان بها ومؤلفاً لها وأما التوكيد فلأنه في ظاهر اللفظ إحالة بالسؤال على من ليس من عادته الإجابة فكأنهم تضمنوا لأبيهم عليه السلام أنه إنْ سأل الجمادات والجبال أنبأته بصحة قولهم وهذا تناه في تصحيح الخبر أي لو سألتها لأنطقها الله بصدقنا فكيف لو سألت مَن مِن عادته الجواب. وكيف تصرفت الحال فالاتساع فاش في جميع أجناس شجاعة العربية"(ابن جني،2001، 447/2). وأوضح هذا قائلاً: إن عامة الأفعال نحو قام زيد، وقعد عمر، وانطلق بشر، وجاء الصيف، وانهزم الشتاء. ألا ترى أن الفعل يفاد

منه معنى الجنسية فقولك: قام زيد معناه: كان منه القيام أي هذا الجنس من الفعل ، ومعلوم أنه لم يكن منه جميع القيام وكيف يكون ذلك وهو جنس والجنس يطيق جميع الماضي وجميع الحاضر وجميع الآتي الكائنات من كل من وجد منه القيام ، ومعلوم أنه لا يجتمع لإنسان واحد في وقت واحد ولا في مائة ألف سنة مضاعفة القيام كله الداخل تحت الوهم هذا محال عند كل ذي لب فإذا كان كذلك علمت أن " قام زيد " مجاز لا حقيقة وإنما هو على وضع الكل موضع البعض للاتساع والمبالغة وتشبيه القليل بالكثير"(المصدر نفسه،2/448).

وقد ركز ابن جني على أسلوب التوكيد وأوضح الكيفية التي يخرج بها المجاز إلى هذا الأسلوب أي أنه حرص على بيان الصلة الحميمة والعلاقة المترابطة بين المجاز والتوكيد في ألفاظه المختلفة : نفس، عين، أجمع، وكل، وغيرها ، قائلا:" ألا تراك قد تقول : قطع الأمير اللصَّ ويكون القطع له بأمره لا بيده ، فإذا قلت قطع الأمير نفسه اللص رفعت المجاز جهة الفعل وصرت إلى الحقيقة ، ولكن يبقى عليك التجوز من مكان آخر وهو قولك : اللص وإنما لعله قطع يده أو رجله فإذا احتطت قلت قطع الأمير نفسه يد اللص أو رجله وكذلك جاء الجيش أجمع ولولا أنه كان يمكن أن يكون إنما جاء بعضه – وإن أطلقت المجيء على جميعه لما كان لقولك : أجمع معنى ، فوقوع التوكيد في هذه اللغة أقوى دليل على شياع المجاز فيها واشتماله عليها"(المصدر نفسه،2/451).

يتضح لنا أن ألفاظ التوكيد تنقل المعنى من المجاز إلى الحقيقة وتصيّر السياق حقيقياً دلالة وهيئة. أما القارئ للصاحبي في فقه اللغة فيجد نصيباً من عناية ابن فارس (ت390هـ) بالمجاز وأصوله، حيث يتناول الحقيقة بوصفها قسيماً مقابلاً للمجاز. والمجاز في نظره مأخوذ من "جاز، يجوز" إذا استن ماضياً، تقول: "جاز بنا فلان. وجاز علينا فارس"، هذا هو الأصل. ثم نقول: يجوز أن تفعل كذا "أي ينفد ولا يرد ولا يمنع وتقول: "عندنا دراهم وضح وازنة وأخرى تجوز جواز الوازنة "أي إن هذه وإن لم تكن وازنة فهي تجوز مجازها وجوازها لقربها منها، فهذا تأويل قولنا: "مجاز "أي: إن الكلام الحقيقي يمضي لسنه لا يعترض عليه، وقد يكون غيره يجوز جوازه لقربه منه إلا أن فيه من تشبيه واستعارة وكفّ ما ليس في الأول، وذلك كقولك: "عطاء فلان مزن واكف"، فهذا تشبيه وقد جاز مجاز قوله: "عطاؤه كثير واف" (ابن فارس،1993، ص:203). ومن هذا في كتاب الله تعالى: سَنَسِمُهُ عَلَى الْخُرْطُومِ (سورة القلم، الآية ،16). كما بين ابن فارس من خلال البحث المجازي صوراً من انتقالات المعنى من دلالة إلى دلالة أخرى وهذا هو معنى المعنى بعينه الذي احتل مباحث مستقلة عند عبد القاهر الجرجاني(ت471ه) والرّازي(ت604ه) حيث رأى أن " من سنن العرب مخالفة ظاهر اللفظ معناه كقولهم عند المدح: " قاتله الله ما أشعره " فهم يقولون هذا ولا يريدون وقوعه ومن قول امرئ القيس يصف رامياً، وهو من البحر المديد:

فهو لا تَنمِي رَمِيَّتُهُ ما لَهُ لا عُدَّ من نَفَرِهِ (امرؤالقيس،1989، ص:158)

يقول: إذا عد نفره لم يعد معهم ، كأنه قال : قتله الله ، أماته الله حتى لا يعد ، ومنه قولهم: "هوت أمه، وهبلته، وثكلته"(ابن فارس،1993،ص:205) ثم يقتدي ابن فارس – مجازيا – بابن قتيبة مستغنياً بفكرة معنى المعنى وذلك في جزئية الدعاء على جهة الذم حيث يقول:" وكان عبد الله بن مسلم بن قتيبة يقول في هذا الباب: من ذلك الدعاء على جهة الذم لا يراد به الوقوع كقوله تعالى جل ثناؤه : قُتِلَ الْخَرَّاصُونَ (سورة الذاريات ،الآية،10)، و قُتِلَ الْإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ (سورة عبس ،الآية،17)، و قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ (سورة التوبة ،الآية30)، وأشباه ذلك(ينظر ابن فارس،1993،ص:205).

يعلّق ابن فارس على رأي ابن قتيبة قائلاً:" وهذا وإن أشبه ما تقدم ذكره فإنه لا يجوز لأحد أن يطلق فيما ذكره الله جل ثناؤه أنه دعاء لا يراد به الوقوع، بل هو دعاء عليهم أراد الله وقوعه بهم فكان كما أراد لأنهم قتلوا أو أهلكوا وقوتلوا ولعنوا، وما كان الله جل ثناؤه ليدعو على أحد فتحيد الدعوة عنه قال جل ثناؤه: تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ (سورة المسد، الآية،1) فدعا عليه ثم قال: وَتَبَّ، أي وقد تب وحاق به التباب (ابن فارس 1993، ص: 206.)

وقد ترسخت نظرية معنى المعنى واستقرت ركائزها على يد الإمام عبد القاهر الجرجاني (ت 471 ه) . حتى أضحت مرجعاً لكل الباحثين والدارسين في الدرس الدلالي والأسلوبي، واحتل المجاز حيزاً واسعاً من فكرة عبد القاهر في انتقالات المعنى لاسيما المجاز الحكمي " العقلي ".

وقد أجمل عبد القاهر فكرة المعنى ومعنى المعنى في تقسيمه للكلام رائياً أنه حقيقة ومجاز دون نصٍّ مباشر على ذلك.

إذ يقول:" الكلام على ضربين: ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، وذلك إذا قَصَدْتَ أن تُخْبِرَ عن "زيد" مثلاً بالخروج على الحقيقة فقلت: "خرجَ زيدٌ " وبالانطلاق عن "عمرو" فقلت:" عمرو منطلقٌ" وعلى هذا القياس. وضَرْبٌ آخَرَ أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكن بذلك اللفظ عن معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها الغرض. ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتمثيل...فإنك في جميع ذلك لا تفيد غرضك الذي تعني من مجرد اللفظ ولكن يدل اللفظ على معناه الذي يوجِبُهُ ظَاهِرُه، ثم يعقل السامع من ذلك المعنى وعلى سبيل الاستدلال– معنى ثانياً" (الجرجاني، عبدالقاهر،1992، ص:206).

إن هذا النص ينبئ صراحة أن الكلام عند الجرجاني يتجاذبه طرفان هما: الحقيقة والمجاز ولا ثالث بينهما وأحدهما – حسب مظنته– جسر للآخر، فمعنى اللفظ الوضعي قد يكون معبراً آمناً للمعنى الثاني المعقول من المعنى الأول.

ولعل عبد القاهر يُعدّ رائداً في التنظير لظاهرة " معنى المعنى " في اللغة سواءً على مستوى الحد والتعريف أو على مستوى الشرح والتحليل، ولم نجد – فيما قرأناه واستقصيناه – أحدا من القدامى قد نص على هذه الاستقلالية الدلالية لظاهرة "معنى المعنى" إلا عند عبد القاهر حيث قال:"... فهاهنا عبارة مختصرة وهي أن تقول:" المعنى" و" معنى المعنى" تعني بالمعنى المفهوم من ظاهرة اللفظ والذي تصل إليه بغير واسطة و" بمعنى المعنى" أن تعقل من اللفظ معنى، ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر" (المصدر نفسه، ص:263).

إن هذه الثنائية (المعنى– معنى المعنى) قد تلقفها المحدثون من علماء الغرب وبنو عليها نظريات أخذت صيتاً ذائعاً في مجالات البحث الدلالي لاسيما عند سويسير وغيره من علماء اللغة، لكن الفضل في ذلك " كله يعود لصاحب الدلائل في وقفاته المتميزة عند هذه الظاهرة اللغوية.

ولا شك في أن صاحب الدلائل والأسرار يُعَدُّ رائداً في تميز نظرية (معنى المعنى) بالشكل والصورة فضلاً عن الجوهر والعمق فلم تكن المزية والجمالية في المعاني الثواني أو المعاني المجازية من حيث دلالتها فحسب وإنما من حيث ظاهرها الذي أصبح زينة للمعاني وحلية لها وهو بهذا يعطي أهمية كبيرة لظاهرة(معنى المعنى) في كونها تشع بجماليتين: جمالية شكلية وجمالية جوهرية يقول في ذلك:" فإذا رأيتهم يجعلون الألفاظ زينة للمعاني وحلية عليها أو يجعلون المعاني كالجواري والألفاظ كالمعارض لها وكالوشي المحبَّر واللباس الفاخر والكسوة الرائقة إلى أشباه ذلك مما يفخمون به أمر اللفظ ، ويجعلون المعنى ينبل به ويشرف فاعلم أنهم يصفون كلاماً قد أعطاك المتكلم أغراضه فيه من طريق معنى المعنى فكنّى أو عرّض ومثّل واستعار، ثم أحسن في ذلك كله وأصاب ووضع كل شيء منه في موضعه وأصاب به شاكلته ،وعمَد فيما كنّى به وشبّه ومثّل، لما حسُن مأخذه، ودقّ مسلَكه ولطُفتْ إشارتُه وأن المعْرِضَ وما في معناه ، ليس هو اللفظ المنطوق به، ولكن معنى اللفظ الذي دلَلْت به على المعنى الثاني"(المصدر نفسه،ص:263). ثم ينصّ – كما نصّ قبله ابن جني – على أن المجاز يقترن به الاتساع فلا يوجد مجاز إلا ويجاوزه اتساع وتوكيد، يقول في ذلك موجزاً:" وجملة الأمر أن صور المعاني لا تتغير بنقلها من لفظ إلى لفظ حتى يكون هناك اتساع ومجاز وحتى لا يراد من الألفاظ ظواهر ما وضعت له في اللغة ولكن يشار بمعانيها إلى معان أخر"(المصدر نفسه، ص:265).

كما عقد عبد القاهر الجرجاني فصلاً مستقلاً للمجاز العقلي وقد سماه (المجاز الحكمي) ناظراً إليه بأنه ما يكون التَجَوُّز في حكم يجري على الكلمة فقط، وتكون الكلمة متروكة على ظاهرها ، ويكون معناها مقصوداً في نفسه ومراداً من غير تورية ولا تعريض كما في قول العرب:(نهارك صائم وليلك قائم) إذ اسند الصوم إلى النهار كما اسند القيام إلى الليل ،وأصل الكلام فلان صائم في النهار ،وقائم في الليل ،ولكنهم أسندوا الحدث إلى الزمان من حيث وقوعه فيه ويفيد هذا التجوز المبالغة في تمام الصيام وقيام الليل .كقولك في وصف رجل متعبد " نهار فلان صائم وليله قائم "فالنهار لا يصوم ، والليل لا يقوم ،والمقصود أن فلاناً صائم في نهاره ، وقائم في ليله ، فالذي يسوغ اسناد الصيام إلى النهار هو أن النهار زمان الصيام ،وكذلك في اسناد القيام إلى الليل ،لأن الليل زمان القيام والاسناد الحقيقي قبل المجاز (فلا ن صائم كل النهار وقائم كل الليل) وكما في قوله تعالى: فَمَا رَبِحَت تِّجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُواْ مُهْتَدِينَ (سورة البقرة،الآية،16)، حيث ترى مجازاً في هذه الكلمة ولكن لا في ذوات الكلم وأنفس الألفاظ، ولكن في أحكام أجريت عليها. أفلا ترى أنك لم تتجوز في قولك:(نهارك صائم وليلك قائم) في نفس"صائم" و"قائم" ولكن في أَنْ أجريتهما خبرين على النهار والليل (الجرجاني، عبدالقاهر،1994ص:294). أما في الآية الكريمة فإن (المجاز) لم يكن في لفظة: رَبِحَتْ نفسها ولكن في إسنادها إلى التجارة (المصدر نفسه، ص:494).

ويرى عبد القاهر أن للمجاز الحكمي فائدة مهمة تتجلى في كونه يفخم المعنى وتحدث فيه النباهة كما قال الشاعر راجزاً:

حارث قد فرجت عني غمي ..... فنام ليلي وتجلى همي (النهرواني، أبوالفرج، تحقيق: الجندي، عبد الكريم، د. ت1/698)

إذ يعقد الجرجاني في موازنة بين قول الشاعر:

(نام ليلي وتجلى همي) وبين قولنا: " فنمت في ليلي وتجلى همي " ليخلص إلى أن الحالة الثانية لا يقع فيها التوسع والفخامة في المعنى كونها تنخرط في سلك الحقيقة لا المجاز.

ولم يغب عن ذهن عبد القاهر عامل النظم سواء أكان في المجاز الإسنادي أم في أي أسلوب آخر ، حيث ذكر أن المجاز الحكمي لا يأتي سبب اللطف بسهولة بل غالباً ما تجد نفسك وأنت تحتاج أن تهيئ الشيء وتصلحه بشيء تتوخاه من النظم (الجرجاني،عبدالقاهر،ص:298) بعبارة أخرى نرى أن السياق المشتمل على الموطن المجازي يصعب معرفة كنه الدلالة فيه دون الاستعانة بعلاقات النظم وأواصر السياق لأن اللفظة أحياناً تكون عصيبة على الفهم ممتنعة على الإدراك ما لم يلجأ القارئ فيها إلى التأويل السياقي ؛ لأن

المعنى الحقيقي يعجز عن النهوض بالدلالة المطلوبة ، فيكون المعنى السياقي مستعداً لأداء هذه المهمة الدلالية ، من ذلك ما ورد في قول الخنساء:

ترتع ما رتعت حتى إذا أدكرت

فإنما هي إقبال وإدبار (ديوان الخنساء، تحقيق: الحوفي، عبد السلام،1995، ص:39)

والبيت من البحر البسيط، حيث لم ترد الخنساء بالإقبال والإدبار غير معناهما فتكون قد تجوزت في نفس الكلمة، وإنما تجوزت في أن جعلتها لكثرة ما تقبل وتدبر، ولغلبة ذاك عليها واتصاله منها وأنه لم يكن لها حال غيرهما كأنهما قد تجسمت من الإقبال والإدبار، وإنما كان يكون المجاز في نفس الكلمة، لو أنها كانت قد استعارت " الإقبال والإدبار " لمعنى غير معناهما الذي وضعا له في اللغة (الجرجاني، عبد القاهر، ص:300-301). وهكذا يمكن القول: إن عبد القاهر أعلى من شأن المجاز لاسيما المجاز الحكمي حيث عده كنزاً من كنوز البلاغة، ومادة للشاعر المفلق والكاتب البليغ في الإبداع والإحسان، والاتساع في طرق البيان وأن يجيء بالكلام مطبوعاً مصنوعاً، وأَنْ يضعه بعيد المرام قريباً من الافهام (ينظر: المرجع نفسه، ص:295).

أما فائدته فهي الاتساع والمبالغة، أما العبث بإخراج السياق من مجازيته إلى الحقيقة غير المناسبة فهو عمل يعزل البلاغة عن سلطانها، ويخفض من شأنها، ويصد أوجهنا عن محاسنها، ويسد باب المعرفة بها وبلطائفها علينا.

(ينظر: المرجع نفسه، ص:302).

أما الجاحظ (ت255ه) فقد أورد لفظ المجاز وذلك في كتابه (الحيوان) في باب سماه "باب المجاز والتشبيه في الأكل "(الجاحظ ،أب وعمر، تحقيق :هارون ،د.ت،23/5) وذلك في معرض حديثه عن المعنى الأصلي والمعنى المجازي لكلمة "الأكل " مبرزاً الفرق بين الاستعمال الأول والاستعمال الثاني وذلك عندما مثل: لمن يقول: أكله الأَسد ،فالعادة أن الدّهن ينصرف إلى الأكل المعروف أما قولهم :أكلَه الأسُود فالمراد هنا هو النهش والعضُ واللّدغ ،وهذا كله مختلف وهو كله مجاز، ومضى الجاحظ في إيراد أمثلة متنوعة أخرى لِما توسعت فيه العرب من أساليب كلامها مع بيان وجه التجوز والتوسع فيها ، فذكر أن الشعراء يُجَوِزُونَ في أشعارهم أشياء لا تجوز في غير مجال الشعر ،قال: "وكل بيضة من الأرض فإنّ اسم الذي فيها والذي يخرج منها (فرخ) ما عدا بيض الدجاج ،فإنه يسمى (فروجاً) ولا يسمى فرخاً ،إلا أن الشعراء يجعلون الفروج فرخاً على التوسع في الكلام ويجيزون في الشعر أشياء لا يجوزونها في غير الشعر"(ينظر: المصدر نفسه)

نلاحظ أن الجاحظ بما أورد من أمثلة وبما فسرّ وبيّن كان يرمي إلى غاية واحدة هي أن هذا التوسُع عند العرب هو المجاز الذي عرف مصطلحاً قائماً بذاته عند البلاغيين، وأهل اللغة، والنقد، والتفسير، وقد صرح به الجاحظ نفسه في مواضع عدة من كتابه :(الحيوان). (ينظر: المصدر نفسه،1/4،212/341)

أما أبو هلال العسكري (ت395ه) فيرى أن العرب تتسع في استعمال المفردة الواحدة فتنقلها من معناها الحقيقي اللغوي إلى معناها المجازي ، ثم يكثر عندهم استعمال المجاز حتى يصير كاث لحقيقة ، وتسميتنا المتكلم بأنه بليغ توسع وحقيقة أن كلامه بليغ ، كما تقول : فلان" رجل محكم " وتعني به أن أفعاله محكمة ، قال تعالى :" حِكْمَةٌ بَالِغَةٌ "(سورة،القمر،الآية،5) فجعل البلاغة من صفة الحكمة ، ولم يجعلها من صفة الحكيم ؛ إلا أن كثرة الاستعمال جعلت المتكلم بأنه بليغ كالحقيقة ، كما أنها جعلت تسمية المزادة راوية كالحقيقة ، وكان قولك : الراوية اسماً لحامل المزادة وهو الجمل وما يجري مجراه "(العسكري،أبوهلال،تحقيق:البيجاوي،محمد،د.ت،ص:12)

كما نجد عناية فائقة للبحث المجازي عند علي بن خلف الكاتب (المتوفى بعد سنة437هـ) في كتابه مواد البيان حيث عرض للمجاز بوصفه: " القول المعبر عن أصله الدال بتقدير الأصل المفتقر في الإبانة إلى وسيطه من مراجعة شيء يكون أصلاً لذلك اللفظ" (الكاتب، علي بن خلف، تحقيق: حاتم صالح الضامن،2003، ص:108).

ولم يغب عن ذهن الكاتب تناول الحقيقة منتهيا إلى أن لكل مجاز حقيقةً وهي الأصل، أما الفرق بين الحقيقة والمجاز فهي أن المجاز إنما يظهر معناه برده إلى أصله والحقيقة معناها ظاهر في لفظها لا يحتاج أن يرد إلى غيره ولا يخلو استعمال المجاز من أن يكون للبلاغة، أو للتوسع في العبارة أو لإيضاح المعنى وتقريبه ولهذا يعدل عن الحقيقة إليه (ينظر: المرجع نفسه).

أما تطبيقاته على المجاز فقد تنوعت بين القرآن الكريم، والشعر، والنثر – ففي كتاب الله تعالى يأتي قوله سبحانه وتعالى: "فَأُمُّهُ هَاوِيَةٌ "في مطلع الشواهد المجازية حيث جعلت النار أمّاً للكافر كافلة له كما تكفل الأم ولدها (المرجع نفسه).

وفي قوله تعالى: وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ (سورة الأحزاب، الآية،6)، جعلت زوجات النبي صلى الله عليه وسلم أمهات للمؤمنين في الحرمات. وقد وقف ا بن خلف عند المجاز العقلي دون أن يسميه بهذا المصطلح ورأى أن إشكالاً يعتري السياق المجازي المشتمل على هذا النوع من المجاز وأعني العقلي، وتتمثل حالة الإشكال في كون الأسماء والمصادر التي يقع فيها المجاز تأتي موضوعة على تقدير أنه إن كان للموصوف معنى لأجله صار على ما وصف به فالاسم له حقيقة، وإن لم يكن له معنى لأجله صار على ما وصف به فالاسم له مجاز ويقع هذا في مصادر التحرك والسكون والبقاء والوجود ، ولما كان التحرك والسكون واقعين على معنى

كان الاسم لهما على الحقيقة إذ هما على ما قدر، ولما كان البقاء والوجود لا يقعان على معنى لم يكن الاسم حقيقة وكان مجازاً ، والأصل في وضع الجميع التشبيه بما يتيقن أنه من أجل معنى كقولك:(والد) من أجل الولد و(موسر) من أجل اليسار، وما أشبه فهو على التقدير، والأصل في التقدير كان معنى به صار بالبقاء باقياً كما صار الموسر باليسار موسراً، فأجرى المصدر الذي لا يتيقن على التقدير، وجعل اللفظ موقوفا في الحقيقة والمجاز على ما يخرجه الاستنباط ، ولغموض هذا المعنى غلط قوم فجعلوا الحركة والسكون كالبقاء والوجود في أنهما أسماء لا مسمى تحتها، وإنما تم ذلك عليهم لأنهم راعوا المقايسة بالألفاظ دون الاستدلال والاعتبار، ومن حكم المجاز أَن لا تقع عليه مقايسة ، وذلك أنه لو سأل سائل عن قوله تعالى:" فوجدا فيها جداراً يريد أن ينقض " فقال هذه الإرادة مِن فعل مَن ؟ لأخطأ إذ المجاز لا يقع فيه القياس وإنما يقاس بالحقيقة، والمجاز لا يتصرف تصرف الحقيقة ولا يطرد اطرادها، ألا ترى أنه يقال إن الله تعالى بكل مكان ولا يقال إنه في البيت ولا في السوق (ينظر: ابن خلف، علي،2003، ص:111-112).

يتضح من خلال هذا النص أن الكاتب يجعل حاجزاً دلالياً بين الحقيقة والمجاز، مفصلا القول في المجاز وأهميته لاسيما الحكمي منه كونه يجري في المصادر والأسماء ويسند فيها الفعل لغير المصدر. كما برأ المجاز من المقايسة التي ترد في الحقيقة لأن السياقات المجازية لا يُسأل فيها عن الفاعل الحقيقي كما يحصل في السياقات الحقيقية. كما ربط الكاتب بين الحقيقة والمجاز لأن الحقيقة هي الأصل والمجاز هو الفرع منها؛ ولذلك غالباً ما يكتنف المجاز شيءٌ من الغموض فلا يزيل هذا الغموض إلا التفسير بالحقيقة، من ذلك ما ورد في قوله تعالى: ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ (سورة الأعراف، الآية،54)، والاستواء هنا بمعنى الاستيلاء وليس الجلوس (ابن خلف، علي،2003، ص:112). أما إذا تداخل المجاز بالحقيقة واشتبه كل منهما بالآخر، فيرى الكاتب أن الطريق التي تميز أحدهما عن الآخر يكمن في مراعاة الكلام، فما كان مفتقراً إلى إحضار ذكر الأصل فهو مجاز، وما استغنى عن مراجعة الأصل فهو حقيقة أصلية وما دل وهو فرع واستغنى عن مراجعة أصله لكثرته وظهوره فهو حقيقة فرعية(المرجع نفسه).ثم يسترسل في آراء تنم عن دراية تامة في الدرس المجازي مؤكداً على أن المجاز يكون أوضح من الحقيقة إذا أوصل إلى النفس معنى الحقيقة وزاد عليه في الدلالة ما يكون تميز له المثل المضروب للحقيقة ، وأما إذا عُزِبَ(ينظر: اللسان ،مادة، عزب) عن النفس معنى الحقيقة فلا بد من الرجوع إليه بالتفسير له (ينظر: ابن خلف، علي ،2003،ص:115).

وفي خاتمة دراسته للمجاز يدافع الكاتب عن المجاز مستعيرا لآراء ابن قتيبة في دفاعه عن المجاز (ينظر: ابن قتيبة، تحقيق: أحمد، صقر،1998، ص:132). إذ يقول الكاتب: "وقد ذهب قوم إلى أن المجاز كذب وهذا قول فاسد لأن الصدق والكذب إنما يدخل في الإخبار، ولو كان المجاز كذباً وكل فعل ينسب إلى من لا يصح منه العقل باطلاً لفسد أكثر الكلام لأنهم يقولون: نبت البقلُ وطال الشحرُ وأينع الثمر، ورخص السعر،

وكان هذا الفعل منك وقت كذا والفعل لم يكن وإنما كون الله سبحانه وتعالى يقول: فَإِذَا عَزَمَ الْأَمْرُ (سورة محمد، الآية،21). والأمر لا يعزم وإنما يعزم عليه، ويقول: فَمَا رَبِحَتْ تِجَارَتُهُمْ (سورة، البقرة، الآية،16). والتجارة لا تربح وإنما يربح فيها " (ابن خلف، علي، الكاتب،2003، ص:115). وخلاصة القول: إن المجاز يُعّد مبحثاً ذا أهمية لدى الباحثين في الدراسات اللغوية والبلاغية والدلالية الحديثة ويعتبر من الأساليب اللغوية التي تستعمل لتحسين الكلام وإضفاءه القوة البلاغية ليكون أقوى تأثيراً.

الخاتمة

1- مبحث المجاز مجاله واسع ويكمن أثره في أنه عامل من عوامل التوسع اللغوي المؤثرة في تطور اللغة، ونموها.

2- إن العناية بدرس اللغويين للمجاز بدأت مبكرة حيث يعود الفضل في بحث المجاز، ودراسته إلى علماء اللغة القدامى أمثال: سيبويه، والفراء، وغيرهم، وكان لهم السبق في بحث المجاز.

3- كان لعلماء البلاغة النصيب الأكبر من حيث العناية بالتعريفات وصوغ المصطلحات.

4- يعد المجاز من الأساليب اللغوية التي تستعمل لتحسين الكلام، وإضفاء القوة والبلاغة عليه ليكون جميل الوقع قوي التأثير، كما يعتبر المجاز من أهم القضايا الأسلوبية.

5- إن ما قام به عبد القاهر الجرجاني كان انجازاً عظيماً في تاريخ البلاغة العربية، ويعد عبد القاهر الجرجاني الرائد والمنظر الأول لظاهرة ونظرية (معنى المعنى)، حيث استقرت على يده، وأصبحت مرجعاً لكل الباحثين والدارسين في الدرس الدلالي والأسلوبي.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم

(1) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق، محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1999 م

(2) امرؤ القيس، الديوان، تحقيق، حنا الفاخوري، دار الجيل، بيروت ،1989م.

(3) الأنباري، أبوبكر، الزاهر في معاني كلمات الناس، تحقيق، حاتم الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت ،1992 م

(4) البخاري، محمد ابن اسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة ،1422ه،

(5) الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق: السيد محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1988م.

(6) الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق، محمود محمد شاكر، مطبعة المدني القاهرة ودار المدى جدة، ط3.

(7) الجاحظ، أبو عمر، الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، القاهرة، ط1 ،1943م.

(8) ابن جني، أبو الفتح، الخصائص، تحقيق، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2001م

(9) الخنساء، الديوان، تحقيق، عبد السلام الحوفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لينان، 1995 م.

(10) ابن خلف، علي، مواد البيان، تحقيق، حاتم صالح الضامن، دار البشائر للنشر والتوزيع، دمشق سوريا، ط1، 2003.

(11) سيبويه، الكتاب، تحقيق، عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة،

(12) السامرائي، مهدي صالح، المجاز في البلاغة العربية، مكتبات دار الدعوة، سوريا، ط1، 1974 م

(13) الضبي، المفضل المفضليات، شرح وتحقيق: أحمد محمد شاكر، وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف ط6، د، ت.

(14) طويلة، عبد الوهاب، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، دار السلام، القاهرة، ط2، 2000م.

(15) عبد المطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الشركة العالمية، ط1، 1994م.

(16) العسكري، أبوهلال، الصناعتين، تحقيق، محمد البيجاوي، ومحمد أبو الفضل ابراهيم، مطبعة عيسى البابي وشركاه، (د.ت). ط8.

(17) العقاد، عباس محمود، اللغة الشاعرة، نهضة مصر، القاهرة،1995م.

(18) العمري، محمد، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، افريقيا الشرق، المغرب ،2010 م

(19) ابن فارس، أبو الحسين، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق: عمر فاروق، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان ،1993 م.

(20) ابن فارس، أبو الحسن، مقاييس اللغة، تحقيق، د. محمد عوض مرعب، والآنسة، فاطمة محمد أصلان، دار احياء التراث العربي، 2008 م.

(21) الفراء، أبو زكريا، معاني القرآن، تحقيق، أحمد يوسف نجاتي، ومحمد علي النجار، دار السرور، بيروت، لبنان.

(22) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، معجم العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وابراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، بغداد،1981 م.

(23) الفيروز آبادي، مجد الدين، القاموس المحيط، تحقيق، أنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث القاهرة ،2008 م.

(24) ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2007م.

(25) ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق، السيد أحمد صقر، بيروت، دار الكتب العلمية، ط3 ،1998م.

(26) مطلوب، أحمد، البلاغة عند الجاحظ، دار الحرية للطباعة، بغداد،1983 م.

(27) ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3 ،1993 م.

(28) النهرواني، أبو الفرج، الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، تحقيق: عبد الكريم قاضي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1.

مفهوم وأهداف إدارة المعرفة من وجهة نظر

العاملين بالمركز المهني المتقدم لتقنيات اللحام – طرابلس / ليبيا

د / عبد الحميد محمد القمودي د / ظافر عمر المرابط

أعضاء هيئة التدريس جامعة الزيتونة كلية الآداب قسم المكتبات

المقدمة: –

تواجه المكتبات ومراكز المعلومات على اختلاف أنواعها موجة من التحولات والتغيرات المتسارعة وفى مقدمتها الثورة المعلوماتية التقنية التى تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستعمال الأمثل للمعلومات المتدفقة الناتجة عن التقدم الكبير فى تكنولوجيا الاتصالات حيث أصبحت المعرفة المصدر الاستراتيجي الأكثر أهمية فى خلق الثروة وتحقيق التميز والإبداع فى ظل المعطيات الفكرية بل أصبحت العامل الأقوى والأكثر تأثيرا وسيطرة فى نجاح المؤسسات المعلوماتية وفشلها .وقد فرضت هذه التطورات على المكتبات ومراكز المعلومات الأخذ بمفهوم المعرفة كونه من الركائز التي يجب الاعتماد عليها إذا ما أرادت ان تبقى صامدة وقادرة على تطوير قدراتها وزيادة فاعليتها .

الكلمات المفتاحية: المعرفة، إدارة المعرفة، المركز المهني المتقدم لتقنيات اللحام.

مشكلة الدراسة: –

أصبح تبنى مفهوم إدارة المعرفة فى المكتبات ومراكز المعلومات كغيرها من المؤسسات التي تسعى إلى التميز من أهم الاستراتيجيات التي ترتكز عليها لتفعيل المعرفة لكونها موردا مهما من حيث إنتاجها وتنظيمها وجعلها متاحة لمختلف المستفيدين منها سواء لتغطية حاجات العاملين داخل المكتبة ومركز المعلومات أو غيرهم من الدارسين والباحثين والمستفيدين من خدماتها ،ولتعزيز قدراتها وتطوير أدائها، وتعتبر إدارة المعرفة أحد السبل المعاصرة لتحقيق ذلك فهى أداة لتحفيز وتشجيع إبداعات الموارد البشرية ووسيلة لاستخراج المعرفة وتوظيفها لتحقيق الأهداف الإستراتيجية ، وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على " مفهوم وأهداف إدارة المعرفة من وجهة نظر العاملون بالمركز المهني المتقدم لتقنيات اللحام ".

أهمية الدراسة: –

تكمن أهمية الدراسة فى كون موضوعها جاء ضمن التوجه الذي تسعى مراكز البحوث بمختلف أنواعها الى تحقيقه والوصول إليه وتبنيه، حيث تعتبر إدارة المعرفة من الاستراتيجيات التى تسعى الى تحقيقها وتكمن أهمية الدراسة للمؤسسة من حيث تحسين جودة الخدمات المعلوماتية وتدعيم جودة كفاءتها

وتعزيز القدرة على وضع الخطط الإستراتيجية الملبية لاحتياجات الباحثين والعاملين بالمراكز البحثية موضوع الدراسة. أما أهميتها للعاملين فتكمن فى تسهيل مشاركة المعرفة بين العاملين وتشجيع العمل بروح الفريق وتحقيق التفاعل الايجابي بينهم وزيادة قدرات العاملين فى البحث العلمى وابتكار طرق واساليب جديدة للعمل.

أهداف الدراسة: -

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية: -

1 - التعرف على مفهوم وأهمية إدارة المعرفة من وجهة نظر العاملين بالمراكز..

2- التعرف على الأساليب والإجراءات المتبعة لتبنى سياسة إدارة المعرفة

3- دور إدارة المركز فى تبنى سياسة تطبيق إدارة المعرفة.

4- دور إدارة المكتبة فى تحسين أنشطة خدمات المعلومات.

5- التعرف على المعوقات والصعوبات التي تعيق تطبيق إدارة المعرفة بالمراكز.

تساؤلات الدراسة: -

تحاول الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيس وهو "مفهوم وأهداف إدارة المعرفة ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر العاملين بالمركز المهني المتقدم لتقنيات اللحام " وينبثق من هذا السؤال **التساؤلات الآتية: -**

1- ما سبل تحقيق إدارة المعرفة من وجهة نظر العاملين بالمركز موضــوع الدراسة؟

2- ما دور إدارة المركز موضوع الدراسة فى سياسة تطبيق إدارة المعرفة؟

3- ما دور أدارة المركز فى تحسين أنشطة خدمات المعلومات؟

4- ما المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة بالمركز؟

حدود الدراسة: -

- الحدود الموضوعية.

دراسة مفهوم وأهداف إدارة المعرفة وأهميتها بالمركز المهني المتقدم لتقنيات اللحام.

- الحدود الزمنية.

غطت الدراسة المركز المتقدم لتقنيات اللحام لسنة 2016- 2018م حيث تم توزيع الاستبيانات.

- الحدود المكانية.

تناولت الدراسة العاملين بالمراكز المهني المتقدم لتقنيات اللحام بمدينة طرابلس ليبيا.

مجتمع وعينة الدراسة.

تمثل مجتمع الدراسة في عينة عشوائية من العاملين بالمركز المهني المتقدم لتقنيات اللحام.

منهج الدراسة وأدواتها: -

المنهج.

وفقاً لطبيعة هذه الدراسة تم الاستعانة بالمنهج المسحي الميداني وذلك لما يتميز به هذا المنهج من قدرة على عرض البيانات والمعلومات وترتيبها وتنظيمها. ومن ثم تحليلها وتفسيرها والوصول الى نتائج وتعميمات للمساعدة على فهم الواقع وتطويره ووضع الخطط والبرامج اللازمة للإصلاح والتطوير.

الاستبيان.

اعتمد الباحثين على الاستبيان بشكل أساسي لأنه الأسلوب الأمثل في جمع المعلومات المطلوبة للدراسة، وقد خصص الاستبيان للعاملين بالمركز المهني المتقدم لتقنيات اللحام، وقد روعي فى الأسئلة السهولة والبعد عن التعقيد.

مصطلحات الدراسة: -

المعرفة: - يعرفها دافنبورت وبروساك(Davenport & Prusak ,1998, p 5)بأنها "هي خليط من تجارب محددة وقيم ومعلومات وبصيرة نافدة تزود بأساس يقوم ويجسد تجارب ومعلومات جديدة ".

إدارة المعرفة: - يعرفها (الكبيسي، 2005، ص60) بأنها " تلك الجهود التى تبدل من أجل إتمام عـــدد من الوظائف وهي تحصيل المعرفة واكتسابها وتوزيعها وإيصالها وتفسيرها واستثمارها ".

عمليات إدارة المعرفة: - يعرفها (فلاق، 2010، ص 10) بأنها "هي تحديد أفضل الموارد المعرفية المتاحة داخل المؤسسة وخارجها واللازمة لتحقيق الأهداف المخططة لاكتساب المعرفة وتطويرها.

الدراسات السابقة: -

حضي موضوع إدارة المعرفة باهتمام عدد كبير من الباحثين والمتخصصين، حيث نشرت العديد من الدراسات والبحوث والمقالات والكتب التي تبرز الدور الرئيسي لعمليات إدارة المعرفة ومدى تطبيقها في المؤسسات والهيئات، وسوف تعرض عدد من الدراسات السابقة ذات الموضوع بإدارة المعرفة والتي من أهمها.

أ –الدراسات الأجنبية: -

1. **قام كليفورد،(Clifford, 2006)بدراسة بحيث هدفت إلى تقديم إطار متكامل لمفهوم إدارة المعرفة والذي يشتمل على عملية اندماج من أجل إيجاد معرفة جديدة ومن أجل التجديد فى المجال التكنولوجي وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج كان من أبرزها فهم إدارة المعرفة واستخدامها يتنوع بين أصحاب الاختصاص والممارسين حتى فى إطار الصناعة الواحدة وإن المعرفة التى تتطور فى المحيط المؤسسي لابد أن يعاد استيعابها من جانب الأفراد الذين يمثلون عوامل أساسية فى المؤسسة.**
2. **في حين هدفت دراسة ماكال واخرون (Macall, Arnold Sutton, 2008) إلى تطبيق نظم إدارة المعرفة من اكتشاف وتخزين ونشر للمعرفة في جميع أقسام المنظمة، باعتبار المعرفة الصريحة**

جزء لا يتجزأ من المنظمة، لأثارها في صناعة القرار والحكم والأداء، وبلغت حجم عينة الدراسة (188) شخص، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين يستخدمون إدارة المعرفة قد تفوقوا على الأشخاص التقليديين في عملهم، وأوصت الدراسة بأهمية الاستفادة من نظم إدارة المعرفة في عملية اكتساب المعرفة وايجاد حلول للمشكلات وتفسير القواعد والمعارف الموجودة.

3. **وفي دراسة روث (Roth, 2009)** هدفت إلى التعرف إلى مفاهيم إدارة المعرفة لتحديد المعرفة لدى الأفراد والأداء التنظيمي في المنظمة وصولاً لأفضل أداء وللحفاظ على الميزة التنافسية، بلغ حجم العينة (120) فرداً، أظهرت نتائج الدراسة وجود قيود مفروضة على مؤسسات التعليم العالي كالميزانية والحواجز الثقافية وقيود داخلية، الأمر الذي يحول دون تطبيق إدارة المعرفة أو استراتيجياتها من قبل التعليم العالي.
4. **وأجرى نجاتي (Nejati, 2010)** دراسة هدفت إلى معرفة أهمية إدارة المعرفة في تقييم الأداء من قبل المنظمات معتمدة على التحديات الموجودة ومتطلبات المنظمة، بلغ حجم العينة (185) رئيس قسم و (138)طالباً، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك كثيراً من التحديات التي توجه المنظمات في تطبيق إدارة المعرفة، وأوصت الدراسة بضرورة إدخال إدارة المعرفة كمتطلب أساسي في عملية تقييم أداء المنظمة باعتبار إدارة المعرفة إدارة فاعلة.

ب –الدراسات العربية: -

1. **هدفت دراسة طاشكندي (2007)** إلى توضيح مفهوم إدارة المعرفة وأهمية توظيف إدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم، وبيان أثره في التطوير التربوي، وتحليل الواقع الحالي لإدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم، طبقت الدراسة على (130) مديرة ومشرفة، وأظهرت نتائج الدراسة إدراك أهمية إدارة المعرفة، وأهمية توظيف إدارة المعرفة في إدارة التربية والتعليم.
2. **وفي دراسة أبو النادي (2009)** هدفت إلى تعرف واقع إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية، وذلك من خلال عينة استطلاعية بلغ حجمها (400) فرد، ثم تم بناء قواعد لإدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية، وتم توزيعها على(593) فرداً من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم ممارسة أي قواعد لإدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجامعة والخبرة، ولم تظهر فروق لمتغير المسمى الوظيفي، أوصى الباحثان بتبني القواعد المقترحة لإدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية.

3. **وهدفت دراسة عثمان (2010)** التعرف إلى اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين، وبلغت عينة الدراسة (640) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة كانت إيجابية، وأوصت الدراسة بتطبيق إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم في جميع المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين.
4. **دراسة نضال محمد الزطمة (2011)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك العاملين في الكليات التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة لمفهوم إدارة المعرفة وأهميتها ومدى تطبيقها وكذلك التعرف على العلاقة ونوع التأثير بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها وتمييز الأداء المؤسسي في الكليات التقنية المتوسطة ،وخلصت الدراسة الى مجموعة من النتائج والتي كان أهمها حرص الكليات التقنية على توفير مصادر للحصول على المعلومات التى تساعد العاملين على وضع حلول للمشكلات التى تواجههم وإدراكهم بأهمية المعرفة وكذلك العمل الى إيصالها للأفراد بطرق متنوعة ضمن معايير تتناسب مع طبيعة أعمالها .

لمحة تاريخية عن نشأة إدارة المعرفة: -

تعتبر إدارة المعرفة من المفاهيم القديمة قدم التاريخ بالنظر الى جدورها الفكرية المتأصلة فى التاريخ الطويل للمعارف الإنسانية ، أما طرحها منهجيا كمفهوم من المفاهيم الإدارية وتناولها كرؤية وتنظيم ومحاولة تطبيقها أمر من الأمور الحديثة الى حد ما ، وقد ظهرت إدارة المعرفة بمفهومها الحالى نتيجة المنشورات العلمية لمجموعة من الأكاديميين ورواد الإنتاج الفكري فى مجال الإدارة والمعرفة أمثال بيتر داركر فى بداية السبعينات وهو مؤرخ وكاتب أمريكي ،يعرف بالأب الروحي للإدارة له ما يزيد عن (42) مؤلف حول الإدارة ، كارل إيريك سفينى فى نهاية الثمانينيات بروفسور إدارة المعرفة بالمدرسة العليا للإدارة بفنلندا، وله(11) كتاب وخمسون مقالة حول إدارة المعرفة ،وهيروتاكا تاكوشى بروفسور تطبيقات بجامعة هارفرد الأمريكية ،وله(16) كتاب حول إدارة المعرفة فى المنظمات ، وايكوجيرونوكا برفسور فى استراتيجيات إدارة الشركات العالمية بجامعة هيتوتسوباشى اليابانية وله ستون مؤلف حول إدارة المعرفة فى التسعينات ويعود المفهوم الحالى لكيفية إكتساب ونشر المعرفة داخل المنظمات الى الدراسة التى قام بها كل من إيفرت روجر وتوماس ألن فى نهاية السبعينات عندما تطرق الى كيفية تبادل وتقاسم الابتكارات والمعارف وقد أدى الاهتمام بأهمية المعرفة داخل المنظمات الى زيادة القلق حول كيفية التعامل مع هذا الكم المعقد من المعرفة المتاحة من جهة وكيفية تطبيقها فى تحسين أداء المنظمة من جهة أخرى

، وقد تم طرح لأول مرة فكرة إستخدام الحاسوب كوسيلة للسيطرة على وفرة المعرفة (يوسف، 2010، ص 60).

وقد عرفت إدارة المعرفة نوع من الفتور فى نهاية التسعينات، حتى أعلن البعض عن موتها الا ان الحقيقة أثبتت عكس ذلك، فقد كانت تنمو بسرعة ضمن منظمات الاعمال التى طبقتها تحت مسميات قتلت حقيقتها كبوابات الانترنت، التحليل الإلكتروني، وإدارة المحتوى لذا وجب أن تتحرك المنظمات الى ما بعد البحوث النظرية والاعمال الاكاديمية والتركيز على التطبيق الفعلى، لان إدارة المعرفة التى يحملها الفرد إنما تكمن فى قدرة هذا الفرد على التصرف بإبداع إستنادا الى هذه المعرفة (داسي، 2007، ص 36).

مفهوم إدارة المعرفة: -

تعددت وتنوعت التعريفات الموضحة لمفهوم المعرفة بتنوع الكتاب والباحثين فى هذا المجال ولم يتم تحديد تعريف ثابت محدد متفق عليه لمفهوم المعرفة بشكل دقيق

مفهوم المعرفة لغة واصطلاحا: -

ه. **مفهوم المعرفة لغة.**

يعود الأصل في كلمة معرفة الى اشتقاقها من الفعل (عرف)، ومعرفة الشيء هي إدراكه بأحد الحواس (القاموس المحيط: 595).

و. **مفهوم المعرفة اصطلاحا:**

عرف (العلى، 2009، ص14) على أنها معنية بالعلاقات والروابط التي تربط بين المعلومات وما يتم ترجمته منها إلى صور ذهنيه من خلال الممارسات والتجارب والخبرات الناجمة عنها.

ويعرف كل من (ياسين والرفاعي، 2004، ص25) المعرفة على أنها مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي تهدي الأفعال والقرارات أي بمعني آخر هي عبارة عن معلومات ممتزجة بالتجربة والحقائق والإحكام والقيم التي يعمل بعضها مع بعض كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات بخلق أوضاع جديدة وإدارة التغيير.

ويري (المغربي، 2002، ص182) ذلك الرصيد الذي تم تكوينه من حصيلة البحث العلمي والتفكير والدراسات الميدانية وتطوير المشروعات الابتكارية وغيرها من أشكال الإنتاج الفكري الإنسان عبر الزمان.

مداخل المعرفة: -

تنعكس الرؤى المختلفة للمعرفة التنظيمية وطبيعتها على مداخل إدارتها، ويمكن التمييز فى هذا الإطار بين مداخل أربعة، أولها مدخل اقتصادي يجعل من إدارة المعرفة مرادفاً لرأس المال الفكري أو اعتبارها أحد عناصره. وينطلق المدخل الثاني من كون المعرفة بنيان اجتماعي. وينظر المدخل الثالث من النظر إلى

المعرفة كشيء يمكن تخزينه وتصنيفه وتداوله باستخدام تكنولوجيا المعلومات (IT). أما المدخل الرابع فهو مدخل إدارى يركز على إدارة المعرفة باعتبارها النهج او الطريقة.

وقد صنف (العلواني، 2001) مداخل مفهوم المعرفة الى أربعة مداخل وهي: -

- **المدخل الإقتصادي** : ينطلق هذا المدخل من كون المعرفة موردا محدودا من موارد الطبيعة يتعين الاستفادة منها وان المعرفة هي القدرة علي الفعل وان تركيزها ينصب علي الجوانب التطبيقية ويدور أساسا حول كيف نعرف ومن ثم فانه يجعل من إدارة المعرفة مرادفا لرأس المال الفكري أي أنها لا تعدو أكثر من كونها إلية لرأس المال الفكري وإدارة الأصول التي تستخدمها المنظمة بكامل إمكانياتها وهذا المفهوم يتفق مع ما أشار إليه الذي تحدث عن خلق القيمة من الأصول غير الملموسة وهو ذات المعني الذي يؤكده حيث يشير إلي إننا ندخل مجتمع المعرفة الذي لم يعد فيه الفرد هو المورد الاقتصادي الأساسي بل المعرفة التي يمكن تحويلها إلي رأس مال يتكون من الأصول غير الملموسة التي لا تظهر في الميزانية والتي يمكن أن تشمل مهارات العاملين والمعلومات وحقوق الملكية والاستخدام ولابتكاري للأصول (توفيق، 2004، ص96-97).

- **المدخل الإجتماعى** : ينطلق هذا المدخل من كون المعرفة حالة مستمرة ترتبط بعملية التعلم في إطار اجتماعي ومن ثم ينظر إليها باعتبارها عملية تركز علي تدفق المعرفة إن هذا المدخل يفترض تعريفا واسعا للمعرفة وينظر إليها علي أساس الارتباط بينها وبين العمليات الاجتماعية داخل المنظمة والتأكيد علي ان بناء المعرفة ليس محدودا في مدخلان ولكنة يتضمن أيضا البناء الاجتماعي المعرفي وان المعرفة التي تم بناءها يتم تجسيدها بعد ذلك داخل المنظمة ليس فقط من خلال برامج لتوضيحها ولكن أيضا من خلال عملية تبادل اجتماعي ثم بعد ذلك نشرها بين الأطراف ذات العلاقة بالمنظمة (Jennifer, 2000,p16).

- **مدخل تكنولوجيا المعلومات**: ويقوم علي دمج البر مجيات مع البنية الأساسية من الأجهزة المرتبطة بها لدعم المعرفة والتعلم التنظيمي من خلال حرية الوصول إلى المعرفة والتشارك فيها ويتم ذلك بالاعتماد على الشبكات التي تسمح بالوصول إلى المعلومات ومصادر المعرفة كالشبكة الدولية والشبكات المحلية.

-**المدخل الإداري:** ينظر المدخل الإداري إلى إدارة المعرفة باعتبارها عملية تسعي إلى اكتساب المعرفة وتطويرها ونشرها بين أعضاء المنظمة لتحقيق أكبر قدر من الفعالية التنظيمية ويتضح ذلك من التعريفات المتعددة في إطار هذا المدخل.

أنواع المعرفة: -

تتطلب الإدارة الفعالة للمعرفة في أي منظمة كانت تصنيف المعارف فيها لتحسين استخدامها أو تحديد جوانب القصور والضعف فيها والبحث في كيفية تطويرها وإيجادها وتحويلها وتبادلها ونقلها واستثمارها

ولقد قدمت تصنيفات عديدة من قبل المختصين في أنواع المعرفة وفي هذا الصدد أشارت دراسة (العلي، 2009، ص37-39) أن المعرفة يمكن تقسيمها إلى خمسة أنواع هي: -

1- المعرفة الضمنية: والتي تشير إلى معرفة شخصية تحتوي على معان داخلية ونماذج ذهنية وخبرات وتبصر وبديهة وشعور حدسي وهي نوعان: أحدهما تقني يعود إلى عمق المعرفة التكنولوجية في الخبرة والثاني له بعد إدراكي يحتوي على مخطط ذهني ونماذج ذهنية ومعتقدات وادراكات تقود الإفراد في أفعالهم وسلوكياتهم اليومية.

2- المعرفة المعلنة: وهي المعرفة التي يعبر عنها من الخلال الحقائق والتعبيرات والرسومات والتصورات ويمكن توثيقها في الورق او في الشكل الالكتروني كما ويمكن تدويرها.

3- المعرفة التكنولوجية: وهي جزء من المعرفة الضمنية وتعبر عن البراعة والخبرة والمهارة في العمل.

4- المعرفة الضحلة والمعرفة العميقة: المعرفة الضحلة وتعني الفهم القليل لمؤشرات مساحات المشكلة أما المعرفة العميقة فهي التي تتطلب التحليل العميق للمواقف المختلفة.

5- المعرفة السببية والمعرفة الموجهة: المعرفة السببية هي التي تتم بناء على ربط المفاهيم معا باستخدام طرق الاستنتاج والاستقراء أما المعرفة الموجهة فهي المعرفة التي تبني على أساس عدد سنوات الخبرة في عمل ما فتصبح دليلا ومرشدا للسلوك نتيجة للتعلم (نجم، 2005، ص27-28).

وقد اتفقت بعض الدراسات (طاشكندي، 2009، ص64-67) على تقسيم المعرفة إلى نوعين أساسين هما: المعرفة **الصريحة** (الظاهرة)، **المعرفة الضمنية** (المبنية على الأفراد).

- ✓ **المعرفة الصريحة**. وهى التي يمكن للإفراد تقاسمها فيها بينهم وتشمل كلا من البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها وتخزينها وكذلك البيانات المعلومات المخزنة والتي تتعلق بالسياسات والإجراءات والبرامج والموازنات والمستندات الخاصة بالمنظمة بالإضافة بالإضافة إلي أسس التقويم والتشغيل والاتصال ومعاييرها ومختلف العمليات الوظيفية وتعرف أيضا بأنها :المعلومات الموثقة أو المزمزة التي تحتويها الوثائق والمراجع والكتب المدونات التقارير ووسائط التخزين الرقمية ولذلك فهي معرفة سهلة الوصف والتحديد ويمكن تحويلها من لغة إلي أخري ومن شكل إلي أخر ويمكن بصفة مستمرة قراءتها وإنتاجها وبالتالي تخزينها واسترجاعها.
- ✓ **المعرفة الضمنية**: وهي المعرفة المختزنة في عقول الأفراد والمكتسبة من خلال تراكم خبرات سابقة وغالبا ما تكون ذات طابع شخصي مما يصعب الحصول عليها لكونها مختزنة داخل عقل صاحب المعرفة، ويري بان المعرفة الضمنية هي المعرفة المخفية وتشير إلي المهارات الموجودة داخل عقل كل فرد والتي يصعب نقلها وتحويلها الآخرين وقد تكون المعرفة هنا فنية أو إدراكية وليس من السهل فهمها علي إنها عملية أو تغبير عنها بكلمات وهذا النوع من المعرفة يصعب إدارته والتحكم فيها إلا أنه يمكن

استثمارها من خلال بعض الممارسات وتحويل بعضها إلي معرفة صريحة كما يمكن تحويل المعرفة الضمنية إلي معرفة ضمنية أخرى من خلال مشاركة الفرد بمعرفته الفنية مع الآخرين لنقل وتبادل المهارات والخبرات والمواقف والاتجاهات والقدرات والأحداث والممارسات.

وتؤكد دراسة (الزيادات، 2008، ص40) أن المعرفة الضمنية هي التي تتعلق بما يكمن في نفس الفرد من المعرفة فنية ومعرفة إدراكية ومعرفة سلوكية والتي لا يسهل تقاسمها مع الآخرين أو نقلها إليهم بسهولة إلي جانب أن المعرفة الضمنية يصعب إيصالها إلي الآخرين في مكان العمل ومحيطه فهي أيضا ثمينة للغاية وممتلك فريد يصعب علي منظمات أخري استنساخه أو تقليده كل ذلك يجعلها أساسا للتميز ومن الأمور الحاسمة للمنظمة هي الكشف عن المعرفة الضمنية المخزونة لدي عامليها بهدف إدارة رأسمالها الفكري، ولذلك فان علي أي منظمة تريد إن تدير معرفتها المختزنة في عقول موظفيها أن تسعي لتحويل المعرفة الضمنية إلي معرفة معلنة وذلك من خلال حفز الأفراد علي إظهار المعارف التي يمتلكونها ومن ثم تقوم بنشرها بين أفرادها لتطويرها الاستفادة منها وبالرغم من الاختلاف الظاهري في الخصائص بين نوعي المعرفة الظاهرة والضمنية إلا أن كل منهما يعتبر مكملاً للآخر وكلاهما علي درجة كبيرة من الأهمية لأي منظمة مما يستدعي إيجاد الوسائل المناسبة لنقلهما وتحويل المعرفة الضمنية إلي معرفة ظاهرة (عليان، 2008).

من خلال التعريفات السابقة يمكن التمييز بين نوعين من المعرفة هما:

❖**المعرفة الصريحة**: الخبرات والتجارب المحفوظة في الكتب، والوثائق أو أية وسيلة أخرى، سواء أكانت مطبوعة أو الكترونية. وهذا النوع من المعرفة من السهل الحصول عليه والتلفظ به بوضوح ونشره.

❖**المعرفة الضمنية**: المعرفة الموجودة في عقول الأفراد والمكتسبة من خلال تراكم خبرات سابقة. وغالبا ما تكون ذات طابع شخصي، مما يصعب الحصول عليها، على الرغم من قيمتها البالغة، لكونها مختزنة داخل عقل صاحب المعرفة.

أهمية إدارة المعرفة: –

تعد إدارة المعرفة من الأفكار الحديثة ذات الأثر الهام والفعال على نجاح الأعمال ،وتأتى أهميتها من كونها إحدى المكونات الجوهرية لنجاح المنظمات وضمان بقائها من خلال قدرتها علي المساهمة في صيانة وتطوير رؤية طويلة الأمد تعبر من خلالها المنظمة أين ترغب في الذهاب مستقبلا ويأتي ذلك عن طريق تحديد ماذا يحتاج السوق وفيما يرغب الزبائن وما مستوي المنافسة لذا تبرز أهمية إدارة المعرفة من كونها المكافئ الأكثر حيازة للقيمة والأكثر فاعلية للميزة التنافسية المستعملة وهي كما وضحها (الهادي، 2010 ، ص11-14) تعود الأسباب التالية :

- زيادة حدة المنافسة بالأسواق وسرعة ازدياد الابتكارات والاكتشافات الجديدة

- تعقيدات السلع والخدمات تتطلب المزيد من المعرفة بالزبون والسوق والمنافسة ومن ثم إلى إدارة معرفة قوية.

- زيادة المنافسة قلصت أعداد العاملين في المنظمات ذات المعرفة المتميزة وهنا كان لابد من المنافسة على كيفية استقطاب هذه الكفاءات.

- المحافظة على الزبائن ذوي الولاء.

- تخفيض الكلف وأساليب طرق العمل.

- القدرة على التكيف التنظيمي بسبب تغير قواعد العمل وافتراضاته.

- جذب الزبائن الجدد.

- تخفيض كمية الوقت الذي يتطلبه العاملون للحصول على المعارف الجديدة.

إن أهمية إدارة المعرفة تكمن في كونها مؤشرا لطريقة شاملة وواضحة لفهم مبادرات إدارة المعرفة في إزالة القيود وإعادة الهيكلة التي تساعد في التطوير والتغيير لمواكبة متطلبات البيئة الاقتصادية وتزيد من عوائد المنظمة ورضا العاملين وولائهم وتحسن من الموقف التنافسي من خلال التركيز على الموجودات غير الملموسة التي يصعب قياسها وتظهر نتائجها على المدى الطويل.

أهداف إدارة المعرفة: -

تختلف وتتنوع أهداف إدارة المعرفة باختلاف وتنوع الجهات التي توجد بها والمجالات التي تعمل فيها وهناك مجموعة من الأهداف العامة التي تشترك فيها إدارة المعرفة في مختلف أنواع المنظمات وهي كما ذكرها (السيد، 2011، ص34) على النحو التالي:

- تحديد وجمع المعرفة وتوفيرها بالشكل المناسب والسرعة المناسبة لتستخدم في الوقت المناسب.

- بناء قواعد معلومات لتخزين المعرفة وتوفيرها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

تسهيل عمليات تبادل ومشاركة المعرفة بين جميع العاملين في التنظيم.

- نقل المعرفة الكامنة من عقول ملاكها وتحويلها إلى معرفة ظاهرة.

تحويل المعرفة الداخلية والخارجية إلى معرفة يمكن توظيفها واستثمارها في عمليات وأنشطة المنظمة المختلفة.

- تحسين عملية صنع القرار من خلال توفير المعلومات بشكل دقيق وفي الوقت المناسب مما يساعد في تحقيق أفضل النتائج.

- الإسهام في حل المشكلات التي تواجه المنظمة والتي قد تؤدي إلى نقص كفاءتها أو هدر وقتها وأموالها

- جذب رأس المال الفكري لتوظيفه في حل المشكلات والتخطيط الاستراتيجي.

- إرضاء العملاء بأقصى درجة ممكنة من خلال تقليل الزمن المستغرق في الإنجاز

- تطوير عمليات الابتكار بالمنظمة وتقديم منتجات وخدمات مبتكره باستمرار.

تشجيع العمل بروح الفريق وتحقيق التفاعل الايجابي بين مجموعة العمل وذلك من خلال الممارسات والأساليب المختلفة التي تتبناها المنظمة لتبادل المعرفة ومشاركتها.

- تهيئة تنظيمية مشجعة وداعمة لثقافة التعلم والتطوير الذاتي المستمر.

- نشر وتبادل التجارب والخبرات وأفضل الممارسات الداخلية والخارجية.

- تبسيط إجراءات العمل وخفض التكاليف عن طريق التخلص من الإجراءات غير الضرورية.

- الإسهام في تسريع عمليات التطوير بالمنظمة لتلبية متطلبات التكيف مع التغيير السريع في البيئة المحيطة بالمنظمة.

مبررات التحويل نحو إدارة المعرفة:

أشارت العديد من الدراسات منها دراسة (الهمشري، 2013، ص33-36) ودراسة (الزيادات، 2008) والتي أجريت حول مبادرات إدارة المعرفة إلى أن المنظمات التي اعتمدت مثل هذه المبادرات قد حققت مجموعة من الفوائد يمكن أن نجملها فيما يلي:

- تحسين عملية اتخاد القرارات: إذ تتخذ القرارات بشكل أسرع خاصة في المستويات الإدارية الوسطي والدينا وباستخدام موارد اقل وبشكل افصل كما لو أنها اتخذت من قبل المستويات الإدارية العليا.

- تنفيذ القرارات التي تم اتخاذها بطريقة أفضل: إذ أنه ليس هناك حاجة ماسة لشرح وتوضيح تلك القرارات ولان حلقات الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة تكون أقصر.

- يصبح الموظفون أكثر قدرة على المعرفة فيما يتعلق بوظائفهم والوظائف الأخرى القريبة من وظائفهم ونتيجة لذلك يصبح هؤلاء الموظفين قادرين علي طرح مبادرات لإجراء تحسينات أفضل إضافة إلى تعلم إجراءات جديدة أسرع وأكثر فاعلية تتعلق بالعمليات المساعدة في تحسين العمل بخبرة وعقلانية.

- يصبح الموظفون أكثر وعيا فيما يتعلق بعمليات التشغيل: ومحتوي وطبية المنتجات والخدمات وحاجات العملاء والزبائن وسياسات الشركة وإجراءاتها وبالتالي يصبحون قادرين على انجاز أعمالهم بجودة أفضل ويعملون على تصحيح الأخطاء دون الحاجة إلى تدخل المشرفين.

- يصبح الموظفون أكثر وعيا لما يحدث في بيئة العمل: وبالتالي فإنهم يتفهمون ما يحدث بشكل أفضل كما وتنخفض نسب الغياب والدوران الوظيفي.

- يصبح الموظفون أكثر قدرة علي التعاون فيما بينهم بصورة أفضل: إذ يصبح لديهم فهم أكبر حول كيفية اعتماد كل منهم على الأخر وكيف يتمم كل منهم بمعرفته المعرفة التي لدى الآخرين.

- تصبح قدرة المؤسسة على إرضاء الزبائن أفضل: من خلال تقديم منتجات وخدمات واستجابات ذات نوعية اعلي.

- العمل علي تحسين العمليات الداخلية الأمر الذي يؤدي إلى خفض التكاليف.

- العمل علي تحسين الإبداع داخل المنظمة والذي يعتبر العنصر الأساسي للمنافسة الأخذة بالازدياد والإبداع لا يقتصر فقط على توليد منتجات وخدمات جديدة ولكنة يعني أيضا رؤية الأشياء القيمة بمنظور جديد.

متطلبات تطبيق إدارة المعرفة: -

أن تبني وتطبيق مفهوم إدارة المعرفة يتطلب توافر مجموعة من المقومات والمتطلبات الأساسية بالمنظمة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. **الاحتياجات المعرفية** وتشمل:

1- البيانات والمعلومات: أكد الباحثون في حقل المعرفة على ضرورة فهم العلاقة بين البيانات والمعلومات والمعرفة تلك العلاقة التي تحدد كيف تؤخذ المعرفة من مصادرها الحقيقية حيث ذكر أن المعلومات هي مجموعة من البيانات ذات معني جمعت مع بعضها لتصبح مهمة يمكن الإفادة منها وان المعرفة ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعني ووضعها في نص للوصول إلى فهم يمكننا من الاستنتاج أن العلاقة السابقة بين البيانات والمعلومات والمعرفة هي ما يسميها الباحثون هرم المعرفة (محمد، 2014، ص 21-23).

هرم المعرفة:

يتحدث الباحثون في مجال إدارة المعرفة عما يسمى هرم المعرفة، وهو شكل هرمي يصور عالم المعرفة الذي يبنى من البيانات الخام التي تشكل قاعدة الهرم ثم المعلومات ثم المعرفة، وصولا إلى الحكمة التي تشكل بدورها رأس الهرم، وقد اختلفت الآراء حول التفصيلات الدقيقة لكل مستوى من مستويات الهرم ومع ذلك فإن هناك إجماعاً عاماً تم التوصل إليه حول التشكيلة الرئيسة لهرم المعرفة (طاشكندي، 2009، ص54-56).

2- توفير البنية التحتية والتقنية وتكنولوجيا المعلومات: يعرف (الزطمة، 2011، ص34) البنية التحتية والتقنية بأنها التطبيق المنظم للمعرفة العلمية ومستجداتها من الاكتشافات في تطبيقات وأغراض عملية وقد صنف على وحجازي البنية التحتية والتقنية إلى ثلاثة عناصر رئيسية هي:

- الأجهزة والمعدات: وهي عبارة عن الأجهزة والمعدات ومكوناتها المادية الصلبة والتي تستخدم في نقل وتخزين ومعالجة المعلومات والبيانات ومن الأمثلة على ذلك أجهزة الحاسوب وملحقاتها والخطوط والشبكات التي تقوم بنقل المعلومات والبيانات.

- البرمجيات: وهي عبارة عن تعليمات تفصيلية تضبط عمليات نظام المعلومات وتحقق ثلاث وظائف رئيسية هي إدارة موارد الحاسوب في المنظمة وتزويد العاملين بمزايا هذه الموارد والتوسط بين المنظمة والمعلومات المخزنة ومن أمثلة ذلك أنظمة التشغيل المختلفة والبرمجيات المساندة إضافة للبرمجيات المتخصصة.

- الموارد المعرفية: وهي عبارة عن المصادر التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات والبيانات ومن أمثلة ذلك المكتبات بأنواعها شبكة المعلومات العالمية الانترنت مراكز مصادر المعلومات والموارد البشرية.

- تكنولوجيا المعلومات فهي: الاستخدام والاستثمار المفيد والأمثل لمختلف المعارف والبحث عن أفضل الوسائل والسبل التي تسهل الحصول على المعلومات التي تقودنا إلى المعرفة وكذلك جعل هذه المعلومات متاحة للمستفيدين منها وتبادلها وإيصالها بالسرعة المطلوبة والفاعلية والدقة التي تتطلبها أعمال وواجبات الإنسان المعاصر.

3- توفير رأس المال البشري اللازم: يعد الجانب البشري الجزء الأساسي في إدارة المعرفة ومن أهم المقومات التي يتوقف عليها نحاج إدارة المعرفة في تحقيق أهدافها لكونه يتضمن الأساس الذي تنتقل عبره المعرفة وهؤلاء يعرفون بإفراد المعرفة التي تقع عليهم مسؤولية القيام بالنشاطات اللازمة لتوليد المعرفة وتخزينها وتوزيعها إضافة إلي القيام بإعداد البرمجيات اللازمة لذا تعتبر عقول العاملين أعظم قواعد البيانات والمعلومات مما يستوجب علي أي منظمة أن تسمح لكل فرد فيها أن يتحدث مباشرة ويستفيد من أكثر الأفراد وأحدثهم خبرة فيها ويساهم ذلك في أن يشعر الأفراد الذين يقدمون مثل تلك المعلومات بالأهمية والاحترام كما من الضروري أن توفر المؤسسة لذوي المعرفة والكفاءة المتميزة الحوافز المناسبة التي تحفزهم علي إشراك غيرهم بما لديهم من معارف وخبرات (الملكاوي، 2007، ص3) .

ب. **الوعي المعرفي: -**

الوعي المعرفي من المصطلحات الحديثة التي جاءت نتيجة للثورة المعرفية التي يشهدها العالم، وقد عرفه (وهبة، 1979) بأنه: "الوعي الذي يؤسس على المعرفة (اكتساب المعلومات) واكتساب اتجاه ايجابي نحو المعرفة".

وبناء على ذلك فإن الوعي المعرفي كما وضحها (معايعة، 2006) يشمل علي:

1- التخطيط والتنفيذ: يعتبر التخطيط والتنفيذ الركيزة الأساسية في إعداد الاستراتيجيات بشكل عام إلا انه فيما يختص بإدارة المعرفة يعتبر أكثر أهمية وأكثر إشكالية ذلك انه من الصعوبة بمكان قياس مدى تحقق الأهداف وقياس مدى تأثير إدارة المعرفة على الأداء المؤسسي بشكل عام وعلية فقد تم دراسة هذا الأمر بصورة علمية ودراسة التجارب العالمية في هذا المجال للوصول إلى بناء قاعدة المعرفة داخل المؤسسة وقد تتضمن الإستراتيجية ما يلي:

- نشر الوعي وترسيخ ثقافة المشاركة بالمعرفة داخل المؤسسة.
- تحديد مصادر المعرفة داخل المؤسسة وخارجها ورصد خرائط المعرفة.
- توفير سبل الوصول للخدمات والأنظمة والسياسات والتعليمات داخليا وخارجيا.
- توفير الجاهزية الالكترونية لعمليات إدارة المعرفة.
- إدارة الاتصالات المفتوحة وتبادل المعلومات داخليا وخارجيا.

2- امن المعلومات : يخزن الحاسوب كثيرا من المعلومات الحساسة عن الإفراد والمؤسسات ويجري تبادل هذه المعلومات بين المستخدمين من الخلال أنواع الشبكات المختلفة لذا يقتضي الأمر حماية هذه المعلومات والمحافظة عليها ويمكن تعريف امن المعلومات بأنه العلم الذي يعمل علي توفير الحماية للمعلومات من المخاطر التي تهددها أو من الاعتداء عليها وذلك من خلال توفير الأدوات الوسائل اللازمة لحماية المعلومات من المخاطر الداخلية والخارجية ووضع المعايير والإجراءات اللازمة لمنع وصول المعلومات إلي أيدي أشخاص غير مخولين عبر الاتصالات ولضمان أصالة وصحة هذه الاتصالات .

نماذج إدارة المعرفة: -

قدمت (رزوقي، 2004) نماذج عديدة لإدارة المعرفـــة داخل المؤسسة و ذلك في محاولـــة لفهم و توجيه جهود و أنشطة إدارة المعرفة و كذا تحديد عملياتها و مراحلها المختلفة إضافة إلى إبراز ما يمكن أن توفره هذه الأخيرة من إيجابيات للفرد و للتنظيم في آن واحد بحيث قد تساهم إدارة المعرفة في بناء الإستراتيجية العامة للمؤسسة و ذلك باعتبار أن الإستراتيجية بحد ذاتها هي نتاج لعمل معرفي أو قد تكون هي بذاتها أحد الاستراتيجيات الوظيفية للمؤسسة إن لم تكن هي الإستراتيجية العامة و المقصود هنا هو تبني إدارة المعرفة كاستراتيجية أعمال.

ونعرض فيما يلي بعض النماذج التي يمكن الاستفادة منها في تطوير وفهم إدارة المعرفة في المنظمات.

النموذج الأول:

يبين (علیان، 2008، ص217) نموذج لإدارة المعرفة والمعبر عنة منطلقا من أن المنظمة تحصل علي المعلومات والطاقة والنشاط من البيئة الخارجية ومن خلال اشتراك الإستراتيجية والإفراد والعمليات والتقنية تتحول المعلومات والطاقة إلي معرفة وعمليات وهيكل التي تنتج السلع والخدمات وتسهم في زيادة ثروة المنظمة وتعد إدارة المعرفة عملية تتضمن الحصول علي المعرفة الضمنية والظاهرة كلاهما ودعم وإسناد الإعمال العوائد والتأكيد علي العنصر البشري كونه الجانب الجوهري فيها والحصول علي الدروس المستنبطة من خلال تكرار استعمال المعرفة وبموجب هذا النموذج فان العلميات تكون كالأتي :

- اكتساب المعرفة وتشمل الأسرة والشراء والتوليد.
- عملية التنظيم تشمل التصنيف والتبويب والرسم.

- عملية الاسترجاع تشمل البحث والوصول.

- عملية التوزيع تشمل المشاركة والنقل.

- عملية الاستدامة تشمل التنقيح والنمو والتغذية.

النموذج الثاني:

وضمن هذا السياق وضح (يوسف، 2015) هذا النموذج الذي يستند على استخدام التأثيرات الناجحة في نظم إدارة المعرفة وتتضمن أبعاد النموذج ما يلي:

- جودة النظام: كيف يؤدي نظام إدارة المعرفة وظائف ابتكار وتخزين واسترجاع وتحويل وتطبيق المعرفة.

- جودة المعرفة: ضمان أن المعرفة المكتسبة متاحة لكل المستخدمين.

- رضا المستخدم: توضح المستوي الذي عنده يحقق نظام إدارة المعرفة مستويات عالية من الرضا لمستخدمة.

- العوائد الممكنة: قياس الفوائد والآثار التي يحدثها نظام إدارة المعرفة لكل من المستخدم وإدارة المؤسسة الجامعة أو الكلية ككل.

- الأثر الجمعي: يؤدي استخدام الفرد لنظام إدارة المعرفة إلي تحسين جودة أدائه في مواقع العمل وذلك ينعكس بدوره على أداء المؤسسة الجامعة أو الكلية ككل.

المركز المهني المتقدم لتقنيات اللحام: -

نبده عن المركز:

تأسس المركز بناء على قرار الهيئة القومية للبحث العلمي (سابقا) رقم (131) لسنة (1997 م) بهدف توطين تقنيات عمليات اللحام التقليدية والمتطورة وإجراء البحوث العلمية فى هدا المجال. ويضم الكادر الوظيفي للمركز موظفين من حملة المؤهلات العلمية المختلفة (العليا – والمتوسطة)، ويحمل المركز عضوية المعهد الدولي للحام (INTERNATIONAL) INSTITUTE OF WELDING كممثل للدولة الليبية والمركز معتمد دوليا ويقوم بنقل وتوطين المعرفة والتقنية ليفي بالمتطلبات الدولية ليحقق مرجعية محلية وإقليمية في المجال. ويهدف المركز إلى مواكبة التطورات العلمية ونقل التقنية الحديثة وسبل جودة تطبيقاتها والى التعاون العلمي مع الجامعات والمؤسسات العلمية من ناحية الإشراف على مشاريع التخرج البحثية الخاصة لطلبة البكالوريوس والماجستير والمساهمة والدكتوراه فى اجراء التجارب المعملية الخاصة باللحام، كما لديه العديد من النشاطات الأخرى مثل التدريب والاستشارات والتصنيع والتحليل والمختبرات ويقوم المركز بتنظيم الندوات والمؤتمرات.

الدراسة الميدانية:

يتناول هدا الجزء عرض وتحليل البيانات التي تم التوصل إليها من خلال المسح الميداني للظاهرة المدروسة باستخدام أداة البحث الرئيس وهي الاستبيان، حيث قام الباحثان بالتحليل الإحصائي للإجابات عينة الدراسة البالغ عددهم (60) ستون باحث من الجنسين.

المحور الأول. الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق الاتي: -

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول (1) عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	51	٪85
انثى	09	٪15
المجموع	60	٪100

يبين الجدول (1) أن ما نسبته 85 ٪ من عينة الدراسة من الذكور، بينما مثلث نسبة الإناث 15 ٪ من عينة مجتمع الدراسة ' ويعزو الباحثان هذه النسب إلى تخصص المركز المهني بالإضافة إلى اللحام وهذين العاملان يقفان عائق إمام الإناث الأمر الذي أدى إلى قلة عددهم في هذا المركز.

توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

جدول (2) عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة ٪
بكالوريوس	43	٪72
ماجستير	15	٪25
دكتوراه	2	٪03
المجموع	60	٪100

من خلال تحليل نتائج الجدول (2) اتضح أن معظم عينة الدراسة من حملة البكالوريوس حيث بلغت نسبتهم (72٪) من عين الدراسة بينما مثل حملة درجة الماجستير نسبة (25٪) من أفراد العينة أما حملة درجة الدكتوراه مثلوا نسبة (03٪) فقط من مجموع أفراد العينة.

المحور الثاني: - متطلبات تحقيق إدارة المعرفة بالمركز من وجهة نظرك من خلال: -

جدول (3) متطلبات ادارة المعرفة

المتطلبات	أوافق بشده		أوافق		لا أوافق	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مصادر معلومات (تقليدية والكترونية)	-	-	9	٪15	-	-
أساليب علمية متنوعة لتحويل المعلومات إلى معرفة	-	-	-	-	-	-
مهارات ومعارف لازمة لأداء الباحثين مهامهم على أفضل وجه	-	-	-	-	-	-
تشجيع الباحثين على حضور وعقد المؤتمرات والندوات وورش العمل واللقاءات العلمية	8	٪14	-	-	-	-
توفير خدمات الكترونية تعليمية والاشتراك بقواعد بيانات عالمية	-	-	-	-	-	-
كل ما ذكر	43	٪71	-	-	-	-

يبين الجدول (3) إن متطلبات تحقيق المعرفة بالمركز لا تتم إلا من خلال توفير مصادر معلومات تقليدية من كتب ودوريات ورسائل علمية وبحوث ومقالات علمية بالإضافة إلى توفير خدمات تعليمية والاشتراك بقواعد البيانات العربية والعالمية التي من شانها تمد الباحثين بالمركز بأحدث المعلومات وناقل جهد ووقت كما ان تشجيع الباحثين على عقد الندوات وحلقات النقاش والمؤتمرات العلمية وحضورها من شانه اكسبا مهارات ومعارف تتطلبها إدارة المعرفة ومثل كل ما دكر نسبة (71٪) من إجابات أفراد العينة ويدل على أن الباحثين بالمركز على دراية بمتطلبات تحقيق إدارة المعرفة بينما أكد ما نسبته (15٪) من أفراد العينة أن متطلبات تحقيق ادارة المعرفة هو توفير مصادر معلومات (تقليدية والكترونية داخل مكتبة المركز ومثل تشجيع الباحثين لحضور وعقد المؤتمرات والندوات وورش العمل واللقاءات العلمية فى تحقيق ادارة المعرفة نسبة (14٪) .

المحور الثالث: أساليب توليد المعرفة بالمركز من خلال.

جدول (4) إيجاد المعرفة.

أساليب توليد المعرفة	أوافق بشده		أوافق		لا أوافق	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
اكتسابها من مصادر خارجية	–	–	3	٪05	–	–
تفاعل الباحثين مع بعضهم البعض لإيجاد حلول للمشاكل التي تواجههم	37	٪ 62	–	–	–	–
تشكيل وحدات متخصصة داخل المركز وفرق عمل للتعليم المعرفي بشكل مستمر	–	–	13	٪22	–	–
اعتماد أسلوب علمي منظم لتوليد المعرفة	–	–	7	٪11	–	–

من خلال إجابات العينة الواردة في الجدول السابق تبين ان من اهم الأساليب التي يستخدمها الباحثون لإيجاد المعرفة هي تفاعلهم مع بعضهم البعض في إيجاد الحلول التي تواجههم حيث بلغ عددهم (37) وبنسبة مئوية بلغت 62٪ من إجمالي عينة الدراسة وكذلك تشكيل وحدات متخصصة وفرق عمل داخل المركز لإيجاد الحلول للمشاكل التي تواجههم وبنسبة مئوية بلغت 22٪

المحور الرابع: – **دور إدارة المعرفة فى تحسين وزيادة الأنشطة العلمية بالمركز.**

جدول (5) تحسين وزيادة الأنشطة العلمية بالمركز

تحسين الأنشطة العلمية من خلال	أوافق بشده		أوافق		لا أوافق	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تزيد من فرص مشاركة الموظفين ببعضهم البعض في المهارات والمعارف الجديدة وتنميتها			5	٪ 8		
تزيد من فاعلية الأداء المتعلق باقتناء وتنظيم وبث المعلومات						
تساهم في تطوير قدرات الموظفين في تسخير المخزون المعرفي والإداري فى حل المشكلات	11	٪18				
تحقق رضا أفضل للمستفيدين من الخدمات العلمية المقدمة بالمركز			3	٪ 6		
تساهم فى تطوير تقييم أداء الباحثين لمستوى إدراكهم وفهمهم لتطبيقها فى الأنشطة العلمية المختلفة للمركز.						
كل ما ذكر	41	٪ 68				

من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (5) أتضح أن لإدارة المعرفة دوراً كبير وهام في تحسين و زيادة الأنشطة العلمية بالمركز فهى تسهم في تطوير قدرات الموظفين في تسخير المخزون المعرفي والإداري في حل المشاكل فضلاً على أنها تزيد من فرص مشاركة الموظفين مع بعضهم في المهارات والمعارف الجديدة وتنميتها وكذلك فهى تسهم في تطوير تقييم أدا الباحثين لمستوى إدراكهم وفهمهم لتطبيقاتها في الأنشطة العلمية المختلفة للمركز هذا ما أكدته إجابات أفراد العينة حيث بلغ عددهم 41 موظف وبنسبة مئوية بلغت 68٪ من إجمالي العينة.

المحور الخامس: التخطيط والتنفيذ: –

الجدول (6) مدى توفر رؤية واضحة للتخطيط والتنفيذ لإدارة المعرفة.

التخطيط والتنفيذ لإدارة المعرفة داخل المركز	أوافق بشده		أوافق		لا أوافق	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
يتوفر لدى المركز رؤية واضحة حول استراتيجيات ادارة المعرفة ومداخل تنفيذها			7	٪12		
تعتمد إدارة المركز على منهج إدارة المعرفة فى اتخاد القرارات الإستراتيجية.	4	٪ 7				
يستخدم الأسلوب العلمي داخل المركز لتوليد المعرفة	13	٪21				
كل ما ذكر	36	٪ 60				

من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (6) أتضح أن لدى المركز رؤية واضحة حول استراتيجيات ادارة المعرفة وتنفيذها والاعتماد عليها فى اتخاد القرارات الاستراتيجية باستخدام الأسلوب العلمي هذا ما أكدته إجابات أفراد العينة وموافقتهم وبشدة حيث بلغ عددهم 36 موظف وبنسبة مئوية بلغت 60٪ من إجمالي العينة تلتها استخدام الاسلوب العلمى ونسبة بلغت 21٪ من اجابات افراد العينة ووافق 12٪ من افراد العينة على توفر رؤية واضحة لدى المركز حول استراتيجيات ادارة المعرفة ومداخل تنفيذها.

المحور السادس: توفر الاجهزة والبر مجيات الحديثة.

جدول (7) مدى توفر الأجهزة والبر مجيات الالكترونية الحديثة

الأجهزة والبر مجيات الحديثة	أوافق بشده		أوافق		لا أوافق	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تحرص ادارة المركز على توفير الاجهزة والبر مجيات الحديثة لمعالجة وخزن واسترجاع المعلومات.	–	–	2	٪3	–	–
تسهم الأجهزة والبر مجيات الموجودة بالمركز بتوفير المعلومات للباحثين بدقة ووقت مناسب.	-	–		–	–	–
تسهم الضوابط الرقابية التى تتضمنها التقنيات المستخدمة فى توفير حماية للبيانات والمعلومات الموجودة لديها.	6	٪10	-	–	–	–
كل ما ذكر	52	٪87	-	–	–	–

من خلال الجدول رقم (7) تبين أن أدارة المركز تحرص على توفير الأجهزة والبر مجيات الحديثة لمعالجة وخزن واسترجاع المعلومات كما أنها تسهم (الأجهزة والتقنيات) في ضبط وحماية البيانات من خلال مجموعة من الضوابط هدا ما أثبته إجابات أفراد العينة حيث بلغ عددهم (52) وبنسبة مئوية بلغت 87٪

المحور السابع: معوقات تطبيق عمليات إدارة المعرفة.

جدول (8) معوقات تطبيق إدارة المعرفة

المعوقات	أوافق بشده		أوافق		لا أوافق	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
عدم الإلمام الكافي بمفهوم إدارة المعرفة	18	٪ 30	-	–	–	–
عدم وجود إستراتيجية واضحة تدعم وتحفز تبنى مفهوم إدارة المعرفة.	–	–	-	–	–	–
عدم توفر الهيكل التنظيمي الداعم لعمليات إدارة المعرفة،	–	–	14	٪23	–	–
الافتقار الى التأهيل والتدريب الخاص بإدارة المعرفة.	–	–	15	٪25	–	–
قلة الأجهزة والأنظمة الداعمة لعمليات إدارة المعرفة.	–	–	-	–	–	–
عدم توفر التوثيق الداعم لبناء الذاكرة التنظيمية اللازمة لعمليات إدارة المعرفة.	–	–	—	–	–	–
كل ما ذكر	–	–	13	٪22	–	–

يتضح من خلال الإجابات الواردة في الجدول السابق أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق أدارة المعرفة في المركز من أبرزها عدم الإلمام الكافي بمفهوم إدارة المعرفة حيث بلغ عددهم 18موظف وبنسبة مئوية بلغت 30٪ من أجمالي أفراد العينة ثم الافتقار الى التأهيل والتدريب الخاص بإدارة المعرفة فقد بلغ عددهم 15 موظف وبنسبه مئوية بلغت 25٪ كذلك عدم توفر الهيكل التنظيمي الداعم لعمليات إدارة المعرفة وبنسبة 23٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

النتائج: -

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج يمكن أجمالها فيما يلي: -

1- إن متطلبات تحقيق المعرفة بالمركز لا تتم إلا من خلال توفير مصادر معلومات تقليدية من كتب ودوريات ورسائل علمية وبحوث ومقالات علمية بالإضافة إلى توفير خدمات تعليمية والاشتراك بقواعد البيانات المحلية والعالمية

2- ان من اهم الأساليب التي يستخدمها الباحثون لإيجاد المعرفة هي تفاعلهم مع بعضهم البعض في إيجاد الحلول التي تواجههم

3- أن لإدارة المعرفة دوراً كبيراً وهاماُ في تحسين وزيادة الأنشطة العلمية بالمركز فهى تسهم في تطوير قدرات الموظفين في تسخير المخزون المعرفي والإداري في حل المشاكل فضلاً على أنها تزيد من فرص مشاركة الموظفين مع بعضهم في المهارات والمعارف الجديدة وتنميتها وكذلك فهى تسهم في تطوير تقييم أراء الباحثين لمستوى إدراكهم وفهمهم لتطبيقاتها في الأنشطة العلمية المختلفة للمركز

4- لدى المركز رؤية واضحة حول استراتيجيات أدارة المعرفة وتنفيذها والاعتماد عليها فى اتخاذ القرارات الاستراتيجية باستخدام الأسلوب العلمي

5- أدارة المركز تحرص على توفير الأجهزة والبر مجيات الحديثة لمعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات كما أنها ايضاً تسهم في ضبط وحماية البيانات من خلال مجموعة من الضوابط

التوصيات: -

من خلال العرض السابق للموضوع، وبناء على النتائج السابقة يمكن أن نستخلص مجموعة من التوصيات من أهمها: -

1- العمل على خلق ثقافة محفزة ومشجعة وداعمة لإنتاج المعرفة ومشاركتها، وتأسيس بيئة تنظيمية تقوم على أساس المشاركة بالمعرفة والخبرات الشخصية.

2- حسن استثمار المعلومات والمعرفة التي يمتلكها العاملون وجعلها ذات قيمة من خلال مشاركتهم والاخذ بآرائهم

3- تخصيص فريق مهني متخصص يكون عمله الأساسي هو أدارة أنشطة وجهود المعرفة ضمن معايير محددة تتناسب مع طبيعة عمل واحتياجات المركز

3- الاهتمام بتطبيق أدارة المعرفة من خلال المشاركة في شبكات المعلومات الداخلية والخارجية وتنمية مهارات العاملين وزيادة قدراتهم على نقل المعرفة ونشرها وتبادلها من خلال مصادر المعلومات الالكترونية وما يتوفر فيها من معلومات قيمة وحديثة تساعده في تطويرهم الذاتي باستمرار.

4- ضرورة تبني إدارة المعرفة كمدخل لتطوير وتحسين الأداء الفردي والمؤسسي، لزيادة قدرة المركز على تلبية احتياجات المجتمع من معلومات وزيادة قدرة الأفراد على الإبداع والابتكار.

قائمة المراجع

أولاً. المراجع العربية

- **الكتب**

1- الأكلبى، على الديب. (2008) إدارة المعرفة فى المكتبات ومراكز المعلومات ". - عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

2- توفيق، عبد ا لرحمن. (2004) الإدارة بالمعرفة تغير ما لا يمكن تغييره ". - القاهرة: مركز الخبرات المهنية.

3- الزيادات، محمد عواد. (2008) اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة ". - ط6، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

4- السيد، إسماعيل محمد. (2011) الإدارة الإستراتيجية مفاهيم وحالات تطبيقية، الدار الجامعية.

5- العلي، عبد الستار وآخرون. (2009) المدخل الى إدارة المعرفة "، ط2.- عمان: دار ال مسير2009.

6- عليان، ربحي مصطفى. (2008) "إدارة المعرفة ". - عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

7- الكبيسي، عامر خضير. (2005) إدارة المعرفة وتطوير المنظمات. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ص 60

8- المغربي، عبد الفتاح. (2002) نظم المعلومات الإدارية ". - المكتبة العصرية: جامعة المنصورة. - جمهورية مصر العربية.

9- الملكاوي، إبراهيم الخلوق (2007) إدارة المعرفة: الممارسات والمفاهيم. ط1، عمان، دار الوراق للنشروالتوزيع.

10- نجم، عبود (2005)" إدارة المعرفة المفاهيم الاستراتيجيات والعمليات ". - عمان: مؤسسة الوراق.

11- الهادى، محمد محمد. (2001) توجهات الإدارة العلمية للمكتبات ومرافق المعلومات وتحديات المستقبل. - القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

12- الهمشري، عمر احمد. (2013) الإدارة الحديثة للمكتبات ومراكز المعلومات. - عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .2013.

13- وهبة، مراد. (1979)"المعجم الفلسفي"، مجمع اللغة العربية، ط3، القاهرة.

ثانياً: مقالات الدوريات

1-الزروقي، نعيمة. (2004) " رؤية مستقبلية لدور اختصاصي المعلومات في إدارة المعرفة " مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، مج 9، ع2.

2- معايعة، عادل. (2014) ادارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالى: تجارب عالمية. مجلة دراسات المعلومات، ع3، مج 6.

ثالثا: الرسائل العلمية

1- أبو النادي، مرام، ((2009، قواعد مقترحة لإدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على نماذج مختارة، أطروحة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

2- بن حمودة يوسف، (2015) خلق القيمة من خلال إدارة المعرفة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علوم اقتصادية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.

3-دراسة، وهيبة حسين، (2007) إدارة المعرفة ودورها في تحسين الميزة التنافسية، دراسة حالة المصارف الحكومية السورية، مذكرة ماجستير غير منشورة، 36.ص

4- الزطمة، نضال محمد. (2011) إدارة المعرفة وأثرها على تمييز الأداء: دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة فى قطاع غزة (رسالة ماجستير). / اشراف يوسف حسين عاشور. الجامعة الإسلامية غزة.

5- طاشكندي، زكية بنت عبد الله، ((2007، إدارة المعرفة أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة " رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

6- عثمان، علان محمد،2010 ، اتجاهات مديري المدارس الحكومية الثانوية نحو تطبيق إدارة المعرفة في المحافظات الشمالية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

7- محمد، رضية ادم. (2014) الانتقال من إدارة المعلومات إلى إدارة المعرفة: تحدى المعلومات الأكبر في الألفية الثالثة، جامعة الخرطوم: قسم المعلومات والمكتبات.

8- يوسف، المحنط. (2010) نحو تطبيق إدارة المعرفة فى المكتبات الجامعية: تقييم استعداد مكتبة د. احمد عروة الجامعية لتبنى إدارة المعرفة، (رسالة ماجستير)، جامعة منتورى، قسم المكتبات.

رابعاً: الندوات وأعمال المؤتمرات

1 - الروسان، أسامة حمد. (2004) إدارة المعرفة والتعليم الالكتروني في العالم العربي "، فى المؤتمر العلمي المنعقد فى (26-28) فبراير. - بجامعة الزيتونة، عمان. - الأردن.

2- العلواني، حسن. (2009) إدارة المعرفة المفهوم والمدخل والنظرية " فى المؤتمر العربي الثاني، عمان. - الأردن.

3- فلاق، محمد (2010) عمليات إدارة المعرفة وتأثيرها في تحقيق الميزة التنافسية، بحث مقدم في إطار المؤتمر الدولي الرابع حول المنافسة والإستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاع. المحروقات في الدول العربية، جامعة الشلف، الجزائر 09 و 10نوفمبر 2010 ، ص10

4- ياسين، سعد والرفاعي، غالب (2004) " دور إدارة المعرفة فى تقليل مخاطر الائتمان: دراسة ميدانية "، ورقة عمل مقدمة فى المؤتمر العلمى الدولي السنوي الرابع جامعة الزيتونة الاردن من 26-28.

خامساً المواقع الالكترونية

1 - مؤتمر " إدارة المعرفة في العالم العربي" جامعة الزيتونة الأردنية ، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع جامعة الزيتونة الأردنية- كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية 28-26نيسان 2004. http://www.hrdiscussion.com/hr16921.html

ثانيا / المراجع الأجنبية:

1- Clifford, M, H, ((2006 Knowledge Management for Technological Innovation in Organizations: The Fusion Process for creating Intellectual Capitall, Ph.D. Dissertation, University of Maryland University college.

2- Davenport, T. & Prusak, L. (1998) Working knowledge: How Organizations Manage What They Know. Cambridge, MA: Harvard University Press. pp.5

3- Jennifer. Rowley (2000) " from learning organization to knowledge entrepreneur "the journal of knowledge management. vol 4 .no1

4- Macall, H. Arnold, V. & Sutton, S. (2008). Use of knowledge management systems and the impact of the acquisition of explicit knowledge. Journal of Information Systems, 22 (2), 77-101.

5- Nejati, M. (2010). Knowledge Management Performance Evaluation: Challenges and Requirements for Organizations, TTEM- Technics Technologies Education Management, 5 (1): 251-254.

6- Roth, G. L. and Hae, Y. (2009). A conceptual framework for Examining knowledge Management in higher education contexts, New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 23 (4): 22-37.

طهارة النضح في الفقه الإسلامي

د. عبد العزيز عبدالمولي

عضو هيئة التدريس كلية التربية جامعة الزيتونة

ملخص البحث: يتناول هذا البحث موضوعًا مهمًا من موضوعات الفقه الإسلامي وهو طهارة النضح، من خلال تعريف النضح في اللغة والاصطلاح، وحكم النضح، ومشروعيته، والأدلة على مشروعيته، وكيفية التطهر من بول الصبي.

الكلمات الدالة: (النضح، الطهارة، الصبي، الفقه، الإسلامي).

مُقَدِّمَة

الحمد لله المتفرد بصفات الكمال، المتنزه عن الشبيه والمثال، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى واله صحبه وسلم تسليمًا كثيرًا.

أما بعد

فإن شريعة الإسلام جاءت بمبادئ سامية، شاملة لحياة المسلم، لا تضيق بأي حال، متجددة صالحة مصلحة لكل زمان ومكان.

إن جوانب من هذه الشريعة معلومة من الدين بالضرورة، يعرفها الصغير والكبير، والرجال والنساء، ولكن بعضها بعيد عن التطبيق.

فالطهارة هي أساس العبادة الصالحة الصحيحة، وهي من شروط أهم ركن من أركان هذا الدين القويم.

وهي بمفهومها العام إرادة التطهير من كل ما ينقص أجر المتطهر، فلا حد لها، كالطهارة المائية، والترابية، وكفاقد الطهورين، ومن الطهارة طهارة النضح.

فالغسل معلومة أحكامه، وكذلك الوضوء، والتيمم، ولكن أحكام النضح يجهلها كثير من الناس، فتجد الواحد منهم إذا شكَّ في نجاسة أصابت ثوبه بادر إلى غسلها، وكان يكفيه أن ينضح،

والنجاسة منها الكثير الذي لا ينفع معه النضح، ومنها اليسير الذي يُطَهِّرُهُ النضح؛ لأن الطهارة غاية المؤمن، فيحصلها بأي الطرق التي نصَّ عليها الشارع.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في إبراز الأحكام الفقهية المتعلقة بطهارة النضح في الفقه الإسلامي.

إشكالية البحث: يطرح هذا البحث عدة إشكاليات وهي: ما هو النضح؟ وما هو الدليل على مشروعيته؟ وما هي الطرق التي يزال بها بول الصبي؟ هل يصحُّ بالنضح أم بالغسل؟

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى بيان حكم الطهارة، وطهارة النضح، وهل يجزئ عن الغسل؟، ومذاهب الناس في فهم النضح، والعمل على إحياء هذه الطريقة للطهارة.

الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع والدراسة فيمن كتب حول هذا الموضوع لم أجد من أفرده بدراسة مستقلة.

منهج البحث: يقوم هذا البحث على المنهج التحليلي الذي يعرض المسائل الفقهية بأدلتها الشرعية وبيان الراجح فيها ما أمكن.

إجراءات الدراسة: لقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة وستة مباحث، وتفصيلها الآتي:

المبحث الأول: مفهوم الطهارة.

المبحث الثاني: حكمها، وأنواعها.

المبحث الثالث: الأعيان الطاهرة، والأعيان النجسة.

المبحث الرابع: التعريف بالنضح.

المبحث الخامس: مشروعية النضح، والأدلة على مشروعيته.

المبحث السادس: كيفية تطهير بول الصبي بالنضح أو بغيره

المبحث الأول: مفهوم الطهارة

الطهارة لغة: الطهارة: النظافة، (الأندلسي، 1420 هـ، صفحة 178/1)، والطّهارة: فَضْل مَا تُطَهِّر بِهِ، (المرسي، 1996 م، صفحة 55/4) ، والاسم الطُّهْرُ، وهو النقاء من الدنس والنجس (الفيومي، بلا، صفحة 379/2) ، والطهارة: حرفة من يطهر الأولاد، (النجار، بلا، صفحة 568/2).

الطهارة اصطلاحًا: لقد تبين من خلال إيراد المعنى اللغوي للطهارة أنها بمعنى النظافة، فهي تدور حول التنظيف بالماء وغيره، ومن تعريفات الفقهاء للطهارة ما يلي:

عرفها الأحناف بقولهم : "النظافة المخصوصة المتنوعة إلى وضوء وغسل وتيمم وغسل البدن والثوب ونحوه"، (الرومي، 2004 م، صفحة 6) ، وعند المالكية : "صِفَةٌ حُكْمِيَّةٌ تُوجِبُ لِمَوْصُوفِهَا جَوَازَ اسْتِبَاحَةِ الصَّلَاةِ بِهِ أَوْ فِيهِ أَوْ لَهُ فَالْأُولَيَانِ مِنْ خَبَثٍ وَالْأَخِيرَةُ مِنْ حَدَثٍ " (الرصاع، 1993 م ، صفحة 71/1) وعرفها الشافعية بأنها : "رفع حدث وَإِزَالَة نجس أَو مَا فِي مَعْنَاهُمَا" (النووي، 1408 هـ، صفحة 31) ، وعند الحنابلة : "ارْتِفَاعُ حَدَثٍ، وَزَوَالِ الْوَصْفِ الْحَاصِلِ بِهِ الْمَانِعُ مِنْ نَحْوِ صَلَاةٍ وَطَوَافٍ" (الرحيباني، 1415 هـ، صفحة 25/1).

يلاحظ على التعريفات السابقة ما يلي:

أولاً: تعريف الأحناف، وهو تعريف للطهارة من حيث أنواعها، وهي الوضوء، والغسل، والتيمم وغسل البدن والثوب.

ثانيًا: تعريف المالكية: وهو تعريف فلسفي للطهارة بأنها المعنى التقديري بفعلها، أي ما يُدخِل الصلاة، وزوال المانع منها، والطهارة من خلال التعريف طهارتان: طهارة من الخبث، وهو النجاسة، وطهارة من الحدث وهو الجنابة وغيرها.

ثالثًا: تعريف الشافعية: وهو أوجز التعريفات، وهي إما رفع الحدث، أي تطهيره، وتنظيفه، أو إزالة النجاسة.

رابعًا: تعريف الحنابلة: وهو مشترك بين الشافعية والحنابلة، إما رفع الحدث، أو إزالة النجاسة حتى تصح الصلاة.

المبحث الثاني: حكمها، وأنواعها

اتَّفَقَ الْعُلَمَاءُ عَلَى أَنَّ إِزَالَةَ النَّجَاسَةِ مَأْمُورٌ بِهَا فِي الشَّرْعِ، وَاخْتَلَفُوا: هَلْ ذَلِكَ عَلَى الْوُجُوبِ أَوْ عَلَى النَّدْبِ الْمَذْكُورِ، فَقَالَ قَوْمٌ: إِنَّ إِزَالَةَ النَّجَاسَاتِ وَاجِبَةٌ، وَقَالَ قَوْمٌ: إِزَالَتُهَا سُنَّةٌ مُؤَكَّدَةٌ وَلَيْسَتْ بِفَرْضٍ. وَقَالَ قَوْمٌ: هِيَ فَرْضٌ مَعَ الذِّكْرِ، سَاقِطَةٌ مَعَ النِّسْيَانِ. (القرطبي، 1425هـ، صفحة 81/1).

كما اتفق العلماء على أن الطهارة نوعان هما:

1- طهارة الحدث، وهي الْوُضُوءُ، وَالْغُسْلُ، وَالتَّيَمُّمُ.

2- طهارة الخبث، وهي نقاء الثوب، والبدن، والمكان. (الكاساني، 1406هـ، صفحة 3/1) (الأخضري، بلا، صفحة 4) (الخن، 1413هـ، صفحة 38/1)، (الشنقيطي، 1428هـ، صفحة 79) .

المبحث الثالث: الأعيان الطاهرة والأعيان النجسة

جرت عادة الفقهاء في كتبهم إلى تقسيم الأشياء التي لها تعلق بالطهارة إلى أعيان طاهرة، وأعيان نجسة، وقد أطالوا الكلام في ذلك، وإني أوجزه فيما يأتي:

أولاً: الأعيان الطاهرة، ومن أهمها:

1- شعر الميتة وعظمها. (العيني، 1420هـ، صفحة 423/1).

2- ميت ما لا دم له ولا نفس سائلة كالزنبور والعقرب والخنفساء. (المواق، 1416هـ، صفحة 122/1).

3- الحي من الإنسان والحيوان ما عدا الخنزير. (المواق، 1416هـ، صفحة 128/1).

4- البحري، أي الحيوان البحري، ولو طالت حياته ببر . (المواق، 1416هـ، صفحة 128/1).

5- "الْجَمَادُ، وَهُوَ جِسْمٌ لَيْسَ بِحَيٍّ أَيْ لَمْ تَحُلَّهُ الْحَيَاةُ، وَلَا مُنْفَصِلٍ عَنْ حَيٍّ.) فَشَمِلَ النَّبَاتَ بِأَنْوَاعِهِ وَجَمِيعَ أَجْزَاءِ الْأَرْضِ وَجَمِيعَ الْمَائِعَاتِ؛ كَالْمَاءِ وَالزَّيْتِ". (الصاوي، بلا، صفحة 46/1).

6- عَرَق كل حي ولو كان يشرب خمراً أو يأكل نجاسة، وكذا دمعه ومخاطه ولعابه. (عبيد، 1406هـ، صفحة 36).

7- ميتة السمك والجراد. (المنياوي، 1432هـ، صفحة 226) .

ثانيًا: الأعيان النجسة، قبل الكلام على الأعيان النجسة أود الإشارة إلى قاعدة فقهية وهي أن الأصل في الأشياء الطهارة. (الشاطبي، 1417هـ، صفحة 528/3) ، ولكن نصَّ العلماء على أعيان بعينها نجسة، ومنها ما يلي:

1- كل ما يخرج من بدن الإنسان مما يوجب الوضوء أو الغسل فهو نجس، كالغائط، والبول، والدم. (البخاري، 1424هـ، صفحة 186/1).

2- المَيْتُ من غَيْرِ الْآدَمِيِّ. (الصاوي، بلا، صفحة 49/1).

3- لبن الحيوان غير مأكول اللحم: كالحمار ونحوه. (الخن، 1413هـ، صفحة 40/1).

4- كل ما انفصل من حي ميتته، أو ما انفصل من ميتة نجسة مما تحله الحياة، كاللحم، والعظم، والعصب، والقرن، والظلف، والحافر، والظفر، والسن، وناب الفيل، وقصب الريش. (عبيد، 1406هـ، صفحة 39).

المبحث الرابع: تعريف النضح

النضح لغة: النَضْح: الرشُّ، (الجوهري، 1987 م، صفحة 411/1) ، وأَصل النَّضْح الرَّشْح، (منظور، 1414 هـ، صفحة 620/2) ، والنَّضَح: الحوض، (الحميري، 1999 م، صفحة 6632/10).

فالنضح في اللغة يطلق ويراد به الرش، وهذا الذي يفعله من أصابت ثوبه نجاسة يسيرة.

النضح اصطلاحًا: لا يختلف معنى النضح في الاصطلاح عن معناه اللغوي فهو بمعنى الرش وقد نص فقهاء الأحناف على تعريفه بقولهم: "الانتضاح، أي النضح: نَضْحُ الْفَرْجِ بِمَاءٍ قَلِيلٍ لِيَنْفِيَ عَنْهُ الْوَسْوَاسَ". (الحنفي، بلا، صفحة 49/1) ، ولكن يؤخذ على هذا التعريف بأنه تعريف الاستنجاء؛ لاقتضائه الغسل، والنضح مبني على الرش -كما تقدم-

وعرفه المالكية بقولهم: "رش باليد رشة واحدة ولو لم تعم المشكوك فيه، ويكفي ملاقاة المطر أو الندى به". (عليش، 1409هـ، صفحة 74/1) ، أما الشافعية فهو: "غلبة الماء للمحل بلا سيلان". (الحضرمي، 1425هـ، صفحة 43) ، وعند الحنابلة: "الرَّشُّ، وهو دون الصَّبِّ". (سعدي، 1423هـ، صفحة 41).

يلاحظ أن جمهور الفقهاء اتفقوا على أن النضح هو الرش، إلا أن الأحناف قالوا: إن النضح هو الغسل.

والنضح الذي بمعنى الغسل من سنن الفطرة، يدل على هذا ما رواه أحمد في مسنده عَنْ عَمَّارِ بْنِ يَاسِرٍ – رضي الله عنه- أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ -صلى الله عليه وسلم- قَالَ: " إِنَّ مِنَ الْفِطْرَةِ، أَوِ الْفِطْرَةُ، الْمَضْمَضَةُ، وَالِاسْتِنْشَاقُ، وَقَصُّ الشَّارِبِ، وَالسِّوَاكُ، وَتَقْلِيمُ الْأَظْفَارِ، وَغَسْلُ الْبَرَاجِمِ، وَنَتْفُ الْإِبِطِ، وَالِاسْتِحْدَادُ، وَالِاخْتِتَانُ، وَالِانْتِضَاحُ ". (الشيباني، 1421هـ، صفحة 268/30)، وهذا الحديث مختلف في تصحيحه.

المبحث الخامس: مشروعية النضح، والأدلة على مشروعيته

لقد شرع النضح لإزالة ورفع الشك الذي يحصل للمكلف في طهارته، فربما أصابت النجاسة ثوبه أو بدنه، فالنضح يزيل الشك إذا كانت النجاسة يسيرة، أما إذا كانت كثيرة فالواجب الغسل.

والنضح من مظاهر تكريم وتيسير الله تبارك وتعالى لأمة الإسلام، فلم يكلفنا الله تعالى بقطع موضع النجاسة من الثوب، كما هو الحال في الأمم السابقة. (الزحيلي، 1418هـ، صفحة 135/3) ، (السيوطي، بلا، صفحة 135/2) ، (الدمشقي، 1420هـ، صفحة 738/1).

ويدل على مشروعية النضح أحاديث كثيرة منها:

1- عَنْ سَهْلِ بْنِ حُنَيْفٍ، قَالَ: كُنْتُ أَلْقَى مِنَ الْمَذْيِ شِدَّةً وَعَنَاءً، فَكُنْتُ أُكْثِرُ مِنْهُ الغُسْلَ، فَذَكَرْتُ ذَلِكَ لِرَسُولِ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- وَسَأَلْتُهُ عَنْهُ، فَقَالَ: إِنَّمَا يُجْزِئُكَ مِنْ ذَلِكَ الوُضُوءُ، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، كَيْفَ بِمَا يُصِيبُ ثَوْبِي مِنْهُ، قَالَ: يَكْفِيكَ أَنْ تَأْخُذَ كَفًّا مِنْ مَاءٍ فَتَنْضَحَ بِهِ ثَوْبَكَ حَيْثُ تَرَى أَنَّهُ أَصَابَ مِنْهُ. (الترمذي، 1998م، صفحة 176/1) .

"الْمَذْيُ بِفَتْحِ الْمِيمِ وَسُكُونِ الذَّالِ وَتَخْفِيفِ الْيَاءِ: الْبَلَلُ اللَّزِجُ مِنَ الذَّكَرِ عِنْدَ مُلَاعَبَةِ النِّسَاءِ" (المباركفوري، بلا، صفحة 315/1) ، وهو "نَجَس يُغْسَل الذَّكَر مِنْهُ وَيُنْضَح بِالْمَاءِ مَا مَسَّهُ مِنْ الثَّوْب وَأَنَّ الرَّشّ مُجْزِئ كَالْغَسْلِ" (آبادي، 1388هـ، صفحة 359/1) .

2- عن أنس بن مالك أن جدته مليكة دعت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- لطعام صنعته فأكل منه فقال: " قوموا فلأصلي بكم "، فقمت إلى حصير لنا قد اسود من طول ما لبس فنضحته بماء فقام رسول الله -صلى الله عليه وسلم- واليتيم معي، والعجوز من ورائنا فصلى بنا ركعتين. (البخاري، 1407هـ، صفحة 294/1).

اختلف أهل العلم هل كان نضح الحصير لتليينه، أم لنجاسة كانت به؟ ولكن الذي عليه أكثرهم أن النضح لما شَكَّ فيه (بطّال، 1423هـ، صفحة 44/2).

المبحث السادس: كيفية تطهير بول الصبي بالنضح أو بغيره

ذهب العلماء في تطهير بول الصبي بالنضح أو بغيره، لاختلافهم في نجاسته إلى مذهبين:

المذهب الأول : يرى أن التطهير من بول الرضيع - كالتطهير من بول الكبير - إنما يَكُون بغسله ، وهذا على قول من قال : إن النضح بمعنى الغسل ، فيدخل فيه بول الصغير والكبير ، والذكر والأنثى ، وهو قول الأحناف (البلدحي، 1356هـ، صفحة 32/1)، (الكاساني، 1406هـ، صفحة 88/1) ، وقال المالكية : "ويغسل بول الصبي والصبية عند مالك وهما سواء في الحكم ، وسواء أكلا الطعام أو لا" (القصَّار، 1426هـ، صفحة 124/2).

واستدل أصحاب هذا المذهب بما رواه الإمام مالك عن أم المؤمنين عائشة –رضي الله عنها- أَنَّهَا قَالَتْ: "أُتِيَ النَّبِيُّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- بِصَبِيٍّ، فَبَالَ عَلَى ثَوْبِهِ، فَدَعَا بِمَاءٍ فَأَتْبَعَهُ إِيَّاهُ" (مالك، 1430هـ، صفحة 41).

أتبع النبي -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- البول الذي على الثوب الماء بصبه عليه حتى غمره من غير سيلان (القسطلاني، 1323هـ، صفحة 292/1).

المذهب الثاني : بول الصبي الَّذِي لَمْ يأكل الطعام يُرَشُّ عليه الماء من غير سيلان إذا كان ذكرًا ، ويغسل حتى يعمه السيلان إذا كان أنثى أو خنثى أكلت أو لم تأكل ، وهو قول الشافعية ، والحنابلة (البكري، 1418هـ، صفحة 118/1) ، (الشربيني، 1415هـ، صفحة 90/1) ، (البجيرمي، 1415هـ، صفحة 316/1) ، (الزرعي، 1391هـ، صفحة 216) ، (المروزي، 1425هـ، صفحة 79/1) .

وأصحاب هذا المذهب يفرقون بين بول الصبي وبول الصبية؛ لأن حمل الصبي يكثر فخفف في بوله، وبوله أرق من بولها فلا يلصق بالمحل كلصوق بولها به (الشربيني، 1415هـ، صفحة 90/1).

فضلاً عن أنهم يستدلون بالحديث: عَنْ أُمِّ قَيْسٍ بِنْتِ مِحْصَنٍ: "أَنَّهَا أَتَتْ بِابْنٍ لَهَا صَغِيرٍ لَمْ يَأْكُلِ الطَّعَامَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- فَأَجْلَسَهُ رَسُولُ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- فِي حَجْرِهِ، فَبَالَ عَلَى ثَوْبِهِ، دَعَا بِمَاءٍ فَنَضَحَهُ وَلَمْ يَغْسِلْهُ" (النسائي، 1406هـ، صفحة 157/1)، (الدارمي، 1412هـ، صفحة 574/1) .

النضح إنما يجزى ما دام الصبي يقتصر به على الرضاع أما إذا أكل الطعام على جهة التغذية فإنه يجب الغسل بلا خلاف (النووي، 1392هـ، صفحة 195/3).

واستدلوا في التفرقة بين بول الصبي وبول الصبية في النضح والغسل بما رواه ابن ماجة وغيره مرفوعًا عن علي بن أبي طالب –رضي الله عنه- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال في بول الرضيع: "ينضح بول الغلام، ويغسل بول الجارية" (القزويني، بلا، صفحة 174/1)، (الحاكم، 1411هـ، صفحة 270/1)، (شيبة، 1409هـ، صفحة 114/1).

فأمر في بول الغلام بالنضح، يُريد صَبّ الماء في موضع واحد، وفي بول الجارية بالغسل لأنه يقع في مواضع متفرقة (العيني، 1420هـ، صفحة 203/2).

والحاصل في المسألة أن العلماء قد تأثروا باللغة، فمن ذهب إلى أن النضح هو الغسل أوجب غسل بول الصبي من غير مراعاة إلى جنسه، أو عمره، ومن ذهب إلى أن معنى النضح هو الرش أجازه وراعى الجنس، والعمر، وذلك كله راجع إلى اختلافهم في تفسير النضح، لا إلى النصوص النبوية، والله أعلم.

الخاتمة

الحمد لله المبدئ المعيد، الفعال لما يريد، له الحمد في الأولى والآخرة، ولديه المزيد، وأصلي وأسلم على عبده ورسوله إلى يوم الوعيد.

أما بعد

فهذا ختام هذا البحث "طهارة النضح في الفقه الإسلامي"، وهو بحث مصغر في أحكام الطهارة بالنضح.

النتائج:

من خلال البحث والدراسة خلُصتُ إلى النتائج التالية:

1- أحكام الطهارة كثيرة، منها الغسل، والوضوء، والاستنجاء، والاستجمار.

2- النضح هو أحد وسائل التطهير.

3- اختلف العلماء في معنى النضح ابتداءً، فمن قائل: إنه الغسل، ومن قائل: هو الرش بالماء.

4- النضح من تيسير الله على عباده، فلم يكن النضح مشروعًا على الأمم السابقة، وهو من خصائص أمة محمد –صلى الله عليه وسلم-

5- أصل مشروعية النضح إنما تكون للشك في النجاسة، فلا يشرع بأي حال، ولا على أي حال وإنما طريق وروده النص.

6- يختلف حكم بول الصبي الرضيع باختلاف جنسه، ذكرًا كان أو أنثى، كما يختلف باختلاف عمره، يرضع اللبن، أو يأكل الطعام.

التوصيات:

أوصي الباحثين بالآتي:

1- الاطلاع على كتب العلماء السابقين؛ ففيها فوائد جمة.

2- لا تزال جوانب من الفقه الإسلامي معلومة في النظر، ولكنها تحتاج إلى التطبيق.

3- عدم إهمال الجانب العملي لأي دراسة، وخصوصًا في الدراسات الشرعية؛ لأن الإسلام دين العمل.

4- أقترح أن يقوم أحد الباحثين بجمع كل ما كُتِبَ عن الطهارة البَدَلية في بحث واحد.

وفي ختام هذا البحث أقول: إنه جهد بشري معرض للنقص والخطأ، فليلتمس لي القارئ العذر بهذا الاختصار الذي وصل إلى حد الإخلال في بعض الأحيان، وحسبي أن اجتهدتُ، ولا أدعي الكمال، وصدري رحب بتقبل وجهات النظر التي تزيد من قيمة البحث.

فإن كان من توفيق فمن الله تعالى وحده، وإن كان غير ذلك فمن نفسي والشيطان، والله تعالى هو الموفق والهادي إلى الصواب.

والحمد لله أولاً وآخرًا

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا.

المصادر والمراجع

1. إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي، الموافقات في أصول الفقه، تح: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، القاهرة، ط1، 1417هـ، 1997م.
2. أبو بكر بن محمد شطا المشهور بالبكري الدمياطي، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين هو حاشية على فتح المعين بشرح قرة العين بمهمات الدين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1418 هـ، 1997 م.

3. أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الصغير الأخضري، متن الأخضري في العبادات على مذهب الإمام مالك، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده، ميدان الأزهر، بلا.
4. أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي، المجتبى من السنن، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، ط2، 1406ه، 1986م.
5. أحمد بن محمد الخلوتي، الشهير بالصاوي، بلغة السالك لأقرب المسالك المعروف بحاشية الصاوي على الشرح الصغير "الشرح الصغير هو شرح الشيخ الدردير لكتابه المسمى أقرب المسالك لِمَذْهَبِ الْإِمَامِ مَالِكٍ"، دار المعارف، القاهرة، بلا.
6. أحمد بن محمد بن أبى بكر بن عبد الملك القسطلاني، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، ط7، 1323 هـ.
7. أحمد بن محمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تح: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1421 هـ، 2001 م.
8. أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، المكتبة العلمية، بيروت، بلا.
9. إسحاق بن منصور بن بهرام الكوسج أبو يعقوب التميمي المروزي، مسائل الإمام أحمد بن حنبل وابن راهويه، تح: خالد بن محمود الرباط، وئام الحوشي، جمعة فتحي، دار الهجرة، الرياض، السعودية، 1425 هـ ،2004 م.
10. إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4 ،1407 هـ، 1987 م.
11. إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تح: سامي ابن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420هـ، 1999 م.
12. زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم الحنفي، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، وفي آخره: تكملة البحر الرائق لمحمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري وبالحاشية: منحة الخالق لابن عابدين، دار الكتاب الإسلامي، بيروت، لبنان، بلا.
13. سَعيد بن محمد بَاعَلَيّ بَاعِشن الدَّوْعَنِيُّ الرباطي الحضرمي، شَرح المُقَدّمَة الحضرمية المُسمّى بُشرى الكريم بشَرح مَسَائل التَّعليم، دار المنهاج للنشر والتوزيع، جدة، ط1، 1425 هـ، 2004م.
14. سليمان بن محمد بن عمر البُجَيْرَمِيّ، تحفة الحبيب على شرح الخطيب = حاشية البجيرمي على الخطيب، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1415هـ، 1995م.
15. عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، الدر المنثور، دار الفكر، بيروت، بلا.
16. عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله بن ناصر بن حمد آل سعدي، منهج السالكين وتوضيح الفقه في الدين، قدم له: عبد الله بن عبد العزيز العقيل، دار الوطن، الرياض، ط2، 1423هـ،2002م.
17. عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل بن بَهرام بن عبد الصمد الدارمي، مسند الدارمي المعروف بـ "سنن الدارمي"، تح: حسين سليم أسد الداراني، دار المغني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 1412 هـ، 2000 م.
18. عبد الله بن محمد بن أبي شيبة، المصنف في الأحاديث والآثار، مكتبة الرشد، الرياض ط1، 1409ه.
19. عبد الله بن محمود بن مودود الموصلي البلدحي، الاختيار لتعليل المختار، عليها تعليقات: الشيخ محمود أبو دقيقة، مطبعة الحلبي، القاهرة، وصورتها دار الكتب العلمية بيروت، وغيرها، 1356 هـ، 1937 م.
20. علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ، 1986م.

21. علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، المخصص، تح: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط1، 1417هـ، 1996م.
22. علي بن خلف بن عبد الملك ابن بطال، شرح صحيح البخاري، تح: ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، السعودية، الرياض، ط2، 1423هـ، 2003م.
23. علي بن عمر بن أحمد البغدادي المالكي المعروف بابن القصار، عيون الأدلة في مسائل الخلاف بين فقهاء الأمصار، درسه وحققه: عبد الحميد بن سعد بن ناصر السعودي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، 1426هـ،2006م.
24. قاسم بن عبد الله بن أمير علي القونوي الرومي، أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء، تح: يحيى مراد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2004م،1424هـ.
25. كوكب عبيد، فقه العبادات على المذهب المالكي، مطبعة الإنشاء، دمشق، سوريا، ط1، 1406ه، 1986 م.
26. مالك بن أنس، موطأ الإمام مالك رواية محمد بن الحسن الشيباني، تعليق وتحقيق: عبد الوهاب عبد اللطيف، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1430ه 2009م.
27. محمد الأنصاري الرصاع، الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية، تح: محمد أبو الأجفان، الطاهر المعموري، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، 1993م.
28. محمد الخطيب الشربيني، الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع، تحقيق مكتب البحوث والدراسات بدار الفكر، دار الفكر، بيروت، 1415ه.
29. محمد النجار، إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، المعجم الوسيط، دار الدعوة بلا.
30. محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي، تحفة المودود بأحكام المولود، مكتبة دار البيان، دمشق، ط1 1391ه، 1971م.
31. محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، دار الحديث، القاهرة، 1425هـ، 2004م
32. محمد بن أحمد بن محمد عليش، منح الجليل شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت، لبنان 1409هـ،1989م.
33. محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري، الجامع الصحيح المختصر، تح: مصطفى ديب البُغا، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، دمشق، ط3، 1407ه، 1987م.
34. محمد بن عبد الله بن محمد (الحاكم)، المستدرك على الصحيحين، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1411ه، 1990م.
35. محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، الجامع الكبير = سنن الترمذي، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998 م.
36. محمد بن محمد المختار الشنقيطي، شرح زاد المستقنع في اختصار المقنع (كتاب الطهارة)، الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء، الإدارة العامة لمراجعة المطبوعات الدينية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1428 هـ، 2007 م.
37. محمد بن مكرم بن على ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414ه.
38. محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية فيصل عيسى البابي الحلبي، بلا.

39. محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، أبو عبد الله المواق، التاج والإكليل لمختصر خليل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ،1994م.
40. محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي، البحر المحيط، تح: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420 هـ.
41. محمد شمس الحق العظيم آبادي، عون المعبود شرح سنن أبي داود، تح: عبد الرحمن محمد عثمان، المكتبة السلفية، المدينة المنورة، ط2، 1388هـ، 1968م.
42. محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري، تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي، دار الكتب العلمية، بيروت، بلا.
43. محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر بن مَازَةَ البخاري، المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة رضي الله عنه، تح: عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424 هـ، 2004 م.
44. محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفي بدر الدين العينى، البناية شرح الهداية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1420 هـ، 2000 م.
45. محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفي بدر الدين العينى، شرح سنن أبي داود، تح: خالد بن إبراهيم المصري، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1420 هـ 1999م.
46. محمود بن محمد بن مصطفى بن عبد اللطيف المنياوي، التحرير شرح الدليل "شرح دليل الطالب" كتاب الطهارة، المكتبة الشاملة، مصر، ط1، 1432 هـ، 2011 م.
47. محيي الدين يحيى بن شرف النووي، تحرير ألفاظ التنبيه، تح: عبد الغني الدقر، دار القلم دمشق، ط1، 1408ه.
48. مُصطفى الخِنْ، مُصطفى البُغا، على الشّرْبجي، الفقه المنهجي على مذهب الإمام الشافعي رحمه الله تعالى، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط4، 1413 هـ، 1992م.
49. مصطفى بن سعد بن عبده الرحيبانى، مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2، 1415هـ، 1994م.
50. وهبة بن مصطفى الزحيلي، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دار الفكر المعاصر، دمشق، ط2، 1418 هـ.
51. يحيى بن شرف بن مري النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط2، 1392هـ

الاغتـــراب في الشعر الليبي

د. محمد عبد الصادق

عضو هيئة التدريس كلية اللغات جامعة الزيتونة

إن ظاهرة الاغتراب في الشعر العربي هي ظاهرة قديمة نشأت مع تكون المجتمعات البشرية، وذلك حين صاحبت هذه النشأة أزمات متعددة أثقلت كاهل الشاعر فتمرد عليها وعصاها تارة، واستسلم لها وانعزل وانكفأ على ذاته تارة أخرى....

وإذا تتبعنا هذه الظاهرة في الشعر الجاهلي لوجدنا أن الشعراء القدامى قد عاشوا هذه التجربة بتفاصيلها ((فقد تغرب امرؤ القيس حين أنكر علية أبوه قول الشعر ، وكما عانى طرفة بن العبد من الاغتراب حين خرج على مجتمعه وتمرد على قيم القبيلة فتحامته العشيرة ، وعرف عنترة العبسي الاغتراب بسبب لونه ونسبة لأمه ،وكان ذو الرمة ضحية الاغتراب الاجتماعي بسبب مرضه العصبي تم العاطفي حين أحب مية قرابة عشرين عاما ...(جعفر ، 1999 ،ص8) وفي العصر العباسي نجد أن الاغتراب قد بات مرتبطا بحياة أبي فراس الحمداني بسبب مرارة الأسر وعذابات الشوق والحب (المرجع نفسه ، و الصفحة نفسها)

وتتضح لنا جليا هذه الظاهرة إذا ما اقتربنا من شعر أبي العلاء المعري حيث يكشف لنا شعره عن الاغتراب النفسي والمكاني الذي كان يعانيه نتيجة الأزمات

التي عاشها فكانت عائقا لتطلعاته وتحقيق آماله ...

وهكذا ظلت ظاهرة الاغتراب مرتبطة بحياة الإنسان تزداد نسبتها كلما ازدادت أزمات الفرد ومجتمعه ، وتتراجع كلما استقرت حياته داخل مجتمعه الذي يأويه .لكن مجتمعنا العربي نمت فيه هذه الظاهرة وتزايدت خاصة بعد الحرب العالمية الثانية وما خلفت من مآسٍ وويلات حتى قيل إن في كل إنسان مغتربا (المرجع السايق ، ص 1) فقد أسهمت الظروف الاقتصادية والسياسية التي ألمت بالأمة – خلال هذا العصر الحديث في تفاقم هذه الظاهرة وانتشارها ، ولم يعد أمام المثقف العربي إلا أن يتمرد على ذلك الوضع القائم أو أن يبتعد عنه فيهاجر في الأرض عله يجد منأى

يحقق فيه غايته وطموحه الذي يتوق إليه ، أو أنه يستسلم لتلك الحياة فينسحب من الواقع ويعيش منعزلا بذاته عن ذلك المجتمع .والمجتمع الليبي كونه جزء من المجتمع العربي ، فالحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فيه تكاد تكون واحدة ، وبالتالي فإن بواعث الاغتراب لم تختلف بل كانت محاكاة وتقليدا لإخوانهم العرب من شعراء ومثقفين .

وتعد الحياة السياسية في ليبيا أهم بواعث الاغتراب ، حيث كانت البلاد ترزح تحت ويلات المستعمر ، الذي ينهب خيراتها و يذيق أبناءها طعم الذل والإهانة ، كما أن الحياة الاقتصادية كان لها بالغ الأثر في نشوء هذه الظاهرة حيث عاش الليبيون تلك الفترة حياة اقتصادية صعبة ، فكانوا يعتمدون على الزراعة الموسمية والرعي . بالنسبة للبادية . أما سكان الحضر فقد كانوا يمارسون بعض أنواع التجارة البسيطة وفي مجملها كانت حياة اقتصادية شاقة ، إضافة إلي الحياة الاجتماعية التي تتمثل في العادات والتقاليد والأعراف التي كانت تكبل المثقف والمبدع وتجعله رهين نقد لاذع هدّام

كل هذه الأمور مجتمعة أدت إلي ظهور اغترابات شتي لدى الشعراء الليبيين فهاجر من استطاع الهجرة وبقى من حاول أن ينتقد هذه الحياة فنجح أحيانا وأخفق أخرى ومنهم من انكفأ على ذاته فعاش منعزلا .وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا البحث لا يتسع لدراسة ظاهرة الاغتراب بكافة جوانبها وتفاصيلها وحصر أصحابها وذكرهم والحديث عن اغترابهم ، حيث يصعب ذلك كله في بحث كهذا ، لكن حسبنا هنا أن نضع بين يدي القارئ بعض أنماط الاغتراب التي عاشها الشاعر الليبي في العصر الحديث (1920 – 1970)ومن خلال ذلك يستطيع الباحث المهتم أن يتلمس الخطوط العريضة لهذه الظاهرة .

وقد اختصرت الدراسة على هذه الفترة الزمنية التي عاش فيها بعض الشعراء ظاهرة الاغتراب متأثرين بسببين جوهريين هما:

1. سعيهم لنيل الحرية والتطلع للتحرر من قيود المجتمع التي كانت تقيدهم وتعيق إبداعهم وتألقهم
2. التأثر بالتيار الغربي الذي أتت به رياح الحضارة، فحاولوا تقليد الرومانسية الغربية

كما أنه يجب أن نشير هنا إلى أن هذا البحث لم يستقص كافة جوانب الاغتراب، فالاغتراب من طبيعة الإنسان بل إنه دافع من دوافعه السلوكية يتلون بطبع صاحبه وطبيعة مجتمعة وعصره لذلك فإننا لا يمكننا أن نفيه حقه دراسة وتحليلا، لكن يمكننا أن نبين بعض أنواعه التي استخلصناها من دراسة شعر

الشعراء الذين عرفوا هذه الظاهرة لكننا قبل أن نلج أنواع الاغتراب يتحتم علينا تحديد مفهومه، وبيان مدلوله

مفهوم الاغتراب: -

إذا تتبعنا المعني المعجمي لكلمة " الاغتراب " لوجدنا أنها مشتقة من "غرب " وهو في أوضح معانيه يعني النزوح عن المكان (ابن منظور، مادة " غرب ") سواء أكان ذلك كرها أم عن طيب نفس، وهذا ما نجده في تعابير الشعراء القدامى في العصر الجاهلي كزهير بن أبي سلمى وامرئ القيس وغيرهما

تم نرى أن هذا المصطلح قد حمل معنى آخر وهو التعبير عن الشوق والصبابة والحنين، ويظهر هذا بينا جلياً خلال العصر العباسي عند أبي فراس الحمداني، ومع هذا فالمصطلح لم يبتعد عن المعنى المعجمي وإن اتسعت معانيه اتساع البيئة الاجتماعية والمكانية، وتكيف مع حياة الإنسان

و في العصر الحديث أخذ هذا المصطلح بعدا فلسفيا متطوراً فغدا تعبيرا عن التوتر والقلق وضياع الذات أو استشعار الخوف من فقدان الأمن والأمان والفرح والسعادة للتواصل مع الجوهر الطبيعي (جمعة، 2011 ، مج : 27 ، ع : 1 ، 2) كما يمكن القول أن المصطلح صار يحمل معاني نفسية متعددة أقرب إلى نفس الإنسان وبالتالي فهو أكبر من أن نختزله في البعد عن الوطن وديار المحبوبة والاشتياق لهما ، فهو " صراع ذاتي داخلي للفرد وصراع بينه وبين الوسط المحيط به للخلاص من القهر والظلم والاستغلال والعبث والفوضى " (المرجع السابق ، ص 24) وهذا الصراع قد يجعل الإنسان يفقد الصلة الأساسية بين عالم الواقع وعالم الحلم وهو ناتج عن التناقض والتعارض والتصادم بين الواقع كما هو موجود وبين الحلم كما هو مطلوب ، ومن هنا يشعر المرء بوعي هذا التناقض ويغترب روحيا نتيجة وعيه بزيف الواقع في محاولة لإعادة هذه العلاقة المتعددة " (خليل ، فرنجية ، ص 27)وتبعا لتعدد مفهوم هذا المصطلح – في العصر الحديث تعددت معانيه فصار يعني - إلى جانب الانتقال والنزوح عن الوطن والديار – الانفصال عن عناصر معينة في واقع الحياة كما صار يعني الموضوعية ، ويعني أيضا العزلة ويطلق عليه الشعور بالتجرد وعدم الاندماج النفسي والفكري في المجتمع (حماد ، 1996 ، مج : 24 ، ع : 3 ، ص 38)

ونظرا لتباين مفاهيم الاغتراب واتساع معانيه تعددت أنماطه وتداخلت فنشأ الاغتراب الروحي والجسدي والنفسي والزماني والمكاني والسياسي والاجتماعي

لكننا في هذا البحث سنقتصر الحديث عن أهم هذه الأنماط وأوضحها دلالة على المصطلح، مستدلين بالشواهد الشعرية التي هي محور الدراسة

- **أنواع الاغتراب عند الشعراء الليبيين:**

اجتمعت عند الشعراء عدة عوامل فشكلت مجتمعة ظاهرة شعرية يمكننا أن نطلق عليها ظاهرة الاغتراب، فالشاعر كما قيل هو ابن بيئته: -فهي التي ترسم له خارطة حياته وتترك بصمتها في ثقافته وإبداعه والناظر في الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية خلال تلك الفترة يرى أن الشاعر الليبي قد عاش حياة بائسة شاقة، حيث كان الوطن يرزح تحت وطأة المستعمر الذي فرض عليه حياة الجهل المنهج فحرمه من التطلع للعلم والمعرفة ولم يمنحه فرص التعلم، واستولى على خيرات بلاده وحرم منها أبناء الوطن وجعلهم يعيشون حياة اقتصادية سيئة

أضف إلى ذلك تقاليد المجتمع التي كانت سائدة حينذاك فوجد الشاعر نفسه "غريبا في محيط قاسٍ بعد أن وعى المأساة وكافح من أجل الخلاص دون جدوى، ومن هنا فقد تشكل في داخله رد الفعل المناسب على وفق قدرته ووعيه، فقد تابع مواجهة التحدي ومن خلال أساليب تتخذ طابع التمرد الفردي حيناً، وتندمج في البؤر الثورية الجماعية حينا آخر، وقد ينكفئ. على نفسه لائذا بها هاربا من الواقع ومعتزلا المجتمع " (بركات، 1978، ع: 2، ص 106) وبين هذا وذاك تولدت أنماط من الاغتراب يمكن تقسيمها كالآتي: -

1. **الاغتراب السياسي.**

كان للشعراء –الذين عاصروا مرحلة الاستعمار – دور بارز في الدفاع عن الوطن حيث دافعوا عن وطنهم بسيوفهم وأقلامهم وكثير منهم تعرض للمضايقة والإبعاد والنفي خارج الوطن، لأن بقاءه شكل خطرا على عدوهم ومنهم أيضا من ضاق به هذا الحال فهاجر طواعية رافضا هذا الواقع ليعيش تجربة الاغتراب ومن هؤلاء الشاعر. أحمد رفيق المهدوي

الذي يقول في قصيدته التي نظمها حين ترك وطنه مهاجرا:

رحيلي عنك عز عليّ جدا وداعا أيها الوطن المفدى

وداع مفارق بالرغم شاءت له الأقدار نيل العيش كدا

وخير من رفاه العيش كد إذا أنا عشت حرا مستبداً

سأرحل عنك يا وطني وإني لأعلم أنني قد جئت إدا (المهدوي، 1962، الفترة الثالثة، ص 52)

فتظهر حالة الاغتراب عند الشاعر حينما يبين لنا أنه عز عليه ترك وطنه، فهو لم يتركه رغبه منه في ذلك لكن سوء العيش والظلم والقهر هو السبب في رحيله فيقول مخاطبا وطنه إن الأقدار هي التي ارغمتني على تركك لذلك عزم الشاعر على الهجرة وهو يرى أنه قد ارتكب جرما وظلما عظيما ويبرر ذلك الفعل بقوله:

ولكني أطعت إباء نفس أبت لمرادها في الكون حدا (المصدر السابق ص52)

فيبين الشاعر أنه يمتلك نفسا عزيزة تأبى أن تستسلم للظلم والقهر، بل هي نفس تتوق إلى المجد والسمو، وهذا الرفض والصراع الداخلي الذي عاناه الشاعر هو الذي شكل ظاهرة الاغتراب لديه فهاجر تاركا موطن آبائه وأجداده ...

لكن معاناة شاعرنا لم تنته مع هجرته وتركه لوطنه بل ظلت قضية حبه لوطنه وحنينه واشتياقه تشكل لديه هاجسا مهما ولّد عنده ظاهرة الاغتراب التي عاشها الشاعر فانبعثت من سويداء قلبه وترجمتها أحاسيسه ومشاعره، يقول:

تركت موطن آبائي على مضض مما تجرعت من هَمّ وويلات

والله ما باختياري أن أفارقه لو لم ينغصه حكم الظالم العاتي (المهدوي،

فالشاعر يعبر بعاطفة قوية صادقة عن حبه لوطنه وأنه لم يستطع

العيش تحت هذا الحكم الظالم ويسترسل في ذكر أسباب هجرته ويصف حاله حين خروجه قائلا.

لم ترض عزة نفسي بالمقام على ضيم الأعادي وأرباب الجهالات

خرجت من وطني مثل الطريد وما ودعت خلا ولا أدركت ثاراتي

يلهف نفسي على تلك الربوع بها ربيع عيشي قد ولّى ولذاتي (المهدوي،

فالشاعر حتى وإن هاجر وترك الحياة التي لم ترق له لم يعش هنيء البال كما كان يطمح فقد ظل يعاني آلام الغربة والاشتياق إلى دياره وأهله وموطن صباه ولعل القارئ يتساءل هنا: لماذا استبدل شاعرنا هذه الحياة بتلك ولم يعد لوطنه مادامت صلته بوطنه قوية وعاطفة جياشة؟ فإن الإجابة عن هذا التساؤل تكمن في أن الشاعر أو المثقف يحمل بين طيات نفسه مشاعر سرعان ما تتأثر وأن "الشخص الخلاق هو

شخص غير متوافق يضع التقاليد مواضع التساؤل أو يخرج عنها وكلما كانت إحالته أكثر عمقا كلما ازداد عمق اضطراره للاغتراب عن مجتمعه " (شخت، ريتشارد، 1980، ص 35) فالإنسان المبدع يتولد لديه شعور يحتم عليه فراق ذلك المجتمع الذي لم يطق الحياة فيه ولا يستسلم لتكبيل قدراته وتقييد إبداعه. ويطالعنا شاعر آخر كان قد عانى من الظلم والقهر وتعرض للتهجير والنفي ألا وهو الشاعر سليمان الباروني الذي عاش حالة اغتراب استمرت حتى نهاية حياته ، حيث مات الشاعر في منفاه بعيدا عن وطنه وأهله ، ذلك الشاعر المقاوم الذي عرف بشعره الحماسي إلى جانب دوره النضالي الذي عرف عنه بخوضه للمعارك ضد المستعمر الايطالي حتى أصبح وجوده يشكل خطرا على عدوه مما دعا عدوه إلى نفيه خارج الوطن ، لكن الشاعر لم يستسلم لهذا بل ظل رافضا لهذا الواقع السيئ ، فعبر بشعره عن حالة اغتراب في تجربة شعرية مريرة ، يقول الشاعر في إحدى قصائده التي عبر فيها عن حالة اغتراب نفسي داخلي يعيشه نتيجة رفضه لواقع الحياة المرير:-

هذا هو الشَّعر الذي　　شهد الحرب الهائلات

وعليه أمطرت القنابل　　كالصواعق نازلات

خاض المعارك لا يهاب　　على الجياد الصافنات

آليت أن يبقي إلىأن　　يعبر الجند القناة

وأرى طرابلس العزيزة　　في ليال باهرات (الباروني، 1972، ص 2)

فالشاعر آثر أن يبقي شعره طويلا وألا يقصره حتى ينتهي هذا الواقع المؤلم وينتهي ذلك الظلم الذي يسيطر على وطنه وتتحرر بلاده، فهو حين ذلك يعيش حالة من الاغتراب شملت اغترابه عن جسده حيث لم يعد اهتمامه بمظهره من أولوياته وكأنه يقول إن حرية الإنسان وفك قيده هي أهم وأولي من مظهره..

واستمر شاعرنا رافضا ذلك الواقع، رامزا إلى ذلك الرفض بإطلاق العنان لشعره حتى عرف الايطاليون ذلك فطلبوا منه حلق شعره كمبادرة منه لحسن النية تجاه ايطاليا (لكنه رفض ذلك وقال أبياته الشهيرة:

عش أيها الشعر الجليل　　مسترسلا كالسلسبيل

تحكي ظلاما شقه　　قمر له طرف كحيل

وهذا ما يدل على استمرار اغتراب ذاته وكأنه أراد أن يعبر بذلك عن أن الوطن جزء من الجسد وأن اهتمامه سينصب على تحريره من المستعمر وأن ذلك الشعر المسترسل على كتفيه ليس بأقرب وأهم من وطنه المنهوب، لكن شاعرنا الباروني ظل مغتربا عن واقعه وعن ذاته حتى وافاه الأجل في منفاه في بلاد الهند (مليطان، 2001، ص204)

وإذا ما انتقلنا إلى شاعر آخر وهو إبراهيم الأسطى عمر لرأينا أن الشاعر قد تأثر بتلك الحياة السياسية البائسة فلجأ إلى الوحدة وعاش حالة انطواء واغتراب، ويوضح ذلك في إحدى قصائده مخاطبا عصفورا في قفص قائلا: -

غير أني أيها الطير الكئيب عاجز مثلك مغلول اليدين

في بلادي بين أهلي كالغريب وأنا الحر لو تدري سجين (الأسطى، 1976، ص 58)

يصور لنا الشاعر حالة الاغتراب التي يعيشها ويمثلها بحالة العصفور السجين في القفص، مخاطبا ذلك العصفور قائلا له إني لست أفضل منك حالا، فالشعور بسلب الحرية، وفقدانها قد يجعل الإنسان يعيش حالة من الاغتراب حتى وإن لم يترك وطنه ويهاجر، وفي هذه الحالة يرى الإنسان أن هذا الواقع لا يلائمه ولا يستطيع التعايش معه، فينكفئ على ذاته مكونا لنفسه عالما افتراضيا آخر من نسيج خياله يهرب خلاله من الواقع ويعبر عن رفضه له، وهذا ما يعبر عنه الأسطى في قوله: -

هـادئا دعني لوحدي أيــها الصـــدّاح

اشتكـي الهـجر وأبدي مظـهر المرتـاح (الأسطى، 1976، ص 133)

فهو يرى أن الراحة في الوحدة والبعد عن الواقع نتيجة لما رآه من هول تلك الحياة حتى نراه يعبر عن سخطه ويأسه قائلا: -

ساخطا أنا على هذا الوجود يائسا حينا وطورا منتظر (المصدر السابق، ص 55)

فالواقع السياسي هو الذي جعل الشاعر يعيش تجربة الاغتراب هذه، فأصبح يفضل العزلة عن هذا المجتمع وهذا ما سيقودنا للحديث عن نوع آخر من أنواع الاغتراب وهو الاغتراب الاجتماعي..

ثانيا الاغتراب الاجتماعي:

ينشأ هذا النوع من الاغتراب حين يشعر الشاعر بالغربة عن مجتمعه وإن كان أحد أفراده ، حيث يتولد في نفسه إحساس يجعله يرفض الحياة الاجتماعية من حوله فيشعر بأنه غريب عن هذا المجتمع ، وكثيرا ما يظهر هذا النوع من الاغتراب في حياة الشعراء الذين عاشوا حياة اجتماعية سيئة كفقدانهم لأحد الوالدين أو كليهما خلال مرحلة الطفولة ، أو أنهم عاشوا حياة العوز والفقر ، أو مورس عليهم نوع من أنواع الاضطهاد الاجتماعي ، أو كان هذا الإحساس ناتجا عن تمرد الشاعر على الحياة الاجتماعية من حوله فالشاعر كثيرا ما يحس بما يحس به غيره من أبناء مجتمعه فيترجم هذه الأحاسيس والمشاعر إلى حالة اغتراب وإن لم يعش هذه التجربة بذاته .

وقد تجتمع هذه الأمور كلها في حياة الشاعر كما نراها في حياة علي الرقيعى، الذي عانى من فقدانه لأمه وحبيبته وعاش فقيرا بائسا، فرفض واقع مجتمعه وعاش قلقا إزاء مجتمعه المتخلف فيقول عن نفسه:-

"كان مولدي مرتبطا بمأساة وجدانية بمجرد إلقائي في هذا الخضم الزاخر من الحياة فمنذ أن شعرت بأن وجودي يغتصب له حيزا في الوجود ومنذ أن عرفت الحياة وتحسس تقلبي وجدت نفسي أعيش عيشة لها صدى يصطخب في أعماقي .....

ولقد مررت بتجربة إنسانية عنيفة عندما أحببت فتاة بكل ما في قلبي من ألم وحرمان وبكل ما في جوارحي من ظمأ إلى العطف والشوق بعد أن فقدت والدتي تم وجدت نفسي خائفا فابتدأت أرهق كياني وأعصر قلبي في آهاتي الشعرية، فربما وجدت فيها متنفسا، ولكن العادات البالية والتقاليد القاسية حالت بيني وبينها " (عفيفي، 1957، ص 227) فالحرمان العاطفي والفقر والعوز ولدا عند الشاعر اغترابا روحيا انبثق عنه الحزن والأسى وقاده ذلك إلى رفض الواقع الأليم فتمرد عليه ولم يستسلم له، يقول الشاعر في قصيدته " ابن ليبيا "

سأنهض رغم جراح الحياة ورغم الأسى واشتداد المحن

ورغم الخطوب وما في الخطوب ورغم العـــداة ورغم الزمن

سأنهض في وثبة اللـيث لا يرى نصبا أو يهـاب الكلال

عزيز وفي ساعدي قوة من الحق تـرهب شم الجبـال (الرقيعى، 1991، ص 35)

فهو هنا يستنهض همته ليثور على هذا الواقع الأليم وما به من محن وخطوب، ويخرج من تلك العزلة التي سببتها له نوائب الزمان فهو رغم هذه المحن لا يزال يشعر أن بداخله تكمن طاقة قوية تجعله يثب وثبة أسد بل إن هذه القوة ترهب الجبل الأشم،

لكننا سرعان ما نجد أن اليأس صار يتسرب إليه نتيجة شعوره بالغربة وإحساسه بالضياع فنجده يقول: -

في مركب الأوهام في ركب الهواجس والضنا

أمل تلاشى في مفازات الكآبة والعنا

دامي الجوانح ذاوي الأشلاء مصدوع المني

يهوي إلى الحرف السحيق فلا ضياء أو سنا (الرقيعى، 1979، ص 64)

فهنا يشعر بالألم والكآبة، وتلاشي الأمنيات والآمال نتيجة لحالة الاغتراب التي ألمت به فعزلته عن الواقع وصار يعيش تائها في ركب الشجن يقول: -

إني غريب سادر عبر المجاهل في الظلام

أمشي بأقدامي الكليلة فوق مردول الرجام

متعثرا أخشى السقوط من الوراء إلى الأمام

وهل الغريب البائس المنهوك يحفل بالمدام (المصدر السابق، ص64)

يصف الشاعر لنا حاله ويصور حياته بصورة الإنسان التائه الغريب الحائر الذي تقذفه المصائب من كل جانب حتى يئس من هذه الحياة

وكثيرا ما نجد نفحات الحزن والأسى قد غلبت على قصائد على الرقيعى نتيجة المرارة والخيبة وتعاقب المحن والأزمات مما جعل إبداعه يتدفق نغما حزينا وفكرا متشائما..

ومن الشعراء الذين عاشوا تجربة الاغتراب الاجتماعي الشاعر حسن محمد صالح الذي عاش طفولته ضائعا متشردا نتيجة فقدانه حنان الأبوين الطليقين الأمر الذي جعله يحمل حقدا كبيرا على والدته التي تركته لقسوة هذه الحياة وحرمته من عطفها وحنانها، فانكفأ على نفسه وعاش حالة من الاغتراب ويرى الشاعر أن أمه هي السبب في هذا، لذلك فهو يحمل حقدا عليها يترجمه في قصيدة سماها "عقوق" فيها مخاطب أمه:

ملعونة ملعونة أنتِ

ما دمت أحيا ضائعا متشردا

من غير أحباب ولا بيت

ما دمت أحيا ظامئا متعطشا

ملعونة ملعونة أنتِ (صالح، 1996، ص 11)

فحالة السخط والغضب التي يعبر عنها الشاعر في هذه الأبيات تبين لنا حالته النفسية كما تكشف لنا عن رفضه لذلك الواقع المؤلم حيث كان يلعن من كان سببا لوجوده في هذه الدنيا، ويستمر الشاعر في هذه القصيدة ليعبر عن الوحدة والغربة التي يعيشها فيقول: -

وأعود مرتجف الضلوع

شعري على وجهي تبلله المياه

وأغوص في وحل الطريق

وحدي أغوص بلا رفيق (المصدر السابق، ص 12)

فالشعور بالوحدة والغربة غلبت على حياته نتيجة لتلك المرحلة المأساوية التي عاشها وهو طفل وبقيت مسيطرة على تفكيره طيلة حياته، يقول: -

وبقيت وحدي في بيد أحلامي القتيلة

وكذا حياتي دائما جرداء قاحلة محيلة (المصدر السابق، ص 25)

فهو يصور حياته بصحراء قاحلة جرداء، وهو إحساس باليأس واستسلام لواقع مرير لم يستطع الشاعر التمرد عليه بل ظل رهين قيده..

ثالثا الاغتراب الروحي: -

وهذا النوع من الاغتراب ينتاب الإنسان فيشعر أنه يتطلع إلى بلوغ واقع افتراضي لا وجود له إلا في تصوره (المهنا، 1985، ص 465)

وينتج هذا عن تراكم أنواع من الاغتراب " إذ إن تعاقب الإخفاقات والاحباطات يؤدي بالإنسان إلى اعتزال واقعه اعتزالا كليا أو شبه كلي وسعيه إلى بلوغ واقع آخر لا وجود له في تصوره وهذا الاغتراب أشبه ما يكون بغربة الهمة ... التي أطلق عليها اسم غربة الغربة " (جعفر، 1999، ص 44)

حيث قادته غربته الاجتماعية أو السياسية إلى غربة أخرى هي غربة الروح

وأبرز الشعراء الليبيين الذين عاشوا هذه الحالة الشاعر" إبراهيم الأسطى عمر" إذ نراه في قصيدته " الشعور" التي يصور فيها همومه الذاتية حين شعر باليأس ومرارة الحياة يقول: -

من لي إلهي بصبر في ملماتي في الحال منها وفي الماضي وفي الآتي

خلقتني شاعرا لو مر بي ملك خافِ عن العين لاسترعى انتباها تي

أوغرد الطير في الأحراش من طرب أو حرقة لغدت تواسيه آهاتي

أوهبت الريح هونا أو بزوبعة أو قصف رعد وبرق في دجنّات

لحست الروح في كل مآثره وأظهرتها شعوراً في بيوتات (الأسطى، 1976، ص 83)

يصور الشاعر همومه العظام التي لم يعد يطيقها والتي قادته إلى اغتراب روحي جعلته يشعر بأن حاله هذه لم تعد تخفى على الملائكة والطيور والرياح وغيرها من المخلوقات التي لا يفقه شعورها إلا خالقها ويضع الشاعر لنفسه عالما افتراضيا يطمح الولوج إليه ليخرج من قسوة هذا العالم يقول: -

من أين لي الصبر والأحداث قاطبة خلقتها لتعكر صفو ساعاتي

في السوق في البيت في نومي وفي سهري في ثورتي في سكوني في خيالاتي

في كل هذا أرى شبح الشقاوة ما ينفك يتبعني في كل أوقاتي (المصدر السابق، ص83)

فالشاعر أصبح يرى أن كل شيء من حوله مخلوق لأجل أن يعكر صفو حياته كما يبين في أبياته السابقة ، وهذا ما يدل على تفاقم حالة الاغتراب الروحي لديه ، حتى صار يرى أن الحياة بكل تفاصليها هي شبح خلق يتبعه أينما توجه وهذا الشعور كما بينا سابقا هو نتيجة تراكم الأزمات والإخفاقات التي عشاها حتى صار يعيش حالة افتراق بين الذات والواقع المعاش "إذ تنحسر ذات الشاعر عن الظاهر وتتطلع إلى الغائب من خلال فعل الانتظار الذي لا يكشف الشاعر عنه بوصفه فعلا محلا، وإنما يظهره في النص على أنه فعل ممتع ومجد في أنه يفضي إلى النتيجة التي يتوق إلى طلبها " (الشحماني ، 2006 ، ص 146)

وقد يعبر الشاعر عن اغترابه الروحي برفضه وسخطه على نفسه التي بين جانبيه

يقول إبراهيم الأسطى:

أنا وحش أنا شيطان كبير أنا من شب الحروب الخاطفة

من أنا؟ ماذا استفاد العالم من وجودي؟ ليت حواء لم تلد (الأسطى، 1976، ص 25)

فهذا تعبير عن عدم الرضا عن النفس وعن سلوكها فهو يعدها ذلك الوحش الذي يخرب ويدمر كل شيء، وهذا التعميم على الشخصية الإنسانية عامة ناتج من حكمه على نفسه وعلى الأفراد الذين يعيشون وهم لا يقدمون خدمة للإنسانية، وهو في ذاته تعبير عن الاغتراب الذي يعيشه. ومن هذا الاغتراب الروحي قول الشاعر عيسى أيوب في قصيدته "من أنا "

أنا بـــاحث عــن ذات نفسي

وســـألت نفــسي أين نفـــسي

أنا باحث ومنقب في سفر حسي (أيوب، عيسى، 1980، ص 228)

إن أول إضاءة للاغتراب يسقطها الشاعر في عنوان القصيدة "من أنا " إذ يظهر هذا العنوان في دلالته إنكار الذات فهو يشعر بأنه تائه عن ذاته بعيد عن نفسه نتيجة لرفضه التعايش والانسجام مع واقعه وطموحه للعيش في عالم آخر افتراضي من تخيله، لذلك فهو يجيب نفسه عن تسائله هذا قائلا: -

" أنـا مــن أنـا "

أنا ذرة في الكون تسبح في العوالم

لغز تداخل في مـتاهات الطـلاسم

أنا نقطــة فـي مــوج يم قد تلاطم

أنا كــوكـب فـي الكـون عــائم (المصدر السابق، ص228)

فيخرج الشاعر من الواقع إلى عالم افتراضي خيالي بعيد فيه عن فلسفة وتأملاته مصورا ضياعه وفقدان ذاته.

خــاتمة البــحث

من خلال دراستي لظاهرة الاغتراب توصلت إلى النتائج الآتية:

1- أن ظاهرة الاغتراب هي ظاهرة شعورية يعيشها الإنسان حين يمر ببعض الأزمات التي من شأنها أن تعكر صفو حياته.
2- تنتج ظاهرة الاغتراب عند الشاعر - أحيانا - نتيجة لرفضه للواقع المعاش حينها يسعى للبحث عن عالم افترضي بديل لذلك الواقع.
3- تعد الحالة النفسية التي يعيشها الشاعر هي الباعث الأول لنمو هذه الظاهرة وتزايدها.
4- أن وراء كل شاعر غربة واغتراب وإن لم يترك موطنه ويغترب وهذا الاغتراب قد يكون سياسيا أو اجتماعيا أو عاطفيا .....
5- لا يمكن دراسة ظاهرة الاغتراب بعيدا عن دراسة الحالة النفسية والاجتماعية للشاعر فالمكون البيئي والمكون الاجتماعي يعدان هما الباعثان الأساسيان لنشوء هذه الظاهرة.

قـائمة المصــادر والــمراجع.

أولا: المصادر: -

1- الأسطى، إبراهيم. ديوان البلبل والوكر، جمع عبد الباسط الدلال، عبد اللطيف شاهين.
2- أيوب، عيسى. ديوان خلجات إنسان المنشأة الشعبية للنشر1980م.

3- الباروني، سليمان– مطبعة الأزهار البارونية، مصر ط.3 .1972م

4- الرقيعى، علي. ديوان الحنين الظامى.ط.2 طرابلس منشورات الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلام .1979م على الرقيعى ديوان الليل والسنون الملعونة. جمع وتقديم بشير العتري. ط1 .1990

5- صالح حسن محمد. ديوان بعد الحرب – منشورات دار النشر الليبية. ط1: 1996م.

6- عفيفي، محمد الصادق الشعر والشعراء في ليبيا مكتبة الأنجلو المصرية 1957م

7- مليطان، عبد الله معجم الشعراء الليبيين.

ثانيا المراجع: -

1- جعفر، محمد راضي الاغتراب في الشعر العراقي منشورات اتحاد كتاب العرب .1999م.

2- فرنجية بسام خليل الاغتراب في الرواية الفلسطينية مؤسسة الأبحاث العربية بيروت.

3- الشحماني، أسامة. الطرق على أمنية الصمت دراسة نقدية في شعر محمود البريكان منشورات بابل ط.1 .2006.

4- شخت، ريتشارد الاغتراب ترجمة كامل يوسف – المؤسسة العربية لدراسات والنشر ط.1 .1980م

5- المهنأ، عبد الله أحمد نازك الملائكة دراسة في الشعر والشاعرة، تجربة الاغتراب عند نازك الملائكة.

ثالثا الدوريات: -

1- حماد، أحمد: الاغتراب في الأدب العربي مجلة عالم الفكر المجلد الرابع والعشرين العدد الثالث 1996م

2- جمعة، حسين: الاغتراب في حياة المعري وأدبه مجلة جامعة دمشق المجلد السابع والعشرون العدد الأول والثاني 2011.

3- بركات، حليم: غربة المثقف العرب مجلة المستقبل العربي العدد اثنان تموز1978م.

An Error Analysis Study in Constructing English Noun Clauses Committed by Students of Fourth Year at English Department at Azzaytuna University in Tarhuna

A Research Paper Prepared by:

Rabia Masoud Abdussalam Alnaaji

Abstract

The main objective of the present study is to analyse the errors in the use of noun clauses made by fourth year students of the English language department at Azzaytuna University in Tarhuna, and to determine the source of difficulties which the students encounter in forming and using English noun clauses. This study has investigated the errors committed by thirty students as a whole. The data was collected from students' written test. From the results obtained, the study presented that students of the fourth stage of English language department face difficulties and commit some errors in using and forming English noun clause. Furthermore, the analysis of the results proved that most errors made by students were due to interference from the mother tongue and overgeneralization.

الـمـلـخص.

الغرض الاساسي من هذه الدراسة هو تحليل الاخطاء التي يقوم بها طلاب السنة الرابعة فى قسم اللغة الإنجليزية في جامعة الزيتونة بترهونة فى استخدام الجملة الاسمية بالإضافة الي تحديد مصادر الصعوبات التي يواجهها الطلاب في تكوين واستخدام هذه الجمل. بحثت هذه الدراسة في أنواع الأخطاء التي قام بها ثلاثون طالبا. وقد تم جمع البيانات من خلال اختبار مكتوب للطلاب. من خلال النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة تبين إن طلاب المرحلة الرابعة فى قسم اللغة الإنجليزية يواجهون صعوبات ويقعون فى بعض الأخطاء في تركيب واستخدام الجملة الاسمية. بالإضافة لي ذلك، ومن خلال تحليل النتائج ثبت ان معظم هذه الأخطاء التي تحدث هي بسبب التداخل من اللغة الأم وكذلك الإفراط في التعميم.

Introduction

According to Frank (1986:61) a noun clause or (a nominal clause) is a clause which is used as a noun or a noun phrase, and it has different grammatical functions in English sentence. An English noun clause is a clause with connectors that connect two sentences to compose a complex sentence. This complex sentence has a main clause and a nominal subordinate clause, or a noun clause. This noun clause is not a complete sentence, so it is called a sentence fragment. A noun clause plays an essential role within the English complex sentence. It functions just as a noun does in a simple sentence. A noun clause is used to describe what people say without using quotation marks or writing from points of view of the reporter. It must begin with connectors: that, a question word or if / whether.

1.1. Statement of the Problem

Through the years of teaching, it has been found that students in Azzaytuna University / English language department encounter difficulty in forming and using English noun clauses. Due to the nature and complexity of English noun clause, students are supposed to learn and understand the meaning and the grammatical functions of the noun clause well.

1.2. The Objectives of the Study

This research aims to:

1- Find out types of errors mostly made by the fourth-year students of the English language department in constructing complex sentences with noun clauses.

2-Pointing out the sources of errors in the students' performance.

3-Exploring the causes of errors committed by students in constructing English noun clauses.

4-Proposing some recommendations which may help teachers and students to overcome the difficulties which the students may face in constructing complex sentences with noun clauses.

1.3. Research Questions

This research is guided by the following questions:

a- Do the students in their fourth year of English department at Azzaytuna University encounter difficulties in constructing English noun clause?

b- What are the different types of errors which are made by the students in using English noun clause?

1.4. The Hypothesis of the Study

This study hypothesizes that fourth-year students at Azzaytuna University encounter a difficulty in using English noun clauses, because of the complexity of its structure and the interference of the students' mother-tongue.

1.5. Significance of the Study

This research focuses on the errors which are made by students in constructing the English noun clause. Consequently, an error analysis is a very important approach for teachers because it helps them to correct these errors and develop the effectiveness of their teaching. In addition, it is a significant for students to progress in their abilities of understanding English noun clauses.

1.6. The Procedures of the Study

This study is composed of a survey of a theoretical study concerning English noun clauses: structure, types and their grammatical functions. A written test was conducted to measure the performance of the students in forming and using English noun clauses. It was implemented to check out the difficulty area that the students face when they use English noun clauses. The test was chosen to examine the students' abilities in applying the correct rules in constructing English noun clauses. It was applied upon thirty students of the fourth stage in the department of English language at Azzaytuna University during the academic year (2016-2017).

2-Defining English Noun Clause.

A sentence in English language is a set of words containing a subject and a predicate; it has a complete concept in itself. Sentences are basic units used for communication, while the other terms like clauses and phrases are the

subsidiary components in a sentence. Lester and Beason (2012:38) claimed that every sentence in English has at least one independent clause and may also contain one or more dependent clauses.

2.1. A clause

In English, a clause is "a group of words containing a subject and a predicate and functioning as a member of a complex or compound sentence" (https://www. merriam-webster.com/dictionary/clause). A clause is divided into two types: independent and dependent. According to Lester & Beason (2012:38) an independent clause is a clause that can stand alone, and it is also called a main clause. By contrast, a dependent clause is a clause that does not express a complete thought. Therefore, it cannot stand by itself, and it has to be accompanied with an independent clause. It is also referred to as a subordinate clause. In general, English language has three different types of clauses: an adverbial clause, an adjectival clause, and noun clause. This study will specifically discuss the structure and grammatical functions of noun clauses.

2.2. Noun clause

Noun clauses are the most complicated of the three types of clauses. Wren and Martin (1990:197) claim, "A noun clause is a group of words which contains a subject and predicate of its own and does the work of a noun". Frank (1986: 62) points out, "A noun clause is a dependent clause that functions as a noun". In a sentence, as with any clause, a dependent noun clause has both a subject and a predicate, but not an independent clause, because it does not express a complete meaning. Each English noun clause must begin with a subordinator that connects the subordinate clause to the main clause. According to Sullivan (2014:158), a noun clause does not modify anything like adjective and adverb clauses. Instead, it fills positions that can be occupied by a noun phrase (NP) in sentences. The subordinators with which noun clauses start are: That, If/Whether or WH-question words. The use of these subordinators depends on whether the concerned clause is a statement, WH-question, or yes/no question.

2.3. Patterns of English noun clause

2.3.1. That-clause

It is a clause which can be introduced by subordinating conjunction 'that' and, therefore it is called a "That-clause". The conjunction 'that' with which the noun clause begins has no function within a "That- clause". It serves as a connecter to join the two clauses. That-clause is used to notify statements in indirect speech. Regarding the construction, Yule (2015:161) claimed the conjunction 'that' is often introduced after verbs of thoughts and feelings. It is also used after nouns and adjectives, too, such as:

1-He thought *that the baby was crying*.

2-I felt *that I had wasted my time*.

3-The truth is *that he never studies*.

4-She was surprised *that she won*.

According to Eastwood (1999:341) the conjunction 'that' in "That-clause" means 'the fact that' and in informal situation, a noun clause is often used without the conjunction 'that', especially after verbs such as know, say and think (cf. Elaine & Steve, (2000:140)).

(A)The grammatical functions of "That-clause"

In the sentences below, "That – clauses" which are in italics, take the places of nouns and function as:

1-A subject

The noun clause can act as a subject as:

5-*That you do not love him* is a personal matter.

The clause 'that you do not love him' occupied the position of a noun or pronoun in a subject case, so the whole clause works as a subject in the complex sentence.

2-A subject after it

Frank (1986:62) claimed that a noun clause can be function as a subject after the pronoun 'it' as in the example below:

6-It is obvious *that you don't love him.*

3-An object of a verb

In the following example, the noun clause 'that the door was open' occupied the position of a noun after a main verb, and the whole clause functions as an object in a positive sentence.

7-I noticed *that the door was open.*

In a negation case, Eastwood (1999:349) mentioned that in a complex sentence with a noun clause, the negation word 'not' must be used in the main clause not in the "That-clause" especially with verbs like; 'think' and 'believe' as in:

8-I don't think *that they will leave early*.

4-A subjective complement

That-clause can act as a subjective complement as in:

9-My own opinion is *that every student should participate*.

The dependent clause 'that every student should participate' takes a position of the noun. It can be said this clause has become a noun clause; a subjective complement of the verb 'is', since it is used after a main verb 'BE'. Such grammatical function does not have an equivalent in the Arabic language

5- Appositive

In other cases, the "That-clause" acts to modify and supplement the subject before it directly, as in:

10-His belief *that he will not come* is correct.

(cf. Frank M. (1986:62))

2.3.2. WH-clause

This kind of noun clause can be started with WH-word such as: who, whom, what, when, whose, which, where and how and it is called a WH-clause.

Although this type of noun clause begins with a question word, this does not mean that it is an interrogative sentence. The two sentences below illustrate this:

a- Direct question: What did she write?

b- Noun clause (indirect question): I didn't know *what she wrote*.

Noun clauses with Wh-words are indirect questions. In English noun clauses, such words can be used after verbs used to report thoughts and questions. According to Eastwood (1999:346) a noun clause that relates to a WH-question has normally the same order as those in declarative sentences.

(A)The grammatical functions of "WH- clause"

A "WH-clause" can be found in four positions and have the following four grammatical functions:

1-A subject

In the following sentence, the whole noun clause, 'what they had done' takes a position of noun before the modal verb 'must' and acts as a subject.

11- *What they had done* must remain a secret.

A very significant point to mention here is that, a WH- clause always takes a singular verb when it functions as a subject. The two examples below illustrate that:

12-*Why the enemy soldiers are so ruthless* breaks my heart.

13-*What the committee members decide* is a plan to a good work

2-An object of a verb

The WH-clause can be used as an object after a main verb in the independent clause as**:**

14-I could not understand *why he did that***.**

3- A subjective complement

A WH-clause in the example (15) below which is used after verb "to BE" verb "was', functions as a subjective complement.

15-The difficulty was *how Emma was going to find us in the crowd.*

4-As an object of preposition

In the example below, the WH-clause took a noun position after a verb preceded by a preposition 'with' and its function was an object of preposition.

16-I disagreed with *what he said*.

(cf. Frank M. (1986:62))

2.3.3. If /whether–clause

This type of noun clause begins with conjunctions 'if' or 'whether' to report an indirect yes /no question. The conjunctions If / whether are used when the speaker or the writer is not sure about the information expressed in the noun clause. According to Frank (1986:62), if / whether clause can have many grammatical functions.

(A)The grammatical functions of (If /whether-clause)

1-As a subject

Eastwood (1999: 343) maintained that the conjunction "whether" can be used within the noun clause as a subject, while using the conjunction 'If' is ungrammatical. The two sentences below show that:

17-*Whether or not he is coming tonight* is still uncertain.

18-**If or not he is coming tonight* is still uncertain.

2-As a subjective complement

An if/whether clause can be used to complete the subject after verb "to BE", and here it functions as a subjective complement like:

19-The question is *whether he will arrive early*.

3-As an object of a verb

Both conjunctions 'if' and 'whether' are used to function as an object in an If/ whether-clause as in:

20-I don't know *if / whether he is coming tonight*.

4-As an object of preposition

21-He made no comment on *whether a decision had been reached*.

22-* They argued with the teacher about *if they passed the exam*.

In an If /whether-clause, the conjunction 'whether' can be used as an object of preposition, but it is impossible to use the conjunction 'if' in a noun clause preceded by a preposition occupying the same function.

(cf. Eastwood (1999: 343))

3. The procedural part.

3.1. The Test

Heaton (1988:5) describes tests as "a means of assessing the students' performance in the language". Tests are intended to demonstrate the precise areas of difficulty encountered by the individual students to be identified and analysed (cf. Heaton (1988:34)). In this study, a test was conducted, and it was consisted of three questions. The students were asked to answer all the questions. In question one, the students were asked to do two tasks – in (1-A) to underline the noun clause in each sentence. In question (1-B) they were asked to identify the type of the clause. In question two, the students were asked to guess the grammatical functions of the noun clause in each item. In question three, to measure the students' abilities to form complex sentences with noun clauses, they were asked to write their own examples of noun clauses.

In assessing the evaluation, the researcher marked the items that were left by the students with no answers have also been given zero since these items predict that the students have failed to give the appropriate answer.

3.2. The Participants

The sample included thirty students. They were both males and females aged between 21 and 22 years. The participants of the current study were selected from fourth year students in the English department/Faculty of Education at Azzaytuna University during the academic year 2016-2017. The fourth stage students were chosen, because they have studied the topic as a required by their curriculum. Thus, they shared the same educational background.

3.3. Results and Discussion

This part is concerned with data collected from the students' performance of the three questions. It also focuses on explaining and discussing the sources and the different kinds of errors committed by the students. Through the evaluation of the students' answers, it was found that some students did not answer certain items in the test; hence those items which were left empty were considered wrongly answered. The following tables show the students' performance in the test.

No.	Items	Correct responses	Perc.	Incorrect responses	Perc.
1	We were concerned about *whether he would get money*	28	93.3%	2	6.6%
2	My little brother doesn't know *how to talk respectively.*	25	83.3%	5	16.6%
3	The student said *that he will try to get an A in that class*.	29	96.6%	1	3.3%
4	The suggestion *that hotel should be repaired accepted.*	27	90%	3	10%
5	*Whether or not he leaves* is not important.	22	73.3%	8	26.6%
	Total	131		19	

Table (1): The students' responses in question 1-A

Table (1) above presents the correct and incorrect answers of each item in question (1-A). The total number of the answers of item one was twenty-eight which constituted 93%, while the incorrect answers were two, which constituted 6%. The correct responses of item two were twenty-five which constituted 83%, while the incorrect responses were five, which constituted 16%. The correct answers of the item three were twenty-nine, which constituted 96%, and only one incorrect response was recorded to the same item, and the proportion was 3%. The total number of the students' correct answers in item four was twenty-seven which constituted 90%, whereas, only three students answered incorrectly and got 10%. For answering item five, twenty-two students answered it correctly, and the proportion was 73%, while eight students answered the same item incorrectly, and proportion was 26%.

-Giving no answers

This point shows the number of the students' responses for each item which was left without answers. For giving no answer in question (1-A), the total of the incorrect answers was nineteen. Three students gave no answer for item one, and four for item five.

In question (1-B), the students were asked to underline the noun clauses in each sentence and identify the type of the clauses. The students' responses were illustrated in table (2) below.

No.	Items	Correct responses	Perc.	Incorrect responses	Perc.
1	We were concerned *about whether he would get money*	12	40%	18	60%
2	My little brother doesn't know *how to talk respectively*	16	53.3%	14	46%
3	The student said *that he will try to get an A in that class*.	13	43.3%	17	56.6%
4	The suggestion *that hotel should be repaired* is accepted	13	43.3%	17	56.6%
5	*Whether or not he leaves* is not important	11	36.6%	19	63.3%
	Total	65		85	

Table (2): The students' performance in question 1-B

Table (2) above shows the students' responses in question (1-B). The correct answers of the students were twelve in item one, which constituted 40%, while the incorrect answers were eighteen of the total number of the students' answers, which constituted 60%. In answering item two, the correct answers were sixteen, and the proportion was 53%; whereas, the incorrect answers were fourteen, and they constituted 46%. The students who answered item three correctly were thirteen, and they got 43%; whereas, the incorrect answers were seventeen, and they constituted 56%. The correct answers of item four were thirteen which constituted 43%; whereas, the incorrect answers were seventeen making 56%. In item five, the students' correct answers were eleven, and they got 36% while the incorrect answers to the same item were nineteen, and they constituted 63%. This result indicates that the students have more knowledge of

the two types of noun clause "WH-clause" and "That-clause", while they lack knowledge about "If/whether clause".

-Giving no answers

In answering question (1-B), the total of the incorrect answers was eighty-five. Four students gave no answer for item one, two students for item two, two students for item four and six students for item five.

In question (2) the students were asked to write the grammatical function for each underlined noun clause. The students' responses were illustrated in table (3) below:

No.	Items	Correct responses	Perc.	Incorrect Responses	Perc.
1	Can you please demonstrate *how this computer works?*	13	43.3%	17	56.6%
2	The teacher said *that this was the last chance to pass the exam*	19	63.3%	11	36.6%
3	You should listen to *what the director says*	17	56.6%	13	43.3%
4	His choice *that you have to bring the kids the week after* seems logical.	13	43.3%	17	56.6%
5	It is well known *that coffee grows in Brazil.*	15	50%	15	50%
	Total	77		73	

Table (3): The students' responses in question 2

Table (3) above illustrates the performance of the students in answering question (2). Thirteen students answered item one correctly and they got 43%, while the incorrect answers were seventeen, which constituted 56%. The correct answers of item two were nineteen and the proportion was 63%, the incorrect answers were eleven which constituted 36%. The overall number of the correct answers of item three were seventeen and the proportion was 56%, while the incorrect answers were thirteen, which constituted 43%. The students' correct answers of item four were thirteen, which constituted 43%, while the incorrect

answers were seventeen which constituted 56%. The total number of the correct answers of item five were fifteen; whereas, the incorrect answers were also fifteen. In both they got the same percentage 50%. This result indicates that these errors were related to the deficiency of the knowledge of the grammatical functions of noun clause, especially in items one, four and five.

-Giving no answers

The total number of the incorrect answers was seventy-three. With regard to this point, four students gave no answer for item one, two students for item two, six students for item three and five students for item five.

In question three, the students were asked to write examples of different types of noun clauses with different grammatical functions as illustrated in table (4) below.

No.	Items	Correct responses	Perc.	Incorrect responses	Perc.
1	A noun clause with 'That-clause'	22	73.3%	8	26.6%
2	A noun clause its function as a subjective complement.	11	36.6%	19	63.3%
3	A noun clause with 'WH- clause'	19	63.3%	11	36.6%
4	A noun clause its function as a subject after it.	15	50%	15	50%
	Total	67		53	

Table (4): The students' responses in question 3

Table (4) above shows the correct answers of students in constructing English noun clause. In answering item one in question three, the correct answers were twenty-two which constituted 73%, while the incorrect answers were nine which constituted 26%. This result indicates that the students have a good knowledge of constructing (That –clause). The correct answers of item two were eleven of the total number which constituted 36%, and the incorrect answers were nineteen and the proportion was 63%. Based on the performance of students in answering this item, it has been noticed that this point was a problematic issue for the students. They failed to construct English noun clause in a subjective complement case. This error may be attributed to the lack of an equivalent of this grammatical pattern (subjective complement) in the Arabic

language. In answering item three, the correct answers were nineteen and they constituted 63%; whereas, the incorrect answers were eleven and they constituted 36%. The correct answers in item four were fifteen which constituted 50%, while the incorrect answers were fifteen and they constituted 50% too. This result presents that students still make errors in constructing English noun clause.

-Giving no answer

Totally, the number of the incorrect answers of question (3) was fifty-three. One student gave no answer for item one. Two students failed to give answers for item two, two students gave no answers for item three and nine students for item four.

3.4. An analysis of the students' errors

It is obvious that constructing English complex sentences with nominal subordinate clauses is an area of difficulty for students. The errors which are produced by students are various, so it is significant issue to analyze the students' errors.

Khansir (2008:196) claimed that Error Analysis (EA) as one of the branches of Applied Linguistics emerged in the sixties to reveal that learner errors were not the result of learner's native language but also because they reflected some universal strategies which the learners employ to acquire a second language. He (ibid, 196) added that error analysis used in language teaching as a reaction to Contrastive Analysis Theory which is considered native language interference is the main reason of errors in second language learning.

Richard (1971: 2) explains that "the field of error analysis may be defined as dealing with the differences between the way people learning a language and the way adult native speakers of the language use the language".

3.4.1 Grammatical errors

After the analysis of the students' answers of the test in the current study, it was found the errors can be referred to more than one source. In addition, it was noticed that the most prevalent errors were grammatical. Consequently, they were ordered accordingly as follows:

1-word-order

It is a very common type of errors students made in the test. Errors in word order committed by students were in forming direct questions, which are a different structural feature in English. Students tend to overgeneralise the rules of constructing the form of direct questions. This error does not attribute to Arabic interference. It seems that the students adhere to the word-order of the direct question form because of the great emphasis laid on it in teaching the ordinary form of direct question. As a result, some students applied the same order. Consequently, this shows the errors of word order are a negative transfer. These are examples of word ordering errors:

(21)

a -*I don't know *what he is doing*
b -I don't know *what he is doing.*

(22)

a-*I cannot remember *whose book is this* .
b-I cannot remember *who's this book is*.

The sentences (21-a) and (22-a) above are ungrammatical. The students kept the same order of the direct question instead of indirect question or statement's order in (WH- noun clause).

2-Sequence of tenses

In this type of error, the students used different tenses in the same sentence. Such errors were noticed in the students' answers in question three. This kind of error can be attributed to Arabic interference. The sequence of tenses observed in English sentences with noun clauses do not exist in Arabic language. This means that the tense of the main verb in the subordinate clause and the tense of the main verb in the main clause can be used irrespectively as in the following examples:

(23)
a-* I said that the thief will leave the house.
b-I said *that the thief would leave the house*.

(24)

a-* The teacher asked what my name is.

b-The teacher asked *what my name was* .

The grammatical error made by some students in the example (23-a) above is using different tenses of the main verbs (said) and (will leave) in both clause, the dependent and the independent clauses. The same error was noticed in the second sentence (24-a) with (WH-clause).

3.5. The source of difficulty

Psychologically, there are many factors can identify the origins of the errors through describing the EFL learners' performance in using English noun clause. (Corde r, 1973:290). In addition, there is a number of factors that effect on the linguistic performance of a second, or a foreign language learner. Such factors can include a language transfer. Wilkins (1972:199) describes the language transfer as "A term used by psychologists in their account of the way in which present learning is affected by past learning".

Through the analysis of the students' performance in the current research, it has been found that they followed some strategies in constructing English noun clause as:

A. Interlingual Transfer

The term 'Interlingual transfer' is used to point to the interference of L1 into L2. The errors resulting from the process of acquiring the second language are the outcomes of language transfer which is caused by the learners' first language (mother tongue). Many errors of such transfer may occur at different aspects of the native language (L1) into the target Language (L2) as: transfer of grammatical, morphological, and phonological elements. Language errors, due to the impact of the mother tongue, are called interlingual errors (cf. Brown (1987:83))

Wilkins (1972:199) mentioned that interlingual transfer may be classified either positive or negative transfer. The learner acquired this type 'positive transfer' when the structure of the first language and the target language is similar. Furthermore, it can be a 'negative transfer' when an origin language pattern is different from the target language, and it is transferred positively.

Intralingual Transfer. B.

According to Brown (1987:91) intralingual transfer indicates to the interference of the object language (L2). Such transfer refers to the error which can be an output of intervention of errors resulting from the complexity of the structure of the object language itself. Thus, errors which are caused by the difficulty of the second/target language are called intralingual and developmental errors. An overgeneralization is an example of intranlingual errors. It refers to what the learners is falling on through the acquisition of a new language by generalization some fixed rules and forgetting their exceptions (cf. Brown, 1987).

Conclusion

The objective of the present research is to investigate the errors carried out by fourth-year students in using and forming English noun clauses at Azzaytuna University in Tarhuna /Libya. The study was conducted on 30 students, and the data were analysed. From the results obtained from this study which were analysed, they reveal that the students face difficulty in using English noun clause, and they have committed some errors. This poor performance can be imputed to two main sources of errors which are:

a- Iterlingual transfer

b- Intraligual transfer

Mother tongue interference is a learning strategy that most EFL learners fall back on. Another possible reason for this poor performance may be due to the lack of practice. The results of this research paper indicated that the students need adequate exercises to be practiced in the classroom in order to increase their knowledge of the different types of English noun clause and then, to reduce their errors. In addition, the results show that the most common errors committed by students were extremely in forming an “IF/Whether clause” and a “WH-clause”. Less errors were noticed in forming a “That –clause”.

Recommendations

In the light of the study’s conclusion above, such results could help teachers to vary their teaching methods.

1-Teachers should spend more time giving students chances to answer more exercises to practice using English noun clause in the class.

2-Using different methods to find suitable solutions to the causes of errors will help students to avoid many errors and shape the classroom atmosphere efficiently.

3-Evaluating students' errors, because such errors provide teachers with feedback about the effectiveness of teaching, the competence and the level of their students.

4-Curriculum and syllabus designers should be informed of these errors. This will enable them to make appropriate adjustments to facilitate teaching and learning.

5-More studies should be done and more attention should be given to the errors resulting from a foreign language acquisition. Such studies will allow for the prediction of the difficulties involved in acquiring a foreign language. Consequently, teachers will be conscious of the areas of the difficulty encountering their students and can devote a special care and an emphasis to them.

REFRENCES

-Brown, D. (1987). Principles of Language Learning and Teaching .2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hill, Inc.

-Brinton, Laurel J. (2000). The structure of modern English: A linguistic introduction". John Benjamins Publishing.

- Corder, S.P. (1973). Introducing Applied Linguistics. Harmonds worth: Penguin Books. Lt

-Eastwood, J. (1999). Oxford practice grammar-with answers. Second edition New York: Cambridge University Press.

- Elaine, W., & Steve, E. (2000). Grammar Practice for Upper-Intermediate Students. Pearson Education Limited.

-Frank, M. (1985). Modern English: Exercises for Non-Native Speakers Sentences and complex structure: Part II. PRENTICE-HALL, INC., Englewood Cliffs, New Jersey.

-Heaton, J. B. (1988). Writing English Language Tests. New York: Longman

-Khansir, A, A. (2008). Place of Error Analysis in Language Teaching

INDIAN LINGUSTICS.69, 195-202.

-Lester, M., & Beason, L. (2012). The McGraw-Hill handbook of English Grammar and Usage: with 160 exercises. Second edition. New York.

-Richards, J.C. (1971). A Non- Contrastive Approach to Error Analysis. Journal of ELT. 25, 204-21

-Sullivan, N. (2014). "Essential Grammar for Today's Writers, Students, and Teachers". Routledge. New York.London

-Wilkins, D. A. (1972). Linguistics in language teaching. Diss. London: Edward Amold

-Wren, P.C.& Martin, H. (1990). High School English Grammar &Composition.S. Chand Puplishing

-Yule, G. (2015). Oxford Practice Grammar Advanced. Oxford University. Press

- https: //www.merriam-webster.com/dictionary/clause. Visited on 22/8/2017.7:45 p. m

Appendix

A Sample of the Test

Q1-Underline the noun clauses in the following sentences and identify which type they are.

1-We were concerned about whether he would get money.

……

2-My little brother doesn't know how to talk respectively.

……

3-The student said that he will try to get an A in the class

……

4-The suggestion that hotel should be repaired is accepted.

……

5-Whether or not he leaves is absolutely no importance.

……

Q2-Write the grammatical functions of the noun clauses in the following sentences.

1-Can you please demonstrate how this computer works?

……

2-The teacher said that this was the last chance to pass the exam.

……

3-You should listen to what the director says.

…….
4-His choice that you have to bring the kids the week after seems logical.
…….
5-It is well known that coffee grows in Brazil.
…….

Q3- Exemplify the following:

1-A noun clause with “That- clause”
…….
2-A noun clause its function as “a subjective complement.”
…….
3- A noun clause with “WH – clause”.
…….
4-A noun clause its function as “a subject after it.”
…….

Hematological and Biochemical changes in *Oreochromisniloticus*

exposed to mixture of Copper and Lead

By

Jalal Alsadeg Abofela
Department of biology, Faculty of Education, Tarhounah, Al. Zaituna University.

Abdul Hamid. s.s Awinat
Department of biology, Faculty of Education, A. Tiji – University of Al. Zintan – Libya.

Ezuldeen Abdul Majid Abdu Salam Al. hammali
Department of biology, Faculty of Education, Tarhounah, Al. Zaituna University.

Key words: O. *niloticus*, Copper, lead, Hematology and Biochemistry.

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the hematological and biochemical changes induced to the control*O.niloticus*when exposed1:1of ¼ $LC_{50}$of copper and lead for 12 weeks.

In the hematological study, there was a significant increase in the total erythrocytes count (RBCs), the hematocrite (Ht) and mean corpuscular hemoglobin concentration (MCH) of the *O. niloticus*. The increase was observed after 10 weeks for RBC' s count, from the 6 weeks of exposure till the end of experiment for HT. On the other hand, hemoglobin content (Hb) decrease significantly starting from 2 weeks of exposure till the end of experiment for *O. niloticusNon*- significant changes was observed in serum glucose concentration and in liver and muscle glycogen levels. However, significantly increased. On

the other hand, muscle total protein showed a significant decrease after 10 weeks of exposure for *O. niloticus.*

الملخص: -

تعد ملوثات الرصاص والنحاس من أهم الملوثات التي نشأت وواكبت التطور الصناعي والعديد من الأنشطة الصناعية في العصور الحديثة، وأثر وجود هذين العنصرين في حياتنا المعاصرة. مما جعلنا نفكر في هذه الدراسة لتحديد مستويات النصف مميتة لهذه العناصر وأثر وجودهما معاً بنسبة 1:1 من ربع التركيز المميت للنصف (LC_{50}96h) على التغيرات الهيماثولوجية والبيوكيميائية لسمكة التيلابيا النيلية.

ولذا تم تعريض مجموعات من أسماك التيلابيا النيلية الى ربع التركيز المميت للنصف لمدة (96 ساعة)، لعنصر النحاس (2.08) ملليجرام/لتر والرصاص (6.5) ملليجرام/لتر ثم أُخذت عينات من الدم والمصل لمعرفة التغيرات الهيماثولوجية والبيوكيميائية التي أحدثها وجود مخلوط النحاس والرصاص معاً وتأثيرهما على الأسماك محل الدراسة وقد أظهرت النتائج كالآتي: -

- **ظهور تغيرات في عدد كريات الدم الحمراء والبيضاء والهيموجلوبين والهيماثوكريت عن المجموعة الضابطة في سمكة التيلابيا النيلية باختلاف مدة التعرض.**
- **عدم ظهور اختلافات معنوية في كل من الجلوكوز والجليكوجين في الكبد والعضلات في الأسماك محل الدراسة.**
- **ظهور زيادة معنوية في البروتين الكلي في دم اسماك التيلابيا النيلية خلال فترة التجربة (12أسبوع).**
- **تمت مناقشة نتائج البحث.**

INTRODUCTION

In recent years, heavy metals are widely distributed in aquatic systems regulations (Calamari and Naeve, 1994) The passage of different environmental pollutants to the aquatic system demonstrates the need for a comprehensive study for their effects on the living resources.

Waste discharges never occur singly but always as a mixture. A knowledge of mixture toxicity depending upon the nature of the individual pollutants (Sprague and Fogles, 1970).

Copper and lead are considered as the most toxic metals, which are detectable practically in aquatil environment and in all biological systems (Haux and Larsson, 1982, Ghazaly and said.1995).

Copper and lead toxicity may depend on many factors such as species differences, life stage, concentration in food, and water quality, time of exposure and metal speciation in water (Elsa 1991 and Ghazaly and said, 1995).

Hematological and biochemical measurements have been used as good indicators of the state of fish health condition in addition to the detection and diagnosis of metabolic disturbances and disease incidence processes (Heath, 1987and shreck and Moyle, 1990).

The toxicity of heavy metals on different fish species have been reported by many authors (Mc Donald 1986) The industrial development and the wide use of chemicals in agriculture as well as the lack of environmental (Rizkalla*et al.,* 1999). However, informations about the sub chronic toxicity of copper and lead mixture are not currently available.

The aim of the present study was to examine and evaluate the magnitude of hematological and biochemical alterations in tilapia after a chronic exposure in a concentration of 1:1¼ LC_{50} of copper and lead for 12 weeks.

MTERIAL AND METHODS

Experimental animals and design:

The present study was carried out on tilapia (Family, Cichlidae), Experimental fishes were collected from farmer from Al. Sadia in Tripoli-Libya.

The fishes were acclimated to laboratory conditions and were kept in healthy conditions, by holding them in aerated tap water in 2000-liter tanks, for at list 14 days prior to the experiment. During this acclimation period the mortality was less than 2.5%. The studied fishes were fed 25% commercial fish diet with a ratio of 2.5 – 3% of their body weight/day. Fishes were not fed for 96hours prior to the experiments. For the LC_{50} experement fishes were not fed prior to and during the experiment.

Fish were individually examined; the average body weight was ranged from (60-70gm) and total body length were measured to the nearest gram and (20-30cm) respectively.

Glass aquaria (100×50×50 cm) were designed to be self-cleaned with a system of removable baffles and were provided with air pumps aeration. Water quality characteristics were measured by the method described by the American Public Health Association (APHA1995) and the measured values were presented in table (1).

Copper sulfate [Cu So_4 .5H_2 O] and lead nitrate [Pb $(NO_3)_2$ were obtained from Merk Chemical Company (analytical grade) and were mixed individually into solutions to provide the required concentrations 1:1 ¼ LC_{50}. The lethal concentrations were obtained by exposing tilapia to different concentrations of copper and lead separately in static system. The concentration response relationships ($LC_{50,\ s}$). Were determined according to the method of **Sprague** (**1970**). In the present chronic study, group of eight fish was randomly selected from each of the studied species and exposed to the ¼ LC_{50} (1:1) to determined 96 hours of Copper and Lead and lead (table 2). These two exposed groups wherein addition to a control group were sacrificed after 2,4,6,8,10 and 12 weeks of exposure to mixture of the toxicants.

Water from all the experimental aquaria either from the aquarium exposed to the copper and lead mixture or the control aquarium was renewed every 96 hours to avoid accumulation of fish metabolites.

Blood and tissue sampling:

Blood samples were withdrawn from the arteriacaudalies. The needle (heparinized glass pipette) was run quite deep through the middle line just behind the anal fin in a dorso- cranial direction. Serum was obtained by centrifugation (5000 rpm for 12 minutes) and was stored at – 20ºC for further analysis. After decapitation of fish a piece of white epitaxial muscle, and liver were taken for further analysis.

Hematological analysis:

Erythrocytes (RBCs) and leukocytes (WBCs) count was carried out using the improved Neubauer Hematocytometer (Maxine and Benjamin, 1985). Hemoglobin content (Hb) was measured as described by zijlstra (1961). The Hematocrit value (PCV), Mean corpuscular hemoglobin (MCH) and mean corpuscular hemoglobin concentration (MCHC) were calculated as described by Maxine and Benjamin (1985).

Biochemical analysis:

Commercial diagnostic kits from Bio-Meraux chemicals (France) were used for the following biochemical assays.

The concentration of serum glucose was measured by the GOD- PAD method (Enzymatic Colorimetric method) according to Trinder (1969); total protein levels were determined by biuret test according to Henry (1964).

Tissue analysis:

Liver and muscle glycogen levels were determined using the anthrone reagent according to the method of Handle and Van (1965).and total protein were estimated by Josylin (1950).

Statistical analysis:

The data obtained in the present work is represented in table as average ± standard error. The significance of the difference between the means was calculated according to students (t) test. Hill (1960).

RESULTS

Hematological analysis:

The results of hematological studies on *O. niloticus* are illustrated in table (3). The exposure of the fish to 1:1 ¼ of the LC_{50} of copper and lead showed a gradual non-significant increase in the total RBCs count, till the 10week of exposure where a significant increase was noticed at P>0.05. Non-significant change (P>0.05) in the total WBCs count was recorded.

On the other hand, hemoglobin content was decreased significantly at P>0.01 starting after 15 days of exposure till the end of experiment for tilapia.

The hematocrit value of the tilapia was significantly increased at P>0.01 starting from the six weeks of exposure till end of the experiment.

Red cell indices of exposed fishes revealed non- significant changes (P>0.05) in MCV values from the control mean value of tilapia throughout the entire experimental period. MCH value of the exposed blue tilapia showed non-significant changes (P>0.05) from the control value. However, a significant decrease was noticed at (P>0.05) in the 12^{th} week of study. MCHC value of

tilapia showed a significant increase at P>0.05 throughout the whole time of exposure.

Biochemical analysis:

As seen in table (4) the serum glucose, liver and muscle glycogen concentrations of control blue tilapia showed significant changes through the whole period of exposure.

Serum total protein of tilapia showed a significant increase (P>0.05) throughout the whole period of exposure.

The muscle total protein value of tilapia showed a significant decrease at P>0.05 only after 10 weeks of exposure till the end of investigation.

DISCUSSION

Many hematological, biochemical and physiological variables show specific responses to certain types of environmental stressors such as heavy metals (Rizkalla*et al.,* 1999). This feature, of such responses, makes them particularly usefulin fisheries management and resource protection as a mean of identifying possible courses of environmental deterioration. However, the possibility to set a standard as diagnostic tool is still not definitive.

The present investigation deals with hematological and biochemical changes induced to the tilapia (*O. niloticus*) when species exposed individually to ¼ 1:1 of the LC_{50} of copper and lead for 12 weeks.

In the hematological study, there was a significant increase in the total RBCs, and count the Ht tilapia during the 10^{th} week of exposure for RBCs, from the 6^{th} week of exposure till the end of the experiment for Ht. While such increase in the RBCs count.

Increase in RBCs count and Ht value of the two studied species may be attributed to impairment of gas exchange by the gills and a release of erythrocytes from the spleen to compensate impaired oxygen uptake, which resulted from disturbed gill function (Grizzle, 1977 and Larsson *et al.,* 1980). It may also reflect hypoxic stress exposure resulting in secondary poly- cythemia and / or a decrease in rate of erythrocyte destruction as previously reported by Salah

El-Deen*et al.* (1997). These results are in agreement with that reported by Abbas (1998).

On the 0ther hand, Hb decreased significantly starting from the second week of exposure till the end of experiment for the blue tilapia.

The results obtained in the present study are in accordance with those obtained by Mukherjee&Sinha (1993) who found that 20 mg/L of Cd cl_2 for 2 weeks caused a significant decrease of hemoglobin of *Labeorohita.* Similarly, Rizkala*et al.,* (1999) assumed such Hb decrease in *Cyprinuscarpio*exposed to a combination of copper and zinc or cadmium and zinc on the 90th and 30th day Hb level could be attributed to be intra splenic and intra splenic hemorrhage (Hilmy, 1980).

Hemolysis of red blood cells could be another reason led to Hb reduction as notified by Mazha*et al.* (1987) for Nile catfish exposed to mercury.

In the present study, MCV and MCH values of the exposed blue tilapia showed non-significant changes from the control mean value throughout the entire experimental period. It is assumed from the present results that the increase of the blood indices MCV and MCH and MCHC may be attributed to a defense reaction against toxicity of heavy metal through stimulation erythropoiesis. This is similarly observed by Rizkalla*et al.,* (1999).

In the biochemical study, blood glucose measurements are known to be sensitive indicator for environmental stress in fish. In the present study the serum glucose as well as liver and muscle glycogen concentrations of the fishes showed non- significant changes were exposed individually to 1:1 ¼ of the LC_{50} of copper and lead mixture throughout the whole period of exposure. This non-significant change could be explained by the antagonistic effect of copper and lead on the gluconeogenesis process. Several authors (James and Sampath,1995). Gluth and Hanke (1984) concluded that the reduction of the amount of liver and muscle glycogen is also a good indicator of toxicity.

The hyperglycemic effect of copper treatment was antagonized by the inhibitory effect of lead on the gluconeogenesis (Gluth and Hankle (1984) (Santos and Hall, (1990) did not find any differences in plasma glucose level of treated eel fish (*Anguilla Anguilla*) with 300µg Pb/1 for 30 days when compared to controls.

An important function of serum protein is the maintenance of osmotic balance between the circulating blood and the cell membrane (Harper *et al.,* 1977). In the present study serum total protein of blue tilapia showed a pronounced significant increase throughout the whole period of exposure reaching its maximum value during the 12th week. This significant increase in total protein of the African catfish was only noticed after 8 weeks of exposure.

In general, the changes of plasma total protein would seem to be of a great value for the additional expenditure of energy but of a limited value as potential specific indie actors in fish exposed to pollutants. This conclusion was in agreement with the findings reported by Gluth and Hank (1985).

Regarding the effect of exposure to copper and lead mixture on the meat quality of the two studied species in the present work, it has been observed a decrease in the muscle total protein. The decrease in muscle total protein could be attributed to the reduction in food consumption and/or decrease in gross food conversion.

It could be concluded that, the combination of copper and lead induced different hematological and biochemical alteration, which in turn may affect the growth rate, fish production and its meat quality. Some of these effects are non-significant or start after a long period of exposure and this could be due to the antagonistic effects induced as a result of heavy metals interaction. This may indicate the importance of further studies on the mode of action of different heavy metals both individually and as mixtures.

Table (1): quality criteria of the water used in the study.

Parameters	Value	Unit
pH	7.5	-
Dissolved oxygen	5.9	mg/l
Temperature	23.10	ºC
Total hardness	160.50	mg/L as $CaCo_3$
Total alkalinity	190.90	mg/l as $Caco_3$
Electric conductivity	0.412	M mohs
Salinity	5‰	mg/l
NH_4^+	0.05	mg/l
Nitrite	0.032	mg/l
Nitrate	–ve	mg/l
Total dissolved solids	250.73	Mg/l

Table (2): (¼LC_{50}) (96h) and ¼LC_{50} 96hrsof copper and lead on*O.niloticus.*

Metal	Fish species	LC_{50} (96 hrs)	¼ LC_{50}
Copper	*O. niloticus*	8.3 mg/l	2.08 mg/l
Lead	*O. niloticus*	26mg/l	6.5 mg/l

Table (3): Changes of blood pictures in *O. niloticusexposedto*1:1 of ¼ LC_{50} of Copper and lead mixture for 12 weeks

time (week)	RBCs $10^4/mm^3$	WBCs $10^3/mm^3$	Hb 9/dI	Ht %	MCV FL	MCH Mg/100ml	
Control	0.99± 0.01	81.07± 0.09	10.92± 1.20	17.30 ±0.06	185.1 ±0.71	112± 0.8*	
O. niloticus	2	0.99± 0.01	80.9± 0.12	9.1± 0.05	17.50** ±0.05	185± 0.60	110± 0.7
	4	0.10± 0.01	80.11±** 0.32	10.1± 0.02	17.40 ±0.01	183± 0.5**	108± 0.4
	6	0.10± 0.01	79.12±** o.41	10.2± 0.01	17.90*** ±0.02	186.± 0.4	115± 0.3**
	8	0.11± 0.01	79.32±** 0.35	10.50 ±0.2	17.80 ±0.5	186± 0.05	114± 0.5
	10	0.11± 0.01	81.0± 0.08	10.± 1.2	17.70*** ±0.01	178.1 ±0.01***	111.7* ±0.3
	12	0.100± 0.01	79.13±*** 0.30	10.50 ±1.1	17.92** ±0.05	188.1 ±0.60**	116.± 0.2**

Data are represented as mean ± S.E

*- P> 0.05 non-significant.

**- P> 0.01significant.

***-P> highly significant.

Table (4): Changes of serum glucose (mg/dI), Liver glycogen (mg/g fresh weight and muscle glycogen (mg/g fresh weight) in *O-niloticus*exposed to 1:1 of ¼ LC_{50} of copper and lead mixture for 12 weeks.

Time (week)	Serum glucose	Liver glycogen	Muscle glycogen
Control	65.17± 1.3	22.12± 0.31	2.34± 0.02
2	62.18± 1.1	22.50± 0.41	2.21± 0.01
4	61.19±* 1.0	22.15± 0.51	2.1± 0.01
6	63.12± 1.5	22.11± 0.45	2.24± 0.03
8	63.15± 1.6	22± 0.31	2.20± 0.04
10	64.12± 1.7	21.9± 0.11	2.10± 0.05
12	64.15± 1.8	22.1± 0.41	2.25± 0.01

Data are represented as mean ± S.E.

* - P> 0.05 non-significant.

** - P> 0.01significant.

*** -P> highly significant.

Table (5): Changes of serum total protein (d/dI) in *O. nilotcus* exposed to 1:1 (¼ LC50) of Copper and lead mixture for 12 weeks.

Time (week)	Serum total protein	Muscle total protein
Control	6.1±0.21	17.10±0.06
2	6.5± 0.11	17.±0.05
4	6.56±0.1	17.3±0.06**
6	6.71±.11**	17.4±0.09**
8	6.8±.12**	17.5±0.10**
10	6.88±.11**	17.3±0.11
12	6.98±.15**	16.90±0.15

Date are represented as mean ± S.E.

* - P> 0.05 non-significant.

** - P> 0.01significant.

*** -P> highly significant.

REFERENCESS

1. APHA (AMERICAN PUBLIC HEALTH ASSOCIATION), AMERICAN WATER WORKS ASSOCIATION AND WATER POLLUTION. CONTROL FEDERATION (1985): Standards methods for the examination of water and wastewater. 16th ed. American public Health Association, New York, NY.
2. ABBAS, H.H.H (1998): Toxicological effects of copper and lead on some physiological aspects in two fish species, blue tilapia (*Orechromisaureus*) and African catfish (*Clariasgariepinus*). PhD. Cairo University.
3. CALAMARI, D.; NAEVE, H. (EDS.) (1994): Review of pollution in the African aquatic environment. CIFA technical PP. No.25 Rome, FAO. 118p.
4. ELSA, M.B.S. (1991): Metal poisoning in the African aquatic environmental and life. Sciences Associates Austin, Texas 78720. CRC press. Inc., Boston.
5. GHAZALY, K.S. AND SAID, K.M. (1995): physiological characteristics of Tilapia *nilotica* under acute of copper. J Egypt. Ger. Soc. Zool. 16(A): 287-301.
6. GRIZZLE, J.M. (1977): Hematological changes in fingerling channel catfish exposed to malachite green. Prog. Fish Cult. 30: 90-96.
7. Gluth, G. AND HANKE, W. (1983): Theeffect of temperature on physiological changes in carp, *Cyprinuscarpio,* induced by phenol. Ecotoxicol. Environm. Safity 7: 373-389.
8. Haux, C. AND LARSSON, A. (1982): influence of inorganic lead on the biochemical blood composition in the rainbow trout; (*Salmogairneri*).

9. Ecotoxicol. and environSaf., 6: 28-34
10. HEATH, a.C. (1987): Water pollution and fish physiology. CRC Press Inc. Boca Raton, Florida.
11. HARPER, H.A; ROODWELL, V.W. AND MAYES, P.A. (1977): Review of physiological chemistry. Lang Medical Publications, Los Anglos, CA
12. HILMY, a.m.; SHABANA, M.B. AND SAIED, M.M. (1980A): Hematological response to mercury toxicity in the marine Teleost, *Aphanius disbar* (Rupp). Comp. Biochem. Physiol., 67c: 147-156.
13. HANDLE, P. AND VAN, I. (1965): Estimation of glycogen in small amount of tissue. Anal. Bioch. 11: 256-265.
14. HENRY, R.J. (1964): Clinical chemistry, Harper and Row publishers, New York 1964, pp. 181.
15. JAMES, R. AND SAMBATH, K. (1995): Sublethal effects of mixtures of copper and ammonia on selected biochemical and physiological parameter in the catfish. Bull. Environ. Contam. Toxicol. Vol 55: 187-194.
16. JOSLYNE, M.A. (1950): Methods in food analysis. Chapter 2, Academic press, New York.
17. LARSSON, A: LETHTINEN, K.J. AND HAUX, C. (1980): Biochemical and Hematological effects of titanium dioxide industrial effects of titanium dioxide industrial effluent on fish. Bull. Environ. Contam. Toxicol.,25:427-433.
18. MAXINE, M. AND BENJAMINE, B. S. (1985): Outline of veterinary clinical pathlogy 3rd edition, Colorado State University.
19. MAZHAR, F.M.; ASHRY, M.A. AND KADRY, S.M. (1987): Effects of environmental pollution by mercury on blood parameters of the Nile
20. MUKHERJEE, J.R. AND SINHA, G.M. (1993): Cadmium toxicity on hematological and biochemical aspects in an Indian freshwater Biol.,5(3):245-251.
21. RIZKALLA E.H., ABD EL-HALEEM, M.F. AND SHALABY A.M.E. (1999): Hematological changes in *Cyprinuscarpio* as a result of short and long-term exposure to different combinations of copper, cadmium and zinc. Egypt. J. Aquat. Biol.& fish., Vol3 No1.: 175-193.
22. SALAH EL-DEEN, M.A.; KHATTAB, A.F. AND ABD-EL ELLA, S.M. (1997): Toxicological effects of cadmium on some physiological characteristics of grass carp; *Cetnobhryngodonidella.*Egypt. J Zool., 29: 169-184.
23. SPRAGUE, J.B. (1970): Measurements utilizing and applying bioassay results. Water Res. 43-12.
24. ZIJLSTRA, N.C. (1961): Determination of hemoglobin 106.Clin.Chem.Acta.,5:719-720.