رماح للبحوث والدراسات

مجلة دولية علمية محكمة

تصدر عن مركز البحث وتطوير الموارد البشرية

رماح / الأردن

وجامعة القرآن وتاصيل العلوم / السودان

العدد (97) ايار (مايو) 2024

رماح

للبحوث والدراسات

مجلة دولية علمية محكمة

تصدرعن مركزالبحث وتطويرالموارد البشرية رماح / الأردن

وجامعة القرآن وتاصيل العلوم/ السودان

العدد (97) ايار (مايو) 2024

الورقي ISSN : 2392- 5418

الالكتروني ISSN:2520- 7423

الإيداع القانوني 243

رماح للبحوث والدراسات مجلة دولية علمية محكمة

تصدر عن مركز البحث وتطوير الموارد البشرية -رماح / عمان –الأردن

بالتعاون مع

جامعة القرآن وتأصيل العلوم / السودان

الرئيس الشرفي للمجلة: الأستاذ الدكتور محمد عبدالله سليمان

مدير المجلة: الأستاذ الدكتور خالد راغب الخطيب

رئيس التحرير: الأستاذ الدكتور سعادة الكسواني

نائب مدير تحرير المجلة: د. ماجدة خلف السبوع

هيئة تحرير المجلة

أ.د. خليل الرفاعي (رئيس هيئة التحرير)	جامعة البلقاء التطبيقية	الأردن
أ د. يوسف أبو فارة	جامعة القدس المفتوحة	فلسطين
م.د. أسعد شاكر حميد جاسم	المديرية العامة لتربية ذي قار	العراق
دكتور برير سعدالدين الشيخ السماني	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
أ.د. دراجي سعيد	جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	الجزائر
أ.د. هناء الحنيطي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	الأردن
أ د محمد الفاتح زين العابدين	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
د. مصدق الدوري	وزارة التربية والتعليم	العراق

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د. نضال الرمحي (رئيس الهيئة الاستشارية)	جامعة الزرقاء	الأردن
د. مبارك عادل الميع		الكويت
أ.د. كمال رزيق	جامعة بليدة	الجزائر
أ.د. سليمان الناصر	جامعة ورقلة	الجزائر
د.حسن الفاتح الشيخ	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
أ.د. هوام جمعة	جامعة عنابة	الجزائر
أ.د. سالي محمد فريد	جامعة القاهرة	مصر
د. مزمل حسن يوسف	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
أ.د. أشرف محمدعبد الرحمن مؤنس	جامعة عين شمس	مصر
أ.د. رامز طنبور	جامعة جنان	لبنان
د. محمد الطيب	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
أ.د. عبد الرحمن صالح الغفيلي	جامعة القصيم	السعودية
أ.د. وائل جبريل	جامعة عمر المختار	ليبيا
د. خديجة عبدالكريم خيري	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
أ.د. شاهر عبيد	جامعة القدس المفتوحة	فلسطين
أ.د. عماد الصعيدي	مركز رماح	الأردن

أ.د سمير البرغوثي	جامعة الفلاح	الإمارات العربية المتحدة
أ.د. عبد الله سيدي محمد أبنو	جامعتي حائل / نواكشوط	موريتانيا
د. جمال محمد البشرى	جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	السودان
أ.د. نايف عبد العزيز مطاوع	جامعة شقراء	السعودية
بروفيسور محمد الفاتح زين العابدين	الهيئة الاستشارية	السودان
الدكتورة حليمة إبراهيم محمد الفيلكاوي	الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	الكويت
أ.د. عثمان أحمد البشير		

شروط النشر

إن إدارة المجلة لا تتحمل أية مسؤوليه عن أصالة البحوث ولا تتحمل أية مسؤوليه قانونية، وأن الباحثين هم من يتحملوا المسؤولية الكاملة.

- تقديم تعهد بعدم إرسال البحث لمجلة أخرى وعدم المشاركة به في مؤتمرات علمية.
- ألا تتجاوز صفحات البحث 20 صفحة ويكون ملخص البحث بلغتين لغة البحث بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية ان لم تكن هي لغة البحث، ويكتب عنوان البحث باللغة الانجليزية رفقة إسم الباحث والكلمات المفتاحية.
- تقدم الأبحاث مطبوعة على ورق من حجم A4 وتكون المسافة مفردة بين الأسطر مع ترك هامش من كل الجوانب لمسافة 4.5 سم، وأن يكون الخط (Traditional Arabic) قياس 14 باللغة العربية ويكون الخط (Times New Roman) قياس 12 باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، وفق برنامج (Microsoft Word)
- يرقم التهميش والإحالات ويعرض في أسفل الصفحة: المؤلف، عنوان الكتاب أو المقال، عنوان المجلة أو الملتقى، الناشر، الطبعة، البلد، السنة، الصفحة أو ضمن البحث مع ذكر المؤلف وسنة النشر والصفحة .
- تتمتع المجلة بكامل حقوق الملكية الفكرية للبحوث المنشورة.
- على الباحث أن يكتب ملخصين للبحث:أحدهما بلغة البحث والآخر باللغة الإنجليزية،على ألا يزيد عدد كلمات الملخص عن 150 كلمة. منهج العلمي المستخدم في حقل البحث المعرفي وإستعمال أحد الأساليب التالية في الإستشهاد في المتن والتوثيق في قائمة المراجع،أسلوب إم إل أي (MLA) أو أسلوب شيكاجو (Chicago) في العلوم الإنسانية أو أسلوب أي بي أي (APA) في العلوم الإجتماعية، وهي متوافرة على الأنترنت.
- المقالات المنشورة في هذه المجلة لا تعبّر إلا عن آراء أصحابها .
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدّمة متى لزم الأمر دون المساس بمحتوى الموضوع

ترسل الأبحاث على البريد الإلكتروني التالي:remah@remahtrainingjo.com

أوkhalidk51@hotmail.com

إلى العنوان البريدي: شارع الجاردنز عمان الأردن

هاتف: 00962799424774 أو 00962795156512

موقع المجلة: http://www.remahresearch.com

موقع المجلة بقواعد البيانات العالمية:

- قاعدة ISI الماليزية على الموقع:

http://isindixing.com/isi/journaldetails.php ?

- قاعدة ebsco الأمريكية على الموقع: http /www. ebsco.com
- قاعدة ULRICHS الالمانية على الموقع:

http://ulrichsweb.serialssolutions.com/title/1536488677317824429

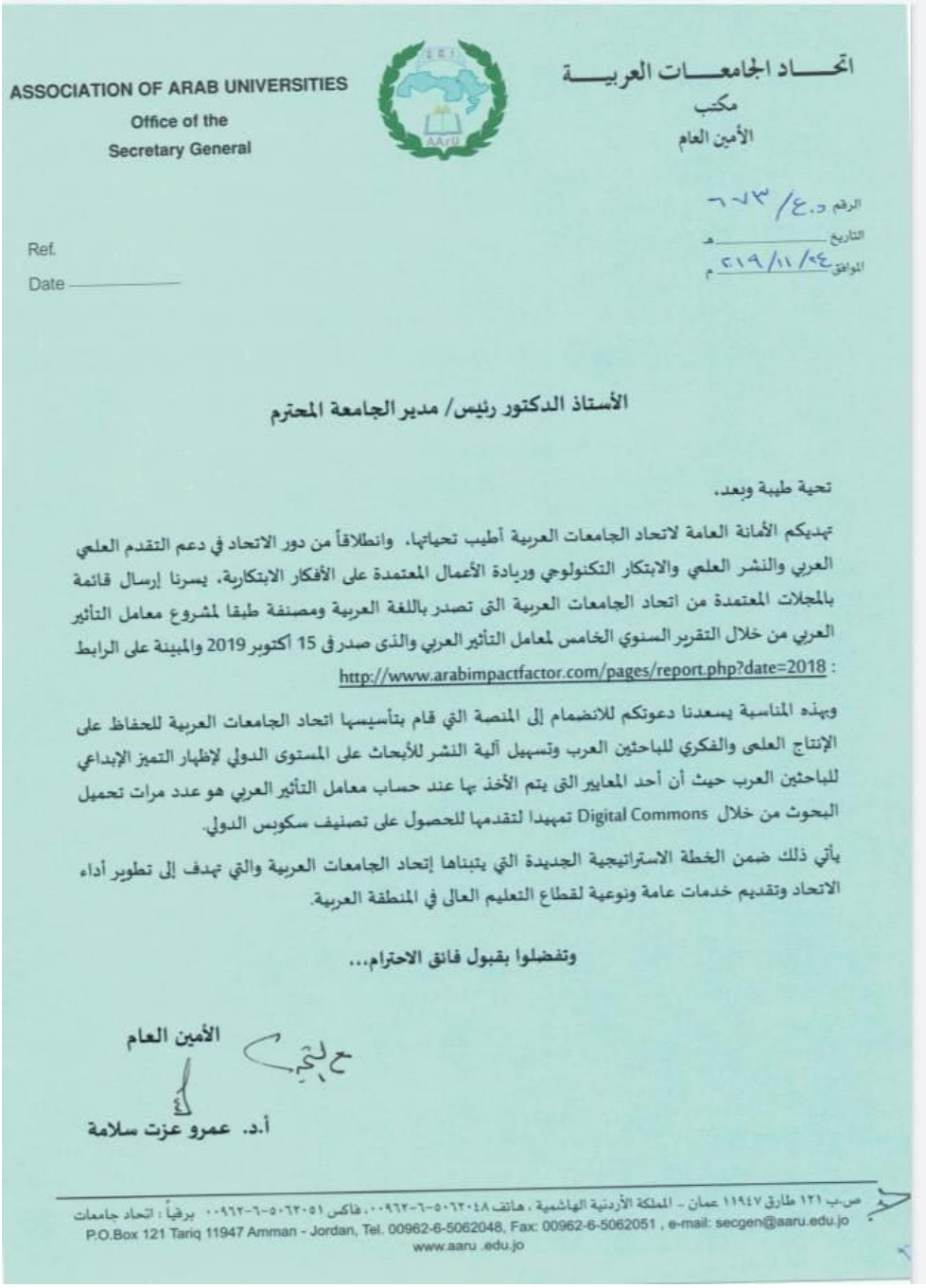
- محرك البحث العلمي جوجل سكولار google scholars على الموقع:

http://www.googlescholars.com

- قاعدة EcoLink المتواجدة على الموقع http **www.mandumah.com**//
- قاعدة بيانات المنهل **www.almanhal.com** http//
- قاعدة ASKZED على الموقع: http//www.ASKZED.com
- قاعدة معرفة على الموقع: http//www.maarifa.com
- قاعدة بو ابة الكتاب العلمي: http//www.theleambook.com
- معامل التأثير العربي، قاعدة البيانات العربية الرقمية (أرسيف) **2019**.
- قاعدة أرسيف (Arcif) .
- قاعدة بيانات:

https://www.citefactor.org/journal/index/25867/ramah-journal-of-economic-research#.XzPCkCgzZPY

شهادات المجلة



ASSOCIATION OF ARAB UNIVERSITIES
Office of the
Secretary General

اتحـــاد الجامعـــات العربيـــة
مكتب
الأمين العام

الرقم ٥٠٤/ ٦٠٧٣
التاريخ ـــــــ هـ
الموافق ٢٠١٩/١١/٠٤ م

Ref.
Date

الأستاذ الدكتور رئيس/ مدير الجامعة المحترم

تحية طيبة وبعد،

تهديكم الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية أطيب تحياتها، وانطلاقاً من دور الاتحاد في دعم التقدم العلمي العربي والنشر العلمي والابتكار التكنولوجي وريادة الأعمال المعتمدة على الأفكار الابتكارية، يسرنا إرسال قائمة بالمجلات المعتمدة من اتحاد الجامعات العربية التي تصدر باللغة العربية ومصنفة طبقا لمشروع معامل التأثير العربي من خلال التقرير السنوي الخامس لمعامل التأثير العربي والذي صدر في 15 أكتوبر 2019 والمبينة على الرابط : http://www.arabimpactfactor.com/pages/report.php?date=2018

وبهذه المناسبة يسعدنا دعوتكم للانضمام إلى المنصة التي قام بتأسيسها اتحاد الجامعات العربية للحفاظ على الإنتاج العلمي والفكري للباحثين العرب وتسهيل آلية النشر للأبحاث على المستوى الدولي لإظهار التميز الإبداعي للباحثين العرب حيث أن أحد المعايير التي يتم الأخذ بها عند حساب معامل التأثير العربي هو عدد مرات تحميل البحوث من خلال Digital Commons تمهيدا لتقدمها للحصول على تصنيف سكوبس الدولي.

يأتي ذلك ضمن الخطة الاستراتيجية الجديدة التي يتبناها إتحاد الجامعات العربية والتي تهدف إلى تطوير أداء الاتحاد وتقديم خدمات عامة ونوعية لقطاع التعليم العالي في المنطقة العربية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام...

الأمين العام

أ.د. عمرو عزت سلامة

ص.ب ١٢١ طارق ١١٩٤٧ عمان - المملكة الأردنية الهاشمية ، هاتف ٠٠٩٦٢-٦-٥٠٦٢٠٤٨ ، فاكس ٠٠٩٦٢-٦-٥٠٦٣٠٥١ برقياً : اتحاد جامعات
P.O.Box 121 Tariq 11947 Amman - Jordan, Tel. 00962-6-5062048, Fax: 00962-6-5062051 , e-mail: secgen@aaru.edu.jo
www.aaru .edu.jo

التاريخ: 2019-10-14

الرقم: L19/317 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة رماح للبحوث و الدراسات **المحترم**

مركز البحث و تطوير الموارد البشرية (رماح) / الأردن

تحية طيبة وبعد،،،

نتقدم إليكم بفائق التحية والتقدير، و نهديكم أطيب التحيات وأسمى الأماني.

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات "**معرفة**" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه **قد أطلق تقريره السنوي الرابع** للمجلات للعام ٢٠١٩، خلال الملتقى العلمي "**مؤشرات الإنتاج والبحث العلمي العربي والعالمي في التحولات الرقمية للتعليم الجامعي العربي**" بالتعاون مع الجامعة الأمريكية في بيروت بتاريخ ٣ أكتوبر ٢٠١٩.

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب اسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة، جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل " **ارسيف Arcif** " قام بالعمل على جمع ودراسة و تحليل بيانات ما يزيد عن (٤٣٠٠) عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (١٤٠٠) هيئة علمية أو بحثية في (٢٠) دولة عربية، (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ونجح منها (٤٩٩) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "**ارسيف Arcif**" في تقرير **عام ٢٠١٩** .

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة رماح للبحوث و الدراسات** الصادرة عن **مركز البحث و تطوير الموارد البشرية (رماح)**، **قد نجحت بالحصول على معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها ٣١ معياراً، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

و كان معامل "**ارسيف Arcif** " لمجلتكم لسنة ٢٠١٩ (**٠.٠١٠٣**). مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف في تخصص "العلوم الاقتصادية والمالية وإدارة الأعمال"** على المستوى العربي كان (٠.١٣٩)، وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الثالثة Q3)، وهي الفئة الوسطى.

و بإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، و كذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "**ارسيف Arcif**" الخاص بمجلتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

+962 6 5548228 -9
F + 962 6 55 19 10 7
E info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

EBSCO INFORMATION SERVICES

Tim Collins
President
EBSCO Information Services

July 9, 2017

Mari Bergeron
EBSCO Information Services
10 Estes Street
Ipswich MA 01938 USA

Prof, Dr. Khalid Al-Khatib,
Research & Development of Human Resources Center
Amman, Jordan

Dear Professor Al-Khatib,

It is our pleasure to confirm that the following publications published by Research & Development of Human Resources Center have been licensed and indexed in EBSCO*host*

- *REMAH Journal.*
- *Business Organizations Conference.*

EBSCO is the leading provider of databases to thousands of universities, business schools, medical institutions, schools and other libraries worldwide. Indexed content is available only through institutional subscription. Libraries in nearly every country subscribe to one or more EBSCO databases, and in more than 70 countries, all libraries subscribe. EBSCO hosts both peer revived and non-peer reviewed titles on our databases. The content serves educational needs of the researchers around the world as well the economic interest of the US.

You are welcome to announce your partnership with EBSCO on your website or in the front matter of your journal as soon as you like

Thank you for contributing your content to our databases.

Sincerely,

Mari Bergeron
Director of International Content Licensing Manager
EBSCO Information Services
mbergeron@ebsco.com

Headquarters: 10 Estes Street P.O. Box 682 Ipswich, MA 01938 USA
hone: (978) 356-6500 (800) 653-2726 **Fax:** (978) 356-6565 **E-mail:** information@ebsco.com **Web:** www.ebsco.com

F. Dixon Brooke, Jr.
President & CEO
EBSCO Industries, Inc.

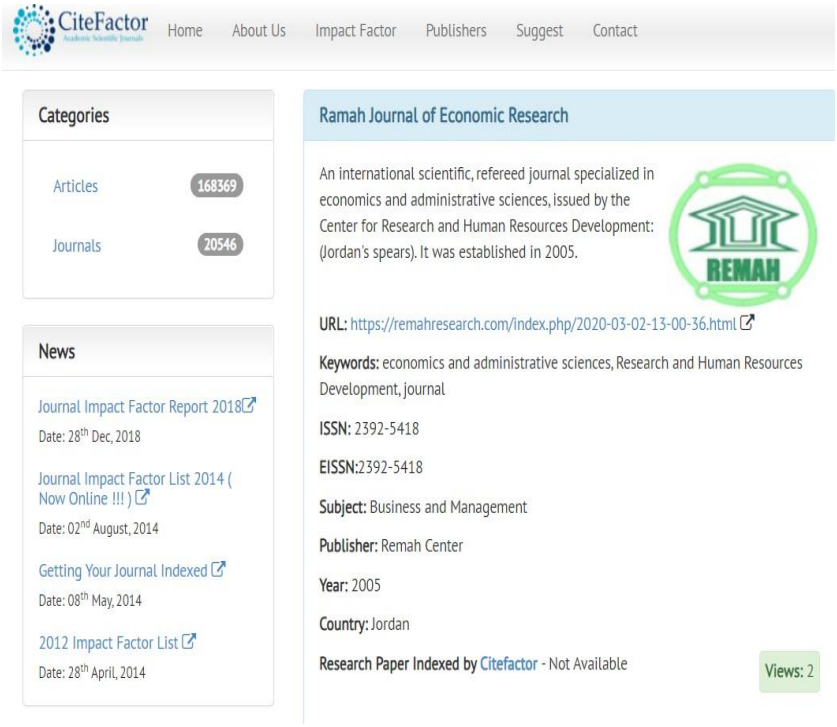
INTERNATIONAL
Scientific Indexing
Fresh Ideas for Growing your Citations

Certificate

This is to certify that **Remah for Research and Development Journal** is indexed in International Scientific Indexing (ISI). The Journal has Impact Factor Value of **1.201** based on International Citation Report (ICR) for the year **2017-18**. The URL for journal on our server is http://isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=7707

Editor ICR Team
(ISI)

International Scientific Indexing
(ISI)



CiteFactor
Home About Us Impact Factor Publishers Suggest Contact

Categories

Articles 168369

Journals 20546

News

Journal Impact Factor Report 2018
Date: 28th Dec, 2018

Journal Impact Factor List 2014 (Now Online !!!)
Date: 02nd August, 2014

Getting Your Journal Indexed
Date: 08th May, 2014

2012 Impact Factor List
Date: 28th April, 2014

Ramah Journal of Economic Research

An international scientific, refereed journal specialized in economics and administrative sciences, issued by the Center for Research and Human Resources Development: (Jordan's spears). It was established in 2005.

URL: https://remahresearch.com/index.php/2020-03-02-13-00-36.html

Keywords: economics and administrative sciences, Research and Human Resources Development, journal

ISSN: 2392-5418

EISSN:2392-5418

Subject: Business and Management

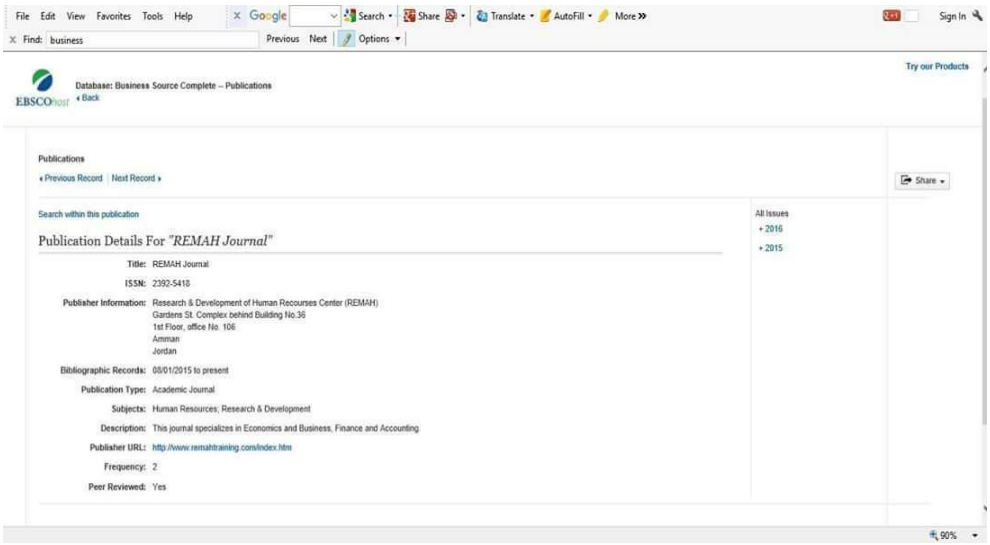
Publisher: Remah Center

Year: 2005

Country: Jordan

Research Paper Indexed by Citefactor - Not Available

Views: 2



Publication Details For "REMAH Journal"

Title:	REMAH Journal
ISSN:	2392-5418
Publisher Information:	Research & Development of Human Recourses Center (REMAH) Gardens St. Complex behind Building No.36 1st Floor, office No. 106 Amman Jordan
Bibliographic Records:	08/01/2015 to present
Publication Type:	Academic Journal
Subjects:	Human Resources; Research & Development
Description:	This journal specializes in Economics and Business, Finance and Accounting
Publisher URL:	http://www.remahtraining.com/index.htm
Frequency:	2
Peer Reviewed:	Yes

Subject	BUSINESS AND ECONOMICS
Dewey #	330

▼ Additional Title Details

Parallel Language Title	Remah - Review for Research and Studies
Key Features	Refereed / Peer-reviewed
	Website URL
Other Features	Back issues available

▼ Publisher & Ordering Details

Commercial Publisher

Al- Lugnat al-Bidagugiyat al-Wataniyat li Maydan al-Takwin fi al-'Ulum al-Iqtisadiyat wa al-Tigariyat wa 'Ulum al-Tasyir / Research and Development of Human Recourses Center

Address: Garden St., Khalaf Company, Bldg. no.36, 1st Fl., Office no.106, Amman, Jordan

Website: http://www.remahtrainingjo.com/

Corporate Author

Al- Lugnat al-Bidagugiyat al-Wataniyat li Maydan al-Takwin fi al-'Ulum al-Iqtisadiyat wa al-Tigariyat wa 'Ulum al-Tasyir / Research and Development of Human Recourses Center

Address: Garden St., Khalaf Company, Bldg. no.36, 1st Fl., Office no.106, Amman, Jordan

Website: http://www.remahtrainingjo.com/

▼ Price Data

JOD 10.00 subscription per year (effective 2018)

Arcif Analytics
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arab Citation & Impact Factor
Arab Online Database
معرفة e-MAREFA

التاريخ: 2021 /09/28

الرقم: L21/289 ARCIF

المحترم **سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة رماح للبحوث و الدراسات**
مركز البحث و تطوير الموارد البشرية (رماح)، عمان، الأردن
تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات **"معرفة"** للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي السادس للمجلات للعام 2021**.

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية:(مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب اسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة، جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل **"ارسيف Arcif"** قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن**(5100)** عنوان مجلة عربية علمية أوبحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1400)** هيئة علمية أو بحثية في **(20)** دولة عربية (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ونجح منها **(877)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل **"ارسيف Arcif"** في تقرير **عام 2021** .

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة رماح للبحوث و الدراسات** الصادرة عن **مركز البحث و تطوير الموارد البشرية (رماح)، عمان، الأردن قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(32) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

و كان معامل **"ارسيف Arcif "** العام لمجلتكم لسنة 2021 **(0.0962)**.

وقد صنفت مجلتكم في **تخصص العلوم الاقتصادية والمالية وإدارة الأعمال (متداخلة التخصصات)** ضمن الفئة (الثانية Q2)، وهي الفئة الوسطى المرتفعة ، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف في هذا التخصص** على المستوى العربي كان **(0.158)**.
وبإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل **"ارسيف Arcif"** الخاص بمجلتكم.

ختاماً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بنجاحكم في معامل " **ارسيف** "، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

1/1

شهادة رقم (٢٠٢١-٠٠٥)
معامل التأثير العربي
اتحاد الجامعات العربية
مجلة رماح للبحوث والدراسات
ISSN: 2392-5418
قد حصلت على معامل التأثير العربي لعام ٢٠٢١ وقدرة ٢.٥٦ وترتيبها رقم ٣٤ من بين ٢١٥٧ مجلة عربية
الاستاذ الدكتور محمود عبد العاطي
مدير مشروع معامل التأثير العربي
١٥ أكتوبر ٢٠٢١م

https://www.arabimpactfactor.com/pages/tafaseljournal.php?id=78
67%
Arab Impact Factor
خاص بالمجلات التي تصدر باللغة العربية
اتحاد الجامعات العربية
معامل التأثير العربي
ISSN ادخل اسم المجله او الرقم
تسجيل الخروج
الصفحه الرئيسية
المجلات
التقارير
القائمة
Admin Panel
تقرير رماح للبحوث والدراسات لعام 2021
اسم المجله بالانجليزيه
Research and Development of Human Recourses Center (REMAH)
ISSN
2392-5418
الدوله
الاردن
معامل التاثير
2.56
اصدارات المجله
اضغط هنا
ENG
ص 10:58
٢٠٢١/١٠/١٧

GLOBAL UNION OF
JOURNALISTS
& MEDIA PERSONS

الاتحاد العالمي
للصحفيين والإعلاميين

شهادة عضوية

مُنحت الشهادة ل

رماح

التخصص: مجلة دولية علمية محكّمة
مقر العمل: **الأردن**

مع ما يترتب عليها من حقوق وواجبات وامتيازات مقررة للأعضاء
بموجب قانون العضوية في **الاتحاد العالمي للصحفيين والإعلاميين**
وقد أعطيت له هذه الإفادة حسب الأصول
رقم العضوية: IUJ5506

تاريخ الإصدار
16 / 10 / 2022
تاريخ الانتهاء
16 / 10 / 2024

رئاسة الاتحاد العالمي
للصحفيين والإعلاميين

GLOBAL UNION OF JOURNALISTS AND MEDIA PERSONS CIC
License number: 13973502
Registered address: 22 EDWARD ROAD, LEICESTER, UNITED KINGDOM LE2 1TF
Nature of business (SIC)
58130 - Publishing of newspapers
85422 - Post-graduate level higher education
94120 - Activities of professional membership organisations
94990 - Activities of other membership organisations not elsewhere classified
Notice: Any illegal or non-professional use of this certificate, the membership of its holderwill be suspended in accordance with the terms and conditions of the GLOBAL UNION OF JOURNALISTS & MEDIA PERSINS.

www.iu.news
www.IUJornalists.org

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
& Scientific Research
Mustansiriyah University
College of Administration & Economics
Dep. :
No :
Date : / / 20

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة المستنصرية
كلية الادارة والاقتصاد
القسم :
العدد : ٦٢٠٩/٤٠٣
التاريخ : ١٧/ ١١/ ٢٠٢٢

الى/ الأقسام العلمية كافة

م/ اعتمادية مجلة

تحية طيبة ...

نود اعلامكم باعتماد المجلة العلمية (الرماح) التي تصدر عن مركز البحث وتطوير الموارد البشرية (عمان – الاردن) ، وهي مجلة علمية متخصصة في العلوم الاجتماعية والانسانية والادارية والسياسية ، تأسست عام ٢٠٠٥ بالتعاون مع جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في السودان . علماً ان الرمز المعياري للمجلة الورقي (ISSN:2392-5418) والالكتروني (7423-2520) وموقعها الالكتروني (WWW.remahresearh.com) ، لغرض نشر البحوث العلمية للتدريسيين وطلبة الدراسات العليا .

مع التقدير ...

أ.م.د. خديجة جمعة مكطر
معاون العميد للشؤون العلمية
٢٠٢٢/١١/١٧

نسخة منه الى//

- مكتب السيد العميد المحترم .. مع التقدير .
- مكتب السيد المعاون العلمي المحترمة .. مع الاوليات .
- قسم الاحصاء .. مذكرتكم المرقمة (٣٦١ في ٢٠٢٢/١٠/٢٥) .
- ملفة الصادرة .

بهاء ١١/١٧ .

Iraq - Baghdad - Altalbieh P.O 46167
Mustansiriyah University College of Administration & Economics
Economics@uomustansiriyah.edu.iq

STATE OF LIBYA
GOVERNMENT OF NATIONAL UNITY
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION & SCIENTIFIC RESEARCH
RESOLUTIONS

دولة ليبيا
حكومة الوحدة الوطنية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
القـــــرارات

قـــرار وزيـــر التعـــليم العالي والبحث العلمي
رقم (339) لسنة 2022 م
بشأن ضوابط نشر الإنتاج العلمي لغرض الترقية العلمية لأعضاء هيئة التدريس

وزيـــر التعليم العالي والبحث العلمي .

- بعـــد الاطـــلاع علـــى الإعـــلان الدســـتوري المـــؤقت وتعـــديـــلاته
- وعلـــى الاتفـــاق الســـياســـي الليبي المـــوقـــع فـــي (17 ديـــســـمـــبـــر 2015 مـــيـــلادي) .
- وعلى القانون رقم (12) لسنة (2010 مسيحي) بشـأن إصدار قـانـون عـلاقـات العمل ولائحتـه التنفـيذية.
- وعلى القـانون رقم (18) لسنة 2010 م بشـأن التعلـيم .
- وعلى قرار مجلس النواب رقم (1) لسنة 2021م بشأن منح الثقة لحكومة الوحدة الوطنية
- وعلى قرار مجلس وزراء حكومة الوحدة الوطنية رقم (39) لسنة 2021م بشأن اعتماد الهيكل التنظيمي وتحديد اختصاصات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتنظيم جهازها الإداري .
- وعلى قرار اللجنة الشعبية العامة سابقا رقم (501) لسنة 2010م بشان إصدار لائحة تنظيم التعليم العالي وتعديلاته.
- وعلى كتاب السيد/ المستشار الأكاديمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

قـــــرر

مـــادة (1)

لا يعتد بأي إنتاج علمي مقدم لغرض الترقية العلمية لأعضاء هيئة التدريس إلا إذا كان منشوراً بإحدى الوسائل التالية :

1- البحوث المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة المعتمدة من الهيئة الليبية للبحث العلمي .

2- المجلات العلمية المعتمدة في قاعدة بيانات سكوبس الدولية (Scopus) ـ ويمكن الوصول مجانا إليها عبر الرابط التالي:
https ://www.scopus .com/sources.uri?zone=Top Nav bar&orgin=searchbasic

3- المجلات المعتمدة في قاعدة بيانات ويب اوف ساينس (web of science) ـ ويمكن الوصول إليه عبر الرابط التالي :
https ://mjl clarivate.com/search-results

4- المجلات المدرجة في قاعدة بيانات معامل التأثير العربي ـ ويمكن الوصول اليها عبر الرابط التالي :
https ://www.arabimpactfactor.com/pages/journals.php

مـــادة (2)

يُعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره وعلى الجهات المختصة تنفيذه .

د.عبدالرزاق محمد القيب
وزير التعليم العالي والبحث العلمي

صدر في طرابلس
يوم الأحد
بتاريخ 27 / 2022م

افتتاحية العدد

بحمد الله وفضله ارتفع معامل التأثير العربي لمجلة رماح للبحوث والدراسات/الأردن وفقا لتقرير عام (2020) والصادر عن مشروع التأثير العربي باتحاد الجامعات العربية، حيث بلغ (1.5) مقارنة بالتقرير السابق عام (2019) والذي حظي (1.3).

و بعون الله وتوفيقه نزف خبر إئتلافنا وتعاوننا منذ صدور العدد (51) والأعداد التي تليه مع جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في السودان اعتباراً من 2021/1/1.

كما أننا نشكر الله تعالى على استمرارية العمل واستمرارية تقدم الخُطى نحو العالمية، بصدور العدد (97) حيث تم إدخال المجلة لمحرك البحث العلمي جوجل سكولار (Google Scoler)، وقاعدة بيانات المكتبة البريطانية وأولخ الألمانية وهذه خطوة تسمح لنا بالدخول إلى القواعد الأخرى بإذن الله علماً بأن المجلة موجودة على قاعدة بيانات إبيسكو الأمريكية، وحصلت المجلة بحمد الله على مُعامل التأثير العربي، وباختراق مذهل انضمت المجلة لموقع CiteFactor.

وهذا العدد (97) فيه من الأبحاث القيمة لباحثين من جامعات عربية متعددة من: الأردن، الجزائر، السعودية، العراق، قطر، الكويت، السودان، فلسطين، مصر ...الخ.

كما يسرنا إعلامكم بأن مجلة رماح قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "أرسيف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وللإطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria وكان معامل "أرسيف Arcif" لسنة 2021 (0.0962).

وقد صنفت المجلة في تخصص العلوم الاقتصادية والمالية وإدارة الأعمال (متداخلة التخصصات) ضمن الفئة (الثانية Q2) وهي الفئة الوسطى المرتفعة.

آملين من الله العلي القدير أن تبقى مجلة رماح متميزة ببحوثها وتسعى للتطور مع كل عدد.

رئيس التحرير

الاستاذ الدكتورسعادة الكسواني

فهرس المحتويات

الموضـــــــوع	الصفحة
هيئة تحرير المجلة	5
الهيئة الاستشارية للمجلة	6
شروط النشر	8
موقع المجلة بقواعد البيانات العالمية	9
شهادات المجلة	10
افتتاحية العدد	22
فهرس المحتويات	23
أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية في المنظمات الدولية العاملة في اليمن اعداد: حامد ضيف الله محمد الكرشمي أ.م. د/ عبد العزيز محمد المخلافي أ.م. د / صالح محمد حميد	26
دراسة مقارنة في الوعي المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في ضوء بعض المتغيرات اسم الباحثة: بدور عباس عبد الله، طالبة دراسات عليا، قسم علم النفس التربوي، جامعة الموصل اسم المشرفة: د. ندى فتاح زيدان، قسم علم النفس التربوي، جامعة الموصل	80

فاعلية برنامج قائم على التكامل بين تدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء اعداد: محمد علي مهدي الشاجع طالب دكتوراه, قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية, كلية التربية, جامعة صنعاء,	110
القول النفيس في بيان أنواع وحكم التدليس إعداد: د. إبراهيم بن محمد كشيدان	196
فاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في أمانة العاصمة – صنعاء الباحثان/ أحمد يحيى علي عبد الله أ.د/ عبد الله علي الكوري	236
مرويات أسباب النزول القرآني في قرابة النبي وأعدائه وقبيلته وصلاتهم وقومه وحيهم وأشخاصهم وآثارها على الفرد والمجتمع اعداد: توفيق غيثان حسين العماقي طالب دكتوراه, كلية الآداب والعلوم الإنسانية, دراسات اسلامية, جامعة صنعاء, اليمن.	319
هيمنة الحضارات مقاربة عقدية د. أحمد بن علي الزاملي الباحث: عبد الله بن سعيد عريدان	395

لَفْظُ الجَلالَة بَينَ التّقْدِيْمِ وَالتّأخِيْرفي القُرْآنِ الكَرِيْم "دِرَاسَة فِي الإعْجَاز البَيَانيّ بلاغيًّا " عماد علي سليم أحمد أستاذ الأدب الحديث ونقده المشارك الجامعة الإسلاميّة في منيسوتا /أمريكا	428
مستقبل الذكاء الاصطناعي و اثره على المجتمع البشري د. ميًا بنت سالم بن حمد الحجرية أمين سر أول – المجلس الأعلى للقضاء – استاذ في كلية العلوم الإنسانية	468

أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية في المنظمات الدولية العاملة في اليمن

حامد ضيف الله محمد الكرشمي
good.iron.man3232@gmail.com
طالب دكتوراه
مركز أبحاث التنمية الشاملة

أ.م. د/ عبد العزيز محمد المخلافي
abd.almikhlafi@su.edu.ye
أستاذ الإدارة
كلية التجارة والاقتصاد
جامعة صنعاء – الجمهورية اليمنية

أ.م. د / صالح محمد حميد
saleh.huomid@su.edu.ye
أستاذ الاتصال الجماهيري
كلية الاعلام

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الارتباطي، وتمثل مجتمع الدراسة من العاملين في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، والبالغ عددهم (2005)عامل، وتم تطوير استمارة الاستبانة كأداة قياس وُزِّعتْ على عينة الدراسة البالغ عددها (371) مفردة، استُرجِع منها (337) استبانات صالحة للتحليل الإحصائي، وبعد إجراءالتحليلات الإحصائية، و**توصلت الدراسة إلى** أن: وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة، أشارت النتائج الى وجود أثر للأبعاد(التزام ودعم الإدارة العليا، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، التركيز على العميل، المشاركة الجماعية) في تحقق التنمية المستدامة، لا يوجد تأثير لبُعدي(التحسين المستمر، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها)، **وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها:** ضرورة الاستمرار في الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الدولية لدورها في تحقيق التنمية المستدامة، وضرورة الاهتمام أكثر بوضع الإستراتيجيات ذات العلاقة بالتنمية المستدامة، والاعتماد على ربط العلاقة بين الجودة الشاملة والإستراتيجية العامة للمنظمة بهدف تحقيق الاستدامة.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، التنمية المستدامة، المنظمات الدولية.

Abstract

This study aimed to measure the impact of applying comprehensive quality management in achieving sustainable development in international organizations operating in Yemen. The study followed the descriptive analytical approach and the correlational approach. The study population was represented by workers in international organizations operating in Yemen, and their number reached (2005) members. The study was developed A questionnaire form as a measurement tool was distributed to the study sample of (371) individuals, from which (337) valid questionnaires were retrieved for statistical analysis. After conducting statistical analyses, the study concluded: There is a statistically significant effect of applying total quality management in achieving sustainable development, and the results indicated There is an impact of the dimensions (commitment and support of senior management, making decisions based on facts, customer focus, and collective participation) in achieving sustainable development, and there is no impact of the dimensions (continuous improvement, preventing errors before they occur), and in light of the results, the study came out with a number of recommendations Among them: the need to continue to pay attention to the application of total quality management in international organizations for its role in achieving sustainable development, and the need to pay more attention to developing strategies related to sustainable development, and to rely on linking the relationship between total quality and the general strategy of the organization with the aim of achieving sustainability.

Keywords: total quality management, sustainable development, international organizations.

المقدمة:

على مدى العقدين الماضـــيين، أبدت دول العالم اهتمامًا متزايدًا بتحقيق التنمية المسـتدامة، وهو ما ينعكس في صـياغة الاسـتراتيجيات وخطط التنمية الهادفة لتحقيق مزيجاً من التنمية الاجتماعية والنمو الاقتصادي، وحماية البيئة، فتعتبر قضية التنمية المـستدامـة من أهم القضـايا الإداريـة بـالنسبة للمنظمات في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية العالمية، فأصبحت التنمية المستدامة مـدرســة فـكرية عـالمية، تـنـتـشر في البلدان النامية ومعظم العالم الصناعي، وتبنتها مؤسسات شعبية ورسمية، بما فيها المنظمات الدولية.

وقد اصبح مفهوم التنمية المستدامة من المفاهيم المصاحبة لحركة التطور الراهن، التي ركزت عليها المنظمات الدولية بكافة أشـكالها، حيث اضـحى هذا الاهتمام مثارا للجهود الدولية الجماعية الراميه الى توطينه بشكل فعلي على أرض الواقع عبر صياغة الأهداف والخطط المتنوعة على المستوى الدولي لأهداف التنمية المستدامة والتي رافقتها مجموعة من الخطط على مســتوى الدول لترجمة التزامها بتحقيق هذه الأهداف لذا أصـبحت التنمية المسـتدامة مطلباً هاماً لكي يتحقق الإنصـاف والعدالة لتوزيع ثروات ومكاسب التنمية بين مختلف الأجيال في جميع البلدان (السعدوني، والدريملي، 2020، 156)، ولذلك كان تحقيق التنمية المســتدامة أحد مجالات الاهتمام بالنســبة لمعظم المنظمات، بما في ذلك تلك العاملة في قطاع الخدمات، حيث تعرضــت اســتدامتها على المدى الطويل للتهديد بســبب عوامل مختلفة، تشــمل المخاوف الاقتصــادية والاجتماعية والبيئية(Ali., Khan, & Ajmal,2022, 383).

ومفهوم إدارة الجودة الشاملة أصبح اليوم أحد أهم المفاهيم الإدارية الحديثة، وأكثرها استخداماً لتطوير أساليب العمل في مجالاته المختلفة، ولتحقيق أقصى درجة

من الأهداف المنشودة للمؤسسة، ولتطوير أدائها، وتقديم خدماتها بأفضل الطريقة، وبأقل جهد وتكلفة ممكنة، لحقق الجودة والتميز فيما تنتجه من سلع وما تقدمه من خدمات للمجتمع(قادة، 2012، 1؛ المنباوي،2012، 3)، وقد أدركت المنظمات في مختلف قطاعاتها في كافة أنحاء العالم ضرورة تطبيق نظام إدارة الجودة والتأكيد على تحقيقها في كافة أعمالها (المنباوي،2012، 3)، كما أنه مفهوم مصمم للتحسين المستمر لعمليات المنظمة كجزء من نظام الإدارة، ويمكن من خلالها للإدارة والموظفين المشاركة في التحسين المستمر لإنتاج السلع وتقديم الخدمات (Akpan et al., 2014, 2).

كما أن مفهوم التنمية المستدامة هي عملية مترابطة يشمل كل مستويات النشاط الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي والبيئي وتستند هذه العملية إلى منهاج تكاملي يقوم على العدالة في التوزيع ويعتمد على المشاركة،(العجلوني، 2019، 7)، وتتضمن التنمية المستدامة نماذج استجابة مناسبة فيما يتعلق بالمسؤوليات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية المتعلقة بالمنتجات والخدمات والعمليات (Calabrese et al., 2018, 534)، ويمكن تقديم إدارة الجودة الشاملة كأساس مثالي لتحقيق التنمية المستدامة (Lepistö et al., 2023, 2797)، كما ثبت أن إدارة الجودة الشاملة تعتبر استراتيجية جيدة لمتابعة التميز وتعزيز التنمية المستدامة (Tasleem et al., 2017, 26). كما أن العديد من الدراسات (Okolie., & Agu, 2019; Wassan,et al,2022; Lepistö et al., 2023؛ الإدريسي، 2018؛ أبيش، 2018) أكدت وجود تأثير لممارسات إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة.

وتعتبر المنظمات الدولية شريك أساسي وفاعل جنباً إلى جنب مع الدولة للقيام بواجبات التنمية الاقتصادية، لذا فهي تحظى باهتمام الجهات الرسمية والشعبية لأهميته وارتباطها بإحدى شرائح المجتمع، وتواجه هذه المنظمات تحديات كبيرة تعيق عملية

استمرارها في تقديم الخدمات، والعمل عليها ضمن رؤية ومنهجية واضحة وصحيحة تمكنهم من تحقيق أهدافهم في خدمة المجتمع أو تحسينه، وتحقيق التنمية المستدامة، الأمر الذي يتطلب توافر نظام إدارة الجودة الشاملة لما لذلك النظام من أثر فعال في معالجة العديد من الأمور والمشكلات الإدارية والاقتصادية في المنظمات والدول التي نفذته، حيث يعد من أحدث الأساليب الإدارية التي تساعد على ضمان تحقيق وتعزيز التنمية المستدامة لبيئة المنظمات، وبما يترتب عليه من تحسين الأداء وتحقيق التميز لتلك المنظمات كأسلوب من أساليبها الإدارية.

مشكلة الدراسة

تعد التنمية المستدامة أحد أبرز القضايا الإدارية بالنسبة للمنظمات التي تريد أن يكون لها مستقبل في القرن الواحد والعشرين حيث أن الأداء الاجتماعي والبيئي الجيد يمثل عاملاً رئيسيا لنجاح تلك المنظمات إذ برزت الاستدامة كحقل معرفي يهتم بأنماط العيش والأمن والسلوك الرشيد لسكان الأرض، إذ أصبحت ثرواته وموارده الطبيعية تواجه خطر النضوب، وإن التحولات المتسارعة في معظم مجالات الحياة (علمية، واقتصادية وسياسية وتكنلوجية، واجتماعية، وثقافية)، وانعكاس ذلك على دور تلك المنظمات في تقديم خدماتها بصورة مستدامة وبما يحقق الأهداف لكافة الأطراف المستفيدة من تلك الخدمات، وبأساليب إدارة حديثة ممثلتاً بمبادئ إدارة الجودة الشاملة.

ولذا فإن مشكلة الدراسة جاءت بناءاً على ما أفرزته التقارير المحلية والدولية: حيث أشار تقرير وزارة التخطيط والتعاون الدولي اليمنية لعام (2019، 9)، حول وضع اليمن في التقارير الدولية الذي بين أن اليمن ضمن أدنى 12 دولة في العالم، وصُنف ضمن أكثر ثلاث دول تواجه تهديدات الجوع في العالم في تقرير الجوع، ومؤشرات الحكم الرشيد، لم يتجاوز اليمن ال 6 % من دول العالم الأدنى مرتبةً، وفي تقرير مدركات الفساد،

كان اليمن ضمن الدول الخمس الأكثر فساداً في العالم. كما أظهر تقرير وزارة التخطيط للعام (2022، 12) إلى أن استمرار تداعيات الظروف الحالية في اليمن، وتزايد عدد الفقراء الذين يعانون من الفقر المدقع، كما أن تدهور سبل العيش دفع بالملايين من اليمنيين إلى الاعتماد على المساعدات الإنسانية للحصول على الغذاء وعلى سبل العيش استجابة لعوامل الإجهاد إلى استنزاف الأصول الطويلة، وعدم القدرة على الوصول للغذاء وارتفاع أسعار الأغذية، ما أدى إلى زيادة ضعفهم في مواجهة الصدمات الصحية والاقتصادية. كما يؤكد التقرير أن هناك آثار متنامية بشكل متزايد على التنمية في اليمن، منذ العام 2015م، وتشير المؤشرات إلى أن مكاسب التنمية قد انعكست بشكل ملموس – مما عكس التنمية بفعالية لمدة 21 عامًا، وتتوقع الدراسة أنه إذا انتهت الحرب في عام 2022م، فستكون قد تراجعت مكاسب التنمية لمدة 26 عامًا – أي جيل كامل تقريبًا، وإذا استمرت حتى عام 2030 م فستزيد هذه الانتكاسة إلى أربعة عقود. كما أكدت تقرير منظمة الصحة العالمي (WHO, 2021) أن الأوضاع الإنسانية والاقتصادية مقلقة، فقد ارتفعت نسبة الأسر اليمنية التي تعاني من الفقر متعدد الأبعاد بصورة مزمنة حيث ارتفعت من 23.9 % عام 2014 إلى 46.3 % عام 2018 لتصل إلى أكثر من نصف السكان 51.4 % 2021 حيث تضررت سبل العيش ومصادر الدخل في القطاعين الخاص والعام إلى حد كبير بفعل تداعيات الحرب الجارية.

وبناء على ما تم استعراضه سابقا يمكننا صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

"ما أثر تطبيق إدارة الجودة الشـــاملة في تحقيق التنمية المســـتدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن"؟

وينبثق عن التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن؟
2. ما مدى تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن؟
3. ما أثر تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة (دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على العميل، التحسين المستمر، المشاركة الجماعية، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها) في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن؟

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في تحديد أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، ويتفرع الأهداف الفرعية الآتية:

1. التعرف على مـدى تطبيق إدارة الجـودة الشامـلة في المنظمات الـدولية العامـلة في اليمن.
2. التعرف على مدى تحقيق التنمية المســـتدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن.
3. تحديد أثر تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشـــاملة (دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على العميل، التحسـين المسـتمر، المشـاركة الجماعية، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها) في تحقيق التنمية المســـتدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن.

أهمية الدراسة

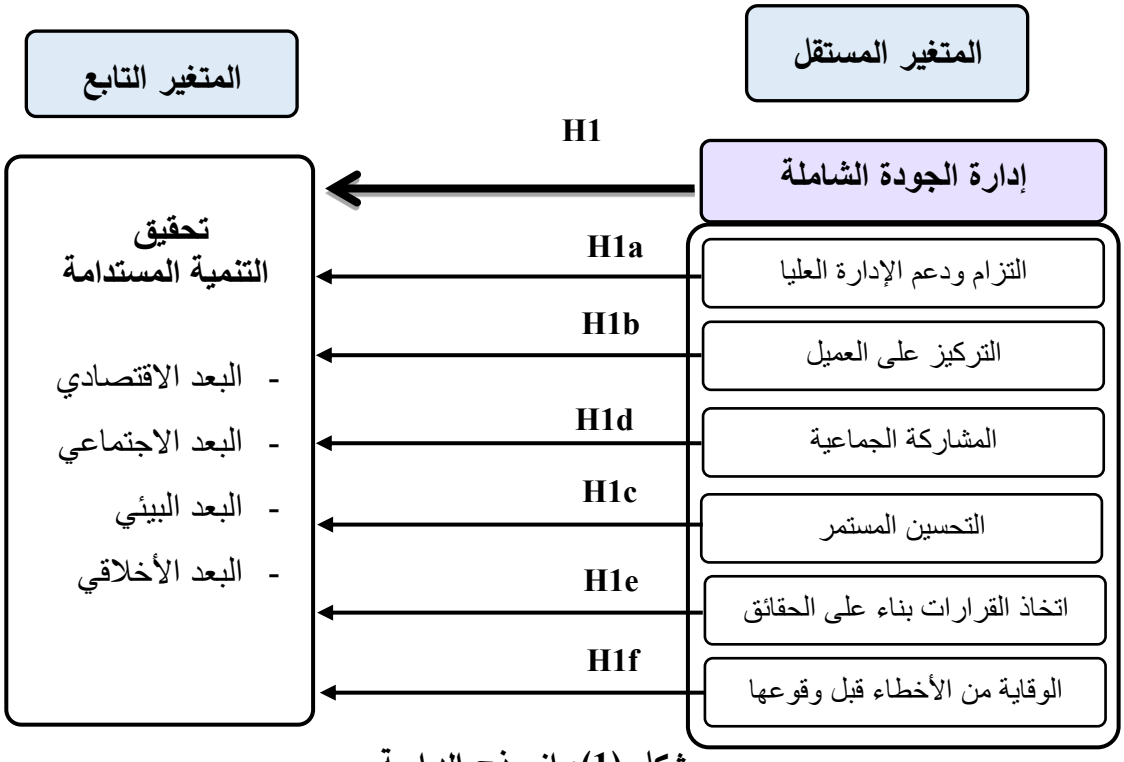
يمكن النظر إلى أهمية الدراسة الحالية من جانبين، نظري، وآخر عملي كما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تعد من الدراسات القليلة والنادرة -حسب علم الباحثان– التي تبحث في أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، فعلى الرغم من اهتمام الدراسات الإدارية بكل من إدارة الجودة الشاملة وتحقيق التنمية المستدامة، كل على حدة إلا أن قضية الربط بينهما لم تأخذ نصيبها الكافي من الدراسة، وخاصة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، كما تكمن أهمية الدراسة في أنها تعتبر إسهاماً في مجال الفكر الإداري، وإثراء للمكتبة اليمنية والعربية نظراً لاحتياجها لمثل هذه الدراسات، كما يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة الباحثون والمهتمون في فتح آفاق أوسع لدراسات أخرى ستتناول موضوع الدراسة في مؤسسات أخرى، كما يمكن أن تكون هذه الدراسة أحد مراجع الدراسات اللاحقة للباحثين في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية العملية: تأتي الأهمية العملية لهذه الدراسة في تناولها قطاعاً مهماً وحيوياً في التمية المستدامة يتمثل في المنظمات الدولية العاملة في اليمن والتي تساهم في تنمية المجتمع خاصة في ظل الظروف الحالية بانعكاساتها المختلفة على حياة الشعب اليمني بشكل عام، مما يستدعي التركيز عليها والبحث عن طرق وأدوات تساعد في كفاءة وفاعلية أدائها، إضافة إلى إثارة انتباه القيادات الإدارية في المنظمات الدولية العاملة في اليمن لأهمية إدارة الجودة الشاملة كاستراتيجية إدارية حديثة، وإبراز أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة كخطوة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة، ومساعدة هذه القيادات من خلال نتائج وتوصيات الدراسة في اتخاذ قرارات وصناعة استراتيجيات تسهم في تحقيق التنمية المستدامة.

انموذج الدراسة:

يوضح الشكل(1) نموذج الدراسة الذي يعبر عن العلاقة بين متغيرات الدراسة، الذي يتكون من: المتغير المستقل (إدارة الجودة الشاملة) وأبعادها المتمثلة في (دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على العميل، التحسين المستمر، المشاركة الجماعية، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها). والمتغير التابع (تحقيق التنمية المستدامة) وأبعادها المتمثلة في (البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي، البعد الأخلاقي)، ويفترض النموذج وجود أثر لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة



شكل (1): انموذج الدراسة

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، وتتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

1. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لدعم والتزام الإدارة العليا لتطبيق الجودة في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن.
2. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتركيز على العميل في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن.
3. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمشاركة الجماعية في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن.
4. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتحسين المستمر في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن.
5. يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لاتخاذ القرار بناء على الحقائق في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن.
6. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمنع الأخطاء قبل وقوعها في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن.

الدراسات السابقة:

دراسة (Lepistö et al., 2023) هدفت إلى البحث في أثر إدارة الجودة الشاملة الناعمة على الاستدامة البيئية والاجتماعية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة الفنلندية (SMEs)، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر لممارسات إدارة الجودة الشاملة في التنمية المستدامة البيئية والاجتماعية، وأن ممارسات إدارة الجودة الشاملة (أنظمة إدارة الأعمال وأداء العمليات، والتحسين المستمر، وممارسات الموارد البشرية) لها علاقة ارتباط بالتنمية المستدامة البيئية والاجتماعية، وسعت دراسة (Ali et al., 2022) إلى دراسة العلاقات الهيكلية بين إدارة الجودة الشاملة (TQM) والابتكار في الخدمات وأداء الاستدامة في قطاع الخدمة العامة في دولة الإمارات العربية ، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسات إدارة الجودة الشاملة وابتكار الخدمات في قطاع الخدمة العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة لها تأثير كبير على الاستدامة الاجتماعية والبيئية. وحاولت دراسة (Wassan et al.,2022) دراسة العلاقة بين ممارسات إدارة الجودة الشاملة والاستدامة والأداء التنظيمي وإظهار تأثيرها على الأداء التنظيمي، وتوصلت الدراسة إلى: أن إدارة الجودة الشاملة بأبعادها (التزام الإدارة العليا، التركيز على العملاء، والتحسين المستمر) لها تأثير إيجابي على الاستدامة والأداء التنظيمي. وتناولت دراسة (Hussein, 2021) دور وتأثير إدارة الجودة الشاملة (TQM) في تحقيق إدارة مستدامة للمشاريع عبر المؤسسات العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة، توصلت الدراسة إلى وجود تأثير كبير وإيجابي لتطبيق مناهج إدارة الجودة الشاملة على النتائج المستدامة للمشاريع في منطقة الإمارات العربية المتحدة ، ووجود علاقة ارتباط وتأثير بين لأبعاد إدارة الجودة الشاملة (القيادة، التركيز على العملاء، التخطيط الاستراتيجي، التركيز على العمليات، التحليل القياس، وإدارة المعرفة) وتحقيق إدارة

مستدامة للمشاريع بأبعادها(الاستدامة الاقتصادية، الاستدامة الاجتماعية، الاستدامة البيئية) في تحقيق إدارة مستدامة للمشاريع. وبحثت دراسة (Abbas, 2019) العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والاستدامة المؤسسية وتبحث في كيفية توسط إدارة المعرفة في العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة الاستدامة المؤسسية، وتوصلت إلى: أن إدارة الجودة الشاملة لها تأثير كبير وإيجابي على الاستدامة المؤسسية، وأن إدارة المعرفة تتوسط العلاقة بينهما جزئياً. وحاولت دراسة (Okolie, & Agu, 2019) إيجاد العلاقة الارتباطية بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأبعاد التنمية المستدامة في مجالات أخرى لمعرفة مدى أهميتها للتنمية المستدامة، وخلصت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الجودة الشاملة والتنمية المستدامة بعناصرها البيئية والاجتماعية والاقتصادية. وإن مبادئ إدارة الجودة الشاملة إذا تم تطبيقها بشكل جيد تؤدي إلى تحسين وزيادة قيم الثقافة التنظيمية وفعاليتها في إرضاء البيئة المواتية وتعزيز الربحية، علاوة على ذلك، تم اكتشاف أن الإدارة العليا والقيادة والتحسين المستمر هي أفضل المبادئ لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة؛ إلا أن البحث أظهر أن بقية المبادئ تعتبر حيوية أيضاً لتحقيق الاستدامة. وركزت دراسة (الإدريسي، 2018) على دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المستدامة للبيئة للمنظمات التعليمية اليمنية، ومستوى مساهمة كل بعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المستدامة، وتوصلت الدراسة إلى: وجود دور ذي دلالة إحصائية لإدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المستدامة لبيئة المؤسسات التعليمية اليمنية، ووجود دور ذي دلالة إحصائية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة (اتخاذ القرار في ضوء المعلومات والحقائق، والمشاركة الجماعية، والالتزام والدعم من الإدارة العليا)، في تعزيز التنمية المستدامة لبيئة المؤسسات التعليمية اليمنية. وسعت دراسة(أبيش، 2018) إلى معرفة الدور الذي

يمكن أن يلعبه تطبيق نموذج إدارة الجودة الشـاملة داخل المؤسـسـات للتعليم العالي بالوصـول لتحقيق التنمية المستدامة، وتوصـلت الدراسـة إلى: وجود دور لإدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة (البعد البيئي، البعد الاقتصادي، البعد الاجتماعي، البعد المؤسسي). بينما حاولت دراسة (الحداد، 2014) التعرف على أثر إدارة الجـودة الشـاملة عـلى التنمية المستدامـة، وتوصلت الدراسة إلى: وجود تأثير معنوي لمجمل أبعاد إدارة الجودة الشـاملة (التحسـين المسـتمر، التركيز على العميل، القيادة الإدارية، المشـاركة الكاملة للموظفين، اتخاذ القرار بناء على الحقائق، التعلم والتدريب) على مجمل عناصـر التنمية المسـتدامة، كما تبين وجود تأثير معنوي لأبعاد إدارة الجودة الشـاملة كل على انفراد في عناصـر التنمية المسـتدامة. كما سـعت دراسـة (شـيلي، 2014) لإبراز كيفية تحقيق اسـتدامة للمؤسـسـات الاقتصـادية بالاعتماد على أسـلوب استراتيجية الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى: أن هناك دور ذو دلالة إحصـائية لاسـتراتيجية الجودة الشـاملة في تحقيق التنمية المسـتدامة (البعد الاقتصـادي، البعد الاجتماعي، البعد البيئي) في المؤسسة الاقتصادية.

التعليق على الدراسات السابقة والفجوة البحثية:

تم اسـتعراض العديد من الدراسـات التي تتعلق بموضـوع الدراسـة، وقد تناولت جميع الدراسات موضوع إدارة الجـــودة الشـــاملة، وموضوع التنمية المستدامة، وقد تفاوتت فيما بينها في تناول هذه الموضـوعات من زوايا مختلفة وفي قطاعات مجتمعية متباينة، وقد تم توضـــيح الفجوة البحثية بفجوة معرفية، وفجوة مكانية، حيث تتمثل الفجوة المعرفية في أن الباحثان من خلال المسـح المكتبي والبحث الطويل في المواقع الإلكترونية، ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي جمعت بين إدارة الجـــودة الشـــاملة والتنمية المستدامة في الجامعات المنظمات الدولية بشكل عام. أما الفجوة المكانية فلم

يجد الباحثان – بحسب علمهم – أي دراسة محلية جمعت بين إدارة الجـــودة الشـاملة والتنمية المستدامة.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم إدارة الجـودة الشـاملة:

ظهر مصطلح الجودة نتيجة التنافس بين الدول الصناعية المتقدمة، حيث عرّف ابن منظور كلمة الجودة في المعجم العربي بأنها: "جود الشيء والجيد ضد الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي أنه أصبح جيدا وأحدث الشيء، فجاد والتجويد مثله وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل". (الطائي، وآخرون، 2008، 25)، ويرى عقيلي أن الجودة بالمعنى العام: هي إنتاج المنظمة للسلعة أو لتقديم الخدمة بمستوى عالٍ من التميز، قادرة على تلبية احتياجات ورغبات العملاء، بطريقة تتماشى مع توقعاتهم وتحقق رضاهم، من خلال مقاييس تم وضعها سلفا لإنتاج السلعة أو تقديم الخدمة (عقيلي، 2001، 17).

أما مفهوم إدارة الجودة الشاملة فيعبر عن مجموعة من المبادئ والأساليب والمهارات التي تهدف إلى التحسين المستمر للأداء في العمليات والوظائف والخدمات والأفراد باستخدام الموارد المالية والبشرية من خلال الالتزام والانضباط والاستمرارية لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم، ومن المهم أيضًا أن ندرك أن إدارة الجودة الشاملة يجب أن تكون جزءًا أساسيًا من فلسفة المنظمة، ولا ترتبط بالمنظمة بل هي الأساس الذي تبنى عليه تلك المنظمة (العربي، وراضي،2016 ،25). فيما عَرَّف (Krajewski, et at, 2010,199) إدارة الجودة الشاملة بأنها: " الفلسفة التي ترتكز على إنجاز المستويات العالية للجودة وأداء المنتجات التي

ترتبط برضا الزبون والتحسين المستمر على المنتجات والعمليات والتأثير والسيطرة على العاملين"، وعَرَّف (Sharma, et. al, 2014, 107) إدارة الجودة الشاملة بأنها: "مجموعة من الممارسات التنظيمية الموجهة التي تهدف إلى تحقيق الميزة التنافسية في الشركات من خلال تطبيق عدد من المعايير الأساسية التي تعمل على تحسين العملية الإنتاجية وتعظيم دورها ". كما عرفها كل من (Fatemi et.al. Al,2016) بأنها: تلك الآليات والأساليب التي يجب اتباعها لتقييم عملية الإنتاج وتطويرها، ومراقبة جودة الخدمات والسلع التي يتم إنتاجها، وتحسين أداء موظفيها، ورفع مستوى المنظمة عالياً نحو الإبداع والتميز ، وينظر (محيميد، وآخرون، 2021، 28) إلى إدارة الجودة الشاملة بأنها: "فلسفة حديثة تأخذ شكل نهج أو نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المنظمة من اجل تحسين وتطوير كل مكوناتها للوصول لأعلى جودة في مخرجاتها (سلع وخدمات) وبأقل تكلفة بهدف تحقيق رضا الزبائن من خلال إشباع حاجاتهم ورغباتهم على وفق ما يتوقعونه".

وعرفت الدراسة الحالية إدارة الجودة الشاملة بأنها: بأنها فلسفة إدارية تهدف الى تطوير أعمال المنظمات وتحقيق التحسين المستمر عن طريق تكاتف الجهود بين جميع العاملين والإدارات والاقسام، والتزام ودعم الإدارة العليا بتوجيه لكافة الجهود نحو التحسين المستمر، وتحقيق رضا المستفيد، وتحسين العمليات.

أبعاد إدارة الجودة الشاملة:

من خلال استعراض الباحثان لمبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تناولها الباحثون، تبين عدم وجود إجماع على جميع أبعاد إدارة الجودة الشاملة، مع وجود اتفاق في بعضها واختلاف في البعض الآخر، وبالتالي أخذ الباحثان في الدراسة

الحالية ستة مبادئ لإدارة الجـودة الشـاملة بما يتناسب مع الدراسة، وهذه المبادئ هي: (دعم والتزام الإدارة العليا، التركيز على العميل، التحســـين المســـتمر، المشـــاركة الجماعية، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها)، وقد تم تناولها بشكل مختصر كما يأتي:

1- التركيز على العميل: المقصـــود بكلمة عميل أو زبون في فلســـفة إدارة الجودة الشاملة لا يقتصر على العملاء الخارجيين للمؤسسة فقط، بل يمتد هذا المفهوم ليشمل العملاء الداخليين وهم أفراد يعملون في مختلف الإدارات والأقســـام داخل المنظمة ويكتســـبون إرضـــاء العملاء داخليًا من خلال العمل على تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتلبية احتياجاتهم المادية والمعنوية وكســـب رضـــا العملاء الخارجيين من خلال الاعتراف الدائم باحتياجاتهم الحالية والمتوقعة. (عيشـــاوي، 2013، 75). ويمكن الإشـارة إلى أن المحور الأسـاس لإدارة الجودة الشـاملة وفي مقدمة اهتماماتها التركيز على العميل وتحقيق رضـــاه والتي تبدأ بـالتعرف على احتياجات العميل ورغباتـه وتوقعاته وتفسـيرها ثم ترجمتها في مراحل التصـميم والتصـنيع اللاحقة لتوفير السـلع والخدمات التي تحقق قيمة أعلى للعميل (العمري، 1425، 56).

2- التزام ودعم الإدارة العليا: إن اقتنـاع الإدارة العليا ودعمها لبرنـامج إدارة الجودة الشـاملة هو حجر الزاوية في نجاح تطبيق إدارة الجودة الشـاملة. وبدون قناعة الإدارة العليا ودعمها الكامل لأهمية الجودة، وإن أي جهود تُبذل على أي مسـتوى إداري آخر لن يكون لها الأثر المنشـود ولن تنجح، حيث إن الدعم المطلوب من الإدارة العليا هو الإعلان عن تطبيق إدارة الجودة الشـاملة على جميع المسـتويات الإدارية والموظفين على جميع المستويات، والالتزام بالخطط والبرامج على جميع المستويات، وتخصيص

الإمكانات المالية والبشرية اللازمة للتنفيذ، وتحديد الصلاحيات والمسؤوليات، وإيجاد التنسيق اللازم (ابوزياد، 2009، 71)، لذا فإن من المهام الأساسية التي تؤدي بلا أدنى شك لنجاح النظام المستهدف هو التزام الإدارة العليا من خلال تنشيط ودعم، وتطوير حركة القائمين عليها، ويتبين التزامها من خلال دعم وتطوير إمكانيات العمال في أدائهم، وتعزيز ثقافة الجودة، وتوفير رؤيا استراتيجية واضحة المعالم للمنظمة وأهدافها (خضير، 2000، 102).

3- المشاركة الجماعية: يتطلب منهج إدارة الجودة الشاملة مشاركة الجميع، على أساس أن المشاركة من أهم الركائز لنجاح هذا النموذج، والمشاركة تساعد في تحسين كفاية اتخاذ القرار من خلال مشاركة العقول المفكرة، وهنا يجب أن نوضح أن هذه العقول هي التي تقترب من مشاكل العمل، وليس كل العاملين في المؤسسة. امنحهم صوتًا حقيقيًا، من خلال هياكل العمل، واسمح للعمال باتخاذ القرارات التي تهتم بتحسين العمل داخل إداراتهم (عبد القادر، والحاج، 2015، 86)، والمشاركة تتيح للعاملين فرص إبداء أفكارهم وآرائهم، الأمر الذي يزيد من تحسن طرق العمل، وخفض الصراع نوعاً وكماً بين العاملين والإدارة، والرفع من مستوى الانسجام في بيئة العمل(عطا المنان، 2018، 16)، وتعد المشاركة فرصة لابدا الرأي والمشورة وترشيد القرارات، كما ترفع من معنويات العاملين، وتساعد على تنمية قدراتهم وتطويرهم وتأهيلهم للعمل في المستويات القيادية العليا(زيد، والعزيزي، 2023، 26).

4- التحسين المستمر: إدارة الجودة الشاملة ليست برنامجًا تعرف بدايته ونهايته مسبقًا، بل هو جهد للتحسين والتطوير المستمر دون توقف، لأنه يقوم على مبدأ أن فرص التطوير والتحسين لا تنتهي أبدًا، مهما كان الأداء كفؤًا وفعالًا، تمامًا مثل

مستوى الجودة والرغبات والتوقعات من المستفيدين ليست ثابتة بل متغيرة. لذلك تقييم الجودة والعمل على تحسينها بشكل مستمر وفق المعلومات التي يتم جمعها وتحليلها بشكل دوري (التميمي، 2008، 29)، والتحسين المستمر هي مجموعة من العمليات التي من خلالها يتم تقليل أو إلغاء الأنشطة التي لا تضيف قيمة كبيرة لعملية إنتاج السلع والخدمات، بالإضافة إلى السعي المستمر لتحقيق متطلبات العملاء. ويعتمد جوهر أعمال التحسين المستمر على تقليل الاختلافات والعمل على تجنب العيوب، لذلك من الضروري العمل جنبًا إلى جنب مع أنظمة المعلومات في المنظمة، حيث إن مشاركة مدير نظم المعلومات في عمليات التحسين المستمر أمر مهم بالنسبة إلى نجاح أهداف إدارة الجودة الشاملة (السروي، 2014، 79).

5- اتخاذ القرار على أساس الحقائق: يتطلب هذا المبدأ الاعتماد على التقنيات والموارد التي توفر القنوات اللازمة لتمكين الأفراد من إيصال معلوماتهم التي تتحدث عن الحقائق وإلى أين يجب أن تصل هذه المعلومات للاستفادة منها في تحقيق الجودة، حيث تشكل المعلومات أساسًا مهمًا في فلسفة إدارة الجودة الشاملة، حيث أن توفرها للإدارة العليا يعكس مدى إمكانية هذه المنظمات لتطبيقها لأن توافر المعلومات لمختلف العاملين يوسع آفاقهم وتطلعاتهم وفق المهام الجديدة التي ألقتها على عاتقهم إدارة الجودة الشاملة(قادة، 2012، 17)، كما أن الاعتماد على الحقائق تدفع إلى اتخاذ القرار الناجح، حيث يتم اتخاذ القرارات في بيئة إدارة الجودة الشاملة وفق البيانات التي يتم جمعها وتحليلها بشكل دوري لتجنب الأخطاء وانحرافات التحكم في الأداء(خريص، 2021، 25).

6- الـوقـايـة مـن الأخـطـاء قبل وقـوعـها: وهذا المبدأ هو أساس الجودة الشاملة عند كروسبي، فتحقيق الجودة يتم من خلال منع الأخطاء وليس التقييم، ويعتمد مفهوم منع الأخطاء من الحدوث وذلك على فهم العملية التي تحتاج إليها عملية منع حدوث الخطأ، ويكمن سـر منع الخطأ في النظر إلى العملية وتحديد فرص حدوث الخطأ، ويمكن رصـد هذه الفرص، حيث يعتمد كل منتج أو خدمة على عدة مكونات لتقليل أسـباب المشـاكل. (الوريث،2019، 64)، ويسـتلزم وضـع معايير قياس حتى يتمكن العاملون والفنيون أثناء العمليات التشـغيلية من تجنب الأخطاء قبل حدوثها، وذلك باستخدام وسائل التحكم في الانحرافات والأخطاء، مما يزيد من فاعلية تقليل الأخطاء (بركة، 2016، 22).

مفهوم التنمية المستدامة:

التنمية المستدامة مفهوم يجمع بين بعدين أساسيين: التنمية كعملية تغيير والاستدامة كبعد زمني، والدافع وراء ظهور هذا المفهوم هو إدراك أن عملية النمو في حد ذاتها لا تكفي لتحسين مستوى معيشة الأفراد بما يتسم بقدر من العدالة في توزيع ثمار التنمية، وكذلك ان التركيز على البعد المادي تراجعت فيه عملية النمو ليحل محلها الاهتمام بالعنصر البشري على أساس أن الإنسان هو هدف عملية التنمية وأداتها في الوقت نفسه (فيشوش، قويدر، 2019، 343)، وتعرف التنمية بأنها: "العملية التي بمقتضاها يتم الانتقال بالمجتمع من حالة التخلف إلى حالة التقدم، وهذا الانتقال يتطلب إحداث العديد من التغييرات الجذرية والجوهرية في البنيان والهيكل الاقتصادي، وذلك بهدف تحقيق زيادة سريعة ودائمة في متوسط دخل الفرد الحقيقي وتحسين الوضع النسبي لرأس المال، وبالتالي دخول الاقتصاد الوطني مرحلة الانطلاق نحو النمو الذاتي" (عجمية، وآخرون، 2006، 77)، وأشار بعضهم أن مفهوم الاستدامة يمتد ليشمل كل

ما تقوم به المنظمة من تصرفات يمكن أن تضيَق أو تسد الطريق أمام المنافسين من القيام بتقليد نقاط القوة والقدرات الاستراتيجية المتفردة للمنظمة أو قيامهم باستبدالها من خلال استخدام أية موارد أخرى (المعاضيدي، 2007، 9).

أما تعريف التنمية المستدامة فقد عرفها مؤتمر بروندتلاند على أنها "التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر دون التضحية أو الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها" (الغامدي، 2007، 10)، وعرفت منظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة التنمية المستدامة بأنها:" إدارة وحماية قاعدة الموارد الطبيعية، والتغيير المؤسسي لتحقيق واستمرار وإرضاء الحاجات الإنسانية للأجيال الحالية والمستقبلية، بطريقة ملائمة من الناحية البيئية ومناسبة من الناحية الاقتصادية، ومقبولة من الناحية الاجتماعية" (عبد الرحمن، 2007، 7)، وعرف البنك الدولي التنمية المستدامة على أنها تلك:" التنمية التي تلبي احتياجات المجتمعات في الوقت الحالي دون المساس بقدرة الأجيال المستقبلية على تحقيق أهدافها، بما يسمح بتوفير فرص أفضل من المتاحة للأجيال الحالية لإحراز تقدم اقتصادي واجتماعي وبشري، والتنمية المستدامة تعتبر هي حلقة الوصل التي لا غنى عنها بين الأهداف قصيرة الأجل والأهداف طويلة الأجل" (مبارك، 2008، 58)، وعرف (بربخ، وخليل، 2022، 535)، التنمية المستدامة بأنها: "المحافظة على الطاقة الإنتاجية للأجيال المقبلة فهي ليست الموارد الاستهلاكية بل تتعدى إلى نوعيتها بجوانبها المادية والمعنوية والمعرفية والتي تضم طبيعة وحجم الادخار وكذلك نوعية الاستثمار لهذه الفوائض والاستهلاك الرشيد للموارد الحالية والمستقبلية".

وعرفت الدراسة الحالية التنمية المستدامة بأنها: عملية مستمرة تعبر عن احتياجات المجتمع وتقوم على مبدأ العدالة والمشاركة العامة والاستغلال العقلاني والرشيد للموارد بما يضمن تحقيق الرفاهية للأجيال الحالية والحفاظ على حقوق الأجيال القادمة.

أبعاد التنمية المستدامة:

تبين من خلال الدراسات السابقة أن أغلب الدراسات اتفقت على أن أبعاد الاستدامة هي ثلاثة أبعاد للتنمية المستدامة وهي (البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي)، وأضافت بعض الدراسات البعد الأخلاقي، وبالتالي تم اعتماد أبعاد المتغير التابع في الدراسة الحالية " التنمية المستدامة"، بأربعة أبعاد وهي (البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي، البعد الأخلاقي)، وفيما يأتي عرض لهذه الأبعاد ومؤشرات قياسها بما يخدم أغراض هذه الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

البعد الاقتصادي: ويتحقق البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة من خلال زيادة رفاهية المجتمع، وتحسين مستوى معيشة الفرد، والسعي للقضاء على الفقر المدقع بحلول عام 2030، والتوزيع العادل للموارد من خلال حصة الاستهلاك الفردي للموارد الطبيعية، وتقليل الفوارق، وفي مستويات الدخل، تحديد الحد الأدنى للأجور وتطبيقه على المستوى العالمي، مما يقلل من أسباب التلوث الذي يؤدي إلى خسائر اقتصادية وبيئية فيما بعد، ويجعل عمليات الإنتاج والتصنيع أكثر صديقة للبيئة (محمد، وآخرون، 2015، 348)، كما يشير البعد الاقتصادي أيضًا إلى أن قطاع الأعمال عليه التزام بأن يكون منتجًا ومربحًا ويلبي الاحتياجات الاستهلاكية للمجتمع، ويعتمد نمط المسؤولية الاقتصادية على وجهة النظر التي تركز فيها المنظمات على هدف تعظيم الربح، وأن المساهمات الاجتماعية ليست أكثر من منتجات عرضية للبعد الاقتصادي(المعاني، وآخرون،2011، 391).

البعد الاجتماعي: يرتكز هذا البعد أساسا على تحقيق العدالة الاجتماعية ومحاربة الفقر والبطالة، وضبط السلوك الاستهلاكي للبشر، ويتحقق البعد الاجتماعي من خلال تطوير مستوى حياة الفرد سواء من ناحية الخدمات الصحية، وتحقيق الاستقرار في نمو السكان وتوزيعهم، ووقف الهجرة من الارياف إلى المدن، فعملية التنمية المستدامة تتضمن التنمية البشرية والتي تهدف إلى تحسين مستوى التعليم والرعاية الصحية، فضلا عن مشاركة المجتمعات في صنع القرارات التنموية التي تؤثر على المساواة والإنصاف، سواء إنصاف الأجيال المقبلة، او إنصاف الجيل الذي يعيش اليوم(فاضل، والخلف، 2021، 410) كما تهتم التنمية الاجتماعية بتنمية الجانب الإنساني وزيادة وعيه وثقافته من خلال توفير التعليم والتدريب المناسبين مما يفيد عمليات التنمية المستدامة في مختلف المجالات لأن الإنسان هو الفاعل الأساسي لبرامج وخطط التنمية ولذلك يجب تهيئته ودعمه باعتباره المورد الابداعي والعقل المنتج لكل هذه الخطط المستقبلية (قطوش، وجنوحات، 2018، 13).

البعد البيئي: تحقيق التنمية يتطلب الحفاظ على البيئة سواء من خلال عمليات التصنيع أو التعمير أو غيرها، وربط التكنولوجيا الصديقة البيئة بالتنمية، لغرض الحد من التلوث بكافة أشكاله بما في ذلك تلوث المياه والغذاء مما يعزز استدامة الموارد. ولذلك فإن التنمية المستدامة تقترح مبدأ احتياجات الإنسان في بيئة نظيفة تفرض حدودا يجب مراعاتها واحترامها. (هزيلي، 2015، 165)، وتتمثل التنمية المستدامة من الناحية البيئية من خلال تطبيق الأساليب التكنولوجية الحديثة المناسبة للمتطلبات البيئية، مثل ترشيد الاستهلاك وتحسين نظم الإنتاج التي تشكل فيها الموارد الطبيعية عنصرا أساسيا في الإنتاج ولذلك لا بد من أخذ هذه القضية على محمل الجد ووضعها في قائمة

الاهتمامات لتحقيق التنمية المستدامة بالشكل الصحيح. (محمد، وآخرون، 2015، 348).

البعد الأخلاقي: وهو يمثل السلوك المقبول الذي تمت الموافقة عليه من قبل المستهلكين والمستثمرين والمجتمع العام والمنظمات الصناعية نفسها العاملة في نفس الصناعة التي تحكم هذا السلوك، فهي تمثل العادات والتقاليد والقيم الموروثة والمتجددة في نفس الوقت، وتعمل جنباً إلى جنب مع الأبعاد القانونية في إرساء المسؤولية الاجتماعية(الغالبي، 2009، 90)، ومن الأخلاقيات التي يجب أن تتحلى بها المنظمات؛ الالتزام بإطاعة القوانين، والعدل والمساواة بين الجنسين، والحفاظ على ثقافة المجتمع وهويته، ونشر واشاعة ثقافة التسامح والسلام، ونبذ العنف والكراهية، فضلا عن نشر ثقافة القبول بالرأي والرأي الآخر في محيطها، ومد جسور التعاون والشراكة الفاعلة مع منظمات المجتمع المحلي لرسم خطط الاستدامة للمنظمة والمجتمع، واكتساب ثقة شركائها في دعم برامج التنمية المستدامة التي تتبناها المنظمة (الادريسي، 2018، 50).

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج المنهج الوصـــفي التحليلي، والمنهج الارتبـاطي؛ حيث تم وصـــف متغيرات الدراســـة ومدى ممارســـتها في المنظمات الدولية العاملة في اليمن ودراسة العلاقة فيما بينها وتفسيرها وتحليلها وتقديمها وربطها للوصول إلى استنتاجات تساهم في زيادة المعرفة.

مصادر جمع البيانات:

تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تم تصميمها بالاستعانة بالدراسات السابقة، وتم تطويرها بما يتناسب مع الدراسة الحالية، كما تم استخدام مصادر البيانات الثانوية التي تتمثل في الدراسات العلمية، والأبحاث، والكتب

والمجلات العلمية المحكمة، والدوريات والمقالات والتقارير، ومواقع الإنترنت المتاحة للبحث العلمي ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من العاملين في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، في تسع منظمات وهي (منظمة الأمم المتحدةUNDB) – منظمة اليونيسف(UNCIF) – المنظمة الألمانية(GIZ) – منظمة برنامج الغذاء العالمي(WFP) – منظمة الأغذية والزراعة الفاو(FAO) – منظمة الصليب الأحمر (ICRC) – المجلس النرويجي للاجئين (OXFAM)– منظمة الإغاثة والتنمية(ADRA) – مكتب تنسيق الشئون الإنسانية (OCHE))، وقد بلغ عدد العاملين في هذه المنظمات (2005) موظف، وقد تم اختيار عينة حجمها(371) مفردة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتم توزيع (371) استبانة على عينة الدراسة، وتم استرجاع (341) استبانة، أي ما نسبته (91.91%) من الاستبانات الموزعة، وبعد الاطلاع على الاستبانات المستردة وتدقيقها تبين أن هناك (4) استبانة غير صالحة لأغراض التحليل الإحصائي، وبهذا يكون عدد الاستبانات التي تم اعتمادها في التحليل الإحصائي (337).

أداة الدراسة وخطوات بنائها:

تم الاعتماد على الاستبانة كأداةٍ رئيسة لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، حيث تم تصميم الاستبانة بناءً على الدراسات السابقة، وتم الاعتماد في بناء فقرات المتغير المستقل إدارة الجودة الشاملة على دراسات (الإدريسي، 2018؛ شيلي، 2014؛ خريص، 2021؛Hussein, 2021؛ Wassan et al.,2022; Ali et al., 2022; Lepistö et al., 2023) ، كما تم الاعتماد في بناء فقرات المتغير التابع التنمية المستدامة على دراسات (الإدريسي، 2018؛ شيلي، 2014؛ Hussein, 2021؛ Wassan et al.,2022;

Ali et al., 2022; Lepistö et al., 2023) وقد تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين أساسيين، هما: **القسم الأول:** المتعلق بالمتغيرات الديمغرافية وتمثلت في: (النوع، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المسمى الوظيفي). و**القسم الثاني:** تضمن الفقرات الخاصة بقياس المتغير المستقل، والمتغير التابع، وقد تضمن المتغير المستقل إدارة الجودة الشاملة (36) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي (التزام ودعم الإدارة العليا، التركيز على العميل، المشاركة الجماعية، التحسين المستمر، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها)، فيما تضمن المتغير التابع التنمية المستدامة (21) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي (البُعد الاقتصادي، البُعد الاجتماعي، البُعد البيئي، البُعد الأخلاقي)، وتم تصميم الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي المكون من خمس درجات، حيث سيعطى الرقم (5) للبديل موافق تماماً، والرقم (4) للبديل موافق، والرقم (3) للبديل موافق إلى حدٍ ما، والرقم (2) للبديل غير موافق، والرقم (1) للبديل غير موافق إطلاقاً.

أساليب التحليل الإحصائي:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار معامل ارتباط بيرسون Pearson's (Correlation): لاختبار الصدق البنائي، واختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لمعرفة مدى ثبات أداة الدراسة، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والانحدار الخطي المتعدد لاختبار الفرضيات.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

أ. **الصـــدق الظاهري:** تم عرض الاســـتبانة على عدد من المحكمين من ذوي الاختصـــاص من الخبراء والأكاديميين، وطُلِب منهم إبداء آرائهم في مدى مناسـبة

العبارات لقياس ما وضـــعت لأجله، واســـتناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون تم إجراء التعديلات المقترحة التي أســـهمت في تجويد الاســـتبانة وإخراجها في صورتها النهائية.

ب. الصدق البنائي لأداة الدراسة: تم حساب الصدق البنائي لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرســـون (R) بين كل بعد بالدرجة الكلية لفقرات المجال الذي ينتمي إليه، كما في الجدول(1)

جدول (1) الصدق البنائي لأداة الدراسة

المتغير	البعد	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
إدارة الجودة الشاملة	التزام ودعم الإدارة العليا	.853**	0.000
	التركيز على العميل	.853**	0.000
	المشاركة الجماعية	.871**	0.000
	التحسين المستمر	.925**	0.000
	اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	.924**	0.000
	الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها	.898**	0.000
تحقيق التنمية المستدامة	البُعد الاقتصادي	.888**	0.000
	البُعد الاجتماعي	.938**	0.000
	البُعد البيئي	.889**	0.000
	البُعد الأخلاقي	.860**	0.000

يتضح من الجدول (1) أن جميع أبعاد الدراسة جاءت مرتبطة بمحاورها بدرجات ارتباط موجبة وذات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يبين مدى ارتباط كل بُعد

من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وبذلك تعتبر جميع أبعاد ومحاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من الثبات من خلال معامل الفا كرونباخ (Cronbach Alpha) والجدول (2) يوضح نتائج اختبار الفا كرونباخ.

جدول (2) نتائج اختبار الفا كرونباخ لأداة الدراسة

محاور الاستبيان	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha
التزام ودعم الإدارة العليا	7	0.916
التركيز على العميل	6	0.900
المشاركة الجماعية	6	0.909
التحسين المستمر	6	0.920
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	6	0.920
الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها	5	0.919
إجمالي محور إدارة الجودة الشاملة	**36**	**0.977**
البُعد الاقتصادي	6	0.893
البُعد الاجتماعي	5	0.917
البُعد البيئي	5	0.906
البُعد الأخلاقي	5	0.904
إجمالي محور التنمية المستدامة	**21**	**0.963**
الاستبيان بشكل عام	**57**	**0.983**

يتضـــح من الجدول (2) أن قيمة معامل الثبات (الفا كرونباخ) جاءت مرتفعة لكل بُعد من أبعاد الدراســـة، حيث تراوحت بين (0.893، و0.977)، وبلغت قيمة الثبات لأداة جمع البيانات (0.983)، وهذا يعني أنها جاءت بنسبة ثبات مرتفعة جداً.

افتراضات الانحدار المتعدد

اختبار التوزيع الطبيعي: تم التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي عن طريق اختبار الالتواء والتفلطح (Skewness & Kurtosis)، فوفقاً لـ (Hair et al., 2010, 70-72) إذا كانت قيم الالتواء والتفلطح تقع بين (±1.96)، تعتبر البيانات موزعة طبيعياً، والجدول (3) يوضـــح أنه لا يوجد بُعد تتجاوز فيه قيمة الالتواء أو التفلطح عن (+1.96) و(−1.96)، وهذا يشير إلى أن جميع متغيرات وأبعاد الاستبانة تتبع التوزيع الطبيعي.

جدول (3)، اختبار الالتواء والتفلطح لاختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

محاور الاستبيان	معامل الالتواء (Skewness)	معامل التفلطح (Kurtosis)
التزام ودعم الإدارة العليا	-0.862	0.471
التركيز على العميل	-0.835	0.351
المشاركة الجماعية	-0.759	-0.083
التحسين المستمر	-0.925	0.654
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	-0.976	0.961
الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها	-0.873	0.592
مجموع فقرات محور إدارة الجودة الشاملة	**-1.010**	**1.087**

محاور الاستبيان	معامل الالتواء (Skewness)	معامل التفلطح (Kurtosis)
البُعد الاقتصادي	-0.644	-0.104
البُعد الاجتماعي	-0.773	0.200
البُعد البيئي	-0.552	-0.524
البُعد الأخلاقي	-1.181	1.627
مجموع فقرات محور التنمية المستدامة	**-0.880**	**0.713**

اختبار التداخل الخطي (Multicollinearity Test) (التباين المشترك): تم التأكد من عدم وجود علاقة ارتباط قوية بين متغيرين مستقلين أو أكثر، من خلال إجراء اختبار معامل تضخم التباين(VIF)، واختبار التباين المسموح به Tolerance لكل متغير من متغيرات الدراسة، حيث يجب ألا تتجاوز قيمة (VIF) عن(10)، وأن تكون قيمة التباين المسموح به Tolerance أكبر من (0.20) (Field, 2018, 605-606) والجدول (4) يوضح عدم وجود مشكلة في التباين المشترك، حيث جاءت أقل قيمة لنسبة التباين المسموح (Tolerance) تساوي (0.266) وهي أكبر من (0.20) كما يتضح أن أكبر قيمة لمعامل تضخم التباين (VIF) تساوي (3.689) وهي أقل من القيمة (10)، وهذا يدل على خلو المتغيرات المستقلة من التداخل الخطي.

جدول (4) نتائج اختبار التباين المشترك المتعدد لمتغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة الفرعية	Toleranceالتباين	تضخم التباين(VIF)
التزام ودعم الإدارة العليا	0.365	2.738
التركيز على العميل	0.376	2.660
المشاركة الجماعية	0.314	3.180
التحسين المستمر	0.200	5.012
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	0.189	5.286
الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها	0.222	4.508

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

التحليل الوصفي لأبعاد المتغير المستقل، إدارة الجودة الشاملة:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	درجة الممارسة	الرتبة
1	التزام ودعم الإدارة العليا	4.09	0.71	81.78%	مرتفع	1
2	التركيز على العميل	4.02	0.75	80.41%	مرتفع	4
3	المشاركة الجماعية	4.00	0.77	79.98%	مرتفع	5
4	التحسين المستمر	4.02	0.77	80.43%	مرتفع	3
5	اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	4.03	0.78	80.56%	مرتفع	2
6	الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها	3.98	0.81	79.63%	مرتفع	6
متوسط إدارة الجودة الشاملة		**4.02**	**0.68**	**80.47%**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لإدارة الجودة الشاملة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن بشكل إجمالي بلغ (4.02)، وبنسبة موافقة (80.47%)، وبانحراف معياري (0.68)، وهذه الدرجة تبين أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن كان مرتفعاً. كما يتضح من الجدول (5) أن مستوى أبعاد إدارة الجودة الشاملة في المنظمات تتدرج بحسب درجة توفرها كما يلي: جاء بُعد التزام ودعم الإدارة العليا: في المرتبة الأولى بدرجة توفر (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (4.09) واهمية نسبية (81.78%)، وانحراف معياري (0.71). وجاء بُعد اتخاذ القرارات بناء على الحقائق: في المرتبة الثانية بدرجة توفر (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (4.03) واهمية نسبية (80.56%)، وانحراف معياري (0.78)، وهذه الدرجة تؤكد بأن المنظمات الدولية العاملة في اليمن تحرص حرصاً مرتفعاً على اتخاذ القرارات بناء على الحقائق في أدائها. بينما بُعد التحسين المستمر: جاء في المرتبة الثالثة بدرجة توفر (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (4.02) واهمية نسبية (80.43%)، وانحراف معياري (0.77). أما بُعد التركيز على العميل: فجاء في المرتبة الرابعة بدرجة توفر (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (4.02) واهمية نسبية (80.41%)، وانحراف معياري (0.75). وجاء بُعد المشاركة الجماعية: في المرتبة الخامسة بدرجة توفر (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (4.00) واهمية نسبية (79.98%)، وانحراف معياري (0.77). وجاء بُعد الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها: في المرتبة السادسة والأخيرة بدرجة توفر (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.98) واهمية نسبية (79.63%)، وانحراف معياري (0.81).

نتائج التحليل الوصفي لأبعاد المتغير التابع، التنمية المستدامة:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التنمية المستدامة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى التوفر	الرتبة
1	البُعد الاقتصادي	4.01	0.76	80.12%	مرتفعة	3
2	البُعد الاجتماعي	4.04	0.77	80.80%	مرتفعة	2
3	البُعد البيئي	3.92	0.86	78.32%	مرتفعة	4
4	البُعد الأخلاقي	4.21	0.72	84.21%	مرتفعة جداً	1
متوسط محو التنمية المستدامة		**4.04**	**0.70**	**80.86%**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (6) المتوسط الحسابي لمحور التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن بشكل عام بلغ (4.04)، وبنسبة موافقة (80.86%)، وانحراف معياري (0.70) وبدرجة توفر (مرتفعة)، وهذه الدرجة تؤكد بأن التنمية المستدامة متحققة بجميع أبعادها بمستوى مرتفع في المنظمات الدولية العاملة في اليمن. كما يتضح من الجدول (6) أن مستوى أبعاد التنمية المستدامة في المنظمات تدرجت بحسب درجة توفرها تنازلياً **كما يلي:** جاء البُعد الأخلاقي في المرتبة الأولى بدرجة توفر (مرتفعة جداً)، وبمتوسط حسابي (4.21) واهمية نسبية (84.21%)، وانحراف معياري (0.72). وجاء البُعد الاجتماعي في المرتبة الثانية بدرجة توفر (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (4.04) واهمية نسبية (80.80%)، وانحراف معياري (0.77). بينما جاء البُعد الاقتصادي في المرتبة الثالثة بدرجة توفر (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (4.01) واهمية نسبية (80.12%)، وانحراف معياري (0.76). فيما جاء البُعد البيئي في المرتبة الرابعة

بدرجة توفر (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (3.82) واهمية نسبية (78.32%)، وانحراف معياري (0.86).

اختبار فرضيات الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة باستخدام الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) نتائج اختبار أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة بأبعادها في تحقيق التنمية المستدامة

المتغير التابع	ملخص النماذج Model Summary		تحليل التباين ANOVA			المعاملات			
	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	F	Sig. F	Df	المتغير المستقل	الانحدار β	اختبار T	Sig.T
تحقيق التنمية المستدامة	0.829	0.687	120.99	0.00	33/60	التزام ودعم الإدارة العليا	0.131	2.570	*0.011
						التركيز على العميل	0.291	5.799	*0.000
						المشاركة الجماعية	0.192	3.507	*0.001
						التحسين المستمر	0.100	1.447	0.149
						اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	0.161	2.276	*0.024
						الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها	0.060	0.921	0.358

*** ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل.**

يتضح من الجدول (7) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة، ويتضح ذلك من خلال قيمة (F) التي بلغت (120.99) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، كما أن معامل الارتباط R البالغة (0.829) تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحقيق التنمية المستدامة، وتشير أيضاً قيمة معامل التحديد **R^2** البالغة (0.687)، إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بأبعادها فسرت ما نسبته (68.70%) من التغيرات التي تحدث في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، وهذه النتيجة تعني أن (31.30%) من التغيرات التي تحدث في تحقيق التنمية المستدامة تعود لعوامل أخرى غير تطبيق إدارة الجودة الشاملة، لم يتم الإشارة إليها في النموذج. وتؤكد هذه النتيجة أن النموذج يمتلك قوة تنبؤية مرتفعة لدراسة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وبناء عليه فإننا نقبل الفرضية الرئيسة للدراسة. **وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من:** (Lepistö et al., 2023; Wassan,et al,2022; Wassan,et al,2022; Hussein, 2021; Abbas, 2019;) التي أثبتت وجود أثر لممارسات إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة، كما تتفق مع نتائج دراسات (الإدريسي، 2018؛ أبيش، 2018؛ شيلي، 2014؛ الحداد، 2014) التي أثبتت وجود دور ذي دلالة إحصائية لإدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة.

كما أشارت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لالتزام ودعم الإدارة العليا بتطبيق الجودة في تحقيق التنمية المستدامة، حيث بلغت قيمة بيتا ($\beta = 0.131$)، وكانت قيمة T (2.570) دالة احصائيا عند مستوى دلالة اقل من (0.05)، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الاولى التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لالتزام ودعم الإدارة العليا بتطبيق الجودة في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة

في اليمن. **وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من:** (Wassan et al.,2022,) التي اثبتت أن إدارة الجودة الشاملة ببعدها التزام الإدارة العليا لها تأثير إيجابي على الاستدامة، ودراسة (Hussein, 2021) التي أكدت وجود علاقة ارتباط وتأثير بين القيادة تحقيق إدارة مستدامة بأبعادها(الاستدامة الاقتصادية، الاستدامة الاجتماعية، الاستدامة البيئية)، ودراسة (الإدريسي، 2018) أن هناك دور ذو دلالة إحصائية للالتزام والدعم من الإدارة العليا في تحقيق التنمية المستدامة.

كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية **للتركيز على العميل** في تحقيق التنمية المستدامة، حيث بلغت قيمة بيتا ($\beta = 0.291$)، وكانت قيمة T (5.799) دالة احصائيا عند مستوى دلالة اقل من (0.05)، وقد كان بعد التركيز على العميل كان الأكثر تأثيراً في تحقيق التنمية المستدامة، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الفرعية الثانية للدراسة التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتركيز على العميل في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن. **وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من:** (Wassan et al.,2022; Hussein, 2021؛ شيلي، 2014؛ الحداد، 2014) التي اثبتت أن إدارة الجودة الشاملة ببعدها التركيز على العميل لها تأثير إيجابي في تحقيق التنمية المستدامة.

كما وضحت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمشاركة الجماعية في تحقيق التنمية المستدامة، حيث بلغت قيمة بيتا ($\beta = 0.191$)، وكانت قيمة T (3.507) دالة احصائيا عند مستوى دلالة اقل من (0.05)، ومن ثَمَّ نقبل الفرضية الفرعية الثالثة للدراسة التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمشاركة الجماعية في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن. **وتتفق هذه النتيجة مع نتائج**

دراسات كلاً من: (الإدريسي، 2018؛ الحداد، 2014) التي أكدت وجود دور ذي دلالة إحصائية للمشاركة الجماعية في التنمية المستدامة.

كما يتضح أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية **للتحسين المستمر** في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، حيث كانت قيمة T (1.447) غير دالة احصائيا، فمستوى الدلالة (Sig.) المقابلة لها بلغت(0.149) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، كما كانت قيمة معامل الانحدار β صغيرة جداً حيث بلغت(0.100)، وهذا يشير الى أن التحسين المستمر ليس لها تأثير في تحقيق التنمية المستدامة، وعليه نرفض الفرضية الفرعية الرابعة (H_{1d})، ونقبل الفرضية العدمية (H_{0d}) التي تنص على أنه: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتحسين المستمر في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن. **ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من:** (Wassan et al.,2022؛ شيلي، 2014؛ الحداد، 2014) التي اثبتت أن إدارة الجودة الشاملة ببعدها للتحسين المستمر لها تأثير إيجابي في تحقيق التنمية المستدامة.

كما خلصت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاتخاذ القرارات بناء على الحقائق في تحقيق التنمية المستدامة، حيث بلغت قيمة بيتا ($\beta = 0.161$)، وكانت قيمة T (2.276) دالة احصائيا عند مستوى دلالة اقل من (0.05)، ومن ثَمَّ نقبل الفرضية الفرعية الخامسة التي تنص على أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاتخاذ القرارات بناء على الحقائق في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن. **وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من:** (الإدريسي، 2018؛ الحداد، 2014) التي أكدت وجود دور ذي دلالة إحصائية لاتخاذ القرار بناء على الحقائق في تحقيق التنمية المستدامة.

كما بينت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية **للوقاية من الأخطاء قبل وقوعها** في تحقيق التنمية المستدامة، حيث كانت قيمة T (0.0921) غير دالة احصائيا، فمستوى الدلالة (.Sig) المقابلة لها بلغت(0.358) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، كما كانت قيمة معامل الانحدار β صغيرة جداً حيث بلغت(0.060)، وهذا يشير الى أن الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها ليس لها تأثير في تحقيق التنمية المستدامة، وبالتالي نرفض الفرضية الفرعية السادسة (H_{1f})، ونقبل الفرضية العدمية (H_{0f}) التي تنص على أنه: **لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للوقاية من الأخطاء قبل وقوعها في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن.**

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:

1- تهتم المنظمات محل الدراسة اهتماماً مرتفعاً بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكافة أبعادها وقد جاءت بالترتيب (التزام ودعم الإدارة العليا، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، التحسين المستمر، التركيز على العميل، المشاركة الجماعية، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها).

2- وجود التزام من قبل الإدارة العليا في المنظمات محل الدراسة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث تحرص على تنمية المعرفة بشكل دائم لتحسين مستوى الجودة، وتضع خططاً واضحة لتحسين جودة المشاريع، وتتعامل مع موضوع الجودة على أنها هدف استراتيجي تسعى الى تحقيقه.

3- تعزز المنظمات محل الدراسة ثقافة العمل الجماعي بين العاملين، وتحرص على إنجاز الأعمال من خلال فرق العمل، وعلى تفعيل دور كل فرد في فريق العمل، كما تتيح الفرصة لمنتسبيها للمشاركة في وضع معايير تقييم أدائهم.

4- تهتم المنظمات محل الدراسة اهتماما مرتفعاً بالتحسين المستمر من خلال حرصها على التحسين والتطوير المستمر للمشاريع المقدمة لعملائها، والنظر إلى التحسين والتطوير المستمر على أنه جزء لا يتجزأ من متطلبات الجودة.

5- تحرص المنظمات محل الدراسة عل اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، وتستخدم الأساليب الإحصائية في دراسة وتقييم بدائل اتخاذ القرارات.

6- تظهر المنظمات محل الدراسة اهتماماً مرتفعاً بتحقيق التنمية المستدامة، لن اهتمامها بالبُعد الأخلاقي كان أكبر من اهتمامها بالأبعاد (البُعد الاقتصادي، البُعد الاجتماعي، البُعد البيئي) فقد حصلت على درجة مرتفعة، فيما حصل البُعد الأخلاقي على درجة مرتفعة جداً.

7- هناك تأثير إيجابي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في المنظمات الدولية العاملة في اليمن، كما يختلف تأثير إدارة الجودة الشاملة في تحقق التنمية المستدامة، فقد كان هناك تأثيراً للأبعاد (التزام ودعم الإدارة العليا، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، التركيز على العميل، المشاركة الجماعية) في تحقق التنمية المستدامة، فيما لم يؤثر بُعدي (التحسين المستمر، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها) في تحقق التنمية المستدامة.

التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات السابقة خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كما يأتي:

1- ضرورة الاستمرار في الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الدولية لدورها في تحقيق التنمية المستدامة.

2- الحفاظ على مستوى الاهتمام من قبل الإدارة العليا في المنظمات الدولية العاملة في اليمن بدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة، من خلال اختيار أفضل الكفاءات لتطبيق الجودة، والعمل على تهيئة البيئة المناسبة، وتوفير كافة الموارد اللازمة للتطبيق.

3- ضرورة المزيد من الاهتمام من قبل المنظمات الدولية بالعملاء واستطلاع آرائهم بشكل مستمر عن مستوى رضاهم في أداء المنظمات ومحاولة الاستجابة لطلباتهم لتطويره.

4- الاستمرار في الاهتمام من قبل المنظمات الدولية بالتحسين المستمر؛ مع الحرص على المقترحات التطويرية التي يقدمها العاملين.

5- ضرورة إيلاء المزيد من الاهتمام بوضع الإستراتيجيات ذات العلاقة بالتنمية المستدامة في المنظمات الدولية، والاعتماد على ربط العلاقة بين الجودة الشاملة والإستراتيجية العامة للمنظمة بهدف تحقيق الاستدامة.

6- ضرورة تطبيق المعايير الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي تسمح بالرفع من أداء المنظمة والمجتمع ككل، وتمكن المنظمة من تحقيق مركز ريادي مهم المقترحات البحثية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبيش، سمير. (2018). تطبيق إدارة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي من أجل تحقيق التنمية المستدامة. مجلة العلوم الاجتماعية – جامعة الأغواط، 7(28)، 249-262.

الإدريسي، علي أحمد محمد. (2018). دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المستدامة لبيئة المنظمات التعليمية اليمنية، دراسة مقارنة بين منظمات التعليم ما قبل الجامعي الحكومية والأهلية بأمانة العاصمة، (رسالة ماجستير)، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، اليمن.

بربخ، محمد مروان، وخليل، مصعب عبد الهادي الشيخ. (2022). مشاريع العمل عن بعد ودورها في تحقيق التنمية المستدامة. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 2(8)، 520- 563.

بركة، مشنان(2016). دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة جامعة الحاج لخضر – باتنة (أطروحة دكتوراه)، جامعة الحاج لخضر - باتنة– الجزائر.

التميمي، فواز. (2008). إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو (9001)، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.

الحداد، حسون محمد علي. (2014). أثر أدارة الجودة الشاملة على التنمية المستدامة في التعليم العالي في العراق. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي المشترك، 283- 313.

حمود، خضير كاظم، (2010). إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

خريص، أنوار حزام سعد(2021). مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة وأثرها في تطوير الأداء المؤسسي، دراسة ميدانية في جمعية الأمان لرعاية الكفيفات، دراسة مقدمة لاستكمال مشروع البحث في ماجستير إدارة أعمال، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، صنعاء.

زيد، جمال درهم أحمد، العزيزي، محمود عبده حسن محمد. (2023). جودة الحياة الوظيفية وأثرها في الإبداع الإداري لدى موظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية،9(61)، 6- 76.

السروي، أحمد.(2014). تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

السعدوني، حسن خميس، الدريملي إياد عبدالجواد. (2020). مبادئ الحوكمة وعلاقتها بتحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة في منظمات العمل التنموي بقطاع غزة. مجلة جامعة الأزهر - غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 2(1)، 155-186.

شيلي، إلهام. (2014). دور استراتيجية الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في المؤسسة الاقتصادية، دراسة ميدانية في المؤسسة المينائية بسكيكدة (رسالة ماجستير)، جامعة فرحات عباس سطيف1 ، الجزائر.

الطائي، يوسف حجيم، العبادي، محمد فوزي، العبادي، هاشم فوزي. (2008). إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، الطبعة الأولى، دار الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.

عبد الرحمن، عبد الرحمن محمد. (2007). التنمية البشرية ومعوقات تحقيق التنمية المستدامة في الوطن العربي، التنمية البشرية وأثرها على التنمية المستدامة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة

عبد القادر، محمد نور الطاهر أحمد، والحاج رحمه الحاج محمد. (2015). تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في شركات البناء والتشييد في المملكة العربية السعودية، دراسة

تطبيقية على عينة من الشركات بمنطقة الرياض. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، (46)، 75- 107.

العجلوني، محمود. (2013). أثر الحكم الرشيد على التنمية الاقتصادية المستدامة في الدول العربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

عجمية، محمد عبد العزيز وآخرون. (2006). التنمية الإقتصادية: دراسات نظرية وتطبيقية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر،

العربي، هشام يوسف، وراضي بهجت عطية. (2016) إدارة الجودة الشاملة المفهوم والفلسفة والتطبيقات، روابط للنشر، عمان.

عطا المنان، هويدا علي محمد. (2018). جودة حياة العمل وأثرها على الإستغراق الوظيفي: الدور الوسيط لرأس المال النفسي (رسالة ماجستير)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

عقيلي، عمر وصفي. (2001). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة- وجهة نظر، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

العمري، مشهور بن ناصر. (1425). العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة، (رسالة ماجستير)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عيشاوي، أحمد. (2013) إدارة الجودة الشاملة الأسس التطبيقية والتنظيمية في المؤسسات السلعية والخدمية، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الغالبي، طاهر محسن. (2009). إدارة واستراتيجية منظمات الأعمال المتوسطة والصغيرة، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

الغامدي، عبد الله بن جمعان. (2007). التنمية المستدامة بين الحق في استغلال الموارد الطبيعية والمسؤولية عن حماية البيئة. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

فاضل، أنسام احمد، والخلف، نضال محمد رضا. (2021). دور تكنولوجيا النانو في تحقيق ابعاد التنمية المستدامة. مجلة الادارة والاقتصاد/ الجامعة المستنصرية، (129)، 406- 419.

فيشوش، حمزة، قويدر، كمال. (2019). واقع وافاق التنمية البشرية المستدامة في الجزائر بين تقارير وبرامج 2018- 2019. مجلة العلوم الاقتصادية والادارية والعلوم التجارية، 12(1)، 342-352.

قادة، يزيد. (2012). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة، (رسالة ماجستير)، جامعة ابي بكر بلقايد، الجزائر.

قطوش، بشرى، وجنوحات، فضيلة. (2018). دور تطبيق الحوكمة ومكافحة الفساد في تحقيق التنمية المستدامة في الدول العربيــة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر. مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، 5(1). متوفر على الرابط التالي: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/55183

مبارك، بوعشة. (2008). التنمية المستدامة مقاربة اقتصادية في إشكالية المفاهيم والإبعاد، المؤتمر العلمي الدولي: التنمية المستدامة والكفاءة الاستخدامية للموارد المتاحة، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، المنعقد أيام: 07 08 أبريل.

محمد، عبدالله حسون، داوي، مهدي صاحل، وخضر، اسراء عبدالرحمن. (2015). التنمية المستدامة المفهوم والعناصر والأبعاد. مجلة ديالي،(67)، 338-356.

محمد، مريم احمد طراد، محمود، داليا هاني مصري، طايع، محمد سلمان، ومحمود، دلال. (2022). أثر تطبيق الحوكمة على تعزيز أهداف التنمية المستدامة: دراسة

تحليلية مقارنة بين التجربتين (الماليزية والمصرية) 2015 – 2022. الدراسات البحثية المتخصصة، المركز الديمقراطي العربي متوفر على الرابط التالي https://democraticac.de/?p=83580

محيميد، كفاح عباس، وحواس، ثامر عكاب، ومحمد، عمار عواد. (2021). مدى توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة وإسهامها في تحقيق جودة الخدمة الصحية دراسة تحليلية في مستشفى صلاح الدين العام. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية،17(354)، 23-36

المستجدات الاقتصادية والاجتماعية في اليمن. (2019). وضع اليمن في التقارير الدولية، قطاع الدراسات والتوقعات الاقتصادية في وزارة التخطيط والتعاون الدولي اليمنية، (41).

المستجدات الاقتصادية والسياسية في اليمن. (2022). سوء التغذية. تهدد مستقبل رأس المال البشري في اليمن، وزارة التخطيط والتعاون الدولي قطاع الدراسات والتوقعات الاقتصادية، (69)، 1-22.

المعاضيدي، معن وعد الله. (2007). إدارة المخاطر الاستراتيجية المسببة لفقدان المنظمة للمزايا التنافسية، الآليات والمعالجات: دراسة نظرية تحليلية، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السابع، (إدارة المخاطر واقتصاد المعرفة)، 16-18نيسان- جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة، الأردن.

المعاني، أحمد إسماعيل، وآخرون. (2011). " قضايا إدارية معاصرة"، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المنباوي، رانيا محمد. (2012). أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على القدرة التنافسية لشركات صناعة الادوية (رسالة ماجستير)، جامعة القاهرة، مصر.

هزيلي، رابح. (2015)."إستراتيجية التنمية المستدامة في تخطيط المدن الجديدة: الجزائر نموذجا" جامعة قسنطين. مجلة العلوم الاجتماعية (21).

الوريث، يحيى عبد الوهاب يحيى.(2019). التغيير المنظمي وأثره في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال الهندرة، دراسة ميدانية في الجامعات اليمنية الحكومية (أطروحة دكتوراه)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء.

Reference list:

First: Arabic references

1- Abish, Samir. (2018). Applying total quality management within higher education institutions to achieve sustainable development. Journal of Social Sciences – University of Laghout, 7 (28), 249-262.

2- Al-Idrisi, Ali Ahmed Mohammed. (2018). The Role of Total Quality Management in Promoting the Sustainable Development of the Environment of Yemeni Educational Organizations, A Comparative Study between Governmental and Private Pre-University Education Organizations in the Capital Municipality, (Master Thesis), Al-Andalus University of Science and Technology, Yemen.

3-Barbakh, Mohammed Marwan, and Khalil, Musab Abdul Hadi Al-Sheikh. (2022). Remote work projects and their role in achieving sustainable development. Ibn Khaldun Journal of Studies and Research, 2(8), 520- 563.

4- Baraka, Mishnan (2016). The Role of Organizational Culture in the Application of Total Quality Management in Higher Education Institutions: A Case Study of Hadj Lakhdar University – Batna (PhD Dissertation), University of Hadj Lakhdar – Batna – Algeria.

5- Al-Tamimi, Fawaz. (2008). Total Quality Management and ISO 9001 Qualification Requirements, Modern Books World for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

6- Al-Haddad, Hassoun Muhammad Ali. (2014). The impact of total quality management on sustainable development in higher education in Iraq. Baghdad College of Economic Sciences Journal, Special Issue of the Joint Scientific Conference, 283-313.

7- Hammoud, Khudair Kazim, (2010). Total Quality Management, Fourth Edition, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

8- Khurais, Anwar Hizam Saad (2021). The extent of the application of total quality management and its impact on the development of institutional performance, a field study at the Al-Aman Association for the Care of the Blind, a study submitted to complete the research project in the Master of Business Administration, Arab Academy for Financial and Banking Sciences, Sana 'a.

9- Zaid, Jamal Dirham Ahmed, Al-Azizi, Mahmoud Abdo Hassan Mohamed. (2023). The quality of career and its impact on the administrative creativity of the employees of the Yemeni University of Science and Technology. Al Andalus Journal of Humanities and Social Sciences,9(61), 6- 76.

10- Al-Sarawi, Ahmed. (2014). Applications of Total Quality Management in Institutions, Scientific Books Publishing and Distribution House, Cairo,

Egypt.
11- Al-Saadouni, Hassan Khamis, Dreamly Iyad Abdul Jawad. (2020). The principles of governance and its relationship to achieving sustainable social development in development work organizations in the Gaza Strip. Journal of Al-Azhar University - Gaza, Humanities Series, 2(1), 155-186.
12- Shelley, Elham. (2014). The role of total quality strategy in achieving sustainable development in the economic organization, a field study in the port organization in Skikda (Master's thesis), Farhat Abbas University, Setif, Algeria.
13- Al-Tai, Youssef Hajim, Al-Abadi, Mohammed Fawzi, Al-Abadi, Hashim Fawzi. (2008). Total Quality Management in Higher Education, First Edition, Dar Al-Warraq for Publishing and Distribution, Jordan.
14- Abdulrahman, Abdulrahman Mohammed. (2007). Human development and obstacles to achieving sustainable development in the Arab world, human development and its impact on sustainable development, Arab Organization for Administrative Development, Cairo.
15- Abdul Qadir, Mohamed Nour Al-Tahir Ahmed, and Al-Hajj Rahma Al-Hajj Mohamed. (2015). Applying the concept of total quality management in building and construction companies in the Kingdom of Saudi Arabia, an applied study on a sample of companies in the Riyadh region. Journal of Baghdad College of Economic Sciences, (46), 75-107.
16- Al-Ajlouni, Mahmoud. (2013). The Impact of Good Governance on Sustainable Economic Development in the Arab Countries, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.
17. Ajamiya, Mohammed Abdulaziz et al. (2006). Economic Development: Theoretical and Applied Studies, University House, Alexandria, Egypt.
18- Al-Arabi, Hisham Youssef, and Radi Bahjat Attiya. (2016) Total Quality Management Concept, Philosophy and Applications, Links to Publishing, Oman.
19- Atta Al-Manan, Howaida Ali Muhammad. (2018). The quality of work life and its impact on job absorption: The mediating role of psychological capital (master thesis), Sudan University of Science and Technology, Khartoum, Sudan.
20. Oqaili, Omar Wasfi. (2001). Integrated Total Quality Management Methodology - Point of View, First Edition, Wael Publishing and Distribution House, Amman.
21. Al-Umari, Mashhour ibn Nasir (1425). The relationship between the characteristics of transformational leadership and the availability of the principles of total quality management (Master's thesis), King Saud

University, Riyadh, Saudi Arabia.
22- Ishawi, Ahmed. (2013) Total Quality Management Applied and Organizational Foundations in Commodity and Service Institutions, First Edition, Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
23. Al-Ghalbi, Tahir Mohsen (2009). Management and Strategy of Small and Medium Business Organizations, Wael Publishing and Distribution House, Jordan.
24. Al-Ghamdi, Abdullah bin Jamaan (2007). Sustainable development is between the right to exploit natural resources and the responsibility to protect the environment. Kingdom of Saudi Arabia: King Saud University.
25- Fadil, Ansam Ahmed, and Al-Khalaf, Nidal Mohammad Reza (2021). The role of nanotechnology in achieving the dimensions of sustainable development. Journal of Administration and Economics/Mustansiriya University, (129), 406-419.
26-Fishoush, Hamza, Qwaider, Kamal. (2019). The reality and prospects of sustainable human development in Algeria between the reports and programs of 2018-2019. Journal of Economic, Administrative and Commercial Sciences, 12(1), 342-352.
27. Leaders, Yazeed. (2012). The Reality of Applying Total Quality Management in Algerian Education Institutions, An Applied Study on the Averages of Saïda Province, (Master Thesis), Abu Bakr Belkaid University, Algeria.
28- Qattoush, Bushra, and Jinnah, Fadila. (2018). The Role of Implementing Governance and Combating Corruption in Achieving Sustainable Development in the Arab Countries, Al-Arabi Bin Mehidi University, Algeria. Journal of Economic and Financial Research, 5 (1). Available at https://www.asjp.cerist.dz/en/article/55183
29. Mubarak, Bouacha. (2008). Sustainable Development: An Economic Approach to the Problem of Concepts and Exclusion, International Scientific Conference: Sustainable Development and Useful Efficiency of Available Resources, Farhat Abbas University, Setif, Algeria, held on: 07, 08 April.
30- Muhammad, Abdullah Hassoun, Dawi, Mahdi Sahil, and Khader, Israa Abdel Rahman. (2015). Sustainable development concept, elements, and dimensions. Diyala Magazine, (67), 338-356.
31- Muhammad, Maryam Ahmed Trad, Mahmoud, Dalia Hani Masry, Taya, Muhammad Salman, Mahmoud, Dalal. (2022). The impact of applying governance on promoting the sustainable development goals: a comparative analytical study between the two experiences (Malaysian and Egyptian) 2015 – 2022. Specialized research studies, Arab Democratic Center is available at

the following link https://democraticac.de/?p=83580
32- Muhaimid, Kifah Abbas, Hawas, Thamer Akab, Muhammad, Ammar Awad. (2021). The availability of comprehensive quality management requirements and their contribution to achieving quality health service, an analytical study at Salah Al-Din General Hospital. Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences, 17(354), 23-36.
33- Economic and social developments in Yemen. (2019). The situation of Yemen in international reports, Economic Studies and Forecasts Sector in the Yemeni Ministry of Planning and International Cooperation, (41).
34- Economic and political developments in Yemen. (2022). Malnutrition. Threatening the future of human capital in Yemen, Ministry of Planning and International Cooperation, Economic Studies and Projections Sector, (69), 1-22.
35- Al-Ma'adidi, Ma'an Wa'adallah. (2007). Managing strategic risks that cause the organization to lose competitive advantages, mechanisms, and treatments: An analytical theoretical study, paper presented for the seventh scientific conference, (Risk Management and Knowledge Economy), April 16-18, Zaytuna University of Jordan, Jordan.
36- Al-Maani, Ahmed Ismail, et al. (2011). "Contemporary Administrative Issues", Dar Wael for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
37- Al-Manbawi, Rania Mohammed. (2012). The impact of TQM implementation on the competitiveness of pharmaceutical companies (Master's thesis), Cairo University, Egypt.
38- Hazili, Rabeh. (2015)."Sustainable development strategy in the planning of new cities: Algeria as a model" University of Constantine. Journal of Social Sciences (21).
39- Al-Wraith, Yahya Abdelwahab Yahya.(2019). Organizational change and its impact on the application of TQM principles through hendra, a field study in Yemeni public universities (PhD Dissertation), University of Science and Technology, Sana'a.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbas, J. (2019). Impact of total quality management on corporate sustainability through the mediating effect of knowledge management. Journal of Cleaner Production, 118806. doi:10.1016/j.jclepro.2019.11880

Ali, AlShehail, O., Khan, M., & Ajmal, M. (2022). Total quality management and sustainability in the public service sector: the mediating effect of service innovation. Benchmarking: An International Journal, 29(2), 382-410.

Calabrese, A., Castaldi, C., Forte, G. and Levialdi, N.G., (2018), "Sustainability-oriented service innovation: An emerging research field". Journal of Cleaner Production, Vol. 193,. 533-548.

Fatemi, S.M., Wei, C.C., & Moayeryfard, H. (2016). CSFs for Total Quality Management (TQM) in Service Organizations: Review. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6(1): 254-264.

Hair, J. F., Black, W. C., Basin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis (7th ed.). New Jersey: Upper Saddle River: Prentice Hall Higher Education.

Hussein, F. B. F. (2021). The Impact of Total Quality Management for Achieving Sustainable Project Management (Doctoral dissertation, The British University in Dubai (BUiD)).

Krajewski,Lee j. & Ritzman, Larry P.Malhotra, Manoy K., 2010, Operations Management, Pearson Education, Inc. upper Saddle River Newjersy,U.S.A.

Lepistö, K., Saunila, M., & Ukko, J. (2023). The effects of soft total quality management on the sustainable development of SMEs. Sustainable Development.

Okolie, K. C., & Agu, N. N. (2019). Achieving Sustainable Development through Total Quality Management in Nigerian Construction Industry. vol, 16, 57-64.

Sharma, S., Gupta, S., & Singh, R. (2014). Implementation of TQM for Improving Organizational Effectiveness. International Journal of Application or Innovation in Engineering & Management, 9: 105-110.

Tasleem, M., Khan, N., Shah, S. T. H., Saleem, M., & Nisar, A. (2017). Sustainable enterprise excellence: Cohesion of TQM/BE models, ISO

standards and sustainability. Journal on Innovation and Sustainability, 8(4), 24–41.

Wassan, A. N., Memon, M. S., Mari, S. I., & Kalwar, M. A. (2022). Impact of total quality management (TQM) practices on sustainability and organisational performance. Journal of Applied Research in Technology & Engineering, 3(2), 93-102.

Akpan, E., Ukwuoma, F., Amade, B., & Nwoko-Omere, W. (2014). Total quality management for sustainable development: a case of the Nigerian environment. International Journal of Management Sciences and Business Research, 3(5), 1- 17.

WHO, Acute malnutrition threatens half of children under five in Yemen in 2021: UN.-threatens-malnutrition-acute-2021-02- https://www.who.int/news/item/12 un-2021-in-yemen-in-five-under-children-of-half.

Field, Andy. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. sage. 5th Edition, SAGE Publications.

دراسة مقارنة في الوعي المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في ضوء بعض المتغيرات

اسم الباحثة: بدور عباس عبد الله، طالبة دراسات عليا، قسم علم النفس التربوي، جامعة الموصل، Budoor.23ehp69@student. uomosul.edu. iq

اسم المشرفة: د. ندى فتاح زيدان، ، قسم علم النفس التربوي، جامعة الموصل

dr. nada alnabaj@uomosul.edu.iq

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى الوعي المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في ناحية بعشيقة ،وكذلك التعرف على الفروق في مستوى الوعي المعرفي وفقا لمتغير الجنس والتخصص العلمي والصف الدراسي. وتم اختيار عينة عشوائية طبقية(918)طالب وطالبة من كلا الفرعين العلمي والادبي من الصفوف (رابع–خامس–سادس) اعدادي وقد قامت الباحثة ببناء مقياس الوعي المعرفي المكون من (30)فقرة تتمتع بالصدق والثبات والتميز

وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج

1– ان افراد العينة يتمتعون بمستوى فوق الوسط الفرضي للمقياس

2– توجد فروق دالة احصائيا لصالح الذكور

3– لا توجد فروق دالة بالوعي المعرفي وفقا لمتغير التخصص

4– توجد فروق دالة احصائيا وفقا لمتغير الصفوف لصالح الصف الخامس والسادس

Abstract:

The current research aims to identify the level of cognitive awareness among middle school students in Bashiqa district ,as well as to identify differences in the level of cognitive awareness according to the variables of gender .scientific specialization ,and academic grade .A stratified random sample of (918) female students from both scientific and literary streams was selected from grades (fourth-fifth-sixth)of middle school .The researcher built a measure of cognitive awareness consisting of (30) items that have validity ,reliability ,and discrimination .The research reached a number of result :

1-The sample members have a level above the hypothetical mean of the scale.

2-There are statistically significant differences in favor of males .

3-There are no statistically significant differences in cognitive awareness according to the specialization variable .

4-There are statistically significant differences according to the grades variable in favor of the fifth grade And the sixth.

أولا : مشكلة البحث

حاجة الطلاب إلى الوعي بعملياتهم المعرفية الأكثر نشاطا أمر ضروري ولابد منه من أجل استخدامها في المراحل المتقدمة من التعليم ، خصوصا في ميدان حل المشكلات والإبداع وعلى نحو يكفل استثمار الموارد المعرفية بطرائق ترتكز إلى التفكير الاستراتيجي بدلا من التسليم إلى تقنيات المحاولة والخطأ والتفكير العشوائي .

وأن أجسامنا المزودة بالحواس التي تكشف عن الرؤية والصوت والشم والاتصال الجسمي ، عبر ملايين الخلايا تعمل على تشغيل المعلومات الحسية وإرسال الرسائل إلى مراكز أعلى من المخ وبالتالي هذا النظام الهائل من تشغيل المعلومات يولد مشكلة المستويات الأعلى من المعرفة ، ألا وهي كيف نحدد ما نهتم به من بين كل المعلومات الحسية التي يتم تشغيلها (أندرسون ،2007، 65)

وبما أن الطلبة بحاجة ألي ان يكونوا واعين بشكل كبير للعملية التعليمية لذا لابد من التعرف على الظروف والمتغيرات التي تؤثر في الوعي المعرفي لذا تتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤلات التالية .

1-ما مستوى الوعي المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

2-ما الفروق في الوعي المعرفي وفقا لمتغيرات الجنس/التخصص/الصف

ثانيا : أهمية البحث

يعد الوعي المعرفي احد جوانب الخبرة الرئيسية ففي كل موقف يواجه الأطفال كثيرا من المشكلات معتمدين في مواجهتها أحيانا على الخزين المعرفي لحلها وهذا ما يؤثر بدوره في التعليم الناجح لذلك يجب دراسة الوعي المعرفي لتحديد الكيفية التي يمكن فيها تعليم

الأطفال القيام بأفضل تطبيق لمصادرهم المعرفية من خلال المراقبة والسيطرة .(محمد وعيسى،7:2011)

ويعد فلافيل أول من استخدم مصطلح الوعي عندما لاحظ أن الأطفال بشكل خاص ، والأفراد بشكل عام ممن يعانون من صعوبات في التعلم لا يكونون على وعي تام لما ينبغي عليهم تعلمه ويتصرفون بلا وعي للاستراتيجيات المعرفية التي يفترض عليهم إتباعها في عمليات التعلم .(الاسدي ،69:2013)

ويعد الوعي محصلة عمليات ذهنية وشعورية معقدة ، فلتفكير وحده لا ينفرد بتشكيل الوعي ، فهناك الحدس والخيال والأحاسيس والمشاعر والإرادة والضمير ، وهناك المبادئ والقيم ومرتكزات الفطرة وحوادث الحياة والنظم الاجتماعية وهذا الخليط الهائل من مكونات الوعي يعمل على نحو معقد جدا ، ويسهم كل مكون بنسبة تختلف من فرد إلى أخر ، مما يجعل لكل فرد نوعا من الوعي يختلف من وعي لأخر .(بكار ،10:2000)

إن الوعي عبارة عن أرضية أساسية وراء مكونات السلوك بمعنى أنه يوجد وراء المواقف المثيرة بدرجة ما مرتفعة ، أو ضعيفة كذلك التغيرات الداخلية يوجد وراءها أيضا درجة ما من الوعي ، كالذاكرة كونها مكون من مكونات الذكاء لابد من وجود وعي وراءها .(المنصور،4:2001)

ويعد الوعي بالمعرفة عملية عقلية تتضمن معرفة الفرد بعمليات التفكير الخاصة به والمتطلبة لأداء المهام الخاصة باهتمامه إضافة إلى درايته النسبية بالاستراتيجيات الخاصة به التي يستخدمها للتخطيط المعرفي لإنجاز هذه المهام ولمراقبة نمو وتطور هذه العمليات أثناء الأداء فضلا عن وعيه بالمحكات التي يستخدمها لتقويم أدائه المعرفي خلال مسار العملية المعرفية .(عامر ،52:2002)

وأصبح استثمار العقول هو الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات ، وذلك بإعداد المواطن القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها ، لذا تهتم المؤسسات المعينة بتطوير القدرات العقلية للأفراد ، وتنمية التفكير لإعداد مواطن قادر على التعلم مدى الحياة ، والاستفادة من العلوم الجديدة التي يتوقع ظهورها مع هذا النمو المتسارع (الفرماوي وحسن ،2004) والذي يحتم على الأفراد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية ، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يسهم في تنمية طاقات الإبداع ، بعيدا عن الحفظ والتلقين ، وبرمجة العقول ، بحيث يكون الفرد قادرا على الخروج من ثقافة تلقي المعلومة إلى معالجتها واكتشاف العلاقات فيما بينها وربطها مع خبراته السابقة مما يمكنه من المعرفة أو استخدامها في المواقف المناسبة (الجراح وعبيدات،2011)

ويمكن تلخيص أهمية البحث

الأهمية النظرية

1- حيث يعد الوعي محاولة علمية لاضفاء الضوء عن متغير الوعي المعرفي
2- يعتبر البحث الحالي اضافة علمية في مجال البحث العلمي لاغناء المكتبة التربوية والنفسية

الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي بما يلي

1- توفير مقياس حديث لاستخدامه في البحوث والدراسات التربوية لقياس الوعي المعرفي

2- القاء الضوء على مستوى الوعي المعرفي لدى الطلبة والفروق في مستوى الوعي المعرفي

ثالثا : حدود البحث

تتلخص حدود البحث الحالي بما يلي:

1- الحدود البشرية وتتمثل بطلبة المرحلة الاعدادية في ناحية بعشيقة

2- الحدود الزمنية وتتمثل بالعام الدراسي 2024/2023

3- الحدود المكانية في ناحية بعشيقة

4- الحدود المعرفية تتحدد بالوعي المعرفي

رابعا : اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى

1- قياس الوعي المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في ناحية بعشيقة

2- التعرف على الفروق في مستوى الوعي المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في ناحية بعشيقة وفقا لمتغير (الجنس /التخصص / الصف)

خامسا : تحديد المصطلحات

أولا:- الوعي المعرفي وقد عرفه كل من :

1- Flavll (1976):

"انه معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة و المعلومات التي يمتلكها الفرد من خلال مراقبته الفعالة والتنظيم التتابعي لتحقيق الأهداف وتقييم على ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف انجاز المهمة"

(flavell,1976:232)

2- Brown (1987):

"وهو وعي الفرد المتعلم بعملية التفكير التي يمارسها خلال انجاز مهامه التعليمية ، والقدرة على التحكم والسيطرة على نشاطه ، والتقويم المستمر لاداءه" (Brown,1987:65).

التعريف النظري لمفهوم الوعي المعرفي :

وقد تبنت الباحثة تعريف (flavell,1976:232) تعريفا نظريا كونه الأنسب إلى بحثها.

التعريف الإجرائي لمفهوم الوعي المعرفي

هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على فقرات مقياس الوعي المعرفي

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

مفهوم الوعي

يدعو الوعي سبيل المرء إلى الفهم والادراك ومعرفة الامور على حقيقتها ، لذا فأن نشر الوعي بقضية ما لدى الجمهور يعد احد الادوار المهمة التي تضطلع بها مختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية والإعلامية عن طريق تزويد ذلك الجمهور بالمعلومات والاحداث والحقائق والارشادات المتعددة بشأن ما يقع من مجريات في مجتمعهم وما يستجد من قضايا ومشكلات ، فالوعي انعكاس للواقع الموضوعي ، وهو كامن في الانسان نفسه ، وبذا فهو المجمل الكلي للعمليات العقلية التي تشترك ايجابيا في فهم الانسان للعالم الموضوعي ولوجوده الشخصي . (كرم ، 1981ص586).

ويقسم علماء النفس الوعي إلى جانبين هما الجوانب النشطة وتشمل التخطيط والتدريب والتعليم والرقابة ، والجوانب المستقلة وتشمل التنبيه العادي للأفكار والعواطف والاحاسيس والخيالات وما شابه ذلك .(دافيدوف ،1992ص295).

والوعي بمعناه الشمولي يتخذ مستويين الاول فردي وذلك من خلال علاقة الفرد بعالمه المادي ، والثاني جماعي أو انساني حيث ان وعي الفرد مرتبط بدرجة الوعي التي وصل اليها المجتمع ، فالفرد يتلقى من مجتمعه كل ما يستطيع استيعابه من مكتسبات الوعي التي ينتجها له الواقع الاجتماعي ووضعه الطبقي ، فهو يتعلم طرائق التفكير ويتعلم المعارف والأخطاء والأوهام والتصورات وغيرها ، وذلك من خلال علاقات محددة تسهم في تحديد اختياراته .(الجندي ،1983ص97-99).

وهنا تبرز خصوصية الوعي المعرفي العلمي عند مقارنته بالوعي الفردي على الرغم من أن الاول يؤثر في الثاني ، فالوعي الفردي وعي الانسان المنفرد ، بينما يمثل الوعي المعرفي العلمي ظاهرة ذات طابع جماهيري أي أنه يشمل معارف وتصورات وآراء يشترك فيها كثيرون .(اوليدف ،1978ص31-32).

وبناء على ما تقدم فان وعي الفرد يتطلب عملية التعلم الذي توفره عملية التنشئة الاجتماعية وهي عملية تلقين الفرد القيم ومقاييس مجتمعه الذي يعيش فيه بحيث يصبح متربا على إشغال مجموعة ادوار تحدد نمط سلوكه اليومي .(ميشيل ،1980ص328). وبذا فان الوعي المعرفي العلمي يتخذا بعدا فرديا عندما يتعلق بالقدرات العقلية كالذكاء والادراك ، ويتخذ بعد اجتماعيا كون الفرد ابن بيئته ، وهي تسهم في مستوى وعيه المعرفي العلمي كما يسهم في تحديد ملامح المعرفة العلمية لتلك البيئة.

ثانيا : دراسات سابقة

1- دراسة نور الدين (2016):

"مدى إسهام مناهج كلية العلوم بجامعة الملك عبدالعزيز في اكتساب الوعي فوق المعرفي"

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى اكتساب الوعي بالتفكير فوق المعرفي لطالبات كلية والعلوم بجامعة عبد العزيز، والتعرف على مدى مساهمة مناهج العلوم في اكتساب الوعي بالتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الجامعة في ضوء متغيرات الطالبات المستجدات والطالبات وتكونت عينة الدراسة من (221) طالبة من طالبات كلية العلوم ، منهم (154) طالبة مستجدة و(68) طالبة خريجة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام

مقياس الوعي فوق المعرفي لأبي الخيل {1}. وقد بينت النتائج حصول افراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير فوق المعرفي على المقياس ككل للعامل الثاني (معرفة الفرد بالمهمة التي يؤديها).والعامل الثالث (معرفة الفرد بالاستراتيجيات التي يستخدمها) بينما حصلت أفراد العينة على درجة متوسطة على المقياس للعامل الأول (معرفة الفرد ذاته). اما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد كشفت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطالبات المستجدات وبين الخريجات .(نورالدين،2016)

2- دراسة بوكعبة وبشقة (2023):

"درجات الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلبة علوم التربية والتوجيه – جامعة بتنة-"

هدفت الدراسة إلى معرفة درجات الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلبة علوم التربية والتوجيه في جامعة باتنة، وتم تبني مقياس للباحث عبد الرحمان بريك (2007)، الذي يتكون من 46 عبارة (37عبارة ذات اتجاه موجب)، (09 ذات اتجاه سالب)، وأتبع في التنقيط سلم ليكرت الخماسي، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالب تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي لدراسة درجات العينة على المقياس، كانت نتائج الدراسة كالآّتي : يقع طلاب العينة المدروسة ضمن تصنيف المستوى المتوسط للوعي بالعمليات المعرفية.(بوكعبة وبشقة،2023)

الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الامور التالية

1- تحديد عينة البحث

2- بناء المقياس لقياس الوعي المعرفي

3- التعرف على الوسائل الاحصائية في تحليل نتائج البحث

4- التعرف على نتائج الدراسات السابقة لمقارنتها مع نتائج البحث الحالي

الفصل الثالث

اجراءات البحث

سيتم في هذا الفصل استعراض لإجراءات البحث من حيث

اولا :- ستستخدم الباحثة المنهج الوصفي لوصف الظاهرة المدروسة

ثانيا :- مجتمع البحث

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع مفردات الظاهرة المدروسة(داؤد وأنور ،66:1990)ويتكون مجتمع البحث من طلبة المدارس الاعدادية في مركز ناحية بعشيقة من الصفوف الدراسية (الرابع ،الخامس ،السادس) من كلا الجنسين الذكور والاناث للعام الدراسي (2024/2023) حيث بلغ عددهم الكلي (2200)طالبا وطالبة أذ تم الحصول على البيانات المجتمع من شعبة التخطيط والمتابعة في التربية ناحية بعشيقة وفق كتاب تسهيل المهمة .

ثالثا :- عينة البحث الاساسية:

تعرف عينة البحث بانها مجموعة جزئية من مجتمع البحث ،وممثلة لعناصر المجتمع افضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله (عباس واخرون،218:2014)، فبعد تحديد مجتمع البحث تم سحب عينة عشوائية طبقية من الصف الرابع والخامس والسادس الاعدادي من التخصصات العلمية والإنسانية ، وراعت الباحثة بهذا الاختبار عدم تكرار اي فرد من العينات السابقة في العينة الاساسية وكما هو موضح في الجدول (1)

جدول (1)

عينة البحث الاساسية

اسم المدرسة	الرابع علمي/أدبي	الخامس علمي/أدبي	السادس علمي/أدبي	5المجموع
اعدادية الوركاء بنين	17/30	27/20	20/26	140
اعدادية بحزاني بنات	0/90	10/80	10/82	272
اعدادية بعشيقة بنين	18/72	10/74	12/64	250
اعدادية بعشيقة بنات	0/80	0/70	0/106	256
المجموع				918

رابعا :- المقياس

استخدمت الباحثة مقياس الوعي المعرفي الذي اعدته في رسالة الماجستير الموسومة للباحثة (الوعي المعرفي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الاعدادية في ناحية بعشيقة) والذي تكون من (30) فقرة وتمتعت جميعها بأنواع الصدق (الظاهري – والبنائي)وكذلك تمتعت بتمييز تراوح ما بين (2,714–11,084) وكما تمتعت فقرات المقياس بدرجة من الثبات حيث بلغ ثبات الاعادة (0,82) بينما بلغ الثبات بطريقة الفاكرونباخ (0,84) الفقرات ببدائل للاجابة وفقا لطريقة ليكرت (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جدا) وتتراوح درجاتهم (1,2,3,4,5) علما أن الدرجة العليا للمقياس (150) والدرجة الدنيا (30) وبمتوسط افتراضي قدره (90)

1–المستوى العالي للوعي المعرفي تتراوح ما بين (120–150درجة)
2–المستوى المتوسط للوعي المعرفي تتراوح ما بين(60–120درجة)
3–المستوى المتدني للوعي المعرفي تتراوح بين (30–60درجة)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

1- نتائج الهدف الاول:-

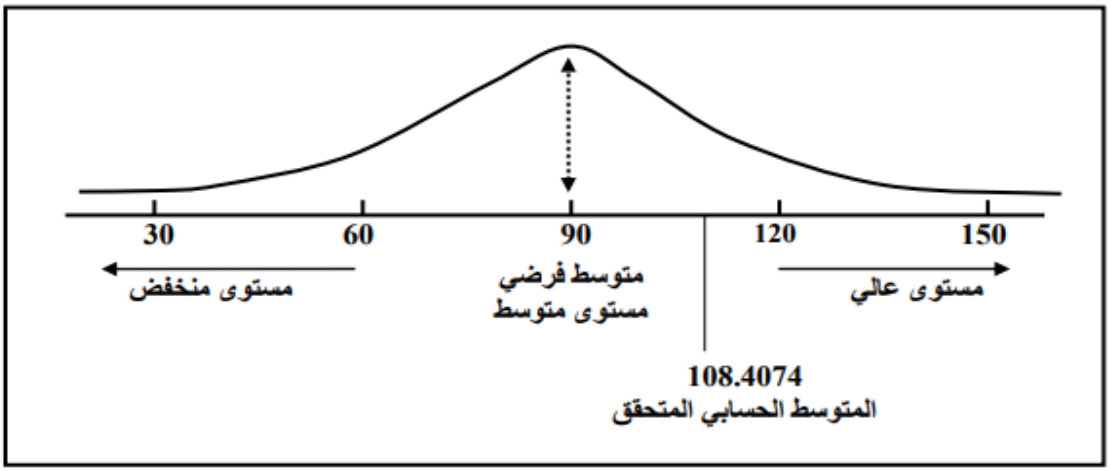
والذي ينص على التعرف على مستوى الوعي المعرفي للعينة الكلية.

يلاحظ في الجدول () أن المتوسط الحسابي للأفراد العينة بشكل عام يساوي(108,4074) وعند بالمتوسط الافتراضي البالغ (90) بأستخدام القيمة التائية لعينة واحدة وجد أن القيمة التائية المحسوبة تساوي(41,446)وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(1,96)عند درجة حرية(917)ومستوى دلالة (0,05%)لذا فالفروق دالة لصالح المتوسط الحسابي للأفراد العينة كما في الجدول(1)

جدول(1)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس مستوى الوعي المعرفي للعينة الكلية

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الافتراضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
918	108,4074	90	13,45649	41,446	1,960 (0,05)(917)	يوجد فرق دال



الشكل يوضح موقع المتوسط الحسابي المتحقق لأفراد العينة

وهذا يعني تمتع أفراد العينة بمستوى متوسط في الوعي المعرفي .أذا انهم تجاوزوا المتوسط الافتراضي .ألا انهم وقعوا ضمن المستوى المتوسط للوعي المعرفي .

1- نتائج الهدف الثاني :-

التعرف على الفروق في مستوى الوعي المعرفي وفقا لمتغير الجنس

ظهرا من خلال تحليل البيانات أن المتوسط الحسابي للذكور يساوي(109,6947) وبانحراف معياري يساوي(13,13371). بينما كان الوسط الحسابي للإناث (107,4545) وبانحراف معياري قدره (13,62405) وعند مقارنتهم باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد أن القيمة المحسوبة تساوي(2,504) وهي اكبر من الجدولية البالغة (1,96) وعند مستوى دلالة (0,05%) ودرجات حرية (916) كما في الجدول (2).

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
ذكور	390	109,6974	13,13371	المحسوبة	الجدولية	
إناث	528	107,4545	13,62405	2,504	1,960 (916)(0,05)	يوجد فرق دال لصالح الذكور

الجدول (2)

1- نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في مستوى الوعي المعرفي وفق متغير الجنس

2- نتائج الهدف الثالث:-

التعرف على الفروق في مستوى الوعي المعرفي وفقا لمتغير التخصص

ظهرا من خلال تحليل البيانات أن المتوسط الحسابي (108,3224) بانحراف معياري قدره (13,35751)للفرع العلمي.

بينما كان المتوسط الحسابي (108,9516)بانحراف معياري قدره(14,11789)بالنسبة للفرع الادبي.

وعند حساب القيمة التائية لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة تساوي(0,484)وهي اصغر من الجدولية البالغة (1,960)عند مستوى دلالة

(0,05%)ودرجة الحرية(916)لذا فالفروق غير دالة احصائيا بين التخصص العلمي والادبي كما في الجدول(3)

جدول رقم (3)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في مستوى الوعي المعرفي وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	794	10,83224	13,35751			
ادبي	124	108,9516	14,11789	0,484	1,96091)(0,05)(6)	لا يوجد فرق دال

3- نتائج الهدف الرابع:-

الذي ينص على التعرف على الفروق في مستوى الوعي المعرفي وفقا لمتغير الصف الدراسي

وجد من خلال تحليل البيانات ان المتوسط الحسابي للصف الرابع يساوي(106,3913)بانحراف معياري قدره(11,93812)، بينما المتوسط الحسابي للصف الخامس الذي بلغ (108,137) وبانحراف معياري(14,59971)، وبلغ المتوسط الحسابي للصف السادس(110,9446)وبانحراف معياري(13,60316) كما في الجدول (4).

جدول رقم (4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق في مستوى الوعي المعرفي وفق الصف الدراسي

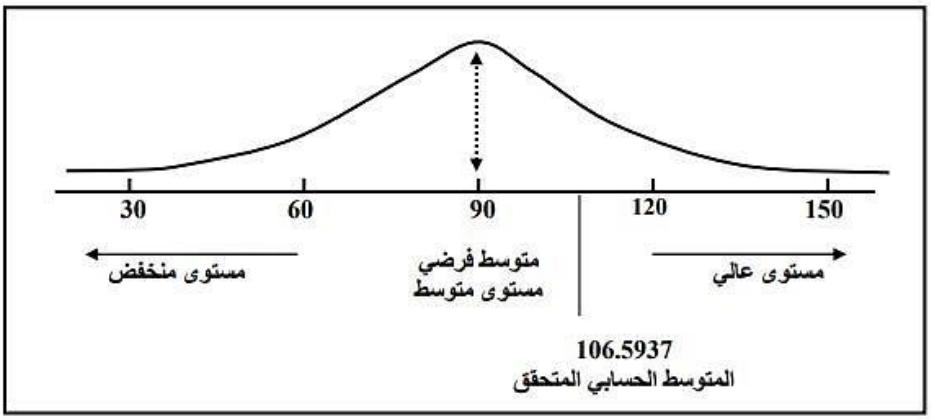
الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رابع	307	106,3913	119,3812
خامس	291	108,0137	145,9971
سادس	320	110,9446	13,60316

وبما أن المجاميع الثلاثة لذا تم استخدام تحليل التباين من الدرجة الاولى وتم حساب العينة الفائية، ووجد انها تساوي(5,991) وهي اكبر من القمية الجدولية البالغة(3) عند درجة حرية (915)وهذا يعنى وجود فروق دالة احصائيا بين المجاميع الثلاثة كما في الجدول (5)

جدول رقم(5)

تحليل التباين الاحادي للفروق بين الصفوف الثلاثة في مستوى الوعي المعرفي

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		الدلالة
بين المجموعات	2	2146,138	1073,069	المحسوبة	الجدولية	
داخل المجموعات	915	1639104,91	179,127	5,991	3,000	
الكلي	917	1660470,630			(0,05) (915,2)	يوجد فرق دال احصائيا



وبما أن تحليل التباين لا يعطي تفصيل للفروق بين الصفوف الثلاثة ,لذا تم استخدام اختبار شفيه جدول(6)

جدول رقم(6)

اختبار شفيه للمقارنات البعدية المتعدد لمستوى الوعي المعرفي

الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	رابع	خامس	سادس
رابع	307	106,3913		1,098	9,067
خامس	291	108,0137			3,654
سادس	320	110,9446			

قيمة شفيه الحرجة (6,000) الفرق واضح لصالح الصف السادس

يظهر من خلال الجدول ما يلي:-

1- عند مقارنة الصف الرابع مع الصف الخامس وجد ان الفرق غير دال احصائيا ،لان قيمة الفرق بين المتوسطات اصغر من قيمة شفيه الحرجة البالغة (6,000).

2- عند مقارنة الصف الرابع مع الصف السادس وجد ان الفرق بين المتوسطات يساوي (9,067) وهو اكبر من قيمة شفيه الحرجة البالغة (6,000) لذا الفرق دال لصالح الصف السادس.

3- عند مقارنة المتوسط الحسابي للصف الخامس بالسادس وجد ان الفرق يساوي (3,654) وهو اصغر من قيمة شفيه الحرجة البالغة (6,000) لذا الفروق غير دالة احصائيا

الفصل الخامس

الاستنتاجات

من خلال النتائج تستنتج الباحثة

1-تمتع افراد العينة بمستوى متوسط من الوعي المعرفي

2-توجد فروق لصالح الذكور

3-لا توجد فروق وفقا لمتغير التخصص علمي /انساني

4-توجد فروق دالة احصائيا لصالح طلبة الصف السادس

التوصيات

في ضوء النتائج تم صياغة عدد من التوصيات

1-توصي الباحثة المدرسين في المراحل الاعدادية على تشجيع الطلبة على استخدام الوعي المعرفي من خلال التفكير وحل المشكلات

2-على واضعي المناهج الاهتمام بالوعي المعرفي وتضمين المنهج انشطة لتنمية الوعي المعرفي

المقترحات

تقترح الباحثة أجراء الدراسات التالية:

1-الوعي المعرفي وعلاقته بالذكاء

2-علاقة الوعي المعرفي بأساليب حل المشكلات.

قائمة المصادر

1- الفرماوي ،حمدي، حسين وليد(2004):الميتامعرفية –بين النظرية والبحث، القاهرة ،مكتبة الأنجلو المصرية

2- المنصور ، محمد عبد المجيد(1999):التفاعل بين المكونات العاملية للوعي وعلاقته بالذكاء وبعض العمليات المعرفية ، أطروحة دكتوراه منشورة ، كلية الآداب ، جامعة أبد

3- الجراح، عبدالناصر، عبيدات علاء الدين (2011):مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، العدد(2) مجلد(7)

4- – لجنة من العلماء والأكاديميين السوفييت ، الموسوعة الفلسفية ،ترجمة سمير كرم،(بيروت :دار الطليعة للطباعة والنشر، 1981ص586)

5- – الندا ، ل ،دافيدوف ، مدخل علم النفس ،ترجمة :سيد الطواب واخرون ،ط3 (القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع ،1992ص97-99)

6- محمد الجندي ، حول انتاج الوعي والتركيب الاجتماعي: محاولة نظرية (بيروت: دار الكلمة العربية، 1983)

7- أ.ك.أوليدوف ،الوعي الاجتماعي ،ترجمة :ميشيل كيلو (بيروت: دار ابن خلدون 1978ص31-32)

8- ميشيل – دينكن ،معجم علم الاجتماع ،ترجمة :احسان محمد الحسن (بغداد : دار الرشيد للنشر ،1980ص328)

9- – داؤود ،عزيز حنا ،أنور ،حسين عبد الرحمن(1999):مناهج البحث التربوي ،دار الحكمة للطباعة والنشر ،بغداد ، العراق.

10- – الظاهر ، زكريا محمد ،جاكلين تمرجيان(2002):مبادئ القياس والتقويم في التربية ،ط1، دار النشر الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر ، عمان ، الاردن .

11- الاسدي ، عباس حنون منها(2013):علم النفس المعرف ، مطبعة العدالة ، ط(1)

12- محمد ، شذى عبد الباقي ،ومصطفى محمد عيسى(2011):اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان

13- الجنديل ، نغم صادق جعفر(2009):مهارات ما بعد المعرفية وعلاقتها بأساليب معالجة لدى طلبة المعاهد أعداد المعلمين، رسالة ماجستير ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب

14- محمد ، شذى عبد الباقي ،ومصطفى محمد عيسى(2011):اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان

15-عامر ، أيمن محمد فتحي (2002):أثر الوعي بالعمليات الابداعية والأسلوب الابداعي في كفاءة حل المشكلات ، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة القاهرة ،مصر

16- أندرسون، ترجمة ،محمد صبري سليط ،رضا مسعد جمال (2007)علم النفس المعرفي وتطبيقاته ،الطبعة العربية الاولى ،دار الفكر ،عمان –الاردن

17- بكار

، عبدالكريم(2000): تجديد الوعي ، دار القلم دمشق ، دار الشامية ، بيروت ،ط(1)

18- بوكعبة ،زهية، عز الدين بوشقة ،(2021)درجات الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلبة علوم التربية والتوجيه –جامعة –باتنة – مجلة البحوث العلمية المجلد(10) العدد (2)،ص119-14

19- نورالدين ، وداد عبد السميع اسماعيل ، (2016)مدى إسهام مناهج كلية العلوم بجامعة الملك عبد العزيز في اكتساب الوعي فوق المعرفي ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (5)، العدد (2016)

المصادر العربية والأجنبية

1 fllavell, (1976):Metacognitive aspects of problem Solving In L. B Resenich (Ed)The nature of intelligence N .J Hillsdale :Lawrence Eribam Associates

2 Brown, A (1987) : ,Metacognition executive control self regulation and other more mysterious mechanisms

3 Al-Farmawi, Hamdi, Hussein Waleed (2004): Epistemological Metacognition – Between Theory and Research, Cairo, Anglo Egyptian Library.

4 Al-Mansour, Mohammed Abdul Majeed (1999): Interaction Between the Factor Components of Consciousness and Its Relationship with Intelligence and Some Cognitive Processes, Published Dissertation, Faculty of Arts, Abid University.

5 Al-Jarrah, Abdul Nasser, Obeidat Alaa Al-Din (2011): Levels of Metacognitive Thinking Among a Sample of Yarmouk University Students in Light of Some Variables, Jordanian Journal of Educational Sciences, Issue (2), Volume.(7)

6 Committee of Soviet Scientists and Academicians, Philosophical Encyclopedia, translated by Sameer Karam, (Beirut: Dar Al-Talia Printing and Publishing, 1981) p. 586.

7 Al-Nada, L., Davidoff, Introduction to Psychology, translated by: Sayed Al-Tawab and others, 3rd ed. (Cairo: International Publishing and Distribution House, 1992) pp. 97-99.

8 Al-Jundi, Mohammed, On the Production of Consciousness and Social Structure: A Theoretical Attempt (Beirut: Dar Al-Kalima Al-Arabiya, 1983).

9 Oulidov, A.K., Social Consciousness, translated by: Michel Kilo (Beirut: Dar Ibn Khaldun, 1978) pp. 31-32.

10 Michel-Duncan, Sociological Dictionary, translated by: Ehsan Mohammad Al-Hassan (Baghdad: Dar Al-Rashid for Publishing, 1980) p. 328.

11 Daoud, Aziz Hanna, Anwar, Hussein Abdul Rahman (1999): Educational Research Methods, Dar Al-Hikma Printing and Publishing, Baghdad, Iraq.

12 Al-Zaher, Zakaria Mohammed, Jacqueline Tamrazian (2002): Principles of Measurement and Evaluation in Education, 1st ed., Dar Al-Nashr Al-Dar Al-Ilmiyya Al-Dawliyya and Dar Al-Thaqafah for Publishing, Amman, Jordan.

13 Al-Asadi, Abbas Hanoun Menha (2013): Cognitive Psychology, Al-Adalah Press, 1st ed.

14 Mohammed, Shaza Abdul Baqi, and Mustafa Mohammed Issa (2011): Modern Trends in Cognitive Psychology, Dar Al-Meesarah for Publishing and Distribution, Amman.

15 Al-Janadil, Nagham Sadiq Jaafar (2009): Post-Cognitive Skills and Their Relationship to Coping Methods Among Teacher Preparation Institute Students, Master's Thesis, Al-Mustansiriya University, College of Arts.

16 Mohammed, Shaza Abdul Baqi, and Mustafa Mohammed Issa (2011): Modern Trends in Cognitive Psychology, Dar Al-Meesarah for Publishing and Distribution, Amman.

17 Amer, Ayman Mohammed Fathi (2002): The Impact of Awareness of Creative Processes and Creative Style on Problem-Solving Efficiency, Published Dissertation, Cairo University, Egypt.

18 Anderson, Translation, Mohammed Sabri Suleit, Reda Masad Jamal (2007): Cognitive Psychology and Its Applications, First Arabic Edition, Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.

19 Bakar, Abdul Karim (2000): Renewing Consciousness, Dar Al-Qalam, Damascus, Dar Al-Shamiyya, Beirut, 1st ed.

20 Boukabba, Zahia, Azzedine Bouchagha (2021): Levels of Awareness of Cognitive Processes Among Students of Education Sciences and Guidance - Batna University - Journal of Scientific Research Volume (10) Issue (2), pp. 119-14.

21 Nour Al-Din, Widad Abdul Sami Ismail (2016): The Contribution of Faculty of Science Curricula at King Abdulaziz University to Acquiring Supra-Cognitive Awareness, International Specialized Educational Journal, Volume (5), (2016).

فاعلية برنامج قائم على التكامل بين تدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء

The effectiveness of a program based on the integration between teaching literary texts and eloquence in developing the literary taste skills for first secondary students in the Secretariat of Capital Sana'a

اعداد:

محمد علي مهدي الشاجع

طالب دكتوراه, قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية, كلية التربية, جامعة صنعاء, اليمن.

aaa775250520@gmail.com

أ.د. عبد الله علي الكوري

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية, كلية التربية, جامعة صنعاء, اليمن.

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة فاعلية تدريس برنامج مقترح قائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء ، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، تمثلت أدوات البحث في تصميم قائمة بمهارات التذوق الأدبي، وتصميم اختبار تحصيلي في مجال مهارات التذوق الأدبي ، وبرنامج تعليمي قائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة لتنمية مهارات التذوق الأدبي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب في الصف الأول الثانوي تم اختيارهم عشوائيا من مدرستي الكويت ونشوان الحميري بأمانة العاصمة صنعاء، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست النصوص الأدبية والبلاغة وفق مدخل التكامل ، والثانية ضابطة درست النصوص الأدبية والبلاغة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية ، وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها, تم تطبيقها قبليًا وبعديًا على أفراد المجموعتين, وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّذوُّق الأدبي؛ لصالح المجموعة التجريبيّة.

وقد أوصى الباحثان بضرورة استخدام الاستراتيجيات والأنشطة القائمة على التكامل في تدريس جميع فروع اللغة العربية، والاهتمام بتطوير المنهج المدرسي، وبناء قدرات المدرسين في ضوء التكامل.

- **الكلمات المفتاحية:** برنامج متكامل، النصوص الأدبية، البلاغة ، مهارات التذوق الأدبي، طلاب المرحلة الثانوية.

Abstract:
The aim of the research was to find out the effectiveness of teaching a proposed program based on the integration of literary texts and rhetoric in the development of literary tasting skills among first-grade secondary students in the capital Sana'a municipality, and to achieve the research goal, the experimental curriculum was used based on the design of the experimental and control groups, the research tools were to design a list of literary tasting skills, design an achievement test in the field of literary tasting skills, and an educational program based on the integration of literary texts and rhetoric to develop literary tasting skills, and the study sample consisted of (100) students in the first-grade secondary who were selected they were divided equally into two groups: the first experimental studied literary texts and rhetoric according to the integration entrance, and the second female officer studied literary texts and rhetoric itself using the traditional method, and after confirming the truthfulness of the study tool and its stability, was applied before and after to the members of both groups, the results of the study have shown the following:
- The presence of statistically significant differences at the level of (0,05) between the average scores of students of the experimental and control groups in the dimensional application of the test of literary taste skills; in favor of the experimental group.
The two researchers recommended the need to use integration-based strategies and activities in teaching all branches of the Arabic language, paying attention to the development of the school curriculum, and building the teachers ' capacities in the light of integration.
Keywords: An integrated program, literary texts, rhetoric, literary taste skills, high school students.

مقدمة:

اللغة هي وسيلة التعبير التي يفكر بها الإنسان ويعبر بها عن مشاعره وأحاسيسه وتجاربه، وهي الأداة التي يتواصل من خلالها مع الآخرين من أفراد مجتمعه، ويمارس الحياة الاجتماعية بشتى ألوانها وأنشطتها، كما أنها من أهم الوسائل الحضارية التي ترقى بالإنسان، فلولاها ما قامت للإنسان حضارة ولا تحققت له مدنية(قبشاوي،15،2010)

ولغتنا العربية لغة عريقة عظيمة القدر والمنزلة، يكفي شرفاً أنها لغة القرآن الكريم ، ولسان رسالة الإسلام، ولم تكن لتحمل مشقة هذه الرسالة لولا المميزات التي منحها الله لها والتي امتازت بها عن سائر اللغات الأخرى ،فهي لغة عالمية بكل المقاييس والمعايير ،وأصبحت تنافس الأمم في تعلمها وإتقانها.

ولقد تبنى الإسلام اللغة العربية، فأصبحت لغة مقدسة محفوظة مع الدين، فلا عجب أن نجد المسلمين منذ القرون الأولى وعبر العصور يقبلون عليها تحليلاً ودراسة وجمعا؛ ليبقى اللسان الناطق بها لساناً عربياً مبيناً (كمال جبري وآخرون،13،2010)

إن اللغة العربية كلٌّ متكامل، تمتزج أنظمتها النحوية والصوتية والدلالية والبلاغية معاً لتكون ذلك النسيج المنتظم استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، وكل فرع من فروعها له أهميته الخاصة في هذا التنظيم اللغوي العام، ويؤدي دوراً في تحقيق الغاية التكاملية للغة، والتي تتمثل في التعبير السليم بصورتيه: الوظيفية والإبداعية

ويُعدُّ الأدبُ من أهم فروع اللغة العربيَّة، وله مكانة مهمة في الحياة؛ فهو يحكي تاريخ الأمة، ويعبر عن طموحاتها، ويصور واقعها وحياتها اليومية، ويتعامل مع مشاعرها وأفكارها ومعلوماتها؛ لذلك فعلاقة الأدب بالحياة علاقة وثيقة لا يمكن الفصل بينهما.

والنّصوص الأدبية مادة الأدب، ووسيلة البيان عن أفكار الأدباء؛ من القصيد الرائع، أو الخطب المؤثرة، أو القصة الجيدة، أو المقالة الرائعة، فالنّصوص الأدبية – شعرًا كانت أم نثراً– هي المنبع الجميل للغة العربية؛ بما تحمله من معان وأفكار وأخيلة، وما تصوغه من جمل شيقة، وعبارات مثيرة، وأساليب رائعة(عطا,83،2001).

وتتضح أهمية دراسة النّصوص الأدبية في كونها مادة خصبة لتنمية العديد من المهارات الأدبية؛ بما تشتمل عليه من مها رات القراءة، والحفظ، والتذكر، والفهم، والتحليل، والتذوق، والنقد، وابداء الرأي، فالنصوص الأدبيَّة تُعدُّ أمثلة لغويَّة, ونماذج حيَّة من مختلف العصور, وتطبيقات تساعد الطلبة على اكتساب اللغة من خلال ما تحتويه من مفردات وتراكيب، وما تتضمنه من جمال في ألفاظها ومعانيها، وما تتمتع به من خيال وصور بلاغيَّة عدة، كما أنَّها تعمل على تهذيب النفوس وترقية الذوُّق، وترهف الحس، وتصقل العقل بما تحمله من قيم إنسانيَّة وصيغ جماليَّة تشد الوجدان إلى مضامينها.(عامر,2002, 139)

كما أن النصوص الأدبيَّة الجيدة تنمِّي لدى الطلاب مهارات التذوُّق الأدبيّ وتحببهم فيها، فالتذوق السليم يساعد الطلبة على تقدير الإنتاج الأدبيّ، والاستمتاع بجوانب العمل الأدبيّ المعرفيَّة والعاطفيَّة واللفظيَّة، ويعمل على تهذيب الأفكار وترتيبها، وتنسيق الألفاظ، ويعين الطالب على أن يكون إيجابيًّا نشطًا، يشعر بقيمة الشعر في حياته، ويحس برابطة وجدانيَّة بينه وبين النَّصّ الأدبيّ(مذكور,186،2009).

والبلاغة زينة تاج العربية، ودليل سلامة لسانها، وزخرفة كلامها، وحلية ألفاظها ؛ لما لها من أهمية كبيرة؛ إذ تمكن من التعرف على أسرار الإعجاز البلاغي، وتسهم في تكوين التذوق الأدبي، وتصنع الأدب والأداء الرفيع. (العلي، 1995، 9).

والبلاغة تمكن الإنسان من استعمال اللغة استعمالاً سليماً في نقل أفكاره ومشاعره، وتيسرله التعبير عنها ونقلها إلى الآخرين، وتنمي لديه القدرة على فهم الأفكار، والتذوق الأدبي للأعمال الأدبية، وإدراك مواطن الجمال فيها. كما تمكنه من نقدها والمفاضلة بينها، والتمييز بين الجيد والرديء منها، كما تساهم في تنمية الخيال الأدبي، وتسمو بالعواطف وترقق الوجدان، وتساعد فى الوقوف على ما في الأدب من روائع الكلام ومآثر الآداب.(الحشاش,3،2001).

وتؤكد الدراسات الحديثة على ضرورة التكامل بين الأدب والبلاغة والأدب والنحو والنقد؛ حيث تشير إلى أن البلاغة لا يمكن أن تؤدي وظيفتها وتحقق غايتها المثلى إلا إذا كاملنا بينها وبين الأدب، فالحقيقة أن الأدب والنصوص والبلاغة والنقد مرتبطة جميعها ارتباطاً عضوياً في النشأة والمسيرة، فالظواهر الجمالية التي برزت من خلال الأدب كانت عماد الأسس الفنية التي قامت عليها البلاغة، وتقويم هذه الأسس–بالكشف عن نواحي القوة والضعف فيها –كان أساس النقد، والمسيرة التطويرية للآثار الأدبية بما واجهها من عوامل الانتكاس أو الركود أو الحفز كانت قوام الدراسة التاريخية للأدب.

وكانت دراسة اللغة العربية حتى العصر الحديث تتم في ظلال النصوص الأدبية التي تجمع حولها سائر الفروع من نحو ولغة أدب وبلاغة ونقد وغيرها، وما يزال الربط والتكامل بين النصوص والأدب والبلاغة والنقد منطقياً وتربوياً وإن تغيرت أساليب العرض فيه (الحسن الخليفة، 233،2004).

ويعدُّ التذوُّق الأدبيُّ من أهم أهداف تدريس الأدب والبلاغة؛ فهو الحصيلة النهائيَّة لدراسة الأدب والبلاغة، وثمرة من ثمرات التعرف على أساليبها وممارساتها ممارسة سليمة، وهو من الأمور المهمَّة التي احتفى بها الأدبُ التربويُّ كثيرًا؛ لما له من أثر في بناء الشخصيَّة السويَّة، بما يُحدثه فيها من تهذيب في السلوك، وصفاء في النفس، وجمال في المشاعر.

وتعد المرحلة الثانوية من أنسب المراحل التعليمية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب والتدرب عليها؛ لأن الطالب قد اكتسب ثروة هائلة من مفردات اللغة في المرحلة الأساسية، وأتقن آلياتها ومهاراتها, ولديه القدرة على قراءة النصوص الأدبية وتحليلها, وأصبح قادرًا على إدراك مواطن الجمال فيها, إضافة إلى أنه يمر بمرحلة المراهقة التي تتشعب فيها ميوله ومهاراته, وتنمو وتتطور قدرته على تذوق النصوص الأدبية المختلفة.(الوشلي, 2023, 216)

وعلى الرغم من أهمِّية التَّذوُّق الأدبيّ واهتمام المؤسسات التعليميَّة بتعليم النصوص الأدبية، فإنَّ الواقع يشير إلى أن هناك تدنيًّا ملحوظًا وقصورًا واضحًا لدى الطلبة في تذوُّقهم للنصوص الأدبيّة، وافتقارهم لمهارات التذوق الأدبي, وقد أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات والبحوث التربويَّة، منها دراسة: **(الشيباني, 2016; الربوعي, 2016; الوشلي, 2023; الوجيه, 2020; الطلحي, 2020; الغامدي, 2019; زقوت, 2018; الغصن, 2003)**. وأرجعت ذلك الضعف إلى أسباب منها استراتيجيَّات التدريس التقليدية المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية التي تركّز على دور المعلم، وتحصر دور الطالب في الاستماع والإصغاء، ولذا أصبح من الضروري استخدام استراتيجيات وطرائق حديثة في تدريس النصوص الأدبية والبلاغة تناسب قدرات الطلبة, وتلبي احتياجاتهم, وتعمل على تكامل خبراتهم السابقة باللاحقة وتحقيق الكفاءة والفاعليَّة في الأداء، ولأنَّ طرائق التدريس التقليديَّة لم تعد ملائمة للحياة المعاصرة, فقد ظهرت اتجاهات حديثة تهتم بالتكامل بين المعرفة وتعلم المهارة, وجعل التعلم يتمركز حول المتعلم ويدفعه للمشاركة بفاعلية، ومن هذه الاتجاهات استراتيجيات التكامل بين فروع اللغة العربية (زيتون,2003, 399),

إن تطبيق معلم اللغة العربية للمنحى التكاملي في تدريسه مواد اللغة العربية ومهارتها، يعد مؤشراً واضحا على مدي إدراك هذا المعلم لطبيعة العلاقة القائمة بين مهارات اللغة من جهة وبين فروعها من جهة ثانية، وبينها وبين المواد الدراسية من جهة ثالثة، وبينها وبين التفكير من جهة رابعة، كما تقدم تلك الممارسات القائمة على التكامل مؤشراً دالا على فاعلية ذلك المعلم وقدراته في إحداث تغيرات كمية كبيرة ونوعية في التعلم اللغوي لدي طلبته (خضير, 325،2012).

وهناك شبه إجماع بين العاملين والمتخصصين في تعليم اللغة العربية على أن المنهج الأفضل لتعليم اللغة العربية إنما يكون من خلال التكامل بين المهارات، وهو ما كشفته وأكدته البحوث ونتائج معظم الدراسات وأعمال الندوات والمؤتمرات وكتابات

المتخصصين (الشاعري,2014، 28)، وقد أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات والبحوث التربويَّة، منها دراسة (**النقيب, 2020; المقرمي, 2018; فاطمة عسيري, 2015; البطاينة, 2004**), وقد أجمعت جميعها على إن المدخل التكاملي أحد الاتجاهات الحديثة المنبثقة من مفهوم المنهج التكاملي والذي يمكن أن يعول عليه في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة عامة ومرحلة التعليم الثانوي بخاصة.

ومن هذا المنطلق سعى الباحثان للعمل على تنمية مهارات التذوق الأدبي والبلاغي لدى طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي من خلال برنامج قائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة؛ يعزز دافعيتهم وتفاعلهم الإيجابي في الموقف التعليمي، ويخفف من جمود الطرائق التقليدية في تدريس النصوص الأدبية والبلاغة، بغية الارتقاء بمستواهم، ومعالجة ضعفهم في التذوق الأدبي.

مشكلة البحث:

وفي ضوء ما سبق عرضه من الدراسات السابقة فقد تحددت مشكلة البحث في تدني مستوى طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي في الأدب وضعف تذوقهم لجمال النصوص الأدبية, ومن ثَمَّ يحاول البحث الحالي معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على التكامل بين تدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتيَّة:

1. ما مهارات التذوق الأدبي التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي؟
2. ما مكونات برنامج متكامل في النصوص الأدبية والبلاغة لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي؟

3.ما أثر تدريس البرنامج القائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي؟

فرضيات البحث:

1-لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق لأدبي تعزى للبرنامج المتكامل.

2-لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق لأدبي تعزى للبرنامج المتكامل.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث بعد إنجازه في أنه قد يفيد:

- معلمي اللغة العربيَّة في المرحلة الثانوية عند تدريسهم النصوص الأدبية والمفاهيم البلاغية بصورة متكاملة، قد تُساعدهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلابهم.
- يُعد البحث استجابة موضوعية لما ينادي به خبراء التربية في الوقت الحاضر من ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية وتقديمها من خلال برامج تعليمية جديدة ومتميزة، تؤكد على التفاعل بين المدرس والطالب وغيرهما من عناصر العملية التعليمية.
- طلاب المرحلة الثانوية: من خلال ما يشتمل عليه البرنامج من أدوات وأنشطة لدراسة النصوص الأدبية والبلاغة في إطار متكامل، وممارسة مهارات التَّذوُّق الأدبي وقياس مستوى أدائهم لها.
- واضعي مناهج اللغة العربيَّة بالمرحلة الثانوية من خلال تزويدهم ببرنامج متكامل لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة قد يساعدهم في تطوير منهج الأدب، والأدب والبلاغة وفقا له.

– الباحثين في إجراء بحوث جديدة لبحث أثر التكامل بين فروع اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

– تحديد مهارات التذوق الأدبي اللازمة لطلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي في الجمهوريَّة اليمنيَّة عامة وأمانة العاصمة صنعاء خاصة.

–بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة (صنعاء).

–تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي باستخدام البرنامج القائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة.

– تعرف أثر البرنامج القائم على التكامل لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة (صنعاء).

حدود البحث:

اقتصر إجراء البحث على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية** : بعض النصوص الأدبية(الشعرية والنثرية)، وبعض المفهومات البلاغية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي.
- **الحدود البشرية** :عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرستين بأمانة العاصمة صنعاء.
- **الحدود المكانية:** تمثلت في مدرستين ثانويتين حكوميتين في أمانة العاصمة صنعاء.
- **حدود زمانية** :تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي: 2022.2023م.

مصطلحات البحث:

- **الأثر:**

يعرف الأثر إجرائياً في هذا البحث بأنه: محصـــلة التغيرات التي ســـيحدثها البرنامج المتكامل لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي والبلاغي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

البرنامج:

ويقصد به في هذا البحث: خطة تعليمية منهجية محددة الأهداف والمحتوى والأنشطة والطريقة، تكون في صورة مجموعة من الدروس في النصوص الأدبية والبلاغة، وذلك لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

-التكامل:

يعرف التّكامل بأنّه: "تقديم المعرفة العلمية في نمط وظيفي على صـــورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضـوعات المختلفة بدون أن يكون هناك تجزئة أو تقسـيم إلى ميادين منفصلة "(الخياط :2001م، ص 131).

– وعرف بأنه: "محاولة الربط بين الموضـــوعات الدراســـية المختلفة، وتقديم المعرفة بشكل مترابط (اللقاني والجمل :2003م، ص 131).

ويُعرف التّكامل في النصـــوص الأدبية والبلاغة إجرائيا في هذه البحث بأنّه: تقديم النّصـوص الأدبية والبلاغة المقرران على طلاب الصـف الأول الثانوي المضـمنة في مقررهم الدراسي في نمط وظيفي على صورة أنشطة مقترحة وممارسات نقدية متدرجة ومترابطة مصـــممة وفق خطوات ذلك البرنامج المعد؛ بهدف تدريبهم على مهارات التذوق الأدبي وتنميتها لديهم

وتعرف النصوص الأدبية إجرائياً في هذا البحث بأنها:

– موضـوعات النصـوص الشـعرية والنثرية المتضـمنة في كتاب الأدب والنصـوص والبلاغة الجزء الثاني، المقرر على طلاب الصـف الأول الثانوي(عينة البحث) وفق منهاج وزارة التربية والتعليم اليمنية.

البلاغة:

تعرف البلاغة إجرائياً في هذا البحث بأنها: الموضـوعات البلاغية في كتاب الأدب والنصـوص والبلاغـة المقررة على طلاب الصـف الأول الثـانوي للعـام الدراسي:2023/2022 م /والتي ستدرس لعينة البحث أثناء التجربة.

- **التذوق الأدبي:**

ويُعرفُ التذوق الأدبي إجرائياً بأنه: تفاعل طلاب الصـف الأول الثانوي –عينة البحث – مع النصـوص الأدبية والبلاغية من خلال قراءتهم لهما واستمتاعهم بعناصـر الجمال فيهما، بحيث يسـتطيعون من خلال هذا التفاعل الإيجابي تقدير قيمة تلك النصـوص ونقدها.

- **الصف الأول الثانوي:** الطلبة المسجلون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية هو أول صـفوف المرحلة الثانوية وتتراوح أعمارهم بين (16–17) سنة (ذكور، إناث) والمصنفون ضمن مرحلة التعليم الثانوي في السلم التعليمي اليمني.

2– الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً: المنهج التكاملي:

١ – مفهوم التكامل:

تعددت تعريفات التكامل منها:

أن المنهاج التّكاملي هو تقديم المفاهيم والمبادئ التّي تركز على وحدة التّفكير، وعدم الفصل بين مجالات العلّم المختلفة، إذ يتمّ تقديم المنهاج التكاملي بأساليب

تمزج بين مجالات المعرفة، تراعي فيه حاجات المتعلمين، واتجاهاتهم، وميولهم، ومهاراتهم (المعيقل،48،2001).

– ويعرف بأنه" تقديم المعرفة، ووضعها في سياق منظم، في صورة مفاهيم وخبرات مترابطة، تغطي موضوعات مختلفة، دون أن يكون هناك تقسيم، أو تجزئة للمعرفة" (أبو حرب, 222،2011).

كما "أنه البحث في العلاقة بين خبرات المنهج، ومكونات المحتوى، لمساعدة المتعلم في بناء نظرة أكثر توحدا توجه سلوكه وتعامله مع المشكلات الحياتية، من خلال ربط وتكامل عدة موضوعات دراسية، حول محور واحد معين يهدف بناء وحدة متكاملة" (الطيطي, 2006م،18).

والمتتبع لنشأة المنحنى التكاملي يدرك بأنه منهج قديم جديد، فهو قديم؛ لأن له جذوراً عريقةً وأصولا قويةً في صرح بلاغتنا العربية، وإن لم يسموه بهذا الاسم، كما أن فكرة التكامل ليست بفكرة تربوية حديثة بل تعود إلى البدايات الأولى للقرن العشرين عندما دعا ديوي وكلباتريك (Dewey and Kilpatrick) إلى المنحى التكاملي في بناء المنهج، حيث تم اقتراح هذا المنهج في البداية كأسلوب لتنظيم التعليم العام، وأنصار هذا المنحنى يعتقدون أنه أسلوب لممارسة مهارات الحياة اليومية الضرورية، حيث تم اقتراحه لمواجهة المشاكل في الحياة العامة؛ لأنه يعتمد على تطبيق مهارات متداخلة من موضوعات ومجالات مختلفة.

وأما أن التكامل منهج جديد فإنه مع بدايات القرن إلحادي والعشرين ازدادت المطالبة بالتجديد التربوي، وجاء الاتجاه نحو التكامل المعرفي من ناحيتين: **الأولى:** مفادها أن النظرة التربوية للطالب هي نظرة كلية أي أنه عقل، وجسم، وروح، **والثانية:** أن النظرة للمعرفة الإنسانية هي نظرة كلية أيضاً، فالمعرفة الاجتماعية تكمل المعرفة اللغوية والمعارف الأخرى، والمعرفة الرياضية والعلمية تكمل المعارف الإنسانية التي يجري تعليمها بصورة منفصلة في المدارس، وبذلك يؤدي التكامل في المنهج إلى المواءمة

والتنسيق بين حاجات الفرد والمجتمع، وربطها معاً لتحقيق عملية التوازن بين الطرفين من أجل أن تصبح المعرفة المجردة التي يتعلمها الطلبة في المدرسة ذات أهمية وقيمة في حياتهم اليومية، مما يزيد دافعيتهم للتعلم، ويحقق حاجاتهم في تفسير ما يجري من حولهم من ظواهر علمية واجتماعية (أبو حرب، 2007، 9).

أسس المنهج التكاملي:

وحدد نجم الدين، حنان عبد الجليل (2013، 22) **أسس المنهج المتكامل فيما يلى:**

– **تكامل الخبرة** : يهتم المنهج المتكامل بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة والمنظمة للمعارف والمهارات والانفعالات، والتي تساعد المتعلم علي النمو وتلبي احتياجاته بطريقة متكاملة، كما إن هذه الخبرات تتطور لتكون لديه سلوكيات متنوعة .

– **تكامل المعرفة** : وهي تتيح للمتعلمين اكتساب المعرفة بطريقة شمولية ومتكاملة ؛ لأنّ الدّ راسة وفق هذا المنهاج؛ تتخذُ من الموضوع الواحد محوراً له، وتحيطه بكلّ العلوم المرتبطة به.، وتزودهم بالمعارف التي تساعدهم في حل مشكلاتهم، والربط بين جوانب المعرفة من مفاهيم ومصطلحات وحقائق وتعليمات بشكل متكامل.

– **تكامل الشخصية** :إن الأهداف الأساسية لهذا المنهج بناء شخصية متكاملة من خلال إكساب الطلاب العلوم والمعارف والمهارات والقيم ليصلوا إلى التفكير الإبداعي المفتوح، ومساعدتهم على التكيف مع البيئة والمجتمع المحيط بهم، وهذا الأساس يعد من الميزات البارزة في هذا المنهج.

– **مراعاة ميول المتعلمين ورغباتهم** : يراعي المنهج التّكاملي رغبات المتعلمين، وميولهم في أثناء بناء المنهاج، واختيار المقررات الدراسيّة وتنفيذها.

– **مراعاة الفروق الفردية :** بتنوع الأنشطة التي تتحدى قدرات المتعلمين، وتمنح الفرصة للطالب باختيار المواضيع والأنشطة التي تتناسب وميوله وقدراته، ويهتم المنهج

التّكاملي بتوفير الدّ راسات الاختيارية المتنوعة لمواجهة الفروق الفردية لدى المتعلّمين، ويعمل على مراعاة الفروق الفردية من خلال بناء المناهج، واختيار المقررات، ويوفر الفرص التّي تسمح بالتّعرّف إلى خصائص المتعلّمين، واختلاف مستوياتهم ؛ ليتسنى للمعلم بدوره معالجة هذه الفروق.

– **الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة:** يهتم المنهج التكاملي بنشاط المتعلم حيث يعتبره أساس العملية التعليمية.

– **التعاون والعمل الجماعي** : إن لاهتمام بالعمل الجماعي يحقق لدى الطالب: الشعور بالاطمئنان، كونه عضواً في جماعة، ويشعر بالثقة والاحترام والاستقرار وينتج ذلك من احترام الجماعة له وتقدير عمله، وتنمي لديه تحمل المسؤولية واحترام قانون الجماعة، وتنمية روح الفريق والتعاون ووضوح الهدف الذي يسعى إليه، ويركز علي التعاون بين أفراد العملية التعليمية حيث يتيح الفرصة لتعاون الطلاب مع معلميهم في اختيار موضوعات الدراسة وفي التخطيط لها وفي تنفيذها وتقويمها.

أهمية المنهج التكاملي:

-يبرز أسلوب التكامل وحدة المعرفة ويتيح للمتعلمين فرص التزود من المعرفة وفهمها بصورة أشمل وأعمق.

-يزيد المنهج التكاملي من ترابط المعلمين وتعاونهم وتواصلهم كما يعمل هذا المنهج على تنمية المعلمين مهنياً وعلمياً.

-يساعد على تكامل شخصية المتعلم كليا وليس جزئيا، أي نمو الطالب معرفياً وفكرياً ومهارياً ونفسياً واجتماعيا.

-المنهج التكاملي أكثر واقعية و أكثر ارتباطا بمشكلات الحياة التي يواجهها المتعلم في حياته، حيث أن أية مشكلة غالباً ما يتطلب حلها العديد من المعارف، كما أن ارتباط المنهج بالحياة والبيئة يحفز المتعلم ويزيد من ميله إلى دراسة مشكلاتها.

-يعمل المنهج التكاملي على التخلص من عملية التكرار التي تتصف بها مناهج المواد المنفصلة، مما يوفر وقتاً لكل من المعلم والمتعلم ، ويكون أكثر اقتصادا في الجهد والمال.

-يجعل نتاجات التعلم أكثر ثباتاً ودواما و أقل عرضة للنسيان .مما يسهم في ارتفاع مستوى التحصيل لدى المتعلمين.

–يقوم بتنمية مهارات التفكير المتعددة لدى الطلاب .

–يجعل نتائج العلم ثابتة ، دائمة ، ولا تنسى بسرعة .

–يزيد المنهج التكاملي من تماسك وتناسق الموضوعات المطروحة .

–يساهم في تقديم المعلومات المفيدة للطلاب ، ويخلصهم من حشو المنهاج بمعلومات لا فائدة منها

–يساهم في تنويع طرق التدريس ، بحيث يجعل هذه الطرق تتلاءم مع الطلاب .

أبعاد المنهج التكاملي:

وللمنهاج التّكاملي أبعاد أساسية تنظم محتواه، وتبرز خصائصه؛ ومن أهم الأبعاد ما يأتي:

أ–البعد الأول: مجال التكامل: ويقصد به الترابط بين المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج ،أو الموضوعات التي يحتوي عليها وما تتضمنه من حقائق ومعارف **ويشمل:**

1. التكامل على مستوى، المادة الد راسية الواحدة ويكون هذا النّوع من الّتكامل بين محتوى المادة الدراسية الواحدة وخبراتها، ويكون مركزا على موضوع، أو تعميم، أو مشكلة، أو فكرة معين مثل: التّكامل بين فروع اللّغة العربيّة..

2. التكامل بين مادتين دراستين، تنتميان لمجال دراسي واحد؛ إذ يحدث التّكامل بين فرعين من فروع المادة الدّراسيّة الواحدة؛ مثل :التّكامل بين اللّغة العربية، والتّربية الإسلامية وبين التّاريخ والجغرافيا. .

3. التكامل بين مجموعة من المواد الدراسية، التي تنتمي لمجال واحد؛ مثل:الفيزياء والكيمياء والأحياء مجال العلوم العامة، والتّاريخ، والجغرافيا، والتّربية الوطنية والعلوم الاجتماعية..

4- التّكامل بين المجالات الدّراسيّة المقررة على الصّف الدّراسي الواحد؛ وهو أقوى مستويات التّكامل كلها ويحتاج هذا المستوى إلى تنظيم منهجي من نوع خاص تدور الد راسة فيه حول محور واسع.(الخياط,2001, 65).

ب -البعد الثاني: شدة التكامل ويُقصد به درجة الترابط بين مكونات المنهج مع بعضها البعض وهناك ثلاثة مفاهيم تعبِّر عنها:

1. التناسق: من خلال التخطيط، لتأثير منهج ما على منهج آخر.

2. **الترابط:** من خلال تنظيم مجموعة من موضوعات المنهج، حول خط فكري واحد.

3. الدمج: من خلال تناول المنهج، لعناصر مختلفة تتجمع حول خط فكري واحد، بحيث لا يتم إدراك الفواصل بين هذه العناصر (مبارك, 135،1988-136).

ج-البعد الثالث: عمق التكامل: ويصف مدى الترابط بين مواد المنهج عموما من جانب، كما يقاس من جانب آخر بمدى ارتباط المقررات التعليمية باحتياجات المجتمع وطبيعة البيئة التي يعيش فيها المتعلمون. (الشربيني والطناوي، 2011, 220).

مبررات التكامل :

- النظرة إلى الحياة، والكون على أنها وحدة متكاملة، توجد بين مكوناتها علاقات، وقوانين ضابطة.

– النظرة إلى طبيعة المادة العلمية، على أنها وحدة متكاملة، متداخلة، توجد بينها روابط وعلاقات قائمة ومتصلة.

– تقدم الخبرة للمتعلم متكاملة، ليست متجزئة، تحمل بين طياتها الشمولية، فتكون سهلة التذكر والفهم، وتساعد في القدرة على الربط، بين المعارف العلمية.

– جذب الانتباه، وايقاظ الذاكرة، من خلال الخروج عما هو مألوف، لدى التلاميذ، من أن كل مادة د راسية تقدم منفردة عن غيرها، من المواد، وتقديم المعرفة بهذه الطريقة، تثير روح التشوق وحب لاطلاع.

تسير بالعقل البشري من العمومية إلى التفصيلات الجزئية، والانتقال من الطور الحي، إلى الإجرائي حسب نظرية بياجه.

– تعتبر النظرة التكاملية بين المنهجين، أكثر واقعية وارتباطا، بحياة المتعلمين، فتمكنهم من مواجهة ما يعترضهم من مشكلات، أو عقبات تعليمية، فيشعرون بالإفادة، من جميع فروع المعرفة.

– ينمي المنهج المتكامل، مهارات التفكير العلمي لدى التلاميذ، حيث تتسم تلك العلوم بالمرونة التي يمكن من خلالها استدعاء ما يحتاجه المتعلم، من علوم ومعارف.

– تعبر عن ثقافتنا العربية وتجنب النظرة الخاطئة، من أن المواد الد راسية، أي كل مادة تخدم نفسها، وفي حدودها الضيقة(جلهوم وسلامة، 158،2001).

النّصوص الأدبية وعلاقتها بالأدب:

للنّصوص الأدبية مكانة مهمة في اللغة العربية؛ فهي مادة الأدب، ووسيلة البيان عن أفكار الأمم بما يقدمه الأدباء والشعراء، وتدريسها ضرورة؛ لتعرف تاريخ الأمّة وتراجمها ونتاجها الأدبي؛ فهي وسيلة لتنمية العقول، وتعميق الفكر،

وتهذيب النفس، وصقل الذّوق، وتعزيز القيم.وفيما يلي مناقشة النّصوص الأدبية من عدة جوانب على النحو الآتي:

- **مفهوم النّصوص الأدبية:**

هي آيات قرآنية كريمة، وأحاديث نبوية شريفة، ومقطوعات شعرية ونثرية، تمتاز بفنيتها العالية واشتمالها على القيم المختلفة تعرض على الطلبة فكرة متكاملة، ويمكن اتخاذها أساسا للتمرين على التذوق الجمالي، وكذلك يمكن الانطلاق منها للتدرب على أطلاق الأحكام النقدية الأدبية (وزارة التربية والتعليم، وثيقة المنهج,2013).

وعرفت النصوص الأدبية بأنها :

–قطع أدبية موجزة شعراً أو نثرًا تؤخذ من ذخائر الأدب العربي؛ لتحقيق أهداف معينة (الدليمي والوائلي, 2003، 277).

–مأثورات من الشعر والنثر نقلت بألفاظها التي أُثِرت عن قائلها؛ ولهذا سُمِيت "النّصوص"، ثم تميزت بما تحمل من جمل فنّية تؤثر على السّامع والقارئ؛ ولذلك سميت" النّصوص الأدبية (الأسطل,2008، 49).

-" :مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية التي أبدعها الشعراء والأدباء على مرّ العصور، وتتوفر في هذه المختارات – عادة - مجموعة من صفات الجمال الفنّي؛ سواء من حيث الأفكار التي تحتويها، أو القيم التي تنادي بها، أو المعاني التي توحي بها اللغة التي كتبت بها(حسن وعمران,2011، 290).

ويتضح من التعريفات السابقة :أنّ النّصوص الأدبية تتضمن مختارات من الشعر أو النثر تعبر عن خصائص الأدب، تُختار؛ لتحليلها، وتذوقها، ونقدها، وتتميز عن غيرها من الكلام بالجمال النّابع عن التصوير والرمز والخيال.

تحليل النّصوص الأدبية:

إنّ تحليل النّص الأدبي (أي محاولة فهمه وتذوقه ونقده) مهم جداً ليتعرف المتعلم على عناصره، وليلج في أعماق تجربته الشعرية، ويستثير تفكيره في محاولة

إبـراز معانيـه وأفكـاره وايحاءاتـه وصـوره؛ حتـى يسـتطيع الحكـم علـى الـنّص وخصائصـه الفنّيـة، ومميزاتـه الأسـلوبية، ومعالمـه الجماليـة، وقيمتـه الأدبيـة . ولا شـك أنّ فهـم الـنّص يسـاعد علـى تحليلـه وتذوقـه ونقـده، بدايـة مـن القـراءة الأوليـة للـنّص وفيهـا يكـون مسـتوى التـذوق سـطحياً، ثـم القـراءة التحليليـة النّاقـدة وفيهـا ينشط الفكر ، ويعايش القارئ النّص ويخالطه، ويسبر أغواره، ويتعرف أسراره.

إن تحليـل الـنّص الأدبـي هـو" :عمليـة عقليـة تفاعليـة تقـوم علـى معايشـة الـنّص، وتحديـد مقوماتـه الفنيـة؛ مـن تحديـد فكـرة العمـل الأدبـي، والعاطفـة السـائدة فيـه، وأهـم المقومـات الأسـلوبية للكاتـب أو للأديـب، والتحقـق مـن درجـة التـوا ؤم بـين التجربـة الشـعورية والقـيم التعبيريـة والجماليـة المتضـمنة فـي هـذا العمـل .و تُقـاس هـذه المقومـات مـن خـلال اختبـا ا رت تكشـف عـن هـذه الجوانـب .يعـدها البـاحثون لهـذا الغرض (عبد الباري, 2014, 521).

ويمـر تحليـل الـنّص الأدبـي بعـدد مـن المراحـل؛ هـي: القـراءة كخطـوة مرحليـة أوليـة، والفهـم الصـحيح للـنّص؛ حيـث يـدرس العلاقـات النحويـة، وطريقـة الأداء اللغـوي، والـدلالات المركزيـة والهامشـية للألفـاظ، وتحديـد موقـع الـنّص والجـو العـام، وتحديـد الفكـرة والموضـوع، واسـتخراج الصـور والأخيلـة والأسـاليب والمحسـنات، وتحديـد العواطـف التـي هـي الانفعـالات النفسـية لصـاحب الـنّص، ودراسـة البنـاء الـداخلي، والشـكل الخـارجي، وعلاقـة ذلـك بالموضـوع والعناصـر السابقة(الكسـواني وآخـرون, 2010، 35،36).

ويتضـح ممـا سـبق أنّ تحليـل النّصـوص الأدبيـة يـتم وفـق مراحـل متتابعـة ومتدرجـة فـي العمـق؛ تبـدأ بـالقراءة السـطحية للتوصـل إلـى فكـرة عامـة عـن الـنّص، ثـم القـراءة المتعمقـة بهـدف فهمـه وتحليلـه وتذوقـه ونقـده والحكـم عليـه؛ فالـدارس للـنّص الأدبـي مكتشـف يعـايش الـنّص الأدبـي عـن طريـق الاستكشـاف والبحـث والتسـاؤل، ولا بـد أن يكـون علـى وعـي بالمهـارات اللازمـة لتحليـل الـنّص الأدبـي تحلـيلاً سـطحياً أو

متعمقاً يدعمه في ذلك ما يمتلكه من معارف وثقافة ومهارات وقدرات تعينه للولوج في النّص وفك شفراته ؛ بهدف الوصول إلى المضامين والدلالات العميقة له.

علاقة النصوص الأدبية بالبلاغة:

للبلاغة العربية أهمية كبيرة في دراسة النصوص الأدبية وتذوقها، "لكي يتذوق الطالب الجمال في العمل الأدبي تذوقا كاملا وبحس بكل ما أراد الأديب أن ينقله إليه من عواطف وأفكار ودلالات يجب أن يعرف الوسائل التي هيأت للأديب ذلك، والبلاغة هي العلم الذي يزوده بالمعرفة هذه الوسائل التي يستعين بها الأديب في تعبيره، وتساعده على أن يتذوق العمل الأدبي أو يتجه نحوه إذا ما توفرت له القدرة الفنية التي تهيأت للأديب (الوائلي, 2004، 46).

تذوق الجمال في النصوص الأدبية وإدراكها يستدعي اللجوء إلى دراسة البلاغة وتطبيق قواعدها على العمل الأدبي المراد تذوقه.

تعتبر البلاغة من أولى وأحق العلوم الجديرة بالدراسة والحفظ، فهي" تحيل إلى إدراك ما في النص الأدبي من جمال وطرافة، وإدراك مدى قدرة الأديب على صياغة أفكاره الجميلة بعبارات موحية وتذوقه للصور البليغة، فالبلاغة مفسرة وموضحة لجمال الأفكار والأسلوب في النصوص الأدبية(مذكور ,2006، 206).

إذا هي عنصر ضروري في الدراسات الأدبية، فهي المرجع الأساسي لتذوق النصوص الأدبية ولتنمية الذوق لدى المتعلم، والابتعاد عنها يؤدي إلى فقدان الجمال في العمل الأدبي.

تدريس النصوص الأدبية والبلاغة في ضوء استراتيجيات التكامل:

لاستراتيجية التدريس دور كبير في تدريس النصوص الأدبية والبلاغة، واختيارها بناءً على طبيعة النصوص الأدبية والبلاغة وتنوع مهاراتهما وطبيعة المتعلمين المستهدفين يؤدي

دوراً فعّالا في تنمية مهاراتهما لدى المتعلمين . وتتعدد الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن من خلالها تدريس النصوص الأدبية والبلاغة بفاعلية، وقد استخدم الباحثون في الميدان التربوي العديد من تلك الاستارتيجيات التي أثبتت فاعليتها في تدريس النّصوص الأدبيةوالبلاغة؛ لتنمية بعض المهارات الأدبية والبلاغية ومن تلك الاستراتيجيات:

1-**استراتيجية التعلم التعاوني** :وهي إحدى استراتيجيات التدريس يتم من خلالها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة مكونة من(4–6)متعلمين، تتضمن مستويات تحصيلية مختلفة، وتختار كل مجموعة قائداً لها ليعرض ما قامت به مجموعته؛ بحيث يكون التنافس بين المجموعات لا الأفراد، ويكون دور المعلم توجيهياً إرشادياً (القحطاني:1431هـ،ص14)

2-.**استراتيجية التعلم النّشط** :وهي من الاستراتيجيات التّفاعلية التي تقوم على التوليف بين عدد من الطرق والأساليب التعليمية التي يكون المتعلم فيها محور عملية التعلم.

-6-استراتيجيات **ما و راء المعرفة** :وهي مجموعة من الطرق والإجراءات التي يمارسها القارئ أو المتعلم، ويتعرف من خلالها على طبيعة عملية القراءة أو التعلم التي يمارسها، ومراحلها، وأغراضها المختلفة، والوعي بالإجراءات و الأنشطة المختلفة التي ينبغي عليه أن يؤديها تحقيقاً لنتيجة معينة أو هدف منشود، ومراقبته لذاته أثناء عملية تعلمه لمحتوى ما، وتوجيهها، ثم مراجعته المستمرة لخطة تعلمه التي ارتسمها لنفسه، وتعديل مسار تعلمه الذاتي؛ ليحصل على نتائج أفضل أثناء ممارسته وتعلمه لمحتوى ما يقرأ(عمرو عيسى,:2008، 78).

ومن استراتيجيات ما وراء المعرفة :تنشيط المعرفة السابقة، والنمذجة، والتساؤل الذاتي،والخريطة الدلالية، والتفكير بصوتٍ عال، والتلخيص، وخطة ما قبل القراءة...إلخ.

3-**استراتيجية دوائر الأدب** :وهي من الاستراتيجيات التشاركية، وتقوم على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات نقاشية غير متجانسة، تختار موضوعاً أو كتاباً أو نصاً معيناً لقراءته ومناقشته، واتخاذ قرا رات بشأنه، وتعد من استراتيجيات القراءة المركزة.

5-**المدخل الد رامي** :وهو أحد مداخل التدريس الذي يقوم على محاكاة الواقع عن طريق مسرحة المناهج، أو المادة التعليمية، أو النّصوص الأدبية، في فصول ومشاهد حوارية يسيرة يؤديها المتعلمون لتحقيق أهداف معينة.

3-**المدخل التّكاملي** :وهو المدخل القائم على ترابط وتكامل المعرفة؛ لتحقيق الوحدة بين فروع المعرفة، وله مستويات وأنواع متعددة :كالتّكامل بين المواد، أو التّكامل بين الأنشطة التعليمية، أو التّكامل بين الاستراتيجيات التدريسية.

7-**المدخل الإنساني** :وهو مدخل يقوم على مجموعة من الخطوات التّفاعلية بين المعلم والمتعلم، وتقوم على الفحص والتّحليل الدقيق للمشاعر الشخصية والقيم والعلاقات الإنسانية المتضمنة في المادة المتعلمة(جاب الله وعطية, 2006، 566).

8-**القراءة التبادلية** : وهي استراتيجية تقوم على الحوار بين المعلم والمتعلمين، أو المتعلمين بعضهم بعضاً، وفق عدد من المهمات هي :التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتصور الذهني، والتلخيص.

9-القراءة التفاعلية :هي استراتيجية تقوم على التفاعل بين القارئ والنّص المقروء ؛ بحيث يعطي المتعلم النّص معناه، وذلك من خلال التفاعل بين ما لدى القارئ من خبرات من جهة وما لدى النّص من معارف جديدة، وذلك عن طريق شرح النّص وتحديد المعلومات والخبرات المطلوبة واعادة استبصار أفكار النّص ومراجعة القراءة في ضوء هدف كل من القارئ والكاتب (عمرو عيسى, 2008، 17).

إضافة إلى العديد من الاستراتيجيات الأخرى؛ كالاستقراء والقياس، والتعلم التنافسي، والتعلم البنائي، والنموذج التوليدي، والبرامج الحاسوبية، والتنقيب الحواري، ومهارات التنظيم.

التذوق الأدبي: حقيقته، ومهاراته:

- حقيقة التذوق الأدبي وطبيعته:

التذوق أمر يغلب عليه الوجدان أو الانفعال، ولكنه إلى جانب ذلك يتصل بالتفكير ويتطلب عادة قدراً من الفهم، ولذا يكون الاستعداد لتذوق شيء ما أكثر إذا فهمنا معناه وقد يكون الإخفاق في فهم المعنى حائلاً قويا دون شعور المرء بالتذوق، ومع ذلك يحدث أن نستمتع بأشياء كثيرة قبل أن نفهمها بوقت طويل.

وكلمة " الذوق " ذات أصل مادي ككثير من الكلمات الأخرى؛ حيث كان يقتصر استخدامها علي الطعام والشراب فقط، ثم أصبحت تطلق – أيضا – علي ما يدركه الإنسان من خلال حواسه الأخرى ثم ما يدركه بعقله ووجدانه (إبراهيم عوض، 2005، 7).

ويعرف التذوق الأدبي بأنه " الحصيلة النهائية لدراسة الأدب والبلاغة والنقد، وثمرة من ثمرات تعرف أساليبها وممارستها ممارسة فعلية سليمة وإن كان يعود بعد نضجه بالتأثير فيها سموا وارتفاعا ويعنى التذوق في أرقى مستوى له قدرة الفرد على إدراك ما في النص الأدبي من ضعف وقوة وجمال مبنيا بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبي مما يجعله يستمتع به أو ينفر منه" (رشدي طعيمة ومحمد السيد مناع, 2000، 38).

ويرى حسن شحاتة " أنه خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب، وهو في إيجاز سلوك لغوي يعبر به الطالب عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي" (حسن شحاته, 1991،231).

-أهمية دراسة التذوق الأدبي:

تنبع أهمية التذوق الأدبي من أنه قوام الدراسة الأدبية، وروحها (عبد العليم إبراهيم، ١٩٩٤، ٢٧٥). وإنه من أهم أهداف تدريس الأدب والنصوص وأهداف التربية الحديثة وهو قادر على الارتقاء بمستوى الطلبة اللغوي (عبد الفتاح حسن البجة, ١٩٩٩، 109-110).

إن النص الأدبي لا يتحقق إلا بتلقيه، ومن جهة أخرى فإن مستقبل الأدب مرهون بقدرته على توسيع دائرة قرائه، وتضييق الهوة بينه وبينهم، وهذا لن يحدث؛ إلا بتوجيه المبدعين إليه، ودراسة هذا الجمهور، وإذا استطعنا أن نربي الذائقة الأدبية لدى جمهور الأدب على القياس الصحيح في تذوق الشعر، وتقديره؛ فإننا نكون قد نجحنا في هدايتهم إلى القياس الصحيح في كل شيء (عباس محمود العقاد وإبراهيم عبد القادر المازني, ١٩٩٧،10).

٤- تنمية التذوق الأدبي:

من المتفق عليه عند علماء التربية والأدب وباحثيه ونقاده أن تكوين الذوق الأدبي يقوم **على الأسس الآتية:**

١-الاطلاع الواسع على الأدب الجيد من الشعر والنثر، والتمرس بنصوصه البليغة عن طريقة السماع والقراءة والحفظ، والبحث فيها وتحليلها وتذوقها والكشف عن نواحي جمالها (حسن الحريري وآخرون, ١٩٩٩، ١١٢).

٢ - مناقشة الطلاب في مضامين النص الأدبي من حيث الأفكار العامة، والجزئية، ومعاني المفردات اللغوية، وإبراز نواحي الجمال في التعبير وأثره، وهذا يعني أن لا تذوق دون فهم المقروء.

٣- مطالبة الطلاب بألا يصدروا أي حكم تذوقي دون أن يتأملوا النص من جميع جوانبه عن طريق القراءة الصامتة، ثم محاولة التعبير عن أفكارهم بلغتهم (عبد الفتاح حسن البجة, ١٩٩٩، ١٤٣).

٤- الإكثار من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية، أو بين بعض العبارات أو المفردات.

٥- تشجيع الطلبة على المشاركة، وعدم استئثار المعلم بالعمل منفرداً، وإعطاء التلاميذ فرصاً أكثر من حرية الرأي.

٦- تعويد الطلبة أن يكونوا موضوعيين في نقد ما يوضع بين أيديهم من نصوص (رشدي طعيمة ومحمد السيد مناع، 2000، ٤٠،٤١).

٧- تدريب الطلبة على قراءة النص أكثر من مرة، واستعراضه بشمولية، وعناية وتركيز وتأثير، إذ أن إدراك مواطن الجمال في العمل الأدبي لا يتم عادة بعد القراءة الأولى.

وفي ضوء ما سبق يُعد التكامل من أهم البرامج التي دعت إليها التربية الحديثة في تنمية مهارات التذوق الأدبي.

أهمية العناية بتنمية التذوق الأدبي:

يظن بعض الناس أن التذوق من أمور الترف، وينظرون إليه علي أنه نافلة وليس علي أنه شئ أساسي في الحياة، ولكن الحقيقة علي النقيض من ذلك تماماً كما يؤكد ذلك رشدي طعيمة بقوله " إن القدرة علي التفكير العلمي وتذوق جمال الكون والاستمتاع بالفنون الأدبية أمران أساسيان في حياة كل فرد وضروريان لتكامل شخصيته واستمتاعه بآدميته، ومخطئ من يتصور أن الحضارة الحديثة علم وتكنولوجيا فقط أو تقاس بهما فحسب، فالحضارة الحديثة كما تقاس بهما تقاس بمدي تذوق شعبها للفن واستمتاعه به وإبداعه له ". (رشدي طعيمه، 1998، 142).

وعند الحديث عن التذوق الأدبي فيمكن القول إن تدريس الأدب قد ينتهي بتنمية الشعور القومي عند الطلاب أو القيم الخلقية المرغوب فيها، أو غير ذلك من مثل هذه الأهداف، ولكن بدون تنمية تذوقهم وقدرتهم للاستجابة

السريعة والصحيحة للعواطف المثارة الممثلة في النص سوف لا يعني الأدب بالنسبة إليهم إلا قليلاً (رشدي طعيمه ومحمد الشعبي، 2006، 386).

ويشير فخر الدين عامر أن من أهم أهداف تدريس النصوص الأدبية: القدرة على تذوق وإدراك جماليات النص الأدبي، وإجادة الطالب قرض الشعر وتمثيل المعني، وتوسيع الأفق الثقافي لديه، وتنمية الذوق السليم عنده، وإفساح المجال أمام الموهوبين كي يعلنوا عن مواهبهم الأدبية ومحاكاتها والنسج علي منوالها (فخر الدين عامر، 2000، 140). فالتذوق الأدبي وسيلة لتهذيب الطالب لأفكاره وتنسيقها، من خلال الارتقاء بذوق المتلقي، وتمكينه من التمييز بين جيد الأفكار ورديئها (ربيع شعبان، 2000، 18).

ويؤدي التدريب علي مهارات التذوق الأدبي إلى أن يتكون لدى الطالب معيار تذوقي، وينتقل به إلى مرحلة متقدمة في التذوق الأدبي، يتمكن من خلالها أن يصدر أحكاماً بجودة أو رداءة النصوص التي يطالعها(فتحي محرز، 2001، 105).

ونظراً لأهمية التذوق الأدبي فقد عنيت البحوث التربوية ببناء البرامج واستخدام الأساليب والأنشطة والمداخل والاستراتيجيات التدريسية المتنوعة من أجل تنمية مهاراته في مختلف المراحل التدريسية، ومنها : ما أجراه (Gunther M, 2000) من بحث هدف إلى استخدام نشاط التحليل النقدي للنصوص الأدبية من أجل تنمية التذوق الأدبي، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية النشاط المستخدم في تنمية التذوق الأدبي، وأوصي البحث بالاهتمام باستخدام الأنشطة في تدريس الأدب ؛ لأنها تتصف بالفاعلية، كما أوصي بضرورة توجيه التلاميذ إلي القراءة المتنوعة للفنون الأدبية.

مهارات التذوق الأدبي:

والمراد بها في هذا البحث: مقاييس يمكن أن يسترشد بها المدرس في تدريسه للأدب، بقصد تحقيق التذوق لدى طلبة المرحلة الثانوية وهذه المهارات تلقي الأضواء على ما يمكن قياسه من السلوك الذي يقوم به المتلقي المتذوق الجيد للنص الأدبي سواء أكان ذلك العمل الأدبي شعراً أم نثراً وتقاس هذه المهارة بالدرجة الجزئية والكلية المتحققة على اختبار أداء صادق وثابت صُمِمَ لهذه الغاية، حيث يوضع الطالب في موقف اختباري يتطلب منه إظهار السلوك الدال على توافر المهارة المستهدفة بالقياس وهي:(عصام مقداد، 28,29،2008)

1-تمثل الحركة النفسية في النص الأدبي(شعراً ونثراً) أسى، حزن، مرح.....الخ.

2-القدرة على استخراج(البيت) أوالأبيات التي تتضمن الفكرة الرئيسة في القصيدة.

3-القدرة على تقسيم النص إلى أفكار جزئية.

4-القدرة على إدراك مابين الأبيات(من وحدة عضوية)أو مابين الأفكار (من ترابط).

5-القدرة على إدراك (أقرب) الأبيات (معنى) إلى بيت معين.

6-القدرة على اختيار(العنوان المناسب) لمضمون النص الأدبي، ولمشاعر الأديب.

7-القدرة على إدراك مدى ما في الأفكار(من عمق)، وفهم المعاني التي يوحي بها النص.

8-فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة وتوضيح ما في النص من إسهاب أو حشو.

9-إدراك مدى قدرة التراكيب اللغوية على (استثارة) الجو النفسي المراد في النص.

10-القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية، ومدى نجاح الأديب في رسم الشخصيات أو المواقف أو الأحداث من خلالها.

11 -تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية-بعضها وبعض-وكذا مابين الأفكار من تناقض إن وجد.

12-القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في النص.

13-القدرة على إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يستثيره النص.

14-القدرة على إدراك وضع النص من تراث الشاعر.

15-القدرة على استخراج الصفات التي يصف بها الأديب نفسه أو الآخرين.

16-القدرة على استخراج القيم التي تشيع في النص.

17-القدرة على إدراك مدى نجاح الأديب في تبادل المحسوسات (تراسل الحواس).

18-القدرة على اختيار اصدق الأبيات تعبيراً عن أحاسيس الشاعر، وأقربها إلى الواقعية.

19-القدرة على فهم الرمز، وتفسيره، وإدراك المعاني الكامنة فيه.

20-القدرة على إدراك جمال الصور الشعرية،والغرض البلاغي لها في النص.

21-القدرة على إدراك أثر الموسيقى الجمالي في النص الشعري.

22-القدرة على إدراك العيب، أو النشاز الموسيقي إن وجد في النص الشعري.

23-القدرة على الموازنة بين نصين- في موضوع واحد- وبيان أيهما أجود، مع التعليل.

24-القدرة على إدراك مدى نجاح الأديب في تصوير مشاعره الخاصة تجاه موضوع النص.

25-القدرة على اكتشاف اتجاهات الأديب نحو موضوع ما من خلال النص.

وسائل تنمية التذوق الأدبي:

- أن يكثر المعلم من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية، وكذلك العبارات والمفردات،فالعمل الفني إذا عرض مقترنا بغيره سهلت المفاضلة بينهما والحكم على كل منهما (الركابي, 1986، 184).
- تحليل النصوص تحليلاً أدبيا يختلف عن التحليل البسيط الذي يتناول تحديد عناصر كل من الشكل والمضمون وحسب، إنما يعني التحليل الأدبي ذلك التحليل الذي يضع نصب عينيه تنمية التذوق الأدبي الذي يتناول كل عنصر بالنقد والتحليل، وكل عمل أدبي لا بد أن تتوافر فيه أربعة عناصر هي:

أ . العنصر الفكري: ويشمل الأفكار والمعاني والقيم التي حملها النص.

ب. العنصر الوجداني: ويشمل العواطف والأحاسيس من فرح وحزن وحب وبغض وأمل ويأس وحقد ورحمة وحنين وبُعد وغيرها، مما يحملها النص.

ج . العنصر الخيالي: ويشمل الصور والرؤى والمشاهد التي يضمها النص .

د . العنصر الفني: ويشمل الألفاظ والتراكيب والأسلوب وبُنية العمل الأدبي ومعطيات الإخراج كلها(خاطر وآخرون, 1998، 195).

وفي مدارسنا الثانوية مازالت أساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربيةـ ومنها النصوص الأدبية وما يرتبط بها من مفاهيم بلاغية ومهارات التذوق الأدبي . تقتصر على استخدام الاختبارات المقالية بدرجة كبيرة، والتي يتم من خلالها التركيز على قياس الجانب المعرفي فقط، وتهمل بصورة كبيرة قياس الجانب المهاري (الحوري, 1999، 48).

في حين أن تعليم مناهج اللغة وبخاصة البلاغة وربطها بالنصوص الأدبية ومهارات التذوق الأدبي، يتطلب النهوض بعملية تقويم مستمرة لمعرفة مدى نمو تلك المهارات لدى الطلبة، ويتطلب استخدام أدوات تقويم فعالة تسهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلبة بصورة فاعلة وملموسة.

وقد اتضح من الأبحاث والدراسات التي قدمت عن التذوق الأدبي . أن ثمة أساليب لقياس التذوق الأدبي منها، على سبيل المثال:

1- طريقة الموازنة الثنائية: وذلك بأن توضع أمام المتلقي صورتان، أو زهريتان، أو قصيدتان ويطلب منه أن يقول رأيه فيهما معللاً لما يقول.

2-تقديم قطع شعرية قوية الموسيقى ضعيفة المعنى:أو عديمته وأخرى قوية المعنى مشوهة الوزن، ويُطلب من المتلقي استخراج الأفضل منها ووصف تأثير كل منها عليه.

3-طريقة أخرى: يُطلب فيها من المتلقي أن يغير المعنى الضعيف في المقطع ذي الموسيقى القوية طبقاً لتأثير موسيقاه عليه.

4-تقديم بعض القصائد الصغيرة مع وضع صيغ ثلاث جديدة لكل منها، والمطلوب من المتلقي (بعد تشويه هذه القصائد) أن يعين الأفضل في هذه الصيغ الأربع، وكذا الأسوأ منها بالنسبة إليه.

5-تقديم بعض القصائد المنتقاة: منها الغامض، ومنها الواضح البسيط، وذلك بعد عرض هذه القصائد على لجنة من الخبراء طلب منهم وضع اختبار في الشعر يعرض على المتلقين بيتاً من كل قصيدة، ويطلب منهم أن يختاروا الأبيات التي تكمله من بين ثلاث مجموعات من الأبيات وضعت ليتم اختيار الأبيات المكملة من بينها، وغير ذلك من طرق وأساليب قياس التذوق الأدبي (طعيمة والشعيبي, 2006، 425).

الدراسات السابقة: وتتضمن مبحثين هما:

أولاً :الدراسات والبحوث التي تناولت التكامل:

1-دراسة النقيب (2020):هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية التكامل بين البلاغة والنصوص في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي بالجمهورية اليمنية، واستخدم فيها المنهج شبه التجريبي.

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بالمفاهيم البلاغية وقائمة بمهارات التذوق الأدبي ودروسا تكاملية من النصوص والبلاغة، ودليلا للمعلم لتدريس البلاغة من خلال

النصوص الأدبية بطرق تدريس تكاملية ومقياساً للكشف عن مدى امتلاك طلبة الصف الثاني ثانوي للمفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين :تجريبية وضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فاعلية التكامل بين البلاغة والنصوص في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي بالجمهورية اليمنية.

2-دراسة المقرمي (2018م): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التكامل بين البلاغة والأدب في تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبيِّ لدى طلاب المرحلة الثانويَّة في اليمن ،واستخدم المنهج شبه التجريبي. **ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد** قائمة بمهارات التَّذوُّق الأدبيِّ، واختبار لمهارات التَّذوُّق الأدبيِّ. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، موزعة على مجموعتين: تجريبيَّة درست باستراتيجيَّة التكامل المقترحة، وضابطة درست بالطريقة التقليديَّة. **ومن أهم النتائج التي التي توصلت إليها الدراسة:** - وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التَّذوُّق الأدبيِّ، لصالح التجريبيَّة. - وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التَّذوُّق الأدبيِّ، لصالح الاختبار البعدي.

3- دراسة إقبال الغصن (2003): هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم التعاوني والتكامل بين مادتي الأدب والبلاغة في تنمية التحصيل والتذوق الأدبي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، استخدم فيها المنهج شبه التجريبي القائم على ذي المجموعات غير المتكافئة. **ولتحقيق هذا الهدف** قامت الباحثة باستخدام التصميم التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التكامل فقط) والمجموعة الثانية (مجموعة التعلم التعاوني والتكامل معاً)، والمجموعة الثالثة وهي (المجموعة الضابطة). كما قامت بإعداد اختبارين تحصيليين أحدهما لقياس تحصيل مادة البلاغة، والثاني لقياس تحصيل مادة الأدب، كما قامت

الباحثة بإعداد مقياس لقياس تنمية مهارات التذوق الأدبي عند الطالبات – عينة البحث – وقد طبقت الباحثة هذه الأدوات قبلياً على المجموعات الثلاث، ثم قامت بتدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام التكامل، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام التعلم التعاوني والتكامل بين مادتي البلاغة والأدب معاً، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية (الأدب في حصص مستقلة، والبلاغة في حصص مستقلة)، ثم طبقت الباحثة الأدوات بعدياً بعد انتهاء التدريس مباشرة، وتم معالجة البيانات إحصائياً.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة في التحصيل الأكاديمي والابداع والتفكير الناقد بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

4-دراسة فاطمة عسيري (2015): هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية التكامل بين استراتيجيتي دوائر الأدب والقراءة التبادلية للنّصوص الأدبية في تنمية المهارات الأدبية ومهارة اتخاذ القرار والمهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، واستخدم فيها المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، مع التطبيقين القبلي والبعدي. **ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد:** ثلاث أدوات؛ هي: اختبار المهارات الأدبية، ومقياس اتخاذ القرار، وبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، دليل المعلمة لتدريس النّصوص الأدبية باستخدام التكامل بين استراتيجيتي دوائر الأدب والقراءة التبادلية، **وتكونت عينة الدراسة** من (63) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي قُسّمن إلى مجموعتين: تجريبية وعددها(33) طالبة درسن بالتكامل بين استراتيجيتي دوائر الأدب والقراءة التبادلية، وضابطة وعددها (30) طالبة درسن بالطريقة المعتادة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الأدبية، ومقياس اتخاذ القرار، كما أوضحت النتائج فرقاً في المهارات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

5- دراسة البطاينة (2004): هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تكاملي لتدريس الادب والبلاغة والنقد في التحصيل وتذوق الجمال في النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في الأردن، واستخدم فيها المنهج التجريبي.

ولتحقيق هدف الدراسة: أعد الباحث برنامجاً تكاملياً لتدريس الأدب، والبلاغة، والنقد، ومقياساً لتذوق الجمال في النصوص الادبية، واختباراً تحصيلياً في الأدب والبلاغة والنقد والتذوق الجمالي، **وتكونت عينة الد راسة** من(135) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مدرستين ثانويتين احداهما للبنين ضمت (53) طالبا والأخرى للبنات ضمت (82) طالبة توزعوا بواقع (68) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية درست على وفق برنامج تكاملي لتدريس الادب والبلاغة والنقد (67) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

توصلت الد راسة الى: وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (0،05) في الاختبار البعدي في التذوق الجمالي يعزى الى البرنامج التكاملي، والى عدم وجود فرق دال احصائياً في الاختبار البعدي في التذوق الجمالي يعزى الى اثر متغير الجنس، وعدم وجود فرق دال إحصائياً في الاختبار البعدي يعزى إلى تفاعل متغيري البرنامج التكاملي والجنس.

- **ثانيا : الدراسات والبحوث التي تناولت التذوق الأدبي:**

1- دراسة الصالحي(2023م): هدفت الدراسة إلى معرفة "فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات البلاغية والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة . صنعاء"، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة بالمهارات البلاغيَّة وقائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة لطلبة الصف الأول الثانوي, وتم بناء اختبار لقياس المهارات البلاغيَّة واختبار لقياس مهارات التَّذوُّق الأدبي, وتم بناء برنامج قائم على

الـتَّعلُّم النَّشـط لتنميـة المهـارات البلاغيَّـة والتَّـذوُّق الأدبـي لـدى طلبـة الصَّـفِّ الأوَّل الثـانوي, يشـتمل علـى دليـل المعلـم لتنفيـذ البرنـامج, وكتـاب لأنشـطة الطالـب، ولتحقيـق الهـدف اسـتخدم الباحـث المـنهج شـبه التجريبـي فـي إجـراء البحـث, وتكونـت عينـة البحـث مـن (111) طالبًـا وطالبـة مـن طلبـة الصـف الأول الثـانوي بأمانـة العاصـمة، تـم اختيارهـا بطريقـة قصـدية، وقسـمت العينـة إلـى مجمـوعتين: الأولـى تجريبيـة درسـت باسـتخدام البرنـامج القـائم علـى الـتعلم النشـط، والثانيـة ضـابطة درسـت باسـتخدام الطريقـة الاعتياديـة وأظهـر البحـث عددًا من النتائج أهمها:

–وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائيَّة عنـد مسـتوى (٠,٠٥) بـين متوسـطي درجـات طلبـة المجمـوعتين التجريبيَّـة والضـابطة فـي التطبيـق البعـدي لاختبـار التَّـذوُّق الأدبي، لصالح المجموعة التجريبيّة.

–فاعليَّـة البرنـامج القـائم علـى الـتَّعلُّم النَّشـط فـي تنميـة المهـارات البلاغيَّـة ومهـارات التَّذوُّق الأدبيّ لدى طلبة الصَّفِّ الأوَّل الثانوي.

2. دراسـة الـو شـلي (2023): هـدفت الدراسـة إلـى معرفـة فاعليـة برنـامج الكترونـي لتـدريس النصـوص قـائم علـى اسـتراتيجيات الـتعلم الـذاتي فـي تنميـة مهـارات التـذوق الأدبـي والكتابـة الإبداعيـة لـدى طالبـات الصـف الأول الثـانوي بأمانـة العاصـمة صـنعاء, ولتحقيـق الهـدف تـم اسـتخدام المـنهج شـبه التجريبـي علـى عينـة مكونـة مـن (60) طالبـة مـن طالبـات الصـف الأول الثـانوي، موزعـة علـى مجمـوعتين: تجريبيَّـة درسـت باسـتخدام البرنـامج الالكترونـي، وضـابطة درسـت باسـتخدام الطريقـة التقليديَّـة، كمـا تـم وإعـداد قائمـة بمهـارات التَّـذوُّق الأدبـيّ، وقائمـة بمهـارات الكتابـة الإبداعيـة، وإعـداد اختبـارين أحـدهما لقيـاس مهـارات التَّـذوُّق الأدبـيّ والثـاني لقيـاس مهـارات الكتابـة الإبداعيـة. بالإضـافة إلـى بنـاء

برنامج الكتروني لتدريس النصوص قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة الإبداعية. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التَّذوُّق الأدبي, لصالح المجموعة التجريبيَّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التَّذوُّق الأدبي؛ لصالح التطبيق البعدي. تعزى لفاعلية البرنامج الكتروني لتدريس النصوص قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة الإبداعية.

3-دراسة شرف الدين(2022م): هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (120) طالبة موزعة على مجموعتين تجريبيَّة وضابطة وقامت بإعداد برنامج قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية, وقائمتين القائمة الأولى: مهارات التذوق الأدبي, والقائمة الثانية: مهارات التفكير الناقد, وصُمم لذلك اختباران تحصيليان أحدهما اختبار مهارات التذوق الأدبي, والآخر اختبار مهارات التفكير الناقد وأظهر البحث عددًا من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية(0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي تعزى لفاعلية البرنامج القائم على استراتيجية(التدريس التبادلي) لصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة الوجيه (2020): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعليَّة برنامج مقترح وفق نظريَّة النظم في تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبيّ لدى طلبة الصَّفِّ الثاني الثانويّ بأمانة العاصمة، ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (168) طالبًا وطالبة، موزعة على مجموعتين تجريبيَّة وضابطة, وقامت بإعداد قائمة بمهارات التَّذوُّق الأدبيّ, واختبار لقياس المهارات, وبناء برنامج قائم على نظرية النظم، ودليل للمعلم, وأظهر البحث عددًا من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في الاختبار البعدي؛ لصالح المجموعة التجريبيَّة, ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي, ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة الذكور والإناث في الاختبار البعدي تعزى للنوع؛ لصالح الإناث.

5- دراسة الطلحي (2020): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعليَّة استراتيجيَّة العصف الذهني في تدريس مادة الأدب في تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبيّ لدى طالبات الصَّفِّ الثاني الثانويّ، ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من(٤١) طالبة، موزعة إلى مجموعتين تجريبيَّة وضابطة, وقامت بإعداد قائمة بمهارات التَّذوُّق الأدبيّ, واختبار لقياس المهارات, ودليل المعلمة، ودليل الطالبة. وأظهر البحث عددًا من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في الاختبار البعدي؛ لصالح المجموعة التجريبيّة, وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التَّذوُّق الأدبيّ؛ لصالح التطبيق

البعـدي, ووجـود أثـر واضـح لاسـتراتيجيَّة العصـف الـذهني فـي تنميـة مهـارات التَّذوُّق الأدبيّ لدى طالبات الصَّفِّ الثاني الثانويّ.

6-دراسـة الغامـدي (2019): هـدفت الدراسـة إلـى معرفـة أثـر برنـامج إثرائـي قـائم علـى القـراءة الحـرة الموجهـة فـي تنميـة مهـارات إلقـاء النصـوص الشـعريَّة والتَّـذوُّق الأدبـيّ لـدى طـلاب المرحلـة المتوسـطة، ولتحقيـق الهـدف اتبعـت الإجـراءات الآتيـة: – اسـتخدام المـنهج شـبه التجريبـي علـى عينـة مكونـة مـن (32) طالبًـا. – إعـداد قائمـة بمهـارات إلقـاء النصـوص الشـعريَّة, وقائمـة بمهـارات التَّـذوُّق الأدبـيّ. – إعـداد مقيـاس مهـارات إلقـاء النصـوص الشـعريَّة, واختبـار لقيـاس مهـارات التّـذوُّق الأدبـيّ. – بنـاء البرنـامج الإثرائـي القـائم علـى القـراءة الحـرة الموجهة.

نتائج الدراسة: – وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائيَّة بـين متوسـطي الأداء القبلـي والبعـدي فـي مهـارات إلقـاء النصـوص الشـعريَّة ومهـارات التَّـذوُّق الأدبـيّ, لصـالح الأداء البعدي.

7- دراسـة الجميلـي (2019): هـدفت الدراسـة إلـى معرفـة فاعليَّـة برنـامج مقتـرح قـائم علـى الـوعي التركيبـيّ فـي تنميـة مهـارات التَّـذوُّق الأدبـيّ لـدى طـلاب المرحلـة الثانويَّـة بالجمهوريَّـة اليمنيَّـة, ولتحقيـق الهـدف اسـتخدم الباحـث المـنهج التجريبـي علـى عينـة مكونـة مـن (22) طالبًـا, وقـام بإعـداد قائمـة بمهـارات التَّـذوُّق الأدبـيّ, ومقيـاس للمهـارات, وبنـاء برنـامج مقتـرح قـائم علـى الـوعي التركيبـي مكـون مـن دليـل للمعلـم ودليـل للطالـب, وأظهـر البحـث عـددًا مـن النتـائج أهمهـا: وجـود فـروق دالـة إحصـائيًّا عنـد مسـتوى (0.05) بـين متوسـطي درجـات المجموعـة التجريبيَّـة فـي التطبيقـين القبلـي والبعـدي لمقيـاس مهـارات التَّـذوُّق

الأدبيّ, لصالح التطبيق البعدي, وفاعليَّة البرنامج المقترح في تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبيّ لدى طلاب الثانويَّة.

8-**دراسة زقوت (2018م)**:هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيَّة الاستجواب الذاتي في تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبيّ والاتجاه نحوها لدى طالبات الصَّفِّ العاشر الأساسيّ، ولتحقيق الهدف اتبعت الإجراءات الآتية:

-استخدام المنهج التجريبي على عينة مكونة من (92) طالبة، موزعة على مجموعتين: تجريبيَّة درست باستخدام استراتيجيَّة الاستجواب الذاتي، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليديَّة.

-إعداد قائمة بمهارات التَّذوُّق الأدبيّ المتعلقة بـ (الأفكار، الألفاظ، الأسلوب، العاطفة، الخيال).

-إعداد اختبار مهارات التَّذوُّق الأدبيّ, و مقياس الاتجاه نحو التَّذوُّق الأدبيّ.

-إعداد دليل المعلم باستخدام استراتيجيَّة الاستجواب الذاتي.

نتائج الدراسة: - وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في الاختبار البعدي ومقياس الاتجاه نحو التَّذوُّق الأدبيّ, لصالح المجموعة التجريبيَّة.

9- دراسة الشيباني (2016): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيَّة التَّساؤل الذاتي في تنمية التَّذوُّق الأدبيّ لدى طالبات الصَّفِّ الأوَّل الثانوي في أمانة العاصمة, ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة مكونة من (90) طالبة، موزعة على مجموعتين تجريبيَّة وضابطة, وقامت بإعداد قائمة بمهارات التَّذوُّق الأدبيّ, واختبار للمهارات, وإعداد وحدة تعليميَّة في النصوص الأدبيَّة وفق استراتيجيَّة التَّساؤل الذاتي, وأظهر البحث

عـددًا مـن النتـائج أهمهـا: وجـود فـروق دالـة إحصـائيًّا بـين متوسـطي درجـات المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة فـي اختبـارات مهـارات التَّـذوُّق الأدبـيّ؛ لصـالح المجموعة التجريبيَّة.

10- دراســـة الربـــوعي (2016): هـدفت الدراسـة إلـى معرفـة أثـر اسـتراتيجيَّة مقترحـة لتـدريس النصـوص الأدبيَّـة قائمـة علـى نظريَّـة نحـو الـنَّصِّ فـي تنميـة مهـارات التَّـذوُّق الأدبـيّ لـدى طالبـات المرحلـة الثانويَّـة, ولتحقيـق الهـدف اسـتخدمت الباحثـة المـنهج شـبه التجريبـي علـى عينـة مكونـة مـن (152) طالبـة، موزعـة علـى مجمـوعتين تجريبيَّـة وضـابطة, وقامـت بإعـداد قائمـة بمهـارات التَّـذوُّق الأدبـيّ, ومقيـاس للمهـارات, وبنـاء الاسـتراتيجيَّة المقتـرح القائمـة علـى نظريـة نحـو الـنَّصِّ مكونـة مـن دليـل للمعلـم, وأظهـر البحـث عـددًا مـن النتـائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

الأهداف والمتغيرات:

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المبحث الأول في استخدام المتغير المستقل (التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة) واختلف عنها في المتغير التابع (مهارات التذوق الأدبي), واتفق مع الدراسات السابقة في المبحث الثاني في المتغير التابع, ولكنه اختلف عنها في المتغير المستقل؛ حيث هدف البحث إلى أثر برنامج متكامل لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي.

المنهج: اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج التجريبي أو شبه التجريبي القائم على مجموعتين تجريبيَّة وضابطة, وقد اتفق البحث الحالي معها في ذلك.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

1. تحديد مشكلة البحث، وبلورة أهدافه، وأسئلته وتطبيقاته، وتعرُّف موقعه وأصالته بين الدراسات السابقة, وإثراء الإطار النظريّ للبحث.
2. تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية.
3. تحديد منهج البحث وتصميمه, واختيار مجتمع البحث وعينته وطريقة توزيعها.
4. إعداد أدوات البحث, وكيفيه التحقق من صدقها وثباتها، وتعرُّف إجراءات البحث وتتابعها.
5. معرفة الأساليب الإحصائيَّة المناسبة لمعالجة البيانات، واستخلاص النتائج وعرضها ومناقشتها وتفسيرها في ضوء نتائج تلك الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

. منهج البحث :

اعتمد البحث (المنهج الوصفي) في جميع البيانات وفي اشتقاق قائمة مهارات التذوق الأدبي، و(المنهج شبه التجريبي) الذي يقوم على تصميم المجموعتين: التجريبية، والضابطة، والتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي، وذلك لدراسة أثر المتغير المستقل(فاعلية برنامج تعليمي قائم على التكامل بين تدريس النصوص الأدبية والبلاغة) في المتغير التابع (تنمية مهارات التذوق الأدبي) مقابل الطرائق التقليدية التي تستخدم في تدريس المجموعة الضابطة.

مجتمع البحث وعينته :

تمثل مجتمع البحث في طلاب المرحلة الثانوية (في ثانوية الكويت ونشوان الحميري) بأمانة العاصمة (صنعاء) المنتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2022-2023م.

واشتملت عينة البحث على(100) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء، قسمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وضمت كل مجموعة(50) طالباً، وقد اختيرت مدارس التجربة عشوائيا، حيث مثلت مدرسة(ثانوية الكويت) المجموعة التجريبية، بينما مثلت مدرسة (نشوان الحميري) المجموعة الضابطة، وتم اختيار فصل من كل مدرسة بطريقة عمدية لما اقتضاه التكافؤ بين معلمي اللغة العربية في هذين الفصلين من حيث المؤهل، والسن، وسنوات الخبرة.

ثانياً: أدوات البحث:

- **الأداة الأولى: إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي.**

1-هدف القائمة:

الهدف من بناء القائمة الوصول إلى مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب (الصف الأول الثانوي)؛ بهدف بناء اختبار يقيس أثر البرنامج المتكامل لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي ، قبل وبعد تطبيق البرنامج.

2- مصادر بناء القائمة:

تم الرجوع إلى مصادر عدة في إعداد القائمة من أهمها:

- أهداف تدريس النصوص الأدبية والبلاغة في المرحلة الثانوية.
- وثيقة منهاج اللغة العربية الخاصة بالمرحلة الثانوية.
- بعض الدراسات والبحوث السابقة التي عنيت بتحديد مهارات التذوق الأدبي وتنميتها.
- الاطلاع على الكتب والمراجع التي تناولت مهارات التذوق الأدبي.
- الإطار النظري للبحث الحالي.

3-القائمة في صورتها الأولية:

من خلال المصـــادر الســـابقة توصـــل الباحثان إلى صـــياغة مهارات التذوق الأدبي، ووضعها في قائمة على شكل استبانة ذات اختيارات، على النحو التالي: (مناسبة إلى حد كبير – مناسبة –غير مناسبة)، وقد بلغ عددها في صورتها الأولية (30) مهارة، كما تصدرت هذه القائمة مقدمة توضح الهدف من البحث، وكذلك الهدف منها، فضلا عن تحديد المقصود بتلك المهارات، وكذلك بيان التعليمات التي توضح كيفية الإجابة عن بنودها، كما أفردت مساحة في الجهة اليسرى من الاستبانة للتعديل المقترح, ثم خصصت مساحة في نهاية الاستبانة لإضافة الفقرات المناسبة لهذا المعيار، وكتابة أرقام الفقرات غير المناسبة ليتم حذفها ؛ تمهيداً لعرضها على المحكمين.

4- تحكيم القائمة:

بعد إعداد المهارات ووضعها في قائمة أولية تم عرضها على المحكمين الذين يمثلون تخصصات مختلفة في مجالي التربية وعلم النفس، والذين هم من ذوى الخبرة في مجال اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرائق التدريس من أساتذة الجامعات الأكاديميين والتربويين، ومختصي علم النفس، ومعلمي وموجهي اللغة العربية في الحقل التعليمي. وقد طلب منهم إبداء آرائهم في:

-مدى مناسبة هذه المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي من المرحلة الثانوية.

-مدى مناسبة الصياغة والأسلوب.

-إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه من مهارات.

5-الصورة النهائية لقائمة مهارات التذوق الأدبي:

وفي ضوء التحكيم تم حذف بعض المهارات، وتعديل بعضها، وبعد ذلك تم إعداد القائمة في صورتها النهائية وفق آراء غالبية المحكمين والخروج بقائمة مهارات التذوق

الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي اشتملت على (22) مهارةً، وبهذا يكون الباحثان قد توصلا إلى الصورة النهائية لتلك القائمة، وقد اقتصر البحث على(13) مهارة ؛ لأنها المهارات التي حصلت على أعلى نسبة اتفاق بين المحكمين.

- **الأداة الثانية : إعداد اختبار لقياس مهارات التذوق الأدبي.**

1- الهدف من إعداد الاختبار:

هدف اختبار مهارات التذوق الأدبي إلى الحكم على مدى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لتلك المهارات وقياس أدائهم فيها والكشف عما يمتلكون منها ، ومعرفة أثر البرنامج المقترح في تنمية تلك المهارات لديهم.

2- مصادر بناء الاختبار:

اعتمد الباحثان في إعداد اختبار مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي على الآتي:

- قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي التي تم التوصل إليها في البحث الحالي.

- البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال النصوص الأدبية والبلاغة والتذوق الأدبي والاختبارات التحصيلية.

- الأدبيات التربوية: المراجع والكتابات والدراسات وطرائق تدريس اللغة العربية والبحوث الأدبية والنقدية المتوافرة في مجال اختبار التذوق الأدبي ومهاراته.

- الإطار النظري للبحث.

3-وصف الصورة الأولية لمحتوى الاختبار ومكوناته:

تكون اختبار مهارات التذوق الأدبي في صورته الأولية من (30) سؤالاً تقيس (13) مهارة، بواقع سؤالين أو ثلاثة أسئلة لكل مهارة، حيث تمت صياغة أسئلة الاختبار في صورة أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد يلي كل سؤال (4) بدائل، كما تم وضع مفتاح تصحيح الاختبار، وخصصت درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار إذا كانت صحيحة، وصفر إذا كانت الإجابة خطأ ، وبذلك بلغت الدرجة الكلية للاختبار (30) درجة.

5- ضبط الاختبار:

الصـــدق الظاهري (صـــدق المحتوى): وتم التحقق منه من خلال اتفاق آراء الســـادة المحكمين من ذوي الاختصـــاص والخبرة في مجال المناهج وطرائق تدريســـها وعلم النفس التربوي عندما تم عرض الصـــورة الأولية للاختبار عليهم ؛لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الاختبار، حيث أفادوا أن الاختبار بما اشـــتمل عليه من نصـــوص وأســـئلة مناســـب لقياس مهارات التذوق الأدبي، وأوصـــوا بإجراء بعض التعديلات في صياغة بعض الأسئلة، وبعض بدائل الإجابة حتى تكون أكثر دقة في قياس المهارات المســـتهدفة، وقد تم إجراء تلك التعديلات، وبذلك تم التحقق من الصـــدق الظاهري لاختبار مهارات التذوق الأدبي.

الاختبار في صورته النهائية: بعد التعديل والإضافة بلغت أسئلة الاختبار (30) سؤالاً، بحيث يقيس كل سؤال مهارتين أو ثلاث من مهارات التذوق الأدبي.

- **التجريب الاســـتطلاعي للاختبار**: قام الباحثان بتطبيق اختبار التذوق الأدبي -بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين -على عينة استطلاعية قوامها (32) طالبا من خارج عينة البحث، وتم أخذ العينة الاستطلاعية عشوائيًا من الصف الأول الثانوي بمدرسة الكويت في منطقة الوحدة أمانة العاصمة صنعاء، وكان الهدف من تطبيق الاختبار على العينة الاســـتطلاعية هو: التأكد من صـــلاحية تعليمات الاختبار ووضـــوحه،

وحساب زمن الاختبار، وتحديد معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وتحديد معامل الاتساق الداخلي لفقراته، وحساب ثبات الاختبار.

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وتصحيح الإجابات تبين ما يلي:

أ-وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته: حيث أشار الطلاب إلى وضوح الألفاظ وعدم وجود أية مفردات غريبة أو صعبة.

ب - تحديد زمن الاختبار: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار من خلال استخدام التسجيل التتابعي للزمن الذي يستغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية للطلاب، وتوصل الباحثان إلى أن زمن الاختبار هو (٩٠)دقيقة.

ج -حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لمفردات الاختبار::

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات اختبار التذوق الأدبي وتبين أنها كانت عند الحدود المقبولة ، وقد قبلت المفردة إذا كان معامل سهولتها ينحصر بين (٠,٢٨)، (٠,٧٨)،وقد جاءت معاملات السهولة بين (55, 0) ،(79, 0) بينما جاءت معاملات الصعوبة بين (21, 0)،(45, 0) ،وبذلك يعد اختبار مهارات التذوق الأدبي متمتعا بخاصية السهولة والصعوبة وصالحا للاستخدام لأغراض البحث.

- معامل التمييز:

يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، ويعد معامل تمييز المفردة دليلاً على صدقها. وقد تم تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار، حيث وجد أن معامل تمييز مفردات الاختبار تراوح بين (24, 0 .57, 0) ٠

- التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية. ومن ثم حساب معاملات ارتباط الدرجات الفرعية لكل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تبين أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين(**339 – .689**) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01).

– **ثبات الاختبار:** للتأكد من ثبات اختبار مهارات التذوق الأدبي تم حساب ثبات الاستجابة على الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي يعتمد على اتساق أداء الفرد من مجال إلى آخر، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار(0.761), وهو معامل ثبات عال، ومقبول تربوياً.

6– الاختبار في صورته النهائية: بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته، وإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون, أصبح الاختبار قي صورته النهائية جاهزًا للتطبيق على عينة البحث, وبلغ عدد فقراته في صورته النهائيَّة (30) فقرةً.

سادساً: إعداد البرنامج القائم على التكامل:

المرحلة الأولى : تحديد أهداف البرنامج:

تمثل الهدف من إعداد البرنامج المقترح في توفير مادة تعليميَّة منظمة وفق استراتيجيَّات التكامل تتكون من الدروس، والأنشطة التعليميَّة، والأسئلة التقويميَّة، التي يمكن من خلالها تدريب طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي (العينة المختارة) على مهارات التَّذوُّق الأدبيّ التي تم التوصل إليها، ومن ثَمَّ تنميتها لديهم.

المرحلة الثانية : مسوغات إعداد البرنامج:

استند الباحثان في إعداد البرنامج على المبررات الآتية:

- ضعف مستوى طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي في تَّذوُّق النصوص الأدبية.

- توصية الباحثين والتربويين بضرورة تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- قصور طرائق التدريس التقليدية المتبعة في تدريس النصوص الأدبيَّة عن تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية عامة والأدب خاصة، والسعي لتجريب استراتيجيات وبرامج كالتكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبي.

-مواكبة الاتجاهات الحديثة التي تنادى بضـــرورة تفعيل دور الطالب في الموقف التعليمي، ومنها التكامل بين فروع اللغة العربية.

-المرحلة الثالثة :أسس بناء البرنامج :

استند البرنامج إلى الأسس الآتية:

أ- الأسس المهارية:

1. قائمة مهارات التَّذوُّق الأدبيّ المناسبة لطلبة الصَّفِّ الأوَّل الثانوي ووضوحها.
2. اختيار نصوص لغوية يمكن من خلالها تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.
3. -قابلية تلك المهارات للتطبيق على نوعيات مختلفة من طلبة المرحلة الثانوية ؛حتى تتضح لديهم ويمارسونها في حياتهم الواقعية

ب-الأسس النفسيَّة:

1. يكون الطالب أقدر على الإبداع في المجالات المختلفة في حال تم توجيهه، وأدرك أهمية دوره، وقدراته وإمكاناته.
2. خصائص نمو الطلبة اللغويَّة وحاجاتهم لفهم النصوص الأدبية وتذوُّقها.

ج- الأسس التربويَّة:

1. الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة تفعيل دور الطالب في الموقف التعليمي.
2. أهداف تدريس النصوص الأدبيَّة في المرحلة الثانوية.

3. تنوع استراتيجيَّات التدريس في البرنامج مثل: التَّعلُّم التعاوني، والعصف الذهني، والمناقشة والحوار، والاكتشاف الموجه.
4. تنوع الأنشطة التعليميَّة للبرنامج مراعاة للفروق الفرديَّة بين الطلبة.
5. تنوع أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.

الأسس الاجتماعيَّة

6. يعمل التكامل على تعميق العلاقات الاجتماعيَّة بين الطلبة.
7. يعمل التكامل على إثارة القدرات التنفسية وحب التميز فيما بين الطلبة.

مصادر بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج اعتمادًا على العديد من المصادر منها:

1. وثيقة منهاج مادة اللغة العربيَّة للمرحلة الثانويَّة.
2. كتاب الأدب والنصوص المقرر على طلبة الصف الأول الثانوي (الجزء الثاني).
3. البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالتَّذوُّق الأدبي، وتنمية مهاراته، واستراتيجيَّات تدريسه.
4. الأدبيَّات والدراسات المرتبطة بالتكامل واستراتيجيَّاته، وتطبيقاتها التربويَّة.

مكونات البرنامج، وشملت:

أهداف البرنامج:

أ-الهدف العام للبرنامج: هدف البرنامج إلى معرفة أثر برنامج متكامل لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبيَّ لدى طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي في أمانة العاصمة صنعاء.

ب- تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج: تمثلها قائمة مهارات التذوق الأدبي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي بعد تحويلها إلى أهداف سلوكية ومؤشرات أداء؛ حيث يتوقع بعد تدريس البرنامج أن يكون الطالب قادرًا على :

- تمثل القارئ للجو النفسي أو العاطفة السائدة في النص الأدبي (شعراً ونثراً) وإدراك مدى قدرته على الاستثارة.
- القدرة على استخراج الصفات التي يصف الشاعر بها نفسه أو يصف بها الآخرين.
- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة أو النص الأدبي.
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أفكار الأديب وأحاسيسه النفسية والعاطفية..
- القدرة على كشف عيوب العمل الأدبي في الصياغة أوفي التعبير أو في الأفكار.
- الإحساس بوزن أبيات النص الشعري وما فيها من نشاز موسيقي..
- استخراج أصدق الأبيات تعبيراً عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية
- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسة في القصيدة.
- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين..
- إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره العمل الأدبي.
- تحديد مدى إسهام الصورة البلاغية في تماسك النص..
- تحديد القيمة الفنية لاستخدام بعض التراكيب والصيغ المؤثرة في النص الأدبي.
- استنتاج المعاني والدلالات التي توحي بها ألفاظ النص الأدبي.

المرحلة الثالثة : تحديد محتوى البرنامج: واشتمل على وحدتين دراسيتين :

-تحديد وحدتي البرنامج:

تضم ستة نصوص من عصر صدر الإسلام والعصر الأموي وسيعة دروس من البلاغة من كتاب(الأدب والنصوص والبلاغة الجزء الثاني) وهي كالآتي:

أ- **الوحدة الأولى وتتكون من : دروس النصوص الأدبية والبلاغة تكاملياً على النحو التالي:** (حسان بن ثابت الكناية وبلاغتها ، من شعر النقائض نقيضة(1) – الفرزدق ، المحسنات المعنوية(الطباق – المقابلة) ، من الخطبة البتراء. لـ زيد بن أبيه) **نثر ، السجع.**

ب- **الوحدة الثانية وتتكون من دروس النصوص الأدبية والبلاغة تكاملياً على النحو التالي:** (رثاء الذات / مالك بن الريب ، من المحسنات المعنوية (التورية) ، نقيضة(2) – لـ جرير بن عطية الخطفي ، من المحسنات اللفظية(الجناس) ، توجس من المستقبل (نثر) / عبد الحميد الكاتب) ، الموازنة.

استراتيجيات تدريس البرنامج:

لتحقيق أهداف البرنامج وإكساب الطلاب مهارات التَّذوُّق الأدبيّ، تم اعتماد مجموعة من استراتيجيَّات التكامل لتدريس البرنامج، وهي: (العصف الذهني, والتَّعلم التعاوني, والمناقشة والحوار, والاكتشاف الموجه)؛ حيث مزجت مع بعضها لتناسب المحتوى وقدرات الطلاب ومستوياتهم, بهدف تمكينهم من مهارات التذوق الأدبي, وتم اعتماد الاستراتيجيَّات السابقة للأسباب الآتية:

أ. أنَّ الكثير من الدراسات السابقة أثبتت فاعليتها في تنمية المهارات في فروع اللغة العربية مثل: الفهم القرائي, وتنمية المهارات النحوية, وتنمية مهارات التعبير لدى الطلاب.

ب. أنَّها تعمل على جذب انتباه لطلاب، وتتيح الفرصة لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم اللغويَّة.

ج–أنَّها تكسب الطلبة الكثير من المهارات اللغويَّة الفرعيَّة للتحدث، والاستماع، ومهارات أخرى مثل جمع المعلومات وتصنيفها وترتيبها عند تحليل النَّصِّ الأدبيِّ، وتوظيفها في تنمية مهارات التَّذوُّق الأدبيِّ.

د–أنَّها تمكن الطالب من الحصول على المعلومات المطلوبة بنفسه لإتقان المهارة، من خلال المناقشة الدائمة والتفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطالب وزملائه.

الوسائل التعليميَّة المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

تم استخدام العديد من الوسائل التعليمية التي تعين على تنفيذ دروس البرنامج ، ومنها :(كتاب أنشطة الطالب المعدّ له, وأوراق العمل, والسبورة التعليمية،، والأقلام الملونة والحاسب الآلي, وجهاز العرض وشرائح العرض المعدة بواسطة برنامج (البوربوينت), وبطاقات ملونة).

1– الأنشطة التعليميَّة المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

تم اختيار عدد من الأنشطة وفق استراتيجيات التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة, واستخدامها في تنفيذ البرنامج ودروسه المختلفة وهى:

أنشطة شفهيَّة: تمثلت في قراءة الطلاب الجهريَّة للنَّصِّ، والمناقشة وتبادل الحوار مع المعلم عند تحليلهم للنَّصِّ.

أنشطة كتابيَّة: حيث يطلب من ا الطلاب وضع خطوط تحت الكلمات الغامضة في النَّصِّ الأدبيِّ، والبحث في المعاجم عن معانيها، وتحليل النَّصِّ، واستخراج الصور البيانيَّة والمحسنات البديعية وتحليلها إلى مكوناتها، وتدوين التدريبات والأنشطة المختلفة في أوراق العمل المرفقة.

أساليب التقويم:

تم استخدام التقويم القبلي قبل البدء في تدريس البرنامج وفي بداية كل درس لمعرفة خبرات الطلاب وتهيئتهم للدرس وإثارة دافعيتهم، والتقويم التكويني في أثناء تنفيذ الدروس

لمعرفة مدى تحقق أهداف كل درس، إضافة إلى ضمان مشاركة الطلاب وتفاعلهم وجذب انتباههم باستمرار، والتقويم الختامي في نهاية كل درس ونهاية البرنامج للتأكد من مدى تحقق أهداف البرنامج المنشودة، ومدى فاعليته في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب.

وقد روعي عند اختيارها ارتباطها بأهداف البرنامج، وتعددها وشموليتها للأهداف المراد تحقيقها، ومناسبتها لطبيعة المحتوى والطلاب.

إعداد دليل المعلم لتنفيذ البرنامج المقترح:

هدف الدليل إلى بيان الإجراءات التي يستعين بها معلمو اللغة العربيَّة عند تدريس النصوص الأدبيَّة والبلاغة لطلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي وفق استراتيجيَّات التكامل التي يقوم عليها البرنامج المقترح، وذلك لتنمية مهارات التَّذوُّق الأدبيّ لدى طلاب عينة البحث.

وتم الاستناد عند إعداد دليل المعلم على عدد من المصادر، ومنها: الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتَّذوُّق الأدبيّ, والبرنامج المقترح، أهدافه ومحتواه, واستراتيجيَّات التكامل المتعددة.

مكونات الدليل: تكون الدليل مما يأتي:

أ . الإطار العام للدليل:

وتضمن مقدمة عامة للدليل, وإطار نظري حول: (التكامل، ودور المعلم والطالب فيه، واستراتيجيَّاته، والتَّذوُّق الأدبي وعناصره ومهاراته), ومكونات البرنامج: (أسسه، وأهدافه، ومحتواه، واستراتيجيَّات تدريسه، ووسائله التعليميَّة، وأنشطته التعليميَّة، وأساليب تقويمه).

ب . الإطار التنفيذي للدليل:

تم في هذا القسم من الدليل تقديم عرض تفصيلي لكيفيَّة تنفيذ كل درس من دروس البرنامج باستخدام استراتيجيَّة أو أكثر من استراتيجيَّات التكامل المختلفة، وتضمَّن كل درس عنوان الدرس, والمهارات المراد تنميتها فيه, ومؤشرات تعلم المهارات (الأهداف السلوكيَّة) في الدرس, ومحتواه, والوسائل التعليميَّة واستراتيجيَّات التدريس التي ستستخدم

في تنفيذه, وإجراءات السير فيه باستخدام استراتيجيَّات التكامل, والأنشطة التعليميَّة الصفيَّة والتقويم والواجب المنزلي.

إعداد كتاب الطالب:

هدف كتاب أنشطة الطالب إلى تعريف الطلاب بمهارات التذوق الأدبي من خلال تحليل النص الأدبي, ومساعدته في تحليل النصوص الأدبية من خلال تنفيذ بعض الأنشطة المصاحبة وحل التدريبات المتنوعة, وتقديم نماذج لمهارات التذوق الأدبي, واتاحة الفرصة لهم لتثبيتها لديهم عن طريق أنشطة تعليمية متنوعة, وتدريبات تتفق وقدراتهم, وتشبع حاجاتهم ومطالبهم.

وتم إعداد كتاب أنشطة الطالب لاستخدامه في تنفيذ أنشطة التعلم عند تنفيذ الدروس وتحليل النصوص الأدبية, وتكون الكتاب من مقدمة: تناولت أهمية التذوق الأدبي وكيفية تحليل النص الأدبي كوسيلة مهمة لفهمها وتذوقه, والدروس والأنشطة: حيث يتبع كل درس مجموعة من الأنشطة تساعد على تنمية المهارات البلاغيَّة لدى الطالب, وقد أُعدَّت الأنشطة وفق استراتيجيات التكامل, ويحتوى كل نشاط على الهدف من النشاط وطريقة تنفيذه, وما ينبغي على الطالب القيام به لتنفيذه, وفي نهاية كل درس مجموعة من الأسئلة التقويمية, يقوم الطالب بالإجابة عنها لمعرفة مستوى تحقق الأهداف المنشودة من الدرس لديه.

التطبيق الميداني:

قام الباحثان بتطبيق أدوات البحث وفق الإجراءات الآتية:

أ-التطبيق القبلي لاختبار مهارات التذوق الأدبي:

تمَّ إجراء التطبيق القبلي لاختبار مهارات التَّذوُّق الأدبيّ على طلاب المجموعتين (التجريبيَّة والضابطة) مع تبصيرهم بطبيعة الاختبار، وكيفية الإجابة عليه، والتأكد من وضوح تعليماته.

بغية التحقّق من تكافؤ المجموعتين وتجانسهما في المستوى، ومعرفة مستوى توافر مهارات التَّذوُّق الأدبيّ لدى طلاب المجموعتين, والجدول الآتي يوضح ذلك:

الاختبار	المجموعة	اليوم والتاريخ	النوع	المدرسة	الحصة
اختبار مهارات التذوق الأدبي	التجريبية 50طالباً	السبت 1444/5/9هـ 2022/12/3م	بنين	الكويت	الأولى الثالثة
	الضابطة 50طالباً	الأحد 1444/5/10هـ 2022/12/4م	بنين	نشوان الحميري	الأولى الثالثة

نتائج التطبيق القبلي للاختبار:

بعد تطبيق اختبار مهارات التَّذوُّق الأدبيّ قبليًّا على المجموعتين(التجريبيَّة والضابطة) تم معالجة البيانات إحصائيًّا باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لتحديد التكافؤ بين المجموعتين، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
اختبار مهارات التذوق الأدبي	الضابطة	50	9.84	2.94	0.545	0.587
	التجريبية	50	10.16	2.93		

تشـــير نتائج التحليل إلى أن القيمة الاحتمالية لاختبار(t-test) لاختبار التذوق الأدبي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05), مما يدل على ان المعرفة السابقة للطلاب بالمجموعتين (الضـــابطة والتجريبية) متقارباً في مهارات التذوق الأدبي أي عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط درجات أفراد المجموعتين (التجريبية – الضـــابطة) في التطبيق القبلي للاختبار التحصـــيلي للتذوق الأدبي ؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

ب . إجراءات ما قبل تطبيق البرنامج:

قام الباحثان قبل تطبيق البرنامج بالجلوس مع طلاب المجموعة التجريبية في حصتين دراسيتين، وذلك بغرض الآتي:

–إعطاء الطلاب **فكرة** عامة عن البرنامج وأهميته وأهدافه ومحتواه قبل تدريسه.

–تعريف الطلاب بالتَّذوُّق الأدبي بصـــورة إجماليَّة، وأهميته، ومهاراته، واســـتعراض الفوائد التي تعود عليهم في فهمه وتدريسه. وإتقان مهاراته.

–تعريف الطلاب بالتكامل بين النصـوص الأدبية والبلاغة، وتوضـيح قواعد العمل في البرنامج.

–تكوين مجموعات العمل التعاونيَّة استغلالا للوقت, ليعرف كل طالب المجموعة التي ينتمي إليها.

ج تدريس البرنامج المقترح: –

بعد إجراء التطبيق القبلي لاختبار مهارات التَّذوُّق الأدبيّ على عينة البحث في المجموعتين التجريبيَّة والضـــابطة، ســـبق تدريس البرنامج جلســـة تمهيدية لتهيئة الطلاب وتعريفهم بالبرنامج وأهدافه، وإثارة دافعيتهم نحوه بما يحقق التفاعل المطلوب ثم بعد ذلك قام الباحث بتطبيق البرنامج على طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي (المجموعة التجريبيَّة) في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022ـــ2023م, وقد استغرق تطبيق البرنامج سبعة أسابيع متواصلة و(7) لقاءات بواقع لقاء في كل أسبوع، وذلك من يوم الأحد 24جماد أولى 1444هـ الموافق 2022/12/18م حتى يوم الثلاثاء 9/رجب/1444هـ الموافق 2023/1/31م؛ حيث تم تنفيذه في اثنتين وثلاثين حصـــة

دراسيَّة مدة كل حصة خمس وأربعون دقيقةً، بواقع خمسة أيام في الأسبوع, وفي كل يوم حصة دراسية، وتم تنفيذ البرنامج في معمل الحاسوب المناسب لتقديم العروض المختلفة باستخدام جهاز عرض شرائح الباوربوينت (Power Point) في دروس البرنامج جميعها؛ حيث كانت جميع الدروس مصممة على الشرائح لتسهيل عرضها, ولزيادة دافعيَّة الطلاب للدروس.

د . التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّذوُّق الأدبيّ:

بعد انتهاء الباحثان من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبيَّة، والتأكد من انتهاء مدرس اللغة العربية من تدريس المجموعة الضابط، قام الباحثان بنفسيهما بإجراء التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّذوُّق الأدبيّ على المجموعتين التجريبيَّة والضابطة؛ لمعرفة مدى اكتساب طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي لتلك المهارات اللازمة لهم, والجدول الآتي يوضح تاريخ التطبيق البعدي للاختبار:

الاختبار	اليوم والتاريخ	المجموعة	النوع	المدرسة	الحصة
اختبار مهارات التذوق الأدبي	السبت 13/رجب/1444هـ 2023/2/4م	التجريبية	بنين	الكويت	الأولى الثالثة
	الأحد 14/رجب/1444هـ 2023/2/5م	الضابطة	بنين	نشوان الحميري	الأولى الثالثة

وبعد إجراء التطبيق البعدي للاختبار تم جمع أوراق الإجابات، وتصحيحها، ورصد درجات الطلاب تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا، وتحليل البيانات، ومقارنتها بنتائج الاختبار القبلي؛ لاستخلاص النتائج وتفسيرها، واستخلاص التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: اعتمد البحث للتوصل إلى النتائج المطلوبة على استخدام عدد من الأساليب الإحصائيَّة المناسبة لطبيعته بعد التحقق من مناسبتها،

وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة في العلوم الاجتماعيَّة المعروف بـ(SPSS -20)، ومن الأساليب:

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ

3- اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين.

4- اختبار (T-Test) لعينات المترابطة.

5- حجم الأثر(d): لتعرّف حجم تأثير المتغير المستقل أثر البرنامج المتكامل في تدريس النصوص الأدبية والبلاغة في المتغير التابع تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبيَّة، ويمكن حساب حجم التأثير(d) بدلالة قيمة مربع إيتا(□2) المحسوبة من قيمة(t) باستخدام المعادلة الآتية:

قيمة حجم التأثير (d) = $\frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$

حيث إن قيمة مربع إيتا (□2) = $\frac{t^2}{t^{2+df}}$

و(df) هي درجة الحرية.

ويتم تفسير قيمة حجم التأثير في ضوء المعيار الموضح بالجدول الآتي: (عبد الحميد: 2011, 263، 684)

الجدول رقم (4): الجدول المرجعي لتفسير مستويات حجم التأثير.

مستوى حجم التأثير	قيمة (□2)	
	من	إلى
صغير	0.010	0.059
متوسط	0.060	0.139
كبير	0.140	فأكثر

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأوَّل: ونصُّه ما يأتي:

س:ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة والمراد تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص قائمة بمها رات التذوق الأدبي المناسبة والمراد تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، من خلال الرجوع الى وثيقة منهاج اللغة العربيَّة، وكتاب الأدب والنصوص المقرر على طلاب الصفِّ الأوَّل الثانوي في الجمهوريَّة اليمنيَّة, والدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال التَّذوُّق الأدبيِّ ومهاراته, كما تم الرجوع إلى الأدب التربوي الذي تناول الأدب والنصوص الأدبيَّة, حيث تم التوصل من خلال تلك المصادر والمراجع إلى قائمة أوَّليَّة بمهارات التَّذوُّق الأدبيِّ مكونة في صورتها الأولية (60)مهارة رئيسة، وبعد عرضها على المحكمين والأخذ بآرائهم ظهرت القائمة في صورتها، (النهائية مشتملة على (22) مهارة رئيسة .

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ونصُّه ما يأتي: ما الصورة العامة للبرنامج المتكامل لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة المراد تطبيقه في تنمية مها رات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة صنعاء؟

تمت الإجابة عن هذا الســـؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها في إعداد البرنامج المقترح القائم على أثر التكامل لتدريس النصـــوص الأدبية والبلاغة لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصَّــفِّ الأوَّل الثانوي، التي تم توضــيحها بالتفصــيل في الفصل الثالث من فصول البحث الحالي, التي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1-تحديد أسس البرنامج.

2-مصادر بناء البرنامج.

3-إعداد البرنامج مشتملاً على المكونات الآتية:

1-أهداف البرنامج: (الهدف العام للبرنامج, والأهداف الخاصة للبرنامج, والأهداف الإجرائيَّة لكل درس من دروس البرنامج).

2-محتوى البرنامج: يتكون من وحدتين, تضمنت الوحدة الأولى : ثلاثة دروس نصوص أدبية وأربعة دروس بلاغية و, وتضمنت الوحدة الثانية ثلاثة دروس نصوص أدبية وثلاثة دروس بلاغية ، وتم اختيار الدروس من كتاب الأدب والنصوص والبلاغة المقرر على طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثانوي (الجزء الثاني)

3-استراتيجيَّات التدريس وأساليبه المستخدمة في تنفيذ البرنامج المتكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة.

4-الأنشطة والوسائل والأدوات التعليميَّة المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

5-أساليب التقويم ووسائله المستخدمة في تنفيذ البرنامج.

6-الخطة الزمنيَّة لتنفيذ وحدات البرنامج القائم على التكامل.

7-إعداد دليل المعلم التفصيلي لتنفيذ كل درس من دروس البرنامج في ضوء التكامل، مشتملاً على مكونات البرنامج السابق ذكرها.

8-إعداد (كتاب الطالب).

9-عرض البرنامج (دليل المعلم . كتاب الطالب) على المشرف الرئيس للبحث.

10إعداد البرنامج في صورته النهائيَّة.

11-إعداد المواد المرافقة للبرنامج، مثل تصميم الدروس على شرائح الباوربوينت(Power Point) وأوراق العمل المستخدمة في كل درس من دروس البرنامج.

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ونصُّه ما يأتي: ما أثر البرنامج المتكامل لتدريس النّصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مها رات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة صنعاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث ونصه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي تعزى إلى استخدام البرنامج المقترح القائم على أثر تكامل تدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مها رات التذوق الأدبي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية.، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت)لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين المصاحب لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس البعدي في اختبار مها رات التذوق الأدبي بعد إزالة أثر المتغير المصاحب(القياس القبلي) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت)،) والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التطبيق البعدي لاختبار مها رات التذوق الأدبي

م	المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
1	تمثل القارئ للجو النفسي أو العاطفة السائدة في النص الأدبي (شعراً ونثراً) وإدراك مدى قدرته على الاستثارة.	2	الضابطة	50	0.84	0.65	8.142	.000
			التجريبية	50	1.80	0.40		
2		3	الضابطة	50	1.10	0.81	12.186	.000

م	المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
	القدرة على استخراج الصفات التي يصف الشاعر بها نفسه أو يصف بها الآخرين.		التجريبية	50	2.78	0.42		
3	القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة أو النص الأدبي.	2	الضابطة	50	0.50	0.51	11.366	.000
			التجريبية	50	1.80	0.45		
4	القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أفكار الأديب وأحاسيسه النفسية والعاطفية.	2	الضابطة	50	0.60	0.64	6.863	.000
			التجريبية	50	1.52	0.50		
5	القدرة على كشف عيوب العمل الأدبي في الصياغة	2	الضابطة	50	0.76	0.66	6.098	.000
			التجريبية	50	1.68	0.65		

م	المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
	أوفي التعبير أو في الأفكار.							
6	الإحساس بوزن أبيات النص الشعري وما فيها من نشاز موسيقي.	3	الضابطة	50	0.88	0.80	9.774	.000
			التجريبية	50	2.60	0.61		
7	استخراج أصدق الأبيات تعبيراً عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية.	3	الضابطة	50	1.10	0.89	9.525	.000
			التجريبية	50	2.68	0.59		
8	القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسة في القصيدة.	2	الضابطة	50	0.72	0.73	5.887	.000
			التجريبية	50	1.66	0.59		
9	القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.	3	الضابطة	50	0.92	0.75	9.639	.000
			التجريبية	50	2.36	0.56		
10		2	الضابطة	50	0.66	0.72	6.465	.000

م	المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
	إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره العمل الأدبي.		التجريبية	50	1.62	0.64		
11	تحديد مدى إسهام الصورة البلاغية في تماسك النص.	2	الضابطة	50	0.62	0.70	6.918	.000
			التجريبية	50	1.54	0.58		
12	تحديد القيمة الفنية لاستخدام بعض التراكيب والصيغ المؤثرة في النص الأدبي.	2	الضابطة	50	0.76	0.52	5.913	.000
			التجريبية	50	1.64	0.63		
13	استنتاج المعاني والدلالات التي توحي بها ألفاظ النص الأدبي.	2	الضابطة	50	0.70	0.65	6.666	.000
			التجريبية	50	1.64	0.48		
	الكلي	30	الضابطة	50	10.16	2.93	23.415	.000
			التجريبية	50	25.36	2.71		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي, حيث حصلت في التطبيق القبلي على متوسط حسابي(10.16) من درجة(30), بانحراف معياري(2.93), بينما حصلت في التطبيق البعدي على متوسط حسابي(25.36) بانحراف معياري(2.71) وكانت قيمة اختبار (T) الناتجة عن الفرق بين المتوسطين (26.935) وهي كبيرة ودالة إحصائياً بمستوى دلالة إحصائية(0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية المعنوية(0.05), وتبين نتائج الدراسة أن الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي وهذا يدل على مستوى التحسن الذي أسهم به البرنامج المتكامل في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي, كما أظهرت النتائج أن نسبة التباين التي يحدثها البرنامج التكاملي في تنمية مهارات التذوق الأدبي(0.881), وهي نسبة تأثير كبيرة.

وبناءً على ما سبق يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أن : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية(0.05) بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام البرنامج المتكامل على اختبار مهارات التذوق الأدبي في التطبيقين القبلي والبعدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي, ولصالح المجموعة التجريبية.**

ومن خلال نتائج الفرضيتين الأولى والثانية يتوصل الباحث إلى رفض عدمية الفرضية الرئيسة الأولى وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: **يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لفاعلية برنامج متكامل**

لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتتفق هذه النتيجة للبحث الحالي مع نتائج بعض الأبحاث والدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية البرامج القائمة على التكامل في تنمية المهارات ومهارات التَّذوُّق الأدبيّ كدراسة: النقيب (2020م)، دراسة المقرمي (2018م)، دراسة، فاطمة عسيري (2015م)،البطاينة(3004م)، 8-دراسة حسن وعمران (2011 م):

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المجموعة التجريبيَّة درست النصوص الأدبية والبلاغة المقررة باستخدام البرنامج المتكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة الذي تميز بالآتي:

1. إعداده المناسب لطبيعة الطلاب في المرحلة الثانويَّة وخصائص نموهم، ومراعاته الفروق الفرديَّة بينهم، الأمر الذى نمَّى لديهم مهارات التذوق الأدبي.
2. عرض المحتوى بطريقة مشوقة وغنية بالأنشطة الإثرائيَّة المتنوعة والتدريبات، كان لها دورٌ كبيرٌ في زيادة رغبة الطلاب في التعلم, ودفعهم إلى التفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة في الأنشطة والتدريبات، والتمكن من تحقيق أهدافه.
3. اعتماده على استراتيجيَّات التكامل المتنوعة في تدريس الطلاب كان له أثر في تنشيطهم، وإبعاد الملل والرتابة عنهم, ومثَّل دافعًا لهم للتفاعل معه، حيث وجدوا فيه ما يلبي طموحهم وحاجاتهم، وينمِّي قدراتهم.

أن الوسائط والوسائل التعليميَّة التي استخدمها البرنامج في عرض محتواه وأنشطته كأجهزة العرض, والسبورة الذكية وبعض التقنيات أدت إلى نوع من التَّعلُّم الفعّال والإثارة والتشويق, وساعد في جذب انتباه الطلاب، وإزالة السأم والملل، ورفع دافعيتهم للتعلم، والاستمتاع بالمعلومات وتفاعلهم معها.

_اختبار صحة الفرض الثاني (حجم الأثر):

للتحقق من صحة الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية".

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Paired Sample T- Test) لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والجدول التالى يوضح النتائج:

م	المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
1	تمثل القارئ للجو النفسي أو العاطفة السائدة في النص الأدبي (شعراً ونثراً) وإدراك مدى قدرته على الاستثارة.	2	الضابطة	50	0.84	0.65	8.142	.000
			التجريبية	50	1.80	0.40		
2	القدرة على استخراج الصفات التي	3	الضابطة	50	1.10	0.81	12.186	.000
			التجريبية	50	2.78	0.42		

م	المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
	يصف الشاعر بها نفسه أو يصف بها الآخرين.							
3	القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة أو النص الأدبي.	2	الضابطة	50	0.50	0.51	11.366	.000
			التجريبية	50	1.80	0.45		
4	القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أفكار الأديب وأحاسيسه النفسية والعاطفية.	2	الضابطة	50	0.60	0.64	6.863	.000
			التجريبية	50	1.52	0.50		
5	القدرة على كشف عيوب العمل الأدبي في الصياغة أوفي التعبير أو في الأفكار.	2	الضابطة	50	0.76	0.66	6.098	.000
			التجريبية	50	1.68	0.65		
6		3	الضابطة	50	0.88	0.80	9.774	.000

م	المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
	الإحساس بوزن أبيات النص الشعري وما فيها من نشاز موسيقي.		التجريبية	50	2.60	0.61		
7	استخراج أصدق الأبيات تعبيراً عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية.	3	الضابطة	50	1.10	0.89	9.525	.000
			التجريبية	50	2.68	0.59		
8	القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسة في القصيدة.	2	الضابطة	50	0.72	0.73	5.887	.000
			التجريبية	50	1.66	0.59		
9	القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.	3	الضابطة	50	0.92	0.75	9.639	.000
			التجريبية	50	2.36	0.56		
10	إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي	2	الضابطة	50	0.66	0.72	6.465	.000
			التجريبية	50	1.62	0.64		

م	المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة
	يثيره العمل الأدبي.							
11	تحديد مدى إسهام الصورة البلاغية في تماسك النص.	2	الضابطة	50	0.62	0.70	6.918	.000
			التجريبية	50	1.54	0.58		
12	تحديد القيمة الفنية لاستخدام بعض التراكيب والصيغ المؤثرة في النص الأدبي.	2	الضابطة	50	0.76	0.52	5.913	.000
			التجريبية	50	1.64	0.63		
13	استنتاج المعاني والدلالات التي توحي بها ألفاظ النص الأدبي.	2	الضابطة	50	0.70	0.65	6.666	.000
			التجريبية	50	1.64	0.48		
	الكلي	30	الضابطة	50	10.16	2.93	23.415	.000
			التجريبية	50	25.36	2.71		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية, والتجريبية التي درست بالبرنامج المتكامل في الاختبار البعدي لمهارات التذوق الأدبي, حيث حصلت المجموعة التجريبية في الاختبار ككل على متوسط حسابي(25.36) من درجة(30) بانحراف معياري(2.71), بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (11.66) بانحراف

معياري(3.13),و كانت قيمة اختبار (T) الناتجة عن الفروق بين المتوسطين (23.415) وهي كبيرة ودالة إحصائياً بمستوى دلالة إحصائية(0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية المعنوية(0.05), وتشير هذه النتيجة الى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المتكامل, وهذا يدل على الأثر الفعال للبرنامج المتكامل لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وبناءً على ما سبق يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية(0.05) بين متوسطي درجات استجابات المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي, ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المتكامل.

تعليق عام على النتائج:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

الخروج بقائمة مهارات التذوق الأدبي الممكن تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

بناء برنامج قائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة لتنمية مهارات التذوق الأدبي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّذوُّق الأدبيِّ

تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة؛ ولصالح المجموعة التجريبية.

فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

خلاصة نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

الخروج بقائمة مهارات التذوق الأدبي الممكن تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

بناء برنامج متكامل لتدريس النصوص الأدبية والبلاغة في تنمية مهارات التذوق الأدبي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّذوُّق الأدبيِّ تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة؛ ولصالح المجموعة التجريبية.

توصيات البحث ومقترحاته:

– توظيف المعلمين لاستراتيجيات التكامل في تدريس فروع اللغة العربية.

– تنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربيَّة في أثناء الخدمة، لتعريفهم باستراتيجيَّات التكامل، وكيفية ممارستها في تعليم الطلاب وتعلُّمهم بفاعليَّة.

– إعداد دليل لمعلمي اللغة العربيَّة للتعريف بالتكامل، من حيث: ماهيته، ونماذج له ومزاياه، تعرض فيه استراتيجيَّاته المختلفة، وتوضيح تفصيلي لكل استراتيجيَّة منه، وكيفية تطبيقها بفاعليَّة في مراحل التعليم المختلفة، ودور كُّل من المعلم والمتعلم فيها.

– دراسة أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس باستخدام استراتيجيَّات التكامل لدى معلمي اللغة العربيَّة في أثناء الخدمة.

–دراسة أثر استخدام التكامل في تنمية مهارات التذوق الأدبي في النثر لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة

- – ضرورة أن يكون مدرسو اللغة العربية على وعى بطرائق التدريس الحديثة القائمة على استراتيجية التكامل ، من خلال بناء قدراتهم وتأهيلهم.
- – إعادة النظر في مناهج اللغة العربية من حيث الأهداف والمحتوى؛ بحيث يتضمن أنشطة لكل استراتيجيات التكامل في تلك المناهج.
- – زيادة الاهتمام بدور الطالب في العملية التعليمية من خلال التركيز على التعلم المتكامل الذي يجعل الطالب
- هو محور العملية التعليمية، وهذا ما تدعو إليه التربية الحديثة.
- يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات المكملة للبحث الحالي وتحت العناوين الآتية:

–أثر برنامج قائم على التكامل في تنمية مهارات اللغة العربية بشكل عام لدى تلاميذ المرحلة الأساسية وطلبة المرحلة الثانوية.

– تقويم مناهج اللغة العربية في ضوء التكامل في فروعها بعيداً عن التجزيء والانفصال.

قائمة المراجع:

-إبراهيم عوض. (2005). التذوق الأدبي، الدوحة, مكتبة الثقافة.

-إبراهيم محمد عطا. (2000). دليل تدريس اللغة العربية, مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

-أمة الرزاق علي الحوري. (1998). مشكلات تدريس البلاغة والنقد بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين, مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (5)، كلية التربية, جامعة عين شمس.

-إقبال بنت صالح الغصن. (2003). فاعلية التعلم التعاوني والتكامل بين البلاغة والأدب في تنمية التحصيل والتذوق الأدبي لدى طالبات الصف الأول الثانوي, بمدينة الرياض.

-إيمان هشام عطية زقوت. (2018). أثر استخدام استراتيجية الاستجواب الذاتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية, غزة.

-بشرى موسى سالم الطلحي. (2020). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الأدب في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية, جامعة المنصورة، العدد 110، ابريل.

-جودت الركابي. (2005). **طرق تدريس اللغة العربية**، الطبعة العاشرة، دار الفكر، دمشق، سوريا.

-حسن شحاتة. (1991). أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية.

-حسن جعفر الخليفة. (2004). فصول في تدريس اللغة العربية, الرياض: مكتبة الرشد.

–حسن حسين زيتون. (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.

– حسن، حسن عمران حسن، ومحمد حسن عمران. (2011). "برنامج تكاملي بين فروع الدراسات

الأدبية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وميلهم نحوها", المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد (27)، العدد(2)، الجزء (2).

–حنان نجم الدين. (2013). تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية المطور للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معاييرالمنهج التكاملي من وجهة نظر معلمات ومشرفات مدينة جدة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

- خالد عبده محسن الجميلي. (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوعي التركيبي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

–رحيمة الشيباني. (2016). بناء استراتيجية التساؤل في تدريس النصوص ومعرفة أثرها في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.

–رشدي طعيمة. (1998). الأسس العامة لمناهج اللغة العربية "إعدادها وتطويرها وتقويمها"، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.

–رائد محمود خضير. (2012). "مدى تطبيق معلمي اللغة العربية في المدرسة النموذجية بجامعة اليرموك للمنحى التكاملي"، مجلة كلية التربية، ع 36 ، ج3، مصر.

–رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي. (2006). تعليم القراءة والأدب : استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع, القاهرة, دار الفكر العربي.

-ربيع شعبان حسن حسين. (2000). تباين مستوى التذوق الأدبي بتعدد سنوات الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية, رسالة ماجستير (غير منشورة), كلية التربية، جامعة الأزهر.

-زيد أحمد سلامة البطاينة. (2004). أثر برنامج تكاملي لتدريس الأدب والبلاغة والنقد في التحصيل وتذوق الجمال في النصوص الأدبية لدى طلبة الصف الأول الثانوي أدبي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان، الأردن.

-سعاد عبدالكريم الوائلي. (2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

- طه الدليمي، وسعاد الوائلي. (2003). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها, عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

-عبد الغني محمد المقرمي. (2018). تأثير التكامل بين البلاغة والأدب في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية في اليمن، أطروحة دكتوراه (غير منشورة), معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، مصر.

-عبد الكريم عبد الله الخياط. (2001). "آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت", المجلة التربوية، العدد(61) ،الكويت.

-عبد العليم إبراهيم. (1975). المُوجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بالقاهرة، الطبعة الثامنة.

-عزت عبد الحميد محمد حسن. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج(spss)، دار الفكر العربي، القاهرة, مصر.

-عصام أحمد محمد النقيب. (2020). فاعلية التكامل بين البلاغة والنصوص في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة سيدي محمد بن عبدالله، كلية الآداب، المغرب.

-عدلي عزاوي إبراهيم جلهوم، وعادل أحمد سلامة. (2001). "فاعلية استخدام المدخل التكاملي في تدريس منهجي اللغة العربية والعلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية"، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (الجمعية المصرية)، مصر.

-علي أحمد مدكور. (2009). تدريس فنون اللغة العربية، عمّان, دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-غانم سعادة الحشاش. (2001). تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والموجهين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- غرم الله عبدالله حسين الغامدي. (2019). أثر برنامج إثرائي قائم على القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.

-فؤاد حسين الصالحي. (2023). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات البلاغية والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة - صنعاء، رسالة دكتوراه (غير منشورة), كلية التربية، جامعة صنعاء.

-فاطمة شعبان عسيري. (2015م). فاعلية التكامل بين استراتيجية دوائر الأدب والقراءة التبادلية للنصوص الأدبية في تنمية المهارات الأدبية ومهارات اتخاذ القرار والمهارات

الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)،كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

–فتحي يوسف مبارك. (1988). الأسلوب التكاملي في بناء المنهج: النظرية والتطبيق، ط 2،القاهرة, دار المعارف.

–فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة، وعلي أحمد مدكور. (1981). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطبع والنشر بالقاهرة.

–فخر الدين عامر. (2000). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الاسلامية, ط(2) القاهرة, علم الكتاب.

–فوزي الشربيني وعفت الطناوي. (2011). "تطوير المناهج التعليمية"، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

–فيصل طحيمر العلي. (1995). البلاغة الميسرة فى المعانى والبيان والبديع، دار الثقافة، عمان، الأردن.

–ماهر شعبان عبد الباري. (2009). التذوق الأدبي طبيعته نظرياته مقوماته معاييره قياسه, ط(1), عمّان, دار الفكر.

–كمال جبري وعبدالقادر أبو شريفة وآخرون. (2010). اللغة العربية للطالب الجامعي، مكتبة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

–ماهر عبد الباري. (2014). التذوق الأدبي طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره وقياسه، ط6 ، عمان -الأردن :دار الفكر.

–محمد عيسى الطيطي. (2006)." تطوير أنموذج تكاملي لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف

الرابع الأساسي واختبار فاعليته في تحصيل تلاميذ ذلك الصف في الأردن"، كلية العلوم التربوية، مج 11، فلسطين.

-محمود رشدي خاطر وآخرون. (1998). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط7، الكويت، مؤسسة الكتب الجامعية.

-هدى إبراهيم وماهر شعبان. (2014). تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع, الرياض, مكتب التربية العربي لدول الخليج.

-منى علي حمود الوشلي. (2022). فاعلية برنامج الكتروني لتدريس النصوص قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة الإبداعية بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.

-موسى قبشاوي. (2010). وقفة مع العربية وعلومها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-هناء الربوعي. (2016). استراتيجية مقترحة لتدريس النصوص الأدبية قائمة على نظرية (نحو النص) وأثرها في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.

-هيفاء علي الوجيه. (2020). فاعلية برنامج مقترح وفق نظرية النظم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.

- وزارة التربية والتعليم. (2013). وثيقة منهاج اللغة العربية للمرحلتين الأساسية والثانوية، الإدارة العامة للمناهج، صنعاء.

-يحيي أبو حرب. (2011). "توجهات في المنهج التربوي"، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

-يحيي أبو حرب. (2007) "المنهج التكاملي"، مجلة رسالة التربية، ع 16، عمان.

References:

-Ibrahim Awad. (2005). Literary Taste, Doha, Culture Library.
-Ibrahim Mohammed Atta. (2000). Arabic Language Teaching Guide, Egyptian Renaissance Library, Cairo.
-Ammat al-Razzaq Ali al-Houri. (1998). Problems of teaching rhetoric and criticism in the Republic of Yemen from the point of view of mentors and teachers, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Issue (5), Faculty of Education, Ain Shams University.
-Iqbal bint Saleh Al-Ghosn (2003). The effectiveness of cooperative learning and integration between rhetoric and literature in the development of achievement and literary taste among first grade secondary school students, Riyadh.
-Iman Hisham Atiya Zaqout. (2018). The impact of using a self-interrogation strategy in developing literary taste skills and attitude towards them among tenth grade students, Master's thesis (unpublished), Faculty of Education, Islamic University, Gaza.
-Bushra Musa Salem Al-Talhi. (2020). The effectiveness of brainstorming strategy in teaching literature in the development of literary taste skills among secondary school students, Faculty of Education Journal, Mansoura University, No. 110, April.
-Jawdat Al-Rikabi. (2005). Methods of teaching the Arabic language, tenth edition, Dar Al-Fikr, Damascus, Syria.
-Hassan Shehata. (1991). Arabic Children's Literature, Studies and Research, Cairo, The Egyptian Lebanese House, second edition.
-Hassan Jafar Al-Khalifa. (2004). Chapters in Arabic Language Teaching, Riyadh: Al-Rushd Library.
-Hassan Hussein Zeitoun. (2003). Teaching Strategies: A Contemporary Vision for Teaching and Learning, Cairo: World of Books.

- Hassan, Hassan Imran Hassan, and Mohammed Hassan Imran. (2011). "An integrative program between the branches of literary studies in the development of some literary taste skills in the first grade secondary students and their inclination towards it", Scientific Journal of the Faculty of Education, Volume (27), Issue (2), Part (2).
-Hanan Najmuddin. (2013). Evaluation of the developed social studies course for the second intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the criteria of the integrative curriculum from the point of view of teachers

and supervisors in the city of Jeddah, Arabic Studies in Education and Psychology.
- Khalid Abdo Mohsen Al-Jumaili. (2019). The effectiveness of a proposed program based on compositional awareness in the development of literary taste skills for secondary school students in the Republic of Yemen, PhD thesis (unpublished), Faculty of Education, Mansoura University.
-Rahima Al-Shaibani. (2016). Building a questioning strategy in teaching texts and identifying its impact on the development of literary taste skills among first grade secondary students in Amanat Al-Asimah, Master's thesis (unpublished), Faculty of Education, Sana'a University.
-Rashdi Taaima. (1998). General Foundations of the Arabic Language Curriculum "Preparation, Development and Evaluation", Dar Al-Fikr Al-Arabi, 1st edition, Cairo.
-Raed Mahmoud Khudair. (2012). "The extent to which Arabic language teachers in the model school at Yarmouk University apply the integrative approach", Faculty of Education Journal, Vol. 36, C3, Egypt.
-Rushdi Taimeh and Mohammed Al-Shuaibi. (2006). Teaching reading and literature: Different strategies for different audiences, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
-Rabea Shaaban Hassan Hussein. (2000). Variation in the level of literary taste in a sample of Al-Azhar secondary school students, Master's Thesis (Unpublished), Faculty of Education, Al-Azhar University.
-Zaid Ahmed Salama Al-Batayneh. (2004). The effect of an integrated program of teaching literature, rhetoric and criticism on the achievement and taste for beauty in literary texts among first grade secondary students, Doctoral dissertation (unpublished), Amman Arab University, Faculty of Graduate Educational Studies, Amman, Jordan.

- Suad Abdel Karim Al-Waeli (2004). Methods of Teaching Literature, Rhetoric and Expression, Dar Al-Shorouq for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Taha Al-Dulaimi and Suad Al-Waeli (2003). The Arabic language, its curricula and teaching methods, Amman, Dar Al-Shorouq for Publishing and Distribution.
-Abdul Ghani Mohammed Al Maqrami. (2018). The impact of the integration of rhetoric and literature on the development of some literary taste skills among high school students in Yemen. PhD thesis (unpublished), Institute of

Arab Research and Studies, League of Arab States, Egypt.
- Abdul Karim Abdullah Al-Khayat (2001). "The opinions of teachers and mentors of social subjects on the use of the integrated method in building and teaching the social subjects curriculum for the first and second grades of secondary school in the State of Kuwait", Educational Journal, issue (61), Kuwait.
- Abdel Alim Ibrahim (1975). The Technical Advisor for Teachers of Arabic Language, Dar Al Ma'aref in Cairo, 8th edition.
- Ezzat Abdel Hamid Mohamed Hassan (2011). Psychological and educational statistics are applications using the (spss) program, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.
- Essam Ahmed Mohamed Al-Naqeeb (2020). The effectiveness of the integration between rhetoric and texts in developing rhetorical concepts and literary taste skills among second-grade secondary students in the Republic of Yemen. PhD thesis (unpublished), Sidi Mohammed bin Abdullah University, Faculty of Arts, Morocco.
- Adly Azzawi Ibrahim Jalhoum and Adel Ahmed Salama (2001). "The effectiveness of using the integrative approach in teaching Arabic language and science curricula to middle school students", Research of the First Scientific Conference of the Egyptian Association for Reading and Knowledge (Egyptian Association), Egypt.
-Ali Ahmed Madkour. (2009). Teaching Arabic Language Arts, Amman, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Ghanem Saada Al-Hashash (2001). Evaluation of the rhetoric curriculum for the secondary school in Gaza from the point of view of teachers and mentors. Master's thesis (unpublished), Faculty of Education, Islamic University, Gaza.

- Garmallah Abdullah Hussein Al-Ghamdi. (2019). The impact of an enrichment program based on guided free reading on the development of poetry recitation skills and literary taste among middle school students, Master's thesis (unpublished), College of Education, Al-Baha University, Saudi Arabia.
-Fouad Hussein Al-Salhi. (2023). The effectiveness of a program based on active learning in the development of rhetorical skills and literary taste among first grade secondary students in Sana'a, Doctoral dissertation (unpublished), Faculty of Education, Sana'a University.

-Fatma Shaaban Asiri. (2015). The effectiveness of the integration between the strategy of literature circles and alternate reading of literary texts in the development of literary skills, decision-making skills and social skills among third grade secondary students, PhD thesis (unpublished), College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
-Fathi Yousef Mubarak. (1988). The integrative method of curriculum construction: Theory and Practice, 2nd edition, Cairo, Dar al-Maarif.
-Fathi Ali Younis, Mahmoud Kamel Al-Naqa, and Ali Ahmed Madkour. (1981). Fundamentals of Teaching Arabic Language and Religious Education, Culture House for Printing and Publishing, Cairo.
-Fakhruddin Amer. (2000). Teaching methods of Arabic language and Islamic education, I(2) Cairo, Alam Al-Kitab.
-Fawzi Al-Sherbini and Effat Al-Tanawi. (2011). "Curriculum Development", Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
-Faisal Tahimer Al-Ali. (1995). Al-Balagha Al-Maysara in Al-Ma'ani, Al-Bayan and Al-Badi'ah, Dar Al-Thultaha, Amman, Jordan.
-Maher Shaaban Abdul Bari. (2009). Literary Taste: Its Nature, Theories, Components, Criteria and Measurement, I(1), Amman, Dar Al-Fikr.
-Kamal Jabri, Abdul Qader Abu Sharifa, et al. (2010). Arabic Language for the University Student, Islamic University Library, Gaza, Palestine.
-Maher Abdul Bari. (2014). Literary Taste: Its Nature, Theories, Components, Criteria and Measurement, 6th edition, Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.
-Mohammad Issa Al-Taiti. (2006)." Developing an integrative model for the social and national education book for the fourth grade and testing its effectiveness in the achievement of students of that grade in Jordan", Faculty of Educational Sciences, Vol. 11, Palestine.
-Mahmoud Rushdi Khater et al. (1998). Methods of teaching Arabic language and religious education in the light of modern educational trends, T7, Kuwait, University Books Foundation.
-Hoda Ibrahim and Maher Shaaban. (2014). Teaching literary texts and developing taste and creativity skills, Riyadh, Arab Bureau of Education for the Gulf States.

-Mona Ali Hamoud Al-Washli. (2022). The effectiveness of an electronic program for teaching texts based on self-learning strategies in developing literary taste skills and creative writing at the secondary stage in the capital, Sana'a, PhD thesis (unpublished), Faculty of Education, Sana'a University.

-Musa Qabshawi. (2010). Pause with Arabic and its Sciences, 1st Edition, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
-Hana Al-Raboui. (2016). A proposed strategy for teaching literary texts based on the theory of (towards the text) and its impact on developing literary taste skills among secondary school students, Master's thesis (unpublished), Faculty of Education, Sana'a University.
-Haifa Ali Al-Wajeeh. (2020). The effectiveness of a proposed program according to systems theory in developing literary taste skills among second-year secondary students in Sana'a, Master's thesis (unpublished), College of Education, Sana'a University.
- Ministry of Education. (2013). Arabic Language Curriculum Document for the Basic and Secondary Stages, General Administration of Curricula, Sana'a.
-Yahya Abu Harb. (2011). "Trends in the Educational Curriculum", Amman: Al Falah Library for Publishing and Distribution.
-Yahya Abu Harb. (2007) "The Integrative Approach", Journal of the Message of Education, No. 16, Amman.

القول النفيس
في بيان أنواع وحكم التدليس

إعداد:
د. إبراهيم بن محمد كشيدان

المقدمة:

إِنَّ الحَمْدَ لِلَّهِ، نَحْمَدُهُ وَنَسْتَعِينُهُ وَنَسْتَغْفِرُهُ، وَنَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ شُرُورِأَنْفُسِنَا وَسَيِّئَاتِ أَعْمَالِنَا، مَنْ يَهْدِهِ اللَّهُ فَلَا مُضِلَّ لَهُ، وَمَنْ يُضْلِلْ فَلَا هَادِيَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ لاَ شَرِيكَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ.

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ﴾.[آل عمران:102].

﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَآءً وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً﴾ .[النساء:1].

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوْلاً سَدِيداً يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَمَنْ يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدْ فازَ فَوْزاً عَظِيماً﴾.[الأحزاب:70-71].

أمَّا بعدُ ،

فإنَّ أصدقَ الحديثِ كتابُ اللهِ – عزَّ وجلَّ –، وَأَحْسَنَ الْهَدْيِ هَدْيُ مُحَمَّدٍ ﷺ، وَشَرَّ الْأُمُورِ مُحْدَثَاتُهَا، وَكُلَّ مُحْدَثَةٍ بِدْعَةٌ ، وَكُلَّ بِدْعَةٍ ضَلَالَةٌ ، وَكُلَّ ضَلَالَةٍ فِي النَّارِ.

ثم أما بعد، فهذه رسالة لطيفة في التعريف بالتدليس وأنواع وأحكام موسومة بـ" **القول النفيس في بيان أنواع وحكم التدليس**".

والله أسأل أن ينفع بها كل من قرأها، وأن يجعلها خالصة لوجهه الكريم. والحمد لله رب العالمين ، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ، وسلم تسليما كثيرا .

وكتبه راجي رضى ربه وعفوه وغفرانه إبراهيم بن محمد كشيدان، الرابع عشر من شهر الله المحرم، عام اثنين وأربعين وأربعمائة بعد الألف من أعوام الهجرة النبوية.

تعريف التدليس

التدليس لغة: مشتق من الدَّلَسُ بِالتَّحْرِيكِ، وهو السّواد والظلمة. وكأنه أظلم أمره على الناظر؛ لتغطيته وجه الصواب فيه .

والدُّلْسَةُ: الظُّلْمة. والمُدالَسَة: المُخادَعَة، وَفُلَان لا يُدالِسُ، وَلَا يُوالِس.أَي: لَا يُخادِعُ ، ولا يَغْدُرُ.

وَقَدْ دَالَسَ مُدالَسَةً ودِلاساً، ودَلَّسَ فِي الْبَيْعِ، وَفِي كُلِّ شَيْءٍ إِذا أخفى العيب، ولَمْ يُبَيِّنْهُ .

وَسَمِع أَعرابيّ يَقُولُ لامرئٍ قُرِفَ بِسُوءٍ فِيهِ : مَا لِي فِيهِ وَلْسٌ وَلَا دَلْسٌ. أَي : مَا لِي فِيهِ خِيَانَةٌ وَلَا خَدِيعَةٌ، وَلَا ذَنْب. وَيُقَالُ: دَلَّسَ لِي سِلْعَةَ سَوْءٍ ، وانْدَلَسَ الشيء إِذا خَفِيَ .

قال ابن فارس – رحمه الله – : (دَلَسَ : الدَّالُ وَاللَّامُ وَالسِّينُ أَصْلٌ، يَدُلُّ عَلَى سَتْرٍ وَظُلْمَةٍ . فَالدَّلَسُ: دَلَسُ الظَّلَامِ. وَمِنْهُ قَوْلُهُمْ: لَا يُدَالِسُ، أَيْ: لَا يُخَادِعُ.

وَمِنْهُ التَّدْلِيسُ فِي الْبَيْعِ، وَهُوَ أَنْ يَبِيعَهُ مِنْ غَيْرِ إِبَانَةٍ عَنْ عَيْبِهِ، فَكَأَنَّهُ خَادَعَهُ، وَأَتَاهُ بِهِ فِي ظَلَامٍ)([1]).

واصطلاحا : هو عدة أقسام ، أشهرها قسمان رئيسان :

تدليس الإسناد، وتدليس الشيوخ.

([1]) ينظر: معجم مقاييس اللغة لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ) ، دار الفكر ، 1399هـ – 1979م: 296/2. وتهذيب اللغة لمحمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (المتوفى: 370هـ)، دار إحياء التراث العربي – بيروت ، ط1، 2001م: 263/12، ولسان العرب لمحمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ) ، دار صادر– بيروت ، ط3 ، 1414 هـ : 86/6. فصل الدال .

القسم الأول: تدليس الإسناد: "الحديث المُدَلَّس"عرف هذا النوع بتعريفات عدة . والمختار منها تعريف ابن القطان – رحمه الله – فقد عرفه بقوله : (" أَن يروي الْمُحدث عَمَّن قد سمع مِنْهُ مَا لم يسمع مِنْهُ، من غير أَن يذكر أَنه سَمعه مِنْهُ ".

الْفرق بَين تدليس الإسناد وَبَين الْإِرْسَال([1])، هُوَ أَن الْإِرْسَال، رِوَايَته عَمَّن لم يسمع مِنْهُ. وَلما كَانَ فِي هَذَا قد سمع مِنْهُ، جَاءَت رِوَايَته عَنهُ مَا لم يسمع مِنْهُ، كَأَنَّهَا إِيهَام سَمَاعه ذَلِك الشَّيْء، فَلذَلِك سمي تدليساً) ([2]).

([1])والحديث المرسل، عند الفقهاء والأصوليين، وجماعة من المحدثين، هو ما انقطع إسناده على أى وجه كان انقطاعه. قَالَ النَّوَوِيّ – رحمه الله – : (وأما المرسل فهو عند الفقهاء وأصحاب الأصول والخطيب الحافظ أبى بكر البغدادى وجماعة من المحدثين ما انقطع إسناده على أى وجه كان انقطاعه فهو عندهم بمعنى المنقطع) . المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الثانية، 1392 30/1.

والذي عليه المحدثون، هو ما سَقَطَ مِن آخِرِهِ مَنْ بَعد التابعي. وصورتُهُ: أَنْ يقولَ التابعيُّ –سواءٌ كانَ كبيراً أم صغيراً: قالَ رسولُ الله– صلَّى اللهُ عليهِ وسلَّمَ– كذا، أو فعَلَ كذا، أو فُعِلَ بحضرته كذا، ونحو ذلك. بمعنى: أن يترك التابعيُّ الواسطةَ التي بينه وبين رسولِ الله – صلَّى الله عليه وسلَّم– ويقول: قال رسولُ اللهِ –صلَّى الله عليه وسلَّم–. نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، مطبعة سفير بالرياض، الطبعة: الأولى، 1422هـ: ص101.

([2])بيان الوهم والإيهام في كتاب الأحكام لعلي بن محمد بن عبد الملك الكتامي الحميري الفاسي، أبو الحسن ابن القطان (المتوفى : 628هـ) ، دار طيبة – الرياض ، ط1 ، 1418هـ –1997م: 493/5.

قال الحافظ – رحمه الله – : (... كلام الخطيب في باب التدليس من الكفاية، يؤيد ما قاله ابن القطان. قال الخطيب – رحمه الله – : " التَّدْلِيس الَّذِي ذَكَرْنَاهُ مُتَضَمِّنٌ لِلْإِرْسَالِ لَا مَحَالَةَ ، مِنْ حَيْثُ كَانَ الْمُدَلِّسُ مُمْسِكًا عَنْ ذِكْرِ مَنْ بَيْنَهُ وَبَيْنَ مَنْ دَلَّسَ عَنْهُ ، وَإِنَّمَا يَفْرِقُ حَالُهُ حَالَ الْمُرْسِلِ بِإِيهَامِهِ السَّمَاعَ مِمَّنْ لَمْ يَسْمَعْ مِنْهُ فَقَطْ، وَهُوَ الْمُوهِنُ لِأَمْرِهِ ، فَوَجَبَ كَوْنُ هَذَا التَّدْلِيسِ مُتَضَمِّنًا لِلْإِرْسَالِ، وَالْإِرْسَالُ لَا يَتَضَمَّنُ التَّدْلِيسَ؛ لِأَنَّهُ لَا يَقْتَضِي إِيهَامَ السَّمَاعِ مِمَّنْ لَمْ يَسْمَعْ مِنْهُ) ([1]).

وقال في النخبة : (فالفرق بين المدلس، والمرسل الخفى، أن التدليس يختص بمن روى عمن لقاؤه إياه، فأما إن عاصره ولم يعرف أنه لقيه فهو المرسل الخفي) ([2]).

وقال في النزهة : (والفَرْقُ بينَ المُدَلَّس والمُرْسَل الخفيّ دقيقٌ، حَصَل تحريرُه بما ذُكِر هنا: وهو أَنَّ التَّدليسَ يَختص بمن روى عمّن عُرِفَ لقاؤه إياه، فأَمَّا إن عاصَرَهُ، ولم يُعْرَفْ أَنَّه لقِيَهُ، فَهُو المُرْسَل الخَفِيُّ.
ومَنْ أَدْخَلَ في تعريفِ التَّدليسِ المعاصَرَةَ، ولو بغيرِ لُقِيّ، لَزِمَهُ دخولُ المرسَل الخفيّ في تعريفِهِ. والصَّوابُ التَّفرقةُ بينَهُما.

---

[1] ([1])النكت على كتاب ابن الصلاح لأبي الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ) ، المحقق: ربيع بن هادي عمير المدخلي ، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية ، ط1 ، 1404هـ/1984م: 614/2.وينظر قول الخطيب في الكفاية في علم الرواية لأبي بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (المتوفى: 463هـ) ، المكتبة العلمية – المدينة المنورة : ص357. وص22.

([2])نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر (مطبوع ملحقا بكتاب سبل السلام) لأبي الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، (المتوفى: 852هـ) ، دار الحديث – القاهرة ، ط5، 1418 هـ – 1997 م، ص722.

ويَدل على أَنَّ اعتبارَ اللُّقِيّ في التَّدليسِ –دونَ المعاصرةِ وحْدَها– لابُدَّ منهُ، إطباقُ أَهلِ العلمِ بالحديثِ على أَنَّ روايةَ المُخَضْرَمين، كأَبي عُثمانَ النَّهْدِي، وقيسِ بنِ أَبي حازِمٍ، عن النبي – صلى الله عليه وسلَّمَ – مِن قَبِيلِ الإرسالِ، لا مِن قَبيلِ التدليس، ولو كان مجرَّدُ المُعاصرةِ يُكْتَفى بهِ في التَّدليسِ، لكانَ هؤلاء مدلسين؛ لأنهم عاصروا النبي – صلى الله عليه وسلَّمَ – قطعاً، ولكنْ لمْ يُعرَف: هل لَقُوهُ أم لا؟

وممَّن قالَ باشتراطِ اللِّقاءِ في التَّدليسِ، الإمامُ الشافعيُّ، وأَبو بكرٍ البزَّارُ، وكلامُ الخطيبِ في الكِفايةِ يقتَضيهِ، وهُو المُعْتَمَدُ.

ويُعْرَفُ عدمُ المُلاقاةِ، بإخباره عنْ نفسِهِ بذلك، أَو بجزْم إمامٍ مُطَّلِعٍ.

ولا يَكْفي أَنْ يَقَعَ في بعض الطرق زيادةُ راوٍ بينَهُما؛ لاحتمال أَنْ يكونَ مِن المزيدِ، ولا يُحْكم في هذه الصورة بحكمٍ كليّ، أيْ: جازمٍ؛ لِتَعارُضِ احتمالِ الاتصال والانقطاع)([1]).

وعرفه الحافظ – رحمه الله – بلفظ مقارب من تعريف ابن القطان – رحمه الله – قال الحافظ – رحمه الله – : (أن يروي عن من لقيه شيئا لم يسمعه منه بصيغة محتملة ، ويلتحق به من رآه ولم يجالسه) ([2]).

([1])نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر لأبي الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، (المتوفى: 852هـ) ، مطبعة سفير بالرياض ، ط1 ، 1422هـ، ص104.

([2])تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس لأبي الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ) ، مكتبة المنار – عمان ، ط1 ، 1403 – 1983: ص16.

وعرفه ابن الصلاح – رحمه الله – بقوله : (أَنْ يَرْوِيَ عَمَّنْ لَقِيَهُ مَا لَمْ يَسْمَعْ مِنْهُ، مُوهِمًا أَنَّهُ سَمِعَهُ مِنْهُ، أَوْ عَمَّنْ عَاصَرَهُ وَلَمْ يَلْقَهُ مُوهِمًا أَنَّهُ قَدْ لَقِيَهُ وَسَمِعَهُ مِنْهُ، ثُمَّ قَدْ يَكُونُ بَيْنَهُمَا وَاحِدٌ وَقَدْ يَكُونُ أَكْثَرُ.

وَمِنْ شَأْنِهِ أَنْ لَا يَقُولَ فِي ذَلِكَ: أَخْبَرَنَا فُلَانٌ، وَلَا حَدَّثَنَا وَمَا أَشْبَهَهُمَا، وَإِنَّمَا يَقُولُ: قَالَ فُلَانٌ أَوْ عَنْ فُلَانٍ وَنَحْوَ ذَلِكَ. مِثَالُ ذَلِكَ: " مَا رُوِّينَا عَنْ عَلِيِّ بْنِ خَشْرَمٍ قَالَ: كُنَّا عِنْدَ ابْنِ عُيَيْنَةَ، فَقَالَ: " الزُّهْرِيُّ "، فَقِيلَ لَهُ: " حَدَّثَكُمُ الزُّهْرِيُّ؟ " فَسَكَتَ، ثُمَّ قَالَ: " الزُّهْرِيُّ "، فَقِيلَ لَهُ: " سَمِعْتَهُ مِنَ الزُّهْرِيِّ؟ " فَقَالَ: " لَا، لَمْ أَسْمَعْهُ مِنَ الزُّهْرِيِّ، وَلَا مِمَّنْ سَمِعَهُ مِنَ الزُّهْرِيِّ، حَدَّثَنِي عَبْدُ الرَّزَّاقِ، عَنْ مَعْمَرٍ عَنِ الزُّهْرِيِّ)([1]).

وتبعه على هذا التعريف ابن جماعة ، والحافظ ابن كثير– رحم الله الجميع–([2]).

قال ابن جماعة – رحمه الله – : (أَن يروي عَمَّن لقِيه، أَو عاصره، مَا لم يسمعهُ مِنْهُ، موهما أَنه سَمعه مِنْهُ ، وَلَا يَقُول أخبرنَا ، وَمَا فِي مَعْنَاهُ وَنَحْوه ، بل يَقُول : قَالَ فلَان، أَو عَن فلَان ، أَو أَن فلَانا قَالَ ، وَشبه ذَلِك، ثمَّ قد يكون بَينهمَا وَاحِد ، وَقد يكون أَكثر)([3]).

ومن خلال ما تقدم من التعريفات نلاحظ أن ابن الصلاح – رحمه الله – أدخل في هذا القسم: رواية الراوي عن من عاصره ، ولم يلقه ، موهماً أنه قد لقيه ، وسمعه منه.

([1])معرفة أنواع علوم الحديث، ويُعرف بمقدمة ابن الصلاح لعثمان بن عبد الرحمن، أبوعمرو، تقي الدين المعروف بابن الصلاح (المتوفى: 643هـ) ، دار الفكر– سوريا، دار الفكر المعاصر – بيروت ، 1406هـ – 1986م:: 73/1.

([2])ينظر: اختصار علوم الحديث لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ)، المحقق: أحمد محمد شاكر ، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ، ط2 ، ص55.

([3])المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي

لأبي عبد الله، محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة الكناني الحموي الشافعي، بدر الدين (المتوفى: 733هـ) ، دار الفكر – دمشق ، ط2 ، 1406 ص72.

قال المعلمي – رحمه الله – : (والرواية عن المعاصر على وجه الإيهام، تدليس أيضاً عند الجمهور، ومن لم يطلق عليها ذلك لفظاً، لا ينكر أنها تدليس في المعنى، بل هي أقبح عندهم من إرسال الراوي على سبيل الإيهام ، عمن قد سمع منه .

هذا وصنيع مسلم، يقتضي أن الإرسال على أي الوجهين كان، إنما يكون تدليساً إذا كان على وجه الإيهام، ويوافقه ما في الكفاية، للخطيب ص 357)([1]).

ولكن ذهب الخطيب وابن عبد البر، وتبعهما الحافظ ابن حجر – رحمه الله الجميع – إلى أن التدليس مختص باللقي ، وأن قول ابن الصلاح – رحمه الله – : "عمن عاصره ". ليس من التدليس في شيء ، وإنما هو المرسل الخفي؛ لأن مجرد ثبوت المعاصرة، لا يكفي في تحقيق التدليس، وإنما لا بد من ثبوت اللقاء بينهما.

وقال الحافظ ابن عبد البر– رحمه الله – : (وَأَمَّا التَّدْلِيسُ، فَهُوَ أَنْ يُحَدِّثَ الرَّجُلُ عَنِ الرَّجُلِ قَدْ لَقِيَهُ ، وَأَدْرَكَ زَمَانَهُ ، وَأَخَذَ عَنْهُ ، وسمع منه ، وحدث عنه بما لم يسمعه مِنْهُ ، وَإِنَّمَا سَمِعَهُ مِنْ غَيْرِهِ عَنْهُ مِمَّنْ تُرْضَى حَالُهُ ، أَوْ لَا تُرْضَى، عَلَى أَنَّ الْأَغْلَبَ فِي ذَلِكَ أَنْ لَوْ كَانَتْ حَالُهُ مَرَضِيَّةً لَذَكَرَهُ ، وَقَدْ يَكُونُ؛ لِأَنَّهُ اسْتَصْغَرَهُ. هَذَا هُوَ التَّدْلِيسُ عِنْدَ جَمَاعَتِهِمْ ، لَا اخْتِلَافَ بَيْنَهُمْ فِي ذَلِكَ)([2]).

قال الحافظ – رحمه الله – في النكت : (وقوله : "عمن عاصره " . ليس من التدليس في شيء، وإنما هو المرسل الخفي...، وهو صريح في التفرقة بين التدليس والإرسال.

وأن التدليس مختص بالرواية عمن له عنه سماع، بخلاف الإرسال – والله أعلم)([3]).

([1])التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل: عبد الرحمن بن يحيى بن علي بن محمد المعلمي العتمي اليماني، (المتوفى: 1386هـ) ، المكتب الإسلامي ، ط2 ، 1406 هـ – 1986 م : 269/1.

([2])التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد لأبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: 463هـ) ، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب ، 1387 هـ : 18/1.

([3])النكت : 614/2 .

وقال أيضا – رحمه الله – : (قلت: والذي يظهر من تصرفات الحذاق منهم أن التدليس مختص باللقي، فقد أطبقوا على أن رواية المخضرمين مثل: قيس بن أبي حازم وأبي عثمان النهدي وغيرهما عن النبي – صلى الله عليه وسلم – من قبيل المرسل ، لا من قبيل المدلس.

وقد قال الخطيب – في باب المرسل من كتابه الكفاية – : (لا خلاف بين أهل العلم أن إرسال الحديث الذي ليس بمدلس ، وهو: رواية الراوي عمن لم يعاصره ، أو لم يلقه ، ثم مثل للأول بسعيد بن المسيب وغيره عن النبي – صلى الله عليه وسلم – وللثاني بسفيان الثوري وغيره عن الزهري.

ثم قال: "والحكم في الجميع عندنا واحد". انتهى.

فقد بين الخطيب في ذلك أن من روى عمن لم يثبت لقيه ولو عاصره أن ذلك مرسل، لا مدلس.

والتحقيق فيه التفصيل، وهو: أن من ذكر بالتدليس أو الإرسال إذا ذكر بالصيغة الموهمة عمن لقيه فهو تدليس، أو عمن أدركه ولم يلقه فهو المرسل الخفي، أو عمن لم يدركه فهو مطلق الإرسال)([1]).

والحديث المُدَلَّس سُمِّيَ بذلك؛ لكونِ الرَّاوي لم يُسَمِّ مَنْ حَدَّثَهُ، وأَوْهَمَ سماعَه للحَديثِ ممَّنْ لم يحدِّثْه بهِ.ويرد بصيغة تحتمل وقوع اللقي: كعن، وقال([2]).

([1]) المصدر نفسه: 623/2.

([2]) ينظر نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، ص722.

قال العراقي – رحمه الله – :

تَدلِيْسُ الاسْنَادِ كَمَنْ يُسْقِطُ مَنْ

حَدَّثَهُ، وَيَرْتَقِي بـ (عَنْ) وَ (أَنْ)

وَقَالَ: يُوهِمُ اتِّصَالاً، وَاخْتُلِفْ

..... ([1]).

وقال السيوطي – رحمه الله – :

تَدْلِيسُ الإِسْنَادِ بِأَنْ يَرْوِيَ عَنْ

مُعَاصِرٍ مَا لَمْ يُحَدِّثْهُ بِـ" أَنْ "

يَأْتِي بِلَفْظٍ يُوهِمُ اتِّصَالا

كَـ"عَنْ"وَ" أَنَّ " وكذاك" قالا "

وَقِيلَ: أَنْ يَرْوِيَ مَالَمْ يَسْمَعِ

بِهِ وَلَوْ تَعَاصُرًا لَمْ يَجْمَعِ ([2]).

وقال البيقوني – رحمه الله – :

.....

([1])ألفية العراقي المسماة بـ: التبصرة والتذكرة في علوم الحديث لأبي الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم العراقي (المتوفى: 806هـ) ، مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع، الرياض – المملكة العربية السعودية ، ط2 ، 1428 هـ : 107.

([2])ألفية السيوطي في علم الحديث: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911هـ)، صححه وشرحه: الأستاذ أحمد محمد شاكر، المكتبة العلمية: ص19.

وما أتى مُدلساً نَوعانِ

الأَوَّلُ: الاسْقَاطُ لِلشَّيْخِ وَأَنْ

ينقلُ عَمَّنْ فَوْقَهُ بِعَنْ وَأَنْ

والثَّانِ: لاَ يُسْقِطُهُ لَكِنْ يَصِفْ

أَوْصَافَهُ بِمَا بِهِ لاَ ينعرف([1]).

****

حكم تدليس الإسناد.

تدليس الإسناد، مَكْرُوهٌ جِدًّا، ذَمَّهُ أَكْثَرُ الْعُلَمَاءِ، وَبَالَغَ شُعْبَةُ فِي ذَمِّهِ، فَقَالَ:(لَأَنْ أَزْنِيَ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ أَنْ أُدَلِّسَ، وَقَالَ: التَّدْلِيسُ أَخُو الْكَذِبِ) ([2]).

قَالَ ابْنُ الصَّلَاحِ–رحمه الله –: (وَهَذَا مِنْهُ إِفْرَاطٌ، مَحْمُولٌ عَلَى الْمُبَالَغَةِ فِي الزَّجْرِ عَنْهُ وَالتَّنْفِيرِ. وَمِنْهُم من سهله، قَالَ أبو بكر البزار: التدليس ليس بكذب، وإنما هو تحسين لظاهر الإسناد) ([3]).

ورغم أن شُعْبَة كان يُنكر التَّدْلِيس، فقد روى عن مدلسين، كأبي إسحاق السبيعي، والأعمش .

([1])المنظومة البيقونية : عمر (أوطه) بن محمد بن فتوح البيقوني الدمشقي الشافعي (المتوفى: نحو 1080هـ)، دار المغني للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، 1420هـ – 1999م. ص: 9.

([2]) معرفة أنواع علوم الحديث. ص: 74/1.

([3])النكت على مقدمة ابن الصلاح ، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي الشافعي (المتوفى: 794هـ) ، أضواء السلف – الرياض ، ط1، 1419هـ – 1998م: 81/2.

وقَالَ فَرِيقٌ مِنْ أَهْلِ الْحَدِيثِ وَالْفُقَهَاءِ: مَنْ عُرِفَ بِهِ صَارَ مَجْرُوحًا، مَرْدُودَ الرِّوَايَةِ مُطْلَقًا، سواء بين السماع أم لم يبين، دلس عن الثقات أم لا، ولو ظهر منه مرة واحدة .

وقيل : إن رواية المدلس مقبولة مطلقاً، صرح أم لا، وزعموا أن نهاية أمره أن يكون مرسلاً.

وقيل: إِنْ كَانَ الْحَامِلُ لَهُ عَلَى التَّدْلِيسِ تَغْطِيَةَ الضَّعِيفِ فَجَرْحٌ؛ لِأَنَّ ذَلِكَ حَرَامٌ وَغِشٌّ، وَإِلَّا فَلَا.

وقال بعضهم : من كان لا يدلس إلا عن الثقات قبل، ومن كان تدليسُهُ عن غيرِ الثقاتِ لَمْ يُقبلْ خبرُهُ حَتَّى يقولَ: حدّثني، أو سمعتُ . وَجَزَمَ بِهِ أَبُو حَاتِمِ ابْنُ حِبَّانَ وَابْنُ عَبْدِ الْبَرِّ وَغَيْرُهُمَا فِي حَقِّ سُفْيَانَ بْنِ عُيَيْنَةَ، وَبَالَغَ ابْنُ حِبَّانَ فِي ذَلِكَ حَتَّى قَالَ:" إِنَّهُ لَا يُوجَدُ لَهُ تَدْلِيسٌ قَطُّ، إِلَّا وُجِدَ بِعَيْنِهِ قَدْ بَيَّنَ سَمَاعَهُ فِيهِ مِنْ ثِقَةٍ "([1]).

وقال بعضهم : إن كان وقوع التدليس منه نادراً قبلت عنعنته ونحوها، وإلا فلا.

([1])ينظر التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير في أصول الحديث: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة: الأولى، 1405 هـ - 1985 م : ص39، وفتح المغيث: 229/1 .

والقول الصحيح المرضي من أقوال العلماء في التدليس، هو التفصيل ، فيقبل حديث المدلسين، ويحتج به إن صرحوا فيما رووه موصولاً بالسماع ، بأن قالوا: سمعت أو حدثنا أو أخبرنا أو نحوها . وما رووه بلفظ محتمل لَمْ يُبَيِّنْ فِيهِ السَّمَاعَ وَالِاتِّصَالَ ، فحكمه حكم المرسل ونحوه ([1]). وهو قول الأكثر من أئمة الحديث والفقه والأصول .

قال العلماء : يُقبلُ تدليسُ ابنِ عُيينةَ؛ لأنَّهُ إذا وقفَ، أحالَ على ابنِ جُريجٍ ومعمرٍ ونظائرِهما. وهذا شيءٌ ليس في الدنيا إلاَّ لسفيانَ بنِ عيينةَ، فإنّهُ كان يدلِّسُ، ولا يدلِّسُ إلا عن ثقةٍ متقنٍ، ولا يكادُ يوجدُ لابنِ عيينةَ خبرٌ دلَّسَ فيهِ، إلاَّ وقدْ بَيَّنَ سماعَهُ عن ثقةٍ مثل ثقتِهِ .

وَلِذَا قِيلَ:

أَمَّا الْإِمَامُ ابْنُ عُيَيْنَةَ فَقَدْ

اغْتَفَرُوا تَدْلِيسَهُ مِنْ غَيْرِ رَدّ

وفي هذا نظر، فمن أمثلة من كان يدلس عن الثقات أيضا : **حميد الطويل**، عن أنس بن مالك، كان يدلس عن أنس، وقد سمعه من ثابت.

ويونس بن عبيد عن الحسن البصري، كان يدلس عن الحسن، وقد سمعه من أشعث ابن عبد الملك .

وعبد الله بن أبي نجيح عن مجاهد في رواية التفسير، كان يدلس عن مجاهد ، وقد سمعه من القاسم بن أبي بزة .

([1])ينظر التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير: ص39.

وقتادة، وأبو سفيان: طلحة بن نافع .

قال ابن عدي – رحمه الله – : (وأَمَّا ما ذكر عنه أنه لم يسمع من أنس إلا مقدار ما ذكر وسمع الباقي من ثابت عنه فإن تلك الأحاديث يميزه من كان يتهمه أنه عن ثابت لأنه قد روى، عَن أَنَس وروى عن ثابت، عَن أَنَس أحاديث فأكثر ما في بابه أن الذي رَواه عَن أَنَس البعض مما يدلسه، عَن أَنَس، وقد سمعه من ثابت)([1]).

وقال شعبة – رحمه الله –: ("عامة تلك الدقائق – يعني مسائل الدقائق – التي حدث بها يونس – يعني ابن عبيد – عن الحسن إنما كانت عن أشعث – يعني ابن عبد الملك".

قال أبو محمد: يعني أن يونس أخذها من أشعث عن الحسن ودلسها عن الحسن ولم يذكر فيه الخبر) ([2]).

وقَالَ عَليّ بن الْمَدِينِيّ– رحمه الله –: (إنه سمع يحيى بن سعيد، وَذكر تَفْسِير مُجَاهِد فَقَالَ: لم يسمعهُ ابْن أبي نجيح، عَن مُجَاهِد كُله، يَدُور على الْقَاسِم ابْن أبي بزَّة.) ([3]).

([1])الكامل في ضعفاء الرجال: أبو أحمد بن عدي الجرجاني (المتوفى: 365هـ)،الكتب العلمية – بيروت–لبنان، الطبعة: الأولى، 1418هـ1997م: 67/3.

([2])الجرح والتعديل: أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم (المتوفى: 327هـ)، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية – بحيدر آباد الدكن – الهند، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، 1271 هـ 1952 م: 134/1.

([3])أخبار المكيين من كتاب التاريخ الكبير لابن أبي خيثمة: أبو بكر أحمد بن أبي خيثمة (المتوفى: 279هـ)،دار الوطن – الرياض، الطبعة: الأولى، 1997: 321/1.

وقَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الحاكم – رحمه الله –: (فَمِنَ الْمُدَلِّسِينَ مَنْ دَلَّسَ عَنِ الثِّقَاتِ الَّذِينَ هُمْ فِي الثِّقَةِ مِثْلُ الْمُحَدِّثِ، أَوْ فَوْقَهُ، أَوْ دُونَهُ، إِلَّا أَنَّهُمْ لَمْ يَخْرُجُوا مِنْ عدادِ الَّذِينَ يُقْبَلُ أَخْبَارُهُمْ، فَمِنْهُمْ مَنِ التَّابِعِينَ أَبُو سُفْيَانَ طَلْحَةُ بْنُ نَافِعٍ، وَقَتَادَةُ بْنُ دِعَامَةَ وَغَيْرُهُمَا) ([1]).

وقال العراقي – رحمه الله – :

..... وَاخْتُلِفْ

فِي أَهْلِهِ، فَالرَّدُّ مُطْلَقاً ثُقِفْ

وَالأَكْثَرُونَ قَبِلُوا مَا صَرَّحَا

ثِقَاتُهُمْ بِوَصْلِهِ وَصُحِّحَا

وَفي الصَّحِيحِ عِدَّةٌ كـ (الاعْمَشِ)

وَكـ (هُشَيْمٍ) بَعْدَهُ وَفَتِّشِ

وَذَمَّهُ شُعْبَةُ ذُو الرُّسُوخِ

وَدُونَهُ التَّدْلِيسُ لِلشُّيُوخِ([2])

وقال السيوطي – رحمه الله – :

تَدْلِيسُ الإِسْنَادِ بِأَنْ يَرْوِيَ عَنْ

مُعَاصِرٍ مَا لَمْ يُحَدِّثْهُ بِـ" أَنْ "

يَأْتِي بِلَفْظٍ يُوهِمُ اتِّصَالا

([1])معرفة علوم الحديث: أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبي الطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى: 405هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، ط3،1397هـ – 1977م: 103/1.

([2])ألفية العراقي . ص: 107.

كَـ"عَنْ"وَ" أَنَّ " وكذاك" قالا "

وَقِيلَ: أَنْ يَرْوِيَ مَالَمْ يَسْمَعِ

بِهِ وَلَوْ تَعَاصُرًا لَمْ يَجْمَعِ

.....

وَكُلُّهُ ذَمٌّ، وَقِيلَ: بَلْ جَرَحْ

فَاعِلَهُ، وَلَوْ بِمَرَّةٍ وَضَحْ

وَالْمُرْتَضَى قَبُولُهُمْ إِنْ صَرَّحُوا

بِالْوَصْلِ، فَالأَكْثَرُ هَذَا صَحَّحُوا([1])

****

فائدة .

قالَ أكثرُ العلماءِ: إنَّ المعنعنات الَّتِي في الصحيحينِ، مُنَزَّلةٌ بمنزلةِ السماعِ من جهة أخرى.

قالَ النوويُّ – رحمه الله – : (وَمَا كَانَ فِي الصَّحِيحَيْنِ وَشِبْهِهِمَا، عَنِ الْمُدَلِّسِينَ بِعَنْ مَحْمُولٌ عَلَى ثُبُوتِ السَّمَاعِ مِنْ جِهَةٍ أُخْرَى) ([2]).

([1])ألفية السيوطي: ص19.

([2])ينظر التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير: ص39.

وقال السيوطي – رحمه الله – :

وَمَا أَتَانَا فِي الصَّحِيحَيْنِ بِـ " عَنْ "

فَحَمْلُهُ عَلَى ثُبُوتِهِ قَمَنْ*([1])

*أي : حقيق.

والمعنى : أن ما جاء في الصَّحِيحين ونحوهما من المدلسين بعن ونحوها فهو محمول على ثبوت سماعه من جهة أخرى– إِذَا كَانَ فِي أَحَادِيثِ الْأُصُول، لَا الْمُتَابَعَاتِ ؛ تَحْسِينًا لِلظَّنِّ بِمُصَنِّفِيهَا– يَعْنِي وَلَوْ لَمْ نَقِفْ نَحْنُ عَلَى ذَلِكَ لَا فِي الْمُسْتَخْرَجَاتِ الَّتِي هِيَ مَظِنَّةٌ لِكَثِيرٍ مِنْهُ وَلَا فِي غَيْرِهَا – إما لمجيئها من وجه آخر بالتصريح، أو لكون المعنعن لا يدلس إلا عن ثقة، أو عن بعض شيوخه ، أو لوقوعها من جهة بعض النقاد المحققين سماع المعنعن لها ؛ ولذا استثني من هذا الخلاف الأعمش وأبو إسحاق وقتادة، بالنسبة لحديث شعبة خاصة عنهم ؛ فإنه قال: " كفيتكم تدليسهم "، فإذا جاء حديثهم من طريقه بالعنعنة، حمل على السماع جزماً ([2]).

قال الحافظ: – رحمه الله – : (وليست الأحاديث التي في الصحيحين بالعنعنة عن المدلسين كلها في الاحتجاج، فيحمل كلامهم هنا على ما كان منها في الاحتجاج فقط. أما ما كان في المتابعات، فيحتمل أن يكون حصل التسامح في تخريجها كغيرها) ([3]).

****

([1])ألفية السيوطي: ص19.

([2])ينظر فتح المغيث :234/1.

([3])النكت: 636/2.

القسم الثاني: تدليس الشيوخ .

وهُوَ" أَنْ يَرْوِيَ الْمُحَدِّثُ عَنْ شَيْخٍ سَمِعَ مِنْهُ حَدِيثًا ، يُغَيِّرُ فِيهِ اسْمَهُ أَوْ كُنْيَتَهُ أَوْ نَسَبَهُ أَوْ حَالَهُ الْمَشْهُورَ مِنْ أَمْرِهِ ؛ لِئَلَّا يُعْرَفَ "([1]).

وَقال ابن الصلاح – رحمه الله – : (" تَدْلِيسُ الشُّيُوخِ، وَهُوَ: أَنْ يَرْوِيَ عَنْ شَيْخٍ حَدِيثًا سَمِعَهُ مِنْهُ، فَيُسَمِّيَهُ أَوْ يُكَنِّيَهُ، أَوْ يَنْسُبَهُ، أَوْ يَصِفَهُ بِمَا لَا يُعْرَفُ بِهِ، كَيْ لَا يُعْرَفَ ".

مِثَالُهُ: مَا رُوِيَ لَنَا عَنْ أَبِي بَكْرِ بْنِ مُجَاهِدٍ الْإِمَامِ الْمُقْرِئِ: أَنَّهُ رَوَى عَنْ أَبِي بَكْرٍ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي دَاوُدَ السِّجِسْتَانِيِّ فَقَالَ: حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ، وَرَوَى عَنْ أَبِي بَكْرٍ مُحَمَّدِ بْنِ الْحَسَنِ النَّقَّاشِ الْمُفَسِّرِ الْمُقْرِئِ، فَقَالَ: " حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ سَنَدٍ "، نَسَبَهُ إِلَى جَدٍّ لَهُ – وَاللَّهُ أَعْلَمُ –)([2]).

قال الحافظ – رحمه الله – : (قوله في تدليس الشيوخ : "وهو أن يروي عن شيخ فيسميه أو يكنيه أو ينسبه أو يصفه بما لا يعرف به كيلا يعرف".

قلت: ليس قوله :"بما لا يعرف" به قيدا فيه ، بل إذا ذكره بما يعرف به إلا أنه لم يشتهر به كان ذلك تدليسا ، كقول الخطيب. أخبرنا علي بن أبي علي البصري ، ومراده بذلك أبو القاسم علي بن أبي علي المحسن بن علي التنوخي، وأصله من البصرة ، فقد ذكره بما يعرف به ، ولكنه لم يشتهر بذلك، وإنما اشتهر بكنيته ، واشتهر أبوه باسمه، واشتهر بنسبتهما إلى القبيلة، لا إلى البلد؛ ولهذا نظائر، كصنيع البخاري في الذهلي، فإنه تارة يسميه فقط، فيقول: حدثنا محمد بن عبد الله، فينسبه إلى جده، وتارة يقول: حدثنا محمد ابن خالد، فينسبه إلى والد جده.

([1])الكفاية: 325/1.

([2])معرفة أنواع علوم الحديث: 73/1.

وكل ذلك صحيح،إلا أن شهرته إنما هي:محمد بن يحيى الذهلي–والله أعلم–) ([1]).

وقال الحافظ – رحمه الله – أيضا: (وأما تدليس الشيوخ فهو أن يصف شيخه بما لم يشتهر به من اسم أو لقب أو كنية أو نسبة ؛ إيهاما ؛ للتكثير غالبا، وقد يفعل ذلك لضعف شيخه، وهو خيانة ممن تعمده، كما إذا وقع ذلك في تدليس الإسناد، والله المستعان) ([2]).

والمعنى : أنه لا يوجد إسقاط في تدليس الشيوخ، وإنما يوجد تغطية لاسم الشيخ، أو كنيته، أو نسبته، أو لقبه. وهذا النوع من التدليس كان يفعله كثير من الرواة . قال العراقي – رحمه الله – : .....

وَدُونَهُ التَّدْليسُ لِلشِّيُوخِ

أنْ يَصِفَ الشَّيْخَ بِمَا لا يُعْرَفُ

بِهِ، وَذَا بِمقْصِدٍ يَخْتَلِفُ

فَشَرُّهُ للضَّعْفِ وَاسْتِصْغَارا

وَكالخَطِيبِ يُوهِمُ اسْتِكْثَارَا

والشَّافِعي أثْبَتَهُ بِمَرَّةِ .....([3]).

وقال السيوطي – رحمه الله – : .....

وَدُونَهُ تَدْلِيسُ شَيْخٍ يُفْصِحُ

بِوَصْفِهِ بِغَيْرِ وَصْفٍ يُعْرَفُ([4])

([1])النكت على كتاب ابن الصلاح: 614/2.

([2])تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس لأبي الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ) ، مكتبة المنار – عمان ، ط1، 1403 – 1983: ص16.

([3])ألفية العراقي. ص: 107.

([4])في نسخة :(بوصفه بصفة لا يعرف).

فَإِنْ يَكُنْ لِكَوْنِهِ يُضَعَّفُ

فَقِيلَ: جَرْحٌ أَوْ لِلاسْتِصْغَارِ

فَأَمْرُهُ أَخَفُّ كَاسْتِكْثَارِ

وَمِنْهُ إِعْطَاءُ شُيُوخٍ فِيهَا اسْمَ مُسَمًّى آخَرٍ تَشْبِيهَا([1]).

وقال البيقوني – رحمه الله – :

والثَّانِ: لاَ يُسْقِطُهُ لَكِنْ يَصِفْ أَوْصَافَهُ بِمَا بِهِ لاَ ينعرف([2])

****

حكم تدليس الشيوخ.

تدليس الشيوخ، كَرَاهَتُهُ أَخَفُ مِنَ الْأَوَّل :" تدليس الإسناد "، وَسَبَبُ الكراهة، تَوْعِيرُطَرِيقِ مَعْرِفَتِهِ عَلَى السَّامِعِ، وعَلَى مَنْ يَطْلُبُ الْوُقُوفَ عَلَى حَالِهِ وَأَهْلِيَّتِهِ. كَقَوْلِ أَبِي بَكْرِ بْنِ مُجَاهِدٍ أَحَدِ أَئِمَّةِ الْقُرَّاءِ : حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ، يُرِيدُ أَبَا بَكْرِ بْنَ أَبِي دَاوُدَ السِّجِسْتَانِيَّ، وَفِيهِ تَضْيِيعٌ لِلْمَرْوِيِّ عَنْهُ وَالْمَرْوِيِّ أَيْضًا؛ لِأَنَّهُ قَدْ لَا يُفْطَنُ لَهُ، فَيُحْكَمُ عَلَيْهِ بِالْجَهَالَةِ.

قال النووي – رحمه الله – : (ويختلف الحال في كراهته بحسب غرضه، ككون المغير السمة ضعيفاً، أو صغيراً، أو متأخر الوفاة، أو سمع كثيراً، فامتنع من تكراره على صورة، وتسمح الخطيب وغيره بهذا –والله أعلم –)([3]).

([1])ألفية السيوطي: ص19.

([2])المنظومة البيقونية . ص: 9.

([3])ينظر التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير: ص39.

ولا يقبل تدليس الشيوخ حتى يصرح المدلس بالاسم المشهور للراوي الذي يروي عنه، أو بكنيته المشهورة.

****

ومن أنواع التدليس أيضا :

تدليس التسوية. وأول من سماه به، أبو الحسن بن القطان، فَمَنْ بَعْدَهُ، فَقَالَ: سَوَّاهُ فُلَانٌ.

وَأَمَّا الْقُدَمَاءُ، فَسَمَّوْهُ تَجْوِيدًا، حَيْثُ قَالُوا: جَوَّدَهُ فُلَانٌ. أي: دلسه تسوية.

أي: ذكر من فيه من الأجواد، وحذف غيرهم. والتجويد، والتسوية، اسمان لمسمى واحد([1]).

كما يسمى تدليس السماع؛ لما يذكر في محل الإسقاط لفظا محتملاً للسماع ، كعن ونحوها. كما يسمى تَدْلِيس الْإِسْقَاط، وَهُوَ أَلا يسْقط شَيْخه، لَكِن يسْقط من بعده؛ لكَونه رجلا ضَعِيفا، أَو صَغِير السن؛ لتحسين الحَدِيث بإسقاطه .

والتحقيق، أن هذا النوع من أنواع تدليس الإسناد، وليس قسماً مستقلاً.

([1])ينظر تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي : عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911هـ)، دار طيبة :1/ 259 .

قال الكافِيَجي– رحمه الله – : (وَأما المدلس تَدْلِيس التَّسْوِيَة فَلَيْسَ خَارِجا عَن الْقسمَيْنِ الْمَذْكُورين فِي التَّحْقِيق، وَإِن عده بعض الْمُتَأَخِّرين قسما ثَالِثا ؛ نظرا إِلَى الظَّاهِر)([1]).

قال الحافظ – رحمه الله – : (والتسوية على تقدير تسليم تسميتها تدليسا، هي من قبيل القسم الأول، وهو تدليس الإسناد) ([2]).

وَصورة تدليس التسوية: أَن يعمد الرَّاوِي إِلَى إِسْقَاط راو من بَين شَيْخه ، وَبَين من رَوَاهُ عَنهُ شَيْخه، أَو من بَين شَيْخه وَمن رَوَاهُ عَنهُ شيخ شَيْخه؛ ليقرب بذلك الْإِسْنَاد . وَإِنَّمَا يفعل من يَفْعَله مِنْهُم فِي رَاوِيَيْنِ علم التقاؤهما ، واشتهرت رِوَايَة أَحدهمَا عَن الآخر؛ حَتَّى يصير مَعْلُوم السماع مِنْهُ، ثمَّ يتَّفق لَهُ فِي حَدِيث أَن يرويهِ عَن رجل عَنهُ، فيعمد ذَلِك المسوي إِلَى ذَلِك الرجل، فيسقطه، فَيبقى الْإِسْنَاد ظَاهر الِاتِّصَال، فيسوي الْإِسْنَاد كُله ثِقَات.

وبعبارة أخرى: أَنْ يَرْوِيَ الْمُدَلِّسُ حَدِيثًا عَنْ شَيْخٍ ثِقَةٍ ، بِسَنَدٍ فِيهِ رَاوٍ ضَعِيفٌ، فَيَحْذِفَهُ الْمُدَلِّسُ مِنْ بَيْنِ الثِّقَتَيْنِ اللَّذَيْنِ لَقِيَ أَحَدُهُمَا الْآخَرَ، وَلَمْ يَذْكُرْ أَوَّلُهُمَا بِالتَّدْلِيسِ، وَيَأْتِي بِلَفْظٍ مُحْتَمِلٍ، فَيَسْتَوِي الْإِسْنَادُ كُلُّهُ ثِقَاتٍ. أي: أنه يروي عن شيخ له ثقة، عن رجل ضعيف، عن ثقة، فيسقط الضعيف من الوسط. أي: يسقط ضعيفاً بين ثقتين. ويجعل الحديث عن شيخه الثقة، عن الثقة الثاني ، بلفظ محتمل، كالعنعنة، ونحوها، فيستوي الإسناد كله ثقات؛ ولهذا سمى تدليس التسوية. ويصرح هو بالاتصال بينه وبين

([1])المختصر في علم الأثر لمحمد بن سليمان بن سعد بن مسعود الرومي الحنفي محيي الدين، أبو عبد الله الكافِيَجي المتوفى: 879هـ، مكتبة الرشد – الرياض ، ط1 ، 1407هـ:133/1.

([2])النكت: 616/2.

شيخه؛ لأنه قد سمعه منه ، فلا يظهر حينئذ في الإسناد ما يقتضي عدم قوله إلا لأهل النقد والمعرفة بالعلل([1]).

قال الحافظ – رحمه الله – : (وهذا تعريف غير جامع، بل حق العبارة أن يقول: أن يجيء الراوي– ليشمل المدلس وغيره – إلى حديث قد سمعه من شيخ ، وسمعه ذلك الشيخ من آخر ، عن آخر، فيسقط الواسطة بصيغة محتملة، فيصير الإسناد عاليا، وهو في الحقيقة نازل، ومما يدل على أن هذا التعريف لا تقييد فيه بالضعيف، أنهم ذكروا في أمثلة التسوية: ما رواه هشيم عن يحيى بن سعيد الأنصاري عن الزهري، عن عبد الله بن الحنفية، عن أبيه عن علي – رضي الله عنه – في تحريم لحوم الحمر الأهلية.

قالوا: ويحيى بن سعيد لم يسمعه من الزهري، إنما أخذه عن مالك عن الزهري.

هكذا حدث به عبد الوهاب الثقفي وحماد بن زيد وغير واحد عن يحيى بن سعيد عن مالك، فأسقط هشيم ذكر مالك منه ، وجعله عن يحيى ابن سعيد عن الزهري.

ويحيى فقد سمع من الزهري، فلا إنكار في روايته عنه، إلا أن هشيما قد سوى هذا الإسناد، وقد جزم بذلك ابن عبد البر وغيره.

([1])ينظر التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح لأبي الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم العراقي (المتوفى: 806هـ)، المكتبة السلفية بالمدينة المنورة ، ط1، 1389هـ/1969م : 96/1.

فهذا، كما ترى لم يسقط في التسوية شيخ ضعيف، وإنما سقط شيخ ثقة ، فلا اختصاص لذلك بالضعيف – والله أعلم –) ([1]).

(قَالَ ابْنُ أَبِي حَاتِمٍ فِي الْعِلَلِ: سَمِعْتُ أَبِي، وَذَكَرَ الْحَدِيثَ الَّذِي رَوَاهُ إِسْحَاقُ ابْنُ رَاهَوَيْهِ، عَنْ بَقِيَّةَ: حَدَّثَنِي أَبُو وَهْبٍ الْأَسَدِيُّ، عَنْ نَافِعٍ، عَنِ ابْنِ عُمَرَ حَدِيثَ: " لَا تَحْمَدُوا إِسْلَامَ الْمَرْءِ حَتَّى تَعْرِفُوا عُقْدَةَ رَأْيِهِ" ، فَقَالَ أَبِي: هَذَا الْحَدِيثُ لَهُ عِلَّةٌ قَلَّ مَنْ يَفْهَمُهَا، رَوَى هَذَا الْحَدِيثَ عُبَيْدُ اللَّهِ بْنُ عَمْرٍو، عَنْ إِسْحَاقَ بْنِ أَبِي فَرْوَةَ، عَنْ نَافِعٍ، عَنِ ابْنِ عُمَرَ، وَعُبَيْدُ اللَّهِ كُنْيَتُهُ أَبُو وَهْبٍ، وَهُوَ أَسَدِيٌّ، فَكَنَّاهُ بَقِيَّةُ، وَنَسَبَهُ إِلَى بَنِي أَسَدٍ كَيْ لَا يُفْطَنُ لَهُ، حَتَّى إِذَا تُرِكَ إِسْحَاقُ لَا يُهْتَدَى لَهُ، قَالَ: وَكَانَ بَقِيَّةُ مِنْ أَفْعَلِ النَّاسِ لِهَذَا) ([2]).

وقال الذهبي – رحمه الله – : (قَالَ الدَّارَقُطْنِيُّ: الوَلِيْدُ يَرْوِي عَنِ الأَوْزَاعِيِّ أَحَادِيْثَ هِيَ عِنْدَ الأَوْزَاعِيِّ عَنْ ضُعَفَاءَ، عن شيوخ أدركهم الأوزاعي: كنافع وعطاء، وَالزُّهْرِيِّ، فَيُسقِطُ أَسْمَاءَ الضُّعَفَاءِ مِثْلَ عَبْدِ اللهِ بنِ عَامِرٍ الأَسْلَمِيِّ، وَإِسْمَاعِيْلَ بنِ مُسْلِمٍ) ([3]).

قال ابن رجب – رحمه الله – : (وأما ما روى عن ضعيف، فأسقطه من الإسناد بالكلية ، فهو نوع تدليس، ومنه ما يسمى التسوية ، وهو أن يروي عن شيخ له ثقة، عن

([1])النكت : 621/2.

([2])النكت للزركشي: 2/ 104.

([3])سير أعلام النبلاء:8/8.

رجل ضعيف عن ثقة، فيسقط الضعيف من الوسط ، وكان الوليد بن مسلم ، وسُنَيْدُ بْنُ دَاوُدَ ، وغيرهما يفعلون ذلك) ([1]).

وتَدْلِيس التَّسْوِيَة، لَا يخْتَص بشيخ المدلس، بل بشيخ شَيْخه.

قال الخطيب – رحمه الله – : (وَرُبَّمَا لَمْ يُسْقِطِ الْمُدَلِّسُ اسْمَ شَيْخِهِ الَّذِي حَدَّثَهُ ، لَكِنَّهُ يُسْقِطُ مِمَّنْ بَعْدَهُ فِي الْإِسْنَادِ رَجُلًا يَكُونُ ضَعِيفًا فِي الرِّوَايَةِ ، أَوْ صَغِيرَ السِّنِّ ، وَيَحْسُنُ الْحَدِيثُ بِذَلِكَ) ([2]).

وتدليس التسوية، أَفْحَشُ أَنْوَاعِ التَّدْلِيسِ مُطْلَقًا وَشَرُّهَا.

قال العلائي – رحمه الله – : (وهو مذموم جدا من وجوه كثيرة، منها: أنه غش وتغطية لحال الحديث الضعيف، وتلبيس على من أراد الاحتجاج به) ([3]).
وقَالَ الْعِرَاقِيُّ: (وَهُوَ قَادِحٌ فِيمَنْ تَعَمَّدَ فِعْلَهُ) ([4]).

وإنما كان شرأقسام التدليس؛ لأن الثقة الأول، قد لا يكون معروفاً بالتدليس، ويجده الواقف على السَّند كذلك بعد التسوية قد رواه عن ثقة آخر، فيحكم له بالصحة، وفي هذا غَرَر شديد؛ ولذا صار من يفعله مجروحاً.

([1])شرح علل الترمذي لزين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن رجب بن الحسن، السَلامي، البغدادي، ثم الدمشقي، الحنبلي (المتوفى: 795هـ) ، مكتبة المنار – الزرقاء – الأردن ، ط1 ، 1407هـ – 1987م: 825/2.

([2])الكفاية :364/1.

([3])جامع التحصيل في أحكام المراسيل : صلاح الدين أبو سعيد خليل بن كيكلدي بن عبد الله الدمشقي العلائي (المتوفى: 761هـ)،عالم الكتب – بيروت، الطبعة: الثانية، 1407 – 1986: 101/1.

([4])تدريب الراوي : 259/1.

وبعبارة أخرى؛ لأنه يصرح بالتحديث من شيخه فيقول: حدثنا فلان، فيكون فلان ثقة، ثم يسقط ضعيفاً في بقية السند، فيقول: عن فلان، فيكون الذي أسقط ضعيفاً، والعنعنة ،أو الأنأنة صيغة توهم السماع، وليس فيها تصريح بالسماع.

قال العراقي – رحمه الله – :

وَشَرُّهَا قُلْتُ : أَخُو التَّسْوِيَةِ([1])

وقال السيوطي – رحمه الله – :

وَشَرُّهُ " التَّجْوِيدُ " وَالتَّسْوِيَةُ

إِسْقَاطُ غَيْرِ شَيْخِهِ وَيُثْبِتُ

كَمِثْلِ " عَنْ " وَذَاكَ قَطْعًا يَجْرَحُ ..... ([2]).

أي : شر أقسام التدليس وأفحشها النوع المسمى عند المتقدمين بالتجويد، حيث يقولون: جوده فلان، أي : ذكر من فيه من الأجواد، وحذف غيرهم ، وهو التسوية ، وهو الذي عرفه بقوله:إسقاط غير شيخه. أي : حذف الراوي من السَّند غير شيخه ، كشيخ شيخه، أو من فوقه؛ لكونه ضعيفاً، أو صغيراً، ويذكر في محل الإسقاط لفظا محتملاً للسماع ، كعن ونحوها.

وقوله : (وذاك) أي : المجود مجروح ، بلا خلاف بين العلماء ، وقادح في عدالة فاعله ؛ لأنه خيانة لمن ينقل إليهم وغرور.

([1])ألفية العراقي. ص: 107.

([2])ألفية السيوطي: ص19.

****

بعض الرواة الذين عرفوا بتدليس التسوية.

فممن عرف بذلك:

الوليد بن مسلم، والأعمش، ومبارك بن فَضَالة البصري ، ومُحَمَّدُ بْنُ مُصَفَّى بن بهلول الحمصي القرشي، وصفوان بن صالح بن صفوان الثقفي، وسفيان الثوري. وهشيم بن بشير، وإبراهيم بن عبدالله المصيصي، ويونس بن أبي إسحاق السبيعي، وعبدالرحمن بن زياد الإفريقي، وغيرهم.

قال الخطيب – رحمه الله – : (وَكَانَ سُلَيْمَانُ الْأَعْمَشُ، وَسُفْيَانُ الثَّوْرِيُّ ، وَبَقِيَّةُ بْنُ الْوَلِيدِ يَفْعَلُونَ مِثْلَ هَذَا) ([1]).

قال الحافظ – رحمه الله – : (وإن وصف به الثَّوري والأعمش ، فأحسن ما يعتذر به عنهما أنهما لا يفعلان ذلك ، إلا في حق من يكون ثقة عندهما ، ضعيفاً عند غيرهما) ([2]).

وسفيان الثوري، لا يوجد له تدليس قط إلا وجد بعينه، وقد بين سماعه فيه من ثقة.

وأشهر من كان يفعله الوليد بن مسلم، ويروى أيضا عن بقية بن الوليد بن مُسلم ([3]).

([1])الكفاية :364/1.

([2])تدريب الراوي:1/ 259.

([3])ينظر فتح المغيث : 240/1.

(قَالَ أَبُو مسْهر: كَانَ الْوَلِيد بن مُسلم يحدث بِأَحَادِيث الْأَوْزَاعِيّ عَن الْكَذَّابين، ثمَّ يدلسها عَنْهُم.

وَقَالَ صَالح جزرة: سَمِعت الْهَيْثَم بن خَارجه يَقُول: قلت للوليد بن مُسلم: قد أفسدت حَدِيث الْأَوْزَاعِيّ. قَالَ كَيفَ؟ قلت: تروي عَن الْأَوْزَاعِيّ عَن نَافِع، وَعَن الْأَوْزَاعِيّ عَن الزُّهْرِيّ، وَعَن الْأَوْزَاعِيّ عَن يحيى بن سعيد وَغَيْرك يدْخل بَين الْأَوْزَاعِيّ وَبَين نَافِع عبد الله بن عَامرالْأَسْلَمِيّ، وَبَينه وَبَين الزُّهْرِيّ إِبْرَاهِيم بن مرّة، وقرة. قَالَ : أنبل الْأَوْزَاعِيّ أَن يروي عَن مثل هَؤُلَاءِ .

قلت: فَإِذا روى عَن هَؤُلَاءِ، وهم ضعفاء أَحَادِيث كَثِيرَة مَنَاكِير، فأسقطتهم ، وصيرتها من رِوَايَة الْأَوْزَاعِيّ عَن الثِّقَات ضعف الْأَوْزَاعِيّ، فَلم يلْتَفت إِلَى قولي.

ومِثَاله أيضا،أَن يكون بَين الْأَوْزَاعِيّ وَنَافِع مثلا من ضعف، مَعَ أَن الْأَوْزَاعِيّ روى عَن نَافِع، فَيسْقط بَقِيَّة الضَّعِيف، ويروي الحَدِيث عَن الْأَوْزَاعِيّ عَن نَافِع) ([1]).

قال المحدث الألباني – رحمه الله – : (فالمحققون، لا يحتجون بما رواه الوليد، إلا إذا كان مسلسلا بالتحديث أو السماع) ([2]).

والصواب، أن بقية مبرأ من تدليس التسوية، وأن ذلك كان من بعض تلاميذه .

([1])ينظر التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح لأبي الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم العراقي (المتوفى: 806هـ)، المكتبة السلفية بالمدينة المنورة ، ط1، 1389هـ/1969م : 96/1.

([2])سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة : أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، بن الحاج نوح بن نجاتي بن آدم، الأشقودري الألباني (المتوفى: 1420هـ)، دار المعارف، الرياض – المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1412 هـ / 1992 م): 410/3.

قال ابن حبان – رحمه الله – : (وَإِنَّمَا امتحن بَقِيَّة بتلاميذ لَهُ كَانُوا يسقطون الضُّعَفَاء من حَدِيثه، ويسوونه ، فالتزق ذَلِكَ كُله بِهِ)([1]).

****

فائدة.

(قَالَ أَبُو مُسْهِرٍ الغَسَّانِيُّ: " أَحَادِيثُ بَقِيَّةَ لَيْسَتْ نَقِيَّةً، فَكُنْ مِنْهَا عَلَى تَقِيَّةٍ".

وَقَالَ أَحْمَدُ العِجْلِيُّ:"ثِقَةٌ عَنِ المَعْرُوفِينَ، فَإِذَا رَوَى عَنْ مَجْهُولٍ، فَلَيْسَ بِشَيْءٍ ".

وقَالَ أَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ النَّسَائِيُّ: " إِذَا قَالَ: حَدَّثَنَا وَأَخْبَرَنَا، فَهُوَ ثِقَةٌ، وَإِذَا قَالَ: عَنْ فُلاَنٍ فَلاَ يُؤْخَذُ عَنْهُ؛ لأَنَّهُ لاَ يُدْرَى عَمَّنْ أَخَذَ ".

وقَالَ ابْنُ سَعْدٍ: كَانَ بَقِيَّةُ ثِقَةً فِي الرِّوَايَةِ عَنِ الثِّقَاتِ، ضَعِيفاً فِي رِوَايَتِهِ عَنْ غَيْرِ الثِّقَاتِ.

قال الذهبي : قُلْتُ: وَهُوَ أَيْضاً ضَعِيفُ الحَدِيثِ إِذَا قَالَ: عَنْ، فَإِنَّهُ مُدَلِّسٌ) ([2]).

" وَقَدْ قَالَ أَهْلُ الْعِلْمِ: بَقِيَّةُ إِذَا لَمْ يُسَمِّ الَّذِي يَرْوِي عنه وكناه، فلا يسوى حَدِيثُهُ شَيْئًا "([3]).

****

([1])المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين لمحمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: 354هـ) ، دار الوعي – حلب ، ط1، 1396هـ : 202/1.

([2])سير أعلام النبلاء : 459/7.

([3])المعرفة والتاريخ ليعقوب بن سفيان بن جوان الفارسي الفسوي، أبو يوسف (المتوفى: 277هـ) ، مؤسسة الرسالة، بيروت ، ط2 ، 1401 هـ- 1981 م: 424/2.

الفرق بين التسوية ، وتدليس التسوية.

التسوية، هي إسقاط الضعفاء غالباً من بين الثقات، أو المقبولين الذين لم يسمع بعضهم من بعض، وأما تدليس التسوية فيكون بإسقاط الضعفاء من بين الثقات، الذين سمع بعضهم من بعض في الجملة.

قال الحافظ – رحمه الله – : (والتحقيق أن يقال : مَتَى قِيلَ: تَدْلِيسُ التَّسْوِيَةِ، فَلَا بُدَّ أَنْ يَكُونَ كُلٌّ مِنَ الثِّقَاتِ الَّذِينَ حُذِفَتْ بَيْنَهُمُ الْوَسَائِطُ فِي ذَلِكَ الْإِسْنَادِ، قَدِ اجْتَمَعَ الشَّخْصُ مِنْهُمْ بِشَيْخِ شَيْخِهِ فِي ذَلِكَ الْحَدِيثِ، وَإِنْ قِيلَ: تَسْوِيَةٌ بِدُونِ لَفْظِ التَّدْلِيسِ، لَمْ يَحْتَجْ إِلَى اجْتِمَاعِ أَحَدٍ مِنْهُمْ بِمَنْ فَوْقَهُ، كَمَا فَعَلَ مَالِكٌ، فَإِنَّهُ لَمْ يَقَعْ فِي التَّدْلِيسِ أَصْلًا، وَوَقَعَ فِي هَذَا [النوع، وهو التسوية، وأما تدليس التسوية فلم يقع فيه أصلا]، فَإِنَّهُ يَرْوِي عَنْ ثَوْرٍ، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، وَثَوْرٌ لَمْ يَلْقَهُ وَإِنَّمَا رَوَى، عَنْ عِكْرِمَةَ عَنْهُ، فَأَسْقَطَ عِكْرِمَةَ ؛ لِأَنَّهُ غَيْرُ حُجَّةٍ عِنْدَهُ)([1]). فهذا مالك، قد سوى الإسناد، بإبقاء من هو عنده ثقة، وحذف من ليس عنده بثقة، فالتسوية قد تكون بلا تدليس، وقد تكون بالإرسال ([2]).

فروايته عن ثور عن ابن عباس – رضي الله عنهما– هذا لا يسمى تدليسا عند أهل التحقيق؛ لأن ثورا لم يلقه مالك بن أنس إمام دار الهجرة في وقته، وإنما روى عن عكرمة عنه، فأسقط عكرمة؛ لأنه غير حجة عنده.

وقال الحافظ - رحمه الله –:(هي أعم من أن يكون هناك تدليس، أو لم يكن) ([3]).

([1])ينظرتدريب الراوي:259/1.

([2])ينظر النكت للحافظ:2/ 618.

([3]) المصدر نفسه:2/ 617.

وتدليس التسوية، لا يقبل معه الحديث حتى يصرح المُدَلِس – إذا كان ثقة أو صدوقاً – بالتحديث بينه وبين شيخه ، وبين شيخه وشيخ شيخه، وهكذا بين كل رواة الإسناد.

تدليس الصيغة، أو تدليس الإجازة: وهو ما يقع من بعض المحدثين من التعبير بالتحديث أو الإخبار عن الإجازة موهما للسماع، ولا يكون سمع من ذلك الشيخ شيئا([1]).

وممن وصف بذلك أبو نعيم الأصبهاني ، (كانت له إجازة من أناس أدركهم ، ولم يلقهم، فكان يروي عنهم بصيغة أخبرنا، ولا يبين كونها إجازة، لكنه كان إذا حدث عمن سمع منه يقول: ثنا، سواء ذلك قراءة أو سماعاً، وهو اصطلاح له، تبعه عليه بعضهم ، وفيه نوع تدليس لمن لا يعرف ذلك) ([2]).

وقيل: هذا النوع لا يسمى تدليسا. **والصواب الأول.**

والحديث الذي فيه تدليس صيغ الأداء، لا يقبل، ولا يرد، وإنما ينظر في سنده ومتنه، من حيث الاتصال والشذوذ وغير ذلك.

وينظر فيه إلى الراوي الذي فعل ذلك ، فإذا كان موصوفاً بهذا النوع من التدليس كأبي نعيم الأصبهاني ، فينظر إلى كلام العلماء، هل قبلوا فعله هذا أو لا ، وكذلك ينظر إلى هذه الإجازة التي يروي بها الراوي عن المجيز هل أجازه بشي معين من كتبه أو أجاز له أن يروي مسموعاته.

التَّدْلِيس الْخَفي، وَلَا يعرفهُ إِلَّا المدقق فِي هَذِه الصِّنَاعَة ، وَمن أمثلته أَنهم اخْتلفُوا فِي سَماع الْحسن من أبي هُرَيْرَة ، وَورد فِي بعض الرِّوَايَات عَن الْحسن حَدثنَا أَبُو هُرَيْرَة

([1])ينظر طبقات المدلسين لابن حجر ص16.

([2]) المصدر نفسه ص: 82.

فَقيل : أَرَادَ حدث أهل بلدنا ، وَهَذَا إِذا لم يقم دَلِيل قَاطع على أَن الْحسن لم يسمع من أبي هُرَيْرَة لم يجز أَن يُضَاف إِلَيْهِ ([1]).

تدليس السكوت، أو القطع أو الحذف، وهو أن يقول المدلس: حدثنا، أو سمعت، ثم يسكت، ثم يقول: هشام بن عروة أو الاعمش أو غيرهما، موهما أنه سمع منهما، وليس كذلك. يعني: يظن السامع أن الشيخ الذي ذكره المدلس بعد قوله حدثنا قد سمع المدلس منه الحديث، ولا يكون المدلس سمعه، أو أن يسقط المدلس أداة الرواية مقتصرا على اسم الشيخ موهما أنه سمعه منه.

وممن كان يفعل ذلك، أَبو حَفْصٍ عُمَر بْن عَلِيّ الْمُقَدَّمِيّ، فإِنَّهُ كَانَ يُدَلِّسُ تَدْلِيسًا شَدِيدًا، يَقُولُ: سَمِعْتُ، وَحَدَّثَنَا، ثُمَّ يَسْكُتُ، ثُمَّ يَقُولُ: هِشَامُ بْنُ عُرْوَةَ، أو الْأَعْمَشُ.

ومثال إسقاط الأداة، مقتصرا على اسم الشيخ: ما قاله عَلِيّ بْن خَشْرَمٍ. قال: كُنَّا عِنْدَ ابْنِ عُيَيْنَةَ ، فَقَالَ : الزُّهْرِيُّ ، فَقِيلَ لَهُ : حَدَّثَكُمُ الزُّهْرِيُّ؟ فَسَكَتَ ، ثُمَّ قَالَ : الزُّهْرِيُّ ، فَقِيلَ لَهُ : سَمِعْتَهُ مِنَ الزُّهْرِيِّ؟ فَقَالَ : لَا ، لَمْ أَسْمَعْهُ مِنَ الزُّهْرِيِّ ، وَلَا مِمَّنْ سَمِعَهُ مِنَ الزُّهْرِيِّ ، حَدَّثَنِي عَبْدُ الرَّزَّاقِ ، عَنْ مَعْمَرٍ عَنِ الزُّهْرِيِّ([2]).

فسفيان لم يذكر الأداة بينه وبين شيخه الزهري ، فلم يقل: عن الزهري أو قال الزهري ، فأسقط بينه وبين شيخه اثنين ، عَبْد الرَّزَّاقِ ، ومَعْمَرا، ومعلوم أن عبد الرزاق تلميذ سفيان، ولكن سفيان لم يسمع هذا الحديث من شيخه الزهري، وإنما رواه عن تلميذه عبد الرزاق؛ ولثقته بعبد الرزاق وشيخه معمر قال مباشرة: الزهري.

([1])ينظر النكت على المقدمة للزركشي :110/2.

([2])المدخل إلى كتاب الإكليل: أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبي الطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى: 405هـ)، دار الدعوة – الإسكندرية. ص46.

وقال السيوطي – رحمه الله – :

وَمِنْهُ أَنْ يُسَمِّيَ الشَّيخَ فَقَطْ

قَطْعٌ بِهِ الأَدَاةُ مُطْلَقًا سَقَطْ([1]).

تَدْلِيسُ الْعَطْفِ، وَهُوَ أَنْ يُصَرِّحَ بِالتَّحْدِيثِ فِي شَيْخٍ لَهُ، وَيَعْطِفَ عَلَيْهِ شَيْخًا آخَرَ لَهُ، وَلَا يَكُونُ سَمِعَ ذَلِكَ الْمَرْوِيَّ مِنْهُ، سَوَاءٌ اشْتَرَكَا فِي الرِّوَايَةِ عَنْ شَيْخٍ وَاحِدٍ أَمْ لَا. يعني: أن يروي المدلس عن شيخين من شيوخه ما سمعاه من شيخ اشتركا فيه، ويكون المدلس قد سمع ذلك من أحدهما دون الآخر، فيصرح عن الأول بالسماع، ويعطف الثاني عليه، فيوهم أنه حدث عنه بالسماع أيضاً، وإنما حدث عن الأول، ثم نوى قطع الكلام، ثم قال: وفلان.أَيْ: وَحَدَّثَ فُلَانٌ([2]).

قال يعقوب بن شيبة: (كان سفيان بن عيينة ربما يحدث بالحديث عن اثنين فيسند الكلام عن أحدهما، فإذا حدث به عن الآخر على الانفراد أوقفه أو أرسله)([3]).

وقال السيوطي – رحمه الله – :

وَمِنْهُ عَطْفٌ، وَكَذَا أَنْ يَذْكُرَا

" حَدَّثَنَا " وَفَصْلُهُ الإِسْمَ طَرَا([4])

ولا يقبل تدليس العطف حتى يصرح المدلس بالتحديث بينه وبين من روى عنه بالعطف، ويثبت أنه لم يسكت ناويا القطع بينه وبين شيخه، وذلك يعرف بقبول الحفاظ لحديثه

([1])ألفية السيوطي: ص19.

([2])ينظر فتح المغيث:227/1.

([3])شرح علل الترمذي: 2/ 866 .

([4])ألفية السيوطي: ص19.

هذا بعينه، أو تصحيحهم لهذا الحديث، ونحو ذلك، هذا مع تصريحه بالتحديث، إلا إذا كان هذا المدلس لا يدلس إلا عن الثقات، فإنه يقبل حديثه.

تَدْلِيسُ الْمَتْنِ، أو الْمُتُون ، وَتَعَمُّدُهُ حَرَامٌ ، وهُوَ الَّذِي يُسَمِّيه المحدثون الْمُدْرَج ، وَهُوَ أَن يدرج فِي كَلَام النَّبِي – صلى الله عَلَيْهِ وَسلم – كَلَام غَيره ، فيظن السَّامع أَن الْجَمِيع من كَلَام النَّبِي– صلى الله عَلَيْهِ وَسلم – وَهُوَ مطرح فِي الحَدِيث، مَجْرُوح الْعَدَالَة ، وَهُوَ من تَحْرِيف الْكَلم عَن موَاضعه ، وَكَانَ مُلْحقًا بالكذابين([1]).

تدليس الْبِلَادِ، كَأَنْ يَقُولَ الْمِصْرِيُّ: حَدَّثَنَا فُلَانٌ بِالْعِرَاقِ، يُرِيدُ مَوْضِعًا بِأَخْمِيمَ، أَوْ بِزُبَيْدٍ، يُرِيدَ مَوْضِعًا بِقُوصَ، أَوْ بِزُقَاقِ حَلَبَ، يُرِيدُ مَوْضِعًا بِالْقَاهِرَةِ، أَوْ بِالْأَنْدَلُسِ، يُرِيدُ مَوْضِعًا بِالْقَرَافَةِ، أَوْ بِمَا وَرَاءَ النَّهْرِ، مُوهِمًا دِجْلَةَ، وَهُوَ أَخَفُّ مِنْ غَيْرِهِ، لَكِنَّهُ لَا يَخْلُو عَنْ كَرَاهَةٍ، وَإِنْ كَانَ صَحِيحًا فِي نَفْسِ الْأَمْرِ ؛ لِإِيهَامِهِ الْكَذِبَ بِالرِّحْلَةِ، وَالتَّشَبُّعِ بِمَا لَمْ يُعْطَ([2]).

وقَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّه الحاكمِ– رحمه الله –:(فَالتَّدْلِيسُ عِنْدَنَا عَلَى سِتَّةِ أَجْنَاسٍ، فَمِنَ الْمُدَلِّسِينَ مَنْ دَلَّسَ عَنِ الثِّقَاتِ الَّذِينَ هُمْ فِي الثِّقَةِ مِثْلُ الْمُحَدِّثِ، أَوْ فَوْقَهُ، أَوْ دُونَهُ، إِلَّا أَنَّهُمْ لَمْ يَخْرُجُوا مِنْ عدادِ الَّذِينَ يُقْبَلُ أَخْبَارُهُمْ، فَمِنْهُمْ مَنِ التَّابِعِينَ أَبُو سُفْيَانَ طَلْحَةُ بْنُ نَافِعٍ، وَقَتَادَةُ بْنُ دِعَامَةَ وَغَيْرُهُمَا. قَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ:فَفِي هَذِهِ الْأَئِمَّةِ الْمَذْكُورِينَ بِالتَّدْلِيسِ مِنَ التَّابِعِينَ جَمَاعَةٌ وَأَتْبَاعُهُمْ غَيْرَ أَنِّي لَمْ أَذْكُرْهُمْ، فَإِنَّ غَرَضَهُمْ مِنْ ذِكْرِ الرِّوَايَةِ أَنْ يَدْعُوا إِلَى اللَّهِ –عَزَّ وَجَلَّ– فَكَانُوا يَقُولُونَ: قَالَ فُلَانٌ لِبَعْضِ الصَّحَابَةِ، فَأَمَّا غَيْرَ التَّابِعِينَ،

([1])ينظر النكت للزركشي على المقدمة:٢/١١٣.

([2])ينظر فتح المغيث: 243/1. والنكت:٢/٦٥١.

فَأَغْرَاضُهُمْ فِيهِ مُخْتَلِفَةٌ، وَأَمَّا الْجِنْسُ الثَّانِي مِنَ الْمُدَلِّسِينَ فَقَوْمٌ يُدَلِّسُونَ الْحَدِيثَ فَيَقُولُونَ: قَالَ فُلَانٌ، فَإِذَا وَقَعَ إِلَيْهِمْ مَنْ يُنَقِّرُ سَمَاعَاتِهِمْ، وَيُلِحُّ وَيُرَاجِعُهُمْ، ذَكَرُوا فِيهِ سَمَاعَاتِهِمْ .... وَالْجِنْسُ الثَّالِثُ مِنَ التَّدْلِيسِ قَوْمٌ دَلَّسُوا عَلَى أَقْوَامٍ مَجْهُولِينَ لَا يُدْرَى مَنْ هُمْ، وَمِنَ أَيْنَ هُمْ..... وَالْجِنْسُ الرَّابِعُ مِنَ الْمُدَلِّسِينَ قَوْمٌ دَلَّسُوا أَحَادِيثَ رَوَوْهَا عَنِ الْمَجْرُوحِينَ فَغَيَّرُوا أَسَامِيَهُمْ وَكُنَاهُمْ، كَيْ لَا يُعْرَفُوا...الْجِنْسُ الْخَامِسُ مِنَ الْمُدَلِّسِينَ قَوْمٌ دَلَّسُوا عَنْ قَوْمٍ سَمِعُوا مِنْهُمُ الْكَثِيرَ ،وَرُبَّمَا فَاتَهُمُ الشَّيْءُ عَنْهُمْ، فَيُدَلِّسُونَهُ...قَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ:وَمِنْ هَذِهِ الطَّبَقَةِ جَمَاعَةٌ مِنَ الْمُحَدِّثِينَ: الْمُتَقَدِّمِينَ، وَالْمُتَأَخِّرِينَ، مُخَرَّجٌ حَدِيثُهُمْ فِي الصَّحِيحِ، إِلَّا أَنَّ الْمُتَبَحِّرَ فِي هَذَا الْعِلْمِ يُمَيِّزُ بَيْنَ مَا سَمِعُوهُ،وَمَا دَلَّسُوهُ وَالْجِنْسُ السَّادِسُ مِنَ التَّدْلِيسِ قَوْمٌ رَوَوْاعَنْ شُيُوخٍ لَمْ يَرَوْهُمْ قَطُّ، وَلَمْ يَسْمَعُوا مِنْهُمْ،إِنَّمَا قَالُوا:قَالَ فُلَانٌ:فَحَمَلَ ذَلِكَ عَنْهُمْ عَلَى السَّمَاعِ،وَلَيْسَ عِنْدَهُمْ عَنْهُمْ سَمَاعٌ عَالٍ،وَلَا نَازِلٌ)([1]).

****

([1])معرفة علوم الحديث: 103/1.

تنبيه.

كل أنواع التدليس، لا تخرج عن تدليس الإسناد، وتدليس الشيوخ على الصحيح، فهما شاملان لكل الأنواع.و(الأقسام الستة التي ذكرها " الحاكم " داخلة تحت تدليس الإسناد، وتدليس الشيوخ.

فالقسم الأول والثاني والثالث والخامس والسادس، داخلة تحت القسم الأول، والرابع عَيْنُ القسم الثاني. وبيان ذلك أن من دلس فلم يميز بين ما سمع منه وما لم يسمع؛ فهو تدليس في الإسناد. وأما من يدلس فإذا وقع له من ينقر عليه ويلح عليه ذكر له فقد مثله " الحاكم " بأمثلة منها: ما رواه عن " علي بن خشرم " قال لنا ابن عيينة: " عن الزهري " . فذكر ما تقدم. ومثَّل " الحاكم " الثالثَ بما رواه عن " علي ابن المديني " قال: " حدثني حسين الأشقر، ثنا شعيب بن عبدالله عن أبي عبدالله عن نَوْفٍ. قال: بتُّ عند عليٍّ؛ فذكر كلامًا. قال ابن المديني: فقلت لحسين: ممن سمعته؟ فقال: حدثنيه شعيب عن أبي عبدالله عن نوف. فقلت لشعيب: من حدثك بهذا؟ قال: أبو عبدالله الجصاص. قلت: عمن؟ قال: عن حماد القصار، فلقيت حمادًا فقلتُ: من حدثك بهذا؟ قال: بلغني عن فرقد السبخي عن نوف. فإذا قد دلَّس عن ثلاثة، والحديث بعدُ منقطع، و " أبو عبدالله " مجهول، و" حماد القصّار " لا ندري من هو، وبلغه عن " فرقد "، وفرقد لم يدرك " نوفًا " ولا رآه ". وهذا يدخل تحت القسم الأول أيضًا كما تقدم في الفائدة التي فيه. وأما السادس فهو صريح في القسم الأول، وأما الرابع فهو صريح في القسم الثاني؛ فآلت الأقسام الستة إلى القسمين المتقدمين) ([1]).

([1])ينظر محاسن الاصطلاح: عمر بن رسلان بن نصير بن صالح الكناني، العسقلاني الأصل، ثم البلقيني المصري الشافعيّ، أبو حفص، سراج الدين (المتوفى: 805هـ). دار المعارف: 233/1.

فَائِدَة.

التَّدْلِيس من أهل الْحجاز قَلِيل جدا ، وَكثير ذَلِك من أهل الْكُوفَة، قَالَ: يزِيد بن هَارُون : لم أر أحدا من أهل الْكُوفَة إِلَّا وَهُوَ مُدَلّس إِلَّا مسعرا وشريكا. وَقَالَ الْحَاكِم: أهل الْكُوفَة مِنْهُم من دلّس، وَمِنْهُم من لم يُدَلس، وَقد دلّس أَكْثَرهم ([1]).

وقال الحافظ العراقي – رحمه الله – :

وَفِي الصَّحِيحِ عِدَّةٌ كَالْأَعْمَشِ

وَكَهُشَيْمٍ بَعْدَهُ وَفَتِّشِ([2]).

أي: وفي الصَّحيحينِ وغيرِهما مِنَ الكتبِ الصحيحةِ عدّةُ رواةٍ من المدلّسينَ، كالأعمشِ، وهُشيمِ بنِ بَشِيرٍ، وغيرِهما. وَهَذَا لِأَنَّ التَّدْلِيسَ لَيْسَ كَذِبًا، وَإِنَّمَا هُوَ ضَرْبٌ مِنَ الْإِيهَامِ بِلَفْظٍ مُحْتَمَلٍ.

وقولُهُ: (وفَتِّشْ) أي: وفتشْ، في الصحيحِ تجدْ جماعةً منهم، كقتادةَ والسفيانَيْنِ، وعبدِ الرزاقِ، والوليدِ بنِ مسلمٍ، وغيرِهِمْ.

****

([1])النكت: 105/2.

([2])ألفية العراقي، ص: 108.

فائدة أخرى: للتدليس مفْسدَة ، وَفِيه مصلحَة.

قال ابن دقيق العيد – رحمه الله – : (وللتدليس مفْسدَة ، وَفِيه مصلحَة، أما مفسدته ، فَإِنَّهُ قد يخفى ، وَيصير الرَّاوِي مَجْهُولا ، فَيسْقط الْعَمَل بِالْحَدِيثِ ؛ لكَون الرَّاوِي مَجْهُولا عِنْد السَّامع، مَعَ كَونه عدلا مَعْرُوفا فِي نفس الْأَمر، وَهَذِه جِنَايَة عظمى ، ومفسدة كبرى .

وَأما مصْلحَته، فامتحان الأذهان فِي اسْتِخْرَاج التدليسات، وإلقاء ذَلِك إِلَى من يُرَاد اختبار حفظه ومعرفته بِالرِّجَالِ .

ووراء ذَلِك مفْسدَة أُخْرَى يراعيها بَاب أَرْبَاب الصّلاح والقلوب ، وَهُوَ مَا فِي التَّدْلِيس من التزين ، وَقد تنبه لذَلِك ياقوتة الْعلمَاء الْمعَافى بن عمرَان الْموصِلِي وكَانَ من أكَابِر الْعلمَاء والصلحاء)([1]).

****

([1])ينظر الاقتراح في بيان الاصطلاح لتقي الدين أبو الفتح محمد بن علي بن وهب بن مطيع القشيري، المعروف بابن دقيق العيد (المتوفى: 702هـ)،دار الكتب العلمية – بيروت: 21/1 ، والمقنع في علوم الحديث لابن الملقن: 163/1.

- **الأغراض الحاملة على التدليس .**

أ. **تدليس الإسناد .**

1. طلب علو الإسناد . فيوهم الناس أن إسناده عالٍ.
2. فوات شيء من الحديث عن شيخ سمع منه الكثير.
3. ضعف شيخه، أو كونه غير ثقة .
4. تأخر وفاة الشيخ ، بأن شارك الراوي في السماع منه جماعة جاءوا بعد هذا الراوي .
5. صغر سن الشيخ ، بأن يكون أصغر من الراوي عنه .

ب. **تدليس الشيوخ .الْأَغْرَاض الْحَامِلَة عَلَى تدليس الشيوح .**

1. كَوْنُ شَيْخِهِ الَّذِي غَيَّرَ سَمْتَهُ غَيْرَ ثِقَةٍ .
2. أَوْ كَوْنُهُ مُتَأَخِّرَ الْوَفَاةِ ، قَدْ شَارَكَهُ فِي السَّمَاعِ مِنْهُ جَمَاعَةٌ دُونَهُ .
3. أَوْ كَوْنُهُ أَصْغَرَ سِنًّا مِنَ الرَّاوِي عَنْهُ .
4. أَوْ كَوْنُهُ كَثِيرَ الرِّوَايَةِ عَنْهُ فَلَا يُحِبُّ الْإِكْثَارَ مِنْ ذِكْرِ شَخْصٍ وَاحِدٍ عَلَى صُورَةٍ وَاحِدَةٍ ؛ إِيهَامًا لِكَثْرَةِ الشُّيُوخِ، أَوْ تَفَنُّنًا فِي الْعِبَارَةِ .

وَتَسَمَّحَ بِذَلِكَ جَمَاعَةٌ مِنَ الرُّوَاةِ الْمُصَنِّفِينَ، مِنْهُمُ الْخَطِيبُ أَبُو بَكْرٍ، فَقَدْ كَانَ لَهِجًا بِهِ فِي تَصَانِيفِهِ ([1]).

والحمد لله رب العالمين

([1])ينظر معرفة أنواع علوم الحديث: 73/1.

فاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في أمانة العاصمة - صنعاء

The effectiveness of a program based on modeling and simulation in developing skills and aloud reading among fifth-grade students in Amanat Al-Asimah - Sana'a

الباحثان/ أحمد يحيى علي عبد الله* **أ.د/ عبد الله علي الكوري***

* باحث دكتوراه، كلية التربية * أستاذ في، كلية التربية - جامعة صنعاء

قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بجامعة صنعاء - اليمن. Email: ALKawri58@gmail.com

Email: ahmedyahyaaliAbdullah777423780@gmail.com

المُلَـــخـــصَّ

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في أمانة العاصمة – صنعاء؛ معتمدة على المنهجين (الوصفي وشبه التجريبي)، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم إعداد قائمة مهارات مصممة وفق النمذجة والمحاكاة وبطاقة ملاحظة واختبار تحصيلي وعرضهم على المحكمين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها لتحكيم صدقهم، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الأساسي الذكور، وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، اختيروا عشوائيًا من مدرسة (الحسن بن علي) الحكومية التي تم اختيارها؛ عينة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة؛ وجود فرق إحصائي دال عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية على مستوى المهارات متصلة ومنفصلة؛ لصالح المجموعة التجريبية، يُعزى إلى تدريس المجموعة التجريبية بفاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة.

– **الكلمات المفتاحية:** فاعلية – النمذجة – المحاكاة – القراءة الجهرية.

Abstract

The study aimed to determine the effectiveness of modeling and simulation in developing aloud reading sklls among fifth - grade students - in the basic education stage in Amanat Al-Asimah - Sana'a - based on the two approaches (descriptive and quasi-experimental), To achieve the goal, fo the study, a list of skills designed according to modeling and simulation ,a Note card, and an achievement test were prepared and Presented to the students. The arbitrators examined the Arabic language curricula and teaching methods to judge their validity, The study sample consisted of (40) male fifth - grade students, distributed equally into two groups an experimental and a control group were chosen randomly from Al- (Hassan Bin Ali) Government school which chosen as a sample for the study, The results of the study showed that there was a significant statistical difference at the significance level (0.05) scores of the experimental and control groups in the post,application of the aloud reading skills test at the level of continuous and discrete skills, Al - Saleh The Experimental Group He is credited with teaching the experimental group effectively a program based on modeling and simulation.

- **Keywords**: effectiveness - modeling - reading aloud.

أولاً: مشكلة البحث وخطة دراستها:

المقدمة:

تعد اللغة من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان وبيئته، وبينه وبين العالم الذي هو جزء منه، ومن خلال اللغة يستطيع أن يعبر عمَّا في نفسه ويفهم أفكار غيره، كما أنها وعاء فكري لماضيه وحاضره، وعليها يعتمد النشاط الذي يقوم به الفرد، وذلك عن طريق مهاراتها: استماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة، وتكمن أهميته للفرد بوصفها أداة فاعلة يستعين بها في عملية التعلم والتعليم، واكتساب الخبرات والمهارات عن طريق القراءة، ولذا أصبح إتقان مهارات اللغة وممارسة القراءة ضرورة حتمية (محمد عثمان: 1991م، ص75).

واللغة نافذة التخاطب والتحاور والتفاهم بين أبناء الجنس الواحد، فباللغة يتم التفاهم، وطلب الحاجات، والتعبير عما في النفس من أحاسيس ومشاعر وخواطر، بل هي وسيلة الفرد لجمع المعارف والعلوم، ومعرفة الماضي والحاضر، وقراءة المستقبل.

وبناءً على ما سبق فإن اللغة العربية تحتل أهمية بالغة لأنها لغة القرآن الكريم، وكونها لغة شريحة كبيرة من الناس في العالم، وبوصفها لغة البلاغة والفصاحة والبيان، ناهيك عن أنها لغة متجددة وصالحة لكل زمان ومكان؛ **قَالَ تَعَالَىٰ:** أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ - بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴿الرَّحْمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ۝٢ خَلَقَ الْإِنسَانَ ۝٣ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ۝٤﴾ (الرحمن: (1–4).، **وقال أيضاً؛ قَالَ تَعَالَىٰ:** أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ۝١٩٥﴾ (الشعراء:195).

كما تعد اللغة من أرقى وسائل التعبير لدى الإنسان؛ فهي أداة الاتصال المثلى في حياة البشر، وأساس مهم للحياة الاجتماعية، وضرورة من ضروراتها.

واللغة منهج للتفكير، ونظام للاتصال والتعبير، فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته من خلال: معجمها ونحوها وصرفها ونصوصها وفنها وأدبها، فلا حضارة إنسانية بدون ظاهرة لغوية (مدكور: 2004م، ص 15).

فمن خصائص اللغة الإنسانية تعدد مستوياتها: المستوى الصوتي، والمستوى النحوي، والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي؛ إضافة إلى مرونتها وإنتاجها وقدرتها على التعبير عن المجردات، وتجاوز الزمان والمكان (الظاهر: 2010م، ص16).

ولها أهميتها في حياة الفرد والمجتمع؛ من نواحي عديدة :- أولها الأداة الأساسية التي يستخدمها الفرد في اكتساب الخبرات وألوان المعارف والتجارب والتفاهم في كل نشاط يقوم به، ويؤدي إلى نموه وتربيته في مراحل حياته المختلفة، وتمثل – من ناحية ثانية – أداة تربط المتعلم بغيره من الناس في بيئته ومجتمعه وفي مختلف مجالات الحياة التي يستظل بها ويتحرك فيها، وهي – من ناحية ثالثة – وعاء الوجدان والعواطف المشتركة بينه وبين أفراد وطنه، واللغة العربية – من ناحية رابعة – تتميز عن سائر لغات العالم كونها لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة؛ أي أنها اللغة التي اختارها رب العالمين لتكون لغة الوحي لأهل الأرض جميعاً، وقد خلدها وشرفها الله بخلود كتابه العزيز، حيث قال جل ثناؤه **قَالَ تَعَالَىٰ: أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ۝٢﴾** (يوسف: 2).، والآيات التي تدل على أهمية اللغة العربية كثيرة ومعلومة (معروف: 1991م، ص32).

إنَّ من ميزات اللغة العربية دلالة السرد والإيقاع فيها على المعنى؛ لوجود بعض العلاقات والروابط بين أصوات كثير من الكلمات وما تدل عليه، وإن كانت هذه الظاهرة عامة في كل اللغات، إلا أنها ظهرت بوضوح بالغ في اللغة العربية؛ ما جعلها ميزة من مزاياها وخصيصة من خصائصها (بصل: 2010م، ص 151). وهناك مهارة لها أهميتها البالغة بالنسبة لمهارات اللغة تتمثل في الوعي الصوتي أو الإدراك الفونولوجي، ويتمثل الوعي الصوتي في قدرة التلميذ على فهم مجرى الحديث الذي يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، أو المقاطع، والفونيمات، وأوضحت الدراسات أن السبب في صعوبة القراءة والتهجئة لدى التلميذ يقف خلفها الضعف في الوعي الصوتي (مطر، واصف: 2009م، ص 3).

ومن خلال ما سبق فإنَّ اللغة العربية كسائر اللغات لها أهداف ومهارات وأنواع؛ فمن أهدافها توصيل المعارف والأفكار، أما مهاراتها الأساسية؛ فتتمثل في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (التعبير) والقراءة التي تعتبر نافذة المعرفة، وهي أنواع عديدة منها القراءة الصامتة والجهرية، والاطلاعية، والناقدة، والتحليلية، وغيرها، وإنَّ العملية التعليمية في العصر التالي على وجه الخصوص تحتاج إلى مسايرة ومواكبة التقدم الذي يحصل في العالم أجمع، وهذا لا يكون إلا من خلال المدارس فمن هنا أصبح لزاماً على المعلم أن يبدع في مادته ليصَل إلى التلاميذ بطريقة سهلة مريحة؛ لذا يتوجب عليه العمل بإستراتيجية تدريسية تساعده في ذلك، وانطلاقاً من هذه الأهمية يتركز الاهتمام على ضرورة تعلم اللغة وإتقان مهاراتها فاللغة بالنسبة للتلميذ هي الأداة التي يعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة، ومتابعة القراءة الجهرية تساعد المتعلم وترفع مستواه العلمي.

والميدان التربوي والتعليمي يحتوي العديد من الإســـتراتيجيات التي يمكن أن تنفذ في الميدان، ومن هنا تبدو حاجة التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلى الاستفادة من طرق التدريس المختلفة التي يســـتخدمها المعلمون معهم لتنمية مهاراتهم القرائية، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية النمذجة التي تعد إستراتيجية مهمة في العملية التعليمية عامة، وفي القراءة الجهرية على وجه الخصـــوص؛ لا ســـيما وأن النمذجة قد أثبتت جدواها في الحياة عامة، وهذا من واقع القصـص القرآني، والسـنة النبوية الشـريفة كما أنها أثبتت فاعليتها في مجالاتها العملية التعليمية (وطفة: ص 629). لقد اختلفت الآراء وتباينت وجهات النظر حول ماهية القراءة، وكيفية حدوثها لدى الفرد القارئ، وما إذا كانت عملية أم ناتجاً أم كلاهما معاً، ولا شـك أن الاختلاف في ماهية القراءة وكيفية حدوثها انعكس بشـكل أو بآخر على كلٍّ من التلميذ والمعلم وواضـع المنهاج؛ باعتبار أن الانفجار المعرفي أهم المهارات الحياتية في العصـر الذي يوصـف بعصـر المعلوماتية وعصر الاتصال (نصر: 2003م، ص193).

أما فاعلية النمذجة التي تعتمد في المقام الأول على المحاكاة والتقليد، كما هو معلوم للجميع فإن التعليم بالملاحظة والتقليد يعد من أكثر الأســـاليب فاعلية، حيث تتضـــح أهمية هذا الأســـلوب من خلال الأدوار داخل الفصـــل بين المعلم والتلميذ، والنمذجة تعتبر إستراتيجية نافعة مع كل الفئات، ومع كل المراحل التعليمية؛ حيث إنها تقدم المعلومة بطريقة عملية مباشرة؛ وهذا بدوره يسهم في تنمية المهارة لدى المتعلم أياً كان.

وبناءً على ما سبق فإن هناك ما يشير إلى أن خبراء مناهج تعليم القراءة وطرائق تدريســـها في العديد من دول العالم يواجهون تحديات كبيرة، وصـــعوبات شـــديدة في سـعيهم للوصـول إلى تقنيات ومداخل أكثر تطوراً في تعليم القراءة وإكسـابها للتلاميذ،

وذلك أن القراءة في طبيعتها منظومة من المهارات الفرعية المتداخلة التي يصـــعب تعليمها وتعلّمها بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى.

ويعد تعليم القراءة من أهم ميادين التعلم والتعليم؛ لأنها وسيلة الإنسان في كسبه للعلم والمعرفة، وتقدمه الدراســي والتحصــيلي الذي يعتمد عليه، فهي الأســاس الذي تمكن الفرد من الدراســات المختلفة وهي الركن الضــروري في عملية اكتســاب العلم والمعرفة، وللقراءة أهمية حيوية للفرد؛ فعن طريقها يعي ما يدور حوله في المجتمع والعالم من معلومات ومعارف، ودليل تقدُّم المجتمع وتطوره، كما أنها تعد من وســائل التغيير الاجتماعي بمختلف صوره وأشكاله (الحاوري: 2000م، ص ص2-3).

والوعي الصــوتي بأهمية القراءة الجهرية يعد مؤشــراً من مؤشــرات معامل الذكاء والمفردات، وفهم المســموع على مدى قدرة الطفل في تعلم القراءة، والحاجة إلى الوعي الصــوتي لا تتمثل في أهميته بالنســبة للقراءة فحســب، بل هو ضــروري لتعلم التهجي لاكتســاب مهارات الكتابة، والمتعلم الذي يكتســب مهارات الوعي الصــوتي لن يكون بإمكانه تعلم القراءة بشكل سليم فقط، بل سيتمكن من تهجي الكلمات بصورة صحيحة دون اســتظهارها، ومن آثار التدريب على الوعي الصــوتي التقدم في ممارســة مهاراتي القراءة والكتابة (Kenan online: 29/7/2021. 6:00pm).

ومن خلال ما سبق يتبين أن العلاقة بين المهارات اللغوية ومهارة القراءة الجهرية علاقة سببية؛ في إتقان مهارات اللغة، حيث تمثل القراءة الجهرية حجر الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة، وفاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة في تنمية مستوياتها، فإتقان القراءة يتطلب تدريب التلميذ على مهارة الوعي الصوتي كـ: (التمييز بين الأصوات، وإدراك التشابه والاختلاف بين الأصوات في الكلمات)، حتى يتمكن

التلميذ من الربط بين المنطوق والمكتوب، والنطق الصحيح للحروف، والكلمات، والجمل، والعبارات، والتعبير السليم عن أفكاره وتطبيقها في مواقف الاتصال المختلفة.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في وجود ضعف في القراءة الجهرية أثبتته الدراسات السابقة، ويكمن هذا الضعف أن التلاميذ يخفقون في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم أو موضوعات تهمهم، وهذا الضعف ليس طارئًا بل له جذوره القديمة كما ذُكر سابقًا.

وفي ضوء ذلك يمكن معالجة مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس الآتي:

"ما فاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في أمانة العاصمة – صنعاء؟"

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1- ما مهارات القراءة الجهرية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟.
2- ما مكونات برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس؟.
3- ما فاعلية تدريس البرنامج باستخدام إستراتيجية النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟.

فرضيات البحث:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية تعزى للتطبيق القبلي، أوالبعدي بين متوســطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين لاختبار مهارات القراءة الجهرية.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين مســتوى التحصــيل القبلي، والبعدي؛ لصـــالح التحصيل البعدي يعزى إلى تدريس مهارات القراءة الجهرية بفاعلية النمذجة والمحاكاة.

أهداف البحث:

1- بناء قائمة بمهارات القراءة الجهرية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ الصـــف الخامس الأساسي.
2- التعرف على فاعلية تدريس القراءة باســتخدام برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.
3- تحديد الأهمية النســبية لاكتســاب مهارات القراءة الجهرية من وجهة نظر مشــرفي ومعلمي اللغة العربية في الصف الخامس من التعليم الأساسي وموجهيهم.

أهمية البحث:

1- الخروج بقائمة تبين مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في تقويم أداء التلاميذ وتدريبهم على القراءة الجهرية.
2- قياس فاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي لمهارات القراءة الجهرية، والحكم عليها لتعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف.
3- إفادة واضــعي مناهج اللغة العربية ومؤلفي كتبها في مرحلة التعليم الأســاســي، وذلك بالتركيز على مهارات القراءة الجهرية؛ ليستفيد منها معلمو اللغة العربية في هذه الحلقة عند تقديمهم دروس القراءة، وتوجيههم إلى تعزيز قدراتهم المهاراتية والمعرفية واللغوية بالاطلاع والقراءة في مهارات القراءة عامةً ولاسيما القراءة الجهرية.

حدود البحث:

1- **الحد البشري:** عينة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية في أمانة العاصمة – صنعاء؛ للعام الدراسي 2023 – 2024م، وعددهم (40) تلميذاً.

2- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023 – 2024م.

3- **الحد المكاني:** عينة من الموجهين والمعلمين من المدارس الأساسية بأمانة العاصمة – صنعاء؛ لأخذ وجهة نظرهم عن الأهمية النسبية، وعددهم (1050) موجهٍ ومعلمٍ.

4- **الحد الموضوعي:** الجزء الأول من كتاب (لغتي العربية) المقرر على الصف الخامس من التعليم الأساسي بهدف تحديد مهارات القراءة الجهرية اللازمة توفرها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

مصطلحات البحث:

1- **تعرف الفاعلية: اصطلاحاً أنها:** "التحسن الذي يطرأ على أداء الطلاب في المهارات المتضمنة بعد تطبيق البرنامج، وهي تحديد الأثر المرغوب الذي يحدثه البرنامج التدريسي المستخدم؛ للتأكد من تحقق الأهداف التي وضع من أجلها، ويقاس هذا الأثر من خلال التعرف على الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي" (زهران: 1998م، ص 13).

الفاعلية اصطلاحاً أيضاً أنها: "حالة ناتجة عن القيام بعمل الأشياء والإجراءات الصحيحة حسب متطلبات إنجاز الأعمال ووفقاً لمعايير عالية يتم قياس الفاعلية على ضوئها" (العتيبي: 2003م، ص 24).

وتعرف الفاعلية إجرائياً أنها: القدرة على تحقيق الأهداف وبلوغ النتائج المرجوة في الوحدة التعليمية القائمة على فاعلية النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية، وتقاس من خلالها مستوى القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ووفقاً للمعايير.

2- **البرنامج: اصطلاحاً أنه:** الخبرات المنظمة بهدف تحسين أدائهم في العملية التعليمية ورفع الكفاءة المهنية في جميع جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية (خاتم: 2017م، ص11).

البرنامج: اصطلاحاً أيضاً أنه: خطة تتضمن متطلبات التنمية اللازمة من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات والأساليب الحديثة بهدف تنمية وتطوير المهارات بطريقة علمية منهجية وهادفة مواكبة لمتطلبات العصر وتحدياته المتجددة باستمرار (الجلال: 2019م، ص8).

ويعرف البرنامج إجرائياً أنه: مجموعة من الأنشطة التي تحدد تفاصيل العمل اللازم لسد حاجة تدريبية أو تعليمية أو معرفية ورفع الكفاءة المهنية في جميع جوانبها وتعمل على التزويد بالخبرات والمفاهيم والمعلومات في إطار زمني محدد وتحسين العملية التعليمية والمهارية.

3- **تعرف النمذجة: اصطلاحاً أنها:** مجموعة الإجراءات التدريسية المستخدمة من قبل المعلم؛ لمساعد المتعلم وتنظيم عملية التعلم والسيطرة على أنشطته المعرفية والتأكد من تحقيقها (الكيلاني: 2018م، ص 676).

كما تعرف النمذجة اصطلاحاً أيضاً أنها: تقريب المعقول إلى المحسوس؛ وجعله في صورته الواضحة والبسيطة من السهل تناولها أثناء الموقف التعليمي أو المهاري؛

وتجعل التعليم أكثر فاعلية وحيوية وتمثيلاً للواقع (الشـــمري، وآخرون: 2018م، ص834).

وتعرف النمذجة إجرائياً أنها: العمليات والإجراءات التي يســـتخدمها المعلم في نقل الخبرة التعليميــة للمتعلم من خلال أنموذج تعليمي بطريقــة مترابطــة؛ تحتوي على عمليات إجرائية تعتمد على الملاحظة والتفاعل، كما هو أســـلوب تعليمي يحتاج فيه المتعلم إلى المشــاركة والتشــجيع والتعزيز؛ كي يتفاعل مع الخبرات التعليمية المتنوعة التي تقدم له من خلال الأنموذج التعليمي لإعادة بناء مبسط يخلو من التعقيد، ويساعد التلميذ أو المتعلم على التعلم، وتقويمه بشـــكل متتابع طوال اســـتمرار التعليم حتى يستطيع ممارسة القراءة الجهرية.

4- **تعرف إستراتيجية النمذجة: اصطلاحاً أنها:** "تلك التي يقوم فيها المعلم كنموذج بإبراز الخطوات والسـلوكيات المختلفة أثناء ممارسـة المهارات موضـع التدريب أمام التلاميذ معتمدة في ذلك على التفكير والنطق بصـــوت عال، حيث يتظاهر أنه يفكر بصـــوت مســـموع أمام تلاميذه، ويوجه نفســـه لفظية ليعبر عما يدور في عقله" (القاضـــي: 2013م، ص47).

وتعرف إستراتيجية النمذجة إجرائياً أنها: عمليات إجرائية تعتمد على الملاحظة وتقليد أســـلوب المعلم في تنفيذ وإتقان مهارات القراءة الجهرية وتوظيفها في المواقف القرائية المناســـبة، ومتتابعة هادفة مخططة مســـبقاً في ضـــوء مبادئ إســـتراتيجية النمذجة والمحاكاة؛ لتدريس تلاميذ الصف الخامس الأساسي مهارات القراءة الجهرية وتنميتها.

5- **تعرف المحاكاة: اصطلاحاً أنها:** قيام المعلم بالأفعال أو النشاطات، ويقلدون المتعلمون المعلم وذلك من خلال الأعمال الحركية والمهنية أو التعليمية أثناء العملية التربوية أو المهاراتية (مرعي، والحيلة: 2002م، ص43).

وتعرف المحاكاة اصطلاحاً أيضاً أنها: موقف يشعر المتعلم فيه أنه في موقف حر من حيث الواقع والأحداث الحقيقية، وبالاعتماد على العقلانية، والتنظيم في المعلومات وتنسيقها (الطائي: 2013م، ص15).

وتعرف المحاكاة إجرائياً أنها: تقليد لأعمال وأفعال وأقوال الآخرين كما يقلد التلاميذ والطلاب أو أي متعلم لأفعال المعلم وأقواله وأنشطته في المواقف التعليمية أو التدريسية والتدريبية.

6- **تعرف إستراتيجية المحاكاة: اصطلاحاً أنها:** أنموذج لعالم واقعي يؤدي إلى الأدوار المختلفة، ويحللون من خلاله المشكلات ويتخذون القرارات؛ لأنها أحد إستراتيجية التعلم؛ تعتمد على نشاط المتعلم، وتربط بين النظرية والتطبيق في مواقف تبدو أكثر واقعية تساعد على تبسيط المادة التعليمية، وتوصيلها إلى المتعلمين بطريقة مشوقة وجذابه (الجمل: 2003م، ص 13).

وتعرف إستراتيجية المحاكاة إجرائياً أنها: نشاطات تعمل على وضع التلاميذ أو المتعلمين في حالة متطابقة مع الواقعية ويُحدَدَ فيها سلوكه الشخصي، واستخدام إستراتيجية التعلم لحل المشكلات ولتقديم معلومات تبين السلوك، والمشاعر في سياقات محددة تكون مطابقة للحياة.

7- **تعرف التنمية: اصـــطلاحاً أنها**: إحداث مجموعة من التغيرات الجذرية في مجتمع معين؛ بهدف إكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتي المستمر بمعدل يضمن التحسين المتزايد في نوعية الحياة لأفراده كلهم (برير آدم: 2006م، ص174).

وتعرف التنمية إجرائياً أنها: جهد العمل التربوي أو أي جهد آخر للتحسين المتزايد في مهارات القراءة الجهرية المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي من خلال مجموعة من الأنشطة القرائية القائمة على برنامج النمذجة والمحاكاة في تنمية مستوى قدرة التلاميذ والمتعلمين على الإتقان والتطور الذاتي المســـتمر من خلال الملاحظة والاستبيان.

8- **تعرف المهارة: اصـــطلاحاً أنها**: قدرة الفرد على القيام بعمل ما وبدرجة من الســـرعة والإتقان مع الاقتصـــاد في الوقت والجهد، أو القدرة على أداء عمل معين بدقة وإتقان (المطلس: 1996م، ص95). وهي نشـــاط ذهني يؤديه العقل بكفاءة وســـهولة ويســـر وإتقـــان قـــائم على الفهم (مبـــارك: 1986م، ص30). وهي نمط من الأداء المتقن الموجهة نحو إنجاز عمل من الأعمال، أو مهمة معينة بســـيطة أو معقدة، والمهارة إتقان ينمى بالتعليم، ويقاس بعاملي الدقة والســـرعة (أبو جاود: 1998م، ص346). وهي القدرة الأصـلية المكتسـبة التي تمكن الفرد من أداء أي عمل – فكرياً أو عضـلياً – بأقل جهد، وبأقل تكاليف، وبأسـرع وقت ممكن، وبأدق ما يمكن بحيث يعطي أعلى عائد، أو منفعة ممكنة (الورافي: 2000م، ص13).

وتعرف المهارة إجرائياً أنها: قدرة المتعلم أو المتدرب على التمكن من مهارات العمل الذي يقوم به بدرجة عالية من الإتقان مع الســـرعة في القراءة وتمييز الأصـــوات بأقل وقت وجهد ممكن، كما أنه نشـــاط لغوي أو مهني إرادي مرتبط باليد، أو اللســـان، أو

العين، أو الأذن مع مراعات القواعد النحوية واللغوية والإملائية والحركية المنطوقة والمكتوبة.

9- مهارة القراءة: اصطلاحاً أنها: عملية يراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام اللسانية، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين، وهي نشاط فكري لاكتساب معرفة إنسانية من علم وثقافة وفن ومعتقدات ومقدسات (مدكور: 1984م، ص50).

مهارة القراءة: التعريف الإجرائي أنها: القدرة على أداء عمل معين له علاقة بالنشاط القرائي، أو العملي سواء كان هذا العمل أثناء التخطيط للقراءة، أو أثناء العمل أو التنفيذ، وذلك من خلال الإنجاز والدقة في أقل وقت وجهد ممكن بحيث يعطي أعلى عائد، أو منفعة ممكنة.

تعرف القراءة: اصطلاحاً أنها: مجموعة من المهارات البصرية والذهنية التي تمكن صاحبها أن ينظر في حقيقة ما هو مكتوب (شتية، وطه غانم: 1995م، ص35).

وكذلك تعرف القراءة اصطلاحاً أيضاً أنها: عملية تتداخل فيها عوامل فسيولوجية وعقلية وانفعالية، ويؤثر بعضها في بعض ويكمل بعضها بعضاً، فالقارئ حين يقرأ:

أ- معرفة الرموز المكتوبة أو المطبوعة ويميزها بصرياً وسمعياً وينطقها نطقاً سليماً.

ب-يتفاعل مع المقروء عن طريق تحليله ونقده وتقويمه، ويفهم المعاني ويستخلص الأفكار الصريحة والضمنية التي يشتمل عليها النص المقروء.

ج- تطبيق الأفكار التي يكتسبها في القراءة، فيستخدمها في مواقف مختلفة في حياته.

د- عمل يقصد منه الربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة المؤلفة من المعاني والألفاظ، ولها مقومات ثلاثة هي: المعنى، واللفظ الذي يدل عليه، والرموز المكتوبة (الكوري: 1997م، ص71، ص18).

وتعرف القراءة إجرائياً أنها: الرموز المكتوبة والمنطوقة التي يستخدمها الفرد في مواقف الحياة المختلفة من أجل التعبير بالنطق عن حاجاته وتوصيل معلوماته وأفكاره للآخرين.

10- تعرف القراءة الجهرية: اصطلاحاً أنها: الوسيلة التي ينقل القارئ بواسطتها المقروء بمعناه ولفظه إلى المستمع؛ مستعيناً بجهاز النطق المؤلف من الحنجرة والقصبة الهوائية واللسان (منصور: 1402هـ، ص248).

وتعرف القراءة الجهرية اصطلاحاً أيضاً أنها: القراءة بصوت مسموع ويقصد بها إسماع شخص أو آخرين وتحتاج مزاولتها إلى الكثير من المهارات اللغوية، فهي بحاجة إلى إجادة التلفظ والاحتراز من الأخطاء النحوية إلى جانب الإلقاء وحسن الأداء (السامرائي، وآخرون: 1994م، ص133).

وتعرف القراءة الجهرية اصطلاحاً أنها: "عملية معبرة عن المعاني التي تتضمنها القراءة، كما أنها تتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا من التحليل والتعليل، والربط بين الخبرة السابقة والمعاني الجديدة، والاستنتاج والنقد والتقويم والتذوق وحل المشكلات، والإبداع" (الملاح: 2013م، ص 51).

تعرف القراءة الجهرية إجرائياً أنها: قدرة التلاميذ بالتعرف على الرموز المطبوعة وفهمها ونطقها بصوت مسموع مع الدقة والطلاقة وتجسيد المعاني، وتمكنهم من التطبيق الفعلي لمهارات القراءة الجهرية والربط بين جميع عملياتها اللغوية والمعرفية والعقلية وتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة كونها نشاط عقلي مركب يستدعي من

القارئ معرفة شكل الكلمة التي ترمز إليها الكلمات، كما تتضمن كل أنواع التفكير من تخيل واستنتاج وحسن إلقاء الأداء.

ثانياً: الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة:

1- الإطار النظري:

تعرف الفاعلية اصطلاحاً: أنها: "التحسن الذي يطرأ على أداء الطلاب في المهارات المتضمنة بعد تطبيق البرنامج، وهي تحديد الأثر المرغوب الذي يحدثه البرنامج التدريسي المستخدم؛ للتأكد من تحقق الأهداف التي وضع من أجلها، ويقاس هذا الأثر من خلال التعرف على الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي" (زهران: 1998م، ص 13).

النمذجة أنها: العملية التي تتضمن تحويل المشكلة الحياتية إلى مسألة رياضية، ثم التعامل مع هذه المسألة وحلها واختيار نتائج الحل في الموقف الحياتي، مما يتيح التوصل إلى تنبؤات وتعميمات جديدة (الجراح: 2000م، ص7). وعرف لحمر النمذجة الرياضية العملية بأنها: تطبيق الرياضيات والحلول في مشاكل واقعية في الحياة أو مشاكل الرياضيات نفسها أو مشاكل في علوم أخرى، وذلك عن طريق تحويل المشكلة الحياتية إلى مسألة وحلها، واختيار أفضل الحلول والذي يتناسب مع طبيعة المشكلة التي نعالجها ومن ثم التعميم والتنبؤ لأي مشاكل أخرى إن أمكن ذلك (لحمر: 2007م، ص14). وعرفها Noh بأنها: عملية دورية من انشاء وتعديل النماذج من الحالات التجريبية لفهمها بشكل أفضل وتحسين القرارات (Jihwa: m2012).

ويرى الباحثان بأن نمذجة القراءة الجهرية وفهمها هي: تطبيق لجميع العلوم والمعارف والممارسات العملية والتعليمية والتربوية المهنية ومسايرة للحياة اليومية الثقافية ومعالجة مشكلات واقعية، وترجمة المفاهيم الصعبة والأرقام المجردة إلى أشياء محسوسة؛ لتقليص الفجوة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي من خلال تمثيلها سواء بالكلمات أو بالعبارات أو بالصور أو الأشكال أو التمثيل الرمزي أو المحسوس لتعميق الفهم للمفهوم القرائي واللغوي والنحوي والصرفي والبلاغي والأدبي والتغلب على نقاط الضعف التي تظهر أثناء عملية التعلم والتعليم.

مفهوم النمذجة:

تلعب القراءة الجهرية دوراً كبيراً في التطبيقات الحياتية العلمية والعملية، ولا أحد ينكر الدور الكبير الذي تلعبه القراءة ومثلها الرياضيات كذلك تلعب دوراً مهماً في التطور التكنولوجي الهائل وفي الصناعات الحديثة. ولكي تلعب الرياضيات والعلوم الأخرى هذا الدور لا بد أن ترتكز على أسس متينة تتكون من لبنات أساسية؛ هي المفاهيم الرياضية والهندسية وممارسة القراءة والاطلاع، وترتبط هذه المفاهيم وتتشابك معاً بشكل سليم ومتين لتشكل تعميمات رياضية وتقنية حديثة، ويقوم المشتغلون في الرياضيات والفيزياء بإجراء العمليات على المفاهيم والتعميمات ليتوصلوا إلى نتائج محددة (ماضي: 2006م، ص117).، وتعد المفاهيم الرياضية اللبنات الأساسية للبناء الرياضي والقرائي، وتتميز الرياضيات بأنها ليست مجرد عمليات روتينية منفصلة أو مهارات، بل هي أبنية محكمة متصلة ببعضها بعضاً اتصالاً وثيقاً في النهاية بنياناً متكاملاً أساسه المفاهيم الرياضية (النعواشي: 2007م، ص40). يعرف النموذج بوجه

عام بأنه: طريقة للتفكير والتقليد تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق، ويعرف أيضاً بأنه: تمثيل تخطيطي منظم تسكن به الأحداث والعمليات والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير، وللنماذج في عملية التنظير وظائف متعددة منها: المماثلة، والاستدلال، والتفسير وتكوين صورة ذهنية واضحة عن المجال الذي تعالجه تلك النماذج (العدوان، والحوامدة: 2012م، ص75).، ويُعرف النموذج بأنه: تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء أو الظواهر أو الإجراءات واصفاً إياها مما يجعلها قابلة للقراءة والفهم. ويعرف بأنه: شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع والعلاقات فيما بينها بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة (النجار: 2003م، ص75).

كما تعرف طريقة النموذج بأنها: تمثيلات بصرية تظهر كل المعلومات الموجودة في المسألة وبالتالي تعطي نظرة شاملة للمسألة بأكملها (السعيدي: ص203).

مفهوم المحاكاة:

واستعمِلَ مفهوم المحاكاة عند فلاسفة اليونان بمعانٍ مختلفة تبعاً للرؤية الفلسفية لكلٍ منهم؛ وقد مرت المحاكاة في الفكر اليوناني بثلاث مراحل رئيسة من حيث تفسيرها؛ الأولى عند أفلاطون، والثانية عند أرسطو، والثالثة عند أفلوطين، إلا أن المحاكاة عند الثلاثة كانت تركز على التصوير الفني في مظهره وجوهره بهدف الوصول لحقيقته وفهمها، وسار على نهجهم من بعدهم من الرومان والإطاليين (عزت: 2009م). وقد تناول العرب وفلاسفة المسلمين ونقادهم المحاكاة بمعانٍ مختلفة، فالفعلان (حكى وحاكي) موجودان في اللغة العربية قبل نقل كتاب الشعر لأرسطو بزمن بعيد واستخدمت

الحكاية التي تعني تقليد أعمال الإنسان أو أقواله تقليداً كاملاً؛ فنجد الفارابي يرى أن المحاكاة تعني المشابهة أو المماثلة ولا تعني المطابقة أو التقليد (الجوزو: 1988م). تنظر إستراتيجية المحاكاة إلى أن اللغة ما هي إلا محاكاة وتقليد لأصوات الطبيعة، بما فيها من حيوانات وأشجار وأصوات للرعد والبرق والمياه والرياح وغيرها، وقد ذكر (ابن جني) هذا الرأي مستنداً إلى قول أصحابه: "وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعة، كدوي الريح، وحنين الرعد، وخرير الماء، وشحيج الحمار، ونعيق الغراب، وصهيل الفرس، ونزيب الظبي ونحو ذلك، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد" (بن دريد: 1958م، ص ص11 – 12). ومن حجج أهل هذا الرأي – أيضاً – ومن يتبعونه في العصر الحديث، أن لغة الطفل في مراحل عمره الأولى تبدأ تقليداً لما حوله من أصوات، ثم تنمو وتتطور تدريجياً، وخاصة أن ما يدل على هذا هو أن الإنسان في بداياته الأولى أي (الإنسان البدائي) كان يستعمل لغة الإشارة والجسم والإيماءة، وفي هذه الإشارات ما هو مأخوذ من الطبيعة (بن جني: 1997م، ص159). أما أرسطو فقد حصر المحاكاة في الفنون عامة؛ الجميلة منها والنفعية؛ الجميلة: كالشعر والموسيقا، والرسم، والنفعية: كفن النحت، والبناء، والنجارة، وحدد وسائل المحاكاة بالإيقاع والانسجام واللفظ والنغم (حبيب الله: 2012م، ص101). وجاء مصطلح (أنموذج) من (النمذجة) التي عرفت بأنها: عملية ملاحظة الفرد الآخرين بحيث يمكن من خلالها أن يقوم بتجريد القوانين العامة التي تكمن واراء الاستجابة المحددة لذلك (Bandura: 37, m1977). وعرفها (Quinn) بأنها ضرب من التعلم يحدث نتيجة ملاحظة الآخرين ومحاكاتهم (Quinn:m1985). وعرفها (التميمي) بأنها العملية التي يتعلم فيها الطلاب سلوكاً جديداً من خلال مشاهدتهم لنموذج حي أو رمزي أو تقديم

مثال تدريبي معالج لكل قاعدة من القواعد اللغوية الأساسية المعتمدة (التميمي: 2004م، ص105).

ولاحظ الباحثان من التعاريف السابقة على أن النمذجة والمحاكاة:

- تعمل على تمثيل الواقع الحقيقي من خلال أنشطة ونماذج تحاكي الواقع المعاش.
- تعبر عن أنشطة وأعمال أو مثال لموقف واضحة المعالم والأهداف.
- تمكن المتعلم والقارئ من تنمية التفكير والعمل على تطوير التعلم والتدريب.
- تستند على التفاعل والمشاركة والملاحظة والتعلم والممارسة.
- تساعد على ممارسة القراءة الجهرية وفهم حل المشاكل ووضع الحلول المناسبة.

أهمية استخدام المحاكاة في تنمية مها رات القراءة الجهرية: –

وأهمية المحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية في الآتي (أميرة: 2012م، ص ص93 – 94).:

- تنمي مهارات اكتساب اللغة مثل التدريب على التحدث أي للحد من القلق أثناء الحديث، وتوسيع مفردات التلميذ اللغوية، والمعاني لديه.
- تنمي مهارات المناقشة الصحيحة، والاتصال، وديناميات الجماعة وعلى هذا؛ فهي تنمي مهارات القراءة الجهرية أمام الجمهور بكفاءة، كما تسهم في تنمية مهارات لغوية أخرى.
- تثري قدرة التلميذ على القراءة عما بداخله؛ ليصبح أكثر قدرة على التأثير في الآخرين.
- تساعد على حل المشكلات؛ حيث يطرح المشاركون مشاكلهم نحو مختلف القضايا، ويتفاعل المشارك مع عناصر المواقف التي يحاكون أصحابها، أو يمثلون مواقفهم الخاصة.
- تسهم في تنمية قدرة التلميذ على رؤية العالم من حوله، وتشجع على التعلم الذاتي.
- تنمي مهارات صنع القرار، وبناء فريق عمل.

- تنمي نموذج التمثيل، أو المحاكاة والتعبير عن معاني عمل الفريق.
- يعبر عن سنة الاختلاف، وضرورة التعدد، وحقائق التعايش.
- ينمي ويرقي مهارات المناظرة، وبناء الحجة، والقدرة على توليد الجدل، والنقاش، ويرقي القدرة على الحديث باللغة الفصحى السليمة.
- يطور ويعظم المهارات، والقدرات الحوارية، كما أنه من المفروض أن يؤسس ويفعل استخدام قواعد الحوار، وأهم آدابه.
- يأخذ أكثر من شكل: قضية أساسية، وتنوع البدائل، والاختيارات، وكيانات شخصية كانت أو معنوية.
- إضافة الحيوية، والبهجة، والنشاط في مواقف التعلم المختلفة.
- تقريب الواقع ومحاكاته بما يجعله حياً نابضاً، وبما يسهل فهمه واستيعاب عناصره.
- تنمية خيال المتعلمين، ومهارات النقد، والإسقاط، والقدرة على التمثيل.
- الإسهام في القضاء على السلوكيات السلبية؛ مثل الخجل والانطواء والتمركز حول الذات.

فالمحاكاة تساعد التلميذ على التعبير عما بداخله من أفكار ومشاعر وأحاسيس، كما تساعد على تنمية مهارات القراءة، والنطق الصحيح، وفن الإلقاء (الفرش: 2001م، ص48).

مميزات إستراتيجية التعلم بالمحاكاة، كما هي في الآتي: –

توصلت بعض الأبحاث التربوية إلى أنه لا يمكن لوسيلة تعليمية واحدة أن تحدث مجالاً واسعاً من الاستجابات اللازمة لتحقق للتلميذ الأهداف التعليمية الصعبة؛ في حين أن المحاكاة يمكن أن تساعد في تحقيق ذلك، وتساعده في الوصول إلى

الاستنتاجات المطلوبة، وإن كان البعض يرى أن ذلك يحتاج إلى وقت طويل إلا أن العائد التعليمي يكون أقوى وأحسن (زاهر: 1997م، ص395).

وتتميز إستراتيجية المحاكاة بعدد من المميزات، كما في الآتي **:(hop:25/6/m20179:00pm)**

- تتميز بالحيوية والحركة والنشاط من قبل المتعلم، والتفاعل القوي بين المعلم والمتعلمين.
- تنمي العديد من المهارات السلوكية والاجتماعية.
- تنمي القدرة على الإلقاء والتعبير عن الأفكار لدى المتعلمين.
- تنمي روح التساؤل وحب الاستطلاع.
- تساعد على رسوخ المادة العلمية وعدم نسيانها.

المفهوم الاصطلاحي للقراءة أنها: عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، ونشاط يحتوي على أنماط التفكير والتقويم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليس مجرد نشاط بصري ينتهي بالتعرف على الرموز المطبوعة فحسب (طعيمة، ومحمد السيد مناع: 2001م، ص121).

وتعرف القراءة الجهرية اصطلاحاً أيضاً أنها: عملية عقلية يتم بها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ أو أصوات مسموعة، وأبسط تعريفاتها أنها: عملية تعرف الكلمات والنطق بها، وتتطلب القراءة الجهرية إتقان مهارات وعادات أساسية لها، مثل: التعرف البصري للرمز المكتوب، والتعبير الشفهي المتمثل في دقة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، والإدراك العقلي لمدلولاتها ومعانيها المتمثل في الفهم، والتفاعل مع المقروء وتفسيره، فالقراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة: المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرمز الكتابي، وحتى يتمكن الفرد

من القراءة، فإنه يحتاج إلى مهارة في إيجاد تآلف آلي سريع بين هذه العناصر الثلاثة. والبدء بالرمز والانتقال إلى اللفظ والمعنى يسمى قراءة، والعكس يسمى كتابة، وترجمة الرموز إلى معان دون ألفاظ قراءة صامتة، وترجمتها إلى ألفاظ مسموعة يسمى قراءة جهرية (إبراهيم: 1991م، ص ص23-69).

وتعتمد القراءة الجهرية على عمليتين أساسيتين: الأولى فسيولوجية ميكانيكية؛ تستجيب فيها أعضاء القراءة لدى القارئ لإدراك الرموز المكتوبة صوتياً وبصرياً؛ الثانية عقلية ذهنية يتم من خلالها إدراك المعنى الذي توحي به الرموز وتفسير محتوياتها، وما تشتمل عليه من التفكير، وتعد هذه العملية هي الغاية من كل قراءة، وتعد العملية الأولى وسيلة للعملية الثانية (سمك: 1998م، ص ص122-123). وفسر القرني طريقة أداء هاتين العمليتين بإعطاء المخ الأمر لأعضاء النطق لتحويل الرموز المكتوبة التي رآها القارئ بعينه، وأدركها بعقله ومثلها بهذه الصورة المنطوقة المتعارف عليها من قبل متحدثي اللغة التي يقرأ بها؛ ليسمع عنه الجمهور، ويفهم ما تضمنته من معانٍ سبق للقارئ فهمها عند تلقيه الرموز المكتوبة بعينه، وهذه العملية ما يميز القراءة الجهرية عن القراءة الصامتة ويجعلها أكثر صعوبة (القرني: 2008م، ص124).

وكما كان مفهوم القراءة السائد عند كثير من الباحثين في ميدان التربية وعلم النفس في بداية القرن العشرين يعني: القدرة على رؤية الحروف والكلمات المكتوبة، ونطقها نطقاً صحيحاً فقط، وإنما هي عملية آلية ميكانيكية لا تتعدى القراءة الجهرية، ولكن مفهوم القراءة البسيط تطور إلى معنى أوسع، وأكثر تعقيداً؛ نتيجة للتطورات العالمية وجهود التربويين وعلماء الفصاحة والبيان وعلماء النفس وعلماء اللغة، والاهتمام بالقراءة وعملياتها.

لقد كان مفهوم القراءة في السابق يسيراً، حيث يتعرف المتعلم على الحروف والكلمات ونطقها، فكان مفهومها ضيقاً يتمثل في الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها، وكان اهتمام المعلم محصوراً في تعليم التلميذ معرفة الرموز والنطق بها دون الاهتمام بفهم المعاني التي وراء تلك الرموز، ونتيجة للبحوث التربوية التي قام بها كثير من التربويين وعلماء النفس؛ تغير هذا المفهوم، فأصبحت القراءة عملية معقدة يدخل فيها من العمليات العقلية ما يدخل في غيرها من المواد الدراسية الأخرى، وأصبح مفهوم القراءة هو: التعرف على الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار، وكان من نتيجة هذا التطور الذي يرتكز على الفهم وإعطائه أهمية كبرى في مجال البحوث المتعلقة بالقراءة (بلال: 1997م، ص151). والقراءة عملية من عمليات التفكير؛ لا تقل عن تلك التي استخدمها كاتب النص الذي بين يدي القارئ، ففي كلا الأمرين هناك التنظيم، والفهم والتحليل، والتركيب، والحكم على المشكلات، والانتقاء والاستدلال، ومقارنة البيانات، والنقد، والربط، والاستنتاج، والتعميم، والتمييز (عصر: 1992م، ص5).

أهمية القراءة:

على الرغم من تطور طرق الاتصال بين الأمم، وازدهار تكنولوجيا المعلومات التي سهلت على الإنسان سبل نقل الثقافات، والمعارف، ويسرت له سبل تخزينها، واسترجاعها، فإن المهارة القرائية ما زالت تحتل مرتبة عالية متميزة في الاتصال، والحصول على المعارف والمعلومات، والحقائق، فإن مكانتها ازدادت أهمية وتأكيداً، فقد أثبتت الأبحاث المتعلقة بجدوى القراءة أن التمكن منها، واكتساب مهاراتها من أهم العناصر التي تؤثر إيجاباً في عملية التعلم (البجة: 2001م، ص83). فالقراءة تجسيد

حقيقي للغة وحياتها وحياة أبنائها في كل عصورهم وأزمانهم وأماكنهم، وتبدو أهمية القراءة للمجتمع في الوضوح والتفريق بين مجتمع قارئ ومجتمع غير قارئ وفي تحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي (الحاوري: ص 26). وهي تعطي الإنسان القارئ شخصية متميزة، فغذاؤه العقلي عن طريقها، وتنقله من مركز اجتماعي معين إلى مركز اجتماعي أحسن (مجاور: 2000م، ص293). وعلى الرغم من تطور وسائل الاتصال، ونمو تكنولوجيا التي يسرت نقل الثقافة واختزانها واسترجاعها، فإن القراءة لم تفقد مكانتها المتميزة، ولم تتراجع عن دورها في التعليم والتثقيف، بل إن هذه المكانة زادت أهميتها، وهذا الدور زاد تأكيداً (فهيم: 1998م، ص7).

تعد القراءة أهم نوافذ المعرفة وأوسعها، التي من خلالها يتعرف الإنسان على الثقافات الغابرة والمعاصرة، وعلى الفكر الإنساني في وطن القارئ وخارجه، كما أنها توسع خبرات الفرد، وتحقق له التسلية والمتعة، وتعمل على تهذيب مقاييس التذوق لديه، وتساعده على حل مشكلاته اليومية، كما أنها تسهم في إعداده العلمي والتوافق الشخصي الاجتماعي، والقراءة إحدى مهارات اللغة، والمصدر الأساس لتعلمها وأول كلمة نزلت على النبي صلى الله عليه وسلم من الوحي الشريف (اقرأ) وفي هذا تنبيه وتنويه من الله – عز وجل – بشأن القراءة في حياة الفرد والمجتمع، وأنها المفتاح الأهم لمهارات اللغة الأخرى، وللقراءة أهمية بالغة في بناء الثقافة الإنسانية؛ لأنها وسيلة موثقة لنقل المعلومات في عصرنا المليء بالوسائل الإعلامية ذات التقنية الحديثة كالتلفاز والمذياع والحاسوب وغيرها من الوسائل التي تعمل في بناء الثقافة المتنوعة والهادفة، والقراءة لها تأثيرها في بناء شخصية الإنسان وتكوينه، فالإنسان صنع بيئته وصنع ثقافته، فقراءته تكَّون تفكيره وتخلق لديه اتجاهات متنوعة.

أهمية القراءة الجهرية ومزاياها:

للقراءة الجهرية أهمية كبيرة في مجال التعليم والإلقاء بشـــكل عام، وتظهر أهميتها في جوانب متعددة في حياة الفرد والمجتمع، وفي الجانب اللغوي، والتربوي، والنفسي، والاجتماعي، ويمكن أخذ ذلك بشيء من الإيضاح والبيان على النحو الآتي:

1- الجانب اللغوي:

فالقراءة الجهرية هي الوسيلة والغاية الناجحة لإتقان الطلبة والمتعلمين النواحي اللغوية والنحوية والصـــرفية وإخراج الحروف من مخارجها الصـــحيحة، وبواســـطتها يستطيع المدرس التعرف على جوانب الضعف والقوة في النطق لدى التلاميذ، وتساعد القراءة الجهرية في مرحلة التعليم الأولى على ربط المعنى بالرموز المطبوعة، وتكوين عادات الإدراك الدقيق، وتنمية الأصـــوات الصـــحيحة، وتســـاعد الطلاب على تذوق الأدب، ومعرفة جمال المنظوم والمنثور، كما أنها تبعث في نفوســـهم حب القراءة فيشعرون باللذة والاستمتاع، والقراءة الجهرية وسيلة هامة لإحساس طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية بما في الأدب من جمال؛ فيولعون به ويتذوقونه.

وتســـهم القراءة الجهرية في تكوين الإحســـاس اللغوي لدى القارئ، وتســـاعده على تذوق الأســـاليب الأدبية الراقية، وتثري ذاكرته بالعديد من المفردات والأنماط اللغوية، وتعينه في التغلب على صـعوبات التحدث، لا سـيما ما يتعلق بالقرآن الكريم والحديث الشريف، فلو أتقن التلاميذ قراءة القرآن الكريم والحديث الشريف لارتفع مستواهم اللغوي وتمكنت فيهم سليقة العربية الفصيحة، كما أنها تساعد على تنمية مهارات الاستماع (الحاوري: ص28).

2- الجانب التربوي:

تعد القراءة الجهرية مهارة من المهارات التربوية والاتصال بين البشر، وإحدى وسائل توصيل المعلومات إلى السامع، حيث تتيح له تتبع وجهات النظر والأفكار العديدة، كما أنها تساعد في تنمية الشخصية، وتحقيق الذات وإشباع كثير من الحاجات؛ ولهذا نجد أن الطفل المتعلم يستريح لسماع صوته أثناء القراءة، ويُسر عندما يرى الآخرين يستمعون إليه منصتين، ويزداد حباً للقراءة عندما يشعر أن صوته وإلقاءه يدخلان السرور على الآخرين، وتساعد الأطفال غير الأسوياء فمعظم الفصول تضم بين تلاميذها القارئ المجيد الذي يضيق بضعاف القراء ولا يهتم إلا بقراءته، والمحب للتظاهر رغم ضعفه في القراءة، والطفل الذي يتهرب فلا يبذل قصارى جهده، والطفل الذي تغمره العصبية والتوتر أثناء قراءته؛ كذلك القراءة الجهرية وسيلة للتعرف على مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ في قراءتهم الجهرية، ومن ثم تعزيز الأولى، والعمل على علاج الثانية.

وفي مواقف القراءة الجهرية تهيئ العديد من الفرص للتغلب على مثل هذه المعوقات، كما أن قراءة أفكار الآخرين كما عبروا عنها في جمل متنوعة وجيدة التركيب يعطي للتلاميذ إحساساً بخصائص اللغة، فالجملة التي تقرأ قراءة صحيحة تؤثر في الأذن، فكل كلمة موضوعة في مكانها الصحيح بالنسبة للكلمات الأخرى في الجملة لها تأثيرها، ومن هنا يتكون لدى التلاميذ إحساس سليم بالعلاقات الطبيعية بين الكلمات؛ حتى يتجنب التلميذ والقارئ الخطأ في النطق، ومن هنا أيضاً يستطيع المتعلم أن يعبر عن نفسه بفعالية وسهولة، فللقراءة الجهرية إذن قيمة خاصة في بناء العادات اللغوية السليمة وتهذيبها، وتتخذ القراءة وسيلة تشخيصية وتقويمية تساعد في تحديد ما يحتاجه الطفل من مهارات، فيستمع المعلم لقراءة الطفل ليكتشف أخطاءه فيعدل من أساليب التدريس لتلائم احتياجات الأطفال، كما يحدد عيوب النطق ويحيل

الطفل إلى أخصـــائي الكلام ويعدل تدريســه ليحرز الطفل تحســناً في مهارات القراءة (شحاته: 1981م، ص ص40 – 41 – 44).

3- الجانب النفسي:

للقراءة الجهرية أهمية كبيرة في الجانب النفسي لدى القارئ، فهي تعود التلاميذ على الشـــجاعة وتزيل منهم صـــفة الخجل والتلجلج، وتبعث الثقة في نفوســـهم، وهي الوسيلة التي تبعث في نفوس التلاميذ حب القراءة؛ لأنها تسُر القارئ والسامع فيشعر كل منهما باللذة والاستمتاع بالمقروء، لا سيما إذا كان أدباً بارعاً (سمك: ص 277).

فإن القراءة توســع دائرة الجانب النفســي وخبرة الناس وتنميتها، وتنشــط قواهم الفكرية، وتهذب أذواقهم ووجدانهم، وتشجع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم، ومعرفة الآخرين، وعالم الطبيعة، وما يحدث وما يوجد في أزمنة وأمكنة بعيدة، كما أن للقراءة أثراً في تكوين شـخصـية الفرد وتدعيمها ورفع مسـتواها ومكانتها عند الأخرين، وبها يكتســب الإنســان ثقته بنفســه، ويطمئن إليها، وتأتيه الراحة النفســية والطمأنينة والسـعادة والقدرة على المشـاركة وحل المشـاكل ووضـع الحلول المناسـبة وجلب الخير لنفسـه ومسـاعدة الأخرين والتقدم في كل الأحوال والأوقات مما يجعل السـامعون الذين يدركون أنهم مدينون للقارئ المتابعة والانصات إليه باحترام وتقدير وإجلال حتى ينتهي من قراءته وقد تعلموا جميعاً دروساً مهمة في العلاقات النفسية والأخلاقية المحببة.

4- الجانب الاجتماعي:

تســتخدم مهارة القراءة كوســيلة لتنمية روح المناقشــة في الجماعة واحترام آراء الآخرين ومشـــاعرهم، والتعاطف معهم، ومواجهة المواقف العامة التي تتطلب إبداء الرأي ومناقشـــة القضـــايا وإقناع الآخرين؛ أي أن فيها إعداد الفرد للحياة الاجتماعية والقدرة على المشـاركة في مناقشـة مشـكلات المجتمع وأهدافه وتغرس القراءة الجهرية

الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، فالقارئ الذي يدرك أنه مدين للجماعة بتوصيله معلومات محدودة لهم؛ يبذل أحسن ما يستطيع بذله، والسامعون الذين يدركون أنهم مدينون للقارئ بأدب الإنصات حتى ينتهي من قراءته قد تعلموا جميعاً دروساً مهمة في العلاقات الاجتماعية المحببة؛ لأن القراءة الجهرية وسيلة ممتازة لتوطيد روح الجماعة التي تتحقق باشتراك مجموعة من الناس في الاستماع والأداء، كما تظهَر أهمية القراءة الجهرية في الحياة الاجتماعية على أنها تعد الطلاب لمواقف تعليمية مختلفة؛ فالتلاميذ في مستقبل حياتهم لا بد لهم من إتقان النطق وجودة الإلقاء، وخاصة إذا كانوا خطباء أو محامين أو إعلامين، أو مدرسين، أو وعاظاً أو مذيعين.

كذلك تسهم القراءة في إمتاع المستمعين والترفيه عنهم، فهي تخلق إحساساً جماعياً بتذوق الأدب الذي ينتقل بسهولة من شخص إلى آخر، كما تسمح للأفراد أن يتقاسموا حماسهم الأدبي (حسن شحاته: ص41 – 42). إذاً فالقراءة الجهرية لها قيمتها الاجتماعية والثقافية والتربوية، كما أن لها أهمية كبيرة في المرحلة الأولى من التعليم إلى ما قبل نهاية المرحلة الابتدائية، حيث يتمكن المدرس عن طريقها التعرف على مواطن الضعف القرائي لدى الطلاب ويسهم في تصحيحه؛ أما بعد ذلك فيحسن التدرج في عملية الانتقال من القراءة الجهرية إلى القراءة الصامتة، بحيث تكون الغلبة للقراءة الصامتة في مراحل التعليم الإعدادي والثانوي (أمة الرزاق: 1983، ص36).

أما مزايا القراءة الجهرية: فهي تعد أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وخصوصاً في الصفوف الأولى، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنى علاجها، وتساعد على تذوق الأدب؛ بالتعرف على نواحي الانسجام الصوتي والموسيقى اللفظية، وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ الجبناء، وذوي الخوف والتهرب، وعلاج هذا الداء فيهم، ولا غنى عن القراءة الجهرية في

المواقف التي تســـتدعي رفع الصـــوت، كما أنها تعد التلاميذ للمواقف الخطابية، ولمواجهة الجماهير، والحديث إلى الجماعة (إبراهيم: ص 60 و66). وهذا بلا شـــك مسؤولية معلمي هذه المواد؛ بالإضافة إلى معلمي القراءة، وهذا يعني أن القراءة ينبغي أن تركز بصورة جوهرية على التعليم المرتبط بمجالات المحتوى والأهداف المرجوة من ذلك (شـحاته: شـحاته: 1996م، ص106). ولخص (سـمك: ص ص174-175). أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع في النقاط الآتية:

فوائد القراءة واكتساب مهاراتها.

لقد تغيرت النظرة إلى السلوك القرائي، حيث خضع لتغييرات كثيرة امتدت لتشمل المرونة في القراءة، وتطويع سرعة القراءة في ضوء الغرض منها، وطبيعة المادة المقروءة؛ وكذلك وضع الخطوط بأشكال متعددة تحت النقاط البارزة في المادة المكتوبة، وصياغة الملاحظات وتدوينها في حواشي المادة، واستخدام أسلوب إعادة القراءة؛ بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات تشمل المساءلة الذاتية والمراجعة، وعمل الملخصات، وفهم الخرائط والرسوم البيانية، والأشكال التوضيحية (شحاته: 1996م، ص106). لذا كانت سيطرته عليها في سنواته الأولى أمراً بالغ الأهمية من الناحية التربوية؛ لأن القراءة والكتابة معاً هما الخبرة الرئيسة التي يواجهها التلميذ منذ اليوم الأول بالمدرسة (الجمبلاطي، والتونسي: 1984م، ص32).

وعلى الرغم من تعدد وسائل الاتصال والتعلم الأخرى كالسينما والراديو والتلفزيون والقنوات الفضائية والإنترنت وغيرها إلا أن الكتاب لا يزال أكثرها انتشاراً، وأسهلها استعمالاً وأقلها تكلفة، وأكبر وسائل الاتصال والتعلم للمعرفة وتفصيلاته الكثيرة، وموضح مستجدات العصر المتسارعة.

وأن دروس القراءة تعد من أهم الدروس التي تفيد التلاميذ لأنها تفسح المجال للاستفادة من الكتب، وكما أن فائدة القراءة لا تنحصر بالمدرسة وحدها بل تتعداها إلى الحياة الاجتماعية كلها؛ إذ بها يمكن لكل شخص أن يوسع معارفه في كل حين، ويطلع على كل شيء يحتاجه، ولذلك يمكن أن يقال إن القراءة مفتاح التعلم والتعليم، حيث تزود الفرد والمجتمع بالأفكار والمعلومات، وتمكنه من الاطلاع على تراث الجنس البشري في العصور والأزمان المختلفة، وفي كل مكان فهي توسع دائرة خبرته وتنشط أفكاره وتهذب ذوقه (الديلمي، والوائلي: 2005م، ص5).

كذلك تعمل القراءة على إعداد التلميذ والفرد والمجتمع لمواجهة تطورات العصر والتكنولوجيا المتسارعة، والتي تعمل جاهدة على تجهيل الأمة العربية الإسلامية حتى تكون تابعة لمنظمات غربية، وتكون أمة اتكالية غير ناتجة، لا تعرف عن تراثها وحضاراتها إلا القليل، والتعمد على أن تكون قراءة التلاميذ سطحية لا تؤدي إلى تنمية مهاراتهم القرائية وتضعيف الأجيال القادمة وتحول دون تنمية قدراتهم ومداركهم العلمية، وخلق أجيال ضعيفة أمام العلمانيين وأعداء الإسلام حتى يسهل استعمارهم وتفريق شعوبهم إلى دويلات ضعيفة ومتهالكة تخدم أعداء الدين الإسلامي، وتنتشر فيهم الأمية والجهل والمجاعة والفوضى وضياع الحقوق.

إن أول ما يتم تعليمه من الفنون العربية والعلمية والأدبية ويقابله التلاميذ؛ هو فن القراءة، والقراءة إحدى مخرجات اللغة، ويراد بها إبراز الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معانيها للوقوف على مضمونها والعمل بمقتضاه الجيد، كما أنها ليست وقفاً على النطق بل تستوجب الفهم الدقيق والتفكير العميق، والتواصل والانفعال، وتشترك في أدائها حواس وقوى ومهارات مختلفة، فقراءة جملة بسيطة تستلزم من التلميذ: رؤية الكلمات المكتوبة أو المطبوعة، ثم النطق

بها، وإدراك معاني الكلمات منفردة ومجتمعة، فيفهم ما يقع تحت نظره من الكلمات والمصطلحات والمعاني الغريبة عنه أو الجديدة بالنسبة له، وإن انفعال التلميذ ومدى تأثيره بما يقرأ، واكتساب القدرات القرائية التي تجعل التلميذ يستطيع القيام بها وقراءتها مع مساعدة المعلم له، وكل قدرة تتكون من عدة مهارات، ومهارة القراءة كذلك مكونة من عدة مهارات، وهذه المهارات مركبة ومعقدة، (فمثلاً إدراك الكلمة ومعرفتها عملية مركبة؛ تحتوي على التحليل البصري؛ أي رؤية أقسام الكلمة، ثم رؤية الكلمة بكاملها ومعرفة معناها) (فهيم مصطفى: 1998م، ص28). لذلك تزداد أهمية القراءة في المجتمعات بزيادة تعقدها، فكلما تعقدت الثقافة وازدادت المخترعات والمبتكرات زادت أهمية القراءة ... فحتى يمكن استخدام تلك المخترعات وصيانتها، والإفادة منها، وارتفاع نوعية التكنولوجيا التي يستخدمها المجتمع يتطلب كفاءة أكبر في القراءة، ومن هنا كانت فكرة التعليم الأساسي، ورفع سن الإلزام، وقيام الدول المتفوقة بإتاحة فرصة التعليم لأبنائها إلى نهاية الثانوية، حتى يتمكنوا من مواجهة التراكمات الثقافية والتكنولوجية (طعيمة: 2000م، ص94).

ومن خلال ما سبق فإن القراءة توسع دائرة خبرة الناس وتنميتها، وتنشط قواهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتشجع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم، ومعرفة الآخرين، وعالم الطبيعة، وما يحدث وما يوجد في أزمنة وأمكنة بعيدة، كما أن للقراءة أثراً في تكوين شخصية الفرد وتدعيمها، وبها يكتسب الإنسان ثقته بنفسه، ويطمئن إليها، وتأتيه الراحة النفسية والطمأنينة.

طبيعة عملية الضعف القرائي.

هناك تفسير لكيفية حدوث القراءة عند الإنسان يختلف عن التفاسير الأخرى، فعملية القراءة تمر بعدة خطوات عندما ينظر القارئ إلى الصفحة في ضوء كافٍ فإن الضوء يعكس صورة الرمز على العين، وعندها تحمل أعصاب العين الرسالة إلى مراكز الإبصار في المخ، فمراكز الإبصار مرتبط بالكلام فتصدر الأوامر بالتحرك والنطق، وذلك حالة القراءة الجهرية، وقد يكون القارئ سطحياً فلا يعرف إلا المعاني البسيطة المحدودة، وقد يكون ذا خبرة ومعارف واسعة، فتتسع دائرة المعاني لديه ويصل فهمه إلى المعاني الضمنية (مذكور: ص128).

إن طبيعة مهارات القراءة وعمليتها متعددة ولا يمكن أن نفصل بعضها عن بعض، فهي دائماً مترابطة، وعندما نفرد مهارة يكون ذلك بقصد التحليل لهذه المهارة، فالقارئ الجيد يقوم بعمليات تختلف من موقف إلى موقف تتبعاً لحالته الانفعالية، والمزاجية، وتتبعاً لنوع المادة التي يقرأها، ومن حيث الغرض من القراءة، وحدوث عملية القراءة تختلف من شخص إلى آخر، وبهذا أصبحت القراءة سلسلة معقدة من المهارات والنشاطات القرائية.

ويكمن توضيح طبيعة الضعف القرائي في الآتي:

1- ممارسة قراءة غير سريعة وواضحة وهذا يدل على ضعف التلميذ في هذه المرحلة.
2- صعوبات في النطق أثناء ممارسة القراءة الجهرية ومخارج الحروف التي يواجهها مجموعة من التلاميذ الذين تقع قدراتهم في القراءة أقل من المستوى المطلوب، وكما توجد كلمات فيها صعوبة تفوق قدرات التلاميذ خاصةً في المرحلة الأولى والثانية من التعليم الأساسي.

3- نقص طبيعة الضعف القرائي في مهارات القراءة الجهرية من حيث التعرف على القراءة الخاصة، والقصور الواضح والمستمر في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول تقدم التلميذ في نطق الصوتيات والطلاقة ووصول التلميذ إلى منطقة عدم فهم المعنى.

4- يحمل التلميذ قصوراً من المراحل الأولى ويستمر حتى المراحل الأخيرة ولم يتم معالجة ذلك.

5- يُعْرف التلميذ الذي يواجه صعوبة في القراءة الخاصة على أنه ذلك التلميذ الذي يقل مستوى القراءة لديه بمقدار سنتين عن المستوى المتوقع له بالنسبة لعمره أو لمستوى ذكائه بحيث يدخل المدرسة وعمره خمس سنوات، والمفروض أن يدخل وعمره سبع سنوات، وذلك لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: (علموا أولادكم لسبع سنوات) أو كما قال صلى الله عليه وسلم.

6- عدم ربط العبارات والجمل، حيث يتم قراءة كل جملة منفردة.

وبناءً على ما سبق ذكره، فإن الأخطاء القرائية: الوقوف على العمليات الجزئية غير المرئية التي تجري داخل المخ أثناء القراءة، وما يصاحبها من انعكاسات وردود أفعال لم يتفق الباحثون عليها نظراً لصعوبة تحديد المهارات بدقة ولتطور مفهوم القراءة الذي أصبح ينظر إلى القراءة بأنها سلسلة من النشاطات القرائية المعقدة، ولكن نستطيع تحديد الخصائص المشتركة التي تفسر طبيعة القراءة:

أ- إن طبيعة القراءة لا تخلو من بعدين أساسيين هما: البعد الحسي، والبعد الإدراكي، فالبعد الحسي: يعني به الرؤية البصرية للمادة المكتوبة، أو اللمس لمن فقد بصره، أما البعد الإدراكي فنعني به العمليات العقلية والنفسية والانفعالية التي تحدث بعد إرسال أعصاب العين الرموز المكتوبة إلى مركز المخ، وهي العمليات التي تشمل الفهم، والتخيل، والتميز، والنقد، والتحليل.

ب-إن طبيعة القراءة تختلف باختلاف فهم معنى القراءة، ونوع القراءة، والغرض منها.

ج- إن القراءة عملية معقدة تتضمن العديد من المهارات التي تتم بصورة متكاملة، ولا يمكن حدوثها منفردة؛ لأنها ذات مستويات متفاوتة في الصعوبة والسهولة وتحدث نتيجة تفاعل بين النص المكتوب والقارئ.

د- إن عملية القراءة تختلف من مرحلة إلى أخرى، فالقراءة في المراحل الدنيا تعتمد على التعرف على الرموز المكتوبة، ونطقها نطقاً صحيحاً وفهم المعنى، أما المراحل العليا فإن القراءة تتعدى ذلك إلى تحليل النص المكتوب والتفاعل معه والتعمق في تفاصيل دقيقة، ونقده وإصدار الحكم عليه من حيث القبول أو الرفض، كما أن عملية القراءة لا تتوقف عند هذا الحد بل تتولد لدى القارئ أفكار جديدة تتجاوز النص المكتوب.

هـ-إن مهارات القراءة يمكن اكتسابها من خلال الممارسة وتكرارها في مجالات الحياة المختلفة.

و- إن القراءة عملية نامية متطورة، ومهاراتها تزداد كلما زاد نضج المتعلم واتسعت دائرة خبرته.

ز- إن صفات القراءة ومادتها قابلة للنسيان مثلما أنها قابلة للاسترجاع (علي مجاور: ص311).

إن مهارات القراءة متعددة ومترابطة وهي: الرؤية بالعين مع التفكير والتدبر، والفهم، وإدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير، والقدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج، وصلة كل ذلك بالواقع الموضوعي، والخبرات الإنسانية السابقة (مذكور: ص135).

مظاهرة ضعف التلاميذ في القراءة الجهرية:

1- الاضطراب في قراءة الجملة جهرياً.
2- استخدام ضمائر وعبارات لا يعلم مرجعها.
3- تفكك الجمل، والضعف في استخدام أدوات الربط.
4- شيوع الخطأ النحوي أثناء ممارسة القراءة الجهرية.
5- الانتقال بين الخبر والإنشاء، وبين الغيبة والخطاب، بشكل مفاجئ.
6- ضعف القدرة على استخدام الفقرات.
7- التعثر في استخدام علامات الترقيم، ورداءة القراءة، وصعوبة فهمها.
8- عدم التفريق بين الكلمات التي تشتمل على التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
9- ضعف القدرة على نطق كلمات تشتمل على الجموع المختلفة.
10- ضعف التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
11- ضعف التمييز بين أسماء الإشارة المختلفة.
12- ضعف التمييز بين الأسماء الموصولة المختلفة.
13- ضعف القدرة على نطق الكلمات التي تشتمل على المد.
14- ضعف القدرة على نطق الكلمات التي تشتمل على الحروف المشددة.
15- شيوع الألفاظ العامية الدخيلة.
16- كثرة الأخطاء في فهم الكلمات ونطقها.
17- ضعف القدرة على التركيز على الفكرة الأساسية.
18- الخطأ في قراءة الكلمات قراءة سليمة.
19- لا يفهم الجمل ولا يقرأها قراءةً صحيحةً دون تكرير كلمات.
20- يقرأ الجمل مع إضافة كلمات أو إبدال كلمات أو حذف كلمات.

الوسائل التي تعمل على جذب التلميذ للقراءة وهي تكون على النحو الآتي:

إن الوسائل التي تساهم في تنمية القراءة لدى التلاميذ متعددة ومتنوعة، كما أنها تعمل مجتمعة في تحقيق الرغبة في الاطلاع على القراءة في مجالاتها المختلفة، ولا تعمل هذه الوسائل بمعزل عن بعضها، بل يحدث التفاعل والتكامل فيما بينها لتنمية القراءة (المنذري: 2005م، ص 149):

- إكساب الفرد القدرة على الرجوع إلى الكتب بحثاً عن المعرفة في معانيها المختلفة، مما يؤهله للتعرف على ثقافته وتراثه ودينه، واستيعاب منجزات العلم والحضارة، فيما يفيده في توسيع مداركه والإلمام بمشاكل عصره ومجتمعه، والارتقاء بسلوك القارئ من خلال قراءاته لسير العظماء من القادة والمفكرين، فيتخذ من سلوكهم الإيجابي قدوة يحتذي بها.
- إكساب الفرد القدرة على الكتابة الإبداعية في مجالات الأدب المختلفة من خلال قراءاته المتنوعة.
- الارتقاء بالقارئ وتوسيع مداركه، مما يؤهله إلى عمق التفكير والقدرة على الإبداع.

ومن خلال تتبع ما أنتجه قطاع المناهج والتوجيه بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية نوجز أهداف القراءة في الآتي (محمد، والصبري: 1999م، ص 11).:

- صقل القدرة القرائية، وتطويرها باستمرار.
- توسيع المعجم اللغوي للطالب، وكذلك الميول والاتجاهات المرغوبة.
- تحفيز الطالب نحو القراءة الحرة والتثقيف الذاتي.
- القراءة مجال خصب لإصلاح النطق، وتجنب الأخطاء القرائية.

وهناك الكثير من الأهداف التي تدور في مجملها حول تدريب الفرد أو القارئ على المهارات المختلفة للقراءة، وإكسابه الكثير من القيم والاتجاهات بحسب طبيعة المادة المقروءة.

وسائل النهوض بالقراءة الجهرية:

هناك وسائل متعددة للنهوض بالقراءة الجهرية من أهمها:

1- الحرية للتلاميذ أن يختاروا بأنفسهم الموضوعات التي تستهويهم ليقرؤ عنها، وإطلاق حرياتهم في اختيار الألفاظ والأساليب؛ لاستخدامها في قراءتهم.
2- عرض مجموعة من الموضوعات المناسبة ووصلها بخبرات التلاميذ مع ذكر المراجع الممكنة لها، ولكل تلميذ أن يختار ما يعجبه للقراءة فيها.
3- قراءة الموضوعات المختارة مما كتبه التلاميذ والطلاب؛ بثًا لروح الاحتذاء بينهم.
4- أن يتصل مدرس القراءة بمدرسي المواد الأخرى؛ كي يرتب معهم المواقف القرائية، ومن ذلك تلخيص الموضوعات، وكتابة التقارير عن التجارب وغيرها.
5- ألا يفصل المدرس القراءة عن بقية فروع اللغة، فالموضوعات في دروس القراءة تعد مجالاً خصبًا للمناقشة، والتلخيص، وكذلك القصة أن يتخذ من أحداثها مادة للكتابة والقراءة الجهرية.
6- استشارة التلميذ والمتعلم والطالب وتشويقهم للقراءة وبالحديث عن الموضوع حتى يتم فهمه.
7- كثرة التدريب على ممارسة القراءة الجهرية والتحدث والكتابة في الموضوعات المختلفة، مع إزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ بشتى الطرق المختلفة والممكنة.
8- إعطاء التلميذ فرصة التفكير قبل القراءة الجهرية في المواضيع.
9- جمع الأفكار ومعرفة القراءة الصحيحة وتنسيق عناصر الموضوع، من خلال الحديث عن الأفكار المستنبطة من التلميذ فكرة فكرة، ومناقشة كل فكرة على حدة ثم تنسيقها.
10- إجراء المسابقات وذلك بالإعلان عن مجالات قرائية؛ يتقدم إليها التلاميذ والمتعلمون، ويمتحنون فيها ويعطي الفائز جوائز عينية ومعنوية.

11- تعِد المدرسة قراءات إضافية في كل فرع من فروع المواد التعليمية المقررة للتلاميذ، وخاصة المتفوقين بهدف إثراء معارفهم وخبراتهم في مجالات متنوعة.

12- إقامة الندوات والمحاضرات وتتاح الفرصة للتلاميذ للمشاركة فيها إشرافاً، وتنفيذاً، وتقويماً.

13- إقامة نوادي للنشاطات الصيفية؛ بحيث تكون هذه النوادي موزعة بحسب ميول التلاميذ.

2- الدراسات والبحوث السابقة:

1- دراسة الصّم (2009م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على استقصاء أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي علمي في محافظة صنعاء، واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء؛ معتمدة الدراسة على المنهج التجريبي، وبناء أداتين، هما: مقياس مهارة حل المسائل الفيزيائية، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء، كما تم تصميم برنامج محاكاة حاسوبي لتدريس وحدتي الكهرباء المغناطيسية، وتكونت العينة من طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في مدارس جنوب محافظة صنعاء، وتم اختيار مدرسة معاذ بن جبل كمجموعة ضابطة وبلغت المجموعة (41) طالباً، واختيار شعبة من مدرسة الحسن بن علي بطريقة عشوائية وبلغت المجموعة (36) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام المحاكاة الحاسوبية في تنمية مهارة حل المسائل الفيزيائية، ويجب استخدام المحاكاة كوسيلة تعليمية فعّالة، لزيادة الاتجاهات الإيجابية نحو الفيزياء.

2- دراسة نيفد، Nevid(2011م)

هدفت الدراســـة إلى التعرف على دور النمذجة في تنمية قدرات الطفل العقلية والذكائية ببلجيكا، واعتمد الباحث على المنهج الوصـفي لبيانات الدراسـة، والاسـتبيان، وتكونت عينة الدراسة من (23) من معلمات رياض الأطفال بمدينة آندرلخت ببلجيكا، وقد تم اختيار عينة الدراسـة بالطريقة القصـدية، وأظهرت النتائج أن النمذجة التعليمية تساعد على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطفل، وكذلك تساعد النمذجة التعليمية على تنمية التخيل لدى الطفل.

3- دراسة بريجمان،Brigman (2016م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إستراتيجية النمذجة في حل مشكلات عدم التذكر لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية بولاية أوهايو الأمريكية، وأعد الباحث اختبارين؛ اختبار قبلي واختبار بعدي في علم النفس؛ معتمدة الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (48) تلميذاً من تلاميذ مدرسة (دايتون الكاثوليكية) الابتدائية بولاية أوهايو الأمريكية، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن تلاميذ المجموعة التجريبية قادرون على حل مشكلات غير مألوفة وأكثر تعقيداً، ولديهم مرونة مقارنة بالضابطة في حل مشكلات غير مألوفة وأكثر تعقيداً وعدم التذكر لدى التلاميذ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط درجات المجموعتين في: الفهم خطأ عند التلاميذ بمفاهيم حل المشكلات الغير مألوفة وأكثرها تعقيداً لديهم، ومنها مرتبط بخصائصها، وأخرى مرتبطة بتصورات وافتراضات استخدامها، وأوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية النمذجة في حل مشكلات عدم التذكر لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

4- دراسة المحمدي (2016م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب ضعف القراءة الجهرية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المدرسين بالسعودية – المدينة المنورة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وإعداد الاستبانة التي تكونت من ثلاثة وثلاثين فقرة تشمل أهم مظاهر ضعف القراءة الجهرية، وتكونت العينة من ثلاثين (30) عضواً من المدرسين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واختيار العينة بالطريقة القصدية، وأظهرت النتائج؛ أهم مظاهر الضعف لدى الطلاب القراءة الجهرية ثم ضعف الأداء بالمرتبة الثانية ثم ضعف النطق بالمرتبة الثالثة، وضعف معرفة الكلمة بالمرتبة الأخيرة.

5- دراسة سيتي نور (2017م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجيتي التلخيص والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا، واختبار التحدث، واختبار القراءة الجهرية؛ معتمدة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (45) طالباً وطالبة قصدية من جامعة سلطان زين العابدين في ماليزيا، ووزعت على ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى التجريبية وبلغت (15) مهارة "مهارة التلخيص"، والمجموعة الثانية التجريبية وبلغت (15) مهارة "مهارة التفكير بصوت عال"، والمجموعة الثالثة، وهي المجموعة الضابطة وبلغ عددها (15) مهارة، وتوصلت النتائج أن أداء المجموعة التجريبية التي درست اللغة العربية وفق إستراتيجية التلخيص كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة على اختبار مهارات التحدث البعدي، وأن أداء

المجموعة التجريبية التي درست اللغة العربية وفق إستراتيجية التفكير بصوت عال أفضل من أداء المجموعة الضابطة على اختبار مهارات التحدث البعدي، وأن أداء المجموعة التجريبية التي درست اللغة العربية وفق إستراتيجية التلخيص أفضل من أداء المجموعة الضابطة على اختبار القراءة الجهرية، وأن أداء المجموعة التجريبية التي درست اللغة العربية وفق إستراتيجية التفكير بصوت عال أفضل من أداء المجموعة الضابطة على اختبار القراءة الجهرية.

6- دراسة الزيود (2018م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية مطورة قائمة على المنحنى اللغوي الشفوي على مهارة القراءة الجهرية والتحدث لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، واستخدم المنهج شبة التجريبي، وأداتان: اختبار القراءة الجهرية، واختبار التحدث، وتكونت العينة من (70) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشهيد أحمد الزيود الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية للعام الدراسي (2016 – 2017م) موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واختيار العينة بالطريقة القصدية البسيطة، وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات القراءة الجهرية تعزى لإستراتيجية التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق الإستراتيجية المطورة.

7- دراسة عُلا (2019م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها؛ معتمدة

الدراسة على المنهجين: الوصفي وشبه التجريبي، وتم تطوير مقياس مهارات القراءة الجهرية والذّي تكونت من (4) مهارات رئيسة تفرعت منها (16) مهارة فرعية، وإعداد اختبار تحصيلي، وبناء مقياس لقياس دافعية التلاميذ نحو القصة الرقمية الذي تكونت من (19) مؤشراً، ثم تم التأكد من صدق وثبات الأدوات في الأردن، وتكونت العينة من (44) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي؛ ووزعت على مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (22) تلميذاً وتلميذة، والأخرى تمثل الضابطة وعددها (22) تلميذاً وتلميذة في لواء القويسمة في عمان؛ في الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018م)، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس القراءة الجهرية بـ(بطاقة الملاحظة) لتنمية القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية تعزى إلى استخدام القصص الرقمية، ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين للاختبار التحصيلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية تعزى إلى استخدام القصص الرقمية ولصالح المجموعة التجريبية؛ ووجود فروق إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو القصة الرقمية في المقياس البعدي لصالح التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

البيئة: تنوعت بيئات الدراسات السابقة، فمن الدراسات اليمنية دراسة (الحدابي، وآخرون: 2016م)، ومن الدراسات المصرية دراسة (الصّم: 2009م) وغير ذلك من الدراسات، ومن الدراسات المصرية دراسة (المحمدي: 2016م)، ومن الدراسات السعودية دراسة

(المحمدي: 2016م) ومن الدراسات الأردنية دراسة (الزيود: 2018م) وغير ذلك من الدراسات وفي بلدان أخرى.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الحدابي، وآخرون: 2016م) التي أُجريت في أمانة العاصمة – صنعاء في اليمن، واختلفت مع كل الدراسات الأخرى العربية في البيئة.

الإطار الزماني: تراوح المدى الزماني للدراسات السابقة بين عامي (2016م، و2019م).

اختلفت هذه الدراسة زمنيًا عن جميع الدراسات السابقة؛ إذ أُجْرِيَت في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023م – 2024م).

الأهداف: هدفت الدراسات إلى استخدام إستراتيجية فاعلية النمذجة والمحاكاة مع متغيرات تابعة مختلفة كدراسات (الصّم: 2009م؛ نيفد، Nevid: 2011م؛ بريجمان، Brigman:2016م)، أما دراسات (سيتي نور: 2017م؛ الزيود: 2018م) فقد هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية مع متغيرات مستقلة مختلفة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسات (الصّم: 2009م؛ نيفد، Nevid: 2011م) في المتغير المستقل، وهو فاعلية النمذجة والمحاكاة إلا أنها استخدمت المحاكاة المباشرة وجعلت استخدام القصة الرقمية وسيلة من وسائلها، واختلفت معها في المتغير التابع، وكذلك اتفقت مع دراستي (سيتي نور: 2017م؛ الزيود: 2018م؛ عُلا: 2019م) في المتغير التابع وهو (مهارات القراءة الجهرية)، واختلفت مع الدراسات السابقة؛ إذ هدفت إلى استخدام فاعلية النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية؛ وهذا ما يميزها، حيث إنه لم توجد دراسة محلية أو اقليمية أو دولية استخدمت إستراتيجية النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية.

المناهج: اعتمدت أغلب الدراسات المنهج التجريبي كدراسات (الصّم: 2009م؛ بريجمان، Brigman: 2016م)، أو المنهج شبه التجريبي كدراسة (سيتي نور: 2017م)، أو المنهج الوصفي (التحليلي – المسحي) كدراسة (المحمدي: 2016م)، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (سيتي نور: 2017م) في المنهج شبه التجريبي، واختلفت مع بقية الدراسات في المنهج، حيث استخدمت المنهجين (الوصفي، وشبه التجريبي).

الأدوات: اتفقت هذه الدراسة مع دراسات (دراسة المحمدي: 2016م) في استعمال الاختبار، واختلفت مع بقية الدراسات في الأداة.

العينات: اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي اختارت عينتها بالطريقة العشوائية، واختلفت معها في حجم العينة البالغ عددها (40) تلميذًا مثلوا مجموعتين (تجريبية وضابطة).

كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي اقتصرت على المرحلة الأساسية، واختلفت معها في نوع الصف الدراسي، كما اختلفت مع الدراسات التي اختارت عينتها من المرحلة الثانوية والجامعية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة والبحوث من عدة وجوه، أهمها:

- تحديد مشكلة الدراسة وبلورة أسئلتها، والتعرف على موقعها وأصالتها بين الدراسات السابقة، وتعريف المصطلحات التربوية ذات الصلة بها، وإثراء فصولها النظرية والتطبيقية.

- تحديد منهج الدراسة المناسب، وأدوات جمع البيانات المناسبة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها وخصائصها السيكومترية، وكيفية تتابع إجراءات دراسة المشكلة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وكيفية استخلاص النتائج وعرضها ومناقشتها وتفسيرها.
- تحديد مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي التي يمكن تنميتها عن طريق تدريسها بفاعلية النمذجة والمحاكاة.
- إعداد وحدة تعليمية مصممة وفق النمذجة والمحاكاة، واختبار مهارات القراءة الجهرية، وبطاقة ملاحظة.
- الإفادة من المصادر والمراجع التي أشارت إليها الدراسات السابقة.

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

1- منهج الدراسة وتصميمها التجريبي:

اعتمد البحث المنهجين (الوصفي وشبه التجريبي)؛ كونهما الأنسب للتعرف على أثر استخدام فاعلية النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؛ كما أن المنهج شبه التجريبي يوفر ضبطًا مناسباً لمهددات الصدق الداخلي والصدق الخارجي.

2- مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة بجميع تلاميذ الصف الخامس الأساسي الذين يدرسون بالمدارس الحكومية بأمانة العاصمة – صنعاء في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023م –2024م)، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الأساسي الذكور، اختيروا عشوائيًا من مدرسة (الحسن بن علي)،

وُزعوا بالتســـاوي إلى مجموعتين: تجريبية درســـت بإســـتراتيجية النمذجة والمحاكاة، وضابطة درست بالطريقة المعتادة.

واقتصر الباحثان على هذه المدرسة الحكومية للمبررات الآتية:

1- أن جميع تلاميذهما يعيشـــون في إطار مكاني واحد مما يجعل من المتوقع تشـــابه خصائصهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتشابه لهجة كلامهم.
2- قرب ســكن الباحثين من المدرســة حيث يتيح له ســهولة التنقل والحركة والتحكم في الظروف المحيطة بتنفيذ التجربة، لا ســيما في ظل الظروف الســياســية المربكة التي يمر بها وطننا.
3- وجود عدد مناسـب من الشُـعب الدراسـية لتلاميذ الصـف الذكور، في المدرسـة؛ يحق للباحثين عشوائية الاختيار، وكذلك يوجد في فصل دراسي غير مشغول مكّن الباحثان من إجراء التجربة فيه، وتعاون إدارة المدرســة ومعلميها مع الباحثين؛ لتســهيل المهمة في الإعداد للتجربة وتنفيذها بأفضل صورة ممكنة.

3- أدوات الدراسة:

أُستخدم في هذا البحث اختبارٌ؛ لقياس مهارات القراءة الجهرية، ويهدف الاختبار إلى قياس فاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؛ من خلال مقارنة متوسطي المجموعتين في التطبيقين (القبلي والبعدي).

وتكوّن نص اختبار مهارات القراءة الجهرية من النص القرائي والأسئلة المختارة وفق النمذجة والمحاكاة لتنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، من خلال مقارنة متوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية التي درست النص القرائي

والأسئلة المختارة المتعلقة بالنمذجة والمحاكاة، والمجموعة الضابطة التي درست النص القرائي والأسئلة المختارة المرطبة بالنص القرائي ذاتها بالطريقة التقليدية المألوفة في المدارس الأساسية بأمانة العاصمة – صنعاء، وبعد الانتهاء من إيجاد الصدق الظاهري للاختبار جُربَ على عينة استطلاعية مكونة من (20) تلميذًا، من خارج أفراد عينة الدراسة؛ بغرض قياس الخصائص السيكومترية له، حيث تم التعرف على معاملات السهولة والصعوبة والتمييز في ضوء هذه الخصائص؛ قبول الفقرات أو رفضها.

4- الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة البحثية:

عُولِجَتْ البيانات بواسطة الحاسب الآلي؛ باستعمال الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS)، واستُعْمِلَ كلٌّ من الإحصاء الوصفي والاستدلالي في معالجة البيانات وتحليلها، على النحو الآتي:

1- العلاقات الرياضية لمعامل صعوبة الفقرة الاختبارية وتمييزها.

2- النسب المئوية لتحديد الأوزان النسبية للآتي:

- الدروس عند إعداد جدول مواصفات اختبار القراءة الجهرية.
- مستويي الأهداف المعرفية (القراءة – المهارات العقلية العليا).
- عدد الأسئلة لكل دروس القراءة، ومستويي الأهداف المعرفية، وكل خلية من خلايا جدول المواصفات.

3- المتوسطات الحسابية؛ استعملت لحساب الآتي:

- الزمن المناسب لتطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية، وتم تحديده (120) دقيقة، وذلك لأن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (110) دقيقة تقريباً.

- متوسطي درجات المجموعتين: في اختبار مهارات القراءة الجهرية القبلي والبعدي.

رابعاً: عرض النتائج ومناقشتها:

(1)نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

نص الســـؤال الأول: "**ما مهارات القراءة الجهرية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟**".

وللإجابة عن هذا السؤال، تمت مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات القراءة الجهرية، وآراء الخبراء في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأُعِدَّت قائمة بمهارات القراءة الجهرية، التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وعرضها على المحكمين في أدوات الدراسة للتأكد من صدقها وإبداء آرائهم حول مدى مناسبة هذه المهارات لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، وتكونت القائمة بعد تحكيمها من (20) مهارة.

ويبين الجدول (1) قائمة مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في صورتها النهائية. **وجدول (1) يبين قائمة مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في صورتها النهائية.**

مهارات القراءة الجهرية

م	مهارات القراءة الجهرية ومجالاتها	سلامة الصياغة اللغوية		مناسبة المهارة للتلاميذ		التعديل المقترح
		سليمة	غير سليمة	مناسبة	غير مناسبة	
أولاً: مهارات القراءة الجهرية المباشرة						
	يخرج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة عند القراءة.					
	ينطق الكلمات نطقًا سليمًا من حيث البنية والإعراب.					
	ينطق حروف المد نطقاً صحيحاً عند قراءة الكلمات.					
	ينطق الحروف المشددة بشكل صحيح أثناء القراءة.					
	ينطق التنوين بأنواعه نطقاً صحيحاً في قراءته للكلمات المنونة.					
	ينطق الحروف المتشابهة في الرسم الكتابي نطقاً صحيحاً عند القراءة.					
	تمييز الحروف المتشابهة صوتياً كـ(الصاد والسين، والضاد والظاء، والشين، والثاء، والتاء، والطاء، والدال، والذال).					
ثانياً: مهارات القراءة الجهرية الاستنتاجية						
	يقرأ الجمل والنصوص دون تردد، أو بطء.					
	يقرأ جملاً مكتوبة قراءة جهرية صحيحة.					

	يقرأ نصاً مكتوباً قراءة سليمة وبسرعة مناسبة.					
	يقرأ الجمل قراءة معبرة وممثلة لمعانيها (التنغيم الصوتي).					
	يقرأ كلمات تحتوي على حروف ساكنة قراءة صحيحة.					
	التفريق بين همزتي الوصل والقطع والمد عند القراءة.					
ثالثاً: مهارات القراءة الجهرية الناقدة						
	يميز بين نطق الياء والألف المقصورة والممدودة في قراءة الكلمات المنتهية بها.					
	يميز في النطق بين اللام الشمسية واللام القمرية.					
	يميز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء القراءة.					
	يلتزم أثناء القراءة بمواطن الوقف الصحيح عند انتهاء المعنى					
	التمثيل الصوتي للمعاني (كالاستفهام والتعجب والنداء والمدح).					
	تنويع طريقة القراءة الجهرية وتحليلها إلى مقاطعها الصوتية.					
	التوسط في القراءة بين السرعة والبطء.					

وتمت الإجابة عنه من خلال التوصل إلى قائمة القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي؛ وقد توصل الباحثان إلى هذه القائمة من خلال اطلاعهما على البحوث والدراسات السابقة ومن الإطار النظري للبحث، ومن الكتب والمراجع

التخصصية في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وكذلك من الكتب المتخصصة في القراءة الجهرية، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وإبداء آرائهم ومقترحاتهم حولها وبناءً على ذلك تم تعديل القائمة، وإخراجها في صورتها النهائية.

(2)نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: "**ما فاعلية تدريس البرنامج باستخدام إستراتيجية النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي؟**".

تم التوصل للإجابة عن هذا السؤال من خلال التجربة الميدانية للدراسة، وتطبيق أدواتها؛ (اختبار مهارات القراءة الجهرية) تطبيقاً قبلياً وبعدياً، ثم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك لحساب الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية، وفيما يلي تفصيل ذلك من خلال تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة:

ـ نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "**يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (00.5) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية؛ لصالح الاختبار البعدي، يعزى إلى تدريس مهارات القراءة الجهرية بفاعلية النمذجة والمحاكاة على المجموعة التجريبية**"، وللتحقق من صحة الفرضية؛ حُسِبَ متوسطا المجموعتين وانحرافاهما المعياريان في التطبيقين القبلي

والبعدي للاختبار، ثم حُسِبَتْ قيمة إحصاء اختبار (t– test) لعينتين مترابطتين لاختبار الفرق الإحصائي بين المتوسطين،

- نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضـــية الثانية على أنه: **"لا يوجد فرق دال إحصـــائياً عند مســـتوى الدلالة (00.5) بين متوســـطي درجات المجموعة الضـــابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية؟"**، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، حُسِبَ متوســـطا المجموعة الضـــابطة وانحرافاهما المعياريان في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية، ثم حُسِـبَتْ قيمة إحصـــاء اختبار (t–test) لعينتين مترابطتين لاختبار الفرق الإحصـــائي بين المتوســـطين، والجدول (2) يبين هذه المؤشرات الإحصائية ونتيجة الاختبار التائي.

الجدول (2) يبين المؤشرات الإحصائية ونتيجة الاختبار التائي لاختبار الفرق الإحصائي بين متوسطي المجموعتين في اختبار مهارات القراءة الجهرية البعدي على مستوى كل مهارة على حدة (مستقلة)، وقُورِنَتْ كل مهارة برتبتها بين بقية المهارات حسب متوسطات المجموعة التجريبية.

جدول (2) المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية واختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية على مستوى كل مهارة على حدة.

م	المهارة	المجموعة	المتوسط	الرتبة	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	الدلالة
1	يخرج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة عند القراءة.	تجريبية	4.0500	12	1.09904	38	2.226	0.032	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.3000		1.03110				
2	ينطق الكلمات نطقًا سليمًا من حيث البنية والإعراب.	تجريبية	4.3500	8	0.93330	38	4.925	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	4.3500		0.79472				
3	ينطق حروف المد نطقاً صحيحاً عند قراءة الكلمات.	تجريبية	4.0000	13	0.85840	38	4.156	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.0000		0.64889				
4	ينطق الحروف المشددة بشكل صحيح أثناء القراءة.	تجريبية	4.4500	6	1.14593	38	4.253	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.1500		0.74516				
5	ينطق التنوين بأنواعه نطقاً صحيحاً في قراءته للكلمات المنونة.	تجريبية	4.6000	3	0.68056	38	6.823	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.2000		0.61559				
6	ينطق الحروف المتشابهة في الرسم الكتابي نطقاً صحيحاً عند القراءة.	تجريبية	4.2500	10	1.06992	38	3.367	0.002	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.2000		0.89443				
7	تمييز الحروف المتشابهة صوتياً كـ (الصاد، والسين، والضاد، والظاء، والشين، والثاء، والتاء، والطاء، والدال، والذال).	تجريبية	4.8000	2	0.69585	38	9.191	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.1000		0.44721				
8	يقرأ الجمل والنصوص دون تردد، أو بطء.	تجريبية	4.8500	1	0.36635	38	14.962	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.0500		0.39403				
9		تجريبية	3.8000	14	1.67332	38	2.223	0.032	دالة عند

	يقرأ جملاً مكتوبة قراءة جهرية صحيحة.	ضابطة	2.5500		1.87715			0.01
10	يقرأ نصاً مكتوباً قراءة سليمة وبسرعة مناسبة.	تجريبية	2.2500	16	1.33278	38	2.129	0.040	دالة عند 0.01
		ضابطة	1.4000		1.18766				
11	يقرأ الجمل قراءة معبرة وممثلة لمعانيها (التنغيم الصوتي).	تجريبية	4.2500	10م	1.20852	38	3.053	0.004	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.2000		0.95145				
12	يقرأ كلمات تحتوي على حروف ساكنة قراءة صحيحة.	تجريبية	4.5500	4	0.82558	38	4.232	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.3000		1.03110				
13	التفريق بين همزتي الوصل والقطع والمد عند القراءة.	تجريبية	4.0500	12م	1.31689	38	2.921	0.006	دالة عند 0.01
		ضابطة	2.9500		1.05006				
14	يميز بين نطق الياء والألف المقصورة والممدودة في قراءة الكلمات المنتهية بها.	تجريبية	4.6000	3م	0.68056	38	6.780	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.1000		0.71818				
15	يميز في النطق بين اللام الشمسية واللام القمرية.	تجريبية	4.4000	7	0.82078	38	5.800	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	2.9500		0.75915				
16	يميز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء القراءة.	تجريبية	4.1000	11	0.25237	38	3.601	0.001	دالة عند 0.01
		ضابطة	2.9500		0.68633				
17	يلتزم أثناء القراءة بمواطن الوقف الصحيح عند انتهاء المعنى.	تجريبية	4.1000	11م	1.48324	38	3.137	0.003	دالة عند 0.01
		ضابطة	2.8500		0.98809				
18	التمثيل الصوتي للمعاني (كالاستفهام والتعجب والنداء والمدح).	تجريبية	3.4500	15	1.57196	38	3.129	0.003	دالة عند 1...
		ضابطة	2.1000		1.11921				
19	تنويع طريقة القراءة الجهرية وتحليلها إلى مقاطعها الصوتية.	تجريبية	4.3000	9	1.12858	38	4.315	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	2.9000		0.91191				
20	التوسط في القراءة بين السرعة والبطء.	تجريبية	4.5000	5	1.00000	38	5.085	0.000	دالة عند 0.01
		ضابطة	3.1000		0.71818				

) الآتي: 2يتبين من الجدول (

- جاءت المتوسطات الظاهرية للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسطات الظاهرية للمجموعة الضابطة في جميع مهارات القراءة الجهرية الـ(20) بدلالة إحصائية أقل من (00.5)، وهي كالآتي:
- حصلت (17) مهارة من مهارات القراءة الجهرية على المتوسطات الحسابية ما بين (4.000) و(4.8500)، وهي ذات الأرقام (1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 19- 20)، ونصوصها على التوالي: "**يخرج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة عند القراءة**"، و"**ينطق الكلمات نطقًا سليمًا من حيث البنية والإعراب**"، و"**ينطق حروف المد نطقاً صحيحاً عند قراءة الكلمات**"، و"**ينطق الحروف المشددة بشكل صحيح أثناء القراءة**"، و"**ينطق التنوين بأنواعه نطقاً صحيحاً في قراءته للكلمات المنونة**"، و"**ينطق الحروف المتشابهة في الرسم الكتابي نطقاً صحيحاً عند القراءة**"، و"**تمييز الحروف المتشابهة صوتياً كـ (الصاد، والسين، والضاد، والظاء، والشين، والثاء، والتاء، والطاء، والدال، والذال)**"، و"**يقرأ الجمل والنصوص دون تردد، أو بطء**"، و"**يقرأ الجمل قراءة معبرة وممثلة لمعانيها (التنغيم الصوتي)**"، و"**يقرأ كلمات تحتوي على حروف ساكنة قراءة صحيحة**"، و"**التفريق بين همزتي الوصل والقطع والمد عند القراءة**"، و"**يميز بين نطق الياء والألف المقصورة والممدودة في قراءة الكلمات المنتهية بها**"، و"**يميز في النطق بين اللام الشمسية واللام القمرية**"، و"**يميز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء القراءة**"، و"**يلتزم أثناء القراءة بمواطن الوقف الصحيح عند انتهاء المعنى**"، و"**تنويع طريقة القراءة الجهرية وتحليلها إلى مقاطعها الصوتية**"، و"**التوسط في القراءة بين السرعة والبطء**" وهذا يدل على تفوق تدريس مهارات القراءة الجهرية بفاعلية النمذجة والمحاكاة على التدريس بالطريقة التقليدية.

- حصلت المهارتان (9- 18) على المتوسطين الحسابيين (3.8000) و(3.4500، في اختبار مهارات القراءة الجهرية البعدي على الترتيب، ولكن كان متوسطاهما الحسابيان أكبر من المجموعة الضابطة، وهذا أيضاً يدل على تفوق فاعلية النمذجة والمحاكاة في تدريس مهارات القراءة الجهرية على الطريقة التقليدية.
- حصلت المهارة العاشرة على أقل متوسط لدى المجموعة التجريبية بلغ (2.2500)، بفارق (0.65) مع متوسط المجموعة الضابطة، لكن هذا الفرق دال إحصائياً عند (00.1)، كما يدل على النمذجة والمحاكاة في تحسين مستوى التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الذين درسوا مهارات القراءة الجهرية بفاعلية النمذجة والمحاكاة مقارنة بالمجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، كما أن هذه المهارة جاءت في الرتبة الاخيرة.
- يوجد فرق ظاهري بين كل متوسطين وفي كل مهارة على حدة للمجموعتين؛ لصالح المجموعة التجريبية.
- بعد توظيف (t-test) لعينتين مستقلتين؛ لحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين في الاختبار البعدي على مستوى كل مهارة على حدة؛ بدرجة حرية (38)، وبانحراف معياري يختلف من مهارة إلى أخرى؛ تبيّن قيمة (t) المحسوبة من مهارة إلى أخرى، وتراوحت هذه القيمة بين (8.408) و(2.129)، وبمستوى دلالة (00.1)، ولما كان مستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة المحدد بالدراسة بـ (00.5)، فإنه يدل على وجود فرق إحصائي بين متوسطي المجموعتين: التجريبية التي درست الوحدة التعليمية المبنية على النمذجة والمحاكاة، الضابطة التي درست الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية؛ لصالح المجموعة التجريبية.
- تراوحت متوسطات المجموعة التجريبية بين المتوسط الحسابي (4.8500) للمهارة ذات الرقم (8)، "**يقرأ الجمل والنصوص دون تردد، أو بطء**"؛ التي جاءت في الرتبة الأولى، والمتوسط الحسابي (2.2500) للمهارة ذات الرقم (10) "**يقرأ نصاً**

مكتوباً قراءة سليمة وبسرعة مناسبة"؛ التي جاءت في الرتبة الأخيرة (16)، كما أن بعض المهارات حصلت على رتبة واحدة، كالمهارتين (5–14)، فقد حصلتا على متوسط حسابي متحد بلغ (4.6000)، ونصِهما على الترتيب "**ينطق التنوين بأنواعه نطقاً صحيحاً في قراءته للكلمات المنونة**" و"**يميز بين نطق الياء والألف المقصورة والممدودة في قراءة الكلمات المنتهية بها**"، فقد جاءتا في الرتبة (3) مكرر، والمهارتين (1–13)، فقد حصلتا على متوسط حسابي متحد بلغ (4.0500)، ونصِهما على الترتيب "**يخرج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة عند القراءة**"، و"**التفريق بين همزتي الوصل والقطع والمد عند القراءة**"، فقد جاءتا في الرتبة (12مكرر)، والمهارتين (6–11)، فقد حصلتا على متوسط حسابي متحد بلغ (4.2500)، ونصِهما على الترتيب "**ينطق الحروف المتشابهة في الرسم الكتابي نطقاً صحيحاً عند القراءة**"، و"**يقرأ الجمل قراءة معبرة وممثلة لمعانيها (التنغيم الصوتي)**"، فقد جاءتا في الرتبة (10) مكرر، والمهارتين (16–17)، فقد حصلتا على متوسط حسابي متحد بلغ (4.1000)، ونصِهما على الترتيب "**يميز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء القراءة**"، و"**يلتزم أثناء القراءة بمواطن الوقف الصحيح عند انتهاء المعنى**"، فقد جاءتا في الرتبة (11) مكرر، وهذا يدل على استمرار وتنوع وسائل وأنشطة فاعلية النمذجة والمحاكاة على مدى تنفيذ الوحدة التعليمية.

ولغرض وجود فروق إحصائية لفاعلية النمذجة والمحاكاة في تنمية القراءة الجهرية على مستوى كل مهارة على حدة لدى المجموعة التجريبية؛ رصد الباحثان في كلّ من الاختبارين القبلي والبعدي مجموع العلامات الكلية لأداء عينة المجموعة التجريبية كلها (40 تلميذاً) في كل مهارة من مهارات القراءة على حدة، ثم استخرج متوسط هذه العلامات وانحرافاتها المعيارية عن متوسطها، ثم حُسِبَ الفرق بين متوسطي الاختبارين في كل مهارة مستقلة.

مناقشـــة النتائج المتعلقة بكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية (الصـــوتية) على حدة:

1- "يقرأ الجمل والنصوص دون تردد، أو بطء".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.7500) بانحراف معياري قدره (0.78640)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.8500) بانحراف معياري قدره (0.36635)، وهذا دال إحصـــائياً، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي أداء التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (2.10) في الرتبة (7)، وهذا الفرق يؤكد حدوث تحســـن في أداء التلاميذ يعزى إلى تدريس هذه المهارة بإســـتراتيجية النمذجة والمحاكاة، وتعد هذه المهارة من أسهل مهارات القراءة الجهرية، وذلك بحصولها على المرتبة الأولى.

2- "تمييز الحروف المتشابهة صوتياً كـ (الصاد، والسين، والضاد، والظاء، والشين، والثاء، والتاء، والطاء، والدال، والذال)".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (3.1000) بانحراف معياري قدره (0.71818)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.8000) بانحراف معياري قدره (0.69585)، وهذا دال إحصـــائياً، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي أداء التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (1.70) في الرتبة (13)، وهذه المهارة تتكامل مع المهارة الســـابقة، كما يلاحظ هبوط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي، وتطور أدائهم في الاختبار البعدي نتيجة النمذجة والمحاكاة التي تتطلب في استخدامها العديد من الأدوات والوسائل.

3- "ينطق التنوين بأنواعه نطقاً صحيحاً في قراءته للكلمات المنونة".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.8500) بانحراف معياري قدره (0.98809)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.6000) بانحراف معياري قدره (0.68056)، وهذا دال إحصائياً؛ أن هناك فروقاً إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (1.75) في الرتبة (12)، وهذا الفرق يشير إلى تقدم وتطور أداء التلاميذ في الاختبار البعدي نتيجة تدريس هذه المهارة بالنمذجة والمحاكاة.

4- "يميز بين نطق الياء والألف المقصورة والممدودة في قراءة الكلمات المنتهية بها".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.2000) بانحراف معياري قدره (1.36111)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.6000) بانحراف معياري قدره (0.68056)، وهذا دال إحصائياً؛ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ في الاختبارين لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (2.40) في الرتبة (3)، وهذا الفرق يدل على فاعلية إستراتيجية النمذجة، كما أن هذه المهارة حصلت على المرتبة الثالثة مكرر مع المهارة السابقة.

5- "يقرأ كلمات تحتوي على حروف ساكنة قراءة صحيحة".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.2000) بانحراف معياري قدره (1.36111)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.5500) بانحراف معياري قدره (0.82558)، وهذا دال إحصائياً، ويلاحظ هبوط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي في هذه المهارة؛ لاعتمادهم على الطريقة

التقليدية في تعلمها، كما أن أداء التلاميذ فيها تطور بســـرعة لتدريســـهم بالنمذجة والمحاكاة؛ إذ بلغ فرق متوسطي الاختبارين (2.35) في الرتبة (4).

6- "التوسط في القراءة بين السرعة والبطء".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (1.9000) بانحراف معياري قدره (0.91191)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.5000) بانحراف معياري قدره (1.00000)، وهذا دال إحصـــائياً، ويلاحظ هبوط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي في المهارة مقارنة بالمهارات التي ســـبقتها؛ لضعف تدريسهم وتدريبهم على أدائها في مواقف صفية متنوعة؛ لكنه تطور كثيراً في الاختبار البعدي نتيجة تعريضـــهم لكثير من الكلمات بالنمذجة والمحاكاة التي عالجت هذه الظاهرة، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين (2.60) في الرتبة (1)، وهذا الفرق يدل على النمذجة والمحاكاة في تدريس القراءة الجهرية.

7- "ينطق الحروف المشددة بشكل صحيح أثناء القراءة".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.4000) بانحراف معياري قدره (1.23117)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.4500) بانحراف معياري قدره (1.14593)، وهذا دال إحصـــائياً، أي أن هناك فروقاً إحصـــائية بين متوســـطي أداء التلاميذ في الاختبارين؛ لصـــالح الاختبار البعدي، حيث بلغ فرق متوسـطي الاختبارين (2.05) في الرتبة (8)، وهذا الفرق يدل على تدريس التلاميذ بالنمذجة والمحاكاة من خلال تعريضـهم لفيض من الكلمات التي تحقق الهدف في الأنشطة الصوتية.

8- "يميز في النطق بين اللام الشمسية واللام القمرية".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (1.9500) بانحراف معياري قدره (1.14593)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.4000) بانحراف معياري قدره (0.82078)، وهذا دال إحصائياً، وتعد هذه المهارة من أهم مهارات القراءة الجهرية، لأنها تبني أداء التلميذ على تمييز المقطع الصوتي، وهي أهم وحدة صوتية في الكلمة يمكن تطبيقها نطقاً وكتابةً في الواقع العملي، وَيُلاحظ هبوط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي في هذه المهارة نتيجة تقديمها لهم بالطريقة التقليدية، كما يلاحظ أن التلاميذ أظهروا تقدماً واضحاً في الاختبار البعدي نتيجة تدريسهم بفاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة، إذ بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (2.45) في الرتبة (2) مكرر مع المهارة العاشرة.

9- "ينطق الكلمات نطقًا سليمًا من حيث البنية والإعراب".

حصلت هذ ه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.4000) بانحراف معياري قدره (1.09545)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.3500) بانحراف معياري قدره (0.93330)، وهذا دال إحصائياً، إذ بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (1.95) في الرتبة (10)، وهذه المهارة ترتبط بالمهارات ذات الرقم (11،14،17) في قائمة مهارات القراءة الجهرية والتي حصلت على المرتبة الثالثة، وكان يتوقع أن يتتابع ترتيبها، مما يوحي أن توليف الكلمة من مقاطع صوتية أسهل من تجزئتها إلى أصواتها؛ رغم أن مهارة البنية والإعراب تتطلب عملية عقلية أعلى من مهارة التحليل؛ ولعل السبب يعزى إلى أن التلاميذ تدربوا على مهارة النطق والبناء والإعراب أكثر من مهارة التحليل فألفوها، ويدل على ذلك أن متوسط أداء التلاميذ في المهارة (14) أكبر من متوسط أدائهم في

هذه المهارة، مع أن المعلم ينبغي أن يوازن بين تدريس التلاميذ على أداء المهارتين صعوداً وهبوطاً.

10- "تنويع طريقة القراءة الجهرية وتحليلها إلى مقاطعها الصوتية".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (1.8500) بانحراف معياري قدره (0.98809)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.3000) بانحراف معياري قدره (1.12858)، وهذا دال إحصائياً، ويلاحظ أن هذه المهارة من المهارات الصعبة، فقد هبط متوسط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي، لكنه تطور كثيراً في الاختبار البعدي نتيجة تدريس المهارة بإستراتيجية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة، إذ بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (2.45) في الرتبة (2م)، مكرر مع المهارة الثامنة وهذا الفرق يؤكد على فاعلية إستراتيجية برنامج النمذجة والمحاكاة في تنمية تدريس هذه المهارة.

11- "ينطق الحروف المتشابهة في الرسم الكتابي نطقاً صحيحاً عند القراءة".

حصلت المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.9000) بانحراف معياري قدره (1.20961)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.2500) بانحراف معياري قدره (1.06992)، وهذا دال إحصائياً، أي أن هناك فروقاً إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ في الاختبارين لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين (1.35) في الرتبة (15)، والمهارة تندرج ضمن مهارات القراءة الجهرية الصعبة، ولكن من خلال تدريسها بإستراتيجية النمذجة والمحاكاة أظهر التلاميذ فيها تقدماً واضحاً.

12- "يقرأ الجمل قراءة معبرة وممثلة لمعانيها (التنغيم الصوتي)".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.3500) بانحراف معياري قدره (1.26803)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.2500) بانحراف معياري قدره (1.20852)، وهذا دال إحصائياً، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (1.90) في الرتبة (11)، وهذا الفرق يشير إلى تقدم وتطور أداء التلاميذ في الاختبار البعدي نتيجة تدريس هذه المهارة بإستراتيجية البرنامج القائم على النمذجة والمحاكاة، كما أن هذه المهارة جاءت في الرتبة (11) مكرر مع المهارة الرابعة عشر، وهذا يدل على استمرار وتنوع أداوت وأنشطة فاعلية النمذجة والمحاكاة على مدى تنفيذ الوحدة التعليمية المصممة وفق إستراتيجية النمذجة والمحاكاة.

13- "يميز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة أثناء القراءة".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (1.8000) بانحراف معياري قدره (1.05631)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.1000) بانحراف معياري قدره (1.25237)، ويلاحظ هبوط متوسط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي وهذا يدل على ضعف تركيز المعلمين عليها في نشاطهم التدريسي مع التلاميذ، ولكن عندما تم تقديمها وتدريسها بالنمذجة والمحاكاة تطور مستوى أداء التلاميذ في الاختبار البعدي، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (2.30) في الرتبة (5)، وهذا الفرق دال إحصائياً، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، يعزى إلى تدريسهم بفاعلية إستراتيجية النمذجة والمحاكاة.

14- "يلتزم أثناء القراءة بمواطن الوقف الصحيح عند انتهاء المعنى".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.2000) بانحراف معياري قدره (1.19649)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.1000) بانحراف معياري قدره (1.48324)، وهذا دال إحصائياً، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ في الاختبارين لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (1.90)، كما أن هذه المهارة جاءت في الرتبة (11م) مكرر مع المهارة (12) السابقة، وهذا الفرق يدل على تدريس التلاميذ بفاعلية النمذجة والمحاكاة من خلال تعريضهم لفيض من الكلمات التي تحقق هذا الهدف في أغلب الأنشطة الصوتية.

15- "يخرج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة عند القراءة".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.5000) بانحراف معياري قدره (1.14708)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (4.0500) بانحراف معياري قدره (1.09904)، وهذا دال إحصائياً، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ في الاختبارين لصالح الاختبار البعدي، ويلاحظ تطور أداء التلاميذ في الاختبار البعدي نتيجة الأنشطة القرائية الصوتية التي ركزت على الأصوات اللغوية ومخارجها الصحيحة، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين (1.55) في الرتبة (14)، وتعتمد هذه المهارة على التمييز السمعي وأصوات الحروف ومخارجها الصحيحة؛ لذلك فهي أكثر صعوبة من أداء المهارات البصرية، ومجيئها في الرتبة (14) ينسجم مع واقع الأداء العملي.

16- "التفريق بين همزتي الوصل والقطع والمد عند القراءة".

حصلت المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (1.8000) بانحراف معياري قدره (1.23969)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي

بلغ (4.0500) بانحراف معياري قدره (1.31689)، وهذا دال إحصـــائياً، ويلاحظ هبوط متوســـط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي وتطوره في الاختبار البعدي نتيجة تدريسهم بفاعلية النمذجة، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين (2.25) في الرتبة (6) مكرر مع الرتبة التي تليها.

17- "ينطق الكلمات نطقًا سليمًا من حيث البنية والإعراب".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (1.7500) بانحراف معياري قدره (0.85070)، بينما حصـلت في الاختبار البعدي على متوسـط حسـابي بلغ (4.0000) بانحراف معياري قدره (0.85840)، وهذا دال إحصـــائياً، ويلاحظ هبوط متوسـط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي مقارنة بالمهارات التي سـبقتها، وتطور متوســـط أدائهم في الاختبار البعدي نتيجة تدريســـهم بفاعلية إســـتراتيجية النمذجة والمحاكاة، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (2.25) في الرتبة(6م) مكرر مع المهارة التي سبقتها مُباشَرة.

18- "يقرأ جملاً مكتوبة قراءة جهرية صحيحة".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (2.6000) بانحراف معياري قدره (1.27321)، بينما حصـلت في الاختبار البعدي على متوسـط حسـابي بلغ (3.8000) بانحراف معياري قدره (1.67332)، وهذا دال إحصـــائياً، ويلاحظ هبوط متوسـط أداء التلاميذ في الاختبار البعدي مقارنة بالمهارات السـابقة لها، ويعزى السبب إلى ضـعف تضـمين كتب القراءة المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي في تقديم مجاميع من الكلمات ذات تشكيل صوتي واحد، وبلغ فرق متوســـطي الاختبارين القبلي والبعدي (1.20) في الرتبة (16)، وهذا الفرق يدل على أهمية النمذجة والمحاكاة في تنمية تدريس هذه المهارة.

19- "التمثيل الصوتي للمعاني (كالاستفهام والتعجب والنداء والمدح)".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (1.4500) بانحراف معياري قدره (0.94451)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (3.4500) بانحراف معياري قدره (1.57196)، وهذا دال إحصائياً، ويلاحظ هبوط متوسط أداء التلاميذ في الاختبار القبلي مقارنة بالمهارات السابقة لها؛ مما يدل على أن كتب القراءة المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لم تركز تركيزاً مباشراً عند تعليم التلاميذ وتدريبهم على إنتاج كلمات ذات قوافٍ متشابهة صوتياً كالاستفهام والتعجب والنداء والمدح تطور حس التلميذ في تمييز الأصوات، وبلغ فرق متوسطي الاختبارين (2.00) في الرتبة (9).

20- "يقرأ نصاً مكتوباً قراءة سليمة وبسرعة مناسبة".

حصلت هذه المهارة في الاختبار القبلي على متوسط حسابي بلغ (1.6000) بانحراف معياري قدره (0.99472)، بينما حصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي بلغ (2.2500) بانحراف معياري قدره (1.33278)، وهذا دال إحصائياً، وتعد هذه المهارة من أصعب مهارات القراءة الجهرية، حيث بلغ فرق متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي (0.65) في الرتبة (17)، وهو مستوى أداء غير مرضٍ في كل من الاختبارين، ويعزى السبب إلى ضعف تضمين كتب القراءة المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي على تقديم أنشطة كافية لهذه المهارة، أو ربما أن الأنشطة الصوتية المقدمة في الوحدة التعليمية المصممة لم تكن كافية؛ مما جعل أداءهم ضعيفًا في الاختبار البعدي.

- **توصيات البحث:**

في ضوء نتائج البحث يُوصى بالآتي:

1- إعداد أدلة للمعلمين تشرح بصورة تفصيلية تنمية مهارات القراءة الجهرية، وتعطي أمثلة تطبيقية عن كيفية تدريسها وتنميتها من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية في ضوء النمذجة والمحاكاة.

2- تدريس مهارات القراءة الجهرية من خلال حصص محددة ووفق برامج مخطط لها مسبقاً.

3- تضمين كتب القراءة المقررة على تلاميذ الصف الخامس الأساسي وحدة تدريبية واضحة الخطوات قائمة على فاعلية برنامج قائم على النمذجة والمحاكاة؛ لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة الجهرية.

4- تصميم برامج تدريبية لتعليم مهارات اللغة العربية للمعلمين بمراحل التعليم المختلفة، والعمل على تنفيذ تلك البرامج حتى يتمكن المعلمون من إتقان مهارات القراءة الجهرية؛ لكي يتمكنون من إكسابها لتلاميذهم.

5- تضمين فاعلية النمذجة والمحاكاة في برامج إعداد المعلم، وتدريب الطالب المعلم على تطبيقها في التربية العملية.

6- ضرورة اختيار أنشطة وتدريبات ونصوص مقروءة تهدف إلى تنمية وقياس مهارات اللغة العربية والقراءة بصفة عامة، ومهارات القراءة الجهرية بصفة خاصة.

7- توعية المعلمين بأهمية النمذجة والمحاكاة في التدريس والتدريب ودورها الفعال في تنمية القراءة الجهرية.

8- مراعاة مخططي المناهج تضمين مناهج اللغة العربية لإستراتيجية فاعلية النمذجة والمحاكاة وغيرها لبناء مواقف تعليمية مشوقة ومحببة لدى المتعلمين، مما يحد من المشكلات التربوية التي تؤدي إلى الهدر التربوي، وفاقد تعليمي.

9- إعداد اختبارات لقياس مهارات القراءة الجهرية في المراحل المختلفة.

10- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب معلمي اللغة العربية للصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على تنمية مهارات القراءة الجهرية سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة

حتى يمكنهم من تنميتها لدى التلاميذ، مما يوفر مواقف تعليمية مناسبة؛ تمكنهم من ممارسة المهارات بأنفسهم.

11-إعداد وسائل تعليمية مساعدة على تشجيع المعلمين والمتعلمين لرفع مستوى مهارات القراءة.

12-تدريس مهارات القراءة الجهرية في مقررات طرائق تدريس اللغة العربية بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين.

13-رفع مستوى اكتساب مهارات القراءة الجهرية عند الملتحقين بمدارس محو الأمية وتعليم الكبار.

14-إيجاد ما يسمى بالمكتبة الصوتية كجزء من مكتبة المدرسة مع الاستفادة من حصص المكتبة في تدريس مهارات القراءة الجهرية من خلال سرد القصص والحكايات وغيرها.

- **مقترحات البحث:**

لإثراء البحث يقترح الباحثان إجراء البحوث الآتية:

1- تقويم مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين في اليمنية.

2- أثر استخدام الوسائط التعليمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

3- أثر استخدام طريقة الإلقاء في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الثالثة من التعليم الأساسي.

4- فاعلية النمذجة والمحاكاة في تدريس فروع اللغة العربية وتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى المتعلمين.

5- أثر تدريب وتدريس مهارات القراءة الجهرية على إتقان مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم.

6- دراسة طرائق وإستراتيجيات النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى متعلمي القراءة.

7- مشكلات استيعاب المقروء لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بهدف إتقان مهارات القراءة الجهرية.

8- إجراء دراسات لتقويم مستويات امتلاك تلاميذ المرحلة الأساسية لمهارات القراءة الجهرية.

9- أثر تدريس مهارات القراءة والكتابة بالوسائل السمعية والبصرية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى المعلمين.

10- مستوى اكتساب مهارات القراءة الجهرية لدى الملتحقين بمدارس محو الأمية وتعليم الكبار في اليمنية.

11- مدى ممارسة القراءة الجهرية وأثرها على المتعلمين في مدارس محو الأمية.

12- إجراء دراسات لمقارنة بالنمذجة والمحاكاة وإستراتيجيات التدريس والتدريب الحديثة في متغيرات متنوعة.

13- مقارنة بين استخدام المواد المقروءة والمواد السمعية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

14- تقويم مدى توفر مهارات القراءة الجهرية في منهج اللغة العربية المقرر على (الحلقة الأولى، والثانية) من التعليم.

المـــراجـــع

1- إبراهيم مصطفى، وآخرون: **المعجم الوسيط**، ج2، ط2، مصر، دار المعارف، 1972م، ص 659.

2- أبو الفتح عثمان بن جني: **سر صناعة الإعراب**، المجلد الأول، الطبعة الأولى، تحقيق: حسن هنداوي، لبنان، بيروت، دار الكتب العلمية، 2000م.

3- أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد: **الاشتقاق**، تحقيق: عبد السلام هارون، مصر، مطبعة الرسالة المحمدية، 1958م.

4- أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي: **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار**، المجلد السادس، ط4، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين، 1987م.

5- أحمد اللقاني وعلي الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس**، مصر، القاهرة، عالم الكتب، 2003م.

6- أحمد زاهر: **تكنولوجيا التعليم وتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، المجلد الثاني، المكتبة الأكاديمية، مصر، القاهرة، 1997م.

7- أمة الرزاق الحوري: **أسس اختيار كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1983.

8- أمير إبراهيم الفرش: **المناهج والمدخل الدراسي**، مصر، القاهرة، علاء للطباعة 2001م.

9- أميرة عوض عبد العظيم أبو بكر: **فاعلية إستراتيجي التساؤل الذاتي والمحكاة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2012م.

10-بسمات محمد زهران: **فعالية برنامج مقترح في أسس الرياضيات المدرسية لطلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية في تنمية بعض الكفايات التخصصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، جامعة أسيوط، كلية التربية، 1998م.

11-توفيق أحمد مرعي، ومحمد أحمد الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، الطبعة الأولى، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر، 2002م.

12-حبيب الله علي إبراهيم علي: "**نظرية المحاكاة عند حازم القرطاجي من خلال كتابه منهاج البلغاء وسراج الأدباء**"، مجلة الأثر، العدد الثالث عشر، مارس، 2012م.

13-حسن شحاتة، وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الطبعة الأولى، مصر، الدار المصرية اللبنانية، 2003م.

14-حسن سيد حسن شحاته: **تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، مصر، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 1981م.

15-حسن سيد حسن شحاته: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الثالثة، مصر، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1996م.

16-حسن شحاته: **قراءات الأطفال**، الطبعة الثالثة، مصر، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1996م، ص106.

17-حسن ناجي علي صالح الورافي: **أثر حل المشكلات والتدريب على المهارات الدراسية في زيادة التحصيل لدى الطلاب المتأخرين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، بغداد، جامعة المستنصرية، 2000م، ص13.

18-حسني عبد الهادي عصر: **القراءة، طبيعتها، مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها**، مصر، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر، 1992م.

19-حمدان علي نصر: **الموازنة بين تدريس القراءة للصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر**، مجلة جامعة الملك سعود، العدد 16، الأردن، 2003م.

20-حنان أحمد السعيدي: **فاعلية استخدام النمذجة في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى التلميذات بطيئات التعلم بالمرحلة الابتدائية**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الرابع والثلاثون، الجزء الثالث، المملكة العربية السعودية، عسير، 2013م.

21-دليل المعلم: **تدريس كتاب لغتي العربية لصفوف التعليم الأساسي**، اليمن، وزارة التربية والتعليم، 2002م.

22-رشدي أحمد طعيمة: **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، الطبعة الثالثة، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000م.

23-رُشْدِي طعيمة، ومحمد السيد مناع: **تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب**، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001م.

24-ريّا المنذري: "**الضعف القرائي؛ مفهومه ومظاهره وأسبابه وحلوله**"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة؛ تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول، مصر، القاهرة، جامعة عين شمس، دار الضيافة، المجلد الأول، في الوقت 13 . 14 يوليو، 2005م.

25-زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة: **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الثانية، الأردن، عمان، دار المسيرة، 2012م.

26-سعيد إسماعيل القاضي: **التربية الأخلاقية للأبناء والآباء**، السعودية، الرياض، مكتبة دار القلم، 2013م.

27-سلامة بن عبد العزيز المحمدي: **ضعف القراءة الجهرية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية، المدينة المنورة، جامعة العلوم الإسلامية، 2016م.

28-سمية علي التميمي: **أثر أسلوبي العلاج الواقعي والنمذجة في تقبل طلبة الثانوية لآبائهم العائدين من الأسر**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، مصر، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2004م.

29-سمير شريف شتية، وطه غانم محمد عبد الولي السروري: **مهارات اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى**، الجزء الثاني، الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم، 1995م.

30-سيتي سلوى محمد نور: **أثر إستراتيجيتي التلخيص والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ماليزيا، 2017م.

31-صالح أحمد لحمر: **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات النمذجة الرياضية لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة عدن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، مصر، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2007م.

32-صالح محمد أبو جاود: **علم النفس التربوي**، ط1، الأردن، عمان، دار الميسرة، 1998م.

33-ضياء ناصر الجراح: **تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، المملكة الأردنية الهاشمية، جامعة عين شمس، كلية التربية، 2000م.

34-طارق عبد الحميد البدوي: **أساسيات في علم إدارة القيادة**، الأردن، دار الفكر، 1982م.

35-طه علي الديلمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي: **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الطبعة الأولى، الأردن، إربد، عالم الكتب الحديث، 2005م.

36-عادل عبد الكريم فلاح الزيود: **أثر استخدام إستراتيجية مطورة قائمة على المنحى اللغوي الشفوي في تحسين مهارات القراءة الجهرية والتحدث في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأردن، جامعة العلوم الإسلامية، 2018م.

37-عبد الحميد سيد أحمد منصور: **علم اللغة النفسي**، المغرب، الرباط، جامعة سعود، 1402هـ.

38-عبد الستار عبد المجيد محمد، وأحمد محمد قائد الصبري: **النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي**، اليمن، قطاع المناهج والتوجيه، الإدارة العامة للتوجيه التربوي، 1999م.

39-عبد العليم إبراهيم: **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، الطبعة الرابعة عشر، مصر، القاهرة، دار المعارف، 1991م.

40-عبد الفتاح حسن البجة: **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، 2001م.

41-عبد الفتاح رجب علي مطر، واصف محمد سلامة العايد: **فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة**، السعودية، الرياض، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل البحث العلمي في مجال الاعاقة، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، 2009م.

42-عبد اللطيف محمد أحمد الصّم: **أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية في تنمية مهارات حل المسائل الفيزيائية لدى طلبة الصف الثاني الثانوية علمي في**

محافظة صنعاء، واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، كلية التربية، 2009م.

43-عبد الله أحمد الملاح: **طرق تدريس اللغة العربية**، مصر، القاهرة، مكتبة الهداية، 2013م.

44-عبد الله علي علي الكوري: **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، مصر، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، 1997م.

45-عبد المنعم محمد عثمان: **معلم المرحلة الابتدائية**، مجلة آفاق تربوية، العدد الخامس عشر، قطر، وزارة التربية والتعليم، رئاسة التوجيه التربوي، 1991م.

46-عبده محمد غانم المطلس: **المناهج التعليمية وواقعها في اليمن**، اليمن، صنعاء، دار المنار، ط 1996م.

47-عبيد الشمري، وآخرون: **دور النمذجة التعليمية في تنمية مستوى مهارات الإبداع المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة التربية، العدد (180)، جامعة الأزهر، 2018م.

48-عزيزة أحمد صالح الجلال: **برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القيادة التحولية لدى مديري مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة – صنعاء**، اليمن، صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، 2019م.

49-عصام الدين برير آدم: **التخطيط التربوي والتنمية البشرية**، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي، 2006م.

50-عُلا موسى عبد الحميد علان: **فاعلية القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم**

نحوها، رسالة ماجستير منشورة، الأردن، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، حزيران، 2019م.

51-علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، ط1، مصر، القاهرة، مكتبة الفلاح، 1984م.

52-علي أحمد مدكور: **طرق تدريس فنون اللغة العربية**، عمان، دار المسيرة، 2004م.

53-علي أسعد وطفة: **اللغة والاتصال الاجتماعي**، مجلة التربية القطرية، العدد (111)، قطر.

54-علي الجمبلاطي، وأبو الفتوح التونسي: **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، الطبعة الثالثة، مصر، القاهرة، دار نهضة مصر، 1984م.

55-فتحي مبارك: **الأسلوب التكاملي في بناء المناهج النظرية والتطبيقية**، القاهرة، دار المعارف، 1986م.

56-فهيم مصطفى: **القراءة (مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية)**، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 1998م.

57-فهيم مصطفى: **القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية**، الطبعة الثانية، مصر، الدار المصرية اللبنانية، 1998م.

58-قاسم صالح النعواشي: **الرياضيات لجميع الأطفال وتطبيقاتها العلمية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، الأردن، عمان، 2007م.

59-قحطان أحمد الظاهر: **اضطرابات اللغة والكلا**م، الأردن، دار وائل للنشر، 2010م.

60-محمد إسماعيل بصل: **أثر الصوائت في الدلالة اللغوية (الإفرادية والتركيبية)**، المجلد الثاني والثلاثون، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة العلوم والآداب الإنسانية، العدد الأول، سوريا، 2010م.

61-محمد حسين أحمد خاتم: **فاعلية برنامج تدريبي مطور قائم على الاحتياجات التدريبية للنمو المهني لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية**، اليمن، صنعاء، أطروحة دكتوراه غير منشورة، 2017م.

62-محمد صالح سمك: **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998م.

63-محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية (أسسه وتطبيقاته التربوية)**، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000م.

64-صلاح الدين علي مجاور: **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته**، الكويت، دار القلم.

65-محمد عبد الله الحاوري: **الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لنصوص المحفوظات لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن، جامعة صنعاء، كلية التربية، 2000م.

66-محمد عويس القرني: **المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية**، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثمانون، مصر، جامعة عين شمس، كلية التربية، يوليو، 2008م.

67-مصطفى الجوزو: **نظريات الشعر عند العرب الجاهلية والعصور الإسلامية**، الطبعة الأولى، لبنان، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1988م.

68-منى خميس بلال: **العوامل المؤثرة في القراءة**، مجلة آفاق، ع 10، قطر، وزارة التربية والتعليم، 1997م.

69-ناصر بن حمود العتيبي: **الفاعلية والكفاية، مقال منشور في مجلة الملك خالد العسكرية**، العدد الثالث والسبعون، المملكة العربية السعودية، الرياض، تاريخ 2003/6/1م.

70-ناهد عزت: **التأمل والإبداع في فلسفة أفلوطين الجمالية**، الإسكندرية، مكتبة بستان المعرفة، 2009م.

71-ناهدة طه، وصفاء الكيلاني: **أثر استخدام النمذجة المعرفية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الاتجاهات العلمية نحو مادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، غزة، الجامعة الإسلامية، 2018/3/26م.

72-نايف معروف: **خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط4، لبنان، دار النفائس، 1991م.

73-نسمة حسني محمود سيد أحمد: **أثر استخدام مدخل الوعي الصوتي والمدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، جامعة الفيوم، كلية التربية، 2016م.

74-نقلاً عن سهام خميس الطائي: **فاعلية إستراتيجية المحاكاة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ العربي**، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق، جامعة ديالي، كلية التربية، 2013م.

75-نيفين بنت حمزة شرف البركاتي: **أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و (K.W. I) والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، 2008م.

76-هاشم السامرائي، وآخرون: **طرق التدريس العامة وتنمية الفكر**، الجزء 1، الأردن، دار الأمل، 1994م.

77-يحيى صلاح: **المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات**، ط1، الأردن، دار بيونو للنشر، 2006م.

1- Bandura, & Walter. Discovery, **evidence of the key role of modeling** - conseptioln of defelopment.37, m1977.
2- Brigman، Greg Role of **modeling strategy in solving students، non-remembering problems،** Eric Digest، No. (23)، Ed:741256، 2016m.
3- Jihwa Noh. **TEACHING MATHEMATICAL MODELING IN SCHOOL MATHEMATICS.** 01th International Congress on Mathematical Education SungKyunK. wan University, Korea. m2012.
4- Nevid، Jeffrey (**The Role of mode lining in the development of children، s mental abilities**) an Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences، Vol. 3، No.2، from http: usinfo.state.gov/journals, 2011m.
5- Quinn. N applying. psychology, **Grow hall book company,** New, York, m1985.
1- **tpp:// faculty.ksu. edu.sa/70732/default.aspx 25/6/ m2017, 9:00pm.**
2- **Kenanaonline.com/users/wagee 29/7/2021. 6:00pm.**

مرويات أسباب النزول القرآني في قرابة النبي وأعدائه وقبيلته وصلاتهم وقومه وحبهم وأشخاصهم وآثارها على الفرد والمجتمع

توفيق غيثان حسين العماقي

طالب دكتوراه, كلية الآداب والعلوم الإنسانية, دراسات اسلامية, جامعة صنعاء, اليمن.

Narrations of the Reasons Behind the Qur'anic Revelation About the Prophet's Relatives, Enemies, Tribe and their Connections, his People and their Love, and Its Effect on an Individual and Society

Tawfiq Ghaithan Hussein Al-Amaki

PhD student, Faculty of Arts and Humanities, Islamic Studies, Sana'a University, Yemen.

الملخص:

تستهدف هذه الدراسة مرويات أسباب النزول القرآني, في قرابة النبي وأعدائه وقبيلته وقومه وحبهم وأشخاصهم وآثارها على الفرد والمجتمع, لأهميتها البالغة في هذا العلم. فمن خلال استعراض مرويات أسباب النزول القرآني, وبيان الصحيح منها والحسن, وذلك ببيان شروط أهل التفسير والحديث والمسانيد وأقوال أهل العلم في ذلك, وبيان آثار تلك المرويات على الفرد والمجتمع.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الاستقراء والتحليل والاستنباط. وكان من أبرز ما توصل إليه الباحث: أن مرويات أسباب النزول القرآني, بينت من نزل فيهم الآيات القرآنية في قرابة النبي وأعدائه وأهل قبيلته وصلاتهم وكلامهم, وفي قومه وحبهم, وأشخاصهم وآثارها في حياة الفرد والمجتمع.

الكلمات المفتاحية: آثار, أسباب, مرويات, النزول, القرآني.

Abstract:

This study targets the narrations of the reasons for the Qur'anic revelation, among the relatives of the Prophet, his enemies, tribe, people, their love, the believers, the hypocrites, and the polytheists, and its effects on the individual and society. The researcher conducted the current study by reviewing the narrations of the reasons for the Qur'anic revelation and clarifying the correct ones and the good ones. This research is done by explaining the conditions of the people of interpretation, hadith, and chains of transmission, and the sayings of the scholars regarding that, and explaining the effect of the narrations on the individual and society.

The researcher used a descriptive approach for induction, analysis, and deduction. Additionally, the researcher came up with one of the most prominent findings of this research, which is that the narrations of the reasons for the Qur'anic revelation explain to whom the Qur'anic verses were revealed, the importance of the Prophet's relatives, the people of his tribe, their relationship, speech, love, their personalities, and its effects on the life of the individual and society.

Keywords: effect, reason, narrations, revelation, Qur'anic.

المقدمة:

الحمد لله المنان، الذي أكرمنا بالقرآن، فأنزله على عبده المصطفى ولم يجعل له عوجا نزّله فرقانًا وتبياناً لكل شيء, والصلاة والسلام على من أرسله الله تعالى بالقرآن رحمة للعالمين، صلوات الله عليه وعلى آله وأصحابه أجمعين وبعد:

فإن من أهم علوم القرآن وأرفعها قدراً وشـرفاً علم مرويات أسـباب النزول القرآني التي قيض الله لها العلماء والجهابذة فحفظوها ودونوها, وألفّوا فيها التّآليف وصـــنفوا فيها التصـانيف البديعة, بعد أن تلقوا هذا العلم الثمين, وسـهروا الليالي الطوال, وقطعوا فيها الفيافي والبحار, كل ذلك بنفس راضـــية وهمة عالية, وقد ضـــرب علماء التفســـير والحديث والصـحاح في ذلك بسـهم وافر, فكانت لهم اليد الطولى في الاهتمام بتعريف مرويات أسباب النزول القرآني, وبيان الصـحيح منها والحسن, وما أنزل على نبينا في قرابته وأعدائه وقبيلته, وصـلاتهم وكلامهم, وفي قومه وحبهم وأشـخاصـهم وآثارها, وقد رأيت أن ألقي الضوء على هذا العلم الجليل لبيان مرويات من نزل فيهم الآيات وآثارها على الفرد والمجتمع.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى الآتي:

1- التعريف بمرويات أسباب النزول القرآني وآثارها.

2- بيان مرويات أسباب النزول القرآني في قرابة النبي وأعدائه وقبيلته وآثارها.

3- ايضاح مرويات أسباب النزول القرآني في صلاة النبي وقومه وحبهم وأشخاصهم وآثارها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1- إن مرويات أسباب النزول لها دور بارز في بيان من نزلت فيهم الآيات القرآنية وآثارها.

2- ابراز شخصية قرابة النبي وأعدائه , وأهل قبيلته وآثارها.

3- إيضاح مرويات أسباب النزول في صلاة النبي وقومه وحبهم وأشخاصهم وآثارها.

الدراسات السابقة: من خلال البحث والاطلاع اتضح للباحث أنه ليس هنالك دراسة تناولت مرويات أسباب النزول القرآني وآثارها على الفرد والمجتمع.

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على بيان مرويات أسباب النزول القرآني, في قرآبة النبي وأعدائه وقبيلته وصلاتهم وقومه وأشخاصهم وبيان آثارها.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في الدراسة على"المنهج الوصفي القائم على الاستقراء والتحليل والاستنباط" من خلال تتبع مرويات أسباب النزول القرآني فيمن نزلت فيهم الآيات وآثارها.

تقسيمات البحث: اقتضت طبيعة البحث أن يكون في مقدمة , وثلاثة مباحث , وخاتمة , وهي كالآتي:

المقدمة:تشمل أهمية البحث , وأهدافه , ومنهجه , وحدوده , والدراسات السابقة.

المبحث الأول: تعريف مرويات أسباب النزول وما اعتمد عليه العلماء وفوائدها وآثارها على الفرد والمجتمع.

المبحث الثاني: مرويات أسباب النزول القرآني في قرابة النبي وأعدائه وقبيلته وآثارها على الفرد والمجتمع.

المبحث الثالث: مرويات أسباب النزول القرآني في الصلاة وقوم النبي وأشخاصهم وآثارها على الفرد والمجتمع.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج وقائمة المصادر.

المبحث الأول: تعريف مرويات أسباب النزول وما اعتمد عليه العلماء وفوائدها وآثارها على الفرد والمجتمع.

المطلب الأول: تعريف مرويات أسباب النزول لغةً.

أولاً: تعريف المرويات لغةً.

المرويات وردت في اللغة بعدة معانٍ ومنها ما يأتي:

(روى) الحديث أو الشعر رواية حمله ونقله فهو راوٍ جمع رواة.

(أرواه) جعله فلان يروى الحديث والشعر حمله على روايته .

(ارتوى) قال الليث يقال: ارتوت مفاصل الدابة، إذا اعتدلت وغلظت, وارتوت النخلة ، إذا غرست في قفر ثم سقيت في أصلها , وارتوى الحبل اذا كثر قواه وغلظ في شدة فتل[1] .

(الراوي) راوي الحديث أو الشعر حامله وناقله.

[1] انظر: تهذيب اللغة, للأزهري, 165/5.

(الرواية) القصة الطويلة , محدثة .

(الروية) النظر والتفكير في الأمور[1].

ثانياً: تعريف الأسباب في اللغة.

السبب في اللغة ورد بعدة معانٍ ومنها ما يأتي:

– ورد السبب بمعنى: حجج ، أي: سبب[2] .

– وورد السبب بمعنى: الحبل الذي يصعد به النخل، وجمعه أسباب، قال تعالى: ﴿ فَلْيَرْتَقُوا فِي الْأَسْبَابِ﴾ [ص: 10]، والإشارة بالمعنى إلى نحو قوله تعالى: ﴿ أَمْ لَهُمْ سُلَّمٌ يَسْتَمِعُونَ فِيهِ فَلْيَأْتِ مُسْتَمِعُهُم بِسُلْطَانٍ مُّبِينٍ ﴾ [الطور: 38][3]. مدّ الحبل وغيره فامتدّ، وهذا ممدّ الحبل.

– وورد السبب بمعنى: الوصل, وسمي كل ما يتوصل به إلى شيء سبباً، قال تعالى: ﴿ وَآتَيْنَاهُ مِن كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا(84) فَأَتْبَعَ سَبَبًا﴾ [الكهف: 84–85]، ومعناه: أن الله

---

(1) انظر: لسان العرب, لابن منظور, 345/14. وانظر: المعجم الوسيط, لإبراهيم مصطفى, وآخرون, 384/1.

(2) مقاييس اللغة, لابن فارس, 23/2.

(3) مفردات ألفاظ القرآن, للأصفهاني, 450/1.

تعالى آتاه من كل شيء معرفة، وذريعة يتوصل بها، فأتبع واحدا من تلك الأسباب[1]. وانقطع بينهم السبب والأسباب: الوصل.

– وورد سبب الله لك سبب, أي : خير[2].

وتقطعت بهم الأسباب , يعني: الوصلات التي كانت بينهم في الدنيا يتواصلون بها من قرابة وصداقة. وأصل السبب في اللغة الحبل الذي يصعد به النخل وسمي كل ما يتوصل به إلى شيء من ذريعة أو قرابة أو مودة سبباً تشبيهاً بالحبل الذي يصعد به[3].

وهذه الأسباب مجاز فإن السبب في الأصل: الحبل ؛ قالوا : ولا يدعى الحبل سبباً ؛ حتى ينزل فيه ويصعد به ، ومنه قوله تبارك وتعالى : ﴿فَلْيَمْدُدْ بِسَبَبٍ إِلَى السَّمَاءِ﴾ [الحج: 15]. ثم أطلق على كل ما يتوصل به إلى شيء، عينا كان أو معنى.

– وورد السبب بمعنى: الطريق , ومالي إليه سبب ,أي : طريق.

وقيل: للطريق سبب ؛ لأنك بسلوكه تصل إلى الموضع الذي تريده؛ قال تعالى: ﴿فَأَتْبَعَ سَبَبًا﴾ [الكهف: 85] أي: طريقا.

---

[1] نفس المرجع, 450/1.

[2] أساس البلاغة, للزمخشري, 428/1, 206/1.

[3] تفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معاني التنزيل, للخازن, 137/1.

– وورد أنه قد يطلق السبب على العلم ؛ قال سبحانه وتعالى: ﴿مِن كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا﴾ [الكهف: 84], أي: علما[1].

– وورد السبب بمعنى: الحياة، وقطع الله به السبب, أي الحياة[2].

ومما سبق تبن للباحث: أن الأسباب جآءت بمعنى الحجج, والحبل, والوصل, والخير, والطريق, والعلم, والحياة, وكل ما توصل به إلى شيء مروي, سواء كان مسموع أو مكتوب, أو أي أمرٍ من الأمور.

ثالثاً: تعريف النزول في اللغة:

النزول: مشتق من مادة "نزل" وقد ورد بتصريفات عدة منها: أنزل, ونزل, وتنزل, ونزّل, وأنزلنا, وتنزيل, وغير ذلك, وجاء ورود هذه اللفظة ومشتقاتها بكثرة في القرآن الكريم بوجوه مختلفة حيث بلغت اثنين وأربعين وجهاً في (257) آية من كتاب الله تعالى[3].

– النزول في الأصل هو انحطاط من علو. يقال: نزل عن دابته، ونزل في مكان كذا: حط رحله فيه، وأنزله غيره.

---

(1) اللباب في علوم الكتاب, لابن عادل, 3/145–146.

(2) انظر: القاموس المحيط, للفيروزآبادى, 1/75.

(3) انظر: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم, محمد فؤاد, 1/44–251.

قال تعالى: ﴿ ... رَّبِّ أَنزِلْنِي مُنزَلًا مُّبَارَكًا وَأَنتَ خَيْرُ الْمُنزِلِينَ ﴾ [المؤمنون:29], ونزل بكذا، وأنزله بمعنى[1] وإنزال الله تعالى نعمه ونقمه على الخلق وإعطاؤهم إياها وذلك إما بإنزال الشئ نفسه كإنزال القرآن وإما بإنزال أسبابه[2]. وهذا هو المعنى المناسب لبحثنا هذا.

وحللت نزلت، أصله من حل الأحمال عند النزول ثم جرد استعماله للنزول فقيل حل حلولا.

والمحلة مكان النزول [3].

النزول: يعني: الحلول. ينزل نزولاً ومنزلاً حل. ونزّله تنزيلا. والمنزلة موضع النزول[4] . ومن المجاز: المنزلة: الدرجة والرتبة وهي في الأمور المعنوية كالمكانة[5]. والمنزل موضع النزول[6].

---

(1) مفردات ألفاظ القرآن , للأصفهاني , 419/2.

(2) المفردات في غريب القرآن , للأصفهاني , 488/1.

(3) نفس المرجع , 128/1.

(4) القاموس المحيط , للفيروزآبادي , 171/3.

(5) تاج العروس من جواهر القاموس, للحسيني ، 7547/1.

(6) المصباح المنير , للفيومي , 291/3.

والنزل: ما يعد للنازل من الزاد، قال: ﴿ أَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَلَهُمْ جَنَّاتُ الْمَأْوَى نُزُلًا بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [السجدة:19][1].

ومما سبق تبين للباحث: أن النزول مصدر للفعل نزل, ويراد به, الهبوط, والانحدار, والانحطاط من علوٍ الى سفل, أو التحول من مكانٍ مرتفع إلى مكانٍ أقل منه ارتفاعاً, أو يراد بالنزول الحلول.

المطلب الثاني: تعريف مرويات أسباب النزول اصطلاحاً.

أولاً: تعريف المرويات اصطلاحاً.

المروي: الحديث الذي نقله الراوي بإسناده. والجمع المرويات. والمتصل: ما سلم إسناده من سقوط فيه، بحيث يكون كل من رجاله سمع ذلك المروي من شيخه[2].

الإجازة : أي الإذن في مروياته ومسموعاته . وأجازه فهو مجاز. والمجازات : المرويات [3].

ومن المجاز: استجاز رجل رجلاً, طلب الإجازة أي: الإذن في مروياته ومسموعاته. وأجازه فهو مجاز[4].

ثانياً: تعريف أسباب النزول اصطلاحاً.

---

[1] مفردات ألفاظ القرآن , للأصفهاني , 421/2.

[2] انظر: نزهة النظر, لابن حجر, 70/1. وانظر: فتح المغيث , للسخاوي , 22/1.

[3] تاج العروس من جواهر القاموس ، للزَّبيدي , 82/15.

[4] نفس المرجع , 3698/1.

روي عن أهل العلم: أن لأسباب النزول تعبيرات مختلفة لكنها تتفق في المعنى وتختلف في اللفظ فأسباب النزول اصطلاحاً , مركب من كلمتين , كلمة سبب , وكلمة نزول , كلمة أسباب لها تعريف اصطلاحي أوشرعي , أما كلمة نزول لم يتيسر لي الوقوف على تعريف اصطلاحي لها.

فكلمة سبب. جاء تعريف هذه الكلمة عند الأصوليين في الفقه , باعتبار أن السبب أحد الأحكام الوضعية, التي عرفها **الآمدي** أنها : خطاب الله تعالى المتعلق بجعل الشيء سبباً لفعل المكلف أو شرطاً أو مانعاً أو صحيحاً أو فاسداً أو رخصة أو عزيمة[1].

وورد التعريف الشرعي لكلمة سبب بما يأتي:

السبب: هو كل وصف ظاهر منضبط دل الدليل السمعي على كونه معرفا لحكم شرعي[2].

وقال الغزالي: ما يحصل الشيء عنده لا به[3]. ومصطلح سبب النزول: يعد هذا المصطلح من المصطلحات الخاصة بمباحث علوم القرآن, وإن استعمل في أكثر من وسط شرعي, وبخاصة عند العلماء الأصوليين في الفقه.

---

(1) انظر: الإحكام في أصول الأحكام , للآمدي , 137/1.

(2) نفس المرجع , 172/1.

(3) المستصفى في علم الأصول , للغزالي , 75/1.

عرفه الزركشي: بأنه "قد يحدث سبب من سؤال أو حادثة تقتضي نزول آية"[1].

وقال السيوطي: والذي يتحرر في سبب النزول أنه ما نزلت الآية أيام وقوعه[2].

وقال الزرقاني: سبب النزول هو ما نزلت الآية أوالآيات متحدثة عنه أو مبينة لحكمه أيام وقوعه, والمعنى أنه حادثة وقعت في زمن النبي أوسؤال وجه إليه فنزلت الآية أو الآيات من الله تعالى ببيان ما يتصل بتلك الحادثة أو بجواب هذا السؤال .

سواء أكانت تلك الحادثة خصومة دبت كالخلاف الذي شجر بين جماعة من الأوس وجماعة من الخزرج بدسيسة من أعداء الله اليهود حتى تنادوا السلاح السلاح ونزلت بسببه تلك الآيات الحكيمة في سورة آل عمران من أول قوله سبحانه: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوَاْ إِن تُطِيعُواْ فَرِيقًا مِّنَ الَّذِينَ أُوتُواْ الْكِتَابَ يَرُدُّوكُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ كَافِرِينَ﴾ [آل عمران: 100] [3].

وقد تكون هذه الواقعة خصومة دبت كاختلاف الأوس والخزرج حتى أوشك الفريقان على القتال فأنزل الله: ﴿ إِذْ هَمَّت طَّآئِفَتَانِ مِنكُمْ أَن تَفْشَلاَ وَاللّهُ وَلِيُّهُمَا وَعَلَى اللّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ

---

(1) البرهان في علوم القرآن , للزركشي , 31/1.

(2) لباب النقول , للسيوطي ,13/1.

(3) انظر: مناهل العرفان, للزرقاني , 76/1.

الْمُؤْمِنُونَ ﴾ [آل عمران: 122].[1] [2] . وقد تكون هذه الحادثة تمنياً من التمنيات أورغبة من الرغبات , كرغبة النبي في استقبال القبلة [3].

ويمكن للباحث أن يعرف أسباب النزول وهو: ما نزل القرآن بشأنه لكل قولٍ أو فعلٍ متحدثاً عنه بذاته عند وقوعه, أو ما كان النزول متحدثاً فيه لسببٍ من الأسباب ، أو ما فصّل القرآن بياناً فيه مما وقع وقت النزول والتنزيل القرآني.

المطلب الثالث: ما اعتمد عليه العلماء في المرويات وفوائدها وآثارها.

أولاً: مااعتمدعليه العلماء في معرفة مرويات أسباب النزول.

يقول ابن تيمية: (ومعرفة سبب النزول يعين على فهم الآية؛ فإن العلم بالسبب يورث العلم بالمسبب)[4]. والعلماء يعتمدون في معرفة سبب النزول على صحة الرواية عن رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم), أو عن الصحابة، فإن إخبار الصحابي عن مثل هذا إذا كان صريحًا لا يكون بالرأي، بل يكون له حكم المرفوع، قال **الواحدي:** "لا يحل القول في أسباب نزول الكتاب إلا بالرواية والسماع ممن شاهدوا التنزيل، ووقفوا على

---

[1] انظر: لباب النقول , للسيوطي , 51/1.

[2] انظر: الصحيح المسند من أسباب النزول , للوادعي , 55/1.

[3] انظر: لباب النقول, للسيوطي , 17/1. وانظر: الاتقان في علوم القرآن, للسيوطي , 65/1.

[4] مجموع فتاوى ابن تيمية , 291/2.

الأسباب، وبحثوا عن علمها وجدُّوا في الطلب"[1], وهذا هو نهج علماء السَّلف، فقد كانوا يتورعون عن أن يقولوا شيئًا في ذلك دون تثبت، قال **محمد بن سيرين:** سألت **عبيدة** عن آية من القرآن فقال: اتق الله وقل سدادًا، ذهب الذين يعلمون فيما أنزل الله من القرآن، وهو يعني الصحابة، وإذا كان هذا هو قول "ابن سيرين" من أعلام علماء التابعين تحريًّا للرواية، ودقة في النقل، فإنه يدل على وجوب الوقوف عند مرويات أسباب النزول الصحيحة، ولذا فإن المعتمد من ذلك فيما رُوِي من أقوال الصحابة ما كانت صيغته جارية مجرى المسند، بحيث تكون هذه الصيغة جازمة بأنها سبب النزول[2]. ومن ذلك ما يأتي:

- تعدد الأسباب والنازل واحد.

إذا جاءت روايتان في نازل واحد من القرآن وذكرت كل من الروايتين سببًا صريحًا غير ما تذكره الأخرى نظر فيهما:

فإما أن تكون إحداهما صحيحة والأخرى غير صحيحة.

وإما أن تكون كلتاهما صحيحة ولكن لإحداهما مرجح دون الأخرى. وإما أن تكون كلتاهما صحيحة ولا مرجح لإحداهما على الأخرى ولكن يمكن الأخذ بهما معاً.

وإما أن تكون كلتاهما صحيحة ولا مُرجّح ولا يمكن الأخذ بهما معاً.

فتلك صور أربع لكل منها حكم خاص[3].

---

(1) أسباب نزول القرآن , 4/1.

(2) مباحث في علوم القرآن , مناع القطان, 76/1.

(3) مناهل العرفان في علوم القرآن , للزرقاني , 116/1-120.

قال الزركشي: "وقد ينزل الشيء تعظيماً لشأنه وتذكيراً عند حدوث سببه خوف نسيانه"[1].

ثانياً: آثار وفوائد مرويات أسباب النزول.

زعم بعض الناس أنه لا فائدة للإلمام بمرويات أسباب النزول وأنها لا تعدو أن تكون تاريخا للنزول أو جارية مجرى التاريخ وقد أخطأ فيما زعم فإن لمرويات أسباب النزول فوائد متعددة ومن هذه الفوائد والآثار ما يأتي:

1- فوائد مرويات أسباب النزول أنها تعين الأفراد والمجتمعات على تيسير حفظ القرآن الكريم وفهمه فهماً صحيحاً[2].

2- مرويات أسباب النزول تعين الأفراد والمجتمعات على معرفة الحكمة من تشريع الأحكام.

ومعرفة حكمة الله تعالى على التعيين فيما شرعه بالتنزيل وفي ذلك نفع للمؤمن وغير المؤمن.

أما المؤمن: فيزداد إيماناً على إيمانه وبصيرة بحكمة الله في تشريعه , فيحرص كل الحرص على تنفيذ أحكام الله والعمل بكتابه لما يتجلى له من المصالح والمزايا التي نيطت بهذه الأحكام ومن أجلها جاء هذا التنزيل. وأما غير المؤمن: فيعلم أن الشرع قائم على رعاية المصلحة , وجلب المنفعة , ودفع المضرة , فيدعوه ذلك إن كان منصفاً

---

(1) البرهان في علوم القرآن , للزركشي , 29/1.

(2) انظر: المدخل لدراسة القرآن الكريم , د. محمد أبو شهبة, 101/1.

إلى الدخول في الإسلام. وحسبك شاهداً على هذا اذا عرفنا سبب تحريم الخمر وما نزل فيه , عرفنا الحكمة في التحريم , فهي توقع العداوة والبغضاء بين الناس , وتصد الأفراد والمجتمعات عن ذكر الله وعن الصلاة , وتذهب العقل والوقار , وتضر بالصحة وتفني الأموال في غير فائدة (1).

3- فائدة معرفة مرويات سبب النزول يعين الأفراد والمجتمعات على فهم المراد من الآية وتفسيرها التفسير الصحيح ودفع اللبس والإشكال عن معناها. **قال الواحدي:** لا يمكن معرفة تفسير الآية دون الوقوف على قصتها وبيان نزوله (2). لأن ذلك يعين الأفراد والمجتمعات على فهم الآية ودفع الإشكال عنها. ولنذكر مثالاً على ذلك : قال تعالى:﴿ وَلِلّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّواْ فَثَمَّ وَجْهُ اللّهِ إِنَّ اللّهَ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة :115][3].

عن عامر بن ربيعة رضي الله عنه قال: كنا مع النبي (صلى الله عليه وآله وسلم), في سفر في ليلة مظلمة فلم ندر أين القبلة فصلى كل رجل منا على حياله فلما أصبحنا,

(1) انظر: الإتقان في علوم القرآن , للسيوطي , 86/2. وانظر: مناهل العرفان في علوم القرآن , للزرقاني , 109/1.

(2) أسباب نزول القرآن , 4/1.

([3]) انظر: لباب النقول في أسباب النزول , للسيوطي , 13/1.

ذكرنا ذلك للنبي (صلى الله عليه وآله وسلم), فنزل:﴿ وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّواْ فَثَمَّ وَجْهُ اللّهِ إِنَّ اللّهَ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة :115] (1).

فلفظ الآية الكريمة , يدل بظاهره , على أن للأفراد والمجتمعات أن يصلوا إلى أية جهة شاؤ ولا يجب عليهم أن يولوا وجوههم شطر البيت الحرام لا في سفر ولا في حضر. لكن إذا علموا أن هذه الآية نازلة في نافلة السفر خاصة , أو فيمن صلى باجتهاده ثم بان له خطؤه تبين لهم أن الظاهر غير مراد , إنما المراد التخفيف على خصوص المسافر في صلاة النافلة , أو على المجتهد في القبلة إذا صلى وتبين له خطؤه. فهذه الآية نزلت في صلاة المسافرين , في الليلة المظلمة , اذاعميت القبلة عليهم فصلوا إلى أنحاء مختلفة , فلما أصبحوا تبينوا خطأهم فعذروا في ذلك.

4- مرويات أسباب النزول تعين الأفراد والمجتمعات على معرفة اسم من نزلت فيه الآية وتعيين المبهم.

5- فائدة معرفة سبب النزول يبين تخصيص الحكم به عند من يرى أن العبرة بخصوص السبب.

(1) الجامع الصحيح سنن الترمذي , للترمذي , كتاب أبواب الطهارة عن رسول الله , باب ما جاء في الرجل يصلي لغير القبلة في الغيم, حديث رقم (345) , 176/2.حدثنا محمود بن غيلان, حدثنا وكيع, حدثنا أشعث بن سعيد السمان, عن عاصم بن عبيد الله, عن عبد الله بن عامر بن ربيعة عن أبيه. وحسنه الألباني في: إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل, حديث رقم (291) , 323/1.

6- من فوائد المرويات أن اللفظ قد يكون عاماً , ويقوم الدليل على تخصيصه , فإذا عرف السبب قصر التخصيص على ما عدا صورته , فإن دخول صورة السبب قطعي , وإخراجها بالاجتهاد ممنوع[1].

7-وتفيد المرويات تيسير الحفظ وتسهيل الفهم وتثبيت الوحي في ذهن كل من يسمع الآية إذا عرف سببها. وذلك لأن ربط الأسباب بالمسببات والأحكام بالحوادث والحوادث بالأشخاص والأزمنة والأمكنة. كل أولئك من دواعي تقرر الأشياء وانتقاشها في الذهن وسهولة استذكارها عند استذكار مقارناتها في الفكر وذلك هو قانون تداعي المعاني المقرر في علم النفس.

8- مرويات أسباب النزول كشفت لنا وجهاً من وجوه بلاغة القرآن الكريم حيث مراعاة الكلام لمقتضى الحال.

9- من آثار فوائد مرويات أسباب النزول ربط القرآن الكريم بالواقع الذي يعيشه الأفراد والمجتمعات(2) .

([1]) انظر: مذكرة أصول الفقه , د. محمد الأمين , 372/1.

(2) انظر: الإتقان في علوم القرآن , للسيوطي , 86/2-88. وانظر: ومناهل العرفان في علوم القرآن , للزرقاني , 109/1-113.

المبحث الثاني: مرويات أسباب النزول القرآني في قرابة النبي وأعدائه وقبيلته وآثارها على الفرد والمجتمع.

المطلب الأول: مرويات أسباب نزول الآيات في قرابة النبي وآثارها.

أولاً: ما نزل في علي وفاطمة.

قال تعالى:﴿ وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا﴾ [الإنسان :8].

ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

– الرواية:

– عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما, في قوله:﴿ وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا ﴾, قال: نزلت هذه الآية في علي بن أبي طالب وفاطمة بنت رسول الله(صلى الله عليه وآله وسلم)(1) .

الآثار المستنبطة:

1– دعا القرآن الكريم الأفراد والمجتمعات, إلى الصفات المثالية، والسجايا الرفيعة التي تعمق المحبة وتحفظ أواصر المودة كالكرم وفي ذلك يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ ويطعمون الطعام على حبه مسكينا ويتيما وأسيرا(8) إنما نطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاء ولا شكورا ﴾ [الإنسان: 8– 9] .

(1) الدر المنثور , للسيوطي , 371/8. أخرج ابن مردويه عن ابن عباس.

فإن كان الناس في حاجة ماسة إلى الأخذ بهذه المبادئ الإنسانية، والتعامل بها فيما بينهم في غير رمضان فهم أشد حاجة إليها فيه، لأن الصيام ربط بينهم، وطهر نفوسهم، وجعلهم يشعرون بما لإخوانهم عليهم من حقوق واجبة الرعاية، والأداء(1).

2- ينبغي للفرد والمجتمع الاقتداء بالجيل الذي رباهم النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) , فهم , يقدمون المحاويج على حاجة أنفسهم، ويبدؤون بالناس قبلهم في حال احتياجهم إلى ذلك) ولذلك وصفهم الله تعالى بقوله:﴿ ويطعمون الطعام على حبه ﴾[الإنسان : 8]. وقوله: ﴿ وآتى المال على حبه ﴾ [البقرة : 177] .

فإن هؤلاء تصدقوا وهم يحبون ما تصدقوا به، وقد لا يكون لهم حاجة إليه، ولا ضرورة به، وهؤلاء آثروا على أنفسهم مع خصاصتهم إلى ما أنفقوه)(2).

ثانياً: الرسول يصاب أصحابه في أُحد ويمثل بهم ومنهم حمزة.

قال تعالى: ﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُواْ بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِ وَلَئِن صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِّلصَّابِرِينَ﴾[النحل:126].

(1) انظر: جلاء الأفهام في فضل الصلاة على محمد خير الأنام , لابن القيم , 460/1.

(2) انظر: تفسير القرآن العظيم , لابن كثير, 70/8.

ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

– الرواية:

– عن أُبي بن كعب رضي الله عنه, قال: لما كان يوم أحد أصيب من الأنصار أربعة وستون رجلاً, ومن المهاجرين ستة فيهم حمزة رضي الله عنه, فمثلوا بهم, فقالت الأنصار: لئن أصبنا منهم يومًا مثل هذا لَنُربِيَنّ عليهم, قال: فلما كان يوم فتح مكة, فأنزل الله: ﴿ وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُواْ بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِ وَلَئِن صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِّلصَّابِرِينَ ﴾, فقال رجل: لا قريش بعد اليوم, فقال رسول الله(صلى الله عليه وآله وسلم): "كفوا عن القوم إلا أربعة"(1).

الآثار المستنبطة:

1– بينت الآية ومروية سبب نزولها للفرد والمجتمع , جواز التماثل في القصاص ، فمن قتل بحديدة قتل بها ، وكذلك من قتل بحجر أو حبل أو عود امتثل فيه ما فعل .

2– كما أرشدت الآية ومروية سبب نزولها الفرد والمجتمع , في قوله تعالى : ﴿ ولئن صبرتم لهو خير للصابرين ﴾, إشارة إلى فضل العفو(2) .

(1) الجامع الصحيح سنن الترمذي , كتاب تفسير القرآن عن رسول الله, باب 17 ومن سورة النحل , حديث رقم (3129) , 299/5. قال هذا حديث حسن غريب من حديث أبي بن كعب. حدثنا أبو عمار, حدثنا الفضل بن موسى, عن عيسى بن عبيدو عن الربيع بن أنس, عن أبي العالية قال: حدثني أبي بن كعب. وقال الألباني : حسن صحيح الإسناد. في : صحيح وضعيف سنن الترمذي , حديث رقم (3129) , 129/7.

(2) انظر: أحكام القرآن , لابن العربي , 228/5.

3- أباح الله تعالى للمسلمين أن يمثلوا بالكفار إذا مثلوا بهم , وإن كانت المثلة منهيًا عنها, فقال تعالى : ﴿وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به﴾[النحل : 126] وهذا دليل على أن العقوبة بجدع الأنف وقطع الأذن , وبقر البطن ونحو ذلك هي عقوبة بالمثل ليست بعدوان , والمثل هو العدل"(1).

المطلب الثاني: مرويات أسباب نزول الآيات في أعداء النبي وآثارها.

أولاً: الله يأمر نبيه ولا تطع كل حلاف مهين.

قال تعالى:﴿ وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَهِينٍ(10) هَمَّازٍ مَشَّاءٍ بِنَمِيمٍ(11) مَنَّاعٍ لِلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ(12) عُتُلٍّ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٍ﴾ [القلم:10-13]. ورد في سبب نزول هذه الآيات ما يأتي:

- الرواية:

- عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما، في قوله:﴿ بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٍ ﴾ قال: نزل على النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)﴿ وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَهِينٍ(10)هَمَّازٍ مَشَّاءٍ بِنَمِيمٍ﴾ [القلم: 10-11]. قال: فلم نعرفه حتى نزل على النبي (صلى الله عليه وآله وسلم):﴿بَعْدَ ذَلِكَ زَنِيمٍ ﴾, قال: فعرفناه له زنمة كزنمة الشاة(2).

---

(1) حاشية ابن القيم على سنن أبي داود , لابن القيم , 180/12.

(2) جامع البيان في تأويل القرآن , للطبري , 538/23. حدثني الحسين بن على الصدائي، قال: حدثنا علي بن عاصم، قال حدثنا داود بن أبي هند، عن عكرمة، عن ابن عباس. قلت: سند حسن في الشواهد والمتابعات؛ وعلي بن عاصم؛ صدوق يخطئ ويصر. وسكت عنه الحافظ ابن حجر في فتح الباري, 662/8.وفي الدر المنثور, للسيوطي,248/8. أخرج ابن مردويه عن ابن عباس.

الآثار المستنبطة:

1- الزنيم هو الذي يعرف بالشر, أوالذي يمرعلى القوم فيقولون رجل سوء , أو المعروف بالأبنة ولا يخفى أن المأبون معدن الشرور, أوهو الظلوم , وقيل: هو اللئيم الملصق في النسب , فينبغي على الفرد والمجتمع الابتعاد عن هؤلاء الأشخاص(1).

ثانياً: قال أبو لهب ألهذا جمعتنا تبًا لك.

قال تعالى:﴿تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ﴾[المسد :1].

- الرواية:

- عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما: أن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم), خرج إلى البطحاء, فصعد إلى الجبل, فنادى:(يا صباحاه)؛ فاجتمعت إليه قريش؛ فقال:(أرأيتم إن حدثتكم أن العدو مصبحكم أو ممسّيكم أكنتم تصدقونني؟), قالوا: نعم, قال:(فإني نذير لكم بين يدي عذاب شديد)؛ فقال أبو لهب ألهذا جمعتنا؟ تبًا لك فأنزل الله عزوجل:﴿ تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ ﴾ (2).

(1) انظر: روح المعاني , للألوسي , 28/29. وانظر: فتح القدير , للشوكاني , 377/5. وانظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن , للطبري , 184/12.

(2) الجامع الصحيح المختصر , للبخاري , كتاب التفسير , باب قوله ﴿ وتب . ما أغنى عنه ماله وما كسب ﴾ / 2 ، 3 / , حديث رقم (4688) , 1902/4. حدثنا محمد بن سلام, أخبرنا أبو معاوية, حدثنا الأعمش, عن عمرو ابن مرة, عن سعيد بن جبير, عن ابن عباس.

الآثار المستنبطة:

1- نزلت هذه السورة ترد على هذه الحرب المعلنة من أبي لهب وامرأته. وتولى الله سبحانه عن رسوله (صلى الله عليه وآله وسلم), أمر المعركة!﴿ تبت يدا أبي لهب وتب ﴾, والتباب الهلاك والبوار والقطع. ﴿ وتبت ﴾ الأولى دعاء. و﴿ تب ﴾, الثانية تقرير لوقوع هذا الدعاء. ففي آية قصيرة واحدة في مطلع السورة تصدر الدعوة وتتحقق ، وتنتهي المعركة ويسدل الستار! فأما الذي يتلو آية المطلع فهو تقرير ووصف لما كان(1) .

2- بينت السورة ومروية سبب نزولها للفرد والمجتمع بيان حكم الله بهلاك أعداء النبي وإبطال كيدهم الذي كان يكيدون به رسولنا (صلى الله عليه وآله وسلم).

3- كما بينت الآيات ومروية سبب نزولها للفرد والمجتمع, حرمة أذية أولياء الله المؤمنين بأي أذى مطلقا.

4- ليعلم الفرد والمجتمع أن المال والولد لا يمنعان العبد شيئاً من عذاب الله إذا عمل بمساخطه وترك مراضيه.

5- عدم إغناء القرابة شيئا من الشرك والكفر إذ أبو لهب عم النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) وهو في النار ذات اللهب(2).

المطلب الثالث: مرويات أسباب نزول الآيات في قبيلة قريش وآثارها.

(1) في ظلال القرآن , سيد قطب , 124/8.

(2) انظر: أيسر التفاسير , للجزائري , 434/4. وانظر: أيسر التفاسير , أسعد حومد , 6094/1.

قبيلة قريش تقف بمزدلفة , والناس يقفون بعرفة.

قال تعالى: ﴿ثُمَّ أَفِيضُواْ مِنْ حَيْثُ أَفَاضَ النَّاسُ وَاسْتَغْفِرُواْ اللّهَ إِنَّ اللّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[البقرة :199]. ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

– الرواية:

– عن عائشة رضي الله عنها, قالت: كانت قريش تقف بالمزدلفة ويسمون الحمس وسائر العرب تقف بعرفة فأمر الله تبارك وتعالى نبيه (صلى الله عليه وآله وسلم) أن يقف بعرفة ثم يدفع منها فأنزل الله عز وجل:﴿ثُمَّ أَفِيضُواْ مِنْ حَيْثُ أَفَاضَ النَّاسُ ﴾[1].

الآثار المستنبطة:

1– أمر الله جميع أفراده ومجتمعاته , عند أداء مناسك الحج أن يقفوا بعرفة , ويبيتوا بمزدلفة , لأن الوقوف بعرفة هو ركن من أركان الحج لا يتم الحج إلابه , وقد أمر الله نبيه وقبيلته بذلك.

([1]) سنن النَسائي , كتاب مناسك الحج , باب رفع اليدين في الدعاء بعرفة, حديث رقم (3025) , 88/10. أخبرنا إسحاق بن إبراهيم قال: أنبأنا أبو معاوية قال: حدثنا هشام عن أبيه, عن عائشة. قلت: وسنده صحيح على شرط الشيخين , وقد أخرجاه دون التصريح بسبب النزول , كما هو عند البخاري رقم (1582), 599/2 , ومسلم رقم (1219) , 393/2, وفي رواية: لمسلم قالت عائشة: الحمس: هم الذين أنزل الله عزوجل فيهم عز وجل:﴿ثُمَّ أَفِيضُواْ مِنْ حَيْثُ أَفَاضَ النَّاسُ ﴾.

2- ينبغي للفرد والمجتمع الاستغفار بعد أداء العبادات أسوة برسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) كان إذا فرغ من الصلاة يستغفر ثلاثا. وندب إلى التسبيح والتحميد والتكبير، ثلاثًا وثلاثين(1)

جاهلية القبيلة يذكرون فعال آبائهم.

قال تعالى:﴿ فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُواْ اللّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا فَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاَقٍ﴾[البقرة :200].

ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

- الرواية:

- عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما, قال: كان أهل الجاهلية يقفون في المواسم، فيقول الرجل منهم: كان أبي يطعم ويحمل الحمالات ، ويحمل الديات ، ليس لهم ذكر غير فعال آبائهم ، فأنزل الله تعالى على نبيه محمد (صلى الله عليه وآله وسلم):﴿ فَاذْكُرُواْ اللّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءكُمْ ﴾(2).

(1) انظر: تفسير القرآن العظيم , لابن كثير , 556/1.

(2) تفسير ابن أبي حاتم , رقم (1901) , 174/7. حدثنا أحمد بن القاسم بن عطية ، حدثنا أحمد بن عبدالرحمن الدشتكي ، حدثني أبي ، حدثنا الأشعث بن إسحاق ، عن جعفر بن أبي المغيرة ، عن سعيد بن جبير ، عن ابن عباس. الحكم على الحديث: اسناده حسن. وقد أخرجه المقدسي في: الأحاديث المختارة ,رقم (108) , 116/4. وفي: الدر المنثور, للسيوطي , 557/1.

مشركو القبيلة يذكرون أيام آبائهم وما يعدون من أنسابهم.

– الرواية:

– عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما, قال:﴿ وَاذْكُرُوا اللَّهَ فِي أَيَّامٍ مَعْدُودَاتٍ﴾ قال أيام العشروالأيام المعلومات أيام النحر قال: وكان المشركون يجلسون في الحج فيذكرون أيام آبائهم و ما يعدون من أنسابهم يومهم أجمع فأنزل الله عز و جل على رسوله في الإسلام: ﴿ فَاذْكُرُواْ اللّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا ﴾(1).

الآثار المستنبطة:

1– الأمر من الله تعالى لأفراده ومجتمعاته , أن يذكروا الله ويكثروا من ذكره بعد أدآء مناسك الحج وفراغها , فأكثروا ذكر الله ، وابذلوا جهدكم في الثناء عليه ، وشرح آلائه ونعمائه ، كما تفعلون في ذكر آبائكم. وفيها إشعار بتحويل القوم عما اعتادوه ، وحثّ على إفراد ذكره جل شأنه(2) .

(1) شعب الإيمان , للبيهقي رقم (3769) , 358/3. أخبرنا أبو عبد الله الحافظ, حدثنا أبو العباس الأصم, حدثنا الحسن بن علي بن عفان, حدثنا عبيد الله بن موسى, عن عمارة بن ذكوان بياع الملاء, عن مجاهد, عن ابن عباس. والحكم على الحديث: اسناده صحيح. رجاله ثقات , إلا عمارة بن ذكوان , فلم أجد له ترجمة بعد طول بحث.

(2) انظر: محاسن التأويل , للقاسمي .

2- أرشد الله أفراده ومجتمعاته , بعد كثرة ذكره, الى الدعاء والإكثار منه , فإنه مظنة الإجابة(1).

3- نهى الله أفراده ومجتمعاته , أن يبتعدوا عن التفاخر بالأحساب والأنساب , لأن ذكر مفاخر الآباء إن كان كذبًا أدى إلى الخزي في الدنيا والعقوبة في الآخرة . وإن كان صدقاً فإنه في الغالب يؤدي إلى العجب وكثرة الغرور, وفي حجة الوداع خطب النبي في اليوم الثاني من أيام التشريق فأرشدهم إلى ترك تلك المفاخرات(2) .

أهل جاهلية القبيلة يطوفون عراة.

قال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ [الأعراف :31]. ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

- الرواية:

- عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما, قال: كانت المرأة تطوف بالبيت وهي عريانة فتقول: من يعيُرني تطوافاً ؟ تجعله على فرجها وتقول:اليوم يبدو بعضه أو كله, فما بدا منه, فلا أحله, فنزلت هذه الآية: ﴿ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ ﴾ [الأعراف: 31](3).

(1) انظر: تفسير القرآن العظيم , لابن كثير , 329/1.

(2) انظر: التفسير الوسيط , لطنطاوي , 344/1. وانظر: تفسير القرآن الحكيم, لمحمد رضا , 189/2.

(3) صحيح مسلم , كتاب التفسير, باب في قوله تعالى ﴿ خذوا زينتكم عند كل مسجد ﴾ , حديث رقم (3028) , 2320/4. حدثنا محمد بن بشار, حدثنا محمد بن جعفر, وحدثني أبو بكر

الآثار المستنبطة:

1- نداء من الله تعالى يا بني آدم , هو خطاب لجميع العالم ، وإن كان المقصود بها من كان يطوف من العرب بالبيت عريانا ؛ فإنه عام في كل مسجد للصلاة. لأن العبرة للعموم لا!للسبب. ومن العلماء من أنكر أن يكون المراد به الطواف ؛ لأن الطواف لا يكون إلا في مسجد واحد ، والذي يعم كل مسجد هو الصلاة. وهذا قول من خفي عليه مقاصد الشريعة.

2- دلت الآية ومروية سبب نزولها الأفراد والمجتمعات على وجوب ستر العورة(1).

3- ورد في الآية نهي لجميع الأفراد والمجتمعات , عن الإسراف في الأكل والشرب وفي كل شيء , والإسراف هو تجاوز الحد المتعارف في الشيء, وقد قيل إن هذه الآية جمعت أصول حفظ الصحة من جانب الغذاء فالنهي عن السرف نهي إرشاد لا نهي تحريم بقرينة الإباحة اللاحقة في قوله ﴿قل من حرم زينة الله﴾[الأعراف: 32](2).

4- ليعلم الفرد والمجتمع أن الإسلام أبطل عادات الجاهلية , عندما كان أحدهم يطوف عريانا ويدع ثيابه وراء المسجد وإن طاف وهي عليه ضرب وانتزعت منه لأنهم قالوا لا نعبد الله في ثياب أذنبنا فيها، وقد أبطله النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) إذ أمر أبا

بن نافع (واللفظ له), حدثنا غندر, حدثنا شعبة, عن سلمة بن كهيل, عن مسلم البطين, عن سعيد بن جبير, عن ابن عباس.

(1) انظر: الجامع لأحكام القرآن , للقرطبي , 7/194-195.

(2) انظر: التحرير والتنوير , لابن عاشور , 8/71-73.

بكر ، عام حجته سنة تسع، أن ينادي في الموسم: "أن لا يحج بعد العام مشرك ولا يطوف بالبيت عريان"(1).

المبحث الثالث: مرويات أسباب النزول القرآني في الصلاة وقوم النبي وأشخاصهم وآثارها على الفرد والمجتمع.

المطلب الأول: مرويات أسباب نزول الآيات في الصلاة والكلام وآثارها.

أولاً: صلاة الخوف في القتال وكيفية صلاتها.

قال تعالى: ﴿وَإِذَا كُنتَ فِيهِمْ فَأَقَمْتَ لَهُمُ الصَّلاَةَ فَلْتَقُمْ طَآئِفَةٌ مِّنْهُم مَّعَكَ وَلْيَأْخُذُواْ أَسْلِحَتَهُمْ فَإِذَا سَجَدُواْ فَلْيَكُونُواْ مِن وَرَآئِكُمْ وَلْتَأْتِ طَآئِفَةٌ أُخْرَى لَمْ يُصَلُّواْ فَلْيُصَلُّواْ مَعَكَ وَلْيَأْخُذُواْ حِذْرَهُمْ وَأَسْلِحَتَهُمْ وَدَّ الَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْ تَغْفُلُونَ عَنْ أَسْلِحَتِكُمْ وَأَمْتِعَتِكُمْ فَيَمِيلُونَ عَلَيْكُم مَّيْلَةً وَاحِدَةً وَلاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِن كَانَ بِكُمْ أَذًى مِّن مَّطَرٍ أَوْ كُنتُم مَّرْضَى أَن تَضَعُواْ أَسْلِحَتَكُمْ وَخُذُواْ حِذْرَكُمْ إِنَّ اللّهَ أَعَدَّ لِلْكَافِرِينَ عَذَابًا مُّهِينًا﴾ [النساء :102].ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

– الرواية:

– عن أبي عياش الزرقي رضي الله عنه, قال: كنا مع رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) بُعسفان, فاستقبلنا المشركون عليهم خالد بن الوليد, وهم بيننا وبين القبلة, فصلى بنا رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) الظهر, فقالوا: قد كانوا على حال لو أصبنا غرتهم, ثم قالوا تأتي عليهم الآن صلاة هي أحب إليهم من أبنائهم وأنفسهم, قال: فنزل جبريل عليه السلام بهذه الآيات بين الظهر والعصر: ﴿ وَإِذَا كُنتَ فِيهِمْ فَأَقَمْتَ لَهُمُ الصَّلاَةَ ﴾ قال: فحضرت فأمرهم رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) فاخذوا السلاح,

(1) انظر: التحرير والتنوير , لابن عاشور, 8/71–73.

قال: فصففنا خلفه صفين, قال: ثم ركع فركعنا جميعًا ثم رفع فرفعنا جميعًا ثم سجد النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) بالصف الذي يليه, والآخرون قيام يحرسونهم, فلما سجدوا وقاموا, جلس الآخرون فسجدوا في مكانهم ثم تقدم هؤلاء إلى مصاف هؤلاء وجاء هؤلاء إلى مصاف هؤلاء قال: ثم ركع فركعوا جميعًا ثم رفع فرفعوا جميعًا ثم سجد النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) والصف الذي يليه والآخرون قيام يحرسونهم, فلما جلس جلس الآخرون فسجدوا فسلم عليهم ثم انصرف قال: فصلاها رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) مرتين: مرة بُعسفان ومرة بأرض بنى سُليم(1).

– الرواية:

– عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما, قال: خرج رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) فلقي المشركين بعسفان، فلما صلى رسول الله عليه الصلاة والسلام الظهر, فرأوه يركع ويسجد هو وأصحابه، قال بعضهم لبعض: كان هذا فرصة لكم، لو أغرتم عليهم ما علموا بكم حتى تواقعوهم، فقال قائل منهم: فإن لهم صلاة أخرى هي أحب إليهم من أهليهم وأموالهم، فاستعدوا, حتى تغيروا عليهم فيها، فأنزل الله تبارك وتعالى على نبيه

(1) مسند الإمام أحمد بن حنبل , باب حديث أبي عياش الزرقي رضي الله عنه , حديث رقم (16630) , 59/4. قال حدثنا عبد الله, حدثني أبي, حدثنا عبد الرزاق, حدثنا الثوري, عن منصور, عن مجاهد, عن أبي عياش. وقال شعيب الأرنؤوط في تعليقه: إسناده صحيح رجاله ثقات رجال الشيخين غير أن صحابيه لم يخرج له سوى أبي داود والنسائي.

﴿وَإِذا كُنتَ فيهِم فَأَقَمتَ لَهُمُ الصَلاةَ﴾ إلى آخر الآية. وأعلم ما ائتمر به المشركون، وذكر صلاة الخوف(1).

ورد في أداء النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) ,لصلاة الخوف جماعة ,كيفيات متعددة أوصلها بعضهم إلى سبع عشرة والتحقيق ما قاله ابن القيم: من أن أصولها ست ، وأن ما زاد على ذلك فإنما هو من اختلاف الرواة في وقائعها واعتمده الحافظ ابن حجر ، والحق أن كل كيفية منها صحت عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) , فهي جائزة ، وهاك أصولها المشهورة(2).

الآثار المستنبطة:

1- بينت الآية ومروية سبب نزولها للفرد والمجتمع , مشروعية صلاة الخوف وصفتها وأنه يطلب فيها حمل السلاح إلا لعذر.

(1) أسباب نزول القرآن , للواحدي , 120/1. أخبرنا عبد الرحمن بن عبدان قال: حدثنا محمد بن عبد الله بن محمد الضبي قال: حدثنا محمد بن يعقوب قال: حدثنا أحمد بن عبد الجبار قال: حدثنا يونس بن بكير عن النضر، عن عكرمة، عن ابن عباس. وفي: المستدرك بتعليق الذهبي , للحاكم , 87/4. قال الحاكم : هذا حديث صحيح على شرط البخاري و لم يخرجاه.

(2) انظر: إعلام الموقعين عن رب العالمين, 145/3. وانظر: تفسير القرآن الحكيم, لرضا , 306/5. وانظر: فتح الباري , 431/2. وانظر: عون المعبود شرح سنن أبي داود , محمد آبادي , 84/4.

2- من الأحكام التي نأخذها للفرد والمجتمع من هذه الآية وسبب نزولها ,أهمية صلاة الجماعة, لأن الله تعالى أمر المسلمين بأن يؤدوا الصلاة في جماعة حتى وهم في حالة الاستعداد للقاء أعدائهم. قال ابن كثير: ما أحسن ما استدل به من ذهب إلى وجوب الجماعة من هذه الآية الكريمة . حيث اغتفرت أفعال كثيرة لأجل الجماعة . فلولا أنها واجبة ما ساغ ذلك(1) .

3- ومن الأحكام التي أخذها العلماء من هذه الآية أن الإسلام دين يأمر أتباعه بأداء الصلاة حتى ولو كانوا في ساحة المعركة ، وذلك لأن الصلاة صلة بين العبد وربه ، ومتى حسنت هذه الصلة بين المجاهد وخالقه ، فإنه سبحانه , يكلؤه بعين رعايته ، ويمده بنصره وتأييده . وأن الإسلام بجانب هذا الاهتمام الشديد بشأن الصلاة فإنه يهتم أيضًا بأن يأمر أتابعه بالحذرمن مكر أعدائهم ومن مباغتتهم لهم ، بأن يكون المؤمنون مستعدين لصدهم وردهم على أعقابهم ، وأن لا يغفلوا عن حمل أسلحتهم حتى ولو كانوا قائمين للصلاة .

وبهذا نرى أن الإسلام يربى أتباعه تربية روحية وعقلية وبدنية من شأنها أن توصلهم – متى حافظوا عليها – إلى ما يعلي كلمتهم في الدنيا ، ويرفع درجاتهم في الآخرة (2).

نزلت الآية في عبد الرحمن بن عوف.

– الرواية:

(1) انظر: تفسير القرآن العظيم , 400/2.

(2) التفسير الوسيط , لطنطاوي , 1057/1-1059.

– عن عبدالله ابن عباس رضي الله عنهما: ﴿ إِن كَانَ بِكُمْ أَذًى مِّن مَّطَرٍ أَوْ كُنتُم مَّرْضَى ﴾ . قال: نزلت في عبد الرحمن بن عوف كان جريحاً(1).

الآثار المستنبطة:

1– روى البخاري أن الرخصة في الآية للمرضى ، نزلت في عبد الرحمن بن عوف , وكان جريحا ، والمعنى عندي أن الآية قد انطبق حكمها عليه ، وإلا فهي قد نزلت في سياق الآيات بأحكام أعم وأشمل , وهذا ما بينت الآية وسبب نزولها للفرد والمجتمع(2).

ثانياً: الكلام في الصلاة لحوائجهم.

قال تعالى: ﴿وَإِذَا قُرِىءَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الأعراف :204].

ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

– الرواية:

(1)المستدرك على الصحيحين , للحاكم , حديث رقم (3202) , 337/2. قال الحاكم: هذا حديث صحيح على شرط الشيخين و لم يخرجاه. ووافقه الذهبي. وفي: الجامع الصحيح المختصر , للبخاري , كتاب التفسير , باب ﴿ ولا جناح عليكم إن كان بكم أذى من مطر أو كنتم مرضى أن تضعوا أسلحتكم ﴾, حديث رقم (4323) , 1679/4. حدثنا محمد بن مقاتل أبو الحسن, أخبرنا حجاج عن ابن جريج قال: أخبرني يعلى, عن سعيد بن جبير, عن ابن عباس. أخرجه البخاري دون قوله: "نزلت فيه".

(2) انظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري , لابن حجر, 491/13.

– عن أبي هريرة رضي الله عنه, قال: كانوا يتكلمون في الصلاة, فنزلت:﴿ وَإِذَا قُرِىءَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ ﴾ قالوا هذا في الصلاة(1).

الآثار المستنبطة:

1– اللفظ يفيد للفرد والمجتمع العموم , والعبرة بعموم النص لا بخصوص السبب , ونحن لا نرى في أسباب النزول التي وردت ما يخصص الآية بالصلاة المكتوبة وغير المكتوبة ، ذلك أن العبرة بعموم النص لا بخصوص السبب . والأقرب أن يكون ذلك عاماً لا يخصصه شيء ، فالاستماع إلى هذا القرآن والإنصات له ,حيثما قرئ , هو الأليق بجلال هذا القول ، وبجلال قائله سبحانه(2).

2– بينت الآية ومروية سبب نزولها , الطريقة الموصلة لنيل الرحمة بالقرآن ، والحصانة من نزغ الشيطان ، وهي الاستماع له إذا قرئ ، والإنصات مدة القراءة ، والاستماع أبلغ من السمع ، ولأنه إنما يكون بقصد ونية وتوجيه الحاسة إلى الكلام لإدراكه ، والسمع ما يحصل ولو بغير قصد ، والإنصات: السكوت لأجل الاستماع حتى لا يكون شاغلاً عن الإحاطة بكل ما يقرأ , فمن استمع وأنصت كان جديراً بأن يفهم ويتدبر ، وهو الذي

(1) المصنف في الأحاديث والآثار , لابن أبي شيبة , رقم (8380) , 225/2. حدثنا أبو خالد الأحمر, عن الهجري, عن أبي عياض ,عن أبي هريرة. الحكم على الحديث: صحيح لغيره إن شآء الله, له شواهد كثيرة يصح بها. والحديث ذُكر في: الدر المنثور, للسيوطي , 336/3. أخرج ابن أبي شيبة في المصنف, وابن جرير, وابن المنذر, وابن أبي حاتم, وأبو الشيخ, وابن مردويه, والبيهقي في سننه من طريق أبي هريرة.

(2) انظر: تفسير الفخر الرازي , للرازي , 2113/1. وانظر: معاني القرآن الكريم, لابن النحاس , 122/3.

يرجى أن يرحم . وإذا قال الله أفلا يستمع الناس وينصتون؟! ثم رجاء الرحمة لهم : ﴿ لعلكم ترحمون ﴾ . ما الذي يخصصه بالصلاة؟ وحيثما قرئ القرآن ، واستمعت له النفس وأنصتت ، كان ذلك أرجى لأن تعي وتتأثر وتستجيب؛ فكان ذلك أرجى أن ترحم في الدنيا والآخرة جميعاً(1) .

3- بينت الآية للفرد والمجتمع , متى يخسر؟ إن الناس يخسرون الخسارة التي لا يعارضها شيء بالانصراف عن هذا القرآن , وإن الآية الواحدة لتصنع أحياناً في النفس, حين تستمع لها وتنصت, أعاجيب من الانفعال والتأثر والاستجابة والتكيف والرؤية والإدراك ، والطمأنينة والراحة ، والنقلة البعيدة في المعرفة الواعية المستنيرة . مما لا يدركه إلا من ذاقه وعرفه! وإن العكوف على هذا القرآن , في وعي وتدبر لا مجرد التلاوة والترنم! , لينشئ في القلب والعقل من الرؤية الواضحة البعيدة المدى؛ ومن المعرفة المطمئنة المستيقنة ؛ ومن الحرارة والحيوية والانطلاق! ومن الإيجابية والعزم والتصميم؛ ما لا تدانيه رياضة أخرى أو معرفة أو تجريب! وإن رؤية حقائق الوجود , من خلال التصوير القرآني , وحقائق الحياة ، ورؤية الحياة البشرية وطبيعتها وحاجاتها من خلال التقريرات القرآنية ، لهي رؤية باهرة واضحة دقيقة عميقة(2) .

المطلب الثاني: مرويات أسباب نزول الآيات في قوم النبي يحبهم الله ويحبونه وآثارها.

قوم أبو موسى الأشعري يحبهم الله ويحبونه.

قال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ مَن يَرْتَدَّ مِنكُمْ عَن دِينِهِ فَسَوْفَ يَأْتِي اللّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ يُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللّهِ وَلاَ يَخَافُونَ لَوْمَةَ

(1) انظر: تفسير القرآن الحكيم, لمحمد رضا , 461/9.

(2) انظر: في ظلال القرآن , سيد قطب , 353/3.

لآئِمٍ ذَلِكَ فَضْلُ اللهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاء وَاللهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ ﴾[المائدة :54]. ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

- الرواية:

- عن عياض الأشعري قال: لما نزلت هذه الآية: ﴿ فَسَوْفَ يَأْتِي اللهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ ﴾, قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم):"هم قوم هذا" يعني أبا موسى الأشعري(1).

(1) المعجم الكبير , للطبراني , باب عياض بن عمرو الأشعري , حديث رقم (14423) , 347/12. حدثنا أحمد بن عمرو القطراني، حدثنا سليمان بن حرب, وحدثنا أبو خليفة، حدثنا حفص بن عمر الحوضي، قالا: حدثنا شعبة، عن سماك بن حرب، عن عياض. وفي : مجمع الزوائد ومنبع الفوائد , للهيثمي , حديث رقم (10976) , 379/6. قال الهيثمي: رواه الطبراني ورجاله ورجال الصحيح. وفي : المستدرك بتعليق الذهبي , للحاكم , حديث رقم (3220) , 147/3. قال الحاكم: هذا حديث صحيح على شرط مسلم و لم يخرجاه. وروى ابن أبي حاتم, في: تفسيره رقم (6535),1160/4. حدثنا عمر بن شبة ، ثنا عبد الصمد بن عبد الوارث, ثنا شعبة عن سماك قال : سمعت عياض يحدث عن أبي موسى الاشعري . وهذا سند صحيح رجاله رجال مسلم. وذُكر الحديث في: الدر المنثور, للسيوطي , 102/3.

قوم النبي يحبهم الله ويحبونه.

- الرواية:

- عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما, قوله: ﴿ فَسَوْفَ يَأْتِي اللّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ﴾, قال: ناس من أهل اليمن، ثم من كندة، ثم من السكون(1).

الآثار المستنبطة:

1- أن يعرف الأفراد والمجتمعات معنى محبة الله العبد , ومحبة العبد لله , فمحبة الله تعالى العبد ، إنعامه عليه وتوفيقه وهدايته إلى طاعته والعمل بما يرضى به عنه وأن يثيبه أحسن الثواب على طاعته وأن يثني عليه ويرضى عنه ومحبة العبد لله عزّ وجل أن يسارع إلى طاعته وابتغاء مرضاته وأن لا يفعل ما يوجب سخطه وعقوبته وأن يتحبب بما يوجب له الزلفى لديه جعلنا الله ممن يحبهم ويحبونه بمنّه وكرمه(2) .

2- بينت الآية للأفراد والمجتمعات أن الله وعد هذه الأمة من ارتد منها فإنه يجيء بقوم ينصرون الدين ويغنون عن المرتدين فكان أبو بكر وأصحابه ممن صدق فيهم الخبر

(1) أخرجه بن أبي حاتم , كما في: تفسير القرآن العظيم , لابن كثير , 135/3. وقال ابن أبي حاتم: حدثنا أبو سعيد الأشج، حدثنا عبد الله بن الأجلح، عن محمد بن عمرو، عن سالم، عن سعيد بن جبير، عن ابن عباس. وهذا اسناده حسن. وذُكر الحديث في: الدر المنثور, للسيوطي , 103/3.

(2) انظر: تفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معاني التنزيل , للخازن , 66/2.

في ذلك العصر , فاتخاذ الله أنصاراً لدينه، أمرٌ جرت به السنن ومضت به الأزمنة، وطالما ظل هؤلاء على العهد؛ بقي لهم هذا الشرف، لكن إذا تخلوا عنه، خَلَوْا منه(1).

3- أن يبذل الأفراد والمجتمعات الأسباب التي توجب محبة الله لهم قال تعالى: ﴿ فسوف يأتي الله بقوم يحبهم ويحبونه ﴾ [المائدة: 54]. ومحبة الله للمختارين لنصرة الدين، تستوجبها أسباب عديدة، عَدَّ الإمام ابن القيم , منها عشرة، ووصف منزلة المحبة بأنها:" هي المنزلة التي تنافس فيها المتنافسون، وإليها شَخَصَ العاملون، وإلى عَلمِها شَمَّر السابقون، وعليها تفانى المحبون، وبروح نسيمها تروَّح العابدون فهي قوت القلوب وغذاء الأرواح وقرة العيون , وهي الحياة التي من حرمها فهو من جملة الأموات والنور الذي من فقده فهو في بحار الظلمات , والشفاء الذي من عدمه حلت بقلبه جميع الأسقام , واللذة التي من لم يظفر بها فعيشه كله هموم وآلام , وهي روح الإيمان والأعمال والمقامات والأحوال التي متى خلت منها فهي كالجسد الذي لا روح فيه ... تالله لقد ذهب أهلها بشرف الدنيا والآخرة... والمرء مع من أحب فيالها من نعمة على المحبين سابغة"(2).

4- أن يكون الأفراد والمجتمعات حبهم لله ﴿ ويحبونه ﴾, بأن تكون أعمالهم وقُرُباتهم نابعة من خالص الحب المقترن بخالص التذلل، وهم بهذا يحققون جوهر العبودية التي

(1) انظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز , لابن عطية , 241/2.

(2) مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين , لابن القيم , 7/3-8.

قال ابن القيم عنها: "ومعقد نسبة العبودية هو المحبة فالعبودية معقودة بها بحيث متى انحلت المحبة انحلت العبودية"(1).

5- أن تكون محبة الأفراد والمجتمعات محبة مطلوبة هنا بلوازمها،" ومن لوازم محبة العبد لربه، أنه لا بد أن يتصف بمتابعة الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم) ظاهراً وباطناً، في أقواله وأعماله وجميع أحواله...كما أن من لازم محبة الله للعبد، أن يكثر العبد من التقرب إلى الله بالفرائض والنوافل...ومن لوازم محبة الله معرفته تعالى، والإكثار من ذكره، فإن المحبة بدون معرفة بالله ناقصة جداً، بل غير موجودة وإن وجدت دعواها، ومن أحب الله أكثر من ذكره، وإذا أحب الله عبداً قبل منه اليسير من العمل، وغفر له الكثير من الزلل"(2).

6- أن يتصف الأفراد والمجتمعات بالتذلل والتواضع والشفقة والرقة والرحمة بأهل الإسلام ﴿ أذلة على المؤمنين ﴾. قال علي رضي الله عنه, يعني: أهل رقة على أهل دينهم.

فأهل النصرة ليسوا من أهل الغلظة والشدة الذين يستحلون أعراض المؤمنين أو أموالهم أو دماءهم، وإنما هم حافظون أمناء، ورؤوفون رحماء، مقتدون برسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم), في رأفته ورحمته: ﴿لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم حريص عليكم بالمؤمنين رءوف رحيم﴾ [التوبة: 128](3).

(1) نفس المرجع , 26/3.

(2) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان , لابن السعدي , 235/1.

(3) انظر: جامع البيان في تأويل القرآن , للطبري , 422/10.

7- أن تكون لدى الأفراد والمجتمعات العزة على أهل الباطل من الكفار، والشدة في إبطال باطلهم ﴿ أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ ﴾ ، وبخاصة إذا جاهروا بالعداء، أو ظاهروا الأعداء؛ حيث بذلك تكمل عقيدة الولاء والبراء. أعزة على الكافرين أي: أشداء غلاظ على الكفار يعادونهم ويغالبونهم من قولهم: عزه أي غلبه, قال عطاء: أذلة على المؤمنين : كالولد لوالده وكالعبد لسيده أعزة على الكافرين : كالسبع على فريسته(1). وهذه العزة مشروطة بعدم الظلم وعدم الغدر، وعدم النقض للعهود أو الخَفْر للذمم. وأهل نصرة الدين لا يتعززون على الكفار انتقاماً لذواتهم، أو تكبراً بخواصهم من عرق أو لون أو جنس، وإنما يفعلون هذا انتصاراً لدينهم، وانتصافاً لكرامة إخوانهم. أعزة على الكافرين فيهم على الكافرين شِمَاس وإباء واستعلاء ولهذه الخصائص هنا موضع إنها ليست العزة للذات ولا الاستعلاء للنفس إنما هي العزة للعقيدة والاستعلاء للراية التي يقفون تحتها في مواجهة الكافرين إنها الثقة بأن ما معهم هو الخير وأن دورهم هو أن يطوِّعوا الآخرين للخير الذي معهم لا أن يطوِّعوا الآخرين لأنفسهم(2).

8- أن يبذل الأفراد والمجتمعات لهذا الدين الغالي والثمين ، جهاداً بالنفس وجهاداً بالمال وبالوقت والجهد، مع احتساب الأجر على الله وحده: ﴿ يجاهدون في سبيل الله ﴾ [المائدة: 54] فالجهاد ذروة سَنام الإسلام؛ وأعلى الجهاد وأغلاه الجهاد بالنفس قتالاً في سبيل الله. فالجهاد المذكور في النصوص الشرعية ينصرف إلى هذا في الأساس،

(1) انظر: معالم التنزيل ، للبغوي , 72/3.

(2) انظر: في ظلال القرآن , سيد قطب , 392/2.

وما عداه من أنواع الجهاد تبع. وقد وصف النبي (صلى الله عليه وآله وسلم), أنصار الدين، أو الطائفة المنصورة بأنهم «يقاتلون على الحق، ظاهرين على من ناوأهم حتى يقاتل آخرُهم المسيحَ الدجال»(1).

وفي زمنٍ استأسد فيه أهل الباطل، وتدججوا بكل أنواع الأسلحة التقليدية وغير التقليدية لا يصح أن يكون أهل الحق مدجَّنين في مواجهة هؤلاء المدجَّجين، ولن تقوم دعوة الإسلام الكاملة الصحيحة إلا بالمزج بين الأمرين. قال ابن القيم: "فإن الله سبحانه أقام دين الإسلام بالحجة والبرهان والسيف فكلاهما في نصره أخوان شقيقان"(2).

9- أن يصدع الأفراد والمجتمعات بالحق والشهادة بالصدق، مع عدم الاعتبار بإنكار المنكرين ولوم اللائمين في مرضاة الله رب العالمين ﴿ ولا يخافون لومة لائم ﴾ [المائدة: 54].

فأنصار الله بمجموع صفاتهم السابقة، سوف يستجلبون حتماً، سخط الساخطين، وتبرم المتضررين من علو شأن الدين، سواء كان هؤلاء من الكفار أو المنافقين أو العصاة المفرِّطين، وهنا لا بد لأنصار الله من المضي في سبيلهم المَرْضي عند الله، دون التفات للومة لائم، أياً كان هذا اللائم؛ فمحبة الله ورضاه مقدَّمة على محبة أي مخلوق سواه:﴿ قل إن كان آباؤكم وأبناؤكم وإخوانكم وأزواجكم وعشيرتكم وأموال اقترفتموها وتجارة

(1) المستدرك بتعليق الذهبي , للحاكم , حديث رقم (2392) , 336/2. قال الحاكم: هذا حديث صحيح على شرط مسلم و لم يخرجاه.

(2) انظر: الفروسية , ص 84.

تخشون كسادها ومساكن ترضونها أحب إليكم من الله ورسوله وجهاد في سبيله فتربصوا حتى يأتي الله بأمره والله لا يهدي القوم الفاسقين ﴾ [التوبة: 24].

وقد بايع المؤمنون الأوائل من المهاجرين والأنصار رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) على عدم الخوف من لوم اللائمين في سعيهم لإقامة الدين. قال عبادة بن الصامت– رضي الله عنه–: «بايَعْنا رسولَ الله (صلى الله عليه وآله وسلم), على السمع والطاعة في العسر واليسر، والمنشط والمكره، وعلى أَثَرَةٍ علينا، وعلى ألاَّ ننازع الأمرَ أهلَه، وعلى أن نقول بالحق أينما كنا لا نخاف في الله لومة لائم»(1).

قال ابن كثير في قوله تعالى:﴿ يجاهدون في سبيل الله ولا يخافون لومة لائم ﴾ أي:" لا يردهم عما هم فيه من طاعة الله، وقتال أعدائه، وإقامة الحدود، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، لا يردهم عن ذلك رادٌّ ، ولا يصدهم عنه صاد، ولا يحيك فيهم لوم لائم ولا عذل عاذل"(2).

المطلب الثالث: مرويات أسباب نزول الآيات في أشخاص النبي وآثارها.

أولاً: موعظة النبي للعرباض وأصحابه.

قال تعالى:﴿ وَلاَ عَلَى الَّذِينَ إِذَا مَا أَتَوْكَ لِتَحْمِلَهُمْ قُلْتَ لاَ أَجِدُ مَا أَحْمِلُكُمْ عَلَيْهِ تَوَلَّواْ وَّأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَنًا أَلاَّ يَجِدُواْ مَا يُنفِقُونَ ﴾ [التوبة: 92].

ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

الرواية:

(1) صحيح مسلم , حديث رقم (1709) , 1469/3.

(2) تفسير القرآن العظيم , 136/3.

عن العرباض بن سارية رضي الله عنه, وهو ممن نزل فيه: ﴿ وَلاَ عَلَى الَّذِينَ إِذَا مَا أَتَوْكَ لِتَحْمِلَهُمْ قُلْتَ لاَ أَجِدُ مَا أَحْمِلُكُمْ عَلَيْهِ ﴾. فسلمنا,وقلنا: أتيناك زائرين وعائدين ومقتبسين, فقال العرباض: صلى بنا رسول الله(صلى الله عليه وآله وسلم) ذات يوم, ثم أقبل علينا, فوعظنا موعظة بليغة ذرفت منها العيون ووجلت منها القلوب, فقال قائل: يارسول الله كأن هذه موعظة مودع, فماذا تعهد إلينا ؟ فقال " أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة وإن عبدًا حبشياً فإنه من يعش منكم بعدي فسيرى اختلافًا كثيرًا, فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء المهديين الراشدين, تمسكوا بها وعضوا عليها بالنواجذ وإياكم ومحدثات الأمور, فإن كل محدثة بدعة وكل بدعة ضلالة[1].

الآثار المستنبطة:

1- أرشد الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) الأفراد والمجتمعات الى التمسك بدين الإسلام القائم على الحجة والبرهان الذي لا يداخله شك.

2- أن يحرص الأفراد والمجتمعات على تعاهد النصح في ما بينهم أسوة بنبينا فقد كان يتعاهد أصحابه بالنصيحة , وإرشادهم الى الحق , وتحذيرهم من كل ما من شأنه أن يلحق بهم الضرر في حاضرهم ومستقبلهم.

3- أخبر الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) الأفراد والمجتمعات, عن أمور غيبيه وأحداث مستقبلية ستأتي على الناس في أزمان قادمة تختلف فيها مشاربهم ومناهجهم

([1]) سنن أبي داود , كتاب السنة , باب في لزوم السنة , حديث رقم (4607) , 610/2. حدثنا أحمد بن حنبل, ثنا الوليد بن مسلم, ثنا ثور بن يزيد قال: حدثني خالد بن معدان قال: حدثني عبد الرحمن بن عمرو السلمي, وحجر بن حجر قالا : أتينا العرباض. قال الألباني: صحيح. في: صحيح وضعيف سنن أبي داود , 107/10.

وتصوراتهم اختلافاً كبيراً عن المنهج الذي جآء به محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) , فتفسد بذلك حياتهم في شتى جوانبها مما يكون سبباً في هلاكهم , لكن الرسول بين لهم أن العاصم من الوقوع في هذا الفساد والمنجي لهم من الهلاك هو الاعتصام بمنهج الإسلام الذي جاء به رسول الله وسار على منواله الخلفاء الراشدون رضوان الله عليهم[1].

ثانياً: مرويات الآيات التي نزلت في عثمان بن عفان.

قال تعالى: ﴿ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا عَبْدًا مَمْلُوكًا لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَمَنْ رَزَقْنَاهُ مِنَّا رِزْقًا حَسَنًا فَهُوَ يُنْفِقُ مِنْهُ سِرًّا وَجَهْرًا هَلْ يَسْتَوُونَ الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (75) وَضَرَبَ اللهُ مَثَلاً رَّجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لاَ يَقْدِرُ عَلَىَ شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَى مَوْلاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُّ لاَ يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَن يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ [النحل:75-76] .

- الرواية:

- عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما, في قوله: ﴿ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا عَبْدًا مَمْلُوكًا﴾ قال: هو عثمان بن عفان , قال: والأبكم الذي أينما يوجه لا يأت بخير، ذاك مولى عثمان بن عفان. كان عثمان ينفق عليه ويكفله ويكفيه المؤونة، وكان الآخر يكره الإسلام ويأباه, وينهاه عن الصدقة والمعروف؛ فنزلت فيهما[2].

([1]) انظر: اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم , لابن تيمية, 268/1. وانظر: اقتضاء الصراط المستقيم , لابن تيمية , 653/1. وانظر: إعلام الموقعين عن رب العالمين , لابن القيم , 245/2.

([2]) جامع البيان في تأويل القرآن , للطبري , 264/17. حدثنا الحسن بن الصباح البزار، قال: ثنا يحيى بن إسحاق السيلحيني، قال: ثنا حماد، عن عبد الله بن عثمان بن خثيم، عن إبراهيم، عن

– الرواية:

– عن عبد الله ابن عباس رضي الله عنهما, في قوله: ﴿ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَن يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾. قال هو: عثمان بن عفان[1].

الآثار المستنبطة:

1– أن يعرف الفرد والمجتمع فائدة ضرب الأمثال في القرآن الكريم , فهذا مثل ضربه الله تعالى للمؤمن والكافر ومثل المؤمن في الخير الذي عنده ثم رزقه منه رزقاً حسناً فهو ينفق منه على نفسه وعلى غيره سراً وجهراً, و الكفار بمنزلة عبد مملوك عاجز لا يقدر على شيء, لأنه لا خير عنده فهل يستوي الرجلان عند أحد من العقلاء ...ثم قال ضرب الله مثلاً عبدًا مملوكًا لا يقدر ومن لوازم هذا المثل وأحكامه أن يكون المؤمن الموحد كمن رزقه منه رزقا حسنا, والكافر المشرك كالعبد المملوك الذي لا يقدر على شيء. فهذا مما نبه عليه المثل وأرشد إليه.[2].

عكرمة، عن يعلى بن أمية، عن ابن عباس. وفي: الأحاديث المختارة, للمقدسي , رقم (467) ,484/9. إسناد حسن.

([1]) المصنف في الأحاديث والآثار , لابن أبي شيبة الكوفي , حديث رقم (32039) , 361/6. حدثنا عفان قال: ثنا وهيب وحماد قال: ثنا عبيد الله بن عثمان, عن إبراهيم, عن عكرمة ,عن بن عباس. إسناد حسن.

([2]) انظر: الأمثال في القرآن الكريم , لابن القيم , 22/1.

2- بين الله للأفراد والمجتمعات مثل المؤمن في كماله والكافر في نقصانه .

3- كما بين الله للأفراد والمجتمعات بيان مثل الأصنام في جمودها وتعب عبدتها عليها في الحماية وعدم انتفاعهم بها . ومثل الرب تبارك وتعالى في عدله ، ودعوته الى الإسلام وقيامه على ذلك مع استجابة دعاء أوليائه ، ورعايتهم ، وعلمه بهم وسمعه لدعائهم ونصرتهم في حياتهم وإكرامهم والإنعام عليهم في كلتا حياتهم . ولله المثل الأعلى وهو العزيز الحكيم[1] .

ونزل في عثمان بن عفان.

قال تعالى:﴿ يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ﴾ [الفجر :27].

- الرواية:

- عن ابن عباس رضي الله عنهما, في قوله :﴿ يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ﴾. قال : نزلت في عثمان بن عفان رضي الله عنه(2) .

الآثار المستنبطة:

1- أن يعرف الأفراد والمجتمعات بمافُسرالاطمئنان : بيقين وجود الله ووحدانيته وفُسر باليقين بوعد الله وبالإخلاص في العمل ولا جرم أن ذلك كله من مقومات الاطمئنان

(1) انظر: مفتاح دار السعادة, لابن القيم , 278/2. وانظر: أيسر التفاسير , للجزائري , 314/2.

(2) الدر المنثور , للسيوطي , 514/8-515. أخرج ابن مردويه عن ابن عباس.

المقصود. فمجموعه مراد وأجزاؤه مقصودة وفُسر بتبشيرهم بالجنة أي قبل ندائهم ثم نودوا بأن يدخلوا الجنة.

2- أن تكون نفوس الأفراد والمجتمعات راضية, والراضية: التي رضت بما أُعطيته من كرامة. وهو كناية عن إعطائها كل ما تطمح إليه , والمقصود من هذا الوصف زيادة الثناء مع الكناية عن الزيادة في إفضاء الإنعام لأن المرضي عنه يزيده الراضي عنه من الهبات والعطايا فوق ما رضي به هو(1).

3- كما ينبغي أن تكون نفوس الأفراد والمجتمعات مطمئنة, والمطمئنة: الآمنة التي لا يستفزّها خوف ولا حزن ، وهي النفس المؤمنة أو المطمئنة إلى الحق التي سكنها ثلج اليقين فلا يخالجها شك ، ويشهد للتفسير الأوّل ، قراءة أبيّ بن كعب :﴿ يا أيتها النفس الآمنة المطمئنة ﴾. فإن قلت : متى يقال لها ذلك ؟ قلت : إمّا عند الموت . وإمّا عند البعث ، وإمّا عند دخول الجنة . على معنى : ارجعي إلى موعد ربك راضية , بما أوتيت , مَّرْضِيَّةً , عند الله(2).

ثالثاً: مرويات الآيات التي نزلت في أبو بكر الصديق.

قال تعالى: ﴿ وَلَا يَأْتَلِ أُوْلُوا الْفَضْلِ مِنكُمْ وَالسَّعَةِ أَن يُؤْتُوا أُوْلِي الْقُرْبَى وَالْمَسَاكِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَن يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ [النور: 22].

(1) انظر: التحرير والتنوير , لابن عاشور , 4823/3.

(2) انظر: الكشاف , للزمخشري , 755/4. وانظر: النشر في القراءات العشر, لابن الجزري , 441/2.

ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

- الرواية:

- عن عائشة رضي الله عنها, قالت: لما ذكر من شأني... وكانت عائشة تقول: أما زينب بنت جحش, فعصمها الله بدينها, فلم تقل إلا خيرًا. وأما أختها حمنة, فهلكت فيمن هلك, وكان الذي يتكلم فيه مسطح وحسان بن ثابت, والمنافق عبد الله بن أبي وهو الذي كان يستوشيه ويجمعه وهو الذي تولى كبره منهم هو وحمنة, قالت: فحلف أبو بكر أن لا ينفع مسطحاً بنافعة أبداً فأنزل الله عز و جل:﴿ وَلَا يَأْتَلِ أُوْلُوا الْفَضْلِ مِنكُمْ ﴾. إلى آخر الآية يعني أبا بكر .﴿ وَالسَّعَةِ أَن يُؤْتُوا أُوْلِي الْقُرْبَى وَالْمَسَاكِينَ ﴾. يعني: مسطحاً إلى قوله:﴿ أَلَا تُحِبُّونَ أَن يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾, حتى قال أبو بكر: بلى والله يا ربنا إنا لنحب أن تغفر لنا, وعاد له بما كان يصنع[1].

ونزل في أبو بكر الصديق.

قال تعالى :﴿ فَأَمَّا مَن أَعْطَى وَاتَّقَى﴾, الى قوله تعالى: ﴿وَلَسَوْفَ يَرْضَى ﴾ [الليل:5-21].

- الرواية:

([1]) الجامع الصحيح المختصر , للبخاري , كتاب التفسير , باب قوله: { إن الذين يحبون أن تشيع الفاحشة في الذين آمنوا لهم عذاب أليم في الدنيا والآخرة والله يعلم وأنتم لا تعلمون . ولولا فضل الله عليكم ورحمته وأن الله رؤوف رحيم } / 19 ، 20 / , حديث رقم (4479) , 1780/4. وقال أبو أسامة: عن هشام بن عروة قال: أخبرني أبي, عن عائشة.

– عن عبد الله بن الزبير رضي الله عنهما, قال: قال: أبو قحافة لأبي بكر: أراك تعتق رقاباً ضعافاً فلو أنك إذ فعلت أعتقت رجالاً جلداً يمنعونك و يقومون دونك فقال أبو بكر: يا أبت إني إنما أريد لما نزلت هذه الآيات فيه:﴿ فَأَمَّا مَن أَعْطَى وَاتَّقَى(5) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى (6) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى﴾ إلى قوله عز وجل :﴿ وَمَا لِأَحَدٍ عِنْدَهُ مِنْ نِعْمَةٍ تُجْزَى (19) إِلَّا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِ الْأَعْلَى (20) وَلَسَوْفَ يَرْضَى ﴾[الليل: 5–21][1].

الآثار المستنبطة:

1– أن يعلم الأفراد والمجتمعات أن الاسلام أراد للمؤمنين أن يرتفعوا على الآلام , ولا يستسلموا لردود الفعل السلبية , التي تعمق الجراح وتطيل أمد التنافر , فوجههم الى العفو والصفح رغم المرارة والجراح , ووعدهم بالعفو والمغفرة مقابل عفوهم ومغفرتهم لمن أساء فكان الجزاء من جنس العمل وهناك تراجع المسلمون عن أيمانهم استجابة لأمر الله تعالى وطمعاً في عفوه ورضوانه , فقال أبو بكر بلى أحب أن يغفر الله لي , وأعاد

(1) المستدرك على الصحيحين , للحاكم , حديث رقم (3942) , 572/2. وقال الحاكم: هذا حديث صحيح على شرط مسلم و لم يخرجاه. ووافقه الذهبي. حدثنا حمد بن سهل الفقيه ببخاري, ثنا صالح بن محمد بن حبيب الحافظ, ثنا سعيد بن يحيى الأموي, حدثني عمي عبد الله بن سعيد, عن زياد بن عبد الله البكائي, عن محمد بن إسحاق قال : حدثني محمد بن عبد الله بن أبي عتيق, عن عامر بن عبد الله بن الزبير, عن أبيه. قلت: ومسلم لم يخرج لابن اسحاق الا متابعة. إسناد حسن.

نفقته على مسطح. وهذا درساً من دروس التربية الإيمانية التي أراد الإسلام أن يغرسها في حياة المجتمع ليحميه من النتائج السلبية للأخطاء[1].

2- أن يتأمل الأفراد والمجتمعات ما اشتملت عليه هذه الكلمات الثلاث وهي: الإعطاء والتقوى والتصديق بالحسنى , من العلم والعمل وتضمنته من الهدى ودين الحق فإن النفس لها ثلاث قوى : قوة البذل والإعطاء, وقوة الكف والامتناع, ودقة الإدراك والفهم, ففيها قوة العلم والشعور, ويتبعها قوة الحب والإرادة, وقوة البغض والنفرة فهذه القوى الثلاثة عليها مدار صلاحها وسعادتها وبفسادها يكون فسادها وشقاوتها ففساد قوة العلم والشعور يوجب له التكذيب بالحسنى, وفساد قوة الحب والإرادة يوجب له ترك الاعطاء, وفساد قوة البغض والنفرة يوجب له ترك الاتقاء, فإذا كملت قوة حبه وإرادته بإعطائه ما أمر به وقوة بغضه, ونفرته باتقائه من نهى عنه وقوة علمه وشعوره بتصديقه بكلمة الإسلام وحقوقها وجزائها فقد زكى نفسه وأعدها لكل حالة يسرى فصارت النفس بذلك ميسرة لليسرى. وهكذا الفرد المبارك ميسر للنفع حيث حل فجزاء هذا أن ييسره الله لليسرى كما كانت نفسه ميسرة للعطاء[2].

رابعاً: أبو أيوب يقول ما يكون لنا أن نتكلم بهذا.

([1]) انظر: مختصر الأجوبة الأصولية على العقيدة الواسطية , عبد العزيز السلمان , 43/1.
وانظر: شرح العقيدة الواسطية , للهراس , 121/1.

([2]) انظر: التبيان في أقسام القرآن , لابن القيم , 36/1.

قال تعالى: ﴿ وَلَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُم مَّا يَكُونُ لَنَا أَن نَّتَكَلَّمَ بِهَذَا سُبْحَانَكَ هَذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ ﴾ [النور: 16]. ورد في سبب نزول هذه الآية ما يأتي:

- الرواية:

- عن عائشة رضي الله عنها, قالت: كان أبو أيوب الانصاري حين أخبرته امرأته, قالت: يا أبا أيوب؛ ألا تسمع ما يتحدث الناس؟ فقال: ما يكون لنا أن نتكلم بهذا, سبحانك هذا بهتان عظيم فأنزل الله:﴿ وَلَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُم مَّا يَكُونُ لَنَا أَن نَّتَكَلَّمَ بِهَذَا سُبْحَانَكَ هَذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ ﴾ [1].

الآثار المستنبطة:

1- هلا أعرضتم أيها الأفراد والمجتمعات عن الإشاعات , وحكمتم بكذبها , وتوقفتم عن نقلها , سبحان الله ؛ فهذه الإشاعات هي كذب بيّنٌ وافتراء خالص.

2- ينبغي للأفراد والمجتمعات , أنه لا يكفي تجنب نقل الإشاعات , خصوصاً عند التأكد من كذبها , بل لابد من التصدي لها واستنكارها , ووصفها بالكذب والبهتان حتى لا يستمر الناس في ترديدها[2].

([1]) الدر المنثور , للسيوطي , 160/6. أخرج ابن مردويه عن عائشة.

([2]) انظر: مجموعة الرسائل والمسائل لابن تيمية , 105/5. وانظر: كتب ورسائل وفتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية , 223/28.

الخاتمة:

وفي نهاية المطاف, وبعد أن بلغ البحث ذراه أود أن ألخص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وذلك في النقاط الآتية:

1- إن مرويات أسباب النزول القرآني تعني , الأحاديث التي نقلها الرواة بأسانيدها , عند نزول القرآن الكريم لسبب من الأسباب , معتمدين على صحة الرواية عن رسول الله , أو عن الصحابة أو أئمة التابعين كمجاهد وغيره , ومن آثار وفوائد مرويات أسباب النزول ربط القرآن بالواقع الذي يعيشه الفرد والمجتمع.

2- بينت المرويات للفرد والمجتمع, الاقتداء بقرابة النبي في كرمهم, وتقديم محاويج الناس على حاجتهم, وجواز التماثل في القصاص, والتخلق بخلق العفو, وأباح الله للمسلمين التمثيل بالكفار إذا مثلوا بهم. والإيمان بحياة الشهداء وتعظيمهم, وحب الشهادة, والثقة بمنزلة الشهداء العظيمة وما وعدهم الله به.

3- بين الله أعداء دينه وأمر نبيه وأفراده ومجتمعاته من بعده بالابتعاد عن أهل الشر والسوء والظلم واللؤم وعدم طاعتهم. وأن الله تولى عن رسوله أمر المعركة مع عمه أبولهب, وأهلكه وأبطل كيده , وحرم الله أذية أولياءه المؤمنين, وأن المال والولد لايمنعان العذاب عن العبد إذا عمل بمساخط الله, وأن القرابة لاتغني شيئاً من الشرك والكفر فأبولهب عم النبي وهو في النار.

4- وبين الله لأفراد ومجتمع قبيلة قريش عند أداء مناسك الحج الوقوف والمبيت مع الناس, والاستغفار بعد أداء العبادات, والاكثار من ذكر الله, ونهاهم الله عن التفاخر بالأحساب والأنساب, وأوجب عليهم ستر العورة, ونهى الله عن الإسراف في كل شيء لما له من أضرار جسيمة, وأبطل الإسلام عادات الجاهلية.

5- وضح النبي لأفراده ومجتمعاته مشروعية صلاة الخوف وحمل السلاح فيها, وهذا دليل على أهمية صلاة الجماعة, وأن الإسلام يأمر أتباعه بأداء الصلاة في ساحة المعركة, ويحذرهم من مكر أعدائهم ومباغتتهم لهم, فالإسلام يربي أتباعه تربية روحية وعقلية وبدنية, بما يعلي كلمتهم في الدنيا ويرفع درجاتهم في الآخرة.

وأمر الله أفراده ومجتمعاته بالاستماع والإنصات للقرآن حيثما قرئ , فالقرآن هو الطريق الموصل لنيل الرحمة, وبالانصراف عن القرآن سيخسر الفرد والمجتمع.

6- وضح الله صفات من يحبهم ويحبونه, أن يتخذوا أنصاراً لدينه, ويبذلوا أسباب محبة الله لهم, ويكون حبهم لله , متبعين رسول الله, أذلة على المؤمنين, أعزة على أهل الباطل, باذلين لدين الله , صادعين بالحق وشاهدين بالصدق.

7- وأرشدنا النبي إلى التمسك بدين الإسلام, وحذر من كل ما من شأنه أن يلحق الضرر في الحاضر والمستقبل, وأكد أن المنجى من الهلاك الاعتصام بمنهج الإسلام الذي سار على منواله الخلفاء الراشدون رضوان الله عليهم.

8- وضحت مرويات سبب النزول وآثارها للفرد والمجتمع فائدة ضرب المثل في القرآن, مثل المؤمن في كماله, والكافر في نقصانه, ومثل الأصنام في جمودها, ومثل الرب تبارك وتعالى في عدله, ولله المثل الأعلى.

وأن الاطمئنان بالله سبب دخول الجنة, والرضى سبب الزيادة , وأن النفس المطمئنة هي الآمنة عند الموت, وعند البعث, وعند دخول الجنة.

9- ووجه الله أفراده ومجتمعاته الى العفو والصفح والإبتعاد عن النتائج السلبية, وأن النفس لها قوى , فالفرد المبارك ميسر للنفع حيث حلّ, ويبتعد عن الاشاعات الكاذبة, بل ويتصدى لها, حتى لا يستمر الناس في ترددها.

قائمة المصادر والمراجع:

1) **آبادي**, محمد شمس الحق العظيم أبو الطيب. (1415). عون المعبود شرح سنن أبي داود, دار الكتب العلمية– بيروت, الطبعة الثانية.

2) **ابن أبي شيبة**, أبو بكر عبد الله بن محمد الكوفي. (1409). المصنف في الأحاديث والآثار, تحقيق: كمال يوسف الحوت, مكتبة الرشد, الرياض, الطبعة الأولى.

3) **ابن الجزري**, شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد بن يوسف. (المتوفى: 833هـ). النشر في القراءات العشر, تحقيق: علي محمد الضباع (المتوفى: 1380هـ). المطبعة التجارية الكبرى [تصوير دار الكتاب العلمية].

4) **ابن السعدي**, عبد الرحمن بن ناصر. (1420هـ –2000م). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان, تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق, مؤسسة الرسالة, الطبعة: الأولى.

5) **ابن العربي**, القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر.(1426هـ– 2005م). أحكام القرآن لابن العربي, دار ابن حزم, الطبعة: الأولى.

6) **ابن النحاس**, عبد الرحمن بن عمر بن محمد بن سعيد أبو محمد التجيبي المعروف. (1409). معاني القرآن الكريم, تحقيق: محمد علي الصابوني, جامعة أم القرى, مكة المكرمة, الطبعة الأولى.

7) **ابن تيمية**, أحمد بن عبد الحليم الحراني أبو العباس. (1369). اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم, تحقيق: محمد حامد الفقي, مطبعة السنة المحمدية, القاهرة, الطبعة الثانية.

8) **ابن تيمية,** أحمد عبد الحليم الحراني أبو العباس. كتب ورسائل وفتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية, تحقيق: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي, مكتبة ابن تيمية.

9) **ابن تيمية,** تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم الحراني. (المتوفى: 728هـ). اقتضاء الصراط المستقيم, دراسة وتحقيق: ناصر عبد الكريم العقل, دار عالم الكتب، بيروت، لبنان, الطبعة: السابعة، 1419هـ- 1999م.

10) **ابن تيمية,** تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم الحراني. (المتوفى: 728هـ). مجموعة الرسائل والمسائل لابن تيمية, علق عليه: السيد محمد رشيد رضا, لجنة التراث العربي.

11) **ابن حجر,** أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد العسقلاني. (المتوفى: 852هـ). فتح الباري, تحقيق: عبدالعزيز بن عبد الله بن باز, و محب الدين الخطيب, رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه وذكر أطرافها: محمد فؤاد عبد الباقي, دار الفكر (مصور عن الطبعة السلفية).

12) **ابن حجر,** أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد العسقلاني. (المتوفى: 852هـ). نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر, تحقيق: عبدالله بن ضيف الله الرحيلي, الطبعة: الأولى, مطبعة سفير, الرياض, (1422هـ).

13) **ابن حجر,** أحمد بن علي أبو الفضل العسقلاني الشافعي. (1379). فتح الباري شرح صحيح البخاري, تحقيق: أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي, دار المعرفة, بيروت.

14) **ابن حنبل,** أحمد. (1420هـ-1999م). مسند الإمام أحمد بن حنبل, تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون, مؤسسة الرسالة, الطبعة: الثانية.

15) **ابن عاشور**, محمد الطاهر. (1997م). التحرير والتنوير, دار سحنون للنشر والتوزيع, تونس, الطبعة التونسية.

16) **ابن عطية**, أبو محمد عبد الحق بن غالب الأندلسي. (1413هـ- 1993م). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز, تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد, دار الكتب العلمية, لبنان, الطبعة: الأولى.

17) **ابن فارِس**, أبي الحسين أحمد بن زكَرِيّا. (1423هـ-2002م). مقاييس اللغة, تحقيق: عبدالسَّلام محمد هَارُون, اتحاد الكتاب العرب.

18) **ابن قيم الجوزية**, محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله. مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة, دار الكتب العلمية, بيروت.

19) **ابن قيم الجوزية**, محمد بن أبي بكر بن أيوب شمس الدين. (1973). إعلام الموقعين عن رب العالمين, تحقيق: طه عبد الرءوف سعد, دار الجيل, بيروت.

20) **ابن قيم الجوزية**, محمد بن أبي بكر. (1415). حاشية ابن القيم على سنن أبي داود, دار الكتب العلمية, بيروت, الطبعة الثانية.

21) **ابن كثير**, أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي. (700-774هـ). تفسير القرآن العظيم, تحقيق: سامي بن محمد سلامة, دار طيبة للنشر والتوزيع, الطبعة: الثانية, 1420هـ- 1999م .

22) **ابن منظور**, محمد بن مكرم الأفريقي المصري. لسان العرب, دار صادر, بيروت, الطبعة الأولى.

23) **أبو داود السجستاني**, سليمان بن الأشعث الأزدي. سنن أبي داود, تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد, دار الفكر.

24) **أبو شهبة,** د. محمد بن محمد. (ت: 1403هـ). المدخل لدراسة القرآن الكريم, مكتبة السنة, القاهرة, الطبعة: الأولى, 1412هـ.

25) **الأزهري,** أبو منصور محمد بن أحمد. (2001م). تهذيب اللغة, تحقيق: محمد عوض مرعب, دار إحياء التراث العربي, الطبعة: الأولى, بيروت.

26) **الأصفهاني,** أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب. (1423هـ-2002م). المفردات في غريب القرآن, تحقيق: محمد سيد كيلاني, اتحاد الكتاب العرب.

27) **الأصفهاني,** الحسين بن محمد بن المفضل المعروف بالراغب أبو القاسم. مفردات ألفاظ القرآن, دار القلم, دمشق.

28) **الألباني,** محمد ناصر الدين. (1405- 1985). إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل, المكتب الإسلامي, بيروت, الطبعة: الثانية.

29) **الألباني,** محمد ناصر الدين. صحيح وضعيف سنن الترمذي, مصدر الكتاب: برنامج منظومة التحقيقات الحديثية -المجاني- من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة, الإسكندرية.

30) **الألباني,** محمد ناصر الدين. صحيح وضعيف سنن أبي داود, مصدر الكتاب: برنامج منظومة التحقيقات الحديثية -المجاني- من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة, الإسكندرية.

31) **الألوسي,** محمود أبو الفضل. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني, دار إحياء التراث العربي, بيروت.

32) الإمام الحاكم, أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن محمد. (1275هـ-1347م). المستدرك بتعليق الذهبي, تحقيق: تعليق الإمام الذهبي شمس الدين أبوعبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز, (673- 748هـ).

33) **الآمدي,** علي بن محمد أبو الحسن. (1404). الإحكام في أصول الأحكام, تحقيق: د. سيد الجميلي, دار الكتاب العربي, بيروت, الطبعة الأولى.

34) **البخاري,** محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي. (1407-1987). الجامع الصحيح المختصر, تحقيق: د. مصطفى ديب البغا -أستاذ الحديث وعلومه في كلية الشريعة- جامعة دمشق, دار ابن كثير، اليمامة, بيروت, الطبعة الثالثة.

35) **البغوي,** محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود. (المتوفى: 516هـ). معالم التنزيل, حققه وخرج أحاديثه: محمد عبد الله النمر, و عثمان جمعة ضميرية, و سليمان مسلم الحرش, دار طيبة للنشر والتوزيع, الطبعة: الرابعة، 1417هـ-1997م.

36) **البيهقي,** أبو بكر أحمد بن الحسين. (1410). شعب الإيمان, تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول, دار الكتب العلمية, بيروت, الطبعة الأولى.

37) **الترمذي,** محمد بن عيسى أبو عيسى السلمي. الجامع الصحيح سنن الترمذي, تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون, دار إحياء التراث العربي, بيروت.

38) **الجزائري,** جابر بن موسى بن عبد القادر بن جابر أبو بكر. (1424هـ-2003م). أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير, مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية, الطبعة: الخامسة.

39) **الحاكم,** محمد بن عبدالله أبو عبدالله النيسابوري. (1411– 1990). المستدرك على الصحيحين, تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا, دار الكتب العلمية, بيروت, الطبعة الأولى.

40) **الحنبلي,** أبو حفص عمر بن علي ابن عادل الدمشقي. (1419هـ–1998م). اللباب في علوم الكتاب, تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود, و الشيخ علي محمد معوض, دار الكتب العلمية, بيروت, لبنان, الطبعة: الأولى.

41) **حومد,** أسعد, أيسر التفاسير, مصدر الكتاب: موقع التفاسير. http://www.altafsir.com.

42) **الخازن,** علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي الشهير. (1399هـ–1979م). تفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معاني التنزيل, دار الفكر, بيروت, لبنان.

43) **الرازي,** الإمام الحافظ أبو محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم. تفسير ابن أبى حاتم, تحقيق: أسعد محمد الطيب, المكتبة العصرية, صيدا.

44) **الرازي,** محمد بن عمر بن الحسين الشافعي المعروف بالفخر الرازي أبو عبد الله فخر الدين. تفسير الفخر الرازي, دار إحياء التراث العربي.

45) **رضا,** محمد رشيد بن علي. (المتوفى: 1354هـ). تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار), الهيئة المصرية العامة للكتاب, 1990م.

46) **الزَّبيدي,** محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى. تاج العروس من جواهر القاموس, تحقيق: مجموعة من المحققين, دار الهداية.

47) **الزرعي,** محمد بن أبي بكر أيوب أبو عبد الله. (1406– 1986). الأمثال في القرآن الكريم, تحقيق: إبراهيم بن محمد, مكتبة الصحابة, طنطا, الطبعة الأولى.

48) **الزرعي,** محمد بن أبي بكر أيوب أبو عبد الله. التبيان في أقسام القرآن, دار الفكر.

49) **الزرعي,** محمد بن أبي بكر أيوب أبو عبد الله. (1414– 1993). الفروسية, تحقيق: مشهور بن حسن بن محمود بن سلمان, دار الأندلس, السعودية, حائل, الطبعة الأولى.

50) **الزرعي,** محمد بن أبي بكر أيوب أبو عبد الله. (1393– 1973). مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين, تحقيق: محمد حامد الفقي، دار الكتاب العربي, بيروت, الطبعة الثانية.

51) **الزرعي,** محمد بن أبي بكر أيوب أبو عبد الله. (1407–1987). جلاء الأفهام في فضل الصلاة على محمد خير الأنام, تحقيق: شعيب الأرناؤوط, و عبدالقادر الأرناؤوط, دار العروبة, الكويت, الطبعة الثانية.

52) **الزرقاني,** محمد عبدالعظيم. (1996). مناهل العرفان في علوم القرآن, تحقيق: مكتب البحوث والدراسات, دار الفكر, بيروت, الطبعة الأولى.

53) **الزركشي,** بدر الدين محمد بن عبد الله. (1376هـ– 1957م). البرهان في علوم القرآن, تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم, دار أحياء الكتب العربية لصاحبها عيسى البابى الحلبي وشركائه, الطبعة: الاولى.

54) **الزمخشري,** أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد جار الله. (1299هـ). أساس البلاغة, دار الكتب, القاهرة, الطبعة: الأولى.

55) **الزمخشري,** أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد جار الله. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل, تحقيق: عبد الرزاق المهدي, دار إحياء التراث العربي, بيروت, الطبعة: بدون.

56) **السخاوي,** فتح المغيث, تحقيق: بدون, الطبعة: بدون.

57) **السلمان,** عبد العزيز المحمد. (1410هـ-1990م). مختصر الأجوبة الأصولية على العقيدة الواسطية, الرياض, المملكة العربية السعودية, الطبعة: العاشرة.

58) **السيوطي,** أبو الفضل جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. الاتقان في علوم القرآن, تحقيق: مركز الدراسات القرآنية, مجمع الملك فهد, السعودية, الطبعة: الأولى.

59) **السيوطي,** عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد أبو الفضل. باب النقول في أسباب النزول, دار إحياء العلوم, بيروت.

60) **السيوطي,** عبد الرحمن بن الكمال جلال الدين. (1993). الدر المنثور, دار الفكر, بيروت.

61) **الشنقيطي**, د. محمد الأمين بن المختار. (1393هـ). مذكرة أصول الفقه, دار القلم, بيروت.

62) **الشوكاني**, الإمام محمد بن علي. فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير, دار المعرفة للطباعة والنشر, بيروت, الطبعة: بدون.

63) **الطبراني**, سليمان بن أحمد بن أيوب أبو القاسم. (1404- 1983). المعجم الكبير, تحقيق: حمدي بن عبدالمجيد السلفي, مكتبة العلوم والحكم, الموصل, الطبعة الثانية.

64) **الطبري**, محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي أبو جعفر. (المتوفى: 310هـ). جامع البيان في تأويل القرآن, تحقيق: أحمد محمد شاكر, مؤسسة الرسالة, الطبعة: الأولى، 1420هـ- 2000م.

65) **طنطاوي**, محمد سيد. التفسير الوسيط, دار النهضة للطباعة والنشر, مصر, الطبعة: بدون.

66) **عبد الباقي**, محمد فؤاد. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم, الطبعة: بدون.

67) **الغزالي**, محمد بن محمد أبو حامد. (1413). المستصفى في علم الأصول, تحقيق: محمد عبدالسلام عبدالشافي, دار الكتب العلمية, بيروت, الطبعة الأولى.

68) **الفيروزآبادى**, أبو طاهر محمد بن يعقوب الشيرازي. (1399). القاموس المحيط, ترتيب: الطاهر أحمد الزاوي, دار الكتب العلمية.

69) **الفيومي**, أحمد بن محمد بن علي المقري. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي, المكتبة العلمية, بيروت.

70) **القاسمي**, محمد جمال الدين. (المتوفى:1332هـ). محاسن التأويل, تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر, بيروت, الطبعة: الثانية, 1398هـ.

71) **القرطبي**, أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين. (المتوفى: 671هـ). الجامع لأحكام القرآن, تحقيق: هشام سمير البخاري, دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية, الطبعة: 1423هـ-2003م.

72) **القطان**, مناع. (1421هـ-2000م). مباحث في علوم القرآن, مكتبة المعارف للنشر والتوزيع, الطبعة: الثالثة.

73) **قطب**, سيد إبراهيم حسين الشاربي. (المتوفى: 1385هـ). في ظلال القرآن, دار الكتب العلمية, بيروت, لبنان, الطبعة: الأولى، 1419هـ - 1998م.

74) **مسلم**, بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري. صحيح مسلم, تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي, دار إحياء التراث العربي, بيروت.

75) **مصطفى**, إبراهيم وآخرون. المعجم الوسيط, تحقيق: مجمع اللغة العربية, دار الدعوة, الطبعة: بدون.

76) **المقدسي**, الحافظ أبو عبد الله محمد بن عبد الواحد بن أحمد الحنبلي المشهور بالضياء المقدسي. (1410). الأحاديث المختارة, تحقيق: عبدالملك بن عبدالله بن دهيش, مكتبة النهضة الحديثة, مكة المكرمة, الطبعة الأولى.

77) **النجدي**, عبد الرحمن بن قاسم وابنه محمد. (1398هـ). مجموع فتاوى ابن تيمية, توزيع رئاسة شؤون الحرمين, مكة المكرمة, مصورة عن الطبعة الأولى.

78) **النسائي**, أحمد بن شعيب أبو عبدالرحمن. (1411-1991). سنن النسائي الكبرى, تحقيق: د. عبدالغفار سليمان البنداري, و سيد كسروي حسن, دار الكتب العلمية, بيروت, الطبعة الأولى.

79) **هراس**, محمد خليل. (المتوفى: 1395هـ). شرح العقيدة الواسطية للهراس تعليق السقاف, ضبط نصه وخرَّج أحاديثه: علوي بن عبدالقادر السَّقَّاف, الطبعة: الرابعة.

80) **الهيثمي**, الحافظ نور الدين علي بن أبي بكر. (المتوفى: 807هـ). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد, بتحرير الحافظين الجليلين: العراقي و ابن حجر, دار الفكر، بيروت، طبعة: 1412هـ - 1992م.

81) **الواحدي**, أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي النيسابوري. أسباب نزول القرآن, الشافعي (المتوفى: 468هـ), مؤسسة الحلبي وشركاه للنشر والتوزيع, و دار الاتحاد العربي للطباعة لصاحبها: محمد عبدالرزاق, توزيع: دار الباز للنشر والتوزيع لصاحبها: عباس أحمد الباز, مكة المكرمة.

82) **الوادعي**, أبي عبد الرحمن مقبل بن هادى. (1408هـ-1987م). الصحيح المسند من أسباب النزول, مكتبة ابن تيمية, الطبعة الرابعة, القاهرة.

References:

1) Abadi, Mohammed Shams al-Haq al-Azim Abu Tayeb. (1415). Awn Al-Ma'boud explained Sunan Abi Daoud, Dar Al-Kutub Al-Alamiya, Beirut, second edition.

2) Ibn Abi Shaybah, Abu Bakr Abdullah bin Mohammed al-Kufi. (1409). The Classifier of Hadiths and Antiquities, Investigation: Kamal Yousef Al-Hout, Al-Rushd Library, Riyadh, first edition.

3) Ibn al-Jazari, Shams al-Din Abu al-Khair Muhammad ibn Muhammad ibn Yusuf. (Died: 833 AH). Al-Nashr in the Ten Readings, Investigation: Ali Muhammad al-Dabaa. (Died: 1380 AH). The Great Commercial Press [photo by Dar al-Kitab al-Alamiya].

4) Ibn al-Saadi, Abdurrahman bin Nasser. (1420 AH-2000 AD). Taysir al-Karim al-Rahman in Tafsir in interpreting the words of al-Manan, Investigation: Abdurrahman bin Mualla al-Luwaihaq, Al-Risala Foundation, first edition.

5) Ibn al-Arabi, Judge Muhammad bin Abdullah Abu Bakr. (1426 AH-2005 AD). Ahkam al-Quran by Ibn al-Arabi, Dar Ibn Hazm, Edition: First.

6) Ibn Al-Nahhas, Abdurrahman ibn Umar ibn Muhammad ibn Saeed Abu Muhammad al-Tjibi al-Ma'ruf. (1409). The meanings of the Holy Quran. Investigation: Muhammad Ali Al-Sabouni, Umm Al-Qura University, Mecca, first edition.

7) Ibn Taymiyah, Ahmad ibn Abd al-Halim al-Harani Abu Abbas. (1369). The

need for the straight path to violate the people of hell. Investigation: Mohamed Hamed Elfeki, Al-Sunna Mohammedia Press, Cairo, second edition.

8) Ibn Taymiyah, Ahmad Abd al-Halim al-Harani Abu Abbas. The books, letters and fatwas of Sheikh Al-Islam Ibn Taymiyah. Investigation: Abdulrahman bin Muhammad ibn Qasim Al-Asimi al-Najdi, Ibn Taymiyah Library.

) Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad ibn Abd al-Halim al-Harani. (Died: 728 AH). Iqtisaa al-Sirat al-Mustaqeem, study and investigation: Nasser Abdul Karim al-Aql, Dar al-Alam al-Kutub, Beirut, Lebanon, ed: Seventh Edition, 1419 AH-1999 AD.

10) Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad ibn Abd al-Halim al-Hurani. (Died: 728 AH). Ibn Taymiyyah's collection of letters and questions, commented on by: Mr. Muhammad Rashid Rida, Arab Heritage Committee.

11) Ibn Hajar, Abu al-Fadl Ahmad ibn Ali ibn Muhammad ibn Ahmad al-Asqalani. (Died: 852 AH). Fath al-Bari, investigation: Abdulaziz bin Abdullah bin Baz, and Moheb al-Din al-Khatib, Number of books, chapters, hadiths and mention of their parties: Muhammad Fuad Abd al-Baqi, Dar al-Fikr (photocopied from the Salafi edition).

12) Ibn Hajar, Abu al-Fadl Ahmad ibn Ali ibn Muhammad ibn Ahmad al-Asqalani. (Died: 852 AH). Nuzhahat al-Nahr in Explaining the Elite of Thought in the Terminology of Ahl al-Athar, investigation: Abdullah bin Daifallah al-Rahili, ed: First Edition, Safir Press, Riyadh, (1422 AH).

13) Ibn Hajar, Ahmad bin Ali Abu al-Fadl al-Asqalani al-Shafi'i. (1379). Fath al-Bari Explanation of Sahih al-Bukhari, investigation: Ahmad ibn Ali ibn Hajar Abu al-Fadl al-Asqalani al-Shafi'i, Dar al-Maarifa, Beirut.

14) Ibn Hanbal, Ahmad. (1420 AH-1999 AD). Musnad al-Imam Ahmad ibn Hanbal, edited by: Shuaib al-Arnaout and others, Al-Risala Foundation, Edition: Second.

15) Ibn Ashur, Muhammad al-Tahir. (1997 AD). Al-Tahrir wal Tanweer, Dar Sahnoun for Publishing and Distribution, Tunisia, Tunisian edition.

16) Ibn 'Atiyyah, Abu Muhammad 'Abd al-Haqq ibn Ghalib al-Andalusi. (1413 AH-1993 AD). Al-Muhtahir al-Wujiz in Tafsir al-Kitab al-Aziz, investigation: Abdul Salam Abdul Shafi Muhammad, Dar al-Kutub al-Alamiya, Lebanon, Edition: First.

17) Ibn Faris, Abu al-Hussein Ahmad bin Zakariya (1423 AH-2002 AD). Language Metrics, edited by: Abdulsalam Muhammad Haroon, Arab Writers Union.

18) Ibn Qayyim al-Jawziyya, Muhammad ibn Abi Bakr Ayyub al-Zurai, Abu Abdullah. The Key to Dar al-Sa'adah and the Manshur of the Wilayat of Knowledge and Will, Dar al-Kutub al-Salamiya, Beirut.

19) Ibn Qayyim al-Jawziyyah, Muhammad bin Abi Bakr bin Ayyub Shams al-Din. (1973). Informing the Believers about the Lord of the Worlds, investigation: Taha Abdul Rauf Saad, Dar al-Geel, Beirut.

20) Ibn Qayyim al-Jawziyya, Muhammad ibn Abi Bakr. (1415). Ibn al-Qayyim's footnote on the Sunnah of Abu Dawud, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut, second edition.

21) Ibn Kathir, Abu al-Fida, Ismail ibn Umar al-Qurashi al-Damascene. (700-774 AH). Tafsir al-Qur'an al-Azim, investigation: Sami bin Muhammad Salama, Dar Taiba for Publishing and Distribution, ed: Second, 1420 AH-1999 AD.

22) Ibn Manzoor, Muhammad ibn Makram al-Afriki al-Masri. The Arabic tongue, Dar Sadr, Beirut, first edition.

23) Abu Dawud al-Sajistani, Sulayman ibn al-Ash'ath al-Azadi. Sunnat Abu Dawud, investigation: Muhammad Muhyiddin Abdul Hamid, Dar al-Fikr.

24) Abu Shahba, Dr. Muhammad bin Muhammad. (Died: 1403 AH). Introduction to the Study of the Holy Qur'an, Al-Madkhilat al-Sunnah, Cairo, investigation: First, 1412 AH.

25) Al-Azhari, Abu Mansur Muhammad bin Ahmad. (2001). Tahdhib al-Lugha, edited by: Muhammad Awad Merheb, Dar Ihya al-Heritage al-Arabi, investigation: First Edition, Beirut.

26) Al-Isfahani, Abu al-Qasim al-Hussein bin Muhammad, known as Ragheb (1423 AH-2002). Vocabulary in the Gharib Quran. Investigation: Muhammad Sayed Kilani, Union of Arab Writers.

27) Al-Isfahani, Hussein bin Mohammed bin Al-Mufaddal, known as Ragheb Abu al-Qasim. The vocabulary of the words of the Quran, Dar Al-Qalam, Damascus.

28) Albaani, Muhammad Nasir al-Din (1405—1985). Irwa Al-Ghalil in the graduation of the hadiths of Manar Al-Sabeel, Islamic Bureau, Beirut, second edition.

29) Albaani, Muhammad Nasir Uddin. It is true and weak Sunan Al-Tirmidhi. The source of the book is: The Free Modern Investigation System Program produced by the Noor Al-Islam Center for Quran and Sunnah Research, Alexandria.

30) Albaani, Muhammad Nasir Uddin. It is true and weak Sunan Abi Dawood. The source of the book is: The Free Modern Investigation System Program produced by Nour Al-Islam Center for Quran and Sunnah Research, Alexandria.

31) Alousi, Mahmoud Abu Al-Fadl. The spirit of meanings in the interpretation of the Great Quran and the Seven Muthani, House of Revival of Arab Heritage, Beirut.

32) Imam Al-Hakim, Abu Abdullah Muhammad ibn Abdullah ibn Muhammad. (1275 AH-1347 AD). Al-Mustadrak with Dhahabi's commentary, Realization: Commentary by Imam al-Dhahabi, Shams al-Din Abu Abdullah Muhammad bin Ahmad bin Othman bin Qaymaz, (673-748 AH).

33) Al-Amdi, Ali ibn Muhammad Abu al-Hasan. (1404). Al-Ihkam fi Usul al-Ahkam, investigation: Dr. Sayed al-Jumaili, Dar al-Kitab al-Arabi, Beirut, first edition.

34) Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail Abu Abdullah al-Jaafi (1407-1987). Al-Jami' al-Saheeh al-Saheeh al-Mukhtasir, investigation: Dr. Mustafa Dib al-Bagha, Professor of Hadith and its Sciences at the Faculty of Shari'ah, Damascus University, Dar Ibn Kathir, Yamama, Beirut, third edition.

35) Al-Baghawi, Muhyi al-Sunnah, Abu Muhammad al-Hussein ibn Mas'ud. (Died: 516 AH). Maalam al-Tanzil, investigation: Muhammad Abdullah al-Nimr, Othman Juma Damiriya, and Sulaiman Muslim al-Hursh, Dar Taiba for Publishing and Distribution, 4th ed: Fourth, 1417 AH-1997 AD.

36) Al-Bayhaqi, Abu Bakr Ahmad ibn al-Hussein. (1410). The People of Faith, investigation: Muhammad al-Saeed Bassiouni Zaghloul, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut, first edition.

37) al-Tirmidhi, Muhammad bin Isa Abu Isa al-Sulami. Al-Jami' al-Sahih Sunnat al-Tirmidhi, investigation: Ahmad Muhammad Shakir et al, Dar Al-Heritage Al-Arabi, Beirut.

38) Al-Jazayeri, Jabir bin Musa bin Abdul Qadir bin Jabir Abu Bakr (1424 AH-2003 AD). The easiest interpretations of the words of the Most High, Library of Science and Wisdom, Medina, Saudi Arabia, Edition: Fifth.

39) Al-Hakim, Muhammad bin Abdullah Abu Abdullah al-Nisaburi. (1411-1990). Al-Mustadrak on the Two Corrections, investigation: Mustafa Abdul Qadir Atta, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut, first edition.

40) Al-Hanbali, Abu Hafs Umar ibn Ali ibn Adil ibn Damascene. (1419 AH-1998 AD). Al-Lubab in the Sciences of the Book, investigation: Sheikh Adel Ahmed Abdul Mawwad, and Sheikh Ali Mohammed Mawwad, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut, Lebanon, first edition.

41) Homad, Asaad, Aysar Al-Tafsir, source of the book: Tafseer website. http://www.altafsir.com.

42) Al-Khazen, Alaa al-Din Ali ibn Muhammad ibn Ibrahim al-Baghdadi. (1399 AH-1979 AD). Al-Khazen's Tafsir al-Khazen called Labab al-Tawil fi Ma'ani al-Tanzil, Dar al-Fikr, Beirut, Lebanon.

43) Al-Razi, Imam al-Hafiz Abu Muhammad Abd al-Rahman ibn Abi Hatim. Tafsir Ibn Abi Hatim, investigation: As'ad Muhammad al-Tayeb, Al-Asriya Library, Saida.

44) Al-Razi, Muhammad ibn Umar ibn al-Husayn al-Shafi'i, known as al-Fakhr al-Razi, Abu Abdullah Fakhr al-Din. Tafsir al-Fakhr al-Razi, Dar al-Ihya al-Heritage al-Arabi.

45) Rida, Mohamed Rashid Ben Ali. (Died: 1354 AH). Interpretation of the Holy Qur'an (Tafsir Al-Manar), Egyptian General Book Organization, 1990.

46) Zubaidi, Muhammad ibn Muhammad ibn Abd al-Razzaq al-Husseini, Abu al-Fayd, aka Murtada. Crown of the Bride from the Jewels of the Dictionary, investigated: a group of investigators, Dar Al-Hidaya.

47) Al-Zar'i, Muhammad ibn Abi Bakr Ayyub Abu 'Abd Allah. (1406– 1986). Proverbs in the Holy Quran, investigation: Ibrahim bin Muhammad, Al-Sahaba Library, Tanta, first edition.

48) al-Zar'i, Muhammad ibn Abi Bakr Ayyub Abu 'Abd Allah. Clarification in the sections of the Qur'an, Dar Al-Fikr.

49) Al-Zar'i, Muhammad ibn Abi Bakr Ayyub Abu 'Abd Allah. (1414– 1993). Equestrianism, investigation: Mashhour bin Hassan bin Mahmoud bin Salman, Dar Al-Andalus, Saudi Arabia, Hail, first edition.

50) Al-Zar'i, Muhammad ibn Abi Bakr Ayyub Abu 'Abd Allah. (1393– 1973). The runways of the walkers between the houses of you we worship and you seek help, investigation: Muhammad Hamid al-Fiqi, Dar al-Kitab al-Arabi, Beirut, second edition.

51) Al-Zar'i, Muhammad ibn Abi Bakr Ayyub Abu 'Abd Allah. (1407–1987). Clarifying the understandings in the virtue of prayer on Muhammad Khair Al-Anam, investigation: Shuaib Al-Arnaout, and Abdul Qadir Al-Arnaout, Dar Al-Oruba, Kuwait, Second Edition.

52) Al-Zarqani, Muhammad Abdul Azim. (1996). Fountains of gratitude in the sciences of the Qur'an, investigated: Office of Research and Studies, Dar Al-Fikr, Beirut, first edition.

53) Al-Zarkashi, Badreddine Muhammad bin Abdullah (1376 AH - 1957 AD). Al-Burhan in the Sciences of the Quran. Investigation: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, the House of Reviving the Arabic Books by its owner Issa Al-Babi Al-Halabi and his partners. First edition.

54) Al-Zamakhshari, Abu al-Qasim Mahmoud bin Amr bin Ahmad Jarallah (1299 AH). The Basis of Rhetoric, Dar El Kuttab, Cairo, First Edition.

55) Al-Zamakhshari, Abu Al-Qasim Mahmoud bin Amr bin Ahmed Jarallah. Revealing the facts of the download and the eyes of sayings in the faces of interpretation. Investigation: Abdul Razak Al-Mahdi, House of Revival of Arab Heritage, Beirut, edition: Without.

56) Al-Sakhawi, Fatah al-Mughith, Investigation: Bedoun, Edition: Bedoun.

57) Salman, Abdul Aziz Al-Mohammad (1410 AH - 1990 AD). A summary of the fundamentalist answers to the Wasitiya doctrine, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, tenth edition.

58) Al-Suyuti, Abu Al-Fadl Jalaluddin Abdulrahman ibn Abi Bakr. Proficiency in the Sciences of the Quran, Investigation: Center for Quranic Studies, King Fahd Complex, Saudi Arabia, First Edition.

59) Al-Suyuti, Abdulrahman ibn Abi Bakr bin Muhammad Abu Al-Fadl. Bab Al-Naqoul on the reasons for descent, Dar Ihya al-Uloom, Beirut.

60) Al-Suyuti, Abdulrahman bin Kamal Jalaluddin (1993). Durr Al-Manthour, Dar Al-Fikr, Beirut.

61) Al-Shanqiti, D. Muhammad Al-Amin ibn al-Mukhtar (1393 AH). Memorandum of Principles of Jurisprudence, Dar Al-Qalam, Beirut.

62) Shawkani, Imam Muhammad ibn Ali. Fatah Al-Qadeer combines the art of fiction and the knowledge of the science of interpretation, Dar Al-Ma'arifa for Printing and Publishing, Beirut, edition: Without.

63) Al-Tabarani, Suleiman bin Ahmad ibn Ayoub Abu al-Qasim (1404-1983). The Great Lexicon, Investigation: Hamdi bin Abdulmajid Al-Salafi, Library of Science and Governance, Mosul, second edition.

64) Tabari, Muhammad bin Jarir bin Yazid bin Katheer bin Ghalib al-Amal Abu Jafar. (Died: 310 AH). Jammeh Al-Bayan in the Interpretation of the Quran. Investigation: Ahmed Mohamed Shaker, Al-Resala Foundation, First Edition, 1420 AH - 2000.

65) Tantawi, Mohamed Sayed Intermediate Interpretation, Renaissance Printing and Publishing House, Egypt, Edition: Without.

66) Abdel Baqi, Mohamed Fouad. The Indexed Dictionary of the Words of the Holy Quran, Edition: Without.

67) Al-Ghazali, Muhammad ibn Muhammad Abu Hamid. (1413). The Hospital in Asset Science. Investigation: Mohamed Abdel Salam Abdel Shafi, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut, first edition.

68) Al-Firouzabad, Abu Tahir Muhammad ibn Yaqoob al-Shirazi. (1399). The Ambient Dictionary, Arrangement: Tahir Ahmed Al-Zawi, Dar al-Kutub al-Alamiya.

69) Al-Fayoumi, Ahmad bin Muhammad bin Ali al-Maqri. Al-Misbah Al-Munir in Gharib Al-Sharh Al-Kbeer by Al-Rafi'i, Scientific Library, Beirut.

70) Al Qasimi, Mohammed Jamal Eddin. (Died: 1332 AH). The advantages of interpretation. Investigation: Mohamed Fuad Abdel Baqi, Dar Al-Fikr, Beirut, second edition, 1398 A.H.

71) Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad ibn Ahmad ibn Abu Bakr ibn Farah ibn al-Ansari al-Khazraji Shams al-Din. (Died: 671 AH). Al-Jami' al-Qur'an, investigation: Hisham Samir al-Bukhari, Dar al-Alam al-Kutub, Riyadh, Saudi Arabia, edition: 1423 AH-2003 AD.

72) Al-Qattan, Mannaa. (1421 AH-2000 AD). Investigations in the Sciences of the Qur'an, Ma'arif Library for Publishing and Distribution, edition: Third.

73) Qutb, Sayyid Ibrahim Hussein al-Sharbi. (Died: 1385 AH). In the Shadow of the Qur'an, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut, Lebanon, edition: First, 1419 AH-1998 AD.

74) Muslim, ibn al-Hajjaj Abu al-Husayn al-Qushayri al-Nisaburi. Sahih Muslim, investigation: Muhammad Fouad Abdul Baqi, Dar Al-Heritage Al-Arabi, Beirut.

75) Mustafa, Ibrahim et al. The Intermediate Lexicon, investigation: Arabic Language Complex, Dar al-Dawa, edition: Without.

76) Al-Maqdisi, al-Hafiz Abu Abdullah Muhammad ibn Abdul Wahid ibn Ahmad al-Hanbali, known as al-Dhiya al-Maqdisi. (1410). Selected Hadiths, investigation: Abdul Malik bin Abdullah bin Dahish, Modern Renaissance Library, Makkah, first edition.

77) Al-Najdi, Abdul Rahman bin Qasim and his son Muhammad. (1398 AH). Total Fatawa of Ibn Taymiyyah, distributed by the Presidency of Haramain Affairs, Makkah, photocopied from the first edition.

78) Al-Nisa'i, Ahmad bin Shu'ayb Abu Abdulrahman. (1411-1991). Sunan al-Nisa'i al-Kubra, Investigation: Dr. Abdul Ghaffar Suleiman Al-Bandari and Sayyid Kasrawi Hassan, Dar al-Kutub al-Alamiya, Beirut, first edition.

79) Hiras, Muhammad Khalil. (Died: 1395 AH). Commentary on al-Haras's al-Wastiya creed by al-Saqqaf's commentary: Alawi bin Abdul-Qadir al-Saqaf, Fourth edition.

80) Al-Haythami, al-Hafiz Nur al-Din Ali ibn Abi Bakr (Died: 807 AH). Compilation of Za'za'ids and the source of benefits, investigation: the two venerable Hafiz al-Hafiz: Al-Iraqi and Ibn Hajar, Dar al-Fikr, Beirut, edition: 1412 AH-1992 AD.

81) Al-Wahidi, Abu al-Hasan Ali ibn Ahmad ibn Muhammad ibn Ali al-Nisaburi. Reasons for the Descent of the Qur'an, al-Shafi'i. (Died: 468 AH), al-Halabi & Co. for Publishing and Distribution, and Dar al-Ittihad al-Arabi for Printing by its owner: Muhammad Abdul Razzaq, Distribution: Dar Al-Baz for Publishing and Distribution by: Abbas Ahmed Al-Baz, Makkah.

82) Al-Wadi, Abu Abdul Rahman Muqbil bin Hadi. (1408 AH-1987 AD). Al-Sahih al-Misnad al-Masnad al-Rasul al-Nuzul, Ibn Taymiyyah Library, Fourth Edition, Cairo.

هيمنة الحضارات
مقاربة عقدية

د. أحمد بن **علي** الزاملي

أستاذ مشارك بقسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، بكلية الشريعة وأصول الدين بجامعة الملك خالد بأبها

الباحث: عبد الله بن سعيد عريدان

قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، بكلية الشريعة وأصول الدين بجامعة الملك خالد بأبها

ملخص البحث

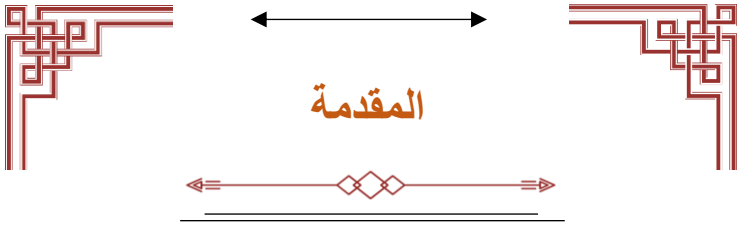
تناولت هذه الدراسة البحثية العلاقة التاريخية بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية وخصائص كل من الحضارتين كما تطرق البحث إلى أثر الحضارة الإسلامية في الحضارات الغربية وتقدمها كما لم يغفل البحث أثر الهيمنة الغربية على الحضارة الإسلامية وأثر الحضارة اليونانية في ازدهار العلوم العربية .

الكلمات المفتاحية : حضارة – الغرب – الإسلامية – الهيمنة

Abstract

This study examined the historical relationship between Islamic civilization and Western civilization and the characteristics of both civilizations. It also examined the impact of Islamic civilization on Western civilizations and their progress. It also did not overlook the impact of Western dominance on Islamic civilization and the impact of Greek civilization on the prosperity of Arab science.

Keywords: Civilization - West - Islam – Dominance



إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدا عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا, أما بعد :

منذ أن خلق الله البشر وجعل الأرض مستقر حياتهم الدنيوية؛ هيأ لهم فيها من السبل ما تقوم به حياتهم ويستمر به عيشهم , يقول تعالى (الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِّن نَّبَاتٍ شَتَّىٰ (53)كُلُوا وَارْعَوْا أَنْعَامَكُمْ ۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّأُولِي النُّهَىٰ) [طه 53-54] .

وبهذا التسخير الإلهي تعاقبت الحضارات البشرية وتدافعت , وكان من أعظم الحضارات التي عرفها العالم الحضارة الإسلامية التي بزغ نجمها منذ بعثة النبي صلى الله عليه وسلم في مكة , حضارة لم يشهد التاريخ مثلها في تميزها ونظامها العلمي والعملي والأخلاقي .

حضارة استمرت لأكثر من عشرة قرون وهي تتربع على هرم الحضارات البشرية, ومن سنة الله أن يقلب الأيام والأحوال , وأن يتحقق التدافع بين الحضارات كما قال تعالى (وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ)

[البقرة 251], فلما تخلى أهل الإسلام عن التمسك بأسباب القوة ونهضة الحضارات هيأ الله للحضارة الغربية أن تعتلي على هرم الحضارات .

لأجل ذلك أردنا دراسة العلاقة التاريخية بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية .

والله أسأل أن يبارك فيما كتب وأن ينفع القارئ والكاتب .

سؤال البحث الرئيسي:

ماهي العلاقة التاريخية بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية؟

أسئلة البحث الفرعية :

- **ما هو تعريف الحضارة لغة واصطلاحا ؟**
- **متى نشأت الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية؟**
- **ماهي خصائص الحضارة الإسلامية ؟**
- **ماهي خصائص الحضارة الغربية؟**
- **كيف كان أثر الحضارة اليونانية و الحضارات الأخرى في ازدهار الحضارة الإسلامية؟**
- **ماهي ميادين اللقاء بين الحضارة الإسلامية و الحضارة الغربية؟**
- **كيف أثرت حركة الترجمة في الحضارة الإسلامية؟**
- **كيف كان لتقدم العلم العربي أثر في النهضة الأوروبية؟**
- **ما هو أثر الهيمنة الغربية على الحضارة الإسلامية؟**

أسباب اختيار الموضوع:

1. أهمية هذا الموضوع و ارتباطه بنهضة المسلمين
2. معرفة أنواع التأثر والتأثير بين الحضارتين
3. معرفة أسباب التقدم التي وصل لها الغرب

أهمية الموضوع:

1. تعلق هذا الموضوع بإظهار الدين ونصرة العقيدة
2. الأثر العظيم الذي صنعته الحضارة الإسلامية في التاريخ

أهداف البحث:

1- سنحاول معرفة مفهوم الحضارة لغة واصطلاحا
2- سنسعى لمعرفة تاريخ نشأت الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية
3- سنحاول إدراك خصائص الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية
4- سنبذل قصارى جهدنا لفهم أثر الحضارة اليونانية و الحضارات الأخرى في ازدهار الحضارة الإسلامية
5- سنحاول أن نطلع على ميادين اللقاء بين الحضارة الإسلامية و الحضارة الغربية
6- سنقوم بتحليل حركة الترجمة وأثرها على الحضارة الإسلامية
7- نريد أن نقف على تقدم العلم العربي وأثره في النهضة الأوروبية
8- نريد دراسة أثر الهيمنة الغربية على الحضارة الإسلامية

منهج البحث:

سنتبع في هذا البحث بإذن الله تعالى منهج الاستقراء والتحليل من خلال الاطلاع على السياق التاريخي للحضارتين ومحاولة تحليل العلاقة بينهما .

خطة البحث:

هذا البحث يتضمن المقدمة وثلاث مباحث و خاتمة و تحت كل مبحث مطالب .

المقدمة : وفيها عنوان البحث و أسئلة البحث الرئيسية والفرعية وأسباب اختيار الموضوع و أهمية الموضوع و أهداف البحث و منهج البحث و خطة البحث

المبحث الأول: الحضارة و نشأتها, و فيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول : تعريف الحضارة لغة و اصطلاحا

المطلب الثاني : الحضارة الإسلامية و بداية نشأتها

المطلب الثالث : الحضارة الغربية و بداية نشأتها

المبحث الثاني : خصائص الحضارتين و فيه مطلبان :

المطلب الأول : خصائص الحضارة الإسلامية

المطلب الثاني : خصائص الحضارة الغربية

المبحث الثالث : العلاقة بين الحضارة الإسلامية و الحضارة الغربية وتحته خمسة مطالب:

المطلب الأول : أثر الحضارة اليونانية و الحضارات الأخرى في ازدهار الحضارة الإسلامية

المطلب الثاني: ميادين اللقاء بين الحضارة الإسلامية و الحضارة الغربية

المطلب الثالث: حركة الترجمة

المطلب الرابع : تقدم العلم العربي و أثر ذلك في النهضة الأوروبية

المطلب الخامس : هيمنة الغربية و تأثيرها على الحضارة الإسلامية

الخاتمة : تشتمل على أهم النتائج و التوصيات

الفهارس العلمية :

فهرس المصادر والمراجع.

فهرس الموضوعات.

المبحث الأول: الحضارة ونشأتها

و هذا المبحث يتكون من ثلاثة مطالب، و هي :

- **المطلب الأول: تعريف الحضارة لغة و اصطلاحا**
- **المطلب الثاني: الحضارة الإسلامية وبداية نشأتها**
- **المطلب الثالث: الحضارة الغربية وبداية نشأتها**

المطلب الأول: تعريف الحضارة لغة و اصطلاحا

1. لغة: الفعل الثلاثي لمصطلح الحضارة هو: حضر ومنه تصريفات عديدة، يقول الراغب الأصفهاني: الحضر خلاف البدو، والحِضارة، والحَضارة السكون بالحضر [1]
2. اصطلاحًا: مع تطور مصطلح الحضارة تعددت تعريفاته اصطلاحًا فابن خلدون عرف الحضارة بقوله: هي تفنن في الترف، وإحكام الصنائع المستعملة في وجوهه ومذاهبه[2]. وعرفها صاحب كتاب قصة الحضارة بقوله: نظام اجتماعي يعين الإنسان على الزيادة من إنتاجه الثقافي[3]

وهناك من صنف الحضارة إلى عدة أصناف :

1. الصنف الأول: ما يخدم الجسد ويمتعه من وسائل العيش، وأسباب الرفاهية والنعيم، ومعطيات اللذة للحس أو للنفس.
2. الصنف الثاني: ما يخدم المجتمع الإنساني، ويكون من الوسائل التي تمنحه سعادة التعاون والإخاء والأمن والطمأنينة والرخاء، وتمنحه سيادة النظام والعدل والحق، وانتشار أنواع الخير والفضائل الجماعية.
3. الصنف الثالث: ما يأخذ بيد الإنسان فردًا كان أم جماعة إلى السعادة الخالدة التي تبدأ منذ مدة إدراك الإنسان ذاته والكون من حوله، وتستمر مع نفسه وروحه الخالدتين إلى ما لا نهاية له في الوجود الأبدي، الذي ينتقل من حياة جسدية مادية يكون فيها الابتلاء،

[1] (معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم طبعة دار الكتب العلمية ص ١٣٧)

[2] (مقدمة ابن خلدون صفحة ١٧٢)

[3] (قصة الحضارة المجلد ١ صفحة ٣)

إلى حياة نفسية روحية برزخية يكون فيها بعض الجزاء، ثم إلى معاد جسدي نفسي وروحي يكون فيه كامل الجزاء[1]

و غيرها من التعاريف التي تجتمع في كون الحضارة : الحصيلة التي قدمتها أمة, خلال حقبة تاريخية من المعارف و العلوم, و ما استخدمته من وسائل الرفاة, و التقدم الاجتماعي[2]

المطلب الثاني: الحضارة الإسلامية وبداية نشأتها:

والحضارة الإسلامية هي نتاج لتفاعل ثقافات الشعوب التي دخلت في الإسلام سواء إيمانا وتصديقا واعتقادا أو انتماء و ولاء وانتسابا, وهي خلاصة لتلاقح هذه الثقافات والحضارات التي كانت قائمة في المناطق التي وصلت إليها الفتوحات الإسلامية, ولانصهارها في بوتقة المبادئ والقيم والمثل التي جاء بها الإسلام هداية للناس كافة.[3]

و يمكن لنا أن نحدد بداية الحضارة الاسلامية بانطلاق رسالة الإسلام التي دعا إليها رسول الله صلى الله عليه وسلم، فمنذ أن بدأت دعوته عليه الصلاة والسلام بدأ معها إنشاء الحضارة الاسلامية بمفاهيمها ومواردها الجديدة

[1] (الحضارة الإسلامية عبدالرحمن حسن الميداني صفحة 19)

[2] (الثقافة الاسلامية تعريفها مصادرها مجالاتها تحدياتها صفحة ١٩)

[3] (خصائص الحضارة الإسلامية و آفاق المستقبل, عبد العزيز التويجري, ص 6)

المطلب الثالث: الحضارة الغربية وبداية نشأتها:

الحضارة الغربية تشير إلى حضارات قارة الأوروبية, و في عصر الحاضر تشير أيضا إلى الحضارة الأمريكية.

للحضارة الغربية جذور عميقة تمتد إلى ما قبل الميلاد مرتبطة مع الفلاسفة اليونانية و العهد الروماني.

ولكن يرى عدد من الباحثين أن الحضارة الغربية بدأت دورتها منذ أوائل القرن الخامس عشر الميلادي[1]

المبحث الثاني: خصائص الحضارتين

و هذا المبحث يتكون من مطلبين, و هي :

- **المطلب الأول: خصائص الحضارة الإسلامية**
- **المطلب الثاني: خصائص الحضارة الغربية**

[1] (إطار إسلامي للفكر المعاصر، أنور الجندي، صفحة ١٦٤)

المطلب الأول: خصائص الحضارة الإسلامية[1]:

1- أن مصدرها الوحي (الكتاب والسنة)، فقد قامت الحضارة الإسلامية على القرآن والسنة النبوية من بداية الإسلام إلى يومنا هذا بخلاف غيرها من الحضارات، فالحضارة الإسلامية لا تخالف الشريعة الإسلامية، بل تستمد أسسها من القرآن والسنة، فهي مرتبطة بالوحي.

2- جاءت بالإيمان بالله و وحدانيته، فمع التطور والازدهار في جميع المجالات فما كان ذلك إلا أن يزيد إيمانهم وتعلقهم بالله وأن ذلك كله بفضل الله وحده وعدم نسبة ذلك إلى غير الله سبحانه، فنبذت الحضارة الإسلامية جميع مظاهر الشرك والغلو في العلماء الذين كان لهم دور في ظهور الحضارة الإسلامية وكل ما يشوب العقيدة الصحيحة.

3- قائمة على العدل قال تعالى:{...و إن حكمت فاحكم بينهم بالقسط إن الله يحب المقسطين}.[2]

فالعدل من أهم ما تقوم عليه وتدعو إليه حضارتنا فلا فرق بين القوي والضعيف ولا الغني والفقير في شتى المجالات في القصاص والقضاء وهذ ما تميزت به هذه الحضارة عن غيرها فلا طبقات ولا تفريق ولا عنصرية بين افراد المسلمين.

4- تدعو إلى العلم والمعرفة.

ومن أهم العلم الذي ركزت عليه هو العلم الشرعي قال تعالى: فأمر الله سبحانه نبيه صلى الله عليه وسلم بأهم العلم وهو العلم بوحدانية الله وقد رغب الإسلام في العلم بأن جعل له عديد من الفضائل وأهمها أنه سبب لدخول الجنة كما قال صلى الله عليه وسلم:

---

[1] (انظر : خصائص الحضارة الإسلامية و آفاق المستقبل ص 7)

[2] (سورة المائدة : 42)

((ومن سلك طريقا يلتمس فيه علما، سهل الله له طريقا إلى الجنة))[1] ثم إن الحضارة الإسلامية لم تغفل وتهمش العلوم الأخرى بل ساهمت في جل من العلوم الدنيوية التي هي أساس في الحياة إذ لابد منها وقد أبدع العلماء المسلمون فيها أيما إبداع في شتى المجالات.

5- تقوم على الأخلاق الكريمة والصفات الحميدة،

قال صلى الله عليه وسلم: ((إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق))[2] فالحضارة الإسلامية قامت على هذا الأساس العظيم، الذي يدعو إلى أن تكون حياة المسلم قائمة على المبادئ والأخلاق الحسنة والتعاون على الخير.

6- تسعى إلى تحقيق السعادة للإنسان والمجتمع.

فقد سعت الحضارة إلى ما يحقق السعادة للإنسان في الآخرة والدنيا وذلك بأن بينت الطريق المؤدي إليها فيكون تحقيق السعادة في الآخرة بمعرفة الطريق الموصل إلى الجنة، ويكون تحقيق السعادة في الدنيا بما لا يتنافى مع الشريعة الإسلامية.

7- فعل الخير والعمل على نشره، وترك الشر والعمل على قمعه[3]

[1] رواه مسلم (245)

[2] رواه البخاري في الأدب المفرد (273)

[3] الحضارة الإسلامية لعبدالرحمن حبنكةالميداني

المطلب الثاني: خصائص الحضارة الغربية[1]:

1- عدم الوضوح في معرفة الألوهية،

فمنهم من ينكر وجود الإله ولا يؤمن بوجوده كالملاحدة، ومنهم من يشرك مع الإله إلها آخر كالنصارى وذلك بأن قالوا بالتثليث، فهم مضطربون في ذلك غير متفقين على إله واحد.

2- تفتقر إلى القيم والأخلاق والمبادئ الحسنة،

ومن ذلك ما يقومون به من نشر الشذوذ الجنسي والإباحية، فاللذة والشهوة مقدمة عندهم بل يسعون إلى تحقيقها ولا ينظرون في ذلك إلى مخالفة القيم والفطر السليمة.

3- تقديس العقل.

فمصدر التلقي عندهم هو العقل والتفكير والتجربة إذ لا يوجد لديهم مصدر يستندون عليه في ما يقومون به وما يتبنونه من أفكار، فتجدهم مضطربين في ذلك لأن العقول تختلف فكل عالم يرى صحة ماجاء به ويبطل الرأي الآخر فلا مرجع لديهم في ذلك.

4- حضارة تقوم على الصراع والاستعلاء على الآخرين،

فهي تقوم على الصراع والاستعلاء على الآخرين والسعي إلى السيطرة على العالم والتحريض على العنصرية والتمييز بين أفراد المجتمع، ومما يشهد على ذلك الاستعمار الظالم الذي هدفه تحقيق مطامعهم في الدول المستعمرة وبسط النفوذ السياسي ونهب ثروات الدولة المستعمرة الاقتصادية والثقافية.

5- حضارة تقوم على الفردية ونبذ التعاون والاجتماع.

فهي تقوم على الأنانية وحب الذات وعدم المبالاة في الآخرين والاستغناء عنهم والبقاء للأفضل والأقوى.

[1] (انظر : خصائص الحضارة الإسلامية و آفاق المستقبل, ص 11)

المبحث الثالث :

العلاقة بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية

و هذا المبحث يتكون من خمسة مطالب, و هي :

- **المطلب الأول : أثر الحضارة اليونانية والحضارات الأخرى في ازدهار الحضارة الإسلامية**
- **المطلب الثاني : ميادين اللقاء بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية**
- **المطلب الثالث : حركة ترجمة الكتب العربية**
- **المطلب الرابع : تقدم العلم العربي وأثر ذلك في النهضة الأوروبية**
- **المطلب الخامس : هيمنة الغربية وتأثيرها على الحضارة الإسلامية**

المطلب الأول : أثر الحضارة اليونانية والحضارات الأخرى في ازدهار الحضارة الإسلامية

في هذا المطلب سنتكلم عن قدرة الحضارة الإسلامية على التعلم السريع و تأثرهم بالحضارات الأخرى

العرب في حركاتهم التوسيعية لم يكن لديهم تراث الحضاري في ميادين الفلسفة والعلوم والرياضيات, لكن عندهم القدرة على التعلم السريع والإفادة من الغير. وأنهم أفادوا من موقع دولتهم بين آسيا وأفريقيا وأوروبا في الرابط والتنسيق بين الحضارات, حيث أن الحضارة الإسلامية أفادت من الحضارات القديمة السابقة مثل اليونان ومصر

وفارس والعراق وأكمل نواحي النقص في تلك العناصر القديمة وأن موقف العرب من الحضارات القديمة لم يقف عند حد النقل والمحاكاة بل قاموا إلى الدراسة والتمحيض والشرح والنقد البناء, فأصلحوا كثيرا من الأخطاء التي وقع فيها أسلافهم من العلماء السابقين وتوصلوا إلى نتائج جديدة واكتشافات علمية مبتكرة وأنهم دونوا ثمرة خبرتهم وخلاصة فكرهم باللغة العربية[1]

وقد بدأ في عصر الأمويين نقل كثير من المؤلفات اليونانية في العلوم وبخاصة الكيمياء والطب إلى العربية, وازداد الإزدهار حضارة الإسلامية في عصر العباسي وتأسست بيت الحكمة في بغداد سنة 830 في عهد الخليفة العباسي المأمون. وقد نشأت حركة الترجمة في عهده بشكل كبير و بهذه التراجم ظل جزء كبير من تراث اليونان حيا لا وجود له إلا في التراجم العربية. و من أثر ترجمة كتب الفلسفة اليونانية, ظهرت بعض الفرق الإسلامية, مثل المعتزلة و الأشعرية و الماتريدية.

فمن هنا نعرف بأن الحضارة الإسلامية الجديدة النشأة, استفادوا بقدرتهم على التعلم السريع و الإفادة من الغير من الحضارات الأخرى و تأثرت.

[1] (انظر : العلوم و الفنون في الحضارة الإسلامية, تاج السر أحمد حران, ص 36 – 46)

المطلب الثاني : ميادين اللقاء بين الحضارة الإسلامية والحضارة الغربية

في أواخر القرن الحادي عشر للميلاد وهو يعتبره نهاية العصور المظلمة في أوروبا أخذت المسلمون تنشر آثارهم إلى الأوروبة وكان هناك عدة معابر لاتصالهم بالأوروبيين, أهمها (أسبانيا وصقلية و بلاد الشام و مصر)

1. أسبانيا

قبل الفتح الإسلامي للأندلس كان أسبانيا في حالة ضعيفة جدا وانتشرت فيها الجهل والفوضى لكن بعد فتح المسلمين الأندلس وبقوا فيها حوالي ثمانية قرون (711 – 1492 هجرية) نقل المسلمون هذا البلاد إلى مرحلة الاستقرار والإنشاء حتى أصبح الأندلس في ظل حكم المسلمين أغنى الأقطار الأوروبية وأكثرها تقدما. لأن حكام المسلمين فيها كانت اتجهوا إلى إحياء الأرض الزراعية وإعمار المدن وتنشيط التجارة وأنهم حريصون على العلم فبدأ باستدعاء العلماء إلى الأندلس وإرسال البعثات من عرب الأندلس لتزود بالعلوم ثم العودة إلى الأندلس, حتى أصبحت العرب أسبانيا أكثر من يقدم خلاصة الفكر العربي في العلوم والآداب والفلسفة إلى غرب أوروبا. وقد أثرت الأندلس تأثرا كبيرا في أوروبا لأنها الكعبة التي يقصدها الأوروبيون للتعليم وليثقوا على أيدي العرب. وقد قال أحد المستشرقين الغرب ريغرد هو نكه :"لم يبدأ ازدهار الغربي ونهضته إلا حين بدأ احتكاكه بالعربي سياسيا وعلميا وتجاريا."[1]

2. صقلية

[1] انظر : المدينة الإسلامية و أثرها في الحضارة الأوروبية, سعيد عبد الفتاح عاشور, ص 47 – 56)

بعد أن فتح المسلمون هذه الجزيرة في قرن 9 م, بدأ يشتغلون بالزراعة والصناعة والتجارة وأن العرب أحدث تغييرا مهما في نظام ملكية الأرض وتوزيعها حتى أن سكان صقلية تحسنت أحوالهم في فترة السيادة العربية. ولو لم يبقى الآن في صقلية سوى قليل من مباني العرب, لكن الحضارة الإسلامية لم تنتهي بانتهاء حكم المسلمين وخروجهم منها, حيث أن النورمان الذين حكموا صقلية بعد المسلمين كان مشجعين لهذه الحضارة, لأنهم أدركوا تقدم العرب في العلوم والصناعة, ومن حماية النورمان على حضارة العرب أنهم كتب مراسيميهم بالعربية واللاتينية واليونانية واتخذوا بعض العرب كمستشارهم وحراسهم. وفي عهد الإمبراطور فردريك الثاني, أقام الصلات الواسعة مع السلاطين المسلمين وأسس فردريك في 1224 هـ جامعة في نابولي لنقل العلوم العربية إلى العالم الغربي. وذكر أن الشعر الإيطالي ولد في صقلية حيث كان للعرب أثر كبير فيها.[1]

3. بلاد الشام ومصر[2]

ميدانان السابقان على الأرض الأوروبية, والميدان الثالث هذا جزء من الوطن العربي نفسه وهي قسم الشرق من العالم الإسلامي, يعني بلاد الشام ومصر الذان أصبحا معبرين في نقل الحضارات الإسلامية إلى أوروبا في العصور الوسطى, خاصة أثناء الحروب الصليبية التي مرت في سنوات طويلة. فالصليبيون قصدوا الشرق الإسلامي للحرب لا للطلب العلمي فلم تتح لهم فرصة سلمية للتبادل الثقافي بالعرب مثل إخوانهم في الأندلس و الصقلية, ولكن هذا الحروب لم تخل من اتصالات حضارية وثقافية يفتح المجال في نشاط التجاري بين الشرق والغرب. أثر هذا النشاط في أحوال

[1] المرجع نفسه

[2] للمزيد : انظر مصر و الشام في عصر الأيوبيين و المماليك, سعيد عبد الفتاح عاشور)

الأوروبية السياسة والاقتصادية, انتقل بعض العادات والتقاليد والنظم الإسلامية إلى أوروبا.[1]

المطلب الثالث : حركة ترجمة الكتب العربية

ارتبطت النهضة الأوروبية في العصور الوسطى إلى حد كبير بالتراثين اليوناني والعربي الإسلامي خصوصا في الجانب العلمي والفلسفي, وقد استفادوا بهذين التراثين من حركة الترجمة, وقد ترجم التراث اليوناني إلى اللغة العربية أثناء العصور المظلمة في أوروبا لأن العرب أظهروا اهتماما كبيرا للثقافات والعلوم المتنوعة, وقد امتازت الحضارة الإسلامية بحركة النقل التراث اليوناني إلى العربية, وبفضل هذه التراجم ظل جزءا كبيرا من التراث اليوناني حيا لا وجود له إلا في التراجم العربي, وأصبحت اللغة العربية لغة العلمي والمعرفة للحضارة البشرية, وتمكن العرب في بضع السنوات الوصول إلى ما أنتجه اليونان في سنوات طويلة.[2]

فليس للأوروبيين الذين أرادوا أن ينهضوا إلا بطريقة الترجمة من العربية إلى اللاتينية, وأهم مراكز الترجمة (الأندلس وصقلية وطليطلة) وذكر من زعماء حركة الترجمة عن العربية هو جيراد الكريموناوي (ت1187) الذي ترجم إلى اللاتينية أكثر

[1] انظر : المدينة الإسلامية و أثرها في الحضارة الأوروبية, سعيد عبد الفتاح عاشور, ص 47 – 56)

[2] (انظر : المدينة الإسلامية و أثرها في الحضارة الأوروبية, سعيد عبد الفتاح عاشور, ص 60 – 65)

من 70 مؤلفا عربيا, وأسماء أخرى مثل ألفرد الإنجليزي و ميخائل سكوت السكتليندي وهيرمان الألماني, وهكذا المسلمون أتاحوا لهذه العناصر فرصة للتتلمذ والإفادة منهم.[1]

فحركة الترجمة للكتب العربية في أوربا أثرت تأثرا كبيرا في الحضارة الغربية.

المطلب الرابع : تقدم العلم العربي وأثر ذلك في النهضة الأوروبية

سنذكر تسع مواد علمية في تقدم العلم العربي المؤثرة في النهضة العربية و هي الأدب و منهج البحث العلمي و الطب و الكيمياء و الفلسفة و الرياضيات و الفلك و الجغرافيا و المدينة.

1. الأدب[2]

تأثرت الأوروبية تأثرا واضحا بموضوعات الأدب العربي, من المعروف أن الشعر العربي له مميزات ما لم تقرضه أمم العالم مجتمعة, ومن خصائصها سعة الانتشار وسرعان ما ظهر أثر الشعر العرب في أوروبا لا يخلو من تقدم الأندلس من الناحية العلمية وقد حكموه المسلمون, كما ذكر أن الشعر الإيطالي ولد في صقلية حيث كان للعربي حضارة زاهرة, ومن مميزات الأدب العربي التي اشتهر بها الشعر الأندلس "الغزل الرقيق" و"الرثاء الباكي" وقد يظهر مثل هذا الشعر في شمال أسبانيا وجنوب فرنسا الذي شق طريقه إلى مختلف الدول الأوروبية بخاصة إيطاليا, فظهر هذا النوع من الشعر في أجزاء متفرقة من غرب أوروبا يستمد أصوله من الأندلسي العربي, هكذا يظهر في أوروبا نوع جديد من الغزل الرقيق يطلق عليه بالفرنسية "L'amour courtouis"

---

[1] نفسه

[2] (للمزيد : انظر : أثر العرب في الحضارة الأوروبية, عباس محمود العقاد, ص 19 –21)

(الحب الرقيق) كان معروفا عند العرب التي لا يوجد لها نظير في الشعر الأوروبي السابق إلا في أشعار أسبانيا العربية[1]

2. منهج البحث العلمي

يبدو أن فضل المدينة الإسلامية على الحضارة الحديثة عظيم في مختلف ميادين العلوم و المعرفة خاصة في مناهج البحث. القرآن تمتاز بالنظرة الواقعية بخلاف الفلسفة اليونانية التي تتصف بالتفكير النظري المجرد وإغفال الواقع الملموس, وكان إبراهيم بن سيار النظام هو أول من قرر أن الشك بداية لكل معرفة, ثم جاء الغزالي فأكد هذه النظرية وآفاض فيها في كتابه "إحياء علوم الدين". وبذلك يكون الفلاسفة المسلمون هم أول من وضع أساس منهج الشك للوصول إلى الحقيقة, كما أن أبا بكر الزاي أول من نقل الشكل الأول عند أرسطو, حتى ظهر جون ستيوارت الذي أخذ انتقادات أبي بكر الرازي, وقد تمسك المفكرون المسلمون أن البحث عن الحقيقة يقوم على أساس الملاحظة والتجربة[2], فمن الواضح أن هذا التراث العربي كان له أثر كبير في الحياة العلمية الأوروبية وأصبحت معرفة العربية شرطا أساسيا يجب أن يتوافر في الأوروبي بالمثقف, مما جعل الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى تعني باللغة العربية عناية فائقة, بوصفها لغة العلم والمعرفة.

[1] (انظر : المدينة الإسلامية و أثرها في الحضارة الغربية, سعيد عبد الفتاح عاشور, ص 71 – 82)

[2] المرجع السابق , ص 82 – 92)

3. الطب والكيمياء[1]

في هذا العلم أيضا بدأ المسلمون بترجمة كتب اليونانيين وكتب الفرس والهنود الطبية ولكنهم لم يقنعوا بما رأوه في تلك المؤلفات من المعلومات, وإنما عدلوها و صححوها وأضافوا إليها. وقضوا الإسلام على الكهانة وفتح الباب للطب الطبيعي على مصراعية وسمح النبي باستشارة الأطباء ولو من غير المسلمين, لهذا كثر اشتغال المسيحيين بالطب في ظل الدولة الإسلامية, وتبين أن الحاجة للدراسة في الطب والعلوم كانت حاجة عموما لا لأفراد ولا لطوائف محددة. [2]

لأن في العصور المظلمة في أوروبا كادت تنعدم معلومات الأوروبيين في الطب بسبب الجهل وتزمت رجال الدين في العصور الوسطى حتى يعتبر المرض نوعا من الجزاء أو العقاب, وظهر في عصر الحروب الصليبية الفارق الكبير بين مستوى الطب عند العرب وما كان عليه الفونجة من جهل بأبسط مبادئ الطبية. وقد تسلم العرب الطب في المرحلة بين النظريات القديمة والنظريات الحديثة, ومن أشهر أطباء المسلمين الرازي[3] (865 – 925) وظلت كتبه المراجع الأساسية التي اعتمد عليها الأطباء في غرب أوروبا زمنا طويلا

[1] للمزيد انظر : أثر العرب في الحضارة الأوروبية, ص 33 – 41)

[2] (انظر : المدينة الإسلامية و أثرها في الحضارة الغربية, سعيد عبد الفتاح عاشور, ص 92 – 112)

[3] (للمزيد انظر : العلوم و الفنون في الحضارة الإسلامية ص 158, و عباقرة علماء الحضارة العربية و الإسلامية, ص 87)

وابن سينا[1] (371 – 482 هـ) أبو علي الحسين عبد الله ولد في أفشنة بالقرب من بخارى هوأشهر أطباء العربي وأبعدهم أثرا. وقد لقب "بالمعلم الثاني" تشبيها له بأرسطو "المعلم الأول" وهناك من قال أنه معلم الثالث بعد أرسطو والفارابي لأنه نبغ فن الفلسفة منذ شبابه وقد كتب في علم الطب والفلك والهندسة والكيمياء والموسيقى و الحساب والفيزياء, كما قال تاج السر أحمد حران في كتابه (العلوم والفنون في الحضارة الإسلامية) وبلغت مؤلفاته قرابة المائة, وكتاب "القانون" لابن سينا يعتبر أشهر كتبه في الطب ويعتبر دائرة معارف طبية بكل معاني الكلمة وترجم كتاب "القانون" في القرن الثاني عشر وأصبح هذا الكتاب مرجعا أساسيا في الطب في العالم بمدة أطول من أي كتاب آخر. وما زالت جامعة باريس تحتفظ في كلية الطب بصورتين إحداهما للرازي والثاني لابن سينا.

وابن الهيثم[2] أبو علي الحسن بن الحسن ولد في البصرة وانتقل إلى مصر وقام في القاهرة حتى وفاته. أحد علماء الطبيعة المسلمين وأعظم الباحثين في علم الضوء وأثره في هذا العلم مما أدى إلى تقدم هذا العلم ويتجلى أثر ابن الهيثم في الفكر الإنساني من منهجه العلمي, فقد كان له ما يقرب من ألف مؤلفا في مجال شتى كالرياضيات والفيزياء وعلم الفلك والطب والهندسة. وقد ترجم معظم كتبه إلى اللغات الأوروبية. وقد اشتغل بالعدسات والبصريات وكتب عدة رسائل في أضواء الكواكب, ونجد أنه يثبت خطأ بطليموس, فكان عليها معول الأوروبيون اللاحقين جميعا في البصريات.

---

[1] للمزيد انظر : العلوم و الفنون في الحضارة الإسلامية ص 161, و عباقرة علماء الحضارة العربية و الإسلامية, ص 172)

[2] (للمزيد انظر : المرجع السابق ص 153, المرجع السابق , ص 126)

أما في الجراحة أشهر جراح العربي أبو القاسم الزهراوي[1] وكان أول بيماريستان في الدولة الإسلامية على أيام هارون الرشيد في بغداد, المسلمون قبل إقامة مستشفى جديد يدققون في اختيار المكان الصحي المناسب. أخذ الأوروبيون عن المسلمين فكرة إلحاق كلية الطب بالمستشفيات حتى تكون دراسة الطبية عملية واقعية.

4. الفلسفة

أعظم ما خلفه المسلمون للفكر الأوروبي هو أعمال فلاسفتهم, والمعروف أن المشرق الإسلامي شهد نشاطا كبيرا في الفلسفة, من أشهر فلاسفتهم الفرابي (ت850) وابن سينا (ت1037). ولكن تأثير الفلسفة الإسلامية على الفكر الأوروبي كان مركزه أسبانيا, وهذا دليل أن الصلات الفكرية والعلمية ظلت قوية بين المشرق والمغرب الإسلاميين, ووحدة اللغة والدين ساعدت التبادل الفكري وانتقال العلماء والكتب بين المشرق والمغرب, و فلاسفة الأندلس كما ذكر سابقا تركوا أبعد الأثر في الفكر الأوروبي, وأهم فلاسفة الأندلس ثلاثة هم ابن باجة وابن طفيل وابن رشد, وتأثيرهم في غرب أوروبا أكثر من العالم الإسلامي. وابن رشد بوصفه أكبر شارح لفلسفة أرسطو. وأعلن ابن رشد آراءه في صراحة تامة حتى اعتبره الغربيون أكبر مثل لحرية الفكر, ولم يبال ابن رشد بتهم الزندقة والفكر و الإلحاد التي وجهت إليه, كذلك تعرض ابن رشد للفلسفة الخلقية والإجتماعية فأعلن كارم الحياة هو للاستبداد ورأى عدم وجود خلاف بين الرجال والنساء في الطبع وإنما الاختلاف بينهما في الحكم. وآراء ابن رشد السابقة خالفت تعاليم الكنيسة, ولذلك في غرب أوروبا أصدرت الكنيسة الغربية عدة قرارات في القرن الثالث

[1] (للمزيد انظر : المرجع السابق ص 164, و المرجع السابق , ص 106)

عشر بتحريم تعليم آراء أرسطو و ابن رشد, لكن استمرت تدرس في الجامعات الأوروبية بخاصة في إيطاليا حيث أن دانتي وضع ابن رشد في قائمة الفلاسفة العظام. ومن أثر فلسفة ابن رشد خروج كثير من الغربيين على تعاليم الكنيسة وتمسكهم بمبدا أي حرية الفكر وتحكيم العقل على أساس المشاهدة والتجربة.[1]

5. الرياضيات[2]

نهض العرب بالرياضيات نهضة عظيمة سواء الحساب أو الهندسة أو الجبر أو حساب مثلثات أو الميكانيكا أو الفلك, والمعروف أن المسلمين بنوا معارفهم في الرياضيات على أساس من علوم اليونانيين والهنود, فأضافوا إلى معلومات اليونانيين كثيرا من النظريات التي لم تعرفها أوروبا من قبل وقد علموا الأوروبيين نظام الأعداد الهندي الذي فيها رقم الصفر, وهذه الأرقام المستخدمة حاليا في الغرب. ودخلت الأرقام الهندية إلى العالم الإسلامي عن طريق ترجمة كتاب((السند هند)) وأوصلوا هذه الأرقام الجديدة إلى أوروبا.[3]

[1] (انظر : المدينة الإسلامية و أثرها في الحضارة الغربية, سعيد عبد الفتاح عاشور, ص 112 – 133)

[2] (للمزيد انظر : العلوم و الفنون في الحضارة الإسلامية , ص 95 – 113)

[3] (انظر : المدينة الإسلامية و أثرها في الحضارة الغربية, سعيد عبد الفتاح عاشور, ص 132 – 140)

وقد كتب البيروني[1] رسالة هامة في الأعداد ونسبها اسمها "راشتكات الهند" وهنا نجد رمز حسابي جديد هو الصفر, أن فكرة الصفر تعتبر من أعظم الهدايا العلمية التي قدمها المسلمون إلى غرب أوروبا, وكان العرب قد استخدموا لفظ صفر للدلالة على ((لا شيء)) وقد تلقى أوروبا نظام الأعداد الجديدة مقرنا باسم الخوارزمي, على رأسها علم الجبر الذي لا يزال محتفظا باسمه العربي, والعرب اكتشفوا وصول علم الجبر وأضافوا إليها وخلقوا منها علماحقيقيا بمعنى الكلمة ثم طبقوا لهذا العلم الجديد على الهندسة, ولم يبدأ بداية علمية حقيقية إلا بالتطور الذي أحدثه الخوارزمي بالانتقال من الحساب إلى الجبر.

6. الفلك والجغرافيا[2]

ساعد تقدم المسلمين في العلوم الرياضيات على تفوقهم في علم الفلك, وقد اهتم المسلمون بالفلك ودراسته دراسة سلمية لها علاقة بتعيين القبلة للصلاة, ونستطيع من الكتابات العربية في علم الفلك أن نقف على النتائج الباهرة التي توصل إليها علماء المسلمين في ذلك العلم. ذلك أنهم قالوا في كروية الأرض ودورانها حول محورها, وقد أدت تلك الأبحاث إلى إصلاح التقويم الفارس القديم وإنشاء تقويم سنوي جديد, وهكذا استطاع العرب أن يجعلوا من الفلك علما قائما بذاته نقيا من خرافات التنجيم, وبوصول

[1] (للمزيد : العلوم و الفنون في الحضارة الإسلامية ص 154, و عباقرة علماء الحضارة العربية و الإسلامية, ص 153)

[2] (للمزيد : انظر العلوم و الفنون في الحضارة الإسلامية, ص133 , و أثر العرب في الحضارة الأوروبية , ص 43)

هذه المعلومات إلى أوروبا أخذ اهتمام الأوروبيين يزداد بذلك العلم, وما زال علم الفلك حتى اليوم مليء بالإصطلاحات العربية.[1]

واتساع الدولة الإسلامية وحب المسلمين للتنقل والترحال في سبيل التجارة وطلب العلم جعلهم يهتمون بعلم الجغرافيا, وتشهد مؤلفات العرب الجغرافية و معلوماتها ترجم بعضها إلى اللاتينية وهي المعلومات التي لم يعرفها الأوروبيون إلا من الكتب العربية ولو كان العرب اعتمدوا على معلومات اليونان في أول أمرهم, لكنهم صححوا ما وقع من أخطاء. ومن الرحالة المسلمين الشهير المسعودي البغدادي وابن حوقل والبيروني وابن بطوطة والإدريس, كلهم أسهم بنصيب وفير في بناء علم الجغرافيا. وكتاب الشريف الإدريسي "نزهة المشتاق" وهو مزود بأكثر من 40 خريطة وترجم اللاتينية حيث اعتمد عليه الأوروبيون أكثر من ثلاثة قرون. وقد عبر المسعودي في القرن العاشر عن الأرض بعبارة "كرة الأرض" بدليل أن الشمس لا تطلع ولا تغرب على جميع بلاد العالم في وقت واحد. فاسكو داغاما درس الخرائط التي وضعها العرب للبحا, وهذا من فضل المسلمين على علم الجغرافيا الأوروبا التي لم تعرفها في العصور الوسطى. ساعد العرب برحلاتهم العلمية والتجارية الواسعة هو معرفتهم بالبوصلة واستخدامها في أسفارهم,و الفكرة التي تنسب اختراع البوصلة في أوروبا في القرون الرابع عشر هي فكرة خاطئة,

[1] (انظر : المدينة الإسلامية و أثرها في الحضارة الغربية, سعيد عبد الفتاح عاشور, ص 141 – 164)

لأن أوروبا عرفت البوصلة في القرن الثالث عشر عن طريق العرب, وهناك كثير من المصطلحات البحرية التي انتقلت إلى اللغات الأوروبية بنطقها العربي. [1]

7. المدنية

و يمكن ذكر بعض النقاط المهمة و هي :

أ) في المعمار وتخطيط المدن

بهر الأوروبيون بعظمة مدينة قرطبة عاصمة الخلافة الأموية في الأندلس التي كانت أكبر وأعظم مدن أوروبا في القرن العاشر الميلادي إلى حد لم يكن ممكنا معه أن تقارن بها أي مدن أوروبية أخرى بما في ذلك القسطنطينية عاصمة الإمبراطورية البيزنطية.

وقد تعلم الأوروبيون من فن تخطيط المدن الإسلامية واقتبسوا من المعمار الإسلامي وتأثرت البيت الأوروبي بهندسة الدار العربية بما لها من فناء داخلي يفتح عليه البيت دون أن يفتح على الخارج مباشرة, كذلك شيوع إنشاء الشرفات التي حققت للبيت المسلم المزيد من الإضاءة والتهوية دون أن تسمح بكشف داخلية البيت وأهله للمارة وغيرها.[2]

ب) في النظافة والحمامات العامة

ولنقرأ العبارات الطريفة التي تناول بها "ستانلي لين بول" موضوع الحمامات العامة والنظافة في الإسلام في كتابه "قصة العرب في أسبانيا" :

[1] نفسه

[2] (انظر : عباقرة علماء الحضارة العربية و الإسلامية, ص 34)

" والحمامات العامة شأن كبير في المدن الإسلامية لأن النظافة عند المسلمين ليست من الإيمان فحسب, بل هي شرط لازم لأداء الصلوات والعبادات عامة... ذلك في حين كان مسيحيو العصور الوسطى ينهون عن النظافة ويعدونها من عمل الوثنيين وكان الرهبان والراهبات يفخرون بقذارتهم حتى إن راهبة دونت ببعدض مذكراتها في صلف عجيب النها : إلى سن الستين لم يمس الماء منها إلا أناملها. عندما كانت تغمسها في ماء الكنيسة المعروف بالماء المقدس, وأقول : بينما كانت القذارة من سمات القداسة عندنا, كان المسلمون شديد الحرص على النظافة لا يجرؤون على الوقوف لعبادة ربهم إلا إذا كانوا متطهرين. و حينما عادت أسبانيا إلى الحكم المسيحي أمر فيليب الثاني بهدم كل الحمامات العامة لأنها من آثار المسلمين!"[1]

والآن أضحت النظافة سلوكا عاما في أوروبا والبلاد الغربية لكنهم ينسون تماما دينهم للمسلمين في هذا الشأن الحضاري الهام الذي يعترفون الآن لأنه أحد المقاييس المهمة لقياس التقدم الشعوب.

المطلب الخامس : هيمنة الغربية وتأثيرها على الحضارة الإسلامية

وبداية من عصر النهضة، شهد الأوروبيون تقدمًا كبيرًا من خلال دراسة المعرفة المكتسبة من المسلمين. ثم رأوا ودرسوا كل جانب من جوانب حياة المسلمين وكيفية هزيمتهم.

[1] (انظر : عباقرة علماء الحضارة العربية و الإسلامية, ص 35)

فبعد أن درسوا التاريخ ووجدوا أن المسلمين لا يمكن هزيمتهم إلا بالبعد عن الدين الإسلامي، بدأوا في الدعاية والحيل لإبعاد المسلمين عن دينهم. أي عن طريق نشر أفكارهم و مذاهبهم مثل فلسفة الأحداث، و العلمانية, و المادية, والفردية و غيرها.

ومن ناحية أخرى، فإن المسلمين الذين كانوا يغفلون عن دينهم راضين بالدنيا، و ابتعدوا عن دينهم وفقدوا أيضًا الروح لتطوير العلوم، حتى أدرك المسلمون أخيرًا بعد فترة الزمان, لقد تقدمت الدول الغربية كثيرًا في المعرفة.

ثم بدأت الدول الغربية في هزيمة المسلمين بعدة طرق، واستعمار البلدان الإسلامية، بحيث سقطت السيطرة على العالم أخيرًا في أيدي الدول الغربية, و ظهور النهضة العربية[1] , و ضعف الدولة العثمانية حتى سقوطها بعد الحرب العالمي الأول[2].

حتى أصبح الغربيون الذين كانوا يقتدون بالحضارة الإسلامية، فقد انقلب الوضع، لينعكس المسلمون فعليًا على الأمم الغربية، ويمكننا أن نرى ذلك من طريقة حياة المسلمين اليوم. انتشرت ثقافة الغربي بشكل كبير بين المسلمين، كما انتشرت وسائل الإعلام الغربية الكثيرة التي تؤثر على المسلمين وتبعدهم عن تعلم و دراسة الدين الإسلامي.[3]

---

[1] (للمزيد انظر : مقدمة في تاريخ العرب الحديث , صالح حسن المسلوت, ص 253 – 285)

[2] (للمزيد انظر : دراسات في تاريخ الدولة العثمانية, صبحي عبد المنعم و عبد الحميد سليمان, ص 137 – 223)

[3] (انظر : مجلات دراسة الأديان : هيمنة الغربية و تأثيرها على الحضارة الإسلامية. ماوردي ماوردي. جامعة لامبونغ مانكورات, إندونيسيا)

❖ **الخاتمة**

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات, نحمد الله على تيسيره و عونه و توفيقه لنا في كتابة هذا البحث و إتمامه. ((و ما توفيقي إلا بالله))[1]. و نسأل الله سبحانه أن ينفع به و أن يجعله خالصا لوجهه الكريم.

و بعد...

في نهاية هذا البحث يمكن استخلاص أهم النتائج و التوصيات التي توصل إليها البحث على النحو الآتي :

A. أولا : النتائج

1. معرفة مفهوم الحضارة و خصائص كل من الحضارة الإسلامية و الغربية
2. العلاقة القوية بين الحضارة الإسلامية و الحضارة الغربية
3. دور الحضارة الإسلامية في تقدم الحضارة الغربية و العالم
4. لتحقيق نهضة الحضارة الإسلامية لابد من معرفة أسباب القوة وتفعيلها في واقع المجتمعات
5. الغرب يمر بحالة إفلاس قيمي ولابد لنا نحن المسلمون أن نعيد لهذا الدين قوته وتأثيره ومكانته في العالم

B. ثانيا : التوصيات

فبعد أن نعلم بمفهوم الحضارة و العلاقة بين الحضارة الإسلامية و الحضارة الغربية, و أيضا دور الحضارة الإسلامية في التقدم العالمي, لعلنا هذا يشجعنا في تعلم العلوم.

هذا, و الله أسأل أن ينال هذا العمل رضاه و أن نكون فيه موفقا , فإن كنا قد وفقنا فمن الله تعالى, و إن كانت غيرها فالحق إرادتنا, و الصواب قصدنا.

[1] (سورة هود : 88)

و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

❖ **الفهارس العلمية**

فهرس المصادر والمراجع.

1. المدينة الإسلامية و أثرها في الحضارة الغربية. الدكتور سعيد عبد الفتاح عاشور. ط1. 1963. دار النهضة العربية بالقاهرة
2. أثر العرب في الحضارة الغربية. عباس محمود العقاد
3. العلوم و الفنون في الحضارة الإسلامية. الدكتور تاج السر أحمد حران.ط4. 2016م. مكتبة الرشد ناشرون
4. عباقرة علماء الحضارة العربية و الإسلامية في العلوم الطبيعة و الطب. القليوبية : دار الشاهد للنشر و التوزيع, 2021
5. مجلات دراسة الأديان : هيمنة الغربية و تأثيرها على الحضارة الإسلامية. ماوردي ماوردي. جامعة لامبونغ مانكورات, إندونيسيا
6. خصائص الحضارة الإسلامية و آفاق المستقبل, د. عبد العزيز بن عثمان التويجري, فصل/مقتطف, معلمة نصية معلمة بيبليوغرافية
7. المقدمة، عبد الرحمن ابن خلدون, تحقيق وتعليق وشرح د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة.
8. معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم طبعة دار الكتب العلمية, أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني, دار الكتب العلمية, 2004, بيروت
9. قصة الحضارة, ويل ديورانت و أريل ديورانت, مجلد 1 , سايمون و شوستر, 1935 – 1975 , الولاية المتحدة

10. الحضارة الإسلامية أسسها و وسائلها و صور من تطبيقات المسلمين لها و لمحات من تأثيرها في سائر الأمم, عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني, الدمشقي, ط1, دار القلم , 1998, دمشق

11. الثقافة الإسلامية : تعريفها – مصادرها – مجالاتها – تحدياتها, أ.د. مصطفى مسلم, و أ.د. فتحي محمد الزغبي,ط1, إثراء للنشر و التوزيع, 2007, الأردن

12. موسوعة الحضارة الإسلامية, د. أحمد شبلي, ط6, مكتبة النهضة المصرية, 1989, القاهرة

13. إطار إسلامي للفكر المعاصر, أنور الجندي, ط1, المكتب الإسلامي, 1980, لبنان.

لَفْظُ الجَلالَة بَينَ التّقْدِيْمِ وَالتّأخِيْر في القُرْآنِ الكَرِيْم

"دِرَاسَة فِي الإعْجَاز البَيَانيّ بلاغيًّا "

The word of majesty between precedence and delay in the Holy Qur'an

"A Study of the Rhetorically Expressive Miracle"

عماد علي سليم أحمد
أستاذ الأدب الحديث ونقده المشارك
الجامعة الإسلاميّة في منيسوتا /أمريكا

Emad Ali Salim Ahmed
Assistant Professor in Modern Literature and Criticism
Islamic University Of Minnesota – USA

المُلخص باللّغة العربيّة:

التّقديم والتّأخير من الأساليب البيانيّة التي تكشف عن الإعجاز في نظم القرآن الكريم وبلاغته؛ وذلك من خلال دراسة الظّاهرة دراسة جامعة بين اللغة والنحو البلاغة، ويدلل استخدام هذا الأسلوب على التّمكّن من الفصاحة والبلاغة ودقّة النّظم، تلك التي يمثّل القرآن الكريم فيها أعلى مَثَل.

ولا شكّ أنّه ثمّة من تتبّع ظاهر (التّقديم والتّأخير) ولكنْ لم يُفرَد لتقديم لفظ الجلالة أو تأخيره بحث (بحدود ما اطّلع عليه الباحث).

هذا، وليس من أهداف البحث الإحاطة بأمثلة التّقديم أو التّأخير لألفاظ الجلالة أو ضميرها في القرآن الكريم، كلّها، بل سيختار ما يظنّ أنّه سينجح في تحقيق أهدافه التالية:

- بيان التّنوّع في ألفاظ الجلالة وضميرها المقدّمة والمؤخّرة في القرآن الكريم.
- بيان أغراض التّقديم والتّأخير في ألفاظ الجلالة وضميرها.
- بيان الإعجاز البيانيّ في تقديم لفظ من ألفاظ الجلالة أو ضميرها أو تأخيرهما في القرآن الكريم.

واتّبع الباحث المنهج (الوصفيّ/التّحليليّ) واهتم بالتّحليل البيانيّ (اللغويّ، والبلاغيّ)، ووزّع دراسته إلى قسمين: نظريّ وتطبيقيّ، بَسَطَ في الأول لمعنى لفظ الجلالة "الله" تعالى، وعَرَضَ لتنوّع ذكره، بين الاسميّة والضّمير، ثم ذَكَرَ خصائصه اللفظيّة والمعنويّة، ثم بَسَطَ لمعنى الإعجاز البيانيّ وعلاقته بالتّقديم والتّأخير، ثم عَرَضَ لأغراض التّقديم والتّأخير كما جاءت في كتب أصحاب الاختصاص، وتوزّع القسم التّطبيقيّ الثّاني بين أغراض التّقديم، وأغراض التّأخير، بالشّواهد والتّحليل.

Summary in English:

Introduction and delay are graphic methods that reveal the miracle in the structure and eloquence of the Holy Qur'an. This is done through studying the phenomenon in a comprehensive study between language, grammar, and rhetoric. The use of this method demonstrates the mastery of eloquence, eloquence, and accuracy of systems, of which the Holy Qur'an represents the highest example.

There is no doubt that there is an apparent trace (of advance and delay), but no research has been made regarding the introduction or delay of the word of Majesty (within the limits of what the researcher has seen).

This is not one of the objectives of the research to cover all examples of giving or delaying the words of Majesty or their pronouns in the Holy Qur'an, but rather it will choose what it believes will succeed in achieving its following objectives:

• Explaining the diversity in the words of majesty and its pronouns, front and back, in the Holy Qur'an.

• Explaining the purposes of precedence and delay in sublime words and their pronouns.

• Explaining the graphic miracle in presenting or delaying one of the words of Majesty or its pronoun in the Holy Qur'an.

The researcher followed the (descriptive/analytical) approach and focused on graphic analysis (linguistic and rhetorical), and divided his study into two parts: theoretical and applied. In the first, he explained the meaning of the majesty's word "God," the Almighty, and presented the diversity of its mention, between nominalism and pronouns. Then he mentioned its verbal and moral characteristics. Then he explained the meaning of the graphic miracle and its relationship to presentation and delay, then presented the purposes of presentation and delay as stated in the books of specialists, and the second applied section was distributed between the purposes of presentation and the purposes of delay, with evidence and analysis.

أولا:

القسم النّظريّ:

مدخل:

يعرّف الباحث الإعجاز البيانيّ في القرآن الكريم بأنّه: تلك العلاقة التي تربط بين ألفاظ القرآن الكريم، والمعاني التي يصل إليها فهم القارئ.

وللإعجاز البيانيّ في القرآن الكريم أنماط، منها الإعجاز البيانيّ/البلاغي، والإعجاز البيانيّ في الفصاحة، والإعجاز البيانيّ في النّظم، والإعجاز البيانيّ/اللغويّ. وفق دراسة مظاهر محدّدة مثل التّكرار والإيجاز والوصل والوقف والتّقديم والتّأخير وغير ذلك.

ولقد كان السّيوطي –رحمه الله تعالى– ممّن عُنُوا بتتبّع أغراض التّقديم والتّأخير في القرآن الكريم، في كتابه (معترك الأقران في إعجاز القرآن) (1) وعدّ لذلك عشرة أغراض، ولا يدّعي بأنه قد حَصَرَها،وإنَما قال "قد ظهر لي منها"ومن الأسباب التي ذكرها"التّقديم للحث على المقدّم والعناية به خشية تضييعه وإهماله"، و"السّبقفي الإيجاد ونحوه" و"كون المقدّم أكثر أو أعلى أو العكس"، و"التّعظيم أو التّحقير" وينبّه الباحث إلى أنّ لكل آية خصوصيتها أثناء دراسة أصحاب الاختصاص للإعجاز البيانيّ؛ ذلك أنهم ربطوا بين السّبب في التّقديم أو التّأخير، وبين معنى الآية، وما تريدنا أن نتوصّل إليه.

ولا يقتصر البحث في تقديم لفظ الجلالة أو تأخيره على ترتيب جمل الآيات الكريمة، دون بيان سبب، كما ذهب إليه أصحاب الاختصاص عند دراستهم للتّقديم والتّأخير في قوله تعالى: ""مِن بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِي بِهَا أَوْ دَيْن" النّساء/11، أنّ الله

تعالى قدّم (الوصية) على (الدّين)؛ للحثّ عليها والحضّ على القيام بهاوتحذيرًا من التّهاون بكتابتها. مع أنّ الدّين مقدّم عليها شرعًا.

وبعد،

فما أهمية البحث في تقديم القرآن الكريم لألفاظ أو تأخيره لأخرى؟ وما سبب اختيار الباحث لأسمى ألفاظ القرآن الكريم وأكثرها تداولا: أي لفظ الجلالة "الله" على تعدّد أشكال وروده جلّ وعلا.

ولا يتقدم أيّ لفظ قرآنيّ، أو يتأخّر إلا لغرض، وقد بحث أصحاب الاختصاص في تلك الأغراض، التي منها تقديم الأعلى قبل الأدنى، أو تقديم الأدنى قبل الأعلى، أو تقديم العام قبل الخاص، أو تقديم الخاص قبل العام.

فيُدْهَشُ القارئ في الإعجاز البيانيّ القرآنيّ للأسرار التي قد يكتشفها في المعنى بسبب تقديم لفظ أو تأخير آخر، وكأنّه يقرأ تلك الآيات القرآنيّة لأول مرّة، كما يُدهش وهو يربط معنى بآخر، مما يزيده يقينًا بأنّ كتاب الله تعالى هو الكتاب الخالد وهو الدّستور الباقي الصّالح لكلّ زمان ومكان.

ولا يقلّ البحث في الإعجاز البيانيّ في القرآن الكريم أهمية، عن البحث في أنماط أخرى من الإعجاز القرآنيّ التي منها الإعجاز العلميّ؛ وليس أجمل من البحث في المعاني الخفيّة في ألفاظ القرآن الكريم ومعانيه، التي تأسِرُ الأبصار قبل العُقول.

- معنى لفظ الجلالة "الله":

لفظ الجلالة "الله" مستعمل قبل الإسلام، وقال بعض العلماء إنه تم دمج (أل) مع (إله) لتدل على لفظ الجلالة (الله) (2).

وأصل الكلمة (إلاه) على وزن (فعال) بمعنى (مفعول)؛ لأنه مألوه أي معبود، وإذا نُسب شيء إلى (الله) تعالى يقال له (إلهيٌّ) (3).

والرأي السّابق مع أن (لفظ الجلالة الله) اسم مشتقّ من (إله)، ومنها يَألَه إِلهًا، حيثُ حُذِفت الهمزةُ من أصل الاسم، وهو الإله، وأُدغِمَت اللامُ الأولى في اللام الثانية – من باب الوجوب.

وذهبَ بعضُ أئمةِ اللغة كالخليل، والشافعيّ، وسيبويه، ونحوهم إلى أنّ لفظ الجلالة (الله) غيرُ مشتقٍّ، كون الألف واللام لازمتين فيه؛ إذ إنّ إدخال حرفِ النّداءِ على كلٍّ من اللام والنون لا يكون جائزًا لو لم يكونا من أصل الكلمة.

أمّا معنى (الله) فهو صاحبُ الألوهية المنفردة له وحدَه، والمألوه هو المعبود، وقيل (الله) هو الاسم الأعظم.

- تنوّع ذكر لفظ الجلالة بين الاسميّة والضّمير، في القرآن الكريم:

يتنوّع ذكر لفظ الجلالة في القرآن الكريم، فقد ورد اسمًا بعدة أوجه، أكثرها "اللَّه" (2395) مرّة، وقد ورد في (1825) آية من أصل عدد آيات القرآن (6236). كقوله تعالى في سورة النور: "الله نور السموات والأرض"، و"للَّه" (143) مرة، و"تالله" (9) مرات، و"فالله" (6) مرات، و"بالله" 139) مرة، و"فللّه" (6) مرات، و"أبالله" مرة واحدة فقط. وقد توزعت كلّها على (85) سورة.

كما ورد لفظ الجلالة بصيغة "اللَّهُمَّ"، و"إله"، و"ربّ" وغير ذلك، ومنها قوله تعالى: "وَهُوَ الَّذِي فِي السَّمَاءِ إِلَهٌ وَفِي الْأَرْضِ إِلَهٌ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْعَلِيمُ " الزخرف/ 84، وقوله تعالى: "والذين هم بربّهم لا يُشركون"المؤمنون/ 59.

ولقد ورد لفظ الجلالة ضميرًا بعدّة أوجه.. أكثرها (هو) (259) مرّة، ومنها (أنا)، و(نحن) و(الذي) و(نا)، (والياء)ومنها قوله تعالى: "هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُم مَّا فِي الْأَرْضِ جَمِيْعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيْمٌ" البقرة/29. وقوله تعالى: "يَا مُوسَى إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ" النّمل/9، وقوله تعالى: "فَاسْتَجَبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَى وَأَصْلَحْنَا لَهُ زَوْجَهُ إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ" الأنبياء/90. وقوله تعالى: "إِنِّي مُتَوَفِّيكَ وَرَافِعُكَ إِلَيَّ ". آل عمران/55.

هذا، ولقد رود لفظ الجلالة ضميرًا مستترًا؛ مراعاة لعظمة الفعل في الآية الكريمة الذي لا يقدر على فعله سوى ربّنا جلّ وعلا، ومنها قوله تعالى: "يهب لمن يشاء إناثا ويهب لمن يشاء الذّكور"الشّورى/49.

وأخيرًا، فلم يرد (لفظ الجلالة اسمًا أو ضميرًا) في (29) سورة من أصل (114) سورة من سور القرآن الكريم.

- خصائص اسم لفظ الجلالة "الله":

إنّ اسم "الله" تعالى لا يقبل الجمع ولا التثنية، وإنّ(الألف واللام) فيه ليستا للتّعريف؛ وإنّما هما حروف أصليّة بمعنى أنّها من حروف الاسم. وهو اسم جامع، وعلم الأعلام، وتُضاف إليه الأسماء، والضّمائر، ولا يُضاف إليها، فيقال: الرّحمن الرّحيم من أسماء "الله"، ولا يقال: "الله" من أسماء الرّحمن الرّحيم، وقد قال الله تعالى: "هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ" الحشر/22.

فلا يلتصق لفظ الجلالة (الله) بالضمير، على سبيل الإضافة، كما لفظ (إله) أو (ربّ) الذي يمكن إلصاقه بالضّمير، اقرأ قوله تعالى: "قل إنّما أنا بشرٌ مثلكم يوحى

إليّ أنّما إلهكم إلهٌ واحد، فمَنْ كان يرجو لقاء ربه، فليعمل عملًا صالحًا، ولا يشرك بعبادة ربه أحدا"؛ فينفرد لفظ الجلالة (الله) قوّة وعظمة واستعلاء يكتسبها من لفظه، دون أن يكون لأيّ لفظ أو ضمير مضاف إليه أيّ فضل في إكسابها إيّاه.

كما لا يصحّ إسلام أحد من النّاس إلاّ بالنّطق به، ولا تنعقد صلاة أحد من النّاس إلاّ بالتلفّظ به، واختلف العلماء في كون لفظ الجلالة"الله" مشتقّا أو جامدًا على قولين: الأوّل:أنّه مشتقّ من الألوهيّة والإلهيّة، وهي العبوديّة، تقول العرب: أله الشّيءَ أي: عبده وذلّ له. فأصل كلمة"الله" فحذفوا الهمزة وأدخلوا الألف واللاّم، ثمّ أدغمت اللاّم في الأخرى.

والثّاني: أنّه جامد، ويُنقل القول بعدم اشتقاقه؛ بدليل أن الاشتقاق يستلزم مادّةً يُشتقّ منها، واسمه تعالى قديم والقديم لا مادّة له فيستحيل الاشتقاق، ولو كان مشتقّا لاشترك في معناه كثيرون ممّن يُعبد، وذلك لم يقع، حتّى إنّ فرعون قال: "أَنَا رَبُّكُمْ الأَعْلَى"، ولم يقل (أنا الله)!

كذلك تقع بقيّة أسماء الله تعالى، موقع الصّفات كالرّحمن الرّحيم، أما "الله" فلا يقع صفة أبدًا، وإن أسماء "الله" تعالى يمكن ترجمتها إلاّ لفظ الجلالة" الله". إلا أنّه ثمة جواب على هذه الأدلّة يقول: أما قولهم إنّ الاشتقاق يستلزم مادّةً يُشتقّ منها، واسمه تعالى قديم والقديم لا مادّة له، فهو مردود، لأنّ سائر أسماء "الله" الحسنى كالعليم والقدير والغفور والرّحيم والسّميع والبصير هي أسماء مشتقّة من مصادرها بلا ريب، وهي قديمة، والقديم لا مادّة له، وأما قولهم: لو كان مشتقّا لأُطلِق على كثير من المعبودات، وأنّه لا يقع صفةً، وأنّه لا يمكن ترجمته، فهذا لا يدلّ على ذلك، فإنّ لفظ الجلالة اختصّ به سبحانه، كما اختصّ القرآن بأن أُطلِق على كتاب الله المنزّل على النبي المعصوم محمّد

–صلّى الله عليه وسلّم– دون غيره من الكتب، مع كونها مقروءة، ولم يمكن ترجمته كما تُرجمت الأسماء الأخرى.

وفي الختام.. فقد جاء عن النبي –صلى الله عليه وسلم– قوله: "إنّ لله تسعة وتسعين اسمًا مَنْ أحصاها دخل الجنة (4) ومعنى أحصاها يعني: تدبّر معانيها وأتقنها وعمل بمقتضاها، ولا يحصل الفضل إلا إذا عمل بمقتضاها.

- الإعجاز البيانيّ بين التّقديم والتّأخير:

إنّ الأصل في الكلام تقديم ما حقّه التّقديم، وتأخير ما حقّه التّأخير، ولا يعدل عن هذا الأصل إلا بحجة يجب التّسليم لها، و"التّقديم والتّأخير إنّما يكون إذا لم يجز غيرهما" (5)، ولا يصح التّقديم والتّأخير إلا بتوقيفٍ أو بدليلٍ قاطع" (6)، هذا، وإنّ أصل التّقديم والتّأخير إقرار الكلام على نظمه، وترتيبه.. لا تغيير ترتيبه، ثم إنّ ما يجوز فيه التّقديم والتّأخير، يجوز مع القرينة، أما مع اللبس فلا يجوز؛ لأنّه يلتبس على المخاطب (7).

لقد شُغِلَ المفسرون في (موضوع التّقديم والتّأخير في القرآن الكريم) منذ نزول القرآن الكريم، ومن ذلك ما روي عن ابن عباس– رضي الله عنهما– في قوله تعالى: "فقالوا أرنا الله جهرة" النّساء/153. قال: هو مقدّم ومؤخّر؛ لأنهم قد رأوا الله تعالى، فما غرض قولهم: "جهرة"، بعد:"أرنا الله".يعني أنّ سؤالهم كان (جهرة). أي (قالوا جهرة: أرنا الله)، وقد أشكل على بعضهم معنى بعض الآيات، فلما عرفوا أنها من باب التقديم والتأخير اتّضح مدلولها، فقد أخرج ابن أبي حاتم عن قتادة في قوله تعالى: "فلا تعجبك أموالهم ولا أولادهم إنما يريد الله ليعذبهم بها في الحياة الدنيا"التوبة/55) قال: هذا من

التقديم في الكلام ، يقول: لا تعجبك أموالهم في الحياة الدنيا، إنما يريد الله ليعذبهم بها في الآخرة (8).

كما بحث أصحاب الاختصاص(أسلوب التّقديم والتّأخير في القرآن الكريم) بعدّه أحد أساليب علم المعانيّ في البلاغة العربيّة، وبيّنوا أغراضه، والهدف من استخدامه؛ وقالوا بأنّه "باب كثير الفوائد، جمّ المحاسن، واسع التّصرّف، بعيد الغاية". (9)،وعدّه أهل الاختصاص من الدّالات على تُمكّن العربمن الفصاحة، ويرسل لهم مَلَكَتهم في الكلام، ويقودها لهم (10)، ورصدوا له صورًاتبعثدلالات ذات قيمة تأثيريّة/إعجازيّةتُضاف إلى المعنى المباشر/الظّاهر للآية الكريمة، ودرسوا الغرض من (التّقديم أوالتّأخير)، والتّرابط في كلام الآيات الكريمة، ودلالة كلّ كلمة في مكانها، وهذا هومن أهم مقوّمات الفصاحة والبلاغة.

لقد جعل النّحاة للكلام رُتبًا بعضها أسبق من بعض، وبعضها الآخر آخر من بعض، فرتبة المبتدأ مثلا قبل رتبة الخبر– على الأصل–، ورتبة الفاعل قبل رتبة المفعول– على الأصل–، وهكذا.. ثم درسوا (ظاهرة التّقديم والتّأخير) من خلال رصد الكلمات التي جاءت في مكانها الأصيل، أي إنْ وُضعت الكلمة في غير مَرتبتها دخلت في باب التّقديم والتّأخير(11).

ووسّع البلاغيون المسألة فدرسوا الغرض من تقديم لفظة أو تأخير أخرى، وانتهوا إلى أنّ القرآن الكريم مُعجزٌبلغته وبيانه، ومُعجزٌ في أسلوبه ونظمه، وأجمع أهل العربية على أنّ القرآن مُعجزٌ بذاته؛ لفصاحة ألفاظه، ودقة بيانه، وأسلوبه الفريدالذي لا يشابهه فيه أسلوب آخر من نثر أو من شعر.

ودرس البحث أسلوب التّقديم والتّأخير في القرآن الكريم، من زاوية نظر إعجازيّة، واستفاد من النّظرة النّحويّة والبلاغيّة فيما عرض له، واتّبع منهجيّة ثابتة في كلّ ما عَرَضَ له من تقديم أو تأخير، وهي تحديد محور/مركز الآية الكريمة، الذي هو في الآيات جميعها (لفظ الجلالة اسمًا كان أو ضميرًا)، ثم استفاد من دالته القدسيّة، وربط ذلك مع بقية عناصر/أجزاء الآية الكريمة، ثم تأمّل الجزء المُقدّم في الآية من الجزء المؤخّر فيها، بافتراض أنّ الجزء المُقدّم أو الجزء المؤخّر في الآية الكريمة، هو الجزء الأهم، ويسمي الباحث (لفظ الجلالة) بالجزء المركزيّ/المحوريّ الذي هو موضع العِناية في الدّرس البيانيّ/التّحليليّ بلاغيًّا الذي اعتمده الباحث في تبويب البحث، وعنونة أبوابه.

ولا يخفى على الباحث أنّ (العناية والاهتمام) هما الغرض الأصل، والأهم من بين أغراض تقديم لفظ الجلالة أو تأخيره، ولكن ثمة أغراض أخرى تضاف إلى هذين الغرضين، كما أنّ تقديم اللفظ أو تأخيره، يؤثّر في المعنى، وهذا ما يقصده البحث في دراسة الإعجاز البيانيّ (البلاغيّ أو اللغويّ) في الآيات القرآنيّة من خلال دراسة التّقديم والتّأخير فيها.

وهكذا يقرأ البحث التّغيير في المعنى الذي يصيب جمل آيات القرآن الكريم، بسبب تقديم جرى في ألفاظ الجلالة أو تأخير، وسواء أكان ذلك التّقديم أو ذلك لتّأخير ظاهرًا/مكرّرًا، أم كان مختفيًا/مُستترًا ويُفهم من السّياق الذي يمكن تسميته (السّياق البيانيّ/الإعجازيّ بلاغيًّا) الذي هو هدف هذا البحث الأسمى، مع إيمان الباحث بوجود (سرّ خفيّ) في معاني القرآن الكريم لم يصل إليه المُفسّرون؛ وهو سرّ من أسرار خلود كتابنا العظيم؛ لأنّه "يعلم السّرّ وأخفى".

وأخيرًا، تبحث أبواب الجانب التّطبيقيّ عن الدّليل الذي أول الباحث من خلاله ترجيح غرض على غرض في قراءته لتّقديم لفظ الجلالة أو تأخيره، مع تقديم القراءة البيانيّة البلاغيّة الأنسب لقراءة الإعجاز الذي استفادته الآيات باستثمارها لأسلوب التقديم والتأخير الذي شكّل ظاهرة يمكن تتبعها في القرآن الكريم، كما تُعنى أبواب البحث بالأسس التي تقوم عليها قواعد التّقديم والتّأخير من زاوية نظرٍ لغويّة، وبلاغيّة، وتبحث في ضوابط المعنى المستفاد بسبب التّقديم أو التّأخير، مربوطًا بالغرض، من خلال التأكير على محوريّة/مركز الآيات المتحدّث عنها في البحث وهو لفظ الجلالة، كما يرى الباحث، هذا وقد استعان الباحث بكتب التّفاسير، والإعجاز التي عُنِيَت بدراسة أساليب القرآن الكريم وطرق صياغته، وتراكيبه، من حيث عدد الألفاظ وتنميطها وتوزيعها.

- في أغراض التَّقديم والتَّأخير:

يختلف أهل الاختصاص في بعض الآيات الكريمة على أنّها من باب التّقديم والتّأخير، وإنّ اختلافهم لا يخلّ بأصل المعنى الذي جاء به القرآن الكريم، ولا يقدح في البيان البلاغيّ/اللغويّ، الذيلا يلتبس على السّامع (12)؛ وذلك لوجود قرينة/ دليل تكون شرطا لجواز التّقديم أوالتّأخير، فإن وُجِدَ اللُّبْسُ فلم يجزْ لا التّقديم ولا التّأخير(13) سواء أعُرِفَت النّية من التّقديم أو التّأخير أم لم تعرف! ويقع التّقديم والتّأخير في ضوابط نحوية، وفي موضوعات درسها أصحاب الاختصاص في النّحو وهي [الاستفهام والنّفي والمبتدأ والخبر والفاعل والمفعول] (14).

ويُسْتدلّ إلى أغراض التّقديم والتّأخير من خلال البحث في السّياق، أوالمناسبة، أو المعنى، أو المعنى المقابل، أو المعنى المعكوس، أو غير ذلك ممّا يُطلب من أجل

فهم الآية الكريمة، وقد تستكشف من خلال البحث في أغراض التّقديم أوالتّأخير غرضًا واحدًا للتّقديم والتّأخير، أو أكثر من غرض، وقد تستكشف من ذلك الغرض سرًّا واحدًا من أسرار الإعجاز البيانيّ، وقد يستكشف القارئ أكثر من سرّ.

إنّ الغرض من تقديم ما هو جدير بالتّقديم، أو تأخير ما هو حَرِيٌّ بالتّأخير، أنّهم يقدّمون الذي بيانه أهم، وهُم ببيانه أعنى، كما أكد ذلك بعض المفسّرين، حين أشاروا إلى وجود الظاهرة/الأسلوب في القرآن الكريم، من خلال قولهم: "هو على التّقديم والتّأخير"، وقولهم: "في الآية تقديم وتأخير"، وقولهم: "هو من المقدَّم الذي معناه التأخير".

ومن ذلك قوله تعالى: " أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ"، الفرقان/ 43، والأصل "هواه إلهه"؛ لأنّ من اتّخذ إلهه هواه غير مذموم، فقدّم المفعول الثّاني للعناية به. ومن ذلك قوله تعالى: " فَضَحِكَتْ فَبَشَّرْنَاهَا"، هود/71، أي: فبشرناها فضحِكَتْ.. وهكذا.

فما الحكمة من التَّقديم أو التأخير، وما الغرض المستفاد من استثمارهما أداة لتوجيه المعنى؟

تُعرف أغراض التّقديم والتّأخير، من خلال قراءة الحكمة من تقديم ما قد تقدّم أو تأخير ما قد تأخّر، ويتم ذلك في قراءة موقع (اللفظ) وما يؤدّيه من (معنى) فهما المقصودان في معرفة أغراض التّقديم والتّأخير التي ذكرها غير واحد من أصحاب الاختصاص (15)، ومن تلك الأغراض الفصاحة، وضربوا لذلك مثلا آيتين تقدّم لفظ على آخر منهما في آيتين مختلفتين، وهما قوله تعالى:" وادخلوا الباب سجّدًا وقولوا حطّة"البقرة/58، وقوله سبحانه في آية أخرى: "وقولوا حطّة وادخلوا الباب سجّدًا" البقرة/ 161.(16)

ومن أغراض التّقديم أو التّأخير البدء بالأهم، أو بالأفضل، أو بالأكثر، أو التّدرّج من الأخص إلى الأعم أو العكس، كقوله تعالى: ""ومَن يُطع الله والرّسول فأولئك مع الذين أنعم الله عليهم من النّبيين والصّدّيقين والشّهداء والصّالحين وحَسُنَ أولئك رَفيقا"، ومنها التّعظيم؛ كقوله تعالى: " وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ" النّساء/69، والتّشريف؛ كتقديم الذّكر على الأنثى، فيقوله تعالى: "إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ "الأحزاب/35، وتقديم الحيّ على الميت في قوله تعالى: "يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ"الأنعام/95.

ومن أغراض التّقديم والتّأخير الاعتناء بالمناسبة، كما في قوله تعالى: "يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا" الرعد/12؛ فالصّواعق تقع أولا مع البرق، ولا يحصل المطر إلا بعد توالي البرقات، ومن الأغراض الحث على فعل، والحضّ عليه، وعدم التّهاون به، والسّبق، كما في قوله تعالى: "اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا وَمِنَ النَّاسِ" الحج/75، ومنه تقديم السِّنَة على النّوم في قوله تعالى: "لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ" البقرة/255، ومن الأغراضالسّببيّة، كما في تقديم العبادة على الاستعانة في سورة الفاتحة؛ لأنّها سببُ حصول الإعانة، ومنها الكثرة، كما في قوله تعالى: "فَمِنْكُمْ كَافِرٌ وَمِنْكُمْ مُؤْمِنٌ" التغابن/2،ومنها التّرقّي من الأدنى إلى الأعلى، كما في قوله تعالى: " أَلَهُمْ أَرْجُلٌ يَمْشُونَ بِهَا أَمْ لَهُمْ أَيْدٍ يَبْطِشُونَ بِهَا "، الأعراف/195. (17).

ومن الأغراض التّدلي من الأعلى إلى الأدنى، كما في قوله تعالى:"لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا" الكهف/49، ومنها أنْ يكون المقدّم في الذّكر أدلّ على كمال القُدرة وأعجب من المتأخّر، كما في قوله تعالى: "وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِن مَّاء فَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ"،

النور/45، ومنها التّعجب من حال المذكور، كما في قوله تعالى: "وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنَّ". الأنعام/100 (18) وغير تلك الأغراض ممّا يناسب السّياق(19).

ثانيًا:

- **القسم التّطبيقيّ:**

- **مدخل:**

تنتظم بعض الآيات الكريمة التّقديم والتّأخير مجموعة أغراض بلاغيّة، يستكشفها القارئ وهو يعيد ترتيب الجملة على أصل يفترضه في عقله، ويحوّل نظم الآية على التّقديم والتّأخير الجملة من معنى إلى معنى؛ من خلال البحث في علل التّقديم وربطها بالمعنى البيانيّ البلاغيّ، وتكون علل التّقديم متعلِّقة بما قبل جزء الجملة المقدم أو الجزء المتأخر، أو لعلة إضافة جزء من الجملة على جزء آخر، او لحذف يقدر القارئ إتمامًا له، فينتهي القارئ إلى اكتشاف الغرض البلاغيّ لذاك التّقديم أو ذاك التّأخير، فيراها في أغراضٍ تنتهي به إلى أن القرآن معجز بنظمه وبلاغته.

- **1- الإعجاز البيانيّ فيّ التّقديم:**

يَسْتَحْسِنُ العربُ في أساليب لغتهم وخطاباتهم تنويع المتكلّم في خطابه عن نفسه؛ فتارة يتكلّم عن نفسه بضمير المتكلّم (أنا)، وتارة بضمير الغائب (هو)، وتارة

بضمير المفرد (أنا)، وتارة بضمير الجمع (نحن)؛ من أجل تعظيم الموقف. وسيقف الباحث عند ذلك كلّه من خلال تنوع لفظ الجلالة المذكور في القرآن الكريم.

وقد يقدّم القرآن الكريم لفظًا في موضع، ويؤخّره في آخر، والقصد من ذلكمراعاة السّياق،كما في قوله تعالى: "كونوا قوّامين بالقسط شهداء لله"النّساء/135؛ إذ ورد في مكان مقدّم ومؤخّر، فنقرأ قوله سبحانه: "كونوا قوّامين لله شهداء بالقسط" المائدة/8، مما يثبت إعجاز القرآن في نظمه وأسلوبه الذي جاء على غير مقدور البشر (20).

- 1/1 – تقديم لفظ الجلالة" الله" و"لله" و"ربّ" على ما سواه تعلّقًا وتعظيمًا وتخصيصًا:

إنّ أكثر صيغ لفظ الجلالة ورودًا في القرآن الكريم هي صيغة "الله"، وأكثرها تكرارًا في سورة واحدة، هي في آخر آية من سورة المزّمّل، ومنها قوله تعالى: "وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْرًا وَأَعْظَمَ أَجْرًا وَاسْتَغْفِرُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ"المزّمّل/20. وتلاها تكرارها ست مرّات في آية الدّين من سورة البقرة، التي منها قوله تعالى: "واَتَّقُوا اللهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللهُ واللهُ بِكُلِ شَيء عَلِيمٌ". سورة البقرة/ 282. وأكثر تكراره في سورة واحدة، جاء في سورة المجادلة، في (40) مرة وفي (22) آية. ومنها نقرأ قوله تعالى: " قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ " المجادلة/1.

ويظهر في الآية أنّ غرض تقديم لفظ الجلالة "الله" تعالى على ما سواه هو (التّعلّق) به جلّ وعلا، (تعلّق إسناد أو صفة)، فانظر إلى آيات سورة (المجادلة) كيف تتعلّق كلّها بالله تعالى.

وإنّ للأسماء خصوصيّتها في القرآن الكريم؛ لأنّها تؤسّس مع بقيّة العبارات القرآنيّة خطابًا قرآنيًّامعجِزًا، فكيف إذا كان الاسم المعنيّ بالدّراسة هو لفظ الجلالة(الله) الذي يتكرّر في القرآن الكريم أكثر من أيّ اسم، ويحمل في كلّ مرّة يتكرّر فيها (سياقًا إعجازيًّا) يتقاطع مع العبارات التي تحيطه.

يملك لفظ الجلالة قدسيّة وعظمة في الخطاب القرآنيّ المُعجِز، فاقرأ قوله تعالى في سورة الإخلاص: "قل هو الله أحد* الله الصّمد * لم يلد ولم يولد * ولم يكن له كفوًا أحد"، كي تستدل على القوّة، والعظمة، والكبرياء، والجبروت.. وانظر كيف يتوزّع ضمير الجلالة (هو) على الآيات: مرة على (الله أحد)، ومرة على (الله الصّمد)، فيكون التقدير (هو الله الصّمد) وهكذا يمكن تقدير (هو الله الذي لم يلد ولم يولد)، و(هو الله الذي لم يكن له كفوًا أحد). وهو الإعجاز لفظًا ومعنى.

ومثله صفات الله تعالى في آية الكرسي من سورة البقرة، ومنها: "اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ" البقرة/255. ومنها صفة الله تعالى المنفردة له جل وعلا، في قوله: "وَاللَّهُ يُرِيدُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْكُمْ" النّساء/ 27؛ لأننا لله تعالى نتوب، ولا توبة إلا بقبول الله لها، والتّوبة هي سبب كلّ ما بعدها من حبّ الله تعالى ونصرته لمن سيتوب، ولله تعالى الحق علينا في أن نراجع أنفسنا، فنتوب.

ومن أغراض تقديم لفظ الجلالة "الله" تعالى على ما سواه (التّعظيم)، فاقرأ أي آيات الله تعالى تكتشف ذلك، ومنها قوله تعالى: "بَلِ الله فاعبد وَكُن مِّنَ الشاكرين" الزمر/66. فترتيب جملة الآية هو (بل اعبد الله)، وتقديم لفظ الجلالة "الله" هو للتّعظيم. ومثله قوله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ" الأحزاب/ 56، وقوله تعالى: "وَاللَّهُ وَرَسُولُهُ أَحَقُّ أَنْ يُرْضُوهُ" التّوبة/62.

ومن أغراض تقدّم لفظ الجلالة "الله" تعالى (التّخصيص)؛ فيتقدّم ليصبح مُخصّصا، ومقصودًا للانتباه، ومنها غرض (العناية) كما في قوله تعالى: "يُقَلِّبُ الله الليل والنّهار". ومنها غرض (التّقديمفي الأمور ذات الشّأن)، ومنه قوله تعالى: "شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ"آل عمران/18، وقوله تعالى: "وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ"النّساء/69، وقوله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ على النبيّ"الأحزاب/56، وقوله تعالى: "أَلاَ إِلَى الله تَصِيرُ الأمور"الشّورى/53؛ وترتيب الآية (ألا تصير الأمور إلى الله) وفي الآية إعجاز لغوي بيانيّ سبّبه تقديم لفظ الجلالة.

ومنه قوله تعالى: "إلى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ المساق"القيامة/30، فترتيب الآية (المساق إلى ربّك) ومعنها أنّ المساق إلى الله وحده، وإنّه ليس من الإعجاز البيانيّ قول أصحاب الاختصاص أنّ التقديم والتّأخير هنا جاء مراعاة للفاصلة، أوالمشاكلة لرؤوس الآيات! بل هو لقصد الاختصاص والتّعظيم.

ومثله قوله تعالى: "ذلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّ مَا يَدْعُوْنَ مِنْ دُوْنِهِ هُوَ الْبَاطِلُ وَأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْعَلِيُّ الْكَبِيْرُ"الحج/62. وقوله تعالى: "لله الأمر من قبل ومن بعد". وغرضه في هذا التّقديم التّعظيم والاختصاص والقصر والعناية والاهتمام (21).

وهذا حال من درس قوله تعالى: " وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنَّ". الأنعام/ 100، جاعلا ترتيب ألفاظ الآية (وجعلوا شركاء الجن لله). ولكن من أهل الاختصاص من وسّع على غرض (العناية والاهتمام) قائلا إنهما أصل كلّ تقديم، إلا أنّه ينبغي علينا أنْ نمدّ تأمّلنا إلى أبعد من هذا، فنعرف سبب العناية، ونقف على دواعي الأهميّة، يقول أحدهم: "وقد وقع في ظنون النّاس أنّه يكفي أنْ يُقال: إنّه قُدّم للعناية، ولأنّ ذكره أهم،

من غير أنْ يُذكر [من أين كانت تلك العناية]، ولِمَ كان أهم، ولتخيّلهم ذلك، صَغُرَ أمر التّقديم والتّأخير في نفوسهم، وهوّنوا الخَطْبَ فيه" (22).

- 2/1/1 – تقديم لفظ الجلالة "الله" على اسم الجلالة الموصول "الذي" تعظيمًا:

لقد تقدّم لفظ الجلالة "الله" تعالى على (الذي) لغايات التعظيم والاختصاص والقصر والعناية كذلك، مثل قوله تعالى: "إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ" يونس/3.

- 2/1 – تقديم لفظ الجلالة "الله" وضمير الجلالة "الهاء" على صفة لا تليق إلا به سبحانه اختصاصًا وبيان أهميّة الاستعانة به جلّ وعلا:

يتقدّم لفظ الجلالة "الله" على صفة من صفاته جلّ وعلا لا تليق إلا به؛ لغرض الاختصاص وبيان أهمية الاستعانة بالله تعالى على ما سواه، كما في قوله تعالى: "وَعَلَى الله فَلْيَتَوَكَّلِ المتوكلون"إبراهيم/12، وقوله تعالى: "عَلَى الله تَوَكَّلْنَا" الأعراف/89، وقوله تعالى: "عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ" هود/88، فقدّم الجار والمجرور مع ضمير الجلالة "الهاء" في "عليه"؛ للدّلالة على الاختصاص، ولأنّ التّوكّل لا يكون إلا على الله وحده.

- تقديم (ضمائر الجلالة) على ما سواها:
- 1/2/1– تقديم ضمير الجلالة "إيّاك""إيّاه" على ما سواهما تخصيصًا:

لقد درس أصحاب الاختصاص أغراض تقديم "إياك" على "نعبد"، وتقديم "إياك نعبد" على "إياك نستعين"، في قوله تعالى: ""إياك نعبد وإياك نستعين" الفاتحة/5، منها أنّ تقديم لفظ الجلالة عمّا سواه، تقديم للمعبود على العابد، وأنّ (العبادة) تتقدّم على

(الاستعانة)، وأنْ لا سبيلَ لعبادة العبد إلا بالمعونة من الله جلّ ثناؤه، وأنّ العبادة أعمّ من الاستعانة، وأنّ العبادة هي المقصودة والاستعانة وسيلة إليها.

أما ما يقوله أصحاب النّحو في تقديم (إياك) أو(إيّاه) الدّالة على لفظ الجلالة "الله" تعالى، كما في قوله تعالى: "وَاسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَهُنَّ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ " فُصّلت/37، فقالوا إنّه قد جاء بقصد (إفادة القصر للاختصاص). أي: نخصّك ونخصّه ربّنا –جلّ وعلا– بالعبادة. ومثل ذلك قوله سبحانه: "إنْ كنتم إيّاهُ تعبدون" البقرة/ 172، أي: إنْ كنتم تخصّونه سبحانه بالعبادة، دون سواه.

ومنه قوله تعالى: "مَن يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِي وَمَن يُضْلِلْ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ"الأعراف/178، فتقدّم الله تعالى وتقدّمت الهداية على الضّلال ، فناسب تقديم النّفع على الضّر، وهو الذي بيده كلّ شيء سبحانه وتعالى. (23).

- 2/2/1– تقديم ضمير الجلالة "أنا" على ما سواه تعظيمًا:

يتقدّم ضمير الجلالة (أنا) العائد إلى الله تعالى، على ما سواه في الآية الكريمة، كما في قوله تعالى: "وَأَنَا أَعْلَمُ بِمَا أَخْفَيْتُمْ وَمَا أَعْلَنْتُمْ"الممتحنة/1.

- 3/2/1– تقديم ضمير الجلالة "هو" على ما سواه تعظيمًا وتخصيصًا:

لقد تكرّر ذكر ضمير الجلالة (هو) العائد إلى لفظ الجلالة (اللَّه) في سورة الأنعام (36) مرة، واستمر وروده إلى سورة سورة الإخلاص؛ تعظيمًا وتخصيصًا.

ومن ذلك قوله تعالى: "هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُم مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيْعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيْمٌ "البقرة/ 29. ومنه قوله تعالى: "وَهُوَ السّميع البصير "الشّورى/11، ولا سميع أو بصير للكون لما فيه إلا هو سبحانه وتعالى.

- 4/2/1 – تقديم ضمير الجلالة "نحن" و"نا" و"تُ" و"الهاء" والضّمير المستتر على ما سواهم مدحًا وتعظيمًا:

يُقدَّم الضّمير المنفصل وُجوبًا في ترتيب الجملة العربيّة؛ لأنّ له الصّدارة، مثل تقديم ضمير الجلالة (نحن) في قوله تعالى: "نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ" يوسف/3.و"نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُمْ بِالْحَقِّ" الكهف/ 13. و" نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَقُولُونَ" ق/45.

ويتقدّم ضمير الجلالة المتّصل مع ما اتّصل به، على بقيّة أجزاء الجملة، كما في قوله تعالى: "إِنَّ إِلَيْنَآ إِيَابَهُمْ * ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ"الغاشية/25–26.

ويظهر في التّقديمَين أنّ ضمير الجلالة هو محور/مركز الآيات؛ لأنّ الله تعالى هو الأعلم بقصص الأولين، وبما نقول، ولأنّ الإياب لا يكون إلا إلى الله تعالى الذي تقدّم بصيغة الضّمير المتّصل.

ومن ضمير الجلالة المقدّم قوله تعالى: "إِلَيْهِ أَدْعُو وَإِلَيْهِ مَآبِ"الرّعد/36، وقوله تعالى: "إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا"يونس/4، وقوله تعالى: "وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ الأمر كُلُّهُ" هود/123، وقوله تعالى: "كُلٌّ إِلَيْنَا رَاجِعُونَ"الأنبياء/ 93، وقوله تعالى: "إِلَيْهِ يُرَدُّ عِلْمُ السّاعة"، فصّلت/47، فالدّعاء، والرّجوع، وتقدير الأمر، وعِلْمُ السّاعة – كل ذلك – مختصّ بالله وحده،ولا يعلمه أحدٌ غيره.

والغرض المقصود من تقديم ضمير الجلالة هو التّعظيم، وهناك غرض آخر هو المدح، والتّخصيص، ومن المدح قوله تعالى: "وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ كُلاًّ هَدَيْنَا وَنُوحًا هَدَيْنَا مِن قَبْلُ"الأنعام/84؛ إذ ليس معناه أنّ الله تعالى هو الذي هدى نوحًا وما هدى أحدًا معه! وإنّما هو من باب مدح النّبي نوح عليه السّلام.

وأخيرًا.. نبحث في تقديم ضمير الجلالة المستتر، وضمير الجلالة (نا) في قول الله تعالى:"يوم نطوي السّماء كطيّ السّجل للكتب كما بدأنا أوّل خلق نعيده وعدًا علينا إنّا كنّا فاعلين"، فضمير الجلالة المستتر تقديره (نحن) ويعود إلى الله تعالى تعظيمًا وتخصيصًا، وجملة (إنّا كنّا فاعلين) مؤكّدة بحرف التّوكيد (إنّ)؛ لأن الآية تخاطب (مَنْ يُنكر قدرة الله)؛ وقد نفوا البعث بعلّة تعذّر إعادة الأجسام بعد فنائها،وقد أعادتهم الآية إلى صورة أخرى من صور قدرة الله جلّ وعلا، والمُراد بقوله تعالى: "فاعلين" أنّه جل وعلا الفاعل لما وَعَدَ به، أي (القادر)، والمعنى: (إنّا كنّا قادرين على ذلك).

3/1- تقديم ضمير الجلالة "هو" على لفظ الجلالة الظاهر "الله"تأكيدًا وإنكارًا:

لقد تقدّم ضمير الجلالة "هو" على لفظ الجلالة "الله" (9) مرات في القرآن الكريم، وكلّها جاءت في لغرض التّعظيم والتّخصيص، وتبيان قدرة الله تعالى الظاهرة على خلقه، ومنها قوله تعالى: "وَهُوَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَفِي الْأَرْضِ يَعْلَمُ سِرَّكُمْ وَجَهرَكُمْ وَيَعْلَمُ مَا تَكْسِبُوْنَ" (3) الأنعام، وقوله تعالى: "وَهُوَ اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ لَهُ الْحَمْدُ فِي الْأَوْلَى وَالْآخِرَةِ وَلَهُ الْحُكْمُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُوْنَ" (70) القصص

وتقدّم ضمير الجلالة (هو) على لفظ الجلالة (الله) لغرض التأكيد على عظمة الله تعالى، وجاءت آيات ذلك في أسلوبٍ قصصيّ لا يروي قصّة، بل على شكل مَنْ يروي قصّة، وهي من الأساليب التي استخدمها القرآن الكريم في تقديم معانيه، ومنها ثقوله تعالى: ""لَكِنَّا هُوَ اللَّهُ رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَدًا" (38) الكهف، وقوله تعالى:""قُلْ أَرُوْنِي الَّذِيْنَ أَلْحَقْتُم بِهِ شُرَكَاءَ كَلَّا بَلْ هُوَ اللَّهُ الْعَزِيْزُ الْحَكِيْمُ" (27) سبأ.

ومن الأساليب التي تقدّم في آياتها ضمير الجلالة على لفظه، أسلوب الشّرط؛ لغرض الإنكارالذي يأخذ عدّة أساليب لتقديمه، منها كقوله تعالى: ""لَوْ أَرَادَ اللَّهُ أَنْ يَتَّخِذَ

وَلَدًا لَاصْطَفَى مِمَّا يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ سُبْحَانَهُ هُوَ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ" (4) الزمر؛ ينكر أن يكون له ولد سبحانه، وتكرّر مشهد إنكار الله تعالى لمن يدعي له الولد، وتقدم ضمير الجلالة على لفظ الجلالة في تلك الآيات، مثل قوله تعالى: "هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ" (22) الحشر، وقوله تعالى:"هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ" (23) الحشر، وقوله تعالى: "هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ" (24) الحشر، وقوله تعالى: "قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ" (1) الإخلاص.

- 4/1- تقديم ضمير الجلالة "هو" على صفات الجلالة سردًا وتعريفًا:

يتقدّم الضّمير المنفصل وجوبًا، ومن ذلك تقدّم ضمير الجلالة (هو) على بعض صفات الجلالة، كما في قوله تعالى: "هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ " الحديد/3، ويكون هذا لغرض (السّرد) و(التّعريف).

- 5/1 – تقديم ضمير الجلالة "هو" على اسم الجلالة الموصول "الذي" تدليلا:

قد يتقدّم ضمير الجلالة "هو" على اسم الجلالة الموصول "الذي"، لغرض (التّدليل) على مشهد ستقدّمه الآية الكريمة، وقد يسبق (الضّمير والاسم) حرف (الواو) الذي غرضه (الاستئناف)، وجاء ذلك في (28) آية، من (56) آية أوردت (هو الذي) في القرآن الكريم كاملا، أي مناصفة!

وبدأت تلك الآيات في سورة (البقرة)، يقول الله تعالى: "هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُم مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيْعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيْمٌ" البقرة/ 29، وانتهت بسورة الفتح: "وَهُوَ الَّذِي كَفَّ أَيْدِيَهُمْ عَنْكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ عَنْهُم بِبَطْنِ مَكَّةَ

مِنْ بَعْدِ أَنْ أَظْفَرَكُمْ عَلَيْهِمْ وَكَانَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُوْنَ بَصِيْرًا" الفتح/24، وكلها تدلل على مشاهد هظمة الله تعالى، ومثله قوله تعالى: "هُوَ الذي خَلَقَكُمْ فَمِنكُمْ كَافِرٌ وَمِنكُمْ مُّؤْمِنٌ"التّغابن/2.

- 7/1- تقديم ضمير الجلالة "أنا" على لفظ الجلالة الظاهر "الله" تعظيمًا:

يتقدّم الضّمير المنفصل (أنا) في ترتيب الجملة وجوبًا، فإذا ما تقدّم على لفظ الجلالة فغرضه (التّأكيد والتّعظيم)، مثل قوله تعالى: "يَا مُوسَىٰ إِنَّهُ أَنَا اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ" النّمل/9. وهنا غرض خاص هو (البشرى) بالمساندة للنّبي موسى عليه السّلام، من لدن الله العزيز الحكيم، ومثله قوله تعالى: "إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي" طه/ 14. وقوله تعالى مؤكّدًا "إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ" القصص/ 30.

- 8/1- تقديم لفظ الجلالة فيما حقّه التّأخير لفتًا للانتباه:

يقول أصحاب الاختصاص في النّحو إنّ تقديم ما حقّه التّأخير يأتي لغرض (لفت الانتباه)، كما في قوله تعالى: "لَنْ يَنالَ اللهَ لُحُومُها وَلا دِماؤُها" الحج/ 37، فتقدّم لفظ الجلالة(الله) وحقّه التّأخير.

- 2- الإعجاز البيانيّ في التّأخير:
- 1/2- تأخير لفظ الجلالة:
- 1/1/2- تأخير لفظ الجلالة "الله" و "ربّ" عمّا قبله تأكيدًا على الاستعلاء:

يكتسب لفظ الجلالة إذا وقع (مضافًا إليه) التّأكيد على استعلائه، مثل قوله عزّ وجلّ في سورة النّصر: "إذا جاء نصرُ الله والفتح * ورأيتَ النّاسَ يدخلون في دينِ الله أفواجًا * فسبّح بحمد ربّك واستغفره إنّه كان توّابًا"، فقد استعلى لفظ الجلاله (الله) مرتين: مرّة بقوّته اسمًا منفردًا مستقلًا، ومرّة بإضافتهإلى اسم النّصر. ولم تكن الآية (إذا جاء الله بنصره).

ولما كان هذا اللفظ الجليل في سياقات وروده في القرآن الكريم لا يُضاف إلى غيره،فهذا سرٌّمن أسرار عظمته، وعظمة الذّات الإلهيّة وعظمة الخطاب القرآنيّ، ولما أن أضيفت إليه الأسماء، ولم يضف إليها، فقد أخذت (تلك الأسماء المضاف إليها لفظ الجلالة) منه القوّة والاستعلاء، على عكس المألوف من (أسلوب الإضافة)؛ القائل بأنّ المضاف إليه هو الذي يستفيد من صفة المضاف ويحملها، إلا أنّ (لفظ الجلالة "الله") هو الذي استفاد من خصوصية صفة المضاف التي يتحدّث عنها، وحصرها به جل وعلا، فأصبح (النّصر) إلهيًّا، أي: من عند الله تعالى، واكتسب الدّين إليها، أي : خاصًّا من عند الله. ومنه قوله تعالى: "وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا"النّساء/83. فالفضل لا يكون إلا من الله. وفي قوله تعالى: "إِنَّ الصَّفَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ" البقرة/158، لم يكن الترتيب (إنه من شعائر الله الصفا والمروة)؛ لخصوصية شعائر الصفا والمروة، وقصتهما التي علما الله تعالى إلى نبيه –صلى الله عليه وسلم–، فحصرت صفة الشعائر بخصوصية كونها من عند الله تعالى، وتأخر لفظ

الجلالة "الله" ليختم المقال في الآية الكريمة. ومنه قوله تعالى: "وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُواْ بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّواْ عَلَيْهَا صُمًّا وَعُمْيَانًا" الفرقان/73. فالآيات هي من الله تعالى فقط.

- 2/1/2- تأخير لفظ الجلالة "الله" عن الخطاب القرآنيّ التّصويريّ الكريم تعظيمًا للشأن:

إنّه (الله) تعالى الذي لا يصل إليه بشر، فإذا تأخّر عن اسم في خطابٍ تصويريّ؛ فذلك للتدليل على قوّة سيتفوّق بها، ومن ذاك قوله تعالى:"لو أنزلنا هذا القرآن على جبلٍ لرأيته خاشعًا متصدّعًا من خشية الله،وتلك الأمثال نضربها للنّاس لعلّهم يتفكّرون".

هذا، ولا يمكن النّظر إلى لفظ الجلالة في الآية الكريمة إلا على أساس أنّه ملفوظ تعالٍ وعظمة؛ فحتى الجبال لا تقدر بجهامتها وصلابتها ورسوخها الثّبات والصّمود أمامه، وقد اختار الله تعالى لفظ (الجبال)؛ لأنّها الأكثر قوّة ورسوخًا، في ذاكرة الإنسان، والمقصود (حتى الجبال تخرّ وتتفتت؛ خشية لهذا الخطاب الإلهيّ العظيم (أي القرآن الكريم).

ومثله جاء تأخير لفظ الجلالة، لصالح تقديم السّؤال عنه بأسلوب تصويريّ، يقول فيه ربّ العزّة والجلال: "وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ، لَيَقُولُنَّ اللَّهُ، قُلْ أَفَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ أَرَادَنِيَ اللَّهُ بِضُرٍّ هَلْ هُنَّ كَاشِفَاتُ ضُرِّهِ أَوْ أَرَادَنِي بِرَحْمَةٍ هَلْ هُنَّ مُمْسِكَاتُ رَحْمَتِهِ قُلْ حَسْبِيَ اللَّهُ عَلَيْهِ يَتَوَكَّلُ الْمُتَوَكِّلُونَ" الزّمر/ 3.

ومنه قوله تعالى: "إِنَّ الَّذِينَ آَمَنُوا وَهَاجَرُوا وَجَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ"الأنفال/72، وقوله تعالى: "الَّذِينَ آَمَنُوا وَهَاجَرُوا وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ أَعْظَمُ دَرَجَةً عِنْدَ اللَّهِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ"، التوبة/20، فتأخرت "في سبيل الله"

عن "الأموال والأنفس"في سورة الأنفال، وتقدمت "في سبيل الله" على "الأموال والأنفس" في سورة التّوبة. وبالرجوع إلى السياق في سورة الأنفال، نجد أن الآية جاءت في مدح المؤمنين الذين وقع منهمالإيمان والهجرة والجهاد بالأموال والأنفس، وتغبيطهم بما منّ الله عليهم به من ذلك، وتفخيم فعلهم الموجب لموالاة بعضهم بعضًا، فعرضت الآية إلى اعتبار كل من المهاجرين والأنصار في مرتبةواحدة، في تأييد الدين ونصرته بالنفس والمال، والإنسان – بطبيعته – حريص على حياته وماله، خصوصًا في وقت الضنك والحاجة، فهذا لم يمنعهم من البذل والإيثار (24) .

- 3/1/2– تأخير لفظ الجلالة "الله" عن ضمير الجلالة "هو" سردًا وتعريفًا:

قد يتأخر لفظ الجلالة (الله) تعالى عن ضمير الجلالة (هو)، لغرض السّرد والتّعريف بعظمته جلّ وعلا، مثل قوله تعالى: "وَهُوَ اللَّهُ فِي السَّمَاوَاتِ وَفِي الْأَرْضِ يَعْلَمُ سِرَّكُمْ وَجَهْرَكُمْ وَيَعْلَمُ مَا تَكْسِبُونَ" الأنعام/3.

- 4/1/2– تأخير لفظ الجلالة "الله" عن صفة من صفاته سبحانه إحاطة وإضافة تعظيم:

عندما تضيف صفة للمضاف إليه لفظ الجلالة، فإنّك تحيطه سبحانه بتلك الصّفة التي لا تليق إلا به، جلّ وعلا، مثل قوله تعالى: "وَقَالُوا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي صَدَقَنَا وَعْدَهُ وَأَوْرَثَنَا الْأَرْضَ نَتَبَوَّأُ مِنَ الْجَنَّةِ حَيْثُ نَشَاءُ فَنِعْمَ أَجْرُ الْعَامِلِينَ" الزمر/47 .

- 2/2– تأخير ضمير الجلالة:
- 1/2/2– تأخير ضمير الجلالة "هو" عما سواه تأكيدًا ولفت انتباه:

مثل قوله تعالى: "وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لا يَعْلَمُهَاإِلاَّ هُوَ"الأنعام/59، الذيأخّر فيه جلّ وعلا ضمير الجلالة "هو" عمّا سواه من الآية، للتّعظيم والاختصاص أولا،

وللتأكيد ولفت الانتباه ثانيّا، وقدأكّدت الآيةعلى ذلك الاختصاص بأسلوب القَصْر في "لا يعلمها إلاّ هو"، كما تقدّم في الآية الكريمة ضمير الجلالة "الهاء" مع الظّرف في (عنده) الذي هو الخبر على المبتدأ (مفاتح الغَيْب)؛ وذلك لحصراختصاصه سبحانه وتعالى بعلم الغَيْب عمن سواه. ولم يكن ترتيب الآية (هو الذي عنده مفاتح الغيب ويعلمها).

- 2/2/2 – تأخير ضمير الجلالة "هو" على اسم الجلالة الموصول "الذي" تعريفًا وإشارة أهمية:

اجتمعت ثلاثة ألفاظ جلالة معًا وتقدّم أحدها على الآخر، وفي كلّ غرض؛ يعتمد على فهمنا لمعنى الآية الكريمة، مثل قوله تعالى: "والَّذِي هو يُطْعِمُنِي ويَسْقِينِ" الشّعراء/79، وغرضه التّعريف والإشارة إلى أهميّة الإطعام والسّقاية، وبأنها حالات يمكن قياسها على الفرد، وما يقاس على الفرد لا يعمم على الجماعة، كما في قوله تعالى في سورة الفاتحة (اهدنا الصّراط المستقيم) ولم تكن الآية (اهدني) لأنّ فضل الهداية يقاس على الجماعة لا على الفرد؛ فلا أهمية لهداية فرد وضلال مجتمع من حوله! وهكذا لم تكن الآية (يطعمنا) و(يسقينا)؛ فذلك يقاس على الفرد ولا أهمية أنْ يراه الفرد على الجماعة من حوله، فلكل فرد حاجته في الإطعام التي تختلف عن غيره، ولكلٍّ حاجته للسّقاية وكذا حاجته للشفاء من المرض، فقال الله تعالى (يشفين) ولم تكن الآية (يشفينا).

- 3/2/2- تأخير ضمير الجلالة "هو" و"الهاء" عن لفظ الجلالة "الله" سردًا وتعريف تعظيم:

مثل قوله تعالى: "أَمِ اتَّخَذُوا مِنْ دُوْنِهِ أَوْلِيَاءَ فَاللَّهُ هُوَ الْوَلِيُّ وَهُوَ يُحْيِيْ المَوْتَى وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيْرٌ" الشّورى/9، الذي يسرد معنى الولاية والإحياء والقدرة التي تساوي كلها لفظ الجلالة المقدّم؛ فالله تعالى هو (الولي) و هو (المحيي) وهو (القادر)، ولم تكن الآية (هو الله)؛ لأنك لا تكرر الله وتجعل هو المقابل لثلاثة تكرارات لها، بل تتكرر هو ويكون مقابلها في ميزان المعنى الله تعالى.

- تأخير ضميري الجلالة "الهاء" و "الكاف" عن لفظ الجلالة "الله" تخصيصًا:

في قوله تعالى: "في سورة النّصر: "إذا جاء نصرُ الله والفتح * ورأيتَ الناسَ يدخلون في دينِ الله أفواجًا * فسبّح بحمد ربك واستغفره إنّه كان توّابًا"، استعلى لفظ الجلاله (الله) في سياقي وروده في السورة الكريمة، وأخذ الاسمان المضافان منه القوة والاستعلاء، فخُصّ، وحُصِرَ، ودلّنا على أنّ (النّصر من عند الله تعالى)، كما هو الدّين الذي من أجله جاء النّصر (هو من عند الله تعالى)، وختامًا فالحمد الواجب هو (الحمد لله تعالى).

ولما كان لا يلتصق أيّ ضمير بلفظ الجلالة (الله).. استدعت الآيات الكريمات لفظ الجلالة (ربّ) لإلصاق ضمير (الكاف) به "فسبح بحمد ربّك"، مؤكّدة على صفة الاستعلاء، وكذلك الحال في تأكيد صفة الاستغفار بأن تكون لله تعالى فقط "واستغفره إنّه كان توّابًا".

- 3/2/2- تأخير ضمير الجلالة "إيّاه" و"الهاء"، عن لفظ الجلالة "لله" و"الرحمن" مراعاة وترتيبًا:

في الآية الكريمة: "وَاسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَهُنَّ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ"فصلت/37. تأخّر ضمير الجلالة "إياه" على لفظ الجلالة "لله"رعاية للفواصل أي خاتمة الآية التي

تنتهي بحرف النّون. ولم يكن ترتيب الآية (إنْ كنتم لله تعبدون فاسجدوا له). فالعبادة تسبق السّجود. والسّجود مشهد من مشاهد العبادة. فخاتمة الآيات تكون طيبة تهفو إليها النفوس المؤمنة، ولذلك يحص التقديم والتأخير، ويصبح الفرق بين آيتين باللأفاظ نفسها هو في (الخاتمة) التي تضع كلّ لفظة في الموضع الذي يقتضيه السّياق. (25).

ومثله قوله تعالى: "واشكروا لِلَّهِ إِن كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ" البقرة/172، فقدّم مرتين: قدم لفظ الجلالة "لله" على (إيّاه). وقدّم المفعول به (إيّاه) على فعل العبادة (تعبدون) في الموضعين؛ لأنّ العبادة مختصّة بالله تعالى.

ومنه قوله تعالى: "قُلْ هُوَ الرّحمان آمَنَّا بِهِ وَعَلَيْهِ تَوَكَّلْنَا"الملك/29، وما من تأخير إلا ويقابله تقديم، فقدّم ثلاثة وأخّر ثلاثة: فقدّم (الرّحمن) وأخّر (الهاء)، وقدّم (آمنّا)، وأخّر (توكّلنا)، وقدم (آمنا) وأخر (الجار والمجرور (به)، وأخّر (توكّلنا) (عن الجار والمجرور) (عليه)؛ لأن "الإيمان ليس محصورًا في الإيمان بالله، بل لا بد معه من الإيمان برسله وملائكته وكتبه واليوم الآخر، بخلاف التّوكّل فإنّه لا يكون إلا على الله وحده؛ لتفرّده بالقدرة والعلم القديمين الباقيين، وقدّم الجار والمجرور ليؤذن باختصاص التّوكّل من العبد على الله تعالى دون غيره؛ لأنّ غيره لا يملك ضرًا ولا نفعًا فيتوكل عليه.

- 3/2- تأخير اسم من أسماء الجلالة عن ضمائر لفظ الجلالة (الكاف) و(أنت) للسّببيّة:

إنّ غرض تأخير اسم على اسم آخر من أسماء الله الحسنى العائدة إلى لفظ الجلالة هو بقصد (السّبب)؛ فاقرأ قوله تعالى: "إنك أنت العزيز الحكيم"البقرة/ 129؛ فتقدير معنى الكلام أنه جل وعلا (عزّ فَحَكَم). ومثله قوله تعالى: "إنّك أنت العليم

الحكيم"البقرة/32؛ فالإحكام والإتقان ينشآن عن العِلم، وهما سابق طبيعيّ له. وقد يأتي التّقديم في أسماء الله الحسنى لغرضي(التّرقي ومراعاة الفاصِلة) وإنّها السّببيّة أي القوّة التي ترافق أسماء الله الحسنى أينما ورد ذكرها فكيف إذا تبعها أو سبقها لفظ من ألفاظ الجلالة اسمًا كان أو ضميرًا.

- 4/2- تأخير اسم من أسماء الجلالة عن لفظ الجلالة "الله" إحاطة وبيان قوّة:

في قوله تعالى: "إِنَّ الله لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ". تقدّم لفظ الجلالة "الله" على اسمين من أسماء الله تعالى؛ لأنه الأقوى والأعز والأشمل لكل اسم من أسمائه تعالى يحمل صفة معيّنة، كما نضع لفظ الجلالة "الله" في موازاة (أسماء الله تعالى كلّها) ومنها (القويّ العزيز)، أما تقدّم اسم (القويّ) على (العزيز)؛ لأنه يريد تعالى تقديم صفة (القوّة) على صفة (العزّة)، ولأنّ "الله" تعالى(قَوِيَ، فَعَزّ) أي: غَلَب، فالقوّة تكون أولا.. ومثله قوله تعالى: "وَكَانَ الله قَوِيًّا عَزِيزًا". فالله هو القوي والله هو العزيز.

- 5/2- تأخر اسم من أسماء الجلالة عن ضمير الجلالة "هو" إحاطة وبيان قوّة:

في قوله تعالى: "وَهُوَ العزيز الحَكيم". تقدّم ضمير الجلالة "هو" على اسمين من أسماء الله تعالى؛ لأنّه العزيز الحكيم والأشمل لكل اسم من أسمائه تعالى يحمل صفة معيّنة، كما نضع ضمير الجلالة "هو" العائد إلى لفظ الجلالة "الله" في موازاة (أسماء الله تعالى كلّها) ومنها (العزيز الحكيم)، وندرس الآن كيف تقدّم اسم (العزيز) على (الحكيم)؛ لأنه يريد تعالى تقديم صفة (العزّة) على صفة (الحكمة)، ولأنّ "الله" تعالى (عزّ فحكم) أي: غَلَب، فالعزّة تكون أولا.. فالله هو العزيز والله هو الحكيم.

- 6/2 – تأخير لفظ الجلالة فيما حقّه التّقديم لفتًا للانتباه:

يقول أصحاب الاختصاص في النّحو إنّ تأخير لفظ الجلالة فيما حقّه التّقديم يأتي لغايات (لفت الانتباه)، كما في قوله تعالى: "وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ" البقرة/124، فتأخّر (ربُّهُ) وحقّه التّقديم على (إِبْرَاهِيمَ) الذي حقّه التّأخير.

- **خاتمة ونتائج**

يرد لفظ الجلالة اسمًا وضميرًا في القرآن الكريم، ولم يعن البحث بالعلل النّحويّة، فقط، بل بربط بين تلك العلل، والمستوى البلاغيّ في الآيات/الشّواهد.

واستفاد البحث من أقوال المفسّرين للآيات الكريمة، في توجيه شاهده الدّال على (التّقديم والتّأخير) ولم يقف عند اختلافاتهم إلا فيما اقتضته الضّرورة.

ولا شك أنّ لتتبع تقديم لفظ الجلالة أو تأخّره في آيات القرآن الكريم معاني، ولطائف لا تنتهي!

وقد وسّع البحث في الذي وقف عنده أصحاب الاختصاص من اللغويين والبلاغيين من العرب القدّماء والمُحدثين، فجاءت توسعته من خلال الأنماط التي سردها في الجانب التّطبيقيّ، وحاول الخروج من دائرة التّركيز على غرضي الاعتناء والاختصاص اللذين لازما أغلب من بحث في أغراض التّقديم والتّأخير، دون الخروج عن معنى الآية المباشر دون تأويل.

ومما توصّل إليه البحث أنّ أغراض التّقديم أوالتّأخير تجعل لفظ الجلالة هو مركز كلّ آية يأتي خلالها، ولا يمكن تجاوز معنى صفة التّعظيم لله تعالى وهي غرض أساس لأيّ تقديم للفظ الجلالة، ثم يمكن لنا أن ننظر في أغراض أخرى.

كما توصّل البحث إلى أنّ لفظ الجلالة في الآيات جاء اسمًا أو ضميرًا ظاهرًا (متكلمًا– أومخاطبًا –أوغائبًا) أو ضميرًا مستترًا، وقد تحكّم سياق كلّ آية بما يجب عليه أنْ يكون شكل نمط لفظ الجلالة فيها.

وأخيرًا، فبحثنا فتح المجال لكتابة أطروحة أو رسالة كاملة تحت العنوان نفسه؛ لتكون كتابًا يُستفاد منه، وربّما تكون هناك فُسحة من الوقت نكتبها نحن، وتبقى لنا رصيدًا بعد الموت. والله تعالى نسأله الأجر والتّوفيق والسّداد.

- **الهوامش:**

(1) انظر: معترك الأقران في إعجاز القرآن: جلال الدين السيوطي.

(2) انظر: لسان العرب، مادة (أله). وروى المنذري عن أَبي الهيثم أَنه سأَله عن اشتقاق اسم الله في اللغة فقال: كان حقه إلاهٌ، أُدخلت الأَلف واللام تعريفاً، فقيل أَلإلاهُ، ثم حذفت العرب الهمزة استثقالاً لها، فلما تركوا الهمزة حَوَّلوا كسرتها في اللام التي هي لام التعريف، وذهبت الهمزة أَصلاً فقالوا أَلِلاهٌ، فحرَّكوا لام التعريف التي لا تكون إلاَّ ساكنة، ثم التقى لامان متحركتان فأَدغموا الأُولى في الثانية، فقالوا "الله".

(3) انظر: مختار الصّحاح، 9/1.

(4) أخرجه البخاريّ ومسلم: وهو حديث صحيح.

(5) انظر: القطع والائتناف، ص 157.

(6) انظر: المكتفى في الوقف والابتداء، ص 245، وص 437.

(7) انظر: دقائق التفسير، 123/6.

(8) انظر: السّيوطي: الإتقان، 17/2 . والسيوطي: معترك الأقران، 171/1، والطّبري: جامع البيان، 163/16.

(9)انظر: عبد القاهرالجرجانيّ: دلائل الإعجاز، ص 106

(10) انظر: ابن القيم: الفوائد المشوقة، ص 82

(11) انظر: تأملات قرآنية، موسى إبراهيم الإبراهيم، ص152.

(12) انظر: الصواعق المرسلة، 751/2.

(13) السابق نفسه، الجزء والصفحات نفسهما.

(14) السابق نفسه، 717/2 – 718.

(15) انظر: الزركشي: البرهان، 275/3–283، وفنون البلاغة بين القرآن وكلام العرب، ص 64.

(16) ابن القيم: الفوائد المشوقة، ص 82.

(17) انظر: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، 229/2، وانظر: الأسلوب في الإعجاز البلاغي: محمد كريم الكواز، ص 325–326، والإيضاح، 52/1، 101، 110.

(18) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص 386–287. وانظر:الكواز، الأسلوب في الإعجاز القرآني، ص308–309.

(19) انظر: الموسوعة القرآنية: إبراهيم الأبياري"التقديم والتأخير"، 55/3، وانظر: التسهيل لعلوم التنزيل: ابن جزي الكلبي الغرناطي 376/2. وانظر: البرهان في علوم القرآن:الزركشي 233/3. وانظر: معترك الأقران في إعجاز القرآن :السيوطي، 125. وانظر: أسرار التقديم والتأخير في لغة القرآن الكريم : محمود السيد شيخون، ص 103.

(20) انظر:السّيوطي: الإتقان، 235/2.

(21) انظر السكاكي: مفتاح العلوم، 128. وقد ردّ القزويني تعليل السّكاكيّ لتقديم لفظ الجلالة (الله) بالعناية، وانظر: الإيضاح، ص 70، وبغية الإيضاح،1/ 272. وشروح التلخيص، 164/2. وما بعدها وحاشية الشّهاب، 105/4–106.

(22) الكلام لعبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص 135.

(23) انظر: التعبير القرآني، ص 52، وانظر: البحر المحيط، 4/ 426.

(24) انظر: ابن الزبير الغرناطي: ملاك التأويل، 581/1، وانظر: تفسير التحرير والتنوير، 84/10.

(25) انظر: نهايات الآيات القرآنية، ص 58.

- **المصادر والمراجع:**

- الإبراهيم، موسى إبراهيم: تأملات قرآنية، دار عمار، الأردن ، 1989م.
- ابن تيمية، أبو العباس أحمد (ت728هـ)، دقائق التفسير الجامع لتفسير،تحقيق:محمد السيد الجليند، مؤسسة علوم القرآن، دمشق، ط(2)، 1404هـ.
- الجرجاني، عبد القاهر،(ت 471هـ): دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجى، القاهرة، ط(2)،1989 م.
- جلال الدين السيوطي (ت 911هـ):
  - الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، القاهرة ط(1)، 1967م.
  - معترك الأقران في إعجاز القرآن، تحقيق: محمد علي البجاوي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1973م.
- أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي (ت 754هـ): البحر المحيط، مكتبة ومطابع النصر الحديثة ، السعودية، 1436هـ.
- الخطيب القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن: الإيضاح (شرح تلخيص المفتاح)،(ت 739هـ) مكتبة صبيح ، القاهرة، د.ت

- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد (ت444هـ)،المكتفي في الوقف والابتداء، تحقيق: يوسف عبد الرحمن المرعشلي، مؤسسة الرسالة، ط(1)، 1404م.
- ابن الزبير الغرناطي (ت708هـ)، ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل، تحقيق: سعيد الفلاح ، دار الغرب الإسلامي، بيروت ، ط(1)، 1983م.
- السامرائي، فاضل صالح: التعبير القرآني، منشورات جامعة بغداد، بغداد، 1988م.
- السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر (ت 626هـ)، مفتاح العلوم ، مطبعة البابي الحلبي ، مصر، ط(1)، 1937م.
- شيخون، محمود السيد: أسرار التقديم والتأخير في لغة القرآن الكريم، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة ، 1983م.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير(ت 310هـ): : جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ط الحلبي بمصر، د.ت
- ابن عاشور، محمد الطاهر (ت 1973م): تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م.
- عبد المجيد، أحمد: نهايات الآيات القرآنية، مكتبة الآداب ، القاهرة، 2006م.
- الكواز، محمد كريم: الأسلوب في الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم، ط(1)، جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ، بنغازي، ليبيا، د.ت

- ابن القيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر (ت751هـ)، الفوائد المشوقة إلى علوم القرآن وعلم البيان، د.ط، د.ت
- محمد بن إسماعيل البخاري(ت 256هـ)،صحيح البخاري، شرح وتحقيق: مصطفى ديب البُغا، دار القلم، دمشق، ط(1)، 1981م.
- ابن منظور: لسان العرب، دار الفكر، بيروت، 2003م.
- النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد (ت338هـ)، القطع والائتناف، تحقيق: أحمد خطاب العمر، مطبعة العاني، بغداد، ط(1)، 1398م.

مستقبل الذكاء الاصطناعي واثره على المجتمع البشري

The future of artificial intelligence and its impact on human society

د. ميًا بنت سالم بن حمد الحجرية
أمين سر أول – المجلس الأعلى للقضاء – استاذ في كلية العلوم الإنسانية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستقبل الذكاء الاصطناعي واثره على المجتمع البشري من خلال تحليل ومراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية خلال الأعوام الحالي (2023/2020) بما يضمن الخروج بتصور علاجي متكامل وفق خطوات واضحة لتحقيق رؤية معرفية حول ما يمكن ان يكون عليه المجتمع البشري مستقبلا , وتختلف الدراسة الراهنة عن الدراسات السابقة في منهجية الدراسة إذ تعتمد المنهج التحليلي الاستنباطي وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ووفقًا لرؤية الباحثة فقد تم استنباط جملة من الاجراءات والمعايير والاهداف التي تقدم صورة واقعية عن اثر الذكاء الاصطناعي على المجتمع البشري وذلك من خلال تحليل الدراسات العلمية ذات الصلة بموضوع البحث وعليه توصي الباحثة بتطوير سياسات دولية قائمة على المعرفة الدقيقة بمجال الذكاء الاصطناعي وسبل الاستفادة من ايجابياته وتجاوز تحدياته المتوقعه خصوصا اننا في العصر الحديث الذي تعتبر التكنولوجيا سمة غالبه على فضاءه , والتي دخلت كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسياسية والاعلامية وغيرها , وعليه علينا ان نطور استراتيجيات حديثه ومواكبة للتطورات المتزامنه مع تقدم المجتمعات

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي ، المجتمع .

abstract:

The current study aimed to identify the future of artificial intelligence and its impact on human society through analyzing and reviewing previous research, studies, and educational literature during the current years (2020/2023), in a way that ensures coming up with an integrated therapeutic vision according to clear steps to achieve a cognitive vision about what human society can be like in the future. The current study differs from previous studies in the methodology of the study, as it adopts the deductive analytical approach, and in light of the results of previous studies, and according to the researcher's vision, a set of procedures, standards, and goals have been devised that provide a realistic picture of the impact of artificial intelligence on human society, through the analysis of relevant scientific studies. According to the research topic, the researcher recommends developing policies An international organization based on precise knowledge of the field of artificial intelligence and ways to benefit from its positives and overcome its expected challenges, especially since we are in the modern era in which technology is considered a dominant feature of our space, and which has entered all social, economic, educational, political, media, and other fields, and therefore we must develop modern strategies and keep pace with developments simultaneous with progress. Communities

Keywords: artificial intelligence, society.

المقدمة:

في عصر تطور التكنولوجيا السريع، أصبح الذكاء الاصطناعي (AI) لاعباً مؤثراً بشكل كبير في مختلف جوانب الحياة البشرية. اذ يُعتبر الذكاء الاصطناعي تقنية قوية تستخدم البيانات والخوارزميات لمحاكاة الذكاء البشري واتخاذ القرارات بشكل ذكي. ومع تقدم التطور التكنولوجي، يزداد تأثير الذكاء الاصطناعي على المجتمع البشري بشكل متزايد، مما يثير العديد من التساؤلات حول الآثار الإيجابية والسلبية المحتملة لهذه التكنولوجيا على مختلف جوانب الحياة.ومن تلك التأثيرات

تحسين الإنتاجية والكفاءة: بمعنى انه يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين العمليات الصناعية والإدارية، مما يزيد من الإنتاجية والكفاءة في مختلف القطاعات الاقتصادية, اضافة الى تغيير نمط العمل والوظائفمما يؤدي إلى تغييرات في سوق العمل، حيث قد يتم الاستغناء عن بعض الوظائف التقليدية بسبب الأتمتة والتطبيقات الذكية.

كما سيؤدي الى تطوير الخدمات الصحية والطبية مما يمكن الذكاء الاصطناعي أن يساعد في تحسين التشخيص الطبي وتوفير الرعاية الصحية الفعالة من خلال تحليل البيانات الطبية بشكل دقيق وتوجيه العلاجات المناسبة.اضافة الى تحسين التعليم والتدريب في تطوير مناهج تعليمية مخصصة وتقديم تدريب شخصي للطلاب، مما يعزز عملية التعلم والتطوير المستمر.كما سيسهم في تطور مجالات الأمن والسلامة مما يساعد في تحسين أنظمة الأمن والسلامة، سواء في مجالات الأمن السيبراني أو في التحليل الجنائي والمراقبة الأمنية.ومن تأثيراته ايضا

تحسين التفاعل الاجتماعي والتواصل من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل الروبوتات الاجتماعية ومنصات التواصل الاجتماعي المتقدمة، يمكن تعزيز التفاعل الاجتماعي والتواصل بين الأفراد.

(Russell, Stuart, and Peter Norvig. "Artificial Intelligence: A Modern Approach." Pearson, 2016).

(Bostrom, Nick. "Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies." Oxford University Press, 2016).

مشكلة الدراسة:

في المجتمع الحديث، تؤدي التكنولوجيا المتطورة والمتلاحقة دورا مهما واساسيا في حياة الشعوب والمجتمعات البشرية مما يعيد رسم خارطة المجتمعات بكافة جوانبه وتأثيرها الملموس على هوية المجتمعات مما قد يولد تحديات كبيرة وجديدة لم تألفها المجتمعات وما يساعد على ظهور سلوكيات وانماط فكرية جديدة مما تجعل المجتمعات متفرقة وبينها فجوات كبيرة خصوصا الاسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية بمعنى سيجد الافراد الغير مثقفين تكنولوجيا جملة تحديات سواء على صعيد السلوكات والانفعالات وانماط التفكير مع اؤلائك المتقبلين للتكنولوجيا والممارسين لها مما سيولد صعوبات مجتمعية تؤثر على كافة جوانب الحياة

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: **ما هو مستقبل الذكاء الاصطناعي واثره على المجتمع البشري وينبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:**

- ما أهم التحديات التي ستواجه المجتمع البشري ؟
- ما هي السبل لتوظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة البشرية بشكل ايجابي ؟

أهداف الدراسة:

- تعرُّف مستقبل الذكاء الاصطناعي واثره على المجتمع البشري
- تعرُّف أهم التحديات التي تواجه المجتمع البشري
- سبل تقبل الذكاء الاصطناعي وتوظيفه لخدمة المجتمع البشري

أهمية الدراسة

تنقسم أهمية الدراسة إلى محورين :

أهمية الدراسة من الناحية العملية والتطبيقية :

- يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة الباحثون في قضايا المجتمع والقائمين على ادارة موسسات التنشئة الاجتماعية بدء من الاسرة وانتهاء بوسائل الاعلام التقليدية والحديثة
- يؤمل أن يستفيد من توصيات هذه الدراسة المجتمع الانساني بشكل عام لادراك مدى سلبيات وايجابيات التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي

أهمية الدراسة من الناحية النظرية والفكرية:

- يؤمل أن تمثل هذه الدراسة إضافة علمية بموضوعها، الذي يعد حاجة ماسة في عصرنا الحالي ومن الأدبيات التي تفتقر إليها المكتبات على حسب علم الباحثة

- يؤمل في هذه الدراسة توفير آفاق علمية وبحثية لباحثين آخرين للخوض في مثل هذا المجال سعياً لإحداث التطور المنشود وإضافة معرفة جديدة للفكر الانساني والبحث العلمي لإحداث التغيير الإيجابي المطلوب.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، إذ استخدم المنهج النظري بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بالموضوع؛ لتكوين نظرية عن الأفكار والمفاهيم المتخصصة في مجال الدراسة، واستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة، من خلال تحليل الأدب المتعلق بالدراسة؛ للوصول إلى إجابة أسئلة الدراسة وتقديم عدد من التوصيات.

الدراسات السابقة

تناولت كثير من الدراسات العلمية الاثار المحتملة للتطور في مجال الذكاء الاصطناعي واثره المباشر وغير المباشر على المجتمع البشري حيث اجرت الباحثة (شقفة ,2021) دراسة علمية حيث جاءت النتائج

التي توصلت لها الدراسة أن برامج الذكاء الاصطناعي تحاكي قدرات الانسان من تعلم وابداع وما الابداع الناشئ عنها الا نتاج الابداع الإنساني .ان الابداع الناشئ عن برامج الذكاء الاصطناعي مصنف يقتضي على القانون حمايته بناءً على حمايه برامج الحاسب التي تعتبر الأداة الرئيسية لبرامج الذكاء الاصطناعي .وبما أن المشرع حمى تطبيقات الحاسب فان برامج الذكاء الاصطناعي هي من ضمن تطبيقاته .فبرامج

الحاسب هي ابداع يحمى أما برامج الذكاء الاصطناعي هي ابداعٌ من ابداع فيستوجب حمايتها وحمايه الابداع الناشئ عنها.

ومن أهم التوصيات التي وردت في ختام الرسالة أقترح تضمين برامج الذكاء الاصطناعي

(وفق المصنفات المحمية في اضافتها الى الفقرة 2 من نص المادة 2 من القانون اتحادي رقم7

لسنه 2002 بشأن حقوق المؤلف والحقوق المجاورة وذلك لاعتبارها أحد تطبيقات برامج الحاسب،

كما أوصي بالاستعانة بخبير تقني عند وضع تشريع خاص لبرامج الذكاء الاصطناعي.

كما جاء في دراسة اخرى للباحث (بن بله ,2022) حاولت الإحاطة بمفهوم الذكاء الاصطناعي، موضوع معقد نظرا لاعتباره نقطة وصل بين الإعلام الآلي، العلوم الإنسانية، العلوم المعرفية والبيولوجيا، إذ تعتبر محاكاة الذكاء الإنساني من بين قضايا المستقبل، تتميز بالتشعب والتشابك، نظرا لما يحمله مفهوم الذكاء من غموض وعمق، إضافة إلى ارتباطه بوعي الإنسان، عنصر لا يمكن محاكاته كليا بالتقنيات.

وجاء في دراسة للباحثة (ابو زقية ,2022) ان بؤرة الاهتمام وعدسة الرصد على مجال الذكاء الاصطناعي التي تكون البيانات ، وهذا تطور طبيعي لمحاولة تعلم الآلة وتطويرها تحت الأرض ، وهناك من يطلق عليها النفط الجديد ، وذلك فإن الحاجة أصبحت ملحة جداً للتعامل مع السيل الجارف من البيانات الضخمة التي تنتجها بطريقة خاطئة ومخيفة لا يمكن السيطرة عليها من دون تطوير برمجيات تحليل البيانات الضخمة وإنترنت الأشياء والطلاء إلى إنتاج برمجيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته اللامتناهية التي تمكن من جمع البيانات وتحليلها واتخاذ القرار الذكي من دون حاجة للتدخل البشري يلقي هذا البحث الضوء على تقنيات الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة ودورهما في تحسين التعليم والصعوبات التي تواجه المنظمات التي لديها بيانات ضخمة وتحليل هذه البيانات ، موضحة أهم التقنيات التي تتسم بالحداثة النسبية لتحليل البيانات، حيث يشهد العالم انتاج تقنيات جديدة في كل يوم مما يحتم علينا التعرف على هذه التقنيات الجديدة وتأثيرها

كما اشار بحث آخر للباحث (الهادي , 2023) لا يبدو أن النظم المغلقة للذكاء الاصطناعي المعاصر

تؤدي آليات ذكية في المستقبل القريب .ما هو مطلوب هو نظم ذات خصائص غير خطية من أجل خلق خصائص مثير للاهتمام للتخلص من العقل المتشدد. ويسمح باستخدام نظريات ما بعد البنيوية للمساحات الممكنة جنبا إلى جنب مع الآليات السيبرانية الجديدة مثل التغذية المرتدة مع مرحلة فضاء تسمح بتداول الاحتمالات بفاعلية .هذا هو مجال الذكاء الاصطناعي التوليدي Generative AI وآليات التنفيذ وإجراء التجارب بهدف إنشاء نظم مفتوحة للنهاية .وإن ذلك يتجنب الجدال التقليدي

من أعلي إلي أسفل مقابل من أسفل إلي أعلي باستخدام كل من الآليات التي يتم استخدامها من أسفل إلي أعلي لتوليد مساحات ممكنة وطرق من أعلي إلي أسفل لفرز الهياكل التي تعمل في المشكلات المثارة .ويمكن أن تكون الآليات التنازلية في البيئة، ولكن أيضا الإنسان الذي يوجه عمليات التنمية.

كما جاء بدراسة الباحث (عبد المجيد ,2024)

هدف البحث إلى دراسة الذكاء الاصطناعي وتاثيراته المختلفة على الوظائف واستخدم البحث المنهج التحليلي

من خلال تحليل الادبيات النظرية والتجريبية وكذلك تحليل الاتجاهات الدولية في تبني الذكاء الاصطناعي

.وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج اهمها : هناك اتجاه دولي لاعتماد تقنيات الذكاء الاصطناعي من قبل الدول الصناعية الكبرى، وعلى راسها الولايات المتحدة والصين، ويتركز التبني في الشركات الكبيرة والناشئة، وفي قطاعات محددة،كما ارتبط تبني الذكاء الاصطناعي في الدول الصناعية الكبرى بانخفاض نسبة العمالة في القطاع الصناعي وخاصة خلال السنوات العشر الاخيرة (2013 –2022) كما ارتبط اعتماد التقنيات التكنولوجية بصفة عامة والذكاء الاصطناعي بصفة خاصة بانخفاض حصة العمالة من الدخل واستقطاب الأجور، وزيادة عدم المساواة، ويعتبر الباحث انه من الناحية النظرية والتجريبية لم يتم حسم العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والوظائف فالذكاء الاصطناعي يزيح الوظائف التي تتطلب مهام روتينية قابلة للبرمجه (أثر الزاحة) ويكمل الوظائف التي تتطلب مهام غير الروتينية وغير القابلة للبرمجة ويخلق وظائف

جديدة(إثر الإنتاجية وأثر إعادة التشغيل)، ولا يوجد اتفاق بيبين الدراسات على أي الأثرين أكبر من الآخر .ويقدم البحث مجموعة من التوصيات اهمها : ضرورة توفير إطار عمل لتنظيم استخدامات الذكاء الاصطناعي، وتعزيز الرقابة على هذة التقنيات لتعظيم الاستفادة منها، كما يقترح أن يكون تبني هذة التقنيات تدريجياً حتى تتاح الفرصة للتعلم لتعظيم الإيجابيات) وتحييد السلبيات، دعم الحكومة للتقنيات المعززة للعمل , مع توفير الحماية والضمان الاجتماعي
للعمالة المتأثرة سلباً بهذة التقنيات.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**

بالنظر إلى الدراسات السابقة وتحليلها واستقرائها نجد أن جميع الدراسات ركزت على اثر الذكاء الاصطناعي على المجتمع البشري في جميع مجالاته .

نتائج السؤال الأول والذي ينص على" ما هو مستقبل الذكاء الاصطناعي واثره على المجتمع البشري ؟

لا شك ان التطور التكنولوجي وادواته المستحدثة واهمها الذكاء الاصطناعي ستترك اثرا كبيرا على المجتمع البشري في مجالته جميعها وسيزداد الأثر عاما بعد عام وذلك نظرا للطفرة التكنولوجية وتطورات برامج الذكاء الاصطناعي .

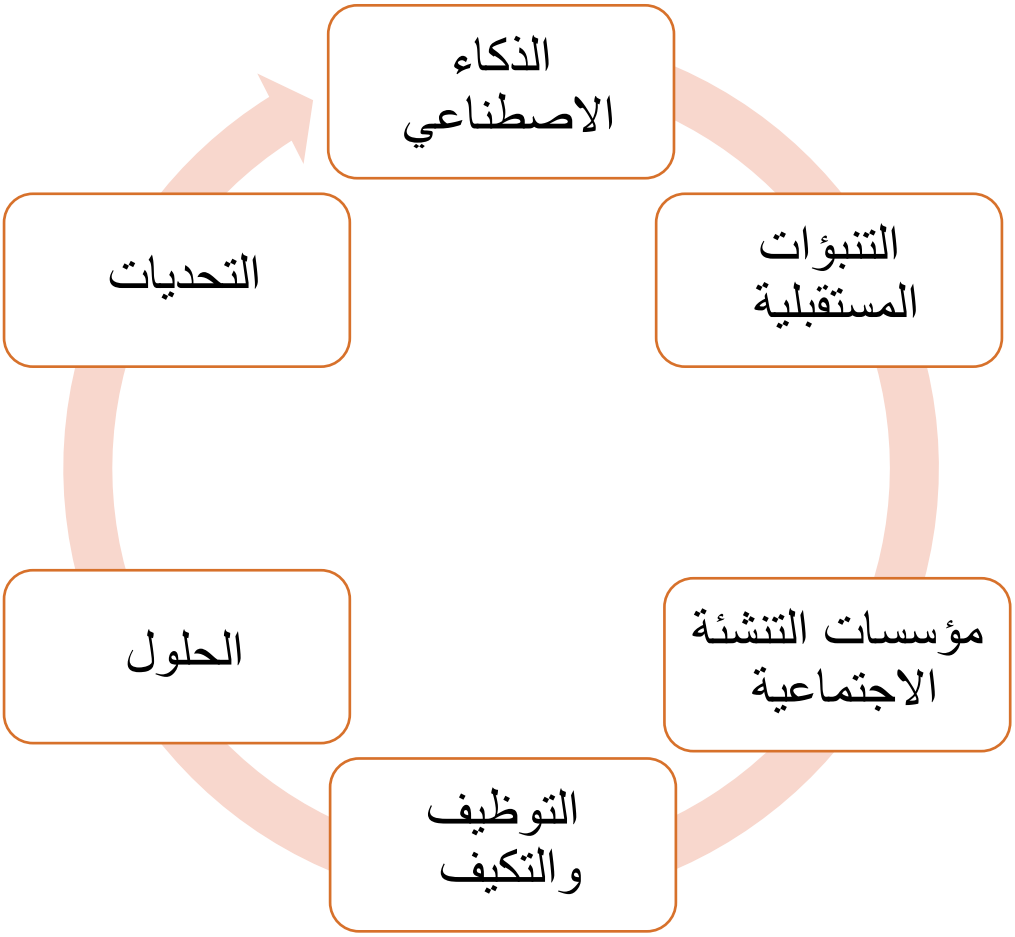
أهم تأثيرات الذكاء الاصطناعي على المجتمع البشري	
1. المجتمع :	ستلعب برامج الذكاء الاصطناعي ادوارا مركبة مباشرة وغير مباشرة مما سيسهم في توسيع الفجوة بين افراد المجتمع وتغيير في انماط الفكر والسلوك
2. مؤسسات التنشئة الاجتماعية :	ستتاثر جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية بثورة الذكاء الاصطناعي بدء من الاسرة والمدرسة والجامعة ودور العبادة والاندية وصولا الى المؤسسات الاعلامية
3. التنبؤات المستقبلية للبيئة التقنية :	ستتوالى المنافسة في مجال التقنيات الجديدة مما سيؤثر على قطاعات هامة في المجتمعات مثل الصناعات والتجارة وغيرها ومما سيصنع مستقبلا جديدا لشكل الحياة البشرية

نتائج السؤال الفرعي الثاني والذي ينص على ما التحديات التي ستواجه المجتمع البشري؟

من خلال التحليل تدور التحديات امام المجتمع البشري من خلال التغير في انماط الحياة والتفكير والسلوك مما سيولد تحديات حقيقية ما بين الاشخاص المتقبلين لتلك التكنولوجيا والاخرين الذين يفضلون العيش بالطرق التقليدية المعتادة والبعيدة عن التعقيد .

نتائج السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على ما هي السبل لتوظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة البشرية بشكل ايجابي؟

للإجابة عن هذا السؤال وبعد استعراض لدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع وبعد توصل الباحثة إلى تصور المقترح لمستقبل الذكاء الاصطناعي واثره على المجتمع البشري ويشمل هذا التصور على مايلي:



الشكل(1) التصور المقترح لمستقبل الذكاء الاصطناعي واثره على المجتمع البشري

التصور المقترح لمستقبل الذكاء الاصطناعي واثره على المجتمع البشري	
1. السياسات الشاملة:	يمكن للمؤسسات الدولية المعنية بالتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي العمل على إنشاء سياسات شاملة تأخذ في الاعتبار احتياجات وتحديات الأفراد.
2. برامج الإرشاد:	يمكن أن يكون إنشاء برامج الإرشاد والتوعية بالتطورات الجديدة مفيدًا للافراد والمجتمعات ويقدم لهم رؤية واضحة عن ايجابيات وسلبيات استخدام تلك التكنولوجيا
3. شبكات الدعم الاجتماعي:	يمكن للمؤسسات التعليمية تعزيز شبكات الدعم الاجتماعي داخل حرمها الجامعي لمساعدة الأفراد الذين يشعرون بالفجوة التكنولوجية على إيجاد شعور بالانتماء وجسر للتواصل مع الاجيال الناشئة على استخدام التقنيات الحديثة . يمكن أن يشمل ذلك إنشاء نوادي أو مجموعات دعم أو أحداث مجتمعية تشجع التفاعل والتواصل بين الافراد

التوصيات:

1. مواكبة التطورات التكنولوجية واجراء اللقاءات التوعوية حولها والتعريف بايجابياتها وسلبياتها .
2. دعم مؤسسات التنشئة الاجتماعية ببرامج هادفة وارشادية حول التحولات المتوقعة في المجتمع البشري .
3. استثمار وسائل الاعلام التقليدية والحديثة للتكنولوجيا الجديدة وتوعية المجتمع بها .
4. اجراء المزيد من الدراسات والابحاث حول الذكاء الاصطناعي وطرق استخدامة والحذر من عواقبه .

المراجع

المراجع العربية :

ابو زقية , ايمان منصور (2022) التقنيات الحديثة في التعليم : الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة واستشراف المستقبل .

بن بله , احمد (2022) الذكاء الاصطناعي نحو آفاق جديدة .

شقفة , عائشة يحيى(2021) الحماية القانونية للمصنفات الناشئة عن برامج الذكاء الاصطناعي .

عبد المجيد , عيد رشاد عبد القادر (2024) الذكاء الاصطناعي ومستقبل الوظائف : دراسة تحليلية .

الهادي , محمد محمد (2023) الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستقبلة

المراجع العربية والاجنبية :

Abdel-Majeed, Eid Rashad Abdel-Qader (2024) Artificial Intelligence and the Future of Jobs: An Analytical Study.

Abu Zaqiya, Iman Mansour (2022) Modern Techniques in Education: Artificial Intelligence, Big Data, and Future Outlooks.

Al-Hadi, Mohammed Mohammed (2023) Generative Artificial Intelligence and Its Future.

Ben Bala, Ahmed (2022) Artificial Intelligence Towards New Horizons.

Bostrom, Nick. "Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies." Oxford University Press, 2016.

Russell, Stuart, and Peter Norvig. "Artificial Intelligence: A Modern Approach." Pearson, 2016.

Shaqfa, Aisha Yahya (2021) Legal Protection of Works Emerging from Artificial Intelligence Programs.