مجلة جامعة القدس المفتوحة

للبحوث الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة فصلية

ع (55) – كانون أول 2020 م

E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للبحوث الإنسانية والاجتماعية

55

Journal of Al-Quds Open University for Humanities & Social Research

Journal of Al-Quds Open University

for Humanities & Social Research

Quarterly Scientific Refereed Journal

No. 55 - December 2020

E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

JOURNAL OF AL-QUDS OPEN UNIVERSITY
FOR HUMANITIES & SOCIAL RESEARCH

Quarterly Scientific Refereed Journal
No. 55 - December 2020

PUBLISHER:
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research
Al-Quds Open University

Ramallah & Al-Bireh \ Palestine
P.O. Box: 1804
Tel: +970 - 2- 2976240
+970 - 2- 2956073
Fax: +970 - 2 - 2963738
Email: sprgs@qou.edu

WEBSITE:
https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy

EMAIL
hss@qou.edu

DESIGN & PRODUCTION:
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research
Al-Quds Open University

Opinions expressed in this journal are solely those of their authors.
All Rights Reserved. ©2020

E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للبحوث الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة فصلية
العدد (55) - كانون أول 2020 م

الناشر:
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة القدس المفتوحة

رام الله والبيرة / فلسطين
ص.ب 1804
هاتف: +970-2-2976240
+970-2-2956073
فاكس: +970-2-2963738
بريد إلكتروني: sprgs@qou.edu

الموقع الإلكتروني للمجلة:
https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy

البريد الإلكتروني للمجلة:
hss@qou.edu

تصميم وإخراج فني:
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة القدس المفتوحة

المجلة غير مسؤولة عن الآراء المنشورة فيها، حيث أنها تمثل آراء الباحثين (المؤلفين)
حقوق الاقتباس والترجمة والتصميم والطبع والنشر محفوظة للناشر 2020©

E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للبحوث الإنسانية والاجتماعية

المشرف العام
أ. د. يونس مرشد عمرو
رئيس الجامعة

الهيئة الاستشارية:

رئيس الهيئة الإستشارية
أ. د. سمير داود النجدي

أعضاء الهيئة الإستشارية

أ.د. إسماعيل محمد شندي	أ.د. نعمان عاطف عبد ربه
أ.د. بشرى علي خير بك	أ.د. حمدي محمد منصور
أ.د. هناء فايز مبارك	أ.د. محمد السيدي
أ.د. إبراهيم محمد الكوفحي	أ.د. نادر جمعة القاسم
أ.د. سعيد محمد الفيومي	أ.د. حسن "عبد الرحمن" السلوادي
أ.د. سالم خضر ساري	أ.د. مهند عزمي أبو مغلي
د. رشدي يوسف القواسمة	د. أحمد محمد براك

هيئة تحرير المجلة:

رئيس هيئة التحرير
أ. د. جمال محمد إبراهيم

مشرف التحرير
أ. د. حسني محمد عوض

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. محمد محمد مسالمة	أ.د. عبد الرحمن محمد مغربي
أ.د. عودة جميل الفليت	أ.د. عبد الرؤوف خريوش
أ.د. محمد محمد التاقي	أ.د. حلمي خضر ساري
أ.د. إبراهيم "عبد القادر" القاعود	د. إياد فايز أبو بكر
د. حسن "عبد الرحمن" البرميل	د. معتصم توفيق خضر
د. عبد الرحيم الهبيل	د. عبد الخالق "عبد الله" عيسى
د. محمد أبو الرب	د. شادي رضوان أبو عياش

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية
أ.د. عمر عتيق

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
مركز عادل زعيتر للترجمة واللغات

رؤية الجامعة

الريادة والتميز والإبداع في مجالات التعليم الجامعيّ المفتوح، وخدمة المجتمع، والبحث العلميّ، وترسيخ مكانتها القيادية في بناء مجتمع فلسطيني قائم على العلم والمعرفة.

رسالة الجامعة

إعداد خريجين مؤهلين لتلبية حاجات المجتمع، قادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي، والإسهام الفاعل والمتميز في مجال البحث العلميّ، وبناء القدرات التقنية والبشرية، من خلال تقديم برامج تعليمية وتدريبية على وفق أفضل ممارسات التعليم المفتوح وأساليب التعليم المدمج، وتعزيز بيئة البحث العلميّ في إطار من التفاعل المجتمعي والتعاون والشراكة وتبادل الخبرات مع الأطراف المعنية كافة، مع مراعاة أحدث معايير الجودة والتميز.

القيم التي تؤمن بها الجامعة

لتحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها، تعمل الجامعة على تطبيق وترسيخ الإيمان بالقيم الآتية:

- الريادة والتميز.
- الانتماء الوطنيّ والقوميّ.
- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.
- الحرية الأكاديمية والفكرية.
- احترام الأنظمة والقوانين.
- الشراكة المجتمعية.
- الإدارة بالمشاركة.
- الإيمان بدور المرأة الريادي.
- النزاهة والشفافية.
- التنافسية.

المجلة

مجلة علمية محكمة فصلية تصدر عن عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وقد صدر العدد الأول منها في تشرين أول/ عام 2002 م. وتنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث شريطة أن لا تكون الورقة منشورة في مجلد المؤتمر أو أية مجلة أخرى.

وقد حصلت على معامل التأثير العربي، وتحمل الرقم المعياري الدولي للنسخة الإلكترونية *(E -ISSN: 2616 -9843)*، وللنسخة المطبوعة *(P -ISSN: 2616 -9835)*.

قواعد النشر والتوثيق

أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

1. صفحة منفصلة عليها : اسم الباحث/ الباحثين وعنوانه/ هم بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية، ويذكر بريده/ هم الإلكتروني.
2. ملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر بالإنجليزية في حدود (*150 - 200*) كلمة لكل منهما ، يتضمنان كلمات مفتاحية لا يزيد عددها عن ست كلمات.
3. تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وترقم ترقيما متسلسلاً، وتكتب أسماؤها وعناوينها والملحوظات التوضيحية تحتها .
4. تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها . أما الملحوظات التوضيحية فتكتب تحت الجداول.

ثانياً ـ شروط تسليم البحث:

1. رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدّد فيها التخصص الدقيق للبحث.
2. تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.
3. سيرة ذاتية مقتضبة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، والدرجة العلمية، ورتبته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقميّ هاتفه الثابت والنقال.
4. نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها) ، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.
5. أن يتجنب الباحث أية إشارة قد تدل على شخصيته في أي موقع من صفحات البحث، وذلك لضمان السرية التامة في عملية التحكيم.

ثالثاً ـ شروط النشر:

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر سوف لن ينظر فيها، وتعاد الملحوظات بشأنها لأصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر.

1. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.

2. تقدم طلبات نشر الأبحاث من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة على الرابط الآتي: ***https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy*** بصيغة (*Word*)، مع مراعاة الآتي:

- الأبحاث المكتوبة باللغة العربية يستخدم الخط *Simplified Arabic* بحجم (*16*) غامق للعنوان الرئيس، و (*14*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.

- الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط *Times New Roman* بحجم (*14*) غامق للعنوان الرئيس، و (*13*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.

- المسافة بين الأسطر: مفردة.

- الهوامش للأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية:

- *(2)* سم للأعلى و *(2.5)* للأسفل، و *(1.5)* سم للجانبين الأيمن والأيسر.

3. ألا يزيد عدد كلمات البحث عن (*7000*) كلمة، وبما لا يزيد عن (*25*) صفحة حجم (*A4*)، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والمراجع. علماً بأن الملاحق لا تنشر، إنما توضع لغايات التحكيم فحسب.

4. أن يتسم البحث بالجدة والأصالة والموضوعية، ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

5. أن لا يكون منشوراً أو قدم للنشر في مجلة أخرى، وأن يتعهد الباحث خطياً، وبعدم تقديم بحثه للنشر إلى أية جهة أخرى إلى حين الانتهاء من إجراءات التحكيم واتخاذ القرار المناسب بهذا الشأن، ويتعهد الباحث الرئيس بأنه أطلع على شروط النشر في المجلة والتزم بها.

6. أن لا يكون البحث فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.

7. لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في المجلة، إلا بعد الحصول على كتاب خطي من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.

8. تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من الباحث أن يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

9. الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، على الباحث أن يرفق قائمة المصادر والمراجع مترجمة إلى اللغة الانجليزية، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع المكتوبة باللغة العربية.

10. يجب أن يرفق مع البحث ملخصان أحدهما باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، في حدود (*150 - 200*) كلمة لكل منهما، ويراعى أن يتضمن الملخص أهداف البحث ومشكلته ومنهجه وأبرز النتائج التي توصل إليها، ويثبت الباحث في نهاية الملخص ست كلمات مفتاحية (*Key Words*) كحد أقصى ليتمكن الآخرون من الوصول إلى البحث من قواعد البيانات.

11. أن يشير الباحث إلى أنه استل بحثه من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه إذا فعل ذلك، في هامش صفحة العنوان.

12. لا تعاد البحوث التي ترد إلى المجلة إلى أصحابها سواءً قبلت للنشر أم لم تقبل.

13. تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

14. يلتزم الباحث بدفع النفقات المترتبة على إجراءات التحكيم حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم المضي في إجراءات التقويم.

15. يبلغ الباحث بالقرار النهائي لهيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث.

رابعاً ـ التوثيق:

1. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المصدر أو المرجع كتاباً فيثبت: اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة، فيثبت: المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة. وفي حال تكرار المصدر أو المرجع مرة ثانية يشار إليه كالآتي: اسم المؤلف، عنوان الكتاب/ البحث، رقم الصفحة.

2. ترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الألف بائي (الأبتثي) لكنية/ لقب المؤلف، ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، ويجب أن لا تحتوي القائمة على أي مصدر أو مرجع لم يذكر في متن البحث.

   - في حالة عدم وجود طبعة يضع الباحث (د. ط).
   - في حالة عدم وجود دار النشر يضع الباحث (د. د).
   - في حالة عدم وجود مؤلف يضع الباحث (د. م).
   - في حالة عدم وجود سنة أو تاريخ نشر يضع الباحث (د. ت).

3. في حال استخدام نمط "*APA Style*" في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة".

4. يستطيع الباحث تفسير ما يراه غامضاً من كلمات أو مصطلحات باستخدام طريقة الحواشي في المتن، حيث يشار إلى المصطلح المراد توضيحه برقم في أعلى المصطلح، ثم يشار لهذه الهوامش في قائمة منفصلة قبل قائمة المصادر والمراجع.

ملاحظة: لمزيد من المعلومات حول آلية التوثيق بنظام *APA*، يمكنك الاطلاع على المعلومات المتوافرة على الصفحة الإلكترونية لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي:

https://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

ترسل البحوث المقدمة للنشر إلى متخصصين لتحكيمها حسب الأصول العلمية، ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون، والباحثون مسؤولون عن محتويات أبحاثهم، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر معديها وليس عن وجهة نظر المجلة. كما أن البحوث المرسلة إلى المجلة تخضع لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر، ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

1. تقوم هيئة التحرير بمراجعة البحوث المرسلة إلى المجلة للتأكد من استيفائها لمعايير النشر في المجلة، ولتقرير أهليتها للتحكيم.

2. ترسل البحوث المستوفية لمعايير النشر إلى اثنين من المحكمين من ذوي الاختصاص، تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة، من بين أساتذة متخصصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها، على ألا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

3. يقدم كل محكم تقريراً عن مدى صلاحية البحث للنشر.

4. إذا اختلفت نتيجة المحكمين (أحدهما مقبول والآخر مرفوض)، يرسل البحث لمحكم ثالث لترجيح الحكم، ويعد حكمه نهائياً.

5. يبلغ الباحثون بقرار هيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء التعديلات عليه إن وجدت.

6. يزود الباحث بنسخة من العدد الذي نشر فيه بحثه، ويتم إرسال نسخة من العدد إلى مكتب الجامعة في الأردن للباحثين من خارج فلسطين، ويتحمل الباحث تكلفة النقل من الأردن إلى مكان إقامته.

سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

1. الالتزام بمستوى أكاديمي ومهني عالٍ في جميع مراحل البحث، ابتداءً من مرحلة تقديم مقترح البحث، ومروراً بإجراء البحث، وجمع البيانات، وحفظها، وتحليلها، ومناقشة النتائج، وانتهاءً بنشرها بكل أمانة ودون تحريف أو انتقائية أو إغفال للمنهج العلمي الصحيح.

2. الالتزام بالاعتراف الكامل بجهود كل الذين شاركوا في البحث من زملاء وطلبة بإدراجهم ضمن قائمة المؤلفين، وكذلك الاعتراف بمصادر الدعم المادي والمعنوي الذي استخدم لإجراءات البحث.

3. الالتزام بإسناد أية معلومات مستعملة في البحث لمصدرها الأصلي، وكذلك الالتزام بعدم النقل الحرفي لأية نصوص من مصادر أخرى دون إسنادها للمصدر أو المرجع الذي أخذت منه.

4. الالتزام بعدم إجراء أية أبحاث قد تضر بالإنسان أو بالبيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة (أو من لجنة أخلاقيات البحث إن وجدت) حين إجراء أية أبحاث على الإنسان أو البيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة أو المركز البحثي أو المؤسسة التي يعمل فيها الباحث أو من لجنة أخلاقيات البحث العلمي إن وجدت.

5. الالتزام بأخذ موافقة خطية من كل فرد من الأفراد الذين يستخدمون كموضوع للبحث بعد إعلامهم بكل ما يترتب على اشتراكهم من عواقب، وكذلك الالتزام بعدم نشر نتائج البحث في مثل هذه الحالات إلا بشكل تحليل إحصائي يضمن سرية المعلومات الفردية التي جمعت حول هؤلاء الأفراد.

سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

1. تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية.

2. على الباحثين احترام حقوق الملكية الفكرية.

3. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر، وإذا رغب الباحث/ الباحثين في إعادة نشر البحث فإنه يتوجب الحصول على موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.

4. لا يجوز نشر أو إعادة نشر البحوث إلا بعد أخذ موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي.

5. حق المؤلف في أن ينسب البحث إليه، وذكر اسمه على كل النسخ التي تنتج للجمهور بأي شكل كانت، وفي كل نسخة أو طبعة من المصنف.

6. حق المؤلف في طلب أن تنسب مؤلفاته إليه باسمه الشخصي.

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للبحوث الإنسانية والاجتماعية
العدد (55)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	أ. دلال أحمد الصمادي د. قاسم محمد سمور	نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بإدارة الذات والتفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية	1
2	د. عبد الرحيم محمد الهبيل	بنية الإيقاع في شعر عبد الرحيم محمود	18
3	د. رسول بلاوي أ. صادق البوغبيش	جَدَليّةُ الأنا والآخر في شعرِ سالم أبي جُمهور القُبيسي "دراسة صورولوجية"	39
4	أ. عرفات خالد ابو عبطه د. مأمون محمد الشناق أ.د. محمد أحمد المومني	تطوير وحدة دراسية قائمة على مهام الأداء وأثرها في التفكير التأملي في الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي	52
5	د. إسماعيل بكري قلعه جي	تأثير النسيج النحوي والصرفي في دلالة الظّلم في القرآن الكريم	66
6	أ. ريم عبد الرزاق عبد الرزاق	المعالم المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي	77

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للبحوث الإنسانية والاجتماعية
العدد (55)

Research:

No.	*Research Title*	*Researcher/ Researchers*	*Page No.*
1	*E -Citizenship: A Proposed Solution for Land Ownership Problems in the Land Management Sector in Palestine*	*Nihad A. R. Awad* *Sami A. R. Awad*	*1*

نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بإدارة الذات والتفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية

Posttraumatic Growth and Its Relationship to Self-management and Optimism among Syrian Refugee Students in Jordanian Schools

دلال أحمد الصمادي
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

قاسم محمد سمور
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Dalal Ahmed Smadi
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
Dalal.Smadi10@Yahoo.com

Qasem Mohmad Sammour
Associate professor/ Yarmouk University/ Jordan
QasemSammour@Yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2/ 12/ 2019م، **تاريخ القبول:** 3/ 8/ 2020م.
E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

Received: 2/ 12/ 2019, **Accepted:** 3/ 8/ 2020.
DOI: 10.33977/0507-000-055-001
https: //journals.qou.edu/index.php/jrresstudy

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من إدارة الذات، والتفاؤل، ونمو ما بعد الصدمة، والعلاقة بينها لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد مقياس لقياس إدارة الذات، واستخدم مقياس نمو ما بعد الصدمة من إعداد تيديسكي وكالهون (Tedeschi & Calhoun,1996) ، ومقياس التفاؤل من إعداد عيد ومحمود وفرج (2015) . تكونت عينة الدراسة من (501) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. أظهرت نتائج الدراسة أن كل من مستوى إدارة الذات ونمو ما بعد الصدمة جاء (متوسطا) ، بينما جاء مستوى التفاؤل (مرتفعا) ، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات من جهة، ونمو ما بعد الصدمة، والتفاؤل من جهة أخرى. وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى نموما بعد الصدمة تبعا لمتغيرات (الجنس، وفقدان أحد أفراد الأسرة، ومدة اللجوء، والصف) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الذات ومستوى التفاؤل تبعا لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث، وفي مستوى إدارة الذات تبعا لمتغير (مدة اللجوء) لصالح المدة الأقل من خمس سنوات.

الكلمات المفتاحية: نمو ما بعد الصدمة، إدارة الذات، التفاؤل، الطلبة اللاجئون السوريون.

Abstract

The purpose of the study is to investigate the level of self- management, optimism and posttraumatic growth and the relationship between them among Syrian Refugee Students in Jordanian Schools. To achieve the aims of the study, the researchers developed self- management scale, and used Tedeschi & Calhoun's posttraumatic growth scale and Eid, Mahmmoud and Faraj's optimism scale. The sample of the study consisted of 501 male and female students, selected through random clustering sample. The findings of the study showed that self- management and posttraumatic growth had average levels. However, the level of optimism was high. There were significant correlations between the level of posttraumatic growth and self- management on one hand, and between optimism and posttraumatic growth on the other hand. Furthermore, the findings showed that there were no statistically significant differences in the level of posttraumatic growth according to the variables of gender, grade, duration of refugee and loss of family member. However, there were statistically significant differences in the levels of self- management and optimism according to the variable of gender, in favor of females, and in the level of self- management according to the variable of duration of refugee, in favor of less than five years.

***Keywords**: Posttraumatic Growth, Self-Management, Optimism, Syrian Refugee Students.*

المقدمة:

قد يتعرض الفرد خلال سنين حياته إلى العديد من الصدمات والأزمات والأحداث المؤلمة، التي من الممكن أن تؤثر على صحته النفسية والجسدية، وتأتي هذه الأحداث بأشكال مختلفة وفي أوقات مختلفة؛ كالإساءة أو المرض أو الحرب أو اللجوء أو فقدان أحد المقربين، ولا شك أن مثل هذه التجارب والأحداث المؤلمة وما يترتب عليها من ألم جسدي أو نفسي تستوجب من الفرد التحلي بمجموعة من المقومات؛ كالإدارة الحكيمة للذات، والنظرة المتفائلة للحياة، التي قد تساعد على تخطي هذه التجارب والصدمات والنمو من جديد.

وتعد خبرة اللجوء من أصعب هذه الخبرات، والتجارب المؤلمة، والناتجة عن نشوب الحروب، والنزاعات، والتي من الممكن أن يتعرض لها أي مجتمع كان، وبفئاته العمرية المختلفة؛ فهي قد تفضي للعديد من التبعات والآثار الصحية، والنفسية، والاجتماعية المختلفة. وبهذا الصدد يؤكد مكتب الممثل الخاص للأمين العام المعني بالأطفال والنزاع المسلح (2011) على أن الحروب وتبعاتها تعد من أشد الأحداث المؤلمة التي قد يواجها الأطفال والمراهقون فهم من أكثر الفئات المتضررة فيها، وذلك لقصورهم عن تلبية حاجاتهم بأنفسهم، ولضعفهم وقلة حيلتهم إذ يمكن استغلالهم وانتهاك حقوقهم. ومن الأخطار التي يتعرض لها الأطفال جراء الحروب والنزاعات، الموت والتعرض للأذى الجسدي، والترويع وفقدان أحد الأبوين أو كليهما، وفقدان المأوى، وكذلك فقدان التعليم والعلاج والخدمات الأخرى.

ويؤكد تيديسكي وكالهون (Tedeschi & Calhoun, 2004) على الرغم من أنه يمكن لأزمات وصدمات الحياة الكبرى أن تشكل تحديات كبيرة لنظرة الشخص عن العالم وفهمه له، إلا أن ذلك يتبعه في كثير من الأحيان نمو وتغير إيجابي لا يحدث كنتيجة مباشرة لهذه الصدمات، ولكن كفاح الفرد ونضاله مع الواقع الجديد في أعقاب الصدمة والأزمة هو من يلعب الدور الكبير في تحديد مدى حدوث نمو ما بعد الصدمة لديه.

وقد لوحظ نمو ما بعد الصدمة لدى كل من الذكور والإناث (Tedeschi & Calhoun, 1996) ، وعبر مراحل العمر المختلفة (Bellizzi, 2004) ، وعبر مختلف المجتمعات بما في ذلك مجتمعات اللاجئين. (Powell et al. , 2003) وفي عام 1995 صاغ عالما النفس ريتشارد تيدسكي ولورنس كالهون (Tedeschi & Calhoun) نن جامعة نورث كارولينا مصطلح نمو بعد الصدمة (Post Traumatic Growth [PTG]) وتزامنا مع ذلك الوقت؛ بدأت تظهر في الأدب النفسي مصطلحات أخرى تتحدث عن عمليات ذات الصلة، ومن الأمثلة عليها: النمو المرتبط بالضغوط (Stress- related Growth)، والفوائد المدركة (Benefit- finding)، والنمو العكسي (Adversarial Growth) (Werdel & Wicks, 2012) .

ويشير نمو ما بعد الصدمة (PTG) إلى التغيرات النفسية الإيجابية التي تأتي في أعقاب الأحداث الصادمة والصعبة نتيجة النضال مع هذه الأزمة؛ إذ ينجو الشخص من الحدث الصادم، ومن

ثم يظهر تحسنا في نواحي مهمة من حياته، إن هذه التغييرات لا تعني بالضرورة عدم وجود صراع مع الحدث الصادم والأزمة (Tedeschi & Calhoun, 1996; Tedeschi & Calhoun, 2004).

أوصى كل من كالهون وتيديسكي وقرولو (Tedeschi, Calhoun & Groleau, 2015) بخمس استراتيجيات ومهارات إرشادية عامة يمكن للمرشد أن يستعملها لتحسين نمو ما بعد الصدمة، وهي: (1) التركيز على الاستماع دون محاولة حل المشكلة، وهذا يتطلب الاستماع إلى حديث المسترشد من أجل الفهم العميق للصدمة وتأثيرها على حياته. (2) ملاحظة النمو لدى المسترشد عندما يقترب من ذلك، ويترتب على ذلك، تشجيع عملية مناقشة أي تغييرات إيجابية، مع الاحتفاظ بعدم المبالغة في إحداث أي تغييرات مبكرة في العلاج. (3) تسليط الضوء على النمو عند المسترشد عندما يتبين ذلك، بحيث يمكن للمرشد توجيه انتباه المسترشد إلى التغييرات الإيجابية عندما يبلغ المسترشد عنها. (4) التطرق إلى جوانب نمو ما بعد الصدمة المتعلقة بالأحداث التي يرى المسترشد أن النمو فيها غير ممكن. (5) اختيار الكلمات المناسبة لتعكس النمو للمسترشد، ومن الضروري عند مناقشة نمو ما بعد الصدمة مع المسترشد، إبلاغه أن الفوائد مستمدة من كفاحه في مواجهة الصدمة، وليس من الصدمة نفسها. وفي الوقت نفسه، ينبغي على المرشد أن يبلغ المسترشد أنه لا يستطيع خلق النمو عنده، ولكن يمكنه مساعدته على إيجاد النمو عندما تكون لديه احتمالية حدوثه.

ومن جانب آخر يعد التفاؤل من أهم المقومات المعينة على تخطي الصدمات، والتجارب المؤلمة كاللجوء على سبيل المثال. ويعد التفاؤل نوعا من التوجه نحو الحياة وأحداثها، وينظر إلى الأشخاص المتفائلين على أنهم الأكثر إيجابية في تطلعاتهم المستقبلية، وعلى أنهم يعيشون ويختبرون الحياة من منظور إيجابي؛ وذلك أن التفاؤل ينطوي على عدم وجود تفسير متشائم للواقع ولسلوكيات الآخرين، ويتجنب الأفكار السلبية، ويعبر عن الرضا بالحياة (Cousins, Tomlinson, Cohen & Mcmurtry, 2016).

أظهرت نتائج الدراسات والأبحاث الحديثة كذلك، أن ثمة ارتباطا مرتفعا بين التفاؤل والرفاه الشخصي في خضم الظروف الصعبة؛ فأظهر المتفائلون قدرة أكبر على الشفاء من التحديات الجسدية والنفسية. وفي البيئات التعليمية أيضا، حيث تبين أن التفاؤل مؤشر جيد للنجاح حتى عندما يكون الطلاب قادمين من بيئات معرضة للخطر، فقد أثبتت مجموعة كبيرة من الأبحاث أن التفاؤل يوفر درعا واقيا من الآثار السلبية للأحداث المؤلمة المختلفة التي مروا بها؛ مثل الحرب والقتال، وفي الوقت الذي دعمت فيه الأبحاث التفاؤل باعتباره سمة إيجابية للصحة النفسية بشكل عام، فإنه يمكن أن يكون التفاؤل أكثر فائدة للاجئين بشكل خاص وذلك لارتباطه بالمرونة المعرفية (Acquaye, Mitchell, Saliba & Heard, 2018).

يعرف عبد الخالق (2016) التفاؤل بأنه: "نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح" (ص، 547).

يرى كل من كارفر وشاير وسيغرستروم (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010) أن التفاؤل متغير فردي؛ إذ يختلف من شخص لآخر، ويعكس المدى الذي يمتلك فيه الناس التوقعات المواتية للمستقبل؛ إذ إن المستويات العليا من التفاؤل مرتبطة بأثر مستقبلي من خلال تحسين الرفاه الشخصي في أوقات الشدة والصعوبة.

حاولت العديد من النظريات تفسير التفاؤل ومن أبرز هذه النظريات:

نظرية سيلجمان (Seligman's theory) : أشار سليجمان إلى مجموعة من الأسس التي يقوم عليها التفاؤل، حيث ينظر سليجمان إلى التفاؤل بأنه لا يكمن في العبارات الإيجابية أو في مشاهد النصر، وإنما في طريقة تفكير الفرد، ويعتقد سيجلمان بأن هنالك ثلاثة أبعاد أساسية مهمة يستخدمها الطفل دائما لكي يفسر سبب وقوع أي حدث جيد، أو سيئ له وهي: الاستمرارية، والانتشار، والتشخيص (سليجمان، 2006).

نظرية إريك إريكسون: (Erik Erikson's theory) أكد هورايك إريكسون (Erikson) ترى أن الحل الإيجابي للأزمة التي يواجها الأفراد خلال المراحل الثمانية للنمو النفسي الاجتماعي يؤدي إلى زيادة الثقة ويعزز الأمان، ويساعد في تكوين أساس لأهم نظرة شاملة عن الحياة، ألا وهي الأمل والنظرة المتفائلة، وتسمي المرحلة النفسية الاجتماعية الأولى بمرحلة "الثقة مقابل عدم الثقة" وتكون تبعا لعلاقة الأم بالطفل؛ فإذا تم تجاوز تلك المرحلة بسلام فإن القيمة النمائية التي يكتسبها الطفل هي الأمل، ويؤكد إريكسون على أنه من المهم أن نفهم أن كلمة الأزمة لا تعني الكارثة بل هي الكيفية التي تظهر بها الطرق المختلفة لمشاهدة العالم، وتعني النظرة الجديدة على أساليب الحياة، وأشكال العلاقات الأساسية ونظام المعتقدات حول كيفية التعامل مع الذات والعالم. (Knight, 2017)

ومن هنا يتبين أهمية تعزيز روح التفاؤل في حياة الأفراد عموما والاطفال والمراهقين خصوصا، وتحديدا في مثل هذه الأوضاع التي يمر بها الطلبة اللاجئون السوريون الذين اجتمعت عليهم صعوبة المرحلة وصعوبة الموقف، فهم بأمس الحاجة لإحياء بذرة التفاؤل الإيجابي وتنميتها لتحل محل ما ضعف من آمال وتطلعات نتيجة لما عايشوه ومازالوا يعايشونه، و لا يختلف اثنان على الدور الذي يلعبه الإرشاد النفسي على وجه التحديد في زرع هذه البذرة لديهم، ومن المهم التأكيد على ضرورة استخدام الأساليب والوسائل الإرشادية كافة لتحقيق ذلك لدى هذه الفئة.

وكما التفاؤل تعد إدارة الذات عاملا مساعدا، وهاما في تخطي الأزمات والصعاب. إذ تعد إدارة الذات أسلوبا هاما لمساعدة الأفراد في تحقيق درجات أعلى من الاستقلالية في مناشط الحياة المختلفة، حيث يتعلم الفرد من خلاله أن يصبح أكثر قدرة على توجيه ذاته، وأقل اعتمادا على التوجيهات الخارجية (القرالة والتخاينة والضلاعين، 2017).

وُظفت المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بمفهوم إدارة الذات في العديد من الدراسات والبحوث؛ كضبط النفس، وتنظيم الذات، وتوجيه الذات، إضافة إلى إدارة الذات، ومع أن جميعها تشير إلى استخدام الفرد لمجموعة من المهارات والأساليب المعرفية والسلوكية من أجل تحقيق التوازن بين جوانب الحياة، وتحقيق الأهداف الشخصية، إلا أن هناك اختلافا في تعريف هذه المصطلحات؛ فمثلا، يشير مصطلح "ضبط النفس" إلى تثبيط السلوكيات والعواطف غير

المرغوب بها. ولتجنب الارتباك في استعمال هذه المصطلحات الذي قد ينتج عن الخلط أو التبديل استعمل مصطلح "إدارة الذات" مصطلحا شاملا لجميع أنواع السلوكيات ذاتية التنظيم. (Xue & Sun, 2011)

ويرى كنغ سيرز (King- Sears 2006) أن إدارة الذات أسلوباً دُرس جيدا وله تطبيقات واسعة على الطلاب، وعبر المستويات العمرية المختلفة، وعلى أشكال متنوعة من السلوك. ويمكن أن تأخذ إدارة الذات أشكالًا عديدة، بما في ذلك المراقبة الذاتية (تسجيل حدوث السلوك أو عدم حدوثه) ، والتقييم الذاتي (الحكم على جودة سلوك وفق معايرة محددة) ، والتعزيز الذاتي (بالحصول على معزز بعد القيام بسلوك محدد مسبقا وفق معيار محدد) . كما وتشير إدارة الذات إلى التعامل مع الأعراض والعلاج، والآثار الجسدية، والنفسية، والاجتماعية وتغييرات نمط الحياة، ويحدد الهدف النهائي لإدارة للذات على أنه الحفاظ على نوعية حياة مرضية (Sattoe, Bal, Ro-elofs, Bal, Miedema, & Van Staa, 2015).

ومن الأهمية بمكان معرفة، أنه في عام 2011 قدم اقتراح لمنظمة الصحة العالمية بإعادة تعريف مفهوم (الصحة) ، على أنها القدرة على التوافق وإدارة الذات في مواجهة التحديات الاجتماعية والبدنية والعاطفية، وعلى الرغم من أن هذا التعريف الجديد واجه انتقادا من بعض المتخصصين، إلا أنه يعكس الاهتمام المتزايد بإدارة الذات. (Huber et al. , 2011)

ويشير كل من جيرهاردت واشنباوم ونيومان (Gerhardt, Ashenbaum & Newman, 2009) إلى عدد من الخطوات المهمة لإدارة الذات؛ كالتقييم الذاتي، وتحديد الأهداف، وإدارة الوقت، والتنظيم الذاتي والبيئي، حيث يقوم الفرد بتقييم تقدمه نحو أهدافه المحددة، وأخذ زمام المبادرة من أجل إدارة وتعديل وتنظيم بيئته، وسلوكه، وذلك من أجل زيادة احتمالات النجاح إلى أقصى حد.

عنيت العديد من الدراسات السابقة بدراسة متغيرات الدراسة الحالية نظرا لأهميتها في تعزيز الصحة النفسية. فقد تناولت عددا من الدراسات نمو ما بعد الصدمة كما في دراسة أجرها كل من العبادسة وحماد وأبو يوسف (2015) بهدف الكشف عن مستوى نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي والعلاقة بينهما لدى النازحين في مراكز الإيواء في محافظة خانيونس بعد الحرب على غزة عام (2014) ، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (202) من الأفراد النازحين لمراكز إيواء وكالة غوث وتشغيل اللاجئين بعد الحرب، أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى متوسط من نمو ما بعد الصدمة وأعراض الاضطراب النفسي لدى النازحين لمراكز الإيواء، بالإضافة إلى وجود علاقة عكسية بين نمو ما بعد الصدمة والاكتئاب، في حين أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في نمو ما بعد الصدمة والأعراض المرضية تعزى لمتغير مكان السكن والتعليم والعمر.

ودراسة كل من مراد وثابت (Murad & Thabet, 2017)التي أجريت في قطاع غزة بهدف الكشف عن العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وتجارب الأحداث الصادمة، واضطراب ما بعد الصدمة والمرونة لدى المراهقين، تكونت من عينة قوامها 400 طالب وطالبة (200 ذكر، 200 أنثى) ، تراوحت أعمارهم ما بين (15 – 18سنة) ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط سالبة بين تجارب الأحداث الصادمة الناجمة عن الحرب واضطراب ما بعد الصدمة من جهة، ونمو ما بعد الصدمة والمرونة من جهة أخرى، وأن هناك علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين تجارب الأحداث الصادمة واضطراب ما بعد الصدمة، وأن هناك علاقة ارتباط موجبة بين نمو ما بعد الصدمة والمرونة، وأشارت النتائج أيضا، إلى أن مستوى نمو ما بعد الصدمة جاء متوسطا، وأشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعا للجنس بينما وجد فروق دالة إحصائيا في مستوى النمو ما بعد الصدمة تبعا لمتغير العمر لصالح المراهقين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (15 – 16سنة) .

وفي دراسة أجرها كل من بانجيكيدزي وبيلمان ومارتسك فيشفيلي وتشيتاشفيلي (Panjikidze, Beelmann, Martskvishvili & Chitashvili, 2019) بهدف معرفة العلاقة بين عوامل الشخصية وأشكال مصادر الدعم الاجتماعي ونمو ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال والمراهقين النازحين في جورجيا منذ عام 2008، تضمنت العينة (242) فردا (124 ذكرا، 118 أنثى) تراوحت أعمارهم ما بين (9 – 18سنة) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عوامل الشخصية (الانبساطية، ويقظة الضمير) ، والدعم الاجتماعي ككل، ودعم الأقران بشكل خاص تتنبأ بنمو ما بعد الصدمة، ولم تظهر نتائج الدراسة اختلافا كبيرا في مستوى نمو ما بعد الصدمة الكلي تبعا لمتغيري الجنس والعمر، بينما أظهرت فرقا ملحوظا على أبعاد مقياس نمو ما بعد الصدمة (القوة الشخصية، وتقدير الحياة) لصالح المراهقين من عمر (13 – 18سنة) مقارنة بفئة الاطفال من (9 – 12 سنة) .

وعنيت العديد من الدراسات بإدارة الذات، فأجرى كل من ميزو وشورت (Mezo & Shortm, 2012) دراسة هدفت إلى تقييم نماذج التنظيم الذاتي وتقييم مقياس إدارة الذات وضبط الذات، وبهدف الكشف عن دور التأثير الإيجابي، والرضا عن الحياة، واليقظة، والتراكيب التمييزية للرغبة الاجتماعية، والمعتقدات غير المنطقية، والاكتئاب، والقلق، والتأثير السلبي، والإجهاد الشخصي كمتنبئات بمستوى مقياس ضبط الذات وإدارة الذات لدى طلبة الجامعة الكندية. تكونت عينة الدراسة من (410) طالبا وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى نسب كبيرة من التباين المفسر لكل من التأثير الإيجابي، والرضا عن الحياة، واليقظة، والاكتئاب، والتأثير السلبي، والإجهاد الشخصي في مستوى إدارة الذات وضبط الذات، بينما لم تتنبأ كل من الرغبة الاجتماعية، والمعتقدات غير المنطقية، والاجترار، والقلق بشكل كبير بمستوى ضبط الذات وإدارة الذات لدى أفراد العينة.

وفي دراسة أجرتها أبو هدروس (2015) بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين إدارة الذات، والذكاء الاجتماعي في ضوء النظام التمثيلي ومتغيرات أخرى لدى عينة من الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (190) طالبة متفوقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مهارات إدارة الذات والذكاء الاجتماعي، ودلت أيضا على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات إدارة الذات بين الطالبات المتفوقات في التخصصات العلمية والأدبية لصالح الأخيرة، كما

وجدت فروق في بعد إدارة الوقت لصالح الطالبات ذوات النظام التمثيلي الحسي الحركي.

وأجرى أبو شمالة (2017) دراسة هدفت إلى معرفة الدور الوسيط لإدارة الذات في العلاقة بين الحساسية الانفعالية والتوجه نحو الحياة لدى الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة السمعية في الجامعة الإسلامية في قطاع غزة، تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة، منهم (16) طالبا و (34) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدارة الذات جاء بدرجة متوسطة، وأشارت أيضا إلى وجود معامل ارتباط عكسي دال إحصائيا بين إدارة الذات والحساسية الانفعالية، وإلى وجود معامل ارتباط طردي دال إحصائيا بين إدارة الذات والتوجه نحو الحياة لدى أفراد عينة الدراسة، وإلى أن إدارة الذات تلعب دورا وسيطا بين الحساسية الانفعالية والتوجه نحو الحياة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة الذات تبعا لمتغيري الجنس ودرجة الإعاقة.

وتناولت العديد من الدراسات التفاؤل كما في دراسة جودة (2010) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات التفاؤل والأمل والسعادة، والتعرف على نوع العلاقة التي قد تربط التفاؤل والأمل بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة، ومعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في التفاؤل والأمل والسعادة، والتي يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (363) طالب وطالبة (172 ذكرا، 191 أنثى) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسب التفاؤل والأمل والسعادة هي على التوالي (71%، 81%، 63%) ، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا تربط التفاؤل والأمل بالسعادة، وإلى أن مستويات التفاؤل والسعادة لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

كما أجرى سينغ وميشرا (Singh & Mishra, 2014) دراسة هدفت إلى مقارنة التفاؤل والتشاؤم بين المراهقين تبعا للجنس، (220 طالبا وطالبة (140ذكرا، 80 أنثى) اختيروا عشوائيا من ثلاث مدارس في مدينة لكناو في الهند، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق كبيرة في مستوى التفاؤل والتشاؤم بين المراهقين تبعا للجنس.

وأجرى تشيري وآخرون (Cherry et al. , 2017) دراسة هدفت إلى معرفة دور التفاؤل والأمل في التنبؤ بالمؤشرات الصحية لدى عينة من الناجين من إعصاري كاترينا وريتا في عام (2005) الولايات المتحدة الامريكية. تكونت عينة الدراسة من (219) فردا، تتراوح أعمارهم ما بين (18 – 91 سنة) ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن التفاؤل والأمل يرتبطان بشكل مستقل وإيجابي مع الصحة النفسية. في حين لم يكن هنالك ارتباط كبير بين التفاؤل والأمل بالصحة الجسدية عند تناولها كل على حدة. وأظهرت نتائج الدراسة تفاعلا بين الإصابة بصدمة سابقة في الحياة والتفاؤل؛ حيث كان التفاؤل يتنبأ كثيرا بالصحة البدنية فقط لأولئك الذين لديهم مستوى أعلى من الصدمات السابقة.

وفي دراسة أجراها كل من كروك وتيلكا (Krok & Telka, 2019) بهدف معرفة القدرة التنبؤية لمعنى الحياة والتفاؤل في الرفاهية الذاتية والنفسية، ومعرفة الدور الوسيط للتفاؤل في العلاقة بين معنى الحياة والرفاه الذاتي والنفسي لدى المراهقين البولنديين المتأخرين ضمن نموذج التوافق الذاتي، تكونت عينة الدراسة من (205) فردا (104 إناث، 101 ذكور) ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن معنى الحياة والتفاؤل يتنبآن بالرفاه الشخصي والنفسي، وإلى أن التفاؤل جاء وسيطا جزئيا في العلاقة بين معنى الحياة والرفاه الذاتي والنفسي.

وتعقيبا على ما سبق في الدراسات السابقة فإنه يلحظ تباين الأهداف، والنتائج، والعينات، والأدوات المستخدمة، ويلحظ تناول متغيرات الدراسة (نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل) مع متغيرات أخرى مثل؛ أعراض الاضطراب النفسي كما في دراسة العبادسة وآخرون (2015) ، وعوامل الشخصية ومصادر الدعم الاجتماعي كدراسة بانجيكيدزي واخرون (Panjikidze at al. , 2019) ، والرضا عن الحياة كدراسة ميزو وشورت (Mezo & Shortm, 2012) ، والذكاء الاجتماعي في دراسة أبو هدروس (2015) ، والسعادة كما في دراسة جودة (2010) ، والتشاؤم في دراسة سينغ وميشرا (Singh & Mishra, 2014) وفيما يتعلق بالعينات التي اتخذتها الدراسات السابقة جميعها فيمكننا القول إنها لا تشابه عينة الدراسة الحالية. أما ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فهو أنها تناولت نمو ما بعد الصدمة وعلاقتها بإدارة الذات والتفاؤل موضوعا لها، والتي لم تُدرس مجتمعة في أي من الدراسات السابقة، إضافة إلى اتخاذها الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية عينة لها بخلاف الدراسات السابقة. وبناء على ذلك؛ يتوقع أن يكون لهذه الدراسة موقع معتبر بين الدراسات السابقة، وحافز للمزيد من الدراسات والأبحاث ضمن هذه المتغيرات وضمن هذه العينة.

مشكلة الدراسة

يواجه العديد من الأطفال، والمراهقين اللاجئين العديد من التبعات، والآثار النفسية المختلفة؛ نتيجة ما مروا به من تجارب وخبرات تمخضت عن مخلفات الحروب والنزاعات، ومن خلال ملاحظة الباحثين لبعض المظاهر والآثار النفسية الإيجابية التي بدت على مجموعات من الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، وبعد تقصي الباحثين للعديد من الدراسات التي تناولت تجارب اللاجئين الايجابية فقد تبين أن ثمة حاجة ماسة لمثل هذه الدراسة؛ حيث أن التركيز على الجوانب السلبية للصدمة يمكن أن يؤدي إلى فهم متحيز لتفاعلات ما بعد الصدمة. ومن أجل فهم شامل لردود الفعل الناتجة عن الصدمة، ينبغي النظر في كل من التغييرات الإيجابية والسلبية (Linley & Joseph, 2004) . ومن هنا أتت هذه الدراسة بغرض الكشف عن بعض المتغيرات الإيجابية كنمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل، لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية.

أسئلة الدراسة

- السؤال الأول: ما مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟
- السؤال الثاني: ما مستوى إدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟
- السؤال الثالث: ما مستوى التفاؤل لدى الطلبة اللاجئين

السوريين في المدارس الأردنية؟

- السؤال الرابع: هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟
- السؤال الخامس: هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمو ما بعد الصدمة والتفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟
- السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل تبعاً لمتغيرات (الجنس، فقدان أحد أفراد الأسرة، مدة اللجوء، الصف) لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة نظريا في كونها تبحث في مجموعة مهمة من المفاهيم، والتي جاء البحث فيها نادرا في الدراسات العربية بشكل عام والدراسات المحلية بشكل خاص، وتحديدا مفهوم نمو ما بعد الصدمة والذي يعد حسب علم الباحثين من أوائل الدراسات على المستوى المحلي والعربي، وقد أتت هذه الدراسة لتقدم إضافة جديدة ومفيدة من أجل المساهمة في ذلك؛ عن طريق دراسة كل من إدارة الذات والتفاؤل ونمو ما بعد الصدمة لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية. أما من حيث الأهمية العملية فقد تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها بدفع الباحثين والمختصين في مجال الصحة النفسية إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المشابهة، كما وقد تزود نتائج هذه الدراسة المرشدين النفسيين وصانعي القرار، والمنظمات العاملة في مجال اللاجئين بمزيد من المعلومات الهامة، التي تتعلق بخصائص الطلبة اللاجئين النفسية التي قد تساعدهم على مساعدة هذه الفئة وتحقيق أهدافها المرجوة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية.
- الكشف عن مستوى إدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية.
- الكشف عن مستوى التفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات من جهة، والتفاؤل من جهة أخرى.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل تبعاً لمتغيرات (الجنس، فقدان أحد أفراد الأسرة، مدة اللجوء، الصف) لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **نمو ما بعد الصدمة:** يشير مصطلح نمو ما بعد الصدمة (PTG) إلى" تجربة التغيير الإيجابي الذي يحدث نتيجة الكفاح مع أزمات الحياة شديدة الصعوبة. ويتجلى ذلك في مجموعة متنوعة من الطرق، كزيادة تقدير الحياة، وزيادة العلاقات الشخصية ذات الأهمية، وشعور أكبر بالقوة الشخصية، وتغيير الأولويات، وثراء أكثر في الجوانب الروحية والدينية" (Tedeschi & Calhoun, 2004: 1) ويعرف إجرائيا في ضوء الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس نمو ما بعد الصدمة المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **إدارة الذات:** تعرف إدارة الذات بأنها «قدرة الإنسان على توجيه أفكاره ومشاعره وإمكانياته نحو تحقيق أهدافه» (البنان، 2017: 15) . ويعرف إجرائيا في ضوء الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس إدارة الذات المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **التفاؤل:** «توجهات الأفراد الإيجابية نحو المستقبل والرضا عن الحياة والإقبال عليها والرغبة في تحقيق الآمال والطموحات في المستقبل بالإضافة إلى رؤية الجانب المضيء من الحياة» (عيد وآخرون، 2015: 539) . ويعرف إجرائيا في ضوء الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفاؤل المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **الطلبة اللاجئون السوريون في الاردن:** وهم الطلبة السوريون الذين أجبرتهم ظروف الحرب إلى الهجرة من بلدهم والإقامة في الأردن، حيث لجأوا إلى الأردن منذ عام (2011) ولغاية فترة إجراء الدراسة عام (2018 – 2019) .

محددات الدراسة:

- تقتصر الدراسة على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة المرحلة الأساسية العليا للاجئين السوريين في الأردن، والملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2018 – 2019) .
- تتحدد نتائج الدراسة بأدوات الدراسة وهي: مقياس نمو ما بعد الصدمة، ومقياس إدارة الذات، ومقياس التفاؤل وما تتمتع به هذه الأدوات من خصائص سيكو مترية.
- تتحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم، والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة وما تتضمنه من مجالات مختلفة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة

تعد الدراسة الحالية وصفية ارتباطية، واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي بهدف التعرف على تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، والصف، وفقدان أحد أفراد الأسرة، ومدة اللجوء) ، على نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية (المتغيرات التابعة) .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة اللاجئين السوريين من المرحلة الأساسية العليا المكونة من ثلاثة مستويات صفية من الصف الثامن والتاسع والعاشر، المسجلين والمنتظمين بالدوام

الرسمي للفصل الدراسي الاول من العام الدراسي 2018/ 2019م في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة اربد، والبالغ عددهم (2.122) طالباً وطالبة منهم (1.163) طالباً و (959) طالبة، وذلك وفقا لإحصائيات مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد للعام الدراسي 2018/ 2019

عينة الدراسة

تم اختيار (501) من طلاب وطالبات مديرية قصبة إربد، منهم (230) طالبا و (271) طالبة، وتراوحت أعمارهم ما بين (14 – 17سنة) اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وفق الجنس والصف.واختير الطلاب من خمس مدارس تابعة لمديرية قصبة إربد وذلك بنسبة (23.6%) من عدد الطلبة التابعين لمدارس المنطقة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الصف، فقدان أحد أفراد الأسرة، مدة اللجوء) .

الجدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	230	45.9%
	أنثى	271	54.1%
الصف	الثامن	121	24.2%
	التاسع	213	42.5%
	العاشر	167	33.3%
فقدان أحد أفراد الأسرة	يوجد مفقود	80	16.0%
	لا يوجد مفقود	421	84.0%
مدة اللجوء	أقل من خمس سنوات	238	47.5%
	أكثر من خمس سنوات	263	52.5%
	المجموع	501	100.0

أدوات الدراسة:

للكشف عن نمو ما بعد الصدمة استخدم مقياس نمو ما بعد الصدمة ([PTGI]; The Post- Traumatic Growth Inventory) المعد من قبل تيديسكي وكالهون (Tedeschi & Calhoun,1996) ، والمكون من خمسة أبعاد موزعة على 21 فقرة.وبهدف الكشف عن إدارة الذات قام الباحثان بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة يتكون من خمسة أبعاد موزعة على 25 فقرة.وبهدف الكشف عن التفاؤل، استخدم مقياس التفاؤل من إعداد عيد ومحمود وفرج (2015) المكون من ثلاث أبعاد موزعة على 35 فقرة، وتجدر الإشارة أن الباحثين في الدراسة الحالية قاما بحذف 15 فقرة من المقياس الأساسي وذلك بعد عرضه على مجموعة من المحكمين ليتناسب مع عينة الدراسة، وبذلك أصبحت فقرات المقياس مكونة من 20 فقرة.

تصحيح مقاييس الدراسة:

- أولا: مقياس نمو ما بعد الصدمة: تكوّن مقياس نمو ما بعد الصدمة من (21) فقرة، يجاب عنها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: بدرجة كبيرة جدا تعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، وبدرجة كبيرة تعطى (4) درجات، ومتوسطة تعطى (3) درجات، وقليلة تعطى درجتين، وأبدا تعطى درجة واحدة، علما أن الفقرات جميعا صيغت باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (21 – 105) .

- ثانيا: مقياس إدارة الذات: اشتمل مقياس إدارة الذات بصورته النهائية على (25) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، يجاب عنها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: بدرجة كبيرة جدا تعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، وبدرجة كبيرة تعطى (4) درجات، ومتوسطة تعطى (3) درجات، وقليلة تعطى درجتين، وأبدا تعطى درجة واحدة.وينطبق ذلك على الفقرات المصوغة باتجاه موجب، في حين يعكس التدريج في الفقرات المصوغة باتجاه سالب وهي: [24، 23، 8]، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (25 – 125) ؛ أي أنه كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على ارتفاع إدارة الذات.

- ثالثا: مقياس التفاؤل: اشتمل مقياس التفاؤل بصورته النهائية على (20) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، يجاب عنها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: بدرجة كبيرة جدا تعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، وبدرجة كبيرة تعطى (4) درجات، ومتوسطة تعطى (3) درجات، وقليلة تعطى درجتين، وأبدا تعطى درجة واحدة.وهذه الدرجات تنطبق على فقرات المقياس جميعها كون الفقرات مصاغة باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (20 – 100) ؛ أي أنه كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على ارتفاع التفاؤل.

دلالات الصدق والثبات لمقاييس الدراسة:

- **الصدق الظاهري**: قام الباحثان تمهيدا لاستخراج الخصائص السيكو مترية للمقاييس الثلاث بعرضها بصورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية، وبلغ عددهم (13) محكما، وفي ضوء آراء المحكمين أخذ الباحثان بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) من المحكمين.

- **مؤشرات صدق البناء**: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقاييس الثلاث، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) طالبا، وحللت فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، إذ إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات في مقياس نمو ما بعد الصدمة مع الأداة ككل ما بين (0.37 – 0.68) ، ومع المجال (0.37 – 0.89) .وحسبت أيضا قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس نمو ما بعد الصدمة وتراوحت بين (0.190 – 0.661) ، كما وحسبت قيم معاملات الارتباط بين المجالات، والمقياس ككل وقد تراوحت بين (0.574 – 0.841) .

وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات في مقياس إدارة الذات مع الأداة ككل ما بين (0.33 – 0.61) ، ومع المجال (0.34 – 0.78) .وتجدر الإشارة أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يحذف أي من هذه الفقرات.وحسبت أيضا قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات

مقياس إدارة الذات، وقيم المجالات بالمقياس ككل، وتراوحت بين (0.296 – 0.510) كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل تراوحت بين (0.419 – 0.795) .

وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات في مقياس التفاؤل مع الأداة ككل ما بين (0.38 – 0.76) ، ومع المجال (0.39 – 0.83) . وحسبت أيضا قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس التفاؤل، وقيم المجالات بالمقياس ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس التفاؤل بين (0.705 – 0.525) كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل تراوحت بين (0.833 – 0.921) .

ثبات أدوات الدراسة: للتأكد من ثبات أدوات الدراسة، فقد كان التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) بتطبيق المقاييس الثلاث، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (40) طالبا، ومن ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وحسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقيمة ثبات الإعادة للمجالات، والأداة ككل وعُدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. وجاءت قيمة الاتساق الداخلي، وقيمة ثبات الإعادة في مقياس نمو ما بعد الصدمة على النحو التالي:

الجدول رقم (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس نمو ما بعد الصدمة

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
العلاقات مع الآخرين.	.83	.70
الإمكانات الجديدة.	30.87	.73
القوة الشخصية.	.88	.74
التغيرات الروحية.	.85	.77
تقدير الحياة.	.89	.76
المقياس ككل	.90	.82

جاءت قيمة الاتساق الداخلي في مقياس إدارة الذات وثبات الإعادة على النحو التالي، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

الجدول رقم (3)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
إدارة الإنجاز.	.89	.71
إدارة العلاقات.	.84	.75
إدارة الانفعالات.	.87	.77
الدافعية الذاتية.	.86	.78
القدرة على التكيف.	.89	.71
المقياس ككل	.89	.86

وجاء معامل الاتساق الداخلي، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل في مقياس التفاؤل على النحو التالي، والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

الجدول رقم (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس التفاؤل

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التوجه نحو المستقبل	.88	.74
الرضا عن الحياة	.90	.80
تحقيق الآمال والأهداف والطموحات	.94	.81
المقياس ككل	.92	.89

وتجدر الإشارة أن هذه القيم جميعا في المقاييس الثلاثة عُدت ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

صنفت متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أ. المتغيرات المستقلة، وهي:

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى) .
- الصف: وله ثلاثة مستويات (ثامن، تاسع، عاشر) .

فقدان أحد أفراد الأسرة: وله مستويان (يوجد، لا يوجد) .

- ومدة اللجوء: ولها مستويان (أقل من خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات) .

ب. المتغيرات التابعة، وهي: نمو ما بعد الصدمة، إدارة الذات، والتفاؤل.

المعيار الإحصائي

صنفت استجابات أفراد الدراسة على المقاييس الثلاثة إلى ثلاث فئات، على النحو الآتي: مستوى متدن، وتعطى للدرجة التي تتراوح بين (1.00–2.33) ، ومستوى متوسط، وتعطى للدرجة التي تتراوح بين (2.34 – 3.67) ، ومستوى مرتفع تعطى للدرجة التي تتراوح بين (3.68 – 5.00) . وذلك بعد اعتماد المعيار الإحصائي للمقياس **من خلال استخدام المعادلة التالية:**

الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) بعد قسمته على عدد الفئات المطلوبة (3) 5 – 1/ 3= 1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

المعالجة الإحصائية

المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، **وذلك على النحو الآتي:**

- للإجابة عن السؤال الأول، والسؤال الثاني، والسؤال الثالث: حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى نمو ما بعد الصدمة، ومستوى إدارة الذات، ومستوى التفاؤل، وأبعادها لدى

الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليا.

- للإجابة عن السؤال الرابع، والسؤال الخامس: استخرج معامل ارتباط بيرسون بين نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات، وبين نمو ما بعد الصدمة والتفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية.

- للإجابة عن السؤال السادس: تم استخدام اختبار (ت) (Independent samples test) لمعرفة الفروق بين متغيرات الدراسة (الجنس، فقدان أحد أفراد الأسرة، مدة اللجوء) .وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على المقاييس الثلاث (نمو ما بعد الصدمة، ومقياس إدارة الذات، ومقياس التفاؤل) ، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA Test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الصف (الثامن، التاسع، العاشر) .

عرض النتائج

◄ للإجابة عن السؤال الأول، **ما مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟** حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى نمو ما بعد الصدمة، وأبعاده لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليا، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى نمو ما بعد الصدمة لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	التغيرات الروحية	4.19	.771	مرتفع
2	3	القوة الشخصية.	3.75	.766	مرتفع
3	5	تقدير الحياة	3.61	.913	متوسط
4	2	الإمكانات الجديدة.	3.55	.791	متوسط
5	1	العلاقات مع الآخرين.	3.28	706 .	متوسط
		نمو ما بعد الصدمة	3.67	.595	متوسط

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.28 – 4.19) ، فجاءت التغيرات الروحية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.19) ، بينما جاءت العلاقات مع الآخرين في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.28) ، هذا وبلغ المتوسط الحسابي لنمو ما بعد الصدمة ككل (3.67) .

◄ للإجابة عن السؤال الثاني؛ **ما مستوى إدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟** فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الذات، وأبعاده لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليا. والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	الدافعية الذاتية	3.72	.762	مرتفع
2	2	إدارة العلاقات	3.53	.770	متوسط
3	5	القدرة على التكيف	3.30	.547	متوسط
4	1	إدارة الإنجاز	3.18	.829	متوسط
5	3	إدارة الانفعالات	3.14	.706	متوسط
		إدارة الذات ككل	3.37	.526	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.14 – 3.72) ، فجاء بعد الدافعية الذاتية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.72) ، بينما جاء بعد إدارة الانفعالات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.14) ، وبلغ المتوسط الحسابي لإدارة الذات ككل (3.37) .

◄ للإجابة عن السؤال الثالث؛ **ما مستوى التفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟** حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل، وأبعاده لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليا.والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التوجه نحو المستقبل	3.85	.760	مرتفع
2	3	تحقيق الآمال والطموحات والأهداف	3.74	.773	مرتفع
3	2	الرضا عن الحياة	3.61	.721	مرتفع
		التفاؤل ككل	3.73	.650	مرتفع

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.61 – 3.85) ، فجاء بعد التوجه نحو المستقبل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.85) ، بينما جاء بعد الرضا عن الحياة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.61) ، وبلغ المتوسط الحسابي للتفاؤل ككل (3.73) .

◄ للإجابة عن السؤال الرابع: **هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟** استخرجت معامل ارتباط بيرسون بين نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية

المقياس	إدارة الإنجاز	إدارة العلاقات	إدارة الانفعالات	الدافعية الذاتية	القدرة على التكيف	إدارة الذات ككل
العلاقات مع الآخرين	.432**	.419**	.323**	.461**	.204**	.520**
الإمكانات الجديدة	.517**	.388**	.352**	.542**	.291**	.587**
القوة الشخصية	.464**	.402**	.356**	.518**	.372**	.585**
التغيرات الروحية	.384**	.271**	.214**	.396**	.229**	.419**
تقدير الحياة	.501**	.421**	.325**	.478**	.301**	.568**
نمو ما بعد الصدمة ككل	.617**	.510**	.421**	.641**	.376**	.718**

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

يتبين من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين مقياس نمو ما بعد الصدمة ككل ومجالاته، ومقياس إدارة الذات ككل ومجالاته دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية.

◄ للإجابة عن السؤال الخامس: **هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمو ما بعد الصدمة والتفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية؟** استخرجت معامل ارتباط بيرسون بين نمو ما بعد الصدمة والتفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين نمو ما بعد الصدمة والتفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية

المقياس	التوجه نحو المستقبل	الرضا عن الحياة	تحقيق الآمال والطموحات والأهداف	التفاؤل ككل
العلاقات مع الآخرين.	.459**	.515**	.361**	.512**
الإمكانات الجديدة.	.554**	.507**	.513**	.606**
القوة الشخصية.	.535**	.488**	.509**	.591**
التغيرات الروحية	.255**	.308**	.331**	.344**
تقدير الحياة	.538**	.488**	.483**	.581**
نمو ما بعد الصدمة ككل	.630**	.617**	.592**	.708**

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

يتبين من الجدول (9) أن معاملات الارتباط بين مقياس نمو ما بعد الصدمة ككل ومجالاته، ومقياس التفاؤل ككل ومجالاته دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية.

◄ للإجابة عن السؤال السادس: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل تبعاً لمتغيرات (الجنس، فقدان أحد أفراد الأسرة، مدة اللجوء، الصف) لدى الطلبة اللاجئين للسوريين في المدارس الأردنية** استخدم اختبار (ت) Indepen-dent samples test لمعرفة الفروق بين متغيرات الدراسة (الجنس، فقدان أحد أفراد الأسرة، مدة اللجوء) ، والجداول (12، 10، 11) توضح ذلك على التوالي.

جدول (10)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في متوسطات نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات والتفاؤل تبعاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) .

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
نمو ما بعد الصدمة	ذكر	230	3.66	.597	.37	499	.705
	أنثى	271	3.68	.584			
إدارة الذات	ذكر	230	3.31	.491	2.498	499	.013
	أنثى	271	3.42	.550			
التفاؤل	ذكر	230	3.64	.626	2.946	499	.003
	أنثى	271	3.81	.660			

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في الدرجة الكلية لمقياس نمو ما بعد الصدمة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في الدرجة الكلية لمقياسي إدارة الذات والتفاؤل تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ، باتجاه الإناث.

ولمعرفة الفروق في متوسطات نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات والتفاؤل وأبعادهما الفرعية؛ تبعاً لمتغير فقدان أحد أفراد الأسرة (يوجد– لا يوجد) تم استخدام اختبار (ت) Independent samples test، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في متوسطات نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات والتفاؤل وأبعادهما الفرعية؛ تبعاً لمتغير فقدان أحد أفراد الأسرة (يوجد- لا يوجد)

المقياس	فقدان احد افراد الأسرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
نمو ما بعد الصدمة	يوجد	80	3.65	.576	.406	499	.685
	لايوجد	421	3.68	.592			
إدارة الذات	يوجد	80	3.37	.550	.099	499	.921
	لايوجد	421	3.37	.522			
التفاؤل	يوجد	80	3.70	.648	.459	499	.646
	لايوجد	421	3.73	.651			

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في الدرجة الكلية للمقاييس الثلاث (نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل) تعزى لمتغير فقدان أحد أفراد الأسرة.

ولمعرفة الفروق في متوسطات نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات والتفاؤل وأبعادهما الفرعية؛ تبعاً لمتغير مدة اللجوء (أقل من5 سنوات– 5 سنوات فأكثر) تم استخدام اختبار "ت" Independent samples test، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في متوسطات نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات والتفاؤل وأبعادهما الفرعية؛ تبعاً لمتغير مدة اللجوء (أقل من 5 سنوات - 5 سنوات فأكثر)

المقياس	مدة اللجوء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
نمو ما بعد الصدمة	دون 5 سنوات	238	3.6832	.59621	.211	499	.833
	5 سنوات فأكثر	263	3.6720	.58526			
إدارة الذات	دون 5 سنوات	238	3.4258	.49576	2.03	499	.043
	5 سنوات فأكثر	263	3.3304	.55001			
التفاؤل	دون 5 سنوات	238	3.7663	.64155	1.11	499	.266
	5 سنوات فأكثر	263	3.7016	.65777			

يبين الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في الدرجة الكلية لمقياسي نمو ما بعد الصدمة والتفاؤل تعزى لمتغير (مدة اللجوء) ، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في الدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات تعزى لمتغير مدة اللجوء (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر) ، باتجاه أقل من 5 سنوات.

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل تبعاً لمتغير (الصف؛ الثامن، التاسع، العاشر) لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الطلبة على المقاييس الثلاث (نمو ما بعد الصدمة، ومقياس إدارة الذات، ومقياس التفاؤل) ، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات والتفاؤل لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير (الصف؛ الثامن، التاسع، العاشر)

	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمو ما بعد الصدمة	الثامن	121	3.6934	.62585
	التاسع	213	3.7026	.60199
	العاشر	167	3.6334	.54709
	المجموع	501	3.6773	.58992
إدارة الذات	الثامن	121	3.4001	.53630
	التاسع	213	3.4072	.52347
	العاشر	167	3.3179	.52180
	المجموع	501	3.3757	.52658
التفاؤل	الثامن	121	3.7388	.66730
	التاسع	213	3.7542	.63969
	العاشر	167	3.6998	.65380
	المجموع	501	3.7323	.65027

يبين الجدول (13) فروقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على المقاييس الثلاث (نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل) تبعاً لمتغير الصف (الثامن، التاسع، العاشر) .

وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الصف على نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات والتفاؤل لدى عينة الدراسة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نمو ما بعد الصدمة	بين المجموعات	.489	2	.244	.702	.496
	داخل المجموعات	173.516	498	.348		
	المجموع	174.005	500			
إدارة الذات	بين المجموعات	.841	2	.421	1.520	.220
	داخل المجموعات	137.804	498	.277		
	المجموع	138.645	500			
التفاؤل	بين المجموعات	.283	2	.141	.333	.717
	داخل المجموعات	211.144	498	.424		
	المجموع	211.427	500			

يبين الجدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في الدرجة الكلية لمقياس نمو ما بعد الصدمة، والدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات، والدرجة الكلية لمقياس التفاؤل تعزى لمتغير الصف (الثامن، التاسع، العاشر) .

مناقشة النتائج

- أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن نمو ما بعد الصدمة جاء بدرجة متوسطة على المقياس ككل لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة سليبن وهاغن ومورين وكليبر (Sleijpen, Haagen, Mooren & Kleber, 2016) التي أشارت إلى مستوى متوسط من نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين اللاجئين في هولندا، ودراسة مراد وثابت (Murad & Thabet, 2017) التي أشارت إلى مستوى متوسط من نمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين في قطاع غزة، ودراسة ميلام وآخرين (Milam et al., 2004) ودراسة هايروكا وفوكوهاري وإكاتا واوزاوا (Hirooka, Fu-kahori, Akita & Ozawa, 2017) واللتان أشارتا أيضا؛ إلى مستوى متوسط من نمو ما بعد الصدمة لدى المراهقين.ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه وبالرغم من أن صدمة الحرب واللجوء وما يترتب عليها من تبعات، قد تكون تسببت في المعاناة والصدمة لدى هؤلاء الطلبة اللاجئين، إلا أن ذلك لا ينفي وجود جوانب إيجابية وموارد صحية نفسية مفيدة، قد تكون ساعدت هؤلاء الطلبة على النمو والتعافي من جديد؛ إذ يمكن أن تسهم الصدمة في تشكيل دافع للتغيير الجذري والإيجابي في حياة الأفراد، وبالتالي الوصول بهم إلى درجة أعلى من النمو النفسي، فيخرج الفرد من المشكلة أفضل من ذي قبل.

- ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن مستوى إدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين جاء بدرجة متوسطة على المقياس ككل.وتتفق

نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة بركات (2016) التي أشارت إلى مستويات متوسطة ومنخفضة من إدارة الذات لدى نصف أفراد عينة الدراسة التي أجريت على عينة من المراهقين وأمهاتهم بهدف دراسة العلاقة بين المهارات الوالدية للأمهات ومستوى إدارة الذات للأبناء، وتنسجم هذه النتيجة أيضا مع ما توصلت إليه دراسة أبو شمالة (2017) التي أشارت إلى مستوى متوسط من إدارة الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين.وتعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى إدارة الذات، يتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والعوامل الخارجية، التي تقلل من قدرة الطلبة على تحقيق مستوى متقدم من إدارة الذات. ويؤكد وجهة النظر هذه ما أشار إليه الشرفات وآخرون (2018) من أن إدارة الذات تعتمد على المقومات الشخصية والنفسية والسلوكية والاجتماعية، كما أنها تقوم على الدافع والقدرة والوسيلة والبيئة المحفزة.

ويؤكد الباحثان بناء على تفسير هذه النتيجة على أهمية الدور الذي يلعبه تقديم التوجيه والإرشاد اللازم سواء من البيئة الأسرية، أومن البيئة المدرسية، في رفع مستوى إدارة الذات لدى الطلبة اللاجئين السوريين إلى الحد المأمول.

- ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن مستوى التفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين جاء بدرجة مرتفعة على المقياس ككل، وعلى كل الأبعاد، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جودة (2010) التي كشفت عن مستوى مرتفع لدى عينة من المراهقين في قطاع غزة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محيسن (2016) التي أشارت إلى مستوى متوسط من التفاؤل لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، إذ إن التفاؤل لا يمكن حصر أسبابه في سبب واحد؛ فقد يكون نتيجة لعدد من العوامل الاجتماعية والعوامل البيولوجية؛ وتتمثل العوامل الاجتماعية المؤثرة في التفاؤل من أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتطبع بها الفرد وتكسبه القيم والاتجاهات، والتي من شأنها أيضا أن تعزز التفاؤل لدى الفرد أو تلغيه، بينما تتمثل العوامل البيولوجية من المحددات والاستعدادات الوراثية (الأنصاري، 1998) .وبناء على نتائج أبعاد مقياس التفاؤل فقد جاء بالمرتبة الأولى بعد (التوجه نحو المستقبل) ، وفي المرتبة الثانية بعد (تحقيق الآمال والطموحات والأهداف) ، وأخيرا وفي المرتبة الثالثة جاء بعد (الرضا عن الحياة) .

ويمكن إرجاع حصول بُعد (التوجه نحو المستقبل) على المرتبة الأولى في مستوى التفاؤل لدى الطلبة اللاجئين السوريين إلى عوامل داخلية وخارجية عدة أسهمت في تشكيل هذا التوجه لدى هؤلاء الطلبة؛ فمن حيث العوامل الداخلية، فبالرغم من أن التوجه نحو المستقبل يعد مهمة نمائية ضرورية تبدأ عند الإنسان منذ الطفولة وتستمر إلى مرحلة الشيخوخة، إلا أنها تصبح أكثر إلحاحا وقوة في مرحلة المراهقة، من خلال تشكيل القيم والتوقعات المتصورة في المجالات المستقبلية المتعلقة بالتعليم والمهنة والجوانب المركزية الأخرى للحياة، أما من حيث العوامل الخارجية؛ فإن التوجه نحو المستقبل لدى المراهقين يتأثر بالسياقات الاجتماعية والثقافية والأسرية (Nurmi, 1991; Maha, 2013; Alm & Låftman, 2016).

كما ويعزى حصول بعد (تحقيق الآمال والطموحات والأهداف) على المرتبة الثانية لدى الطلبة اللاجئين السوريين، إلى أن تحقيق الآمال والطموحات والأهداف يعد مطلبا نمائيا مرتبطا بخصائص المرحلة التي يمر بها هؤلاء الطلبة، أضف إلى ذلك؛ الدور الذي قد تلعبه الأسرة والبيئة المحيطة في تعزيزها.ويستند هذا التفسير إلى ما أشار إليه كل من مايزيبكو وتيلال (Mazibuko & Tlale, 2014) من أن هناك موارد داخلية وخارجية ضمن بيئة الأفراد تعزز هذه النظرة المتفائلة لدى المراهقين.إذ إنه في فترة بحث المراهق عن للهوية، ينشغل بالتفكير بالذات المحتملة/ الذات المستقبلية (Pos-sible selve) ، وهي ما يود أن يكون عليه في المستقبل، وما هو خائف من أن يمسي عليه.وتشتمل الذات المستقبلية على آمال، وأحلام، وتطلعات المراهق، والنتائج المرغوبة لديه، ويتم تحفيزها والمساهمة في بنائها داخل أسر الذوات المستقبلية.

ويؤكد محمود (2009) على الدور الذي تلعبه الذات المحتملة "الذات المستقبلية" في تعزيز شعور الأفراد بالإنجاز والتحكم بالمواقف، والوقاية من الإحساس بعدم الجدوى من بذل الجهود لتحقيق الأهداف المستقبلية، وذلك من خلال المساهمة في بناء الأهداف، وتنظيم السلوك الذي يسهم في تحقيقها.

حصل بعد (الرضا عن الحياة) على المرتبة الثالثة، وبدرجة مرتفعة لدى الطلبة اللاجئين السوريين، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار له كل من بروكتور ولينلي (Proctor & Linley, 2014) إلى أن ثمة عوامل مهمة تزيد من الرضا عن الحياة لدى المراهقين حتى في خضم الظروف المجهدة، فقد تلعب العلاقات الشخصية الداعمة المقدمة من الوالدين والأسرة والأقران والمجتمع بأسره دورا محوريا في ذلك، فالأسرة على سبيل المثال؛ عندما تقوم بدورها في التخفيف من أعباء الحياة عن كاهل الأبناء وتبسط لهم الأمور الصعبة، وعندما تعمل على حمايتهم من الانخراط في السلوكيات الخاطئة، وتعزز فرصهم لتحقيق النجاح في مختلف المجالات سواء منها الأكاديمية أو الشخصية فإنها توفر مستوى مناسبا من الرضا عن الحياة عندهم. كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تأثير المعتقد الديني لهؤلاء الطلبة والذي يحثهم على الصبر والإيمان بالقضاء والقدر، وعدم إظهار السخط والتذمر لما له من أثر سيء عليهم.

- رابعا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى نمو ما بعد الصدمة وإدارة الذات. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الدور الذي تسهم به إدارة الذات في زيادة نمو ما بعد الصدمة لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، وذلك من خلال تنظيم وإدارة الجوانب النفسية، والشخصية، والسلوكية، والحيلولة دون تفاقم آثار الصدمة السلبية على الفرد، وعلى جوانب حياته المختلفة؛ سواء النفسية منها، أو الاجتماعية، أو الصحية، أو التعليمية. إضافة إلى أهمية إدارة الذات في تنمية وتعزيز الجوانب الإيجابية في حياة الطلبة اللاجئين وسلوكهم؛ الأمر الذي من شأنه أن يساعدهم على تنمية وتطوير إمكانات جديدة في المواقف الحياتية المختلفة، ويحفزهم على الإنجاز الذي بدوره قد يسهم في نمو ما بعد الصدمة وبشكل فعال. كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن إدارة الفرد لذاته تساعده على التعامل الفعال مع العديد من

التحديات وتخطيها، كما وتعزز لديه القدرة على التكيف مع الشدائد والصعوبات، وإدارة التجارب البيئية، والعاطفية المؤلمة، وذلك من خلال تطوير بعض المهارات، والقدرات الشخصية مثل التحكم في المواقف الضاغطة، وحل المشكلات السلوكية، واستراتيجيات المواجهة، وإدارة العلاقات الاجتماعية (Rosanbalm & Murray, 2017). وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة ليمان وديسبينزا وتشانق (Leeman, Dispenza & Chang, 2015) حيث أظهرت أن الأفراد الذين يتمتعون بإدارة ذواتهم من خلال إدارة العلاقات الاجتماعية كان لديهم مستوى مقبول من نمو ما بعد الصدمة

- خامسا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: أظهرت نتائج هذا السؤال إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى نمو ما بعد الصدمة ومستوى التفاؤل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة من سليبن وآخرين (Sleijpen et al. , 2016) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفاؤل ونمو ما بعد الصدمة، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أربونق وأولاند وميلام وروتشون وميسك (Arpawong, Oland, Milam, Ruccione & Meeske, 2013) التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفاؤل ونمو ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين الناجين من السرطان.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن تفاؤل الفرد ونظرته الايجابية لمواقف الحياة المختلفة سواء أكانت صادمة أم غير ذلك، قد يساعده على إيجاد حلول مفيدة للخروج من هذه الصدمة، كما يساعده على مواجهة الشدائد الكبيرة، والتكيف مع الضغوطات. وهذا ما يؤكد عليه براتي وبيترانتوني (Prati & Pietrantoni, 2009) من أن التفاؤل عامل مهم في زيادة نمو ما بعد الصدمة، وذلك من خلال التأثير على تقييم الفرد لتهديدات والأخطار، وعلى استخدامه لأساليب المواجهة الفاعلة؛ كالتقييم الإيجابي والتعامل النشط مع المواقف المهددة. كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى بعض الخصائص التي يتميز بها الأفراد المتفائلين في التعامل مع الخبرات الصادمة؛ حيث المقدرة على المعالجة المعرفية المهمة في نمو ما بعد الصدمة، والتركيز على الأشياء المهمة، والابتعاد عن الأهداف غير القابلة للتحقيق، والتي لا تتسق مع واقع الصدمة (Tedeschi & Calhoun, 2004) .

- سادسا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على المقاييس الثلاث (نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل) تبعاً لمتغير (الصف: الثامن، التاسع، العاشر) ، ومتغير (فقدان أحد أفراد الأسرة: يوجد، لا يوجد) . وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياسا (نمو ما بعد الصدمة، والتفاؤل) تبعاً لمتغير (مدة اللجوء: أقل من خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات) ، ووجود فروق دالة إحصائيا تبعا لهذا المتغير في مستوى إدارة الذات. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إدارة الذات، ومستوى التفاؤل تبعا لمتغير (الجنس: ذكر، أنثى) ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعا لهذا المتغير.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة كل من أبو الغنم والخدام ونعيمات (2015) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق داله إحصائيا في مستوى الآثار النفسية المترتبة على الطلبة اللاجئين السوريين تعزى للجنس، والمرحلة الدراسية، ومدة اللجوء، ووجود الوالدين. وفيما يتعلق بمتغير الصف فيمكن عزو هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطلبة، وإن اختلفت صفوفهم الدراسية إلا أنهم يدرسون في بيئة مدرسية مشابهة، ويتعرضون فيها تقريبا للمواقف والظروف التعليمية نفسها، وأضف إلى ذلك، دور التقارب العمري وخصائص المرحلة النمائية الواحدة التي من شأنها أن تقلل الفارق بينهم في مستويات نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل.

أما فيما يتعلق بمتغير فقدان أحد أفراد الأسرة، فقد أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على المقاييس الثلاث (نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات، والتفاؤل) تبعا لهذا المتغير، حيث لم يوجد اختلاف في مستويات نمو ما بعد الصدمة، والتفاؤل، وإدارة الذات بين أفراد العينة الذين فقدوا واحدا من أفراد أسرتهم، والذين لم يفقدوا أيا منهم. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه وبالرغم من أن تجربة الفقدان صعبة على هؤلاء الطلبة اللاجئين، التي قد تسبب لهم المعاناة والصدمة النفسية، إلا أنه وبالمقابل يمكن تخطي هذه التجربة الصعبة والتخفيف من تداعياتها، من خلال الدعم الاجتماعي، والنفسي الذي قد يوفره أفراد الأسرة الباقون والأشخاص المقربون، والمجتمع المحيط، أضف إلى ذلك؛ ما تقدمه المؤسسات الأردنية والمنظمات الدولية التي تعنى بشؤون اللاجئين من دعم نفسي ومادي ومعنوي، الأمر الذي من شأنه كذلك أن يعينهم ويزيد من قدرتهم النفسية لمواجهة مشاعر الفقد وأثارها النفسية الصعبة، وتخطي الصدمة والنمو النفسي السليم بعدها، والمقدرة على إدارة الذات حتى في غياب السند والمعيل، وبث التفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة. وبالتالي فان هذه الأمور مجتمعة قد تضيق الفجوة بين أفراد العينة جميعها، وجعلتهم متقاربين في مستوى المردود النفسي عليهم خاصة أنهم يعيشون في ظروف ومواقف مشابهة بفعل تجربة اللجوء والبيئة الواحدة.

وفيما يتعلق بمتغير (مدة اللجوء: أقل من خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات) فيمكن عزو نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياسا (نمو ما بعد الصدمة، والتفاؤل) إلى عوامل عدة قد تكون أسهمت في التخفيف من حدة ووطأة العامل الزمني؛ إذ إن وجود الطلبة بين أسرهم وذويهم وأبناء مجتمعهم، وعيشهم في بيئة اجتماعية مشابهة لبيئتهم الأم في المكونات، والعادات والتقاليد والثقافة، سهلت عليهم إقامة علاقات اجتماعية مع أفراد بلد الملجأ، والانخراط في مؤسسات المجتمع، والالتحاق بالمدارس الأردنية الحكومية، أضف إلى ذلك عوامل الاستقرار وتأمين المسكن، والرعاية الخاصة المقدمة من قبل المؤسسات الأردنية الرسمية، والمنظمات الدولية التي تعنى بشؤون اللاجئين من حيث تقديم الدعم النفسي والمادي والمعنوي الأمر الذي ربما أسهم في النمو الإيجابي بعد صدمة اللجوء، وبث التفاؤل والأمل بالمستقبل لدى أفراد عينة الدراسة من جديد، وعلى اختلاف المدة الزمنية للجوء.

أما فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيا تبعا لهذا المتغير في مستوى إدارة الذات لصالح مدة اللجوء الأقل من خمس سنوات؛ فربما مرد ذلك إلى عوامل عدة: كطبيعة الظروف التي لجأ فيها

هؤلاء الطلبة مقارنة بطبيعة الظروف للطلبة الذين لجأوا قبل أكثر من خمس سنوات، وخاصة أن مدة اللجوء قد تصل لدى بعضهم إلى الفترة الحاسمة من الأزمة؛ حيث كانت الأزمة في ذروتها، وكانوا هم في مرحلة عمرية حرجة (مرحلة الطفولة) والتي تتطلب رعاية خاصة، الأمر الذي ربما قد يكون ترك أثرا حاسما على إدارة هؤلاء الطلبة لذواتهم، وخاصة أن إدارة الذات بما تحويه من إدارة للانفعالات والعلاقات، والقدرة على التكيف، تتطلب ظروف محفزة ومشجعة من البيئة المحيطة، وفي مراحل عمرية مبكرة، والتي ربما لم تتوافر لدى فئة الطلبة ذوي مدة اللجوء الأكثر من خمس سنوات، بينما ربما توافرت لدى الطلبة اللاجئين لأقل من خمس سنوات نسبيا.

وفيما يتعلق بمتغير (الجنس) فقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعا لهذا المتغير؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة، إلى تشابه الظروف والمواقف الصادمة التي تعرض لها أفراد عينة الدراسة سواء كانوا ذكورا أم إناثا، إضافة إلى أن كل منهما يعيش في بيئة اجتماعية وثقافية وانفعالية متقاربة تتشابه فيها العادات والتقاليد كما تتشابه فيها أساليب التنشئة والتربية الأسرية لكليهما، والتي ربما دعمت وساندت النمو الإيجابي لهؤلاء الطلبة بعد الصدمة. وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي درست نمو ما بعد الصدمة لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى؛ كدراسة كل من هيروكا وآخرين (Hirooka et al., 2017)، والتي أجريت على عينة من المراهقين اليابانيين، فأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للجنس، ودراسة من كرايدر وآخرين (Cryder et al. , 2006) التي اشارت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيري الجنس، ودراسة ولشيك وآخرين (Wolchik et al. , 2009)التي أشارت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للجنس. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من تيديسكي وكالهون (Tedeschi & Calhoun, 1996) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وفي حين أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إدارة الذات ومستوى التفاؤل تبعا لمتغير (الجنس: ذكر، أنثى) ولصالح الإناث، فيمكن عزو وجود فروق في مستوى إدارة الذات لصالح الإناث، وذلك أن إدارة الذات تعتمد بشكل رئيسي على إدارة الانفعالات التي هي أحد أهم أبعادها، والتي في الغالب قد يصعب إدارتها لدى فئة الذكور مقارنة بالإناث، وخاصة في هذه المرحلة العمرية (مرحلة المراهقة) والذي ربما أسهمت كثيرا في وجود هذا الفارق. ومن الممكن عزو ذلك إلى طبيعة التنشئة الأسرية التي تفرض على الإناث في كثير من الأحيان أكثر من الذكور الاهتمام بتنظيم، وإدارة مناحي حياتها وخاصة في العلاقات والسلوكيات والانفعالات، حيث أن ذلك يشكل جزء من هويتها، ويزيد من احترام المجتمع لها.

أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفاؤل تبعا لمتغير (الجنس: إناث، ذكور) ، ولصالح الإناث ، ويمكن عزو هذه النتيجة لطبيعة الأدوار والمهام المتوقعة من المجتمع تجاه الإناث والذكور للقيام بها، والتي تعد نسبيا أقل تعقيداً لدى الإناث مقارنة بالذكور، الأمر الذي قد يسهل على الإناث التفاؤل والنظر بإيجابية للمستقبل، في حين قد يشكل عائقا أمام تفاؤل الذكور وخاصة في مثل ظروف اللجوء حيث تتزامن صعوبة الأدوار والمهام المنوطة بالذكور، وتبعات اللجوء، الأمر الذي قد يقلل من مستوى التفاؤل لديهم مقارنة بالإناث.

التوصيات:

استناداً إلى نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. تدريب المرشدين على تقديم برامج تأهيل شمولية لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة اللاجئين في المدارس الأردنية.
2. إعداد البرامج الإرشادية من أجل تحسين مهارات إدارة الذات وتعزيز نمو ما بعد الصدمة لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو شمالة، إياد عبد الرحمن محمد. (2017) . إدارة الذات كمتغير وسيط بين الحساسية الانفعالية والتوجه نحو الحياة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ببرنامج التعليم الجامعي بالجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، فلسطين.
- أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب. (2015) . إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى. مجلة العلوم التربوية والنفسية،16 (1،369 – 407).
- الأنصاري، بدر محمد. (1998) . التفاؤل والتشاؤم: المفهوم والقياس والمتعلقات، ط1. الكويت: لجنة التأليف والتعريب والنشر.
- بركات، تغريد سيد احمد. (2016) . المهارات الوالدية للأمهات وعلاقتها بإدارة الذات لدى أبنائهن المراهقين. مجله الإسكندرية للبحوث الزراعية، 61 (3) ، 311 – 339.
- البنان، مصطفى هاشم. (2017) . فن إدارة الوقت. القاهرة، مصر: AG لنشر والتوزيع.
- جودة، آمال عبد القادر. (2010) . التفاؤل والامل وعلاقتهما بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة. الأعمال الكاملة للمؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 639 – 671.
- سليجمان، مارتن إي. بي. (2006) . الطفل المتفائل (مكتبة جرير، مترجم) . الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير. (تاريخ النشر الأصلي 1995) .
- الشرفات، عسكر حسين والشرفات، صالح سويلم والقطيش، حسين مشوح. (2018) . مستوى ممارسة إدارة الذات لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم) دراسة ميدانية في مدارس البادية الشمالية (. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (20) ، 75 – 85.
- العبادسة، أنور عبد العزيز وحماد، ابراهيم مصطفى وأبو يوسف، محمد جدوع. (2015). نمو ما بعد الصدمة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى النازحين في مراكز الإيواء في قطاع غزة. بحث مقدم للمؤتمر التربوي الخامس، الجامعة الإسلامية بغزة، 1، 180 – 210.

- عبد الخالق، أحمد محمد. (2016) . علم نفس الشخصية. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عيد، محمد ابراهيم ومحمود، هبة سامي وفرج، سحر عبد العظيم إبراهيم. (2015) . الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل. مجلة الارشاد النفسي، (44) ، 537 – 558.
- القرالة، عبد الناصر والتخاينة، صهيب والضلاعين، أنس. (2017) . فعالية برنامج إرشاد أسري في تنمية إدارة الذات وتقديرها لدى أمهات الأطفال التوحديين في محافظة الكرك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، 32 (1) ، 1 – 30.
- محمود، الفرحاتى السيد. (2009) . العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية: قراءات في علم النفس الإيجابي. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محيسن، عون عوض. (2016) . التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20 (2) ، 93 – 53.
- مكتب الممثل الخاص لأمين العام المعني بالأطفال والنزاع المسلح. (2011) . الأطفال والعدالة أثناء النزاع المسلح وفي أعقابه. استرجع بتاريخ 3/ 16/ 2019 متوفر على:
- https:// childrenandarmedconflict. un. org

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Shamala, I. (2017) . Self- management as an intermediate variable between emotional sensitivity and life orientation for students with hearing impairment in the university education program at the Islamic University of Gaza. Unpublished Master Thesis, Al- Aqsa University, Palestine.*
- *Abu Hadros, Y. M. (2015) . Self- Management and it's relationship to social intelligence in light of representational systems & some variables for sample the best female students in Al- Aqsa University. Journal of Educational & Psychological Sciences, 16 (1) , 369- 407.*
- *Al- Ansari, B. (1998) . Optimism and pessimism: concept, measurement and relevance, 1st edition. Kuwait: The Authoring, Arabization and Publishing Committee.*
- *Barakat, T. (2016) . Parenting skills for mothers and their relationship to self- management among their teenage children. Alexandria Journal of Agricultural Research, 61 (3) , 311- 339.*
- *Al- Banan, M. H. (2017) . The art of time management. Cairo, Egypt: AG Printing & Publishing.*
- *Gouda, A. (2010) . Optimism and hope and their relationship to happiness among a sample of adolescents in Gaza Governorate. The Complete Works of the Second Regional Conference on Psychology, Egyptian Psychologists Association, 639- 671.*
- *Seligman, M. (2006) . The Optimistic Child (Jarir Bookstore, translated) . Riyadh, Saudi Arabia: Jarir Bookstore. (Originally published 1995) .*
- *Al- Sharafat , H. A. , Alshorfat ,S. S. , & Al- Quteish, H. M. (2018) . The level of practicing self- management by mathematics secondary schools teachers from their perspective (field study in the northern Badia schools) . academic review of social and human studies, (20) ,75- 85.*
- *Abadsah, A. A. , Hammad, I. M. ,& Abu Yousef, M. J. (2015) . Post traumatic growth and its relation to mental health among displaced people in shelters in the Gaza Strip. Research submitted to the Fifth Educational Conference, The Islamic University of Gaza, 1, 180- 210.*
- *Abdel Khalek, A. M. (2016) . Personality Psychology. Cairo, Egypt: The Anglo Egyptian Bookshop.*
- *Eid, M. ,Mahmoud, H& Faraj, S. (2015) . The psychometric properties of the optimism scale. Journal of Psychological Counseling, (44) , 537- 555.*
- *Al- Qaralh, A. , Al- Takhina, S& Al- Dhalaeen, A. (2017) . The effectiveness of a family counseling program in developing self- management and its appreciation among mothers of autistic children in Karak Governorate. An- Najah University Journal for Research (Humanities) , 32 (1) , 1- 30.*
- *Mahmoud, F. (2009) . Learning Disability Contexts and its Educational and Social Issues: Readings in Positive Psychology. Cairo, Egypt: The Anglo- Egyptian Library.*
- *Muheisen, A. (2016) . Optimism and pessimism among Al- Aqsa University students in Gaza in light of some variables. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 20 (2) , 93- 53.*
- *Office of the Special Representative of the Secretary- General for Children and Armed Conflict (2011) . Children and justice during and in the aftermath of armed conflict. Retrieved on 3/ 16/ 2019 available at: https:// childrenandarmedconflict. un. org*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Acquaye, H. E. , Mitchell, M. D. , Saliba, Y. , Oh, S. , & Heard, N. (2018) . Optimism in trauma and growth: A path analysis of former war- related displaced persons. Journal of Pedagogical Research, 2 (1) , 16- 29.*
- *Alm, S. , & Låftman, S. B. (2016) . Future orientation climate in the school class: Relations to adolescent delinquency, heavy alcohol use, and internalizing problems, Children and Youth Services Review, 70, ,324- 331.*
- *Arpawong, T. E. , Oland, A. , Milam, J. E. , Ruccione, K. , & Meeske, K. A. (2013) . Post‐traumatic growth among an ethnically diverse sample of adolescent and young adult cancer survivors. Psycho‐Oncology, 22 (10) , 2235- 2244.*
- *Bellizzi, K. M. (2004) . Expressions of generativity and posttraumatic growth in adult cancer survivors. The International Journal of Aging and Human Development, 58 (4) , 267- 287.*
- *Carver, C. S. , Scheier, M. F. , & Segerstrom, S. C. (2010) . Optimism. Clinical Psychology Review, 30 (7) , 879–889.*
- *Cherry, K. E. , Sampson, L. , Galea, S. , Marks, L. D. , Nezat, P. F. , Baudoin, K. H. , & Lyon, B. A. (2017) . Optimism and hope after multiple disasters: Relationships to health- related quality of life. Journal of Loss and Trauma, 22 (1) , 61- 76.*
- *Cousins, L. A. , Tomlinson, R. M. , Cohen, L. L. , & McMurtry, C. M. (2016) . The power of optimism: Applying a positive psychology framework to pediatric pain. Pediatric Pain Letter, 18 (1) , 1- 5.*
- *Gerhardt, M. , Ashenbaum, B. , & Newman, W. R. (2009) . Understanding the impact of proactive personality on job*

- *Powell, S. , Rosner, R. , Butollo, W. , Tedeschi, R. G. , & Calhoun, L. G. (2003) . Posttraumatic growth after war: A study with former refugees and displaced people in Sarajevo. Journal of clinical psychology, 59 (1) , 71- 83.*
- *Prati, G. , & Pietrantoni, L. (2009) . Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta- analysis. Journal of loss and Trauma, 14 (5) , 364- 388.*
- *Proctor, C. , & Linley, P. A. (2014) . Life Satisfaction in Youth. In Fava, G. A. , & Ruini, C.) Eds.) ,Increasing Psychological Well- Being in Clinical and Educational Settings, (pp. 199–215) . New York: Springer Science and Business Media.*
- *Rosanbalm, K. D. , & Murray, D. W. (2017) . Promoting self- regulation in the first five years. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families.*
- *Sattoe, J. N. , Bal, M. I. , Roelofs, P. D. , Bal, R. , Miedema, H. S. , & Van Staa, A. (2015) . Self- management interventions for young people with chronic conditions: A systematic overview. Patient Education and Counseling, 98 (6) , 704- 715.*
- *Scheier, M. F. , & Carver, C. S. (1985) . Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. Health psychology, 4 (3) , 219- 274.*
- *Singh, S. , & Mishra, S. (2014) . Optimism–Pessimism among a dolescents– a gender based study. International Journal of Science and Research (IJSR) , 3 (6) , 1530- 1532.*
- *Sleijpen, M. , Haagen, J. , Mooren, T. , & Kleber, R. J. (2016) . Growing from experience: An exploratory study of posttraumatic growth in adolescent refugees. European Journal of Psychotraumatology, 7 (1) , 28698.*
- *performance: The roles of tenure and self- management. Journal of Leadership & Organizational Studies, 16 (1) , 61- 72.*
- *Hirooka, K. , Fukahori, H. , Akita, Y. , & Ozawa, M. (2017) . Posttraumatic growth among Japanese parentally bereaved adolescents: A web- based survey. American Journal of Hospice and Palliative Medicine, 34 (5) , 442- 448.*
- *Huber, M. , Knottnerus , J. A. , Green, L. , Vander Horst , H. , Jadad, A. R. , Kromhout, D. ,... & Schnabel, P. (2011) . Health how should we define it?. British Medical Journal , 343 (4163) , 235- 237.*
- *King- Sears, M. E. (2006) . Self- management for students with disabilities: The importance of teacher follow- up. International Journal of Special Education, 21 (2) , 94- 108.*
- *Knight, Z. G. (2017) . A proposed model of psychodynamic psychotherapy linked to Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. Clinical Psychology & Psychotherapy, 24 (5) , 1047–1058.*
- *Krok, D. , & Telka, E. (2019) . Optimism mediates the relationships between meaning in life and subjective and psychological well- being among late adolescents. Current Issues in Personality Psychology, 7 (1) , 32–42.*
- *Leeman, M. S. & Dispenza, F. & Chang, C. Y. (2015) . Lifestyle as a predictor of posttraumatic growth. The Journal of Individual Psychology,71 (1) , 58- 74.*
- *Linley, P. A. , & Joseph, S. (2004) . Positive change following trauma and adversity: A review. Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 17 (1) , 11- 21.*
- *Maha, A. (2013) . The Future orientation of Arab adolescents with intellectual disabilities and their parents regarding their future. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 82, 841- 851.*
- *Mazibuko, M. E. , & Tlale, L. D. (2014) . Adolescents' positive future orientation as a remedy for substance abuse: An ecosystemic view. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5 (2) , 69- 78.*
- *Mezo, P. G. , & Short, M. M. (2012) . Construct validity and confirmatory factor analysis of the Self- Control and Self- Management Scale. Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 44 (1) , 1- 8*
- *Milam, J. E. , Ritt- Olson, A. , & Unger, J. B. (2004) . Posttraumatic growth among adolescents. Journal of Adolescent Research, 19 (2) , 192- 204.*
- *Murad, K. , & Thabet, A. A. (2017) . The Relationship between traumatic experience, posttraumatic stress disorder, resilience, and posttraumatic growth among adolescents in Gaza strip. Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities,5 (1) ,1- 10.*
- *Nurmi, J. E. (1991) . How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. Developmental Review, 11 (1) , 1- 59.*
- *Panjikidze, M. , Beelmann, A. , Martskvishvili, K. , & Chitashvili, M. (2019) . Posttraumatic growth, personality factors, and social support among war- experienced young Georgians. Psychological Reports,1- 23. doi: 10. 1177/ 0033294118823177.*

بنية الإيقاع في شعر عبد الرحيم محمود

The Structure of Rhythm in the Poetry of Abd Al- Rahim Mahmoud

عبد الرحيم محمد الهبيل
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Abd Elrahim M. Elhabeel
Associate Professor/ Al- Quds Open University/ Palestine
ahabil@qou.edu

تاريخ الاستلام: 17/ 3/ 2020م، **تاريخ القبول:** 28/ 5/ 2020م.
E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

Received: 17/ 3/ 2020, **Accepted:** 28/ 5/ 2020.
DOI: 10.33977/0507-000-055-002
https: //journals.qou.edu/index.php/jrresstudy

الملخص:

ظل الشعر الفلسطيني يهتم بالإيقاع، ودوره في بناء النص، ومتانة السبك، ودقة التعبير عن العاطفة؛ فاعتمد على أركان عمود الشعر العربي، وكثر فيه البديع تجاوباً مع نبض القلوب الثائرة، واقتراباً من ألسنة الجماهير الغاضبة. ولم تبتعد قصائد الشاعر الفلسطيني عبد الرحيم محمود عن هذه الملامح الفنية، إذ تميز شعره بإيقاع صاخب يفيض بالعاطفة والدلالة.

اعتمدت في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ لكشف معالم تشكيل البناء الإيقاعي في شعر عبد الرحيم محمود؛ وللوقوف على التأثير المتبادل بين الدلالة وبنية الإيقاع، مستعينا في بعض المواضع بالمنهج الإحصائي؛ للوقوف على كمية التكرار للأنساق التركيبية في شعره. بدأت البحث بمفهوم البنية الإيقاعية ومكوناتها، ثم جعلت هذا البحث في قسمين أساسيين، الأول: الموسيقا الخارجية: وفيه تناولت طبيعة الوزن والقافية في شعره، ولجأت في هذا الجانب إلى المنهج الإحصائي، معتمداً في ذلك على عدد الأبيات وليس على عدد القصائد في معظم الإحصاءات؛ لأن الوقوف على عدد القصائد لا يُظهِر مدى تردد البحر على خاطره، ولا يكشف انسياب الوزن على لسانه، وهنا وجدت أن البحور الصافية في شعر عبد الرحيم محمود أكثر ترددا من البحور المركبة، ولذلك وقفت على التفاعيل الأكثر تكراراً في شعره، للوقوف على ما يعتريها من زحافات وعلل، ثم وقفت على القوافي مبيناً أشكال بنائها، وأثرها في التشكيل الإيقاعي. وفي نهاية هذا القسم تناولت روابط الإيقاع وضوابطه. وفي القسم الثاني: تناولت بنية التكرار، موضحاً أثره في تشكيل الإيقاع الداخلي، وهنا تناولت الترديد وأشكال الجناس، وصوره. ثم وضحت تأثير التصدير في تماسك نسيج النص وإيقاعه، ثم بينت جمالية التصريع سواء في مطالع القصائد، أو في حشوها، وأثره على المستوى الدلالي، ثم بيّنت إيقاع التوازي. وفي نهاية هذا القسم أظهرت قيمة إيقاع التقابل في البنية الإيقاعية ثم إيقاع الصور وعلاقتها بألوان البديع.

وخلصت في نهاية البحث إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن شعر عبد الرحيم محمود اتسم بفاعلية الوزن في التعبير عن انفعالاته، وعلى الرغم من أنه حرص على الأصالة بترك المنسرح والمجتث والمقتضب، فإنه تأثر بحركات التجديد في عصره؛ إذ لجأ إلى بحر الكامل في كثير من شعره، وإلى التشخيص في صوره، كما ارتبطت القافية في شعره بالدلالة.

الكلمات المفتاحية: الإيقاع/ الوزن/ القافية/ التكرار/ التوازي/ عبد الرحيم محمود

Abstract:

Palestinian poetry still takes into consideration rhythm, and its role in building the structure of the text, as well as the expression of feeling. Thus, it depends on the pillars of Arabic poetry. It includes plethora of figures of speech as an expression of the revolutionary emotions of the people.

In this paper, the researcher relied on the descriptive analytical method to reveal the features of the rhythmic structure in the poetry of Abd al- Rahim Mahmoud, and to explore the mutual influence between meaning and rhythm structure. The researcher also used the statistical approach to explore the frequency of structural patterns in his poems. The research started with the concept of rhythmic structure and its components. Later, it was divided into two main parts. The first part tackles external music which included the foot and rhyme in his poetry. This part used the statistical approach, considering the number of verses and not the number of poems, because the number of poems does not reveal the extent of the meter's hesitation and the foot's frequency. The simple meters in Abd a- Rahim Mahmoud's poetry were found to be more frequent than the complex meters. Most frequent foot and rhyme in his poetry were studied to find out the changes and weight of the rhythm, as well as the construction forms and their impact on the rhythmic formation. At the end of this section, the researcher dealt with rhythm and its parameters. In the second part, the researcher dealt with the structure of repetition, explaining its effect on shaping the inner rhythm. The study also tackled repetition and alliteration forms. Then, the researcher explained the effect of topicalization on the cohesion of the text and its rhythm. Moreover, rhyming couplets were tackled and its effect on meaning, in addition to parallel rhythm.

At the end of the research, results were concluded, most important of which are: Abd al- Rahim Mahmoud›s poetry managed to express his emotions effectively. Moreover, although he followed elements of classic poetry, he was also influenced by modern poetry movement of his era, as he resorted to al- Kamil meter in most of his poetry, and the personification in his images, as well as the association of rhyme with meaning.

Keywords: *Rhythm, Weight, Rhyme, Alliteration, Repetition, Parallelism, Abd al- Rahim Mahmoud.*

المقدمة:

كثرت المقالات والدراسات عن عبد الرحيم محمود وشعره، واتجهت الدراسات في جهتين: منهم من اتجه إلى جوانب المقاومة والإنسانية في شعره، فكثر حديثهم عن الفارس الذي جمع بين السيف والقلم أو الأبعاد الإنسانية في شعره، وآخرون اتجهوا نحو الأبعاد الفنية في شعره، ولكن بعض هذه الدراسات لم تعالج الجوانب الإيقاعية على نحو تفصيلي، وكثير منها لم يقف على جوهر الإيقاع ومكوناته الوزنية واللغوية، ولم تعرض للروابط الإيقاعية وألوان البديع بكل ما فيها من موسيقا ودلالة. كما يلحظ أن بعض هذه الدراسات حاول تطبيق المنهج الإحصائي في دراسة الأبحر الشعرية فجانبها الصواب في عرض البيانات ومن ثم جاءت النتائج مخالفة

لحقيقة شعر الشاعر. أما المقالات فهي كثيرة ومتنوعة ولكن معظم هذه المقالات تقف عند جماليات قصيدة (الشهيد) وفاء للشاعر ودوره البطولي.

لذلك يسعى هذا البحث لدراسة التشكيل الموسيقي للظاهرة الشعرية ومكوناتها عند عبد الرحيم محمود، للوقوف على العلاقة بين الإيقاع والدلالة، ودور القافية في بناء النص، وسبل تشكيل الطاقة الصوتية في القصيدة، والعوامل المؤثرة في تطورها، ولتحديد صور الأبنية الجمالية في قصائده، وذلك من أجل الوصول إلى الخصائص الأسلوبية للشاعر.

بنية الإيقاع:

ليست البنية سوى نسق أو نظام يحكم تشكل البناء، وإذا كانت اللغة نسقاً عضوياً منظماً من العلامات، فإن البنية الإيقاعية هي مجموع العلاقات التي يتكون منها أفق العناصر الإيقاعية (إبراهيم، 1976، ص22و48) . التي تشكل من بنيات صوتية، وألوان بديعية، فالإيقاع كما يعرفه كمال أبو ديب هو: «تكرار ظاهرة صوتية على مسافات معينة، وبطبيعة مغايرة للظواهر الصوتية الأخرى في النص، وهو ينشأ غالباً من تفاعل عنصرين متمايزين» (أبوديب، 1987، ص52) لكن هذا التكرار الصوتي والانتظام لا يتحقق إلا بنظم الكلام وترتيبه، وحين تلتحم تفاعيل الشعر بالصياغة اللغوية، فإن كلا منهما يؤثر في الآخر، ويتأثر به على نحو يميز القول الشعري، فالإيقاع كما يعرفه لوتمان هو: «ذلك الانتظام والتناغم الزمني الذي يشكل أي عمل منتظم» (لوتمان، 1997، ص70) . يستند إلى «توزيع زمني لحركات التفاعيل وسكناتها، يعضدها في ذلك القافية، والألوان البديعية اللفظية التي تسهم إسهاماً فاعلاً في إبراز الحركة النغمية في القصيدة. وقد يعجز الوزن الشعري والقافية عن تحقيق ذلك إذا كان الإيقاع عاطلاً من تلك الألوان البديعية» (قاسم، 2001، ص188) لأن الوزن يبقى خفياً في الكلام. ويجري على نسق لا يخالف المألوف إلا في الزحافات والعلل، أما الإيقاع الداخلي فهو يشبع النص بعدد من «التوقعات، والإشباعات، أو خيبة الظن، أو المفاجآت التي يولدها سياق المقاطع» (العشماوي، 1981، ص162) . فالبنية الإيقاعية في حاجة إلى تلاحم مكونات عديدة أهمها الموسيقا الخارجية والداخلية وإلى كثير من روابط الإيقاع وضوابطه التي تعزز التناغم وتوحي بالدلالات.

القسم الأول: الموسيقا الخارجية:

هذا القسم يعبر بوضوح عن النسق العمودي في شعر عبد الرحيم محمود، وفي هذا القسم تناولت ثلاثة مكونات رئيسة، هي: الوزن والقافية وروابط الإيقاع وضوابطه.

أولاً: الوزن:

وإذا كان العرب كما يقول الدكتور محمد غنيمي هلال (2008، ص441) "لم يتخذُوا لكل موضوع من الْموضوعات وزناً خاصاً، أَوْ بحراً خاصًّا من بحورِ الشعرِ القديمة" فذلك لأنهم عرفوا التغييرات التي تصيب الأوزان باختلافَ العاطفة والشعور (يونس، 1993، ص17و18) ولأنهم نظروا للموسيقى على أنها "تنظيم لأصوات اللُغة، بحيث تتوالى في نمط زمني محدد" (البحراوي، 2011، ص10) ، يكشف عن براعة في النظم والتشكيل الجمالي، حيث إن النظم في حد ذاته إيقاع، وترتيب للأصوات بطريقة تبرز خصائصها ودلالاتها. وأما قولهم إن الشعر "قول موزون مقفى يدل على معنى" (ابن جعفر، د. ت، ص64) . فلا يفهم منه أن الوزن عنصر خارجي يضاف إلى المعنى، بل هو «جزء لا ينفصل عن سياق المعنى» (كوهن، 1986، ص55) في حسن تتابعه، ودقة تخير لفظه.

والوزن لا يفارق شعر عبد الرحيم محمود، حيث نظم اثنتين وتسعين (92) قصيدة ومقطوعة ونتفة موزعة على ثلاثة وسبعين وثمانمائة وألف (1873) بيت وردت في تسعة أبحر هي: الكامل، والرمل، والوافر، والمتقارب والرجز، والسريع، والطويل، والخفيف، والبسيط. والجداول التالية توضح نسبة تردد الأبحر التي استعملها الشاعر في شعره، كما أنها تكشف عن عدد القصائد والمقطوعات والنتف التي وردت في شعره.

الجدول (1)

تردد الأبحر في القصائد وما جاء فيها من الأبيات الشعرية:

الرقم	البحر	عدد القصائد	النسبة المئوية	عدد الأبيات	النسبة المئوية %
1	الكامل	17	29.8	518	29.9
2	الرمل	14	24.6	427	24.7
3	المتقارب	8	14	201	11.6
4	الوافر	6	10.5	173	10
5	السريع	6	10.5	107	6.2
6	الرجز	3	5.3	178	10.3
7	الطويل	2	3.5	84	4.9
8	الخفيف	1	1.8	41	2.4
9	البسيط				
المجموع	9	57	100	1729	100

يتضح من الجدول السابق أن شعر عبد الرحيم محمود لم يشغل كما ذهب مهند اشتي «ألفا وتسعمائة وأربعة وستين بيتاً موزعة على تسع وتسعين قصيدة ومقطوعة ونتفة، بلغ مجموع القصائد (63) ومجموع المقطوعات (33) ومجموع النتف (3) »؛ (اشتي، 2017، ص50) ، لأن الشاعر لم ينظم سوى سبع وخمسين قصيدة (57) واثنتين وثلاثين مقطوعة (32) معظمها في اللزوميات (22) وثلاث نتف (3) الأولى (أيام النضال) كانت مساجلة بين الشاعر وابن أخيه عبد الرؤوف حمزة محمود، (محمود، 1989، ص53) ، أما الثانية (هيهات لما تدعون) والثالثة (رسول هاروت) فكانتا من قصيدتين مفقودتين، (محمود، 1989، ص170) إذ إن الحصول على أشعار عبد الرحيم محمود كان صعب المنال؛ لأنه ارتقى شهيدا في ريعان شبابه، وكان من قبل ذلك كثير الترحال والتنقل في فلسطين ثائرا، وفي ربوع سوريا والعراق منفيا (قميحة، 1986، ص108) .

ومن الواضح أن أشعاره جاءت في ثلاثة وسبعين وثمانمائة وألف (1873) بيت، موزعة على (92) قصيدة ومقطوعة ونتفة.

وبناء على هذا فإن القصائد تمثل من حيث الكم 62%.

وردت أشعار عبد الرحيم محمود في تسعة أبحر هي: الكامل، والرمل، والوافر، والمتقارب، والرجز، والسريع، والطويل، والخفيف، والبسيط؛ لأنه لم ينظم على أبحر المديد والمجتث والهزج، (قميحة، 1986، ص50) . وذهب اشتي في إحصائية إلى أن الشاعر نظم قصيدتين على بحر المجتث ثم قال: أن "البحور قليلة الاستعمال هي: البسيط، فالخفيف والمديد والمجتث" (اشتي، 2017، ص51) ثم قال عن الشاعر: "وتجنب أخرى وهي (المنسرح والمقتضب والمجتث) ". (اشتي، 2017، ص52) فأي قول هو الصواب؟ وكيف يكون لقصيدتين ثلاثة أبحر وتداخل البحور لم يكن في شعره، من الواضح أن الباحث قد خلط بين القصائد والمقطوعات والنتف، وجمع في الإحصائية بين هذه الأنواع، أو أنه كرر نفسه في بعض الأحيان؛ لأنه بيّن في الإحصائية أن هذه الأبحر الثلاثة كان من نصيبها ست قصائد، ثم عاد ليقول جاءت في قصيدتين، كما أنني أظن أن الباحث قد خلط بين البحور؛ لأن بحر الوافر إذا عصب يصير مشابها ببحر الهزج، ولأن الكامل إذا أضمر يصير مشابها ببحر الرجز، ولأن الخفيف قد يخالط المديد.

الجدول (2)

تردد الأبحر في المقطوعات وما جاء فيها من الأبيات الشعرية

الرقم	البحر	عدد المقطوعات	النسبة المئوية	عدد أبيات المقطوعات	النسبة المئوية %
1	الكامل	6	18.7	25	18.1
2	الرمل	4	12.5	18	13
3	المتقارب	1	3.1	5	3.6
4	الوافر	12	37.5	55	39.9
5	السريع				
6	الرجز				
7	الطويل	6	18.8	24	17.4
8	الخفيف	3	9.4	11	8
9	البسيط				
المجموع	9	32	100	138	100

يتضح أن معظم المقطوعات وردت في اللزوميات، وعشر أخريات في مواضع مختلفة من الديوان، ومعظم أبيات اللزوميات على بحر الوافر (55) ، أما المقطوعات الأخرى فأكثرها على بحر الرمل (18) . وعلى الرغم من أنه لم ينظم مقطوعات على أبحر السريع والرجز والبسيط فإن المقطوعات تمثل 34.7% من شعره.

الجدول (3)

تردد الأبحر في النتف

الرقم	البحر	النتف	عدد الأبيات	النسبة المئوية %
1	الكامل	1	2	33.33
2	الرمل			
3	المتقارب			
4	الوافر			
5	السريع	1	2	33.33
6	الرجز			
7	الطويل			
8	الخفيف			
9	البسيط	1	2	33.33
المجموع	9	3	6	100

يتضح من الجدول أنه لم ينظم في النتف إلا على ثلاثة أبحر؛ هي الكامل والسريع والبسيط، لكن من الملاحظ أن هذه النتف في معظمها من قصائد مفقودة، ولذلك لا تمثل سوى 3.3 %.

يكثر المجزوء في شعر عبد الرحيم محمود،

الجدول (4)

نسبة المجزوء ومدى تكراره

الرقم	البحر	عدد الأبيات	النسبة المئوية %
1	الكامل التام	173	29
	الكامل المجزوء	372	
2	الرمل التام	390	23.7
	الرمل المجزوء	55	
3	الوافر	228	12.7
4	المتقارب	206	10.8
5	الرجز التام	100	9.5
	الرجز المجزوء	78	
6	السريع	109	5.8
7	الطويل	108	5.7
8	الخفيف	52	2.7
9	البسيط	بيتان	0.1
	المجموع	1873	100

يتبين من هذه المعطيات الإحصائية مجموعة من الحقائق أهمها:

ترددت البحور البسيطة (الكامل، الرمل، المتقارب، الرجز) في شعر عبد الرحيم محمود أكثر من البحور المركبة (الطويل، الخفيف، السريع، البسيط، الوافر) ، حيث بلغت نسبة الأبيات التي جاءت على البحور البسيطة 73% بينما البحور المركبة لم تبلغ ثلث شعره، فهي

بنسبة 27، وذلك لأن البحور الصافية طيّعة على اللسان، ويسهل الارتجال السريع عليها، وذات سلاسة في الإيقاع، ويسر في النظم.

غابت بعض البحور البسيطة (الهزج والمتدارك) عن شعره، كما أنه لم ينظم على بعض البحور المركبة (المقتضب، والمنسرح، والمضارع، والمجتث، والمديد) ، ليس لأسباب تتعلق بصعوبة الارتجال عليها، ولكن لأنها تخالف الذوق العربي وتحتاج في تواليها إلى أنفاس طويلة، وفكر متأمل، وشاعرنا لم يكن مستقراً في حياته، أو فيلسوفاً يجيد لعبة الانتظار، بل كان مقاوماً نشطاً يعشق الالتحام بالحدث والجماهير.

تشير النسبة الكبيرة للبحور البسيطة في شعر عبد الرحيم محمود إلى رغبته في تحقيق نوع من التجديد في التشكيل الإيقاعي، وما يؤكد هذا أن نازك الملائكة حين تناولت شعر التفعيلة ذهبت إلى أن الشعراء يفضلون البحور الصافية (البسيطة) دون المركبة (الملائكة، 1983، ص80) . ومن مظاهر التجديد في شعر الشاعر أن ثلث شعره تقريبا من المجزوء (الأوزان القصيرة) حيث بلغت نسبة المجزوء في شعره 26.9%، لأنه كان يطرب لكل داع مفاجئ، والشعر وقت المصيبة والهلع يتأثر بالانفعال النفسي، ويطلب بحراً قصيراً يتلاءم مع الحالة الشعورية.

نظم الشاعر أكثر من نصف شعره على بحري الكامل والرمل 52.7%، وهي بحور بسيطة، يتشكل كل منها من تفعيلة واحدة سباعية فرعية (متفاعلن/ فاعلاتن) ، فجمع في شعره محاسن مختلفة أهمها: حسن الاطراد، وتماثل المتتاليات.

البحر الكامل أكثر البحور تردداً في شعر عبد الرحيم محمود، سواء على مستوى عدد القصائد (الكامل: 17، الرمل: 14) أو على مستوى عدد الأبيات (الكامل: 545، الرمل: 445) ، وقد وجدت د. جابر قميحة يقول (1986، ص108) . "وكان البحر الكامل هو صاحب النصيب الأوفى في شعره". أما مهند اشتي فقد جانب الصواب حين قال: "وأكثر بحر طرقه تاما أو مجزوءا أو لجأ إلى تفعيلاته هو الرمل" (اشتي، 2017، ص49) وذلك لأمرين: أولهما: أن اشتي لم يقتصر في إطلاق حكمه على تردد بحر الرمل في شعر عبد الرحيم محمود بل على تردد تفعيلة (فاعلاتن) في شعره، فجمع في قوله بين الرمل والخفيف. وثانيهما: أنه اعتمد على إحصاءات جانب فيها الصواب؛ فالأبيات (1873) بيتا وليس (1964) بيتا، والقصائد والمقطوعات والنتف (92) وليس (99) ، والقصائد فقط (57) قصيدة وليس (63) ، ومجموع المقطوعات (32) مقطوعة وليس (33) . ومما يعزز صدارة الكامل في شعره أن إحدى القصائد المفقودة جاءت على الكامل (قصيدة: رسول هاروت) .

يعد البحر الكامل صورة لما جاء في شعر عبد الرحيم محمود من تام، ومجزوء، وموضوعات مختلفة.

الجدول (5)

القصائد التي نظمت على الكامل التام والمجزوء

الرقم	القصيدة	عدد الأبيات	نوع البحر
1	شعب فلسطين	30	مجزوء الكامل
2	حفي اللسان وجفت الأقلام	71	الكامل التام
3	بين الشرق و الغرب	20	الكامل التام
4	وعد بلفور	19	الكامل التام
5	إلى كل متهاود	8	مجزوء الكامل
6	المسجد الأقصى	30	الكامل التام
7	روض و إني عندليبه	65	مجزوء الكامل
8	في العيد تلتئم الجراح	37	مجزوء الكامل
9	يقظة النيل	31	مجزوء الكامل
10	يا عامل	30	مجزوء الكامل
11	نحن المصادر و الموارد	46	مجزوء الكامل
12	حجر في كثبان الرمل	23	مجزوء الكامل
13	جفت على شفتي الأماني	31	مجزوء الكامل
14	رهين المحبسين	30	مجزوء الكامل
15	حوشوا البنات من الشوارع	22	مجزوء الكامل
16	سلمى ارحميني	5	مجزوء الكامل
17	جيش الحبائب	17	الكامل التام
18	السكر شغلي	6	مجزوء الكامل
19	كنعان من زيتون أهدي إليها	4	الكامل التام
20	أنشودة التجذيف	8	مجزوء الكامل
21	رسول هاروت	2	الكامل التام
22	من بعض للزوميات	10	الكامل التام

نلحظ من خلال الجدول السابق ما يلي:

أن مجموع الأبيات التي نظمت على بحر الكامل (545) بيتاً، معظمها نسج على المجزوء، فالتام 173 بيتاً، والمجزوء 372 بيتاً. ومن القصائد التي وردت على مجزوء الكامل، وعدد أبياتها واحد وثلاثون بيتاً، قصيدة (يقظة النيل) التي قال في مطلعها: (محمود، 1989، ص72)

أغفي وما قرت جنوبه
أنى وغفوته تعيبه

متْفاعلن متْفاعلاتن

متْفاعلن متفاعلاتن

هذا المطلع يرتبط بوضوح بثورته وتمرده؛ لأنه كسر التفاعيل كسرا مزدوجا بالعلل والزحافات. (مدرس، 2009، ص242)

ومن الظواهر التي اقترنت بالمجزوء في شعره تعدد المقطوعات في القصيدة واختلاف قوافيها، يقول في قصيدة (حجر في كثبان الرمل) : (محمود، 1989، ص90)

فيم انفرادك لا أنيس
تراه في القفر المخيف

في ربقة الوهج الحرور
وغل عاصفة عصوف
وصبرت للهوج اللوافح
في الضحى صبر الأنوف

جاءت هذه القصيدة في أربع مقطوعات على نظام الشعر المقطعي، لكل مقطوعة قافية في كل مقطع ستة أبيات توحّدها قافية واحدة، فهذه القصيدة مظهر من مظاهر التجديد في عصر خفت فيه صوت التقليد، وظهرت فيه الرومانسية، التي تجلت في هذا النص من خلال التشخيص والمعجم الشعري والوزن؛ فهو يحادث الحجر بحزن شديد، وينتقي الألفاظ الدالة على العزلة والانفراد والخوف والوهج، وينسج القصيدة على مجزوء الكامل الذي كثر استعماله في الشعر الحديث. (أنيس، 1972، ص207 – 229)

نظم الشاعر على بحر الكامل أشكالاً متعددة، منها: القصيدة القصيرة (رسول هاروت) ، والقصيدة الطويلة (حفي اللسان والأقلام) ، واللزوميات أيضاً بكل ما فيها من صناعة وفن.

يكثر الإضمار في تفعيلة البحر الكامل (متفاعلن) حيث ترد في مواضع عديدة (متْفاعلن) . يقول في مطلع قصيدة (كنعان من زيتونه أهدي لها) : (محمود، 1989، ص166)

مرّت على روض الحمائم
غادَةٌ تختال في حسَنٍ لها فَتَانِ

مستفعلن مستفعلن متفاعلن

مستفعلن مستفعلن مستفعل

النورُ في وجْناتها والسحر
في بسماتها وبطرفِها النّعسانِ

مستفعلن مستفعلن مستفعلن

متفاعلن متفاعلن مستفعل

فهذه من القصائد القصيرة التي زاوج الشاعر فيها بين التفعيلة الصحيحة (متفاعلن) والتفعيلة التي أصابها الإضمار (مستفعلن) فجمع بهذا الإضمار بين نغمات هادئة الأسباب الخفيفة في (مستفعلن) ونغمات قوية (سبب ثقيل ووتد مجموع في (متفاعلن) ، ولكنه في كل مرة كان ينهي البيت بنغمات هادئة من الأسباب الخفيفة المتوالية (مستفعل) الأمر الذي وهب النص حركية ورقة تضاهي حسن النور وسحر البسمات.

تناول الشاعر عبد الرحيم محمود على بحر الكامل كثيراً من موضوعاته، فقرض على هذا البحر كثيراً من الوطنيات، والقوميات، والاجتماعيات، والوجدانيات، والمديح، وبث من خلاله أنفاسه الثائرة، وأحزانه، وحسرته، وأفراحه، وغضبه، وشكواه، ومن القصائد الوطنية قصيدة "المسجد الأقصى" التي ألقاها أمام الأمير سعود بن عبد العزيز آل سعود حين زار فلسطين، والتي مطلعها: (محمود، 1989، ص60)

نجم السعود وفي جبينك مطلعه
أنّى توجَّه ركب عزك يتبعُه

متْفاعلن متفاعلن متفاعلن

متْفاعلن متفاعلن متفاعلن

ففي هذه القصيدة التي تشكلت من ثلاثين بيتاً، تمتزج النزعة الوطنية بالوجدانيات حيث تنبض بالشكوى، والحسرة، والألم، لذلك جاء الإضمار في مطلع كل شطر حيث يعمل تسكين الثاني المتحرك (متْفاعلن) على إبطاء حركة الكامل المتدفقة، (ضيف، 1977، ص51) وحتى يكتمل له رسم الحالة النفسية أقام توازنا بين بداية الشطرين، ليثير الانتباه واليقظة، ويدعم الجانب الفكري، (يونس، 1993، ص172) خاصة أنه أظهر قوة الوتد وقسوته بتحول التفعيلة من متفاعلن إلى مستفعلن (الملائكة، 1983، ص86) . أما التفاعيل الأخرى فظلت في كل شطر على صورتها الأولى إبرازا لقوة رجاء الشاعر في المحافظة على الأقصى.

وفي بحر الرمل يشيع الخبن في تفعيلة (فاعلاتن) على نحو متوازن ويكثر في أضربه التسبيغ، يقول في قصيدة جرحان: (محمود، 1989، ص162)

قد رمى الدهر فأصمى مرتين
بالجرحين بقلبي داميين

فاعلاتن/ فعلاتن/ فاعلان

فاعلاتن/ فعلاتن/ فاعلان

كثر في القصيدة السابقة ورود الخبن في تفعيلة (فاعلاتن) فصارت (فعلاتن) لتقوية الوتد المجموع والزيادة في حدة التفعيلة (البحراوي، 2011، ص36) . ومن ثم التسريع في حركة بحر الرمل (ضيف، 1977، ص51) ،

يزاوج الشاعر في بحور شعره بين السرعة والبطء في الأوزان، فينتقل من الأسباب الخفيفة إلى الوتد المجموع أحيانا وأحيانا أخرى يلجأ إلى التدلي من الوتد المجموع إلى الأسباب الخفيفة، ففي البحر الوافر يكثر العصب، كما في قوله في قصيدة (كتاب لا يفيه المدح) : (محمود، 1989، ص127)

كتاب لا يفيه المدح قول
وذكر من قوافينا أجل

مفاعلْتن مفاعلْتن فعولن

مفاعلْتن مفاعلْتن فعولن

يأتي الخامس المتحرك ساكنا في تفعيلة (مفاعلتن) فيتدرج المتكلم من وتد مجموع إلى سببين خفيفين متواليين، أما تفعيلة فعولن فتركها بلا قبض او حذف ليشاكل بين التفعيلتين في بطء سرعة الإيقاع في موقف إيماني يحتاج إلى هدوء ودعة، فالشاعر كان حريصا على أن يصل بالوزن إلى مرحلة من الالتحام والتفاعل مع بؤرة المعنى. (عبيد، 2005، ص122)

وحين يكثر الشاعر من الخبن والطي في بحر الرجز، يبتغي قوة الوتد وهيمنة الحدة، حيث إن "الوتد في الشعر العربي يتصف بشيء من الصلابة والقسوة، ويجنح من ثمّ إلى أن يتحكم في الكلمة التي يرد فيها، ويرفض أن يسمح للشاعر بتخطيه" (الملائكة، 1983، ص101) . يقول الشاعر في قصيدة (لما اكفهرت أوجه الليالي) : (محمود، 1989، ص122)

لما اكفهرت أوجه الليالي
وساد في الناس عمى الضلال

مستفعلن مستفعلن متفعلْ

متفعلن مستعلن متفعلْ

نجد أن الزحافات والعلل جاءت في أبيات القصيدة جميعها، إذ إن تفعيلة (مستفعلن) أصابها زحاف (الخبن والطي) وعلة (القطع) في معظم الحالات، فصارت مع الخبن (متفعلن) ، ومع الطي (مستعلن) ، ومع القطع (متفعلْ) . هذه الزحافات والعلل دفعت بالقصيدة نحو حركية قوية بحذف السواكن وبروز الوتد المجموع. أما التخليع في نهاية الأشطر فقد لجأ إليه لأمرين: أولهما: تجاوبا مع طبيعة بحر الرجز، فهو عذب في تكوينه الأوّلي، خفيف في النطق والسمع، قريب للنفس، يمتاز إيقاعه بحركته المتدفقة، ويعمد إليه الشعراء في كل ما يعرض لهم من شئون الحياة (أنيس، 1972، ص142) . وثانيهما: حتى يشعر القارئ بضعف النبرة محاكاة لعمى الضلال.

وكذلك في بحر السريع يكثر الطي في تفعيلة مستفعلن، والتذييل في فاعلن، حيث يقول في قصيدة (بيني وبين قلبي) : (محمود، 1989، ص141)

قلت لقلبي إنها كافره تعبد
يا قلب صليب المسيح

مستعلن مستفعلن فاعلن مستعلن مستعلن فاعلان فالطي يزيد في حدة الوتد المجموع، وسرعة الإيقاع، ومن ثم من حركية النص، أما التذييل في نهاية البيت فإن الشاعر يلجأ إليه لزيادة زمن النطق تعبيرا عن الأسى والحزن.

وفي بحر الطويل يكثر القبض في تفعيلة (فعولن) ، يقول في قصيدة (إلى العمال) : (محمود، 1989، ص81)

هو الفجر قد لاحت لعيني بشائره
وزال من الليل البهيم دياجره

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن فعول مفاعيلن فعول مفاعلن

هذا القبض يزيد من حدة الوتد المجموع على مستوى التفعيلتين وخاصة حين يحذف الخامس من تفعيلة مفاعيلن.

وفي بحر المتقارب: يكثر القبض في حشو البيت، والحذف في عروض البيت وضربه، يقول الشاعر في قصيدته الشهيرة الشهيد: (محمود، 1989، ص31) .

سأحمل روحي على راحتي
وألقي بها في مهاوي الردى

فعولْ فعولن فعولن فعو

فعولن فعولن فعولن فعو

حيث نلحظ أن قيمة القبض (فعول) لا تبتعد كثيرا عن قيمة الحذف (فعو) فكل منهما يكسر رتابة الإيقاع، ويزيد المشهد صخباً وحركة، ولكن الحذف أكثر قوة، ولذلك جاء الوتد المجموع في نهايات الأبيات لتأكيد حرصه على الشهادة، حيث إن الموت وما يثيره من حزن تحول عنده في هذا النص» إلى غضب، ثم إلى ثورة تشتعل في جوانح كل الناس الذين يشملهم المصير الواحد». (قطوس، 1995، ص219)

وفي بحر الخفيف: يكثر الخبن، يقول الشاعر في أنشودة التحرير: (محمود، 1989، ص41)

إن أيامنا ابتسامة ثغر لم
يدر مثلها بثغر الدهور

فاعلاتن متفعلن فاعلاتن

فاعلاتن متفعلن فاعلاتن

حيث يبتغي القوة والصلابة في حشو كل شطر، ثم يلين قليلا في النهايات تجاوبا مع عاطفته.

ولا يختلف الأمر في بحر البسيط، حيث يكثر فيه الخبن تجاوبا مع شعوره النابض بالثورة، يقول في قصيدة (قطر الندى) : (محمود، 1989، ص137)

ووجنتاك ورد الروض بللها قطر
الندى من لماك العذب فانفتحت

متفعلن فعلن مستفعلن فعلن

مستفعلن فاعلن مستفعلن فعلن

وبهذا نخلص إلى أن:

الشاعر يحرص على فاعلية الوزن في شعره، ويقيم علاقة وطيدة بين الإيقاع والدلالة.

أشكال البنية العروضية ساعدت الشاعر على تحقيق ما يصبو إليه من موضوعات ومحاولات للتجديد في الشعر، ولكن لجوء الشاعر إلى البحور الصافية وما يعتريها من تغير لبعض التفاعيل كان العامل الأقوى في محاولاته التجديدية على المستويين الإيقاعي والدلالي.

أكثر التفاعيل تردداً في شعر عبد الرحيم محمود (فاعلاتن/ فعولن/ متفاعلن) وهي تفاعيل سباعية ما عدا تفعيلة (فعولن) فهي خماسية من تفاعيل الأصول التي تبدأ بوتد مجموع، حيث وردت (فاعلاتن) في الرمل والخفيف (2768) مرة، وجاءت (فعولن) في الوافر، والطويل، والمتقارب (2536) مرة، وتكررت (متفاعلن) في الكامل (2526) مرة، وذلك لأن هذه التفاعيل (فاعلاتن/ فعولن/ متفاعلن) هي المكون الرئيس في البحور الصافية (الرمل، والمتقارب، والكامل) التي تعبر عن شدة الانفعال وسرعته، وتسعف لغة الثائر، أما فيما يتعلق بتفعيلة (فعولن) فقد كثرت في شعره؛ لأنها المكون الرئيس لبحر المتقارب الذي عبر عن صدق عاطفته وقوتها، ولأنها من مكونات التام في كل من الطويل والوافر.

البنية العروضية ومكوناتها الوزنية تقوم على مبدأين أساسيين هما: التكرار والتوازي وفق أسس تلبي رغبات النفس، وترضي الأحاسيس، وتساعد في تشكيل الأسلوب وجماليات النص، حيث إن "بنية الشعر هي بنية التوازي المستمر" (ياكبسون، 1988، ص105 – 106) . والتوازي العروضي مهما يكن خفياً في اللفظ فإنه يبرز بوضوح في تشكيلات التفاعيل، وفي اختيارات الشاعر للبحور التام منها والمجزوء، وفي أشكال القصائد، وفي اختيار الزحافات والعلل.

جاءت الزحافات والعلل في شعر عبد الرحيم محمود، انسجاما مع أسلوبه العربي الثوري الأبيّ؛ فهو يحرص على قوة الوتد المجموع وحدته ليجذب الأسماع ويؤثر في القلوب، لهذا لجأ إلى الخبن في (فاعلاتن) ليجاوز ضعف الوتد بين سببين خفيفين، وإلى القبض تارة، والحذف تارة أخرى في (فعولن) للتسريع في نغمة الطويل والمتقارب.

حرص الشاعر على تسريع الإيقاع في البحور التي طرقها

إلا في بحري الكامل والوافر حيث عمل على تقليل المتحرك فيهما، وذلك ليقيم توازنا عاما بين سرعة الأوزان في أشعاره، حيث بيّن سيد بحراوي أن أعلى السرعات الافتراضية للأوزان تكون في الكامل والوافر، وأن الرمل هو الأقل سرعة. (البحراوي، 1993، ص57)

يتسم شعر عبد الرحيم محمود بالأصالة العربية والرغبة في التجديد؛ إذ كثر المجزوء في شعره، وكانت الصدارة للبحر الكامل تجاوبا مع تطور الذوق العربي، وانسجاما مع أسلوبه في التعبير، ففي جدول تطور أوزان الشعر العربي يبيّن سيد البحراوي أن نسبة تردد الكامل في شعر جماعة أبو للو تزيد على البحور كلها حيث بلغت 21،7% وفي شعر الإحيائيين كانت 26،33% بعد أن كانت نسبة تردده في العصر الجاهلي لا تزيد عن 10%. (البحراوي، 1993، ص56) وابتعد عن المضارع والمقتضب والمجتث وهجر المنسرح وقل الخفيف عن بقية الأوزان في شعره، فقد قال الأخفش: " وأما المضارع والمقتضب فكانت فيهما المراقبة لأنهما شعران قلّا فقل الحذف فيهما، وإنما يحذفون مما يكثر في كلامهم، ولم يراقبوا في المجتث وإن كان قليلا". (الأخفش، 1986، ص155) وقال التبريزي «ولم يسمع المضارع من العرب، ولم يجيء فيه شعر معروف وقد قال الخليل: وأجازوه» (التبريزي، 1994، ص117) وأما المجتث فكأنه فرع وليس بأصل لأن التبريزي يقول: (1994، ص122) عنه «فكأنه اجتث من الخفيف». وأما المنسرح فلم ينظم على أوزانه لأمرين: أولهما: تجاوبا مع الذوق العربي الذي كاد يهجر هذا البحر منذ فجر الشعر العربي، حيث لم تزد نسبة تردده على 50. سواء في الشعر الجاهلي أو عند شعراء أبوللو. (البحراوي، 2011، ص56) وثانيهما: رتابة إيقاع هذا البحر وفتور تفاعيله لوجود الوتد المفروق في حشو البيت. وفيما يتعلق بالبحر الخفيف فكان قليلا في شعره انسجاما مع الذوق العربي الذي انتقل من ندرة دوران الخفيف إلى كثرة دورانه؛ حيث كان في العصر الجاهلي بنسبة 0.53% وأصبح عند شعراء أبوللو بنسبة 16،1%. (البحراوي، 2011، ص56)

لم يرتبط طول القصيدة ببحر شعري معين، فجاء على الكامل قصائد طويلة (حفي اللسان وجفت الأقلام: 71 بيتا) وقصيرة (إلى كل متهاود: 8 أبيات) ، وتضمن الرجز أطول القصائد في ديوانه (لما اكفهرت أوجه الليالي: 100 بيت) ، وجاء على بحر الطويل قصيدة طويلة (إلى العمال 74 بيتا) وقصيرة (إليها: 10 أبيات) ، ونظم قصيدة طويلة (الفلاح: 74 بيتا) على بحر الرمل. فالبحر كما يبدو لا علاقة له بطول القصيدة أو قصرها، ولكن قد تكون هموم الشاعر وفيض معانيه والعلاقات الداخلية، وحاجات المتلقي، وظروف النص هي أكثر العوامل التي تحدد تشكيل النص، أما فيما يتعلق باختيار الوزن فإنه يرجع بالدرجة الأولى لذوق الشاعر وانفعاله وثقافته وإحساسه الجمالي الذي يتأثر بنبض العصر.

ثانياً: القافية:

يحدد الخليل مفهوم القافية بأنها: «آخر حرف في البيت إلى أول ساكن يليه من قبله مع حركة الحرف الذي قبل الساكن» (القيرواني، 1934، ص151/ 1) ، وهي عند الأخفش: «آخر كلمة في البيت» (السكاكي، 1983، ص688) أما عند المحدثين، فيقول إبراهيم أنيس: هي «عدة أصوات تتكرر في أواخر الأسطر أو الأبيات من القصيدة، وتكرارها هذا يكون جزءا مهماً من الموسيقا الشعرية»، (أنيس، 1972، ص273) ويقول شكري عياد هي: (1978، ص139) »نوع من المؤالفة، أو تناسب الأصوات كالحبس، وإن كانت تختص بأواخر الكلمات، وأواخر الأبيات، فتركها معناه الاستغناء عن نوع من المؤالفة". والخلاصة عند جان كوهن أن القافية "ليست أداة، أو وسيلة تابعة لشيء آخر، بل هي عامل مستقل، صورة تضاف إلى غيرها، وهي كغيرها من الصور لا تظهر وظيفتها الحقيقية إلا في علاقتها بالمعنى" (كوهن، 1986، ص74) ودلالتها تختلف باختلاف حركات حرف الروي، وحركات ما قبله من حروف. (هلال، 2008، ص443) .

ومهما يكن الموقف من تعريفات القافية، فإننا لا يمكن أن نقف بدلالاتها عند جزء من كلمة، أو كلمة أخيرة في البيت؛ لأن الكلمة الأخيرة تكون في حاجة إلى ما يسبقها من كلم على المستوى الأفقي، ولأن قافية كل بيت في حاجة إلى القصيدة كلها على المستوى العمودي، هذا من جانب، ومن جانب آخر لأن القافية "جزء من محددات النص الشعري في مقابل النص النثري" (سالمان، 2008، ص191) فهي «تشكل ثابتا إيقاعيا يشد مفاصل القصيدة بنهايات موسيقية مريحة» (الحمداني، 2014، ص140) ولأن بقية المعنى في أسنان القوافي مثلما يقول الشاعر عبد الرحيم محمود في قصيدة مشكلة القوافي: (1989، ص113)

أرى المعنى بقلبي جدّ واف
وإنْ أنْظمه يصبحْ غيرَ وافٍ
فأبحث عن بقاياه فألقى
بقاياهُ بأسنانِ القوافي

كانت القافية بكل مكوناتها تؤرق الشاعر عبد الرحيم محمود؛ لأنها لا تقل «أثرا عن موسيقى الوزن في أهميتها للتصوير الشعري والتشكيل الجمالي، فهي تحمل دلالات صوتية وموسيقية لها علاقات بدلالات النص الشعري الأخرى» (مدرس، 2009، ص206)

وإذا كانت القافية تتسع للروي وغيره من الحروف، فإن حرف الروي من أهم أصوات القافية؛ لأنه يعبر نوعا ما عن طبيعة التجربة الشعرية والحالة النفسية. وبالوقوف على شعر الشاعر نجد أن حروف الروي المجهورة قد ترددت على نحو واضح في شعره. والجدول التالي (6) يوضح حروف الروي، وأعدادها، ونسبة تردد كل منها، وصفاتها من حيث الجهر والهمس، وقد لجأت في هذه الإحصائية لعدد الأبيات وليس إلى عدد القصائد لتعدد حروف الروي في القصيدة الواحدة، وحتى لا أستثني المقطوعات والنتف:

الجدول (6)

حروف الروي، وأعدادها، ونسبة تردد كل منها، وصفاتها من حيث الجهر والهمس

حروف الروي	عدد الأبيات	نسبة التردد	صفات الحروف
الميم	267	14.3	أنفي مجهور
اللام	263	14.1	جانبي مجهور
الباء	248	13.4	انفجاري مجهور مرقق
الراء	241	12.9	تكراري مجهور
الدال	215	11.5	انفجاري مجهور مرقق

حروف الروي	عدد الأبيات	نسبة التردد	صفات الحروف
النون	190	10.2	أنفي مجهور
التاء	87	4.6	انفجاري مهموس مرقق
الكاف	86	4.6	انفجاري مهموس مرقق
الحاء	80	4.27	احتكاكي مهموس مرقق
العين	61	3.2	احتكاكي مجهور مرقق
القاف	38	2	انفجاري مهموس مرقق
الفاء	23	1.1	احتكاكي مهموس مرقق
الجيم	21	1.1	مركب مجهور
الألف	19	1.01	مجهور
الغين	12	.6	احتكاكي مجهور مرقق
الهمزة	12	..6	لا مهموس ولا مجهور
الثاء	5	.2	احتكاكي مهموس مرقق
الهاء	5	.2	مجهور
المجموع	1873	100	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن الشاعر استخدم أحد عشر صوتاً مجهوراً في روي قصائده، وأن نسبة تردد الحروف المجهورة (82.5%) ، أما نسبة تردد الحروف المهموسة (16.85%) ، أما نسبة تردد الحروف المحايدة فهي لم تجاوز (0.64%) ، وأن أكثر أصوات الروي هي أكثر الأصوات وضوحاً، حيث ترددت (الراء، والميم، واللام، والنون) بنسبة (51.5%) أي أكثر من ثلثي الأصوات المجهورة تقريبا، وأكثر من ثلاثة أضعاف الأصوات المهموسة، وبما يعادل نصف مجمل القوافي.

يغلب على حرف الروي صفة الجهر والقوة "حتى في شعر الغزل" (قميحة، 1986، ص253) تناسباً مع ظروف عصره الأدبية، والطبيعة الجبلية التي يحيا بها، ومع حياته الثورية، وطبيعة التفاعيل التي لجأ إليها. ومن أجل تأكيد ميل الشاعر نحو حروف الجهر في روي القصائد.

الجدول (7)

تردد حروف الجهر في روي القصائد والمقطوعات والنتف

حروف الجهر	عدد القصائد والمقطوعات والنتف
النون	17
الميم	16
الدال	16
اللام	15
الراء	14
الباء	14
العين	4
الجيم	2
الألف	2
الغين	1
الهاء	1
المجموع	102
جميع حروف الهمس: الكاف والتاء والحاء والقاف والفاء والياء	22
نسبة الجهر:	%82.3

على الرغم من تداخل حروف الروي في القصائد أحيانا فإن الجدول السابق يوضح نسبة تردد حروف الجهر في روي أشعاره، لكن هذا التردد يشير بوضح إلى آثار التقليد في شعره الذي جاء محاكيا للشعر العربي القديم في بعض جوانبه، لكنه هذا التقليد لا يتعارض مع الموضوعات الثورية، وحياته النضالية، وصخب الفرقة والتناحر في تلك الفترة، وهو من جهة أخرى يعبر عن رباطة الجأش، وصدق القول.

◄ **أشكال القوافي عند عبد الرحيم:**

أما أشكال القوافي في شعر عبد الرحيم محمود، فهي تحدد بحركات حرف الروي، وما يسبقه من حركات، وهي:

- القافية المقيدة: وهي تلك التي يكون رويها ساكناً، وحركة ما قبل الروي تسمى توجيهاً (السكاكي، 1983، ص572) كما في قصيدة رأيت فقلت: (محمود، 1989، ص58)

رأيت يومـــا أمة يسوقها ســـوق الحطمْ

- القافية المطلقة: وهي تلك التي يكون رويها متحركاً، وحركة ما قبل الروي في هذه القافية تسمى مجرى (السكاكي، 1983، ص572) ، كقول الشاعر في قصيدة نداء الوطن: (محمود، 1989، ص44)

دعـــا الوطـــن الذبيـــح إلى الجهـــاد
فطـــار لفـــرط فرحتـــه فـــؤادي

وهذا النوع من القوافي أكثر من المقيدة، وهذه الكثرة تؤكد حب الشاعر للتجديد، ومخالفة ما كان سائداً من قواف في الشعر العربي، إذ من « النادر أن نجد في الشعراء قديما وحديثا من لجأ إلى قافية الحروف اللينة» (قميحة، 1986، ص297)

- القافية المردوفة: وهي التي يكون قبل رويها ألف، أو واو، أو ياء (السكاكي، 1983، ص572) ، كقول الشاعر في قصيدة (كان غازي) (محمود، 1989، ص74) :

كان نجمـــا يهتـــدي الســـاري بـــه
في دياجـــير الليـــالي الحالـــكات

وكما في قصيدة (موت البطل) : (محمود، 1989، ص39)

تحـــرق العاتـــي أنفاسهمـــو
ويذيبـــون بهـــا غـــل القيـــود

وعلى أكتافهم تُجني المنى
ويُشاد الصرحُ للعيش الحميد

وهذا النوع من القوافي كثير في شعره أيضا، فقد كانت حروف المد سبيلاً للتخلص مما يعانيه من هموم، وطريقاً للاقتراب من المتلقي، وعوناً له على اشتغال الموسيقا في كل ناحية من شعره.

- القافية المتداركة: وهذه يفصل بين ساكنيها حرفان متحركان، (السكاكي، 1983، ص570) وهذا النوع من القوافي كثير في شعره أيضا، ومنه قوله: (محمود، 1989، ص131)

وأقيموا حجة الإخلاص في الفعل،
فالأفعال دعوى دامغه
كل أقوال بلا فعل وإن تَبدُ
كالبلسم ليست سائغه

- القافية المقطعية: تلك التي تظهر في نهايات الأشطر (إيقاع الشطر الأول) أوفي نهايات الأبيات في نظام الرباعيات أو الخماسيات (سالمان، 2008، ص173) ، يقول في قصيدة (راح الذي بيننا) : (محمود، 1989، ص143)

روحي فقد راح الذي بيننا
كالبارح السالف ما إن يعود
روحي ولا تأسي على حالتي
وانسي مواثيقي وخوني العهود
لا تحملي من عهد ذكر الهوى
إن الهوى صعب وحملي يؤود
روحي فقد راح الذي بيننا
دمعي الذي أذللت كفكفته
أواه كم أذللت لي من دموع
وجرح هذا القلب لملمته
وأطفيء المحرق بين الضلوع
وعقلي الهائم أرجعته
أكن آمل منه الرجوع
روحي فقد راح الذي بيننا

نلحظ في هذه القصيدة نوعين للقافية المقطعية، حيث اتفقت نهايات الأشطر في المقطع الثاني في الوزن والقافية، حيث لجأ الشاعر إلى صيغة الفعل الرباعي المجرد (فعلل –يفعلل) في قوله (كفكفته/ لملمته) ، ومن الملاحظ أن الشاعر لم يكرر هذه الصيغة إلا في ثلاثة مواضع، ومن هذه المواضع تكرار كفكف ثلاث مرات في (أنشودة التحرير/ طوفان سوريا/ راح الذي بيننا) ، وتكرار لملم في موضعين (أنشودة التحرير/ راح الذي بيننا) . (عابد، 2011، ص31) أما النوع الثاني فتمثل في تعدد مقاطع القصيدة، حيث تكونت من ستة مقاطع لكل مقطع قافية، وفصل بين كل مقطوعة وأخرى بلازمة إيقاعية (روحي فقد راح الذي بيننا) تكررت في القصيدة ست مرات. وفي هذا النوع من القوافي – الذي لجأ إليه الأندلسيون، وشعراء مدرسة الديوان، وجماعة أبوللو– نجد ما يؤكد رغبة الشاعر في تجديد الشعر، خاصة أنه في هذه القصيدة كان حريصا على وحدة الشعور.

لقد حرص الشاعر حرصا شديداً على بناء قوافيه الداخلية، وفي نهايات أبياته، وفي ترتيب مقطوعاته، حيث نلحظ أنه ختم القصيدة السابقة بقوله:

روحي – شبابي– أنت أيأسته
من أمل زاك رجاهُ الشَّبابْ
لا تذكري الماضي ماذا به؟
هل ذقتُ في حُبَّيك إلا العذَابْ
كتابُ ماضيك أسىً كلّهُ لا
تقرأي فيه بل اطْوي الكتابْ

فجعل ردف المقطع الأخير ألفا، لأمور: أولها: أن الألف تزيد من فاعلية المقاطع الأولى التي اشتملت قوافيها على ردف الواو تارة وتارة أخرى الياء. وثانيها: أن الألف حرف مجهور يخرج من جوف الحلق، فجعله في الخاتمة لئلا يصعب النطق بحروف المد الأخرى من بعده. وثالثها: حتى تناسب نهايات اللازمة الإيقاعية. وآخرها: أن الألف حرف مد يشعر بانتهاء النص، ويمكن الشاعر من نفث ما تبقى في نفسه من حزن وحسرة.

- القافية المتقطعة: ويتشكل هذا الإيقاع من تردد صوت ما قبل الروي على نحو متقطع، متباعد أحياناً وهو كثير في شعره، كما في قصيدة (نحن المصادر والموارد) ، ومتقارب أحياناً أخرى ولكنه قليل في شعره، ومن القصائد التي تجمع بين الحالتين قصيدة (ذكرى ثورة دمشق) يقول: (محمود، 1989، ص55)

وفيها قبسة من عبد شمس
ومن غسّان تهديها السّدادا
إذا بخسوا يزيدون اعتزازاً
وإن ظلموا يزيدون اعتدادا
وما كان الزنوجُ سوى سواد
لبستُهمُو على الماضي حداداً
ولمّا أن رأى الغضبات تبدو
على أسيافنا ارتَدَّ ارتدَادا
وإنّا حينَ نحيا في وحوش
نُعدّ لها الأظافيرَ الحِدَادا

وقيمة هذا النوع تكمن في توسيع المساحة الموسيقية للقافية، ففي الأبيات السابقة تشكل الإيقاع المتقطع من تردد صوت الدال قبل الروي، حيث لم يفصل بينهما إلا الردف اللين (الألف) وذلك في خمسة أبيات ثلاثة منها متباعدة.

- القافية المؤسسة: وهي القافية التي يتردد قبل رويها حرف من قبله ألف في كلمة واحدة، (السكاكي، 1983، ص573) وهذا النوع كثير في شعره، حيث نجده على سبيل المثال في قصيدة نحن المصادر والموارد، وقصيدة جيش الحبائب، وقصيدة رهين المحبسين التي يقول في مقطع منها: (محمود، 1989، ص95)

ودعا لرفق بالبهام فصدّ عنه القارمُ
وأرادَ حكمَ العقلِ في الدّنيا، ونعمَ الحاكَمُ
لكن تساوى ضلّةً بانٍ بنى والهادِمُ

نخلص إلى أن القوافي لم تتخذ في شعر عبد الرحيم محمود شكلاً محدداً؛ لإقامة التناسب بين الوحدات الصوتية في القصيدة، وللربط بين مكوناتها فالقافية بؤرة إيقاعية تلتقي فيها جميع الخطوط الأفقية والعمودية، فهي ليست علامة على إنهاء البيت وإنما على ابتداء البيت الي يليه، وهي جزء من توالي النغم المتماثل، (الجهاد، 2007، ص109) الذي يزيد في تماسك النص وتلاحمه، ويعبر عن خصائص الأسلوب عند الشاعر.

ثالثاً: روابط الإيقاع وضوابطه:

أ. الروابط الإيقاعية:

حيث يلجأ الشاعر في بناء تشكيلاته الإيقاعية إلى روابط تصهر مكونات النص في إطار إيقاعي موحد، يضفي على شعره إيقاعاً خاصاً، يميزه عن غيره من الشعراء. ومن أهم هذه الروابط:

- **التدوير:**

التدوير هو: «أن يستدعي وزن البيت أن تكون بعض حروفه كلمة في الشطر الأول داخلة في وزن الشطر الثاني» (عيد، 1979، ص148) فالبيت المدور هو الذي يشترك شطراه بكلمة واحدة، بعضها في الشطر الأول وبعضها الآخر في الشطر الثاني. (الملائكة، 1983، ص112) وعلى الرغم من تجاهل كتب العروض لقيمة هذه الظاهرة، فإنها بمرور الزمن صارت من محاسن بعض الشعر وخاصة في مجزوء الكامل (الملائكة، 1983، ص115) ، ذلك لأن التدوير «يسبغ على البيت غنائية وليونة؛ لأنه يمده ويطيل نغماته». (الملائكة، 1983، ص112) ويربط بين الأشطر الشعرية والموجات الانفعالية، ومن ثم يكون فاعلاً في استمرارية النغم وتأثيره في النفس، كما أنه يساعد على الربط بين المعاني ومكونات النص، الأمر الذي يجعل النص دفقة شعورية واحدة. وقد كثر التدوير في شعر عبد الرحيم محمود ولكنه تردد كثيرا في الخفيف ومجزوء الكامل ولم يقع في المتقارب إلا في قصيدة قصيرة واحدة هي قصيدة الشباب. وكثرة التدوير في شعره تعبر بوضوح عن انفعال مِنْ جَرَّاءِ فرح أو حُزْنٍ أَوْ غَضَبٍ، يقول في قصيدة (أنشودة التحرير) ، التي جاء فيها التدوير على نحو متتابع في سبعة وعشرين بيتا: (محمود، 1989، ص41)

غَـيرَ أنَّ الإيمَـانَ بالحَـقِّ وَالـرُّو
ح، جَديـرٌ بالنَّصْـرِ جـدُّ جَديـرِ
وَاجْتِمَـاعُ القُلُـوبِ أَضْمَـنُ لـلأَمْ
رِ المُرَجَّـى مـنَ الشَّتيـتِ النَّثـيرِ
عِـبرَةٌ لَيتَنـا قـدْ قَبَسْنَـا النُّـو
رَ منهَـا في مُدْلَهَـمِّ الأُمُـورِ

حيث لم يلجأ إلى التدوير في هذه الأبيات لضرورة موسيقية أو ترابط عضوي وإنما لزيادة مستوى حركية النص، (عبيد، 2015، ص37) حيث يسابق الشاعر المعاني التي يريد أن يبثها في النفوس، فهو لم يسرد المواعظ الإيمانية لذاتها فقط، وإنما ليفجر قيمة الإيمان ودوره في القوة والترابط أيضا، ساعيا بذلك إلى تذكير المتلقي بأننا لو أخذنا بقبس من تلك العبرة لما وصل الحال بنا إلى هذا الحال، فالشاعر بالتدوير حاول أن يجمع أطراف الزمن في أبيات قليلة، ليبلغ حكمة الخطاب» لَيتَنا قدْ قَبَسْنَا النُّورَ منهَا في مُدْلَهَمِّ الأُمُورِ» في خضم الفرقة والخصام. (طه، 2014، ص276)

- **الضمائر:**

تعددت الضمائر في قصائده وجعل منها أدوات ربط بين مكوناتها المختلفة، ولكن الضمائر المتصلة كانت أكثر ترددا من الضمائر المنفصلة، لكثرة ضمائر المتكلم (ياء المتكلم ونا الفاعلين) والضمائر المتصلة للغائب، والجدول التالي يوضح تردد الضمائر البارزة في شعره، أما الضمائر المستترة فمعظمها مستتر وجوبا لغلبة ضمير المتكلم.

الجدول (8)

الضمائر الظاهرة	للمتكلم	للغائب	للمخاطب
المتصلة	261	189	98
المنفصلة	45	17	36

وهنا نجد أن صوت الشاعر كان حاضرا بقوة في قصائده يحكي همه وهموم شعبه، وكثرة (نا) الفاعلين و (ياء المتكلم) تعني الاتكاء على الذات لعجز الساسة وضعفهم، فهو لم يخاطب إلا العاملين والمحبوبة، ولم يمدح غير الأمير سعود بن عبد العزيز، فهو دائم الحرص على الوطن وقضايا الفقراء وما مدح الأمير إلا من أجل التذكير بالقدس والخطر الذي يحدق بها، ولم يقف عند قضايا الفقراء إلا من أجل إنصاف هذه الطبقة، فالذاتية في شعره تمثل بعدا إنسانيا حضاريا وليس أنانية خاصة. أما ضمير الغائب فقد كثر في شعره في سياق الحكمة والحديث عن الآخر (غير الذات) ، يقول في قصيدة (سياستنا تسالِ) : (محمود، 1989، ص57)

فنحـنُ الشّعـب إن رُمنَـا انطلاقـاً
وجدناهـم لـدى الأزمـاتِ غُـلا
أضلُّونـا عـن المُثْلـى وتاهـوا
ومـا كانـوا ليهـدُوا النَّاسَ مُثلـى
فكـم فعـلٍ لهـم عيـب ولهـوٌ
وكـم قـولٍ لهـم مـا صـحَّ عقـلاً
تعقّـد أمرُنـا بهـمُ وأضحـى
كذيـل الضـبِّ يُعْجِـزُ أن يُحـلا
وكان الشعـب سيفـاً ذا
مضـاء فثُلِّـمَ حـدُّه منهـم وفُـلا

نلحظ في الأبيات السابقة كثرة الضمائر وتعانقها، بل انتشارها منفصلة ومتصلة، بارزة ومستترة، الأمر الذي يجعل النص متماسكا. وفي هذا النص تبرز سمات أسلوبية، أولها: كثرة حروف المعاني (الواو والفاء) . وثانيها: الالتفات بالانتقال من ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب، حيث تارة يبيّن ماحل بأبناء شعبه، وتارة يصور أفعال الساسة وأقوالهم. وثالثها: كثرة تردد الضمائر المتصلة بحرف جر (لهم/ بهم/ منهم) .

الجدول (9)

بروز ظاهرة تردد الضمائر المتصلة بحرف جر

لي	44
بي	10
مني	6
منا	6
لنا	27
بنا	17

لهم	25
عليهم	5
منهم	4
له	56
به	55
منه	20
منك	15
بك	4
عليك	14

- **التكرار**:

التكرار في المصطلح هو "دلالة اللفظ على المعنى مرددا» (ابن الأثير، 1973، 3/ 3) أو هو على نحو تفصيلي «شكل من أشكال الاتساق المعجمي، يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو ورود مرادف له، أو شبه مرادف، أو عنصرا مطلقا أو اسما عاما» (خطابي، 2006، ص24) لتأكيد المعنى، وتحقيق التناسب بين الوحدات اللغوية.

تردد بعض الأصوات والأبنية ذات الصفات الصوتية المتقاربة (رواشدة، 1998، ص10) ، يضفي قيماً جمالية ودلالية في النص، فما يحتاج إلى جهد عضلي كبير في النطق يختلف في قيمته عما يكون سهلاً عذبا في النطق والسماع، وما يكون مجهوراً يختلف في وقعه عما يكون مهموساً، ومهارة الشاعر لا تقف عند حدود اختيار الأصوات فحسب، وإنما في حسن التنظيم والتوزيع أيضاً، حيث إن «إعادة الأصوات المتماثلة قادرة على أن ترسخ الإيقاع في نفس المتلقي، وتثير لديه تساؤلات عن جدوى مثل هذه الصنعة» (ربابعة، 1998، ص140) ، في قصيدة (أخاف من العيد) ، يقول الشاعر: (محمود، 1989، ص108)

إذا رق إحساسنا في الوجود
وأضحت نفوس لنا شاعرة
إذا ما صهرنا قيود العبيد
بنار من القوة القاهرة
إذا ما نعمنا بلقيا المنى
وقرت رغاب لنا حائرة
إذا كان هذا فثمة عيد
وتلك مظاهره الساحرة
وثمة يحسن وجه الحياة
فتصبح فتّانة ناضرة
وتجمل دنيا زهدنا بها
وإلا فموعدنا الآخرة

مما يميز النص السابق تكرار الربط بين المعاني بأسلوب الشرط (إذا) ، حيث تمكن بهذا الأسلوب من أمرين أساسيين: أولهما: تأخير الإجابة إلى البيت الرابع (فثمة عيد) . وثانيهما: ايجاد الوحدة الصوتية للمعاني التي ضم بعضها لبعض، حيث كثرت الأصوات المجهورة، وحسن توزيعها على نحو يكاد يكون منظماً.

الجدول (10)

مدى تردد الأصوات المجهورة

النون	16	الغين	1
اللام	14	الزاي	1
الراء	12	الظاء	1
الميم	10	الذال	4
الضاد	2	الباء	5
العين	5		
	المجموع		71

يلحظ في الأبيات السابقة أن تردد الأصوات الرنانة ذات الوضوح الصوتي لم يكن سوى إشارة إلى التلاؤم بين البنية الصوتية الظاهرة والبنية الدلالية الباطنة حيث نجد ألوانا أخرى من التكرار: أولها: تكرار أسلوب الشرط على المستوى العمودي. وثانيها: تكرار حروف المعاني (الواو والفاء) في معظم الأبيات لربط مكونات النص. وثالثها: تكرار الدال في نهاية بعض الأشطر الأولى. ورابعها: تكرار الصيغة الصرفية لقافية الأبيات. والخلاصة أن الشاعر اعتمد كثيرا في بناء النص على مخارج الأصوات حتى يصنع انسجاما وتآلفا، (مدرس، 2009، ص225) للكشف عن شعوره وإصراره على المواجهة والصراع ومن أجل إغراء المخاطب بالمشاركة.

ب. الضوابط الإيقاعية:

تكثر الضوابط الإيقاعية في قصائد شاعرنا، ومن هذه الأدوات التي ساعدت في ضبط الإيقاع وقوته:

- **حروف المعاني**:

وهي تلك الحروف التي لجأ إليها الشاعر؛ من أجل تطويع الوزن العروضي بما لا يتعارض مع الدلالة، وعلى الرغم من كثرتها فإن (ف/ قد. لا. يا) هي أكثر الحروف ترددا، لكن هذه الحروف تتفاوت في الطول والتشكل؛ حيث منها ما يتكون من مقطع قصير قوامه صامت وحركة مثل: (ف) التي وردت أكثر من 500 مرة، ومنها ما يتكون من مقطع متوسط؛ منه ما يتكون من صامت وحركة طويلة مثل: (لا. يا) حيث وردت (لا) 137 مرة، و (يا) 102 مرة، ومنه ما يتكون من صامت، وحركة، وصامت مثل: (قد) التي وردت 81 مرة.

كانت حروف المعاني عوناً لشاعرنا في تشكيل التفاعيل وتماسك شعره وقوته، يقول في قصيدة (حفي اللسان) : (محمود، 1989، ص35)

فإذا نجوم السعد في آفاقنا
تبدو وجرح قلوبنا يلتام

فالشاعر في البيت السابق تمكن بالفاء من تشكيل السبب الثقيل في مطلع البيت، وليس معنى هذا أن حروف المعاني تجلب جلباً، أو أنها محدودة الفاعلية، بل إن شاعرية الكلام لا تقوى على النهوض إلا بحروف المعاني لعلاقتها الوطيدة بالتشكيل والمضامين. يقول في قصيدة (كتاب أضاء) : (محمود، 1989، ص118)

وهُنَّـا علـى النَّاسِ مـن بعـده
فعرْضٌ أبيـحَ وأُهريـقَ دَمْ
وقـد كان يبعَـثُ فينـا الحفـاظ
ويبعَـثُ فينـا القـوى والهمَـمْ
وقـد كان يجمَـعُ منَّـا القلـوب
فأيّـان مـن بعـده المُلْتَـأَمْ
فخـارَت عزائـمُ مَـن بعـده
وصرنـا سـلاب الوغـى نقتسَـمْ
وكانـت لنـا عـزَّة المؤمنـين
فصرنـا العبيـد وصرنـا الخـدَمْ

استطاع من خلال الواو والفاء في كل من البيت الأول والرابع والخامس الإبقاء على الوتد المجموع كاملا بلا خرم في مطالع هذه الأبيات، وكذلك الربط بين المعاني، بتكرار الواو مع (قد) في البيتين الثاني والثالث حفظ تفعيلة (فعولن) من الحذذ، فهو في كل الحالات لا يفرط بجزء من الوتد المجموع لقوته في الشعر. وبالنظر إلى القصيدة كاملة نجد أن الشاعر كرر واو العطف في تسع وثلاثين موضعا ليقيم تلاحما بين المعاني، وانسجاما عاما في النص، كما يربط بين هذه الواو والفاء السببية في أكثر من موضع ليقيم توازنا على المستويين الأفقي والعمودي، ويفجر مجموعة من المعاني تارة بالتضاد (كان/ صار) وتارة أخرى بالترادف (العبيد والخدم/ الإباء والشمم).

- التنوع الأسلوبي:

تعددت أساليب الشاعر واختلفت باختلاف المقام ومقتضيات الحال، فكثر في شعره الوصف لتشخيص الحال أمام المشاهد، وتنقل بين أساليب الأمر، والنداء، والاستفهام فغمر السامع بعاطفة صادقة، كما أنه لجأ إلى أسلوب الحوار بنوعيه الخارجي (الديالوج) والداخلي (المونولوج) في قصائد كثيرة، ليبقى المتلقي مصغيا لقوله، يقول في قصيدة أحاجي في ذكرى وعد بلفور؛ (محمود، 1989، 177)

وانثَنـى الشَّحـاذُ فيمـا ذكـروا
عندمـا عـزّت علـى فيـه الأمـاني

يطلُبُ النُّصرَة من سيّدِه قائلاً: ما لي بما شئتَ يَدَانِ

ثم يقول:

قـال للشّحّـاذ: خُـذ نصْفـاً وخـذ
أنـتَ نصْفًـا، يـا لَـهُ، مـا أظْلَمَـه!

هذا الحوار الذي امتلأ بأساليب النفي والأمر والتعجب عمل على زيادة الترابط بين مكونات النص وحركيته، وأفسح مجالا لمشاركة المتلقي بالشعور والموقف.

والاستفهام من الأساليب التي تكثر في شعره، ولكن ليس بالهمزة لأنه لا يعرف التردد والحيرة، وإنما ب (هل) و (كم) حيث تردد كل نوع أكثر من ثلاثين مرة لأغراض متعددة أهمها: الإخبار والتعجب والإنكار. فالشاعر يبحث عن همة الشعب ويصف له طريق الخلاص من الغاصبين، وينير له الدرب، وينكر سلوك المتخاذلين. ومن السمات الأسلوبية في شعره توالي الأسئلة على نحو متوازن بجمل قصيرة، مثل قوله في قصيدة (هل هذا كلام) : (محمود، 1989، ص114)

يُقـالُ: البصـرَةُ اشتهَـرَتْ بتَمـرٍ
سَلـوا، هـل يملـكُ الفُقـراءُ تَمـرَهْ؟
هنـاكَ علـى جَنَـاحِ العـزِّ ناسٌ
وناسٌ مـن معاوَزهـمْ بغَمـرَهْ
فهـل أمـرُ الزنـوجِ لـهُ مَعَـادٌ! ؟
وكـم شـيءٌ كرهـتُ حَمـدتُ أمـرهْ

ومنه أيضا قوله في قصيدة (طوفان سوريا) : (محمود، 1989، ص68)

فـأينَ القصور وأهـل القصور
وأيـن الريـاض وأيـن الشذا؟

حيث تميز أسلوبه في البيت السابق بالتوازن بين شطري البيت، وبتكرار الثنائيات في كل شطر؛ فكل شطر يبنى من سؤالين، وكل سؤال من كلمتين. فاكتسب القول صفات جمالية متعددة أهمها: قصر الجمل، والتوازن بين ثنائيات البيت، والتماثل في التراكيب النحوية وعدد الكلمات ونوعها.

فأينَ القصور/ وأهـل القصور
وأيـن الريـاض/ وأيـن الشذا

ومن الأساليب التي تكثر في شعره أيضا أسلوب القصر وبخاصة طريق النفي والاستثناء حيث ورد أكثر من ستين مرة، معظمها بالنفي و (إلا) ، وبعضها ب (غير وسوى) مثل قوله في قصيدة (يا عامل) : (محمود، 1989، ص77)

وأحـبَّ في الدنيـا الجمـالَ،
ولا جـمَـالَ سـوى الحقيقـة!!!

حيث لجأ إلى هذا الأسلوب لتأكيد المعاني وتعزيزها أيضا في نفس المتلقي، فالشاعر كان حريصا على التأكيد والخروج بالمتلقي من دائرة الشك والتردد إلى دائرة اليقين، ولذلك لم يلجأ إلى الاستفهام بالهمزة إلا في مواضع محددة؛ لأنها تترك المتلقي في حيرة وتردد أحيانا.

القسم الثاني: الإيقاع الداخلي:

حين لا يجد الشاعر في الوزن والقافية ما يحقق الفضاء الإيقاعي الذي يرغب فيه فإنه يلجأ إلى ألوان من البديع التي تقوم على أساس التكرار والتوازي، أو على أساس التقابل (الطباق والمقابلة).

أولا: إيقاع التكرار:

لم يحرص الشاعر على التماثل في اختيار الأصوات المفردة فحسب، وإنما في كل أجزاء شعره أيضاً، لذلك نلحظ في شعره هيمنة التكرار بأشكاله المختلفة، فمن تكرار المفردات، قول الشاعر في قصيدة (ذكرى الزمان) : (محمود، 1989، ص49)

تـلـك أيـــام تـقـضـت
هـل لـهـا مـن رجـعـات
لـيـتـهـا لمـا تـقـضـت
قـد قـضـت فـيـهـا حـيـاتـي

عمد إلى تكرار كلمة (تقضت) في نهاية الشطر الأول لكل بيت، للدلالة على انقضاء الأيام السالفة، واستحالة رجوعها، وإظهار حسرته على انقضائها وذهاب عمره، فالتكرار في شعره كثير، للربط بين المعاني، وتعزيز الجانب الإيقاعي.

ومنه تكرار صيغة النفي والاستثناء في شطري البيت، مثل قول الشاعر في قصيدة (نجوى المحتضرة) : (محمود، 1989، ص138)

ولم يبــق منــك ســوى الذكريــات
ولم يبــق لي منــك إلا صــور

لم يبق منك	سوى	الذكريات
	إلا	صور

وقوله (لي) في الشطر الثاني لبيان ما تبقى له من (صور) فالتنكير للقلة.

ومما يزيد في تأثير الإيقاع ويعمل على زيادة التماثل والترجيع الصوتي في شعر عبد الرحيم محمود كثرة الفنون البديعية:

1. الترديد:

يقوم على المشابهة والتكرار، فالترديد والتكرار مترادفان لتشكيل نسق أسلوبي خاص، حيث «يأتي الشاعر بلفظة متعلقة بمعنى، ثم يردها بعينها متعلقة بمعنى آخر في البيت نفسه، أو في قسم منه « (ابن رشيق، 1934، ص333/ 1) ، فموضعه في أضعاف البيت، (ابن رشيق، 1934، ص3/ 2) وغايته ليست التكرار المعنوي للفظة، بل كشف معان جديدة يوضحها السياق، فالترديد قد يكون للإيضاح والتفسير، وقد يكون للإجمال، وإن كانت وظيفته الظاهرة هي زيادة التناغم في الكلام، لأن «بنية الترديد بنية ذهنية لها طابعها الشعري». (عبد المطلب، 1995، ص391) ، والتكرار أو الترديد الصوتي يعد من العناصر التي يجرى بوساطتها توقيع الموسيقي لأجل تأدية المعنى والدلالة (العيد، 1985، ص9) «فالترديد في شعر شاعرنا لم يبقَ في إطاره التقليدي القديم من حيث شكله وأغراضه، بل اكتسب أبعاداً فنية شعورية ودلالية، فأصبح سمة أسلوبية ذات فاعلية في السياق، يقول في قصيدة (كتاب أضاء) : (محمود، 1989، ص118)

وقــاد الرعــاة رعــاة
الشياة فصــار الرعــاة رعــاة الأمم

حيث اقترنت لفظة (رعاة) تارة ب (الشياة) وتارة أخرى ب (الأمم) فتشكلت دلالات متعاقبة متغايرة لكن هذا التغاير لا ينقص " من التوافق بين الدالين، وإنما تنمي فاعليتهما وتمدها إلى مساحة واسعة في الصياغة" (عبد المطلب، 1997، ص365) ومما يزيد في فاعلية المعنى وتأثيره في هذا البيت أربعة أمور:

- تقسيم البيت إلى أربعة أقسام متساوية (وقاد الرعاة/ رعاة الشياة/ فصار الرعاة/ رعاة الأمم) .
- صحة التفسير، حيث إن (رعاة الشياة) تفسير لقوله (قادَ الرعاةَ) ، وقوله: (رعاةَ الأمم) خبر لصار.
- التوازن وتماثل التراكيب.
- الترابط الوثيق بين شطري البيت بالفاء السببية.

2. رد العجز على الصدر: (التصدير)

في رد الأعجاز على الصدور أو التصدير يتوافق الطرفان على المستوى السطحي وأحيانا على المستوى العميق، وهو من زاوية أخرى يشابه الترديد في بعض السمات التكوينية، ولكنه خاص بالقوافي في كثير من المواضع. (ابن رشيق، 1934، ص2/ 3) أما تأثيره الجمالي فليس في الجانب الصوتي فحسب، وإنما في اختيار مواضع الكلم أيضاً، إذ إن تنسيق الكلمات على نحو معين يساعد على توافق حركة السطح مع حركة العمق، وهو توافق بعيد الأثر في إنتاج الأدبية. ولذلك وجدنا البلاغيين قد اعتنوا بالمساحة المكانية بين اللفظين المكررين، حيث ذهب القزويني إلى أن أحد اللفظين في رد العجز على الصدر يكون» في آخر البيت، والآخر في صدر المصراع الأول، أو حشوه، أو آخره، أو صدر الثاني «. (القزويني، د. ت، ص390)

- النوع الأول: وهو ما تكون المساحة فيه واسعة بين الطرفين، فيقع أحدهما في آخر البيت، والآخر في صدر الشطر الأول، (القزويني، ص390) كما في قول الشاعر في قصيدة (يا حياتي) : (محمود، 1989، ص157)

انـظـري لي واجـعـلـي العطف
يــســتــل مـــن نــظــراتــك
واغــمــزيــنــي فــلــقــد طــال
انـــتـــظـــاري غــمــزاتــك

فهذا النوع تتسع فيه المساحة بين الطرفين (انظري/ نظراتك– اغمزيني/ غمزاتك) ، ويزداد فيه التناغم بين بداية البيت وآخره، ومما يزيد في جمالية البيتين أيضا:

- التسهيم: حيث تهيئ لفظة (انظري) لكلمة (نظراتك) ، وكذلك (اغمزيني) و (غمزاتك) .
- مراعاة النظير: حيث لا يكون النظر والغمز إلا بالعين.
- تشابه الأصوات في كل من (انظري/ نظراتك و/ انتظاري)
- تردد ضمير المخاطب بكثرة في النص (الياء والكاف)

- النوع الثاني: وفيه تضيق المساحة قليلا بين الطرفين، حيث يكون أحد الطرفين في حشو صدر البيت، والثاني في آخر البيت، (القزويني، د. ت، ص390) كقوله في قصيدة ذكرى ثورة دمشق: (محمود، 1989، ص66)

ولم تقف الحياد دمشق حتى لدى خطب فلا تقف الحيادا

في البيت السابق تكرار على المستوى الأفقي (الحياد/ الحيادا) ، الكلمة مرة في حشو الشطر الأول، ومرة في آخر الشطر الثاني. ومما يزيد جمال البيت تكرار كلمة (تقف) الأولى بالنفي (لم) ، والثانية للنهي (لا تقف) .

- النوع الثالث: وهو ما تكون المساحة فيه بين الطرفين أقل اتساعاً، حين يكون أحد اللفظين في آخر البيت، والآخر في عجز الشطر الأول، (القزويني، د. ت، ص390) كما في قول الشاعر: (محمود، 1989، ص33)

شعب تَمـرَّس في الصِّعاب
ولم تَـنَـلْ منـه الصـعـاب
لــو هَــمُّــه انـتـاب الـهـضـاب
لــدُكْــدكَــتْ منـه الـهـضـاب

وجمالية التصدير هنا في تماثل الوزن الصرفي (فِعال) لألفاظ رد العجز على الصدر (الصعاب/ الهضاب) ، حيث تحقق

للشاعر التكرار، والتصريع، والتصدير، والتوازي على المستويين الأفقي والعمودي. كما يلحظ هنا قدرة الشاعر على ربط الإيقاع بالتصوير؛ لأن الإيقاع « يوسع دائرة الإيحاء عند المتلقين، كما يجعل أخيلتهم أكثر نشاطا وفاعلية» (قاسم، 2001، ص187) إذ من خلال رد العجز على الصدر بيّن أن الهضاب لا تقدر على ما يستطيع الشعب مواجهته.

- النوع الرابع: وهذا النوع أقل الأنواع وروداً في شعر عبد الرحيم محمود، حيث يكون التقارب شديداً بين الطرفين، فأحدهما في آخر البيت، والآخر في صدر الشطر الثاني، (القزويني، د. ت، ص390) ، كقوله: (محمود، 1989، ص115)

يصلي الخمس يتبعها انتفالا
ودِيني إنها شرك ودِيني

وفي هذه الأنواع الأربعة توافق اللفظ الأول مع اللفظ الثاني الذي يتخذ من آخر البيت موقعا ثابتا– في البعد الصوتي الخارجي والمستوى الدلالي العميق، وحسن التوزيع الموسيقي، وتناسق الكلم في قوافي الشعر وحشوه، وازداد تماسك النص. ومن الألوان الإيقاعية الصاخبة في شعر عبد الرحيم محمود الجناس، ولزوم ما لا يلزم، حيث يرتبط بعضها ببعض في كثير من الأحيان في نهايات الأبيات، فتعمل على تجاوب النغم، وتربط أجزاء القصيدة برباط جمالي هندسي.

3. الجناس:

الجناس هو «تشابه الكلمتين في اللفظ» (القزويني د. ت، ص429) ، وليس معنى ذلك أنه تكرار للفظ والمعنى، بل تشابه في النطق واختلاف في المعنى، ووظيفته لا تقتصر على الناحية الموسيقية فحسب، وإنما تجاوز ذلك إلى الناحية الدلالية أيضاً، حيث يصور التجربة الشعرية، ويبرز المعنى الأعمق للنص. (الرباعي، 1986، ص38)

والجناس في شعر عبد الرحيم محمود كثير، خاصة في القوافي، حيث ورد الجناس في شعره مائة وست عشرة مرة، معظمها من الجناس غير التام، حيث لم يرد الجناس التام إلا في أربعة مواضع، ومنه: قوله: (محمود، 1986، ص92)

أتسلق النور الشعا
ع إلى كواكبِ لي رواني

ثم يقول:

أو فاسقني بالقبة الزر
قاء كأسك ما رواني

الجناس هنا بين (رواني – رواني) رواني، الأولى: جمع رانية بمعنى ظاهرة. والثانية: رواني بمعنى سقاني. والغرض في هذا الجناس «حُسن الإفادة، مع أن الصورة صورة التكرير والإعادة». (الجرجاني، 1991، ص17) حيث إن تشابه اللفظين في الصورة يعمل على تماسك النص.

أما الجناس غير التام فقد جاء على ست صور، منها الجناس المضارع. ومن أمثلته في حشو البيت قول الشاعر: (محمود، 1989، ص70)

العيد زهر الدهر ينضج
بالشذا فاقطف نضوجه

حيث إن الجناس في (زهر – دهر) الزاي يخرج من طرف اللسان، وفويق الثنايا السفلى، أما الدال فمخرجه طرف اللسان مع ما يليه من أصول الثنايا العليا.

أما في القوافي، فمنه قول عبد الرحيم محمود في قصيدة (بديع الشعر) : (محمود، 1989، ص106)

بديع الشعر أروعه خيالاً
وأقربه إلى صدق مقالا
ومن فضل الجميل عليك ألا
تضيق به لدى مدح مجالا
فلو مثلت في الدنيا مثالا
لكل فضيلة كان المثالا

جعل الشاعر القافية في هذه الأبيات الثلاثة من الجناس اللاحق، فالحروف التي سبقت الردف جاءت مفتوحة متباعدة في المخرج، فالقاف في قوله (مقالا) لهوي، والجيم في قوله (مجالا) غاري، والثاء في قوله (مثالا) أسناني.

ومن صور الجناس غير التام الجناس المحرف: مثل قول الشاعر في قصيدة (قم بنا) : (محمود، 1989، ص96)

قم بنا يا أيهذا للربى حيث
ترعى العشب أسراب الظبا
قم بنا من قبل أن تنتابَنا
عاديات الدهر أو حد الظُبى

حيث إن الجناس في (الظِبا – الظُبى) حيث اختلف اللفظان في الحركة والمعنى، وقد قصر الاسم الممدود في الظِباء للقافية، وهي جمع ظبية، والظُبى جمع ظُبَّة وهو حد السيف.، فتماثل المباني واختلاف المعاني في المتتاليات حقق التوازي، وزاد في الإيقاع، وعمل على تجاذب المعاني وتأكيدها بتكرار (قم) وبالتضاد بين العلو (الربى) والسقوط بالعاديات أو حد الظبي. ومنه، جناس قلب بعض: يقول في قصيدة (الشباب) : (محمود، 1989، ص 169)

تريد لها أن ترى عامرات
بغير الغرام وغير الغزل
تريد لها أن ترى عارمات
بحب البلاد وحب العملِ

حيث الجناس في (عامراتٍ/ عارماتٍ) وهو قلب بعض لاختلاف مواضع الراء والميم في وسط الكلمة، فازداد الإيقاع بتقارب بنية الكلمتين، وتماثلهما في الوزن، وقد حرص الشاعر على التوازي في هذين البيتين من خلال التكرار (تريد لها أن ترى) ، وتماثل الوزن الصرفي في (الغزل/ العمل) ، وتماثل التركيب النحوي القائم على الإضافة (بغير الغرام/ وغير الغزل) (بحب البلاد/ وحب العمل) فشاع التوازن في البدايات، والوسط، والقوافي.

نخلص إلى أن عبد الرحيم محمود قد عمل على زيادة الفضاء الإيقاعي بكثرة الجناس، واختلاف أشكاله، وتعدد مواضعه، ولكن أكثر مواضعه في القوافي، حيث ورد في ثمانية وسبعين موضعاً، وخاصة في اللزوميات، توسعاً في إقامة التشابه بين نهايات الأبيات وفق أزمنة محددة ومتساوية، وزيادة في الترابط بين مكونات النص وشاعريته.

4. لزوم ما لا يلزم:

لم يلجأ الشاعر عبد الرحيم محمود إلى لزوم مالا يلزم في اللزوميات التي جاءت في اثنتين وعشرين نتفة ومقطوعة فقط، وإنما كان في أكثر من قصيدة– أيضاً– يلتزم بالتماثل بين قوافيه رغبة في صخب الترجيع وقوة التوازن، مثل قوله في قصيدة (الغد) (محمود، 1989، ص54)

أراهـــا تمثـل في خـاطـري
وقـد أبـــدع الـفـن ألـوانـهـا
وروح الحـيـاة بـأرجـائـهـا
تـــدب وتـلـــهـم فـنـانـهـا

ومن لزومياته التي التزم بها بحرف واحد قبل حرف الروي، مقطوعة (رؤوس تمكن منها العنكبوت) التي تبدأ بقوله: (محمود، 1989، ص114) .

أحـــاول أن أصلـــح الفاسديـــن
فألقـــى محاولتـــي كالعبـــث
تأصـــل فيهـــم خبيـــث الفســـاد
ولـــن تستطيـــع جـــلاء الخبـــث

التزم بالباء قبل حرف الروي (الثاء) ، فاكتسبت القافية إيقاعاً أوسع من تأثير الروي، خاصة أن هاتين القافيتين متماثلتان في الوزن الصرفي، وتشكل بينهما جناس لاحق، فلم يختلف العبث عن الخبث إلا بحرف واحد (العين حلقي، والخاء طبقي) .

ومن لزومياته التي التزم بها بأكثر من حرف قبل حرف الروي، مقطوعة (مُضلل) التي قال فيها: (محمود، 1989، ص 112)

يـــرى نجـــع البلاســـم لا شتفـــاء
ويعرضـــ ليســـ تعجبـــه البلاســـمُ
يطـــب لدائـــه لسمـــاً ويغضـــ
علـــى خســـف يمـــر لـــدى الملاســـم

حيث التزم الشاعر في هذه الأبيات بثلاثة حروف: (اللام، والألف، والسين) قبل حرف الروي (الميم) فحقق بهذا الفعل جانباً إيقاعياً واسعاً، حيث راعى تكرار الروي (الميم) وحركته الضمة، والسين، وكسرتها، ثم ألف التأسيس، وهي بمثابة حرف وحركة قصيرة، ثم الحرف قبلها وما يسبقه من حركة الفتح، فكرر بذلك أربع حركات، وأربعة أحرف، فتحقق له قافية تامة الموسيقا من دون إخلال بالمعنى، (أنيس، 1972، ص305) بل بزيادة في المعنى، من خلال ما تشكل من جناس في قوله: (البلاسم و الملاسم) ، وتكرار للفظة البلاسم (التصدير) ، وتكرار لصوت السين ست مرات في بيتين فقط، فأثار معاني جديدة لا يقوى حرف الروي منفرداً على بثها في نفس المتلقي، وزاد في صخب الإيقاع توافقاً مع حياة الجبلي الثائر الذي يهوى شعره في أفواه الجماهير.

5. التصريع:

يعرف ابن رشيق التصريع بأنه «ما كانت عروض البيت فيه تابعة لضربه: تنقص بنقصه وتزيد بزيادته» (ابن رشيق، 1934، ص1/ 173) ، وهو دليل على قوة الطبع، وكثرة الماء. أما ابن أبي الاصبع فيشترط في التصريع استواء آخر جزء في الصدر، وآخر جزء في العجز في الوزن، والإعراب، والتقفية (ابن أبي الإصبع، 1995، ص305) وقيمة هذه التكرارية لا تتعلق بالجانب الصوتي فحسب، وإنما– أيضاً– في تهيئة المتلقي للقافية، وهو مكون أساسي في بناء النص؛ لإبراز التباين والمفارقة بين المواقف المتناقضة (سالمان، 2008، ص191) ولهذا اشترط ابن الأثير (1973، ص1/ 259) لكمال هذه البنية أن يستقل كل طرف بمعناه.

تعددت مواضع التصريع في شعر عبد الرحيم محمود، فهو لم يحرص على إيراد التصريع في مطالع معظم قصائده فقط، وإنما في حشو كثير من القصائد أيضاً، ويلحظ أن القصيدة إذا خلت من تصريع في المطلع فإنه يأتي به في حشوها؛ إيماناً منه بأن للتصريع دورا في التشكيل الموسيقي. يقول قدامة بن جعفر (د. ت، ص–89 90) : «وربما أغفل بعض الشعراء التصريع في البيت الأول، فأتي به في بعض من القصيدة فيما بعد... وإنما يذهب الشعراء المطبوعون المجيدون إلى ذلك؛ لأن بنية الشعر إنما هي التسجيع والتقفية».

ومن التصريع في مطلع قصائد عبد الرحيم محمود قوله في قصيدة (أيام النضال) : (محمود، 1989، ص53)

كثـــري مـــا شئـــت يـــا ســـود الليالي
فأبـــو الطيـــب لا يخشـــى العـــوالي

فقد جاء اللفظان المصرّعان (الليالي/ العوالي) متماثلان في الوزن، والإعراب، والروي، الأمر الذي أضاف تناغماً موسيقياً وتواصلاً دلالياً بين شطري البيت، فمن طلب المعالي سهر الليالي، ولم يخش سوادها، بل جعل حلكة الليل دافعاً له نحو المجد، فهذا النوع هو أعلى درجات التصريع؛ لأن كل شطر مستقل بنفسه في فهم معناه، غير محتاج إلى صاحبه الذي يليه. (ابن الأثير، 1973، ص1/ 259) فلما جاء الشطر الثاني أدهش المتلقي؛ لأن سواد الليالي والمصائب لا تضعف الشاعر، بل تزيد عزيمته قوة.

ومن التصريع الذي ورد في مطلع القصيدة ووسطها، قوله في مطلع قصيدة حفي اللسان: (محمود، 1989، ص35)

عيـــد بأحنـــاء الصـــدور يقـــام
مـــن وحيـــه الأشعـــار والأنغـــام

وقوله في البيت الثامن عشر:

حفـــي اللســـان وجفـــت الأقـــلام
والحـــال حـــال والـــكلام كلام

وقوله في البيت السابع والخمسين:

فينـــا علـــى المـــودي بنـــا إقـــدام
وبنـــا عـــن المجـــدي لنـــا إحجـــام

وقوله في البيت الثامن والستين:

أوليســـ مـــن دور لنـــا نلهـــى
بـــه إلا وداع حافـــل وســـلام

فالشاعر يحرص على ربط أجزاء القصيدة بسبل عديدة منها: حرف الروي (الميم) ومنها: تجنيس القافية (كلام/ سلام) ومنها: الترديد (والحال حال) ومنها: بنية تكرار التصريع التي تحقق التماثل والتوازي في حركة الإعراب وحرف الروي على المستويين الأفقي والعمودي، فالتصريع يزيد في اكتمال موسيقى الشعر، حيث «يعطي لكل شطر نهاية صوتية تحكم إغلاقه من ناحية الإيقاع، ثم تربطه بما بعده صوتياً عن طريق التصريع» (عبد المطلب، 1995، ص372) فإذا ما تكرر التصريع في القصيدة على نحو متباعد،

فإنه يزيد من تماسك النص وترابطه، إذ يشير كل تصريع إلى بداية جديدة لها علاقة واضحة بما قبلها، أو يؤكد عودة الشاعر إلى ما بدأ به، فالشاعر بدأ كلامه بالعيد القائم في الصدور والأحلام، ثم بيّن أن الواقع بعيد عن تلك الأحلام، وأن كل ما هو موجود عبارة عن كلام في كلام، ثم وضح حقيقة أعمالنا حيث إننا لا نعمل من أجل تحقيق الأحلام، بل إننا نحجم عن كل ما يمكن أن يكون مجديا لنا في تحقيق أحلامنا.

ومن التصريع في وسط القصيدة التي خلت من تصريع المطلع، قوله في قصيدة (الحنين إلى الوطن) : (محمود، 1989، ص55)

في ضيـــاء الشمســـ في نـــور القمـــر
في النسيـــم العـــذب في ثغـــر الزهـــر

ثم يتابع قائلا:

فكـــرة قـــد خالطـــت كل
الفكر صـــورة قد مازجـــت كل الصور

وفي هذه القصيدة لا يعتمد الشاعر على التصريع فقط لإقامة التناغم الموسيقي، وإنما على حسن التقسيم أيضاً، وتتابع الجمل (في ضياء الشمس/ في نور القمر/ في النسيم العذب/ في ثغر الزهر) وذلك في البيت الأول، أما في البيت الثاني فيزداد الصخب الإيقاعي بتماثل ألفاظ الشطرين في الوزن الصرفي والتنكير والتعريف، وتكرار ألفاظ بعينها في الشطرين (قد/ كل) ، وبالتسهيم في شطر (فكرة – الفكر) (صورة – لصور) والاعتماد على المترادفات (خالطت/ مازجت) .

وإجمالاً: إن التصريع يعمل على زيادة الموسيقا الداخلية للقصيدة، ويدل على اقتدار الشاعر وتمكنه من أدوات قصيدته، لا سيما أنه يحقق بالتصريع الاطراد والتناظر بين أجزاء النص، حيث إن كل صنعة على حد قول هوبكنز: «تختزل إلى مبدأ التوازي». (ياكبسون، 1988، ص47)

ثانياً: إيقاع التقابل:

ومن أمثلته الطباق والمقابلة فهي من الفنون البديعية التي تكثر في شعر شاعرنا، وتسهم في تشكيل البنية الإيقاعية « وخاصة عندما تدخل في إطار من النسق الصوتي بفعل التماثل الصرفي بين طرفي التطابق» (سالمان، 2008، ص364)

1. الطباق: وهو كثير في شعره، مثل قول الشاعر في قصيدته ليلة ذات فجرين: (محمود، 1989، ص120)

قـــال: يـــا إنســـان لا تزْهَـــدْ وكـــنْ
- - - بـــين أخـــراك ودنيـــاكَ قوامـــا

حيث تزداد قوة التأثير الإيقاعي في البيت من خلال التضاد الدلالي ذي الوزن الصرفي الموحد بين (أخراك ودنياك) . ومن الواضح أن فاعلية الطباق تمتد في شعره بالكثرة، وتخير مواقع الكلم.

ومنه قوله في نهاية قصيدة (جيش الحبائب) : (نفسه، ص151)

أوّاه لـــوْ لي مثـــل جيشـــك كنـــت أفْ
تتـــحُ البـــلادَ مشارِقـــاً ومَغَارِبـــا

حيث نلحظ تجاور الأضداد (مشارقا ومغاربا) ، وقد تمكن الشاعر من خلال هذا التضاد الدلالي في نهاية النص ومن التماثل في الوزن (مفعل) من توسيع أماكن الفتح ليشمل كل الأماكن، فالمكان يملأ نفس الشاعر أكثر من الزمان، وقد أشارت الباحثة حنان عابد إلى أن تردد اسم المكان في شعره أكثر من اسم الزمان بنسبة 4. 35. (عابد، 2011، ص305) .

2. المقابلة: وهي أقل بكثير من الطباق، بل إنها لم ترد إلا في خمسة مواضع، يقول: (محمود، 1989، ص45)

ومظهراً هو «الأميرُ» باطناً هو القزم

حيث تزداد قوة الإيقاع بالتقابل المعنوي بين المعاني في الشطرين، فالمقابلة لا يشترط فيها التضاد الدلالي على مستوى المفردات، ولكن يشترط فيها تماثل مواضع الألفاظ التي توهم بالتضاد: مظهرا/ باطنا الأمير/ القزم

ثالثاً: إيقاع الصورة:

فاعلية الإيقاع لا تقف عند حد التشكيل الموسيقي فحسب، وإنما تصل إلى تشكيل الصور واللوحات الفنية، وخاصة إذا عبر الشاعر عن تجربته بألفاظ تحاكي نبض قلبه، وصورة شعوره، كما في قصيدة (نجوى المحتضرة) ، حيث قال: (محمود، 1989، ص138 – 139)

دنـــا المـــوت منـــي « أبـــا جعفـــر «
وغاضـــ الجمـــال، وزاغ البصـــر
سأقضـــي غـــدا فالـــوداع الـــوداع
وداع الفـــراق وداع العُمـــر
وأعـــبر بـــرزخ هـــذي الحيَـــاة
وكلّ عنـــاء لـــه مُستَقَـــرْ
لـــك اللّهُ! سعّـــرت نـــار الهـــوى
بقلبـــي وجانبـــتَ حـــين استعـــرْ
فكنـــت أنـــادي الحريـــق الحريـــق
ونـاديـــتَ: يـــا نـــارُ كـــوني أحَـــرْ
ومـــا كنـــت تعطـــف عطـــف العشيـــق
وتحنـــو حنـــو الحبيـــب الأبـــر
تعذَبـــتُ في الحـــبِّ مـــن في الهـــوى
تـــذوَّق الـــذي ذُقـــتُ؟ مَـــنْ في البَشَرْ؟

ثم يقول:

وهـــا أنـــت تبكـــي بـــكاء الرضيـــع
فأمتصـــ مـــن مقلتيـــك العـــبر

الإيقاع التصويري في الأبيات السابقة يقوم على تشخيص المعنويات والماديات فالموت يدنو، والبرزخ يعبره، وللهوى نار تسعر، والنار ينادى عليها، والعبر يمتصها من المقل، وبكاء الأحبة مثل بكاء الرضيع، هذه العواطف المتدافعة، والصور الصادقة، أشعلت أنغام القصيدة بحسن الجوار والتعطف والترديد وكشفت بجلاء عن دور ألوان البديع في رسم ملامح الشعور، ففي الأبيات السابقة نجد أن الدال المركزي هو (الوداع) فالجمع بين وداع الفراق ووداع العمر ليس على سبيل تشابه المختلفين، ولكن على سبيل التداخل الكامل بين الحالتين فأنتج حالة وجودية جديدة، (عبد المطلب، 1997، ص362) وقدم بين هذا الادعاء دوال (البرزخ والتعطف والحنو

والعذاب والبكاء) حيث بيّن أن الهوى لا يكون إلا بالتعطف (تعطف عطف العشيق) والحنو (وتحنو حنو الحبيب) وتذوق العذابات (تذوق الذي ذقت) والبكاء (وها أنت تبكي بكاء الرضيع) .

رابعاً: إيقاع التوازي:

التكرار يشكل ركيزة أساسية في أبنية التوازي، حيث يكشف التوازي عن «التشابه الذي هو عبارة عن تكرار بنيوي في بيت شعري، أو في مجموعة شعرية». (مفتاح، 1996، ص97) لكن هذا التشابه في التوازي لا يصل إلى حد التطابق (ياكبسون، 1988، ص103) . لأن التوازي تكرار غير كامل. (الزمر، 2002، ص36) ووظيفته الرئيسة في جميع الحالات أنه أداة سبك تعمل على تماسك أجزاء النص ومكوناته. (نفسه، ص 102، 105، 106)

ومن توازي البنى المتماثلة على المستوى الأفقي قول الشاعر: (محمود، 1989، ص31)

فإمّـا حَيـاةٌ تَسُـرُّ الصَّديـقَ
وإمّـا ممـاتٌ يُغيـظُ العـدى

البناء في الشطرين متماثل ففي كل شطر بدأت الجملة بحرف تفصيل لا محل له من الإعراب (إما) وجاءت الكلمات من بعدها في كل شطر متوافقة في الترتيب والإعراب والنوع من حيث الاسمية، والفعلية، والتعريف، والتنكير.

حرف تفصيل	اسم نكرة	فعل	اسم معرفة (مفعول به)
إما	حياة	تسر	الصديق
إما	ممات	يغيظ	العدى

ومنه تماثل الصيغ النحوية على المستوى العمودي، قول الشاعر: (محمود، 1989، ص42)

نحـن لم نحمـل السيـوف لهـدر
بـل لإحقـاق ضائـع مهـدور
نحـن لم نرفـع المشاعـل للحـر
ق ولكـن للهـدى والتنويـر
نحـن لم نطعـن الضمـير ولكـن
بقنانـا احتمـى طعـين الضمـير

حيث يعتمد في بناء التوازي بين البنى التركيبية على التكرار الاستهلالي: (نحن)

لم	نحمل	السيوف	بل	لإحقاق
لم	نرفع	المشاعل	ولكن	للهدى
لم	نطعن	الضمير	ولكن	احتمى

حيث يبدأ الجمل بالضمير (نحن) ثم يتبع ذلك جملة منفية (لم نحمل/ لم نرفع/ لم نطعن) ثم اسم معرفة (السيوف/ المشاعل/ الضمير) ثم استدراك (بل/ لكن/ ولكن) لأن غايات الأفعال نبيلة حددها الشاعر بقوله: (إحقاق ضائع مهدور/ للهدى والتنوير/ حماية طعين الضمير) . لقد استطاع الشاعر من خلال هذا البناء الهندسي في صياغة بنية الجملة أن يحقق التنظيم النحوي مع الوزن الشعري، (الضالع، 2002، ص137) وأن يظهر فاعلية دلالية في معالجة علاقات جدلية تدور حول سوداوية واقع المحارب وبريق الماضي ورغبته في السلام. (قطوس، 1995، ص221)

ومن التوازي تماثل الصيغ الصرفية في التراكيب المتتالية، كما في قوله في قصيدة (جيش الحبائب) : (قطوس، 1995، ص150)

حـي الظبـاء الباديـات كواكبـا
المورثـات العاشقـين مصائبـا
المحرقـات بنارهـن قلوبنـا
والآخـذات مـن اللحـاظ قواضبـا
والسارقـات مـن الرياض لذاتهـا
ورضابهـا وشـذا الـورود الساكبـا

حيث عمد الشاعر إلى تكرار أسماء الفاعلين نعتاً للظباء الفتيات وعلق كل اسم بجمع تكسير يناسبه:

1	الباديات..... كواكبا/ المورثات..... مصائبا
2	المحرقات..... قلوبنا/ والآخذات..... اللحاظ قواضبا
3	والسارقات..... الورود الساكبا

فأقام الشاعر بهذا التكرار الدائري توازياً بين الأبيات السابقة على المستويين الأفقي والعمودي، لتأكيد التعالق الدلالي فيما بينها، وزيادة التجاوب الموسيقي بين أطرافها. وفي اختياره لصيغة جمع اسم الفاعل (الباديات/ المورثات/ المحرقات/ الآخذات/ السارقات) دلالة على التكثير والمشاركة وتجدد حدوث الفعل، فهي صيغة «الفعل الدائم» (الفراء، 1956، ص1/ 358) ، التي تدل على الحاضر والاستقبال والمضي والمبالغة، وتنسجم مع جمع التكسير (كواكب/ مصائب/ قلوب/ قواضب/ الورود) الدال على الكثرة.

النتائج:

1. ترددت البحور البسيطة (الكامل، الرمل، الرجز، المتقارب) في شعر عبد الرحيم محمود أكثر من البحور المركبة (الطويل، الخفيف، السريع، البسيط، الوافر) ، حيث بلغت نسبة الأبيات التي جاءت على البحور البسيطة 73% بينما البحور المركبة لم تبلغ ثلث شعره، فهي بنسبة 27%، وذلك لأن البحور الصافية البسيطة طيعة وسهلة وتوافق موضوعاته وحياته الثورية التي لم تمكنه من تداخل التفاعيل وكثرتها. فشاعرنا لم يجد في شعره متسعاً للتأمل أو التردد، كما أن البحور الصافية تشير من زاوية أخرى إلى رغبته في تجديد التشكيل الإيقاعي.

2. اتكأ الشاعر كثيراً على البحور الصاعدة الإيقاع وخاصة بحر الكامل (التام والمجزوء) ، فنظم على أوتاره كثيراً من الوطنيات، والقوميات، والاجتماعيات، والوجدانيات، والمديح، وبث من خلاله أنفاسه الثائرة، وأحزانه، وحسرته، وأفراحه، وأتراحه.

3. الزحافات والعلل كثيرة في شعر عبد الرحيم محمود لكن الزحافات كانت أكثر من العلل توافقا مع المجزوء من الشعر، ورغبة في زيادة حركية النص.

4. تعدد الزحافات في شعره لا يعني اختلاف مساراتها فهي تتشابه في آلية تكونها وفاعليتها، فالخبن يشابه الإضمار والعصب والطي والقبض في أن كلا منها مختص بالصوت الثاني من الأسباب، والشاعر عبد الرحيم محمود إذا أجرى زحافا في الأسباب

فإنه يجعل السبب الثقيل خفيفا بالإضمار والعصب، ويحذف الساكن من الخفيف بالطي والخبن والقبض، وفي كلتا الحالتين أراد التخفيف والتسريع بنطق التفاعيل.

5. تجنب الوتد المفروق في شعره، لما فيه من نغم هادئ، فهجر المنسرح والمقتضب، ولكن ارتضى السريع لتحولات (مفعولات) في العروض والضرب، ولحضور هذا البحر على نحو بسيط في الشعر العربي.

6. هجر كثيرا من الأبحر المركبة إما لكثرة التفاعيل واختلافها كما في المديد، وإما لأنها تخالف الذوق العربي السائد في مراحل التجديد.

7. حافظ على بقاء الوتد المجموع في تفاعيله من غير زيادة أو نقص، وقلل من السواكن في التفاعيل انسجاما مع مبدأ التسريع في نطق التفاعيل، وتعبيرا عن قوة الإرادة، ونبل الأهداف الوطنية.

8. حرص الشاعر من خلا ل الزحافات والعلل على إقامة التوازن العام بين سرعة الأوزان في أشعاره، وربط بين الوزن وانفعالاته من خلال تسريع الأوزان تارة كما في معظم الأبحر التي طرقها، وتارة أخرى من خلال البطء النسبي في سرعة الوزن كما في الكامل والوافر.

9. اتسم شعر عبد لرحيم محمود بفاعلية الوزن في التعبير عن انفعالاته، وبالتوازن بين سرعة الأوزان، وعلى الرغم من أنه حرص على الأصالة بترك المنسرح والمجتث والمقتضب، فإنه تأثر بحركات التجديد في عصره؛ إذ لجأ إلى التشخيص في صوره، وبرز البعد الإنساني في شعره، وكان ثلث شعره تقريبا من المجزوء (الأوزان القصيرة) حيث بلغت نسبة المجزوء في شعره 26.9%، وتجاوز البحور المركبة على نحو واضح وخاصة بحر الطويل الذي كثر في الشعر القديم، وتنوعت القوافي في شعره استجابة لدلالات النص، وتفاوت طول القصيدة لديه ولكن من السمات العامة لشعره الاعتدال في طول القصيدة.

10. اختلاف القصائد طولا وقصرا، وتعدد المقطوعات في شعره، وكثرة مواضع التدوير في شعره، يرتبط ارتباطا واضحا بدلالات النص وتدافع شعوره، وينسجم مع سياق الموقف، وحياته النضالية، وكثرة التنقل والترحال.

11. استطاع الشاعر أن يبث همومه وقضايا الشعب الفلسطيني في شعر فيه كبرياء المقاتل، وحزن الأبيّ، فجاء بأوزان سريعة صافية، ومعجم شعري نابض بأحاسيس مرهفة.

12. أضاف الشاعر لقوافيه أبعاداً إيقاعية مختلفة؛ لزيادة الجرس الموسيقي في أرجائها، فتماثلت وزناً في مواضع كثيرة، والتزم في كثير منها بحروف المد قبل الروي، وفي بعضها التزم بما لا يلزم، لكن هذه العناية بالقافية لم تكن لذات القافية فحسب، وإنما أيضا للربط بين أبيات القصيدة وللعناية بالموسيقا الداخلية، ففي كثير من الأحيان كانت القافية جزءاً من تشكيل التصريع ورد العجز على الصدر والجناس، حيث ورد تجنيس القوافي في ثمانية وسبعين موضعاً، وخاصة في اللزوميات، توسعاً في إقامة التشابه بين نهايات الأبيات.

13. تعددت مواضع التصريع في شعر عبد الرحيم محمود، فهو لم يحرص على إيراد التصريع في مطالع معظم قصائده فقط، وإنما في حشو كثير منها أيضاً، إيماناً منه بأن التصريع له دور في التشكيل الموسيقي والتنوع الدلالي، والربط بين أجزاء النص.

14. وظيفة الترديد وفاعليته لا تقف عند حد التشكيل الإيقاعي فحسب، وإنما تساعد في تشكيل الصور واللوحات الفنية أيضاً؛ لأن تردد الألفاظ يرتبط ارتباطا وثيقا بالأحاسيس المرهفة والمشاعر الصادقة.

15. كثرت الضمائر في شعره، ولكن الضمائر المتصلة هي الأكثر ترددا وبخاصة ضمائر المتكلم، حيث إن الأنا بارزة في شعره ومن سماته الأسلوبية بروز ضمائر الجر المتصلة في شعره.

16. تشكلت البنية الإيقاعية في شعر عبد الرحيم محمود وفق أنظمة محددة أهمها: التكرار والتوازي لغايات أهمها: تجاوب النغم، والتأكيد، والإيحاء، وبناء الأضداد.

17. رسم بالتوازي صورة حسية لحالته النفسية، فهو شاعر صاحب رؤية واضحة، ونفس قوية، يبتغي الحق ولا يعرف طريقا للتراجع، وإحساس صادق، فهو الشهيد والبطل، دافع عن الوطن بروحه ودمه، ووقف بجوار الضعفاء، فكان مثالا للتوازن النفسي، وقوة الإرادة، وصدق الشعور.

18. اتسم أسلوب الشاعر بالوضوح والتناظر بين الجمل والثراء الدلالي من خلال الطاقة الصوتية لألوان البديع وحروف الجهر في الروي.

19. كثرت القوافي وتعددت في شعره؛ لارتباطها بالمعنى، فالشاعر أمسك بزمام فيض المعاني، بالتدوير والتوازي، وفاعلية القوافي في الربط بين أبيات القصيدة.

20. تعددت طرق السبك في شعر عبد الرحيم محمود، ولكن بنية التكرار من أقوى البنى في تحقيق السبك والانسجام في شعره، كما أن التكرار في شعره كان وسيلة من وسائل بناء المتوازيات، وتناغم الكلام.

21. تعدد الفنون البديعية وتداخلها في شعر عبد الرحيم محمود يشير بوضوح إلى علاقات خفية بين أنواعها، فلا يكاد يختلف النسق التكويني للفنون البديعية في أكثر البنى تردداً في شعره، فبنية الجناس، والترديد، والتصريع، والتصدير، تتفق في الثنائية والتكرار، وتجنيس القوافي يتفق مع غاياته في لزوم ما لا يلزم، ويرتبط كل منها بالآخر في أكثر من موضع، بل إن وجود نوع منها قد يكون سبباً في وجود نوع آخر.

22. تعدد الفنون البديعية التي تقوم على التكرار والترجيع والتجاور تؤكد ظاهرة التسريع في نطق أشعاره، وسرعة انفعاله بالحدث، وهي من زاوية أخرى تزيد من معدلات الطاقة الصوتية في شعره.

المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، زكريا. (1976) . مشكلة البنية، القاهرة: مكتبة مصر، ط1.
- ابن الأثير، ضياء الدين. (1973) . المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدمه وعلق عليه: د. أحمد الحوفي ود. بدوي طبانة، القاهرة: دار نهضة مصر، ط2.
- الأخفش. (1986) . كتاب العروض، تحقيق ودراسة: سيد البحراوي،

ومراجعة علي محمود مكي، مجلة فصول، م6، ع2.

- أدونيس. (1985) . سياسة الشعر، بيروت: دار الآداب، ط1.
- اشتي، مهند. (2017) . التكرار في شعر عبد الرحيم محمود، رسالة ماجستير، فلسطين: جامعة الخليل.
- ابن أبي الإصبع المصري. (1995) . تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، تحقيق: حفني محمد شرف، القاهرة، لجنة إحياء التراث الإسلامي.
- أنيس، إبراهيم. (1965) . موسيقى الشعر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط3.
- البحراوي، سيد. (2011) . الإيقاع في شعر السياب، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1.
- البحراوي، سيد. (1993) . العروض وإيقاع الشعر العربي، محاولة لإنتاج معرفة علمية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- البحراوي، سيد. (د. ت) . موسيقى الشعر عند شعراء أبولو، القاهرة، (د. ط) .
- التبريزي، الخطيب. (1994) . الكافي في العروض والقوافي، تحقيق: الحساني حسن عبد الله، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3.
- جبرا إبراهيم جبرا. (1979) . الرحلة الثامنة، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط2.
- الجرجاني، عبد القاهر بن عَبدِ الرّحمَن بن محمّد. (1991) . أسرار البلاغة، قَرَأَهُ وَعلَّقَ عَلَيه أبو فهر محمُود محمَّد شاكر، جدة: دار المدني، ط3.
- ابن جعفر، قدامة. (د. ت) . نقد الشعر، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الجهاد، هلال. (2007) . جماليات الشعر العربي، دراسة في فلسفة الجمال في الوعي الشعري الجاهلي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1.
- الحمداني، فارس ياسين محمد. (2014) . البنى الفنية دراسة في شعر مجد الدين النّشابي، ط1.
- خطابي، محمد. (2006) . لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط2.
- أبو ديب، كمال. (1987) . في الشعرية، بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ط1.
- ربابعة، موسى. (1998) . قراءة النص الشعري الجاهلي، دار الكندي، ط1.
- الرباعي، عبد القادر. (1985) . البديع الشعري بين الصنعة والخيال. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة الآداب واللغويات، المجلد 3، العدد 2.
- ابن رشيق القيرواني. (1934) . العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، بيروت: دار الجيل، ط1.
- رواشدة، سامح. (1998) . التوازي في شعر يوسف الصائغ وأثره في الإيقاع والدلالة، مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة الآداب واللغويات"، المجلد 16، العدد 2.
- الزمر، أحمد قاسم. (2002) . معالم أسلوبية عند ابن الأثير من كتاب المثل السائر، مجلة المورد، العدد 2.
- سالمان، محمد. (2008) . الإيقاع في شعر الحداثة، القاهرة: دار العلم والإيمان، ط1.
- السكاكي، الإمام أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي. (1983) . مفتاح العلوم، ضبطه وشرحه الأستاذ نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1.
- الضالع، محمد صالح. (2002) . الأسلوبية الصوتية، القاهرة: دار غريب.
- ضيف، شوقي. (1977) . فصول في الشعر ونقده، ط2، مصر: دار المعارف.
- طه، طه غالب عبد الرحيم. (2014) . صورة الآخر الضّدّ في شعر عبد الرحيم محمود بصائر في المضامين والأيديولوجيا، المجلة الأردنية في اللغة العربية، المجلد (10) ، العدد (1) ، 2014.
- عابد، حنان جميل. (2011) . الصيغ الصرفية ودلالاتها في ديوان عبد الرحيم محمود دراسة وصفية، رسالة ماجستير، فلسطين: جامعة الأزهر.
- عبد المطلب، محمد. (1997) . البلاغة العربية قراءة أخرى، القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان، ط1.
- عبد المطلب، محمد. (1995) . بناء الأسلوب في شعر الحداثة، التكوين البديعي، القاهرة: دار المعارف، ط3.
- عبيد، محمد صابر. (2005) . جماليات القصيدة العربية الحديثة، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- عبيد، محمد صابر. (2015) . القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1.
- العشماوي، محمد زكي. (1981) . فلسفة الجمال في الفكر المعاصر، بيروت: دار النهضة العربية، ط1.
- عيد، رجاء. (1979) . التجديد والموسيقى في الشعر العربي، الإسكندرية: منشأة المعارف.
- العيد، يمنى. (1985) . في معرفة النص، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ط3.
- عياد، شكري محمد. (1978) . موسيقى الشعر العربي (مشروع دراسة علمية) ، أصدقاء الكتاب للنشر والتوزيع، ط2.
- الفراء، يحيي بن زياد. (د. ت) . معاني القرآن، تحقيق، أحمد يوسف نجاتي، محمد علي النجار، المجلد 1.
- قاسم، عدنان حسين. (2001) . الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، الدار العربية للنشر والتوزيع.
- القزويني، الخطيب. (د. ت) . الايضاح في علوم البلاغة، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مصر: مطبعة السنة المحمدية.
- قطوس، بسام. (1995) . البعد الإنساني في شعر عبد الرحيم محمود، مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، مج10، ع2.
- قميحة، جابر. (1986) . الشاعر الفلسطيني الشهيد عبد الرحيم محمود أو ملحمة الكلمة والدم، (د. ن) ، ط1.
- القيرواني، ابن رشيق. (1934) . العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، بيروت: دار الجيل، ط1.
- كوهن، جان. (1986) . بنية اللغة الشعرية: ترجمة: محمد الوالي، ومحمد العمري، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ط1.
- لوتمان، يوري. (1997) . تحليل النص الشعري (بنية القصيدة) ترجمة، محمد فتوح أحمد، القاهرة: دار المعارف، ط1.
- محمود، عبد الرحيم. (1988) . الأعمال الكاملة (القصائد والمقالات) ، تحقيق وتقديم عز الدين المناصرة، دمشق: دار الجليل، ط1.
- مدرس، أحمد. (2009) . لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، الأردن: عالم الكتب الحديث، ط2.
- مفتاح، محمد. (1983) . التشابه والاختلاف نحو منهاجية شمولية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- الملائكة، نازك. (1983) . قضايا الشعر المعاصر، بيروت: دار العلم للملايين، ط7.

- هلال، محمد غنيمي. (2008) . النقد الأدبي الحديث، القاهرة: دار نهضة مصر.
- ياكبسون، رومان. (1988) . قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ط1.
- يونس، علي. (1993) . نظرة جديدة في موسيقى الشعر العربي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibrahim, Zakaria. (1976) . The Problem of Structure, First Edition, Egypt Library, Cairo.*
- *Ibn Al- Atheer, Ziauddin. (1973) . The parable of the writer and poet's literature, was presented and commented on by: Ahmed al- Hofy and d. Badawi Tabanah, 2nd floor, Nahdet Misr Cairo.*
- *Al- Afakhsh. (1986) . Book of Presentations, Investigation and Study: Syed Al- Bahrawi, Review of Ali Mahmoud Makki, Fasoul Magazine, M6, No. 2.*
- *Adonis, Poetry Policy. (1985) . 1st floor, Dar Al- Adab, Beirut.*
- *Ashti, Muhannad. (2017) . Repetition in the poetry of Abdel Rahim Mahmoud, Master Thesis, Supervision: Bassam Al- Qawasmi, University of Hebron, Palestine, Hebron.*
- *Ibn Abi Al- Asba Al- Masri. (d. d) . Editing inking in the manufacture of poetry and prose and explaining the miracle of the Qur'an.*
- *Anis, Ibrahim. (1965) . Poetry Music, 3rd Floor, The Anglo Egyptian Library, Cairo.*
- *Al- Bahrawi, Syed. (1993) . Arous and the rhythm of Arabic poetry, an attempt to produce scientific knowledge, the Egyptian General Book Authority.*
- *El- Bahrawy, Syed. (2011) . The Rhythm in Al- Sayyab›s Poetry, 1st Floor, The Egyptian General Book Authority, Cairo.*
- *El- Bahrawy, Syed. (d. d) . Poetry Music by the Poets of Apollo, (D. T.) , Cairo.*
- *Al- Tabrizi, Al- Khatib. (1994) . Al Kafi in Shows and Rhymes, investigation: Al- Hassani Hassan Abdullah, 3rd edition, Al- Khanji Library, Cairo.*
- *Jabra Ibrahim Jabra. (1979) . The Eighth Flight, 2nd Floor, The Arab Institute for Studies and Publishing, Beirut.*
- *Al- Jarjani, Abd al- Qaher bin Abd al- Rahman bin Muhammad. (1991) . Asrar al- Balaghah, read and commented on by Abu Fahr Muhammad Muhammad Shakir, 3rd edition, Dar Al- Madani, Jeddah.*
- *Ibn Jaafar, Qudama. (d. d) . Criticism of Poetry, Dar Al- Kutub Al- Alami, Beirut.*
- *Jihad, Hilal. (2007) . Aesthetics of Arabic poetry, a study in the philosophy of beauty in pre- Islamic poetic awareness, 1st edition, Center for Arab Unity Studies, Beirut.*
- *Al- Hamdani, Fares Yassin Muhammad: Artistic Structures. (2014) . A Study in the Poetry of Majd Al- Din Al- Nashabi, Tel: 656 AH, 1st Edition.*
- *Khattabi, Mohamed. (2006) . The Linguistics of the Text Introduction to the Harmony of the Discourse, 2nd Floor, The Arab Cultural Center, Casablanca.*
- *Abu Deeb, Kamal. (1987) . In Al- Sharia, Ed. 1, Arab Research Corporation, Beirut.*
- *Rababaa, Musa. (1998) . Reading the Pre- Islamic Poetic Text, 1st floor, Dar Al- Kindi.*
- *Al- Ribai, Abd al- Qadir. (1985) . Badi poetry between workmanship and imagination. Yarmouk Research Journal, Literature and Linguistics Series, Volume 3, No. 2.*
- *Ibn Rashik Al- Qayrawani. (1934) . The Mayor in the Pros, Etiquette and Criticism of Poetry, 1st edition, Dar Al- Jeel, Beirut.*
- *Rawashdeh, Sameh. (1998) . The Parallelism in Youssef Al- Sayegh›s Poetry and its Effect on Rhythm and Significance, Al- Yarmouk Research Journal "Series of Arts and Linguistics", Volume 16, No. 2.*
- *Al- Zumar, Ahmad Qassem. (2002) . Stylistic Milestones for Ibn Al- Atheer from the Book of the Ideal Step, Al- Mawred Magazine, No. 2.*
- *Salman, Muhammad. (2008) . The Rhythm in Poetry of Modernity, 1st Floor, Dar Al- Ilm and Iman, Cairo.*
- *Al- Sakaki, Imam Abi Yaqoub Yusef bin Abi Bakr Muhammad bin Ali. (1983) . Miftah Al- Uloom, its control and explanation, Professor Naim Zarzour, 1st edition, Dar Al- Kutub Al- Alami, Beirut.*
- *Al- Dhali ‹, Mohamed Saleh. (2002) . The Phonetic Method, Dar Gharib, Cairo.*
- *Dhaif, Shawky. (1977) . Chapters in Poetry and Criticism, 2nd edition, Dar Al- Maarif, Egypt.*
- *Al- Qazwini, Al- Khatib. (d. d) . Clarification in Rhetoric Sciences, Achievement by Muhammad Mohiuddin Abdul Hamid, Al- Sunna Al- Muhammadiyya Press, Egypt.*
- *Qutus, Bassam. (1995) . The Human Dimension in the Poetry of Abd al- Rahim Mahmoud, Mutah for Research and Studies, Mutah University, Article 10, (2) .*
- *Qumaiha, Jaber. (1986) . The martyr Palestinian poet Abd al- Rahim Mahmoud, or the epic of the word and blood, 1st edition, (DN) .*
- *Al- Qayrawani, Ibn Rushik. (1934) . The Mayor in the Pros, Etiquette and Criticism of Poetry, 1st Floor, Dar Al- Jeel, Beirut.*
- *Cohen, Jean. (1986) . The Structure of Poetic Language: Translation: Muhammad al- Wali and Muhammad al- Omari, 1st Floor, Toubkal Publishing House, Casablanca.*
- *Lutman, Yuri. (1997) . Analysis of the Poetic Text (Structure of the Poem) , translation, Muhammad Fattouh Ahmed, 1st floor, Dar Al- Maaref, Cairo.*
- *Mahmoud, Abd al- Rahim. (1988) . Complete Works (Poems and Articles) , Realization and Presentation of Izz al- Din al- Manasrah, 1st Floor, Dar Al Jalil, Damascus.*
- *Teacher, Ahmed. (2009) . Linguistics of the text towards a method for analyzing poetic discourse, 2nd floor, Modern Book World, Irbid, Jordan.*
- *Moftah, Muhammad. (1996) . Similarities and Difficulties Toward a Comprehensive Approach, The Arab Cultural Center, Casablanca.*
- *Al- Malaika, Nazik. (1983) . Contemporary Poetry Issues, 7th edition, Dar Al- Alam for Millions, Beirut.*
- *Al- Naoury, Issa. (1961) . The Martyr Poet Abdul Rahim Mahmoud His martyrdom was the most wonderful of his poems, Al- Arabi, Kuwaiti Ministry of Information, Kuwait.*
- *Hilal, Mohamed Ghoneimy. (2008) . Modern Literary Criticism, Dar Nahdat Misr, Cairo.*
- *Jacobson, Roman. (1988) . Poetic Issues, translation: Muhammad Al- Wali and Mubarak Hanoun, 1st floor, Toubkal Publishing House, Casablanca- Morocco.*
- *Younis, Ali. (1993) . A New Look in the Music of Arabic Poetry, 1st Floor, The Egyptian General Book Authority, Cairo.*

جَدَليّةُ الأنا والآخر في شعرِ سالم أبي جُمهور القُبيسي "دراسة صورولوجية"

Self/ Other Dichotomy in Salim Abu Jumhur's Poetry: An Imagological Study

رسول بلاوي
أستاذ مشارك/ قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة خليج فارس/ بوشهر/ إيران

صادق البوغبيش
طالب دكتوراه/ اللغة العربية وآدابها/ جامعة خليج فارس/ بوشهر/ إيران

Rasoul Balavi
Associate Professor, department of Arabic language and literature, Persian Gulf University, Bushehr - Iran
r.ballawy@pgu.ac.ir

Sadegh Alboghbeish
PhD student of Arabic Language and Literature, Persian Gulf University, Bushehr - Iran
sadegh8258a@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 10/ 3/ 2020م، **تاريخ القبول:** 27/ 7/ 2020م.
E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

Received: 10/ 3/ 2020, **Accepted:** 27/ 7/ 2020.
DOI: 10.33977/0507-000-055-003
https: //journals.qou.edu/index.php/jrresstudy

المُلخص:

الأنا في وجهها العربي والإسلامي؛ من أكثر الصور وضوحاً وأوسعها مجالاً حيث برزت تجليّاتها في مظهريّتها الذاتية من خلال النظر إلى الآخر الغربيّ بوصفه وافداً ومستعمراً لأرض الأنا وثقافتها؛ والنظرة إلى الآخر الأجنبي من حيث الحضارة والثقافة، تعتمد على طبيعة الأنا الناظرة ومشكلاتها مع الآخر، والعلاقة الحاصلة بين الأنا والآخر ابتنت على جدليّة التفاعل أو الحوار أو الصدام فيما بينهما، ومن خلال هذا التصادم تحاول الأنا التعبير عن وجودها. تمثّل أشعار سالم أبي جمهور مجالاً واسعاً لدراسة الأنا والآخر والجدليّة والعلاقة القائمة بينهما، فهو يصف الآخر بأنواعه المختلفة في أشعاره، ومن خلال هذا التصوير للآخر تتجلّى ذات الشاعر. لقد درس هذا البحث صور الأنا والآخر عن طريق استقراء أشعار سالم أبي‌جمهور، معتمداً على مبادئ الصورولوجيا ودراسة صور الأنا والآخر فيها. فالنتائج تؤكد أنّ الأنا تتجلّى تجلياً واضحاً ومقصوداً للشاعر في أشعاره، أي الأنا الفرديّة والجماعيّة والإنسانيّة، ويصوّر أبوجمهور الآخر بنوعية الأجنبي المخالف والمضادّ له، وغير الأجنبي من أبناء وطنه الذين لايشاركونه همومه، لكنَّ الآخر في أغلب الأحوال لايظهر بصورة تشكيليّة مستقلّة في قصائده على نحو يمكن تشخيصه ومحاورته.

الكلمات المفتاحية: الأنا، الآخر، الصورولوجيا، سالم أبوجمهور القبيسي.

Abstract

The "Self" in its Arabic and Islamic forms, depicts the brightest and most vivid imagery that has appeared in front of the Western "Other"; the "Other" who is depicted as a colonizer is thinking of colonizing "my" land and culture and takes steps in my land. Viewing the "Other" from the cultural and civilizational perspective depends on the view of institutions and differences that it has with the "Other". The relationship between "Self" and the "Other" is on the basis of cooperation, and the discourse or struggles that it itself seeks to prove its essence by means of this antagonism. One of the important topics in the healthy works of Abu Jumhur, an Emirate author, is the issue of Self/ Other dichotomy. Abu Jumhur's poetry is filled with the confrontation of "Self" against the "Other", which can be the focus of his research because the poet describes the "Other" in all its forms in his poetry. With this confrontation, the essence of the poet becomes apparent. The present study attempts to discover "Self" and "Other" in poetry by reading Abu Jumhur's poetry and relying on the imagological approach. The results showed that "Self" is clear in Abu Jumhur's poetry, and the poet means the "me" in his poetry, the individual, the collective, and the human, while the "Other" in his poetry is the western other, opposite to the poet's "Self". The non- Western other is one of compatriots who do not share his sorrows. The "Other" is not independently represented in Abu Jumhur's poetry, so it cannot be easily recognized.

***Keywords**: Self, Other, Iconography, Salim Abu Jumhur Al- Qabisi*

1. المقدمة:

دراسةُ الصورة الأدبية أو الصورولوجيا هي أحد فروع الأدب المقارن، وقد اهتمّ الباحثون في الآونة الأخيرة بفهم القضايا والصراعات الدائرة بين الأنا والآخر. يعتقد بعض النُقّاد أنّ ظهور هذا التقارن والتطبيق في بداية الأمر قد برز في أدبِ الرحّالة والمسافرين الذين يتوافدون إلى المدنِ الأجنبية ويقارنون بينَ أنفسهم الآخر؛ ثمّ انعكست هذه الرّحلات ودخلت في أدب المقاومة بعد ما احتلّ الآخرُ الغربيُّ كثيراً من البُلدان الإسلامية وغير الإسلامية.

المفاهيم المحدودة لدراسة الصورة الأدبية من ضمن الدراسات المقارنة التي تعني بتصوير تمظهر الآخر في أدب الأنا أو تمظهر الأنا في أدب الآخر. «كما ذهب إلى ذلك "غي‌ميشو" الفيلولوجي الفرنسي (1911م) حيث يسميها علم الصورة وينسبها للأدب المقارن» (العربي، 2003م: 44 – 45) . إذ كانت الجدليّة قد ابتنت على المقارنة بعد طيف الاستعمار فهذا ميدانٌ حديثٌ، «هذا أحدث ميدان من ميادين البحث في الأدب المقارن لا ترجع أقدم البحوث فيه إلى أكثر من ثلاثين عاماً، ولكنّه مع حداثة نشأته غنيٌّ بالبحوث التي تبشّر بأنه سيكون من أوسع ميادين الأدب المقارن وأكثرها رواداً في المستقبل» (غنيمي هلال، 2003م: 419) . وبعد توسّع النظريّة التي تعني بجدليّة الأنا والآخر عدّها منظرو الغرب من ضمن دراسات النقد الأدبي، وفي الآونة الأخيرة تزايدت أهمية هذه الدراسات في الأدب العالمي، لأنّ العصر الذي نعيشهُ هو عصرٌ مملوءٌ بالصراعات الطائفيّة والتدخّلات الأجنبيّة والتطاحن الثقافي فيما بينهما؛ فلم يَعد أيُّ بلدٍ بمنأى عن الحاجةِ إلى معرفة الآخرين ومقارنتهم بذاته. إذن دراسة التمثيلات الأدبية للآخر، ومواجهتها بتمثيلات الذات تُشكّل منحىً جديداً ومثمراً في الدراسات النقديّة كما تُشكّل في الوقتِ نفسه مساهمة قيّمة في حوار الثقافات.

اعتَمدَ هذا البحث على المنهج الوَصفي- التحليلي لكشف جدليّة الأنا والآخر في نصوص سالم أبي‌جمهور؛ وسعى لإظهار أنواع الأنا في شعره ويبحث عن الصور العامّة للآخر بأنواعها المختلفة، كما يبرز كيفية تفاعل الأنا مع الآخر وتوافقهما أو اختلافهما. يأتي التفاهم بين الثقافات والقوميّات من خلال معرفة الأنا بالآخر وبالعكس، ومثل هذه الدراسات تؤدّي إلى تفاهُم بين الثقافات المتنوّعة والحصول على قبول الاختلافات والعيش بسَلام، حاضنين القيَم الخالدة كالمحبّة والأُخُوّة؛ فمن هذا المنطلق تظهَر أهميّة هذه الدراسة.

1 ـ 1. أسئلة البحث

يحاول البحث الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما أبرز ملامح صور الأنا والآخر في أشعار أبي‌جمهور القبيسي وأنواعها المختلفة؟
- كيف يستحضر القبيسي، الآخر في أشعاره في سياق

الحديث عن الأنا؟

2 ـ 1. خلفية البحث

زادت الدراسات التي تهتمّ بالأنا والآخر في الآونة الأخيرة وتحديداً في الرواية العربيّة بعدَ ما صنّف الروائيون جبهتين مختلفتين في نصوصِهم السردية؛ جبهة الأنا وجبهة الآخر، ومن خلال اطّلاعنا على الموضوعِ عثرنا على هذه الدراسات:

كتب الباحث إياد عمّاوي (2007م) كتاب «الأنا والآخر ودورهما في رسم وتحديد العلاقة بين الوطن العربي والغرب»، وقسّم الكتاب إلى أربعة فصول، فقد بحث صورة العرب عند الآخر الغربي، وصورة الآخر عند العرب والعلاقة بينهما، وتطرّق إلى صورة الفلسطينيين عند الغرب وعند الأمريكيين.

كتبت الباحثة سلاف بوحلايس رسالة لنيل شهادة الماجستير في الأدب الجزائري الحديث بعنوان «صورة الأنا والآخر في شعر مصطفى محمّد الغماري» وناقشتها عام 2009م في جامعة الحاج لخضر وقسّمت الرسالة إلى ثلاثة فصول؛ ففي الفصل الأوّل درست المفهوم وعلم الصورة وتجليّات صورة الأنا، ثمّ في الفصل الثاني درست تجليّات صورة الأنا والآخر، والأنا ظهرت بصفة الأنا الرجعيّة، والأنا الهمجيّة، والأنا التطرفية، والتخلّفية والانهزاميّة، والآخر بصفته الغرب، والحضارة والاستعمار، ثم في الفصل الثالث عالجت ثنائيات الأنا والآخر سيّما ثنائية الحياة والموت، وثنائية الزمان والمكان.

كتبت نوال شارف (2015) رسالتها بعنوان «تحولات صورة الآخر في الرواية العربيّة الحديثة؛ عصفور من الشرق أنموذجاً»، وقد شرحت الكاتبة الصورولوجيا، ومن ثمّ الأنا والآخر وطبّقتها على رواية "عصفور من الشرق" لتوفيق الحكيم.

وهناك دراسة بقلم مريم عباس علي نجاد وآخرين (2019م) بعنوان «جدلية الأنا والآخر في أشعار عزالدين المناصرة المقاومة»، نُشرَت في مجلة الأدب العربي بجامعة طهران، ومن خلال هذا المثال عالج الباحثون؛ المفاهيم النظرية وتعريف الصورولوجيا، وموضوعها، وأنواع الصُّور، ثمّ تعريفات الأنا والآخر وتطبيقهما على شعر الشاعر المختصّة بالمقاومة.

وحسب بحثنا واطلاعنا على الدراسات التي تحمل دلالات الصورولوجيا، عرفنا بأنّ سالم أبا جمهور لم ينل المنزلة التي حقّ له أن ينالها من الدراسة والتقييم، لهذا حاولنا أن نكشف الجدليّة بين الأنا والآخر في هذا البحث.

2. المفاهيم النظرية

مفاهيم البحثِ ومُصطلحاته أساسيانِ في هذا البحث، فقبل دخولنا إلى القسمِ التطبيقي يجب التعريف والحديث عنها.

2 ـ 1. الصورولوجيا

ارتبطَ مفهوم الصورةِ بالمفاهيم المرتبطة بالمرآة والمرآة هو السطح الذي «يعكس كل ما يقوم أمامَه، فأيّ شيء يمتلك خاصيّة السطح العاكس فهو مرآة، وهذا الذي يقوم أمام المرآة يعرف باسم الأصل، وأمّا الذي تعكسه فهو يعرف بالصورة أو الانعكاس، وتدور الصورة مع أصلها وجوداً وعدماً، فإنّ وُجِدَت كان الأصلُ موجوداً، وإن انعدمت أو غابَت كان الأصل منعدماً أو غائباً» (رجب، 1994م: 15) . فمن هذا الانعكاس تظهر أهميّة للصورة وأصلها، لهذا يُظهر الحديث عن الأنا والآخر والارتباط القائم بينهما، صورةً تساعدنا على كشف هويتنا التي سُمّيَت بالأنا، «حيث تعمل ذات الآخر مرآة نرى فيها ذاتنا التي تعمل بدورها كمرآة تساعد الآخر على رؤية ذاته» (أسعد، 1987م: 72) . فإذا كانتْ الصورولوجيا حقلاً من حقول الأدب المقارن ومن أوّل المجالات التي تطرّقَ إليها هذا الأدب، فمن الذي يكوّن الصورة ويخلقها؟ يرى عبدالمجيد حنون أنّ الأديب يحاول أن يخلق الصورة، قريبة من الواقع الحقيقي؛ لأنّها «لاتطابق الواقع الحقيقي، وليست شديدة القرب منه، ولكنّها ليست مختلفة عنه تمام الاختلاف، إنّها رؤية معقولة لشعبٍ عن شعبٍ آخر، تعتمدُ على عوامل عقليّة وأخرى ماديّة موضوعيّة وذاتيّة» (حنّون، 1986م: 82) . إذن الصورولوجيا هي دراسة الصورة الأدبية لمجتمع الآخر والهويّة التي يحتضنها، وهذا أمرٌ طبيعيٌ؛ لأنّ الإنسانَ يحاول أن يقارن ويوازن نفسه مع الآخر؛ سواءً كان الآخر أجنبياً أو من قومه . وهذا التخيُّل للآخر يُسفرُ عن رسم صورة له وينتهي إلى مقارنة الذات بالآخر كما تؤدّي هذه المقارَنة إلى معرفة الذات بنفسها؛ فحينما يأتي الإنسان بمقارنة الذات بالآخر يتعرّف على مواضع الاختلاف والتشابه بينها وبين الآخر، وإذا كان التشابه أكثر من الاختلاف يأتي بمعاملة حسنة؛ ولكن بمجّرد ظهور الاختلافات تتولّد الجدليّة الحادّة في كلّ شيءٍ، في الحياة المدنيّة، والسياسيّة والاجتماعيّة؛ إذن لكل صورة موضوع يختلف عن موضوع الصورة التي تليها.

2 ـ 2. موضوع الصورولوجيا

موضوع الصورولوجيا هو دراسة صورة الأنا والآخر؛ لكنّ الآخر ذاته قد أثار كثيراً من الجدل والاختلاف حوله، إذ إنّ الكثيرين يتوسعون في مفهومه ويرون أنّ «مفهوم الآخر هو المضاد للذات والوجه المقابل أو النقيض لها، وتأسيساً على ذلك، فإنّهم يوسّعون دائرة المفهوم بحيث يشملُ كلَّ من يغاير الذات على الإطلاق، وإذا طبّقنا ذلك على الشعر فإنّ الممدوح والمهجو والمرثي والمرأة وغيرهم يندرجون في هذا الإطار» (عيسى، 2011م: 5) . ومن هؤلاء الذين توسّعوا في مفهوم الآخر "طوني موريسون"، إذ تطرقت في كتابها النقدي، «صورة الآخر في الخيال الأدبي»، إلى دراسة الآخر في المجتمع الأمريكي، الإنسان الموسوم بالبياض وليس الأجنبي الغريب عن مجتمعها إذ لا يخرج عن نطاق الأمة التي ينتمي إليها. (موريسون، 2009م: 5) . وكذلك "حيدر ابراهيم" الذي يتميّز عن غيره في التركيز على الآخر ضمن المجتمع الواحد ذي السّمة الفكريّة والعقيدة الواحدة، على العكس من الذين ينقدون الآخر من موقع العرقيّة والحضاريّة ببُعدهِ الجغرافي. وكثيرا من الدارسين يدرجون الآخر تحت مفهوم الأجنبي الذي يخالف الأنا في الجنسِ، والانتماء الديني، والفكري والبُعد الجغرافي، فمن هذا المنظار يكون موضوع الصورولوجيا في الأدب المقارن هو «دراسة صورة بلاد وأشخاص أجانب في أعمال شاعر أو كاتب أو في مدرسة وفترة زمنية» (نامور مطلق، 2010م: 122) . لقد قام الشاعر سالم أبوجمهور في رسم هذه الصورة على الترتيب التالي: البحث عن الأنا، وصورة الأنا/ الوطن، وصورة الأنا/ الماضي، والأنا العربيّة، وصورة الأنا في مخيال الآخر، وصورة الآخر في مخيال الأنا، والآخر الأمريكي،

وصورة الآخر العربي المخالف، من الناحية السياسية، والاجتماعيّة، والعرقيّة والمذهبيّة.

3 ـ 2. أنواع الصور

قسّمت سلاف بوحلايس الصورة إلى نوعين، الأولى: صورةُ شعبٍ في أدبه، والثانية: صورةُ شعبٍ في أدبِ شعبٍ آخرَ. في النوعِ الأوّلِ «لايتعدّى إطاره القومي واللّغوي، فهو إذنْ يبحث فنيّاتَ الأديب في طرق موضوعه أو فنيات الأدباء في تناول الموضوع، بالوصف والتحليل مثل صورة الفرنسيين في أدبهم أو صورة المرأة الألمانية لدى أديب ألماني، أو صورة المرأة المصريّة في روايات نجيب محفوظ أو في الأدب المصري عموماً» (حنّون، 1986م: 61) . وفي هذا النوع تكون الأنا صورةً للأنا ذاتها. وفي النوع الثاني حيث «لاتهتمّ إلا بالشعوب المجاورة لها أو التي تشترك معها في مسألة، أو أن يكون لها معها مصالح اقتصادية، أو تريد كسب ودّها أو تخشى بأسها» (حنّون، 1986م: 68) . وهناك من قسّم الصورة إلى مباشرة وغير مباشرة. «تأتي الصور المباشرة من علاقة وتعامل الأنا مباشرة بالآخر والعيش في بلد الآخر وفي ثقافته، ويحصل عن طريق تأثير شعب في آخر، وتركيز أدباء الشعب المتأثر على تصوير الشعب المؤثر في فن أدبي معين كالرواية، أو القصة القصيرة، أو المسرحية، أو الشعر» (عباسلي نجاد، 2019م: 7) . والصورة غير المباشرة تأتي على أساس الصور الأخرى «مثلاً الشاعر لم يعش في بلد الآخر ولم يواجه ثقافته من قريب بل يصوّره على أساس الصور التي قدّمها الآخرون في آثارهم أو على أساس ما قرأ عنه في الكتب الأخرى. وفي هذه الحالة يكون التركيز على حياة الكاتب ومدى صلته بالبلد المقصود، ثم يبيّن كيف استقى معلوماته أو كيف رأى البلد رأى العين، وإلى أيّ حدٍ كانت الصورة التي رسمها لذلك البلد صادقة أو كاذبة» (عباسلي نجاد، 2019م: 7) . ولكنّ الصور في نصوص أبي‌جمهور قائمة على لمس الواقع الاجتماعي العربي ودرايته بالأمور السياسية والثقافية ويرى العلاقة قائمة على رابطة المستعمِر والمُستعمَر.

3. الأنا والآخر لغةً واصطلاحاً

احتوت قضية الأنا والآخر على قضايا فلسفية، ونفسية واجتماعية في اللّغة، وشكّل هذا الاتجاه من الأدب أغراضاً مختلفة، سنبحثها في طيّات شعر أبي‌جمهور بعد تعريفها.

1 ـ 3. الأنا

«الأنا لغة ضمير مفرد يخصّ المتكلم ولا تَثنية له إلا بنحن. يصلح نحن في التثنية والجمع» (ابن منظور، 1303ق: مادة أنا) . قد ذكر العلماءُ عباراتٍ عدّةً في تعريف الأنا، والأنا هي صيغة بعنوان الضمير المتكلم وهي أعرف المعارف في اللّغة. كقول ابن سينا: «المراد بالنفس ما يشير إليه كل أحد بقوله أنا» (ابن سينا، 1952م: 183) . وقال الرازي «نفسٌ لامعنى لها إلا المشار إليه بقولي أنا» (الرازي، د ت، 72) . وجاء في المعجم الفلسفي «الأنا مفهوم فلسفي يدل على ذات الأفعال المتعمّدة أي الأفعال التي تأخذها الشخصيّة بالحسبان وتتحمل مسؤوليّتها» (حسيبة، 2009م: 103) . إذن المقصود بالأنا هو الجانب الواعي لذات الشخصية الإنسانية، ومشاعرها وأفكارها تجاه كل ما هو خارج عنها ويحيط بها سواء كان مادياً أم معنوياً، أي هو يمثّل حلقة الوصل بين ذات الفرد والعالم الخارجي، ولايمكن للأنا أن تظهر إلّا من خلال الآخر، – كقضيّة المرآة التي سبق تعريفها– وإذا كانت الأنا في الأصل جزءاً من الآخر فالعلاقة بينهما متلازمة ومستمرّة وأفكار الأنا ونظرتها وفلسفتها هي التي تحدّد هويّتها.

والأنا في الأدب العالمي عبارة عن ذات الأديب ومشاعره تارة، و تارة أخرى تتجلّى عبر صورة الأرض والوطن والثقافة التي تُشكّل هوية الأديب، كما يَذكُر أبوجمهور العناصر المختلفة التي تُشكّل الهويّة وتحرّك الأنا للإقدام أو عدمه.

إنّ للأنا ثلاثة أقسام وهي الأنا الفرديّة، والأنا الاجتماعيّة والأنا الإنسانيّة. «الأنوات الفرديّة: أو الشخصية، أي أنا الشاعر، والمحاور التي تدور حول نفسه ومشاعره. الأنوات الاجتماعية: بمعنى أن الشاعر لايتحدث عن عواطفه وأغراضه النفسية، بل يقصد من خلال الأنا مجموعة من أمثاله في الزمان والمكان المعين إمّا من أبناء شعبه أو الغير. والأنوات الإنسانية والبشرية التي تتجاوز حدود الزمان والمكان المعين والمحدد والذي يطرح مسير الإنسان ومشاكله ومايدور حول البشر بشكل عام» (عباسلي نجاد، 2019م: 8) .

2 ـ 3. الآخَر

الآخر بمعنى الغير في اللّغة و«يُعبَّر عنه أيضاً بعدَّة ألفاظ كـالمختلف أو المغاير أو المتميّز، ويقول بعضهم إنّ الضمائرَ الأخرى، مثل أنت وهي وهو وغيرها من الضمائر هي إشارة إلى الآخَر أو للا– أنا في مقابل الأنا» (السليماني، 2009م: 91) . و«الآخَر لغة هو غير، كقولك: رجل آخَر» (ابن منظور، 1303ق: مادة آخر) . «الآخَر بالفتح أحد الشيئين وهو اسم على أفعَل والأنثى أُخرى، إلّا أن فيه معنى الصفة، لأنّ أفعل من كذا لايكون إلّا في الصفة، والآخر بمعنى غير، كقولك: رجل آخر، وثوب آخر، وأصله أفعل من التأخر فلما اجتمَعَت همزتان في حرف واحد استُثقلت فأُبدلَت الثانية ألفاً لسكونها وانفتاح الأولى قبلَها، قالَ تعالى: ﴿**فآخَران يقومان مقامهما**﴾. قال الفراء معناه: أو آخرون من غير دينكم من النصارى واليهود» (ابن منظور، 1303ق: مادة آخر، 69) . وفي المعنى القريب البسيط هو «كلّ من يقارب الأنا وأنت ونحن؛ أمّا في المعنى الاصطلاحي الأبعد فالأمر مختلف» (أفاية، 1991م: 11) . وذلك «لأنّ في الوجود الإنساني آخَر دينياً ومذهبياً وقومياً وعرقياً وجغرافياً واجتماعياً وثقافياً وسياسياً؛ فتتعدّد دوائر الآخر ومستوياتها بتعدُّد دوائر الأنا ومستوياتها. ويختلفُ تحديد الآخر تبعاً لموقع الناظر إليه؛ فالآخر بالنسبة للذات الدينية هو ذلك الإنسان الذي ينتمي إلى دينٍ آخر، أمّا الآخر بالنسبة إلى الذات القومية أو العرقية فهو الذي ينتمي إلى قومية أو عرقية أخرى» (الهروط، 2008م: 13) .

حاول مفكرو الغرب – منذ القدم– أن يصنّفوا العالم بين الذات والآخر، فجعلوا من الآخر عبداً بالفطرة لاقيمة له بالنسبة للأنا ويجب عليه أن يعترف بالدونيّة؛ كما تَسرَّبت هذه الفكرة منذ عهد «أرسطو» حيث «قسّم العالم إلى إغريق، وبرابرة، أو بعبارة أُخرى إلى أحرار بالطبيعة وعبيد بالطبيعة» (بوحلايس، 2009م: 17 – 18) . إذن العصبيّة العرقيّة اليونانية أساس الصورة التي رسمها الآخر

للأنا وكانت ثقافة الفلسفة السبب الأهم في هذا الأمر، لأن التعصُّب الثقافي « أسهم في تأكيد التفوّق الإغريقي وفضّله على الحضارة الغربيّة الحديثة، مقابل عجز الآخر عن الارتقاء إلى مستوى العلم والفلسفة والسبب في ذلك هو افتقار العبقرية لدى شعوب المنطقة أو إلى أوضاع اجتماعية ولعلّ العاملين معاً لهما دورهما بلا شك» (بوحلايس، 2009م: 18)

4. جدليّة الأنا والآخر في شعر أبي جمهور

ذات الشاعر عبر التزامها بقضايا المجتمع تبحثُ عن وعي، كما «أعلنت النصوص الشعرية عن التزامها الصريح بالواقع وقضايا الشعب» (المسمري، 1988م: 15) ، والأنا تواجه الآخر عبر النصوص الشعرية وقد يتشكّل الآخر على شقّين: شقٌّ داخلي عربي، وشقٌّ خارجي أجنبي بصفة المستعمِر. لهذا فالنصوص الشعرية منذ القدم «واجهت الديكتاتورية القمعية والفاشية والدموية وواجهت الذين أفسدوا في البلاد» (القوصي، 1970م: 18 – 17) . ومن هذا المنطلق سنبحث في دراستنا عن الأنا والآخر في نصوص القبيسي، لأنّ شعره أشبه بحقبة تاريخية تمتدُّ مُنذ اكتشاف النفط واستخراجه إلى يومنا هذا، وكيفية توجّه الآخر للأوطان الإسلاميةَ وبأيّ حُجّة وذريعة.

1 ـ 4. الأنا في شعر أبي جمهور

تبدو الأنا في وجهها الخليجي الإسلامي من أكثر الصور وضوحاً وأوسعها مجالاً في شعر القبيسي. وقد يكشف الشاعر من خلال الأنا؛ الواقع العربي وعناصر الهويّة العربيّة.

ومن أبرز طرق تمركزه حول الذات والتعبير عن مشاعره بروز ضمير المتكلم بشكليه الأنا أي الدال على الفرد، ونحن أي الضمير الشخصي الموسّع، الدال على الجمع الذي «يستخدمه الأديب أو الشاعر للتماهي مع الجماعة» (داغر، 1988م: 77) . يكوّن الشاعر ترتيباً للأنا حسب التوظيف لنص شعره:

1 – 1 – 4. البحث عن الأنا

بُنيَت الصورة الذاتيّة على سمة خاصة في شعر أبيجمهور وهي الأنا المسلمة ومحاولته للتعريف بها واكتشاف عالمها المتفرّد الذي يختصّ بها دون الآخر، والأنا مستعدّة للدفاع عن هذه الذاتية، وقد اهتمّ الشاعر بسؤالٍ عن الوجود، وحاول أن يتفرّد بالأنا بصفتها صاحبة حقٍ:

«**هُنا أنتَ، أنا**
ما الذي يعنيك في هذا المساء! ؟ » (أبو جمهور، 2015م: 67)

رسم الشاعر معاناته حول ذاته والأنا التي تشتّتت في عصره ولاحظنا في المقطع الشعري أنّهُ قد ابتدأ بصيغة سؤال يعبّر عن حالة قلق تعيشها الأنا، وهو قلق الانشطار والانقطاع الذي حدثَ بينَ الأنا والهويّة الثقافيّة والمذهبية والوجود. تعتقدُ فلاسفةُ الوجود بأنّ هنالك دوراً مهماً في السؤال حول الوجود، لأنّ الأنا ما إن حضرت لإثبات الهويّة يحضر الآخر لنفيها، ولهذا؛ أسهمت الفلسفة الوجودية بنصيب زاخر في شرح الأنا؛ ويترتّب على ذلك القول بأنّ الوجود «هو أولاً وجودي أنا، أنا الذات المتفرّدة» (بدوي، 1966م: 19) .

في قصيدة "صورة" صوّر الشاعر للقارئ؛ الأنا التي هطلت عليها المصائب، كما أنّ عنوان هذه القصيدة يحمل معنى لهذا التعبير الصورولوجي:

«**هذا أنا**
من دون ألوانٍ
ومن دون نقوشٍ
هذا أنا
مُجرّدٌ من بسمة السُّلّ
ومن قَهقهة الايدز
ومن طبائع الوحوش
هذا أنا
لاتسألي عن ضحكتي
في محفل الأكفانِ والنعوش» (أبو جمهور، 2015م: 31)

في هذه الأسطر يحاول الشاعر أن يكشف عن الأنا الشرقيّة في فكر الآخر، فيعدم لفظ اللّون لكي يخلق فضاءً مجهولاً من خلال اللّغة لأنّ «ألفاظ الألوان لها أهمية في علم الدلالة، من أجل المقارنات اللغوية، وتحديدها بأسلوب موضوعي» (بالمر، 1985م: 82) ؛ ثمّ تُحدّد الأنا من خلال نظرة الآخر إليها بالمسلول وحامل الإيدز وأطباع الوحوش، ليس جَلداً للذات أو تحقيراً للنفس؛ ولكنّه يريد أن يخبر حبيبتَهُ أنّ الابتسامة قد ولّت منذ حضور الآخر وإرغامها على ما لا تريد. وهذا تمييز الذات عن الآخر الطاغي، وقد حدّد الشاعر مرتبته – ما بين الجاني والضحيّة– في مرتبة الضحيّة، وقد بحث عن هذه الذات وعن الأنا التي ميّزها بأوصاف شرقية. ثمّ في قصيدة "مرثاةُ سمحة البابلية" نقرأ:

«**أجل**
يحلُو لي الألم
كما تَحلو لك النعم
لك الدنيا وما حَمَلَت
لك السلوى ليَ السأمُ
رفيقَ الحَرف معذرةً
متى المذبوحُ يبتسم! ؟
فقُد بالحرف في زمنٍ
به تتلوّنُ الذمم
وقُل ماشئتَ عَن عشقٍ
طَوى العُشّاقَ واضطرمُوا
وقُل ماشئتَ عن جهلٍ
سَل الجُهّالَ ماغنموا
غدوا للّات قُرباناً
فماتَ الفكرُ والقلمُ
فَهَل أبكي لَهُم ندماً؟!
أنا ضدُّ الأنا سلفاً
وضدُّ جميع من ورموا
وضد سُلالة الطاعون
إن نَسَلوا وإن عقموا وضدُّ اللوبيَ القبلي
والدولي
ضدُّهُمُ
أجَل
يحلو لي الألم
وما ألموا
كما ألمُ.... ومِلءُ عيوني الألم

أنا لا اشتهي عطشي
ولاتشتاقُ لي ديَمُ» (أبو جمهور، 2015م: 49 – 51)

من خلال هذا النصّ نرى تقابلاً بين الأنا والآخر، فالأنا قد خضعت للألم، وهذا السقوط حصيلة وجود الآخر، والآخر هو من رمى بالأنا إلى هذا العالم، عالم السأم، والذبح، والجهل، والندم، وهذا السقوط قد يؤخذ على معنيين أحدهما إيجابي والآخر سلبي: أمّا إيجابيّة الموقف، فعدم وجود الآخر بمثابة عدم الوجود للأنا فـ«بغيره ما كان يمكن وجودي أن يكتشف لنفسه، ولولاه لظلّ وجودي في إمكانات الوجود لانهاية لها، أي أنّ سقوطي هو الذي حدّدني وبتحديدي تحقق وجودي العيني» (بدوي، 1966م: 85 – 86) . السقوطُ هو تواجدُ الأنا في هذا العالم مع الآخر الذي «أدّى إلى تحقيق كينونته ومعرفتها التي لاتتمّ بمعزل عن معرفة الآخر، فالآخر يدخل عنصراً مقوماً في صميم وجود الأنا وماهيتها، والأنا بذلك لاتكون إلا من خلال توقفها على الآخر، واستقلالها عنه في وقت واحد» (بوحلايس، 2009م: 8) .

وأمّا الموقف السلبي: فقد سيطرَ الآخرُ على الثروة التي تمتلكها الأنا ممّا جعل هذا الموقف السلبي يظهر بقوّة، كما تترتّب على هذا الموقف جبهتان: جبهةٌ تؤيد الآخر وحضوره، وجبهةٌ ترفضُ وجودَ الآخر وحضوره. فقد قارنَ الشاعرُ في هذا النصّ بين حضور الأنا التاريخية– النفسيّة والآخر المستعمر؛ وماهيّة الخضوع المتوتّر من قبَل الأنا الشرقية للآخر الغربي ويرى هذا التأخّر حصيلة اللّوبيّ القبليّ والدوليّ وأساسَهُ الجهل.

2 – 1 – 4. صورة الأنا/ الوطن

عندما نَكشف عن جوهر الرؤية الشعرية لدى أبيجمهور نجدها تؤكّد للأنَا صورةً انتمائيّةً للوطن في أبعادها التاريخيّة والحضارية وحتى الجغرافية، والمنطلق في ذلك هو حبّ الوطن والتعلّق به، وما ينتج عن هذا الشعور هو الوطنيّة التي تبدأ بالتشكّل حين «يشعر بتعلّق عاطفي، وارتباط قلبي بالمحلّ الذي ولد ونشأَ وترعرع فيه، كما يشعر بتعلّق باطني نحو أهل ذلك المحلّ، ونحو جميع الذين عايشهم، وعاشرهم وألفهم في صغره وصباه» (الحصري، د ت، 7) . وفي قصيدة "طموح" يحاول الشاعر أن يكشف للآخر قدراته بصفة الأنا/ الوطن فينشد:

«**موجَةُ الإعصارِ فرضٌ وقرار**
تَعشقُ الصَّخرَ وتَهوى الانتحار
جُنّي جُنّي يا صحار
وشراراً يا بحار
فلتكن دُنياي دُنيا البحرِ
أو دنيا الصحار
ليس للأرض خيار
إنّني فرضُ القرار
كيفما شئتُ تشاءُ الأرض
جبراً واختيار
ها أنا
البذورُ الخضرُ في كفّي شرار
بذرةٌ حمراءُ من قيظ جهنم» (أبو جمهور، 2015م: 61)

جسّد الشاعر الأنا، عَبرَ رموز كالصحاري، والبحار، والأرض؛ فالأرض لدى الشاعر هي الهويّةُ والقوميّة العربيّة في كل سطر وكلمة. وبذرةٌ حمراء، عبارة يُظهر بها الشاعر قدراته، لأنّ اللّون الأحمر «من الألوان الساخنة المستمدّة من وهج الشمس واشتعال النار والحرارة الشديدة وهو من أطول الموجات الضوئية» (مختار، 1997م: 111) . والأحمر «لون مخيف نفسياً ومقدس دينياً» (إفريحة، 1980م: 124 – 128) . بهذه الصلابة وبغلاف التهديد، يكون صراخ الشاعر بحبِّ الأنا للوطن، كما وظّف الشاعرُ دلالات الوطن بكلّ ما يمتّ بصلة بظاهرة من ظواهر الطبيعة من الموج، والإعصار، والصخر، والصحاري، فاللّون الأخضر في طيّه دلالَة على الارتواء والنموّ واللّون الأحمر يدلّ على الغضب والقدرة عند الغضب. ثمّ في قصيدة "صنّارتي" يصف الأنا الجمعيّة التي تبحث عن هويّة خليجيّة/ عربيّة وتصف الآخر بصفته الغازي الغاصب:

«**ربّاه لا أرجو سوى صنّارتي**
كي لا تَموتُ على الخليجِ هوايتي
ربّاهُ إن لَم تَستَجِب لي عَاجلاً
سَتُزَوّرَ الأعداءُ كلَّ حكايتي
سيُترجمون هوايتَي لجَريمة
ويُلفّقونَ ويُبدَعونَ روايتي
أنا لم أعارض غازياً أو طاغياً
أبداً وما قاومتُ سُخفَ ذُبابة» (أبو جمهور، 2015م: 124)

تساؤلات الشاعر وتعارضاته لكشف الهويّة الخليجيّة والإبانة عن الغازي الطاغي وما عاثه في البلاد من فساد، هي حكاية الشاعر في هذا النص، فالشاعر يرى الأعداء يزوّرون التأريخ عندما يقول: «ستزوّرَ الأعداءُ كلَّ حكايتي» ثمّ يُظهر براءة الأنا/ الوطن للقارئ من خلال «يُبدعون روايتي» ولكنّه ينتفض على خموله وكسله تجاه هذه الاعتداءات من خلال «أنا لم أعارض غازياً أو طاغياً» إذ يرى الغازي قد دخل عليه من الغرب، والطاغي هو من يساند الغازي على نهب ثرواته، فالجبهة في هذا النص هي جبهة الآخر الأجنبي والآخر الوطني. فقد حاول أن يُظهر الأنا/ الوطن من خلال جيولوجيّة المكان وطبيعته الخلابة المرتبطة بالبحر والصحاري، وهذه الأخلاقيات تعود إلى «طبيعة الثقافة العربيّة الإسلامية التي ما انفكت تبحثُ عن الأنا وتتعرّف عليها، وعلى طبيعتها من خلال وجودها وإدراكها المستمرّ لكونها حلقة في تطوّر الذات الإنسانية بوجه عام، بالإضافة إلى رؤاها حول طبيعة النفس كمفهوم مقابل للأنا في الاصطلاح الفلسفي، ومن هنا أصبح مصطلح النفس أكثر شيوعاً واتّساعاً واستخداماً من مصطلح الأنا في الفلسفة العربيّة» (الحدّاد، 2005م: 199) . فالأرض ودلالاتها في نصّ أبيجمهور ليست مجرد أرض تحمل على متنها الشعب، إنّما هي هويّة الأنا العربيّة.

3 – 1 – 4. صورة الأنا/ الماضي

الماضي شيء جميلٌ إذا عرفهُ البشر، واتّخذَ منه العبر ولا يحلو لأحد أن يعيش عيشة الضعف والضياع. الشاعرُ يطلب من أبناء قومه أن يتخذوا من الماضي خواطره ويهتمّوا بالعصر الحديث، لأنّ من عاش في الماضي خاب؛ ثمّ ينتقد من يريد العيش في الأنا القديمة أو الماضية تاركاً الحداثة من خلال قصيدة "القرار":

«**هل قرّر التاريخ**
أن نعبرَ التاريخَ فوق ناقة؟!
هل قررت سيادةُ الرماد

أن ننزوي في أفخمِ الجُحور
وندّعي ثقافةَ النملِ
ثقافة القَملِ
ونفتخر
بالجهلِ والصفاقة؟!
هل قرّرت سيادةُ الحرير
أن نلثُمَ الأشواك
ونأكل الأشواك
ونغرس الأشواك
في الصوتِ والضمير؟! » (أبو جمهور، 2015م: 73)

فمن خلال هذا المقطع الشعري قارن أبوجمهور بين الماضي والحاضر، الماضي الذي تغلب عليه حالة الأسى والضياع والضعف والمذلّة وقد دحرتها الرغبة بالتغيير؛ فقد كانت هذه الرغبة بقوة وشجاعة ممّا جعلت الأنا الماضية تعلن تحرّرها من قبضة الخضوع؛ لتصبح الأنا الحديثة؛ كما أعلنت ذاتية الفرد الخليجي تحرّرها من قبضة الماضي لتتولّد من جديد. ومعنى ولادة الإنسان من جديد «هو أن يطوي صفحة الماضي الذي لم يكن يرضى عنه، لأنه يتّصف بالهزيمة والخضوع من قبل الأنا للآخر وهو واقع مرفوض بالنسبة للأنا» (بوحلايس، 2009م: 38) . ثمّ ينتقد الأنا التي تترك هويتَها وتطمس حضارتها بالميلِ إلى الثقافة الأجنبية قائلاً:

« ... **أن تعشقَ الجليد**
وتلعَنَ النخيلَ والصحراء
هل قرّرت عفراء
نهاية العشق
وبعثرت قُلوبنا للثلج والعراء؟ » (أبو جمهور، 2015م: 74)

يرى الشاعر في الشاب الخليجي رغبتين، رغبة العيش في الماضي، ورغبة طمس الهويّة العربيّة الإسلامية وميله الى هويّة الغرب. ففي هاتين الرغبتين ضياع ونهاية. يرى الشاعر أن ثقافته، وأرضه وهويتّه العربيّة/ الإسلاميّة أصبحت مرتعاً للفتن من كلّ حدبٍ وصوب، كما يرى أنّ من أعظم الفتن التي تُصاب بها الأنا أن تُسلَبَ منها عقيدتها وهويتها، فالماضي أصبح في شعر أبيجمهور محل جدال؛ فالجدليّة بين من يعيش في الماضي وخواطر أجداده وبين من يهمّش ويطمس هويّته العربيّة متمسكاً بأنا لاتليق به حيث يراهُ الآخر بلا هوية.

4 – 1 – 4. الأنا العربيّة

تجلّت الأنا في صُوَر عدة من خلال بُعد الوطن؛ إلّا أنّ هذه الدائرة قد تتّسع لتشمل الأمة العربيّة التي ترى فيها امتداداً تاريخياً ودينياً. أراد الشاعرُ أن يعبّر عن آلام الأنا العربيّة والبُلدان العربية والإسلاميّة، وإظهار ضعفهم في مواجهة الآخر الأجنبي، وكثيراًما وجد النفط هو الذريعة والدليل الأساسي لحضور الآخر الأجنبي في هذه البلدان، في قصيدة "نفطوان" نقرأ:

« **نفطوانُ النفطواني**
نفطويٌّ من رعايا النيفطاني
طُولهُ في عرضه في شكله
كالأفعوانِ
إنّما الحظُّ به يوماً نَمَى
ونمى، ونمى
كنمو السرطان
من رآهُ قبل يوم أرنبا
قد رآهُ اليومَ هذًا كالحصان
ولهُ خمسونَ كفاً بيد
ولهُ رأسٌ سريعُ الدوران
قالت الأعرابُ: هذا من يكون؟ هل هو المسخوطُ
سبطُ البيرطاني؟!
إنّنا نعرفهُ! أُخطبوطٌ ساخطٌ
يتعاطى طاقةَ النفط
بسطو أرقطاني
سرطَ الشطآنِ سرطاً
وطوى خارطةَ الأوطانِ بالسوط
وأعطاها بلاطاً مطوعاني! » (أبو جمهور، 2015م: 133 – 134)

في شطر «قالت الأعراب» ركّز الشاعر على الهويّة العربية لكي يعبّر عن الانتماء للأنا العربية في مواجهة الآخر الذي يرى الدول العربية عبارة عن مخازن نفطيّة؛ ثم تبرز الأنا عبر الهويّة العربيّة، وتجري حواراً مع الغازي " البريطاني" أي المحتل البريطاني الذي ينوبُ عنه ضمير الغائب «هو» في شطر «يتعاطى طاقة النفط» لتعلن سيطرة الآخر عليها من خلال شطر «بسطوِ أرقطاني»، فتكون العلاقة بينهما واضحة منسّقة منذ البداية، ومن خلال شطر «هذا من يكون» واستخدام الفعل المضارع يُظهر أبوجمهور معاني الاستمرارية والديمومة لسلطة الآخر البريطاني على الأنا العربية. ويعتريه قلق بشأن الأنا العربية، لأنّها إن لم تعرف نوايا الأجانب سوف تنتهي:

« **لن أعيشَ الفهمَ وحدي**
فإذا لَم يعرفوهُ
سيُعانونَ كثيراً وأُعاني » (أبو جمهور، 2015م: 137)

تأتي الأنا الفردية عند الشاعر لمواجهة الأنا الجمعية العربية بهدف توعية؛ ثمّ يرى الشاعر أنّ على الشعب العربي الدراية التامّة والوعي تجاه العنصر الأجنبي لأنه قصد دياره لمطامع قذرة وإن لم يدرس الشعبُ القضيةَ المحاكة ضده، وينتبه من غفلته سينتهي عن قريب. لذا يريد الشاعر من الشعب مواجهة الآخر المهيمن، لأنّ الأنا هي القوميّة العربيّة والوحدة العربيّة حيث «لم تكن الذات هنا تبحث عن نفسها وإنّما تواجه نفسها، وتواجه العالم من حولها» (إسماعيل، 1981م: 396) . ثمّ يرى في هذا الجيل تخلفاً وعدمَ انتماء للعرب:

« **إنَّهُم أجهلُ من بعرانهم!**
وبَكى في حُزنه حتّى رَآني
قال: إنَّ القومَ ليسوا عربا » (أبو جمهور، 2015م: 136)

يرى الشاعرُ في هذا النص كثيرا من البلدان الإسلاميّة تحكمها شخوص مطيعة لهيمنة الغرب، فمن خلال شطر «وأعطاها بلاطاً مطوعاني» نرى هؤلاء الحكّام قد حكموا بدستور أملاه عليهم الآخرالغربي، ولايحقّ لهم مخالفة أسيادهم. لذا فالشاعر يرى الأنا العربية في شتات؛ فمرّة يتغلّب عليها الروميُّ وأخرى تسقط تحت سيطرة الصينيِّ، فيشكو الشاعر من هذا الوضع قائلاً:

« **وأعيشُ وأحيا**
أعوذُ بربّي كيفَ أعيشُ وأحيا
أحياناً أصبحُ روميا
أحياناً أُصبحُ زِنجيّاً

أحياناً أُصبحُ صينياً
وأعاني من ضيقِ العينين
أحياناً أُصبحُ برميلاً بترولياً» (أبو جمهور، 2015م: 190)

تطرّق الشاعر إلى التصادم الذاتي بين الأنا والآخر واحتقار الغرب للآخر الأجنبي وهذا الأمر يحمل دلائل تاريخية حيث «كان اليونانيّون يزدرون الأجانب ولكنّهم كانوا يزدرون كلّ الأجانب بالتساوي وبصرف النظر عن الجنس، إذ كانوا يشعرون بأنّ الأجانب ينقصهم الاستقلال والحيويّة اللذان تقدّمهما الثقافة اليونانية، ومن ثمّ فهم يضعون الصينيين واليابانيين والشرقيين في مستوى دون الإنسانية» (رايلي، 1986م: 101) .

5 - 1 - 4. صورة الأنا في مخيال الآخر

للأنا قيمةٌ تظهر بوجود الآخر وارتباطها به سواء كان هذا الارتباط سلبياً أم إيجابياً، والآخر هو السبب الرئيسي لتعمّق الأنا في فهم ذاتها من خلال وجهة نظر الآخر تجاهها، أي الأنا تحضر في مخيّلة الآخر للتحليل والتقارن. وبعقيدة الشاعر أنّ أميركا لاترى للأنا العربية قيمةً، ولا تُبدي اهتماماً لإرضاء الشارع العربي كما أنها تظهر بمظهر القوّة والضغط حينما ترى العربيَّ يريد التحرّر من العبودية:

«**دنيا كولا**
عندما يُسجنُ شعبٌ
في بلاده
ويصيرُ الطونُ المسجونُ
صمتاً وغباءً وقُبورا
ويصيرُ الناسُ خوفاً وقُفُولا!!
من هُو القادرُ
أن يمنعَ أمريكا
أن تَقُولا؟!! » (أبو جمهور، 2015م: 110)

يرى الأمريكي أنّ الشعب العربي سجين في زنازينه، وتحت وطأته؛ ولايرى للأنا العربية استقلالاً واختياراً إلّا ما يريده وما يمليه هو لها، كما يرى الآخر أنّ ذات الأنا غير لائقة وما مصيرها إلّا الفشل؛ وأنّ في الفرد العربيِّ غباءً يجعله عائماً في الصّمت والخذلان، والمهمّ في مخيّلة الآخر الأمريكي هو أنهُ القوّةُ العظمى والوجود الأقوى في المنطقة ومن يتفوّه بغير ما يريده هو فمصيرهُ الهلاك والاضمحلال، هكذا تكون رؤية الأمريكي الذي عدّهُ الشاعر من ضمن الآخر، لأنهُ فرعون زمانه:

«**دُنيا كولا**
صُورةُ الفِرعون
من تلك البلاد
غطّت العالم
والأسواق
والحارات
والباصات
والجدران
هاك
هاك، اشرب كوكا كولا
والعن الفرعون
في تلك البلاد!! » (أبو جمهور، 2015م: 111 - 112)

يرمز الشاعر بكوكا كولا ليدلّ على الثقافة الغربية التي تريد من الأنا العربية تركَ هويتها العربية/ الإسلامية، لأنّ الدين الإسلامي هو العامل الأساسي في بلورة فكرة الوعي والوحدة العربيّة، ولانستطيع أن نحدّد هويّةً ووحدةً عربيةً من غير الإسلام «فالعروبة والإسلام ممتزجان مرتبطان كوجهي عملة واحدة، وإذا كانت العروبة جسماً فإنّ روحه الإسلام» (الجندي، 1961م: 227) . فالأمريكي يحاول أن يفصل العربي عن ذاته وعن إسلامه. كما يرى الآخر الأمريكي أنّ الأشياء جميعها التي تمتلكها الأنا هي ملك له، وقد سيطر على كلّ شيء، حيث يوجّه رسالة للأنا العربيّة حول اللّغة:

«**لُغةٌ كولا**
آنَ أن تختارَ أمريكا
كما تختارُ
دُنيا الكوكا كولا » (أبو جمهور، 2015م: 113)

وحتّى اللّغة التي تتكلّم بها الأنا، هي لغةٌ غيرُ مقبولة، وغيرُ شرعيّة من وجهة نظر الآخر الأمريكي ويجب على الأنا أن تتحلّى بلغة الآخر؛ لأنّ الأنا في مخيال الآخر هو الكائن الذي لاقيمة له ولاثقافة. ثمّ نقرأ عن لسان الآخر الذي يعبّر عن مظلوميته:

«**يا حضرة القاضي**
ظَلَمتَ المتّهم
أخطأتَ في تفسيركا
ما كان يشجبُ ناقلاتِ أميركا
بَل كان يشجبُ ناقلاتَ أميركا
أ أميركا كأميركا؟!! يا حضرة القاضي
ظلمتَ المُتّهم! » (أبو جمهور، 2015م: 170)

يرى الأمريكي أنَّ على الأنا العربية، الاعتراف بقوّة أمريكا؛ فلولا حضورها في المنطقة لضاعت الثروات، وبهذا التوهّم المـُـنهج، تَتَكوّن معاملة الآخر الأمريكي مع الأنا العربية. ومن هذا المنطلق تظهر الجدليّة الحادّة والجادّة، حيث على الأنا العربية تجاوز هذه الحقبة الزمنية التي أدّت إلى خضوعها وطردها من ذاتها العربية في مخيال الآخر وهيمنته عليها. يرى الشاعر في هذا النموذج الشعري أنّ المتّهم هو العنصر الأمريكي ولكن لإرضاء أسيادهم تتغيّر القوانين، هذا ماجعل الشاعر ينتفض على كلّ شيء باسم الآخر؛ ومن ثمّ يطالب بتأميم النفط «أمِّموا النفط كفانا سرقة» (أبو جمهور، 2015م: 177) . فيحاول الشاعر أن يكشف عن أهميّة النفط في الدور الاقتصادي والسياسي، لهذا يريد من أبناء وطنه أن يتربّصوا لنوايا أميركا ويعاملوها بدهاء.

2 ـ 4. الآخر في أشعار سالم أبي جمهور

الآخر مصطلحٌ غربيّ ظهر إبّان الثورة الفرنسية، وقد طُبّق هذا اللّفظ على الثُوّار حيث أصبحوا فريقاً واحداً في مواجهة الاستبداد. أمّا في الثقافة العربية «حينما يجري الكلام عن الآخر في أكثر الحالات يعني به الأجنبي المضادّ للذات العربية والذي فرضت الظروف السياسية والاجتماعية والجغرافية والحضارية أن يكون هناك اتصال، وتماس، وعلاقات، وحوار بين الطرفين» (شكري، 2017م: 91) .

وفي البحث عن الآخر في سطور القبيسي نجد نوعيه، أي الآخر

المختلف عن الشاعر لغةً، ديناً، ثقافةً وأيديولوجياً وهو عدوّ الأمّة العربية الذي احتلّ أوطانها والأراضي الفلسطينية ودمّر البلدان الإسلامية، ثم الآخر الذي لايختلف عنه لغةً وديناً وثقافةً وهو من أبناء وطنه لكنه يختلف عنه في موقفه من الاحتلال والوطن المحتلّ.

1 – 2 – 4. الآخر الأمريكي

شكا الشاعر دور الولايات المتحدة في المنطقة الذي أدّى إلى نهب ثرواتها واضمحلال وجودها ووجود أبنائها واندثار عقيدتهم الدينية والثقافية وأرسى في كيانهم معالم العبودية العمياء؛ أبنائها الذين وثقوا بوجود أمريكا وأخذوا يزفّونها بالتهاليل ويكنّونَ لها المودّة، لدرجة أنّهم آمنوا واقتنعوا بأنّ رجوع إبليس إلى جنة الفردوس رهن بإعطاء أمريكا تصريح الدخول له، إضافة إلى شتّى المطامع التي يراها الشاعر في وجود الآخر/ الأمريكى على أرضه:

«**كلّما استسقت ليالينا أميركا**
أنبَتَت أرضُ الرجالاتِ ذُيولا!
بعضنا يعبدُ أمريكا ولايدري!!
ويُعطيها التهاليلا
ويُعطيها البراميلا
ويعطيها الموداتِ
ويُعطيها المـــيولا!
بعضـــنا مقتـــنعٌ!
ربما يرجعُ إبلـــيسُ
إلى الجنّة
إن أعطتهَ أمريكا دُخُولا!!!» (أبو جمهور، 2015م: 92)

أبوجمهور لم يخالف الروابط الاقتصاديّة مع الدول الغربية؛ والتي تكون في صالح بلاده، لكنّه ينتقد أبناء قومه ممّن يفتخرون بإنجازات أمريكا وكأنّها وطنهم، كما قد عرف الشاعر أنّ التمايز بين الأنا الخليجية والآخر الغربي يعود إلى تحوّل قد حدث في البُنى العقلية والماديّة لحضارة الآخر ممّا جعله مقياساً لإنجازات غيره؛ فالشاعر يرى أنّ من يجعل خُطاه إثر خطوات أمريكا سيصبح ذيلاً من ذيولها أي لايملك من نفسه خياراً «أنبتت أرضُ الرجالاتِ ذُيولاً»، وممّا يثير تعجّب الشاعر هو إعجاب أبناء قومه بأمريكا ومدحهم الأعمى لها أكثر من إعجابهم ومدحهم لأنفسهم: «ويُعطيها التهاليلا» فهاهو ابن أرضه يعرف مطالب أسياده فـ«يُعطيها البراميلا». فالشاعر يرى الحافز من الوجود الأمريكي على أرض الأنا هو إنفاذ أطماعه النفطية فقط، وأنّ الشرق الأوسط أصبح حانوتاً له:

«**بعضنا آمنَ أنَّ الكونَ**
دُكانُ أميركا!
وشعوبَ الأرض والأوطانِ
في الدكانِ قد صارت براميلاً
حبوباً، وبقولاً
بعضُنا مازال في دهشته
كلّما قامت على مَرَحِ أمريكا
حروبٌ
شَربَ الخوفَ
وباعَ الشعبَ والأوطانَ وازداد خبالاً وذُهولا! »
(أبو جمهور، 2015م: 93)

ثمّ ينتقد أبوجمهور أبناء وطنه العربيّ ممّن نسوا ذاتهم وثقافتهم وآمنوا بأنّ أمريكا قوّةٌ جبّارةٌ لايمكن ردعها؛ فعَماية هؤلاء وجهالتهم وعبوديّتهم لأمريكا جعلتهم يرونها قوةً فتّاكةً، وهي تراهم برميلاً من النفط. فالعلاقة إذن قائمة على الطمع فحسب. كما أنّ الشاعر يرى الآخر الأمريكي يعبثُ بالأديان لأجل مصالحه الشنعاء إذ يقول:

«**تصنعُ الطغيان أمريكا**
وتُرضعهُ وترعاهُ
وترجو أن يَزولا!!!!
تصنعُ الأوثانَ أمريكا
ومازالت تَرودُ المُعجزات
علّها تصنعُ ديناً
وإلهاً ورَسولا! » (أبو جمهور، 2015م: 94)

أمريكا هي التي تقوم بتكوين الحكومات الطاغية وتساندها في قمع شعوبها وتعطيها دوافع القمع «ترضعهُ وترعاهُ». ثمّ تسخَرُ من عقلية الشعب وتستهزئُ به عندما تقول له بأنّ الحاكم قوميٌّ وعدوٌّ لأمريكا «وترجو أن يزولا»؛ فأمريكا تخلق من الطاغية هذا بطلاً قوميّاً «تصنعُ الأوثانَ أمريكا» ومن خلال هذا الطاغية تحاول الإطاحة بالدين الحنيف. كما يرى الشاعر أنّ الآخر الأمريكي هو السبب الأساسي لوجود الإرهاب والهيمنة على البلدان الإسلامية:

«**إيه يا طفلةَ كولُمبس**
كلُّ مَن أرضعهُ الإرهابُ
قد أصبحَ غُولا!
ها هي الحُريّةُ
صُلبَت في ليلك الموبوء
تمثالاً خجولاً!
اجعَلي حُريّةَ الإنسانِ
والأوطانِ والأديان
أحلى بركةٍ! واملئيها تُرَّهاتٍ وطُبولا »
(أبو جمهور، 2015م: 95 – 96)

يرمز أبوجمهور من خلال «طفلة كولمبس» إلى ساسة أمريكا الذين يموّلون الإرهاب للطعن والإطاحة بالإسلام، ويهتفون بالحريّة، بيد أنّ شعوبهم

تعيش في حالة اكتئاب في سجن نفسي، لأنّ الحكومات تعزف على وتر بقاء الاستعمار فحسب. ثم يظهر الوجه الحقيقي لأمريكا وهو العداء المستمرّ مع باقي الشعوب:

«**العبي الآن**
نصّبي في كلّ ركن
من زوايا الكون
فرعوناً لكي يحمي الحقولا
وإذا شعبٌ تمرّدَ
باركي ثورته
سانديه
حرّكي كلّ الأساطيل إليه
حيّدي فرعون ساعات
وأعطي الشعبَ رأياً وَحُلولا
قولي: إنَّ الجوَّ غيمٌ

والغيومُ السُودُ تشتاقُ الهُطولا
قولي: إلى القصرِ تقدّم... أيّها الفرعونُ تحتَ القصر ثورة! »
(أبو جمهور، 2015م: 96 – 97)

يكشفُ هذا النص عن ذاتٍ تعاني نكَدَ الآلامَ وتتجرّع الأحزان والإكماد؛ ويبدو ذلك واضحاً من خلال مفرداتٍ كـ (العبي، نصّبي، فرعون، الأساطيل، الجو غيم) وكلّها تُصَبُّ في حقل دلالي واحد وهو حضور الآخر في الأوطان العربية وزعزعة استقرارها وشكوى الشاعر من هذه الحقبة الزمنية الرديئة؛ حيث إنّ الزعزعة الحاصلة في الشرق الأوسط ما هي إلّا حصيلة حضور الآخر الأمريكي وألعابه القذرة حسب النصّ الشعري. ويرى الشاعر أنّ حُكام البلدان الإسلاميّة ألعوبةٌ بيد أمريكا:

« هل لنا أن نقف الآنَ
على أبواب أمريكا فلولا؟!
نحنُ إخوانُ حضارة
نحن إخوانُ رضاعة
فلماذا بيتُها الأبيض
يحمرُّ!
ويسوّدُ!
ويُهدينا فراعنةً
ويُهدينا ذئاباً وعُجولا؟! » (أبو جمهور، 2015م: 101)

حسب اعتقاد وزعم الشاعر أنّ حضور أمريكا في المنطقة مرتبطٌ بأطماعها النفطية، لهذا لقّبهم بالـ"نفطواني"؛ وهذا أمرٌ زرع الألم في قلب الشاعر لأنّ الأنا/ العربية لاتعرف حقيقة مايجري لها و مايُحاك ضدّها على حدّ تعبير الشاعر «إنَّهُم لايَعرفونَ النفطواني» (أبو جمهور، 2015م: 136) والنفط في القصيدة رمزٌ يُظهر الجدليّة الحاصلة بين الآخر/ الأمريكي والأنا العربية عموماً والخليجية خصوصاً. كما يعتقد الشاعر أنّ كثيرا من حُكّام الوطن العربيّ يحكمون بتبعيتهم للآخر الأمريكي.

2 – 2 – 4. صورة الآخر العربي المخالف

كثيراً ما حصل تصارع وصدام بين أبناءِ وطنٍ لأسبابٍ عدة، منها الأيديولوجية، والسياسية؛ وكان الغرب هو من يروّج لهذه النعرات الطائفية للإطاحة بالقوّة العربية والحضارة الإسلامية، فلهذا تكوّنت شخوصٌ عربية للدفاع عن حقوقها مرتديةً أكفان التضحية. في قصيدة "جدليّةُ الكلّ" يشير الشاعر الى الآخر الذي هو من ثقافة عربية، فيقول:

« رُبعُنا أعمى
ورُبعٌ مُبصرُ
نصفنا الآخرُ حُزنٌ
وركامٌ
ودُمَىً لاتشعرُ!!
بشرٌ نحنُ، نعم قَد نَدَّعي
رُبَّما، أو رُبَّما نستبشرُ! » (أبو جمهور، 2015م: 27)

يرى الشاعر أنّ بعض العرب في الداخل لا يملكون بصيرةً ووعياً سياسياً؛ لهذا ينعتهم بالعمى، والحزن، والرّكام، وحتّى بدُمىً لاشعور لها ولا احساس، ثمّ يشكّك بوجودهم في خانة البشر، لأنّ أعمالهم وأفكارهم لاتفصح عن الهويّة العربية الأصيلة، ولا عن محاسن الأنا العربية، بل جُلّ اهتمامهم هو الافتتان بهويّة الآخر الأمريكي أو الغربي ومصالحه الدنيئة. ثُمَّ في قصيدة "مدرسةُ الحارس" يصف أبوجمهور الآخر العربي المتخاصم قائلاً:

« كي أفقه
ما اليومُ الآخر
فقّهني ما اليوم الحاضر
لاتُلقِ الباكر فوق اليوم
لاتُلقِ اليوم على الباكر
أستاذي حَدّث عن يومي
فالغيبُ لهُ رَبٌّ قادر
فقّهني صوتي أو رأيي
أو حسّي في الزيت الماطر
أستاذي عفواً أستاذي
أعماني تجهيلٌ ماهر
فلتسقط أيّةُ مدرسة
يرعاها الحارس لا الناظر!
استاذي الحارس لم يسمح
أن أحملَ حبراً ودفاتر
لم يسمح أن أدخلَ صوتي
أو ظلّي في الصف العامر
لايقبلُ أيّةَ ممحاة
إكراماً للخطاء السافر
الحارس حطّمَ مسطرتي
كي أجهل تخطيط الباكر » (أبو جمهور، 2015م: 23 – 24)

يرى الشاعر أنّ معنى المسوؤلية تغيّر لدى أبناء شعبه؛ لذا يريد من المسؤول أن يفقّه الأنا العربية وينبّه أبناء أرضه من غفلتهم المكفهرّة في يومهم هذا، وقبل فوات الأوان، وبهذه النفسيّة يحاول استجواب كلّ من لايهتمّ بذاته وثقافته، ومن منطلق المسوؤلية التي يشعر بها، «داخل ذاته الرافضة للحدود والموانع والمتطلعة دائماً إلى السعادة الإنسانية المثلى التي يطمح إليها ويصبو من خلالها إلى تغير الواقع وتوجيهه وجهة التحرّك الإيجابي» (قميحة، 1981م: 400) . تظهر الأنا من خلال هذا النموذج الشعري بجدليّة حادّة مع الآخر العربي، إذ يرى الشاعر الدور الأمريكي في سيطرة تامّة على الفكر العربيّ ممّا أدّى إلى طمس الهويّة العربيّة الإسلاميّة:

« يموتُ البحر
غرقاً في عرق الأمريكان
شنقاً في صارية الطُغيان
خنقاً في كلّ عقال
يعتقلُ الأذهان » (أبو جمهور، 2015م: 57 – 58)

فالأنا العربي أصبح في جبهة الآخر ضدّ مصالح قومه وأبناء جلدته لكي يبقى و يحافظ على مساند الحكم. وكانت للشاعر وظيفة إنسانية، إذ نراه لايكتفي بوصف الواقع بقدر مايسعى إلى تغييره، فيشخّص الداء ويصف الدواء، فالداء هو الغرق في لذّات تفرضها أمريكا على شعب الأنا فتجعله يخطو وراءها بلاعقلٍ ولادراية ويساند أفكارها الجحيميّة، والدواء هو الوعي السياسي والتمسّك بالهويّة العربيّة الأصيلة والتحلّي بالبصيرة ومحاسن الأنا العربيّة وتنبيه أبناء أرضه من غفلتهم المكفهرّة والاهتمام بذاتهم وثقافتهم كي يكونوا جبلاً صامداً أمام تفرعُن الآخر الأمريكي ومطامعه القذرة، فأمريكا هي صاحبة العِقال الذي يرمز الشاعر به إلى

صاحبي الكراسي من المسوؤلين العرب.

3 – 2 – 4. صورة الآخر في مخيال الأنا

لعلّ أهمّ صورة طُبعت في مخيّلة الأنا تجاه الآخر/ الغربي وفي علاقتها معه، هي صورته الاستعمارية؛ وكانت هذه الصورة في شعر أبي‌جمهور رمزاً للهيمنة والتسلّط والاعتداء ومن ثمّ اتّسمت علاقة الأنا بالآخر في شعره بالصّراع والتآمر والعداء المستمر. في النصّ التالي يرى الشاعر أنّ الآخر/ الغربي يحملُ نوايا قذرة ملفوفة بقماط الكذب:

«قالوا: هي الأرياحُ
تأتي كيفما شاءَت
فتنطلقُ السُفُن
حتّى على وجهِ التُراب
الريحُ تأتي كيفما شاءَت
ويندفنُ الوطن!
كذبوا فإنّ الريحَ لاتأتي لنا
من مروحيات السقوف
ولا مهفّات الملوك
ولانُبُوءَات الوثن
الريحُ ثائرةٌ
من الثوارُ في زمن التثاؤبِ والتهامسِ والتبلّدِ والفراغ؟ »
(أبو جمهور، 2015م: 25 – 26)

يكشف الشاعر في هذا المقطع الشعري عن الثنائية الضديّة ما بين الأنا والآخر الغربي بتحديده للبُعد المكاني؛ ومن خلال شطر «لا تأتي لنا» أي في أرضنا الخليجية، فهذا يعبّر عن الارتباط الحميم الذي يربطه بهذا المكان، فالشاعر هنا يشير إلى الخليج برمّته. إذن يحمل الآخر دلالات الكذب والطمع والحيلة، والأنا ساذجة بما فيه الكفاية. ومن ثمّ يُظهر الشاعر لنا رموزَ الآخر الغربي التي تحمل دلالات أمريكا قائلاً:

«خطف الكاوبوي أبقار جنيف
قطةٌ مقتولةٌ في شارع الحمرا
قد ماتت فداءً للرغيف
باعت الأرملةُ الحسناءُ
دمعَ المجدِ
والحزنِ الشريف» (أبو جمهور، 2015م: 66)

الكاوبوي، أو راعي البقر، دلالة رمزية للفرد الأمريكي وخاصّة الفرد الذي يتأبّط شراً للأنا العربيّة، لذا يكشف لنا الشاعر من خلال هذا الرمز عن ارتباطه اللاشعوري بهذا الآخر الغربيّ، لأنّ الرمز الشعري «مرتبط كل الارتباط بالتجربة الشعورية التي يعانيها الشاعر والتي تمنح الأشياء الأخرى مغزى خطها» (إسماعيل، 1988م: 198) . كما حاول الشاعر أن يرسم صورة الآخر/ الغربيّ المغايرة للأنا الإسلامية من خلال نصوصه وتحديداً قصيدة بتروكولا:

«كوكاكولا
أو فجرّب
بيبسي كولا!!
هكذا تدعوك أمريكا صباحاً ومساءً
تُغرقُ الدنيا كحولاً» (أبو جمهور، 2015م: 89)

حاول الآخر/ الغربي – بحُجّة التقدّم – أن يجلب المعاصي، ويُصَغِّر حجمها في مجتمع الأنا العربيّة، وقد اتّخَذ من التقدّم ذريعةً لسحق كلّ التعاليم الفاضلة، والخصوصيّات المقدّسة التي تعتزُّ بها الأنا الإسلامية؛ أو الأنا المستَعمَرَة؛ وهذه الأمور أدّت إلى انقطاع الصّلة بين الأنا وتراثها الذي يدلُّ على أصالتها وحضارتها.

5. الخاتمة

كثافة الجدل تزداد بين الأنا والآخر في أعمال سالم أبي‌جمهور حيث يتّجه شعره نحو رسم صوَرٍ محدّدة للأنا والآخر، فوضع الشاعر هذه الصور كقاعدة للتعامل مع الأنا والآخر والحكم في شأنهما، إضافة إلى أنها تجربة قائمة بذاتها تتقاطع مع التجارب الأخرى في الوقت الذي تحافظ فيه على خصوصيّة الرؤية وتفرّدها.

جدليّة الصورولوجيا أو الصّراع بين الأنا والآخر في شعر القبيسي، قضيّة إنسانية إذ لانستطيع الفصل بينهما، لأنّ الأنا تفصح عن نفسها بوجود الآخر، وتعكس التجربة الشعرية عند الشاعر.

سَعت الأنا لمعرفة ذاتها وإثبات هويتها المتمحورة في الذات الإسلامية، والوطنية، والعربيّة، وطموحات الأنا العربيّة تكشف عن الآخر الغربيّ والأمريكي ، فأصبحت حالة من الرّفض والتمرّد والانتفاض ضدّ الآخر الأجنبي الذي يعتقد الشاعر أنّه السبب في زعزعة الشرق الأوسط، ومن هذا المنطلق أصبح الشاعر يقسّم الآخر بين الأجنبيّ والعربيّ، كما أصبح اهتمامه بمعرفة الأنا من خلال الآخر والكشف عن حدود معرفة الأنا والآخر. وقد اتّضح للشاعر، أنّ الآخر حاول أن يشكّل صوراً للأنا من رؤىً مشوّهة، وحقائق مقلوبة؛ عمد إليها حتّى يتمكّن من فرض ثقافة السيطرة والاكتساح دون هوادة، بعدما أعطى الحقّ لنفسه في نفي الأنا. وقد حاولت الأنا من خلال الشعر أن تترصّد لمحاولات الآخر الثقافية، كي تتصدّى لها وذلك برسم دائرة إسلاميّة، عربيّة، ووطنيّة تنتقد من خَرجَ عن هذا الإطار.

ظهرت الأنا في شعر أبي جمهور، من خلال البحث عن الأنا، وصورة الأنا/ الوطن، وصورة الأنا/ الماضي، وصورة الأنا العربيّة، وصورة الأنا في مخيال الآخر.

وظهر الآخر في نصوص الشاعر، كالآخر الأمريكي الذي تكاثفت صوره أكثر من نظيراتها، وصورة الآخر العربي المخالف، الذي عاتبه الشاعر ، وصورة الآخر في مخيال الأنا.

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم
- ابن سينا. (1952) . رسالة في معرفة النفس الناطقة وأحوالها، القاهرة: لاناشر.
- ابن منظور. (1303هـ) . لسان العرب، (ط1) ، المطبعة الأميرية، بيولاق، مصر، ج7.
- أبو جمهور، سالم القبيسي. (2015) . الأعمال الشعرية الكاملة، الجزء الثاني، الإمارات: دار نبطي للنشر والتوزيع.
- أسعد، ميخائيل إبراهيم. (1987) . شخصيتي كيف أعرفها؟ الطبعة3،

بيروت: لبنان، دار الآفاق.

- إسماعيل، عز الدين. (1981) . الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنيّة والمعنوية، (ط3) ، بيروت: لبنان، دار العودة.
- إسماعيل، عز الدين. (1988) . التفسير النفسي للأدب، (ط4) ، بيروت: دار العودة.
- أفاية، محمد نور الدين. (1991) . الغرب في المتخيل العربي، الشارقة: منشورات دائرة الثقافة والإعلام.
- إفريحة، أنيس. (1980) . أوغاريت ملاحم وأساطير في رأس شعراء، بيروت: دار المنار.
- بدوي، عبدالرحمن، دراسات في الفلسفة الوجودية، (ط2) ، القاهرة: مصر النهضة المصرية، 1966م.
- بوحلايس، سلاف. (2009) . صورة الأنا والآخر في شعر مصطفى محمد الغماري، أطروحة الماجستير، الأستاذ المشرف عبدالرزاق بن السبع، الجمهورية الجزائرية: جامعة الحاج لخضر.
- الجندي، أنور. (1961) . معالم الفكر العربي المعاصر، دار النشر مجهولة: د ط.
- حسيبة، مصطفى. (2009) . المعجم الفلسفي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الحصري، ساطع. (د. ت) . آراء وأحاديث في الوطنية والقوميّة، (ط3) ، بيروت: لبنان، مطبعة الاعتماد.
- حنون، عبدالحميد. (1986) . صورة الفرنسي في الرواية المغربية، د. ط، ديوان المطبوعات الجامعية.
- داغر، شربل. (1988) . الشعرية العربية: تحليل نصي، مغرب: دار توبقال.
- الرازي، محمد بن عمر. (د. ت) . لباب الإشارات والتنبيهات، قاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.
- رايلي، تافيت. (1986) . الغرب والعالم، ترجمه: عبدالوهاب المسيري وهدى حجازي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- رجب، محمود. (1994) . فلسفة المرآة، القاهرة: مصر، دار المعارف.
- السليماني، أحمد ياسين. (2009) . التجليّات الفنيّة لعلاقة الأنا بالآخر في الشعر العربي المعاصر، دمشق: دار الزمان.
- شكري، مسعود، وآخرون. (2017) . صورة الآخر الإسرائيلي في رواية المتشائل لإميل حبيبي، إضاءات نقدية (فصلية محكمة) ، السنة7، العدد26.
- عباسعلي نجاد، مريم وآخرون. (2019) . جدلية الأنا والآخر في أشعار عزالدين المناصرة المقاومة، الأدب العربي، جامعة طهران، السنة11، العدد1.
- عيسى، فوزي. (2011) . صورة الآخر في الشعر العربي، التدقيق اللغوي والمراجعة عبدالعزيز جمعة، الكويت: مؤسسة جائزة عبدالعزيز سعود البابطين للإبداع الشعري.
- غنيمي هلال، محمد. (2003) . الأدب المقارن، (ط3) ، القاهرة: دار نهضة مصر.
- قميحة، مفيد محمد. (1981) . الاتجاه الإنساني في الشعر العربي المعاصر، (ط1) ، بيروت: دار الآفارق.
- القوصي، عبدالعزيز. (1970) . أسس الصحّة النفسيّة، بيروت: دار القلم.
- محمّد العربي، ولد خليفة. (2003) . المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهويّة، د ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة.
- مختار، أحمد. (1997) . الدلالات النفسيّة والإجتماعيّة، (ط2) ، القاهرة: عالم الكتب.
- موريسون، طوني. (2009) . صورة الآخر في الخيال الأدبي، ترجمة الدكتور محمد مشبال، فاس: منشورات مشروع البحث النقدي ونظرية الترجمة، مطبعة آنفو.
- نامور مطلق، بهمن. (2010) . دراسة صورولوجية لتعريف بطريقة نقدية في الأدب التطبيقي، دراسات في الأدب المقارن، جامعة آزاد الإسلامية جيرفت، السنة3، العدد12.
- الهروط، بلال سالم. (2008) . صورة الآخر في أدب الرحلات الأندلسية، أطروحة للدكتوراه، أردن: جامعة مؤتة.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *n Sina, A study in recognizing the narrator's soul and its circumstances, Cairo: No Publisher.*
- *Ibn Manzoor, The Language of the Arabs, 1st edition, Al-Amiriya Press, Biolaq, Egypt, vol. 7, 1303 AH.*
- *Abu Jomhuri, Salem Al- Qabisi, Collection of Poems, Volume 2, Devices: Nabati Publishing, 2015.*
- *Ismail, Ezz al- Din, Interpretation of Literary Psychoanalysis, 4th Edition, Al- Awda Publishing, 1988.*
- *smail, Izz al- Din, Contemporary Arabic Poetry, (Vol. 3) , Beirut: Lebanon, Dar Al- Awd, 1981.*
- *Asad, Michael, let's see how I know my character. Third Edition, Beirut: Lebanon, Al- Afaq Publishing, 1987.*
- *faya, Mohammad Nooruddin, West in Arab Imagination, Al-Sharqah: Publication of the Department of Culture, 1991.*
- *rikah, Anis, Ugarit Epic of the Myths in the Minds of Poets, Beirut: Al- Manar Publishing, 1980.*
- *douin, Abd al- Rahman, Research in Existentialist Philosophy, 2nd Edition, Cairo: Egypt, Egyptian Movement, 1966.*
- *ahays, Salaf, Self- Image and Another in the Poetry of Mustafa Mohammad Al- Ghamari, Master Thesis, Supervisor Abdul Razzaq Ibn Al- Saba, Jomhuri Jazayer: Al- Hajj University, 2009*
- *Dagher, Sharbal, Arabic Poetry: Text Analysis, Morocco: Tobqal Publishing, 1988.*
- *Al- Jundi, Anwar, The World of Arab Thought, without publisher: 1961.*
- *Hasiba, Mustafa, Philosophical Dictionary, Oman: Osama*

Publishing, 2009.

- *Al- Hassari, Sate, Ethnic and Nationalist Opinions, (Vol. 3) , Beirut: Lebanon, Etemad Printing House, Vol. 1952.*
- *Hanoun, Abdul Hamid, The French Image in the Moroccan Novel, Court of Public Press, 1986.*
- *Al- Razi, Muhammad ibn Umar, Labab al- Ashar wa al-Tanabiyat, Cairo: Al- Azhari School of Publications, Vol.*
- *Riley, Tafit, The West and the World, translated by Abdul Wahab Al- Masiri and Huda Hejazi, Kuwait: The World Knowledge Series, the National Assembly for Culture, Arts and Etiquette, 1986.*
- *Rajab, Mahmoud, Philosophy of Mirrors, Cairo: Egypt, Dar al- Ma'arif, 1994.*
- *Al- Sulaimani, Ahmad Yassin, His Relationship with Others in Arabic Poetry, Damascus: Dar Al- Zaman, 2009.*
- *Shukri, Massoud, and others, another Israeli image in the story of al- Mutash'il, by Mil Habibi, Cash Supply (Chapter of the Court) , Sunnah 7, Number 26, pp. 85- 109, 2017.*
- *Abbas Ali Najjad, Maryam and the Hereafter, The Controversy of Self and Another in the Poetry of Ezzedin Manaser, Arabic Literature, University of Tehran, Year 11, Number 1, pp. 1-22, 2019*
- *Isa, Fawzi, Another Picture in Arabic Poetry, Kuwait: Abdul Aziz Saud Al- Babatin Award Institute's Poetry Innovation, 2011.*
- *Ghanimi Hilal, Mohammad, Comparative Literature, (3rd floor) , Cairo: Publication of the Egyptian Movement, 2003.*
- *Ghomiha, Mofid Mohammad, A Human View in Contemporary Arabic Poetry, (1st floor) , Beirut: Dar al- Afariq, 1981.*
- *Al- Qousi, Abdul Aziz, Basis of Mental Health, Beirut: Dar Al- Qalam, 1970.*
- *Mohammed Al- Arabi, Cultural Issues and Research on Linguistics and Identity, Dt, Algeria: Diwan al- Mutbabat al-Jame'iyyah, 2003.*
- *Mukhtar, Ahmad, Psychological and Social Implications, (Vol. 2) , Al- Qahra: The World of Books, 1997.*
- *Morrison, Tony, Another Image in the Literary Mind, translated by Mohammad Meshbal, Legitimate Publications of Critical Discussion and Translation Theory, Anfo Press, 2009.*
- *Namur Mutlik, Bahman, Visual Research for Definition in Comparative Literature, Studies in Comparative Literature, Islamic Azad University of Jiroft, Volume 3, Number 12, pp. 119- 138, 2010.*
- *Al- Harout, Bilal Salem, Another Picture in Andalusian Travelogues, PhD Thesis, Jordan: Motta University, 2008.*

تطوير وحدة دراسية قائمة على مهام الأداء وأثرها في التفكير التأملي في الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

Developing an Instructiond Unit Based on Performance Tasks and its Impact on Reflective Thinking in Mathematics among Tenth Grade Students

عرفات خالد ابو عبطه
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

مأمون محمد الشناق
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

محمد أحمد المومني
استاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Arafat Khalid Abu Abtah
PHD Student/ Yarmouk University/ Jordan
arafat1977@hotmail.com

Mamoon Mohammad Al-Shannaq
Associate Professor/ Yarmouk University/ Jordan
mamoon.shannaq@yu.edu.jo

Mohemmed Ahmad Al-Momany
Professor/ Yarmouk University/ Jordan
m.a.momani@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 13/ 4/ 2020م، **تاريخ القبول:** 28/ 7/ 2020م.
E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

Received: 13/ 4/ 2020, **Accepted:** 28/ 7/ 2020.
DOI: 10.33977/0507-000-055-004
https: //journals.qou.edu/index.php/jrresstudy

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر وحدة دراسية مطورة قائمة على مهام الأداء في التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً. تم اختيارهم من إحدى المدارس الحكومية في لواء الأغوار الشمالية. وتوزعت العينة بالتساوي على مجموعتين: تجريبية درست الوحدة المطورة القائمة على مهام الأداء، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة طُورت وحدة الهندسة التحليلية والفضائية للصف العاشر اعتماداً على المهمات الأدائية، وأعد اختبار لقياس التفكير التأملي حيث تم التحقق من صدقه وثباته.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التأملي الكلي لصالح طلبة المجموعة التجريبية. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها استخدام المهام الأدائية في المناهج طريقة تدريس وليس فقط طريقة تقييم. كما أوصت الدراسة بإجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وأثرها على متغيرات تعليمية تعلمية أخرى.

الكلمات المفتاحية: مهام الأداء، التفكير التأملي، الهندسة التحليلية والفضائية، الصف العاشر.

Abstract:

This study is aimed to investigate the effect of using a developed unit based on the performance tasks in reflective thinking in mathematics among 10th grade basic education male students. The sample consisted of 52 students selected from the public basic educational schools in the northern Aghwar (Northern Jordan Valley) . The sample was distributed equally between two groups: An experimental group taught using the advanced unit based on performance tasks and a control group taught by the usual strategy. To achieve the study aim, the researchers developed the unit of Analytical and Space Geometry based on the performance task. The researcher also prepared a reflective thinking test where its validity and reliability were verified. The results of the study indicated that there were statistically significant differences at a = 0.05 between the means of the experimental and control groups in the reflective thinking for the experimental group. In light of the above results, the study proposed several recommendations, including the use of performance tasks in the curricula as a teaching method, not just as an evaluation method. The study also recommended conducting a study similar to the current study and its effect on other educational learning variables.

***Keywords**: Performance Tasks, Reflective Thinking, Analytical and Space Geometry, 10th grade.*

المقدمة:

يعد تقييم تعلم الطلبة من أهم أركان العملية التعلمية التعليمية وأكثرها ارتباطا بعملية التطوير التربوي، ومع الاعتراف بأهمية وجدية دور التقييم في العملية التعلمية التعليمية، إلا أن المتبع في المدارس من طرق وأساليب التقييم يقف معيقاً أمام كل محاولات الإصلاح التربوي ويهدر أي جهد للتطوير، إذ يقتصر التقييم على إجراء الامتحانات التي تقيس التحصيل، وأصبحت الاختبارات هي الوسيلة الوحيدة للحكم على مستوى تقدم الطلبة واختصرت مخرجات التعلم على جانب واحد فقط هو تحصيل المعلومات المقررة في الكتب المدرسية، الأمر الذي جعل الامتحان هدفاً في ذاته (خاجي، 2013) .

إن التقييم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم الطلبة، القائم على إبراز ما لدى الطلبة من فروق أو مهارات فردية، تقاس بعلامات لا تظهر غالباً حقيقة ما يملكه الطلبة من مهارات ترتبط بعمليات التفكير العليا، وقدرتهم على إصدار الأحكام واتخاذ القرار وحل المشكلات، باعتبارها مهارات تمكن الطلبة من التعامل مع التغييرات المتسارعة. لذا فالتقييم التربوي بمفهومه الجديد يتضمن أساليب تقييم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على جوهر ما تعلمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى تحقيق الطالب لنتاجات التعلم (Brown، Hallam & Brookshire، 2006)

ويسمى التقييم الذي يراعي توجهات التقييم الحديثة للتقييم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي. (Authentic Assess-ment) وهو التقييم الذي يظهر مدى تقدم الطالبة ويقيسه في مواقف حقيقية. فهو تقويم يجعل الطلبة ينهمكون في مهام أدائية ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتظهر نشاطات تعلم، يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا ويستخدمون مدى متسعا من المهارات لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، فهو يقوي الصلة بين التعلم والتعليم، بما يدعم التعلم مدى الحياة (الفريق الوطني للتقويم، 2004) وكما لاحظ بيغ وبانيزون (Pegg & Panizzon، 2007/ 2008) ، أن التركيز على استخدام التقييم في عملية التعليم والتعلم يمكن التعرف عليه عالمياً.

وهناك علاقة كبيرة بين مهام الأداء والتقييم الواقعي، إذ إن مهام الأداء تتيح للمعلم تقييم أداء القدرات التفكيرية للطالب مثل حل المسألة، فهي تحث الطالب على أن يُظهر تفكيره بعكس الملاحظة، فالمعلم يلاحظ النتيجة ولا يلاحظ العمليات العقلية خلف تلك النتيجة. وما دامت أصالة التقييم تعتمد على السياق الذي فيه مواضيع حقيقية تنتمي إلى المحتوى، فإن مهام الأداء تلبي هذا الجانب (Torulf، 2008) . ويعرف نيتكو (Nitko، 2000) تقييم الأداء على أنه هدف تعليمي يتطلب تحقيقه تطبيق الطلبة ما لديهم من معارف ومهارات في مجالات عدة من أجل إكمال نشاط أو مهمة، وأوضح كذلك أن تقييم الأداء يتكون من: المهمة المقدمة للطالب ومعايير محددة بوضوح لتقييم مدى نجاح الطالب في تحقيق التطبيق المحدد بواسطة هدف التعلم.

وتُعرف مهام الأداء بأنها أي نشاط تعليمي أو تقييمي يقوم به الطلبة لعكس معرفتهم وفهمهم وكفاءتهم. بحيث يكون أدائهم

بمنزلة مؤشر على التعلم، بخلاف عنصر الاستجابة المحددة (على سبيل المثال، الاختيار من متعدد أو المطابقة) الذي يطلب من الطلبة الاختيار من بين البدائل المعطاة. وهناك بعض السمات العامة لمهام (أ) تتطلب تطبيق المعرفة والمهارات وليس فقط التذكر، (ب) مفتوحة، (ج) عادة تسفر عن أكثر من إجابة واحدة صحيحة، (د) تنشأ سياقات جديدة وأصيلة، (هـ) تقدم دليلا على الفهم عن طريق نقل أثر التعلم، (و) متعددة أوجه الاستخدام بحيث تقيم أكثر من مهارة أو حقيقة (McTighe، 2015) .

وهناك استراتيجيات تقييم حديثة مثل مهام المشروع، مهام الأداء ومهام التقييم الذاتي للطلاب يفاد منها في تنفيذ مشروع بحثي كبير يعمل على دمج هذه الاستراتيجيات في تعليم وتعلم الرياضيات في مدارس سنغافورة (Fan & Zhu، 2008) ، كما وأن استخدام المعلمين للتدريس القائم على مهام الأداء يحسن قدرات الطلبة في حل المشكلات (Fuchs، 1999) ، ، ويساعد المعلمين على تدريس حقائق ومهارات مترابطة ويوفر لهم حافزاً لتوفير أنشطة تفكير موسعة (Resnick & Resnick، 1992) .

من أهم أهداف تقييم الأداء هو توجيه المعلمين لتركيز جهودهم إلى إعطاء أنشطة تعلم أكثر تكاملاً تركز على الحياة العملية، وبالتالي التشجيع على الابتكار والإبداع بين الطلبة، وهذا كله يتطلب إعطاء مهام أداء حقيقية (Etsey، 2005) ، وعند تقديم مهام الأداء للطلبة فإنها توفر لهم الفرص لتطبيق معارفهم ومهاراتهم في مجالات عدة لإثبات قدرتهم على الوصول إلى هدف التعلم، والتوصل إلى الحل الخاص بهم، وتعد مهام الأداء من الأنشطة التعليمية الجيدة، التي تجذب الطلبة وتجعلهم يُظهرون أدائهم بشكل أفضل (Arhin، 2015) ، وتستخدم مهام الأداء بشكل كبير التقييمات التكوينية والختامية بشكل فعال، لذلك عندما يركز التقييم على العملية بدل الناتج فإنه يركز على إزالة الأخطاء (Turner، Thorpe & Meyer، 1998) .

وتعد قدرة الطالب على أداء المهام الرياضية من أهم القدرات التي يجب أن يمتلكها عند تعلم الرياضيات، ولأداء هذه المهام يتطلب الأمر مهارات تفكير عليا تعطيه الحافز والرغبة، وواحدة من مهارات التفكير التي يمكن تطبيقها في هذا المجال هي التفكير التأملي، والذي يجب تعليمه للطلبة لمساعدتهم للاستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين (Syamsuddin، Juniati&Siswono، 2017).

يُعد التفكير من أكثر مهارات السلوك الإنساني تعقيداً، والوسيلة التي يستطيع الفرد من خلالها توظيف معارفه لتحقيق أهدافه وحل المشكلات التي تواجهه. وتبعا لهذه الغايات فقد تعددت أشكال التفكير التي استهدفتها البحوث السيكولوجية والتربوية، ومنها التفكير التأملي باعتباره نمطا من أنماط التفكير العلمي الذي يقوم على أسس عقلانية موضوعية (قطامي، 2001) .

ويُعرف عبيد وعفانة (2003، 23) التفكير بأنه «العملية الذهنية التي يتم بواسطتها الحكم على واقع الأشياء وذلك بالربط بين واقع الشيء والمعلومات السابقة عن ذلك الشيء مما يجعل التفكير عاملاً هاماً في حل المشكلات». ويُعرفه القواسمي وأبو غزالة (2013، 23) بأنه «المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار، ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية، واتخاذ وحل المشكلات». ويُعرف عفانة ونبهان (2003، 109) التفكير الرياضي بأنه «مجموعة من العمليات العقلية المنظمة التي يقوم بها الطالب عندما يواجه موقفاً أو مشكلة أو مسألة تتحدى قدراته، ولا توجد إجابات جاهزة لها، مما يدفع الطالب إلى مراجعتها، مما يساعده على ترتيب خبراته الرياضية السابقة للقيام بعمليات البحث والتنقيب عن الحل النهائي».

وكون التفكير التأملي من أهم أنواع التفكير، فلقد لاقى اهتماما من فلاسفة وعلماء علم النفس مثل جون ديوي (Dewy) وبينيه (Benet) وغيرهم. ولكن في فترة المدرسة السلوكية اختفى هذا الاهتمام في أبحاث علم النفس. وعاد في ثمانينيات القرن الماضي على يد شون (Schon) حيث أشار إلى أهمية التفكير التأملي في العملية التربوية (دواني، 2003) .

إن التفكير التأملي هو أحد أشكال التفكير التي يجب التركيز عليها وتشجيع الطلبة على ممارستها، ولا يكون ذلك إلا إذا فهم المعلم هذا الشكل من التفكير واستخدم الطرق التدريسية المحفزة له. وتحسين التفكير التأملي ليس بالمهمة السهلة، لأنه يتطلب كثيرا من العمل، والقدرة على تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، فهو يشمل النظرة الكلية للنشاط فضلاً عن النظرة التحليلية له (Moseley، Banmfield، Elliott، Gregson، Higgins، Miller & Newton، 314، 2005).

كما أن تعلم الرياضيات يتطلب من الطلبة التفكير بتأمل ببنيتهم العقلية الداخلية، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق ملاحظة الأشياء وطرح الأسئلة التي تعطي الطالب فرصا جيدة للتأمل، وهي بداية عملية التفكير التأملي في الرياضيات (Gagatsis & Patronis 1990).

يُعرف إبراهيم (2005، 447) التفكير التأملي أنه "عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختبار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل". ويعرفه العماوي (2009، 8) بأنه "نشاط عقلي يستخدم فيه الطالب الرموز والأحداث وتحديد نقاط القوة والضعف، والرؤية البصرية، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة حتى يصل إلى نتائج في ضوء خطط مرسومة". ويعرفه القطراوي (2010، 10) على أنه "نشاط عقلي هادف يقوم على التأني من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاج، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية".

ويعرف العفون وعبد الصاحب (2012، 217) التفكير التأملي بأنه "تأمل الطالب الموقف الذي أمامه، وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج في ضوء الخطط التي وضعت من أجله". والتفكير التأملي هو "نشاط ذهني هادف يقوم به المتعلم عند مواجهته لمشكلة معينة أو تخيله لموضوع ما بهدف تبصر المواقف التعليمية، فيمارس خلالها بعض المهارات العقلية (الرؤية البصرية، الوصول إلى استنتاج، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) للوصول إلى حلول للمشكلة التي يواجهها (الأطرش، 2016، 8) . وتُعرفه السكران (2006، 22) بأنه "نشاط عقلي يتأمل به الفرد الموقف المشكل ويحلله ويقترح الحلول في ضوء أدلة وبراهين تؤكد الحل المقترح".

ومما سبق يمكن أن نستنتج أن التفكير التأملي هو نشاط عقلي موجه يقوم به الفرد عند مواجهة مشكلة أو موقف، فيقوم من خلاله بممارسة بعض مهارات التفكير مثل الرؤية والتبصر، والوصول إلى استنتاجات، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة، إذ إن التفكير التأملي يبدأ عندما يشعر الطالب بالتوتر عند مواجهة مشكلة ما، فيقوم بتحديد تلك المشكلة ويضع فروضا معينة لحلها ويحاول اختبار تلك الفروض للوصول للحل.

وقد ربط جون ديوي التفكير التأملي بالطريقة العلمية، حيث يشعر الفرد بالشك والحيرة وخاصة في المسائل الحياتية، ثم يقوم بالبحث المتأني لإزالة الغموض مستفيداً من خبراته السابقة (Kember، Leung، Jones، Loke، McKay، Sinclair، Tse، Webb، Wong، Wong & Yeung، 2000)، وتضيف ليونز (Lyons، 2010، p12) "من مقال جون ديوي لماذا يجب أن يكون التفكير التأملي هدفا للتربية؟ أن التفكير التأملي يقلل من التسرع والتفكير بشكل روتيني، ويُمكننا التبصر في الأمور، والعمل بطريقة مدروسة ومتعمدة لتحقيق أغراض محددة، كما تُؤكد على أن ممارسة التفكير التأملي يُحول الشخص من مستهلك إلى منتج للمعرفة".

ويُؤكد جلتر (Gelter، 2003) أنه يمكن للطلبة حل المشكلات الأكثر تعقيداً إذا فكروا بشكل تأملي، وأن التفكير التأملي يتيح لهم الفرصة لتبرير المفاهيم الخاطئة من خلال الإجابة على أسئلة ماذا فعلت؟ ولماذا فعلت؟ ويشير ذلك إلى أن التفكير التأملي يحدث بعد حل المسألة الرياضية بهدف التحقق من خطأ المفاهيم المستخدمة ومحاولة تبرير هذه المفاهيم الخاطئة. ويرى كوتن (Cotton، 2008) : أنه يمكن تحسين التفكير التأملي لدى الطلبة وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة تركز على استجابات الطلبة وطرق تفكيرهم وأخذها على محمل الجد.

يشمل التفكير التأملي خمس مهارات أساسية ذكرتها العماوي (2009) **وعبد الحميد** (2011) :

1. التأمل والملاحظة (Meditation & Observation)

ويقصد بها القدرة على عرض المشكلة بكافة جوانبها والتعرف على مكوناتها سواء كان ذلك عن طريق إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

2. الكشف عن المغالطات (Paralogisms Revealing)

القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية، أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام الرياضية.

3. الوصول إلى استنتاجات (Conclusions)

القدرة على الوصول إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

4. اعطاء تفسيرات مقنعة (Provide Convincing Explanations)

القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمدا على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

5. وضع حلول مقترحة (Proposed Solutions)

القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

مشكلة الدراسة:

تُعد مادة الرياضيات من المحتويات التي يجد الطلبة صعوبة في فهمها في المراحل كلها وعلى مستوى العالم، ويُعاني طلبة المدارس في الأردن صعوبات في التفكير الرياضي، خاصة وأن الرياضيات مادة مجردة. والدليل على ذلك وجود مشكلة في تحصيل طلبة الأردن في الرياضيات، ظهرت بعد تحليل نتائج الاختبارات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS، 2003، 2007، 2011، 2015) كما أن متوسط تحصيل طلبة الأردن في TIMSS دون المتوسط الحسابي، ونتائج تحليل البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA، 2015، 2018) أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء طلبة الأردن في مجال الرياضيات أقل من المتوسط الدولي في المجال نفسه الذي من الممكن أن يعود السبب فيه إلى ضعف في التفكير الرياضي بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص لدى الطلاب. وقد لوحظ ذلك أيضا من خلال عمل الباحث مدرسا لمادة الرياضيات. وقد يعود السبب أيضا الى أن معظم معلمي الرياضيات يستخدمون الطرق الاعتيادية في التدريس والتقييم التي قد تحد من قدرات الطلبة على الفهم والتفكير الرياضي، ومن أجل تنمية فهم الطلبة ومعالجة الضعف الملموس لديهم أوصت الدراسات الدولية بإحداث نقلة نوعية في برامج التدريب والممارسات التدريسية من خلال تركيزها على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات (TIMSS، 2003، 2007، 2011، 2015) . ومن هنا جاء التفكير في مشكلة هذه الدراسة.

وتكمن مشكلة الدراسة في تطوير وحدة تدريسية من الفصل الدراسي الثاني قائمة على مهام الأداء في مادة الرياضيات لطلبة الصف العاشر الاساسي، والكشف عن أثرها في التفكير التأملي لديهم، وبناء على ما سبق فإن هذه الدراسة هدفت إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر تطوير وحدة تدريسية قائمة على مهام الأداء في التفكير التأملي في الرياضيات؟

والذي ينبثق عنه السؤالان الفرعيان الآتيان:

- هل هناك أثر للوحدة التدريسية المطورة القائمة على مهام الأداء في التفكير التأملي الكلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات؟
- هل هناك أثر للوحدة التدريسية المطورة القائمة على مهام الأداء في مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات؟

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير التأملي الكلي تُعزى لطريقة التدريس.

● لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α =0.05) بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل مهارة من مهارات التفكير التأملي (التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاج، إعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة) تُعزى لطريقة التدريس.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

♦ تحديد مهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الرياضيات.

♦ التعرف إلى أثر تطوير وحدة تدريسية قائمة على مهام الأداء في التفكير التأملي في الرياضيات.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من طريقة تدريس تبرز دور الطالب في عملية التعلم، وقد تساعده على التفكير التأملي بشكل جيد، وهذا ما تدعو إليه طبيعة التدريس في العصر الحديث، وتتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في طرحها لفكرة تطوير وحدة تدريسية قائمة على المهمات الأدائية والتي من المتوقع أن يكون لها الأثر الإيجابي في التفكير التأملي، مما قد يسهم في إثراء الجانب النظري والتطبيقي للدراسات في هذا الاتجاه من البحث.

وعن الأهمية العملية لهذه الدراسة فقد تشجع معلمي الرياضيات على استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة مثل التدريس القائم على مهام الأداء، وزيادة إدراكهم لأهمية استخدامها بطريقة تعزز الفهم العميق، وتتماشى مع الأساليب المرغوبة عالميا لتدريس الرياضيات، كما قد تفيد مخططي ومصممي مناهج الرياضيات بكيفية تحويل التمارين والمسائل التقييمية في الكتاب الى مهام ذات طابع أدائي مرتبطة بالحياة الواقعية للطالب.

التعريفات الاجرائية:

◄ أولا: وحدة تدريسية مطورة قائمة على المهام الأدائية:

وحدة تدريسية تعتمد على المهام الأدائية بشكل أساسي في بنائها، وتُعرف المهام الأدائية على أنها المهام التي يُظهر الطلبة من خلالها معرفتهم وفهمهم وكفاءتهم، وتتطلب مسبقاً إعداد محتوى معرفي وإجرائي، وتُصمم بحيث تقيس بعناية ما صُممت لقياسه ويكون لها إطار تصحيح (Lewin & shoemaker، 2011) .

تعرف الوحدة التدريسية المطورة القائمة على المهمات الأدائية إجرائيا على أنها:

وحدة من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي من الفصل الدراسي الثاني، وهي وحدة الهندسة التحليلية والفضائية التي طورت لتصبح قائمة على المهام الأدائية فتكون هذه المهام أدائية في مواقف حياتية يمارس الطالب فيها الرياضيات بشكل فردي أو جماعي.

◄ ثانيا التفكير التأملي:

قدرة الطالب على التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاج، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلوح مقترحة (القطراوي، 2010) ، واجرائياً يتمثل بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحثون لهذا الغرض.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يمكن تفسير النتائج وتعميمها في ضوء المحددات التالية:

▪ اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الاساسي في إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية للعام الدراسي (2019/ 2020) اختيرت بطريقة قصدية مما قد يحد من تعميم نتائج الدراسة على الطلبة الآخرين.

▪ اقتصرت على المهارات الخمسة للتفكير التأملي وهي: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاج، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة

▪ أداة الدراسة وما تتمتع به من خصائص سيكومترية من صدق وثبات.

الدراسات السابقة

لتحقيق أهداف الدراسة أجري مسح للدراسات السابقة التي تناولت استخدام المهام الأدائية وأثرها في العملية التعليمية وتم ترتيبها حسب تاريخ اجراؤها من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى بلاونة (2010) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي، والقدرة على حل المسائل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة، توزعت على مجموعة تجريبية مكونة من (38) طالبة جرى تقويمهن وفق استراتيجية التقويم القائم على الأداء، ومجوعة ضابطة مكونة من (36) طالبة جرى تقويمهن بالطريقة الاعتيادية. وبعد الانتهاء من الدراسة طبق اختبار التفكير الرياضي، واختبار حل المسألة. فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية في اختباري التفكير الرياضي، وحل المسألة البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وقامت النجار (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة وزعت بالتساوي على مجموعتين، تجريبية درست باستخدام استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) ، وضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجمل مهارات التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى عبد المجيد (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) في تدريس محتوى مقرر "حساب المثلثات" في تنمية مهارات التفكير التأملي، والتعلم السريع عند طلاب الصف الأول الثانوي في مصر. تكونت عينة الدراسة من (84) طالباً، وزعت على مجموعة تجريبية مكونة من (41) طالباً تم تدريسهم باستخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) ، ومجموعة ضابطة مكونة من (43) طالباً درّسوا

بالطريقة الاعتيادية، وأشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) قد أسهم في تحسن مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، ووضع حلول مقترحة. ولم تساعد في تحسن مستوى مهارات الوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة.

وهدفت دراسة أرهين (Arhin, 2015) إلى معرفة تأثير التدريس القائم على تقييم الأداء على التحصيل والاتجاهات في الرياضيات لدى طلبة المدارس الثانوية العليا بغانا، تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة، وزعت على مجموعة تجريبية مكونة من (42) طالباً وطالبة درست بأسلوب التعليم الموجه بمهام الأداء، ومجموعة ضابطة مكونة من (40) طالباً وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وتم استخدام أداتين لجمع البيانات هما اختبار تحصيل مفتوح النهايات واستبانة اتجاهات الطلبة في الرياضيات، وأشارت النتائج إلى أن التدريس القائم على تقييم الأداء يحسن قدرات الطلبة على التحصيل، وأظهرت النتائج أيضاً أن اتجاهات الطلبة تجاه الرياضيات كانت إيجابية عموما.

هدفت دراسة الهدابية وامبوسعيدي (2016) إلى تقصي أثر انموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طلاب الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان، تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة، وزعت على مجموعة تجريبية مكونة من (31) طالبة درسن باستخدام انموذج مكارثي، وضابطة مكونة من (24) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجمل مهارات التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية.

في دراسة بيرتولون (Bertolon، 2016) التي هدفت إلى استقصاء تأثير مهام الأداء في فهم طلبة الصف الرابع لمقدار الكسور في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (26) طالباً وطالبة أعمارهم من (9 – 10) سنوات، (15) طالبة و (11) طالباً من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة في الولايات المتحدة الأمريكية، وجُمعت البيانات عن طريق تسجيل الحصص الدراسية وتحليلها، وأظهرت النتائج أن مهام الأداء كان لها أثر في تعزيز التبرير الرياضي والفهم المفاهيمي بطريقة ميسرة حيث ساعدت الطلبة على التعبير عن إجاباتهم ومعرفة مصادر الأخطاء عندهم.

وهدفت دراسة عثمان (2017) إلى معرفة أثر التمثيلات الرياضية المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في فلسطين، تكون عينة الدراسة من (72) طالباً وزعت بالتساوي على مجموعتين، تجريبية درست باستخدام التمثيلات الرياضية المتعددة، وضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجمل مهارات التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت شتيوي (2019) دراسة هدفت إلى تقصي أثر تطوير وحدة تدريسية قائمة على المهام الأدائية على البراعة الرياضية والحوار التواصلي الإدراكي في الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ وتلميذة، قسمت بالتساوي على مجموعتين، تجريبية درست وفق الوحدة المطورة، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، ولجمع البيانات واستخدمت المقابلات شبه المقننة، واختبار البراعة الرياضية، ومقياس الميل المنتج. وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس في البراعة الرياضية، والحوار التواصلي الإدراكي ولصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- ♦ في ضوء مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة، نلاحظ أن هذه الدراسات (باستثناء شتيوي، 2019) استخدمت مهام الأداء أسلوبا تقييما وليس طريقة تدريس.
- ♦ وكشفت دراسات أخرى عن أثر مهام الأداء في التفكير الرياضي بشكل عام، ولم تبحث في أثرها في التفكير التأملي، فتبين أن استخدام مهام الأداء يحسن التفكير الرياضي (بلاونة، 2010) .

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من الطلبة المسجلين في مديرية التربية والتعليم في لواء الأغوار الشمالية، في مستوى الصف العاشر الأساسي، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2019/ 2020) ويبلغ عددهم (997) طالبا.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في تربية الأغوار الشمالية، والملتحقين بالدراسة في مدارسهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/ 2020، واختيرت مدرسة أبي بكر الصديق الأساسية بصورة قصدية؛ كون الباحث الأول يعمل في هذه المدرسة، ولتعاون مدرس الرياضيات مع الباحث، إذ تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً. واختيرت شعبتان من الشعب الثلاث المتوفرة بصورة عشوائية بسيطة وبطريقة القرعة. وبالتعيين العشوائي اعتبرت إحدى الشعب مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (26) طالباً، درسوا باستخدام الوحدة المطورة، ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (26) طالباً، درسوا بالطريقة الاعتيادية باستخدام الكتاب المدرسي.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير وحدة الهندسة التحليلية والفضائية للصف العاشر بتقديم محتواها اعتمادا على المهام الأدائية. وبناء اختبار التفكير التأملي في ضوء الوحدة المختارة نفسها. وذلك كما يأتي:

1. إعداد الإطار النظري للدراسة من خلال مسح الأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة.
2. اختيرت وحدة الهندسة التحليلية والفضائية التي تدرس للصف العاشر في الفصل الثاني للعام الدراسي (2019/ 2020) ، علماً بأن الوحدة تناسب أهداف الدراسة. وتم تطوير الوحدة كما هو آت:

- تحليل محتوى وحدة الهندسة التحليلية والفضائية

(المستقيمات المتوازية والمتعامدة، والبعد بين نقطة ومستقيم، وخصائص المثلث (1) ، وخصائص المثلث (2) ، وخصائص متوازي الأضلاع، ومسلمات الهندسة الفضائية، وأوضاع المستقيمات والمستويات في الفضاء) للوقوف بدقة على المحتوى المعرفي والعلمي للوحدة.

- بناء الوحدة التدريسية المطورة اعتماداً على المحتوى المعرفي والعلمي، وفي ضوء أدبيات بناء المهام الأدائية.

- إعداد دليل المعلم لتكون طريقة تدريس وحدة الهندسة التحليلية والفضائية واضحة بعد تطويرها اعتماداً على المهام الأدائية. وقد احتوى الدليل على (11) مذكرة تحضير بواقع (11) حصة تدريسية، وهو عدد الحصص التي جرى تطبيق الوحدة المطورة خلالها. وقد استغرق التطبيق أسبوعين تقريباً بواقع (5) حصص دراسية اسبوعياً.

للتحقق من صدق الوحدة التدريسية المطورة اعتمادا على المهام الأدائية ودليل المعلم الخاص بها، تم عرضهماعلى هيئة تحكيم مكونة من (7) من المحكمين المتخصصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها ومشرفي الرياضيات، للتأكد من مناسبة الوحدة المطورة للأهداف الدراسية، وطُلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة المهام الأدائية للمحتوى الدراسي كما ورد في الكتاب المدرسي، وحول صياغة المهام والفقرات من الناحية العلمية واللغوية، وأخذ الباحثون بالملاحظات التي قدمها المحكمون (مثل تعديل على بعض المهام لتتناسب مع مستوى طلبة الصف العاشر، وتعديل التقييم الختامي ليقيس تحقق النتاجات الخاصة، وبعض الأخطاء الإملائية) ، وإجراء التعديلات المطلوبة في ضوء تلك الملاحظات، ويُعد ذلك دليلاً على صدق المحتوى للوحدة الدراسية المطورة.

- إعداد اختبار التفكير التأملي:

بني اختبار التفكير التأملي بعد الاطلاع على الإطار النظري السابق في هذا الصدد (Gagatsis&Patronis، 1990; Gelter، 2003; McGregor، 2007; Moseley، Baumfield، Elliott، Gregson، Higgins، Miller & Newton، 2005;Syamsuddin، Juniati&Siswono، 2017; Taggret& Wilson، 1998) وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من الاختبار: وهو معرفة فاعلية الوحدة الدراسية المطورة القائمة على مهام الأداء في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة.

- تحديد مهارات التفكير التأملي: وهي التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاج، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة.

- بناء اختبار التفكير التأملي بصورته الأولية: ويتكون الاختبار من خمس مهارات (التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاج، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) ، وتكون الاختبار بصورته الأولية من (23) فقرة في الرياضيات بشكل عام، توزعت بواقع (5) فقرات لكل مهارة باستثناء مهارة وضع حلول مقترحة بواقع 3 فقرات، حيث كانت أول (20) فقرة اختيار من متعدد وبقية الفقرات مقالية. وبعد عرض الاختبار على المحكمين والأخذ بملاحظاتهم جرى تعديل على صياغة بعض الفقرات دونما حذف أو إضافة.

- إطار التصحيح الخاص بالاختبار:

الفقرات (1 – 20) علامة على الإجابة الصحيحة وصفر على الإجابة الخاطئة، الفقرات (21 – 22) أربع علامات إذا حل بطريقتين مختلفتين صحيحتين، وعلامتين إذا حل بطريقة واحدة صحيحة، وصفر إذا لم يحل بأي طريقة صحيحة. الفقرة (23) علامة على الإجابة الصحيحة وعلامة على التبرير الصحيح حيث كانت العلامة النهائية (30) .

- استقصاء معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

طُبق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها مكونة من شعبة دراسية تحتوي على (32) طالباً، وحسبت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة. وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (0.343 – 0.594) ، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.380 – 0.563) ، وهي قيم مقبولة لغرض هذه الدراسة (عودة، 1999) .

- التحقق من الصدق الظاهري للاختبار: من خلال عرضه على (7) من المحكمين المتخصصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، وفي ضوء ملاحظات المحكمين جرى إعادة صياغة بعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار، حيث تكون الاختبار من (23) فقرة.

- التحقق من ثبات الاختبار: وذلك من خلال حساب معامل الثبات النصفي لفقرات المقياس بعد تقسيمها إلى فقرات فردية (1، 3، 5، ...) وفقرات وزوجية (2، 4، 6، ...) ، ثم استخدام معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية، ثم استخدام معادلة سبيرمان– براون للوصول إلى معامل الثبات المعدل (ملحم، 2005) .

R: معامل ثبات الاختبار المعدل.

r: معامل الثبات للاختبار الأصلي.

بلغت قيمة معامل الثبات (0.78) والتي تعد مقبولة لغرض هذه الدراسة.

- تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار: جرى تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة خارج عينة الدراسة تألفت من (32) طالباً، وتبين أن الزمن المناسب لإجراء الاختبار (45) دقيقة، بناء على معدل الوقت الذي احتاجه أول طالب وآخر طالب لإنهاء الإجابة على فقرات الاختبار.

للتأكد من التكافؤ القبلي للمجموعتين تم التقييم بمعيار علامات الطلبة في مادة الرياضيات في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2019/ 2020) ، واستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في مجموعتي الدراسة، ويوضح الجدول (1) الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة لعلامات الطلبة في المجموعتين، وتدل البيانات على أن الفروق بين هذه الأوساط ليس لها أي دلالة على مستوى ($\alpha = 0.05$) .

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم «ت» المحسوبة لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة الرياضيات في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/ 2020.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	26	68.27	13.973	.112	50	.911
ضابطة	26	67.85	13.187			

*النهاية العظمى للعلامة = 100

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ النتائج المتعلقة بسؤالي الدراسة:

1. هل هناك أثر للوحدة التدريسية المطورة القائمة على مهام الأداء في التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات؟

2. هل هناك أثر للوحدة التدريسية المطورة القائمة على مهام الأداء في كل مهارة من مهاراتالتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات؟

انبثقت عنه الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α =0.05) بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير التأملي الكلي تُعزى لطريقة التدريس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α =0.05) بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل مهارة من مهارات التفكير التأملي (التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول لاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) تُعزى لطريقة التدريس.

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر على اختبار التفكير التأملي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (2) :

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر على اختبار التفكير التأملي للقياسين القبلي والبعدي تبعا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

		القياس القبلي		القياس البعدي	
المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	26	14.27	6.265	20.88	3.241
ضابطة	26	14.19	4.924	16.77	5.443
المجموع	52	14.23	5.579	18.83	4.898

* العلامة القصوى = 30

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات طلبة الصف العاشر على اختبار التفكير التأملي في القياسين القبلي والبعدي وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار التفكير التأملي ككل وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (3) :

جدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طلبة الصف العاشر على اختبار التفكير التأملي وفقا لطريقة التدريسبعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	655.464	1	655.464	92.344	.000	.653
الطريقة	214.905	1	214.905	30.277	.000	.382
الخطأ	347.806	49	7.098			
الكلي	1223.442	51				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي يُعزى لطريقة التدريس، فقد بلغت قيمة (ف) (30،277) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000) ، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يشير إلى فاعلية الوحدة التدريسية المطورة القائمة على مهام الأداء في أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار التفكير التأملي البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية المنبثقة عن السؤال الأول.

وللتحقق من مدى فاعلية الوحدة المطورة، جرى إيجاد مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر فبلغ (0،382) وهذا يعني أن (38،2%) من التباين في أداءات الطلبة على اختبار التفكير التأملي البعدي يرجع للوحدة التدريسية المطورة القائمة على مهام الأداء.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقاً للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (4) .

جدول (4)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لاختبار التفكير التأملي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	20.860	.523
ضابطة	16.794	.523

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أنّ الفروق في المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين على الاختبار البعدي للتفكير التأملي

كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للوحدة التدريسية المطورة القائمة على مهام الأداء مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمهارات اختبار التفكير التأملي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ، كما هو مبين في الجدول (5) .

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمهارات اختبار التفكير التأملي وفقاً للمجموعة

المهارات	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأمل والملاحظة×	تجريبية	26	3.00	1.575	4.00	.938
	ضابطة	26	2.73	1.079	3.38	1.267
	المجموع	52	2.87	1.344	3.69	1.147
الكشف عن المغالطات×	تجريبية	26	2.81	1.497	4.12	.909
	ضابطة	26	2.42	1.238	3.19	1.059
	المجموع	52	2.62	1.374	3.65	1.083
الوصول لاستنتاجات××	تجريبية	26	3.12	1.681	4.35	1.198
	ضابطة	26	3.38	1.416	3.54	1.421
	المجموع	52	3.25	1.545	3.94	1.364
إعطاء تفسيرات مقنعة×	تجريبية	26	2.65	1.441	3.88	1.071
	ضابطة	26	2.81	1.132	3.00	1.470
	المجموع	52	2.73	1.285	3.44	1.349
وضع حلول مقترحة×××	تجريبية	26	2.69	1.619	4.54	1.272
	ضابطة	26	2.85	1.255	3.65	1.742
	المجموع	52	2.77	1.436	4.10	1.575

* العلامة القصوى = 5

** العلامة القصوى = 7

*** العلامة القصوى = 8

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات اختبار التفكير التأملي ناتج عن اختلاف المجموعة (تجريبية، ضابطة) ، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الاحادي المتعدد المتغيرات التابعة (One way MANCOVA) . وذلك كما هو مبين في الجدول (6) .

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) على مهارات اختبار التفكير التأملي

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	.656	5.378	5.000	41.000	.001	.396

يتبين من الجدول (6) وجود أثر لطريقة التدريس ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي لمهارات اختبار التفكير التأملي مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.656) (Hotelling's Trace) وبدلالة إحصائية بلغت (0.001) ، ولتحديد أي مهارة من المهارات كان أثر لطريقة التدريس أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لكل مهارة على حدة وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (7) .

جدول (7)

تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل مهارة من مهارات اختبار التفكير التأملي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
التأمل والملاحظة القبلي (المصاحب)	التأمل والملاحظة بعدي	.225	1	.2250	.322	.5730	.007
الكشف عن المغالطات القبلي (المصاحب)	الكشف عن المغالطات بعدي	.212	1	.212	.262	.611	.006
الوصول لاستنتاجات القبلي (المصاحب)	الوصول لاستنتاجات بعدي	.163	1	.163	.115	.736	.003
إعطاء تفسيرات القبلي (المصاحب)	إعطاء تفسيرات بعدي	3.198	1	3.198	2.685	.108	.056
وضع حلول مقترحة القبلي (المصاحب)	وضع حلول مقترحة بعدي	3.246	1	3.246	2.708	.107	.057

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
الطريقة	التأمل والملاحظة بعدي	4.743	1	4.743	6.798	.012	.131
	الكشف عن المغالطات بعدي	7.775	1	7.775	9.635	.003	.176
	الوصول لاستنتاجات بعدي	8.913	1	8.913	6.312	.016	.1230
	إعطاء تفسيرات بعدي	10.181	1	10.181	8.547	.005	.160
	وضع حلول مقترحة بعدي	7.321	1	7.321	6.109	.017	.120
الخطأ	التأمل والملاحظة بعدي	31.398	45	.698			
	الكشف عن المغالطات بعدي	36.309	45	.807			
	الوصول لاستنتاجات بعدي	63.544	45	1.412			
	إعطاء تفسيرات بعدي	53.604	45	1.191			
	وضع حلول مقترحة بعدي	53.928	45	1.198			
الكلي المصحح	التأمل والملاحظة بعدي	67.077	51				
	الكشف عن المغالطات بعدي	59.769	51				
	الوصول لاستنتاجات بعدي	94.827	51				
	إعطاء تفسيرات بعدي	92.827	51				
	وضع حلول مقترحة بعدي	126.519	51				

يظهر من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وفقا لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) في المهارات جميعها، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية، فقد حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للمهارات وفقاً للمجموعة، كما هو مبين في الجدول (8) :

جدول (8)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لمهارات اختبار التفكير التأملي وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التأمل والملاحظة بعدي	تجريبية	4.006	.167
	ضابطة	3.378	.167
الكشف عن المغالطات بعدي	تجريبية	4.056	.180
	ضابطة	3.252	.180
الوصول لاستنتاجات بعدي	تجريبية	4.373	.238
	ضابطة	3.512	.238
إعطاء تفسيرات بعدي	تجريبية	3.903	.218
	ضابطة	2.982	.218
وضع حلول مقترحة بعدي	تجريبية	4.486	.219
	ضابطة	3.706	.219

يتضح من الجدول (8) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي في جميع مهارات اختبار التفكير التأملي كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للوحدة التدريسية المطورة القائمة على مهام الأداء مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، علماً بأنّ حجم الأثر للأبعاد كان قد بلغ (0.131) (0.176) (0.123) (0.160) (0.120) لكل من التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول لاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات، ووضع حلول مقترحة على الترتيب، وهذا يعني أن 13،1% من التباين في أداء الطلبة في مهارة التأمل والملاحظة يرجع للوحدة التدريسية القائمة على مهام الأداء. كما يعني أن 17،6% من التباين في أداء الطلبة في مهارة الكشف عن المغالطات يرجع للوحدة التدريسية القائمة على مهام الأداء. وأن 12،3% من التباين في أداء الطلبة في مهارة الوصول لاستنتاجات يرجع للوحدة التدريسية القائمة على مهام الأداء. وأن 16% من التباين في أداء الطلبة في مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة يرجع للوحدة التدريسية القائمة على مهام الأداء. وأن 12% من التباين في أداء الطلبة في مهارة وضع حلول مقترحة يرجع للوحدة التدريسية القائمة على مهام الأداء.

مناقشة النتائج:

1. أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي يُعزى لطريقة التدريس (التدريس وفق الوحدة التدريسية المطورة القائمة على مهام الأداء مقارنة مع الطريقة الاعتيادية) ، كما يتضح انخفاض قيمة الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في الامتحان البعدي وارتفاعها بالنسبة للمجموعة الضابطة مما يدل على أن الوحدة التدريسية تقلل

من التشتت بمستوى تفكير المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة استخدمت استراتيجيات أخرى لتنمية التفكير التأملي التي توصلت جميعها إلى فاعلية تلك الاستراتيجيات في تنمية التفكير التأملي كدراسة (النجار، 2013، عبد المجيد، 2014، الهدابية وامبوسعيدي، 2016، عثمان، 2017) . وذلك أن المهام الأدائية عملت على تقديم المفاهيم الهندسية بأسلوب متسلسل ومتتابع من خلال القيام بها بصورة فردية مما أسهم في استدعاء المعلومات، وتذكرها، وربطها بالمعرفة الجديدة، وإعطاء الفرصة للطلبة للتفكير والتأمل، ومقارنة معرفتهم السابقة بمعرفتهم الجديدة، للوصول إلى استنتاجات وتفسيرات ومقترحات والتعبير عن أفكارهم وتأملها وتعديلها. وهذا ما أكده أيضاً تحليل التباين المتعدد على مهارات التفكير التأملي (التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول لاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة) الذي أظهر أثراً للوحدة المطورة على تنمية مجمل المهارات. **وفيما يلي تفصيل لمناقشة كل مهارة من مهارات التفكير التأملي التي تم قياسها في الدراسة:**

- التأمل والملاحظة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة التأمل والملاحظة لصالح المجموعة التجريبية ويتفق ذلك مع (النجار، 2013، عبد المجيد، 2014، عثمان، 2017) . ويرجع ذلك إلى أن التدريس وفق المهام الأدائية يدعو الطالب للاعتماد على نفسه فيفكر بأسلوب مستقل ويتأمل في الأنشطة، ويقدم تبريراته.

- الكشف عن المغالطات: تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة الكشف عن المغالطات لصالح المجموعة التجريبية ويتفق ذلك مع (النجار، 2013، عبد المجيد، 2014، عثمان، 2017) . ويمكن تفسير ذلك بأن مهارة الكشف عن المغالطات تتطلب البحث العميق في الإجابات من خلال تبريرها لإزالة ما يتخللها من غموض، وهذا ما حققته المهام الأدائية التي كانت تركز على عمليات التبرير عند الحصول على إجابات.

- الوصول إلى استنتاجات: تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة الوصول إلى استنتاجات لصالح المجموعة التجريبية ويتفق ذلك مع (النجار، 2013، الهدابية وامبوسعيدي، 2016، عثمان، 2017) . ويرجع ذلك إلى أن التدريس وفق المهام الأدائية يحث على ضرورة فهم العلاقات بين المفاهيم الجديدة وربطها بالمفاهيم الموجودة مسبقاً في البنية المعرفية لدى الطالب، بالإضافة إلى التأكيد على وصول الطالب إلى المعرفة بنفسه.

- إعطاء تفسيرات مقنعة: تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة التأمل والملاحظة لصالح المجموعة التجريبية ويتفق ذلك مع (النجار، 2013، الهدابية وامبوسعيدي، 2016، عثمان، 2017) . ويرجع ذلك إلى أن التدريس وفق المهام الأدائية شجع الطلبة على تعلم المحتوى التعليمي، وعلى قيامهم بأنشطة للتوصل إلى المعارف الجديدة، وإجراء المناقشات الهادفة بعد كل مهمة حول النتائج التي تم التوصل إليها، وتقديم مبررات لأي إجابة يقدمها الطلبة.

- وضع حلول مقترحة: تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة وضع حلول مقترحة لصالح المجموعة التجريبية ويتفق ذلك مع (النجار، 2013، عبد المجيد، 2014، الهدابية و امبوسعيدي، 2016 عثمان، 2017) . ويرجع ذلك إلى أن التدريس وفق المهام الأدائية يشجع على إعمال العقل، وعلى استخدام المنطق لاستبعاد الحلول غير المنطقية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثين يوصون بما يلي:

1. مراعاة مخططي المناهج ومصمميها استخدام المهام الأدائية في المناهج طريقة تدريس وليس فقط طريقة تقييم.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وأثرها على متغيرات تعليمية تعلمية أخرى.
3. إجراء دراسات تهدف لوضع بعض التصورات للمناهج الدراسية في ضوء المهمات الأدائية.

المصادر والمراجع العربية:

- ابراهيم، مجدي. (2005) . التفكير من منظور تربوي: تعريفه– مهاراته– تنميته– أنماطه. ط1، القاهرة: عالم النشر.
- الأطرش، طارق. (2016) . فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- السكران، حنان. (2006) . أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية قدرات التفكير الإستدلالي لدى طلبة الصف السادس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- بلاونة، فهمي. (2010) . أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 24 (8) ، 2227 – 2270.
- الماجي، ثاني. (2013) . اسهامات استراتيجيات التقويم البديل (Alter-native Evaluation) في تحسين جودة التعليم. مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، 14 (1) ، 352 – 363.
- دواني، كمال. (2003) . الإشراف التربوي (مفاهيم وآفاق) . عمان: دار وائل.
- شتيوي، أماني. (2019) . تطوير وحدة تدريسية قائمة على المهمات الأدائية وأثرها على البراعة الرياضية والحوار التواصلي الإدراكي في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- عبد الحميد، عبد العزيز. (2011) . أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني

- المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية العلوم التربوية جامعة المنصورة، 2 (5) ، 248 – 316.
- عبد المجيد، أحمد. (2014) . أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) في تدريس حساب المثلثات على تنمية مهارات التفكير التأملي والتعلم السريع لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15 (4) ، 47 – 88.
- عبيد، وليم وعفانة، عزو. (2003) . التفكير والمنهاج المدرسي. ط1، القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عثمان، محمد. (2017) . أثر استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عفانة، عز ونبهان، اسماعيل. (2003) . أثر اسلوب التعلم بالبحث في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحو تعلمها والاحتفاظ بهما لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. مجلة التربية العلمية، 3، 72 – 92.
- العفون، نادية وعبد الصاحب، منتهى. (2012) . التفكير أنماطه وأساليب تعليمه وتعلمه. ط1، عمان دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العماوي، جيهان. (2009) . أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- عودة، أحمد. (1999) . القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط2، اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الفريق الوطني للتقويم (2004) . استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري، إدارة
- الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم.
- قطامي، نايفة. (2001) . تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف واميمة، عمور. (2005) . عادات العقل والتفكير، النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- القطراوي، عبد العزيز. (2010) . أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- القواسمة، احمد وابو غزالة، محمد. (2013) . تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2003) . مستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم "107 ،"TIMSS2003، عمان، الأردن.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2007) . التقرير الوطني عن الدراسة الدولية الرابعة للرياضيات والعلوم "153 ،" TIMSS2007، عمان، الأردن.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2011) . التقرير الوطني عن الدراسة الدولية الخامسة للرياضيات والعلوم "170 ،" TIMSS2011، عمان، الأردن.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2015) . التقرير الوطني عن الدراسة الدولية السادسة للرياضيات والعلوم "183 ،" TIMSS2015، عمان، الأردن.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2015) . التقرير الوطني عن دراسة لبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا PISA2015" 2015"، عمان، الأردن.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2018) . التقرير الوطني عن دراسة لبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا PISA2018" 2018"، عمان، الأردن.
- ملحم، سامي. (2005) . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- النجار، أسماء. (2013) . أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات التاسع الأساسي في محافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- الهدايبة، إيمان وامبوسعيدي، عبد الله، (2016) . أثر استخدام نموذج مكارثي في تنمية مهارات التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12 (1) ، 1 – 15.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibrahim, Magdy. (2005) . Thinking from an educational perspective: its definition - its skills - its development - its patterns. 1st edition, Cairo: The World of Publishing.*
- *Al- Atrash, Tariq. (2016) . The effectiveness of a proposed program based on multiple intelligences in developing reflective thinking skills and mathematical communication among ninth- grade students in Gaza. Unpublished Master Thesis,Al- Asul University, Gaza, Palestine.*
- *Alsakran, Hanan. (2006) . The effect of teaching a proposed program in algebra on the development of inferential thinking abilities of sixth graders. Unpublished Master Thesis. Al-Aqsa University. Gaza. Palestine.*
- *Ballouneh, Fihmy (2010) . The effect of a performance- based evaluation strategy on developing mathematical thinking and the ability to solve problems for high school students. An-Najah University Journal for Research, 24 (8) , 2227- 2270.*
- *Khaji, Thany (2013) . The contributions of Alternative Evaluation strategies to improve the quality of education. Journal of the College of Basic Education, University of Babylon, 14 (1) , 352- 363.*

- *The National Center for Human Resources Development. (2003) . The level of performance of Jordanian students in the third international study of mathematics and science "TIMSS2003", 107, Amman, Jordan.*
- *The National Center for Human Resources Development. (2007) . The level of performance of Jordanian students in the third international study of mathematics and science "TIMSS2003", 153, Amman, Jordan.*
- *The National Center for Human Resources Development. (2011) . The level of performance of Jordanian students in the third international study of mathematics and science "TIMSS2003", 170, Amman, Jordan.*
- *The National Center for Human Resources Development. (2015) . The level of performance of Jordanian students in the third international study of mathematics and science "TIMSS2003", 183, Amman, Jordan.*
- *The National Center for Human Resources Development. (2015) . National report on a study of the International Pisa Student Assessment Program "PISA2015", Amman, Jordan.*
- *The National Center for Human Resources Development. (2018) . National report on a study of the International Pisa Student Assessment Program "PISA2018", Amman, Jordan.*
- *Melhem, Sami. (2005) . Measurement and evaluation in education and psychology. Amman: Dar Al- Maysarah for Publishing and Distribution.*
- *Annajar, Asmaa. (2013) . The effect of employing a strategy (think, compare, share) in developing achievement and reflective thinking in algebra among students of basic ninth in Khan Yunis. Unpublished Master Thesis, Al- Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Al- Hodaiba, Iman & Ambousaidi, Abdullah. (2016) . the effect of using the McCarthy model on developing reflective thinking skills and science achievement for sixth graders. Jordanian Journal of Educational Sciences, 12 (1) , 1- 15.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Arhin, A. (2015) . The Effect of Performance Assessment-Driven Instruction on the Attitude and Achievement of Senior High School Students in Mathematics in Cap Coast Metropolis, Ghana. Journal of Education and Practice , 6 (2) , 109- 116.*
- *Bertolone, C. (2016) . A Fourth Grade Teaching Experiment on Fraction Magnitude: Investigating Student Reasoning Through Mathematical Discourse and Design Research (Unpublished doctoral dissertation) . University of Nevada, USA.*
- *Brown, J. , Hallam, R. & Brookshine, R. (2006) . Using Authentic Assessment Evidence Chilrens Progress Toward Early Learning Standards. Early Childhood Education Journal, 34 (1) , 45- 51.*
- *Cotton, K. (1991) . Teaching Thinking Skills. School Improvement Research Series http/ : educationnorthwest. org/ sites/ default/ files/ teaching thinking skills. pdf*
- *Etsey, A. (2005) . Assessment Performance in Schools: Issues and Practice. Ife Psychologia, An International Journal, 5 (3) , 123- 135.*
- *Fan, L. and Zhu, Y. (2008) . Using Performance Assessment in Secondary School Mathematics: An Empirical Study in a*
- *Duani, Kamal. (2003) . Educational supervision (concepts and perspectives) . Amman: Dar Wael.*
- *Shteewy, Amani. (2019) . Develop a teaching unit based on performance tasks and its impact on mathematical ingenuity and cognitive communicative dialogue in mathematics for fifth grade students. Unpublished doctoral thesis. Yarmouk University, Jordan.*
- *Abdul Hamid, Abdulaziz. (2011) . The impact of designing an e- learning strategy based on a synthesis between active online learning methods and self- organizing learning skills on both achievement and self- organized e- learning strategies and the development of reflective thinking skills. Journal of the Faculty of Educational Sciences, Mansoura University, 2 (5) , 248- 316.*
- *Abdul Majeed, Ahmed. (2014) . The effect of using the web quest strategy on teaching trigonometry to develop contemplative thinking and rapid learning skills for first- year high school students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 15 (4) , 47- 88.*
- *Obaid, William & Afaneh, Izzo. (2003) . School thinking and curriculum. 1st edition, Cairo: Al- Falah Library for Publishing and Distribution.*
- *Othman, Mohammad. (2017) . The effect of using multiple mathematical representations on developing and retaining reflective thinking skills for eighth graders in Gaza. Unpublished master thesis. Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Afaneh, Ezz & Nabhan, Ismail. (2003) . The effect of learning by research method on developing thinking in mathematics and the direction towards learning and retaining it among ninth grade students in Gaza. Journal of Scientific Education, 3, 72- 92.*
- *Afon, Nadia & Abdul- Sahib, Montaha. (2012) . Thinking patterns and methods of teaching and learning. 1st edition, Amman Dar Safa for Publishing and Distribution.*
- *Amawi, Jihan. (2009) . The effect of using the role- playing method in teaching reading on the development of reflective thinking among third- grade students in Khan Yunis schools. Unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.*
- *Odeh, Ahmed. (1999) . Measurement and evaluation in the teaching process. 1st edition, Irbid: Dar Al- Amal for Publishing and Distribution.*
- *The National Calendar Team (2004) . Assessment Strategies and Tools: Theoretical Framework, Management Examinations and Tests, Jordan: Ministry of Education.*
- *Katame, Nayfa. (2001) . Teaching thinking for the basic stage, 1st edition, Amman: Dar Al- Fikr for printing and publishing.*
- *Katame, Youssef & Omaima, Amor. (2005) . Habits of Mind and Thinking, Theory and Practice, 1st edition, Amman, Dar Al- Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Al- Qatrawi, Abdulaziz. (2010) . The effect of using similarities strategy on developing science processes and reflective thinking skills in sciences for eighth graders. Unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.*
- *Al- Qawasmeh, Ahmed & Abu Ghazaleh, Mohammed. (2013) . Developing learning, thinking and research skills, Amman: Dar Al- Safa for Publishing and Distribution.*

Singapore Classroom. Journal of Mathematics Education, 1 (1) , 132- 152.

- *Fuchs, S. Karns, K. Hamlett, L. & Karzaroff, M. (1999) . Mathematics Performance Assessment in the Classroom. Effects on Teacher Planning and Students, Problem Solving. American Educational Research Journal. 36 (3) , 609- 646.*
- *Gagatsis, A & Patronis, T. (1990) . Using Geometrical Models in a Process of Reflective Thinking in Learning and Teaching Mathematics. Educational Studies in Mathematics. 21 (1) , 29- 54.*
- *Gelter, H. (2003) . Why is Reflection Thinking Uncommon? Reflective Practice, 4 (3) , 337- 344.*
- *Junsay, M. (2016) . Reflective Learning and Prospective Teachers Conceptual Understanding, Critical Thinking, Problem Solving and Mathematical Communication Skills. Research in Pedagogy, 6 (2) , 43- 58.*
- *Kember, D. , Leung, D. , Jones, A. , Loke, A. , McKay, I. , Sinclair, K. , Tse, H. , Webb, C. , Wong, F. , Wong, M. & Yeung, E. (2000) . Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25 (4) , 381- 395.*
- *Lewin, L & Shoemaker, B. (2011) . Great Performances: Creating Classroom- Based Assessment Tasks. 2nd edition. Association for supervision and curriculum development.*
- *Lyons, N. (2010) . Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry, USA: Springer.*
- *McGregor, D. (2007) . Developing Thinking Developing Learning. McGraw Hill Education.*
- *McTighe, J. (2015) . What is a Performance Task? Defined Learning 10th Apr 2015*
- *Moseley, D. Baumfield, V. Elliott, J. Gregson, M. Higgins, S. Miller, J. & Newton, D. (2005) . Frameworks for Thinking (5thed) . U. K: Cambridge University Press.*
- *Nikto, J. (2000) . Educational Measurement of Students. 4th ed. Upper Saddle River,N. J.: Merrill/ Prentice Hall.*
- *Pegg, J. &Panizzon, D. (2007- 2008) . Addressing changing assessment agendas: Impact of professional development on secondary mathematics teachers in NSW. Mathematics Teacher Education and Development, 9, 66- 80.*
- *Resnick, B. & Rrsnick, P. (1992) . Assessment Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform (pp. 37- 75) . Evaluation in Education and Human Services.*
- *Syamsuddin, A. , Juniati, D. , & Siswono, T. (2017) . Reflective Thinking in Solving an Algebra Problem: A case study of field independent- prospective teacher. Conference Paper in Journal of Physics Conference Series (1- 8) .*
- *Torulf, P. (2008) . Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. Practical Assessment, Research and Evaluation, 13 (4) , 1- 11.*
- *Turner, C. Thorpe, K. & Meyer, K. (1998) . Students, Reports of Motivation and Negative Affect: a Theoretical and Empirical Analysis. Journal of Educational Psychology, 90, 758- 771.*

تأثير النسيج النحوي والصرفي في دلالة الظّلم في القرآن الكريم

The Influence of Grammatical and Morphological Texture on the Significance of Injustice in the Holy Quran

Ismail Bakri Qala'ji
Lecturer/ The University of Aleppo/ Syria
greatismile1@gmail.com

إسماعيل بكري قلعه جي
محاضر/ جامعة حلب/ سوريا

Received: 4/ 5/ 2020, **Accepted:** 3/ 8/ 2020.
DOI: 10.33977/0507-000-055-005
https: //journals.qou.edu/index.php/jrresstudy

تاريخ الاستلام: 4/ 5/ 2020م، تاريخ القبول: 3/ 8/ 2020م.
E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

الملخص:

يهدف البحث إلى استجلاء أثر النحو والصرف في التعبير القرآني لموضوع الظلم الوارد في (267) آيةً، تكررت فيها كلمات الظلم (289) مرةً، وتعددت طرائق التعبير عنه بأسلوب يستدعي البحث عن أسراره.

وانقسم البحث قسمين: الأول يدرس طرق التعبير عن ظلم الإنسان لنفسه ونفي ظلم خالقه له ولغيره، والثاني يدرس طرق التعبير عن أشكال الظلم وعواقبه والتخويف منه.

ومن نتائجه أن القرآن لا يستخدم اسم التفضيل في تصوير الظلم إلا عندما يمس شعائر الله وما يلحقها من الكبائر كافتراء الكذب على الله، ومنع الصلاة في المساجد؛ للدلالة على شدة شناعتها.

الكلمات المفتاحية: القرآن، المعنى، النحو، الصرف، الظّلم.

Abstract:

The research aims at clarifying the effect of the grammatical and morphological systems in the Qur'anic expression on the subject of injustice which was mentioned in 267 verses. The words indicating injustice were repeated 289 times in the aforementioned verses, and the methods of its expression were varied in a manner that calls for research on its secrets.

The research was divided into two parts. The first studies the ways of expressing the injustice of man to himself and denying the injustice of his creator to him and others. The second part studies the methods of expressing injustices, the consequences of injustice and intimidation of it.

One of the results was that the Qur'anic expression does not use the name of preference in depicting injustice except when injustice handles the rituals of God and the major sins that follow, such as slandering lies to God and prohibiting prayer in mosques, to indicate the severity of its ugliness.

***Keywords**: Qur'an, Meaning, Syntax, Morphology, Injustice.*

المقدمة:

لما كانت اللغةُ وعاءً للفكرة، كانا بالضرورة متناسبين في كلام المبدع الذي يفصّل للفكرة ثوبها اللغوي الملائم بلا قصَر أو شطط، وتُعدُّ الخيوط النحوية والصرفية من أهم العناصر التي تدخل في نسيج هذا الثوب، لأن النحو والصرف هما الموجّهان الأساسيان لدفّة المعنى بما يقدّمانه له من خيارات الصيغ والتراكيب التي تحمله وتعبر به الجسر بين المبدع والمتلقي.

واستثمر القرآن معطيات النحو والصرف على النحو الأمثل في تناوُله الفكرة من زواياها المختلفة بأساليب مختلفة؛ لتأكيد الموضوع وتقليبه على أوجهه، وإيصال الفكرة كلَّ مرة بصيغة جديدة تثير فينا أشياء لم نرَها سابقًا، ومن هذه الموضوعات موضوع الظُّلم الذي سار فيه القرآن على النهج المذكور، فحدّد أسبابه وأنواعه وعواقبه بطرق نحوية وصرفية متنوعة.

مشكلة البحث:

تتلخص المشكلة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف يستثمر القرآن المعاني النحوية والصرفية في إيضاح أفكاره الجزئية؟
- ما الغرض من تعبير القرآن عن الفكرة الواحدة بغير صورة لغوية؟
- ما أبعاد العلاقة بين الشكل (النحو والصرف) والمضمون في التعبير القرآني؟

أهداف البحث:

- بيان خصوصية توظيف القرآن للمعاني النحوية والصرفية.
- إبراز الفروق الدلالية بين الاستخدامات النحوية والصرفية المتشابهة.
- تبيين أثر النحو والصرف على الدلالة في القرآن.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من تسليطه الضوء على الأساليب النحوية والصرفية في التعبير القرآني عن موضوع الظلم، لمعرفة الصورة الكلية للأسلوب المتّبع في هذا الموضوع.

الدراسات السابقة:

لم تتناول دراسات الإعجاز اللغوي موضوع الظلم من حيث الصيغ الصرفية والتراكيب النحوية المكوّنة له بشكل مستقل، فوقفت عند شذرات متفرقة في الكتب كدلائل الجرجاني وكشّاف الزمخشري وبحر أبي حيّان قديمًا، والبيان في روائع القرآن لتمام حسان ومعاني النحو للسامرائي حديثًا، ليتميز هذا البحث بوضع صورة متكاملة للاستخدام النحوي والصرفي لموضوع الظلم واستخراج لطائفه.

وهذا لا يعني انعدام الدراسات المتخصصة في موضوع الظلم، ككتاب (الظلم ظلمات يوم القيامة) لابتهاج حجازي بدوي سالم غبور، و (الظلم في ضوء القرآن الكريم: حقيقته، أنواعه، أسبابه، آثاره، الوقاية منه) : رسالة دكتوراه للباحثة الجزائرية نورة بن حسن. و (الظلم ومشتقاته في القرآن الكريم دراسة تحليلية صرفية دلالية عن لفظ الظلم ومشتقاته وقيمه التربوية) لمحمد فهمي رمضان، وهو يحصي ألفاظ الظلم ويحللها ويبين دلالاتها وقيمها، لكنه لا يُعنى بالجانب النحوي ولا بالمقارنة بين التراكيب المتشابهة خلافًا لبحثنا.

منهج البحث:

يعتمد البحث على إحصاء آيات الظلم والمقارنة بين مواطن

التشابه مستعينًا بالمنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة النحوية والصرفية، وتبيين مقاصدها.

حدود البحث:

ينحصر البحث بدراسة الاستخدام النحوي والصرفي في الآيات التي اتخذت قوالب نحوية وصرفية متشابهة في التعبير عن الظلم، وتخرج من نطاقه الآياتُ المتباينة في تركيبها النحوي وصيغها الصرفية.

المبحث الأول: تشخيص مشكلة الظلم:

المطلب الأول: ظلم الإنسان لنفسه ونفي ظلم الله له:

عبرّ القرآن عن ظلم الإنسان لنفسه بثلاث صور: الأولى مقرونة بانتفاء ظلم الله للإنسان، والثانية مقرونة بانتفاء ظلم الإنسان لله. وجاءتا في تركيب يتضمن الفصل بين الفكرتين بـ (لكن) الاستدراكية، مع العدول عن رتبة المفعول به في الفكرة الثانية، والصورة الثالثة مجردة من ذينك القيدين.

أ. ظلم الإنسان لنفسه مقرونًا بانتفاء ظلم الله له:

تكرر في ثمانية مواضع، ثلاثة منها جاءت في تركيب شبه موحّد، وهي:

- ﴿وَمَا ظَلَمَهُمُ اللَّهُ وَلَـكِنْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (آل عمران: 117).
- ﴿وَمَا ظَلَمَهُمُ اللهُ وَلَـكِن كَانُواْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (النحل: 33).
- ﴿وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَـكِن كَانُواْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (النحل: 118).

تكررت الفكرة ثلاث مرات بتراكيب متقاربة لهدف تعليمي يقوم على تكرار الفكرة لتثبيتها، مع إضافة دلالة جزئية كل مرة لإيصال المعلومات بالتدريج؛ فالآية الأولى جاءت مجردة من فعل الكون لتسليط الضوء على المفعول به (أَنفُسَهُمْ) دون تقييده بزمن غير زمن الاستمرار الذي دل عليه المضارع، وجاءت الثانية مع الفعل (كَانُوا) للدلالة على استمرار الظلم عادةً قديمة متجددة، والتفتت الثالثة من التكلم إلى الغيبة؛ للفت الانتباه إلى مصدر الظلم.

وبعدَ تقرير انتفاء ظلم الله للإنسان، أصبح بدهياً أن الناس هم من يظلمون أنفسهم، ومع ذلك ثُبِّتت هذه الفكرة في تتمة الآية بعد (لكن) بشكل يتناسب مع ما قبلها، وبُنيت على هذه الفكرة فكرة جزئية مفادها دفع ظنّ الإنسان أن ظلمه سينعكس على غيره، وعُبِّر عن الحصر بتقديم المعمول (أَنفُسَهُمْ) على عامله (يَظْلِمُونَ)، «وإنّما لم يقل: «ولكن كانوا يظلمون أنفسَهم»؛ لأنّ ذكر المظلوم كان أهمّ» (الجرجاني، 2009، 1/ 159) من ذكر الفاعل المُشار إليه بما وراء السطور.

والموضع الرابع جاء مختلفًا تركيبُه عن الثلاثة السابقة، وهو قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لاَ يَظْلِمُ النَّاسَ شَيْئًا وَلَـكِنَّ النَّاسَ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (يونس: 44)، فالجديد في هذه الآية دخول (إنّ) المؤكدة، ومجيء الفعل في بداية الآية مضارعًا وانفصال مفعوله عنه؛ لملاءمة تتمة الآية لفظًا ومعنًى، وإعمال (لكنّ) في الاسم الظاهر (النّاسَ) لإتمام المشابهة اللفظية، ودخول المفعول المطلق (شيئًا) النائب عن المصدر لبيان النوع والتوكيد والتعجب (المحلي والسيوطي، 2008، ص763)؛ فأما بيان النوع فيُراد به نوع الظلم بأنه أقلّ القليل؛ بدلالة تنكير (شَيْئًا)، وأما التوكيد فهو توكيد العدل؛ لأن نفي الظلم مدعومًا بهذا المفعول المطلق يحمل توكيد نقيضه، وأما التعجب فهو من تناهي الدقّة في العدل.

وجاءت ثلاثة مواضع أخرى في تركيب موحّد هو: ﴿مَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَـكِن كَانُواْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (التوبة: 70 والروم: 9 والعنكبوت: 40).

والجديد في هذه التراكيب تحقيق مزيد من التشابه اللفظي بين ما قبل (لكن) وما بعدها؛ بمجيء فعل الكون المنفي في البداية نظيرًا لفعل الكون المثبَت في التتمة، مع دخول لام الجحود على الخبر؛ لتتحصل دلالة نحوية جديدة لم نلحظها في الآيات الأربع الأولى، وهي دلالة انتفاء إرادة الفعل، فلا نفيَ أبلغُ من ذلك، مع الأخذ بالاعتبار ما يتضمنه التركيب من ثنائية النفي والإثبات، فمجرد نفي الشيء يدل على إثبات عكسه، لكن لم يُكتفَ بما في النفي من إثبات لعكسه، فكان التقرير باللفظ الدال على الإثبات؛ لإزالة رواسب الشك والعناد.

وإذا كان التعبير قد ترك هذه الدلالة للأدوات النحوية في هذا التركيب، فقد انتقل من التلميح إلى التصريح في قوله تعالى: ﴿وَمَا اللهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِّلْعِبَادِ﴾ (غافر: 31)، «وَفيه مُبَالَغَةٌ في نَفْي الظُّلْم، حَيْثُ عَلَّقَهُ بِالْإِرَادَة. فَإِذَا نَفَاهُ عَن الْإِرَادَة، كَانَ نَفْيُهُ عَن الْوُقُوع أَوْلَى وَأَحْرَى» (الأندلسي، 1420هـ، 9/ 255)، وهنا لا بد من ذكر الصورة النقيضة في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُواْ وَظَلَمُواْ لَمْ يَكُنِ اللَّهُ لِيَغْفِرَ لَهُمْ وَلاَ لِيَهْدِيَهُمْ طَرِيقًا﴾ (النساء: 168) إذ انتفت، بوساطة فعل الكون المنفي، إرادة الله مغفرةَ ما اقترفه الظالمون، مثلما انتفت إرادته للظلم، فما أبلغ المقابلة بين الطرفين!

أما الموضع الأخير، وهو قوله تعالى: ﴿وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَـكِن ظَلَمُواْ أَنفُسَهُمْ﴾ (هود: 101)، فتميّز عن القالب العام بميزتين: المحافظة على رتبة المفعول به بعد الفعل، ومجيء الفعل في الكفة الثانية ماضيًا لا مضارعًا مسبوقًا بفعل الكون؛ لأنه يسجل واقعة انتهت دون قصد استمرارها، فالآيات التي تتحدث عن ظلم الإنسان لنفسه في الزمن الماضي البسيط كلها حافظت على رتبة المفعول به[1]، في حين قُدِّم المفعول على الفعل في الماضي المستمر في بقية الآيات للدلالة على أن الظلم عادة مستمرة للبشرية كقوله تعالى: ﴿وَأَنفُسَهُمْ كَانُواْ يَظْلِمُونَ﴾[2] (الأعراف: 177).

وقد يكون التعبير بالماضي كقوله تعالى: ﴿وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَـكِن كَانُوا هُمُ الظَّالِمِينَ﴾ (الزخرف: 76)، فيأتي الخبر مسبوقًا بضمير الفصل لتوكيد حصر الفعل بالإنسان دون الحاجة إلى ذكر المفعول؛ لأن الغاية هنا تحديد الفاعل.

أما المضارع الدال على الحاضر البسيط أو المستقبل فيُحافَظ معه على رتبة المفعول أو يُحذف: فمن الأول قوله تعالى: ﴿وَمَن يَعْمَلْ سُوءًا أَوْ يَظْلِمْ نَفْسَهُ ثُمَّ يَسْتَغْفِرِ اللَّهَ يَجِدِ اللَّهَ غَفُورًا رَّحِيمًا﴾ (النساء: 110)؛ لأنه حكمٌ عام غير مقرون بانتفاء ظلم الله للإنسان، فلا قصد فيه على حصر المفعول، ومن الثاني قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ

﴿لاَ يَظْلِمُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ﴾ (النساء: 40) حيث حُذف المفعول لإرادة الإطلاق.

ب. ظلم الإنسان لنفسه مقرونًا بانتفاء ظلمه لله:

من البدَهي أن يكون ظلم الإنسان لله منتفيًا، ولا حاجة لنفيه أمام الإنسان العاقل، ولكن القرآن آثَرَ أن يذكر هذه البدهية في موضوع الظلم على سبيلين: أحدهما المشابهة اللفظية، وثانيهما تفهيم الكافر الذي يظنّ أنه يضرّ الله بكفره، أنه لن يضرّه أبدًا، بل سيضر نفسه، وأنه لو آمن فلن ينفع إلا نفسَه.

وتكررت هذه الصورة في القالب ذاته في موضعين هما:

- ﴿وَظَلَّلْنَا عَلَيْكُمُ الْغَمَامَ وَأَنزَلْنَا عَلَيْكُمُ الْمَنَّ وَالسَّلْوَى كُلُواْ مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَـكِن كَانُواْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (البقرة: 57).

- ﴿وَظَلَّلْنَا عَلَيْهِمُ الْغَمَامَ وَأَنزَلْنَا عَلَيْهِمُ الْمَنَّ وَالسَّلْوَى كُلُواْ مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَـكِن كَانُواْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ (الأعراف: 160).

فبعد أن ذكّر الله بني إسرائيل بنعمه، أشار إلى أنهم إذ جحدوها لم يظلموا خالقهم، فحذف متعلّقات الإسناد للفعل (ظَلَمُونَا) التي تسهم في توضيح سبب الظلم، وفسّره الزمخشري بقوله: «وما رجع إلينا ضرر ظلمهم بكفرانهم النعم» (الزمخشري، 1407هـ، 2/ 169)، وذكر ابن عاشور (1984، 9/ 144) أن الموضع الأول جاء بصيغة الخطاب ﴿وَظَلَّلْنَا عَلَيْكُمُ الْغَمَامَ وَأَنزَلْنَا عَلَيْكُمْ﴾، بينما جاء الثاني بصيغة الغيبة ﴿وَظَلَّلْنَا عَلَيْهِمُ الْغَمَامَ وَأَنزَلْنَا عَلَيْهِمْ﴾؛ لأن الأول قُصد به التوبيخ، والثاني الاعتبار.

ومن جماليات هذا القالب استخدام (لكن) بين الصورتين المتناقضتين؛ قال أبو حيان: « (لَكِنْ) هُنَا وَقَعَتْ أَحْسَنَ مَوْقِعٍ، لأَنَّهُ تَقَدَّمَ قَبْلَهَا نَفْيٌ وَجَاءَ بَعْدَهَا إِيجَابٌ...، لأَنَّ الاسْتِدْرَاكَ الْحَاصِلَ بِهَا إنما يكون يَدُلُّ عَلَيْهِ مَا قَبْلَهَا بِوَجْهٍ مَا، وَذَلِكَ أَنَّهُ لَمَّا تَقَرَّرَ أَنَّهُ قَدْ وَقَعَ مِنْهُمْ ظُلْمٌ، فَلَمَّا نُفِيَ ذَلِكَ الظُّلْمُ أَنْ يَصِلَ إِلَى الله تَعَالَى بَقِيَتِ النَّفْسُ مُتَشَوِّفَةً وَمُتَطَلِّعَةً إِلَى ذِكْرِ مَنْ وَقَعَ بِهِ الظُّلْمُ، فَاسْتُدْرِكَ بِأَنَّ ذَلِكَ الظُّلْمَ الْحَاصِلَ مِنْهُمْ إِنَّمَا كَانَ وَاقِعًا بِهِمْ» (الأندلسي، 1420هـ، 1/ 348)؛ أي إن المتلقي كان يتطلّع إلى معرفة المظلوم بعد أن ثبت وقوع الظلم منهم وانتفى وصوله إلى الله، فجاءت (لكن) الاستدراكية ملبيةً هذا التطلع، فوقعت في النفس المتهيئة لها أحسن موقع.

ت. ظلم الإنسان لنفسه مجردًا:

وردت هذه الفكرة موزعةً على مجموعتين: الأولى جاءت آياتها إقرارًا من الإنسان بظلمه لنفسه، والثانية جاءت شهادةً من الله على الناس بظلم أنفسهم.

- المجموعة الأولى: إقرار الإنسان بظلمه لنفسه:

تشمل هذه المجموعة أربع آيات يتألف النموذج النحوي لاثنتين منها من النداء متبوعًا بجملة خبرية من النوع الطلبي مؤلفة من جملة اسمية ذات وجهين، كقوله تعالى على لسان بلقيس: ﴿قَالَتْ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي وَأَسْلَمْتُ مَعَ سُلَيْمَانَ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (النمل: 44)، وقوله تعالى على لسان موسى بعد أن وكَزَ رجُلًا، فقضى عليه: ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي فَاغْفِرْ لِي فَغَفَرَ لَهُ إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ﴾ (القصص: 16).

وطرأ تعديل على هذا النموذج في قوله تعالى على لسان آدم وزوجه بعد أن أكلا من الشجرة: ﴿قَالاَ رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ (الأعراف: 23)؛ بالانتقال من الخبر الطلبي إلى الابتدائي، ومن الجملة الاسمية الكبرى إلى الفعلية البسيطة؛ لأن الظلم هنا لا يرقى إلى درجة الشرك أو القتل.

أما قوله تعالى على لسان قوم إبراهيم بعد تحطيمه أصنامهم: ﴿فَرَجَعُوا إِلَى أَنفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنتُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (الأنبياء: 64) فخرج عن النموذج العام بالانتقال من التكلم إلى الخطاب، ومن الخبر الطلبي إلى الإنكاري بوساطة (إنّ) وضمير الفصل، فضلًا عن انتقال الجملة من اسمية ذات وجهين إلى بسيطة.

فما الفروق المعنوية التي استدعت التغيير النحوي بين الآية الثالثة وما سبقها، وبين الآية الرابعة وما سبقها؟

سُبقت الآيات الثلاث الأولى بالاستغفار، فلا عناد في المعصية، فاكتُفي بالخبر الطلبي في الآيتين الأولَيَيْن، وبالخبر الابتدائي في الثالثة، وهذان الضربان من الخبر –إذا تأمّلنا معطيات المقام– متساويان هنا؛ لأنّه لم يُقصد بالخبر الطلبي إزالة الشك عند المخاطَب، بل المتكلم؛ فالمخاطَب هنا هو الله، ومن البَدهي أنه لا شك في علمه، فكان المتكلم موطنَ الشك الوحيد في تصرّفاته، فلمّا تبيّن له خطؤه، أكّد لنفسه ظُلمها.

وإذا قارنّا بين نوع المعصية في الآيتين الأولَيَيْن وفي الثالثة، وجدناها في الأولَيَيْن إحدى الكبائر، وهي عبادة الشمس، وقتل النفس، أما في الثالثة، فهي الأكل من الشجرة، وهي معصية وقع فيها آدم بسبب الفضول لا العناد، فكانت درسًا لتعليم البشرية الامتثال لأوامر الله بغض النظر عن ماهيّتها، علمًا أنّه سبق تحذيرهما في موطنين سابقين بقوله تعالى: ﴿وَلاَ تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ (الأعراف: 19 والبقرة: 35)، فكان الزلل متوقّعًا أمام كثرة التحذيرات، لأنك لا تكثر التحذير على هذه الصورة إلا إذا كان الوقوع في المحظور وشيكًا، وهذا يُفسِّر عدول الآية الثالثة في التعبير عن الظلم إلى الجملة الفعلية البسيطة عن الفعلية الصغرى المدعّمة بالاسمية الكبرى.

أما الآية الرابعة فكان تعبيرها عن انقسام الكافرين واضحًا، فخاطبوا بعضهم بالخبر الإنكاري الذي جاء على أصل الوضع ليُجابَه به إنكار عَبَدة الأصنام لخطئهم، وكان دخول ضمير الفصل بين ركني الإسناد في الآية الرابعة ضروريًّا؛ للفصل بين الكفّتين وحصر الظلم في المخاطَبين، فهم الوحيدون الذين يستحقون التقريع لا نبيُّهم، وهذا يُفسِّر عدول هذه الآية إلى الجملة الاسمية عن الفعلية؛ لأنها ليست بحاجة إلى تحديد المفعول به، بل الفاعل.

- المجموعة الثانية: شهادة الله على الناس بظلم أنفسهم:

عُبّر عن هذه الفكرة بتركيبين بارزين: الأول إضافة اسم الفاعل إلى معموله، والثاني إعماله فيه مع إدخال لام التقوية على المعمول، فمن الأول:

- ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلآئِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُواْ فِيمَ كُنتُمْ قَالُواْ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الأَرْضِ﴾ (النساء: 97).

- ﴿الَّذِينَ تَتَوَفَّاهُمُ الْمَلآئِكَةُ ظَالِمِي أَنفُسِهِمْ فَأَلْقَوُاْ السَّلَمَ مَا كُنَّا نَعْمَلُ مِن سُوءٍ﴾ (النحل: 28).

ومن الثاني:

- ﴿وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ﴾ (الكهف: 35) .
- ﴿فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ﴾ (فاطر: 32) .
- ﴿وَبَارَكْنَا عَلَيْهِ وَعَلَى إِسْحَاقَ وَمِن ذُرِّيَّتِهِمَا مُحْسِنٌ وَظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ مُبِينٌ﴾ (الصافات: 113) .

وضّح النحاة الفرق بين الإضافة اللفظية والإعمال، فقالوا: «تقول: هذا ضاربٌ زيدًا، إذا أردت «بضارب» ما أنت فيه أو المستقبل كمعنى الفعل المضارع له. فإذا قلت: هذا ضاربُ زيد، تريد به معنى المضي» (ابن السراج، د. ت، 1/ 125) ، فالآيتان الأُولَيان تتحدثان عن ظلم الإنسان الذي وقع منه في أثناء حياته ومضى، وهو الآن في وقت النزع، فاستُخدمت فيهما الإضافة غير المحضة. أما الآيات الأخريات فتتحدث عن وصف حاضر، فاستُخدم فيها الإعمال.

المطلب الثاني: نفي ظلم الله للإنسان ولغيره من المخلوقات:

قُسمت هذه الفكرة إلى فكرتين جزئيتين: الأولى نفي ظلم الله للإنسان خاصة، والثانية نفي ظلم الله لمخلوقاته عامةً.

أ. نفي ظلم الله للإنسان خاصة:

تكررت هذه الفكرة في (22) آيةً موزعة على ثلاث مجموعات؛ الأولى تضمّ (13) آية استخدمت الجملة الاسمية ذات الوجهين، والثانية تضمّ (7) آيات استخدمت الجملة الفعلية المدعومة بالمفعول المطلق، والثالثة تضمّ آيتين: إحداهما استخدمت جملتين فعليتين متقابلتين، والثانية استخدمت (لا) النافية للجنس.

- المجموعة الأولى:

- ﴿وَمَا تُنفِقُواْ مِنْ خَيْرٍ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنتُمْ لاَ تُظْلَمُونَ﴾ (البقرة: 272)
- ﴿ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَّا كَسَبَتْ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (البقرة: 281)
- ﴿وَوُفِّيَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَّا كَسَبَتْ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (آل عمران: 25)
- ﴿ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَّا كَسَبَتْ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (آل عمران: 161)
- ﴿وَمَن جَاء بِالسَّيِّئَةِ فَلاَ يُجْزَى إِلاَّ مِثْلَهَا وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (الأنعام: 160)
- ﴿وَمَا تُنفِقُواْ مِن شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنتُمْ لاَ تُظْلَمُونَ﴾ (الأنفال: 60)
- ﴿فَإِذَا جَاء رَسُولُهُمْ قُضِيَ بَيْنَهُم بِالْقِسْطِ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (يونس: 47)
- ﴿وَقُضِيَ بَيْنَهُم بِالْقِسْطِ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (يونس: 54)
- ﴿وَتُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَّا عَمِلَتْ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (النحل: 111)
- ﴿وَلَدَيْنَا كِتَابٌ يَنطِقُ بِالْحَقِّ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (المؤمنون: 62)
- ﴿وَقُضِيَ بَيْنَهُم بِالْحَقِّ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (الزمر: 69)
- ﴿وَلِتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (الجاثية: 22)
- ﴿وَلِيُوَفِّيَهُمْ أَعْمَالَهُمْ وَهُمْ لاَ يُظْلَمُونَ﴾ (الأحقاف: 19)

أدى التعاضد بين المكوّنين الاسمي والفعلي إلى تمازج دلالتيهما بما يخدم انتفاء الظلم على أحسن وجه، فأضحى انتفاؤه أمرًا ثابتًا مستقرًّا (بدلالة الجملة الاسمية) ومستمرًّا (بدلالة الفعل المضارع) في آن.

- المجموعة الثانية:

- ﴿وَلاَ يُظْلَمُونَ فَتِيلًا﴾ (النساء: 49) .
- ﴿وَلاَ تُظْلَمُونَ فَتِيلًا﴾ (النساء: 77) .
- ﴿وَلاَ يُظْلَمُونَ نَقِيرًا﴾ (النساء: 124) .
- ﴿وَلاَ يُظْلَمُونَ فَتِيلًا﴾ (الإسراء: 71) .
- ﴿وَلاَ يُظْلَمُونَ شَيْئًا﴾ (مريم: 60) .
- ﴿فَلاَ تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا﴾ (الأنبياء: 47) .
- ﴿فَالْيَوْمَ لاَ تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا﴾ (يس: 54) .

حافظت الجملة الفعلية في هذه المجموعة على توكيد انتفاء الظلم بالمفاعيل المطلقة (فَتِيلًا، نَقِيرًا، شَيْئًا) النائبة عن المصدر مؤدّية معنى التوكيد؛ فالفتيل: خيط رقيق في شقّ النَّواة، وقد ضَرَبَت العربُ المثلَ في القلة التافهة بالفتيل والنقير، وهو النُّقْرة التي في ظَهر النَّواة (السمين الحلبي، د. ت، 3/ 702) .

ولا بد من الأخذ بالاعتبار بناءَ الأفعال للمجهول في هاتين المجموعتين للدلالة على أن الظلم معدوم المصدر؛ فمجيء الفعل المبني للمجهول في سياق النفي يعني عموم انعدام الفعل والفاعل على الإطلاق (السيد موسى، د. ت، ص22 – 23 – 37) ، خلافًا لما كان عليه الأمر في الحياة الدنيا، إذ إن آيات المجموعتين تتحدث عن تأدية الحقوق يوم القيامة، ولذلك سنلاحظ حضور البناء للمعلوم عندما يتعلق الأمر بالدنيا كما في الآية الأولى من المجموعة الثالثة:

- المجموعة الثالثة:

- ﴿وَإِن تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُؤُوسُ أَمْوَالِكُمْ لاَ تَظْلِمُونَ وَلاَ تُظْلَمُونَ﴾ (البقرة: 279)
- ﴿لاَ ظُلْمَ الْيَوْمَ إِنَّ اللهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾ (غافر: 17)

لا جامعَ نحويًّا أو صرفيًّا بين هاتين الآيتين، فأفردنا لهما مجموعة خاصة لتفرُّدهما عن سائر الآيات السابقة. فالتوازن التركيبي في الآية الأولى بين البناء للمعلوم والبناء للمجهول الذي يصحبه التقابل في واو الجماعة بين الفاعل والمفعول به الذي ناب عن الفاعل يسهم في التعبير عن التوازن والعدل بأتمّ صورة، وجاءت الآية خلوًا من أشكال التوكيد والتثبيت على خلاف ما عهدناه في موضوع الظلم؛ لأنها حكم خاص بمسألة الرِّبا من جهة، ولأنها تُعالَج في الدنيا من جهة أخرى، فلا شيء غيبيًّا أو مستقبليًّا يقتضي التوكيد.

أما الآية الثانية فتعبّر عن نهاية الظلم، فظُلم الدنيا انطوت صفحته مع التنصيص على نفيه المؤكَّد بما تحمله (لا) من معنًى

معاكس لـ (إنَّ) ، فهذه تدل على توكيد الإيجاب، وتلك تدل على توكيد النفي.

ب. نفي ظلم الله لمخلوقاته عامة:

خُصَّت هذه الفكرة بتركيب نحوي وصيغة صرفية لم تُستخدَم في المواضع التي تناولت نفي ظلم **الله** للإنسان خاصة، وذلك كالآتي:

- ﴿**وَأَنَّ اللَّهَ لَيْسَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ**﴾ (آل عمران: 182 والأنفال: 51 والحج: 10) .
- ﴿**وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ**﴾ (فصلت: 46) .
- ﴿**وَمَا أَنَا بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ**﴾ (قـ: 29) .

فاللافت للانتباه تزاحم المؤكِّدات فيها لتكون جميعًا من الضرب الإنكاري المجابه لعناد الكافر، فاستُخدمت أربعة مؤكِّدات في التركيب الأول، وهي (أَنَّ) المصدرية، والباء الزائدة في الخبر، وصيغة المبالغة، واللام الزائدة للتقوية في المفعول، بينما استُخدمت ثلاثة مؤكِّدات في الآيتين الأُخْرَيين فقط.

فهل يكون النفي أبلغ باستخدام اسم الفاعل (ظالم) أو المبالغة (ظلّام) ؟ أفلا يعني نفي المبالغة احتمالَ القليل؟

انتقلت المبالغة هنا من الدلالة على توكيد القيام بالفعل إلى توكيد انتفائه، فعددناها مع جملة المؤكدات، «وَذَهَبَ أبو حيان إِلَى أَنَّ (فعّالًا) قَدْ يَجِيءُ لَا يُرَادُ بِهِ الْكَثْرَةُ، كَقَوْلِ طَرَفَةَ (الزوزني، 2004، ص88) :

وَلَسْتُ بِحَلَّالِ التِّلَاعِ مَخَافَةً
لَكِنْ مَتَى يَسْتَرْفِدِ الْقَوْمُ أَرْفِدِ

لَا يُرِيدُ أَنَّهُ قَدْ يَحِلُّ التِّلَاعَ قَلِيلًا، لِأَنَّ عَجُزَ الْبَيْتِ يَدْفَعُهُ، فَدَلَّ عَلَى نَفْيِ الْبُخْلِ فِي كُلِّ حَالٍ» (الأندلسي، 1420هـ، 3/ 456 – 457) .

أما من يرفض خروج الصيغة عن أصلها ويرى أن صفات الذم إذا نُفيت مبالغتها لم ينتف أصلها، فيرى أن (فعّالًا) ليس هنا للمبالغة، بل للنسب؛ أي وما ربك بصاحب ظلم (الأنصاري، 1985، 1/ 150) .

وبقي شيء آخر لا بد من ذكره حول المبالغة (ظلّام) بأنها لم تُستخدَم بهذا الوزن في غير هذه المواضع، فلما أراد **الله** تصوير مبالغة الإنسان في الظلم خصّه بوزن (فعُول) في آيتين:

- ﴿**إِنَّ الإِنسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ**﴾ (إبراهيم: 34)
- ﴿**إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولا**﴾ (الأحزاب: 72)

فهل ثمة تفاوت بين (فعّال) و (فَعُول) ؟ نقل السيوطي عن ابْن طَلْحَة بأن (فَعُولًا) لمن كثر مِنْهُ الْفِعْل، و (فعّالًا) لمن صَار لَهُ كالصناعة، ثم نقل عن أَبِي حَيَّان أنه لم يتَعَرَّض لذَلك أحد من المتقدمين (السيوطي، د. ت، 3/ 75) ، ومع أن كلام ابن طلحة لم يحظ بالإجماع إلا أنه يومئ بما يهدينا إلى الفرق بين الصيغتين، فإذا كانت (فعول) خاصة بمن كثر الفعل منه، فهذا يعني أنها تُطلق على من كان الفعل مثبتًا متأصلًا فيه، وإذا كانت (فعّال) لمن صار الفعل له كالصناعة فإنه قد يُنسَب إلى هذه الصناعة أو لا، وهذا ما يفسّر استخدامها في نفي ظلم **الله** لعبيده، واستخدام (فعول) لإثبات الظلم الواقع من الناس، ودليلنا إسناد صيغة (فعول) إلى **الله** في سياق الإيجاب كقوله تعالى: (**وَاللَّهُ رَؤُوفٌ بِالْعِبَادِ**) (البقرة: 207) ، دون أن ترد في سياق النفي ولو مرة، وبذلك نستنتج أن (فعول) آكَدُ من (فعّال) ، وهذا يفسّر قلة عدد المؤكِّدات مع (ظَلُوم) مقارنةً بمثيلاتها مع (ظلّام) ، ولذلك استُخدمت (فعول) للدلالة على الأفعال المتأصلة في الإنسان وكأنه مفطور عليها، قال ابن عاشور في تعليقه على هذه الصيغة: «يَجُوزُ أَنْ يُرَادَ ظَلُومًا جَهُولًا فِي فِطْرَتِهِ، أَيْ فِي طَبْعِ الظُّلْمِ، وَالْجَهْلِ» (ابن عاشور، 1984، 22/ 130) ، ويؤكّد ذَلك مجيئُها فِي قوله تعالى واصفًا الفطرة التي خلق الإنسان عليها: ﴿**إِنَّ الْإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا × إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا × وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا**﴾ (المعارج: 19 – 21) .

وآخر ما يستوقفنا فيها المفعول به (العَبيد) بوزن (فعيل) دون (فعال) ، فقد فسّره بعضهم بأنه أريد به التحقير، وفسره آخرون بأنه أُريدَ به موافقة الفاصلة القرآنية (الأندلسي، 1420هـ، 3/ 230 – 232) ، والأرجح أنّ (العبيد) تشمل مَن عبدَ **الله** أو عبد غيره، بينما تختص (العِباد) بمن عبد **الله**، فجاءت (العبيد) للدلالة على انتفاء ظلم **الله** لجميع مخلوقاته من إنس وجنّ سواءٌ من عبده أو عبد غيره، وثمة «تَفْرِقَة مَا بَيْنَ عباد **الله** وَالْمَمَالِيك، فَقَالُوا هَذَا عَبْدٌ مِنْ عباد **الله**، وهؤُلَاء عَبِيدٌ مَمَالِيكُ... وَلَا يُقَالُ عَبَدَ يَعْبُدُ عبادة إلا لِمَنْ يَعْبُد **اللَّه**... وأما عَبْدٌ خَدَمَ مَوْلَاهُ فَلَا يُقَالُ عَبَدَه... وَيُقَالُ لِلْمُشْرِكِينَ هُمْ عَبَدَةُ الطَّاغُوت، وَيُقَالُ لِلْمُسْلِمِينَ عِبادُ **الله**» (ابن منظور، د. ت، مادة عبد) ، ويؤيّد هذا الرأيَ قوله تعالى: ﴿**وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِّلْعَالَمِينَ**﴾ (آل عمران: 108) ، فنفى الظلم عن (العَالَمِينَ) ؛ مفردها (عالَم) ، فهي تشمل عالم البشر وغيره من العوالم، ويؤيّده قوله تعالى: ﴿**وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا**﴾ (الكهف: 49) ، حيثَ جاء المفعول به (أَحَدًا) للدلالة على عموم المخلوقات، والتقدير: «ولا يَظلِمُ رَبّكَ أحدًا من خلقه» (الأمين، 2001، 16/ 388) حَتَّى البهائم.

ويرى آخرون أن الجمع (عباد) يُطلق على من عبد **الله** مخلصًا له الطاعة، بينما يُطلق الجمع (عبيد) على العُصاة (بطة، 2018، ص59) .

وهنا لا بد من العودة إلى استعمال الجمع على صيغة (العِباد) في قوله تعالى: ﴿**وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِّلْعِبَادِ**﴾ (غافر: 31) ، فيمكن تفسيره بموافقة الفاصلة؛ لأنه جاء في كنف فواصل متشابهة سابقة عليه ولاحقة له [3] .

ويمكن تفسيره بأنه لا يتحدث عن نفي إرادة ظلم **الله** لعباده فقط، بل يريد لهذه الإرادة انتفاءَها عن أي ظُلم، حتى ظلم العباد لبعضهم أو لغيرهم؛ بدليل تنكير (ظُلمًا) ، وهذا يُفهم من كلام الزمخشري: «ويجوز أن يكون معناه كمعنى قوله تعالى: ﴿**وَلا يَرْضى لِعِبادِه الْكُفْرَ**» (الزمر: 7) ؛ أي لا يريد لهم أن يَظْلِموا» (الزمخشري، 1407هـ، 4/ 165) .

المبحث الثاني: معالجة مشكلة الظلم:

المطلب الأول: تصوير أشكال الظلم:

أ. الظلم في المجتمع:

كحقوق الأيتام [4] والقتل [5] والسرقة [6] وأكل أموال الناس [7] وظلم الناس بشكل عام [8] ، ولم يكن لها قالب نحوي محدد إلا في

قضية حقوق الزوجة:

- ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاء فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوف أَوْ سَرِّحُوهُنَّ بِمَعْرُوف وَلاَ تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِّتَعْتَدُواْ وَمَن يَفْعَلْ ذَلِكَ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ﴾ (البقرة: 231).

- ﴿إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاء فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ وَأَحْصُوا الْعِدَّةَ وَاتَّقُوا اللَّهَ رَبَّكُمْ لَا تُخْرِجُوهُنَّ مِن بُيُوتِهِنَّ وَلَا يَخْرُجْنَ إِلَّا أَن يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ اللَّهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ﴾ (الطلاق: 1).

فالملاحَظ أنّهما جاءتا بأسلوب الشرط الذي أُكِّد جوابه بـ (قد)، ووقع فيه الظلم على النفس، ولعل القرآن قد خصّ هاتين الآيتين بذكر المفعول به على هذه الصورة خلافًا لما اعتدناه من ارتباط ظلم النفس بالأمور العَقَدية؛ ليبين متانة العلاقة بين الزوجين، فظلمها يعني ظلم نفسه لأنها منه في أصل الخلق، وهي ضعيفة، وظلمُ الضعيف أفحشُ.

ب. الظلم الذي يطال شعائر الله الكُبرى وما يلحقها من الكبائر:

جاءت هذه الفكرة في مجموعتين: الأولى مختومة بالجملة الاسمية المؤكّدة بضمير الفصل، والثانية مصدرة باسم التفضيل المحتضَن في أسلوب الاستفهام الذي خرج إلى معنى النفي.

- المجموعة الأولى: وتتضمن ثماني آيات:

- ﴿وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ اللهِ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (البقرة: 229)

- ﴿وَالْكَافِرُونَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (البقرة: 254)

- ﴿فَمَنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ الْكَذِبَ مِن بَعْدِ ذَلِكَ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (آل عمران: 94)

- ﴿وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (المائدة: 45)

- ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَتَّخِذُواْ آبَاءكُمْ وَإِخْوَانَكُمْ أَوْلِيَاء إِنِ اسْتَحَبُّواْ الْكُفْرَ عَلَى الإِيمَانِ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (التوبة: 23)

- ﴿وَإِذَا دُعُوا إِلَى اللهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ إِذَا فَرِيقٌ مِّنْهُم مُّعْرِضُونَ × وَإِن يَكُن لَّهُمُ الْحَقُّ يَأْتُوا إِلَيْهِ مُذْعِنِينَ × أَفِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ أَمِ ارْتَابُوا أَمْ يَخَافُونَ أَن يَحِيفَ اللهُ عَلَيْهِمْ وَرَسُولُهُ بَلْ أُوْلَـئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (النور: 48 – 50)

- ﴿إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ وَمَن يَتَوَلَّهُمْ فَأُوْلَـئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (الممتحنة: 9)

يُلاحظ أن هذه الآيات تصوّر أشكالًا متشابهة للظلم، وسنجد بعضها مكررًا في المجموعة الثانية، كتجاوز حدود الله والكفر وافتراء الكذب على الله وعدم الاحتكام لشريعة الله واتخاذ الكافرين أولياء والنفاق، ويُلاحظ أنها بعد تصوير ممارسات الظالمين تشير إليهم باسم الإشارة للدلالة على تمييزهم عما سواهم وتعيينهم والتنبيه على أن المشار إليه المسبوق بتلك الأوصاف جديرٌ كل الجدارة – من أجل هذه الأوصاف– بالمسند الذي سيأتي بعد اسم الإشارة (العاكوب، 2008، ص112 – 113) ، وهو اسم الفاعل (الظالمون) المسبوق بضمير الفصل الذي يسهم في كمال التمييز والتوكيد والحصر (أحمد، 1436هـ، ص59) ، بالإضافة إلى المبالغة؛ للدلالة على أن المشار إليهم يبالغون في الظلم؛ فهُم ليسوا الوحيدين المسند إليهم هذا الخبر في القرآن.

والآية الأخيرة: ﴿وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (الحجرات: 11) ، هي الوحيدة التي استُخدم فيها هذا الأسلوب، وهي ليست مختصة بشعائر الله وما يلحقها من الكبائر، ولكن المُلاحظ أن التحذير هنا ينصب على الإصرار وعدم التوبة، ولذلك يُفهم أن الإصرار على المعصية يرتقي إلى درجة الكبائر.

- المجموعة الثانية: وتتضمن (15) آية:

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن مَّنَعَ مَسَاجِدَ اللهِ أَن يُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ وَسَعَى فِي خَرَابِهَا﴾ (البقرة: 114).

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن كَتَمَ شَهَادَةً عِندَهُ مِنَ اللهِ﴾ (البقرة: 140) .

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِبًا أَوْ كَذَّبَ بِآيَاتِهِ إِنَّهُ لاَ يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ﴾ (الأنعام: 21).

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِبًا أَوْ قَالَ أُوْحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ وَمَن قَالَ سَأُنزِلُ مِثْلَ مَا أَنزَلَ اللّهُ﴾ (الأنعام: 93) .

- ﴿فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِبًا لِيُضِلَّ النَّاسَ بِغَيْرِ عِلْمٍ إِنَّ اللهَ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ (الأنعام: 144)

- ﴿فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن كَذَّبَ بِآيَاتِ اللهِ وَصَدَفَ عَنْهَا﴾ (الأنعام: 157)

- ﴿فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِبًا أَوْ كَذَّبَ بِآيَاتِهِ﴾ (الأعراف: 37 ويونس: 17)

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِبًا أُوْلَـئِكَ يُعْرَضُونَ عَلَى رَبِّهِمْ وَيَقُولُ الأَشْهَادُ هَـؤُلاء الَّذِينَ كَذَبُواْ عَلَى رَبِّهِمْ أَلاَ لَعْنَةُ اللهِ عَلَى الظَّالِمِينَ﴾ (هود: 18).

- ﴿فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِبًا﴾ (الكهف: 15)

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن ذُكِّرَ بِآيَاتِ رَبِّهِ فَأَعْرَضَ عَنْهَا﴾ (الكهف: 57) .

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِبًا أَوْ كَذَّبَ بِالْحَقِّ لَمَّا جَاءهُ﴾ (العنكبوت: 68) .

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن ذُكِّرَ بِآيَاتِ رَبِّهِ ثُمَّ أَعْرَضَ عَنْهَا﴾ (السجدة: 22) .

- ﴿فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن كَذَبَ عَلَى اللهِ وَكَذَّبَ بِالصِّدْقِ إِذْ جَاءهُ﴾(الزمر: 32)

- ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ الْكَذِبَ وَهُوَ يُدْعَى إِلَى الْإِسْلَامِ وَاللهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ (الصف: 7) .

فهي تصوّر جرائم كُبرى تمسّ مساجد الله وأنبياءه وآياته،

ولعظم هذه الجرائم خصّها القرآن باسم التفضيل، ويبدو أن أكبر جرم بينها هو افتراء الكذب على الله؛ لأن معظم الآيات التي تناولت هذا النوع من الظلم كُرِّرت فيها صيغة أخرى مشتقة من الظلم، بالإضافة إلى اسم التفضيل، وهي صيغة اسم الفاعل التي أسهمت في تعميق الفكرة.

وقوله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ أَهْلَكَ عَادًا الْأُولَى × وَثَمُودَ فَمَا أَبْقَى × وَقَوْمَ نُوحٍ مِّن قَبْلُ إِنَّهُمْ كَانُوا هُمْ أَظْلَمَ وَأَطْغَى﴾ (النجم: 50 – 52) ، هو الوحيد الذي استخدم فيه اسم التفضيل في غير قالبه المعهود؛ لأنَّ المقصودين به ارتكبوا أكبر جرم من الجرائم المذكورة، وأصرّوا عليه.

ومهما يكن فإن ارتباط الاستفهام باسم التفضيل يدل على تميُّز المُفضَّل على من يشاركه في الوصف، لا سيما مع خروج الاستفهام عن معناه الحقيقي إلى النفي؛ لذلك كثر استعمال هذا الأسلوب في وصف افتراء الكذب على الله (اختلاق الأشياء ونسبتها إلى الله) والتكذيب بآياته (الادعاء بأنها ليست من عند الله) والإعراض عنها (عدم الانصياع لها) .

المطلب الثاني: عواقب الظلم:

نالت هذه الفكرة عناية كبيرة، وتعددت صيغها كالآتي:

أ. الصيغة الأولى: تتضمن عرضَ المظلمة وإردافَها بالعقوبة بفاء العطف؛ للترتيب والتعقيب والسببية؛ فلا تأجيل للعقاب أو فرصة للتوبة، وهذا التعبير مختص بالذنوب الكبرى أو بالأقوام الذين تمّ إنذارهم من قبلُ كبني إسرائيل في قوله تعالى: ﴿فَقَالُوا أَرِنَا اللهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْهُمُ الصَّاعِقَةُ بِظُلْمِهِمْ﴾ (النساء: 153) ، وجاءت بهذه الصيغة آيتان متشابهتان:

– ﴿فَبَدَّلَ الَّذِينَ ظَلَمُوا قَوْلًا غَيْرَ الَّذِي قِيلَ لَهُمْ فَأَنزَلْنَا عَلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا رِجْزًا مِّنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ﴾ (البقرة: 59) .

– ﴿فَبَدَّلَ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ قَوْلًا غَيْرَ الَّذِي قِيلَ لَهُمْ فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِجْزًا مِّنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَظْلِمُونَ﴾ (الأعراف: 162) .

والملاحظ فيهما نقطتان: الأولى تخصيص العقاب بالفئة الظالمة، والثانية توكيد ارتباط السبب بالنتيجة، وقد عُبِّر عن هاتين النقطتين بطريقة نحوية مختلفة في كل من الآيتين؛ للفت انتباه المتلقي إليهما.

فالآية الأولى فعبّرت عن النقطتين معًا بتكرار لفظ الفئة الظالمة في كل من السبب والنتيجة: (بَدَّلَ الَّذِينَ ظَلَمُوا... ← فَأَنزَلْنَا عَلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا...) ، فلم يقل: (بَدَّلَ الَّذِينَ ظَلَمُوا... ← فَأَنزَلْنَا عَلَيهم...) بذكر الضمير العائد عليهم بدلًا من إعادة لفظهم؛ لتقرير الوصف بالظلم وبيان سبب العقوبة (المحلي والسيوطي، 2008، ص470) .

والآية الثانية فعبرت عن النقطة الأولى بتقييد الاسم الموصول (الّذِينَ) بشبه الجملة (مِنْهُمْ) التي لم ترد في الآية الأولى لأن (الذين ظلموا) كررت بنصّها في تتمة الآية للدلالة على الفئة المعاقَبة، في حين كانت شبه الجملة (منهم) ضروية في الآية الثانية لأن (الذين ظلموا) لم يُذكروا في تتمة الآية، وعبّرت عن النقطة الثانية بتكرار الفعل المشتق من الظلم في تتمة الآية: (يَظْلِمُونَ) مقابلًا لـ (يفسقون) في الأولى؛ لأن الفسق نوع الظلم.

ب. الصيغة الثانية: تتضمن الدعوة إلى تأمل حال الظالمين المعاقَبين بأفعال مشتقة من النظر والرؤية المراد بهما الاعتبار والاتعاظ، وقد تكون هذه الأفعال في صيغة الأمر لتأمُّل ما وقعَ وانتهى، أو بأسلوب التمني فيما هو آتٍ يوم القيامة، أو بالمضارع المراد به استحضار الصورة في ذهن المتلقي.

فعلى الأول أربع آيات هي:

– ﴿ثُمَّ بَعَثْنَا مِن بَعْدِهِم مُّوسَى بِآيَاتِنَا إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ فَظَلَمُوا بِهَا فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ﴾ (الأعراف: 103) .

– ﴿وَجَحَدُوا بِهَا وَاسْتَيْقَنَتْهَا أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ﴾ (النمل: 14) .

– ﴿فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الظَّالِمِينَ﴾ (يونس: 39 والقصص: 40) .

جاء فعل الأمر مسبوقًا بما يدل على الظلم (الجحود بالآيات والظلم بها، وهما بمعنى الإنكار) أو متبوعًا به، ومعلَّقًا عن العمل في الجار والمجرور إلى العمل في الجملة بأداة الاستفهام (كيف) التي تتيح التعمّق في تأمل حال الظالمين بما تحمله من تحفيز للمتلقي بأسلوب الاستفهام.

وعلى الثاني آيتان هما:

– ﴿وَلَوْ يَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرَوْنَ الْعَذَابَ أَنَّ الْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا وَأَنَّ اللهَ شَدِيدُ الْعَذَابِ﴾ (البقرة: 165) .

– ﴿وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ مَوْقُوفُونَ عِندَ رَبِّهِمْ﴾ (سبأ: 31) .

والملاحظ فيهما الانتقال من النظر إلى الرؤية؛ لأن النظر فعل إرادي والرؤية لا إرادية، والنظر مقدمة حسية للرؤية العقلية (العسكري، 1997، ص75 – 76) ، فجعل النظر لتأمل ما كان، والرؤية لتأمل ما سيكون، ونوّع فيهما بين الغيبة والخطاب لإفادة الوعيد بضمير الغائب، وإفادة الوعظ بضمير المخاطب.

وعلى الثالث ثلاث آيات هي:

– ﴿تَرَى الظَّالِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا كَسَبُوا وَهُوَ وَاقِعٌ بِهِمْ﴾ (الشورى: 22) .

– ﴿وَتَرَى الظَّالِمِينَ لَمَّا رَأَوُا الْعَذَابَ يَقُولُونَ هَلْ إِلَى مَرَدٍّ مِّن سَبِيلٍ﴾ (الشورى: 44) .

– ﴿وَتَرَاهُمْ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا خَاشِعِينَ مِنَ الذُّلِّ يَنظُرُونَ مِن طَرْفٍ خَفِيٍّ وَقَالَ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ الْخَاسِرِينَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنفُسَهُمْ وَأَهْلِيهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَلَا إِنَّ الظَّالِمِينَ فِي عَذَابٍ مُّقِيمٍ﴾ (الشورى: 45) .

حملت لغة الجسد دلالات الخنوع والخوف بوساطة هيئة الخشوع وتلصص النظر، مع الانتباه إلى الفرق بين رؤية البرهان في صيغة المخاطب المطمئن ونظر الخلسة في صيغة الغائب الخائف.

ت. الصيغة الثالثة: الربط بين السبب والنتيجة بـ (لمّا) التوقيتية كقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَهْلَكْنَا الْقُرُونَ مِن قَبْلِكُمْ لَمَّا ظَلَمُوا﴾ (يونس: 13) ، وقوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْقُرَى أَهْلَكْنَاهُمْ لَمَّا ظَلَمُوا﴾ (الكهف: 59) ، إذ تقدّمت النتيجة على السبب عكس قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا نَسُوا مَا ذُكِّرُوا بِهِ أَنجَيْنَا الَّذِينَ يَنْهَوْنَ عَنِ السُّوءِ وَأَخَذْنَا

﴿الَّذِينَ ظَلَمُواْ بِعَذَابٍ بَئِيسٍ بِمَا كَانُواْ يَفْسُقُونَ﴾ (الأعراف: 165) ، وفيها ينصب العذاب على (القرون) و (القرى) لتحقيق دلالتين لامتداد الهلاك: زمانية ومكانية.

ث. الصيغة الرابعة: الربط بين السبب والنتيجة بالباء السببية، وقد يأتي السبب بصيغة المصدر قبل النتيجة كقوله تعالى: ﴿فَبِظُلْمٍ مِّنَ الَّذِينَ هَادُواْ حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ طَيِّبَاتٍ أُحِلَّتْ لَهُمْ وَبِصَدِّهِمْ عَن سَبِيلِ اللهِ كَثِيرًا﴾ (النساء: 160) ، وقد تتقدم النتيجة على السبب بصيغة الماضي كقوله تعالى: ﴿فَتِلْكَ بُيُوتُهُمْ خَاوِيَةً بِمَا ظَلَمُوا﴾ (النمل: 52) ، وقوله تعالى: ﴿وَوَقَعَ الْقَوْلُ عَلَيْهِم بِمَا ظَلَمُوا فَهُمْ لَا يَنطِقُونَ﴾ (النمل: 85) للفت الانتباه إلى العاقبة.

ج. الصيغة الخامسة: التعبير عن العقاب بفعل الأمر كالآتي:

- ﴿ثُمَّ قِيلَ لِلَّذِينَ ظَلَمُواْ ذُوقُواْ عَذَابَ الْخُلْدِ﴾ (يونس: 52) .
- ﴿فَذُوقُوا فَمَا لِلظَّالِمِينَ مِن نَّصِيرٍ﴾ (فاطر: 37) .
- ﴿وَقِيلَ لِلظَّالِمِينَ ذُوقُوا مَا كُنتُمْ تَكْسِبُونَ﴾ (الزمر: 24) .
- ﴿وَنَقُولُ لِلَّذِينَ ظَلَمُوا ذُوقُوا عَذَابَ النَّارِ الَّتِي كُنتُم بِهَا تُكَذِّبُونَ﴾ (سبأ: 42) .
- ﴿احْشُرُوا الَّذِينَ ظَلَمُوا وَأَزْوَاجَهُمْ وَمَا كَانُوا يَعْبُدُونَ﴾ (الصافات: 22) .

فالأمر يوحي بإذلال الظالمين وإهانتهم خلافًا لما كانوا عليه في الدنيا، ويوحي تكرار الفعل (ذُوقُوا) بغضب الله عليهم وانتقامه منهم بمثل ما أذاقوه للمظلومين.

ح. الصيغة السادسة: التعبير عن العقوبة بالفعل الماضي مؤكّدًا لما هو خاص بيوم القيامة، ومجردًا من المؤكّدات لما وقع وانتهى؛ فمن الأول قوله تعالى: ﴿وَقَدْ خَابَ مَنْ حَمَلَ ظُلْمًا﴾ (طه: 111) ؛ لأن الآية تتحدث عن يوم القيامة بدليل قوله تعالى في آية سابقة: ﴿يَوْمَئِذٍ لَّا تَنفَعُ الشَّفَاعَةُ إِلَّا مَنْ أَذِنَ لَهُ الرَّحْمَنُ وَرَضِيَ لَهُ قَوْلًا﴾ (طه: 109) ، ومن الثاني قوله تعالى: ﴿فَقُطِعَ دَابِرُ الْقَوْمِ الَّذِينَ ظَلَمُواْ﴾ (الأنعام: 45) فالمقصود به ما وقع وانتهى بدليل قوله تعالى في آية سابقة: ﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا إِلَى أُمَمٍ مِّن قَبْلِكَ فَأَخَذْنَاهُمْ بِالْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ لَعَلَّهُمْ يَتَضَرَّعُونَ﴾ (الأنعام: 42) .

خ. الصيغة السابعة: ربط العقاب بالجملة الحالية الدالة على الظلم؛ لبيان حال الظالمين التي ينزل فيها عقابهم كالآيات الآتية:

- ﴿وَكَذَلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَا أَخَذَ الْقُرَى وَهِيَ ظَالِمَةٌ﴾ (هود: 102) .
- ﴿فَأَخَذَهُمُ الْعَذَابُ وَهُمْ ظَالِمُونَ﴾ (النحل: 113) .
- ﴿فَكَأَيِّن مِّن قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ﴾ (الحج: 45) .

جاءت الجمل الحالية الثلاث اسمية للتعبير عن استقرار الظلم فيهم أثناء المعاقبة، إذ نزل العقاب وهم في هذه الهيئة متلبّسون بالجرم.

د. الصيغة الثامنة: التعبير بالجملة الاسمية عن الوعيد بالعقاب كقوله تعالى: ﴿وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ﴾ (هود: 37 والمؤمنون: 27) للدلالة على توكيد الحكم، كما جاءت الجملة الاسمية في ختام قوله تعالى: ﴿فَكَانَ عَاقِبَتَهُمَا أَنَّهُمَا فِي النَّارِ خَالِدَيْنِ فِيهَا وَذَلِكَ جَزَاء الظَّالِمِينَ﴾ (الحشر: 17) لتوكيد مضمون ما سبقهما.

المطلب الثالث: التحذير والتخويف من الظلم:

تعددت التراكيب المعبرة عن التحذير من الظلم، فكان بعضها لا ينظمه نسق مشترك، ومنها ما تنظمه أنساق معينة كالآتي:

أ. التخويف من العذاب:

ثمة فرق بين (عواقب الظلم) الذي جاء عنوانًا للمطلب الثاني، وبين (التخويف من العذاب) فالأول وقع فيه العقاب وانتهى، والثاني يحذّر من وقوع العقاب.

وجاء هذا النوع من الوعيد بصيغتين رئيستين: الأولى الجملة الاسمية الكبرى المؤكّدة كقوله تعالى: ﴿إِنَّ الظَّالِمِينَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ (الشورى: 21 وإبراهيم: 22) .

أما قوله تعالى: ﴿يُدْخِلُ مَن يَشَاءُ فِي رَحْمَتِهِ وَالظَّالِمِينَ أَعَدَّ لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا﴾ (الإنسان: 31) ، فقد عُدِلَ به في صيغة الوعيد عن الجملة الاسمية إلى الفعلية لمناسبة الوعد في صدر الآية بالجملة الفعلية، ولذلك فالأرجح من بين أعاريب (وَالظَّالِمِينَ) أن تكون مفعولًا به لفعل محذوف يفسره المذكور، والعطف للجمل (السمين الحلبي، د. ت، 10/ 627) .

أما الصيغة الثانية فهي الجملة الشرطية كالآيات الآتية:

- ﴿وَإِذَا رَأَى الَّذِينَ ظَلَمُواْ الْعَذَابَ فَلاَ يُخَفَّفُ عَنْهُمْ وَلاَ هُمْ يُنظَرُونَ﴾ (النحل: 85) .
- ﴿قَالَ أَمَّا مَن ظَلَمَ فَسَوْفَ نُعَذِّبُهُ ثُمَّ يُرَدُّ إِلَى رَبِّهِ فَيُعَذِّبُهُ عَذَابًا نُّكْرًا﴾ (الكهف: 87) .
- ﴿وَلَوْ أَنَّ لِلَّذِينَ ظَلَمُوا مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا وَمِثْلَهُ مَعَهُ لَافْتَدَوْا بِهِ مِن سُوءِ الْعَذَابِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ﴾ (الزمر: 47) .
- ﴿وَمَن يَظْلِم مِّنكُمْ نُذِقْهُ عَذَابًا كَبِيرًا﴾ (الفرقان: 19) .

فقد دلّ أسلوب الشرط على الارتباط الحتمي بين الفعل وجوابه ارتباطًا يوحي إلى الظالم بأنه لا مفرَّ من العقاب، واكتنفت قرينة الشرط دلالات مستمدة من تنوع الأدوات بين (إذا) الظرفية للربط الزمني و (من) للعاقل لربط العقاب بالمجرم و (لو) الدالة على امتناع قدرة الظالم على افتداء نفسه من العذاب، مع عدم تحديد نوع الظلم في الآيات لإرادة الإطلاق.

واجتمعت الصيغتان في قوله تعالى: ﴿إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِن يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاء كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ﴾ (الكهف: 29) ؛ فالتخويف بوساطة الجملة الاسمية الكبرى في صدر الآية للتنبيه إلى المسند إليه، وهو الله، ثم جاء التخويف بالجملة الشرطية في تتمتها.

ب. تجريد الظالمين من أعوانهم:

نلمس نسقًا معيَّنًا في التعبير عن هذه الفكرة في الآيات الآتية:

- ﴿وَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ أَنصَارٍ﴾ (البقرة: 270) (9) .
- ﴿وَمَا لِلظَّالِمِينَ مِن نَّصِيرٍ﴾ (الحج: 71) .
- ﴿مَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ حَمِيمٍ وَلَا شَفِيعٍ يُطَاعُ﴾ (غافر: 18) .

- ﴿بَل اتَّبَعَ الَّذينَ ظَلَمُوا أَهْوَاءهُم بِغَيْرِ عِلْمٍ فَمَن يَهْدِي مَنْ أَضَلَّ اللهُ وَمَا لَهُم مِّن نَّاصِرِينَ﴾ (الروم: 29).
- ﴿وَالظَّالِمُونَ مَا لَهُم مِّن وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ﴾ (الشورى: 8).

جاءت هذه الفكرة في تركيب موحّد يتجلى في الجملة الاسمية المؤكدة بـ (من) الزائدة في المبتدأ المؤخر لتوكيد انتفائه.

ت. التخويف من أهوال يوم القيامة عليهم:

تأتي بعض الصور لتصور ندم الظالمين يوم القيامة، فيكون التركيز منصبًّا على تصوير ذلك اليوم بإضافته إلى جملة أو مفرد يوحي بشدة الهول كقوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ﴾ (الفرقان: 27)، وقوله تعالى: ﴿يَوْمَ لَا يَنفَعُ الظَّالِمِينَ مَعْذِرَتُهُمْ وَلَهُمُ اللَّعْنَةُ وَلَهُمْ سُوءُ الدَّارِ﴾ (غافر: 52)؛ فالمضاف إليه في هذه الجمل جاء لتخصيص ذلك اليوم بالعذاب والندم الذي تفضحه لغة الجسد بعضّ اليدين، حتى أصبحت هذه السمات لصيقةً بالمضاف؛ لأن المتضايفين كالكلمة الواحدة.

وقد يأتي هذا النوع من التهويل بالتخصيص بالوصف إلى جانب التخصيص بالإضافة كقوله تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِّلَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْ عَذَابِ يَوْمٍ أَلِيمٍ﴾ (الزخرف: 65)، حيث أضاف العذاب إلى اليوم ووصف اليوم بأنه أليم، فأتبع الصفة للمضاف إليه، مع أن المراد أن العذاب هو الأليم؛ ليؤكد أن ذلك اليوم كله عذاب في عذاب لهم، حتى أصبحا وجهين لعملة واحدة.

ث. تنبيههم على مراقبة الله لهم:

من أَخْوَف أشكال تهديد الظالم إعلامُه بوساطة الخبر الابتدائي أن ربّه يميزه ويراقبه دائمًا، فلا يمكن له أن يتنصّل من العذاب، وتكررت هذه الصورة في خمس آيات؛ أربعٌ منها جاء فيها الخبر صيغة مبالغة، وواحدة جاء فيها اسم تفضيل، وهي:

- ﴿وَاللهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ﴾ (البقرة: 95 والبقرة: 246 والتوبة: 47 والجمعة: 7).
- ﴿وَاللهُ أَعْلَمُ بِالظَّالِمِينَ﴾ (الأنعام: 58).

فعلى الرغم من خلوّ هذه الآيات من المؤكّدات المعروفة، إلا أن الجملة الاسمية وصيغتي المبالغة والتفضيل أسهمت في إرسال رسالة إلى الظالم بأن الله محيط بكل تحركاته.

ج. النهي عن الانخراط مع الظالمين:

بعد ما عرفناه عن عذاب الظالمين أصبح كافيًا أن يُحذَّر الإنسان من مجرد مخالطتهم كقوله تعالى: ﴿فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرَى مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ (الأنعام: 68)، وكذلك يُحذَّر الإنسان أن يكون واحدًا منهم، وهذا ما يُعبَّر عنه بالمصدر المؤول المعطوف على مصدر منتزع مسبوق بالنهي كما في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْرَبَا هَـذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ (البقرة: 35 والأعراف: 19)، والتقدير: (لا يكنْ منكما قربٌ فظلمٌ)؛ فالمصدر الأول هو المنتزع، والثاني هو المؤول. وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَطْرُدِ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ مَا عَلَيْكَ مِنْ حِسَابِهِم مِّن شَيْءٍ وَمَا مِنْ حِسَابِكَ عَلَيْهِم مِّن شَيْءٍ فَتَطْرُدَهُمْ فَتَكُونَ مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ (الأنعام: 52)؛ وفائدة هذا التركيب التنبيه إلى الربط السببي بين هذه الأفعال والظلم.

خاتمة:

في مَقْفل رحلتنا نسأل الله أن نكون وُفِّقنا في محاولة الكشف عن الأسرار الدلالية لموضوع الظلم المكنونة في أصداف النحو والصرف، ولا شك أننا لمّا نصلْ إلى قرار البحر، فهو مازال ينتظر من يكملون الرحلة، **وحسبنا ما وصلنا إليه من نتائج:**

1. إذا تكررت آية ما، فإما أن تُكرر بنصّها للدلالة على التوكيد، وإما أن تُكرَّر بتعديل ما للفت انتباهنا إلى هذا التعديل. والتعديل إما أن يتضمن معنًى جديدًا، أو يكون هدفه تركيز الذهن على نقطة ما. وهذا من الأساليب التعليمية في القرآن.

2. يعتمد القرآن على المعاني النحوية والصرفية لإيضاح الأفكار الجزئية؛ كالتقديم للحصر، والحذف للإطلاق، واستخدام الأدوات النحوية التي تؤدي ما لا يؤدَّى بغيرها؛ كالدلالة على انتفاء إرادة الظلم باستخدام (كان) المنفية مع لام الجحود.

3. إذا نُفيت صيغة مبالغة، فنفيُها لا يعني احتمال وقوع القليل منها، بل تنسحب حينئذ دلالة المبالغة من الصيغة الصرفية إلى حرف النفي، فيصبح المعنى على المبالغة في النفي، لا على نفي المبالغة.

4. خصّ القرآن نفي ظلم الله لمخلوقاته بصيغة (فعّال)، وخصّ التعبير عن ظلم الإنسان بصيغة (فعول)؛ لأن الثانية تُستعمل فيما فُطِر عليه الإنسان.

5. لا يُستخدم اسم التفضيل في تصوير الظلم إلا عندما يمس شعائر الله وما يلحقها من الكبائر كافتراء الكذب على الله ومنع الصلاة في المساجد وكتمان شهادة الحق، للدلالة على شدة شناعتها.

6. أفرد القرآن لتصوير عواقب الظلم العدد الأكبر من التراكيب ليحقق التناسب بين الشكل والمضمون، فاستخدم مثلًا الفاء التعقيبية في عواقب المظالم الكبرى فقط دون غيرها.

7. ثمة علاقة وطيدة بين الشكل (النحو والصرف) والمعنى في القرآن، يغدو معها الثوب اللغوي خيرَ معبِّر عن الجوهر الدلالي.

الهوامش:

1. كما سنرى في الفقرة (ج).

2. هذه الآية الوحيدة التي تقدّم فيها معمول خبر كان عليها، خلافًا لبقية الآيات المسبوق مضارعها بفعل الكون، حيث جاء المعمول متوسطًا بين (كان) وخبرها في بقية الآيات، وسبب تميّز هذه الآية خروجها عن القالب العام الذي تتوسطه (لكن)، فقدّم المعمول هنا خطوتين للمبالغة في الحصر، ولو قُدِّم في الآيات ذوات الكفّتين وأصبحت: (وما ظلمناهم ولكن أنفسَهم كانوا يظلمون) لوقع لبس بأن الظلم المنفي قد وقع على (أنفسَهم)، وكذلك لو أصبحت: (وما ظلمونا ولكن أنفسَهم كانوا يظلمون) لوقع لبس بأن (أنفسَهم) معطوفة على (نا) كقولك، (ما ضربوني ولكنْ زيدًا) الذي أشار إليه ابن حيان الأندلسي (1420هـ، 1/ 349) بقوله: "كَانَ ذِكْرُ الْعَامِلِ فِي الْمَفْعُولِ لَيْسَ مُضْطَرًّا إِلَيْهِ، إِذْ لَوْ قِيلَ: "وَمَا ظَلَمُونَا وَلَكِنْ أَنْفُسَهُمْ"، لَكَانَ كَلَامًا عَرَبِيًّا".

3. انظر الآيات السابقة واللاحقة من سورة غافر.

4. (إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا) (النساء: 10).

5. (إِنِّي أُرِيدُ أَن تَبُوءَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاء

الظَّالِمِينَ) (المائدة: 29) .

6. (قَالُواْ جَزَآؤُهُ مَن وُجِدَ فِي رَحْلِهِ فَهُوَ جَزَاؤُهُ كَذَلِكَ نَجْزِي الظَّالِمِينَ) (يوسف: 75) .

7. (وَمَن يَفْعَلْ ذَلِكَ عُدْوَانًا وَظُلْمًا فَسَوْفَ نُصْلِيهِ نَارًا) (النساء: 30) .

8. (إِنَّمَا السَّبِيلُ عَلَى الَّذِينَ يَظْلِمُونَ النَّاسَ وَيَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ أُوْلَئِكَ لَهُم عَذَابٌ أَلِيمٌ) (الشورى: 42) .

9. ومثله: (وَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ أَنصَارٍ) (آل عمران: 192 والمائدة: 72) .

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- أحمد، عبد الرزاق. (1436ه) . ضمير الفصل ووظائفه في القرآن الكريم، ط1، الرياض: جامعة الملك سعود.
- الأمين، محمد. (2001) . تفسير حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن، (مراجعة هاشم مهدي) ، ط1، بيروت: دار طوق النجاة.
- الأندلسي، أبو حيان. (1420ه) . البحر المحيط، (تحقيق صدقي جميل) ، ط1، بيروت: دار الفكر.
- الأنصاري، ابن هشام. (1985) . مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، (تحقيق مازن المبارك ومحمد حمد الله) ، ط6، دمشق: دار الفكر.
- بطة، عبد العزيز. (2018) . الفروق اللغوية في النصف الأول من القرآن الكريم، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- الجرجاني، عبد القاهر. (2009) . دَرْجُ الدُّرر في تَفسير الآي والسُّوَر، (تحقيق طلعت الفرحان ومحمد أمرير) ، ط1، الأردن: دار الفكر.
- الزمخشري، محمود بن عمر. (1407هـ) . الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ط3، بيروت: دار الكتاب العربي.
- الزوزني، الحسين بن أحمد. (2004) . شرح المعلقات السبع، (تقديم عبد الرحمن المصطاوي) ، ط2، بيروت: دار المعرفة.
- الزيادي، عمار. (2006) . ضمير الشأن في القرآن الكريم، مجلة جامعة كربلاء، 4 (3) : 237 – 275.
- ابن السراج، محمد بن السري. (د. ت.) . الأصول في النحو، (تحقيق عبد الحسين الفتلي) ، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- السمين الحلبي، شهاب الدين. (د. ت.) . الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، (تحقيق أحمد الخراط) ، ط1، دمشق: دار القلم.
- السيد موسى، محمد. (د. ت.) . الإعجاز البلاغي في استخدام الفعل المبني للمجهول، ط1، مصر: مطبوعات جامعة المنصورة.
- السيوطي، جلال الدين. (د. ت.) . همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، (تحقيق عبد الحميد هنداوي) ، ط1، مصر: المكتبة التوفيقية.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984) . التحرير والتنوير، ط1، تونس: الدار التونسية للنشر.
- العاكوب، عيسى. (2008) المفصل في علوم البلاغة العربية، ط1، سوريا: جامعة حلب.
- العسكري، أبو هلال. (1997) . الفروق اللغوية، (تحقيق محمد سليم) ، ط1، القاهرة: دار العلم والثقافة.
- المحلي، جلال الدين، والسيوطي، جلال الدين. (2008) . المفصل في تفسير القرآن الكريم، (تحقيق فخر الدين قباوة) ، ط1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (د. ت.) لسان العرب، (تحقيق عبد الله الكبير ومحمد حسب الله وهاشم الشاذلي) ، ط1، القاهرة: دار المعارف.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *The Holy Quran.*
- *Ahmad Abdul- Razzaq. (1436 AH) . The pronoun and its functions in the Holy Quran, 1st edition, Riyadh: King Saud University.*
- *Al - Amin, Muhammad. (2001) . Interpretation of Gardens of Soul and Basil in the Science of the Qur'an Barrows , (Revision of Hashem Mahdi) , 1st edition, Beirut: Dar Touq Al- Najat.*
- *Al- Andalusi, Abu Hayyan. (1420 AH) . al- Baḥr al- Muḥīt, (A Beautiful Sedky Investigation) , 1st edition, Beirut: Dar Al- Fikr.*
- *Al- Ansari, Ibn Hisham. (1985) . Mughni al- Labib on the books of Arabism, (investigated by Mazen Al Mubarak and Muhammad Hamad) , 6th edition, Damascus: Dar Al Fikr.*
- *Batta, Abdulaziz. (2018) . Linguistic Differences in the First Half of the Holy Qur'an, (unpublished Master Thesis) , University of Mohamed Boudiaf, Algeria.*
- *Al- Jurjani, Abdel- Qaher. (2009) . The Insertion of Pearls in the Interpretation of the Verse and Suras of the Holy Quran, (investigated by Talaat Al- Farhan and Muhammad Imreir) , 1st edition, Jordan: Dar Al- Fikr.*
- *Al- Zamakhshari, Mahmoud bin Omar. (1407 AH) . Uncovering the Facts of the Mysteries of the Revelation, 3rd edition, Beirut: Arab Book House.*
- *Al- Zozani, Al- Hussein Bin Ahmed. (2004) . Explanation of the Seven Mu›allaqat, (Presented by Abdel- Rahman Al- Mestawi) , 2nd edition, Beirut: Dar Al- Marefa.*
- *Al- Ziyadi, Ammar. (2006) . The Pronoun in the Holy Qur'an, University of Karbala Journal, 4 (3) : 237- 275.*
- *Ibn al- Sarraj, Muhammad ibn al- Serri. (D. T.) Fundamentals in Grammar, (investigated by Abdel- Hussein Al- Fatli) , 1st edition, Beirut: Al- Resala Foundation.*
- *Al- Sameen Al- Halabi, Shihab Al- Din. (no date) Al- Dur Al- Masoun in the Sciences of the Holy Book, (investigated by Ahmed Al- Kharrat) , 1st edition, Damascus: Dar Al- Qalam.*
- *As- Sayed. Musa, Muhammad. (D. T.) The Rhetorical Miracle of Using the Passive Voice Verb, 1 st edition, Egypt: Mansoura University Publications.*
- *Al- Suyuti, Jalal Al Din. (no date) Hamo Al Hawame›a in Explaining the Collection of Jawame›a, (investigated by Abdel Hamid Hindawi) , 1st edition, Egypt: Al Tawfikiya Library.*
- *Ibn Ashour, Muhammad al- Tahir. (1984) . Liberation and Enlightenment, 1st edition, Tunisia: The Tunisian Publishing House.*
- *Al Akoub, Issa. (2008) Al- Musfal in Arabic Rhetoric Sciences, 1st edition, Syria: University of Aleppo.*
- *Al Askari, Abu Hilal. (1997) . Language Differences, (investigated by Muhammad Salim) , 1st edition, Cairo: House of Knowledge and Culture.*
- *Al- Mahalli, Jalal Al Din, and Al- Suyuti, Jalal Al Din. (2008) . Al Mufassal on the interpretation of the Holy Qur'an, (investigated by Fakhr Al- Din Kabawa) , 1st edition, Beirut: Lebanon Library Publishers.*
- *Ibn Manzur, Muhammad bin Makram. (no date) Lisan Al- Arab, (investigated by Abdullah Al- Kabeer, Muhammad Hassab Allah and Hashem Al- Shazly) , 1st edition, Cairo: Dar Al- Maarif.*

المعالم المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي

The Methodological Parameters of Secular Education in the Islamic Educational Perspective

ريم عبد الرزاق عبد الرزاق
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

Reem Abdalrazaq Abdalrazaq
PhD student/ Yarmouk University/ Jordan
reemalzoubi532@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 21/ 5/ 2020م، **تاريخ القبول:** 27/ 7/ 2020م.
E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

Received: 21/ 5/ 2020, **Accepted:** 27/ 7/ 2020.
DOI: 10.33977/0507-000-055-006
https: //journals.qou.edu/index.php/jrresstudy

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بيان المعالم المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم من المنظور التربوي الإسلامي، ولتحقيق الهدف المذكور اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقسمت الدراسة إلى ثلاثة مباحث: المرتكزات المنهجية لعَمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي، ومظاهر علمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي، والخطة العلاجية لعلمانية التربية والتعليم، وكان من أبرز نتائج الدراسة: تتجلى مظاهر عَلمانية التربية والتعليم في التشكيك في مؤهلات الرفعة الإسلامية، والثنائيات التعليمية المعززة بالرافد العَلماني، وغياب المنهجية الإسلاميّة عن المناهج الطبيعية، وتعالج علمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي في خضم ثلاثة مراحل، أولها مرحلة تأهيل القيادات، وثانيها مرحلة تأطير المنهجيات، وتنتهي عبر مرحلة التزكية العملية للممارسات العلمانية.

الكلمات المفتاحية: العلمانية، التربية والتعليم، المنظور التربوي الإسلامي.

Abstract

The study aimed to explain the methodological features of the secularity of education from the Islamic educational perspective. To achieve the mentioned goal, the researcher followed the descriptive approach for analysis. The study was divided into three topics: The methodological foundations of the Omani education in the Islamic educational perspective, the secular aspects of education in the Islamic educational perspective, and the therapeutic plan for secular education. Among the most prominent results of the study: The manifestations of secular education are reflected in questioning the qualifications of Islamic prestige, educational binaries reinforced by the secular tributary, and the absence of the Islamic methodology from natural curricula. The results also revealed dealing with secular education in the Islamic educational perspective in the midst of three stages: The first of which is the stage of qualifying leaders, the second stage is the methodologies framing, and the third is reflected through the practical phase of recommending secular practices.

***Keywords**: Secularism, Education. Islamic Educational Perspective.*

المقدمة:

تجسد الشريعة الإسلامية البوصلة المركزية التي جاءت لتنظيم الحياة الإنسانية جمعاء، ما يعني أن الوجود الإنساني والمعيار الشرعي صنوان لا ينفكان، ولمّا كان الأمر كذلك، بات لزاماً العكوف على النص الشرعي وتوجيهاته، إذا ما رامت النفس الإنسانية قوامة حالها الدنيوي، وسعادة جزائها الأخروي، وعلى خلاف من ذلك فإن أي جنوح، صغيراً كان أم جسيماً، عن هذا المعيار؛ سيفضي إلى إرباك حتمي في مسلك النفس الإنسانية ومآلها.

وتطرد الحاجة إلى الآصرة الواصلة بين النفس الإنسانية والمعيار الشرعي إذا ما تبدت في بكور أطوارها النمائية، وفي مواطنها التربوية والتعليمية الأولية والمتقدمة، الأمر الذي يسوق إلى تمكن براثن الضعف والقصور من الحراك التربوي والتعليمي حيثما انفصم عن مرجعيته الشرعية في هذه المواطن، من هنا فإن تجلي العَلمانية التربوية والتعليمية، والتي تُعنى بعزل الميدان التربوي والتعليمي عن الدين الإسلامي يقتضي بالضرورة تنصيب الآليات الملائمة لهذه الظاهرة، في محاولة لإجادة التفاعل مع مضامينها الفكرية والتربوية.

ولا جرم أن الوظيفة التوجيهية للتربية الإسلامية تستدعي تجلية المنهجيات القويمة التي من شأنها أن تقوض هذه الظاهرة، بصورة علميّة ممنهجة تبين فيها المعالم الوصفية والتفسيرية لبزوغها في العالم الإسلامي، فضلاً عن كيفية استئصالها بالكلية، من هنا جاءت الدراسة الحالية، والموسومة بـ « المعالم المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي» التي تحاول الباحثة في خضمها تقديم الخيار الإصلاحي الحضاري لهذه الظاهرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من الإقرار بمكانة النص الشرعي المشحذ للطاقات الإنسانية، والمرشد للمنهجيات التربوية؛ عبر تقديم التوجيهات الرشيدة لتنشئة وتعليم النفس الإنسانية في أطوارها الحياتية المتمايزة، ونظراً لما يعتري واقع النفس الإنسانية الخاضعة للتربية والتعليم من تحييدها عن مرجعيتها الشرعية، وانكبابها على المنتج التربوي الغربي، عبر تقفي القائمين على تربيتها وإعداداها للسبل والأنظمة الغربية، المستوردة من المنبت الأجنبي، والمغايرة لكنه الواقع الإسلامي، بأيديولوجيته وحاجاته وموجهاته، تجلت الحاجة الماسة إلى ضرورة معالجة هذا التحييد، من خلال ردم الهوة المتحققة بين الفرد المسلم والمعيار الإسلامي، بصورة منهجية تسلسلية؛ وتأسيساً على ما سبق جاءت فكرة الدراسة الحالية.

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس: **ما المعالم المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي**؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ما المرتكزات المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي؟
- ما مظاهر عَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي؟
- ما الاستراتيجية العلاجية المقترحة لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى بيان المعالم المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي، **ويتفرع عن ذلك**

الأهداف الآتية:

- الكشف عن المرتكزات المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي.
- بيان مظاهر عَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي.
- استنتاج الاستراتيجية العلاجية المقترحة لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي.

أهمية الدراسة:

تتجلّى أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

1. الأهمية النظرية: تأمل الدراسة الحالية بتقديم الطرح التجديدي إلى المكتبة التربوية الإسلامية؛ في محاولة لإثرائها بهذا النوع من الدراسات، فضلاً عن أملها في تقديم الحلول المنهجية لتحدي كبير يعتري جسم الأمة الإسلامية كتحدي العَلمانية.

2. الأهمية العملية: تسعى الدراسة إلى إفادة القائمين على المؤسسات التربويّة والتعليميّة عامة؛ وذلك برفدهم بتصور تربوي إسلامي لتوصيف تحدي العَلمانية، وبيان ملامحه التفسيرية والعلاجية وفق المنظور التربوي الإسلامي، ومن خلال الاستراتيجية المقترحة.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يُعنى بعرض الظاهرة محل الدراسة، المتمثلة بالمعالم المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم، لوصفها، والكشف عن مرتكزاتها ومظاهرها من خلال تحليلها وتفسيرها، بما يتوافق مع الأهداف المحددة مسبقاً، ووضع استراتيجية مقترحة لمواجهة تحدي علمانية التربية والتعليم.

مصطلحات الدراسة

تتجسد المصطلحات الرئيسة للدراسة الحالية في الآتي:

1. العَلمانية: الرؤية المادية للمجالات الحياتية المختلفة بصورة عامة، بمنأى عن معيار الدين الإسلامي.

2. عَلمانية التربية والتعليم: التصور المادي لإعداد الذات الإنسانية، في مختلف مواطنها الأسريّة والتعليمية، بصورة منعزلة عن تعاليم الدين الإسلامي.

3. مؤهلات الرفعة الإسلامية: ما تمتلكه الأمة الإسلامية من معطيات للريادة والتقدم الحضاري، والمتجسدة بالوحي والإنجازات التاريخية وعلماء الشريعة ومفكريها.

4. الثنائيات التعليمية: تناظر الرؤى التعليمية بصورتها المتضادة التي تجمع بين التصور التعليمي الإسلامي من جهة، والتصور التعليمي المادي من جهة أخرى.

الدراسات السابقة

يمكن بيان أهم الدراسات التي تقاطعت مع الدراسة الحالية من خلال الآتي:

الدراسة الأولى: دراسة رشيد (2004)، بعنوان مفهوم العَلمانية وانعكاساته التربوية: دراسة تحليلية مقارنة: تهدف الدراسة إلى بيان مفهوم العلمانية وأهم المبادئ الأساسية التي يقوم عليه، كما تبين أهم الانعكاسات التربوية لمبادئ العلمانية على الإنسان، وتوضيح مدى قبول العلمانية ومبادئها الأساسية إسلامياً، وأهم الانعكاسات التربوية لمبادئ العلمانية على الإنسان المسلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمخض عن الدراسة نتائج عدة، من أبرزها: أن العلمانية مفهوم يشير إلى حصر اهتمام الناس بشؤون الحياة الدنيا بعيداً عن القضايا الغيبية، فهي تعني اللادينية أو الدنيوية على وجه الدقة، فينحصر إيمان الناس وفق هذا المفهوم بالمعطيات المادية دون الاعتقاد والتسليم بالقضايا الغيبية.

الدراسة الثانية: دراسة المقادمة (2013) ، بعنوان: العلمانية المعاصرة: مخاطرها وسبل مواجهتها: هدفت الدراسة إلى بيان مخاطر العلمانية وبيان سبل مواجهتها، ولتحقيق الهدف المذكور اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقسمت الدراسة إلى الفصول الآتية: الفصل الأول: العلمانية في مواجهة الإسلام، الفصل الثاني: نتائج العلمانية المعاصرة وسبل المواجهة، ونتج عن الدراسة نتائج عدة، كان من أبرزها: أن العلمانية لها علاقة بالديمقراطية واللبرالية، والرأسمالية، والإباحية، ويستخدم العلمانيون التاريخ لإثبات فشل فكرة الحكم الإسلامي، ويحتجون بأخطاء البشر في التطبيق على عدم صلاحية الفكرة، وفي ذلك مغالطة موضوعية.

الدراسة الثالثة: دراسة رمضان (2018) ، بعنوان: التعريف بالعلمانية وأثرها في التعليم في مصر: هدفت الدراسة إلى التعريف بالعلمانية وبيان أثرها في التعليم في مصر؛ ولتحقيق الهدف المذكور اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتم تقسيم الدراسة إلى الآتي: التعريف بالعلمانية، بيان أسبابها، وتجلية آثارها في مصر، وقد نتج عن الدراسة نتائج عدة: أن ثمار العلمانية الغربية الخبيثة قد اعترت العالم العربي والإسلامي بعامة ومصر خاصة، وساد النظام العلماني في المؤسسات التعليمية كافة على مدى عقود طويلة، وثمة جملة من الطرق لعلمنة التعليم ومن هذه الطرق الازدراء من اللغة العربية.

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بكليتها من حيث المنهج المستخدم، فضلاً عن الاتفاق مع دراسة المقادمة في مواجهة العلمانية؛ إذ جلّت الدراسة بعض سبل المواجهة، مع الاختلاف بين كلتا الدراستين في طبيعة طرح المواجهة والمعالجة.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في طرح المرتكزات المنهجية لعلمنة التربية والتعليم، كما اختلفت عن دراسة المقادمة في منهجية معالجة العلمانية؛ حيث عرضت الدراسة الحالية العلاج عبر مراحل وإجراءات منهجية.

خطة الدراسة:

تشتمل الدراسة على مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة جاءت على التفصيل الآتي:

- المقدمة وعناصرها
- المبحث الأول: المرتكزات المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي.

- المبحث الثاني: مظاهر عَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي.
- المبحث الثالث: الاستراتيجية العلاجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي.
- الخاتمة وتشمل: النتائج والتوصيات.

◄ للإجابة عن السؤال الرئيس الفرعي الأول الذي ينص على: «**ما المرتكزات المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي؟** »

المبحث الأول: المرتكزات المنهجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي.

يعنى المبحث الحالي ببيان المرتكزات المنهجية للعلمانية والتي استندت العلمانية إلى وجودها؛ لكي تتأسس وتتمدد في الواقع التربوي والتعليمي، ويمكن بيان ذلك من خلال الآتي:

المطلب الأول: العكوف على فلسفة التخلي والتزود:

يُجسد هذا المرتكز أهم المرتكزات والمنطلقات التي تسير المنهجية العلمانية في هديها حال اكتنافها للميدان التربوي والتعليمي، ويقصد بذلك أن يكون النشاط العلماني سائراً في اتجاهين، أولهما يقتضي التخلية، والذي يستهدف التخلص والتخلي عن المعالم والملامح الإسلامية في الحواضن الأسرية والتعليمية والتربوية كافة، ويتمثل ثانيهما بالتحلية، والذي يستند إلى ضرورة إحلال الفكر المادي، المُستقى من النزعات المادية الوضعية البحتة كبديل حضاري محل الدين الإسلامي، وبذا يكون العلمانيون قد عمدوا إلى تعبئة سريعة، تهدف إلى إقناع النفس الإسلامية بأنها قد أصابت تغييراً إيجابياً منتظراً.

ولعل العكوف على فلسفة التخلي والتزود إنما جاء مناظرة للسياسة الإسلامية الرشيدة، التي تبنى على تزكية النفس الإنسانية؛ إذ تعد عملية التزكية بوجهها الإسلامي من العمليات التربوية الكبرى التي تُسهم في تشذيب النفس وتهذيبها، من هنا جاءت السياسة العَلمانية لاستنساخ هذه العملية، بصورتها السلبية، عبر تغيير التضمينات الداخلية لها، وإحلال المعايير الحكمية الوضعية التي يتعين السير على هداها.

المطلب الثاني: استثمار التكوين الإنساني القابل للعَلمنة:

فلا غرو إن قيل إن عَلمنة العنصر الإنساني الإسلامي بصورة خاصة، وعَلمنة المجتمع الإسلامي بصورة عامة إنما تتأتى مدعومة التكوينات والمؤهلات؛ ذلك أنه في حوزة النفس الإنسانيّة المؤهلات الأولية للعَلمانية، والتي تفتقر إلى من يُسهم في شحذها وشحنها وتوجيهها، وبمعنى آخر فإن تكوين البنية الإنسانية في بادئ أمره إنما جاء متجهاً صوب البُعد المادي، وتأسيساً على ما سبق جاء الخطاب الشرعي؛ ليضبط مسار نموّ النفس الإنسانية وسيرها؛ بُغية ضمان عدم جنوحها عن مسارها القويم.

فالنماذج المادية موجودة بشكل كامن في أي مجتمع بشري، وهي مكون ضروري وأساسي في الوجود الإنساني، وعلى المستوى الفكري يمكن القول إن الأفكار العلمانية كامنة في أي مجتمع على وجه الأرض، فالنزوع إلى التفسيرات المادية، والتخلي عن المسؤولية الخُلقية هو جزء من النزوع العام الموجود في النفس البشرية (المسيري، 2002، 22) ، ومن هنا قصد العَلمانيون إفاقة ما يرقد في الكينونة الإنسانية من هذه النزعات، ومحاولة تجليتها، وجعلها تطفو على السطح، إلى أن تتمدد وتغدو مستشرية ومتمردة على أي وجود آخر خلافاً لوجودها، ويتأتى ذلك مصداقاً لقوله تعالى: ﴿**وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا** (7) **فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا** (8) **قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا** (9) **وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا** (10)﴾ (القرآن الكريم، الشمس: 7 – 10) ، قال ابن عاشور: «فالإنسان يرغب في الملائم النافع، فمن الناس من يطلب ما به النفع والكمال الدائمان، ومن الناس من يطلب ما فيه عاجل النفع والكمال الزائف» (ابن عاشور، 1984، ج 30، 373) ، من هنا فقد جبلت النفس الإنسانية على النزعة المادية النفعية كجبلها على النزعة الروحية السامية.

تجلى هذا الكمون في النفس الإنساني، كإرهاصات أوليّة لهذه العملية، وغدا من السهولة بمكان أن تنساق النفس وراء دواعي العَلمانية، والانجرار وراء أهدافها وغاياتها، وعليه فمهمة العَلمانيين لا تقتضي زرع شيء جديد بالكلية على النفس، ولعل ذلك مما سهل المهمة من جهة، وصعب مهمة المقاومة من جهة أخرى؛ فالمقاوم للعَلمانية إنما يلج حرباً داخلية وخارجية على السواء، ولا مناص أن محاربة النوازع المادية الداخلية إنما تفتقر إلى الجهود والمنهجيات الجسيمة ليتم ضبطها، وتحديد مسارها وإلحاقها بمعايير الجودة التي تضمن لها السلامة والاستقرار.

المطلب الثالث: نقل الفئات المنحرفة من الدور الهامشي إلى الدور القيادي:

يرتبط هذا المرتكز بالموجهات البشرية للعَلمانية، ومواطن تغذيتها التغذية السقيمة، فعلى الرغم من قابلية النفس الإنسانية للعلمنة، بيد أنها تفتقر إلى من يشحذها، وهنا يتجلى دور الشرذمة القليلة التي وسدت هذه المهمة من قبل السياسات الخارجية المختلفة، ولعله من الطبيعي بمكان وجود مثل هذه الأقليات المنحرفة في جسم الأمة الإسلامية، فحتى في عهد النبي صلى الله عليه وسلم ثمة مثل هذه الثلة، بيد أن مواطن الخطر والزلل في ذلك إنما تكمن في تضخيم دور هذه الأقليات، وإسناد مهمة وضع السياسات التربوية والتعليمة إليها؛ لتغدو في موطن السيرة والتحكم في المركب الحضاري الإسلامي بكليته.

من هنا جاء القول إن السمة المشتركة في الجاهلية القديمة والجاهلية الحديثة إنما يتجسد بوجود طواغيت في الأرض، يهمهم أن ينصرف الناس عن عبادة الله تعالى، ووجود مثل هذه الطواغيت إنما يُشكل صفة ملازمة للبعد عن منهج الله تعالى (قطب، 1992، 48) فعناصر العلمنة الكبرى موجودة في أي مجتمع في الهامش وفي حالة كمون، ويمكن أن تنقل من الهامش إلى المركز ومن الكمون إلى التحقق، إن ظهرت اللحظة التاريخية والظروف الاجتماعية والسياسة المتوالية (قطب، 1992، 48) ، وعليه فالتغير الذي يحدث هو تحوير المواقع الوظيفية، وتوكيلها إلى غير أهلها.

ولا جرم أن ذلك يلزم من إبعاد أهل الشريعة والمرجعية الإسلامية عن مواطن التقدم، وإبعادهم عن تولي الوظائف الحساسة والريادية (المسيري، 2002، 22) ، وعلى هذا الاعتبار فالسياسة العلمانية تعمد إلى الرفع من المكانة الوظيفية للأقليات المنحرفة من جهة، ولا غرو أن المؤهلات المستلزم توافرها في هذه الأقلية

إنما تمتثل بالمؤهلات المادية البحتة، مع الزهد الجسيم في المخزون الشرعي والخُلقي، وفي الجهة المناظرة فيقتضي الأمر الاستبعاد الكلي للشخصيات الريادية الإسلامية، عبر توجيهها إلى الاضطلاع بالأدوار التبعية الهامشية، ما يعني إخلاء مواطن القوة للثلة الضعيفة، وإحلال الثلة القوية في المواطن الضعيفة وذات الفاعلية القليلة.

المطلب الرابع: التسويق للعَلمانية بدعوى التقدم الحضاري»:

فمن أبجديات المنطق وبديهات القول إن عميلة استيراد المنتجات الوجودية عامة، والفكرية خاصة إنما تفتقر إلى التسويق الممنهج والمنظم، ليتم نشر هذه البضاعة في مختلف المواطن الإنسانية، وهذا ما حصل بالفعل، فإن عملية استيراد السياسة العلمانية من البلاد الغربية كان في أمس الحاجة إلى إجادة تسويقه في البلاد الإسلامية، من هنا كان الربط المنهجي بين التقدم الحضاري والحضور العلماني، إذ إنه من المعلوم أن النفس البشرية على اختلاف أجناسها وأعراقها إنما تنشد التقدم الحضاري، وعليه كانت هذه الرابطة بين كلام المفهومين – العلمانية والتقدم الحضاري – أداة فاعلة ووسيلة ذكية للتسويق إلى العلمانية.

فينادي العلمانيون بعلمنة العلم وتحييد الدين بدعوى أن سيادة الدين كان سبباً في تخلف الأمة الإسلامية، وتأخرها في ركب الحضارة، ضاربين مثال تقدم الدول الغربية والنهضة العلمية لديهم، وعند تنحية الدين يتحرر العقل في سعيه الدؤوب نحو التقدم والارتقاء متخذاً من البحث العلمي ركيزة في مناحي العلوم المختلفة (بني عيسى، 2015، 198) ؛ وعليه يغدو البحث العلمي الوسيلة الأوحد والأمثل في سبيل تحقيق المآرب الحضارية التي نحا نحوها الغرب العلماني.

وكان هذا المرتكز بمنزلة بناء «العلاقة الشرطية» بين الدين والتخلف من جهة، وبين التحرر من المرجعية الإسلامية والتحضر من جهة أخرى، فبالقدر الذي يتم فيه تنحية الدين، وإقصائه عن المحافل العلمية، بالقدر الذي تحوز فيه الاستدلالات والتجارب العلمية على موضوعية أعلى، وبالتالي تصبو إلى تقدم أرقى، وفي خضم هذا السياق يتم تحطيم الدور الوظيفي للدين الإسلامي في الفاعلية الحضارية، ولعل من إنصاف القول إن بناء مثل هذه العلاقة إنما يناهز من الاعتباطية الادعائية كثيرا، ويأتي ذلك نظير التقدم الحضاري الذي تحقق في العهد النبوي، وفي عهد الخلافات الإسلامية المتمايزة كالخلافة الراشدية، والعثمانية وغيرها، بمعنى أن التقدم الحضاري قد بلغ أوجه في هذه الأطوار المتقدمة على أيدي الرعيل الأول ممن امتثلوا لتعاليم الدين الإسلامي، وجعلوه معياراً توزن به الأمور، فكان وقتها التقدم الحضاري قد جمع شطري الرقي المادي والمعنوي على السواء، ويتأتى ذلك على خلاف ما يتبدى في الحضارة الغربية الحالية، والتي بلغت أوج التقدم والتحضر المادي، إزاء الانحطاط المعنوي والخُلقي.

◄ للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني الذي ينص على: «**ما مظاهر عَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي؟** »

المبحث الثاني: مظاهر عَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي.

يجسد هذا المبحث الهيكلة الوصفية لكينونة تحدي العلمانية، عبر بيان المظاهر الرئيسة التي تدلل على تحقق العلمانية في العالم الإسلامي، وتعد هذه المظاهر في عداد الشواهد والأمارات المبرهنة على شيوع العلمانية في الواقع المعاصر، الأمر الذي يقتضي ابتدار العمل على تقفي الحلول المتساوقة مع طبيعة هذه المظاهر، **من هنا يمكن بيان أهم مظاهر العلمانية في الميدان التربوي والتعليمي من خلال الآتي:**

المطلب الأول: التشكيك في مؤهلات الرفعة الإسلامية:

يراد بهذا المطلب أنه ثمة جملة من المعطيات والمؤهلات التي تملكها الحضارة الإسلامية بعامة، والتربية والتعليم بخاصة، تُسهم بصورة جسيمة في إحداث الرقي والتقدم الحضاري الإنساني الإسلامي، وعلى هذا الاعتبار جاء التخطيط العلماني للتشكيك بهذه المؤهلات، في محاولة إحالتها عن أدوارها الوظيفية المأمولة.

♦ ثانياً: التشكيك في فاعليّة الوحي وصلاحيته الواقعية: فقد ابتدر العلمانيون دعواهم ببث الشك والارتياب في الوحي قرآناً وسنة (زيد، 1997، 44) (الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، ج 2، 682) ومؤدى هذا التشكيك إثبات أن الوحي وما ينظمه من أحكام إنما هي أحكام متحجرة، وبالتالي فالنص الشرعي قد استنفذ أغراضه في حقبة زمنية منقضية، ما يجعل هذه النصوص غير صالحة وفاعلة في الواقع المعاصر (الحوالي، د. ت، 546) (الفاضل، 2008، 56) ، ولعله من نافلة القول إن «الهدف من الطعن في الوحي هو القضاء على خصائص المجتمع الإسلامي الذي كان ثمرة النظام التشريعي والتعليمي والاجتماعي، وذلك بهدف تحويل العالم الإسلامي إلى عالم مستعبد يخضع للغرب خضوعاً كاملاً» (الجندي، د. ت، 101) ، والحقيقة أن عزل الأمة الإسلامية عن مرجعيتها الأصيلة والثابتة بهذه الصورة، وإحالتها إلى المرجعيات الوضعية الغربية المتبدلة، إنما ينذر بتقويض وانثلام في المجتمع الإسلامي، وما يرفق ذلك من ضياع الرؤى والأهداف، والمخرجات بعامة.

♦ ثالثاً: التشكيك في إنجازات «التاريخ الإسلامي»: ويأتي ذلك ليجرد التاريخ الإسلامي من دوره في بث الوعي، وتزكية النفوس، وتفتيق الطاقات (الجمال، 1994، 375) ، ومن أنماط هذا التشكيك «تشويه صور الدول والجماعات التي وقفت في وجه الزحف الاستعماري مثل المماليك والعثمانيين» (الجندي، د. ت، 161) ، وإذا ما أبصرنا أهداف هذا التشكيك، فيتبدى عياناً أن «الهدف من ذلك هو تغيب النفس عن الإسلام ، تراثه وأسلوبه، فالنظام التعليمي هو المعمل الذي فيه يعجن ويشكل الشباب المسلم، وهناك يصاغ وعيه في قالب هو صورة ممسوخة للغرب، فتفصم الرابطة بين المسلم وماضيه وتوضع في وضع حرج للتطلع لمعرفة تراث أسلافه ونتيجة للشكوك التي بثها هذا النظام في أعماق وعيه تصاب بالتبلد رغبته في أن يقف مع أسلافه على أرض مشتركة» (الفاروقي، د. ت، 16) ، الأمر الذي أدى إلى بروز جملة من حملات التشكيك في بطولات التراث الإسلامي، ويتأتى ذلك بهدف الحيلولة دون الإفادة من نقاط القوة التي امتازت بها التجربة التاريخية الرائدة، ما يعني إبعاد المسلم عن الرافد التاريخي الحضاري.

فلمّا قدم الأسلاف شتى الإنجازات الرائدة للحضارة الإسلامية، ورفعوا من راية الدين الإسلامي، عبر النهوض بكافة أحكامه وتشريعاته، انبرى المخطط العلماني إلى التحذير من حذو هذه التجربة التاريخية، ريبة وخوفاً من أن ينهض العالم الإسلامي

من سباته الفكري والحضاري العميق، الأمر الذي يكفل عدم دوران كرة التاريخ مرة أخرى، ويُضمن بذلك أن يستثنى المسلم من قيادة الحضارة العالمية بكليتها، والسيطرة عليها.

ولعله من إنصاف القول تبدي بعض الإقرارات العلمانية بهذه الإنجازات؛ بيد أنهم يسلكون سبيل المنهج التفسيري المادي لبيان معالم هذه البطولات، بدلاً من تفسير بطولاتها عبر بيان وشيجتها بالإسلام (الجندي، د. ت، 159) ، وبمعنى آخر بلورة القول إن الأسلاف في التاريخ إنما نجحوا بذخيرة إنجازاتهم؛ لكونهم قد امتثلوا إلى توظيف العنصر المادي، وأجادوا توظيفه، وبالتالي عزل هذا التفسير عن الإسلام عزلاً كلياً، فلم يعد الإسلام هو الجذوة التي كانت توقد أرواح المفكرين والمجاهدين حتى أحرزوا هذه الإنجازات.

♦ رابعاً: التشكيك في المكانة الوظيفية لعلماء الشريعة: ويأتي ذلك من منطلق فاعلية هذه الفئة ومكانتها الوظيفية في إصلاح الواقع الإسلامي، فجاءت مهاجمة هذه الفئة لمحاصرة الدعوة الإسلامية عبر تشويه المفكرين والدعاة، ومنع النشاط التربوي والإصلاحي (عدلاوي، 2018، 199) ، ولقد آل الأمر إلى تصوير علماء الشريعة على أنهم طبقة منحرفة خلقياً، عبر بيانهم على أنهم طلاب دنيا من مال ومناصب، بغية ألا يستمع الناس إليهم، وأن لا يثقوا في كلامهم، وبذلك تخلو الساحة للعلمانيين في بث دعواهم وأفكارهم (الشريف، 1411، 30) .

وفي الجهة المقابلة فقد يتم تصوير هذه الطبقة على أنهم ثلة من الإرهابيين الذين تجردوا من الإنسانية، واضطلعوا بإبادة ما تيسر لهم من عناصر إنسانية، من غير وعي أو تفكير، من هنا فإن المخططات العلمانية جهدت لإظهار هذه الطبقة بصورة تنحو إلى الإفراط حيناً، وإلى التفريط حيناً آخر، دون إبراز التوازن المتحقق في ايديولوجيتهم الدينية، ومنظومتهم الفكرية، الأمر الذي ينذر بإقالة هذه الطبقة، ويلح إلى التعطيل الكلي لأدوارهم الإصلاحية في الحياة، أو حبسها في مواطن ضيقة ومقصورة في أفضل الأحوال.

ولم يقنع العلمانيون بهذا التشويه، بل عمدوا إلى تعطيل الحركات والأوضاع التي تنبثق من هذه الفئة بصورة خاصة، لخلق جوّ علماني بحت، لا ينازعوا فيه بالكلية، ما يعني عدم قبول اي معارضة من جهتهم (الندوي، 1983، 188) ، وتنبثق هذه السيطرة على أنشطتهم الفكرية، انطلاقاً من الوعي بمدى تأثير هذه الطبقة على عموم المجتمع، فمتى تحرك المفكرون، وأجادوا السير والتقديم والتسويق للرسالة الإسلامية، غدا حينها تقفي أثرهم من قبل الجماهير الإسلامية تحصيلاً حاصلاً، ومتى خبا دورهم الوظيفي، وتم تسكين أنشطتهم المتفاوتة، ولج المسلمون في فلك العلمانية الفاعلة في الدوائر الاجتماعية.

المطلب الثاني: الثنائيات التعليمية المعززة بالرافد العَلماني

تعد فكرة الثنائيات التعليمية من أكثر المظاهر العَلمانية شيوعاً في الواقع المعاصر، فقد سعى الفكر العلماني جاهداً إلى تركيزها في العالم الإسلامي، بيد أنه قيّد وجودها بمنظومة من الضوابط والقيود، تدعم وتعزز بصورة جليّة أو خفية مرامي العلمانية، ولقد اجتهدت الباحثة في تبويب هذه الثنائيات بعد النظر في وجودها في خضم الكتابات التنظيرية بعامة، من هنا تبدت ضرورة مناظرة كل ثنائية على حدة؛ لتشكل بكليتها مصفوفة من الثنائيات والازدواجيات في سياقها التعليمي، **والتي يمكن بيانها من خلال الآتي**:

♦ أولاً: حصار المؤسسات الدينية وتعزيز المؤسسات اللادينية: ويراد بذلك ظهور ازدواجية التعليم، عبر فصل التعليم الديني عن التعليم اللاديني، في مختلف المراحل الدراسية، وما يترتب على ذلك من حصر التعليم الديني مادياً ومعنوياً، حيث انصرف الناس عن التعليم الديني؛ للالتحاق بالتعليم اللاديني حيث المميزات المادية والمعنوية (أبو دينا، د. ت، 27) (المرشدي، 1973، 117) ، ولم يقف الأمر على فصل التعليم الديني عن اللاديني، بل تعدى ذلك إضعاف التعليم الديني في المدارس الدينية (عثمان، 1983، 171) ، فضلاً عن حصر التعليم الديني في دراسة المواد الدينية فقط، فلا يعرف طلابه شيئاً عن العلوم التي يفيد منها الإنسان، كالعلوم التجريبية والإنسانية، وعلى الجهة المقابلة عزل العلوم الدينية عن المدارس العلمانية (الهادي، 1409، 32) ولقد ترتب على تربية العقل وتثقيف اللسان، دون تغذية القلب والروح نشوء جيل غير متوازن القوى (الجندي، د. ت، 78) ، فتارة يستغرق هذا الجيل في الاطلاع على العلوم الدينية، والتي قد لا تكون متينة في نوعيتها من جهة، وتارة يستغرق في العلوم المدنية المستنسخة من الغرب؛ دون وعي بالعلوم الدينية، أو حتى اكتناف ملامحها الرئيسة.

ولم يقنع الدور العلماني من تجريد التعليم الديني من مكانته المعرفية فحسب، بل طال الأمر البعد النفسي، فتبدى الازدراء من التعليم الديني، مع إضفاء التشجيع والترحيب بالتعليم اللاديني (جريشة، 1990، 105) ، لأن الأول مجرد من الامتيازات المنشودة، على خلاف الثاني، الذي يغدق على أبنائه أصنافاً من الامتيازات، لا سيما المادية منها.

ولا جرم أن هذه الثنائية هي أولى الثنائيات التي أحدثت الهوة بين الجيل الإسلامي المستمسك بعرى دينه وبين التقدم والارتقاء الحضاري المأمول، ذلك أن احتكار العقلية المسلمة في جملة العلوم الشرعية فحسب، والتي قد لا تقدم بصورة ناضجة وناجعة، مع التغييب الكلي لروح العصر، ومعطياته، ومتطلباته، وعلوم الارتقاء به، فإن ذلك من شأنه أن يميت العقل العصري للمسلم في مهده قبل أن تشرق شمسه، وعلى خلاف من ذلك فإن الغلو في مطالعة العلوم الدنيوية، والإقصاء الكلي للعلوم الدينية عن العقلية المتعلمة؛ يسوغ بروز النوابغ العلمية الرائدة في ميدانها العلمي المادي، والمفتقرة إلى التعزيز المعنوي، فتتجلى في خواء روحي لا نظير له، وعلى هذا الاعتبار غدا التقدم المادي والتعليم اللاديني صنوان لا ينفكان، كما وغدا التعليم اللاديني والانحطاط المعنوي والأخلاقي صنوان لا ينفكان كذلك.

♦ ثانياً: تصدير البعثات الإسلامية نظير استيراد السفراء الغربيين عبر إرسال البعثات الإسلامية للتعلم في البلاد الأوروبية؛ بهدف تعليم المبعوثين العادات والفكر الغربي، إزاء إنشاء المدارس الأجنبية في البلاد الإسلامية؛ ليدرس فيها كل ما هو غربي، وتقديم كل دعم مادي ومعنوي لها (أبو زيد، 1989، 51) ، وقد توسع هذا الأمر إلى الحال الذي غدا وفي كل بلد إسلامي سفراء للغرب، عبر إقامة المدارس والجامعات الغربية، والتي تضطلع ببث السموم التشكيكية في العقيدة الإسلامية في نفوس طلابها (الهادي، د.

ت، 16) ، وبالتالي تغدو المعادلة متوازنة الأطراف وفق التصور والرؤية العلمانية، فيتم تصدير ناشئة المسلمين لاكتناف أكبر قدر ممكن من العلوم والقيم والتقاسيم الغربية بعامة، ويعقب ذلك استيراد السفراء والبعثات من الغرب إلى البلاد الإسلامية؛ لتتمدد وتبث أفكارها؛ لتطال الفئات الجسيمة من المتعلمين المسلمين في البلاد الإسلامية.

ولعل من الخطوات الإجرائية الماكرة المتخذة في هذا السياق هو انتقاء البعثات الإسلامية ذات الحظ الأوفر في الذكاء وهم الطلاب، لتحقيق المسخ الكامل لهم، وتوجيههم حسب إرادة المستعمر الغربي (الحوالي، د. ت، 595) ، وبهذه الصورة تتحقق السيطرة على معول الحضارة الإسلامية، وسندها الأساس، فلمّا كان الشباب المسلم، لا سيما الرعيل الريادي منهم، جذوة التقدم الحضاري الإسلامي، بات من المنطقي أن إماتة روح الإسلام في نفوس هؤلاء؛ إنما ينذر ويبشر ببث الروح العلمانية في البلاد الإسلامية، بكل سخاء وعطاء، دون أن تجد العقليات الحاذقة والفطنة القادرة على إيقاف هذا المد العلماني، وتنصيب الوسائل المنسجمة مع الموقف؛ لتبديد وجوده في البقعة الإسلامية.

◄ للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث الذي ينص على: « **ما الاستراتيجية العلاجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي؟**

المبحث الثالث: الاستراتيجية العلاجية لعَلمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي.

تنتهي معالم وملامح الاستراتيجية العلاجية لعلمانية التربية والتعليم عبر بيان الخطة الاستراتيجية الدقيقة لمعالجة العلمانية معالجة ناجعة، من هنا يُعنى المبحث الحالي بعلاج العلمانية في خضم منظومة من المراحل والإجراءات العملية.

المطلب الأول: مرحلة تأهيل القيادات

تبتدر مراحل العلاج الوظيفي للعلمانية في مواطنها التربوية والتعليمية في مرحلة تأهيل النخب والقيادات، ويراد بالفئة النخبوية مجموعة الأفراد العلمانيين من أرباب القرار التربوي والتعليمي، فضلاً عن الجماعة الإسلامية ذات القرار الفاعل والمحوري؛ **وعليه يتم تأهيلهم من خلال الإجراءات الآتية:**

◄ **إجراءات مرحلة تأهيل القيادات: يمكن بيان أهم إجراءات مرحلة تأهيل القيادات من خلال الآتي:**

♦ الإجراء الأول: التعيين الدقيق للقيادات المعنية: وتتوزع هذه الجهات في مختلف المناطق الجغرافية (بكار، 2011، 22) ، من هنا يحسن القول إن الجهود الإصلاحية للتخلص من العلمانية إنما تفتقر إلى جهود جملة من الجهات الإسلامية والعلمانية والحكومية وغير الحكومية (أبو دينا، د. ت، 88) ، ولعله من الضروري أن تتجلى هذه القيادات بصورة محنكة، قادرة على الأخذ بالأمة إلى طريق الصواب؛ لتخلصها من الانجرافات التي قد حلت بها، ما يعني تخير هذه القيادات بعناية فائقة لكونها في عداد البوصلة الفكرية للأمة الإسلامية (الندوي، 1983، 88) التي من شأنها توجه الأمة الإسلامية إلى مسالكها القويمة في ضوء مخططاتها الفكرية المحكمة، من هنا تعين تقفي القيادات الرصينة، والنوء عن تخير القيادات الهشة والغضة، التي يتعذر عليها الاضطلاع بالأداء المنشود.

وتأسيساً على ما سبق فإن انتقاء هذه القيادات بدقة متناهية إنما يجسد مفتاح الولوج في الاصلاح الحضاري المأمول، وبمعنى آخر فإن القيادات المختارة إنما يتوجب أن تكون على قدر جسيم من الذكاء العقلي، والخبرة الإصلاحية والتجديدية، وفضلاً عن حضور الرؤية الاستشرافية السديدة لديهم، علاوة على حيازتهم للصبر والعزيمة، ما يعني ضرورة توافر النفسية الحديدية القادرة على أن تتخطى كافة العقبات التي تعرقل مسيرها؛ وبالمحصلة تنصهر هذه المؤهلات بكليتها في بوتقة الإعداد والتأهيل السليم للأمة الإسلامية.

ويجدر القول إن من الضروري أن تنتظم هذه القيادات في سياق الحركة الإسلامية والعلمانية على السواء، وبمعنى آخر فإن المراد بالقيادات هي الجماعة القيادية العلمانية، وكذا الجماعة القيادية الإسلامية، فكلتا الجماعتين هما حجر الأساس الذي سيستند إليه في التقدم الإصلاحي، فالقيادات العلمانية تغذي حركة الإصلاح بصورته الإسلامية من خلال رفد هذه الحركة بالوسائل والتقنيات المادية والتي تسهل مهمة تحقيق الأهداف والغايات الإسلامية، في حين تلعب القيادات الإسلامية الدور المحوري الأبرز من خلال وضع الأهداف والغايات الكبرى، ومن ثم العمل على تقويم الوسائل والسبل المادية، ومعايرتها من حيث اتفاقها مع المنظور الإسلامي.

♦ الإجراء الثاني: فتح الحوار بين القيادات العلمانية والقيادات الإسلامية: ينطلق هذا الإجراء من وجود جماعتين من القيادات الرائدة والمتقدمة فكرياً على طاولة الإصلاح الإسلامي، جماعة علمانية تأثرت بالفكر الغربي (علي، 1991، 26) ، والجماعة الإسلامية ذات الفكر الإسلامي الأصيل، ومؤدى هذا الحوار أن «المشروع الحضاري الذي يجتهد المجددون الإسلاميون في صياغة دليل عمل له فمثل هذا العمل لا يملك الإسلاميون وحدهم كل حقائقه وعلومه وخبراته، فهي لا تقف عند العلوم الشرعية، وشروط هذه النهضة ليست ديناً خالصاً، من هنا تأتي أهمية مشاركة القطاع العلماني في هذا المشروع، ولما كان الإصلاح يفتقر إلى الإسلاميين أصحاب الدور الأكبر استوجب الأمر الحوار بين العلمانيين والإسلاميين» (السورطي، 2003، 86) .

وتطرد أهمية هذا الحوار لكون «حاجة عالم الدين إلى العلوم غير الشرعية هي بمقدار ما يعينه على فهم الواقع المحيط به؛ لإحسان تنزيل أحكام الشريعة على هذا الواقع» (عمارة، 2000، 18) ، وعلى هذا الاعتبار ينحو الأمر إلى زيادة التقارب الفكري والمنهجي بين علماء الشريعة والعلماء المتخصصين في العلوم الإنسانية، فكلهم مسؤلون عن إعادة فحص شاملة للثقافة الإسلامية (هيئة التحرير، 1998، 4) وبالتالي فإن عملة النهوض هي عملية جماعية كبرى تتشارك فيها الطبقات المتمايزة فكرياً وأيديولوجياً، شريطة أن يتم تحقيق تقارب الرؤى فيما بينهم، ويأتي ذلك حرصاً على توسيع المساحة المشتركة فيما بينهم، وتضييق الخناق على مساحة الخلاف المتحققة في آرائهم الفكرية، ما يعني ردم الهوة المتحققة بين النمطين من القيادات.

إن الاضطلاع بفتح باب الحوار بين كلتا الجماعتين من شأنه

أن يحقق غايات عدة في الوقت ذاته، ففي بادئ الأمر إن فتح باب الحوار يسهم في تكشيف الجهل عن الجماعة العلمانية التي ترفض الإسلام خيارا حضاريا؛ لكونها نحت المنحى الغربي، وعليه فحينما تُبصّر بكنه الإسلام ومكنوناته الرائدة؛ صارت على مقربة من توظيف الإسلام في سبيل التقدم والتطوير، وفي الجهة المناظرة فإن الجماعة الإسلامية التي أغرقت في تعلم العلوم الشرعية، تغدو بهذا الحوار على وعي وفقه سديد بالمؤهلات المادية اللازمة للارتقاء الحضاري بصورته الإسلامية، وبهذه الصورة تتكامل الرؤى والتصورات المادية والروحانية؛ لتشكل موطن قوة لا يناهزه أي تجمع فكري حضاري في العالم بأسره.

♦ الإجراء الثالث: إيجاد الرؤية التربوية الناضجة عبر وضع الخطوط الإسلامية والمسارات الإسلامية متواصلة متكاملة متوازية لا يصدم بعضها بالآخر، فتأخذ بعدها بضبط وربط، لتكوين العقلية القيادية الممتلكة لأبجديات الثقافة الإسلامية (الميمان، 2007، 97) والواعية لغايات وجودها في المعمورة الأرضية، فالهدف الأكبر من وجودها هو تحقيق العبادة لله عز وجل (الشمري، 2017، 111) ما يعني تخلص الإنسان من الفردية والأنانية المطلقة، فهو يكدح في الحياة الدنيا من أجل عبادة الله تعالى ونفع الأمة بالدرجة الأولى (قطب، 1998، 50) وتعد هذه الفكرة المرتكز الرئيس الذي ينطلق منه من أجل تشكيل الرؤية الكلية بصبغتها الواضحة والناضجة، وبمعنى آخر فإن وضوح الرؤية بهذه الصورة إنما يذب الإضرابات المادية التي من الممكن أن تعتري القيادات التربوية.

ولعل قطب لخص جوهر هذه الرؤية بقوله: «ما الإنسان، وما تكوينه، وما حدود طاقاته، وما غاية وجوده، وما معيار إنجازاته، وما مبدأه وما منتهاه» ((الجندي، د. ت، 139) ، فإذا ما وعيت القيادات هذه الرؤية من حيث المغزى من الوجود الإنساني، وتحققت من كون الإنسان هو مرتكز الحضارة الإنسانية، وأن أي عملية تطوير وتهذيب للوجود الإنساني إنما تقتضي تهذيب هذا الإنسان، وتشذيب رغباته، وانقياده إلى خالقه الذي أنشأه وإليه معاده، فإذا ما تم الأخذ بالحسبان كل هذه المعطيات؛ تغدو حينها الرؤية واضحة عياناً بعيدة عن التخبط الذي يعتريها في الوقت المعاصر، الأمر الذي يؤول بها إلى توجيه السياسات التعليمية وما تفرزه من تفاصيل تربوية وتعليمية في سبيل الرقي بهذا الإنسان؛ ليحقق الغاية الكبرى من وجوده، وعليه فإن أي عملية إصلاحية تعدو هذه الرؤية فإنها خاوية من روح الثبات والاستقرار المأمول.

المطلب الثاني: مرحلة تأطير المنهجيات

بعد تأهيل القيادات في خضم المرحلة السابقة، تشرع الخطة العلاجية في المرحلة الثانية، والمتجسدة بمرحلة تأطير المنهجيات، وتتأتى هذه المرحلة لتحديد المسارات الدقيقة التي تعين على الاهتداء بها في سبيل الفكاك من قيود العلمانية، والمراد بهذه المرحلة أن يتم بلورة القضايا الثابتة والقضايا المتغيرة، فضلاً عن فقه المنهجية الدقيقة في التعامل مع المرجعية الأصيلة والمتمثلة في الوحي والتراث، هذا وتعد مرحلة تأطير المنهجيات وتحديدها بمنزلة تمهيد للسبل القويمة التي يتوجب على السياسات التعليمة بعامة، وأطراف العملية التربوية والتعليمية بخاصة السير في خضمها، ما يعني تعبيد الطريق المنهجي أمام المصلح التربوي، عبر التدرج في تناول جرعات هذا التعبيد؛ لروم الغاية المنشودة.

◄ **إجراءات مرحلة تأطير المنهجيات: يمكن بيان إجراءات مرحلة تأطير المنهجيات من خلال الآتي:**

♦ الإجراء الأول: تحديد الثوابت والمتغيرات: إذ إن من أبرز معالم الثقافة الإسلامية منهج الثوابت والمتغيرات الذي يتميز به الفكر الإسلامي عن الفكر الغربي، والقائم على قيم أساسية ثابتة لا يمكن تغييرها، وهي التي جاء بها الدين الإسلامي، وتلتقي بدورها مع الفطرة الإنسانية (زيد، 1997، 35) ، فالإسلام يحوي مزايا ليست مؤقتة تتغير بتغير الوقت ومرور الزمن، إنما هي راسخة وثابتة، وهذه الثوابت إنما تضمن للأمة الإسلامية بقاء أبدياً، ورفعة وازدهاراً أزلياً (باشا، 2000، 22) ، وفي الجهة المقابلة تتجلى المتغيرات التي تستحدث في كل وقت وحين، فتتأتى تباعاً للبيئة الصغرى والكبرى التي تعكف على النفس الإنسانية، ما يعني تحقق التوازن الكلي بين معطيات الحضارة الإسلامية، والمنتظمة في سياق الأصالة والمعاصرة، وكذا في فلك التجذير والتجديد في ذات الآوان.

ويعد إجراء تحديد الثوابت والمتغيرات خطوة منهجية ضرورية؛ يتسنى للنفس الإسلامية الانفتاح على العالم الغربي بكل أريحية من خلالها، فحيثما تحددت الثوابت والمتغيرات، بات الفرد واعياً لما يتعين عليه من المقتضيات التربوية والتعليمية؛ ليبتدر العكوف على النص الشرعي من أجل فهمها، ما يعني الحيلولة دون استيرادها من الآفاق العالمية المختلفة، ونظير ذلك فإن هذا التحديد ينذر بالانفتاح على معطيات العالم الغربي، وإمكانية التفاعل الإيجابي معها، دون تحرج أو خلق حالة من الخناق التفاعلي، فما دامت هذه المفردات في فلك المتغيرات فإنها تملك تأشيرة القبول إلى العقلية الإسلامية؛ وعليه فإن مهمة تحديد الثوابت والمتغيرات إنما تُسند إلى مفكري الأمة الإسلامية وروادها، لا سيما علماء الشريعة؛ لكونهم الأخبر بمكنونات النصوص وحدودها المفصلية، ما يعني أن ما يقع خارج هذه الحدود إنما يسوق إلى إمكانية استيراده، والإفادة منه حيثما ظهر وتجلى.

♦ الإجراء الثاني: تشكيل منهجية التفاعل مع القرآن والسنة: فإذا ما أردنا الإصلاح والتخلص من براثين العلمانية فيتوجب إعادة تشكيل وبناء المنهجية المعرفية للتفاعل مع الوحي بشقيه القرآن الكريم والسنة النبوية (فرغل، 1986، 98) ، ويتأتى ذلك رداً على الدعاوي القائلة إن النصوص الشرعية قد غدت غير صالحة للواقع المعاصر؛ ليتسنى إثبات صلاحيتها للاتباع من قبل الأفراد (إسماعيل، د. ت، 50) ، ويتأتى هذا الإجراء مستنداً إلى سابقه من الإجراءات؛ إذ إنه لما تقدم الإقرار بضرورة تحديد الثوابت والمتغيرات، ولمّا عهد وعلم بأن صادرات الوحي بشقيه القرآن الكريم والسنة النبوية إنما هي ثوابت لا تتغير بتغير الزمان والمكان، بات من الضروري أن يكون الفرد على وعي بكيفية التفاعل مع الوحي بثوابته الراسخة، حتى يتسنى الإفادة من مكنوناته؛ لكونه مرجعية مستدامة ترافق النفس الإنسانية في مسيرتها الحياتية كافة.

وبالنظر في مدلولات العلمانية التي تُعنى بعزل النص عن الحياة، تتجلى أهمية وفاعلية هذا الإجراء؛ إذ إن الدواعي العلمانية جاءت مقرة بعدم صلاحية الوحي للوقت المعاصر، من هنا فإن امتلاك المنهجية العلمية الحذقة، والقادرة على استجلاء مكنونات الوحي، والتي من شأنها أن ترتقي بالواقع، وتحل إشكالاته، وتعزز

مدخراته، إنما يجلي الدور الوظيفي الفاعل للوحي في الوقت المعاصر بصورة خاصة، وفي مختلف الأزمنة بصورة عامة، ولعل من باب الإنصاف العلمي القول بأنه ليس من السهولة بمكان أن يتسنى للإفراد امتلاك مثل هذه المنهجية، فمثل ذلك يتأتى مفتقراً إلى الجهود الجسيمة، والقادرة بدورها على بلورة الواقع المعاصر وهو يتنفس روح النص الشرعي، ويتغذى عليه.

♦ الإجراء الثالث: الإفادة من ثنائية المنهج التراثي: وفي خضم هذا الإجراء يتوجب العودة إلى الرعيل الأول من المسلمين في مجال العلوم التطبيقية كالفلك والهندسة والجبر والحساب وغيرها، وفي مجال جهودهم البناءة في إرساء قواعد هذه العلوم بعامة لوصل الماضي التراثي بالحاضر التقني (الجندي، د. ت، 2019) ، وبصورة تفصيلية فيتبدى المنهج الاستنباطي لدى بعض العلماء كالقابسي والغزالي وابن خلدون وغيرهم، وكذا يتجلى المنهج التجريبي لدى بعض العلماء كالرازي والخوارزمي وابن النفيس وغيرهم ما يعني حضور نقلة منهجية واضحة جمعت بين المنهج التجريبي البحت، والمنهج الاستنباطي المجرد (خليل، 1403، 48) ، من هنا فإن حيازة الأمة الإسلامية لمنهج يجمع بين الاستنباط والتجريب في الأوان ذاته، يدلل بوضوح على حضور التفرد المنهجي الإسلامي، وذلك عبر امتلاك المنهج التراثي الذي يجمع الجانب التنظيري المتبلور في المنهج الاستنباطي، فضلاً عن الجانب التطبيقي المتجسد في المنهج التجريبي.

ولا غرو إن قيل بأن جلّ إشكالات العلمانية اليوم إنما تعزى للحياد عن هذا الإجراء، وبمعنى آخر فقد انبهر المسلمون اليوم بالمنهج التجريبي في الواقع الغربي، والذي لا مناص أنه أفرز للحضارة الغربية المدخرات العلمية الوفيرة، الأمر الذي ساق كثيرا من المسلمين إلى التسليم المطلق بسلامة هذا المنهج، ما يعني ضرورة تقفي أثرهم والانقياد الكلي لمسلكهم، وفي خضم هذا الانقياد تمت القطيعة مع المنهج التنظيري الاستنباطي، وإزاء ذلك تتبدى جماعة ترفض كل المستوردات القادمة من الغرب، ما يعني ضرورة الانعزال عن المنهج التجريبي؛ لكونه من إفرازات الحضارة الغربية، من هنا يتأتى هذا الإجراء لتحقيق التوازن المنهجي، والتدليل على أصالة المنهج التجريبي في الحضارة الإسلامية، لكونهم أصحاب السبق في هذا السياق.

المطلب الثالث: مرحلة التزكية العمليّة للممارسات العَلمانية

يجري الانتقال في هذه المرحلة من الوضعية العلاجية التنظيرية إلى الوضعية العلاجية الوظيفية؛ عبر القيام بالتزكية العملية للشواهد والممارسات العلمانية في الواقع التربوي والتعليمي المسلم، والتي سبق رصدها في المراحل السابقة، والمراد بمرحلة التزكية هو استئصال السلوكيات التي تخالف المعيار الإسلامي، ما يعني إزالة السلوكات التي تقدم بصورتها المادية البحتة، كما وتعني التزكية الاضطلاع بإحلال ممارسات وأعمال تتساوق مع المعيار الإسلامي؛ ليتم تركيزها بديلا حضاريا إسلاميا عن الممارسات العلمانية البحتة.

◄ **إجراءات مرحلة التزكية العملية للممارسات العَلمانية: يمكن بيان إجراءات هذه المرحلة من خلال الآتي:**

♦ الإجراء الأول: تعزيز الحضور الديني في المناهج التعليمية بصورتها الأفقية والعامودية: ويتأتى هذا الإجراء لذب ازدواجية التعليم التي يشهدها العالم الإسلامي اليوم، عبر التنافر بين المادي والديني (باشا، 2000، 36) (إسماعيل، د. ت، 76) ، فعلى المستوى الأفقي فإنه لا تقبل فكرة أن العلوم التجريبية والمادية هي علوم حيادية لا يدخلها الدين، بل إن الدين الإسلامي هو غاية هذه العلوم، فمخرجات هذه العلوم يتعين أن توجه في ضوء الهدي الاسلامي في محصلة الأمر (الميداني، 1982، 17) ويرافق ذلك طيلة المراحل التعليمية للذات المتعلمة، ما يعني تعزيز التربية الإسلامية على الصعيد العمودي، بما في ذلك المراحل الابتدائية والثانوية والجامعية (عامر، 1985، 25) (سانو، 2005، 62) ، ويحقق ذلك استجلاء المضامين الإيمانية والقيمية المتوافرة في المناهج الدراسية المادية بصورة خاصة، وبمعنى آخر فإن المناهج التطبيقية والطبيعية ذات المضمون التعليمي المادي إنما تنضم داخلها جملة من الدلالات الإيمانية، فمثلاً طرح التكوين البيولوجي للنفس الإنسانية في مادة العلوم الحياتية إنما يفتقر إلى ربط هذا التكوين الدقيق بخالقه العظيم عز وجل.

ومن أكثر الممارسات التزكوية نجاعة على المستوى الجامعي في هذا السياق تأسيس فرع شرعي إسلامي في كل قسم من العلوم المادية؛ ليبقى ذلك القسم الإسلامي مرجعية لهذا العلم، وبالتالي يضمن بقاء العلم في سياق الشريعة الإسلامية (خليل، 2010، 734) ، وبالجملة فإن المراد هنا بحضور الشريعة الإسلامية في المسار الأفقي والعمودي هو أن تغدو الفكرة العلمية والترشيد الإسلامي صنوان لا ينفكان، فتتجلى المناهج التعليمية وتتنفس بروح الإسلام وقيمه، سواء أكانت هذه التوجيهات مستقاة من القرآن الكريم والسنة النبوية بصورة مباشرة، أو من خلال توظيف آراء العلماء المسلمين، لا سيما فيما يرتبط بمجال العوم التطبيقية والتجريبية؛ لكونهم قد أبدعوا فيها مادياً، وعمدوا إلى توجيهها روحانياً، فضلاً عن ذلك فإن المراد هنا بتزكية المناهج التعليمية هو العمل على تزكية المعلومة المقدمة، مع تزكية الأنشطة التي يُدمج المتعلم فيها، علاوة على تزكية الطريقة والمنهجية المستخدمة في تقديم المعلومة؛ إذ تنصهر هذه المعطيات بكلياتها في باب تزكية المنهاج التعليمي.

♦ الإجراء الثاني: استحداث مواد دراسية جديدة تناهض الدور العلماني: ومن ذلك إدخال مادة دراسية تسمى بالغزو الفكري كمقرر دراسي في جميع المراحل التعليمية، ويتم تدريسها إلى الطلاب من مختلف التخصصات، ووظيفة هذه المادة أن تشرح دور الغزو الفكري وتاريخه وظروفه ومدى تأثيره في حياة المسلمين (المرشدي، 1973، 129) فضلاً عن ذلك يتوجب إدخال مواد ترتبط ببيان معالم الحضارة الإسلامية الأصيلة، لا سيما في التعليم الجامعي، وبالتالي فكل طالب مهما كان تخصصه يدرس تاريخ حضارته الإسلامية على مدى السنوات الدراسية الجامعية (هيئة التحرير، 2013، 7) ناهيك عن ضرورة استحداث جملة من العلوم النافعة والمفيدة على الصعيد المادي، كالعلوم التكنولوجية والتطبيقية والتي من شأنها أن ترتقي بأداء الفرد حياتياً (الندوي، 1945، 123) ، ما يعني أن عملية استحداث المواد الدراسية التي من المفترض أن تطال الجوانب المادية والروحانية على السواء، ويتأتى ذلك من باب تحقيق التطور المتوازن في العلوم المقدمة للمتعلم.

ومما لا شك فيه أن مثل هذا الاستحداث ينذر بتشكيل العقلية الإسلامية الواعية بالمكائد المتضافرة عليها في الوقت الراهن، الأمر الذي يجعلها على فقه تام بمآرب أعداء الإسلام، مع الوعي بكيفية تحجيم أدوراهم، ورد مكائدهم؛ لإحداث النكوص الهدفي لديهم، وذلك عبر دراسة مواد الغزو الفكري، ونظير هذا الوعي بالواقع المعاصر فإنها تدرس تاريخ حضارتها الإسلامية ليسهم ذلك في إفادتها منها، عبر الإفادة من كيفية صمود هذه الحضارة في وجه الأعداء، والتنور بكنه مخططاتهم الذكية، فضلاً عن إفادتها من حالات النكوص التي أصابت الحضارة، وعقب ذلك معالجتها، واستئناف النهوض؛ الأمر الذي يسوق إلى استثمار كل هذه المنهجيات، وتغلق هذه الحملة التوعوية بقدرة الأمة الإسلامية على سد عوزها من العلوم المادية عبر تعلمها منهجياً، ما يعني كفاف حاجتها عن استيراد مثل هذه العلوم من الحضارة الغربية، والتي لا مناص بأنها تأتي محملة بأنفاس الفكر الغربي المادي.

♦ الإجراء الثالث: تحجيم المؤسسات التعليمية الأجنبية في البلاد الإسلامية: لمّا كانت المؤسسات التعليمية الأجنبية في البلاد الإسلامية تتأتى محملة بالقيم والتقاليد الغربية، الأمر الذي ينذر بعيش الحضارة الغربية في قلب بلاد المسلمين (الجمال، د. ت، 366) تعين على إثر ذلك مقاومة هذه المؤسسات في مختلف المراحل التعليمية المدرسية والجامعية، وذلك عبر تشديد الخناق عليها، ببناء المراقبات الشديدة على معالجاتها وما تقدمه لتلاميذها وطلابها (أبو دينا، د. ت، 11) لا سيما فيما يرتبط بما تقدمه في جانب العقيدة، إذ أنه من المعلوم أنها تسعى جاهدة إلى زعزعة العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ المسلمين، بعد أن فشلت في تنصيرهم، من هنا كان من المتعين خضوع برامجها التعليمية إلى أعلى درجات الرقابة الإسلامية من قبل أصحاب النفوس الإسلامية المخلصة.

وتزداد المسألة حرجاً إذا ما علمنا أن مثل هذه المؤسسات تقدم أعلى معايير الجودة المادية، الأمر الذي يجعلها محط أنظار كثير من أبناء المسلمين الذي ينشدون التقدم والتطور العلمي، والتي بدورها لا تقبل سوى النخبة من أبناء المسلمين، من هنا كان من المفترض أن تكبل هذه المؤسسات بالقيود على من يروم الانتساب إليها؛ وذلك من باب سلك الإجراءات الاحترازية، ومن ذلك أن تشترط دفع المبالغ الطائلة للالتحاق بها، فضلاً عن ضرورة إنشاء فحص شامل لتلامذة المسلمين قبل دخولها رسمياً بحيث لا يسمح إلا بدخول من يملك قاعدة علمية متينة في العلم الشرعي؛ تؤهله لأن لا ينجر وراء دعواتهم، علاوة على ضرورة تنصيب فحص دوري لأبناء المسلمين في خضم وجودهم في هذه المؤسسات.

الخاتمة

أولاً: النتائج:

تمخضت عن الدراسة جملة من النتائج، يمكن بيانها كالآتي:

1. تتمثل المرتكزات المنهجية لعلمنة التربية والتعليم وفق المنظور التربوي الإسلامي بالعكوف على فلسفة التخلي والتزود، واستثمار التكوين الإنساني القابل للعَلمنة، ونقل الفئات المنحرفة من الدور الهامشي إلى الدور القيادي، والتسويق للعَلمانية بدعوى التقدم الحضاري.

2. تتجلى مظاهر عَلمانية التربية والتعليم في التشكيك بمؤهلات الرفعة الإسلامية، والثنائيات التعليمية المعززة بالرافد العَلماني، وغياب المنهجية الإسلاميّة عن المناهج الطبيعية.

3. تعالج علمانية التربية والتعليم في المنظور التربوي الإسلامي في خضم ثلاث مراحل، أولها مرحلة تأهيل القيادات، وثانيها مرحلة تأطير المنهجيات، وتنتهي عبر مرحلة التزكية العملية للممارسات العلمانية.

ثانياً: التوصيات:

توصي الدراسة الحالية في ضوء النتائج السابقة ما يلي:

1. إيلاء الباحثين مرحلة تأهيل القيادات مزيداً من الأهمية، عبر إجراء دراسات علمية مستقلة تُعنى بتأهيل الجماعة الإسلامية والعَلمانية، وإيجاد مؤهلات الحوار فيما بينهم.

2. توعية القائمين على المؤسسات التربوية والتعليمية بأهمية النص الشرعي ومركزيته في توجيه العملية التربوية والتعليمية برمتها، ما يعني ضرورة امتشاق آليات بناء وتقويم وتعزيز التلاميذ من رحم النصوص الشرعية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو دينا، عبد المنعم صبحي، (د. ت) العلمانية في التعليم: أهدافها وآثارها ومقاومتها.
- أبو زيد، محمد محمود، (1989م) العلمانية هل تسربت إلى مؤسسات تعليمنا ووسائل إعلامنا، مجلة الوعي الإسلامي، س 25، ع 295.
- اسماعيل، زكي محمد، (2002م) ، توجيه العلوم إسلامياً: مقترحات للتطبيق في إطار المناهج الدراسية، مجلة الجامعة الإسلامية، رابطة الجامعات الإسلامية، ع 33.
- باشا، أحمد فؤاد، (2000م) نحو إعداد الشباب المسلم لمواجهة التحديات العلمية والحضارية بالإسهام في أسلمة العلوم الكونية، مجلة المسلم المعاصر، مج 25، ع 97.
- بكار، عبد الكريم، (2011) الصحوة الإسلامية، دار السلام، القاهرة، ط 1.
- بني عيسى، عبد الرؤوف أحمد، (2015م) العلمانية: رؤية نقدية من منظور إسلامي، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، مج 2، ع 1.
- جريشة، علي، (1990م) المذاهب الفكرية المعاصرة، دار الوفاء للطباعة، مصر، ط 3.
- الجمال، حمد بن صادق، (1994م) اتجاهات الفكر الإسلامي في مصر، دار الكتب، القاهرة، ط 1.
- الجندي، أنور، (د. ت) أهداف التغريب في العالم الإسلامي، الأمانة العامة للجنة العليا للدعوة الإسلامية، القاهرة.
- الجندي، أنور، (د. ت) تيارات مسمومة ونظريات هدامة معاصرة، مكتبة التراث الإسلامية.
- الجندي، أنور، (د. ت) من التبعية إلى الأصالة في التعليم واللغة والقانون، دار الإعصام، القاهرة.

- الحوالي، سفر عبد الرحمن، (د. ت) العلمانية: نشأتها وتطورها آثارها في المجتمعات، دار الهجرة.
- خليل، عماد الدين، (2010م) ازدواجية التعليم الجامعي، المجتمع العلمي الدولي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة أبو بكر بلقائد.
- خليل، عماد الدين، (1403ه) حول إعادة تشكيل عقل المسلم، رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، قطر، ط 1.
- رشيد، أحمد حسين، (2004) مفهوم العلمانية وانعكاساته التربوية: دراسة تحليلية مقارنة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن.
- رمضان، أحمد، (2018م) التعريف بالعلمانية وأثرها في التعليم بمصر، المجلة العربية للدراسات العربية والشرعية، مصر، ع 2.
- زيد، سعيد عبد الحكيم، (1997م) واقع العالم الإسلامي بين تغريب التعليم وكشف تخريب المتآمرين، مكتبة وهبة، القاهرة، ط 1.
- سانو، قطب مصطفى، (2005م) مناهج التعليم في العالم الإسلامي: حتمية المراجعة وضرورة التطوير، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، س 12، ع 48.
- السورطي، يزيد عيسى، (2003م) التغريب الثقافي وانعكاساته التربوية والتعليمية في الوطن العربي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج 23، ع 1.
- شحاتة، حسن، (2009م) من قضايا الثقافة الإسلامية المعاصرة: إشكالات فقهية، ومراجعات نقدية، دار العالم العربي، القاهرة، ط 1.
- الشريف، محمد شاكر، (1411ه) العلمانية وثمارها الخبيثة، دار الوطن للنشر، الرياض، ط 1.
- الشمري، نايف نهار، (2017م) نقد دعوى التلازم المنطقي بين الإسلام والعلمانية مقاربة عادل ظاهر أنموذجاً، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر، مج 35، عدد 1.
- عامر، محمد سعدي، (1985م) أسلمة السياسات التعليمية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، س 21، ع 251.
- عثمان، حسن ملا، (1983م) صور من مواقف العلمانية في محاربة الإسلام عن طريق التعليم، مجلة كلية العلوم الاجتماعية، ع 7.
- عدلاوي، علي، (2018م) النوازل العقدية وخطرها (العلمانية أنموذجاً) ، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع 41.
- علي، سعيد اسماعيل، (1991م) من صعوبات إصلاح التعليم، رابطة التربية الحديثة، مج 6، ع 35.
- عمارة، محمد، (2000م) حوار بين العلمانيين والإسلاميين، نهضة مصر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الفاروقي، اسماعيل راجي، (د. ت) أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل، جامعة الكويت، الكويت.
- الفاضل، أحمد محمد، (2008م) الاتجاه العلماني المعاصر في علوم القرآن الكريم، مركز الناقد الثقافي، دمشق، ط 1.
- فرغل، يحيى هاشم، (1986م) الفكر الإسلامي في مواجهة التيارات الفكرية المعاصرة، د. ن، القاهرة، ط 1.
- قطب، محمد، (1998م) التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، دار الشروق، القاهرة، ط 1.
- قطب، محمد، (1992م) جاهلية القرن العشرين، دار الشروق، القاهرة، ط 12.
- المرشدي، عبد العزيز، (1973م) سقوط العلمانية، د. ن، د. م.
- المسيري، عبد الوهاب، (2002م) العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة، دار الشروق، القاهرة، ط 1.
- المقادمة، إيمان طلال، (2013م) العلمانية المعاصرة: مخاطرها وسبل مواجهتها، رسالة ماجستير، كلية أصول الدين، جامعة الإسلامية، غزة.
- الميداني، عبد الرحمن حسن، (1982م) غزو في الصميم، دار القلم، دمشق، ط 1.
- الميمان، بدرية بنت صالح، (2007م) الجودة الشاملة في التعليم العام: المفاهيم والمبادئ والمتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.
- الندوة العالمية للشباب الإسلامي، (1420هـ) الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، إشراف وتخطيط ومراجعة: مانع بن حماد الجهني، دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط 4.
- الندوي، أبو الحسن، (1983م) الصراع بين الفكرة الإسلامية والفكرة الغربية في الأقطار العربية، دار القلم، دمشق، ط 4.
- الندوي، أبو الحسن، (1945م) ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، مكتبة الايمان، المنصورة.
- الهادي، محمد زين، (1409ه) مجالات انتشار العلمانية وأثرها في المجتمع المسلم، دار العاصمة، ط 1.
- هيئة التحرير، (1998م) المناهج بين التطوير والتدمير، المنتدى الإسلامي، مج 10، ع 129.
- هيئة التحرير، (2013م) في أولويات الإصلاح في التعليم الجامعي في العالم الإسلامي، مجلة اسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الأردن، مج 18، ع 72.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Dina, Abdel- Moneim Sobhi. Secularism in Education: Its Goals, Effects, and Resistance.*
- *Abu Zaid, Muhammad Mahmoud (1989) . Secularism, has it leaked to our educational institutions and our media, Islamic Awareness Magazine, Q. 25.*
- *Ismail, Zaki Muhammad, (2002) . Directing Islamic Sciences: Proposals for Implementation in the Curriculum Framework, Journal of the Islamic University, Association of Islamic Universities.*
- *Pasha, Ahmed Fouad, (2000) . Towards preparing Muslim youth to face scientific and civilizational challenges by contributing to the Islamization of cosmic sciences, Contemporary Muslim Journal, vol. 25.*

- *Adlawi, Ali, (2018) . The Decades and Dangers of Secularism (A Secular Model) , Journal of the College of Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon.*
- *Ali, Saeed Ismail, (1991) . From the difficulties of reforming education, Association of Modern Education, Vol. 6, No. 35.*
- *Architecture, Muhammad, (2000) . A dialogue between secularists and Islamists, the Renaissance of Egypt for publication and distribution, Cairo.*
- *Al- Farouqi, Ismail Raji, Islamization of Knowledge: General Principles and Action Plan, Kuwait University, Kuwait.*
- *Al- Fadil, Ahmed Muhammad, (2008) . Contemporary Secular Trend in the Sciences of the Noble Qur'an, Cultural Critic Center, Damascus, 1st edition.*
- *Farghal, Yahya Hashem, (1986) . Islamic thought in the face of contemporary intellectual trends, d. N, Cairo, I 1.*
- *Qutb, Muhammad, (1998) . Islamic Rooting for Social Sciences, Dar El- Shorouk, Cairo, I 1.*
- *Qutb, Muhammad, (1992) . the ignorance of the twentieth century, Dar Al- Shorouk, Cairo.*
- *Al- Murshidi, Abdulaziz, (1973) . The fall of secularism.*
- *Al- Masiri, Abdel- Wahhab, (2002) . Partial Secularism and Comprehensive Secularism, Dar Al- Shorouk, Cairo, 1st edition.*
- *Al- Muqaddama, Iman Talal, (2013) . Contemporary Secularism: Its Risks and Ways to Confront it, Master Thesis, College of Fundamentals of Religion, Islamic University, Gaza.*
- *Al- Midani, Abdel- Rahman Hassan, (1982) . An invasion in the core, Dar Al- Qalam, Damascus, 1st ed.*
- *Al- Maiman, Badria Bint Saleh, (2007) . Total Quality in General Education: Concepts, Principles, and Requirements, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, Riyadh.*
- *The World Assembly of Muslim Youth, (1420 AH) . The facilitated encyclopedia of religions, doctrines and contemporary parties, supervision, planning and review: Manea bin Hammad Al- Juhani, the House of the World Assembly for Printing, Publishing and Distribution, 4th edition.*
- *Al- Nadwi, Abu Al- Hassan, (1983) . The conflict between the Islamic idea and the Western idea in the Arab countries, Dar Al- Qalam, Damascus, 4th edition.*
- *Al- Nadwi, Abu Al- Hassan, (1945) . What Did the World Lose with the Decline of Muslims, Al- Iman Library, Mansoura.*
- *Al- Hadi, Muhammad Zain, (1409 AH) . The Spheres of Secularism and its Impact on Muslim Society, Dar Al- Asimah, 1st edition.*
- *Editorial Board, (1998) . Approaches between Development and Destruction, Islamic Forum, vol. 10, p. 129.*
- *The Editorial Board, (2013) . On Priorities for Reform in University Education in the Islamic World, Islamic Knowledge Magazine, International Institute of Islamic Thought, Jordan, Vol. 18, No. 72.*
- *Bakkar, Abdel Karim, (2011) . The Islamic Awakening, Dar Al Salam, Cairo, I 1.*
- *Bani Issa, Abdel- Raouf Ahmed, (2015) . Secularism: A Critical View from an Islamic Perspective, Al- Mishkat Journal for Humanities and Social Sciences, International Islamic Science University, vol. 2.*
- *Greisha, Ali, (1990) . Contemporary Intellectual Doctrines, Dar Al- Wafaa for Printing, Egypt, 3rd edition.*
- *Beauty, Hamad Bin Sadiq, (1994) . Trends of Islamic Thought in Egypt, Dar Al- Kutub, Cairo.*
- *Al- Jundi, Anwar, The aims of Westernization in the Islamic world, the General Secretariat of the Supreme Committee for Islamic Call, Cairo.*
- *Al- Jundi, Anwar. Poisoned currents and contemporary destructive theories, Islamic Heritage Library.*
- *Al- Jundi, Anwar. From dependency to authenticity in education, language and law, Dar Al- Issam, Cairo.*
- *Al- Hawali, the book of Abd al- Rahman, Secularism: its origins and development effects in societies, Dar al- Hijrah.*
- *Khalil, Imad Al- Din, (2010) . Dual university education, the international scientific community, the International Institute of Islamic Thought and Abu Bakr Belqaid University.*
- *Khalil, Imad Al- Din, (1403 AH) . On reshaping the mind of a Muslim, Presidency of Sharia Courts and Religious Affairs, Qatar, I 1.*
- *Rashid, Ahmed Hussein, (2004) . The Concept of Secularism and its Educational Implications: A Comparative Analytical Study, PhD Thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.*
- *Ramadan, Ahmed, (2018) . The definition of secularism and its impact on education in Egypt, the Arab Journal of Arabic and Islamic Studies, Egypt, p. 2.*
- *Zaid, Saeed Abdel- Hakim, (1997) The Reality of the Islamic World between Westernization of Education and Exposure of Sabotage of Plotters, Wahba Library, Cairo, 1st edition.*
- *Sano, Qutb Mustafa, (2005) . Curricula of Education in the Islamic World: The Imperative to Review and the Necessity of Development, The Word Forum for Studies and Research, Q12, AR 48.*
- *Al- Sourti, Yazid Issa, (2003) . Cultural Westernization and its Educational and Educational Implications in the Arab World, The Arab Journal of Education, Arab Organization for Education, Culture and Science, Vol. 23.*
- *Shehata, Hassan, (2009) . From the issues of contemporary Islamic culture: juristic problems, and critical reviews, Dar Al- Alem Al- Arabi, Cairo, I 1.*
- *Al- Sharif, Muhammad Shaker, (1411 AH) . Secularism and its Malicious Fruits, Dar Al- Watan Publishing, Riyadh, 1st edition.*
- *Al- Shammari, Nayef Nahar, (2017) . Criticism of the Logical Correlation Claim between Islam and Secularism, Adel Zahir›s Approach as a Model, Journal of the College of Sharia and Islamic Studies, Qatar University, Vol. 35, No. 1.*
- *Amer, Muhammad Saadi, (1985) . Islamization of Educational Policies, Ministry of Endowments and Islamic Affairs, Q. 21.*
- *Othman, Hassan Mulla, (1983) . Pictures from secular stances in the fight against Islam through education, Journal of the College of Social Sciences.*

- Garcia, A. C., Luiz , J. T., & Parreira e Correia, L. M. (2007). e-Citizen interacting with virtual government institutions. EPIA. Vol. 13.
- Hammersley, B. (2015, 2). Why you should be an e-resident of Estonia. Retrieved from http://www.wired.co.uk/
- Hammersley, B. (2015, 2). Why you should be an e-resident of Estonia. Retrieved from http://www.wired.co.uk/
- Impact of ICT on Human Resource Development. (2010). eGov magazine.
- Jakisch, G. (2000). E-Signature versus e-Identity: the creation of the digital citizen. Database and Expert Systems Applications , 11 th International Workshop , (pp. 312-316). London.
- Order Concerning Land Settlement and Water Regulating (No. 291). (1968). West Bank. Retrieved from http://muqtafi.birzeit.edu
- Palestine Gazette. (2017, 06 15). Al Muqtafi. Retrieved from http://muqtafi.birzeit.edu/pg/getleg.asp?id=16935
- Palestine Land Authority. (2020, June). CLRS Statistics - Computerized Land Registration System-CLRS. Ramallah, Palestine: Palestinian Land Authority.
- Palestinian "National Development Plan". (2014-2016). Retrieved from http://palestinecabinet.gov.ps/
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2019, 11 20). Palestinians by the end of 2019. Retrieved from http://www.pcbs.gov.ps/Downloads/book2497.pdf
- Second Land Administration Project. (2012). 2. West Bank and Gaza, Palestine.
- The E-Government Handbook For Developing Countries. (2002, 11). Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/317081468164642250/pdf/320450egovhandbook01public12002111114.pdf
- The Palestinian Land Authority. (2019). Retrieved from http://pla.ps/aboutUs.aspx?id=7
- UNRWA. (2019). Retrieved from http://www.unrwa.org/palestine-refugees
- Weinberger, P. E. (2006). Co-opting the PLO: A Critical Reconstruction of the Oslo Accords 1993-1995. Lexington.
- World Bank. (2019, 8 8). Project Appraisal Document. Retrieved from Real Estate Registration Project: http://documents1.worldbank.org/curated/en/706481565278321040/pdf/Gaza-and-West-Bank-Real-Estate-Registration-Project.pdf

(E-GOVERNMENT SURVEY , 2014). Most Palestinian citizens and non-citizens have access to an internet connection, availability of broadband, computers, smartphones, and mobile devices.

A great advantage of the proposed model would enable the Palestinian Government to transcend borders and political restrictions by reaching out to all Palestinians, regardless of their place of residence around the world. This would enable creating and collecting a comprehensive database of Palestinians in one data store for the first time.

Weaknesses:

It was shown that in similar solutions, there were a number of political, organizational, and technical challenges, especially in a collaborative approach between the Government and outside actors. These problems are: Lack of a coherent vision and commitment, weak collaborative leadership, organizational fragmentation, inadequate accountability mechanisms, and mistrust among ministries (E-GOVERNMENT SURVEY , 2014).

It can be argued that the main obstacles to further development and implementation are limited budgets and resistance to change (Clos, 2013). Other obstacles that may face the adoption of the e-residency model is the lack of trained human resources in similar systems and commitment by the Palestinian Authority for such project despite the financial difficulties. It is debatable which would be better, hiring new employees or training existing ones? It is expected that the huge task at hand will need investment in human resources and the information technology infrastructure. This investment will be very costly. The proposed solution could be funded either by the Government or by donor funds, or through a public-private partnership PPP approach. If the idea is approved and adopted by the Palestinian Government, it should be included within the coming intermediate plan to convince the donors' community to participate and get engaged in this vision. There are real security concerns regarding intrusion and infiltration of the systems. Security concerns should be seriously taken into consideration. It is very important to make the system completely secure from natural or human devastation and make sure to have the ability to recover if such a thing occurred. Similar to the related argument above, this also requires investment in both, information technology sector and human resources, that will take responsibility of securing the systems. All these the assumed obstacles should be integrated in plans to resolve and smooth the progress of the e-residence approach.

Conclusions:

E-citizenship can be used to solve the problem of Palestinians who do not have Palestinian ID and need to benefit from the services offered by the government. It was clearly shown that some government services in Palestine included citizens that do not have a national ID. The case is very unique for any other country government that offers electronic services. It was shown by example that e-citizenship could solve the problem of land ownership and land administration services in Palestine. The e-citizen implementation can be used as a solution for other services not currently available due to missing beneficiary IDs. No matter how great an idea is, it cannot be adopted without investment in the human resources and the related sector (for the purpose of this paper, the IT sector). Obstacles and challenges could face any new idea. However, a great factor for success is to be ready to face the resistance to change proactively with training, awareness, stakeholder participation, and accepting restructuring and reengineering where needed.

Future work:

- Create a model to measure the effectiveness and reach of the e-citizen services.
- Trigger similar services in other government branches, based on the existence of an ID, as a key for all service beneficiaries.
- Offer the resulting database as a national record of Palestinians, regardless of their place of residence around the globe.

References

- Alender, A. (2016, 3). What is Estonian e-Residency and how to take advantage of it? Retrieved from https://www.xolo.io/articles/e-residency
- Behara, G. K. (2009). Policies And Guidelines For Effective e-Governance. eGov magazine.
- Clos, J. (2013). Eurobian benchmark . EU Countries: ecitizenship .
- E-GOVERNMENT SURVEY . (2014). Retrieved from https://www.un.org/en/development/desa/publications/e-government-survey-2014.html

have a Palestinian ID (Palestine Land Authority, 2020). This fact means that in the future about 22% of the newly recoded landowners may not receive electronic services for their real estate transactions, because electronic services depend on the national ID number.

Proposed Model

The Palestinian case for citizens and non-citizens is unique; it requires a creative solution which can be deduced from the different models around the world, in addition to some special arrangements that will allow merging all the Palestinian citizens (those who have IDs and those who lack a current Palestinian ID), in one database with a new unique ID. This will enable them to access the e-services available by the Palestinian e-government, specifically the services related to the land sector, which is the scope of this paper. The electronic transactions will be conducted in the same manner but will not replace the classical procedures adopted for land registration and transactions.

The process of establishing the proper procedures to register and acquire a new digital ID will be in two parallel tracks: The information technology track, which deals with the technical requirements, and the administrative track, which covers the human resources requirements.

The IT Track:

The Palestinian Government made great efforts to train the public staff on e-government implementation skills during the past five years. Similar but more focused efforts will be required technically to support and launch the e-residency approach, including a suitable infrastructure, communication channels, disaster recovery plans, security measures, in addition to establishing public key infrastructure, adopting digital signature, and creating a national ID for citizens and e-citizens. Adopting such technologies in other places of the world have transformed how nations are governed, how businesses operate, and how people interact with the government departments (Impact of ICT on Human Resource Development, 2010).

The Administrative Track:

The development projects on the technical track require parallel efforts on the human resources track. These efforts include institutional capacity-building in terms of number of qualified employees, the required skills, the appropriate training, and the development of clear procedures, instructions, and guidelines. The training program must include policy makers, managers, and employees, accompanied by public awareness campaigns. The newly introduced processes must be without gaps and without efforts duplication. Clear intergovernmental protocols should be in place to guarantee an effective integration between governmental units (Behara, 2009).

In the case of the land administration sector, there are two major sources of inputs that end up as owners in the permanent records. The court records as a result of an inheritance case, and the ministry of interior records as a result of direct transactions. As for our proposed solution, the sources of input may be expanded to include UNRWA records, and Ministry of Foreign Affairs, through embassies. In addition to legal documents that a newly registered e-residents may possess.

Although some of the articles have mentioned Palestine as a potential e-government implementer that can start to configure its own systems, building a whole state on servers, and running it all from the mobile browser (Hammersley, 2015), the authors believe that the proposed solution needs more than only servers. It requires skillful staff with all the aspects of e-government. Moreover, e-residency is more complicated, albeit essential, especially in the Palestine case.

Strengths:

President Abbas announced state of emergency on the 5th of March 2020, due to COVID-19 pandemic. All schools and universities, and many other agencies and institutions moved to electronic solutions. The public sector institutions started to develop electronic services portals, and many students are now online taking classes, doing homework, and conducting exams through the internet. This indicates that the Palestinian society is familiar with such services and that the technical infrastructure is suitable for further moves towards electronic services in all sectors and in public institutions.

The past few years proved that people are becoming more confident in the IT infrastructure, data privacy, and security. An increasing number of Palestinians are now using the internet for e-banking, e-commerce, and other government agencies' services. At the basic level, the digital divide stems from a lack of physical access to technology between groups and individuals

Research methodology

This research will use a quantitative method approach, focusing on transaction records and sales applications in Palestinian Land Authority reports, which reflect all types and details of transactions for the past years. The researchers will check for records of transactions that include persons with no IDs, as discussed in the problem statement, then suggest technologies to overcome the research problem.

Data collection:

The researchers have selected the land sector in Palestine to elaborate on the problem and then apply the proposed solution to verify if the solution would work and solve that sector's problem.

Population: Land transactions applications in Palestine.

Sample: Sales applications in Ramallah city.

The primary sources of data are the Palestinian Land Authority records, mainly obtained using the Computerized Land Registration System Database (CLRS). Secondary sources of data used in this research included publications of the Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS) and the UNRWA website as well as the World Bank Documents portal.

Analysis

This research will use a quantitative method, focusing on sales application in the Palestinian Land Authority-Ramallah city department of registration. This can be achieved by searching the sales applications and searching for new owners who did not have a Palestinian ID, then determining the percentage of these new owners. The percentage will be calculated as the number of applications containing at least one owner with no ID compared to all recorded applications.

Table 1 shows a breakdown of all transactions that resulted in changes in records and the reflection of those changes on land certificates. It is clear that the majority of the transaction results are from sales at 60-63% and inheritance at 14% (Palestine Land Authority, 2020).

Table 1

Breakdown of Application Types in Ramallah 2018-2020

Application type	2018	2019	2020
	Percentage	Percentage	Percentage
Sales	60.40%	63.14%	62.43%
Inheritance	12.18%	11.29%	9.21%
Division type 1	1.81%	1.76%	1.12%
Division type 2	1.59%	1.58%	1.58%
Mortgage	12.92%	11.55%	12.97%
Removal of mortgage	6.13%	6.17%	6.78%
Unification	.80%	.68%	.56%
Other types	4.17%	3.83%	5.34%

(Palestine Land Authority, 2020)

The researchers selected Ramallah city because all transactions are computerized. Therefore, it was feasible to collect and analyze data from the system database.

The researchers discovered that some new owners did not have Palestinian ID because the Land Authority provides a service called a "Buy Permission." This grants people who do not have Palestinian ID permission to buy real estate. Depending on the number of transactions that included a buy permission, we could identify the transaction applications that included owners with no IDs. It is also possible to get the number of buy permissions from the Palestinian land Authority website and the mobile application called "Hokomati", which allow persons or organizations to follow up with their request depending on the application number they have received.

In 2018, the buy permission requests were about 1072. In 2019, there were about 691 requests. Those numbers clearly suggest that the problem is ongoing and will continue to grow, hindering the conversion to a completely electronic system for all application types and owners. The researchers selected the sales applications as an example because they are about 60% of the total volume of applications, as shown in Table 1. By reviewing the sales applications from January 2020 until July 2020, in Ramallah city, it was found that there were 53 transactions that introduced new owners to the records. Out of those applications, 11 transactions introduced new owners who did not have a national ID. Based on that, it is evident that about 22% of newly introduced owners did not

for any new political agreements or arrangements with the Israeli Occupation Authorities. In addition, it will help the Palestinian State register all the Palestinian people who receive public services in one database for the first time in recent history.

While a purely technical solution may not be sufficient for e-Government, a holistic approach is necessary, including legal and administrative requirements. The e-identity is a 1:1 relationship that represents all features of an electronic signature (Jakisch, 2000). The e-citizen will make it easier for the Government to provide e-services for other sectors. However, this paper focuses on the land administration sector.

Literature review:

The differences between a nation, a state, and a geographical country were discussed by Ben Hammersley as follows: In general, a country is a geographical area defined with a map and a flag, and a nation is a group of people who share the same heritage, hopes, and future; while a state is the set of political organizations that those people agree to adhere to (Hammersley, Why you should be an e-resident of Estonia, 2015). The term e-government, means the employment of the internet and the World-Wide-Web for delivering government information and services to their citizens. E-government can also include digital interactions between a government and citizens (G2C), government and businesses/commerce (G2B), also between government and governments/ agencies (G2G). Usually, governments adopt e-government to lower administrative costs and further improve the public's service. In general, there are five elements embedded in a successful transformation into e-government: Process reform, leadership, strategic investment, collaboration, and civic engagement (The E-Government Handbook For Developing Countries, 2002). As stated in the e-government survey 2014, electronic participation may augment the government's ability by reaching out to and engaging with its people (E-GOVERNMENT SURVEY , 2014).

E-residency refers to a state giving foreigners the ability to apply for a secured digital residency, even though they don't actually reside in that state. Thus, they are able to have services. Electronic services are also referred to as e-services, indicating their digital delivery. However, it is essential to aim for enhanced efficiency by reducing duplications of processes and procedures in process management and service delivery. It is better to integrate services to save time and resources. Governments can also trust that citizens can become valuable partners to create public value, including service delivery. Promoting collaboration and coordination with the private sector and civil society can also increase public value and enhance service delivery (E-GOVERNMENT SURVEY , 2014).

Despite the fact that in some areas of the world, e-government is considered a new concept, it became a very common concept. The recent trend is to expand the beneficiaries of e-government services to people who are not citizens under that government or state. For example, in Estonia, an e-resident would be able to verify the authenticity of signed documents, encrypt and transmit documents securely, digitally sign documents, establish and run a company online, conduct banking services online, access international payment service providers, and declare taxes online (Alender, 2016).

Estonia launched e-residency on the 1st of December 2014. Since May 2015, it is possible to apply for e-residency online. When someone applies for an e-residency in Estonia, he/she will get a USB reader, a sealed envelope with a PIN code, and an invitation to visit a particular URL. He/she can then go online from any location around the world, log in to the government portal with the card and PIN. The services offered will allow a resident to start his/her Estonian company, then register with an Estonian bank and start trading in a few minutes (Hammersley, Why you should be an e-resident of Estonia, 2015). This does not involve actually becoming Estonian or even physically be present in Estonia. Estonian people can "purchase a car or vote from the living room" (Hammersley, Why you should be an e-resident of Estonia, 2015).

There are many other models like Kenya that allow only Kenyan citizens to be e-citizens to benefit from e-services. However, this paper is tended to promote expanding the model to include both residents and non-residents.

citizens nor the citizens of an independent state (Weinberger, 2006).

It is estimated that 35% of lands in the West Bank and Gaza strip was registered in a systematic registration process during the Jordanian rule (Second Land Administration Project, 2012). After the 1967 Israeli occupation, all registration processes were stopped by an Israeli military order (Order Concerning Land Settlement and Water Regulating (No. 291), 1968).

It was not until 2006 when a new registration process resumed through a project funded by the World Bank and the Finnish Government for Land Administration. Before that, land registration was stopped for forty years, causing poorly documented land ownership changes due to selling and inheritance transactions. These ownerships were transitioning through paper deeds. With the resumption of the land registration process, which is expected to be completed by 2024 (World Bank, 2019), Palestinians faced an unforeseen challenge; large numbers of the landowners were no longer residents in Palestine and were not allowed to come back. Most of them live in neighboring countries as refugees. According to the UNRWA records, approx. 5 million Palestinian refugees are eligible for UNRWA services (UNRWA, 2019). About 49% of them reside in Jordan. In addition, about 40% of the Palestinians living in West Bank and Gaza are refugees (26.3% of the refugees are in West Bank and about 6.1% are in Gaza) (Palestinian Central Bureau of Statistics, 2019).

With the resumption of the systematic registration, numerous problems arose due to the fact that a large number of landowners, who were outside Palestine, were refugees or non-residents. They became landowners mostly due to a process of transitioning ownership through inheritance. In many cases, some inheritors were residents in Palestine while the rest were non-residents, living outside Palestine. The non-residents usually had no ID number or other Palestinian legal documents, but their names were registered as landowners in the land records based on the inheritance processes and issued documents by the Sharia Courts or church courts. These landowners may not access e-services provided by the Government because they have no Palestinian ID numbers, as explained above.

Problem Statement

As a restriction by the Oslo Accord, the Palestinian Government can issue a Palestinian ID or a national number, only for people who live in the West Bank and Gaza, in addition to their descendants. Those are only part of the Palestinians who own real estate in Palestine, either through purchase or inheritance transactions.

Almost all services and transactions offered by the Government, public institutions, or the private sector require the beneficiary to present a valid ID. The Palestinian public institutions face a problem; a major part of the population is located outside Palestine with no national number or national ID. This problem is directly related to the immigration waves that took place after the 1948 and 1967 wars, which made almost half the Palestinian people refugees. We will focus in this paper on the land administration sector that needs to register the lands by their owners, who may or may not have a national ID.

Research questions:

1. Do all new owners in land registration records carry a Palestinian ID?
2. Can all Palestinians have a digital ID without contradicting the Oslo Agreement?
3. Can e-citizenship provide a creative solution to land registration without creating political obstacles?
4. Can e-citizenship provide other benefits to the Palestinian Government?

Proposed solution

The Palestinian State is moving towards e-government services with steady strides. This was emphasized many times in the consecutive national development plans (Palestinian "National Development Plan", 2014-2016). The law of electronic services was issued by President Mahmoud Abbas, on June 2017 (Palestine Gazette, 2017). The concept of an electronic citizen (e-citizen) (Garcia, Luiz , & Parreira e Correia, 2007) is proposed as a solution for the previously stated problem; the Palestinian Government should provide services to those with no Palestinian ID and are considered legal landowners. The concept of e-citizen-government relationship could be presented as a possible and feasible solution where landowners are given an electronic identity (e-identity) rather than a physical one. In fact, the concept can also be applied to those with a valid ID to have an (e-citizen) status. Such a solution's feasibility stems from the fact that it requires only administrative and technical work without the need

الملخص:

يهدف البحث الى إيجاد آلية لمنح المواطنين الفلسطينيين جميعا الرقم الوطني أسوة بباقي الشعوب وباقي الدول، والى فحص إمكانية تخطي القيود التي تفرضها إسرائيل من خلال احتكارها لإصدار ارقام الهوية الفلسطينية وحصرها في المواطنين الذين يقيمون في الضفة الغربية وقطاع غزة. الامر الذي يحرم باقي الفلسطينيين في الشتات ومعظمهم لاجئون من الحصول على الجنسية الفلسطينية والرقم الوطني. يستهدف البحث عموم الشعب الفلسطيني في الداخل والشتات وسيحاول الإفادة من تجارب دول أخرى في استخدام تقنيات جديدة وأساليب مستحدثة لحل وتجاوز هذه المشكلة تسمى المواطنة الالكترونية، على الرغم من أن أسباب استخدام تلك التقنيات في تلك الدول مختلفة عن هدف هذا البحث إلا أنها تقدم حلا لمشكلة البحث. كما أن لها آثارا إيجابية أخرى كخطوة أساسية نحو التوجه الى الحكومة الإلكترونية والخدمات الإلكترونية من خلال استخدام المواطنة الالكترونية. وفي هذا السياق اختير قطاع الأراضي لإظهار وتوضيح مشكلة البحث وكيف تحل المواطنة الالكترونية هذه المشكلة.

الكلمات المفتاحية: المواطنة الإلكترونية، الحكومة الإلكترونية، قطاع الأراضي، الهوية الإلكترونية، الشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص.

Abstract:

The research seeks to find a solution for the problem faced by a large portion of Palestinians who do not have Palestinian residency nor IDs. It examines the possibility of overcoming the Oslo agreement restrictions that granted Israel the authority to issue new IDs in the West Bank and Gaza, which deprives many Palestinians from their right to a national ID. This research targets all the Palestinians in Palestine and the diaspora. It projects the benefits of new technologies and approaches to tackle the problem by utilizing and tailoring the idea of electronic residency. The research shows that some government transactions include beneficiaries that have no national IDs. The land sector was chosen to elaborate the problem and to demonstrate the application of the solution using e-citizenship. It was shown through the provided examples that the concept of e-citizenship can solve the problem of land ownership and administration services in Palestine. Thus, it can provide a solution for the research problem. In addition, the notion of e-citizenship can be applied in other sectors and can improve the reach of e-government and electronic services in Palestine.

Keywords: e-Citizen, e-Government, Land Sector, Digital ID, Public Private Partnership-PPP.

Introduction:

Throughout history, Palestine was under several consecutive rules, starting from the Ottoman rule, the British mandate, the Jordanian rule (West Bank), the Egyptian Administration (Gaza Strip), the Israeli occupation, and finally the Palestine Authority rule (The Palestinian Land Authority, 2019). Land records exchanged hands through history but remained consistent due to the legal and administrative process that guaranteed accurate and permanent information. Land parcels are referred to by the administrative classifications, as: Governorate; city; block; and neighborhood. The parcel number is then added and followed by the names of all owners, mortgages, and reservations.

Landowners in most countries are usually residents whose processes are different from those of foreigners seeking land ownership. Foreigners usually require the approval from supreme government bodies in order to become owners on record. In Palestine, however, the situation is more complex, even for residents who fall under two different categories. According to the Oslo Agreement, the first category are Palestinians who hold an identity card, issued by the Israeli authorities or issued by the Palestinian National Authority (PNA). The second category are Palestinians who do not have such ID, because they are descendants of expelled Palestinians after the 1948 and 1967 wars but still have their names written in the official records of the Government as landowners.

Importance of the Research

Since 1993, the Palestinian Authority has been issuing residency IDs to all newborns whose parents were already residents of Palestine. All other Palestinian newborns whose parents did not have residency IDs, were not issued a Palestinian ID. The Oslo agreements led Israel to be the dominant party. As a result, Israel decided to make neither the Palestinians residing in Israel

E-Citizenship: A Proposed Solution for Land Ownership Problems in the Land Management Sector in Palestine

المواطنة الالكترونية: حل مقترح لمشاكل ملكيات الأراضي في قطاع إدارة الأراضي في فلسطين

Nihad A. R. Awad
General Director of Information Systems/ Palestinian Land Authority/ Palestine
nihadar@gmail.com

Sami A. R. Awad
Lecturer/ Arab American University/ Palestine
sami.awad@aaup.edu

نهاد عبد الرحمن عوض
مدير عام نظم المعلومات/ سلطة الأراضي الفلسطينية/ فلسطين

سامي عبد الرحمن عوض
محاضر/ الجامعة العربية الامريكية /فلسطين

Received: 4/ 3/ 2020, **Accepted:** 28/ 7/ 2020.
DOI: 10.33977/0507-000-055-007
https: //journals.qou.edu/index.php/jrresstudy

تاريخ الاستلام: 4/ 3/ 2020م، **تاريخ القبول:** 28/ 7/ 2020م.
E-ISSN: 2616-9843
P-ISSN: 2616-9835

Journal of Al-Quds Open University

for Humanities & Social Research

No.(55)

Contents

E-Citizenship: A Proposed Solution for Land Ownership Problems
in the Land Management Sector in Palestine
Nihad A. R. Awad
Sami A. R. Awad 1

Six- Scientific Research Ethics:

The researcher must:

1. Commit to high professional and academic standards during the whole process of conducting research papers, from submitting the research proposal, conducting the research, collecting data, analyzing and discussing the results, and to eventually publishing the paper. All must be conducted with integrity, neutralism and without distortion.
2. Acknowledge the efforts of all those who participated in conducting the research such as colleagues and students and list their names in the list of authors, as well as acknowledging the financial and morale support utilized in conducting the research.
3. Commit to state references soundly, to avoid plagiarism in the research.
4. Commit to avoid conducting research papers that harm humans or environment. The researcher must obtain in advance an approval from the University or the institutions he/she works at, or from a committee for scientific research ethics if there is any, when conducting any experiments on humans or the environment.
5. Obtain a written acknowledgement from the individual/individuals who are referred to in the research, and clarify to them the consequences of listing them in the research. The researcher has also to maintain confidentiality and commit to state the results of his/her research in the form of statistical data analysis to ensure the confidentiality of the participating individuals.

Seven- Intellectual Property Rights:

1. The editorial board confirms its commitment to the intellectual property rights.
2. Researchers also have to commit to the intellectual property rights.
3. The research copyrights and publication are owned by the Journal once the researcher is notified about the approval of the paper. The scientific materials published or approved for publishing in the Journal should not be republished unless a written acknowledgment is obtained by the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
4. Research papers should not be published or republished unless a written acknowledgement is obtained from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
5. The researcher has the right to accredit the research to himself, and to place his name on all the copies, editions and volumes published.
6. The author has the right to request the accreditation of the published papers to himself.

3. In case the researcher decides to use APA style for documenting resources in the text, references must be placed immediately after the quote in the following order, surname of the author, year of publication, page number.
4. Opaque terms or expressions are to be explained in endnotes. List of endnotes should be placed before the list of references and resources.

Note: for more information about using APA style for documenting please check the following link:

https://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

Five- Peer Review & Publication Process:

All research papers are forwarded to a group of experts in the field to review and assess the submitted papers according to the known scientific standards. The paper is accepted after the researcher carries out the modifications requested. Opinions expressed in the research paper solely belong to their authors not the journal. The submitted papers are subject to initial assessment by the editorial board to decide about the eligibility of the research and whether it meets the publication guidelines. The editorial board has the right to decide if the paper is ineligible without providing the researcher with any justification.

The peer review process is implemented as follows:

1. The editorial board reviews the eligibility of the submitted research papers and their compliance with the publication guidelines to decide their eligibility to the peer review process.
2. The eligible research papers are forwarded to two specialized Referees of a similar rank or higher than the researcher. Those Referees are chosen by the editorial board in a confidential approach, they are specialized instructors who work at universities and research centers in Palestine and abroad.
3. Each referee must submit a report indicating the eligibility of the research for publication.
4. In case the results of the two referees were different, the research is forwarded to a third referee to settle the result and consequently his decision is considered definite.
5. The researcher is notified by the result of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submission. Prior to that, the researcher has to carry out the modifications in case there are any.
6. The researcher will receive a copy of the journal in which his/her paper was published, as for researchers from abroad, a copy of the Journal volume will be sent to the liaison university office in Jordan and the researcher in this case will pay the shipping cost from Jordan to his/her place of residency.

8. The Journal preserves the right to request the researcher to omit, delete, or rephrase any part of his/her paper to suit the publication policy. The Journal has also the right to make any changes on the form/ design of the research.
9. In case the research is written in Arabic, the researcher should include a list of references translated into English, in addition to the original list of the references in Arabic.
10. The research must include two research abstracts, one in Arabic and another in English of (150-200) words. The abstract must underline the objectives of the paper, statement of the problem, methodology, and the main conclusions. The researcher is also to provide no more than six keywords at the end of the abstract which enable an easy access in the database.
11. The researcher has to indicate if his research is part of a master thesis or a doctoral dissertation as he/she should clarify this in the cover page, possibly inserted in the footnote.
12. The research papers submitted to the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research will not be returned to the researchers whether accepted or declined.
13. In case the research does not comply with the publication guidelines, the deanship will send a declining letter to the researcher.
14. Researchers must commit to pay the expenses of the arbitration process, in case of withdrawal during the final evaluation process and publication procedures.
15. The researchers will be notified of the results and final decision of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submitting the research.

Four- Documentation:

1. Footnotes should be written at the end of the paper as follows; if the reference is a book, it is cited in the following order, name of the author, title of the book or paper, name of the translator if any or reviser, place of publication, publisher, edition, year of publishing, volume, and page number. If the reference is a journal, it should be cited as follows, author, paper title, journal title, journal volume, date of publication and page number. If the resource or reference is mentioned again then it should be written as follows: name of the author, title of the book/research, page number.
2. References and resources should be arranged at the end of the paper in accordance to the alphabetical order starting with the surname of author, followed by the name of the author, title of the book or paper, place of publishing, edition, year of publication, and volume. The list should not include any reference which is not mentioned in the body of the paper.

   - In case the resource is with no specified edition, the researcher writes (N.A).
   - In case the publishing company is in not available, the researcher writes (N.P).
   - In case there is no author, the researcher writes (N.A).
   - In case the publishing date is missing, the researcher writes (N.D).

Third- Publication Guidelines:

The editorial board of the journal stresses the importance of the full compliance with the publication guidelines, taking into note that research papers that do not meet the guidelines will not be considered, and they will be returned to the researchers for modification to comply with the publication guidelines.

1. Papers are accepted in Arabic and English only, and the language used should be well constructed and sound.
2. Application for publishing the research paper should be submitted through the website of the Journal, on the following link:

https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy in Microsoft Word format, taking into consideration the following:

- For papers written in Arabic: Font type should be Simplified Arabic, and the researcher should use bold font size 16 for head titles, bold font size 14 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- For papers written in English: Font type should be Times New Roman, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- the text should be single-spaced.
- Margins:

For papers written in Arabic and English margins should be set to: 2 cm top, 2.5 cm bottom, 1.5 cm left and right.

3. The paper should not exceed 25 (A4) pages or (7000) words including figures and graphics, tables, endnotes, and references, while annexes are inserted after the list of references, though annexes are not published but rather inserted only for the purpose of arbitration.
4. The research has to be characterized by originality, neutrality, and scientific value.
5. The research should not be published or submitted to be published in other journals, and the researcher has to submit a written acknowledgment that the research has never been published or sent for publication in other journals during the completion of the arbitration process. In addition, the main researcher must acknowledge that he/she had read the publication guidelines and he/she is fully abided by them.
6. The research should not be a chapter or part of an already published book.
7. Neither the research nor part of it should be published elsewhere, unless the researcher obtains a written acknowledgement from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.

Publication & Documentation Guidelines

First- Requirements of preparing the research:

The research must include the following:

1. A cover page which should include the title of the research stated in English and Arabic, including the name of researcher/researchers, his/her title, and email.
2. Two abstracts (English and Arabic) around (150-200 word). The abstract should include no more than 6 key words.
3. Graphs and diagrams should be placed within the text, serially numbered, and their titles, comments or remarks should be placed underneath.
4. Tables should be placed within the text, serially numbered and titles should be written above the tables, whereas comments or any remarks should be written underneath the tables.

Second- Submission Guidelines:

1. The Researcher should submit a letter addressing the Head of Editorial Board in which he/she requests his paper to be published in the Journal, specifying the specialization of his/her paper.
2. The researcher should submit a written pledge that the paper has not been published nor submitted for publishing in any other periodical, and that it is not a chapter or a part of a published book.
3. The researcher should submit a short Curriculum Vitae (CV) in which she/he includes full name, workplace, academic rank, specific specialization and contact information (phone and mobile number, and e-mail address).
4. Complete copy of the data collection tools (questionnaire or other) if not included in the paper itself or the Annexes.
5. No indication shall be given regarding the name or the identity of the researcher in the research paper, in order to ensure the confidentiality of the arbitration process.

Vision

Achieving leadership, excellence and innovation in the field of open learning, community service, and scientific research, in addition to reinforcing the University leading role in establishing a Palestinian society built on knowledge and science.

Mission

To prepare qualified graduates equipped with competencies that enable them to address the needs of their community, and compete in both local and regional labor markets. Furthermore, The University seeks to promote students' innovative contributions in scientific research and human and technical capacity-building, through providing them with educational and training programs in accordance with the best practices of open and blended learning approach, as well as through fostering an educational environment that promotes scientific research in accordance with the latest standards of quality and excellence. The University strives to implement its mission within a framework of knowledge exchange and cooperation with the community institutions and experts.

Core Values

To achieve the University's vision, mission and goals, the University strives to practice and promote the following core values:

- Leadership and excellence.
- Patriotism and nationalism.
- Democracy in education and equal opportunities.
- Academic and intellectual freedom.
- Commitment to regulations and bylaws.
- Partnership with the community.
- Participative management.
- Enforcing the pioneer role of women.
- Integrity and Transparency.
- Competitiveness.

The Journal

Journal of Al-Quds Open University for Humanities & Social Research is a quarterly scientific refereed journal, issued every three months by the Deanship of Graduate Studies and Scientific Research. The first issue of the Journal was published in October 2002. The journal publishes original research papers and studies conducted by researchers and faculty staff at QOU and by their counterparts at local and overseas universities, in accordance with their academic specializations. The Journal also publishes reviews, scientific reports and translated research papers, provided that these papers have not been previously published in any conference book or in any other journal.

The Journal managed to obtain the Arab Impact Factor and the International Standard Serial Number (E- ISSN: 2616-9843), (P– ISSN: 2616-9835).

Journal of Al-Quds Open University

for Humanities & Social Research

GENERAL SUPERVISOR

Prof. Younes Morshed Amr

President of the University

The Advisory Board

CHAIRMAN OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Samir Dawoud Al-Najdi

MEMBERS OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Ismail Mohammed Shendi
Prof. Bushrah Ali Khier Biek
Prof. Hana Fayez Mubarak
Prof. Ibrahim Mohammad Al-Kofahi
Prof. Saeed Mohammad Al-Fayoumi
Prof. Salem Khader Sari
Dr. Rushdi Yousef Al-Qawasmeh
Prof. Noman Atef Abd Rabo
Prof. Hamdi Mohammed Mansour
Prof. Mohamed El-Sayed
Prof. Nader Joma Al-Qasim
Prof. Hassan "Abdul Rahman" Al-Silwadi
Prof. Muhannad Azmi Abu Mughali
Dr. Ahmed Moahammad Barak

Editorial Board

EDITOR IN CHIEF

Prof. Jamal Mohammed Ibrahim

SUPERVISING EDITOR

Prof. Husni Mohamad Awad

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Prof. Mohammed Mohammed Musalma
Prof. Odeh Jamil El-Faleet
Prof. Mohammed Mohammed El-Taqi
Prof. Ibrahim "Abdul Qadir" Al-Qaowd
Dr. Hassan "Abdul Rahman" Al-Barmil
Dr. Abdul Rahim Al-Habeel
Dr. Mohammed Abu Al-Rub
Prof. Abdul Rahman Mohammed Maghribi
Prof. Abdel-Raouf Kharioush
Prof. Himli Khadir Sari
Dr. Iyad Fayez Abu Bakr
Dr. Moutasem Tawfeeq Khadr
Dr. Abdel Khaleq Abdullah Issa
Dr. Shadi Radwan Abu Ayyash

EDITOR FOR ARABIC LANGUAGE RESEARCHES

Prof. Omar Ateeq

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center