مجلة كلية التربيّة

مجلة علميّة محكمة

تصدرعن كليّة التربية طرابلس ـ جامعة طرابلس

رقم التصنيف الدولي
ISSN2410 - 9150

جامعة طرابلس
UNIVERSITY OF TRIPOLI
كلية التربية طرابلس
FACULTY OF EDUCATION - TRIPOLI

العدد 13 ربيع 2019

مجلة كلية التربيّة

العدد 13 ربيع 2019

Journal of Education

Scientific, evaluation-based, half-Yearly journal, issued by Faculty of Education

جامعة طرابلس
UNIVERSITY OF TRIPOLI
كلية التربية طرابلس
FACULTY OF EDUCATION - TRIPOLI

للتواصل معنا
المراسلات : تتم بإسم رئيس هيئة التحرير ، كلية التربية ـ طرابلس

E-mail: journal.htttripoli@hotmail.com

مجلة كلية التربية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية طرابلس / جامعة طرابلس

المشرف العام: أ. د. عبدالباسط أبوعزة

رئيس التحرير: أ. د. مصطفى عبد العظيم الطبيب

هيئة التحرير

المراسلات: تتم باسم رئيس هيئة التحرير، كلية التربية – طرابلس.

فاكس:00218213509688

هاتف:00-218-092-525756300218213508771 /

E-mail:journal.tttripoli@hotmail.com

Facebookعنوان المجلة على شبكة التواصل الاجتماعي

طرابلس/ ليبيا طرابلس/ جامعة التربية كلية مجلة

د. عامر حسين البوزيدي د. مسعودة مفتاح أحمد

مراجع اللغة الإنجليزية: د.محمد عاشور الشريف

جميع الحقوق محفوظة

رقم الإيداع في دار الكتب الوطنية "2016/343".

رقم التصنيف الدولي ISSN2410-9150

اللجنة الاستشارية

رق	الاسم	مكان العمل	الدولة
1	أ.د أحمد أزوي	جامعة محمد الخامس ، كلية علوم التربية	المغرب
2	أ.د حسن السوداني	الأكاديمية العربية الدنمارك	العراق
3	أ.دحمدالنيل محمد حسن	جامعة الخرطوم	السودان
4	أ.د غازي الشقروني	جامعة تونس	تونس
5	أ.د هبة البيبي	الجامعة اللبنانية	لبنان
6	د.جمال ناجي العباسي	جامعة النهرين	العراق
7	د.زينب وناس الحسناوي	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	العراق
8	د.طارق بن لعج	جامعة تونس	تونس
9	د.ظاهر محمد الحسناوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	العراق
10	د. عبدالحسين رزوقي الجبوري	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	العراق
11	د. علي محمد عيسى	جامعة طرابلس / كلية التربية	ليبيا
12	د. كمال صبحي سعيد نزال	جامعة إربد الأهلية/ كلية العلوم التربوية	الأردن
13	د. ماجدة علي أبومنجل	جامعة طرابلس / كلية التربية	ليبيا
14	د. محمد الحراحشة	جامعة أل البيت	الأردن
15	د.يسرى حسين إبراهيم شقير	جامعة القدس	فلسطين
16	أ. أبوبكر مختار قاباج	جامعة طرابلس / كلية التربية	ليبيا

قواعد وضوابط النشر

ترحب المجلة بكل البحوث والدراسات الواردة إليها من الكتّاب والبحّاث في مختلف التخصصات العلمية والتربوية، وباللغتين العربية والإنجليزية، من داخل البلاد وخارجها، وفقا للضوابط التالية:

1. أنْ تكون البحوث المقدمة إلى المجلة أصيلة أو مبتكرة ولم يسبق أن نشرت أو قدمت للنشر في مجلة أخرى، وغير مستلة من أي كتاب أو أطروحة علمية، ويقدم الباحث إقرارًا بذلك.
2. أن يتسم البحث بالمنهجية العلمية والأسلوب العلمي النزيه الهادف بعيداً عن المسائل السياسية، وأن لا يتعرض فيه لجهات، أو هيئات، أو أشخاص.
3. يلتزم الباحث بذكر النتائج التي توصّل إليها في آخر البحث.
4. هوامش البحث وقائمة المراجع: تكتب في البحوث العربية وفقاً لدليل جمعية علم النفس الأمريكية "APA" American Psychological Association الطبعة الخامسة. وفي البحوث باللغة الانجليزية تكتب وفقاً لنظام "MLA" Modern Language Association.
5. يكون مقاس الصفحة A4، الهوامش؛ يُترك هامش مقداره 3 سم من جهة التجليد بينما تكون الهوامش الأخرى 2.5 سم ، المسافة بين الأسطر مسافة ونصف بخط الكتابة **TimesNew Roman** 12 للغة الانجليزية ومسافة ونصف بخط 14 ***Simplified Arabic*** للأبحاث باللغة العربية.
6. يفضل ألا تقل صفحات البحث عن 15 صفحة ولا تزيد عن 25 صفحة بما فيها صفحات الرسوم والأشكال والجداول وقائمة المراجع.
7. ترحب المجلة بنشر ملخصات الرسائل الجامعية "الماجستير والدكتوراه" التي تمت مناقشتها وإجازتها. كذلك التقارير عن المؤتمرات والندوات العلميةعلى أن لا يزيد عدد الصفحات عن خمس صفحات مطبوعة.
8. ترسل البحوث إلى بريد المجلة الإلكتروني وفي حالة تسليم البحث باليد يجب إرفاق نسخة من البحث على قرص ليزري (CD) على أن يكتب عليه اسم الباحث وعنوان البحث وجهة العمل، والعنوان الذي يمكن التواصل به معه.
9. لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه في أية مجلة علمية أخرى بعد نشره في مجلة الكلية، كما لا يحق له طلب استرجاعه سواء قُبلَ للنشر أم لم يقبل.

10. تخضع جميع الدراسات والبحوث والمقالات الواردة إلى المجلة للفحص العلمي؛ بعرضها على مُحكِّمين مختصين (محكم واحد لكل بحث) تختارهم هيئة التحرير على نحو سري لتقدير مدى صلاحية البحث للنشر، وعلى الباحث الأخذ بالتوصيات التي يبديها المحكم أو إقناعه بخلافها.

أهداف مجلة كلية التربية / طرابلس

تهدف المجلة إلى تحقيق ما يلي :

1. دعم الباحثين في مختلف المجالات العلمية.
2. تقديم المساعدة العلمية لطلبة الدراسات العليا بنشر ملخصات الرسائل الجامعية والبحوث الأصيلة.
3. دعم وتشجيع الكتّاب ومؤلفي الكتب العلمية وذلك من خلال نشر عروض المؤلفات.
4. دعم المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية.
5. إيجاد آلية للتواصل مع الجامعات العربية والدولية، مما يسهم في تلاقح الأفكار وتبادل الخبرات.

محتويات العدد

ر.م	عنوان البحث	الصفحة
1	ضربُ المثَل في السنّة النبويّة: دراسةٌ في الحِكَم والغايات مختاراتٌ من صحيح البخاري أ. أحمد عبد الحميد الضبع بكلية التربية طرابلس -جامعة طرابلس	1
2	الاتجاه النفسي في البحث الأسلوبي دراسة وصفية تحليلية د. أزهار عمر الساعدي قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة طرابلس	15
3	مفهوم الخيال عند أبي القاسم الشابي في كتابه (الخيال الشعري عند العرب) د. صفاء امحمد فنيخرة كلية اللغة العربية – الجامعة الأسمرية	30
4	الشيخ محمد عليش وجهوده في النحو من خلال كتابه في النحو موصل الطلاب إلى منح الوهاب. أ.ابتسام علي محمد الأحول كلية العلوم الشرعية بتاجوراء/ جامعة طرابلس	43
5	استراتيجية الخرائط المفاهيمية ودورها في التعلم د. مسعودة مفتاح أحمد الحسيني جامعة طرابلس_ ليبيا كلية التربية-ط / قسم التربية وعلم النفس	55

6	ترجمة من اللغة الإنجليزية الى اللغة العربية للفصل السابع بعنوان (اختبار اللغة) من كتاب تدريس اللغة الإنجليزية للطلبة العرب من الصفحة (100) وحتى الصفحة (118) تأليف د. محمد على الخولى. ترجمة : د. محمد عاشور الشريف قسم اللغة الإنجليزية / كلية التربية /طرابلس	75
7	The metacognitive reading strategy awareness of KET, PET, & FCE Waha oil company Employees in Libya, Spring 2018. 1. Bashir Ghit Mahfoud, Technical College of Civil Aviation & Meteorology, Tripoli, Libya. 2. Mohamed Fathi Lolbi, School of Education, University of Tripoli. 3-Zaina Abulgasim El-Ezzabi, Faculty of Education, University of Tripoli. Abstract	94

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

تعتبر الدراسات والبحوث العلمية من دعائم تقدم الأمم والمجتمعات، ودليل على رُقيها وتقدمها، فبالبحوث العلمية يمكن التوصل إلى نتائج وحقائق هامة تفيد الإنسانية وتحل الكثير من المشاكل والمعضلات التي تعيق حياة البشر وتقدمهم، وتيسر لهم تطويع البيئة بما يضمن جودة الحياة. يقول الله تعالي :﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [الزمر: 9].

لقد كان علماء العرب والمسلمين الأوائل سباقين للغوص في شتى مجالات العلم والمعرفة، وإزدهرت عندهم حركة البحث العلمي، ووضعوا اللبنات الأولى والقواعد المتينة لأصوله، وضوابطه وأخلاقياته، وحرصوا أشد الحرص على تحري الصدق والدقة في نقل الروايات والأحاديث النبوية الشريفة، والأخبار والخبرات والمعلومات، وتدوينها كما وردت دون تزييف أو تحريف أو تدليس، الأمر الذي جعل المكتبة الإسلامية ثرية بالأبحاث والكتب والمخطوطات العلمية التي امتازت بالأصالة والصدق والموضوعية في النقل والتدوين.

وفي العصر الحديث ساعد التقدم التكنولوجي، وظهور الشبكة العنكبوتية، وشبكة الانترنت، على انتشار حركة البحث العلمي وازدهارها، حيث نجد الكثير من المواقع الإلكترونية التي تتيح فرصة الحصول على المصادر والمراجع، والإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة بأسهل الطرق، وفي فترة زمنية محدودة وقصيرة، مما يوفر الجهد والوقت.

ولكن سهولة انتشار المعلومة والحصول عليها نتج عنه أمر خطير يهدد كيان العلم والمعرفة؛ ألا وهو ظاهرة "السرقات العلمية"، التي تسبب في ظهورها فئة من الدخلاء على البحث العلمي الرصين، هدفهم الحصول على الشهادات والدرجات والترقيات العلمية، وصناعة الأمجاد الزائفة، شعارهم "الغاية تبرر الوسيلة"، ضاربين بالنزاهة الفكرية، واحترام حقوق وآراء الآخرين عرض الحائط.

إن هذه الجريمة البشعة التي تهدم صرح العلم والمعرفة، تحتاج منا جميعاً إلى وقفة جادة وحازمة للقضاء عليها وذلك من خلال التطبيق الفعلي للعقوبات الصارمة التي شرعها ديننا الحنيف وسنتها اللوائح والقوانين.

إن أخلاقيات العلم والبحث العلمي تقتضي من الباحث احترام حقوق الملكية الفكرية، والإلتزام بالنزاهة، والشفافية، والموضوعية، والصدق، والأصالة.

ولهذا فإن مجلة كلية التربية طرابلس تسعى جاهدة من خلال تكاثف جهود أعضاء لجنة تحريرها على أصالة ونزاهة البحوث التي تنشر على صفحاتها.

وفي الختام نهنئ جميع الباحثين المشاركين في هذا العدد، وكافة أعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التربية بمناسبة صدور العدد الثالث عشر ربيع 2019، ونتمنى المزيد من التقدم والنجاح للمجلة، وأن تحقق أهدافها ورسالتها.

د. عامر حسين البوزيدي

عضو هيئة التحرير

ضربُ المثَل في السّنّة النّبويّة: دراسةٌ في الحِكَم والغايات مختاراتٌ من صحيح البخاري

أ. أحمد عبد الحميد الضبع
محاضر مساعد بكلية التربية طرابلس -جامعة طرابلس

ملخّص البحث

يهدف البحثُ إلى دراسة جانب مهمّ من الأساليب العربيّة وهو ضرب الأمثال من خلال حديث النّبي صلى الله عليه وسلم و استخلاص الحِكم والفوائد والغايات التي يشملها النّص النّبوي. تقتصر الدراسة على خمسة أحاديث مختارة من صحيح البخاري ، حيث تتلخّص على النحو الآتي:

1/ في حديث تشبيه المؤمن بالنّخلة واختصاص النّخلة دون غيرها ومناسبتها لحال المؤمن يدلّ على بركتها ونفعها.

2/ علوم الشريعة الإسلامية تحي القلوب الميتة كما يحي الغيث الأرض الميتة، والناس في ذلك أصناف تختلف نفعها على حسب نوع الأرض.

3/ مِن مقاصد التّمثيل الواقع في حديث: (مثل البخيل والمنفق ...) لنماء المال بالصّدقة والبخيل بعكس ذلك.

4/ أهمّية الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، وما يترتّب عليهما من صلاح الناس والأمّة، فهما سبيل النجاة ، في حين أنّ تعطيل هذه الخصلة يؤدّي إلى الهلاك.

5/ في حديث فضل القرآن أربعة تشبيهاتٍ:

التشبيهان الأولان: يَصْدُقان على حال المؤمن وذلك في تشبيه المؤمن بالأترجّة، وكذا تشبيهه بالتمر، من حيثية نفع الإيمان، فالذي يقرأ القرآن ويعمل به أعلى منزلة من الذي لا يقرأ القرآن ولكن يعمل به.

التشبيهان الآخران: يَصْدُقان على حال المنافق وذلك في تشبيه المنافق بالرّيحانة، وكذا تشبيهه بالحنظلة، من حيثية عدم نفع عمله، فالمنافق الذي لا يقرأ القرآن ولا يعمل به أو الذي يقرأ القرآن ولا يعمل به في ضياع وخسران.

Abstract

The title of the research: The quotation of the proverb in the Sunnah and a study in its governance and objectives , selections taken from Sheikh Bukhari .

The research focused in studying an important aspect of the Arabic methods, which is the proverbial quotation through the hadiths of the Prophet (peace and blessings of Allaah be upon him)

The purpose of the study is to derive judgment, benefits and aims that are included in the prophetic text

The study was limited to five selected Hadiths from Sheikh Bukhari .

1. The Hadith compares the believer to the palm tree and the competence of the palm tree without any change and its suitability compared to the status of the believer indicates the palm tree value , blessing and usefulness.

2. The Islamic Sharia law hails the faith as it brings back dead hearts similar to the rain that waters the dead land and the people in those varieties benefit according to the type of land that the rain waters .

3. The purposes of strengthening the reality in the Hadith (the hadith concerning Miser and the Spender .....) for the development of money in charity and the loss of the miser on the contrary

4 . The importance of the promotion of good and forbidding evil, which entails the goodness of people and the nation is the way of survival, while the disruption of this trait leads to its destruction.

5. In the Hadith of the virtues of the Holy Qur'an four analogies that are used an example : The first two analogies believe in the case of the believer and that analogy to the believer ,and also the analogy dates in terms of the benefit of faith, in which who reads the Holy Qur'an and works by the highest degree of its values and who does not read the Holy Qur'an, but he works with its beliefs and values .The other two analogies believe in the case of the hypocrite and that in the analogy of the hypocrite like a Rihanna flower and a Handla leafy plant , likewise the analogy hypocrite in terms of the worthlessness of his work that deems to be useless , the hypocrite who does not read the Holy Qur'an and does not work according to the believes and values of Holy Qur'an or who read the Holy Qur'an and does not work according to the believes and values of Holy Qur'an are in loss and loss.

At the end of May Allah guide my path
And Praise be to Allah, the Lord of the all the Worlds

مقدّمة

الحمد لله الحكيمِ المتعال، والصّلاةُ والسّلام على مَن أُوتي جوامع الكلِم، فنطق بكلّ حكمةٍ وبيانٍ، سيّدِنا محمّدٍ، وعلى الآل والصّحب والأتباع، أما بعد،

فإنّ الله عزّ وجلّ أنزل الوحيين على خير الأنام، وجعلهما نورًا للبشريّة؛ حيث أخرجهم من ظلمات الجهل والظّلام إلى نور الحقّ، ويدعوهم إلى دار السّلام، امتثالًا لقوله تعالى: (لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ) (الآية 1، من سورة إبراهيم).

وكما هو مجمعٌ عليه عند الأمة بأكملها فإنّ مصدر التّشريع الأول هو: القرآن الكريم المعجزة الخالدة إلى قيام السّاعة، والمصدر الثّاني هو: السّنّة النّبويّة، قال تعالى: (وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا) (الآية 113، من سورة النساء).

وقد اقتضت الحكمة الإلهيّة أن يكون ما يصدر عن النّبيّ محمّد صلى الله عليه وسلّم مِن أقوالٍ وأفعالٍ وتقريراتٍ لا يخلو من حكمةٍ وبيانٍ، مصداقًا لقوله تعالى: (وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى) (الآية 3 و 4 و 5، من سورة النجم)، وقال تعالى: (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ) (الآية 2، من سورة الجمعة).

وعند تتبّع أقوال الرّسول صلى الله عليه وسلّم نجد فيها جانبًا مهمًّا من الأساليب العربيّة، ألا وهو جانب ضرب الأمثال، يُرشد إلى أسرارٍ وغاياتٍ وحكمٍ مكنونةٍ في الكلام. بناءً على ذلك، وبإشارةٍ من بعض طلبة العلم كان عنوان موضوع البحث:

"ضرب المثل في السّنّة النّبويّة: دراسةٌ في الحِكم والغايات

مختارات من صحيح البخاري".

أمّا المقصد من الدراسة فهو استخلاص الحكم والفوائد والغايات التي يشملها النص النبوي.

أهمّية الموضوع:

- تكمن أهمّية الموضوع في إبراز المعاني والحِكم من الحديث النّبوي، وإظهار الغايات التي ترمي إليها.

- دراسة نوعٍ من أنواع الأساليب العربيّة وهو الأمثال من خلال استخدامه صلى الله عليه وسلم لها لإيصال المعاني السّامية التي يريد أنْ تتفهّمها الأمّةُ.

يقول الزّمخشري في بيان الحكمة من ضرب الأمثال في معرِض حديثه عن قوله تعالى: (مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ) (من الآية 17، من سورة البقرة)، "زيادة في الكشف وتتميمًا للبيان. ولضرب العرب الأمثال واستحضار العلماء المثل والنّظائر شأنٌ ليس بالخفيّ في إبراز خبيات المعاني، ورفع الأستار عن الحقائق، حتّى تريك المتخيّل في صورة المحقّق، والمتوهّم في معرض المتيقّن، والغائب كأنّه مشاهد. وفيه تبكيتٌ للخصم الألدّ". (الزمخشري، الكشّاف: 39/1).

منهجية البحث:

المنهج المتبع في دراسة الحديث في هذا البحث يتضمن العناصر الآتية:

1/ نصُّ الحديث.

2/ مُجملُ الحديث.

3/ بيان وجْهِ الشّبه، والحِكَم والغايات.

4/ الأمورُ المستفادة من الحديث.

محتوى البحث:

من خلال الأحاديث المختارة من صحيح البخاري قُسّمَ البحث إلى خمسة أقسامٍ، تضمّنت العناصر السّابقة، وذلك على النّحو الآتي:

المطلب الأوّل: تشبيه المؤمن بالنّخلة.

المطلب الثّاني: أصناف النّاس في استجابتهم لدين الله.

المطلب الثّالث: اختلاف أحوال النّاس في علاقتهم بكتاب الله.

المطلب الرّابع: منزلة الإنفاق في سبيل الله.

المطلب الخامس: أثر الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر في الحياة.

الخاتمة.

المصادر والمراجع.

وأخيرًا: أسأل الله أن يسدّد الخُطَى ويجعلَ التوفيق حليفنا، إنّه وليّ ذلك، نعم المولى ونعم الوكيل.

المطلب الأوّل

تشبيه المؤمن بالنّخلة.

عن ابن عمر قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لاَ يَسْقُطُ وَرَقُهَا، وَإِنَّهَا مَثَلُ الْمُسْلِمِ، فَحَدِّثُونِى مَا هي». فَوَقَعَ النَّاسُ في شَجَرِ الْبَوَادِى. قَالَ عَبْدُ اللَّهِ وَوَقَعَ في نَفْسِى أَنَّهَا النَّخْلَةُ، فَاسْتَحْيَيْتُ ثُمَّ قَالُوا حَدِّثْنَا مَا هي يَا رَسُولَ اللَّهِ قَالَ: «هي النَّخْلَةُ» (صحيح البخاري، كتاب العلم، باب قَوْلِ الْمُحَدِّثِ حَدَّثَنَا أَوْ أَخْبَرَنَا وَأَنْبَأَنَا، برقم 61، 34/1).

في هذا الحديث يختبر الرسول -صلى الله عليه وسلم-صحابته، فيسألهم عن شجرةٍ تُشبِه المؤمن، فذهبتْ أفكار الصّحابة -رضوان الله عليهم-إلى شجر البوادي، وذُهِلُوا عن النّخلة، في حين تبادر إلى ذهن الصّحابي عبد الله بن عمرَ -رضي الله عنهما-شجرة النّخلة، لكنّه استحيا من الكلام في وجود من هو أكبر منه سنًّا، ثمّ قالُوا: حدِّثنا ما هي يا رسول الله؟ قال: "هي النّخلة".

فقد شبّه الرّسول صلى الله عليه وسلم المؤمنَ بالنّخلة، وقد اختلف العلماء في وجه التّشبيه على أقوالٍ (ينظر: الكرماني، الكواكب الدراري، 11/2 والعيني، عمدة القاري، 21/2 وابن الملقن، التّوضيح، 273/3):

القول الأوّل: وجه الشّبه كثرة خيرها، ودوام ظلّها، وطيب ثمرها، ووجودها على الدّوام؛ فإنّه من حين يطلع ثمرها لا يزال يؤكل منه حتى ييبس، وبعد أن ييبس يتّخذ منها منافع كثيرة من خشبها وورقها وأغصانها، فتستعمل جذوعًا وحطبًا وعصيًّا ومحاضر وحصرًا وحبالا وأواني، وغير ذلك مما ينتفع له من أجزائها، ثمّ آخرها نواها ينتفع به علفًا للإبل وغيره، ثمّ جمال نباتها، وحسن ثمرها، وهي كلها منافع وخير وجمال.

وكذلك المؤمن خيرٌ كلّه، من كثرة طاعاته، ومكارم أخلاقه، ومواظبته على صلاته، وصيامه، وذكره، والصّدقة، وسائر الطّاعات.

القول الثّاني:

وجه الشّبه أنّ النّخلة إذا قطعت رأسها ماتت بخلاف باقي الشّجر.

القول الثّالث: النّخلة لا تحمل حتّى تلقّح.

القول الرّابع: إنّ لطلعها رائحةَ المني.

وغير ذلك من الأقوال.

والقول الصّحيح في وجه التّشبيه هو القول الأول، أمّا الأقوال الأخرى فكلّها ضعيفةٌ من حيث إنّ التّشبيه إنّما وقع بالمسلم، وهذه المعاني تشمل المسلم والكافر.

قال القرطبي: "وتشبيه المسلم بالنّخلة صحيح، وهو من حيث إنّ أصل دينه وإيمانه ثابتٌ، وأنّ ما يصدر عنه من العلم والخير قوتٌ للأرواح مستطاب، وأنه لا يزال مستورًا بدينه لا يسقط من دينه شيءٌ، وأنه ينتفع بكلّ ما يصدر عنه، ولا يكره منه شيء، وكذلك النّخلة".(القرطبي، المفهم، 1492).

فهذه حكم جليلة في تخصيص النخلة من بين سائر الأشجار ومعنىً يجعل النخلة ملاصقة بحال بالمؤمن فقد "شبه الله الإيمان بالنخلة لثبات الإيمان في قلب المؤمن كثبات النخلة في منبتها، وشبه ارتفاع عمله إلى السماء بارتفاع فروع النخلة، وما يكتسبه المؤمن من بركة الإيمان وثوابه في كلّ وقتٍ وزمانٍ بما ينال من ثمر النخلة أوقات السنة كلها من الرطب والتمر" (العيني، عمدة القارئ، 2/ 22).

وقد جاء وصف النّخلة في القرآن الكريم في قوله تعالى: (أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ) (الآية 14 و15، من سورة إبراهيم)، حيث قال ابن عباس: الكلمة الطيّبة هي قول لا إله إلا الله، والشّجرة الطيّبة هي النّخلة في قول الأكثرين (الرازي،

التفسير الكبير: 120/19). وقال أيضًا: الكلمة الطيّبة لا إله إلا الله، والشّجرة الطيّبة المؤمن، وقال مجاهد وابن جريج: الكلمة الطيّبة الإيمان ... وقال مجاهد أيضًا وعكرمة: الشّجرة: النّخلة (القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 359/9).

فقد ذكر تعالى شجرةً موصوفة بأربع صفات، الصفة الأولى: كونها طيّبة، وتكون طيّبةً من وجوهٍ:
كونها طيّبة المنظر، وكونها طيّبة الرّائحة، وكونها طيّبة الثّمرة؛ أي لذيذة مستطابة، وكونها طيّبة يعظم الانتفاع بها.
الصّفة الثّانية: أصلها ثابت؛ أي: راسخ باق لا يزول ولا ينقضي.
الصّفة الثّالثة: فرعها في السّماء.
وهذا الوصف يدلّ على كمال حال تلك الشّجرة مِن وجهين هما:
1_ أنّ ارتفاع الأغصان يدلّ على ثبات الأصل ورسوخ العروق.
2_ تكون بعيدة عن عفونات الأرض وقاذورات الأبنية، فتتميز ثمرتها بالنقاء.
الصّفة الرّابعة: تُؤتي أكلها كلّ حينٍ بإذن ربّها؛ أي: إنّ ثمرات الشّجرة لا بدّ أن تكون حاضرةً دائمة في كلّ الأوقات.
فمعرفة الله تعالى والاستغراق في محبّته، وفي خدمته وطاعته تشبه هذه الشّجرة، وبيان ذلك فيما يلي:

الصّفة الأولى:
لا طيّب ولا لذيذ في الحقيقة إلاّ بمعرفة الله تعالى؛ فبمحبّة الله تطيب النّفس وتسعد، بل إنّ اللّذة الحاصلة بسبب إشراق جوهر النّفس بمعرفة الله أعظم حالًا من اللّذة الحاصلة مِن إدراك الفاكهة.
الصّفة الثّانية:

كون الشّجرة ثابتة الأصل أيضًا، فهذه الصّفة في شجرة معرفة الله تعالى أقوى وأكمل، وذلك لأنّ عروق هذه الشّجرة راسخة في جوهر النّفس القدسيّة، منعقدة في القلب، مرتبطة مطمئنّة فيه.
الصّفة الثّالثة:

فرعها في السّماء يدخل فيه التّأمّل في دلائل معرفة الله في عالم الأرواح، وفي عالم الأجسام والأفلاك والكواكب، ويدخل فيه محبّة الله، والمواظبة على ذكر الله تعالى، والانقطاع عمّا سوى الله، وأيضًا الرّحمة والصّفح والسّعي في إيصال الخير، ومقابلة الإساءة بالإحسان.

الصّفة الرّابعة:
تؤتي أكلها كلّ حينٍ بإذن ربّها، فقلب المؤمن في كلّ لحظاته وسكناته وحركاته يكون مع الله تعالى، ثمّ لا يزال يصعد منها في كلّ حينٍ ولحظة ولمحة كلام طيب وعمل صالح وخضوع وخشوع وبكاء وتذلّل كثمرة هذه الشّجرة (ينظر: الرازي، التّفسير الكبير، 116/19).

ولكنّ الإمام الرّازي لم يرتض القول في تسمية الشّجرة، بل نظر إلى المقصود من أوصاف هذه الشّجرة، حيث قال: "هؤلاء وإن أصابوا في البحث عن مفردات ألفاظ الآية، إلا أنّهم بعدوا عن إدراك المقصود؛ لأنّه تعالى وصف هذه الشّجرة

بالصّفات المذكورة، ولا حاجة بنا إلى أن تلك الشّجرة هي النّخلة أم غيرها، فإنّا نعلم بالضّرورة أنّ الشّجرة الموصوفة بالصّفات الأربع المذكورة شجرة شريفة ينبغي لكلّ عاقل أن يسعى في تحصيلها وتملكها لنفسه ..." (الرازي، التفسير الكبير، 120/19).

وفضلًا عمّا يتضمّنه الحديث من الحِكم، فإنّه يُرشد إلى أمورٍ عدّة مستفادة لها أثر قويم في التّربية والسّلوك، تنعكس على تصرّفات المسلم ويضيء له جانبًا إيجابيًّا في معاملاته. وهذه الأمور هي (ينظر: الكرماني، الكواكب الدراري، 12/2 وابن حجر، فتح الباري، 176/1):

1_ استحباب أن يمتحن العالم أذهان طلبته بما يخفى، ويرغبهم في الفكرة، ويبيّن لهم الجواب إن لم يفهموه، "قال المهلب: معنى طرح المسائل على التلاميذ لترسخ في القلوب وتثبت، لأن ما جرى منه في المذاكرة لا يكاد ينسى".(ابن بطال، شرح صحيح البخاري، 141/1).

فقد اختبر الرّسول صلى الله عليه وسلّم صحابته، وضرب لهم مثلًا، وطلب منهم أن يجيبوا عنه، ثمّ عندما لمْ يهتدوا إلى الجواب أجابهم النبي صلى الله عليه وسلم.

2_ استحباب الحياء ما لم يؤدّ إلى تفويت مصلحة، وذلك عندما استحيا عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن يتكلم عند الرسول صلى الله عليه وسلم وعند أولئك الكبار من الصحابة هيبة منهم ووفاراً لهم.
3_ من الطرق المفيدة لترسيخ المعلومة في الذهن هي طريقة تصوير المعاني، حيث صوّر المؤمنَ بشيء محسوس يكون ذلك أدْعى إلى ثبات المعلومة.

4_ اختيار الرسول صلى الله عليه وسلم النّخلةَ في ضرب المثل يدلّ على أنّها شجرةٌ مباركةٌ، وما تثمره مبارك أيضًا.
5_ في الحديث إشارةٌ إلى أنّ تشبيه الشيّء بالشّيء لا يلزم أن يكون نظيره من جميع الوجوه، فإنّ المؤمنَ لا يماثله شيءٌ من الجماد ولا يعادله.
6_ أسلوب ضرب الأمثال مهمّ جدًّا لزيادة الأفهام.

المطلب الثّاني

أصناف النّاس في استجابتهم لدين الله.

عن أبي موسى عن النّبي صلى الله عليه وسلّم قال: «مَثَلُ مَا بَعَثَنِى اللَّهُ بِهِ مِنَ الْهُدَى وَالْعِلْمِ كَمَثَلِ الْغَيْثِ الْكَثِيرِ أَصَابَ أَرْضًا، فَكَانَ مِنْهَا نَقِيَّةٌ قَبِلَتِ الْمَاءَ، فَأَنْبَتَتِ الْكَلأَ وَالْعُشْبَ الْكَثِيرَ، وَكَانَتْ مِنْهَا أَجَادِبُ أَمْسَكَتِ الْمَاءَ، فَنَفَعَ اللَّهُ بِهَا النَّاسَ، فَشَرِبُوا وَسَقَوْا وَزَرَعُوا، وَأَصَابَتْ مِنْهَا طَائِفَةً أُخْرَى، إِنَّمَا هِىَ قِيعَانٌ لاَ تُمْسِكُ مَاءً، وَلاَ تُنْبِتُ كَلأً، فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ فَقِهَ فِى دِينِ اللَّهِ وَنَفَعَهُ مَا بَعَثَنِى اللَّهُ بِهِ ، فَعَلِمَ وَعَلَّمَ، وَمَثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذَلِكَ رَأْسًا، وَلَمْ يَقْبَلْ هُدَى اللَّهِ الَّذِى أُرْسِلْتُ بِهِ». قَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ قَالَ إِسْحَاقُ وَكَانَ مِنْهَا طَائِفَةٌ قَيَّلَتِ الْمَاءَ. قَاعٌ يَعْلُوهُ الْمَاءُ، وَالصَّفْصَفُ الْمُسْتَوِى مِنَ الأَرْضِ (صحيح البخاري، كتاب العلم، باب فضل من علم وعلّم، 42/1، برقم 79).

في هذا الحديث ضربٌ للمثل، والمقصود بالمثل هو: الصفة العجيبة لا القول السّائر. فقد ضرب الرسول صلى الله عليه وسلم لما جاء به من الدين مثلًا بالغيث العام الذي يأتي الناسَ في حال حاجتهم إليه، وكذا كان حال النّاس قبل مبعثه، فكما أنّ الغيث يحيي البلد الميت فكذا علوم الدين تحيي القلب الميت. ثم شبّه السّامعين له بالأرض المختلفة التي ينزل بها الغيث، فمنهم العالم العامل المعلم فهو بمنزلة الأرض الطيبة شربت فانتفعت في نفسها وأنبتت فنفعت غيرها.

ومنهم الجامع للعلم المستغرق لزمانه فيه، غير أنّه لم يعمل بنوافله أو لم يتفقّه فيما جمع، لكنه أدّاه لغيره فهو بمنزلة الأرض التي يستقر فيها الماء فينتفع الناس به، وهو المشار إليه بقوله: «نَضَّرَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ مَقَالَتِي فَوَعَاهَا وَحَفِظَهَا وَبَلَّغَهَا، فَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ» (سنن الترمذي، أبواب العلم عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، بَابُ مَا جَاءَ فِي الحَثِّ عَلَى تَبْلِيغِ السَّمَاعِ، 34/5).

ومنهم من يسمع العلم فلا يحفظه ولا يعمل به ولا ينقله لغيره، فهو بمنزلة الأرض السبخة أو الملساء التي لا تقبل الماء أو تفسده على غيرها (ابن حجر، فتح الباري، 212/1).

وقد بيّن الحافظ ابن حجر رحمه الله أنّ في هذا المثل طائفتين محمودتين هما:

1_ الطّائفة الأولى:

وهي الطّائفة التي أخذت العلمَ، وعملتْ به، ونفعتْ غيرها.

2_ الطّائفة الثّانية:

وهي الّتي لم تستفد من العلم، ولم تتفقّه، لكنّها نفعتْ غيرها.

هاتان الطائفتان محمودتان بجامع الانتفاع بهما، لذا جمع بينهما في المثل.

وهناك طائفة مذمومة، هي التي لا تنتفع بالعلم، ولا تعمل به، ولا تنفع غيرها، لذا أفردها في الحديث؛ لعدم النّفع (ينظر: ابن حجر، فتح الباري، 212/1).

قال الخطّابي: "وهي أمثالٌ ضُربت لمن قبِل الهدى وعلم ثم علم غيره، ففنعه الله، ونفع به، ولمن لم يقبل الهدى، فلم ينتفع بالعلم ولم ينتفع به" (أعلام الحديث، 199/1).

لكن النّووي عندما ذكر تمثيل الهدى الذي جاء به النّبي صلى الله عليه وسلّم بالغيث فهم منه أنّ الأرض ثلاثة أنواعٍ، والنّاس كذلك، وملخّص ذلك على النّحو التّالي:

1_ النّوع الأوّل:

انتفاع الأرض بالغيث في نفسها، ونفع غيرها من النّاس والدّواب، وكذلك انتفاع بعض النّاس بالعلم تنتفع به في نفسها، وتنفع غيرها.

2_ النّوع الثّاني:

عدم انتفاع الأرض بالغيث في نفسها، لكن نفعت غيرها من النّاس والدواب.

وكذلك بعض الناس لا تنتفع بالعلم، لكن تنفع غيرها.

النّوع الثّالث:
الأرض السّخباء التي لا تنتفع بالماء، ولاتنفع غيرها. وكذلك بعض النّاس لا تنتفع بالعلم، ولا تعمل به، ولا تنفع غيرها (ينظر: النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم، 47/15).
فهذا تقسيم الإمام النّووي رحمه الله، في حين خالفه الإمام الكرماني حيث قال: "ولا يخفى أنّ دلالة اللّفظ على كون النّاس ثلاثة أنواعٍ غير ظاهرةٍ" (الكرماني، الكواكب الدراري، 57/2).
وقد أوضح الطيبي رحمه الله أنّ القسمة الثّنائيّة هي المتصوّرة وذكر أنّ (وأصاب منها طائفة) معطوفة على (أصاب أرضًا). (وكانت منها أجاذب) معطوفة على (فكان منها نقية)، وجعل تقسيم الأرض إلى قسمين:

القسم الأول: إلى النّقية وإلى الأجاذب.
القسم الثّاني: إلى الملساء (ينظر: العيني، عمدة القاري، 118/2).

قال الإمام العيني رحمه الله: "الصواب مع الطيبي" (العيني، عمدة القاري، 119/2)، وعلل ذلك بقوله: "لأنّ تقسيم الأرض وإن كان ثلاثة بحسب الظّاهر، ولكنّه في الحقيقة قسمان؛ لأنّ النّوعين محمودان، والثّالث مذموم، وتقسيم النّاس نوعان: أحدهما ممدوح أشار إليه بقوله: "مثل من فقه في دين الله تعالى ... إلخ. والآخر مذموم أشار إليه بقوله: "ومثل من لم يرفع بذلك رأسًا" (العيني، عمدة القاري، 119/2).
فائدة:
قال الكرماني رحمه الله: "اكتفى بذكر الهدى عن ذكر العلم؛ لأنّ نفي قبوله مستلزم لنفي قبول العلم، قيل: إنما اختار الغيث من بين سائر أسماء المطر ليؤذن باضطرار الخلق إليه حينئذ قال تعالى: (وَهُوَ الَّذِي يُنَزِّلُ الْغَيْثَ مِنْ بَعْدِ مَا قَنَطُوا ...) (من الآية 28، سورة الشورى)، وقد كان النّاس قبل المبعث قد امتحنوا بموت القلب ونضوب العلم حتّى أصابهم الله برحمة من عنده.(الكواكب الدراري، 56/2)

ما يستفاد منه في الحديث:
1_ فضل العلم والتّعليم، لذلك بوّب الإمام البخاري بقوله: "فضل من علم وعلّم.
2_ في الحديث قسمان محمودان لا يخلوان من النفع، وإن كان القسم الأول أكثر نفعًا من الآخر.
ويشار إليه بقوله صلى الله عليه وسلم: «خَيركم مَن تعلّم القرآنَ وعَلّمَهُ» (صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب خيركم من تعلم القرآن وعلمه، 1919/4، برقم 4739)، وقوله تعالى: (وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ) (الآية 55، سورة الذاريات)، وأيضًا مدح هذه الأمة بسبب أمرها بالمعروف ونهيها عن المنكر، قال تعالى: (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ ...) (من الآية 110، سورة آل عمران).
3_ ذمّ الإعراض عن العلم.
4_ ضرب الأمثال لتقريب الفهم إلى الذّهن.

المطلب الثّالث

اختلاف أحوال النّاس في علاقتهم بكتاب الله.

عن أبي موسى الأشعري عن النّبي صلى الله عليه وسلم قال: «مَثَل الّذِي يَقرأُ القرآنَ كالأُتْرُجَّةِ طعمها طيّبٌ وريحُها طيّبٌ والّذي لا يقرأُ القرآنَ كالتَّمْرةِ طعمها طيّبٌ ولا ريحَ لها، ومَثَل الفاجرِ الّذي يقرأُ القرآنَ كَمَثَلِ الرَّيحانةِ رِيحُهَا طيّبٌ وطعمها مرٌّ، ومَثَلُ الفاجرِ الَّذِى لاَ يَقْرَأُ القرآنَ كمَثَلِ الحنظلةِ طعمها مرٌّ ولا ريحَ لها» (صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب فضل القرآن على سائر الكلام، 1917/4، برقم 4732).

وفي روايةٍ أخرى للبخاري:

« الْمُؤْمِنُ الَّذِى يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَعْمَلُ بِهِ كَالأُتْرُجَّةِ، طَعْمُهَا طَيِّبٌ وَرِيحُهَا طَيِّبٌ ، وَالْمُؤْمِنُ الَّذِى لاَ يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَعْمَلُ بِهِ كَالتَّمْرَةِ، طَعْمُهَا طَيِّبٌ وَلاَ رِيحَ لَهَا ، وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِى يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَالرَّيْحَانَةِ، رِيحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ ، وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِى لاَ يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَالْحَنْظَلَةِ ، طَعْمُهَا مُرٌّ -أَوْ خَبِيثٌ- وَرِيحُهَا مُرٌّ » (صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب إثم من راءى بقراءة القرآن أو تأكّل به أو فخر به، 1928/4، برقم 4772).

قال الإمام بدر الدين العيني رحمه الله: "وقد ضرب النبيُّ صلى الله عليه وسلم المثلَ بما تُنبته الأرض، ويُخرجه الشّجر للمشابهة الّتي بينها وبين الأعمال، فإنّها مِن ثمرات النّفوس فخصّ ما يُخرجه الشّجر من الأترجّة والتّمر بالمؤمن، وبما تُنبته الأرض من الحنظلة والرّيحانة بالمنافق، تنبيهًا على علوّ شأن المؤمن، وارتفاع علمه، ودوام ذلك، وتوفيقًا على ضعة شأن المنافق وإحباط عمله وقلّة جدواه" (العيني، عمدة القاري، 54/20).

تمثيل رسول الله صلى الله عليه وسلم الإيمان بالطّعم، والقرآن بالرّيح في قوله: (طعمها طيّب وريحها طيّب)؛ لأنّ الإيمان ألزمُ للمؤمن من القرآن؛ إذ جريان الكفر عليه قليلٌ نادرٌ، كما أنّ الطّعم ألزم للجوهر من الرّيح، وأخصّ به، إذ كثيرٌ من الجواهر يذهب ريحها وطعمها باقٍ (ابن الملقن، التّوضيح، 102/24)

في هذا الحديث أربعة تشبيهات:

التّشبيه الأول:

شبّه المؤمن الّذي يقرأ القرآن ويعمل به بالأترجّة. وبيان "الحكمة في تخصيص الأترجّة بالتمثيل دون غيرها من الفاكهة التي تجمع طيب الطّعم والرّيح كالتفاحة لأنّه يتداوى بقشرها، وهو مفرح بالخاصّيّة، ويُستخرج من حبّها دهنٌ له منافع، وقيل: إنّ الجنّ لا تقرب البيت الّذي فيه الأترجّ، فناسب أنْ يُمثل به القرآن الّذي لا تقربه الشّياطين، وغلاف حبّه أبيض فيناسب قلب المؤمن وفيها أيضًا من المزايا كبر جرمها وحسن منظرها وتفريح لونها ولين ملمسها وفي أكلها مع الالتذاذ طيب نكهة ودباغ معدة وجودة هضم ولها منافع أخرى مذكورة في المفردات" (ابن حجر، فتح الباري، 696/8).

التّشبيه الثّاني:

شبّه المؤمنَ الّذي لا يقرأ القرآنَ ويعمل به بالتّمر.

ولعل ذلك يتمثل من ناحيتين : أولا : ناحية الطعم : فكما أن التمر يتميز بطعم طيب لذيذ فإن المؤمن الذي يعمل بالقرآن ينفعه إيمانه ويتذوق حلاوته.

ثانيًا: ناحية الريح : فكما أن التمر لا يصدر ريحا ولا تفوح منه رائحة فالمؤمن الذي لا يقرأ القرآن قد حرم نفسه من أجر عظيم وثواب جزيل.

التّشبيه الثّالث:

شبّه قراءةَ المنافق بالرّيحانة، ومعلوم أنّ الرّيحانة تتميّز بريحٍ طيّبةٍ، لكنّ طعمها مرّ.

وبيان الحكمة: أنّه لما كانت قراءة المنافق رياءً وسمعةً فقد شبّهه بطعم الرّيحانة المرّ الّذى لا يلتذّ به آكلُه، كما لا يلتذّ المنافق والمرائي بأجر قراءته وثوابها (ينظر: ابن بطال، شرح صحيح البخاري، 283/10).

التّشبيه الرّابع:

شبّه المنافق أو الفاجر الّذي لا يقرأ القرآن ولا يعمل به بطعم الحنظلة الخبيث.

ولعلّ الحكمة في ذلك هي إحباط عمله وعدم قَبوله عند الله.

قال بعضهم فيما حكاه المنذري: قراءة الفاجر والمنافق لا ترفع إلى الله، ولا تذكر عنده، وإنما يرفع إليه ويذكر عنده من الأعمال ما أريد به وجهه، وكان عن نية وقربة، ألا ترى أنه شبه الفاجر القاري بالرّيحانة من حيث إنّه لم ينتفع ببركة القرآن، ولم يفز بحلاوة أجره، ولم يجاوز الطّيب حلوقهم موضع الصوت، ولا بلغ إلى قلوبهم ذلك الطيب؛ لأن طعم قلوبهم مرٌّ بالنّفاق المستتر فيها كما استتر طعم الرّيحانة في عودها مع ظهور رائحتها (ابن الملقن، التوضيح، 102/24).

فائدة:

عبّر بالمضارع في قوله: (مَثَل المؤمن الذي يقرأ القرآن)، وذلك لإفادة تكريره لقراءة القرآن، والحرص والمداومة على تلاوته حتّى صارتْ قراءة القرآن دأبه وعادته، كقولك: فلان يُقرئ الضيف، أي: دائمًا يقوم بحسن الضيافة (ينظر: المبار كفوري، تحفة الأحوذي، 164/8).

ما يؤخذ من الحديث:

1/ فضل حاملي القرآن.

2/ ضرب المثل له فائدة لتقريب المعنى إلى الذّهن (ينظر: ابن حجر، فتح الباري، 697/20).

المطلب الرّابع

منزلة الإنفاق في سبيل الله.

حديث أبي هريرة رضي الله عنه أنّه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلّم يقول: «مَثَلُ الْبَخِيلِ وَالْمُنْفِقِ كَمَثَلِ رَجُلَيْنِ ، عَلَيْهِمَا جُبَّتَانِ مِنْ حَدِيدٍ، مِنْ ثُدِيِّهِمَا إِلَى تَرَاقِيهِمَا، فَأَمَّا الْمُنْفِقُ فَلاَ يُنْفِقُ إِلاَّ سَبَغَتْ -أَوْ وَفَرَتْ- عَلَى جِلْدِهِ حَتَّى تُخْفِىَ بَنَانَهُ وَتَعْفُوَ أَثَرَهُ، وَأَمَّا الْبَخِيلُ فَلاَ يُرِيدُ أَنْ يُنْفِقَ شَيْئًا إِلاَّ لَزِقَتْ كُلُّ حَلْقَةٍ مَكَانَهَا، فَهُوَ يُوَسِّعُهَا وَلاَ تَتَّسِعُ». تَابَعَهُ الْحَسَنُ بْنُ مُسْلِمٍ عَنْ طَاوُسٍ فِى الْجُبَّتَيْنِ وَقَالَ حَنْظَلَةُ عَنْ طَاوُسٍ «جُنَّتَانِ». وَقَالَ اللَّيْثُ حَدَّثَنِى جَعْفَرٌ عَنِ ابْنِ هُرْمُزٍ سَمِعْتُ أَبَا هُرَيْرَةَ -رضى الله عنه- عَنِ النَّبِيِّ -صلى الله عليه وسلّم- «جُنَّتَانِ» (صحيح البخاري، كتاب الزكاة، باب مثل المتصدق والبخيل، 523/2، برقم 375).

في هذا الحديث ضرب الرسول صلى الله عليه وسلم المثل للجواد والبخيل وشبههما برجلين أراد كل واحد منهما أن يلبس درعًا تستره وتحصّنه، والدّرع أوّل ما يلبس إنّما يقع على موضع الصّدر والثّديين، ثمّ يدخل لابسها يديه في كمّيه ويرسل ذيلها على أسفل بدنه فيستر بذلك بدنه.

فأمّا الجواد: فمثله كمثل مَن لبس درعًا، فاسترسلتْ عليه حتّى سترتْ جميع بدنه، فكذا المنفق في وجوه الخير ابتغاء مرضات الله فإنّه يتّسع لذلك صدره وتطاوعه يداه فيجود بالعطاء.

وأمّا البخيل: فمثله كمثل من أراد أنْ يلبس درعًا، فحالتْ يداه بينها وبين أن تمرّ سفلا على البدن؛ لأنّ يديه مغلولتان إلى عنقه، فكان الدّرع ثقلاً ووبالاً عليه مِن غير وقايةٍ وتحصينٍ لبدنه، فكذا البخيل يضيق صدره، وتنقبض يده عن الإنفاق (ينظر: الخطّابي، أعلام الحديث، 770/1 والكرماني، الكواكب الدّراري، 206/7، والعيني، عمدة القاري، 444/8).
ولعلّ المقصد من هذا التّمثيل الذي يتضمّنه الحديث يدور حول الأمور التّالية (ينظر: القاضي عياض، إكمال المعلم، 546/3، والنووي، المنهاج، 109/7):

1_ التّمثيل هنا لنماء المال بالصّدقة منه والبخيل بالضّدّ منه في ذلك، تصديقًا لمعنى تسمية الزّكاة، وتصديقًا لقول النّبي صلى الله عليه وسلّم: «مَا مِنْ يَوْمٍ يُصْبِحُ الْعِبَادُ فِيهِ إِلاَّ مَلَكَانِ يَنْزِلاَنِ فَيَقُولُ أَحَدُهُمَا اللَّهُمَّ أَعْطِ مُنْفِقًا خَلَفًا، وَيَقُولُ الآخَرُ اللَّهُمَّ أَعْطِ مُمْسِكًا تَلَفًا» (صحيح البخاري، كتاب الزكاة، باب قَوْلِ اللَّهِ تَعَالَى (فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَى وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَى). «اللَّهُمَّ أَعْطِ مُنْفِقَ مَالٍ خَلَفًا». 522/2،برقم 1374).
2_ التّمثيل لكثرة الجُود والبخل، وأنّ المعطي إذا أعطى انبسطتْ يداه بالعطاء وتعوّد ذلك، وإذا أمسكَ صار ذلك عادةً له، قال الله تعالى: (وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ) (من الآية 29، من سورة الإسراء).

قال الخطابي رحمه الله: "وحقيقة المعنى أنّ الجواد إذا همّ بالنّفقة اتّسع لذلك صدره وطاوعته يداه فامتدّتا بالعطاء والبذل، وأنّ البخيل يضيق صدره، وتنقبض يده عن الإنفاق في المعروف والصّدقة" (أعلام الحديث، 770/1).
3_ قيل: معناه تمحو أثره، أي: تذهب بخطاياه، وفي وصف البخيل معنى لزمت كل حلقة موضعها تُحمى عليه يوم القيامة فيُكوى بها.
قال الحافظ ابن حجر رحمه الله: "والمعنى أنّ الصّدقة تستر خطاياه كما يغطّي الثّوب الّذي يجرّ على الأرض أثرَ صاحبه إذا مشى بمرور الذّيل عليه" (ابن حجر، فتح الباري، 359/3).
4_ في ضرب المثل بالبخيل والمتصدّق بالجبتين قيل: وجه المثل فيه أنّ المنفق يستره الله تعالى ويستر عوراته في الدّنيا والآخرة، كستر هذه الجبّة لابسَها، والبخيل يبقى مكشوفًا مفتضحًا في الدّنيا والآخرة كمن لبس جبّة إلى ثدييه، وبقيةُ بدنه مكشوفًا.

المطلب الخامس

أثر الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر في الحياة.

حديث يرويه النّعمان بن بشير رضي الله عنهما، عن النّبي صلى الله عليه وسلّم، قال: «مَثَلُ الْقَائِمِ عَلَى حُدُودِ اللَّهِ وَالْوَاقِعِ فِيهَا كَمَثَلِ قَوْمٍ اسْتَهَمُوا عَلَى سَفِينَةٍ، فَأَصَابَ بَعْضُهُمْ أَعْلاَهَا وَبَعْضُهُمْ أَسْفَلَهَا، فَكَانَ الَّذِينَ فِى أَسْفَلِهَا إِذَا اسْتَقَوْا مِنَ الْمَاءِ مَرُّوا عَلَى مَنْ فَوْقَهُمْ فَقَالُوا لَوْ أَنَّا خَرَقْنَا فِى نَصِيبِنَا خَرْقًا، وَلَمْ نُؤْذِ مَنْ فَوْقَنَا. فَإِنْ يَتْرُكُوهُمْ وَمَا أَرَادُوا هَلَكُوا جَمِيعًا، وَإِنْ أَخَذُوا عَلَى أَيْدِيهِمْ نَجَوْا وَنَجَوْا جَمِيعًا» (صحيح البخاري، كتاب الشركة، باب: هل يقرع في القسمة والاستهام فيه، 882/2، برقم 2361).

في هذا الحديث ذكر النبي صلى الله عليه وسلم صنفين هما:

الصنف الأول: الذي يقيم حدود الله، ويأمر بالمعروف، وينهى عن المحرّمات.

الصّنف الثّاني:

الذي لا يقيم حدود الله، التّارك للمعروف، المرتكب للمنكر.

شبّه هذين الصّنفين بقومٍ اقترعوا على سفينةٍ فأخذ كلّ واحدٍ منهم نصيبه، لكن حدث أنّ صنفًا من النّاس أخذوا يحفرون أسفل هذه السّفينة يطلبون الماء، وهنا حالتان:

الحالة الأولى: لو منعوهم من خرق السّفينة، وأخذوا بأيديهم تحصل النّجاة لهم جميعًا، وكذلك القائم على حدود الله، عندما يقام شرع الله، ويتحقّق الأمر بالمعروف، والنّهي عن المنكر تحصل النّجاة للجميع.

الحالة الثّانية:

لو سكتوا عن ذلك وتركوهم يخرقون السّفينة فيكون ذلك سببًا في غرق السّفينة فيهلكون جميعًا.

وكذلك لو ترك الأمر بالمعروف وداهنت النّاس وضيعت الحقوق ولم تغيّر المنكر وسكت عن الإصلاح فيهلكون جميعًا، يهلك العاصي بسبب المعصية، والسّاكت كذلك بسبب الرّضا بها.

قال الإمام العيني رحمه الله: "وهكذا إقامة الحدود تحصل بها النّجاة لمن أقامها وأقيمتْ عليه، وإلا هلك العاصي بالمعصية، والسّاكت بالرّضا بها" (العيني، عمدة القاري، 375/13).

فائدة:

في هذا الحديث توجد رواية: (مثل القائم)، ورواية أخرى: (مثل المدهن)، واللّفظان متناقضان؛ فالقائم هو الآمر بالمعروف، والمداهن هو التارك للمعروف، فما وجه ذلك؟

يجيب الإمام الكرماني رحمه الله بقوله: "كلاهما صحيح، فحيث قال القائم نظر إلى جهة النّجاة، وحيث قال المدهن نظر إلى جهة الهلاك، ولا شكّ أنّ التّشبيه مستقيم على كلّ واحدٍ من الجهتين" (الكواكب الدراري، 211/11).

في حين يوجّه الحافظ ابن حجر رحمه الله انتقادًا قائلًا: "كيف يستقيم هنا الاقتصار على ذكر المدهن، وهو التّارك للأمر بالمعروف، وعلى ذكر الواقع في الحدّ، وهو العاصي، وكلاهما هالك؟" (فتح الباري، 348/5).

ويصوّب ابن حجر رحمه الله وجه رواية عن عامر وهو الشّعبي (مثل القائم على حدود الله والواقع فيها)، قال: وهو أصوب، وعلّل ذلك بقوله: لأنّ المدهن والواقع أي مرتكبها في الحكم واحد والقائم مقابله (ينظر: ابن حجر، فتح الباري، 348/5).

قال: والحاصل أنّ بعض الرّواة ذكر المدهن والقائم وبعضهم ذكر الواقع والقائم وبعضهم جمع الثلاثة، وأما الجمع بين المدهن والواقع دون القائم فلا يستقيم (ابن حجر، فتح الباري، 348/5).

المستفاد من الحديث:

1_ قال المهلب: وفي حديث النّعمان بن بشير تعذيب العامة بذنوب الخاصة، وفيه استحقاق العقوبة بترك الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (ابن بطال، شرح صحيح البخاري، 13/7).

2_ ليس لصاحب السّفل أن يحدث على صاحب العلوّ ما يضرّ به، وأنّه إنْ أحدث عليه ضررًا لزمه إصلاحه، وأن لصاحب العلوّ منعه من الضّرر (ابن حجر، فتح الباري، 349/5).

3_ يجب على الجار أن يصبر على شيء من الأذى لجاره خوفًا مما هو أشدّ منه (ابن بطال، شرح صحيح البخاري، 13/7).

4_ قال ابن بطّال رحمه الله: في قوله عليه السلام: (كمثل قوم استهموا على سفينةٍ) جواز القرعة؛ لإقرار النبي لها، وأنّه لم يذمّ المستهمين في السّفينة، ولا أبطل فِعلهم، بل رضيه، وضربه مثلًا لمن نجّى نفسه من الهلكة في دينه (شرح صحيح البخاري، 13/7).

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على خاتم الرسالات، وبعد،

فإنّ الأمور الّتي تدور حول البحث اقتصرتْ على خمسة أحاديثَ مختارة من صحيح البخاري تشتمل على حِكمٍ وفوائدَ عظيمة تتلخّص في النّقاط التّالية:

1/ استعمال أسلوب ضرب المثل له فائدةٌ في تقريب المعنى إلى الأفهام.

2/ في حديث تشبيه المؤمن بالنّخلة واختصاص النّخلة دون غيرها ومناسبتها لحال المؤمن يدلّ على بركتها ونفعها.

3/ علوم الشريعة الإسلامية تحي القلوب الميتة كما يحي الغيث الأرض الميتة، والناس في ذلك أصناف تختلف نفعها على حسب نوع الأرض.

4/ مِن مقاصد التّمثيل الواقع في حديث: (مثل البخيل والمنفق ...) لنماء المال بالصّدقة والبخيل بعكس ذلك.

5/ في حديث السّفينة يتضح مدى أهمّية وفائدة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، وما يترتّب عليهما من صلاح الناس والأمّة، فهو سبيل النجاة لقوله تعالى: (وما كان ربّك ليُهلك القرى بظلمٍ وأهلها مصلحون) (الآية 117، من سورة هود)، في حين أنّ تعطيل هذه الخصلة يؤدّي إلى الهلاك.

6/ في حديث فضل القرآن أربعة تشبيهاتٍ:

التشبيهان الأولان: يصدقان على حال المؤمن وذلك في تشبيه المؤمن بالأترجة، وكذا تشبيهه بالتمر، من حيثية نفع الإيمان، فالذي يقرأ القرآن ويعمل به أعلى منزلة من الذي لا يقرأ القرآن ولكن يعمل به.

التشبيهان الآخران: يصدقان على حال المنافق وذلك في تشبيه المنافق بالريحانة، وكذا تشبيهه بالحنظلة، من حيثية عدم نفع عمله، فالمنافق الذي لا يقرأ القرآن ولا يعمل به أو الذي يقرأ القرآن ولا يعمل به في ضياع وخسران. والله أعلم.

وفي الختام أسأل الله أن ينفع بهذا البحث وأن يرزقني الإخلاص والتوفيق، والحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع

1/ القرآن الكريم.

2/ أعلام الحديث في شرح صحيح البخاري للإمام أبي سليمان حمد بن محمد الخطابي، تحقيق/ د. محمد بن سعيد بن عبد الرحمن آل سعود، ط1، 1409هـ-1988م جامعة أم القرى.

3/ تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي، للإمام الحافظ أبي العلى محمد بن عبد الرحمن ابن عبد الرحيم المباركفوري، ضبط وتصحيح: عبد الرحمن محمد عثمان، دار الفكر.

4/ التفسير الكبير، لفخر الدين الرازي، ط2، دار إحياء التراث العربي.

5/ تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، للإمام الزمخشري، تحقيق/ محمد مرسى عامر، دار المصحف، القاهرة، ط2، 1397هـ-1977م.

6/ التوضيح لشرح الجامع الصحيح، لسراج الدين أبي حفص عمر بن علي بن أحمد الأنصاري الشافعي المعروف بابن الملقن، تحقيق: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، بإشراف: خالد الرباط وجمعة فتحي، تقديم: د. أحمد معبد عبد الكريم، وزارة الشؤون الإسلامية، دولة قطر، ط1، 1429هـ-2008م.

7/ الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، دار الكاتب العربي _ القاهرة، ط3، 1387هـ-1967م.

8/ سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ 1، 2) ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ 3)، وإبراهيم عطوة عوض (جـ 4، 5)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، ط2، 1395هـ - 1975م.

9/ شرح صحيح البخاري، لابن بطال أبي الحسن علي بن خلف بن عبد الملك، ضبطه وعلق عليه: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، الرياض.

10/ شرح صحيح مسلم، للقاضي عياض المسمى إكمال المُعْلم بفوائد مسلم للإمام الحافظ أبي الفضل عياض بن موسى بن عياض اليحصبي، تحقيق: د. يحيى إسماعيل، دار الوفاء، المنصورة، ط1، 1419هـ، 1998م.

11/ صحيح أبي عبد الله البخاري بشرح الكرماني، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1401هـ، 1981م.

12/ صحيح البخاري، للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، دمشق، بيروت.

13/ صحيح مسلم بشرح النووي، الطبعة الأولى، 1347هـ-1929م، المطبعة المصرية بالأزهر.

14/ عمدة القاري شرح صحيح البخاري، لبدر الدين أبي محمد محمود بن أحمد العيني، ضبط وتصحيح: عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1421هـ-2001م.

15/ فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تحقيق: عبد القادر شيبة الحمد، طبع على نفقة صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبد العزيز آل سعود.

16/ كتاب المفهم لما أشكل من تلخيص صحيح مسلم، لأبي العباس أحمد بن عمر الأنصاري القرطبي، تحقيق/ د. عبد الهادي التازي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة، المملكة المغربية، ط1، 1426هـ-2005م

الاتجاه النفسي في البحث الأسلوبي
دراسة وصفية تحليلية

د. أزهار عمر الساعدي
قسم اللغة العربية / كلية الآداب / جامعة طرابلس

الملخص

يتناول هذا البحث أربعة أفكار رئيسة هي: العلاقة بين النفس والأدب، ونشأة الاتجاه النفسي في تحليل النص الأدبي، وأبرز النقاد الذين اتبعوا الاتجاه النفسي، ونموذج تطبيقي يتضمن تحليلاً لنص أدبي عربي وفق معطيات المنهج النفسي.

ضمن إطار الفكرة الأولى، يقدم البحث محاولة لإثبات حقيقة العلاقة بين النفس والأدب، من حيث كون الأدب انعكاساً لأمرين هما: انعكاس العالم الخارجي في مرآة النفس الإنسانية، وانعكاس ذات الأديب في نصه الأدبي، بحيث يمكن رؤيتها وإن كانت متوارية بحجاب، وبسبب من هذا الانعكاس وذاك يغدو الأدب مؤثراً ومتأثراً، ذاتياً وموضوعياً، خاصاً وعاماً، آنياً وخالداً في وقت واحد معاً، ويتطرق البحث لعرض تركيز بعض الباحثين على فكرة ارتباط الأسلوب بمبدعه تأثراً بمقولة بوفون الشهيرة "الأسلوب هو الرجل عينه".

وضمن إطار الفكرة الثانية، يقدم البحث نظرة على نشأة الاتجاه النفسي في تحليل النص الأدبي؛ ودوره، وأبرز المؤثرين في نشأته، مثل فرويد بلفته الأنظار إلى علم النفس التحليلي، وبنظريته عن اللاوعي، ومثل يونغ بنظريته عن اللاوعي الجمعي، ومثل كوليردج بنظريته عن اللاوعي باعتباره مقدرة حيوية إبداعية.

وضمن إطار الفكرة الثالثة، يتعرض البحث للحديث عن أبرز النقاد الذين اتبعوا الاتجاه النفسي؛ فيقدم في البداية نظرة على العلماء الغرب ودورهم في اتباع المنهج النفسي، مثل مورون وسبتشر، ثم نظرة على العلماء العرب ودورهم في اتباع المنهج النفسي مثل شكري عياد ومحمد النويهي.

وضمن إطار الفكرة الرابعة، يقدم البحث نموذجاً تطبيقياً؛ حيث يعرض محاولة لتحليل نص رسالة للخليفة عمر بن الخطاب، وفق معطيات المنهج النفسي في الأسلوبية -حسب رؤية الباحثة- فيتخذ من بعض عناصر الأسلوب كالألفاظ والتراكيب والصور والأفكار مادةً للتعرف إلى السمات النفسية للأديب، وانعكاس قصديته من خلال نصه.

Abstract

This study deals with four main ideas which are: the relationship of the literary text to self, the emergence of the psychological trend in the analysis of a literary text, the most prominent critics who have followed the psychological trend, and an applied sample that includes an analysis of an Arabic literary text according to the data of psychological approach .

Within the first idea, the research presents an attempt to prove the true relationship between self and literature, in that literature is a reflection of two things: the reflection of the outside world in the mirror of the human self and the reflection of the writer's entity in his literary text in that it can be seen even if it was hidden. Due to these two reflections, literature has become influential and influenced, subjective

and objective, public and private, temporary and immortal at the same time. Furthermore, the research presents an insight on the focus of some researchers on the link between style and its creator, to the extent that they make "style is the man himself " as they are influenced by the famous Buffon's quote ithin the second idea, the research presents an insight at the emergence of the psychological trend in the analysis of a literary text, so it seeks for naming the psychological criticism, its role and the most influential in its inception such as Freud and Youn.
Within the third idea, the research aims to talk about the most prominent critics who have followed the psychological trend. So, at first it presents a look at the efforts of the westerns scholars in following the psychological approach, and the most important stylistic scholars who took the psychological approach as a method of methodological analysis such as Moron, Sutcher. Then, it presents a look at the efforts of the Arabic scholars in following the psychological approach, like Shukri Ayad and Muhammad En-nuehi
Within the fourth idea, the research gives an applied sample in which it presents an attempt to analyze an Arabic literary text –which is the text of a letter from Omar bin Khattab to Saad bin abi Waqas- according to the data of the psychological method in stylistic - according to the researcher's view – by taking some elements of the style such as words, structures, images and meanings as a material to identify the psychological characteristics of the writer.
As for the words, it is being looked for the most frequent used words in the text to reach the stylistic dominant in it, and the semantic axis that revolves around it, to explore the dominant meaning of the writer's self. As well as studying the way the writer chooses the words and the meaning of these choices. As for the structures, it is being looked at the most frequently used structures in the text and what psychological qualities of the creator these structures may show and what they can hint to of the purpose of the author, which can be divided into special and general purposes. And as for meanings, its being looked at the basic ideas presented by the writer to identify his psychological characteristics that have been reflected by these ideas, and access to his purpose, and so exploring the reflection of the psychological qualities and the intention of the creator through his tex .

1. مقدمة البحث

يقدم هذا البحث عرضاً لواحد من المناهج التي اعتمدت عليها الأسلوبية في تحليل النص الأدبي، وهو المنهج النفسي الذي يعنى بالتعمق في فهم النص؛ لاستكشاف الصفات النفسية التي يتصف بها الأديب، والمقاصد الخاصة والعامة التي دعته لإنشاء نصه، فيقدم البحث في البداية محاولة لإثبات حقيقة العلاقة بين النفس والأدب، من حيث كون الأدب انعكاساً لأمرين هما: انعكاس العالم الخارجي في مرآة النفس الإنسانية، وانعكاس ذات الأديب في نصه الأدبي، ثم يقدم البحث نظرة على نشأة الاتجاه النفسي في تحليل النص الأدبي، ودوره، وأبرز المؤثرين في نشأته، ويلتفت البحث للحديث عن أبرز النقاد الذين اتخذوا الاتجاه النفسي وسيلة لفهم النص الأدبي وتحليله، فيتعرض بالذكر لأهم العلماء الغربيين والعلماء العرب الذين اتبعوا الاتجاه النفسي، ويتتبع دور أولئك النقاد في تطوير المنهج النفسي في التحليل الأسلوبي، ثم يقدم البحث نموذجاً تطبيقياً؛ حيث يعرض محاولة لتحليل نص رسالة للخليفة عمر بن الخطاب، وفق معطيات المنهج النفسي في الأسلوبية - حسب رؤية الباحثة- فيتخذ من بعض عناصر الأسلوب كالألفاظ والتراكيب والصور والأفكار مادةً للتعرف إلى السمات النفسية للأديب، وانعكاس قصديته من خلال نصه. والبحث يدرس كل تلك الموضوعات من خلال أربعة محاور رئيسة هي:

العلاقة بين النفس والأدب، ونشأة الاتجاه النفسي في تحليل النص الأدبي، وأبرز النقاد الذين اتبعوا الاتجاه النفسي، ونموذج تطبيقي يتضمن تحليلاً لنص أدبي عربي وفق معطيات المنهج النفسي، ويفتتحها بمقدمة هي هذه التي نحن بصددها ويختتمها بخاتمة يلخص فيها اهم النتائج التي توصل اليها.

2. أهمية موضوع البحث

تكمن أهمية البحث في أنه يسلط الضوء على علاقة النص الأدبي بمنشئه، لدرجة أنه يمكن للمتمعن في النص استكشاف جوانب من شخصية الأديب، ومعرفة قصديته من وراء إنشاء نصه.

3. الهدف من موضوع البحث

التثبت من العلاقة بين الأدب ونفس الأديب.

التعرف إلى ظروف نشأة المنهج النفسي في تحليل الأدب.

التعرف إلى أبرز النقاد الذين اتخذوا الاتجاه النفسي وسيلة لفهم النص الأدبي وتحليله.

تتبع دور أولئك النقاد في تطوير المنهج النفسي في التحليل الأسلوبي.

تقديم طريقة لتحليل النصوص الأدبية العربية وفق معطيات المنهج النفسي.

تطبيق الطريقة المقترحة على أحد النصوص الأدبية العربية، ومحاولة الوصول إلى الصفات النفسية للأديب منشئ النص، والتعرف إلى المقاصد الخاصة والعامة التي دعته لإنشاء نصه.

4. مكونات البحث

يتكون البحث من مقدمة وأربعة محاور رئيسة هي:

أولاً: العلاقة بين النفس والأدب.

ثانياً: نشأة الاتجاه النفسي في تحليل النص الأدبي.

ثالثاً: أبرز النقاد الذين اتبعوا الاتجاه النفسي.

رابعاً: نموذج تطبيقي.

ثم يختتم البحث بخاتمة تتضمن أهم النتائج التي توصل إليها، وقائمة بالمصادر والمراجع التي استعان بها.

أولاً: العلاقة بين النفس والأدب:

"إن كتابة الروائع الأدبية لا يمكن حصرها في نقل رسالة مُحمّلة بمعنى واضح محدد؛ ذلك أن الكلمات المتداولة عندما تُجمع بطريقة معينة تكتسب صفة الإيحاء باللامتوقع وبالمجهول" (نويل،1997، 9).

إن العلاقة بين النفس والأدب علاقة وثيقة، وهذه الحقيقة لا يجد الإنسان مجالاً للتردد في قبولها، أو التشكيك فيها، ذلك لأن النص الأدبي هو انعكاس العالم الخارجي في مرآة النفس الإنسانية، فمظاهر الحياة، وأحداث الواقع، وكل الأحداث الخارجية، والتجارب التي يمر بها الإنسان، وغير ذلك مما قد يشكل مادة للتعبير الأدبي، حين يعمد الأديب إلى التعبير

عنها، فإنه لن يستطيع نقلها ووصفها كما هي، ولن يأتي تعبيره مجرداً من التأثر الداخلي، لأن قلمه ليس أداة تصوير تلتقط المشاهد وتخرجها كما هي، بل إن تلك المؤثرات الخارجية إذ تتغلغل في عوالم ذات الأديب، وتتهيأ للخروج عبر الكلمات، فإنها تصطبغ بصبغة خاصة نابعة من ذات الأديب نفسه، إذ لا يمكن للأدب أن يكون محايداً فحسب، يصف الواقع ولا شيء غير الواقع، بل إنه محايد منحاز في الوقت نفسه، هو محايد لأنه يقدم صورة للمظاهر الخارجية، وهو منحاز إلى صاحبه لدرجة أن المتلقي يستطيع أن يبصر بين الأسطر والكلمات صورة كاتبها وشيئاً من سمات شخصيته.

إن الآثار الأدبية المُؤلّفة تقدم للقارئ فكرة عامة عن وجهة نظر الأديب الذي كتبها، وعن واقعه ووسطه الاجتماعي، وكذلك تبصر القارئ بكيفية إدراكه الوسط وعلاقاته به، إنها في الحقيقة عبارة عن سلسلة من الخطابات التي تصور العالم من وجهة نظر الكاتب،(نويل،1997، 9-10). فالمظاهر الخارجية التي تعتبر مادة الأدب، بعد أن يُعاد إنتاجها أدبياً، تصبح خاصة بقدر ما هي عامة، خاصة تعبر عن الأديب بقدر ما هي عامة تعبر عن الواقع الخارجي، وتصبح ذاتية بقدر ما هي موضوعية؛ لأن مادتها موضوعية وروحها ذاتية، وليس أدلّ على ذلك من ملاحظة كيف أن مظهراً خارجياً واحداً معيناً بذاته، عندما يحاول عدة أدباء التعبير عنه، فإن تعبير كلّ واحد منهم سيأتي مختلفاً عن الآخرين، ليس ذلك فحسب، بل إن تعبير الكاتب نفسه عن الحدث ذاته سيختلف من مرة إلى أخرى إذا حاول الكاتب تكرار التجربة. وبسبب من ذلك الارتباط بين الفنان وفنه، ولأن النص الأدبي هو جزء من الأديب، كان لابد أن ترى ذات الأديب في نصه، وإن كانت متوارية بحجاب، فالنص الأدبي انعكاس للواقع وللذات المنشئة له، انعكاس للحدث الذي عاشته النفس من خلال مرآتها ومنظورها الخاص، ولهذا فإن " العمل الأدبي تعبير عن العالم الداخلي للفنان، وفهمنا للنص الأدبي يعتمد - قبل كل شيء - على فهم المبدع أولاً، وذلك يتم بتجميع كل ما يمكن الحصول عليه عن حياة هذا المبدع وسيرته الخاصة."(عبدالمطلب، 1994، 224-225).

ونظراً إلى هذه العلاقة الوثيقة بين النفس والأدب، بين الأديب ونصه الأدبي، فقد ربط بعض علماء الأسلوبية بين أسلوب الكاتب وما يكتبه، حتى لنجد منهم من يجعل الأسلوب دالاً مهماً على شخصية صاحبه، فيعرفه بأنه "قوام الكشف لنمط التفكير عند صاحبه"(المسدي، 1993، 64)، ومنهم من يعتبره صورة خاصة بصاحبه في قوله: "كل أسلوب صورة خاصة بصاحبه تبين طريقة تفكيره وكيفية نظره إلى الأشياء وتفسيرها وطبيعة انفعالاته"(الشايب، 1976، 134) ومعظم علماء النقد الأدبي والأسلوبية متأثرون بمقولة بوفون الشهيرة في هذا الصدد "إن من الهين أن تنتزع المعارف والأحداث والمكتشفات أو أن تُبدل، بل كثيراً ما تترقى إذا ما عالجها من هو أكثر مهارة من صاحبها، كل تلك الاشياء هي خارجة عن ذات الإنسان. أما الأسلوب فهو الإنسان عينه، لذلك تعذر انتزاعه أو تحويله أو سلخه"(المسدي، 1993، 66) فهذا القول نجد ما يماثله عند الكثيرين من النقاد والأدباء، مثل ماكس جاكوب إذ قال: "إن جوهر الإنسان كامن في لغته وحساسيته"(المسدي، 1993)، ومثل نيومان في قوله: "إن الأسلوب هو التفكير باللغة."(أندوراس، 1974، 51.) ومثل موريه حين يقول: "إن الطريقة الفردية للرؤية والشعور تجبر الكاتب على استخدام اللغة بطريقة فردية أيضاً."(أندوراس، 1974) فالأسلوب كما يُنظر إليه في النقد الحديث "جسر إلى مقاصد صاحبه، من حيث إنه قناة العبور إلى مقومات شخصيته لا الفنية فحسب بل الوجودية مطلقاً."(فضل، 1998، 91).

ثانياً: نشأة الاتجاه النفسي في تحليل النص الأدبي:

وهكذا فإن الدخول إلى النص ومحاولة فهمه وتفسيره لابد له من فهم نفسية صاحبه، والاستفادة من كشوفات علم النفس في تحليل النص الأدبي، للوصول إلى كل ما يمكن من دلالات خفية يُلمح إليها النص ولا يُصرح، وهذا اتجاه عُرف في تاريخ النقد الأدبي منذ ظهور علم النفس التحليلي على يد فرويد، وبعد ترجمة كتابه (تفسير الأحلام) سنة 1912 إلى الإنجليزية، فقد تأثر به الكثير من تلاميذه وأتباعه، إذ أنهم اتخذوا من النص الأدبي وثيقةً نفسيةً لدراسة شخصية الأديب وفهمها، وكذلك اتخذوا من شخصية الأديب وسيلةً لفهم النص الأدبي وتحليله، وقد قدمت بعض هذه الدراسات خدمةً للأدب، وعلى وجه الخصوص ما كان منه يحفل بمضامين رمزية، حيث مكنت القارئ من لمس ثراء المعنى في تلك النصوص، وكشفت له عن أصول تلك الرموز في حاجات الأديب ودوافعه النفسية.

"إن دور النقد الأدبي القائم على التحليل النفسي هو أن يكتشف الطرق التي بها تستطيع الفجوات، وفترات الصمت في النصوص، يستطيع اللاوعي في كل مكامنه المتعذر الوصول إليها، أن تجري مقاربتها عبر مجال المفاهيم التحليلية النفسية."(غونيلاس، 2006، 7). والمحاولات التي سعت إلى تأكيد دور اللاوعي كثيرة ومختلفة، منها نظرية كوليردج عن اللاوعي باعتباره مقدرة حيوية إبداعية، ومنها نظرية يونغ عن اللاوعي الجمعي، ومنها نظرية فرويد وما بعده عن اللاوعي باعتباره مجموعة من الرغبات التي تخضع للقمع، والتي دائماً تختلف عن وعيها أوعن تجلياتها الثقافية، فتتخذ تلك الرغبات رموزاً مختلفة للتعبير عنها، وهذه النظرية هي الأكثر تأثيراً من بقية النظريات، " فالنص -بلا علم منه ولا قصد- كتابة رمزية يمكن فك رموزها، بل وينبغي فعل ذلك، لماذا؟ من أجل أن يساعد التحليل النفسي القراءة على إنتاج تام لحقيقة الخطاب الأدبي، وتعيين بعد جديد للقطاع الجمالي، وإسماع كلام آخر، بحيث أن الأدب لا يحدثنا عن الآخرين فحسب، بل وعن الآخر فينا أيضاً. "(نويل، 15) .

والاتجاه النفسي في البحوث الأسلوبية واحد من عدة اتجاهات تضطلع بها الأسلوبية في تحليلها للنص الأدبي، كالاتجاه البلاغي، والاتجاه الإحصائي، وغيرهما، وقد استفاد دعاة الاتجاه النفسي في البحث الأسلوبي من نتائج بحوث الدراسات النفسية، وخاصة من مقال فرويد عن المضمون الظاهر والمضمون الكامن للأحلام، حيث يعتبر أن أي عنصر ظاهر يمثل عدة عناصر كامنة، وأن أي عنصر كامن يحتمل ظهوره في جملة عناصر ظاهرة، فقد استفيد من هذا في التفسير الأسلوبي للشعر الرمزي خاصة. (فضل، 1998، 60-59) .

ثالثاً: أبرز النقاد الذين اتبعوا الاتجاه النفسي:

1: العلماء الغرب ودورهم في اتباع المنهج النفسي:

وقد تميز في هذا الاتجاه النفسي عدة علماء أسلوبيين من العالم الغربي، وقد دلت بعض الدراسات التي قاموا بها على "أن مناهج علم الأسلوب الحديثة تستطيع ببعض الإجراءات التحليلية الدقيقة أن تدرس شخصية المؤلف عبر معالم محددة من أسلوبه، مع أن هذه الإجراءات لم تكتمل بشكل كاف ومقنع حتى الآن."(فضل،1988، 170).

ونذكر من هؤلاء العلماء **ستيفان أولمان**، فعندما كتب هذا الباحث عن أسلوب سارتر، وجد المهتمون بدراسته أنه اتخذ من المنهج النفسي عنصراً مساعداً له، يعينه في تحليل خصائص الأسلوب.(عياد، 1985، 111) وقد خرج بعدة نتائج بعد تلك

الدراسة عن أسلوب سارتر، منها أن العوامل الشخصية التي تمس الكاتب، كتجاربه الحياتية، ومحيطه المعرفي، ومجموع قراءاته الأدبية منها والعامة، والناس الذين يتعامل معهم، كل ذلك له تأثير واضح على أسلوب الكاتب وخياله الفني في كتاباته. فهذه النتائج تؤكد مدى أثر العامل النفسي في الآثار الأدبية. (فضل، 1988، 170-171).

ومنهم كذلك **ماروزو** الذي يربط بين علم الأسلوب وعلم النفس، ويرى أن بينهما وحدة عضوية، وهو يقدم رؤيته تلك في أن اختلاف الناس في تناول الأحداث اليومية واختلافهم في التأثر بتلك الأحداث، هو ما يجعل كتاباتهم تختلف، أي هو ما يخلق ذلك التعدد في اتجاهات الكتابة الفنية، فمثلا هناك من الناس من يتسم بالتفاؤل فيرى الأشياء بلون وردي، وتنعكس على مرآة نفسه الأحداث المعينة بصورة مشرقة، بينما هناك من الناس من يتسم بالتشاؤم فيرى الأشياء بلون قاتم، وتنعكس على مرآة نفسه الأحداث المذكورة نفسها بصورة حزينة، فيأتي تعبيره موسوماً بما يشابه هذه السمة"، وبما أن اللغة تتميز عن بقية مظاهر النشاط الروحي بأنها أشد الأدوات ملازمة للكشف عن الوعي واللاشعور، فإن هذه الأحوال لابد أن تنعكس فيها"(فضل،120)؛ أي أن كل تلك التوجهات في الرؤى يتم التعبير عنها بأسلوب خاص وطرق معينة، وهذه الطرق هي هدف البحث في علم الأسلوب، " وبهذا يعتمد علم الأسلوب على علم النفس، ويقوم بالتحقيق الدقيق المتعمق القائم بقدر الإمكان على الإحصاءات والتجارب التي تستهدف رصد مختلف أوضاع النفس البشرية في أحوالها المتكاثرة، وتعقب آثار الحالات النفسية في التعبير اللغوي."(فضل،121)

أما بعض تلامذة ماروزو فقد اتخذوا من هذه الوجهة في البحث الأسلوبي مجالاً فسيحاً للاستفادة من كشوفات علم النفس، وتطبيقها على النصوص اللغوية والأدبية خاصة، حتى أنهم اقتصروا على البحث في الأسباب النفسية وحدها دون إدخال أي عنصر آخر من عناصر التأثير على الأدب في إنتاجه، كالعوامل التعبيرية اللغوية والجمالية، "وقد أدى إغفال هذه القيم الأخيرة إلى إضفاء أهمية مبالغ فيها على الأعمال اللغوية الخالية من أية قيمة فنية أصيلة، لأنها تخدم هدفهم في التحليل النفسي بشكل مباشر، حيث يعتبر العمل الأدبي وأسلوبه مجرد وثيقة صالحة للكشف عن حالة الفنان النفسية في سوائها وشذوذها، ما يخرج بالدراسة عن مجال علم الأسلوب ليضعها بأكملها في نطاق البحوث النفسية."(فضل،121).

وأما **شارل مورون** فلقد قام في عام 1938 بفك رموز قصائد مالارميه (التي ساد الاعتقاد حولها حينئذ بأنها عصيّة تماماً على التأويل) عن طريق توضيح النصوص ببعضها، إذ بدا له ـ أمام شبكات الاستعارات التي كان يكتشفها ـ أن المبادئ الفرويدية في تأويل الأحلام هي وحدها التي تسمح له بالمضيّ قدماً في فهم العمل الأدبي ورهاناته الحيوية، ولقد استطاع مورون وهو يتلمس طريقه بين مالارميه وفرويد أن يبدع منهجه الخاص ومفرداته النقدية. (أندوراس، 1974، 79) ثم أخذ بالطريقة نفسها يدرس أعمال أدباء آخرين مثل راسين وبودلير وفاليري وهوغو وغيرهم. وفي عام 1948 ابتدع مورون مصطلح (النقد النفسي Psychocritique) فأكد مدى استقلالية منهجه، الذي يقوم على إيجاد أدواته الخاصة، ويسعى إلى غاية محددة يصنعها لنفسه وهي: الإنتاج الجمالي. ويمكن القول بأنه المبتكر الوحيد لمنهج محدد شبيه بالإجراءات المُتبعة في الممارسة التحليلية ذاتها، لكنه لا يتطابق معها. (أندوراس، 79).

ويحتاج الباحث لكي يطبق منهج مورون ويتقن تطبيقه، يحتاج إلى خبرة طويلة بالنصوص المزمع دراستها، وإلى تدرّب ومران متواصل، فإن مورون نفسه كان وثيق الصلة بأعمال مالارميه لدرجة أنه كان يعرفها عن ظهر قلب، كما يحتاج الباحث إلى معرفة شاملة بأحداث السيرة الذاتية للكاتب صاحب النصوص محلّ الدراسة، لأن مثل هذه المعرفة تساعد الباحث على التحقق من صحة تفسيراته وتأويلاته التي قد يتوصل إليها أثناء التعمق في النصوص، مع ضرورة توخي الحذر من إسقاط كافة المعلومات الخاصة بالسيرة الذاتية على كل النصوص وكل المواضع من كتابات الكاتب، ذلك لأنه يمتلك الحرية الكاملة أثناء الكتابة للتحليق في عوالم من الخيال قد لا تتطابق تمام التطابق مع مواقف حياته وسيرته الذاتية، وقد يلجأ إلى التورية عن حقائق يرغب في إخفائها، ولذلك فمنهج مورون يتطلب الدقة وتوخّي الحذر. (أندوراس، 98).

وهكذا فإن مورون يُعدّ "من تلك القلة من الباحثين الذين يخوضون المغامرة مع النصوص لاكتشاف البناء الرمزي لصراع نفسي غير معروف في البدء"(أندوراس،99)، ويقول عنه جيرار جينيت في كتابه (القراءة النفسية): "لقد وضع مورون أداة التحليل النفسي في خدمة النقد، ومع ذلك فإن التحليل النفسي لا يتحول عنده إلى أداة؛ بل هو ضرورة في إجرائه النقدي."(أندوراس، 79).

ونذكر منهم أيضاً **ليو سبتزر** الذي حاول أن يقيم صلة بين نفسية الكاتب وأسلوبه، وقد وصل إلى نتائج باهرة في هذا المجال، واتضحت هذه النتائج في طريقته الخاصة التي سميت بالدائرة اللغوية، والتي عمل على تطويرها من طريق تطبيقها على عدد كبير من النصوص التي حللها تحليلاً أسلوبياً متقدماً، وقد لخص منهجه سنة 1948 بقوله: "إن الذي يجب أن يُطالب به الدارس على ما أعتقد، هو أن يتقدم من السطح إلى مركز الحياة الباطني للعمل الفني، بأن يبدأ بملاحظة التفاصيل عن المظهر السطحي للعمل الذي يتناوله، ثم يجمع هذه التفاصيل محاولاً أن تتكامل في مبدأ إبداعي لعله كان موجوداً في نفسية الفنان، ثم يعود إلى سائر المجموعات من الملاحظات؛ ليرى إن كان الشكل الباطني الذي كونه بصورة أولية قادراً على أن يفسر الكل."(عياد،1985، 110).

والدائرة اللغوية تقوم على اتباع خطوات مُحددة في ثلاث مراحل متتالية، أما المرحلة الأولى فهي "القراءة، ثم القراءة بصبر وثقة حتى يتشبّع المرء بجوّ العمل، وعندئذ يلفت انتباهه تكرار سمة أسلوبية معينة، وفي المرحلة الثانية يبحث عن تفسير سيكولوجيّ لهذه السمة، أما في المرحلة الثالثة فإنه يحاول العثور على أدلة جديدة تشير إلى وجود العامل ذاته في نفس المؤلف."(عياد، 1932، 111). ويرى سبتزر أن فضيلة هذا المنهج هي أنه نجح في إثبات علاقة عضوية بين أسلوب المؤلف وتركيبته النفسية، ومظاهر أخرى لهذه التركيبة.(عياد، 1985، 114) فهو يرى أن كل عمل يُشكّل وحدة كاملة، وفي المركز نرى فكر مبدعه الذي يشكل مبدأ التلاحم الداخلي للعمل، وهو يرى أن مبدأ العمل يقوم في ذهن الكاتب وليس في الظروف المادية، وأن اللغة انعكاس لشخصية الكاتب، وتبقى غير منفصلة عن كل أدوات التعبير التي يمتلكها.(جيرو، 1994، 80-85). وهو يقول في مقالة (علم اللغة وتاريخ الأدب): "إن كان لي من نصيحة أقدمها إلى طلابنا في تاريخ الأدب، فلن تختلف في جوهرها عن النصيحة التي أسداها لانسون إلى طلابه في زمنه، وذلك حين طاف بالولايات المتحدة قبل 40 سنة، ورأى هؤلاء الطلاب شديدي الحرص -كما هم الآن-على الإسراع إلى المكتبات الكبيرة طلباً للمراجع الثانوية الكثيرة، يستعيضون بها عن النصوص الأصلية: اقرأوا نصوصكم."(عياد، 1985، 81)

ولكن سبتزر بعد فترة من الزمن على اكتشافه طريقة الدائرة اللغوية، وبعد أن طبقها على العديد من النصوص، أخذ يتباعد عنها تدريجياً، وعن الميل للتحليل النفسي الذي سيطر على دراساته الأولى، وقد راجع تجاربه الطويلة التي امتدت نصف قرن من الزمان، فرأى ضرورةً للتحول في مجال اهتمامه، وذلك لسببين، أولهما: شعوره بأن المدخل النفسي للنص وإن كان مناسباً لدراسة النصوص المعاصرة والمؤلفين المحدثين، فهو غير مناسب لدراسة النصوص القديمة التي أنشئت في العصور السابقة، إذ أن تلك العصور كانت تفضل طريقة في الكتابة أقل اعتماداً على الشخصية. والسبب الثاني: اقتناع سبتزر بأن (الأسلوبيات النفسية التحليلية) لم تكن أكثر من شكل خاص مما عرف باسم (أغلوطة السيرة الذاتية)، وفي هذا الموضوع يقول: " حتى إذا نجح الناقد في إرجاع أحد جوانب العمل الأدبي إلى تجربة معاشة لدى الكاتب فإن هذا الجمال الفني للعمل، بل إن هذا الزعم ينطوي على مغالطة، فالتجربة المعاشة ليست آخر الأمر إلا المادة الخاصة للعمل الفني، فهي على نفس المستوى مع مصادره الأدبية مثلاً." (عياد، 1985، 115).

ونذكر كذلك **جوليا كريستيفا** التي توصلت من طريق اتباع منهج التحليل السيميائي إلى ابتداع نظرية خاصة بها، وفيها تمزج بين جميع المعارف المعاصرة، خاصة التحليل النفسي والتحليل السيميائي، فقد اهتمت في نظريتها بالربط بين السيميولوجيا والتحليل النفسي، وترى أن مثل هذا النوع من الربط يشكل أهمية بالغة في تحليل النصوص الأدبية، وهي تقول " الاهتمام بالربط بين السيميولوجيا والتحليل النفسي في غاية الأهمية بالنسبة إلينا" وتقترح كريستيفا في كتابها (سيمياء Semiotike) قراءة إحصائية جدولية للنصوص، أي أن الباحث في تحليل النص يسلك سبيل وضع كلمات النص في جداول معينة، فيكتشف من خلالها الكلمات المنتشرة في النص، والتي يساعد تجميعها في العثور على (الكلمة – الموضوع)، وأبحاث كريستيفا هذه تعتمد اعتماداً كبيراً على التحليل النفسي، "فظهور الكلمة المحتجبة يعبر- إذا جاز القول- عن (عودة المكبوت)، وهكذا تبدو جناسات سوسير كتابات لظواهر خفية "(أندروس، 1974، 224).

2: العلماء العرب ودورهم في اتباع المنهج النفسي:

أما إذا حاولنا التعرف إلى بعض جهود العلماء العرب في اتباع المنهج النفسي وعلاقة الأدب بالنفس، "فمن المؤكد أن كثيرين من النقاد والبلاغيين العرب قد لمسوا مظاهر هذه العلاقة على نحو أو آخر؛ فانتبهوا إلى الظروف التي تلامس النفس فتنشئ الأدب، كما أحسوا بتأثير الأدب في النفس، وإثارة ألوان عدة من المشاعر.(أسماعيل، 1983، 5-6) ففي النقد القديم نجد **عبد القاهر الجرجاني** الذي حاول أن يشرح الدلالات النفسية لأشكال التعبير، ومحاولته هذه عملت على تأكيد الدور الذي تلعبه النفس في تشكيل العبارة.

وفي النقد الحديث نجد **عباس محمود العقاد** حين يأخذ بالتفسير النفسي للأدب، وذلك في دراسته للشاعر ابن الرومي،(العقاد، 1967، 7) فقد ركز في هذه الدراسة على الطبيعة الفنية عند ابن الرومي، ورأى أنها تجعل فن الشاعر جزءاً من حياته، وتفسيره لذلك يقوم على قوله: "أن تكون حياة الشاعر وفنه شيئاً واحداً لا ينفصل فيه الإنسان الحي من الإنسان الناظم، وأن يكون موضوع حياته هو موضوع شعره، وموضوع شعره هو موضوع حياته، فديوانه هو ترجمة باطنية

لنفسه"(العقاد، 7) وكذلك نجد العقاد طبق التحليل النفسي للأدب في دراسته للشاعر أبي نواس،(العقاد، 33) حيث ركز على نرجسية أبي نواس.

كما نجد الناقد **محمد النويهي** في مجموعة دراسات نقدية، هي: "ثقافة الناقد الأدبي" و"شخصية بشار" و"نفسية أبي نواس"(النويهي، 1983، 33)؛ إذ يستعين في هذه الدراسات بالتفسير النفسي للأدب. ونجد الباحث **أمين الخولي** يستند إلى المنهج النفسي عند تحليله لأدب الشاعر أبي العلاء المعري.

ثم نجد الباحث الأسلوبي **شكري عياد**، حيث تشكل بعض كشوفات علم النفس مادة مفيدة لهذا الباحث عند تحليله للنصوص الأدبية أسلوبياً، وهو يصرح بذلك في معرض تحليله بقوله: "ولا بأس إذا استعنا بالتحليل النفسي، فإن هذا المنهج في فهم النصوص يكشف لنا أحياناً عن أسرار خفية غير متوقعة وراء التعبير"(عياد،1932، 80) وهذا النوع من الاكتشاف للامتوقع من الأسرار يعده الباحث هدفاً مهماً في التحليل الأسلوبي، ولكنه يشترط لقبول التحليل النفسي في دراسة النصوص الأدبية شرطين: الأول هو عدم التعسف من قبل الدارس في استعمال التحليل النفسي وتطبيقه، والشرط الثاني هو ألا يفترض في التفسير الذي يقدمه التحليل النفسي "أنه كل شيء في القصيدة، فإن هذا التحليل لا يكتشف كل أسرار النفس الإنسانية، إنما يكتشف بعض رواسب الطفولة في وجدان الراشد"(عياد،80).

وكذلك نجد من الباحثين العرب المحدثين، الذين استعانوا بالتحليل النفسي في دراستهم للنصوص الأدبية، الباحث **محمد العبد** حين درس السمات الأسلوبية في شعر صلاح عبد الصبور، فقد أرجع بعض الظواهر اللغوية في النصوص إلى أسباب نفسية، من ذلك أنه جعل إكثار الشاعر من صيغة المثنى يعود إلى رغبته في المشاركة، ونفوره من الوحدة، ومن ذلك أيضاً أنه ربط بين انخفاض نسبة استعمال الشاعر للفعل قياساً إلى الصفة وبين سمات نفسية يتسم بها الشاعر، حيث يقول: " يمكن أن نستنتج من انخفاض نسبة الفعل إلى الصفة تمتع الشاعر في أواخر عمره بالاستقرار العاطفي، والانفعال الهادئ، أو بعبارة أخرى، يمكن أن نستنتج من هذا الانخفاض بروز الموضوعية والعقلانية في المرحلة الأخيرة على حساب الحركية والعاطفية."(العبد، 1987، 90).

رابعاً: نموذج تطبيقي:

تحليل نص رسالة عمر بن الخطاب إلى سعد بن أبي وقاص:

سيعمل مسار البحث على محاولة تحليل نص من النصوص الموروثة في التراث الأدبي العربي، لمحاولة استكشاف الجوانب الشخصية التي يتسم بها الكاتب من خلال نصه، وسنرى إن كانت هذه الاكتشافات ستؤكد لنا ما نعرفه سابقاً عن هذه الشخصية أو تنفيه، إذ من خلال المعرفة السابقة، والمعلومات التي تتجمع لدى القارئ عن الكاتب، يستطيع القارئ أن ينفذ إلى عالم النص، وعالم الكاتب نفسه، وتلك المعرفة السابقة عن الكاتب هي التي تسدد خطى القارئ، وتوجهه الوجهة الصحيحة، وتجعله يقترب من فهم الشخصية، وتعداد سماتها، سنقرأ النص وسنحاول أن نتمثل شخصية الكاتب، نحاول أن نتصورها، فصورتها تكاد تبرز من بين الأسطر والكلمات، وتكاد كل لفظة، وكل صورة، وكل فكرة من أفكار النص، تكاد أن تنبئ القارئ بصفة من صفات الكاتب، وهذه الصفات قد تكون عارضة، وقد تكون جوهرية في شخصية الكاتب،

والطريقة التي سنتبعها في هذا التحليل تتمثل في النظر إلى النص من خلال أربعة جوانب هي الألفاظ والتراكيب والصور والأفكار، وكل جانب منها سيتم النظر إليه على حدة، وذلك بحصر مكوناته، ثم القيام بتحديد العناصر الأشد بروزاً في النص منها، والتي يشكل وجودها حضوراً مميزاً فيه، ثم العمل على استكناه دلالاتها النفسية، وما يمكن أن تدلنا عليه من شخصية الكاتب.

وهذا النص الذي سنقوم بتحليله هو رسالة للخليفة عمر بن الخطاب، كان قد بعث بها من المدينة إلى العراق، إلى سعد بن أبي وقاص، حيث كان سعد قائداً للجيش، في السنة الرابعة عشر للهجرة، ونص هذه الرسالة مثبت في كتاب العقد الفريد(العريان، 1953، 1-40) وفي كتاب نهاية الأرب (زكي، 1975، 6-198)، وموضوع هذه الرسالة هو بيان أوامر الخليفة إلى قائد الجيش وجميع أفراده. ويتكون هذا النص من مقدمة ومتن وخاتمة، لم يُذكر من المقدمة المعروفة في أمثال هذه النصوص سوى عبارة: "أما بعد"، وتكون المتن من فقرتين، تشكل الأولى أوامر الخليفة للجيش وقائده، وتبدأ من جملة "فإني آمرك ومن معك من الأجناد بتقوى الله على كل حال"، وتنتهي بجملة: "أسأل الله تعالى ذلك لنا ولكم". وتشكل الفقرة الثانية أوامر الخليفة لقائد الجيش وحده، وتبدأ من جملة: "وترفق بالمسلمين في مسيرهم"، وتنتهي بجملة: "لترهب به عدو الله وعدوك". وتأتي الخاتمة في جملة خبرية الغرض منها الدعاء بالنصر "والله ولي أمرك ومن معك، وولي النصر لكم على عدوكم، والله المستعان".

ولتحليل هذا النص سننظر أولاً إلى الألفاظ، ثم إلى التراكيب، ثم الصور، ثم الأفكار والمعاني.

أولا: المستوى اللفظي:

بعد القراءة المتكررة للنص، وإحصاء الألفاظ الأكثر تكرراً، لاحظنا أنها ثلاثة هي:

1-المسلمون: سواء بلفظها أو بمترادفاتها أو بالضمائر العائدة إليها، فقد بلغ عدد مرات ذكرها ستاً وسبعين مرة، ولوحظ أن المحور الدلالي الذي تدور حوله هو محور (الاهتمام بالمسلمين) ، لأن المدلول من وراء ذكرهم هو اهتمام الخليفة بهم، فقد تضمن حديثه عنهم عدة معاني منها: الإيصاء بهم، والنصح لهم، والدعاء لهم، والحرص على سلامتهم، والحفاظ على حياتهم، والاهتمام براحتهم، والرفق بهم، ومثال ذلك أنه قال: "وترفق بالمسلمين" وقال: "حتى تكون لهم راحة" وقال: "ولا تبعثن طليعةً ولا سريةً في وجه تتخوف فيه غلبةً أو ضيعةً أو نكايةً"، وفي المجمل فإن ذكر الخليفة للمسلمين ينبئ عن سمة مميزة له، وهي شدة اهتمامه بالمسلمين.

2- لفظ الجلالة وما دل على معنى الإيمان، فقد بلغ عدد مرات ذكرها إحدى وأربعين مرة، وكانت تدور حول محور(الإيمان)، وقد تضمنت عدة معاني كالدعوة إلى التزام التقوى، وتجنب المعاصي، والتذكير بالحفظة الكاتبين، والأمر باختيار أهل الجهاد لرئاسة السرايا، ونستطيع أن نلمس من مجمل هذه الألفاظ سمة مميزة في شخصية الخليفة عمر، هي قوة الإيمان.

3-القوة وما يدل عليها من ألفاظ في هذا النص، كذكر الجهاد والنصر والحرب والقتال، وذكر العدة والعتاد والمدد، وذكر السرايا والحراس العيون والطلائع، فقد بلغ عدد الألفاظ التي تدل على القوة خمسة وثلاثين لفظاً، وكلها تدور حول

محور(القوة)، وهي تنبئ عن صفة مميزة في شخصية الخليفة عمر، هي صفة القوة، فهو شخص قوي يهتم ببناء القوة في المجتمع الإسلامي، ويركز في رسالته على كل ما يمكن أن يبنيها.

ثانيا: المستوى التركيبي.

بعد إحصاء التراكيب المستعملة في هذا النص، وحصر الأكثر استخداماً من بينها، لوحظ أن ثلاثة أنواع من التراكيب هي ما تشكل حضوراً مميزاً ومكثفاً بين تراكيب النص، وهي أسلوب الأمر، وأسلوب النهي، وأسلوب التأكيد.

1-أسلوب الأمر: يلاحظ أن أسلوب الأمر يغلب على تراكيب الرسالة، فقد بلغت جمل الأمر تسع عشرة جملة، وزيد عليها أربع جمل خبرية أدت معنى الأمر، فكان المجموع ثلاثاً وعشرين جملة، وكثرة استعمال أسلوب الأمر تنبئ عن شخصية عمر الآمر الذي يحس بقوة مركزه المتمثل في كونه خليفة للمسلمين، فيأمر بأسلوب واضح ومباشر، بل إنه لا يتردد في استعمال هذا الأسلوب في معرض النصح والإرشاد، كما في قوله: " فاني آمرك ومن معك من الأجناد بتقوى الله"، وكذا في قوله: " واسألوا الله العون على أنفسكم".

2-أسلوب النهي: بلغت جمل النهي في النص اثنتي عشرة جملة وهي أيضا تفصح عن شخصية الخليفة عمر الناهي القوي الذي يستعمل هذا الأسلوب من منطلق قوته وقوة مركزه.

3-أسلوب التأكيد: يلاحظ على النص كثرة استعمال التأكيد للأفكار سواء ما كان منه التأكيد باستعمال حروف التوكيد مثل إن ولام التوكيد، أو التأكيد بالقصر بإنما، أو التأكيد بالتكرار لمعاني الجمل، كما في قوله: "وترفق بالمسلمين في مسيرهم " وقوله: "ولا تجشمهم مسيراً يتعبهم" ففي تكرار هذا المعنى رغبة في تأكيده للمتلقي، ومثال آخر لهذا التكرار قول الخليفة : "وتتتبع الطلائع عوراتهم" وقوله: "حتى تبصر عورة عدوك ومقاتله " فهذا التكرار فيه تركيز على أهمية هذا الأمر عند الخليفة، وفيه تأكيد عليه، وفي المجمل فإن الجمل التي تم تأكيدها بلغت أربع عشرة جملة، هذا إذا استثنينا أسلوب التقديم لبعض أركان الجمل، كتقديم خبر كان في قوله: "حتى تكون لهم راحة "، وكتقديم خبر إن في قوله: "إن عليكم في سيركم حفظة"، وكتقديم الجار والمجرور في عدة مواضع منها قوله: "ولا يخف عليك أمرهم " وقوله: "تنق للطلائع أهل الرأي ، وتخير لهم سوابق الخيل"، ومن المعروف أن التقديم لعنصر من عناصر الجملة في العربية يُلمح إلى أهمية المتقدم، وذلك يعني التركيز والإلحاح عليه، أي بصيغة أخرى يعني التأكيد عليه، ويستطيع القارئ أن يَلمح من وراء كل هذا التأكيد صورة الخليفة القوي الشخصية، الواثق من كلامه، الذي تأكد من نتائج أفكاره، فلم يتردد في عرضها مؤكدة بمختلف أنواع المؤكدات، مما زاد من قوة هذا الكلام وأنبأ عن قوة المتكلم نفسه.

ثالثا: المستوى التصويري.

يلاحظ على النص كثرة ورود التعبيرات المجازية فيه، على الرغم من كونه رسالةً رسميةً من ولي أمر الرعية إلى قائد الجيش، ومع ذلك فإن الأمر لم يمنع من التعبير بالصور الفنية، لما يتميز به العرب من البلاغة، ولما يمكن أن تدل عليه الصورة من دلالات معنوية تثري النص وتغنيه، ويهمنا في هذا المقام أن نستكشف ما وراء الصورة من دلالات نفسية يتصف بها الكاتب.

وأول الصور التي تصادفنا في هذا النص هي قول الخليفة: "فإن تقوى الله أفضل العدة على العدو" ففي هذا التعبير جعل المتكلم التقوى وهي شيء معنوي عدةً ماديةً، يتخذها المحارب ويستعد بها للحرب، وهنا تبرز شخصية الخليفة المؤمن القوي الإيمان، التقي الذي يعرف أهمية التقوى حتى يجعلها سلاحاً مهماً يتخذه المجاهد المسلم، وليس ذلك فحسب، بل إنه

يجعلها (أقوى العدة)، وهذا تعبير من شأنه أن ينبئ عن شخصية الخليفة القوي المهتم بضرورة بناء القوة في المجتمع المسلم، بناء القوة المعنوية قبل القوة المادية.

أما **الصورة الثانية** المميزة التي تطالعنا في النص فهي في قوله: "وأقم بمن معك في كل جمعة يوماً وليلةً حتى تكون لهم راحة يحيون فيها أنفسهم"، ففي هذا التعبير تشبيه النفوس التي تعبت من مشقات السفر والتنقل لأجل الحرب بالنبتة التي ذبلت واحتاجت إلى ما يبعث الحياة فيها، ومثلما النبتة تحيا بالماء، فالنفوس تحيا بالراحة وتنتعش بعد مشقة السفر، وهذه الصورة تنبئ عن شخصية الخليفة عمر، الفطن الحاذق بأمور النفس واحتياجاتها، والمهتم بالمسلمين وشؤونهم حتى يحرص على راحتهم.

والصورة الثالثة المميزة في هذا النص تأتي في قول الخليفة: "ثم أذك أحراسك على عسكرك" فإن كلمة (أذك) في اللغة تعني عدة معاني بحسب ما تسند إليه، فالقول (أذك النار) يعني قو لهيبها وزد في اشتعالها، و(أذكيت الحرب) يعني أوقدتها، والقول (أذكى عليه العيون) يعني أرسل عليه الطلائع، والقول (أذك الرائحة) يعني انشرها وبثها، و(الذكي والذاكي) للمسك يعني ساطع الرائحة، وكل هذه المعاني لهذا اللفظ هي المعاني الحقيقية له، أما أن تنتقل إلى الحراس فهذا تعبير مجازي، يفيد نشر الحراس في كل مكان كما تنتشر الرائحة الذكية، ويفيد معنى قوة الحراس، وقدرتهم على أداء عملهم، وشدة حماسهم وتيقظهم المشابه للهيب النار، وهو تعبير تصويري مميز، يهمنا منه في هذا المقام ما يمكن أن يوحي به من صفات نفسية للخليفة، وهي صفة الحرص على أرواح المسلمين، لدرجة أن يأمر بأن يكون الحراس منتشرين في كل مكان، ويكونوا متنبهين متيقظين متوقدين كالنار، وأيضاً يمكننا أن نستشف صفة أخرى للخليفة، وهي صفة الاهتمام بالقوة اهتمامًا واضحاً.

رابعا: المستوى المعنوي .

يعد هذا المستوى من أهم المستويات التي يمكن أن تكشف للقارئ سمات الكاتب،

لأن كل وسائل التعبير التي يستخدمها يهدف من ورائها إلى إيصال معاني معينة، وهذه بدورها تنبئ عن شخصيته، وعن قصديته، أي عن مقاصده الخاصة التي دعته لإنشاء النص، ومقاصده العامة التي تميزه في مجمل تصرفاته في الحياة، فيجد القارئ ترجمةً لها في النص المدروس بذاته. يركز نص رسالة الخليفة على ثلاث أفكار رئيسة، تندرج ضمنها كافة الأفكار الجزئية التي وردت فيه، وسنعرض هذه الأفكار وبعض ما اندرج ضمنها، مع محاولة التوصل الى الصفات النفسية للكاتب من خلال أفكاره المعروضة، والتوصل إلى مقاصده الخاصة والعامة.

الفكرة الأولى: بيان أهمية التقوى لتحقيق النصر.

وقد خدمت هذه الفكرة بعرض عدة أفكار تدور في فلكها منها: أهمية الابتعاد عن المعاصي والذنوب، التذكير بوجود الحفظة الكاتبين، أهمية الدعاء من المجاهدين بالنصر، أهمية الالتزام بالوفاء بالعهد وإن كان لغير المسلم، أهمية الالتزام بالصدق والأمانة، وفي المجمل فإن هذا النص يزخر بالأفكار الدينية، سواء على سبيل النصح والإرشاد، أو على سبيل اتصاف الكاتب بها، وهذا يدلنا على بعض السمات التي يتسم بها الخليفة، وأهمها قوة الإيمان، ومراعاة أوامر الله في الرعية

بنصحها وإرشادها، كما يدلنا على اتصاف الخليفة بصفة المربي النصوح والمعلم للمسلمين، الذي يبين لهم بعض الحقائق الإيمانية التي يقتنع بأهميتها لهم.

أما عنصر القصدية الذي من الممكن استكشافه من وراء التركيز على هذه الأفكار الدينية، فهو ينبئ أن المقصد الخاص الذي دعا الخليفة لعرض تلك الأفكار هو النصح والإرشاد، وذلك ببيان أهمية الاتصاف بالتقوى، والابتعاد عن المعاصي، والمقصد العام هو حفظ الدين، وذلك بالتمسك بتعاليم الدين مما يؤدي إلى حفظه وعدم تضييعه.

الفكرة الثانية: بيان أهمية الحفاظ على حياة المسلمين وراحتهم.

وقد خدمت هذه الفكرة بالكثير من الأفكار الجزئية، مثل أهمية إرسال العيون والطلائع، وأهمية بث الحراس والتيقظ من البيات، وأهمية الترفق بالمسلمين في مسيرهم، وكل هذه الأفكار تفصح عن صفة بينة من صفات الخليفة عمر، هي الاهتمام بأمر المسلمين، والحرص على حياتهم وسلامتهم وراحتهم، وعلى ضرورة تحقيقهم النصر على عدوهم، وتفصح عن شخصية الخليفة العادل الذي يحرص على ضرورة تولية المناصب لمستحقيها، إذ يقول: "واجعل أمر السرايا إلى أهل الجهاد والصبر على الجلاد، ولا تخصن بها أحداً بهوىً، فتضيع من رأيك وأمرك أكثر مما حابيت به أهل خاصتك."

أما عنصر القصدية من وراء إنشاء هذا النص، وعرض هذه الأفكار، فيبين أن المقصد الخاص هو التبيين والإيضاح، تبيين بعض الأمور المهمة لجيش سائر في طريقه للجهاد، وإيضاح بعض الأوامر والمناهي التي ينبغي لقائد الجيش العلم بها واتباعها، والمقصد العام للنص هو حفظ الحياة، بالحرص على سلامة المسلمين، والحرص على تحقيقهم النصر.

الفكرة الثالثة: أهمية بناء القوة.

وقد توالت الأفكار الجزئية التي تدور في فلك هذه الفكرة، مثل ضرورة تخير أهل الرأي والبأس للطلائع، وضرورة اتخاذ أهل الجهاد والصبر على الجلاد لإمارة السرايا، وضرورة الاستعداد التام قبل دخول الحرب، وكل هذه الأفكار تنبئ عن شخصية عمر القوي، المهتم ببناء القوة في المجتمع الإسلامي، الساعي إلى ذلك بكل ما يقدر عليه، فيأمر وينهى، ويبين ويوضح، وينصح ويرشد، ويستعين بالدعاء لله أن يحقق ذلك. كما تنبئ عن شخصية عمر المحارب العتيد الذي يفقه أمور الحرب، وعمر المعلم المربي للرعية، الناصح لها بكل خير، وكل ما يمكن أن يصنع قوتها.

والمقصد الخاص للخليفة من عرض هذه الفكرة وتفصيلاتها هو التبيين والإيضاح، والتذكير والتنبيه، أما المقصد العام فهو حفظ الحياة، وذلك بالحرص على أرواح المجاهدين، وعدم إدخالهم في موقف يخشى عليهم منه "غلبةً أو ضيعةً أو نكايةً"، وكذا نجد أن المقصد العام الآخر من وراء هذا النص هو حفظ الدين، وذلك بتحقيق النصر للمسلمين على الكفار.

وهكذا يصل البحث إلى تبين بعض الصفات النفسية التي يتسم بها الخليفة عمر، من خلال قراءة نصه وتحليله، فيجد فيه صورة الخليفة القوي الشخصية، القوي الإيمان، الآمر، الناهي، العادل، الناصح، المعلم، ويصل البحث كذلك إلى معرفة المقاصد الخاصة والعامة للخليفة، فيجد أن مقاصده الخاصة تتراوح بين النصح والإرشاد، والتبيين والتوضيح، والتذكير والتنبيه، وأن مقاصده العامة هي حفظ الدين، وحفظ الحياة، مع ضرورة أخذ العلم أن للخليفة مقاصد عامة أخرى تُستشف من بقية نصوصه، وهي حفظ المال، وحفظ الحقوق.

الخاتمة

توصل هذا البحث إلى عدة نتائج من أهمها:

إن المنهج النفسي واحد من المناهج التي تعتمدها الأسلوبية في تحليل النص الأدبي.

إن المنهج النفسي في التحليل الأسلوبي للنص الأدبي منهج قيم يمكنه أن يتوصل لكشوفات قيمة في النص، وهو يشكل أداة لفهم النص ومنشئ النص.

إن المنهج النفسي بدأ انطلاقاً من فرويد، وتطور على يد علماء النقد الأدبي والأسلوبية.

إن تسمية النقد النفسي صدرت عن شارل مورون سنة 1948 ، وقد وضع بذلك أداة التحليل النفسي في خدمة النقد.

إن الكثير من علماء الأسلوبية استعانوا بالمنهج النفسي لتحليل النص، وبعضهم طوره وأضاف إليه حسب وجهة نظره.

لدراسة النص وفق المنهج النفسي يمكن أن يتبع الباحث طريقة معينة، تتمثل في النظر إلى النص من خلال أربعة جوانب هي: الألفاظ والتراكيب والصور والأفكار، وكل جانب منها يتم النظر إليه على حدة، وذلك بحصر مكوناته، ثم القيام بتحديد العناصر الأشد بروزاً في النص منها، والتي يشكل وجودها حضوراً مميزاً فيه، ثم العمل على استكناه دلالاتها النفسية، وما يمكن أن تدلنا عليه من شخصية الكاتب.

قائمة المصادر والمراجع

1. ابن الرومي(1967) حياته من شعره، عباس محمود العقاد، لبنان: دار الكتاب العربي، ط6.
2. أبو نواس، الحسن بن هانئ، عباس محمود العقاد(1967) لبنان: دار الكتاب العربي، ط6.
3. عيادن شكري(1985). اتجاهات البحث الأسلوبي، الرياض: دار العلوم.
4. غونيلاس.(2006) الأدب والتحليل النفسي، رث باركن ، ترجمة: حنا عبود، دمشق:منشورات وزارة الثقافة.
5. الشايب، أحمد(1976)الأسلوب، القاهرة: مكتبة نهضة مصر، ط.3
6. المسدي، عبدالسلام(1993)الأسلوبية والأسلوب، الصفاة: دار سعاد الصباح.
7. جيرو، بيير.(1994)الأسلوبية، بيير ، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، ط2.
8. عبدالمطلب، محمد(1994) البلاغة والأسلوبية، القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان
9. نويل، جان بيلمان(1997)التحليل النفسي والأدب،ترجمة حسن المودن، مشورات المجلس الأعلى للثقافة.
10. إسماعيل، عزالدين(1983)التفسير النفسي للأدب، القاهرة، دار المعارف.
11. الدراسة النفسية للأدب، مارتن ليندار، ترجمة: شاكر عبد الحميد، الهيئة العامة لقصور الثقافة،1996.
12. العبد، محمد (1986-1987) سمات أسلوبية في شعر صلاح عبد الصبور، محمد العبد، مجلة فصول، المجلد السابع، العددان الأول والثاني.
13. النويهي، محمد(1983) شخصية بشار، القاهرة، دار المعارف.
14. العريان، سعيد(1953) العقد الفريد ابن عبد ربه، تحقيق محمد سعيد العريان، المكتبة التجارية الكبرى، ط2.
15. فضل، صلاح(1998)علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، القاهرة: دار الشروق، ط1،.

16.عياد، شكري (1932) مدخل إلى علم الأسلوب، الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.
17.أندوراس، نجيب فايق(1974). المدخل في النقد الأدبي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
18. زكي، أحمد كمال(1975) نهاية الأرب في فنون العرب، أحمد بن عبدالوهاب النويري، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975.

مفهوم الخيال عند أبي القاسم الشابي في كتابه (الخيال الشعري عند العرب)

د. صفاء امحمد فنيخرة
كلية اللغة العربية – الجامعة الأسمرية

ملخص البحث

يعد كتاب (الخيال الشعري عند العرب للشاعر التونسي أبي القاسم الشابي وثيقة نقدية تعكس تصوره النقدي للخيال في الشعر العربي القديم، وتبين موقفه النقدي له بوصفه ناقداً، فهو رؤية تتسم بالموضوعية والوضوح، فقد حصر مفهوم الخيال وحدده بدقة، وسماه الغريزة الشاعرة، أي فطرة الإنسان السليمة التي تشعر بالجوهر الإنساني، وقد قسمه إلى قسمين: الخيال اللفظي وهو غير مقصود كالتشبيه والمجاز، والخيال الشعري أو الفني - المقصود في كتابه- وهو ذو سمات فلسفية وإنسانية أعمق وأكثر سعة .

الكلمات المفتاحية: الخيال – الشعرية – الرومانسية – التراث .

Abstract

The book (poetic imagination for the Arab) by Tunisian poet (Abulgasim Alshabi) is an ancient critical documentary reflects his critical reviews for the ancient Arab poetry and declared his critical position as a critic . It is a viewing distinguished by objectivity and clarity . He limited accuracy understood imagination and called it: the poetic instinct which is the right human primitive feels with human essence and divided it into two parts ; Literal imagination = It is not intended as assimilation and metaphor . Poetic imagination is intended with human philosophical. He limited different human functions.

The key words; Imagination – Poetry – Romance – Heritage

مدخل :

يعدُّ كتاب (الخيال الشعري عند العرب[1]) للشاعر التونسي أبي القاسم الشابي* وثيقة نقدية تنم عن الرؤية الجمالية الفلسفية للشاعر، والمذهب النقدي له، حيث أسس مفهوماً متفرداً للخيال، تميز به عمن سبقه ممن تابعوا مقولات التراث

[1]) الكتاب في الأصل محاضرة أو (مسامرة) ألقاها بقاعة الخلدونية في تونس عام 1929م "حين كان الوقوف هذه الوقفة على المنبر للتحدث عن الشعر العربي فروسية وجرأة نادرتين" من مقالة بعنوان: الخيال الشعري عند العرب للشابي لشوقي أبي شقرا ، ينظر: دراسات عن الشابي ، إعداد: أبو القاسم كرو ، الدار العربية للكتاب ، تونس ، 1984م ، ص 209، وقد طبع الكتاب عدة طبعات الطبعة الأولى دار العرب تونس في 1930م، ثم طبعة الشركة القومية للتوزيع تونس في 1961م، ثم الدار التونسية للنشر في 1975م وتلتها بأخرى في 1985م، وتولت دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة إعادة طبعه في 1998م، وهي الطبعة الورقية التى يحيل إليها هذا البحث، وثمة إصدارات ألكترونية حيث تولت دار هنداوي نشره ألكترونيا فى الشبكة المعلومات الدولية .

*أبوالقاسم الشابي شاعر تونسي ولد في بلدة الشابية سنة 1909م، وقد ثقف نفسه بثقافة عربية أصيلة، ولكن روحه المتمردة جعلته يتجه إلى التجديد، عرف بجرأته منذ حداثته، حيث تمرد على مجتمع الزيتونة الذي يرى الأدب نوعاً من اللهو لا يليق بالطلبة العلماء، توفي في 1934م، له ديوان (أغاني الحياة)، للمزيد ينظر: الشابي حياته وشعره، أبو القاسم كرو، مكتبة الحياة، بيروت ، ط1 ، 1997م ، ص 16.

البلاغي كمحمد الخضر حسين، حيث يرى النقاد أنه تأثَّر بالتجربة الشعرية الغربية في أشعار الرومانسيين، من خلال اطلاعه على الكتب المترجمة، ومما لاشك فيه أنَّ هذا الكتاب اصطبغ بشاعريته الفذة وإحساسه المرهف، فثمة حوارية تناصية بين الكتاب النقدي والديوان الشعري، ذلك أنَّـه اتخذ منه منهاجاً يسير عليه فيما أنتج من الشعر، ويرى خليفة التليسي أنّ هذا الكتاب مفتاح تجربتـــه الشعرية، وتحديد واضح لمعالمها(التليسي ، 1978، ص 18) .

وتهدف هذه الورقة البحثية إلى بيان مفهوم الخيال –في هذا الكتاب- باعتباره مصطلحاً نقدياً يبين حدود التعريف والخصائص والأنواع والوظائف المختلفة، والوصول للعناصر المشتركة من خلال ما طرحه الناقد من رؤى نظرية ومواقف نقدية تحليلية لشواهد شعرية مختارة، للخروج بصورة ذهنية شاملة عن هذا المفهوم، وقد مهدت لذلك بتقديم لُـمَح عابرة عن دلالات الخيال في المعجم اللغوي، والمعجم النفسي، ودلالته الاصطلاحية عند النقاد العرب القدامي والمعاصرين وعند الغربيين .

الدلالة اللغوية للخيال :

جاء في المعاجم اللغوية أنَّ الخيال قرين الظن والوهم والاشتباه، فخال الشئَ يخال خَيْلاً وخَيْلَة وخالاً وخِيَلاً وخَيَلاناً ومخالة ومخيلة وخيلولة: ظنَّه، وفي المثل: من يسمع يَخَلْ أي يظن(ابن منظور ، مج 11 ، ص 226)، والخيال والخيالة: ما تشبه لك في اليقظة والحلم من صورة، وجمعه: أخيلة، والخيال أيضا: كساء أسود ينصب على خشبة أو عود يُخَيَّل به للبهائم والطير فتظنه إنساناً(هارون ، 1991م ، ص235-236) .

فالخيال في الاستعمال اللغوي ينصب على إنشاء الصور التخيلية القائمة على الظن والتوهم في اليقظة أو المنام، ولاشك أنّ لها صلة بالواقع والحقيقة ولو بشكل لا واع .

الدلالة النفسية للخيال :

يرى علماء النفس أن الخيال أو التخيل هو تلك القدرة على تأليف صور ذهنية تحاكي ظواهر الطبيعة أو تختلف عنها، ثم التصرف بها بالتركيب والتحليل والزيادة والنقص، وله عدة وظائف، منها التخيل التكويني والإنشائي وهو يهدف إلى البناء ويفسِّر الحقائق بطريقة تدعو إلى تحسين الحياة كتخيل المخترعين والروائيين، أما التخيل الهدام فهو يحلّ المشكلات، ولكن على نحو يلحق الضرر بالفرد أو بالمجتمع، أو يبعد الفرد عن عالم الحقائق إلى عالم الأوهام كتخيل العفاريت والأشباح، وينشأ التخيل الإيهامي مع الطفل، ويظهر في لعبه وأحلامه وينمو مع النشاط الفني والتوجيه المتعمَّد حتى يصير خيالاً إبداعياً(فهمي ، د.ت ، ص 46) .

الخيال في الاصطلاح النقدي Imagination :

لا تبعد الدلالة النقدية للخيال عن الأصل اللغوي والدلالة النفسية، فالخيال باعتباره مصطلحاً أدبياً ونقدياً يعدّ نقيضاً للحقيقة Real ، وهو ملكة تستعيد الصور الذهنية بناء على معطى حسي أو معنوي، وتتجاوز الاستعادة إلى التركيب والإنتاج والخلق، يقول الشريف الجرجاني: هو "قوة تحفظ ما يدركه الحس المشترك من صور المحسوسات بعد غيبوبة المادة بحيث يشاهدها الحس المشترك كلما التفت إليها، فهي خزانة"(الجرجاني ، 1985م ، ص107) .

له، ونجد مصطلح الخيال في التراث النقدي لدى حازم القرطاجني الذي يرى أنه "انفعال من غير روية إلى جهة من الانبساط أو الانقباض"(القرطاجني ، 1979، ص 89) فهو يشير إلى دوره في خلق الانفعال وتوجيه المشاعر، أما عبد القاهر الجرجاني فقد درس الخيال باعتباره عدولاً وخرقاً للصدق الواقعي الحرفي، وهذا عادة ما يكون في الشعر، والمقصود

بالخيال هنا هو الصورة البلاغية، فالتخيل "أن يجعل الشاعر أو الخطيب اجتماع شيئين في وصف علة الحكم الذي يريد، وإن لم يكن في المعقول، ولا مقتضيات العقول"(الجرجاني ، 1991، ص 248).

وقد فطن النقاد العرب في المرحلة الإحيائية الكلاسيكية بدور الخيال الشعري في تحديد هوية الشعر، حيث يرى أحدهم أنه روح الشعر، ولكنه يحصره في التشابيه والاستعارات والأمثال وغيرها مما يدخل في باب التخييل، ويرى أن الخيال معنى يرده العقل لمناقضته الواقع؛ ولهذا يجب ألا يفارق الواقع بل ينطلق منه ليوسع دائرته(التونسي ، ص 7).

أما جماعة الديوان الذين تأثروا بالتيار الرومانسي فقد أولوا أهمية كبرى للخيال، فهذا العقاد يبين البعد الفني الجمالي لوظيفة الخيال الذي يراه أيضا "ملكة تعين على استحضار الصور والأحاسيس والإحاطة بالواقع من جميع نواحيه، توسعة لآفاق الحياة حتى نستطيع أن نعيش في أكثر من مكان أو أكثر من لحظة واحدة، بما نستحضره من الأماكن البعيدة والقريبة، وما نستحييه من الصور الحاضرة والماضية"(عياد ، 1993، ص 116 .) .

وقد أعلى النقاد الرومانسيون في الغرب من شأن الخيال، وعدّوه أكبر نشاط حيوي للعقل.(الصيرفي ، 1977 ، ص7) .
، ووسيلة إيجابية وفعّالة للوصول إلى الحقيقة، ويعرفه تايلور صموئيل كولردج بأنه "مهارة عقلية موازية للتفكير، وأساسها الفطري هو الربط بين المدركات بتخليصها من قيد الزمان والمكان"(عياد ، ص 117).

وقد قسمه إلى نوعين: الخيال الرئيسي أو الأوَّلي، وهو القوة الأزلية التي يتم الإدراك الإنساني بواسطتها، وهذا النوع يوجد لدى جميع الناس، والخيال الثانوي أو الإبداعي الذي يتجاوز الإدراك إلى الخلق، وهو يحتاج إلى الحدس والإرادة الواعية المنظمة التي تجمع بين المتناقضات وتوفق بينها، وتوجد الوحدة والألفة بينها، وتنشط هذه الملكة تحت تأثير الشعور الوجداني والعواطف(حسان، 1971، ص240.) .

مفهوم الخيال في كتاب الخيال الشعري عند العرب :

يتميز الشابي باتجاه رومانسي حاد ، وحس شعوري مرهف ، الأمر الذي جعله يطرح مفهوماً متقدماً للخيال يتجاوز المفهوم الكلاسيكي ، لأنه يصدر عن رؤية رومانسية متمردة على رؤى التراثيين تمرداً إيجابياً؛ فهو ينتقدها ويضع البديل ، وفي تحديده لمفهوم الخيال يتبع الشابي طريقة الشارح الذي ينشئ كلامًا انطباعيًّا مضمنًا الشيء الكثير من الرؤى الشعرية الرومانسية العميقة، ويمزجها بمفاهيم تقارب رؤية الناقد الذي يطرح المفاهيم العلمية ويستدل لها من حقول متنوعة كتاريخ الأدب وفقه اللغة، وهو يعترض على المنجز التخييلي للشعرية العربية، في علاقة الخيال بالأغراض الشعرية كالغزل ووصف الطبيعة أو في القصة والأساطير في التراث العربي، وهو يرى أنَّ "كل ما أنتجه الذهن العربي(...)ليس له من الخيال الشعري حظ ولا نصيب، وأن الروح السائدة في ذلك، هي النظرة القصيرة الساذجة(...)فهي لا تتحدث عن الطبيعة إلا بألوانها وأشكالها، ولا يهمها من المرأة إلا الجسد البادي، وهي في القصة لا تتعرف إلى طبائع الإنسان وآلام البشر، وفي الأساطير لا تعبر عن فكر سام وخيال فياض"(الشابي ، ص 173 – 174)، ويبدو الشابي في هذا النص وهو يبحث عن الفكرة الفلسفية العميقة، والغوص في أكثر المعاني إنسانية، ورؤيته هذه بكل مزاياها وعيوبها تعدّ حلقة متقدمة وسابقة

لزمنها في مراحل تجديد الشعرية العربية، ويكمن التجديد في الرؤية للأدب بشكل شمولي، وفي الموقف النقدي من التراث العربي، كما كان لدى من سبقه كعباس محمود العقاد (1889-1964م)، ويتميز الشابي بشاعرية مفرطة وحساسية بالغة في التصور النقدي لخيال الشاعر، فعنوان كتابه يحيل إلى الصورة الخيالية الشعرية لمخيال الشاعر، ولهذا فمفردة (إنسان) لا يمكن إلا أن تنصرف إلى الشاعر أو على الأقل ذي الحس الشاعري المرهف، ولهذا انطلق الشابي في مفهومه للخيال من نقطة جوهرية تنبئ عن ذاتيته وشموليته في الوقت نفسه، حيث يربطه بماهيته وطبيعة تكوينه ، فالخيال "ضروري للإنسان لابد منه ، ولا غنية عنه ، ضروري له كالنور والهواء والماء والسماء ، ضروري لروح الإنسان ولقلبه ، ولعقله ولشعوره ، مادامت الحياة حياة والإنسان إنساناً"(الشابي ، ص 24)، فهو هنا يحلق بالخيال في آفاقه النفسية والأدبية والعلمية ، وهذه حقيقة قررها علماء النفس من قبلُ، فالخيال ينشأ مع الطفل ، وتتحدد حاجته له وفق مرحلته العمرية لتشبع رغباته، وتحل أزماته النفسية المبكرة ، وتكمن أهمية الخيال في أنه مصدر كل ابتكار أدبي أو مخترع علمي، فقد نشأ الخيال "في النفس الإنسانية بحكم هذا العالم الذي عاش فيه الإنسان، وبدافع الغريزة الإنسانية الكامنة وراء الميول والرغبات"(الشابي،ص 24) .

ومن هذا الجانب النفسي يتسم الخيال بالذاتية ، ومن ثم يكون مختلفًا من إنسان إلى آخر اختلافًا نسبيًّا ، ويشكّل أداة للتعبير الذاتي عن مشاعر الإنسان وأفكاره ، فيرتبط الخيال لديه بالشعور والعاطفة ، أي أنه يعبر حتماً عن العالم الداخلي للأديب ، ومن ثم تنساب ألوان هذا العالم لكي تلوّن واجهات العالم الخـــارجي، وتتبعثر أشياؤه لكي تغمر الكون من حوله ، ولكي تفجر في الطرف الآخر ينابيع الشعور المماثل لشعور الشاعر ، ولهذا فالشابي لا يحصر الخيال في ذاتية محضة، بل يعطيه جانباً موضوعياً يتمثل في الخارجي (الآخر) فـ" موضوع الخيال : الجمال في الخارج أولا ، وفي الداخل ثانيا"(كرو، 1984م ، ص211 .) .

ويمزج الشابي فاعلية الخيال في الذات بين حاجات روحية وعاطفية ولغوية أيضاً، "فالإنسان مضطر إلى الخيال بطبعه ، محتاج إليه بغريزته لأن منه غذاء روحه وقلبه ولسانه وعقله"(الشابي ، ص 33) ، كما يتعرف من خلاله على حقائق الكون الكبرى، وتندمج فيه الفلسفة بالشعر، وهو "أعمق من الموت، وأشد سعة من الحياة"(الشابي ، ص 156)، وهذا يدل على تناغم أفكاره مع مقولات الحركة الشعرية الإنجليزية الرومانسية، إذ أنها تربط الخيال بالروح والحدس والإلهام ، حيث يحلق الشاعر الرومانسي من خلال الخيال " فيتجاوز عالم الحس إلى عوالم مجردة وروحانية، وتقترب هذه الرؤية من جوهر الفنون عموماً والشعر خاصة وهو البحث عن روح الأشياء وجوهرها، وهذا ما بحث عنه الشابي في التراث الشعري، يقول :"إنما أريد أن أبحث في الخيال من ذلك الجانب الذي يتكشف عن نهر الإنسانية الجميل الذي أوله لا نهاية الإنسان، وهي الروح وآخره لا نهاية الحياة"(الشابي ، ص 35)، إنه الخيال الذي يتضمن ملامح الفكر العميق والفلسفة وحقائق الوجود، فهو يبحث عن أدب نضاخ بالعواطف العنيفة التي تهز أسس الحياة هـــزاً ، بعيد عن "المجازات الزائفة والكنايات المتكلفة(...) مما لا علاقـــة له بالروح ولا رحم بينه وبين خيال الحياة"(الشابي ، ص 156 – 157)، وبمقاربة شواهده الشعرية التي استدلَّ بها في طرحه التنظيري هذا، نرى صوراً لهذا الخيال تتمحور حول معاني الحب والأمل والأمومة والأحلام المستحيلة وصراع العواطف الإنسانية، ويرى الشابي أنّ العبرة فيها أن يصورها الأديب بعمق فلسفي وإنساني، ويصل إلى أبعد غور فيها، حيث "النظرة الطويلة المتدبرة، والإحاطة الشاملة المتقصية"(الشابي ، ص 175) .

الخيال غريـــزة شاعـــرة :

سمى الشابي الخيال بالغريزة الشاعرة ويقصد بها: الطبع والسليقة والعفوية الصافية المضادة لمذهب الصنعة والتكلف، فقد "هبط الإنسان هذه الأرض مزوداً بتلك الغريزة الشاعرة ، فكانت هي الأمل الجميل الذي ينير له مسالك العيش ، ويمهد له سبل الحياة"(الشابي ، ص 29)، ويقول معللا تلك الحتمية التي يضفيها على الخيال :" لأن الخيال نشأ في النفس الإنسانية ، بحكم هذا العالم الذي عاش فيه الإنسان وبدافع الطبع والغريزة الإنسانية الكامنة وراء الميول والرغبات ، وما كان منشؤه الغريزة ، ومصدره الطبع ، فهو حي خالد لا ولن يمكن أن يزول إلا إذا اضمحل العالم وتناثرت الأيام في أودية العدم"(الشابي ، ص 24)، وذلك لأن الصنعة تكبت الخيال بدليل أنَّ (الإنسان الفطري الأول) -كما يعبر الشابي- خصب الخيال، لم يعرف إلجامه، أو حتى تسميته بمصطلحات بلاغية أو غير بلاغية، وكان الخيال عنده في قوة الحقيقة، ولا يعني الشابي بألفاظ الطبع والغريزة: الغريزة الأولية والطبع الفطري البدائي، بل الطبع الأدبي والموهبة الشعرية التخييلية التي يرى أنّ الإنسان يمتلكها فطريًّا، وهذا ما يفسره الحديث عن (الطبع) في التراث النقدي العربي ، فسؤال الخيال في التراث النقدي يثيره الحديث عن الطبع الذي يتضمن فيما يتضمن تلك القوة التخييلية التي تستثار بالحوافز أو بالطواف في الرباع المخلية والرياض المعشبة ، أو بالوقوف على الماء الجاري والمكان الخضر .. وقوة الخيال هي قوة الغريزة نفسها، وهي قوة متفاوتة بمقدار اختلاف المؤثرات فيها، وهي بحاجة إلى دربة عن طريق الثقافة ، والغريزة لفظ يقابل الطبع عند الجاحظ ، كما ترد عند ابن قتيبة أيضا، إذ يقول في تعليله عسر قول الشعر: إنه قد ينشأ من عارض يعترض على الغريزة ، أي يؤثر في الطبع ، فالطبع كلمة تتعدد دلالتها، فقد تعني قوة الشاعرية ، أو الطاقة الشعرية(عباس ، 1992، ص 100) .

ويؤكد الشابي مفهومه للطبع والغريزة بقوله: "إن الإنسان شاعر بطبعه في جبلته يكمن الشعر ، وفي روحه يترنم البيان، إذ أي إنسان لا يهتاجه المنظر الشاعر، والمشهد الخلاب، وأي امرئ لا يستخفه الجمال في أي مظهر من مظاهره، وفي أي فتنة من فتنه؟"(الشابي ، ص 27)، ويرى أنّ الناس ينقسمون إلى قسمين بحسب نوع الخيال أو (الغريزة الشاعرة) ودرجة عمقها، وبالتالي يختلفون في درجة إدراك الجمال والإحساس به فهم: قسم ضعفت فيهم لانشغالهم بغرائز أخرى، وقسم ثان قويت فيهم حدَّ التمرد، فطغت على ما عداها من الغرائز البشرية المتطاحنة، "وبقوة هاته الغريزة أو ضعفها يتفاوت الإحساس والشعور، فينفجر الشعر الخالد من بعض الأفئدة البشرية، على حين أن الأخرى لا ترشح بغير الصديد، وتنكشف بعض النفوس عن عبقريات جبارة عاصفة، على حين أن البعض الآخر لا يلد غير الغباوة المستخذية النائمة"(الشابي ، ص 28)، ويعلل لهذا التفاوت بوجود مرجعية إنسانية تمثل الدافع الانفعالي لإثارة الخيال "فرب دمعة يائسة أيقظت ألف عاطفة نائمة، وربّ ابتسامة حالمة أهاجت سواكن الوجود... ورب مشهد رائع أحيا عبقرية خالدة. ورب فكرة واحدة صدعت أركان قلب كبير"(الشابي ، ص 28 – 29) .

أنواع الخيال :

يحدد الشابي في بداية كتابه الوجهة التي سيتبعها، ونوع الخيال الذي سيكون محور بحثه ، فقسم الخيال إلى نوعين :

النوع الأول : الخيال اللفظي أو الصناعي :

ويتمثل لدى الشابي في الصور البلاغية كالتشبيه والاستعارة والمجاز، ويرى أنه قد "اتخذه الإنسان أولا ليعبر به عن ذات نفسه حين لا يجد لها مساغاً في الحقيقة العارية، ثم تطور هذا النوع مع الزمان فكان منه هذا النوع الذي نعرفه، والذي ألفت فيه كتب البلاغة على اختلافها"(الشابي ، ص 36)، فيلجأ الأديب من خلاله إلى الوسائل المجازية في الوصف والتصوير، وهذا التعبير ينقل ما في أعماق الأديب من مشاعر وتصورات، وتتوقف قوة التعبير على مقدار صدقه، ويرى الشابي أن الخيال المجازي قديم قدم الإنسان ولكن لم يكن يستعمله بوصفه مجازًا وإنما حقيقة، وقد كان طريقاً لظهور الأساطير "فكان يتخذ من الخيال مطايا لأغراضه ، وأجساداً لمعانيه، دون أن يخطر بباله أنه استعمل تلك الجملة أو الكلمة في غير ما وضعت له _كما يقول علماء البلاغة_ لأنه واثق أنها مستعملـــــة في وضعها الطبيعي الذي لا تمجز فيه"(الشابي ، ص 30 – 31).

وقد استدل بتسمية العرب الصدى (ابنة الجبل) التي هي "أسبق وجودًا في العربية من الصدى ، لأن المعاني الخيالية أقرب إلى ذهن الإنسان الأول من المعاني الحقيقية ،وأعتقد أيضا أن واضع هذه الكلمة كان يحسب أنّ الصوت الذي أجابه صوت جنية من بنات الجبال فسماه بهذا الاسم"(الشابي ، ص 31)، ومن خلال تسميته بالخيال الصناعي نلحظ أن الشابي أضفى عليه سمة القصدية والتكلف، فهو قد اتُخذ أولا للتعبير عن المعاني التي لا يفصح عنها الكلام المألوف، ولكن مع مرور الزمن أصبح لا يراد منه إلا تجميل العبارة وتزويقها ليس غير، ويشير إلى رفض بعض النقاد القدامى أن يتعدى الخيال المجازي "حدود العقل وما يقتضيه من أحكام منطقية، فالتشبيه لم يكن عندهم أداة من أدوات رسم الصورة الشعرية ، بل كانت أداة من أدوات تقريب المعنى وإيضاحه"(قاسم ، 1980م ، ص 37)، **وهنا** يلوّح الشابي لما فعله النقاد القدامى المحافظون من تجميد الخيال الشعري وإساءة الظن به، بتقييده بشروط عمود الشعر، والحرص على الملاءمة بين عناصر الصورة، فـ"كانت الوثبات الخيالية التي تلغي الفواصل والحدود بين الأشياء أمراً غير مرغوب فيه، مما ترتب عليه تفضيل التشبيه على المجاز؛ لأنه يجمع بين حقيقتين حسيتين في الغالب"(البطل، 1981م، ص 18)، ولكن هذا لا ينطبق على كل المواقف النقدية في التراث، فقد استطاع عبد القاهر الجرجاني أن يتجاوز ما وقف عنده القدماء من المتشبثين بعمود الشعر، فأعلى من شأن الخيال وآمن بقدرته على صنع الصور التشبيهية المفارقة للصدق الواقعي، فذهب إلى أنّ من يرى أعذب الشعر أكذبه، فقد اختار الخيال والتجوز والمبالغة، فإنّ "الصنعة إنما تَمُد باعها وتنشر شعاعها، ويتسع ميدانها، وتتفرع أفنانها حيث يعتمد الاتساع والتخييل، وحيث يُقصَد التلطف والتأويل(...)وهناك يجد الشاعر سبيلاً إلى أن يبدع ويزيد، ويبدي في اختراع الصور ويعيد، ويصادف مضطرباً كيف شاء واسعاً، ومَدَداً من المعاني متتابعاً"(الجرجاني ، ص 272).

ولعل الشابي يشير إلى فترات الضعف التي مر بها الأدب العربي حيث سيطر التكلف وطغت الصناعة والزخرف البلاغي ، وهو لهذا سماه الخيال الصناعي ، وقد تبرأ من هؤلاء المتكلفين "لأن مثل هذه المباحث لا يمكننا أن نستشف من ورائها خوالج الأمة، ولا مشاعر الشعب، ولا نستطيع أن نلمس في جوانبها ذلك النبض الحي الخفوق المترنم بأنباء النفس الإنسانية وأهوائها، ولا أن نعرف مقدار شعورها بتيار الحياة كعضو حي في هذا الوجود"(الشابي ، ص 37)، ويعدّ هذا الموقف النقدي رؤية جدّ حديثة للخيال، وبالتالي للصورة الشعرية، لأنّ الصورة ثمرة الخيال فهو الرحم الذي تتخلّق فيه الصورة،

فلا تكمن قيمتها في سمتها البلاغية، بل ينبع جمالها من مدى دقتها التصويرية وعمقها وصدقها في نقل الشعور المتصل بالدلالة والموقف .

النوع الثاني الخيال الشعري أو الفني :

وهو أوسع دائرة وأكثر أهمية من النوع الأول؛ لأنه يسبغ عليه أبعاداً فلسفية ويجعله لصيقًا بالنفس وفلسفتها مذ تفتحت على الحياة والأشياء، حيث يتخذه الإنسان "ليتفهم من ورائه سرائر النفس وخفايا الوجود، وهذا هو الخيال الذي نلمح من خلفه ملامح الفلسفة وأسرة الفكر ونسمع من ورائه هدير الحياة الكبرى يدوي بكل عنف وشدة"(نفسه ، ص 38).

ويرى أنه فن يزدوج فيه الفكر بالخيال والفلسفة بالشعر، وقد ذهب الشابي في هذا مذهب الإغريق، كما ذهب عباس محمود العقاد الذي يرى أن الشاعر يتميز عن سواه بقوة الشعور وتيقظه وعمقه واتساع مداه ونفاذه إلى صميم الأشياء(العقاد و المازني ، 1921 ، ص 16)، كما ذهب إلى هذا الرومانسيون الغربيون، يقول وردزورت :"إن الشعر هو الأكثر فلسفة بين أنواع الكتابة جميعاً "والخيال عندهم ملكة عبقرية تتسم بالجموح والطموح، فهو يتطلب مثالاً لــه أينما وجده في غيره زمانه ومكانه لا يستوجب أولا وآخراً، إلا من ذات نفسه، ولا يتاح له فهم ما تجيش به عواطفه وآماله إلا بالصورة والأخيلة التي يضفيها على الحقائق"(العاكوب ، د.ت ، ص 95) .

ويرى الشابي أن الخيال الشعري أقدم نشوءًا في النفس فقد ارتبط بها غريزياً وشعورياً، ولهذا خلقت تلك النظرة الفنية التي يلقيها الإنسان على هذا العالم الكبير ولهذا كان (خيالاً فنياً) وهو (خيال شعري) لأنه يضرب بجذوره إلى أبعد غور في صميم الشعور .

وظيفة الخيال الشعري :

أولا: الوعي بحقائق الكون وبالجوانب الغامضة من الحياة النفسية والاجتماعية: فهو خيال لا يهدف إلى التجسيم والتجسيد والتخييل البلاغي فحسب؛ بل يرنو إلى ما وراء ذلك من دلالات عميقة وخفية، وهذه الوظيفة المعرفية ارتبطت –في تصور الشابي – بالإنسان الأول، الذي لايزال على صفاء الفطرة ولم تفسده الحضارة الحديثة، فقد اعتمد على الخيال لصفاء قريحته وطبعه المتدين، "فهو دائماً ظامئ إلى منبع الحياة الأول، الذي كرعت منه الإنسانية على كرّ العصور، مشاربها المختلفة ما بين صفو وعكر.. حتى إذا ظَفِر برشفةٍ منه اطمأنت نفسه، وقرّ ضميره"(الشابي ، 44)، وقد دفعه هذا التدين الفطري إلى مقاربة الوعي بظواهر الكون ومحاولة فهمها وتعليلها عن طريق الخيال، فقد جاء الإنسان في هذه الحياة، وكان له "من مشاهد الكون ومظاهر الطبيعة ألغازاً غامضة، ومعان مستترة، تبدو له ملتفة في ثوب من ضباب، كما تبدو الذكريات القصية في زوايا القلوب حتى إذا ما حاول أن يمسكها توارت عنه كما تتوارى الأشباح(...) وما كان الإنسان بخامد النفس ولا هامد الحس حتى يغضي على ما حوله زاهداً فيه، ويقنع بالجهل الأخرس والصمت الكئيب، بل كان قوي المشاعر متحفز الخيال، فذهب يعلل مظاهر الكون بما شاء له الشعر أن يذهب، وأخذ يفسّر تعابير الطبيعة الداوية بما يملي عليه الخيال المرح والشعور النشيط، دون أن يعلق بوهمه قط أنه سادر في الخيال بعيد عن جدد الحقيقة، وإنما كان على ثقة

ويقين من أنّ ما وصل إليه هو في الصميم من الحق ... ومن هنا كانت بذور الأساطير الدينية الأولى تثمر في النفوس(...) وهذا هو منشأ الخيال في الفكر البشري القديم قبل أن تصقله الحضارة وتشذبه المدنية"(نفسه ، ص 27 – 28)، وقد استدعت فاعلية الخيال في تفسير حقائق الكون إلى تخصيب وإغناء الجانب الروحي في الإنسان، إنه خيال ملتهب بنيران الشك يعمل على فك ألغاز الوجود بثنائياته المحفزة للتأمل والتفكر: الميلاد والموت ، الخلود والفناء، السعادة والشقاء .

ثانيا: الغوص في أعماق النفس الإنسانية وكشف أسرارها:

فالخيال الشعري لدى الشابي هو النبيّ المنقذ والملهم الروحي للسعادة الأبدية، فهو يشبهه بفانوس الحياة السحري الذي يضئ ظلمات الحياة، ويطلعنا على ما في خفايا النفوس(نفســـه ، ص 146 – 147)، وهذا يقودنا إلى الأنماط الإبداعية التي تعتمد الغوص في الظواهر النفسية للشخصيات .

إن تعطش الشابي لتلك الرؤى الشعرية العميقة التي راح ينقب عنها في آداب أمته وآداب الأمم الأخرى ، يعلله ما كان في تلك الفترة من فراغ ثقافي وتوق إلى أصوات ثائرة تفجر روحانية الإنسان وتعزز هويته، وتقتل ما طرأ عليها من مادية وجمود ، ولهذا تأثر الشابي بالمهجريين وبخاصة جبران خليل جبران الذي كان متمردًا يهدف إلى تحرير الإنسان من قيود المادة ، ويفسر ذلك التعطش أيضا تلك الغربة الروحية التي كانت تفيض من أشعار الشابي ، يقول :

إني أنا الروحُ الذي سيظلُّ في الدنيا غريبْ .....ويعيشُ مضطلعاً بأحزانِ الشبيبةِ والمشيبْ(بسبح، 2005م ، 1928 ، ص 25) .

ثالثا: تعزيز الشعور الإنساني وأنسنة الأشياء :

إن الطاقة الإبداعية الأولى التي يمتلكها الإنسان هي الشعور، فقد "هبط الإنسان الأرض لا يملك غير حسه ونفسه، وغير قلبه وشعوره، أما عقله فمازال يحلم في مهد الحياة"(الشابي ، ص 29)، ومع تطور الحياة، ونمو الجوانب العقلية فيه، لم يتجاهل تلك المشاعر التي توثق الصلة العاطفية بينه وبين الحياة والأحياء، فهو "رغم كل ذلك لم يزل بحاجة إلى الخيال، لأنه وإن أصبح يحتكم إلى العقل ويستطيع التعبير عن خوالج نفسه، فهو لم يحتكم إلى الشعور، وسيظل كذلك؛ لأن الشعور هو العنصر الأول من عناصر النفس، واحتكامه إلى الشعور يدفعه ولابد إلى استعمال الخيال"(نفســـــه ، ص 33)، وترجع الحاجة إليه لما فيه من قدرة تعبيرية خاصة تعجز عنها اللغة المعيارية "لأن اللغة مهما بلغت من القوة...فلا ولن تستطيع أن تنهض _من دون الخيال_ بهذا العبء الكبير الذي يرهقها به الإنسان، هذا العبء الذي يشمل خلجات النفوس الإنسانية وأفكارها، وأحلام القلوب البشرية وآلامها، وكل ما في الحياة من فكر وعاطفة وشعور، بل إنها لا تقتدر على الاضطلاع بهذا الحمل الثقيل حتى بالخيال، وإنما الخيال يمدها بالقوة ما كانت لتجدها لولاه"(نفســـه ، ص 34).

ويعدّ ارتباط الخيال بالتعبير عن الشعور من أحد أهم ثوابت الرومانسية، وبحسب قوة الشعور تكون قوة الخيال في تحقيق هدفه، وحين يصل الخيال إلى مرحلة يعبر فيها عن الشعور الجماعي من خلال التعبير عن الذات، فهذا يعني أنه نجح في التأثير ويكون الفرد منضماً إلى الجماعة في غناء جماعي، وعندئذ من الممكن الكشف عن الحقيقة الإنسانية الكبرى التي

هي غاية الآداب عامة، فالخيال وسيلة للتعبير والتوصيل وتوحيد المشاعر، فكما أن الشعور المرتبط بالموضوع يزيد الخيال قوة ويولد مزيدًا من الرؤى التعبيرية، فالخيال متصل اتصالاً مباشراً بحياتنا الشعورية والعاطفية، وإذا كان الأدب والفنون بشكل عام تحيي هذه العواطف الإنسانية، فإن للخيال الدور الأكبر في إثارتها، وبالتالي تساهم تلك القوة في قوة النص الأدبي، ومدى تحقق الوحدة العضوية فيه وتنوع الصور، فالشعور "يفتح أمام الخيال طرقًا قلما يبصرها من يحمل نفسه على الشعر لمجرد الطمع أو الخوف أو الرجاء" ، ونحن نتساءل هل يعنى ذلك استبعاد العقل من قبل المذهب الرومانسي وإعطاء السيادة للعواطف؟ والتساؤل عن مفهوم الشابي للخيال وارتباطه بالشعور، حيث يعتبره الأصل للخيال الشعري استمع إليه يقول بلغة يغمس ريشتها دائماً في بحر الخيال: "الشعور أيها السادة هو ذلك النهر الجميل المتدفق في صدر الإنسانية منذ القدم ، مترنماً بأفراحها وأتراحها، متغنياً بميوله ورغباتها، جائشاً بكل مالها من فكر وعاطفة، ومن ضجة وسكون، ومن هذا النهر الجميل تتولد خرائد الفكر وبنات الخيال"(نفسه ، ص 30 – 31).

أما الإجابة عن التساؤل السابق فبالنفي ، فإن الخيال عند كولردج مثلاً له دور في تنظيم العاطفة وتوحيدها مع الصور العقلية في بناء واحد هو الصورة الفنية... لن نجد تجاهلاً للعقل ولا تهوينًا لدوره يفسر في صالح الخيال أو العاطفة كما يقال عادة حين تسطع كلمة (رومانسية) بل سنجد تصوراً جديداً لمعنى العقل ذاته، وأنه ليس ملكة مجردة، ولكنه مجموع قوى الإدراك الإنساني(لليان ف. فرست ، ص 10 – 12)، إذاً فالشعور يؤدي إلى الترابط العضوي والنفسي في النص ولهذا اعتبره الشابي مصدر الخيال الإحساس الملتهب والشعور العميق ، وهذا الشعور لا يخلو بالطبع من عنصر فكري، فالشعور والفكر يعملان معا على توليد الخيال الشعري، ويتابع الشابي أرسطو في ذلك حين يقول: إن "التخيل متميز عن الإحساس، ولكنه لا يمكن أن يوجد بدون إحساس، وبدون التخيل لا يحصل الاعتقاد"(وهبة و المهندس، 1979م ، ص 52-53) .

كما اعتبر الشعور عنصرًا من عناصر الأدب كالخيال والفكر، فيجب "أن نتخذ أدباً قويماً فيه ما في الحياة الحاضرة من عمق في الفكر ، وسعة في الخيال ، ودقة في **الشعور**"(الشابي ، ص 146) وهذه الدقة تساعد الخيال على لمِّ شتات الأفكار والصور والرؤى ليصبها في لوحة مترابطة ومنسجمة يلفها وشاح شعوري شفاف لا ينفصل فيه الشكل عن المحتوى أو الألفاظ عن دلالاتها، ولا ينظر إليها إلا ككل واحد .

وقد اتخذ الشابي من غياب هذا العنصر مأخذًا على بعض النماذج في الأدب العربي لافتقارها إلى الشعور العميق الموحد، وبالتالي انعدام الوحدة العضوية يقول: "والشاعر العربي إذا ما أراد أن يبسط فكرة من أفكاره ألقاها في بيت فرد، أو في جملة واحدة إذا استطاع، ثم انهل بوابل من الأفكار المتتابعة بحيث تكون القصيدة كحدائق الحيوان فيها من كل لون ووصف، أو كالأرض المقدسة التي يحشر فيها الناس من كل حدب وصوب، ومن كل فئة وقبيل، وتكون الأفكار منبثة في صعيد واحد، متماسكة بعضها من الرؤوس وبعضها من الأذناب...أما الشاعر الغربي فإنه يعرض أمام النفس الصورة والأسباب والعوامل التي حركت في نفسه ذلك الرأي بصورة شعرية تحليلية، ثم لا يلقيها كما يلقي الأساتذة تعاليمهم، ولكنه يلقيها في حلة صافية من الشعر والخيال"(نفسه ، ص 164 – 165)، ولعلّ ذلك ما دفعه للاستشهاد بالمقطوعة ومجموعة الأبيات لا البيت الواحد والبيتين، وهو فارق منهجي بينه وبين من تناول دراسة الخيال في عصره كمحمد الخضر حسين الذي تابع البلاغيين في الاستشهاد بالشاهد الواحد(التونسي ، 1922م ، ص7 وما بعدها).

ومن وظائف الخيال: لديه أنسنة الأشياء، وبخاصة في وصف الطبيعة، فالأنسنة وسيلة الخيال في بث حرارة الحياة فيها، بأن يضمخها بروح الإنسان، ويخلع عليها"حلة من شعوره، أو عبقاً من عواطفه"(الشابي ، ص 72)، ولهذا راح يبحث عن النَّفَس الإنساني(رمضان، 2018م ، ص 38)في وصف ابن زيدون للطبيعة، ويرى أنه وصف جيد، ولكنه يفتقر للخيال الشعري، فهو "ديباجة غضة ناعمة وتعابير عذبة ناصعة ووصف دقيق جميل، ولكن ليس وراء ذلك عاطفة حادة أو إحساس عميق"(الشابي ، ص 92)، وقد اعتمد الشابي في تقعيده لمفهوم الخيال على المعجم العاطفي الشعوري، فما أكثر ما يرنو في مقاربته للشعر العربي إلى (الشعور العميق) (الإحساس الملتهب) (العاطفة الحادة) .

رابعا : خلق لغة شعرية موحية :

يرى الشابي أن لغة الإنسان الأول قد امتزجت فيها الحقيقة بالخيال، لأن التخيل غريزي فيه، يظهر أثره في معتقداته وجمله وتراكيبه، ولكنه لم يكن يفهم منه هذه المعاني الثانوية التي اتفق على تسميتها بالمجاز، فهو لم (يتجاوز) الحقيقة ، بل إنه حين يقول: "ماتت الريح "و"أقبل الليل" فهو إنما يقول كلاماً حقيقياً...ويدلل على ذلك بأن هذه المعتقدات وردت في أساطير الأقدمين ، فقد كانوا يعدّون الريح والليل إلهين من الآلهة الأقوياء، كما يرى أن توظيف الإنسان القديم للخيال المتلبس بالحقيقة في التعبير هي أقدم محاولة لاستعمال الخيال "لأن الإنسان أخذ يتعرف على ما حوله أولا، حتى إذا ما جاشت بقلبه المعاني أخذ يعبر عنها بالألفاظ والتراكيب"(نفســـه ، ص 27) .

وحتى بعد ارتقاء مدارك الإنسان وتطور اللغة ونمو العقل، فإنه لايزال بحاجة إلى الخيال، فمهما بلغت اللغة من القوة والحياة لن تستطيع أن تنهض من دون الخيال بهذا العبء الكبير الذي يرهقها به الإنسان، الذي يشمل خلجات النفوس الإنسانية وأفكارها وأحلام القلوب البشرية وآلامها وكل ما في الحياة من عاطفة وفكر وشعور، بل إنها لا تقتدر على الاضطلاع بهذا الحمل الثقيل حتى بالخيال، وإنما الخيال يمدها بقوة ما كانت لتجدها لولاه"(نفسه ، ص 31)، والشابي هنا لا يتحدث عن اللغة المعيارية، أو تلك الأداة التواصلية التي تهدف للتعبير والإفهام، بل لغة الخلق والإبداع، والشعور والانفعال، لغة القلق والتوتر، اللغة التي تحمل أعمق المعاني الإنسانية وأشدها تركيزاً وتكثيفاً، ولهذا فهو ينشئ مفارقة بين برود اللغة وصمتها وعجزها، وحرارة الخيال وحيويته وقدراته، "وكيف يتصور من هذه اللغة الخامدة التي منشؤها هاته المادة الباردة، أن تحمل بين جنبيها ذلك اللهيب المقدس المتدفق من أبعد قرار في النفس الإنسانية، الخالدة بكل ما فيه من توهج وتألق وضياء؟ فهل تريدون أن تسمعوا من الصخرة الصماء أناشيد الملائكة، أم هل تريدون أن توقعوا على ناي من القصب أنغام الفلك؟ إن هذه اللغة البشرية لأصغر وأعجز من أن تحمل مثل هذه الأمانة السماوية، مهما بلغت من الرقي والتقدم، لأنها ضيقة محدودة فانية، والنفس الإنسانية فسيحة لانهائية باقية، وستظل اللغة في حاجة إلى الخيال، لأنه هو الكنز الأبدي الذي يمدها بالحياة والقوة والشباب، ولكنه مهما أمدها بالقوة والشباب، فستبقى عاجزة عن استيفاء ما في النفس الإنسانية من عمق وسعة وضياء"(نفسـه ، ص 31 – 32)، فالخيال طاقة خلاقة يتجاوز بها الشاعر المحسوس للمجرد، والمحدود إلى اللامحدود، فالشابي بشعريته المتدفقة يرنو لهذه اللغة القادرة على استيعاب هذا الخيال الانزياحي المتجاوز، ونجد تصوراً مماثلًا لدى المازني الذي يرى "أنّ الألفاظ قاصرة عن العبارة عما في النفس، والإحاطة بجميع ما يختلج في

الصدر ويدور في الذهن من المعاني، هذا مالا يجهله عاقل ولا يكاد يخفى عن أحد. فإن الألفاظ ليست إلا كإشارات الخرس، نتخيل فيها أغراض صاحبها"(المازني ، د.ت ، ص 15)، وقد طرح المازني تساؤل الشابي نفسه، وقدم التصور الذي من خلاله تشكل الصور والرؤى الفسيحة من خلال لغة ضيقة، "وحسبك دليلًا على أنّ العقل ليكتفي بالإشارة ويجتزئ بيسير الإبانة، أنّ النظرة قد تقوم مقام اللفظة في نقل المعنى من ذهن إلى ذهن، وأن التلميح قد يكون أبلغ في العبارة من التصريح"(نفسه)،فليست العبرة باللغة في ذاتها، وكأنّ المازني يحيلنا إلى سيميائية الإشارة والنظرة والتلميح في الدلالة على المعنى، الأمر الذي يرجعنا إلى مفهوم الخيال الشعرى، وبمعنى أدق مفهوم الصورة الشعرية فهي التي تخلق سيمياء اللغة، وتمدها بالزخم الإيحائي والإيجاز والعمق وتختصر آفاقاً دلالية وجمالية لانهاية لها، فتشكيل صورة الليل واقترانه بموج البحر لدى امرئ القيس يعطيه تصوراً لا محدوداً بالظلمة والغموض، وإحساساً بالتتابع واللانهائية، وقد ينقل الخيال الصورة من الذات إلى الوجود كله، وتكون رؤية العالم الخارجي من خلال الأنا رؤية لاحدود لها، حيث يصبح الدهر ليلاً مخيماً على قلب الشاعر العباسي بشار بن برد :

خليلي ما بال الدجى لا تزحزح وما بال ضوء الصبح لا يتوضح

أضل الصباح المستنير طريقه أم الدهر ليل كله ليس يبرح

فقد وحَّد الخيال هنا بين الذات والموضوع، وخلق لغة تتماهي مع الوجود كله .

ويقودنا الحديث عن علاقة الخيال باللغة إلى قضية نشأة المجاز باعتباره نوعاً من الخيال التصويري، فالشابي يشير إلى النشأة المجازية للألفاظ، وقد وافق علماء اللغة الذين يرون "أن معظم الألفاظ لها تاريخ مجازي، فخيّل إليهم أنّ كل الألفاظ تبدأ مجازية الدلالة، وأنّه لا حقيقة فيها"(أنيس، 1984م ، ص 122) .

الخـاتمــة :

طرق الشابي قضايا الإبداع بقلم ناقد، وصاغ رؤيته للخيال الشعري بفكر ناقد وروح شاعر، كما تناوله من خلال تاريخ الأدب وعلاقته بالبيئة والحضارة، ولم يكن في ذلك "منسلاً من فيلق الشعراء ولا اصطنع الانسلاخ المنهجي ليتحدث خارج مراسم الانتماء إلى قول الشعر، وإنما كتب ما كتب وهو متقمص للحالة الشعرية كما لو كان ينفث كلمات الشعر وهو يتحدث عن الشعر، حتى لكأنّ خطاب النقد هو إلى شعرية الخطابات أقرب منه إلى نثرية الأداء"(المسدي ، 1996م ، ص48) وقد زاوج بين الخيال والشعر، وجعل صلة الشعر بالإنسان بمقدار قوة خياله وحساسيته الشعرية، فالخيال استلهام روحي، وحياة وشعور وفكر وتدبر، والشابي بهذا "يراهن على إنسانية الإنسان مقترنة بهذا الخيال الذي يسوقه في أوسع مفاهيمه"(نفســـه ، ص37)، ويمثل مفهوم الخيال -لدى الشابي- الموقف الرومانسي للشعر ولرسالة الشاعر التي تقدس العاطفة، ولهذا كان ردة فعل ضد النظرة الكلاسيكية التي يدور الخيال فيها في فلك المجاز وسلطة العقل، ويرى النقاد أنه متأثر بالمدرسة المهجرية، وبنقد العقاد وميخائيل نعيمة للاتجاه التقليدي المحافظ(التليسي ، ص 20) .

وقد يرفض بعض النقاد تحامله وثورته على التراث الأدبي، فقد وصف الخيال في الشعر العربي بالسطحية والمادية الحسية، ولكنه يعلمنا "أنّ التعلق بالأشياء لا يلغي حقنا في نقد الأشياء، وأنّ الإيمان بالتراث إلى حدّ الوجد لا يتناقض مع النظر فيه بعين فاحصة كاشفة، وأنّ الوعي النقدي يبدأ ساعة نكسر طوق الثنائية المتدافعة: إما التعلق فالوفاء وإما النقد

فالعقوق"(المسدي ، ص 34)، فمفهوم الخيال الشعري عند العرب، أو بتعبير آخر: شعرية الخيال في التراث رؤية مبدعة خلّاقة وتقدمية، لأنه يجسد رؤيته ويقدّم البديل والمثال الحلم في نظره .

المصادر والمراجع

أنيس، إبراهيم(1984) دلالة الألفاظ، ط4، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البطل، علي (1981) الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري دراسة في أصولها وتطورها، علي البطل، دار الأندلس، ط2.

التليسي، خليفة (1978)الشابي وجبران، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا.

التونسي، محمد الخضر حسين (1922)الخيال في الشعر العربي ، المكتبة العربية في دمشق ، المطبعة الرحمانية.

الجرجاني، السيد الشريف علي بن محمد بن علي (1985) التعريفات ، بيروت: مكتبة لبنان.

الجرجاني، عبدالقاهر(1991) أسرار البلاغة، قرأه وعلّق عليه: محمود محمد شاكر، جدة: دار المدني ، مطبعة المدني بالقاهرة.

حسان، عبدالحكيم(1970) النظرية الرومانتيكية في الشعر، سيرة أدبية لكولردج، مصر: دار المعارف.

ديوان أبي القاسم الشابي، قدم له وشرحه: أحمد حسن بسبح، منشورات محمد بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط4، 2005م .

رمضان، إبراهيم عبدالفتاح(2018) العرب مجلة تعنى بتاريخ العرب وآدابهم وتراثهم الفكري، مقالة: الخيال الشعري بين الشابي ومحمد الخضر حسين، ، ج1و2، السنة54، رجب وشعبان، 1439هـ، إبريل-مايو، 2018م

الشابي حياته وشعره، أبو القاسم كرو، مكتبة الحياة، بيروت، ط1، 1997م.

الشابي، أبوالقاسم (1998) الخيال الشعري عند العرب ، ط1، سوسة تونس: دار المعارف للطباعة والنشر ، .

الصيرفي (1977) الخيال الرومانسي ، سير موريس بورا ، ترجمة: إبراهيم الصيرفي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1977م .

العاكوب، عيسى(د.ت) الرومانسية الغربية بأقلام أعلامها ، لليان ف. فرست، ترجمة: عيسى العاكوب ، مراجعة: فايز إسكندر.

عباس، إحسان(1992) تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ط4، بيروت: دار الثقافة.

العقاد، عباس محمود و المازني، إبراهيم عبدالقادر(1921) الديــوان ، القاهرة .

عياد، شكري محمد(1993)المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين ، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

فهمي، مصطفى (د.ت) علم النفس ، مصطفى فهمي ،ط1، دار المعارف، القاهرة: دار المعارف .

قاسم، عدنان(1980) التصوير الشعري ، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، ط1 .

القرطاجني، حازم (1979) منهاج البلغاء وسراج الأدباء، دار الثقافة .

كرو، أبوالقاسم (1984) الخيال الشعري عند العرب للشابي ، شوقي أبو شقرا ، مقال ضمن كتاب: دراسات عن الشابي، أبو القاسم كرو، الدار العربية للكتاب، تونس.

لسان العرب ، ابن منظور ، دار صادر ، بيروت ، د.ت .

المازني(د.ت) الشعر غاياته ووسائطه ،مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة ، مصر.
المسدي، عبدالسلام(1996) أبو القاسم الشابي في ميزان النقد الحديث، مؤسسات عبدالكريم بن عبدالله ، تونس .
هارون، عبدالسلام (1991) معجم مقاييس اللغة ، أحمد بن فارس بن زكريا ، ط1، بيروت: دار الجيل بيروت .
وهبة و المهندس (1979) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، لبنان: مكتبة لبنان .

الشيخ محمد عليش وجهوده في النحو
من خلال كتابه في النحو موصل الطلاب إلى منح الوهاب

أ.ابتسام علي محمد الأحول
كلية العلوم الشرعية بتاجوراء\ جامعة طرابلس

مقدمة

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه ، والصلاة على رسول الله وآله وصحبه أجمعين

وبعد

فإن علم النحو هو العلم المستطيل الذي تقام به بقية العلوم , لاسيما علوم الشّريعة , فهو مجمع قواعد اللغة التي هي وعاء العلم, وعليها تعرض النصوص لاستنباط الأحكام وفهم المقاصد؛ لهذا كان حقّا على العالم متى أراد أن ينبغ في العلم أن يأخذ بنصيب من علوم اللغة , يستعين بها على فهم النصوص وإفهامها. وقد كان ذلك دأب علماء الفقه والحديث والتفسير وكل علوم القرآن, حتى عُدّ من شروط المجتهد إلمامه بعلوم العربية نحوها وصرفها وبلاغتها. ويكفي شاهدا على ذلك ما نراه من انتشار المسائل النحوية والصرفية في كتب التفسير، وكتب الفقه، وشروح الحديث .

والشيخ أبوعبدالله محمد عليش كان من هؤلاء الذين أدركوا أهمية علم النحو لتكوين شخصية العالم المجتهد فلم يقف عند تحصيل هذا العلم بل نبغ فيه وصنّف , على طريقة علماء عصره , إذ كانوا يجمعون كل علم يتاح لهم العبّ منه والتصنيف فيه. وقد آثرت في هذه الورقة أن أدرس شخصية هذا العالم الجليل من خلال مؤلَّفه في النحو (موصل الطلاب إلى منح الوهاب في قواعد الإعراب) في غير علم الفقه الذي اشتهر به ، أهدف من خلالها إلى استقصاء ملامح شخصية هذا العالم الجليل اللغوية ، واستقراء جهوده في خدمة اللغة العربية ، انتهجت فيها المنهج الوصفي أسلوبا ومنهجا للدراسة.

وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن تكون في مبحثين :

المبحث الأول – ترجمة الشيخ محمد عليش، اسمه، ونسبه ، ومكانته العلمية ، وشيوخه ، ومؤلفاته ، ثم وفاته .

المبحث الثاني – الذي تناول منهج الشيخ في كتابه موصل الطلاب إلى منح الوهاب .

وذيلت البحث بخاتمة جعلتها ملخصا لما تضمنه البحث من نقاط .

المبحث الأول ـ ترجمة الشيخ محمد عليش

هو أبو عبد الله محمد بن أحمد بن محمد عليش , مغربي الأصل من مدينة فاس (مخلوف ، 1349هـ ص1\385، والزركلي2002 م ص6\19) , سُمّي (عليشا) بكسر العين واللام[1] نسبة إلى جدّه الأكبر (علوش) الذي يرجح أنه يرجع في نسبه إلى قبيلة العلالشة بفاس (عليش، 1968م ص 1) .

ولد الشيخ بالقاهرة بحارة من حاراتها قريبة من الأزهر سنة 1802م , في شهر رجب من سنة 1217هـ , أما نسبته إلى طرابلس الغرب فمن جهة أن جدّه (عليشا) استقر بها بعد عودته من الحج ، ولم يكن بطرابلس الغرب من يسمى بهذا الاسم غير جدّه حسب ماصرح به الشيخ نفسه في مقدمة كتابه موصل الطلاب إلى منح الوهاب , في ترجمة مختصرة قدم بها كتابه (عليش ، 1281ه ص1) . وقد ولد والده بها, أما والدته فهي أيضا من أصل مغربي لكنها من مواليد القاهرة , وقد وردت نسبته إلى طرابلس في أكثر المراجع التي ترجمت له , فقد قال مخلوف (1349 ه ص 1\ 385) في نسبه : " .... الطرابلسي الدار , المصري القرار..." , وورد ذلك في (الزركلي ،2002 م ص6\19) حيث قال عنه : " من أهل طرابلس الغرب " ، وكذلك (كحالة ،1993 ص 3\104) قال عنه : " أصله من طرابلس الغرب وولد بالقاهرة " ، وعدّه (الشريف ، 1999، ص 299) من علماء طرابلس المالكيين ، وأشار إلى وجود ترجمة له في كتاب أعلام ليبيا، لكني لم أعثر عليها .

مكانته العلمية

لم يرد اسم الشيخ عليش في كتاب من الكتب إلا واقترن بحشد من الصفات التي تدل على علو مكانته في العلم الشرعي , من مثل قولهم : " شيخ سادات المالكية بها [أي بمصر] ومفتيها, وأستاذ الأساتذة وخاتمة الأعلام الجهابذة ..." (مخلوف، 1349 ه ، ص1\385) ، وقولهم : " هو القطب الكبير والعلم المنير وأوحد العلماء العاملين , وخاتمة الفضلاء والمحققين " (عليش، 1968 ص 1) ، وقيل فيه أيضا : " ...اشتغل بالتدريس بالجامع الأزهر في سنة خمس وأربعين[2] فأقرأ فيه العلوم النقلية والعقلية وأبدع في إقرائها وأغرب, وحل مشكلاتها وأعرب, ومازال يترقى في أوج المعالي ومراتب الكمال حتى صار العلم الوحيد والجوهر الفرد وتخرج عليه من أفاضل العلماء الأزهريين طبقات متعددة "(عليش، 1968م ص 1).

وقد أتم الشيخ حفظ القرآن الكريم وهو ابن ثلاث عشرة سنة, و وجوده بالقاهرة على مقربة من الأزهر الصرح العلمي الذي كان قبلة للعلماء وطلاب العلم ـ هيّأ له أن ينهل العلم من منبعه الصافي الفرات , وقد أدرك جهابذة العلم في عصره فأخذ عنهم , حتى ولي مشيخة المالكية في الأزهر (الزركلي ،2002 م ص6\19).

[1]- ورد اسمه بكسر العين واللام في مقدمة كتابه موصل الطلاب إلى منح الوهاب ص1 , وقد شكله عمر رضا كحالة والزركلي بضم العين وفتح اللام (كحالة 1993 3\104 ، والزركلي2002 م ص6\19) وتشكيله بكسر اللام والعين هي طريقة أهل مصر في نطق اسمه , أما تشكيله بضم ففتح فهي زنة التصغير المعروفة عن العرب؛ لأن اسمه تصغير علوش .

[2]- هي سنة 45 من القرن الثالث عشر الهجري الذي عاش فيه الشيخ .

شيوخه

أخذ الشيخ عن طائفة من علماء عصره تعددت مشاربهم فمنهم الفقيه واللغوي والعالم بالتاريخ والعالم بالرياضيات وقد جُمع أكثرهم في مقدمة كتابه هداية المريد لعقيدة أهل التوحيد فذكر منهم: " العلامة الفاضل الأستاذ الشيخ محمد الأمير الصغير، والعلامة الشيخ عبد الجواد الشباسي ، والعلامة الشيخ عوض السنباوي ، والأستاذ الشيخ مصطفى السلموني، والعلامة التاج سيدي مصطفى البولاقي استخرج من بحار علومه يتيم اللآلي واقتبس من نبراس معارفه ماهو غرة في جبهة الليالي ، والعارف بالله تعالى الأستاذ الشيخ محمد فتح الله ، والعلامة الشيخ حسن حميدة العدوي والفاضل الشيخ مقديش المغربي السفاقسي[3]، والأستاذ سيدي الشيخ جاد الرب والفهامة الأوحد الشيخ يوسف الصاوي، وأخذ أيضا عن غير هؤلاء من أفاضل العلماء وأجلاء المشايخ" (عليش، 1968م ص 1) .

وذكر من المجيزين له : " الشيخ إبراهيم الملوي شيخ السادة المالكية سابقا، والعلامة النحرير الشيخ مصطفى البناني صاحب التجريد ، والأستاذ الشيخ محمد حبيش شيخ السادة المالكية ، والعلامة الشيخ علي الحلو والعلامة سيدي عبد الواحد الدمنهوري ، والأستاذ سيدي أحمد بن ملوكة التونسي - رحم الله تعالى الجميع ونفعنا بهم - "(عليش، 1968م ص 1)، وهذه قائمة بمن توصلت إلى ترجمته منهم :

الأمير المصري :

محمد بن محمد بن أحمد عبد القادر السنباوي الأزهري المعروف بالأمير لأن جدّه كان له إمرة في الصعيد , أصله من المغرب , كان عالما بالعربية , وهو من فقهاء المالكية , أكثر كتبه حواش وشروح , أشهرها حاشية على مغني اللبيب و كتاب الإكليل في شرح مختصر خليل, وحاشية على شرح شذور الذهب (الزركلي 2002م،7\71).

العلامة الشيخ مصطفى البولاقي (ت 1848م):

مصطفى بن رمضان بن عبد الكريم بن سليمان البرلسي من غربية مصر ولد بالقاهرة ويكنى بأبي يحيي , فقيه موسوعي الثقافة , مشارك في بعض العلوم , تصدر للإفتاء والتدريس بالأزهر , من مصنفاته : الخطب السنية للجُمع الحسينية , والمنهل السيال لمن أراد شرب الزلال , والسيف اليماني لمن قال في حل سماع الآلات والأغاني, ورسائل في الجبر والمقابلة وحساب المثلثات, والحصن والجنة على عقيدة أهل السنة (كحالة 1993 ص2\252، والزركلي2002 م ص7 \233) .

الشيخ محمود مقديش (ت 1228 ه) :

أبو الثناء محمود بن سعيد الصفاقسي فقيه ومتكلم ومؤرخ اشتهر بتونس , زار مصر وأخذ عن بعض علمائها , وتوفي بالقيروان ودفن بصفاقس (الزركلي2002 م ص7 \71) . ومما يثير الريب أن الشيخ مقديش توفي وعمر الشيخ عليش

[3]- ورد اسم الشيخ هنا بالسين في المصدر المقتبس منه في حين يرد في مصادر أخرى بالصاد وهو منسوب إلى صفاقس المدينة التونسية المعروفة

آنذاك أحد عشر عاما , لكن صاحب كتاب شجرة النور الزكية وضعه في الطبقة الخامسة العشرين، ولم يذكر من تلاميذه غير ابنه وأشار إلى بقية تلاميذه بقوله : وغيره (مخلوف ،1349 ه، ص 1\366) ، ووضع الشيخ عليش في الطبقة السادسة والعشرين وذكر مقديش في شيوخه, والعقل لايحيل أخذه عنه في هذا العمر.

الشيخ محمد بن ملوكة (ت 1276 ه، 1860 م) :

محمد بن صالح بن ملوكة (ينطقها أهل تونس بسكون الميم) التونسي ، فقيه مالكي عالم بالفرائض والحساب ، كان مدرسا في جامع الزيتونة ، له كتب كثيرة منها : الشرح الصغير في الدرة البيضاء في الفرائض ، والشرح الكبير عليها ، وتفسير سورة الفاتحة ، ورسائل في فواتح السور والمنطق وأحكام التوأمين ، ومريح المعاني وهي رسالة في النحو (كحالة 1993 ص3\357، والزركلي2002 م ، 6\ 164) .

وأخذ عن الشيخ عليش خلق كثير كما ذكرت المراجع , لكنها لم تحدد أسماء تلاميذه , غير أن الموسوعة الميسرة لتراجم أهل الإقراء والتفسير والنحو واللغة ذكرت اثنين من تلاميذه هما : الإنبابي محمد بن محمد بن الحسين ت 1313ه والشربيني عبد الرحمن بن محمد ت 1326 (الزبيري، وليد أحمد الحسين و القيسي ، إياد عبد اللطيف و الحبيب ، مصطفى بن قحطان و القيسي ، بشير بن جواد و البغدادي، عماد بن محمد (2003)) وهما من شيوخ الأزهر ، وورد في ترجمة الشيخ عليوة بن إبراهيم بن عليوة (ت 1938م) - الذي ولي القضاء في تاجوراء وفي سوق الجمعة بطرابلس في بداية القرن العشرين من الميلاد - في كتاب أعلام ليبيا أنه أخذ عن الشيخ محمد عليش (ينظر: الزاوي , 2004 , ص 279).

مؤلفاته

صنف الشيخ مؤلفات عديدة في علوم متنوعة من فقه وعقيدة ونحو وصرف وبلاغة , يدل هذا على سعة علمه ورسوخ قدمه في علوم الشريعة ومايتصل بها من علوم ؛ لذا لا يستغرب وصف صاحب معجم المؤلفين له بأنه فقيه متكلم نحوي بياني فرضي منطقي(كحالة ،1993 ،ص3\104) ، فجمع له النسب إلى ستة علوم , وهذه قائمة ببعض مؤلفاته التى جمعتها ترجمته الواردة في صدر كتابه هداية المريد (عليش ، 1968م ،ص 1و2 ،و الزركلي ، 2002 م 6\20) :

أولا – مؤلفاته في الفقه والعقيدة :

- شرح منح الجليل على مختصر خليل وحاشيته على هامشه .
- مواهب القدير شرح مجموع المحقق الأمير ، وحاشيته التيسير والتحرير على مواهب القدير .
- البدر المنير على شرح مجموع العلامة الأمير
- شرح الجامع الكبير على مجموع العلامة الأمير وهو أصل مواهب القدير وصل فيه إلى أثناء باب الصيام .
- كتاب فتح العلي المالك في الفتوى على مذهب الإمام مالك .

- حاشية على شرح الكبرى للإمام السنوسي تسمى القول الوفي السديد بخدمة شرح عقيدة أهل التوحيد .
- شرح على متن الكبرى للإمام المذكور يسمى هداية المريد لعقيدة أهل التوحيد وهو جزء واحد وحاشية عليه تسمى القول المفيد على هداية المريد .
- شرح على منظومة أحمد المقري المسماة بإضاءة الدجنة في عقائد أهل السنة وهي خمسمائة بيت من بحر الرجز واسمه الفتوحات اللإلهية الوهبية على العقائد المقرية.
- رسالة القول الفاخر في بعض ما يتعلق بقوله تعالى (إنما يعمر مساجد الله من آمن بالله واليوم الآخر).
- رسالة تسمى كفاية المريد في بيان مناسك حج بيت الله الحميد .
- حاشية تسمى القول المنجي على مولد البرزنجي .
- رسالة تسمى تقريب العقائد السنية بالأدلة القرآنية .
- رسالة تسمى بالإيضاح في الكلام على البسملة الشريفة من ثمانية عشر علما في غاية الإفصاح.
- خاتمة تسمى الدرر البهية على شرح ابن تركي على العشماوية .
- خاتمة تسمى الكوكب المنير على مجموع العلامة الأمير.

ثانيا ـ مؤلفاته اللغوية :

للشيخ حاشية تسمى مواهب الرحمن المالك على شرح الأشموني لألفية الإمام ابن مالك.

خاتمة تسمى فتح الملك الجليل على شرح ابن عقيل .

- خاتمة تسمى جلاء الصدى على شرح قطر الندى .
- حاشية تسمى تحفة الإخوان على رسالة الإمام الصبان .
- شرحه موصل الطلاب لمنح الوهاب في قواعد الإعراب للعلامة الشيخ يوسف البرناوي وهو الكتاب الذي هو موضوع هذا البحث .
- شرح يسمى حل المعقود من نظم المقصود في علم الصرف، شرح فيه منظومة للشيخ أحمد عبدالرحيم الطهطاوي .

وفـــــــاته

كان للشيخ موقف مناهض للتدخل الإنجليزي في مصر؛ فاتُّهم مع من اتّهم بموالاة عرابي[4] فساقه الإنجليز من بيته وهو شيخ مريض، فوضع في مستشفى السجن ، حتى وافاه الأجل هناك في شهر ذي الحجة (الزبيري، وليد أحمد الحسين وآخرون(2003)) من سنة 1299ه – 1882م (ينظر الزركلي ، 2002،ص 6\19).

[4]- أحمد عرابي زعيم وطني مصري، كانت له مواقف مناهضة لتدخل الإنجليز في مصر ، رافضة لسكوت الخديوي توفيق على هذه التدخلات، مما جعل الإنجليز يبادرون إلى اعتقاله ونفيه والتنكيل بالموالين له ، حتى من العلماء والمشايخ . والأزهر آنذاك كان منارة علمية ذات استقلال عن السياسة لها رأيها المؤيد أو الرافض لما تأتي به رياح الحاكم ، وإزاء موقف الخديوي من ضرب الإسكندرية وصمته على عدوان الإنجليز ، لم يكن من شيوخ الأزهر إلا إصدار فتوى بخروج الخديوي توفيق من الدين لانحيازه إلى الجيش المعادي لبلاده ، وقد صدرت هذه الفتوى عن ثلاثة من شيوخ الأزهر هم : الشيخ حسن العدوي والشيخ محمد عليش والخلفاوي ، وتكون إثر ذلك جيش المقاومة.(انظر موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة , مقالة عن ثورة عرابي)

المبحث الثاني ـ منهج الشيخ في كتابه موصل الطلاب إلى منح الوهاب

عن الكتاب

الكتاب عبارة عن شرح موجز لأرجوزة نحوية نظمها الشيخ يوسف بن عبد القادر البرناوي من نحويي القرن الثالث عشر الهجري(البابانى د.ت ، 2\577).

، وهي منظومة تتميز بالإيجاز الشديد ، وتختلف عن الأراجيز النحوية في المباحث النحوية التي تناولتها ، إذ لم يسر الناظم في ترتيبها لأبواب النحو على طريقة الألفية أو الآجرومية ، بل اكتفي فيها الناظم بستة أبواب بعد المقدمة :

الجملة وأقسامها.

الجمل التي لها محل من الإعراب.

الجمل التي لا محل لها من الإعراب.

الجمل بعد النكرات والمعارف.

فصل في الظرف والجار والمجرور

باب في ذكر أدوات يكثر دورانها في الكلام ، درس فيه عددا من حروف المعاني وبعض الأسماء التي لها استعمال خاص في اللغة ، وهي ـ على الترتيب الوارد في الكتاب ـ : الواو ، حتى ، قد ، الفاء ، لم ، ثمّ ، لن ، إذن ، السين ، لو، كأنّ ، لكنّ، لعلّ ، إذا ، إذ ، لما بفتح الميم خفيفة ومشدّدة ، لولا ، أن الناصبة للمضارع ، مَن ، ما أيّ ، إن الشرطية والنافية ، كلّا ، ألا، أيْ التفسيرية، أمّا ، نعم ، أجل ، هل وقد عرض للفرق بينها وبين همزة الاستفهام ، عوْض ، قط ، لا، بلى .

ثم أفرد فصلا عدّ فيه أخطاء قد يقع فيها المعربون منها كتابة الحروف المفردة بأشكالها لا بأسمائها كأن يقال عند إعراب واو العطف : (و) حرف عطف ، وعدم ذكر المتعلق عند إعراب شبه الجملة ، وعدم ذكر أنواع الأسماء المبهمة عند الإعراب ، وعدم ذكر موقع المضاف من الإعراب والاكتفاء بقولهم (مضاف).

ثم استأنف عرض حروف المعاني ، فشرح معاني بعض حروف الجر : إلى ، الباء ، على ، عن ، في ، اللام ، مِن ، الكاف ، وتاء القسم .

وهذه الطريقة هي طريقة ابن هشام الأنصاري في ترتيب مسائل مغني اللبيب ، غير أن البرناوي ابتدأ بالجملة وتقسيمها، أما ابن هشام فجعل الجملة في آخر كتابه، والأدوات المدروسة في المغني كانت مرتبة ترتيبا هجائيا ، أما البرناوي فترتيبه عشوائي لايخضع لقاعدة .

منهج الشيخ عليش في الشرح

اتبع الشيخ طريقة كانت شائعة في عصره في كتب الشروح والحواشي ، إذ كان يعرض شيئا من المتن المشروح فيعربه ، ثم يشرحه معلقا محللا ناقدا وقد اتسم أسلوبه بشيء من الإيجاز الذي يصل إلى حد الغموض في بعض المواضع ، وهذه الطريقة كانت مأخذا من مآخذ من درسوا النحو من المحدثين على القدامى، إذ رأوا فيها تعقيدا للنحو وصعوبة في أخذه (الطنطاوي ، 1995 ، ص 300 ومابعدها) ، ومع صعوبة هذه الطريقة على المتلقي لكنها تجعل الطالب يطبق القواعد

التي درسها أثناء تلقي العلم نفسه ، فيتلقى العلم تقعيدا وتطبيقا في آن واحد, وهي طريقة فعالة لترسيخ القواعد النحوية ، إذ يظل الطالب في استذكار دائم لها.

فعند شرحه لقول الناظم :

وسم بالكلام والجملة ما أفاد والثاني أعم فاعلما

قال :" الواو عاطفة أو استئنافية على ماسبق ، وسمّ فعل أمر من التسمية استعمال الاسم , مبني على حذف الياء ، والكسرة قبلها دليل عليها...." (عليش ، 1281ه ص24) ، هذا البيت في الفرق بين الجملة والكلام ، لكنه استذكر بإعرابه أنواع الواو وإعراب فعل الأمر ودخول الباء على المفعول الثاني للفعل (سمّ) ... وهكذا الحال في أغلب شرحه لأبيات النظم .

ويمكن إيجاز الملاحظات التي لاحظتها على أسلوبه عند الاطلاع على الكتاب فيما يلي :

مع ما يتصف به الكتاب من إيجاز ، يمكن ملاحظة كثرة الاستطرادات مما له علاقة بعلوم أخرى غير النحو كالفقه والعقيدة والبلاغة والعروض والمنطق ، مما يدل على سعة ثقافة الشيخ عليش وتنوع مشاربه ، وإلمامه بعلوم متعددة . وفيما يلي عرض لأمثلة توضح هذه الاستطرادات التي شاعت في كتابه ، فمن تلك التي لها علاقة بعلم العقيدة[5]:

عند شرحه وإعرابه للبسملة في أول الكتاب تطرق إلى مسائل عديدة

جواز التخلق بأخلاق الله –تعالى- والاقتداء به(عليش ، 1281ه، ص3), إذ في الابتداء بالبسملة اقتداء بابتداء القرآن بها .

جواز دخول باء الجر على اسم الله – عزوجلّ-(عليش ، 1281ه ص4) .

شرح الفرق بين لفظي (الله و إله) (عليش ، 1281ه ص5).

أشار إلى عدم جواز إطلاق اسم (العارف) على الله – عزوجل- لعدم التوقيف (عليش ، 1281ه ص12).

عند حديثه عن معنى (قد) رد قول الزمخشري بأن معناها التكثير في قوله تعالى : (قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ...) [6] ، قال : " الكثرة هنا في متعلق الفعل[7] لا في الفعل نفسه، وإلا لزم تكثير الرؤية وهي قديمة وتكثير القديم باطل عند أهل السنة"(عليش ، 1281ه ص67).

و من الاستطرادات الفقهية :

شرحه معنى كلمة الآل والصحابة وإمكانية بقاء هذا الوصف بعد الردة (عليش ، 1281ه ص19) .

عند حديثه عن الوقف على (قولهم) من قوله تعالى : (وَلَا يَحْزُنْكَ قَوْلُهُمْ إِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا) [8] قال : " فينبغي للقارئ أن يقف على (قولهم) ويبتدئ إن العزة لله جميعا ، فإن وصل وقصد التحريف أثم "(عليش ، 1281ه ص43).

ولاغرابة في تطرقه لتوضيح هذه المسائل مع ما يعرف عنه من نبوغ في الفقه والعقيدة وعلوم الدين.

ومن استطراداته البلاغية :

عند شرحه لقول الناظم :

[5]- آثرت أن أذكرها بالمعنى موجزة لضيق المقام عن سرد هذه المسائل .

[6]- سورة البقرة من الآية 144 .

[7]- أي في التقلب ، والله أعلم .

[8]- سورة يونس 65

يقول عبد ربه الشهيد يوسف نجل العارف الشهيد

قال : " في البيت من محسنات البديع الطباق بين عبد ورب ، وهو جمع متقابلين ولو في الجملة ، والبيان بعد إجمال في ذكر الاسم الخاص وضعا واستعمالا بنعته بعد الوصف المشترك فيهما[9]، والجناس التام لفظا وخطا بين صفة الله تعالى وصفة أبيه , وهو اتفاق لفظين لا في المعنى "(عليش ، 1281ه ص13).

ومن الفوائد البلاغية عنده إيراده تعريفاتٍ لبعض المصطلحات البلاغية كالإطناب(عليش ، 1281ه ص22) ، والخبر والإنشاء(عليش ، 1281ه ص50).

ومن استطراداته المنطقية قوله عند تعليله ابتداء الناظم بالجمل التي لها محل من الإعراب قبل التي لامحل لها : " ... وعلل ذلك بوجهين : أحدهما إن مفهوم ماله محل وجودي ، ومفهوم مالا محل له عدمي، والوجودي مقدم على العدمي ، والثاني ما لامحل له فيه سلب ، وما له محل ليس فيه سلب والثاني مقدّم "(عليش ، 1281ه ص39). وهاتان علتان منطقيتان . وكذلك في تعريفه للقاعدة بقوله : " ...وهي لغة: ما نبنى عليه غيره ، وعرفا: قضية كلية يتعرف منها أحكام جزئيات موضوعها، بجعل الجزئي موضوعا وحمل موضوعها عليه ، وجعل المجموع صغرى وهي كبرى، مثلا أردت أن يتعرف حكم (زيد) في قولك : (جاء زيد) من قاعدة كل فاعل مرفوع ، فتقول : زيد فاعل وكل فاعل مرفوع ، تخرج نتيجة بعد إسقاط المكرر (زيد مرفوع) وهو حكم الجزئي المطلوب "(عليش ، 1281ه ص21) .

وقد اختطّ الشيخ عليش في كتابه لنفسه منهجا التزمه، فكان كلما عرض له مصطلح من المصطلحات النحوية بادر إلى تعريفه لغة واصطلاحا ، من ذلك قوله عندما عرض له مصطلح العطف فقال في تعريفه : " مصدر عَطَفَ وهو لغة الثني، وعرفا مصدرا : تشريك ثان لأول في حكم بأداة مخصوصة..." (عليش ، 1281ه ص69) ، وعرّف مصطلح الإضافة : " الإضافة نسبة تقييدية بين اسمين تقتضي انجرار ثانيهما"(عليش ، 1281ه ص34). ومنها تعريفه لأداة الشرط : " كلمة وضعت لتعليق جملة بجملة ، بحيث تكون الأولى سببا والثانية مسببا..." (عليش ، 1281ه ص36) ، وكـذلك تعريفه للجـملة المفسـرة قال فيه : " وهي الكاشفة لحقيقة ماتليه من مفرد أو مركب وهي فضلة ..." (عليش ، 1281ه ص43) [10].

والمطلع على كتابه هذا يجد هذه الاستطرادات كثيرة ، تكاد تكون موجودة في كل صفحات الكتاب ، لهذا يتعذر جمعها هنا في هذه الورقة ؛ لذا اكتفيت بأمثلة عنها للتوضيح .

شواهده

تنوعت شواهد الكتاب لكن أغلبها كان من القرآن الكريم ولعل ذلك راجع إلى تخصص الشيخ في الفقه أكثر من غيره ، حيث بلغ عدد شواهد الكتاب مجتمعة ثلاثمائة وعشرين شاهدا ، وعدد الآيات التي استشهد بها مائتان وسبع عشرة آية، أي إن نسبة شواهد القرآن الكريم 68% من شواهد الكتاب ،ثم يأتي الشعر ثانيا ، إذ بلغ عدد الأبيات المستشهَد بها ثلاثة

[9]-يقصد ذكره اسمه (يوسف) الخاص به بعد الوصف(عبد ربه) الذي هو عام لكل مخلوق .

[10]- وهناك أيضا : تعريفات الفعل والمصدر ص54 و تعريف الأداة ص62 من الكتاب .

وتسعين بيتا ، ثم شواهد الحديث النبوي التي كانت قليلة عددها ستة أحاديث على عادة النحويين القدامى في الإقلال من الاستشهاد بالحديث، ثم الأمثال وأقوال العرب وهي الأقل ، إذ لم تتجاوز الأربعة.

وشواهده الشعرية أغلبها غير منسوب إذ لم ينسب إلا ثلاثة أبيات أحدها لحسان بن ثابت ، وهو قوله :

على ماقام يشتمني لئيم لخنزير تمرغ في دمان

والثاني للمتنبي :

قفا بها قليلا عليّ فلا أقل من نظرة أزودها

والثالث للمعري :

بقيت بقاء الدهر ياكهف أهله وهذا دعاء للبرية شامل

ومن شواهده الشعرية خمسة وسبعون بيتا من شواهد مغني اللبيب.

أما شواهد الحديث النبوي فقد اهتم بنسبة بعضها إلى الكتب التي روتها قبل ذكره للحديث ، نحو قوله : " ... وفي رواية الشيخين[11] : اتقوا النار ولو بشق تمرة"، وقوله: " وفي رواية النسائي ردّوا السائل ولو بظلف[12] محرق..." (عليش ، 1281ه ص75).

نقده لبعض مصطلحات النحويين :

لم يكتف الشيخ عليش بشرح النظم ونقل العلم ، بل كان ينظر إلى المعلومة بعين الناقد ، فلا يتوانى عن إبداء رأيه فيه ليضع بصمة واضحة على مايقدمه من علم النحو ، وهذه بعض من المواضع التي وقف فيها ناقدا محتجا :

انتقد النحويين في استعمال مصطلح جملة كبرى وصغرى في تقسيم الجمل ، قال: " قانون اسم التفضيل إذا جرد من أل والإضافة أن يلزم الإفراد والتذكير ولو جرى على مؤنث أو غير مفرد ....، وإخراجه عن ذلك لحن ، فكان الصواب أن يقول النحويون: تنقسم الجملة إلى أصغر وأكبر"(عليش ، 1281ه ص29) ثم اعتذر عنهم بإمكان استعمال اسم التفضيل الذي لم يرد به المفاضلة مطابقا مع كونه مجردا، واستشهد بقول الشاعر:

إذاغاب عنكم أسود العين كنتم كراما وأنتم ما أقام ألائم

فاستعمل ألائم بمعنى لئام . فالنحويون لم يقصدوا المفاضلة بل قصدوا الوصف به.

انتقد مصطلح (لها محل من الإعراب) قال: " واعترضت الترجمة بأن المتبادر أن من الإعراب بيان للمحل، وأن المعنى لها محل هو الإعراب وذا غير صحيح ؛ فإن الإعراب حاصل في المحل فالمحل ظرف والإعراب مظروف ، فحق العبارة لها إعراب محلا ، وأجيب بتقدير مضاف في البيان وشوبه بتبعيض ، والتقدير: لها محل من بعض محال الإعراب أي هو بعض ..." (عليش ، 1281ه ص30) .

[11]- البخاري ومسلم .

[12]- الظلف: قدم الشـاة،(ينظر: الزاوي ، 1977 ، مادة ظ ل ف).

اعترض على قول بعضهم بأن السين التي تدخل على المضارع تفيد الاستمرار[13] في قوله تعالى : (سَيَقُولُ السُّفَهَاءُ مِنَ النَّاسِ مَا وَلَّاهُمْ عَن قِبْلَتِهِمُ)[14] وردّ عليه بأن الاستمرار مستفاد من زمن المضارع لامن السين(عليش ، 1281ه ص73).

انتقد الشيخ الناظم في مواضع عديدة أذكر منها بإيجاز:

انتقد استعماله الفاء العاطفة في أول النظم (فهذه قواعد الإعراب) فقال : "...ولو عطف بالواو على جملة الحمد لكان أحسن "(عليش ، 1281ه ص19).

أخذ على الناظم قوله : (الجمل بعد النكرات والمعارف) ، قال : " ولو قال الجملة بعد النكرة والمعرفة لكان أحسن "(عليش ، 1281ه ص50) ، ولم يعلل تفضيله الإفراد على الجمع ، على أن استعمال الجمع في رأيي أدلّ على المعنى من استعمال المفرد.

و في قول الناظم (والفارسي أجاز[15] وابن مالك صوب نهج المنع في المسالك) رأى أن الأنسب لو استبدل واو العطف بالفاء ،أي أنه كان يجب أن يقول : فالفارسي أجاز... ؛لأنه تفريع على الخلاف(عليش ، 1281ه ص52) .

وخالفه في رأيه بأن المتعلق المحذوف لشبه الجملة الواقعة صلة لموصول يجب أن يقدر فعلا فالشيخ يرى أنها كغيرها من أشباه الجمل يجوز تقديره اسما(عليش ، 1281ه ص60).

الخاتمة

بعد أن منّ الله عليّ بالانتهاء من كتابة هذه الورقة رأيت أن أوجز أهم النقاط التي وردت فيها :

الشيخ محمد عليش عالم جليل اشتهر بعلم الفقه لكنه جمع من العلوم اللغوية الشيء الكثير.

نسبته إلى طرابلس ترجع إلى استقرار أسرته زمنا فيها ولعله كان ينسب نفسه إليها؛ لهذا كانت مصادر ترجمته تنسبه إلى طرابلس ، على أنه في مقدمة بعض كتبه يشير إلى أن أصله من مدينة فاس بالمغرب .

دور الشيخ في رفض عدوان الإنجليز على مصر دليل على شدة بأسه وقوة شخصيته وصلابته في الحق ، فكان فعلا العالم العامل .

كتابه هذا على صغر حجمه حوى من الفوائد الشيء الكثير . وهو شاهد على عصر ماض من التأليف طويت صفحته مع ظهور المؤلفات النحوية الميسرة التي تخلصت من الشواهد والخلافات النحوية ، ونادت بتقديم القواعد النحوية بصورة ميسرة لتسهيل تعليم النحو العربي ، ولكنّ طريقته لم تخلُ من مميزات ، إذ بها يدرس الطالب القواعد النحوية ويطبقها في آن واحد ، فتترسخ في ذهنه بسبب استمرار استذكارها ومراجعتها.

[13]- لم ينسب القول إلى معين ، وقد ذكر ذلك صاحب المغني ولم ينسبه أيضا ، لكن الظاهر أن القائل من المفسرين؛ لأنه أعقبه بقوله : ولايعرفه النحويون ، (ينظر : ابن هشام د.ت، 2\ 138).

[14]- البقرة من الآية 142.

[15]– أجاز تعليق شبه الجملة بالفعلين نعم وبئس .

ثقافة الشيخ الواسعة كان لها أثر في أسلوب الكتاب ، فظهرت ثقافته في تعليقاته واستطراداته التي عمت الكتاب ، وتنوعت بين قضايا فقهية وعقدية ، و بين تعليقات بلاغية وعروضية وتعريفات منطقية .

لم يقف الشيخ أمام أراء النحويين السابقين موقف الناقل المعلم ، بل وقف أمامها موقف العالم الناقد، يرجّح بعضها على بعض ، ويعلل ترجيحاته ، ويرد بعض الآراء بالحجج والبراهين .

تخصص الشيخ في علوم الشريعة أثر في اختياره للشواهد ، إذ غلب على شواهده آيات القرآن الكريم خلافا لأكثر النحويين الذين يكثرون من الاستشهاد بالشعر العربي .

التوصيات

إن كل عملية بحث واستقصاء يقوم بها باحث توصله إلى فتح أبواب جديدة أمامه ، وتضيء أمامه الطريق ليسلك دربا جديدا من البحث ، واشتغالي بهذه الورقة البحثية أثار في عقلي نقاط بحث يمكن انتهاجها في المستقبل، منها:
دراسة توازن بين تياري النحويين في القرن الثالث عشر الهجري تيار المحافظين وتيار المجددين .

أثر ثقافة المؤلف في تنوع استطراداته .
أثر كتاب مغني اللبيب في التأليف النحوي من بعده .
جهود فقهاء القرن الثالث عشر الهجري في التأليف اللغوي ، دراسة تبحث في إضافاتهم للبحث اللغوي ، أساليبهم في عرض المسائل ، استطراداتهم غير اللغوية.

المـــــــــــــــراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم .
الأنصاري ، ابن هشام (د.ت) . مغني اللبيب عن كتب الأعاريب (تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد) . بيروت: دار إحياء التراث العربي .
الباباني ، إسماعيل باشا (د.ت) .إيضاح المكنون في الذيل عن كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون (تحقيق محمد شرف الدين) . بيروت: دار إحياء التراث العربي .
الزاوي ، الطاهر (2004) . أعلام ليبيا , ط 3 دار المدار الإسلامي بيروت .
الزاوي ، الطاهر أحمد (1977) . مختار القاموس . ليبيا- تونس: الدار العربية للكتاب ط 2
الزبيري، وليد أحمد الحسين و القيسي ، إياد عبد اللطيف و الحبيب ، مصطفى بن قحطان و القيسي ، بشير بن جواد و البغدادي، عماد بن محمد (2003). الموسوعة الميسرة في تراجم أهل التفسير و الإقراء والنحو واللغة. بريطانيا: سلسة إصدارات الحكمة تصدر عن مجلة الحكمة، ط1.

الزركلي ، خير الدين (2002) . الأعـــــلام . بيروت : دار العلم للملايين ، ط 15

الشريف ، ناصرالدين (1999) الجواهر الإكليلية في أعيان ليبيا من المالكية. بيروت: دار البيارق ، ط 1.

الطنطاوي ، محمد (1995) . نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة . القاهرة : دار المعارف ط2

عليش ، أحمد بن محمد (1281 ه) موصل الطلاب إلى منح الوهاب (تصحيح مصطفى وهبي بن محمد). القاهرة : المطبعة الوهبية البهية .

عليش ، أحمد بن محمد (1968) هداية المريد لعقيدة أهل التوحيد , البيضاء: جامعة محمد بن علي السنوسي .

كحالة ، عمر رضا (1993) . معجم المؤلفين . بيروت : مؤسسة الرسالة ، ط1.

مخلوف ، محمد بن محمد(1349 ه). شجرة النور الزكية في طبقات المالكية . القاهرة : المطبعة السلفية .

ويكيبيديا الموسوعة الحرة , مقالة عن ثورة عرابي.

استراتيجية الخرائط المفاهيمية ودورها في التعلم

د. مسعودة مفتاح أحمد الحسيني
جامعة طرابلس_ ليبيا
كلية التربية- ط/ قسم التربية وعلم النفس

ملخص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مفهوم خارطة المفاهيم كاستراتيجية تعليمية، والتعرف على دورها في حصول عملية التعلم واكتساب المفاهيم والخبرات التعليمية الجديدة عند المتعلم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون البحث من محورين المحور الأول: تناول استراتيجية الخرائط المفاهيمية، و المحور الثاني ناقش دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعلم وكيف يمكن تدريب المتعلمين على تصميم أو بناء خريطة المفاهيم العلمية، بالإضافة إلى عرض بعض النماذج التطبيقية لاستخدام خريطة المفاهيم، وفي ختام البحث أوصت الباحثة بجملة من التوصيات وهي:

التأكيد على ضرورة توظيف هذه الاستراتيجية في التدريس في مختلف المراحل التعليمية وفي مختلف أنواع العلوم باعتبارها من المنشطات العقلية التي تساعد على التعلم الذاتي وتجعل التعلم ذو معنى.

من منطلق أن استراتيجة خارطة المعلومات وسيلة تنظيمية لمحتوى الكتاب المدرسي فإننا نوصي القائمين على تصميم المناهج بضرورة تضمينها لتحسين نوعية تصميم المناهج الدراسية سواء كانت كتب ورقية أو إلكترونية.

توفير الإمكانيات التكنولوجية والتقنية الداعمة مثل أجهزة الحاسوب وأجهزة العرض وتوفر شبكة الانترنت التي تساعد المعلمين على إعداد وتوظيف الخارئط المفاهيمية.

تشجيع طلبة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس على إجراء دراسات حول فاعلية استخدام خارطة المعلومات في البيئة الليبية وربطها بمتغيرات مختلفة مثل القدرة على التحليل والتركيب خاصة وأن هذه الاستراتيجية من المنشطات العقلية والمعينات الإدراكية التي تحث المتعلم على توظيف ما لديه من قدرات عقلية.

Abstract

This research aims to reveal the concept of the concept map as an educational strategy, and to identify its role in the process of learning and the acquisition of new concepts and educational experiences by the learner.

The researcher used the descriptive approach, and the research is of two axis, first one is: the concept of mapping strategy, and the second axis discussed the role of the conceptual strategy in learning, training learners to design or build a map of scientific concepts, apply models to use the concept map and at the end of the research recommended a set of recommendations:

1. Emphasize on the need to employ this strategy in teaching at various educational levels and in various types of science as mental stimulants that help self-learning and make learning meaningful

2. In view of the fact that the information map strategy is an organizational means for the content of the textbook, we recommend that the designers of curriculum should include it to improve the quality of curriculum design, whether it is paper or electronic books.

3. Providing technological and technical support capabilities such as computers and projectors and the availability of the Internet that helps teachers to prepare and employ conceptual maps.

4. Encouraging graduate students in the Department of Curricula and Teaching Methods to conduct studies on the effectiveness of using the information map in the Libyan environment and linking it to various variables such as the ability to analyze and synthesize, especially as this strategy of mental stimulants and cognitive aids urge the learner to employ his mental abilities.

مقدمة

يرى علماء التربية أن أساسيات المعرفة هي أحد الحلول التي قد تكون فعالة في مواجهة تحديات العصر، والبعد عن الجزئيات، والتأكيد على أساسيات المعرفة يعني في الواقع التأكيد على المفاهيم والمبادئ التي تشكل هذه المعرفة، وهذا يبين أن أساسيات العلم وهيكله يعتمد بصورة واضحة ومباشرة على المفاهيم سواء باعتبارها نوعاً من التعميمات التي تلخص الصفات المشتركة بين العديد من الحقائق الجزئية، أو باعتبارها مدخلاً لفهم المبادئ، والقوانين، والنظريات. (أبوجبر،2،2002).

ويذكر أوزبل في حديثه عن نسيان المعلومات: أن كثيراً من المعلومات التي يتعلمها الفرد يمكن أن يتذكرها لفترة معينة ولكن سرعان مايقل النسيان كثيراً تبعاً لدرجة التعلم ذي المعنى، فكلما كانت المفاهيم التي تعلمها الفرد والتي تُكَون البنية المعرفية على درجة كبيرة من الوضوح والترابط، وذات أبعاد مختلفة كلما قلت سرعة النسيان، أما المعلومات التي يتعلمها الفرد آلياً تتعرض بسرعة للنسيان؛ لأنها لم تُشْبك في أي من المفاهيم التي سبق للفرد تعلمها إلا إذا حاول الفرد إعادة تعلمها عدة مرات، فالمعلومات التي يتعلمها الفرد آلياً ينساها بعد بضعة أيام، بل ربما بضعة ساعات، أما المعلومات التي تكون ذات معنى أي ارتبطت مع المفاهيم التي تُكون البنية المعرفية لدى الفرد يمكن تذكرها بعد بضعة أسابيع، وربما بضعة شهور؛ لأنه بفرض فقدانها لبعض عناصرها الفرعية فإن المفهوم الأصلي يكون قد إزداد وضوحاً وأبعاداً جديدة بحيث يصعب فقدانه من البنية المعرفية للفرد.(الشريف، 2009، 320).

ويؤكد الطيطي (2004) أن أحد العوامل المهمة التي تساعد في تسهيل التعلم هو تنظيم المحتوى المعرفي للمادة التعليمية بطريقة تحليلية تراعي طبيعة كل من المفاهيم وترابطها وتكاملها، وهذا ما أشار إليه عصر (2005) في أن المعلم الناجح يعمل على تنظيم المحتوى التعليمي للدرس، وتحديد المفاهيم الكبرى فيه بشكل يجعل تعلمه أسهل، فالمفهوم الأوسع الذي يضم معه مفاهيم أخرى يقال له: المفهوم الرئيس، وتحته العناوين الفرعية.(يوسف، 2018، 106).

ولقد جرت محاولات عديدة لبلورت طرق تنفيذية يتبعها المعلم في حجرة الصف ليُدرس تلاميذه المفاهيم وفق المرتكزات الأساسية للنظرية البنائية، وتؤكد هذه الطرائق على الدور النشط للتلاميذ في التعلم، كما تؤكد على المشاركة الفعلية في النشاط بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم، ومن أبرز هذه الطرق التي ترى أن المعرفة تبنى بإدراك الموضوع من قبل المتعلم "طريقة الخرائط المفاهيمية"، ويرى أصحاب هذا النمط من أساليب التدريس: أن هناك معيارين لفهم المفاهيم العلمية، أولهما يتعلق بالبناء المفهومي للمتعلم نفسه؛ إذا أن المتعلم يفهم فكرة علمية ما بالدرجة التي يتمثلها ويستوعبها في

بنائه المفهومي، أما المعيار الثاني، فيتعلق بوظيفة الفكرة العلمية؛ إذ إن المتعلم يفهم فكرة علمية بالدرجة التي يستخدم هذه الفكرة في السياق الاجتماعي المناسب لها في وصف وتفسير الظواهر والملاحظات. (الخزرجي،2011، 244-245).

مشكلة البحث

ومن هذا المنطلق فإن مشكلة هذا البحث تتمثل في الإجابة على التساؤلات التالية:-

ما مفهوم استراتيجية خارطة المفاهيم ؟.

ما دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعلم؟.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مفهوم خارطة المفاهيم كاستراتيجية تعليمية، والتعرف على دورها في حصول عملية التعلم واكتساب المفاهيم والخبرات التعليمية الجديدة عند المتعلم.

أهميته

تنبيه القائمين على تصميم المناهج التعليمية إلى ضرورة تضمين الكتاب المدرسي، وكتاب النشاطات والتدريبات، لخرائط المفاهيم بجميع أنواعها من أجل تسهيل عملية اكتساب المعلومات المتضمنة في محتوى المناهج، وبالذات لمراحل التعليم الأولى.

لفت نظر المعلمين إلى أهمية توظيف استراتيجية خارطة المفاهيم في التدريس حتى يصبح التعلم ذو معنى، ويؤدي الهدف المحدد له.

تنبيه أساتذة مقرر مناهج وطرق التدريس في كليات التربية إلى ضرورة التركيز على تدريب الطالب المعلم على طريقة إعداد وتطبيق خارطة المفاهيم كل حسب تخصصه باعتبارها من استراتيجيات التدريس المعاصرة.

منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي "يعتمد على جمع المعلومات والبيانات عن الظواهر والوقائع التي يقوم الباحث بدراستها لاستخلاص دلالالتها مما يفيد وضع تعميمات عن الظاهرة أو الظواهر محل الدراسة" (محمد والسرياقوسي، 1988، 134).

محاور البحث:_

المحور الأول: استراتيجية الخرائط المفاهيمية

مفهوم خارطة المفاهيم Concept Maps

تعرف خارطة المفاهيم بأنها رسم تخطيطي تترتب فيه مفاهيم المادة الدراسية في شكل هرمي، أي في تسلسل هرمي حيث تترابط المفاهيم وتتضح العلاقات فيما بينها، وهي طريقة لتحليل المفاهيم وبيان العلاقات الهرمية بين تلك المفاهيم وقد ذكر نوفاك وجوين (1986) أنه عند تصميم خريطة المفاهيم لفصل دراسي، على المعلم أن يبدأ بتقديم فكرة المفهوم، وقد يكون ذلك بتعريف المفهوم، ثم يساعد المعلم الطلاب للتعرف إلى المفاهيم والعلاقات بينها كما هي في بيئتهم المعرفية، وكما هي موجودة في الطبيعة، وبهذا الأسلوب فإن المعلم يساعد الطلاب على تعلم كيف يتعلمون، ثم يكلف المعلم الطلاب على

استخلاص المفاهيم وكلمات الربط من الفصل، وذلك لتحديد العلاقات بين تلك المفاهيم، وعلى المعلم أن يبين للطلاب أن لكل من هذه المفاهيم وكلمات الربط دور لتوصيل المعنى. (الهويدي، 2010، 239).

ويعرف جيجيد Jegede (1989) مفهوم خارطة المعلومات بأنها: أداة تساعد التلاميذ على تنظيم المفاهيم بحيث تكون ذات معنى، أي أنها توضح العلاقات بين المفاهيم، كما تعد استراتيجية لمعالجة المعلومات التي تميز طريقة المتعلم في الإدراك والتذكر والتفكير المنطقي، وحل المشكلات؛ لأن إجراء خريطة المفاهيم يبدأ بتقديم المعلومات من كتاب أو ملاحظات أو مصادر أخرى، فالأداء المعرفي للمتعلم المتضمن في استخدام خريطة المفاهيم يؤثر بالتالي في التعلم ذي المعنى.(سلامة، 2002، 383).

إن خارطة المفاهيم ليست لوحات انسيابية أو تنظيمية أو شجرية أو ماشابه ذلك من الوسائل التنظيمية للمعلومات؛ بل إنها أشكال لتوضيح العلاقات الهرمية أو الخطية بين المفاهيم سواء من القمة أو من الجانب الأيمن حتى الناحية اليسرى لتبرز مكونات البنية المعرفية لدى المتعلم، وتوضح المنظومات المفاهيمية للمادة الدراسية حيث يظهر من خلالها مبدأ التمايز التدريجي ومبدأ التوفيق التكاملي.(شحاتة، 2007، 117).

أهمية استخدام استراتيجية الخريطة المفاهيمية

تستخدم خرائط المفاهيم لخدمة المتعلم والمعلم على النحو التالي:

أولاً أهميتها بالنسبة للمتعلم:

ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفية، والبحث عن العلاقات بين المفاهيم.

البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.

الإبداع والتفكير التأملي عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة بنائها.

جعل المتعلم مستمتعاً ومصنفاً ومرتباً للمفاهيم.

إعداد ملخص تخطيطي لما تم تعلمه.

فصل بين المعلومات الهامة والمعلومات الهامشية، واختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.

ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المتشابهة، وتنظيم موضوع الدراسة.

الكشف عن غموض مادة النص أو عدم اتساقها أثناء القيام بإعداد خريطة المفاهيم.

تقييم المستوى الدراسي.

تحقيق التعلم ذي المعنى.

مساعدة المتعلمين على وضع خطة لنشاط استقصائي.

مساعدة المتعلم على فهم المفاهيم العلمية المتعلقة بالتجارب المخبرية.

مساعدة المتعلم على حل المشكلات وإكسابه عمليات التعلم.

تعليم وتعلم طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

تدريب جميع المتعلمين على التعلم المستمر طلية الحياة.
زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم.

ثانياً أهميتها بالنسبة للمعلم.
تكمن أهمية استخدام خرائط المفاهيم بالنسبة للمعلم في كونها تساعد على:
التخطيط للتدريس سواء لدرس أو وحدة أو فصل دراسي أو سنة دراسية.
التدريس، وقد تستخدم قبل الدرس (منظم مقدم)، أو أثناء شرح الدرس، أو نهاية الدرس.
تنظيم تتابع الحصص في قاعة الدرس.
تركيز انتباه المتعلمين، وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم واكتشافاتهم.
تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.
اختيار الأنشطة الملائمة، والوسائل المساعدة على التعلم.
استخدام مداخل تدريسية أكثر مغزى.
تقويم مدى تعرف وتفهم الطلبة للتركيب البنائي للمادة الدراسية.
كشف التصورات الخاطئة لدى الطلبة والعمل على تصحيحها.
مساعدة الطلبة على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد، أو المقررات التي يدرسونها.
قياس مستويات بلوم العليا (التحصيل والتركيب والتقويم) لدى المتعلم لأنه يتطلب من المتعلم مستوى عالياً من التجريد عند بناء خريطة المفاهيم. تنمية روح التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم وطلبته، وخلق مناخ تعليمي جماعي. (خطايبة،2008، 312-311).

هذا وقد أجريت العديد من الدراسات السابقة التي تؤكد على مدى فاعلية وأهمية خرائط المفاهيم في زيادة التحصيل، وتنمية التفكير الناقد والمنطقي والابتكاري، فعلى سبيل المثال نذكر دراسة (هبة السيد عبدالفتاح 1999) التي استهدفت التعرف على مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم كمنظمات متقدمة على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بصفة عامة، ولذلك قامت الباحثة بتصميم اختبار تحصيلي، وتم تطبيقه على عينة عشوائية من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي بإحدى مدارس محافظة الشرقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام خرائط المفاهيم والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطرق التقليدية في التحصيل الدراسي ككل، وعلى المستويات الثلاثة (تذكر-فهم- تطبيق)، وعلى كل مستوى على حدة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ومن جهتها (سهير سالم رشوان 1997) أجرت دراسة اهتمت بالكشف عن أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم الأحياء على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم اختبار تحصيلي، واختبار اتجاه نحو استراتيجية خرائط المفاهيم، وكانت عينة البحث من طلبة الصف الأول

الثانوي بمحافظة الشرقية وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو المادة.

أما بسكون Biscon,et al (1991) فقد قام بدراسة وكان هدف هذه الدراسة تقديم استراتيجية خرائط المفاهيم لتسهيل عملية التعلم ذي المعنى بالإضافة إلى وسيلة تقويم تعتمد على أسلوب حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول من شعب البيولوجي، وقد تم تدريب طلاب الصف الأول الجامعي شعبة بيولوجي على عمل خرائط المفاهيم طوال العام، كما تم استخدام أربعة اختبارات بالإضافة إلى الاختبار النهائي لتقييم الطلاب، حيث اعتمدت هذه الاختبارات على أسلوب حل المشكلات، وأيضاً استخدام أسلوب المقابلة الشخصية للحصول على بيانات، وأوضحت النتائج أن خريطة المفاهيم تساعد الطلاب في التعرف على المفاهيم وترتيب المعلومات، وفهمهم وتذكرهم للمحتوى. (سلامة، 2002، 383-385).

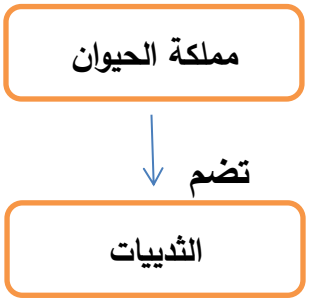
من الملاحظ من خلال هذا العرض لعينة مختصرة من الدراسات السابقة والتي هدفت لمعرفة مدى فاعلية استخدام استراتيجية خارطة المفاهيم في التدريس أن النتائج جميعها كانت ايجابية، وأثبتت أن لها فاعلية في تحسين عملية التعلم، وتسهيل عملية اكتساب المفاهيم، وتنمية التفكير بأنواعه، وزيادة القدرة على حل المشكلات، كما يمكن استخدامها مع مختلف المستويات التعليمية، وفي مختلف أنواع العلوم والمقررات التدريسية.

مكونات خريطة المفاهيم

تتكون خريطة المفاهيم من:

المفهوم العلمي: هو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء، ويوضع المفهوم داخل شكل بيضوي أو دائري أو مربع. مثال: الأزهار، النبات، الحيوان،....الخ.

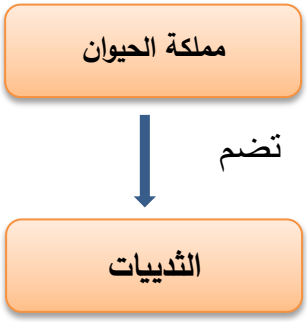
كلمات الربط: هي عبارة عن كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر مثل: تصنف، إلى، هو، يتكون، يتركب، من ، لها...الخ، وتكتب على الخط الواصل بين المفهومين أو أكثر.



الوصلات العرضية: (أحيانًا): هي عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي وتمثل خط عريضي.

الأمثلة: (أحيانًا): هي الأحداث أو الأفعال المحددة التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم، وغالباً ما تكون أعلاماً لذلك لا تحاط بشكل بيضاوي أو دائري.

مثال: على الثدييات الحصان، الحوت، الخفاش...الخ.(خطابية، 2008، 309-310).



خصائص الخريطة المفاهيمية

تتميز ببعض الخصائص ومنها الآتي:-

البناء الهرمي: تنظم الشبكة المفاهيمية على شكل هرمي يبين المفاهيم التي تشتمل عليها الوحدة (أو الموضوع) حسب مستوياتها وأهميتها والعلاقات بينها.

الوظيفة أو المهمة: تؤدي الشبكة المفاهيمية وظيفة تعميق الفهم والتعلم لدى دراسة المتعلم لوحدة ما أو موضوع ما.

الأهمية: تعود قيمة الشبكة المفاهيمية وأهميتها إلى عملية التفكير والتقييم التي ترافق إعدادها.

تعتبر الشبكة المفاهيمية نشاطاً فردياً خاصاً تنمو عند المتعلم نتيجة لنمو معرفته ودراسته للوحدة أو الموضوع.(عطاالله، 2001، 133).

ويمكن أن نضيف المميزات التالية لاستراتيجية خرائط المفاهيم:

تربط المحتوى الدراسي المراد تعلمه بعملية التعلم تبعاً لطبيعة المحتوى.

تتفق مع النظرية البنائية في أن المتعلمين يبنون تعلمهم بأنفسهم.

تتفق مع علماء النفس المعرفيين في أن المعرفة السابقة للمتعلم تعد شرطاً أساسياً لبناء المعرفة الجديدة.

تنمي تحصيل التلاميذ للعلاقات القائمة بين المفاهيم المختلفة.

تستخدم كأدوات تقييم لتحديد مدى فهم التلاميذ للمفاهيم وتكوين اتجاهات نحو المادة الدراسية.

تعد أداة لإعداد المعلمين وتدريبهم لتحسين قدراتهم التدريسية وزيادة معرفتهم بالمضامين المختلفة لمادة تخصصهم.

توضح العلاقات بين المفاهيم، الأمر الذي يؤدي إلى تنظيم البنية المعرفية لدى المتعلمين، حيث يدرك المتعلمون العلاقات القائمة بين المفاهيم وترتيبها بصورة هرمية تبدأ بالمفاهيم الأكثر تجريداً وشمولية، ثم الأقل شمولاً ونوعية، ثم الأمثلة على تلك المفاهيم، وهنا يتكون لدى المتعلم تعلم ذو معنى مبتعداً عن الحفظ والاستظهار من خلال بناء خرائط المفاهيم.

تجسد هدفاً تربوياً حديثاً هو (التربية من خلال العمل) حيث إن المتعلم يمارس بناء وتصميم خرائط المفاهيم، فهو يعمل وينظم ويرتب وينسق ويوصل، ويعيد ذلك مرة بعد أخرى، ويتفحص مواقع المفاهيم على الخريطة، ويعيد فيها النظر مرة

بعد أخرى من أجل وضع كل مفهوم في مكانه الملائم على الخريطة، وتكوين العلاقات بين تلك المفاهيم باستخدام الخطوط الواصلة الموصوفة.

تحث مخططي المناهج الدراسية على أهمية صياغة المحتويات الدراسية وترتيبها في ضوء استراتيجيات خرائط المفاهيم، كذلك يزود المعلمين بطريقة تدريس جديدة هي استراتيجيات خرائط التدريس من أجل توظيفها في التعليم والتعلم وتحقيق اتجاهات موجبة نحو المواد الدراسية، حيث يقدم المعلمون للمتعلمين أشكالاً تربط المفاهيم الفرعية التي على نفس المستوى من العمومية، وعلاقات رأسية تبدأ من المفهوم الرئيسي إلى المفاهيم الأقل عمومية، حيث يتم ربط المفاهيم الفرعية في الاتجاه الأفقي، أو في الاتجاه الرأسي بأسهم يكتب عليها كلمات رابطة تعطي تعبيرات ذات معنى بين المفاهيم ثنائية التكوين.(شحاتة،2007، 116-117).

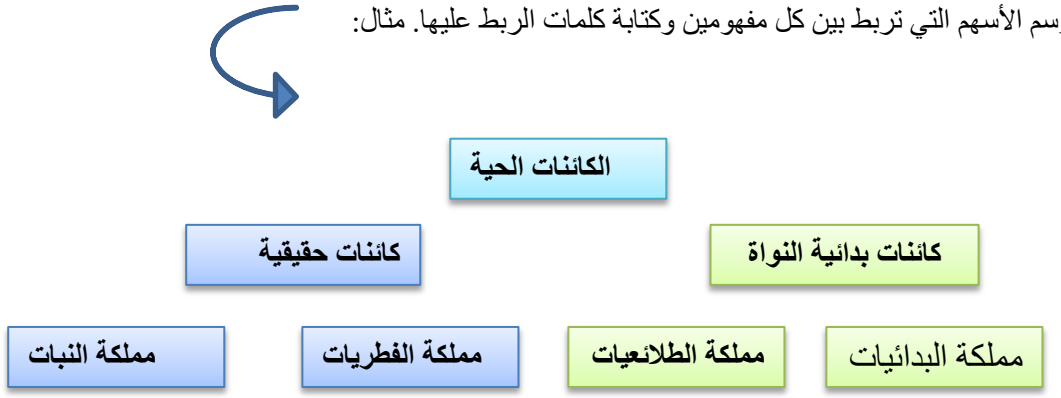
تصنيفات خرائط المفاهيم

تصنف خرائط المفاهيم كما بينها خطابية(2008، 313-318) إلى:_

أولاً: حسب طريقة تقديمها للطلاب تصنيف حسب طريقة تقديمها للطلاب إلى أربعة أنواع:

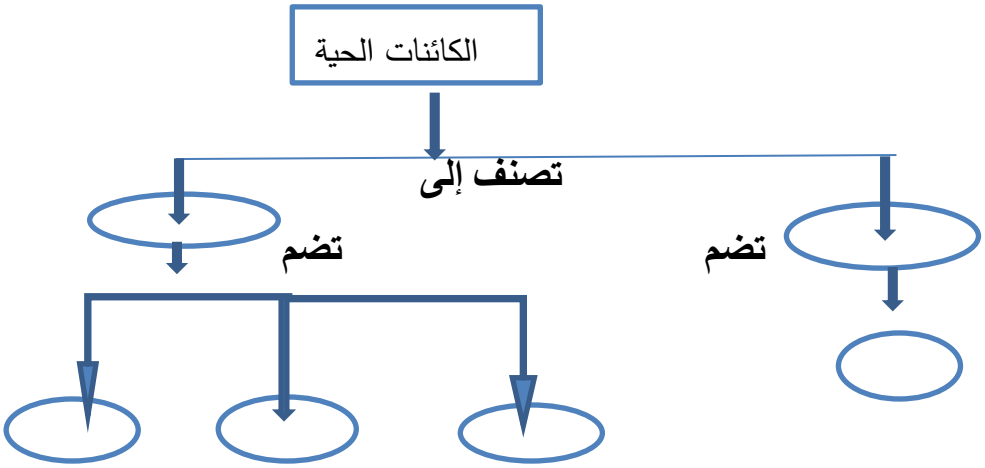
خريطة للمفاهيم فقط

يعطى للطلاب خريطة مفاهيمية ناقصة تحتوي على مفاهيم فقط وتكون خالية من الأسهم وكلمات الربط، ويطلب من المتعلم رسم الأسهم التي تربط بين كل مفهومين وكتابة كلمات الربط عليها. مثال:



خريطة لكلمات الربط فقط

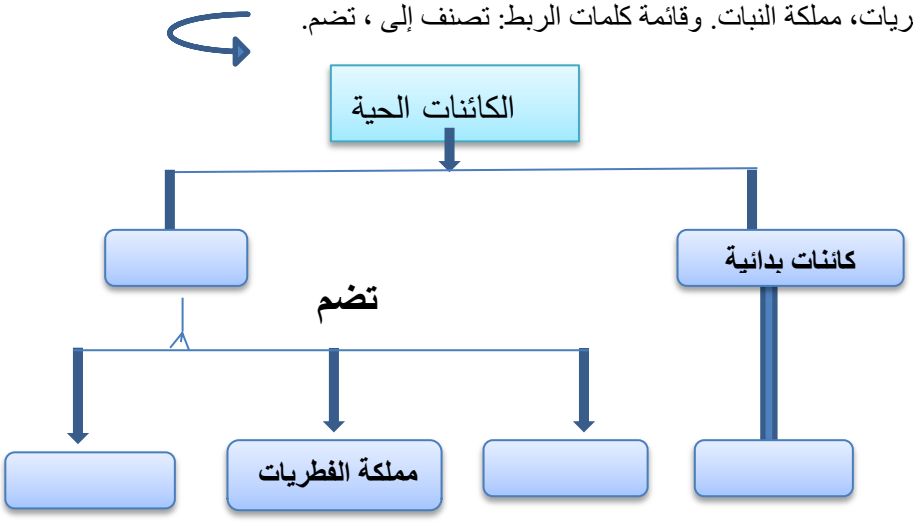
يعطى للطلاب خريطة مفاهيمية ناقصة بها إسم وكلمات الربط وفراغات خاصة بالمفاهيم، ويطلب من الطلاب كتابة المفاهيم المناسبة في الفراغات. مثال:



خريطة افتراضية

يعطى للطلاب قائمة بالمفاهيم وكلمات الربط وخريطة مفاهيمية ناقصة، ويطلب من الطلاب إكمال الخريطة بما يناسبها من المفاهيم وكلمات الربط.

مثال: قائمة المفاهيم: الكائنات الحية، كائنات بدائية النواة، كائنات حقيقية النواة، مملكة البدائيات، مملكة الطلائعيات، مملكة الفطريات، مملكة النبات. وقائمة كلمات الربط: تصنف إلى ، تضم.



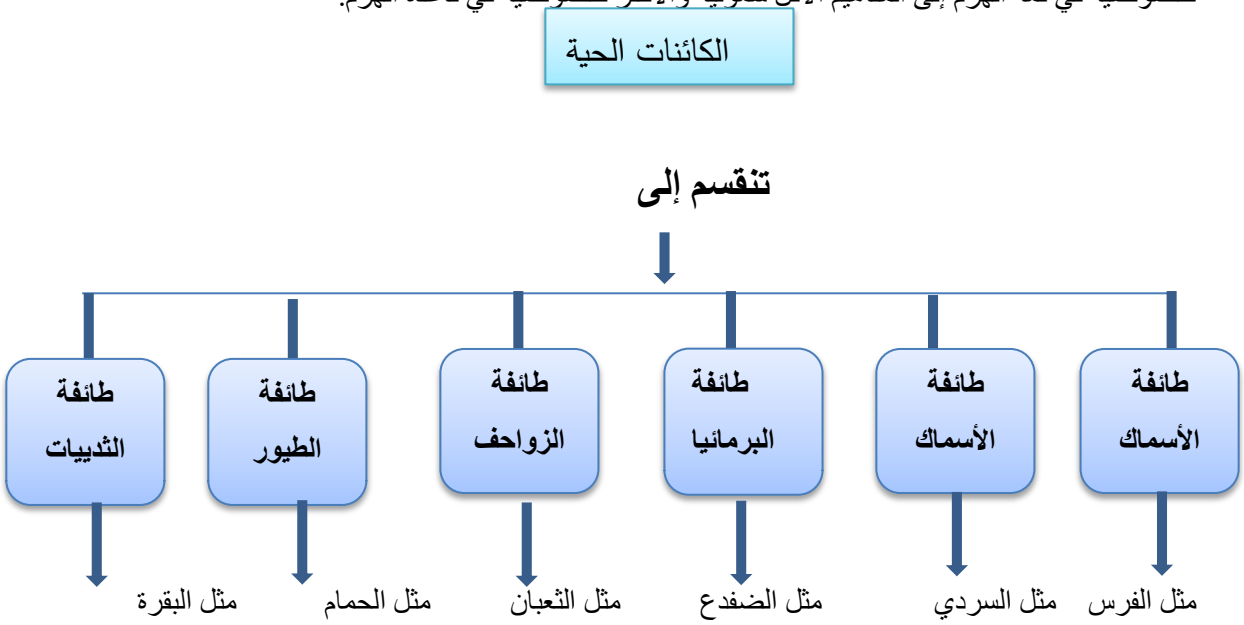
الخريطة المفتوحة

يقوم الطلاب ببناء خريطة مفاهيمية لموضوع ما دون التقييد بقائمة محددة من المفاهيم أو بنص من الكتاب أو بمرجع معين.

ثانياً خريطة المفاهيم حسب أشكالها تصنف خرائط المفاهيم إلى ثلاثة أنواع حسب الأتي:

خرائط المفاهيم الهرمية

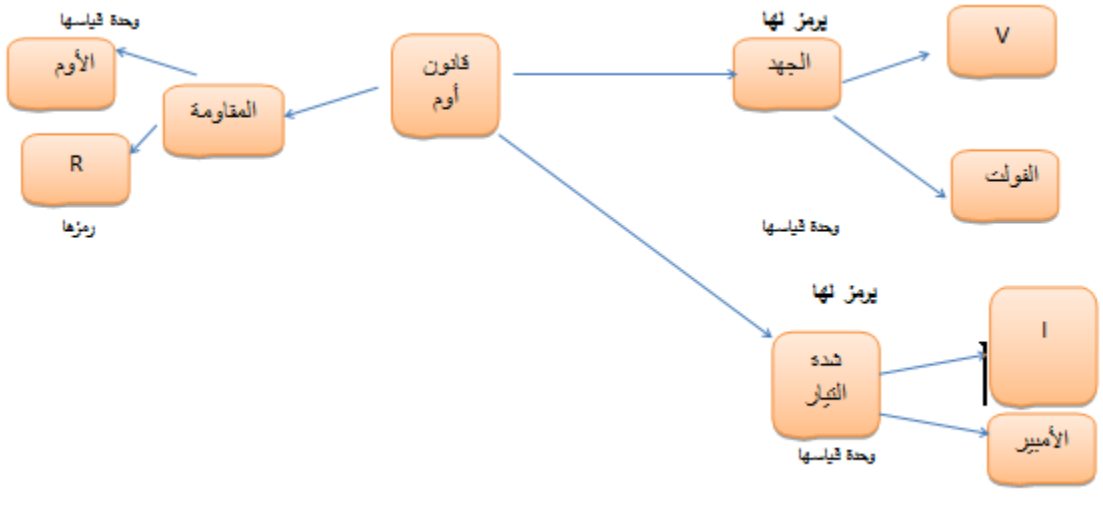
هي نوع من خرائط المفاهيم يتم فيها ترتيب المفاهيم في صورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم.



خرائط المفاهيم المجمعة

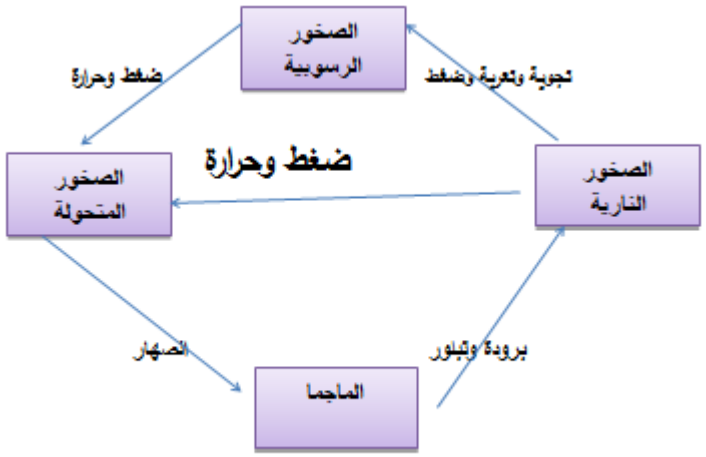
هي نوع أخر من خرائط المفاهيم يتم وضع المفهوم العام في منتصف الخريطة، يليه بعد ذلك المفاهيم الأقل عمومية وهكذا حتى يتم بناء الخريطة.

مثال:



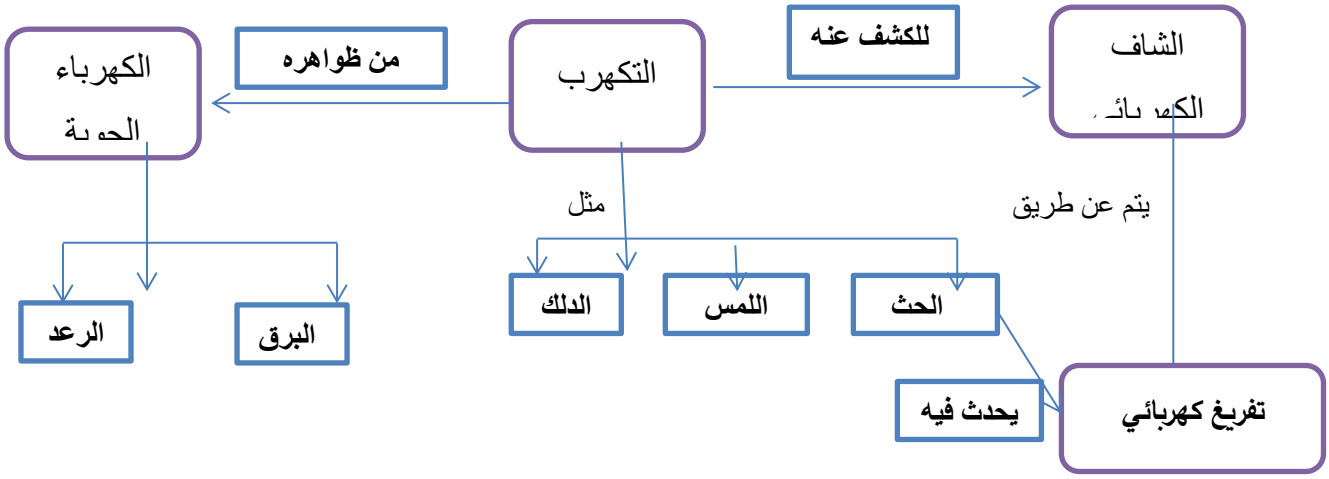
خرائط المفاهيم المتسلسلة

هي نوع من خرائط المفاهيم بحيث يتم وضع المفاهيم بشكل متسلسل مثال:



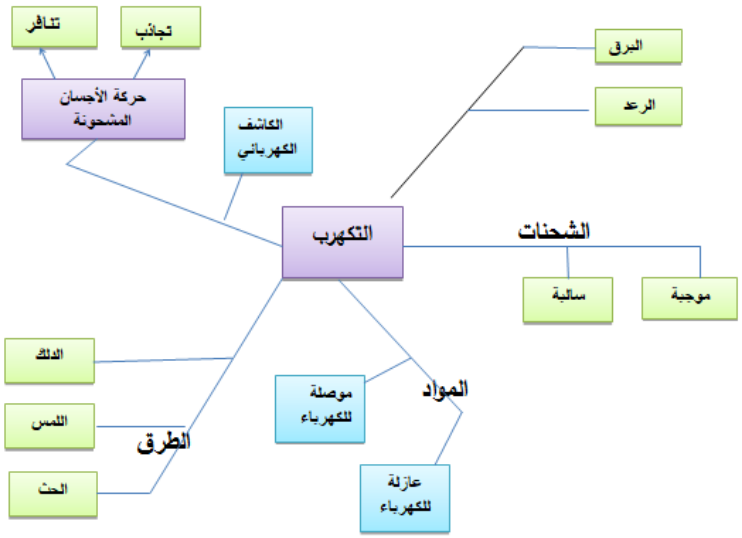
خريطة مفاهيم مجمعة

يتم وضع المفهوم العام في منتصف الخريطة، يليه بعد ذلك المفاهيم الأقل عمومية مثال:

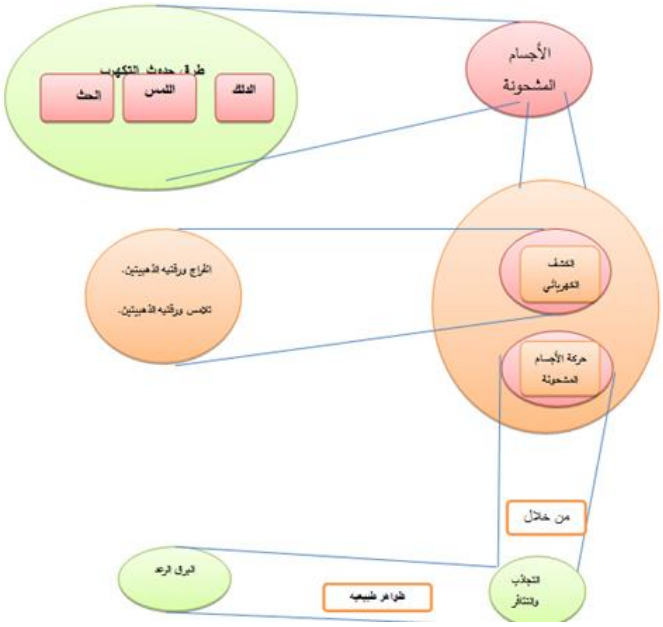


الشبكة العنكبوتية

هي عبارة عن تصور ووصف بين الأفكار في حقل المحتوى المعرفي. مثال:



دوائر المفهوم (الشكل التلسكوبي) مثال:



خطوات تصميم الخرائط المفاهيمية

اقترح تروشيم ولنتون (Trochi & Linton1986) طريقة عامة لبناء خارطة المفاهيم وتتضمن هذه الطريقة ست خطوات هي:_

التحضير (وتتضمن اختيارات المشاركين وتطوير التركيز على التطور المفاهيمي).

تكوين القضية.

بناء القضية.

تمثيل القضية على شكل خارطة مفهوم (باستخدام أبعاد ومجموعة تحليلية).

تفسير الخريطة.

استخدام الخريطة. (خطايبة، 2008، 322).

ومن جانبه الخطابية (2008، 318) يذكر أنه يستلزم توفر أدوات لبناء خريطة المفاهيم مايلي:_ قلم الرصاص، أوراق بيضاء، بطاقات، ممحاة، ملف لوضع الواجبات والخرائط.

أما بالنسبة لخطوات البناء فإنه يمكن اتباع الخطوات التالية:

اختيار الموضوع المراد عمل خريطة المفاهيم له، وليكن وحدة دراسية، أو درساً أو فقرة من درس.

اختيارالكلمات المفتاحية أو العبارات التي تشتمل الأشياء أو الأحداث، ووضع خطوط تحتها.

إعداد قائمة بالمفاهيم وترتيبها تنازلياً تبعاً لشمولها وتجريدها.

تصنيف المفاهيم حسب مستويها والعلاقات فيما بينها.

وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة، ثم التي تليها في مستوى تال، وترتيب المفاهيم في صفين كبعدين متناظرين لمسار الخريطة.

ربط المفاهيم المتصلة، أو التي تنتمي لبعضها البعض بخطوط، وكتابة الكلمات الرابطة التي تربط بين تلك المفاهيم على الخطوط.

المحور الثاني: دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التعلم

للكشف عن دور استراتيجية الخرائط المفاهيمية في حدوث عملية التعلم المفيد الذي يحقق الهدف المطلوب رأينا أن أنسب نظرية علمية توضح وتفسر هذا الدور هي نظرية التعلم ذو المعنى لأوزبل حيث تعتمد نظرية أوزوبل Ausubel في التعلم على أن الإنسان له تركيب عقلي من نوع ما للخبرات التعليمية، وعندما يمر في خبرة جديدة فإن ذلك يساعد على دخول معلومات جديدة إلى التركيب السابق، ونتيجة لذلك فإن التركيب يعاد تشكيله من جديد بغرض دمج المعلومات الجديدة لتصبح جزءًا لا يتجزأ منه، وهكذا يكون التعلم سلسلة من إعادة التركيب العقلي يتغير مع كل تعلم جديد. إن أهم ما ترتكز عليه نظرية أوزبل هو ما يسمى بالتعلم ذو المعنى عند الفرد، ويقصد به ذلك التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة مختزنة في البنية المعرفية عند الفرد، بمعنى أن المعلومات الجديدة تكون من

نوعية المعلومات الموجودة نفسها أو مماثلة لها، فالمعلومات تخزن في مواضع معينة في المخ، وتشترك خلايا مخية عديدة في عملية تخزين المعلومات في صورة مجموعات، وعند دخول المعلومات الجديدة تحدث تغييرات في الخلايا المخية،

ولكن بعض هذه الخلايا تتأثر أكثر من غيرها أثناء التعلم ذو المعنى، فالخلايا التي تتأثر أكثر هي الخلايا التي اختزن بها معلومات سابقة من نوعية المعلومات الجديدة نفسها أو مماثلة لها؛ أي أن الخلايا المخية التي تقوم بتخزين المعلومات أثناء عملية التعلم ذو المعنى تخضع لمزيد من التغيرات .(الشريف،2009، 216).

وفرقت هذه النظرية **بين "** التعلم الاستظهاري (Rote Learning) والتعلم ذي المعنى (Meaningful Learning) وأوضحت أن التعلم الاستظهاري يحدث عندما يحاول المتعلم إدماج المعلومات التي تعلمها في بنيته المعرفية بشكل عشوائي دون ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة في بنيته المعرفية، ويتأثر التعلم ذي المعنى بالتعلم السابق والدافعية والمعنى الكامن في المادة التعليمية الجديدة، ولذلك فعلى المعلم أن يظهر بنية الموضوع المعرفية، وهذا بعد أن يمتلك المعلم بنية مفاهيمية منظمة تمكنه من فهم تاريخ المعرفة العلمية وتقديمها بشكل مقبول يمكن المتعلم من المواءمة بين بنيته المفاهيمية وبنية الفرع المعرفي باستخدام المراجع العلمية والتجارب، وفهم الظروف التي نشأت بها المفاهيم. وتعتبر عملية التعليم عملية تغير مفاهيمي؛ وذلك لأن التعلم هدفه الأعلى هو حل مشكلات، فعندما يواجه الفرد مشكلة معينة فإنه يتصور مشكلة تشابهها في بنيته المفاهيمية فيعمل على إنشاء علاقة بين المفاهيم الموجودة في بنيته ليتم احتواء المعرفة الجديدة، وعندها تعمل القوانين والمفاهيم كأدوات موجهة نحو إنشاء تشابهات تمكنه من فهم العلاقات".(الخزرجي،2011، 246).

وقد ظهرت المنظمات المتقدمة كإحدى استراتيجيات التدريس في المدرسة الحديثة في إطار الاهتمام بالتعليم القائم على المعنى، حيث تعرض على المتعلم مواد تمهيدية أو استهلالية في بداية الدرس، وعلى مستوى عال من العمومية والشمول والتجريد إذا ما قورنت بالعمل التعليمي ذاته. وتعمل هذه المنظمات المتقدمة على تزويد الفرد بركيزة في عمل تعليمي معين يزيد من قدرته على تمييز الأفكار الجديدة وما يرتبط بها من أفكار في البنية المعرفية للمتعلم مما يجعل التعلم أكثر سهولة. وتنطلق فكرة استخدام المنظمات المتقدمة لدى أوزوبل بأنها تكسب العملية التعليمية تفاعلا نشطاً يبدأ من المفاهيم الأكثر تجريداً وشمولاً وعمومية إلى المفاهيم التحتية المصنفة بدقة ووضوح، ويحدث بينها تطابق واتفاق وتكامل، مما يجعل المادة المتعلمة تبدو كنظام تعليمي متكامل، وليس كأبنية منفصلة. (شحاتة،121،2007).

وبالنظر إلى ماسبق نجد أن الهدف من استعمال المفاهيم العامة هو إحداث الترابط المطلوب بين المعلومات الجديدة وخبرات المتعلم حتى تصبح هذه المفاهيم العامة بمثابة مفاهيم مختزنة تسهل تعلم أية معلومات جديدة أخرى تماثل المعلومات التي تم تعلمها أو تدخل في إطارها، أما إذا وجدت مفاهيم مختزنة تماثل المعلومات الجديدة فإن استعمال أدوات ربط معرفية يسهل ربط المعلومات الجديدة بنوع معين من تلك المفاهيم المختزنة.(الشريف،2009، 318).

ويشير كل من Novac 1990 و Nussbaum 1998 وآخرون إن امتلاك الفرد المتعلم للمفاهيم العلمية على شكل شبكات وخرائط مفاهيمية يكسبه تقنيات داخلية كعملية تكوين المفهوم المقارنة بين المفاهيم، فامتلاك المفاهيم العلمية والتي تعتبر هي الأهم في المدرسة من المفاهيم التلقائية لأنها تغير نمط تفكير المتعلم ويمكن النظر إليها على أنها عملية الذكاء، فالمفاهيم العادية كالأسماء والتصنيفات لا تعطي قدرة على التفكير كتلك القدرة التي تعطيها المفاهيم العلمية، فإذا تم اختيار مفاهيم علمية وفق أدوات ثقافية ووظائف وراثية مع الاهتمام بتاريخ المفهوم قادت المتعلم إلى الذكاء.

كما يضيف كل من Wolf & Brandt 2002 إن المناطق الدماغية المسؤولة عن الوظائف الاجتماعية تنمو مبكراً، وأن اكتساب نظم المفاهيم العلمية هو أداة ثقافية كونها مرتبة في نظم على درجة من التعميم والترابط في شبكات وخرائط مفاهيمية تجعل الانتقال من مفهوم لآخر عملاً سهلاً مما يسهل عملية ضبط وعي المتعلم عندما يخاطب وفق منطقة النماء القريبة لديه التي يحقق فيها المتعلم لقاءه مع الثقافة بواسطة معلم يقوده للتعلم، وبذلك يصبح التفكير عبارة عن ترابط البنية المفاهيمية التي توجه عملية التعلم وتكسب الفرد المعرفة الواضحة، فلا تصبح عملية التفكير هي عملية تقوية للذاكرة أو فهم ما وراء الذاكرة أو علاقات بين وسائل التذكر بل يكون التفكير علاقة بين شبكات مفاهيمية ناتجة عن وعي المتعلم، وفق منظقة نمائه القريبة. (الخزرجي،2011، 248-249).

تدريب المتعلمين على تصميم أو بناء خريطة المفاهيم العلمية

يمكن تدريب المتعلمين على تصميم أوبناء خريطة المفاهيم بإتباع استراتيجية التعليم والتعلم المناسبة والتي تتضمن الأنشطة التالية:-

أولاً: أنشطة التهيئة لبناء خريطة المفاهيم

يطلب المعلم من التلاميذ أن يتخيلوا صوراً لأشياء أو كلمات يعرفونها مثل: وردة، رجل، كتاب، منضدة، مروحة...الخ ويسجل تلك الكلمات على السبورة.

استخدام كلمات ترتبط بالموقف (الحدث) مثل يجري، يكتسب، يزرع، يحصد... وهكذا، ويتم تسجيلها على السبورة.

يستخدم المعلم كلمات غير مألوفة للتلاميذ ويطلب منهم صوراً لها في أذهانهم.

يوضح المعلم للتلاميذ أن كلمة مفهوم تعني الأشياء أو الأحداث، وأن الكلمات التي يمكن أن تتخيلها يكون لها معنى.

يكتب المعلم كلمة يكون- يكونوا، ثم يوضح أن هذه الكلمات وأمثالها من الكلمات لا تستدعي صوراً أو معاني، ولذلك نسميها كلمات ربط.

يطلب المعلم من التلاميذ أن يكونوا جملاً قصيرة، ثم يطلب منهم أن يتعرفوا على المفاهيم وعلى كلمات الربط مع بيان أن أسماء الأماكن وأسماء الأعلام ليست مفاهيم.

ثانياً: أنشطة تصميم أو بناء خريطة المفاهيم

يكتب المعلم على السبورة بعض الكلمات (حوالي 10 كلمات) تمثل مفاهيم معروفة ومألوفة لدى التلاميذ ومترابطة فيما بينها بحيث تبدأ من المفاهيم العامة وتندرج إلى المفاهيم الخاصة مثل: نبات، جذر، ساق، أوراق، أزهار، ثمار، جدار الخلية، تويج، سبلة، هواء، ماء، أشعة الشمس، غشاء.

يكون المعلم خريطة المفاهيم أمام التلاميذ على السبورة، وبمناقشتهم ومساعدتهم ويقدمها لهم على أنها لعبة تسمى خريطة المفاهيم.

يطلب المعلم من التلاميذ أن يفكرو ويضيفوا بعض المفاهيم إلى الخريطة.

يطلب المعلم من التلاميذ أن يضيفوا بعض الوصلات العرضية التي تربط بين المفاهيم.

يختار المعلم درساً من الدروس من الكتاب المقرر ثم يطلب من التلاميذ تحديد بعض المفاهيم وكتابة بعض كلمات الوصل بين تلك المفاهيم.

يطلب المعلم من التلاميذ أن يضعوا دائرة حول المفاهيم الأساسية في الدرس.

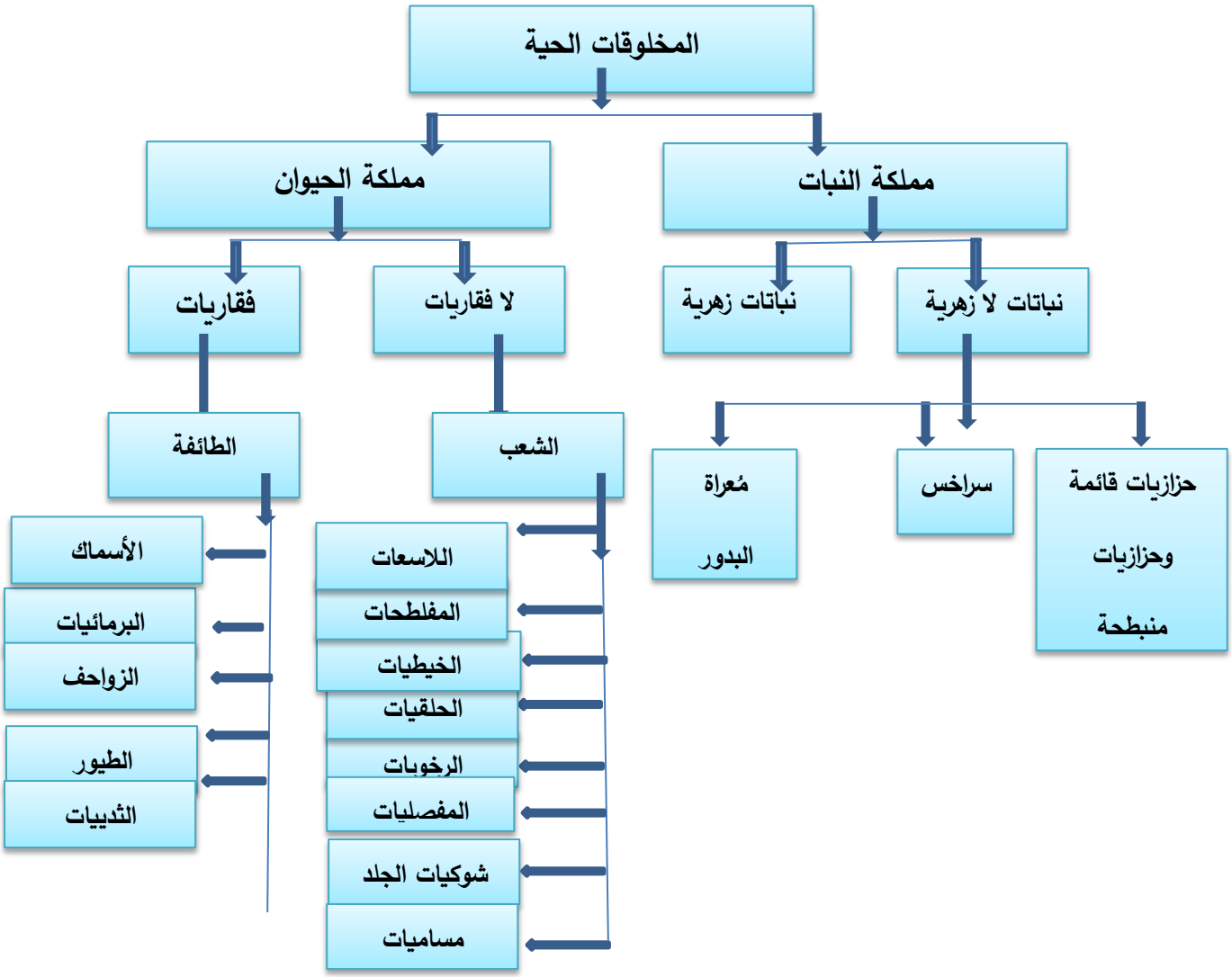
يطلب المعلم من التلاميذ أن يصمموا خريطة مفاهيم للدرس من قوائم كلمات (مفاهيم) الدرس، وذلك بالانتقال من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الخاصة.

يطلب المعلم من التلاميذ قراءة خريطة المفاهيم ويناقشها حول مدى وضوح الفكرة ويؤكد على الجوانب الإيجابية دائماً مع تجنب النقد السيئ.(الشريف، 2009، 312).

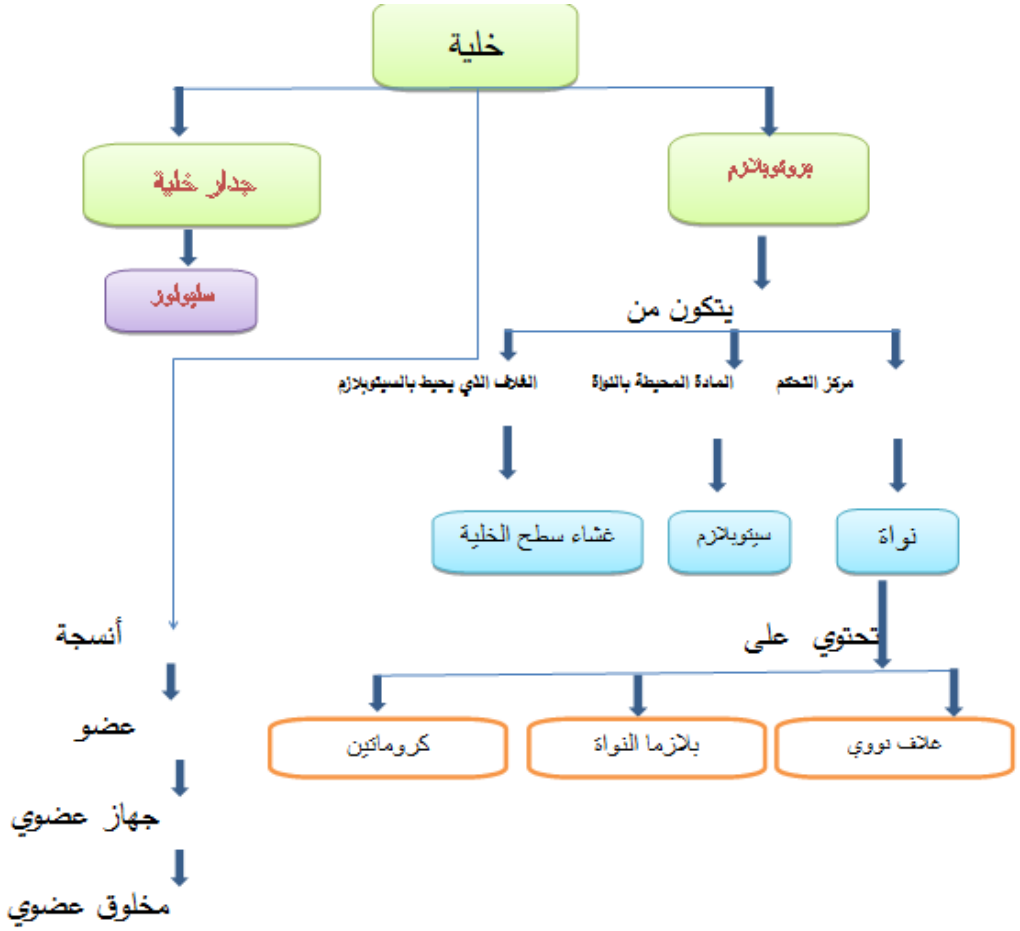
نماذج تطبيقية لاستخدام خريطة المفاهيم

سنعرض نموذجين لكيفية تصميم خارطة مفاهيم من كتاب العلوم للصف السابع من التعليم الأساسي في ليبيا سنة 2018-2019

النموذج الأول: درس تصنيف المخلوقات الحية



النموذج الثاني: درس الخلية كما نلاحظ من خلال هذه الخريطة كيف يتم الانتقال من المفهوم الرئيسي في الدرس إلى المفاهيم الفرعية بطريقة توضح العلاقة القائمة بين المفاهيم وتوضيح تركيب الخلية بيان وظيفة كل جزء باختصار، وكيف يستطيع الطالب أخذ فكرة كلية عن تركيب الخلية، وتحتوى هذه الخريطة على أسهم وكلمات للربط.



في ختام هذا البحث واستناداً على ما تم طرحه من عرض أدبي بخصوص استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم نصل لنفس الخلاصة التي ذكرها الهويدي (2010، 247) والمتمثلة في الآتي:

خريطة المفاهيم هي طريقة لتحليل المفاهيم تبين العلاقات الهرمية بين تلك المفاهيم.

عند تصميم خريطة المفاهيم لفصل دراسي يبدأ المعلم بتقديم فكرة المفهوم (تعريفه)، ثم يساعد الطلاب في التعرف إلى المفاهيم والعلاقات بينها وذلك باستخدام كلمات الربط.

تساعد خريطة المفاهيم المعلم في التخطيط للدرس، وفي تنفيذه وفي عملية تقويم التلميذ.

من فوائد خريطة المفاهيم: ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للطالب، التعرف إلى الأفكار الرئيسية في الفصل، توفرها ناجحاً، توفر ملخصاً مركزاً للمفاهيم التي تعلمها الطالب في الفصل.

استراتيجية تدريب طلاب المرحلة الأساسية على تصميم خريطة المفاهيم تتضمن أنشطة التهيئة لخريطة المفاهيم وأنشطة لتصميم خريطة المفاهيم.

يمكن استخدام طريقة المفاهيم في تدريس العلوم في ثلاث مراحل هي: مرحلة ماقبل الدرس ثم مرحلة تنفيذ الدرس ثم مرحلة مابعد الدرس.

من معايير تصحيح خريطة المفاهيم التي يصممها الطالب: القضايا، التسلسل الهرمي، الوصلات العرضية، الأمثلة.

ونتفق أيضاً مع ما استنتجته دروزة (2004، 191-192) حيث أن خارطة المفاهيم تعتبر من عائلة استراتيجية التعلم الفراغية، وهي شكل مرئي يصور الأفكار الرئيسة التي وردت في المادة الدراسية بطريقة منظمة تسلسل فيها المعلومات من الفكرة العامة إلى الفكرة الأقل عمومية فالأقل، ومن الفكرة المراد تعلمها أولاً إلى التي تليها بمعنى آخر فإن الأفكار الرئيسية تنظم في الخرائط من الأعلى إلى الأسفل، ومن اليمين إلى اليسار، وتظهر في دوائر ومربعات، وتصل بين هذه الدوائر والمربعات خطوط مستقيمة أفقية وعمودية تكون بمثابة الأسهم والإشارات التي تعبر عن العلاقات التي تربط بين هذه الأفكار، وتعتمد خرائط المعلومات بالذات على مبدأ التنظيم الذي نص عليه أوزبل في منظومته للمعلومات ألا وهو التسلسل الهرمي المنطقي. وبالتالي يمكن أن تعتبر خارطة المعلومات على أنها منظومة من المعلومات بشكل مصور قد تصور الأفكار عن طريق الرسم لمضمونها أو عن طريق الكتابة لأسمائها، ويجب أن تتصف بمواصفات معينة كي تحقق الغرض الذي وضعت من أجله ألا وهو تنشيط العمليات العقلية في إثناء التعلم والدرس، ومن هذه المواصفات: الشمولية، التنظيم، الدقة والوضوح.

التوصيات والمقترحات

التأكيد على ضرورة توظيف هذه الاستراتيجية في التدريس في مختلف المراحل التعليمية وفي مختلف أنواع العلوم باعتبارها من المنشطات العقلية التي تساعد على التعلم الذاتي وتجعل التعلم ذو معنى.

من منطلق أن استراتيجة خارطة المعلومات وسيلة تنظيمية لمحتوى الكتاب المدرسي فإننا نوصي القائمين على تصميم المناهج بضرورة تضمينها لتحسين نوعية تصميم المناهج الدراسية سواء كانت كتب ورقية أو إلكترونية.

توفير الإمكانيات التكنولوجية والتقنية الداعمة مثل أجهزة الحاسوب وأجهزة العرض وتوفر شبكة الانترنت التي تساعد المعلمين على إعداد وتوظيف الخارئط المفاهيمية.

تشجيع طلبة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس على إجراء دراسات حول فاعلية استخدام خارطة المعلومات في البيئة الليبية وربطها بمتغيرات مختلفة مثل القدرة على التحليل والتركيب خاصة وأن هذه الاستراتيجية من المنشطات العقلية والمعينات الإدراكية التي تحث المتعلم على توظيف ما لديه من قدرات عقلية.

فهرس المصار والمراجع

أبوجبر، محمد مسلم منصور.(2002). فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في مادة الجراحة والباطنة التمريضية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير الجامعة الاسلامية –غزة.

الخزرجي، سليم إبراهيم.(2011).أساليب معاصرة في تدريس العلوم، عمان: دار أسامة.

خطابية، عبدالله محمد.(2008). تعليم العلوم للجميع، عمان: دار المسيرة.

دروزة، أفنان نظير.(2004). أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأسس لتصميم التعليم، "دراسات بحوث تطبيقات" ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلامة، عادل أبو العز.(2002). طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير،عمان: دار الفكر.
شحاتة، حسن.(2007). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
الشريف، كوثر عبدالرحيم شهاب.(2009). التربية العملية وتدريس العلوم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
عطاالله، ميشيل كامل.(2001). طرق وأساليب تدريس العلوم، عمان: دار المسيرة.
محمد، علي عبدالمعطي و السرياقوسي، محمد.(1988). أساليب البحث العلمي، الكويت: مكتبة الفلاح.
الهويدي، زيد.(2010). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، العين دولة الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.
يوسف، عفاف.(2018). أثر استراتيجية خرائط المفاعيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في منطقة إربد، بحث منشور في مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 33 (1) 2019.

ترجمة من اللغة الإنجليزية الى اللغة العربية للفصل السابع بعنوان[1] (اختبار اللغة) من كتاب تدريس اللغة الإنجليزية للطلبة العرب من الصفحة (100) وحتى الصفحة (118) تأليف د. محمد على الخولى.

ترجمة : د. محمد عاشور الشريف
قسم اللغة الإنجليزية / كلية التربية /طرابلس

الفصل السابع " اختبار اللغة "

يلعب الاختبار دوراً مهماً في التدريس، فالاختبار الجيد عامل أساسي في التدريس والتعليم الجيد خصوصاً في البرامج المدرسية الاعتيادية , وتوضح الخبرات التدريسية بأن كلاً من المعلمين والطلبة يؤكدون على ما تؤكد عليه الاختبارات من أهمية في مجال التدريس، ونتيجة لذلك فإن وجود تسرب في نظام الاختبار يسبب خلل في عمليات التدريس والتعليم. وسوف نناقش في هذا الفصل أغراض الاختبارات وأنواعها المختلفة وماهي المجالات اللغوية التي ينبغي اختبارها وكيف نختبر كل مجال من هذه المجالات اللغوية وسوف نناقش بصورة أكبر كيفية إعداد الاختبار, وكيفية إجرائه , وما هي شروط الاختبار الجيد .

1.7 أغراض

بالرغم من أن معظم الطلبة وبعض المعلمين يكرهون الاختبارات إلا أن الحاجة للاختبارات تبقى كبيرة . وتستطيع الاختبارات خدمة أكثر من غرض وهي :

1. التحصيل :

يمكن استخدام الاختبارات لقياس تحصيل الطلبة، فيرغب الطالب عادةً في معرفة مقدار تحصيله وموقعه بين زملائه في الصف فيمكن لنتائج الاختبارات حث الطالب على المنافسة مع ذاته أو مع الاخرين والنتيجة المتدنية قد تحفز الطالب على بدل المزيد من الجهد لتحسن تحصيله، والنتيجة العالية تمنحه الشعور بالرضى وسيقوده هذا النجاح إلى نجاح آخر.

2. التقويم الذاتي :

يحتاج المعلم الى الاختبارات لتقويم طريقته في التدريس ومعرفة مقدار تدريسه الذي انعكس على التعليم , فإذا صمم الاختبار تصميماً جيداً ستعطي نتائجه مفاهيم ضمنية , فارتفاع درجات الطلبة يعبر في الغالب عن وجود تدريس فعال ,

[1] ترجمة للدكتور محمد الشريف عن كتاب من اللغة الإنجليزية الى اللغة العربية للفصل السابع بعنوان(اختبار اللغة) من الصفحة (100) وحتى الصفحة (118) تأليف الدكتور محمد على الخولى. الناشر:دار الفلاح للنشر والتوزيع/ عمان / الأردن

بينما يفصح انخفاض درجات الطلبة عن وجود شيء خاطئ في مكان ما , وفي الحالة الثانية ربما يحتاج المعلم إلى تعديل طريقته في التدريس أو ربما إعادة التدريس.

3. التجريب :

تستخدم الاختبارات أيضاً في التجارب التعليمية , فإذا ما أردنا المقارنة بين طريقتين وتحديد أي طريقة تدريس تؤدي إلى تعليم أفضل يجري اختبار قبلي للمجموعة الضابطة واختبار آخر للمجموعة التجريبية وفي نهاية التجربة يجري اختبار بعدي لنفس المجموعتين، ثم تعالج نتائج الاختبارين القبلي والبعدي إحصائياً للتأكد من أهمية الفروق في نتائج المجموعتين .

4. النقل :

نحتاج الى الاختبارات عند تحديد الطلبة الذين يستحقون النقل من مرحلة دراسية إلى مرحلة أعلى , وبدون استخدام الاختبارات تصبح عملية النقل عملية ذاتية أو انطباعيه والتي إما أن تكون غير عملية أو غير عادلة .

5. معلومات لأولياء الأمور :

يريد أولياء الأمور معرفة مدى تقدم أبنائهم وما هي نقاط ضعفهم أو قوتهم وما هي المساعدة التي يحتجونها وكل هذه المعلومات تقدم لأولياء الأمور من خلال الاختبارات .

6. التشخيص :

تهدف الاختبارات في بعض الأحيان إلى تشخيص بعض المشاكل التي يعاني منها الطالب , ويتم التشخيص من خلال احتساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار. إن مثل هذه الحسبة للفقرات السهلة والفقرات الصعبة وأي الفقرات كانت سهلة جداً وأي فقرات الاختبار كانت صعبة جداً بالنسبة للطلبة. وفي ضوء هذا التصنيف يستطيع المعلم تنويع اختباراته معتمداً على مستوى الصعوبة والسهولة في المنحنى التعليمي.

7. تكوين المجموعات :

نحتاج الى الاختبارات لتوزيع الطلبة على مجموعات متجانسة في المدارس التي تصنف الطلبة المتحصلين على نفس الدرجة في مستوى معين وتجعل كل صنف يضم الطلبة الذين ينتمون إلى مستوى معين فقط , ومن الطبيعي إذاً أن يكون تكوين مجموعات بهذا الشكل يعتمد أساساً على نتائج الاختبارات .

8. التحفيز :

من المؤسف حقيقةً بأن الكثير من الطلبة يدرسون فقط لأجل الاختبارات , ففي حقيقة الأمر أن الكثير من الطلبة , أن لم يكن غالبيتهم العظمى , لا يدرسون إلا إذا اعلن عن موعد الاختبار فالاختبارات لمثل هؤلاء الطلبة هي المحفز الأساسي للعمل بجد .

9. التكهن

يمكن أن تستخدم الاختبارات للتكهن فيما إذا كان طالب ليستطيع النجاح في برنامج دراسي معين , وكل درجة في هذا الاختبار تكون لها دلالة معينة , تستنبط من خلال الملاحظة المستمرة , لعدد من معامل الارتباط بين نتائج الاختبار التكهن الحالي والدرجات المتحصل عليها مستقبلاً .

10. القبول :

لا تقبل العديد من المؤسسات التعليمية الطلبة إلا بعد اجتيازهم لامتحان القبول , فالدرجة التي يتحصل عليها الطلبة في هذا الاختبار هي التي تحدد قبولهم أو رفضهم من قبل تلك المؤسسة التعليمية .

11. العلاج :

يمكن استخدام الاختبارات في تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى برنامج تعليمي معين لعلاج ضعفهم في جانب معين من جوانب المعرفة .

12. التسكين :

يستخدم الاختبار أحياناً في معرفة مستوى الطالب المنقول من دولة أخرى أو من كلية بنظام تعليمي مختلف، فمثل هنا الاختبار يساعد على توزيع الطالب وفقاً للدرجة إلى تناسب مستوى تحصيله .

وبالطبع فإن وظائف الاختبارات تنطبق على كافة المواد الدراسية بما في ذلك اللغة الاجنبية وعلى الأغلب فإن ذات الاختبار يمكن أن يقوم تزامنياً بوظائف عديدة على سبيل المثال فإن الاختبار الذي يقيس تحصيل الطلبة يمكن استخدامه من قبل المعلمين في التقويم الذاتي، ويمكن أن يستخدم الاختبار كذلك للنقل وأن يقدم لأولياء الأمور معلومات حول وضع ابنائهم .

2.7 أنواع الاختبارات

يمكن تصنيف الاختبارات إلى عدة أنواع نذكر منها ما يلي :

1. الاختبارات الموضوعية :

يمكن اعتبار الامتحان موضوعياً إذا استقلت درجته عن الشخص الذي قام بتصحيح ذلك الاختبار ويوجد في مثل هذه الحالات نموذج للإجابات الصحيحة التي لا تترك مجالاً للذاتية في منح الدرجة وتعتبر اختبارات الخيارات المتعددة أو اختبارات الخطأ والصواب مثالاً نموذجياً لهذا النوع من الاختبارات .

2. الاختبارات الذاتية :

يعتبر الاختبار اختباراً ذاتياً إذا اعتمدت نتيجته على المصحح فعند استخدام الاختبارات الموضوعية فإن ما يحدث في الغالب قيام المصححين بوضع درجات مختلفة قد يكون الفارق بين الدرجات كبير جداً وهذا النوع من الاختبارات يختلف عن الاختبارات الموضوعية وتعتبر اختبارات الكتابة الحرة مثالاً نموذجياً للاختبارات الذاتية .

3. اختبارات السرعة :

تهدف اختبارات السرعة لقياس سرعة الأداء , وفي هذه الحالة يكون الاختبار أطول بعض الشيء من الوقت المخصص له على سبيل المثال قد يحتوى الاختبار على مائتي فقرة حول قواعد اللغة ليقوم الطلبة الاجابة عليها خلال ساعة واحدة .

4. اختبارات التحصيل :

تهدف اختبارات التحصيل لقياس تحصيل الطلبة وفي هذه الحالة يكون الوقت المخصص لإجراء الاختبار كافياً , لأن التركيز هنا على قياس التحصيل وليس السرعة فاختبارات التحصيل تختلف على الاختبارات المتعلقة بالسرعة .

5. الاختبارات العامة :

إذا أعد الاختبار من قبل سلطة مركزية وأجرى على مستوى الدولة فيعتبر هذا الاختبار اختباراً عاماً وهو في العادة اختبار معلنً وطويل نسبياً، ويجري هذه الاختبار عادة في نهاية العام الدراسي لإقرار أي الطلبة يستحق الانتقال إلى مستوى أعلى .

6. الاختبارات المدرسية :

إذا كان الاختبار معداً على المستوى المحلي وأجرى في المدرسة من قبل معلم الفصل يسمى اختباراً مدرسياً وهو يختلف عن الاختبار العام من حيث طول الاختبار ومساحته الزمنية والغرض منه والممتحن كذلك .

7. الاختبارات المعيارية :

الاختبار المعياري هو اختبار صمم بعناية ومره بفترة طويلة من التجربة والبحث , ولكل نتيجة من نتائج هذا الاختبار تفسيرً خاصً والتي توضح مكان الطالب من بين عينة احصائية لأفراد مشابهة .

8. الاختبارات الاعتيادية :

أن لم يكن الاختبار معيارياً فهو يعتبر اختباراً اعتياداً وتنتمي معظم الاختبارات بالطبع لهذه الفئة الاعتيادية .

9. الاختبارات التحريرية :

وفي هذا النوع من الاختبارات تقدم الاجوبة بشكل تحريري .

10. الاختبارات الشفوية :

وتقدم الاجوبة في هذا الاختبار شفوياً .

11. الاختبارات المعلنة :

وفي هذا النوع من الاختبارات يحدد المعلم مادة الاختبار ويحدد موعداً مسبقاً لإجراء الاختبار .

12. الاختبارات الفجائية :

خلاف للاختبارات المعلنة ، تجرى الاختبارات الفجائية دون إعلان مسبق ، و يكون هذا الاختبار عادةً قصيراً يهدف إلى جذب انتباه الطالب .

13. الاختبارات الصفية :

يجري الاختبار داخل الصف بحيث تقدم أسئلة الاختبار وأجوبتها داخل الصف .

14. الاختبارات المنزلية :

على عكس الاختبارات الصفية فإن الاختبارات المنزلية تعطى داخل الصف ويتم الإجابة عليها بالمنزل .

15. اختبارات الكتب المغلقة :

ويقوم الطلبة في هذه النوع من الاختبارات بالإجابة على الاسئلة والكتب المنهجية مغلقة .

16. اختبارات الكتب المفتوحة :

وفي هذه النوع من الاختبارات يسمح للطلبة بالرجوع إلى كتبهم عند الإجابة على أسئلة الاختبار .

علاوة على ذلك يمكن للمرء العلم بأن كافة الاختبارات السالفة الذكر لا تستبعد الاختبارات الاخرى فعلى سبيل المثال فإن اختباراً واحداً من هذه الاختبارات قد يضم ثمانية اختبارات اخرى في ذات الوقت قد يكون اختباراً موضوعياً وللتحصيل ، ومحلياً ، واعتيادياً وتحريرياً ومعلناً ، وصفياً واختبار كتاب مغلق دون تعارض داخلي في تصنيف الاختبارات , ومن جانب آخر، من الواضح بأن هناك بعض الاختبارات تستبعد الأخرى فعلي سبيل المثال لا يمكن لاختبار بأن يكون معلناً وفجائياً في ذات الوقت وفضلاً عن ذلك يمكن استخدام هذه الانواع من الاختبارات في كافة المواد الدراسية بما ذلك اختبار اللغة الاجنبية .

3.7	ماذا

فيما يتعلق باختبار اللغة الأجنبية ينبغي أن تغطي الاختبارات كافة المهارات اللغوية المستخدمة في تعليم اللغة الاجنبية ووفقاً للأهداف المصممة بواسطة برنامج خاص .

ومن المجالات المستخدمة ما يلي :

1. النطق :

وهنا يختبر الطلبة حول مقدرتهم على إنتاج والتعرف على أصوات اللغة الأجنبية .

2. القواعد :

وهنا يختبر الطلبة حول مقدرتهم على انتاج واستيعاب التركيبات النحوية .

3. المفردات :

يهدف اختبار المفردات لقياس قدرات الطلبة في إنتاج واستيعاب معاني الكلمات في لغة الهدف (اللغة المراد تعلمها) .

4. **التهجئة** :

يقيس اختبار التهجئة قدرات الطلبة في تهجئة الكلمات التي سبق تعلمها .

5. الكتابة :

يمكن في المراحل الأولى في تعلم لغة أجنبية قياس قدرات الطلبة على الكتابة .

6. الاستيعاب السمعي :

يهدف اختبار الاستيعاب السمعي إلى قياس قدرات الطلبة على فهم نص معين من خلال الاستماع .

7. الاستيعاب البصري :

يهدف اختبار الاستيعاب البصري لقياس قدرة الطلبة على استيعاب نص معين من خلال القراءة والمشاهدة البصرية .

8. الإنشاء :

يقيس اختبار الإنشاء قدرة الطالب على كتابة فقرة واحدة أو اكثر حول موضوع معين .

9. التلخيص :

يقيس اختبار التلخيص قدرة الطالب على كل من الاستيعاب والكتابة لأنه يطلب من الطالب أولاً فهم نص معين ومن تم القيام بتلخيص ما قرأه في وقت محدد .

10. الترجمة :

يتضمن اختبار الترجمة استيعاب نص معين في اللغة الاصلية (الأم) أو لغة أجنبية ومن ثم تفسير معانيها في اللغة الأخرى وهنا يعني بأن الترجمة قد تسير في اتجاهين من اللغة الأجنبية إلى اللغة الام وبالعكس .

11. الترقيم :

ويتطلب اختيار الترقيم تزويد نص معين بعلامات الترقيم الناقصة .

12. المحادثة :

يهدف اختبار المحادثة قياس قدرة الطالب على التحدث باللغة الأجنبية بطريقة صحيحة وسرعة معقولة .

4.7 اختبار كل مهارة من المهارات اللغوية

سيوضح هذا الجزء كيف يمكننا اختبار أي مهارة من المهارات المذكورة في القسم السابق .

1.4.7 اختبارات النطق

وقد يتضمن هذا الاختبار أحد الأشكال التالية أو أكثر :

1. القراءة بصوت عالٍ

وفي هذا الاختبار قد يطلب من الطالب قراءة الكلمات أو الجمل أو النصوص التي تحتويها مادة معينة تم تدريسها له مسبقاً بصوت عالٍ ولتقويم مثل هذا الاختبار موضوعياً يمكن طرح قدر معين من الدرجات عن كل خطأ في النطق خصوصاً عندما تأخذ مادة القراءة شكل جمل أو نصوص , ويمكن لهذا الاختبار قياس النبرة في صوته وارتكازه على الحروف والكلمات وكذلك التنغيم لديه.

2. التمييز السمعي :

بينما يقوم الطلبة بالاستماع يقوم المعلم بنطق قائمة من الكلمات المزدوجة ويطلب من الطلبة كتابة إذا ما كانت الكلمتان المزدوجتان متطابقتين في النطق أو أنهما مختلفتين بمعنى أخر أن ، الكلمة الثانية من الكلمتين المزدوجتين كانت مجرد تكرار للكلمة الأولى أو أنه يعني بأن الكلمتين المزدوجتين يحتويان على كلمتين مختلفتين، ومثل هذا الاختبار يقيس قدرة الطالب على التعرف على أصوات اللغة الاجنبية خصوصاً تلك الاصوات التي لا توجد في اللغة الأم أو تلك الأصوات التي فيها حالات مختلفة في كل لغة .

3. التمييز البصري :

إن اختبار التمييز البصري يشبه اختبار التمييز الصوتي إلا أنه أثناء اختبار التمييز البصري فإن الكلمات المزدوجة تقرأ فقط من قبل الممتحن بينما أثناء التمييز الصوتي فالكلمات المزدوجة تسمع فقط من قبل الممتحنين.

4. الحروف التي تحتها خط :

وفي هذا الاختبار ، فقط مجموعة من الكلمات بحرف أو مجموعة حروف تحتها خط في كل كلمة وتكون الكلمات التي تحتها خط متطابقة كتابياً وليس من الضروري أن تكون كذلك . وتنطق كل الحروف التي تحتها خط في المجموعة بنفس الطريقة عدا حرفاً واحداً والتي على الطالب أن يتعرف عليها . مثل مجموعة الكلمات طفل ، مدخنة ، كيمياء ، دقن ، وكل مجموعة الحروف قد نطقت (كا شا) ماعدا الحروف بالكلمة الثالثة كيمياء والتي نطقت (ك) .

5. الوصف الصوتي :

قد يطلب من الطالب في المستويات المتقدمة أن يكتب كلمات أو جمل أو نصوص كتابة صوتيةً أو حتى لفظية .

2.4.7 اختبارات القواعد

يمكن إجراء اختبارات التركيبات النحوية بطرق مختلفة وهي :

1. تعديل الشكل

وفي هذا الاختبار يطلب من الطلبة كتابة كلمة معينة موضوعة بين قوسين في شكلها الصحيح مثل هو (آتي) المدرس يوم الغد.

2. ملء الفراغات

وفي هذا الاختبار يطلب وضع كلمة معينة وعادتاً ما تكون كلمة ناقصة في جملة يطلب كتابتها مثلا، هم/هن ( ) قد أتوا لتوهم .

3. التركيب

وهنا تركب جملتان بسيطتان أو أكثر في شكل جملة واحدة مركبة أو معقدة .

4. تحديد مكان الخطأ

وفي هذه الحالة يطلب من الطالب وضع خط تحت أي خطأ نحوى في جملة معينة وإعادة كتابة تلك الجملة في شكلها الصحيح .

5. إكمال الجمل

وفي هذه الحالة يعطى الطلبة جزء من جملة معقدة ويطلب من الطالب كتابة الجزء الآخر، ويقيس هنا الاختبار قدرة الطالب واستخلاص العلاقات النحوية والدلالية بين العبارة الأساسية والعبارة الفرعية بنفس الجملة .

6. التحويل

وهنا يطلب من الطالب تحويل جملة في شكل معين إلى آخر محدد , مثلاً التحويل من الكلام المباشر إلى الكلام غير مباشر أو من المبنى للمعلوم الى المبنى للمجهول , ومن جملة مثبتة إلى جملة استفهامية ومن جملة مثبتة إلى جملة أمرية وبالعكس .

7. الخيارات المتعددة

وهو اختبار معرفي تعطى فيه إجابتان أو أكثر لكل فقرة من الاختبار التي تكون فيها فقرة واحدة فقط صحيحة وعلى الطالب اختيار أو وضع دائرة حول الاجابة الصحيحة مثل هذا هو الصديق (الذي ، هو ، متى ، من) وصل الليلة البارحة .

8. البنية المتوازنة

وفي هذا الاختبار توضع مجموعة من الكلمات بصورة تسلسلية لموازنة جملة آخرى بلغة البنية النحوية .

9. إعادة ترتيب الكلمات

وفي هذا الاختبار يتم اعادة ترتيب مجموعة من الكلمات بطريقة تجعلها جملة مقبولة نحوياً مثل , فوق هو جدار تقفز. وفي الحقيقة ربما تتضمن القائمة أنواعا أكثر, فكل تمرين نحوى مختلف قد يشكل اختباراً نحوياً مختلفاً. وهي إحدى الحالات القليلة التي استخدمت فيها الاختبارات للتدريس هي نفس تلك التي استخدمت للاختبار بلغة الشكل والنوعية .

4.3.7 اختبارات

تهدف اختبارات المفردات إلى تقويم قدره الطالب على انتاج كلمات معينة أو التعرف على تلك الكلمات وهذا يعني بأن الاختبار متوازي مع التدريس ولأن التدريس قد يكون للإنتاج أو للتعرف وكذلك الاختبار.

ويمكن أن نأخذ الاختبارات الاشكال التالية :

1. الخيارات المتعددة :

وفي هذا الاختبار تعطى للطالب اجابات متعددة لملء فراغ معين وفي هذه الحالة على الطالب اختيار الاجابة الصحيحة فقط مثل ذهب لمشاهدة ..... كرة القدم (منافسة ، لعبة مباراة ، مسابقة , يشارك) .

وبالطبع فإن مثل هذا الاختبار هو اختبار للتعرف وليس للإنتاج .

2. المرادفات :

وفي هذا الاختبار تستخدم كلمة في سياق معين وعلى الطالب أن يعطي كلمة مرادفة لتلك الكلمة .

3. الكلمات الناقصة :

وفي هذا الاختبار تستخدم كلمة في سياق معين وعلى الطالب أن يعطي كلمة تناقض تلك الكلمة حسب المعنى الذي استخدمت فيه الكلمة في ذلك السياق المحدد .

4. المشتقات :

وفي هذا الاختبار يوضع خط تحت كلمة معينة في الجملة , وتتبعها جملة مصحوبة بفراغ يجب أن يملأ بكلمة مناسبة مشتقة من الكلمة التي تحتها خط في الجملة الأولى مثل

..... هو رجل كريم

..... معروف في كل مكان .

5. التوصيل :

وفي هنا الاختبار تعطي قائمة من الكلمات في شكل مجموعتين (عمودين) وعلى الطالب إيجاد معنى كل كلمة في القائمة الأولى , وتوصيلها بكلمة في قائمة تحمل ارقاما مختلفة عن الأرقام في القائمة الأولى عادة .

6. ملء الفراغات :

ويتضن هذا الاختبار وجود كلمة ناقصة في جملة معينة يراد ايجادها مثل الهيدروجين غازً ولكن الماء .....

ومثل هذا الاختيار يعد اختباراً انتاجياً .

7. ملئ الفراغات المساعدة :

ويتضمن هذا الاختبار وجود كلمة ناقصة، وتعطي للطالب مساعدة تمكنه من استرجاع تلك الكلمة , وقد تكون المساعدة كتابة الحرف الاساسي للكلمة الناقصة أو الحرف الأخير, أو عدد الحروف الذي تتكون منه تلك الكلمة وقد تكون المساعدة حرفين أماميين أو أكثر أو قد تكون أيضاً حرفين أو اكثر من الحروف النهائية للكلمة علاوة على ذلك قد تضمن المساعدة كلا من الأحرف الأولى والأخيرة .

4.4.7 التهجئة

قد تأخذ اختبارات التهجئة أحد الاشكال التالية :

1. الإملاء :

وهنا يملي المعلم على الصف ببطء ووضوح كلمات أو جمل أو نصوص مختارة يفضل أن تحدد مسبقاً .

2. الجذور والملاحق :

وهنا يعطى جذر معين مع إضافة سابقة ولاحقة ويقوم الطالب بضم الجدر لملاحقه أخذاً في الاعتبار التغيير المحتمل وتهجئة الجدر واللاحقة أو كلاهما .

3. كشف الخطأ :

يتضمن هذا الاختبار مجموعات عدة يحتوى كل منها على مجموعة من الكلمات وتكون في كل مجموعة كلمة خاطئة التهجئة , وعلى الطالب كشف تلك الكلمة الخاطئة بوضع خط تحتها ويقوم بتصحيحها .

4. الحروف الناقصة :

وفي هذا الاختبار تعطى كلمة بحرف واحد ناقص وعلى الطالب كتابة الحرف الناقص يمكن في هذا الاختبار توفير بعض المساعدة على سبيل المثال يطلب من الطالب إضافة حرف متحرك أو حرف ساكن أو أحد الحروف بالقائمة المقدمة لكل كلمة . أن مثل هذه المساعدة تقلل عدد الخيارات وبهذا تزيد من احتمالية الإجابة بطريقة صحيحة ويجعل الاختبار أكثر صعوبة يطلب من الطالب اضافة حرف إذا كان ذلك ضرورياً والذي يتضمن أن يقرر الطالب أولاً : وجود حرف ناقص أم لا قبل أن يفكر في الحرف المراد إضافته .

5. الخيارات المتعددة :

وفي هذا الاختبار، تتكون كل مجموعة كلمات من كلمات تتضمن كلمة واحدة كتبت بتهجئة صحيحة وعلى الطالب رسم دائرة أو خط تحت تلك الكلمة الصحيحة .

5.4.7 اختبارات الكتابة

يمكن استخدام اختبارات الكتابة بطرق مختلفة لتقويم المبدئين في تعلم اللغة الاجنبية على كتابة الحروف بطريقة صحيحة .

1. الحروف الصغيرة :

يقوم المعلم بنطق بعض أصوات حروف الهجاء باللغة الأجنبية ويطلب , من الطلبة كتابة تلك الأصوات أو الحروف في شكلها الصغير مثل الحروف الكتابية الصغيرة إن الغرض من قبل هذا الاختبار لتقويم قدرة المبتدئ على كشف الترابط بين الوحدات الصوتية الصغيرة .

2. الحروف الكبيرة :

يشبه اختبار الحروف الكبيرة الاختبار السابق في الإجراء والغرض والدقة الوحيد يكمن في الأصوات التي يكتبها الطالب فعلى الطالب في هذا الاختبار كتابة الأحرف في شكلها الكبير.

3. **التقليد** :

وفي هذا الاختبار يقوم الطالب بتقليد جملة نموذجية في كتب الطلبة أو على السبورة بشكل متكرر لتقويم عادات الكتابة والخط الذي تطلبه .

6.4.7 اختبارات الاستيعاب والفهم

يهدف اختبار الاستيعاب لتقويم قدرة الطالب على فهم واستيعاب المعاني أو المعلومات المقدمة في نصوص يمكن ادراكها عن طريق الاستماع والقراءة , وهنا يجب أن يكون النص في مستوى الطلبة ويجب أن تكون كلماتها وتركيباتها النحوية مألوفة للطلبة ، وقد تأخذ اختبارات الاستيعاب عدة صور نذكر منها :

1. الأسئلة :

في هذه النوع من الاختبارات يتبع النص المقد للطلبة بأسئلة تحريرية تتطلب كتابة أجوبة تحريرية أو شفوية وفضلاً عن ذلك يجب العلم بأن مثل هذا الاختبار لا يقيس القدرة على الاستيعاب ولكن القدرة على التعبير ايضاً

2. الخيارات المتعددة :

يجب على الطالب في هذا النوع من الاختبارات التعرف على الإجابة الصحيحة من بين عدة خيارات , وهذا الاختيار لا يتضمن فهم النص فقط ولكن التعرف على السؤال والإجابة كذلك بمعنى أخر فإن الإجابة الصحيحة تتطلب فهم النص وتقويم المادة مثال ذلك الأسئلة والأجوبة .

3. الصواب والخطأ:

ويتطلب هذا الاختبار تحديد فيما إذا كانت جملة معينة صحيحة أم خاطئة وفقاً لفهم الطالب للنص المقدم , وإذا ما جعل الاختبار أكثر صعوبة فيطلب من الطالب أيضاً الأخذ في الاعتبار بأن الجملة غير محددة , وهذا يعني بأن النص المقدم لا

يوفر للقارئ معلومات كافية ليحدد صحة أو خطأ جملة معينة والخيار الآخر في هذا النوع من الاختبارات يتطلب تصحيح الجملة إذا كانت خاطئة .

4. ملء الفراغات :

وفي هذا النوع من الاختيارات تقدم الجمل المتعلقة بفهم النص المقدم بعض الكلمات الناقصة ويقوم الطلبة في هذه الحالة بملء الفراغات وفقاً للمعلومات المقدمة غي النص وتكون الكلمات الناقصة ذات علاقة بطبيعة المحتوى وليس التركيبات النحوية لأن الغرض هنا هو استيعاب المحتوى وليس اتقان القواعد .

5. المزاوجة :

وفي هذا الاختبار تقدم قائمتان في صورة عبارات فعلية أو تعبيرات أو كلمات يفترض أن يقوم الطالب باختيار وتوصيل كل حدث في القائمة الأولى مع حدث أخر في القائمة الثانية ترتبط بها وبالطبع فإن الأحداث بالقائمة تؤخذ من نص الاستيعاب .

6. الترتيب :

وفي هذا الاختبار يعطي للطالب مجموعة من الجمل التي ينبغي عليه ترتيبها وفقاً لحدوثها وحسب الوقائع الزمنية لنص الاستيعاب .

7.4.7 اختبارات

ويمكن أن تأخذ اختبارات الإنشاء أحد الأشكال التالية :

1. قد يطلب من الطلبة الكتابة حول موضوع معين بحرية تامة على سبيل المثال دون أية قيود على المحتوى والنوعية أو الشكل ودون أية مساعدة مهما كان نوعها .
2. في هذا النوع من الاختبارات يحدد موضوع معين وتحدد كذلك الجمل الرئيسية لكل فقرة للتحكم في اتجاه تفكير الطلبة .
3. قد يطلب في هذا النوع من الاختبارات من الطلبة أيضاً الكتابة حول موضوع معين بقيود كمية محدودة مثل عدد الكلمات والفقرات وعدد الاسطر أو الجمل .
4. وفي هذا الاختيار يمكن توفير الحد الكلي للفقرة أو الإنشاء الطويلة للطلبة والذي يتوقع منهم تحويل النقاط الرئيسية أو الافكار المقيدة إلى فقرة موحده ومرتبطة أو قطعة إنشاء طويلة .

أما فيما يتعلق بمنح الدرجات لموضوعات الإنشاء فيمكن استخدام النظام المئوي مثل نظام المائة درجة أو كبديل يمكن استخدام النظام الحرفي مثل منح درجات على شكل حروف مثل أ، ب ، جـ ، د، هـ أما البديل الثالث مثل نظام الجودة كوصف موضوع الانشاء بأنه ممتاز ، جيد جداً ، جيد أو مقبول أو غير مرضي أما البديل الرابع فهو نظام مقبول – ضعيف حين يكون موضوع الانشاء اما مرضيا أو غير مرضى.

ويعتبر النظام المئوي أكثر الأنظمة شيوعاً من الناحية العملية فهو يسمح بمدى واسع من الدرجات ولهذا يستطيع توزيع الطلبة بشكل افضل من الأنظمة الأخرى التي تخضع أيضاً بسهولة إلى عمليات رياضية وإحصائية مثل عمليات أخذ المنحى والمتوسط .

إن نظامي الحرف والجودة في الحقيقة يتماثلان نفس الشيء من حيث الجوهر بما أن كليهما يصنف الطلبة إلى خمس فئات أما فيما يتعلق بنظام مقبول – ضعيف ربما يمثلان اقل الأنظمة فاعلية مقارنة بالأنظمة الاخرى لأن بدائل منح الدرجات قليلة العدد .

8.4.7 اختبارات

عند استخدام اختبارات التلخيص يجب قراءة النص بعناية ومن ثم تأخذ المتطلبات أحد الأشكال التالية :

1. قد يطلب من الطلبة إجابة الأسئلة حول النص في صورة جمل كاملة وترتيب الإجابات تباعاً واحدة تلو الاخرى ليكونوا فقرة تلخص النقاط الاساسية أو أحداث في النص الأصلي وفي ظل هذه الاختبارات توضع الأسئلة بطريقة معينة تلغي إجابة نعم / لا لأن مثل هذه الإجابات لا تناسب فقرات مستمرة والأكثر من ذلك فإن هذا النوع من الاختبارات يضع حداً لطول الاجوبة بتوفير أكثر عدد من الكلمات التي يجب أن يتضمنها الملخص .
2. قد يتضمن الاختبار سؤالاً واحداً فقط تكون اجابته فقرة واحدة تغطي بعض الأفكار الأساسية في النص .
3. قد يتطلب الاختبار كتابة ملخص للنص فقط مع بعض القيود التي تخص عدد الكلمات أو الجمل أو الفقرات المسموح بها .

9.4.7 اختبارات

قد تأخذ اختبارات الترجمة أحد الأشكال التالية :

1. تقديم نص باللغة الأجنبية يطلب ترجمته إلى اللغة الام (اللغة الأصلية).
2. تقديم نص باللغة الأم يطلب ترجمته إلى اللغة الأجنبية .
3. يمكن بدل تقديم نص معين إعطاء جمل منفصلة .

ويجب الأخذ في الاعتبار بأن الترجمة إلى اللغة الاجنبية يتطلب فهماً لنص اللغة الام , والتعبير في اللغة الأجنبية , وبالمقابل فإن الترجمة إلى اللغة الأم يتطلب استيعاب نص اللغة الأجنبية وكذلك القدرة على التعبير في اللغة الأم .

10.4.7 اختبارات علامات الترقيم

وقد يتضمن اختبار علامات الترقيم أحد الاشكال التالية أو اكثر .

1. قد يطلب من الطلبة إضافة علامة ترقيم معينة مثل القاطعة أو الفاصلة أو علامة اقتباس وفي هذه الحالة يشتمل النص على كافة علامات الترقيم عدا النوع أو الأنواع المراد إضافتها .
2. الطريقة الأخرى في اختبارات الترقيم هي الطلب من الطلب إضافة كل علامات الترقيم الضرورية لجملة أو نص خالي من علامة ترقيم ودون اية إشارة لمواضعها .

3. قد يحدد امتحان أسهل عدد علامات الترقيم الناقصة وهنا سيمنع الطلبة من إضافة عشرة علامات ترقيم في حين ينبغي عليهم اضافة خمسة علامات فقط .
4. قد يسأل الاختبار الطلبة عن مواضع علامات الترقيم الناقصة ويطلب وضع علامات الترقيم في تلك المواضع المحددة .
5. قد يكون النص المراد إضافة علامات الترقيم إليه في شكل جملة أو فقرة ناقصة .

11.4.7 اختبارات

إن الغرض من اختبارات المحادثة هو تقويم قدرة الطالب على إنتاج اللغة الأجنبية شفوياً على نحو صحيح بطلاقة معقولة , وقد تأخذ اختبارات المحادثة أحد الأشكال التالية :

1. قد يطلب من الطالب التحدث حول موضوع مألوف في وقت محدد ثم يتم تقييم الطالب بشأن الطلاقة وسلامة النطق .
2. قد يقدم للطلبة بعض الأسئلة التي يتطلب كل منها إجابة مختصرة تحتوي على جملة أو جملتين .
3. قد تقدم الاسئلة من قبل المعلم أو بواسطة شريط مسموع وبتوقفات مؤقتة عند كل سؤال والسؤال الذي يليه .
4. قد يكون العامل المحفز للقيام بذلك صور يقوم الطلبة بوصفها أو التعليق عليها شفوياً .
5. قد يطلب من طالبين المشاركة في محادثة عادية حول موقف معين في صورة حوار .

11.5.7 إعداد

عند إعداد الاختبارات يتوقع من الممتحن الاخذ في الاعتبار المبادئ التالية :

1. من المهم جدا تحديد هدف أو أهداف الاختبار بدون ذلك بفقد الاختبار وظيفته ويتضمن تحديد الهدف تقويم مهارات اللغة، ومدى صعوبة الاختبار وماهي المهارة المراد تقويمها وهل الاختبار لقياس الإنتاج أو التعرف.
2. يجب أن تلتزم كل فقرة من فقرات الاختبار بمجموع الاهداف المحددة وإلا فقدت الفقرة صلاحيتها كميزة أساسية للاختبار الجيد .
3. ينبغي أن يكون الوقت المخصص للاختبار كافياً لإجابة الاسئلة ويمكن للمعلم التأكد من تلك الكفاية بالإجابة على الاختبار وتكوين فكرة أولية عن الوقت الذي تطلبه إجابة الاختبار .
4. يوصي بوضع الفقرات السهلة من الاختبار في بدايته ويترك المجال للأسئلة الصعبة أن تأتي لاحقاً .
5. يجب أن تحتوي اسئلة الاختبار على فقرات تتنوع في درجة صعوبتها حتى يتوزع الطلبة على مجموعة عادلة وفقاً لدرجاتهم وبهذا يتم التنويع بين الطلبة البطيئين والضعاف والمتوسطيين والمتقدمين .
6. ينبغي على المعلم تحديد الدرجة النهائية مسبقاً وابلاغ الطلبة بذلك .
7. ينبغي للمعلم ايضاً تحديد الكيفية التي سيمنح بها درجة الاختبار بمعنى اخر يجب أن يكون واضحاً حول حجم كل فقرة في الاختبار نفسه .

8. من الأفضل عند إعداد الاختبارات إظهار الدرجة العظمى المخصصة لكل سؤال في ورقة الأجابة وهو ما يساعد الطلبة على تنويع تركيزهم على الاختبار ورسم خطة توزيع وقت الاختبار وفقاً لحجم كل سؤال .
9. ينبغي أن يكون الاختبار واضحاً في أسئلته وتعليماته وكيفية الإجابة عليه وهذا الوضوح أساسي في أهمية الاختبار .
10. ينبغي أن يقلل الاختبار من فرص التخمين العشوائي الأعمى في الحصول على الدرجات .
11. حتى يكون الامتحان عادلاً يجب أن يغطي جزءا من المادة المحددة حتى يقلل أيضاً من فرص الاعتماد على الحظ فقط .
12. إذا اراد الممتحن معاقبة الطلبة نظير الاجابات الخاطئة و لكي لا يشجع الطلبة غلى التخمين العشوائي يجب على الممتحن التخطيط لهذه العقوبة واحاطة الطلبة بذلك قبل البدء في الإجابة على الاختبار .

12.6.7 إجراء الاختبارات

تتعامل الجزئية السابقة مع الكيفية التي ينبغي اتباعها عند اعداد الاختبار، وتبين لنا هذه الجزئية كيفية إجراء الاختبار وعلى المعلم عند إجراء الاختبار الاخذ في الاعتبار النقاط التالية :

1. ربما يكون من الأفضل اعطاء بعض التعليمات قبل توزيع الأسئلة مثل كيف وأين تتم الاجابة .
2. تعطي باقي التعليمات بعد توزيع أوراق الأسئلة مباشرةً .
3. منح الطلبة بعض الوقت للاستفسار حول بعض النقاط الغير واضحة ذات العلاقة بالاختبار .
4. لا يسمح بتقديم الأسئلة بعد مروراً الخمس دقائق الأولى من الاختبار .
5. إذا كان هناك عقوبة عن الإجابات الخاطئة يجب إبلاغ الطلبة بذلك قبل بداية الاختبار .
6. يجب أن لا يتلقى الطلبة أية مساعدة عند إجرائهم للاختبار لأن عملية التدريس تتم قبل وبعد الاختبار وليس خلاله , علاوة على ذلك ينبغي على المعلم التأكيد على صدق ونزاهة الطلبة خلال الاختبار ومنع الغش لأن الغش يجرد الاختبارات من وظائفها ويجعلها عديمة الجدوى وبلا معنى تقريباً , وللتقليل من عملية الغش ينصح المعلم باستخدام المقترحات التالية :

1. من الأفضل ترك مسافات بين الطلبة إذا كان حجم الصف يسمح بذلك .
2. ربما يستخدم المعلم نموذجيين متوافقين من نفس الاختبار أو نماذج متوافقة أخرى تضمن فقرات متطابقة مع الاختبار في المحتوى ولكنها تختلف في الكلمات بل ربما يتضمن الاختبار فقرات تختلف في المحتوى ولكنها متساوية في الصعوبة .
3. ربما يعد الامتحان في صورة نماذج عديدة بوضع فقراته في ترتيب مختلف .
4. من الافضل الوقوف في مقدمة الصف مع التقليل من التحرك المستمر بين الممتحنين .
5. يحتاج بعض الطلبة إلى التذكير بشكل مباشر قبل الاختبار بأن الغش في الاختبار سيواجه بعقوبة صارمة
6. يجب التعامل مع الطلبة الغاشين بحزم لأن الرحمة في غير محلها عادةً ما تفسد العملية التعليمية.

13.7.7 الاختبار الجيد

يتصف الاختبار الجيد بالمميزات التالية :

1. الصدق

إن الاختبار الصادق عادةً ما يقيس ما يتطلب القياس فإذا كان الاختبار يهدف لقياس القدرة على التهيئة يصبح الاختبار غير صادق إذا كان يقوم بقياس القدرة على النطق مع أن مصطلح الاختبار الصادق أو الغير صادق ليست اصطلاحات مطلقة فقد يكون الاختبار صادقاً في أغراض معينة وليس صادقاً في أغراض أخرى.

2. الثبات

إن الاختبار الثابت هو الاختبار الذي يتصف بالاستقلالية بمعنى أخر, إذا أجرى نفس الاختبار أو اختبار مماثل لنفس الطلبة فإن متوسط النتيجة سيكون ثابتاً تقريباً شريطة أن تكون المدة بين الاختبار الاول والاختبار المعاد مدة معقولة , فعلى سبيل المثال إذا كان المتوسط درجات الطلبة في اختبار معين 80% وكان متوسط الاختبار المعاد ينخفض بنسبة 40% خلال أسبوع واحد فقد يعني ذلك بأن هناك خطأ معينا في الاختبار نفسه .

3. التصحيح

إن الاختبار الذي يؤدي تصحيحه إلى نتيجة معينة هو ذلك الاختبار الذي يخضع التصحيح السهل والدقيق دون ضياع للوقت والجهد .

4. التماثل

ينبغي أن يتضمن الاختبار الجيد عينه مماثلة للأسئلة بمعنى أخر ينبغي أن يتضمن الاختبار فقرات من مجالات مختلفة من المادة المحددة للاختبار .

5. التمييز

ينبغي أن يكون الاختبار الجيد قادراً على التمييز بين المستويات المختلفة للطلاب , على سبيل المثال إذا تحصل كل الطلبة في اختبار معين على درجات 80% و 90% فهذا يعني بأن الاختبار فشل في التمييز بين الفروق الفردية بين هؤلاء الطلاب , وربما لأن الأسئلة كانت سهلة جداً وبنفس الطريقة تقريباً إذا تحصل كل الطلبة على درجات تتراوح بيم 20% و30% فإن الاختبار قد فشل مرة أخرى في التمييز بين الفروق الفردية بين الطلبة ربما هنا لأن الأسئلة كانت صعبة جداً .

6. الوقت

يفشل الاختبار احياناً في أن يكون اختباراً جيداً لأنه يعطي وقتاً قصيراً أو طويلاً جداً أكثر من اللازم , إن الوقت المخصص للاختبار الغير الكافي أو الطويل أكثر من اللازم ينتج عنه عادةً درجات متدنية أو عالية جداً وهو أمر غير مرغوب فيه في كلتا الحالتين علاوة على ذلك فإن من بين هذه الميزات الستة للاختبارات الجيدة هناك ميزتان تحتاجان إلى اهتمام وتوضيح أكثر هما الصدق والثبات واللتان سننقشها على التوالي في الفقرات التالية :

1. الصدق

يعتبر الصدق أحد الخصائص المهمة للاختبار الجيد, وهى والتي يمكن تحديدها في ثلاثة أنواع أساسية هي:

أ. الصدق الظاهر

إن الصدق الظاهر يعني بأن نظرة سريعة إلى اختبار معين ينبغي أن تكون كافية لتحديد ما إذا كان الاختبار صادقاً أم لا على سبيل المثال إذا كان الاختبار يهدف إلى قياس التهجئة فقط ويحتوى أيضاً في ذات الوقت على اسئلة حول الترقيم فالأمر واضح هنا يبين بأن الاختبار يفتقر إلى الصدق الظاهر .

ب. صدق المحتوى

نحصل على الصدق المنهجي والذي يسمى أحياناً بصدق المحتوى من خلال جعل الاختبار أكثر تماثلاً ممكناً مع المادة وبالطبع فإن الاختبار لا يستطيع تغطية كافة محتويات المادة لكنه يختار عينة ينبغي أن تكون كبيرة نسبياً ومتنوعة لتمثيل المادة كلياً بطريقة مرضية .

ج. الصدق التلازمى

إن الصدق التلازمي هو صدق إحصائي حيث يتم مقارنة درجات الطلاب في اختبار معين بدرجاتهم التي تحصلوا عليها في اختبار آخر وفي مجال اوسع من الاختبار الأول, على سبيل المثال يمكن إجراء مقارنة بين المفردات باختبار شامل حول تعليم اللغة بكل مهاراتها ويتم التعامل بعد ذلك مع نتائج الاختباريين إحصائياً للحصول على معامل الصدق الذي يحدد إذا ما كانت مهمة أو لا .

وفي الحقيقة ربما يكون من الصعب على أغلب المعلمين العمل بالنوع الأخير من الصدق وهو الصدق التلازمي لأن ذلك يتطلب معرفة كافية بالإحصاء إلا أن المعلم يستطيع بل ينبغي عليه أن يضمن تحقيق كل من الصدق الظاهر وصدق المحتوى في اختباراته ويجعلها غرضية وممثلة ويعني الصدق الظاهر هنا التمسك المستمر بالغرض الذي أجري من أجله ذلك الاختبار أما صدق المحتوى فهو يعني شمولية الاختبار أي أن يكون الاختبار عينة تمثل مادة الاختبار .

2.7.7

يعتبر الثبات ميزة أخرى مهمة من مميزات الاختبار الجيد ويمكن تصنفها إلى ثلاث أنواع أساسية :

1. ثبات النتائج

ويعني ثبات التصحيح بأن تكون النتائج متجانسة إذا تم تصحيحها مرة أخرى من قبل نفس المعلم او معلم أخر ولتعريفها بطريقة مختلفة فإن الثبات في النتائج يتضمن موضوعية تصحيح إجابات الطلبة . وينبغي أن يحسب مثل هذا الثبات احصائياً ويجب التأكد من دلالته من حيث الأهمية.

2. الثبات بطريقة إعادة الاختبار

للتأكد من الثبات الزماني يجب إعادة الاختبار لنفس الطلبة مرة أخرى بعد فترة من الوقت طويلة بعض الشيء يجعل الطلبة ينسون كيف تمت الإجابة على كل فقرة في الامتحان الاول ويجب أن تكون قصيرة بعض الشيء للتقليل من امكانية

تعلم اضافي, إلى جانب ذلك يمكن أن يتطابق الاختبار الثاني مع الاختبار الاول أو أن يكون مماثلاً له في المحتوى والصعوبة ثم تتم مقارنة الاختباريين واحتساب معامل الثبات ويطلق على اختبار الثبات هذا معامل الثبات في الاختبار- والاختبار المعاد لأن نفس الاختبار او الاختبار المعاد قد تم اعادته نتيجة لذلك يتوقع أن تكون النتائج متقاربة فهذا يوضح وجود خطأ ما بالامتحان مثل وجود غش أو تخمين أعمي أو أسئلة غامضة أو تعليمات غير واضحة .

3. الثبات بطريقة التجزئة النصفية

يحسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بقسمة الاختباريين إلى قسمين فقرات ذات ارقام فردية واخرى ذات ارقام زوجية ويتحصل كل طالب على درجتين بورقة إجابته أي بدرجة لكل قسم ويحسب معامل الارتباط بين الدرجتين وبالتالي يحكم على معامل الثبات بأنه ذو دلالة أم لا .

وينبغي توقع وجود علاقة ارتباط ايجابية عالية بين القسمين وإلا سيكون ذلك اشارة لوجود شيء غير عادل في الاختبار والذي ربما يحتاج إلى تعديل أو تجديد ومع ذلك يجب الاعتراف بأن المعلم العادي قد لا يستطيع العمل بهذا النوع من الثبات لأنه يحتاج إلى معرفة كافية بالإحصاء إلا أن المعلم يستطيع القيام ببعض الاشياء لكي يزيد من معامل الثبات في اختباراته منها .

1. يجب أن تكون التعليمات التي تبين للطلاب كيفية الإجابة على الاسئلة واضحة لأن التعليمات الغامضة عادة ما تضعف معامل الثبات .
2. ينبغي التخلص من الاعتماد على عامل الحظ في الحصول على الدرجات أو إنقاصه على الاقل وذلك بالتحكم في طبيعة الأسئلة وزيادة الخيارات خصوصاً عند استخدام اختيارات التعرف .
3. يجب أن يكون الاختبار طويلا على نحو معقول ويحافظ على ثبات متغيرات أخرى فالاختبار الطويل يكون أكثر ثباتاً من الاختبار القصير .
4. يجب منع الغش منعاً باتاً والتعامل معه بكل حزم .
5. يجب التخلص من التخمين الأعمى أثناء الإجابة أو جعله في الحد الادنى لأنه يؤدي إلى تجانس درجات الاختبار ولإيقاف التخمين يمكن استخدام العقاب على الاجابات الخاطئة وقد يتطلب ذلك التعرف على تلك الأخطاء ومن ثم تصحيحها .

8.7 المناقشة

1. ما هي أغراض اختبار اللغة الأجنبية ؟
2. قم بإعداد اختبار يتكون من عشر فقرات حول أي مهارة لغوية تختارها تم حدد نوعية الاختيار في ضوء تصنيف الاختبارات الذي قدم في هذا الفصل .
3. قم بإجراء امتحان تحريري شامل لمدة ساعتين لتقويم مستوى اللغة الانجليزية لأي طلبة بالسنة الثانية تختارها أنت. ولكى تحقق أسئلتك أكثر تنوعا ممكن , قم باختبار قواعد اللغة , المفردات الجديدة , التهجئة , النطق , وعلامات الترقيم.
4. ماهي مميزات وعيوب كل من الاختبارات التالية : اسئلة الصواب والخطأ ، الاختيارات المتعددة ، اختبارات التوصيل أو المواءمة ؟

5. ما هو رأيك في عقوبة الاجابات الخاطئة في اختبارات الخيارات المتعددة ؟
6. حدد أي نموذج اختبار لكل مهارة لغوية لغرض الانتاج واي نموذج اختبار لغرض التعرف .
7. خذ امتحاناً للغة الانجليزية تم استخدامه مسبقاً وقم بتقويمه من حيث المحتوى والصدق والنتيجة والتصميم .
8. فيما يتعلق بالاختبارات المختلفة حول مهارات اللغة أي الاختبارات تقيس قدرة لغوية واحدة وأيهما تقيس مجموعة من القدرات ؟ اشرح كيف .

The metacognitive reading strategy awareness of KET, PET, & FCE Waha oil company Employees in Libya, Spring 2018.

1.Bashir Ghit Mahfoud, Technical College of Civil Aviation & Meteorology, Tripoli, Libya.
2.Mohamed Fathi Lolbi, School of Education, University of Tripoli.
3-Zaina Abulgasim El-Ezzabi, Faculty of Education , University of Tripoli.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the degree of awareness of metacognitive reading strategies of the Libyan Waha Oil Company's employees who were doing English courses as part of their on-job training in Spring 2018. A total of 45 employees of three different proficiency groups in **KET**(Key English Test), **PET** (Preliminary English Test), & **FCE** (First Certificate of English) responded to a 21 item questionnaire of reading strategies. The strategies were classified into 4 categories : planning & evaluation, Directed attention, Support, and Problem-solving . the findings showed that the three groups reported using the 4 categories of strategies at different frequency levels. The FCE group were found to use the 4 categories of reading strategies at a high frequency level. The PET & KET groups were reported using the 4 categories of strategies at a medium frequency level. Both the relationship between the awareness of reading strategies and the main effect for learners' proficiency were established across the three groups. The FCE upper-intermediate group outperformed the PET intermediate group and the KET pre-intermediate in the overall use of the 4 categories of reading strategies. According to the PET & KET groups, planning & evaluation strategies were found to be the least often used. Directed attention and Support strategies tended to be the least often used among the FCE groups. This suggests that the higher their awareness of reading strategies, the better their reading ability/proficiency was.

Key words: KET, PET, FCE, metacognitive, reading strategies;

1 Introduction

1.1 background information

Waha Oil Company is a Libyan-American company and is one of the biggest exporting producers in north Africa. The training & development department is one of several other departments of Waha Oil Company. It recruits language teachers from all over the world. The language education & training program adopted is based on the Cambridge ESOL examination framework which is graded according to the proficiency of language learners into eight levels: Starters, Beginners, Elementary, Pre-intermediate KET, Intermediate, PET, Upper-intermediate FCE. These courses are given to Waha employees as part of their on-job training. The main purpose of this language training is to develop the companies' employees in English I order to give presentations in English, to communicate with native speakers in English and to prepare the employees for university entrance examinations abroad for further

education & overseas training. Waha oil company is a multi-national one where all the company transactions and its intra-correspondence operate in English. Also, the Cambridge curriculum employed at Waha is used to develop the employees' ability to use English in an exchange of information, to express ideas about work and education, social life. Although, there are many learning aims of the application of this Cambridge curriculum, yet according to the researchers, the employees' reading skills received some attention in this Cambridge program employed by Waha. In other words, based on the reading exam statements of results obtained, the researchers found that the Libyan employees' proficiency in the reading test has always been very low comparing with other language skills. This problem, according to the researcher, might be attributed to the employees' lack of reading strategy awareness. Thus, this research study will mainly investigate the awareness of reading strategies among KET, PET, & FCE learners as to why it is most difficult skill to be learned.

1.2 Rationale of the study

Researchers have begun to recognize the significant role of meta-cognitive awareness in reading comprehension. For instance, Alderson, 1984) argues that the importance of reading for second language acquisition has been widely acknowledged, and that the use of reading strategies has been viewed as being conducive to successful reading comprehension proficiency in spite of the complex nature of the reading process, which involves both the L2 reader's language ability and reading ability. Thus, the researchers' understanding of reading strategies has been influenced significantly by research on what expert readers do.

However, while learners' meta-cognitive awareness in reading has been recognized in the current literature to be critical to successful L2 reading, there are almost no research studies in this area that have been conducted in the context of Arab learners of English, particularly in the vocational context. Most of the research in the reading strategies of second language learners has been conducted on students at low levels of language proficiency or those studying at the secondary school level or in the academic university contexts, where almost no research up to the researchers' knowledge, has dealt with students in the vocational context. Cohen (1998) points out that the contexts of the learning situation may have a strong influence on learners' choice of language learning strategies. Therefore, the present study attempts to fill the gap by assessing the meta-cognitive awareness of Libyan FCE, PET, KET students and their perceived use of reading strategies through a questionnaire survey, and

reading comprehension tests while they are engaged in reading English materials (e.g., textbooks, exam papers, and supplementary readings in stories, newspapers and magazines).

1.3 Purpose of the Study

The main purpose of this study is to investigate the degree of the learners' awareness of reading strategies and to find out if there are any differences in their metacognitive reading strategies employed by the three different levels of learners, and whether or not there is a relationship between learners' responses on the instrument and their L2 reading comprehension proficiency (achievement), and to develop an assessment tool for measuring learners' use of meta-cognitive strategies for reading comprehension studying at the vocational level. This study will attempt to answer all the following research questions.

1.4 Research questions:

1. What are the most favoured reading strategies among KET, PET, and FCE learners? And how frequently are they used?

2. Are there any differences between the **KET**, **PET**, and **FCE** learners in their awareness of meta-cognitive reading strategies they employ?

3. Is there a relationship between learners' reported strategy use and their reading comprehension ability among KET, PET, and FCE groups?

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Theoretical framework of meta-cognition

Over the past two decades, the study of meta-cognition has been the focus of recent investigations and an increasingly interesting topic of discussion in the area of language learning among linguists, theorists, researches, educators etc. According to (Brown, 1983) the concept of meta-cognition is complicated and its definition is multifarious, and there is no clear cut definition of the term.

Metacognition is the knowledge or cognition and understanding, control and appropriate application of that knowledge to a given task. It involves both conscious awareness and conscious control of one's learning. In other words, it is the ability to observe oneself applying certain knowledge to a certain task.

Another definition of meta-cognition with a more detailed specification is offered by , (Flavell, 1987), who defined it to refers to one's ability to reflect upon, understand, and control one's learning and manipulate his/her own cognitive processes to maximize learning. He also adds that Meta-cognition is part and parcel of cognitive development, and is both a product and producer of the latter. It enables learners to engage actively in regulating and controlling their own learning. While meta-cognitive knowledge as is very awareness-focused, meta-cognitive regulation is procedural and executive in nature, working on the basis of the meta-cognitive knowledge and referring to a person's management of his cognitive processes to ensure the achievement of learning goals. This management involves planning, monitoring, evaluating, and manipulating the cognitive processes to obtain optimal learning outcomes. (ibid).

O'Malley & Chamot, (1990) defined meta-cognitive strategies as higher order executive tactics in nature which involve planning for learning, monitoring, and identifying, remediating causes of comprehension failure or evaluating the success of a learning activity. However, most researchers in this area have made a clear distinction between two important construct components of meta-cognition, namely knowledge of cognition and regulation of cognition, which are as follows:

2.1.1 Knowledge of cognition

Knowledge of cognition, on the one hand, is what a person knows about his/her own cognition or about cognition in general. According to (Jacobs & Paris, 1987), there are often three different types of meta-cognitive awareness, which are referred to as declarative, procedural, and conditional knowledge.

2.1.1.1 Declarative knowledge refers to what someone knows about something. It encompasses knowledge about oneself as a learner and about factors that affect one's performance. For instance, a research study by (Baker, 1989), investigating what learners know about their own memory has found that adults have more knowledge than children about the cognitive processes associated with memory.

2.1.1.2 Procedural knowledge is the person's knowledge about doing a specific task. Much of this knowledge is represented as heuristics and strategies. However, in a study by (Glaser & Chi, 1988) relating to this found that learners with a high degree of procedural knowledge

perform tasks more automatically, are more likely to have a larger repertoire of strategies, to sequence strategies effectively, and use qualitatively different strategies to solve problems.

2.1.1.3 Conditional knowledge refers to somebody's knowledge of why and when aspects of cognition. According to (Garner, 1990), conditional knowledge is the one which involves knowing when and why to use declarative and procedural knowledge. For instance, effective learners know when and what information to rehearse.

2.1.2 Regulation of cognition

Regulation of cognition, on the other hand, refers to a group of strategies that enable learners to control their learning. However, there are many research studies that support the view that meta-cognitive regulation can enhance learners' performance in many different of ways, including better employment of attention resources, better use of existing strategies, and a greater awareness of comprehension problems. Meta-cognitive strategies, according to (O'Malley & Chamot, 1990), are higher order executive tactics , which involve essential skills such as planning for learning, monitoring, identifying and remediating causes of comprehension failure or evaluating the success of a learning activity; the strategies of self-planning, self-monitoring, 'self-regulating, 'self-questioning' and 'self-reflecting.

2.1.2.1 Planning involves the learner to select the appropriate strategies and to allocate his/her resources that affect their performance. Typical examples include how to make predictions before reading, strategy sequencing, and allocating time or attention selectively before beginning to perform a task. For instance, studies of successful and unsuccessful learners have revealed that the ability to "predict" involves reader's ability to connect their existing background knowledge to new information from a text in order to comprehend what they read.

2.1.2.2 Monitoring refers to one's on-line awareness of comprehension and task performance. The ability to engage in periodic self-testing while learning is a good example. Research studies have shown that students who use meta-cognitive strategies monitor their reading comprehension, adjust their reading rates, and consider the objectives etc tend to be better readers. For example a two-part language study by Paris and Meyers (1981) was conducted to investigate comprehension monitoring and strategies of good and poor readers. In their study, the students' ability to monitor comprehension of difficult anomalous

information was measured by spontaneous self-corrections during oral reading, by directed underlining of incomprehensible words and phrases, and by study behaviours. The findings showed that poor readers did not engage in accurate monitoring as frequently as good readers.

2.1.2.3 Evaluating or identifying refers to the process of estimating the products and capability of one's learning, and typical examples of evaluation include how learners re-assess their own aims and outcomes. Identifying the main idea requires a reader to distinguish between important textual information from supporting details and how to realise the overall meaning of text.

A co-relational study by (Winograd, 1990) intended to find out whether readers' difficulties of writing a summary could be related to their lack in strategic skills. The findings of the study showed that good readers tended to be better judges of importance than poor readers.

2.2 Meta-cognitive Awareness and Reading proficiency and strategy use.

The relationship between meta-cognitive awareness and reading proficiency within the domain of reading comprehension is still controversial among researchers for example, Baker & brown (1984) argue that metacognitive awareness is a prerequisite for self-regulation, the ability to monitor and check one's own cognitive activities while reading.

Brown, (1983) pointed out meta-cognitive strategies enable readers to monitor and regulate their thoughts. These strategies are skills that can be used voluntarily and consciously and can become automatic due to practice. Research has, also shown that good readers are good strategic users who can automatically achieve their goals and are able to consciously recognize a problem and resort to certain problem-solving strategies. It can be argued that meta-cognition is an essential element in determining who proficient and less proficient readers are .

Block, (1986) also argues that good readers are more aware of the strategies they use, and are more flexible in adapting strategies than poor readers. He also adds that good readers are able to think aloud and verbalize their awareness of the meta-cognitive strategies they use. Recently, Many research studies have been carried out in their attempt to identify what might be referred to as good language learning strategies and to examine the nature of the link between language learning strategies and language proficiency. However, the term

'proficiency', as referred to here, can be interpreted as defined by Bachman, (1990), to mean in general the person's knowledge, competence or ability in the use of a language, regardless of how, where, or under what conditions it has been learned. For example, as McIntyre, (I994) attempted to explain such type of relationship by stressing that we should be cautious when interpreting studies which suggest that more proficient learners can make more strategies: in other words, it can be interpreted to mean that either proficiency determines the choice of strategies or that strategy choice is simply a sign of proficiency level. However, Zhang (2003) pointed out strategies themselves are not inherently good or bad, but they have the potential to be used effectively or ineffectively in different contexts.

Moreover Carrell (1989) conducted a study in order to investigate ESL learners' reading strategies in the USA. Her research findings suggested that there was some difference observed between strategy awareness, which was linked to good L1 readers and those pertaining to good L2 readers. She also went on to state that such findings should not be taken as definitive proof but as a suggestive one, though there was a significant difference with regard to L2 proficiency level, and that low-proficiency readers tended to use more text-bound, local strategies than higher-proficiency readers.

Moreover, there have been recently some attempts made to investigate as well as to assess learners' meta-cognitive knowledge of L2 learning strategies in order to establish a potential relationship between learners' meta-cognitive knowledge and their use of strategies in different environments. For instance, a study by Zhang, (2001) to investigate Chinese EFL readers' meta-cognitive knowledge of strategies in learning to read EFL in an Acquisition-Poor Environment, a typical acquisition-poor area in China. However, the subjects' meta-cognitive awareness of reading strategies was analysed and interpreted from a broad meta-cognitive perspective using Flavell's model (1987). Therefore, the readers 'knowledge of reading strategies was examined and analysed through some retrospective interviews. The study findings demonstrated that the Chinese EFL readers' meta-cognitive knowledge of reading strategies had close and significant relationship to their language proficiency.

Also, a similar study by the same researcher Zhang's (2009) to assess meta-cognitive awareness and reading-strategy use of 270 Chinese senior high school students. These subjects responded to a survey questionnaire consisting of reading strategies of 28-items

(SORS). The strategies were divided into 3 main types: global, problem-solving, and support. The study results displayed that the students reported using the 3 categories of strategies at a high-frequency level. However, the main effect for strategies and the main effect for learners' proficiency were significantly established. In other words, students with the high-proficiency level outperformed the intermediate group and the low-proficiency group in 2 categories of reading strategies: global and problem-solving; but no statistically significant difference was observed among the 3 proficiency groups in using support strategies.

3. Methodology

3.1 Population & sample.

The population of this study were 45Waha oil company employees (38 males and 7 females) who were doing intensive English language courses in the Cambridge, KET, PET, & FCE as part of their on job-training. Three different classes of three different proficiency levels were chosen randomly by the researchers. Before taking the Cambridge English language courses, the three classes had taken three English courses In the starters, beginners and elementary.

Prior to their Cambridge English courses in the KET, PET, &FCE, the three different proficiency groups were asked early in the morning to take a reading proficiency test in KET, PET, & FCE in order to obtain some data about their reading scores in order to compare their reading proficiency with their proficiency on the questionnaire instrument.

3.2 Research instruments

A: KET, PET, & FCE reading tests

This study was quantitative in nature. The instruments used in this study were standardized KET, PET, & FCE reading tests as well as a questionnaire designed by the researchers. The purpose of these tests was to assess the reading ability of the three different groups . based on the data obtained from the reading test results, participants' responses on the questionnaire were compared against their reading proficiency in order to determine if there was a relationship between the learners' awareness of employing reading strategies and their reading ability. The aim of the questionnaire was to obtain some information and to get the three groups identify their favoured reading strategies.

B: Questionnaire

Construction the questionnaire

For the purpose of this study, the research instrument used presents the theoretical framework in the area of metacognition, namely, planning & evaluation, knowledge regulation or (directed attention) , procedural knowledge (support strategies) and conditional knowledge (problem solving strategies). Therefore, the questionnaire used a four-point Likert scale of reading strategies. It consisted of four main categories of reading strategies, which included 21 strategy items. Each of the four categories of strategies assesses different types of strategies. For example, the first strategy category, PLANNING & EVALUATION strategies consisted of five items assessing learners' goals as they read, and their plans before, while and after reading.

The second strategy category included in this scale was DIRECTED ATTENTION strategies. It consisted of four strategy items assessing what learners do when they have a difficulty understanding and/ or when they lose their attention as they read. The third type of strategy category called SUPPORT strategies. It consisted of six items of reading strategies assessing what learners do as they read such as translating, drawing diagrams, taking notes, underling, eliciting information, using a dictionary, paraphrasing, etc. the fourth type of strategy category included in this research instrument was referred to as a PROBLEM-SOLVING strategies. It was made up of six items of reading strategies assessing what readers do as they read, such as guessing, comparing, using their experience, using the gist of meaning, etc.

3.3 Data analysis

A: Reading test

KET & PET reading tests consisted of 25 question items. FCE reading test consists of only 20 question items.

45 students were given the reading tests. The reading test scores were worked out and checked against the subjects' responses on the questionnaire to investigate the employees' degree of reading strategy awareness and their reading test scores through the statistical use of Excel (means and standard deviations). However, KET & PET test takers with a score of 17 and above (out of a possible 25) were regarded as good readers and those with 12 and below were perceived as poor readers. Also, FCE learners with a score of 15 and above (out of 20) were regarded as good readers and those with 10 and below were referred to as poor readers.

B: Questionnaire

To investigate the degree of the employees' awareness of reading strategies, the means and standard deviations were analysed to determine the frequencies and variances of strategy use from the data collected in order to answer the first two research questions.

The patterns of strategy choice in relation to the individual strategies, types of strategy, and overall strategy use were also analysed by examining the means and the standard deviations within the whole three groups. Similar procedures were also used to maintain the variance of strategy use among the KET, PET & FCE groups. Moreover, the frequency mean averages of the employees' responses on the questionnaire, the means averages were analysed as follows: Moreover, for the purpose of precisely analysing the average means of the learners' responses on the questionnaire, the average means were interpreted as follows: Average means between 3.0 to 4.0 were rated as Always-usage level "High"; average means between 2.0 to 2.9 were regarded as Usually-usage level "Medium"; average means between 1.5 to 1.9 were referred to as Occasionally-usage level "Low", and average means between 1.4 to 1.0 were rated as a never-usage level "very low" in order to understand the frequency average of strategy use among KET, PET and FCE employees' reading strategies.

4.Findings

4.1 Research Question One

What are the most favoured reading strategies among KET, PET, and FCE learners? And how frequently are they used?

The questionnaire conducted asked the three reading proficiency groups to indicate the degree of their awareness of English reading strategies using a four-point Likert scale. The questionnaire, as mentioned already, consisted of four types of reading strategies, which were as follows: (1) Planning & Evaluation Strategies, (2) Directed Attention strategies, (3) Support Strategies, and (4) Problem-solving strategies. Moreover, for the purpose of precisely analysing the average means of the learners' responses on the questionnaire, the average means were interpreted as follows: Average means between 3.0 to 4.0 were rated as Always-usage level "High"; average means between 2.0 to 2.9 were regarded as Usually-usage level "Medium"; average means between 1.5 to 1.9 were referred to as Occasionally-usage level "Low", and average means between 1.4 to 1.0 were rated as a never-usage level "very low" in order to understand the frequency average of strategy use among KET, PET and FCE employees' reading strategies.

4.1.1 Finding One

Table 1: KET learners' meta-cognitive reading strategies and their frequency of use (*N*=15)

Strategy Type	Strategy No	Mean	SD
1. Plan & evaluation	1	1.933	0.704
	2	1.733	0.704
	3	1.933	0.799
	4	2.267	0.799
	5	1.933	0.704
	Overall	1.960	0.192
2. Directed attention	6	2.933	0.594
	7	2.533	0.915
	8	2.800	0.862
	9	2.533	0.640
	Overall	2.700	0.200
3. Support strategies	10	3.600	0.507
	11	1.600	0.507
	12	2.467	0.834
	13	2.400	0.737
	14	3.800	0.414
	15	1.467	0.640
	Overall	2.556	0.977
4: problem solving	16	1.667	0.617
	17	1.933	0.594
	18	1.933	0.961
	19	1.867	0.640
	20	2.267	0.961
	21	2.333	0.724
	Overall	2.000	0.170

What are the most favoured reading strategies among KET learners? And how frequently are they used?

The table 1 above shows the average frequency of strategy use of KET employees. It presents descriptive statistics for the KET learners' use of individual strategies and the overall mean frequency of each of the four categories of strategies they employed. Generally, the findings

showed that KET learners reported using reading strategies at a MEDIUM -frequency level (2.0) of Usually-usage. Among the 21 reading strategies, 2 strategies fell into the "high" level of Always-usage (M $\geq$3.5) and 9 strategies went to the Usually-usage level "medium" (M $\geq$2.5). Moreover, 8 strategies were reported at Occasionally-level usage "low" (M $\leq$1.7), and that only 1 strategy was found at the Never-level usage "very low" (M $\leq$ 1.4). As far as the four types of strategy categories are concerned, KET learners showed a low to medium usage, with Directed attention strategies (M =2.700, SD=0.200) as their most favourite choice, followed by support strategies (M=2.556, SD=0.977), problem-solving strategies (M =2.000, SD =0.170), and their last favourite choice was Planning& Evaluation strategies (M= 1.960, SD=0.192). However, the top five strategies that were most favoured by the KET employees were under the Directed attention and Support categories, while the bottom five strategies mainly fell into the Planning& Evaluation and Problem-solving categories.

From the finding 1 above, strategy category 2, Directed attention strategies, received the medium level of usage which shows that KET learners Usually used this group of strategies (average frequency= M= 2.700, SD=0.200). According to the highest mean (2.700), it shows that this group of strategies received the highest frequency of use whereas the least frequently used strategies were those under strategy group 1 Planning & evaluation strategies (average frequency M=1.960, SD=0.192).

In conclusion, the KET groups used strategies at a "Medium" Usually level rather than High, in this study. The most frequently used group of strategies was Directed attention strategies which averaged in the "Usually use" range. Three of the other four strategies were also used at Medium level: Support and Problem-solving strategies, which were also averaged in the "Usually use" range. The least frequently used strategy group was Planning and Evaluation strategies which were averaged in the Low "Occasionally use" range. However, among the four groups of strategies, no strategy category was reported at the never-use range of "very low".

4.1.2 Finding Two

Table 2. PET learners' meta-cognitive reading strategies and their frequency of use (*N*=15)

Strategy Type	Strategy No	Mean	SD
1. Plan & evaluation	1	2.400	0.632
	2	2.467	0.640
	3	2.667	0.724
	4	2.733	0.594
	5	2.133	0.640
	Overall	2.480	0.238
2. Directed evaluation	6	2.867	0.834
	7	3.067	0.594
	8	2.933	0.594
	9	2.333	0.617
	Overall	2.800	0.322
3. Support strategies	10	3.733	0.458
	11	1.800	0.414
	12	3.000	0.535
	13	2.667	0.816
	14	4.000	0.000
	15	2.067	0.799
	Overall	2.878	0.880
4: problem solving	16	2.667	0.617
	17	2.200	0.676
	18	2.867	0.743
	19	2.000	0.756
	20	2.800	0.775
	21	2.933	0.594
	Overall	2.578	0.386

What are the most favoured reading strategies among PET learners? And how frequently are they used?

The table 2 above presents descriptive statistics about the average frequency of strategy use of PET employees. It shows the PET learners' use of individual strategies, which ranged from "High" Always-usage of (M=4.000, SD=0.000) to a "Low" Occasionally-use level of (M=1.800, SD=0.414), but no strategy was reported at the "Very Low" level of Never-use range. The overall mean frequency of each of the four categories of strategies ranged from a "Medium" Usually-use level of (M=2.878, SD0.880). Generally, the results showed that PET learners reported using reading strategies at a medium-frequency level (2.5) of Usually-usage. However, within the 21 reading strategies employed by the PET groups, 4 strategies fell into the Always-usage level "high" (M $\geq$3.5) and 16 strategies went to the Usually-usage level "medium" (M $\geq$2.5). Moreover, only 1 strategy was reported at Occasionally-level usage "low" (M $\leq$ 1.7), and that no strategy was found at the Never-level usage "very low" (M $\leq$ 1.4). As far as the four types of strategy categories are concerned, PET learners showed a medium to high usage, with Support strategies (M =2.878, SD=0.880) as their most favorite category, followed by Directed attention (M=2.800, SD=0.322), problem-solving strategies (M =2.578, SD=0.386), and their least favorite choice was Planning& Evaluation strategies (M=2.480, SD=0.238). However, the top five strategies that were most favored by the PET employees were under the Support categories and Directed attention, while the bottom five strategies mainly fell into the Problem-solving and Planning& Evaluation categories.

From the finding 2 above, strategy category 2, Support strategies, received the medium level of usage which shows that PET learners Usually utilised this group of strategies (average frequency= M=2.878, SD=0.880). According to the highest mean (2.878), it shows that this group of strategies received the highest frequency of use whereas the least frequently used strategies were those under strategy group 1 Planning & evaluation strategies (average frequency M=2.480, SD=0.238).

In conclusion, the PET groups used strategies at a medium level rather than a high level in this study. The most frequently used group of strategies was Support strategies which averaged in the "Usually use" range. Three of the other four strategies were also used at Medium level: Directed attention and Problem-solving strategies were also averaged in the "Usually use" range. The least frequently used strategy group was Planning and Evaluation strategies which were also averaged in the Medium" "Occasionally" use range. However,

among the four groups of strategies, no strategy category was reported at the Occasionally or Never-use range of Low or Very Low level.

4.1.3 Finding Three

Table 3: FCE learners' met-cognitive reading strategies and their frequency of use (*N*=15)

Strategy Type	Strategy No	Mean	SD
1. Plan & evaluation	1	3.200	0.775
	2	3.000	0.535
	3	3.067	0.594
	4	3.533	0.640
	5	3.000	0.535
	Overall	3.160	0.224
2. Directed evaluation	6	3.200	0.676
	7	3.600	0.632
	8	3.200	0.561
	9	1.667	0.617
	Overall	2.917	0.854
3. Support strategies	10	3.067	0.704
	11	1.800	0.676
	12	3.667	0.488
	13	3.467	0.640
	14	3.200	0.775
	15	3.600	0.507
	Overall	2.967	0.678
4: problem solving	16	3.267	0.458
	17	2.933	0.458
	18	3.667	0.617
	19	2.933	0.594
	20	3.533	0.640
	21	3.533	0.743
	Overall	3.311	0.111

What are the most favoured reading strategies among FCE learners? And how frequently are they used?

The table 3 above shows the frequency average of strategy use of FCE employees. It presents descriptive statistics for the FCE learners' use of individual strategies and the overall mean frequency of each of the four categories of strategies they employed. Generally, the findings showed that FCE learners reported using reading strategies at a HIGH -frequency usage (2.0) of Always level. Among the 21 reading strategies, 17 strategies fell into the Always-usage level "high" (M $\geq$3.5) and 2 strategies went to the Medium-usage of Usually level (M $\geq$2.5). Moreover, 2 strategies were reported at Occasionally-level usage "low" (M $\leq$ 1.7), and that no strategy was found at the Never-level usage of "very low" (M $\leq$ 1.4). As far as the four types of strategy categories are concerned, FCE learners showed a High usage, with Problem-solving strategies (M =3.311, SD=0.111) as their most favourite choice, followed by Planning & evaluation strategies (M=3.160, SD=0.224). However, Directed attention and Support strategies were found at a Medium level of Usually use with (M =2.917, SD=0.854, and M=2.967, SD=0.678) as their last favourite choice. The top five strategies that were most favoured by the FCE employees were under Problem-solving and Planning & evaluation strategies, while the bottom five strategies mainly fell into the Directed attention and Support strategies.

From the finding 3 above, strategy category 2, Problem-solving strategies, received the High level of usage which shows that PET learners Always used this group of strategies (average frequency= M=3.311, SD=0.111). According to the highest mean (3.311), it shows that this group of strategies received the highest frequency of use whereas the least frequently used strategies were those under the strategy group 2 Directed attention strategies (average frequency=2.917, SD=0.854).

In conclusion, the FCE groups employed strategies at a "High" level of use in this study. The most frequently used group of strategies were Problem-solving and planning and evaluation strategies which averaged in the "Always use" range. The other 2 strategy groups, Support and Directed attention strategies were found at a Medium level of use, which were averaged in the "Usually use" range as the least frequently used strategy groups.

4.1.4 Finding Four

Table 4. The overall pattern of reading-strategy use by Waha Oil Company KET, PET, and FCE employees (N=45).

Strategy Type	Strategy No	Mean	SD
1. Plan & evaluation	1	2.511	0.869
	2	2.400	0.809
	3	2.556	0.841
	4	2.844	0.852
	5	2.356	0.773
	Overall	2.533	0.192
2. Directed attention	6	3.000	0.707
	7	3.067	0.837
	8	2.978	0.690
	9	2.178	0.716
	Overall	2.806	0.067
3. Support	10	3.467	0.625
	11	1.733	0.539
	12	3.044	0.796
	13	2.844	0.852
	14	3.667	0.603
	15	2.044	0.796
	Overall	2.800	0.770
4: problem-solving	16	2.533	0.869
	17	2.356	0.712
	18	2.822	1.051
	19	2.267	0.809
	20	2.867	0.944
	21	2.933	0.837
	Overall	2.630	0.283

Regarding the first research question (1), What are the most favoured reading strategies among KET, PET, and FCE learners and how frequently are they used?, table 4 above

presents descriptive statistics for the KET, PET, and FCE employees' use of reading strategies and the overall mean frequency of each of the four categories of reading strategies.

The findings showed that the three groups of KET, PET, and FCE learners on the whole reported using the available reading strategies at a Medium-frequency level (M = 2.5) Among the 21 strategies, 6 strategies fell into the high-usage level of Always usage ($M \geq 3.5$), and 14 strategies went to the medium level of Usually usage ($M \geq 2.5$). Only 1 strategy was reported at the Low level use of Occasionally usage (($M \leq 1.9$) but no strategy was reported at the very low-usage level of Never usage ($M \leq 1.4$). As far as the four types of categories of strategies are concerned, the three proficiency groups altogether showed on the whole a medium usage of reading strategies, with Directed attention strategies (M =2.806, SD =0.067 as their most favourite choice of strategies, followed by Support strategies (M = 2.800, SD=0.770) , Problem-solving strategies (M =2.630, SD=0.283), and Planning &evaluation strategies (2.533, SD=0.192). The top five strategies that were most favoured by the KET, PET, and FCE learners were under the Support and Directed attention categories, while the bottom five mainly went to the Planning &evaluation and Problem-solving categories. Based on the findings above, the three groups of KET, PET, & FCE demonstrated their lack of awareness of the use of Planning & Evaluation strategies, which were seen at (*M*=2.533, SD=0.192) of Medium level of Usually usage.

4.2 Research Question Two

4.2.1Finding five

2. Are there any differences between the **KET**, **PET**, and **FCE** learners in their awareness of meta-cognitive reading strategies they employ?

Table 5. Means (standard deviations) for the FCE-, PET-, and KET employees' use of reading strategies (N = 45)

Strategy Type	KET	PET	FCE
Plan & evaluation	1.960 (0.192)	2.480 (0.238)	3.160 (0.224)
Directed attention	2.700 (0.200)	2.800 (0.322)	2.917 (0.854)
Support	2.556 (0.977)	2.878 (0.882)	2.967 (0.678)
Problem solving	2.000 (0.170)	2.578 (0.386)	3.311 (0.111)

Table 5

As can be seen from table 5 above, the findings showed that there were indeed some differences observed across the KET, PET, & FCE groups in their awareness of reading strategies. On the whole, the FCE group outperformed the PET- and KET groups in overall strategy use. All the three proficiency groups differed in their choice of strategy use. In other words, the KET proficiency groups ranked Directed attention as the most important, followed by SUPPORT and PROBLEM solving. The PET groups rated SUPPORT strategies as the most important followed DIRECTED attention strategies. The FCE groups ranked PROBLEM-SOLVING as the most important followed by PLANNING & EVALUATION. However, despite the fact that all the three groups reported different frequent use of the four categories of strategies, the FCE group demonstrated the most frequent use of them indicating that they are more cognitively aware of the use of reading strategies than their KET, and PET learners. However, based on the findings above, it was evident that the KET & PET groups demonstrated a lack of awareness of reading strategies especially the use of planning & evaluation strategies. Whereas the FCE groups almost tended to be quite unaware of the use of directed attention and support strategies.

4.3 Research Question Three

Finding six

3. Is there a relationship between learners' reported strategy use and their reading comprehension ability among KET, PET, and FCE groups?

Table 6: KET, PET, and FCE reading test scores

KET students	Reading scores (out of 25)	Mean average	PET learners	Reading scores (out of 25)	Mean average	FCE students	Reading scores(out of 20)	Mean average
1	18	2.000	1	16	2.714	1	13	3.429
2	17	2.190	2	19	3.286	2	16	3.381
3	22	2.000	3	18	2.619	3	14	3.286
4	15	2.000	4	22	3.048	4	17	3.429
5	20	2.619	5	15	2.048	5	10	3.286
6	16	2.143	6	21	2.143	6	17	3.143

7	23	2.762	7	22	2.762	7	11	3.143
8	20	1.810	8	14	1.571	8	16	3.286
9	22	2.762	9	17	2.571	9	10	3.467
10	14	1.810	10	20	2.952	10	17	3.095
11	21	2.905	11	19	2.333	11	12	2.857
12	20	2.667	12	20	2.905	12	15	3.286
13	18	1.762	13	16	2.762	13	9	2.619
14	24	2.905	14	17	2.619	14	16	3.000
15	19	2.000	15	20	2.905	15	9	2.810

Table 6 above presents descriptive statistics about the KET,PET & FCE learners' individual reading scores & strategy use mean averages. To find out if there was a relationship between learners' reported strategy use and their reading comprehension ability, the reading test scores were worked out and checked against the subjects' responses on the questionnaire through the statistical use of mean averages. However, KET & PET learners with a score 17 and above (out of a possible 25) were regarded as good readers and those with 12 and below were perceived as poor readers. Also, FCE learners with a score of 15 and above (out of 20) were regarded as good readers and those with 10 and below were referred to as poor readers. Generally, within the KET groups, the findings revealed that the relationship between the learners' reading strategy awareness and reading comprehension ability was almost positive. However, as can be seen from the table 6 above, KET learners (5,7,9,11,12,14) who had the highest reading scores of 20 and above (20, 23,22,21,20,24) were also found to have the highest mean averages of (mean=2.619, 2.762, 2.762, 2.905, 2.667 and 2.905).

By comparison, KET learners whose reading scores were 18 and below were found to have the lowest mean averages. Those KET learners, 1,2,4,6,10, 13, and 15, were also found to have the lowest mean averages of (mean=2.000, 2.190, 2.000, 2.143, 1.810 and 1.762) indicating that their reading metacognitive strategy awareness was related to their reading ability in L2, which suggests that they were unaware of what constitutes efficient reading.

As far as PET groups are concerned, the findings showed that the PET learners whose reading scores were 17 and above had the highest mean averages as well. For example, PET learners, (2,3,4,67,9,10,11,12,14, and 15) whose reading scores were 17 and above were also found to have the highest mean averages of (mean=3.286, 2.619, 3.048, 3.143, 3.143, 2.762, 2.571,

2.952, 2.333, 2.905, 2.619, 2.905) suggesting that PET learners' knowledge of reading strategies was related to their L2 reading ability.

As for the FCE learners, the findings revealed that FCE learners' achievement in the reading tests was related to their high awareness of reading strategies. For instance, FCE learners, (2,4,6,8,10,12 and 14) were found to have the highest mean averages of (mean = 3.381, 3.429, 3.143, 3.286, 3.095, 3.286, and 3.000) indicating that their reading strategy awareness was indeed related to their L2 reading proficiency. This suggests that the higher their awareness of reading strategies, the better their reading ability/proficiency was.

5.Conclusion

Among the KET, PET, & FCE learners in general there appears to a discrepancy between the employees' awareness of reading strategies and their language proficiency. The findings revealed that there were differences in the choices and the frequency of strategy use among the KET,PET & FCE learners on the overall all use on the four groups of reading strategies. Also, the KET learners were found to use reading strategies less frequently that PET and FCE learners, which were averaged at a medium level of frequency usage. On the contrary, the FCE learners demonstrated the most frequent use of reading strategies at a high level of frequency use.

As for the relationship between the KET, PET and FCE learners' awareness of reading strategies and their reading proficiency, the findings showed that the learners' high metacognitive reading strategy awareness substantially contributed to their reading ability in L2, which suggest that they were aware of what really constitutes efficient reading.

References

Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? London: longman.

Bachman, L.(1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: oxford university press.

Baker, L., & Brown, X., (1984) metacognitive skills and reading. In: Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P.,

Baker, L. (1989). Metacognition comprehension monitoring and the adult reader. Educational psychology review, 1,338-350.

Block, E., (1986) The comprehension strategies of second language readers. TESOL Quarterly 20,463-494.

Brown et al (1983). Does perception of language learning factors relate to success. Rocky Mountain TESOL.

Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. The modern language journal, 73 121-134.

Cohen, A. D.(1998). Strategies for learning and using a second language. New york: Longman.

Flavell, J. (1987). Metacognition & cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906-911.

Garner, R.(1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. Review of educational research 60:517-529.

Glaser, R.& Chi, M. T. (1988) overview. In M. Chi, R. Glaser & M. Farr, eds., The nature of expertise. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jacob, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. Educational psychologist, 22, 255-278.

McIntyre, P. D. (1994) toward a social psychological model of strategy use. Foreign language Annals, 27, 185-195.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, England: Cambridge university press.

Paris, S. G., & Meyer, M.(1981). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. Journal of reading behaviour, 13, 5-22.

Winograd, P. N., (1990) Strategic difficulties in summarizing texts. Cambridge. CUP.

Zhang, L. J. (2001) Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition poor environment. Language awareness, 100, 268-288.

Zhang, L. J. (2003). Research into Chinese EFL learner strategies: methods, findings and instructional issues. RELC Journal: a journal of language teaching and research, 34, 284-322.

Zhang, L. J. & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading strategy use: reading in a foreign language 21, (1) 37-59.