



بجوث

مؤتمر

التجديد في العلوم والتعليم

NAUČNA KONFERENCIJA: INOVACIJE U NAUCI I OBRAZOVANJU
conference

Innovation in science and education

البوسنة والهرسك

Bosna i Hercegovina

م ٢٠٢٤/٧/١ هـ ١٤٤٥/١٢/٢٥

إلى

م ٢٠٢٤/٧/٣ هـ ١٤٤٥/١/٢٧

كلية التربية الإسلامية في مدينة زينيتسا في البوسنة والهرسك

Mjesto održavanja: Islamski pedagoški fakultet u Zenici, u Bosni i Hercegovini

College of Islamic Education in the city of Zenica in Bosnia and Herzegovina

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله خاتم الأنبياء والمرسلين أما بعد فإن التجديد في العلوم والتعليم مجال واسع وهو شامل لجميع العلوم وفي تعليمها ومن أجل حوار بناء وتبادل الخبرات نظمت كلية التربية الإسلامية في مدينة زينيتسا في البوسنة والهرسك مؤتمر التجديد في العلوم والتعليم، وكان من أهدافه: دراسة مظاهر التجديد في العلوم والتعليم، ومناقشة معايير التجديد في العلوم والتعليم، ودراسة مشكلات التجديد في العلوم والتعليم، وتبادل الخبرات في تجديد العلوم والتعليم.

واشتملت محاور المؤتمر على عدة محاور منها:

المحور الأول: مفهوم التجديد في العلوم والتعليم وتاريخه.

المحور الثاني: معايير التجديد في العلوم والتعليم.

المحور الثالث: أخلاقيات التجديد في العلوم والتعليم.

المحور الرابع: التجديد في العلوم الإسلامية وتعليمها.

المحور الخامس: التجديد في الفكر الإسلامي وتعليمه.

المحور السادس: التجديد في علوم اللغة العربية وتعليمها.

المحور السابع: التجديد في علوم اللغات وتعليمها.

المحور الثامن: التجديد في العلوم القانونية وتعليمها.

المحور التاسع: التجديد في علوم الطب والعلوم الصحية وتعليمها.

المحور العاشر: التجديد في العلوم التجريبية وتعليمها.

المحور الحادي عشر: التجديد في علوم الفلك والجغرافيا وتعليمها.

المحور الثاني عشر: التجديد في علوم التاريخ والحضارات وتعليمها.

المحور الثالث عشر: التجديد في العلوم الإنسانية وتعليمها.

وقد شارك في هذا المؤتمر نخبة من أساتذة الجامعات والمنتقنين والمختصين .

وقد تلقت اللجنة العلمية للمؤتمر عدداً جيداً من المشاركات من دول مختلفة ، ولكن اعتذر البعض بسبب تعذر الحصول على تأشيرة البوسنة .

ونحن إذ نقدم هذه البحوث لندرجو من الله أن يحقق هذا المؤتمر أهدافه ، شاكرين كل من ساهم في الإعداد له والمتابعة ، وكل من شارك ببحث أو حضور ، والله ولي التوفيق.

وتقبلوا تحياتنا

عميد الكلية

د. محرم عادلوفيتش

**التجديد في الفكر الإسلامي
(مشروعيته ومسوغاته ومجالاته)
Renewal in Islamic Thought
(legitimacy, justification and areas)**

إعداد: د. عيد عايد مبارك وطين العازمي

مدرس منتدب

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

قسم العقيدة والدعوة

دولة الكويت

**Preparation: d. Eid Ayed Mubarak WoTayn Al-Azmi
Assigned Teacher
Faculty of Shari 'a and Islamic Studies
Doctrine and Advocacy Section
Kuwait**

هذا البحث دراسة للتجديد في الفكر الإسلامي (مشروعيته ومسوغاته ومجالاته) رغبة في الكشف عن بدائع التجديد فيه بعيداً عن: الأهواء، والتعصب، والتجريح، والوقوف بحزم لمن ينال من الدين، وهو موضوع لم يحظَ بدراسةٍ مستقلةٍ حسب علمي، وإنما وردت مصطلحات التجديد ومفرداته متناثرة في الكتب، وأهمية هذا الموضوع هي: الكشف عن أهمية دراسة التجديد في الفكر الإسلامي. واهتمام الدوائر العلمية والمؤسسات الدينية الإسلامية بإبراز المراد من التجديد في الفكر الإسلامي. والكشف عن الفهم المستقبلي "التخطيطي" لدراسة تجديد الفكر الإسلامي، ومن أسباب اختيار الموضوع: العمل على بيان وتوضيح الأسئلة والاستفسارات حول ومن أهداف البحث: إبراز الصورة الحقيقية للتجديد في الفكر الإسلامي، والحاجة الملحة لتحديد المراد من التجديد في الفكر الإسلامي، والكشف عن: شروطه، وأسبابه، وأقسامه، وحقيقته. ومحاولة الخروج بدراسة كاملة عن التجديد في الفكر الإسلامي. وتتميز هذه الدراسة بأنها تقدم رؤية جديدة للاستفادة من (التجديد في الفكر الإسلامي) بنماذج طبقت على أرض الواقع. ومناهج البحث هي: التحليلي والاستقرائي والاستنباطي والنقدي.

كلمات مفتاحية: التجديد - الفكر - الإسلامي

Abstract

This research is a study of renewal in Islamic thought (legitimacy, justifications and fields) in order to reveal the essentials of renewal in it away from: whims, intolerance, dissolution, and standing firmly for those who infringe on religion, a topic that has not been independently studied as far as I know. The interest of the scientific community and Islamic religious institutions in highlighting the purpose of renewal in Islamic thought. The revelation of the future understanding of "planning" to study the renewal of Islamic thought. One of the reasons for choosing the subject is to work on the presentation and clarification of questions and queries about the aims of the research: to highlight the true picture of the renewal in Islamic thought, the urgent need to determine the purpose of the renewal in Islamic thought, and to reveal: its terms, causes, sections and truth. and trying to come up with a full study of renewal in Islamic thought. This study is characterized by a new vision to take advantage of (renewal in Islamic thought) models applied on the ground. Research curricula are analytical, extrapolatory and critical.

Keywords: Renewal - Thought - Islam

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد.
فالتجديد في الفكر الإسلامي مجال واسع لا حدود له، والحديث عنه متجدد ومتكرر بين الحين والحين، ولا يستطيع أحد أن ينكر ضرورة التجديد ولزومه، في ظل الواقع المتغير والحوادث المستجدة وسرعة التطور التي نعيشها بشكل يومي في الأمور العامة، مما يؤكد ضرورته ولزومه في الفكر الديني عموماً- والفكر الإسلامي على الخصوص- وتأتي ضرورة التجديد والتطوير في الفكر الإسلامي للبحث في مضامينه وصيغته وطرقه وقواعده ووسائله وأساليبه، بهدف تجديدها وتفعيل العناصر الساكنة فيها؛ لأن استشعار هذه الأهمية للتجديد في سائر المجالات من قبل أصحاب الفكر الإسلامي والاختصاصات من البديهيات التي لا تحتاج إلى دليل،

وليس معني ذلك أن نفتح الباب على مصراعيه أمام كل دعوة للتجديد أو كل منهج يهدف إلى التجديد، فلا بد من ضبط عملية التجديد وتقنينها بالطريقة التي تجعل من التجديد وسيلة تمكن الفكر الإسلامي من شمول كل المجالات، بحسن عرض لما جاء به دون تعنت أو تشدد، وتزداد تلك الأهمية مع تزايد الحاجة إلى ضبط عملية التجديد بتحديد قواعدها، وضوابطها، وأسسها، ووسائلها، وأساليبها وغير ذلك، حتي يتمكن الفكر الإسلامي من شمول كل المجالات، ولذا طلبت من الله عز وجل العون في الكتابة في هذا الموضوع، راجياً منه التوفيق والإعانة، داعياً رب العزة جل جلاله أن ينفع به الناس جميعاً □ لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ ۗ وَاعْفُ عَنَّا وَاعْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ □ (١).

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

أهمية دراسة موضوع (التجديد في الفكر الإسلامي: مشروعيته ومسوغاته ومجالاته) رغبة في الكشف عن بدائع وفرائد التجديد في الفكر الإسلامي ومشروعيته ومسوغاته ومجالاته بعيداً عن: الأهواء، والتعصب، بدون تجريح للمخالف أو تشهير أو سخرية، إلى جانب الوقوف بحزم تجاه من يريد النيل من ثوابت الدين عن طريق احتقارها أو الانتقاص منها، للاستفادة من الذب عن منهج الإسلام الرائد، الذي يُنْهَمُّ بالانغلاق وعدم قبول الآخر، أو بالتطرف أو الغلو أو غير ذلك؛ لذا فالموضوع له أهميته الكبرى لما يأتي:

أولاً: الكشف عن أهمية دراسة التجديد في الفكر الإسلامي من خلال الفهم الصحيح للوحيين الشريفين

دون تغيير للثوابت الدينية.

(١).سورة البقرة الآية: ٢٨٦.

ثانياً: اهتمام الدوائر العلمية والمؤسسات الدينية والاجتماعية في العالم الإسلامي، بإبراز المراد من التجديد في الفكر الإسلامي، وإظهار جواهره، والكشف عن أسراره.

ثالثاً: بيان الحاجة إلى المعرفة الأساسية من التجديد في الفكر الإسلامي (مشروعيته ومسوغاته ومجالاته)، ودراسته دراسة تامة كاملة، والاستفادة منه في كل ميدان.

رابعاً: الكشف عن الفهم المستقبلي "التخطيطي" لدراسة التجديد في الفكر الإسلامي (مشروعيته ومسوغاته ومجالاته) محققاً خطاب الله تعالى له: □ أَدْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجِدْ لَهُم بِأَلْتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ □ (٢) ولذا أردت أن أقدم رؤيتي في الكشف عن: التجديد في الفكر الإسلامي (مشروعيته ومسوغاته ومجالاته)، موضحاً رؤيتي في هذا المضمون، ولذا كان من أسباب اختيار الموضوع ما يأتي:

١- ارتباط الموضوع بدراسة الفكر الإسلامي وحسن عرضه في التعليم وغيره من المجالات، وهذا شرف ما يعادله شرف.

٢- العمل على بيان وتوضيح الأسئلة والاستفسارات حول كيفية التجديد في الفكر الإسلامي (مشروعيته، ومسوغاته، ومجالاته)، للرد على ما يثار بهذا الشأن.

٣- الوقوف على صور من التجديد في الفكر الإسلامي؛ لكونها من الموضوعات المهمة التي يحتاجها الدارسون في الفكر الإسلامي، للذب عن منهج الإسلام ضد الشبهات.

٤- المسؤولية الدائمة من الباحثين في الفكر الإسلامي، للكشف عن هذه البدائع والفرائد والفوائد للتجديد في الفكر الإسلامي، بصفة عامة.

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة الوصول إلى:

١- إبراز الصورة الحقيقية للتجديد في الفكر الإسلامي، من خلال الأوامر والنواهي للاستفادة منه في مجالات البحث، والتعليم، والتدبر، والعلوم الاجتماعية.

٢- الحاجة الملحة لتحديد المراد من التجديد في الفكر الإسلامي - بصفة عامة - والكشف عن شروطه، وأسبابه، وأقسامه، وحقيقته.

٣- الخروج بدراسة كاملة عن التجديد في الفكر الإسلامي، للإسهام في كيفية مواكبة العصر من خلال وجهة النظر الإسلامية بصورة كاملة واضحة.

٤- محاولة الإسهام بدراسة مكتملة الأركان عن التجديد في الفكر الإسلامي، مع توضيح بلاغتها،

(٢) سورة النحل الآية، (١٢٥)

والكشف عن أغراضها، ومعرفة فوائدها، وسرها، وجمالها.

الدراسات السابقة:

موضوع (التجديد في الفكر الإسلامي: مشروعيته ومسوغاته ومجالاته) لم يحظَ بدراسةٍ مستقلةٍ حسب علمي، وإنما وردت مصطلحات التجديد ومفرداته متناثرة في كتب الفكر الإسلامي.

أما ما تتميز به هذه الدراسة:

فإنها تقدم رؤية جديدة للاستفادة من (التجديد في الفكر الإسلامي: مشروعيته ومسوغاته ومجالاته) بنماذج طُبقت على أرض الواقع، متجردة عن الأهواء، والتسلط، والعصبية، بتوضيح ضوابطه، وقواعده، وأساليبه، ووسائله، وفوائده، والدراسة محاولة لوضع لبنة في صرح التجديد في الفكر الإسلامي، في هذا المضمار لتكون الدراسة فريدة من نوعها بإذن الله.

منهج البحث:

أولاً: يقوم البحث على المنهج التحليلي^(٣)، ولا غني لي عن المنهج الاستقرائي^(٤) حيث حصرت آيات وأحاديث التجديد في القرآن الكريم، مع توضيح ما ورد فيها كما هو محدد في عنوان البحث، وتتبع تفسير الآيات التي وردت في هذا المضمار، ثم عرضت أقوالاً من كتب في شروح الأحاديث، مع تتبع تحليلاتهم والاستفادة منها في البحث، للخروج بدراسة مكتملة الأركان، في محاولة للإسهام في صرح التجديد في الفكر الإسلامي، وهذا ما جعلني أسلك سبيل المنهج الاستنباطي، كما أنه لا غني لي عن الاستفادة من بعض مناهج البحث الأخرى، ويمكن أن تعتمد هذه الدراسة على المنهج النقدي^(٥) وهو الذي يقوم بوظيفة التقويم والتقييم، وتمييز مواطن الجمال، وكذا بقية مناهج البحث الأخرى إذا تطلب الأمر.

خطة البحث:

تقوم خطة البحث على: تمهيد، وفيه تحرير مفردات البحث، بتعريف التجديد لغة واصطلاحاً.

ثم المبحث الأول وعنوانه: تاريخ التجديد ومشروعيته وشروطه، ويتكون من مطلبين:

(٣). المنهج التحليلي النقدي هو المنهج القائم على عرض المضمون وتحليله وتفصيله بما يناسب الموضوع، ثم تقويمه وتصحيحه وترشيده بما يتلاءم مع القواعد والأصول الصحيحة، مناهج البحث العلمي وأدب الحوار والمناظرة. د/ فرج الله عبد الباري أبو عطا الله، ط ١، سنة ٢٠٠٢م، بدون مكان الطبع، ص: ٤٢.

(٤). المنهج الاستقرائي هو الحكم على الكل بما يوجد في أجزائه جميعاً. المصدر السابق، ص: ٤٢.

(٥). المنهج النقدي: هو عملية رصد لمواطن الخطأ والصواب، في موضوع علمي معين، يستند الباحث فيها إلى الأصول والثوابت العلمية المقررة في مجال العلم الشرعي، الذي ينتمي إليه الموضوع، من أجل تقويم وتصحيح بعض المفاهيم والقضايا المتعلقة بذلك الموضوع، وطريقة النقد تختلف عن طريقة النقض التي تستخدم خاصة ضد المذاهب الهدامة والمنحرفة مثل: كتاب "نقض المنطق" لابن تيمية، وكتاب "نقض أوامير المادية الجدلية" د/ محمد رمضان سعيد البوطي رحمه الله. للمزيد انظر: أجدديات البحث في العلوم الشرعية، د/ فريد الأنصاري، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، سنة ١٤١٧هـ-١٩٩٧م، ص: ٩٦.

المطلب الأول: تاريخ التجديد.
والمطلب الثاني: مشروعية التجديد.
والمطلب الثالث: شروط وضوابط المُجَدِّد.
والمبحث الثاني وعنوانه: مسوغات التجديد في الفكر الإسلامي، ويتكون من ثلاثة مطالب:
المطلب الأول: التجديد والتطور المستمر.
والمطلب الثاني: سعة النصوص الشرعية للفهم المتجدد.
والمطلب الثالث: مواكبة الفكر الإسلامي لحاجات الإنسان.
والمبحث الثالث وعنوانه: مجالات التجديد في الفكر الإسلامي، وتكون من ثلاثة مطالب:
المطلب الأول: التجديد في مجال العقيدة.
والمطلب الثاني: التجديد في مجال العبادة.
والمطلب الثالث: التجديد في مجال الأخلاق والسلوك.

التمهيد:

تحرير مفردات البحث:

تعريف التجديد:

١- تعريف التجديد في اللغة:

تدور معاني "ج د د" حول ما يأتي:

١- الجديد من الشيء: قال ابن منظور (جدد الشيء أي صيره جديدًا)^(٦).

٢- الاحتفاظ بالقديم: (جدد الشيء صار جديدًا، ويقال جدد العهد، وتجدد الشيء صار جديدًا،

واستجد الشيء صار جديدًا، والتجديد: استحدثه وصيره جديدًا)^(٧).

ب- تعريف التجديد في الاصطلاح:

(هو الاحتفاظ بالقديم وترميم ما بلي منه وإدخال التحسين عليه.)^(٨)

(٦) لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار صائر - بيروت - د.ت. المجلد الأول (مادة: جدد) ص: ٩٧٤.

(٧) المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، طبع وزارة التربية والتعليم - مصر، سنة ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، حرف الجيم، مادة جدد، ص: ٩٤.

(٨) الموسوعة الإسلامية العامة، وزارة الأوقاف المصرية، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة سنة ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م، مادة: التجديد، ص: ٣٣٦.

المبحث الأول

تاريخ التجديد ومشروعيته وشروطه

التجديد في الفكر الإسلامي ليس له تاريخ محدد، بل كل ما يخدم الفكر الإسلامي يعد تجديدًا، فالتاريخ يشهد عبر أحداثه الطويلة أن الفكر الإسلامي له دعاة يواكبون التجديد في كل عصر ومصر، وكان لفكرهم دور كبير في مواصلة العطاء وتوضيح المفاهيم وتصحيح المسيرة للناس جميعًا في كل ميدان، سواء في ميدان العقيدة أو في ميدان الفكر والتشريع، ولم يضق صدر الإسلام بهؤلاء؛ لأنه ينطلق أساسًا من قول النبي ﷺ: «إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها.»^(٩) هذا التجديد يرحب به الفكر الإسلامي؛ لأنه يعرف الناس بوظائفهم نحو خالقهم وأنفسهم، فهو ينظم الحياة لهم تنظيمًا يقوم على العدل وإحقاق الحق وإبطال الباطل، فكل تجديد يؤدي إلى نشأة العلم النافع الذي قص علينا القرآن أن الله سبحانه وتعالى قد أمر نبيه ﷺ بأن يسأله المزيد منه قال تعالى: □ فَتَعَلَى اللَّهِ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا □^(١٠) هذه الزيادة من العلم لون من التجديد، ولون من فتح العقول على هذا الكون لكي تفكر وتجدد، ولكي تقدم للناس ما ينفعهم وهو سنة من سنن الحياة،^(١١) وهذا ما نتناوله فيما يأتي من مطالب:

المطلب الأول: تاريخ التجديد:

تجديد الفكر الإسلامي وتاريخه وجد مع وجود هذا الدين الخاتم؛ لأن التجديد أو التطور هو أحد أظهر نواميس الطبيعة ولا يستطيع أحد أن يوقفه، لذا كانت رسالة الإسلام رسالة تطور دائم، واعترافًا متواصلًا بضرورة تغير الأحكام بتغير الأزمان قال تعالى: □ أَلْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ جَاعِلِ الْمَلَكَةِ رُسُلًا أُولِي أجنحة مثنى وثلاث ورباع يزيد في الخلق ما يشاء إن الله على كل شيء قدير □^(١٢) (فالكلمة تاريخها وجد مع القرآن الكريم بدليل ورودها في القرآن ثماني مرات، جاءت بثلاثة معان، هي: البعث، والإحياء والإعادة غالبًا للخلق، كما ورد في الحديث النبوي من قول النبي ﷺ عن أبي هريرة رضي الله عنه: «إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها»^(١٣) ففهم من خلال الكتاب والسنة ما يأتي:

^(٩) رواه أبو داود (رقم/٤٢٩١) وصححه السخاوي في "المقاصد الحسنة" (١٤٩)، والألباني في "السلسلة الصحيحة" (رقم/٥٩٩).

^(١٠) سورة طه، الآية (١١٤).

^(١١) تجديد الفكر الإسلامي د. سيد طنطاوي شيخ الأزهر السابق رحمه الله تعالى، القاهرة سنة ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م، ص: ١٠.

^(١٢) سورة فاطر، الآية (١).

^(١٣) سبق تخريجه.

١- تجديد الفكر الإسلامي: وهو إحياء وإصلاح لعلاقة المسلمين بالدين وليس التجديد في الدين، لأن الله تعالى أكمل دينه وأتمه.

٢- زمن تجديد الفكر الإسلامي: زمن التجديد في الفكر الإسلامي مستمر ولا ينقطع إلى يوم القيامة، فهو تجديد متواصل مترابط لا يتوقف أبدًا.

٣- المجدد: هو صاحب الفكر أو العنصر البشري الذي يصدر عنه التجديد، وقد يكون فردًا، أو جماعة، أو مجمع فقه، أو مجمع بحوث، أو مؤسسة تعليمية بحثية، أو غير ذلك،^(١٤) ومن خلال ما سبق نتبين أن التجديد وُلد مع الدين الإسلامي ولا ننكر جهود من دعا إليه في كل عصر ومصر، ويُحمد كل جهد قام به العلماء الأفاضل في طرح التجديد، تحت مفاهيم ومسميات: الإصلاح والتغيير، وحسن العرض، والاجتهاد في سبيل تجديد الفكر الإسلامي في عصورهم.

المطلب الثاني: مشروعية التجديد:

التجديد للفكر الإسلامي ليس معناه الاستخفاف بكل القديم، وفتح الأبواب لكل جديد، بدعوى أن الجديد يمثل التقدم والرقي، والقديم يمثل التخلف والانحطاط، فهذا فهم خاطئ؛ لأنه كم من جديد سيئ وكم من قديم صالح، بل إن أعظم الأشياء وأنفعها قديمة قدم الحياة والإنسان، وليس التجديد أن نسير وراء غيرنا، فننقد بذلك ذاتيتنا ونرتضي لأنفسنا موقف التبعية والخضوع، موقف الذبول، وقد جعلنا الله رؤوسًا، والتجديد للفكر مأمور به شرعًا، لأن ذلك من المهام التي يقوم بها العلماء الربانيون، لوجود الكثير من النصوص التي تصرح بشرعية التجديد للدين بين كل قرن وآخر قال تعالى □ أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ أَلَفَرَّاءَ نَّ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ أَحْتِلَافًا كَثِيرًا □^(١٥) وقوله تعالى: □ أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ أَلَفَرَّاءَ نَّ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا □^(١٦) وقوله تعالى: □ قُلْ إِنَّمَا أَعْظَمُ بِوَحْدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَى مِثْلِي وَفُرْدَى نَّمْ تَتَفَكَّرُونَ □^(١٧) وقوله تعالى: □ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رَجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَسَلُّوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ □^(١٨) وقوله تعالى: □ إِنْ تَدْعُوهُمْ لَا يَسْمَعُوا دُعَاءَكُمْ وَلَوْ سَمِعُوا مَا اسْتَجَابُوا لَكُمْ وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يَكْفُرُونَ بِشِرْكِكُمْ وَلَا يُنَبِّئُكَ مِثْلُ خَبِيرٍ □^(١٩) هذه النصوص القرآنية تدل على مشروعية التجديد في الفكر في كل وقت وحين، (الفكر الإسلامي لا يعرف الوقوف عند حد ولا يقتصر قبوله للأفكار على زمن معين، ولو أننا وعينا

^(١٤) الاجتهاد والحدثة رؤية إسلامية في أفق مستقبلي، عبدالعزيز التويجري، بحث قدم لمؤتمر المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، سنة ٢٠٠٩م، ص: ٥.

(١٥). سورة النساء، الآية (٨٢).

(١٦). سورة محمد، الآية (٢٤).

(١٧). سورة سبأ، الآية (٤٦).

(١٨). سورة النحل، الآية (٤٣).

(١٩). سورة فاطر، الآية (١٤).

وأدركنا صيغ الخطاب القرآني الموجه إلينا ليل نهار بأن نتدبر وأن نتفكر وأن نعتبر لقلنا: إن الوقوف بالفكر والإدراك والاستنباط عند زمن معين مخالف للنص القرآني ذاته، لأن خطاب الله ليس قاصراً على زمن ولا طائفة ولا أمة، بل هو خطاب عام أُوحي به إلى المصطفى فبلغه، ولا يزال الخطاب يُتلى للعمل به، لا للتبرك به مع ترك العمل.^(٢٠) فدل ذلك على مشروعية تجديد الفكر الإسلامي من خلال ما ورد من نصوص في القرآن والسنة.

المطلب الثالث: شروط وضوابط المُجدِّد:

نوه في البداية إلى أن ظروف العصر الماثلة الآن تتطلب أن يكون المجددون يعملون في مجموعات عمل أو مؤسسات تنتظمها لوائح وقوانين تضبط عملهم ليخرج في صورة قريبة من الكمال، وذلك لتعدد وتشابك النوازل التي تحيط بالأمة الإسلامية، وهذه بعض الشروط التي نرى أنه ينبغي أن تكون في هؤلاء المجددين:

(١) العلم الشرعي القائم على الكتاب والسنة وفق فهم ومنهج السلف الصالح، قال المُناوي: " وقالوا: ولا يكون إلا عالمًا بالعلوم الدينية الظاهرة والباطنة... " (٢١).

(٢) أن يجمع من كل علم شرعي قدرًا يمنحه القدرة على فهم مقاصد الدين الكبرى، ولا يقع في مغالطات أو متناقضات شرعية، كعلم الحديث وأصوله، والفقه وأصوله، والتفسير وعلم الناسخ والمنسوخ، وعلوم الآلة من اللغة العربية ومعانيها، يقول العلامة السيوطي: " وأن يكون جامعًا لكل فنٍ " (٢٢).

(٣) أن يستطيع التفرقة بين السنة والبدعة الضالة التي يلتبس على الناس أمرها، فيفككها ويحللها ويقنع الباحثين عن الحق أنها ضارة بالدين غير مفيدة، كما قال المُناوي: " قائمًا بالحجة ناصراً للسنة... " (٢٣).

(٤) أن يدل علمه وسمته أهل العلم أنه يصلح لذلك الأمر، ولا يكون دخيلاً على العلماء، كما قال ابن الأثير: " لكن الذي ينبغي أن يكون المبعوث على رأس المائة رجلاً مشهوراً معروفاً، مشاراً إليه في كل فنٍ من هذه الفنون " (٢٤).

(٥) أن يكون علمه نافعا لمعظم الأمة، كما قال السُّيوطي: " لا بد في المبعوث على رأس المائة أن

(٢٠) التراث بين التقدير والتقدير، د. بكر ذكي عوض، سلسلة قضايا إسلامية، العدد ١٢٥ طبع القاهرة سنة

١٣٢٦هـ-٢٠٠٥م، ص: ٣٢.

(٢١) انظر: فيض القدير (٣٥٧/١) وعون المعبود (٣٨٦/١١).

(٢٢) انظر: التنبئة ص (٦٢).

(٢٣) انظر: فيض القدير (١٤/١).

(٢٤) انظر: جامع الأصول (٣٢١/١١).

يكون نفعه عامًا ، إما مطلقًا في الأرض " (٢٥).

(٦) أن يكون في نفسه ملتزمًا بمنهج أهل السنة والجماعة في الاعتقاد والمنهج والسلوك، والدعوة إلى التوحيد الخالص، ومحبًا لكل من وما ينتمي إليهم، وهو مصداق لقول الرسول صلى الله عليه وسلم: «لَا تَزَالُ مِنْ أُمَّتِي أُمَّةٌ قَائِمَةٌ بِأَمْرِ اللَّهِ لَا يَضُرُّهُمْ مَنْ خَذَلَهُمْ ، وَلَا مَنْ خَالَفَهُمْ حَتَّى يَأْتِيَهُمْ أَمْرُ اللَّهِ ، وَهُمْ عَلَى ذَلِكَ» (٢٦).

(٧) ومن هذه الشروط ما قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه وهو يوصي أبا موسى الأشعري: " ثم الفهم الفهم فيما أدلي إليك مما ليس في كتاب أو سنة، ثم قاييس الأمور عند ذلك، واعرف الأمثال والأشياء ثم اعمد إلى أحبها إلى الله فيما ترى وأشبهها بالحق. " (٢٧) ويقول العلامة ابن القيم: " لا يتمكّن المفتي ولا الحاكم من الفتوى والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم: أحدهما: فهم الواقع ، والفقه فيه ، واستتباط علم حقيقة ما وقع بالفرائض والأمارات والعلامات ، حتى يحيط به علمًا. النوع الثاني: فهم الواجب في الواقع ، وهو فهم حكم الله الذي حكم به في كتابه أو على لسان رسوله × في هذا الواقع ، ثم يطبق أحدهما على الآخر. " (٢٨)

(٨) أن يكون على دراية معقولة ببعض العلوم الحديثة كالإحصاء والرياضيات والطب والذكاء الاصطناعي، وعلى دراية جيدة بالحاسوب والتعامل مع برامجه وقواعد البيانات ووسائل الاتصال الاجتماعي.

(٩) أن يتحلى بصفات شخصية سوية تجعله ينقاد للحق مهما كان قائله، وتجعله يتراجع عن خطأ إن رأى ما هو أصوب وأنفع للأمة. كما قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه في وصيته: " ولا يمنعك من قضاء قضيتك اليوم فراجعت فيه رأيك، وهُديت لرشدك - أن تراجع الحق؛ فإن الحق قديم لا يبطل الحق شيء، ومراجعة الحق خير من التماذي في الباطل. " (٢٩)

أن يمتلك بعض صفات القيادة والإدارة التي تجعله يستطيع ان يعمل في فريق عمل يقوده أو يكون واحدًا منه.

(٢٥) انظر: التنبيه ص (٦٩).

(٢٦) أخرجه: البخاري في المناقب ، باب (٢٨).

(٢٧) رواه البيهقي (١٠ / ١٣٥) من حديث سعيد بن أبي بردة وجادة، قال الشيخ الألباني رحمه الله: وهي وجادة صحيحة من أصح الوجادات، وهي حجة؛ انظر: تخريجه مفصلاً في: "إرواء الغليل" (ج ٨ / ص ٢٤١ - ٢٤٢)، رقم (٢٦١٩).

(٢٨) انظر: اعلام الموقعين (١/١٢٨).

(٢٩) انظر تخريجه هامش رقم ص في الصفحة السابقة.

المبحث الثاني

مسوغات التجديد في الفكر الإسلامي

التجديد في الفكري الإسلامي ليس عملاً ترفيهاً بل تحتمه الضرورة، وذلك لما يستجد من أحداث ووقائع، فهو قضية إسلامية مستمرة ومتواصلة تتجدد بتجدد الزمان والمكان وله مسوغات نجملها فيما يأتي من مطالب:

المطلب الأول: التجديد والتطور المستمر:

من مسوغات التجديد في الفكر الإسلامي، حدوث التجديد والتطور المستمر في الفكر الإسلامي، وهو أمر مشاهد ومسلم به ولا مجال لإنكاره، والحياة بطبيعتها في حركة مستمرة، وهذا من المشاهد والمدرك دون عناء أو تعب، لكن الحياة لا تشمل على مبدأ التغيير فقط، بل تشمل كذلك مبدأ آخر مقابل التغيير هو مبدأ الثبات، والذين يرفضون التجديد يرفضون واقعاً قائماً متمثلاً في أجيال متلاحقة تتجدد قضاياها، ويتجدد معها رؤيتها الفكرية، فلقد شهدت العصور السابقة محاولات للتجديد من زعماء وقادة ومصلحين ومجتهدين، وفي هذا الاتجاه برز الإمام جلال الدين السيوطي^(٣٠) المتوفى سنة ٩١١هـ، في كتابه "التنبيه بمن يبعثه الله على رأس كل مائة"، وألف المراغي الجرجاوي^(٣١) المتوفى ١٠٣٥هـ كتابه "بغية المتقدمين ومنحة المجددين" وبعدهم ظهرت دعوى الشيخ أمين الخولي^(٣٢) في كتابه "المجددون في الإسلام" وفهم الإمام الغزالي^(٣٣) المتوفى في بداية القرن السادس الهجري أن التجديد هو: إحياء لعلوم الدين وله كتابه الذي يحمل نفس الاسم، وقد شهد العصر الحديث الكثير من محاولات التجديد على يد كل من: جمال

(30). جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد بن سابق الدين بكر بن عثمان بن محمد بن خضر بن أيوب بن محمد ابن الشيخ همام الدين الخضير السيوطي المشهور باسم جلال الدين السيوطي، (القاهرة ٨٤٩ هـ/١٤٤٥ م - القاهرة ٩١١ هـ/١٥٠٥ م) إمام حافظ، ومفسر، ومؤرخ، وأديب، وفقه شافعي. له نحو ٦٠٠ مصنف. انظر: موسوعة أعلام الفكر الإسلامي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية-مصر، سنة ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م، ص: ٤٧٤.

(31). محمد حامد المراغي: هو العلامة الكبير، والمحدث الشهير، المؤرخ، الشيخ محمد بن محمد بن حامد بن محمد بن أحمد بن حجازي بن أحمد الحسني، المالكي مذهباً، المراغي الأصل، الجرجاوي مولداً، وإقامة، ووفاة، الخلوتي طريقاً ومنهجاً، (١٢٨٢هـ - ١٣٦١هـ/١٩٤٢). جمهرة أعلام الأزهر في القرنين الرابع عشر والخامس عشر الهجريين، أسامة الأزهرى. الإسكندرية، مكتبة الإسكندرية.

(٣٢). أمين أنور الخولي (١٣١٣هـ - ١٣٨٥/١٨٩٥-١٩٦٦م): أديب مصري من كبار حماة اللغة العربية، ومناضل شارك في ثورة ١٩١٩ ونُفي مع سعد زغلول إلى السيشيل. عرف الشيخ أمين الخولي بزیه الأزهرى المميز، ووقاره المهيب، ويريق عينيه وملامحه المتفردة. انظر: موسوعة أعلام الفكر الإسلامي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، مصر، سنة ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م، ص: ١١٤.

(٣٣). انظر: المرجع السابق، ص: ٧٨٦.

الدين الأفغاني^(٣٤) والشيخ محمد عبده^(٣٥)، والشيخ حسن العطار^(٣٦) وتلميذه رفاعه الطهطاوي^(٣٧)، والشيخ محمد مصطفى المراغي^(٣٨)، والشيخ شلتوت^(٣٩) ومحمد إقبال^(٤٠)،

ومالك بن نبي^(٤١) وغيرهم كثير^(٤٢) وكان من نتائج التجديد والتطوير ما يأتي:

أولاً: لكل منهم جهود لا تنكر في التجديد والتطوير للفكر الإسلامي.

ثانياً: الاتفاق منهم جميعاً على ضرورة التجديد بالفهم الجيد لما جاء في الدين.

ثالثاً: أن هذه الجهود فردية لم تقع في عصر واحد، بل كل في عصره ومصره.

(٣٤). جمال الدين الأفغاني وبالكامل محمد جمال الدين بن السيد صفتر الحسيني الأسد آبادي، أيديولوجي ومفكر إسلامي وناشط سياسي، يُعتبر من مؤسسي حركة الحداثة الإسلامية وأحد دُعاة الوحدة الإسلامية في القرن التاسع عشر، توفي سنة 1897م، انظر: المرجع السابق، ص: ١١٨.

(٣٥). محمد عبده (١٢٦٦هـ - ١٣٢٣هـ / ١٨٤٩م - ١٩٠٥م)، مفكر وعالم دين وفقه وقاضٍ وكاتب ومجدد إسلامي مصري، يعد أحد دعاة النهضة والإصلاح في العالم العربي والإسلامي ورمز للتجديد في الفقه الإسلامي، أسهم بعد التقائه بأستاذه جمال الدين الأفغاني في إنشاء حركة فكرية تجديدية إسلامية في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين تهدف إلى القضاء على الجمود الفكري والحضاري وإعادة إحياء الأمة الإسلامية لتواكب متطلبات العصر. انظر: المرجع السابق، ص: ٩٦٩.

(٣٦). حسن بن محمد بن محمود العطار (١٧٦٦م / ١١٨٠هـ) - (١٨٣٥م / ١٢٥٠هـ) كان شيخاً للأزهر، ولد بالقاهرة، وأبوه الشيخ «علي محمد العطار» من أصل مغربي وكان له إمام بالعلم، وكان حسن يساعد والده في دكانه، ولما رأى منه الوالد حباً للعلم، وإقبالاً على التعلم شجعه على ذلك، فأخذ حسن يتردد على حلقات العلم بالأزهر. انظر: المرجع السابق، ص: ٢٦٩.

(٣٧). رفاعة رافع الطهطاوي (١٢١٦هـ / ١٨٠١ - ١٢٩٠هـ / ١٨٧٣م) هو رفاعة بك بن بدوي بن علي بن محمد بن علي بن رافع، ويُلقون نسبهم بمحمد الباقر بن علي زين العابدين بن الحسين بن فاطمة الزهراء، من قادة النهضة العلمية في مصر في عهد محمد علي باشا. انظر: المرجع السابق، ص: ٣٨٧.

(٣٨). محمد مصطفى المراغي (١٨٨١ - ١٩٤٥) عالم أزهري وقاضٍ شرعي مصري، شغل منصب شيخ الأزهر في الفترة من ١٩٢٨ حتى استقالته في ١٩٣٠ ثم تولى المشيخة مرة أخرى عام ١٩٣٥ وحتى وفاته. انظر: المرجع السابق، ص: ١٠١٢.

(٣٩). محمود شلتوت (١٣١٠هـ - ١٣٨٣هـ / ١٨٩٣م - ١٩٦٣م)، عالم إسلامي مصري وشيخ الجامع الأزهر ١٩٥٨ - ١٩٦٣م، نال إجازة العالمية سنة ١٩١٨م، و عُيّن مدرساً بالمعاهد ثم بالقسم العالي ثم مدرساً بأقسام التخصص، ثم وكيلاً لكلية الشريعة، ثم عضواً في جماعة كبار العلماء، ثم شيخاً للأزهر سنة ١٩٥٨م، وكان عضواً بمجمع اللغة العربية سنة ١٩٤٦م، وكان أول حامل للقب الإمام الأكبر. انظر: المرجع السابق، ص: ١٠٣٨.

(40). محمد إقبال (٩ نوفمبر ١٨٧٧ - ٢١ أبريل ١٩٣٨)، شاعر وفيلسوف باكستاني بارز، ولد في سيالكوت. إحدى مدن البنجاب الغربية. انظر: المرجع السابق، ص: ٩١٠.

(41). مالك بن نبي (١٩٠٥-١٩٧٣م) (الموافق لـ ١٣٢٣هـ - ١٣٩٣هـ) من أعلام الفكر الإسلامي في القرن العشرين. يُعدّ المفكر الجزائري مالك بن نبي أحد رُواد النهضة الفكرية الإسلامية في القرن العشرين ويُمكن اعتباره امتداداً لابن خلدون. انظر: المرجع السابق، ص: ٨٨٣.

(٤٢). تجديد الفكر الديني، د محمود حمدي زقزوق، مرجع سابق.

رابعًا: الآلية في تلك الجهود هو التجديد في الاجتهاد في فهم ما جاء في النص المقدس من قرآن أو سنة.

المطلب الثاني: سعة النصوص الشرعية للفهم المتجدد:

من مسوغات التجديد في الفكر الإسلامي، سعة النصوص الشرعية للفهم المتجدد، فالفكر الإسلامي يعتمد على نصوص المصدرين الخالدين: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ونصوص كلا المصدرين تقبلان التأويل والتفسير، وليس من حق أحد أن يحتكر تأويل تلك النصوص أو تفسيرها (فلا يدعي أحد مهما كان أن له حقًا خاصًا يمارسه دون غيره، لأن الخطاب الشرعي متجدد في كل عصر، وهو خطاب لكل مكلف، ومن حق المكلف أن يقرأ الخطاب، فإذا توفرت فيه القدرة على الفهم والتفسير والتأويل فهو مكلف به، ولا عذر له في تقليد يحاكي به عوام الناس ممن تتقصم الكفاءة والقدرة).^(٤٣) من خلال ما سبق تبين أن التجديد في الفكر الإسلامي من مسوغاته أن سعة فهم النص في القرآن والسنة يجعله قابلاً للتأويل والتفسير؛ لأن الفكر هو الذي يحرك الحياة، فإن التجديد في الفكر وفي الحياة متلازمان لا انفصال بينهما، وبدون هذا التجديد سيبقى كل شيء على حاله دون تغيير (والحديث عن التجديد في الفكر الديني يعد جزءًا لا يتجزأ من الفكر الإنساني، فإنه يمكن القول إن تجديد الفكر الإسلامي يعد ضرورة حياتية؛ لأنه يعني التقدم إلى الأمام، والجمود يعني التخلف بمختلف صورته وأشكاله).^(٤٤) فسعة النص وقابليته للتجديد قد طبقت على أرض الواقع، فطلاب العلوم الدينية يعرفون الأساس الذي اعتمد عليه مبدأ الاجتهاد، فعندما بعث النبي ﷺ معاذ بن جبل رضي الله عنه قاضيًا إلى اليمن سأله: بماذا تقضي إذا عرض لك قضاء؟ قال بكتاب الله. قال: فإن لم تجد في كتاب الله؟ قال فبسنة رسول الله. قال: فإن لم تجد؟ قال: أجتهد رأيي ولا آلو. أي لا أقصر).^(٤٥) فقد طبقت قابلية وسعة النص على أرض الواقع، مما يدل على أن سعة النص من مسوغات الفهم المتجدد.

المطلب الثالث: مواكبة الفكر الإسلامي لحاجات الإنسان:

من مسوغات التجديد في الفكر الإسلامي، مواكبة الفكر الإسلامي لحاجات الإنسان، فقد خلق الله تعالى الإنسان لعبادته، وسخر له كل ما في الكون ليقوم بهذه المهمة الجليلة، والدليل على ذلك أنه تعالى أرسل الرسل والأنبياء وأنزل الكتب من أجل التجديد ومعالجة الأمراض في أقوامهم، فما كان ينتهي نبي أو رسول من دعوته إلا ويرسل الله تعالى آخر ليذكر الناس ويدعوهم إلى عبادة الله تعالى وحده لا شريك

(٤٣). تجديد الفكر الديني، د محمد عبدالستار السيد، مرجع سابق، ص: ٨.

(٤٤). تجديد الفكر الديني، د محمود حمدي زقزوق، مرجع سابق، ص: ٧.

(٤٥). عون المعبود، أبوداود، كتاب الاقضية، باب اجتهاد الرأي في القضاء المجلد التاسع، ص: ٤١٠، رقم الحديث ٣٥٩٢.

له قال تعالى: □ ثُمَّ أَرْسَلْنَا رَسُولَنَا نَتَرَأَّى كُلَّ مَا جَاءَ أُمَّةٌ رَّسُولَهَا كَدُّبُوهٌ فَاتَّبَعْنَا بِعَعْضِهِمْ بَعْضًا وَجَعَلْنَاهُمْ أَحَادِيثًا فَبَعْدًا لِقَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ □ (٤٦)، إن طبيعة الخلق الغفلة والنسيان التي تعتر بهم في أحوالهم العامة، فكيف ينبه الناس حين غفلتهم؟ ومن يدعوهم إلى الحق حال ضلالهم؟ ومن يعلمهم في حالة عدم معرفتهم؟ إن لم يأت لهم نبي أو رسول؟ لذا حمل الله علماء الأمة القيام بتجديد الفكر لدى هؤلاء بتوضيح ما غمض، فهم المخاطبون بالتجديد الفكري قال تعالى: □ وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ □ (٤٧). لقد انقضى الزمان الذي كان المسلمون يستطيعون فيه أن يجلسوا في حوزة مغلقة، أو في ستار حديدي يدبرون أمورهم في الداخل ولا شأن لهم بالخارج، أما الآن فالسماوات قد فُتحت علينا حتى صار الخارج معنا كالموجود بالداخل تمامًا، ولذا كان من مسوغات الفكر الإسلامي مواكبته لحاجات الإنسان، وذلك يتطلب عملاً كبيراً وجهداً فاعلاً، مع استنهاض الهمم بين الحين والآخر للتجديد في الخطاب وفي حسن العرض (فالتجديد ليس المقصود به تشريعاً لم ينزل به الوحي، أو تغيير حكم ثابت، فذلك لا يكون بحال من الأحوال؛ لأن الدين محفوظ بإذن الله تعالى من التغيير والتبديل، لكن التجديد هو: تغيير وسائل الخطاب ومواكبة العصر في الخطاب والالتزام بضوابطه، بالاعتماد على النصوص الشرعية وقراءتها قراءة متأنية متفحصة واستنباط الأحكام منها، بما يتوافق وقواعد الشريعة الإسلامية). (٤٨) تبين من خلال ما سبق، أن من مسوغات التجديد في الفكر الإسلامي، مواكبة الفكر الإسلامي لحاجات الإنسان، لأن الفكر ليس بمعزل عن حياة الإنسان، بل هو لا ينفك عنها بحال من الأحوال، (وعلى الرغم من الجهود التجديدية المتواصلة على مدى العصور، حيث لا يخلو عصر من مجدد أو مجددين بمقتضى حديث التجديد، فإن هذه الجهود لم تستطع أن تشكل تياراً عاماً غالباً، فلا يزال الغالبية العظمى من فقهاءنا تقليديين أو مقلدين، لا يريدون أن يخرجوا من نطاق المذهبية الضيقة التي تعلموها ودرجوا عليها، وينظرون إليها على أنها الدين، وأنه لا يجوز المساس بها). (٤٩) وإذا أردنا أن تكون الجهود التجديدية مثمرة ومواكبة لحاجات الإنسان الطبيعية فلا بد من مراعاة ما يأتي:

أولاً: ترك الشعور بالإحباط من تجديد الفكر الإسلامي في كل مجال.

ثانياً: الجمع والتلاقي للجهود التجديدية المثمرة التي تحتاجها الأمة.

ثالثاً: التنسيق التام بين أهل التجديد والبعد عن التشرذم الذي يفقد التجديد الكثير من الفاعلية والتأثير.

(٤٦). سورة المؤمنون، الآية (٤٤).

(٤٧). سورة آل عمران، الآية (١٠٤).

(٤٨). من أساليب التجديد في الدعوة الإسلامية، محمد محمود متولي، مجلة الشريعة العدد ٥٧، ص: ١٦٣، بتصرف يسير.

(٤٩). تجديد الفكر الديني، د محمود حمدي زقزوق، مرجع سابق، ص: ٤٤.

رابعًا: تشجيع الراغبين على العمل الجاد في تجديد الفكر الإسلامي لإنقاذ الأمة من التطرف البغيض في الفكر والسلوك، عند ذلك تتوفر بيئة خصبة لمسوغات تجديد الفكر الإسلامي ومواكبته لحاجات الإنسان.

المبحث الثالث

مجالات التجديد في الفكر الإسلامي

تجديد الفكر الإسلامي له مجالات متعددة، لأنه جهد تراكمي يتواصل فيه عطاء اللاحقين بعد السابقين: وليس انقطاعاً عن جهود الآخرين، فليس مختصاً بطائفة دون طائفة، ولا إقليم دون إقليم، بل هو عام للأمة جمعاء، بتخصّص حتى لا يكون التجديد كلاً مباحاً، بجهد جماعي من أصحاب العلم الموسوعي، بالتأكيد على خصوصية التجديد في الفكر الإسلامي الذي يشمل الدين كله، والدين يشمل كل ما يُعبد الله به: من عقائد وأخلاق وعبادات ومعاملات، هذه المجالات الأربعة جمعها الله تبارك وتعالى لأهل التجديد في قوله تعالى: □ أَلَيْسَ أَلْبَرُّ أَنْ تُولُوا وَجُوهَكُمْ قَبْلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ أَلْبَرَّ مَنْ ءَامَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّنَ وَءَاتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسْكِينِ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَءَاتَى الزَّكَاةَ وَالْمُؤْفُونَ بَعْدَهُمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ □ (٥٠) (فمن عاش بالدين جملة، وأقامه في كل جوانبه "عقيدة وخلقا وعبادة ومعاملة" فهو الصادق في ادعائه الإيمان وانتمائه للإسلام، فلا تصح عقيدة سليمة لا تثمر خلقا حسنا، ولا ينفع الإنسان كونه يكتفي بعقيدة سليمة، ويتحلى بالخلق الحسن ويترك العبادة، ولا يؤدي الشعائر التي أمر الله بها، ولا تجدي العقيدة والعبادة إذا لم يلتزم المتدين العابد بالمعاملة الطيبة على هدي سيد المرسلين). (٥١) هذا التجديد الشامل لكل أمور الدين لا ينبغي أن ينفصل عن الواقع ويركز على الشكليات فقط، أو يركز على أمور الآخرة، ويغفل كل ما يتعلق بأمور الدنيا، أو يزيد زيادة لا حدود لها عن الحديث عن الترهيب والترغيب، أو يكرس حياته عن الحديث عن النظرة العدائية لكل ما عند الآخر بنظرة اليأس والتشاؤم وسوء الظن ونظرية المؤامرة، ومن هنا لا بد أن يكون التجديد شاملاً للعقيدة والشريعة والأخلاق والمعاملات والسلوك، حتى لا يكون التجديد للمسلمين فحسب، بل يقدم حلاً لكل مشكلات العالم المعاصر، تجديد يؤمن بالوحي ولا يغيب العقل، يحرص على المعاصرة ولا يغيب الأصالة، ويدعو إلى الجد والاستقامة ولا ينسى اللهو والترويح المباح، تجديد فكري قائم على أساس علمي، يشخص الأمراض ويبحث مكامن الداء، يغير الأفكار الخاطئة ويطبّعها بطابع الإسلام، فيجد الناس في الفكر الإسلامي جواباً لكل سؤال، وحلاً لكل مشكلة في العقيدة والشريعة والأخلاق والمعاملات وسوف نناقش ذلك بشيء من التفصيل من خلال المطالب الآتية:

المطلب الأول: التجديد في مجال العقيدة:

(٥٠). سورة البقرة، الآية (١٧٧).

(٥١). تجديد الخطاب الديني، سالم عبد الجليل، طبع المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية القاهرة ٢٠٠٩م، ص: ٩.

التجديد في مجال العقيدة وذلك بعرض النصوص الشرعية المختصة بالعقيدة وفق قواعد يسير عليها المجدد أو الداعي إليه أو المؤسسة الدينية أو التعليمية القائمة بذلك وهي كما يأتي:

أولاً: الإيمان بجميع ما جاء عن الله تعالى في كتابه الكريم وما صح عن الرسول ﷺ.

ثانياً: مراعاة أحوال المخاطبين في البلاغ عن الله عز وجل ورسوله ﷺ.

ثالثاً: تعظيم النصوص الشرعية والتسليم لها.

رابعاً: لا إكراه في الدين.

المطلب الثاني: التجديد في مجال العبادة:

التجديد في مجال العبادة وذلك بعرض النصوص الشرعية المختصة بالعبادة وفق قواعد يسير عليها المجدد أو الداعي إليه أو المؤسسة الدينية أو التعليمية القائمة بذلك وهي كما يأتي:

أولاً: معرفة أن العبادة هي الغاية من خلق الإنسان.

ثانياً: البعد عن الخروج عن الدين بسبب الغلو.

ثالثاً: العبادة تشمل كل أمور الدنيا والدين.

رابعاً: العبادة خضوع وخشوع ومحبة.

خامساً: البعد عن التكفير بسبب الذنوب.

المطلب الثالث: التجديد في مجال الأخلاق والسلوك:

التجديد في مجال الأخلاق والسلوك وذلك بعرض النصوص الشرعية المختصة بالأخلاق والسلوك وفق قواعد يسير عليها المجدد أو الداعي إليه أو المؤسسة الدينية أو التعليمية القائمة بذلك وهي كما يأتي:

أولاً: معرفة أن العلاقة بين الإيمان والسلوك علاقة وثيقة.

ثانياً: جماع أعمال الإسلام سلوك ومعاملات.

ثالثاً: ضياع الأخلاق إيذان بضياع العبادة.

رابعاً: كمال الإيمان بحسن الخلق.

التجديد في الفكر الإسلامي وتعليمه له وقعه بمنهجه التجديدي في زيادة رفعة المؤسسات الدعوية كونه يعمل على إصلاح ومعالجة ما وجد في المجتمع من انحراف، وأكتفي بأهم ما ذكر حتي لا يتسع مني البحث. هذا والحمد لله رب العالمين: □ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إَصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ ۗ وَاعْفُ عَنَّا وَاعْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ □ (٥٢).

(٥٢). سورة البقرة الآية: ٢٨٦.

الخاتمة

الحمد لله أن وفقني الله لهذا الطرح والفهم، لعرض التجديد في الفكر الإسلامي تاريخه ومسوغاته ومجالاته، والله أشكره على هذا الفضل والنعمة. هذا ما من الله به علي من خلال فهم منحني الله إياه، وحسبي أني اجتهدت، والأجر من الله تعالى، وهذا ما رزقت به من الله رب العالمين، والكمال لله والعصمة لرسوله ﷺ.

سبحانك اللهم وبحمدك، وأشهد أن لا إله إلا أنت، أستغفرك وأتوب إليك.

التوصيات:

١_ أوصي من جاء بعدي والقائمين على الأمر إن صلح الطرح في نظرهم عليهم نشره وتوزيعه ليعم النفع إن شاء الله.

٢_ أن يتناول الدعاة والكتاب فيما بعد الكتابة في الموضوعات التالية، ويكون خطة لهم، وعلي القائمين على الأمر "إن صلح الطرح في نظرهم" إدراج خطة بذلك، ليكون الموضوع تاماً من كل اتجاه، وهذا ما رأيته فيما بدا لي من خلال كتابة هذا البحث، وهذا ليس أمراً بل التماس مني إليهم. وإن لم يدرجوه سيكون هدفاً لي فيما بعد إن شاء الله:

(أ- ضوابط التجديد المنهجي عند رواد الفكر الإسلامي.

ب_ جهود المؤسسات التعليمية في مواجهة الفكر المنحرف. الأسباب - المراجعات - الآثار.

ج_ مدرسة التجديد في العصر ما لها وما عليها).

٣_ قد أجزت تصحيح ما وجد من خطأ أو سهو أو إضاعة أو تصحيح ما تراه اللجان العلمية المشرفة في البحث، وهذا ما يزيد الطرح قوة وجمالاً ورسوخاً، فالعمل الجماعي فيه قوة آلاف المرات من العمل الفردي، كما تعلمنا من إسلامنا.

٤_ لا بد من تحميل برنامج مصحف المدينة ليتسنى قراءة الآيات القرآنية بالبحث.

٥_ أتمني من الله أن توفق الأمة الإسلامية في كل مكان وأن يعم العالم الأمن والأمان.

الفهارس

١. المصادر والمراجع العربية غير ما ورد في هوامش البحث.
أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية

الإتقان في علوم القرآن، طبع دار الفكر بيروت لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م. الإمام
السيوطي

البرهان في علوم القرآن، طبع دار الفكر الطبعة الأولى، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م الإمام/الزركشي
إرشاد العقل السليم، طبع الفكر، لم يكتب عليه رقم ولا سنة الطبعة
الإمام/أبو السعود

أساس البلاغة تحقيق عبد الرحمن محمود، طبع دار المعرفة بيروت لبنان، لم يكتب رقم الطبع
والسنة. الإمام الزمخشري

أسباب النزول، طبع دار الحديث، الطبعة الثالثة ١٤١٦ هـ ١٩٩٦ م.
الإمام الواحدي

تاج العروس، طبع دار الفكر بيروت، ١٩٩٤ م، الزبيدي
التعريفات، تحقيق إبراهيم الإبياري، طبع الريان، الطبعة الرابعة، ١٤٠٣ هـ
على بن محمد الجرجاني

تفسر القرآن العظيم، دار الحديث، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٤ م. الإمام ابن كثير
تفسير البيضاوي، دار الفكر، تحقيق عبد القادر عرفات حسونه، بيروت لبنان، ١٤١٦ هـ —
١٩٩٦ م. الإمام أبو عمر البيضاوي

تفسير النسفي، طبع دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، لم يكتب عليه رقم الطبعة، ١٤٠٢ هـ —
١٩٨٢ م. الإمام النسفي

الجامع لأحكام القرآن، دار الريان طبع الشعب، لم يكتب عليه رقم ولا سنة الطبعة. الإمام أبو عبد
الله القرطبي

تفسير القرآن الكريم، الأجزاء العشرة الأولى، طبع دار الشروق مصر، الطبعة الثانية عشر،
١٤٢٤ هـ، الإمام الأكبر محمود شلتوت

التفسير الواضح، طبع مطبعة الاستقلال، الطبعة الثامنة ١٣٩٨ هـ — ١٩٧٨ م. د. محمد محمود

حجازي

روح المعاني، طبع دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، الطبعة الرابعة، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م
الإمام الألويسي

فتح القدير، طبع دار الحديث، الطبعة الثالثة، ١٤١٨ هـ، ١٩٩٧ م

الإمام الشوكاني

الفتوحات الإلهية، طبع الحلبي، مكتب الصفا، لم يكتب عليه

سليمان بن عمر العجيلي

تفسير آيات الأحكام، طبعة الدار العالمية للنشر و التوزيع ١٤٢٨ هـ ٢٠٠٨ م.د/ القصبي زلط

الكشاف، طبع مكتبة مصر، تحقيق يوسف الحمادي، لم يكتب عليه رقم ولا سنة الطبعة الإمام

الزمخشري

المعجم الوجيز، طبع وزارة التربية والتعليم، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م مجمع اللغة العربية

القاموس المحيط، الطبعة الأولى، ١٩٥٩ م طاهر أحمد الزاوي الطرابلسي

التجديد في بحوث الفكر التربوي الإسلامي "معيّار مقترح"

د. نايف بن يوسف بن حمد القاضي

أستاذ التربية الإسلامية المشارك

قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Innovation in Islamic Educational Thought Research “A Proposed Standard”

Dr. Naif bin yousef bin Hamad Al-Qadi

Associate Professor of Islamic Education

Foundations of Education Department - College of Education

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن توجهات البحوث العلمية في الفكر التربوي الإسلامي للأعلام في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحديد المؤشرات المعيارية اللازمة لتقويمها، وتقديم الآليات المقترحة لتطبيق هذا المعيار. واعتمد البحث على المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى للكشف عن التوجهات، والمنهج النوعي بأسلوب المجموعة البؤرية (مجموعة التركيز) لتحديد المؤشرات المعيارية، والمنهج الوثائقي لتقديم الآليات المقترحة. وتكوّن مجتمع البحث من شقين، الأول: جميع بحوث الفكر التربوي للأعلام بالكلية وعددها (٥٠) بحثًا، والثاني: الخبراء المتخصصون في التربية الإسلامية من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وعددهم (٧) خبراء. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج، أهمها: فيما يتعلق بواقع البحوث فكانت النسبة الأعلى لكل من: الماجستير على حساب الدكتوراه، والطالبات على حساب الطلاب، والفترة الزمنية من عام ١٤٣٤هـ إلى ١٤٤١هـ هي الأعلى في إنجاز البحوث، وأكثر الأعلام بحثًا في القرن الحادي عشر الهجري حتى القرن الخامس عشر الهجري. وكان أكثر المصطلحات استعمالاً: الآراء التربوية، الفكر التربوي، على التوالي. وأعلى المناهج البحثية توظيفًا الوثائقي ثم الاستنباطي، وأبرز قضايا الفكر التربوي المناقشة: جوانب التربية، الأساليب والطرق والوسائل التربوية، الأصول الفلسفية للتربية. وتوصل البحث إلى المعيار المقترح بتحديد عدد من المؤشرات المعيارية وعددها (٣١) تم تصنيفها على (٤) مجالات: العَلَم، المصطلح، الأهداف، المنهجية. وقدم البحث عددًا من الآليات المقترحة لتطبيق المعيار في الجامعات السعودية على مستوى التدريس والبحث العلمي.

Abstract

The aim of the research is to reveal the orientations of scientific research in the Islamic educational thought in the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, to define the necessary indicators standards to evaluate them and to present the proposed mechanisms for implementing this standard. The research relied on the descriptive approach using the content analysis method to reveal trends, the qualitative approach using the focus group method to define the standard indicators, and the documentary approach to present the proposed mechanisms. The research community consisted of two parts, the first: all the researches of the educational thought in the faculty, which are (50) researches, and the second: the experts specializing in Islamic education from among the faculty members of the faculty and their number (7) experts. The research reached a number of results, the most important of which are: With regard to the reality of research, the highest percentage was for each of: masters at the expense of the doctorate, and female students at the expense of students, and the time period from 1434 AH to 1441 AH was the highest in the completion of research, and the most important research in the eleventh century AH Until the fifteenth century AH. The most frequently used terms were: educational opinions and educational thought, respectively. The highest use of research methods is documentary, then deductive, and the most prominent issues of educational thought are discussion: aspects of education, methods, methods and means of education, the philosophical foundations of education. The research reached the proposed criterion by identifying a number of standard indicators that were classified into 4 areas: science, term, objectives, methodology. The research presented a number of proposed mechanisms for applying the standard at the level of teaching and scientific research.

Key words

Standard, Islamic educational thought, Islamic education, methodology, scientific research

المقدمة:

يُشكّل البحث العلمي مرتكزاً رئيساً من المرتكزات التي تقوم عليها الدول والحضارات، وتسود بها العالم، فهو الموجه لكافة أنظمة البشر وسلوكياتهم، والمؤثر على تقدمهم، والسمة الأساس لتطور المجتمعات. وبصفته نشاطاً إنسانياً حضارياً فهو من أرقى النشاطات التي يمارسها العقل البشري وأشقها من أجل صناعة الحياة وتحقيق التطور والنهضة.

والبحث التربوي له أهمية كبرى إذ يكتسب أهميته من أهمية التربية؛ باعتبارها ضرورة إنسانية ومجتمعية تظل حاجتها قائمة ومستمرة للتوجيه والتطوير المستند إلى الطريقة العلمية والمعالجة المنهجية. (المهداوي، ١٤٣٣ هـ، ٢).

والبحث العلمي في التربية الإسلامية جزء لا يتجزأ من البحث العلمي عموماً من حيث استخدامه للطريقة العلمية في البحث والتقصي، وجزء لا يتجزأ من البحث التربوي خاصة حيث يبحث في الظواهر التربوية من المنظور الإسلامي. (العنزي، ١٤٣٤ هـ، ٢).

وتعد دراسة أعلام الفكر التربوي من المراحل الأولى للتطور البحثي في التربية الإسلامية، فكانت دراسة الأهواني عام (١٩٥٥م) بعنوان "التربية في الإسلام أو التعليم عند القابسي"، ودراسي فتحية سليمان. عام (١٩٥٦م) "المذهب التربوي عند الغزالي" و"المذهب التربوي عند ابن خلدون" عام (١٩٥٧م) من الدراسات الأولى والرائدة في هذا المجال. (النقيب، ١٩٨٨م، ٧٥).

وهذا المجال البحثي يشكل مجالاً مهماً من مجالات البحث في التربية الإسلامية؛ فمن خلاله يتضح الاتصال الثقافي للفكر التربوي عبر التاريخ الإسلامي، ويتضح انعكاس الظروف المحيطة بصياغة الفكر التربوي، إذ يشير متولي (١٧٤١٧ هـ، ١٧) إلى تأثير الأحداث التاريخية بالفكر التربوي تأثيراً ظاهراً، ويجسد علاقة السياق الثقافي بالتربية.

وقد أكدت دراسة بدرية العنزي (١٤٣٤ هـ) إلى أن مجال دراسة الفكر التربوي الإسلامي من مجالات البحث في التربية الإسلامية ذات الأهمية الكبيرة حسب رأي المحكمين إذ حصل على موافقتهم على أهميته بنسبة ٩٥.٢٪ ومتوسط حسابي (٢٠٩٥).

لذا كان هذا المجال من المجالات التي تستوجب على الباحثين والمختصين في البحث التربوي الإسلامي السعي في تقويمها وتطويرها والمساهمة في تصحيح مسارها؛ للارتقاء بإنتاجها الفكري وإثراء مكتبة التربية الإسلامية ببحوثها، حيث أوصت دراسة وفاء الفريح (٢٠١٨م) بأن تحدد الجامعات معايير دقيقة لتحكيم البحث العلمي في مختلف مجالاته ومنها الفكر التربوي الإسلامي، وأن يكون لكل معيار مؤشرات معيارية لقياسه والتأكد من مدى تحققه.

مشكلة البحث:

يحظى الفكر التربوي الإسلامي بعراقة تاريخية ومواكبة عصرية لا يحظى بها فكر تربوي آخر؛ فهو المستمد من الوحي المعصوم، ومن اجتهادات العلماء والمفكرين المسلمين التي ملأت الأرجاء في مختلف المجالات وفي الفكر التربوي على وجه الخصوص. وفي تأكيد أسبقية العلماء المسلمين الأوائل في إثراء الفكر التربوي العالمي يذكر سباستيان جونتر مدير معهد الدراسات العربية والإسلامية بجامعة جوتنجن أن العلماء المسلمين الأوائل تناولوا مشكلات ما زالت تشغل التربويين حتى اليوم؛ حيث ألف محمد بن سحنون أول دليل عملي للمعلمين في كتابه "آداب المعلمين". (أمين، ٢٠١٤م).

وأكدت دراسة السيد (١٤٣٥هـ، ص ص ٧-٩) أن دراسة الآراء والأفكار للشخصيات ما هو إلا امتداد لدراسة التراث الإنساني، وأنه يظهر مدى إسهام العلماء المسلمين في تطور الفكر التربوي الإنساني والعالمي لاسيما في الفترات التي كان فيها الفكر الإسلامي يحمل مشاعل الحضارة للعالم أجمع.

وعلى الرغم من أهمية دراسات الفكر التربوي في صناعة التميز والتجديد والتغيير؛ إلا أن تعامل بعض الباحثين معها ما زال يحتاج إلى قدر كبير من الوضوح في التوجه والمنهجية دون إهمال للتراث وصرف النظر عنه، ولا إحاطته بهالة من القدسية الموصلة أحياناً للتعصب. (علي، ٢٠٠٥م، ٥).

وقد توصلت دراسة السيد (١٤٣٥هـ، ص ص ٦١-٨٥) إلى أن ٤٢.٨٦٪ من دراسات الفكر التربوي الإسلامي بكلية التربية بجامعة أم القرى كان في مجال دراسة الأعلام أكثر من أي مجال آخر من مجالات الفكر التربوي الإسلامي، والذي أظهرت دراسته النمطية والتكرار في منهجية دراسة هذا الفكر، فضلاً عن إغفال جانب النقد والتقييم في ضوء معايير علمية دقيقة.

ومن خلال خبرة الباحث العملية في الإشراف والمناقشة لعدد من البحوث التي تناولت الفكر التربوي للأعلام يظهر تفاوت تطبيق المنهجية بين الباحثين تفاوتاً يضعف تحقيق أهداف البحث، كما أن بعضها ينهج القولية البحثية لأبحاث سابقة، دون النظر في مزية العلم المبحوث فكره وتفرد، وأيضاً فإن هناك قصوراً في الإمام بجوانب شخصيات الأعلام المبحوثة إما من ناحية الموضوعات أو من ناحية المصادر، وإهمال النقد والتقييم للفكر وتوظيفه في فهم الحاضر وبناء المستقبل.

وفي سياق التكامل البحثي لخدمة المجالات البحثية في التربية الإسلامية، فقد تضافرت الدراسات التي قدمت معايير علمية لدراسة مجالات متنوعة من البحوث العلمية في التربية الإسلامية؛ فجاءت دراسة أمل الخليفة (١٤٣٥هـ) لتقدم معياراً للتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية، أما دراسة عائشة الزهراني (١٤٣٩هـ) فقد قدمت معياراً لتقويم بحوث المضامين التربوية في القرآن والسنة، وجاءت دراسة ودعاني (١٤٤٢هـ) لتقويم الجهود البحثية في التراث التربوي الإسلامي، وفي دراسة مشاعل الدوسري (١٤٤٢هـ) التي سعت لتقديم معيار للتطبيقات التربوية في بحوث التربية الإسلامية.

وتأسيساً على ما سبق يأتي هذا البحث ليحدد في بحوث الفكر التربوي الإسلامي من خلال تقديم معيار مقترح ينطلق من دراسة واقعها وتوجهاتها في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتحديد المؤشرات المعيارية اللازمة لتقويمها وتقديم الآليات المقترحة لتطبيق المعيار.

أسئلة البحث:

يجب البحث الحالي عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- ما المؤشرات المعيارية المقترحة لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام من وجهة نظر الخبراء؟
- ما الآليات المقترحة لتطبيق معيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن واقع بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تحديد المؤشرات المعيارية المقترحة لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام من وجهة نظر الخبراء.
- تقديم آليات مقترحة لتطبيق معيار بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية البحث:

يمكن أن تتحدد أهمية البحث في شقه النظري فيما يلي:

- يتناول البحث الحالي مجالات مهمًا من المجالات البحثية في التربية الإسلامية التي تربط الماضي بالواقع المعاصر لبناء المستقبل وهو دراسة أعلام الفكر التربوي الإسلامي، الذي يعد رافدًا علميًا من روافد المنهجية في بحوث التربية الإسلامية.
- يسهم هذا البحث في توجيه البحث التربوي الإسلامي في مجال دراسة الأعلام، من خلال الكشف عن واقعه الحالي ومدى قربيه من المعيار المقترح لتقويمه.

وأهميته في شقه التطبيقي كما يلي:

- يقدم هذا البحث للباحثين مؤشرات معيارية تساعد في البناء المنهجي والتقويمي لبحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، كما يعين المشرفين على هذا النوع من البحوث في تصحيح مسارها وتوجيهها الوجهة الصحيحة في ضوء المعيار.
- يقدم البحث الحالي آليات عملية لتطبيق هذا المعيار في الجامعات السعودية، تساعد القائمين على الأقسام الأكاديمية ذات العلاقة بالتخصصات التربوية ولجان الدراسات العليا فيها لتفعيل المؤشرات المعيارية لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تقديم معيار مقترح لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام من خلال دراسة واقع البحوث بكلية التربية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وتحديد المؤشرات المعيارية المقترحة لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وبيان الآليات المقترحة لتطبيق معيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمانية: البحوث المناقشة من عام ١٤٠٧هـ حتى عام ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

المعيار: هو مجموعة الشروط والأحكام المضبوطة علميًا والتي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة والحكم على القيمة النوعية أو الكمية بهدف تحديد مواطن القوة لتعزيزها، وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها. (حلس، ٢٠٠٤م، ١٦).

الفكر التربوي الإسلامي: يعرف أبو دف (٢٠٠٤م، ١١) الفكر التربوي الإسلامي بأنه: "جملة المفاهيم والآراء والتصورات والمبادئ التي تعكس الواقع التربوي لممارسات المسلمين في أفراد منهم من خلال اجتهاداتهم في ضوء المصادر الأساسية، أو في جماعات أو مذاهب من خلال إعمال العقل".

ويعرفه خطابة (٢٠١٥م، ١٧١) بأنه النتاج التربوي والمعرفي وآلياته للعقلية المسلمة من مفكرين وعلماء وتربويين والمتصل بصورة مستقلة وغير مستقلة بميادين الكون والحياة والإنسان وذلك في ضوء المنهجية الإسلامية. ويعتمد الباحث هذا التعريف إجرائيًا.

بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام: يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: البحوث العلمية المقدمة لنيل درجتي الماجستير أو الدكتوراه بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي تتناول النتاج التربوي والمعرفي وآلياته للعقلية المسلمة من مفكرين وعلماء وتربويين والمتصل بصورة مستقلة وغير مستقلة بميادين الكون والحياة والإنسان وذلك في ضوء المنهجية الإسلامية.

الإطار المفاهيمي:

يتناول الباحث أبرز المفاهيم المرتبط بموضوع البحث والتي تشكل إطار مفاهيمها يستند عليه الباحث في إجراءات بحثه. مثل: البحث العلمي في التربية الإسلامية، ومجالاته، وأهمية مجال دراسة الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وضوابط منهجية البحث فيه، والمعيارية الضابطة للفكر التربوي الإسلامي.

البحث العلمي في التربية الإسلامية:

ينفرد البحث التربوي الإسلامي بأهمية كبرى، فمن خلاله يتم الوصول إلى توضيح معالم مجال التربية الإسلامية، وتطوير هذه التربية وجعلها قادرة على استعادة مكانتها في المجتمع المعاصر، كما سيكشف للباحثين أن ميدان البحث العلمي في التربية الإسلامية لا يقتصر على دراسة تاريخ التربية عند المسلمين عبر العصور، بل ستمتد رقعة البحث التربوي الإسلامي لتشمل الواقع المعاصر بكل أبعاده وقضياه في محاولة جادة لإيجاد حلول تربوية إسلامية لمشكلات هذا الواقع، ومن ناحية أخرى سيؤهل البحث التربوي الإسلامي ليكون البديل الجيد للبحث التربوي ذي المنهجية الغربية. (الفزاني، ١٩٩٣م، ٧٨).

ويمكن أن يتم توضيح المراد بالبحث العلمي في التربية الإسلامية في كونه البحث الذي يتناول ميدان التربية بمختلف مجالاته، مستخدماً قواعد الطريقة العلمية وأسسها كغيره من الميادين ولكن في ضوء التصور الإسلامي، إضافة إلى بحث ما انفرد به مجال التربية الإسلامية عن المجالات التربوية الأخرى. (العنزي، ١٤٣٤هـ، ص ص ١٦-١٧).

وفي سياق تحديد خصائص وملامح البحث العلمي في التربية الإسلامية؛ تشير فتحية الفزاني (١٩٩٣م، ص ص ٧٤-٧٦) إلى خصائص وملامح البحث العلمي في التربية الإسلامية في النقاط الآتية:

- البحث العلمي في التربية الإسلامية يتبع منهجاً أو مجموعة مناهج بحثية علمية، تتناسب مع طبيعة الموضوع الذي يدرسه، وكما أن التربية الإسلامية تتصف بالشمول والاتساع بالنسبة لمجالاتها وأساليب دراستها، فكذلك الأمر ينعكس على تعدد المناهج البحثية المستخدمة في دراستها.
- محور دراسة البحث العلمي في التربية الإسلامية هو الإنسان، وتحقيق النمو الكامل لشخصيته من جميع المجالات في جميع مراحل نموه، وتحقيق تنمية المجتمع الذي يعيش فيه هو هدف التربية الإسلامية والجهود البحثية فيها.
- يرتبط البحث العلمي في التربية الإسلامية بواقع تربوي، مثله مثل أي بحث تربوي آخر؛ غير أن البحث العلمي في التربية الإسلامية تنفرد موضوعاته بدراساتها من جانبها التأصيلي كما جاءت في القرآن والسنة، وكما وردت في كتابات العلماء المسلمين، ومن جانبها التطبيقي كنظام طبق عبر العصور وحتى الوقت الحاضر، مع دراسة كل ما يتعلق بهذا النظام من مناهج وطلاب ومعلمين وأنشطة وإدارة وتمويل وغير ذلك.
- يتميز مفهوم التربية الإسلامية بارتباط الجانب النظري بالعمل، وهذا يجعل من البحث العلمي في التربية الإسلامية نشاطاً نظرياً يهدف إلى حل مشكلات نظرية من خلال اكتشاف معارف جديدة، إضافة إلى كونه نشاطاً عملياً يهدف إلى تحسين الواقع وحل المشكلات العملية.
- منطلق البحث العملي في التربية الإسلامية هو احتياجات المجتمع ومشكلاته، والباحث في معالجته لهذه القضايا يجمع بين الأصالة والمعاصرة.
- يمكن تطبيق نتائج البحث العلمي في التربية الإسلامية في بيئة تربوية واقعية؛ فالتربية الإسلامية تتميز في كونها تربية واقعية، وهذا يجعل البحث فيها أكثر ارتباطاً بحاجات الإنسان ومشكلاته وظروفه الاجتماعية.

مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية:

البحث العلمي في التربية الإسلامية لا ينفصل عن البحث التربوي من حيث مجالاته وموضوعاته واهتماماته واعتماده على ذات الطرق العلمية؛ لكن التميز والتغاير كما يوضحه علي (١٩٨٧م) أن البحث في التربية الإسلامية يمتاز بالالتزام بالنموذج المعرفي الإسلامي، ومنظومة القيم الكلية التي يقوم عليها الدين الإسلامي.

لذا تعددت تصنيفات الباحثين والمهتمين في التربية الإسلامية في تصنيفهم للمجالات والجوانب التي تبحثها التربية الإسلامية؛ وهذا يؤكد المرونة الفكرية التي تتسم بها التربية الإسلامية. وبعض الباحثين يستفيد من تصنيف ممن سبقه مثل تصنيف فتحية الفزاني (١٩٩٣م) واستفادتها من تصنيف النقيب (١٩٨٣م). بل إن بعض الباحثين طور تصنيفه وأضاف له لاحقاً مجالات بحثية أخرى مثل تصنيف علي (١٩٨٧م) الذي اقتصر على خمس مجالات، ثم قام بتحديثه لهذا التصنيف في دراسته المتأخرة (٢٠١٠م) وأضاف له خمس مجالات أخرى.

ومن هذه التصنيفات: تصنيف النقيب (١٩٨٣م)، وتصنيف علي (١٩٨٧م)، وتصنيف أبو العينين (١٩٨٨م)، وتصنيف الفزاني (١٩٩٣م)، وتصنيف يالجن (١٩٩٩م)، وتصنيف متولي (٢٠٠٦م)، وتصنيف العنزي (١٤٣٤هـ). وسيكتفي الباحث بإيراد تصنيف واحد وهو تصنيف عبدالمعزم (١٩٩٤م)؛ لأنه قام بتنظيم تصنيفات من سبقه بعد جمعها، حيث قسم المجالات إلى أربعة مجالات رئيسة، ولكل مجال محاور فرعية، كالآتي:

1 - مجال الدراسات الأصولية، ويتضمن:

- أ. دراسة فلسفة التربية في القرآن والسنة.
- ب. دراسة مجالات التربية في القرآن والسنة.
- ت. دراسة أساليب التربية في القرآن والسنة.
- ث. دراسة القضايا والمفاهيم التربوية المختلفة.

2 - مجال الدراسة الفلسفية، ويتضمن:

- أ. دراسة الشخصيات: وهذا المحور الذي يناقشه البحث الحالي بغية التوصل لمعيار تقويمي للبحوث والدراسات فيه.

- ب. دراسة المذاهب التربوية.

3 - مجال الدراسات التاريخية، ويتضمن:

- أ. محور الزمن أو الحقبة.

- ب. محور المكان مرتبطاً بالزمان.

- ت. محور المؤسسات.

- ث. محور الموضوعات: ويهتم بتتبع تطور إحدى الأفكار والنظريات أو التطبيقات خلال التاريخ الإسلامي.

4 - مجال الدراسات المتصلة بالواقع المعاصر: وصفاً أو تشخيصاً أو تطويراً في ضوء معطيات الإسلام، ويتضمن ١٠ محاور، منها:

- أ. دراسة التعليم الإسلامي ومؤسساته المعاصرة.
- ب. دراسة القيم والاتجاهات الإسلامية لدى الطلاب.
- ت. الدراسات التقييمية للدور التربوي للمؤسسات في العصر الحاضر.
- ث. دراسة ومعالجة القضايا المعاصرة من منظور إسلامي.
- ج. إعداد معلمي التربية الإسلامية.
- ح. دراسة الأوضاع التعليمية للأقليات المسلمة في العالم.

أهمية دراسة الفكر التربوي الإسلامي للأعلام:

إن الحديث عن هوية تربوية مكتملة الأركان لا يتم دون الاهتمام بالفكر التربوي عبر العصور وفي مختلف الظروف، والتعرف إلى هذا الفكر والعوامل المؤثرة في تشكيله، لا سيما أن الفكر التربوي الإسلامي ينبثق من القرآن والسنة، مما يبرز أهميته ويعلي من إمكانية توظيفه. وهذه المصدرية للوحي خلقت وحدة ثقافية بين المسلمين رغم التباين الزماني والمكاني، بحيث أتى هذا الفكر متنوعاً، لكن تنوعه داخل المكون الأساسي لتلك الثقافة المميزة. (النقيب، ١٤٢٥هـ، ص ٨٤).

وفي سياق ذكر الأهمية للفكر التربوي الإسلامي يذكر المجلس (١٤٣٠هـ، ٣١) هذه الأهمية ويمكن تحديدها في النقاط

الآتية:

- 1 - يتميز هذا الفكر عن غيره من حيث النشأة والمحتوى والأهداف.
 - 2 - معرفة مدى قيمته وضرورته لتنشئة الأجيال المسلمة تنشئة مميزة.
 - 3 - التعرف على ثمرات هذا الفكر من خلال إنشائه جيلاً متميزاً عن غيره من الأجيال السابقة، وتكونت نتيجة هذا الفكر حضارة متفوقة.
 - 4 - تكونت للدارسين معايير لتمييز الفكر التربوي الإسلامي عن غيره، وتقومه وتطويره في ضوء تلك المعايير.
 - 5 - تساعد دراسة الفكر التربوي الإسلامي على مقارنته بغيره في المجالات التربوية المختلفة.
 - 6 - دراسة عوامل تطور الفكر التربوي الإسلامي تكوّن لدى التربويين المرونة والقدرة على التطوير حسب حاجات الأمة وظروفها حسب العصور.
- يساعد الفكر التربوي الإسلامي على تأصيل التربية وإنقاذها من التبعية والزيغ والتخبط في الأمور التربوية.

معايير البحث في الفكر التربوي الإسلامي:

ناقش أبو العينين (١٩٨٨م) القواعد المنهجية الهادفة لضبط وجهة البحث في التربية الإسلامية، وقد حددها في مجموعة

من الضوابط يمكن إيرادها كالتالي:

- 1 - يعد مبدأ التوحيد الضابط الأساس لكل ما هو إسلامي، ومنطلق كل بحث علمي في الإسلام، سواء كان في المجالات التربوية أو غيرها.

- 2 - الغاية من البحث في التربية الإسلامية هو التزام منهج الله وتحقيق إرادته في الإنسان.
- 3 - فهم شمولية منهج الإسلام التربوي النابعة من خصائص الإسلام ذاته؛ إذ يحتوي على ثوابت تقبل الفهم ولا يسعها الاجتهاد، ومتغيرات يسوغ فيها الاجتهاد والرأي.
- 4 - إدراك المتغيرات والتطورات في حياة الناس شرط للبحث في التربية الإسلامية؛ لأن البحث لا يتم في فراغ؛ وإنما في حياة الناس وما فيها من وقائع تؤثر في سلوكهم وأفكارهم.
- 5 - مراعاة هيمنة الوحي على العقل، فالعقل يمدد الوحي، وجزء من الوحي يفهم بالعقل؛ إذ للعقل حدود يقف عندها ولا يتعداها حتى لا يقع في ضلال الظن والهوى والباطل.
- 6 - إدراك أهمية التراكم العلمي؛ لأن العلم لا ينفرد أحد بينائه، بل تشترك الأجيال في هذا البناء، والباحث في التربية الإسلامية يجب أن يكون على علم بالجهود السابقة مزودًا بنظرة ناقدة ينظر بها.
- 7 - الالتزام بأدب البحث الإسلامي شرط لتحقيق المنهجية؛ كالنظر والملاحظة، وإعمال العقل، وموضوعية التفكير، وغيرها.

ويؤكد الباحث أن التزام باحثي التربية الإسلامية بتلك الضوابط سيدفع عجلة البحث العلمي في التربية الإسلامي نحو الأمام، ويضبط بوصلته، ومن مجالات البحث التي يتأكد على الباحث فيها وضوح وجهته من خلال التزامه بالضوابط المنهجية دراسة أعلام الفكر التربوي الإسلامي؛ حيث أن الأعلام في مسيرة التربية الإسلامية تتفاوت مدارسهم الفكرية وانتماءهم المعرفي وفق تنوع العلوم. إضافة إلى أهمية معيارية الفكر التربوي الإسلامي التي سيوردها الباحث لاحقًا.

وقد حدد عبدالله (٢٠١٨م) عددًا من القواعد للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي، استفاد منها الباحث في بلورتها لتكون قواعد للتعامل مع الفكر التربوي الإسلامي، ويمكن عرضها على سبيل الإجمال، كما يلي:

- 1 - التأصيل المنهجي لمضامين الفكر التربوي، وذلك من خلال التأصيل التحليلي لاتجاهات الفكر التربوي من القرآن والسنة، أي رد الفكر التربوي إلى أصوله الثابتة.
- 2 - نقد الفكر التربوي، بمعنى عدم التسليم له إلا بعد إخضاعه لعمية النقد التي ينبغي تضمينها بعض الجوانب المهمة وهي:
أ. اكتشاف المحاور الأصيلة للفكر التربوي من خلال التحليل الناقد للتراث التربوي وإعادة بنائه والتعبير عنه بلغة العصر.
ب. تنقية الفكر التربوي من الشوائب التي قد علقته به.
ت. نقد الاتجاهات التربوية وتحليلها في ضوء الخبرة التاريخية لانتقاد الأصيل منها والمعبر عن الهوية الإسلامية والعمل على بلورتها لتصبح جزءًا من المعرفة التربوية المعاصرة.
- 3 - إدراك تأثير عملي الزمان والمكان على الإنتاج الفكري التربوي.
- 4 - الانطلاق من داخل الفكر التربوي لا من خارجه في ضوء سياقه الحضاري.
- 5 - فهم الحاضر التربوي والوعي بقضايا ومشكلاته.

6 - البعد المستقبلي، فالفكر التربوي يتضمن أسسًا معرفية ورصيدًا من القيم يمكن أن يكون لهما دور في بناء واستشراف المستقبل التربوي.

ويضيف السيد (١٤٣٥هـ، ص ٦٢-٦٨) أهم المعايير التي يتم من خلالها تقييم الفكر التربوي فيما يلي:

1 - المعيار الأصولي: ويقصد به المرجعية الإسلامية الثابتة التي تُقَوِّمُ في ضوءها كل مناقش الحياة والفكر التربوي الإسلامي قديمه وحديثه بصفته اجتهادًا بشريًا. ومن خلال هذا المعيار يتبين للباحثين مدى اقتراب آراء المفكرين التربويين أو ابتعادها عن روح الإسلام.

2 - المعيار التاريخي: وذلك من خلال تقييم أي فكر بشري في ضوء المعيار التاريخي في ضوء المعيار التاريخي ينبغي أن يتم في سياق ظروف العصر الزمانية والمكانية لهذا الفكر؛ إذ هناك علاقة تبادلية بين الفكر وظروف عصره وحركة مجتمعه بأنظمتها المختلفة.

3 - معيار الموضوعية: ويعني عدم تحيز الباحث أو تدخله بتقديراته الذاتية أو سماته الشخصية أو خلفيته الثقافية أو انتماءاته الفكرية والمذهبية في توجيه نتائج بحثه. فبعض الباحثين قد يأخذهم الحماس للإسلام فيكسب دراسته الطابع المدحي ويفقدها الموضوعية العلمية.

معيارية الفكر التربوي الإسلامي:

يبين خطاطبة (٢٠١٥م، ص ١٨٧-١٩٠) أنه يمكن تحديد ثلاثة منطلقات ترتبط بمعيارية الفكر التربوي الإسلامي،

وهي:

1 - وصف "الفكر" أي كونه "النتاج والتأمل العقلي"، فالفكر منتج عقلي إنساني وليس وحي إلهي. وهذا يدل على أن هذا الفكر التربوي قد يكون نصيبًا للبحث وقد يكون خلاف ذلك.

2 - وصف "إسلامي" فالوصف هنا للفكر التربوي وهو مرتبط بشكل مباشر المعيارية، وهذا الوصف للأفكار والأشياء يعد حادثًا إذ لم يكن دارجًا في الحضارة الإسلامية، لكن مع ظهور العلمانية في الدول والمجتمعات الإسلامية برزت الحاجة إليه. والاعتبار المهم في وصف "إسلامي" هو الاعتبار الديني، أي الفكر التربوي الذي أنتجه المفكر المسلم. والاعتبار المنهجي، أي الفكر التربوي الملتزم بالأصول الإسلامية. دون النظر في الاعتبارات الأخرى حضارية كانت أو سياسية أو اجتماعية.

3 - وصف "المنهجية الإسلامية" وهذا يشير إلى ضرورة التزام عملية الإنتاج التربوي التي يقوم بها المفكر المسلم بالمنهجية الإسلامية.

ويمكن الوصول إلى النتيجة الآتية، وهي أن معيارية الفكر التربوي الإسلامي ومقياسه ومميزاته تتحقق بالشروط الآتية:

1 - عقلية مسلمة.

2 - مصادر معرفية إسلامية.

3 - مبادئ وقيم الإسلام ومقاصده.

4 - طرق بحثية واستدلالية.

5 - قضايا وموضوعات واقعية ونافعة.

الدراسات السابقة:

قام الباحث البحث في مصادر المعلومات المطبوعة والرقمية، وأدلة تكثيف الرسائل العلمية؛ للتوصل إلى الدراسات العلمية السابق في موضوع البحث، وقام بعد ذلك بعرضها مرتبة حسب التسلسل الزمني بدءًا من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

هدفت دراسة فتحية الفزاني (١٩٩٣م) إلى إعطاء صورة عامة عن تطور البحث العلمي في التربية الإسلامية في الجامعات السعودية، واشتقاق معايير للبحث العلمي في التربية الإسلامية متعلقة بالأهداف والمجالات ومناهج البحث المستخدمة. ثم التعرف على مدى اقتراب الرسائل العلمية في التربية الإسلامية بالجامعات السعودية. وكان المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المعتمد في الدراسة، والاستبانة أداة لها. وتوصلت الدراسة إلى تحقيق الرسائل العلمية في الجامعات السعودية (١٠) أهداف من أصل (١٨) هدف للبحث العلمي في التربية الإسلامية، منها الكشف عن تاريخنا التربوي عبر العصور. كما توصلت إلى أن البحث العلمي ركز في (٧) مجالات من أصل (١٤) مجالاً، منها الدراسات التاريخية، والدراسات المتنوعة. أما من حيث المنهج المستخدم في رسائل التربية الإسلامية في الجامعات السعودية فقد اعتمدت على (٥) مناهج هي: الوصفي، والتاريخي، والتحليلي الأصولي، وتحليل المحتوى بنوعيه، والمقارن.

أما دراسة نبيه متولي (٢٠٠٦م) فقد هدفت إلى الوصول إلى تصنيف مقترح لمجالات البحث التربوي في تخصص أصول التربية الإسلامية، والتعرف إلى أي حد تفي الرسائل العلمية للباحثات السعوديات في التربية الإسلامية بكليات التربية للبنات بالتصنيف المقترح، وتحديد ملامح رؤية مستقبلية تفيد الباحثات في التسجيل في تخصص أصول التربية الإسلامية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت إلى تصنيف مقترح لمجالات البحث وعددها (٢٠) مجالاً، وتوصلت إلى أن الرسائل العلمية في تخصص التربية الإسلامية بلغ (٣١) رسالة في الترتيب الأخير بين بقية التخصصات التربوية. وتوصلت إلى أن رسائل الماجستير لم تف بتغطية (٩) مجالات، وكان مجال تربية المرأة والطفل والكبار في الترتيب الأول. أما رسائل الدكتوراه فلم تف بتغطية (١٠) مجالات، وكان المجال الذي حصل على الترتيب الأول مجال دراسة جوانب شخصية الإنسان. وفي الترتيب العام لرسائل الماجستير والدكتوراه فكان مجال دراسة القيم في الترتيب الأول.

وجاءت دراسة حسين (٢٠٠٧م) لتستهدف تحديد المجالات التي ينبغي أن تشملها دراسة الفكر التربوي الإسلامي ومعايير نقده وتقويمه. وتوصلت إلى عدة نتائج، منها: تنوع مجالات دراسة الفكر التربوي الإسلامي لتشمل دراسة الاعلام والمدارس الفكرية والعصور والفترات التاريخية والمفاهيم والقضايا والمخطوطات التربوية والدراسات المنهجية. وتوصلت إلى معايير لنقدها وتقويمها، وهي: المعيار الأصولي والتاريخي والموضوعية والاستفادة العصرية.

وسعت دراسة المهداوي (١٤٣٣هـ) إلى بيان مفهوم البحث العلمي في التربية الإسلامية ومجالاته ومدى العناية به في الجامعات السعودية، وتحديد أبرز القضايا والموضوعات التي يجب للبحث العلمي في التربية الإسلامية التصدي لها وأبرز التحديات

المعاصرة ثم تحديد الأولويات في ضوءها، ووضع خريطة بالأولويات مرتبة حسب الأهمية النسبية لكل موضوع في كل مجال من مجالات البحث في التربية الإسلامية وتحديد الآليات المناسبة لتفعيلها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك أسلوب دلفاي، والاستبانة والمقابلة غير المقننة أدوات لدراسته. وتوصل الباحث إلى تحديد أولويات البحث العلمي في التربية الإسلامية فيصوب التحديات المعاصرة وعددها (١٠٩) موضوعًا موزعة على (٨) مجالات. (٩٢) موضوعًا منها وقع ضمن مستوى أولوية كبيرة جدًا، و(١٧) موضوعًا ضمن مستوى أولوية كبيرة. كما توصل إلى أن جميع مجالات البحث حصلت على مستوى أولوية كبيرة جدًا، وفي مقدمتها مجال الدراسات الأصولية، فيما حصل مجال الدراسات التاريخية على الترتيب الأخير.

أما بدرية العنزي (١٤٣٤هـ) فقد قامت بدراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير البحث الأكاديمي في التربية الإسلامية في كل من مجالاته وطبيعته وبعض الآليات المقترحة المتعلقة بمناهجه، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، والوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، والمنهج الوثائقي. وقد قامت ببناء معيار لتقويم واقع البحث العلمي، واشتقت منه استمارة تحليل محتوى الرسائل العلمية. وقد توصلت إلى ضعف تقديم بحوث أكاديمية في بعض مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية، وانعدام تقديم بحوث أكاديمية في مجالات أخرى من مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية.

وأجرت أمل الخليفة (١٤٣٥هـ) دراسة هدفها الوصول إلى تصور مقترح لبناء معيار للتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية وآليات تطبيقه، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، والمنهج المسحي، وكانت الاستبانة أداة لدراساتها. وكان من أهم نتائج دراستها التوصل إلى معيار للتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية مكونًا من ثلاثة أبعاد و(٦٥) مؤشرًا معياريًا موزعة على الأبعاد الثلاثة: الأول وهو المفهوم. والثاني هو الأهداف. والثالث وهو المنهج.

أما دراسة السيد (١٤٣٥هـ) فقد هدفت إلى استقراء الضوابط المنهجية الملائمة لأبحاث الفكر التربوي الإسلامي، وتحليل أبحاث الفكر التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى للكشف عن واقع تحقق الضوابط المنهجية فيها، وتقديم مقترحات تفيد في تحقيق تلك الضوابط المنهجية في أبحاث الفكر التربوي الإسلامي المستقبلية. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع بحثه جميع موضوعات الفكر التربوي التي تناولتها رسائل الماجستير والدكتوراه في قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى من عام ١٣٩٥هـ حتى عام ١٤٣٥هـ. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها: من أهم الضوابط ضبط المصطلح، والوعي بالتسلسل التاريخي للفكر التربوي، وتحديد المنهج الملائم، وكذلك تحقيق الباحثين للمعايير التي تحوّلهم لذلك. كما توصلت الدراسة إلى أن ٤٢.٨٦٪ من رسائل الفكر التربوي كانت في مجال دراسة الأعلام، وأبرز المناهج البحثية المستخدمة المنهج التاريخي والوصفي والاستنباطي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من المقترحات لتطبيق هذه الضوابط أبرزها: قبول الطلاب المتميزين في قسم التربية الإسلامية والمقارنة وفق شروط معيارية تمكنهم من هذه البحوث، وإعادة توصيف المقررات توصيفًا دقيقًا، وإعداد خريطة بحثية للتخصصات الفرعية في القسم.

كما هدفت دراسة عائشة الزهراني (١٤٣٩هـ) إلى بناء معيار لتقويم البحوث في المضامين التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في ضوء المنهج الاستنباطي، والتعرف على واقع البحوث المعاصرة في المضامين التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في

ضوء معيار التقييم، واقتراح مجموعة من الآليات لتطبيق المعيار. واستخدمت الباحثة المنهج الوثائقي والمنهج الاستنباطي والمنهج الوصفي المسحي. وتوصلت الدراسة إلى بناء المعيار المستهدف على قسمين، قسم متعلق ببحوث المضامين التربوية في القرآن الكريم تضمن (١٨) مؤشراً، وقسم متعلق ببحوث المضامين التربوية في السنة النبوية تضمن (١٧) مؤشراً. كما توصلت إلى أهمية وإمكانية تطبيق المعيار بدرجة عالية جداً حسب رأي أفراد عينة الدراسة. وقدمت الدراسة مجموعة من الآليات المقترحة وكان على مجالين، الأول في التدريس، والثاني في البحث العلمي.

وهدفت دراسة ودعاني (١٤٤٢ هـ) إلى تقييم جهود الجامعات السعودية في خدمة التراث التربوي الإسلامي، من خلال معرفة الوقع والمعوقات ومتطلبات تعزيز ذلك، والتعرف على أبرز نقاط القوة والضعف في رسائل الدكتوراه التي تناولت التراث التربوي الإسلامي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي والمنهج الوصفي المسحي والمنهج الوثائقي. وقام بتحليل عينة من رسائل الدكتوراه قدرها (١٧) رسالة لمعرفة الواقع، وأجرى مقابلة مع (١٢) خبيراً لمعرفة المعوقات والمتطلبات. وتوصلت الدراسة إلى أن البحث الوصفي احتل المرتبة الأولى ثم التقييمي ثم التطويري. ، كان المنهج الاستنباطي والتاريخي في صدارة المناهج المستخدمة، يليهما الوصفي ثم الوثائقي والتحليلي في ذات المرتبة. وكان مجال دراسة الأعلام من المرتبة الأولى من بين المجالات البحثية. وتوصلت إلى أن المعوقات الأكاديمية في المرتبة الأولى ثم يليها المعوقات المتعلقة بطلاب الدراسات العليا ثم معوقات تحقيق المخطوطات ثم المعوقات الإدارية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الحالي في تناول جزئية متعلقة بالبحث العلمي في التربية الإسلامية، لكن اختلفت في موضوعاتها، فدراسة فتحية الفزاني (١٩٩٣م) كان موضوعها اشتقاق معايير للبحث في التربية الإسلامية بشكل عام، ودراسة نبيه متولي (٢٠٠٦م) موضوعها اتجاهات البحث العلمي في التربية الإسلامية بكليات التربية للبنات بالسعودية، ودراسة المهداوي (١٤٣٣هـ) في تحديد أولويات للبحث العلمي في التربية الإسلامية، ودراسة بدرية العنزي (١٤٣٤هـ) استهدفت تقييم البحث الأكاديمي في التربية الإسلامية وتطويره، فيما كانت بقية الدراسات تستهدف تقييم مجال من مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية؛ كالتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية، والفكر التربوي الإسلامي، والمضامين التربوية في القرآن والسنة، والتراث التربوي الإسلامي. وانفرد البحث الحالي في تقديم معيار لبحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام. وتختلف دراسة السيد (١٤٣٥هـ) عن البحث الحالي في البعد المكاني حيث طبق السيد دراسته في جامعة أم القرى، والبحث الحالي في جامعة الإمام، وفي البعد الموضوعي حيث تناول الفكر التربوي الإسلامي بعمومه، والبحث الحالي تناول الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وعلى مستوى الهدف حيث قدمت دراسة السيد ضوابط منهجية، والبحث الحالي قدم مؤشرات معيارية، وفي البعد الإجرائي في توظيف البحث النوعي. وقد اتفق البحث الحالي مع دراسة كل من بدرية العنزي (١٤٣٤هـ) وأمل الخليفة (١٤٣٥هـ) وعائشة الزهراني (١٤٣٩هـ) وجمعان الودعاني (١٤٤٢هـ) في توظيف المنهج الوثائقي، ومع دراسة كل من بدرية العنزي (١٤٣٤هـ) والسيد (١٤٣٥هـ) ودعاني (١٤٤٢هـ) في توظيف أسلوب تحليل المحتوى، واختص البحث الحالي بتطبيق أسلوب المجموعة البؤرية (مجموعة التركيز). وقد

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وبناء الإطار المفاهيمي وبناء أداة البحث وتفسير نتائج البحث.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بواقع البحوث، والمنهج النوعي بأسلوب المجموعة البؤرية (مجموعة التركيز) للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالمؤشرات المعيارية، والمنهج الوثائقي للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بالآليات المقترحة.

مجتمع البحث:

للبحث الحالي نوعان من المجتمع، الأول: البحوث المقدمة لنيل درجتي الماجستير أو الدكتوراه بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي تتناول الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وعددها وفق دليل الرسائل البحوث العلمية المقدمة إلى قسم أصول التربية (٥٠) بحثًا. (القاضي والهدلق، ١٤٤٠هـ)، وقد قام الباحث بتطبيق البحث على كافة أفراد مجتمع البحث بواقع (٤٩) بحثًا لعدم توفر واحد من البحوث في مكتبة الجامعة والقسم ولا في المكتبات الرقمية وتعذر التواصل مع الباحث ومشرفه.

الثاني: خبراء التربية الإسلامية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد وضع الباحث معيارًا للخبير، وهم أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في التربية الإسلامية بدرجة أستاذ وأستاذ مشارك وعددهم (٨) خبراء، وقد تم تطبيق البحث عليهم جميعًا.

أداة البحث:

قام الباحث تحقيقًا لأهداف البحث ووفقًا لطبيعته بإعداد أداتين، هما:

الأولى: استمارة تحليل المحتوى.

قام الباحث بتصميم أداة لتحليل محتوى بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام للتعرف علي واقعها وتوجهاتها. وقد قام الباحث بالخطوات الآتية:

- أ. تحديد فئات التحليل، حيث تكونت الاستمارة من (١٣) فقة، وهي:
 - نوع البرنامج (ماجستير/ دكتوراه).
 - نوع الباحث (طالب/ طالبة).
 - رتبة المشرف على البحث (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ غير ذلك).
 - الفترة الزمنية لإجراء البحث (من ١٤٠٧هـ إلى ١٤١٥هـ/ من ١٤١٦هـ إلى ١٤٢٤هـ/ ١٤٢٥هـ إلى ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤هـ إلى ١٤٤١هـ).

- المصطلح الرئيسي للبحث.

- منهج البحث (التاريخي/ الوثائقي/ الاستنباطي/ الاستقرائي/ الوصفي المسحي/ تحليل المضمون/ المقارن).

- أدوات البحث (الوثائق/ الاستبانة/ المقابلة/ الاستمارة).

- الفترة الزمنية للعلم المبحوث فكره (من القرن الأول الهجري إلى القرن الخامس/ من القرن السادس إلى القرن العاشر/ من القرن الحادي عشر إلى القرن الخامس عشر).

- اتجاه المدرسة الفكرية للعلم (أهل السنة/ الصوفية/ الفلاسفة).

- مدى إمكانية الاستفادة من فكر العلم (نعم/ لا).

- دراسة العوامل المؤثرة في فكره التربوي (نعم/ لا).

- الاعتماد على المصادر الأولية لفكر العلم (نعم/ لا).

- قضايا الفكر التربوي للعلم التي تناولها البحث.

ب. قام الباحث بتحديد وحدات التحليل، وقد اختار الباحث وحدة الفكرة؛ لمناسبتها طبيعة الدراسة وهدف التحليل. ووحدة الفكرة قسمان: فكرة ضمنية للتعرف على قضايا الفكر التربوي للعلم التي تناولها البحث، وتوضيح الاستفادة من فكره، واعتماده على المصادر الأولية، ودراسة العوامل المؤثرة. في فكره ومعرفة اتجاه مدرسته الفكرية. وفكرة صريحة للتعرف على بقية فئات التحليل.

ت. قام الباحث بعدة خطوات للتحقق من صدق وثبات الأداة، وهي:

1 - الصدق الظاهري: حيث قام بعرض الأداة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الإسلامية، وقد أفاد من ملاحظاتهم حول الأداة بالتعديل والإضافة والحذف. ثم قام بتحليل أولي على عينة من البحوث. للتأكد من توافر فئات التحليل فيها.

2 - الصدق الداخلي: قام الباحث للتأكد من ثبات نتائج التحليل في كل مرة يُعاد فيها في نفس الظروف والإجراءات سواء من قبل الباحث أو غيره بأسلوبين:

الأول: الاتساق بين المحلل ونفسه. بتحليل المادة نفسها مرتين للوصول إلى نفس النتائج.

الثاني: الاتساق بين مجموعة من المحللين، ولعدم تمكن الباحث من إيجادهم. فقد استخدم حساب ثبات التحليل عبر الزمن، وذلك بقيامه بتحليل محتوى عينة من البحوث عددها (٦) بحوث مرتين للتأكد من ثبات التحليل، وذلك بفارق زمني بلغ (٣) أسابيع، ثم قام الباحث بحساب معامل الثبات (معدل الاتفاق بين التحليلين) باستخدام معادلة كوبر (Cooper) في (بركات ٢٠١٨م، ٢٦٨) كالتالي:

عدد مرات الاتفاق

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

جدول (١) نسب الاتفاق بين تحليل الباحث الأول والثاني (ثبات التحليل)

فئات التحليل	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة معامل الثبات
--------------	------------------	-------------------	-------------------

منهج البحث	٥	٠	٪١٠٠
المصادر الأولية	٥	١	٪٨٣.٣
العوامل المؤثرة في الفكر	٥	٠	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الثبات في الفئة الأولى والثالثة بلغت ٪١٠٠، بينما بلغت في الفئة الثانية ٪٨٣.٣،

ويتبين مما سبق أن نسب الثبات عالية ومقبولة ويمكن الوثوق بها.

ث. تصميم جدول لتفريغ البيانات كميًا، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية.

إجراءات البحث:

قام البحث بعدد من الإجراءات المنهجية، هي:

- عمل قائمة ببيوغرافية ببحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه في الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معتمداً على دليل البحوث بقسم أصول التربية (القاضي والهدلق، ١٤٤٠هـ) والتواصل مع القسم لمعرفة ما تم بحثه في عام ١٤٤١هـ.
- تصميم استمارة تحليل المحتوى وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين للإفادة من رأيهم.
- تحليل مجتمع البحث كاملاً وفق الاستمارة.
- إعداد وتنسيق لقاء المجموعة البؤرية للخبراء وأخذ موافقتهم في مخاطبة رسمية معهم.
- عقد المجموعة البؤرية وإطلاع الخبراء على نتائج الدراسة الميدانية والاستماع لمداخلاتهم حول سؤال البحث.
- كتابة تقرير المجموعة البؤرية وعرضه على الخبراء لاعتماده.
- تحليل تقرير المجموعة البؤرية وتصنيفه وفق مجالات يراها الباحث.

الأساليب الإحصائية:

اعتمد البحث على عدد من الأساليب الإحصائية في الدراسة الكمية الهادفة للتعرف على واقع بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وهي: التكرارات والنسب المئوية ومعادلة قياس ثبات تحليل الأداة كوبر (Cooper).

إجابة أسئلة البحث:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى بحوث الفكر التربوي للأعلام المقدمة لنيل درجتي الماجستير أو

الدكتوراه بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددها (٤٩) بحثًا، وفق بطاقة التحليل، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية.

- أولاً: نوع البرنامج:

جدول (٢) بيانات تحليل المحتوى وفق نوع البرنامج

نوع البرنامج	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
ماجستير	٤١	٪٨٣.٦٧	١
دكتوراه	٨	٪١٦.٣٣	٢
المجموع	٤٩	٪١٠٠	

من خلال الجدول السابق يتبين أن النسبة الأكبر من البحوث المقدمة في مجال دراسة الفكر التربوي الإسلامي للأعلام كانت في مرحلة الماجستير بنسبة بلغت ٪٨٣.٦٧ فيما شكلت البحوث في مرحلة الدكتوراه ٪١٦.٣٣ من إجمالي البحوث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (١٤٣٥ هـ) التي توصلت إلى أن نسبة بحوث في الفكر التربوي الإسلامي في مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى بلغت ٪٩٠.١١ مقابل ٪٩.٨٩ في مرحلة الدكتوراه.

- ثانيًا: نوع الباحث:

جدول (٣) بيانات تحليل المحتوى وفق نوع الباحث

جنس الباحث	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
طلاب	٢١	٪٤٢.٨٦	٢
طالبات	٢٨	٪٥٧.١٤	١
المجموع	٤٩	٪١٠٠	

يتضح من الجدول السابق حصول الطالبات على المرتبة الأولى في البحوث التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بنسبة ٪٥٧.١٤ من مجموع البحوث فيما كانت نسبة الطلاب من هذه البحوث ٪٤٢.٨٦. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كثرة أعداد الطالبات المقبولات في قسم أصول التربية مقارنة بأعداد الطلاب والذي يتيح لهم معالجة أكبر قدر من الموضوعات في مختلف المجالات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة

- ثالثًا: رتبة المشرف على البحث:

جدول (٤) بيانات تحليل المحتوى وفق رتبة المشرف على البحث

رتبة المشرف	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
أستاذ مساعد	١٨	٪٣٦.٧٣	٢
أستاذ مشارك	٢١	٪٤٢.٨٦	١
أستاذ	٩	٪١٨.٣٧	٣
غير ذلك	١	٪٢.٠٤	٤
المجموع	٤٩	٪١٠٠	

من قراءة الجدول السابقة يتبين أن المشرفين على رتبة أستاذ مشارك حصلوا على الترتيب الأول بنسبة ٪٤٢.٨٦ حيث أشرفوا على (٢١) بحثًا، وجاء المشرفون برتبة أستاذ مساعد بالمرتبة الثانية بإشرافهم على (١٨) بحثًا بنسبة ٪٣٦.٧٣ من إجمالي

البحوث..، فيما كان نصيب الأساتذة من الإشراف (٩) أبحاث بنسبة ١٨.٣٧٪، وهناك بحث واحد أشرف عليه أستاذ من ذوي العلم والخبرة لم يكن حاصلًا على الدكتوراه.

- رابعًا: الفترة الزمنية لمناقشة البحث:

جدول (٥) بيانات تحليل المحتوى وفق الفترة الزمنية لمناقشة البحث

الترتيب	النسبة المئوية	التكرارات	الفترة الزمنية
٣	٤.٠٨٪	٢	١٤٠٧-١٤١٥هـ
٤	٠٪	٠	١٤١٦-١٤٢٤هـ
٢	١٠.٢٠٪	٥	١٤٢٥-١٤٣٣هـ
١	٨٥.٧٢٪	٤٢	١٤٣٤-١٤٤١هـ
	١٠٠٪	٤٩	المجموع

يتبين من الجدول رقم (٤) أن بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام المنجزة في الفترة الزمنية من عام ١٤٣٤هـ حتى عام ١٤٤١هـ حصلت على الترتيب الأول بتكرار بلغ (٤٢) بحثًا وبنسبة مئوية ٨٥.٧٢٪، تلتها البحوث التي أنجزت خلال الأعوام ١٤٢٥هـ-١٤٣٣هـ وعددها (٥) بحوث ونسبتها من إجمالي البحوث ١٠.٢٠٪، فيما أنجز بحثان خلال الفترة الزمنية من عام ١٤٠٧هـ حتى عام ١٤١٥هـ بنسبة ٤.٠٨٪، وبقيت الفترة الواقعة بين عامي ١٤١٦هـ-١٤٢٤هـ دون إنجاز بحوث تتناول الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.

ولعل الباحث يعزو هذه النتيجة إلى تضافر عدة عوامل، منها: أن الدراسات العليا في بدايات قسم التربية (قبل تشعبه إلى أربعة أقسام) لم تكن بأعداد كبيرة من المقبولين، ولم يكن هناك برامج متخصصة في التربية الإسلامية وأصول التربية، وإنما كانت من خلال اجتياز مواد يقررها القسم لكل طالب مقبول وبعدها يقوم بتسجيل الرسالة بالمسار العلمي الذي يرغبه الطالب، حيث أوضح دليل الرسائل المقدمة للقسم إنجاز (٨) بحوث في الفترة ١٤٠٧هـ-١٤١٥هـ، و(٧) بحوث في الفترة ١٤١٦هـ-١٤٢٤هـ في مختلف المجالات البحثية. (القاضي والهدلق، ١٤٤٠هـ). ويرى الباحث أن من العوامل التي ساهمت في زيادة أعداد البحوث في الفترة الزمنية من عام ١٤٣٤هـ حتى عام ١٤٤١هـ افتتاح القسم لبرنامج الماجستير الموازي الذي أتاح لعدد كبير من الطلاب والطالبات الالتحاق بالدراسة في الفترة المسائية وكانت أول دفعة تقبل في هذا البرنامج عام ١٤٣١هـ حيث بلغت عدد بحوث برنامج الماجستير الموازي المناقشة في القسم ١٤٣١هـ-١٤٤٠هـ (٥٨٦) بحثًا وفق الدليل الرسمي للقسم. (القاضي والهدلق، ١٤٤٠هـ).

- خامسًا: المصطلح الرئيس للبحث:

جدول (٦) بيانات تحليل المحتوى وفق المصطلح الرئيس للبحث

الترتيب	النسبة المئوية	التكرارات	المصطلح الرئيس للبحث
٢	٢٨.٥٧٪	١٤	الفكر التربوي

١	٣٠.٦١٪	١٥	الآراء التربوية
٣	٢٢.٤٥٪	١١	المضامين التربوية
٥	٢.٠٤٪	١	الفوائد التربوية
٥	٢.٠٤٪	١	الممارسات التربوية
٥	٢.٠٤٪	١	الإصلاح التربوي
٤	٤.٠٨٪	٢	الجهود التربوية
٤	٤.٠٨٪	٢	الجوانب التربوية
٥	٢.٠٤٪	١	المعالم التربوية
٥	٢.٠٤٪	١	التوجيهات التربوية
	١٠٠٪	٤٩	المجموع

من خلال الجدول السابق يتضح استعمال الباحثين لعدد متنوع من المصطلحات الدالة على الفكر التربوي حيث بلغ عددها (١٠) مصطلحات، وأوضحت نتائج الدراسة أن مصطلح "الآراء التربوية" كان في الترتيب الأول؛ إذ كان المصطلح الرئيس لـ (١٥) بحثًا، ونسبة مئوية ٣٠.٦١٪ من مجمل بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام. وتلاه في الترتيب الثاني مصطلح "الفكر التربوي" بواقع (١٤) بحثًا ونسبة مئوية ٢٨.٥٧٪، وحصل مصطلح "المضامين التربوية" على الترتيب الثالث بتكرار (١١) بحثًا بنسبة مئوية ٢٢.٤٥٪. وحصلت بقية المصطلحات الستة على تكرارين أو تكرار واحد من إجمالي البحوث.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة نتيجة طبيعية إذ يعد مصطلحي "الآراء التربوية" و"الفكر التربوي" هما أقرب المصطلحات للدلالة على مضمون الفكر التربوي الإسلامي للأعلام؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السيد (١٤٣٥هـ) في أن نسبة البحوث التي اعتمدت مصطلح "الآراء التربوية" ٤٨.٧٢٪ ومصطلح "الفكر التربوي" ٤٣.٥٩٪. ويعزو الباحث حصول مصطلح "المضامين التربوية" على الترتيب الثالث أن عدد من الطلاب والطالبات تناولوا مضامين الفكر التربوي لدى الصحابة وأمّهات المؤمنين رضوان الله تعالى عليهم فاتفقت بحوثهم على اعتماد هذا المصطلح.

- سادسًا: منهج البحث:

جدول (٧) بيانات تحليل المحتوى وفق منهج البحث

الترتيب	النسبة المئوية	التكرارات	منهج البحث
٣	١٨.٥٢٪	١٥	التاريخي
١	٣٧.٠٣٪	٣٠	الوثائقي
٢	٣٤.٥٦٪	٢٨	الاستنباطي
٥	١.٢٤٪	١	الاستقرائي
٤	٦.١٧٪	٥	الوصفي المسحي

تحليل المضمون	١	١.٢٤٪	٥
المقارن	١	١.٢٤٪	٥
المجموع	٨١	١.٠٠٪	

من الجدول السابق يتبين أن أعلى المناهج البحثية استخدامًا في بحوث الفكر التربوي أعلام هو المنهج الوثائقي بواقع (٣٠) بحثًا ونسبة مئوية ٣٧.٠٣٪، يليه في الترتيب المنهج الاستنباطي بواقع (٢٨) بحثًا ونسبة مئوية ٣٤.٥٦٪، ثم المنهج التاريخي حيث تكرر توظيفه (١٥) مرة بنسبة مئوية ١٨.٥٢٪، فيما تم توظيف المنهج الوصفي المسحي (٥) مرات بنسبة ٦.١٧٪، وحصلت بقية المناهج البحثية على نفس الترتيب والتكرار والنسبة المئوية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العنزي (١٤٣٤هـ) في حصول المنهجين الاستنباطي والوثائقي على أعلى تكرار ونسبة مئوية بين رسائل الدكتوراه في التربية الإسلامية في الجامعات السعودية؛ حيث حصل المنهج الاستنباطي على نسبة ٤٨.١٠٪ في المرتبة الأولى، يليه المنهج الوثائقي بنسبة ٤٦.٩٪.

ويرى الباحث أن استعمال المنهج الوثائقي إنما يكون للسجلات والأدلة واللوائح وبقية الوثائق من هذه الطبيعة، لكن جرت عادة الباحثين على تعميم استعماله في التحليل الكيفي للإنتاج الفكري للأعلام، وقد يكون المنهج التاريخي هو الأقرب لدراسة مثل هذا النوع من البحوث التي تدرس العَلم في سياقه التاريخي والثقافي والاجتماعي.

- سابقًا: أدوات البحث:

جدول (٨) بيانات تحليل المحتوى وفق أدوات البحث

أدوات البحث	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الوثائق	٤٩	٨٩.٠٩٪	١
الاستبانة	٢	٣.٦٤٪	٣
المقابلة	٣	٥.٤٥٪	٢
الاستمارة	١	١.٨٢٪	٤
المجموع	٥٥	١.٠٠٪	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الوثائق هي الأداة التي تم اعتماد الباحثين عليها في جميع بحوثهم بتوظيفها في (٤٩) بحثًا ونسبة ٨٩.٠٩٪ من إجمالي توظيف الأدوات في بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، يلي ذلك في الترتيب أداة المقابلة التي تم توظيفها في (٣) بحوث بنسبة ٣.٦٤٪، ثم الاستبانة في بحثين بنسبة ٥.٤٥٪، وأخيرًا الاستمارة التي تم توظيفها في بحث واحد بنسبة ١.٨٢٪.

ويرى الباحث أن السبب الذي يمكن أن تعزى إليه هذه النتيجة هي طبيعة البحوث في الفكر التربوي الإسلامي للأعلام التي تتطلب مسح الإنتاج الفكري للعلم المبحوث فكره، والكتابات التي تمت عنه من قبل طلابه وأقرانه. ويلاحظ من خلال

الجدول ضعف توظيف بقية الأدوات في البحوث؛ كالمقابلة مع إمكانية ذلك؛ إذ كشفت الدراسة الحالية وجود بحوث تناولت الفكر التربوي لدى شخصيات معاصرة يمكن الرجوع للدوائر المحيطة بها وإجراء المقابلات معهم.

- ثامنًا: الفترة الزمنية للعلم المبحوث فكره:

جدول (٩) بيانات تحليل المحتوى وفق الفترة الزمنية للعلم

الترتيب	النسبة المئوية	التكرارات	الفترة الزمنية
٢	٪٤٠.٨٢	٢٠	من القرن الأول الهجري إلى القرن الخامس الهجري
٣	٪١٤.٢٨	٧	من القرن السادس الهجري إلى القرن العاشر الهجري
١	٪٤٤.٩٠	٢٢	من القرن الحادي عشر الهجري إلى القرن الخامس عشر الهجري
	٪١٠٠	٤٩	المجموع

من الجدول السابق يتضح أن أكثر فترة زمنية للأعلام المبحوث فكرهم تكررًا في البحوث هي الفترة من القرن الحادي عشر الهجري إلى القرن الخامس عشر الهجري بواقع (٢٢) بحثًا وبنسبة مئوية ٤٤.٩٠٪، تلتها في المرتبة الثانية الفترة الزمنية من القرن الأول الهجري حتى القرن الخامس الهجري بواقع (٢٠) بحثًا وبنسبة مئوية ٤٠.٨٢٪، وكانت الفترة الزمنية من القرن السادس حتى القرن العاشر الهجري في المرتبة الأخيرة بواقع (٧) بحوث وبنسبة مئوية ١٤.٢٨٪ من إجمالي بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.

ويمكن أن تعزى نتيجة قلة البحوث التي تناولت الأعلام في الفترة الزمنية من القرن السادس الهجري إلى القرن العاشر الهجري مع كونها عصور ازدهار علمي وحضاري للمسلمين؛ إلى أن هذه الشخصيات ذات الصيت العلمي قد سبق بحثها في جامعات أخرى محلية وعربية سبقت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في برامج الدراسات العليا في التربية الإسلامية. ويرى الباحث أن تطور العلوم التربوية وتبلورها في القرون المتأخرة وظهور الكتابات المتخصصة فيها؛ دفع الباحثين إلى دراسة الفكر التربوي لهذه الشخصيات في تلك الفترة.

- تاسعًا: اتجاه المدرسة الفكرية للعلم:

جدول (١٠) بيانات تحليل المحتوى وفق اتجاه المدرسة الفكرية للعلم

الترتيب	المجموع	التكرارات	اتجاه المدرسة الفكرية
---------	---------	-----------	-----------------------

أهل السنة	٤٢	%٨٥.٧٢	١
الصوفية	٤	%٨.١٦	٢
الفلاسفة	٣	%٦.١٢	٣
المجموع	٤٩	%١٠٠	

يتبين من الجدول السابق أن أكثر اتجاهات المدارس الفكرية للأعلام تمثلت في أهل السنة بواقع (٤٢) بحثاً وبنسبة مئوية ٨٥.٧٢٪، فيما شكل الأعلام من الاتجاه الصوفي ٨.١٦٪ بواقع (٤) بحوث، أما الأعلام المنتمون للمدرسة الفلسفية فكانت نسبتهم ٦.١٢٪ بواقع (٣) بحوث.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد نتيجة إيجابية؛ إذ تركز جهد الباحثين في الفكر التربوي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الكشف عن الفكر التربوي للأعلام من أهل السنة (والذين يشملون مدرسة الفقهاء والمحدثين)، فيما وجدت محاولات قليلة في البحث في الاعلام من الاتجاهات الأخرى مع تطبيق المعيارية الأصولية في نقد الفكر التربوي للعلم في ضوء الأصول الإسلامية.

- عاشرًا: توضيح مدى إمكانية الاستفادة من الفكر:

جدول (١١) بيانات تحليل المحتوى وفق توضيح مدى إمكانية الاستفادة من الفكر

البيان	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
نعم	٣٥	%٧١.٤٣	١
لا	١٤	%٢٨.٥٧	٢
المجموع	٤٩	%١٠٠	

من الجدول السابق يتضح أن ٧١.٤٣٪ من بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام تم توضيح إمكانية الاستفادة منه في الواقع المعاصر بواقع (٣٥) بحثاً، بينما كان عدد البحوث التي لم يتم توضيح مدى الاستفادة منها في الواقع المعاصر (١٤) بنسبة مئوية ٢٨.٥٧٪. ويرى الباحث أن بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام يجب ألا تتوقف عند الكشف عنه، وإنما توضح مدى إمكانية الاستفادة العصرية منه، وتقديم التطبيقات العملية له في المؤسسات التربوية، وهذا ما أكدته دراسة حسين (٢٠٠٧م) من إدراج معيار الاستفادة العصرية من معايير تقويم الفكر التربوي الإسلامي.

- حادي عشر: دراسة العوامل المؤثرة في فكر العلم:

جدول (١٢) بيانات تحليل المحتوى وفق دراسة العوامل المؤثرة في فكر العلم

البيان	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
نعم	٣٠	%٦١.٢٢	١
لا	١٩	%٣٨.٧٨	٢
المجموع	٤٩	%١٠٠	

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن البحوث التي قامت بدراسة العوامل المؤثرة في فكر العَلَم التربوي (٣٠) بحثًا ونسبتها المئوية من إجمالي البحوث ٦١.٢٢٪، فيما لم يتم (١٩) بحثًا بدراستها بنسبة مئوية ٣٨.٧٨٪. وقد أكدت دراسة عبدالله (٢٠١٨م) أهمية إدراك تأثير عاملي الزمان والمكان في دراسة التراث التربوي الإسلامية، فيما توصلت دراسة السيد (١٤٣٥هـ) إلى أن هناك علاقة تبادلية بين الفكر التربوي وظروف عصره وحركة مجتمعه بأنظمتها المختلفة.

- ثاني عشر: الاعتماد على المصادر الأولية لفكر العَلَم:

جدول (١٣) بيانات تحليل المحتوى وفق الاعتماد على المصادر الأولية لفكر العَلَم

البيان	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
نعم	٤٧	٩٥.٩٢٪	١
لا	٢	٤.٠٨٪	٢
المجموع	٤٩	١٠٠٪	

من خلال الجدول السابق توصل البحث الحالي إلى أن نسبة بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام التي اعتمدت على المصادر الأولية لفكر العَلَم التربوي ٩٥.٩٢٪ بواقع (٤٧) بحثًا، فيما لم يعتمد بحثان منها على المصادر الأولية بنسبة مئوية ٤.٠٨٪. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تشكل مؤشرًا جيدًا في اعتمادية الباحثين على المصادر الأولية التي تزيد من موثوقية البحوث. والنسبة المئوية التي أظهرها البحث الحالي للبحوث التي اعتمدت على مصادر ثانوية تعد قليلة وقد تعود لعدة أسباب منها ضعف المنهجية البحثية لدى من تصدى لهذه البحوث، وأيضًا صعوبة الوصول لبعض المصادر الأولية خصوصًا لبعض الأعلام الذين لا يمكن لهم إنتاج فكري مكتوب.

- ثالث عشر: قضايا الفكر التربوي للعَلَم التي تناولها البحث:

جدول (١٤) بيانات تحليل المحتوى وفق قضايا الفكر التربوي للعَلَم التي تناولها البحث

قضايا الفكر التربوي	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الطبيعة الإنسانية	٧	٥.٢٦٪	٦
الأصول الفلسفية للتربية	١٤	١٠.٥٣٪	٣
أهداف التربية	١١	٨.٣٪	٤
جوانب التربية	٢٨	٢١.٠٥٪	١
المبادئ التربوية	٦	٤.٥١٪	٧
القيم التربوية	٥	٣.٧٦٪	٨
الأساليب والطرق والوسائل التربوية	١٦	١٢.٠٣٪	٢
تربية الطفل	٤	٣.٠١٪	٩
تربية المرأة	١	٠.٧٥٪	١٢

قضايا العصر التربوية	١٠	%٧.٥٢	٥
مشكلات التربية	٢	%١.٥	١١
آداب المعلم والمتعلم	١٠	%٧.٥٢	٥ مكرر
اقتصاديات التربية	٣	%٢.٢٥	١٠
مناهج البحث	١	%٠.٧٥	١٢ مكرر
المؤسسات التربوية	٣	%٢.٢٥	١٠ مكرر
حقوق الإنسان	١	%٠.٧٥	١٢ مكرر
المناهج الدراسية	٥	%٣.٧٦	٨ مكرر
رعاية الموهوبين	١	%٠.٧٥	١٢ مكرر
الاتجاهات التربوية الحديثة	٣	%٢.٢٥	١٠ مكرر
الإصلاح التربوي	٢	%١.٥	١١ مكرر
المجموع	١٣٣	%١٠٠	

يتبين من خلال الجدول السابق قضايا الفكر التربوي للأعلام التي تناولتها البحوث، وقد تفاوتت تكرارات هذه القضايا بين (٢٨) في حدها الأعلى و(١) في حدها الأدنى. وفيما يلي عرض لأعلى خمس رتب بين هذه القضايا حيث توصلت إلى أن "جوانب التربية" هي أعلى قضية قد تمت مناقشتها في بحوث الأعلام بواقع (٢٨) مرة وبنسبة مئوية من إجمالي التكرارات ٢١.٠٥٪، وفي المرتبة الثانية "الأساليب والطرق والوسائل التربوية" بتكرار قدره (١٦) ونسبتها المئوية ١٢.٠٣٪، وفي المرتبة الثالثة جاءت "الأصول الفلسفية للتربية" التي تضمنت مفهوم التربية وفلسفتها بواقع (١٤) تكرارًا وبنسبة مئوية ١٠.٥٣٪، وكان في المرتبة الرابعة "أهداف التربية" حيث تكررت (١١) مرة بنسبة مئوية ٨.٣٪، أما المرتبة الرابعة فاشترك فيها "قضايا العصر التربوية" كالديموقراطية، والتدويل، والترقيات، والتغير الاجتماعي، وكذلك "آداب المعلم والمتعلم" بتكرار قدره (١٠) مرة والنسبة المئوية ٧.٥٢٪ من إجمالي البحوث.

أما بقية القضايا فكانت بين تكرار واحد إلى سبعة تكرارات، ولم يدرج الباحث القضايا التربوية ذات العلاقة بالتخصص والتي لم تدرس في هذه البحوث؛ لأن هدف البحث الكشف عن ما تم بحثه، وليس مدى تغطية هذه البحوث لجوانب العلم والتخصص.

إجابة السؤال الثاني:

قام الباحث بعقد مجموعة تركيز لخبراء في التربية الإسلامية وعددهم (٧) خبراء؛ لتحديد المؤشرات المعيارية لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، ثم قام بتحليل البيانات الواردة في اجتماع المجموعة البؤرية تحليلًا كميًا، وفيما يلي التقرير التي خرج به الباحث من هذه المجموعة والذي يمثل رأي الخبراء في المؤشرات المعيارية لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام:

- العَلَم هو من لديه فكر جديد أو غير تقليدي بين أعلام عصره.

- دراسة السياق التاريخي للعلم وعصره ويتضمن العوامل المؤثرة في المجالات ذات الصلة مثل: العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
- غزارة الإنتاج الفكري للعلم، ولا يقتصر على الجانب الكمي، بل يشمل النوعية وجودة الإنتاج، وعنصر الإبداع مرتبطاً بعصره.
- وضوح الانتماء العقدي (المدرسة العقدية) للعلم، وانتمائه المعرفي (مجال بروزه مثل التاريخ أو التفسير أو الطب وهكذا).
- وضوح منهجية الأخذ من فكره التربوي عند اختلاف انتمائه الفكري والعقدي.
- العناية بالمسح الجيد والاستقصاء للإنتاج الفكري للعلم.
- مراعاة استقرار الفكر التربوي للعلم أي الاعتماد على منهجه الجديد أو آرائه الأخيرة في حال تغييرها أو تراجعها عنها.
- بيان علاقة فكره التربوي بالأعلام السابقين والمعاصرين ومدى كونه امتداداً لهم. (ترديد أم جديد)
- بيان علاقة فكره التربوي بطلابه ومدى تأثيره وامتداده عندهم.
- توضيح الإضافة المعرفية لفكره التربوي.
- عدم نسبة الفكر التربوي للإسلام عند إطلاقه لدى العلم.
- اختيار مصطلح الدراسة الملائم لأهدافها، فالآراء تبحث فقط في الجوانب النظرية، والفكر يتضمن كلا الجانبين: الآراء والممارسات.
- يستهدف البحث اكتشاف محاور أصيلة للفكر التربوي.
- يستهدف البحث الكشف عن مدى تلبية الفكر التربوي لحاجات المجتمع..
- يستهدف البحث الكشف عن إسهام الفكر التربوي في حل مشكلات الواقع.
- يستهدف البحث الكشف عن إسهام الفكر التربوي في تشكيل الوعي التربوي للإنسان المسلم.
- يستهدف البحث تقنية الشواهد التي قد تكون علقت بفكر العلم التربوي بالأدلة والبراهين العلمية.
- البحث في مبررات الفكر التربوي للعلم. (أهدافه منطلقاته التي ساهمت في تقديم رأي أو تطبيق تربوي)
- بيان موقف الباحث من الفكر التربوي للعلم وذلك من خلال النقد والتحليل وفقاً لقواعد النقد العلمي.
- بيان صلة الفكر التربوي للعلم بالماضي والحاضر. (الاتساق الفكري وموقعه منه)
- التعرف على جوانب قصور الفكر التربوي للعلم وأصول هذا القصور لتجنب ذلك.
- يطبق الباحث المنهج البحثي الملائم لأهدافه مع مراعاة تطبيق المنهج التاريخي وفق أصوله العلمية.
- يمتلك الباحث مهارة تصنيف المعلومات وتحليلها.
- يمكن للباحث تطبيق مناهج بحثية متنوعة لتعزيز تحقيق أهداف البحث كالوصفي المسحي أو المقارن.
- تدعيم البحث بالأدوات المنسجمة مع منهجه البحثي ويراعي الأقرب للوصول إلى مظان الفكر التربوي كالمقابلة للأعلام المعاصرين وذويهم.
- الحكم على الفكر التربوي يكون في ضوء العصر الذي نشأ فيه (أرخنة الفكر).
- يمتلك الباحث القدرة على العودة للمصادر الأولية من كتب محققة، وغير محققة، ومخطوطات، والتعامل معها.

- تضمين الفكر التربوي للعلم الممارسات والتطبيقات.
- ربط الفكر التربوي بمعايير التربية الإسلامية والحكم عليه من خلال مصادرها.
- الرؤية الكلية للفكر التربوي دون تجزئته، ورد الأفكار الجزئية لأصولها ومبادئها.
- يراعى في الباحث قدرته على خوض مثل هذه البحوث وامتلاكه المهارات اللازمة.
- العدل في تناول الفكر التربوي للعلم دون تمجيد ووصف بالكمال أو ضد ذلك.
- يراعى عند دراسة الفكر التربوي للعلم دراسة: المفاهيم، المصادر، المناهج، والتطبيقات. (تشمل مؤشرات كثيرة جزء كبير منها تم ذكره).

وتتفق نتائج المجموعة البؤرية مع الخبراء مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي قدمت ضوابط وقواعد في التعامل مع بحوث الفكر التربوي الإسلامي؛ كدراسة النقيب (١٩٨٨م)، ودراسة السيد (١٤٣٥هـ)، ودراسة خطاطبة (٢٠١٥م)، ودراسة عبدالله (٢٠٢٨م)، ودراسة ودعاني (١٤٤٢هـ). وهذا الاتفاق يزيد من الثقة بنتائج ما توصلت له المجموعة.

وقد قام الباحث بعد المصادقة على تقرير المجموعة البؤرية من الخبراء بعملية التحليل والتصنيف بإدراج مجالات عامة للمعيار، ودمج بعض المؤشرات المتشابهة، وإفراد المؤشرات المركبة للخروج بالمعيار وفق مجالات محددة عددها (٤)، ومؤشرات معيارية واضحة تنضوي تحت كل مجال عددها (٣١) مؤشرًا معياريًا؛ ليسهل على الباحثين الاستفادة منه، وهو كما يلي:

يضم المعيار أربعة مجالات:

الأول: وفيه (٩) مؤشرات معيارية. الثاني: وفيه (٣) مؤشرات معيارية.

الثالث: وفيه (٨) مؤشرات معيارية. الرابع: وفيه (١١) مؤشرًا معياريًا.

وقد توصل البحث إلى المعيار المقترح بصورته النهائية كما يلي:

جدول رقم (١٥) المعيار المقترح بصورته النهائية

المجال	المؤشرات المعيارية
العلم	١. وجود الإضافة المعرفية في فكر العلم التربوي بين معاصريه.
	٢. دراسة السياق التاريخي للعلم وعصره. ويتضمن العوامل المؤثرة في فكره مثل: العوامل الدينية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
	٣. المسح الجيد والاستقصائي لإنتاج العلم الفكري.
	٤. اتسام الإنتاج الفكري للعلم بالغرارة النوعية أو الكمية أو الإبداعية.
	٥. إبراز الانتماء المعرفي للعلم.
	٦. مراعاة الاستقرار للفكر التربوي للعلم؛ باعتماد آخر آرائه في حال التعارض.
	٧. توضيح موقع فكر العلم التربوي من سابقه ومعاصريه.

	٨. بيان امتداد فكر العَلَم التربوي وتأثيره لدى طلابه ولاحقيه.
	٩. تضمين البحث الممارسات والتطبيقات التربوية للعَلَم.
المصطلح	١٠. ارتباط مصطلح الدراسة بأهدافها.
	١١. انعكاس طبيعة الدراسة على المصطلح الرئيس لها؛ فالآراء تبحث في الجوانب النظرية، والفكر في الجوانب النظرية والتطبيقية.
	١٢. نسبة الفكر التربوي إلى العَلَم وليس للإسلام.
الهدف	١٣. اكتشاف محاور أصيلة للفكر التربوي.
	١٤. الكشف عن مدى تلبية فكر العَلَم التربوي لحاجات مجتمعه.
	١٥. الكشف عن إسهام الفكر التربوي للعَلَم في حل مشكلات واقعه.
	١٦. بيان كيفية الاستفادة من فكر العَلَم التربوي في التطبيقات المعاصرة.
	١٧. تقنية الشواهد التي قد تكون علقت بفكر العَلَم التربوي بمعايير علمية واضحة.
	١٨. البحث في المبررات التي دفعت العَلَم لهذا الفكر التربوي وتبنيه.
	١٩. بيان موقف الباحث من الفكر التربوي للعَلَم من خلال النقد والتحليل وفقاً لقواعد النقد العلمي.
	٢٠. التعرف على جوانب قصور الفكر التربوي للعَلَم وأصوله.
	٢١. تطبيق المنهج البحثي الملائم لأهداف الدراسة.
	٢٢. مراعاة تطبيق المنهج التاريخي وفق أصوله العلمية.
المنهجية	٢٣. تطبيق مناهج بحثية متنوعة لتعزيز تحقيق أهداف البحث كالوصفي المسحي أو المقارن.
	٢٤. مراعاة مناسبة الأدوات البحثية لمنهج الدراسة البحثي.
	٢٥. تطبيق أدوات بحثية تناسب دراسة الفكر التربوي للمعاصرين؛ كالمقابلة.
	٢٦. أرخنة الفكر التربوي للعَلَم بتقييمه في ضوء عصره.
	٢٧. امتلاك الباحث لمهارات تصنيف المعلومات وتحليلها.
	٢٨. عودة الباحث للمصادر الأولية لفكر العَلَم التربوي والتعامل الأمثل معها.
	٢٩. تقويم الفكر التربوي للعَلَم بمعايير التربية الإسلامية من خلال مصادرها.
	٣٠. الموضوعية في تناول الفكر التربوي للعَلَم دون غلو ولا جفاء.
	٣١. مراعاة الرؤية الكلية للفكر التربوي للعَلَم؛ عند انفراد بحث بدراسة جانب منه.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة؛ لتقديم الآليات المقترحة لتطبيق معيار

تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام - الذي توصلت له الدراسة الحالية - في الجامعات السعودية.

وبعد الرجوع لعدد من الدراسات التي قدمت عددًا من الآليات المقترحة لتطبيق معايير بحثية، يرى الباحث أنه يمكن تقديم هذه الآليات المقترحة وفق المحاور الآتية (العنزي، ١٤٣٤هـ) و(الخليفة، ١٤٣٥هـ) و(الزهراني، ١٤٣٩هـ):

الأول: محور التدريس الجامعي:

- تدريب الدارسين على دراسة أعلام الفكر التربوي الإسلامي وفقًا لمعيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.
- توجيه الدارسين للاستفادة من الدورات والندوات والمؤتمرات والمحاضرات العلمية المتعلقة بأعلام الفكر التربوي الإسلامي.
- التدريس بالنماذج في مقرر مناهج البحث في التربية الإسلامية، بحيث يعرض للطلاب مجموعة من بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام التي التزمت بمعيار البحث، وتكليف الطلاب بعمل تطبيقي مشابه للنماذج.
- تدريس ضوابط استخدام المنهج التاريخي في التربية الإسلامية ضمن مقرر مناهج البحث.
- تدريب الطلاب على المهارات اللازمة لدراسة الفكر التربوي الإسلامي لدى الأعلام.
- عقد دورات تدريبية للأساتذة لتوعيتهم بأهمية تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام وتدريبهم على المهارات اللازمة لتقومها.

الثاني: محور البحث العلمي:

- تعميم المعيار الذي توصل إليه هذا البحث على جميع تخصصات التربية الإسلامية وأصول التربية في الجامعات السعودية، وحث الباحثين على تطبيقه.
- رصد الرسائل والبحوث العلمية التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي للأعلام في الجامعات السعودية، وتقومها في ضوء معيار البحث الحالي.
- التعاون بين القائمين على تخصصات التربية الإسلامية في الجامعات السعودية على تحديد الأعلام ذوي الأهمية ولم يبحث فكرهم التربوي، وتوجيه الباحثين لدراساتها في ضوء معيار البحث.
- إعداد دليل خاص بمعيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، يتضمن بياناً بأهمية المعيار، وأهدافه، ومكوناته، وآليات تطبيقه.
- التنسيق بين القائمين على تخصصات التربية الإسلامية في الجامعات السعودية لنقد المعيار الحالي، ثم توحيد طريقة تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.
- ترجمة الدراسات الرائدة في الفكر التربوي الإسلامي للأعلام التي أجريت وفق المعيار إلى اللغات الأخرى.

نتائج البحث:

توصل البحث إلى عدد من النتائج، أهمها:

- أهم استخلاصات البحث في دراسة واقع البحوث فكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:
 - نسبة بحوث الماجستير منها ٨٣.٦٧٪، والدكتوراه ١٦.٣٣٪.
 - نسبة إعداد الطالبات للبحوث ٥٧.١٤٪، والطلاب ٤٢.٨٦٪.
 - أعلى نسبة لرتبة المشرفين كانت لرتبة أستاذ مشارك بنسبة ٤٢.٨٦٪.
 - أكثر فترة زمنية إنجازاً للبحوث من عام ١٤٣٤هـ حتى عام ١٤٤١هـ بنسبة ٨٥.٧٢٪.
 - أكثر المصطلحات استعمالاً في البحوث: الآراء التربوية، والفكر التربوي بنسبة ٣٠.٦١٪، ٢٨.٥٧٪ على التوالي.
 - أكثر المناهج البحثية توظيفاً في البحوث: المنهج الوثائقي، والمنهج التاريخي بنسبة ٣٧.٠٣٪، ٣٤.٥٦٪ على التوالي.
 - أعلى الأدوات البحثية استعمالاً في البحوث هي الوثائق بنسبة ٨٩.٠٩٪.
 - أكثر فترة زمنية للأعلام المبحوث فكرهم في البحوث هي الفترة من القرن الحادي عشر الهجري إلى القرن الخامس عشر الهجري بنسبة ٤٤.٩٠٪، تلتها في المرتبة الفترة الزمنية من القرن الأول الهجري حتى القرن الخامس الهجري بنسبة ٤٠.٨٢٪.
 - أكثر اتجاهات المدارس الفكرية للأعلام المبحوثين تمثلت في أهل السنة بنسبة ٨٥.٧٢٪.
 - ٧١.٤٣٪ من بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام تم توضيح إمكانية الاستفادة منه في الواقع المعاصر.
 - نسبة البحوث التي قامت بدراسة العوامل المؤثرة في فكر العَلَم التربوي ٦١.٢٢٪.
 - نسبة البحوث التي اعتمدت على المصادر الأولية لفكر العَلَم التربوي ٩٥.٩٢٪.
 - أعلى قضية تناولتها البحوث هي "جوانب التربية" بنسبة ٢١.٠٥٪ من القضايا.
- قدم البحث معياراً مقترحاً لتقويم البحوث في الفكر التربوي للأعلام في أربعة مجالات و ٣١ مؤشراً معيارياً.
- توصل البحث إلى جملة من الآليات المقترحة لتطبيق معيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام من خلال محوري: التدريس الجامعي، والبحث العلمي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة؛ يوصي البحث الحالي بعدة توصيات، وهي:

- تطبيق المعيار المقترح الذي خرجت به البحث الحالي والذي يعزز الإيجابيات الذي توصلت له. دراسة الواقع ويقلص سلبياته.
- تقويم عملية تطبيق المعيار مرحلياً لسلامة تحقيق أهدافه، والتغذية الراجعة له.
- تضمين مقررات الفكر التربوي الإسلامي في الدراسة المنهجية ضوابط الأعلام المبحوثين أفكارهم

- التأكيد على أساتذة مقررات مناهج البحث بتوضيح المناهج والأدوات والمهارات البحثية الملائمة لدراسة الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.
- تأهيل الباحثين الراغبين بدراسة هذا النوع من البحوث بورش عمل تسهم برفع أهليتهم البحثية والمعرفية.
- البحث في معايير لتقويم أنواع أخرى من بحوث التربية الإسلامية.

المراجع:

- متولي، مصطفى محمد (١٤١٧هـ). مدخل إلى التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجي.
- النتيب، عبدالرحمن (١٤٢٥هـ). المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجًا (النظرية والتطبيق). القاهرة: دار الفكر العربي.
- النتيب، عبدالرحمن (١٩٨٨م). البحث العلمي في التربية الإسلامية، الواقع والطموح. مؤتمر البحث التربوي الواقع والمستقبل، ص ص ٩١-١.
- النتيب، عبدالرحمن (١٩٨٣م). من آفاق البحث العلمي في التربية الإسلامية، بحوث في التربية الإسلامية، الكتاب الأول. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجن، مقداد (١٤٣٠هـ). الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، الجهود المبذولة والتطوير المستمر. الرياض: دار عالم الكتب.
- الجن، مقداد (١٩٩٩م). مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية. الرياض: دار عالم الكتب.
- العنزي، بدرية بنت خلف (١٤٣٤هـ). البحث الأكاديمي في التربية الإسلامية تصور مقترح لتطويره في الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- خطاطبة، عدنان بن مصطفى (٢٠١٥م). محددات الفكر التربوي الإسلامي وانعكاساتها على رؤية المفكر التربوي المعاصر. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ٢(٢١)، ص ص ١٦٧-٢٠٠.
- الخليفة، أمل بنت راشد (١٤٣٥هـ). تصور مقترح لبناء معيار للتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية وآليات تطبيقه في الجامعات الإسلامية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- الزهراني، عائشة بنت شراز (١٤٣٩هـ).. تصور مقترح لتقويم البحوث في المضامين التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في ضوء المنهج الاستنباطي في التربية الإسلامية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- المهداوي، حسن بن محمد (١٤٣٣هـ). أولويات البحث العلمي في التربية الإسلامية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية في الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية: المدينة المنورة.
- الفزاني، فتحية بنت محمد بشير (١٩٩٣م). معايير البحث العلمي في التربية الإسلامية، دراسة وصفية تقويمية لبعض رسائل التربية الإسلامية بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز: المدينة المنورة.
- القاضي، نايف بن يوسف والهدلق، عبدالله بن أحمد (١٤٤٠هـ). دليل الرسائل والبحوث العلمية المقدمة إلى قسم أصول التربية لمرحلي الماجستير والدكتوراه في تخصصي التربية الإسلامية وأصول التربية. من منشورات القسم على حسابه الرسمي بتويتر.
- أمين، أسامة (٢٠١٤م). جونت: أفكار علماء المسلمين قبل ألف سنة حول التربية ما زالت تشغلنا حتى اليوم. مسترجع بتاريخ ١٣/٣/٢٠٢١م.
- <https://www.socialar.com/vb/showthread.php?p=93042>
- السيد، محمد بن عبدالرؤوف (١٤٣٥هـ). الضوابط المنهجية لدراسة الفكر التربوي الإسلامي. رابطة العالم الإسلامي، سلسلة دعوة الحق. العدد ٢٦٠: السنة السابعة والعشرون ١٤٣٥هـ.
- علي، سعيد بن إسماعيل (٢٠٠٥م). أصول التربية الإسلامية. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

علي، سعيد بن إسماعيل (٢٠١٠م). مدخل إلى التربية الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.

ودعاني، جمعان بن يحيى (١٤٤٢هـ). جهود الجامعات السعودية في خدمة التراث التربوي الإسلامي دراسة تقييمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

حلس، داود (٢٠٠٤م). دراسة تقييمية للأخطاء الكتابية للصف السادس الأساسي في محافظات غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان.

حسين، عبدالقوي بن عبدالغني (٢٠٠٧م). دراسة وصفية ورؤية مستقبلية لبحوث قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر، مؤتمر "توجيه بحوث الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة"، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، ١٨-١٩/٢/٢٠٠٧م، الجزء الثاني، ص ٤٥٥-٤٩٤.

عبدالمنعم، أشرف بن محمد (١٩٩٤م). البحث العلمي في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية، دراسة وصفية تقييمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة: المنصورة.

متولي، نبيه أبو اليزيد (٢٠٠٦م). اتجاهات بحوث الرسائل العلمية تخصص التربية الإسلامية للباحثات السعوديات بكليات التربية للبنات. مجلة كلية التربية، طنطا، ١٩٠ (٣٥)، ص ١٩٠-٢٣٥.

علي، سعيد بن إسماعيل (١٩٨٧م). الفكر التربوي الحديث. سلسلة عالم المعرفة، الكويت (١١٣)، ص ١٠٠-١١٥.

بركات، زياد (٢٠١٨م). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتقييم. عمادة البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.

أبو دف، محمود (٢٠٠٤م) التربية الإسلامية. الطبعة الثانية، الجامعة الإسلامية: غزة.

أبو العينين، علي بن خليل (١٩٨٨م). منهجية البحث في التربية الإسلامية. رسالة الخليج العربي. (٢٤). ص ٤-٣٣.

الفريح، وفاء بنت إبراهيم (٢٠١٨م). معيارية مقترحة لتحكيم البحث العلمي في ضوء أسسه النظرية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ. العدد (٩١) المجلد (٣). ص ١٥٠٥-١٥٦٣.

عبدالله، حسان (٢٠١٨م). قواعد تعامل الباحث مع التراث (التراث التربوي الإسلامي نموذجًا). مسترجع بتاريخ ١/٤/٢٠٢١م.

<https://islamonline.net/27108>

المثال النحوي التعليمي بين التنظير والواقع طلاب جامعة القصيم مثالاً

(دراسة وصفية تحليلية)

د. محمد بن سليمان بن صالح الخزيم

الأستاذ المشارك في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، بريدة، المملكة العربية السعودية

The Educational Grammatical Example Between Theory and Reality: Students of Qassim University as a Case Study

(Descriptive Analytical Study)

Muhammad Suleiman Al-Khuzayyim, Associate Professor in the Department of Arabic Language and Literature, College of Languages & Humanities, Qassim University.

١٤٤٥ هـ

m.alkhuzayyim@qu.edu.sa

الملخص:

هدف الدراسة هو معرفة وضوح الأمثلة النحوية التي يتضمنها الكتاب المقرر الرئيس ومدى فهم الطلاب في قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم لها، وقد خلص بعض الدارسين إلى أنّ من أسباب الضعف الواضحة في مادة النحو عند طلبة اللغة العربية الاعتماد على المراجع النحوية التي ألفت لعصور زمنية تختلف حياتها بمختلف مجالاتها عن الحياة التي يعيشها الطلاب الدارسون للنحو واللغة العربية اليوم، ويأتي هذا البحث من خلال الدراسة الميدانية العلمية إلى التعرف على هذه المشكلة من خلال منهج الدراسة الوصفي التحليلي للطلاب المعنيين. ويتكون مجتمع الدراسة من خمس شعب من الطلاب الدارسين لمقرر النحو العربي في قسم اللغة العربية في جامعة القصيم للفصل الدراسي الثاني (٤٥٢) للعام الجامعي ١٤٤٥ هـ/٢٠٢٤ م، وبلغ عدد المستجيبين لأداة البحث ٦٢ طالباً؛ ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد على أداة الاستبانة لجمع المادة وتحليلها، وذلك لملاءمتها طبيعة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الأمثلة، التعليمي، النحو العربي، القصيم.

Abstract:

The aim of the study is to understand the clarity of the grammatical examples included in the main prescribed book and the extent to which students in the Department of Arabic Language and Literature at Qassim University comprehend them. Some researchers have concluded that one of the clear reasons for the weakness in grammar among Arabic language students is the reliance on grammatical references that were authored for historical periods whose lifestyles in various fields differ from the lives of students studying grammar and the Arabic language today.

This research, through a scientific field study, aims to identify this problem using a descriptive analytical study method for the concerned students.

The study population consists of five groups of students studying the Arabic grammar course in the Department of Arabic Language at Qassim University for the second semester (452) of the academic year 1445 AH/2024 AD, with 62 students responding to the research tool. To achieve the study's aim, a questionnaire tool was used to collect and analyze the material, due to its suitability for the nature of the study.

Keywords: examples, educational, Arabic grammar, Qassim.

١. المقدمة:

ارتبط النحو العربي منذ نشأته بالقرآن الكريم والإعراب، مما أكسبه قدسية ومكانة خاصة؛ لذا كان العلماء ينظرون إلى النحو نظرة اعتزاز وإجلال فهو وسيلة نافعة إلى غاية جلييلة، باستثناء بعض الروايات التي أظهرت الصراع بين النحويين وغيرهم، وفي العصر الحديث وفي عهد الجامعات الحديثة لم يخف كثير من أساتذتها تسخطهم من ضعف المستوى التحصيلي للنحو العربي، وخوفهم من أثر التراجع العلمي واللغوي على مستوى اللغة العربية بين أبنائها، ورأوا ضرورة الحفاظ على اللغة العربية بين أهلها في الأقل، خاصة في الآونة الأخيرة بعد أن أصبح العالم بحق كالتقوية الصغيرة؛ يتواصل أهلها صغارًا وكبارًا باستمرار وبسهولة بما استجد من سبل التواصل بالصوت والصورة الحية والمباشرة؛ مما جعل لغة أهلها عرضة لمشوشات كثيرة تنفذ إليها فتضر بها، ومن ذلك مؤثر اللغات الأجنبية التي غزت بقوة العالم العربي، وصارت تؤثر على اللغة الأم لأبنائها.

وإقرارًا بوجود المشكلة فإن من أهم ما ينبغي مراجعته وتقويمه واقع الكتب الدراسية التعليمية للنحو العربي، وفي المقررات المعتمدة، وبما أنّ الأمثلة بأنواعها المختلفة تمثل عنصرًا رئيسًا في الكتب، ولها أهمية كبيرة في تيسير تعليم القواعد النحوية فهي من أهم ما ينبغي الانتباه إليه ومراجعته، خاصة في المقررات للطلاب المتخصصين بدراسة اللغة العربية ومنها النحو، وتسعى كثير من الدراسات والبحوث العلمية النظرية والتطبيقية الميدانية الكثيرة إلى مد يد العون للعاملين في الخطط الدراسية وتقرير المقررات في ذلك.

وإنّ الغاية التي يسعى الجميع إلى تحقيقها والحفاظ عليها في الوقت نفسه أن يفهم الطلاب النحو العربي وقواعده، وأن يكونوا قادرين على تطبيق ما تعلموه من هذه القواعد في حياتهم العلمية والعملية، أسوة بأسلافنا من طلاب العلم. وقد لحظ أن هناك مشكلة موجودة لا يمكن غض البصر عنها وهي أنّ كثيرًا من الطلاب ينفرون من تعلم النحو العربي (سعيد، ١٩٨٥: المقدمة)؛ لما يجدونه من الصعوبة في تعلمه، فإن الذي يقدر عليه العلماء المختصون هو التفكير في إيجاد الحلول للقضاء على المشكلة أو تخفيفها، وبناء عليه فإنّ الدارسين المحدثين انقسموا في الأساس مع مشكلة فهم الطلاب للنحو العربي قديمًا وحديثًا إلى فريقين:

الأول: خلص إلى أنّ النحو العربي أصبح العبء الذي «ينوء بحمله طلبة المدارس والجامعات على السواء ويتدمرون منه» (أبو مغلي، ١٩٨٢ : ٧٠١)، وأنّه في وضعه الحالي أصبح علمًا عقيمًا، يدرسه الرجل ويشغل به سنين طويلة، ثم لا يخرج منه بشيء من إقامة اللسان والفهم عن العرب (الطنطاوي، ١٩٣٣ : ١١)، أو أنّ تعلّمه لا ينقذ من الوقوع في الخطأ وإقامة اللسان، ولا يمكن من التعبير الوظيفي والإبداعي (زايد، ٢٠٠٧ : ١٦٣)، وأنه نحو تقليدي لا جدوى منه، لما فيه من الجمود والفلسفة (مصطفى، ٢٠١٤ : مقدمة طه حسين).

وتناقل من دعا إلى محاربهه والتخلص منه أن الصعوبة التي فيه ليست وليدة اليوم، وأن الأقدمين أبدوا تضجرهم من صعوبته، مستدلين بما روت كتب التاريخ بعض الروايات والقصص التي لا تصل بك إلى حقائق علمية، مثل ما روي عن ابن خالويه (ت. ٣٧٧هـ) أنّه قال لرجل: «أنا منذ خمسين سنة أتعلم النحو فما تعلمت ما أقيم به لساني» (الحموي، ت. ٦٢٦هـ، ١٩٩٣ : ١٠٣١/٣).

ورأوا أن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون للنحو تعود إلى عيوب منهجية عند النحاة العرب، وإلى الطرق المستخدمة في التعليم من جهة أخرى؛ لذا يرى هؤلاء أنه يجب إصلاح النحو باختراع نحو جديد يستبدل بالنحو التراثي غير المجدي في التعليم (حسان، ١٩٩٣ : ٢٨٤-٣٠١). وزادت حدة أناس كثيرين من المتأخرين والمعاصرين فهاجموا النحو العربي برمته، ورأوا أن في تركه خيرًا كثيرًا للطلاب والناشئة، وصارت لهم ندوات ومحاضرات ومقالات، وألفوا في ذلك كتبًا كثيرة وصل ببعضها إلى حد السخرية من علم النحو والإعراب برمته.

الثاني: يقرون أن هناك مشكلة في تحصيل الطلاب العلمي، ولا يمانعون من التجديد ما دام محافظًا على قواعد النحو العربي وأصول النظرية العلمية له بصفة عامة؛ يقول عبد الراجحي: «لا ينبغي أن ننكر أن طريقة تدريس النحو في مدارسنا وفي جامعاتنا غير صالحة في نقل ما وضعه النحاة إلى الناشئة والدارسين» (١٩٩٧ : ٨). وأنّه ينبغي البحث عن الأسباب الحقيقية لحل المشكلة، و«لا يكون الحل إلا بجهد الإنسان نفسه، ورغبته الحقيقية في حل المشكلات» (محبك، ٢٠٠٩ : ١٠٩).

ويأتي هذا البحث ضمن كثير من الأبحاث العلمية التي لم تكلّ تبحث وتعنى هذه المشكلة أو بجزء من عناصرها، وتحاول أن تتوصل بالدراسة الوصفية والميدانية إلى الواقع، وإلى تقويم بعض الأسباب التي ركن إليها كثيرون من أنّها هي ما أوصل إلى هذا الضعف اللغوي بين الطلاب والتحقق من صحتها. وعنوان هذا البحث: "المثال النحوي التعليمي بين التنظير والواقع: طلاب جامعة القصيم مثالاً (دراسة وصفية تحليلية)".

١. ١. مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في دراسة الفجوة بين النظرية والتطبيق في فهم الأمثلة النحوية ووضوحها وقبولها في مقرر النحو لدى طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم.

١. ٢. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما وجهة نظر الطلبة الدارسين لمقرر النحو العربي حيال فهمهم للأمثلة النحوية في المراجع المعتمدة في الخطة الدراسية في قسم اللغة العربية في جامعة القصيم؟
- ما علاقة فهم المثال النحوي ووضوحه بالضعف النحوي، وارتباطه بالمحتوى، والأستاذ، والطالب؟
- هل الاعتماد على المراجع التراثية في الأمثلة النحوية يعد سبباً حقيقياً لظاهرة الضعف في فهم الأمثلة لمادة النحو عند طلبة قسم اللغة العربية في جامعة القصيم؟
- هل الاعتماد على المراجع التراثية في الأمثلة النحوية يساهم في تدني مستوى الطلبة في مقررات النحو في جامعة القصيم؟

١. ٣. أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها ضمن البعدين العلمي والمنطقي في تحليل استجابات الطلاب المشمولين بالدراسة، وأنها محاولة علمية لتحليل مؤشرات الفهم والوضوح والقبول وتشخيصها، وتحقيق الأهداف التي رُسمت للمقرر الدراسي، ومن تطبيق ما تعلموه في الحياة العلمية والعملية، وقد خلص بعض الباحثين والمشتغلين بتجديد النحو إلى أنّ صعوبة فهم الطلاب للأمثلة النحوية في الكتب النحوية التراثية تعدّ أحد العوائق التي تسببت في توجيه تدريس النحو الوجهة المثلى، فأثر ذلك على تحصيل الطلاب، وأنهم لا يتمكنون عند الدراسة وبعد التخرج من تطبيق القواعد النحوية التي درسوها تحدثاً وكتابة، وتقدم هذه الدراسة تحليلاً للواقع الذي عليه الأمثلة النحوية مع الطلاب الدارسين لمقرر النحو في قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم الذي أقر مراجع علمية تراثية في خطته.

١. ٤. خطة الدراسة:

للبحث مقدّمة اشتملت على: مشكلة الدراسة، وأهداف الدراسة، وأهمية الدراسة، وخطة الدراسة. ومبحثان رئيسان، هما: المبحث الأول: الدراسة النظرية، واشتملت على مطلبين: الأول: الدراسات السابقة. الثاني: المصطلحات النظرية والتعريف بها. المبحث الثاني: الدراسة الميدانية، واشتملت على مطلبين: الأول: منهجية البحث. الثاني: إجراءات البحث وتحليل النتائج. ثم ثبت المراجع، وإضافة الملاحق.

٢. المبحث الأول: الدراسة النظرية.

١.٢. المطلب الأول: الدراسات السابقة:

تناول كثير من العلماء مسائل كثيرة تتعلق بسبل تيسير النحو وتعليمه لأجل إصلاح الألسن، ودونوا ملحوظاتهم حول الطرق المعينة لذلك، ولم أجد بحثاً تناول الموضوع هذا في دراسة ميدانية وصفية تحليلية على عينة من طلاب جامعة القصيم، ولكن هناك بحوث تناولت بالدراسة المثال النحوي بصفة عامة أو بحوث تناولت الضعف لدى الطلاب الدراسين للنحو، وأشارت إلى أن أحد الأسباب التي تسببت في الضعف واقع المثال النحوي، وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات الحديثة التي اطلعت عليها، وربما يكون بينها وبين هذه الدراسة تقاطعات، وهي كما يلي:

أولاً: الدراسة التي أجراها د. عبد الله باوني ٢٠٢٤م، بعنوان: "المثال النحوي العربي فلسفته وأبعاده التربوية قديماً وحديثاً"، وهو من منشورات مجلة البحوث التعليمية التربوية، مج ١٣، ع خاص، الجزائر. وهدف هذه الدراسة التركيز على إحدى الظواهر المرتبطة بتيسير النحو وهو المثال النحوي، وأنّ العناية المناسبة بدراسة المثال مهم في الموضوع كونه أحد المفاتيح الهادفة المغفول عنها في التيسير، وخلصت إلى مجموعة من أهمها ضرورة وسم المثال النحوي بالسهولة والإيجاز، وتمثيل الحكم النحوي بتراكيب فصيحة معاصرة مستمدة من حياتنا اليومية، ولا تتعارض من القياس النحوي، وتوظيف التمثيلات القديمة في مستويات تعليمية متقدمة؛ ليكون الطريق الأنسب لتحقيق الأهداف التعليمية والفوائد التربوية الممكن تحصيلها في تيسير النحو العربي.

ثانياً: الدراسة التي أجرتها د. نصيرة بونوة زيتوني ٢٠٢٠م، بعنوان: "أسباب ضعف طلبة اللغة العربية في مادة النحو من وجهة نظر أساتذتها في جامعة حائل" ومنشورات المجلة الاكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، ١٨٤، الكويت. وهدف هذه الدراسة معرفة أسباب الضعف في مادة النحو عند طلبة اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في جامعة حائل، وذلك من أجل التعرف على هذه الأسباب وتشخيصها وتحليلها، وخلصت الدراسة إلى وضع العلاج الذي من أبرزه: استثمار اللسانيات التطبيقية في تعليم النحو، واعتماد الجانب التطبيقي أكثر في التدريس، وتعويد الطلبة على استعمال القواعد استعمالاً وظيفياً، وعلى التحدث بالفصحى، ووضع مقياس للقبول في قسم اللغة العربية، والحرص على توعية الطلبة بالأهداف الخاصة بمادة النحو، وربط النحو وكذا الشواهد والأمثلة المتعلقة به بواقع الحياة المعاصر لتشويق الطلبة وترغيبهم في دراسته، حتى لا تكون فجوة بين ما يدرس وما يحيط بهم في الحياة.

ثالثاً: الدراسة التي أجرتها د. لزرقي زاجية ٢٠٢٠م، بعنوان: "تعليمية النحو العربي في الجامعة الجزائرية: الواقع والحلول"، ومنشورات مجلة الكلم جامعة أحمد بن بله وهران، مختبر اللهجات ومعالجة الكلام، مج ٥، ع ٢٤، الجزائر. وهدف هذه الدراسة مراجعة بناء الدرس في المستوى الجامعي بناء يراعي عدة محاور، منها المنهج، ومن يتولى تكوينه وترتيب

موضوعاته بما يتناسب والقدرات الفعلية لمتعلميه، وفحص طرائق التدريس، وتنوع التقنيات والوسائل المعينة، وذلك في النحو التعليمي، الذي ركز البحث عليه؛ لارتباطه بالعملية التعليمية التعلمية، وناقش بعض الإشكالات التي تتعلق بتعليم القواعد العربية في الجامعة الجزائرية، والصعوبات التي تعيق سير هذه العملية، وكيف يمكننا تسهيل تعليمها وجعلها في متناول المتعلمين.

رابعاً: الدراسة التي أجراها د.علي الحلاق، ود.علي الشوملي، ٢٠١٥م، بعنوان: "مشكلات تدريس النحو في أقسام اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في الجامعات الأردنية: دراسة وصفية تحليلية"، ومنشورات مجلة جامعة جدارا للدراسات والبحوث، مج ١، ع ١٤. وهدف الدراسة تحديد درجة مشكلات تدريس النحو وتألفت عينة الدراسة من الطالب والمدرسين الذين يدرسون النحو، وأداة الدراسة هي الاستبانة، ومما توصلت إليه الدراسة توصيات تعلقت بأهمية توعية الطلبة بأهداف تدريس النحو والاهتمام بتأليف كتب النحو وإخراجها إخراجاً مناسباً، والاهتمام باختيار أساتذة اللغة العربية وتأهيلهم وحثهم على استخدام إستراتيجيات تدريسية مناسبة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، والاهتمام بتطوير إستراتيجيات التقويم، والتأكيد على أهمية الاستخدام السليم للغة العربية سواء من الطلبة أو المدرسين.

خامساً: الدراسة التي أجراها د. محمد هادي حسن الشمري، ٢٠١٣م، بعنوان: "ضعف طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة واسط في مادة النحو الأسباب والمعالجات"، ومنشورات لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية بكلية الآداب بجامعة واسط، ع ١١٤، العراق. وهدف الدراسة معرفة أسباب ضعف طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة واسط في مادة النحو، الأسباب والمعالجات، وتوصل الباحث إلى تحديد أسباب الضعف، ثم وضع الباحث عدداً من المعالجات التي تسهم في حل هذه المشكلة التي يتعلق كثير منها بواقع مستوى المدرسين، والبعد في التدريس عن التشويق والحيوية، وأيضاً ضعف مستوى الطلبة في المراحل السابقة.

سادساً: الدراسة التي أجرتها د. سهى فتحي نعجة ٢٠٠٨م، بعنوان: "المثال النحوي المصنوع: فلسفته النحوية وأبعاده التربوية"، ومنشورات مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ع ٣٦٤، الإمارات، وانطلقت الدراسة من أن المثال النحوي المصنوع وجه من وجوه مشكلة تدريس النحو، وأنه وجه من وجوه حلها أيضاً، وأن الأمثلة عند علماء النحو المتقدمين ليست بالضرورة متوائمة مع زماننا؛ وأنها ما تزال تتردد في الكتب النحوية وتدور حول الجواري والغلمان والعبيد والبسر والقلنسوة والثريد وغيرها؛ مما جعلها تفقد تمثلها في العصر الحديث، كما فقدت أبعادها التربوية والاجتماعية الدالة عليها، وأن هناك حاجة إلى أمثلة نحوية مصنوعة جديدة تكون ظلاً للحياة المعاصرة بما فيها من مستحدثات الحضارة والمدنية.

ومع أنّ هذه الدراسات السابقة وغيرها تختلف عن هذا البحث في عينته المدروسة، إلا أنّه استفاد منها في بعض عناصر الاستفتاء، أو طريقة عرض الدراسة، وبعض الأجزاء النظرية.

٢ . ٢ . المصطلحات النظرية والتعريف بها:

١ . ٢ . ٢ . النحو العربي:

النحو لغة: يطلق على معانٍ شتى، منها: الطريق، والجهة، والقصد، ويكون ظرفًا واسمًا، وعلم العربية، والقرب، والمثل، والجانب، وغيرها، ونحاه: صرفه، ويقال: نحاه ينحوه وينحاه نحوًا، وانتحاه. (ابن سيده، ت. ٣٩٨هـ، ٢٠٠٠، ٢٠/٤؛ الفيروزبادي (٨١٧هـ)، ٢٠٠٥: ١٣٣٧).

وإطلاق اسم النحو على علم العربية في الأرجح مأخوذ من انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعرابٍ وغيره، قال ابن جني (ت: ٣٩٢هـ): «خُصَّ به انتحاءُ هذا القبيلِ من العلم» (١٩٥٢: ٣٤/١)، وهو أحد العلوم الأساس في اللغة العربية، واكتسب أهميته منذ نشأته، يقول القلقشندي (ت: ٨٢١هـ): «وقد كان الكتاب فيما مضى أرغب الناس في علم النحو وأكثرهم تعظيمًا للعلماء» (١٩٨٦: ٢١٩/١)، وهو يساعد على فهم النصوص العربية القديمة والحديثة، و«الاحتراز عن الخطأ في التأليف والاعتدال على فهمه والإفهام به» (التهانوي، ١٩٩٦: ٢٤/١)،

ومن المعروف تاريخيًا أن علم النحو من صنع العرب في القرن الثاني الهجري على يد علماء أجلاء يُنسب إليهم الفضل في تأسيسه، منهم عبد الله بن أبي اسحاق (ت: ١١٧هـ)، وعيسى بن عمر (ت: ١٤٩هـ)، وأبو عمرو بن العلاء (ت: ١٥٥هـ)، وتطور على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: ١٧٠هـ)، وسيبويه (ت: ١٨٠هـ)، وغيرهم من العلماء الأقدمين.

وعُرف النحو قديمًا بتعريفات كثيرة، من أشهرها تعريف ابن السراج (ت: ٣١٦هـ): «النحو إنما أريد أن ينحو المتكلم إذا استعمله كلام العرب، وهو علم استخراج المتقدمون من استقراء كلام العرب» (١٩٨٥: ٣٧/١). وقريب منه قول ابن عصفور (ت: ٦٦٩هـ): «علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها» (١٩٩٨: ٤٥/١). ويوجز أبو البقاء العكبري (ت: ٦١٦هـ) الكلام في النحو والغرض به بقوله: «وإنما سمي العلم بكيفية كلام العرب في أعرابه وبنائه نحوًا؛ لأنَّ الغرض به أن يتحرَّى الإنسان في كلامه إعرابًا وبناء طريقة العرب في ذلك، وحدّه عندهم أنّه علم مستنبط بالقياس والاستقراء من كلام العرب والقياس» (١٩٩٥: ٤٠/١). ومن التعريفات المعاصرة للنحو أنّه: «علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء» (غلاييني، ١٩٩٥: ١٩).

٢ . ٢ . ٢ . النحو التعليمي:

انتشر هذا المصطلح مؤخرًا، ويتداوله الباحثون المعاصرون لمحاولة تمييزه عن النحو العلمي، أو النظري الذي يحتوي على تراث عظيم قد تداوله كبار النحاة واللغويين المتخصصين. ويستعان بالنحو الوظيفي أو النحو التعليمي في إتقان اللغة نطقًا وكتابة (متقي، ٢٠١١: ١١٦)، فتتعد قواعد نحوية واضحة ليسهل على المتعلمين استيعابها، ويركز على المستوى الوظيفي بطرق تعليمية تربوية متنوعة ومشوقة.

ووصف النحو التعليمي عند بعض الباحثين بالنحو المعياري لأنه يهدف إلى تجنب الأخطاء اللغوية بمراجعتها وإصلاحها وفق القواعد المحددة، وهو يركز على تحليل مكونات التركيب. أما النحو العلمي، فيُعرف بالنحو الوصفي لأنه يدرس النظام اللغوي وتركيب الجمل ومعانيها العامة (الشدوي، ٢٠٢٢: ١١).

ويفرق محمد صاري بينهما بأن النحو العلمي يعتمد على نظرية لغوية تهدف إلى الدقة في الوصف والتفسير، واستخدام مناهج دقيقة لتحقيق هذا الهدف وهو نحو تخصصي، يدرس لذاته ويتميز بالعمق والتجريد، وأما النحو التعليمي، فيركز على المستوى الوظيفي الذي يساعد في تقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة (٢٠٠١: ١١٩).

ويظهر أن هناك تداخلًا واضحًا بين المفهومين عند محاولة التفريق بينهما، مما يصعب معه تمييز الحدود الفاصلة، وإذا فُرق بينهما فلا بد من المحافظة على الأصول والقواعد العامة للنظرية النحوية، ومراعاة جهود العلماء السابقين في ذلك، وأن تكون جزءًا من النحو التعليمي عند التنظير له وتطبيقه في الميدان التعليمي والتربوي للطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

ويمكن تطوير النحو التعليمي بتحديث مناهجه وأساليبه تدريسه، وتحديد حدوده بما يتناسب مع الفئات العمرية المختلفة، أو دمجها في وسائل تعليمية مبتكرة تتماشى مع أهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، وتستثمر طرق التعليم الحديثة والآلية، مثل التعليم الذاتي، والتعليم بالحاسوب، والمدارس غير الصفية، وتكون أدوات قوية لتعزيز التعلم المستقل (الصالح، ٢٠١٦: ١٤٦). وكل هذا يساهم في تيسير قواعد اللغة العربية ونشرها بين الأجيال الجديدة.

٢.٢.٣. التعريف الإجرائي للنحو في هذه الدراسة:

هو المواد المقررة في الخطة الدراسية بالرموز (عرب_١١١، عرب_١١٢، عرب_٢١٣، عرب_٢٢٥، عرب_٣٢٦، عرب_٣٢٧، عرب_٤٢٨)، التي يدرسها طلبة قسم اللغة العربية في جامعة القصيم للعام الجامعي ١٤٤٥ هـ. وتشمل هذه المقررات مجموعة من الموضوعات النحوية التي تهدف إلى تعزيز فهم الطلاب لقواعد اللغة العربية وتطبيقاتها. وقد اعتمد لجميع المقررات مرجع رئيس بحسب توصيف المقرر، وهو كتاب "أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك مع حاشيته

المسماة ضياء السالك" للشيخ محمد عبد العزيز النجار. ويشمل هذا المرجع شرحًا مفصلاً لقواعد النحو العربي، مما يساعد الطلاب على تحقيق فهم شامل لهذه القواعد وتطبيقاتها.

٢. ٢. ٤. موضوع النحو وأهدافه:

موضوع النحو هو اللغة العربية، فهو يدرسها؛ لبيان خصائصها، ومظاهرها، وجمالها، وسحرها، يقول ابن جني عن اللغة: «إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة والدقة والإرهاق والرقّة ما يملك علي جانب الفكر حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر» (١٩٥٢: ٤٨/١). ويختص بالتركيب من اللغة المنطوقة، وله علاقة بتكوينه عند الناشئين فيها، فاللغة من حيث هي لغة هي الملكة التي يكتسبها الإنسان ليعبر بها عن احتياجاته، يقول ابن خلدون (ت: ٨٠٨هـ) عنها: «فالتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم» (١٩٨٨: ٤٨٧)، وقد ربط بعض الدارسين بين النحو - تلقي التراكيب السليمة - واللغة وجعل تعلم النحو شرطاً ضرورياً لاكتساب اللغة (حداد، ٢٠١٩، ص ٣٤٨).

واهتمت الدراسات الحديثة بجوانب عديدة من شأنها أن تحسن لغة التواصل في المجتمعات، وأشاروا إلى القواعد المفترضة بين المتواصلين لتحقيق هذه اللغة، والفهم والإفهام الكاملين، وأن المتخاطبين المساهمين في محادثة مشتركة في مجتمع ما يحترمون مبدأ التعاون في تسهيل عملية التخاطب في اللغة الجمعيّة، وذكروا أن مبدأ التعاون يتجسد في أربع قواعد سلوكيّة عامة هي أولاً: أن نتكلم بالقدر الكافي دون نقص أو زيادة؛ مما يضمن تحقيق الغرض وقبول الخطاب. ثانياً: مبدأ الكيف: ويفترض أن يتصف بالصحة. ثالثاً: مبدأ المناسبة: وهو المناسبة للمقام. رابعاً: مبدأ الهيبة: فيبعد عن إبهام التعبير وما يلبس، ويلتزم الترتيب الصحيح. وهذه النظريّة تدمج بين مشروعين معرفيين: الأول مستمد من علم النفس المعرفي، والثاني مستمد من مجال فلسفة اللّغة (٢٠٠٥: ٣٧).

أما أهداف دراسة النحو فإن من أبرزها:

- الحفاظ على الهويّة الإسلامية: ارتبط النحو العربي بهُويّة المسلمين منذ نشأته، فقد اخترع بوازع ديني للحفاظ على لغة القرآن الكريم، واللغة العربية ليست مجرد وسيلة للتواصل فحسب، بل هي جزء من التراث الثقافي والديني للأمة العربية، والمتحدث باللّغة سيكون تفكيره مصوغاً وفق ذلك الرصيد الكبير عنده للغة التي ينطق بها (محبك، ٢٠٠٩: ٩؛ حسن، ٢٠٢٢: ٧)، وفهم اللغة العربية يمكننا من فهم ديننا وفهم نصوصه، مما يعزز من ارتباطنا بتاريخنا وثقافتنا، أي: أن اللغة العربية من أهم مقومات الثقافة الإسلامية، «وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها؛

لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها وازدهارها، وشاهدًا على إبداع أبنائها وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون» (مدكور، ٢٠٢٠: ١٠٥)

- الحفاظ على اللسان العربي: إن من أولى الفوائد التي نجنيها من علم النحو هي الحفاظ على اللغة بينيتها وتراكيبها ومعانيها من الأخطاء والتحريف، قال ابن خلدون: «خشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها فينغلق القرآن والحديث على الفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل: أنّ الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع» (١٩٨٨: ١/٧٥٤)، وحصل لهم ما أرادوا وعني به العلماء المسلمون منذ عصره الأول في العصر العباسي، ولم يتوقف الاهتمام بهذا العلم وتطويره منذ نشأته حتى يومنا هذا، ولا يزال يُدرس في المدارس والجامعات، وهو جزء أساس من مناهج التعليم فيها؛ حتى تظل اللغة العربية سليمة وقوية وقادرة على التكيف مع المتغيرات السريعة، في ظل العولمة وتحديات التأثيرات الكثيرة على اللغة العربية؛ لذا ينبغي أن يظل التأليف في النحو حيويًا، وأن تطوّر أدواته وأساليبه مع ما يستجد من جديد ليسهم في الحفاظ على جمال اللغة ودقتها، ويحافظ على التراث الثقافي للأمة العربية، ونقله إلى الأجيال القادمة، كما نقل إلى من سبقهم.

- تسهيل الفهم: فالنحو يساعد في فهم النصوص بشكل أدق، ويحتاج إليه الناس كافة؛ لأنه يتعلق بلغتهم التي يتواصلون بها، وهي لغة يشترك المجتمع فيها جميعًا كما يشير ابن جني إلى ذلك (١٩٥٢: ١/٣٤)، ولا يجوز لأحد أن يغير من نظامها الذي ثبت منذ زمن طويل، فمعرفة القواعد النحوية لا تساوي مثلًا في الفهم بين الجمل: (ما أحسن أخوك، وما أحسن أخاك، وما أحسن أخيك)، «ولا تحسب النحو يعصم اللسان فقط، بل قد يتوقف عليه فهم المعاني، ولا يؤمن غلطُ جاهله فهمًا وإفهامًا» (المعلمي، ٢٠١٣: ٩/٢٠).

- التعبير الصحيح: من أهداف النحو وتعليم العربية السعي إلى حسن الكلام وتركيب ألفاظ اللغة تركيبًا صحيحًا، خالية من اللحن من جهة، ومرتبة ترتيبًا لغويًا صحيحًا حسب ما يتطلبه النظم، وقد قال عبد القاهر الجرجاني: «الألفاظ معلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأنّ الأغراض كامنّة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلامٍ ورجحانُه حتى يعرضَ عليه، والمقياس الذي لا يُعرفُ صحيحٌ من سقيمٍ حتى يرجع إليه، لا يُنكرُ ذلك إلاّ من يُنكرُ حسنه، وإلاّ من غلطَ في الحقائقِ نفسه» (١٩٩٢: ١/٢٨)، ومما يفهم منه أن النحو يساعد على تجويد اللغة التي تضمن أن يسلم التعبير من الأخطاء مما يعيق لغة التواصل.

- توحيد لغة التواصل: لقد كان العرب في أوج قوة اللغة في فترة ما قبل الإسلام وبعده يتحدثون بعدة لهجات تختلف من قبيلة إلى أخرى، أو كما يسميها سيويه لغات (١٩٨٨: ١/٢١٦، ٣/٢٩٢)، وتتميز كل واحدة منها بخصائص

لغوية منفردة، إلا أنّ لهم في الوقت نفسه لغة تجتمع تلك اللهجات المتعددة بها، عُرفت فيما بعد باللغة الفصحى أو لغة أهل الحجاز التي بها جاء القرآن الكريم، وكانت تُستخدم في المناسبات الرسمية كالحج والأسواق الكبرى، وعلاقة اللهجات بها هي علاقة بين العام والخاص (شاهين، ١٩٨٠: ٢٢٥).

واليوم تعد هذه اللغة العربية الفصحى هي الأداة المثلى لتحقيق التواصل بين العرب في مختلف أنحاء العالم؛ لذا فإن اللغة الفصحى ليست مجرد وسيلة للتفاهم بين الأذنين فحسب، وإنما هي اللغة التي تجمع العرب جميعًا على مستوى الوجدان والتاريخ والحضارة والمستقبل، وعلى أن اللهجات تحفظ التنوع اللغوي، إلا أنّها تفتقر إلى القدرة على تحقيق هذا التواصل الشامل؛ لذا فإن الحفاظ على اللغة الفصحى وتعزيز استخدامها يعد ضرورة ملحة لضمان وحدة الأمة العربية وتماسكها (محبك، ٢٠٠٩: ١١).

- توحيد الكتابة السليمة: نظام الكتابة العربية مع قواعد النحو يعتمد على ثلاثة أنواع في الضبط، الأول: ليس له علاقة بالقواعد النحوية علاقة مباشرة، سواء في الألفاظ المفردة أو الجمل، وهذا هو الغالب، ككتابة الزوائد التي لا تنطق، أو حذف البعض المنطوق، أو نظام كتابة همزة في أغلب أحوالها، فإن كتابة الكلمات: (لكن، الشمس، مئة، باسم، مسؤول) ليس له علاقة بقواعد النحو.

الثاني: ما له علاقة بالقواعد النحوية؛ فتنحى عنه الكتابة السليمة إلى معرفة الكاتب بالقواعد النحوية، من ذلك المعرب بالعلامات الفرعية، أو كتابة همزة في بعض أحوالها، فإن كتابة الكلمات: (راجحين، وذي رحم، وامتنائهم) وغيرها مما شاكلها يحتاج معه إلى معرفة القواعد النحوية لتجنب الخطأ في الكتابة.

وقد نبه العلماء على أهمية هذين الأمرين في وقت مبكر، وأن التقييد بما التزم من القواعد مؤكّد عليه، يقول الفراء (ت: ٢٠٧هـ) في كتابة همزة "اسم": «فلا تُحذف ألف "اسم" إذا أضفته إلى غير الله تبارك وتعالى، ولا تُحذفنّها مع غير الباء من الصفات وإن كانت تلك الصفة حرفًا واحدًا، مثل اللام والكاف. فنقول: لاسم الله حلاوة في القلوب، وليس اسم كاسم الله فتثبت الألف في اللام وفي الكاف لانهما لم يستعملا كما استعملت الباء في اسم الله» (١٩٥٥: ٢/١).

الثالث: ما يحتاج معه إلى التفريق بين أساليب الإنشاء في الخطاب؛ لتجنب اللبس أو الخطأ في تحديد نوع الأسلوب، وضبط الإعراب، وفهم المعنى بناء عليه، ومثاله: علامات الترقيم، والجمل الاعتراضية، فإذا كانت الجملة في المكتوب سؤالًا فإنها تحتاج إلى علامة تميزها عن علامة التعجب، أو علامة الخبر.

- حاجة العصر: تعلم النحو يُعدُّ أساسًا في هذا العصر؛ لأنه مختلف في أشياء كثيرة عما سبقه من العصور، وليس هذا مجال الحديث عنه والتوسع فيه، ومما له ارتباط بهذا الموضوع أن نضج اللغة على لسان الناطق بها يعني غالبًا نضج تفكيره، وإن تعلم علم العربية يساعد في تجنب الغموض وتحديد المعاني بدقة، وتسلم التراكيب والنصوص مما يقلل احتمال

سوء الفهم أو التفسيرات المتعددة المتناقضة؛ فيقلل من النزاعات المحتملة، ويحمي حقوق الأطراف، ويعزز الثقة بينهم في مجالات شتى، منها: صياغة العقود، والمواثيق، والتعهدات؛ والحاجة إلى ذلك النضج في اللغة ملح في زمن زادت معه المشاكل الناتجة من ضعف اللغة وأثره في كمال التواصل وسوء الفهم.

فيسهم النحو في صياغة نصوص قوية وواضحة، كما أنّ النصوص النحوية الصحيحة تسهل الترجمة إلى لغات أخرى، مما يحافظ على المعاني الأصلية؛ لذا فمن الضروري أن تولي أقسام اللغة العربية اهتمامًا خاصًا بهذا الجانب لتعزيز مهارات الطلاب في التعامل مع اللغة الفصيحة التي تضمن سلامة المعاني وجمال الأسلوب، وعمق اللغة العربية وثرائها.

٢ . ٢ . ٥ . المثال النحوي:

ذكر ابن فارس (ت: ٣٩٥هـ) أنّ الميم والثاء واللام أصل صحيح يدلّ على مناظرة الشيء للشيء، وهذا مثل هذا، أي: نظيره (١٩٧٩: ٢٩٦/٥). ويقال: هذا مثله ومثله، كما يقال: شَبَّهه وشَبَّهُه بمعنى. والمثال: القلب الذي يقدر على مثله. ومثّل له الشيء: صوّره حتّى كأنه ينظر إليه. والمثال: معروف، والجمع أمثلة ومثّل (ابن سيده، ٢٠٠٠: ١٠/١٦١؛ ابن منظور، ت: ٧١١هـ، ١٩٩٤: ١١/٦١٣).

ويتلخص مفهوم المثال النحوي بأنّه «ما يؤتى به لإيضاح القاعدة النحوية وإيصالها إلى ذهن المستفيد» (صالح، ٢٠١٠: ٣٢)، فالمثال هو جملة أو عبارة تُستخدم لتوضيح قاعدة نحوية معينة، بحيث يمكن للمتعلم أن يفهم كيفية تطبيق هذه القاعدة في سياق محدد. وتعد الأمثلة ذات أهمية كبيرة؛ لأنها العينات التي تدرسها قواعد النحو، وتشكل أحد أصول النحو واللغة فهي دليل من أدلتها (الحديثي، ١٩٧٤: ١٢٩)، وقد أرك النحاة أهمية الأمثلة لما بدأ النحاة في الشرح والتعليم، فاستخدمت بكثرة واعتنوا بها.

وينقسم ما يمثل به النحاة عمومًا إلى قسمين: الأمثلة المسموعة والأمثلة المصنوعة، وتشمل الأمثلة المسموعة الأمثلة المتنوعة المروية من اللغة الفصيحة، وقد اعتمد عليها النحاة في تفسير الظواهر النحوية في نشأة النحو، أما المصنوع منها فهو أكثر عند النحاة المتأخرين؛ لسهولة الإتيان به، وإعادة صياغته والتحكم بألفاظه من أجل التعليم، فالمثال المصنوع يضعه النحاة تطبيقًا لقاعدة نحوية مثالًا عليها (الملخ، ٢٠٠٧: ١٤٤)، وصارت ترمي «إلى غرض تعليمي تطبيقي» (عبابنة، ١٩٨٤: ٨٠)، حيث يجد المتعلم فيها تدريجيًا على النطق الصحيح لصيغ مفترضة وعبارات لم تسمع عن العرب، ولكنه يقيسها على ما سمع منها.

ويراد بالأمثلة في هذا البحث عموم الأمثلة النحوية التي عني النحاة بها منذ نشأة هذا العلم، ويستدلون بها على صحة القواعد وتوضيحها، فإنّ التمثيل بما تقبله القاعدة يُعد تفسيرًا لها، وإثباتًا لصحة ما يُردّ إليها؛ لاتفاقه مع كلام العرب، ولن يفصل أو يفرق في هذا البحث بين الأمثلة والشواهد من حيث هي جميعًا من اللغة الفصيحة المروية إن كانت شواهد،

أو منها ومما صنعه النحاة إن كانت أمثلة، ولا يفرق أيضاً بين ما هو صحيح أو غير صحيح؛ لأن أهداف البحث لا تعنى بذلك، وإتّما يعنى البحث بفهم هذه الأمثلة ووضوحها، وهل تعين الطلاب في فهمهم للمقرر النحوي الذي يدرسونه، والاستفادة منه؟

وبينت كثير من الدراسات الحديثة ضرورة الاعتناء بالأمثلة النحوية، وأنها تحتاج إلى تجديد يتواكب مع العصر، بنية ومعنى، ووضع لها مجموعة من المبادئ، منها: الوضوح، والاختصار، والواقعية، والشمولية، والتنوع، والترابط، وكلها تساعد على فهم القواعد النحوية وتوضيحها للمتعلمين (الربيعي، ٢٠٠٥: ٢٧-٤٥).

٣. المبحث الثاني: الدراسة الميدانية.

٣. ١. المطلب الأول: منهجية البحث:

٣. ١. ١. منهج الدراسة:

يتبع هذا المبحث في دراسته الميدانية المنهج الوصفي التحليلي؛ فهو يصف خصائص معرفتنا عن الدراسة، ومتغيراتها المتعلقة هي: قياس نسب الإثبات أو الرفض، ومدى صحتها، من حيث (إنّ فهم الطلاب الدارسين للأمثلة النحوية ووضوحها في واقعها الحالي في المراجع النحوية التراثية المعتمدة في تدريس النحو العربية في جامعة القصيم يعدُّ أحد عوائق التحصيل الدراسي لمقرر النحو).

٣. ١. ٢. عينة الدراسة:

تكونت عينة هذا البحث من المستجيبين البالغ عددهم اثنين وستين طالباً، من الدارسين لمقرر النحو في قسم اللغة العربية في جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، في خمس شعب مسجلة في الفصل الدراسي الثاني (٤٥٢) من العام الجامعي ١٤٤٥هـ/٢٠٢٤م.

٣. ١. ٣. فرضية الدراسة:

تتكون الفرضية وفقاً للمشكلة وأهميتها، ثم أهداف الدراسة، وعليه فإن خلاصة الفرضية في هذا البحث هي قياس نسب الإثبات أو الرفض، ومدى صحتها، من حيث (إنّ الأمثلة النحوية في واقعها الحالي في المراجع النحوية التراثية المعتمدة في تدريس النحو العربية في جامعة القصيم تعدُّ أحد العوائق في فهم مقرر النحو).

٣. ١. ٤. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في ثلاثة أمور هي:

- الحد المعرفي: ويتلخص في واقع الأمثلة النحوية من حيث الفهم والوضوح والتطبيق في المرجع الأساس للنحو العربي لطلبة قسم اللغة العربية في جامعة القصيم.

- الحد المكاني والزمني للجانب التطبيقي للدراسة: فقد حدد لهذه الدراسة طلبة قسم اللغة العربية في جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، واختير خمس شعب من الطلاب الدراسين لمقرر النحو العربي في قسم اللغة العربية في جامعة القصيم للفصل الدراسي الثاني (٤٥٢) للعام الجامعي ١٤٤٥هـ/٢٠٢٤م، وبلغ عدد المستجيبين لأداة البحث ٦٢ طالباً.

- الحدود الموضوعية: المثال النحوي التعليمي بين التنظير والواقع طلاب جامعة القصيم مثلاً.

٣. ٢. المطلب الثاني: إجراءات البحث وتحليل النتائج:

٣. ٢. ١. أداة جمع البيانات وقياس المتغيرات:

أعدّ الباحث استبانة لجمع البيانات وقياس المتغيرات، وذلك باستخدام مقياس (ليكرت) الخماسي، وقنّنت فقرات الاستبانة للتأكد من صدقها وثباتها بتقسيمها الى ثلاثة محاور كما يلي:

المحور الأول: أمثلة الكتاب المقرر ويتكون من عشر فقرات.

المحور الثاني: أستاذ المقرر ويتكون من ثلاث عشرة فقرة.

المحور الثالث: الطالب ويتكون من ثماني فقرات.

أي: أنّ عدد فقرات المحاور بلغ إحدى وثلاثين فقرة، وصنّفت اختيارات الإجابات بقيمة رقمية لكل خيار وفق الآتي: (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، محايد = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١).

٣. ٢. ٢. صدق الاستبانة وثباتها:

للتأكد من أنّ الاستبانة ستقيس ما أعدت لقياسه، وللتأكد من شمولها لكل ما يجب أن يدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها للمستجيبين من ناحية أخرى، فقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة كما يلي:

٣. ٢. ٢. ١. صدق الاستبانة: وهو التأكد من صدق فقرات الاستبانة، وذلك بطريقتين:

- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين): قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين في مجال الدراسة؛ للتأكد من سلامة تمثيل الفقرات للمتغيرات بدرجة كفايتها قبل استخدامها، وجرى بعض الإصلاحات عليها من تعديل، أو حذف، أو إضافة.

- صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: والتأكد بحساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات، ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وأيضاً بين درجات المحاور، والدرجة الكلية.

من جدول (١) الى جدول (٣) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والمعدل الكلي لفقراته الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى "٠,٠٠١"، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أقل من "٠,٠٠١"، وقيمة R المحسوبة أكبر من قيمة R الجدولية والتي تساوي "0.325"، وبذلك تعد فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (١): قيم معاملات الارتباط بين درجات أمثلة الكتاب المقرر ودرجة المحور الذي تنتمي إليه (ن=٦٢).

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية ذات ألفاظ غريبة	.430**	0.000
٢.	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية أستطيع قراءتها بصورة واضحة	.457**	0.000
٣.	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية أفهم معناها بصورة واضحة	.406**	0.001
٤.	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية لم يسبق لي سماعها في حياتي اليومية	.673**	0.000
٥.	يقدم المقرر لي أمثلة ذات ألفاظ واضحة ولكنها غير مستعملة في حياتي اليومية	.703**	0.000
٦.	يقدم المقرر لي أمثلة ذات تراكيب واضحة ولكنها غير مستعملة في حياتي اليومية	.731**	0.000
٧.	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية اكتسبت منها ألفاظاً جديدة	.602**	0.000
٨.	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية اكتسبت منها تراكيب جديدة	.606**	0.000
٩.	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية كافية لفهم موضوعات المقرر	.312*	0.013
١٠.	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية تتكرر ألفاظها في أغلب الموضوعات	.342**	0.007

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١ - * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١) أن معاملات ارتباط (بيرسون) بين المحور أمثلة الكتاب المقرر والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٣١٢ : ٠,٧٣١)، وهي قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥)، مما يدل على قوة العلاقة بين عبارات المحور الأول أمثلة الكتاب المقرر والدرجة الكلية.

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجات أستاذ المقرر ودرجة المحور الذي تنتمي إليه (ن = ٦٢).

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	أستعمل الألفاظ الجديدة التي اكتسبتها من أمثلة الكتاب المقرر في حياتي اليومية	.522**	0.000
٢.	أستعمل التراكيب الجديدة التي اكتسبتها من أمثلة كتاب النحو المقرر في حياتي اليومية	.540**	0.000
٣.	أفضّل الأمثلة النحوية التي من واقع حياتي اليومية على أمثلة الكتاب المقرر	.556**	0.000
٤.	أفضّل الأستاذ الذي يمثل بأمثلة الكتاب المقرر	.391**	0.002
٥.	أفضّل الأستاذ الذي يمثل بأمثلة من واقع الحياة اليومية	.356**	0.005
٦.	أجد ألفاظ أمثلة المقرر مستعملة في المقررات الأخرى غير النحوية في خطتي الدراسية	.397**	0.001
٧.	أجد الآخرين يفهموني بشكل واضح عندما أستعمل أمثلة المقرر في حياتي اليومية	.595**	0.000
٨.	أجد حرجاً في سؤال الأستاذ عن معنى الأمثلة النحوية التي لا أفهم معناها	.474**	0.000

0.000	.485**	٩. أجد حرجًا في استعمال ألفاظ أمثلة المقرر التي تمر بي في حياتي اليومية
0.000	.492**	١٠. أجد حرجًا في استعمال تراكيب أمثلة المقرر التي تمر بي في حياتي اليومية
0.002	.384**	١١. أمثل في إجابة أسئلة الاختبار بأمثلة الكتاب المقرر
0.000	.461**	١٢. أمثل في إجابة أسئلة الاختبار بأمثلة من لغتي اليومية
0.022	.291*	١٣. أحفظ أمثلة الكتاب المقرر لاجتياز الاختبار دون فهم

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١ - * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢) أن معاملات ارتباط (بيرسون) بين المحور الثاني أستاذ المقرر والدرجة الكلية تراوحت بين

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	يشرح الأستاذ معاني الألفاظ الغريبة الواردة في الأمثلة النحوية	.565**	0.000
٢.	بتقبل الأستاذ شرح أمثلة المقرر بصدر ربح حين يطلب الطلاب ذلك	.605**	0.000
٣.	يجد الأستاذ الوقت الكافي داخل المحاضرة لتوضيح معاني أمثلة المقرر قبل شرحها	.681**	0.000
٤.	يكتفي الأستاذ بأمثلة المقرر ولا يقيس عليها من لغتي اليومية	.336**	0.008
٥.	يقدم الأستاذ أمثلة أكثر وضوحًا من الأمثلة التي يقدمها المقرر في الموضوعات	.683**	0.000
٦.	يقدم الأستاذ أمثلة تمر معي كثيرًا في حياتي اليومية أكثر من أمثلة المقرر	.548**	0.000
٧.	يشجع الأستاذ الطلاب لإلقاء الأسئلة في فهم الأمثلة الغريبة التي ترد في المقرر	.783**	0.000
٨.	يستعمل الأستاذ أمثلة مختلفة عن أمثلة المقرر في الواجبات التي يتم التقويم بناء عليها	.449**	0.000

(٠,٢٩١ : ٠,٥٩٥)، وهي قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين عبارات المحور الثاني أستاذ المقرر والدرجة الكلية.

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين درجات الطالب ودرجة المحور الذي تنتمي إليه (ن = ٦٢).

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من جدول (٣) أن معاملات ارتباط (بيرسون) بين المحور الثالث الطالب والدرجة الكلية تراوحت بين

(٠,٣٣٦ : ٠,٧٨٣)، وهي قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين عبارات المحور الثالث الطالب والدرجة الكلية.

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط بين درجات المحاور والمجموع الكلي (ن = ٦٢).

رقم المحور	المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	المحور الأول: أمثلة الكتاب المقرر.	.748**	0.000
٢.	المحور الثاني: أستاذ المقرر.	.734**	0.000
٣.	المحور الثالث: الطالب.	.829**	0.000

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات ارتباط (بيرسون) بين أبعاد الدراسة مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.٧٣٤): (٠,٨٢٩)، وهي قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين عبارات أبعاد الدراسة مع الدرجة الكلية.

٣. ٢. ٢. ٢. ثبات الاستبانة: الثبات هو التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص أنفسهم في أوقات متباعدة، حيث احتسبت معامل (كرونباخ ألفا) للاعتمادية، وتراوح قيمة هذا المعامل من (٠) الى (١) ويعدّ الحد الأدنى المقبول لهذا المعامل هو ٦٠٪
جدول (5): يوضح نتائج اختبار الاعتمادية حسب طريقة (كرونباخ ألفا).

المحاور	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
المحور الأول أمثلة الكتاب المقرر	١٠	٠,٦٨٩
المحور الثاني أستاذ المقرر	١٣	٠,٦٨٨
المحور الثالث الطالب	٨	٠,٦٦٨
إجمالي عدد العبارات	٣١	٠,٨١٠

يلاحظ من الجدول (٦) أنّ معامل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) قد بلغ ٨١٪ ويبين أنّه جيد جداً ويفي بأغراض الدراسة؛ لكونه أكبر من الحد الأدنى للنسبة المقبولة ٦٠٪. مما يطمئن الباحث باستخدام أداة الدراسة بكل طمأنينة.

٣. ٢. ٣. الأساليب الإحصائية:

- ١- حللت الاستبانة بواسطة برنامج (SPSS V28.0)، وقد استخدمت الاختبارات الإحصائية الآتية:
- ٢- احتساب معامل الاعتمادية لمقياس الدراسة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس حيث استخدمت معادلة (كرونباخ ألفا).
- ٣- أساليب الإحصاء الوصفي؛ لأجل وصف خصائص مفردات عينة الدراسة باستخراج النسب المئوية.
- ٤- أساليب الإحصاء الوصفي مقاييس للنزعة المركزية والتشتت؛ لوصف استجابة مفردات العينة نحو متغيرات الدراسة، حيث احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٣. ٢. ٣. ١. تحليل فقرات الدراسة:

لدراسة العلاقة التي تربط بين المتغيرات (المستقل والتابع)، اعتمد مقياس (ليكرت) الخماسي، وللحصول على درجة الموافقة قُسمت الإجابات حسب درجة الموافقة إلى مجالات: استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب

المئوية، والترتيب. ولتسهيل تفسير النتائج وتحديد مستوى الإجابة على محاور الدراسة ينبغي توضيح الأساليب التي استخدمها الباحث كما يلي:

تحديد مستوى الإجابة على جميع بنود محاور الدراسة للأداة بإعطاء وزن للبدائل اشتملت الاستبانة على عدد (٣١) عبارة، وأُجيب عليها على أساس مقياس (ليكرت) الخماسي الفئوي، وأعطيت الدرجات كما هو واضح في الجدول (٦):

جدول (٦): أوزان المقياس المستخدم

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

٣.٢.٣. مقياس الدراسة:

ولقياس استجابات أفراد العينة على فقرات الدراسة، استخدم مقياس (ليكرت) Likert (Scale)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٧).

أما تحديد درجة الموافقة (مقياس التصحيح)، فحدّد خمسة مستويات كما في الجدول (٧)، تم استخراجها باستخدام المدى لخيارات المقياس، وهو الفئة العليا للمقياس - الفئة الدنيا = ٥ - ١ = ٤ ولا استخراج طول فئة المتوسط تمت قسمة المدى على الفئة العليا للمقياس، أي $٤ \div ٥ = ٠,٨$ وهي طول فئة الوسط الحسابي. وعليه فقد اتضحت الأساليب الإحصائية اللازم استخدامها، كما سترد في المعالجات الإحصائية.

جدول (٧): مقياس التصحيح للإجابة على الفقرات المستويات الآتية للموافقة:

درجة الموافقة	نسبة الموافقة	خيار الموافقة	فئة الوسط الحسابي*
منخفضة جدًا	٣٦٪ فأقل	لا أوافق بشدة	١,٨-١
منخفضة	٣٦,١-٥٢,٩٪	لا أوافق	٢,٦-١,٨١
متوسطة	٥٣-٦٨,٩٪	محايد	٣,٤-٢,٦١
مرتفعة	٦٩-٨٤,٩٪	أوافق	٤,٢-٣,٤١
مرتفعة جدًا	٨٥-١٠٠٪	أوافق بشدة	٥-٤,٢١

٣.٢.٣. المعالجات الإحصائية:

بعد عملية جمع البيانات، تم ترميز الاستبانة وإدخالها إلى الحاسوب، باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات، واستخراج النتائج، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) لقياس المثال النحوي التعليمي بين التنظير والواقع.

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages) للتعرف على توزيعات عينة الدراسة .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Descriptive Statistics) للإجابة عن أسئلة الدراسة .
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach ' s Alpha) لقياس درجة ثبات مقياس الدراسة
- معامل بيرسون للارتباط (Pearson Correlation) لقياس درجة الاتساق في مقياس الدراسة.

٣. ٢. ٤. نتائج الدراسة ومناقشتها:

يهدف عرض إحصاءات وصفية حول "المثال النحوي التعليمي بين التنظير والواقع" إلى توضيح بعض الأرقام والنسب المتعلقة بفروض الدراسة وتمهيدا لعرض نتائج الدراسة والتعقيب عليها. وفي الآتي حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل بعد من أبعاد الاستبانة.

٣. ٢. ٤. ١. النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات المحور الأول: أمثلة

الكتاب المقرر مرتبة ترتيبًا تنازليًا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
١	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية ذات ألفاظ غريبة	3.02	1.488	60.3%	متوسطة	10
٢	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية أستطيع قراءتها بصورة واضحة	4.27	0.813	85.5%	مرتفعة جدًا	1
٣	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية أفهم معناها بصورة واضحة	4.06	1.006	81.3%	مرتفعة	3
٤	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية لم يسبق لي سماعها في حياتي اليومية	3.56	1.196	71.3%	مرتفعة	9
٥	يقدم المقرر لي أمثلة ذات ألفاظ واضحة ولكنها غير مستعملة في حياتي اليومية	3.76	1.263	75.2%	مرتفعة	6
٦	يقدم المقرر لي أمثلة ذات تراكيب واضحة ولكنها غير مستعملة في حياتي اليومية	3.74	1.144	74.8%	مرتفعة	7
٧	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية اكتسبت منها ألفاظاً جديدة	4.13	0.859	82.6%	مرتفعة	2
٨	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية اكتسبت منها تراكيب جديدة	3.90	1.003	78.1%	مرتفعة	5
٩	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية كافية لفهم موضوعات المقرر	3.97	1.055	79.4%	مرتفعة	4
١٠	يقدم المقرر لي أمثلة نحوية تتكرر ألفاظها في أغلب الموضوعات	3.58	1.195	71.6%	مرتفعة	8
	جميع الفقرات	3.80	1.10	76.0%	مرتفعة	

جدول (٨) يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات (أمثلة الكتاب المقرر) مرتبة تنازليًا حسب الوزن النسبي لكل

فقرة كما يلي:

١. في الفقرة (٢) بلغ الوزن النسبي "85.5%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة نحوية أستطيع قراءتها بصورة واضحة)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجهًا إيجابيًا مرتفعًا نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة جدًا.

٢. في الفقرة (٧) بلغ الوزن النسبي "82.6%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة نحوية اكتسبت منها ألفاظاً جديدة)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً مرتفعاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة جداً.
٣. في الفقرة (٣) بلغ الوزن النسبي "81.3%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة نحوية أفهم معناها بصورة واضحة)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً مرتفعاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة جداً.
٤. في الفقرة (٩) بلغ الوزن النسبي "٧٩,٤%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة نحوية كافية لفهم موضوعات المقرر)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً مرتفعاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.
٥. في الفقرة (٨) بلغ الوزن النسبي "78.1%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة نحوية اكتسبت منها تراكيب جديدة)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.
٦. في الفقرة (٥) بلغ الوزن النسبي "75.2%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة ذات ألفاظ واضحة ولكنها غير مستعملة في حياتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.
٧. في الفقرة (٦) بلغ الوزن النسبي "74.8%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة ذات تراكيب واضحة ولكنها غير مستعملة في حياتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.
٨. في الفقرة (١٠) بلغ الوزن النسبي "٧١,٦%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة نحوية تتكرر ألفاظها في أغلب الموضوعات)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.
٩. في الفقرة (٤) بلغ الوزن النسبي "٧١,٣%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة نحوية لم يسبق لي سماعها في حياتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.
١٠. في الفقرة (١) بلغ الوزن النسبي "٦٠,٣%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة نحوية ذات ألفاظ غريبة)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجهًا متوسطًا نحوها.

وبصفة عامة تبين أنّ المتوسط الحسابي لجميع فقرات (أمثلة الكتاب المقرر) تساوي 3.80، والوزن النسبي يساوي

٧٦٪ ومستوى الدلالة تساوي ٠,٠٠٠، مما يدل على أن هناك مستوى مرتفعًا من الموافقة على أمثلة الكتاب المقرر.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات المحور الثاني أستاذ

المقرر مرتبة ترتيبًا تنازليًا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
١	يشرح الأستاذ معاني الألفاظ الغريبة الواردة في الأمثلة النحوية	4.32	0.971	86.5%	مرتفعة جدًا	4
٢	بتقبل الأستاذ شرح أمثلة المقرر بصدر رحب حين يطلب الطلاب ذلك	4.52	0.825	90.3%	مرتفعة جدًا	1
٣	يجد الأستاذ الوقت الكافي داخل المحاضرة لتوضيح معاني أمثلة المقرر قبل شرحها	4.35	0.993	87.1%	مرتفعة جدًا	2
٤	يكتفي الأستاذ بأمثلة المقرر ولا يقيس عليها من لغتي اليومية	2.95	1.465	59.0%	محايد	8
٥	يقدم الأستاذ أمثلة أكثر وضوحًا من الأمثلة التي يقدمها المقرر في الموضوعات	4.34	0.829	86.8%	مرتفعة جدًا	3
٦	يقدم الأستاذ أمثلة تمر معي كثيرًا في حياتي اليومية أكثر من أمثلة المقرر	3.82	1.017	76.5%	مرتفعة	6
٧	يشجع الأستاذ الطلاب لإلقاء الأسئلة في فهم الأمثلة الغريبة التي ترد في المقرر	4.29	0.894	85.8%	مرتفعة جدًا	5
٨	يستعمل الأستاذ أمثلة مختلفة عن أمثلة المقرر في الواجبات التي يتم التقويم بناء عليها	3.55	1.197	71.0%	مرتفعة	7
	جميع الفقرات	4.02	1.02	80.4%	مرتفعة	

جدول (٩) يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات (أستاذ المقرر) مرتبة تنازليًا حسب الوزن النسبي لكل فقرة كما

يلي:

١. في الفقرة (٢) بلغ الوزن النسبي "90.3%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (بتقبل الأستاذ شرح أمثلة المقرر بصدر رحب حين يطلب الطلاب ذلك)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجهًا إيجابيًا مرتفعًا نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة جدًا.

٢. في الفقرة (٣) بلغ الوزن النسبي "87.1%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (يجد الأستاذ الوقت الكافي داخل المحاضرة لتوضيح معاني أمثلة المقرر قبل شرحها)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجهًا إيجابيًا مرتفعًا نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة جدًا.

٣. في الفقرة (٥) بلغ الوزن النسبي "86.8%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (يقدم الأستاذ أمثلة أكثر وضوحاً من الأمثلة التي يقدمها المقرر في الموضوعات)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً مرتفعاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة جداً.

٤. في الفقرة (١) بلغ الوزن النسبي "٨٦,٥%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (يشرح الأستاذ معاني الألفاظ الغريبة الواردة في الأمثلة النحوية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً مرتفعاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة جداً.

٥. في الفقرة (٧) بلغ الوزن النسبي "78.1%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (يشجع الأستاذ الطلاب لإلقاء الأسئلة في فهم الأمثلة الغريبة التي ترد في المقرر)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.

٦. في الفقرة (٦) بلغ الوزن النسبي "76.5%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (يقدم الأستاذ أمثلة تمرّ معي كثيراً في حياتي اليومية أكثر من أمثلة المقرر)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.

٧. في الفقرة (٨) بلغ الوزن النسبي "71.0%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (يستعمل الأستاذ أمثلة مختلفة عن أمثلة المقرر في الواجبات التي يتمّ التقويم بناءً عليه)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.

٨. في الفقرة (٤) بلغ الوزن النسبي "٥٩,٠%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (يكتفي الأستاذ بأمثلة المقرر ولا يقيس عليها من لغتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة محايدة.

وبصفة عامة يتبين أنّ المتوسط الحسابي لجميع فقرات (أستاذ المقرر) تساوي ٤,٠٢، والوزن النسبي يساوي ٨٠,٤٪ ومستوى الدلالة تساوي ٠,٠٠٠، مما يدل على أنّ هناك مستوى مرتفعاً من الموافقة على أستاذ المقرر.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات المحور الثالث الطالب

مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
١	أستعمل الألفاظ الجديدة التي اكتسبتها من أمثلة الكتاب المقرر في حياتي اليومية	3.39	1.298	67.7%	مرتفعة جداً	7

٢	أستعمل التراكيب الجديدة التي اكتسبتها من أمثلة كتاب النحو المقرر في حياتي اليومية	3.26	1.292	65.2%	مرتفعة جدًا	8
٣	أفضّل الأمثلة النحوية التي من واقع حياتي اليومية على أمثلة الكتاب المقرر	3.69	1.288	73.9%	مرتفعة جدًا	3
٤	أفضّل الأستاذ الذي يمثل بأمثلة الكتاب المقرر	3.58	1.153	71.6%	محايد	4
٥	أفضّل الأستاذ الذي يمثل بأمثلة من واقع الحياة اليومية	4.42	0.801	88.4%	مرتفعة جدًا	1
٦	أجد ألفاظ أمثلة المقرر مستعملة في المقررات الأخرى غير النحوية في خطتي الدراسية	3.21	1.175	64.2%	مرتفعة	9
٧	أجد الآخرين يفهموني بشكل واضح عندما أستعمل أمثلة المقرر في حياتي اليومية	3.40	1.194	68.1%	مرتفعة جدًا	6
٨	أجد حرجًا في سؤال الأستاذ عن معنى الأمثلة النحوية التي لا أفهم معناها	2.48	1.251	49.7%	منخفض	13
٩	أجد حرجًا في استعمال ألفاظ أمثلة المقرر التي تمر بي في حياتي اليومية	2.66	1.200	53.2%	محايد	11
١٠	أجد حرجًا في استعمال تراكيب أمثلة المقرر التي تمر بي في حياتي اليومية	2.69	1.049	53.9%	محايد	10
١١	أمثل في إجابة أسئلة الاختبار بأمثلة الكتاب المقرر	3.85	1.022	77.1%	مرتفعة	2
١٢	أمثل في إجابة أسئلة الاختبار بأمثلة من لغتي اليومية	3.45	1.197	69.0%	مرتفعة	5
١٣	أحفظ أمثلة الكتاب المقرر لاجتياز الاختبار دون فهم	2.50	1.211	50.0%	منخفض	12
	جميع الفقرات	3.28	1.16	65.5%	مرتفعة	

جدول (١٠) يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات المحور الثالث (الطالب) مرتبة تنازليًا حسب الوزن النسبي

لكل فقرة كما يلي:

١. في الفقرة (٥) بلغ الوزن النسبي "88.4%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (أفضّل الأستاذ الذي يمثل بأمثلة من واقع الحياة اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجهًا إيجابيًا مرتفعًا نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة جدًا.
٢. في الفقرة (١١) بلغ الوزن النسبي "٧٧,١%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (أمثل في إجابة أسئلة الاختبار بأمثلة الكتاب المقرر)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجهًا إيجابيًا مرتفعًا نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.
٣. حسن، أحمد عيد عبدالفتاح. (٢٠٢٢). اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين - المشكلات والحلول. جامعة الأزهر، شبكة الألوكة.
٤. في الفقرة (٣) بلغ الوزن النسبي "٧٣,٩%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".
النتيجة: عبارة (أفضّل الأمثلة النحوية التي من واقع حياتي اليومية على أمثلة الكتاب المقرر)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجهًا إيجابيًا مرتفعًا نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.
٥. في الفقرة (٤) بلغ الوزن النسبي "٧١,٦%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أفضّل الأستاذ الذي يمثل بأمثلة الكتاب المقرر)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً مرتفعاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.

٦. في الفقرة (١٢) بلغ الوزن النسبي "69.0%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أمثل في إجابة أسئلة الاختبار بأمثلة من لغتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة مرتفعة.

٧. في الفقرة (٧) بلغ الوزن النسبي "68.1%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أجد الآخرين يفهموني بشكل واضح عندما أستعمل أمثلة المقرر في حياتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة متوسطة.

٨. في الفقرة (١) بلغ الوزن النسبي "67.7%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أستعمل الألفاظ الجديدة التي اكتسبتها من أمثلة الكتاب المقرر في حياتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة متوسطة.

٩. في الفقرة (٢) بلغ الوزن النسبي "65.2%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أستعمل التراكيب الجديدة التي اكتسبتها من أمثلة كتاب النحو المقرر في حياتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة محايدة.

١٠. في الفقرة (٦) بلغ الوزن النسبي "64.2%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أجد ألفاظ أمثلة المقرر مستعملة في المقررات الأخرى غير النحوية في خطتي الدراسية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً إيجابياً نحوها، فهناك موافقة بنسبة محايدة.

١١. في الفقرة (١٠) بلغ الوزن النسبي "٥٣,٩%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أجد حرجاً في استعمال تراكيب أمثلة المقرر التي تمر بي في حياتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً منخفضاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة محايدة.

١٢. في الفقرة (٩) بلغ الوزن النسبي "٥٣,٢%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أجد حرجاً في استعمال ألفاظ أمثلة المقرر التي تمر بي في حياتي اليومية)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجّهاً منخفضاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة منخفضة.

١٣. في الفقرة (١٣) بلغ الوزن النسبي "٥٠,٠%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أحفظ أمثلة الكتاب المقرر لاجتياز الاختبار دون فهم)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجهاً منخفضاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة محايدة.

١٤. في الفقرة (٨) بلغ الوزن النسبي "٤٩,٧%" ومستوى الدلالة "٠,٠٠٠".

النتيجة: عبارة (أجد حرجاً في سؤال الأستاذ عن معنى الأمثلة النحوية التي لا أفهم معناها)، تبين أنّ لدى أفراد العينة توجهاً منخفضاً نحوها، فهناك موافقة بنسبة منخفضة.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الثالث (الطالب) تساوي ٣,٢٨، والوزن النسبي يساوي ٦٥,٥% ومستوى الدلالة تساوي ٠,٠٠٠ مما يدل على أن هناك مستوى متوسطاً من الموافقة على المحور الثالث الطالب.

٣. ٢. ٤. نتائج الدراسة والتوصيات:

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القصيم وأتيحَت المشاركة لطلاب خمس شعب للنحو مسجلة في الفصل الدراسي من العام الجامعي (١٤٤٥هـ/٢٠٢٣-٢٠٢٤م)، وبلغ عدد المستجيبين (٦٢) طالباً، وأظهرت هذه الدراسة من النتائج أنّ الأمثلة في الكتب المعتمدة في الخطة الدراسية مفهومة ومعانيها واضحة وأنّه يستفاد منها في فهم موضوعات المقرر وفي الحياة اليومية، وذلك بدرجات مختلفة عمّا ذهب إليه بعض الباحثين، وملخص اتجاهات هؤلاء الباحثين أن ابتعاد الشواهد النحوية في الكتاب النحوي عن استعمال اللغة اليومية من أسباب الضعف؛ لأن اقتناع الطلاب تجاهها ضعيف، وهي أقل تشويقاً (زيتوني، ٢٠٢٠: ١٣٥)، ويرون أن الاعتماد على الأمثلة التي تحويها الكتب التراثية وتعتمد عليها في توضيح القواعد غير واضحة للطلبة وغير مفهومة، وأنّها تعد سبباً من الأسباب القوية لضعف الطلاب في النحو، وفيما يلي أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسة:

- بلغ متوسط استجابات فهم الطلاب عن المحور الأول (أمثلة الكتاب المقرب) للأمثلة النحوية التي يتضمنها الكتاب درجة مرتفعة بنسبة (٧٦٪)، وهي درجة مرتفعة، ويلاحظ أن العبارة التي حصلت على أعلى درجة من الموافقة في هذا المحور كانت في عبارة (يقدم المقرر لي أمثلة نحوية أستطيع قراءتها بصورة واضحة)، بنسبة موافقة بلغت (٨٥,٥٪).

- بلغ متوسط استجابات فهم الطلاب عن المحور الثاني (أستاذ المقرر) للأمثلة النحوية التي يتضمنها الكتاب درجة مرتفعة بنسبة (٨٠,٤٪)، وهي درجة مرتفعة، ويلاحظ أن العبارة التي حصلت على أعلى درجة من الموافقة في هذا المحور كانت في عبارة (بتقبل الأستاذ شرح أمثلة المقرر بصدور ربح حين يطلب الطلاب ذلك)، بنسبة موافقة بلغت (٩٠,٣٪).

- بلغ متوسط استجابات فهم الطلاب عن المحور الثالث (الطالب) للأمثلة النحوية التي يتضمنها الكتاب درجة متوسطة بنسبة (٦٥,٥٪)، وهي درجة متوسطة، ويلاحظ أن العبارة التي حصلت على أعلى درجة من الموافقة في هذا المحور كانت في عبارة (أفضّل الأستاذ الذي يمثل بأمثلة من واقع الحياة اليومية)، بنسبة موافقة بلغت (٨٨,٤٪).

- أظهرت الدراسة أنّ المقرر النحوي المعتمد في تدريس الطلاب لا يحتوي على أمثلة نحوية ذات ألفاظ غريبة تجعله سبباً واضحاً في ضعف الطلاب في النحو؛ لذا أرى أنّ هناك أسباباً أخرى لضعف الطلاب، ولا يعني أن الأمثلة لا تحتاج إلى تقييم مستمر.

- أظهرت الدراسة أنّ كثيراً من جهود المدرسين مفيدة في توضيح الأمثلة التي يشوبها شيء من الغموض، وأن المدرسين لا يكتفون بأمثلة المقرر فقط، فهم يقيسون عليها من اللغة اليومية في ألفاظها وحاجتها الاجتماعية المستجدة.

- أرى تكثيف البحث العلمي، وعقد الندوات والورش، والدورات المتخصصة؛ للرفع بمستوى المدرسين حتى يتمكنوا أكثر من معالجة أسباب الضعف الحقيقية لدى الطلاب الدارسين للنحو.

٤. المراجع:

- ابن السراج، محمد أبو بكر. تحقيق: الفتلي، عبد الحسين. (1985). *الأصول في النحو*. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن جني، عثمان أبو الفتح. تحقيق: النجار، محمد علي. (1952). *الخصائص*. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. تحقيق: شحادة، خليل. (1988). *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر*. الطبعة الثانية، بيروت: دار الفكر.
- ابن سيده، علي بن إسماعيل. تحقيق: هندأوي، عبد الحميد. (2000). *المحكم والمحيط الأعظم*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن عصفور، علي بن مؤمن الإشبيلي. تحقيق: عبد الموجود، عادل ومعوذ علي. (1998). *المقرب*. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أحمد. تحقيق: هارون، محمد عبد السلام. (1979). *مقاييس اللغة*. بيروت: دار الفكر.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1994). *لسان العرب*. الطبعة الثالثة، بيروت: دار صادر.
- أبو مغلي، سميح. (1982). *الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية*. الطبعة الثانية، عمان: مجدولاي للنشر والتوزيع.
- البغدادي، عبد القادر بن عمر. تحقيق وشرح: هارون، عبد السلام. (1997). *خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب*. الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- التهانوي، محمد بن علي. (1996). *موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم* (تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم، تحقيق: د. علي درحوج، نقل النص الفارسي إلى العربية: د. عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني). بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- الجاحظ، عمرو بن بحر. (2004). *الحيوان*. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. (1992). *دلائل الإعجاز في علم المعاني* (تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر). القاهرة: مطبعة المدني، جدة: دار المدني.
- حداد، صلاح الدين. (2019). *تعلم النحو بين مدخل الكفاءات ومقاربة النصوص*. الجزائر: مجلة العلوم الإنسانية، مج"ب"، ع ٥٢٤.
- الحديثي، خديجة. (1974). *الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه*. مطبوعات جامعة الكويت
- حسان، تمام. (1974). *نحو تنسيق أفضل للجهود الرامية إلى تطوير اللغة العربية*. المغرب: مجلة اللسان العربي، مج ١١، ع ١.
- حسان، تمام. (1980). *البحر*. حضارة الإسلام، ٢١(٣)، ٨٧. مصر.
- الحلاق، علي. والشوملي، علي. (2015). *مشكلات تدريس النحو في أقسام اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في الجامعات الأردنية: دراسة وصفية تحليلية*. الأردن: مجلة جامعة جدارا للدراسات والبحوث، مج ١، ع ١٤.
- الحموي، ياقوت. تحقيق: عباس، إحسان. (1993). *معجم الأدياء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب*. الطبعة الأولى، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- دوب، رايح. (1997). *البلاغة عند المفسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري*. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الراجحي، عبده. (2011). *التطبيق النحوي*. الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
- الربيعي، كريم. (2005). *المثال النحوي المصنوع في العربية: دراسة تحليلية تقويمية*. (أطروحة دكتوراه). جامعة بغداد، العراق.
- زايد، فهد خليل. (2007). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار البيازوري العلمية.
- زيتوني، نصيرة بونوة. (2020). *أسباب ضعف طلبة اللغة العربية في مادة النحو من وجهة نظر أساتذتها في جامعة حائل*. الكويت: منشورات المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، ع ١٨٤.
- سعيد، عبد الوارث. (1985). *في إصلاح النحو العربي*. الكويت: دار القلم.
- سيبويه، عمرو بن عثمان أبو بشر. (١٩88). *كتاب* (تحقيق: عبد السلام محمد هارون) (ط٣). مكتبة الخانجي، القاهرة.
- شاهين، عبد الصبور. (1980). *في علم اللغة العام*. القاهرة: مؤسسة الرسالة.
- الشدوي، علي. (2022). *تاريخ النحو العربي، منظوراً إليه من جهة تطور مفهومه: تأملات استكشافية*. القاهرة: مؤسسة هندأوي.
- الشمري، محمد هادي. (2013). *ضعف طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة واسط في مادة النحو: الأسباب والمعالجات*. العراق، واسط: منشورات لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية بكلية الآداب بجامعة واسط، ع ١١٤.
- صاري، محمد. (2001). *تجديد النحو: موضة أو ضرورة؟ في أعمال ندوة تجديد النحو*. الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
- صاري، محمد. (2007). *واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية تحليل وتقدم*. الجزائر: مجلة التواصل، ع ٨٤.
- الصالح، خلود صالح عثمان. (2016). *رؤية توظيفية دلالية: نحو تأسيس منهجيات حديثة في النحو التعليمي*. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد ٢٣، العدد ١، ص ١٢٥-١٥٢.
- صالح، عبد الرزاق. (2010). *الشاهد الشعري في النقد والبلاغة وقضاياها: ظواهر ونماذج*. عمان: عالم الكتب الحديث.
- صحراوي، م. (2005). *التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي*. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.
- الطنطاوي، ع. (١٩٣٣). آفة اللغة هذا النحو. العدد: ١٣، مصر: مجلة الرسالة.
- عبابنة، جعفر نايف. (1984). *مكانة الخليل بن أحمد في النحو العربي*. دار الفكر، عمان.

- العكبري، أ. ب. تحقيق: طليمات، غ.، ونهان، ع. إ. (1995). *اللباب في علل البناء والإعراب*. الطبعة الأولى، بيروت: دار الفكر.
- غلاييني، م. ب. م. س. (1995). *جامع الدروس العربية*. القاهرة: دار الحديث.
- الفراء، ي. ب. ز. (1955). *معاني القرآن* (تحقيق: أ. ي. النجاشي، م. ع. النجار، ع. إ. الشلبي) (ط ١). دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر.
- الفيروزآبادي، م. أ. ط. م. ب. ي. (2005). *القاموس المحيط* (تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف: م. ن. العرقسوسي). بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفلقشندي، أ. ب. ع. تحقيق: شمس الدين، م. ح. (1986). *صبح الأعشى في صناعة الإنشا*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- لزرقي، ز. (2020). *تعليمية النحو العربي في الجامعة الجزائرية: الواقع والحلول*. الجزائر: جامعة احمد بن بله وهران، مختبر اللهجات ومعالجة الكلام، مج ٥، ع ٢٤.
- متقي، ع. (2011). *دراسة المحاولات التيسيرية في النحو العربي عند المحدثين*. مجلة اللغة العربية وآدابها، س ٦، ع ١١٤.
- محبك، أ. ز. (2009). *اللغة العربية وثقافة القرن الحادي والعشرين (بحوث ومقالات)*. حلب: مطبعة الأصيل، دار الثريا للنشر.
- المخزومي، م. (1975). *تبسيط النحو*. دار الفكر. العراق.
- مذكور، ع. أ. (2020). *النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها* (الطبعة الأولى). دار النشر الإسلامية.
- مصطفى، إ. (2014). *إحياء النحو*. القاهرة: مؤسسة هنداوي.
- المعلمي اليماني، ع. ب. ي. (2013). *اللطيفة البكرية* (تحقيق: أ. ب. م. الحازمي، مراجعة: م. أ. الإصلاحي وم. ع. شمس). بيروت: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.
- الملخ، ح. خ. (2007). *رؤى لسانية في نظرية النحو العربي*. فلسطين، رام الله: دار الشروق والتوزيع.
- النجار، م. ع. (2001). *ضياء السالك إلى أوضاع المسالك*. الطبعة الأولى، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- نعجة، س. ف. (2008). *المثال النحوي المصنوع: فلسفته النحوية وأبعاده التربوية*. الإمارات: منشورات مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، ع ٣٦.
- Ababneh, Ja'far Nayef. (1984). *Makanat Al-Khalil bin Ahmad fi Al-Nahw Al-Arabi*. Dar Al-Fikr, Amman.
- Abu Maghli, Sameeh. (1982). *Al-Asaleeb Al-Hadeetha Li-Tadrees Al-Lugha Al-Arabiya*. 2nd edition, Amman: Majdoulai Publishing and Distribution.
- Al-Akbari, A. B. Edited by: Tulimat, G., and Nabhan, A. I. (1995). *Al-Lubab fi 'Ilal al-Bina' wal-I'rab*. 1st edition, Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Baghdadi, Abdul Qadir bin Omar. Edited and explained by: Harun, Abdul Salam. (1997). *Khizanat al-Adab wa Lub Lubab Lisan al-Arab*. 4th edition, Cairo: Al-Khanji Library.
- Al-Farra', Y. B. Z. (1955). *Ma'ani al-Qur'an* (Edited by: A. Y. Al-Najati, M. A. Al-Najjar, A. I. Al-Shalabi) (1st ed.). Egyptian House for Authorship and Translation, Egypt.
- Al-Fayrouzabadi, M. A. T. M. B. Y. (2005). *Al-Qamus al-Muhit* (Edited by: Heritage Verification Office at Al-Resalah Foundation, Supervised by: M. N. Al-Arqsoussi). Beirut: Al-Resalah Foundation for Printing, Publishing, and Distribution.
- Al-Ghalayini, M. B. M. S. (1995). *Jami' al-Durus al-Arabiyya*. Cairo: Dar al-Hadith.
- Al-Hadithi, Khadija. (1974). *Al-Shahid wa Usul Al-Nahw fi Kitab Sibawayh*. Matbu'at Jami'at Al-Kuwait.
- Al-Hallaq, Ali and Al-Shumli, Ali. (2015). *Mushkilat Tadrees al-Nahw fi Aqsam al-Lugha al-Arabiya min Wijhat Nazar al-Mudarriseen wal-Tullab fi al-Jami'at al-Urduniya: Dirasah Wasfiya Tahliliya*. Jordan: Jadara University Journal for Studies and Research, Vol 1, Issue 1.
- Al-Hamawi, Yaqut. Edited by: Abbas, Ihsan. (1993). *Mu'jam al-Udaba' = Irshad al-Arib ila Ma'rifat al-Adib*. 1st edition, Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.
- Al-Jahiz, Amr bin Bahr. (2004). *Al-Hayawan*. 2nd edition, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.
- Al-Jurjani, Abu Bakr Abdul Qahir bin Abdul Rahman bin Muhammad. (1992). *Dala'il al-I'jaz fi 'Ilm al-Ma'ani* (Edited by: Mahmoud Muhammad Shakir Abu Fahar). Cairo: Al-Madani Press, Jeddah: Dar al-Madani.
- Al-Makhzoumi, M. (1975). *Tabsit al-Nahw*. Dar al-Fikr. Iraq.
- Al-Malkh, H. K. (2007). *Ru'a Lughawiyya fi Nazariyyat al-Nahw al-Arabi*. Palestine, Ramallah: Dar Al-Shorouk and Distribution.
- Al-Mu'allimi al-Yamani, A. B. Y. (2013). *Al-Latifah al-Bakriyya* (Edited by: A. B. M. Al-Hazmi, Reviewed by: M. A. Al-Islahi and M. A. Shams). Beirut: Dar Alam al-Fawa'id for Publishing and Distribution.
- Al-Najjar, M. A. (2001). *Diya' al-Salik ila Awda'h al-Masalik*. 1st edition, Beirut: Al-Resalah Foundation.

- Al-Qalqashandi, A. B. A. Edited by: Shams al-Din, M. H. (1986). *Subh al-A'sha fi Sina'at al-Insha*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.
- Al-Rajhi, Abduh. (2011). *Al-Tatbiq al-Nahwi*. 2nd edition, Riyadh: Al-Ma'arif Library for Publishing and Distribution.
- Al-Rubaie, Karim. (2005). *Al-Mithal al-Nahwi al-Masnu' fi al-'Arabiyya: Dirasa Tahliliyya Taqwimiyya* (Doctoral dissertation). University of Baghdad, Iraq.
- Al-Saleh, Khulood Saleh Othman. (2016). *Ru'ya Tawzifiyya Dalaliyya: Nahw Ta'sis Manhajiyat Haditha fi al-Nahw al-Ta'leemi*. Journal of King Abdulaziz University: Arts and Humanities, Vol. 23, No. 1, pp. 125-152.
- Al-Shadawi, Ali. (2022). *Tarikh al-Nahw al-Arabi, Mandhooran ilayh min Jihat Tatweer Mafhoomih: Ta'amulat Istikshafiya*. Cairo: Hindawi Foundation.
- Al-Shammari, Muhammad Hadi. (2013). *Du'af Talabat Qism al-Lugha al-Arabiya fi Kulliyat al-Tarbiyah Jami'at Wasit fi Madat al-Nahw: Al-Asbab wal-Mu'alajat*. Iraq, Wasit: Publications of Lark for Philosophy, Linguistics, and Social Sciences, College of Arts, University of Wasit, Issue 11.
- Al-Tahanawi, Muhammad bin Ali. (1996). *Mawsu'at Kashaf Istilahat al-Funun wal-Ulum* (Presented, supervised, and reviewed by: Dr. Rafiq Al-Ajam, Edited by: Dr. Ali Dahrouj, Translated from Persian to Arabic by: Dr. Abdullah Al-Khalidi, Foreign translation by: Dr. George Zainani). Beirut: Lebanon Library Publishers.
- Al-Tantawi, A. (1933). *Afat al-Lugha Hatha al-Nahw*. Issue 13, Egypt: Al-Risala Magazine.
- Dubb, Rabah. (1997). *Al-Balagha 'inda al-Mufasssireen hatta Nihayat al-Qarn al-Rabi' al-Hijri*. 1st edition, Cairo: Dar al-Fajr for Publishing and Distribution.
- Haddad, Salahuddin. (2019). *Ta'allum al-Nahw bayna Madkhal al-Kafa'at wa Muqarabat al-Nusus*. Algeria: Journal of Human Sciences, Vol "B", Issue 52.
- Hassan, Tammam. (1974). *Nahw Tanseek Afdal lil-Juhud al-Ramiya ila Tatweer al-Lugha al-Arabiya*. Morocco: Al-Lisan Al-Arabi Journal, Vol 11, Issue 1.
- Hassan, Tammam. (1980). *Al-Bahr*. Civilization of Islam, 21(3), 87. Egypt.
- Ibn al-Sarraj, Muhammad Abu Bakr. Edited by: Al-Fatli, Abdul Hussein. (1985). *Al-Usul fi al-Nahw*. Beirut: Al-Resalah Foundation.
- Ibn Asfour, Ali bin Mu'min al-Ishbili. Edited by: Abdul Majid, Adel and Mu'awwad Ali. (1998). *Al-Muqarrab*. 1st edition, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.
- Ibn Faris, Ahmad. Edited by: Harun, Muhammad Abdul Salam. (1979). *Maqayis al-Lugha*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Jinni, Uthman Abu al-Fath. Edited by: Al-Najjar, Muhammad Ali. (1952). *Al-Khasa'is*. Cairo: Egyptian Book House.
- Ibn Khaldun, Abdul Rahman bin Muhammad. Edited by: Shahada, Khalil. (1988). *Diwan al-Mubtada' wal-Khabar fi Tarikh al-Arab wal-Barbar wa Man 'Asarahum min Dhawi al-Sha'n al-Akbar*. 2nd edition, Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Manzur, Muhammad bin Makram. (1994). *Lisan al-Arab*. 3rd edition, Beirut: Dar Sader.
- Ibn Sida, Ali bin Ismail. Edited by: Handawi, Abdul Hamid. (2000). *Al-Muhkam wal-Muhit al-A'zam*. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.
- Lazraq, Z. (2020). *Ta'limiyyat al-Nahw al-Arabi fi al-Jami'a al-Jaza'iriyya: Al-Waqi' wal-Hulul*. Algeria: Ahmed Ben Bella University of Oran, Laboratory of Dialects and Speech Processing, Vol. 5, Issue 2.
- Madkour, A. A. (2020). *Al-Nahw al-Arabi wa Dawruhu fi Tadrees al-Lugha al-Arabiyya wa Fahm Nizamaha* (1st ed.). Islamic Publishing House.
- Muhibik, A. Z. (2009). *Al-Lugha al-Arabiyya wa Thaqafat al-Qarn al-Hadi wa al-Ishrin (Buhuth wa Maqalat)*. Aleppo: Al-Aseel Printing Press, Dar Al-Thuraya for Publishing.
- Mustafa, I. (2014). *Ihyaa' al-Nahw*. Cairo: Hindawi Foundation.
- Mutaqi, A. (2011). *Dirasat al-Muhawalat al-Taysiriyya fi al-Nahw al-Arabi 'ind al-Muhaddithin*. Journal of Arabic Language and Literature, Vol. 6, Issue 11.
- Na'ja, S. F. (2008). *Al-Mithal al-Nahwi al-Masnu': Falsafatuhu al-Nahwiyya wa Aba'aduhu al-Tarbawiyya*. UAE: Publications of the Journal of the College of Islamic Studies and Arabic, Issue 36.

- Sahrawi, M. (2005). *Al-Tadawliyya 'inda al-Ulama' al-Arab: Dirasah Tadawliyya li-Zahirat al-Af'al al-Kalamiyya fi al-Turath al-Lisani al-Arabi*. Beirut: Dar al-Tali'a for Printing and Publishing.
- Said, Abdul Warith. (1985). *Fi Islah al-Nahw al-Arabi*. Kuwait: Dar al-Qalam.
- Saleh, Abdul Razzaq. (2010). *Al-Shahid al-Shi'ri fi al-Naqd wal-Balagha wa Qadaya: Dhawahir wa Namadhij*. Amman: Alam al-Kutub al-Hadith.
- Sari, Muhammad. (2001). *Tajdeed al-Nahw: Moda aw Darura?* In Proceedings of the Nahw Renewal Symposium. Algeria: Publications of the Supreme Council of the Arabic Language.
- Sari, Muhammad. (2007). *Waqi' al-Muhtawa al-Nahwi fi al-Muqarrarat al-Madrasiyya: Tahlil wa Naqd*. Algeria: Tawasul Journal, Issue 8.
- Shahin, Abdul Sabour. (1980). *Fi 'Ilm al-Lugha al-'Aam*. Cairo: Al-Resalah Foundation.
- Sibawayh, Amr bin Uthman Abu Bishr. (1988). *Al-Kitab* (Edited by: Abdul Salam Muhammad Harun) (3rd ed.). Al-Khanji Library, Cairo.
- Zayed, Fahd Khalil. (2007). *Asaleeb Tadrees al-Lugha al-Arabiya bayna al-Mahara wal-Su'uba*. 1st edition, Amman, Jordan: Al-Yazouri Scientific House.
- Zaytouni, Nasira Bounoua. (2020). *Asbab Du'af Tullab al-Lugha al-Arabiya fi Madat al-Nahw min Wijhat Nazar Asatidhatihim fi Jami'at Hail*. Kuwait: Publications of the Academic Journal for Research and Scientific Publishing, Issue 18.

٥. الملاحق:

طالب مقرر النحو في قسم اللغة العربية في كلية اللغات والعلوم الإنسانية في جامعة القصيم... وفقه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد :
فأمل منك قراءة الاستبانة قراءة متأنية، ثم الإجابة عن أسئلتها بما يعبر عن رأيك الشخصي، بكل شفافية وأريحية.
البيانات التي تجمع إنما تخدم البحث العلمي لا غير، فهي استجابات تمثل عينة لبحث سينجز بعنوان (المثال النحوي
التعليمي بين التنظير والواقع طلاب جامعة القصيم مثلا (دراسة وصفية تحليلية).

د. /
الهات

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
١- أمثلة الكتاب المقرر:						
١.	يقدم المقرر في أمثلة نحوية ذات ألفاظ غريبة					
٢.	يقدم المقرر في أمثلة نحوية أستطيع قراءتها بصورة واضحة					
٣.	يقدم المقرر في أمثلة نحوية أفهم معناها بصورة واضحة					
٤.	يقدم المقرر في أمثلة نحوية لم يسبق لي سماعها في لغتي اليومية					
٥.	يقدم المقرر في أمثلة ذات ألفاظ واضحة ولكنها غير مستعملة في حياتي					
٦.	يقدم المقرر في أمثلة ذات تراكيب واضحة ولكنها غير مستعملة في حياتي					
٧.	يقدم المقرر في أمثلة نحوية اكتسبت منها ألفاظاً جديدة					
٨.	يقدم المقرر في أمثلة نحوية اكتسبت منها تراكيب جديدة					
٩.	يقدم المقرر في أمثلة نحوية كافية لفهم موضوعات المقرر					
١٠.	يقدم المقرر في أمثلة نحوية تتكرر ألفاظها في أغلب الموضوعات					
٢- أستاذ المقرر.						
١١.	يشرح الأستاذ معاني الألفاظ الغريبة الواردة في الأمثلة النحوية					
١٢.	يتقبل الأستاذ شرح أمثلة المقرر بصدور ربح حين يطلب الطلاب ذلك					
١٣.	يجد الأستاذ الوقت الكافي داخل المحاضرة لشرح معاني أمثلة المقرر قبل شرحها					
١٤.	يكتفي الأستاذ بأمثلة المقرر ولا يقيس عليها من لغتي اليومية					
١٥.	يقدم الأستاذ أمثلة أكثر وضوحاً من الأمثلة التي يقدمها المقرر في الموضوعات					
١٦.	يقدم الأستاذ أمثلة تمر معي كثيراً في حياتي أكثر من أمثلة المقرر					
١٧.	يشجع الأستاذ الطلاب لإلقاء الأسئلة في فهم الأمثلة الغريبة التي ترد في المقرر					
١٨.	يستعمل الأستاذ أمثلة مختلفة عن أمثلة المقرر في الواجبات التي يتم التقويم بناء عليها					
٣- الطالب.						
١٩.	أستعمل الألفاظ الجديدة التي اكتسبتها من أمثلة الكتاب المقرر في حياتي اليومية					

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق بشدة
٢٠.	أستعمل التراكيب الجديدة التي اكتسبتها من أمثلة كتاب النحو المقرر في حياتي اليومية					
٢١.	أفضل الأمثلة النحوية التي من واقع حياتنا اليومية على أمثلة الكتاب المقرر.					
٢٢.	أفضل الأستاذ الذي يمثل بأمثلة الكتاب المقرر					
٢٣.	أفضل الأستاذ الذي يمثل بأمثلة من واقع الحياة اليومية					
٢٤.	أجد ألفاظ أمثلة المقرر مستعملة في المقررات الأخرى غير النحوية في خطتي الدراسية					
٢٥.	أجد الآخرين يفهمونني بشكل واضح عندما أستعمل أمثلة المقرر في حياتي					
٢٦.	أجد حرجاً في سؤال الأستاذ عن معنى الأمثلة النحوية التي لا أفهم معناها					
٢٧.	أجد حرجاً في استعمال الألفاظ الجديدة التي تمر بي في أمثلة المقرر في حياتي					
٢٨.	أجد حرجاً في استعمال التراكيب الجديدة التي تمر بي في أمثلة المقرر في حياتي					
٢٩.	أمتل في إجابة أسئلة الاختبار بأمثلة الكتاب المقرر					
٣٠.	أمتل في إجابة أسئلة الاختبار بأمثلة من لغي اليومية					
٣١.	أحفظ أمثلة الكتاب المقرر لاجتياز الاختبار دون فهم					

الإمكانات اللغوية للذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة العربية

" جيس أنموذجا "

د. محمد علي عودة

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة زايد

أبو ظبي

الإمكانات اللغوية للذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة العربية

" جيس أنموذجاً "

المخلص

دخل الذكاء الاصطناعي إلى مجالات حياتية متعددة، زاعماً محاكاة العقل البشري، أرادت الدراسة تقييم هذا المستوى لغاية التوصية بالابتعاد عنه، أو تقويمه أو الإشادة به، حكماً علمياً يستند إلى التجربة العلمية العملية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن قدرة الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة العربية، في مستويات متعددة: في علوم متقدمة وعلوم متأخرة. غاية محاولة جعل اللغويين يوجهون الذكاء الاصطناعي ويدخلونه في ضمن إطار التخطيط اللغوي، وضمن العملية التعليمية التعليمية.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي، فبنت أسئلة أسستها بالكاشفة، لتبين قدرات الذكاء الاصطناعي في التعامل مع اللغة. أخذت الدراسة تطبيقاً واحداً، وهو تطبيق جيس، الذي زعمت الجامعة التي أسسته أنه يتفوق على شات جي بي تي في قدر البيانات العربية التي عالجه وأفاد منها.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن بإمكان الذكاء الاصطناعي إنتاج النصوص وفهمها وتدقيقها، وبإمكانه أن يكون مصدرًا جيدًا للمعرفة؛ إذا تمت تغذيته والعناية به، حاثّة اللغويين على توظيفه التوظيف الأمثل والتحسين من أدائه.

الكلمات المفتاحية: معالجة اللغات الطبيعية، اللغة العربية والذكاء الاصطناعي، جيس، قدرة الحاسوب اللغوية، التعلم العميق للغة العربية.

Linguistic Capabilities of AI in Arabic Language Processing: A Case Study of the Jais "

"Model

Abstract

The study aimed to assess this claim scientifically through practical scientific experimentation, with the ultimate goal of recommending either embracing, evaluating, or commending AI. The study sought to unveil the capacity of AI in processing the Arabic language at multiple levels, encompassing both advanced and delayed linguistic sciences. The primary objective was to guide linguists in directing AI within the linguistic planning framework and educational learning processes. The study adopted a descriptive, inductive, and analytical methodology, formulating probing questions to elucidate artificial intelligence's capabilities in language processing. A single application, Jais, was employed for this purpose, with the university endorsing its superiority in handling Arabic data compared to GPT.

The study yielded several key findings, asserting that artificial intelligence can produce, comprehend, and proofread texts. It can serve as a valuable source of knowledge when nurtured and cared for. Linguists are urged to optimize its utilization and enhance its performance.

Keywords: Natural Language Processing, Arabic Language and AI, Jais, Computer Linguistic Capability, Deep Learning for Arabic Language.

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين أما بعد:

فلما كان الذكاء الصناعي مقتحماً الميادين كافة، بل طرحه بعض منظري الذكاء الصناعي بديلاً بشرياً للكثير من المجالات، أثر الباحث أن يبين قدراته اللغوية في اللغة العربية، لإزالة الغموض عن قدرات الذكاء الصناعي وإمكانياته، وتوصيفها، لتطويرها وتحسينها، غاية إدخالها مضمار التخطيط اللغوي، والإفادة منها في عملية التعلم والتعليم.

يؤمن فريق من اللغويين لا سيما أساتذة الجامعة أنّ الذكاء الاصطناعي غير قادر على إنتاج اللغة ومعالجتها، ويستهيون بمقدرته، ففي أحد المؤتمرات العلمية وصفه بعض الحضور بالغباوة، مما حفّز الباحث أن يكشف عن نواة قدرة للذكاء الاصطناعي في علوم اللغة ومجالاتها المتعددة.

أنشأ الباحث خريطة لغوية، غاية أن تكون مساراً يهتدي بها في الكشف عن قدرات الذكاء الصناعي، ضمت الخريطة العلوم العربية المتقدمة، مثل: النحو والصرف. وعالجها الباحث في المحور الأول، وجاء في المحور الثاني العلوم المتأخرة، مثل: اللسانيات وفروعها، أما المحور الثالث: فكانت إشارات إلى قدرة الذكاء الصناعي على النقد، والتحقيق، ومعرفته بالتراجم، أما المحور الرابع والأخير: فقد ضم قدرة الذكاء الاصطناعي على إنتاج النصوص شعراً ونثراً، وحاول كشف النقاب عن مقدرته في التدقيق والتشكيل والترقيم.

سبق هذه المحاور والخريطة اللغوية تمهيداً؛ ضمّ ضبطاً لمصطلحات تتعلق بموضوع الدراسة، وختم الباحث ورقاته بمجموعة من النتائج والتوصيات.

طرحت الدراسة الأسئلة الكاشفة على برنامج الذكاء الاصطناعي جيس، ورصدت أوجهه، وعقبت عليها؛ لتخرج بمجموعة من النتائج والتوصيات.

سار البحث على وفق المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي النقدي، فطرح السؤال، ونقل الجواب كما هو، ووصفه ونقده.

ظهرت الذاتية في البحث ظهوراً صارخاً، أنشأ الباحث الأسئلة وفق ما يراه مبرهنًا على الكشف عن قدرة الذكاء الاصطناعي في المجال المراد دراسته.

وربما تسلسل شعور من الباحث أنه أقحم المصادر والمراجع إقحاماً في ثنايا البحث؛ فالباحث يستهدف المتخصصين، ولا تغيب المعلومات البسيطة الأولية عنهم فضلاً عن متقدم المعلومات، مثل: مكانة بالي في علم الأسلوب، أو أهمية نظرية العامل في النحو العربي، أو من هو سيبويه، فمال الباحث إلى عدم توثيق كل معلومة اعتقد أنها معروفة عن المتخصص بالضرورة، مركزاً على قصد البحث، وهو تبيان قدرات الذكاء الصناعي سواء كانت صحيحة أو خاطئة، فمقلّ قدراته وتطويرها مهمة اللغوي المتخصص وكل في مجاله.

وجد الباحث نفسه أمام تطبيقات متعددة للذكاء الاصطناعي، مثل: شات جي بي تي، وجوجل بارد، وغيرها، لكنه اختار جيس، ليس انحيازاً لإنتاجه العربي، كونه برنامج أنشأته جامعة محمد بن زايد للذكاء الاصطناعي، الإمارات العربية المتحدة، بل لأنه ضم ملايين الكلمات والمقالات العربية والتي تجعله يتفوق نظرياً على برامج الذكاء الاصطناعي الأخرى.

اللسانيات الحاسوبية: تكاد الكتب والمراجع التي تحدثت عن هذا المصطلح تتفق على أنّ اللسانيات الحاسوبية هي علم يتصل بدراسة كل ما يتعلق بإنتاج اللغة أو معالجتها من الحاسوب^(٥٣)، وليس الباحث بصدد تأصيل المصطلح وتبيان الفرق في تعريفه بين الدارسين له، لكنه يريد أن يقول: إنّ هذا المصطلح هو المظلة الكبرى التي تندرج تحتها المصطلحات الآتية.

(٥٣) ينظر: علي، نبيل، اللغة العربية والحاسوب، د ط، تعريب، ١٩٨٨، ص ٨، ص ٢٤. والعاتي، وليد أحمد، اللسانيات الحاسوبية العربية: المفهوم والتطبيقات والجدوى، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، مج ٧، ع ٢، ٢٠٠٥، ص ٦١ - ٨٢. والعيسوي، جميلة، وشطبي، فاطمة الزهراء، الأسس النظرية لللسانيات الحاسوبية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج ١١، عدد خاص، ٢٠٢٢، ص ٧٧-٨٦.

الذكاء الاصطناعي (AI) : هو علم يبحث في تحديد معالم الذكاء الإنساني؛ لغاية محاكاته اصطناعياً^(٥٤)، فالمراد من الذكاء الاصطناعي هو محاكاة العقل البشري في الاستيعاب والإنتاج والتحليل وإعطاء النتائج واتخاذ القرارات وغيرها مما يفعله العقل البشري. معالجة اللغات الطبيعية (NLP): هو علم يختص بمعالجة اللغات البشرية، وهو فرع داخل في الذكاء الاصطناعي^(٥٥)، تكون المعالجة بطرق متعددة: إما بوضع قاعدة يُقاس عليها، أو ببناء نماذج لتدريب الآلة؛ لتنتج عدداً ضخماً من الجمل والكلمات، أو بطرق غيرها^(٥٦)، وليس من نفل الفعل أن يفهم اللغوي كيف ينتج الحاسوب اللغة وكيف يستقبلها، بل هذا من الواجبات التي ينبغي لفئة من اللغويين العناية بها.

التعلم العميق: وهو نوع آخر من أنواع الذكاء الاصطناعي، وهو المستوى الأعلى فيه، يحاكي هذا النوع تشكيل عصبونات مخ الإنسان، ويطبقه على تعلم الآلة، في مرحلة الإنتاج، وأخذ التغذية الراجعة، معتمداً على الخوارزميات والنماذج وأمور أخرى متعددة^(٥٧). بعد أن عرضت الدراسة لمجموعة مصطلحات تتصل بموضوعها، أرادت أن تعرّف بجيس: فهو تطبيق يعتمد على الذكاء الاصطناعي، حديث النشأة.

عند سؤال جيس التعريف بنفسه أجاب: "هو اختصار لـ "جبل جيس" وهو أعلى قمة جبلية في دولة الإمارات العربية المتحدة. تم تطويره من قبل شركة Core42 ومقرها في الإمارات العربية المتحدة. وهو نموذج لغوي عربي عالي الأداء يحتوي على حوالي ٣٠ مليار معلمة (بارامتر)، مما يسمح له بفهم وتوليد استجابات متقدمة ودقيقة باللغة العربية. يتم تحديث بياناته بانتظام؛ لضمان الدقة والاستجابة لأحدث الأحداث والمعلومات. هدفه الرئيسي: هو تقديم مساعدة دقيقة ومفيدة ومحترمة للمستخدمين، مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية وتجنب المحتوى الضار أو السام أو المسيء".^(٥٨)

المحور الأول: العلوم العربية المتقدمة:

عرض الباحث مجموعة من الأسئلة الكاشفة، بهدف الكشف عن مدى قدرات "جيس" فيها وقسمها على وفق العناوين الفرعية:

١.١ علم النحو

ما تعريف علم النحو العربي؟

"يعرف علم النحو العربي بأنه العلم الذي يدرس قواعد تكوين الجمل والكلمات في اللغة العربية. وهو يهتم بدراسة أحوال أواخر الكلمات؛ من حيث: الإعراب والبناء، وكيفية تركيب العبارات والجمل، والتغيرات التي تطرأ على آخر الكلمة بسبب العوامل المختلفة كالمفعول به والمفعول لأجله وغيرها"^(٥٩)

يتفق الباحث اتفاقاً جزئياً مع الفكرة الرئيسية التي أوردها جيس؛ بأنّ النحو يدرس أواخر الكلمات، والتركيب، فهذا وارد في تعريف كتب النحو^(٦٠)، لكنه يتوقف عند قول جيس: " كالمفعول به والمفعول لأجله وغيرها، فقد جانب جيس الصواب، فهذه ليست عوامل.

ما أهم كتب النحو؟ رتبها من الأسهل إلى الأصعب، من فضلك.

"بالتأكيد! إليك ترتيب بعض الكتب النحوية المهمة بالترتيب من الأسهل إلى الأصعب:

^(٥٤) ينظر: محمد، صلاح، الذكاء الاصطناعي، ط١، دار نوبل، الجيزة، ٢٠١٨، ص ٧ وما بعدها.

^(٥٥) ينظر: ماينارد، ديانا، و بوننتشيفا، كالينا و أوغنتشتاين، إيزابيل، ترجمة، خالد الميمان، معالجة اللغات الطبيعية للويب الدلالي، ط١، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٩، ص ٣٩ وما بعدها.

^(٥٦) ينظر، الذكاء الاصطناعي، ص، ١٣ - ١٦.

^(٥٧) ينظر في تعريف التعلم العميق: موسى، عبد الله، وبلال، أحمد، الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، ط١، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة،

٢٠١٩، ص ٢٥.

^(٥٨) جيس. عند سؤاله التعريف بنفسه.

^(٥٩) جيس.

^(٦٠) ينظر: الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، الطبعة: الثامنة والعشرون، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٣، ص ٩.

١ - كتاب النحو الواضح لـ "مصطفى أمين وعلي الجارم": يعتبر هذا الكتاب واحداً من أفضل الكتب للمبتدئين في تعلم النحو العربي، إذ يتميز بأسلوبه السلس والشامل للقواعد الأساسية للغة.

٢ - كتاب قطر الندى وبل الصدى لـ "عبد الله بن هشام الأنصاري": يعد هذا الكتاب أيضاً مناسباً للمبتدئين ويتميز بوضوح أسلوبه وسهولة أمثلته.

٣ - كتاب شذور الذهب في معرفة كلام العرب لـ "محمد بن أحمد بن داود الصنهاجي": يأتي هذا الكتاب بعد سابقه ويعتبر أكثر صعوبة قليلاً، ولكنه مهم جداً لمن يريد التعمق في دراسة القواعد النحويّة.

٤ - كتاب أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لـ "ابن هشام الأنصاري": يعتبر هذا الكتاب أحد أشهر الكتب النحوية المتقدمة، ويتناول بالشرح والتحليل الألفية الشهيرة لابن مالك.

٥ - كتاب مغني اللبيب عن كتب الأعريب لـ "ابن هشام الأنصاري": يعد هذا الكتاب قمة في النحو العربي، فهو شامل ومفيد للمتخصصين في المجال النحوي واللغوي. (٦١)

يرى الباحث أنّ جيس هنا أجاد في ترتيب كتب النحو وعرضها، وبكل حال رتبها حسب المشتهر عند العلماء في التدرج، والذي ينص عليه أهل الصنعة.

لم يعرض جيس خطة لإخراج عالم في النحو، لكن هذه الخطة تتشئ فحلاً نحوياً؛ فمدرسة ابن هشام مدرسة متدرجة تنتمي إلى عالم نحوي صاحب دراية في التأليف والتدرج فيه.

ما هي نظرية العامل في النحو العربي؟

"نظرية العامل في النحو العربي: تعتبر واحدة من أسس النحو العربي، وهي تشير إلى العوامل المؤثرة في تغيير الحركات الإعرابية للكلمات في الجملة العربية. وتشمل هذه العوامل الأفعال والأسماء والحروف والظروف والصفات والأدوات اللغوية الأخرى. وتعتمد النظرية على فكرة أن كل عامل يؤثر على حركة الحرف الأخير للكلمة بطريقة معينة، وذلك وفقاً لموقع الكلمة في الجملة وعوامل النصب والجر والرفع. وتعتبر نظرية العامل مهمة لفهم القواعد النحوية والإعرابية للجملة العربية وتحديد موقع الأسماء والأفعال والحروف في الجملة بشكل دقيق وصحيح." (٦٢)

اتفق جيس وأهل العربية في تعريف نظرية العامل (٦٣)، وأشار إلى أهميتها، ولم يشير إلى منكريها أو مخالفيها.

قسّم الجمل الآتية بحسب أقسام الكلام: ١٠ ذهب أحمد إلى السوق ٢- السماء جميلة وخالية من الغيوم.

" Here are the analyses for your provided sentences:

Sentence 1: 10 ذهب أحمد إلى السوق

- الفعل (ذهب) - الفاعل (أحمد) - حرف الجر (إلى) - الاسم المجرور (السوق)

(٦١) جيس.

(٦٢) جيس.

(٦٣) ينظر: الأنباري، كمال الدين أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله بن أبي سعيد، زهرة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق إبراهيم السامرائي، ط٢، مكتبة الأندلس بغداد ١٩٧٠م ص٢٦. والزجاجي، أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، الطبعة السادسة، مطبعة دار النفائس ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م بيروت لبنان ٦٥، ٦٦. والمبارك، مازن، العلة النحوية نشأتها وتطورها، دار الفكر دمشق، الطبعة الثانية ١٩٧١م ص ٥١ - ٧١.

- المبتدأ (السماء) - الخبر الأول (جميلة) - الفاصلة المنقوطة(;) - الخبر الثاني (خالية من الغيوم)"

(٦٤)

وُفق جيس جزئياً في أقسام الكلام في الجملة الأولى، فميز الاسم والفعل والحرف، لكنه أتى بالعجائب في الجملة الثانية، فلا يوجد في كلام العرب قسم اسمه الفاصلة المنقوطة، والخبر الأول والثاني - مع عدم صحتهما - لكنهما ليسا من أقسام الكلام كما لا يخفى على أهل الصنعة، فالأقسام هي اسم وفعل وحرف، وزاد بعضهم الخالفة والتي هي الظرف. (٦٥)

ما إعراب جملة: القمر بدر.

"يتم إعراب جملة "القمر بدر" كما يلي:

-القمر: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

- بدر: خبر المبتدأ المرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. (٦٦)

أفصح جيس في إعراب هذه الجملة البسيطة.

ما إعراب جملة: السماء صافية ونجومها لامعة.

"يتم إعراب جملة "السماء صافية ونجومها لامعة" كما يلي:

-السماء: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

-صافية: صفة مرفوعة وعلامة رفعها الضمة الظاهرة على آخرها.

-نجومها: مبتدأ ثاني مؤخر مجرور بالإضافة وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره، والهاء ضمير متصل مبني في محل جر

مضاف إليه.

-لامعة: خبر المبتدأ الثاني المرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخرها.

-والجملة الاسمية "نجومها لامعة" خبر المبتدأ الأول "السماء". (٦٧)

لم يتمكن جيس من إعراب هذه الجملة إعراباً صحيحاً، فتعقدت خوارزمياته عند " نجومها"، ليقول مبتدأ مجرور بالإضافة، لم يغفل الباحث عن قوله عن صافية: بأنها صفة وليست خبراً، هذا لأنها في سياق ما قد تأتي صافية خبر للسماء، فقدر اختلاط الأمر على جيس، أمّا أن يجر المبتدأ بالإضافة فهذا أمر غير مقبول، ويجب على أهل تعليم الآلة أن يجتنبوا مثل هذه المخالفات.

تذنيب ونقاش:

(٦٤) جيس

(٦٥) ينظر، الأتصاري، ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق: عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع - سوريا، د ط، د ت. ص ١٧.

(٦٦) جيس

(٦٧) المصدر السابق.

توقف الباحث عند قدرات جيس في علم النحو، فوجد أنها لا يستهان بها، فهو يعرف النحو يعرف نظريته، وعنده قدرة على الإعراب- إن كانت ضعيفة. يعدّ الباحث هذه الوقفة وقفة استطلاع لا تكشف عن جميع قدرات جيس النحوية، لكنها تنبئ عن قدرات إيجابية جبارة لبرنامج أنشا منذ أشهر وما زال قيد التطوير والتحسين.

٢.١ علم الصرف:

ما تعريف علم الصرف العربي؟

"يعتبر علم الصرف العربي: أحد فروع اللغة العربية الأساسية، وهو يهتم بدراسة بنية الكلمات وأحوالها الداخلية والخارجية، بما في ذلك الصيغ والتراكيب والصيغ الفعلية والصرفية والتغيرات التي تطرأ عليها. ويهدف هذا العلم إلى دراسة وتحليل أصول الكلمات ومشتقاتها، وما يتعلق بها من تغيرات صوتية وصرفية ودلالية وتركيبية، بهدف فهم معاني الكلمات واستخدامها بشكل صحيح وفعال في النصوص المختلفة. ويشمل علم الصرف العديد من الموضوعات المهمة، مثل: الجموع والمفرد والتأنيث والتذكير والتصغير والنسب وغيرها الكثير. ويعتبر علم الصرف جزءاً أساسياً من علوم اللغة العربية، حيث يساعد على تحليل وفهم المعاني والعلاقات بين الكلمات والعبارات والجمل في النص اللغوي."^(٦٨)

يتفق جيس في هذا التعريف المسهب وأهل العربية^(٦٩)، فتحدث عن تعريف العلم والغاية منه وأقسامه ومكانته كذلك، ولعل هذا العقل الاصطناعي بحاجة إلى مزيد ضبط فيرفق بين التعريف والغاية والأقسام والأهمية.

ما أبرز كتب علم الصرف، رتبها من الأسهل حتى الأصعب من فضلك؟

"أعتر منك، ولكن لا يمكنني ترتيب الكتب بناءً على مستوى الصعوبة لأن كل شخص لديه احتياجات تعليمية ومهارات مختلفة. ومع ذلك، فإنّ هذه هي قائمة بأبرز كتب علم الصرف:

١. النحو الوافي لعباس حسن: يعد هذا الكتاب مرجعاً شاملاً ومفيداً للغاية لدراسة علم الصرف، ويغطي مجموعة واسعة من المواضيع المتعلقة بعلم الصرف.

٢. شذا العرف في فن الصرف للحملوي: يعد هذا الكتاب خياراً جيداً لمن يرغب في تعلم علم الصرف بأسهل طريقة ممكنة وبشكل مفصل.

٣. الكافية الشافية لابن الحاجب: تعتبر هذه القصيدة الشهيرة في علم الصرف مفيدة للمتقدمين في الدراسة ويرغبون في معرفة المزيد من المعلومات الدقيقة والمفصلة حول علم الصرف.

٤. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري: يعتبر هذا الكتاب من أكثر الكتب شمولاً في علم الصرف، ويتميز بعمق التحليل والتركيز على التفاصيل الدقيقة للقواعد النحوية والصرفية.

٥. التحفة السنية بشرح المقدمة الأجرومية لمحمد محيي الدين عبد الحميد: يوفر هذا الكتاب مقدمة جيدة لعلم الصرف للمبتدئين ويتميز بشروحته الواضحة والبسيطة.

٦. تصريف العزي للزنجاني: يعد هذا الكتاب خياراً جيداً لأولئك الذين يرغبون في تعلم علم الصرف بطريقة تقليدية وأكثر تركيزاً على القواعد الأساسية.

(٦٨) جيس.

(٦٩) ينظر في هذا الاتفاق: الغلابيني، مصطفى، جامع الدروس العربية، ص ٨.

٧. ألفية ابن مالك في النحو والصرف محمد محي الدين عبد الحميد: تعد الألفية كتاباً شاملاً ومفيداً لفهم القواعد النحوية والصرفية، وهي مفيدة جداً للمبتدئين والمتوسطين في الدراسة.^(٧٠)

يلحظ الباحث أنّ خبرة جيس في الصرف ليست فيه مثل النحو؛ فلم يستطع نكر التدرج فيه، بل وأتى بكتب لا تحسب على فن الصرف خاصة، مثل: كتاب النحو الوافي، فقسّم الصرف فيه حوالي ربع الكتاب، أمّا النُحفة السنّية فليست كتاباً في الصرف، وألفية ابن مالك لم تكن كتاباً صرفياً خالصاً، بل غلب عليها علم النُّحو كما لا يخفى على أهل الصنعة.

ويحمد لجيس معرفته با ابن الحاجب الذي بيّن أنّ مؤلفه للمتقدمين في هذا الفن، وقال: إنّ مؤلف الزنجاني تقليدي يركز على القواعد الأساسية، ولعله لم يخطئ في ذلك.

ما هي المشتقات وفقاً لعلم الصرف العربي؟

" تشمل المشتقات في علم الصرف العربي عدة أنواع، بما في ذلك:

١. الاسم المشتق: وهو الاسم الذي يشتق من مصدر الفعل بزيادة أحرف معينة تسمى الزوائد، مثل: كلمة "طالب" المشتقة من المصدر "طلب".

٢. الصفة المشبهة: وهي صفة تشتق من مصدر الفعل اللازم لتدل على ذات ثابتة فيها الصفة، مثل: كلمة "كريم" المشتقة من المصدر "كرم".

٣. صيغة المبالغة: وهي عبارة عن صفة مشبهة تدل على الكثرة والمبالغة في وقوع الحدث، مثل: كلمات "عليم" و "رحيم" و "سميع" المشتقة من المصادر "علم" و "رحم" و "سمع".

٤. اسم الزمان والمكان: وهما اسمان يدلان على مكان حدوث الفعل وزمنه، ويشتملان عادة من مصادر الثلاثي على وزن مفعول وفعال، مثل: كلمتي "مجلس" و "منتزه".

٥. اسم الآلة: وهو اسم مشتق يدل على الأداة التي يحدث بها الفعل، ويشتملان عادة من مصادر الثلاثي المتعدي على وزن فعالة وآلة، مثل: كلمات "مطرقة" و "ثلاجة" و "سيارة".

٦. اسم التفضيل: وهو اسم مشتق يصاغ للدلالة على شيئين اشتركا في صفة وزاد أحدهما على الآخر فيها، ويشتملان عادةً من فعل ثلاثي تام مثبت قابل للتفاوت على وزن أفعل وفعلاء، مثل: كلمة "أكبر" المشتقة من المصدر "كبر".

٧. صيغتا التعجب: وهما صيغتان تستخدمان للتعبير عن الاستغراب والتعجب، وتشتملان من الفعل مباشرة باستخدام صيغتي ما أفعله وأفعل به، مثل: جملة "ما أجمل السماء!" وجملة "أحسنتم عملاً!".^(٧١)

جميع ما ذكره جيس صحيح في علم الصرف، لكنه لم يذكر اسم الفاعل واسم المفعول؛ وهما ركيزتان في المشتقات.

اقترح " جيس " إجابة أخرى، وحدّه، دون أن أسأله فتابع:

" المشتقات في علم الصرف هي الكلمات المشتقة من كلمات أخرى باستخدام الصيغ المختلفة للاشتقاق، وتشمل العديد من الأنواع المختلفة للكلمات. ومن أمثلة المشتقات في علم الصرف:

^(٧٠) جيس.

^(٧١) المصدر السابق.

-الفعل الماضي: وهو الكلمة التي تدل على حدث وقع في وقت سابق، ويتم اشتقاقه بإضافة تاء التأنيث الساكنة للفعل الثلاثي وكسر الحرف الثالث وزيادة ياء مشددة مفتوحة قبل الحرف الأخير في حال كان الفعل غير ثلاثي.

-المصدر الميمي: وهو مصدر يدل على وقوع الحدث في زمن الحال، ويشق من الفعل الثلاثي على وزن مفعَل، ومن الفعل غير الثلاثي على وزن مضارعه بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر.

-الصفة المشبهة: وهي صفة دالة على ثبوت وصف في الموصوف، وتشق من الفعل اللازم بزيادة تاء التأنيث المفتوحة في آخر الاسم، ويمكن اشتقاقها من الفعل المتعدي بزيادة التاء نفسها في آخره.

-اسم الفاعل: وهو كلمة مشتقة من الفعل المبني للمعلوم لتدل على من قام بالفعل أو اتصف به في زمن الحاضر أو المستقبل، ويشق على وزن فاعل من الفعل الثلاثي، وعلى وزن يفعَل من غير الثلاثي.

-اسم المفعول: وهو كلمة مشتقة من الفعل المبني للمجهول لتدل على من وقع عليه الفعل في زمن الحاضر أو المستقبل، ويشق على وزن مفعول من الفعل الثلاثي، وعلى وزن مُفَعَل من غير الثلاثي.

-اسم الزمان والمكان: وهما كلمتان تدلان على مكان أو زمان حدوث الفعل، ويشقان على وزن مفعَل من الفعل الثلاثي، وعلى وزن مفعلة من غير الثلاثي، للدلالة على المكان، وعلى وزن مفعَل من الفعل الثلاثي، وعلى وزن مُفَعَل من غير الثلاثي، للدلالة على الزمان.

-اسم الآلة: وهو كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي المتعدي للدلالة على الأداة المستخدمة لتنفيذ الفعل، ويشق على وزن فعالة بكسر الفاء وتشديد العين.

وهناك أنواع أخرى من المشتقات في علم الصرف تشمل المصادر والمشتقات الفعلية الأخرى، وتختلف صيغ الاشتقاق باختلاف نوع الكلمة والوزن اللغوي الخاص بها. (٧٢)

عموم كلام جيس قريب من الصحة، لكنه يحتاج إلى مزيد بسط ونظر واحتراز، لا سيما عند تعريف المصدر الميمي (٧٣). ذكر جيس في هذا الجواب اسم الفاعل واسم المفعول، لكنه عدّ الفعل الماضي من المشتقات، وأتى بعجبية في اشتقاقه لم يقل بها إنس.

أما طريقة اشتقاقه لاسم الفاعل واسم المفعول من غير الثلاثي فتحتاج إلى إعادة ضبط، فهي غير صحيحة في اسم الفاعل، وقريبة من الصحة في اسم المفعول.

ما اسم الفاعل واسم المفعول واسم المكان من الجذر : ك ت ب ؟

" اسم الفاعل واسم المفعول واسم المكان من الجذر "ك ت ب:"

اسم الفاعل: كاتب(The writer) ، اسم المفعول: مكتوب(The written) ، اسم المكان: مكتب (The office). (٧٤)

قد عرف جيس الاشتقاق، وأصاب في اسم الفاعل، وحاول ولم ينجح في اسم المفعول، ونجح في الثالثة.

تذنيب ونقاش:

(٧٢) جيس.

(٧٣) ينظر، قباوة، فخر الدين، تصريف الأسماء والأفعال، الطبعة الثانية، بيروت، ١٩٨٨، ص ١٤٥ وما بعدها. فالمصدر ليس على وزن مفاعلة، وقد يكون على وزن مفعَل بكسر الميم مثل: مبيع، أو وزن مفعلة مثل: مفسدة.

(٧٤) جيس

يملك جيس معلومات صرفية، تحتاج إلى تدقيق لكنها رائدة، وتستحق المزيد من التوقف، فكثير من أبنية الصرف والجموع والنسب وغير ذلك، تعتمد على السماع، والذكاء الاصطناعي سيحفظ هذه المجموعات عن ظهر قلب ولن يخطئ فيها ولن ينساها.

٣.١ علم البلاغة:

ما علم البلاغة؟

"علم البلاغة: هو العلم الذي يدرس فنون الكلام وأساليب التعبير المختلفة وكيفية تأثيرها على المتلقي. ويشمل ثلاثة فروع رئيسية: البيان والمعاني والبديع.

البيان: يتضمن دراسة الأساليب اللغوية والتعبيرات البلاغية المختلفة وكيفية استخدامها؛ لتوصيل المعنى بشكل أفضل والتأثير على القارئ أو المستمع. ويتضمن موضوعات مثل التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز وغيرها.

المعاني: يركز على فهم معاني الكلمات والجمل وتحليلها وتفسيرها بشكل دقيق وصحيح. ويهدف إلى تحسين القدرة على تحليل النصوص وفهم معانيها بشكل واضح ودقيق.

البديع: يهتم بدراسة المحسنات البديعية والزخارف اللفظية والمعنوية التي تستخدم لتحسين الكلام وتزيينه. وتتضمن موضوعات مثل الطباق والجناس والتورية والتصريح وغيرها.

وتهدف دراسة علم البلاغة إلى تطوير المهارات اللغوية وتحسين أساليب الكتابة والتعبير والتواصل الفعال والمؤثر مع الآخرين."

(٧٥)

عرّف جيس البلاغة تعريفاً معاصراً، واعتمد التقسيم المشهور عند العلماء فيها، وذكر كل قسم وبعض الفروع المندرجة تحته، ولم يلحظ الباحث شذوذاً في طرح جيس، إذ ما جاء به يتفق مع أهل الصنعة.^(٧٦)

أعطني أسماء أهم ثلاثة كتب في البلاغة؟

"هنا بعض الأسماء لأشهر ثلاث كتب في البلاغة:

١. كتاب العمدة في صناعة الشعر ونقده وتأليفه للأنباري: يعد هذا الكتاب أحد أشهر الأعمال الأدبية والنقدية القديمة، ويعتبر مرجعاً مهماً في مجال الأدب العربي وعلم البلاغة. يتناول الكتاب موضوعات متنوعة منها الاستعارة والتشبيه والألفاظ الشعرية وغيرها الكثير.

٢. دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة للجرجاني: يعد هذا الكتاب عملاً بلاغياً رائداً وضعه الجرجاني لشرح أسرار اللغة والإعجاز البياني في القرآن الكريم. يناقش الكتاب قضايا مهمة مثل الفصاحة والبلاغة والبيان والبرهان ويتناول عدداً كبيراً من الأمثلة والشروحات المفصلة.

٣. تلخيص المفتاح للقزويني: يعد هذا الكتاب مختصراً لكتاب مفتاح العلوم للسكرياني، ويعد واحداً من أهم كتب البلاغة العربية. يقدم القزويني في كتابه ملخصاً وافياً لأساسيات علوم المعاني والبيان والبديع، بالإضافة إلى عدد كبير من الأمثلة والتطبيقات النقدية المهمة." (٧٧)

(٧٥) المصدر السابق.

(٧٦) ينظر، حَبَّكَّة الميّداني الدمشقي، عبد الرحمن بن حسن، البلاغة العربية، الطبعة الأولى، دار القلم، دمشق، دار الشامية، بيروت، ١٩٩٦م، ج ١، ص ١٣٧ وما بعدها، وج ٢، ص ١٢٣ وما بعدها، ج ٢، ٣٦٨ وما بعدها.

(٧٧) جيس

لم يوفق جيس في الكتاب الأول من حيث النسبة، فالكتاب لابن رشيد، ولا يمكن عدّه كتابًا في البلاغة الصّرفة^(٧٨)، ولم يورد اسم مؤلف تلخيص المفتاح بالصورة الصحيحة، السكاكي، بل قال السكريائي! وربما لم يذكر جيس كتابًا للمعاصرين، لأنه يعدّ علم البلاغة علمًا متقدمًا.

ما النوع البلاغي الظاهر في جملة، أتى حزينا ورجع ضاحكا؟

"الجملة المذكورة تحتوي على نوع بلاغي يسمى المقابلة؛ حيث يتم مقابلة الحزن بالضحك لإظهار الفرق بينهما وتعبير عن تغير الحالة المزاجية للشخص." (٧٩)

تذنيب ونقاش:

أفصح جيس في ذكر المقابلة وإن لم ينسبها إلى فرع البديع، ويُعدّ الباحث تحليله لجملة بسيطة تحليلًا بلاغيًا مؤشّرًا إيجابيًا على قدرة الذكاء الصناعي في التحليل والتدريب وتطوير مهارات الدارسين. مؤكّدًا على أنّ هذا المجال يحتاج إلى المزيد من الأسئلة الكاشفة التي تبين قدرة الذكاء الصناعي تبيينًا دقيقًا.

٤.١ علم العروض:

ما علم العروض؟

"علم العروض: هو العلم الذي يبحث في ترتيب الأنغام والإيقاعات الموسيقية للشعر وتحديد أوزانه ومقاييسه. وهو جزء أساسي من علم النحو والصرف في اللغة العربية، ويهتم بدراسة التفاعيل والبحور الشعرية وأوزانها وقوافيها وأنماط الإيقاع الشعري.

ويعتمد علم العروض على تحديد الوزن الشعري للأبيات الشعرية، ومقارنة الأصوات والكلمات؛ لتحديد البحر الشعري المناسب لكل قصيدة. ويتألف النظام العروضي من مجموعة من التفاعيل والبحور الشعرية التي تحدد نمط الإيقاع الشعري وتساعد الشعراء في نظم قصائدهم بطريقة صحيحة.

ويستخدم علماء العروض أدوات مختلفة لتحليل القصائد الشعرية ودراسة الأنماط الإيقاعية فيها، بما في ذلك المصطلحات العروضية: كالعروض والضرب والحشو والزحافات والعلل وغيرها. كما يستخدمون برامج حاسوبية متخصصة للمساعدة في التحليل العروضي وحساب الأوزان الشعرية.^{٨٠}

يظهر للباحث عدم قدرة جيس على تعريف علم العروض تعريفًا صحيحًا، وخطئه للمفاهيم والمصطلحات خطأ غير دقيق؛ فعلم العروض: "علم يُبحث فيه عن أحوال الأوزان المعيّنة" أو "هو ميزان الشعر، به يُعرف مكسوره من موزونه، كما أنّ النحو معيار الكلام به يعرف معربه من ملحونه"^{٨١}، ولعل نسبة الاتفاق في ما أورده جيس، وما ذكره عبد العزيز تكاد تكون شبه معدومة.

ما عدد بحور الشعر العربي؟

"هناك ١٦ بحرًا شعريًا مستخدمًا في الشعر العربي الكلاسيكي، ولكن يمكن تقسيم هذه البحور إلى مجموعتين أساسيتين:

^(٧٨) الفيرواني الأزدي، الحسن بن رشيق أبو علي، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الطبعة الخامسة، دار الجيل، ١٩٨١، م، فقد ضم الكتاب مباحث بلاغية في حوالي ثلثه، لكنّ المشتهر عند أهل الصنعة أن الكتاب ليس من كتب البلاغة الخالصة.

ينظر ج ١، ص ٢٤١ حتى آخر الجزء، و ج ٢ حتى ص ١٠٠.

^(٧٩) جيس

^(٨٠) جيس

^(٨١) عتيق، عبد العزيز، علم العروض والقافية، د ط، د ت، دار النهضة العربية بيروت، ص ٧.

المجموعة الأولى تضم بحور الخليل بن أحمد الفراهيدي الأساسية والتي تتكون من ١٥ بحرًا، وهي كالتالي: الطويل والمديد والبسيط والدائرة المتدارك والخفيف والمنسرح والمضارع والمقتضب والمجتث والهزج والرجز والرمل والسريع والمتقارب والطيب. أما المجموعة الثانية فتضم الدائرة الخامسة والتي تتألف من ٣ بحور إضافية، وهي: المحدث والمخلع والمهتصر. وبشكل عام، فإن عدد البحور الشعرية في الشعر العربي يصل إلى ١٨ بحرًا شعريًا مختلفًا، وذلك بسبب إضافة الدائرة الخامسة إلى مجموعة البحور الأساسية." (٨٢)

اضطرب جيس هنا أيما اضطراب، واختلطت عليه الأمور، فقال: إنَّ البحورَ ستة عشر، ثم ختم هي ثمانية عشر، وجاء ببجور لم يعرفها أحد قبله، مثل: بحر الدائرة، والطيب، والمهتصر.

تذنيب ونقاش:

تظهر عدم دقة جيس في علم العروض منذ البداية، مع إنَّ هذا العلم يشبه شيفرات الحاسوب، ويسهل على الحاسوب فهمه؛ إن توفّر المرشد الحاذق في ترجمة المقاطع إلى لغة الحاسوب، لا سيما وأنَّ هناك برامج عنيت بذلك، وأنَّ الدواوين الشعرية المتوفرة في العالم: مطبوعة وإلكترونية، يمكن إدخالها للحاسب ليتدرب عليها ويحفظها ويقيس عليها.

يتعلم الحاسوب بطرق متعددة، أشهرها طريقتان: إمَّا طريقة القواعد التي تحول مراد الباحث إلى خوارزميات؛ يسير عليها في فهم المدخلات وإعطاء مخرجات، أو طريقة "النموذج" الذي يتدرب عليه ثم يقيس لينتج إجابات ولغة لم ترد عليه من قبل. (٨٣)

المحور الثاني:

لما فرغ الباحث من مناقشة العلوم التي صنفها بأنها متقدمة، عرض أسئلة كاشفة في علوم يحسب أنها من العلوم المعاصرة، التي تعلق غالبًا بعلم اللسانيات وفروعه.

٢.١ ما اللسانيات؟

"اللسانيات هي فرع من فروع العلوم اللغوية المعنية بدراسة اللغات البشرية وتطورها واستخدامها. يسعى هذا العلم إلى فهم بنية اللغة وأنظمتها الصوتية والنحوية والدلالية والصرفية والاجتماعية والثقافية. يتضمن ذلك تحليل كيفية إنتاج الأصوات والكلمات والجمل وتفسيرها وتوصيلها واستقبالها من قبل المتحدثين والمستمعين." (٨٤)

من أبرز علماء اللسانيات في العالم؟

هناك العديد من علماء اللسانيات البارزين في جميع أنحاء العالم الذين قدموا مساهمات كبيرة لهذا المجال. ومن بينهم: نعوم تشومسكي، وموريس سواديش، وإدوارد سابير، وفريدريك دي سوسا، ورومان ياكوبسون، وجان بياجيه، ونعوم تشومسكي، وغيرهم الكثير. وقد قدم هؤلاء العلماء رؤى نظرية ومنهجية جديدة لفهم طبيعة اللغة واستخداماتها المتنوعة في المجتمع والثقافة والتواصل.

تذنيب ونقاش:

(٨٢) جيس

(٨٣) ينظر، وزان، ميلاد، التعلم العميق، المبادئ والمفاهيم والأساليب، ترجمة علاء طعيمة، د ط، د ت، ص ٢٥ - ٣٦.

(٨٤) جيس

كرر جيس تشومسكي وهو عالم لسانيات، أما العلماء موريس وسابير و ياكبسون؛ فهم أصحاب شهرة في هذا العلم، أما فريدريك و بياجيه؛ فلم يعثر الباحث على مجهود لساني لهم بل وجد إن الأول مشغول بالسياسة والثاني مشغول لعم نفس الطفل^{٨٥} ، هذا ولم يذكر جيس علماء عرب في هذا المجال.

هل هناك علماء عرب في هذا المجال؟

نعم ، هناك العديد من الباحثين والعلماء العرب الذين يعملون في مجالات مختلفة من اللسانيات واللغويات التطبيقية. أمامك بعض الأسماء البارزة: عبد القادر الفهري، كمال محمد بشير، نهاد حسن، إبراهيم محمد يوسف ، أحمد المتوكل ، وغيرهم الكثير. لقد قاموا بإجراء أبحاث مهمة حول مواضيع، مثل: النحو العربي وعلم اللهجات وتطوير المعجمية والمصطلحية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

عرف الباحث من العلماء السابقين، عبد القادر الفاسي الفهري، وكمال بشر، "صاحب الاشتغال بعلم الأصوات"، وأحمد المتوكل، أما نهاد حسن، وإبراهيم محمد يوسف، فلم يعرفهما الباحث مع بحثه عنهما، وربما قصد جيس نهاد الموسى.

وتجدر الإشارة إلى ضعف جيس في الأعلام مع حداثة هذا الفن، ولعل الضعف ناتج عن قلة رفق المصادر المفتوحة بالمعلومات والتراجع.

ما أبرز المدارس اللسانية ؟

"هناك عدة مدارس لسانية بارزة أثرت في تطور اللسانيات الحديثة. وتشمل هذه المدارس مدرسة بلومفيلد ومدرسة السلوكية ومدرسة البنيوية والمدرسة الوظيفية ومدرسة التحليل النفسي ومدرسة الشعرية. لكل مدرسة من هذه المدارس نظريات ومنهجيات متميزة لدراسة اللغة واستخدامها في سياق الثقافة والمجتمع والاتصال."^(٨٦)

ولعل المدارس اللسانية المذكورة مشتهرة عند دارسي اللسانيات عدا المدرسة الشعرية، فرغم وجودها فلا تذكر كثيراً في المدارس اللسانية.

ما علم المصطلح؟ واذكر أهم ثلاثة من كتبه؟

مصطلح العلوم هو دراسة المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في مجالات المعرفة المختلفة وكيفية تطورها واستخدامها. ويشمل هذا العلم تحليل وفهم المعاني والمفاهيم والتعريفات والأساليب اللغوية الأخرى المستخدمة في التخصصات العلمية والأكاديمية.

وأهم ثلاثة كتب في علم المصطلح هي:

١ - كتاب مفتاح العلوم للسكاكي: يعد هذا الكتاب أحد أشهر الكتب في علم المصطلح، ويعتبر مرجعاً أساسياً لدراسة وتحليل الأساليب اللغوية والتعريفات المستخدمة في علوم اللغة العربية وآدابها.

٢ - كتاب التعريفات للجرجاني: يتناول هذا الكتاب تعريفات للمصطلحات الفلسفية والصوفية والعلمية المتداولة في عصره، ويعد واحداً من أهم المصادر الأكاديمية لفهم دلالات الألفاظ والمعاني في المجالات المعرفية المتعددة.

٣ - كتاب الكليات للكفوي: يقدم هذا الكتاب قائمة شاملة بالكلمات العربية ومعانيها ودلالاتها واستخداماتها في النصوص الدينية والأدبية والتاريخية، ويعد مصدراً مهماً لفهم التطور التاريخي للمفاهيم والمصطلحات في التراث العربي."^(٨٧)

^{٨٥} لم يعرف الباحث هاذين الاسمين، وبالرجوع إلى محرك البحث جوجل وجد المعلومات التي أثبتتها في المتن.

^(٨٦) جيس.

^(٨٧) المصدر السابق.

لم يتكر جيس أن هذا العلم هو أحد فروع علم اللسانيات، ولم يوفق بضرب المثال الأول، فكتاب مفتاح العلوم ليس كتابًا في علم المصطلح، أما الكتابان الأخريان: فهما معجمان للمصطلحات، وتوقع الباحث أن يورد جيس كتبًا تتعلق بهذا العلم من حيث النشأة والفائدة وكيفية صناعة المصطلحات. (٨٨)

من أبرز العلماء المعاصرين في هذا العلم؟

يوجد الكثير من العلماء البارزين في علم المصطلح، ومن بينهم:

- ١ - الدكتور محمود فهمي حجازي: وهو أستاذ اللغويات بكلية الآداب جامعة القاهرة وعضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة، وله إسهامات بارزة في تطوير نظرية المصطلحات والترجمة.
 - ٢ - الدكتورة يمنى الخولي: وهي أستاذة فلسفة الفيزياء النظرية بجامعة القاهرة ورئيسة مركز اللغات الأجنبية والترجمة بالجامعة، وتعد واحدة من أبرز الباحثين في الفلسفة المعاصرة وعلم المصطلح.
 - ٣ - الدكتور محمد بن تاويت الطنجي: وهو باحث مغربي متخصص في الأدب والنقد، وكان مدير معهد الدراسات المصطلحية بطنجة، وقدم إسهامات مهمة في تطوير نظرية المصطلحات في الفكر الإسلامي.
 - ٤ - الدكتور تمام حسان: وهو عالم لغوي مصري بارز وأستاذ كرسي الشيخ عبد الحميد حسن للدراسات البلاغية والعربية بكلية دار العلوم بجامعة القاهرة، وقدم إسهامات مهمة في تطوير نظرية النحو العربي والبلاغة. (٨٩)
- يتفق الباحث مع جيس في العلماء الذين أوردتهم إلا تمام حسان، فالمشتهر المعروف على تمام أنه نحوي لغوي بارع، لكنه ليس عالم مصطلح.

ما تعريف نحو النص ؟

"نحو النص هو نهج نحوي لتحليل وتفسير النصوص الأدبية والأعمال الإبداعية الأخرى. يركز على الخصائص التركيبية والدلالية والتداولية للنص ككل، بدلاً من التركيز فقط على الجمل الفردية أو الوحدات النحوية الأصغر. يأخذ بعين الاعتبار السياق الاجتماعي والثقافي والتألفي للعمل، ويسعى إلى الكشف عن المعاني المقصودة وغير المعلنة المضمرة في النص. يستخدم نحو النص أدوات ومفاهيم من علم الدلالة والبراغماتية والتحليل البلاغي والنقد الأدبي لتحليل الجوانب الأسلوبية والبنائية والتركيبية للنصوص." (٩٠)

لم يشر جيس إلى انتماء نحو النص إلى علم اللسانيات، لكنه بسطه بسطاً مفهوماً ومقبولاً.

ما عناصر التماسك في علم النص؟ اذكرها ذكراً فقط.

العناصر الأساسية للتماسك في علم النص هي :

- ١ - الترابط الداخلي: يشير إلى العلاقة بين أجزاء النص المختلفة وكيفية ارتباطها ببعضها البعض لتشكيل كل موحد.
- ٢ - الترابط الخارجي: يشير إلى العلاقة بين النص وسياقه الخارجي ، بما في ذلك الجمهور والغرض والجمهور المستهدف.
- ٣ - الوحدة: تشير إلى وجود فكرة رئيسية واحدة أو موضوع مركزي يتم استكشافه طوال النص.
- ٤ - التوازن: يشير إلى توزيع الأفكار والمعلومات بالتساوي عبر النص وتجنب الاختلالات في الوزن والتركيز.

(٨٨) ينظر: عباس، نبيلة، علم المصطلح، تحديد مفهومه وضبط ماهيته وحده، ص ٣١ - ٣٣

(٨٩) جيس.

(٩٠) جيس.

٥- الإتساق الدلالي: يشير إلى الاستخدام المتسق للكلمات والعبارات والمفاهيم والمعاني المتعلقة بالموضوع الرئيسي للنص.^(٩١)

ما علم الأسلوب؟

"علم الأسلوب هو فرع من فروع اللغويات التي تدرس كيفية تحليل النصوص وتحديد الخصائص الأسلوبية واللغوية فيها. يتضمن ذلك دراسة عوامل، مثل: اختيار الكلمات وترتيب الجمل والنغمة والبلاغة وغيرها من الجوانب اللغوية التي تساهم في المعنى العام للنص والتأثير العاطفي الذي يخلقه لدى القارئ أو المستمع."

عدّ الباحث هذا التعريف مقبولاً من جيس، إذ يتسق وتعريفات علم الأسلوب عند أهل الصنعة^{٩٢}.

ما فائدة هذا العلم، ومن أهم أعلامه، وما أبرز تطبيقاته، واذكر لي أهم ثلاثة كتب تتحدث عنه.

"يمكن لعلم الأسلوب أن يساعد في فهم أفضل للغة والتواصل اللغوي بشكل عام. كما أنه يمكن استخدامه لتحليل الأعمال الأدبية والفنية؛ لفهم الأساليب المستخدمة ومدى تأثيرها على القراء والمستمعين. بعض الأعلام المهمة لهذا العلم هم: جون كوهن ورينيه جيرار وجون ستروك وغيرهم. أما بالنسبة للتطبيقات، فإنه يُستخدم في مجالات مختلفة، مثل: الأدب والفن والتسويق والإعلان والتعليم والترجمة وحتى القانون. فيما يتعلق بالكتب، هناك العديد منها ولكن يمكنني ذكر بعضها مثل كتاب "تحليل الخطاب الشعري" للدكتور محمد مفتاح، وكتاب "علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته" للدكتور صلاح فضل، وكتاب "الأسلوب والأسلوبية" للدكتور عبد السلام المسدي.^(٩٣)

يتفق الباحث مع ما جاء به جيس من مؤلفات فيما هو متعلق عند العلماء العرب، لكنه يتوقف عند العلماء الغرب، الذين لا يُعدون من علماء الأسلوب بالمستوى الضيق. وبالبحث السريع عنهم من خلال الشبكة العنكبوتية نجد أنّ تخصص جون كوهن في الأدب المقارن والنظرية الأدبية والنقد الثقافي، بينما يركز رينيه جيرار على التحليل النفسي والدراسات الثقافية ونظرية الدراما. أما جون ستروك فهو متخصص في الدراسات الأمريكية ودراسات الأفلام والإعلام والثقافة الشعبية. توقع الباحث أن يذكر جيس القامات المشتركة في هذا الجانب.

٢.٢ ما المقصود بالمدارس النحوية؟ ومن هو صاحب فكرتها وتصنيفها؟

"المدارس النحوية تشير إلى مدارس علمية ظهرت في فترات زمنية مختلفة وفي مناطق مختلفة من العالم العربي والإسلامي، وتهتم بدراسة القواعد النحوية واللغوية للغة العربية وتطوير مناهجها ونظرياتها. وتعتبر فكرة المدارس النحوية أساساً لتصنيف النحو العربي وتنظيمه وفقاً للمدارس والمدارس النحوية المختلفة.

ويعتبر أبو الأسود الدؤلي أول مؤسس لفكرة المدارس النحوية، حيث أسس المدرسة البصرية والمدرسة الكوفية في القرن الأول الهجري، وقد تميزت كل مدرسة بمنهج خاص بها وقواعد نحوية معينة.

وتطورت بعد ذلك المدارس النحوية وظهرت عدة مدارس جديدة، مثل المدرسة البغدادية والأندلسية والمغربية والمصرية، وتميزت كل مدرسة بتطوير قواعدها النحوية الخاصة بها وإضافة أفكار ومفاهيم جديدة للنحو العربي.

ويعد ابن جني وابن السراج وابن مالك وغيرهم من العلماء الذين أسهموا في تطور المدارس النحوية وتصنيف النحو العربي وفقاً للمدارس النحوية المختلفة.^(٩٤)

^(٩١) المصدر السابق.

^(٩٢) ينظر، العكيلي، حسن، العلاقة بين الأسلوبية والنقد الأدبي الحديث، مجلة الآداب، عدد ١٤٢، ٢٠٢٢، ص ٤ وما بعدها.

^(٩٣) جيس.

^(٩٤) المصدر السابق.

كثير كلام جيس وقلت فائدته، ولم يتكلم بالمفيد الدقيق، كما لم يشر إلى أعلام المنادين بالمدارس النحوية المعاصرين من الغرب أو الشرق، مع أنّ هذا مستقر في الكتب، بل إنه نسب المدرستين البصرية والكوفية لأبي الأسود الدؤلي.

ما أهم اختلاف بين مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة؟

"تعد مدرستي البصرة والكوفة من أبرز المدارس النحوية في تاريخ اللغة العربية، وتختلفان في بعض الجوانب الرئيسية فيما يتعلق بالقواعد النحوية والتفسيرات اللغوية. وفيما يلي بعض الاختلافات الرئيسية بين المدرستين:

١ - الإعراب: تختلف المدرستان في طريقة التعامل مع الإعراب، ففي حين تعتمد المدرسة البصرية على الرفع والجر والتثوين، فإن المدرسة الكوفية تركز أكثر على الحركات الإعرابية والتفاصيل الدقيقة للإعراب.

٢ - التقديم والتأخير: يختلف تعامل المدرستين مع مسألة التقديم والتأخير في الجمل، ففيما تتبع المدرسة البصرية الترتيب الأصلي للجملة، فإن المدرسة الكوفية تسمح بالتقديم والتأخير لتحسين المعنى.

٣ - معاني الحروف والأدوات: تتباين المدرستان في تفسير معاني حروف وأدوات الجر والربط، إذ تعطي المدرسة البصرية اهتماماً أكبر للمعنى الحرفي لهذه الأدوات بينما تولي المدرسة الكوفية أهمية كبيرة للمعنى المجازي.

٤ - القياس والاستحسان: تختلف المدرستان في اعتمادهما على القياس والاستحسان كأساليب للتفسير اللغوي، فبينما تميل المدرسة البصرية إلى القياس واتباع الأصول النحوية المعروفة، فإن المدرسة الكوفية تعتمد الاستحسان والتخمين في بعض الأحيان.

٥ - الاستشهاد بالحديث النبوي والشعر: يتباين اهتمام المدرستين بالاستشهاد بالحديث النبوي والشعر في توضيح القواعد النحوية، إذ تولي المدرسة البصرية اهتماماً أكبر للاستشهاد بالشعر بينما تفضل المدرسة الكوفية الاعتماد على الحديث النبوي.^(٩٥)

وقد صعب على الباحث إثبات ومجادلة جيس في الأخطاء التي أوردتها في حق المدرستين وقال: إنها فروق، قد توسع أهل الكوفة في القياس^(٩٦)، لكن هذا لا يقول إنهم يفضلون الاعتماد على الحديث النبوي الشريف.

ربما تحتاج مسألة المدارس النحوية مزيداً من المدارس مع الذكاء الاصطناعي، وربما إذا قلنا له الأحكام النحوية لمسائل مختلفة للمدرستين، استطاع التنبؤ بأحكام جديدة لم يدرسها قبل، فالمسألة رياضية بالنسبة إليه.

المحور الثالث:

يريد الباحث أن يكشف عن قدرة جيس ناقدًا، ومحققًا، ومدققًا لغويًا ومنتجًا للنصوص الوظيفية، وذلك بطرح الأسئلة الآتية:

٣.١ ما المقصود بالنقد الأدبي القديم، وما أهم الكتب المؤلفة في هذا المجال؟

"النقد الأدبي القديم يشير إلى الدراسات والتحليلات الأدبية التي تمت خلال العصور الوسطى والعصور الإسلامية المبكرة، والتي تهتم بتحليل وتقييم الأعمال الأدبية والفنية القديمة. وتهدف هذه التحليلات والدراسات إلى فهم القيم الجمالية والاجتماعية والثقافية للأعمال الأدبية والفنية وتحديد مدى تأثير تلك الأعمال على المجتمع وعلى الثقافة الإنسانية بشكل عام.

ومن بين أهم الكتب المؤلفة في مجال النقد الأدبي القديم هي:

١ - كتاب الموازنة بين أبي تمام والبحراني للآمدي: يعتبر هذا الكتاب من أهم الكتب النقدية القديمة ومن أكثرها شهرة، حيث قام الآمدي بمقارنة الأشعار بين الشاعرين أبي تمام والبحراني وتناول العديد من القضايا المتعلقة بالشعر والنحو والعروض.

^(٩٥) جيس

^(٩٦) ينظر، ضيف، شوقي، المدارس النحوية، د ط، دار المعارف ١٥٩ وما بعدها.

- ٢ - الوساطة بين المتنبي وخصومه للقاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني: يتحدث هذا الكتاب عن الشاعر المشهور المتنبي ويعرض آراء النقاد والخصوم عنه، وي طرح الجرجاني في الكتاب رؤيته الخاصة لشعر المتنبي ويحلل بعض قصائده الشهيرة.
- ٣ - الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة لابن بسام الشنترنيني: يحتوي هذا الكتاب على دراسات نقدية وتحليلية لعدد كبير من شعراء الأندلس والمغرب الإسلامي، ويتميز بأسلوبه النقدي العميق والذكي.^(٩٧)

تذنيب ونقاش:

ينفق جيس مع الكثير من أهل الصنعة في تعريف النقد الأدبي^(٩٨)، لكنه لم يفلح في تحديد زمن هذا الأدب، فتراه يقول العصور الوسطى!، لكنه كان مجيداً في ذكره للأمثلة على كتب النقد الأدبية المتقدمة، لا سيما الأول والثاني، أما كتاب الذخيرة، فهو كتاب كبير ضم فيه المؤلف التاريخ والأخبار والأشعار، فلم يستطع الباحث أن يسلكه في صفوف كتاب النقد الصرفة، بل هو كتاب موسوعي، ولعل أهل التخصص والصنعة هم أقدر من الباحث على تصنيف هذا الكتاب.

٣.٢ ما النقد الأدبي الحديث؟ وما أهم مدارسها؟

"النقد الأدبي الحديث هو الدراسة والتحليل للأعمال الأدبية باستخدام مجموعة متنوعة من المناهج والنظريات والأساليب النقدية الحديثة. يهدف هذا النوع من التحليل النقدي إلى فهم وتفسير وتقييم الأعمال الأدبية بطريقة أكثر شمولية وعميقة. تشمل المدارس الرئيسية للنقد الأدبي الحديث البنوية والتفكيكية ونظرية الاستجابة الجمالية ونظرية التلقي والتأويلية والنسوية والجينية الثقافية."^(٩٩)

يُعد الباحث كلام جيس مقبولاً، بكونه جواباً لسؤال عام، فتراه يجيب بصورة عامة، ويذكر المدارس النقدية المشهورة.^(١٠٠)

٣.٣ ما المقصود بالأدب المقارن؟ ومن أشهر أعلامه؟ وما الغاية من هذا العلم؟ وما أشهر المؤلفات في هذا المجال؟

"الأدب المقارن هو مجال دراسي يركز على مقارنة الأعمال الأدبية من مختلف الثقافات والمناطق الزمنية والأنواع الأدبية. يدرس الأدب المقارن كيف تتشابه الأعمال الأدبية وتختلف فيما بينها وكيف يمكن لهذه الاختلافات والتشابهات أن تكشف عن القيم والمعتقدات والثقافات الإنسانية المشتركة والمتفردة. يشمل الأدب المقارن العديد من الفروع مثل أدب أمريكا اللاتينية وأدب الشرق الأوسط وأدب إفريقيا وأدب آسيا وأدب أوروبا الشرقية والغربية وغيرها. ومن أشهر أعلام الأدب المقارن هم نورثروب فراي وإدوارد سعيد وفنسنت ب. ليتش وجون ستاينر وغيرهم. وتهدف دراسات الأدب المقارن إلى تعزيز التفاهم الثقافي والنقدي وتوسيع نطاق المعرفة الأدبية وفهم العلاقات المعقدة بين الآداب العالمية. أما بالنسبة للمؤلفات الشهيرة في الأدب المقارن فهي عديدة وتشمل كتاب "The Comparative Literature Reader" لجوناثان كولر وكتاب "Comparative Literature in the Era of Globalization" تحرير ديفيد دامروش وآخرين.^(١٠١)

يرى الباحث أنّ جيس أتى بتعريف مقبول عند أهل الصنعة في الأدب المقارن، لكنه لم يذكر أعلامه ذكرًا دقيقًا، بل إنه خلط في الأمر، فالثلاثة الأول نقاد، لكنهم ليسوا من أعلام النقد الأدبي، أما الآخر فهو موسيقار.^(١٠٢)

يمتلك جيس قدرات نقدية، تحليلية، تحتاج إلى مزيد بحث وتورك.

^(٩٧) جيس.

^(٩٨) ينظر: عباس، إحسان، تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار الثقافة، بيروت - لبنان الطبعة الرابعة، ١٩٨٣، ص ٣-٦.

^(٩٩) جيس

^(١٠٠) ينظر، حمد، عبدالله خضر، مناهج النقد الأدبي الحديث، د ط، دار الفجر، ٢٠١٧، ص ٩٩، و ص ٣١٢، فهنا يذكر خضر المدارس، ويشرحها شرحا وافيا.

^(١٠١) جيس.

^(١٠٢) عمد الباحث إلى البحث السريع عن طريق جوجل، فوجد هذه المعلومات المشتهرة والكثيرة فيه، وليس غاية البحث التنقيب في كتب التراجم، بل يكتفى بالإشارات الواضحات.

أراد الباحث أن يكشف عن مقدرة وإمكانية جيس في تحقيق النصوص، فعرض عليه هذه الأسئلة الكاشفة

٣.٤ ما تحقيق النصوص؟ وأبرز مناهجه، وأشهر أعلامه؟

"التحقيق النصي هو عملية فحص وتحليل النصوص لتحديد معانيها ودلالاتها ومقاصدها المختلفة. يتم التركيز على السياق والعوامل الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي تؤثر على إنتاج النص وتفسيره. يوجد عدة مناهج للتحقيق النصي، بما في ذلك المنهج النفسي والاجتماعي والتاريخي والفلسفي والأدبي. ومن أشهر أعلام التحقيق النصي هم جاك دريدا وميشيل فوكو وجيرار جينيت وبول ريكور ورولان بارت وغيرهم." (١٠٣)

لم يفهم جيس أن السؤال متعلق بتحقيق المخطوطات، فطرح الباحث السؤال بطريقة أكثر تحديداً.

ما تحقيق المخطوطات؟ ومن أشهر أعلامه والمشتغلين به من العرب والغرب؟ وما أبرز مناهج التحقيق؟

"إن تحقيق المخطوط هو دراسة وتحقيق مخطوطة معينة للتأكد من صحتها وسلامتها وتحديد مؤلفها وتاريخ تأليفها وغيرها من المعلومات الهامة المتعلقة بها. ويمكن القول بأن علم تحقيق المخطوطات هو فرع من فروع التراث العربي الإسلامي الذي يهتم بدراسة وتحقيق مخطوطات العلوم الشرعية واللغوية والأدبية القديمة. وهناك عدد كبير من المشتغلين بهذا المجال سواء كانوا عرب أم غربيين. ومن بينهم الدكتور يوسف زيدان والدكتور بشار عواد معروف والدكتور حسين نصار والدكتور صلاح الدين المنجد والدكتور أحمد زكي والدكتور عبد الستار الحلوجي وغيرهم الكثير. وبالنسبة لأبرز مناهج التحقيق، فإنها تختلف باختلاف نوع المخطوطة والغرض منها، ولكنها عادة ما تشمل منهج المقارنة ومنهج التحليل اللغوي والمنهج التاريخي والمنهج الفني." (١٠٤)

لم يكن جيس دقيقاً في مراد التحقيق، ولم يذكر أعلام المدرسة الغربية، مثل براجستراسر، أما المناهج التي أتى بها فلم يعرف لها الباحث طريقاً، ويغلب على ظنه أنها ليست من مناهج التحقيق المعروفة.

أراد الباحث أن يكشف عن قدرة جيس في التراجع فعرض عليه السؤال الكاشف الآتي:

٣.٥ من هو سيبويه؟ ومن هو عبد السلام هارون؟ ومن هو أحمد شوقي، ومن هو سمير إستيتية؟ في باختصار من فضلك.

- "سيبويه (ت ٧٩٦): عالم لغوي عربي شهير يلقب بأبي النحو العربي، وهو واضح أسس وقواعد النحو العربي بشكله المعروف

الآن.

- عبد السلام هارون (١٩١٢-١٩٨٨): محقق ومؤلف مصري متخصص في علوم اللغة العربية، اشتهر بتحقيقاته لعدد كبير

من كتب التراث الأدبي واللغوي.

- أحمد شوقي (١٨٦٨-١٩٣٢): شاعر مصري يعد من أعظم شعراء العصر الحديث، لقب بأمير الشعراء بسبب قدرته الفائقة

على نظم القصائد الشعرية بكل أغراضها.

- سمير إستيتية (مواليد ١٩٤٨): كاتب أردني فلسطيني الأصل، يعمل حالياً كأستاذ للأدب الإنجليزي والمقارن في جامعة

اليرموك الأردنية، وله العديد من الدراسات والكتب المترجمة والمؤلفة في مجالات مختلفة." (١٠٥)

يرى الباحث أن تواريخ جيس دقيقة، لكن معلوماته تحتاج إلى ضبط، فسبويه لم يضع الأسس لعلم النحو، وسمير إستيتية

اللساني المعروف لم يكن يوماً أستاذاً للغة الإنجليزية.

(١٠٣) جيس.

(١٠٤) المصدر السابق.

(١٠٥) جيس.

أراد الباحث أن يكشف عن مقدرة جيس في التدقيق اللغوي والترقيم والتشكيل فطرح عليه السؤال الكاشف.

المحور الرابع: إنتاج النصوص ومعالجتها.

أراد الباحث أن يكشف قدرة الذكاء الصناعي في إنتاج النصوص شعراً ونثراً، وتبيين قدرته على الترقيم والتدقيق والتشكيل، وإظهار قدرته في إنتاج نصوص كتابية وظيفية و قدرته في إعادة صياغ نصوص مكتوبة.

٤.١ ما الشعر الحر؟

"الشعر الحر هو نوع من أنواع الشعر يتميز بعدم الالتزام بالوزن والقافية التقليدية. يعتمد هذا النوع من الشعر على الإيقاع الداخلي والتعجيلات الحرة للتعبير عن المشاعر والأفكار بحرية أكبر. يعتبر الشاعر العراقي بدر شاکر السياب أول من استخدم مصطلح "الشعر الحر" لوصف قصائده التي كانت خالية من الوزن والقافية."

لم يجانب جيس الصواب في تعريف الشعر الحر، وإن لم يذكر نازك الملائكة المنظرة التي قد تكون الأولى لهذا الشعر.

هل يمكنك أن تعطيني مثلاً على أبيات من الشعر الحر وأخرى من الشعر العمودي؟

"بالتأكيد! هنا مثال على بيت شعر حر:

لا تسأل الدمع لماذا هدر

فليس يجديك الندم والصبر

أما مثال على بيت شعر عمودي فهو:

إذا غامرت يوماً فلا تثقلي

بالثياب الجميلة أو الجواهر

فالعبقري الذي يتعري

من ذهب وفضة وعقود الجواهر" (١٠٦)

تثير شجاعة جيس إعجاب الباحث، فهو لا يعتذر عن إنشاء شيء، فأنشأ هذه الأبيات التي تشبه الشعر إلى حد كبير.

٤.٢ هل يمكن أن تصحح الأخطاء في نص ما؟ وتضع الحركات على آخره؟ وترقمه؟ النص هو "فاطمة تحب الذهاب الى

المكتبة مع ابوها فهي تحب ان تتعلم وتقرأ المزيد من الكتب ويقضي أباها وقتاً كبيراً في المكتبة.

"بالطبع، يمكنني تصحيح أخطاء النص وإضافة الحركات والترقيم إليه ليصبح كالتالي :

فاطمة تحب الذهاب إلى المكتبة مع أبيها، فهي تحب التعلم وقراءة المزيد من الكتب، ويقضي أبوها وقتاً كبيراً في المكتبة." (١٠٧)

استبدل جيس أن والفعل بالمصدر، أداؤه في الترقيم جيد، وفي التدقيق والتشكيل كذلك، وربما كانت التطبيقات المتخصصة

بالتدقيق اللغوي لها قدرة أكثر ضبطاً (١٠٨) مثل تطبيقات قلم ولسان وصخر.

(١٠٦) جيس.

(١٠٧) المصدر السابق.

(١٠٨) عودة، محمد عدلي، اللغة العربية والتقنية، رؤية في تشكيل عقل لغوي عربي اصطناعي، المجلة الدولية للغة العربية وآدابها، م١، ع٢٤، ابريل، ٢٠٢٣، ص

طرح الباحث سؤالاً كاشفاً ليبين مدى قدرة جيس على إعادة إنتاج النصوص.

٤.٣ ما معنى par phrasing?

“ Paraphrasing means rewording or restating something in different words without changing its original meaning. It involves summarizing or expanding upon someone else's ideas or statements in order (١٠٩)to convey the same information in a slightly different way.”

الفكرة مفهومة عنده، لكن لمعرفة مدى قدرته على فعل ذلك مع النصوص العربية طرح الباحث السؤال الآتي:

هل يمكنك فعل ذلك بنصوص عربية ؟

نعم، يمكنني إعادة صياغة النصوص العربية باستخدام نفس المعنى والأسلوب بطريقة مختلفة. (١١٠)

فقال له الباحث: اعمل هذا مع هذا النص: "حَدَّثَنَا عَيْسَى بْنُ هِشَامٍ قَالَ: اشْتَهَيْتُ الْأَزَادَ، وَأَنَا بِبَغْدَادَ، وَلَيْسَ مَعِيَ عَقْدٌ عَلَى نَقْدٍ، فَخَرَجْتُ أَنْتَهْرُ مَحَالَهُ حَتَّى أَلْحَنِي الْكَرْحَ، فَإِذَا أَنَا بِسَوَادِيٍّ يَسُوقُ بِالْجَهْدِ حِمَارَهُ، وَيُطْرِفُ بِالْعَقْدِ إِزَارَهُ، فَقُلْتُ: ظَفَرْنَا وَاللَّهِ بِصَيْدٍ، وَحَيَّاكَ اللَّهُ أَبَا زَيْدٍ، مَنْ أَيْنَ أَقْبَلْتَ؟ وَأَيْنَ نَزَلْتَ؟ وَمَتَى وَافَيْتَ؟ وَهَلُمَّ إِلَى الْبَيْتِ، فَقَالَ السَّوَادِيُّ: لَسْتُ بِأَبِي زَيْدٍ، وَلَكِنِّي أَبُو عُبَيْدٍ." (١١١)

Here is my paraphrase of that text: "

حدثني عيسى بن هشام قال: لقد اشتقت للأزاد وأنا في بغداد وليس معي عقد على نقد، فخرجت انتهر محاله حتى حلت الكرخ فإذا بسوادي يسوق حمارا بالجهد ويطرف بالعقد إزاره، فقلت: أظفرنا والله بصيد وحياك الله أبا زيد، من أين أقبلت وأين نزلت ومتى وافيت ولم إلى البيت؟ فقال السواد: لست بأبي زيد ولكني أبو عبيد .

Translation: I, 'Isa ibn Hisham, related: When I longed for al-'Azad (the free meal), and was in Baghdad with no dirham on me, I went out seeking it until I reached Karak where I saw an Abyssinian man driving his donkey hard and wearing the necklace around his waist; so I said to him: We have caught our prey, O Abu Zayd! How did you come from where you came, where are you staying, when

did you arrive, and why didn't you go home? He replied: No, I am not Abu Zayd but rather Abu 'Abd"

لم يفلح جيس في هذا الأمر، بل اختلط وترجم، ولعله الأمر عليه أسهل مع النصوص التي يطلق عليها المعاصرة، من النصوص التراثية.

تجدد الإشارة إلى أن عملية إعادة إنتاج النصوص، تحتاج إلى برمجة خاصة تعني بالمرادفات، التي تراعي العصور، وتكون مرتبة على وفق ذلك، ولعل جيس لم يصل إلى الآن إلى مثل هذا المستوى المتقدم جدًا على المستوى اللغوي.

النتائج والتوصيات:

بعد النظر والتأمل والتفكير توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات:

(١٠٩) جيس .

(١١٠) جيس .

(١١١) الهمذاني، أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحيى بديع الزمان (ت ٣٩٨هـ)، مقامات بديع الزمان الهمذاني، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة الأزهرية، القاهرة، د ط، ١٩٢٣ م، ص ٦٦ .

(١١٢) جيس .

- يمتلك جيس معلومات متعددة في الكثير من المجالات والعلوم اللغوية، تستحق هذه المجالات التوقف عند كل منها توقفًا دقيقًا، يتسع فيه النظر.
- يستطيع جيس معالجة اللغة العربية، ويمكنه إنتاج النصوص وتدقيقها وترقيمتها.
- يمكن وصف جيس بالمتقن المبدع الملم بفنون اللغة المتسعة، إلمامًا يحتاج إلى تقييم وتقويم.
- لا يتردد جيس في إنشاء الإجابات إن كانت صحيحة أو كانت خاطئة، فلا يمكننا الوثوق به.
- يمكن أن يكون جيس خير عون للمدرس المثقف، والذي يستطيع تمييز المعلومات، فيمكنه جمع المعلومات، والبيانات، وطرح الأسئلة.
- يأخذ جيس معلوماته من قاعدته والتي ضمت ملايين الكلمات، فإشياء قواعد عربية موثوقة ترتبط به حاجة ملحة.
- يمكن تقسيم الجهد اللغوي الكبير المتعلق ببناء مصادر مفتوحة للذكاء الاصطناعي على الجامعات العربية الكثيرة، ولعل المجامع اللغوية وأهل الألباب قادرين على تبني مثل هذه المبادرة التي قد تجعل هناك مصادر مفتوحة موثوقة في غضون سنة واحدة، في جميع المجالات، ولا ينكر الباحث ولا يجهل وجود بعضها بالفعل، في السعودية والأردن وفلسطين والجزائر، وغيرها.
- يمتلك الذكاء الصناعي قدرات جبارة يأمل الباحث من أهل اللغة التوافق معها وتمييزها وتوجيهها، ويرجح بأنها ستكون هي المصدر القريب للمتعلم، لا سيما عند طلبة المدارس والجامعات، لتوفرها وسهولة استخدامها.
- لغة جيس ليست فصيحة عالية تراثية، وإنما تقترب بما يسمه المثقفون " اللهجة البيضاء" لم يلحظ الباحث أخطاء لغوية مجمع عليها بل إنما هي استعمالات لغوية مخالفة للفصحى، وقد تكون في مجال الأخطاء عند أهل المعايير.
- كل سؤال كاشف في هذه الدراسة وموضوع طرحه الباحث على جيس، يشكل نواة لبحث مستقل، يدرس فيه المتخصص الذكاء الصناعي ليكشف عن قدراته.
- معرفة أماكن الضعف لتقويتها، ومكامن القوة لتحثّ عليها، واجب علماء اللغة المنتمين إليها، وقد تكون مساهمة العالم بكتابة مقال مفتوح المصدر، في فضاء الإنترنت، سيرجعه إلى جيس حتماً، فهو يأخذ من المصادر المفتوحة، وينمي نفسه يوماً بعد يوم.
- هذه الورقات جديدة اليوم في بابها، لكنها ستكون معلومة معروفة عند الصغير والكبير بعد سنوات يقدر الباحث أنها ليست بالكثيرة، فيأمل الباحث من اللغويين المسارعة في صناعة مستقبل لغوي للذكاء الاصطناعي.
- يرجح الباحث أن طريقة التأليف في علم اللغات ستختلف، لا سيما المقالات المفتوحة المصدر، فستصبح أكثر معيارية، ليتلاءم ذلك مع لغة الحاسوب.
- نحن بحاجة إلى التوافق على طريقة لتوثيق مقال الذكاء الاصطناعي، فهو ينتج في كل مرة كلامًا مختلفًا عن المرة الأولى، وإن كان السؤال نفسه، وإن كان المعنى المنتج متشابه إلى حد ما، احتفظ الباحث في هذا البحث بسجل محادثاته مع الذكاء الاصطناعي، التي تجعل البحث يتضاعف لو أرفقها، فيقترح أن يكون هناك مخزن سحابي توثق فيه المحادثات تشكل مرجعًا عالميًا.

المصادر والمراجع:

- الأنباري، كمال الدين أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله بن أبي سعيد، ت ٥٧٧هـ، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق إبراهيم السامرائي، ط ٢، مكتبة الأندلس بغداد ١٩٧٠م.
- الأنصاري، ابن هشام شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، (ت ١٣٦٠هـ)، تحقيق: عبد الغني الدقر، د ط، الشركة المتحدة للتوزيع - سوريا، دت.
- حَبَنَكَةُ الميداني الدمشقي، عبد الرحمن بن حسن، البلاغة العربية، الطبعة الأولى، دار القلم، دمشق، ١٩٩٦م.
- حمد، عبد الله خضر، مناهج النقد الأدبي الحديث، د ت، د ط، دار الفجر، ٢٠١٧م.

- الزجاجي، أبو القاسم (ت ٣٤٠هـ)، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، الطبعة السادسة، مطبعة دار النفائس، بيروت لبنان، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.
 - ضيف، شوقي، المدارس النحوية، د ط، دار المعارف، د ت.
 - عباس، إحسان ، تاريخ النقد الأدبي عند العرب، الطبعة الرابعة، دار الثقافة، بيروت- لبنان، ١٩٨٣م.
 - عتيق، عبد العزيز، علم العروض والقافية، د ط، د ت، دار النهضة العربية بيروت.
 - علي، نبيل، اللغة العربية والحاسوب، د ط ، تعريب، ١٩٨٨.
 - الغلابيني، مصطفى، جامع الدروس العربية، الطبعة الثامنة والعشرون، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ١٩٩٣م.
 - القيرواني الأزدي، الحسن بن رشيق أبو علي (ت ٤٦٥هـ)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الطبعة الخامسة، دار الجيل، ١٩٨١م.
 - قباوة، فخر الدين، تصريف الأسماء والأفعال، الطبعة الثانية، بيروت، ١٩٨٨.
 - ماينارد، ديانا، بونتشيفا، وكالينا، أوغنتشتاين، وإيزابيل، معالجة اللغات الطبيعية للويب الدلالي، ترجمة، خالد الميمان، ط١، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٩.
 - المبارك، مازن ، العلة النحوية نشأتها وتطورها، الطبعة الثانية، دار الفكر، دمشق، ١٩٧١م .
 - محمد، صلاح، الذكاء الاصطناعي، ط١، دار نوبل، الجيزة، ٢٠١٨.
 - موسى، عبدالله، بلال، وأحمد، الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، ط١، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ٢٠١٩.
 - الهمذاني، أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحيى بديع الزمان، ت ٣٩٨هـ، مقامات بديع الزمان الهمذاني، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة الأزهرية، القاهرة، د ط، ١٩٢٣ م.
 - وزان، ميلاد، التعلم العميق، المبادئ والمفاهيم والأساليب، ترجمة علاء طعيمة، د ط، د ت.
- الدوريات:**
- عباس، نبيلة، علم المصطلح، تحديد مفهومه وضبط ماهيته وحده، مجلة الباحث، عدد خاص ٢٠٢٠، ISSN:2602-5388.
 - العكلي، حسن، العلاقة بين الأسلوبية والنقد الأدبي الحديث، مجلة الآداب، عدد ١٤٢، ٢٠٢٢.
 - العناتي، أحمد وليد، اللسانيات الحاسوبية العربية: المفهوم والتطبيقات والجدوى، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، مج ٧، ع 2، ٢٠٠٥.
 - العيساوي، جميلة، وشطبيبي، فاطمة الزهراء، الأسس النظرية للسانيات الحاسوبية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج ١١ ، عدد خاص، ٢٠٢٢.

(تنمية مهارة التواصل اللغوي في ضوء النظريات الحديثة)

د . نياف بن رزقان السلمي العنزي

أستاذ مشارك في تدريس اللغة العربية

جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية

كلية العلوم والمهن الصحية، قسم الدراسات الإنسانية

ملخص البحث/

يهدف هذا البحث إلى دراسة مهارة التواصل اللغوي في ضوء أهم النظريات الحديثة، نظرية الأفعال الكلامية ونظرية التأدب، وقد استهل البحث بمقدمة وتمهيد وأربعة مباحث، حيث جاءت المقدمة متضمنة هدف البحث ومنهجه ومشكلته وسبب اختياره، والدراسات السابقة، ثم جاء التمهيد للحديث عن مهارة التواصل اللغوي، تلاه المبحث الأول نظرية الأفعال الكلامية ونظرية التأدب اللغوي، ثم المبحث الثاني بعنوان ملامح التأدب في التواصل اللغوي عند العرب، ثم المبحث الثالث الأفعال الكلامية التي تهدد مهارة التواصل اللغوي عند المتكلم والمخاطب، ثم المبحث الرابع بعنوان الإستراتيجيات اللغوية التي تقلل من تهديد وجه المخاطب والمتكلم، ثم ختم البحث بخاتمة أجملت فيها أهم النتائج.

الكلمات المفتاحية: أفعال، تأدب، وجه، نظرية، تواصل، لغة.

(تنمية مهارة التواصل اللغوي في ضوء النظريات الحديثة)

المقدمة

إن الناظر في الدراسات اللغوية التي تناولت مهارات التواصل اللغوي، الاستماع والتلفظ والكتابة والقراءة، يجد أن عنايتها بمهارة (التلفظ) كانت مقتصرة على الفصاحة والبيان وطلاقة اللسان ومعالجة عيوب النطق وسلامة التراكيب النحوية وما إلى ذلك من قضايا لغوية مجردة، فلم تُعن كثيراً بدراسة ما يتعلق بظاهرة (الأفعال الكلامية) التي يفترض أن تدرج ضمناً تحت مهارة (التلفظ) أثناء التخاطب، والتي تهتم برصد الأفعال الكلامية التي يتداولها المتكلمون أثناء عملية التواصل اللغوي، لضمان عملية تواصل جيدة، وخلق تعاون مثمر وناجح بين الأطراف المتحاوره حتى تحقق الأهداف المرجوة من عملية التواصل في كافة مجالات الحياة، العلمية والثقافية والاجتماعية، وحتى يكتمل العمل وتستمر العلاقات بين الأطراف المتحاوره تأتي نظرية (التأديب) داعمة ورافدة لنظرية الأفعال الكلامية بأهم الإستراتيجيات اللغوية الفعالة التي تساعد على نجاح العملية الاتصالية. ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث، تنمية مهارة التواصل اللغوي في ضوء النظريات الحديثة.

هدف البحث : يهدف هذا البحث إلى دراسة أهم مهارة في عملية التواصل اللغوي، وهي مهارة التلفظ من خلال دمج نظرية الأفعال الكلامية التي جاءت عن العالم أوسن في الاستراتيجيات اللغوية التي جاءت عند بنيلوبي براون وستيفن لفنسن في نظرية التأديب.

منهج البحث: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي والتحليلي والتطبيقي في دراسته.

مشكلة البحث وسبب اختياره: جاء هذا البحث ليعالج قضية مهمة تتعلق بمهارة التلفظ، هي قضية انتقاء الأفعال الكلامية المناسبة أثناء التواصل اللغوي للمحافظة على وجه المتكلم والمخاطب.

الدراسات السابقة:

جاءت الدراسات السابقة التي تيسر لي الوقوف عليها معنية بإسهامات العرب بدراسة ملامح نظرية الأفعال الكلامية ونظرية التأديب في كتب التراث، وذلك بتعقب مظانها، ورصد ظواهرها، وتسجيل نصوصها، ولم أجد دراسة عنيت بدراسة مهارة التواصل اللفظي القائم على المتكلم والمخاطب وفق إستراتيجيات التأديب والفعل الكلامي إلا ما جاء عرضاً دون قصد، ومن أهم الدراسات التي وقعت عليها دراسة بعنوان (تداولية مبدأ التأديب في إنجازية الفعل الكلامي) للباحث الأستاذ الدكتور عبد الحليم بن عيسى، (مبحث منشور في مجلة رفوف، مخبر المخطوطات الجزائرية، جامعة أدرار-الجزائر، العدد التاسع، مارس، ٢٠١٦م) وقد جاءت هذه الدراسة لبيان أثر مبدأ التأديب عند غرايس وروبين لايكوف على الأفعال الكلامية، وهما مبدآن مختصران، لا

يقارنان بنظرية التأدب عند بنيلوبي براون وستيفن لفنست التي تجلّت عندهما معالم النظرية ومبادئها بوضوح، وانتهت إلى وضع الإستراتيجيات اللغوية لنظرية التأدب التي قامت عليها دراستنا، كما أن الباحث لم يتناول نظرية الأفعال في إطار التواصل اللغوي بين المتكلم والمخاطب وكذلك لم يتطرق لمفهوم الوجه بصورته التي تحدثنا عنها وفق ما جاء في نظرية التأدب عند براون وستيفن، وهذا ما يميز دراستنا عن الدراسة السابقة.

التمهيد:

أ. تعريف المهارة في اللغة: "الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل... يقال: مهّرتُ بهذا الأمر أمهرُ به مهارة أي صرتُ به حاذقاً"^(١١٣)، وعليه يمكن أن يقال: مهارة التواصل، ومهارة الاستماع، ومهارة القراءة، وتعني إجادة هذه العناصر وإتقانها.

ب. تعريف التواصل اللغوي

التواصل في اللغة مأخوذ من "وصل الشيء وصلًا وصلته، والوصل ضدّ الهجران... والتواصل ضدّ التصارم"^(١١٤). واللفظ واحد الألفاظ، مأخوذ من "لفظ بالشيء يلفظ لفظًا نكلم... ولفظت بالكلام وتلفظت به أي تكلمت به"^(١١٥).

وإذا أسندت لفظة التواصل إلى اللغة، فإنها تعني التفاعل والتشارك ونقل الأفكار المعقدة^(١١٦). ليصبح مفهوم التواصل اللغوي (communication) في الاصطلاح: "تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظاً أو قولاً موجّهاً نحو متكلم آخر، (Interlocuteur) يرغب في السماع أو إجابة واضحة أو ضمنية (Explicite ou implicite) وذلك تبعاً لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم (Le sujet pralant)"^(١١٧)..

وتعدّ مهارة التلّفظ المهارة الأولى في التعبير عن المعاني والأغراض والمقاصد، وقد قدّمها العلماء على غيرها من مهارات، قال الجاحظ: "وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ، خمسة أشياء لانتقص ولا تزيد: أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نضبة، والنضبة الحال الدالة التي تقوم مقام الأصناف"^(١١٨). ويقول دي سوسير في بيان مرتبة اللسان: "فاللسان عبارة عن نسق من الدلالات التي تعبّر عن المعاني ومن ثم يمكن مقارنته بالكتابة وبالأحرف عند المصابين بالصمم

(١١٣) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م: ١٤: ١٤٢

(١١٤) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م: ١٥: ٢٢٤: ٢٢٥

(١١٥) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م: ١٣: ٢١٦

(١١٦) ينظر: جيمس هيرفورد، أصول اللغة مرشد ميسط، ترجمة مرتضى جوار باقر، دار كنوز، عمان، ٢٠٢٢م: ١٠٣: ١٦٣

(١١٧) ينظر: Les voies du langage Bordas, Dunod, 1982, P:2-6 نقلاً عن عمّارية حاكم، الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، الحجاج

بن يوسف التّقفي نموذجاً، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، ٢٠٠٧م: ٢١

(١١٨) الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجليل، بيروت، ط٢: ١: ٧٦

والحرص، وكذلك مقارنته بالطقوس الرمزية، وبأشكال الآداب وسلوكها، وبالإشارات المتعارف عليها عند الجنود، إلا أن اللسان هو أعظم أهمية من بين جميع هذه الأنساق كلها"^(١١٩).

وقد اشترطوا لهذه المهارة شروطاً، منها ما يتعلق بالنطق كالعيوب الصوتية التي تعتري الإنسان عنده نطقه، كاللثغة والتمتمة والحبسة والعقلة واللكنة^(١٢٠)، ومنها الكلامية التي تعترض له عند حديثه، كالتلجج والتوقف، وتعصي الألفاظ، قال الجاحظ مادحاً جعفر بن يحيى: "ما رأيت أحداً كان لا يتحسب ولا يتوقف، ولا يتلجج ولا يتنحج، ولا يرتقب لفظاً قد استدعاه من بعد، ولا يلتمس التخلص إلى معنى قد تعصى عليه طلبه، أشد اقتداراً، ولا أقل تكلفاً من جعفر بن يحيى"^(١٢١).

وهناك مهارات أخرى لا تقل أهمية عن مهارة التلّفظ والكلام، كمهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، لكنني آثرت دراسة مهارة التلّفظ لارتباطها المباشر بنظرية الأفعال الكلامية ونظرية التأدب، ولأنها أسرع وسيلة في التعبير، وعليها تقوم عملية التخاطب والتواصل، وأيضاً قد يقع فيها اللبس وسوء الفهم كثيراً، بل قد يتوقف عليها نجاح التواصل وفشله، خاصة إذا كان الكلام مباشراً وجهاً لوجه.

المبحث الأول: نظرية الأفعال الكلامية ونظرية التأدب اللغوي

أ. نظرية الأفعال الكلامية

يعدّ الفيلسوف جون أوستين في محاضراته التي ألقاها في جامعة هارفرد بعنوان (كيف ننجز الأشياء بالكلمات) المؤسس الحقيقي لنظرية الأفعال الكلامية^(١٢٢)، كما تعدّ نظريته من أهم روافد الدرس اللغوي التداولي^(١٢٣). فهي نظرية تضع بعض أسس الفلسفة الإنجليزية موضع سؤال وتشكيك، خاصة ما يتعلق بوظيفة اللغة، إذ سلم الفلاسفة والمناطقة لأمد طويل بأننا نستعمل اللغة لوصف الواقع، لذلك تظل الجملة خاضعة لمعيار الصدق والكذب، فتكون الجملة صادقة إذا طابقت الواقع، وكاذبة إذا خالفته، بيد أن عدداً كبيراً من الجمل لا تخضع لمعيار الصدق ولا الكذب، كما لا تتوخى وصف العالم، بقدر ما تطمح لتغييره^(١٢٤) فجمل مثل:

(١١٩) دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب، ٢٠٠٨م: ٣١

(١٢٠) الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط٢: ١: ٣٤: ٣٧: ٣٩

(١٢١) الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط٢: ١: ١٠٦

(١٢٢) ينظر: الفعل بالكلمات لجون لانغشو أوستن، تحقيق: جايمس أوبي أورمن وما رينا سبيسا، ترجمة طلال وهبة، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، ط١، ٢٠١٩م: ٧: ٢٣

(١٢٣) ينظر: جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠١٦م: ٨٦: ٨٧

أُسمي هذه السفينة الملكة إليزابيث، وأريد أن تكون هذه المرأة زوجتي، وأراهنك بستة دراهم على أنها ستمطر غداً، لا يمكن وصفها بأنها صادقة أو كاذبة، بل هي جمل يُدلى بها لإنجاز شيء ما، أو التصريح بفعله، فاقترح أن يسميها جملاً أدائية أو إنجازية^(١٢٤)؛ لذا جاءت محاضراته بعنوان (كيف ننجز الأشياء بالكلمات). وقد نُشر بعض منها على مواقع التواصل بالعنوان نفسه (كيف ننجز الأشياء بالكلام)، وقد ترجمت المحاضرات أكثر من ترجمة، وخلص فيها أوستن إلى تقسيم الأفعال إلى ثلاثة أقسام هي^(١٢٥):

أ. فعل القول *acte locutionnair* أو النطق بالجمل، ويراد به إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء صوتي ونحوي سليم.

٢. الفعل الإنجازي *acte illocutionnair* أو الفعل الذي يُنجَز من خلال قول شيء ما، كالوعد والأمر والتحذير والاحتجاج.

٣. الفعل التأثيري *acte prelocutionnair*، أو الفعل الذي نُجَز من جرّاء قول شيء ما، كإرغام المخاطب على الاعتراف بجهله، أو حمله على فعل شيء.

ولعل الفعلين الإنجازي والتأثيري هما قطبا هذه الدراسة، لأن نجاح التواصل يتوقف عليهما، فقد يكونان صريحين، كالأفعال الإنشائية (الطلب، الاستفهام، التحذير، التهديد، النهي) أو مضمنين في التراكيب الخبرية التي تخرج إلى معانٍ إنشائية، كصيغة (أؤيد) و(أوافق رسمياً) إذ يمكن أن تعنيا العزم الأدائي لإعطاء الرأي، أو التعبير الوصفي (أفضل هذا).^(١٢٦)

وقد انتهى أوستن إلى التمييز بين خمس فئات من المقولات الإنجازية أو الإفصحات التعبيرية: ^(١٢٧)

^(١٢٤) ينظر: جون لانغشو أوستن، الفعل بالكلمات، تحقيق: جايمس أوبي أورمسن وما رينا سيببسا، ترجمة طلال وهبة، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، ط١، ٢٠١٩م: ٣٢: ٣٣

^(١٢٥) ينظر: مارتين براكوبس مدخل إلى التداولية، النظريات المؤسسة لأفعال الكلام والتداولية المعرفية والتداولية المدمجة، ترجمة د. علي يوسف أسعد، صفحة سبعة، السعودية، ط١، ٢٠٢٢م: ٩٢: ٩٣ وجواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠١٦: ٩٠: ٩٠ ومسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة (الأفعال الكلامية) في التراث اللساني العربي، دار طليعة، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م: ٤١: ٤٢

^(١٢٦) ينظر: جون لانغشو أوستن، الفعل بالكلمات، تحقيق: جايمس أوبي أورمسن وما رينا سيببسا، ترجمة طلال وهبة، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، ط١، ٢٠١٩م: ١١٣

^(١٢٧) ينظر: جون لانغشو أوستن، الفعل بالكلمات، تحقيق: جايمس أوبي أورمسن وما رينا سيببسا، ترجمة طلال وهبة، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، ط١، ٢٠١٩م: ١٩٦: ١٩٧

١. المقولات الحكمية، وخاصيتها أنها تورد حكماً.

٢. مقولات المزاولة، ومفادها مزاولة سلطة أو حقوق بإصدار الأحكام والنصح والإرشاد.

٣. المقولات التعهدية، وخاصيتها الوعد أو التكفل بأمر.

٤. المقولات السلوكية، وتتناول المواقف والسلوكيات الاجتماعية، كالاعتذار والتهنئة.

٥. المقولات التفسيرية، وتتناول البراهين وتوضيح وتفسير الاستعمالات.

وقد اشترط أوستن لنجاح المقولات الأدائية جملة من الشروط، منها أنه لا بد من تديير اصطلاحي مقبول، ولا بد أن تكون الظروف للأشخاص المعنيين مناسبة لاعتماد التديير، وأن ينفذ التديير بشكل صحيح، وقد وصف أوستن هذه المقولات بالمقولات الموقفة عند تحقق الشروط، والمقولات غير الموقفة أو المخففة عند انتفاء كل الشروط أو أحدها. (١٢٨)

ب . نظرية التأديب اللغوي

جاءت نظرية التأديب مكتملة ومتممة للأعمال التداولية السابقة، نظرية الأفعال الكلامية، ونظرية غرايس، وقد انبثقت بصورة جلية من أعمال العالم البريطاني غرايس في نظريته اللغوية التي عرفت بالدرس التداولي بنظرية الاستلزام الحواري التي يُقصد بها " كل ما يستنتج من قولة ما . علاوة على النسبة الخارجية التي تُشير إليها . بالاعتماد على أصول التخاطب وليس بالرجوع إلى المعاني الوضعية أو الاستنتاجات المنطقية". (١٢٩) حيث خلص العالم البريطاني إلى أن شروط نجاح الحوار بين المتكلم والمخاطب تتحقق وفق مبدأ التعاون القائم على جملة من القواعد، كقاعدة الكم، ويقصد بها إفادة المخاطب وفق القدر المطلوب دون مجاوزة له، وقاعدة الكيف، ويقصد بها الصدق في المعلومات، بالأقول ما تعلم خطأه أو ما ليس لك عليه دليل، وقاعدة الملاءمة،

(١٢٨) ينظر: جون لانغشو أوستن، الفعل بالكلمات، تحقيق: جايمس أوبي أورمسن وما رينا سيببسا، ترجمة طلال وهبة، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، ط١، ٢٠١٩م: ٤١: ٤٢

(١٢٩) محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والخطاب، الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط١، ٢٠٠٤م: ٤٨

ويقصد بها مناسبة الكلام لسياق الحال، وعدم الانزلاق إلى مقاصد أخرى مخالفة للخطاب، وقاعدة الجهة، ويقصد بها الوضوح في الكلام، والابتعاد عن اللبس والزلل وترتيب الكلام، والإيجاز غير المخل، أو بعبارة أخرى إن يطابق الكلام مقتضى الحال^(١٣٠).

ولكي تكتمل قواعد العالم غرايس في نجاح الحوار أضاف العالمان بروان ولفنسن إليها نظرية التأدب اللغوي، وهي " الطرائق التي تُستخدم بها اللغة في التحوار لبيان الاهتمام بمشاعر المحاورين الآخرين ورغباتهم، وذلك بهدف إنشاء علاقات شخصية وتقويتها والامتثال لقواعد السلوك المناسبة في المجتمع أو الثقافة".^(١٣١) وقد قامت نظرية التأدب على مفاهيم أساسية يمكن تلخيصها على النحو:

- الوجه: وهو صورة الذات العامة التي يريد كل عضو أن يدّعيها لنفسه، ويرتبط مفهومه الشعبي بجملة من المفاهيم كالإحساس بالارتباك والإحراج أو الإذلال، أو (فقدان الوجه).^(١٣٢) وله صورتان^(١٣٣):

- الوجه السلبي: negative face هو رغبة كل عضو بأن تكون له حدوده الإقليمية، وأرضه الحرام والحق بعدم تشتت الانتباه، والأيعوق الآخرون أفعاله وتصرفاته.

- الوجه الإيجابي: positive face هو رغبة كل عضو بأن تكون ذاته ورغباته مقدرّة عند الآخرين وتنال أعجابهم.

وينضاف إلى هذين العنصرين مصطلح (فمو) FAT ويعني " الأفعال المهذّبة للوجه".^(١٣٤) وجملة من الإستراتيجية اللغوية التي تحافظ على وجهي المتكلم والمخاطب وتقلل من خطر تهديدهما.

المبحث الثاني: ملامح التأدب في التواصل اللغوي عند العرب .

إن المتأمل في التراث العربي يجد أنه يدعو إلى مبدأ اللطف بالقول والفعل عند مخاطبة الناس، منذ بداية الدعوة إلى الإسلام، فقد كان الرسل يتخذون هذا المبدأ عوناً لهم في الدعوة إلى سبيل الله، إيماناً منهم بأن الغلظة في اللفظ والقسوة في القلب تنفر

(١٣٠) ينظر: العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها: ٩٩: ١٠٠ ومسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة (الأفعال الكلامية) في التراث اللساني العربي، دار طليعة، بيروت، ط١: ٢٠٠٥م: ٣٣: ٣٤ ومحمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والخطاب، الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط١، ٢٠٠٤م: ٤٩ وجين إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، ترجمة، عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط٢، ٢٠٢٠م: ٢١٣

(١٣١) بنيلوبي براون وستيفن لفنسن، نظرية التأدب اللغوي، بعض الكليات في استعمال اللغة، ترجمة، هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠٢٣م: ٢٦

(١٣٢) ينظر: بنيلوبي براون وستيفن لفنسن، نظرية التأدب اللغوي، بعض الكليات في استعمال اللغة، ترجمة، هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠٢٣م: ١٥٦: ١٥٧

(١٣٣) ينظر: بنيلوبي براون وستيفن لفنسن، نظرية التأدب اللغوي، بعض الكليات في استعمال اللغة، ترجمة، هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠٢٣م: ١٥٨

(١٣٤) بنيلوبي براون وستيفن لفنسن، نظرية التأدب اللغوي، بعض الكليات في استعمال اللغة، ترجمة، هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠٢٣م: ١٥٥

١. الأوامر والطلبات، يعرف الأمر عند العرب بأنه " ما إذا لم يفعله المأمور به سُمي المأمور به عاصيا . ويكون بلفظ (أفعل) و(ليفعل)"^(١٤٤). وتعدّ الأوامر والطلبات من الأفعال التي تهدد مهارة التواصل بين المخاطب والمتكلم، وتعني أن يُنفذ المخاطب (فعل) المتكلم؛ " لأنه القول المقتضي طاعة المأمور بفعل المأمور به"^(١٤٥). وبهذا الصدد يقول السكاكي: " ولاشبهة في أن طلب المتصور على سبيل الاستعلاء يورث الإتيان على المطلوب"^(١٤٦). والذي يجذر منه هو الصيغ الطلبية المباشرة بصورتها الاستعلائية التي لا يُرغب فيها المخاطبون، وأما الصيغ الطلبية التي يخرجها السياق والمقام مخرج الإباحة، والتسخير، والامتنان، والدعاء فلا تهدد وجه المخاطب.^(١٤٧)

٢. المقترحات والنصائح: وتعدّ أقل تهديداً من الأوامر والطلبات، وهو الأفعال التي يعتقد المتكلم أنه ينبغي على المخاطب أن يفعلها. كالأفعال: اقترح عليك فعل كذا وكذا. ويمكن أن يدخل فيها العرض باستخدام (ألا) كقولهم: ألا تنزل تصبُ خيراً، أو صيغ الرجاء، كقولهم: لعلك تفعل كذا.

٣. التهديدات والتحذيرات: وتعني تنبيه المخاطب على أمر مكروه أو غير مرغوب ليتجنبه^(١٤٨). وقد يتبعها فرض العقوبات الفعلية على المخاطب. ولها أساليب كثيرة، منها: إياك، وأحذرك، وقد يستخدم النهي في مقام تسخط الترك، فيسمى تهديداً.^(١٤٩)

٤. التذكيرات: وهي الأفعال التي تنبه المخاطب وتذكره بفعل شيء ما. كالأفعال: أذكرك أو أثبتك بأنك لم تفعل كذا، أو لقد حان الوقت لفعل كذا.

٥. العروض والوعود: وهي تلك الأفعال التي تنسب إلى المتكلم بأن يلزم نفسه بوعده أو عرض لصالح المخاطب مقابل عمل فعل ما، وهذه الأفعال تولد عند المخاطب الإحساس بالمديونية، كالأفعال: أعدك بأنك ستحصل على مكافأة إن فعلت ما يستوجب عليك فعله، أو ألزم نفسي بفعل كذا، أو لك عليّ أن فعل كذا وكذا. وغيرها من الأفعال الإلزامية.

(١٤٤) ابن فارس، الصحابي، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٧٧م: ٢٩٨

(١٤٥) الغزالي، المستصفي من علم الأصول، اعتنى به عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط٢، ٢٠١٠م: ٣٢٠

(١٤٦) السكاكي، مفتاح العلوم، ضبطه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٩٨٧م: ٣١٨

(١٤٧) ينظر: الغزالي، المستصفي من علم الأصول، اعتنى به عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط٢، ٢٠١٠م: ٣٢٤ الخطيب القزويني، الإيضاح

في علوم البلاغة، تحقيق وتعليق، غريد الشيخ محمد وإيمان الشيخ محمد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠٤م: ١٠٣: ١٠٤

(١٤٨) ينظر: ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية بن مالك، ومعه عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك وهو الشرح الكبير من ثلاثة شروح، تأليف، محمد محيي الدين

عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ط١: ٤: ٧٥

(١٤٩) ينظر: السكاكي، مفتاح العلوم، ضبطه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٩٨٧م: ٣١٨

٦. الإطراءات (المدائح): وهي الأفعال التي يُعبّر عنها المتكلم بالثناء والمدح، تجاه المخاطب، أو ممتلكاته، مما يسوّغ للمخاطب الاعتقاد بأنه يتوجب عليه أن يقوم بفعل ما لحماية الأشياء التي رغب فيها المتكلم. كقولهم: أحسنت صنعا، وما أجمل ما عملته! والله درك! .

ب . الأفعال التي تهدد الوجه الإيجابي للمخاطب عند التواصل اللغوي (وهو رغبته في أن تكون رغباته مرغوبة من بعض الآخرين في الأقل) ^(١٥٠) .

١ . الأفعال التي تعدّ تقييما سلبيا لأفعال وتصرفات المخاطب، وتشمل الأفعال التي تعبّر عن الاستنكار والانتقاد والاحتقار والسخرية والتذمرات والتوبيخات والاتهامات. كالأفعال: لا أهتم بما تقول، ولا أكثر. و" معنى السخرية الاستهانة والتحقير، والتنبية على العيوب والنقائص، على وجه يضحك منه، وقد يكون بالمحاكاة في الفعل والقول، وقد يكون بالإشارة والإيماء" ^(١٥١) .

٢ . المناقضات والاختلافات والتحديات والمجادلات، وفيها يبيّن المتكلم أنه يعتقد أنّ المخاطب على خطأ وأنه ضال أو غير عقلائي بشأن قضية ما . كالأفعال: أعتقد أنك جانبت الصواب، " والطعن بكلام الغير تارة يكون في لفظه، بإظهار خلل فيه من جهة النحو، أو جهة اللغة . . . وأما في المعنى فبأن يقول: ليس كما تقول، وقد أخطأت فيه من وجه كذا وكذا، وأما في قصده، فمثل أن يقول هذا الكلام حق، ولكن ليس قصدك منه الحق . . . وأما المجادلة، فعبارة عن قصد إقحام الغير، وتعجيزه وتنقيصه بالقدح في كلامه" ^(١٥٢) .

٣ . الأفعال التي تعطي انطبعا عند المخاطب بأنّ المتكلم لا يهتم بوجه المخاطب أو غير مبال به، وتشمل التعبيرات الانفعالية العنيفة (غير المسيطر عليها)، والتي قد تدعو المخاطب إلى أن يخافه أو يرتبك بسببه .

٤ . الأفعال التي تدلّ على عدم التوقير والاحترام، أو التي تكون غير ملائمة للسياق، كالموضوعات المحرّمة أو المحظورة .

٥ . الأفعال التي تدلّ على أخبار سيئة تخصّ المخاطب أو أخبار جيدة تخصّ المتكلم كالتفاخر والتباهي، " وهو أن يرفع نفسه بتنقيص غيره، فيقول: فلان جاهل، وفهمه ركيك، وكلامه ضعيف، وعرضه أن يثبت في ضمن ذلك فضل نفسه، ويربهم أنه أعلم منه" ^(١٥٣) . وهذه تدلّ على أنّ المتكلم غير مكترث بمشاعر المخاطب . أو أنه يرغب بجلب الحزن إليه .

^(١٥٠) ينظر: بنبيلوبي براون وستيفن لفنسن، نظرية التأديب اللغوي، بعض الكليات في استعمال اللغة، ترجمة، هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠٢٣م: ١٦٥-١٦٧

^(١٥١) الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، قرأ النص وحرره الدكتور عبد المعطي أمين قلعجي، دار صادر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٤م: ٣: ١٦٢

^(١٥٢) الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، قرأ النص وحرره الدكتور عبد المعطي أمين قلعجي، دار صادر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٤م: ٣: ١٤٥

^(١٥٣) الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، قرأ النص وحرره الدكتور عبد المعطي أمين قلعجي، دار صادر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٤م: ٣: ١٨١: ١٨٢

٦. طرح موضوعات خطيرة انفعاليًا أو تسبب خلافات، مثل العرق والدين .

٧. عدم التعاون الصارخ في التواصل، مثل مقاطعة المخاطب بصورة فوضوية، أو التصريح بكلام غير منطقي . أو تجاهل كلامه وعدم الإنصات إليه، فقد قال بعض الحكماء: " من لم ينشط لحديثك فارفع عنه مؤونة الاستماع منك" (١٥٤) . وقال البلغاء: " تعلم حسن الاستماع كما تتعلم حسن الكلام ومن حسن الاستماع إمهال المتكلم حتى يقضي حديثه، وقلة التلفت إلى الجواب والإقبال بالوجه والنظر إلى المتكلم" (١٥٥) .

٨. استعمال ألفاظ تخاطب للتشخيص المرتبط بمنزلة الشخص في اللقاءات الأولية، كقولهم: أنا بصفتي مدير أشرع وأقرر .

المبحث الرابع: الإستراتيجيات اللغوية التي تقلل من تهديد وجه المخاطب والمتكلم:

ذكر العالمان براون ولنفسن جملة مع الإستراتيجيات اللغوية التي تقلل من الأفعال الكلامية التي تهدد وجه المخاطب والمتكلم أثناء عملية التواصل اللغوي، وقد تنوعت الوسائل التي تؤدي بها هذه الإستراتيجيات فبعضها يؤدي بوسائل لغوية، وبعضها بوسائل عرفية اجتماعية، كالتعاون والتعاطف والكرم وإعطاء الهدايا، مما ليس له صلة بالأفعال الكلامية، وقد أدى ذلك إلى تداخل الإستراتيجيات في الطرح والأمثلة، مما ولد سمة التكرار والإطالة والزيادة، لذا حاولنا في المبحث الاقتصار على أهم الإستراتيجيات اللغوية ذات التأثير المباشر على وجه المخاطب بجانبه الإيجابي والسلي أثناء عملية التواصل، كما أعدنا صياغة بعض الإستراتيجيات، ورتبناها ترتيبًا مترابطًا ليسهل فهمها وتقبلها على القارئ، وكذلك أضفنا إليها كثيرًا من الأمثلة والشواهد، ويمكن تلخيص هذه الإستراتيجيات بما يلي (١٥٦):

الإستراتيجية الأولى: وجود أرضية مشتركة، وتلخيص في: -

١. الاهتمام برغبات المخاطب، وحاجاته وممتلكاته .

ويمكن التعبير عنها بصيغ الأفعال الكلامية التي تدل على التعجب والمدح، مثل: ما أجمل هذه المزهرة! والله درك! كيف كتبت هذه المقالة؟! .

٢. المبالغة في الاهتمام والاستحسان والتعاطف مع المخاطب .

ويمكن التعبير عنها بالأفعال الكلامية التي تدل على الدهشة والإعجاب، مثل: يا له من أمر (مدهش، استثنائي، لا يُصدق) .

(١٥٤) الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط٢: ١: ١٥٥ .

(١٥٥) محمد كرد علي، رسائل البلغاء، دار الكتب العربية الكبرى، حلب، ط٢، ١٩١٣م: ١١٠ .

(١٥٦) ينظر: بنيلوبي براون وستيفن لنفسن، نظرية التأدب اللغوي، بعض الكليات في استعمال اللغة، ترجمة، هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠٢٣م: ٢٢٢: ٢٧٠ .

وقد يكون من الاهتمام برغبات المتكلم تجنب الأشياء التي لا يفضلها، ويمكن إيضاحه في المثال الآتي: أعلم أنك لا تحب الإطالة في الكلام.

٣ - الافتراض المسبق لمعرفة رغبات المخاطب، ويمكن تنفيذه من خلال الأفعال الكلامية التي تدل على العرض أو التحضير، مثل: ألا تحب الأدب! ألا ترغب بأن نحسي فنجانا من القهوة!

الإستراتيجية الثانية: استعمال مؤشرات التوافق وتجنب الخلاف، ويمكن تلخيصها بالعناصر الآتية:

١ - التوافق الكلي أو الجزئي: ويمكن التعبير عنهما بالأفعال الكلامية: أتفق معك تماما، أو أتفق معك إلى حد ما .
٢ - إبداء التوافق الظاهري، بحيث يبدو المتكلم متوافقاً مع المخاطب، أو يخفي موافقته عن طريق الأفعال التي لا تقطع بالمخالفة، أو الاستدراكات التي تشعر المخاطب بأنه المتكلم ربما لا يوافقته:
المثال/ هل ستأتي مبكراً؟

حسناً، لكن لدي بعض الأشياء لأفعلها، وربما لا آتي مبكراً.

٣- الاحتراس عند التعقيب على كلام المخاطب، وذلك باختيار الأفعال الآتية.

أنا نوعاً ما (أمل، أظن، أتساءل) بعض الشيء .

هكذا هو الأمر (على الأرجح، كما يبدو لي، إذا جاز التعبير).

الإستراتيجية الثالثة: تنزيل المخاطب منزلة المتكلم، أو تحويل المركز الشخصي من المتكلم إلى المخاطب، أو " أن يجتمع شيان ولأحدهما الفعل، فيجعل الفعل لهما"^(١٥٧). ويعد هذا التحويل من الأساليب المستحسنة التي تجعل المخاطب ينساق مع رغبات المتكلم، ويمكن أن يعبر عنه بما يلي:

١- استعمال أفعال المشاركة: كقول الطبيب للمريض: حسناً، دعنا تناول دواءنا . أو دعنا نبدأ الخطة العلاجية، أو قول المدير لعامله: لنترك الثرثرة ونواصل العمل على مقالاتنا الصغيرة .

٢- إشراك المخاطب مع المتكلم بالكلام، ويمكن التعبير عنه بالأفعال الكلامية التي تدل على المشاركة: كقول المتكلم للمخاطب: لقد واجهت صعوبة في تعلم اللغة العربية، كما تعلم . فعبارة (كما تعلم) لا تعني بالضرورة مساواة المخاطب لمعلومات المتكلم، وإنما الادعاء بأنه يعلم حتى يشاركه في الحوار .

(١٥٧) ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: سعد بن نجدت عمر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ٢٠١١م: ٢٥٠

- الإستراتيجية الرابعة: افتراض التبادلية (الحقوق والواجبات والمهام) .

ويمكن التعبير عنها باستخدام الأفعال الكلامية التي تدل على تبادل الأدوار، مثل: لقد فعلتُ ذلك الأسبوع الماضي والآن عليك أن تفعل ذلك، أو جاء دورك الآن.

الإستراتيجية الخامسة: لا تكن مباشراً في طلباتك

يعدّ العدول عن الصيغ الأمرية المباشرة أمراً ضرورياً للمحافظة على وجه المخاطب والمتكلم، إن الطلب من شخص ما فعل شيء، يعني أن نفترض مسبقاً أنه قادر على فعله وراغب فيه، وأنه لم يكن قد نفذه من قبل، وأن نفترض أنه يريد أن ينجزه، وهكذا دواليك.

ويمكن أن يعدل عن هذا الصيغ بما يلي:

١. التلويح الحوارية، ونعني به جعل المخاطب يستدل على مراد المتكلم من خلال الاستلزام الحوارية الخاص الذي ينبثق من خلال "العلاقة القائمة بين المفوض وبعض العناصر المرتبطة بالسياق والملابسات الخاصة بمقام التواصل"^(١٥٨). ويكون بمثابة الإنابة عن فعل الأمر الصريح .

ومن أمثله: الطقس بارد هنا، إذا أراد المتكلم من المخاطب إغلاق النافذة، فإن الحوار الخاص هنا يستلزم الفعل الكلامي (أغلق النافذة) فهو يلوح للمخاطب أن يغلق النافذة بصورة مؤدبة غير قطعية القصد، وبإمكان المخاطب أن يتجاهل الطلب مع حصانة وجه المتكلم^(١٥٩).

ومن أمثله أيضاً: إنها الساعة الثانية عشرة.

إذا كان المتكلم مراقباً يرغب في جمع الأوراق الامتحانية، فإن الاستلزام الحوارية الخاص، (سلّموا أوراق الامتحانات).

٢. استعمال الأفعال الكلامية التي تدل التشويق: كقول الطبيب لإحدى المريضات : سنعطيك هذا الدواء لتصبحي رشيقه، بدلا من قوله: نحيفة، أو قوله : يبدو وجهك مسفراً بعد التزامك بالدواء .

٣. استعمال الأفعال الكلامية التي تدل على الاستفهام بدلا من الطلب المباشر بصيغ الأوامر، نحو : هل بإمكانك أن تنقص وزنك؟

أو هل بإمكانك أن تغلق الباب؟ أو هل أنت قادر على أن ترسل لي هذه الرسالة عن طريق البريد؟

(١٥٨) مارتين براكوبس مدخل إلى التداولية، النظريات المؤسسة أفعال الكلام والتداولية المعرفية والتداولية المدمجة، ترجمة. د. علي يوسف أسعد، صفحة سبعة، السعودية، ط١، ٢٠٢٢م: ١٠٠

(١٥٩) ينظر: مارتين براكوبس مدخل إلى التداولية، النظريات المؤسسة أفعال الكلام والتداولية المعرفية والتداولية المدمجة، ترجمة. د. علي يوسف أسعد، صفحة سبعة، السعودية، ط١، ٢٠٢٢م: ١٠٠

٣. تذييل صيغ الأفعال الطلبية بملحق يدل على التلطف في العبارة، كقول طبيب الأسنان للمريض: افتح فمك، يا سلام! رائع!، أو تعال إلى هنا يا عزيزي أو صديقي أو حبيبي، بحسب منزلة المريض . . . الخ.

٤. استخدام أسلوب الرجاء المباشر. كقول الطيب للمريض: رجاء! التزم بتناول علاجك في الأوقات المحددة. أو هل بإمكانك أن تخبرني عن الوقت، رجاءً؟

الإستراتيجية السادسة: الحد من الإجبار، ويمكن أن نعبر عنه بالأفعال الكلامية: أنا أسالك فقط (إن كان بإمكانني أن أستعير) كتابك. أنا مررت بك فقط لدقيقة؛ لأسأل إن كنت . . . وهكذا.

الخاتمة

بعد أن تناولنا تنمية مهارة التواصل اللغوي في ضوء نظرية الأفعال الكلامية ونظرية التأدب اللغوي يمكننا أن نجمل النتائج على النحو الآتي:

١. ظهر لنا في هذا البحث أن تراثنا العربي قد حثنا على مبدأ التأدب اللغوي في مختلف جوانب الحياة العلمية والدينية والأدبية، وجعله ركيزة أساسية عند التعامل مع الناس، بل جعله منهجاً إلى الدعوة إلى الإسلام، والحث على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

٢. تبين لنا في هذا المبحث أن الإستراتيجيات التي تقلل من (الفم) في تجنب الأفعال الكلامية التي تهدد (وجه الإنسان) تلتقي مع مصطلحات علمية كانت ذائعة وشائعة عند العرب، كمصطلح التعريض والكناية.

٣. من أهم النتائج التي خلصنا فيها في هذا المبحث هو التعرف على أهم الإستراتيجيات اللغوية التي تسهم في تنمية مهارة التواصل اللغوي، وذلك من خلال انتقاء الأفعال الكلامية المناسبة التي تحدّ من تهديد وجه المخاطب والمتكلم وتحافظ على رغبات كل منهما في عملية التواصل اللغوي.

التوصيات

وإن كان ثمة توصيات فإنني أوصي في نهاية هذا البحث، بتأهيل عموم الناس في عملية التواصل اللغوي، من خلال إلقاء دورات، بغرض توعيتهم بأهمية هذه الإستراتيجيات اللغوية التي تقلل من الأفعال التي تهدد الوجه، وتربيتهم على إصدار فعل يرقى إلى درجة

الرسالة الإبداعية، لأنه إذا أهمل التأهيل وعطل، فسوف نحصل على استجابات سلبية من عموم الناس، وأنواع من السلوك والفهم والتعاطي التي تفسد مشروع التواصل اللغوي وتؤثر في نجاحه وتحقيق أهدافه.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- ابن فارس، الصاحبي، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٧٧م.
- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: سعد بن نجدت عمر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ٢٠١١م.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م.
- ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية بن مالك، ومعه عدة المسالك إلى تحقيق أوضح المسالك وهو الشرح الكبير من ثلاثة شروح، تأليف، محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ط١.
- أبو حيان التوحيدي، كتاب الإمتاع والمؤانسة، اعتنى به وراجعها هيثم خليفة الطعيمي، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ٢٠١١م.
- أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، الكتابة والشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ٢٠١٣م.
- بنيلوبي براون وستيفن لفنسن، نظرية التأدب اللغوي، بعض الكليات في استعمال اللغة، ترجمة، هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠٢٣م.
- تمام حسان، الفكر اللغوي الجديد، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ٢٠١٠م.
- الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط٢.
- جواد ختام، التداولية أصولها واتجاهاتها، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠١٦م.
- جيمس هيرفورد، أصول اللغة مرشد مبسط، ترجمة مرتضى جوار باقر، دار كنوز، عمان، ط١، ٢٠٢٢م.

- جين إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، ترجمة، عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط٢، ٢٠٢٠م.
- الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق وتعليق، غريد الشيخ محمد وإيمان الشيخ محمد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠٤م.
- دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب، ٢٠٠٨م.
- السكاكي، مفاتيح العلوم، ضبطه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٩٨٧م.
- عمّارية حاكم، الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي، الحجاج بن يوسف الثقفي نموذجاً، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، ٢٠٠٧م.
- الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، قرأ النص وحرره الدكتور عبد المعطي أمين قلججي، دار صادر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٤م.
- الغزالي، المستصفي من علم الأصول، اعتنى به عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط٢، ٢٠١٠م.
- الفعل بالكلمات لجون لانغشو أوستن، تحقيق: جايمس أوبي أورمسن وما رينا سبيسا، ترجمة طلال وهبة، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، ط١، ٢٠١٩م.
- مارتين براكوبس مدخل إلى التداولية، النظريات المؤسسة أفعال الكلام والتداولية المعرفية والتداولية المدججة، ترجمة. د. علي يوسف أسعد، صفحة سبعة، السعودية، ط١، ٢٠٢٢م.
- محمد كرد علي، رسائل البلغاء، دار الكتب العربية الكبرى، حلب، ط٢، ١٩١٣م.
- محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والخطاب، الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط١، ٢٠٠٤م.
- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة (الأفعال الكلامية) في التراث اللساني العربي، دار طليعة، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م.