المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

4(1)

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية المجلد (4) العدد (1) Journal of the North for Humanities Volume (4) Issue (1)

دورية علمية محكمة

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المجلد (4) العدد (1) يناير 2019م / ربيع الآخر 1440 هـ

ربيع الآخر
1440
January
2019

ejournal.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006
إلكتروني ردمد: 1658-6999

© 2019 (1440هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الرابع - العدد الأول

يناير 2019 م - ربيع الآخر 1440هـ

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة - ردمد: 1658-7006 / إلكتروني - ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

الدكتور / مانع بن قراش الدعجاني

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / سيد أحمد عبدالمنعم

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

نائب مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز الموسى

مدير الجامعة السعودية الإلكترونية

الرياض-المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / محمد عبد الحليم

جامعة لندن-بريطانيا

الأستاذ الدكتور / عبدالقادر الفاسي الفهري

جامعة محمد الخامس- الرباط – المملكة المغربية

الأستاذ الدكتور / محمد الزحيلي

جامعة الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الأستاذ الدكتور / عبدالعزيز بن سعيد بن صقر

مدير جامعة نايف العربية
للعلوم الأمنية سابقاً- السعودية

الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتور / سعود رغيان السمني الرويلي

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الدكتورة / جيهان الطاهر محمد عبدالحليم

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح

كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق

كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن

كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي

الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني

كلية التربية– جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي

كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري

عميدة كلية الآداب- جامعة الدمام

المملكة العربية السعودية

الدكتور / مراد عمار الزمامي

جامعة تونس ـ تونس

التدقيق اللغوي

الدكتور / هشام عبدالرزاق الحليوي

مدقق اللغة الإنجليزية

الأستاذ الدكتور / عبدالله أحمد الحجوجي

مدقق اللغة العربية

سكرتير التحرير

الأستاذ / محمد عبدالحكم

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير . يوليو).

الرؤيـة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرسـالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
2) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
4) سلامة اللغة.
5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستل من رسالةٍ علميةٍ.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http:// ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431
المملكة العربية السعودية

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006
9 771658 700604 >

ejournal.nbu.edu.sa

إرشادات للمؤلفين

أولاً – ضوابط النص المقدم للنشر :

1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).
2) أن يحتوي على عنوان وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.
3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.
4) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.
5) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.
6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 سم بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).
7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصاً موجزاً للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.
10) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و (9) للإنجليزي.
11) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.
12) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.
13) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة

الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلا: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلا: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي: (صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

- **الاقتباس من كتاب:**

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط1. الرياض: دار عالم الكتب.

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 163- 193.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). *النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال للاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). *تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي*. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0)

.

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. *المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم*، 11(6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http:// onlinelibrary.wiley.com journal/10.1111) أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535)

16) يلتزم الباحث بترجمة أو (رومنة) أسماء

المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية وإضافتها إلى قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية، 3(1)، 143–170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2، 3، ....) في البحث.

ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:

h.journal@nbu.edu.sa

ثالثاً – تنبيهات عامة :

1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
2) الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- المعنى المعجمي ووسائله في التفسير الدلالي: دراسة في «غريب الحديث» للبستي المعروف بالإمام الخطابي
عبد الله بن سعد بن فارس الحقباني 3

- حدث التوقّع في اللغة العربيّة: دراسة لغويّة
محمد حسن بخيت قواقزة 35

- مستوى اتساق المواصفات التربوية لدليل معلم الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية مع دليل المعلم لسلسلة ماجروهيل الأمريكية
هيا محمد العمراني، منيرة المقبل، عبدالعزيز الرويس، فهد الشايع، نوال الراجح 69

- الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على الطلاب اللاجئين السوريين في مديرية تربية قصبة المفرق
أحمد مسلم أبو ذويب 109

- الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي: توتير نموذجاً
محمد بن عائض التوم 137

- طيور الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي: دراسة في جغرافية الحيوان
هنادي بنت خليفة العرقوبي 157

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- مشاركة الطلاب واستخدام دراسات الحالة
جيهان عبدالوهاب الأنديجاني 186

الأبحاث باللغة العربية

المعنى المعجمي ووسائله في التفسير الدلالي: دراسة في «غريب الحديث» للبستي المعروف بالإمام الخطابي

عبد الله بن سعد بن فارس الحقباني(*)

جامعة الملك فيصل

(قدم للنشر في 1438/08/08هـ ، وقبل للنشر في 1439/01/27هـ)

ملخص البحث: هذا البحث هو دراسةٌ في «غريب الحديث للبستي المعروف بالإمام الخطابي»، ويأتي البحث ليوضح أن دراسة المعنى المُعْجَمِيّ – بسماته وأهدافه ووسائله – غير مقتصر على المعاجم التي وُضِعَت لهذا الغرض، بل وجدَتْ تلك السمات والأهداف والوسائل المختلفة في تناول القدماء للنصوص القرآنية والأحاديث النبوية والأبيات الشعرية بالشَّرح والتفسير، نحو شرح ثعلَب على ديوان زهير، وشرح السيرافي على أبيات سيبويه، وشرح الشَّنْتَمْريّ على ديوان زهير، وغير ذلك من الشروح والأمالي. ومن هذه الشروح كتاب «غريب الحديث، لأبي سليمان حَمد بن محمد بن إبراهيم الخطّابي البُسْتي المتوفى سنة388هـ»، وقد وقع الاختيار عليه ليكون موضِعَ هذه الدراسة، من مُنْطَلَقِ عناية البُستي بالمعنى المعجمي ورَبْطِه بالمعنى الدلالي مستخدما وسائل مختلفة في تفسير المعنى المعجمي في كتابه هذا.

كلمات مفتاحية: المعنى المعجمي، التفسير، الدلالة، غريب الحديث، البستي.

*****

The Lexical Meaning and its Means in Semantic Interpretation: A Study of "Ghareeb Elhadith" by al-Bosti Known as Imam al-khattabi

Abdullah Al Hagbani (*)

King Faisal University

(Received 04/05/2017, accepted 17/10/2017)

Abstract: This paper is a study of "Ghareeb Elhadith" by al-Bosti who is also known as al-Imam al-Khattabi. The study aims to prove that the study of lexical meaning with its characteristics, objectives and methods is not confined to lexicons alone; it has been handled by early scholars in their exegeses of the Qur'an, interpretation and annotations of hadith and poetry. The annotations of Diwan Zuhair by Th'alab, the annotations of Sibawayh's verses by Sayrafi, the annotations of Diwan Zuhair by Shantamarri are just a few examples. Among these annotations is "Ghareeb Elhadith" by Abu Sulaiman Hamad bin Mohammad bin Ibrahim al-Khattabi al-Bosti who died in 388 AH. The book was chosen for this study because al-Bosti was interested in lexical meaning and he was linking it to the semantic meaning. He used different methods for explaining the dictionary meaning in that book.

Keywords: Lexical meaning, Interpretation, Significance, Ghareeb Elhadith, al-Bosti.

(*) للمراسلة:
أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، ص.ب: 380، الرمز البريدي: 31982، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor, Head of Arabic Language Department, King Faisal University, P.O. Box: 380, Postal Code: 31982, Ehsaa, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: asf_99@hotmail.com

ejournal.nbu.edu.sa
DOI:10.12816/0052310

مُقدِّمةٌ

الحمد لله، والصلاة والسلام على خير خلقِه، سيدنا محمدٍ، وعلى آله وأصحابه، ومَنْ سلك دَرْبَهم إلى يوم الدِّين، أمَّا بعدُ،

فمما لا شك فيه لدى المُشتغلين بالدَّرس اللُّغويّ أنَّ البناء اللُّغوي تتضافر فيه عدة مستويات، أعني بذلك النِّظامَ الصوتيّ والنِّظام الصرفيّ والنِّظام النحويّ والنِّظام الدلالي، الذي ينقسم بدوره إلى المعنى المُعْجَمِيّ والمعنى الدلاليّ.

وفي إطار ذلك كلِّه تبقى الكلمة الوحدة المكوِّنة للبناء اللغويّ، ذلك البناء الذي يُفصِح في نهاية الأمر عن معنًى دلاليٍّ، تُسهمُ فيه مجموعةٌ من المعاني، تكمنُ في المعنى الصرفي والمعنى النحوي والمعنى المُعْجَمِيّ .

وهو الأمر الذي يؤكِّد أهمية المعجم العربي بوصفه مُحْتَضنًا الكلمة بين دفتيه؛ ومن ثَمَّ كانت له مكانته في الدّراسات اللُّغويّة قديما وحديثا. وقد لاحظْت من خلال القراءة والاطِّلاع أنَّ التناول المُعْجَمِي ـ بسماته وأهدافه ـ لم يقتصر على المعاجم التي وُضِعت لهذا الغرض، بل وجِدَتْ تلك السمات والأهداف في تناول القدماء للنصوص بالشَّرح والتفسير، نحو شرح ثعلب على ديوان زهير، وشرح السيرافي على أبيات سيبويه، وشرح الشَّنْتَمْريّ على ديوان زهير، وكذلك شَرْحه غريب الحديث، وغير ذلك من الشروح والأمالي.

ولَّما كان الأمر على هذا النحو، فقد أردتُ أنْ يكون لي إسهامٌ في دراسة المعنى المعجمي ووسائله في التفسير الدلالي، فوقع اختياري على كتاب «غريب الحديث، لأبي سليمان حَمد بن محمد بن إبراهيم الخطَّابي البُسْتِي المتوفى سنة388هـ»، كي يكون موضِعَ هذه الدراسة؛ من مُنْطَلَقِ عناية البُستي بالمعنى المعجمي ورَبْطِه بالمعنى الدلالي في كتابه. هذا، بالإضافة إلى أنَّه ألَّفه في عصر فشا فيه اللَّحنُ، وهو القرن الرَّابع الهجري، كما أنّ الحديث الشريف هو أشرفُ الكلام المأثور بعد كلام الله، عزَّ وجلَّ؛ ومن ثَمَّ كانت أهمية كتاب البُستي، ذلك الكتاب الذي يُعدُّ غايةً في الحُسن والبلاغة، على نحو ما أشار الثعالبيُّ (الثعالبي، 1934م ، ج:4، ص: 335) وكذلك (البستي، 1982م ، ج:1، ص: 49-50).

بناءً على ذلك كان عنوان البحث «المعنى المعجمي ووسائله في التفسير الدلالي، دراسةٌ في غريب الحديث للبُستي»، مُبتغيًا من ورائه بيان وسائل (البُستي) في تفسير المعنى المُعْجَمِيّ، ودور هذه الوسائل في التفسير الدلالي، باعتباره نموذجًا للمعجمية العربية غير المباشرة، مُتناولاً كلَّ ذلك في ضوء كتابات القدماء واللسانيين المُحدثين والمعاصرين.

ولتحقيق هذا الهدف كان الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يتَّخذُ من التَّحليلِ أداةً له، فكان استقراء الكتاب بأجزائه الثلاثة، واستخراج المواضع الخاصة بكلِّ مبحثٍ ثُمَّ النَّظر فيها وتصنيفها وملاحظة ما بينها من علاقات ومدى إسهام هذه الوسائل في التَّفسير الدلالي ممثلاً من خلال بعض

الأمثلة مُحيِّلا على بعض ما لم يُمَثَّل به، كي لا يطول البحث.

وبناء على ما سبق فقد جاءت الدراسة في مقدمة وتمهيد وخمسة مباحث، هي:

المبحث الأوَّل: التفسير بالمُغايرة.

المبحث الثاني: التفسير بالترجمة.

المبحث الثالث: التفسير بالتوارد والتلازم.

المبحث الرَّابع: التفسير بالسِّياق.

المبحث الخامس: التفسير بالنَّظير.

وقد أتْبِعت هذه المباحث بخاتمةٍ، وقائمةٍ بمصادر البحث ومراجعه.

تمهيدٌ: تعريفٌ بالمعنى المعجمي ووسائله في التَّفسير الدلالي

المقصود بالمعنى المُعْجَمِيّ Lexical meaning هو الدَّلالَة التي يقدِّمها المعجم للألفاظ التي يتناولها، وهذا المعنى يُشارُ إليه بأنَّه «قاصرٌ في حقيقته عن المعنى الاجتماعي أو الدلالي الذي يعنى بتتبُّع الجملة، أو قل: الحدث الكلامي، وما يحيط به من مجريات» (حسان، 1990م ، ص: 324). ويقول أحدُ المُحدثين أيضًا: «إنَّه المعنى أو الدلالة التي يُقدِّمها المعجم أو القاموس Dictionary لمفردات اللغة» (ياقوت، 1994م ، ص: 329). ولم يكتَفِ بذلك، بل أردف هذا التعريف بما من شأنه التوضيح، فقال:« ولقد رمى العلماء والباحثون المعاصرون المعاجم بأنها قاصرة وغير قادرة على تحديد معاني الألفاظ، وهي ليست كل شيءٍ في التوصل للدلالة، فنجد الدكتور تمام حسان يسوق بعض الأمثلة التي يشتمل كل منها على كلمة «صاحب» وهي: صاحب الفضيلة، وصاحب البيت، وصاحبي، وصاحب المصلحة، وصاحب الحق، وصاحب رسول الله، وصاحب نصيب الأسد، ثُمَّ يعلق على تلك الأمثلة بقوله: «فالصاحب الأول ملقَّبٌ، والثاني ملكٌ، والثالث صديقٌ، والرابع مُنتفعٌ، والخامسُ مُستحقٌّ، والسادس معاصرٌ، والسابع مُقتسمٌ. ولا يأتي المعجم بكل تفصيلات الكلمة على هذا النحو، ولكن سيأخذ منها القاسم المشترك، فيجعله معنى معجميًّا للكلمة، وسيشغل نفسه أحيانًا ببعض مشتقات المادة بعينه» (حسان، 1990م ، ص: 224). ومن هنا فإنَّ المعنى المعجمي ظهر قصوره من حيث عدم استقصاء المعاني والاكتفاء بمعنى واحد أو أكثر قليلا، في رأي الدكتور تمام حسان» (ياقوت، 1994م، ص: 329).

ولما كان هذا الأمر يحتاج إلى إمعان نظر، فإنَّه يمكن القول بأن تجميد الألفاظ «لا تقع مسؤوليته على المعجم، بل هو راجعٌ إلى استخدام الألفاظ»(ياقوت، 1994م ، ص:330)، وهو ما يسلمنا إلى القول بأن هناك عناصر أخرى تسهم في تحديد المعنى وتفسير المعنى الدلالي، يقول السعران: «المعنى القاموسي أو المعنى المعجمي ليس كل شيءٍ في إدراك معنى الكلام، فثمة عناصر لغويةٌ ذات دخْلٍ

كبيرٍ في تحديد المعنى، بل هي جزءٌ أو أجزاء من معنى الكلام، وذلك كشخصية المتكلِّم وشخصية المخاطَب، وما بينهما من علاقات، وما يحيط بالكلام من ملابساتٍ وظروفٍ ذات صلةٍ، كالجو ـ مثلا ـ أو الحالة السياسية... إلخ، ومن حضور غير المتكلم، وغير المخاطَب، وعلاقتهم بهما» (السعران، 1962م، ص : 263).

وهنا أشير أيضًا إلى أنَّه لَمَّا كان المقصود بالمعنى المُعْجَمِيّ بيان المعاني المُفردة للكلمات، فإنَّه « من الممكن أنْ يوجد المعنى المُعْجَمِيّ دون المعنى النحويّ (كما في الكلمات المُفردة)، وكذلك أنْ يوجد المعنى النَّحويّ دون المعنى المُعْجَمِيّ (كما في الجُمل التي تُركّب من كلماتٍ عديمة المعنى، مثل: القرع شرب البنغ). بل من الممكن ألاّ يوجد للجملة معنًى مع كون مفرداتها ذوات معان، وذلك إذا كانت معاني الكلمات في الجملة غير مترابطة مثل: الأفكار عديمة اللون تنام غاضبة» (السعران، 1962م ، ص : 288).

وقد تنوعت تلك الوسائل التي تُسهم في التفسير الدلالي، فشملت التفسير بالمغايرة، والتَّفسير بالتَّرجمة، والتَّفسير بالمصاحبة، والتفسير بالسياق، والتفسير بالصورة، والتَّفسير بالنَّظير، تلك الوسائل التي سيُشار إلى المقصود منها، فيما هو آت (أبو الفرج، 1966م، ص: 102).

ولَمَّا كان هذا البحثُ دراسةً تطبيقيةً في كتاب «غريب الحديث» للبُستي، فإنَّه من خلال قراءة «غريب الحديث» للبُستيّ يُلاحظُ أنَّ ذلك الشرح قد تضمّن كثيرًا من الألفاظ، التي شرحها البستي، ممّا يحتِّم علينا أنْ نهتم بتلك الألفاظ بجانب ما هو موجودٌ بالمعاجم اللُّغويّة التي قصرت نشاطها على المعنى المُعْجَمِيّ، فسمِّيت بالمعاجم، ولم يقتصر البُستي على ذلك فحسب، بل تعرّض أيضًا للمعنى الدلالي أيضًا، شأنه شأن الشُّرَّاح الآخرين، لكن تبقى له خصوصية التَّناول، وهو الأمر الذي يمكِّنني من القول بأنَّ مفهوم المعجم ينطبق إلى حدٍّ كبير على ما تناوله البُستيُّ، بجانب دور هذه الوسائل في التفسير الدَّلالي، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال المباحث التالية.

المبحث الأوَّل: التفسير بالمُغايرة :

قبل العرض للتفسير بالمغايرة، باعتباره وسيلةً من الوسائل المُتبعة في التفسير المعجمي أُشيرُ إلى قول ابن فارس بخصوص الجذر المُعْجَمِيّ (غ. ي.ر):« الغين والياء والراء أصلانِ صحيحان، يدلُّ أحدُهما على صلاحٍ وإصلاحٍ ومنفعة، والآخر على اختلافِ شيئين، فالأوَّل الغِيَرَة... والأصل الآخر: قولُنا: هذا الشَّيءُ غيرُ ذاك، أي هو سِواه وخلافه» (ابن فارس، 1977م). وهو الأمر الذي يترتب عليه القول بأنَّ تفسير المعنى المُعْجَمِيّ بالمغايرة يعني «أنْ يُشرح معنى الكلمة بأنْ تُذكر أخرى تغايرها في المعنى، فيتّضح الضِّدُّ بالضِّدِّ، وقد أشار الأستاذ Weinreich إلى هذا النوع من التَّفسير في المعجم...

ولكنّ اللغويين العرب انتبهوا بحسِّهم الدقيق إلى هذه الناحية، وفسّروا بها بعض ما يعدّه اللغويون المحدثون موضع إشكال، فقد أشار (بلومفيلد) مثلاً إلى صعوبة تفسير لفظ (الحُب)، ولكنَّنا نجد تفسيره في لسان العرب ببساطة «الحُبُّ نقيض البُغض»، وقد يُقال إنَّ التعريف غير دقيق، ولكن مَنْ قال :إنَّ تعريف اللغة يمكن أنْ يكون دقيقًا، أو يُستحبُّ أنْ يكون دقيقًا؟ إنَّ بعض اللغويين المحدثين لينفرون من المبالغة في الدِّقة في تعريف الكلمة، وكذلك فعل Weinreich (أبو الفرج، 1966م، ص: 102). وقد قسّم الدكتور محمد أحمد أبو الفرج التفسير بالمغايرة إلى ثلاثة أقسام (أبو الفرج، 1966م ، ص: 103)، وهو ما يمكن الأخذ به في تقسيم ملامح التفسير للمعنى المُعْجَمِيّ ودوره في التفسير الدلالي لدى (البستي).

1 -المغايرة التَّامة:

المغايرة التَّامة تعني مغايرة اللَّفظ المُفَسّر به للَّفظ المفسر« في المعنى وأصل الكلمة، وأكثر ما يكون التَّعبير عنها بألفاظٍ ثلاثة، هي: نقيض، وضد، وخِلاف، وقد تأتي بعبارة (الذي لا) ونحوها» (أبو الفرج، 1966م، ص : 103)، تلك الضدِّية التي يدرسها المحدثون « تحت مصطلح Antonymy، ويعدونها إحدى العلاقات الدلالية Semantic relations المُهمة التي تربط بين كلمات الحقل الدلالي الواحد» (جبل، 1997م، ص:54) و(Lyons, 1977, p: 270) . ومن الجدير ذِكْره أنَّ هذا النوع من التفسير « استخدمه اللغويون في مؤلّفاتهم لبيان معنى كثيرٍ من الألفاظ، لكنَّه استُعْمل بوضوحٍ في المعجمات المختصرة، وليس معنى ذلك أنَّ المعجمات التي أعطت المعاني حقّها من التوضيح والتفصيل خلت منه، بل وجد فيها متناثرًا »(أحمد، 1992م ، ص : 51).

هذا، وقد عبر (البُسْتِيّ) عن هذا الضرب من المغايرة باستخدام ألفاظ : (نقيض، ضد، خلاف هذا، وكذا في كلامهم على وجهين)، كما أنَّه عبّر عنه بدون استخدام الألفاظ الدالة على ذلك، وممّا ورد لديه في هذا الأمر قوله: «وقال أبو سليمان في حديث النبي-صلى الله عليه وسلم-:»أنَّه استأذن عليه رَهْطٌ من اليهود، فقالوا: السَّامُ عليكم يا أبا القاسم، فقالت عائشةُ: عليكم السَّامُ، واللَّعنةُ، والأفْنُن، والذَّامُ»...قوله: السَّامُ، فسَّره أبو عُبيد في كتابه، وقال: هو الموتُ. قال أبو سليمان: وتأوَّله قتادةُ على خلاف هذا»(البُستي، 1982م، ج:1، ص: 320).

فالملاحظ من خلال هذا النص أنَّ البُسْتِيّ قد تعرَّض للمعنى المُعْجَمِيّ لكلمة (السَّام) بأنَّه الموت، مُشيرًا إلى أنَّ هذا تفسير أبي عُبيد، مُفسِّرًا إيّاه بمعنًى مغاير له مغايرةً تامة، وذلك بالنَّصِّ على أنَّ قتادة قد تأوَّله خلاف هذا، وهو ما يوحي للمتلقي بأن هناك تفسيرًا آخر لدى قتادة يغايرُ تفسير أبي عُبيد، يُسهم في التفسير الدلالي بصورة مُغايرةٍ لِما عُرِف عن

(السَّام) بأنَّه الموت.

ولما كان ما سبق من تفسيرٍ بالمُغايرة التَّامة باستخدام لفظ (خلاف)، فإنَّ مثالً ما استخدم فيه (البُسْتِيّ) التفسير بالمغايرة بدون النص على كلمة (نقيض، ضد، خلاف) ما جاء في قوله: «قال أبو سليمان في حديث أبي بكرٍ -رضي الله عنه-: أنَّه شُكِي إليه خالد بن الوليد، فقال : لا أَشيمُ سيفًا سلَّه الله على المشركين...قوله: لا أشيمُ سيفًا، معناه لا أُغْمِدُ، يُقال: شِمتُ السيفَ: أغمدتُه، وسَلَلْتُه. والحرف من الأضداد، قال الفرزدق:

بأيدي رجالٍ لم يَشيمُوا سُيُوفهم

ولم يُكثِروا القَتلَى بها حين سُلَّتِ

يريد لم يَغمدوا سيوفهم إلَّا وقد كَثر القتلُ بها حين سُلَّت»(البُستي، 1982م ، ج:2، ص : 5).

ففي هذا النص نلاحظ تفسير البُستي بالمغايرة دون النص على لفظة من الألفاظ السابق ذكرها، فأشار إلى أن المعنى المعجمي لكلمة (أشيم) يكمن في الإغماد، وفي إطار تنبُّهه إلى أهمية هذا المعنى المعجمي في التفسير الدلالي أشار إلى أن الفعل(أشيم) قد يدلُّ على السَّلِّ، ونبَّه على أنه من الأضداد. ولكي يدلل على معنى الإغماد والسَّلِّ استشهد ببيتٍ للفرزدق، ظهر من خلاله أنهم لم يَغمدوا سيوفهم إلَّا وقد كَثر القتلُ بها حين سُلَّت.

وهو ما يسهم في التفسير الدلالي وبيان العلاقات الدلالية، فالأضداد تُعدُّ نوعًا من العلاقات الدلالية بين الألفاظ في اللغة العربية، حيث يوجد للكلمة معنيان مختلفان، كالسُّدفة للظُّلْمة والضوء، والناهل للعطشان والريان، والجون للأبيض والأسود، والصريم لليل والنهار، والصارخ للغيث والمستغيث؛ ولذلك قال ابن فارس في تعريف الأضداد اصطلاحًا: « هذا باب كتاب ذِكْر الحروف التي تُوقعها العرب على المعاني المتضادة، فيكون الحرف فيها مؤدِّيًا عن معنيين مختلفين (الأنباري، 1987م ، ص: 1).

وقبل أنْ أفرغ من هذا الضرب من التفسير بالمغايرة أشير إلى أنَّه « ممّا يعيب هذا النوع من التفسير انعدام الدِّقة ـ أحيانًا ـ في تحديد اللفظ المُضاد، كما أنَّه يُعلِّق فَهْم دلالة اللفظ المُفَسّر على فَهْم دلالة ضده، وقد يكون هذا الضدُّ غير معروفٍ أو غير واضح الدَّلالَة لدى القارئ؛ ومن ثَمّ يكون اتّخاذه مَعْبَرًا للتفسير أمرًا غير ذي جدوى » (جبل، 1997م ، ص: 57)، ومما يعضد ذلك أنَّ وروده عند البُستي قليل أو نادرٌ إذا ما قيس بالأضرُب الأخر.

2 -المغايرة النَّاقصة:

لَّما كانت المغايرة التَّامة تعني مغايرة اللَّفظ المُفَسّر به للَّفظ المُفَسَّر، في المعنى وأصل الكلمة، وأكثر ما يكون التَّعبير عنها بألفاظٍ ثلاثة، هي: نقيض، وضد، وخِلاف، فإنَّ المغايرة النَّاقصة لا تُستخدمُ فيها تلك الألفاظ، « وهذه المغايرة إمَّا أنْ تكون في المعنى، أو تكون في الصيغة، أو فيهما، ولكنها لا تكون في الأصل » (أبو الفرج، 1966م ، ص: 105).

نـأتي إلى المغايـرة في المعنـى فقـط مـع اتحـاد الصيغة، فأشـير إلى أنَّ هـذه المغايـرة قـد تجعل الكلمة مـن ألفاظ الأضـداد أو لا تجعلهـا مـن هـذه الألفـاظ، ومثـال هـذه الصـورة مـا جـاء في قـول (البُسْـتِيّ):«وقال أبـو سـليمان في حديـث النبي-صـلى الله عليـه ـ أنـه قـال: «عليكـم بالأبـكار فانكحوهـن، فإنهـنَّ أفْتَـحُ أرحامًـا وأعـذبُ أفواهًـا، وأَغَـرُّ غُرَّةً»...قولـه: أغـرُّ غُـرَّةً فيـه وجهـان، أحدهمـا: أنْ يكون مـن غُرَّةِ البيـاضِ ونصوع اللـون، وذلـك أنَّ الأَيْمَـةَ وطُـولَ التَّعنِيـسِ يُحيـلان اللـونَ ويُبليـانِ الجِـدَّة. والوجـه الآخـر: أنْ يكـونَ من حُسـنِ الخُلُـقِ والعِـشرةِ، ويَشـهدُ لذلك قولُـه في روايةٍ أخـرى: «عليكـم بالأبكار، فإنَّهنَّ أغـرُّ أخلاقًا، وأرضى باليسـير». وغُرَّةُ كلِّ شيءٍ خياره. يُقـالُ: هذا غُرَّةُ المتاعِ، وغُـرَّةُ العبيـد، وقـد يُكنى بها عـن المحاسـن والمكارمِ» (البُسـتي، 1982م ، ج:1، ص: 234-235).

فقـد بيّن البُسْـتِيّ في هـذا النَّص صدد تفسـير المعنى المُعْجَمِـيّ لكلمـة (أغَـرُّ غُـرة) بـأنَّ معناهـا يكـون مـن غُـرَّةِ البيـاضِ ونصوع اللـون، وذلك أنَّ الأَيْمَـةَ وطُولَ التَّعنِيـس يُحيـلان اللـونَ ويُبليـانِ الجِدَّة. وقد أشـار إلى أنَّ هـذه الصيغـة قـد تـدلُّ عـلى معنًـى مغايـر مـع اتِّحاد الصيغـة الاسـمية، وهـو أنْ يكـونَ مـن حُسـنِ الخُلُقِ والعِـشرةِ. ولم يكتـف (البُسـتي) بهـذا بـل، استشـهد بروايـةٍ أُخـرى للحديـث، تؤيـد مـا ذهـب إليـه في هذا التفسـير المعجمـي الـذي ينعكس بـدوره على التفسـير الـدَّلالي للحديـث، فقـال: ويَشـهدُ لذلـك قولُـه في روايـةٍ أخـرى: «عليكـم بالأبـكار، فإنَّهنَّ أغـرُّ أخلاقًا، وأرضى بالبسـير» . وغُـرَّةُ كلِّ شيءٍ خياره. يُقـالُ: هـذا غُـرَّةُ المتاعِ، وغُـرَّةُ العبيـد، وقـد يُكنى بها عـن المحاسـن والمكارم، وهـذا ديدنـه، فقـد يستشـهد على مـا يذهب إليـه بالقـرآن أو الحديـث أو الشـعر، وغـير ذلـك، على نحـو مـا سـيأتي بالبحث.

أمَّـا عـن ملامح المغايـرة في الصيغة فقـط، فمثالها ما جـاء في قـول (البُسْـتِيّ):«وقال أبـو سـليمان في حديث النبي-صـلى الله عليه-أنـه قـال: «إنَّ هذا الأمـرَ لا يزالُ فيكـم وأنتـم وُلاتُـه مـا لم تُحدثـوا أعـمالًا، فـإذا فَعلتـم ذلـك بعث الله عليكـم شَرَّ خَلْقِـه فَلَحَتُوكم كـما يُلْحَتُ القضيبُ»...قولـه: لَحَتُوكـم مـن اللَّحتِ، يُقـال: لَحَتَ فـلانٌ عصاه لَحْتًـا إذا قَشَرهـا، ولَحَتَه بالعـذل لَحْتًا مِثله. واللَّتْـح؛ القـشر أيضًـا، قال أبـو النَّجم:

يَلْتَحْنَ وَجْهًا بالحَصَى مَلْتُوحًا

...وفي بعـض الروايـات مـن هـذا الحديـث: «فالتَحوكـم كـما يُلْتحـى القضيـب» والمعنـى واحـد، يُقـال: لحـوتُ العصَـا والتَحَيْتُهـا، إذا أخـذت لحاءهـا، قـال المتلمِّـس:

لَعمرُك إنِّي في نوائبَ تَلْتَحِي
لَحَاءَ الفَتَى عن عُودِهِ لَصَلِيبُ»

(البُستي، 1982م ، ج:1، ص:120-121).

وهـو ما يتبـين مـن خلاله الـشرح المعجمـي للفعل (لحوتكـم) الـوارد في حديثه-صـلى الله عليـه وسـلم-حيـث أشـار (البُسـتي) إلى أن معنـاه (قَـشَر)، فيُقـال: لَحَتَ فـلانٌ عصاه، بمعنـى قَشَّرها، وأنَّ مصـدره اللَّتْحُ مُستشـهدًا بقول أبي النَّجم مُشـيرًا إلى أنَّـه إذا كان الفعل

لَحَت على وزن (فعَلَ)، وأنَّ هذا الجذر المعجمي قد ورد في بعض الروايات مُتخذًا صيغة أخرى، فقيل: التحوكم، وهو ما يومي‌ء إلى أنَّ (التحى) على وزن (افتعل)- الوارد في شعر المُتلمِّس أيضًا- يُغاير (لَحَت)، وعلى الرَّغم من المُغايرة في الصِّيغة، فإنَّ المعنى واحدٌ، يُقال: لحوتُ العصَا والتَحَيْتُها، إذا أخذت لحاءها، بمعنى قَشَّرتها.

ومثال ذلك أيضًا ما ورد في قوله: قال أبو سليمان في حديث أبي هريرة: أنَّ شيخًا من طُفاوةَ قال: «تثوَّيتُه فلم أرَ رجلًا أشدَّ تشميرًا ولا أقوَم على ضيفٍ منه»...قوله: تثوَّيتُه: أي تضيَّفتُه، والثَّوِيُّ: الضَّيف، قال القُطامِيُّ:

فمَن يكنِ اسْتلامَ إلى ثَوِيٍّ
فقد أكرمْتَ يا زُفَرُ المَتاعَا

(القطامي، 1960م، ص:36).

وقال ذو الرُّمَّة:

فقلتُ لها:لا بل هُمومُ تضيَّفَت
ثوِيَّكِ والظَّلماءُ مُلْقى سُدُولُها

(ذو الرمّة، 1982م، ج:2، ص:973).

وأصل هذا من الثَّواء، وهو المكثُ في الإقامةِ، يُقالُ: ثَوَى الرجلُ وأثويْتُه إذا أويْتَه إلى منزلك، قال الشاعر:

فإنْ شئتَ أَثْوِيناكَ في الحَيِّ مُكْرَماً
ولإنْ شئتَ بلَّغناكَ أرضًا تُرِيدُها

(التبريزي، 2000م، ج:2، ص:969).

يريد ضَيَّفْناكَ عندنا، ومنه الحديثُ: «أنَّ النبي- صلى الله عليه – كتب في صُلح أهلِ نَجران أنَّ عليهم مَثْوى رُسُلِه ثلاثةَ أيَّام» يريد ضِيافتَهم وما يُقيمُهم هذه المُدَّة (التبريزي، 2000م ، ج:2، ص : 419-420).

ومن خلاله يُلاحظُ أنَّ(البُستيَّ) قد أعرب عن أنَّ المعنى المعجمي للفعل(تثوَّيتُه) هو (تضيَّفتُه)، ثُمَّ لجأ إلى ما تلجأ إليه المعاجم حيث التحديد الصَّرفي تصريحًا أو تلميحًا مُشيرًا إلى أنَّ الاسم منه هو (الثَّويُّ) بمعنى الضيف، ولكي يُعضِّد كلامه سار على نهج المعاجم أيضًا مُستشهدًا بقول القُطامِيِّ وذي الرُّمَّة.

ولم يكتف بذلك، بل لجأ إلى بيان أصله الاشتقاقي، فأشار إلى أنَّه مُشتقٌّ من (الثَّواء) (البُستي، 1982م ، ج:1، ص : 72-76)، وهو المكثُ والإقامة، وكأنَّه يُشير بهذه الإشارات الاشتقاقية المُتفرِّقة إلى أنَّه من الأمور التي ينبغي على المعجم اتباعها ـ وهو ما أخذت ببعضه كتب الشروح والأمالي وغريب الحديث-وغيرها « تخصيص مدخلٍ لكلِّ اشتقاقٍ من اشتقاقات المادة أو على الأصح لكلِّ مُشتقٍ من مشتقات المادة؛ لأنَّ الاشتراك في حروف المادة يُعتبر صلة رحم بين الكلمات، من حيث الشَّكل، ولا يُعتبر بالضرورة صلة رحم من حيث المعنى» (حسان، 1973م ، ص : 328).

وبعد بيان هذا الأصل الاشتقاقي أشار (البُستيُّ) في تفسيره المعنى المعجمّي للفعل (ثوى) مصحوبًا بكلمة (الرجل) على سبيل (التوارد) وليس

(التلازم) إلى فِعلٍ آخر من الجذر نفسه، يغايره في الصيغة مع اتِّحاده معه في المعنى، وهو الفعل (أثوى) على مثال (أفْعل)، فيقال: يُقالُ: ثَوَى الرجلُ وأثويْتُه إذا أويْتَه إلى منزلك؛ ومن ثَمَّ فهما مُتَّحدان في الدلالة المُعجمية على إيواء الرجل إلى المنزل وضيافته، وتبقى دلالة اللزوم والتعدي التي ترتبط بالتفسير الدلالي في نص ما من النصوص.

أمَّا عن المغايرة في المعنى والصيغة دون الأصل (أبو الفرج، 1966م ، ص : 105)، فمثالها ما جاء في قول (البُسْتِيّ):«وقال أبو سليمان في حديثِ عليٍّ: «أنَّ رجلًا قال له: أخبرني عن قريش. قال: أمَّا نحن بنو هاشم فأنْجادٌ أمجادٌ، وأمَّا إخوانُنا بَنو أُميَّة فقادةٌ أدبَة ذادَةٌ»...الأنجادُ: واحدهم نَجْدٌ. وقال الأصمعيُّ: رجلٌ نَجْد، ونَجُد من شِدَّة البأس. وقال غيره: النَّجدُ ضِدُّ البليدِ، والأصل فيهما واحد، وإنَّما أُخِذَ من نَجْد البلاد، وهو ما عَلا وارتفع من الأرض، فالنَّجْدُ من الرِّجالِ: الرَّفيع العالي. قال ذو الرُّمَّة:

ولكنَّني أقبلتُ من جانبَي قسا

أزورُ فتًى نُجْدًا كريماً يمانيا

(ذو الرمّة، 1982م، ج:2، ص1313).

قال أبو عُبيدة: يُقال: أنْجَدْتُ الرَّجلَ إذا أعَنْتَه، ونجَدْتُه أنجدُه إذا غلبْتَه، والأمجادُ: الكِرامُ، واحدهم ماجد، كقولك: شاهد وأشهاد»(البُستي، 1982م ، ج:2، ص : 146).

وهو ما يتَّضح من خلاله لجوء (البُستي) في توضيحه المعنى المُعْجَميّ لكلمة (الأنجاد) إلى بيان مُفردها، ثُمَّ نقل عن الأصمعي بيان الأشكال المُختلفة للكلمة (رجلٌ نَجْد، ونَجُد) من شِدَّةِ البأس، وكلام غيره حيث التفسير بالمغايرة التَّامة، باستعمال كلمة (ضد)، والاستشهاد بقول ذي الرمة. لكنَّ البُسْتِيّ زاد تفسير هذا المعنى المُعْجَميّ وضوحًا، فأتى بصيغتين من هذا الجذر المُعْجَميّ (ن. ج. د)، هما (أفْعَلَ) و(فَعَلَ)، مُشيرًا إلى تغاير معناهما، أي أنَّ قولنا:(أنْجَدْتُ الرَّجلَ) بمعنى أعَنْتَه، ونجَدْتُه أنجدُه بمعنى غلبْتَه، وهو ما يوحي بأنَّ الأصل واحدٌ، لكنَّ المُغايرة في المعنى والصيغة، تلك المغايرة التي بها يتَّضح المعنى الدلالي في الحديث موضع نص البُستيِّ.

3 ـ المغايرة بالمجاز:

أمَّا عن المغايرة بالمجاز فإنَّ « هذا النَّوع من المغايرة يعتمد على تبيين الحقيقة من المجاز في استعمالات المادة المُعْجَميّة» (أبو الفرج، 1966م، ص: 106) وكذلك (الداية، 1996م ، ص: 221)، وقد يُنَصُّ على هذا، وقد لا يُنَصُّ، بل يُفهم بيان الحقيقة من المجاز، ومن ثَمَّ المغايرة بالمجاز ضِمْنًا من سياق الكلام، ومثاله ما جاء في قولِ (البُسْتِيّ):«أخبرني الحسُن بن عبد الرحيم...عن سالم بن عبد الله قال: قال لي عُمر: «كانت إمارةُ أبي بكرٍ فَلْتَةً، وَقضى اللهُ شرَّها، قُلتُ: وما الفَلْتَةُ؟ قال: كانَ أهل الجاهلية يتحاجَزُون في الحَرَم، فإذا كانت الليلة التي يُشَكُّ فيها أدْغَلُوا فأغاروا، وكذلك كان يوم

مات رسول الله، أدغل الناس من بين مُدَّع إمارةً أو جاحدٍ زكاةً، فلولا اعتراضُ أبي بكرٍ دونها لكانت الفضيحة». قال أبو سليمان: وفي هذه القصة حرفٌ قد يُشْكِل معناه، وهو قول عُمر حين ازدحم الناسُ على مصافَحةِ أبي بَكْرٍ للبَيْعة، فوثبوا على سَعْد، وكان مُضطجعًا على فراشه، فقال بعضُ الأنصار: «قتلتم سعدًا، فقال عُمَر: اقتُلوه، قَتَلَه الله» ومعناه ـ والله أعلم ـ أنَّ هذه الكلمةَ جرَت منه جوابًا على مذهب المُطابقة لِلَفْظِ الأنصاريّ، يريد بها إبطالَ معْذِرَته في التَّثبيط عن البَيْعة مكان سَعْد، ولم يُقْصَد بها إيقاعُ الفِعل، وإنَّما قال: اقتلوه، بمعنى لا تُبالوا بما ناله من الضَّغْط والألَم، وأقبلوا على شأنكم، وأحْكموا أمْرَ البَيْعة، وهذا في مذهب المطابقة كقوله: **﴿فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ﴾** (البقرة : 194) فسَمَّى الجزاء على العدوان عُدوانًا، وإنَّما هو جزاءٌ ومُكافأة، وليس بعدوان في الحقيقة، وقال عمرو بن كلثوم:

ألا لا يَجْهَلَنْ أحَدٌ علينا
فَنَجْهلُ فوق جَهْلِ الجاهلينا»

(البُستي، 1982م ، ج:2، ص : 128).

فمن خلال هذا النَّصِّ نلاحظ أنَّ (البُسْتِيّ) في تفسيره المعنى المعجمي لقول عُمر(اقتُلوه) قد أشار إلى أنَّ هذه الكلمةَ جرَت من (عُمرَ) جوابًا على مذهبِ المُطابقة لِلَفْظِ الأنصاريّ، يريد بها إبطالَ معْذِرَته في التَّثبيط عن البَيْعة مكان سَعْد، ولم يُقْصَد بها إيقاعُ الفِعلِ، وإنَّما قال: اقتلوه، بمعنى لا تُبالوا بما ناله من الضَّغْطِ والألَم، وأقبلوا على شأنكم، وأحْكموا أمْرَ البَيْعة، ويتَّضح من خلال الكلمة المفسر بها المعنى المُعْجَمِيّ

المبحث الثاني: التفسير بالترجمة:

يُقصد بالتفسير بالتَّرجمة، في إطار الحديث عن وسائل تفسير المعنى المُعْجَمِيّ ودورها في التفسير الدَّلالي « أنْ تُفسر الكلمةُ بكلمةٍ أُخرى من اللُّغة نفسها أو بأكثر من كلمةٍ أُخرى من اللغة نفسها كذلك » (أبو الفرج، 1966م ، ص : 106)، وقد بيَّن الدكتور محمد أحمد أبو الفرج أنَّ هذا الضرب من التفسير المعجمي ينقسم إلى ثلاثة أقسام، يمكن العرض لها من خلال شرح (البُسْتِيّ)، فيما يلي:

1 – التَّفسير بكلمةٍ واحدة:

وذلك بأنْ تُفسَّر الكلمة بكلمة واحدة فقط،

للكلمة المُفسَّرة، ومثال ذلك ما جاء في قول (البُسْتيّ):«وقال أبو سليمان في حديث النبي-صلى الله عليه وسلم-:«أنَّه قال لأبي بكر: مَتَى تُوتِر؟ فقال: من أوَّل اللَّيل، وقال لعُمر: متى تُوتِر؟ فقال: من آخر الليل، فقال لأبي بكر: أخذتَ بالحَزْم، وقال لعُمر: أخذتَ بالعَزْم»...الحَزْمُ: الحَذَرُ، والعَزْمُ: القوة، ومنه المَثَل: «لا خيرَ في عَزْم بغير حَزْم»؛ معناه أنَّ القُوَّة إذا لم يكن معها حَذَرٌ أورطت صاحبها، وأفضت به إلى العَطَب، ومن هذا قول الله تعالى:﴿**فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُوْلُوا الْعَزْمِ مِنَ الرُّسُلِ**﴾ (الأحقاف: 35). يُقال في تفسيره أُولُو القُوَّة والصَّبر. وقال:﴿ **فَنَسِيَ وَلَمْ نَجِدْ لَهُ عَزْمًا**﴾ (طه: 115) يُقالُ: ثباتًا وقُوَّة. وقال بعضهم: الحَزْمُ: التَّأَهُّب للأمر، والعَزْمُ: النَّفاذُ فيه، وفي بعض الأمثال: «رَوِّ تَحزِم، فإذا استوضَحْتَ فاعْزِم». وأخبرني الكُرانيّ، نا عبد الله بن سبيب، قال الأصمعيُّ: سمعتُ أعرابيًّا يقول: أسعَدُ الحَزَمَةِ مَنْ جمع إلى حَزْمِه عَزْمًا. وقال بعض أهل اللُّغة: قولهم: رجلٌ حازِمٌ معناه جامع لرأيه، مُتَثَبِّتٌ في أمْره، من قولهم: حَزَمتُ المتاع إذا جَمعتَه. ويُقال: حَزُمَ الرَّجلُ وحَزَم، قال الشاعر:

وصاحب قد قال لي وما حَزَمْ

وقد جاء الوجهُ الذي قدَّمناه أوَّلًا مُفسَّرًا في الحديث. حدثناه محمد بن هاشم...عن ابن المُسَيِّب، أنَّ أبا بكر وعمر تذاكرا الوِتْرَ عند رسول الله، فقال أبو بكر: أمَّا أنا فإنِّي أنامُ على وِتْر، فإنْ استيقظتُ صليتُ شفعًا حتَّى الصباح. وقال عُمَرُ: لكنِّي أنامُ على شَفْع، ثُمَّ أُوتِرُ من السَّحر، فقال النبي لأبي بكر: حَذِرَ هذا، وقال لعمر: قَوِيٌّ هذا»(البُستي، 1982م، ج:1، ص : 118-120).

ففي هذا النَّصِّ يُلاحَظُ تفسير (البُستيّ) كلا من كلمتَيّ (الحَزْم) و (العَزْم) بكلمةٍ أُخرى من اللُّغة نفسها، وليس بأكثر من كلمة، فأشار إلى أنَّ الحَزْم بمعنى الحَذَر، والعَزْم بمعنى القوة، وهو ما انعكس على التفسير الدلالي للحديث وتوضيحه. ومن المعروف أنَّ الاستشهاد على المعنى يُعدُّ من الأمور التي ينبغي أنْ يُلْجأ إليها في التفسير المُعْجَمِيّ للكلمات ؛ وذلك « لأنَّ شَرْح المعنى بدون استشهادٍ على الشَّرح لا يُعطي فكرةً واضحةً عن طريقة استعمال الكلمة، أي: أنَّ القيمة الحقيقية لهذا الاستشهاد تكمن في الكشف عن الطُّرق المُختلفة التي يمكن بها أنْ تُستعمل الكلمة في نطاق التركيب بعد أن عُرف معناها المُفرد ؛ لأنَّ مُجرد الكشف عن هذا المعنى مهما تعدّدت المعاني المشروحة لا يمكن أنْ يرشد إلى طريقة الاستعمال في التراكيب المختلفة، باختلاف الرُّتبة والتَّضام وغيرها من القرائن» (حسان، 1973م، ص: 330).

لَّما كان الأمر على هذا النحو فقد لجأ البُستيُّ إلى الاستشهاد على ما قاله بالمثل المقول فيه «لا خيرَ في عَزْم بغير حَزْم، وهو ما يعني أنَّ القُوَّة إذا لم يكن معها حَذَرٌ أورطت صاحبها، وأفضت به إلى العَطَب. ولم يكتف بذلك، بل أشار إلى أنَّ من هذا قولَ الله تعالى:﴿ فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُوْلُوا الْعَزْمِ مِنَ الرُّسُلِ﴾

(الأحقاف: 35)، وهو ما يُقال في تفسيره أُولو القُوَّة والصَّبر، وقوله أيضًا: ﴿**فَنَسِيَ وَلَمْ نَجِدْ لَهُ عَزْمًا**﴾ (طه: 115) يُقال: ثباتًا وقُوَّة.

وفي إطار استشهاده أيضًا وتعضيد تفسيره المعجمي الذي ينعكس على التفسير الدَّلاليِّ أشار إلى ما يقوله بعض العرب: الحَزْمُ: التَّأَهُّبُ للأمرِ، والعَزْمُ: النَّفاذُ فيه، وفي بعض الأمثال: «رَوِّ تَحزِم، فإذا استوضَحْتَ فاعْزِم»، وأنَّه أُخبِرَ بقول الأصمعي: سمعتُ أعرابيًّا يقول: أسعَدُ الحَزَمَةِ مَنْ جمع إلى حَزْمِه عَزْمًا. وفي إطار بيان معنى الكلمة بما يُصاحبها أشار إلى قول بعض أهل اللُّغة: قولهم: رجلٌ حازِمٌ معناه جامع لرأيه، مُتَثَبِّتٌ في أمْرِه، من قولهم: حَزَمتُ المتاع إذا جَمعتَه.

ولَمَّا كان من المُحتمِل أنْ يكون للكلمة أكثر من شكلٍ عن طريق « وجود صورتين مثلاً لكلمة (ميزة)، تبدأ إحداهما للهيئة بالكَسْر والمدِّ، وتبدأ الثانية للمرّة بالفَتْح فالسكون، فيذكرهما باعتبارهما جاريتين على الألسنة بدرجةٍ واحدةٍ أو متقاربةٍ. وقد تكون الأشكال المختلفة للكلمة مختلفة العصور، كأنَّ تكون للكلمة صورة قديمة، إمَّا مهجورة أو مستعملة، وصورة أخرى أحدث منها مستعملة في الوقت الحاضر، وذلك مثل: بَكّة ومكّة » (حسان، 1973م ، ص : 328-334)، فقد أشار (البُستيُّ) أيضا إلى أنَّه يُقال: حَزُمَ الرَّجلُ، بضمِّ الزَّاي، و(حَزَم) بفَتْحِها، على نحو ما جاء في قول الشاعر:

وصاحبٍ قد قال لي وما حَزَمْ

ولم يقتصر تعضيد (البُستي) كلامَه بالقرآن والشعر وكلام العرب، بل نصَّ على أنَّ ما قدَّمه من تفسيرٍ مُعجميٍّ أوَّل الأمرِ في الحديث قد ورد مُفسَّرًا في الحديث الذي جاء فيه أنَّ أبا بكرٍ وعمر تذاكرا الوِتْرَ عند رسول الله، فقال أبو بكرٍ: أمَّا أنا فإنِّي أنامُ على وِتْر، فإنْ استيقظتُ صليتُ شفعًا حتَّى الصباح. وقال عُمَرُ: لكنِّي أنامُ على شَفْع، ثُمَّ أُوتِرُ من السَّحَر، فقال النبي لأبي بكر: حَذِرَ هذا، وقال لعمر: قَوِيٌّ هذا ، وهو ما يؤكِّد أهمية التفسير بالترجمة بكلمة واحدة والاستشهاد على نحو ما مرَّ بنا في التَّفسير الدَّلاليِّ.

هذا، ومن المفيد الإشارة هنا إلى أنَّ البُستي في تفسيره بالترجمة مُستخدمًا نمط التفسير بكلمة واحدة لم يقتصر على الكلمة المُفسرة وكفى، بل كان يأتي أحيانًا بما يُصاحبها ـ كما سبق- وقد يبين ما يتصلُ بها من علاقاتٍ دلاليةٍ تصريحًا أو تلميحًا حيث بيان كونها من المشترك اللفظي أو الترادف أو الأضداد. وقد يبيِّن علاقة الكلمة المفسَّرة بما يُتناولُ في الدرس الدَّلالي من قضايا أُخر، نحو انتقال الدلالة والعموم والخصوص، وهو ما يُسهم في ثراء المعنى الدَّلالي واتِّضاحه (البُستي، 1982م ، ج:1، ص: 248).

2 ـ تفسير الكلام بأكثر من كلمةٍ واحد:

ممّا لا شكّ فيه أنَّ هذه الصورة من التفسير بالترجمة تُعدُّ « من باب الحديث في المعجم ذي اللغة الواحدة، فيجمع المادة من لغةٍ، ثُمَّ يُفسِّرها باللُّغة

ذاتها، ولكن لا يكون هذا بكلمةٍ مفردةٍ، إنَّما يكون بعبارةٍ أطول» (أبو الفرج، 1966م، ص: 107). ومن ذلك ما ورد في قولِ (البُسْتِيّ): وقال أبو سليمان في حديث النبي عليه السلام أنَّه قال: «إنَّ أميري من الملائكة جبريل»...قوله: أميري: أي وَلِيِّي وصاحبي، وكل مَنْ فَزِعْتَ إلى مُؤامرته ومُشاورته فهو أميرك. والعَقْلُ: أمير النَّفس؛ لأنَّها إذا أرادت أمرًا راجعته. قال الشَّمَّاخُ يذكرُ رجلًا أُعْطِي بقوسٍ له ثمنًا، فهو يُؤامِرُ النَّفسَ في إمضاء البيع أو ردِّه:

فَظَلَّ يُناجي نَفْسَهُ وأَمِيرَها
أَيأتي الذي يُعطَى بِها أَم يُجاوِزُ؟

(الذبياني، 1968م، ص:189).

يعني عقلَه. وقال زُهير:

وقال أَمِيري هل تَرَى رَأْيَ ما نَرى
أَنَخْتَلُهُ عن نَفْسِه أَم نُصاوِلُهْ

(ابن أبي سلمى،1944م،ص:132).

يريدُ صاحبَه. ومِمَّا جاء على وَزْنِه وَزيرٌ ونَديم، يُقال: هو وزيرُ المَلِك، إذا كان يُؤازِرُه، ونديمه إذا كان يُنادِمُه، وشَرِيبُه إذا كان يُشارِبُه» (البُستي، 1982م، ج:1، ص: 122-123).

وهو ما يتبين من خلاله أنَّ (البُستي) في تفسيره المعنى المُعجميّ لكلمة (أميري) الواردة في حديثه، صلى الله عليه وسلم، قد فسَّرها باللُّغة ذاتها، ولكن ذلك لم يكن بكلمةٍ مفردةٍ، إنَّما كان بأكثر من كلمة، فبيَّن أنَّ معناها (وليِّي وصاحبي) مُشيرًا إلى أنَّ كل مَنْ فَزِعْتَ إلى مُؤامرته ومُشاورته فهو أميرك. والعَقْلُ: أمير النَّفس؛ لأنَّها إذا أرادت أمرًا راجعته. واستشهد بقول الشَّماخ يذكرُ رجلًا أُعْطِي بقوسٍ له ثمنًا، فهو يُؤامِرُ النَّفسَ في إمضاء البيع أو ردِّه، وقول زهير الذي يريد فيه بكلمة(أميري) صاحبه.

ولم يقتصر على هذا، بل لجأ إلى أسلوبٍ آخر من أساليب المعاجم في الصناعة المُعْجَميّة، في تناول المعنى المُعْجَمِيّ للكلمة، وهو «ألاَّ تُفصِّل القول في حركاتها وحروفها، وإنَّما تلجأ إلى قياس هذه الكلمة على كلمةٍ أُخرى أشهر منها في الاستعمال، فتجعل الكلمة الشهيرة كالميزان الصرفي للكلمة المشروحة، فتقول مثلاً :ردح البيت كمنع، فيُعرف أنَّ هذا الفعل من باب فَعَلَ يَفْعَل، بفتْح العين في الصيغتين، فيفيد القارئ من ذلك، من جهة النطق ـ وربما الصرف كذلك ـ في الوقت نفسه» (حسان، 1973م، ص: 326)، ومن ثَمَّ أشار أنه مِما جاء على وزنها وزيرٌ ونديمٌ.

والمُتمعن في كلام (البُستي) يمكنه الإشارة إلى أنه في تفسيره المعنى عن طريق التفسير بالترجمة مستخدما نمط التفسير بأكثر من كلمة، قد يقود إلى ما ظاهره الإشارة إلى العموم، أي إشارة (البُستي) إلى ما يُعرف في الدرس الدَّلالي والتَّفسير الدَّلالي بالعموم والخصوص، وهو من المباحث التي درج اللغويون على دراستها، وكذلك الأصوليون، فالعامُّ في الاصطلاح يُعرف بأنَّه « الذي يأتي على الجملة لا يغادر منها شيئًا وذلك كقوله جلّ ثناؤه: ﴿وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِن مَّاءٍ﴾ (النور: 45)، والخاصُّ

هو الذي يتخلل، فيقع على شيءٍ دون أشياء» (ابن فارس، 1977 م، ص: 344)، وذلك كقوله جلَّ ثناؤه: ﴿وَاتَّقُونِ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ﴾ (البقرة: 197). فما الذي قاله (البُستي)؟

قال:«أميري: أي وَلِيِّي وصاحبي، وكل مَنْ فَزِعْتَ إلى مُؤامرته ومُشاورته فهو أميرك. والعَقْلُ: أمير النَّفس» وهو ما يُعرف في التفسير الدلالي بعموم الوقوع المشترك أو التكرار المُشترك، وليس من عموم الاستغراق؛ لأنَّ «الألفاظ العامّة إذا بُحثت مفردةً، أي بمعزلٍ عن الاستعمال في التركيب والموقف الكلامي كانت لها دلالة العموم، أي: استغراق جميع الأفراد، إلاّ إذا شاع استعمالها في بعض أفراد ما تدلُّ عليه، بحيث صار أغلب وأسبق إلى الفهم من أصل استعمالها، أمَّا إذا دخلت الألفاظ العامة في السياق فقليلاً ما تبقى لها دلالة العموم، أي الاستغراق، وهو أمرٌ مُلاحَظٌ في سائر الاستعمالات اللغوية»، ويمكن الإشارة هنا إلى أنَّ هذا المصطلح ظهر نتيجة اعتياد انتظام الكلمة مع أكثر من مجموعةٍ، ووقوعها في أكثر من سياقٍ لغويٍّ(عمر، 1973م، ص: 63) و(بالمر، 1992م، ص: 145)، أي أنَّ هذا المصطلح يُسْتعمل للدلالة على الألفاظ التي تصاحب عددًا من الألفاظ المتباينة الدلالة ؛ لذا عرَّفه أحد المحدثين بقوله : « وقد أطلق اللغويون المحدثون على هذه الظاهرة مصطلح (Co-occurrence) بمعنى التكرار المشترك، أي أنَّ الكلمة يتكرر اشتراكها مع أكثر من كلمةٍ في تراكيبَ مختلفةٍ، كما نجد في كلمة (طويل) التي يمكن أنْ يتكرر اشتراكها مع كلمات رَجُل، نبات، طريق، ولكنها تستعصي على الاشتراك مع كلمة جبل، فلا يمكن أنْ نقول : جبل طويل، ولكن يجب أنْ نقول : جبل عالٍ أو شاهق» (حسام الدين، 1991م، ص: 258-259).

وتأسيسًا على ما سبق يمكننا القول إنَّ لفظ (الأمير) يمكن أنْ يتضام مع بعض الألفاظ، نحو المحافظة والقوم والجماعة؛ للدلالة على أنَّه يُفزَع إليه، ويُشاورُ في الأمرِ، فنقول: أمير المحافظة أو المنطقة الشرقية أو منطقة الرياض وغيرها، وأمير الجماعة، وأمير القوم، وأمير الكتيبة، وأمير النفس، وأمير السوق، وهذا مع ملاحظة أنَّ مفهوم الفزع والمشاورة يختلف باختلاف الموصوف بها.

ولم يقتصر دور المعنى المعجمي في التفسير الدلالي على كونه مدخلًا للإشارة إلى العموم والخصوص فقط، على نحو ما سبق، بل يُضمُّ إلى هذا أنَّه كان مدخلًا للإشارة إلى مظاهر التَّغير الدلالي في المعنى الدلالي حيث الإشارة إلى توسيع (تعميم) الخاص، وتضييق المعنى (تخصيص العام) وانتقال الدلالة، وقد يبيِّن علاقة كل هذا بالاشتقاق. ومن هذا ما جاء في قول البُستيِّ: وقال أبو سليمان في حديث النبي صلى الله عليه وسلم:«أنَّه ذكرَ قِتال الرُّوم فقال: يخرجُ إليهم رُوقَةُ المؤمنين من أهل الحجاز»...رُوقَةُ القوم: خيارهم وسَرَاتُهم. يُقالُ: رأيتُ رائقةَ بني فُلان: أي وجوهَهم وأعيانهم، وأصل هذا في الرَّقيق. يُقالُ: وصيفٌ رُوقَةٌ وَوصفاء رُوقةٌ: أي حِسانٌ،

ويُستعارُ ذلك في الخيل، يُقالُ: خيلٌ رُوقَةٌ، وأراه مأخوذًا من راقني الشيءُ إذا أعجبك، ويُقالُ أيضًا: رأيتُ جَبْهةَ بني فلان إذا رأيتَ سادتَهم وأعيانهم، ومثله رأيتُ نواصي بني فلان (البُستي، 1982م ، ج:1، ص : 248).

وهو ما يتبين من خلاله بيان المعنى المعجمي لكلمة (روقة) من خلال التفسير بأكثر من كلمةٍ واحدة، مُبيِّنًا أنَّ رُوقَةُ القوم: خيارهم وسَرَاتُهم. يُقالُ: رأيتُ رائقةَ بني فُلان: أي وجوهَهم وأعيانهم، ثُمَّ جعل هذا التفسير مدخَلا للحديث عن خصوصية لفظ (روقة) وتوسيع دلالته، فبيَّن أنَّ أصل استعماله في الرقيق، فيُقالُ: وصيفٌ رُوقَةٌ وَوصفاء رُوقةٌ: أي حِسانٌ، ثُمَّ استعيرَ فاتسعت دلالته وعُمِّمت بحيث أصبح يُقال: رُوقة القوم، ورُوقة المؤمنين -على نحو ما جاء بالحديث-واسْتُعيرَ أيضًا في الخيلِ، فقيل: خيلٌ رُوقةٌ.

وهو ما يُوحي بأنَّه « يُقصد بتوسيع الخاص أو تعميم الخاصِّ نَقْلُ معنى الكلمة من معنى خاصٍّ إلى معنى أعمٍّ وأشمل، أي أنَّ هذا النوع يحدث حين تُستعمل الكلمة الدالة على فردٍ أو على نوعٍ خاصٍّ من أفراد الجِنس أو أنواعه ؛ للدلالة علىَ أفرادٍ كثيرين أو على الجِنس كله» (الداية، 1996م، ص: 301)، ومن أمثلة ذلك في العربية «أنَّ كلمة (البأس) في الأصل تعني الحرب، ثم كثُر استعمالها في كلِّ شِدَّةٍ، فاكتسبت من هذا الاستخدام عموم المعنى، ومنه (الرائد)، فهو الذي يتقدّم القوم يبصُر لهم الكلأ ومساقط الغيث، ومنه المثل (الرائد لا يكذُب أهله) ثُمّ عُمِّم لكلِّ مَن يتقدّم القوم يطلب شيئًا ما» (مدكور، 1986م ، ص:261).

وقد ذكر (البُستي) أنَّ أصل هذا في الرَّقيق. يُقالُ: وصيفٌ رُوقَةٌ وَوصفاء رُوقةٌ: أي حِسانٌ، ويُستعارُ ذلك في الخيل، يُقالُ: خيلٌ رُوقَةٌ، فإنَّه يحضرني ما لفت إليه أحد الباحثين النظر إلى إشارة القدماء إلى مصطلح الاستعارة والتمثيل لهذا عند (ثعلب)، في قوله: والشيء اللافت للنظر أنَّ القدماء من اللغويين العرب قد أطلقوا على هذا النوع من التطور الدلالي (أي الاتساع في معاني الكلمات) مصطلح الاستعارة، وأشاروا إلى أنَّ العرب تستعير الكلمة، فتضعها مكان الكلمة، إذا كان المسمّى بها بسببٍ من الأخرى، أو مجاورًا لها، أو مشاكلاً، فيقولون للنبات نَوءٌ ؛ لأنَّه يكون عن النوء عندهم، قال رؤبة بن العجاج : (من الرجز)

وَجَفَّ أنواءُ السَّحابِ المُرْتَزِقْ

(ابن العجاج، د-ت ،ص:105).

أي جفَّ البَقْل، ويقولون للمطر: سماءٌ؛ لأنَّه من السماء ينزل، فيقال: مازلنا نطأ السماء حتى أتيناكم، قال الشاعر: (من الوافر)

إذا سَقَطَ السَّماءُ بأرْضِ قومٍ
رَعَيْناه وإنْ كانُوا غِضَابَا

(العباسي، 1316هـ، ج:1، ص:228).

والملاحظ أنَّ أساس ذلك التعميم أنَّ « (الجَذْب) مدُّك الشيء، جذب الشيء، يجذبه جذبًا، وجبذه على

القلب، واجتذبه: مدَّه » (ابن منظور، 1907م)، فاستُعير هذا الامتداد للدلالة على السرعة.

ولَّما كان التفسير بالترجمة من خلال هذا النمط له أثره في التفسير الدلالي حيث يتخذه (البُستي) مدخلًا لبيان العموم والخصوص في الكلمة المفسَّرة أو بيان مظاهر التغير الدلالي، فإنَّه لا يفوته اتِّخاذه مدخلًا لبيان العلاقات الدلالية حيث الإشارة إلى ما يمكن الإشارة إليه من الأضداد أو المُشترك اللفظي أو التَّرادف، وكونه مدخلًا للحديث عن الاشتقاق أيضًا حيث الإشارة إلى توليد لبعض الألفاظ من بعض، والرجوع بها إلى أصلٍ واحدٍ، يُحدِّد مادتها، ويوحي بمعناها المشترك الأصيل مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد، في إطار العناية بدراسة الدلالات المختلفة لفروع الجذر اللغوي الواحد، ومحاولة الربط بينها ربطًا جزئيًّا أو رَبْطًا استقصائيًّا، يرجع بها إلى دلالةٍ أصليةٍ (محوريةٍ) جامعةٍ (الصالح، 1971م ، ص : 174)، وهو ما سبق في بعض ما مضى من تمثيل، وما سيتضح فيما هو آت، ولولا رجاء الإيجاز والاختصار لذكرتُ بعض الأمثلة هنا(البُستي، 1982م ، ج:1، ص : 697).

3 -التفسير بالتَّرجمة إلى كلمةٍ من لغةٍ أخرى:

يُقصد بالتفسير بالتَّرجمة إلى كلمةٍ من لغةٍ أخرى أنَّ بعض ألفاظ العربية قد تحتاج في شرحها أو بيان معناها المُعْجَميّ إلى إيراد ألفاظٍ من لغات أخرى أو الإشارة إلى أنَّ أصله من لُغةٍ أُخرى، وفي ذلك يقول الدكتور محمد أحمد أبو الفرج : « بالرَّغم من أنَّ المعاجم التي نتحدّث عنها أحادية اللغة، بمعنى أنَّ مادة ألفاظ المعجم واللُّغة التي تفسَّر بها هذه الألفاظ بلغةٍ واحدة، بالرَّغم من ذلك فإنَّ هذه المعاجم تُورد ألفاظًا من لغاتٍ أُخرى ؛ لتشرح ألفاظ العربية أو لتذكر أصلها، ويبدو أنَّ ذلك واضحٌ لَما هو معروفٌ من اتّصال العربية على طول تاريخها بلغاتٍ أخرى، فتأثّرت بها، وأخذت أحيانًا من كلماتها، وهذا واضحٌ في عصرنا » (ياقوت، 1994م ، ص: 108). لكن ما أودُّ الإشارة إليه هنا أنّه يمكن أنْ ينضم إلى هذا الضرب من التفسير بالترجمة التفسير بالتَّرجمة إلى كلمةٍ من لهجة أخرى أو لغةٍ أخرى من اللُّغات، من اللُّغة نفسها، على نحو ما يرد في تعبير القدماء، وغالبًا ما يكون هذا الضرب من التفسير تابعًا لأحد الضربين السَّابقين من ضروب التفسير بالتَّرجمة.

ومن ذلك ما ورد في قول (البُسْتِيّ):«وقال أبو سليمان في حديث مُعاذَ: «أنَّه قَدِمَ على أبي موسى وعنده رجلٌ كان يَهودِيًّا فأسلمَ، ثُمَّ تهوَّدَ فقال: والله لا أقعُد حتَّى تَضربوا كَرْدَه». أخبرناه محمد بن هاشم، نا الدَّبَري، عن عبدِ الرزَّاق، عن مَعْمَر، عن قتادةَ. الكَرْدُ: أعلى العُنق، قال الشاعر:

وكُنَّا إذا القَيْسِيُّ نَبَّ عَتودُه
ضَربْناهُ تحتَ الأُنْثَيَيْنِ على الكَرْدِ

ويُقال: إنَّه فارسيٌّ مُعرَّب» (البُستي، 1982م ، ج:2، ص : 312).

فالبُستيُّ في هذا النَّص قد أشار إلى أنَّ معنى

(الكَـرْد) أعـلى العُنُـق مُستشـهدًا بقـول الشـاعر، ثُـمَّ أشـار إلى أنَّه فـارسيٌّ مُعـرَّبٌ، وتلك طريقةٌ في التفسـير بالترجمـة مـن خلال الإشـارة إلى أنه فـارسيٌّ مُعـرَّبٌ أو أنَّ أصلـه فـارسي أو غـير ذلـك، عـلى نحـو ما جـاء في بقيـة الأمثلـة المُحـال عليهـا.

ومِمَّـا يؤيِّـد مـا قالـه (البُسـتيُّ) مـا ورد في لسـان العـرب، حيـثُ قولـه: والكَرْدُ العُنُـقُ، وقيـل: الكـرْدُ لغـة في القَـرْدِ وهـو مَجْثـم الـرأْسَ عـلى العنـق، فـارسيّ معـرّب؛ قـال الشـاعر:

فَطـارَ بمَشْـحُوذِ الحديـدةِ صـارِم
فَطَبَّـقَ مـا بَـينَ الذُّؤَابَةِ والكَـرْدِ

(ابن منظور، 1907م).

هـذا، ولمـا كنـت قـد أشرتُ آنفًـا إلى أنّـه يمكـن أنْ ينضـم إلى هـذا الضرب مـن التفسـير بالترجمة التفسـير بالتَّرجمـة إلى كلمـةٍ مـن لهجـة أخـرى أو لغـةٍ أخـرى مـن اللُّغـات، مـن اللُّغـة نفسـها، عـلى نحـو ما يـرد في تعبـير القدمـاء، فـإنَّ مثـال ذلـك عند البُسـتيِّ مـا جاء في قولـه: «وقـال أبـو سـليمان في حديـث عُمـر: «أنَّـه ابتـاعَ دارَ السِّـجنِ بأربعـةِ آلافٍ، وأَعربُوا فيهـا أرْبعَمائة درهم»...قوله: أعربوا، أي أسـلفوا مـن العُربان، وبَيْع العُربَان: أنْ يشـتري الرَّجـُل العبدَ أو الدَّابَّـة، فيدفع إلى البائـع دينـارًا أو درهمًـا، عـلى أنَّـه إنْ تـمَّ البيّـع كان من ثمنـه، وإنْ لم يتِـمَّ كان للبائـع، وقد نهى رسـول الله عن بَيْـعِ العُربـان لمـا فيـه مـن الغَـرر، ولا يجـوز أنْ يذهـب ذاكَ ويَخفـى بيانُـه عـلى عُمـر، وإنَّـما تـولَّى عقـدَ البيـع خليفـةُ عمـر، فأُضيـفَ الفِعـلُ إليه...وقـد رُوِي: «أنَّ رسـول الله-صـلى الله عليـه ـ نَهَـى عـن بَيعِ المُسْـكان»؛ وهـو العُربـان أيضًـا، ويُجمَـعُ على المَسـاكين، كـما يُجمعُ العُربان عـلى العَرابين. وفيـه لُغةٌ أُخرى وهـي الأُربان، واللُّغـة العاليـةُ العَربون»(البُسـتي، 1982م ، ج:2، ص: 76-77).

وهو مـا يتَّضح مـن خلاله تفسـير (البُسـتي) المعنى المُعجمـي لكلمـة (العُربـان) بأكثـر مـن كلمـة، ذلـك المعنـى أنْ يشـتري الرَّجـُل العبـدَ أو الدَّابَّـة، فيدفـع إلى البائـع دينـارًا أو درهمًـا، عـلى أنَّـه إنْ تـمَّ البيّـع كان مـن ثمنـه، وإنْ لم يتِـمَّ كان للبائـع، وهـو مـا نهـى عنـه رسـول الله (ص) للعلَّـة المُتقدِّمـة، ثُمَّ أشـار (البُسـتي) إلى أنَّ بَيْـع (المسْـكان) هـو العُربـان، ويُجمَـعُ عـلى المَسـاكين، كـما يُجمـُع العُربان عـلى العَرابـين، وفي إطار الإشـارة إلى اللفـظ في اللهجات العربيـة الأُخرى، فقد أشـار إلى أنَّـه يُقـال في لُغـةٍ أُخـرى (الأُربـان)، ولمَّا كان الإدلاء بالـرَّأي ديـدن (البُسـتي) في كثـير مـن مواضـع بيـان المعنـى المعجمـي وعلاقته بالتفسـير الـدلالي، فقد أشـار إلى أنَّ اللُّغـة العاليةُ، أي الأفضل، هـي العَربون، وليـس (الأُرْبـان).

المبحث الثالث: التفسير بالتوارد والتلازم :

1 -التفسير بالتوارد:

يُعـرف التفسـير بالتـوارد بأنَّـه التفسـير بالمصاحبة، فهنـاك كلـمات معينـة تصحـب كلـمات أخـرى دون غيرهـا، وهـو مـا عرَفَـه اللغويـون العـرب «فإنَّهـم قـد ضربـوا بسـهمٍ وافـرٍ في هـذا المجـال، وكشـفوا عـن

المجالات المختلفة التي تُستعملُ فيها ألفاظٌ بعينها، بحيث لو اسْتُعمِل لفظٌ في غير ما يتلاءمُ معه كان ذلك خطأ»(البركاوي، 1991م، ص: 72)، وهو ما عرفه الدرس اللُّغوي بما يصاحب الكلمة من كلمات تؤثر في معناها، ويتحدّد ذلك المعنى بناءً على تلك المصاحبة، ممّا جعل أحد المحدثين يقول: «وعلى ذلك فهناك في اللغة نوعٌ من التحديد للكلمات المستعملة في تركيبٍ مّا دون اعتبارٍ للنَّحو أو غيره من القواعد اللُّغويّة المعروفة، هذا النوع هو الذي نسميه (المصاحبة). وقد تحدث J.R. Firth عن هذا في اللُّغة، وسماه Collocation، ومن قديم الزمان أحسن الجاحظ بهذا النَّوع من التَّفريق في اللغة العربية بين كلماتٍ بالذَّات تصحب أخرى دون غيرها ممَّا قد يكون بمعناها؛ وذلك لأنَّ اللغة قد تختار مصاحبة كلمات بأخرى دون غيرها ممّا قد لا يحجب استعماله نحوٌ أو معنى» (عكاشة، 2005م، ص : 187). قال الجاحظ:«وقد يستخفُّ النَّاسُ ألفاظاً ويستعملونها وغيرُها أحقُّ بذلك منها، ألا ترى أنَّ اللَّه تبارك وتعالى لم يذكُر في القرآن الجوعَ إلاّ في موضع العقاب أو في موضع الفقر المْدقع والعجز الظاهر، والناس لا يذكرون السَّغَب ويذكرون الجوع في حال القدرة والسلامة، وكذلك ذِكر المطر؛ لأنّك لا تجد القرآنَ يلفظِ به إلاّ في موضع الانتقام، والعامّة وأكثرُ الخاصّة لا يَفصِلون بين ذِكر المطر وبين ذِكْر الغَيث... وفي القرآن معان لا تكاد تفترق، مثل الصلاةِ والزكاة، والجوعِ والخوف، والجنة والنار، والرَّغبة والرهبة، والمهاجرين والأنصار، والجنّ والإنس» (الجاحظ، 1998م، ج:1، ص: 20-21).

ومن ذلك ما ورد في قول (البُسْتِيّ):«وقال أبو سليمان في حديث النبي ـ صلى الله عليه ـ أنَّه قال: «مَنْ شَقَّ عصا المُسلمين وهم في إسلام دَامِج، فقد خَلَعَ رِبْقَةَ الإسلام من عُنُقِه...الدَّامِجُ: المُجتمع المُنْتَظِم، وأصلُ الدُّموج دُخولُ الشَّيء في الشيء، يُقال:مَتْن مُدْمَجٌ، ورجلٌ مُدْمَجُ الخلق، إذا كان مجدول الخَلْق، وكلام مُدْمَجٌ، وخطٌّ مُدْمَجٌ، وهو المُداخَل، قال حُميد الأرقط:

حتَّى اتَّقَوْا بالطَّاعة الدُّماج
وتَركَ النَّاسَ على منْهاج

وقال ابنُ مَيَّادَة:

بِشَعْفٍ على حين المشيبِ يهيجُه
غِناءُ الحمام الدَّامجات الهواتفِ

يريدُ الدَّاخِلات في أوكارهن» (البُستي، 1982م، ج:1، ص : 77).

فمن خلال هذا النص يتبين لنا تفسير (البُستي) المعنى المعجمي لكلمة (الدَّامج) بأنَّه المُجتَمِع المُنْتَظِم، مُبيِّنًا أنَّ أصلُ الدُّموج دُخولُ الشَّيء في الشيء، ثُمَّ اتَّخذ هذا التفسير مدخلًا للتفسير الدلالي مُشيرًا إلى أنَّ هناك كلماتٍ تُصاحب كلمة (مُدْمَج) تؤثر في معناها، ويتحدّد ذلك المعنى بناءً على تلك المصاحبة، فقد تتوارد مع كلمة(مَتْن) فيُقالُ: مَتْن مُدْمَجٌ، وقد تتوارد مع كلمة (رجل)، فيُقالُ :رجلٌ مُدْمَجُ الخلقِ، إذا كان مجدول الخَلْقِ، وقد تتوارد مع

كلمة (كلام) فيُقالُ: كلام مُدْمَجٌ، وقد تتوارد مع كلمة (خط) فيُقالُ: خطٌّ مُدْمَجٌ، وهو المُداخَلُ، وهو ما يؤيِّده كلام العرب، على نحو ما ورد فيما أورده (البُستيُّ) من قول حُميد الأرقط، وابن ميادة.

وقبل أنْ أدلف إلى التمثيل للتفسير بالتلازم أشير إلى أنَّ التفسير بالمصاحبة أو التوارد قد يكون من دواعيه الإشارة إلى توسيع المعنى أو تضييقه أو انتقال الدلالة أو الإشارة إلى العموم والخصوص، أو يكون لها علاقة بالاتباع أو النحت أو الترادف أو المشترك اللفظي(البُستي، 1982م ، ج:1، ص: 77)، وغير ذلك من مظاهر التفسير الدلالي، ناهيك عن إشارته إلى الدلالة المركزية أو الدلالة المحورية صدد تفسيره بالتوارد أيضًا، نحو قوله: وقال أبو سليمان في حديث النبي-صلى الله عليه-أنه قال: «لا يزال المؤمنُ مِعْنَقًا صالحًا ما لم يُصِبْ دمًا حرامًا، فإذا أصاب دمًا حرامًا بَلَّحَ»...قوله: بَلَّحَ، معناه أَعيا وانقطع. يُقالُ: بلَّح الفرسُ إذا انقطع جَرْيُه، وبلَّحتِ الرَّكِيَّةُ إذا ذهب ماؤها، وبَلَّحَ الغَريمُ إذا أفلس، والمعنى في هذا كلِّه يرجع إلى شيء واحد» (الحسيني، 2007م ، ج:1، ص : 120-156).

وهو ما يتَّضح من خلاله أنَّ (البُستي) في تفسيره المعنى المعجمي لكلمة (بلَّح) قد أشار إلى أنَّ معناها أَعيا وانقطع، وأنَّها قد تتوارد مع بعض الكلمات، فيُقال: بلَّح الفرسُ إذا انقطع جَرْيُه، وبلَّحتِ الرَّكِيَّةُ إذا ذهب ماؤها، وبَلَّحَ الغَريمُ إذا أفلس، ولم يكتف بذلك بل أعرب عن اهتمامه بما يُسمى بالدلالة المركزية والدلالة الهامشية، فأشار إلى أنَّ المعنى في هذا كلِّه يرجع إلى شيء واحد، وهنا يمكن الإشارة إلى أهم أوجه الفرق بين الدلالة المركزية والدلالة الهامشية «وهو كون الأولى يشترك في فهمها عامة الناس المنتمين إلى نفس البيئة اللغوية، أمَّا الثانية فهي التي ينفرد بها بعض أفراد تلك البيئة عن غيرهم. أمَّا الوجه الثاني من أوجه الفرق بين الدلالتين، فهو أنَّ الأولى تُدرك إدراكًا عقليًّا محضًا في حين أن الثانية قد تكون استجابةً نفسيةً للكلمات، وقد تكون استلزامات منطقية أو عقلية، ويرتبط هذا الفرق بفرقٍ آخر، وهو أن الدلالة المركزية تتصل اتصالًا وثيقًا بأهم وظائف اللغة وهي الإبلاغ، في حين أن الثانية تتصل بوظيفة التأثير» (علي، 2007م ، ص: 178)، وهو ما بدا واضحًا في التَّناول المعجمي وصلته بالتفسير الدلالي لدى البُستيِّ.

2 -التفسير بالتلازم:

ما سبق كان حديثًا عن التفسير بالتوارد في تفسير المعنى المُعْجَمِيّ لدى البُستي، أمَّا الحديث هنا فهوعن تحديد ضمائم الكلمة عن طريق التلازم من باب اكتمال الوحدة الموضوعية، وهو ما يُتوقع من التناول المعجمي في معجم مَّا أو شرح مَّا كما هو الحال في غريب الحديث للبستيِّ، وهنا أُشير إلى أنَّ الدكتور تمام حسان يرى وجوب « أنْ يتوخى المعجم تحديد ضمائم الكلمة طبقًا للوجه الأول من وجهي فهمنا للتضام (حسان، 1973م ، ص : 216-

217)، وهو الذي أطلقنا عليه (التَّوارد). والوجه الآخر، وهو (التلازم)...وينبغي هنا أنْ يشير المعجم إلى تغير المعنى مع كلِّ ضميمةٍ تتوارد مع الكلمة أو تتلازم معها، فيقول في الحالة الأولى مثلاً: صاحب الدار مالكها، وصاحب رسول الله رفيقه، وصاحب الفضيلة المثقّف في الشريعة الإسلامية، وصاحب الجلالة المَلِك، وصاحب المعالي الوزير، وصاحبي صديقي، وهلُمّ جرًّا... ذلك هو المُراد بالتَّوارد الذي هو أحد وجهي التَّضام. ويقول في الحالة الثَّانية، وهي حالة التَّلازم: رغب فيه طلبه وعنه كرهه، وإليه استعانه، وهكذا. ومن قبيل التَّضام ما يُساق من أمثلة التَّعبيرات المسكوكة، مثل: يضرب أخماسًا في أسداس، ويلقي الحبل على الغارب... وإنَّما ينبغي ذِكْر الضمائم هنا؛ لأنَّ الاكتفاء بذِكْر الكلمة دون ضمائمها لا يصل بالمعجم إلى غايته المنشودة، ويضيف إلى ما في المعجم من عموم المعنى وتعدُّده واحتماله عنصرًا سلبيًّا جديدًا خطيرًا هو اللَّبس» (حسان، 1973م ، ص : 331).

ولَمَّا كُنت قد تناولتُ ـ فيما سبق ـ الوجه الأول، وهو المصاحبة التي تعني (التَّوارد)، فإنَّ التمثيل هنا سيقتصر على (التَّلازم)، ومثاله قول البُستيِّ: وقال أبو سليمان في حديث النبي-صلى الله عليه- أنه قال: «أحِلُّوا لله يَغفر لكم»...قال أبو سليمان: هكذا سمعتُه يُروى بالحاء، فإنّ كان محفوظًا فمعناه الخروج من خطرِ الشِّركِ إلى حِلِّ الإسلام، من قولهم أحلَّ الرجلُ إذا خرج من الحَرَمِ إلى الحِلِّ، وأحلَّ في يمينه، إذا خرج من عُهدَتها ببرٍّ، أو كفَّارةٍ، أو استثناءٍ، أو نحوها، وكذلك أَحلَّ في نَذْرِه (البُستي، 1982م، ج:1، ص : 203).

قال ذو الرُّمَّة:

أرَشَّتْ بها عَيْنَاكَ حتَّى كأنَّما
تُحِلَّانِ من سَفْحِ الدُّمُوعِ بها نَذْرَا

(ذو الرمّة، 1982م ، ج:3، ص: 412).

ففي اقتراب من شرْح (البُستي) يُلاحظ سَيره على نَهْج المعاجم في هذا الأمر، وهو ما يتَّضح من خلاله أنَّه بصدد تفسيره للمعنى المُعْجَميّ لقوله (أحِلُّوا) لم يَفُته أنَّ يشير إلى أنَّ هذا الفِعل إذا تلازم الرجل، فقيل:(أحلَّ الرجلُ) فمعناه الخروج من خطرِ الشِّركِ إلى حِلِّ الإسلام، من قولهم أحلَّ الرجلُ إذا خرج من الحَرَم إلى الحِلِّ، وإذا تلازم معه المبنى الوجودي المذكور (حسان، 1973م ، ص : 217) المُتمثِّل في حرف الجرِّ مع مجروره (في يمينه) مثلاً، فإنَّ المعنى يختلف في حالة تغيُّر هذا المبنى الوجودي، وذلك منعًا للَّبْس، فإذا تضام الفعل (أحلَّ) وتلازم مع حرف الجرِّ (في) ومجروره يمينه، قيل : أحلَّ في يمينه، ويكون المعنى أنَّه خرج من عُهدَتها ببرٍّ، أو كفَّارةٍ، أو استثناءٍ، أو نحوها، وكذلك أَحلَّ في نَذْره، وهو ما عليه قول ذي الرُّمَّة، وهو الأمر الذي يؤكِّد على أهمية الإشارة لمثل هذا التَّلازم بصدد التَّصدِّي لبيان المعنى المُعْجَميّ، سواءٌ أكان ذلك بالمعاجم أَمْ بالشروح اللُّغويّة أم بكتب غريب الحديث أَمْ بغيرها من الكُتب التي تهتمُّ بالمعنى المُعْجَميّ.

المبحث الرَّابع: التفسير بالسِّياق:

مِمَّا لا شَّك فيه أنَّ السِّياق يُسهم بدورٍ كبيرٍ في تفسير المعنى المُعْجَمِيّ، بالإضافة إلى إسهامه في المعنى الدلاليّ، « وأقصد بالسِّياق هنا ما يُصاحب اللَّفظ ممَّا يساعد على توضيح المعنى، وقد يكون التَّوضيح بما ترد فيه اللَّفظة من الاستعمال، وقد يكون ما يصاحب اللفظ من غير الكلام مُفسِّرًا للكلام، وقد تكون العلاقة بين هذا الكلام وبين شيءٍ آخر، كلامًا كان أو غير كلام، داعيًا إلى استعمال اللَّفظ بالطريقة التي يُستعمل بها في اللُّغة، وباعتبار هذه النواحي الثلاث قسّمت التفسير بالسياق إلى ثلاثة أقسام، هي : السياق اللغويّ.... ـ السياق الاجتماعي... ـ السياق السَّببيّ...» (أبو الفرج، 1966م ، ص: 116-123).

هنا أشير إلى أنَّ كلاً من السياق اللُّغوي والاجتماعي يُعرفان بالسياق اللغويّ Linguistic context وسياق الحال Context of situation، وهذان النوعان يكونان ما يُعرف ضمن نظريات تحليل المعنى بنظرية السياق The context theory of meaning، فالسياق كما نعرف يُضفي على الكلمات دلالاتٍ أخر غير دلالتها المُعْجَمِيّة، بتنوعه، وذلك بتحويل الكلمة « من حالة الحفظ والجمود في المعجم إلى حالة الحياة والاستعمال، باتصالها بغيرها من الكلمات، والسياق هو حاصل جَمْع المعنى الوظيفيّ التحليليّ، والمعنى المُعْجَمِيّ، ومعنى المقام، أي المعنى الاجتماعيّ الذي يضم القرائن الحالية إلى ما فيه من قرائن مقالية، وبذا يتم الوصول إلى المعنى الدلاليّ» (هويدي، 1993م ، ص: 125).

ومن هنا يُلاحظُ أنَّ المعنى المُعْجَمِيّ للكلمة هو ما تدلُّ عليه الكلمة من المعنى الوضعي، هذه الدَّلالَة تُمثِّل نقطة البداية للدلالات الأُخرى. فالكلمة داخل المعجم لها معنًى مفرد معادل لبيان الدَّلالَة، وعندما تدخل الكلمة في السياق التركيبي فإنَّها تتعين بمعنًى واحد، وذلك مرجعه إلى القرائن المقاليّة، فضلاً عن ارتباط كلِّ سياقٍ بمقام معيَّن، ذلك المقام هو ما تحدِّد أبعاده القرائن الموجودة بالنَّص.

وفيما يتصل بالنَّصِّ يُحضرني هنا أيضًا ما أشار إليه الدكتور فايز الداية « من حيث التَّطور وأهميته في العمل اللُّغوي، ثُمّ التَّطبيق الأدبي على نصوص شعرية ونثرية، فنحن واجدون المصنفات المُعْجَمِيّة وافية بالقسط الأوّليّ، ثُمّ هي مؤدِّيةٌ أصول المعاني المُشكلة (الغامضة بمعنى الغموض العام)، وبعد ذلك يتحتّم على الدَّارس المُحلِّل أنْ يلوِّن : أي يُعطي الأبعاد للألفاظ التي بين يديه مُنطلقًا من معطيات النَّص والموقف ؛ لأنَّ الظِّلال المُكتسبة عبر القرون قد لا تُعين على فَهْم أفضل» (الداية ، 1996م ، ص : 225)، وهذا ما فعله أصحاب كتب غريب الحديث والشروح والأمالي، على نحو ما سنجده عند البُسْتِيّ. وبناء على استقراء شرح البُسْتِيّ، يمكن تناوُل صور التفسير بالسياق على النَّحو التَّالي:

1 ـ السِّياق اللُّغوي:

السِّياق اللُّغويّ هو ذلك السياق الذي يعتمد في

تحديد المعنى على معطيات لغوية؛ ومن ثَمَّ الاستشهاد بالقرآن أو بالحديث أو بالشعر أو بما سُمِع أو نُقل عن آخرين. وقد عبر (البُسْتِيّ) عن ذلك بالتصريح أو بالتلميح المفهوم من الكلام، كأنْ يقول: وهو هنا، وهو في غير ذلك، هنا...إلخ (عمر، 1998م ، ص : 69-70).

ومن ذلك ما ورد في قول (البُسْتِيّ): «وقال أبو سليمان في حديث ابن عباس: في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ﴾ (الحجرات: 13) قال: الشُّعوب: الجُمَّاع، والقبائل: الأفخاذ يتعارفون بها»...الجُمَّاعُ: يكون بمعنيين أحدهما أنْ يُرادَ به مَنْشأ النَّسب وأصل المَولد، وجُمَّاعُ كلِّ شيءٍ: مُجتمع أصله. ويُقالُ: لِمَا اجتمع في الغصن من براعيم النَّوْرِ هذا جُمَّاعُ الثَّمر: أي مُجتَمع أصلِه، ولا أراهُ ذهَبَ إلى هذا؛ لأنَّ الشُّعوبَ هُم العَجَم، ومَن لا يُعرف له أصْلُ نَسَبٍ فَهم شُعوبٌ: أي متفرِّقون من أصلٍ شتَّى، وإنَّما أُريدَ بالجُمَّاع ها هنا الفِرَق المُختلفة من النَّاس. قال الأصمعيُّ: يُقالُ هم أوزاعٌ من الناس وأوباشٌ وأوشابٌ، وهم الضُّروبُ المتفرِّقون، قال: والجُمَّاع مِثلُه»(البُستي، 1982م ، ج:2، ص : 458-459).

ففي هذا النَّصِّ يُلاحظ أنَّ (البُسْتِيّ) قد فسَّر كلمة (الشُّعوب) بضربٍ من ضروب التفسير بالترجمة ثُمَّ أشار إلى أنَّ تفسير(الجُمَّاع) يكون بمعنيين، أحدهما أنْ يُرادَ به مَنْشأ النَّسب وأصل المَولد، والآخر أنَّه يُقال: لِمَا اجتمع في الغصن من براعيمِ النَّوْرِ هذا جُمَّاعُ الثَّمر: أي مُجتَمع أصلِه.

ولم يقتصر على هذا، بل استند إلى السياق اللغويِّ، فقال : ولا أراهُ ذهبَ إلى هذا ؛ أي أن لا يرى تفسير (الجُمَّاع) هنا بأنَّه ما اجتمع في الغصن من براعيم النَّوْرِ؛ ومن ثَمَّ فإنَّه يُرجِّح المعنى الآخر، وعلة ذلكَ عنده أنَّ الشُّعوبَ هُم العَجَم، ومَن لا يُعرف له أصْلُ نَسَبٍ فَهم شُعوبٌ: أي متفرِّقون من أصلٍ شتَّى، وإنَّما أُريدَ بالجُمَّاع ها هنا الفِرَق المُختلفة من النَّاس، ولتدليل على ما يقوله استشهد بقول الأصمعيُّ: يُقالُ هم أوزاعٌ من الناس وأوباشٌ وأوشابٌ، وهم الضُّروبُ المتفرِّقون، قال: والجُمَّاع مِثلُه، أي الفِرَق المُختلفة من النَّاس، وهي التي يحدث بينها التَّعارف.

ومن ذلك ما ورد في قول (البُسْتِيّ): وقال أبو سليمان في حديث عُمر: «أنَّه ذكر امرأ القيس، فقال خَسَفَ لهم عَيْنَ الشِّعرِ، وافْتَقَرَ عن معانٍ عُورٍ أصحَّ بصر». فسَّره ابن قتيبة في كتابه، فقال: خَسَفَ من الخَسْف، وهو البئر تُحفَر في حِجارةٍ، فيُسْتَخْرَجُ منها ماءٌ كثيرٌ، وافْتَقَرَ: فَتَحَ، وهو من الفَقير، والفقيرُ: فَمُ القناةِ. وقوله: عن معانٍ عُورٍ، يريد أنَّ امرأ القيس من اليمن، وليست لهم فصاحةٌ. قال أبو سليمان: هذا لا وجْه له، ولا موضع لاستعماله فيمن لا فصاحة له، وإنما أرادَ بالعُورِ ها هنا غُموضَ المعاني ودِقَّتها، من قولك: عَوَّرْتُ الرَّكيَّةَ إذا دَفنْتَها، ورَكيَّةٌ عَوْراءُ. قال الشاعر:

ومَنْهَلٍ أعْورَ إحدى العيني
بَصيرة الأُخرى أصَمُّ الأذنَيْن

جعل العينَ التي تَنْبُعُ بالماء بصيرةً، وجعل المُنْدَفِنَةَ عوراء، فالمعاني العُورُ على هذا هي الباطنة الخفيَّة، كقولك: هذا كلامٌ مُعمّى: أي غامِضٌ غيرُ واضِح» (البُستي، 1982م ، ج:2، ص : 81-82).

فالبُسْتِيّ في نصِّه هذا قد أشار إلى أنَّ ابن قتيبة قد فسَّر المعنى المعجمي لقوله (عن معانٍ عُور) بأنَّ امرأ القيس من اليمن، وليست لهم فصاحةٌ، وهو ما ردَّ عليه البُستيُّ بأنَّ هذا لا وجْه له، ولا موضع لاستعماله فيمن لا فصاحة له، فاستند إلى السياق اللغوي مُفسِّرًا (العُور) بقوله: «وإنما أرادَ بالعُور ها هنا غُموضَ المعاني ودِقَّتها، من قولك: عَوَّرْتُ الرَّكيَّةَ إذا دَفنْتَها، ورِكيَّةٌ عَوْراءُ، وهو ما جاء به الشعر العربي، على نحو ما أشار، من مُنْطلق أنَّ «الحالة المُعجمية للألفاظ تمثِّل الصورة الأساسية لمحيطها الدَّلاليّ » (الداية، 1996م ، ص : 41) ، فأشار إلى أنَّها بمعنى غُموض المعاني ودِقتها.

وقبل أنْ أنتقل إلى التمثيل بتفسير المعنى المعجمي عن طريق السياق الاجتماعي أشير إلى أن البُستي في تفسير المعنى المعجمي عن طريق السياق اللغوي كان يضع في اعتباره علاقة هذا التفسير بالمعنى الدلالي؛ ولذلك لُوحظ عليه أنه كثيرًا ما كان يشير إلى المشترك اللفظي والترادف والأضداد، بجانب نصِّه على أنَّ المعنى هاهنا هو كذا أو أن المعنى في الحديث هو كذا، وأنَّه كان يُصحِّح المقصود بالمعنى المعجمي من خلال معطيات السياق مُهتمًا بضبط الكلمة وإعجامها، وقد يلجأ إلى التحديد الصرفي لصيغة الكلمة، فيشير على سبيل المثال إلى أنّ كلمة (الجادَّ) ها هنا بمعنى المجدود، فاعل بمعنى مفعول، وغير ذلك مِمَّا يُتوقَّع من المعجم(البستي، 1982م ، ج:1، ص : 151).

2 ـ السياق الاجتماعي:

السِّياق الاجتماعي هو ما اصطلح عليه المحدثون بسياق الحال أو المقام، فهو « مُتمِّمٌ للمعنى، لا يمكن الاستغناء عنه في تفسير اللغة. ولقد اهتم أستاذنا فيرث بهذه النَّاحية، واستعمل العبارة الإنجليزية Context of situation التي نترجمها «سياق الحال» كاصطلاح فنِّي لدراسة الكلام في المحيط الذي يقع فيه. وفي لسان العرب على وجه الخصوص كثيرٌ من الحديث عن المعنى الاجتماعي للكلمة، وذلك بأنْ يورد تفصيلاً في المحيط الذي تُقال فيه الكلمة » (أبو الفرج، 1966م ، ص : 121). وقد أوضح الدكتور تمام حسان فكرة المقام بأنَّه: « يضمُّ المُتكلِّم والسامع أو السَّامعين والظروف والعلاقات الاجتماعية والأحداث الواردة Relevant في الماضي والحاضر، ثُمَّ التراث والفلكلور والعادات والتَّقاليد والمعتقدات والخزعبلات، ولولا هذا المقام وما يقدمه العنصر الاجتماعي من قرائن حالية حين يكون المقال موضوعًا للفهم لاعتبر النَّاس التمائم والأحجبة والسِّحر... ضربًا من ضروب الهراء أو لما أعطوه ما يعطونه من تقبُّلٍ وتسامحٍ على الأقلّ»(حسان، 1973م ، ص: 352).

هـذا، وبجانـب مـا سـبق مـن حديـث عـن المعنـى الاجتماعـي للكلمـة، بإمكانيـة إيراد تفصيـل في المحيط الـذي تُقـال فيـه الكلمة، فإنَّـه يمكـن أيضًـا « أنْ نتبين بعـض مظاهر وعـي الشُّرّاح بقيمـة المقـام، وتأثير ذلك عـلى توجيـه دلالات الألفـاظ في الأمريـن الآتيين:

الأمر الأول: ذِكْرهم لمناسـبات الكثـير من القصائد التـي تعرَّضوا لشرْحها.

الأمـر الثـاني: تعرُّضهـم للعـادات والتقاليـد التـي تضمنتهـا بعـض الأبيـات، واعتبارهـم لهـا في توجيـه دلالات الألفـاظ » (جبل، 1997م ، ص : 74-75).

ومـن ذلـك مـا ورد في قـول (البُسْـتِيّ):وقال أبـو سـليمان في حديـث النبي-صـلى الله عليه-أنـه قال: «لا إسـعادَ ولا عَقْـرَ في الإسـلام»...قوله: لا إسـعاد: مـن إسـعاد النسـاء في المناحـات؛ وهـو أنْ تقـوم المـرأة في المأتـم، فتقـوم معها أخـرى، فيقـال: قد أسـعدتها وهي مُسْـعدة... وقولـه: لا عَقْـرَ، فهـو مـا كان عليـه أهـل الجاهليـة مـن عَقْـر الإبـل على قبـور الموتـى، كانـوا إذا مـات الرَّجلُ الشريفُ الجـوادُ عقروا عند قَـبره، وكانوا يقولـون: إن صاحـب القـبر كان يَعْقِرُهـا للأضيـاف يَقريهـم أيـام حياته، فيُكافـأُ عليه بمِثْـلِ صنيعـه. ويُقال: إنـما كانوا يعقرونهـا لتَطعمها السِّـباع والطـير عند قـبره فيُدْعى مُطْعِمًا حيًّـا ومَيِّتًا. ويُقال: بـل كان من مذهبهم أن صَـدَى الميِّـت يُصيـبُ من ذلـك الطعـام، وذلك من تُرَّهـات الجاهلية...وكان مـن مذاهبهـم أنْ يَعمَدوا إلى راحلـة الميـت فيَعقلوهـا عـلى قـبره، لا يسـقُونها حتـى تَهْلِـك عطشًـا، وكانـوا يُسـمُّونها البَلِيـة » (البُسـتي، 1982م ، ج:1، ص: 368-370).

فالملاحـظ من خـلال هـذا النـص أن (البُسْـتِيّ) قد لجـأ إلى السـياق الاجتماعي في تفسـيره المعنـى المُعْجَمِيّ لقوله-صـلى الله عليـه وسـلم:(لا عَقـر) بأنَّـه لا عقـر للإبـل عـلى نحـو مـا كان يُفعـلُ في الجاهليـة، مـن عَقْر الإبـل عـلى قبـور الموتـى، كانـوا إذا مـات الرَّجـلُ الشريـف الجـوادُ عقـروا عنـد قَـبره، وكانـوا يقولـون: إن صاحـب القـبر كان يَعْقِرُهـا للأضيـاف يَقريهـم أيام حياتـه، فيُكافـأُ عليـه بمِثْـلِ صنيعـه. ويُقال: إنـما كانوا يعقرونهـا لتَطعمها السِّـباع والطـير عنـد قـبره فيُدْعى مُطْعِمًا حيًّـا ومَيِّتًا...الـخ، وهـو مـا يؤكِّـد عـلى أهميـة السـياق الاجتماعي في تفسـير المعنى المُعْجَمِـيّ للألفاظ واعتبارهـم للعـادات في توجيـه دلالات الألفـاظ.

ومـن الاعتـماد على المناسـبة-باعتبارها من التفسـير بالسـياق الاجتماعي-مـا جـاء في قـول البسـتي: وقـال أبـو سـليمان في حديـث النبي-صـلى الله عليه-:«أنـه كان في بعِـض أسـفاره، فاعتَشَـى في أول الليل، فانقطع عنـه أصحابه»...قوله: اعتشـى، يريد أنَّه سـار في وقت العَشـاء. قال الشـاعر:

وجُـوهٌ لـو أنَّ المثعنفـين اعْتَشـوْا بهـا
صَدَعْـنَ الدُّجَـى حتـى يُـرى الليـلُ يَنجـلي

ومثلـه اغتـدى، إذا سـار غُـدوةً، وابتكـر: إذا سـار بُكرةً، واسـتحَر: إذا سـار سُـحْرةً. قـال زهير...وفسره بعضهم فقال: يريد أنه نزل ليتعشـى أو ليُصلي العِشـاء، وهـذا غلـطٌ؛ لأنَّ في الخـبر أن زيـادًا الصُّدائـي قـال: اعتشـى رسـول الله في أوَّل الليل، فانقطـع عنه أصحابه

ولَزِمْتُه، فلما كان وقتُ الأذان أمرني فأذَّنْت، فلما نزل للصلاة لحقه أصحابه، فأراد بلال أن يقيم، فقال له: «إنَّ أخا صُدَاء هو أذّن، ومن أذَّن فهو يقيم»(البُستي، 1982م ، ج:1، ص: 400-401).

وهو ما يتبين من خلاله أنَّ (البستيَّ) قد فسر المعنى المعجمي لكلمة (اعتشى) بضرب من ضروب التفسير بالترجمة حيث التفسير بأكثر من كلمة مُشيرًا إلى أنَّه يريد بها في الحديث أنَّه سار في وقت العشاء، أي دخل في هذا الوقت، ومثله اغتدى، إذا سار غُدوةً، وابتكر: إذا سار بُكرةً، واستحر: إذا سار سُحْرةً، على نحو ما ورد فيما ذكره من شعرٍ لزهير وغيره.

ولَّما كان هذا اللفظ قد فُسِّر خطأ من قِبَل بعض من فسروه بأن معناه نزل ليتعشى أو ليُصلي العِشاء، فقد أشار البستي إلى أن هذا التفسير غلطٌ، وسبب ذلك أنّه استند إلى السياق الاجتماعي في التفسير حيث المناسبة، فأشار إلى أنه قد ورد في الخبر من أن زيادًا الصُّدائي قال: اعتشى رسول الله في أوَّل الليل، فانقطع عنه أصحابه ولَزِمْتُه، فلما كان وقتُ الأذان أمرني فأذنت، فلما نزل للصلاة لحقه أصحابه، فأراد بلال أن يقيم، فقال له:«إن أخا صُدَاء هو أذّن، ومن أذَّن فهو يقيم»، وهو ما يدلل على أنَّ المقصود أنَّه سار في وقت العشاء، أي دخل في هذا الوقت.

3 -السِّياق السَّببي:

يُقصد بالسِّياق السَّببي « ما يَرِدُ في المعجم من تعليلٍ لاستعمال الصيغة اللُّغويّة على ما هي عليه» (أبو الفرج، 1966م ، ص : 122)، وهو ما درج عليه الشُّرَّاحُ والمفسرون، ومن ذلك ما ورد في قول (البُسْتِيّ): وقال أبو سليمان في حديث النبي-صلى الله عليه-أنه قال: «لَمَّا آجرَ موسى نفسَه من شعيب، قال له شُعيب لك منها، يعني من نِتاج غَنَمِه، ما جاءت به قالِبَ لَوْن، قال: فجاءت به كلَّه قالبَ لونٍ غير واحدةٍ أو اثنتين ليس فيها عَزُوزٌ، ولا فَشُوشٌ، ولا كَمُوشٌ، ولا ضَبُوبٌ، ولا ثَعُولٌ...» حدثناه أحمد بن إبراهيم...عن عُيَيْنَة بن حِصْن: أنَّ رسول الله-صلى الله عليه وسلم ـ قال: «آجر موسى نفسه بِشِبع بَطْنِه، وعِفَّةِ فَرْجِه، فقال له شُعيْبُ... قوله: بِشِبْع بَطْنِه: أي بما يُشبعه من الطعام، وهو الشِّبْعُ ساكنة الباء إذا أردت الاسم، والشِّبَع بفَتْحها إذا أردت المَصدر، والعزُوزُ من الشَّاء: البكِيئةُ التي تُجهَد حتَّى ينزل لها لَبَن، ويُقالُ: إنَّ اشتقاقها من العَزَاز، وهو الأرض الصَّلبة. يُقال: تعزَّزَتِ الشاة. والفشوش: التي يَنْفَشُّ لبنها بسرعةٍ إذا هي حُلِبَت، وذلك لِسِعةِ الإحليل، ولَبَنُها مع ذلك قليل... قال أبو زيد: والفَتُوح مثل الفَشُوش...والكموشُ الصغيرة الضِّرع، وهي الكَمْشَةُ أيضًا، وسُمِّيت كَمُوشًا لانكماش ضَرْعِها...والضَّبوب: الضَّيِّقةُ ثَقْبِ الإحليل، وسمِّيت ضبوبًا؛ لأنها تُضَبُّ عن الحلب...» (البُستي، 1982م ، ج:1، ص : 81-82).

فمن خلال هذا النَّصِّ يتَّضح لنا أنَّ (البُستي) قد بيّن المعنى المُعْجَميّ لقوله: بِشِبْع بَطْنِه بأنَّ معناه بما يُشبعه من الطعام، ثُمَّ أشار لجأ إلى بيان التحديد

الصرفي وطريقة النطق معًا سيرًا على طريقة المعاجم في تفسير المعنى المُعْجَمِيّ (حسان، 1973م ، ص : 325-326)، فقال: وهو الشِّبْعُ ساكنة الباء إذا أردت الاسم، والشِّبَع بفَتْحها إذا أردت المَصدَر، ثُمَّ فسر بقية الكلمات مُشيرًا إلى اشتقاقها، إلى أنْ وصل إلى (الفَشوش) فأشار إلى أن معناها التي يَنْفَشُّ لبنها بسرعةٍ إذا هي حُلِبَت، ولم يكتفِ بذلك، بل لجأ إلى ضرب من ضروب التفسير بالسياق، وهو السياق السببي، فعلَّل لاستعمال الصيغة اللُّغويّة (الفَشوش) على ما هي عليه، مُشيرًا إلى أنّ علة ذلك سِعةِ الإحليل، ورغم ذلك فلَبَنُها قليل.

وكعادة (البستي) في استشهاده بأقوال العلماء، نحو ابن السِّكيت، وثعلب، وأبي زيد، والمبرد، والأصمعي، والفراء، والأزهري، وابن الأنباري، وابن الأعرابي، والكسائي، وغيرهم، فقد نقل عن أبي زيد تعليله لتسمية الكموش لانكماش ضَرْعِها، والضبوب لأنها تُضَبُّ عن الحلب، وهو ما أسهم في بيان المعنى المُعْجَمِيّ، وانعكس على التفسير الدلالي.

وفي كلِّ ما سبق من ضروب تناول المعنى المعجمي من خلال السياق ما يمكنني من الإشارة إلى أنه «لا يَنْبَغي أن يَنحصَر التأليفُ المعجميّ العربيّ في الصّناعَة المعجميّة المَعروفَة، وما بُنيَت عليه المَعاجمُ من ترتيب الموادّ اللغويّة والكلماتِ وفقَ منهج نواةِ الكلمةِ المُفرَدَة، في تحديد المَداخِل المعجميّة، ولَكنّ التأليفَ المعجميَّ العربيّ يُمكن أن يُتصوَّرَ فيما هو أوسعُ من ذلكَ، في المصنّفاتُ والكتبُ اللغويّةُ والرّسائلُ وغيرُها من مصادرِ اللغةِ ويُمكنُ أن نعُدَّها أصنافاً مخصوصةً من المعاجم تُلتَمَسُ فيها اللُّغَةُ؛ لأنّها لم تكتِف بعَرْضِ الكَلماتِ وفقَ ترتيبٍ صوتيّ صرفيّ أو ترتيب هجائيّ أو أيّ ضربٍ من ضُروبِ التّرتيب، بل جاوَزَت ذلكَ إلى حَشدِ المادّةِ اللغويّة الفصيحَةِ التي اتُّخِذَت فيما بعدُ أساساً للاستدلالِ على القَواعدِ النّحويّة والصّرفيّة ومُعتَمَداً في بناء المَعاجِمِ الصّناعيّةِ ومَصدراً للأقيسَة الأدبيّةِ والنّقديّة ومرجعاً لأخبارِ العربِ وأيامهم وأنسابهم وأحوال الشعراءِ والفُصَحاء» (بودرع، 2016م).

المبحث الخامس: التفسير بالنَّظير:

من عادة الشُّرَّاح ومن تصدوا إلى غريب الحديث اللجوء إلى هذا الضرب من التفسير أو هذه الوسيلة ذاكرين نظير اللَّفظ المُفسَّر، كأنْ يقول الشارح: ونظيره كذا، أو بمنزلة كذا، أو كذا مثل كذا، وغير ذلك من الألفاظ المُعبِّرة، وقد لا يُصرِّح بمثل هذه الألفاظ، اعتمادًا على عِلْم المُخاطب أو وضوح السياق. وقد ألَّف اللغويون العرب كتبًا في هذا الموضوع تحت عنوان (الفروق)، وهذه المؤلّفات كانت مؤسّسةً على جمع أعضاء جِسم الإنسان، وما يتصل بها من وظائفَ وصفاتٍ، مع ذِكْر ما يقابلها من الحيوان والطير كلّما أمكن ذلك؛ ومن هنا كانت فكرة التفسير بالنَّظير عند علماء العربية، ومن هذه المؤلّفات كتاب (الفَرْق) لقُطْرُب (ت. 210 هـ) (جبل، 1997م ، ص: 57-62) ، وكتاب (الفَرْق)

لثابت بن أبي ثابت، وكتاب (الفَرْق) لابن فارس (ت. 395 هـ) ، ومثال ذلك ما ورد في تعليق ثعلب على قول زهير: (من الطويل)

بِهـا العِـينُ والآرَامُ يَمْشِـينَ خِلْفَـةً
وأَطْلاَؤُهـا يَنْهَضْـنَ مِـنْ كُلِّ مَجْثَـمِ

فقال: «وجَـثَمَ يَجْثُـمُ إذا رَبَـضَ، والجُـثُومُ للطـيرِ مثل الرَّبُـوضِ للشَّـاءِ».

(ابن أبي سلمى، 1944م، ص:28).

ومثال ذلك عند (البُسْتِيّ) ما ورد في قوله:«وقال أبو سليمان في حديث النبي-صلى الله عليه-أنه قال:«تياسروا في الصداقِ، إنَّ الرجل ليُعطي المرأة حتى يبقى ذلك في نفسه عليها حَسيكةٌ»...قوله: تياسروا، يريد تراضوْا بما استَيْسر منه ولا تُغالُوا به. والحسيكةُ: العداوة. يُقال: فلانٌ حَسِكُ الصدر عليَّ، إذا كان مُضمِرًا لك على حِقْدٍ. وقال الكسائيُّ:.. والكتيفة: الضغينة، ومثله الحَسيفة، والحسيكة، والسَّخيمة »(البُستي، 1982م ، ج:1، ص:81-82).

ومن خلاله يتضح تفسير (البستي) كلمة (تياسروا) بالتراضي وعدم المغالاة، وأن المعنى المعجمي لكلمة (الحسيكة) هو العداوة، ثُمَّ يلجأ إلى تفسيرها بالنظير من خلال ما نقله عن الكسائي حيث الإشارة إلى أنَّ (الكتيفة): الضغينة، ومثله الحَسيفة، والحسيكة، والسَّخيمة، وهو ما قال به من قبلُ (ثعلب) على سبيل المثال، حيث قال:«التَّبْل والضِّغن والحِقد والغِمر والضبُّ والحسيفة والحسيكة والدِّمنة: غِلٌّ في الصدر، يجده الرجُل على صاحبه»(ابن أبي سلمى، 1944م ، ص: 44).

وهنا يمكن الإشارة إلى ما يراه بعض الباحثين من أنَّ هذا الضرب من التفسير يعيبه « أنَّه يعلِّق فهمنا للَّفظِ على المُنَظَّر به، وقد يكون المُنَظَّرُ به غير معروفٍ لدى القارئ، فيفقد التناظرُ قيمتَه التفسيرية» (جبل، 1997م ، ص: 62)، وهو ما يُصطلح عليه بالشَّرح المَعيب (عمر، 1995م ، ص : 144). لكن هذا العيب غيرُ ملموسٍ فيما سبق لدى البستي، والسبب في هذا راجِع إلى أنَّ (البُستي) يذكر معنى الكلمة الأولى أوَّلًا ثُمَّ يزيد الدلالة وضوحًا بذِكْر النظير.

ومثال ذلك أيضًا ما جاء في قول (البُستيِّ): وقال أبو سليمان في حديث عثمان:«أن رَباحًا قال: زوجني أهلي أمةً لهم رُومية، فولدت لي غلامًا أسودَ مِثلي، ثُمَّ طَبِنَ لها غُلامٌ رُوميٌّ من أهلي فراطنها بلسانه، فولدت غلامًا كانه وَزَغَةٌ، فقلت لها: ما هذا؟ قالت: هذا ليُوحَنَّة، فرُفِعا إلى عثمان، قال: فجلدها وجلَده، وكانا مَمْلُوكَيْن»...طَبن لها: أي خَبَّبها وأفسدها عليه، وأصل الطَّبَن الفِطنةُ للشيء والهجوم على باطنه... ومثله تَبِنَ تَبَانةً وتَبْنًا، إلَّا أنَّ هذا في الشرِّ، والطبَن قد يكون فيه وفي غيره (البُستي، 1982م ، ج:2 ، ص : 134).

وهو ما يتضح من خلاله تفسير (البُستي) المعنى المعجمي للفعل (طَبن) بمعنى خَبَّبها وأفسدها عليه، وأنَّ أصل الطَّبَن الفِطنةُ للشيء والهجوم على باطنه، ثُمَّ أردف هذا بالتفسير بالنظير مُشيرًا إلى أن (طَبن)

مثل (تَبِنَ) تَبَانةً وتَبْنًا، لكنه إذا كان ثمة فرقٌ، فإنه كان يشير إلى هذا الفرق، على نحو ما نحن بصدده، حيث أشار إلى أنَّ (تَبِنَ) في الشِّر، أمَّا (طَبِن) فقد يكون فيه وفي غيره (ابن منظور، 1907م، طبن ـ تبن).

خاتمة:

إنَّ البحث في « المعنى المعجمُّي ووسائله في التفسير الدَّلاليِّ، دراسةٌ في غريب الحديث للبُستي» المعروف بالإمام الخطابي، كان هدفه التَّعرُّف على المعنى المعجمي عند (البُستي) بوسائل تفسيره المختلفة وأثرها في التفسير الدلالي، من خلال شَرْحه غريب الحديث على مدار الكتاب بأجزائه الثلاثة، وما يتوقعه القارئ من (البُستيِّ) فيما يتصل بهذه الألفاظ التي يمكن أنْ تكوِّن في مجملها مُعجمًا؛ فجاء في مباحثة الخمسة، تلك المباحث التي يمكن إجمال ما بها من نتائج فيما يلي:

- لقد اتّبع (البُستيّ) في تناوله المعنى المُعْجَمِيّ ما يتّبعه المُعجم اللُّغويّ من وسائل في تفسير الألفاظ؛ ومن ثَمَّ كان التفسير بالمغايرة، سواءٌ أكانت مغايرةً تامة أمْ ناقصةً، بضروبها المختلفة أم مغايرةً بالمجاز. وكان التَّفسير بالتَّرجمة، سواءٌ أكان تفسيرًا بكلمةٍ واحدةٍ أمْ بأكثر من كلمةٍ أم بالتَّرجمة إلى كلمةٍ من لُغةٍ أخرى. وكان التفسير بالتوارد والتلازم، والتَّفسير بالسِّياق، سواءٌ أكان سياقًا لغويًّا أم سياقًا اجتماعيًّا أمْ سياقًا سببيًّا. وكان التفسير بالنَّظير، على الرَّغم ممّا يوجه إليه من اعتراض، لكن تفسير البُستي المعجمي بهذا الضرب قد خلا مما يمكن أن يوجه إلى هذا التفسير من عيب، والسبب في هذا راجِع إلى أنَّ (البُستي) يذكر معنى الكلمة الأولى أوَّلًا ثُمَّ يزيد الدلالة وضوحًا بِذِكْر النظير.
- نتيجة لاستخدام (البُستيّ) تلك الوسائل في تفسير المعنى المُعْجَمِيّ في غريب الحديث، فقد ترتب على ذلك أنه تناول في تفسيره ما يمكن أن يتوقعه المرء في تفسير (البُستيّ) لتلك الألفاظ، على اعتبار أنَّها في مُجملها يمكن أنْ تكوِّن معجمًا؛ ومن ثَمَّ اتَّضح من خلال المباحث الخمسة أنَّه بجانب اتِّباعه لِما سبق من وسائل في التَّفسير، كان يهتمُّ بطريقة النُّطق، من حيث وَصْف حركات الكلمة ومدِّها وإعجام الحروف أو إهمالها، وقياس الكلمة على كلمةٍ أُخرى، والاهتمام بهجاء الكلمات وتحديد مبناها الصرفيّ، سواءٌ أكان تحديدًا حالة كون الكلمة مُفردةً أمْ كان تحديدًا باستخدام التَّضام. كما أنَّ (البُستيّ) في تفسيره الألفاظ قد شرح الأشكال المُختلفة للكلمة أحيانا، واشتقاقها، وشرح المعاني المختلفة المُتعدِّدة للكلمة الواحدة، مُستشهدًا على المعنى ـ في كثيرٍ من المواضع ـ بالقرآن الكريم والحديث الشريف والشعر العربي

والأمثال، مُحدِّدًا ضمائم الكلمة في ضوء التوارد والتلازم، كما أنه استشهد بأقوال العلماء السابقين والمعاصرين، نحو المبرد، والكسائي، والفراء، وثعلب، وأبي زيد، والأصمعي، وابن الأنباري، وابن الأعرابي، والزجاج، والأزهري، وابن السِّكِّيت، وغيرهم.

- نتيجة لاستخدام (البُستيّ) ما سبق من وسائل في تفسيره المعنى المُعْجَمِيّ في غريب الحديث، فقد ترتب على ذلك وجود علاقة بين هذا التفسير أو هذا المعنى المعجمي والتفسير الدلالي؛ ومن ثَمَّ تبين لديه أن المعنى المعجمي كان بمثابة مدخل للتفسير الدلالي، حيث بيان العموم والخصوص، ومظاهر التغير الدلالي توسيعًا أو تضييقًا أو انتقالًا للمعنى، والاشتقاق، والعلاقات الدلالية.
- حاول (البُستيّ) في تناوله المعنى المُعْجَمِيّ أنْ يستثمر مُعطيات النِّظام الصوتي والصرفي والنحوي في التفسير، فكان المعنى المُعْجَمِيّ المدخل الأول في تحليل ألفاظ غريب الحديث وفهمها، وهو ما يؤكِّد أنَّ المعنى الدلالي يُسهم في تكوينه عدد من المعاني المختلفة في تركيب الجملة (المعنى الصرفيّ والمعنى النحوي والمعنى المُعْجَمِيّ)، كما يؤكِّد أيضًا على أنَّ المعنى المُعْجَمِيّ يمثِّل أساسًا مهمة في التعرف على النص.
- تبين أنه لا يَنْبَغي أن يَنحصَر التأليفُ المعجميّ العربيّ في الصّناعَة المعجميّة المَعروفَة، وما بُنيَت عليه المَعاجمُ من ترتيب الموادّ اللغويّة والكلماتِ وفقَ منهج نواةِ الكلمةِ المُفرَدَة، في تحديد المَداخِل المعجميّة، ولكنّ التأليفَ المعجمَّي العربيّ يُمكن أن يُتصوَّرَ فيما هو أوسعُ من ذلكَ، في المصنّفات والكتب اللغويّة والرّسائل وغيرها من مصادرِ اللغةِ؛ وهو ما يترتب عليه القول بأنَّ شرح (البُستيّ) غريب الحديث يمكن أن يكون من روافد الصِّناعة المُعْجَمِيّة؛ بسبب أنه يتضمن مجموعة من ألفاظ اللُّغة، التي يمكن أنْ تُشكِّل في مُجملها مُعجمًا، يُسهم في الثراء اللُّغوي للغتنا العربية؛ ومن ثَمَّ ما يُتوقع إنجازه من مُعجمٍ عربيّ مُوحّد.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية

القرآن الكريم

ابن أبي سلمى، زهير. (1944م). الديوان، شرح ثعلب (أبو العباس أحمد بن يحيى)، تحقيق: أحمد زكي العدوي. القاهرة: دار الكتب.

ابن العجاج، رؤبة. (د.ت). الديوان ضمن مجموع أشعار العرب، اعتنى بتصحيحه وليم بن الورد. الكويت: دار ابن قتيبة.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد. (1977م). الصاحبي في فقه

اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق: السيد أحمد صقر. القاهرة: مكتبة عيسى البابي الحلبي.
ابن منظور. (1907م). لسان العرب. القاهرة: طبعة بولاق للنشر .
أبو الفرج، محمد. (1966م). المعاجم اللُّغويّة في ضوء دراسات علم اللغة الحديث. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
أحمد، عثمان محمد. (1992م). الظواهر الدلالية في كتاب عمدة الحُفّاظ في تفسير أشرف الألفاظ للسمين الحلبي رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية اللغة العربية، جامعة المنصورة، المنصورة: مصر.
الأنباري، محمد بن القاسم. (1987م). الأضداد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. صيدا، بيروت، لبنان: المكتبة العصرية.
بالمر. (1992م). علم الدلالة إطارٌ جديدٌ، ترجمة د. صبري إبراهيم السيد. مصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
البركاوي، عبد الفتاح. (1991م). دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث. القاهرة: دار المنار.
البستيّ، أبو سليمان الخطابي. (1982م). غريب الحديث، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي. مكة المكرمة: منشورات جامعة أم القرى.
بودرع، عبد الرحمن. (2016م). السياقُ مقياسٌ للتفسير المعجميّ. تم الحصول عليه بتاريخ 3/ 10/ 2016 من :
http: //www.m-a-arabia.com /site /12684.html
التبريزي، الخطيب. (2000م). شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، كتب حواشيه غريد الشيخ، ووضع فهارسه أحمد شمس الدين، ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
الثعالبي. (1934م). يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر. ط1. القاهرة: مطبعة الصاوي للنشر.
الجاحظ. (1998م). البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون. مصر، القاهرة: مكتبة الخانجي.
جبل، عبد الكريم. (1997م). في علم الدَّلالَة: دراسة تطبيقية في شرح الأنباري للمفضليات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
حسام الدين، كريم. (1991م). التعبير الاصطلاحي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
حسان، تمام. (1973م). اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
حسان، تمام. (1990م). مناهج البحث في اللغة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
الحسيني، حمادة. (2007م). المصاحبة اللغوية وأثرها في تحديد الدلالة في القرآن الكريم: دراسة نظرية تطبيقية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين، جامعة الأزهر، القاهرة: مصر.
الداية، فايز. (1996م). علم الدَّلالَة العربي: النظرية والتطبيق، ط2. بيروت: دار الفكر المعاصر.
الذبياني، الشماخ بن ضرار. (1968م). الديوان، حققه صلاح الدين الهادي. القاهرة: دار المعارف.
ذو الرُّمَّة. (1982م). الديوان، رواية ثعلب، بشَرْح الإمام أبي نصر الباهلي، تحقيق: عبد القدوس أبو صالح. بيروت: مؤسسة الإيمان.
السعران، محمود. (1962م). علم اللغة مقدمة للقارئ العربي. القاهرة: دار المعارف.
الصالح، صبحي. (1971م). دراسات في فقه اللغة. بيروت: دار العلم للملايين.
العباسي. (1316هـ). شرح شواهد التلخيص المسمى بمعاهد التنصيص. القاهرة: المطبعة البهية المصرية.
عكاشة، محمود. (2005م). التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة: دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.
علي، محمد محمد يونس. (2007م). المعنى وظلال المعنى: أنظمة الدلالة في العربية. بيروت، لبنان: دار المدى الإسلامي.
عمر، أحمد مختار. (1973م). معاجم الأبنية في اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب.
عمر، أحمد مختار. (1998م). علم الدَّلالَة، ط5. القاهرة: عالم الكتب.
القطامي. (1960م). الديوان، تحقيق: إبراهيم السامرائي وأحمد مطلوب. بيروت: دار الثقافة.
مدكور، عاطف، (1986م). علم اللغة بين القديم والحديث.

القاهـرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
هويـدي، هويـدي شـعبان. (1993م). علـم الدَّلالَـة بـين النظريـة والتطبيـق. القاهـرة:دار الثقافـة العربيـة.
ياقوت،محمود. (1994م). معاجم الموضوعات. الإسـكندرية، مـصر: دار المعرفة الجامعية.

ثانيًا : المراجع الأجنبية والعربية المترجمة.

References:

The Holy Quran.

Abbasi (1316H). *Sharh shawhid al-talkhiss (in Arabic)*. Cairo: Egyptian Bahia-Printing Press.

Abu Al-Faraj, M. A. (1966). *Linguistic dictionaries in the light of modern linguistics studies (in Arabic)*. (1st ed.) Beirut: Dar al-Nahda al-Arabiya,

Ahmed, O. M. (1992). *Semantic aspects in the book of senior interpreters of noble terms by Samin al-Halabi (in Arabic)*. (Unpublished doctoral dissertation), Faculty of Arabic Language, Mansoura University, Mansoura, Egypt.

Al-Barqawi, A. (1991). *The significance of the context between heritage and modern linguistics (in Arabic)*. (1st ed.) Cairo: Dar Al-Manar.

Al-Busti, A. A. (1982). *Gharib al-hadith (in Arabic)*. annotated by Al-Ezbawi, A. I. Umm Al-Qura: Umm Al-Qura University Press.

Al-Dayea, F. (1996). *Arab semantics: Theory and practice (in Arabic)*. Cairo: Arab Culture Diwan.

Al-Husseini, H. (2007). *The linguistic accompaniment and its impact on the determination of semantics in the Holy Quran: An applied theoretical study (in Arabic)*. (Unpublished doctoral dissertation), Faculty of Islamic and Arabic Studies, Azhar University, Cairo, Egypt.

Al-Ijli, A. A. (2006). *Al diwan (in Arabic)*. Compiled and annotated by Adeeb, M. Damascus: Arabic Language Complex.

Al-Jahiz. (1998). *Statement and explanation (in Arabic)*. (7th ed.) annotated by Harun, A. S. Al-Khanji Library.

Al-Qasimi, A. (1991). *Linguistics and the lexicon making (in Arabic)*. (2nd ed.) Riyadh: King Saud University Press.

Al-Qatami. (1960). *Diwan al-Qatami (in Arabic)*. (1st ed.) Annotated by Muttab, I. A. Beirut: Dar al-Thaqafa.

Al-Saaran, M. (1962). *Linguistics: Introduction to the Arab reader (in Arabic)*. Cairo: Dar Al Maarif.

Al-Tabrizi, K. (2000). *Sharh diwan al-hamessa li Abi Tammam (in Arabic)*. Annotated by Ghareed and indexed by Shams al-Din, A. Beirut: Scientific Books House.

Al-Thaalibi. (1934). *Yatimatu al-dahr fi mahassini ahl il-asr (in Arabic)*. Cairo: Al-Sawy Press.

Al-Zubayani, A. D. (1968). *Diwan al-Shamakh Bin Dirar (in Arabic)*. Annotated by Al-Hadi, S. Egypt: Dar Al Maarif .

Ali, M. M. Y. (2007). *Meaning and shadow of meaning: Systems of semantics in Arabic (in Arabic)*. (2nd ed.). Beirut, Lebanon: Dar Al-Mada Al Islami.

Anbari, M. Q. (1987) *Opposites (in Arabic)*. Annotated by Ibrahim, A. M. Beirut, Lebanon: Modern Library.

Boderaa, A. R. (2016). *Context as a yardstick to dictionary explanations (in Arabic)*. Retrieved from: http://www.ma-a-arabia.com/site/12684.html

Dhu Al-Rumma. (1982). *Al-Diwan (in Arabic)*. Annotated by Abu Saleh, Beirut: A. Iman Press.

Hassan, T. (1973). *Arabic language and meaning (in Arabic)*. Cairo : General Book Authority.

Hassan, T. (1990). *Research methods in language (in Arabic)*. Cairo : The Anglo-Egyptian Library.

Hossam El-Din, K. (1991). *Idiomatic expression (in Arabic)*. (2nd ed.) (in Arabic). Cairo: Anglo Library.

Huaidi, C. (1993). *Semantics between theory and practice (in Arabic)*. Cairo: Dar al-Thaqafa al-Arabi.

Ibn Abi Salma, Z. (1944). *Diwan Zuhair ibn Abi Salma (in Arabic)*. Annotated by Thaalab, A. Z. Cairo: Dar al-Kotub.

Ibn Al-Ajaj (n.d.). *Al-diwan (in Arabic)*. Annotated by Bin al-Ward, W. Kuwait: Dar Ibn Qutaiba.

Ibn Fares, A. (1977). *Al Sahebi fi fikh ellougha wa sinan al-Arab fi kalamiha (in Arabic)*. Annotated by Saqr, A. Cairo: Maktabit Issa Babi Al- Halabi.

Ibn Manzoor. (1907). *Lisan al-Arab (in Arabic)*. Cairo: Boulak Press.

Jabal, A. H. (1997). *On semantics: Applied studies on Anbari's explanations of preferences (in Arabic)*. Alexandria: Dar al-Maarifa.

Lyons, J. (1977). *Semantics*. London: Cambridge University Press.

Madkour, A. (1986). *Linguistics between the classical and the modern (in Arabic)*. Cairo: Dar al-Thaqafa for publishing and distribution.

Okasha, M. (2005). *Linguistic analysis in the light of semantics: A study in the semantic of morphology,*

grammar and lexicon (in Arabic). (1st ed.) Cairo: Diwan Publishing for Universities.

Omar, A. M. (1973). *Dictionaries of buildings in Arabic language (in Arabic)*. (1st ed.) Cairo: World of Books.

Omar, A. M. (1998). *Semantics (in Arabic)*. (5th ed.) Cairo: World of Books.

Palmer, F. R. (1992). *Semantics: A new outline (in Arabic)*, (Trans. Al-Sayyid, S.)Alexandria: Dar al-Maarefa.

Saleh, S. (1971). *Studies in philology (in Arabic)*. Beirut: Dar Alilm Lilmalain.

Yaqout, M. S. (1994). *Dictionaries of subjects (in Arabic)*. Alexandria: Dar al-Maarefa.

حدث التوقّع في اللغة العربيّة: دراسة لغويّة

محمد حسن بخيت قواقزة(*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1438/05/05هـ ، وقبل للنشر في 1438/08/25هـ)

ملخص البحث: يرى الباحث أنّ دلالات الصيغ والتراكيب في العربيّة على حدث التوقّع لم تحظ بالعناية اللازمة؛ إذ تتبّع كثيراً من الدراسات القديمة والحديثة، ووجد أنّ موضوع التوقّع بحاجة إلى دراسة مُفرَدَة دقيقة. فبالرغم من إشارات القدماء التي وردت متفرّقة في مظانّ الكتب القديمة، إلا أنّها تحتاج إلى الجمع والتبويب. وقد وجد الباحث أنّ كثيراً من الصيغ والتراكيب في العربيّة تدلّ على حدث التوقّع.

تهدف الدراسة إلى بيان الطرائق التي تعبّر بها اللغة العربيّة عن حدث التوقّع، وذلك باستقراء الشواهد والاستعمالات فيها. حيث تتضمن العربيّة إمكانات متنوّعة في مجال التعبير عن حدث التوقّع، فتستطيع التعبير عنه بكثير من الصيغ والتراكيب.

قسّمت الدراسة «حدث التوقّع» إلى قسمين، هما: التوقّع في الحاضر، والتوقّع في الماضي. وبيّنت طرائق العربيّة في التعبير عن كلّ قسم، ومن ذلك دلالة (قد) و(لمّا) و(لعلّ) و(عسى) على التوقّع.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ؛ وذلك لتتبّع النصوص العربيّة الفصيحة التي وردت فيها الصيغ والتراكيب، وبيان دلالتها على حدث التوقّع، فتكون هذه النصوص أدلّة وشواهد عليها. وحصرت الدراسة مجالها على حدث التوقّع، فلم تدرس أنماط الأحداث الأخرى كالحدث المستمرّ والتامّ والمتكرّر والمؤكّد إلا في المواضع التي استدعت الحاجة إلى ذكرها.

كلمات مفتاحيّة: التوقّع ، الحدث ، الزمن.

*****

Prediction in Arabic: A Linguistic Study

Mohammad Hassan Bakheat Kawakzih (*)
Northern Border University

(Received 02/02/2017 , Accepted 21/05/2017)

Abstract: The researcher postulated that the structures and expressions in Arabic that convey prediction have not been thoroughly researched. The review of classical and contemporary studies showed that classical researchers did refer to some scattered clues in ancient books, which need to be collected and classified. Accordingly, the researcher realized the necessity of conducting a thorough investigation. He noticed that various expressions and structures were used for prediction. This study aimed at showing the various ways of expressing prediction in Arabic by referring to specific examples and their diverse uses. Indeed, Arabic has a variety of structures and expressions to show prediction.

This study adopted a two-fold classification of prediction event: Prediction in the present and prediction in the past. It also showed ways in Arabic to express each part such as *'qad'*, *'lammā'*, *'laɛlla'*, and *'ɛsā'* as indicators of prediction. The descriptive approach was applied to explore some standard Arabic texts as samples that included illustrative expressions and structures of prediction. Furthermore, this study has been limited to prediction event as it did not scrutinize other structures such as the continuous, the assertive, and the negative forms unless it was necessary to mention them.

Keywords: Prediction, Event, Tense.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية العلوم والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص. ب: 1321، رمز بريدي: 91431، رفحاء، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Faculty of Science and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Postal Code: 91431, Rafha, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: mohammadbakheat@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0052311

مقدمة:

تحمل الصيغ والتراكيب في اللغة العربيّة دلالات عديدة من حيث الزمن والحدث والنفي والتأكيد، وتحتاج هذه الدلالات إلى استقصاء دقيق؛ حتّى نتعرّف إلى المعاني الدقيقة، ونفرّق بين استخدامات الصيغ والتراكيب.

يرى الباحث أنّ حدث التوقّع في العربيّة لم يحظ بالعناية اللازمة، إذ تتبّع الباحث آراء الدارسين قديماً وحديثاً في التوقّع، ووجد أنّ موضوع التوقّع بحاجة إلى دراسة دقيقة. ولذلك؛ يرجع الباحث أسباب هذه الدراسة إلى سببين رئيسين:

أوّلهما إشارة علماء العربيّة القدماء إلى حدث التوقّع، ولكنها وردت متفرّقة في مظانّ الكتب القديمة، ولم ترد في بابٍ واحدٍ، فقد لاحظت الدراسة تركيز نحاة العربيّة القدماء -عند حديثهم عن التوقّع- على دلالة (قد) و(لمّا) وأحياناً (لعلّ)، بينما توسّع المفسّرون في الحديث عن التوقّع بشكل أكثر من النحاة، فبالإضافة إلى حديثهم عن دلالة (قد) و(لمّا) و(لعلّ)، تحدّثوا عن دلالة الرجاء والإشفاق والخوف وأفعال التوقّع والفعل ظنّ وغيرها على التوقّع.

وثانيهما عدم وجود دراسة لغوية حديثة أُفردت للحديث عن حدث التوقّع، إذ ورد الحديث عن التوقّع في الدراسات الحديثة بشكل موجز، ولا سيّما عند الحديث عن دلالة (قد)، ودلالة (لمّا)النافية، فمن باب التمثيل دراسة سميرة حيدا(حيدا،2015)، فبالرغم من دراستها المتخصصة في موضوع التوقع (التوقع معناه وأدواته عند ابن هشام) إلا أنّها قاصرة من جانبين: أولهما حصر ظاهرة التوقع عند ابن هشام، وثانيهما عدم بيان دلالة (لمّا) الجازمة على التوقع، مع أنّ ابن هشام بيّن دلالتها على التوقع. ومن باب التمثيل أيضا فرّق الدارسون، من بينهم (الحمداني، 2008م)، بين دلالتي: (لَمْ) و(لمّا) الجازمتين، بأنّ (لَمْ) لا تدلّ على التوقّع، وأنّ (لمّا) تدلّ على التوقّع، وغاب عنهم أنّ (لَمْ) تدلّ على التوقّع إذا تبعها ظرف الزمان (بعد)، أي التركيب (لَمْ يفعلْ بعدُ)، وهذا التركيب مستخدم في النصوص الفصيحة. وعلى ذلك؛ فلا يمكن حصر طرائق العربيّة في التعبير عن حدث التوقّع في تراكيب محدّدة مثل (قد فعلَ) و(قد يفعلُ) و(لمّا يفعلْ)، حيث تضمّ العربيّة إمكانات متنوّعة للتعبير عن حدث التوقّع.

تهدف هذه الدراسة إلى تتبّع الصيغ والتراكيب الدالّة على التوقّع؛ وذلك باستقراء شواهد اللغة العربيّة واستعمالاتها. حيث تضمّ العربيّة إمكانات كثيرة ومتنوّعة في مجال التعبير عن حدث التوقّع.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ؛ وذلك بهدف استقراء هذه الظاهرة اللغويّة (التوقّع) في النصوص العربيّة الفصيحة، ومن ثمّ تصنيف الصيغ والتراكيب الدالّة على حدث التوقع وفقا للسياقات الواردة فيها.

يجدر بنا التنبه إلى أنّه لا يمكن دراسة دلالة التراكيب والصيغ على أنماط الحدث كالتوقّع والتمام والاستمرار والتكرار بمعزل عن دلالتها الزمنيّة. وهذا يبيّن التضامّ بين الزمن ونمط الحدث. وقد عنيت كثير من الدراسات اللغويّة الحديثة بهذا التضامّ (Comrie,1976)، وظهر ذلك في بيان مفهوم الزمن اللغوي (Tense) والجهة (Aspect)، وبيان علاقتهما والفارق بينهما.

أمّا الزمن اللغويّ فقد عرّفه لغويون عديدون، منهم بلارمان (Balaraman)، فقال: إنّه «فصيلة نحوية تنتمي إلى الأفعال عادة، تشير إلى الوقت لأيّة حادثة، مع علاقتها مع لحظة الحاضر، أو أيّة نقطة إشاريّة أخرى» (Balaraman,2007,p.170). وإضافة كلمة (عادة) إلى التعريف السابق مهمة جداً؛ فثمّة بعض اللغات لا تقتصر في تعبيرها عن الزمن بالفعل، بل تتعداه إلى بعض الأسماء، فاللغة العربيّة قد تستخدم اسم المفعول للدلالة على الزمن، وذلك نحو: (النصُّ مكتوبٌ)، فقد دلّ اسم المفعول (مكتوب) على الزمن الماضي. وتنبّه بعض اللغويين إلى هذا التمايز بين اللغات، فقرّروا أنّ اللغات الهندوأوروبيّة تكتفي بالفعل للدلالة على الزمن، بخلاف غيرها من اللغات التي تستخدم بعض الأسماء للتعبير عن الزمن (Pei & Gaynor,1954).

أمّا الجهة (Aspect) فيتمثّل مفهومها بأنّها الأسلوب الذي يعرض به الحدث من تمام واستمرار وتكرار ونشاط اعتيادي وتوقّع. فمجال الزمن هو بيان وقت حصول الحدث، ومجال الجهة هو بيان طريقة عرض الحدث، فقد يكون الحدث تامّاً أو مستمرّاً أو متكرّراً أو نشاطاً اعتيادياً أو متوقّعاً(قواقزة،2009م) و(ثالث،2006م) و(حمداوي،2016م). وعلى ذلك؛ فإنّ الجهة تهتمّ بطريقة عرض الحدث في مجال زمني ما، فعندما تقول:(محمّد يجري في الملعب الآن)، فقد دلّ الفعل (يجري) على الزمن والجهة معاً، أمّا الزمن فهو الزمن الحاضر، ودليل ذلك وجود ظرف الزمان (الآن). وأمّا الجهة فهي استمرار الحدث (Progressive)، فينظر إلى حدث (الجري) في هذا المثال بوصفه حدثاً مستمراً، أي استمرار الحدث وعدم توقفه في الزمن الحاضر. وعليه؛ فإنّ الفعل (يجري) دلّ على الزمن الحاضر وجهة الاستمرار، ويمكننا إطلاق تسمية (الحاضر المستمر) على هذه الدلالة، وهي تسمية ناشئة من تضامّ الزمن الحاضر وجهة الاستمرار.

تجدر الإشارة إلى أنّ التمييز بين الجهة والزمن ظهر بشكل واضح في الدراسات اللغويّة الحديثة، وعوملت الجهة في النحو التقليدي تحت عنوان الزمن (Strazny, 2005).

يمكن القول إذن؛ إنّ ثمّة خمسة أنواع للجهة، وهي: جهة التمام، وجهة الاستمرار، وجهة التكرار، وجهة الأحداث الاعتياديّة، وجهة التوقّع. وفي ما يلي بيان لكلّ نوعٍ من هذه

الأنـواع:

النـوع الأول: جهـة التـمام (Perfect aspect)، ويقصـد بهـا أنْ ينظـر إلى الحـدث بوصفـه تامّـاً، سـواء أكان هـذا التـمام في المـاضي أم الحـاضر أم المسـتقبل. «فجهـة التـمام تصـف الحـدث المُنْجَـز» (ثالـث،2006م، ص: 59) في زمـان معيّن، ويمكـن توضيـح ذلـك بالأمثلـة الآتيـة:

- قـال تعـالى: (**وَجـاءَ** رَجُـلٌ مِـنْ أَقْـصَى المَدِينَـةِ يَسْـعَى) [القصـص:20].
- قـال تعـالى: (اليَـوْمَ **أَكْمَلْـتُ** لَكُـمْ دِينَكُـمْ وَأَتْمَمْـتُ عَلَيْكُـمْ نِعْمَتِـي وَرَضِيـتُ لَكُـمُ الإِسْـلَامَ دِينًـا) [المائـدة:3].
- **سـيكون** بـابُ الحديقـةِ **مغلَقـاً** في السـاعة العـاشرة.

دلّ الفعـل المـاضي في المثـال الأوّل (جـاء) عـلى الزمـن المـاضي؛ لأنّـه وقـع في سـياق سرد أحـداث سـابقة. ودلّ الفعـل (جـاء) أيضـاً عـلى تمـام حـدث المغـادرة في الزمـن المـاضي. فدلالـة الفعـل عـلى المـاضي هـي مجـال الزمـن، ودلالتـه عـلى تمـام الحـدث هـي مجـال الجهـة. وتضـامّ الزمـن المـاضي وجهـة التـمام في هـذا المثـال، فأصبـح يطلـق عـلى هـذه الدلالـة (المـاضي التـام).

دلّ الفعـل المـاضي (أكمـلَ) في المثـال الثـاني عـلى الزمـن الحـاضر؛ لوجـود ظـرف الزمـان (اليـوم)، ودلّ الفعـل (أكمـل) أيضـاً عـلى تمـام الحـدث في الزمـن الحـاضر، فحـدث الاكتـمال غـير مسـتمرّ أو متكـرّر في الحـاضر، ولكنّـه حـدث انتهـى في اللحظـة الحـاضرة. فدلالـة الفعـل عـلى الحـاضر هـي مجـال الزمـن، ودلالتـه عـلى تمـام الحـدث هـي مجـال الجهـة. وتضـامّ الزمـن الحـاضر وجهـة التـمام في هـذا المثـال، فأصبـح يُطلـق عـلى هـذه الدلالـة (الحـاضر التـام).

وفي المثـال الثالـث دلّ الفعـل المضـارع (يكـون) عـلى الزمـن المسـتقبل؛ لأنّـه سُـبق بحـرف الاسـتقبال السـين. ودلّ اسـم المفعـول (مغلـق) عـلى تمـام حـدث الإغـلاق في نقطـة زمنيّـة معينـة، وهـي السـاعة العـاشرة. فدلالـة الفعـل عـلى المسـتقبل هـي مجـال الزمـن، ودلالـة اسـم المفعـول عـلى تمـام الحـدث هـي مجـال الجهـة. وتضـامّ الزمـن المسـتقبل وجهـة التـمام في هـذا المثـال، فأصبـح يُطلـق عـلى هـذه الدلالـة (المسـتقبل التـام).

النـوع الثـاني: جهـة الاسـتمرار (Progressive aspect)، ويُقصـد بهـا أنْ يُنظـر إلى الحـدث بوصفـه مسـتمرّاً، سـواء أكان هـذا الاسـتمرار في المـاضي أم الحـاضر أم المسـتقبل. ولتوضيـح ذلـك فلنتنـاول الأمثلـة الآتيـة:

- قـال تعـالى: (وَلَهُـمْ عَـذَابٌ أَلِيـمٌ بِـمَا **كَانُـوا يَكْذِبُونَ**)[البقـرة: 10].
- قال مسلم بن الوليد(ت208هـ): (ابن الوليد، د.ت. ص:325)

تَجري مَحَبَّتُها في قَلبِ عاشِقِها
جَريَ السَلامَةِ في أَعضاءِ مُنتَكِسِ

- قالت الخنساء (ت24هـ): (الخنساء، 1988م، ص: 293)

وَسَوفَ أَبكيكَ ما ناحَت مُطَوَّقَةٌ

وَما أَضاءَتْ نُجومُ اللَيلِ لِلساري

ففي المثال الأول دلّ الفعل الماضي (كان) على الزمن الماضي، ودلّ الفعل المضارع (يكذبون) على استمرار حدث الكذب، فقد استمرّ الكفّار بكذبهم، ولم يتوقفوا عنه. فدلالة الفعل على الماضي هي مجال الزمن، ودلالته على استمرار الحدث هي مجال الجهة. وتضامّ الزمن الماضي وجهة الاستمرار في هذا المثال، فأصبح يطلق على هذه الدلالة (الماضي المستمرّ).

وفي المثال الثاني دلّ الفعل المضارع (تَجري) على الزمن الحاضر؛ لأنّ الشاعر يصف ما يعانيه في الزمن الحاضر. ودلّ هذا الفعل أيضاً على استمرار حدث الجريان (حبّ المحبوبة)؛ لوجود قرينة معنويّة، وهي استمرار محبّة الشاعر لمحبوبته؛ ممّا جعل معاناة الشاعر تستمرّ ولا تتوقف. فدلالة الفعل على الحاضر هي مجال الزمن، ودلالته على استمرار الحدث هي مجال الجهة. وتضامّ الزمن الحاضر وجهة الاستمرار في هذا المثال، فأصبح يطلق على هذه الدلالة (الحاضر المستمرّ).

وفي المثال الثالث دلّ الفعل المضارع (أَبكي) على الزمن المستقبل؛ لأنّه سبق بحرف الاستقبال (سوف). ودلّ هذا الفعل أيضاً على استمرار حدث البكاء؛ لوجود قرينة لفظيّة، وهي (ما) المصدرية في عبارة: (ما ناحَت مُطَوَّقَةٌ)؛ لأنّ فيها تمديداً للزمان، أي أبكيك مدّةَ نَوْحِ المطوَّقة. فدلالة الفعل على المستقبل هي مجال الزمن، ودلالته على استمرار الحدث هي مجال الجهة. وتضامّ الزمن المستقبل وجهة الاستمرار في هذا المثال، فأصبح يطلق على هذه الدلالة (المستقبل المستمرّ).

النوع الثالث : جهة التكرار (Iterative aspect)، ويقصد بها أنْ ينظر إلى الحدث بوصفه متكرّراً، سواء أكان هذا التكرار في الماضي أم الحاضر أم المستقبل. ولتوضيح ذلك فلنتناول الأمثلة الآتية:

- قال تعالى: (كُلَّمَا **دَخَلَ** عَلَيْهَا زَكَرِيَّا المِحْرَابَ **وَجَدَ** عِنْدَهَا رِزْقًا)[آل عمران:37].
- محمد **يقرعُ** جرس الباب الآن.
- قال تعالى: (**وسِيقَ** الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَى جَهَنَّمَ زُمَرًا)[الزُّمر:71].

ففي المثال الأول دلّ الفعلان الماضيان: (دَخَلَ) و(وَجَدَ) على الزمن الماضي؛ لأنّهما وقعا في سياق سرد أحداث سابقة، وهي قصة زكريا -عليه الصلاة السلام- مع مريم البتول. ودلّ هذان الفعلان أيضاً على تكرار حدثي: الدخول ووجود الرزق؛ لوجود قرينة لفظيّة، وهي أداة الشرط: (كلّما)، التي تدلّ دائماً على التكرار. فدلالة الفعل على الماضي هي مجال الزمن، ودلالته على

تكرار الحدث هي مجال الجهة. وتضامّ الزمن الماضي وجهة التكرار في هذا المثال، فأصبح يطلق على هذه الدلالة (الماضي المتكرر).

وفي المثال الثاني دلّ الفعل المضارع (يقرع) على الزمن الحاضر؛ لوجود ظرف الزمان (الآن). ودلّ هذا الفعل أيضاً على تكرار حدث القرع، فحدث قرع الجرس متكرر، أي أنّ الجرس يُقرع فيتوقف، فيُقرع فيتوقف. فدلالة الفعل على الحاضر هي مجال الزمن، ودلالته على تكرار الحدث هي مجال الجهة. وتضامّ الزمن الحاضر وجهة التكرار في هذا المثال، فأصبح يطلق على هذه الدلالة (الحاضر المتكرر).

وفي المثال الثالث دلّ الفعل المضارع (سيق) على الزمن المستقبل؛ لأنّه وقع في سياق حكاية أحوال القيامة. ودلّ هذا الفعل أيضاً على تكرار حدث السِياقة؛ لوجود قرينة لفظيّة، وهي كلمة: (زمراً)، أي أنّ الكافرين سيقوا إلى جهنم جماعة تلو جماعة، وليس دفعة واحدة. فدلالة الفعل على المستقبل هي مجال الزمن، ودلالته على تكرار الحدث هي مجال الجهة. وتضامّ الزمن المستقبل وجهة التكرار في هذا المثال، فأصبح يطلق على هذه الدلالة (المستقبل المتكرر).

النوع الرابع: جهة الأحداث الاعتياديّة (Habitual actions)، ويقصد بها أنْ ينظر إلى الحدث بوصفه حدثاً يتكرّر حصوله في الماضي والحاضر والمستقبل، فزمن هذه الجهة هو الزمن المطلق، ولا يمكن حصر زمن الحدث في زمن معين، أي الماضي أو الحاضر أو المستقبل (قواقزة،2015م). فعندما تقول: (يذهبُ عليّ إلى الجامعة يومياً)، فقد دلّ الفعل (يذهب) على تكرار حدث الذهاب في الماضي والحاضر والمستقبل، فزمن الحدث هو مطلق الزمن. فللفعل في هذه الجملة دلالتان: دلالة على الزمن، وهو الزمن المطلق، ودلالة على الجهة، وهي الحدث الاعتياديّ.

النوع الخامس: جهة التوقّع (Projected aspect)، ويقصد بها أنْ ينظر إلى الحدث بوصفه حدثاً متوقّعاً، سواء أكان هذا التوقّع في الماضي أم الحاضر. فعندما تقول:

- قد جاءَ زيدٌ.
- أرجو أنْ ينجحَ خالدٌ في الاختبار.

فقد دلّ التركيب (قد جاء) في المثال الأول على الزمن الماضي القريب؛ لوجود (قد) التي تفيد التقريب، أي الماضي القريب من الزمن الحاضر. ودلّ هذا التركيب على توقّع الحدث؛ لأنّ الحرف (قد) يدلّ على التوقّع بالإضافة إلى دلالته إلى التقريب، فالمخاطب يتوقّع مجيء زيد. وبيّن المبرد (ت285هـ) دلالة (قدْ) على التوقع، فقال: «تكون لقوم يتوقّعون الْخَبَر، نَحْو قَوْلك: هَل جاءَ زيد؟ فَيَقُول لَك: قد جاءَ»(المبرد،1994م،ج:1،

ص:181). فدلالة التركيب على الزمن الماضي هي مجال الزمن، ودلالته على توقّع الحدث هي مجال الجهة. وتضامّ الزمن الماضي وجهة التوقّع في هذا المثال، فأصبح يطلق على هذه الدلالة (الماضي المتوقَّع).

ودلّ الفعل (أرجو) في المثال الثاني على حصول حدث الرجاء في الزمن الحاضر؛ فالمتكلم يرجو نجاح خالد. ودلّ الفعل (أرجو) على توقّع الحدث؛ لأنّ الرجاء أحد أقسام التوقّع، ويدلّ دائما على التوقّع. فالمتكلّم يتوقّع نجاح خالد لحظة نطقه للجملة. فدلالة الفعل على الزمن الحاضر هي مجال الزمن، ودلالته على توقّع الحدث هي مجال الجهة. وتضامّ الزمن الحاضر وجهة التوقّع في هذا المثال، فأصبح يُطلق على هذه الدلالة (الحاضر المتوقَّع).

ومحصّل الأمر؛ إنّ دلالة الأفعال في الأمثلة السابقة على الزمن الماضي والحاضر والمستقبل والمطلق هو مجال الزمن، فالزمن يبيّن وقت حصول الحدث، سواء أكان في الماضي أم الحاضر أم المستقبل أم مطلق الزمن؟ ودلالة هذه الأفعال على الحدث التامّ والمستمرّ والمتكرّر والاعتيادي والمتوقّع هي مجال الجهة، فالجهة تبيّن الطريقة أو الأسلوب الذي يعرض فيه الحدث، من حيث التمام أو الاستمرار أو التكرار أو النشاط الاعتيادي أو التوقّع.

العرض:

عمد الباحث إلى تقسيم الدراسة على محورين رئيسين، أمّا المحور الأوّل فهو مناقشة علماء العربيّة لحدث التوقّع. وأمّا المحور الثاني فهو طرائق التعبير عن التوقّع في العربيّة، وقُسِّم هذا المحور إلى نمطين: التوقّع في الحاضر، والتوقّع في الماضي.

1- مناقشة علماء العربيّة لحدث التوقّع

يتلخص مفهوم حدث التوقّع بأنْ يُعرَض الحدث بوصفه حدثاً متوقّعاً، سواء أكان هذا التوقّع في الماضي أم الحاضر.

عني علماء العربيّة القدماء بالتوقّع، إذ وردت إشارات متفرّقة في مظانّ الكتب القديمة؛ ويظهر ذلك فيما يأتي:

1- أ- ربطهم بين التوقّع والزمن المستقبل، ويدلّ على ذلك ما قاله أبو حيان الأندلسي (ت745هـ) في تفسير الآية الكريمة (إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذْهَبُوا بِهِ)[يوسف:13]، إذ قال: «وليحزنني مضارع مستقبل لا حال، لأَنَّ الْمُضَارِعَ إِذَا أُسْنِدَ إِلَى متوقّع تَخَلَّصَ لِلاسْتِقْبالِ؛ لأَنَّ ذَلِكَ الْمتوقّع مُسْتَقْبَلٌ وَهُوَ الْمُسَبِّب لِأَثَرِهِ، فَمُحَال أَنْ يَتَقَدَّمَ الْأَثَرُ عَلَيْهِ، فَالذَّهَابُ لَمْ يَقَعْ، فَالْحُزْنُ لَمْ يَقَعْ» (أبو حيان،1999م ،ج:6، ص:246). وتبع المرادي (ت749هـ) أبا حيان من حيث دلالة لام الابتداء في هذه الآية على المستقبل، لإسنادها إلى متوقّع (المرادي،2008م).

وذكر ابن هشام (ت761هـ) إنكار بعض

النحاة أنْ تكون (قد) المتبوعة بفعل ماضٍ تفيد معنى التوقّع؛ لأنّ التوقّع انتظارٌ لأمر مستقبلي، والماضي قد وقع وتحقّق (ابن هشام،1985م).

ويمكن أن نعزو هذا الربط إلى دراستهم التوقّع بوصفه قرينة معنوية على الزمن المستقبل، ويدلّ على ذلك ما ذهب إليه ابن مالك (ت672هـ) من أنّ الفعل المضارع يتخلّص للاستقبال «بإسناده إلى متوقّع» (ابن مالك،2001م، شرح التسهيل،ج:1، ص:29). ومثّل لذلك بقول الشاعر: (شراب،2007م، ج:1، ص:198)

يَهُولُكَ أَنْ تموتَ وَأَنت مُلْغٍ
لما فِيهِ النّجَاةُ من العَذَابِ

فقد دلّ الفعل (يهول) على المستقبل؛ لأنّه أسند إلى حدث يُتوقّع حصوله في المستقبل، وهو التركيب: (أنْ تموت).

تجدر الإشارة إلى أنّ اللغويين الغربيين التقليديين أشاروا إلى التوقّع بوصفه زمناً مستقبلاً(Hassan,1990). بخلاف علماء العربيّة الذين ربطوا بين التوقّع والزمن المستقبل، وعدّوا التوقّع قرينة معنوية على الزمن المستقبل؛ لذلك كانوا أكثر وعياً في دراساتهم من اللغويين الغربيين.

1- ب- استخدامهم مصطلح (حرف التوقّع)، إذ أطلق جمهور العلماء (الزمخشري،1987م، ج:1، ص:420) و(أبو حيان،1999م،ج:4، ص:487) و(البغدادي، 1998م، ج:10، ص:253) هذا المصطلح على (قد). وأطلقه بعض العلماء (ابن جزي،1995م) و(السيوطي،1998م)على (إنْ) الشرطيّة.

1- ج- إطلاقهم مصطلح (أفعال التوقّع). استخدم بعض علماء العربيّة مصطلح (فعل التوقّع)، وحاولت الدراسة استقصاء هذه الأفعال في مظانّ الكتب القديمة، فوجدت فعلين أشار القدماء إليهما بأنّهما من أفعال التوقّع، وهما: (عسى) و(خاف). أمّا الفعل (عسى) فقد أشار البيضاوي (ت685هـ) إلى دلالته على معنى التوقّع، فقال: «قالَ (هَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتالُ أَلَّا تُقاتِلُوا)[البقرة:246] فُصِل بين عسى وخبره بالشرط، والمعنى أتوقّع جُبْنكم عن القتال إنْ كُتِب عليكم، فأدخل (هل) على فعل التوقّع مستفهماً عمّا هو المتوقّع عنده تقريراً وتثبيتاً» (البيضاوي،1997م،ج:1، ص:150).

وأمّا الفعل (خاف) فقد بيّن ابن عطية (ت542هـ) بأنّه فعل توقّع، إذ قال: « وقوله تعالى: (وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْيَتامى) [النساء:3] قال أبو عبيدة: خِفْتُمْ هنا بمعنى أيقنتم...وما قاله غير صحيح، ولا يكون الخوف بمعنى اليقين بوجه، وإنّما هو من أفعال التوقّع» (ابن عطية،2001م،ج:2، ص:6).

1- د- استخدم بعضهم كلمة (التوقّع) بمعنى الزمن المستقبل، ويدلّ على ذلك قول ابن الشجري (ت542هـ): « إذ الحال لا تسدّ

مسدّ خبر المبتدأ إلا إذا كان المبتدأ اسم حدث، كقولك: ضَرْبي زيداً جالساً، ولا تسدّ الحال مسدّ خبر المبتدأ إذا كان اسم عين، فالعامل فى هذه الحال إذ كان جالساً، تقدّر ما يقتضيه الفعل من زمان التوقّع أو المضي»(ابن الشجري،1991م، ج:1، ص:105). وعلى ذلك؛ فقد استخدم ابن الشجري كلمة التوقّع بمعنى الزمن المستقبل، ولم نعثر على أيّ أحدٍ من القدماء استخدم كلمة (التوقّع) بمعنى الزمن المستقبل غير ابن الشجري.

1- هـ- ربطهم بين حذف الفعل والتوقّع، ويدلّ على ذلك قول ابن يعيش(ت643هـ): « كأنّهم اتّسعوا في حذف الفعل بعد (قد) وبعد (لمّا)؛ لأنّهما لتوقّع فعل؛ لأنّك تقول: (قد فعل) لِمن يتوقّع ذلك الخبرَ، وتقول: (فَعَلَ) مبتدِئًا من غير توقّعه، فساغ حذف الفعل بعد (لمّا) و(قد) لتقدم ما قبلهما، ولم يسغ ذلك في (لَمْ)، إذ لم يتقدّم شيءٌ يدلّ على المحذوف» (ابن يعيش،2001م،ج:5،ص:36).

وهذا يتّفق والقاعدة العامة التي وضعها النحاة لجواز الحذف، إذ تنصّ على جواز الحذف بوجود الدليل على المحذوف إنْ كان المحذوف عمدة، وجواز الحذف إنْ كان المحذوف فضلة بشرط أنْ لا يكون في حذفه ضرر(السيوطي،2008م)، فالدليل موجود على حذف الفعل بعد (قد) و(لمّا) لتقدّم ذكر ما يدلّ عليه، ويمتنع حذف الفعل بعد (لمْ) لعدم ذكر ما يدلّ على حذفه.

1- و- ذكرهم أنّ التوقّع قد يكون من المتكلّم أو من السامع، ويتّضح ذلك من تفسير ابن عطية لمعنى (قد) في قوله تعالى: (قَدْ نَعْلَمُ إِنَّهُ لَيَحْزُنُكَ الَّذِي يَقُولُونَ فَإِنَّهُمْ لَا يُكَذِّبُونَكَ وَلَكِنَّ الظَّالِمِينَ بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ)[الأنعام:33]، إذ قال: «(قَدْ) الملازم للفعل حرف يجيء مع التوقّع إمّا عند المتكلّم، وإمّا عند السامع أو مقدّراً عنده، فإذا كان الفعل خالصاً للاستقبال كان التوقّع من المتكلّم، كقولك: قد يقومُ زيدٌ، وقد ينزلُ المطرُ في شهر كذا. إذا كان الفعل ماضياً أو فعل حال بمعنى المضي مثل آيتنا هذه، فإنّ التوقّع ليس من المتكلّم بل المتكلّم موجب ما أخبر به، وإنّما كان التوقّع عند السامع، فيخبره المتكلّم بأحد المتوقّعين، و(نَعْلَمُ) تتضمن إذا كانت من الله تعالى استمرار العلم وقدمه، فهي تعمّ المضي والحال والاستقبال»(ابن عطية،2001م،ج:2، ص:285). وتبع أبو حيان ابن عطية في رأيه(أبو حيان،1999م).

وبيّن الكفوي (ت1094هـ) أنّ التوقّع يكون عند المخاطب في الجملة القسميّة(الكفوي، 1998م). وذكر الصبان (ت1206هـ) في الحاشية أن الدماميني (ت827هـ) «لا يشترط في التوقّع أنْ يكون من المتكلّم»(الصبان،1997م،ج:1، ص:425). ودلّ كلامه أنّه لا يشترط في التوقّع أنْ

يكـون مـن المتكلّـم، فقـد يكـون مـن السـامع.

يمكـن القـول إنّ علـماء العربيّـة عنـوا بعنـاصر الاتّصـال الثلاثـة: المتكلّـم، والمخاطـب، ونـصّ الرسـالة، وأدركـوا دور القرائـن السـياقيّة في تحديـد مصـدر التوقّـع (المتكلّـم والمخاطـب). ففرّقـوا بـين تأكيـد المتكلّـم للحـدث وتوقّعـه لـه، وفرّقـوا بـين توقّـع المتكلّـم للحـدث وتوقّـع المخاطـب لـه. وربطوا بـين مصـدر التوقّـع والزمـن، فـإنْ كان زمـن الجملـة مستقبلا فالتوقّـع مـن المتكلّـم، وإنْ كان زمـن الجملـة ماضيـا فالتوقّـع مـن المخاطـب. وهـذا يبـيّن التـلازم بـين دلالات التراكيـب والصيـغ عـلى الزمـن مـن جهـة وحـدث التوقّـع ومصـدره مـن جهـة أخـرى.

1 – ز– ذكرهـم جـواز أن يكـون التوقّـع في المجزوم بحدوثـه أو غـير المجـزوم بحدوثـه، ويـدلّ عـلى ذلـك قـول الخفاجـي (ت1069هـ) في تفسـير قولـه تعـالى: (فَمَـنْ خَـافَ مِـنْ مُـوصٍ جَنَفًـا أَوْ إِثْـمًا فَأَصْلَـحَ بَيْنَهُـمْ فَـلَا إِثْـمَ عَلَيْـهِ إِنَّ اللهَ غَفُـورٌ رَحِيمٌ)[البقـرة:182]: «أصـل الخـوف توقّـع مكـروه عـن إمـارة مظنونـة أو معلومـة كـما أنّ الرجـاء توقّـع محبـوب كذلـك، ولّـما كان هنـا لا معنـى للخـوف مـن الميـل والإثـم سـيّما بعـد الوقـوع ذهبـوا إلى أنّـه مسـتعمل فيـما يلزمـه مـن التوقّـع والظـنّ الغالـب أو العلـم، فـإنّ التوقّـع وإنْ لم يسـتلزم الجـزم لا ينافيـه، فجـاز الجمـع بينهـما، نعـم اسـتعمال التوقّـع فيـما لا جـزم فيـه أكثـر وأظهـر كـما في: أخـافُ أنْ ترسـلَ، أي أتوقّعـه، وفـسّر الجنـف بالميـل خطـأ والإثـم بتعمّد»(الخفاجـي، د.ت،ج:2، ص:273).

2– طرائق التعبير عن التوقّع في العربيّة

ذكرنـا سـابقاً أنّ الأحـداث المتوقّعـة إمّـا أنْ تكـون لأحـداث مسـتقبلية يتوقّـع المتكلّـم أو المخاطـب حدوثهـا، وإمّـا أنْ تكـون لأحـداث ماضيـة كان المخاطـب يتوقّـع حدوثهـا قبـل الإخبـار عنهـا. وعـلى ذلـك؛ فـإنّ ثمّـة نمطـين للتوقّـع في العربيّـة، وهمـا: **التوقّـع في الحـاضر، والتوقّـع في المـاضي**.

وفيما يلي بيان لكل نمط من هذين النمطين:

2 – أ – التوقّـع في الحـاضر، ويقصـد بـه أنّ يُعرَض الحـدث بوصفـه متوقّعـاً مـن المتكلّـم أو المخاطـب في الزمـن الحـاضر، ويعـبّر عنـه بالطرائـق الآتيـة:

2–أ–1– أداة النفـي (لّمـا)، ينبغـي عنـد دراسـة دلالـة (لّمـا) التنبـه إلى أمريـن مهمّـين، وهمـا: الفـرق بـين دلالـة (لّمـا) و(لَمْ)، والعلاقـة بـين دلالـة (لّمـا) و(قـد). وقـد أجمـل النحـاة العـرب الأحـكام التـي انفـردت بهـا (لّمـا) عـن (لَمْ) بـما يـأتي (ابـن هشـام، 1985م):

أ– أنّهـا لا تقـترن بـأدوات الـشرط، مثـل (لَمْ) ، فـلا تقـول : إنْ لّمـا تَقُـمْ.

ب– أنّ النفـي مسـتمرّ بهـا إلى الحـاضر، كقـول الممـزق العبـدي:

فإِنْ كُنْتُ مأْكُولاً فكُنْ خَيْرَ آكلٍ
وإِلاَّ فأدْرِكْني ولَمَّا أُمَزَّقِ

(البصري،1999م ،ج:1، ص:395)

ج– أنّ المنفـي بهـا يجـب أنْ يكـون قريبـاً مـن

الحاضر، ولا ينبغي ذلك في منفي (لم)، إذ تستطيع أن تقول فيها: لم يكنْ زيدٌ في العام الماضي مقيماً.

د- أنّ النفي بـ(لّما) نتوقّع ثبوته بخلاف منفي (لم)، نحو قوله تعالى: (بَلْ لَّمَّا يَذُوقُوا عَذَابِ) [سورة ص: من آية8]، أي أنّهم لم يذوقوه إلى الآن.

هـ- يجوز في حال النفي بـ(لّما) حذف المنفي بها، كقول الشاعر:

فجئتُ قبورَهم بدا ولّا

فناديْتُ القبورَ فلم يُجبنَه

(البغدادي، 1998م ،ج:10، ص:124)

وتقدير الكلام: ولّما أكنْ، ولا يجوز ذلك في (لَمْ) فلا نقول: وصلتُ إلى بغدادَ ولَمْ، وتريد (لَمْ أدخلها) .

وعليه؛ فإنّ (لَّما) تدلّ على توقّع حصول الحدث، بينما لا تدلّ (لَمْ) على التوقّع، فعندما تقول:

- لَمْ يأتِ خالدٌ إلى الامتحان.
- لّما يأتِ خالدٌ إلى الامتحان.

فقد دلّتْ (لَمْ) في الجملة الأولى على نفي حصول حدث الإتيان في الماضي المطلق، ولا يتوقّع القائل حضور خالد الامتحان. بينما دلّت (لّما) في الجملة الثانية على نفي حصول حدث الإتيان في الماضي القريب واستمراره إلى الحاضر، ولكنّ القائل يتوقّع حضور خالد الامتحان؛ لذلك يمكن القول إنّ (لّما) تدلّ على توقّع حصول الحدث، بخلاف (لم) التي لا تدلّ على التوقّع.

وقد وردت (لمْ) في بعض السياقات القرآنيّة تدلّ على نفي الحدث في الماضي واستمراره إلى الحاضر، كقوله تعالى: (وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا)[مريم:4]. إذ دلّت (لمْ) على انتفاء الكينونة في الماضي واستمراره إلى الحاضر، ولكنّ (لمْ) لا تدلّ في هذه الآية على التوقّع، وهذا يبيّن الفارق الرئيس بين (لمْ) و(لّما).

وفسّر بعض العلماء (لّما) بـ(لم) من حيث الدلالة الزمنية (الماضي المطلق) في بعض السياقات القرآنية، ولكنّهم أكّدوا أنّ (لّما) تفيد معنى التوقّع، وهذا المعنى غير موجود في (لم)، ويدلّ على ذلك قول الزمخشري (ت538هـ) في تفسير قوله تعالى: (أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللهُ الَّذِينَ جَاهَدُوا مِنْكُمْ وَيَعْلَمَ الصَّابِرِينَ) [آل عمران:142]، إذ قال: « ولّما بمعنى لَمْ، إلا أنّ فيها ضرباً من التوقّع فدلّ على نفي الجهاد فيما مضى وعلى توقّعه فيما يستقبل. وتقول: وعدني أنْ يفعل كذا ولّما، تريد: ولم يفعل، وأنا أتوقّع فعله»(الزمخشري،1987م،ج:1، ص:420). وفسّر النسفي (ت710هـ) (لّما) في هذه الآية، فقال: «ولّما تجاهدوا؛ لأنّ العلم متعلق بالمعلوم، فنزل نفي العلم منزلة نفي متعلقة؛ لأنّه منتف بانتفائه، تقول: ما علم الله في فلان خيراً، أي ما فيه خير حتّى بعلمه، و(لّما) بمعنى (لم)، إلا أنّ فيه ضرباً من التوقّع، فدلّ على نفي الجهاد فيما مضى وعلى توقّعه فيما يستقبل»(النسفي، 1998م،

ج:1، ص:296).

ذكر ابن مالك أنّ الأصل في (لمّا) أنْ تدلّ على نفي الحدث في الماضي المتصل بالحاضر، ولكن قد يكون منفي (لمّا) غير قريب من الحاضر، إذ قال: « وأمّا (لمّا) فمدلولها انتفاء محدود متصل بزمن النطق بها ... ولا يُشترط كون المنفي بـ(لمّا) قريباً من الحال لقولهم: (عصى إبليس ربّه ولمّا يندم)، بل الغالب كونه قريباً من الحال»(ابن مالك، 2001م، شرح الكافية، ج:3، ص:1573-1574)، ونلحظ عدم دلالة (لمّا) على التوقّع في المثال السابق.

وذهب ابن هشام إلى أنّ (لمّا) قد لا تدلّ على التوقّع في ابتداء الكلام، إذ قال: « ومثال غير المتوقّع أَنْ تقول ابْتِدَاء: لم تقمْ أَو لمّا تقمْ» (ابن هشام،1985م، ص: 509). وهذا يؤكّد كلام سيبويه (ت180هـ) في معنى (لمّا) عندما قال: « ولمّا يفعلْ، وقد فعلَ، إنّما هما لقوم ينتظرون شيئاً»(سيبويه،1966م، ج:3، ص:115). أي أنّ جملة (لمّا) تأتي جواباً لمخاطب يتوقّع الحدث، وكذلك (قد) المتبوعة بفعل ماضٍ.

وأشار الأزهري (ت905هـ) إلى أنّ دلالة (لمّا) على التوقّع دلالة تغليب لا دلالة لزوم، ويدلّ على ذلك قوله: « وتنفرد (لمّا) أيضًا بتوقّع ثبوته، أي ثبوت منفيها. نحو: (بَلْ لَّمَّا يَذُوقُوا عَذَابِ)[سورة ص:من آية8] أي: إلى الآن ما ذاقوه وسوف يذوقونه. (وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ) [الحجرات: 14] أي: إلى الآن ما دخل في قلوبكم وسوف يدخل. و(لم) لا تقتضي ذلك. والعلّة فيه أنّ (لمّا) لنفي (قد فعل)، وهو مفيد للتوقّع، بخلاف (لم) فإنها لنفي (فعل)، ولا دلالة فيه على التوقّع، والتوقّع في (لمّا) غالب، لا لازم، كما أنّ التوقّع بـ(قد) كذلك، ومن غير الغالب: ندم إبليس ولمّا ينفعه الندم. ومن ثم، أي ومن أجل أنّ (لمّا) يغلب عليها التوقّع؛ امتنع أنْ يقال: لمّا يجتمع الضدان؛ لاستحالة اجتماعهما. وتوقّع المستحيل محال » (الأزهري،2000م، ج:2، ص:397).

يمكن القول إذن إنّ (لمّا) قد تدلّ على انتفاء الماضي المطلق ومن غير توقّع، وذلك وفقا للقرائن السياقيّة، ومثال ذلك قوله تعالى: (كَلَّا لَّمَّا يَقْضِ مَا أَمَرَهُ)[عبس:23]، وقد بيّن الماوردي أنّ ثمّة قولين في تفسير هذه الآية، إذ قال: «فيه قولان: أحدهما: أنّه الكافر لم يفعل ما أُمِر به من الطاعة والإيمان، قاله يحيى بن سلام. الثاني: أنّه على العموم في المسلم والكافر، قال مجاهد: لا يقضي أحد أبداً ما افترض عليه، وكلاّ هاهنا لتكرير النفي وهي موضوعة للرد»(الماوردي،د.ت،ج:6، ص:206). وفي كلا التفسيرين تدلّ (لمّا) على الماضي المطلق من غير توقّع؛ فلا نتوقّع ثبوت منفي لمّا، أي قضاء ما افْتُرض على الإنسان.

اعترض أبو حيان على كلام الزمخشري بأنّ (لمّا) تفيد توقّع الفعل في المستقبل، فقال: «وَقَالَ

الزَّمَخْشَرِيُّ: وَلَمَّا بِمَعْنَى لَمْ، إِلَّا أَنَّ فِيهِ ضَرْبًا مِنَ التوقّع ... وَهَذَا الَّذِي قَالَهُ فِي لَمَّا أَنَّهَا تَدُلُّ عَلَى توقّع الْفِعْلِ الْمَنْهِيّ بِهَا فِيمَا يُسْتَقْبَلُ، لَا أَعْلَمُ أَحَدًا مِنَ النَّحْوِيِّينَ ذَكَرَهُ. بَلْ ذَكَرُوا أَنَّكَ إِذَا قُلْتَ: لَمَّا يَخْرُجْ زَيْدٌ دَلَّ ذَلِكَ عَلَى انْتِفَاءِ الْخُرُوجِ فِيمَا مَضَى مُتَّصِلًا نَفْيُهُ إِلَى وَقْتِ الْإِخْبَارِ. أَمَّا أَنَّهَا تَدُلُّ عَلَى توقّعِهِ فِي الْمُسْتَقْبَلِ فَلَا، لَكِنَّنِي وَجَدْتُ فِي كَلَامِ الْفَرَّاءِ شَيْئًا يُقَارِبُ مَا قَالَهُ الزَّمَخْشَرِيُّ. قَالَ: لَمَّا لِتَعْرِيضِ الْوُجُودِ بِخِلَافِ لَمْ»(أبو حيان،1999م، ج:3، ص:360).

ولنا استدراك على كلام أبي حيان؛ يتمثّل في تأييد رأي الزمخشري من حيث دلالة (لمّا) على التوقّع، وذلك لثلاثة أسباب:

أوّلها أنَّ بعض النحاة المتقدمين على أبي حيان قالوا بدلالة (لمّا) على التوقّع، ويدلّ على ذلك قول سيبويه: «ولمّا يفعلْ، وقد فعلَ، إنّما هما لقوم ينتظرون شيئاً» (سيبويه،1966م، ج:3، ص:115)، فدلّت جملة (لقوم ينتظرون شيئاً) على دلالة (لمّا) على التوقّع. وجعل ابن الوراق (ت381هـ) (لمّا) النظير المنفي لـ(قد)، إذ قال: « وَأمّا (لمّا): فالجزم يَقع بهَا، وَبَينهَا وَبَين (لم) فرق، وَذَلِكَ أَنّ (لم) نفي لِقَوْلِك: قَامَ زيد، ثمَّ تَقول: لم يقمْ زيد، فَإِذا قلتَ: قد قَامَ، فنفيه: لمّا يقمْ، وَذَلِكَ أَنّ (قد) فِيهَا معنى التوقّع، فزيدت (مَا) على (لم) بِإزاء (قد) الدَّاخِلَة على الْفِعْل فِي أوّل الْكَلَام» (ابن الوراق،1999م، ص: 199)، ومفاد كلام ابن الوراق أنّ كلا الحرفين (لمّا) و(قد) يدلان على التوقّع؛ لذلك كانت (لمّا) نفيا لـ(قد) المتبوعة بفعل ماض. وكذلك قول ابن يعيش: « كأنّهم اتّسعوا في حذف الفعل بعد (قد) وبعد (لمّا)؛ لأنّهما لتوقّع فعل»(ابن يعيش، 2001م، ج:5، ص:36).

وثانيها ثمّة كثير من النحاة المتأخرين قالوا بدلالة (لمّا) على التوقّع، ويدلّ على ذلك قول ابن هشام: « منفي لمّا متوقّع ثُبوته بِخِلَاف منفي (لم) أَلا ترى أَنّ معنى: (بَلْ لَمَّا يَذُوقُوا عَذَابِ) أَنّهم لم يذوقوه إِلَى الْآن، وَأَنّ ذوقهم لَهُ متوقّع، قَالَ الزَّمَخْشَرِيّ فِي: (وَلَمَّا يدْخل الْإِيمَان فِي قُلُوبكُمْ)[الحجرات:14] مَا فِي (لَمَّا) من معنى التوقّع دَالّ على أَنّ هَؤُلَاءِ قد آمنُوا فِيمَا بعد»(ابن هشام،1985م، ص: 368).

وثالثها يؤيّد الاستعمال اللغوي دلالة (لمّا) على التوقّع، فعندما تقول: لمّا يحضرْ المدرّس، فإنّ هذه الجملة تدلّ على عدم حضور المدرّس في الماضي القريب واستمرار ذلك إلى الحاضر، أي عدم الحضور زمن قول المتكلّم لهذه الجملة. ولكنّ حضور المدرّس متوقّع، فالزمن الحاضر قصير وقد انتهى لحظة نطق هذه الجملة، ويبدأ الزمن المستقبل بعد ذلك.

يجدر بنا التنبّه إلى الفرق بين دلالة حروف النفي: (لم) و(ما) و(لمّا)، وبيّن ابن يعيش ذلك، فقال: « فإنْ قيل: فما الحاجة إلى (لَمْ) في النفي؟

وهلّا اكتُفي بـ(ما) من قولهم: ما قام زيدٌ، قيل: فيها زيادةُ فائدة ليست في (ما). وذلك أنّ (ما) إذا نفتِ الماضي، كان المراد ما قرب من الحال، ولم تنفِ الماضي مطلقًا» (ابن يعيش،2001م، ج:5، ص:35-36).

لذلك يتّضح الفارق بين الدلالة الزمنية لـ(ما) النافية و(لّما) النافية، فتدلّ (ما) على نفي الماضي القريب، أي أنّ النفي انتهى في الماضي القريب، ولم يستمر إلى الحاضر، وتدلّ (لّما) على نفي الماضي القريب واستمراره إلى الحاضر.

ويبيّن الكلام السابق التلازم بين الدلالة الزمنية لبعض الصيغ والتراكيب والدلالة على التوقّع، فلا يمكن بيان دلالة (قد) أو (لّما) على التوقّع، دون ربطها بالدلالة الزمنية.

يمكن القول إذن إنّ ثمّة فوارق دقيقة بين أدوات النفي: (لمْ) و (ما) و (لّما)، أمّا (لمْ) فهي لنفي الماضي المطلق، وأمّا (ما) فهي لنفي الماضي القريب، وأمّا (لّما) فهي لنفي الماضي القريب المتصل بالحاضر وللتوقّع، أي أنّ ثمّة دلالتين لكلّ من: (لم)، و(ما) النافيتين، دلالة على النفي، ودلالة على الزمن، لكن ثمّة ثلاث دلالات لـ(لّما): دلالة على النفي، ودلالة على الزمن، ودلالة على التوقّع.

ومجمل القول؛ إنّ الأصل في (لّما) أنْ تدلّ على انتفاء الحدث في الماضي القريب واستمراره إلى الحاضر وعلى التوقّع، ولكنّها قد تدلّ في بعض السياقات على نفي الماضي المطلق والتوقّع، وتدلّ في سياقات أخرى على نفي الماضي المطلق دون وجود للتوقّع، وفقا للقرائن المقاليّة والمقاميّة.

2-أ-2- **التركيب (لَمْ يفعلْ بعدُ)**، أي المكوّن من (لَمْ) متبوعة بفعل مضارع وظرف الزمان (بعد). فتتساوى (لَمْ) في هذا التركيب و(لّما) من حيث الدلالة على الماضي القريب المتّصل بالحاضر، وعلى توقّع حصول الحدث، نحو قولك: (لَمْ يحضرْ الطالبُ إلى المدرسة بعدُ). فقد دلّت (لَمْ) على عدم حضور الطالب في الماضي القريب واستمراره إلى الحاضر، ولكنّ المتكلّم يتوقّع حضوره. وعلى ذلك؛ فإنّ التركيب (لَمْ يفعلْ بعدُ) يساوي التركيب (لّما يفعلْ) من حيث الدلالة على الزمن والتوقّع.

وقد وجدت الدراسة إشارات بعض القدماء تبيّن دلالة التركيب (لم يفعلْ بعدُ) على التوقّع، ويدلّ على ذلك قول تاج القراء (ت505هـ): « قوله: (وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ)[الحجرات:14] أي ولم يدخلْ، وقيل: هو على أصله، لأنّ لَمْ للنفي، ولّما للنفي مع التوقّع، أي ولمْ يدخلْ بعد» (تاج القراء، د.ت. ج:2، ص:1125). يُلاحظ أنّ تاج القراء فسّر دلالة (لّما يدخل) على التوقّع بـ(لمْ يدخلْ بعد)، أي أنّ التركيبين: (لّما يدخلْ) و(لمْ يدخلْ بعد) متساويان من حيث الدلالة الزمنيّة والتوقّع.

ومن الشواهد الفصيحة على التركيب (لَمْ يفعلْ

بعدُ) ما يأتي:

- قول المبرد في بيان معنى عبارة (ضَرِم الجنين): «والجنين: ما لم يظهرْ بعدُ، يقال للقبر جنن، والجنين: الذي في بطن أمّه»(المبرد، 1997م، ج:1، ص:176).

- قول الماوردي (ت450هـ): « لَوْ كَانَ النَّوْعُ مِنَ الزَّرْعِ بَذْرا لَمْ يَظْهَرْ بَعْدُ، فَمَنِ انْتَظَرَ فَمَا ظَهَرَ مِنْهُ تَنَاهِي الْجِزَازِ جَعَلَ مَا ثَبَتَ مِنْ هَذَا الْبَذْرِ أوّل جَزَّةٍ لِلْبَائِع»(الماوردي،1999م،ج:5ص:184).

- قول الماوردي في حكم بيع الأرض المزروعة: « أَنْ يَكُونَ سُنْبُلًا فَإِنْ كَانَ الزَّرْعُ بَذْرا مَدْفُونًا لَمْ يَظْهَرْ بَعْدُ، فَإِنْ جَهِلَا جِنْسَهُ وَقَدْرَهُ بَطَلَ الْبَيْعُ فِي الْبَذْرِ» (الماوردي،1999م،ج6:،ص:181-282).

- قول ابن حزم (ت456هـ): « ثم يجعلون الثلث قليلا في الدار تكترى وفيها نخل لم يظهرْ بعدُ، فيه ثمرة أو ظهرتْ ولم يبدُ صلاحها» (ابن حزم، د.ت، ج:4، ص:17).

- قول الزبيدي (ت1205هـ) في شرح معنى كلمة الفِتاق: « والفِتاق: أصلُ اللّيف الأبيض الَّذي لم يظْهر بعدُ» (الزبيدي، د.ت. مادة [ف.ت.ق]).

يمكن القول بأنّ التركيب (لَمْ يَظْهَرْ بَعْدُ) في الأمثلة السابقة جميعها يدلّ على نفي حصول الحدث في الماضي القريب، واستمراره إلى الحاضر، وتوقّع حصوله.

2-أ-3- **التركيب (قَدْ يفعلُ)**، وذكر ابن هشام أنّ هذا التركيب يدل على التوقّع، فقال: «ولها – يقصد قد- خمسة معان: أحدها التوقّع، وذلك مع المضارع واضح، كقولك: (قدْ يقدمُ الغائبُ اليوم)، إذا كنت تتوقّع قدومه » (ابن هشام،1985م، ص: 227).

2-أ-4- **الفعل (يتوقّع)، فتدلّ صيغة هذا الفعل (صيغة المضارع) على الزمن الحاضر**، ويدلّ المعنى المعجمي على التوقّع، ومثاله قولك: (يتوقّع محمدٌ أنْ يسافرَ أبوه)، فدلّ الفعل (يتوقّع) على الزمن الحاضر وحدث التوقّع.

2-أ-5- **معنى الرجاء**، أشار فخر الدين الرازي (ت606هـ) إلى أنّ الرجاء أشرف أقسام التوقّع، وذلك عندما فسّر قوله تعالى: (إِنَّهُمْ كانُوا لَا يَرْجُونَ حِساباً)[النبأ:27]. إذ قال: «الرَّجَاءَ هَاهُنَا بِمَعْنَى التوقّع؛ لِأَنَّ الرَّاجِيَ لِلشَّيْءِ متوقّع لَهُ إِلَّا أَنَّ أَشْرَفَ أَقْسَامِ التوقّع هُوَ الرَّجَاءُ، فَسُمِّيَ الْجِنْسُ بِاسْمِ أَشْرَفِ أَنْوَاعِهِ»(الرازي،1999م، ج:18، ص:31).

يجدر التنبه إلى أنّ علماء العربيّة ربطوا بين معنى الرجاء والتوقّع، ويدلّ على ذلك قول الخفاجي: «الرجاء يطلق بمعنى توقّع الخير، وهو الأصل كالأمل، ويطلق على الخوف، وتوقّع الشرّ، ويطلق على مطلق التوقّع، وهو في الأوّل

حقيقة، وفي الآخرين مجاز»(الخفاجي، د.ت، ج:5، ص:7).

وعلى ذلك؛ يدلّ معنى الرجاء على التوقّع بأيّ لفظ يرد فيه، سواء أكان حرفاً أم فعلاً ماضياً أم فعلاً مضارعاً أم مصدراً، ومثال ذلك قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقاءَنا وَرَضُوا بِالْحَياةِ الدُّنْيا) [يونس:7]، وبيّن الشوكاني (ت1250هـ) معنى الرجاء في هذه الآية، إذ قال: « الْمُرَادُ بِالرَّجَاءِ هُنَا: التوقّع فَيَدْخُلُ تَحْتَهُ الْخَوْفُ وَالطَّمَعُ، فَيَكُونُ الْمَعْنى: لَا يَرْجُون لِقاءَنا لَا يَتوقّعون لِقَاءَنَا فَهُمْ لَا يَخَافُونَهُ وَلَا يَطْمَعُونَ فِيه »(الشوكاني،1993م، ج:2، ص:485).

ويعبّر عن معنى الرجاء في العربيّة بالطرائق الآتية:

2-أ-5-أ- **لعلّ**، وبيّن المبرد معناها، فقال: «وَلَعَلَّ مَعْنَاهَا التوقّع لمرجوّ أو مخوف، نَحْو: لَعَلَّ زيداً يأتني، وَلَعَلَّ الْعَدوّ يدركنا » (المبرد،1994م، ج:4، ص: 108).

وذكر ابن فارس (ت395هـ) أنّ «أهل البصرة يقولون: «لعلّ» ترجٍّ. وبعضهم يقول: توقّع»(ابن فارس،1997م، ص : 124). وبيّن ابن هشام أنّها تفيد « التوقّع وهو ترجي المحبوب والإشفاق من المكروه، نحو: لعلّ الحبيب واصل، ولعلّ الرقيب حاصل، وتختصّ بالممكن، وقول فرعون: (لَعَلِّي أَبْلُغُ الأَسْبَابَ، أَسْبَابَ السَّمَاوَاتِ) [غافر:36-37]، إنّما قاله جهلاً أو مخرقة وإفكاً» (ابن هشام،1985م، ص : 379).

يجدر التنبه إلى أنّ توقّع الأحداث يكون لحظة النطق بالجملة، ولكنّ زمن الأحداث المتوقّعة هو الزمن المستقبل؛ لأننا نتوقّع أحداثاً ستقع في المستقبل. وعلى ذلك؛ فإنّ التوقّع يرتبط ارتباطا وثيقاً بالزمنين: الحاضر والمستقبل. أمّا الزمن الحاضر فلأنّ المتكلّم يتوقّع الحدث لحظة نطقه للجملة، والزمن الحاضر زمن قصير سريع الانقضاء، أي أنّ الزمن الحاضر ينتهي لحظة نطق الجملة، ويبدأ الزمن المستقبل بعد ذلك. وأمّا الزمن المستقبل فلأنّ زمن حصول الحدث المتوقّع هو الزمن المستقبل؛ لذلك ربط علماء العربيّة بين التوقّع والزمن المستقبل.

2-أ-5-ب- **أفعال الرجاء (عسى، واخلولق، وحرى)**، وقد بيّن ابن هشام دلالة هذه الأفعال، إذ قال: «وما وضع للدلالة على رجائه، وهو ثلاثة: عسى، واخلولق، وحرى»(ابن هشام،د.ت،ج:1، ص:290). وتدلّ هذه الأفعال على التوقّع؛ لأنّها تدلّ على الرجاء، ويدلّ الرجاء على التوقّع. ومثال ذلك قوله تعالى: (قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ عَسَى اللهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعًا)[يوسف: 83]، فدلّ الفعل (عسى) على التوقع؛ لأنّ يعقوب عليه السلام يتوقّع أنْ يجتمعَ بأبنائه الذين فُقِدوا.

وبيّنت الدراسة أنّ بعض القدماء أطلقوا على الفعل (عسى) فعل توقّع؛ لأنّه أكثر أفعال

الرجاء استخداماً، ويدلّ الرجاء دائما على التوقّع.

2-أ-5-ج- الصيغ المشتقة من المادة المعجمية: (ر.ج.و)، وذلك مثل: (رجا، ويرجو، ورجاء، وراج، ومرجو....).

يمكن القول إنّ أيّة كلمة تدلّ على معنى الرجاء تدلّ على التوقّع، فيدلّ حرف الترجي (لعلّ)، وأفعال الرجاء: (عسى، واخلولق، وحرى)، وأيّة صيغة مشتقة من مادة (ر.ج.و) مثل: (رجا، ويرجو، ورجاء، وراج، ومرجو....) على التوقّع، ويمكن بيان ذلك في الأمثلة الآتية:

- لعلّ محمدٌ ينجح.
- عسى أنْ ينجحَ محمّدٌ.
- أرجو أنْ ينجحَ محمّدٌ.
- رجائي أنْ ينجحَ محمّدٌ.
- أنا راجٍ أنْ ينجحَ محمّدٌ.
- من المرجوّ نجاحُ محمّدٍ.

فقد دلّت الجمل السابقة جميعها على توقّع نجاح محمد، أمّا الجملة الأولى فلأنّ (لعلّ) حرف يدلّ على الرجاء، وأمّا الجملة الثانية فلأنّ (عسى) فعل يدلّ على الرجاء، وأمّا الجملة الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة فلأنّ المعنى المعجمي للصيغ: (أرجو، ورجاء، وراج، ومرجوّ) يدلّ على الرجاء، ويدلّ الرجاء – دائماً- على التوقّع.

2-أ-6- معنى الإشفاق، وبيّن الأزهري ذلك، فقال: «فتوقّع المحبوب يسمّى ترجياً، وتوقّع المكروه ويسمّى إشفاقا، ولا يمكن التوقّع إلا في الممكن»(الأزهري، 2000م، ج:1، ص:295). وذكر ابن عاشور(ت1393هـ) أنّ الإشفاق يدلّ على التوقّع، إذ قال: «وَالْإِشْفَاق: توقّع الْمَكْرُوهِ وَهُوَ ضِدُّ الرَّجَاءِ»(ابن عاشور،1984م، ج:27، ص:56). وعلى ذلك؛ فإنّ التوقّع أعمّ من الإشفاق والترجّي؛ لأنّه يتضمّن كلّا منهما، وتدلّ كلّ الصيغ والتراكيب التي تفيد الإشفاق أو الترجّي على معنى التوقّع.

ويعبّر عن معنى الإشفاق في العربيّة بالطرائق الآتية:

2-أ-6-أ- عسى، وهذا الفعل من الصيغ التي تدلّ في العربيّة على الإشفاق والرجاء، وبيّن ابن مالك معناها، إذ قال: «وورود عسى في الرجاء كثير، ووروده في الإشفاق قليل، وقد اجتمعا في قول الله تعالى: (وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ)[البقرة:216]» (ابن مالك،2001م، شرح التسهيل،ج:1، ص:390).

2-أ-6-ب- لعلّ، وصيغة (لعلّ) كصيغة (عسى) من حيث الدلالة على الرجاء والإشفاق، وبيّن المرادي معناها، إذ قال: «ولعلّ لها ثمانية معانٍ: الأوّل: الترجي. وهو الأشهر والأكثر. نحو: لعلّ الله يرحمنا. الثاني: الإشفاق: نحو: لعلّ العدوّ يقدم. والفرق بينهما أنّ الترجي في المحبوب، والإشفاق في المكروه » (المرادي،1992م، ص:

58).

2-أ-6-ج- فعل الخوف، وذكر الطبري (ت310هـ) أنّ «أصل الإشفاق في كلام العرب الخوف والحذر» (الطبري،2001م، ج:22، ص: 486). وفسّر الواحدي (ت468هـ) الإشفاق في قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ هُمْ مِنْ خَشْيَةِ رَبِّهِمْ مُشْفِقُونَ)[المؤمنون:57] بالخوف، إذ قال: «الإشفاق الخوف، تقول: أنا مشفق من هذا الأمر، أي خائف»(الواحدي،1994م، ج:3، ص:292). وذكر ابن عطية أنّ الإشفاق في هذه الآية «أبلغ التوقّع والخوف»(ابن عطية،2001م، ج:4، ص:147).

وذكر علماؤنا القدماء أنّ الفعل (خاف) فعل توقّع، فقد أشار أبو حيان الأندلسي إلى ذلك عند تفسيره لقوله تعالى: (وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْيَتَامى)[النساء:3]، فقال: « لَا يَثْبُتُ مِنْ كَلَامِ الْعَرَبِ خَافَ بِمَعْنَى أَيْقَنَ، وَإِنَّمَا خَافَ مِنْ أَفْعَالِ التوقّع»(أبو حيان،1999م، ج:3، ص:504). وذكر السمين الحلبي (ت756هـ) والنعماني (ت775هـ) والثعالبي (ت875هـ) أنّ « خَافَ مِنْ أفعالِ التوقّع»(السمين،د.ت.ج:2، ص:451) و(النعماني، 1998م،ج:1، ص:139) و(الثعالبي، د.ت، ج:2، ص:162).

يرى ابن عصفور (ت669هـ) أنّ صيغة تفعَّل تدلّ على التوقّع، ويدلّ على ذلك قوله في عرضه لمعاني صيغة (تفعَّل): « والخامس التوقّع: كقولك: تَخَوَّفَهُ؛ لأنَّ مع التخوّف توقّع الخوف. وأمَّا (خافه) فلا توقّع معه»(ابن عصفور،1996م، ص: 126).

ولنا استدراك على كلام ابن عصفور؛ يتمثّل في أمرين، أوّلهما: أنّ دلالة (تَخَوَّف) على التوقّع يعود إلى المعنى المعجمي للفعل لا للبنية الصرفيّة، وقد بيّن السيوطي (ت911هـ) ذلك بقوله: «استعمال الخوف في معنى التوقّع شائع في كلام العرب» (السيوطي،2005م،ج:3،ص:212). وثانيهما: أنّ الفعل (خاف) يدلّ على التوقّع، وقد أطلق عليه كثيرٌ من الدراسين القدماء (فعل التوقّع). ومن أمثلة دلالته على التوقّع قوله تعالى مخبراً عن نبيّه يعقوب: (وَأَخَافُ أَنْ يَأْكُلَهُ الذِّئْب)[يوسف:13]. فقد دلّ الفعل (أخاف) على توقّع يعقوب أنْ يأكل الذِّئْب يوسف عليه السلام؛ لانشغال أخوته عنه.

2-أ-6-د- الصيغ المشتقة من المادة المعجمية: (ش.ف.ق)، وذلك كـ: أشفق، ويشفق، ومشفق، وإشفاق...، إذ يدلّ المعنى المعجمي على الإشفاق، أي توقّع المكروه. ومثال ذلك قوله تعالى: (أَأَشْفَقْتُمْ أَنْ تُقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ نَجْوَاكُمْ) [المجادلة:13]. أي توقّعتم الفقر؛ لأنّكم خشيتم بتصدّقكم الفقر.

2-أ-7- أفعال المقاربة (كاد، وأوشك، وكرب)، وقد بيّن ابن هشام دلالة هذه الأفعال، إذ قال: «ما وضع للدلالة على قرب الخبر، وهو

ثلاثة: كاد، وأوشك، وكرب»(ابن هشام، د.ت، ج:1، ص:290).

يرى الباحث أنّ معنى المقاربة يدلّ على التوقّع، إذ تدلّ الأفعال: (كاد، وأوشك، وكرب) على قرب وقوع الحدث وتوقّعه، فعندما تقول: (يكاد زيدٌ يتخرّجُ من الجامعة)، فتدلّ هذه الجملة على قرب تخرّج زيد من الجامعة، وعلى توقّع حصول الحدث، فالمتكلّم لا يقول هذه الجملة إلا إنْ كان يتوقّع حصول الحدث. ولكن ثمّة فارق بين ورود أفعال المقاربة بصيغة الماضي أو المضارع، فإذا وردت بصيغة المضارع كما في المثال السابق فإنّها تدلّ على التوقّع في الزمن الحاضر، وإذا وردت بصيغة الماضي كقولك: (كاد زيدٌ يتخرّجُ من الجامعة)، فتدلّ على التوقّع في الماضي، أي أنّ هذه الجملة تدلّ على أنّ تخرّج زيد كان متوقّعاً في الماضي.

2-أ-8- **القرينة المقاميّة أو المقاليّة،** وبيّن الزمخشري دلالة اسم الفاعل في بعض السياقات على التوقّع، فقال: « أنا إلى فلان ناظر ما يصنع بي، تريد معنى التوقّع والرجاء» (الزمخشري،1987م ،ج:4، ص:662). وبيّن ابن الشجري دور السياق في الدلالة على التوقّع، إذ قال: «ويقول القائل: الهلال والله، أي هذا الهلال، وكذلك تقول على التوقّع والانتظار: زيد والله، أي هذا زيد»(الشجري،1991م، ج:2، ص:61). ومثال ذلك قولك مستخدما (أل) العهد الذهني: (حَضَرَ القاضي)، فنلحظ أنّ ثمّة عَهْداً بين المتكلم والمخاطب بالقاضي المقصود، لذلك قال المتكلّم هذه الجملة على التوقّع والانتظار.

2-أ-9- **فعل (الظنّ) في بعض السياقات، عندما يكون بمعنى العلم،** وبيّن الشربيني (ت977هـ) ذلك عند تفسيره للآية الكريمة (الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُمْ مُلَاقُو رَبِّهِمْ وَأَنَّهُمْ إِلَيْهِ رَاجِعُونَ)[البقرة:46]، إذ قال: « (الذين يظنون)، أي: يستيقنون، وأطلق الظنّ على العلم لتضمّنه معنى التوقّع (أنّهم ملاقو ربّهم) بالبعث (وأنّهم إليه راجعون) في الآخرة فيجازيهم بأعمالهم» (الشربيني،1868م، ج:1، ص:56).

وتدلّ أخوات (ظنّ) على التوقّع، ومثال ذلك الفعل (إخال) في قول أبي ذؤيب الهذلي:

فعَبَرْتُ بعدهمُ بعَيْشٍ ناصِبٍ

وإخالُ أَنِّي لاحِقٌ مُسْتَتْبَعُ

(الهذليون،1965م، ج1:، ص:2)

فقد دلّ الفعل (إخال) على توقّع الشاعر بأنْ يلحق أبناءه الذين ماتوا؛ لأنّه لا يقوى على تحمّل هذه الفاجعة.

2-أ-10- **الاستفهام عندما يخرج إلى معنى الاستبطاء،** فقد بيّن بعض المحدثين دلالة الاستفهام الذي يفيد الاستبطاء على معنى التوقّع، وذلك في معرض التفريق بينه وبين الاستفهام الذي يفيد الاستبعاد، ويدلّ على ذلك قول محمد خفاجي: «والفرق بينه-يقصد الاستبعاد- وبين الاستبطاء أن متعلقه غير متوقع والاستبطاء متعلقه متوقع غير أنه بطيء»(القزويني، 1980م،

الحاشية ج:3، ص:79). ومثال ذلك قول المتنبي (ت354هـ):

حَتّامَ نحنُ نُساري النّجمَ في الظُّلَم
ومَا سُرَاهُ على خُفٍّ وَلا قَدَمِ

(المهلبي،2003م، ج:2، ص:209)

فقد قال المتنبي هذا البيت وهو يغادر مصر باكياً على فاتك، فهو « يقول: نحن والإبل نسري على خفّ فنألم، والنّجم يسري فلا يألم، لأنّه ليس بذي خفّ أو قدم كالإبل والناس»(المهلبي،2003م،ج:2، ص:209-210)، لذلك فالشاعر يستبطئ قدوم اليوم الذي يتخلص فيه من هذا التعب، ولكنّ قدوم هذا اليوم متوقع.

ومثال ذلك قوله تعالى: (حتّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللهِّ أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللهِّ قَرِيبٌ)[البقرة: 214]، فقد استبطأ الرسول صلى الله عليه وسلّم والمؤمنون نصر الله؛ لأنّه « بلغ منهم الجهد إلى أن استبطئوا النصر»(الواحدي،1994م، ج:1،ص:317)، ولكنّهم يتوقّعون هذا النصر وإنْ استبطأ عليهم.

ترى الدراسة أنّ دلالة الأفعال على التوقّع مرتبطة بمعانيها المعجمية؛ لذلك ينبغي توسيع قائمة أفعال التوقّع لتضم كلّ فعل يدلّ على الترجي والإشفاق والخوف والمقاربة والاستبطاء والظنّ، وكلّ فعل مشتق من الفعل (توقّع)، ومثال ذلك الفعل (خشي)، كقول ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللهُ عنه: « مَنْ كَانَ لَهُ مَتَاعٌ بِمَكَّةَ يَخْشَى عَلَيْهِ الضَّيْعَةَ فَلَا بَأْسَ أَنْ يَبِيتَ عَلَيْهِ لَيَالِيَ مِنًى» (أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه،ج:2، ص:64، رقم الحديث:1160). أي يتوقّع ضياعه، وعُبِّر عن التوقّع باستخدام أحد أفعال الخوف.

2-أ-11- **(إنْ) الشرطيّة**، وبيّن ابن جني (ت392هـ) دلالة (إنْ) الشرطيّة على التوقّع، عند تفريقه بين دلالة الفعل الماضي ودلالة الفعل المضارع بعدها، إذ قال: «وكذلك قولهم: إنْ قمْتَ قمْتُ، فيجيء بلفظ الماضي والمعنى معنى المضارع. وذلك أنّه أراد الاحتياط للمعنى، فجاء بمعنى المضارع المشكوك في وقوعه بلفظ الماضي المقطوع بكونه حتّى كأنّ هذا قد وقع واستقرّ لا أنّه متوقّع مترقب » (ابن جني،1999م، ج:3، ص:107).

وأشار فخر الدين الرازي إلى دلالة (إنْ) الشرطيّة على معنى التوقّع في تفسيره لقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ)[الحجرات:6]، إذ قال: «فَقَالَ: إِنْ جاءَكُمْ بِحَرْفِ الشَّرْطِ الَّذِي لَا يُذْكَرُ إِلَّا مَعَ التوقّع، إِذْ لَا يَحْسُنُ أَنْ يُقَالَ: إِنِ احْمَرَّ الْبُسْرُ، وَإِنْ طَلَعَتِ الشَّمْسُ» (الرازي،1999م، ج:28، ص:98).

وأطلق ابن جزي (ت741هـ) على(إنْ) الشرطيّة حرف التوقّع، ويدلّ على ذلك قوله في تفسير الآية: (وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا

عَـلَى عَبْدِنَـا فَأْتُـوا بِسُـورَةٍ مِـنْ مِثْلِهِ)[البقـرة:23] « قيـل: كيـف قـال إنْ كنتـم في ريـب، ومعلـوم أنّهـم كانـوا في ريـب وفي تكذيـب؟ فالجـواب أنّـه ذكـر حـرف (إنّ) إشـارة إلى أنّ الريـب بعيـد عنـد العقـلاء في مثـل هـذا الأمـر السـاطع البرهـان، فلذلـك وضـع حـرف التوقّـع والاحتـمال في الأمـر الواقـع، لبعـد وقـوع الريـب وقبحـه عنـد العقـلاء» (ابـن جـزي، 1995م، ج:1، ص:76).

2-أ-12- **أنّ الناسـخة**، إذ ذهـب بعـض النحـاة إلى أنّ معنـى (أنّ) في قولـه تعـالى: (وَمَـا يُشْـعِرُكُمْ أَنَّهَـا إِذَا جَـاءَتْ لَا يُؤْمِنُونَ)[الأنعـام:109] فِيمَـن فتـح همـزَة (أنّ)، وبـيّن ابـن هشـام ذلـك فقـال: «وَقَـالَ الْخَلِيـل فِي قَـوْلٍ لَـهُ آخـر (أَنّ) بِمَعْنـى (لَعَـلّ)، مثـل: ائْـتِ السُّـوق أَنَّـك تشـتري لنـا شَـيْئاً. وَرجّحـه الزّجـاج، وَقَـالَ: إِنَّهُـم أَجمعُـوا عَلَيْـهِ. وردّه الْفَـارِسِي، فَقَـالَ: التوقّـع الَّـذِي فِي (لَعَـلَّ) يُنَافِيـهِ الحكـم بِعَـدَمِ إِيمَانهـم يَعْنِـي فِي قِـرَاءَة الْكسر، وَهَـذَا نَظِـير مَـا رجّح بِـهِ الزّجـاج كَـون لَا غـير زَائِـدَة. وَقـد انتـصروا لقَوْل الْخَلِيـل بِـأَنْ قَالُـوا: يُؤَيّـدهُ أَنّ (يشـعركم) ويدريكـم بِمَعْنـى وَكَثِـيرًا مَـا تَـأتي (لَعَـلَّ) بعـد فعـل الدِّرَايَـة نَحْـو (وَمَـا يدْريـك لَعَلَّـه يزكّى)[عبـس:3]» (ابـن هشـام،1985م، ص: 331).

2-أ-13- **أنْ الخفيفـة**، والمقصـود بالخفيفـة المصدريّـة الناصبـة، واتّضـح ذلـك مـن تفريـق النحاة القدمـاء بـين (أنْ) الخفيفـة و(أنْ) المخفَّفـة مـن الثقيلة، يقـول المـبرد في ذلـك: «والفصـل بَـين (أَنْ) خَفِيفَـة وَبَـين (أَنْ) المخفَّفـة مـن الثَّقِيلَـة أَنّ الْخَفِيفَـة لَا تقـع ثَابِتَـة إِنَّـما تقـع مَطْلُوبَـة أَو متوقّعـة، نَحْـو: أَرجـو أَنْ تذهـبَ، وأَخـاف أَنْ تقـومَ. فـإِذا وَقعـت مخفَّفـة مـن الثَّقِيلَـة وَقعـت ثَابِتَـة عـلى معنـى الثَّقِيلَـة، نَحْـو: أَعلم أَنْ سـتقومُ، عـلى معنـى قَوْلـك: أَنَّـك سـتقوم، وَلَا يصلـح أَرجـو أَنَّـك سـتقوم؛ لأَنَّـه لم يسْـتَقرّ عِنْـده، لأَنَّ الثَّقِيلَـة إِنَّـما تدخـل عـلى ابتـداءِ مسـتقرّ. فأَمَّـا (ظَنَنْـت) فـإِنَّ الثَّقِيلَـة والخفيفـة يجـوزان بعْدهَـا، تَقـول: ظَنَنْـت أَنَّـك منطلـق، تخـبر أَنَّ هَـذَا قـد اسـتقرّ فِي ظنِّـك كَـمَا اسْـتَقر الأوّل فِي عِلْمـك، وَيجـوز للتشـكُّك أَنْ تقـع عـلى الْخَفِيفَـة؛ لأَنَّهـا ترجـع إِلى معنـى أَرجـو وأَخـاف، وَمـن ذَلِـك قَـول الله عـزَّ وجـلَّ: (تَظُـنُّ أَنْ يُفْعَـلَ بِهَـا فَاقِرَةٌ)[القيامـة:25]» (المـبرد،1994م، ج:1، ص:187).

وبـيّن ابـن الـوراق دلالـة (أنْ) الخفيفـة عـلى التوقّـع في عرضـه للفـرق بـين (لّمـا) الشرطيّـة و(إنْ) الشرطيّـة، إذ قـال: « فَأَمّـا (لّمـا): فَفِيهَـا مـن الـشَّرْط، كَقَوْلِـك: لّمـا جَـاءَ زيـد جِئْـت، و(إِنْ) هِـيَ أصـل الْجَـزَاء فَلـم تـزد (إِنْ) عـلى (لّمـا)، لِئَـلَّا يكـون الأَصْل تَابعـاً للفـرع، أَعنِـي بالفـرع: (لّمـا) المشـهبة لبَعـض حُـرُوف الْجَـزَاء، لمـا فِيهَـا مـن معنـى الْجَـزَاء، وخصوا (لّمـا) بالمفتوحـة، أَعنِـي: (أَنْ)؛ لِأَنَّـهُ لّمـا كَانَ فِيهَا معنى التوقّـع، أَعنِـي: فِي (أَنْ)، وَكَانَـت غـير مُحَقّقَـة للـشَّيْء، وَتدْخـل بعـد أَفعَـال الرَّجَـاء وَالْخَـوْف، خصّـت بِالزِّيَـادَةِ بعـد (لّمـا) لتوكيـد مَعْنَاهَـا، وَالله أعلم»(ابـن الـوراق،1999م، ص:452).

وعلى ذلك؛ فإنّ (أنْ) المصدريّة الناصبة تأتي في سياقات كثيرة تدلّ على التوقّع؛ وذلك لأنّه يكثر مجيئها بعد أفعال الرجاء والخوف والإشفاق والظنّ والمقاربة، كقولك: أخافُ أنْ يتأخّرَ محمدٌ عن الاختبار، وأرجو أنْ يحضرَ محمدٌ. لذلك ثمّة توافق بين دلالة (أنْ) المصدريّة الناصبة وما يسبقها من فعل من حيث دلالة كليهما على التوقّع؛ لذلك نلحظ في الشاهد الذي ساقه بعض النحاة: (يَهُولُكَ أَنْ تموتَ وَأَنت مُلْغٍ) (ابن مالك،2001م، شرح التسهيل،ج:1، ص:29) دلالة الفعل (يهول) على التوقّع لأنّه من أفعال الخوف، وكذلك دلالة التركيب (أَنْ تموتَ) على التوقّع. ولكن يجدر التنبه إلى أنّ (أنْ) المصدريّة الناصبة لا تدلّ على التوقّع إذا سُبقت بفعل لا يدلّ على التوقّع، كقولك: (أحبّ أنْ أزورَ المسجدَ الأقصى)، إذ لا يدلّ التركيب (أنْ أزورَ) على التوقّع؛ لأنّه تبع فعلا ليس من أفعال التوقّع.

ومحصّل الأمر؛ إنّ الغالب في (أنْ) المصدرية الناصبة أنْ تدلّ على التوقّع؛ لأنّه يكثر ورودها بعد أفعال التوقّع، ولكنّها لا تدلّ في بعض السياقات على التوقّع، وذلك عندما تأتي بعد فعل ليس من أفعال التوقّع.

2 – ب – **التوقّع في الماضي**، ويقصد به توقّع حصول الحدث في الزمن الماضي، ويعبّر عنه بالطرائق الآتية:

2- ب- 1- التركيبان (كان سيفعل) و (ما كان ليفعلَ): وثمّة دلالتان لهذين التركيبين. أمّا الدلالة الأولى فهي دلالتهما على الزمن، إذ يدلّان على مستقبل الماضي، أي حدث مستقبل لحدث آخر حدث في الماضي. وأشار سيبويه إلى ما يمكن أن نسميه (مستقبل الماضي)، وعبّر عنه بالتركيب (كان سيفعل)، وجعل نفيه(ما كان ليفعل)، إذا قال: «واعلم أنّ (اللام) تجيء في موضع لا يجوز فيه الإظهار... وكأنّك إذا مثّلت قلت: ما كان زيد لأنْ يفعل، أي ما كان زيد لهذا الفعل. فهذا بمنزلته، ودخل فيه معنى نَفْي (كان سيفعلُ) ... كما كان (لن يفعلَ) نَفْياً لـ(سيفعلُ)» (سيبويه، 1966م، ج:3، ص:7).

يعقد سيبويه مقارنة بين (كان سيفعلُ) و(سيفعلُ)، فكلاهما يدلّ على الاستقبال. ولكنّ التركيب الأوّل يدلّ على حدث مستقبل لحدث آخر في الماضي، ويكون نفيه بـ(ما كانَ ليفعلَ)، ويدلّ التركيب الثاني على الزّمن المستقبل، ويكون نفيه بـ(لن يفعلَ) .

أشار المطلبي إلى أنّ التركيب (كان سيفعل) غير مستعمل في القرآن الكريم، ولم يعثر الباحث على شواهد فصيحة على هذا التركيب. ولكنّ نفيه (ما كان ليفعلَ) و(لم يكنْ ليفعلَ) مستعمل(المطلبي،1986م). ومثاله قوله تعالى: (فَمَا كَانَ اللهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ) [التوبة: 70]، وقوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ آَمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا ثُمَّ آَمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا ثُمَّ ازْدَادُوا كُفْرًا لَمْ يَكُنِ

اللهُ لِيَغْفِرَ لَهُمْ وَلا لِيَهْدِيَهُمْ سَبِيلا)[النساء:137].

وأمّا الدلالة الثانية فهي دلالتها على توقّع الحدث، ويكون هذا التوقّع دائماً في الزمن الماضي، أي توقّع حصول الحدث في الزمن الماضي. وبيّن ابن جني دلالة التركيب (كان سيفعل) على التوقّع، وجعل هذه الدلالة على نحو من « حكاية حال قولك :(كان زيدٌ سيقوم أمس)، أي كان متوقّعاً منه القيام في ما مضى»(ابن جني،1999م،ج:3، ص:335).

وبيّن السهيلي (ت581هـ) دلالة التركيب (ما كان ليفعلَ) على التوقّع عند حديثه عن لام الجحود، إذ قال: «لأنّها جرتْ في كلامهم نفياً للفعل المستقبل بالسين أو سوف، وصارت لام الجحود بإزائها، فلم يظهر بعدها ما لا يكون بعدهما. وفي هذه النكتة مطلع على فوائد من كتاب الله عزّ وجلّ، ومرقاة إلى تدبّره، كقوله تعالى: (وَمَا كَانَ اللهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنْتَ فِيهِمْ) [الأنفال:33]، فجاء بلام الجحود. حيث كان نفياً لأمر متوقّع، وسبب مخوف في المستقبل. ثم قال تعالى: (وَمَا كَانَ اللهُ مُعَذِّبَهُمْ وَهُمْ يَسْتَغْفِرُونَ) [الأنفال:33]. فجاء باسم الفاعل الذي لا يختصّ بزمان حيث أراد نفي وقوع العذاب بالمستغفرين على العموم في الأحوال، لا يخصّ مضياً من استقبال» (السهيلي،1992م، ص: 107).

2- ب- 2- أفعال التوقّع عندما ترد بصيغة الماضي، ويستثنى منها أفعال الرجاء (عسى، وحرى، واخلولق)؛ لأنّها تدلّ دائما على التوقّع في الحاضر. فيدلّ المعنى المعجمي لأفعال التوقّع على حدث التوقّع، وتدلّ صيغتها الماضية على الزمن الماضي، فعندما تقول: (توقّع المعلمون أنْ يتفوّقَ زيدٌ في دراسته)، فقد دلّ الفعل (توقّع) على توقّع تفوّق زيد في الماضي.

يلاحظ أنّ ثمّة فارق بين دلالة أفعال التوقّع عندما ترد بصيغة المضارع وعندما ترد بصيغة الماضي، ويتّضح ذلك في البيتين الآتيين:

قال العَبَّاسِ بن الأَحْنَفِ (ت194هـ):

إِذَا صدَّ مَنْ أَهْوَى رَجَوْتُ وِصَالَهُ

وَفُرْقَتُهُ جَمْرٌ أَحَرُّ مِنَ الجَمْرِ

(العَبَّاسِ بن الأَحْنَفِ، 1954م، ص: 135)

قال ذو الرمّة (ت231هـ):

أَتَيناكَ نَرجو مِن نَوالكَ نَفحةً

تَكونُ كَأَعوامِ الحَيا المُتَتابِعِ

(ذو الرّمّة،1982م،ج:2، ص:819)

فقد دلّ الفعل (رجا) في بيت العباس على الماضي المتوقّع؛ لأنّه ورد بصيغة الماضي، ودلّ الفعل (نرجو) في بيت ذي الرمّة على الحاضر المتوقّع؛ لأنّه ورد بصيغة المضارع.

2- ب- 3- أفعال التوقّع عندما ترد بصيغة المضارع وتُسبَق بالفعل (كان)، كقولك: (زيد كان يتوقع النجاح)، فنلحظ أنّ الفعل (كان) صرف زمن التوقع إلى الزمن الماضي، ولو أسقطنا الفعل (كان) من هذا المثال لكان التوقع في الحاضر،

ومثال ذلك أيضا قول أبي خراش الهذلي:

فَمَنْ كانَ يرجو الصّلحَ منهمْ فإنّه
كأَحْمَرِ عادٍ أو كُلَيْبٍ لِوائلِ

(الهذليون،1965م، ج:2، ص:124)

إذ دلّ التركيب (كان يرجو) على توقع الصّلح في الزمن الماضي.

2- ب- 4- **التركيب (قد فعل)**، وقد أطلق كثير من القدماء مصطلح (حرف توقّع) على (قد) (ابن الحاجب،2010م ،ص : 55). وقد أجمل المرادي معاني (قد)، فقال: « إنّها تفيد، مع الماضي، أحد ثلاثة معان: التوقّع، والتقريب، والتحقيق. ومع المضارع أحد أربعة معان: التوقّع، والتقليل، والتحقيق، والتكثير»(المرادي،1992م، ص: 259). وأشار ابن فارس أنّ (قد) حرف جواب لمتوقّع، فقال: «وليس من الوجه الابتداء بها إلا أنْ تكون جواباً لمتوقّع»(ابن فارس، 1997م، ص: 114). فعندما نقول: (قد حضر زيد الاجتماع)، فقد دلت (قد) على توقّع المخاطب حضور زيد للاجتماع في الزمن الماضي. ومثاله قوله تعالى: (قَدْ سَمِعَ اللهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا)[المجادلة:1]، فقد بيّن ابن هشام دلالة (قد) على التوقّع في هذه الآية، فقال: «لأنّها كانت تتوقّع إجابة الله سبحانه لدعائها» (ابن هشام،1985م، ص: 228).

ذكر ابن هشام إنكار بعض النحاة أنْ تدلّ (قد) المتبوعة بفعل ماض على التوقّع؛ لأنّ التوقّع انتظار لأمر مستقبلي، والماضي قد وقع وتحقق، ولكن أجيب على هذا الإنكار، بأنّ التوقّع كان قبل الجواب. وذكر ابن هشام رأي ابن مالك في هذا الصدد، فقال: «إنّها تدخل على ماض متوقّع، ولم يقل إنّها تفيد التوقّع»(ابن هشام،1985م، ص: 228).

ويجدر بنا عند الحديث عن دلالة (قد) المتبوعة بفعل ماض معرفة العلاقة بينها وبين دلالة (لمّا) الجازمة، وقد بيّنها سيبويه بقوله: «ولمّا يفعلْ، وقد فعلَ، إنّما هما لقوم ينتظرون شيئاً» (سيبويه،1966م، ج:3، ص:115)، فتدلّ (لمّا) و(قد) على توقّع حصول الحدث. وذكر سيبويه أنّ (لمّا) النظير المنفي لـ(قد)، فقال: «إذا قال (فعل) فإنّ نفيه: (لم يفعل)، وإذا قال: (قد فعل) فإنّ نفيه (لمّا يفعل)» (سيبويه،1966م، ج:3، ص:117).

وبيّن المبرد أنّ (قدْ) « تكون لقوم يتوقّعون الْخَبَر، نَحْو قَوْلك: هَل جاءَ زيد؟ فَيَقُول لَك: قد جاءَ. وَتقول: لمّا يأْتِ. فَيَقُول لَك: قد أَتى»(المبرد،1994م، ج:1، ص:181). ومثال ذلك ما أورده معمر بن راشد (ت153هـ) في الجامع: « عَنْ وَهْبِ بْنِ جَابِرٍ الْخَيَوَانِيِّ، قَالَ: كُنْتُ عِنْدَ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرِو بْنِ الْعَاصِ، فَقَدِمَ عَلَيْهِ قَهْرَمَانٌ- مِنْ أُمناء الْمُلكِ وَخَاصَّتِهِ - مِنَ الشَّامِ، وَقَدْ بَقِيَتْ لَيْلَةٌ مِنْ رَمَضَانَ، فَقَالَ لَهُ عَبْدُ اللَّهِ: هَلْ تَرَكْتَ عِنْدَ أَهْلِي مَا يَكْفِيهِمْ؟ قَالَ:

قَـدْ تَرَكْـتُ عِنْدَهُـمْ نَفَقَـةً» (الجامـع،ج:11، ص: 348، رقـم الحديـث20810). نلحـظ مـن الحديـث السـابق أنّ عبـد الله بـن عمـرو كان يتوقّـع وجـود مـا يكفـي أهلـه مـن نفقـة؛ لذلـك جـاء التركيـب (قـد تـرك) إجابـة لخـبر كان عبـد الله ينتظـره ويتوقّعـه.

ثمّـة دلالات عديـدة للتركيـب (قـد فعـل)، إذ يـدلّ عـلى التوقّـع والمـاضي القريـب والتحقيـق، أمّـا دلالتـه عـلى التوقّـع فقـد سـبق بيانـه. وأمّـا دلالتـه عـلى المـاضي القريـب فقـد ذكـر ابـن هشـام أنّ (قـد) المتبوعـة بفعـل مـاض « تفيـد تقريـب المـاضي مـن الحـال، تقـول: قـامَ زيـدٌ، فيحتمـل المـاضي القريـب والمـاضي البعيـد. فـإن قلـت: قـد قـام، اختـصّ بالقريب»(ابـن هشـام،1985م، ص: 228). ومثـال ذلـك قولـه تعـالى: (قَـدْ سَـمِعَ اللهُ قَـوْلَ الَّتِـي تُجَادِلُـكَ فِي زَوْجِهَا)[سـورة المجادلـة:1]. وأمّـا دلالتـه عـلى التحقيـق فمثالـه قولـه تعـالى: (قَـدْ أَفْلَـحَ مَـنْ زَكَّاهَـا) [الشمس: 9].

ذكـر الجامـي (ت898هــ) أنّ التركيب (قـد فعل) يـدلّ في بعـض السـياقات عـلى ثلاثـة معـان مجتمعـة، وهـي: التحقيـق والتوقّـع والتقريـب، ومنـه قـول المـؤذّن: (قـد قامـتْ الصـلاة) (الجامـي،2011م، ج:2، ص:316).

ولكـنّ الجامـي تنبّـه إلى أنّ التركيـب (قـد فعـل) يـدلّ عـلى التحقيـق والتقريـب في بعـض السـياقات مـن غـير توقّـع، كقولـك: (قـدْ ركـبَ زيـدٌ)، لَمـن لم يتوقّـع ركوبـه (الجامـي، 2011م، ج:2، ص:316).

وقـد يـدلّ التركيـب (قـد فعـل) عـلى التحقيـق مـن غـير توقّـع أو تقريـب كقولـه تعـالى: (قَـدْ أَفْلَـحَ مَـنْ زَكَّاهَا)[الشـمس: 9].

وعـلى ذلـك؛ فـإنّ السـياق هـو الفيصـل في الحكـم عـلى دلالـة التركيـب (قـد فعـل)، فقـد يـدلّ عـلى أحـد المعـاني الثلاثـة: التوقّـع والتقريـب والتحقيـق، وقـد يـدلّ عـلى معنيـين، وقـد يـدلّ عـلى المعـاني الثلاثـة مجتمعـة.

يجـدر بنـا التفريـق بـين دلالـة (قـد) المتبوعـة بفعل مضـارع و(قـد) المتبوعـة بفعـل مـاضٍ، ويتّضـح ذلـك مـن قولـك: (قَـدْ حـضرَ زيـدٌ)، و(قَـدْ يحـضرُ زيـدٌ)، فقـد دلّ التركيـب (قـد حـضرَ) في المثـال الأوّل عـلى المـاضي القريـب، وعـلى أنّ المخاطـب كان يتوقّـع الحضـور في المـاضي. ودلّ التركيـب (قـد يحـضرُ) في المثـال الثـاني عـلى المسـتقبل، وعـلى توقّـع المتكلّـم حضـور زيـد. فالمتكلّـم قـال الجملـة الأولى عندما كان المخاطـب ينتظـر حضـور زيـد، وقـال الجملـة الثانيـة؛ لأنّـه يتوقّـع حضـور زيـد لحظـة نطـق الجملـة، فهـو لم يحـضر في الزمـن الحـاضر، ولكـنّ حضـوره منتظـر ومتوقّـع.

2- ب- 5- **التركيـب (قـد يفعـل)**، وذلـك عندمـا يـدلّ الفعـل المضـارع عـلى العلـم، ذكـر سـمير اسـتيتية أنّ «(قـد) إذا كانـت متبوعـة بفعـل مـن الأفعـال الدالّـة عـلى العلـم، كانـت للتوكيـد مطلقاً»(اسـتيتية،2005م، ص: 416). فالأصـل في هـذا التركيـب أنْ يـدلّ عـلى التقليـل والتوقّـع

في الحاضر، ولكنّه يدلّ على التوكيد والتوقّع في الماضي، ومثال ذلك قوله تعالى: (قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا) [البقرة:144]، والتوقع من المخاطب، أي أنّ الرسول عليه الصلاة والسلام كان يتوقّع إجابة الله سبحانه له بسبب الحيرة التي انتابته، لذلك جاءت إجابة الله تعالى له (فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا).

2- ب- 6- **حرف النفي** (لم)، ويدلّ على ذلك قول ابن هشام: « وَهَذَا الْفرق بِالنِّسْبَةِ إِلَى الْمُسْتَقْبل، فَأَمَّا بِالنِّسْبَةِ إِلَى الْمَاضِي فهما –يقصد لَمْ ولّما- سيّان فِي نفي المتوقّع وَغَيره، وَمِثَال المتوقّع أَنْ تَقول: مَالِي قُمْتُ وَلمْ تقمْ أَو وَلّما تقمْ، وَمِثَال غير المتوقّع أَنْ تقول ابْتِدَاء: لم تقمْ أَو لّما تقمْ»(ابن هشام،1985م، ص: 509).

وبذلك يميّز ابن هشام بين دلالة (لَمْ) على التوقّع وعدم دلالتها على التوقّع، فيرى أنْ (لَمْ) قد تدلّ على التوقّع بوجود قرينة لفظيّة، وبذلك تتساوى و(لّما) من حيث الدلالة على التوقّع. ويرى أنّ (لَمْ) لا تدلّ على التوقّع إذا لم توجد قرينة لفظية، أي الابتداء بذكر (لم)، فتبقى على أصلها من حيث الدلالة على نفي الماضي المطلق وعدم التوقّع.

ومن أمثلة دلالة (لمْ) على التوقع ما رواه أنس ابن مالك عن الرسول صلى الله عليه وسلم، إذ قال: « عطَسَ عِنْدَ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ رَجُلانِ، فَشَمَّتَ أَحَدَهُمَا، وَلَمْ يُشَمِّت الآخَرَ، فَقَالَ الرَّجُل: يَا رَسُولَ اللهِ، شَمَّتَّ فُلانًا، وَلَمْ تُشَمِّتْنِي، فَقَالَ: إِنَّ هذَا حَمِدَ اللهَ، وَإِنَّكَ لَمْ تَحْمَدْ » (شرح السنة للبغوي،ج:12، ص :311، رقم الحديث3343). فدلّ التركيب (لَمْ تُشَمِّتْنِي) على توقّع الرجل أنْ يشمّته الرسول صلى الله عليه وسلم؛ لتقدّم ما يدلّ على ذلك (شَمَّتَّ)، وكان التوقّع في الماضي لأنّ التركيب وقع في سياق سرد أحداث ماضية.

2- ب- 7- **لّما الجازمة**، وذلك عند وجود قرينة سياقية تصرف زمن الجملة إلى الماضي، ومثّل ابن هشام لهذه الدلالة بجملة: «مَالِي قُمْتُ وَلّما تقمْ» (ابن هشام،1985م، ص: 509)، فنلاحظ وجود قرينة لفظية وهو الفعل الماضي (قام) صرف زمن جملة (لّما تقمْ) إلى الزمن الماضي، ولكنّ معنى التوقّع بقي موجوداً في (لّما)، أي تحوّلتْ دلالة (لّما) من الزمن الماضي القريب المتصل بالحاضر إلى الزمن الماضي، ولكنّ الحدث بقي متوقّعاً.

وقد فسّر عباس حسن كلام ابن هشام حول دلالة (لمْ) و (لّما) على التوقّع في الزمن الماضي، فقال: « أمّا المعنى الماضي فهما سيّان في التوقّع وعدمه؛ نحو: (ما لي قمتُ ولم تقمْ) أو: (لّما تقمْ)، والمراد: لم تقمْ أو لّما تقمْ، مع أنّي كنتُ متوقّعاً منك فيما مضى القيام، وهذا هو ما يشعر به التعجب من عدم قيام المخاطب. ومثال عدم التوقّع أنْ تقول ابتداء: لم يقمْ الرجل» (عباس، د.ت، حاشيةج:4، ص: 419).

ومن أمثلة دلالة (لمّا) على التوقع في الماضي ما أورده أبو داود (ت204هـ) في مسنده، إذ قال: «قَالَ الْبَرَاءُ: خَرَجْنَا مَعَ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي جِنَازَةِ رَجُلٍ مِنَ الْأَنْصَارِ فَانْتَهَيْنَا إِلَى الْقَبْرِ وَلَمَّا يُلْحَدْ » (مسند أبي داود،ج:2، ص:114، رقم الحديث789)، فدلّت (لمّا) على أنّ حدث اللَحْد كان متوقعا في الماضي؛ لأنّ الحديث وقع في سياق سرد أحداث ماضية، ويدلّ على ذلك الأفعال الماضية: (قال) و(خرج) و(انتهى).

2- ب- 8- **هل**، إذ عرض ابن هشام لاختلاف النحاة في تفسير (هل) في قوله تعالى: (هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ)[الإنسان:1]، فقال: « وَقَالَ الزَّمَخْشَرِيّ فِي كشافه: (هَل أَتَى)، أَي قد أَتَى، على معنى التَّقْرِير والتقريب جَمِيعًا، أَي أَتَى على الْإِنْسَان قبل زمَان قريب طَائِفَة من الزَّمَان الطَّوِيل الممتد لم يكن فِيهِ شَيْئا مَذْكُوراً بل شَيْئاً منسياً نُطْفَة فِي الأصلاب، وَالْمُرَاد بالإنسان الْجِنْس بِدَلِيل: (إِنَّا خلقنَا الْإِنْسَان من نُطْفَة) [الإنسان:2] اه، وفسّرها غَيره بقد خَاصَّة، وَلم يحملوا قد على معنى التَّقْرِيب بل على معنى التَّحْقِيق، وَقَالَ بَعضهم مَعْنَاهَا التوقّع، وَكَأَنَّهُ قيل لقوم يتوقّعون الْخَبَر عَمَّا أَتَى على الْإِنْسَان وَهُوَ آدم عَلَيْهِ الصَّلَاة وَالسَّلَام، قَال: والحين زمن كَونه طينا» (ابن هشام،1985م، ص: 460-461).

2- ب- 9- **الجملة القسميّة**، ويدلّ على ذلك قول البيضاوي في تفسير الآية الكريمة (لَقَدْ أَرْسَلْنا نُوحاً إِلى قَوْمِهِ)[الأعراف:59]: « لَقَدْ أَرْسَلْنا نُوحاً إِلى قَوْمِهِ جواب قسم محذوف، ولا تكاد تطلق هذه اللام إلا مع قد لأنّها مظنة التوقّع، فإنّ المخاطب إذا سمعها توقّع وقوع ما صدر بها» (البيضاوي،1997، ج:3، ص:17).

وبيّن الكفوي (ت1024هـ) دلالة الجملة القسمية على التوقّع، إذ قال: « وَالْجُمْلَة القسمية لَا يُؤْتى بهَا إِلَّا لتأكيد الْجُمْلَة الْمقسم عَلَيْهَا الَّتِي هِيَ جوابها، وَالْجَوَاب متوقّع للمخاطب عِنْد سَماع الْقسم، وَلِهَذَا كثر دُخُول لَام الْقسم على (قد) لما فِيهَا من التوقّع» (الكفوي، 1998م، ص: 343).

خاتمة البحث:

توصلت هذه الدراسة عند بحثها عن طرائق العربيّة في التعبير عن حدث التوقّع إلى نتائج عديدة. وفي ما يأتي بيانٌ لأبرزها:

- عني علماء العربيّة القدماء بالتوقّع، ويدلّ على ذلك ربطهم بين التوقّع والزمن المستقبل، وإطلاقهم مصطلح (حرف التوقّع) على (قد)، وإطلاقهم مصطلح (أفعال التوقّع) على الفعلين: (عسى) و(خاف)، واستخدام بعضهم كلمة (التوقّع) بمعنى الزمن المستقبل، وربطهم بين حذف الفعل والتوقّع.

- يكـون التوقّـع إمّـا مـن المتكلّـم وإمّـا مـن المخاطَـب.
- يمكـن تقسـيم حـدث التوقّـع في العربيّـة إلى نوعـين: التوقّـع في الحـاضر، والتوقّـع في المـاضي.
- تعـبّر العربيّـة عـن حـدث التوقّـع بطرائـق متنوعـة، فتعـبّر عنـه بالحـروف (قـد) و(لّمـا) و(لعـلّ) و(إنْ) الشرطيـة والأفعال كـ(عسـى) و(خـاف) و(ظـنّ) و(كاد) والتراكيـب كـ(أنْ يفعـلَ).
- يكثـر اسـتخدام معنـى الرجـاء والإشـفاق للتعبـير عـن التوقـع في العربيّـة.
- يكثـر اسـتخدام (قـد) للتعبـير عـن التوقّـع في حالـة الإثبـات، واسـتخدام (لّمـا) الجازمـة للتعبـير عـن التوقّـع في حالـة النفـي. ويُسـتخدم التركيـب (لّمـا يفعـلْ) نفيـا للتركيـب (قـد فعـلَ).
- يمثّـل السـياق العنـصر الأبـرز في الكشـف عـن دلالات الصيـغ والتراكيـب. فالقرائـن اللفظيّـة والمعنويّـة هـي التـي تحـدد دلالـة الصيـغ والتراكيـب عـلى حـدث التوقّـع، ولا يجـوز دراسـة دلالتهـا بمعـزل عـن السـياق الـواردة فيـه.
- يرتبـط التوقّـع في العربيّـة بالزمـن، فـلا يمكـن دراسـة دلالـة الصيـغ والتراكيـب عـلى التوقّـع بمعـزل عـن دلالتهـا الزمنيّـة. وهـذا يبـيّن التضـام بـين الزمـن (Tense) ونمـط الحـدث (Aspect).

المصادر والمراجع:

المراجع العربيّة

القرآن الكريم

ابـن الأحنـف، العبـاس(1954م). ديـوان العبـاس بـن الأحنـف، تحقيـق: عاتكـة الخزرجـي. القاهـرة: مطبعـة دار الكتـب المصريـة.

ابـن جـزي، أبـو القاسـم محمـد بـن أحمـد بـن محمـد بـن عبـد الله الكلبـي الغرناطـي (1995م). التسـهيل لعلـوم التنزيـل، تحقيـق: عبـد الله الخالـدي. بـيروت: شركـة دار الأرقـم بـن أبي الأرقـم .

ابـن جنـي، أبـو الفتـح عثـمان(1999م). الخصائـص، تحقيـق: محمـد عـلي النجـار. مـصر: الهيئـة المصريـة العامـة للكتـاب.

ابـن الحاجـب، جمـال الديـن بـن عثـمان بـن عمـر بـن أبي بكـر المـصري الإسـنوي المالكـي (2010م).الكافيـة في علـم النحـو، تحقيـق: صالـح عبـد العظيـم الشـاعر. القاهـرة: مكتبـة الآداب.

ابـن حـزم، أبـو محمـد عـلي بـن أحمـد بـن سـعيد الأندلـسي القرطبـي الظاهـري. الإحـكام في أصـول الأحـكام، تحقيـق: أحمـد محمـد شـاكر. تقديـم إحسـان عبـاس. بـيروت: دار الآفـاق الجديـدة.

ابـن راشـد، أبـو عـروة معمـر بـن أبي عمـرو الأزدي البـصري(1982م). الجامـع، تحقيـق: حبيـب الرحمـن الأعظمـي . باكسـتان: المجلـس العلمـي.

ابـن عاشـور، محمـد الطاهـر بـن محمـد بـن محمـد الطاهـر(1984م). التحريـر والتنويـر. تونـس: الـدار التونسـية للنـشر .

ابـن عصفـور، أبـو الحسـن عـلي بـن مؤمـن بـن محمـد الحَضْرَمـي الإشـبيلي(1996م). الممتـع الكبـير في التصريـف. لبنـان: مكتبـة لبنـان.

ابـن عطيـة، أبـو محمـد عبـد الحـق بـن غالـب بـن عبـد الرحمـن(2001م). المحـرر الوجيـز في تفسـير الكتـاب العزيـز، تحقيـق: عبـد السـلام عبـد الشـافي محمـد.

بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي (1997م). الصاحبي في فقه اللغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها. بيروت: نشر محمد علي بيضون.
ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله الطائي الأندلسي(2001م). شرح التسهيل تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، تحقيق: محمد عطا و طارق السيّد. بيروت: دار الكتب العلمية.
ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله الطائي الأندلسي(2001م). شرح الكافية الشافية، تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.
ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد(1985م). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله. دمشق: دار الفكر.
ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
ابن الوراق، أبو الحسن محمد بن عبد الله بن العباس(1999م). علل النحو، تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش. الرياض: مكتبة الرشد.
ابن الوليد، مسلم. شرح ديوان صريع الغواني مسلم بن الوليد الأنصاري، تحقيق: سامي الدّهان. القاهرة: دار المعارف.
ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن يعيش بن علي(2001م). شرح المفصل. تقديم إميل بديع يعقوب. بيروت: دار الكتب العلمية.
أبو داود، سليمان بن داود بن الجارود الطيالسي البصري(1999م). مسند أبي داود الطيالسي، تحقيق: محمد بن عبد المحسن التركي. مصر: دار هجر.
الأزهري، خالد بن عبد الله الجرجاويّ الوقاد(2000م). شرح التصريح على التوضيح. بيروت: دار الكتب العلمية.
استيتية، سمير(2005م). رياض القرآن تفسير في النظم القرآني ونهجه النفسي والتربوي. عَمَّان: جدارا للكتاب العالمي. وإربد: عالم الكتب الحديث.
الأندلسي، أبو حيان محمد بن يوسف(1999م). البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي جميل. بيروت: دار الفكر.
البصري، علي بن أبي الفرج بن الحسن(1999م). الحماسة البصرية، تحقيق: عادل سليمان. القاهرة: مكتبة الخانجي.
البغدادي، عبد القادر بن عمر(1998م). خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب. قدم له ووضع هوامشه محمد طيفي. إشراف إميل يعقوب. بيروت: دار الكتب العلمية.
البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء(1983م). شرح السنة، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ومحمد زهير الشاويش. دمشق وبيروت: المكتب الإسلامي.
البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر بن محمد الشيرازي(1997م). أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
تاج القراء، أبو القاسم برهان الدين محمود بن حمزة بن نصر. غرائب التفسير وعجائب التأويل. جدّة: دار القبلة للثقافة الإسلامية. وبيروت: مؤسسة علوم القرآن.
ثالث، الحاج موسى(2006م). مفهوم الجهة في اللسانيات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض. السعودية.
الثعالبي، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف (1997م). الجواهر الحسان في تفسير القرآن، تحقيق: محمد علي معوض وعادل أحمد عبد الموجود. بيروت: دار إحياء التراث.
الجامي، نور الدين عبد الرحمن(2011م). الفوائد الضيائية شرح كافية ابن الحاجب، تحقيق: أسامة طه الرفاعي.

حسن، عباس. النحو الوافي. القاهرة: دار المعارف.
الحمداني، خديجة(2008م). المركبات في العربيّة. عَمَّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
حمداوي، جميل(2016م). مفهوم الجهة في اللسانيات. تم الحصول عليها بتاريخ 23/ 3/ 2017. http:// www.alukah.net/books/files/book_8952/ bookfile/lsaniat.docx
حيدا، سميرة(2015). التوقع معناه وأدواته عند ابن هشام. تم الحصول عليها بتاريخ 23/ 3/ 2017. ttp://www.alukah.net/literature_language/0/91295/#_ftn
الخفاجي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر المصري الحنفي. حَاشِيةُ الشِّهَابِ عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوِي، المُسَمَّاة: عِنَايةُ القَاضِي وكِفَايةُ الرَّاضِي عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوي. بيروت: دار صادر.
الخنساء، تماضر بنت عمرو(1988م) . ديوان الخنساء. شرحه ثعلب أبو العباس أحمد بن يحيى الشيباني النحوي، تحقيق: أنور أبو سويلم. عَمَّان: دار عمار للنشر والتوزيع.
ذو الرمّة، أبو نصر أحمد بن حاتم الباهلي(1982م). ديوان ذي الرمة، شرح أبي نصر الباهلي رواية ثعلب، تحقيق: عبد القدوس أبو صالح. جدّة: مؤسسة الإيمان.
الرازي، أبو عبد الله فخر الدين محمد بن عمر(1999م). التفسير الكبير. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني . تاج العروس من جواهر القاموس. بيروت: دار الهداية.
الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد(1987م). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. بيروت: دار الكتاب العربي.
السمين الحلبي ، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن يوسف بن عبد الدائم. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط. دمشق: دار القلم.
السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد (1992م). نتائج الفكر في النَّحو للسُّهَيلي. بيروت: دار الكتب العلمية.
سيبويه، عمرو بن عثمان(1966م). الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون. بيروت: عالم الكتب للطباعة والنشر.
السيوطي، أبو الفضل عبد الرحمن بن أبي بكر(1998م). معترك الأقران في إعجاز القرآن. بيروت: دار الكتب العلمية .
السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (2005م). نواهد الأبكار وشوارد الأفكار حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي. مكّة: جامعة أم القرى – كلية الدعوة وأصول الدين.
السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (2008م). الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط. عناية وتعليق مصطفى شيخ. بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون.
الشجري، ضياء الدين أبو السعادات هبة الله بن علي بن حمزة (1991م). أمالي ابن الشجري، تحقيق: محمود محمد الطناحي. القاهرة: مكتبة الخانجي.
شُرَّاب، محمد بن محمد حسن (2007م). شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية. بيروت: مؤسسة الرسالة.
الشربيني، شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب الشافعي(1868م). السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير. القاهرة: مطبعة بولاق.
الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله اليمني (1993م). فتح القدير. دمشق: دار ابن كثير، وبيروت: دار الكلم الطيب.
الصبان، أبو العرفان محمد بن علي الشافعي(1997م). حاشية الصبان على شرح الأشمونى لألفية ابن مالك. بيروت: دار الكتب العلمية.
الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي(2001م). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
الفاكهي، أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن العباس المكي (1993م). أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه،

تحقيق: عبد الملك دهيش. بيروت: دار خضر.
القزويني، الخطيب(1980م). الإيضاح في علوم البلاغة. شرح وتعليق وتنقيح محمد عبد المنعم خفاجي. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
قواقزة، محمد حسن بخيت(2009م). نظام الزمن بين العربيّة والإنجليزية: دراسة تقابليّة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
قواقزة، محمد حسن بخيت(2015م). الزمن المطلق في اللغة العربيّة: دراسة وصفية. السعودية: مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، عدد9، 207-250.
الكفوي، أيوب بن موسى الحسيني القريمي(1998م). الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري. بيروت: مؤسسة الرسالة.
الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي(1999م). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود. بيروت: دار الكتب العلمية.
الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي. تفسير الماوردي، النكت والعيون، تحقيق: السيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم. بيروت: دار الكتب العلمية.
المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد(1994م). المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة. القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد(1997م). الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار الفكر العربي.
المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله ابن عليّ المصري المالكي(2008م). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق: عبدالرحمن علي سليمان. بيروت: دار الفكر العربي.
المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المصري المالكي(1992م). الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل. بيروت : دار الكتب العلمية.
المطلبي، مالك(1986م). اللغة والزمن. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
المُهَلَّبي، أبو العباس أحمد بن علي بن معقل الأزدي (2003م). المآخذ على شُرّاح ديوان أبي الطَّيب المُتَنَبِّي، تحقيق: عبد العزيز بن ناصر المانع. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.
النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود حافظ الدين (1998م). تفسير النسفي مدارك التنزيل وحقائق التأويل، تحقيق: يوسف علي بديوي. مراجعة وتقديم محيي الدين ديب مستو. بيروت: دار الكلم الطيب.
النعماني، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي (1998م). اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض. بيروت: دار الكتب العلمية.
الهذليون (1965م). ديوان الهذليين. ترتيب وتعليق محمّد محمود الشنقيطي. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر.
الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي(1994م). الوسيط في تفسير القرآن المجيد، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرين. بيروت: دار الكتب العلمية.

المراجع الأجنبية والعربية مترجمة للإنجليزيّة:

Abu Dawood, S. J. T. (1999). *Musnad Abu Dawood Al-Tilasi (in Arabic)*. Annotated by Turki, M. A. Egypt: Hager Publisher.

Al-Andalusi, A. (1999). *Al bahr al mouhit fil tafsir (in Arabic)*. Annotated by Jamil, S. Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Azhari, K. A. (2000). *Sharh ettasrih ala attawdih (in Arabic)*. Beirut: Scientific Book Publisher.

Al-Baghawi, A M. (1983). *Sharh assunnah (in Arabic)*. Annotated by Shuaib A. and Shawish, M. Z. Damascus and Beirut: Islamic Office.

Al-Baghdadi, A. O. (1998). *Ghazantou al adab wa laba libal al arab (in Arabic)*. Introduction and annotations by Tufi, M. Beirut: Scientific Book Publisher.

Al-Baidawi, N. A. (1997). *Anwar attanzil wa assrar ata'weel (in Arabic)*. Annotated by Al – Marashi, M. A. Beirut: Revival of Arab Heritage Publisher.

Al-Basri, A. (1999). *Al-hamessa al-bassariya (in Arabic)*. Annotated by Suleiman, A. Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Fakhi, A. M. (1993). *News of Mecca in ancient and modern times (in Arabic)*. Annotated by Dheish, A. Beirut: Khader Publisher.

Al-Hudhaliyoun (1965). *Diwan Al-Authleen (in Arabic)*. Annotated by Al-Shankaiti, M. M. Cairo: National Printing and Publishing.

Al-Jamie, N. (2011). *Al-fawid al-dhayia (in Arabic)*. Annotated by Rifai, O. T.

Al-Kafawi, A. (1998). *Glossary of terms and linguistic differences (in Arabic)*. Darwish, A. and El Masry, M. Beirut: Arrisala Foundation.

Al-Khansaa, T. (1988). *Diwan Al-Khansaa (in Arabic)*. Annotated by Abu-Sweilem A. Amman: Dar Ammar for Publishing and Distribution.

Al-Matliby, M. (1986). *Language and time (in Arabic)*. Cairo: Egyptian General Book Organization.

Al-Mawardi, A. (1999). *Al hawi al kebir (in Arabic)*. Annotated by Moawad, A. M. and Abdul Muqeem, A. A. Beirut: Scientific Book Publisher.

Al-Mubarid, A. (1994). *Al-moktadab (in Arabic)*. Annotated by Adhima, M. A. Cairo: Supreme Council for Islamic Affairs.

Al-Mubarid, A. (1997). *Al-kamil fil lougha wal adab (in Arabic)*. Annotated by Ibrahim, M.A. Cairo: Arab Thought Publisher.

Al-Muradi, A. (1992). *Al-jannah al-dani fi hourouf al-maeani (in Arabic)*. Annotated by Kabbawah, F. and Fadel, M. N. Beirut: Scientific Book Publisher.

Al-Muradi, A. (2008). *Tawdih al makassid (in Arabic)*. Annotated by Ali Suleiman, A. Beirut: Arab Thought Publisher.

Al-Nasafi, A. (1998). *Tafsir Al-Nasafi (in Arabic)*. Annotated by Badawi, Y. A. Beirut: Kalam Taieb Publisher.

Al-Razi, A. (1999). *Atafsir Al-Kebir (in Arabic)*. Beirut: Revival of Arab Heritage Publisher.

Al-Semin Al-Halabi, A. (n.d). *Adorr al-massoun (in Arabic)*. Annotated by Al-Kharrat, A. H. Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Shajary, Z. (1991). *Amali ibn achajari (in Arabic)*. Annotated by Al - Tanahi M. Cairo: Al-Khanji Library.

Al-Sherbini, S. (1868). *Siraj al mounir (in Arabic)*. Cairo: Boulak Press.

Al-Tabari, A. (2001). *Jamea al-bayan (in Arabic)*. Annotated by Turki, A. M. Hager Printing, Publishing and Distribution.

Al-Wahidi, A. (1994). *Al wassit (in Arabic)*. Annotated by Abdul Muqeem A. et al. Beirut: Scientific Book Publisher.

Al-Zamakhshari, A. (1987). *Al kashaf (in Arabic)*. Beirut: Arab Book Publisher.

Althalith, H. M. (2006). *The concept of the aspect in contemporary linguistics (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis), King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Balaraman, C. (2007). *Literary terms in linguistics*. New Delhi: Authorpress.

Chourab, M. (2007). *Sharh al shawahid al sheariya (in Arabic)*. Beirut: Arrisala Publisher.

Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and other related problems*. New York: Cambridge University Press.

Dhu Al-Rumma, A. (1982). *Diwan al-Rumaah (in Arabic)*. Annotated by Abu Saleh, A. Jeddah: Al-iman Publisher.

Estaty, S. (2005). *Riyadh al-Quran (in Arabic)*. Amman: Jadara World Book.

Hamdani, K. (2008). *Structures in Arabic (in Arabic)*. Amman: Osama Publication and Distribution.

Hamdawi, J. (2016). The concept of aspect in linguistics. http://www.alukah.net/books/files/book_8952/bookfile/lsaniat.docx

Hassan, A.(n.d). *Completed grammar (in Arabic)*. Cairo: Al Ma'aref Publisher.

Hassan, M. (1990). *A Contrastive study of tense and aspect in English and Arabic with special reference to translation*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Bath, England.

Hayda, S. (2015). Prediction: Its meaning and devices according to Ibn Hisham Al-Ansari *(in Arabic)*. http://www.alukah.net/literature_language/0/91295/#_ftn

Ibn Al-Ahnaf, A. (1954). *Diwan Al-Abbas bin Hanaf (in Arabic)*. Annotated by Khazraji, A. Cairo: Egyptian Book House Press.

Ibn Al-Hajib, J. (2010). *Enough in syntax (in Arabic)*. Annotated by Al–Shaer, S. A. Cairo: Library of Arts.

Ibn Al-Walid, M. (n.d). *Sharh diwan Sari Ghawani Muslim Ibn Al-Walid Al–Ansari (in Arabic)*. Annotated by Al Dahan, S. Cairo: Al Ma'aref Publisher.

Ibn Al-Warraq, A. (1999). *Grammar (in Arabic)*. Annotated

by Al – Darwish, M. J. Riyadh: Al Rashed Library.

Ibn Ashour, M. (1984). *Al-tahrir wel tanwir (in Arabic)*. Tunisia: Tunisian Publishing House.

Ibn Attia, A. (2001). *Al-muharir al-wajiz (in Arabic)*. Annotated by Mohammed, A. Beirut: Scientific Book Publisher.

Ibn Fares, A. R. (1997). *Sahabi fi fikh alougha (in Arabic)*. Beirut: Mohamed Ali Beydoun Publisher.

Ibn Hazm, A. (n.d). *Al-ahkem fi ousoul al-ahkem (in Arabic)*. Annotated by Shaker, A. M. Beirut: New Horizons House.

Ibn Hisham, J. A. (1985). *Moughani el-labib an koutoubi el-arib (in Arabic)*. Annotated by Al-Mubarak, M. and Hamdallah, M. A. Damascus: Al-Fikr Publisher.

Ibn Hisham, J.A. (١٩٨٥). *Awdah al-masalik ila alfeiyat Ibn-Malik (in Arabic)*. Annotated by Al – Bekaie, Y. Beirut: Al Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

Ibn Jaouzi, A. (1995). *Al-tashil li ouloum al-tanzil (in Arabic)*. Annotated by Khalidi, A. Beirut: Dar Al-Arqam Company.

Ibn Jinni, A. O. (1999). *Characteristics (in Arabic)*. Annotated by Najjar, M. A. Egypt: Egyptian General Book Organization.

Ibn Malik, J. (2001). *Sharh al-kafia al-shafia (in Arabic)*. Annotated by Haridi, A. M. Mecca: University of Umm Al-Qura Center for Scientific Research and the Revival of Islamic Heritage.

Ibn Malik, J. (2001). *Sharh al-tasshil (in Arabic)*. Annotated by Atta, M. and El Sayed, T. Beirut: Scientific Book Publisher.

Ibn Osfour, A. (1996). *Al-momteaa al-kebir fil tasrif (in Arabic)*. Lebanon: Library of Lebanon.

Ibn Rashid, A. (1982). *Al-jameaa (in Arabic)*. Annotated by Rahman Al–Azmi, H. Pakistan: Scientific Council.

Ibn Yaish, M. (2001). *Sharh al mofasal (in Arabic)*. Presented by Emil Badi Yaqub. Beirut: Scientific Book Publisher.

Kawakzih, M. H. B. (2015). Absolute time in Arabic: A descriptive study *(in Arabic)*. *Arabic Language Academy on the World Wide Web*. 9, 207-250.

Kawakzih, M. H. B. (2009). *Time system between Arabic and English: A contrastive study (in Arabic)*. (Unpublished doctoral dissertation) Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Khafaji, S. H. (n.d). *Hashyatou al-shihabi (in Arabic)*. Beirut: Sader Publisher.

Mahalabi, A. (2003). *Al-mearidh ala shourah diwan Abi-Tayib Al-Moutanabi (in Arabic)*. Annotated by Al Mana, A. Riyadh: King Faisal Center for Research and Islamic Studies.

Mawardi, A. (n.d) *Tafssir Al-Mawardi (in Arabic)*. Annotated by Bin Abdul Rahim, M. Beirut: Scientific Book Publisher.

Nomany, A. (1998). *Al-loubab fi ouloum al-kitab (in Arabic)*. Annotated by Abdul Muqeem, A. and Ali Moawad, M. Beirut: Scientific Book Publisher.

Pei, M. A. & Gaynor, F. (1954). *A dictionary of linguistics*. Toronto: Rowman & Littlefield Publishers.

Qazwini, K. (1980). *Explanation in the science of rhetoric (in Arabic)*. Annotated by Khafagy, M. A. Beirut: Lebanese Book Publisher.

Sabban, A. (1997). *Hashiyat Sabban (in Arabic)*. Beirut: Scientific Book Publisher.

Sebwayeh, A. (1966). *Al-kitab (in Arabic)*. Annotated by Haroun, A. S. Beirut: World of Books for Printing and Publishing.

Shawkani, M. (1993). *Fath al-kadir (in Arabic)*. Damascus: Ibn Katheer Publisher.

Strazny, P. (2005). *Encyclopedia of linguistics*. New York: Fitzroy Dearborn.

Suhaili, A. (1992). *Nataij al-fikr (in Arabic)*. Beirut: Scientific Book Publisher.

Suyuti, A. (1998). *Muatarak al-akran fi aejaz al-Quran (in Arabic)*. Beirut: Scientific Book Publisher.

Suyuti, J. (2005). *Nawahid al ibkar (in Arabic)*. Mecca: University of Umm Al-Qura.

Suyuti, J. (2008). *Al-itkan fi ouloum al-Quran (in Arabic)*. Annotated by Al Arnaout S. Beirut: Arrisala Publisher.

Taaj Alkuraa, A. (n.d). *Gharayeb al-tafssir wa ajai'b al-taewil (in Arabic)*. Jeddah: Al-Qibla for Islamic Culture Publisher.

Thaalibi, A. (1997). *Al-jawahar al-hissan fi tafsir al-Quran (in Arabic)*. Annotated by Moawad, M. and Abdul Muqeem, A. Beirut: Heritage Revival Publisher.

Zubaidi, M.(n.d). *Taej al-arous min jawaher al-kamous (in Arabic)*. Beirut: Al Hedaya Publishers.

مستوى اتساق المواصفات التربوية لدليل معلم الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية مع دليل المعلم لسلسلة ماجروهيل الأمريكية

د.هيا محمد العمراني(*)

منيـرة عبدالعـــزيز المقبـل، أ.د.عبدالعـزيز بن محمد الرويس[1]، أ.د.فهد بن سليمان الشايع[2]، أ.د.نوال بنت محمد عبدالرحمن الراجح[3]

(قدم للنشر في 1438/04/07 هـ، وقبل للنشر في 1438/08/11هـ)

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مستوى اتساق المواصفات التربوية لدليل معلم الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية مع الكتاب المناظر له في النسخة الأصلية في سلسلة ماجروهيل الأمريكية الذي تمت ترجمته ومواءمته للبيئة السعودية. ولهذا الغرض تم تعديل وتطوير قائمة لتحديد مستوى اتساق المواصفات التربوية، وقد تضمنت كل مواصفة عدداً من المؤشرات والشواهد التي تحققها. وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة، تم تدريب فرق متخصصة من التربويين على تحليل دليل المعلم باستخدام تلك الأداة. وأظهرت النتائج أن مستوى اتساق المواصفات التربوية مع الدليل في السلسلة الأصل جاء بدرجة تحقق متوسطة. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم العديد من التوصيات والمقترحات لتطوير الدليل.

كلمات مفتاحية: تقويم دليل المعلم، تقويم الاتساق، اتساق المنهج، المواصفات التربوية، المواصفات.

*****

Compatibility of the Educational Specifications of the Sixth Grade Math Teacher's Guide in Saudi Arabia with that of McGraw-Hill's

Haya M. Alomrani (*)

Monearah A. Almoqbel, Abdulaziz M. Alrwais[1], Fahad S. Alshaya[2], Nawal M. Alrajh[3]

(Received 06/01/2017, accepted 07/05/2017)

Abstract: This study aims to evaluate consistency level of educational specifications of a mathematics teacher's manual of sixth grade in Saudi Arabia with a similar manual of McGraw-Hill in America, which has been translated and customized in alignment with Saudi environment. In this regard, a list was developed and adjusted to identify consistency level of educational specifications, with several indicators and evidences for each specification. After ensuring the tool's validity and reliability, specialized teams of educators were trained on how to analyze teacher's manual using this tool. Findings showed that consistency level of educational specifications with McGraw-Hill manual was achieved. In the light of the study's findings, several recommendations and suggestions were put forward to improve the manual.

Keywords: Teacher's manual evaluation, Consistency, Curriculum consistency, Educational specifications, Specifications.

(*) للمراسلة:
دكتوراه في التربية ومدير عام معايير المناهج والبرامج التربوية، هيئة تقويم التعليم والتدريب، ص ب:93655، رمز بريدي: 11683 ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: Haya.omrani@eec.gov.sa.

1 - استاذ تعليم الرياضيات، جامعة الملك سعود.
2 - أستاذ المناهج وتعليم العلوم، جامعة الملك سعود
3 - أستاذ المناهج وتعليم الرياضيات، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

(*) Corresponding Author:
PhD in Education, Manager of Curricula and Educational Program Standards, Education Evaluation and Training Authority, P.O. Box: 93655, Code:11683, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

1- Professor of Curriculum and Math Instruction, King Saud Univ.
2- Professor of Curriculum and Science Instruction, King Saud Univ.
3- Professor of Curriculum and Math Instruction, Princess Nora bint AbdulRahman Univ.

ejournal.nbu.edu.sa
DOI:10.12816/0052312

مقدمة:

لعل ما نعيشه الآن في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وعصر الانفجار المعرفي، والذي من سماته التغيير السريع في جوانب الحياة مما كان له دور أساسي في تطوير المناهج، وذلك لأن المعرفة تمثّل ركناً مهماً من أركان المنهج (الوكيل والمفتي، 2005). فضلاً عن أن هذه المناهج تمثّل طريقاً فعّالاً في سبيل تنمية تفكير الأفراد، لمواكبة ومعايشة ما يحيط بهم من تغيرات مجتمعية.

تعد الرياضيات مادة التعلم المختصّة بعمليات التفكير، كونها كما يذكر المنوفي (2002م) الباب الرئيس لكثير من المجالات الدراسية المتقدمة، ولما لها من مكانة بارزة بين المناهج في معظم الأنظمة التعليمية الحديثة، ويشير زهران وعبدالقادر (2003م) إلى أن الرياضيات تشكل (20٪) تقريباً من أي برنامج تربوي تعليمي بالنسبة للمواد الأخرى. لهذه المكانة التي تختصّ بها الرياضيات من جهة، وإيماناً بالأهمية التي يحظى بها تطوير التعليم من جهةٍ أخرى؛ جاء مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، الذي يعدّ من المشاريع الوطنية التربوية المتميزة ويتمثّل في إعداد مناهج الرياضيات والعلوم من خلال تهيئة ومواءمة سلسلة عالمية متميزة في هذه المناهج وهي سلسلة ماجروهيل الأمريكية McGraw-Hill، وذلك لجميع مراحل التعليم العام (الابتدائي والمتوسط والثانوي). وينفرد هذا المشروع بكونه يُعنى بنقل المعرفة في حقل العلوم التجريبية وفقاً لمعايير عالمية معتمدة (مشروع تطوير تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية، 2009م). حيث يعدّ من المشروعات التربوية والإستراتيجية الرائدة والذي يهدف إلى التطوير الشامل لتعليم الرياضيات والعلوم من خلال تطوير المناهج والمواد التعليمية والتقويم والتعلم الإلكتروني والتطوير المهني، وذلك بالاعتماد على ترجمة ومواءمة مواد تعليمية عالمية أثبتت فاعليتها في تحسين التعليم (الرويس وعبدالحميد والشلهوب، 2011م).

وبالتركيز على تطوير المواد التعليمية؛ فلا يخفى على أحد دور الكتاب المدرسي في عمليات التعلم والتعليم المدرسي، إذ يحدد هذا الكتاب ما سيدرسه الطالب من معلومات ومفاهيم وحقائق واتجاهات ومهارات وقيم، كما تنبع أهميته من كونه الوسيلة الرئيسة التي تترجم المنهج إلى واقع ملموس، ومن أنه ذو تأثير كبير في أسلوب المعلم في التعليم والتعلم الذاتي لدى الطالب، إضافة إلى كونه عاملاً رئيساً يجعل الطلبة أكثر استعداداً للتعلم (مرعي والحيلة، 2004م). ولذا فقد أصبحت عملية تقويم المناهج والكتب المدرسية، ومنها كتب الرياضيات، أمراً ضرورياً خاصة عندما تقوم المؤسسات المعنية بهذه المناهج والكتب على تطويرها باستمرار. ويكون ذلك من خلال ملاحظة ومتابعة المنهج

والكتاب المدرسي أثناء تطبيقه، أو من خلال تحليل مطبوعات المناهج والكتب المدرسية وأدلّة المعلمين التابعة لهذه الكتب وفقاً لأسس معينة (أبو زينة، 2003م). حيث يمكن اعتبار عملية تحليل وتقويم الكتب المدرسية عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد تقود إلى تطوير المنهاج وتحسين مستوى الكتب المدرسية، إما من خلال الحذف أو الإضافة أو التعديل. كما قد تفيد عملية التحليل في فهم محتوى الكتب، وتوضيح ما فيها من وسائل وأنشطة، مما يزيد من فاعلية استخدامها في عملية التدريس (الدويري، 2005 م وأبو زينة، 2010م).

وفي ظل وجود معايير عالمية للتعليم والتعلم، يصبح التحليل المقارن عمليةً مجدية في هذه الحالة، من شأنها الرفع من مستوى جودة المادة موضع التحليل والمقارنة، حيث أصبح المعيار الذي نقارن به ونحلل في ضوئه معياراً عالمياً أثبت فعاليته في المجال التربوي. وتعدّ معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) مثالاً متميزاً للمعايير العالمية المتعلقة بتعليم الرياضيات وتعلمها.

وانطلاقاً من هذه الجودة والعالمية لمعايير (NCTM)، وإيماناً بتلك الأهمية لعمليات فحص وتحليل كتب الرياضيات في تجويدها وتطويرها؛ فقد تناولت العديد من الدراسات تحليل ومقارنة محتوى هذه الكتب بالمعايير العالمية وبالكتب الجيدة، ومن ذلك دراسة (حسانين والشهري، 2013) التي هدفت إلى استقصاء مدى توافق محتوى كتب الرياضيات في الصفوف (3 – 5) بالمملكة العربية السعودية مع معايير (NCTM) في مجالات العدد والعمليات والجبر والهندسة والقياس وتحليل البيانات والاحتمالات. وأظهرت نتائجها التوافق بنسبة 93.7٪، كما جاء ضمن توصياتها استكمال مؤشرات المعايير غير المتحققة في تلك الكتب، واقترحت إجراء دراسات تقويم ومقارنة مماثلة. وكذلك دراسة (الشعلان، 2013م) التي هدفت إلى تحديد مستوى المواءمة التي اعتمدتها كتب الرياضيات في المملكة مقارنة بكتاب ماجروهيل (McGraw-Hill) للرياضيات المعتمد دراسته في المملكة العربية السعودية للصف الخامس الابتدائي، وتمت مقارنة الكتابين، وأظهرت نتائجها أن الكتاب المواءم راعى الخصائص الفنية في طباعته، بينما تفاوتت نسب تمثيل بقية المواصفات التربوية (بنية الكتاب وبنية المحتوى والخصائص التربوية) في الكتابين، وأوصت الدراسة بتدعيم بعض الجوانب في بنية الكتاب. كما أجرى مكتب التربية العربي لدول الخليج(ABEGS, 2012) دراسة هدفت إلى تقويم كتب الرياضيات والعلوم المواءمة لكافة الصفوف الدراسية، والمطبقة في المملكة العربية السعودية ضمن مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم

الطبيعية، وتكونت أداة الدراسة من خمسة معايير رئيسة، وأظهرت نتائجها بأن كتب الرياضيات للصفوف (1-6) لم تتم مواءمة نصوصها مع فلسفة الكتب الأصلية بشكل تام، وأظهرت وجود اختلاف في الأنشطة بسبب غياب العديد من الأقسام المهمة في الكتب المواءمة، فيما ظهرت مناسبة مواءمة لغة النصوص المترجمة للمستويات التعليمية للطلاب بشكل مرضي، أما مناسبة مواءمة التعريب في الكتب المترجمة لخدمة المفاهيم الرياضية والعلمية، فكانت نتائجه مرضية لثلاث مؤشرات (الرسوم التوضيحية، المحتوى، الأنشطة)، وضعيفة لمؤشرات (التمارين، التدريبات لأجل التقويم، المهارات)، كما أظهرت النتائج مناسبة مواءمة الكتب للخصوصية الثقافية للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج. وأجرى هوك وآخرون (Hook *et al*, 2007) دراسة هدفت إلى تقويم مناهج وكتب الرياضيات المدرسية وتحليل نتائج الاختبارات للمدارس الابتدائية التي نُقلت عام 1998م من مصادرها الأجنبية في آسيا وأوربا إلى كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية ومقارنتها بالدول الست المتقدمة والرائدة في الرياضيات (سنغافورة – كوريا – اليابان – هونج كونج – بلغاريا – جمهورية التشيك)، وأظهرت النتائج أن عدد الموضوعات لكل مرحلة في الولايات المتحدة الأمريكية كثير جدًا وخاصة في المراحل الدنيا، وأن المناهج فيها متكررة ومشروحة بصورة سطحية وبدون عمق، كما لم تعرض الموضوعات بصورة منطقية، وكانت المناهج في الولايات المتحدة منخفضة الجودة بينما إجمالي الست دول الرائدة تميزت بالجودة. وأيضاً دراسة الدويري والقضاه (2006م) والتي هدفت إلى مقارنة تحليل محتوى موضوع الأسس واللوغاريتمات المتضمن في كتاب الرياضيات في المملكة الأردنية الهاشمية وكتاب الرياضيات في المملكة العربية السعودية في معياري التمثيل الرياضي والترابط الرياضي في ضوء معايير(NCTM) ، وكشفت عن وجود فرق دال لصالح كتب المملكة العربية السعودية في المعيارين. ودراسة (النذير، 2005م) والتي هدفت إلى تعرف مدى مطابقة معايير(NCTM) على وثيقة منهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية في المرحلة المتوسطة في مجالي الهندسة والقياس ومدى المواءمة بينهما، وأظهرت نتائجها عدم توفر معايير (NCTM) على وثيقة منهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية في المرحلة المتوسطة في مجالي الهندسة والقياس. وفي مجال مقارنة المواد والكتب التعليمية؛ فقد أجرى القسم التعليمي بولاية كنتاكي دراسة (Kentucky, 2002) هدفت إلى تقويم برامج الرياضيات المقدمة من قبل عدد من الناشرين، من ضمنها ما قدمته شركة ماجروهيل (McGraw-Hill) للصفوف من الروضة إلى الصف السادس، وأظهرت الدراسة

نتائج متفاوتة سوف نذكر منها - بإيجاز- ما يرتبط بالمواصفات التربوية في دليل المعلم، ففيما يتعلق بالمحتوى أظهرت النتائج بأن النص به تمثيل واسع للثقافات، كما يشمل دليل المعلم متابعة للتدريبات في كل فصل، إضافة إلى اقتراح بأساليب تدريس مختلفة واهتمام بمستويات القدرات والذكاء، إلا أنه محدود الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، كما امتاز بتنوع أساليب التقويم واستمراريته، وتكامل أنشطته مع التقنية، وتزويدها بالتعليمات اللازمة لكيفية استعمال هذه الأدوات التقنية، واحتوت الكتب على عنوان لموقع الويب والتنويع في أشكال الميديا المضمنة (كالأقراص المدمجة CD، الفيديو، برامج الكمبيوتر) إلا أن الأدوات التكنولوجية لم تضمن ضمن الرزمة وإنما تشترى بشكل منفصل عنها، كما أنه من مساوئها الحاجة إلى الاتصال بالإنترنت مما يتطلب وقتاً للتحميل وتشغيل البرامج. أما مصادر المواد فقد نسقت بشكل ميسر وسهل للمعلم وأشارت إلى مواد ومراجع إضافية يرجع إليها عند الحاجة إلى دعم عملية التعلم، وأيضاً يوفر الدليل: الأهداف، والخلفية الرياضية، وتنبيه لأخطاء التلاميذ الشائعة، ويقدم الاقتراحات لتنفيذ الدرس، ويعنى بربط الرياضيات بأمثلة واقعية من الحياة. كما أجرى عابد (2001م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى اتساق مادة الإحصاء الواردة في محتوى كتب الرياضيات المدرسية مع معايير الإحصاء الواردة ضمن معايير مناهج الرياضيات الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال تحليل محتوى الإحصاء الوارد في كتب الرياضيات في سلطنة عمان للمراحل الدراسية المختلفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن محتوى الإحصاء في تلك الكتب لم يتأثر كثيراً بمعايير(NCTM)، والتي تمثل في وقتنا الراهن عماداً لمناهج الرياضيات المدرسية وقاعدة صلبة تقوم عليها هذه المناهج. وكذلك دراسة سيبكا (Siepka, 1999) التي هدفت إلى تحليل كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة قبل وبعد تطويرها في ضوء معيار الربط الرياضي، وأشارت نتائجها إلى أن الروابط لمواقف الحياة الحقيقية كانت أهم الروابط التي وجدت في مسائل وأمثلة الكتب، كما ظهر ترابط أكثر في مسائل الكتب المطورة. وأخيراً دراسة ديفيد (David, 1996) التي هدفت إلى تقويم التغيرات التي حدثت في منهج الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء ما توصل إليه المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTMفي الفترة الواقعة بين (1989-1995م)، وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بالمعايير التالية في تطوير مناهج الرياضيات: معيار حل المشكلة، التواصل، التعليل والبرهنة، ثقافة الرياضيات، بالإضافة إلى الاهتمام بالمستجدات والتقنيات التربوية الحديثة، كالحاسوب،

والبرمجيات، والآلات الحاسبة، والإنترنت في الاتصال، ومعالجة البيانات والنمذجة الرياضية، والاهتمام بالتطبيقات الرياضية والاختبارات ذات الأسئلة المفتوحة، والأساليب الكيفية التي تقيس الجوانب الوجدانية في الرياضيات.

من هذه الدراسات ومثيلاتها يتضح أن تقويم كتب الرياضيات في ضوء معايير(NCTM) يمثل ركيزة مهمة في تطوير تعليم وتعلم الرياضيات، وخاصة بالمرحلة الابتدائية لأنها تعدّ أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب في السلم التعليمي، ففيها تتشكل شخصية الطالب ويتفتح عقله لاستقبال كم من المعلومات لم يعهدها من قبل، وهي تمهد له الطريق إلى المعرفة والاندماج مع المجتمع الذي يعيش فيه (حسانين والشهري، 2013م).

ولكن عملية تقويم الكتب والمناهج، تسبقها عمليات تخطيطها وتطويرها كذلك؛ لا يمكن أن تتحول إلى واقع تربوي إلا من خلال مواقف تعلم مخططة داخل المدرسة وفي بيئات تعلم يقوم المعلم فيها بتحويل الخطط النظرية إلى سلوكيات صفية، وممارسات تعليمية (الحارثي، 2004م)، فالمعلم كما تشير إليه دراسة براون (Brown, 2003) منوط به تحقيق هذه الخطط مستخدما في ذلك دليل المعلم، ومن هنا كانت جودة ذلك الدليل ومدى ملاءمته للمواصفات والمعايير العالمية؛ عاملاً مساعداً ومطلباً ضرورياً ومؤشراً قبلياً لجودة أداء المعلم، ومن هنا أيضاً كانت هذه الدراسة، من أجل البحث في مدى اتّساق المواصفات التربوية في دليل معلم الرياضيات للصف السادس في نسخته السعودية-كأحد منتجات المشروع -مع دليل المعلم في النسخة الأصلية من شركة ماجروهيل، على اعتبار تلك النسخة الأصلية نموذجاً لمنهج رياضيات قائم على المعايير العالمية(NCTM) .

وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تمثّل جزءاً من دراسةٍ لمركز التميز البحثي في تطوير العلوم والرياضيات، تمّت على ثلاث مراحل، وهدفت إلى تقويم تطبيق مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك عن طريق تقويم منتجات الكتب ومدى اتساق مواصفاتها التربوية والفنية مع السلسلة الأصل، ومدى توافق وملاءمة السلسلة مع الخطط الدراسية المحلية من حيث تحقق المعايير والمهارات المطلوبة في مراحل ومجالات التعليم العام، وجودة تطبيقات مدخلات ومخرجات المشروع في الميدان. وتكونت عينة الدراسة من منتجات المشروع (كتب الطالب والتمارين وأدلة المعلم)، والخطط الدراسية، والوثائق والمعايير التي بنيت عليها السلسلة الأصل والمعايير المحلية ومصفوفة المدى والتتابع. وكانت مراحلها على النحو التالي:

المرحلة الأولى: تقويم الحلقة الأولى وتستهدف

الصفوف الأول والرابع والسابع؛ خلال الفترة الزمنية: من 4-1432هـ إلى 12-1433هـ.

المرحلة الثانية: تقويم الحلقة الثانية وتستهدف الصفوف الثاني والخامس والعاشر؛ خلال الفترة الزمنية: من 1-1434هـ إلى 12-1434هـ.

المرحلة الثالثة: تقويم الحلقة الثالثة وتستهدف الصفوف الثالث والسادس والتاسع والحادي عشر والثاني عشر؛ خلال الفترة الزمنية: من 1-1435هـ إلى 12-1435هـ.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى اتساق كتاب الطالب ودليل المعلم مع السلسلة الأصل لجميع الصفوف المستهدفة كان بدرجة متوسطة، وذلك لمواصفات الأسس التربوية والنظرية ومكونات الكتاب، في حين كان بدرجة مرتفعة للمواصفات الفنية باستثناء كتاب الصف الثاني الابتدائي الذي تحقق بدرجة متوسطة (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، 1433هـ؛ مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، 1434هـ؛ مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، 1435هـ).

مشكلة الدراسة:

قصدت وزارة التعليم من تطوير المناهج والكتب المدرسية إحداث تغيير نوعي في واقع التعلم والتعليم السائد في المدارس؛ انطلاقاً من قناعتها بأن التغيير النوعي المستهدف في الواقع التربوي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال بيئة تعلم وتعليم فعالة، يوفر لها مناهج وكتب تواكب المستجدات، وتعطي فرصة أكبر للطلاب؛ لتعلم الرياضيات بطرق تجعلهم أعضاء فاعلين ومنتجين في المستقبل، كلاً حسب رغبته واستعداداته وقدراته، مع التركيز على موضوعات جديدة، تحاكي الحياة الواقعية والعملية للطالب.

ولكون دليل المعلم أحد منتجات تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية ليكون مرجعاً لدعم المعلم وتمكينه من المادة العلمية المضمّنة في كتب الطالب، وأهداف تدريسها، ومن التخطيط الملائم لتقديمها، حيث يمثل دليل المعلم المرجع الذي يعود إليه المعلم لأغراض الإحاطة بالمادة التعليمية التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي وأهداف تدريسها، ووضع الخطط المقترحة لتقديمها والأنشطة اللازمة لزيادة فاعلية التعلم (الهاشمي وعطية، 2011م). لذا فإنه من المهم إجراء تقويم لأدلة المعلم، وإجراء مقارنة للمترجم والمواءم منها، ضماناً لتوفّر الجودة المطلوبة بها، وتأكيداً لاتساقها مع المواصفات في الأدلة الأصل، وذلك للتحقق من إسهامها في تحقيق الأهداف المتوقعة منها. وعليه تأتي هذه الدراسة للكشف عن مستوى اتساق المواصفات التربوية لدليل معلم الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية مع المواصفات التربوية كما تظهر في نظيره من منتجات سلسلة

ماجروهيل للصف السادس.

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى اتّساق المواصفات التربوية لدليل معلم الرياضيات للصف السادس في المملكة كما تظهر في دليل المعلم المناظر له في سلسلة ماجروهيل؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما المواصفات التربوية التي اعتمدها دليل معلم الرياضيات للصف السادس لسلسلة ماجروهيل؟
2. ما مستوى تحقق المواصفات التربوية في دليل معلم الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى اتساق دليل معلم الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية مع المواصفات التربوية كما تظهر في النسخة الأصلية لسلسلة ماجروهيل.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كون تقويم كتب الرياضيات المدرسية يمثل متطلباً متجدداً، كخطوة أولى لمواكبة التحديثات والتطورات العالمية، في مجال مناهج الرياضيات، كما أنها قد تسهم في تقديم تغذية راجعة للقائمين على مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية حول مدى التزام دليل معلم الرياضيات بالمواصفات التربوية للسلسلة التي تمت مواءمتها (ماجروهيل). مما يساعد على تقديم مقترحات لتجويد منتجات المشروع، من خلال تحديد جوانب القوة وجوانب القصور- إن وجدت- المتعلقة بمنتجاته. وتسهم الدراسة كذلك في بناء أدوات تقويم، لتكون مرجعاً علمياً للدراسات التقويمية المستقبلية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دليل معلم الرياضيات للصف السادس، الطبعة 1434هـ - 2013م، والمطبق في المملكة العربية السعودية، والنسخة الأصلية للدليل المناظر له من منتجات سلسلة ماجروهيل نسخة 2009م.

الحدود الإجرائية: اقتصرت عمليات التحليل والمطابقة خمس مواصفات من أصل عشر مواصفات تربوية تم استخلاصها من سلسلة ماجروهل، كما ستظهر لاحقاً.

مصطلحات الدراسة:

- الاتساق Alignment: مدى التزام دليل المعلم بالمواصفات التربوية التي تظهر في سلسلة «ماجروهيل» (بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة).
- المواصفات التربوية Educational specifications: هي مجموعة الشروط العلمية التي تحدد ما يجب أن يكون عليه المنتج التعليمي من الناحية التربوية

التعليمية لكافة عناصر المحتوى، وهي تلك المواصفات المتحققة في منتجات سلسلة ماجروهيل لدليل معلم الرياضيات.

العرض:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وفق أسلوب تحليل المحتوى(Content analysis) من خلال التحليل الكمي لحساب عدد التكرارات والنسب المئوية لتوفر الشواهد من حيث وجودها في دليل المعلم، في ضوء وجودها في السلسلة الأصل، أما التحليل الكيفي فتم استخدامه للحصول على بيانات وصفية لتحديد مستوى تحقق المؤشرات والمواصفات ونوع التحقق ومناسبة ذلك وفقا لطبيعة كل شاهد من جهة ومتطلباته في المواد التعليمية بحسب النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، والشواهد والمؤشرات التي لم تتحقق ودرجة تأثيرها في جودة هذا الدليل. وبالتالي تعدّ هذه الدراسة؛ دراسة وصفية، اعتمدت أسلوب تحليل المحتوى الكمي والنوعي، المتمثل في تحليل مضمون محتوى كتب المشروع في الرياضيات، واستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة أدلة معلمي الرياضيات للصفوف من K-12، من منتجات السلسلة الأصل من ماجروهيل الطبعة 2009 م، والنسخ السعودية المقابلة لها، الطبعة 1434 هـ – 2013م. وتمثلت العينة لهذه الدراسة في دليل معلم الرياضيات للصف السادس، في منتجات السلسلة الأصل والمطبق في المملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم، 1434هـ).

أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى، والتي بنيت في ضوء المواصفات التربوية، وفق الخطوات التالية:

أولاً: التوصل إلى محددات للمواصفات التربوية:

تم الاتفاق على مجموعة من المحددات للمواصفات التربوية المتضمنة في هذه الأدوات من قبل أعضاء الفريق البحثي بعد دراستها ومناقشتها، وهي تلك المحددات التي تم التوصل إليها في دراسة المرحلة الأولى (تقرير الجزء الأول (1-1)، 1433هـ)، وتم تطويرها في دراسة المرحلة الثانية (تقرير الجزء الأول (1-2)، 1434هـ). وتمثلت هذه المحددات فيما يلي:

التكرار: حيث تظهر هذه المواصفات في أدلّة السلسلة الأصل بصفة مستمرة في محتواها.

الثبات: تتخذ هذه المواصفات نمطاً محدداً متسّقاً مهما اختلفت موضوعات الدروس.

العمومية: لا تتصل بموضوع معرفي معين فيكون ظهورها مرتبطا به، بل تصدق على جميع الموضوعات المتضمنة في كتب الرياضيات.

ثانياً: تحديد مصادر المواصفات:

تم تحديد مصادر المواصفات التربوية لمنتجات السلسلة الأصل للصف السادس، ومراجعة قوائم المعايير ومواطن استهدافها بعد مسح الأدب التربوي مجال الدراسة، وانتقاء بعض الدراسات التي من الممكن الاستفادة منها في بناء الأدوات والعمل على تحليلها ومناقشتها بين أعضاء الفريق البحثي، وقد أُعتمد على المصادر التالية:

- ما نُصّ عليه في مقدمات كتب الطالب وأدلة المعلم والأنشطة بشكل واضح وصريح في منتجات سلسلة ماجروهيل الأصل.
- الفحص المتعمق للوحدات والفصول وعناصر الدروس لمنتجات السلسلة الأصل للوقوف على المواصفات من خلال تجسيدها في المنتج التعليمي.
- مراجعة الأدب التربوي (بشكل خاص الدراسات المتعلقة بمنتجات ماجروهيل التعليمية للرياضيات) للمساعدة في ملاحظة المواصفات وتسهيل استخراجها وصياغتها ومنها الدراسات:

(Apthorp *et al*, 2001), (NCTM,2006), (Clements, 2007), (Mauch, 2007), (Glencoe, Mathematics,2010) , (Glencoe, McGraw-Hill 2010), (Glencoe, Mathematics, 2011), (Glencoe/McGraw-Hill, High school mathematics,2011).

ومعايير بعض المنظمات مثل : (NCTM,2000).

- المواصفات التربوية لسلسلة ماجروهيل التي تمت ترجمتها ومواءمتها من قبل شركة العبيكان للتعليم (2013م).
- مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية التي اعتمدتها سلسلة ماجروهيل والتي تمت ترجمتها ومواءمتها من قبل شركة العبيكان للتعليم (2013م).
- أدوات الدراسة التقويمية التي تم إعدادها في دراسة المرحلة الأولى كما ظهرت في التقرير الأول (1-1) لعام 1433هـ، والتي استهدفت الصفوف: الأول الابتدائي، والرابع الابتدائي، والأول المتوسط.
- أدوات الدراسة التقويمية التي تم إعدادها في دراسة المرحلة الثانية كما ظهرت في التقرير الثاني (2-1) لعام 1434هـ، والتي استهدفت الصفوف: الثاني الابتدائي، والخامس الابتدائي، والثاني المتوسط، والأول الثانوي.

ثالثاً: تطوير قوائم المواصفات:

بعد أن تم تحديد مصادر المواصفات تمت دراسة ومراجعة هذه المصادر لاستخلاص المواصفات التربوية وفق المحددات المذكورة أعلاه لدليل السلسلة الأصل للصف السادس.

رابعاً: التحقق من صدق وثبات قوائم

المواصفات التربوية:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة المواصفات التربوية التي تم التوصل إليها من قبل الفريق البحثي، وفق الإجراءات المذكورة أعلاه، تم حساب الصدق والثبات لهذه القائمة كما يلي:

أ- الصدق Validity

للتحقق من صدق قائمة المواصفات التربوية تم إجراء التحكيم الداخلي لهذه القائمة من قبل الفريق البحثي والذي يعرف بصدق المحكمين (Trustees validity)، ومن ثم التعديل في ضوء نتائج هذا التحكيم. ثم استخدم التحكيم الخارجي بعد إقرار التعديلات في ضوء نتائج التحكيم الداخلي لهذه القوائم من قبل رئيس الفريق البحثي وأعضاء الفريق؛ حيث تم عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في الجامعات السعودية، وتم قبول المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق (80٪ فما فوق) وإجراء التعديلات التي اتفق المحكمون على تعديلها، كما عدلت صياغة بعض المفردات وحذف بعضها لكونها لا تنتمي إلى المحاور أو لعدم وضوحها وتكرارها.

ب- الثبات Reliability

ولحساب ثبات البناء لقائمة المواصفات التربوية؛ تم استخدام معامل الاتفاق بين المحللين، وهم الفريق البحثي في هذه المرحلة، حيث تولى كل باحث رئيس ومساعد باحث بناء ومراجعة القائمة، وتم حساب الثبات باستخدام معامل الاتفاق بين المحللين باستخدام معادلة هولستي (Holsti). وقد بلغ معامل الثبات للمواصفات التربوية (0.89)، مما يشير إلى أن معامل الاتفاق مرتفع، حيث أورد أبو هاشم (2004م) أن معامل الثبات يعد مرتفعاً إذا بلغ (0.80) فأكثر من وجهة نظر علماء التربية.

التطبيق الاستطلاعي:

تم تطبيق هذه القوائم استطلاعياً على الكتب المستهدفة من قبل مساعدي الباحثين لمقابلة النسخة الأولية من المواصفات بالأدلة؛ للتأكد من انطباقها وتمثيلها فيها، وعدم وجود مواصفات مفقودة، أو مواصفات افتراضية قد لا ترتبط بالمنتجات.

خامساً: إعداد بطاقات التحليل:

بعد التحقق من صدق وثبات قائمة المواصفات التربوية لدليل المعلم؛ تم تبويبها في بطاقة لتحليل دليل المعلم للرياضيات للصف السادس، وتتخذ هذه البطاقة أسلوب ليكرت Likert Scale الرباعي من حيث مستوى التحقق ((3) مرتفع، (2) متوسط، (1) منخفض، (0) منخفض جداً). ويبين الجدول (1) هذه المواصفات وعدد مؤشرات كل مواصفة، كما يلي:

الجدول (1)

المواصفات التربوية لدليل المعلم وعدد مؤشرات كل مواصفة

م	المواصفات التربوية	عدد المؤشرات
1	يقدم المحتوى دعماً للمعلم للوصول إلى جميع الطلاب.	3
2	يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن.	4
3	يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل.	3
4	يقدم المحتوى دعماً للمعلم للاتجاه نحو التعلم النوعي متعدد المداخل.	5
5	يقدم المحتوى دعماً للمعلم ليجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.	2
المجموع		17

وتم إعداد دليل لتطبيق هذه الأداة، تضمّن: مقدمة الدليل، والهدف من الدراسة، والنواتج المتوقعة بعد تطبيق الأدوات، والتعريف ببطاقة التحليل ومحاورها ووحداتها وتعريف أبرز المصطلحات الواردة فيها، وشرح مستويات التحقق وكيفية اتخاذ القرارات الموضوعية بشأنها، وإجراءات التحليل وكيفية تعبئة الأداة. وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الفرعي الأول لهذه الدراسة (ما المواصفات التربوية التي اعتمدها دليل معلم الرياضيات للصف السادس لسلسلة ماجروهيل؟).

ولدواعي الاختصار؛ فقد تم الاقتصار أثناء عرض نتائج التحليل على الخمس مواصفات الأولى من المواصفات التربوية العشر الواردة بالجدول أعلاه.

إجراءات التحليل:

لتطبيق أداة الدراسة اتبعت إجراءات المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وفق الإجراءات التي اقترحها كارلي كما جاءت عند ديفي (Devi, 2009). وهي كما يلي:

1. تحديد المادة المراد تحليلها: وهي عينة الدراسة السابق ذكرها.
2. تحديد فئات التحليل (ترميز الفئات Coding): وتم تحديد فئات التحليل لهذه الدراسة بالشواهد التي يتم تتبعها في الدليل.
3. تحديد وحدة التحليل (ترميز المادة المراد تحليلها): وتم تحديد وحدات التحليل في ضوء الشواهد ونطاق استهدافها في الدليل، فقد تكون وحدة التحليل كامل

الدليل، أو قد تكون الوحدة، أو الفصل، أو الدرس، أو الغلاف، أو الشكل، أو المقدمات، أو الملاحق..... إلخ، وهي محددة بالتفصيل أمام كل شاهد في دليل التطبيق لبطاقة التحليل.

4. اتخاذ القرار يكون بالحكم على مستوى تحقق الشواهد وفق خطوات منهجية تم شرحها في دليل التطبيق لكل مجال، وتبدأ بالقراءة المتأنية للمنتج المستهدف بالتحليل، وتحديد مستوى تحقق الشواهد يكون في ضوء مقارنة محتوى دليل المعلم بما هو موجود في السلسلة الأصل من حيث الوجود والتكرار، حيث يعد وجود هذه الشواهد في السلسلة الأصل وتكراراها بمثابة العلامات المرجعية (Benchmarks)لاتخاذ القرار وذلك في بطاقة التحليل الأولية للمحلل لكل أداة. كما تم توجيه المحللين إلى تتبع الشواهد غير المتحققة إذا لم يتوفر ما يقابل الشاهد في منتجات المشروع مقارنة بما هو موجود في السلسلة الأصل وتدوين ذلك في عمود مستقل أمام كل شاهد.ويكون المحك لإصدار الحكم كيفية استهداف الشاهد في منتجات السلسلة الأصل وعدد مرات التكرار باستعمال المعادلة التالية: النسبة التي تمثل درجة التحقق = عدد مرات تحقق الشاهد في الدليل ÷ عدد مرات تحقق الشاهد في الدليل النسخة الأصل (للفصول المترجمة). ويتم كتابة المبرر لهذا القرار في المكان المخصص لذلك، ومستويات التحقق تأخذ الوزن (3) متحقق بدرجة مرتفعة عند النسب المئوية مابين (75٪ – 100٪)، (2) متحقق بدرجة متوسطة عند النسب المئوية مابين (50٪ – أقل من 75٪)، (1) متحقق بدرجة منخفضة عند النسب المئوية مابين (25٪ – أقل من 50٪)، و(0) متحقق بدرجة منخفضة جداً عند النسب المئوية (أقل من 25٪)، ليتم التعامل معها بالطرق الإحصائية.

5. تطبيق بطاقة التحليل، وتولّى ذلك أربعة محللين.

النتائج والمناقشة:

السؤال الرئيس: ما مستوى اتّساق المواصفات التربوية لدليل معلم الرياضيات للصف السادس في المملكة كما تظهر في دليل المعلم المناظر له في سلسلة ماجروهيل؟

يتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المواصفات التربوية التي اعتمدها دليل معلم الرياضيات للصف السادس لسلسلة ماجروهيل؟
2. ما مستوى تحقق المواصفات التربوية في

دليل معلم الرياضيات للصف السادس في المملكة العربية السعودية؟

المواصفة الأولى: يقدم المحتوى دعماً للمعلم للوصول إلى جميع الطلاب.

يوضح الجدول (2) التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه التكرارات، والنسب المئوية لمستوى تحقق شواهد ومؤشرات المواصفة الأولى في دليل المعلم للصف السادس، وهي كما يلي:

جدول (2)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لشواهد ومؤشرات المواصفة الأولى

«يقدم المحتوى دعماً للمعلم للوصول إلى جميع الطلاب»

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
المؤشر الأول: يقدم دعماً يلبي حاجات الطلاب (الموهوبين، سريعي التعلم، العاديين، بطيئي التعلم، المتأخرين دراسياً).								
1-1	يوجه المعلم في صفحة Differentiated instruction في مقدمات الدليل في فقرة الوصول إلى جميع الطلاب Reaching all learners إلى استعمال مصادر متعددة مطبوعة وإلكترونية وفق حاجاتهم.	ت		4			2.00	0.00
		ن		100%				
2-1	يوجه المعلم في صفحة Differentiated instruction في مقدمات الدليل لكيفية تلبية حاجات الطلاب من خلال فقرة Meeting students needs والتي تقدم صوراً متعددة لتدريبات في كتاب الطالب وكيفية توظيفها وفق حاجاتهم.	ت		1	3		1.25	0.43
3-1	يقدم في فقرة خيارات تنويع التعليم Options for differentiated instruction مهام وإرشادات للمعلم لدعم تعلم الموهوبين، والمتفوقين دراسياً، وسريعي التعلم، والعاديين، بطيئي التعلم، المتأخرين دراسياً في مخطط كل درس.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
4-1	يوجه المعلم إلى بدائل تقنية وروابط إلكترونية في بداية كل وحدة، وكل فصل وكل درس على شبكة الإنترنت في فقرة Math online يتوفر فيها محتوى رياضي متنوع (مثل Extra examples، Personal tutor، Self-check quiz) وفي فقرة Teacher tech tools للاستفادة منها في تنويع التعليم وفق حاجات الطلاب.	ت		1	3		1.25	0.43
		ن		25%	75%			
5-1	يقدَم كتيب Student handbook في ملحق الكتاب يتوفر فيه تدريبات إضافية مثل (Extra practice، Mixed problem solving، Concept and skills) لدعم التعلم وفق حاجات الطلاب.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
6-1	يوجه المعلم في مخطط الفصل Chapter planner إلى روابط إلكترونية في صفحة Technology solutions تتضمن إرشادات ونصائح للوصول إلى جميع الطلاب من خلال مخططات تظهر في كل فصل تحت مسمى Teacher resources، وStudent tools، و Internet resources.	ت			1	3	0.25	
		ن			25%	75%		
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الأول:							1.29	1.01
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الأول:							43%	
المؤشر الثاني: يقدم دعما لمراعاة مستويات الإنجاز الفردية للطلاب (فوق المتوسط، ضمن المتوسط، دون المتوسط) لضمان وصولهم إلى النواتج المتوقعة.								
1-2	يوجه المعلم في صفحة Differentiated instruction في مقدمات الدليل لكيفية الوصول إلى جميع الطلاب Reaching all learners وفق مستويات الإنجاز المختلفة باستعمال مصادر متعددة مطبوعة وإلكترونية.	ت		3	1		1.75	0.43
		ن		75%	25%			
2-2	يوجه المعلم إلى بدائل تقنية وروابط إلكترونية في بداية كل وحدة، وكل فصل وكل درس على شبكة الإنترنت في فقرة Math online يتوفر فيها محتوى رياضي متنوع مثل (Extra examples, Personal tutor, Self-check quiz) يساعده في تنويع التعليم وفق مستويات الإنجاز.	ت			1	3	0.25	0.43
		ن			25%	75%		
3-2	يشير جدول تنويع الواجبات في مخطط الفصل إلى نوع الواجبات المنزلية التي يكلف بها الطلاب وفق مستويات الإنجاز.	ت	3	1			2.75	0.43
		ن	75%	25%				
4-2	يوجه المعلم إلى مصادر متنوعة في صفحة Leveled lesson resources, مثل الكتيب الإثرائي Enrichment و Lesson reading Guide وStudy guide and intervention، word problem practice وللاستفادة منها في تنويع التعليم وفق مستويات الإنجاز (فوق المتوسط، ضمن المتوسط، دون المتوسط).	ت	3	1			2.75	0.43
		ن	75%	25%				
5-2	يؤكد على المعلم توجيه طلابه إلى حل المسائل الفردية أو العكس في كل درس في فقرة «تدرب وحل المسائل»Practice & problem solving وفي حالة عدم إتقانهم يرجع إلى التدريبات الزوجية لدعم التعلم.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
6-2	يوجه المعلم إلى محتوى على قرص مرن يتضمن Teacher works إرشادات تساعد المعلم في تحديد التدريبات المناسبة لجميع مستويات الطلاب ويوفر جدولا توضيحيا لتلك المستويات ومتطلباتها.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الثاني:							1.75	1.22
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الثاني:							58.3%	
المؤشر الثالث: يدعم تنويع التعليم وفق تنوع أنماط التعلم (حركية، بصرية، سمعية، اجتماعية، منطقية، فردية، ...).								
1-3	يقدم في فقرة خيارات تنويع التعليم Options for differentiated instruction مهام وإرشادات لدعم المعلم لتنويع التعليم وفق أنماط التعلم.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
2-3	توجه فقرة RTI response to intervention إلى تدريبات وأدوات التقويم المناسبة لجميع المستويات المختلفة للطلاب بتنوع أنماط تعلمهم.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
3-3	يوجه المعلم إلى مشروعات في بداية كل وحدة Real-world unit project تساعد المعلم في تنويع التعليم وفق أنماط التعلم.	ت			1	3	0.25	0.43
		ن			25%	75%		
4-3	تشجع فقرة تنويع التعليم Differentiated instruction المعلم على تنويع التعليم داخل الصف وفق أنماط التعلم.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
5-3	تتضمن صفحة القراءة والكتابة Reading and writing في مخطط الفصل العديد من المهام التي تراعي تنوع أنماط التعلم لدى الطلاب.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الثالث:							1.25	1.43
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الثالث:							43.3%	
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الأولى:							1.43	0.23
النسبة المئوية لمستوى تحقق المواصفة الأولى:							47.7%	

يتضح من الجدول (2) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الأولى «يقدم المحتوى دعماً للمعلم للوصول إلى جميع الطلاب» تساوي (1.43)، وبانحراف معياري (0.23)، ويقع هذا المتوسط في المدى ما بين (0.75 – أقل من 1.5)، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة **منخفضة**، ونسبة تحققها (٪ 47.7).

وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمؤشرات

هـذه المواصفـة مـا بـين (1.25-1.75)، وجـاء المـؤشر الثـاني في المرتبـة الأولى، بمتوسـط حسـابي قيمتـه (1.75)، يليـه المـؤشر الأول بمتوسـط حسـابي قيمتـه (1.29)، وفي المرتبـة الأخـيرة يـأتي المـؤشر الثالـث بمتوسـط حسـابي قيمتـه (1.25).

وتعـزى هـذه النتيجـة إلى تحقـق الشـواهد (1-3)، (2-3)، (2-4)، (2-5)، (3-1)، و(3-4) بدرجـة مرتفعـة ممـا يـدل عـلى توفـر المفـردات التي تحقـق هذه الشـواهد في الدليـل مـن منتجـات المـشروع، وتحقـق الشـاهدان (1-1) و(1-2) بدرجـة متوسـطة.

وجـاء الشـاهدان في المسـتوى المنخفـض (1-2) و(1-4) في حـين جـاءت الشـواهد الأخـرى في المسـتوى المنخفـض جـداً؛ نتيجـة لخلـو الدليـل مـن مصـادر عـدة تحقـق هـذه الشـواهد مثـلاً: لا يوجـد كتيـب Student handbook في ملحـق الكتـاب الـذي تتوفـر فيـه تدريبـات إضافيـة مثـل:(Extra practice، Mixed problem solving، Concept and skills) لدعـم التعلـم وفـق حاجـات الطـلاب.

كـما لا توجـد صفحـة Technology solutions التـي تتضمـن إرشـادات ونصائـح للوصـول إلى جميـع الطـلاب مـن خـلال مخططـات تظهـر في كل فصـل تحـت مسـمى Teacher resources وStudent Internet resources و Tools، ولا توجـد صفحـة القـراءة والكتابـة في مخطـط الفصـل، وتغيـب أيضـاً فقـرة RTI response to intervention.

ويغيـب أيضـاً في نسـخة المـشروع توجيـه المعلـم إلى بدائـل تقنيـة وروابـط إلكترونيـة في بدايـة كل فصـل مثـال ص: 11، وكل درس مثـال ص: 12، عـلى شـبكة الإنترنـت التـي يتوفـر فيهـا محتـوى ريـاضي متنـوع (مثـلExtra examples personal Tutor, Self-check quiz) يسـاعده في تنويـع التعليـم وفـق مسـتويات الإنجـاز.

كـما لا يتـم توجيـه المعلـم إلى محتـوى عـلى قـرص مـرن يتضمـن Teacher works إرشـادات تسـاعد المعلـم في تحديـد التدريبـات المناسـبة لجميـع مسـتويات الطـلاب ولا يتوفـر جـدول توضيحـي لتلـك المسـتويات ومتطلباتهـا.

ولا يوجـه المعلـم أيضـاً إلى مشروعـات في بدايـة كل وحـدة Real-world unit project (حيـث لم يتـم تنظيـم الكتـاب في وحـدات) والتـي تسـاعد المعلـم في تنويـع التعليـم وفـق أنـماط التعلـم.

ولتحقيـق مـؤشرات هـذه المواصفـة يتطلـب تنويع التعليـم واسـتيعاب جميـع الاختلافـات والفـروق بـين الطـلاب وأنـماط تعلمهـم لمسـاعدتهم عـلى التعلـم، كـما أنـه يتطلـب توفـير المـواد وإتاحـة الدعـم لجميـع الفصـول الدراسـية، ولجميـع الطـلاب، وهـذا مـا أكـدت عليـه العديـد مـن الدراسـات والمنظـمات، وعـلى رأسـها المجلـس الوطنـي لمعلمـي الرياضيـات، والـذي عـدّه مبـدأ مـن مبـادئ الرياضيـات المدرسـية في وثيقـة معايـير الرياضيـات المدرسـية لعـام 2000م (NCTM, 2000)، ومـن الدراسـات التربويـة: دراسـة كل مـن ولايـة كنتاكـي (Kentucky, 2002،

وإدوارد (Edwards, 2009) و (Glencoe Math-ematics, 2011)، وغيرها. وتجدر الإشارة إلى أن دراسة الشعلان (2013م) أظهرت أن مواصفة تحقيق المساواة لجميع التلاميذ تمثّلت بنسب متقاربة في الكتابين الأصل والمواءم. كما أن دراسة كنتاكي (Kentucky, 2002)، والتي فحصت منتجات ماجروهيل، أقرّت بمراعاتها لمستويات وأنماط الطلاب المختلفة، الأمر الذي يتفق مع ما أظهرته نتيجة هذه المواصفة، في المؤشر الخاص بخيارات تنويع التعليم.

المواصفة الثانية: يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن.

يوضح الجدول (3) التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه التكرارات، والنسب المئوية لمستوى تحقق شواهد ومؤشرات المواصفة الثانية في دليل المعلم للصف السادس، وهي كما يلي:

جدول (3)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لشواهد ومؤشرات المواصفة الثانية «يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن»

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
المؤشر الرابع: يدعم المعلم في استهداف معايير الرياضيات المدرسية وفق NCTM[1].								
1-4	يزود المعلم بكتيب مرجعي Teacher reference handbook مرفق في دليل المعلم يبين فيه تتابع المفاهيم للمحتوى الرياضي لجميع الصفوف يعكس نقاط التركيز في كل صف، ويوضح نوع هذه المفاهيم من حيث كونها تقديماً Introduce، أو تطويراً (تنمية) Develop، أو تعزيزاًReinforce، أو تأكيداً أو تطبيقاً Maintain and apply، أو متطلبات سابقة للمهارات Prerequisite skills.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
2-4	يقدم اختبارات معيارية-Standardized tests تستهدف التدريب على معايير NCTM بشكل معلن في ملاحق الكتاب، مزود بنماذج للإجابات والمعايير المرتبطة بها وإرشادات لتطبيقها.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الرابع:							0.00	0.00
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الرابع:							0.0%	
المؤشر الخامس: يركز المحتوى الرياضي على النقاط المحورية NCTM Focal Points للصف.								
1-5	يقدم النقاط المحورية NCTM focal points للصف معلنة في مقدمات الدليل ويشير إلى المحتوى الذي يرتبط بها في صفحات الكتاب مزودة بجدول يوضح نقاط التركيز المستهدفة لكل صف والفصول المرتبطة بها من كتاب الطالب.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
2-5	يوجه المعلم إلى رابط النقاط المحورية على موقع الإنترنت لـ - NCTM يتوفر فيه محتوى يغطي النقاط المحورية للصف والنقاط المرتبطة بها وكيفية استهدافها مع أمثلة داعمة.	ت		3	1		1.75	0.43
		ن		75%	25%			
3-5	يوجه المعلم إلى مواضع النقاط المحورية للصف السادس بشكل واضح يظهر في الفهارس، وفي مخطط الفصل، وفي مخطط الدرس بوضع رموز هذه النقاط عند كل محتوى يحققها.	ت			4		1.00	0.00
		ن			100%			
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الخامس:							1.38	0.38
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الخامس:							46%	
المؤشر السادس: يراعي التوازن بين العمق والاتساع في المهارات والمعرفة الرياضية.								

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
1-6	يوجه المعلم إلى التوازن بين العمق والاتساع عند تقديم المعرفة الرياضية المتضمنة في كتاب الطالب بشكل صريح في مقدمات دليل المعلم في صفحة فلسفة السلسلة للتوازن Program philosophy مدعمة بصور من الكتاب.	ت	1	3			2.25	0.43
		ن	25%	75%				
2-6	يوجه المعلم إلى تدعيم البرامج الرياضية في السلسلة للتوازن بين المفاهيم والمهارات وحل المشكلات في صفحة Welcome to math connects مدعمة بالصور في مقدمات الدليل.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
3-6	تُقدَم نصائح للمعلم في كل درس في فقرة التركيز Focus تشير إلى نوع وعمق المعرفة التي يجب التركيز عليها في الدرس.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
4-6	يوجه المعلم بشكل صريح من خلال صفحة Blending your instruction في مقدمات الدليل إلى التوازن في استعمال المصادر المتعددة لدعم التوازن في التعليم بين كتاب الطالب والمصادر الأخرى مدعمة بصورة الكتب في وضع التوازن.	ت		1	3		1.25	0.43
		ن		25%	75%			
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر السادس:							2.38	0.72
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر السادس:							79.3%	
المؤشر السابع: يدعم عمليات الاستقصاء العلمي Scientific Inquiry للمعرفة الرياضية.								
1-7	تُقدَم أسئلة الاستقصاء الموجه في فقرة «أسئلة البناء» Scaffold-ing questions ويوجه المعلم إلى كيفية استخدامها داخل الصف في مرحلة التعليم Teach.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
2-7	يوجه المعلم من خلال درس الاستكشاف Explore إلى تشجيع الطالب على البحث واكتشاف المفاهيم والمهارات الرياضية.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
3-7	يوجه المعلم لتشجيع الطلاب على حل أسئلة الاستكشاف في فقرة المختبر الصغير Mini lab لاستكشاف المفاهيم الرياضية الجديدة في الدرس.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
4-7	تشجع المهام المتضمنة في دروس استقصاء حل المشكلات Problem solving investigation الطالب على اختيار وتطبيق الإستراتيجية المناسبة للحل.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر السابع:							3.00	0.00
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر السابع:							100%	
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الثانية:							1.69	1.13
النسبة المئوية لمستوى تحقق المواصفة الثانية:							56.3%	

يتضح من الجدول (3) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الثانية «يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن» تساوي (1.69)، وبانحراف معياري (1.13)، ويقع هذا المتوسط في المدى ما بين (1.50 – أقل من 2.25)، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة **متوسطة**، ونسبة تحققها (56.3٪).

وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمؤشرات هذه المواصفة ما بين (0.00-3.00)، وجاء المؤشر السابع في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قيمته تساوي (3.00)، يليه في المرتبة الثانية المؤشر السادس بمتوسط حسابي قيمته (2.38)، يليه المؤشر الخامس في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قيمته (1.38)، ويأتي المؤشر الرابع في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته (0).

وتعزى هذه النتيجة إلى تحقق الشواهد

(5-1)، (6-1)، (6-2)، (6-3)، (7-1)، (7-2)، (7-3) و(7-4) بدرجة مرتفعة، مما يدل على توفر تلك الفقرات التي تحققها في الدليل من المشروع، وجاء الشاهد (5-2) في المستوى المتوسط، بينما جاء الشاهدان (5-3) و(6-4) في المستوى المنخفض لغياب العديد من الفقرات التي تحقق هذه الشواهد. أما الشاهدان (4-1) و(4-2) فقد جاءا في المستوى المنخفض جداً، وذلك نتيجة لغياب العديد من الفقرات التي تحقق هذه الشواهد من الدليل من منتجات المشروع، مثل: في نسخة المشروع لم يزود المعلم بكتيب مرجعي مرفق في دليل المعلم يبين فيه تتابع المفاهيم للمحتوى الرياضي لجميع الصفوف يعكس نقاط التركيز في كل صف، ويوضح نوع هذه المفاهيم من حيث كونها تقديماً، أو تطويراً (تنمية)، أو تعزيزاً، أو تأكيداً أوتطبيقا أو متطلبات سابقة للمهارات.

ويقدم اختبارات معيارية في نسخة الأصل Standardized tests تستهدف التدريب على معايير NCTM بشكل معلن في ملاحق الكتاب ص: 718-735، مزودة بنماذج للإجابات والمعايير المرتبطة بها وإرشادات لتطبيقها، بينما لا توجد في كتب المشروع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المرحلة الأولى للدراسة التقويمية (تقرير المرحلة الأولى (1-1)، 1433هـ) للصف الرابع الابتدائي، ودراسة المرحلة الثانية للدراسة التقويمية (تقرير المرحلة الثانية (1-2)، 1434هـ). كما أن ما كشفت عنه الدراسة الحالية من حيث كون المعايير غير معلنة، وذلك بالرغم من تأكيد فلسفة كتب الرياضيات لشركة ماجروهيل على ضرورة أن تكون المعايير معلنة وموجهة لعملية التعلم في جميع الصفوف، حيث أكدت على ذلك معايير NCTM والتي تقوم عليها السلسلة؛ هذا الأمر يعني التوافق مع ما أكّدته دراسة النذير (2005م) عندما أظهرت نتائجها عدم توفر معايير (NCTM) على وثيقة منهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية في المرحلة المتوسطة في مجالي الهندسة والقياس. بينما يتعارض مع نتيجة دراسة حسانين والشهري (2013م)، والتي أظهرت توافق محتوى الرياضيات المطورة بالصفوف (3 – 5) بالمملكة العربية السعودية مع معايير (NCTM) بنسبة 93.7٪.

المواصفة الثالثة: يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل.

يوضح الجدول (4) التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه التكرارات، والنسب المئوية لمستوى تحقق مؤشرات المواصفة الثالثة في دليل المعلم للصف السادس، وهي كما يلي:

جدول (4)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لشواهد ومؤشرات المواصفة الثالثة

«يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل»

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
المؤشر الثامن: يقدم المعرفة الرياضية بشكل مترابط رأسياً عبر الوحدات والفصول والدروس.								
1-8	يشير إلى المعرفة الرياضية المترابطة بشكل صريح على غلاف الكتاب تحت مسمى Math connects.	ت		1	3		1.25	0.43
		ن		25%	75%			
2-8	يوجه المعلم إلى الترابط الرأسي لأجزاء السلسلة وللبرامج الرياضية Vertical alignment: في صفحة أهلا بك Welcome to math connects في مقدمات الدليل.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
3-8	يوجه المعلم في صفحة Professional development إلى الترابط الرأسي للمعرفة الرياضية عبر الصفوف في مخطط الفصل ضمن مخطط Vertical alignment وفي فقرة Backmapping and vertical alignment .	ت	1	3			2.25	0.43
		ن	25%	75%				
4-8	توجه فقرة التركيز Focus المعلم في مخطط كل درس إلى الترابط الرأسي بين الدروس.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
5-8	يوجه المعلم إلى الترابط من خلال فقرة المراجعة التراكمية Spiral review وكيف ترتبط بالدروس داخل الوحدة.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
6-8	يوجه المعلم في فقرة «استعد للدرس اللاحق» Get ready for the next lesson إلى الترابط الرأسي للمفاهيم الحالية، والمهارات المستقبلية لدروس لاحقة، وكيف يستهدفها لدى الطلاب.	ت		1	3		1.25	0.43
		ن		25%	75%			
7-8	يوجه المعلم من خلال دروس فصل «تعلم لاحق» Looking ahead إلى تدريب الطلاب على مهارات رياضية لمعايير محددة في الصف تهيئهم لتعلم مهارات في صفوف لاحقة.	ت		1	3		1.25	0.43
		ن		25%	75%			
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الثامن:							1.71	1.01
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الثامن:							57%	

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
المؤشر التاسع: يقدم تطبيقات ومواقف رياضية تحقق التكامل بين الرياضيات وواقع الحياة Life Relevant .								
1-9	تتوفر صور في مقدمة الوحدة والفصل تربط المحتوى الرياضي للوحدة والفصل بواقع الطلاب.	ت	1	3			2.25	0.43
		ن	25%	75%				
2-9	توجه فقرة الرياضيات في حياتنا What is math got to do with it المعلم إلى التأكيد للطالب على أهمية الرياضيات في واقع الحياة للطالب.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
3-9	يقدَم مشروع في كل وحدة Unit project real-world يربط المعرفة الرياضية المتضمنة في الوحدة بواقع الطلاب.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
4-9	يوجه المعلم من خلال فقرة «الربط مع الحياة» Real-world link إلى تطبيقات المعرفة الرياضية للفصل في حياة الطالب.	ت	3	1			2.75	0.43
		ن	75%	25%				
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر التاسع:							1.25	1.26
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر التاسع:							41.7%	
المؤشر العاشر: يبرز التكامل بين الرياضيات والعلوم والمواد الأخرى.								
1-10	توجه فقرة علاقة الرياضيات بالمواد الأخرى More cross-curricular connections -في كل وحدة- المعلم المشاركة مع معلمي المواد الأخرى لتطبيق المفاهيم الرياضية في سياقات أخرى.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
2-10	يقدم مشاريع متنوعة في بداية كل وحدة تحت مسمى Unit project تربط المعرفة الرياضية بسياقات متعددة.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
3-10	توجه فقرة فريق المعلمين Team teacher في افتتاحية الوحدة المعلم لتكوين فرق تعليمية من تخصصات مختلفة لتثبيت العلاقة بين الرياضيات والمواد الأخرى.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر العاشر:							0.00	0.00
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر العاشر:							0.0%	
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الثالثة:							1.59	0.72
النسبة المئوية لمستوى تحقق المواصفة الثالثة:							53%	

يتضح من الجدول (4) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الثالثة «يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل»، تساوي (1.59)، وبانحراف معياري (0.72)، مما يشير إلى أن درجة تحقق هذه المواصفة **متوسطة**؛ حيث وقع هذا المتوسط في المدى بين (1.50- أقل من 2.25)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (53٪).

وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للمؤشرات ما بين (0- 1.71)، حيث جاء المؤشر الثامن في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (1.71)، يليه المؤشر التاسع بمتوسط حسابي قيمته (1.25)، ثم المؤشر العاشر بمتوسط حسابي قيمته (0)، واحتل بذلك المرتبة الأخيرة.

وتعزى هذه النتيجة إلى تحقق الشواهد (8-2)، (8-3)، (8-4)، (9-1) و(9-4) بدرجة مرتفعة مما يدل على توفر تلك الفقرات التي تحققها في الدليل من المشروع، في حين تحققت الشواهد (8-1)، (8-6) و(8-7) بدرجة منخفضة وذلك لغياب العديد من الفقرات التي تحقق هذه الشواهد، أما الشواهد الأخرى فتحققت بدرجة منخفضة جداً؛ نتيجة لغياب العديد من الفقرات التي تحقق هذه الشواهد من الدليل من منتجات المشروع، مثال ذلك في نسخة المشروع لا توجد فقرة المراجعة التراكميةSpiral review، ولا توجد فقرة الرياضيات في حياتنا What is math got to do with it في نسخة المشروع، التي توجه إلى التأكيد على أهمية الرياضيات في واقع الحياة للطالب.

لا يوجد في نسخة المشروع؛ مشروع في كل وحدة Unit project real-world يربط المعرفة الرياضية المتضمنة في الوحدة بواقع الطلاب. يتحقق هذا الشاهد في نسخة الأصل مثال ص: 415، بينما لا توجد في نسخة المشروع فقرة علاقة الرياضيات بالمواد الأخرى More cross-curricular connections في كل وحدة (حيث لا توجد وحدات) التي توجه المعلم للمشاركة مع معلمي المواد الأخرى لتطبيق المفاهيم الرياضية في سياقات أخرى، ولم يتم تقديم مشاريع متنوعة في نسخة المشروع في بداية كل وحدة (حيث لا توجد وحدات) تحت مسمى Unit projectتربط المعرفة الرياضية بسياقات متعددة.

كما لا يوجد في نسخة المشروع فقرة توجه فريق المعلمين Team teacher في افتتاحية الوحدة -كما في نسخة الأصل- لتكوين فرق تعليمية من تخصصات مختلفة لتثبيت العلاقة بين الرياضيات والمواد الأخرى.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة المرحلة الثانية (تقرير المرحلة الثانية (1-2)، 1434هـ) للصف الثاني الثانوي، وتختلف عما توصلت إليه الدراسة التقويمية في المرحلة الأولى (تقرير المرحلة الأولى (1-1)، 1433هـ) للصفوف المستهدفة والتي جاءت نتائج هذه المواصفة فيها

في المستوى المتوسط، كما تختلف مع نتائج دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج,ABEGS) (2012 للصفوف المستهدفة في هذا المجال، والتي أظهرت أن هناك انخفاضاً في مجال الربط بالواقع والتكامل مع السياقات الأخرى. بينما توافق ما كشفت عنه دراسة القسم التعليمي بولاية كنتاكي (Kentucky, 2002)، والتي قامت بفحص كتب شركة ماجروهيل وغيرها، من حيث أن دليل المعلم يعنى بربط الرياضيات بأمثلة واقعية من الحياة.

المواصفة الرابعة: يقدم المحتوى دعماً للمعلم للاتجاه نحو التعلم النوعي متعدد المداخل.

يوضح الجدول (5) التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه التكرارات، والنسب المئوية لمستوى تحقق شواهد ومؤشرات المواصفة الرابعة في دليل المعلم للصف السادس، وهي كما يلي:

جدول (5)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لشواهد ومؤشرات المواصفة الرابعة

«يقدم المحتوى دعماً للمعلم للاتجاه نحو التعلم النوعي متعدد المداخل»

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
المؤشر الحادي عشر: يشجع التعلم التعاوني Cooperative Learning.								
1-11	يوجه المعلم إلى تطبيق التعلم التعاوني بتكوين مجموعات في فقرة «أسئلة البناء» Scaffolding questions وفقرة تنوع التعليم Differentiated instruction في مخطط الدرس.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
2-11	يوجه المعلم إلى تطبيق التعلم التعاوني بشكل صريح في فقرة في إطار حل المشكلة + P.S.I team في دروس حل المشكلات.	ت			2	2	0.50	0.50
		ن			25%	25%		
3-11	يوجه المعلم في دروس الاستكشاف Explore إلى تكوين مجموعات لاكتشاف المفاهيم والمهارات الرياضية.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
4-11	يقدم خطوات تفعيل التعلم التعاوني في الصف. ضمن فقرة إستراتيجية التعلم التعاوني Cooperative group strategies ، ونصيحة خبير في صفحة Classroom solutions في الكتيب المرفق مع دليل المعلم.	ت		1	3		1.25	0.43
		ن		25%	75%			
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الحادي عشر:							1.94	1.10
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الحادي عشر:							64.7%	

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
المؤشر الثاني عشر: يراعي التوازن بين التعلم الضمني والتعلم الصريح Balancing Implicit and Explicit Learning في تقديم المعرفة والمهارات الرياضية.								
1-12	يوجه المعلم من خلال فقرة «أسئلة البناء» Scaffolding questions إلى الاستقصاء الموجه ليتمكن الطالب من ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية واكتشافها.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
2-12	يوفر توجيهات للمعلم لتقديم المعرفة الرياضية المشار إليها في كتاب الطالب سواء كانت ضمنياً أو بشكل صريح.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
3-12	يوجه المعلم إلى تدريب الطلاب على إستراتيجيات محددة بشكل صريح في دروس حل المشكلة Problem-solving investigation يعقبها تدريب على إستراتيجيات أخرى ضمنياً في سياقات متنوعة تتطلب اختيار الخطة المناسبة للحل.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الثاني عشر:							3.00	0.00
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الثاني عشر:							100%	
المؤشر الثالث عشر: يدعم تنفيذ مشروعات Projects لتطبيق المعرفة الرياضية.								
1-13	يوجه المعلم إلى الطرق المناسبة لتدريب الطلاب على البحث والاستكشاف من خلال مشروع الوحدة Real-world unit project	ت			1	3	0.25	0.43
		ن			25%	75%		
2-13	يوجه المعلم في فصل Problem-solving projects إلى تنفيذ مشروعات في نهاية العام لحل المشكلات تشجع الطالب على تطبيق المعرفة والمهارات الرياضية المكتسبة في واقع الحياة ويستغرق تنفيذ كل واحد منها 5 أيام تقريباً.	ت			1	3	0.25	0.43
		ن			25%	75%		
3-13	يقدم للمعلم في صفحة Reading and writing في مخطط الفصل فقرة مهارات الدراسة Study skill تتضمن أفكارا متنوعة لتنفيذ مشروعات صغيرة تحت عنوان مشروع CRISS project.	ت			4		1.00	0.00
		ن			100%			
4-13	يوجه المعلم إلى روابط إلكترونية من خلال فقرة Math online تتضمن مشروعات متنوعة.	ت			1	3	0.25	0.43
		ن			25%	25%		
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الثالث عشر:							0.44	0.32

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الثالث عشر							14.7%	
المؤشر الرابع عشر: يشجع استخدام المنظمات المتقدمة Advance tracker organizations وخرائط المفاهيم Concept maps								
1-14	يزود المعلم بإرشادات لاستخدام مخططات وتمثيلات متعددة للمعرفة الرياضية في فقرة تنويع التعليم Differentiated instruction .	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
2-14	يوجه المعلم إلى استخدام خرائط معرفية ومخططات ضمن فقرة مهارات الدراسة Study skill في صفحة Reading and writing في مخطط الفصل.	ت	3	1			2.75	0.43
		ن	75%	25%				
3-14	يوجه المعلم في كل درس إلى متابعة المطوية في فقرة المطويات «منظمات الدراسة » Foldables study organizer التي تؤكد على تشجيع الطلاب على تدوين ما فهموه من الدرس في مطوية الفصل.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
4-14	يزود المعلم في فقرة تنشيط المعرفة السابقة Activate prior knowledge بمنظمات بصرية مثل جداول التعلم في صفحة Reading strategies ضمن محتويات الكتيب المرفق مع دليل المعلم.	ت			1	3	0.25	0.43
		ن			25%	75%		
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الرابع عشر:							2.25	1.16
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الرابع عشر:							75%	
المؤشر الخامس عشر: يستهدف تنمية مهارات التفكير بأنواعه لدى الطلاب.								
1-15	يوجه المعلم إلى تنبيه طلابه للهدف العام من دراسة هذا المحتوى وهو أن يتعلموا كيف يفكرون منطقياً، من خلال فقرة ذكر الطلاب Reminder to students في صفحة To the student .	ت	3	1			2.75	0.43
		ن	75%	25%				
2-15	يوجه المعلم إلى تنمية التفكير لدى الطلاب بشكل صريح من خلال فقرة Think about it في درس الاستكشاف.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
3-15	يوجه المعلم بشكل صريح في كل درس إلى تنمية التفكير لدى الطلاب ويؤكد على فهم المفاهيم الرياضية المتضمنة من خلال فقرة تحقق من مدى تقدمك Check your progress وفقرة «تحقق من فهمك» Check your understanding.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
4-15	يوجه المعلم إلى التأمل في تفكير الطلاب من خلال فقرة Assess لكل مرحلة.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
5-15	يزود المعلم بإرشادات حول مهارات التفكير العليا للاستفادة منها في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر الخامس عشر:							2.95	0.10
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر الخامس عشر:							98.3%	
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الرابعة:							2.12	0.93
النسبة المئوية لمستوى تحقق المواصفة الرابعة:							70.7%	

يتضح من الجدول (5) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق مؤشرات المواصفة الرابعة «يقدم المحتوى دعماً للمعلم للاتجاه نحو التعلم النوعي متعدد المداخل» تساوي (2.12)، وبانحراف معياري (0.93)، مما يشير إلى أن درجة تحقق هذه المواصفة **متوسطة**؛ حيث وقع هذا المتوسط في المدى ما بين (1.50 – أقل من 2.25)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (70.7٪).

وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للمؤشرات ما بين (0.44 – 3)، وجاء المؤشر الثاني عشر في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (3)، يليه المؤشر الخامس عشر بمتوسط حسابي قيمته (2.95)، يليه المؤشر الرابع عشر بمتوسط حسابي قيمته (2.25)، ثم المؤشر الحادي عشر بمتوسط حسابي قيمته (1.94)، وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر الثالث عشر بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي قيمته (0.44).

وتعزى هذه النتيجة إلى تحقق الشواهد (11-1)، (11-3)، (14-1)، (14-2) و(14-3) بالإضافة إلى جميع شواهد المؤشر الثاني عشر والخامس عشر بدرجة مرتفعة مما يدل على توفر تلك الفقرات التي تحققها هذه الشواهد في الدليل من منتجات المشروع، وجاء الشاهدان (11-4)، (13-3) في المستوى المتوسط نتيجة لاختزال بعض الفقرات التي تحققها هذه

الشواهد في الدليل من المشروع مثل: المهام المتضمنة في دروس استقصاء حل المشكلات Problem solving investigation وتتضمن اختيار وتطبيق الإستراتيجية المناسبة للحل، حيث وردت في جميع الفصول للدليل الأصل مثال ص: 206، بينما تم اختزالها في (3) فصول في الدليل من المشروع ضمن الفصلين الدراسيين الأول والثاني كما في ص: 128، بينما جاءت الشواهد (11-2)، (13-1)، (13-2)، (13-4) و(14-4) بدرجة منخفضة جدا؛ وذلك لغياب العديد من الفقرات التي تحقق هذه الشواهد من الدليل من منتجات المشروع مثل: لا يتحقق تطبيق التعلم التعاوني بشكل صريح في فقرة في إطار حل المشكلة P.S.I team+ في نسخة المشروع في دروس حل المشكلات كما في ص: 17، ولا يوجه المعلم إلى الطرق المناسبة لتدريب الطلاب على البحث والاستكشاف من خلال مشروع الوحدة Real-world unit project، ولا يوجد فصل Problem-solving projects في كل من نسختي الأصل والمشروع للصف السادس، ولا يتم توجيه المعلم في نسخة المشروع إلى روابط إلكترونية من خلال فقرة Math online تتضمن مشروعات متنوعة، ولا يوجد كتيب مرفق مع دليل المعلم.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسة التقويمية للمرحلة الأولى (تقرير المرحلة الأولى (1-1)، 1433هـ) لهذه الصفوف، حيث جاءت نتائجها في المستوى المتوسط، وكذلك تتفق مع نتائج الدراسة التقويمية للمرحلة الثانية (تقرير المرحلة الثانية (2-1) 1434هـ) للصفوف: الثاني والخامس الابتدائي، والثاني المتوسط. إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (ABEGS, 2012) للصفوف المستهدفة والتي أظهرت أن هناك انخفاضاً في هذا المجال.

وفي هذا الشأن؛ يذكر إدواردز (Edwards, 2009) أن سلسلة ماجروهيل تعتمد ست إستراتيجيات تدريسية، هي: الأسئلة والتبريرات، والتعلم التعاوني، وتدوين الملاحظات، وتحديد التشابهات والاختلافات، والتدريبات، والتغذية الراجعة، التي تشجع التعلم الذاتي، والتي يجب أن تحافظ هذه الكتب عليها.

المواصفة الخامسة: يقدم المحتوى دعماً للمعلم ليجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية .

يوضح الجدول (6) التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه التكرارات والنسب المئوية لمستوى تحقق شواهد ومؤشرات المواصفة الخامسة في دليل المعلم للصف السادس، وهي كما يلي:

جدول (6)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لشواهد ومؤشرات المواصفة الخامسة «يقدم المحتوى دعماً للمعلم ليجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية»

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
المؤشر السادس عشر: يشجع التعلم الذاتي والمستقل Learning independent.								
1-16	يوجه المعلم في مخطط كل درس من خلال فقرة مهام المعلم Teacher works إلى مصادر إلكترونية في صفحة Technology solutions تتضمن مهام متعددة تدعم التعلم الذاتي والمستقل.	ت			1	3	0.25	0.43
		ن			25%	75%		
2-16	يوجه المعلم لتشجيع الطلاب على حل التساؤلات الذاتية في بداية كل فصل من خلال فقرة Get ready for chapter وفي كل مرحلة من مراحل الدرس مثل فقرة «هل أنت مستعد للتعلم» Get ready to learn في بداية كل درس، و«تحقق من تعلمك» Check your progress و«تحقق من فهمك» Check your understanding.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
3-16	يوجه المعلم لتشجيع الطلاب على حل التساؤلات الذاتية في درس الاستكشاف المتضمنة في فقرة Activity بشكل صريح.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100%					
4-16	يوجه المعلم لتنفيذ مهام تشجع التعلم الذاتي لدى الطلاب في فقرة «التدريبات الإضافية» Extra practice المتضمنة في كتيب Student handbook في ملحق الكتاب.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
5-16	يوجه المعلم لتشجيع الطلاب على الاستفادة من فقرة بنك المفاهيم والمهارات Concepts and skills bank المتضمنة في كتيب Student handbook في ملحق الكتاب للتعلم الذاتي والمستقل.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		
6-16	يقدم محتوى إلكتروني في فقرة Reading in the content area على رابط Math online يشجع التعلم المستقل.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100%		

م-ش	المؤشرات والشواهد	النسبة التكرار	مستوى التحقق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
7- 16	يقدم في صفحة حلول صفية Classroom solutions ضمن فقرة Reading strategies مقترحات حول التعلم الذاتي في الكتيب المرفق مع دليل المعلم.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100		
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر السادس عشر:							0.89	1.34
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر السادس عشر:							29.7%	
المؤشر السابع عشر: يشجع تنشيط الخبرة السابقة للطالب وبناء الفهم العميق للمهارات والمعرفة الرياضية المراد تعلمها.								
1-17	يؤكد على ضرورة حل الطلاب لصفحة التهيئة في بداية كل فصل Get ready for chapter... لمراجعة الخبرة السابقة قبل البدء بعملية التعلم من خلال تدريبات في الكتاب وعلى روابط إلكترونية لاختبارات قصيرة مماثلة.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100					
2-17	يقدم مقترحات متنوعة في فقرة «أسئلة البناء» Scaffolding questions في كل درس تؤكد على ربط الخبرة السابقة في مرحلة Teach بالمهارات والمفاهيم المراد تعلمها.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100					
3-17	يوجه المعلم إلى أهمية تقديم الأنشطة الاستهلالية للدرس في ربط الخبرة السابقة من خلال فقرة Get ready to learn وفقرة المختبر الصغير Mini lab بالمهارات والمفاهيم المراد تعلمها.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100					
4-17	يوجّه المعلم إلى أهمية تقديم فصل البداية الذكية Start smart بشكل صريح لمراجعة المعلومات والمكتسبات السابقة التي يحتاجها المتعلمون لدراسة محتوى الكتاب وكيفية تنفيذها.	ت				4	0.00	0.00
		ن				100		
5-17	يقدَم نشاط استهلالي Pre-AP activity يمكن المعلم من تنشيط الخبرة السابقة لدى الطلاب قبل البدء بحل تدريبات محددة لتوضيح مفهوم ما.	ت	4				3.00	0.00
		ن	100					
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المؤشر السابع عشر:							2.4	1.2
النسبة المئوية لمستوى تحقق المؤشر السابع عشر:							80%	
المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الخامسة:							1.65	0.76

يتضح من الجدول (6) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الخامسة «يقدم المحتوى دعماً للمعلم ليجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية» تساوي (1.65) وبانحراف

معياري (0.76)، مما يشير إلى أن درجة تحقق هذه المواصفة **متوسطة**؛ حيث يقع هذا المتوسط في المدى ما بين (1.5- أقل من 2.25)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (55٪).

وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمؤشرات هذه المواصفة ما بين (0.89-2.4)، وجاء المؤشر السابع عشر في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (2.4)، يليه المؤشر السادس عشر بمتوسط حسابي قيمته (0.89).

وتعزى هذه النتيجة إلى تحقق الشواهد (16-2)، (16-3)، (17-1)، (17-2)، (17-3) و(17-5) بدرجة مرتفعة مما يدل على توفر تلك الفقرات التي تحققها هذه الشواهد في الدليل من منتجات المشروع، بينما جاءت الشواهد الأخرى في المستوى المنخفض جداً نتيجة لغياب العديد من الفقرات والمصادر التي تحقق هذه الشواهد في الدليل من منتجات المشروع مثل: مصادر إلكترونية في صفحة Technology solutions تتضمن مهام متعددة تدعم التعلم الذاتي والمستقل في فقرة مهام المعلم Teacher works في مخطط كل درس، ولا يوجد كتيب Student handbook الذي يتضمن تدريبات إضافية Extra practice في ملحق الكتاب في نسخة المشروع، ولا كتيب Student handbook الذي يتضمن فقرة بنك المفاهيم والمهارات Concepts and skills bank في ملحق الكتاب في نسخة المشروع، ولا توجد فقرة Reading in the content area في نسخة المشروع على رابط Math online الذي يشجع التعلم المستقل، لا يوجد كتيب مرفق مع دليل المعلم في نسخة المشروع والذي يقدم في صفحة حلول صفية Classroom solutions ضمن فقرة Reading strategies مقترحات حول التعلم الذاتي، كما لا يوجد فصل البداية الذكية Start smart في نسخة المشروع.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الدراسة التقويمية للمرحلة الأولى (تقرير المرحلة الأولى (1-1)، 1433هـ) للصفين الأول الابتدائي، والرابع الابتدائي، ونتائج دراسة المرحلة الثانية للدراسة التقويمية (تقرير المرحلة الثانية (1-2)، 1434هـ)، إلا أنها تختلف مع نتيجة الصف الأول المتوسط للدراسة التقويمية الأولى، وتختلف كذلك مع ما توصلت إليه دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (ABEGS, 2012)، التي أظهرت نتائجها انخفاض هذه المواصفة في كتب المشروع المستهدفة.

خاتمة:

بعد عرض نتائج كل مواصفة من المواصفات التربوية السابق ذكرها وتحليلها، والبالغ عددها (5) مواصفات تضمنت (17) مؤشراً، من أصل (10) مواصفات تضمنت (42) مؤشراً، يتم عرض تلك النتائج في ضوء المتوسط الحسابي الموزون لهذه المواصفات، والنسب المئوية لمستوى تحققها، وترتيبها، ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لهذه المواصفات مرتبة كما يلي:

الجدول (7)

المتوسطات والنسب المئوية للمواصفات التربوية لدليل المعلم للصف السادس

رقم المواصفة	المواصفات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى التحقق	الترتيب
.1	يقدم المحتوى دعماً للمعلم للوصول إلى جميع الطلاب.	1.43	0.23	47.7%	منخفض	5
.2	يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن.	1.69	1.13	56.3%	متوسط	2
.3	يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل.	1.59	0.72	53%	متوسط	4
.4	يقدم المحتوى دعماً للمعلم للاتجاه نحو التعلم النوعي متعدد المداخل.	2.12	0.93	70.7%	متوسط	1
.5	يقدم المحتوى دعماً للمعلم ليجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.	1.65	0.76	55%	متوسط	3
	مستوى تحقق المواصفات الكلي:	1.69	0.75	56.54%	متوسط	

يتضح من الجدول (7) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي للمواصفات التربوية الكلي يساوي (1.69)، وبانحراف معياري (0.75)، وبذلك تكون درجة التزام دليل المعلم للصف السادس (من منتجات المشروع) بالمواصفات التربوية كما تظهر في دليل المعلم للصف السادس (من منتجات السلسلة الأصل) متوسطة؛ حيث جاء هذا المتوسط في المدى بين (1.5– أقل من 2.25)، ونسبة التحقق تساوي (56.54٪).

وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمستوى تحقق المواصفات بين (1.43–2.12)، حيث تحققت أربع مواصفات بدرجة متوسطة، فجاءت المواصفة الرابعة «يقدم المحتوى دعماً للمعلم للاتجاه نحو التعلم النوعي متعدد المداخل» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (2.12)، تليها المواصفة الثانية «يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن» بمتوسط حسابي قيمته (1.69)، ثم المواصفة الخامسة «يقدم المحتوى دعماً للمعلم ليجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية» بمتوسط حسابي قيمته (1.65)، ثم المواصفة الثالثة «يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل» بمتوسط حسابي قيمته (1.59). بينما جاءت مواصفة واحدة في المستوى المنخفض، هي المواصفة الأولى «يقدم المحتوى دعماً للمعلم للوصول إلى جميع الطلاب» بمتوسط حسابي قيمته (1.42).

توصيات:

- إضافة دروس فصل البداية الذكية Start smart للصف السادس.
- الإشارة إلى أهمية مشروع الفصل والوحدة في دليل المعلم Unit project -real-world، والتي توجه المعلم إلى ربط المعرفة الرياضية المضمنة في الوحدة بواقع الطلاب، كما أنها توجه المعلم إلى الطرق المناسبة لتدريب الطلاب على البحث والاستكشاف، وتطبيق الرياضيات في سياقات أخرى.
- إضافة فقرة مصادر إضافية للدرس Additional lesson resources، ومصادر لتهيئة البيئة الصفية التي تتضمن الشفافيات Transparencies، وفقرة تهيئة بيئة تعليمية ناجحة توجه المعلم إلى كيفية تهيئة الفصول التفاعلية Interactive classroom، والاستفادة من القرص المرن الذي يحتوي عروضاً حاسوبية لتدريبات فصلية ومطبوعات أخرى Other print products، والأدوات التقنية للمعلم Teacher tech tools، والأدوات التقنية للطالب Student tech tools ومخططات الدروس والفصول.
- إضافة دروس مسائل العلوم Problem solving in science ، ومسائل الدراسات الاجتماعية Problem solving in social studies ، ومسائل في الصحة Problem solving in health، ودروس القراءة لحل المشكلة Reading to solve problems، والإرشادات والمشاريع المصاحبة لها لدليل المعلم، كما هي في المواضع المشابهة لكتب السلسلة الأصل، والاهتمام بحل المشكلات من خلال توفير تدريبات متنوعة تغطي المحتوى الرياضي لكل درس مثل (Real world problem solving graphic novels, Word problem solving).
- إضافة مصادر التطوير المهني والتعريف بها، مثل: أقراص ورش عمل DVD workshops، وروابط البرامج التدريبية على الإنترنت Online courses ، وَبرامج التطوير المهني حسب حاجة كل معلم-Personalized profes sional development في مقدمات الدليل، وفقرة التطوير المهني Professional development التي تظهر في مخطط كل فصل تتضمن روابط المكتبة الإلكترونية التابعة للشركة، والتي تعرض دروساً نموذجية ودروساً تطبيقية لإستراتيجيات تدريسية محددة، على غرار دليل السلسلة الأصل، والتي تشير إليها المقدمات، ومخطط الفصل في أدلة المعلم للسلسلة الأصل.
- إضافة صفحات روابط لقاعدة البحوث The research base التي تغطي البرامج الرياضية، وكيف تساعد البحوث المستمرة

مع الطلاب والمعلمين والأكاديميين والخبراء في بناء جميع برامج الرياضيات من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثاني عشر على أسس قوية متينة في مقدمات الدليل، وتوفير المحتوى الإلكتروني الذي يحققها لتلك الصفوف.

- إضافة فقرة علاقة الرياضيات بالمواد الأخرى More cross-curricular connections في مقدمات كل وحدة أو فصل، والتي توجه المعلم إلى المشاركة مع معلمي المواد الأخرى لتطبيق المفاهيم الرياضية في سياقات أخرى.
- إضافة فقرة حقائق أكثر متعة More funfacts في مقدمات الوحدات أو الفصول، والتي تزود المعلم بمعلومات ثقافية ترفيهية متنوعة توجه المعلم لربط أهداف الفصل أو الوحدة بواقع حياة الطالب.
- إثراء دليل المعلم للصف المستهدف بالملاحق المتوفرة في كتب الطالب والمتمثلة في: كتيب الطالب Student handbook، بنك المفاهيم والمهارات Concepts and skills bank، التدريب على الاختبارات المعيارية Preparing for standardized test، قاموس المصطلحات Glossary، أوراق العمل WorkMat، لدعم التعلم الذاتي والتعليم وفق حاجات الطلاب وأنماط تعلمهم، والإرشادات المصاحبة لها، وإتاحتها على الموقع، وتزويد المعلم بـ CDs تتضمن هذه الفقرات.
- إضافة فصل مشاريع حل المشكلات Problem-solving projects، وفصل التعلم اللاحق Looking ahead، في ملحق دليل المعلم والإرشادات التي توجه المعلم لكيفية تنفيذ هذه المشروعات في نهاية العام.
- إضافة الكتيب المرفق مع دليل المعلم على أن يتضمن الفقرات التالية: مصفوفة المدى والتتابع بعد مواءمتها مع محتوى الكتب، فقرة تنشيط المعرفة السابقة Activate prior knowledge، وجداول التعلم في صفحة Reading strategies ، وفقرة ذكر الطلاب Reminder to students في صفحة To the student التي توجه المعلم إلى تنبيه طلابه إلى الهدف العام من دراسة هذا المحتوى، وفقرة مهام المعلم Teacher works في صفحة Technology solutions، وفقرة «إستراتيجية التعلم التعاوني» Cooperative group strategies، وفقرة «نصيحة خبير»، والتلخيص summarizing للصف السادس.
- إضافة صور للكتب المرتبطة مع كتاب الرياضيات للصف السادس ضمن فقرة

البرامج المستخدمة للرسم والتمثيل ومصادر الصور Three horizontally aligned programs في مقدمات الدليل.

- إبراز حلول التدريبات في دليل المعلم بخط أحمر غامق على غرار وضوحها في الدليل الأصل، ووضعها في المكان المناسب عند التدريبات على صورة كتاب الطالب المتضمن في الدليل أو في الهوامش بتسلسل منطقي منظم.

المراجع

المراجع العربية:

أبو زينة، فريد (2003م). مناهج الرياضيات المدرسية وطرق تدريسها. ط2، الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو زينة، فريد (2010م). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو هاشم، السيد. (2004م). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. ط1. الرياض: مكتبة الرشد.

الحارثي، إبراهيم أحمد (2004م). تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي. الرياض: مكتبة الشقري.

حسانين، حسن شوقي علي و الشهري، محمد علي (2013م). تقويم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM. مجلة تربويات الرياضيات، المجلد السادس عشر، أبريل 2013، الجزء الأول.

الدويري، أحمد (2005م). تحليل كتب الرياضيات للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الدويري، أحمد محمد والقضاه، خالد (2006). دراسة تحليلية مقارنة بين كتابي الرياضيات في المملكة الأردنية الهاشمية والمملكة العربية السعودية في موضوع الأسس واللوغاريتمات في ضوء المعايير العالمية لمناهج الرياضيات NCTM, 2000. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، 47، 89 – 126 .

الرويس، عبدالعزيز محمد؛ عبدالحميد، عبدالناصر محمد والشلهوب، سمر عبدالعزيز (2011م). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية، بين الواقع والمأمول. المؤتمر الحادي عشر لجمعية تربويات الرياضيات، واقع تعليم وتعلم الرياضيات، مشكلات وحلول ورؤى مستقبلية، دار الضيافة، جامعة عين شمس، 19 يوليو، 87 – 107.

زهران، العزب وعبد القادر، محمد (2003م). تصور مقترح لمناهج الرياضيات بالمدرسة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد السادس، أكتوبر 2003م، 77 – 119 .

شركة العبيكان للأبحاث والتطوير (2009م). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية: الخطة الإعلامية. الرياض: شركة العبيكان.

الشعلان، سهام حمد سليمان (2013م). مقارنة بين كتابي الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وفق سلسلة ماجروهل (McGraw-Hill) والكتاب المواءم. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.

عابد، عدنان سليم (2001م). مدى اتساق محتوى الإحصاء في كتب الرياضيات المدرسية بسلطنة عمان مع معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها، مجلد 4 (11): 12 – 45 .

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2004م). المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (1433هـ). الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية المرحلة الأولى، الجزء الأول. دراسة غير منشورة ممولة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (1434هـ). الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية-المرحلة الثانية، الجزء الأول. دراسة غير منشورة ممولة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (1435هـ). الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية-المرحلة الثالثة، الجزء الأول. دراسة غير منشورة ممولة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

المنوفي، سعيد جابر (2002م). برنامج مقترح لتنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. المؤتمر العلمي الثاني: البحث في تربويات الرياضيات، جامعة عين شمس، أغسطس 2002، 104-152.

النذير، محمد بن عبدالله (2005م). مطابقة معايير (NCTM) على وثيقة منهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة في مجالي الهندسة والقياس، والمواءمة بينهما. المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مصر، (3)، 854 - 552 .

الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن (2011م). تحليل مضمون المناهج المدرسية. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (1434هـ). دليل المعلم للرياضيات الصف السادس الفصل الدراسي الأول، والثاني. المملكة العربية السعودية: شركة العبيكان.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (2005م). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. ط1. عمان: دار المسيرة.

المراجع العربية المترجمة والأجنبية:

Alroais, A., Abdul-Hamid, A. M. and Al-Shalhoob, S. (2011). Improving mathematics and natural science curricula in the Kingdom of Saudi Arabia: Hope and reality *(in Arabic)*, *Mathematics education reality: Problems, solutions, and future insights*. Eleventh Conference of Mathematics Education Association: Ain Shams University, 87-107.

Abed A. S. (2001). Consistency level related to statistical content of mathematics textbooks in Oman with NCTM standards for mathematics Teachers *(in Arabic)*. *Mathematics Education Journal*, 4(11), 12-45.

Abu-Hashim, A. (2004). *Statistical manual for data analysis using SPSS (in Arabic)*. Riyadh: Al-Rushd Bookstore.

Abu-Zainah, F. (2003). *School mathematics curriculum and teaching methods (in Arabic)*. Kuwait: Al-Falah Library.

Abu-Zainah, F. (2010). *Developing and teaching school mathematics (in Arabic)*. Amman: Al-Masirah Library for Publication and Distribution.

Al Doiri, A. (2000). *Analyzing mathematics textbooks for primary and high school in light of NCTM standards in Jordan (in Arabic)*. (Unpublished doctoral dissertation), Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Al Doiri A. M. and Al-Qdah K. (2006). A comparative analytical study on mathematics textbooks in the Hashemite Kingdom of Jordan and the Kingdom of Saudi Arabia: Considering foundations and logarithms in light of international standards for mathematics curricula, NCTM 2000 *(in Arabic)*. *Journal of the Association of Arab Universities*, 47, 89-126.

Al Harthi, A. (2004). *Developing and planning curriculum from a realistic prospective (in Arabic)*. Riyadh: Al-Shukri Library.

Alhashmi, A. and Atiah, M. (2011). *Analyzing school curricula content (in Arabic)*. Amman: Safaa Library for Publication and Distribution.

Almanofi, S. J. (2002). A proposal program for improving mathematic creativity among 6th grade students *(in Arabic)*. *The 2nd Scientific Conference: Studying Mathematics Education*, Ain-Shams University: Egyptian Association for Mathematics Education, 104-152.

Alnader, M. (2005). Applying NCTM Standards on Mathematics Curriculum Document of Elementary School in Geometry and Measurement in the Kingdom of Saudi Arabia *(in Arabic)*. *The 17th scientific conference: Education, curricula and standard levels.* (3), 854-552.

Alshalan, S. H. (2013). *A Comparison between two textbooks of mathematics for the fifth grade in accordance with McGraw-Hill and adoptive curricula*. (Unpublished master's thesis) King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Alwakel, H. and Almofti, M. (2005). *Foundations and regulations of curriculum development (in Arabic)*. Amman: Almasirah Library.

American National Standards Institute (ANSI). (2014): Available on American National Standards Institute Website, Retrieved at May 5th, 2014 from: http://www.ansi.org.

Apthorp, H.S., Bodrova, E., Dean, C.B., and Florian, J.E. (2001). *Noteworthy perspectives: Teaching to the core—Reading, writing, and mathematics.* Aurora, CO: Mid-continent Research, for Education and Learning (McREL). Available at (10/2011) from http://www.mcrel.org/topics/ products/59.

Arab Bureau of Education for the Gulf States-ABEGS. (2012). *Evaluation of Gulf States math and science textbook*; Final report. Riyadh: ABEGS.

Brown, P. (2003). *Painting a portrait of mathematics: A case study of secondary students asssessment portfolios*. New Zealand: Science and Mathematics Center.

Clements, D. H. (2007). Curriculum research: Toward framework for research based curricula. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(1), 35-70.

Common Core State Standards [CCSS] (2010). *Common core state standards*. Retrieved, May 15, 2014, from: http://www.corestandards.org/

David, C. K. (1996). The truth about global competition, *Development Cooperation*, 3, May-June, 4-5.

Devi, N. (2009). Understanding the qualitative and quantitative methods in the context of content analysis. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, International Conference,* Chania Crete Greece.

Edwards, L. (2009). *Pre-development research: The research base for preK-12 mathematics.* USA: Macmillan/ McGraw-Hill and Glencoe.

Glencoe Mathematics. (2011). *Research-based strategies used to develop mathematics with understanding the NCTM Principles and standards for school mathematics*. Glencoe White Paper. (U.S.A).

Glencoe McGraw-Hill. (2010). *Pathway to success: Glencoe mathematics 1-8 scope and sequence*. USA: McGraw-Hill Education.

Hassanien H. S. and Alshehri M. A. (2013). Evaluating an upgraded mathematics textbook's content of primary school in Saudi Arabia in light of NCTM standards *(in Arabic)*. *Mathematics Education Journal*. 16.

Hook, W., Bishop, W. and Hook, J. (2007). Equality math curriculum in support of effective teaching for elementary schools. *Educational Studies in Mathematics*, (65), 125-148.

Kentucky Department of Education. Program Description/ Textbook or Print Instructional Material (2002). [Available on Line] Retrieved October 7, 2011 from: http://education.ky.gov/curriculum/books/Documents/ForPPHForestandForesty.pdf

Mauch, E., & McDermott, M. (2007). Can elementary mathematics textbooks be improved to facilitate student understanding of mathematics? *Mathematics and Computer Education*; 41(2), 127-135.

McGraw-Hill Education (2009). *Math connects, Grade 6. Teacher Edition*, Volume 1,2. U.S.A: McGraw-Hill.

Ministry of Education (2013). *Teachers' manual for mathematics in the sixth grade, first and second semester (in Arabic)*; Kingdom of Saudi Arabia: Obeikan Company.

Murei, T. and Al-hilah, M. (2004). *Modern educational curriculum: Concepts, elements, foundations and processes (in Arabic)*. Amman: Almaisarah Library for Publication and Distribution.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2005). *Curriculum focal points for pre-kindergarten through grade 8 mathematics*. Reston, VA: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2006). *Curriculum focal points for pre-kindergarten through grade 8 mathematics*. Reston, VA: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM Report Information from ProQuest (2011) Available at (12/2012) from http://search.proquest.com/docview/231155360?accountid=44936

Obeikan Research & Development. (2009). *Project of improving math and natural sciences: Media plan (in Arabic)*. Riyadh: Obeikan Research & Development.

Siepka, A. B. (1999). Mathematical connections in pre-standards and post-standards textbooks*, D. A. I.*, 38(8), 837.

The Center of Excellence in Math & Science Education (2012). *Evaluation study of improving math and natural science education: The first phase (in Arabic)*, Unpublished study funded by Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, Excellence Center of Science and Mathematics Education, King Saud University.

The Center of Excellence in Math & Science Education (2013). *Evaluation study of improving math and natural science education: The second phase (in Arabic)*, Unpublished study funded by the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, Excellence Center of Science and Mathematics Education, King Saud University.

The Center of Excellence in Math & Science Education (2014). *Evaluation study of improving math and natural science education: The third phase (in Arabic)*, Unpublished study funded by the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, Excellence Center of Science and Mathematics Education, King Saud University.

Zaharan, A. and Abdul Qader, M. (2003). A proposal of mathematics curricula in primary school *(in Arabic)*. *Mathematics Education Journal*, 6, 77-119.

الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على الطلاب اللاجئين السوريين في مديرية تربية قصبة المفرق

أحمد مسلم أبو ذويب(*)

جامعة المجمعة

(قدم للنشر في 1438/04/25هـ ، وقبل للنشر في 1438/08/11هـ)

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من(199) طالباً وطالبة، منهم(71) طالباً، و(128)طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الطلبة السوريين اللاجئين المسجلين في مدارس تربية قصبة المفرق للفصل الدراسي الأول للعام 2016/ 2017م. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس أبو عمرة(2012م) لقياس مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب السوريين اللاجئين، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب السوريين اللاجئين كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الصف الدراسي، ووجدت كذلك فروق في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص، ولصالح التخصص العلمي.

كلمات مفتاحيّة: الأمن النفسي، طلبة المرحلة الثانوية، السوريون اللاجئون.

*****

Psychological Security Among High School Syrian Refugee Students in Mafraq Educational Directorate

Ahmed Msalam Abu thwaib (*)

Al-Majmaeh University

(Received 24/01/2017 , Accepted 7/05/2017)

Abstract: The study aims to explore the psychological security among high school Syrian refugee students in Mafraq educational directorate. The study population consisted of (199) male and female students: 71 males and 128 females were randomly selected from Syrian refugee students registered in Mafraq educational directorate for the first semester of the academic year 2016/2017. To achieve the aims of the study, the researcher administrated Abu Amrah (2012) scale to measure security level among Syrian refugee students. The findings showed that the level of security among Syrian refugees was high, and there were statistically significant differences in psychological security among high school students according to gender variable in favor of males. There were no statistically significant differences in psychological security according to class variable while there were differences according to major in favor of scientific majors.

Keywords: Psychological security, High school, Syrian refugees.

(*) للمراسلة:

أستاذ علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية، جامعة المجمعة، ص.ب: 066، الرمز البريدي: 11952، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Faculty of Arts, Al-Majmaeh University, P.O. Box: 066, Postal Code:11952, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Abuthwaib78@yahoo.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI:10.12816/0052313

مقدمة:

يعد الأمن النفسي أحد أهم المطالب التي يجب توافرها للإنسان، لكي يعيش حياة هادئة مطمئنة يسودها الاستقرار والهناء. وبغياب الأمن النفسي لا يتوافر العيش الكريم للفرد والمجتمع، وقد بين القرآن الكريم الترابط المتين بين حاجات الفرد البيولوجية وحاجته إلى الأمن، قال تعالى: (فليعبدوا ربَّ هذا البيت* الذي أطعمهم من جوعٍ وءامنهم من خوف) (قريش، الآيتان 3-4).

يعدّ الأمن النفسي من الحاجات المهمة لبناء الشخصية الإنسانية، حيث إن جذوره تمتد من الطفولة وتستمر حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة. وأمن المرء يصبح مهددًا إذا ما تعرض إلى ضغوطات نفسية واجتماعية لا طاقة له بها في أي مرحلة من تلك المراحل، مما يؤدي إلى الاضطراب، لذا فالأمن النفسي يعد من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان والتي لا تتحقق إلا بعد تحقق الحاجات الدنيا له (الأقرع، 2005م).

وقد أولى ماسلو Maslow أهمية بالغة للأمن النفسي ، حيث يرى أن الأمن النفسي هو شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين وله مكان بينهم، ويدرك أن بيئته صديقة وودودة غير محبطة، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق(العقيلي ، 2004م).

لذلك يُعد الأمن النفسي مطلباً لجميع الأفراد. ففي ظل الأمن والطمأنينة يؤدي كل فرد عمله على أحسن وجه، وتؤدي كل جماعة واجبها بأحسن صور الأداء ، وفي الجو الأمني تنطلق الكلمة المعبرة والفكر المبدع والعمل المتقن والتحصيل المستمر الجيد، وإذا عم الأمن النفسي للفرد فإنه يصبح مطمئناً سعيداً يؤدي واجباته في هدوء واستقرار. إن الحاجة إلى الأمن النفسي من أبرز الحاجات التي تقف وراء استمرارية عجلة السلوك البشري؛ إذ لا يمكن فهم حاجة الفرد للشعور بالأمن بمعزل عن بقية الحاجات، وتُعد هذه الحاجة عاملاً أساسياً تنطوي تحته جميع أنواع السلوك. فالأمن النفسي من الموضوعات المهمة التي تجعل الفرد يدير شئون حياته ويشارك الآخرين في بناء المجتمع، لذلك يعد من مظاهر الصحة النفسية للفرد، ويجعل الفرد يتعامل مع المواقف والضغوط التي قد يمر بها في حياته بنظرة الإنسان المدرك لما يريد بكل طمأنينة (الحربي ، 2014م).

وينشأ الأمن النفسي نتيجة تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به من خلال الخبرات التي يمر بها والعوامل البيئية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤثر في الفرد.

منذ سنين يعيش الشعب السوري أقسى سنوات الحرب وأشدها وطأة في كافة مناطق سوريا الأمر الذي كلف السوريين في هذه المناطق

ثمناً باهظاً «بشرياً ومادياً» جراء استمرار الحرب وتصاعد إجراءاتها القمعية التي وصلت في عنفها حد القصف بالطائرات الحربية لمنشآت مدنية، وقد أدت الإجراءات القمعية إلى استشهاد الآلاف من المدنيين السوريين وإلى جرح الآلاف منهم بالإضافة إلى لجوء الملايين، كما أدت إلى تدمير المزارع والمصانع والمنازل والمرافق المدنية، هذا إضافة إلى حصار الناس وإفقارهم وزعزعة الحس بالأمن لديهم.

إن من أهم مطالب الفرد، أياً كان، من أجل استيعاب حاجاته، حصوله على الأمن النفسي، فهو الدافع الأولي والأساسي لباقي المطالب الأخرى في حياته، وبغض النظر عن أي فئةٍ من فئات المجتمع، فإنَّ الأمن النفسي يكون المطلب الأول لجميع فئات المجتمع (دراوشة ، 2014م).

مشكلة الدراسة:

يمثل اللجوء أزمة حديثة ونادرة على المجتمع السوري، ومن شأنها أن تترك آثاراً سلبية على الصحة النفسية للفرد والمجتمع، ولاشك أنَّ الطلاب اللاجئين ممن هم في المرحلة الثانوية أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية من غيرهم، وأنهم من أشد فئات المجتمع تأثراً بالأجواء السياسية والنفسية والاجتماعية المضطربة التي قد تسببها هذه الأزمة؛ وذلك لأهمية وخطورة هذه المرحلة في حياة الطلاب، حيث إن لهذه المرحلة خصائصها التي تميزها عما قبلها وبعدها بالتغيرات السريعة والمتلاحقة – الجسدية والنفسية والاجتماعية–، كما تشكل مفترق طرق في حياة الطلاب، كونهم يعيشون فترة انتقالية حرجة تكتنفها الصراعات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والقلق، وهذا مؤشر كبير على أن الطلاب الذين يمرون بهذه المرحلة يكونون أكثر عرضة من غيرهم للتأثر بالظروف الصعبة التي يعيشونها. وهذا الحرج يؤثر عليهم من حيث الاستقرار الاجتماعي والطمأنينة النفسية، خاصة وأنهم في هذه المرحلة –الثانوية– تتشكل شخصيتهم، فيحتاجون إلى الشعور بالقيمة الذاتية والترابط الأسري والاجتماعي، الذي يؤدي إلى توافقهم النفسي والاجتماعي ويمتد تأثيره مدى الحياة (أبو طالب، 2011م).

لعل أهمَّ الدوافع وراء اهتمام الباحث بهذا الموضوع مدى أهمية تحقيق الأمن النفسي للطالب، وأن تلك الحاجة تعد محركاً لسلوكه وتوجيهه الوجهة السليمة، أما فقدان الشعور بالأمن فمن شأنه أن يسبب الاضطرابات النفسية والسلوكية؛ فيؤثر على سير حياة الطالب ونشاطاته المختلفة في شتى المجالات، لذا فإن الأمن النفسي ضرورة لكل فرد، وخبرة شخصية مؤلمة يتعرض لها كل إنسان في مرحلة ما من مراحل حياته وبدرجة متفاوتة.

في ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة

الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب السوريين اللاجئين ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية :

1. **ما مستوى الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟**
2. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث) ؟**
3. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي (أول ثانوي - ثاني ثانوي) ؟**
4. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علمي - أدبي) ؟**

فروض البحث :

- تتسم مستويات الأمن النفسي لدى الطلاب اللاجئين السوريين بالدرجة المتوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى الطلاب اللاجئين السوريين في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر –أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى الطلاب اللاجئين السوريين في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الصف الدراسي. (أول ثانوي – ثاني ثانوي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى الطلاب اللاجئين السوريين في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص.(علمي – أدبي).

أهداف البحث:

- التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب اللاجئين السوريين في المرحلة الثانوية بمديرية تربية قصبة المفرق.
- التعرف على الفروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
- التعرف على الفروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الصف الدراسي (أول ثانوي – ثاني ثانوي).
- التعرف على الفروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي).

أهمية البحث :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها موضوع على درجة من الأهمية، متمثل في الأمن النفسي لدى الطلاب السوريين اللاجئين وعلاقته ببعض المتغيرات، كونه أحد المفاهيم النفسية الأساسية

للصحة النفسية. فعدم إشباعه يشكل مصدرًا للقلق والتهديد، وتبرز أهمية الدراسة في مجالين ، وهما :

أولاً : الجانب النظري

- تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تعالج جانباً نفسياً واجتماعياً للطلاب الذين تعرضوا للعديد من المواقف الصعبة في شتى مجالات حياتهم، فالحروب غرست القهر في نفوس أبناء الشعب السوري؛ بهدف تدمير بنيتهم النفسية، وقد خلق هذا الوضع الصعب والقاسي حالة غير مستقرة، من فقدان الأمن النفسي ودوام هذا الشعور، وقد أدى هذا إلى ظهور حالات التوتر والقلق وانتشار الأمراض النفسية وكل ذلك له انعكاسات سلبية على الصحة النفسية.
- الدراسة الحالية تلقي الضوء على العلاقة بين مستوى الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات.
- كما تسلط الدراسة الضوء على حياة طلاب المرحلة الثانوية ، وأهمية البيئة التي نشأ فيها في حياته وانعكاسها على طرق تفكيره تجاه نفسه وتجاه الحياة.
- تُعد هذه الدراسة من الدراسات النادرة والحديثة التي تعالج الموقف السوري والتي تناولت موضوع الأمن النفسي لدى الطلاب اللاجئين السوريين في المرحلة الثانوية، حيث إن هذه الفئة تكون في مرحلة حرجة ولها أهمية بالغة في تشكيل سمات الشخصية لديهم، فالطالب يكون في مفترق طرق ما بين النجاح والفشل، وما بين رسم المستقبل الناجح وما بين تحطيم الآمال، ومن هذا المنطلق بات من الضروري على المختصين في المجال السيكولوجي مضاعفة الجهد لمثل هذه الدراسات.
- تُعد هذه الدراسة انطلاقاً لدراسات أخرى جديدة تلقي الضوء على موضوع الأمن النفسي لدى فئات متعددة ومواضيع أخرى.
- ومن ثم تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة التي يمر بها طالب المرحلة الثانوية اللاجئ. وهي مرحلة المراهقة التي تُعد مرحلة تغير نفسي جسمي وانفعالي، حيث إن هذه الفئة تستحق منا الاهتمام الكافي.

ثانياً : الجانب التطبيقي

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الجانب التطبيقي من ناحية :

- توعية الأهل والمربين والباحثين لحياة طلاب المرحلة الثانوية وطرق تفكيرهم

وتأثيرات البيئة وطبيعة العوامل المؤثرة فيهم .

- بناء طرائق تربوية وبرامج خاصة بالطلاب تفيد شعور الطالب بالأمان النفسي.
- تخطيط طرائق وإستراتيجيات وتنفيذها لتقوية وتعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم وبناء طرائق تفكير سليمة لدى الطالب، نحو نفسه ونحو الحياة .
- تقدم الدراسة الحالية الفائدة العلمية للأسر والمجتمع والمؤسسات النفسية والاجتماعية، لزيادة معرفة تكوين مستوى عال من الأمن النفسي الذي يعطي الدافع الأكبر لمستقبل الطالب ليتسنى التعامل معه بشكل أفضل.

مصطلحات الدراسة:

الأمن النفسي : «هو الإحساس بالاستقرار وقوة النفس بكل ما فيها للوصول إلى فهم وتحقيق الذات وتقديرها، لتصبح متأقلمة مع ما يدور حولها»(الجميلي،2001 م، ص :30).

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب موضع الدراسة في المقياس الذي أعد لذلك الغرض.

اللاجئون السوريون: مواطنون سوريون فرّوا من سورية مع تصاعد الأزمة السورية بحلول عام 2015م ، وقد تم تسجيل أكثر من ستة مليون لاجئ سوري في دول الجوار خاصة الأردن ولبنان وتركيا والعراق، وعلى الأرجح توجد عشرات الآلاف الأخرى من اللاجئين غير المسجلين، ويقدر عدد من ينتظرون التسجيل بحوالي (227) ألف شخص.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الطلاب اللاجئين السوريين في مديرية تربية قصبة المفرق الأردنية للمرحلة الثانوية.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق التابعة للاجئين السوريين– المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام 2016/ 2017م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الأمن النفسي:

اختلفت تعريفات الأمن النفسي ومفاهيمه باختلاف الباحثين واختلاف زوايا نظرهم ورؤاهم المتعددة، فالأمن النفسي هو الطمأنينة النفسية أو الانفعالية وهو الأمن الشخصي، أو أمن كل فرد على حده، وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً وغيرمعرض للخطر وهو محرك

الفرد لتحقيق أمنه ولدرء الخطر الذي يهدد أمنه، وترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطاً وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء) (زهران، 1989م، ص:79).

كما أن «الحاجة إلى الأمن حاجة سيكولوجية جوهرها السعي المستمر للمحافظة على الظروف التي تضمن إشباع الحاجات البيولوجية والسيكولوجية» (الحفني، 1978، ص:65) .

عرفه إدلرAdler بأنه الوضعية التي يكون فيها الفرد آمناً ومتحرراً من التهديد والخطر في الحياة، بالشكل الذي يمكنه من الوجود بوضعية قوية دون وجود التحديات (Fatil & Keddy, 1985).

ويرى عبد المجيد (2004م، ص :59) «الأمن النفسي بأنه عدم الخوف ، والشعور بالاطمئنان، والحب والقبول ، والتقبل والاستقرار، والانتماء والإحساس بالحماية والرعاية والدعم والسند عند مواجهة المواقف، مع القدرة على مواجهة المفاجآت وإشباع الحاجات».

وعرفه هيوفمان وآخرون بأنه الشعور بالاطمئنان والسعادة والسلامة من المرض وتجنب الألم (Huffman *et al*, 2000).

كما عرفه كل من كانتون و كورتيسCortes) (*et al*,2016 بأنه شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد وإدراكه أن الآخرين – ذوي الأهمية النفسية في حياته– مستجيبون لحاجاته ومتواجدون معه بدنياً ونفسياً، لرعايته وحمايته ومساندته عند الأزمات.

بينما عرفه كل من كارتر و كروز و بلاكلي، بأنها مجموعة من المشاعر التي تنطوي على مدلولات الاستقرار والهدوء وبُعد القلق والخوف والتهديد والمخاطر المختلفة، بما يؤثر إيجاباً على مكونات الشخصية من الداخل والخارج، مع الإحساس بالاستقرار الانفعالي والمادي، ودرجات معقولة من التقبل لمكونات البيئة (Carter *et al*, 2011).

وعرفه أليغري بأنه شعور الفرد بالكفاءة والثقة بالنفس مما يحقق الرضا عن الذات ويدفع إلى الأداء الجيد، وبالتالي الشعور بالطمأنينة النفسية التي تنعكس على مجريات الحياة (Alegre, 2008) .

وفي ضوء التعريفات السابقة ،فإن الباحث يضع التعريف الآتي للأمن النفسي: هو الشعور بالراحة النفسية والاستقرار والتفاؤل والأمل وتقبل الذات والأمن في الجماعة والتحرر من الخوف والقلق وتقبل الآخرين وحب الخير لهم وبالتالي الشعور بالرضا والقناعة .

مكونات الأمن النفسي :

تتضمن مكونات الأمن النفسي قدرة الفرد على الشعور بأن البيئة المحيطة به تشبع حاجاته النفسية، ومدى رغبة الآخرين بالتعامل معه مما يؤدي به إلى الاستقرار النفسي، بمعنى أن استقرار الفرد النفسي أحد مكونات الأمن

النفسي(Sepra, 2006). ويرى مولادي (Mulyadi, 2010)، أن التناسق الاجتماعي وحل المشكلات النفسية والاجتماعية وتجنب الخطر أو الحد منه مكونات أخرى تشير إلى وجود الأمن النفسي لدى الفرد بمستوى مرتفع(Nisa, 2012).

ويرى سانتروك(Santrock, 2008) أن الأمن النفسي لدى الفرد يتكون من:

- الشعور بالثقة بالنفس والقدرة على الحب والعطاء.
- مكون الصحة الجسمية التي تمكن الفرد من تنفيذ ما يطلب منه.
- امتلاك الفرد للولاء والمشاعر الإيجابية والقدرة على بناء علاقات اجتماعية وانفعالية إيجابية.
- التخلص من القلق والابتعاد عن الخطر.
- وجود عقيدة وفكر معينين لدى الفرد يتسقان مع المجتمع وثقافته.

ويرى سيبرا (Sepra, 2006) أن مكونات الأمن النفسي الأساسية هي:

- القبول والحب.
- الدفء والصداقة والود تجاه الذات والآخرين.
- الاستقرار والزواج والرحمة والتعاطف.
- الإشباع والرضا الحياتي.
- الإنجاز والحميمية وتربية الأطفال.
- الأمن الديني والاقتصادي.

خصائص الأمن النفسي

تناولت البحوث والدراسات الأمن النفسي من جوانب متعددة، وأظهرت نتائج عينة من تلك البحوث والدراسات أهم خصائص الأمن النفسي على النحو التالي:

- يتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية وأساليبها من تسامح وعقاب، وتسلط وديمقراطية، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي، والخبرات والمواقف الاجتماعية في بيئة آمنة غير مهددة.
- يؤثر الأمن النفسي تأثيراً حسنًا على التحصيل الدراسي للطلبة، وفي الإنجاز بصفة عامة (Green,1981).
- المتعلمون والمثقفون أكثرأمناً من الجهلة والأميين (Joshi, 1985).
- شعور الوالدين بالأمن النفسي في شيخوختهم يرتبط بوجود الأولاد وبقيمهم، (Kogitcibasi,1982).
- نقص الأمن النفسي يرتبط ارتباطًا موجباً، بالإصرار والتشبث بالرأي والجمود العقائدي دون مناقشة أو تفكير (Pestonjee & Sing,1979).
- نقص الأمن النفسي يرتبط بالتوتر، والتعرض لأمراض القلب، واضطرابات نفسية (Suls *et al*, 1981)

كما تظهر مؤشرات الأمن النفسي ودلائله لدى الفرد من خلال الآتي كما يشير (Mukhaimar, 2003)

- إحساس الفرد بتقبل الآخرين له.
- الحب المتبادل بين الفرد والآخرين.
- الشعور بالانتماء للجماعة.
- الإحساس بالسلامة والثقة والطمأنينة.
- إشباع حاجته للحب والتقبل من خلال الجماعات التي ينتمي إليها، في المدارس ويمارس معها أنشطته وغاياته.
- إشباع الحاجة للأمن والطمأنينة وذلك للحد من قلقه واضطرابه، من خلال تدعيم سلوكياته الإيجابية.

ويمكن استنتاج حالة عدم الشعور بالأمن من خلال ملاحظة استجابات الإنسان المختلفة والتي تظهر في الجوانب التي ذكرها مونتغمري (Montegomery, 2011):

أ- السلوك الظاهري الذي يصدر عن الإنسان نتيجة لبعض المثيرات.

ب- التغيرات الجسمية وخاصة في الجهاز العصبي الذاتي والتلقائي، وكذلك الحركات اللاإرادية.

ج- المشاعر الذاتية التي تظهر في الخوف والقلق، والتي يمكن التعبير عنها لفظياً وحركياً

نظريات الأمن النفسي:

1. **نظرية فرويد**

ربما كان فرويد أول صاحب نظرية نفسية تؤكد أهمية الخبرات التي يتعرض لها الفرد في سنوات الطفولة المبكرة والدور الحاسم الذي تؤديه في إرساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية، ويرى أن الشخصية يكتمل القدر الأكبر فيها عند نهاية السنة الخامسة من العمر، كما يرى فرويد أن الدوافع التي تعمل على حماية الذات وبقائها تنتج عما سماه بغرائز الذات وغريزة البقاء والعدوان، فإذا أشبعت عنده الحاجة إلى الحب معناها الحب والبقاء ، وإذا لم تشبع يؤدي إلى سلوك عدواني بمعنى أن حاجتهم لم تشبع (جلال، 1982م).

وأكد فرويد أهمية دور الأم في السنوات الأولى وفي إحساس الطفل بالأمن النفسي في مراحل عمره الأولى، وتأثيره على سمات شخصيته واتجاهاته مستقبلاً، كما أكد بُعد علاقة الطفل بأمه في مرحلة مبكرة ، وقد أكد فرويد أهمية المرحلة الفمية والشرجية في تشكيل سمات الشخصية للفرد وأن للأم دوراً مهماً في هذه المرحلة، فإذا أحاطت الأم طفلها بجو آمن وكانت محبة عطوفة حنونة كان ذلك له أثره البالغ على شخصية الفرد مستقبلاً(محمد، 2010م).

2. **نظرية التعلم الاجتماعي:**

ظهرت هذه النظرية على يد عالم النفس

الشهير «ألبرت بان دوار» الأمريكي بجامعة ستانفورد، حيث تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل و المستمر للسلوك و المعرفة والتأثيرات البيئية، و السلوك الإنساني و محدداته الشخصية و البيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة فإنه لا يمكن إعطاء أي منهما مكانة متميزة، و تتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك ذي الدلالة (السهلي،2007م).

نستخلص من نظرية التعلم الاجتماعي أنها تتصور كل سلوك متعلم عن طريق التعلم بالملاحظة، لذا فإنها ترى أنَّ مفهوم الأمن النفسي هو سلوك متعلم؛ وذلك بتعلم الأطفال الأمن النفسي من آبائهم أو المحيطين بهم، فإذا كانت الأسرة أو الوالدان يعيشون في استقرار وأمان فإن الأطفال يتعلمون الأمن النفسي عن طريقهم وإذا كانوا يشعرون بالتهديد و الخطر فإنهم سيتعلمون هذا السلوك، ومنه يشعرون بعدم الأمان، أي أن شعور الأمن النفسي سلوك متعلم يتعلمه فرد عن أفراد آخرين.

3 . **نظرية إبراهام ماسلو** Abraham Maslow

افترض قوتها، وأن بعضها أقوى من بعضها الآخر، وكلما انخفضت الحاجة في التنظيم الهرمي كانت أكثر قوة، وكلما ارتفعت في التنظيم كانت أضعف ومميزة للإنسان بدرجة أكبر دون كائن حي آخر. وقد صنف الحاجات إلى سبعة مستويات على شكل تنظيم هرمي، وهي: (Maslow,1954,p.360)

أ- المستوى الأول: الحاجات الفسيولوجية التي تحتل قاعدة الهرم، كالحاجة إلى الهواء والطعام والخميس... الخ.

ب- المستوى الثاني: حاجات الأمن وهي الحاجة إلى تجنب الأخطار الخارجية والشعور بالاطمئنان.

جـ- المستوى الثالث: حاجات الحب والانتماء: ومنها الحصول على الحب والعطف والعناية.

د- المستوى الرابع: حاجات التقدير والاحترام كالحاجة إلى التقدير والتقبل.

هـ- المستوى الخامس: حاجات تحقيق الذات كالحاجة إلى الإنجاز والإبداع.

و- المستوى السادس: حاجات المعرفة والفهم كحب الاطلاع والرغبة في اكتساب المعلومات والحاجة إلى الإرشاد والتنظيم والبحث عن العلاقات الإنسانية، ولكن هذه الحاجات قد لا تكون موجودة عند جميع الناس.

ز- المستوى السابع: الحاجات الجمالية: التي تقع في قمة الهرم كنشاط الإنسان في البحث عن صيغ الجمال والشعور بالجمالية أو الارتياح للأشياء الجميلة والتي قد لا يشعر بها إلا القليل من الناس.

وقد تحدث ماسلو Maslow أكثر من غيره من الباحثين عن الحاجة إلى الأمن النفسي ووضع اختباراً لقياس الأمن وعدم الأمن النفسي وقد جاء هذا الاختبار حصيلة للبحث العيادي والنظري حول المفهوم النفسي للأمن، ويعتقد ماسلو أن هناك 14 عرضاً وجانباً للأمن النفسي وأنَّ العناصر الثلاثة الأولى من هذه الجوانب لها جانب إيجابي وهو الشعور بالحب والانتماء والأمن، ثم الجانب السلبي وهو الشعور بالذنب والعزلة والتهديد وتمثل العناصر الثلاثة الأولى (الحب ، الانتماء ، الأمن) حاجات أساسية ويعد إشباعها مطلباً أساسياً لأمن الفرد النفسي.

الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب السوريين اللاجئين في محافظة المفرق، ويتناول هذا الفصل عرضاً وتحليلاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي استطاع الباحث التوصل إليها بعد الرجوع إلى المصادر المعرفية ومواقع الإنترنت ورسائل الماجستير والدكتوراه، وتم تناول الدراسات السابقة حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرت موسى وميشاك وساجير (Musa, Meshak & Sagir, 2016) دراسة في نيجيريا هدفت إلى تعرف تصورات طلاب المرحلة الثانوية لمدى توفر الأمن النفسي في بيئاتهم المدرسية، وعلاقة ذلك بنموهم الانفعالي وتحصيلهم الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (239) طالباً وطالبة، (107 من الذكور و133 من الإناث) يدرسون في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة جومبي النيجيرية. اتبعت الدراسة منهجية مسحية من خلال تطبيق مقياس الأمن النفسي في البيئة المدرسية، وتكون من (30) فقرة عامة. وقد أظهرت النتائج أن الطلاب لا يشعرون بالأمن النفسي في مدارسهم خاصة الإناث، كما أظهرت وجود علاقة ارتباط دالة بين انخفاض الأمن النفسي من جهة وتدني التحصيل الأكاديمي وضعف النمو الانفعالي لدى الطلاب من جهة أخرى.

أجرت بايفا و بوردوفسكيا (Baeva & Bordovskaia, 2015) دراسة في روسيا هدفت إلى الكشف عن العوامل التربوية المحققة للأمن النفسي في البيئة التربوية للمعلمين والطلاب. اتبعت الدراسة منهجية مسحية حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (172) معلماً و (876) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي موسكو وسان بطرسبرغ. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الأمن النفسي في البيئة التربوية، وتكون من (11) سؤالاً عن توافر عوامل الأمن النفسي في البيئة التربوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأمن

النفسي بحسب تصورات المعلمين كان مرتفعاً بينما كان متوسطاً من وجهة نظر المتعلمين، وأن شعور الأمن النفسي أعلى عند الطلاب منه عند الطالبات. وبينت الدراسة أن العوامل المسهمة في تحقيق الأمن النفسي هي تعاون الإدارة المدرسية والعلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب أنفسهم، وبينت الدراسة أن الطمأنينة النفسية والراحة والسعادة والثقة بالنفس كانت أهم مؤشرات الأمن النفسي لدى عينة الدراسة.

أجرت دراوشة (2014م) دراسة بعنوان: الأمن النفسي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى المراهقين في قضاء الناصرة، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الأمن النفسي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى المراهقين في قضاء الناصرة، وكذلك التعرف إلى العلاقة بين الأمن النفسي والتفاؤل والتشاؤم، والتعرف إلى أثر كل من الفروق ذات الدلالة الإحصائية (α=0,05) في مستوى الأمن النفسي ومستوى التفاؤل والتشاؤم، والتي يمكن أن تعزى إلى أثر كل من: الجنس، الصف، المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم. تكون مجتمع الدِّراسة من (4230) طالبا وطالبة من المراهقين في المدارس الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة من المراهقين في المدارس الإعدادية في الصفوف السابع والثامن والتاسع، وقد تم اختيارهم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014-2015م. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام مقياس الأمن النفسي للمراهقين والمعد من قبل شقير (2005م)، كما استخدم مقياس التفاؤل والتشاؤم والمعد من قبل مقالده (2013م)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأمن النفسي بشكل عام جاء بدرجة مرتفعة لدى المراهقين في الناصرة ، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى المراهقين في الناصرة كان بدرجة مرتفعة وبمستوى متفائل، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الأمن النفسي والتفاؤل والتشاؤم على الدرجة الكلية للمقياس لدى المراهقين في الناصرة ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) في مستوى الأمن النفسي تعزى للجنس، وكانت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) تعزى لأثر الصف، أوالمستوى التعليمي للأب، أوالمستوى التعليمي للأم، وكذلك أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) في مستوى التفاؤل والتشاؤم تعزى للصف، وكانت الفروق بين الصف السابع والتاسع، وجاءت الفروق لصالح الصف التاسع، وأثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) تعزى لأثر الجنس، أوالمستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي للأم.

هدفت دراسة ميشوي (Mishoe, 2012) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن العلاقة بين البيئة المدرسية والتفاؤل والأمن النفسي لدى الطلاب. اتبعت الدراسة منهجية مسحية استطلاعية من خلال عينة مكونة من (120) طالباً وطالبة استجابوا لمقياس التفاؤل الأكاديمي والأمن النفسي المكون من (30) فقرة تقيس التفاؤل والتحصيل، والأحداث السارة والمفجعة، ونوعية البيئة المدرسية والثقة والطمأنينة، كما تم اعتماد نتائج اختبار التحصيل القياسي في تكساس لتحديد تحصيل الطلاب. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين التفاؤل الأكاديمي والأمن النفسي وبين مكونات البيئة المدرسية كالكادر البشري والمرافق ومواعيد الاختبارات والعلاقات الإنسانية، وبينت الدراسة أن الطالبات الإناث أكثر تفاؤلاً ولكنهن أقل أمناً من الذكور خاصة بعد إجراء الاختبارات وتصحيحها، علاوة على أن الطلاب في المراحل الدراسية الأعلى أكثر طمأنينة وشعوراً بالثقة بالنفس من الطلاب في المراحل الدراسية الأدنى.

أجرت إبريعم (2011م) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة الشعور بالأمن لدى المراهقين، والتعرف إلى الفروق في درجة الأمن النفسي بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدِّراسة من (186) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في ولاية تبسه باستخدام مقياس الأمن النفسي ، وأظهرت النتائج وجود مستوى متدنٍ من الأمن النفسي تصل إلى المتوسط والذي يعزى لمرحلة المراهقة التي تطرأ فيها التغيرات النفسية والانفعالية، وكذلك أظهرت الدِّراسة وجود فروق في مستوى الأمن النفسي بين الجنسين لصالح الذكور.

أمَّا دراسة أبي عودة (2006م) فقد هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الأمن النفسي والاتجاهات السياسية والاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (156) طالباً وطالبة من جامعة الأزهر، واستخدم الباحث مقياساً للأمن النفسي من إعداده، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأمن النفسي وكل من التدين والتحررية، ولم توجد فروق في درجة الأمن النفسي تعزى لعامل الجنس أو لعامل التخصص بين الكليات العلمية والإنسانية أو لمستوى الطلاب الدراسي.

أجرى أقرع دراسة(2005م) بعنوان: « الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية ». هدفت الدراسة التعرف إلى الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، كما هدفت إلى التحقق من دور متغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار طلبة الجامعة – مجتمع للدراسة–، وقد تم اختيار عينة الدراسة بنسبة 10٪ من مجتمع الدراسة تكونت من (1002) طالب من طلبة الجامعة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم

الباحث مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الشعور بالأمن النفسي حصل على تقدير منخفض حيث كانت النسبة المئوية 49.9٪، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، تعزى لمتغير الجنس، والكلية، و مكان السكن، والمعدل التراكمي، والمستوى التعليمي، والتفاعل بين متغير الجنس مع بقية المتغيرات.

أمَّا دراسة البدراني (2004م) فقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبه وكذلك التعرف إلى أبعاد التوجه الزمني لديهم وأيضاً التعرف إلى العلاقة بين الأمن النفسي والتوجه الزمني تبعاً لمتغير النوع والتخصص. وقد تألفت العينة من (830) طالباً وطالبةً من جامعة الموصل، وتحقيقاً لأهداف البحث فقد اعتمد الباحث (اختبار ماسلو للشعور- عدم الشعور بالأمن النفسي ومقياس الفتلاوي للتوجه الزمني) وقد أظهرت نتائج الدراسة تمتع طلاب الجامعة بالأمن النفسي، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية في الأمن النفسي تبعاً لمتغير النوع ولصالح الذكور، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية تبعا لمتغير التخصص.

أجرى نصيف (2001م) دراسة بعنوان الكشف عن طبيعة العلاقة بين الالتزام الديني والأمن النفسي لدى طلبة المدارس والجامعات في ضوء بعض المتغيرات. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (355) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم خلالها الباحث مقياس الالتزام الديني الذي قام بإعداده، ومقياس الأمن النفسي من منظور إسلامي والذي قام الباحث بإعداده أيضاً، كما استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية في دراسته كان من بينها، اختبارات للفروق بين المتوسطات ومعامل ارتباط بيرسون. وكان من أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى الالتزام الديني والطمأنينة النفسية لدى الطلبة، وعدم وجود فروق دالة في الطمأنينة النفسية والالتزام الديني تعزى لكلٍ من متغير الجنس والتخصص.

وجاءت دراسة الحلفاوي (1993م) بعنوان الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعات، هدفت الدراسة إلى المقارنة بين عينات من طلاب وطالبات الجامعات المصرية المختلفة من حيث نوع التعليم (أزهري/ غير أزهري) والجنس والاختلاط والتخصص في درجة الطمأنينة الانفعالية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (630) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الجامعية، واستخدم الباحث اختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي واختبار تفهم الموضوع من إعداد مورجانوموراي، وقد تمت المعالجة الإحصائية

باستخدام المتوسط الحسابي واختبار التباين وتحليله، وكان من أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة، وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في درجة الطمأنينة الانفعالية لصالح الذكور، ووجود فروق دالة في درجة الطمأنينة الانفعالية بين الطلبة الأزهريين وغير الأزهريين لصالح الأزهريين، عدم وجود فروق بين طلبة وطالبات التخصص الأدبي والعلمي في درجة الطمأنينة.

أجرى حسين (1989م) دراسة بعنوان الشعور بالأمن النفسي في ضوء متغيرات المستوى والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وهدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالرياض، لبيان العلاقة بين الأمن النفسي وبعض المتغيرات المدرسية (التحصيل الدراسي والمستوى والتخصص) وتكونت عينة الدراسة من (190) طالبًا أعمارهم تتراوح بين (15-23) وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الذين لديهم شعور مرتفع بالأمن النفسي (16.5٪) من أفراد العينة وأن (60.43) لديهم شعور متوسط بالأمن، و (23.07) لديهم نزعة بعدم الأمن، وأن (83.14) ممن لديهم نزعة عدم الأمن يتجهون نحو اللاسواء ويعانون من اضطرابات نفسية، ويحتاجون إلى رعاية ومتابعة. وأنَّه لا توجد فروق في درجة الأمن النفسي بين الطلاب من حيث المستوى الصفي أو التخصص (أدبي- علمي) أو التحصيل الدراسي (متفوقين- عاديين). كما أثبتت أنّه لا توجد علاقة دالة بين تفاعل المتغيرات المدرسية ودرجة الأمن النفسي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

تبين من العرض السابق للدراسات السابقة أنها جاءت متنوعة من حيث الهدف وطبيعة العينة والأساليب الإحصائية والمستوى الدِّراسي، فمن حيث الهدف كانت بعض الدراسات تهدف إلى الكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى كالجنس، والسن والتخصص، والتحصيل الدراسي كدراسة كل من أبي عودة (2006م) وحسين(1989م) ودرواشة (2014م) و Musa (2016). وعلى العموم تتفق أهداف هذه الدراسات مع هدف من أهداف هذه الدراسة. أمَّا من حيث العينات فقد تنوعت تبعاً لتنوع الأهداف حيث أجريت على طلاب المرحلة الإعدادية كما جاء في دراسة دراوشة (2014م) وعلى طلاب المرحلة الثانوية كما جاء في دراسة كل من حسين (1989) و Baeva & Bordovskaia, 2015),(Mishoe 2012) كما أجريت على طلاب الجامعات كدراسة نصيف(2001م) وأبوعودة (2006م) وبالتالي تنوعت المستويات الدراسية والأعمار الزمنية، كما أن الدراسات السابقة امتازت بالتنوع من حيث طبيعة العينة فقد كانت لدى الجنسين كما

جاء في دراسة كل من نصيف (2001م) وأبو عودة (2006م) وحسين (1989م) ودراوشة (2014م) و(Baeva and Bordovskaia, 2015) و Musa (2016) .أمَّا الدراسة الحالية فتتفق مع بعض الدِّراسات السَّابقة في أنَّها تتناول طلاب المرحلة الثانوية من مختلف الجنسين، ولكنَّها تختلف عن الدراسات السَّابقة في أنها تتناول الطلاب اللاجئين السوريين. ومن حيث أدوات الدراسة فقد تنوعت بحسب الهدف المراد الوصول إليه، فمنها ما قام الباحثون بأعدادها أو تعريبها أو تكيفها مع البيئة التي أجريت فيها الدراسة .

من حيث الأساليب الإحصائية فقد تنوعت حسب الأهداف وطبيعة العينة. أمَّا نتائج الدراسات التي تم عرضها فقد اختلفت وتنوَّعت، إلا أنه كان هناك شبه إجماع على أن الشعور بالأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية لدى المراهقين، كما تم التوصل إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى الأمن النفسي مثل دراسة كل من نصيف (2001م) ، أبوعودة (2006م) في حين توصلت دراسة دراوشة (2014م) إلى وجود فروق في مستوى الأمن النفسي بين الذكور والإناث.

وعموماً فإن الباحث لا يزعم أنَّ دراسته الحالية أفضل من سابقاتها، ولكنّها بما تفردت به جديرة بأن تكون متميزة عن غيرها من الدراسات؛ حيث إن هذه الدراسة تنفرد عن الدراسات السابقة في أمرين:

الأول : دراسة مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب اللاجئين السوريين (كمتغير له أهميته العظمى في تحقيق الصحة النفسية).

ثانياً : ندرة التطبيق على عينة الطلاب اللاجئين السوريين من الحدود السورية سواء بالدراسة والتحليل، والتي لم تحظ بدراسات سابقة في نفس الموضوع.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة :

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يسهل مهمة الباحث في دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفاً جيداً، والتعبير عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً من أجل فهم علاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر الأخرى، حيث إن هذا المنهج كما أشار إليه عبيدات وآخرون (2004م) ، يعطي مرونة للباحث في كيفية صياغة الفروض واختبارها، كما يعتمد على أدوات وأساليب البحث العلمي، بالإضافة إلى إمكانية تعميم نتائج هذا المنهج على أكبر عدد ممكن من المبحوثين ، حيث حاولت الدراسة الحالية معرفة مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب السوريين اللاجئين من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق، ومعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في مستوى الأمن النفسي والتي يمكن أن

تعـزى لمتغـير الجنـس والتخصـص والصـف.

عينة البحث :

يشـمل مجتمـع الدراسـة جميـع طـلاب المرحلـة الثانويـة مـن الطـلاب اللاجئـين السـوريين في مديريـة تربيـة قصبـة المفـرق للفصـل الـدراسي الأول للعـام 2016-2017م والبالـغ عددهـم (199) طالبـاً وطالبـة منهـم (71طالبـاً) و (128طالبـة)والجدول (1) يوضـح توزيـع أفرادالعينـة تبعـاً لمتغـيرات الجنس والتخصـص والصـف.

الجدول (1):
توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	71	35.7
	أنثى	128	64.3
	المجموع	199	100.0
التخصص	علمي	104	52.3
	أدبي	95	47.7
	المجموع	199	100.0
الصف	أول ثانوي	97	48.7
	ثاني ثانوي	102	51.3
	المجموع	199	100.0

يظهر من الجدول (1) ما يلي :

- بالنسـبة لمتغـير الجنـس، يظهـر أن الإنـاث هـن الأعـلى تكـراراً والـذي بلـغ (128) وبنسـبة مئويـة (64.3٪)، بينـما الذكـور هـم الأقـل تكـراراً والـذي بلـغ (71) وبنسـبة مئويـة (64.3٪).
- بالنسـبة لمتغـير التخصـص، يظهـر أن العلمـي هـو الأعـلى تكـراراً والـذي بلـغ (104) وبنسـبة مئويـة (52.3٪)، بينـما الأدبي هـو الأقـل تكـراراً والـذي بلـغ (95) وبنسـبة مئويـة (47.7٪).
- بالنسـبة لمتغـير الصـف، يظهـر أن الثـاني ثانـوي هـو الأعـلى تكـراراً والـذي بلـغ (102) وبنسـبة مئويـة (51.3٪)، بينـما الأول ثانـوي هـو الأقـل تكـراراً والـذي بلـغ (97) وبنسـبة مئويـة (48.7٪).

-أداة الدراسة:

لتحقيـق أهـداف الدراسـة تـم اسـتخدام الأداة الآتيـة:

أولاً: مقياس الأمن النفسي:

بعـد الاطـلاع عـلى الأدبيـات والدراسـات والمقاييـس السـابقة ذات العلاقـة بموضـوع الدراسـة، قـام الباحـث باسـتخدام مقيـاس (أبـو عمـرة ، 2012 م) ، حيـث بلـغ عـدد فقـرات المقيـاس (46) فقـرة موزعـة عـلى ثلاثـة مجـالات هـي : البعـد الانفعـالي ويتكـون مـن (18) فقـرة، والبعـد الاجتماعـي والأسري ويتكـون مـن (16)

فقرة، والبعد الاقتصادي ويتكون من (12) فقرة، حيث أعطى لكل فقرة وزناً مدرجاً وفق سلم متدرج خماسي.

(دائماً، غالباً، أحيانا، قليلاً، نادراً).

دلالات ثبات المقياس في صورته الأصلية:

أوجد (أبو عمرة، 2012)، ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (60) طالبا وطالبة، وتم حساب معامل الثبات فكان (0,71).

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية:

للتحقق من مؤشرات صدق مقياس الأمن النفسي المستخدم في الدراسة الحالية تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحكمين:

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجالات علم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، والقياس والتقويم في جامعات: الهاشمية واليرموك وآل البيت وجامعة المجمعة، عددهم (10) محكمين، وكذلك على مختصين اثنين في مجال اللغة (النحو والصرف حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث:

1. الصياغة اللغوية: الوضوح، والسلامة اللغوية، والحاجة للتعديل.
2. وضوح المعنى.
3. مدى مناسبة الفقرة في قياس المجالات المحددة.
4. إبداء أية تعديلات يرونها مناسبة.
5. أية اقتراحات أخرى.

وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم، تمت إعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وكذلك عدلت بعض الفقرات التي تقل درجة اتفاق المحكمين حولها عن (80٪)، حيث لم يتم حذف أية فقرة من فقرات المقياس ولم يتم دمج أية فقرات، فأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (46) فقرة.

ثانياً: صدق البناء:

بغرض استخراج مؤشرات الصدق لجميع فقرات أداة الدراسة، فقد تمَّ تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق من مجتمع الدراسة وخارج العينة الأصلية وحساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه والأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (2)

يظهر من الجدول (2) أن معاملات الارتباط

جدول (2)

معاملات الارتباط بين فقرات جميع أبعاد الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية والمقياس ككل

	الارتباط مع البعد نفسه	الارتباط مع المقياس ككل	الارتباط مع البعد نفسه	الارتباط مع المقياس ككل	الارتباط مع البعد نفسه	الارتباط مع المقياس ككل
رقم الفقرة	معامل الارتباط بين فقرات البعد الانفعالي (النفسي) والبعد نفسه والمقياس ككل		معامل الارتباط بين فقرات البعد الاجتماعي والأسري والبعد نفسه والمقياس ككل		معامل الارتباط بين فقرات البعد الاقتصادي والبعد نفسه والمقياس ككل	
1	**0.336	**0.536	**0.421	0.710**	0.494**	0.463**
2	**0.679	**0.527	**0.520	0.671**	0.511**	0.633**
3	**0.528	**0.636	**0.698	0.616**	0.715**	0.658**
4	**0.674	**0.407	**0.444	0.645**	0.834**	0.532**
5	**0.569	**0.710	**0.489	**0.629**	0.761**	0.556**
6	**0.887	**0.421	**0.585	**0.321**	**0.856	0.705**
7	**0.518	**0.308	**0.773	**0.689**	**0.463**	**0.585**
8	**0.416	**0.449	**0.709	**0.410**	**0.580**	**0.321**
9	**0.510	**0.463	**0.585	**0.429**	**0.410**	0.710**
10	**0.630	**0.580	**0.321	**0.689**	**0347**	0.671**
11	**0.774	**0.410	0.710**	**0.651**	**0.515**	**0.546**
12	**0.496	**0347	0.671**	**0.412	**0.891	**0.741
13	**0.585	**0.321	0.616**	**0.828	المقياس ككل	**0.774
14	**0.321	**0.689	0.645**	**0.721		
15	**0.709	**0.410	**0.454	**0.488		
16	**0.416	**0.449	**0.710	**0.505		
17	**0.510	**0.463	المقياس ككل	**0.709		
18	**0.630	**0.580				
المقياس ككل		**0.887				

***معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05)**

**** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة (α≤0.01)**

بين الفقرات وجميع أبعاد الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية والبعد ككل تزيد عن (0.40)، ومع الأداة ككل أكثر من (0.30) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على وجود معامل ارتباط قوي، وهي معاملات مقبولة لأغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

بهدف استخراج ثبات أداة الدراسة تم تطبيق معادلة ثبات الأداة (كرو نباخ ألفا) على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل للعينة الاستطلاعية والبالغة (50) طالباً وطالبة، كما هو مبين في جدول (3).

جدول (3)
معاملات كرو نباخ ألفا الخاصة بمجالات الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	البعد الانفعالي (النفسي)	18	0.70
2	البعد الاجتماعي والأسري	16	0.80
3	البعد الاقتصادي	12	0.72
المقياس ككل		46	0.82

يظهر من الجدول (3) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.80-0.70) كان أعلاها لمجال « البعد الاجتماعي والأسري» ، وأدناها لمجال « البعد الانفعالي «، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.82)وجميع معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس:

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (46) فقرة، حيث استخدم الباحث مقياس ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وتم إعطاء دائماً (5)، غالباً (4)، أحيانا (3)، قليلاً (2)، نادراً (1)، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، كما تم الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية كالتالي:

- أقل من 2.33 منخفضة.
- من 2.34-3.66 متوسطة.
- من 3.67 إلى 5.00 مرتفعة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS):

- التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات أداة الدراسة.
- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لجميع مجالات الدراسة ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج ثبات الإعادة.
- اختبار «t» للعينات المستقلة (Independent Samples t-Test) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء نتائج الدراسة التي هدفت إلى التعرف إلى أبعاد مقياس الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق، وسيتم عرض النتائج بالاعتماد على

أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما مستوى الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الأمن النفسي والمقياس ككل، كما هو مبين في جدول (4).

السؤال الثاني للدراسة: هل توجد فروق

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الأمن النفسي والمقياس ككل:

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
الانفعالي (النفسي)	3.78	0.46	1	مرتفعة
الاجتماعي والأسري	3.63	0.44	2	متوسطة
الاقتصادي	3.63	0.45	2	متوسطة
المقياس ككل 3.69		0.38	-	مرتفعة

يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.63-3.78)، كان أعلاها للبعد الأول « الانفعالي (النفسي)» بمتوسط حسابي (3.78) وبدرجة مرتفعة، وأدناها للبعدين على التوالي «الاجتماعي والأسري» و «الاقتصادي» بمتوسط حسابي (3.63) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الأمن النفسي ككل (3.69) وبدرجة مرتفعة.

وهذا يدل على وجود أمن نفسي مرتفع لدى طلاب المرحلة الثانوية يفسر الباحث هذه النتيجة لدى بعض الطلاب النازحين نظراً لما فرضه النزوح القسري المفاجيء، من مواقف مؤلمة وقاسية، ونظراً للرعاية والاهتمام التي يوليها المجتمع المضيف ومساندة الحكومة ، وذلك بتقديم المساعدة المادية والمعنوية ومد يد العون وقضاء الحاجات، كما أنَّ الوقوف الفعلي من أفراد المجتمع والجمعيات والهيئات إلى جانبهم جعلهم يشعرون بالأمن النفسي، ومن ناحية أخرى يعزو الباحث ذلك إلى أنَّ محافظة المفرق الأردنية تتسم بالسلام الاجتماعي ، وانعدام المهددات الأمنية، فليس هناك نزاعات مسلحة أو صدمات دموية أو حروب يمكن أن تهدد سلامة الفرد أوعائلته أوممتلكاته، ومن ناحية أخرى نجد أن توافر سبل كسب العيش وسهولتها وتوافر معظم الخدمات الأساسية من تعليم ومراكز صحية وغذاء يحقق قدراً من الأمن النفسي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة دراوشة (2014م) والبدراني (2004م) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الأمن النفسي ، فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الأقرع(2005م) و إبريعم (2011م) والتي كشفت مستوى منخفض من الأمن النفسي.

ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس، وللكشف عن الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار «t» للعينات المستقلة (Independent Samples t-Test) والجدول (5) يوضح ذلك.

السؤال الثالث للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة

جدول (5):

نتائج (Independent Samples t-Test) للكشف عن الفروق في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «t"	الدلالة الإحصائية
الانفعالي (النفسي)	ذكر	71	3.93	0.41	3.634	0.01
	أنثى	128	3.69	0.46		
الاجتماعي والأسري	ذكر	71	3.80	0.35	4.328	0.01
	أنثى	128	3.53	0.45		
الاقتصادي	ذكر	71	3.78	0.42	3.669	0.01
	أنثى	128	3.54	0.44		
الأمن النفسي ككل	ذكر	71	3.85	0.33	4.606	0.01
	أنثى	128	3.60	0.38		

يظهر من الجدول (5) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد الأمن النفسي والمقياس ككل ، تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة «t» على التوالي(3.634، 4.328، 3.669، 4.606) وبدلالة إحصائية (0.01) على التوالي ولصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه الفروق على ضوء متغيرات التنشئة الاجتماعية ، وعامل التنميط الاجتماعي ونظرة المجتمعات العربية بصورة عامة إلى الفتاه وما تضعه هذه المجتمعات من فوارق بينها وبين الرجل حيث تفرض قيوداً على الفتاه لا توضع للفتى مما يؤدي إلى شعورها بالتوتر وعدم الثقة بنفسها وبأنَّها غير محبوبة فتزيد عندها الحاجة إلى الأمن النفسي، هنا لابد من التأكيد على دور العامل الحضاري والثقافي، فالتوقعات الكبيرة من الأهل والمجتمع بالنسبة للذكور مثل النجاح في الدراسة تزيد من ثقتهم بأنفسهم ومن ثمة تزيد عندهم الشعور بالأمن النفسي أكثر، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحلفاوي (1993م) التي أشارت إلى وجود فروق في الأمن النفسي ولصالح الذكور، فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبي عودة (2006م) ونصيف (2001م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الأمن

إحصائية في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي (أول ثانوي – ثاني ثانوي) ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي، وللكشف عن الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار «t» للعينات المستقلة (Independent Samples t-Test) وجدول (6) يوضح ذلك .

السؤال الرابع للدراسة: هل توجد فروق ذات

جدول (6)

نتائج (Independent Samples t-Test) للكشف عن الفروق في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الصف الدراسي

البعد	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «t»	الدلالة الإحصائية
الانفعالي (النفسي)	أول ثانوي	97	3.79	0.47	0.388	0.699
	ثاني ثانوي	102	3.77	0.45		
الاجتماعي والأسري	أول ثانوي	97	3.63	0.44	0.101	0.920
	ثاني ثانوي	102	3.62	0.44		
الاقتصادي	أول ثانوي	97	3.66	0.47	0.958	0.339
	ثاني ثانوي	102	3.60	0.42		
الأمن النفسي ككل	أول ثانوي	97	3.70	0.40	0.515	0.607
	ثاني ثانوي	102	3.67	0.37		

يظهر من الجدول (6) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية والمقياس ككل تبعاً لمتغير الصف الدراسي، حيث لم تصل قيمة «t» إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، بالنسبة إلى عدم وجود فروق في الصف فقد تعزى النتيجة إلى تشابه الظروف في المدرسة، فالصف الأول ثانوي والثاني ثانوي متواجدون في نفس المرحلة المدرسية (في المدرسة الثانوية) وكذلك تفكير الطلبة متقارب فلا زال أمامهم القليل من المراحل الصفية للتخرج من المدرسة والانطلاق نحو الجامعة والحياة المستقبلية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبي عودة (2006م) وحسين (1989م) ودرواشة (2014م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الأمن النفسي يعزى لمتغير الصف.

دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علمي - أدبي) ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص، وللكشف عن الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار «t» للعينات المستقلة (Independent Samples t-Test) والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

نتائج (Independent Samples t-Test) للكشف عن الفروق في الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «t»	الدلالة الإحصائية
الانفعالي (النفسي)	علمي	97	3.71	0.46	2.003-	0.047
	أدبي	102	3.84	0.45		
الاجتماعي والأسري	علمي	97	3.55	0.47	2.388-	0.018
	أدبي	102	3.70	0.39		
الاقتصادي	علمي	97	3.55	0.44	2.367-	0.019
	أدبي	102	3.70	0.45		
الأمن النفسي ككل	علمي	97	3.61	0.39	2.636-	0.009
	أدبي	102	3.75	0.36		

- بالإضافة إلى أن نظرة الناس والمجتمع

- يظهر من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع أبعاد الأمن النفسي والمقياس ككل لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة «t» (-2.003، -2.388، -2.367، -2.636) بدلالة إحصائية (0.047، 0.018، 0.019، 0.009) على التوالي. ولصالح التخصص العلمي.

- ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب التخصص العلمي يحصلون على العديد من الامتيازات أسوة بطلاب التخصص الأدبي سواء من الناحية التعلمية أو الوظيفية في المستقبل، كما أن الالتحاق بالتخصصات العلمية يقتصر على الطلبة الحاصلين على أعلى درجات، ومن ثم فإن مثل هؤلاء الطلاب يتمتعون في الأصل بمستوى عالٍ من التوافق الدراسي والذي يرتبط في حد ذاته وإلى حد كبير بمدى التوافق النفسي والاجتماعي والإحساس بالأمن النفسي.

بصفة عامة إلى التخصصات العلمية نظرة مرموقة تنطوي على التقدير والاحترام، وبالتالي فإن الطلبة الذين ينتمون لمثل هذه التخصصات يشعرون في دواخلهم- على ما يبدو- بدرجة عالية من الثقة بالنفس والاعتزاز والتقدير الذاتي، وحجم القيمة الاجتماعية لدى الآخرين، مما ينعكس بصورة إيجابية على مدى توافقهم النفسي وكذلك شعورهم بالأمن النفسي. كذلك فإنه يمكن القول إن الطلبة الملتحقين بالتخصصات العلمية يدركون تماماً مدى الأمان المستقبلي.

- اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبي عودة (2006م) ونصيف (2001م) وحسين (1989م) والبدراني (2004م) والأقرع (2005م) والحلفاوي (1993م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي تعزى لمتغير التخصص.

توصيات الدراسة

1. الاهتمام بتوفير الخدمات النفسية والوقائية والإنمائية والعلاجية للطلاب وذلك باستيعاب مرشدين نفسيين بالمدارس للمساهمة في رفع مستوى الأمن النفسي لديهم.
2. توعية الأسر بعدم تكليف الإناث أكثر من طاقاتهن النفسية والجسمية نظراً لنتائج الدراسة التي أثبتت وجود فروق في الأمن النفسي لصالح الذكور.
3. ضرورة مراعاة الطلاب اللاجئين السوريين بتوفير الخدمات النفسية والاجتماعية بغض النظر عن اختلاف مراحلهم الدراسية .
4. رفع الشعور بالاهتمام بالأمن النفسي لطلاب التخصص الأدبي نظراً لنتائج الدراسة التي أثبتت وجود فروق في الأمن النفسي ولصالح التخصص العلمي.
5. العمل على تأسيس وحدة إرشادية نفسية في المدارس تقوم بإرشاد الطلبة اللاجئين في مواجهة الأزمات النفسية والأكاديمية المختلفة التي تواجههم في أثناء دراستهم بهدف مساعدتهم في تعزيز مستوى الأمن النفسي.
6. تعزيز الشعور بالأمن لدى الطلاب من خلال العمل على إيجاد برامج تساهم في حل المشكلات التي تواجه الطلبة يوميًا والمتعلقة بالنواحي الأكاديمية والاجتماعية والنفسية أو المادية نتيجة الحرب بسوريا.
7. تفعيل عمل المرشدين التربويين في المدارس لتقديم المساعدة لمن يحتاجها من الطلبة ورفدها بالإمكانات، والكوادر المؤهلة.
8. إيجاد برامج للدعم النفسي من خلال أنشطة وبرامج اجتماعية وأكاديمية تشغل وقت فراغ الطلبة وتكسبهم مهارات تساعدهم على تقبل الذات ومواجهة

الضغوطات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.

بحوث مقترحة

1. دراسة علاقة الأمن النفسي بمستوى الطموح لدى الطلبة اللاجئين السوريين.
2. دراسة فاعلية برنامج لتنمية الأمن النفسي لمواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة اللاجئين السوريين.
3. دراسة الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.
4. دراسة مقارنة للأمن النفسي بين الطلاب اللاجئين السوريين والطلاب الأردنيين.
5. إجراء دراسات في الأمن النفسي وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى.

المصادر والمراجع

أولاً – المصادر والمراجع العربية :

القرآن الكريم.

إبريعم، سامية .(2011م). الأمن النفسي لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة،الجزائر : جامعة العربي بن مهيدي .

أبو طالب، علي .(2011م).المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من الطلاب النازحين وغير النازحين من الحدود الجنوبية بمنطقة جازان.رسالة ماجستيرغير منشورة، المملكة العربية السعودية : جامعة أم القرى.

أبو عمرة ، عبد المجيد .(2012م). الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة :«دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة ».رسالةماجستير غير منشورة ، غزة : جامعة الأزهر.

أبو عودة، محمود .(2006م). دراسة لبعض الاتجاهات السياسية والاجتماعية وعلاقتها بمستويات الأمن النفسي والتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة . رسالة ماجستير غير منشورة، غزة : جامعة الأزهر.

الأقرع ، إياد . (2005م). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس : جامعة النجاح الوطنية .

الحربي، بدر . (2014م).الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة القصيم . رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى

البدراني، جلال عزيز حميد. (2004م). الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل. رسالة ماجستير غير منشورة، العراق :جامعة الموصل .

جلال، سعد .(1982م). مرجع في علم النفس. القاهرة:دارالفكرالعربي.

الجميلي، حكمت. (2001م). الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء. رسالةماجستير غير منشورة ، اليمن : جامعة صنعاء .

حسين، محمود عطا. (1989م). دراسة للشعور بالأمن النفسي في ضوء متغيرات التخصص والمستوى والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. المجلة التربوية، 4 (22)،103-128.

الحفني،عبد المنعم (1978م). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . القاهرة : مكتبة المدبولي .

الحلفاوي، سامية .(1993م). الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعات . رسالة ماجستير غيرمنشورة، مصر : جامعة الأزهر .

دراوشة، رنا .(2014م) . الأمن النفسي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى المراهقين في قضاء الناصرة . رسالة ماجستير غير منشورة، إربد : جامعة اليرموك .

زهـران، حامـد عبـد السـلام .(1989م). الأمـن النفـسي دعامـة أساسـية للأمـن القومـي العـربي . مجلـة دراسـات تربويـة، 4 (19)، 296-297.

السـهلي، عبـدالله. (2007م) .الأمـن النفـسي وعلاقتـه بالتحصيـل الـدارسي لـدى طـلاب رعايـة الأيتـام . رسـالة ماجستيرغيرمنشـورة ، الريـاض : جامعـة نايـف العربيـة للعلـوم الأمنيـة.

عبدالمجيـد، السـيد .(2004م). إسـاءة معاملـة الطفـل لـدى عينـة مـن تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة. دراسـات نفسـية، 14(23)، 25-53 .

عبيـدات، ذوقـان وآخـرون. (2004م).البحـث العلمـي – مفهومه-أدواتـه-أسـاليبه. الأردن: دار الفكـر للنـشر.

العقيـلي، عـادل.(2004م) .الاغـتراب وعلاقتـه بالأمـن النفـسي دراسـة ميدانيـة عـلى عينـة مـن طـلاب جامعـة الأمـام محمـد بـن مسـعود الإسـلامية. رسـالة ماجستيرغيرمنشـورة، الريـاض : جامعـة نايـف العربيـة للعلـوم الأمنيـة.

نصيـف، حكمـت. (2001م). الالتـزام الدينـي وعلاقتـه بالأمـن النفـسي لـدى طـلاب جامعـة صنعـاء. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، اليمـن : جامعـة صنعـاء.

ثانيا : المصادر والمراجع الأجنبية :

Abdelmajeed, A. (2004). Abused children in a sample of elementary school pupils *(in Arabic*). *Psychological Studies*, 14(23), 25-53.

Abu Amra, A. (2012). *Psychological security and its relationship to ambition level and achievement among secondary school students: Comparative study between martyr children and their normal peers (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis)**.** Al-Azhar University, Gaza.

Abu Odeh, M. (2006). *A study of some political and social trends and its relationship to psychological security and academic adjustment among Al-azhar university students in Gaza (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) Al-Azhar University, Gaza.

Abu Taleb, A. (2011). *Social support and its relationship to psychological security among a sample of refugee and non-refugee students in the southern area of Jazzan (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Badrani, J. (2004). *Psychological security and its relationship to time attitudes among Al-Mousl University Students (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) Al-Mousl University, Aleirag.

Alegre, A. (2008). Emotional security and its relationship with emotional intelligence. *Journal of Psychology*, 2(2): 19-44.

Al-Halfawi, S. (1993). *Emotional security among university students (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) Al-Azhar University, Egypt.

Al-Hifni, A. (1978). *Psychology and psychological analysis encyclopedia (in Arabic)*. Cairo: Madboli Library.

Al-Jumaili, H. (2001). *Religious commitments and its relationship to psychological security among San'a university students (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) San'a University, Yemen.

Al-Oqayli, A. (2004). *Alienation and its relationship to psychological security: An empirical study on a sample of students from Imamm Mohammed bin Saud Islamic university (in Arabic*). Nayef Security University, Riyadh.

Al-Sahli, A. (2007). *Psychological security and its relationship to academic achievement (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) Nayef Security University, Riyadh.

Badr, A. (2014). *Social intelligence and its relationship to psychological security among Al-Qaseem university students (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia

Baeva, I., & Bordovskaia, N. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian Secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(1), 86-101

Carter, K., Kruse, K., Blakely, T & Collings, S. (2011). The association of food security with psychological distress in New Zealand and any gender differences. *Social Science & Medicine*, 72(9), 146-171.

Cortes, D., Canton, J., & Cortes, M. (2016). Emotional security in the family system and psychological distress in female survivors of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 51(3), 54-63

Darawsheh, R. (2014). *Psychological security and its relationship to pessimism and optimism among adolescents in Nasereh area (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) Yarmouk University, Irbid.

Ebraeem, S. (2011). *Psychological security among adolescents (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis)

Al-Araby Al-Mahdi University, Algeria.

Fatil, R. and keddy, A.N. (1985) Study of feeling of security among professional and non-professional students of Gulbarg city, *Indian Psychological Review*, 29.

Green, L. (1981). Safety needs resolution and cognitive ability as interwoven antecedents to moral development. *Social Behavior & Personality*, 9, 139-145.

Huffman, K. et al (2000) *Psychology in action*, 5th ed. New York: John Wiley & Sons Inc.

Hussien, M. (1989). Studying the feeling of psychological security in light of major study level and achievement variables among secondary students in Riyadh city *(in Arabic) Educational Journal*, Kuwait, 4(22), 103-128.

Iyad, A. (2005). *Feeling of psychological security and its effect on students' variables in Al-Najah national university (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) Al-Najah National University, Nablus**.**

Jalal, S. (1982). *Introduction to psychology (in Arabic)* Cairo: AL-fikr Al-Arabi Publishers

Joshi, D. D.(1985). Role of Security-Insecurity Feeling in Academic Achievement. *Psychological Researches*, 8,63-64

Klausmeier, H. J. & Goodwin, W. (1970). *Learning and human abilities*, New York: Holt.

Kogiteibasi, S. (1982). Age security value of children: Cross-national socioeconomic evidence. *Journal of Cultural Psychology*, 13, 29-42.

Maqaldeh, T. (2013). *Ethical thinking and its relationship to optimism and pessimism among Yarmouk university students*. *(in Arabic)*. (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid.

Maslow, A. (1942). The dynamics of psychological security-insecurity. *Journal of Personality*, 10(4), 331-344.

Mishoe, J. (2012). *Academic optimism and academic success: An explanatory case study*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at Arlington, USA.

Montgomery, E. (2011). Trauma, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124(440), 1–48.

Mukhaimar, E. (2003). Kids realize the psychological security of the parent and its relationship to anxiety and despair. *Journal of Psychological Studies*, 13(4), 613-677.

Mulyadi, S. (2010). Effect of the psychological security and psychological freedom on verbal creativity of Indonesia home schooling students. *International Journal of Business and Social Science*, 1(2), 72-78

Musa , A., Meshak, B., & Sagir, J. (2016). Adolescents' perception of the psychological security of school environment, emotional development and academic performance in secondary schools in Gombe metropolis. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 144-153.

Naseef, H. (2001). *Religious commitment and its relationship to students' psychological security (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis) Sana, Yemen.

Nisa, R. (2012). Psychological alienation and its relationship to the psychological security. *University Journal of Damascus*, 28(3), 22-45.

Obeidat, A. *et al*. (2004). *Scientific research: Concept, tools and methods* (*in Arabic*) Jordan: Al-Fikr Publishers.

Pestonjee, D.M. & Singh, Ashok K. (1979). A study of dogmatism and security in two religious groups. *Psychology Studies*, 24, 1-4.

Salem, M. (2011). *Psychological security, self-esteem and their relationship to some prejudicial attitudes among university youth (in Arabic)*. (Unpublished master's thesis). Al-zaqzayq University, Egypt.

Santrock, J. (2008). *Educational Psychology.* (3rd edition). Boston: Mc Graw-Hill.

Shqeer, Z. (2005). *Psychology scale (emotional reassurance) (in Arabic)*. Cairo: Al-Nahda Publishers.

Spera, C. (2006). Adolescents' perception of parental goals, practice, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490.

Suls, Jerry Becker, M. A., & Mullen, B.(1981).Coronary-Prone Behavior, Social Insecurity and Stress Among College-Aged Adults. Journal of Human Stress, 7, 27- 34.

Zahran, H. (1989). Psychological security as a pillar in Arab national security (*in Arabic*) *Educational Studies Journal*, 4(19), 296-297.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (4)، العدد (1)، جامعة الحدود الشمالية (1440هـ / 2019م) 156-137

الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي: تويتر نموذجاً

محمد بن عائض التوم(*)
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1439/06/15 هـ، وقبل للنشر في 1439/12/29هـ)

ملخص البحث: استهدفت هذه الدراسة تحديد مضمون الشائعة، وأنواعها، وأسلوبها، وأغراضها، والمستهدفين منها، من خلال الاعتماد على تويتر كأحد وسائل التواصل الاجتماعي. وتنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية التحليلية. وقد تم استخدام المنهج الكيفي والكمي من خلال استخدام أسلوب تحليل المضمون لمجموع التغريدات المكتملة العناصر التي تم تحديدها من قبل الباحث وهي (62 تغريدة) الخاصة بحساب هيئة مكافحة الإشاعات، وذلك في الفترة من 7/ 1/ 2016م حتى 28/ 12/ 2016م. وقد تم تحويل البيانات إلى بيانات كمية لإظهار النتائج الكمية للبحث. وتوصلت الدراسة إلى أن مضمون الشائعة يأخذ أشكالاً وأنواعاً متعددة، ترتبط غالباً بطبيعة الظروف والمواقف التي تظهر فيها، وتكون موجهه إلى أفراد ورموز مجتمعية أو جماعات أو حركات أو تنظيمات أو مجتمعات تربطهم عوامل معينه كعامل العرق أو الدين أو حتى قضية تمثل رابطاً بينهم. وتتعدد الأغراض من الشائعة ما بين تأجيج المجتمع ضد الدولة، وتأجيج العاطفة الدينية، وزعزعة الأمن. كما تنوعت الشائعات ما بين الشائعات الدينية، والشائعات الاجتماعية، والشائعات السياسية، والشائعات الأمنية، وأخيراً الشائعات العلمية. كما تنوع أسلوب الشائعة على الترتيب؛ أسلوب الاستفزاز، يليه أسلوب التخويف، ثم أسلوب الاستغلال، وأخيراً أسلوب السخرية، وأن أكثر المستهدفين؛ الدولة ثم العرب.

كلمات مفتاحية: الشائعات، وسائل التواصل الاجتماعي، تويتر.

*****

Rumors in Social Media: Twitter as a Model

Mohammed Ibn Aiydh Altoom (*)
Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

(Received 03/03/2018, accepted 10/09/2018)

Abstract: This study aimed to determine the content of rumor, its types, its style, its purposes, and its targets, by taking Twitter as an example of a social media. This study is analytical descriptive. A qualitative and quantitative approach was adopted by using a content analysis method for the total completed tweets (62 tweets). The items were retrieved from the Anti-Rumor Authority account, over a period from 7/1/2016 to 28/12/2016. The study found that the content of the rumor takes many forms and types, often related to the nature of circumstances and situations in which they appear, and are directed to individuals and symbols of the community, groups, movements, organizations, or communities that have in common certain factors such as race, religion, or even shared issues among them. The purpose of the rumor are multiple and range from inciting members of society against the state, to inciting to religious passion and destabilization of security. There is a wide variety of rumors that range from religious rumors, to social rumors, political rumors, security rumors, and finally scientific rumors. Besides, the rumor has different styles and methods: there is first the provocation method, followed by the intimidation method, the exploitation method, and finally the ironic method. The main target of rumors is the state and then the Arabs.

Keywords: Rumors, Social media, Twitter.

(*) للمراسلة:
أستاذ علم الاجتماع المساعد، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب: 5701. الرمز البريدي: 11432 ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
e-mail: m.66474@hotmail.com

(*) Corresponding Author:
Assistant Professor of Sociology, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic, University, P.O. Box 5701, Postal Code: 11432, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

ejournal.nbu.edu.sa
DOI:10.12816/0052314

مشكلة الدراسة:

تواجه مجتمعاتنا العديد من المخاطر جراء انتشار الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي بصورة غير مسبوقة، وخاصة على موقع تويتر، حيث أتاحت تلك المواقع نوافذ إعلامية تصل لقطاع عريض من الجماهير من ملايين المتابعين لهذه المواقع.

حيث تعد مواقع التواصل الاجتماعي إحدى تطورات الثورة التقنية التي تحمل بداخلها وفي استخداماتها الجانب الإيجابي والسلبي والذي يتحدد بطبيعتها أو نوعية الاستخدام لها، ولعل من الاستخدامات السلبية لمواقع التواصل الاجتماعي عندما تكون أحد أساليب وطرق نشر الشائعات التي منها ما يمس الجانب الاجتماعي أو السياسي أو الثقافي أو الاقتصادي أو الديني في المجتمع، بالإضافة إلى تعدد الأهداف والصور التي تنقلها فمنها ما يكون لغرض زعزعة الأمن أو إشاعة الخوف أو الكراهية أو تدمير الروح المعنوية أو لبث الاحتقان بين أفراد المجتمع أو حتى بين المجتمعات.

الشائعات معلومات يتناقلها الأفراد وقد تكون في مجتمعات معينة ذات انتشار واسع، وقد يعود طبيعة ذلك الانتشار إلى عدة عوامل من أهمها الوعي الثقافي الذي في ارتفاعه أو تدنيه يساهم في نشر الشائعة وتداولها أو العكس، حيث إن الشائعات هي بمثابة السلاح الذي قد ينشر الفوضى المجتمعية أو التذمر أو حتى على سبيل إشعال فتيلة الغضب المجتمعي خاصةً وأن الشائعات تتعدد اتجاهاتها بحسب محتواها فعلى سبيل المثال لا الحصر قد تكون الشائعات ذات اتجاه اقتصادي أو سياسي أو اجتماعي أو ديني أو أمني وغيرها.

فالعلاقة بين الشائعات ومواقع التواصل الاجتماعي علاقة قوية تتمثل في أن تلك المواقع أصبحت إحدى وسائل الانتشار لأي معلومة أو خبر أو حدث أو حتى فبركة الأحداث والأخبار، بل تجاوز انتشارها من حيث السرعة المواقع والصحف الرسمية، فالشائعات الإلكترونية في ظل التطور التقني ووجود الهواتف الذكية أصبحت لا تحتاج إلى وقت أو عمر زمني طويل، بل في غضون ثواني أو دقائق وتجد هذه الشائعة قد تم تداولها خاصةً في ظل الأعداد الكبيرة التي تستخدم مواقع التواصل الاجتماعي، كما أن الشائعة الإلكترونية تتميز بأنها لا تخضع للتعديل أو التغيير كما هو الحال في الشائعات ذات الطابع التقليدي خارج مواقع التواصل الاجتماعي.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية: ما مضمون الشائعة؟ وما نوعها؟ وما أسلوبها؟ وما الغرض منها؟ ومن هم المستهدفون منها؟ وذلك من خلال تحليل المضمون، والانطلاق من تويتر نموذجاً كأحد مواقع التواصل الاجتماعي والذي يعد من أكثرها شهرةً واستخداماً.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مضمون الشائعة.
- الكشف عن نوع الشائعة.
- التعرف على أسلوب الشائعة.
- معرفة المستهدفين من الشائعة.
- الكشف عن الغرض المتوقع من الشائعة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تلقي الضوء على موضوع مهم ذي صلة بواقع الحياة الاجتماعية يؤثر ويتأثر بمجريات الواقع الاجتماعي ألا وهي (الشائعات) وخاصة المنتشرة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي وتحديداً تويتر، وكيف لهذه الشائعات أن تؤثر على واقع الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والأمنية، وذلك من أجل رفع مستوى الوعي لدى شرائح المجتمع في التعامل مع هذه الشائعات بطريقة صحيحة، وسد الثغرات على المتربصين بالمجتمع والذين لا يألون جهداً في المحاولة في تأجيج المجتمعات وخلق الفوضى وخاصة من خلال استخدام الشائعات التي تدغدغ مشاعرهم الدينية أو حاجاتهم الاقتصادية.

مفاهيم الدراسة:

1- مفهوم الشائعات:

الإشاعة لغةً كما جاء في لسان العرب لابن منظور (ابن منظور، 1997م، ص: 76) «شاع الخبر في الناس: يشيع شيعا وشيعانا ومشاعا وشيوعة، فهو شائع، انتشر وافترق وذاع وظهر، وأشاعه هو وأشاع ذكر الشيء: أطاره وأظهره، وقولهم: هذه خبر شائع وقد شاع في الناس».

وقد تعددت التعريفات لمفهوم الشائعات ولعلي هنا أقوم بعرض البعض منها، فيمكن تعريفها على أنها « رواية تتناقل عن طريق الاتصال الشخصي، دون وجود مصدر يؤكد صحتها، إذ إنها اختلاق لقضية أو خبر ليس له أساس في الواقع، وقد يعبر عن هذا الخبر بالكلمة أو الرسم الكاريكاتيري أو النكتة، وتظهر الشائعات وتنتشر في الأوقات التي تزداد فيها رغبات الجماهير واهتماماتهم « (السيد، 1997م، ص: 130).

كما أن « الإشاعة هي معلومات أو أخبار شفهية أو كتابية غير مؤكدة المصدر، وتظهر الإشاعة لتفسير موقف يكتنفه الغموض نتيجة لغياب الأخبار الدقيقة والموضوعية والشاملة، ويدور موضوع الإشاعة حول شخص أو فكرة أو شيء ما، ويعتمد مدى انتشار الإشاعة على أهمية موضوعها في حياة الناس ووجود وضع غامض يحتاج إلى تفسير» (الفار، 2010م، ص: 24).

ويعرف بعض العلماء والباحثين في علم الاجتماع الشائعة بأنها: « خبر أو مجموعة من الأخبار الزائفة التي تنتشر في المجتمع بشكل سريع ويتم تداولها بين العامة ظناً منهم في

صحتها، ودائماً ما تكون هذه الأخبار شيقة ومثيرة، وتفتقر الشائعة عادة إلى المصدر الموثوق الذي يحمل أدلة على صحتها وتهدف هذه الأخبار إلى التأثير على الروح المعنوية والبلبلة وزرع بذور الشك، وقد تكون هذه الشائعة ذات طابع عسكري أو سياسي أو اقتصادي أو اجتماعي.

وقد عَرَّف ريبر (Reber) الشائعة في قاموسه لعلم النفس بأنها «تقرير غامض أو غير دقيق أو قصة أو وصف يتم تناقله بين أفراد المجتمع عن طريق الكلمة المنطوقة غالباً وتميل الشائعات إلى الانتشار في أوقات الأزمات في المجتمع وتدور دائماً حول أشخاص أو أحداث مما يمثل أهمية لأفراد المجتمع في ظل توفر معلومات غامضة عن هؤلاء الأشخاص أو الأحداث » (الكلباني، 2017م، ص: 12).

التعريف الإجرائي لمفهوم الشائعات:

1. هي خبر غير موثوق ولم يتأكد من صحته.
2. لا يستند لمصدر مسؤول.
3. يتم تناقله بين الناس عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر).
4. يدور حول شخص أو فكرة أو موضوع ما.
5. لها عدة أنواع قد تكون سياسية أو دينية أو علمية... إلخ.

2. مفهوم مواقع التواصل الاجتماعي:

يعرف (عبداللطيف، 2012م، ص: 139) مواقع التواصل الاجتماعي بأنها « عبارة عن تجمعات لأشخاص في شكل مجموعات تواصل عبر مواقع إلكترونية ذات طابع اجتماعي على شبكة الإنترنت، تحاول أن تقدم واقعاً افتراضياً يجذب الأشخاص من مختلف الأعمار والأجناس، ومن كافة أنحاء العالم، وهذه المجموعات تربطها اهتمامات ونشاطات مشتركة برغم اختلاف أعمارهم ووعيهم وتفكيرهم وثقافتهم وأماكن تواجدهم ».

ويمكننا تعريف مواقع التوصل الاجتماعي بأنها « تلك البرامج القائمة على شبكة الإنترنت والتي تسمح بإنشاء وتبادل محتوى. وتقدم المزج بين التكنولوجيا والتفاعل الاجتماعي، حيث تتيح هذه التجمعات التي كونها مستخدموها ببرامج عده، منها برنامج تويتر الذي يسهم في تشكيل علاقات وحوارات وتبادل أراء وأفكار فيما بينهم.

تويتر:

هو « موقع اجتماعي يقدم خدمة تدوين مصغر، والتي تسمح لمستخدميه بإرسال تغريدات عن حالتهم بحد أقصى (140) حرفاً للرسالة الواحدة، وذلك مباشرةً عن طريق موقع تويتر» (الجبور، 2014م، ص: 267).

التعريف الإجرائي لتويتر:

هو أحد مواقع التواصل الاجتماعي وأكثرها شهرةً، يسمح لمستخدم الموقع بفتح حساب خاص به ويمنحه حرية وضع المعرّف إما باسمه الحقيقي أو باسم مستعار، ويمكن للمستخدم التغريد أي الكتابة فيما يريد بعدد أحرف كحد

أقصى 140 حرفًا، ويمكن للمستخدم متابعة حسابات الآخرين من أشخاص أو حتى جهات ومؤسسات على مستوى العالم.

النظرية المفسرة للدراسة:

نظرية انتشار المستحدثات لروجرز (Diffusion of innovation):

حيث تقوم النظرية الأولى بتفسير المتغير المستقل والتي قام فيها (ايفرت روجرز) بدراسة الكيفية والمدى لانتشار المستحدثات الجديدة في المجتمع، وما مدى إحداث هذه المستحدثات لخلق وعي مجتمعي لاستخدامها وبالتالي تشكل الوعي المجتمعي نحو ظاهرة ما.

وقد قام إيفرت روجرز (Everett Rogers) بدراسات عديدة في هذا المجال ووجد أن هناك علاقة بين انتشار المستحدثات وحدوث تغير اجتماعي كما وجد بأن المرحلة التي يتم فيها حدوث بدائل بنائية ووظيفية داخل النسق الاجتماعي والسبب في ذلك يرجع لوجود ابتكار اتصالي جديد تم ذيوعه وانتشاره وانتهت هذه المرحلة إلى حدوث درجة من التبني أو محدثة بذلك عدة تبعات أدت إلى حدوث التغير الاجتماعي (بيل، 1998م ، ص: 86).

ولنظرية الانتشار عند روجرز أربعة عوامل فسر بها نظريته وهي: الشيء المستحدث أو المبتكر، قنوات الاتصال، الوقت، النسق الاجتماعي.

والشيء المبتكر: يمكن أن يكون فكرة أو ممارسة جديدة أو استحداث شيء حتى يدخل مرحلة التبني ولا تقتصر مرحلة التبني فقط على درجة معرفة الفرد بالشيء المبتكر وإنما تتطلب وجود اتجاهات مع أو ضد هذا الاختراع.

وفي ضوء ذلك تخضع عملية انتشار المستحدثات إلى وجود درجات من المعرفة والوعي، والاقتناع واتخاذ القرار لتبني الاستخدام لهذا الشيء الجديد (بيل، 1998م، ص: 87).

وتتميز هذه المبتكرات بعدة خصائص حددها «روجرز» وأولها ميزة هي:

- النسبية والمقصود هنا مدى الفائدة المتحققة للفرد الذي يتبنى هذا المستحدث.
- ثم درجة الملاءمة وتتسم بمدى توافق الفكرة مع القيم السائدة داخل النسق لدى مستخدمي هذا الابتكار. وكلما زادت هذه من التوافق زادت درجة تبني الاستخدام وفي ضوء الخاصية الأولى وهي الميزة النسبية يمكن اختبار هذه الخاصية في نسق ما باستيضاح تبعات هذه الخاصية من حيث النواحي الاقتصادية والاجتماعية، درجات قبول والرضا الناتجة عن تبني استخدام ابتكار جديد لدى الأفراد، والأهم من ذلك شعور الفرد بأهمية هذا الشيء الجديد.

ويتأسس على ذلك الفرض البحثي التالي:

كلما زاد شعور الفرد بأهمية استخدام الابتكار الجديد، زادت معدلات تبني استخدام هذا الابتكار.

وترتبط نظرية روجرز للانتشار ارتباطا وثيقا بمدى تأثير المستحدثات على عملية خلق الوعي للأفراد حيث افترضت هذه النظرية: أنه كلما زاد الوعي للفرد باستخدام المستحدثات الجديدة كلما زاد اتجاهه نحو استخدام هذه المستحدثات، وهي بالتالي تفترض زيادة وعيه وقناعته ودرجات معرفته نحو قضاياه الاجتماعية المختلفة.

وقد اعتمدت النظرية على أربع عوامل وهي الوقت والشيء المستحدث أو المبتكر وقنوات الاتصال، والنسق الاجتماعي، وما مدى تأثر هذه العوامل ببعضها البعض.

كما أن اختيار برنامج تويتر كنموذج لهذه الدراسة يرتبط بحداثة البرنامج وكونه الأبرز والأكثر انتشارا وشيوعاً، بالإضافة إلى كونه يتميز بالعامل الثالث من عوامل النظرية وهي قنوات الاتصال، والتي من المفترض أن تخلق وتشكل الوعي بمرور الوقت لدى عينة الدراسة في الاتجاه نحو الشائعات.

الدراسات السابقة:

الشائعات ظاهرة اجتماعية لا يخلو منها أي مجتمع إنساني، كما أنها ترتبط بجوانب عدة على مستوى الإطار الثقافي لأي مجتمع وأيضاً على مستوى السمات الشخصية للأفراد، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت الشائعات، منها دراسة (الجهني، 1991م) بعنوان « الشائعات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب الطائف» وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تصديق وترديد الشائعات وبعض متغيرات الشخصية كالذكاء والقلق والمستوى التعليمي لدى عينة من طلاب الطائف، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: وجود علاقة ارتباطيه سلبية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء وتصديق وترديد الشائعات فكلما زاد الذكاء قل تصديق وترديد الشائعات بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين القلق وتصديق وترديد الشائعات فكلما زاد القلق زاد تصديق وترديد الشائعات، أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوي المستوى التعليمي المرتفع والطلاب ذوي المستوى التعليمي المنخفض في تصديقهم وترديدهم للشائعات لصالح الطلاب ذوي المستوى التعليمي المرتفع فكلما زاد المستوى التعليمي زاد تصديقهم وترديدهم للشائعات، كما أتت دراسة (السلامه، 2000م) بعنوان «تصديق وترديد الشائعات وعلاقتها بمفهوم الذات والأنماط المزاجية لدى عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي (شرعي وطبيعي) في مدينة الرياض» وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض جوانب الشخصية لمصدق ومردد الشائعة من خلال تحديد العلاقة بين تصديق وترديد الشائعات وكل من مفهوم الذات والأنماط المزاجية، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الأهداف من أهمها: وجود علاقة

موجبة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات (النفسية) والذات (الاجتماعية) والذات (الأسرية) والذات (التعاملية) وتصديق وترديد الشائعات. كما درس (الدوسري، 1993م) «العلاقة بين مستوى الصحة النفسية وتصديق وترديد الشائعات». وقد هدفت الدراسة إلى مجموعة من الأهداف كان منها تحديد العلاقة بين مستوى وبين درجة تصديق وترديد الشائعات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة النفسية وبين تصديق الشائعات، فكلما قل مستوى الصحة النفسية كلما زادت درجة وتصديق الشائعات، بالإضافة إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة النفسية وبين ترديد الشائعات فكلما قل مستوى الصحة النفسية كلما زاد ترديد الشائعات. كما درس (المليان، 2012م) «الاستجابة للشائعات وعلاقتها بسمات شخصيات مروجيها من وجهة نظر الفئات الاجتماعية بمنطقة الخمس، دراسة إمبريقية». وقد هدفت الدراسة إلى اختبار فرضية البحث التي مؤداها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستجابة للشائعات المغرضة وعلاقتها بسمات شخصية مروجيها من وجهة نظر الفئات الاجتماعية بمنطقة الخمس، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن ٪88.7 من المبحوثين يرون أن الإشاعة تنتشر في حالة قلة المعلومات وأن ٪83.65 من المبحوثين يرون أن الشائعة تنتشر عند حدث كبير وأن ٪77.97 من المبحوثين يرون أن الشائعة هي تفسير لحدث يهم الناس كثيراً، كما أن ٪84.85 من المبحوثين يرون أن مردد الشائعة يحرص على فبركتها بطريقة يقبلها المنطق والعقل عند ترديده لها. كما توصلت الدراسة إلى أن ٪94.15 من المبحوثين يرون أن غياب المعلومات الصحية وسيلة لازدهار الشائعات.

كما أن هناك من الدراسات التي تناولت الشائعات من حيث نوعيتها وانتشارها ومصدرها، وهل للشائعات أزمنة وأوقات تظهر فيها. ففي دراسة (المعيذر، 1995م) بعنوان «ظاهرة الشائعة في المجتمع السعودي ـ مصدرها ـ أنواعها ـ سرعة وأوقات انتشارها» والتي هدفت إلى التعرف على مصدر الشائعات وسرعة انتشارها في المجتمع، والكشف على أكثر فئات المجتمع تقبلاً للشائعة في المجتمع السعودي، والتعرف على الأزمنة والأوقات التي تكثر فيها الشائعات وعلاقتها بنمط الشائعة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن الشائعات ذات الطابع السياسي والاقتصادي والعسكري غالباً ما تكون مصادرها من خارج البلاد، بينما يكون منشأ الشائعة الدينية والاجتماعية من داخل البلاد، وأن أكثر الشائعات سرعة في الانتشار في أوساط المجتمع السعودي هي الشائعة السياسية والاقتصادية ثم الدينية والعسكرية، أما الشائعة الاجتماعية فغالباً ما يكون انتشارها بطيء.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الشائعات السياسية والاقتصادية تكون أكثر انتشاراً بين سكان المدن، ويزداد انتشار الشائعة الاجتماعية عند سكان القرى والأرياف والطلبة في المدارس، بينما يزداد انتشار الشائعة العسكرية عند الأفراد العسكريين. أما الشائعة الدينية فقد تبين انتشارها عند جميع فئات المجتمع السعودي.

كما أن البيئة الأكاديمية لم تخل من واقع الدراسات التي تناولت الشائعة في مثل هذه البيئات، ففي دراسة (محمد و عمر، 1419هـ) بعنوان « دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والشخصية المرتبطة بترويج الشائعة والغش الأكاديمي » والتي هدفت إلى تحديد طبيعة ظاهرتي ترويج الشائعة والغش الأكاديمي من حيث علاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والشخصية، وهدفت أيضاً إلى تبيان اتجاهات كل من مروج الشائعة والغشاش حول أسباب ذلك ودوافع ذلك السلوك، واستطلاع أرائهم حول كيفية منعه أو الحد منه، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات التحصيل الدراسي المنخفض والمتوسط والمرتفع في ترويج الشائعة لصالح المجموعة ذات المعدل المرتفع، بمعنى أنهم الأكثر تأثراً بموضوعات وعمليات الشائعة، كما اتضح أن ترتيب موضوعات الشائعة المهمة الأكثر رواجاً من وجهة نظر العينة هي الموضوعات الاقتصادية (الغلاء والنفط)، وموضوعات الامتحانات، وتعين الخريجين، يلي ذلك موضوعات اجتماعية وسياسية.

كما أن الشائعات كظاهرة اجتماعية لها علاقة وطيدة بالعامل التقني المتمثل في وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي. فقد درس (الهميص و شلدان، 2009م) « الأبعاد النفسية والاجتماعية في ترويج الإشاعات عبر وسائل الإعلام وسبل علاجها من منظور إسلامي».وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأبعاد النفسية والاجتماعية في ترويج الإشاعات عبر وسائل الإعلام وسبل علاجها من المنظور الإسلامي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها: خطر الإشاعة و شدة تأثيرها على عواطف الجماهير وقدرتها الكبيرة على الانتشار السريع، وخطر الإشاعة على المجتمع يكون أكثر خطورة عندما يتناول هذا المجتمع بالأقاويل والإشاعات، مما يمس عقيدته وقيمه ومثله وأسسه وبنيانه. كما درس السديري (2014م) مدى توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية الأمنية ضد خطر الشائعات. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن المعوقات التي تحد من توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية الأمنية ضد خطر الشائعات بدرجة مرتفعة جداً هي لهفة مستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في معرفة أي خبر مثير، وسهولة تأثر بعض

مستخدمي الشبكات بما ينشر من شائعات وضعف الأنظمة، واللوائح العقابية المطبقة ضد مروجي الشائعات. كما درس الكرناف (2014م) تصوراً إستراتيجياً لمكافحة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي بالمملكة العربية السعودية. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الشائعات الإلكترونية وكيفية مكافحتها ومعرفة الآثار الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لها ووضع تصور إستراتيجي لمكافحتها على مواقع التواصل الاجتماعي لهدف حماية المجتمع السعودي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن الشائعة تساعد على نشر الخصومة والبغضاء بين أفراد المجتمع، وأن من الآثار الاجتماعية للشائعات إيصال المجتمع إلى ذروة الاهتزاز، وأن موقع تويتر ذو صلة أساسية بترويج الشائعات. كما أن الشائعات على هذا الموقع «تويتر» أكثر سرعة منها على مواقع التواصل الاجتماعي الأخرى. كما درس عابدين (2014م) الشائعات بين التحليل والمواجهة ، وقد ركزت الدراسة على المفهوم العام للشائعات وأغراضها وأركانها وأنواعها وكيفية تحليلها ومواجهتها، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن الشائعات تسعى إلى تحقيق أغراض عديدة منها بلبلة الرأي العام وتدمير الروح المعنوية وإثارة الفرقة والعداء وتكدير الأمن العام، كذلك أوضحت الدراسة أن للشائعة أركاناً أساسية هي مروج الشائعة ومتلقي الشائعة ومضمون الشائعة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام أسلوب تحليل المضمون لمجموع التغريدات المكتملة العناصر التي تم تحديدها من قبل الباحث وهي (62 تغريدة) خاصة بحساب هيئة مكافحة الإشاعات، وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة وأهداف الدراسة.

ثانياً: نوع الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى نمط البحوث الوصفية التحليلية التي تصف الواقع وتحاول تحليله من خلال البيانات التي يتم التوصل إليها عن الظاهرة موضوع البحث وهي الشائعات المنتشرة على وسائل التواصل الاجتماعي.

ثالثاً: مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع البحث في جميع التغريدات التي نشرها حساب هيئة مكافحة الإشاعات الموجودة على موقع تويتر في الفترة من تاريخ 7/ 1/ 2016م، إلى تاريخ 28/ 12/ 2016م، ما عدا مجموعة من التغريدات تم استبعادها لأسباب تتعلق بنقص المعلومات الخاصة بها، حيث بلغ مجموع التغريدات (62) تغريدة.

رابعاً: وحدة المعاينة ومصدرها:

تعد (التغريدة) هي وحدة المعاينة التي

يتم اعتمادها في التحليل الكمي لبيانات البحث والتي مصدرها وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر).

خامساً: أداة جمع البيانات:

اعتمد الباحث على استمارة تحليل المحتوى (المضمون) لجمع البيانات المرتبطة بموضوع البحث، تكونت الأداة من ستة محاور رئيسة هي (مضمون الإشاعة، نوع الإشاعة، أسلوب الإشاعة، الغرض المتوقع من الإشاعة، المستهدفون من الشائعة، تاريخ النشر).

سادساً: الأسلوب الإحصائي المستخدم:

تم تحويل مضمون الشائعات من الأسلوب الكيفي إلى الأسلوب الكمي من خلال محاور التحليل التي حددت في استمارة تحليل المضمون ومن ثم تفريغ البيانات وإدخالها على برنامج SPSS.وقد تم استخدام الإحصاءات البسيطة وهي التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمضمون وحدة المعاينة (التغريدة).

عرض نتائج الدراسة:

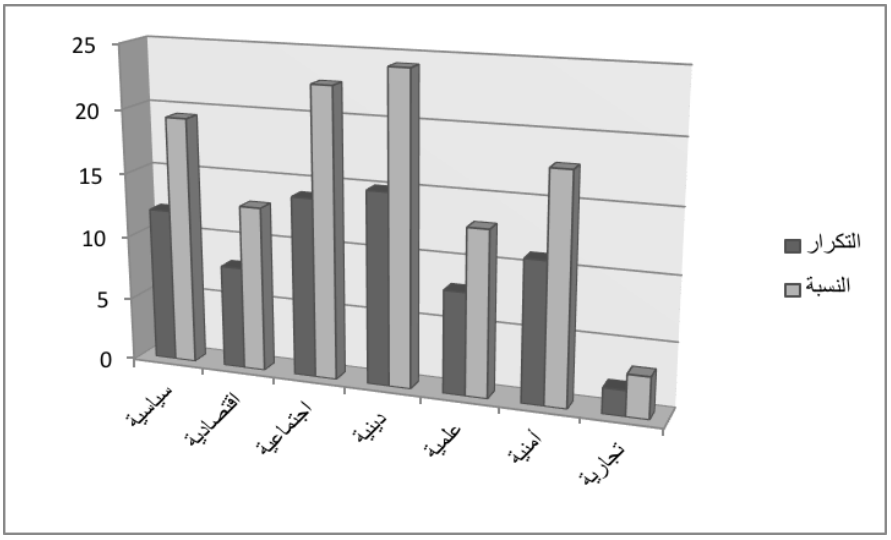
أولاً: عرض مضمون الشائعات:

تم عرض مضمون الشائعات من خلال سردها في ملاحق الدراسة (ملحق رقم 2) وقد أتضح للباحث من خلال تحليل مضمون هذه الشائعات أنه عادةً ما تُستغل في مضمون الشائعة أخبار تتضمن جزءاً من الحقيقة ويتم اختزالها وتوظيفها لمقاصد معينة أو أحاديث محرّفة ومفبركة أو تقارير وتصريحات لا أساس لها من الصحة. بالإضافة إلى أن هذا المضمون قد يستخدم فيه عنصر المبالغة حينما يتم توجيهه وتوظيفه حسب نوعيته وطبيعة الظروف التي تستغل فيها، حيث يتوقف نجاح الشائعات على القدرة بين الربط بين مضمون الشائعة والاتجاهات القيمية عند المجتمع . والمهارة تكمن هنا في إخفاء أهداف الشائعات وراء أقنعة غير مثيرة للريبة.

جدول رقم (1)

يوضح أنواع الشائعات

م	أنواع الشائعات	التكرار	%	الترتيب
1	سياسية	12	19.35	3
2	اقتصادية	8	12.9	5
3	اجتماعية	14	22.58	2
4	دينية	15	24.19	1
5	علمية	8	12.9	5م
6	أمنية	11	17.74	4
7	تجارية	2	3.23	6



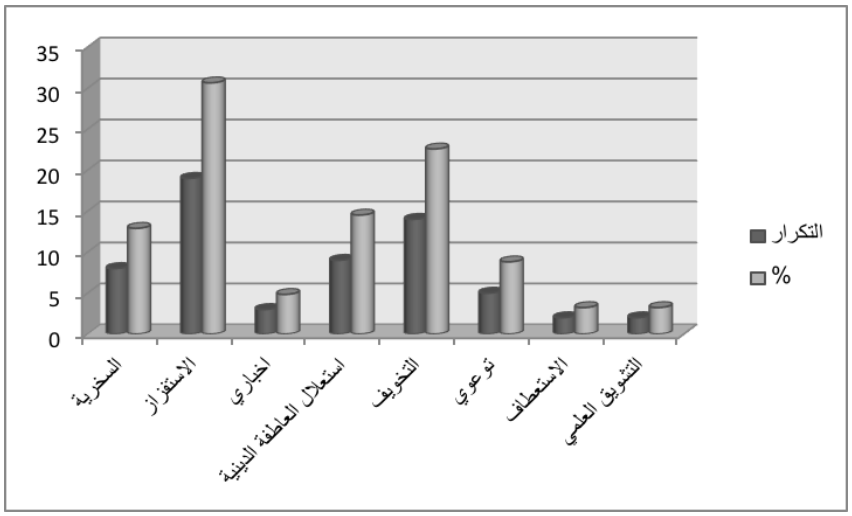
شكل رقم (1) يوضح نوع الشائعات

ثانياً: النتائج الكمية المرتبطة بأنواع الشائعات:

يتضح من الجدول السابق أنواع الشائعات؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى الشائعات الدينية بنسبة مئوية٪ 24.19، تلتها الشائعات الاجتماعية بنسبة ٪22.58، ثم السياسية بنسبة ٪19.35، ثم الأمنية بنسبة ٪17.74، ثم الشائعات الاقتصادية والعلمية بنسبة ٪12.9، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الشائعات التجارية بنسبة ٪3.23. وتؤكد هذه النتائج على أن الغرض الأساسي للشائعات يكون سياسياً أو دينياً بغرض إحداث زعزعة في المجتمع.

جدول رقم (2)
يوضح أسلوب الشائعات

م	أسلوب الشائعات	التكرار	%	الترتيب
1	السخرية	8	12.9	4
2	الاستفزاز	19	30.70	1
3	إخباري	3	4.84	6
4	استغلال العاطفة الدينية	9	14.50	3
5	التخويف	14	22.6	2
6	توعوي	5	8.81	5
7	الاستعطاف	2	3.23	7
8	التشويق العلمي	2	3.23	7م



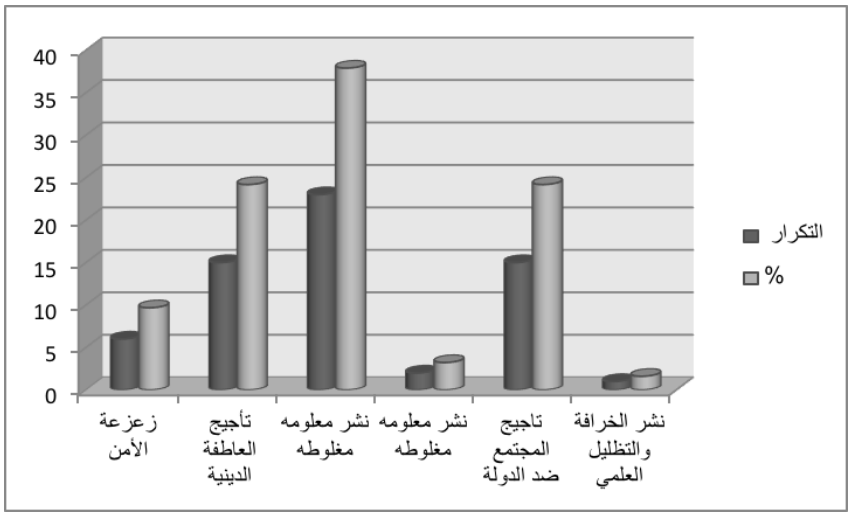
شكل رقم (2) يوضح أسلوب الشائعات

ثالثاً: النتائج المرتبطة بأسلوب الشائعات:

يتبين من الجدول السابق أسلوب الشائعات حيث جاء في المرتبة الأولى أسلوب الاستفزاز بنسبة ٪30.70، تلاه أسلوب التخويف بنسبة ٪22.6، ثم أسلوب استغلال العاطفة الدينية بنسبة ٪14.5، ثم السخرية بنسبة ٪12.9، يليه الأسلوب التوعوي بنسبة ٪8.81، ثم الأسلوب الإخباري بنسبة ٪4.84، وأخيراً أسلوب الاستعطاف بنسبة ٪3.23.

جدول رقم (3)
يوضح الغرض من الشائعات

م	نوع الشائعات	التكرار	%	الترتيب
1	زعزعة الأمن	6	9.68	3
2	تأجيج العاطفة الدينية	15	24.19	2
3	نشر معلومة مغلوطة	23	37.9	1
4	التطرف الديني	2	3.23	4
5	تأجيج المجتمع ضد الدولة	15	24.19	2م
6	نشر الخرافة والتضليل العلمي	1	1.61	5



شكل رقم (3) يوضح الغرض من الشائعة

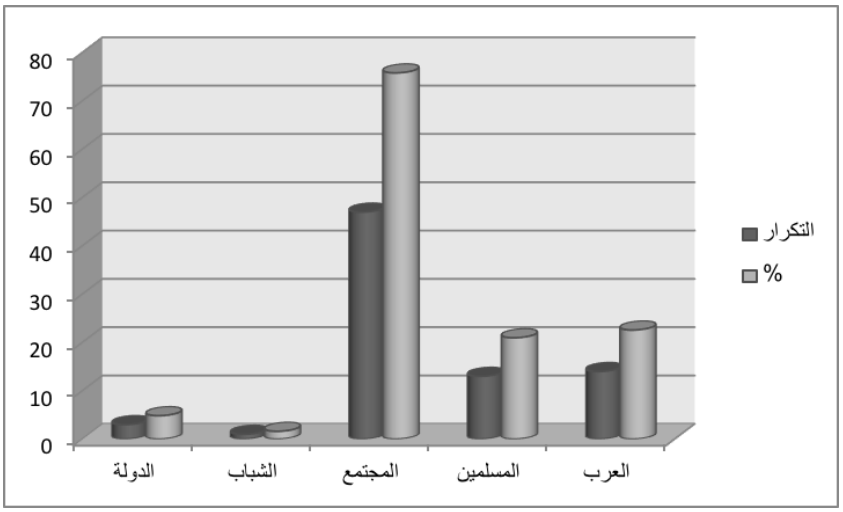
رابعاً: النتائج المرتبطة بالغرض من الشائعات:

يتبين من الجدول والرسم السابق الغرض من الشائعات حيث جاء في المرتبة الأولى ترويج الشائعات بغرض نشر معلومات مغلوطه بنسبة ٪39.37، تلاها كلا من تأجيج العاطفة الدينية، وتأجيج المجتمع ضد الدولة بنسبة ٪24.19، ثم زعزعة الأمن بنسبة ٪9.68، ثم التطرف الديني بنسبة ٪3.23، وأخيراً نشر الخرافة والتضليل العلمي بنسبة ٪1.61.

جدول رقم (4)

يوضح المستهدفين من الشائعات

م	المستهدفين من الشائعات	التكرار	%	الترتيب
1	الدولة	3	4.84	4
2	الشباب	1	1.61	5
3	المجتمع	47	75.8	1
4	المسلمين	13	20.97	3
5	العرب	14	22.85	2



شكل رقم (4) يوضح المستهدفين من الشائعات

خامساً: النتائج المرتبطة بالمستهدفين من الشائعات:

يتبين من الجدول السابق والرسم السابق المستهدفون من الشائعات حيث جاء في المرتبة الأولى المجتمع بنسبة ٪75.8، ثم العرب بنسبة ٪22.85، تلاها المسلمون بنسبة ٪20.97، ثم الدولة بنسبة ٪4.84، وأخيراً الشباب بنسبة ٪1.61. وتتفق هذه النتائج مع المضمون الذي احتوته هذه الشائعات.

جدول (5)

يوضح توزيع الشائعات في الفترة الزمنية المختارة للتحليل

م	الشهر	التكرار	%	الترتيب
1	يناير2016	3	4.84	6
2	فبراير2016	2	3.23	7
3	مارس2016	2	3.23	7م
4	ابريل 2016	3	4.84	6م
5	مايو2016	3	4.84	6م
6	يونيه 2016	2	3.23	7م
7	يوليو2016	6	9.68	3
8	أغسطس2016	4	6.45	5
9	سبتمبر2016	4	6.45	5م
10	أكتوبر2016	5	8.06	4
11	نوفمبر2016	14	22.58	1
12	ديسمبر2016	13	20.96	2
		62	100	-

يتضح من بيانات الجدول السابق توزيع الشائعات في الفترة الزمنية المختارة للتحليل حيث جاء في المرتبة الأولى شهر نوفمبر بنسبة مئوية ٪22.58، تلاه شهر ديسمبر بنسبة ٪20.96، في حين جاء في المرتبة الأخيرة شهر فبراير ومارس ويونيه وكل منهم بنسبة ٪3.23.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1- مضمون الشائعة:

يعد مضمون الشائعة الجوهر الذي يأخذ أشكالاً وأنواعاً متعددة، كما أن هذه الأشكال والأنواع تعطي في مضمونها الموضوعات التي تتناولها، والتي ترتبط غالباً بطبيعة الظروف والمواقف التي تظهر فيها، فهذه الموضوعات تكون موجهة إلى أفراد ورموز مجتمعية أو جماعات أو حركات أو تنظيمات أو مجتمعات تربطهم عوامل معينة، كعامل العرق أو عامل الدين أو مشكلة أو حتى قضية تمثل رابطاً بينهم أو تشغلهم، وهذا بطبيعة الحال يعطي مضمون الشائعة أهمية بالغة وتأثيرًا واضحًا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عابدين (2014م)، وهي أن للشائعة أركاناً أساسية هي مروج الشائعة ومتلقي الشائعة ومضمون الشائعة.

وعادةً ما تستغل في مضمون الشائعة أخبار تتضمن جزءاً من الحقيقة ويتم اختزالها وتوظيفها لمقاصد معينة أو أحاديث محرّفة ومفبركة أو تقارير وتصريحات لا أساس لها من الصحة، بالإضافة إلى أن هذا المضمون قد يستخدم فيه عنصر المبالغة حينما يتم توجيهه وتوظيفه حسب نوعيته وطبيعة الظروف التي تستغل فيها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المليان (2012م) وهي أن من٪84.85 من المبحوثين يرون أن مردد الشائعة يحرص على فبركتها بطريقة يقبلها المنطق والعقل عند ترديده لها.

2- الغرض من الشائعة:

كل شائعة لا بد لها من غرض مقصود سواء كان هذا الغرض مباشراً أو غير مباشر، ولقد تعددت واختلف أغراض الشائعات، فهذه الدراسة قد أثبتت ذلك، فقد بلغت نشر المعلومات المغلوطة في هذه الدراسة ٪37.9. هذه المعلومات المغلوطة التي تنوعت ما بين اجتماعية ودينية وسياسية واقتصادية وأمنية وعلمية وتجارية وغيرها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كلاً من الدوسري (1993م) التي أثبتت أنه كلما قل مستوى الصحة النفسية كلما زادت درجة تصديق الشائعات، ودراسة المليان (2012م) التي أثبتت أن ٪94.15 من المبحوثين يرون أن غياب المعلومات الصحية وسيلة لازدهار الشائعة.

كما بلغت نسبة تأجيج المجتمع ضد الدولة ٪24.19 والتي قد تتعد آثارها ما بين اتساع الفجوة بين أفراد المجتمع أو بين المجتمع وحكومته أو إثارة البلبلة والنزاعات، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كلٍ من الكرناف

(2014م) وهي أن الشائعة تساعد على نشر الخصومة والبغضاء بين أفراد المجتمع، وأن من الآثار الاجتماعية للشائعات إيصال المجتمع إلى ذروة الاهتزاز، وكذلك تأجيج العاطفة الدينية، فقد بلغت 24.19٪، وهذا ما يعكس طبيعة الظروف والمواقف التي استغلها مصدّرو الشائعات، خاصةً وأن عام 2016م المعني بالدراسة قد شهد سخونةً في الظروف والتحولات والأحداث الخارجية والداخلية والتي واجهها المجتمع، بالإضافة إلى طبيعة القضايا. وقد بلغت نسبة زعزعة الأمن 9.68٪ . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عابدين (2014م)، وهي أن الشائعات تسعى إلى تحقيق أغراض عديدة منها بلبلة الرأي العام وتدمير الروح المعنوية وإثارة الفرقة والعداء وتكدير الأمن العام.

3- أنواع الشائعات:

لا توجد شائعة إلا وتأخذ نوعاً معيناً وموجهاً، وذلك لحتمية مضمون الشائعة والبيئة التي تساعد على بث نوع معين، مستغلةً بذلك طبيعة الظروف والأحداث، وهذه يتفق مع دراسة المليان (2012م) وهي أن 77.97٪ من المبحوثين يرون أن الشائعة هي تفسير لحدث يهم الناس كثيراً، وهذا ما يجعل الشائعة غالباً تأتي مغلفةً إما بالتشاؤم أو إشعال فتيل الفتنة أو التحريض. ولقد أثبتت هذه الدراسة ذلك التنوع، فقد بلغت الشائعة الدينية 24.19٪ والتي تعود إلى طبيعة الظروف التي تعيشها المجتمعات الإسلامية بدايةً من قضية فلسطين ومروراً بما عانته الشعوب الإسلامية في بورما وتونس وليبيا وسوريا ومصر، هذه الظروف التي خلقت المواجهات والتحديات الخارجية والداخلية التي استغلها المتآمرون والمتربصون في النيل من أفراد المجتمع ومحاولة تحريضهم وتأجيج العاطفة الدينية لديهم ليكونوا حطب الحروب والتصفيات في مجتمعاتٍ أخرى. يليها الشائعة ذات الطابع الاجتماعي، حيث بلغت 22.58٪، يليها الشائعات ذات الطابع السياسي والتي بلغت 19.35٪، والتي هي بطبيعة الحال لا تنفصل عن تنوع الشائعات السابقة الذكر؛ حيث الحرب الإعلامية الموجهة ضد المجتمع وحكومته والتي تحاول النيل منها من خلال بث مثل هذا النوع من الشائعات. يليها الشائعات ذات الطابع الأمني والتي بلغت 17.74٪، وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالشائعات التي يكون الغرض منها تأجيج المجتمع ضد الدولة وزعزعة الأمن. وأخيراً تأتي الشائعة العلمية من أهمية النتائج فقد بلغت 12.9٪، وقد يعود في معظمها ما يتعلق بنشر المعلومات المغلوطة والتي تعكس مستوى الوعي الثقافي، والخوف المتعلق بالجانب الطبي والصحي، هذه النتائج التي أثبتتها توصلت إليها هذه الدراسة من خلال هذا التنوع في طبيعة الشائعات تتفق مع دراسة كل من المعيذر(1995م) وهي أن الشائعات ذات الطابع السياسي والاقتصادي

والعسكري غالباً ما تكون مصادرها من خارج البلاد، بينما يكون منشأ الشائعة الدينية والاجتماعية من داخل البلاد، وأن أكثر الشائعات سرعة في الانتشار في أوساط المجتمع السعودي هي الشائعة السياسية والاقتصادية ثم الدينية والعسكرية، أما الشائعة الاجتماعية فغالباً ما يكون انتشارها بطيء، وكذلك دراسة محمد وعمر (1415هـ) وهي أن ترتيب موضوعات الشائعة المهمة الأكثر رواجاً من وجهة نظر العينة هي الموضوعات الاقتصادية (الغلاء والنفط)، وموضوعات الامتحانات وتعين الخريجين، يلي ذلك موضوعات اجتماعية وسياسية، وتتفق هذه النتيجة مع صحة تفسير النظرية المفسرة للدراسة (نظرية انتشار المستحدثات) من حيث العلاقة القوية بين العامل التقني (مواقع التواصل الاجتماعي) وبين الشائعات وذلك من خلال كيفية اختيار مصدّري الشائعات ومروجيها للموضوعات التي تثير اهتمامات الناس وتقلقهم وتشغل تفكيرهم وتلامس احتياجاتهم، وذلك سعياً منهم لتحقيق أهدافهم والوصول إلى أغراضهم .

4- أسلوب الشائعة:

يعد أسلوب الشائعة المحرّك الأساس لها، والذي يعتمد عليه مصدّرو الشائعات ومروجوها بشكل مباشر لتحقيق هدف التأثير، من خلال اختيار الأسلوب المناسب الذي يثير شهيّة وفضول المتلقي، ومن ثم سرعة انتشارها والتي تتميز به طبيعة الشائعة الإلكترونية. وما يدعم ذلك ويؤكده اتفاق نتائج هذه الدراسة من حيث الأسلوب المثير مع نتائج دراسة (السديري، 2014م) وهي أن المعوقات التي تحد من توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية الأمنية ضد خطر الشائعات بدرجة مرتفعة هي لهفة مستخدم شبكات التواصل الاجتماعي إلى معرفة أي خبر مثير، وسهولة تأثر بعض مستخدمي الشبكات بما ينشر من شائعات. ولقد أثبتت هذه الدراسة حقيقة هذه الأساليب التي تعمّد مصدّرو ومروجو الشائعات استخدامها، فقد بلغ أسلوب الاستفزاز الذي تضمنته الشائعات ٪30.7 وهذا الأسلوب له تأثير من حيث استفزاز العواطف واستغلال الحاجات المجتمعية والاقتصادية وغيرها، يليه أسلوب التخويف والذي بلغ ٪22.6 ، وهذا الأسلوب ينجح في بعض الظروف والتي ترتفع فيها استجابة الأفراد والمجتمعات مع هذا الأسلوب ونوعية الشائعة، خاصةً عندما يتعلق بمدى الوعي الثقافي المجتمعي. يليه أسلوب الاستغلال، والذي بلغت نسبته ٪14.50 . وهذا الأسلوب يعتبر من أكثر الأساليب فاعلية لدى مصدّري ومروجي الشائعات، حيث يستخدم في استغلال العاطفة الدينية وتأجيجها. والظروف التي تمنح هؤلاء استخدام مثل هذه الظروف، يليه أسلوب السخرية والذي بلغ ٪12.9 وهو أسلوب فعّال

ومدمّر للمجتمعات من حيث التشكيك بالمنظومة التربوية وبمجموعة القيم لدى المجتمع. بل قد يتجاوز تأثير مثل هذا الأسلوب إلى تخلّي بعض الأفراد عن المبادئ والتنصّل من واجباتهم الدينية والوطنية.

5- المستهدفون من الشائعات:

بما أن للشائعات مجموعة من الأركان تتمثل في مصدر الشائعة ومضمونها ومتلقيها وهدفها، فهي حتما لها مستهدفون تتمثل في التأثير على فئة أو شريحة أو مجتمع أو غيره، فقد توصلت الدراسة إلى أن المجتمع أكثر المستهدفين، حيث بلغت نسبته ٪75.8 . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهميص وشلدان (2009م)، وهي أن خطر الشائعة وشدة تأثيرها على عواطف الجماهير وقدرتها الكبيرة على الانتشار السريع وأن خطر الشائعة على المجتمع يكون أكثر خطورة عندما يتناول هذا المجتمع بالأقاويل والشائعات ما يمس عقيدته وقيمه ومثله وأسسه وبنيانه. كما تتفق مع دراسة الكرناف (2014م)، وهي أن من الآثار الاجتماعية للشائعات إيصال المجتمع إلى ذروة الاهتزاز. كما يأتي العامل العرقي في المرتبة الثانية ويتمثل في العرب، حيث بلغت ٪20.97. يليه من حيث المستهدفين: الدولة، بنسبة ٪4.84. ولعل هذه النتائج والتي تربط بين المجتمع والعامل العرقي والدولة تعكس لنا طبيعة الظروف التي يمر بها المجتمع، وتأثره بما يحدث للشعوب العربية، ومن محاولة المتربصين لاستغلال أفراد المجتمع وتأجيجهم ضد الدولة، أو جعلهم حطب الحروب والخلافات والتصفيات من خلال تطور مفعول الشائعات وقدرة تأثيرها.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن عرض التوصيات التالية:

1. تشديد الرقابة على وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر) واتخاذ كافة الاجراءات الرادعة للحسابات التي تروج هذه الشائعات.
2. سرعة التعامل مع الشائعات، فمن الحلول الفاعلة لمعالجة التأثير من الشائعات أو الحد من انتشارها، هو تصدي المؤسسات والجهات التي توجه إليها الشائعات، فالخروج والتصريح بنفيها وبطلانها يساهم في إماتة الشائعات أو على الأقل الحد من انتشارها وتأثيرها.
3. تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجتمع وتوعيتهم من خلال البرامج التوعوية.
4. ضرورة إلزام الجهات المختصة عند حدوث قضية ما بالخروج والتصريح من المصدر من المسؤول وتوعية المجتمع بحقيقة الحدث أو القضية، حتى لا يتم تصديق كل خبر مغرض أو شائع حول

هـذا الحـدث.

5. تنمية الوعي الثقافي المجتمعي من خلال إقامة الدورات والبرامج التدريبية المرتبطة بالإعلام الجديد والمجتمعات الافتراضية بجميع مرافق الدولة لاسيما التعليمية والأمنية منها؛ كالجامعات والمعاهد والمدراس، والتوعية بأهمية التحقق من الخبر قبل نشره أو تصديقه، وعدم الانسياق وراء الكثير من الأخبار المغرضة والهدامة للمجتمع.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح عدة بحوث تتمثل في الآتي:

1. الشائعات وأثرها على الأمن الوطني للمجتمع السعودي.
2. الشائعات وأثارها السلبية على بنية وتماسك المجتمع.
3. الأبعاد الاجتماعية والنفسية لترويج الإشاعات.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

ابن منظور. (1997م). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

الجبور، سناء محمد . (2014م). الإعلام الاجتماعي. عمّان: دار أسامه للنشر والتوزيع.

الجهني، ناصر جهز. (1991م). الشائعات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب مدينة الطائف. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

حافظ، عبدالستار محمد و أحمد، عمر. (1419هـ). دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والشخصية المرتبطة بترويج الشائعة والغش الأكاديمي. مجلة العلوم التربوية، العدد 4.

دانيل، بيل .(1998م). المعلوماتية بعد الإنترنت. الكويت المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة.

الدوسري، محمد علي. (1993م). العلاقة بين مستوى الصحة النفسية وتصديق وترديد الشائعات. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

السديري، تركي عبدالعزيز. (2014م). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية الأمنية ضد خطر الشائعات. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

السلامة، عبدالله صالح . (2000م). تصديق وترديد الشائعات وعلاقتهما بمفهوم الذات والأنماط المزاجية لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

السيد، سميرة أحمد. (1997م). مصطلحات علم الاجتماع. الرياض: مكتبة الشقيري.

عابدين، سامي أحمد . (2014م). الشائعات بين التحليل والمواجهة. مجلة الفكر الشرطي. الإمارات: مركز بحوث الشرطة ـ القيادة العامة لشرطة الشارقة.

عبد اللطيف، أسامه جبريل . (2012م). إستراتيجية إثرائية مقترحة قائمة على البنائية الاجتماعية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي لتنمية الدافعية للإنجاز. مجلة التربية العلمية. العدد 14 أكتوبر.

الفار، محمد جمال. (2010م). المعجم الإعلامي. عمان: دار أسامه للنشر والتوزيع.

الكرناف، رائد حزام. (2014م). تصور إستراتيجي لمكافحة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي بالمملكة العربية السعودية. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الكلباني، علي عبدالله. (2017م). الشائعات وخطرها في ظل وسائل الإعلام الجديد. القاهرة: عالم الكتب.

المعيـذر، فهـد محفـوظ . (1995م). ظاهـرة الشـائعة في المجتمـع السـعودي مصدرهـا ـ أنواعهـا ـ سرعـة وأوقـات انتشـارها : دراسـة تطبيقيـة تحليليـة لرؤيـة القـادة العسـكريين وأعضـاء هيئـة التدريـس في المنطقـة الشرقيـة مـن المملكـة العربيـة السـعودية. الريـاض: مركـز البحـوث الأمنيـة بالمديريـة العامـة لكليـة الملـك فهـد الأمنيـة.

مـكاوي، حسـن عـماد والسـيد، ليـلى حسـين . (2001م). الاتصـال ونظرياتـه المعـاصرة. القاهـره: الـدار المصريـة اللبنانيـه.

المليـان، ربيعـة سـعيد خليفـة . (2012م). الاسـتجابة للشـائعات وعلاقتهـا بسـمات شـخصيات مروجيهـا مـن وجهـة نظـر الفئـات الاجتماعيـة بمنطقـة الخمـس. دراسـة إمبريقيـة . ليبيـا: دار المنظومـة.

الهميـص، عبدالفتـاح عبدالغنـي وشـلدان، فايـز كـمال . (2009م). الأبعـاد النفسـية والاجتماعيـة في ترويـج الإشـاعات عـبر وسـائل الإعـلام وسـبل علاجهـا مـن منظـور إسـلامي. غـزة: الجامعـة الإسـلامية.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الانجليزية:

Abdul Latif, O. J. (2012). A proposed enriching strategy based on social constructivism through social networking sites to develop motivation for achievement *(in Arabic)*. *Journal of Scientific Education.* 14.

Abidin, S. A. (2014). Rumors between analysis and confrontation *(in Arabic)*, *Journal of Police Thought,* Research Center, Alshareqah Police General Headquarters, UAE.

Al-Dosari, M. A. (1993). *The relationship between level of psychological health and trusting and reiterating rumors (in Arabic)*, Mecca: Umm Al-Qura University.

Al-Far, M. J. (2010). *Media Dictionary (in Arabic)*. Amman: Dar Osama Publishing and Distribution.

Al-Hamais, A. and Sheldan, F. K. (2009). *Psychological and social dimensions in the dissemination of rumors through mass media and ways of dealing with them from an Islamic perspective (in Arabic)*. Gaza: Islamic University.

Al-Jabour, S. M. (2014). *Social media (in Arabic).*Amman: Dar Osama Publishing and Distribution.

Al-Johani, N. J. (1991). *Rumors and their relation to some personality traits in a sample of Taif students (in Arabic)*. Mecca: Umm Al-Qura University.

Al-Kalbani, A. A. (2017). *Rumors and their danger in the age of the new media (in Arabic)*. Cairo: The World of Books.

Al-Karnaf, R. (2014). *Strategic vision to combat rumors in social networking sites in Saudi Arabia (in Arabic)*. Riyadh: Naif Arab Academy for Security Sciences.

Al-Malian, R. (2012). *Responding to rumor and its relationship with the personality of its promoters from the point of view of the community in the region of the five*: *An empirical study (in Arabic)*. Libya: Dar Al-mandhouma.

Al-Muaither, F. M. (1995). *Rumors in Saudi society: Its origins, its types, and the speed and time of deployment*. *An applied analytical study of the vision of military leaders and faculty members in the Eastern Province of Saudi Arabia (in Arabic)*. Riyadh: Security Research Center at King Fahad Security College.

Al-Salama, A. S. (2000). *Trusting and reiterating rumors and their relation to the concept of self and temperament patterns in a sample of third secondary students in Riyadh city (in Arabic)*. Mecca: Umm Al-Qura University.

Al-Sayed, S. A. (1997). *Sociological Terms (in Arabic)*. Riyadh: Shukairy Library.

Al-Sudairy, T. A. (2014). *Employing social networks in security awareness against the risk of rumors (in Arabic)*. Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.

Daniel, B. (1998). *Informatics after the internet*, Kuwait Supreme Council for Culture, Arts and Letters.

Hafez, A. M, and Ahmed, O. (1998). A study of some cognitive and personal variables associated with the promotion of common and academic fraud *(in Arabic)*, *Journal of Educational Sciences*, 4.

Ibn Manzour. (1997). *Lissan Al-Arab (in Arabic)*. Beirut: Dar Al-Masader.

Makkawi, H. and Al-asied, L. (2001). *Communication and contemporary theories (in Arabic)*. Cairo: Egyptian Lebanese House.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (4)، العدد (1)، جامعة الحدود الشمالية (1440هـ / 2019م) 185-157

طيور الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي: دراسة في جغرافية الحيوان

هنادي بنت خليفة العرقوبي (*)

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

(قدم للنشر في 1439/04/09هـ ، وقبل للنشر في 1439/08/02هـ)

ملخص: يتناول البحث الطيور في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي؛ التي تمثل بؤر نشاط لأنواع مختلفة من الكائنات الحية، كما تدعم بشكل أساس التنوع البيولوجي للطيور في الخليج العربي؛ كونها تضم أنواعاً مختلفة منها طول السنة، خاصة الأنواع التي تجد في الجزر الموطن الملائم للتعشيش والتكاثر، وتلك المهددة أو المعرضة للانقراض، مثل: الغاق السقطري *Phalacrocorax nigrogularis*، والخرشنة المتوجة الصغيرة *Thalasseus bengalensis*، والحبارى الآسيوية *Chlamydotis macqueenii*.
وقد اعتمد البحث لتحقيق أهدافه على المنهج الوصفي التحليلي لوصف البيئة الطبيعية للجزر، وتوزيعها الجغرافي، وتصنيف الطيور، وأهم المؤثرات البشرية السلبية فيها.
وقد توصل البحث إلى أن الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي والبالغ عددها نحو 100 جزيرة يعيش ويمر بها 212 نوعاً من الطيور تقريباً، وهي توجد في أوقات، ومواسم مختلفة في السنة، إلا أن الغالبية العظمى من هذه الطيور تعد طيوراً عابرة Passage Migrant، وهي تقدر بنحو 203 نوعاً. وبحسب القائمة الحمراء للأنواع المهددة بالانقراض (IUCN) فإن الجزر تحتوي على طيور مهددة بالانقراض بنسبة تبلغ 3.4 ٪ من مجموع الطيور المسجلة فيها، في حين تعد بقية الطيور تحت التهديد.
تواجه الطيور في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي مجموعة من التهديدات التي تعرضها لخطر الانقراض، ونقص الأعداد، من أهم هذه التهديدات: الصيد الجائر خاصة في موسم الهجرة السنوية، والأنشطة الاقتصادية والعسكرية، والتنزه والترفيه.

كلمات مفتاحية: الطيور، المملكَة العَربيَّة السُّعوديَّة، جزر الخليج العربي، جغرافية الحيوان.

*****

Birds in Saudi Arabian Islands in the Northern Arabian Gulf: A Study on Animal Geography

Hanadi Khalifah Al-Argoubi (*)

Imam Abdulrahman Bin Faisal University

(Received 28/12/2017, accepted 18/04/2018)

Abstract: This study deals with birds in Saudi Arabian islands in the northern Arabian Gulf to illustrate the importance of these islands to biodiversity and to the survival and reproduction of globally important species of birds. The islands were the focal points of different species of animals and fundamentally support the biodiversity of the Arabian Gulf for different species of birds throughout the year especially those that find in the islands a suitable habitat for nesting and breeding. These birds include endangered species such as the Socotra Cormorant *Phalacrocorax* nigrogularis, the Lesser-Crested Tern *Thalasseus bengalensis,* and the Houbara *chlamydotis macqueenii*. The research was based on an analytical descriptive approach to describe the natural environment of the islands, their geographical distribution, the classification of birds and the presentation of the most important negative human influences.
The results showed that around 100 Saudi islands in the northern Arabian Gulf contained roughly 212 species that live and transit at different times and seasons of the year. However, the majority of these birds were passage migrant birds and they were estimated to be around 203 species. According to the Red List of Endangered Species (IUCN), the islands contain 3.4% of birds that are threatened with extinction and the remaining species are under threat. Birds in the islands face a range of threats of extinction and reduction of numbers, most notably: overhunting -especially in the annual migration season, economic and military activities, and tourist activities.

Keywords: Birds, Saudi Arabia, Arabian Gulf islands, Animal geography.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم جغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية، كلية الآداب، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ص.ب: 2835، الرمز البريدي: 34212 الدمام، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, College of Arts, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, P.O. Box: 2835, Postal Code:34212 Damam, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: halargobi@iau.edu.sa

ejournal.nbu.edu.sa

DOI:10.12816/0052315

مقدمة:

تضم المملكَة العَربيَّة السُّعوديَّة نحو 150 جزيرة في الخليج العربي تمثل نسبة 11.5 ٪ من إجمالي الجزر الخليجية، وهي في الغالب جزر صغيرة المساحة، إما قريبة من الساحل، أو جزر مرجانية بعيدة عنه. وعلى الرغم من صغر مساحة هذه الجزر نسبياً إلا أنها اكتسبت أهمية عالمية من ناحية الحياة الفطرية؛ كونها على مسار الهجرة الأوربية - الآسيوية - الأفريقية للطيور البحرية، ومجموعات الطيور المائية (Aspinall, 1995)، لهذا أصبحت هذه الجزر إحدى أهم مراكز التنوع الأحيائي في الخليج العربي لبعدها عن الانشطة البشرية، والتطورات العمرانية وخلوها من الحيوانات المفترسة الكبيرة مثل: القطط والثعالب وغيرها، لذلك تم تحديد الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي بمنطقة طيور مهمة من قبل منظمة الطيور الدولية (Newton , 1995) Bird Life International، حيث تمثل ملاذاً آمناً للطيور القادمة من شرق أوربا وسيبيريا فتلجأ إليها طلباً للراحة والغذاء، كما يزورها جماعات نادرة ومهددة بالانقراض خلال فصل الربيع وأوائل الصيف لغرض التعشيش (إدارة حماية البيئة «أرامكو السعودية»، 2012م).

وقد سُجّل في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي نحو 49٪ من مجموع الطيور في المملكَة العَربيَّة السُّعوديَّة ومن ضمنها 10 أنواع على الأقل مهمة عالمياً، وهي إما طيور معرضة للانقراض، أو متناقصة الأعداد، أو ذات نطاقات بيئية محدودة مثل: طيور الغاق *Phalacrocorax* spp، والخرشنة *Sterna spp* (إدارة حماية البيئة «أرامكو السعودية»، 2012). كما تعد جزر الخليج العربي من أهم مناطق تعشيش الخرشنة المتوجة الصغيرة Thalasseus bengalensis في العالم (Newton, 1995)؛ (Evane, 1994) والغاق السقطري Phalacrocorax nigrogularis الذي يعشش في جزيرة كرين فقط في شمال الخليج العربي (Newton, 1995).

ويمثل وجود الحيوانات الفطرية، خاصة الطيور في هذه الجزر، وزيارتها السنوية لها مؤشراً على أن الظروف البيئية الطبيعية فيها مناسبة لها، ويعكس ذلك الأهمية البيولوجية لهذه الجزر (Behrouzi-Rada, 2013) . ونظراً لحساسية الطيور بيئياً فإن أي تغير بيئي يحدث في بيئتها الطبيعية قد يعرضها للخطر والإبادة لاسيما خلال موسم التكاثر والتعشيش، ومن أهم الأنشطة البشرية التي تعرض الطيور للتهديد في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي أنشطة الصيد الجائر، وجمع البيض، والأنشطة النفطية، والعسكرية على وجه الخصوص. وعلى الرغم من أهمية جزر الخليج العربي بصفتها موقعاً إستراتيجياً حيوياً بما تحتويه من كائنات فطرية مهمة؛ فلا توجد أي دراسة جغرافية عن أنواع الحيوانات عامة أو الطيور خاصة، ووضعها الراهن من حيث خطر التهديد، وحاجتها للحماية لاسيما في مواسم التعشيش والتكاثر، لذلك كانت الحاجة إلى

إجراء هـذه الدراسـة.

منطقة الدراسة:

تقـع منطقـة الدراسـة في الجـزء الشـمالي الغـربي من الخليـج العـربي بـين دائـرتي عـرض 13َ 27ْ – 57َ 26ْ شـمالاً، وخطـي طـول 10َ 50ْ – 36َ 48ْ شرقـاً، وهـي تضـم نحـو 100 جزيـرة مختلفـة المسـاحات (هيئـة المسـاحة الجيولوجيـة العسـكرية، 2007م)، معظمهـا يتركـز في الواجهـة المقابلـة لمدينـة الجُبيـل في دوحتّى الـدِّفي والمُسـلّمية.

ويبلغ عدد الجزر السُّـعوديَّة الشـمالية ذات المسـاحة الكبـيرة نسـبياً التـي لها أسـماء معروفة نحـو 17 جزيرة (جـدول 1، شـكل 1). ويمكن تقسـيم هـذه الجزر إلى جـزر قريبـة من السـاحل، وهـي: أبـو عـلي، والباطنة، والقرمـة، وقُنّـة، والمُسـلّمية، والضُّعيّنـة، ومشـعاب، والهيليمـة، والثُّمـيري، والحويلات، وجـزر بعيدة عنه، وهـي: العربيـة، وكَـرَان، وكريـن، وحرقـوص، وجنا، وجريـد. وجميـع هـذه الجـزر غـير مأهولـة بالسـكان باسـتثناء جزيـرة أبـو عـلي التـي توجـد فيهـا بعـض المنشـآت الصناعيـة.

وتمثـل جزيـرة أبـو عـلي أكـبر الجـزر السُّـعوديَّة في الخليـج بمسـاحة تقـدر بنحـو 59كـم2، ومـن ثـم جزيـرة الباطنـة بمسـاحة تبلـغ 34 كـم2، أمـا جزيـرة العربيـة فهـي أبعد جزيـرة سُّـعوديَّة من الجهـة الشرقية حيـث تبعـد عـن السـاحل نحـو 93 كـم، تواجههـا الجزيـرة الفارسـية الإيرانيـة، وتمثـل جزيـرة مشـعاب أقـصى الجزر السُّـعوديَّة شـمالاً وذلك بالقـرب من المياه الإقليميـة لدولـة الكُويـت.

جدول (1)

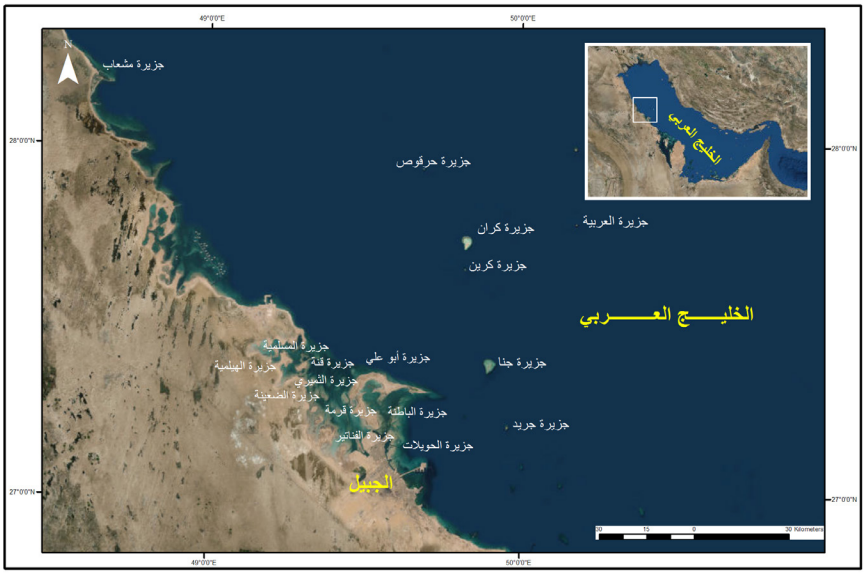
مواقع أهم الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي ومساحاتها وبعدها عن الساحل

اسم الجزيرة	الموقع						مساحة الجزيرة (كم^2)	البعد عن الساحل (كم)
	دائرة عرض			خط طول				
	ثانية	دقيقة	درجة	ثانية	دقيقة	درجة		
أبو علي	40	20	27	30	31	49	59.30	8.3
الباطنة	30	14	27	30	29	49	33.7	1.3
قُنّة (جُنّة)	15	22	27	20	18	49	5.40	1.5
الهيلمية	00	13	27	30	21	49	3.90	0.2
الضُّعيّنة	55	14	27	30	20	49	3.70	0.6
المُسلّمية	25	24	27	15	13	49	3.10	0.5
القرمة	30	08	27	24	29	49	2.60	0.9

جدول (1): يتبع

اسم الجزيرة	الموقع						مساحة الجزيرة (كم^2)	البعد عن الساحل (كم)
	دائرة عرض			خط طول				
	ثانية	دقيقة	درجة	ثانية	دقيقة	درجة		
مشعاب (المقطع)	00	10	28	00	38	48	1.00	0.7
كَرَان (قران)	10	43	27	30	49	49	1.00	57.4
الثُّميري	05	16	27	20	20	49	0.30	1.1
جنا	06	22	27	50	53	49	0.20	37
الجريد	54	11	27	24	57	49	0.20	37
العربية	35	46	27	25	10	50	0.10	92.6
الحويلات	6	7	27	6	35	49	0.10	0.4
كرين (قرين)	45	38	27	12	49	49	0.10	54.6
حرقوص	50	55	27	55	40	49	0.03	62

المصدر: هيئة المساحة الجيولوجية العسكرية، (2007م)، جزر المملكة العربية السعودية في البحر الأحمر والخليج العربي، الطبعة الأولى، الرياض.



شكل (1) أهم الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي

المصدر: من عمل الباحثة اعتماداً على Google Earth, Image Landsat, 2016

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يعد الخليج العربي منطقة إستراتيجية وحيوية بالنسبة لطيور العالم القديم، فهو يقع على خط هجرة الطيور بين أوراسيا في الشمال، وآسيا وأفريقيا في الجنوب، حيث تستفيد الطيور المهاجرة من جزر الخليج العربي أثناء رحلتها كمحطات للاستراحة والتغذية لساعات أو عدة أيام، أو كمواقع للتكاثر والتعشيش. لأن الجزر توفر مقومات طبيعية مثالية لمستعمرات الطيور البحرية، ولها دور كبير في حفظ التنوع البيولوجي والتوازن الطبيعي في الخليج؛ لذا أصبحت من المواطن البيئية المهمة عالمياً (إدارة حماية البيئة «أرامكو السعودية»، 2012م؛ Bundy *et al*, 1989; Symens & Alsuhaibanny,1994)

ونظرا للأهمية العالمية لجزر الخليج العربي، والكائنات الحية التي تعيش فيها، ومن ضمنها الطيور؛ كانت الحاجة ماسة لإدارة الجزر بشكل يحافظ على مواردها الطبيعية، ويضمن لها التنمية المستدامة للمساهمة عالمياً في المحافظة على التنوع البيولوجي (Symens & Alsuhaibanny,1996)، خاصة وأن طيور الخليج العربي تتعرض لمهددات عديدة مثل: الصيد الجائر من جهة، وتضييق الخناق عليها من قبل الأنشطة العمرانية والصناعية من جهة أخرى، مما أدى إلى تراجع أعدادها وانقراض أنواع منها. وتعد الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي من المواقع المهمة لتكاثر وتربية طيور الخرشنة *Sterna* spp، ولأربعة أنواع مهددة عالمياً بالانقراض في الشرق الأوسط مثل: صقر الغزال *Falco cherrug*، والقطقاط الأغبر *Eudromias morinellus*، وستة أنوع تناقص أعدادها عالمياً ولها تجمعات مهمة في المنطقة، مثل: الغاق السقطري *Phalacrocorax nigrogularis*، والحبارى الآسيوية *macqueenii Chlamydotis*، مما جعل الخليج العربي من المناطق الخمس الأكثر أهمية في العالم للطيور الخواضة في فصل الشتاء، لذا فمن الضروري حماية الطيور في الجزر للحفاظ على التوازن الطبيعي والتنوع البيولوجي. كما أن وفرة الطيور ووجودها سنوياً يعد مؤشراً للصحة البيئية، وجودة الموئل الطبيعي. ونظراً لصعوبة قياس سلامة البيئة، واستقرارها بشكل مباشر بسبب تعقد وتداخل عواملها التي عادة ما تكون غير معروفة أو سريعة الزوال، فمن الأسهل قياس أعداد الطيور وحالة التكاثر لتقييم ذلك (Evane *et al*, 1993; Behrouzi-Rada, 2013 إدارة حماية البيئة «أرامكو السعودية»، 2012م).

ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء بحوث جغرافية الحيوان في المملكَة العَربيَّة السعوديَّة عامة، والجزر السُّعوديَّة والخليج العربي خاصة، وأن تفتح المجال لمزيد من الدراسات التفصيلية؛ وذلك لإيضاح مدى الأهمية البيئية لها، وللحث على استغلالها بما يتوافق مع شروط التنمية المستدامة كونها واجهة اقتصادية وسياحية مهمة بما يتوافق مع رؤية المملكَة العَربيَّة السُّعوديَّة عام 2030م الخاصة بالتنمية السياحية في الجزر.

الدراسات السابقة:

تعد الدراسات التي تناولت موضوعات تخص الجغرافيا الإحيائية في الجزر السعودية في الخليج العربي نادرة، فلا يوجد حسب علم الباحثة سوى دراسة واحدة في الجغرافيا البيئية عن الجزر الشاطئية السُّعوديَّة في الخليج العربي(حسين، 1435هـ)، والتي ركزت فقط على جزيرة تَارُوت كونها الجزيرة الوحيدة المأهولة بالسكان، ولم تتناول غيرها في الدراسة، وهذه الجزيرة خارج نطاق الجزر المدروسة في هذا البحث.

فكل ما ورد عن الجزر السعودية الأخرى بالخليج كان عبارة عن معلومات جغرافية عامة في بعض الكتب التي تناولت جغرافية المملكَة العَربيَّة السُّعوديَّة، وإصدارات هيئة المساحة الجيولوجية السُّعوديَّة. أما الكائنات الحية في حوض الخليج العربي فقد وردت في أطلس صادر عن شركة أرامكو السُّعوديَّة (إدارة حماية البيئة في شركة الزيت العربية السعودية «أرامكو السعودية»، 2012م)، وتقرير من الهيئة السُّعوديَّة للحياة الفطرية (Symens & Alsuhaibanny, 1996)، التي سجلت الحيوانات في حوض الخليج العربي، وكان من بينها الطيور بجميع أنواعها، وهو ما تم الاستعانة به في هذه الدراسة بشكل خاص.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع الطيور المهاجرة، والمستوطنة في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي، ومدى أهمية الجزر في عبور، وتعشيش، وتكاثر أنواع مهمة من الطيور عالمياً. كما تهدف إلى توضيح أهمية جزر الخليج العربي في المنظومة البيئية، والتنوع البيولوجي العالمي وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. **ما أنواع الطيور التي تعيش في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي؟**
2. **ما أهمية الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي في التنوع البيولوجي العالمي، وتكاثر أنواع الطيور المهددة بالانقراض؟**
3. **ما الوضع الراهن للطيور في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي حسب القائمة الحمراء للأنواع المهددة بالانقراض ICUN ؟**

منهجية الدراسة وجمع معلوماتها:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لعرض الخصائص الطبيعية للجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي، وتصنيف الطيور فيها، وأهم المؤثرات البشرية السلبية في الطيور وبيئتها الطبيعية، كما استخدم الأسلوبان الكارتوجرافي لرسم خرائط البحث، والإحصائي أثناء إجراء المعالجات الإحصائية لبيانات الطيور التي تم استخلاصها من دراسات Bundy & Harrison, (1989)؛ Evane, (1994)؛ Porter & Aspinall, (2010)؛ Symens & Alsuhaibanny, (1996)؛ Bird Life International, (2017)؛ The IUCN red list of threatened species, (2016).

وللتأكد من صحة البيانات المستخلصة تم

مراجعتها من قبل: أ. عبدالله بن حسن السحيباني، خبير الطيور في إدارة حماية البيئة، شركة أرامكو السعودية.

وقد كانت هناك زيارات استطلاعية لبعض الجزر في الخليج العربي مثل جزر: كَرَان وكرين وجنا والفناتير للوقوف بالقرب من الخصائص والسمات الطبيعة لها وقد تم الاستعانة بمرجع (Shutterstock, 2018) في جمع صور طيور منطقة الدراسة.

المناقشة والنتائج:

أولاً: الخصائص الطبيعية للجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي:

1 - الخصائص الجيولوجية والجيومورفولوجية: تنقسم الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي من حيث النشأة إلى جزر ظهرت نتيجة تآكل الصخور المرجانية وترسبها بفعل عوامل التعرية المختلفة، مثل جزر: كرين، وكَرَان، وجنا، والجريد، والعربية، والمُسلّمية، وقُنّة، وحرقوص. في حين ظهرت أخرى بسبب قربها من الساحل، وهبوط سطح الأرض، وانفصالها عن الشاطئ، مثل جزر: مشعاب، والهيلمية، والقرمة (هيئة المساحة الجيولوجية العسكرية، 2007م) حيث لا يفصلها عن الساحل سوى مياه ضحلة محصورة بينهما تسمى بدوحتي الدفي والمُسلّمية.

وإجمالاً تتميز الجزر السُّعوديَّة في الخليج العربي بصغر مساحتها، واستواء سطحها مقارنة مع جزر البحر الأحمر، وهي تخلو من المياه العذبة، وتغطيها الرمال، والسبخات، وقد يتكون على بعضها الكثبان الرملية مثل جزر: مشعاب، وقُنّة، والمُسلّمية، وأبو علي. كما يوجد في بعضها تلال صخرية، أو رملية مثل التلال الموجودة في جزر أبو علي، والمُسلّمية، وقُنّة التي يبلغ متوسط ارتفاعها 6 أمتار، أعلاها يصل إلى 13 متراً في جزيرتي المُسلّمية، وقُنّة (هيئة المساحة الجيولوجية العسكرية، 2007م). كما يوجد في كل الجزر شواطئ رملية واسعة تقطعها في بعض الأحيان الصخور، ومن الجدير بالذكر أن شواطئ الجزر، وأشكالها تتغير باستمرار بسبب حركة الرمال الناتجة عن حركة التيارات المائية القوية (إدارة حماية البيئة «أرامكو السعودية»، 2012م).

2 - الخصائص المناخية: نظراً لعدم وجود محطة للرصد المناخي في الجزر السعودية في شمال الخليج العربي، تم الاعتماد على محطة الجبيل التابعة للهيئة الملكية للجبيل لمناقشة أهم العناصر المناخية.

يسود المناخ المداري الجاف المتطرف في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي وذلك بسبب موقعها الفلكي، حيث تبلغ درجة الحرارة في فصل الصيف في المعدل 34مْ بسبب تأثر المنطقة بالضغط المنخفض على وسط آسيا، والكتلة الهوائية القارية المدارية فتنجذب إليها الرياح الشمالية والشمالية الغربية الجافة التي تساهم أيضاً في ارتفاع درجة الحرارة، وارتفاع نسبة الرطوبة خاصة مع قرب الجزر من مياه البحر، ولوصول الهواء البحري من المحيط الهندي، فتصل الرطوبة النسبية في المتوسط إلى 50٪، مما يزيد الإحساس بالحرارة المرتفعة.

أما في فصل الشتاء فتنخفض درجة الحرارة إجمالاً حيث تبلغ في المتوسط 17مْ، مع ارتفاع نسبة الرطوبة عن فصل الصيف، حيث تصل إلى 90٪. ويتأثر حوض الخليج العربي في هذا الفصل بمنطقة الضغط المرتفع الآسيوي في الشمال، والضغط المنخفض الاستوائي في الجنوب؛ مما يؤدي إلى هبوب الرياح الشمالية، والشمالية الغربية، وهي رياح شديدة البرودة جافة لقدومها من اليابس الآسيوي، ولكن هذا الوضع يتغير إذا وصلت للمنطقة تأثيرات المنخفضات الجوية القادمة من البحر المتوسط، فتُحدث انقلاباً في الطقس السائد، بالإضافة إلى احتمالية تأثر المنطقة أيضاً بالمنخفضات السودانية التي تكون سبباً في سقوط الأمطار في فصل الشتاء بمعدلات قليلة تبلغ نحو 49 ملم.

وتعتدل درجة الحرارة في فصلي الربيع والخريف فتبلغ في المعدل 26مْ و 28مْ على التوالي، حيث تصبح الضغوط الجوية في حالة انتقالية بين الصيف والشتاء أو العكس، لذلك تسود في فصل الربيع الرياح الجنوبية الشرقية، وتزيد فرص هطول الأمطار في هذا الفصل عند التقاء التيارات الباردة بالدافئة؛ مما يُحدث عواصف رعدية تؤدي إلى هطول الأمطار التي تصل في المعدل إلى 16 ملم، أما فصل الخريف فتغلب عليه الرياح الشرقية، والجنوبية الشرقية مع فرصة لهطول الأمطار التي تبلغ في المعدل 18 ملم. ومن الملاحظ أن الوضع المناخي للفصلين متشابه كثيراً من حيث درجة الحرارة والتقلبات الجوية الناتجة عن العواصف الرعدية (متولي وأبو العلا، 1999م؛ المطري، 2001م).

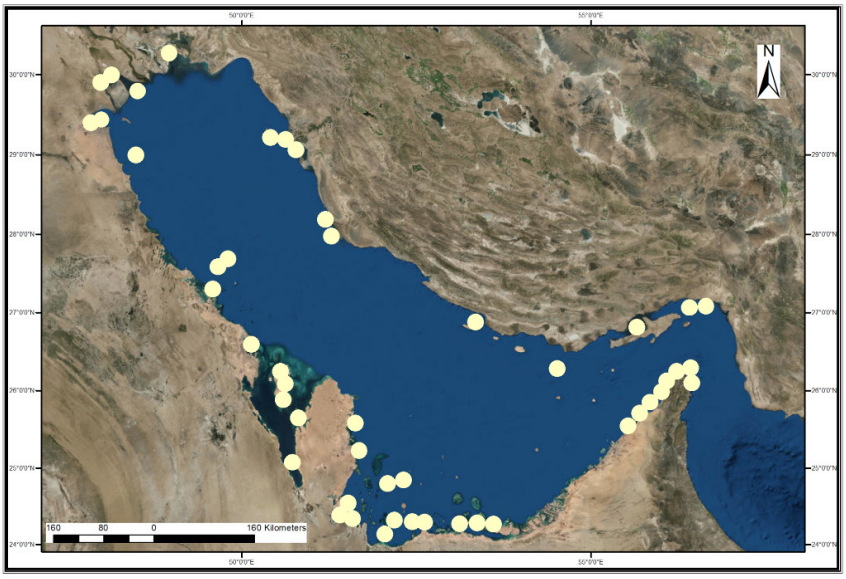
3 - **الغطاء النباتي**: تنمو على سطح الجزر الجَنْبَات Shrub والجُنَيبَات Shrublet الملحية، وذلك لارتفاع ملوحة تربتها المتكونة في الغالب من الصخور الكلسية، وبقايا الكائنات البحرية، وهي تتجمع في منتصف الجزر بعيداً عن رمال الشاطئ المتحركة، ويكون في الغالب هناك تشابه بين النباتات الساحلية، ونباتات الجزر القريبة من الساحل حيث يغطيها أنواع مثل: الأرْطَى *Callignum comosum*، والرِّمْث *Haloxylon salicrnicum*، والمَرْخ *Leptadenia pyrotechnica*، والعَرْفَج *Rhanterium epapposum*، والثُّمَام *Panicum turgidum* ، والنَّصي *Stipagrostis plumosa*، والحَلَم *Moltkiopsis ciliata*، والقصيص *Helianthemum lippii*، والقَرْنُوَة *Monsonia nivea* ، والذَّفِرَاء *Haplophyllum tuberculatum*، والهَرْم *Zygophyllum coccineum*. ويقل في الجزر البعيدة التنوع النباتي حيث يغلب عليها: الخُرَّيْط *Salsola baryosma* ، والسُوّاد *Suaeda vermiculata* (إدارة حماية البيئة «أرامكو السعودية»، 2012م). وفي موسم الأمطار يغطي سطح الجزر أنواع متعددة من النباتات الحولية مثل: اليَنَم *Plantago ciliata* ، والرَّبْلة *Plantago boissieri* ، والرَقَم *Erodium Deserti*، والخُبَّيز *Malva parviflora* . وتنمو على طول شواطئ الجزر وفي الصخور القريبة منها الطحالب، والأعشاب البحرية كما تنمو أيضاً في بعض الجزر أشجار المانغروف (الشُورَى) *Avicennia marina* مثل: قرمة، وأبو علي.

ولا تنمو النباتات في الجزر الصغيرة مثل حرقوص لأن مياه البحر تغمرها خلال المد العالي عند هبوب العواصف حيث تعمل على الغسل المستمر للسطح (الوليعي، 1416هـ).

وعلى الرغم من امتلاك الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي مقومات طبيعية صعبة من حيث ارتفاع درجة الحرارة -خاصة في فصل الصيف- ونقص المياه العذبة، والغطاء النباتي الطبيعي؛ إلا أنها تمثل مركزاً للتنوع الإحيائي في حوض الخليج وموطناً هادئاً للحيوانات الفطرية كون معظم الجزر غير مأهولة، ولوقوعها على طريق هجرة عدد من أنواع الطيور؛ مما جعلها مناطق مهمة خلال رحلتها ووفر للبعض منها أماكن للتعشيش والتكاثر.

ثانياً: الطيور في الجزر السُّعوديَّة شمال الخليج العربي:

توفر الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي بيئة ملائمة لعيش أنواع عديدة من الطيور، وذلك لأنها غير مأهولة بالسكان -ماعدا جزيرة أبو علي- مما جعلها منطقة آمنة وملائمة للتكاثر والتعشيش. فهي تمثل أفضل نموذج لتجمع أهم أنواع الطيور في منطقة الخليج (Symens & Alsuhaibanny,1996) لذلك أصبحت كما يوضح الشكل (2) من ضمن المواطن المهمة للطيور في الخليج العربي.



شكل (2) التوزيع الجغرافي لأهم مواطن الطيور في الخليج العربي

المصدر: من عمل الباحثة اعتماداً على دراسة Evane **(1994)**

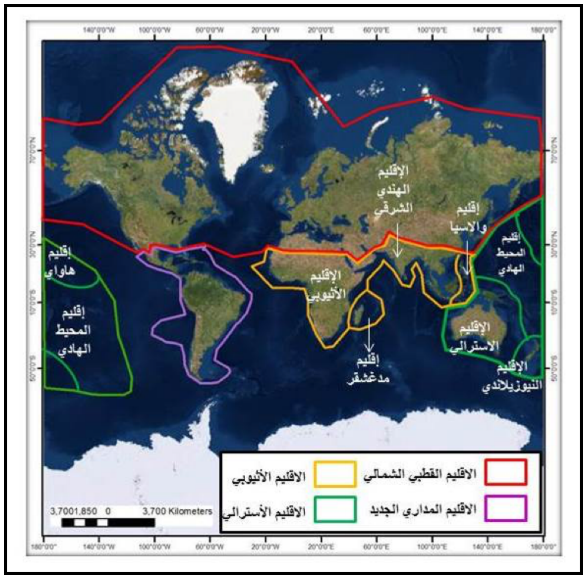
ينقسم العالم إلى ستة أقاليم حيوانية (الفونا) يتميز كل منها بأنواعه الخاصة وكائناته المتوطنة، وكما يلاحظ من الشكل (3) أن شبه الجزيرة العربية تُقّسم إلى ثلاثة أقاليم حيوانية: إقليم المنطقة القطبية الشمالية القديمة Palearctic (Holarctic)، والإقليم الأثيوبي أو الأفريقي Ethiopian، والإقليم الشرقي Oriental؛ لكل منهم حيوانات وطيور منتمية للمكان ومتكيفة معه، فأصبحت شبه الجزيرة العربية تمزج في كائناتها الحية بين حيوانات عدة أقاليم، فعلى سبيل المثال تتأثر المنطقة الجنوبية الغربية بالإقليم الأثيوبي Ethiopian، وفي المقابل تتأثر المنطقة الجنوبية الشرقية بالإقليم الشرقي Oriental، أما ما تبقى من الجزيرة العربية فهو متأثر بالإقليم القطبي الشمالي القديم Palearctic (النافع، 2017؛ Jennings, 1981).

وبشكل عام تنتمي معظم الطيور في الخليج العربي إلى إقليم المنطقة القطبية الشمالية القديمة Palearctic، وبنسبة أقل من الإقليم الشرقي Oriental وقليل جداً من الإقليم الأثيوبي Ethiopian (Jennings, 1981)

وفيما يلي توضيح لذلك:

1 – تصنيف الطيور

يوجد في الجزر السُّعوديَّة شمال الخليج العربي 212 نوعاً من الطيور، تنتمي إلى 105 جنساً و47 فصيلة، لذلك فإن المكافئ الجنسي (المكافيء أو المعادل الجنسي هو متوسط عدد الأنواع التابعة لكل جنس في منطقة معينة (النافع، 2007م) يعد منخفضاً جداً حيث يبلغ نوعين تقريباً لكل جنس؛ مما يدل على تنوع أجناس الطيور في المنطقة وذلك لانتمائها لعدة أقاليم حيوانية،



شكل (3) الأقاليم الجغرافية الحيوانية العالمية، المصدر: من عمل الباحثة اعتماداً على: (Encyclopedia Britannica, 2017)

لأن الجزر مهمة لعدد كبير من أنواع الطيور المهاجرة.

تبلغ نسبة طيور الجزر نحو 49٪ من جملة الأنواع المسجلة في المملكَة العَربيَّة السُّعوديَّة البالغ عددها 432 نوعاً (الهيئة السعودية للحياة الفطرية، 2014م) وما يقارب 59٪ من مجموع الطيور المسجلة في المنطقة الشرقية البالغ عددها 360 نوعاً (Symens & Alsuhaibanny, 1996).

وبعد الرجوع إلى أبحاث ودراسات عديدة (جنينغز، (2013م)؛ Symens & Alsuhaibanny, (1996)؛ Jennings, (1981), Birds of the Arabian Gulf, (2018)؛ The IUCN red list of Threatened Species, (2018)؛ Bird Life International, (2017))

تم تصنيف الطيور المسجلة في الجزر السعودية شمال الخليج العربي كما بالجدول (2) ،وكما يُلحظ من

جدول (2)
الطيور المسجلة في الجزر السُّعوديَّة شمال الخليج العربي

الفصيلة	الجنس	النوع (الاسم العلمي)	النوع (الاسم المحلي)	حالة الوجود [1]	الوفرة [2]	الوضع الراهن [3]
Podicipedidae	*Podiceps*	*Podiceps cristatus*	غطاس متوج كبير	PM	C	LC
		Podiceps nigricollis	غطاس أسود الرقبة	PM	C	LC
Phalacrocoracidae	*Phalacrocorax*	*Phalacrocorax carbo*	الغاق الشائع	PM	A	LC
		Phalacrocorax nigrogularis	الغاق السقطري	PM,WV,OB	A	VU
Ardeidae	*Ixobrychus*	*Ixobrychus minutus*	الواق الصغير	PM	S	LC
	Nycticorax	*Nycticorax nycticorax*	بلشون الليل	PM	S	LC
	Ardeola	*Ardeola ralloides*	واق أبيض صغير	PM	C	LC
	Botaurus	*Botaurus stellaris*	الواق	PM	R	LC
	Bubulcus	*Bubulcus ibis*	أبو قردان	PM	S	LC
	Egretta	*Egretta gularis*	بلشون الصخر	MP	C	LC
		Egretta garzetta	بلشون أبيض صغير	PM	S	LC
	Ardea	*Ardea alba*	بلشون أبيض كبير	PM	R	LC
		Ardea cinerea	بلشون رمادي	PM	C	LC
		Ardea purpurea	بلشون أرجواني	PM	C	LC
Threskiornithidae	*Platalea*	*Platalea leucorodia*	أبو ملعقة	PM	R	LC
Phoenicopteridae	*Phoenicopterus*	*Phoenicopterus roseus*	نحام كبير	PM	A	LC

1 حالة الوجود:

المصطلح بالعربية	الاختصار	المصطلح بالإنجليزية
مقيم متكاثر	RB	resident breeder
مهاجر متكاثر	MB	migrant breeder
تتكاثر بعض الأحيان	OB	occasional breeder
مهاجر عابر	PM	passage migrant
زائر شتوي	WV	winter visitor
طارئ	VA	vagrant
نوع غريب	I	exotic species

2 الوفرة:

المصطلح بالعربية	الاختصار	المصطلح بالإنجليزية
وافر (>500 فرد/اليوم	A	abundant
شائع (500-10 فرد/اليوم)	C	common
قليل (<10 أفراد/اليوم)	S	scarce

3 الوضع الراهن:

المصطلح بالعربية	الاختصار	المصطلح بالإنجليزية
مهددة بالانقراض	VU	vulnerable
معرضة للانقراض	EN	endangered
تحت التهديد،	NT	near threatened

جدول (2) : يتبع

الفصيلة	الجنس	النوع (الاسم العلمي)	النوع (الاسم المحلي)	حالة الوجود	الوفرة	الوضع الراهن
Accipitridae	*Milvus*	*Milvus migrans*	الحدأة السوداء	PM	S	LC
	Circus	*Circus aeruginosus*	مرزة البطائح	PM	S	LC
		Circus cyaneus	مرزة الدجاج	PM	S	LC
		Circus macrourus	مرزة باهتة	PM	S	NT
		Circus pygargus	أبو شودة	PM	S	LC
	Accipiter	*Accipiter badius*	باشق كستنائي	PM	-	LC
		Accipiter gentilis	باشق شمالي	PM	S	LC
		Accipiter nisus	باشق العصافير	PM	S	LC
	Buteo	*Buteo buteo*	بازي حوام	PM	R	LC
		Buteo rufinus	بازي طويل الساق	PM	R	LC
	Pernis	*Pernis apivorus*	حوام العسل	PM	S	LC
	Hieraaetus	*Hieraaetus pennatus*	عقاب المسيرة	PM	R	LC
Pandionidae	*Pandion*	*Pandion haliaetus*	عقاب نساري	RP	S	LC
Falconidae	*Falco*	*Falco naumanni*	عويسق	PM	C	LC
		Falco tinnunculus	عوسق	PM	S	LC
		Falco columbarius	يؤيؤ	PM	S	LC
		Falco Subbuteo	شويهين	PM	R	LC
		Falco concolor	صقر الغروب	PM	-	NT
		Falco biarmicus	صقر حر	PM	R	LC
		Falco cherrug	صقر الغزال	PM	R	EN
		Falco peregrinus	شاهين	PM	S	LC
Phasianidae	*Coturnix*	*Coturnix coturnix*	سُمَّانَ شَائِعَ	PM	R	LC
Rallidae	*Rallus*	*Rallus aquaticus*	مرعة الماء	PM	S	LC
	Porzana	*Porzana porzana*	مرعة المنقط	PM	S	LC
	Zapornia	*Zapornia parva*	مرعة صغيرة	PM	S	LC
		Zapornia pusilla	مرعة بيلون	PM	R	LC
	Crex	*Crex crex*	مرعة الحقل	PM	C	LC
Otididae	*Chlamydotis*	*Chlamydotis macqueenii*	حبارى أسيوية	PM	R	VU
Haematopodidae	*Haematopus*	*Haematopus ostralegus*	آكل المحار	PM	C	NT
Dromadidae	*Dromas*	*Dromas ardeola*	الحنكور	PM	C	LC

جدول (2) : يتبع

الفصيلة	الجنس	النوع (الاسم العلمي)	النوع (الاسم المحلي)	حالة الوجود	الوفرة	الوضع الراهن
Glareolidae	*Cursorius*	*Cursorius cursor*	كروان عسلي	PM	C	LC
	Glareola	*Glareola pratincola*	أبو اليسر المطوق	PM	C	LC
		Glareola nordmanni	أبو اليسر أسود الجناح	PM	S	NT
Charadriidae	*Charadrius*	*Charadrius dubius*	قطقاط مطوق صغير	PM	S	LC
		Charadrius hiaticula	قطقاط مطوق	PM	C	LC
		Charadrius alexandrines	قطقاط اسكندري	MB	A	LC
		Charadrius mongolus	قطقاط الرمل الصغير	PM	A	LC
		Charadrius leschenaultia	قطقاط الرمل الكبير	PM	C	LC
		Charadrius asiaticus	قطقاط قزويني	PM	S	LC
		Eudromias morinellus	قطقاط أغبر	PM	R	LC
	Pluvialis	*Pluvialis fulva*	قطقاط ذهبي باسيفيكي	PM	R	LC
		Pluvialis apricaria	قطاط ذهبي أوربي	PM	-	LC
		Pluvialis squatarola	قطقاط رمادي	PM	C	LC
	Vanellus	*Vanellus leucurus*	قطقاط أبيض الذيل	PM	C	LC
		Vanellus vanellus	قطقاط شامي	PM	R	NT
Scolopacidae	*Calidris*	*Calidris tenuirostris*	الدريجة الكبيرة	PM	R	EN
		Calidris alba	المدروان	PM	C	LC
		Calidris minuta	دريجة صغيرة	PM	A	LC
		Calidris temminckii	دريجة تمنك	PM	S	LC
		Calidris ferruginea	طيطوي مقوس المنقار	PM	A	NT
		Calidris alpine	الدريجة	PM	A	LC
		Calidris falcinellus	طيطوي عريض المنقار	PM	A	LC
		Calidris pugnax	حجوالة	PM	C	LC
	Lymnocryptes	*Lymnocryptes minimus*	شنقب صغير	PM	S	LC
	Gallinago	*Gallinago gallinago*	شنقب شائع	PM	S	LC
	Limosa	*Limosa limosa*	بقويقة سوداء الذيل	PM	S	NT
		Limosa lapponica	بقويقة مخططة الذيل	PM	C	NT
	Numenius	*Numenius phaeopus*	كروان الماء الصغير	PM	C	LC
		Numenius arquata	كروان الماء	PM	C	NT
	Tringa	*Tringa erythropus*	طيطوي منقط أحمر الساق	PM	S	LC
		Tringa tetanus	طيطوي أحمر الساق	PM	A	LC
		Tringa stagnatilis	طيطوي البطائح	PM	C	LC
		Tringa nebularia	طيطوي أخضر الساق	PM	C	LC
		Tringa ochropus	طيطوي أخضر	PM	C	LC
		Tringa glareola	طيطوي الغياط	PM	C	LC
	Xenus	*Xenus cinereus*	طيطوي مغبر	PM	C	LC
	Actitis	*Actitis hypoleucos*	طيطوي شائع	PM	C	LC
	Arenaria	*Arenaria interpres*	قنبرة الماء	PM	A	LC
	Phalaropus	*Phalaropus* lobatus	فلروب أحمر الرقبة	PM	C	LC
	Scolopax	*Scolopax rusticola*	ديك الغاب	PM	R	LC
Stercorariidae	*Stercorarius*	*Stercorarius pomarinus*	كركر بوماريني	PM	S	LC
		Stercorarius parasiticus	كركر قطبي	PM	S	LC

جدول (2) : يتبع

الفصيلة	الجنس	النوع (الاسم العلمي)	النوع (الاسم المحلي)	حالة الوجود	الوفرة	الوضع الراهن
Laridae	*Larus*	*Larus ichthyaetus*	نورس أسود الرأس كبير	PM	C	LC
		Larus ridibundus	نورس أسود الرأس	PM	A	LC
		Larus genei	نورس مستدق المنقار	PM	A	LC
		Larus canus	نورس شائع	PM	-	LC
		Larus fuscus	نورس أسود الظهر	PM	C	LC
		Larus cachinnans	نورس قزويني	PM	C	LC
	Gelochelidon	*Gelochelidon nilotica*	خرشنة نورسية المنقار	PM	C	LC
	Hydroprogne	*Hydroprogne caspia*	خرشنة قزوينية	MB,WV	C	LC
	Thalasseus	*Thalasseus bergii*	خرشنة متوجة كبيرة	MB	A	LC
		Thalasseus bengalensis	خرشنة متوجة صغير	MB	A	LC
		Thalasseus sandvicensis	خرشنة ساندوتش	PM	A	LC
	Sterna	*Sterna hirundo*	خرشنة شائعة	PM	S	LC
		Sterna repressa	خرشنة بيضاء الخد	MB	A	LC
	Onychoprion	*Onychoprion anaethetus*	خرشنة مقنعة	MB	S	LC
	Sternula	*Sternula albifrons*	خرشنة الصغيرة	PM	C-A	LC
		Sternula saundersi	خرشنة سوندرز	PM	C-A	LC
Pteroclidae	*Pterocles*	*Pterocles alchata*	قطا مسنن الذيل	PM	-	LC
Columbidae	*Streptopelia*	*Streptopelia decaocto*	يمامة مطوق	PM	C	LC
		Streptopelia turtur	قمري أوربي	PM	C	VU
Cuculidae	*Cuculus*	*Cuculus canorus*	وقواق شائع	PM	R	LC
Strigidae	*Otus*	*Otus scops*	بومة الشجر الأوروبية	PM	S	LC
		Otus brucei	بومة الشجر المخططة	PM	R	LC
	Athene	*Athene noctua*	بومة صغيرة	PM	C	LC
	Asio	*Asio flammeus*	بومة صمعاء	PM	R	LC
Caprimulgidae	*Caprimulgus*	*Caprimulgus europaeus*	سبد أوربي	PM	S	LC
		Caprimulgus aegyptius	سبد مصري	PM	S	LC
Apodidae	*Apus*	*Apus apus*	سمامة عادية	PM	C	LC
		Apus pallidus	سمامة باهتة	PM	C	LC
		Apus affinis	سمامة صغيرة	PM	S	LC

جدول (2) : يتبع

الفصيلة	الجنس	النوع (الاسم العلمي)	النوع (الاسم المحلي)	حالة الوجود	الوفرة	الوضع الراهن
Alcedinidae	*Halcyon*	*Halcyon smyrnensis*	رفراف أبيض الصدر	PM	S	LC
	Alcedo	*Alcedo atthis*	رفراف شائع	PM	S	LC
	Merops	*Merops persicus*	وروار أزرق الخد	PM	A	LC
		Merops apiaster	وروار أوربي	PM	C	LC
Coraciidae	*Coracias*	*Coracias benghalensis*	شقراق زيتوني هندي	PM	R	LC
		Coracias garrulous	شقراق زيتوني أوروبي	PM	C	LC
Upupidae	*Upupa*	*Upupa epops*	الهدهد	PM	C	LC
Picidae	*Jynx*	*Jynx torquilla*	اللواء	PM	S	LC
Alaudidae	*Ammomanes*	*Ammomanes cincture*	قبرة الصحراء موشمة الذيل	PM	R	LC
	Melanocorypha	*Melanocorypha bimaculata*	قبرة شرقية صغيرة	PM	S	LC
	Calandrella	*Calandrella brachydactyla*	قبرة قصيرة الأصابع	PM	A	LC
	Alaudala	*Alaudala rufescens*	قبرة قصيرة الأصابع صغيرة	PM	C	LC
	Galerida	*Galerida cristata*	قبرة متوجة	RB	C	LC
	Alauda	*Alauda arvensis*	قبرة السماء	PM	C	LC
		Alauda gulgula	قبرة السماء الصغيرة	PM	R	LC
Hirundinidae	*Riparia*	*Riparia riparia*	خطاف الشواطئ	PM	A	LC
	Hirundo	*Hirundo rustica*	سنونو	PM	A	LC
	Cecropis	*Cecropis daurica*	سنونو أحمر العجز	PM	S	LC
	Delichon	*Delichon urbicum*	خطاف الضواحي	PM	S	LC
Motacillidae	*Anthus*	*Anthus campestris*	تميرة الصحراء	PM	C	LC
		Anthus similis	تميرة طويلة المنقار	PM	R	LC
		Anthus trivialis	تميرة الشجر	PM	C	LC
		Anthus pratensis	تميرة الحقول	PM	R	NT
		Anthus cervinus	تميرة حمراء الزور	PM	C	LC
		Anthus spinoletta	تميرة الماء	PM	C	LC
	Motacilla	*Motacilla flava*	ذعرة صفراء	PM	C	LC
		Motacilla citreola	ذعرة صفراء الرأس	PM	S	LC
		Motacilla cinerea	ذعرة رمادية	PM	C	LC
		Motacilla alba	ذعرة بيضاء	PM	C	LC
Hypocoliidae	*Hypocolius*	*Hypocolius ampelinus*	الخناق	PM	C	LC

جدول (2) : يتبع

الفصيلة	الجنس	النوع (الاسم العلمي)	النوع (الاسم المحلي)	حالة الوجود	الوفرة	الوضع الراهن
Muscicapidae	*Cercotrichas*	*Cercotrichas galactotes*	أبو حناء الاحمر	PM	C	LC
	Erithacus	*Erithacus rubecula*	أبو الحناء	PM	R	LC
	Luscinia	*Luscinia luscinia*	العندليب	PM	S	LC
		Luscinia megarhynchos	عندليب شائع	PM	C	LC
	Irania	*Irania gutturalis*	أبو الحناء أبيض الزور	PM	S	LC
	Phoenicurus	*Phoenicurus ochruros*	حميراء سوداء	PM	S	LC
		Phoenicurus erythronotus	حميراء إيفرسمان	PM	S	LC
		Phoenicurus phoenicurus	حميراء	PM	C	LC
	Saxicola	*Saxicola rubetra*	قليعي	PM	C	LC
		Saxicola torquatus rubicola	قليعي مطوق أوروبي	PM	C	LC
	Oenanthe	*Oenanthe isabellina*	أبلق أشهب	PM	R	LC
		Oenanthe oenanthe	أبلق أوروبي	PM	C	LC
		Oenanthe pleschanka	أبلق أبقع	PM	C	LC
		Oenanthe hispanica	أبلق أسود الأذن	PM	C	LC
		Oenanthe deserti	أبلق البادية	PM	C	LC
		Oenanthe xanthoprymna	أبلق كردستاني	PM	S	LC
		Oenanthe lugens	أبلق حزين	PM	S	LC
	Monticola	*Monticola saxatilis*	سمنة الصخور	PM	C	LC
		Monticola solitaries	سمنة الصخور زرقاء	PM	C	LC
Turdidae	*Turdus*	*Turdus merula*	شحرور	PM	R	LC
		Turdus philomelos	سمنة مغردة	PM	C	LC
Cisticolidae	*Prinia*	*Prinia gracilis*	هاجزة رشيقة	PM	C	LC
Locustellidae	*Locustella*	*Locustella naevia*	هاجزة الجندب	PM	R	LC
		Locustella luscinioides	هاجزة سافي	PM	R	LC
Acrocephalidae	*Acrocephalus*	*Acrocephalus melanopogon*	الهازجة ذات الشارب	PM	R	LC
		Acrocephalus schoenobaenus	هازجة القصب	PM	S	LC
		Acrocephalus palustris	هازجة البطائح	PM	A	LC
		Acrocephalus scirpaceus	هازجة القصب الشائعة	PM	C	LC
		Acrocephalus stentoreus	هازجة القصب الصياحة	PM	R	LC
		Acrocephalus arundinaceus	هازجة القصب الكبيرة	PM	C	LC
	Iduna	*Iduna pallida*	هازجة زيتونية	PM	C	LC
	Hippolais	*Hippolais languida*	هازجة الشجر	PM	C	LC
		Hippolais icterina	هازجة ليمونية	PM	R	LC

جدول (2) : يتبع

الوضع الراهن	الوفرة	حالة الوجود	النوع (الاسم المحلي)	النوع (الاسم العلمي)	الجنس	الفصيلة
LC	C	PM	دخلة منتري الرأساء	*Sylvia mystacea*	*Sylvia*	*Sylviidae*
LC	-	PM	دخلة سردينيا الرأساء	*Sylvia melanocephala*		
LC	C	PM	دخلة الصحراء	*Sylvia nana*		
LC	C	PM	دخلة موشحة	*Sylvia nisoria*		
LC	C	PM	دخلة بيضاء الزور الصغيرة	*Sylvia curruca*		
LC	C	PM	دخلة بيضاء الزور	*Sylvia communis*		
LC	C	PM	دخلة البساتين	*Sylvia borin*		
LC	S	PM	دخلة ارفين الشرقية	*Sylvia crassirostris*		
LC	C	PM	أبو قلنسوة	*Sylvia atricapilla*		
LC	A	PM	نقشارة	*Phylloscopus collybita*	*Phylloscopus*	*Phylloscopidae*
LC	A	PM	نقشارة الصفصاف	*Phylloscopus trochilus*		
LC	S	PM	خاطف الذباب الجامباغي	*Muscicapa gambagae*	*Muscicapa*	
LC	C	PM	خاطف الذباب الأرقط	*Muscicapa striata*		
LC	R	PM	خاطف الذباب أحمر الصدر	*Ficedula parva*	*Ficedula*	*Muscicapidae*
LC	S	PM	خاطف الذباب شبة مطوق	*Ficedula semitorquata*		
LC	S	PM	صفير ذهبي	*Oriolus oriolus*	*Oriolus*	*Oriolidae*
LC	C	PM	صرد أحمر	*Lanius isabellinus*	*Lanius*	*Laniidae*
LC	C	PM	صرد أحمر الظهر	*Lanius collurio*		
LC	C	PM	صرد رمادي صغير	*Lanius minor*		
LC	S	PM	صرد رمادي كبير	*Lanius excubitor*		
LC	S	PM	صرد أحمر القنة	*Lanius senator*		
LC	S	PM	صرد أحمر الذيل	*Lanius phoenicuroides*		
LC	S	PM	صرد مقنع	*Lanius nubicus*		
LC	S	PM	الزرزور الشائع	*Sturnus vulgaris*	*Sturnus*	*Sturnidae*
LC	R	PM	زرزور وردي	*Pastor roseus*	*Pastor*	
LC	A	PM	عصفور دوري	*Passer domesticus*	*Passer*	*Passeridae*
LC	R	PM	عصفور الصخر الباهت	*Carpospiza brachydactyla*	*Carpospiza*	
LC	S	PM	حسون شائع	*Carpodacus erythrinus*	*Carduelis*	*Fringillidae*
NT	R	PM	درسة رمادية	*Emberiza cineracea*	*Emberiza*	*Emberizidae*
LC	S	PM	درسة الشعير	*Emberiza hortulana*		
LC	S	PM	درسة سوداء الرأس	*Emberiza melanocephala*		
LC	R	PM	درسة شائعة	*Emberiza calandra*		

الجدول (2) فإن أهم فصائل الطيور في الجزر من حيث عدد الأنواع التابعة لها هي: الشُنقبيّة *Scolopacidae* التي تنتمي لها 25 نوعاً من الطيور، من رتبة الخواضات *Charadriiformes* أي أن غالبية أفرادها مرتبطة بالمسطحات المائية، وتخوض في المياه، لذلك فهي تعيش بالقرب من الشاطئ. ومن ثم فصيلة خطافو الذباب *Muscicapidae* التي تضم 19 نوعاً من الطيور، وهي ترجع لرتبة الجواثم *Passeriformes*، وهي من الرتب الكبيرة حيث ينتمي لها أكثر من نصف أنواع الطيور، وتعيش طيورها في المناطق المعشبة، والبيئة البرية الواسعة. تليها فصيلة النوارس *Larida* حيث تضم 16 نوعاً، وهي أيضاً من رتبة الخواضات *Charadriiformes*، ولهذه الفصيلة انتشار واسع فهي موجودة في أغلب الشواطئ والموانئ العالمية حتى في المناطق القطبية، وتنتمي إليها أنواع مهمة عالمياً، وهي تتكاثر في الجزر، مثل: الخراشن *Sterna* (سلمان، نادر، والبدري، مجيد، والمهداوي، غيث، 2006م).

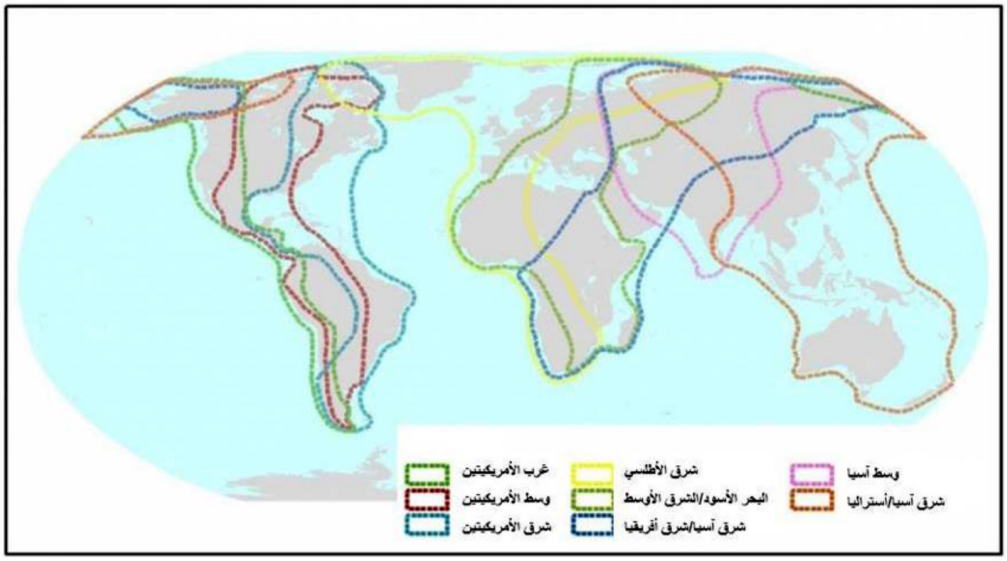
2 – هجرة الطيور:

وهب الله سبحانه وتعالى الطيور خصائص ومميزات جعلتها قادرة على التنقل والترحال، مما أكسبها مرونة وقدرة على تغيير بيئتها بما يناسبها، فهي تقطع مسافات طويلة في مواسم معينة للبحث عن أنظمة بيئية وجغرافية ملائمة يتوافر فيها الغذاء والمياه العذبة أو للتزاوج والتعشيش وتربية فراخها حتى تصبح قادرة على الطيران، وهذه الرحلات السنوية التي تقوم بها أسراب الطيور يطلق عليها مصطلح «الهجرة».

هناك عدة نظريات لمسارات هجرة الطيور ولا توجد نظرية واحدة تفسر كل الظاهرات لهجرة أنواع الطيور المختلفة، ففي حين ترى نظرية أن معظم الطيور التي تتكاثر في شمال أوراسيا هي في الأصل قادمة من النصف الجنوبي من الكرة الأرضية، ولكنها توسعت للشمال تدريجياً مع تراجع خط الثلج الدائم الشمالي بعد انتهاء العصر الجليدي الأخير، ثم تعود إلى موطنها الأصلي إذا حلّ فصل الشتاء الشمالي، بينما تذهب نظرية أخرى إلى أن الطيور التي نجت من العصر الجليدي الأخير أصبحت تبحث عن بيئة ملائمة لها خلال فصل الشتاء في جنوب الكرة الأرضية، ثم تعود في فصل الصيف لموطنها الأصلي لكي تربي صغارها.

ويُلحظ من الشكل (4) أن هجرة الطيور تبدأ في القارات القديمة بشكل عام في فصل الخريف فتنتقل من أوراسيا بالاتجاه جنوباً، وتعود مرة أخرى إلى الشمال في فصل الربيع، فيهاجر كل عام في فصل الخريف ما يقارب 2 إلى 3 ألف مليون طائر من شمال قارة آسيا، وشمال شرق قارة أوربا نحو الجنوب عبر شبه الجزيرة العربية لقضاء فصل الشتاء في شرق وجنوب قارة أفريقيا، أو في شبه الجزيرة الهندية، وهذا الطريق الذي تقطعه في رحلتها يحمل الكثير من المتاعب، ويعرضها للمخاطر. ومن أشهر الطيور المهاجرة تلك التابعة لجنس الفلروب *Phalaropus* ، وبعض النوارس والطيور الخواضة (Jennings, 1981).

ويعبر الخليج العربي أكثر من 200 نوع من الطيور فيما بين سبتمبر-أكتوبر ومارس- إبريل، وهي في العادة تسلك طريقاً واحداً في الليل- وتكون على ارتفاع عالٍ- بعيداً عن الأنظار، وفي بعض الحالات قد تنزل إلى الأرض إذا كان الطقس سيئاً، أو كانت مشوشة بسبب الجوع، والعطش، أو التعب؛ ففي مثل هذه الظروف قد تظهر مئات من الطيور -عادة من نوع واحد- بشكل فجائي حيث تنزل إلى الأرض للأكل أو الشرب أو للراحة ليوم أو يومين (Jennings, 1981).



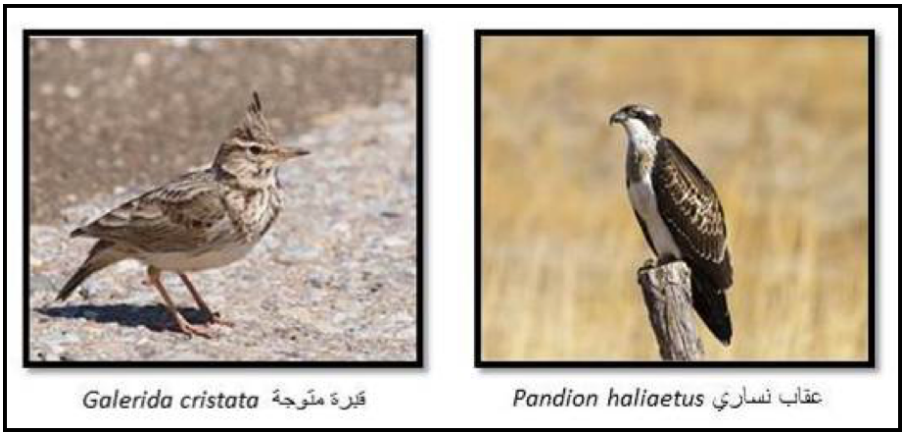
شكل (4) مسار هجرة الطيور في العالم
المصدر بتصرف: (Bird Life International, **2017**)

وعند النظر إلى الجدول السابق (2) يمكن تقسيم الطيور حسب طبيعة وجودها في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي إلى المجموعات الآتية، مع العلم بأنه قد يختلف وضع بعض أنواع الطيور في الجزر من سنة لأخرى حسب ملاءمة الطقس في المنطقة (كدرجة الحرارة واتجاه الرياح) وتوفر الغذاء واستعدادها الفسيولوجي، لذلك ممكن أن نجد بعض أنواع الطيور قد دخلت ضمن مجموعتين أو أكثر:

2-1 الطيور المستوطنة (المقيمة) Resident Breeder:

هي الطيور التي توجد في المنطقة طوال السنة حيث تتكاثر وتربي صغارها. ويمثلها في الجزر نوعان فقط، هما: قبرة متوجة *Galerida cristata* التي توجد في الجزر القريبة من الشاطئ بشكل شائع، وهي من الطيور الصحراوية المنتشرة في المنطقة الصحراوية الجافة الممتدة من المغرب غرباً إلى الصين شرقاً Eremian region. والنوع الآخر هو عقاب نساري *Pandion haliaetus* وهو أيضاً يستوطن الجزر القريبة ولكن بأعداد قليلة، وهو من الطيور المستوطنة في شبه الجزيرة الهندية التي تتأثر جزر الخليج العربي فيها بشكل كبير بحكم موقعها القريب منها. ولكن القاعدة العامة للطيور المستوطنة في حوض الخليج العربي أنها من الأنواع الموجودة في القارات القديمة (آسيا وأوروبا وأفريقيا) خاصة من شبه الجزيرة الهندية والقليل من القارة الافريقية (Jennings, 1981).

علماً بأن الطيور المستوطنة تعيش عادة في الجزر القريبة من الشاطئ أكثر من البعيدة نظراً لتوفر المياه العذبة (صورة 1).



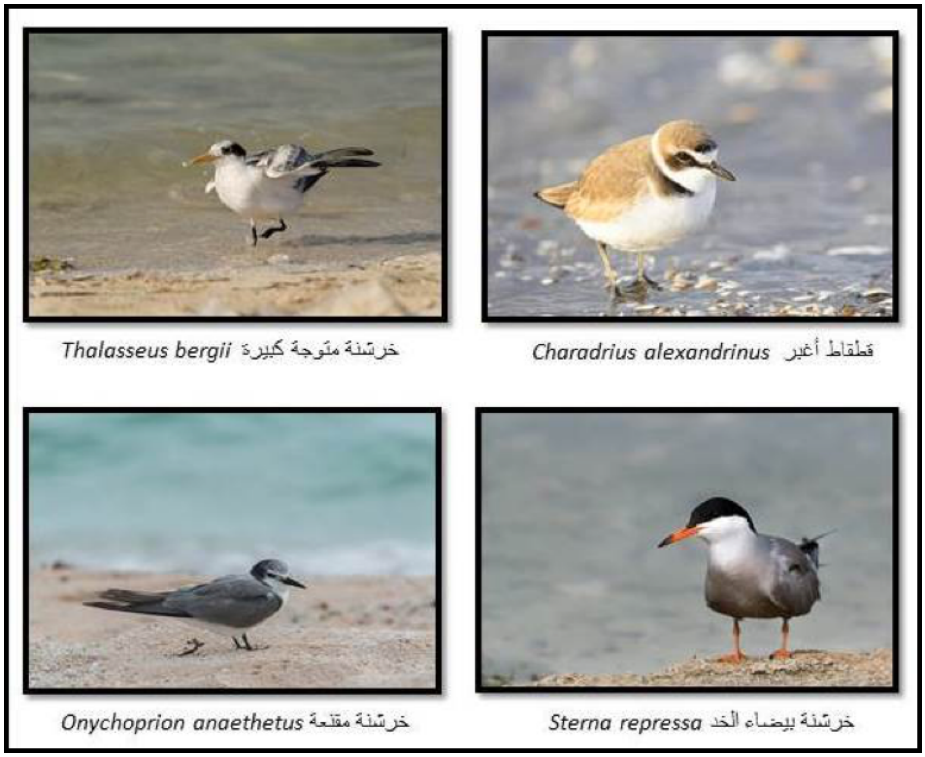
صورة (1) الطيور المستوطنة في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي

2-2 الطيور المهاجرة المتكاثرة Migrant Breeder:

هي الطيور التي تصل إلى الجزر من خارجها ثم تتكاثر فيها، ومن ثم تغادرها بعد أن تكبر صغارها، وتصبح قادرة على الطيران. تتكاثر معظمها في الجزر البعيدة عن الساحل حيث تجد المكان الآمن فيها خلال هجرتها، ويبلغ عددها سبعة أنواع بنسبة 3٪ من الطيور المسجلة فيها، هي:

بلشون الصخر *Egretta gularis*، وقطقاط أغبر *Charadrius alexandrinus*، وخرشنة متوجة كبيرة *Thalasseus bergii*، وخرشنة متوجة صغيرة *Thalasseus bengalensis*، وخرشنة بيضاء الخد *Sterna repressa*، وخرشنة مقنعة *Onychoprion anaethetus*، وخرشنة قزوينية *Hydroprogne caspia*.

وهي جميعاً توجد بشكل وافر إلى شائع ماعدا خرشنة قزوينية *Hydroprogne caspia* التي توجد بشكل قليل في المنطقة. ومما يميز هذه المجموعة هو احتواؤها على نوع مهم في الشرق الأوسط، هي خرشنة بيضاء الخد *Sterna repressa* (Symens & Alsuhaibanny,1996)، التي عادة ما تتجمع بشكل ملحوظ في جزيرة أبو علي (Newton, 1995) وفي الجزر البعيدة عن الساحل مثل كَرَان (صورة 2).



صورة (2) الطيور المهاجرة المتكاثرة في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي

2-3 طيور تتكاثر أحياناً: Occasional breeder

هي الطيور التي تتكاثر بشكل متقطع وغير منتظم؛ فقد تقضي فصل الشتاء كله في إحدى الجزر وفي سنة أخرى تعبر المنطقة دون توقف وذلك بحسب توافر الظروف الملائمة لها، وهي تشمل نوعاً واحداً فقط، هو: الغاق السقطري *Phalacrocorax nigrogularis* (صورة 3)، الذي يوجد في منطقة الدراسة بشكل وفير مما أكسبه أهمية عالمية كبيرة خاصة أنه لا يعشش إلا في جزيرة كرين في الجزء الشمالي من الخليج العربي Symens & Alsuhaibanny, (1996)

صورة (3) طائر الغاق السقطري ***Phalacrocorax nigrogularis***

2-4 الطيور العابرة Passage Migrant

هي الطيور التي تستخدم أجواء الخليج العربي كمنطقة عبور بين قارات: أوربا، وآسيا، وأفريقيا، وجنوب آسيا، ويحدث ذلك مرتين في العام الواحد؛ الأولى في فصل الخريف حينما تعبر الخليج قادمة من موطنها شمال الكرة الأرضية إلى جنوبها، والثانية في فصل الربيع عند عودتها للشمال. وقد تهاجر بعض الطيور دون توقف، والبعض الآخر قد يميل للبقاء لبضعة أيام وذلك للغذاء والاستراحة. وأنواع هذه المجموعة كثيرة فهي تبلغ 203 نوعاً بنسبة تبلغ تقريباً 96٪ من الطيور المسجلة فيها، ومدة مكوثها في الجزر تختلف من سنة لأخرى؛ وذلك حسب ظروف مختلفة متعلقة بفيسيولوجية الطائر، والظروف الطبيعية للمكان، من أهمها: الخراشن *Sterna* والنوارس *Larus* والأبالق *Oenanthe* والبلشونات *Ardeidae* (صورة 4).

صورة (4) الطيور العابرة في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي

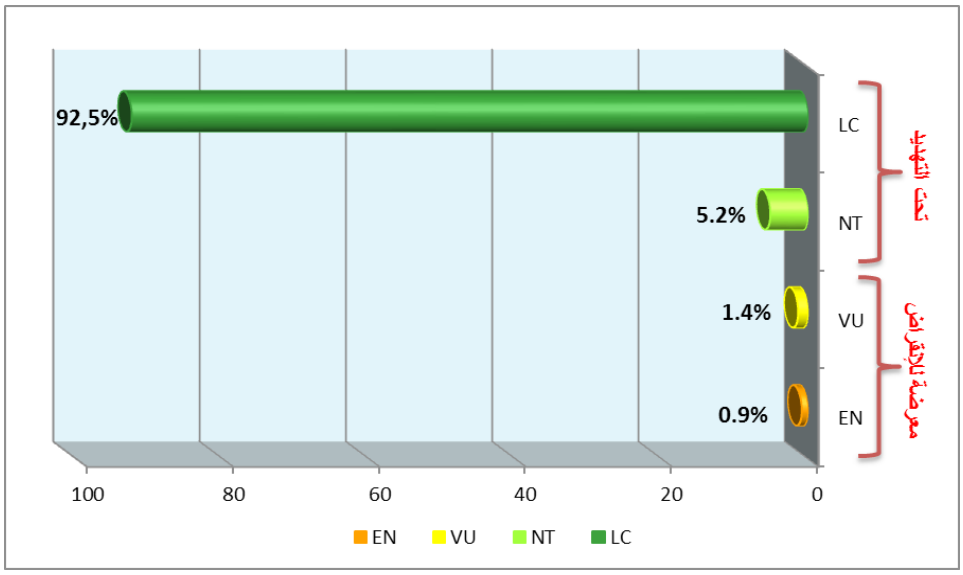
2-5 الطيور الزائرة الشتوية Winter Visitors:

هي الطيور التي تتكاثر في أوربا وآسيا، وتأتي لقضاء فترة الشتاء في منطقة الخليج العربي، ثم تغادر لموطنها مع بداية فصل الربيع، وهي تضم نوعان فقط، هما: خرشنة قزوينية *Hydroprogne caspia*، والغاق السقطري *Phalacrocorax nigrogularis*. وكما ذكر في المجموعة السابقة قد تغير موسم مكوثها في الجزيرة فتصبح مهاجرة متكاثرة في بعض السنوات مثل الخرشنة القزوينية، أو قد لا تعبرها أبداً في سنوات أخرى أو عابرة فقط مثل الغاق السقطري.

(تم الاعتماد في تعريف المجموعات على دراسة كل من Symens & Alsuhaibanny, (1996) والعوفي (2013م).

ثالثاً: الوضع الراهن للطيور في الجزر السُّعوديَّة شمال الخليج العربي :

تتعرض طيور المنطقة للتهديد بالتناقص والانقراض مثلها مثل الكثير من الكائنات الحية في العالم، وعلى ذلك كان لابد من التعرف على الوضع الراهن لطيور الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي من خلال القائمة الحمراء للأنواع المهددة بالانقراض (IUCN Red List)، الصادرة عن الاتحاد العالمي للحفاظ على الطبيعة ومواردها (IUCN)، والتي تقسم أنواع طيور العالم حسب معايير عالمية إلى عدة تصنيفات، (جدول: 2 وشكل: 5) كان نصيب الجزر منها ما يأتي :



شكل (5) درجات التهديد بالانقراض لطيور الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي حسب القائمة الحمراء (IUCN)

3-1 أنواع مهددة بالانقراض EN:

هي الأنواع التي تشير إليها المعايير بأنها تواجه أعلى المخاطر في البرية، مما جعلها تتعرض في السنوات العشر الأخيرة للتناقص بنسبة تراوحت بين 50٪ إلى70٪، كما قل انتشارها بما لا يزيد عن خمس مواقع.

تمثل الأنواع المهددة بالانقراض في منطقة الدراسة نحو 0.9٪ من مجموع الطيور بها وذلك بواقع نوعان فقط، هما: صقر الغزال *Falco cherrug*، ودريجة كبيرة *Calidris tenuirostris* (صورة 5).

صورة (5) الطيور المهددة بالانقراض بالجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي

3-2 أنواع معرضة للانقراض VU:

تواجه الأنواع التابعة لهذا التصنيف أخطاراً كبيرة في البرية مما قلل من أفرادها خلال العشر سنوات السابقة بنسبة تراوحت بين 30٪ إلى50٪ ، كما انحسر انتشارها بما لا يزيد عن 10 مواقع. تمثل الأنواع المعرضة للانقراض في المنطقة بعدد 3 أنواع أي 1.4٪ من مجموع الطيور في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي، هي: الغاق السقطري *Phalacrocorax nigrogularis*، وحبارى آسيوية *Chlamydotis macqueenii* ، وقمري أوربي *Streptopelia turtur* (صورة 6).

صورة (6) الطيور المعرضة للانقراض بالجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي

3-3 أنواع تحت التهديد NT:

تصبح الأنواع تحت التهديد عندما لا تتفق معايير تقييمها مع تصنيف مهدد بالانقراض من الدرجة الأولى(مهدد بالانقراض EN، معرض للانقراض VU)، ولكنها مؤهلة لأن تصبح مهددة في المستقبل القريب. وتمثل الأنواع تحت التهديد في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي 5.2٪ بواقع 11 نوعاً، مثل: صقر الغروب *Falco concolor*، وقطقاط شامي *Vanellus vanellus*، وكروان الماء *Numenius arquata* (صورة 7).

صورة (7) طيور تحت التهديد بالجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي

3-4 أنواع أقل تهديداً LC:

يعد النوع أقل تهديداً عندما لا تتفق معايير تقييمه مع أي من التصنيفات السابقة. وتضم هذه الفئة الأنواع الشائعة والمنتشرة، وهي تمثل معظم طيور الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي حيث تبلغ 196 نوعاً، بنسبة 92.5٪ من مجموع أنواع الطيور المسجلة في المنطقة (الاتحاد الدولي لصون الطبيعة والموارد الطبيعية، 2010م).

رابعاً: أهم التهديدات التي تواجه الطيور في الجزر السُّعوديَّة شمال الخليج العربي:

تتعرض الطيور وخاصة المهاجرة والمتكاثرة في الجزر السُّعوديَّة في شمال الخليج العربي لمخاطر عديدة تهدد سلامتها وبقاءها وتجعلها عرضة للانقراض، ومعظم هذه التهديدات التي تنال أسراب وأنواع الطيور هي من فعل البشر، ومن أهمها ما يأتي:

أ- الصيد الجائر: نظرا لوفرة وسائل التواصل الاجتماعي، وتطور تقنيات الصيد في السنوات الأخيرة أخذت هواية الصيد منحى خطير جداً في العبث بالطبيعة؛ وذلك بالتباهي والتفاخر بعدد الطيور التي يتم اصطيادها، وتوثيق ذلك بالفيديوهات، والصور ونشرها عبر قنوات التواصل الاجتماعي. وبالرغم من عدم وجود إحصائيات موثقة بهذا الخصوص وصعوبة الحصول عليها، إلا أنه بحسب ما يرد من وسائل التواصل الاجتماعي فإن هناك مزارع في شمال المملكَة تشبك نحو 120 ألف طائر خلال الهجرة الخريفية، وهذا يعد عدداً كبير إذا ما جمعنا معها أعداد المزارع الأخرى التي تقوم بشبك الطيور (شبراق، 2015م). ومن أهم أنواع الطيور التي تأثرت بالصيد الجائر حتى وصلت لخطر الانقراض - وهي من طيور الجزر- طائر حباري آسيوية *Macqueenii Chlamydotis* الذي تناقص بأعداد كبيرة نتيجة عمليات الصيد غير المسؤولة (Jennings, 1981). (علماً بأن هناك خلط في المرجع بين نوعي الحبارى الآسيوية Macqueenii Chlamydotis والأفريقية Clamydotis undulata الموجودة في حوض الخليج، حيث اتضح مؤخراً بأن الحبارى الآسيوية هي المسجلة في المنطقة وليست الأفريقية (عبد الله السحيباني، اتصال شخصي).

ومن الجدير بالذكر أن الجزر غير مأهولة بالسكان وعدد مرتادها قد لا يشكل خطورة على الطيور الموجودة في المنطقة بجميع فئاتها، إلا أن الصيد قد يقع على الأنواع المهمة والمحببة للإنسان قبل وصولها للجزر.

ب- الأنشطة الاقتصادية والعسكرية: تقع الجزر بالقرب من أهم مناطق إنتاج البترول في العالم كما يوجد بالقرب منها موانئ تجارية، ومدينة الجبيل السكنية؛ مما عرض البيئة الطبيعية للطيور إلى أخطار التلوث الناتجة عن الأنشطة الصناعية والسكنية. إلا أن أكثر أنواع التلوث خطراً على الطيور هو التلوث النفطي الناتج عن عمليات التنقيب، ومحطات النفط أو من خلال تسرب حاملات النفط العملاقة، حيث إنها تؤثر بشكل مباشر في الطيور خاصة الغطاسة، لأن الزيت يعلق في ريشها خلال عملية الغطس، والبحث عن الغذاء مما يعيق حركتها ويمنعها من الطيران، كما أن الزيت يعمل كطبقة عازلة فيخفض من درجة حرارة جسم الطير لدرجة تعرضه لخطر النفوق، ويؤثر التلوث النفطي فيها أيضاً بطريقة غير مباشرة من خلال قلة الموارد الغذائية التي تعتمد عليها في البحر (العوفي، 2013م).

ولابد من الاشارة إلى الضرر الكبير الذي حدث بعد حادثة انسكاب النفط في الخليج في عام 1991م، حيث أشارت التقارير أن عدد الطيور النافقة في المملكَة العَربيَّة السُّعوديَّة والكويت قد بلغت 30 ألفاً من الطيور البحرية كنتيجة مباشرة للتلوث النفطي في شمال الخليج العربي، وقد كانت نسبة كبيرة منها من الطيور المهاجرة التي غلب عليها الغطاسيات *Podicipedidae* والغاقيات *Phalacrocoracidae* بما فيها الغاق السقطري *Phalacrocorax nigrogularis*، وحتى الجزر المرجانية البعيدة مثل

كَرَان وكريـن وحرقوص التي كانت بعيـدة عن التلوث النفطـي المبـاشر قـد حـدث فيهـا نقـص كبـير في عـدد الفـراخ في العـام الذي يليه بسـبب الافتقار إلى الأسـماك والمغذيـات في البحـر (Symens & Alsuhaibanny, 1994)، وللأسـف فـإن التهديـد النفطـي مسـتمر عـلى سـائر المنطقـة بحكـم قـرب حقـول النفـط والموانـئ التجاريـة منها. كـما لا نغفل التلـوث الضوضائي الناتج عـن الأنشـطة البشريـة المختلفـة فهـو الـذي يشـعرها بعـدم الأمـان، فتهجـر المنطقة؛ وأوضح مثـال على ذلك مـا حـدث في الجزيرة العربيـة التي هجرتها الطيـور تماماً بعـد إنشـاء محطـة لخفـر السـواحل (Newton, 1995).

وينتـج عادة عـن الأنشـطة الاقتصادية وتوسـع المدن وإنشـاء الموانـئ السـاحلية وأنشـطتها المختلفـة مخلفـات سـائلة وصلبـة مـن مـواد بلاسـتيكية وخشـبية ومعدنية التـي تتراكـم في شـواطئ الجـزر ممـا يعيـق تنقـل الطيـور خاصـة فراخهـا ويعيـق أيضـاً من بنـاء الأعشـاش، وقد تتغـذى بعـض الطيور على المـواد البلاسـتيكية لاعتقادها بأنهـا حيوانـات قشريـة ممـا يـؤدي إلى هلاكهـا (العـوفي، 2013م)، بالإضافـة إلى أن تكـدس المخلفـات يجعلهـا بيئـة جاذبـة للقـوارض؛ مما يهـدد سـلامة فـراخ الطيور.

ج- التنـزه والترفيـه: نظـراً لجـمال شـواطئ الجـزر وسـهولة الوصـول إليهـا فقد جعلهـا ذلك مـن الأماكن المحببـة للزيـارة والتنـزه بغـرض السـباحة والغـوص أو الصيـد. ومـع زيـادة أعـداد المترددين، خاصة في مواسـم الهجـرة والتكاثـر، فـإن ذلك يـؤدي إلى انزعـاج الطيور، وقـد يشـعرها بالخطـر فتغـادر أعشاشـها وتظـل محلقـة في السـماء ممـا يعـرض الجنـين داخـل البيـض أو الفـراخ الصغيرة لخطر أشـعة الشـمس والموت مـن ارتفاع درجة الحـرارة أو يجعلهـا عرضـة للافتراس من قبـل الحيوانات الأخـرى، كـما أن المـشي في الجزيـرة دون وعي يـؤدي إلى تخريـب الأعشـاش ودهس البيـض (العـوفي، 2013م). وقـد ينقـل بعـض الزائريـن أو الصيادين في سـفنهم القـوارض والقطـط -بقصـد أو بغـير قصـد- إلى الجـزر التي تشـكل خطـراً كبيراً على فـراخ الطيور وأعشاشـها.

خاتمة:

تعـد الجـزر السـعودية في شـمال الخليـج العـربي ذات ظـروف بيئيـة طبيعيـة مناسـبة لوجـود وتكاثـر كائنـات فطريـة والتي منهـا الطيـور، فمكوثها وزياراتهـا المتكررة للجـزر دليـل عـلى أهميتهـا البيلوجيـة، وعـلى الرغم من الجهـود الكبـيرة التـي قامت بهـا الجهات المعنيـة للحفاظ عـلى الطيـور في الجـزر الشـمالية السـعودية في الخليـج العـربي فـإن الحاجة ماسـة لإجـراء المزيد من الدراسـات والمتابعـة المسـتمرة للمسـاهمة في زيـادة تكاثرهـا واسـتقرارها، مـع أهميـة الأخـذ بالتوصيـات الآتيـة:

1. منع أي شـكل مـن أشـكال التنميـة العمرانية في الجزر، وأن تراعي الأنشـطة الاقتصادية مواسـم تكاثـر الطيـور وتوعية العاملـين بذلك.
2. خفـض عـدد الـزوار والمتنزهين ومنـع الوصول إلى الجـزر في مواسـم تكاثـر الطيـور تجنبـاً لإزعاجهـا.
3. عـدم السـماح بإدخـال كائنـات حيـة قـد تـضر بالتـوازن البيئـي في المنطقـة كالقطـط والـكلاب.
4. تكثيـف الـدور التوعوي للمواطنـين والعاملين

بالقرب من الجزر، ومن أهمها الابتعاد عن مناطق تعشيش الطيور وعدم ازعاجها.

5. القيام بالمزيد من الدراسات العلمية حول التنوع البيولوجي في الجزر السعودية لتوضيح مدى أهميتها وحساسيتها لأي تغيير أو تدخل.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

الاتحاد الدولي لصون الطبيعة والموارد الطبيعية، (2010م)، فئات ومعايير القائمة الحمراء، تم استرجاعها بتاريخ 5/ 9/ 2017م من:
https://www.iucn.org/node/5250

إدارة حماية البيئة في شركة الزيت العربية السعودية "أرامكو السعودية"، (2012م)، الأطلس البحري لغرب الخليج العربي، الظهران: مطبوعات شركة أرامكو السعودية.

جنينغز، مايكل، (2013م) مختصر أطلس الطيور المتكاثرة في شبه الجزيرة العربية، (ترجمة: زينا مغربل)، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض.

حسين، أماني، (1435هـ)، الجزر الشاطئية السعودية في الخليج العربي: دراسة في جغرافية البيئة، مجلة رسائل جغرافية، العدد 405، الكويت.

سلمان، نادر، والبدري، مجيد، والمهداوي، غيث، (2006م)، الزواحف والطيور والثدييات البحرية. المملكة الأردنية الهاشمية: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .

شبراق، محمد يسلم، (2015م)، الصيد الجائر للطيور المهاجرة وخطر الانقراض، تم استرجاعها بتاريخ 2017/9/10م من:
fe7/20151228/http://www.al-jazirah.com/2015

العوفي، عبد الهادي بن أحمد، (2013م)، الطيور البحرية في منطقة تبوك: دليل حقلي للتعرف على أهم الأنواع الشائعة للطيور البحرية بالمنطقة الشمالية الغربية للمملكة العربية السعودية، جامعة تبوك.

متولي، محمد و أبو العلا، محمود، (1999م)، جغرافية الخليج «الخليج العربي وخليج عمان ودول شرق الجزيرة العربية»، ط4. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المطري، السيد خالد، (2001م)، جغرافية الخليج العربي. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

النافع، عبداللطيف حمود، (2017م)، أسس جغرافية الأحياء "النباتات والحيوانات"، ط 2. الرياض.

هيئة المساحة الجيولوجية السعودية، (1433هـ)، المملكة العربية السعودية "حقائق وأرقام"، ط1. الرياض.

هيئة المساحة الجيولوجية العسكرية، (2007م)، جزر المملكة العربية السعودية في البحر الأحمر والخليج العربي، ط1. الرياض.

الهيئة السعودية للحياة الفطرية، (2013م)، التقرير الوطني الخامس لاتفاقية التنوع الاحيائي، الرياض.

الوليعي، عبدالله ناصر، (1416هـ)، جيولوجية وجيمورفلوجية المملكة العربية السعودية (أشكال سطح الأرض)، (القسم الأول) جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Al-Mutari, A. K. (2001). *Geography of the Arabian Gulf*. Jeddah, KSA: Saudi Dar for Publishing and Distribution.

Al-Oufi, A.B.A. (2013). Marine birds in the Tabuk region "Field guide to identify the most common species of seabirds in the northwestern region of Saudi Arabia, Tabuk University.

Aspinall, S. (1995). United Arab of Emirates, In Scott, D.A. (ed.), *A directory of wetlands in the Middle East*. IUCN, Gland, Switzerland and IWRB, Slimbridge, U.K., Retrieved on: 12/9/2017 from: https://www.wetlands.org/publications/directory-of-wetlands-in-the-middle-eas.

Al-Welaie, Abdullah Nasser, (1416H), Geological and Geomorphological Kingdom of Saudi Arabia (Forms of the Earth's Surface), (Section I), Imam Muhammad bin Saud University, Riyadh.

Behrouzi-Rada (2013), Breeding Species of Water birds on

10 Islands of Persian Gulf in 2009, *Octa Journal of Environmental Research*, 1, Available online http://www.sciencebeingjournal.com.

Bird Life International (2017). Retrieved on: 7/1/2017 from:http://www.birdlife.org/datazone/species/factsheet/22694571.

Bird Life International (2017). Retrieved on: 9/9/2017 from: http://www.birdlife.org/worldwide/programme-additional-info/migratory-birds-and-flyways

Bundy, G. Connor, R.J., and Harrison, CJ.O. (1989) *Birds of the eastern province of Saudi Arabia*. London: H.F & G. Witherby.

Encyclopedia Britannica, (2017). Retrieved on: 6/9/2017 from: https://www.britannica.com/science/biogeographic-region/Fauna#ref588379

Environmental Protection Department at Saudi Oil Company (Aramco Saudi Arabia) (2012). *Marine Atlas of the Western Arabian Gulf*. Dhahran, KSA: Aramco.

Evane, M. I., (1994). Important bird areas in Middle East, *Bird Life Conservation Series No. 2*, UK: Bird Life International.

Evane, M. I., Symens, P. and Pilcher, C. (1993). Short-term damage to coastal bird populations in Saudi Arabia and Kuwait following the 1991 Gulf War, *Marine Pollution Bulletin*, 27, 115-161.

Hussein, A. (1435 H). Saudi Arabian coastal islands in the Arabian Gulf . A study in the geography of the environment. Geographical thesis, NO. 405, Kuwait.

International Union for Conservation of Nature (IUCN) (2010). *Red List Categories and Criteria*. Retrieved from https://www.iucn.org/node/5250

Jennings, M. (2013). *A summary of breeding bird atlas in the Arabian Peninsula* (Z, Mughrabal, Trans.). Riyadh, KSA: King Abdulaziz City for Science and Technology.

Jennings, M.C., (1981). *Birds of the Arabian Gulf* (The natural history of the Arabian Gulf), HarperCollins.

Metwally, M., & Abu Ela, M. (1999). *Geography of the Gulf, "The Arabian Gulf, the Gulf of Oman and the East of the Arabian Peninsula",* (4th ed.). Kuwait: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

Military Geological Survey (2007). Islands of the Kingdom of Saudi Arabia in the Red Sea and the Arabian Gulf, First Edition, Riyad, KSA.

Nafie, A. H. (2017). *Foundations of Biology of Plants and Animals*, (2nd.). Riyadh, KSA.

Newton, S. F., (1995). Kingdom of Saudi Arabia, In Scott, D.A. (ed.), *A directory of wetlands in the Middle East*. IUCN, Gland, Switzerland and IWRB, Slimbridge, U.K., Retrieved on: 12/9/2017 from: https://www.wetlands.org/publications/directory-of-wetlands-in-the-middle-eas

Porter, R. and Aspinall, S., (2010). *Birds of the Middle East*. USA: Princeton University Press.

Retrieved from http://www.al-jazirah.com/2015/20151228/fe7.htm

Salman, N, Al-Badri, M., & Al-Mahdawi, G. (2006). Reptiles, Birds and Marine Mammals. The Hashemite Kingdom of Jordan: Dar Majdalawi Publishing and Distribution.

Saudi Arabian Wildlife Authority (2013). Fifth National Convention on Biological Diversity. Riyadh, KSA: Saudi Arabian Wildlife Authority

Saudi Geological Survey (1433 H). *Kingdom of Saudi Arabia "Facts and Figures"*, (1st edition). Riyadh, KSA: .

Shabraq, M. S. (2015). Overfishing of migratory birds and the threat of extinction. Retrieved from:https://www.theguardian.com/environment/2017/dec/12/climate-change-overfishing-push-seabirds-to-extinction.

Symens, P. & Alsuhaibanny, A.H., (1994), The impact of the 1991 Gulf War oil spill on bird populations in the northern Arabian Gulf - a review, In A, Abdulazlz H. Abuzinada & Friedhelm Krupp (eds.), *The status of coastal and marine habitats two years after the Gulf War oil spill* (47-54), NCWCD. Riyadh: National Commission for Wildlife Conservation and Development; Frankfurt a.M.: Forschungsinstitut Senckenberg

Symens, P. & Alsuhaibanny, A.H., (1996), The ornithological importance of the Jubail Marine Wildlife Sanctuary, In A, Friedhelm Krupp, A. H. Abu-zinada and lyad A. Nader (eds.), *A marine wildlife sanctuary for the Arabian Gulf: Environmental research and conservation following the 1991 Gulf War oil spill*. (374-389), NCWCD. Riyadh: National Commission for Wildlife Conservation and Development; Frankfurt a.M.: Forschungsinstitut Senckenberg

The IUCN Red List of Threatened Species (2016), Retrieved on: 4/1/2017 from: http://www.iucnredlist.org/

cal-thinking skills. *Journal of College Science Teaching, 39*(5), 26-32.

Olitsky, S. (2007). Promoting student engagement in science: Interaction rituals and the pursuit of a community of practice. *Journal of Research in Science Teaching,44,* 33-56.

Olorunnisola, A. A., Ramasubramanian, S., Russill, C., & Dumas, J. (2003). Case study effectiveness in a team-teaching and general-education environment. *The Journal of General Education, 52*(3), 175-198.

Prince, M., & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching, 36*(5), 14.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571.

Terry, D. R. (2007). *Using the case study method to promote college students' crtical thinking skills.* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dessertation and Theses database. (UMI No. 3277766)

Timpson, W., & Doe, S. (2008). *Concepts and choices for teaching: Meeting the challenges in higher eduction (2nd ed.)*. Madison, WI: Atwood.

Timpson, W., Brunson, C., Kees, N., & Sprain, L. (2010). *Educating for sustainability , peace and reconciliation.* Denver, CO: Association of the Advancement of Sustainability in Higher Education.

Vesper, K. H., & Adams, J. L. (1972). Measuring change produced by case method instruction. *Journal of Engineering Education*. *63*(1), 37-40.

Wassermann, S. (1993). *Getting down to cases. Learning to teach with case studies*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

Woo, Y., & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education, 10*(1), 15-25.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). NewBury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Zuelke, D., & Willerman, M. (1995). The case study approach to teaching in education administration and supervision preparation. *Education*, *115*(4), 604.

instruction.

REFERENCES

Ahlfeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research and Development, 24*(1), 5-20.

Armbruster, B. B. (1986). Schema theory and the design of content-area textbooks. *Educational Psychologist, 21*(4), 253-267.

Austin, M. J., & Packard, T. (2009). Case-based learning: Educating future human service managers. *Journal of Teaching in Social Work, 29*(2), 216-236.

Bennett, S. (2010). Investigating strategies for using related cases to support design problem solving. *Educational Technology Research and Development, 58*(4), 459-480.

Bowe, C. M., Voss, J. C., & Aretz, H. T. (2009). Case method teaching: An effective approach to integrate the basic and clinical sciences in the preclinical medical curriculum. *Medical Teacher, 31*(9), 834-841.

Carroll, J. M., & Rosson, M. B. (2005). Towards even more authentic case-based learning. *Educational Technology*, *45*(6), 5-11.

Corcoran, P. B., Walker, K. E., & Wals, A. E. J. (2004). Case studies, make-your-case studies, and case stories: A critique of case-study methodology in sustainability in higher education. *Environmental Education Research, 10*(1), 7-21.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York, NY: Touchstone.

Doran, J., Healy, M., McCutcheon, M., & O'Callaghan, S. (2011). Adapting case-based teaching to large class settings: An action research approach. *Accounting Education, 20*(3), 245-263.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational researcher, 23*(7), 5.

Ellet, W. (2007). *The case study handbook: How to read, discuss and write persuasively about cases*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Gallucci, K, K. (2007). *The case method of instruction, conceptual change, and student attitude*. (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dessertation and Theses database. (UMI No. 3293616)

Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: an introduction (3rd ed.)*. New York, NY: Pearson.

Good, J. M., Halpin, G., & Halpin, G. (2001). Capturing problem-solving skills: The integration of electronic journals with case study instruction. *The Journal of General Education, 50*(2), 140-155.

Grise-Owens, E., Valade, R., & Cambron, S. (2010). Using current events to enhance learning: A social work curricular case example. *Journal of Social Work Education, 46*(1), 133-146.

Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Ltd.

Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J., & Soeffner, H. G. (2006). *Video analysis: Methodology and methods.* NewYork, NY: Peter Lang.

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology theory, research and method.* London, UK: Person Education Limited.

Langley, D. J., Senne, T., & Rikard, G. L. (1993). Applying case-method instruction in a pedagogy class. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 64*(8), 61-65.

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education, 13*(1), 37-48.

Lee, K. (2007). Online collaborative case study learning. *Journal of College Reading and Learning, 37*(2), 82-100.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis***.** San Francisco, CA: Jossey-Bass**.**

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood.* San Francisco, CA:-John Wiley & Sons, Inc.

Missett, T. C., Reed, C. B., Scot, T. P., Callahan, C. M., & Slade, M. (2010). Describing learning in an advanced online case-based course in environmental science. *Journal of Advanced Academics, 22*(1), 10-50.

National Survey of Student Engagement (2016). [Measurement Instrument]. Retrieved from http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2016/NSSE_2016-US_English.pdf

Noblitt, L., Vance, D. E., & Smith, M. L. D. (2010). A comparison of case study and traditional teaching methods for improvement of oral communication and criti-

asked students about their experiences and opinions. As a result, students opened up and shared their opinions, thoughts, and feelings honestly and willingly. Consequently, the use of different teaching techniques and strategies helped students benefit more. It will help students use the skills and information they obtained when they are faced with similar life situations. This supports Austin & Packard study (2009) that when case study teaching strategy is utilized effectively and is based on real life situations or problems, it provides opportunities for both students and instructors to learn and grow, as it highlights a range of issues.

It is also evident from the findings that instructors have an important, complex role to fill, although on the surface it appears that they serve only as facilitators. They need to find strategies and techniques to encourage participation and engagement. They also need to model active listening throughout the case and allow the students to carry the discussion. In addition, instructors need to use thought-provoking, open-ended questions to stimulate discussion.

However, in reality, instructors appear to provide more guidance and use different techniques in terms of creating a positive learning environment for undergraduate students. At the same time, some graduate students do have prior knowledge and experiences that they can tap into. Hence, it is easier for them to participate and engage in an open-ended discussion. This supports the neo-Piagetian constructivist theory that students come into classes with different cognitive levels. Furthermore, older students have a higher level of functioning than younger ones (Knight & Sutton, 2004).

Moreover, many graduate students major in the areas represented by most of the classes they attend, which means that they already have prior knowledge about the subject. Consequently, engaging in such discussions is easier, more convenient, and interesting for them. In contrast, most undergraduate students appear to be trying to figure out whether such courses are actually important to their future careers, thereby making the students less motivated to participate and engage. Therefore, it is very important that instructors who use the case study teaching method with undergraduate students should be prepared and provide a variety of teaching strategies. This will help hook the students and get them more engaged.

The findings also suggest that a high level of challenge promotes an interest in learning, especially among academic advanced students. Engagement occurs and is positively promoted when it is accompanied by strong emotions or feelings (Missett, et al., 2010; Olitsky, 2007). This was evident in case 3 when one of the teachers in the class was "arrested" during the role-play that took place at the beginning of the class. From the beginning, students were engaged and interested because of the shock and elevated emotions within the classroom. When they were thrown into a high-pressure situation, "students gained awareness of the emotional, intellectual, and procedural complexities of decision-making" (Austin & Packard, 2009, p. 223). In addition, case studies can help "articulate how the traditional consumerist education, while disempowering, is comfortably familiar and less demanding for students" (Friere, 2005, as cited in, Grise-Owens, et al., 2010, p. 142).

7. LIMITATION

Despite the interesting findings produced by this study, self-admittedly, its data collection was limited and hence possibly flawed. If the number of classes that were videotaped for both undergraduate and graduate levels were increased it would have provided the results with stronger evidence. Moreover, secondary data could have been helpful—for example, interviews or students' reflections— to obtain a fuller picture of how to increase students' level of engagement.

8. FUTURE RESEARCH

For future research, researchers can interview students and instructors to examine their reactions after attending an instructional case method class. Such research could be conducted as a narrative study to examine how students, individually and in groups, understand their experiences. This could enhance the teaching of case study methods or provide guidance to instructors on how to prepare and use the case study method of

addition, all instructors were very open and forthcoming in sharing their values and opinions, which created a frank, honest atmosphere in which students felt safe sharing their thoughts and opinions.

Moreover, the instructors were very observant of their students' needs and emotions. In the undergraduate classes, the instructor was very aware of her students. She noticed when students were struggling with concepts, and she helped them to verbalize by asking probing questions that led to discussion. Also, at times she would ask students to "turn to the person sitting next to you and discuss your response." She would then bring the students back and discuss the question with the entire class. This technique helped students brainstorm and receive feedback from their peers, which helped them feel more comfortable when they were discussing concepts or issues outside their comfort zones. However, in the graduate classes, instructors did not put much effort into helping students deal with new concepts since the students themselves were already helping one another to examine, clarify, and understand the issues in a tolerant, open discussion.

Learning Environment: One of the main goals of case study method instruction is to provide and maintain a positive environment that is exciting and challenging (Timpson & Doe, 2008). In all four cases of this study, the instructors maintained an environment that was engaging and challenging by utilizing a few techniques that helped motivate the learners and produce a positive environment.

Before presenting the case by introducing the topic and providing instructions or ground rules for the class, the instructors set the stage for what followed. This helped students prepare themselves for whatever was expected of them. In addition, the instructors raised the stakes and challenged the students. For example, in the first case, students were asked to write about examples of points at which they had experienced topics worth escalating. This was challenging for the students since they were not able to recall or write about any experience of their own in this regard, which was obvious because the instructor commented, "So, at least by the nonverbal and side talk conversations, this is a weird, awkward question." In case two, the instructor presented his personal narrative about environmental racism and privilege, a sensitive topic. The case created an unfriendly atmosphere among the students, which placed most students outside their comfort zones because the case discussed issues related to poverty, discrimination, and white dominance. Some students were shocked and could not believe the fact that such events still take place in the United States.

In case 4, the instructor introduced new ground rules for the class and announced that if students did not participate she would call out names. At the beginning, only few students were participating, but later when the instructor called on a few students by name, the students began to be involved and engaged in a discussion on dialogue in conflict transformations.

However, in case three, the instructor did not set the stage for the students, resulting in shock and increased tension in the classroom. On the other hand, it is important to note that the shock and tension hooked the students, engaged them from the start, and produced an active, open discussion among them. It also allowed the students to witness what happens during an arrest and provided them with a virtual real-world experience.

6. DISCUSSION

According to the findings, one main factor influenced students' level of engagement. It was apparent, the use of different teaching techniques and strategies is essential to help students become engaged and help them participate within the discussion. The more the instructors provide different teaching techniques the more students are able to understand the topic or issue from different perspectives. This was evident in all four case settings; the instructors used more than one teaching technique or teaching strategy. They used effective questions that helped pull the students into the discussion. They used different strategies like video clips, guest speaker, cartoon caricature, role-play, and group work to get students more engaged about the topic being discussed. They provided different examples therefore; students were able to relate and understand the topic more clearly. Most importantly, they

Two students present the second phase of the case study using a projector in the darkened classroom. One of the students reads a newspaper article projected on a screen. The students listen attentively to the presenter. The article discusses sexual charges and public involvement.

With the lights turned on, another scene is performed. A press release is aired. Various students take part by reading aloud questions given to them before class. The case study ends with applause, and then the presenters initiate a brief discussion about the case and the dramatic events that have taken place.

The discussion goes on for 15 minutes. After this, the presenters introduce an activity, about which they first provide clear directions. The students are asked to get into groups, while the presenters circulate around the groups. After a few minutes, the class is brought back together, and each group is allowed to share its members' opinions and thoughts. An open discussion ensues. When it concludes, the presenters add to the comments and share their own opinions and perspectives on the topic.

4.4.4. Case Setting 4:

The video recording took place in a Public Communication class at an undergraduate level. The instructor for this class used a video clip.

The class starts with the instructor's laying down new ground rules for the class. She tells the students that she will keep track of who participates. She also lets them know that she will call on students who are not participating. The instructor then starts asking questions about the topic, specifically about a video that students were asked to watch before class. Some students participate, while the instructor listens and nods. The students then watch a film. Then the instructor calls out a few students to role-play a scene related to the case presented in the film. The instructor introduces the characters and adds a bit of humor to the situation. The role-playing begins and the students listen attentively. However, the students doing the role-playing do not seem to be immersed into their roles. The play ends with applause; the instructor reflects on the role play and raises questions. Several students participate and the instructor nods her head as she listens attentively. Then the instructor comments and gives feedback.

Next, she transitions to another point on the topic and uses PowerPoint slides to present the main idea behind the subject being discussed. One of the students asks a question and the instructor responds. Once again, she presents a film clip and asks the students to pay attention to the dialogue and interactions. Surprisingly, following the clip, the degree of engagement shifts to a higher level and the students share their opinions and thoughts willingly. The discussion proceeds for 7 minutes, after which the class is out of time.

5. FINDINGS

This study aimed at examining students' behavior, interactions, and the learning environment, as well as what factors affects students' level of engagement. To ensure confidentiality, all identifying data were eliminated. The analysis of the videos focused on two major themes: the instructor's role, and the learning environment. Each theme represents factors that affect students' levels of engagement.

Instructor's Role: An instructor who uses the case study teaching strategy serves as an overall facilitator who stimulates ideas, encourages creative thinking, organizes groups, and develops an appropriate closure to the students' experience (Langley, Senne, & Rikard, 1993). However, the findings of this study indicates that the instructors provide more than just facilitation. Additionally, they modeled skillful listening, the sharing of honest feelings, and being observant and attentive to their students.

In each of the four cases studied, it was clear that the three instructors and the role-playing students modeled listening by nodding their heads and listening attentively as students shared their opinions and perspectives. Because of this modeling, the students appeared to respect their peers and listened attentively to their peers' opinions, thereby creating an active learning experience within an open discussion. Such modeling also helped the students empathize with different perspectives, even those with which they disagreed. In

goes through each set of readings and its theory. As she presents each point of view, her high voice and excitement make it obvious that she is very passionate about the topic. Finally, she asks the students if they have any questions.

Next, the instructor reviews the case study teaching strategy that was given to the students before class. The students listen attentively to her. She asks the students to discuss the case with the classmates sitting next to them; during this exercise, the students seem engaged and alive.

After a few minutes, the instructor brings the class together to discuss the issue. Some but not all students participate. The instructor then rephrases their statements and asks more questions. Interestingly, the students seem intimidated by the additional questions and do not respond. The instructor says "It seems some of you are intimidated." Then she uses the white board to write a few examples and pushes the students to explain.

Afterwards, the instructor discusses another concept and provides a cartoon caricature of it. She then again asks questions to get the students engaged. Students begin to participate and share their different perspectives. At the end of the class, the instructor tells the students that she understands that this topic is a hard concept to understand and wrap their minds around. She then asks more questions and gives more examples. She concludes by asking the students to take a few minutes to write what they have learned.

4.4.2. Case Setting 2:

This video recording takes place in a Special Population class at the graduate level. The instructor of this class has chosen to use a narrative style when presenting the case study teaching strategy. A guest speaker is present and active during the case.

The instructor introduces the case study, "Environmental Racism and the Privilege Gap" and explains what will take place during the session. He starts by passing out copies of the case study and tells the class that "this is his personal narrative." The instructor then starts reading the case; his voice is quite calm, yet very moving and powerful. The students follow him until he reaches the midpoint of the case. He then asks them to read the remainder of the case silently.

After fifteen minutes, the instructor brings the students together and says "Let's start out with what are some of the emotions you felt while reading the case." The students start listing their emotions, while the assistant writes them on the board and the instructor listens attentively. The students seem to be moved by the case; indeed, many students appear uncomfortable and even disturbed. The instructor then looks at the class and asks, "Why were these emotions?" At first only a few students respond until one of the students asks "How can this happen in the United States?" From that point forward, the students engage in an open discussion, readily sharing questions, opinions, perspectives, and values.

The instructor then changes the topic to identify and critique the cultural patterns revealed in the case study. After that, the guest speaker starts sharing his opinions. The speaker has very clear opinions; the students listen to him attentively. Some students add to what the guest speaker has shared and it turns into an open, honest discussion. Without anyone's noticing, time flies by and the class ends after 40 minutes of open discussion.

4.4.3. Case Setting 3:

This video recording took place in a Classroom and Communication class at the graduate level. The case study teaching strategy was presented by a few of the students who acted out the initial part of the case study as a play. The class instructor and other students in the class were unaware that they were watching a play and consequently they believed what they were watching was real.

The play begins with the arrival of two University police officers who have come to arrest one of the students in the classroom on charges of sexually exploiting one of his peers. Everyone is shocked and no one intervenes, not even the class instructor. Chaos ensues and the students are in a state of panic. The "offending" student is taken out in the hallway for 10 minutes and afterward returns to announce that it was all staged.

analysis was used through domains and taxonomies to understand the relationship between the organized categories and to determine how the domains and taxonomies related to the whole case study method of instruction and to the students' learning outcomes.

To establish trustworthiness, a research journal was used to reflect on the degree of the researcher's subjectivity and to monitor the research analysis and findings (Glesne, 2006). Additionally, peer reviewing was done to increase depth of understanding and to produce rich and creative findings (Langdridge, 2007). Four researchers from the education department worked on the data analysis and collaborated to get multiple perspectives. Three of the researchers were assistant professors and the fourth was a professor. Each researcher independently analyzed the videos using a table that contained the time, theme, description of audio data and visual data that included the setting, body movements, and facial expressions. The team met every two weeks to discuss their analyses and findings collectively (Glesne, 2006; Merriam, 2002). The process helped scan some of the raw data and helped determine "whether the findings are plausible based on the data" (Merriam & Associates, 2002, p. 26). When disagreement accorded between the researchers, it was always less than 25%. The disagreements were discussed until all researchers reached an agreement.

4.4. Description of the Setting

In this section, details concerning the four classes that were videotaped will be provided, describing the settings, the teaching styles that were used, and the teacher-students' interactions. Participants were composed of graduate and undergraduate students. The number of students in both graduate classes was 18 students while the number of students in undergraduate classes 30 students. Students were all of English speakers studying in the department of education. Three instructors were involved, and each instructor facilitated his or her own class. The goal is to provide a detailed description of the interactions and behaviors within these classes. All the classes were taught near the end of the semester, when students had already spent a minimum of 12 weeks together.

4.4.1. Case Setting 1:

The video recording took place in a Public Communication class at an undergraduate level. The instructor for this class used the situational analysis approach. The instructor starts out the class with housekeeping issues. She then introduces the topic "Conflicts Worth Escalating," and poses questions to get the students thinking about the topic. The instructor is very energetic, has a clear voice, and uses hand gestures as she talks. She gives the students two minutes to write individual examples of situations in which they have experienced conflicts worth escalating.

Students interact with each other for a short time but then start quietly writing. The instructor observes her students and comments aloud, "So, at least by the nonverbal and side talk conversations, this is a weird, awkward question." She then goes back to information the students covered at the beginning of the semester. Again, she poses more questions and asks the students to take a few minutes to jot down some of their thoughts. However, the students look at each other with puzzled expressions and appear unsure what to write.

The instructor tells them, "Turn to someone close to you and discuss with that person what are some examples of conflict escalations." The students turn toward their classmates and start engaging in discussion. After a few minutes, the instructor calls the students to order and asks questions about their experiences, leading them from one question to the next. Students share their experiences and opinions about the topic. As the instructor listens attentively, she nods and uses hand gestures. She also supports any experience a student shares; she explains, and she provides examples so the students can understand and relate to topics which their peers are discussing.

The instructor then shifts from one topic and leads into another. She discusses the different readings the students did before class, requesting each set of students who read the assignment to participate; at the beginning, she pushes to get her students engaged...She then

qualitative case study as an "intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit" (p. 27). Case studies provide the researchers with an understanding of a holistic phenomenon, while preserving its full characteristic meaning of everyday events (Yin, 2009).

4.1. Participants

Participants were a combination of graduate and undergraduate students who attended courses in which their instructors used case study instruction as their teaching method. The research was conducted at a public research university located in the Western region of the United States. All the students were native speakers studying in the department of education. Two undergraduate and two graduate classes were selected. The number of students in both graduate classes was 18 students while the number of students in undergraduate classes was 30 students. The class duration was between 60 and 85 minutes the total number of hours recorded was 285 minutes. Three instructors were involved, and each instructor assisted his or her own class.

4.2. Data Collection

The data were collected through videos to allow the researcher to fully observe and record the use of case study method instruction, and to give the researcher the opportunity to re-frame, re-focus, and re-evaluate the analytic gaze (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). The goal of the videos was to capture a version of an event as it occurred, thereby providing opportunities "to record aspects of social activities in real-time: talk, visible conduct, and the use of tools, technologies, objects, and artifacts" (Heath, et al., 2010, p. 5). Prior to the recording of the classes, the students were asked to sign consent forms. Institutional Review Board (IRB) approval was obtained for this study.

4.3. Data Analysis

The hermeneutic video approach was used to analyze the data. The fundamental idea behind this approach is to "consider social data as manifestation of the protagonists' perception and recognition of reality as well as the self-representation and self-interpretation" (Knoblauch, Schnettler, Raab, & Soeffner, 2006). A two-dimensional approach to the hermeneutic analysis examining the level of engagement was employed. The first dimension was at the micro-level, at which the data were analyzed fragment by fragment in an attempt to make sense of actions related to the environment and the participants. For example, "What is going on here? Why are the participants behaving this way? And why have they chosen this option while rejecting others?" The time and the participants' interactional space, language, gestures, and facial expressions were noted. In the second dimension of the analysis, all the data and their sequence were examined, with the goal of looking at the whole picture and interpreting what worked and what did not.

Skinner and Belmont's (1993) definition of engagement, "includes both behavioral and emotional components. Engaged students show sustained behavioral involvement in learning activities accompanied by positive emotional tone" (p. 572) was used to determine the students' level of engagement: Therefore, while analyzing the data, observations of the students' emotional reactions were taken. Students' demonstrations of positive behavioral involvement, action, and voice tone were considered as high level of engagement. Conversely, if the students seemed withdrawn, bored, and not attentive, that was taken as a sign of disengagement. In addition, some components of the National Survey of Student Engagement (2016) were used to examine the students' level of engagement; for example, were they asking frequent questions, working collaboratively with other students and analyzing, applying, and thinking critically during class.

After the hermeneutic video approach was completed, a thematic analysis was used to examine commonalities and differences between the relationships in the different classes (Gibson & Brown, 2009). The researcher searched for emerging common themes by examining the students' behavior, interactions, and the learning environment, as well as the students' level of engagement. In addition, a constant data comparative

Other studies have shown that case-based instruction significantly improves student retention by making learning more interesting, engaging, motivating, and relevant (Gallucci, 2007; Prince & Felder, 2007). Additionally, case study teaching strategy can help students develop a sense of respect toward different perspectives and groups from varied backgrounds, and thereby promoting effective communication skills (Le Roux, 2002; Noblitt, et al., 2010). It was also found that case studies can also enhance students' communication skills. They help students organize information, integrate the information required for message production, communicate verbally and nonverbally, and expand their ability to adapt communication to the context (Noblitt, et al., 2010). Nevertheless, other studies indicated that case study teaching strategy can be successfully delivered in large class settings although it was noted that some students refused to respond and participate in discussion, and attempted to avoid group work (Doran, Healy, McCutcheon, & O'Callaghan, 2011).

3. THEORITICAL FRAMEWORK

This qualitative study is informed by a constructivist and social constructivist perspective. "Constructivist stance maintains that learning is a process of constructing meaning; it is how people make sense of their experiences" (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007, p. 291). Constructivism involves providing experiences that resolve cognitive conflict and that encourage learners to develop new knowledge schemes that are better adapted to the experience (Driver, Asoko, Leach, Scott, & Mortimer, 1994).

The constructivist theory used to inform this study was presented by neo-Piagetian theories that focus on the importance of learning and development. Knight and Sutton (2004) further developed Piaget's constructivist theory and made it easier to recognize the fact that cognitive development occurs in adulthood. These authors have also added to the constructivist theory, maintaining that students come into classes at different cognitive levels during a class period. In addition, older students have a higher level of engagement than younger students have and can interact more easily than younger students.

Furthermore, since "Piaget acknowledged that social interaction could play a part in promoting cognitive development through, for example, making different viewpoints available to children through discussion" (Driver, et al., 1994, p. 6), the social constructivist view "is constructed when individuals engage socially in talk and activity about shared problems or tasks. Creating meaning is thus a dialogic process involving persons-in-conversation, and learning is seen as the process by which individuals are introduced to a culture by more skilled members" (Driver, et al., 1994, p. 7). This research focused primarily on such student learning as it takes place because of their interaction in a group or class.

The theories explain how case study teaching strategy can help the participants construct their learning. Both the constructivist and social constructivist learning theories explain how learners incorporate new knowledge, perspectives, skills, or practices into their perception of the world as they engage in learning opportunities (Merriam, et al., 2007). They understand that learning is an active rather than a passive one. Consequently, learning takes place through dialogue, conversations, cooperative learning, and group assignments (Woo & Reeves, 2007). Because case studies can help students develop a sense of respect toward different perspectives, it is possible for learning to take place through engaging, incorporating, and critically exploring the views of others (Le Roux, 2002; Noblitt, et al., 2010).

4. METHODOLGY

Learning to use case study teaching strategy effectively is not self-evident nor easily mastered without guidance and supportive resources (Ellet, 2007). Therefore, a qualitative case study approach was used to investigate the learning outcomes and experiences of various courses that used case study teaching strategy. The qualitative case method approach was chosen because this approach allows "the researcher to go deep, to learn what works and what does not" (Corcoran, Walker, & Wals, 2004 p. 28). Merriam (2002) defined a

of this study is to examine students' behavior, interactions, and the learning environment, as well as what factors affect students' level of engagement. Particularly, this study sought to answer the following research questions:

i. What factors influence students' level of engagement when using the case study method?
ii. What is the role of the instructor when using the case study teaching method?

2. LITERATURE REVIEW

"Cases are verbal representations of reality that put the reader in the role of a participant in the situation. The unit of analysis in cases varies … but they have a common purpose: to represent reality, to convey a situation with all cross currents and rough edges . . ." (Ellet, 2007, p. 13). Case studies provide vivid background information and personal perspectives to show empathy and active participation. They include complex dilemmas of real situations and evoke integrative analysis and critical thinking (Carroll & Rosson, 2005). The case study method of instruction promotes professional growth and personal development, helping students examine their beliefs and values, listen to others' ideas, and strengthen their problem-solving abilities (Austin & Packard, 2009; Ellet, 2007; Wassermann, 1993). Furthermore, case studies enable learners to explore complex, real life situations, to understand how issues can manifest differently under different circumstances, and thereby to compare and contrast issues to gain a deeper understanding (Bennett, 2010; Noblitt, et al., 2010).

The case study teaching strategy can promote engagement and challenging learning experiences, which leads to a positive learning environment (Missett, Reed, Scot, & Callahan, 2010; Olitsky, 2007). When students are offered the opportunity to learn information in the context in which the information will be used, students tend to enjoy the learning process and retain more of the new information they learned (Olorunnisola, et al., 2003). According to Skinner and Belmont (1993), "engagement includes both behavioral and emotional components. Engaged students show sustained behavioral involvement in learning activities accompanied by positive emotional tone" (p. 572, italics in original). When engagement occurs, students are able to grapple with the concepts and ideas more deeply, and to show sustained, positive investment in activities (Ahlfeldt, Mehta, & Sellnow, 2005; Skinner & Belmont, 1993).

Research also shows that learning from case studies increases students' expectations in learning and their satisfaction about what they have learned. However, the variations in expectations and attitude toward adopting the method can differ from one student to another, which could be explained by differences in learning styles among students (Olorunnisola, et al., 2003). In addition, Bennett (2010) stated that not all students demonstrate levels of analytical thinking; consequently, interpretation might be needed to effectively use a case study teaching strategy. Bennett claims that students with a limited prior knowledge base have greater difficulty in forming links to the cases in order to develop their understanding. Hence, in order to help students become engaged and create links to issues of broader context; cases should be detailed and be relevant to students' environment. In addition, they need to include realistic details to help immerse the learners in a given situation, which simulates the real world. By providing rewarding experiences, students are given a chance to gain a deeper understanding of real-life situations and to gain practice in solving real-life problems (Bennett, 2010).

Some studies have examined the learning outcomes of an online course using case-based and problem solving approaches (Good, et al., 2001; Lee, 2007; Missett, Reed, Scot, Callahan, & Slade, 2010). The findings indicate that the engagement and challenge of an online course can lead to higher levels of thinking whereby students become engaged in sophisticated and complex levels of cognitive activity by defining, analyzing, evaluating, reflecting, and assessing. They also found that the case study teaching strategy helps students develop time management skills, self-advocacy, and awareness. Moreover, case studies provide a positive learning experience for many students (Missett, et al., 2010).

1. INTRODUCTION

The heart of teaching lies in providing students with tools that assist their learning. Too often students are accustomed to a "banking model," whereby they come into a classroom and "pay" the instructor to tell them what to think and how to respond (Grise-Owens, Valade, & Cambron, 2010). However, many students need knowledge of core subjects. They also need to learn skills that will help them become successful in their occupations and personal lives. For example, every professional needs effective communication and group skills as well as the ability to engage in critical decision-making and problem solving. One way these skills can be taught is by using case study teaching strategy.

Today, the case study teaching strategy is used in a broad range of subjects to capture real world situations or problems. The intent is to deepen learning by providing students with opportunities to explore the kinds of scenarios that they may face in the future. As such, the case study teaching strategy represents Dewey's (1938) idea of joining education with the real world through instructors' presentation of cases that are relevant to the students' environments. These cases should include realistic details that immerse learners into life-like situations that simulate the real world.

Case study teaching strategy offers students opportunities to apply their knowledge with real world examples, to deepen their understanding through analysis, synthesis, and evaluation (Timpson, Brunson, & Sprain, 2010). The case study teaching strategy can offer rewarding experiences enabling students to practice solving actual problems and explore their own responses. The case study teaching strategy does not provide definite, clear-cut conclusions or solutions, although they do suggest possible solutions. The case study teaching strategy provides rewarding experiences that help students learn through active learning and engagement. When applied successfully, it provides students with knowledge that can help them learn how to think critically and manifest differently in varied situations (Noblitt, Vance, & Smith, 2010; Zuelke & Willerman, 1995). Moreover, the "case method makes it possible to empower professional wisdom by relating theoretical knowledge to practical problem solving in real situations" (Sato, 1991, p. 2, as cited in Zuelke & Willerman, 1995, p. 604).

Furthermore, the case study teaching strategy provides a two-way stream whereby both students and instructors are active, albeit in different ways (Ellet, 2007). Case studies encourage collaborative learning through which students come together to take responsibility for their own learning as well as for that of their team members (Olorunnisola, Ramasubramanian, Russill, & Dumas, 2003). Case studies can tap into students' prior knowledge and build a "schemata" that can help students interpret and respond to the subject under study (Ellet, 2007). It is noted that each student's schema is unique because it depends on the student's previous experiences and cognitive processes (Armbruster, 1986). Moreover, case study teaching strategy is useful in engaging students in reading, writing, critical thinking, and problem solving. Such studies bridge the gap between theory and practice, providing students with opportunities to experience glimpses of the real world outside of academia (Austin & Packard, 2009; Bennett, 2010). The case study teaching strategy can also give students opportunities to express their own knowledge, values, opinions, and interpretations of cases. Consequently, case studies offer many benefits and can help students to effectively integrate information and reach conclusions about a given situation (Noblitt, Vance, & Smith, 2010).

Some studies have examined the effectiveness of the case study teaching strategy as a learning tool and its difference from traditional learning (Noblitt, et al., 2010; Terry, 2007). In addition, many studies focus on how the case study teaching strategy enhance students' critical thinking and communication skills (Bowe, Voss, & Aretz, 2009; Gallucci, 2007; Good, Halpin & Halpin, 2001; Vesper & Adams, 1972). However, no study has examined how to use the case study method of instruction effectively.

The purpose of this study is to examine the habits and interaction of students and their learning from a constructivist perspective by analyzing students' behaviors, interactions, and learning environments. The goal

Journal of the North for Humanities, Northern Border University, Vol. (4), Issue (1), (2019 / 1440 H.) 186-197

Student Engagement and the Use of Case Studies

Jehan Abdulwahab Alandejani (*)

Northern Border University

(Received 01/03/2018, Accepted 01/10 /2018)

Abstract: Students need to learn skills that will help them be successful in their professional and personal lives. Effective communication skills and the ability to engage in critical decision-making and problem solving are 21st century skills that are essential for every student to have. Case studies as teaching strategy engages students in reading, writing, critical thinking, problem solving, and cooperative activities, and can bridge the gap between theory and practice, providing students with the opportunity to catch glimpses of the world outside of academia. Everything, however, begins with engagement, i.e., to what extent are students immersed in the exploration of a particular case. This qualitative study aimed at examining students' behavior, interactions, and the learning environment, as well as what factors affect students' level of engagement. The number of students varied from 18 to 30, depending on class enrollment. Two undergraduate and two graduate classes were selected. The data were collected through video recordings. The hermeneutic video approach was used to analyze the data. The findings indicated that graduate students were significantly engaged during class sessions. Moreover, it was evident that more challenging cases promote greater interest in learning, especially among academically advanced students.

Keywords: Case studies, Case method instruction, Constructivist perspective.

*****

مشاركة الطلاب واستخدام دراسات الحالة

جيهان عبدالوهاب الأنديجاني(*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1439/06/13هـ، وقبل للنشر في 1440/01/21هـ)

ملخص البحث: يحتاج الطلاب إلى تعلم المهارات التي من شأنها مساعدتهم على النجاح في حياتهم المهنية والشخصية . مهارات الاتصال الفعالة والقدرة على الانخراط في اتخاذ القرارات الحرجة وحل المشاكل هي من مهارات القرن ال 21 الضرورية لكل طالب. دراسات الحالة كإحدى استراتيجيات التدريس تشرك الطلاب في القراءة والكتابة والتفكير النقدي وحل المشاكل، والأنشطة التعاونية، كما تمكن من سد الفجوة بين النظرية والممارسة، وتوفر الفرصة للطلاب للتعرف على لمحات من العالم الواقعي خارج الأوساط الأكاديمية. ومع ذلك، يبدأ كل شيء بالتفاعل، أي إلى أي مدى ينغمس الطلاب في استكشاف حالة معينة. هذه الدراسة النوعية قد فحصت مستوى مشاركة الطلبة ومحاولات تحديد ما إذا كان هناك فرق بين مستوى المشاركة لدى طلاب الدراسات العليا وطلاب مرحلة البكالوريوس. لذلك كان المشاركون مزيج من طلاب الدراسات العليا وطلاب مرحلة البكالوريوس، و الذين بتراوح عددهم بين 18 و 30 طالبا، تبعا للالتحاق بالصفوف. تم اختيار اربعة مقررات دراسية لأغراض هذه الدراسة، اثنان من مرحلة الدراسات العليا واثنان من مرحلة البكالوريوس. تم جمع البيانات من خلال تسجيلات الفيديو. وقد استخدم منهج الفيديو التآلفي لتحليل البيانات. وأظهرت النتائج أن طلاب الدراسات العليا شاركوا بشكل كبير ومؤثر خلال جلسات الصف. وعلاوة على ذلك، كان من الواضح أن الحالات الأكثر تحديا تعزز اهتماما أكبر بالتعلم، ولا سيما بين الطلاب المتقدمين أكاديميا.

كلمات مفتاحية: دراسة الحالة، التعليم بطريقة الحالة، المنظور البناء.

(*) للمراسلة:

قسم مهارات تطوير الذات، عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Department of Personality Development Skills, Deanship of Preparatory Year and Supportive Studies, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code: 91431, Arar, Saudi Arabia.

Email: j.andejani@gmail.com

ejournal.nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0052317

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The Lexical Meaning and its Means in Semantic Interpretation: A Study of "Ghareeb Elhadith" by al-Bosti Known as Imam al-khattabi**
  Abdullah Al Hagbani 3

- **Prediction in Arabic: A Linguistic Study**
  Mohammad Hassan Bakheat Kawakzih 35

- **Compatibility of the Educational Specifications of the Sixth Grade Math Teacher's Guide in Saudi Arabia with that of McGraw-Hill's**
  Haya M. Alomrani, Monearah A. Almoqbel, Abdulaziz M. Alrwais , Fahad S. Alshaya & Nawal M. Alrajh 69

- **Psychological Security Among High School Syrian Refugee Students in Mafraq Educational Directorate**
  Ahmed Msalam Abu Thwaib 109

- **Rumors in Social Media: Twitter as a Model**
  Mohammed Ibn Aiydh Altoom 137

- **Birds in Saudi Arabian Islands in the Northern Arabian Gulf:A Study on Animal Geography**
  Hanadi Khalifah Al-Argoubi 157

Manuscripts in English Language

- **Student Engagement and the Use of Case Studies**
  Jehan Abdulwahab Alandejani 186

numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.

18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

Required documents

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents must be sent to the following email:

h.journal@nbu.edu.sa

2) The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

NB

1) The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the authors' points of view.

Studies in the sociology of family (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, King Faisal University, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis), Yarmouk University, Amman, Jordan.

Internet References

Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

الجبر، سليمان. (1991 م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختالفها باختالف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia *(in Arabic)*. *Journal of King Saud University Educational Sciences,* 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic

numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
13. Documentation must follow the 6th edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
    - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in Engish], and by "وآخـرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (زهران وآخرون، 1995). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Bibliographical References

Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society:*

Submission Guidelines

Formatting your Manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: h.journal@nbu.edu.sa

Website: http://ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or $ 20 (Including mailing)

ejournal.nbu.edu.sa

ISSN 1658-7006

9 771658 700604 >

Journal of the North for Humanities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and sociology both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific journals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and sociology according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and sociology.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The manuscript must not be published or submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Editor-in-Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Sayed A. Abdel Moneim
Northern Border University, KSA

Deputy Managing Editor

Prof. Abdellah A. Lahjouji
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Abdullah bin Abdul-Aziz M. Al-Mosa
President of Saudi Electronic University, Riyadh, KSA.

Prof. Muhammad A. S. Abdel Haleem
University of London, UK.

Prof. Abdelkader Al Fassi Fehri
Mohammad V University, Rabat, Morocco.

Prof. Muhammad Al-Zuhili
University of Sharjah, UAE.

Prof. Abdul-Aziz bin Saeed bin Saqr
Ex- president of Naif Arab University for Security Sciences, KSA.

Prof. Osama H. S. Hassanein
Northern Border University, KSA.

Dr. Saud R. Alrwaili
Northern Border University, KSA.

Dr. Gihan A. Abdel Haleem
Northern Border University, KSA.

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech University, Blacksburg,USA.

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
Umm Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Dr. Mourad Zmami
University of Tunis, Tunisia.

Language Editors

Prof. Abdellah A. Lahjouji
(Arabic Lang.)

Dr. Hichem Hlioui
(English Lang.)

Journal Secretary

Mr. Mohamed Abdelhakam

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 4, Issue No. 1
January 2019 / Rabi' II 1440H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 _ e-ISSN: 1658-6999

© 2019 (1440H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

4(1)

Journal of the North for Humanities

J N H

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية المجلد (4) العدد (1) Journal of the North for Humanities Volume (4) Issue (1)

Peer-Reviewed Scientific Periodical

ربيع الآخر
1440
January
2019

Volume (4) Issue No (1) January 2019 / Rabi، II 1440

ejournal.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999