Qassim University
جامعة القصيم
المجلة العلمية لجامعة القصيم
(مجلة محكمة)

المجلد (٥) – العدد (١)

مجلة
العلوم العربية والإنسانية

محرم ١٤٣٣هـ – ديسمبر ٢٠١١م

النشر العلمي والترجمة

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. عبدالعزيز بن راشد السنيدي

الأعضاء

أ.د. يوسف بن أحمد الرميح

أ.د. حمديني العوضي

د. محمد بن علي السويد

د. إبراهيم بن عبدالرحمن المطوع

سكرتير المجلة

عبد الحميد عبدالله العثيم

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن مبارك الجوير	(جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) اجتماع
أ.د. سعد حمدان الغامدي	(جامعة أم القرى) نحو وصرف
أ.د. عبدالرحمن بن سليمان الطريري	(جامعة الملك سعود) علم نفس
أ.د. عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين	(جامعة الملك سعود) تربية
أ.د. عبدالله بن حمد الحميدان	(جامعة الملك سعود) علم لغة تطبيقي
أ.د. عبدالله بن يوسف الشبل	(مدير جامعة الإمام محمد بن سعود سابقاً) تاريخ
أ.د. عبدالله يوسف الغنيم	(جامعة الكويت) جغرافيا
أ.د. فخر الدين قباوة	(جامعة حلب) اللغويات

رقم الإيداع : ٢٠٢٧ / ١٤٢٩

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (5)، العدد (1)، ص ص ١-٣١٦، بالعربية.، ص ص ١-٣٣ بالإنجليزية. (محرم ١٤٣٣هـ/ديسمبر ٢٠١١)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

الثنائيات الضّدّيّة في نقائض جرير والفرزدق والأخطل وأثرها في أداء المعنى الشعريّ
د. عبدالرحمن أحمد إسماعيل كرم الدين ١

تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية
د. جاسم علي جاسم ٨٥

دراسة فارقة للتسامح واستراتيجيات إدارة الصراع لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة المنيا "دراسة من منظور علم النفس الإيجابي"
د. أحمد عبد الملك أحمد ١٢٧

الأسس النظرية والمؤشرات الإمبيريقية للجودة الاجتماعية دراسة استطلاعية
د. حمدي علي أحمد علي ١٧٩

دراسة تقويمية لكليتي المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب ومقترحات تطويرهما
د. جمال رجب محمد عبدالحسيب ٢١٩

المشافهة في النادرة
د. علي بن الحبيب عبيد ٢٨١

القسم الإنجليزي

؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟ (الملخص العربي)
؟؟؟؟؟؟؟؟؟ ١٩

هل عامان أفضل من عام؟ أثر مدة الالتحاق برياض الأطفال على التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية. (دراسة ميدانية بمدينة جدة) (الملخص العربي)
سميرة بنت يعقوب فشقري ٣٣

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٥)، العدد (١)، ص ص ١-٨٣، (محرم ١٤٣٣هـ/ديسمبر ٢٠١١)

الثنائيات الضدية في نقائض جرير والفرزدق والأخطل وأثرها في أداء المعنى الشعري

عبدالرحمن أحمد إسماعيل كرم الدين
الأستاذ المساعد بقسم الأدب، كلية اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
Ismael663@hotmail.com

ملخص البحث. فن النقائض نص يحمل في طياته كلّ معاني التناقض والتنافر والتضاد؛ لأنّ هدفه الرئيس هـو إعلاء الذات وكلّ ما يمت إليها بصلة، وتحقير الخصم وكلّ ما يتصل به؛ فلذا حاول شعراء النقائض عامة توليد المعاني المتضادة من الفضاءات الكبرى التي شكّلت ثقافاتهم الشعرية؛ الفضاء التاريخي والاجتمـاعي والـديني. يحاول هذا البحث منطلقًا من إشارات النقاد العرب القدماء إلى التضاد وقيمته في أداء المعاني، ومفيدا ما جادت به معطيات المناهج الغربية الحديثة في مفهوم التضاد الذي يتجاوز عندهم حدود الطباق والمقابلـة إلى ظـاهرة الحضور والغياب والصور المتنافرة والمفارقات وبعض أساليب الاستفهام والشرط والاسـتثناء وغيرهـا مـن التقنيات التي تتضمن مفاهيم التضاد ـ تتبع ظاهرة الثنائيات الضدية الجديدة اصطلاحا، والقديمة مفهوما وأداءً في نقائض جرير والفرزدق والأخطل؛ للكشف عن خيط مهم من الخيوط الدقيقة التي جعلت نصوص هـذه النقائض ذات لحمة قوية في بنيتها ومعانيها.كما يحاول البحث بيان أثر هذه الثنائيات المتضادة في توليد دينامية داخل نصوص هذه النقائض، وغير ذلك من الآثار الموضوعاتية والفنية لتقنية الثنائيات الضدية التي أسـهمت إسهاما فاعلاً مع غيرها من عناصر الإبداع الشعرية الأخرى في جعل فن النقائض نصا أدبيا متجددا بتجـدد المناهج الدراسية، وباختلاف زوايا النظر إليه.

مقدمة

الحمد لله هادي المضلّين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه الغرّ الميامين. وبعد:

فلم يزل شعر النقائض في العصر الأمويّ يمثّل مصدرًا أدبيًّا مهمًّا، ومنهلاً علميًّا قيّمًا يرفد الباحثين بموضوعات شتّى؛ وذلك لأنّه جاء عصارة عبقريّات شعريّة فذّة، وخلاصة تجربة إنسانيّة حافلة بأحداث عظيمة. وعلى الرغم من أنّ جانبًا من هذه النقائض وظّف فيما لا يخدم القيم الأخلاقيّة والدينيّة إلا أنّها ظلت بعامّةٍ تجربة شعريّة متفرّدة تخدم القيم الأدبيّة؛ الجماليّة والفنيّة الراقيّة على مرّ العصور. ويظلّ نصّ النقائض كتابًا مفتوحًا للدارسين سيما إذا تناولوه بمناهج علميّة جديدة، وأعادوا النظر في جزئياته وتفاصيله بدقّةٍ وتمحيصٍ.

هذا البحث يرجو صاحبه أن يكون واحدًا من البحوث التي حاولت أن تنفذ إلى ما وراء الأحكام الجاهزة والديباجات المعدّة في وصف هذا الفنّ؛ وذلك من خلال دراسة تقنيّات مهمّة وقيّمة في أداء المعاني الشعريّة، تمثّلت تلك التقنيات في الثنائيات الضديّة، هذه الظاهرة الجديدة اصطلاحًا، القديمة مفهومًا وأداءً.

يحاول هذا البحث الكشف عن الثنائيات الضّدّيّة التي تمثّل ظاهرة مميزة لفنّ النقائض، وعلامة واضحة في كافّة أشكالها، ابتداءً بالبيت، وانتهاءً بالقصيدة الكاملة، بل القصيدتين المتناقضتين معًا، حتى تركت هذه الظاهرة أثرًا واضحًا في لحمة البيت المفرد، والقصيدة كاملة، فضلاً عن دورها المتعالي في أداء المعاني الشعريّة التي ينشدها الشاعر؛ وذلك لأنّ تقنيّة الثنائيات المتضادة تتناسب وغاية النقيضة التي تقوم في أصلها على التناقض والتضاد والتنافر، وغير ذلك من المفاهيم العديدة التي يشتمل عليها هذا المصطلح.

ولّما كان شعراء النقائض من الكثرة بمكان اكتفى الباحث بفحولهم الثلاثة جرير والفرزدق والأخطل ؛ لأنّهم يمثّلون الظاهرة، وما يقال عنهم يمكن أن ينطبق على غيرهم من الشعراء. لقد فرضت طبيعة الدراسة على الباحث ألا يُعنى بغير الشواهد التي يرى فيها شيئًا من هذه الظاهرة الشعريّة ؛ فلذلك لم ينشغل بغيرها. كما أنّه حاول في كلّ موضع من مواضع هذه الظاهرة تبيان التقنية التي اتّبعها الشاعر في تحقيق التضاد، وفي ذلك لم يحصر الباحث التضاد في مفهومه الضيّق المتمثّل في الطباق والمقابلة، كما لم يحلّق به بعيدًا في عوالم بعض المناهج الغربيّة التي توسّعت في مفهومه حتى صار عندهم الشعر كلّه يقوم عليه، وإنّما اختار الباحث سبيلاً وسطًا بين ذلك.

حاول الباحث تناول هذه الظاهرة وفق فضاءاتها الموضوعاتيّة، وقد حصر هذه الفضاءات في ثلاثةٍ ؛ تاريخيّ، واجتماعيّ، ودينيّ، ولا يعني ذلك أنّ هذه هي جملة الفضاءات التي استمدّ منها الشعراء مادّة ثنائياتهم الضدّيّة، ولكنّها تمثّل ـ بطبيعة الحال ـ الفضاءات الكبرى، والأطر العامّة التي داروا حولها ؛ وتوافقًا مع هذه الفضاءات الثلاثة جاءت هذه الدراسة في مباحث ثلاثة أيضًا، جُعِل لكلّ فضاء مبحث، مع الإشارات المتكرّرة إلى أنّ هذه الفضاءات لا تستقلّ بذاتها، وإنّما تتداخل في كثير من المواضع ؛ لتداخل القيم التي تلتقي فيها.

تمهيد

لعلّ من المهمّ قبل أن نتناول ظاهرة الثنائيات الضّدّيّة أن نعرض في مهادٍ نظريّ لمفهومها، وقيمتها الأدبيّة، وما ورد من إشارات للأدباء والدارسين قديمًا وحديثًا إليها، ثمّ بيان الوشائج التي تجمع بينها وبين النقائض ممّا جعل الشعراء يوظّفونها في أداء معانيهم الشعريّة.

الثنائيات الضدية: المفهوم والقيمة الأدبية

لم تكن الثنائيات الضدّيّة من المصطلحات المتداولة في تراثنا العربيّ، ولا من المصطلحات الشائعة في الدراسات الأدبيّة والنقديّة الحديثة عند العرب، فهو مصطلح نشأ في أحضان البنيويّة. ولكنّه إن لم يكن مصطلحًا مستخدمًا في التراث فقد كان مفهومه مألوفًا في أفهام العرب، ومطروقًا في كثير من دراساتهم؛ وذلك لارتباطه بمفهوم التضاد ومفاهيم مصطلحات أخرى كانت معروفة عند القدماء، وفي الصفحات الآتية محاولة لضبط مفهوم هذا المصطلح، وتأصيله في التراث العربيّ، وبيان قيمته الأدبيّة والنقديّة.

أولاً: الثنائيات الضدية في رؤى القدماء

تدخل الثنائيات الضديّة في دائرة التضاد، والتضاد كلمة ذات دلالة معلومة في المعاجم العربيّة القديمة والحديثة، فمادة "ضدد" كما ورد في لسان العرب لابن منظور " الضّدّ كلّ شيء ضاد شيئًا ليغلبه، والسواد ضدّ البياض، والموت ضدّ الحياة، والليل ضدّ النهار... "[١ ، ج٩ ،ص٢٥]. وقد بدأ وعي القدماء بقيمة التضاد وأثره في أداء المعاني من وقتٍ مبكّر، وبدا هذا الوعي واضحًا في مؤلفاتهم بعامّةٍ ـ وإن لم ينظّروا فيه تنظيرًا دقيقًا ـ ولعلّ خير من يستشهد به في السياق الجاحظ (٢٥٥هـ) الذي اتّضحت اهتماماته بالتضاد في معظم مؤلفاته، ويكفي أن ينسب إليه كتابٌ يحمل في عنوانه كلمة مشتقة من جنس هذا المصطلح، وهو كتاب "المحاسن والأضداد". وبعامّة يبدو الجاحظ "من منهجه في مؤلفاته ـ على وعي عميق بالتضاد، رغم أنّه لم يتناوله تناولاً نظريًّا، لكنّه ـ من الناحية العلميّة ـ وظّفه توظيفًا ينمّ عن مدى إدراكه لقيمة التضاد في إبراز المعنى"[٢ ، ص٢٢٤].

وقد عبّر البلاغيّون واللغويّون والنقاد القدماء عن التضاد بمصطلحات مختلفة، كالخلاف والأضداد والمقابلة والتناقض والمطابقة والتكافؤ[٢، ص ١٥- ١٨٧]. وتداخلت عندهم هذه المصطلحات جميعها؛ لأنّها كلّها تدخل في دائرة واحدة، وهي دائرة التضاد، مع تفاوت في الدرجة والترتيب والنوع؛ وذلك ما جعل كثيرًا من البلاغيين يحاولون دمجها وتوحيدها.[٣، ص٢٥] وقد ارتبط التضاد بلاغيًّا ونقديًّا ارتباطًا وثيقًا بمصطلحين من المصطلحات السابقة، هما الطباق والمقابلة، وقد حاول القدماء التفريق بينهما كثيرًا في جهود علميّة مقدّرة، وتفاصيل يصعب أن يحيط بها هذا البحث الموجز، ولكن يكفينا من القلادة ما أحاط بالعنق، ومن أراد القلادة كاملة فليراجع دراسات متعددة تناولت هذه الجهود، لعلّ أهمّها كتاب الدكتورة مني علي الساحليّ :"التضاد في النقد الأدبيّ مع دراسة تطبيقيّة من شعر أبي تمام".

فمن الإشارات الأولى التي تبيّن أنّ (الطباق) يُطلَق على ما يقع بين كلمتين من تضاد في المعنى، ما نسبه ابن المعتزّ (ت٢٩٦) في كتابه "البديع" إلى الأصمعي (ت٢١٦) في قوله: "فالقائل لصاحبه أتيناك لتسلك بنا سبيل التوسّع فأدخلتنا في ضيق الضمان"[٤، ص٣٦] فقال ابن المعتزّ معلّقًا على ذلك: بأنّه " قد طابق بين السعة والضيق في هذا الخطاب" [٤، ص٣٦]والسعة خلاف الضيق كما هو معلوم في المعنى. فكأنّ الأصمعي أراد بذلك أن يشير إلى أنّ الطباق لا يقع إلا بين كلمتين صريحتين في الضدّ، دون أن تنزّل إحداهما منزلة الضدّ[٣، ص٢٦]بالمجاز ونحوه. وأقرّ ذلك ابن المعتزّ أيضًا، مع التوسّع في مفهوم "المطابقة"؛ لتشمل كلّ تضادٍ بسيطًا ومركّبًا [٥، ص٩٩].

وقد ذكروا المقابلة وأرادوا بها التضاد أيضًا، والمقابلة لغة " المواجهة"[١، ج٢، ص١٥]واصطلاحًا كما عرّفها قدامة ابن جعفر (ت٣٣٧) هي : " أنّ يضع الشاعر

معاني يريد التوفيق بين بعضها وبعضٍ، أو المخالفة فيأتي في الموافق بما يوافق، وفي المخالف بما يخالف على الصحة أو يشرط شرطًا، ويعدّد أحوالاً في أحد المعنيين، فيجب أن يأتي فيما يوافقه بمثل الذي شرطه، وعدّده، وفيما خالفه بأضداد ذلك، كما قال بعضهم :

فَوَاعَجبًا كيفَ اتّفَقْنا فَنَاصِحٌ وفيٌّ ومَطْوِيٌّ على الغِلِّ غادِرُ

فقد أتى بإزاء كلّ ما وصفه من نفسه بما يضاده على الحقيقة[٦ ، ص١٣٣]. يهمّنا من هذا الاستشهاد أنّ المقابلة لا تتحقّق ـ وفق تعريف قدامة واستشهاده ـ إلا بتضاد مجموعة كلمات بعضها مع بعض، أي أن يقابل بعضها بعضًا على الترتيب، على نحو ما استشهد به في البيت. فعلى هذا فتعدّ المقابلة بابًا من أبواب التضاد مثل الطباق، ولا يختلف المصطلحان أحدهما عن الآخر إلا في أنّ الطباق يكون بين كلمتين، أمّا المقابلة فتكون بين مجموعة كلماتٍ.

وقد توالت الإشارات وتتابعت الجهود في ضبط المصطلحات المختلفة للتضاد، سيما مصطلحا الطباق والمقابلة، ولكن دون إشارة واضحة ودقيقة إلى الدور الفاعل الذي يلعبه التضاد في أداء المعاني إلى أن جاء القاضي الجرجاني (ت٣٦٦هـ) فكشف عن القيمة المتعالية للتضاد الذي سمّاه المطابقة، وقال في ذلك : "وأمّا المطابقة فلها شُعَبٌ خفية، وفيها مكامن تغمض، وربّما التبست بها أشياء لا تتميّز إلا للنظر الثاقب، والذهن اللطيف" [٧، ص٤٤]. وهذه ملحوظة دقيقة تبيّن أنّ للقاضي الجرجاني نظرًا ثاقبًا، وذهنًا لطيفًا، استطاع بهما أن يتعرّف على مكامن التضاد الذي لا يأتي دائمًا ظاهرًا في صورتي الطباق أو المقابلة كما هو معروف من قبل، وقد تنبّه في آنٍ إلى أنّ للتضاد أثرًا كبيرًا في تشكيل الخطاب الأدبيّ، وذلك من خلال إشارته إلى الأشياء التي يتلبّس بها التضاد ولا يعرفها إلا النخبة أو الخاصّة في هذا العلم، وهم

الأذكياء الفطنون، أصحاب النظر الثاقب الذين ينقّبون عمّا وراء النصّ الظاهر، ويسعون إلى استكناه خفاياه ودلالاته. ويبدو أنّ القاضي الجرجاني كان مدركًا تمامًا أثر التضاد في بنية العمل الأدبيّ؛ لأنّه بعد الإشارة الدقيقة إلى قيمته ذكر أنّه لم يفِ الحديث حقّه، ونوّه بأنّه سيفرد كتابًا آخر مختّصًا فيه، ولا ندري هل تحقّق له ذلك ولم تحفظه لنا المكتبة العربيّة، أم كان مجرد حلم ولم يبلغ صاحبه تحقيقه. لقد اعتنى بعض القدماء بالتضاد، وتجاوزت عنايتهم حدود الكلمة والأخرى، والجملة وأختها، حتى صار التضاد عندهم منهجًا في التأليف والتصنيف، وخير من يستشهد به في ذلك الجاحظ الذي اتضحت اهتماماته بالتضاد في معظم مؤلفاته، ويكفي أن ينسب إليه كتابٌ يحمل في عنوانه كلمة مشتقة من جنس هذا المصطلح، وهو كتاب "المحاسن والأضداد"، وهو كما يبدو " يبدو من منهجه في مؤلفاته ـ على وعي عميق بالتضاد، رغم أنّه لم يتناوله تناولاً نظريًّا، لكنّه ـ من الناحية العلميّة ـ وظّفه توظيفًا ينمّ عن مدى إدراكه لقيمة التضاد في إبراز المعنى"[٢ ، ص٢٢٤].

وعلى الرغم من إشارة القاضي الجرجاني الدقيقة إلى بنية التضاد وأثرها في أداء المعاني إلا أنّ العلماء الذين جاؤوا بعده لم يفيدوا منها كثيرًا، ولم يضيفوا إليها شيئًا ذا بالٍ حتى نصل إلى عبدالقاهر الجرجاني فنجد إشاراته إلى التضاد أكثر دقّة وأبعد غورًا من إشارات القاضي الجرجانيّ؛ إذ بيّن قيمة التضاد وجعله سببًا في حسن البيان وسحر الكلام، وجزءًا أصيلاً في تكوين الصورة الأدبيّة. وقد بسط الحديث عن ذلك في كتابه "أسرار البلاغة" في باب"الجنس الذي يراد فيه كون الشيء من الأفعال سببًا لضدّه" ومثّل له بـ"أحسن من حيث قصد الإساءة"، "ونفع من حيث أراد الضُّرّ [٨، ص١٥٥] وقال معلّقًا على ذلك بقوله: "فيدلّ ذلك بما يكون فيه من الوفاق الحسن مع الخلاف البيّن، على حذق شاعره، وعلى جودة طبعه وحدّة خاطره، وعلوّ مصعده وبعد

غوصه، إذا لم يفسده بسوء العبارة، ولم يخطئه التوفيق في تلخيص الدلالة، وكشف تمام الكشف عن سرر المعنى وسرّه بحسن البيان وسحره"[٨، ص١٥٥] فهو بذلك يعدّ التضاد أسلوبًا ذا أثر خطير في أداء المعاني ولا يجيده إلا الحذّاق من الشعراء وأهل البيان.

وأشار في موضع آخر إلى أنّ التضاد طريقة من طرق التعبير عن نقص الصفة، حيث قال: " فكل صفتين تضادّتا، ثم أُريد نَقص الفاضلة منهما، عبّر عن نقصها باسم ضدّها، فجُعلت الحياة العارية من فضيلة العلم والقدرة موتًا، والبصر والسمعُ إذا لم ينتفع صاحبهما بما يَسْمَع ويُبْصِر فلم يَفْهم معنى المسموع ولم يعتبر بالمُبصر أو لم يعرف حقيقته عمًى وصَمَمًا، وقيل للرجل: هو أعمى أصمُّ، يراد أنه لا يستفيد شيئًا مما يسمع ويُبصر، فكأنه لم يسمع ولم يبصر، وسواءٌ عبّرت عن نقص الصفة بوجود ضدّها، أو وصفِها بمجرَّد العدم، وذلك أنّ في إثبات أحد الضدّين وصفًا للشيء، نفيًا للضدّ الآخر، لاستحالة أن يوجدا معًا فيه، فيكون الشَّخص حيًّا ميّتًا معًا، أصمَّ سميعًا في حالة واحدة، فقولك في الجاهل: هو ميّت، بمنزلة قولك: ليس بحيّ، وأنّ الوجود في حياته بمنزلة العَدم"[٨، ص٧٨]. وهذه إشارة واضحة إلى قيمة الضدّ في التعبير عن ضدّه، وتنبيه مهمّ إلى أنّ العلاقات المتشابكة التي تكون داخل النصّ، تؤدّي أثرًا خطيرًا في صناعة الدلالة وتكوين المفاهيم الكبرى، وهذه القضايا هي القضايا نفسها التي تناولها البنيويّون عندما تحدّثوا عن قيمة التضاد والثنائيات الضديّة[٩، ص ١٤٩]. وسيأتي ذلك مفصّلاً بعد قليل.

بل ذهب عبدالقاهر الجرجاني إلى أبعد من ذلك؛ إذ تناول مفهوم الثنائيات نفسها التي تتشكّل من هذه الأضداد وبيّن أثرها في المعاني، قال في ذلك : "وهل تشكُّ في أنّه يعمل عمل السحر في تأليف المتباينين حتى يختصر لك بُعْدَ ما بين المشرق والمغرب، ويجمع ما بين المُشئِمِ والمُعْرِق، وهو يُرِيكَ للمعاني الممثَّلة بالأوهام شَبَهًا في

الأشخاص الماثلة، والأشباح القائمة، ويُنطق لك الأخرس، ويُعطيك البيان من الأعجم، ويُريك الحياةَ في الجماد، ويريك التئامَ عين الأضداد، فيأتيك بالحياة والموت مجموعين، والماءِ والنارِ مجتمعين" [٨، ص ١٣٢] ولا شكّ أنّ وقفات عبدالقاهر عند الأضداد وتنبّهه إلى الثنائيات المتضادة وأثرها في أداء المعاني تمثّل رؤية ثاقبة، وإشارة مهمّة إلى قيمة بنية التضاد في التأليف بين المتنافرين وتأديّة معانٍ لا يمكن أن تؤدى بغيرها. وليست هذه الإشارات بغريبة من عبدالقاهر الجرجاني لأنّها تمثّل رؤية جزئية من رؤيته الكبرى في نظرية النظم التي تقوم كلّها على مكوّنات النصّ وبنيته.

كما تنبّه عبدالقاهر إلى أنّ الثنائيات المتضادة من ألطف المعاني وأعجبها، علاوة على قيمتها الموضوعاتيّة والدلاليّة، ومثّل لذلك بقول العرب: "فلان عاش حين مات"، موضّحًا ذلك بأنّهم أرادوا أنّه بالموت استكمل الحياة [٨، ص ١٣٥]. ففي مثل هذا التعبير فضلاً عن قيمته الموضوعاتيّة والدلاليّة لطف وعجب؛ لأنّه كيف يعيش المرء وهو ميّت، أو كيف يستكمل الحياة بالموت، فهذا أمر حقيق بالدهشة والعجب واللطف والاستملاح في آنٍ.

وحينما نصل إلى حازم القرطاجني (ت ٦٨٤هـ) نجده من أكثر القدماء بعد عبدالقاهر تفصيلاً وتوضيحًا لقيمة التضاد في أداء المعاني؛ إذ وقف عنده وقفة واعية في كتابه" منهاج البلغاء وسراج الأدباء، وممّا قاله في ذلك: "... فإنّ للنفوس في تقارن المتماثلات وتشافعها والمتشابهات والمتضادات وما جرى مجراها تحريكًا وإيلاعًا بالانفعال إلى مقتضى الكلام لأنّ تناصر الحسن في المستحسنين المتماثلين أمكن من النفس موقعًا من سنوح ذلك لها في شيء واحد. وكذلك حال القبح. وما كان أملك للنفس وأمكن منها فهو أشدّ تحريكًا لها. وكذلك أيضًا مثول الحسن إزاء القبيح أو القبيح إزاء الحسن ممّا يزيد غبطة بالواحد وتخليًا عن الآخر لتبين حال الضد بالمثول إزاء

ضدّه. فلذلك كان موقع المعاني المتقابلات من النفس عجيبًا[١٠ ، ص ٤٥] ومضى حازم يتعرض لأقسام الطباق وأنواع المقابلة في صفحات عديدة من كتابه، وليس هنا مقام التفصيل في ذلك. ولكن ما يتبيّن لنا مما ذكره هو دقّة مشاهدته ورصده لقيمة التضاد وما يحققّه من علاقات متشابكة في بنية النصّ، بل تعمّقت هذه المشاهدة إلى أن رصدت الأثر النفسي لبنية التضاد في نفس المتلقّي، وهذا ما لحظه عبدالقاهر ولكنّ حازمًا فصّله أكثر.

لم يفد المتأخرون من هذه الإشارات الدقيقة إلى قيمة التضاد في النصّ الأدبيّ، وليتهم وقفوا عندها فحسب، وإنّما قزّموا دوره، وحصروا مفاهيمه المتعدّدة، وجرّدوه من دلالاته الواسعة وعدّوه مجرّد حلية وزينة ومحسّن للكلام، فلو أنّهم واصلوا المسير الذي بدأه القاضي الجرجاني ووضع معالمه الأولى عبدالقاهر ووضّحها حازم لأثمرت جهودهم في صياغة نظرية محكمة، أو تقديم رؤية ثاقبة عن قيمة التضاد في أداء المعاني، غير أنّهم أفرغوه من كلّ محتوياته البلاغيّة والدلالية فأضاعوا عنّا فائدة عظيمة.

ثانيا: الثنائيات الضدية في دراسات المعاصرين

يمكن تصنيف المحدثين في نظرتهم إلى التضاد إلى ثلاث فئات، فئة تأثّرت بالنظرة السائدة عند القدماء إلى البديع كلّه ؛ وذلك بحسبان التضاد حلية وزينة ومحسنات لفظيّة ومعنويّة، وهذه هي الفئة الغالبة، وهي " تدور في الغالب في فلك القدماء، وتحلّق في سماء فكرهم، فتكرر العبارات، والشواهد ذاتها، وتظلّ فكرة التحسين، والمحسن البديعيّ هي المسيطرة على بحث أصحاب هذه الوجهة للطباق أو التضاد" [٢ ، ص ٢٣٥ ، ٢٣٦]فهؤلاء يرون البديع بعامّة والتضاد بخاصة مجرد المقابلة بين المعاني واللعب بها [١١ ، ص ٤٧]أمّا الفئة الثانية فهي أهل الوسط الذين لم يجاروا السابقين في النظرة

الضيّقة إلى التضاد، كما لم تنزلق أقدامهم مع أقدام آخرين في المناهج الغربيّة الحديثة، فلم يغالوا غلوّهم في نظرتهم إلى التضاد، ومن هذه الفئة محمد زغلول سلام الذي بيّن أنّ الأضداد" تدخل تحت نظرية الاستدعاء المعنوي. وهذا من ناحية المعنى في العقل، أمّا من الناحية اللغويّة فإنّ للأضداد خطرها في الأسلوب، وهو خطر يرجع إلى الصلة المعنويّة بين اللفظ وسياق العبارة" [١٢، ص ١٣٤]، ورجاء عيد في "فلسفة البلاغة بين التقنية والتطوّر، وهو " يرفض مجرد تقسيم البديع إلى محسنات لفظيّة ومعنويّة، ويرى أنّ موضوعات البديع المختلفة لا تنفصل عن النسق العام للغة، بل هي جزء لا يتجزأ من بنية التركيب الفنّي [١٣، ص ٢١٦]. ومن أولاء أيضًا أحمد مطلوب الذي يعدّ المطابقة "من مقوّمات التعبير؛ لأنّها تعتمد على الأضداد، والمتناقضات؛ ولذلك فهي ليست محسنًا، وإنّما هي وسيلة من وسائل التعبير" [١٤، ص ٢٨٨]. وثمّة آخرون يضيق المقام عن ذكرهم. أمّا الفئة الأخيرة من هذه الفئات الثلاث فهم الذين تعاطوا مفهوم التضاد وبنيته من خلال المناهج والنظريات الغربيّة، سيّما المنهج البنيويّ. فالبنيويّة التي لم يزل صداها ماثلاً في اتجاهات النقد الحديث تتصور أنّ "العالم مجموعة من الثنائيات المتشابكة، والمتقابلة، تنعكس على شبكة العلاقات اللغويّة فتحيلها إلى مجموعة من الثنائيات الخالصة" [٩، ص ١٤٩]، وقد حاول البنيويون تطبيق هذه الرؤية في قراءاتهم الشعريّة وتحليلهم النصوص الأدبيّة، وأخذوا يلّحون على أنّ الكلمة مفردة لا قيمة لها ولا دلالة تؤديّها ما لم توضع إزاء نقيضها؛ إذ إنّ اللغة بعامة عند دي سوسير صاحب الاتجاه البنيوي عبارة عن إشارات، ولا تعرف دلالة هذه الإشارات إلا "من خلال خصائصها الأساسيّة، وإنّما يتمّ ذلك من خلال تمايزها عن سواها من الإشارات، فكلمة (ضلالة) صارت ذات معنى ليس لشيء في ذاتها؛ ولكن لوجود (الهداية) فبضدها تتبيّن الأشياء. ولولا (السواد لما عرفنا (البياض)" [١٥، ص ٣٠]. ويرون بعامّة

أنّ "العنصر الجوهري في القيم الأسلوبيّة يتخلّق أساسًا من التقابلات بين أساليب اللغة المختلفة"[١٦ ، ص ٤٧٥].

وكما ذكرنا آنفًا أنّ التنبّه إلى بنية التضاد وقيمته في استكناه دلالات النصّ فكرة قديمة من لدن عبدالقاهر وحازم القرطاجني، بل كانت هذه الفكرة ـ في نظرتها الموضوعاتيّة ـ أكثر بيانًا وأوضح تفصيلاً عند حازم بخاصة ممّا هو عند البنيويين؛ إذ بيّن حازم الأثر الفاعل الذي ينتج عن بنيّة هذه الثنائيات المتضادة، سيما الأثر النفسي الذي ألحّ عليه في أكثر من موضع، غير أنّ أنصار البنيويّة من النقاد العرب جهلوا أو تجاهلوا هذه الفكرة الحازميّة وتلقّوها من الغربيّين وألبسوها ثوبًا بنيويًّا خالصًا دون أن يشيروا من قريب أو بعيد إلى فكرة حازم تلك. ولعلّ قدماءنا نظّروا في هذا الشأن أكثر من عنايتهم بمصطلحاته وتطبيقاته الأدبيّة، فما ذكره الغذامي في استكناه مفهوم البنيويين للتضاد فهم نجده عند القدماء ـ وإن لم يكن في دائرة الأدب والنقد ـ فابن قتيبة يرى أنّ "فضائل الأشياء تعرف بأضدادها، فالخير يعرف بالشرّ، والنفع بالضّرّ، والحلوّ بالمرّ، والقليل بالكثير، والصغير بالكبير، والباطن بالظاهر"[١٧ ، ص٨٧].

وقد كان في طليعة النقاد العرب الذين نادوا بهذا الاتجاه، وتبنّوا تطبيقاته ونظّروا له كمال أبو ديب الذي قدّم في كتاباته المختلفة دراسات معمّقة مطبّقًا فيها مبادئ هذا الاتجاه، بخاصة في كتابيه "جدلية الخفاء والتجلّي"، و"الرؤى المقنّعة"، وقد حاول في الأخير أن يقدّم دراسة تطبيقيّة بنيويّة في الشعر الجاهليّ، واختار معلقة لبيد بن ربيعة نموذجًا وسمّاها "القصيدة المفتاح". وقد تبيّن له بنظرة عامّة في الخيوط المضمونيّة في الشعر الجاهليّ "تياران من التجارب الجذريّة يشكلان ثنائية ضديّة. التيار الأول تيار وحيد البعد، يتدفّق من الذات في مسار لا يتغيّر، مجسّدًا انفجارًا انفعاليًّا يكاد أن يكون لا زمنيًا وخارجًا عن السيطرة لا يكبح، أمّا الثاني فهو تيار متعدّد

الأبعاد، أو هو بالأحرى نقطة التقاء ومصبّ لروافد متعدّدة: لتيارات تتفاعل وتتواشج، ويكتمل التبلور النهائي لهذا النمو في سياق زمني يجسّد عمليّة خلق للفاعليّات المعاكسة وتحقيق للتوازن بين الأضداد في الوعي" [١٨، ص ٤٨] وعلى الرغم من أهمّية النافذة الجديدة التي فتحها أبو ديب لدراسة الشعر الجاهليّ إلا أنّ تطبيقاته للبنيويّة على الشعر الجاهليّ فيها تعسّف وتكلّف في التأويل الذي لا ينهض بدليل مقنع، بله الغموض الذي يكتنف تحليلاته للقصيدة المفتاح. وذاك حديث يطول، وقد فنّده بعض الدارسين في ردّهم عليه ردًّا يغني عن التفصيل هنا(١).

على أيّة حال فقد ظلّ غلاة البنيويّة ـ كأبي ديب ومن معه ـ يتيهون في مهامه بعيدة عن موضوعيّة التضاد وحقيقة الثنائيات الضديّة وقيمتها في النصّ الأدبيّ؛ وذلك لأنّهم ظلّوا أسيرين للبنيويّة التي توسّعت" في نظرتها إلى الثنائيات، وحاولت إفراغ الألفاظ من مدلولاتها، وملأها بمدلولات ضديّة، فالإنسان والحجر ثنائيّة ضديّة، بين الحي وغير الحي، فاتّخذت هذا النموذج من جعل الواقع المعيش خطّ سير لها متضمّنًا للثنائيات المتقابلة المتضادة"[٣، ص ٤٤]. ولا شكّ أنّ في هذا شططًا وتعسّفًا؛ إذ ليست الحياة أو الخلق كلّه ثنائيًا كما توّهم البنيويّون، وإنّما الحقّ ما قاله ابن رشيق: إنّ" الناس متفقون على أنّ جميع المخلوقات: مخالف وموافق ومضاد، فمتى وقع الخلاف في باب المطابقة فإنّما هو على معنى المسامحة وطرح الكلفة والمشقّة" [١٩، ص ج٢، ١٠]. فقد كان ابن رشيق ـ كعادته ـ دقيقًا في ضبط هذه المصطلحات، فكثيرًا ما يظنّ ـ حتى في زماننا هذا ـ أنّ المخالف للآخر مضاد له، والعكس صحيح، وهذا وهم وخطأ في أفهام الناس كما بيّن ابن رشيق؛ إذ كلّ مضاد مخالف، ولكن ليس كلّ مخالفٍ مضادًا؛ لأنّ الخلاف أقلّ درجة وحدّة من الضدّ. وإن كان البنيويون قد غالوا في

(١) لعلّ أشهرهم الدكتور عبدالعزيز حمودة، في كتابه : "المرايا المقعرة".

تطبيقات الثنائيات الضديّة، فثمة نقاد غربيّون آخرون كانوا أقرب إلى الموضوعيّة في دراساتهم للتضاد، أولئك هم أصحاب مدرسة "النقد الجديد" في أمريكا الذين كانت لهم وقفات عميقة مع التضاد وذلك من خلال معالجاتهم بعض المصطلحات ذات الصلة بمفهوم التضاد، كمصطلح "التناقض الظاهري paradox" ومصطلح "المفارقة Irony"[3]، ص ٤٤]. فالأول هو "عبارة تبدو متناقضة أو غير معقولة في ظاهرها، مع أنّها بالفحص والتأمّل يتبيّن أنّ لها أساسًا من الحقيقة" [٢٠، ص ٦٩]ومن ذلك مثلاً "قولك لسائق مندفع:" تمهّل لأصل مبكّرًا"، فظاهر العبارة يبدو متناقضًا، ولكن التمعّن فيها يصل بنا إلى العكس" [٣، ص ٤٥]. أمّا المصطلح الآخر "المفارقة Irony" فـ"الكلمة العربيّة تشي ـ إلى حدّ ما ـ بالسمة الجوهريّة لمفهوم المصطلح، من حيث المباينة، وتعدّد وجوه المعنى، وغالبًا ما يكون المعنيان متناقضين محمولين على معنى التضاد"[٣، ص ٤٦]، وقد وردت الكلمة بمعنى التعدّد والاختلاف في المعاجم العربيّة، قال ابن منظور: " وفارق الشيء مفارقة وفراقًا: باينه، ... والفرق والفِرقة والفريق: الطائفة من الشيء المتفرّق" [١، ج١١، ص١٦٩]. والمفارقة" تُظهر التباين على مستوى البنية السطحيّة، وهذا ما يجعلها تشترك في كثير من الملامح مع الطباق والمقابلة وسائر أشكال التضاد الأخرى. كما أنّها تنطوي على احتمالات خبيثة للمعنى على مستوى البنية العميقة على نحو يذكّر بمصطلح "معنى المعنى"، وهي في ذلك ترتكز على صورة من التباين والاختلاف بين المعنى الظاهر والمعنى الباطن، ممّا يجعلها في نهاية الأمر سمة فنية مميزة للغة الشعر"[٣، ص٥٠]. ولعلّ المفارقة أدقّ صور التضاد وأبعدها غورًا واستكناهًا؛ وذلك لعدّة أسباب منها أنّها "تعني الوعي الشديد بالتناقض داخل الذات الشعريّة. وفيها دليل على انتصار سلطة صانع المفارقة، تظهر التناقض بين نسقين: النسق الثقافي الصانع للمفارقة، والآخر يحمل رؤية معينة تتصادم بشكل حادّ مع ثقافة الآخر، فيعرض سلبياته، ويسعى إلى

معاينة سلبيات الحياة من خلال التضاد، وأساسها يتجلّى في المتناقضات" [٢١ : http://www.aliraqi.org/forums/archive/index.php/t-90861.html]. هكذا كانت النظرة العميقة إلى التضاد والثنائيات الضدّيّة في المناهج الغربيّة التي من بين أصحابها من يحمّل التضاد أهميّة أكبر من كونها مجرّد ظاهرة أسلوبيّة ترد في النصّ الشعريّ، بل يذهب إلى أنّ لغة الشعر كلّها لغة تناقض وتضاد، وعدّ التناقض مظهرًا فكريًّا أكثر من أنّه مظهر شعوريّ عارضٌ [٢٢، ص٢٤٩].

وبفضل الجهود السابقة، وتأثّرًا بإضافاتها أخذت الدراسات العربيّة بعامّة تستبين الرؤيّة الدقيقة إلى التضاد، ونشطت المؤلفات التي تحمل في عنواناتها عبارة "الثنائيات الضديّة"، فلم تعد النظرة إلى التضاد أو إلى هذه الثنائيات الضديّة مجرد حلية لفظيّة أو تلاعب بالألفاظ أو اختلاف على مستوى المفردة، كما كان سائدًا في نظرة كثير من السابقين، وإنّما صار التضاد نوعًا من البنى يعبّر من خلالها الشاعر أو الأديب بعامّة عن فلسفته وآرائه ومبادئه التي ما كان له أن يعبّر عنها لو لم يختر هذا السبيل؛ إذ هذه الثنائيات الضديّة تقوم" بوصفها فكرة فلسفية على أنّ ثمة قدرة على الربط بين الظواهر التي يبدو أنها منفصلة " [٢٣، ص٥] فالقيمة الحقيقيّة للتضاد تتجلّى في الربط الذي يحققّه بين عناصر النصّ الأدبيّ، وما ينشئه من تآلف وانسجام بين عناصر يبدو أنّها متنافرة في أصلها، ولكنّها متّحدة متشابكة داخل النصّ الأدبيّ، فالقيمة الأسلوبيّة للتضاد "تكمن في نظام العلاقات الذي يقيمه بين العنصرين المتقابلين فلن يكون له أي تأثير ما لم يتداع في توالٍ لغويٍّ، وبعبارة أخرى فإنَّ عمليات التضاد الأسلوبيّة تخلق بنية مثلها في ذلك مثل بقية التقابلات المثمرة في اللغة" [٢٤، ص ١٦٦]. ولا شكّ أنّ البنية اللغويّة التي تُعطي مجالاً للربط بين الظواهر المتنافرة هي بنية ذات قيمة مؤثرة في النصّ الأدبيّ، سيّما أنّها في بعض أشكالها تشكّل نسيجًا من العلاقات بين المعاني

الحاضرة والغائبة، وهذه المعاني بحاجة إلى ما يؤلّف بينها، ويحقّق بينها نوعًا من التناغم والتجانس ممّا يجعل المتلقّي يستقبل رسالة النصّ بوضوحٍ ويعي مقصود الشاعر بدّقةٍ وفهم ثاقبٍ.

كما أنّ الثنائيات الضديّة تولّد " فضاء مائزًا للنص؛ إذ تجتمع جملة علاقات زمانيّة ومكانية، وفعليّة بأزمنة مختلفة، فتلتقي هذه العلاقات على أكثر من محور، تلتقي وتتصادم وتتقاطع وتتوازى، فتغني النص، وتعدد إمكانيات الدلالة فيه..." [٢٤، ص ٧]ولا شكّ أنّ هذه المزايا تجعل النصّ الأدبيّ مختلفًا عن غيره؛ إذ " تختلف قيمة كلّ نصٍّ عن سواه من خلال علاقاته الضّديّة، وطاقاته التعبيريّة التي تتجلى في شعريّته" [http://www.awu-dam.org/book/05/study05/43-A-S/ind-book05-sd001.htm ، ٢٥] وهذه من سمات النصّ الأدبيّ الجيّد، وهي السمات نفسها التي تكسب الأدب الخلود والبقاء على نحو ما نرى النقائض التي قطعت رحلة تربو على ثلاثة عشر قرنًا، وما فتئت تجود بمجالات واسعة للبحث والدرس الأدبيّ.

وبهذا تغدو "لغة التضاد" من خلال دورها في نسج العلاقات والوشائج بين المعاني الحاضرة والمعاني الغائبة في النصّ الشعريّ تشكّل أهمّ عناصر الصورة الشعريّة"[٢٦، ص١٨] لأنّ الدلالات المعنويّة للألفاظ هي أهمّ عناصر الصورة الشعريّة [٢٧، ص٤٥]؛ ومن ثمّ يكسب التضاد النصّ الشعريّ قيمة فنيّة عاليّة؛ لأنّه "بقدر ما تكون جدليّة الحضور والغياب قويّةً يكون النصّ الشعريّ قويًا ومعبّرًا" [٢٨، ص ١٢].

وهذا ما جعل التضاد عند بعضهم يمثّل " العنصر الفارق في القصيدة الجيدة دون غيره من العناصر" [٢٦، ص٢٠]. وعدّ أستاذنا الدكتور صالح بن رمضان أسلوب الطباق ـ الذي هو من أكثر العناصر الفاعلة في الثنائيات الضدّيّة ـ مكوّنًا مهمًّا من مكوّنات الخطاب الأدبيّ، وأدرجه ضمن ما سمّاه أسلوبيّة العدول، فعدوليّة الطباق

عنده تتمثّل في أنّ "السامع ينتظر أن تتتالى في الاختيار وفي استعمال المتكّلم المفردات المنتميّة إلى الجداول المتجانسة دلاليًّا فإذا بالعلاقة بين الكلمتين تحدّث هذه المفاجأة"[٢٩، ص٢٦٧]. إنّ كلّ هذه الوقفات مع الطباق والمقابلة والثنائيات الضّدّية والتضاد بمختلف مصطلحاته تشي باهتمام الدارسين والنقاد بهذا العنصر الفاعل المؤثّر في تشكيل الخطاب الأدبيّ دلاليًّا وفنيًّا.

الثنائيات الضدية والنقائض

تناغمت أسلوبيّة الثنائيات الضديّة مع الطبيعة الموضوعاتيّة والفنية للنقيضة؛ لأنّ النقيضة في الأصل هي "أن يتّجه شاعر إلى آخر بقصيدة هاجيًا أو مفتخرًا، فيعمد الآخر إلى الردّ عليه هاجيًا أو مفتخرًا ملتزمًا البحر والقافية والروي الذي اختاره الأول" [٣٠، ص٣]، فتعتمد النقائض بعامّة اعتمادًا كبيرًا على كلّ ما ينطوي تحت الثنائيات من تضاد وتقابل وتنافر ومفارقة؛ فلذا حشد شعراؤها الأضداد، وأخذوا يبحثون عنها بحثًا حثيثًا؛ ليوظّفوها في التعبير عن الثنائية الضدّية الكبرى التي تخيّم على جوّ النقائض كلّها، وهي ثنائية الذات والآخر، الذات بكلّ إشراقاتها وإبداعاتها واستعلائها، ويقابلها الآخر ـ في منظور الذات ـ بكلّ سوءاته وعيوبه وسقطاته.

ربّما تكون الثنائيات الضدية في النقائض تقنيات ضروريّة فرضتها طبيعة هذا الفنّ؛ لأنّ النقيضة نصّ يقوم كلّه على التوتر والصراع، وهذا يستدعي بنية التضاد بكل أشكاله؛ لأنّ الضدّ بعامّة يعكس دائمًا حالة التنافر والتناقض، ولكن على الرغم من تلك الضرورة الفنيّة والموضوعاتيّة فقد استطاع هؤلاء الفحول ببراعة فائقة أن يجيدوا توظيف هذه التقنيات توظيفًا لا يجعلك تشعر معه بأدنى تكلّفٍ أو افتعالٍ، ولا شكّ أنّهم تفاوتوا في تعاطيها كمًّا وكيفًا، ولكن بعامّةٍ لا تجد عند أحدهم عيبًا من العيوب الفنية التي تخرجه من حلبة الصراع، وتبعده عن دائرة السباق الفنّي.

نظرًا لكثرة الشعراء الذين خاضوا معركة النقائض في العصر الأمويّ، فإنّ الدراسة ستكتفي بفحولها الثلاثة ؛ جرير والفرزدق والأخطل، وتحاول جاهدة إصدار حكمٍ يمكن أن ينطبق على الآخرين الذين لا تسعهم صفحات هذه الدراسة. وبالتأمّل في الثنائيات الضديّة في نقائض هؤلاء الثلاثة تبيّن أنّها تستمدّ أغلب مادّتها من ثلاثة فضاءات (التاريخ، الاجتماع، الدين)، فهي تمثل المصادر الرئيسة التي شكّل منها الشعراء الثلاثة معظم ثنائياتهم ؛ فلهذا تحتّم على البحث أن يسير مسير هذه الفضاءات التي جاء ترتيبها في الدراسة وفق حضورها وغلبتها في النقائض.

فضاءات الثنائيات الضدية في النقائض

مثّلت الفضاءات الاجتماعيّة والتاريخيّة والدينيّة عامّة مرجعًا أدبيًّا مهمًا لمادة الثنائيات الضديّة التي احتوت عليها نقائض جرير والفرزدق والأخطل ؛ وذلك لأنّ الخطاب الشعريّ الذي تقوم عليه النقائض الشعريّة كلّه يحتكم في نهايته إلى هذه الأنظمة التي تدير حياة المجتمع الذي ينتمي إليه الشاعر ويحتكم إليه في خصومته مع الآخرين.

فالشاعر حينما يوظّف ثنائيات كالإسلام /الكفر، والخير /الشر، والحقّ /الباطل، والهدى /الضلالة، والعفّة/ الفجور، والكرم /البخل، والشجاعة/الجبن، والنصر/ الهزيمة، العزّة/الذلّة، والحريّة/ العبوديّة، وغير ذلك من الثنائيات المتضادة إنّما يستمدّ ذلك من الفضاءات التي تمثّل مرجعيّة ثقافيّة يتماهى معها، فرموز الثنائيات الضدّيّة السابقة ومصطلحاتها تتحدّد دلالاتها وتفسّر مفاهيمها وفق ما هو مقرّر ومتّفق عليه مسبقًا في هذه الفضاءات التي تشكّل ثقافة الشاعر وإطاره الفكري، ولكنّها قد لا تعني شيئًا في فضاءات أخرى لا يمت إليها الشاعر بصلة.

وطبيعة الثنائيات الضدّيّة نفسها سواءً أكانت في النقائض أم في غيرها تقوم على نظام النسق ؛ لأنّ المتلقّي يتلقّى"الثنائيّة ضمن النسق ؛ ذلك لأنّه نظام مع أن نظاميّته تتجلّى في مخاتلته ، وطبيعته المراوغة ، فتقوم الشعريّة على الأنساق المضمرة ، وتتأسّس هذه الأنساق على مبدأ الضّدّيّة على مستوى الموضوع واللغة والصورة" [٢٣ ، ص٧]وهذه الأنساق نفسها هي وليدة فضاءات محدّدة تحيط بالمرسل والمرسل إليه ،وتجعل بينهم عرفًا ثقافيًّا متفقًا عليه في فهم الرموز والكلمات التي هي أشبه بالشفرات والمصطلحات.

وعلى هذا فقد توزّع موضوع الدراسة وفق الفضاءات الرئيسة التي استمدّت منها هذه الثنائيات الضدّيّة مادّتها (الفضاء التاريخي ، والفضاء الاجتماعيّ ، والفضاء الدينيّ) ، وممّا لا شكّ فيه أنّه من الصعب وضع حدود فاصلة بين هذه الفضاءات في نقائض الشعراء الثلاثة ؛ لأنّها تتداخل وتتضافر جميعها لتشكّل رؤيا النقيضة ، فعلى سبيل المثال ثنائية العفّة والفجور ثنائيّة دينيّة اجتماعيّة ؛ لأنّهما قيمتان دينيّتان واجتماعيّتان في آنٍ ، ومثلها ثنائية الشجاعة والجبن هما ثنائية اجتماعيّة وتاريخيّة ؛ لأنّهما تمثلان قيمتين اجتماعيّتين ، ولكنّهما تردان في نصّ النقائض في سياق تاريخيّ معيّن ، ومثل ذلك ثنائية الكرم والبخل ، فإذن ليس غريبًا أن تتعانق هذه الفضاءات ، وتتعالق فيها مخيّلات الشعراء ؛ لأنّ البيئة هي هي ، والمؤثرات في هذا هي ذاتها في الآخر ، مع بعض الاختلاف في تشكيل الرؤية الخاصّة بكلّ شاعر تبعًا لاختلاف المهارات الإبداعيّة والقدرات الذاتيّة. وفيما يأتي ثلاثة مباحث نحاول من خلالها أن نحلّق فيها مع هؤلاء الشعراء ؛ لنكشف عن الثنائيات المتضادة المستمدة من هذه الفضاءات المختلفة.

المبحث الأول: الفضاء التاريخي (أيام العرب)

تعدّ أيّام العرب قطب الرحى الذي تدور حوله أهاجي الشعراء القدامى ومفاخرهم بعامّة ؛ وذلك لأنّها السجل الذي حفظ تاريخ العرب بكلّ تفاصيله، مآثرهم ومخازيهم، انتصاراتهم وهزائمهم، ظلّت هذه الأيّام تذكّر بكل معاني الأحقاد وألوان الضغائن ؛ ولهذا كانت من أنسب المعاني التي لاءمت فنّ النقائض التي تنشد كلّ قبيح من القول لإخزاء الخصم، فلم يكن غريبًا أنّ تكون مادة هذه الأيام أكثر الموادّ شيوعًا في النقائض ؛ إذ وجد فيها المتناقضون بغيتهم، يفتخرون بالأيام التي كانت لهم، ويعيّرون خصومهم بالتي كانت عليهم[٣٠، ص٢٥٨]. والملحوظ أنّ هذه الأيام لم تكن محلّ اهتمام شعراء النقائض وحدهم، فقد كان الشعراء الأمويّون عامّة يضربون فيها بسهم وافر ؛ لأنّها" تصوّر البطولات القبليّة القديمة التي حرصت القبائل في العصر الأمويّ على استعادة ذكراها وسرد تفاصيلها في كلّ مناسبة سواءً للمفاخرة أو للمسامرة، وأصبح الوقوف عليها أول ما يحرص عليه الأدباء والشعراء وشداة العلم والمعرفة"[٣١، ص١٤٧].

وعلى الرغم من أنّ هذه الأيام كانت سجلاً موثوقًا به، فيه رصد لماضي القبائل، وحقائق تاريخيّة في أغلبها إلا أنّ شعراء النقائض لم يأخذوا بها من هذه الناحية التاريخيّة الوثائقيّة، وإنّما اتّخذوها موادّ فنيّة محضة يشكّلون بها خطابهم الشعريّ كيفما يكون، ووفق ما يخدم هذا الخطاب ؛ فلهذا لا نجد التزامًا كاملاً بحقائق هذه الأيام، كما أنّ الشاعر في الغالب لا يلتزم بمعطياتها، فتارة تحمله طبيعة الصراع إلى الافتخار بقبيلة أخرى غير قبيلته ؛ لأنّها فقط عدوّ لقبيلة خصمه الذي يريد النكاية به والنيل منه بأية وسيلة كانت. فهذا جرير يفتخر بأيام قيس ؛ لأنّها خصم تغلب قبيلة الأخطل، وعلى النقيض كان الفرزدق يفتخر بأيام تغلب، ومثلهما كان يفعل الأخطل

في افتخاره بدارم رهط الفرزدق [٣٠، ص٢٥٨]. فكلٌّ منهم لم يقف ذلك الموقف إلا لاعتبارات قدّرها هو بعيدًا عن الموضوعيّة في كثير منها ؛ وهذا ما جعل مواقفهم ليست نهائية، وإنّما تتقلّب حيثما تتقلّب خصوماتهم وعداواتهم، فهذا الفرزدق يفخر بيوم (فيف الريح) وهو يوم لبني نمير القيسيّة على قبائل أخرى، قال في ذلك [٣٢، ج١، ص ٣٨٧، ٣٨٨]:

فإنّكَ مِنْ هِجاءِ بَنِي نُمَيْرٍ كَأَهْلِ النّارِ إِذْ وَجَدُوا العَذابا

ولم تَرِثِ الفَوارِسَ مِنْ نُمَيرٍ ولا كَعْبًا وَرِثْتَ ولا كِلابا

فالقانون الذي يحكم حدود التعامل مع هذه الأيام في النقائض هو قانون الخصام والمنافرة المحضة التي يخوضها الشاعر، ويتحدّد موقفه حسب الشخص الذي أمامه، ووفق معطى اليوم الذي يريد توظيفه في الفخر أو الهجاء.

ولمّا كانت هذه الأيام تقوم في الأصل على الثنائيّة العامّة ثنائيّة المناقب والمثالب، المتمثّلة في القوة والضعف، النصر والهزيمة، العزّ والهوان، السيادة والإذلال، وغير ذلك من المتناقضات التي تخلّفها الحروب في المجتمعات، فقد كانت هذه الأيام الفتيل الذي أوقد جذوة النقائض، وأمدّ فحولها بمادّة شعريّة ثرّة، مستفيدين في ذلك من روح الضغائن التي تنطوي داخل هذه الأيام، ومن التناقضات التي تنعكس عادة من الحروب والقتال.وفيما يأتي وقفة مع الثنائيات الضديّة التي استقاها شعراء النقائض من فضاء أيام العرب .

أولاً: نقائض جرير والأخطل

استقى الشاعران ثنائياتهما المتضادة من أيام كثيرة كانت لقبائلهم، أو لقبائل أخرى يناصرونها. وتفاوت الشاعران في الإفادة من هذه الأيام في تشكيل الثنائيات المتضادة، على نحو ما يتّضح من الشواهد التي نبدأها بيوم (الكلاب)، وهو يوم لتغلب

على بكر، والكلاب اسم ماء بين البصرة الكوفة، وكان أول من ورد هذا الماء سفيان بن مجاشع جدّ الفرزدق، وقد أبلى فيه مع بعض بنيه بلاء حسنًا، فافتخر بذلك الفرزدق كثيرًا [٣٢، ج١، ص٣٧٤].فقال الأخطل متباهيًا بذلك أمام جرير [٣٣، ص٢٢٤، ٢٢٥]:

أَنَسِيتَ قَتْلَى بالكلابِ وحابِسٍ وبَكَيتَ وَيْحَكَ بُرْقَةَ الرَّوحانِ

وَدَّتْ تَميمٌ بالكُلابِ لَوَ أنّها باعَتْ هُناكَ زمانَها بِزمانِ

فالشاعر يذكّر جريرًا بيوم الكلاب من خلال هذه الثنائية التي استهلها باستفهامٍ ينكر ما عليه جرير؛ وهو نسيانه ذلك اليوم الذي لقيت فيه قبيلته وبال أمرها، كما يستهزئ ببكائه على برقة الروحان؛ إذ قال جرير في مطلع معلّقته[٣٣، ص١٩٨]:

لِمَنِ الدِّيارُ بِبُرْقَةِ الرَّوحانِ إذْ لا نَبيعُ زمانَنا بزَمانِ

فأنّى للموتور أن يتغزّل بالنساء وينشغل بهنّ متناسيًا عاره كما فعل جرير، فإن كان ثمّة بكاء فهو بقتلى الحروب أولى من قتلى القلوب. ثمّ يفيد مرّة أخرى الأخطل من يوم الكلاب الذي صالت فيه تغلب وجالت ليس أمام بكر فحسب، وإنّما أمام كلّ قبيلة شاركت أو شهدت اللقاء، فيأتي بثنائية أخرى؛ ليؤكّد بها بسالة تغلب في هذا اليوم المشهود ويبيّن في آنٍ ما لحق تميمًا من خزي وعار حتى ودّت أن تبيع زمانها الخسيس بزمان شريف، أي تمنّت أن يكون لها النصر الذي نالته تغلب في هذا اليوم. فالثنائيات المتضادة التي أنشأها الأخطل في البيتين السابقين عن البكاء الذي في غير محلّه، والأمنية الخرقاء بتبديل الهزيمة بالنصر حقّقت في إيجاز شديد كلّ ما أراده الشاعر من فخر بقومه تغلب، وهجاء تميم قوم جرير، فلو لم يأتِ الأخطل بغير هذا المعنى لكفاه من الفخر، وأغناه عن هجاء جرير بالضعة والخسة والضعف، وغير ذلك من الصفات التي تناقض كلّ ما نالته تغلب في يوم الكلاب.

ومن هذا اليوم أيضًا ينشئ الأخطل ثنائية متضادة أخرى، ثنائية حضور وغياب، حيث تفهم فيها المعاني الغائبة من خلال المعاني الحاضرة في البيت الذي اشتمل على بنية توحي بتضاد واضح في المعنى، قال في ذلك[٣٣، ص ١٣٦]:

هَلا مَنَعْتُمْ شُرَحْبيلاً وقَدْ حَدِبَتْ لَهُ تَميمٌ بَجَمْعٍ غَيرِ أَخيارِ

يذكّر الأخطل جريرًا بمقتل شرحبيل بن الحارث الكنديّ الذي لاقى حتفه في هذا اليوم، وما استطاعت تميم حمايته، وإن حاولت ذلك ولكن أنّى لها ذلك بجمع غير أخيار أي ضعاف واهنين لا حول لهم ولا قوّة، فتلك ممّا لا شكّ فيه هي محاولة العاجز وأمنية الخامل الضعيف، فتميم حدبت أي أشفقت وعطفت على شرحبيل، ولكنّها قابلت ذلك الإشفاق بضعف وهوان، كما حرصت على حمايته، ولكنّها قابلت حرصها بنقيض ما ينبغي أن يفعله الحريص من إعداد العدّة وتجهيز كلّ أدوات الحماية؛ لحماية من يراد حمايته.

وأفاد جرير من يوم البشر فأنشأ ثنائيات ضديّة عديدة، ويوم البشر يوم كان لقيس على تغلب، وفيه هجم الجحّاف السّلميّ على تغلب، وقتل منهم نفرًا كثيرًا [٣٢، ج١، ص٣٣٥]، فصار جرير يعيّر به الأخطل والفرزدق كثيرًا. فمن تلك الثنائيات ما ورد في قوله [٣٣، ص٩٦]:

وَلَوَ انّ تَغْلِبَ جَمَّعَتْ أَحْلامَها يَومَ التَّفاضُلِ لَمْ تَزِنْ مِثقالا

تَلْقاهُمُ حُلَماءَ عَنْ أَعْدائها وعَلَى الصَّديقِ تَراهُمُ جُهّالا

فهو لم يقل مباشرة إنّ تغلب لا حظّ لها من الحلم والأناة والحكمة يوم التفاضل وأيام اللقاء والنزال بعامّة، وإنّما جعلها تجمّع أحلامها كلّها ـ واختار الفعل جمّع بتضعيف عينها بزيادة في المبنى ليزيد في معنى الجمع ـ ولكن بعد ذلك كلّه لم تزن مثقالاً في الميزان، وفي هذا اليوم تقاس الرجال بحلمها، والأقوام بحكمتها، غير أنّ

تغلب أتت وهي خاوية الوفاض من ذلك، فهذه ثنائية تعبّر عن مفارقة غريبة، ولكنّ المفارقة المتناهية في الغرابة هي التي نجدها في البيت الثاني، وهي تتمثّل في أنّ تغلب تحلم وتعقل مع أعدائها، وتجهل وتطيش على أصدقائها. فتجريد تغلب عن الحلم كما ذكر الشاعر في البيت الأول خير لها من وصفها بالحلم الذي يُوضَع في غير موضعه، ويكون مع من لا يستحقّه. كما أنّ الثنائية الضدّيّة في البيت عامّة تحقّق كناية لطيفة، وهي كناية عن ضعف تغلب ولؤمها في آنٍ؛ لأنّها وديعة مع العدو لجبنها، ولئيمة مع الصديق لخسّتها. فتعانق الثنائية الضديّة في البيت مع هذه الكناية يؤكّد ما أشار إليه عبدالقاهر الجرجاني من قبل أنّ التضاد يكسب القول حسن البيان[٨، ص١٥٥].

ومن هذا اليوم نفسه ينشئ جرير ثنائية ضديّة أخرى يصوّر بها خيبة الأخطل وخوره، وقد نكّل بهم الجحّاف شرّ تنكيل [٣٢، ج١، ص٤١٨]:

سَما لَكُمْ الجَحَّافُ بالخَيلِ عَنْوَةً وأَنْتَ بِشَطِّ الزَّابيينِ تَنُوحُ

فثمّة تناقض مخجل يصوّر وضعًا معيبًا في الأخطل، وذلك متمثّل في هجوم الجحّاف على تغلب، ووقوف الأخطل عاجزًا يبكي، كما تبكي النساء في المواطن الجسام، فهذه ثنائية تصوّر أمرين متناقضين، هما مواجهة البطش بالاستسلام، والإذلال بالبكاء لا بردّ الكرامة والانتقام. ومن يوم البشر نفسه الذي كان يومًا مهينًا لتغلب يبني جرير ثنائية متضادة أخرى ولكنّ التهكّم الذي طغى على المعنى يكاد يخفيها، يقول في ذلك[٣٢، ج١، ص٤١٩]:

وضَيَّعْتُمُ بالبِشْرِ عَوْراتِ نِسْوَةٍ تَكَشَّفَ عَنْهُنَّ العَباءُ المُسَيَّحُ

ففي البيت تضاد خفيٌّ؛ لأنّ هؤلاء النسوة ليس لهنّ عورات في الأصل؛ للباسهنّ الذي أشبه بلباس الإماء، هذا الكساء المخطّط[٣٢،ج١، ص٤١٩]، وهو لباس لا تلبسه الحرائر العفيفات، فالحقيقة التي يريدها الشاعر أنّ هؤلاء النسوة لا

عورات لهنّ لتضيّع في يوم البشر، وإنّما أراد السوءات، فأخفاها لتفهم من إيحاء التضاد بها.

ويسمّي جرير يوم البشر نفسه يوم الرحوب، ويولّد منه ثنائية متناقضة أخرى في بنية توحي بالتضاد ولا تتضمّنه صراحة، حيث يقول [٣٣، ص١٨٧]:

أَيْنَ الأراقِمُ إِذْ تَجُرُّ نِساءَهُمْ يَوْمَ الرَّحُوبِ مُحارِبٌ وسَلُولُ

فيفهم من الاستفهام الإنكاري ثنائية حضور وغياب، فالحضور يتمثّل في هذا الفعل الشنيع البشع الذي تعرضت له نسوة تغلب يوم الرّحوب، أمّا الغياب فيتمثّل في أنّهنّ لم يجدن من يحمونهنّ من هؤلاء الأراقم، فنساء ولا فحول يحميهنّ، وعرض ولا غيور يذود عنه.

وقد أفاد جرير أيضًا من يوم (الكحيل) ويسمّى مرج الكحيل، وهو يوم لقيس على تغلب[٣٢، ج١، ص٤١٨]، فأنشأ جرير منه ثنائية متناقضة مصوّرًا بها الخزي الذي لقيته تغلب، قال[٣٣، ص ٤٦]:

وحامَى الفَوارِسُ يَومَ الكُحَيْلِ وَلَمْ تَحْمِ تَغْلِبُ أَدْبارَها

فالفوارس من قيس حمت ذمارها وديارها وأعراضها، ويقابل ذلك تفريط تغلب في أدبارها ونسائها، ففي طباق السلب الذي بين (حامى) و(لم تحمِ) تلخيص لكلّ نتائج الحرب، فالمعنى مكتمل به وواضح الدلالة، فلو لم يكن الفعل (تحمي) متعديًّا يحتاج إلى مفعوله لكان حذف المفعول (أدبارها) أفضل من ذكره؛ لأنه مع الحذف تتحمّل بنية التضاد كلّ معاني التفريط وعدم الحماية.

وفي القصيدة نفسها يفيد الشاعر من يوم آخر، وهو يوم حزّة الذي أوقع فيه الهذيل القيسيّ بتغلب[٣٣، ص٤٦]، فينشئ منها ثنائية يكرّس فيها الأوصاف التي أرادها لتغلب، قال في ذلك[٣٣، ص٤٦]:

وَضَـــعْتُمْ بِحَـــزَّةَ حَمْـــلَ الـــسِّلاحِ ولَـــمْ تَـــضَعِ الحَـــرْبُ أَوْزارَهـــا

فهذا تضاد مباشر وصريح، وهو يتمثّل في طباق النفي الماثل بين (وضعتم) و(لم تضع)، وبه بيّن الشاعر هوان تغلب التي ركنت إلى السلام قبل أن تضع الحرب أوزارها، ليس حبًّا منها للسلام، وإنّما رغبة في السلامة من قيس، وإلا فكيف يضع المرء سلاحه، ومازال عدوه يشهر سلاحه في وجهه. فما أراده الشاعر من هذه الثنائية المتناقضة بيان شجاعة قيس وجبن تغلب، ذلك الجبن الذي جعل تغلب ـ كما وصف الشاعر في القصيدة نفسها ـ يفرّون من أرض المعركة تاركين وراءهم نساءهم لقيس، قال في ذلك[٣٣، ص٤٧]:

تَـــرَكْتُمْ لِقَـــيسٍ بَنـــاتِ الـــصَّريحِ وعُـــــودَ النِّـــــساءِ وأَبْكارَهـــــا

فرّوا تاركين لقيس بنات الصريح، ويقصد بهنّ النساء الخالصات النسب، الشريفات الحرائر[١، ج٨، ص٢٢١]. ومن الأيام التي تباهى بها الأخطل، واستمدّ منها ثنائياته يوم الحشّاك الذي كان لتغلب على قيس، وفيه قتل عمير بن الحباب[٣٣، ص٢٨]، فيأتينا الأخطل بثنائيات متضادة عدّة من هذا اليوم يصوّر بها الهوان الذي أصاب قيسًا، فمن ذلك قوله[٣٣، ص٣٢]:

شَفَى النَّفْسَ قَتْلَى مِنْ سُلَيمٍ وعامِرٍ ولَـمْ تَـشْفِها قَتْلَـى غَـنيٍّ ولا جَـسْرِ

فالمعنى العام الذي يقرّره الأخطل أولاً في هذا البيت هو القتل والهلاك الذي أصاب سليمًا وعامرًا وغنيًّا وجسرًا، وهذه كلّها بطون من قيس، ثمّ يخوض الشاعر في إنشاء ثنائية متضادة؛ وذلك بطباق السلب الذي نقرؤه بين (شفى) و(لم تشفها)، مفتخرًا في ذلك بقتل دون قتل، ونصر دون نصر، فقد شفى نفسه قتل سليم وعامر؛ لشرفها ورفعتها في قيس، بينما لم يشفها قتلى غني وجسر لوضاعتها وخسّتها، وفي

المعنيين هجاء لقيس ؛ إذ القتل ليس بخير للشريف ولا الخسيس، سيما إن كان القتيلان من أصل واحد.

خلاصة الحديث عن الثنائيات الضديّة المستقاة من أيام العرب في نقائض جرير والأخطل، أنّ كلا الشاعرين حاول أن يفيد من هذه الأيام في الفخر بقومه أو من يناصره، وهجاء خصمه ومن يناصرهم من القبائل، ولكن ما يلحظ في هذه الثنائيات أنّ جريرًا كان أكثر توفيقًا من صاحبه الأخطل في توليد الثنائيات الضدية من هذه الأيام وتوظيفها في أداء ما يريد من معنى قياسًا بخصمه الأخطل، ولعلّ سبب ذلك هو الرصيد الوافر من الأيام التي وجدها جرير من تميم وقيس، ولم يجد الأخطل مثله من تغلب، فضلاً عن نصرانية تغلب التي أخزت شاعرها كثيرًا، وحالت بينه وبين كثير من المخازي التي كان يمكن أن يوجّهها لجرير، فهذه النصرانية جعلت تغلب تسبح ضدّ التيار الذي عليه القبائل الأخرى، فهي في الإسلام مستضعفة في حربها وسلمها، مستضعفة في حربها بقتالها وحدها، وفي سلمها بجزيتها التي جعلتها صاغرة مذعنة، كما لا يستطيع الأخطل في آنٍ خسران الجماعة المسلمة بالفخر بماضي تغلب في الجاهليّة حتى لا يوغر الصدور، ويوسّع دائرة الخصومة عليه.

ثانيا: نقائض جرير والفرزدق

من العجب أن يكون هذان الخصمان ابني عمومة ؛ ينحدران من أصل واحد، وهو تميم، مع اختلاف في بطن القبيلة، فجرير من كليب من يربوع، والفرزدق من مجاشع من دارم، فواقع الحال يقتضي ألا تكون بينهما خصومة أو أدنى تعاطٍ لهذه الأيام ؛ إذ المصير واحد، والعدوّ مشترك، ولكن جاء واقع النقائض خلاف الواقع القبليّ، فاختار جرير لذلك مناصرة قيس عيلان على الرغم ممّا بينها وبين قبيلته (تميم) من صراعات مشهودة وأيام معروفة، إلا "أنّ الحوادث قرنت يربوعًا وشاعرها جريرًا

مع قيس منذ غلب ابن الزبير على العراق، وأيضًا فإنّ الحوادث وضعت الفرزدق ضد ابن الزبير والقيسيين معه، فإنّ قومه هم الذين قتلوا الزبير بعد موقعة الجمل، وقد اصطدم بابن الزبير حين خاصمته زوجه النوار إليه في مكّة..."[٣٤، ص١٧٧] فاستفاد الشاعران من الظروف السياسيّة، فصار جرير يدافع عن قيس التي اتفقت مع قبيلته يربوع في وقوفها ضدّ ابن الزبير، ولذات الأسباب وقف الفرزدق ضدها؛ لأنّ قبيلته من القبائل التي ناصرت ابن الزبير.

بطبيعة الحال لم تكن السياسة وحدها قمينة بتفسير هذا الصراع الغريب الذي كان بين رجلين ابني عمومة، فقد اجتمعت مع ذلك غايات اللهو والتسليّة بهذا النوع من الشعر، فتلك الأسباب مجتمعة وقد تكون معها أخرى يمكن أن تقرّب الشقّة إلى ذهنية المتلقّي الذي يُدهشه كلّ معنى من معاني الشاعرين في هذه النقائض. على أيّة حالٍ نجد الثنائيات الضديّة استمدّت مادّتها في نقائض هذين الشاعرين من أيام العرب على نحو ما كانت عليه في نقائض جرير والأخطل، حيث أفاد الشاعران من الوقائع التي كانت بين قيس وتميم.

وكان من هذه الأيّام التي شكّلت حضورًا واضحًا في ثنائيات الشاعرين يوم (إراب)، وهو من أكثر الأيام التي أثرت هذه الثنائيات في نقائض الشاعرين، وهذا اليوم من الأيام العظيمة التي كانت لتغلب على يربوع، وقد مرّ ذكره في نقائض جرير والأخطل، ولّما كان هذا اليوم من أيام الشؤم على يربوع كان لابدّ للفرزدق أن يفيد منه في هجاء جرير؛ ليخرس به لسانه، ويردّ به أذاه عن مجاشع التي تطاول عليها كثيرًا بسبابه وهجائه المقذع. فمن الثنائيات الضديّة التي صاغها الفرزدق من هذا اليوم قوله [٣٢، ج١، ص٣٩٤]:

نساءٌ كُنَّ يومَ إرابَ خَلَّتْ بُعُولَتَهنَّ تبتَدرُ الشِّعابا

فكلمتا (خلّت) و(تبتدر) حقّقتا مفارقة غريبة في البيت، تمثّلت في أنّ هؤلاء النسوة لم يعدن يثقن في أزواجهنّ الذين لم يستطيعوا حمايتهنّ من هوان هذا اليوم؛ فلُذْن بشعاب الجبال، وتخفين وراءها. وعندما لا يستطيع الزوج حماية زوجه وصونها من الهوان، وتجد نفسها مضطرة إلى الفرار منه طلبًا للنجاة، يكون الزوج حينئذٍ لا قيمة له، وتكون الزوج في حال لا تحسد عليها. فالمفارقة أدّت المعنى القاسي الذي أراد الفرزدق التعبير عنه في حال نساء يربوع يوم إراب.

ومن يوم إراب بنى الفرزدق أيضًا ثنائية ضديّة أخرى، يقول[٣٢، ج١، ص ٣٩٤]:

فَلَوْ كانَتْ رِماحُكُمُ طِوالاً لَغِرْتُمْ حِينَ أَلْقَينَ الثِّيابا

فـ(لو) الشرطية التي تفيد امتناع الجواب لامتناع الشرط أراد بها الفرزدق أنّ يبيّن أنّ رماح يربوع يوم إراب كانت قصارًا، وليست طوالاً ـ وطول الرماح كناية عن الشجاعة، وقصرها كناية عن الجبن ـ فأراد الشاعر أن يقول لهم: إنّ رماحكم قصار، وليست طوالاً، فعدل عن ذلك، مكتفيًا بإيحاء الأداة (لو) التي تفيد الامتناع والغياب. والمحصّلة الأخيرة التي أرادها الفرزدق من كلّ ذلك تفريط هؤلاء القوم في نسائهم بجبنهم وضعفهم.

وفي ثنائية متناقضة أخرى تشكّل معنى قريبٌ من المعنى السابق قال الفرزدق مفيدًا أيضًا من يوم (إراب) [٣٢، ج٢، ص١٢١]:

يُحصِّنُ عَنْهُنَّ الهُذَيلُ فِراشَهُ وهُنَّ لِخُدَّامِ الهُذَيلِ بَرازِغُ

ففي البيت معنيان متقابلان، ولكنّ في كليهما هجاء مقذعًا لنساء جرير، والمعنى العامّ للبيت هو أنّ الهذيل التغلبي بعد أن تمكّن من نساء يربوع لم يفجر بهنّ ترفّعًا عن نتانتهنّ، فأهداهنّ لخدّامه ففجروا بهنّ شرّ فجور. ففي المعنى الأول تحصّن

الهذيل منّهنّ، تحصّنًا ليس لعفة فيه، وإنّما لبغض هؤلاء النسوة، وفي المعنى الثاني إمعان في هجاء النسوة اللائي لاقين شرّ أمرين ؛ فجور، ولكنّه فجور من خدّام وليس من أحرار. وتتجّلى الثنائية المتضادة في تحصّن الهذيل من هؤلاء النسوة مقابل فجور خدّامه بهنّ.

وقال الفرزدق في ثنائية أخرى موظّفًا يوم (إراب) نفسه، ويهجو فيها كذلك نساء جرير اللائي وقعن في أسر تغلب[٣٢، ج٢، ص٢٥٩]:

أَحْبَبْنَ تَغْلِبَ إِذْ هَبَطْنَ بِلادَهُمْ لَمّا سِمِنَّ وكُنَّ غيرَ سِمانِ

فالثنائية المتنافرة لا تنحصر في طباق النفي الموجود بين (سمنّ) و(غير سمان) وإنّما تكاد تخيّم على البيت كلّه، من خلال المفارقة التي جعل بها الشاعر نساء يربوع يحببن ديار العدوّ، ويأنسن بالعيش فيها، فيسمنّ بعد هزالٍ، ويهنأن بعد شقاء، ولا شكّ أنّ المعنى الذي يرمي إليه الشاعر أكثر إيحاءً من المعنى الظاهر، وإلا فكيف تأنس نساء بديار أعداء قومهنّ؟!

ومن الأيام التي أسهمت إسهامًا فاعلاً في تشكيل الثنائيات الضديّة عند الشاعرين يوم المرّوت، وهو يوم ليربوع على قيس[٣٢، ج١، ص٧١]، وعلى الرغم من أنّه ليربوع رهط جرير دون دارم رهط الفرزدق إلا أنّ الفرزدق عيّر به قيسًا التي لقيت فيها ما لا تحسد عليه ؛ فمن ثمّ كان هذا اليوم رصيدًا طيبًا للشاعرين ؛ لجرير في الفخر بقومه، وللفرزدق في هجاء قيس. قال جرير في ثنائية متنافرة واصفًا حال نساء عامر القيسيّة[٣٢، ج١، ص٣٩٨]:

رَدَدْنا بِخَبْراءِ العُنابِ نَساءَكُمْ وقَدْ قُلْنَ عِتْقُ اليومِ أَوْ رِقُّنا غَدا

فأَصْبَحْنَ يَزْجُرْنَ الأَيامِنَ أَسْعُدا وقَدْ كُنَّ لا يَزْجُرْنَ بالأَمْسِ أَسْعُدا

ففي البيت الأول حصر جرير مصير هؤلاء النسوة في أمرين لا ثالث لهما، إمّا عتقهنّ اليوم وذلك بالدفاع المستميت عنهنّ حتى لا يُسبين، أو التفريط فيهنّ؛ فيقعن في الأسر ويصرن رقًّا للأعادي، فالمقابلة الماثلة بين (عتق اليوم) و(رقّنا غدًا) كانت بمنزلة رسالة عاجلة من هؤلاء النساء للرجال، وذلك بالإفادة من بنية التضاد الذي يصوّر الموقف ويحصره في حالين لا ثالث لهما، فلا وسط بين الرقّ والعتق، وكذا قوم الفرزدق في حالين لا ثالث لهما، إمّا يرضون لنسائهم بالأوّل (الرقّ) وبعدئذ يغدون لا قيمة لهم بين القبائل ـ وهذا ما حدث كما صوّره جرير ـ وإمّا يختارون لهنّ الثاني (العتق)، ولهذا ثمن غالٍ لابدّ من دفعه، وهو المهج والأرواح، وليسوا هم ـ كما بيّن جرير ـ من يجودون بذلك.

ومن يوم المرّوت أيضًا، شكّل جرير ثنائية متضادة أخرى مصوّرًا الحال السيئة التي فيها نساء الفرزدق وهنّ قد ردفن خلف الرجال الأعادي ورضين لهم بكلّ شيء، قال جرير في ذلك[٣٢، ج٢، ص١٢٤]:

ألا تسأَلُونَ المُرْدَفاتِ عَشِيَّةً مَعَ القَوْمِ لا يَخْبَأْنَ ساقًا لِمُجْتَلِ

مَنِ المانِعُونَ السّبْيَ لا تَمْنَعُونَهُ وأَصْحابُ أَغْلالِ الرّئيسِ المُكبَّلِ

يخاطب جرير الفرزدق مذكّرًا إيّاه بهذا اليوم الذي وقع فيه نساؤهم في الأسر، ويقول له في إغاظة وإهانة بالغة سَلْ نساءكم الأسيرات المردفات ليخبرنك من الذين يمنعون نساءهم من السبي غيرنا؟ ومن الذين لا يمنعون نساءهم من الوقوع في الأسر غيركم؟ فهذه الثنائية المتناقضة لم تكن ماثلة بألفاظها الصريحة في البيت، ولكنّها تفهم من الاستفهام التقريري، ويؤكّدها التضاد الصريح المتمثّل في "المانعون" و"لا تمنعونه"، فجرير يريد أن يقرّر في زهو بالغ أنّهم وحدهم الذين يمنعون نساءهم من الأسر، ولا يتركونهنّ في أيدي الأعادي كما يفعل الفرزدق ورهطه. وفي ثنائية متضادة أخرى يخفي

الشاعر أحد طرفيها موظّفًا العطف الذي يفيد نية تكرار الحكم ؛ ليكرّر الاستفهام السابق، مؤكّدًا به أنّهم أيضًا وحدهم أصحاب أغلال الرئيس المكبّل، أي هم الذين يكبّلون الرئيس ويأسرونه مستصغرًا، وفي ذلك إشارة إلى ما فعلوه ببحير بن عبدالله من قيس القشيريّة يوم المرّوت[٣٢، ج١ ، ص٧١]. ومن يوم آخر من أيامهم يُسمى يوم الوقيط يقول جرير للفرزدق[٣٢، ج١ ، ص٢٦٠]:

أَحَسِبْتَ يَومَكَ بالوَقِيطِ كَيومِنا يَومَ الغَبِيطِ بِقُلَّةِ الأَرْحالِ

ويوم الوقيط يوم تجمعت فيه اللّهازم على تميم، واللّهازم هم قيس وتيم الله وعِجل وعنزة بن أسد [٣٢، ج١ ، ص٢٦٠]، وظلّ جرير يعيّر الفرزدق بهذا اليوم زمنًا طويلاً. أمّا يوم الغبيط فهو يوم أبلى فيه يربوع بلاء حسنًا في قتال بسطام بن قيس ونفر آخرين[٣٢، ج١ ، ص٢٦٧]، فكان ذلك محلّ فخر لجرير على الفرزدق. وفي هذا البيت ثنائية تتنافر معانيها كما تنافرت الأحداث واختلفت بين هذين اليومين، فثمة تضاد ماثل بين كلمتي (يومك) و(يومنا) يفهم من اختلاف الضميرين (كاف) الخطاب في الأولى، و(نا) المتكلّمين في الثانية ؛ ليؤكّد بذلك الشاعر الاختلاف الكبير بين يوم الوقيط ويوم الغبيط، وهو اختلاف معروف في الفضاء التاريخيّ، ولا يجهله أحد من القوم المستهدفين بهذا الخطاب الشعريّ. كما أنّ الاستفهام الإنكاري المقترن بالفعل (حسبت)، يُنكر به جرير على الفرزدق إنكارًا عظيمًا أن يقارن يوم خزيهم وعارهم وهزيمتهم النكراء وسبي نسائهم في يوم الوقيط بيوم الغبيط يوم بلاء يربوع وبسالتهم وسحق أعدائهم. وفي يوم آخر يسمى يوم النسار، يقول الفرزدق لجرير مفتخرًا[٣٢، ج١ ، ص٢٠٧]:

فما أَمْسَى لِضَبَّةَ مِنْ عَدُوٍّ يَنامُ ولا يُنِيمُ مِنَ الحِذارِ

فهذه الثنائية الضديّة التي نقرؤها في طباق النفي بين (ينام) و(لا يُنيمُ) يبيّن المآل العظيم الذي آلت إليه ضبّة بعد يوم النّسار، حيث صار أعداؤها بعدما لقوه من هزيمة وهوان في وجلٍ ورعب وخوف عظيم، حتى غدوا لا ينامون ولا ينام من يحمونه من الناس؛ أي هم غير آمنين وغير مُؤمِّنين غيرهم، ولا شكّ أن من لا ينام لا يُنيم؛ لأنّ فاقد الشيء لا يُعطيه. ولا تقتصر الثنائية الضديّة على مستوى المفردتين المذكورتين اللتين كونتا طباق السلب فحسب، وإنّما نرى البيت كلّه تشمله ثنائية ضدّيّة كبرى، طرفها الأول بيان حسن الحال الذي فيه ضبّة، وطرفها الآخر سوء المآل الذي بلغه أعداؤه، فلا شكّ أن من لا ينام أعداؤه ولا ينيمون من هم في حمايتهم يكون هو في نوم عميق، وفي أمن وسلامة من أمره.

وما يلحظ على حضور أيام العرب في فضاءات الثنائيات الضديّة عند الشاعرين أنّ جريرًا أكثر عناية بها من صاحبه الفرزدق، ولعلّ مردّ ذلك إلى سببين؛ الأول الأيام الكثيرة التي توافرت لجرير من قبيلته الأصل (تميم) وفرعها (يربوع)، واجتمعت له مع تلك أيام قيس التي ناصرها وصار المنافح عنها أمام أعدائها، أمّا السبب الآخر فهو أنّ جريرًا كان حقيقة بحاجة إلى المعاني التي تتناسل منها هذه الأضداد؛ ليضعنا في مفارقة وتناقضٍ يدّعيها في واقع الفرزدق الذي لا يبلغ جرير شأوه؛ في حين أنّ الفرزدق لم يكن بحاجة إلى ذلك كثيرًا؛ لأنّه كان معتدًّا بذاته وبرصيده الثرّ من شرف آبائه وأجداده؛ فلذلك طغت على خطابه الشعريّ ـ عندما وظّف هذه الأيام ـ مفردات الأنا الجماعيّة، حيث نراه يردّد كثيرًا عند الإشارة إلى هذه الأيام (ونحن)، و(وكنّا) و(ومنّا)، وهذه عبارات تكرّس مبدأ الاعتداد بالذات ولا تعترف بالآخر مطلقًا، وذلك خلاف لما كان عليه خطاب جرير الذي كان يكثر من موازنة الذات بالآخر. وما

يعزّز ما ذكرناه في أمر الفرزدق بأنّه لا يعترف بالآخر ؛ ليوازن به ذاته وقومه هو خطابه الاستعلائي في الفخر والهجاء معًا، كقوله في الأخير[٣٢، ج١ ، ص ٣٢٨]:

فيا عَجَبًا حتّى كُلَيبٌ تَسُبُّني وكانتْ كُلَيبٌ مَدْرجًا للمَشاتِم

فعندما تكون النظرة إلى الآخر بهذا الاحتقار يكون الآخر لا قيمة له ؛ ليوازن بالذات المستكبرة المعتدة بكل ما عندها. وفي المرات القلائل ـ موازنة بما عند جرير ـ التي ينحو فيها الفرزدق منحى الموازنة التي تتناسل منها هذه الثنائيات المتنافرة نجد عنده الضربة القاضية التي تودي بكلّ صرح احتمى به جرير وقومه[٣٢، ج١ ، ص٣٨٥]:

أَتَطْلُبُ يا حِمارَ بنِي كُلَيبٍ بعانَتِكَ اللّهاميمَ الرّغابا [٢]

وتَعْدِلُ دارمًا بِبَني كُلَيبٍ وتَعْدِلُ بالمُفَقِّئَةِ السِّبابا[٣]

فالاستفهام الإنكاري الذي بنى عليه معاني البيتين أنشأ به ثنائيات ضديّة تصوّر علوّ المقام الذي فيه الشاعر، وحقارة الحال التي عليها جرير، ومع ذلك لا يرعوي عن مقارعة الفرزدق ؛ فيحاول عبثًا التصدّي لقوم الفرزدق اللهاميم العظام بحماره، ويسعى عاجزًا إلى معادلة دارم ببني كليبٍ. وقد تكون تلك الثنائيات كلّها مبطّنة غير واضحة، ولكنّ الثنائية الأخيرة التي جعلها بين شعره وشعر جرير، كانت واضحة وبيّنة، فشعر جرير ـ في ادّعاء الفرزدق ـ سباب وفرقعات لا أثر لها، أمّا شعره فيفقأ العيون ويودي بالأسماع والأنظار، فهذه الحال جعلت جريرًا يرضى من الغنيمة بالإياب، ومن النصر بالسبابِ. ولا شكّ أنّ مثل هذه المعاني هي التي جعلت كثيرًا من النقاد يقدّمون الفرزدق على صاحبه جرير. فما يلحظ عامّة أنّ الفرزدق كان قليل

(٢) اللهاميم: السادة العظام الأفعال، والرغاب: الواسعة، ومنها إناء رغيب أي واسع. ويعني بذلك كلّه عظمة قومه.

(٣) المفقّئة : يعني بذلك أنه يفقّئ عيني جرير بأشعاره عندما يهجوه.[٣٢، ج١، ص٣٩٥].

الإيراد للثنائيات الضديّة ولكنّه مع ذلك كان يأتي بالضربة القاضية، غير أنّ كثرتها عند جرير جعلته يبزّ صاحبه؛ لأنّه يحفز المتلقي بثنائياته التي تنقله إلى جوّ التوتر والصراع الذي تقوم عليه النقائض؛ فمن ثمّ يجد نفسه أكثر تفاعلاً مع نصّ جرير سيما النصّ الذي حشد فيه هذه الثنائيات المتضادة.

المبحث الثاني: الفضاء الاجتماعي

مثّلت النقائض كلّ مظاهر العصبيّة الجاهليّة التي نهى الإسلام عنها، وأسهمت إسهامًا سيئًا في تأجيج نيران القبليّة التي حاربها في شتى صورها، فهي منذ نشأتها الأولى جاءت وليدة عصبيّة محضّة أذكت جذوة صراعها، فقد رُوِي أنّ بداية هذا الصراع كانت بسبب التهاجي بين جرير والبعيث المجاشعي، فلمّا أفحمه جرير وأفحش في هجاء نساء مجاشع لم يجد الفرزدق بدًّا من الامتثال لاستغاثة المجاشعيّات اللائي لذن به فرارًا من شرّ جرير[٣٢، ج١، ١١٧]، فكانت البداية الجادّة ـ إن صحّ التعبير ـ لهذا الفنّ الذي طبّق الآفاق، وأقضّ مضاجع الشعراء؛ فأخذوا يتحزّبون إمّا مع جرير أو مع الفرزدق.

ظلّت هذه النقائض سوقًا رائجة للعصبيات المقيتة، يجلب إليه الشاعر من تاريخ قبيلته ونسبها كلّ غالٍ ونفيس، وكلّ ما من شأنه يرفع أسهمه ويروّج به بضاعته أمام خصومه، والعكس صحيح عند الآخر (الخصم) الذي كان يعرض من قبيلة خصمه لكلّ ما يخزيه ويهينه ويؤذيه من أيام ومثالب ونسب وحوادث مختلفة.

كان من الطبعيّ أنّ يتأثّر شعراء هذا الفنّ بالفضاء القبليّ الذي كان مهيمنًا على العقليّة الأمويّة في شتى مناحي الحياة؛ فالخلافة غدت عصبيّة خالصةً، وأخذت تعمل كلّ ما من شأنه أن يذكي العصبيّة ويؤجّج فتنها؛ لتصبح القوّة الحاكمة قوّة مهمّة لحفظ

التوازن الاجتماعيّ، أمّا المجتمع الأمويّ فراجت فيه هذه الدعوات القبليّة التي تناغمت مع وجدانه المسكون أصلاً بحبّ القبيلة والانتماء إليها؛ فلذلك أسهم هذا الفضاء الاجتماعي إسهامًا فاعلاً في تشكيل الخطاب الشعريّ لدى شعراء النقائض، حتى يكاد يشكّل أغلب معاني النقيضة؛ لأنّ الافتخار بالقبيلة والجماعة، وما يقابله من هجاء الآخرين والانتقاص من قدرهم ـ يشكّلان المحورين الرئيسين في هذا الفنّ، كما أنّ الحديث عن أيّام العرب التي لها نصيب الأسد في النقائض ـ يقوم كلّه على القبيلة؛ مفاخرها ومخازيها في الماضي، ولا يخلو بالطبع الحديث في ذلك من نسب القبيلة وحسبها؛ فلذلك كان للمرجعيّة القبليّة والفضاء الاجتماعيّ بكلّ تفاصيله ومعطياته دور كبير في تشكيل الثنائيات الضدّيّة التي بدت واضحة في قصيدة النقائض بعامّة، وفيما يلي وقفات توضّح ذلك.

أولاً: نقائض جرير والأخطل

إن الصراع الذي كان بين تغلب قبيلة الأخطل وقيس التي اختار جرير الدفاع عنها أمام الأخطل والفرزدق خلّف صراعًا آخر في تشكيل المعاني التي تضمنّتها نقائض جرير والأخطل، وأسهمت الثنائيات الضديّة إسهامًا كبيرًا في تشكيل معاني هذا الصراع العنيف الذي كان بين الشاعرين،

صحيح أنّ الشاعرين تفاوتا في توظيف هذه التقنية لأداء المعنى المنشود غير أنّ كلاً منهما كان مدركًا قيمة هذه الثنائيات المتضادة، فهذا الأخطل يوظّفها في هجاء بني العجلان وهم بطن من بطون قيس، فيقول[٣٣، ص٣٥، ٣٦]:

وَكُنْتُمْ بَني العَجْلانِ أَقْصَرَ أَيديًا وأَلأَمَ مِنْ أَنْ تَبْلُغُوا عالِيَ الأَمْرِ

وإِنْ نَزَلَ الأَقْوَامُ مِنْزِلَ عِفَّةٍ نَزَلْتُمْ بَنِي العَجْلانِ مِنْزِلَةَ الخُسَرِ

وشـارَكتِ العَجْـلانُ كَعْبًـا ولمْ تَكُـنْ تُــشارِكُ كَعْبًــا في وفــاءٍ ولا غَــدْرِ

تتضمّن صيغة التفضيل التي استهلّ بها الشاعر هذه الأبيات ثنائية ضديّة خفية ؛ إذ إنّ المفاضلة تقتضي أن يكون هناك طرفان ، وأنّ أحدهما زاد على الآخر في الصفة المذكورة ، وهنا أراد الشاعر أن يخزي بني العجلان بجعلهم أقصر الناس يدًا ، وألأمهم خلقًا وطبعًا ، فلو لم يختر الشاعر صيغتي التفضيل (أقصر) و(ألأم) لما استطاع أن يحقّق ما حقّقه من معنى في هذه البنية ، ولكنّ المفاضلة جعلت بني العجلان في أشنع صورة وأقبح حالة ؛ لأنّ الموازنة تقرّب الصورة وتوضّحها. أمّا في البيت الثاني فثمّة ثنائية متنافرة أخرى ، وهي بين (منزل عفّة) و(منزلة الخُسر) ، فالشاعر يوضّح بهذه الثنائية البون الشاسع الذي بين بني العجلان والأقوام الآخرين ، فعندما ينزل الناس منزل العفّة والنبل والطهر ، هم لا يختارون إلا منزلة الفسق والفجور والخُسر ، وعلى الرغم من أنّ (العفة) ليست ضدّ (الخسر) إلا أنّ بنية التضاد حمّلت لفظة (الخسر) دلالة التضاد والتناقض. وعلى هذا فثمة تضاد آخر بين (نزل) و(نزلتم) ، فلا تناقض بين هذين اللفظين وهما بمعزل عن بنية التضاد ، غير أنّهما عندما يجتمعان بـ (منزل العفّة) ، و(منزلة الخسر) ، يتّضح أنّ هناك نزولين متناقضين.

وهكذا في البيت الثالث فالمشاركة مشاركتان غير أنّهما مختلفتان ؛ إذ إنّ بني العجلان شاركت كعبًا ، ولكنّها ليست مشاركة في وفاء أو غدر ، وإنّما في لؤم ودناءة ، وقد اجتمع مع تقنية التضاد أسلوب الكناية ، فجاء المعنّى مكثّفًا في عبارات بسيطة ومحكمة ، ففي قول الشاعر : إنّ بني العجلان لا يشاركون كعبًا في وفاء ولا غدر ، كناية دقيقة عن خسّة هؤلاء القوم وخورهم ؛ إذ من لا يفي ولا يغدر يعدّه العرب ضعيفًا جبانًا لا شأن له بينهم.

وقال الأخطل أيضًا في هجاء جرير موظّفًا جملة من الثنائيات الضديّة المستقاة من الفضاء الاجتماعي[٣٣، ص٨١، ٨٢]:

مَنَّتْكَ نَفْسُكَ أَنْ تكُونَ كَدارِمٍ ... أَوْ أَنْ تُوازِنَ حاجِبًا وعِقالا

وإِذا وَضَعْتَ أَباكَ في مِيزانِهِمْ ... قَفَرَتْ حَدِيدَتُهُ إِلَيكَ فشالا

إِنَّ العَرارةَ والنُّبُوحَ لِدَارِمٍ ... والمُسْتَخِفَّ أَخُوهُمُ الأَثْقالا

المانِعين الماءَ حتّى يَشْرَبُوا ... صَفْوَاتِهِ ويُقَسِّمُوهُ سِجالا

وابْنُ المَراغَةِ حابِسٌ أَعْيارَهُ ... قَذْفَ الغَرِيبَةِ ما يَذُقْنَ بِلالا

في هذه الأبيات تنتظم مجموعة من الثنائيات المتضادة التي اختارها الأخطل لمعانيه في الفخر والهجاء، ففي البيت الأول يوبّخ جريرًا الذي يمنّي نفسه ورهطه أن ينالوا ممّا نالت دارم، ولم يوبّخه الشاعر هذا التوبيخ إلا لما ادّعاه من وضاعة في يربوع إزاء شرف دارم. ويلحّ على هذا المعنى في الشطر الثاني من البيت نفسه ويزيده تفصيلاً، فيوبّخ جريرًا ثانية بموازنته آباءه بآباء الفرزدق حاجب وعقال، فشتّان ما بينهما؛ ولذلك في ثنائية أخرى يصرّح بمعنى الموازنة في (ميزانهم)، حيث يضع قوم جرير في كفّة وقوم الفرزدق في كفّة أخرى، ويقرّر الرجحان للفرزدق ودارم، والخسران لجرير ويربوع. ولا يرسل ادعاءه خاليًا من الأدلة والبراهين، وإنّما يقوّي ذلك ويدعمه بما يؤكّد صحة دعواه، فمن ذلك أنّ الشدّة والاستغاثة والنجدة لدارم وحدهم، وذلك وفق ما يفهم من الثنائية المتضادة التي اشتمل عليها البيت الثالث، فـ (لام) الملكيّة في لفظة (لدارم)، تشي بموازنة وتفرّد، أي أنّ لدارم هذه الصفات وحدهم دون سواهم من البشر.

وهكذا يمضي الشاعر ناسجًا ثنائياته المتنافرة، ففي البيتين الأخيرين معنيان متضادان، يُجسّدان معاني البطولة والبسالة في دارم رهط الفرزدق، ويكرّسان كلّ معاني الذلّ والهوان في يربوع رهط جرير، فدارم هي التي تمنع يربوعًا من شرب الماء، وتشرب في الوقت نفسه من عفواته وصفواته، وحينما تملأ منه السجال والدلاء العظيمة حينذاك يمنع جرير أعياره من الورود خشية من بطش دارم، وتظلّ أعياره عطشى، بل لم تبتل به مجرد البلال. وكما هو معلوم قديمًا أنّ الصراع حول الماء من أعظم الصراعات بين القبائل العربيّة، فقد شغفت العرب في الجاهليّة بالماء؛ لعظمته وندرته عندهم، حتّى صارت تلازم وروده كنايتان متضادتان تعبّران عن العزّة والهوان، فكنوا بشرب الماء صفوًا وعذبًا عن القوّة والمنعة والشجاعة، وكنّوا بشربه كدرًا وطينًا عن الهوان والضعف والضعة، وأحسب أنّ هذا ما أراده الأخطل في البيتين الأخيرين.

وما يلحظ على هذه المفاخر التي صاغها الأخطل أنّها على الرغم مما فيها من تعالٍ إلا أنّها لم تكن في تغلب، وإنّما في دارم رهط الفرزدق، وهذا يؤكّد ما قيل عن أنّ " الفخر عند الأخطل ضئيل هزيل لا يعتمد على مجدٍ قديمٍ، ولا أصلٍ حديثٍ"[٣٠، ص٣٩٠]؛ فهذا العوز جعل الأخطل يفاخر بدارم عندما يهاجي جريرًا أكثر من مفاخرته بتغلب، فمن ذلك معنى آخر في الثنائيات الضديّة يفاخر فيها بدارم[٣٣، ص١١٧]:

قَوْمٌ هُمُ سَبَقُوا أَباكَ إلىَ العُلا جَرْيًا وصُرْتَ مُخَلَّفًا مَحْسورا

فالمعنى في البيت يقوم على ثنائيتين متنافرتين، تمثّلتا في الطباق بين (العلا)، و(مخلّفًا)، فالصفة الأولى للفرزدق؛ لأنّه صاعد إلى الأمام نسبًا وجاهًا وشرفًا ومجدًا، والصفة الثانية لجرير؛ لأنّه متخلّف في ذلك كلّه.

وفي القصيدة نفسها يهجو جريرًا بثنائية أخرى، يقول فيها[٣٣، ص١١٧]:

يـا شَـرَّ مَـنْ وَطِـئَ التُّـرابَ قبيلَـةً حَيًّـــا وأَلأَمَ مَيِّـــتٍ مَقْبُـــورا

ففي المعنى موازنة ومفاضلة، وذلك وفق ما يفهم من صيغة التفضيل (شرّ) و(ألأم)، وتبدو الثنائية ماثلة وإن لم يصرّح الشاعر بطرفيها؛ لأنّ فعلي التفضيل (شرّ) و(ألأم) يقتضيان أن يكون هناك طرفان يتجاذبان، والواضح أنّ قوم جرير هم أحد الطرفين، والناس كلّهم هم الطرف الآخر؛ وذلك ليجعل الأخطل جريرًا وقومه في قاع الشرّ، وقعر اللؤم والسوء. وفي بيت آخر من القصيدة نفسها يهجوه بثنائية أخرى يقول فيها[٣٣، ص ١١٧]:

لـــولا فَـــوَارِسُ دَارِمٍ لَقُـــسِمْتُمُ مِثْـــلَ اقتـــسام الياسِـــرِينَ جُـــزُورا

فأداة الشرط (لولا) التي تفيد امتناع شيء لوجود آخر تحمل في دلالتها ثنائية متنافرة، وهي امتناع هلاك قوم جرير لوجود قوم الفرزدق، والمعنى الذي يريده الشاعر جبن يربوع وشجاعة دارم.

وفي ثنائية من الثنائيات القليلة التي يفتخر فيها الأخطل بقومه يقول[٣٣، ص١٣٤]:

مـــازالَ فينـــا رِبـــاطُ الخَيـــلِ مُعْلِمـــةً وفي تمـــيمٍ رِبـــاطُ الـــذُّلِّ والعـــارِ

فالبيت يتقاسمه طرفان، هما (فينا رباط الخيل)، و(في تميم رباط الذلّ والعار)، فعلى الرغم من أنّ (الذلّ) لا يقابله (الخيل) في المعنى على وجه الحقيقة إلا أنّ بنية التضاد التي يقوم عليها البيت كلّه يحمّل اللفظة هذا المعنى، وكذا ما يفهم من الكناية التي تتضمّنها (رباط الخيل)، وهي كناية عن المنعة والقوة والشجاعة، وتلك سبيل العزّ والشرف؛ ومن ثمّ فإنّ (رباط الخيل) بهذا المفهوم الكنائي يناقض (رباط الذلّ والعار).

وقال الأخطل في هجاء قيس أيضًا مفيدًا من الفضاء الاجتماعي في توليد ثنائياته المتضادة[٣٣، ص١٢٨]:

أَذاقُونـــا أَسِـــنَّتَهُمْ وذاقُـــوا فكيـــفَ رأيْتَنـــا صِـــرْنا وصـــارُوا

كلا الرهطين أذاق الآخر أسنّته، ولكن شتّان ما بين المذاقين، وكلا الفريقين نازل الآخر، ولكن فرق كبير بين المصيرين، وما يريد أن يقرّره الأخطل واضح، وهو شدّة بأسهم التي أسفرت عن نصرهم في نهاية المطاف.

وفي الرائية المشهورة (خفّ القطين) يهجو الأخطل بمجموعة من الأبيات فنجد فيها بعض الثنائيات المتضادة التي يحاول بها إخزاء جرير وقومه، يقول في بعضها[٣٣، ص١٦٣- ١٦٥]:

أَمّـا كُلَيـبُ بْـنُ يَرْبُـوعٍ فلَـيسَ لهـا عِنْـدَ المَكـارِمِ إِيـرادٌ ولا صَـدَرُ
مُخَلّفُـونَ ويَقْـضِي النّـاسُ أَمْـرَهُمُ وهُـمْ بغيـبٍ وفي عَمْيـاءَ مـا شَـعَرُوا
بِئسَ الـصُّحاةُ وبِئسَ الـشُّرْبُ شُرْبُهُمُ إذا جَـرَى فـيهِمُ المُـزّاءُ والـسّكَرُ
وأَقْـسَمَ المَجْـدَ حقًّـا لا يُحـالِفُهُمْ حتّـى يُحـالِفَ بَطْـنَ الرَّاحـةِ الـشَّعَرُ

ففي البيت الأول جرّد الأخطل كليبًا من كلّ مكرمة؛ وذلك وفق ما يفهم من الطباق الذين بين (إيراد) و(صدر)، وأراد الشاعر بذلك أنّ كليبًا لا خير في ورودها ولا في صدورها، أي على أي حالة من أحوالها، فالطباق بين اللفظتين كان وراء هذه الدلالة العميقة التي تكشف عن كنه كليب. أمّا البيت الثاني ففيه هجاء مؤلم اشتملت عليه ثنائيتان ضديّتان، الأولى تُفهم من الكناية في الشطر الأول؛ إذ من يقضي الناس أمورهم في غيبته كسقط المتاع؛ لا قيمة له، فالحالان مختلفتان؛ حال جرير وقومه المتخلّفون عن المجد والمكارم، وحال الناس الذين يقضون من ذلك كلّ شيء وهم غير

آبهين بأولئك الخسيسين الضعفاء. أمّا الثنائيّة الأخرى فهي متمثّلة في المفارقة الواردة في الشطر الثاني من البيت نفسه ؛ إذ جعل كليبًا بعد هذا الهوان كلّه لا يدركون ما فاتهم من مكرمة ، وبذلك جرّدهم الشاعر من المكارم والمشاعر معًا. أمّا في البيت الثالث فيؤّكد الشاعر ما قرّره في الأبيات السابقة من هوان خصمه جرير وقومه ، موظّفًا لذلك ثنائية أخرى متمثّلة في الطباق بين (الصحاة) و(الشّرب) ـ وهو السكر في جماعة ـ ليبيّن بهذا التضاد أنّ كليبًا في خمول دائم ؛ إذ هم سواء في صحوهم وسكرهم. أمّا في البيت الأخير فأفاد الشاعر من التنافر الموجود أصلاً بين بطن الراحة والشعر ؛ إذ هما نقيضان لا يجتمعان مطلقًا ؛ فاستعار الأخطل هذا التنافر ووظّفه في تأكيد التنافر الكائن بين المجد وكليب ؛ ليقرّر بذلك كلّه استحالة محالفة المجد كليبًا.

أمّا الثنائيات الضدّيّة التي أتى بها جرير في مفاخرة الأخطل ومهاجاته من النسب وما يتّصل بالأحوال الاجتماعيّة فهي ليست من الكثرة بمكانٍ قياسًا بثنائياته التي ألّفها من نصرانيّة الأخطل ، وأحسب أنّ انشغال جرير بنصرانيّة الأخطل هو السبب في انصرافه عن نسبه ؛ إذ ليس بعد الكفر ذنب ـ كما يقال ـ وأحسب أيضًا أنّه ليس في تغلب ما يشغل باله ؛ ليناقضه ويضعه إزاء ما عند تميم أو رهطه يربوع ؛ فلهذه وتلك قلّت الثنائيات الضديّة المستقاة من النسب والأحوال الاجتماعية في نقائض جرير مع الأخطل ، ولكن على قلّتها نجد فيها جريرًا كان قاسيًا على خصمه ، متعاليًا عليه كدأبه في نقائضه عامّة معه. فمن ذلك هذه المفارقة التي تصوّر نساء تغلب في أبشع صورة ، حيث يقول[٣٣ ، ص٦٨]:

تقُولُ لَكَ الثّكْلَى المُصابُ حَمِيمُها أَبا مالِكٍ ما في الظَّعائنُ مَغْزَلُ

فما تنتظره التغلبيّة من غزل ولهو ولعب هو أمر يناقض ما هي فيه وما فيه زوجها ، فكيف تفكّر التغلبيّة فيما تفكر فيه وهي ثكلى وزوجها مصاب؟ فهذه مفارقة

تدعو إلى احتقار تغلب كلّها التي ليس في نسائهم شيء من الوفاء بله العفّة التي لا يعرفن عنها شيئًا كما بيّن ذلك جرير أكثر من مرّة. وقد كان الشاعر موفّقًا في صناعة هذه المفارقة وإحكام المعنى، حينما اختار كلمتي (الثكلى) و(المصاب)؛ إذ إنّ هاتين الحالتين وما تتركهما من شعور حزين في النفس، ينبغي أن تكون معهما النفس أبعد ما تكون عن رغبة في غزل ولهو، فالحالة النفسيّة التي عليها الثكلى والمصاب تتناقض تمامًا مع الغزل الذي لا يكون إلا في نفس فرحة مبتهجة لاهية.

وقد كان جرير مكثرًا من المفارقات الغريبة في ثنائياته المتضادة عندما يتعاطى الحالة الاجتماعيّة للأخطل وتغلب، فتكاد تكون كلّ مفارقة أقسى على الأخطل من الأخرى، فمن تلك هذه المفارقة الغريبة التي يقول فيها[٣٣، ص٨٧]:

نُبِّئْتُ تَغْلِبَ يَنْكِحُونَ رِجالَهُمْ ... ويَرَى نِساؤُهُمُ الحَرامَ حلالا

ففي البيت نبأ غريب وهو أن تغلب تنكح الرجال دون النساء، وتتعاظم الغرابة والمفارقة عندما يكون الحرام عند نسائهم حلالاً، ولكنّ الرجال لا ينالون من حرامهنّ أو حلالهنّ شيئًا، وإنّما هم الذين ينالون من بعضهم بعضًا. ويتعاظم احتقاره لهم في ثنائية ضدّية أخرى حينما يصدر حكمًا عامًّا عليهم في قوله[٣٣، ص١٧٦]:

والتّغْلِبِيُّ إذا تَمَّتْ مُرُوءتُهُ ... عَبْدٌ يَسُوقُ رِكابَ القَومِ مُؤْتَجَرُ

فهناك تناقض كبير بين المروءة التي تعني كلّ الخصال النبيلة، والعبوديّة التي تحمل كلّ معاني الذلّ والخسّة، ولكنّ المفارقة الغريبة هي أن يجعل الشاعر تمام مروءة التغلبي حينما يكون عبدًا ذليلاً مأجورًا للآخرين. فهذا معنى ـ وإن لم يتنبّه إليه كثير ممّن عنوا بدراسة النقائض ـ من المعاني الموفّقة التي جعلت جريرًا مقدّمًا على الأخطل في نقائضه؛ لأنّه أفاد من التناقض المتعارف عليه في الفضاء الاجتماعي بين المروءة التي

تعني كلّ محاسن الأخلاق ومكارمها، والعبوديّة التي تسلب صاحبها كلّ هاتيك الصفات.

وفي ثنائية أخرى يجرّد جرير تغلب من كلّ حلم وعقل، يقول في ذلك [٣٣، ص٩٦]:

وَلَوَ انّ تَغْلِبَ جَمَّعَتْ أَحْلامَها ... يَومَ التَّفاضُلِ لَمْ تَزِنْ مِثقالا

تَلْقاهُمُ حُلَماءَ عَنْ أَعْدائها ... وعَلَى الصَّديقِ تَراهُمُ جُهّالا

فالملحوظ أنّ التفاضل والموازنة التي اشتمل عليها البيت الأول تشي بتضاد واضحٍ؛ لأنّ المفاضلة لا تتحقق إلا بطرفين ـ ومثلها الموازنة ـ ويكون أحدهما زاد على الآخر في صفة ما؛ ومن ثمّ يكون كأنّه يناقضه ويخالفه، وإن اشتركا في صفة واحدة. فهذا ما قصد إليه جرير الذي أراد بهذا التضاد أن يجرّد تغلب من الحلم تمامًا. ويؤكّد ذلك في ثنائية متضادة واضحة الطرفين في البيت الثاني الذي قابل فيه بين (حلماء...أعداء)، و(الصديق... جهّالا)، ففي هذه مفارقة واضحة تدعو إلى الازدراء بهؤلاء القوم الذين يخالفون النواميس الطبعيّة في المعاملات الإنسانيّة؛ إذ يحسنون إلى من يسيء إليهم، ويسيئون إلى من يحسن إليهم. وقصد جرير من ذلك أن يؤكّد أحد شيئين في تغلب؛ إمّا أنّهم جبناء لا يستطيعون الجهل والطيش على أعدائهم، ويفعلون ذلك بالصديق الذي يأمنون جانبه، وفي ذلك لؤم أصل وعدم وفاء بالصديق، وإمّا أنّهم لا يدركون كيف ينبغي أن تكون الأمور، وفي ذلك غباء وجهل وسذاجة، وفي الأمرين منقصة وسوء يزري بهم.

ولا شكّ أنّ المفاضلة التي جعلها جرير سبيلاً إلى التضاد والتنافر الذي بينه وبين الأخطل، أراد بطرفيها تغلب وتميم، وكلّ ما يمتّ إليهما بصلة، وهذا تؤكّده ثنائية أخرى تحمل معنى المفاضلة نفسها، حيث يقول[٣٣، ص١٩٤]:

فَـنَحْنُ الأَفْـضَلُونَ فَـأيَّ يَـومٍ تَقُـولُ التَّغْلِبِـيُّ رَجـا الفِـضالا

ففي الطرف الأول من الثنائية المتضادة التي قام عليها هذا البيت، يقرّر جرير أنّهم هم الأفضلون، أمّا الطرف الآخر فجعل محتواه استفهامًا يتحدّى به الأخطل بأن يشير إلى يوم واحدٍ رجوا فيه شيئًا من تلك الفضائل ولو يسيرًا، وبهذا يكون المعنى المراد أنّهم الأفضلون، وتغلب الأرذلون.

ثانيا: نقائض جرير والفرزدق

فرضت طبيعة الصراع في النقائض على جرير والفرزدق ـ على الرغم من وحدة الأصل ـ أن يتكئ كلٌّ منهما على نسبه الأدنى ؛ آبائه الأدنين، وأخواله ـ كما كان الحال عند الفرزدق ـ محاولاً استعلاء نسبه، والفخر بآبائه وأجداده، والطعن في نسب خصمه ورميه بكلّ السوءات والعيوب. ولعلّ الأصل الواحد كان هو الدافع الأعظم إلى تعمّق كلّ منهما في معاني هجائه الآخر، فعندما ضاق الإطار دقّت المعاني وتعمّقت في آنٍ بالخوض في التفاصيل. فمن يقرأ نقائض جرير والفرزدق يجدهما يلحّان على ترديد معانٍ معينة، فكان جرير يكثر في هجاء الفرزدق من معاني القين، وقذف أخته جعثن، وغدرهم بالزبير، والزنا، وخيبته في ضربة الرومي، وكان يفخر بتقواه وأيام يربوع وقيس، أمّا الفرزدق فكانت معانيه في الهجاء ضعة جرير وفقره[٣٠، ص٣٣٠]وأنّه ابن أتان، كما لم تخل من رميه وقومه بالزنا والفواحش. ويلحظ أنّ معاني الفرزدق في الهجاء أقلّ من الفخر، ولكنّه عوّض عن ذلك بالفخر، فكان كثير الافتخار والتباهي بجدّه محيي الموؤودات، والإجارة بقبر أبيه وسائر أجداده[٣٠، ص٣٣٠]. وتلك معانٍ لا يهمّنا منها إلا ما يتّصل بدراستنا المحصورة في الثنائيات الضديّة، فحيث وجدنا شيئًا من ذلك وقفنا عنده وإلا فلن نعبأ بما قيل من هجاء أو فخر بعامّة.

أ) نقائض جرير:

لم يجد جرير مثل ما وجده الفرزدق من مآثر، فقد كان أبوه فقيرًا مخلّفًا وضيعًا راعي أغنام، بل بخيلاً [٣٥، ج٨، ص٥٤]، لا نصيب له من كرم أو مجد، ولكنّه مع ذلك ما استكان ولا ضعف أمام خصمه الفرزدق، فظلّ يقارعه بالفخر بيربوع "فقد أذاع جرير مفاخرها وهي كثيرة فيظهر على فقرها كانت معروفة بالشجاعة والإقدام والبلاء في الحروب حتى كان الفرزدق يفتخر بأيام يربوع على قيس عيلان"[٣٠، ص٢٧٥]. بصورة عامّة يمكن القول: إنّ جريرًا كان يجيد الهدم أكثر من البناء، يحسن الهجاء أكثر من الفخر، خلافًا للفرزدق الذي يجد نفسه في الفخر أكثر من الهجاء.كما كانت للسمات الشخصية والملكات الذاتية دور أيضًا في تشكيل الخطاب الشعريّ عند الشاعرين، فقد "كان جرير سفهًا سليط اللسان مرّ الهجاء، وقد ساعده سهولة أسلوبه وسيرورة شعره ... أمّا الفرزدق فمع كثرة معانيه وتنوعّها أعوزه الأسلوب السائر السمح الذي يجعل لهجائه آثارًا بعيدة، وصيتًا عريضًا"[٣٠، ص٤٤٤].

لعلّ من أبرز المعاني المتصلة بالفضاء الاجتماعيّ، واستمدّ منها جرير هجاء الفرزدق الغمز في نسبه، والنسب هو هويّة العربيّ التي تمثّل حياته كلّها، فمن لا نسب له لا قيمة له، في مجتمع متعصّب إلى أصوله ومحتفٍ بجذوره أيّما احتفاءٍ؛ فلذلك كان الغمز في نسب الفرزدق وتعييره إيّاه بأنّه قين في مقدّمة ما هجا به جرير الفرزدق.

وقد نسب جرير الفرزدق إلى قين، ذلك لأنّ جدّ الفرزدق صعصعة بن ناجية بن عقال كان له عبد يسمى جُبَيْرًا فنسب جرير أبا الفرزدق غالبًا إليه، قال في ذلك صراحة[٣٢، ج١، ص٧٨]:

وَجَدْنا جُبَيرًا أبا غالبٍ بَعيدَ القَرابةِ مِنْ مَعْبَدِ

أَتَجْعَلُ ذا الكِيرِ مِنْ دارِمٍ وأَينَ سُهَيْلٌ مِنَ الفَرْقَدِ

ففي البيت الأخير ثنائية متضادة كما يفهم من استفهامه الإنكاري الوارد في الشطر الأول منه، ويؤكّدها التشبيه التمثيلي الذي اشتمل عليه البيت كلّه. فهو ينكر نسبة جدّ الفرزدق إلى دارم؛ إذ إنّ هذا الجدّ ودارم متناقضان متباعدان مختلفان، وما بينهما كالذي بين سهيل والفرقد.

ولم يقتصر جرير بالطعن في نسب الفرزدق بمجرد الإشارة إلى أنّه ابن قين، وإنّما شقّق المعاني المتعلّقة بهذه المهنة، وغاص في تفاصيلها، وذلك ابتداءً بذكر أدوات الحدادة وما تتركه من روائح نتنة، وانتهاء بالإشارة إلى احتقار العرب أهل المهن والصناعة، بحسبانها تحطّ من قدر صاحبها. كما كان جرير يمعن في تأكيد هذه المهنة على خصمه الفرزدق بشتى أنواع المعاني فـ"يذكر دائمًا أنّ الفرزدق ورث عن أبيه وأجداده أدوات القين كأنّما يثبت أنّهم حقًّا أولاد العبيد القيون"[٣٦، ص٣٣٧]. وممّا نجده من الثنائيات المتضادة التي استقاها من الفضاء الاجتماعي الذي يمتهن هذه الحرفة، ويؤكّد بها الطعن في نسب الفرزدق في آنٍ قوله [٣٢، ج٢، ص٢٤٥]:

يا بْنَ القُيُونِ وكَيفَ تَطَلُبُ مَجْدَنا وعَلَيكَ مِنْ سِمَةِ القُيُونِ نِجارُ

فالمجد الذي فيه جرير وقومه ومهنة القيون التي عليها الفرزدق ورهطه شيئان متنافران لا يجتمعان ألبتة كما يقرّر ذلك جرير بالاستفهام الإنكاري. ومن ذلك في إشارة ذكية وكناية لطيفة يؤلّف ثنائية متضادة أخرى في هجاء الفرزدق يقول[٣٢، ج١، ص٣٣٣]:

وإِنَّكَ يا بنَ القَينِ لَسْتَ بِنافِخٍ بِكِيرِكَ إلا قاعِدًا غَيرَ قائمِ

فالثنائية الضدّية لا تنحصر في الطباق الظاهر بين (قاعد) و(قائم)، وإنّما تتجلّى في المعاني المبطّنة التي تكشف عنها الكناية في القعود والقيام، صحيح أنّ نفخ الكير لا يكون إلا وصاحبه قاعد غير قائم ليتمكّن من النفخ، غير أنّ هذا المعنى ليس هو الذي

يريده جرير ـ وإن كانت القراءة السطحيّة تجعل المتلقي لا يتجاوز ذلك ـ أمّا ما يقصده الشاعر فهو القعود بمعناه الواسع الفضفاض، أي القعود عن كلّ شرف ومجد وعزّ ومكرمة وفضيلة ومروءة، خلافًا للقيام الذي يعني السعي إلى ذلك كلّه. ويؤكّد خور صاحبه وضعفه في ثنائية أخرى، يجرّده فيها من كلّ شجاعة وإقدام[٣٢، ج١، ص٤٤٠]:

كأنّكَ يا بنَ القَينِ واهِبُ سَيفِهِ لأَعْدائِهِ والحَرْبُ تَغْلِي قُدُورُها

إنّ جملة الحال التي ختم بها الشاعر بيته تجلو المفارقة الدقيقة التي عبّر عنها في هذا البيت كلّه؛ لأنّ إهداء الفرزدق سيفه قد يكون جودًا وكرمًا، ولكن أن يهديه لأعدائه والحرب تستعر فذلك خور منه وضعف وجبن، لا تشبه من يتسم بالرجولة أو يدّعي البطولة في شيءٍ، فالحالة التي فيها الفرزدق تتنافى وإهداء السيف، بل تستدعي جلب السيوف والحرص عليها.

ويلحّ جرير على تأكيد أنّ القيانة وطلب المجد والشرف نقيضان لا يلتقيان في معظم أبياته التي أشار فيها إلى قينية الفرزدق، ويبدأ من هذه الفكرة توليد ثنائياته المتضادة، كما في قوله[٣٢، ج٢، ص٢٤٤]:

إنّا وقَينُكُمُ يُرَقِّعُ كِيرَهُ سِرْنا لِنَغْتَصِبَ المُلُوكَ وسارُوا

ففي هذا البيت أمران متنافران؛ الأول هو ما فيه القين جدّ الفرزدق من شغله بترقيع أكياره وحدادته، والثاني ما فيه من سير جرير وقومه نحو العلا وتحقيق المجد بغصب الملوك وقهر الجبابرة، فكأنّ جريرًا يسوق هذين المعنيين ليؤكّد هوان الفرزدق وذلة دارم عامّةً، وعلوّ مجده ورفعة شأن قومه في آنٍ واحدٍ، والضدّ يظهر حسنه الضدّ. وإن كان الحال كذلك فـ[٣٢، ج١، ص٢٥٥]:

نَحْنُ الوُلاةُ لِكُلِّ حَرْبٍ تُتَّقَى إِذْ أَنْتَ مُحْتَضِرٌ لِكِيرِكَ صالِ

فيقرّر الشاعر أنّه هو وقومه وحدهم عدّة الحرب وعتادها، وقادتها وأبطالها؛ والسبب هو أنّ الفرزدق وقومه اختاروا أكيارهم وحدادتهم وانشغلوا بها، وهاتان غايتان لا تتشابهان كما يؤكّد الشاعر في أبياته التي يصعب أن نعرض لها كلّها، وحسبنا من ذلك بعض المعاني اللطيفة التي منها هذه المفارقة[٣٢، ج١، ص٢٣٧]:

كَانَ العِنَانُ عَلَى أَبِيكَ مُحَرَّمًا والكَيرُ كَانَ عَلَيْهِ غَيْرَ حَرامِ

فطباق السلب الذي بين (محرّم) و(غير محرّم) تمثّل الإطار العامّ لثنائية تنتظم البيت كلّه، ولا يعني هنا الحرام المفهوم المعروف شرعًا، وإنّما يريد به الإنكار والتقبيح لما عليه الفرزدق وقومه الذين ألفوا الكير والحدادة وأنكروا الطعان والنزال. وإن كان الفرزدق وقومه كذلك، فإنّ قوم الشاعر على نقيضهم تمامًا، فيقول في ذلك[٣٢، ج٢، ص٢٤٤]:

لَيْسَتْ لِقَومِي بِالكَتِيفِ تِجارَةٌ لكِنَّ قَومِي بالطِّعانِ تِجارُ

فالشاعر يقرّر في زهوٍ أنّ تجارة قومه ليست كتجارة قوم الفرزدق، فتجارة قومه ليست بالكتيف والحدادة، كتجارة الفرزدق ورهطه، وإنّما تجارتهم بالطعان والنزال، وبون شاسع بين التجارتين، فالأولى تجارة كاسدة خاسرة، والأخرى رائجة رابحة.

ثمّ يأتي جرير بثنائيات متضادة أخرى يستمدّها من هذا الفضاء الاجتماعي فضاء العار والعيب، فضاء المقبول واللامقبول اجتماعيًّا، ثنائيات يقذف بها أخت الفرزدق (جعثن) ويرميها بأقبح أنواع الفواحش. قال أبو عبيدة في قصتها: "كان غالب جاور طلبة بن قيس بن عاصم بالسّيدان فكانت ظمياء بنت طلبة تحدّثُ إلى جعثن فاشتهى الفرزدق حديثها، وشغلت أخته ليلة فأخذ الفرزدق الجُلجُل الذي كانت جعثن تُصفّق به لظمياء للعادة فارتابت بالفرزدق وهتفت وعادت على رحلها. فلمّا سمِع بأمرها فتيان من مقاعس ... فاستخرجوا جعثن من خبائها ثمّ سحبوها ليُسمِّعوا

بها فعيّره جرير بذلك، ولم يكن أكثر من ذلك، وكلّ ما ادّعى جرير غير هذا باطل، ويقال إنّ جعثن كانت امرأة عفيفة مسلمة صالحة"[٣٢، ج١، ص١٩٥]. وهذه شهادة بيّنة على أنّ كثيرًا من معاني النقائض فيه افتراء عظيم، وكذب كثير، أريد به فقط السباب والإهانة.

فمن الأبيات التي أنشأ فيها جرير ثنائيات ضديّة وتعرّض لجعثن قوله [٣٢، ج١، ٢١٩]:

أتَّذْكُرُ صَوْتَ جِعْثِنَ إِذْ تُنادي ومَنْشَدَكَ القَلائدَ والخِمارا

فالثنائية تتّجلى في هذه المفارقة الغريبة التي يظهر فيها الفرزدق على خلاف ما ينبغي أن يكون عليه ؛ إذ جعثن تستغيث به وتنادي بأعلى صوتها طلبًا للنجاة ممّا أصابها، ولكن الفرزدق كلّ همّه أن تسلم القلائد والخمار وغير ذلك من حليّها، فهذان أمران يتناقضان تمامًا، ولا يشبهان العربيّ الحرّ الغيور على عرضه وشرفه. والمعنى نفسه يؤّكده في البيت التالي، حيث يجعل الفرزدق وقومه على طرفي نقيض[٣٢، ج٢، ص٣٩]:

وما مَنَعَ الأَقْيانُ عُقْرَ فَتاتِهم ولا جارَهُمْ والحُرُّ مِنْ ذاك يأَنَفُ

فما فعله قوم الفرزدق من تفريط في حماية جعثن وجارهم الزبير منكر يأنف منه الحرّ الأبيّ، فعلى هذا هم والأحرار متناقضان.

كذا من المعاني التي شكّلت مادة خصبة للثنائيات الضديّة في هجاء جرير للفرزدق غدر مجاشع بالزبير، وهذه من الحقائق القليلة التي لاكها لسان جرير في هجاء الفرزدق، وقصة ذلك أنّ الزبير استجار النعر بن الزمام المجاشعيّ، وغدر به بعض رجاله، على الرغم من مناشدة الزبير لهم، وتذكيرهم بجواره[٣٢، ج١، ص٨١]، فوجد جرير في ذلك فرصة لم يضيّعها في تعيير الفرزدق بفعلة قومه مجاشع ؛ إذ الغدر

من الكبائر الاجتماعيّة التي لا تغتفر عند العرب. فنسج من تلك الحادثة ثنائيات متضادة تناول فيها معاني الوفاء والغدر، وما يتناسل منها من معانٍ، فمن ذلك قوله[٣٢، ج٢، ص١٩٥]:

فَبُعْدًا لِقَوْمٍ أَجارُوا الزُّبيرَ وأَمّا الزُّبيرُ فلا يَبْعدِ

فقد بنى الشاعر ثنائيته المتضادة على طباق السلب الصريح الذي بين (بعدًا) و(ولا يبعد)، وأحسب أنّ في البنية تكلّفًا؛ لأنّه أراد الدعاء على رهط الفرزدق بالبعد عن كلّ مروءة ومكرمة، أمّا الدعاء للزبير فلا أحسب إتيانه به إلا لتمام بنية التضاد، وتكملة البيت.

وقد كانت من الحوادث الواقعيّة التي أفادت جريرًا كثيرًا في مواجهة خصمه الفرزدق حادثة نبو السيف، وذلك عندما رجع سليمان بن عبدالملك من الحجّ وتلقّوه في المدينة بجماعة من الأسرى، فطلب ممّن حوله أن يضرب كلّ منهم رأس أسير، فضرب جرير فأصاب، وضرب الفرزدق فأخطأ، فضحك عليه القوم بذلك [٣٢، ج١، ص٣٢٢]، وظلّ جرير يشمت عليه بذلك طوال نقائضه معه.

يقول جرير في ذلك مفيدًا من هذه الحادثة، وحادثة أخرى تسمى عقر النيب، مزاوجًا بين الحادثتين اللتين بطبيعتهما شكلتا ثنائية متضادة، حيث إخفاق الضرب في الأولى، والإصابة في الثانية، ولكن لا هذه ولا تلك لم ترضِ جريرًا الذي يقول[٣٢، ج١، ص٣٤٤- ٣٤٨]:

ولَمْ تَشْهَدِ الجَونَينِ والشِّعْبَ ذا وشَدَّاتِ قَيسٍ يَومَ دَيرِ الجَماجِمِ

أَكَلَّفْتَ قَيسًا أَنْ نَبَا سَيفُ غالِبٍ وشاعَتْ لَهُ أُحْدُوثَةٌ في المَواسِمِ

بِسَيْفِ أَبِي رَغْوَانَ سَيْفِ مُجاشِعٍ ضَرَبْتَ ولَمْ تَضْرِبْ بِسيفِ ابنِ ظالِمِ[٤]

ضَرَبْتَ بِهِ عِنْدَ الإِمامِ فأُرْعِشَتْ يَداكَ وقالُوا مُحْدَثٌ غَيرُ صارِمِ

ضَرَبْتَ بِهِ عُرْقُوبَ نابِ بِصَوْأرٍ ولا تَضْرِبُونَ البَيضَ تَحْتَ الغَماغِمِ

عَنِيفٌ بِهِزِّ السَّيفِ قَينُ مُجاشِعٍ رَفِيقٌ بأُخْراتِ الفُؤُوسِ الكَرازِمِ

في هذه الأبيات "يعرض جرير للفرزدق مقابلات مختلفة لفعال قومه يربوعٍ وحادثة لوالده، ويستغرب من مقابلة هذه الحوادث الكثيرة الجليلة التي قام بها اليربوعيون بقتل أعدائهم والفتك بهم في حادثة عقر النيب"[٣٧، ص٢٧٦].وهذه المقابلات بعضها ظاهرة، وأخرى خفية، ففي البيت الأول يعيّر جرير الفرزدق بأنّه لم يشهد يوم الجونين، ذلك اليوم الذي كان ليربوع على بني كلاب من قيس [٣٢، ج١، ص٣٤٢]. كما لم يشهد بلاء قيس يوم دير الجماجم، وبطبيعة الحال يعني الشاعر أنّه قد شهدها؛ لأنّ هنا نبرة الخطاب توحي بذلك، ثمّ يعيّره في الأبيات التالية بحادثة السيف التي بنى عليها ثنائيات متضادة كثيرة، في معانٍ عامّة تتضمن موازنة بين شجاعة قومه وقوم الفرزدق، على نحو ما نقرأ في الأبيات السابقة. فالسيف عنده سيفان؛ ليضاد بينهما؛ فضرب الفرزدق بالأول وهو سيف جدّه أبي رغوان، ولم يضرب بالآخر وهو سيف الفارس الهمام الحارث بن ظالم المرّي، وهو أحد فرسان العرب المشهورين، وشتّان ما بين سيف من يرغو في الحرب، وسيف من يجذّ الرقاب جذًّا أمام الملوك والرؤساء كابن ظالم.

---

(٤) بنو رغوان هم بنو مجاشع، ولقّبوا بذلك؛ لأنّ مجاشعا كان يخطب في أحد المواسم، فقالت عنه امرأة: كأنه يرغو. أبوعبيدة، "نقائض جرير والفرزدق"،[٣٢، ص٧٨]، أما ابن ظالم فهو الحارث بن ظالم المري، وهو أحد فرسان العرب. المرجع السابق،[ج١، ص٣٢٣].

وفي البيت الرابع ينشئ ثنائية أخرى عن السيف وضربه أيضًا ؛ ليمعن في التعبير عن جبن الفرزدق وخوره ، حيث ذكّره بأنّه ضرب بالسيف ضربة ترعش عند الإمام ويعني به سليمان بن عبدالملك ، وقيل العيب في السيف ولكنّ العيب فيه هو ، ففي عبارته (عند الإمام) إيحاء بسخرية من الفرزدق الذي لا يحسن الأمور أمام الكبار دائمًا. وقد خالف الفرزدق ما يجب أن يعمل فيه وبه السيف ؛ إذ يضرب به عراقيب النوق ، وليس رؤوس الأبطال في ساحات الوغى ، وفي ذلك إشارة إلى معاقرة غالب أبي الفرزدق يوم صوأر سحيم الرّياحيّ[٣٢ ، ج١ ، ص٣٤٤].

وتكتمل الصورة المخزية للفرزدق عندما يجمع جرير الصفات السابقة إلى صفته الرئيسة اللاصقة به ضربة لازب ، وهي نسبته إلى القيون ، وانشغاله بالحدادة عن طلب الشرف والمجد ، ففي ثنائيّة متضادة رائعة يختم بها جرير هذه اللوحة التي اختار لها ألوانًا متناقضة لكنّها متناسقة ، ومتنافرة غير أنّها متجانسة ، وهي أنّ الفرزدق عنيف بهزّ السيوف ـ وإن كان لا يفعل بها ما يفعل الأبطال ـ ورفيق في آنٍ بفؤوس الحدادة ، فأنّى تجتمع هاتان الصفتان في من ينشد الشرف ويرجو المجد؟!

فيبدو واضحًا أنّ جريرًا نسج هذه الثنائيات المتضادة ليعبّر لنا عن ضعف صاحبه وخوره ، وأحسب أنّه قد أجاد ذلك ؛ لأنّه لو لم يأت إلا بالثنائية المتنافرة التي جمع فيها بين سيف الفرزدق وسيف ابن ظالم ، لكفاه ذلك ، بله هاتيك الثنائيات المتضادة الدقيقة التي شققها من حادثة السيف ، فتلك حادثة قد تمرّ على شاعر آخر دون أن يعبأ بها أو يعيرها شيئًا من الاهتمام.

وألحّ جرير على حادثة السيف إلحاحًا عظيمًا ، سيما في تأليف هذه الثنائيات المتضادة ، وربّما سبب ذلك أنّها من الحوادث القلائل التي وقعت حقيقة ، ولم يفتعلها الشاعر كما افتعل بعض الأكاذيب الأخرى ، كقصص نوار زوج الفرزدق وجعثن

أخته، والطعن في نسبه، كما أنّ جريرًا أفاد أيضًا من رمزية السيف ودلالته على الشجاعة والفروسية والبطولة في الفضاء الثقافي عند العرب، ففي الأبيات الآتية ثنائيات أخرى أنشأها من الحادثة المذكورة[٣٢، ج٢، ص٣٥]:

تَرَفَّقْتَ بالكِيرَينِ قَينَ مُجاشِعٍ ... وأَنْتَ بِهَزِّ المَشْرَفِيَّةِ أَعْنَفُ

وتُنْكِرُ هَزَّ المَشْرَفِيِّ يَمِينُهُ ... ويَعْرِفُ كَفَّيْهِ الإِناءُ المُكَتَّفُ

ولَوْ كُنْتَ منّا يا ابنَ شِعْرَةَ ما نبا ... بِكَفَيْكَ مَصْقُولُ الحديدةِ مُرْهَفُ

عَرَفْتُمْ لنا الغُرَّ السَّوابِقَ قَبْلَكُمْ ... وكانَ لِقَينَيكَ السُّكَيْتُ المُخَلَّفُ

نُعِضُّ المُلُوكَ الدَّارِعِينَ سُيُوفَنا ... ودَفُّك مِنْ نفّاخَةِ الكِيرِ أَجْنَفُ

فالثنائيات المتضادة لم تنحصر في الطباقات الواردة بين (ترفّق) و(أعنف) أو بين (تنكر) و(يعرف) و(السوابق) و(السكيت المخلّف) وحده ـ وإن كانت هي أجلاها ـ في هذه الأبيات، وإنّما اشتملت بنية الأبيات كلّها على تضاد، حيث توزّعت جملة من الثنائيات المتناقضة في هذه الأبيات، ففي البيت الأوّل يكرّر ما ذكره في الأبيات السابقة في عنف الفرزدق في هزّ السيف، وترفّقه بالكيرين، ولا أحسب الترفّق والعنف اللذين يريدهما هنا وفي الأبيات السابقة هما الترفّق والعنف المعروفان، وإنّما العنف هنا الطيش وعدم تسديد الهدف، والترفّق هو الألفة والمؤانسة، وهكذا يستقيم المعنيان مع مراد الشاعر من الهجاء؛ فمن ثمّ يكون في البيت مفارقة تتجلّى في وضع الشيء في غير موضعه، فالطيش مع السيف وحقّه إجادة الضرب به، والترفّق والألفة للكير وحقّه أن يبغض ويُتأفّف منه. ويستأنف المعنى نفسه في البيت الثاني، فيقابل في ثنائية ضديّة أخرى بين إنكار يمين الفرزدق هزّ السيف والضرب به، ومعرفتها الحدادة وإجادتها ليّ الكتوف، فالمقابلة بين المعنيين تبيّن أنّ يد الشاعر ألفت هذه المهنة الوضيعة حتّى جهلت

الضرب بالسيف، ولكنّه في الوقت نفسه صارت الأواني تعرف هذه اليد وتأنس لها؛ لترفقها بها، وأنسها بها. فيلحظ أنّ الشاعر في هذه المقابلة جعل الإنكار من اليمين لهزّ السيف، والمعرفة من الإناء لليمين أو الكفين، وكان موفّقًا مجيدًا في ذلك؛ لأنّه أراد أن يبيّن أنّ اليد عندما أنكرت الضرب بالسيف عرفتها الأواني والحدادة، وذلك إمعانًا من الشاعر في هجاء الفرزدق الذي صار وضيعًا ولا تعرفه إلا الأشياء الوضيعة كالأواني والكير وأدوات الحدادة.

أمّا في البيت الثالث فثنائية بين الذات والآخر، الذات بمفهومها الواسع الذي يمثّل الجماعة والرهط والقبيلة، وكذا الآخر بمفهومه الواسع الذي يشمل الآخرين كلّهم، فجرير ينعى على الفرزدق أنّه لم يكن من رهطه، وإنّما من رهط آخر؛ فلو كان من رهطه لما نبا السيف بكفيه، ولعرف كيف يكون الضرب به. ثمّ يأتي بثنائية أخرى بين الذات والآخر بمفهومهما الوارد في البيت الرابع، وهي ثنائية تجسّد كلّ معاني الماضي وتاريخه، حيث كان جرير وقومه أهل فروسية وشجاعة وإقدام، ويقابل ذلك قوم الفرزدق المتخلّفون عن طلب المجد والبحث عن العلا. وتفهم هذه المعاني من الكنايتين اللتين أوردهما في شطري البيت المذكور. وفي ثنائية مشابهة يؤكّد المعاني السابقة نفسها في البيت الأخير، حيث يقابل بين معنيين؛ الأول قتلهم الملوك الفرسان بسيوفهم البتّارة، والثاني الحال البائسة التي فيها الفرزدق ورهطه من نفخ الكير الذي أمال جنوبهم وأوجع ظهورهم من كثرة القعود، وفي البيت أيضًا كنايتان، الأولى عن المجد والشرف، وهو ما عليه الشاعر وقومه، والثانية عن الهوان والذلّ، وهو ما فيه الفرزدق وجماعته.

يضاف إلى المعاني السابقة التي شكّلت معاني جرير في النقائض، معانٍ أخرى لا تتّصل بحوادث محدّدة ولكنّها مستقاة من الفضاء الاجتماعيّ عامّة؛ لأنّها مستمدّة

من ثقافة "العيب"، أو كلّ ما يناقض قيم الجماعة التي ينتمي إليها الشاعران. وقد عبّر عنها جرير في ثنائياته الضديّة موظّفًا في ذلك رموز الذكورة والأنوثة، ودلالات اللّحى، وغير ذلك من السمات اللازم توافرها في الرجل دون المرأة. فمن ذلك هذه المفارقة اللطيفة التي تحمل في طياتها ما يدعو إلى السخريّة والاستهزاء برجال مجاشع[٣٢، ج٢، ص٢٦٥]:

تَلْقَى ضِفِنَّ مُجاشِعٍ ذا لَحْيَةٍ ولَهُ إذا وَضَعَ الإزارَ حِرانِ

فهذه صورة كاركاتيريّة ساخرة للمجاشعيّ؛ لأنّها تنطوي على مفارقة تدعو إلى الضحك، حيث ترى المجاشعيّ في ظاهر هيئته ضخم الجثّة، كبير الحجم، كثّ اللحية، غير أنّ تحت إزاره حرين، وليس حرًا واحدًا، فاللحية والحرّ عضوان لا يجتمعان في امرئ بطبيعة الحال، لرمزية الأول للرجولة، ودلالة الثاني على الأنوثة، ولكنّهما اجتمعا في المجاشعيّ كما يدّعي جرير؛ ليقدّم بذلك صورة مهجّنة مشوّهة للمجاشعي، تجعل النفس الإنسانيّة مستكرهة له، نافرة منها.

واللحية صورة توحي بالوقار وتدعو إلى احترام صاحبها عادّة، غير أنّ جريرًا فرّغ لحى أعدائه من هذا المحتوى، وجعلها دالة على كلّ ما يخالف ذلك، يقول في بعض أبياته [٣٢، ج٢، ص٣٥٢]:

لأعْظَمٍ غَدْرَةٍ نَفَشُوا لُحاهُمْ غَدَاةَ العرْقِ أَسْفَلَ مِنْ سِنامِ

فاللحية والغدر متناقضان؛ لأنّ اللحية كما ذكرنا توحي بالأمان وتشعر بالسلامة من صاحبها؛ لأنّها تدلّ على حسن دينه وسلامة أخلاقه ـ أو ينبغي أن تكون كذلك ـ أمّا الغدر فبئس الخلق، وشرّ الصفات؛ فلذلك هما نقيضان لا يلتقيان، ولكنّ قالب المفارقة التي يصوغ فيها جرير عادة معانيه استوعب المعنيين على تنافرهما.

وهكذا يفيد جرير من القيم الاجتماعيّة وأخلاق الجماعة وما تعارفوا عليه، وما أنكروه على الرجل أن يتّصف به، فتارة في ثنائية ضدّيّة غريبة يجعل نفسه بعلاً للفرزدق، مجرّدًا بذلك الفرزدق من كلّ صفات الرجال، يقول في ذلك[٣٢، ج٢، ص٨٠]:

لَبِسْتُ أَداتِي والفَرزْدَقُ لُعْبَةٌ ... عَلَيهِ وِشاحا كُرَّجٍ وجَلاجِلُهْ

أَعِدُّوا مَعَ الخَلْيِ المَلابَ فإنّما ... جريرٌ لَكُمْ بَعْلٌ وأَنْتُمْ حَلائِلُهْ

وأَعْطُوا كما أَعْطَتْ عَوانٌ حَلِيلَها ... أَقَرَّتْ لِبَعْلٍ بَعْدَ بَعْلٍ تُراسِلُهْ

أفاد جرير في هذه الأبيات من حادثة معينة يقال إنّه التقى فيها مع الفرزدق، وقد لبس درعًا وسلاحًا، ولبس الفرزدق ثياب وشيٍ وسوارًا[٣٢، ج٢، ص٨٠]. فأفاد من هاتين الهيئتين المتناقضتين؛ هيئة تدلّ على كلّ صفات الرجولة والبطولة، والأخرى توحي بصفات المتشبهين بالنساء من الرجال، فالموقف نفسه ولّد صورتين متباينتين، فهو كما يقول جرير عن نفسه أنّه لبس سلاحه، والفرزدق عليه وشاح هؤلاء المتشبهين بالنساء، فكان ذلك سببًا كافيًا؛ ليجعل نفسه بعلاً للفرزدق الذي صار زوجًا له، وصار جرير يطلب منه كلّ ما يطلب الزوج من زوجه، بل إمعانًا في الإهانة لم يجعله زوجًا بكرًا، وإنّما هو زوج عوان ذات خبرة بالرجال ومطالبهم، طيّعة لهم مطيعة لطلباتهم. فهذه الصورة في كلّ تفاصيلها أفاد فيها جرير من الفضاء الاجتماعي المتعلّق بالزوجين، وما أعدّ كلّ منهما له، فهما يمثلان نقيضين، ولكنّ ما تقوم به الزوج لزوجها ليس بعارٍ عليها؛ لأنّ ذلك ينسجم مع الفطرة البشريّة، أما أن يُنزّل رجل منزلتها فذلك قمّة الإهانة والإساءة إليه كما فعل جرير بصاحبه.

ب) نقائض الفرزدق

يمتزج في النقائض عادةً الفخر بالهجاء، فمن الأوّل ينفذ الشاعر إلى الآخر، ويكون أوضح ما يكون ذلك في نقائض الفرزدق، وقد لاحظ ذلك أحد الدارسين،

قائلاً : "الغالب على القصائد التي بدأ بها الفرزدق هاجيًا جريرًا، الغالب عليها عنصر الفخر المتطاول المتعالي، ثمّ يليه هجاء تلوح عليه سمات الاحتقار المباشر الشديد... ولعلّ هذا راجع إلى محتد الفرزدق وحسبه في الجاهليّة والإسلام من جهة، وما عرف عن جرير من دقّة الأصل وخسّته من جهة أخرى"[٣٨، ص٣٢٥].

ولكن كان الهجاء أضعف حضورًا من الفخر في نقائض الفرزدق، حتى تكاد تنحصر المعاني التي هجا بها الفرزدق جريرًا في معانٍ محدودة، وهي وضاعة نسبه، ومهنة أبيه في رعي الغنمّ وتعييره بأنّه ابن أتان ـ والأتان أنثى الحمار ـ وغير ذلك من المعاني التي اختلقها من هذه المهنة في هجائه. وقد يكون الفرزدق أكثر تعمّقًا وأحسن تشقيقًا لمعانيه في الهجاء التي كانت محدودة موازنة بمعاني جرير، ولكن من الغريب أن ينسب إلى الأخفش أنّ جريرًا لم يهج الفرزدق إلا بثلاث صفات يكرّرها في جميع شعره، وهي أخته جعثن، والغدر بالزبير، وأنّه ابن قين[٣٩، ص١٦٧].أمّا الفرزدق فكان في كلّ قصيدة يأتي بمعنى بديع[٣٩، ص١٦٩]. فديوان النقائض يدحض هذا الحكم، فلو قيل ذلك عن معاني الفخر عند الفرزدق لكان أدعى إلى القبول وأقرب إلى الإقناع ؛ وذلك لرصيد الفرزدق من المجد، وفقر جرير إلى ذلك.

وتأتي أبرز المعاني المتّصلة بالفضاء الاجتماعي في نقائض الفرزدق، ما أفاده من امتهان جرير وقومه مهنة الرعي، فكان ذلك سببًا كافيًا إلى أن ينسبه إلى المراغة، ويجعله ابن أتان، ويخوض في تفاصيل المعاني وتوليد الصفات من هذه المهنة، على نحو ما كان يفعل معه جرير عندما نسبه إلى القيون. ألحّ الفرزدق على هذه الصفة لتكون مقابلاً لما يعبث به جرير في نسبه، وهنا تتجلّى أهميّة استصحاب النصّ الغائب في قراءة نصّ النقائض بعامّة، فهو يشكّل بعدًا مهمًّا في قراءة النصّ الحاضر وفهمه[٢٨، ص٢٢٧].

فمثلما فعل جرير بالفرزدق في النيل من أبيه ؛ لبيان سوء نسبه ، فعل به الفرزدق الذي أفاد كثيرًا من وضاعة جرير برعي أبيه الأغنام ، وتخلّفه في المجد والشرف ، فكان ذلك مصدرًا مهمًّا لثنائياته الضديّة في هجائه ، فمن ذلك قوله فيه[٣٢ ، ج٢ ، ص١٢٧ ، ١٢٨]:

أَمِنْ جَزَعٍ أَنْ لَمْ يَكُنْ مِثْلَ غالِبٍ ... أَبُوكَ الَّذي يَمْشِي بِرِبْقٍ مُوَصَّلِ

ظَلِلْتَ تُصادِي عَنْ عَطِيَّةَ قائِمًا ... لِتَضْرِبَ أَعْلَى رَأْسِهِ غَيرَ مُؤْتَلِ

لَكَ الوَيْلُ لا تَقْتُلْ عَطِيَّةَ إِنَّهُ ... أَبُوكَ ولكِنْ غَيرَهُ فَتَبَدَّلِ

وبادِلْ بِهِ مِنْ قَومِ بِضْعَةَ مِثْلَهُ ... أَبًا شَرَّ ذِي نَعْلَينِ أَوْ غَيرَ مُنْعَلِ

فَإِنْ هُمْ أَبَوا أَنْ يَقْبَلُوهُ ولَمْ تَجِدْ ... فِراقًا لَهُ إِلا الَّذِي رُمْتَ فافْعَلِ

تضمّنت هذه الأبيات مجموعة من الثائيات المتضادّة التي تهدف كلّها إلى إخزاء جرير بحطّ قدر أبيه ، فعبارة "مثل غالب أبوك" الواردة في البيت الأول فيها إشارة واضحة إلى البون الكبير بين اثنين مختلفين تمام الاختلاف ؛ غالب أبي الفرزدق ، وعطية أبي جرير ، اختلافًا جعل جريرًا يضيق ذرعًا بأبيه حتّى رام قتله ـ كما يزعم الفرزدق ـ ويقترح له الفرزدق حلاً وبديلاً من قتل أبيه في ثنائية متضادة أخرى وفي سخرية لاذعة بجرير ؛ إذ ينصحه أن يبدّله بآخر ، عسى أن يكون خيرًا منه ، فعطية والآخر يشكّلان ثنائية مختلفة كما يبدو من قول الفرزدق ، ولكنّ الفرزدق يمعن أكثر في التهكّم به ، والسخرية منه ، فيقترح عليه أن يكون الآخر المختلف عن أبيه من قوم بضعة[٦] ، فأيّ آخر هذا الذي يوصي به الفرزدق ، وهو أسير عبد رقيق لا قيمة له؟! وتتعاظم إهانة

(٦) هم مجموعة من بني عبشمس سباهم رجل من بني سعد، فنحر جزورا، وقال من يأخذ مني هؤلاء ببضعة من لحم، وذلك لخساستهم، ومن سموا "بضعة". أبو عبيدة، "نقائض جرير والفرزدق"[٣٢، ج٢، ص١٢٧].

الفرزدق لخصمه عندما يجعل الآخر على وضاعته غير راضٍ بعطية، وعندئذٍ يعود الفرزدق إلى ما أراد خصمه فعله بأبيه وهو القتل، فيقترحه بديلاً مناسبًا للتخلّص من عطية، فالفراق الذي شكّل منه الفرزدق معانيه في هجاء جرير، جعله فراقين متناقضين؛ فراقًا بالبدل والتعويض عن عطية المراد التخلّص منه، وفراقًا بالقتل، وفي كليهما غاية الإهانة والإساءة إلى جرير وأبيه.

وحينما يفخر جرير بقيس متناسيًا حال عطية، لا يفوت الفرزدق ذلك أن يعيّره به، ففي ثنائية ضديّة أخرى في هذا الفضاء يقول الفرزدق[٣٢، ج٢، ص١٧٣]:

وفَخَرُكَ يا جريرُ وأَنتَ عَبْدٌ لِغَيرِ أَبِيكَ إِحْدَى المُنْكَراتِ

ففي البيت مفارقة تضع جريرًا في هوان بالغٍ؛ إذ كيف يفخر بقيس، وهو عبد؛ فذلك فعل ـ كما يرى الفرزدق ـ واحدة من المنكرات القبيحات؛ لوضع الشيء في غير موضعه، وفعل المرء ما لا يليق به.

وفي موضع آخر يؤلّف الشاعر ثنائية متضادة أخرى يقرّر بها أنّ كلّ ما بذله جرير من أجل أن يستعيض به عن أبيه، لم ينفعه شيئًا، ولم يغنه فتيلاً، فمن ذلك ضربة الرومي التي كثيرًا ما افتخر بها جرير وعيّر بها الفرزدق بخيبته فيها، يقول في ذلك الفرزدق[٣٢، ج٢، ص١٥٨]:

فَهَلْ ضَرْبَةُ الرُّومِيِّ جاعِلَةٌ لَكُمْ أَبًا عَنْ كُلَيبٍ أَوْ أَبًا مِثْلَ دارِمِ

فالفرزدق يقرّ بفشله في ضربة السيف، وتوفيق جرير في ذلك، لكنّه من أمرها، مدعيًا أنّ ضربة الرومي لا تفيد جريرًا شيئًا؛ إذ لا تعوّضه عن الأب الشريف المفقود، ولا تجعل له أبًا كأب دارم أبي الفرزدق، فصورة أبي جرير (عطية) غائبة عن النصّ، ولكنّها تبدو حاضرة كما يفهم من الإشارة إلى صورة أبي دارم، وهذا ما يجعل البيت متضمّنًا ثنائية ضديّة، وإن لم يصرّح بها الشاعر.

وقد عبث الفرزدق كلّ هذا العبث بأبي جرير؛ لامتهانه الرعي، ومن هذه المهنة يأتي الفرزدق بثنائيات ضدّيّة مختلفة، موازنًا في ذلك بين حال آبائه وحال هذا الأب الوضيع الصنعة والنسب، فمن ذلك قوله[٣٢، ج١، ص١٧٦]:

إِنّــا لنَــضْرِبُ رَأْسَ كُــلَّ قَبيلــةٍ وأَبُــوكَ خَلْــفَ أَتانِــهِ يُتَقَمّــلُ

فالشاعران في حالين مختلفتين؛ الفرزدق وقومه يصنعون الشرف ويحققّون المجد بضرب رؤوس القبائل، وجذّ رقاب الأعادي، ويقابل ذلك ما عليه جرير ورهطه من وضاعة وخمول أقعدهم عمّا عليه رهط الفرزدق، وذلك لانشغالهم برعاية الأغنام، حتّى صار عطية يلازم أتانه كأنّها جزء منه.

وعندما يتجاوز الفرزدق أبا جرير إلى كليب عامّة يأتينا بثنائيات متنافرة أخرى ليجمل بها الحكم عن وضاعة جرير ورهطه كلّه، فمن ذلك قوله[٣٢، ج٢، ص١١٩]:

وكُــلُّ فَطــيمٍ يَنْتَهِــي لِفِطامِــهِ وكُــلُّ كُلَيبــيٍّ وإِنْ شــابَ راضِــعُ

فهذه مفارقة أخرى مخزية لجرير وقومه، فالتقابل الذي أنشأه الفرزدق بين كليب والآخرين، يجعل المتلقي يُنكر على كليب ما هم فيه من تخلّفٍ عن الناس واختلاف عنهم في كلّ شيء، فالمعلوم أنّ كلّ رضيعٍ حينما يكبر يفطم فينفطم، غير أنّ الكليبيّ ـ كما يدّعي الفرزدق ـ يبقى راضعًا وهو في شيبه، أي يظلّ ملازمًا جهله وطيشه وطفولته في كلّ فعل من أفعاله، فعلى الرغم من أنّ المعنى المعجمي لـ"راضع" هو اللئيم إلا أنّ ما يفهم من استخدام الشاعر أراد به الرضاعة التي تقابل الفطام؛ ليتحقّق المعنى الشعري على نحو ما بيّنا. وعلى هذا فإنّ الفرزدق ـ كما يقرّر في موضع آخر ـ هو وصحبه جرير في سبيلين مختلفين[٣٢، ج١، ص١٧٩]:

فَـــاللُّؤْمُ يَمْنَـــعُ مِـــنْكُمُ أَنْ تَحْتَبُـــوا والعِـــزُّ يَمْنَـــعُ حَبْـــوَتِي لا تُحْلَـــلُ

ففي هذه الثنائية الضدّيّة يلخّص لنا الشاعر الفرق الجوهريّ بين قومه وقوم جرير، فاللؤم والعزّ ـ بكلّ ما تحمل هاتان الكلمتان من تضاد ـ يحددان التضاد والتنافر الكائن بين الشاعرين؛ فالأولى تمنع كلّ مكرمة وتحول دون كلّ شرفٍ، والثانية تمنع كلّ مذّلة وتحمي عن كلّ هوانٍ.

وإن كان الفرق بينهما كذلك فرهان جرير على علوّ كعبه وارتفاع مقامه عن مقام الفرزدق رهان خاسر؛ وذلك كما يفهم من قول الفرزدق[٣٢، ج١، ص٢٢٧]:

فَإِنَّـــكَ والرِّهـــانَ علـــى كُلَيـــبٍ لكـــالُمجْرِي مَـــعَ الفَـــرَسِ الحِمـــارا

مَـــساعِينا الـــتي كَرُمَـــتْ وطابَـــتْ تقـــيسُ بـــهِ مـــساعِيَكَ القِـــصارا

فالرهان عادة يكون بين شيئين متناقضين متصارعين متنافسين، ولكنّه يغدو رهانًا غير محسوب النتائج عندما يكون بين اثنين؛ أحدهما رفيع الشأن كالفرزدق، والآخر وضيع المقام كجرير ـ كما يزعم الفرزدق ـ فذلك رهان أشبه بمن يجري الفرس مع الحمار، وأيّ تناقض بين الاثنين؟ فالواضح أنّ الفرزدق يعوّل على ثقافة المتلقّي التي تجعله يدرك ما بين الحمار والفرس من تباين واختلاف بيّن؛ فمن ثمّ ينشئ ثنائية ضديّة باستفهام إنكاري محذوف الأداة في البيت الثاني لينكر ما يدّعيه جرير في قياس مساعيه بمساعيه، فمساعي الفرزدق ـ كما يدّعي ـ كرمت وطابت، أمّا مساعي جرير فقصرت وخابت.

لقد جاءت نقائض جرير والفرزدق متضمّنة عددًا مهولاً من الأشعار شملت ثنائيات ضديّة مستمدة من الفضاء الاجتماعيّ، من نسب وعصبية إلى الجماعة، وما يتّصل بذلك من مكارم ومخازٍ، موظّفين في ذلك الحوادث الاجتماعيّة المختلفة التي

ظلّت مصدرًا مهمًّا لهذه الثنائيات الضدّيّة، غير أنّ طبيعة هذه الصفحات المحدودات لا تجود بمجال أوسع ممّا سبق، لنتوسّع في الحديث عن ذلك.

المبحث الثالث: الفضاء الديني

لم يزل العصر الأمويّ قريب عهد بصدر الإسلام، ومافتئ للإسلام حضور قويّ في ثقافة الفرد والمجتمع، فقد انفعل علماء هذا العصر بالإسلام عقيدة وفقهًا وتفسيرًا وفلسفة، حتى شهد العصر بعامّة حراكًا دينيًّا نشطًا تجلّى في حركة المذاهب والطوائف الإسلاميّة المختلفة، من شيعة وخوارج وقدريين وجبريين ومعتزلة.

ولحضور الدين في المجتمع كان من الطبعيّ بمكانٍ أن يكون له حضور في الشعر أيضًا، وأن يرفد الشعراء عامّة بمعانيه ومفاهيمه، وكانت النقائض أحوج ما تكون إلى هذه المادة الدينيّة لتشكّل منها ثنائيّاتها الضديّة، وما أكثر هذه الثنائيات المتضادة المتأثّرة بالفضاء الدينيّ! فكانت ثنائية الإسلام والكفر هي الإطار الكبير الذي احتوى عليه هذا الفضاء، ثمّ تفرّعت عنها ثنائيات ضديّة أخرى متعددة، كالطهر /النجاسة، والعفّة/ الفحش، والتقوى/ الفجور، والحلال /الحرام، والصدق/ الكذب وغيرها من المتناقضات والمتضادات التي لا تفهم إلا ضمن مفاهيم الفضاء الدينيّ.

لم تنحصر الثنائيّات الضّدّيّة الدينيّة التي أفادها شعراء النقائض ـ جرير بخاصة ـ في دائرة المفردات والمعاني السطحيّة العامّة فحسب، وإنّما تعدّت ذلك إلى معانٍ جزئية دقيقة عكست فهمًا عميقًا لفلسفة الإسلام وثقافته وما تركته هذه الثقافة من سمت خاصّ للمجتمع المسلم بعامّة، والشخصيّة الإسلاميّة بخاصة.

وظّف جرير هذا الفضاء الدينيّ في نقائضه مع خصميه، توظيفًا جعله يتفرّد عنهما، وقد كانت هناك بعض الظروف التي خدمته، وجعلته يختصّ بهذا الرصيد

الديني دون صاحبيه، تمثّلت تلك الظروف في نصرانيّة الأخطل، وفسق الفرزدق. ولم يكن تفوّق جرير فيما تفوّق فيه في فنّ النقائض ـ ولا يجود المقام لبسط الحديث عن ذلك ـ بشاعريّته، وإنّما بإفادته من هذا الضعف الذي وجده في خصميه. وأكّد ذلك غير واحدٍ من القدماء والمحدثين، بل هو نفسه أقرّ بذلك حينما قال: " لقد أعنت عليه بكفر وكبر سنٍّ، وما رأيته إلا خشيت أن يبتلعني"[٣٥، ج٨، ص٣٠٩]. وقال الخليفة عمر بن عبدالعزيز: " ... إنّ الأخطل ضيّق عليه كفره القول، وإنّ جريرًا وسّع عليه إسلامه قوله"[٣٥، ج٨، ص٣١٧]. وقد كان جرير نفسه مقرًّا بتضاؤل شاعريته أمام الأخطل، ولكنّه في آنٍ كان واعيًا بأداة فاعلة في حسم الصراع بينه وبين الأخطل.

أمّا الفرزدق فلم يكن نصرانيًّا كالأخطل، غير أنّه عاصٍ متمرّد على أخلاق الإسلام وقيمه، فهو كما ذكر ابن سلام في كتابه "طبقات فحول الشعراء" أنّه أكثر أهل الإسلام تعاطيًا للفحش والفجور[٤٠، ج١، ص٤٤]، وقال عمر بن عبدالعزيز في ذلك: "عجبت من قومٍ يفضّلون الفرزدق على جرير مع عفّة بطن جرير وفجور الفرزدق وخبثه وقلّة ورعه وخوفه لله عزّ وجلّ"[٣٢، ج١، ص٣٣٢] فلم يكن غريبًا بعد هذا أن يتخذّ جرير من الفضاء الدينيّ الذي ضعف في نفس الفرزدق فضاءً مهمًّا يستقي منه مادة نقائضه، بل كان "أمرًا مهمًّا جدًّا في نقائض جرير ونفسيّته وهو أنّ جريرًا كانت أمانيّه أن يبقى خصمه على ما هو عليه من فحش وتعهّر وفسوق وفجور حتى يجد فيه مطعنًا، ويلفى فيه منقصة يشينه بها"[٤١، ص٢٠٦]. ولا يعني ذلك بطبيعة الحال أنّ جريرًا وحده من تأثّر بهذا الفضاء في نقائضه ولكنّه كان بطبيعة الحال أكثرهم توظيفًا له.

أيًّا كان الأمر فقد أفاد شعراء النقائض إفادة عظيمة من الفضاء الدينيّ في إنشاء كثير من الثنائيات الضدّيّة التي تجلو المعنى، وتعضّد الفكرة، وتفحم الخصم. وفيما يأتي شواهد ووقفات تؤكّد حضور الفضاء الدينيّ في الثنائيات الضدّية التي وظّفها الشعراء في بناء معاني النقيضة.

أولاً: نقائض جرير والأخطل

بدا الفضاء الدينيّ واضحًا في الثنائيات الضّدّيّة التي استعان بها جرير في هجاء الأخطل، وقد وظّف لإبراز هذه الثنائيات شتى أنواع التقنيات، واستخدم عددًا من أنواع التضاد، من طباق ومقابلة ومفارقة وصور متنافرة وغير ذلك من التقنيات التي ستكشف عنها الشواهد المنتقاة.

لم يتقوقع جرير في الدائرة الضيقة، دائرة الإسلام والكفر؛ ليكرّر أنّه مسلم والأخطل كافر؛ إذ ذاك أمر يدركه كلّ من يعرفهما، فلن يؤثّر في خصمه بهذه المعاني التي هي حقائق، وليس فيها ما يعيب؛ وإنّما حلّق بجناحيه بعيدًا عن هذا المعنى العامّ، مولّدًا منه ثنائيات ضديّة مختلفة، ومعاني جزئية متضادة متعدّدة، مفيدًا من مفاهيم الدينين الإسلاميّ والمسيحيّ، ومنوّعًا في إخراج هذه المعاني المتضادة، فتارة يأتي بها متضادة ظاهرة لا تخفى على أي متلقٍ، وتارة يخفيها، ولكنّها تكون مفهومة من البنية التي تشي بوجود تضاد فيها، وتارة يأتي بهذه الثنائيات متسلسلة متتابعة، وأخرى يأتي بها مفردة. فمن النوع الأوّل، قوله في الأخطل[٣٢، ج٢، ص٢٧٢]:

تَغْشَى الملائِكةُ الكِرامُ وَفاتَنا ... والتَّغْلِبِيُّ حِنازَةُ الشَّيطانِ

يُعْطَى كِتابَ حِسابِهِ بِشِمالِهِ ... وكِتابُنا بأُكِفِّنا الأَيْمانِ

أَتُصَدِّقُونَ بِمارِ سَرْجِسَ وابْنِهِ ... وتُكِذِّبُونَ مُحَمَّدَ الفُرْقانِ

ما في دِيارِ مُقامِ تَغْلِبَ مَسْجِدٌ ... وتَرَى مَكاسِرَ حَنْتَمٍ ودِنانِ

وإِذا وَزَنْتَ بِمَجْدِ قَيْسٍ تَغْلِبًا ... رَجَحُوا عَلَيكَ وشُلْتَ في المِيزانِ

تَلْقَى الكِرامَ إذا خُطِبْنَ غَوالِيًا ... والتَّغْلِبِيّةُ مَهْرُها فِلْسانِ

انتظمت في هذه الأبيات سلسلة من المتضادات التي استقاها جرير من ثقافته الدينية، فمن فكرة الطهارة والنجاسة أتى بثنائية متنافرة عميقة لم يحصرها في الأحياء فقط، وإنّما تجاوز بها إلى الأموات، حيث جعل الملائكة تغشى جنائزهم، وتقابلها الشياطين التي تغشى جنائز تغلب. ولم يكتفِ جرير بجعله جنائز تغلب لا تغشاها الملائكة، بل جعل التغلبيّ كلّه جِنازة الشيطان، فالتضاد ليس في الطباق الذي بين الملائكة والشياطين فحسب، وإنّما يشمل البيت كلّه، فالملائكة بقدسيتها وطهارتها وجلالها ترعى موتى جرير وتحيطها بالرحمة والعناية، والشياطين بنجاستها ولعنتها وسوءاتها تعبث بجنائز الأخطل وتزيدها إثمًا إلى إثمهم. وقد كان جرير دقيقًا في صناعة هذه الثنائية، تمثّلت هذه الدقّة في اختيار الألفاظ الموحية بالمعاني المرجوة، والمعبّرة تعبيرًا محدّدًا عمّا يريد، فالملائكة إيحاؤها واضح، وكذا الشياطين، ولكن تناهت دقّة اختياره عندما استخدم عبارة (وفاتنا) لموتاهم، و(جنائز) لموتى الأخطل، وشتّان ما بين العبارتين من دلالة، فالجنائز جمع جِنازة، والجنازة الميت على السرير، وقيل الشيء الذي ثقل على الناس فضاقوا به ذرعًا[١، ج٣، ص٢١٥]، أمّا الوفاة فهي بمعنى الموت والمنية، ومنها تُوفّي فلان وتوفّاه الله إذا قبض روحه[١، ج١٥، ص ٢٥٣]. فاختيار جرير عبارة (وفاتنا) للتعبير عن موتاهم تعبير فيه احترام وتقديس لهؤلاء الموتى، وهي العبارة القرآنية المستخدمة في الموت، فهي عبارة مألوفة في السمع ومأنوسة عند البشر، خلافًا لكلمة (جنازة) التي تذكّر بمنظر الميت الملقى على السرير؛ فتترك في النفس رهبةً وشعورًا بالفزع.

وفي البيت الثاني يُنشئ الشاعر ثنائية متضادة أخرى مفيدًا من فكرة إعطاء الكتاب يوم القيامة، كتاب الأعمال، فجعل كتابهم يعطونه بأيمانهم؛ ليوازي بينه وبين كتاب تغلب الذي يعطونه بشمائلهم، والفكرة التي يريدها الشاعر واضحة،

وهي نجاتهم من العذاب، وهلاك الأخطل وقومه. ثمّ يبني تضادًا آخر في البيت الثالث المصدّر بالاستفهام التوبيخيّ للأخطل وقومه لنصرانيتهم. فالطباق الذي أنشأه الشاعر بين (تصدّقون) و(تكذّبون) يمثّل عتبة لتضاد كبير بين أفعال كبيرة متناقضة تمامًا، لا ينبغي أن يقع فيها من كان له عقل، فالتصديق بمار سرجس وابنه يعني به الشاعر كلّ ما يتعلّق بعبادة النصارى، ويقابل ذلك التكذيب بمحمد ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ وكتابه الفرقان، ويعني بذلك كلّ ما يتعلّق بعبادة الله. ويستوحي من الثنائية المتضادة السابقة ثنائية متغايرة أخرى، وهي أنّ ديار تغلب لا مسجد فيها، ولكنّها مليئة بأديرة الخمور وبيوت الخنا. فالملحوظ أنّ الثنائيات الضديّة تتسلسل وتتناسل بعضها من بعض، فالأولى تولد الثانية، والثانية توحي بالثالثة، وعن الثالثة تأتي الرابعة، وهكذا دواليك، وهذه بطبيعة الحال تركت ترابطًا واضحًا في بنية النصّ، وتآلفًا قويًّا بين المعاني التي تبدو متنافرة في ظاهرها، ولكنّها بهذه المهارة الإبداعيّة تكتسب نوعًا من التمازج والانسجام.

وهذه الثنائيات الضديّة التي أوردها في هذه الأبيات والتي استمدّها من الفضاء الديني يكرّرها في أبيات مفردة أخرى موزّعة في نقائضه المختلفة، فمن ذلك مثلاً ما قاله عن عقيدته وعقيدة الأخطل[٣٣، ص٤٧]:

وأَدْعُــو الإلــهَ وتَــدْعُو الــصَّليبَ وأَدْعُــو قُرَيْــشًا وأَنْــصارَها

فعلى الرغم من أن الفعل واحد في طرفي التضاد، وهو(الدعاء) غير أنّ دلالته تختلف حسب سياقه، وذلك وفق ما يفهم من الطباق الذي بين الإله والصليب، ويريد الشاعر من ذلك كلّه أنّه على حقّ في دعائه وعبادته، والأخطل على باطلٍ في ذلك. كما أنّ في الشطر الثاني من البيت ثنائية متضادة أخرى، وهي عن الدعاء نفسه، ولكنّه هنا دعاء ونصرة بالبشر، فجرير ـ كما يزعم ـ يدعو قريشًا وما شاكلها من القبائل

القويّة الشديدة البأس، والأخطل يدعو القبائل الأخرى الضعيفة الوضيعة. ولا شكّ أنّ الطرف الأخير من هذا التضاد غائب غير أنّه يفهم من حضور الأول، وذلك وفق ما يفهم من بنية التضاد في الشطر الأول.

ومن ثنائياته المتنافرة أيضًا التي استقاها من ثقافته الدينيّة ما عبّر به عن حال قيس الذين يناصرهم، وهم قد عرفوا الكتاب وصدّقوا بمحمد ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ ويقابل ذلك رضا تغلب بعبادة الأوثان. قال في ذلك[٣٣، ص٢٠٨]:

عَرَفُوا الكِتابَ وصَدَّقُوا بِمُحَمَّدٍ ورَضِيتُمُ بِعبادَةِ الأَوْثانِ

فيُلحظ أنّ الشاعر فصّل في عبادة جماعته قيس، فذكر معرفتهم الكتاب، وتصديقهم بمحمّد ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ ولكنّه أجمل المعنى الذي يقابل ذلك في عبادة تغلب؛ إذ اكتفى بعبادة تغلب الأوثان، دون الخوض في عناصر هذه العبادة، وربّما ذلك لأنّ إجماله أفصح من تفصيله؛ إذ عبادة الأوثان وحدها تنهض بإقناع الناس ببطلان عبادة تغلب؛ وفي اختياره لفظة "الأوثان" يوحي بكلّ معاني الغواية والضلال، فمَنْ مِنَ المسلمين لا يعرف عبادة الأوثان وما يترتّب عليها من بطلان وأباطيل؟ كما أنّ اختياره لفظة" رضيتم" تشير إشارة واضحة إلى أنّ قوم تغلب وحدهم هم المسؤولون عن ذلك؛ لأنّهم عبدوا الأوثان برضًا وقناعة.

ويشهد في ثنائية متضادة أخرى لقيس بالهداية، ويشنّع بضلال تغلب وغيّها، يقول[٣٣، ص٢٠٩]:

قَيْسٌ عَلَى وَضْحِ الطَّرِيقِ وأَنْتُمُ تَتَرَدُّدونَ تَرَدُّدَ العُمْيانِ

ففي البيت صورتان متنافرتان، الأولى الكناية التي في قوله: (في وضح الطريق)، وأراد بها كناية عن الهداية والرشد، وهو ما عليه قيس، والثانية التشبيه الذي في قوله: (تتردّدون تردّد العميان)، وأراد به الضلال والغي الذي عليه تغلب،

وشتّان ما بين من هو على وضح الطريق يبصر كلّ ما هو أمامه ويتبيّنه، وبين من يتخبّط تخبّط العميان، ويسير على غير هدى من أمره.

ومن الثنائيات المتضادة التي أنشأها جرير في هجاء الأخطل بدينه أيضًا، ولكنّها لا تبدو ظاهرة لغياب طرف من طرفي التضاد، قوله في عبادة تغلب للصليب وتكذيبهم بمحمّد ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ ورسالته والملائكة، وسائر أركان الإيمان، قال[٣٣، ص٨٧]:

عَبَدُوا الصّلِيبَ وكَذَبُوا بِمُحَمّدٍ ... وبِجَبْرئيلَ وكَذَبُوا مِيكالا

فلا يظهر في البيت تضاد واضح على نحو ما رأيناه في الأبيات السابقة، ولكن من البنيّة يتّضح أنّ الشاعر لا يريد إفادتنا بعبادة تغلب الصليب، أو بتكذيبها بما ينبغي أن تصدّق به، وإنّما يريد أن يُنكر عليهم ذلك الفعل، ولا يفهم هذا الإنكار إلا إذا وُضِعت هذا العبادة مقابل من ينبغي أن يُعبد، وقوبل هذا التكذيب بما يجب أن يصدّق به، ومع أنّه لم يصرح بذلك، إلا أنّ المعنى مفهوم؛ فلذا لم يحتج الشاعر إلى التصريح حتى لا تترهّل البنية بعبارات لا طائلة منها.

ومثل ذلك ثنائيات أخرى كثيرة في نقائض جرير، كالتي قالها في رجسهم وكيفية أذانهم، حيث قال[٣٣، ص١٧٢]:

رِجْسٌ يَكُونُ إذا صَلُّوا أَذانُهُمُ ... قَرْعُ النّواقِيسِ لا يَدْرُونَ ما السُّوَرُ

فالمعروف أنّ الصلاة تطهّر المصلي وتزكيه، وهذا معنى مفهوم من الفضاء الدينيّ؛ فلذا لم يحتج جرير إلى التصريح بذلك، واكتفى ببنية تحمل معنى ظاهرًا وآخر باطنًا، فهؤلاء إذا صلوا رجسوا، بينما المسلمون إذا صلّوا طهروا. كما أنّ ذكره أذانهم ووصفه بأنّه قرع النّواقيس مدعاة للإنكار؛ لأنّ أذانهم يخالف أذان المسلمين، وهو الصوت النديّ، والنداء المتضمّن الأدعية الدينيّة المعروفة. وهكذا الأمر في صلاتهم

فهم يصلون ولكنّهم غير مدركين ما السّور التي يصلّون بها، والمصلّي المسلم خاشع في صلاته، مدرك ما أدّاه وعارف ما قرأه؛ لأنّ الصلاة مناجاة للربّ. فالشاعر لم يجرِ مقابلة واضحة وصريحة بين هذه المتضادات لكنّه اعتمد على بنية لا تجهد القارئ كثيرًا في إدراك المتناقضات والمفارقات التي أرادها.

وحقًّا لقد كان جرير ماهرًا في توظيف الفضاء الدينيّ لإنشاء ثنائيات متضادة يؤدّي بها المعاني التي تخزي خصمه وتحرجه أمام المجتمع المسلم. وتارة يمزج بين الفضاءات الدينيّة والاجتماعيّة ويأتينا بثنائيات تزداد تناقضًا ومفارقة؛ لما فيها من تهكّم وسخرية وهزء على نحو ما نجده في قوله في قوم الأخطل أيضًا[٣٣، ص٤٧]:

ولا يَتَّقُـــونَ مَحِـــيضَ النِّـــساءِ ولا يَـــــسْتَحِبُّون أَطْهارَهـــــا

فهذه مفارقة عظيمة ولئيمة في آنٍ أخزى بها جرير قوم الأخطل الذين لا يأتون النساء إلا في نجاستهنّ، ولا يأتونهنّ وهنّ طاهراتٌ، فلو اقتصر الشاعر على المعنى الوارد في الشطر الأول لما أجاد هذه الإجادة؛ إذ إنّ إتيان النساء وهنّ في حيضهنّ قد يفعله بعض الرجال جهلاً أو لا مبالاة منهم، ولكنّه عندما أتى بالطهر مقابل النجاسة أتى بمعنى يجعل المتلقي يشمئز من هؤلاء القوم، وما كان للمتلقّي ليتنبّه إلى نتانة تغلب ونجاستهم إذا اكتفى الشاعر بالشطر الأول، ولكن حينما أشار إلى أنّ رجالهم يحبّون النجاسة، ويكرهون الطهارة، ، أتى بمفارقة تجعل المرء السويّ كارهًا هؤلاء الرجال الذين يخالفون الفطرة السليمة؛ بتركهم ما تألفه النفس السويّة، وإتيانهم ما تأباه وتكرهه فضلاً عن ضرره وأذاه، قال تعالى: "ويسألونك عن المحيض قل هو أذى فاعتزلوا النساء في المحيض، ولا تقربوهنّ حتّى يطهرن..."[٧]

(٧) القرآن الكريم، البقرة، آية (١٤٤).

ولا شكّ أنّ الفضاء الديني لم يكن حكرًا على جرير وحده دون صاحبيه ـ وإن كان أكثرهم ـ فقد كان للأخطل والفرزدق أيضًا نصيب من ذلك، مع تفاوت مشهود فيما بينهم. فلم يكن غريبًا أن يتأثّر الأخطل على نصرانيّته بهذا الفضاء الدينيّ؛ لأنّ ذلك كان يمثّل ثقافة مجتمع آنذاك، بجانب أنّه دين ومعتقد. فكان يتناصّ مع القرآن الكريم والحديث الشريف[٨]، يأخذ من آيات القرآن الكريم والحديث المعاني والعبارات والتراكيب، دون أدنى حرجٍ أو إنكار لذلك. غير أنّنا لم نجد شيئًا من مادة البحث المعنية بالثنائيات الضدّيّة.

ومن الطبعي ألا يكون للأخطل نصيب من هذه الثنائيات الضديّة التي يمثّل الإسلام مرجعيتها؛ وذلك لكفره الذي قيل قد ضيق عليه القول[٣٥، ج٨، ص٣٠٩]، فقلّة معانيه هنا تؤكّد تضييق الكفر عليه القول. فما كان للأخطل أن يجرؤ على هجاء جرير بدينه كما كان جرير يفعل به؛ لأنّ دين جرير دين الدولة والجماعة، فإذا هجاه به الأخطل أغضب المجتمع كلّه بما في ذلك الخليفة نفسه الذي كان الأخطل يتنعّم في بلاطه، ويرفل في نعيمه؛ فلذلك لا نجد شيئًا كثيرًا من هذه الثنائيات الضديّة المستقاة من الفضاء الدينيّ في نقائض الأخطل، ولكنّه حاول أن يعوّض عن ذلك في مواضع أخرى على نحو ما في الفضاءات الأخرى.

ثانيا: نقائض جرير والفرزدق

إنّ حلبة النقائض تتطلب أن يكون الخصم واعيًا بسلاحه الذي يفتك بعدوه، فإفحام الخصم هو الغاية المرجوة في هذا الصراع الذي استمرّ لأكثر من أربعين سنة ـ نقائض جرير والفرزدق ـ فالدين الذي أفحم به جرير خصمه الأخطل ظلّ مصدرًا ثرًّا

(٨) ينظر: نبيل علي حسين، "التناص دراسة تطبيقية في شعر شعراء النقائض جرير والفرزدق والأخطل"، الأردنّ (عمان)، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٠م.

للثنائيات الضديّة التي شكّلها في نقائضه مع الفرزدق. لقد وجد جرير في الفرزدق ثغرة، وضعفًا في دينه وأخلاقه، وهو فسوقه ومجاهرته بالمعاصي، فكان ذاك بابًا جرّ على الفرزدق كثيرًا من الويلات وأسباب الهلاك؛ إذ ألحّ جرير كثيرًا على تعييره بتلك الصفات، منشئًا منها عددًا مهولاً من الثنائيات الضديّة التي تضع علامة فارقة بينه وبين الفرزدق، علامة تضع حدودًا واضحة بين جرير العفّ الشريف التقيّ، والفرزدق الفاسق الماجن الفاجر ـ كما يظهر من خطاب جرير ـ ففيما يأتي بعض الشواهد الدالة على ذلك. قال جرير له[٣٢، ج١، ص٣٣٢]:

أَتَيْتَ حُدُودَ اللهِ مُذْ أَنْتَ يافِعٌ وشِبْتَ فما ينهاكَ شَيْبُ اللَّهازِمِ

أتى الشاعر بالطباق بين (يافع)، و(شبت)، ولكن لا ليحقّق تضادًا على مستوى الكلمتين فقط، وإنّما ليصنع مفارقة كبرى، مضمونها التناقض الذي فيه الفرزدق، فهو قد أتى حدود الله وخالف أوامره بكلّ موبقة حينما كان يافعًا، وكان من المأمول أنّه عندما يشيب يتخلّى عن ذلك؛ لأنّ رحيله قد أزف، وأجله قد دنا، غير أنّ شيبه وتقدّم سنّه لم يزده إلا فسقًا ومجونًا.

وقد سقى جرير الفرزدق من كأسه التي صنعها بيده لنفسه، وأتاه من الباب الذي فتحه على نفسه، حيث بنى جرير كثيرًا من ثنائياته المتنافرة المتأثّرة بالفضاء الديني في هجاء الفرزدق من قوله عن نفسه[٤٢، ج١، ص٢٣٥]:

هُما دَلّتانِي مِنْ ثَمانِينَ قامَةً كَما انْقَضَّ بازٍ أَقْتَمُ الرِّيشِ كاسِرُهْ

فَأَصْبَحْتُ في القَومِ الجُلُوسِ، مُغَلَّقَةً دُونِي عَلَيها دَساكِرُهْ

فعيّره جرير بما افتخر به من هذه المعاصي تعييرًا معيبًا؛ إذ أخرج هذه المعاني من دائرة الفخر تمامًا إلى دائرة الهجاء، قال في ذلك[٣٢، ج١، ٣٣٢]:

تَــدَلَّيتَ تَزْنَــي مِــنْ ثُمــانِين قامَــةً وقَــصَّرْتَ عَــنْ بــاعِ العُلَــى والمكــارِمِ

فـ(التدّلي وقامة وقصّرت، والعلا) كلّ هذه متضادات حشدها الشاعر في البيت؛ ليبيّن المفارقة التي عليها الفرزدق الذي تدلّى ليصعد إلى الرذيلة لا ليرتقي إلى العلا، فأيّ تدلّ هذا الذي لا يشبه تدلّي السادة الشرفاء العفيفين أمثال جرير.

والملحوظ أنّ جريرًا لم يقف عند فسق الفرزدق ومجاهرته بالفواحش فكفى، ولكنّما تعدّى ذلك إلى تكفيره تمامًا وإخراجه من ملّة الإسلام. ففي ثنائية ضديّة أخرى يصوّر فيها دين الفرزدق الذي جعله كدين ليلى، جدّته لأبيه التي رماها بقينهم كثيرًا[٣٢، ج١، ص٢١٩]:

فَــدِينُكَ يــا فَــرَزْدَقُ ديــنُ لَيلَــى تَــزُورُ القَــينَ حَجّــا واعْتِمــارا

فهو قد جعل دين الفرزدق كدين جدّته ليلى وكلاهما دين آخر غير الدين الإسلاميّ المعروف، وكذا حجّهما واعتمارهما غير الحجّ والعمرة اللتين نعرفهما، فالحجّ في الدين القويم رغبة في الأجر والثواب والتطهّر ومثله العمرة، بيد أن الحجّ والعمرة عند ليلى وابنها الفرزدق طلب للخنى والفحش والفجور.

وقد عبث جرير كثيرًا بدين الفرزدق، حتى جعله يبيعه بأبخس الأثمان، تهاونًا منه بأمره، واستخفافًا بقدسيّته، قال جرير في ذلك[٣٢، ج٢، ص٣٣٦]:

فَإِنَّــكَ لَــوْ تُعْطِــي الفَــرَزْدَقَ دِرْهَمًــا عَلَــى دِيــنِ نَــصْرانِيَّةٍ لَتَنَــصَّرا

أمّا الفرزدق فقلمّا نجد في نقائضه مع جرير هذه الثنائيات الضديّة المستمدّة من الفضاء الدينيّ، وليس ذلك لأنّه غير متأثّر بالإسلام تأثّر جرير؛ إذ هو " رغم أخطائه وخطاياه كان متأثّرًا في شعره بالمعاني الإسلاميّة، وكثير الاستمداد من القصص القرآني، كثير الإشادة بجهاد الرسول ـ صلّى الله عليه وسلّم..."[٤٣، ص١٣]ولكنّما السبب هو أنّ جريرًا أغلق دونه هذا الباب عندما ألحّ على هجائه بفحشه وفسوقه

ومجاهرته بمعاصيه على ما بيّنا آنفًا، فلم يجد الفرزدق ما يقوله في جرير من هجاء في دينه وأخلاقه إلا النزر اليسير كمثل قوله فيه[٣٢، ج١، ص٢٨٠]:

قَبَحَ الإِلَهُ بَنِي كُلَيبٍ إِنَّهُمْ لا يَغْدِرُونَ ولا يَفُونَ لِجارِ

يَسْتَيقِظُونَ إلى نُهاقِ حِمارِهُمْ وتنامُ أَعْيُنُهُمْ عَنِ الأَوتارِ

فالطباق في البيت الأول بين الفعلين المنفيين (لا يغدرون) و(لايفون) يصوّر جبن بني كليب وخستهم في آنٍ؛ إذ إنّ المعروف أنّ من لا يغدر يفي، أمّا أنّه لا يغدر ولا يفي فذلك يعني أنّ عدم الغدر ليس لطيب أصله وحسن خلقه، وإنّما لجبنه، ومن هذا طبعه فهو أكثر الناس جبنًا وخسة. أمّا البيت الثاني ففيه مفارقة غريبة؛ لأنّ الشاعر بنى على الطباق الماثل بين (يستيقظون) و(تنام) مفارقة لطيفة تصوّر أمرًا غريبًا في بني كليب، وهو أنّهم يستيقظون من نومهم العميق طلبًا لفعل الفاحشة، وليتها فاحشة مع ممّن تتوق إليها النفس، وإنّما مع حميرهم التي توقظهم بنهيقها، وهم في الوقت نفسه ينامون عن أوتارهم أي يتغافلون عن الأخذ بثأرهم.

هكذا كان للفضاء الدينيّ حضور في الثنائيات الضدّيّة عند شعراء النقائض الثلاثة، غير أنّهم تفاوتوا تفاوتًا واضحًا في تعاطيها؛ للأسباب التي ذكرناها آنفًا. كما أنّ ثنائيات هذا الفضاء على كثرتها عند جرير لا تضاهي ثنائياته المستمدة من الفضاءات الأخرى؛ وذلك لأنّ طبيعة النقائض تتنافى ودين الإسلام الذي يحرّم السّباب وقذف المحصنات والفخر بالأنساب والمجاهرة بالفواحش، وغير ذلك من المعاني التي تمثّل عناصر حاضرة في تشكيل كلّ نصّ من نصوص هذا الشعر، ولعلّ من نافلة القول أن نشير إلى أنّ هذه الثنائيات الضديّة المستمدّة من الدين لم تأتِ لتنشر فضيلة، أو تردّ رذيلة، بقدر ما هي سلاح استخدمه الشاعر لإخزاء خصمه ودحره.

خاتمة

تبيّن ممّا سبق أنّ نقائض جرير والفرزدق والأخطل جاءت حافلة بالثنائيات الضدّيّة، وقد تنوّعت فضاءات هذه الثنائيات من فضاءات تاريخيّة وأخرى اجتماعيّة وثالثة دينيّة، وهنا يجب الإشارة إلى أمرين مهمّين؛ الأول هو أنّ هذه الفضاءات ليست هي كلّ الفضاءات التي يمكن أن تستخلص من نصّ النقائض الغني بكمّ وافر من الفضاءات المختلفة، أما الثاني فهو أنّ هذه الفضاءات تتداخل فيما بينها تداخلاً واضحًا؛ فمن ثمّ تداخلت الأفكار التي طرحت في هذه الدراسة. كما تبيّن أمرٌ آخر وهو أنّ لكلّ من الشعراء الثلاثة نصيبًا، قلّ أو كثر من الثنائيات المتضادة المستقاة من هذه الفضاءات، وقد تفاوتوا في ذلك تفاوتًا بيّنًا كمًّا وكيفًا. ويمكن إجمال القول في هذا الجانب: إنّ جريرًا كان أكثرهم نسجًا من الثنائيات المستمدة من الفضاء الدينيّ في مواجهة الأخطل الذي حرمته نصرانيته من تعاطي هذا الفضاء، وجعلته يلجأ إلى التعويض من الفضاءات الأخرى؛ التاريخيّة والاجتماعيّة، ولكن على الرغم ذلك ظلّ جرير يشاطره ويقاسمه في كثير من ذلك بل يبزّه أحيانًا. كما فاقت ثنائيات جرير ثنائيات الفرزدق عندما تعاطت معاني الهجاء المستمدة من الفضاء الدينيّ أيضًا، والفضاء الأخلاقي بعامّة؛ وذلك لفساد أخلاق الفرزدق الذي خصم كثيرًا من رصيده أمام جرير، غير أنّ الفرزدق الذي ألفى إرثًا وافرًا من الجاه والشرف والتاريخ الناصع أمدّه ذلك بما لم يتح لجرير من الفخر بالماضي، والتباهي بالآباء والأجداد؛ ولذلك جاءت ثنائياته المتضادة في الفخر أكثر إحكامًا من جرير الذي كان يحسن الهدم أكثر من إحسانه البناء.

أمّا من حيث بنيّة هذه الثنائيات الضدّيّة في النصّ وطريقة تشكيلها فمن الملحوظ أنّ هؤلاء الشعراء ـ سيّما جرير والفرزدق ـ وظّفوا تقنيات متعدّدة وطرقًا مختلفة في

بنائها، فلم تقتصر بنيّتها في نصوصهم على بنية التضاد المعروفة لدى القدماء، المحصورة في الطباق والمقابلة، أي التضاد الجليّ بين كلمتين، أو مجموعة من الكلمات والعبارات، وإنّما بدت المهارة الفنيّة واضحة في اتّباع طرقٍ متعدّدة في تحقيق هذا التضاد الذي تارة يكون بالمفارقة، وأخرى بالصور المتنافرة، وثالثة يكون تضادًا مبنيًا على عنصري الحضور والغياب، يُفهم من بعض الأساليب التي جلبت لخدمت بنية التضاد، كالاستفهام الإنكاريّ، وأساليب التفضيل، والشرط، والاستثناء، وغير ذلك من الأساليب المختلفة التي أشرنا إليها واستشهدنا لها في هذه الدراسة. فكان هذا تضادًا خفيًا ذكيًا؛ إذ لا يظهر منه غير طرف واحد، أو ما يومئ بطرف خفيٍ إلى وجود تضاد في البيت أو النصّ.

إنّ العدد الوفير والكمّ الغزير للثنائيات الضدّيّة في النقائض ـ ولم نشر في هذه الدراسة إلا إلى جزء يسير منها ـ يؤكّد أنّ بنية التضاد بصورة عامّة ضرورة موضوعيّة وفنيّة استدعاها جوّ التوتر والصراع الذي خيّم على النصّ الأدبيّ في النقائض بعامّةٍ، فالخطاب الشعريّ في النقائض الذي صوّر الصراع العنيف الذي كان بين هؤلاء الشعراء جاء خطابًا في معظم مكوّناته وأجزائه معتمدًا على التضاد بشتى صوره وأشكاله؛ إذ إنّ هذا الخطاب معدّ ـ أصلاً ـ لإعلاء الذات وكلّ ما يمتّ إليها بصلة، وإخزاء الآخر وكلّ ما يتّصل به، فالتضاد والثنائيات متجذّران أصلاً في أسّه؛ فمن ثمّ كان من الطبعيّ أن تكون بنية التضاد من أكثر البنى الأدبيّة حضورًا في نصّ النقائض، كما أنّها جاءت خدمًا للصورة التي تتعالى قيمتها عادةً حينما يقوم المعنى فيها على حضور وغيابٍ، وهذه كانت من أبرز صور التضاد في نصّ النقائض، فشهدنا كثيرًا من الكنايات والاستعارات والصور المتنافرة عامّة التي أسهم فيها التضاد بأشكاله المختلفة إسهامًا فاعلاً في تحقيق بعديها الخيالي والجمالي.

كما يلحظ أنّ بنية التضاد أسهمت إسهامًا فاعلاً في وحدة البيت والنقيضة بعامّة، بل حققّت تناسقًا وانسجامًا واضحين بين نصوص النقائض كلّها، وهذا يعزّز ما قيل عن الثنائيات الضدّيّة إنّها تخلق نوعًا من العلاقات المتشابكة بين المعاني في النصّ الشعريّ؛ وذلك لأنّ المعنى الحاضر يستدعي الغائب؛ والضدّ يؤكّد وجود ضدّه، كما الظلّ يؤكّد وجود الجسم.

ويمكن القول في جملة واحدة إنّ هذه الثنائيات الضديّة أدّت إلى ديناميّة داخلية في نصّ النقائض، وجاءت تحمل كثيرًا من الدلالات والمعاني التي ما كان للشاعر أن يؤدّيها لولا هذه التقنية الفنية. وبفضل هذه الثنائيات جاءت النقيضة بنية متكاملة منسجمة المعاني، متناسقة الدلالات؛ فمن ثمّ كانت الثنائيات الضدّيّة أحد الأسباب التي جعلت من هذا الفنّ فنًّا أدبيًّا يقطع هذه المسيرة التاريخيّة الطويلة. إنّ التقنية المتناهية التي وظّفها الشعراء في بنية التضاد، والمعاني التي جاءت جادّة بأساليب تخرجها تارة إلى المفارقة والسخرية والتهكّم بالآخر كلّ ذلك يجعل من ظاهرة الثنائيات الضدّيّة في نقائض جرير والفرزدق والأخطل كتابًا مفتوحًا ينتظر من يلملم جوانبها في دراسة علميّة موسّعة، أو كتابٍ أفسح مجالاً، وأشمل تناولاً من هذه الدراسة التي جاءت محكومة بعدد محدود من الصفحات.

المراجع

[١] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمّد بن مكرّم، *"لسان العرب"*، بيروت، دار صادر، ط١، ٢٠٠٠م.

[٢] الساحلي، منى علي، *"التضاد في النقد الأدبيّ مع دراسة تطبيقيّة من شعر أبي تمام"*، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، ١٩٩٦م.

[٣] بني عامر، عاصم، *"لغة التضاد في شعر أمل دنقل"* ، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٥م.

[٤] ابن المعتزّ، عبدالله، *"البديع"* عني بنشره وعلّق عليه: أغناطيوس كراتشقوفسكي، بيروت، دار المسيرة، ط٣، ١٩٨٢م.

[٥] البدوي، أحمد محمد، *" علامات على خارطة النقد الأدبي – مقالات"* ، ليبيا، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، ١٩٨٩م.

[٦] قدامة بن جعفر، *"نقد الشعر"* ، ت/ كمال مصطفى، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٧٨م.

[٧] القاضي الجرجاني، علي بن عبدالعزيز، *" الوساطة بين المتنبي وخصومه"* ، ت/محمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي، بيروت، منشورات المكتبة العصرية، د ت.

[٨] عبدالقاهر الجرجاني، *"أسرار البلاغة"* ، قرأه وعلّق عليه/ محمد محيي الدين عبدالحميد، جدّة، دار المدني، ١٩٩١م.

[٩] عبدالمطلب، محمد، *"بناء الأسلوب في شعر الحداثة"* ، القاهرة، دار المعارف، ط٢، ١٩٩٥م.

[١٠] حازم القرطاجني، *"منهاج البلغاء وسراج الأدباء"* ، ت/ محمد الحبيب ابن الخوجة، بيروت، ط٤، ٢٠٠٠٧م.

[١١] مندور، محمد، *"النقد المنهجي عند العرب"* ، القاهرة، مكتبة نهضة مصر للطبع والنشر، د.ت.

[١٢] سلام، محمد زغلول ، *"أثر القرآن في تطور النقد العربيّ إلى آخر القرن الرابع الهجري"* ، القاهرة، دار المعارف، ط٣، ١٩٦٨م.

[١٣] عيد، رجاء *"فلسفة البلاغة بين التقنية والتطوّر"* ، الإسكندريّة، منشأة المعارف، د.ت.

[١٤] مطلوب، أحمد، *"البلاغة العربيّة المعاني والبيان والبديع"*، بغداد، معهد الإنماء العربيّ، ط٢، ١٩٨٠م.

[١٥] الغذامي، عبدالله محمد، *"الخطيئة والتكفير من البنيويّة إلى التشريحيّة"* ، جدّة، النادي الأدبيّ الثقافيّ، ط١، ١٩٨٥م.

[١٦] فضل، صلاح، *"علم الأسلوب ـ مبادئه وإجراءاته"* ، القاهرة، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط٢، ١٩٨٥م.

[١٧] ابن قتيبة، أبو محمّد عبدالله بن مسلم، *"تأويل مشكل القرآن"* ، شرحه ونشره/ السيد أحمد صقر، القاهرة، دار التراث، ط٣، ١٩٧٣م.

[١٨] أبوديب، كمال، *"الرؤى المقنّعة ـ نحو منهج بنيويّ في دراسة الشعر الجاهليّ"* ، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦م.

[١٩] ابن رشيق، أبو الحسن بن رشيق، القيرواني، *"العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده"* ، ت/ محمّد محيي الدين عبدالحميد، بيروت، دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع، ط٥، ١٩٨١م.

[٢٠] وهبة، مجدي، كامل المهندس، *"معجم المصطلحات العربيّة في اللغة والأدب"* ، لبنان، مكتبة لبنان، ١٩٧٩م.

[٢١] الديوب، سمر، "جماليات النّسق الضّدّي، شعر أبي العلاء أنموذجًا"، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد (١١٠)، السنة الثامنة والعشرون، ٢٠٠٨م، *"http://www.aliraqi.org/forums/archive/index.php/t-90861.html*

[٢٢] ديفيد ديتسشس، *"مناهج النقد الأدبيّ بين النظرية والتطبيق"* ، ترجمة محمد يوسف نجم، ومراجعة إحسان عباس، بيروت، دار صادر، ١٩٦٧م.

[٢٣] الدّيوب، سمر، *"الثنائيّات الضّدّيّة، دراسات في الشعر العربيّ القديم"* ، دمشق، منشورات الهيئة العامّة للكتاب، وزارة الثقافة، ٢٠٠٩م.

[٢٤] فضل، صلاح، *"نظرية البنائية في النقد الأدبيّ"* ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة، ١٩٨٠م.

[٢٥] شرتح، عصام، *"ظواهر أسلوبيّة في شعر بدوي الجبل"* ، دمشق، *منشورات اتحاد الكتاب العرب*، ٢٠٠٥م.

http://www.awu-dam.org/book/05/study05/43-A-S/ind-book05-sd001.htm.

[٢٦] أبوغالي، مختار، *" الشعر ولغة التضاد: الرؤية ـ الميدان والتطبيق"* ، الكويت، حوليات كلية الآداب، الحولية الخامسة عشرة، ١٩٩٥م.

[٢٧] عجب الدور، حسن، "الصورة الفنية معيارًا نقديًّا، *"مجلة البحث العلميّ للعلوم والآداب جامعة الدلنج، (السودان)*، مجلة محكّمة نصف سنويّة، العدد الثاني، السنة الثانية، أغسطس ٢٠٠٥م.

[٢٨] خمري، حسين، *" الظاهرة الشعريّة العربيّة ـ الحضور والغياب"* ، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٠م.

[٢٩] ابن رمضان، صالح الهادي، *" الخطاب الأدبيّ وتحديات المنهج"* ، المملكة العربيّة السعوديّة، نادي أبها الأدبيّ، ط١، ٢٠١٠م

[٣٠] الشايب، أحمد، *"تاريخ النقائض في الشعر العربي"* ، القاهرة، مكتبة النهضة المصريّة، ط٣، ١٩٩٨م.

[٣١] النصّ، إحسان، *" العصبيّة القبليّة وأثرها في الشعر الأمويّ"* ، بيروت، دار اليقظة العربيّة للتأليف والترجمة والنشر، د.ت.

[٣٢] أبو عبيدة معمر بن المثنّى التيمي البصري، *" ديوان النقائض، نقائض جرير والفرزدق"* ، بيروت، دار صادر، ط١، ١٩٩٩٨م.

[٣٣] أبو تمام، *"نقائض جرير والأخطل"* ، عني بطبعها وعلّق حواشيها/ الأب أنطون صالحاني اليسوعي، بيروت، المطبعة الكاثوليكيّة، ١٩٢٢م.

[٣٤] شوقي ضيف، *" التطور والتجديد في الشعر الأموي"* ، القاهرة، دار المعارف، ط٩، ١٩٩١م.

[٣٥] الأصفهاني، أبو الفرج، علي بن الحسين بن محمد القرشي الأمويّ، *"الأغاني"* ، شرحه وكتب حواشيه/ عبد أ.علي مهنّا، بيروت، دار الكتب العمليّة، ط٤، ٢٠٠٢م.

[٣٦] الكفراوي، محمد عبدالعزيز، *" جرير ونقائضه مع شعراء عصره"* ، القاهر، دار نهضة مصر، د.ت.

[٣٧] حسنين، نبيل علي، *" التناصّ دراسة تطبيقيّة في شعر شعراء النقائض جرير والفرزدق والأخطل"* ، الأردنّ (عمّان)، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٠م.

[٣٨] طه، نعمان محمد، *" جرير حياته وشعره"* ، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨م.

[٣٩] المرزباني، أبو عبيدالله محمد بن عمران بن موسى، *"الموشح"* ، ت/ علي محمد البجاوي، القاهرة، دار الفكر العربيّ، ١٩٦٥م.

[٤٠] ابن سلام الجمحي، محمّد، *" طبقات فحول الشعراء"* ، ت/محمود محمد شاكر، جدّة، دار المدني، ١٩٧٤م.

[٤١] كرم الدين، عبدالرحمن أحمد، *"أثر الإسلام في شعر جرير"*، رسالة ماجستير (مخطوطة)، جامعة النيلين، الخرطوم، ٢٠٠٢م.

[٤٢] الفرزدق، *" الديوان"*، قدّم له وشرحه/مجيد طراد، بيروت، دار الكتاب العربيّ، ط١، ١٩٩٢م.

[٤٣] عبدالواحد، مصطفى، *"أثر الإسلام في شعر الفرزدق"*، الدّمام (السعوديّة)، دار الإصلاح للطبع والنشر والتوزيع، ط١، ١٩٨٢م.

The obbosing dualities in contradictions of Jareer, Alfarazdaq and Alkhtal and there effect on the conveuance of the poetic meaning

DR. Abdulrahman A. Karam Addeen
Assistant professor
Alimam Muhammad Ibn Saud Islamic University, College of Arabic
Department of literature
Ismael663@hotmail.com

Abstract. This study attempts to go beyond the general surface comparison in poetic contradiction to deep meanings which called " obbosing dualities," these meanings depend on background of poet religious, social, historical, and general cultural. He also employs the contradicting meanings in such a way that fits the nature of the dual conflict on which these contradictions are based. Again he makes use of techniques that enhance the addressee to appreate what he reads or hears.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٥)، العدد (١)، ص ص ٨٥-١٢٥، (محرم ١٤٣٣هـ/ديسمبر ٢٠١١)

تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية

د. جاسم علي جاسم
الأستاذ المشارك، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
jjassem@hotmail.com

ملخص البحث. لم يلق العدد عناية من قبل الباحثين في مجال تحليل الأخطاء، على الرغم من أهميته في اللغـة العربية. ويسبب مشكلة كبيرة لكل من الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها على السواء. إن الطلاب النـاطقين بغير العربية يعانون صعوبات كثيرة في السيطرة على قواعد العدد المتشابكة والمختلفة، وما فيها من قواعد متفقة ومختلفة مع المعدود في التذكير والتأنيث والتمييز. ولقد بينت نتائج البحث أن الطلاب ارتكبوا أخطاء كثيرة في ظاهرتي التذكير والتأنيث والتمييز. وكانت مصادر الأخطاء متعددة أيضاً؛ منها: اللغة الأم، وصعوبات داخـل اللغة العربية، والتعميم، والمبالغة في التصويب، والجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص للقواعـد، والكتـاب المدرسي. وأن أسباب الأخطاء هي: اللغة الأم والأسباب التطورية.

مقدمة

لم يحظ العدد بدراسة مفصلة من لدن علماء اللغة التطبيقيين في مجال تحليل الأخطاء، على الرغم من أهمية مثل هذا البحث في اللغة العربية، وندرة البحوث - إن لم نقل عدمها- التي تناولته بالدراسة، اللهم إلا ما دُرس من خلال مطابقة الفعل للفاعل في الجملة [١، ص ١- ٨]؛ في الشخص: (المتكلم، والمخاطب، والغائب)، والعدد: (المفرد، والمثنى، والجمع)، والنوع: (المذكر والمؤنث) [٢، ص ٨٧- ١٢١].

إن مشكلة العدد لم تكن عقبةً أمام الناطقين بغير العربية فحسب، بل الناطقون بالعربية يواجهون هذه المشكلة أيضاً. وها هو ذا ابن مكي [٣، ص ٢٠٠]- المتوفى سنة ٥٠١ للهجرة - يبيِّن تلك الحالة؛ حيث يقول: "يقولون: ثلاث شهور، وخمس شهور، وما أشبه ذلك، من العدد الذي دون العشرة، وذلك غلط على وجهين: أحدهما أن المذكر لا يقال فيه إلا ثلاثة، وأربعة، وخمسة إلى عشرة، بإثبات الهاء. وإنما تحذف في المؤنث نحو: ثلاث نسوة، وأربع سنين، وما أشبه ذلك. والآخر أن الشهور إنما تكون في كثير العدد، فأما ما دون العشرة فإنما تضاف إلى الأشهُرِ لا إلى الشهور. وكذلك كل ما كان على فَعْل إنما يجمع في قليل العدد على أَفعُل، فصار قول العامة: خمسة أَشهُر، وتسعة أَشهُر، وسبعة أَشهُر ونحو ذلك، أقرب إلى الصواب من قول الخاصة: خمس شهور. وكذلك يقولون: أربعَ أيام، وخمسَ أيام، ونحو ذلك. والصواب: أربعةُ أيام، وخمسةُ أيام، بإثبات علامة التأنيث، كما تقول العامة".

ويؤكد الحريري [٤، ص ٥٨٥]- المتوفى سنة ٥١٦ للهجرة - هذه الظاهرة المتفشية عند العرب أيضاً. "حيث يقولون: ثلاثةَ شهورٍ وسبعةَ بحورٍ، والاختيار أن يقال: ثلاثةُ أشهر وسبعةُ أبحر، ليتناسب نظم الكلام، ويتطابق العدد مع

المعدود. كما جاء في القرآن الكريم: ﴿ فَسِيحُواْ فِي ٱلْأَرْضِ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ ﴾[١]... والعلةُ في هذا الاختيار أن العدد من الثلاثة إلى العشرة وُضِع للقلة، فكان إضافته إلى مثال الجمع القليل المشاكل له أَليق به وأشبه بالملاءمة له. وأمثلة الجمع القليل أربعة: "أفعال" كما قال سبحانه ﴿ فَصِيَامُ ثَلَٰثَةِ أَيَّامٍ ﴾[٢]، و"أفعُل" كما جاء في التنزيل أيضاً ﴿ وَٱلْبَحْرُ يَمُدُّهُۥ مِنۢ بَعْدِهِۦ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ ﴾[٣]، و"أفعلة" كقولك: تسعة أحمرة، و"فِعلة" كقولك: عشرة غِلمة".

ويذكر الصفدي [٥، ص ٥٣٧]- المتوفى سنة ٦٩٦ للهجرة- بعض هذه الصعوبات في العدد، حيث يقول: "إن العرب يعربون الأسماء خطأً. يقولون: هذا واحدٌ اثنانِ ثلاثةٌ، فيعربون أسماء الأعداد المُرسَلة. والصواب أن تبنى على السكون في حالة العَدِّ، فيقال: واحدْ، بسكون الدال، وكذلك حكم نظائره، اللهم إلا أن يُوصَفَ أو يُعطَفَ بعضُها على بعض فيعرب حينئذ بالوصف كقولك: تسعةٌ أكثر من ثمانيةٍ، وثلاثةٌ نصف الستةِ".

ويتألف البحث من ثلاثة مباحث وخاتمة، وقائمة بالمصادر والمراجع.

المبحث الأول

يناقش هذا المبحث مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها، وإسهاماتها. ويبيِّن كذلك منهج البحث، وأدواته، وطرق تحليل المعلومات وغيرها من المسائل ذات

(١) سورة التوبة: ٢.
(٢) سورة البقرة: ٩٦.
(٣) سورة لقمان: ٢٧.

الصلة. كما أنه يعطي نبذة عن معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مشكلة الدراسة

يواجه الطلاب غير الناطقين بالعربية صعوبات جمة وأكثرَ تعقيداً من نظرائهم العرب في العدد، لكثرة تفريعاته في سياق الكلام. ومن هذه الصعوبات ما يلي:

- مشكلة التذكير والتأنيث والتقديم والتأخير والمطابقة، فالطالب الأعجمي يقول مثلاً:

اشتريت **واحد كتاب** / عندي **اثنان قلم** / أنا متزوج عندي بنت **اثنين ونص سنة**.

أنا متزوج منذ **تسعة شهر**/ أنا أسلمت قبل **ثلاثة وعشرة سنوات**/ عمري **سبعة وعشرة سنة.**

أخي عمر **عشرين وثلاثة سنة**/ عمري **ثاني وعشرين سنة**. إلخ.

- وتوجد مشكلة أيضاً في تمييز العدد، انظر إلى الأمثلة التالية:

أخذت من المكتبة أربعة **كتاب**/ سأقرأ في الجامعة الإسلامية ستة **سنة**.

أنا أربع وعشرين **سنوات**/ أنا عمري تسعة عشر **سنوات**/ في فلبين سبع آلاف **جزيرات**. إلخ.

وقد نبَّه العصيلي [٦، ٢٢٦- ٢٢٨] إلى هذه الظاهرة، حيث يقول: "نظام العدد في اللغة العربية من أكثر الأنظمة تشعباً؛ حيث يقسم إلى مجموعات، ولكل مجموعة قواعدها وضوابطها، من حيث تقدم العدد على المعدود وتأخره عنه، وكذلك المطابقة بينهما في النوع والعدد... ولا شك أن الإلمام بهذه القواعد المتشعبة أمر صعب على متعلمي العربية الناطقين بها، فضلاً عن غيرهم من الناطقين بلغات أخرى.

والمشكلة لدى الناطقين بغير العربية تزداد بسبب عدم تعودهم على هذه الأنماط، التي قد يبدو فيها التناقض في نظر الكثير منهم، وقد تخالف ما تعلموه من قواعد المطابقة في العربية نفسها... وأضاف قائلاً: "أما العدد فيطابق المعدود في حالات معينة، ويخالفه في حالات أخرى، وهي محددة ومبينة في كتب النحو بدقة، لا يجوز الخروج عنها أو التساهل فيها... هذه الظاهرة تعد من أصعب المشكلات التي يواجهها المتعلم الناطق بغير العربية؛ نظراً لتعددها وتشعبها، وكثرة ضوابطها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- اختبار قدرة الطلاب في استعمال العدد بشكل صحيح.
- معرفة أخطاء الطلاب في العدد، ونقاط ضعفهم فيه.
- تقديم شرح معقول ومقبول لأسباب هذه الأخطاء.
- اقتراح التقنيات والأساليب المُعِينة لتفادي هذه الأخطاء التي يرتكبها الطلاب.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التالية:

١- هل توجد أخطاء في العدد، لدى طلاب المستوى الرابع، في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٢- ما أنواع هذه الأخطاء لدى هؤلاء الطلاب؟

٣- هل هذه الأخطاء سببها اللغة الأم أم أنها تطورية؟

٤- هل يمكن علاج هذه الأخطاء، وكيف؟

٥- ما طرائق العلاج الممكنة؟

إسهامات الدراسة وأهميتها

هذه الدراسة مهمة لكل من الطالب والمعلم ومصمم المنهج. وسوف تسهم فيما يلي:

- تحديد طبيعة الأخطاء في العدد من قبل الطلاب.
- تسليط الضوء على بعض القضايا النظرية في تحليل الأخطاء، ومعرفة ما إذا كانت الأخطاء بسبب اللغة الأم أو أن هذه الأخطاء تطورية.
- تبسيط تعليم القواعد العربية لغير العرب وخاصة العدد، ونشر اللغة العربية، والعمل على تيسير تعلمها للناس كافة.
- اقتراح الحلول الناجعة التي تفيد في علاج مشكلة العدد لدى الطالب والمعلم ومصمم المنهج.

منهج البحث

مكان الدراسة وزمنها

أجريت هذه الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بتاريخ ١٤٣٢/١/٢٨هـ، الموافق ٢٠١١/١/٣م، واستغرق الاختبار ساعة واحدة.

الاستبانة

استخدم الباحث الاستبانة كوسيلة لجمع بعض المعلومات المفيدة عن وضع الطلاب. وكانت الأسئلة تتعلق بالاسم، والعمر، والمستوى، والجنسية، واللغة الأم للطالب، واللغة التي يفضلها، وهل تعلم اللغة العربية قبل مجيئه إلى الجامعة الإسلامية؟ وهل يحفظ شيئاً من القرآن الكريم؟ ومتى تعلم اللغة العربية؟ وما دوافعه نحو تعلمها؟ وفيما يلي عرض لنتائج الاستبانة.

البيانات العامة عن العينة

تتألف العينة التي أجريت عليها الدراسة من تسعة وعشرين طالباً. وهم من طلاب المستوى الرابع، وتتراوح أعمارهم ما بين العشرين إلى السابعة والعشرين. وجنسياتهم وبلادهم مختلفة؛ إذ إنهم يمثلون القارات الخمس على انتشارها وامتدادها. ولغاتهم مختلفة، وجلهم يحفظون شيئاً من القرآن الكريم قبل التحاقهم بالجامعة الإسلامية، ومعظمهم يفضلون اللغة العربية على اللغة الإنجليزية، لأن القرآن الكريم نزل بها، ولأنها لغة الرسول صلى الله عليه وسلم، ولغة الحديث الشريف، ولغة أهل الجنة، ولغة الإسلام. وقد سبق لبعضهم أن تعلم اللغة العربية في بلاده، وتعلمها غالبيتهم منذ سنتين وأكثر. أما دوافعهم نحو تعلم اللغة العربية فهي من أجل: فهم الدين الإسلامي، وفهم القرآن الكريم، والحديث الشريف، والدعوة إلى الله، ولأنها لغة أهل الجنة.

أدوات البحث

جمع المادة

هناك منهجان متبعان لجمع المادة العلمية من المتعلمين؛ هما [٢ ، ص ٩٠]:

أولاً: المنهج العرضي (Cross-sectional Design)، وهو يقوم على جمع ظواهر اللغة عند شريحة كبيرة من الدارسين في المستويات المختلفة في زمن محدد.

ثانياً: المنهج الطولي (Longitudinal Design)، ويتناول عملية تطور اللغة عند عدد قليل من الدارسين في مستوى واحد طوال مدة طويلة ومستمرة [٧، ص٤٤ ومابعدها].

اعتمد الباحث المنهج العرضي؛ بأنه حصل على المادة اللغوية المكتوبة من الطلاب مرة واحدة خلال حصة دراسية واحدة.

"ذكر ستيفان بيت كوردر (Stephen pit Corder, 1974) [٨، ص٢٨]أن عملية جمع المادة تكون من خلال عدة وسائل ؛ منها :

• أن يكتب الطلاب موضوعاً إنشائياً في أحد الموضوعات التي تُقَدَّم لهم، - أو أن يترجموا قطعة من لغة إلى أخرى، - أو أن يرووا قصة من القصص، - أو أن توجه لهم أسئلة مقننة وعليها الإجابات، وأن يختاروا الصحيح منها، وغيرها".

ويمكن أن تكون المادة شفوية تؤخذ من أفواه الناس أيضاً كما فعل علماء اللغة العربية القدامى [٧، ص ٤٤ - ٤٦].

ويتراوح حجم العينة ما بين طالب واحد إلى ٤٨٥٣ طالباً. وذلك بناءً على ما قامت به الدراسات السابقة. ومعظم هذه الأبحاث اختارت الطريقة الكتابية ؛ وذلك بأن يكتب الطلاب في موضوع معين. وركزت بعض الدراسات التي أجريت على موضوع واحد ؛ مثل: أسلوب النفي، أو الزمن، وركز بعضها الآخر على عدد من الموضوعات: كالقواعد، والمعجم، والدلالة، والأسلوب، والأصوات، وغير ذلك [١، ص٥٤- ٥٥].

استخدم الباحث في جمع المادة طريقة الأسئلة المقننة والموجهة والمفتوحة للطلاب. وقام بصياغة الأسئلة وكتابتها، وطلب منهم الإجابة عنها، وذلك بأن يختاروا الأجوبة الصحيحة من بين عدة بدائل، ووضع إشارة صح أو خطأ أمام العبارة الصحيحة، وكتابة الأرقام بالحروف، وكتابة جملة مفيدة مستخدمين فيها العدد الذي وُضِع لهم بين القوسين بشكل صحيح.

عرض الباحث الاختبار على الدكتور عبد المنعم حسن الملك عثمان، الخبير في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد أجازه مع بعض الملاحظات التي استدركت جميعها، قبل توزيعه على الطلاب، وإجراء الاختبار لهم.

سبب اختيار المستوى الرابع

هو: أن الطلاب قد درسوا قواعد اللغة العربية، وخاصة العدد في المستويات الثلاثة السابقة. وقد حرصنا على أن نعمل الاختبار في نهاية الفصل الدراسي، كي يتمكن الطلاب من الإجابة عن الأسئلة بيسر وسهولة.

المشاكل التي اعترضت الباحث في أثناء البحث

من المشاكل التي صادفت الباحث؛ أن أحد الطلاب بعد أن أجاب عن نصف الأسئلة، أراد أن يعطي زميله الورقة لكي يكمل الإجابة عنه، متذرعاً بأن ما يقوم به ليس اختباراً، وليس له درجات. وبعد أخذ ورد معه جلس وأكمل الإجابة ولله الحمد. وطالب آخر خاف من الامتحان، وقال: لماذا نحن نعمل الاختبار؟ وهل سيكون سبباً لمنعنا من دخول الكلية إن أخفقنا فيه، أو حصلنا على درجات قليلة. قلت له: لا. أريد أن أعمل بحثاً لكي أقدمه في أحد المؤتمرات/ أو إحدى المجلات العلمية.

طرق تحليل المعلومات

سوف يستخدم الباحث كلتا من الطريقتين الكيفية (النوعية) Qualitative Approach، والكمية (المقدارية) Quantitative Approach في تحليل الأخطاء [١ ، ص ١٦٧]. ويقصد بالطريقة الكيفية: أنه ستُضمَّن بعض الأمثلة المختارة من كتابات الطلاب في هذه الدراسة، كما فعلت الدراسات السابقة [٩ ، ص ٦٦]، ومن ثم يتم التركيز على الأخطاء ووصفها. ويقصد بالطريقة الكمية: أن المعلومات سوف تُعرض على شكل جداول وأرقام وتكرارات.

وإن الباحث ليشكر الدكتور: أشرف عبد المطلب مجاهد أحمد، من عمادة التطوير الأكاديمي والإداري، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الذي قام مشكوراً بتحليل المعلومات على البرنامج الإحصائي (SPSS).

إجراءات إحصاء الأخطاء

قام الباحث بترقيم أوراق الطلاب من رقم واحد إلى تسعة وعشرين. وبعد ذلك أحصى الأخطاء وغير الأخطاء، وذلك بوضع إشارة صح أو خطأ أمام الإجابات. وصنفت الأخطاء إلى التذكير والتأنيث والتمييز. ومن ثم استعمل البرنامج الإحصائي (SPSS) ووضع رقم (١) للدلالة على الإجابة الصحيحة، ورقم (٢) للدلالة على الإجابة الخاطئة. وفيما يلي بيان الطريقتين الإحصائيتين اللتين اعتُمدتا في هذا البحث في تحليل الأخطاء.

"الطريقة الأولى: تقوم هذه الطريقة على حساب نسبة الأخطاء في فئة ما، مقارنة مع الأخطاء الكلية لكل الفئات. لنحسب النسبة المئوية للأخطاء في حروف الجر مثلاً: ارتكب الطالب (٨٣) خطأً، والمجموع العام لبقية الأخطاء (٤٠٣) أخطاء، فتكون النتيجة هي:

(٨٣÷٤٠٣=٢٠,٦٠ ٪ تقريباً). والجدول رقم (١) يبين هذه العملية:

الجدول رقم (١). فئة الأخطاء النحوية العامة للجملة الاسمية والفعلية [٩، ص ٦٦].

الحالة	الفئة	التكرار	٪
الجملة الاسمية	**فئة الأخطاء العامة**	**٢٤٨**	**٦١،٥٣**
	جملة الصلة	٩٦	٢٣،٨٣
	حروف الجر	٨٣	٢٠،٦٠
	الأدوات	٦٩	١٧،١٢
الجملة الفعلية	**فئة الأخطاء العامة**	**١٥٥**	**٣٨،٤٧**
	الزمن والصيغة	٨٩	٢٢،٨
	المطابقة	٦٦	١٦،٣٧
المجموع العام		**٤٠٣**	**١٠٠**

استُخدِمت هذه الطريقة من قبل الباحثين في مجال تحليل الأخطاء. ومن إيجابياتها: أنها تبين معدل تكرار الخطأ. وكانت معظم الأخطاء في الجملة الاسمية. أما سلبياتها فهي لا تبين نسبة الصواب والخطأ في كل حالة؛ لمعرفة عدد الحالات التي وردت في الاستعمال.

الطريقة الثانية: تقوم هذه الطريقة على حساب حالات الصواب والخطأ في كل فئة على حدة، لاستخراج نسبتها المئوية. ولتوضيح ذلك، دعنا نأخذ المثال التالي: نفترض أن الطالب استخدم الزمن الماضي (٤٠) مرة، وأخطأ (٣٧) مرة، فإن النسبة المئوية لأخطائه في هذا الزمن؛ هي:

(٣٧÷٤٠×١٠٠=٩٢,٥ ٪). هنا مثال آخر يبين النسبة الدقيقة للخطأ في كل فئة (الجدول رقم ٢):

الجدول رقم (٢). فئة أخطاء النحو [٩، ص ٧٤].

الحالة	الفئة النحوية	الاستعمال الكلي	عدد الأخطاء	٪
١	جملة الصلة	١٧٥	٩٦	٥٤،٨٦
٢	حروف الجر	٧٥٠	٨٣	١١،٧
٣	الأدوات	٧٣٠	٦٩	٩،٤٥
٤	الصيغة والزمن	٦٩٢	٨٩	١٢،٨٦
٥	المطابقة	٦٧٥	٦٦	٩،٧٨

هذه الطريقة تتلافى عيوب الطريقة السابقة. ومن إيجابياتها أنها تبين الصواب والخطأ في كل حالة مع بيان النسبة المئوية. لذلك استخدمت من قبل الباحثين في علم اللغة التطبيقي وخاصة في مجال تحليل الأخطاء؛" [١، ص ١٧٤- ١٧٥؛ ٩، ص٦٦؛ ٧٤].

واعتمد الباحث أيضاً على المتوسطات والنسب المئوية في تحليل البيانات، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، لاستخراج عدد الأخطاء، ومتوسطها لأسئلة الاختبار، ودرجتها الكلية. ويقصد بمتوسط الأخطاء هنا: عدد الأخطاء مقسمة على عدد العينة؛ وهم تسعة وعشرون طالباً. أو:

متوسط تكرار الأخطاء = مجموع تكرارات الأخطاء / عدد العينة (ن= ٢٩).

متوسط تكرار الصواب = مجموع تكرارات الصواب / عدد العينة (ن= ٢٩).

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها[٤] واحد من مؤسسات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة[٥]، كان في بداية أمره شعبة لتعليم اللغة العربية، أنشئت بهذا الاسم عام ١٣٨٦/١٣٨٧هـ، وفي عام ١٤٢٢هـ، صدر قرار مجلس التعليم العالي بتعديل مسمى الشعبة ليصبح: (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها). وتتكون الدراسة في المعهد من أربعة مستويات تدريس في أربعة فصول دراسية. وللمعهد أهداف لا تختلف عن أهداف المعاهد المناظرة، وتسير الدراسة فيه على نظام المستويات الأربعة، ومدة كل مستوى فصل دراسي واحد، يدرس الطالب في كل مستوى (٢٥)

(٤) http://iu.edu.sa/web/content.aspx?id=204.

(٥) http://iu.edu.sa/web/Default.aspx .

وحدة دراسية[٦]، ويلحق الطالب بعد إجراء اختبار تحديد مستوى بالمستوى المناسب[٧].

المبحث الثاني

ينقسم هذا المبحث إلى ثلاثة أقسام؛ هي: الدراسات السابقة، وتذكير العدد وتأنيثه، وتمييزه.

القسم الأول: الدراسات السابقة

سوف نناقش في هذا القسم خطوات تحليل الأخطاء، والدراسات السابقة التي تحدثت عن موضوع العدد.

خطوات تحليل الأخطاء

يعتمد محللو الأخطاء في بحوثهم على ست خطوات؛ وهي [٧، ص ٤٤-٤٦] (انظر الشكل رقم ١):

١- جمع المـادة
٢- تحديد الخطـأ
٣- تصنـيف الخطأ
٤- وصف الخطـأ
٥- شرح الـخطأ
٦- التطبيق العملي

الشكل رقم (١). خطوات تحليل الأخطاء.

(٦) http://iu.edu.sa/web/content.aspx?id=475.

(٧) http://iu.edu.sa/web/content.aspx?id=470.

أولاً: جمع المادة: وهذه الخطوة تتعلق بمنهجية البحث، وكيفية جمع المادة اللغوية (كتابيةً أو شفويةً)، وعدد المتعلمين، وغيرها من المعلومات المفيدة.

ثانياً: تحديد الخطأ: على الباحث في تحليل الأخطاء، أن يكون عالماً باللغة التي يَبحثُ فيها، ويَدْرُسُهَا جيداً، لكي لا يُخَطِّئ الصواب، ويُصوِّب الخطأ. وأن يحدد الأخطاء التي يدرسها بشكل واضح ودقيق، وألا يبترها من سياقها؛ ومن ثم يقوم بدراستها.

ثالثاً: تصنيف الخطأ: إن عملية تصنيف الأخطاء، تتطلب مرونة كبيرة من محلل الأخطاء، وأن يجعل الخطأ يحدد الفئةَ التي يجب أن ينضم إليها. ويمكننا أن نصنف الأخطاء تحت فئات مختلفة مثل: الأخطاء النحوية، والصرفية، والصوتية، والبلاغية، والأسلوبية (تحليل الخطاب)، والمعجمية، والإملائية، والأخطاء الكلية، والجزئية، وغيرها. ويمكن أن يُصنف الخطأ الواحد في فئتين أو أكثر.

رابعاً: وصف الخطأ: أوجد محللو الأخطاء أربع فئات لوصف الأخطاء، وهي: الحذف، والإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب. ويُقْصَدُ بالحذف: أن نحذف حرفاً أو أكثر من الكلمة؛ أو كلمة أو أكثر من الجملة. وتعني الإضافة هي أن نضيف حرفاً أو أكثر إلى الكلمة؛ أو كلمة أو أكثر إلى الجملة. ويعني الإبدال هو أن نبدل حرفاً مكان آخر؛ أو كلمة مكان أخرى. وأما سوء الترتيب فيعني أن تُرتبَ حروف الكلمة خطأً، وفي الجملة أن ترتب الكلمات خطأً.

خامساً: شرح الأخطاء: وصف الأخطاء عملية لغوية صِرفة، شرحها عملية لغوية نفسية [٧، ٤٤- ٤٦]. ولذلك يجب علينا أن نشرح هنا لماذا وقعت الأخطاء وكيف. ونحاول أن نجد لها سبباً مقبولاً قدر المستطاع. وفي هذا الصدد يقول

كوردر (Corder) [١٠، ص ٢٤]: "إن شرح الأخطاء عملية صعبة جداً؛ وأنها الهدف النهائي والأخير من تحليل الأخطاء".

ويُقْصَدُ بشرح الأخطاء هنا: أن نعزو هذه الأخطاء إلى مظانِّها. أي أن نُبَيِّنَ أسبابَها ما أمكن ذلك. أهي بسبب اللغة الأم أَمْ بسبب اللغة الثانية التي يكتسبها الطالب؟ أم أن هناك أسباباً أخرى يمكن بيانُها وذكرُها.

سادساً: التطبيق العملي: إن لتحليل الأخطاء هدفين اثنين: أولهما: لغوي وهو ما سبق بيانه آنفاً، وثانيهما: تربوي وتطبيقي؛ أي التطبيق العملي على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، وهو المرحلة الأخيرة والنهائية من تحليل الأخطاء. وهذه الأخطاء لابد من استئصالها إن أمكن، وعلاجها بطرق شتى.

الدراسات السابقة

لم نجد - فيما توفر لدينا من مراجع - دراسة مستقلة خاصة لموضوع العدد في اللغة العربية. وإنما هناك بعض الدراسات التي تحدثت عن المطابقة بين الفعل والفاعل. ومن هذه الدراسات ما يلي:

• دراسة جاسم، ٢٠٠٠م. بعنوان: (دراسة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية: منهج تحليل الأخطاء)، وعنوانها الأصلي هو:

"Jassem, Jassem Ali. 2000. Study on second language learners of Arabic: an error analysis approach. Kuala Lumpur: A. S. Noordeen".

تتألف عينة الدراسة من (٥٤ أربعة وخمسين) طالباً ماليزياً من طلاب المدرسة الثانوية الوطنية الدينية بكوالا لمبور- ماليزيا. وهم من طلاب المستوى الرابع (أي الصف العاشر/ الأول الثانوي) لعام ١٩٩٦- ١٩٩٧م.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الماليزيين يصادفون مشكلات كثيرة في تعلم اللغة العربية. أن أسباب الأخطاء كثيرة ومتنوعة، وخاصة مسألة مطابقة

الفعل للفاعل في العدد: المفرد والمثنى والجمع. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أسباب هذه الأخطاء: تداخل اللغة الأم للطالب مع اللغة الهدف، وصعوبات داخل اللغة العربية، والتعميم، واستخدام المعجم، والمعلم.

• دراسة **گنجي** وجلائي، ٢٠٠٩م، بعنوان: دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية في الجامعات الإيرانية.

تتألف عينة البحث من (٥٦ ستة وخمسين) طالباً من طلاب اللغة العربية في جامعة أصفهان (٣٤ طالباً) وجامعة كاشان (٢٢ طالباً) الإيرانيتين. وهم من طلاب المستوى السابع لعام ٢٠٠٧- ٢٠٠٨م.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الإيرانيين يواجهون صعوبات في تعلم مهارة الكتابة العربية. ومن الأخطاء النحوية لديهم ظاهرة: الإفراد والتثنية والجمع، وذلك بإفراد ما يقتضي السياق جمعه، وأن الفعل لا يتطابق مع الفاعل من حيث العدد في اللغة الفارسية، فيحاولون عدم الوقوع في مثل هذه الأخطاء، ولكنهم يقعون فيها. ويرجع السبب فيها إلى التدخل اللغوي: وهو نقل الخبرة من الفارسية إلى العربية، وصعوبة قواعد اللغة العربية نفسها التي لا يوجد لها مثيل في الفارسية، والمبالغة في التصويب، والترجمة.

ويؤخذ على هذه الدراسة أنها لم تبين خطوات المعالجة الإحصائية للمعلومات التي أجريت في البحث، كما أنها لم تذكر شيئاً عن التطبيق العملي للأخطاء التي ارتكبها الطلاب؛ وهذا هو الهدف النهائي لتحليل الأخطاء [٧، ص٤٤- ٤٦].

القسم الثاني: تذكير العدد وتأنيثه

للعدد أربعة أنواع من حيث التذكير والتأنيث [١١، ج١، ص ٢٠٦ وما بعدها، ج٣، ص ٥٥٧ وما بعدها]، وهي: المفرد [١٢، ص٣- ٣٢، ج٤]،

والمركب[١٣ ، ج٤ ، ص ٥١٨ وما بعدها]، والمعطوف ، والعِقْد [١٤ ، ص١٥٩ وما بعدها].

أولاً: العدد المفرد

• العددان (١و٢) يطابقان المعدود في حالتي التذكير والتأنيث ، مثل :

حضر طالب واحد إلى الصف ، وجاءت طالبة واحدة إلى المدرسة.

قرأ طالبان اثنان الدرس ، وكتبت طالبتان اثنتان الوظيفة.

(ويمكن أن نستغني عن ذكر العدد : واحد ، واحدة ، اثنان ، اثنتان ، لدلالة السياق عليه ، "ولأنه اجتمع فيه معرفة النوع والعدد كما قال ابن يعيش المتوفى سنة ٦٤٣هـ ").

• العدد (٣- ٩) يخالف المعدود في حالتي التذكير والتأنيث ، مثل :

له ثلاثة بنين و ثلاث بناتٍ ، له خمسة أفراسٍ ، وسبع تمراتٍ. سافرت تسعة أيامٍ.

• العدد (١٠) له حالتان :

١- يخالف المعدود إذا جاء مفرداً. مثل :

حضر عشرة معلمين ، وعشر معلمات.

٢- ويطابق المعدود إذا كان أحد قسمي العدد المركب ، مثل :

سافر أربعةَ عشرَ حاجاً وأربعَ عشرةَ حاجةً.

ثانياً: العدد المركب

• العددان (١١ و ١٢) يوافقان المعدود في حالتي التذكير والتأنيث. مثل :

قرأت أحد عشر جزءاً من القرآن الكريم ، وإحدى عشرة آية من السورة.

أحدَ عشرَ درهماً ، إحدى عشرةَ ليرةً.

اثنا عشرَ درساً، اثنتا عشرةَ قصةً.

• الأعداد من (١٣- ١٩) تخالف المعدود في حالتي التذكير والتأنيث، مثال:

له ثلاثةَ عَشَرَ عبداً، وثلاثَ عشرةَ جاريةً.

في المدرسة ثمانيةَ عشرَ مدرِّساً، وثمانيَ عشرةَ مدرسةً.

ثالثاً: العدد المعطوف

الأول من العدد المعطوف يوافق المعدود في العددين (١، ٢). مثل:

رأيت واحداً وعشرين طالباً، وواحدة وعشرين طالبةً.

وأما الأعداد المعطوفة من ٣- ٩ تخالف المعدود. مثل:

شاهدت ثلاثة وثلاثين فلاحاً، وثلاثاً وثلاثين فلاحةً. جاء سبعةٌ وستون عاملاً، وسبعٌ وستون عاملةً.

رابعاً: ألفاظ العقود

• ألفاظ العقود، هي الأعداد: (٢٠، ٣٠، ٤٠، ٥٠، ٦٠، ٧٠، ٨٠، ٩٠) تأتي في صورة واحدة، مثال:

عشرون درهماً، عشرون طالبةً، ثلاثون عالماً، ثلاثون طبيبةً، إلخ.

• العددان (١٠٠و ١٠٠٠ ومضاعفاتهما: مائتان، ثلاثمئة... ألفان، ثلاثة آلاف... إلخ)، يأتيان في صورة واحدة، كذلك تمييزها مفرد مجرور، والعدد مضاف، والمعدود مضاف إليه. مثال:

مئة درهمٍ، مئة الدرهمِ، مائتا درهمٍ، مائتا الدينار، ألفُ درهمٍ، ألفا درهمٍ، إلخ.

القسم الثالث: تمييز العدد [١٣، ج ٤، ص٥٢٥ وما بعدها]

العددان (١ ، ٢) لا يحتاجان إلى تمييز. "لأنه اجتمع فيهما معرفة النوع والعدد كما ذكر ذلك ابن يعيش [١٢ ، ج٤ ، ص ٢٦ ،]".

• أما تمييز الأعداد من (٣- ١٠) فيكون جمعاً مجروراً بالإضافة "جمع تكسير للقلة" ، مثال :

- الصيفُ ثلاثةُ أشهرٍ.
- السنةُ الهجريةُ فيها أربعةُ أشهرٍ حرمٍ.

• وأما تمييز الأعداد من (١١- ٩٩) فيكون مفرداً منصوباً ، مثال قال تعالى : ﴿ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا ﴾[٨] ، ﴿ إِنَّ عِدَّةَ ٱلشُّهُورِ عِندَ ٱللَّهِ ٱثْنَا عَشَرَ شَهْرًا ﴾[٩] ، ﴿ وَحَمْلُهُۥ وَفِصَٰلُهُۥ ثَلَٰثُونَ شَهْرًا ۚ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً ﴾[١٠] .

• وأما تمييز العددين (١٠٠ و١٠٠٠ ومضاعفاتهما) ، فيكون مفرداً مجروراً بالإضافة. مثال :

مئة عامٍ.

يبلغ ارتفاع هرم الجيزة الأكبر نحو مائتي ذراعٍ.

حراس المدينة ألفا حارسٍ.

يدرس في الجامعة أربعةُ آلافِ طالبٍ.

---

(٨) سورة يوسف: ٤.

(٩) سورة التوبة: ٣٦.

(١٠) سورة الأحقاف: ١٥.

المبحث الثالث

يتألف هذا المبحث من قسمين ؛ وهما : تحليل النتائج ومناقشتها.

القسم الأول: تحليل النتائج في التذكير والتأنيث والتمييز

بلغ إجمالي الإجابات الصحيحة والخاطئة لدى الطلاب في الاختبار (٢٧٠٥) حالة. وهي تتوزع كما يبينها الجدول التالي :

الجدول رقم (٣). حالات تكرار الصواب والخطأ الكلية.

الحالة	تكرار مجموع الصواب	٪	تكرار مجموع الأخطاء	٪	المجموع العام
السؤال الأول	٣٣٢	٥٧،٢	٢٤٨	٤٢،٨	٥٨٠
السؤال الثاني	٣٣٨	٦٦،٩	١٩٢	٣٣،١	٥٣٠
السؤال الثالث	٢٠٠	٤٦	٢٣٥	٥٤	٤٣٥
السؤال الرابع	١٣٢	٤٥،٥	١٥٨	٥٤،٥	٢٩٠
السؤال الخامس	٤٣٥	٧٥	١٤٥	٢٥	٥٨٠
السؤال السادس	٢٠٧	٧١،٤	٨٣	٢٨،٦	٢٩٠
الإجمالي العام	**١٦٤٤**	**٦٠،٧٨**	**١٠٦١**	**٣٩،٢٢**	**٢٧٠٥**

يلاحظ أن نسبة الصواب (٦٠،٧٨ ٪)، ونسبة الأخطاء (٣٩،٢٢ ٪) من الإجمالي العام للاختبار الكلي.

بلغ مجموع تكرار الأخطاء في الاختبار (١٠٦١) خطأً. وبلغ مجموع متوسط عدد الأخطاء (١١) تقريباً. ويوضح الجدول التالي هذه النتائج :

الجدول رقم (٤). تكرار الأخطاء العامة في العدد: التذكير والتأنيث والتمييز.

تكرار أخطاء التذكير والتأنيث والتمييز	عدد الأخطاء	متوسط عدد الأخطاء	٪
الجزء الأول: التذكير والتأنيث (الأسئلة: ١-٤)	٨٣٣	١٢،٨	٧٨،٥
الجزء الثاني: التمييز (السؤالان: ٥-٦)	٢٢٨	٧،٦	٢١،٥
المجموع العام	**١٠٦١**	**١١،٢**	**١٠٠**

بلغ المجموع العام لتكرار الأخطاء (١٠٦١) خطأً، ومتوسط تكرار الأخطاء (١١,٢). وكانت معظم هذه الأخطاء في التذكير والتأنيث (٨٣٣) خطأً ، ونسبتها (٧٨,٥ ٪). وكان متوسط تكرار الأخطاء حوالي: (١٢,٨). وبلغ مجموع تكرار الأخطاء في التمييز (٢٢٨) خطأً، ونسبتها (٢١,٥ ٪)، ومتوسط تكرار الأخطاء فيها كان حوالي: (٧,٦).

الجزء الأول: التذكير والتأنيث

تتضمن أخطاء التذكير والتأنيث كتابة الأرقام بالحروف، ووضعها في جملة، ووضع إشارة صح أمام العبارة الصحيحة، وإشارة خطأ أمام العبارة الخاطئة، وكتابة العدد والمعدود بشكل صحيح. ويبين الجدول التالي مجموع الإجابات الصحيحة والخاطئة لدى الطلاب في التذكير والتأنيث:

الجدول رقم (٥). تكرار الإجابات الصحيحة والخاطئة في التذكير والتأنيث.

تكرار الإجابات الصحيحة	٪	تكرار الإجابات الخاطئة	٪	المجموع العام
١٠٥٢	٥٥,٨	٨٣٣	٤٤,٢	١٨٨٥

نرى أن نسبة الصواب في التذكير والتأنيث كانت حوالي (٥٥,٨ ٪) ، وبينما كانت نسبة الأخطاء حوالي (٤٤,٢ ٪)؛ وتعد نسبة مرتفعة عند الطلاب، تكاد تقترب من النصف تقريباً.

هاكم الأمثلة التالية من كتابات الطلاب:

أ) مثال على كتابة الأرقام بالحروف:

- تعلمت اللغة العربية منذ (١٦)..... عاماً.

كتب الطالب العبارة التالية: *"تعلمت اللغة العربية منذ ست عشرة عاماً"*.

استخدم الطالب هنا العدد المذكر "ست" مع المعدود المذكر "عاماً". والصواب أن يستخدم العدد المؤنث مع المعدود المذكر؛ أي: تعلمت اللغة العربية منذ ستة عشر عاماً. ولأن العدد "ستة" المؤنث يخالف المعدود المذكر "عاماً".

- تخرجت الطبيبة قبل (٢٣)..... سنة.

كتب الطالب العبارة التالية: *"تخرجت الطبيبة قبل ثلاثة وعشرين سنة"*.

استخدم الطالب العدد المؤنث "ثلاثة" مع المعدود المؤنث "سنة". والصواب "تخرجت الطبيبة قبل ثلاث وعشرين سنة".

ب) مثال على وضع إشارة صح أمام العبارة الصحيحة، وإشارة خطأ أمام العبارة الخاطئة:

- يتكون أعضاء الوفد من [ثلاثةِ أعضاء].

وضع الطالب إشارة خطأ [×] أمام العبارة.

لم يفرق الطالب بين المذكر والمؤنث في العدد والمعدود. والصواب أن يضع إشارة صح [/] لأن العدد (٣ ثلاثة) مؤنث والمعدود مذكر "أعضاء" في حالة الإفراد.

- تسبح في النهر [ثلاثة عشرة سمكة].

وضع الطالب إشارة صح [/] أمام العبارة.

لم يفرق الطالب بين العدد المركب المؤنث "ثلاثة عشرة" والمعدود المؤنث "سمكة". والصواب "تسبح في النهر ثلاث عشرة سمكة"، أي أن يضع إشارة خطأ [×]؛ لأن العدد "ثلاث" يجب أن يكون مذكراً، والمعدود مؤنثاً "سمكة".

ج) مثال على تصحيح الجمل بكتابة العدد والمعدود بشكل صحيح:

- حضر (٣ رجل).

كتب الطالب: *حضر ثلاثة رجل*.

فقد استخدم العدد "ثلاثة" المؤنث مع المعدود المذكر المفرد. والصواب: "حضر ثلاثة رجال" أي أن يستخدم العدد "ثلاثة" في حالة التأنيث مع المعدود المذكر الجمع "رجال".

د) مثال على وضع الأرقام في جملة من عندك:

- (٥)..... كتب الطالب: "عندي خمسة كتاب".

استخدم الطالب العدد "خمسة" المؤنث مع المعدود المفرد المذكر "كتاب". والصواب أن يكتب "خمسة كتب" أي أن يستعمل العدد "خمسة" المؤنث مضافاً، مع المعدود المذكر الجمع مضافاً إليه "كُتُب".

بلغت هذه الأخطاء في التذكير والتأنيث نسبة مرتفعة مقارنة مع الأخطاء في التمييز. ويبين الجدول رقم (٦) هذه النسبة:

الجدول رقم (٦). تكرار الأخطاء في الجزء الأول (التذكير والتأنيث).

تكرار الأخطاء في الجزء الأول: التذكير والتأنيث	عدد تكرار الأخطاء	متوسط عدد الأخطاء	٪
السؤال الأول	٢٤٨	١٢,٤	٢٩,٨
السؤال الثاني	١٩٢	٩,٦	٢٣
السؤال الثالث	٢٣٥	١٥,٧	٢٨,٢
السؤال الرابع	١٥٨	١٥,٨	١٩
المجموع العام	**٨٣٣**	**١٢,٨**	**١٠٠**

بلغ المجموع العام للأخطاء في التذكير والتأنيث (٨٣٣) خطأً، وهي نسبة مرتفعة جداً. وبلغت النسبة المئوية للسؤالين الأول والثالث حوالي (٢٩ ٪) تقريباً، وبينما بلغت النسبة المئوية للسؤالين الثاني والرابع أقل منهما بكثير، وهي (٢٣ ٪) و (١٩ ٪) على التوالي.

الجزء الثاني: التمييز

نعرض فيما يلي مجموع تكرار الإجابات الصحيحة والخاطئة عند الطلاب في التمييز، وذلك من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (٧). تكرار الإجابات الصحيحة والخاطئة في التمييز.

تكرار الإجابات الصحيحة	٪	تكرار الإجابات الخاطئة	٪	المجموع العام
٦٤٢	٧٣،٨	٢٢٨	٢٦،٢	٨٧٠

يبدو لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة الأخطاء تساوي أكثر من الربع بقليل (٢٦،٢ ٪) وهي نسبة مرتفعة نوعاً ما لدى المتعلمين.

إليكم الأمثلة التالية عن التمييز:

- **مثال على اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة بدائل:**

- سعيت بين الصفا والمروة [سبعة مرات] [سبع مرات] [مرة سبعة] [مرة سبع].

اختار الطالب الإجابة الأخيرة: [مرة سبع]. فهو قد استخدم المعدود المفرد المؤنث [مرة] أولاً، مع العدد الجمع المذكر[سبع]. والصواب أن يستخدم: [سبع مرات] العدد المذكر "سبع" أولاً، مع المعدود المؤنث الجمع "مرات".

- **مثال على وضع خط تحت الإجابة الصحيحة:**

- نجح ثلاثة [طلابٌ، طلاباً، طلابٍ].

وضع الطالب خطأً تحت: نجح ثلاثة [طلابٌ، طلاباً، طلابٍ]. فهو قد استعمل العدد المؤنث "ثلاثة" مع المعدود المذكر الجمع "طلاباً" في حالة النصب. والصواب: (نجح ثلاثة طلابٍ)؛ أي أن يستخدم المعدود المذكر الجمع المخفوض.

بلغت الأخطاء في تمييز العدد نسبة لا بأس فيها أيضاً. و يوضح الجدول رقم (٨) ذلك:

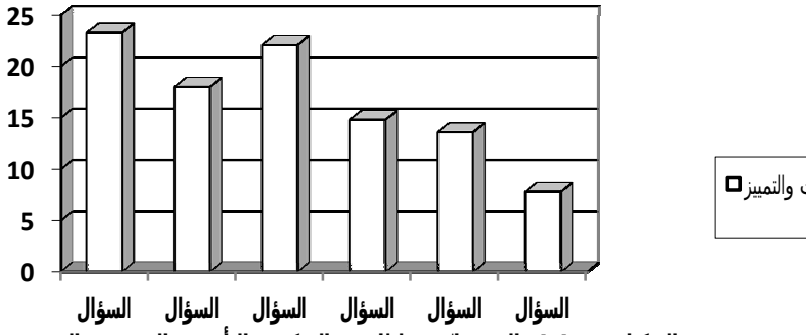
الجدول رقم (٨). تكرار الأخطاء في الجزء الثاني (التمييز).

تكرار الأخطاء في الجزء الثاني: التمييز	تكرار عدد الأخطاء	متوسط عدد الأخطاء	٪
السؤال الخامس	١٤٥	٧،٣	٦٣،٦
السؤال السادس	٨٣	٨،٣	٣٦،٤
المجموع العام	**٢٢٨**	**٧،٦**	**١٠٠**

بلغ المجموع العام لتكرار الأخطاء في التمييز (٢٢٨) خطأً. وهي نسبة لابأس فيها. وبلغت النسبة المئوية للسؤال الأول (٦٣،٦ ٪) وهي نسبة عالية جداً مقارنة مع السؤال الثاني الذي بلغت نسبته (٣٦،٤ ٪).

الخلاصة

يبين لنا الشكل البياني رقم (٢) النسبة المئوية لأخطاء كلا الجزأين في التذكير والتأنيث والتمييز.



الشكل رقم (٢). النسبة المئوية لظاهرتي التذكير والتأنيث والتمييز في العدد.

تمثل الأسئلة الأربعة الأولى: ظاهرة التذكير والتأنيث في العدد. ويلاحظ أن الطلاب أكثروا من الأخطاء في السؤالين الأول والثالث ، وكانت تلك الأخطاء أكثر من السؤالين الثاني والرابع، بلغت نسبة مئوية مرتفعة (٧٨,٥ ٪). بينما يمثل السؤالان الخامس والسادس: ظاهرة التمييز، وكانت الأخطاء في السؤال الخامس أكثر منها في السؤال السادس كما يشاهد من الشكل أعلاه، بلغت نسبة (٢١,٥ ٪) من إجمالي الأخطاء.

القسم الثاني: مناقشة النتائج

سوف نناقش في هذا القسم، مسألة اللغة الوسطى/ المرحلية Interlanguage بين اللغة العربية ولغات الطلاب الأم. كما سنناقش مصادر الأخطاء في كتابات الطلاب في التذكير والتأنيث والتمييز.

أولاً: اللغة الوسطى/ المرحلية

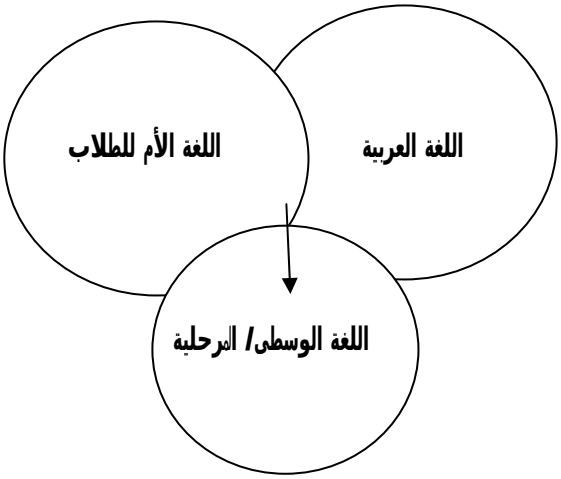
من المفاهيم السائدة في وصف اللغة الوسطى/ المرحلية هو أن ننظر في بعض العناصر الجزئية من كتابات الطلاب، مثلاً: استعمال الزمن أو الأدوات، إلخ. والنتيجة سوف تكون لغة وسطى/ مرحلية في الزمن أو حروف الجر، إلخ. إن تحليل هذه

العناصر مثلاً، سوف يصف تراكيبهم الخاطئة التي ارتكبوها مع ذكر أسبابها. وهذا ما يفعله محللو الأخطاء والباحثون في اللغة الوسطى/ المرحلية [١، ٢٧١- ٢]. فالطلاب في هذه الدراسة يستعملون لغاتهم الأم واللغة العربية التي هي لغة ثانية لديهم؛ لأنهم يتعلمونها في بيئتها عن طريق الدراسة النظامية. وهاتان اللغتان: العربية والأم للطلاب تستعملان لوظائف متعددة. تستعمل العربية في كل الفصول الدراسية، وهي لغة التعليمات والدراسة، ولغاتهم تستعمل مع أبناء بلادهم، خارج الفصول الدراسية. لذلك تتناوب اللغتان وتتداخلان أحياناً عند الطلاب بطرق متنوعة. والنتيجة لهذا التداخل تسمى اللغة الوسطى/ المرحلية، وبعبارة أدق: اللغة العربية ولغات الطلاب الأم. وبتعبير آخر: إن استعمال اللغة العربية من قبل الطلاب ليس صحيحاً ١٠٠ ٪، وليس صحيحاً ١٠٠ ٪ في لغاتهم الأم. فالنتيجة إذن هي خليط من القواعد العربية، والقواعد في لغاتهم الأم، والقواعد التطورية؛ التي ليس لها علاقة لا باللغة العربية ولا باللغة الأم لهم. وهذا الاستعمال المتداخل أو الخليط للغة العربية متغير من طالب إلى طالب، ويتناقص مع الأيام والوقت، لأن الطالب يحصل على تعليمه النظامي في البلاد العربية، وستصبح كفاءته عالية في المستقبل. انظر إلى المثال التالي لتوضيح ذلك الأمر:

• تزوج النبي عليه الصلاة والسلام في (خمسة وعشرون سنة).

إن اللغة الوسطى/ المرحلية في هذا المثال - هي أن الإنتاج اللغوي - لا يتطابق مع قواعد اللغة العربية في العدد، وبالتالي، فإن الجملة ليست من قواعد اللغة العربية الفصيحة، وليست من قواعد اللغة الأم للطالب. فالطالب لا يميز بين العدد المؤنث والمعدود المؤنث في هذه الجملة. والصواب: *"تزوج النبي عليه الصلاة والسلام في الخامسة والعشرين"*. فالنتيجة هي بين اللغة العربية وبين اللغة الأم للطالب.

فالكلمات كلها عربية، وليست من لغة الطالب. إن التدخل من لغة الطالب في مدى ترتيب القواعد للكلمات لم يعد من العربية. وهذا ما يدعى باللغة الوسطى/ المرحلية. ويمكن توضيح علاقة اللغة الوسطى/ المرحلية بين اللغة العربية واللغة الأم للطلاب من خلال الشكل رقم (٣):



الشكل رقم (٣). اللغة الوسطى/ المرحلية بين اللغة العربية واللغة الأم للطلاب.

ثانياً: مصادر الأخطاء

لا يمكن أن تعزى الأخطاء إلى مصدر واحد فقط. فالمثال الواحد يحتمل أن يكون مصدر الخطأ فيه أكثر من سبب. وذكر (أراني Arani) [١٥، ص١٤٣] في مناقشته لمصادر الأخطاء ما يلي: "يمكن أن تنشأ أخطاء اللغة الثانية من خلال عدة عوامل، يمكن رجع الأخطاء إلى مصادر كثيرة. وبمعنى آخر. إن محللي الأخطاء، لا يمكنهم أن يكونوا متأكدين مئة بالمئة حول طبيعة أسباب حدوث هذه الأخطاء".

اختُبر الطلاب في ستة أسئلة ؛ وكل سؤال يتألف من عدد من الأسئلة الفرعية ، التي تحاول أن تقيس مدى قدرة الطلاب على اكتساب قواعد العدد بشكل جيد. وفيما يلي نحاول شرح الأسباب الممكنة والمحتملة لمصادر هذه الأخطاء.

١ - النقل اللغوي:

التدخل اللغوي من اللغة الأم للطالب: يعد هذا أحد أهم الأسباب الرئيسية في الأخطاء عند الطلاب. فإن الطلاب لغاتهم مختلفة عن اللغة العربية من حيث العدد. ويتطابق العدد في اللغة العربية مع المعدود في حالات ، ويخالفه في حالات أخرى ، من حيث الإفراد والتثنية والجمع ، وهذه القواعد قد لا توجد في اللغات الأخرى لدى الطلاب. انظر إلى الأمثلة التالية :

* *عندي واحد قلم*

الصواب : عندي قلم واحد.

إن المعدود في اللغة العربية يتقدم على العدد في حالة العددين (١ ، ٢). وهذا خلاف ما نجده في معظم لغات العالم. إذ يتقدم العدد على المعدود كما في اللغة الإنجليزية (*One book* : واحد كتاب) ، أو في اللغة الملايوية / الماليزية (*Satu buku* واحد كتاب : *"ساتو" واحد "بوكو" كتاب*).

* *عندي اثنين كتاب*

والصواب : عندي كتابان.

* تعمل في المستشفى [ممرضتان اثنتان] [اثنتان ممرضتان] [ممرضة اثنتان] [اثنتان ممرضة].

اختار الطالب : تعمل في المستشفى [اثنتان ممرضتان]. والصواب : [ممرضتان اثنتان].

إن معظم اللغات - إن لم يكن كلها - لا توجد فيها ظاهرة المثنى. وهذه من خصائص اللغة العربية. إن المعدود في العربية يتقدم على العدد في حالة العدد (١ ، ٢). فالطالب هنا يترجم أو ينقل من لغته الأم إلى اللغة العربية.

وتؤيد هذه الدراسة ما جاءت به دراسة : گنجي وجلائي [٢ ، ص ١١٢- ١١٣]و دراسة (جاسم Jassem, 2000)[١ ، ص ٣١٨- ٣٢١]، من أن التداخل اللغوي من اللغة الأم للطالب يكون أحد الأسباب الرئيسية في الأخطاء.

٢- الأسباب التطورية:

إن الأخطاء لم تكن بسبب اللغة الأم فقط ، فهناك العديد من الأسباب التطورية الأخرى التي يمكن أن تسبب الأخطاء لدى الطلاب. ومن هذه الأسباب مايلي :

أ) صعوبات داخل اللغة العربية : العدد في اللغة العربية ذو تشعبات كثيرة في الإفراد والتثنية والجمع مع المعدود ، وكذا الإعراب. انظر إلى المثال التالي :

* سافر الطيار (٣٥ خمس وثلاثون) يوماً.

الصواب : "سافر الطيار خمسة وثلاثين يوماً".

استخدم الطالب العدد "خمس" في حالة التذكير، والمعدود مذكر كذلك. والصواب : أن يؤنث العدد "خمسة" ليتوافق مع المعدود المذكر "يوماً"، وكذلك جاءت كلمة "ثلاثون" في حالة الرفع ، والصواب : "ثلاثين" في حالة النصب لأنها معطوفة على المنصوب.

وتؤيد هذه الدراسة : دراسة گنجي وجلائي [٢ ، ص ١١٣] و دراسة (جاسم ,Jassem)[١ ، ص ٣٢١]، من أن تداخل اللغة العربية نفسها سبب للأخطاء في العدد.

ب) التعميم: وهو أن الطالب يتعلم القاعدة، ثم يحاول أن يعممها على جميع الحالات الأخرى، التي تكون مختلفة عن الحالة السابقة. انظر مثلاً:

* محمد له (ثمانية عشر) صديقاً.

جاء العدد (ثمانية) في حالة التأنيث، لأن المعدود مذكر (صديقاً). وهذه الجملة صحيحة، وبناءً عليها عمَّم الحالة على الجملة التالية:

* خديجة عندها (ثمانية عشر) مزرعة.

والصواب: "خديجة عندها (ثماني عشرة) مزرعة".

عمَّم الطالب القاعدة في المثال الأول على الثاني بشكل خاطئ. والصواب أن يذكّر العدد "ثماني" وأن يكون المركب العددي كذلك "عشرة" في حالة التأنيث، لأن المعدود مؤنث هنا "مزرعة".

وتؤكد هذه الدراسة نتائج دراسة (جاسم ,Jassem)، من أن التعميم سبب للأخطاء في مطابقة الفعل مع العدد [١، ص ٣٢٢].

ج) المبالغة في التصويب: وهو أن الطالب تعلم أن العدد يوافق المعدود ويخالفه في كثير من الحالات، في الإفراد والتثنية والجمع في اللغة العربية، ويسعى جاهداً إلى عدم الوقوع في الأخطاء، ولكنه يخفق في ذلك، ويرتكب الأخطاء. مثال:

* تعلمت الطالبة في (١٠ عشرة مدارس)، أنّثَ الطالب العدد "عشرة" والمعدود "مدارس" مؤنث كذلك. وحاول أن يبالغ في التصويب في الجملة التالية:

* صلاة التراويح (٢٠ عشرون ركعات). بالغ الطالب في التصويب واستعمل كلمة "ركعات" في حالة الجمع، ظناً منه أن العدد (٢٠عشرون) جمع، ويحتاج إلى جمع مثله، وهذا خطأ. وقد يكون سبب هذا الخطأ: النقل من اللغة الأم، أو التعميم

أيضاً. ويمكن أن يتدخل أكثر من سبب في المثال الواحد. وعلى محلل الأخطاء أن يجتهد في أن يُرْجِع السبب إلى المصدر الأكثر مناسبة.

* نجح ثلاثة (طلابٌ، طلاباً، طلابٍ). وضع الطالب خطاً تحت "طلاباً"، لأن الفعل يحتاج إلى فاعل ومفعول به. والصواب: "نجح ثلاثة طلابٍ"، لأن المعدود من (٣- ١٠) يجب أن يكون جمعاً مجروراً بالإضافة.

وتؤيد هذه الدراسة نتائج دراسة گنجي وجلائي، من أن المبالغة في التصويب قد تكون سبباً للأخطاء في العدد [٢ ، ص ١١٢].

د) الجهل بقيود القاعدة: ويقصد به التراكيب المنحرفة عن قيود القاعدة الصحيحة. مثلاً:

* حضر المؤتمر [ألفَ رجالٍ].

ارتكب الطالب هنا خطأ، وذلك بكتابة المعدود "رجال" في حالة الجمع. والصواب أن يكون في حالة الإفراد والجر "رجلٍ". فقد تعلم أن العدد "ألف" يدل على الجمع، فاستعمل كلمة "رجال" جمعاً، وهذا خطأ.

هـ) التطبيق الناقص للقواعد: ويقصد به "حدوث تراكيب يمثل التحريف فيها درجة تطور القواعد المطلوبة لأداء جمل مقبولة [١٦ ، ص ١٢٥]". مثال:

* نَبَعَ الماء من [اثنتي عشر عيناً] [اثنتي عشرة عيناً] [عين اثنين عشر] [عيناً ثنتين عشر].

اختار الطالب: نَبَعَ الماء من [اثنتي عشر عيناً]. والصواب: [اثنتي عشرة عيناً].

يطبق الطالب القاعدة خطأً. فهو يستخدم العدد المركب "اثنتي عشر" مع المعدود المؤنث "عيناً". ويجب أن يختار: "اثنتي عشرة عيناً"، فهو يُذكِّر العدد "عشر" ليتطابق مع

المعدود "عيناً" التي يظن أنها مذكر. والحقيقة أنها مؤنث. فهو في مرحلة يحاول أن يُطوِّر قواعده لتصبح مقبولة في اللغة الهدف.

و) الكتاب المدرسي: ويقصد به أن الكتاب لم يغط كافة الموضوعات التي تخص العدد مع التدريبات الكافية التي تُمكِّن الطلاب من فهم القاعدة جيداً. مثال:

* حفظت خديجة (١٨ ثماني عشر أجزاء)

الصواب: حفظت خديجة (ثمانية عشر جزءاً)

ينبغي أن يشتمل الكتاب المدرسي على كافة التدريبات التي تخص العدد، لكي يعرفها الطلاب، ويتدربوا عليها بشكل متقن.

وتؤيد هذه الدراسة نتائج دراسة (جاسم ,Jassem) [١، ص ٣٢٦]، من أن الكتاب المدرسي يعد أحد مصادر الأخطاء، وذلك من خلال عدم تغطيته لعموم الأمثلة والتدريبات التي تسبب غموضاً في معرفة القاعدة ومن خلال وقوعه في أخطاء، فبعض كتب تعليم اللغة التي اطلعت عليها فيها أخطاء ظاهرة.

الخاتمة

سوف نسلط الضوء على أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، كما سنورد بعض المقترحات المفيدة في تعليم العدد: للطالب، والمعلم، ومصمم المنهج. وذلك لتذليل العقبات التي تعترضهم في أثناء ذلك، ولتفادي الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، واقتراح الطرائق الناجعة لتعليم العدد. كما سنذكر بعض التوجيهات للأبحاث المستقبلية.

ارتكب الطلاب أخطاء كثيرة في العدد في التذكير والتأنيث والتمييز. وهذا يعكس مدى الحاجة إلى تعليمهم هذه الموضوعات، والتركيز عليها في المنهاج الدراسي، لكي

يسيطروا عليها سيطرة تامة. كما أكثروا من الأخطاء في السؤال الرابع لأنه طُلِب منهم أن يؤلفوا جملاً من إنشائهم عن العدد. وإن بعضهم لم يجيبوا عن السؤال تماماً، إما لأنهم لم يعرفوا القاعدة جيداً، أو لأنهم لم يهتموا بالسؤال ولا بالاختبار.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج التي يمكن أن نجملها فيما يلي:

أولاً: بلغ مجموع الأخطاء لدى الطلاب (١٠٦١) خطأً. تتوزع على جزأين: التذكير والتأنيث والتمييز.

١- أخطاء التذكير والتأنيث:

بلغت أخطاء الطلاب في هذا الجزء (٨٣٣) خطأً. وهي تتوزع على أربعة أسئلة. الأول: بلغت نسبته (٢٩,٨ ٪)، والثاني (٢٣ ٪)، والثالث (٢٨,٢ ٪)، والرابع (١٩ ٪).

٢- أخطاء التمييز:

بلغت أخطاء الطلاب في التمييز (٢٢٨) خطأً. وهي تتوزع على سؤالين: بلغت نسبة الأول (٦٣,٦ ٪)، والثاني (٣٦,٤ ٪).

ثانياً: مـصادر الأخطـاء: تعددت مصادر الأخطاء لدى الطلاب، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١- النقل اللغوي، وهو أحد أهم الأسباب، فالطالب ينقل خبرته اللغوية من لغته الأم إلى اللغة العربية، وهذا يلاحظ في أخطائهم في التذكير والتأنيث والتمييز.

٢- الأسباب التطورية (صعوبات داخل اللغة العربية): وتلاحظ في التذكير والتأنيث.

٣- التعميم: ويلاحظ في التذكير والتأنيث.

٤- المبالغة في التصويب: وتلاحظ في التذكير والتأنيث والتمييز.

٥- الجهل بقيود القاعدة: ويلاحظ في التذكير والتأنيث.

٦- التطبيق الناقص للقواعد: ويلاحظ في التذكير والتأنيث والتمييز.

٧- الكتاب المدرسي: ويلاحظ في التذكير والتأنيث.

وهناك العديد من الأسباب (النفسية والاجتماعية) الأخرى، التي يمكن أن يكون الخطأ بسببها؛ مثل: النسيان، وعدم الانتباه، والإهمال، وعدم الفهم، وقلة التدريبات. ويمكن أن تؤدي هذه الأسباب إلى الخطأ كذلك.

وتؤيد هذه الدراسة أسئلة البحث من أن أسباب الأخطاء ليست بسبب اللغة الأم فقط، وإنما هناك أسباب تطورية. وتوجد لغة وسطى/ مرحلية عند الطلاب. فالطلاب هم في مرحلة بين اللغتين: العربية ولغتهم الأم.

التوصيات

هناك نوعان من التوصيات في هذا البحث، وهي كما يلي:

أ) توصيات خاصة في تعليم اللغة على المستوى البحثي.

وفيما يلي نورد باختصار بعضاً من هذه التوصيات الخاصة بالطالب والمعلم ومصمم المنهج:

- **التوصيات للطالب**

يجب على الطالب أن:

١- يهتم بدراسة اللغة العربية، وأن يقضي وقتاً كافياً لمراجعة دروسه في البيت بعد الانتهاء من الدراسة. وأن يستمع إلى المذياع، والتلفاز، وخطب الأئمة الفصحاء في المساجد، وحضور المؤتمرات اللغوية، والمشاركة في توجيه الأسئلة للمتحدثين، ليتمكن من السيطرة على قواعد اللغة العربية بشكل صحيح وخاصة العدد.

٢- يعرف كيف يستعمل العدد بشكل صحيح أثناء الكتابة والكلام.

٣- يتكلم بالعربية مع زملائه في الصف والسكن بصوت جهوري، لكي يتمكن من نطق الكلمات بشكل واضح.

• التوصيات للمعلم

ينبغي على المعلم أن يراعي ما يلي:

١- التحدث باللغة العربية الفصحى مع الطلاب أثناء الدرس وخارجه، لكي يتعود الطلاب على سماع اللغة من أهلها، وبشكل مضبوط ودقيق، مما يساعدهم على اكتسابها بيسر وسهولة.

٢- تشجيع استعمال قواعد اللغة العربية الكترونياً وخاصة العدد [١٧ ، ص ١٦٩- ١٨٣].

٣- التركيز على تعليم العدد، والإكثار من التدريبات عليه، في التذكير، والتأنيث، والتمييز، وغير ذلك من القواعد الخاصة به [١٨ ، ص ١٥٨ وما بعدها].

٤- تصحيح أخطاء الطلاب في العدد حال وقوعها مباشرة [١ ، ص ٣٣٩- ٣٥٠].

٥- عمل أنشطة على شكل مجموعات ثنائية وجماعية من الطلاب، والتحدث فيما بينهم، مستخدمين العدد في أحاديثهم.

٦- إجراء تدريبات مكثفة على العدد في الصف، غير موجودة في الكتاب الدراسي، لتدريب الطلاب عليها بشكل صحيح.

• التوصيات لمصمم المنهج

على مصمم المنهج - حينما يؤلف كتاباً للطلاب الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية - أن يراعي ما يلي:

١- توظيف تطبيقات شاملة عن القواعد فيما يخص العدد في حالاته المختلفة: التذكير، والتأنيث، والتمييز، والتعريف بأل، وصياغة اسم الفاعل منه، وغير ذلك مما له علاقة بموضوع العدد.

٢- استعمال الطريقة الاتصالية وغيرها من الطرق المفيدة التي تساعد على تعليم القواعد، وخاصة موضوع العدد [١ ، ص ٣٥٠- ٣٦٠].

٣- إدخال النصوص من القرآن الكريم والسنة النبوية ما أمكن ذلك، لرسوخها في ذهن الطالب بشكل أكبر وتذكرها بسهولة.

٤- تضمين أكثر الأساليب شيوعاً في اللغة العربية فيما يخص العدد عند تأليف المنهج، لتسهيل عملية التعلم والتعليم.

٥- استعمال التدريبات الكثيرة والمتنوعة لتوضيح القاعدة المدروسة [١٩ ، ص ٥٢- ٦٠].

٦- استشارة أهل اللغة في تصحيح الكتاب الدراسي - لتفادي الأخطاء إن وجدت - قبل طباعته وتوزيعه على الطلاب.

ب) التوصيات على المستوى البحثي:

اتضح للباحث من خلال هذا الاختبار أن تركز الدراسات المستقبلية على مايلي:

١- أن تكون الاختبارات للطلاب إنشائية بالإضافة إلى الأسئلة الموجهة والمقننة. لأن لكل اختبار فائدة لا توجد في الآخر. فالاختبار الإنشائي يضعك في الصورة الحقيقية لمستوى الطلاب، ويبيِّن قدرتهم اللغوية في الامتحان، ودرجة خطورة الخطأ عندهم، إلا أنه لا يكشف عن كافة الأخطاء [١ ، ص ٣٣٥]، وهذا ما يحققه الاختبار الموجه والمقنن، إذ أنه يكشف عن كافة أوجه القوة والضعف عند الطلاب.

٢- ضرورة إجراء دراسات على العدد، تتناول المسائل التي لم يتطرق إليها هذا البحث، مثل: صياغة اسم الفاعل من العدد، وكنايات العدد، ودخول "أل" التعريف التي يخطئ فيها العرب وغير العرب على السواء. وهنا مثال من أخطاء الطلاب في هذه الدراسة:

* تزوج النبي عليه الصلاة والسلام في (خمسة وعشرون سنة).

وها هو الحريري [٤، ص ٣٦٨] يقول معلقاً على هذا الأمر عند العرب: "يقولون: ما فعلت الثلاثة الأثواب؟ فيعرفون الاسمين ويضيفون الأول منهما إلى الثاني، والاختيار أن يعرّف الأخيرُ من كل عدد مضاف. فيقال: ما فعلت ثلاثة الأثواب؟ وفيما انصرفت ثلاثمئة الدرهم؟ وعليه قول "ذي الرمة":

وهل يرجع التسليم أو يكشف العنا ثلاث الأثافي والديار البلاقع؟

فالاسم لا يتعرف من وجهين".

فمعظم الطلاب - إن لم يكن كلهم - لا يعرفون استخدام مثل هذه الحالات بشكل صحيح. ولذلك يجب على البحوث المستقبلية أن تراعي مثل هذه القضايا، وأن تقوم بدراستها وتحليلها، وتذليل الصعوبات، وكيفية تعليمها لغير الناطقين بالعربية. ولله الحمد والمنة وله الفضل على ما أنعم وأجاد وأعطى.

المصادر والمراجع

[١] -Jassem, Jassem Ali. *Study on second language learners of Arabic: an error analysis approach*. Kuala Lumpur: A. S. Noordeen. 2000.

[٢] **گنجي، نرگس** وجلائي، مريم. "دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية في الجامعات الإيرانية". *عين مجلة الجمعية العلمية السعودية للغات والترجمة*. السنة الثانية، ع٤ (٢٠٠٩م)، ٨٧- ١٢١.

[٣] ابن مكي، أبي حفص عمر بن خلف. *تثقيف اللسان وتلقيح الجنان*. المتوفى سنة ٥٠١هـ. قدَّم له وقابل مخطوطاته وضبطه: مصطفى عبد القادر عطا. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية. ١٩٩٠م.

[٤] الحريري، القاسم بن علي بن محمد. *درة الغواص في أوهام الخواص*. المتوفى سنة ٥١٦هـ. تحقيق وتعليق: عبد الحفيظ فرغلي علي القرني، الطبعة الأولى، بيروت: دار الجيل، والقاهرة: مكتبة التراث الإسلامي. ١٩٩٦م.

[٥] الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك. *تصحيح التصحيف وتحرير التحريف*. المتوفى سنة ٦٩٦هـ. حققه وعلق عليه وصنع فهارسه: السيد الشرقاوي، راجعه: رمضان عبد التواب. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الخانجي. ١٩٨٧م.

[٦] العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى. ١٤٢٢هـ.

[٧] جاسم، جاسم علي. "نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي". *عين مجلة الجمعية العلمية السعودية للغات والترجمة*. السنة الثانية، ع٤ (٢٠٠٩م)، ٣٧- ٨٥.

[٨] -Corder, S. P. "Error Analysis". In Allen, J. P. B. & Corder, S. P. (Eds). *Techniques in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press. 1974.

[٩] -Hamdallah, R.W. *Syntactic errors in written English: a study of errors made by Arab students of English*. Ph.D. Thesis. University of Lancaster. U.K. 1988.

[١٠] -Corder, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. 1981.

[١١] سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. *الكتاب*. المتوفى سنة ١٨٤هـ. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون. الطبعة الثالثة، بيروت: عالم الكتب. ١٩٨٣م.

[١٢] ابن يعيش، موفق الدين أبي البقاء يعيش بن علي. *شرح المفصل للزمخشري*. المتوفى سنة ٦٤٣هـ. قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: إميل بديع يعقوب. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية. ٢٠٠١م.

[١٣] حسن، عباس. *النحو الوافي*. الطبعة الثالثة. القاهرة: دار المعارف بمصر. ب.ت.

[١٤] صيني، محمود إسماعيل، وآخرون. *القواعد العربية الميسرة*. الكتاب الثاني. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات. ١٩٨٧م.

[١٥] -Arani, M. T. *Error analysis: the types and causes of the major structural errors made by Iranian University students when writing expository and imaginative prose*. Ph.D. Dissertation. State University of New York at Buffalo. 1985.

[١٦] صيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحاق محمد. (تعريب وتحرير). *التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء*. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات. ١٩٨٢م.

[١٧] -Kamyin Wu & Amy B. M. Tsui. "Teachers' grammar on the electronic highway: design criteria for telegram". *System* 25: (2) (1997), 169-183.

[١٨] جاسم، جاسم علي. *في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب*. الطبعة الثانية، كوالا لمبور: إيه. إيس. نوردين. ٢٠٠١م.

[١٩] جاسم، جاسم علي. "طريقة لتعليم القواعد لغير الناطقين بالعربية". *مجلة الدراسات العربية*، جامعة ملايا. السنة السادسة، ع ٥ (١٩٩٦م)، ٥٢- ٦٠.

JJASSEM@HOTMAIL.COM

Abstract. The Number has not got attention from the Error Analysis researchers, in spite of its importance in Arabic language. It causes a big problem for both Arabic native speakers and non- native Arabic speakers alike. The non-native Arabic speakers are suffering many difficulties in mastering complex number and different rules, including rules consistent and different with limited recall gender-neutral language and discrimination. The outcome showed that the causes of errors were varied, such as: mother tongue interference, inherent difficulty of the Arabic language, overgeneralization, hypercorrection, ignorance of rule restrictions, incomplete application of rules, and the text book. There was overlap between these causes where one error may be due to more than one cause at the same time.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٥)، العدد (١)، ص ص ١٢٧-١٧٨، (محرم ١٤٣٣هـ/ديسمبر ٢٠١١)

دراسة فارقة للتسامح واستراتيجيات إدارة الصراع لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة المنيا
"دراسة من منظور علم النفس الإيجابي"

د. أحمد عبد الملك أحمد
أستاذ مساعد بكلية العلوم والآداب بعقلة الصقور، جامعة القصيم

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى بحث: الفروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا في كل من التسامح، واستراتيجيات إدارة الصراع، وكذلك التعرف على العلاقة بين التسامح واستراتيجيات إدارة الصراع، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض في التسامح في استراتيجيات إدارة الصراع.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية في الدراسة الحالية من (٢٣٥) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة المنيا، منهم (١١٢) طالباً، و (١٢٣) طالبة، تتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٢٠) سنة، بمتوسط عمري قدره (١٩,٢٢) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٥٩٦). وقد طُبق عليهم مقياسا التسامح، واستراتيجيات إدارة الصراع اللذان أعدهما الباحث.

وقد انتهت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التسامح عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أبعاد (التسوية، والتعاون، والتجنب) من أبعاد إستراتيجيات إدارة الصراع عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث، في حين توجد فروق دالة إحصائيا بين

الذكور والإناث في بعدي (المواجهة، والسيطرة) من أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع عند مـستوى دلالـة (٠,٠١) لصالح الذكور.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيات التعاون، والتسوية، والتجنب، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيتى المواجهة، والسيطرة.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الأفراد ذوى المستوى المرتفع في التسامح، والأفـراد ذوى المـستوى المنخفض في التسامح في أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع: (التسوية، والتعاون، والتجنب) عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الأفراد ذوى المستوى المرتفع في التسامح، في حين توجد فروق دالة إحصائيا بين الأفراد ذوى المستوى المرتفع في التسامح والأفراد ذوى المستوى المنخفض في التسامح في بعدي (المواجهة، والسيطرة) مـن أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح الأفـراد ذوي المـستوى المـنخفض في التسامح..

مقدمة

يُعد سليجمان (Seligman) رائد علم النفس الإيجابي، وقد تركزت أبحاثه حول فكرة الوقاية من المرض النفسي من خلال تعزيز مكامن القوة الموجودة لدى البشر وتنميتها، وإذ أنها تعمل كمضادات شديدة الفعالية ضد المرض النفسي، وتساعد على تحسين نوعية الحياة الإنسانية وجودتها، ومنها: الجرأة، والشجاعة، والتفاؤل، ومهارات العلاقات بين الشخصية، والأمانة، والأمل، والتسامح، والمثابرة، والتطلع إلى المستقبل. [٣٩، ٥]

كما يركز علم النفس الإيجابي على المستوى الذاتي على الخبرة الذاتية الإيجابية والتي منها: السعادة، والرفاهية الشخصية، والتفاؤل، والأمل، والإيمان، والولاء. أما على المستوى الفردي فإنه يتناول: السمات الشخصية الإيجابية والتي تشمل: التسامح، والجرأة، ومهارات العلاقات بين الشخصية، والذوق الجمالي، والقدرة على الحب، والأصالة، والتطلع إلى المستقبل، والحكمة. أما على مستوى الجماعة فيهتم علم النفس الإيجابي بالفضائل مثل: المواطنة، والمسؤولية، والإيثار، والتحمل، والاعتدال. [٤٠، ٩]

ويعد التسامح من السمات النفسية الإيجابية التي يهتم بها علم النفس الإيجابي. ويعرف التسامح بأنه " الشعور بالسلام الذي ينشأ عن التعامل مع أخطاء الآخرين بمرونة، فيشعر الفرد بأنه بطل بدلاً من شعوره بأنه ضحية ". وهو أيضاً " السلام مع الحاضر، ولا يعنى تغيير الماضي، بل التقليل من المعاناة التي يشعر بها الفرد نتيجة أخطاء الآخرين، وفهمه أن الخطأ جزء من الحياة ". [٢٥، ١٢]

ولكي يشعر الفرد بالتسامح فإنه يحتاج إلى فهم مبادئ التسامح التالية: ضرورة مواجهة الصراع بسرعة بدلاً من تركه حتى لا يزداد حدة، والفهم العميق للأسباب التي

تدفع الآخر إلى التصرف بطريقة غير مقبولة لدينا ؛ أي التعاطف مع الآخر، واسأل نفسك هل يمكن أن تتصرف مثل الآخر في نفس الموقف، ابحث عن دورك في إحداث الصراع مع الآخر، تعلم كيفية التحكم في غضبك، واختر أن تكون سعيداً مع الآخر أكثر من أن تكون على حق.[١٩ ، ٩]

أي أن التسامح يساعد في مواجهة الصراع مع الآخرين، حيث يعد الصراع مكوناً أساسياً من مكونات النفس البشرية، فيقول تعالى في كتابه الكريم: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة: الآية ٣٠)، أي أن الصراع موجود، ولكن ينبغي أن يتعامل معه الفرد بعقلانية، وتفهُّمٍ لأسبابه وسبل السيطرة عليه بطريقة أكثر فعالية ؛ وذلك حتى لا يقع الفرد فريسة للعديد من الاضطرابات النفسية. لذا تتناول الدراسة الحالية استراتيجيات إدارة الصراع، والتي يعرفها كل من لوفجرين ومالم (Löfgren & Malm) [٢٤ ، ٤٨] بأنها "الأساليب أو العمليات التي تهدف إلى تحويل الصراع إلى شكل أقل حدة في التفاعل بين الأطراف المتصارعة ".

ولإدارة الصراع بفعالية يذكر ماك نامارا (McNamara) [١٦ ، ٢٩] أننا نحتاج إلى: تعريف المشكلة وتوضيحها، تكثيف الجهود للتوصل إلى حلول مقبولة، ومساعدة الآخرين على التفكير بواقعية، وإدراك الاختلافات بين الناس والاستفادة منها.

وتتناول الدراسة الحالية استراتيجيات إدارة الصراع التالية: (المواجهة، والتسوية، والتعاون، والسيطرة، والتجنب).

مشكلة الدراسة

برزت مشكلة الدراسة من تركيز الغالبية العظمى من دراسات علم النفس والصحة النفسية على الجوانب السلبية في الشخصية، والاهتمام بالأمراض النفسية وسبل التعامل معها بالأساليب المختلفة. ومن ثم فقد لوحظت ندرة في الدراسات النفسية لاسيما في البيئة العربية التي تتناول علم النفس الإيجابي، والسمات الإيجابية في النفس الإنسانية. وفى هذا الصدد يذكر سليجمان (Seligman) [١٢ ، ٣٩] أننا بحاجة للعديد من الدراسات النفسية التي تتناول السمات الإنسانية الإيجابية ؛ وذلك لمواكبة الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية DSM-IV.

كما تنبع مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحث لبعض طلاب الجامعة، وملاحظة تفاعلاتهم الاجتماعية مع بعضهم البعض، وإدراكهم للمواقف الصراعية مع الآخرين، وما يتركه هذا الصراع من آثار سلبية على العلاقة بين الطلاب. فقد لاحظ الباحث أن بعض الطلاب يلجؤون إلى استخدام العنف لحل المشكلات التي تحدث بينهم. وينشأ الصراع بين الطلاب نتيجة لأحد الأسباب التالية: انعدام التسامح بين الطلاب وعدم تقبل اختلافات الآخرين من حيث نشأتهم سواء كانت النشأة حضرية أو ريفية، أو اختلاف المستوى الاقتصادي بين الأغنياء والفقراء، وضعف القدرة على إدارة الصراع بفعالية، وضعف الإيثار بين الطلاب، وزيادة الأنانية، وضعف القدرة على التعاون، وضعف مهارات الاتصال الفعال، والتنافس غير الشريف بين الطلاب.

وعن الجوانب السلبية المترتبة على الصراع بين الطلاب يشير سيد كاسب [٦، ٥٩] أنها تتمثل في: الشعور بالانهزام وعدم الرضا، وانخفاض روح التعاون، ونقص الاتصال الفعال، وسيادة روح الشك وعدم الثقة، واستمرار الصراع بصورة أكبر.

كما لاحظ الباحث أيضاً بعد تحليل نتائج تطبيق الاستبيان المفتوح على عينة من طلاب وطالبات الكلية الذي ضم سؤالاً عن وجهة نظرهم حول النتائج المترتبة على التسامح مع النفس، ومع الآخرين أن التسامح يرتبط ببعض أساليب التفكير الخاطئة لدى بعض الطلاب مثل أن التسامح يعنى: الضعف، وتكرار الآخرين للأشياء التي تضايقنا أكثر من مرة، وموافقة الشخص على تصرفه الخاطئ، وبالتالي يمكن أن تنعكس هذه الأفكار السلبية على إدراك الموقف الصراعي.

ولكي يستخدم الفرد استراتيجية مناسبة لإدارة الصراع بإيجابية فعليه أن يتفهم أسس الصراع حتى يستطيع توظيف استراتيجيات التعامل معه في الموضع الصحيح والوقت المناسب. فمثلاً استراتيجية التجنب يمكن أن تؤدى إلى إضعاف الصراع شيئاً ما، إلا أنها قد تؤدى إلى عواقب وخيمة في أحيان أخرى. وهناك أيضاً من يعتقد أن استخدام استراتيجية المواجهة عمل غير مطلوب، والأفضل أن لا نعبر عن مشاعر الغضب التي بداخلنا، على الرغم من أن المواجهة إذا تم توظيفها في الوقت المناسب ستكون مفيدة جداً في حل كثير من الصراعات.

وبالتالي فإن التوظيف الجيد لإحدى استراتيجيات إدارة الصراع المختلفة يعتمد على مجموعة من العوامل، من أهمها سمات الفرد النفسية، وهذا ما دعا البحث الحالي إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين التسامح كسمة إنسانية إيجابية واستراتيجيات إدارة الصراع المختلفة التي يلجأ إليها الفرد.

وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية في التسامح ؟

٢- هل توجد فروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية في استراتيجيات إدارة الصراع ؟

٣- هل توجد علاقة بين التسامح واستراتيجيات إدارة الصراع لدى طلاب كلية التربية ؟

٤- هل توجد فروق بين الأفراد ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض في التسامح في استراتيجيات إدارة الصراع.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

٥- الفروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية في التسامح.

٦- الفروق بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية في استراتيجيات إدارة الصراع.

٧- العلاقة بين التسامح واستراتيجيات إدارة الصراع لدى طلاب كلية التربية.

٨- الفروق بين الأفراد ذوي المستوى المرتفع وذوى المستوى المنخفض في التسامح في استراتيجيات إدارة الصراع.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

١- زيادة الحاجة إلى البحوث التي تركز على مكامن القوة البشرية والسمات الإنسانية الإيجابية التي تسمو بحياة الإنسان.

٢- يمكن الاستفادة من استراتيجيات إدارة الصراع التي هي موضع الدراسة الحالية في التعامل بإيجابية مع الموقف الصراعي، والاستفادة من إيجابيات الصراع في :

إعطاء الفرد فرصة للتعبير عن رأيه، وابتكار حلول جديدة للمشكلات، والاستفادة من تنوع آراء الآخرين وأفكارهم ؛ مما يؤدى إلى تطوير الأفكار.

٣- تتناول الدراسة الحالية طلاب الجامعة وهي مرحلة ذات طبيعة خاصة، حيث تكثر فيها الصراعات والتوترات النفسية التي تؤثر سلباً على شخصية الفرد مثل: أزمة الهوية، والرغبة في الاستقلال عن الوالدين، والضغوط النفسية، والعدوان، والاغتراب النفسي... وغيرها من الاضطرابات الانفعالية والنفسية، التي إن لم توجه بصورة صحيحة من قبل الأسرة والمربين فإنها يمكن أن تؤدي إلى زيادة الضغوط النفسية لدى الفرد، التي ربما تؤدى إلى ظهور الأمراض النفسية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١- إعداد مقياس التسامح لطلاب وطالبات الجامعة.

٢- إعداد مقياس استراتيجيات إدارة الصراع لطلاب وطالبات الجامعة.

٣- قد تسهم الدراسة الحالية في التعريف بأهمية الأهداف الوقائية التي يقدمها علم النفس الإيجابي، حيث يرى علم النفس الإيجابي أن المريض النفسي ليس بحاجة فقط إلى تخفيف شعوره بالقلق واليأس، إنما هو بحاجة أيضاً إلى إشباع حاجاته وتحقيق السعادة وتحقيق الذات والتفاؤل.

٤- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في وضع برامج إرشادية وعلاجية تقوم على التسامح، والتدريب على إدارة الصراع.

٥- توجيه الوالدين والعاملين جميعاً بالحقل التعليمي إلى أهمية التسامح في حياة الفرد، حتى يتجاوز الفرد مرحلة المراهقة (والتي تمثل عينة الدراسة الحالية) وهو متمتع بقدر مناسب من الصحة النفسية.

مصطلحات الدراسة

١- التسامح Forgiveness

يعرف التسامح في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه "الاستعداد لتقبل وجهات النظر المختلفة في السلوك والرأي دون الموافقة عليها". [٣، ٤٦٢]

ويعرف التسامح إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: السلام الداخلي مع النفس، والذي يساعد الفرد على تقبل أخطاء الآخرين رغم اختلافاتهم الفكرية والاجتماعية والثقافية والدينية. ويقاس بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطلاب والطالبات على مقياس التسامح المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- استراتيجيات إدارة الصراع Conflict management strategies

يعرف الصراع بأنه " العملية التي تحدث عندما يوجد تناقض بين الأفراد في الاحتياجات، والأفكار، والمعتقدات، والأهداف ؛ فيشعر الفرد بنوع من الإحباط نتيجة لتجاوز الآخر لحقوقه". فرويد (Froyd) [١٥، ١٦]

أما استراتيجيات إدارة الصراع فتعرف بأنها " توجه عام وثابت تجاه الطرف الآخر وموضوع الصراع، وتظهر من خلال السلوكيات الملاحظة، والتي تشكل في نمط معين يسعى الفرد من خلاله إلى التوصل لحلول ترضى جميع الأطراف ". كوبلي (Copley)[٥، ١٢]

ويعرف شيونج، وشواه (Cheung & Chuah) [١١، ٣٩٦] **استراتيجية المواجهة أو حل المشكلات** بأنها " طريقة تهدف إلى مواجهة الصراع بطريقة مباشرة، وبحث الأطراف المتصارعة عن الحل الأفضل للمشكلة الذي يجعل كليهما يفوز ".

ويذكر ماك نامارا (McNamara) [١٥، ٢٩] أن **استراتيجية التسوية** يقصد بها " أن يجتمع الطرفان في نقطة وسط أثناء الموقف الصراعي، أو في الحالات التي يسعى فيها الفرد إلى تحقيق أهداف الآخرين وتحقيق أهدافه في نفس الوقت".

أما **إستراتيجية التعاون** فيعرفها ماك نامارا (McNamara) [١٣ ، ٢٩] بأنها " محاولة التوفيق بين الاختلافات في وجهات النظر من خلال إيجاد حلول ابتكاريه ترضي جميع الأطراف، مع المحافظة على العلاقات الاجتماعية الحميمة بين الناس ".

كما يشير ماك نامارا (McNamara) [١٦ ، ٢٩] أن **استراتيجية الـ سيطرة** تعنى "استخدام الفرد للقوة أحياناً حتى يفوز، وخاصة عندما تكون الأهداف مهمة بدرجة شديدة".

وكذلك يذكر ماك نامارا (McNamara) [١٥ ، ٢٩] أن **استراتيجية التجنب** تعرف بأنها: " الانسحاب أو تأجيل تحقيق الأهداف حتى يتحاشى الفرد الصراع، وخاصة عندما يكون الوقت والمكان غير ملائمين لتحقيق الأهداف ".

وتعرف استراتيجيات إدارة الصراع إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الأساليب التي يستخدمها الفرد للتقليل من الآثار السلبية الناتجة عن حدة الصراع بين الأطراف المتصارعة، وتحقيق مستوى مناسب من تفهم اختلافات الآخرين عنا. وتتمثل هذه الاستراتيجيات في (المواجهة، والتسوية، والتعاون، والسيطرة، والتجنب). وتقاس بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطلاب والطالبات في كل استراتيجية بمقياس استراتيجيات إدارة الصراع المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

أولاً: التسامح

يشير التسامح إلى " قدرة الفرد على التخلي عن حقه في الاستياء والحكم على أخطاء الآخرين ". وهو " إظهار الشفقة والسماحة تجاه المخطئين في حقنا ". بيديرسن (Pedersen) [٢١ ، ٣٢].

الآثار الإيجابية للتسامح

هناك عدة آثار إيجابية للتسامح تتمثل فيما يلي :

١ - الآثار الفسيولوجية: يساعد التسامح على خفض معدل ضربات القلب، وخفض ضغط الدم، والتقليل من أخطار أمراض القلب.

٢- الآثار النفسية: يؤدى التسامح إلى زيادة الجوانب النفسية الإيجابية التالية : (استخدام استراتيجيات أكثر فعالية في إدارة الصراع بين الناس مثل حل المشكلات والتسوية، والتعاطف والتعاون بين الناس، والشعور بالأمل، والتفاؤل، والشعور بالسعادة، وتحسين العلاقات بين الشخصية، وفعالية الذات، وإدراك الدعم الاجتماعي والانفعالي من الآخرين، وزيادة الإنتاجية، وتقدير الذات). كما يساعد التسامح على خفض الجوانب النفسية السلبية التالية للفرد : (القلق، والاكتئاب، والخوف، والضغوط النفسية، والغضب، والعدائية). مادسين وآخرون (Madsen, et al.) [٢٦ ، ٦١ : ٨٠]

مبادئ التسامح

لكي يتسامح الفرد مع ذاته، ومع الآخرين فعليه أن يتبع بعض المبادئ التالية : ضرورة نبذ الإشفاق على الذات، وضرورة نبذ كثرة النقد الموجه للناس، وتصيد أخطائهم، وتخلي الفرد عن إحساسه بأنه ضحية، ويجب أن يؤمن الفرد بأن التمسك بالأفكار غير العادلة والمتزمتة هو طريق المعاناة، كما يجب أن يؤمن الفرد بأن التمسك بالغضب لن يمنحه ما يصبو إليه، وأن يؤمن بأن التسامح هو مفتاح السعادة، وأن الهدف الأساسي من التسامح ليس هو تغيير الشخص الآخر ولكن تغيير الأفكار المتناقضة والسلبية بداخله هو، وتخلص الفرد من اعتقاده في ضرورة إيذاء أو معاقبة الشخص الآخر أو حتى نفسه على التصرفات الخاطئة. [٤ ، ١٠٣ : ١٠٤]

أسباب عدم التسامح

هناك من يبرر عدم التسامح بالمبررات الآتية: التسامح مع الناس يجعلهم يكررون الأشياء التي تضايقنا أكثر من مرة، وأن التسامح يعني الضعف، والتسامح يعني موافقة الشخص على تصرفه الخاطئ، وأن الأمر دائماً خطأ الآخرين فلماذا أسامح، وعندما نتسامح فإن ذلك يقلل من شأننا أمام الآخرين، وعدم التسامح مع الآخرين يجعل الفرد أكثر تحكماً في الطرف الآخر، وعدم التسامح مع الآخرين يحافظ على المسافات بين الناس. [٤، ٣٧]

خطوات تنمية التسامح

اقترح سيد صبحي [٥، ٧٢: ٧٤] خمس خطوات لتنمية التسامح هي:

١- تعلم أن لغة الحوار بداية الطريق إلى التسامح: إن لغة الحوار هي بداية المعرفة والفهم والوضوح. فلابد أن يعرف الفرد كيف يتكلم مع الآخرين، كيف يحسن انتقاء الألفاظ واستخدامها ؛ حتى تتكون لدى المستمع إليه علاقة حميمة.

٢- تجنب التنافس البغيض: ينتج عن التنافس الشريف جو من الألفة وتبادل الخبرات، أما إذا كان التنافس يعتمد على وأد القدرات، والتقليل من شأن الآخرين، وتحقيق المكاسب الفردية دون النظر إلى الآخرين، فإنه يسود بين الأفراد جو من الحقد والكراهية. فالتسامح يدفع الفرد إلى الاعتراف بقدرات الآخرين، وتهنئة المتميزين، وإعطاء كل ذي حق حقه.

٣- تعريف الفرد بقدراته الفعلية: يجب أن يخضع تقدير الفرد لقدراته إلى معايير موضوعية، أي لا يقلل الفرد من قدراته، ولا يبالغ في مدحها، كما يتقبل النقد من الآخرين دون مجاملة.

٤- تعلم كيفية الحرص على الأصدقاء: إن التسامح هو الذي يصنع الأصدقاء، ويقوي العلاقات الاجتماعية السليمة بين الأفراد.

٥- تعديل المفهوم الخاطئ " إن التسامح هو تجاوز عن الحقوق ": يعتقد كثير من الناس أن التسامح يعني التجاوز عن الحقوق والانسحاب من مواجهة الموقف، بينما يعتبر التسامح طاقة منتجة تدفع أصحابها إلى العمل والإنتاج، حيث يدعم التسامح التعاون، والاعتراف بقدرات الآخرين.

ثانياً: استراتيجيات إدارة الصراع

يعتبر الصراع مكوناً أساسياً من مكونات النفس البشرية. ويحدث بين الأفراد في الحالات التالية: عندما تتعارض الأهداف بينهم، اهتمام أحد الأطراف بتحقيق انتصارات على حساب الآخر، وعند الرغبة في السيطرة والتأثير على الآخرين. وقد اقترح سيد كاسب [٦، ٦١: ٦٢] تقسيم مراحل الصراع إلى:

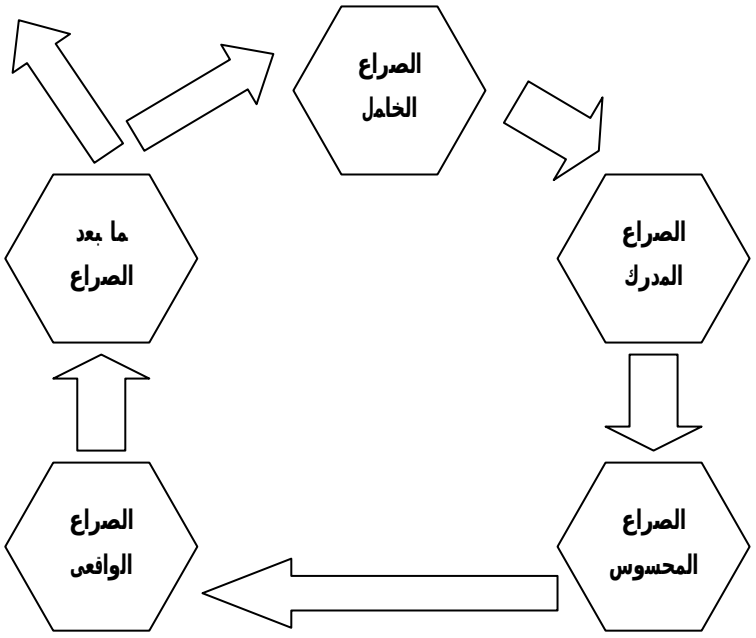
١- مرحلة الصراع الخامل: وهى المرحلة التي تتوافر فيها مسببات الصراع دون حدوثه. وهنا لا يظهر الصراع ؛ نظراً لانخفاض حده الصراع أو عدم استعداد الطرفين للدخول في الصراع.

٢- مرحلة الصراع المدرك: وفيها يدرك أطراف الصراع أن هناك صراعاً سيحدث. وتتوافر في هذه المرحلة مسببات الصراع دون حدوثه. وهنا لا يظهر الصراع ؛ نظراً لانخفاض حده الصراع أو عدم استعداد الطرفين للدخول في الصراع.

٣- مرحلة الصراع المحسوس: وهنا يشعر أطراف الصراع بوجود مؤشرات على بدء الصراع.

٤- مرحلة الصراع الواقعي: وتظهر فيها ردود الأفعال المترتبة على وجود الصراع، كما يتم فيها التفكير في إنهاء الصراع.

٥- مرحلة ما بعد الـصراع: وتتحدد فيها طبيعة العلاقة بين الأطراف المتصارعة بعد انتهاء الصراع. وتتضح مراحل الصراع من خلال الشكل رقم (١):



الشكل رقم (١). مراحل الصراع.

وتتمثل استراتيجيات إدارة الصراع في الاستراتيجيات الآتية:

١- استراتيجية المواجهة أو حل المشكلات

Confronting Or Problem solving Strategy

تعتبر هذه الاستراتيجية من أفضل الاستراتيجيات المتبعة لإدارة الصراع؛ وذلك لأنها تهدف إلى مواجهة الصراع بطريقة مباشرة من خلال استخدام اتجاه حل المشكلات، وتعميم الحل الأفضل النابع من خلاصة الآراء المختلفة للأطراف

المتصارعة، وبذلك يبحث كلا الطرفين عن الحل الأفضل للمشكلة الذي يجعل كليهما يفوز. شيونج، وشواه (Cheung & Chuah) [١١، ٣٩٦]

وقام كلاً من لوفجرين، ومالم (Löfgren & Malm) [٢٤، ٧٦] بتقسيم هذه الاستراتيجية إلى ثلاث مراحل هي:

- **مرحلة الإعداد:** وتشمل دعوة الميسرين لحل المشكلة، وتقييم الصراع، والموافقة على الإجراءات والأحكام المشتركة، وإيجاد منطقة سلام مشتركة بين الطرفين المتصارعين.

- **مرحلة التـدخل:** ويتم فيها تعريف المشكلة أو الموضوع، إعادة تعريف المشكلة أو الموضوع، وتصميم الاختيارات وابتكارها، وتطوير مبادئ اتخاذ القرار، والتفاوض، والموافقة المبدئية أو التمهيدية على القرارات.

- **مرحلة التقوية أو التعزيز:** ويتم فيها اختبار الواقع، واستخدام الوسائل، وإعادة النظر، والمراجعة.

٢- استراتيجية التسوية Compromising Strategy

تتمثل فلسفة هذه الاستراتيجية عندما يجتمع الطرفان في نقطة وسط أثناء الموقف الصراعي، أو في الحالات التي يسعى فيها الفرد إلى تحقيق أهداف الآخرين وتحقيق أهدافه في نفس الوقت. وتستخدم استراتيجية التسوية في الحالات التالية: عندما تكون الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها مهمة بدرجة متوسطة، وكذلك عند الرغبة في توفير الوقت. ماك نامارا (McNamara) [١٥، ٢٩]

ويتميز الفرد الذي يستخدم هذه الاستراتيجية بأنه متوسط التأكيدية ومتوسط التعاون. وتتضح التسوية في: التفاوض، والتنازل، وإيجاد أرضية مشتركة. فرويد (Froyd)[١٥، ٢٢]

٣- استراتيجية التعاون Collaborating Strategy

تتمثل فلسفة هذه الاستراتيجية في وجود فريق عمل يعمل على التوفيق بين الاختلافات في وجهات النظر من خلال إيجاد حلول ابتكاريه ترضى جميع الأطراف، مع المحافظة على العلاقات الاجتماعية الحميمة بين الناس. وتستخدم استراتيجية التعاون في الحالات التالية: عندما يوجد مستوى عال من الثقة بين الأفراد، وعندما لا يريد الفرد تحمل المسؤولية كاملة، وعندما يرغب الفرد في الاستماع إلى آراء جديدة. ماك نامارا (McNamara) [١٣، ٢٩]

ويتميز الفرد الذي يستخدم هذه الاستراتيجية بأنه أكثر تأكيدية وأكثر تعاوناً. حيث يجمع الفرد أفكاراً مختلفة حول الموقف الصراعي والدواعي إليه ؛ وذلك للتوصل لحل مناسب للصراع، وتحسين العلاقات بين الأفراد. ويتضح التعاون في: الاستماع الجيد، وتحليل مدخلات النزاع، والمواجهة غير المهددة للفرد. فرويد (Froyd) [١٥، ٢٥]

٤- استراتيجية السيطرة Controlling Strategy

تتمثل فلسفة هذه الاستراتيجية عندما تكون الأهداف مهمة بدرجة شديدة، فيجب أن يستخدم الشخص أحياناً القوة حتى يفوز. وتستخدم استراتيجية السيطرة في الحالات التالية: عندما يكون الفرد على حق، وعندما يريد الفرد التمسك بحقوقه، وعندما يريد الفرد السرعة في اتخاذ القرار، أو في حالة عدم الرغبة في الاستجابة لمطالب الآخرين. ماك نامارا (McNamara) [١٦، ٢٩]

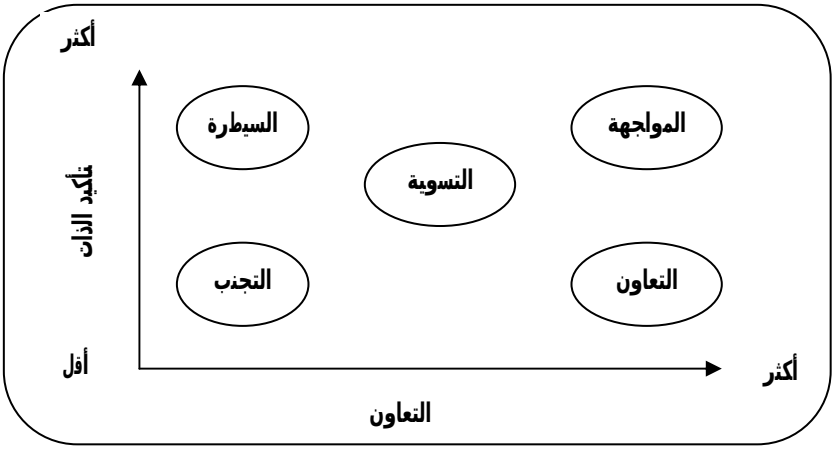
ويتميز الفرد الذي يستخدم هذه الاستراتيجية بأنه أكثر تأكيدية وأقل تعاوناً. وتتضح السيطرة في: تأكيد الفرد لآرائه ومشاعره، والوقوف على أرضية صلبة، والمجادلة أو المناقشة، واستخدام النفوذ أو التأثير. فرويد (Froyd) [١٥، ٢٥]

٥- استراتيجية التجنب Avoiding Strategy

تتمثل فلسفة هذه الاستراتيجية في تحاشى الصراع عن طريق الانسحاب أو تأجيل تحقيق الأهداف. وتستخدم هذه الاستراتيجية عندما يكون الوقت والمكان غير ملائمين لتحقيق الأهداف. كما يستخدم التجنب في الحالات التالية: عندما يكون الصراع صغيراً، وتكون العلاقات بين الأفراد في خطر، وعندما يحتاج الفرد إلى معلومات أكثر عن أسباب الخلاف، وعندما يكون الفرد انفعالياً جداً والمحيطون به يستطيعون حل الصراع بطريقة أكثر نجاحاً، كما يستخدم التجنب عندما لا يكون لدى الفرد القوة مع عدم وجود فرص لتحقيق ما يريد. ماك نامارا (McNamara) [١٥، ٢٩]

ويتميز الفرد الذي يستخدم هذه الاستراتيجية بأنه أقل تأكيدية وأقل تعاوناً، وذلك خوفاً من الدخول في الصراع، فهو ليس لديه مهارات لإدارة الصراع بفعالية. ويتضح التجنب في: الانسحاب، وترك الأشياء بدون حل. فرويد (Froyd) [١٥، ٢٧]

ويمكن تمثيل استراتيجيات إدارة الصراع من خلال الشكل رقم (٢):



الشكل رقم (٢). استراتيجيات إدارة الصراع.

سلابرت (Slabbert) [١٤، ٨٧]

العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجية إدارة الصراع

يذكر فرويد (Froyd) [١٥ ، ٢٨] أن هناك بعض العوامل التي تؤثر على استجابة الفرد نحو الصراع تتمثل فيما يلي :

١ - الجـــنس: حيث يفضل الذكور استخدام استراتيجية السيطرة لإدارة صراعاتهم مع الآخرين ؛ وذلك لأن هذه الاستراتيجية تساعدهم على تأكيد ذاتهم ، بينما يميل الإناث إلى استخدام استراتيجيتي التعاون أو التجنب.

٢- مفهوم الذات: هي الطريقة التي نفكر ونشعر بها حول أنفسنا ، وهل أفكارنا ومشاعرنا وآراؤنا يستجيب لها الآخرون أم لا تؤثر في اختيار استراتيجية إدارة الصراع ؟

٣- التوقعات: ومن هذه التوقعات " هل الطرف الآخر في الصراع يريد أن ينهى الصراع ويحل المشكلة أم لا ؟ ".

٤- الموقف: تؤثر بعض التساؤلات في موقف الصراع في النمط الذي يستخدمه الفرد لإدارة الصراع ، مثل " أين يحدث الصراع ؟ ، هل نعرف الطرف الآخر الذي يتصارع معنا ؟ ، وهل الصراع شخصي أم عام ؟ ".

٥- القوة الاجتماعية: تؤثر حالة القوة الاجتماعية للفرد في علاقته بالآخرين في موقف الصراع ، حيث يختلف نمط إدارة الصراع إذا كانت هذه القوة أقل أو أكثر أو متساوية مع الطرف الآخر.

٦- الخبرة: تساعد الخبرة على اختيار الاستراتيجية الملائمة لموقف الصراع بفعالية وسهولة ، مع المرونة في تغيير هذه الاستراتيجية عند الضرورة لخفض الصراع.

٧- مهارات الاتصال: تتوقف القدرة على إدارة الصراع بفعالية على القدرة على الاتصال الفعال مع الآخرين ، حيث يساعد الاتصال الفعال على حل الصراع بطريقة أكثر سهولة ونجاح.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في التسامح

دراسة كونستام وآخرين (Konstam ; et al.) [٢١، ٢٦ : ٣٩] هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العمليات التوافقية الانفعالية الخلقية ومنها (الخجل، والشعور بالذنب، والغضب، والتعاطف) وبين التسامح. وتكونت العينة من (١٣٨) طالباً وطالبة من الجامعة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسامح لصالح الإناث.

دراسة داى ومالتبي: (Day & Maltby) [١٤، ٩٩ : ١٠٩] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التسامح وميكانيزمات الدفاع. وتكونت العينة من (٣٠٤) من طلاب الجامعة، منهم (١٥١ طالباً، ١٥٣ طالبة). وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسامح لصالح الإناث. بما يعنى أن الإناث أكثر تسامحاً من الذكور.

دراسة مالتبي وآخرين: (Maltby; et al.) [٢٧، ١ : ١٣] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التسامح والسعادة. وتكونت العينة من (٢٢٤) طالباً وطالبة من الجامعة ببريطانيا. وقد طبق مسح التسامح، ومقياس السعادة الاكتئاب، واستبيان أكسفورد للسعادة (النسخة المختصرة) وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسامح لصالح الإناث. بما يعني أن الإناث أكثر تسامحاً من الذكور.

دراسة توسين وويب: (Toussain & Webb) [٦٧٣، ٤٣ :٦٨٥] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التسامح والتعاطف. وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في التسامح والتعاطف. وتكونت العينة من (١٢٧) من طلاب الجامعة. وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في كل من التسامح والتعاطف لصالح الإناث. بما يعنى أن الإناث أكثر تسامحاً وتعاطفاً من الذكور.

دراسة ميوليتى وريفييرى: (Mulleti & Riviere) [٣٠، ١٥٩ :١٧٢] وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ثقافة التسامح للأبناء وثقافة التسامح للآباء. وتكونت العينة من (١٦٦) من الأبناء الذين تراوحت أعمارهم بين (١٨ - ٣٣) سنة، و(١٦٦) من الآباء الذين تراوحت أعمارهم بين (٣٤ - ٧٢) سنة، و(١٦٦) من الأمهات اللاتي تراوحت أعمارهن بين (٣٤ - ٦٣) سنة. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسامح لصالح الإناث. بما يعنى أن الإناث أكثر تسامحاً من الذكور.

دراسة أوراثينكال وآخرين: (Orathinkal; *et al.*) [٣١، ٢٠ :٢٧] وهدفت إلى التعرف على أثر المتغيرات الديموجرافية مثل (الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي) على التسامح. وقد تكونت العينة من (٢٢٠) طالباً وطالبة بالجامعة. وقد أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للجنس على التسامح، وأن الإناث أكثر تسامحاً من الذكور.

ثانياً: دراسات تناولت الفروق بين الجنسين فى إدارة الصراع

دراسة كورابيك وآخرين: (Korabik; *et al.*) [٢٢، ٤٠٥ :٤٢٠] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمط إدارة الصراع والقيادة الفعالة. وتكونت العينة من (٤٣) مجموعة من القادة المراهقين والمراهقات. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في إدارة الصراع.

دراسة شين وريان: (Chen & Ryan) [١٠، ١ : ٣٢] وهدفت إلى التعرف على أثر الثقافة على إدارة الصراع، وتكونت العينة من (٥٠) من طلاب وطالبات الجامعة الأمريكيين، و(٤٨) من طلاب وطالبات الجامعة الصينيين. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في إدارة الصراع، لصالح الإناث في استراتيجيتى

التعاون، والتجنب، لصالح الذكور في استراتيجيتى السيطرة، والمواجهة، وذلك في المجوعتين الأمريكية والصينية.

دراسة هافينجا: (Havenga) [١٨، ٢٢: ٢٨] وهدفت إلى التعرف على نمط إدارة الصراع وفقاً لمتغيرات (الجنس، والعمر). وذلك لدى عينة من صغار رجال الأعمال قوامها (٦٨) رجلاً وامرأة. وقد أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين فى إدارة الصراع.

دراسة جينكينز وآخرين: (Jenkins ; et al.) [٢٠، ٢٧٧: ٣٠٩] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين إدارة الصراع، وفعالية الذات، والاكتئاب. وتكونت العينة من (١٢٨) من طلاب وطالبات المدرسة، بلغت أعمارهم (١٢) سنة. وقد وجدت فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في إدارة الصراع لحساب الإناث في استراتيجيات التعاون، والتسوية، والتجنب، ولحساب الذكور في استراتيجيتى السيطرة، والمواجهة.

دراسة بولوسكى وسونتور: (Poloski & Sontor) [٣٣، ١: ١٦] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية ونمط إدارة الصراع، وكذلك التعرف على الفروق بين (الجنسين، والعمر، ومستوى التحصيل الدراسي) في إدارة الصراع. وتكونت العينة من (١٢٢) من طلاب وطالبات الجامعة. وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في إدارة الصراع لحساب الإناث في استراتيجيات التعاون، والتسوية، والتجنب، ولحساب الذكور في استراتيجيتى السيطرة، والمواجهة.

دراسة ساسكيا وآخرين: (Saskia ; et al.) [٣٧، ٦٠: ٦٩] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين نمط إدارة الصراع، وتقدير الذات، والانحراف. وتكونت العينة من (١٣١٣) من المراهقين والمراهقات. وقد كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين

الجنسين في إدارة الصراع لحساب الإناث في استراتيجيات التعاون، والتسوية، والتجنب، ولحساب الذكور في استراتيجيتى السيطرة، والمواجهة.

تعقيب

يتضح من عرض الدراسات السابقة اتفاق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في كون العينة من طلاب وطالبات الجامعة، ومن هذه الدراسات: دراسة شين وريان (Chen & Ryan 1999)، وكونستام وآخرين (Konstam ; et al. 2001)، ودای ومالتبی (Day & Maltby 2004) ، وتوسين وويب (Toussain & Webb 2005)، ومالتبی وآخرين (Maltby ; et al. 2005)، وبولوسكى وسونتور (Poloski & Sontor 2009).

كما تتفق نتائج العديد من الدراسات السابقة على وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التسامح لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في إدارة الصراع لحساب الإناث في استراتيجيتى التعاون والتجنب، ولحساب الذكور في استراتيجيتى السيطرة، والمواجهة.

وتختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في كون العينة الحالية من طلاب وطالبات الجامعة، بينما في بعض الدراسات السابقة كانت دون ذلك، ومن هذه الدراسات: دراسة كورابيك وآخرين (Korabik ; et al. 1993)، وهافينجا (Havenga 2000)، وجينكينز وآخرين (Jenkins ; et al. 2002).

وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في نتائجها وفى صياغة فروض الدراسة. وكذلك الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بالتسامح وإدارة الصراع. مما أعطى الباحث خلفية نظرية واضحة وجيدة عن هذه المتغيرات.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين التسامح وإدارة الصراع

دراسة بيكمور: (Bickmore) [٧، ٢٥ : ٣٣] هدفت إلى إجراء دراسة حالة على المعلمين في (٤) مدارس ثانوية ؛ وذلك للتعرف على استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها، والتي تؤثر في المناخ الاجتماعي داخل الفصل. وقد تبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التسامح وإستراتيجية التجنب والتي تستخدم في إدارة الصراع داخل الفصل.

دراسة وونج: (Wong) [٤٥، ١٦٤١] وهدفت إلى التعرف على أثر الاتصال الحضاري والبين شخصي على التعاون والتفاعل بين الحضارات المختلفة. وتكونت العينة من (١١٣٥) فرداً من ثلاث دول مختلفة هي (أمريكا، وكندا، واليابان). وتراوحت أعمارهم بين (٣٥ – ٤٥) سنة. وقد وجد أن هناك عدة عوامل لها تأثير على التفاعل بين الحضارات، وهى: (اللغة، وأساليب الاتصال غير اللفظي، والتوجه نحو العلاقات، والتسامح، وتأكيد الذات، واتخاذ القرار، والاهتمامات البين شخصية، واحترام الحضارات الأخرى، وإدارة الصراع، والعدل، والفكاهة). وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعاون والتفاعل بين الحضارات المختلفة. وأن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التسامح وإستراتيجيتي التجنب والتعاون في إدارة الصراع.

دراسة ريتوفى ودرورى: (Ritov & Drory) [٣٥، ١٣٩ : ١٥٥] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الغموض والتسامح وبين استراتيجيات إدارة الصراع، وذلك لدى عينة قوامها (٨٣٦) من طلاب وطالبات الجامعة، الذين تراوحت أعمارهم بين (١٩ – ٢٢) سنة. وقد بينت النتائج أن هناك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيتى المواجهة والسيطرة في إدارة الصراع. وأن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تحمل الغموض واستراتيجية التنافس.

دراسة جريجوري: (Gregory) [١٦ ، ١٠٨٢] وهدفت إلى التعرف على أثر التدريب على فعالية الذات والكفايات الاجتماعية على كل من مهارات التسامح، وإدارة الصراع، والصداقة. وتكونت العينة من (١١٣) فرداً من المتطوعين الذين تراوحت أعمارهم بين (٢٤ – ٣٠) سنة. وقد بينت النتائج وجود أثر موجب دال إحصائياً لكل من فعالية الذات والكفايات الاجتماعية على كل من: التسامح، وإدارة الصراع، والصداقة. وأن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيات التسوية، والتعاون، والتجنب في إدارة الصراع.

دراسة وورثينجتون: (Worthington) [٤٦ ، ٣: ١٥] وهدفت إلى استخدام العلاج المعرفي السلوكي في تحسين التوافق الزواجي لدى (٣٠) من الأزواج. تراوحت أعمارهم بين (٣٢ – ٤٥) سنة. وقد أظهرت النتائج أن الرضا الزواجي يؤدى إلى تحسين استخدام استراتيجيات إدارة الصراع، وبالتالي زيادة التسامح بين الأزواج.

دراسة ماكيلفى: (Mcelvey) [٢٨ ، ٢١٢٨] وهدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في القيادة، وذلك لدى عينة قوامها (٣٢) من رؤساء الجامعات بجورجيا، و(٣٥٤) فرداً من المسؤولين ببعض الكليات. وقد أوضحت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجية السيطرة في إدارة الصراع.

دراسة بيرشارد وآخرين: (Burchard ; et al.) [٩ ، ٢٤٠: ٢٥٢] وهدفت إلى دراسة أثر برنامج إرشادي زواجي في تحسين الرضا عن الحياة لدى عينة من المتزوجين قوامها (٢٠) زوجاً وزوجة من حديثي الزواج، تراوحت أعمارهم بين (٢٠ - ٤٠) سنة. وقد تم تقسيمهم إلى (٣) مجموعات، منهم مجموعتان تلقيتا البرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة. وقد ركز البرنامج على تعلم بعض الجوانب الإيجابية مثل: التسامح، والتعاطف، والشعور بالأمل. وقد وجد أثر موجب دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تحسين الرضا

عن الحياة. كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التسامح وكل من الرضا عن الحياة، والاتصال الفعال بين الأزواج، و علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيتى المواجهة والسيطرة في إدارة الصراع بين الأزواج.

دراسة لاولير وآخرين: (Lawler ; et al.) [٢٣، ١٥٧ : ١٦٧] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التسامح والصحة الجسمية. وذلك على عينة قوامها (٨١) فرداً من البالغين. وقد تم استخدام (٤) مقاييس للتسامح، و(٥) مقاييس للصحة الجسمية وهى (الأعراض الجسمية، والاستخدامات الطبية، وكفاءة النوم، والإحساس بالتعب، والشكاوى الجسمية). وقد وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التسامح وانخفاض ضغط الدم، ووجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسامح وكل من الأعراض الجسمية، والضغوط. كما وجد أن التسامح يسهم بدرجة كبيرة في كل من إدارة الصراع وإدارة الضغوط بفعالية.

دراسة ريزكالا وآخرين: (Rizkalla ; et al.) [٣٦، ١ : ٤٢] وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين إدارة الانفعالات وكل من إدارة الصراع، والميل إلى التسامح. وتكونت العينة من (٢٢) فرداً من البالغين. وقد تم استخدام مقياس إدارة الانفعالات، وإدارة الصراع، والميل إلى التسامح. وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين الميل إلى التسامح وبين استراتيجية المواجهة في إدارة الصراع. كما وجدت علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين إدارة الانفعالات وكل من إدارة الصراع، والميل إلى التسامح.

تعقيب

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في كون العينة مكونة من الذكور والإناث معاً،

ومنهـا: دراسـتا ريتـوفى ودرورى (Ritov & Drory 1996)، بيرشـارد وآخـرين (Burchard ; et al. 2003).

كما تتفق نتائج العديد من الدراسات السابقة على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيات إدارة الصراع.

وقد تمت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وصياغة فروض الدراسة. وكذلك الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بالتسامح واستراتيجيات إدارة الصراع مما أعطى الباحث خلفية نظرية واضحة وجيدة عن هذه المتغيرات.

فروض الدراسة

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التسامح لصالح الإناث.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في استراتيجيات إدارة الصراع لحساب الإناث في استراتيجيات التعاون، والتسوية، والتجنب، ولحساب الذكور في استراتيجيتى السيطرة، والمواجهة.

٣- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيات التعاون، والتسوية، والتجنب، وعلاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيتى المواجهة، والسيطرة.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات ذوى المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض في التسامح في استراتيجيات إدارة الصراع.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في (٩٣) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى شعب (أحياء، رياضيات، وعلم النفس) بكلية التربية بجامعة المنيا. بينما عينة الدراسة

الأساسية قوامها (٢٣٥) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة المنيا، منهم (١١٢) طالباً، و(١٢٣) طالبة، تتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٢٠) سنة، بمتوسط قدره (١٩,٢٢) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٥٩٦). وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ م. والجدول التالي يوضح توزيع العينة الأساسية وفقاً للفرقة، والشعبة، والجنس:

الجدول رقم (١). توزيع العينة الأساسية وفقاً للفرقة والشعبة والجنس.

الفرقة الثانية			الفرقة الثالثة			الفرقة الرابعة		
الشعبة	ذكر	أنثى	الشعبة	ذكر	أنثى	الشعبة	ذكر	أنثى
رياضيات	٧٣	٥	أحياء	٢	١٥	فنية	١٨	٣٦
زراعية	٤	٢١	كيمياء	٦	١٤			
			فرنسي	٢	١٤			
			أساسي رياضيات	٧	١٨			
المجموع الكلى	٧٧	٢٦		١٧	٦١		١٨	٣٦

أدوات الدراسة

١- مقياس التسامح (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد المقياس وذلك للمبررات التالية:

- توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة المصرية وأهداف البحث وعينته.
- قلة المقاييس التي تناولت التسامح كمتغير إيجابي في الشخصية، وعلى الرغم من وجود التسامح في بعض القوائم والمقاييس إلا أنه يقاس بعدد محدود من العبارات التي لا تغطى جميع أبعاد التسامح التي يتناولها المقياس الحالي، هذا فضلاً عن اختلاف عينة الدراسة الحالية عن عينات القوائم والمقاييس الأخرى.

وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية :

- الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية التي تناولت التسامح.

- الاطلاع على أهم المقاييس التي تناولت التسامح وهى : مسح الذات لقياس التسامح إعداد/ دوريتى وستانهوب (Daugherty & Stanhope) [١٣ ، ١ : ٢٢] ، ومقياس التسامح إعداد/ ويتفلييت وآخرين (.Witvliet , et al) [٤٤ ، ١ : ١٣] ، ومقياس الميل نحو التسامح إعداد/ برون (Brown) [٨ ، ٧٥٩ : ٧٧١] ، ومقياس التسامح إعداد / ستراثيرز وايتون (Struthers & Eaton) [٤٢ ، ٢٩٩ : ٣٠٨] ، ومقياس مهارات التسامح والأخلاق إعداد/ سكوت (Scott) [٣٨ ، ١ : ٣٤] .

قام الباحث بتصميم استبيان مفتوح يحتوى على ثلاثة أسئلة ؛ للاستفادة منها في صياغة عبارات المقياس وهي : " ما هي أهم مظاهر تسامحك مع نفسك ، ومع الآخرين ؟ "، " ما هي المواقف التي تتسامح فيها مع نفسك ، ومع الآخرين ؟ " ، و"من وجهة نظرك ما هي النتائج المترتبة على تسامحك مع نفسك ، ومع الآخرين ؟ ". وتم تطبيقه على عينة قوامها (٥٠) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى شعب (أحياء ، ورياضيات ، وعلم النفس) بكلية التربية بجامعة المنيا . وقد أسفرت نتائج هذا الاستبيان عن صياغة عدد من العبارات لقياس التسامح .

تمت صياغة عدد من العبارات قدرها (٣٥) عبارة ، وتم تصنيف هذه العبارات في بعدين هما : بعد السلام الداخلي مع النفس ، وبعد تقبل أخطاء الآخرين . مع وجود خمسة بدائل أمام كل عبارة ، يختار الطالب من بينهما ما يتناسب مع وجهة نظره ، ودرجاتها كالتالي :

الاختيار	لا تنطبق إطلاقاً	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق كثيراً	تنطبق تماماً
درجة العبارات الإيجابية	١	٢	٣	٤	٥
درجة العبارات السلبية	٥	٤	٣	٢	١

تم عرض المقياس على متخصص في اللغة العربية لمراجعته لغوياً. وعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس ؛ لتحديد مدى ملائمة تلك العبارات لقياس التسامح، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسباً من عبارات. ثم تم توزيع العبارات بطريقة دائرية.

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٩٣) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى شعب (أحياء، ورياضيات، وعلم النفس) بكلية التربية جامعة المنيا ؛ للتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس التسامح

- صدق المقياس: لحساب صدق المقياس تم استخدام الطريقتين التاليتين:

١- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وعددهم (٧) لتحديد مدى ملائمة تلك العبارات لقياس التسامح لدى طلاب كلية التربية، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسباً من عبارات، مع مراعاة ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على (٨٥٪) بواقع (٦) آراء من (٧). وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة (٣) عبارات، وحذف (٤) عبارات.

٢- التجانس الداخلي: تم حساب التجانس الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه كل على حده، وذلك كما يوضح الجدول التالي:

الجدول رقم (٢). معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه في مقياس التسامح (ن= ٩٣).

البعد	العبارات										
السلام الداخلي مع النفس	رقم العبارة	١	٣	٥	٧	٩	١١	١٣	١٥	١٧	١٩
	معامل الارتباط	٠,٣٧٨**	٠,٣٠٤**	٠,٥١٣**	٠,٦٣٤**	٠,٥٨٢**	٠,٣٨٤**	٠,٦٢٤**	٠,٤٦٥**	٠,٥٣٩**	٠,٤٦٤**
	رقم العبارة	٢١	٢٣	٢٥	٢٧						
	معامل الارتباط	٠,٥٤**	٠,٤٩٤**	٠,٤٤٥**	٠,٥٧٨**						
تقبل أخطاء الآخرين	رقم العبارة	٢	٤	٦	٨	١٠	١٢	١٤	١٦	١٨	٢٠
	معامل الارتباط	٠,٣٢٢**	٠,٥٣٩**	٠,٢٠٥*	٠,٤٨٦**	٠,٥٧٢**	٠,٥٣٢**	٠,٤٧٥**	٠,٦٥٨**	٠,٥٣٦**	٠,٤٦**
	رقم العبارة	٢٢	٢٤	٢٦	٢٨	٢٩	٣٠	٣١			
	معامل الارتباط	٠,٦**	٠,٦٥٢**	٠,٥١٤**	٠,٦٠٨**	٠,٥٦٦**	٠,٥٨**	٠,٥٢١**			

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات في بعدي السلام الداخلي مع النفس، وتقبل أخطاء الآخرين مرتبطة بالبعد عند مستوى دلالة (٠,٠١)، باستثناء العبارة (٦) فهي دالة عند مستوى (٠,٠٥). مما يشير إلى أن هناك درجة عالية من التجانس داخل مقياس التسامح.

ثبات المقياس: لحساب ثبات المقياس تم استخدام الطريقتين التاليتين:

١- طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني، وذلك على عينة قوامها (٩٣) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى شعب (أحياء، رياضيات، وعلم النفس) بكلية التربية بجامعة المنيا. وقد وجد أن معامل الثبات للبعد الأول (٠,٨٥٤)، ومعامل الثبات للبعد الثاني (٠,٧٤١)، وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن بُعْدي المقياس يتمتعان بدرجة عالية من الثبات.

٢- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب الارتباط بين عبارات كل بعد في المقياس على حده. وقد وجد أن معامل الثبات للبعد الأول (٠,٧٦٤)، ومعامل الثبات للبعد الثاني (٠,٨٢٨)، وهى قيم مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) حيث (ن= ٩٣). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع، وبالتالي صلاحية استخدامه مع عينة الدراسة.

ومن النتائج السابقة لصدق وثبات المقياس يتضح توفر الشروط السيكومترية لمقياس التسامح، وصلاحيته وإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣١) عبارة. والجدول رقم (٣) يوضح أرقام العبارات الإيجابية والسلبية في كل بعد من المقياس:

الجدول رقم (٣). أبعاد مقياس النسامح وأرقام العبارات الإيجابية والسلبية في كل بعد.

البعد	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السلبية
السلام الداخلي مع النفس	١ - ٣ – ٥ – ٧ – ٩ – ١٣ – ١٥ – ١٧ – ٢١ ٢٣ ٢٥	١١ – ١٩ – ٢٧
تقبل أخطاء الآخرين	٢ - ٤ – ٦ – ٨ – ١٠ – ١٢ – ١٤– ١٨– ٢٠ ٢٢ ٢٦ ٢٨ ٢٩ ٣١	١٦ – ٢٤ – ٣٠

٢- مقياس استراتيجيات إدارة الصراع: (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد المقياس وذلك للمبررات التالية :

- توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة المصرية وأهداف البحث وعينته.
- قلة المقاييس في البيئة العربية والتي تناولت استراتيجيات إدارة الصراع. حيث وجد مقياس لقياس الصراع النفسي إعداد / مجدي الدسوقي [٢ ، ٥٤٠] في حين تتناول الدراسة الحالية أهم الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها إدارة الصراع.

وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية :

- الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجيات إدارة الصراع.
- الاطلاع على أهم المقاييس التي تناولت استراتيجيات إدارة الصراع وهى : مقياس فعالية الذات في إدارة الصراع إعداد / هاربر (Harper) [١٧ ، ١ : ٧]، ومقياس استراتيجيات إدارة الصراع إعداد / ريجينالد (Reginald) [٣٤ ، ١ : ١٥]، ومقياس استراتيجيات إدارة الصراع إعداد / كوبلى (Copley) [١٢ ، ١ : ٨] .
- تم تصنيف المقياس إلى خمس استراتيجيات هي : (المواجهة، والتسوية، والتعاون، والتجنب، والسيطرة). وتم صياغة عدد من العبارات لكل استراتيجية. فأصبح

عدد العبارات في كل المقياس (٧٠) عبارة، علماً بأن طريقة تصحيح هذه العبارات هي نفس طريقة تصحيح مقياس التسامح.

- تم عرض المقياس على متخصص في اللغة العربية لمراجعته لغوياً. وعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس ؛ لتحديد مدى ملائمة تلك العبارات لقياس استراتيجيات إدارة الصراع، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسباً من عبارات. ثم تم توزيع العبارات بطريقة دائرية.

- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٩٣) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى شعب (أحياء، ورياضيات، وعلم النفس) بكلية التربية جامعة المنيا ؛ للتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات إدارة الصراع:

صدق المقياس: لحساب صدق المقياس تم استخدام الطريقتين التاليتين:

١- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وعددهم (٧) لتحديد مدى ملائمة تلك العبارات لقياس استراتيجيات إدارة الصراع لدى طلاب كلية التربية، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسباً من عبارات، مع مراعاة ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على (٨٥٪) بواقع (٦) آراء من (٧). وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة (٥) عبارات، وحذف (٦) عبارات.

٢- التجانس الداخلي: تم حساب التجانس الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه كل على حده، وذلك كما يوضح الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤). معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمـي إليـه في مقيـاس استراتيجيات إدارة الصراع (ن= ٩٣).

البعد	العبارات											
إستراتيجية المواجهة	رقم العبارة	١	٦	١١	١٦	٢١	٢٦	٣١	٣٦	٤١	٤٦	
	معامل الارتباط	٠,٤٩٦**	٠,٦٣٨**	٠,٣٤٥**	٠,٥٨٦**	٠,٥٩٩**	٠,٥٢٩**	٠,٤٧**	٠,٤١**	٠,٥٧**	٠,٦١٢**	
	رقم العبارة	٥١										
	معامل الارتباط	٠,٥٦٦**										
إستراتيجية التسوية	رقم العبارة	٢	٧	١٢	١٧	٢٢	٢٧	٣٢	٣٧	٤٢	٤٧	
	معامل الارتباط	٠,٣٤٨**	٠,٦٢٣**	٠,٤٧٤**	٠,٦١٦**	٠,٥٥٤**	٠,٥٣٣**	٠,٤٢٢**	٠,٤٤**	٠,٤٦٦**	٠,٤٤٩**	
	رقم العبارة	٥٢	٥٦									
	معامل الارتباط	٠,٧٦٣**	٠,٤٨٨**									
إستراتيجية التعاون	رقم العبارة	٣	٨	١٣	١٨	٢٣	٢٨	٣٣	٣٨	٤٣	٤٨	
	معامل الارتباط	٠,١١٨	٠,٥٥٢**	٠,٥١٧**	٠,٤٦**	٠,٤٥٢**	٠,٥٧**	٠,٣٧١**	٠,٥٦٥**	٠,٦٦٤**	٠,٧٢٣**	
	رقم العبارة	٥٣	٥٧									
	معامل الارتباط	٠,٤٤٥**	٠,٥١**									
إستراتيجية التجنب	رقم العبارة	٤	٩	١٤	١٩	٢٤	٢٩	٣٤	٣٩	٤٤	٤٩	
	معامل الارتباط	٠,٥٤٣**	٠,٥٦٧**	٠,٥٤**	٠,٣٥٩**	٠,٧٣٨**	٠,٤٤٤**	٠,١٩٢	٠,٥٥٨**	٠,٦٢٧**	٠,٥٦٥**	
	رقم العبارة	٥٤	٥٨	٦٠	٦٢	٦٤						
	معامل الارتباط	٠,٥٧٣**	٠,٥٥٦**	٠,٧٢٥**	٠,٥٣٧**	٠,٥١٩**						
إستراتيجية السيطرة	رقم العبارة	٥	١٠	١٥	٢٠	٢٥	٣٠	٣٥	٤	٤٥	٥٠	
	معامل الارتباط	٠,٣٩٧**	٠,٦٦٦**	٠,٥٢٦**	٠,٥١٩**	٠,٥٧٥**	٠,٤٩٩**	٠,٥٤٨**	٠,٥٧٢**	٠,٦٠٣**	٠,٤٦٨**	
	رقم العبارة	٥٥	٥٩	٦١	٦٣							
	معامل الارتباط	٠,٣٦٨**	٠,٥٥٨**	٠,٤٧٤**	٠,٤١٤**							

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات في الاستراتيجيات الخمس مرتبطة بالبعد عند مستوى دلالة (٠,٠١)، باستثناء العبارة (٣)، و(٣٤) فهما غير دالتين، وبالتالي يتم حذفهما. مما يشير إلى أن هناك درجة عالية من الاتساق داخل مقياس استراتيجيات إدارة الصراع.

ثبات المقياس: لحساب ثبات المقياس تم استخدام الطريقتين التاليتين:

١- طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني، وذلك على عينة قوامها (٩٣) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى شعب (أحياء، رياضيات، وعلم النفس) بكلية التربية بجامعة المنيا.

الجدول رقم (٥). معاملات الارتباط إعادة التطبيق (ن= ٩٣).

البعد	إستراتيجية المواجهة	إستراتيجية التسوية	إستراتيجية التعاون	إستراتيجية التجنب	إستراتيجية السيطرة
معامل الارتباط	٠,٨٦٣**	٠,٧٧٥**	٠,٧٨٦**	٠,٨٠٣**	٠,٨٨٢**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ومن الجدول رقم (٥) يتضح أن قيم معامل الثبات مرتفعة، ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب الارتباط بين عبارات كل بعد في المقياس على حده. ويوضح الجدول رقم (٦) قيم معامل الثبات لكل استراتيجية:

الجدول رقم (٦). معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس اسـتراتيجيات إدارة الـصراع (ن= ٩٣).

البعد	إستراتيجية المواجهة	إستراتيجية التسوية	إستراتيجية التعاون	إستراتيجية التجنب	إستراتيجية السيطرة
معامل الثبات	**٠,٦٥٧** **	**٠,٧٤٦** **	**٠,٧١٨** **	**٠,٨٢١** **	**٠,٨٠١** **

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس استراتيجيات إدارة الصراع مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع، وبالتالي صلاحية استخدامه مع عينة الدراسة.

ومن النتائج السابقة لصدق المقياس وثباته يتضح توافر الشروط السيكومترية لمقياس استراتيجيات إدارة الصراع، وصلاحيته وإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

- الصورة النهائية للمقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٢) عبارة. والجدول رقم (٧) يوضح أرقام العبارات الإيجابية والسلبية في كل بعد من المقياس:

الجدول رقم (٧). أبعاد مقياس التسامح وأرقام العبارات الإيجابية والسلبية في كل بعد.

البعد	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السلبية
إستراتيجية المواجهة	١ – ١١ – ٢٦ – ٣١ – ٣٦– ٤١ – ٤٦ – ٥١	٦ – ١٦ – ٢١
إستراتيجية التسوية	٢ -٧ – ١٢–١٧– ٢٧–٣٢–٤٢–٤٧–٥٢٥٦	٣٧ – ٢٢
إستراتيجية التعاون	٣ - ٨ – ١٨– ٢٣–٢٨– ٣٣ – ٣٨ – ٤٣٥٣	٤٨ – ١٣
إستراتيجية التجنب	٤ – ٩ – ١٤ – ١٩ – ٢٤ – ٢٩ – ٣٤ – ٣٩ – ٤٤ ٤٩ ٥٧ ٥٩ ٦١	٥٤
إستراتيجية السيطرة	٥ – ١٠ – ١٥ – ٢٠ – ٢٥ – ٣٠ – ٣٥ – ٤٠ – ٤٥ ٥٥ ٥٨ ٦٠ ٦٢	٥٠

الأساليب الإحصائية ·

للتحقق من صدق وحساب ثبات أدوات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

- صدق التجانس الداخلي.
- معادلة ألفا كرونباخ.
- معامل ارتباط بيرسون.

ولاختبار صحة فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

- اختبار (ت).
- معامل ارتباط بيرسون.
- مربع إيتا.

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التسامح لصالح الإناث ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التسامح. ويوضح الجدول رقم (٨) قيم " ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التسامح.

· تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS إصدار (١١) لجميع المعالجات الإحصائية

الجدول رقم (٨). قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في التسامح.

المتغيرات	الذكور (ن = ١١٢)		الإناث (ن = ١٢٣)		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	لصالح	مربع ايتا η^2
	م	ع	م	ع				
التسامح	١٠٠,٩٥	١٩,٣٥	١١٥,٣٤	١٥,٩٧	٦,٢٣	٠,٠٠٠	الإناث	٠,١٤

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التسامح عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإناث، أي أن الإناث أكثر تسامحاً من الذكور. وللتعرف على الدلالة العملية للفروق بين الجنسين في التسامح، قام الباحث بحساب حجم التأثير باستخدام المعادلة:

$$\text{مربع ايتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$ فؤاد أبو حطب [١، ٤٣٩]

وقد أكدت قيمة مربع ايتا على دلالة الفروق بين الجنسين، ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث يتميزن بالعاطفية الزائدة والتعاطف مما يدفعهن للتسامح نحو الآخر، كما يملن أكثر إلى مشاركة الآخرين وجدانياً، ويكنّ أكثر رغبة في التوافق الاجتماعي معهم. كما أنهن أكثر قدرة في قراءة الإشارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات: كونستام وآخرين Konstam ; et al. (2001)، وداى ومالتبى Day & Maltby (2004)، ومالتبى وآخرين Maltby ; et al. (2005)، وتوسين وويب Toussain & Webb (2005)، وميوليتى وريفييرى Mulleti & Riviere (2006)، وأوراثينكال وآخرين Orathinkal ; et al. (2008). حيث أشارت

نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التسامح لصالح الإناث .

ومن النتائج السابقة لجدول (٨) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التسامح لصالح الإناث، وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في استراتيجيات إدارة الصراع لحساب الإناث في استراتيجيات التعاون، التسوية، والتجنب، ولحساب الذكور في استراتيجيتى السيطرة، والمواجهة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في استراتيجيات إدارة الصراع. ويوضح الجدول رقم (٩) قيم " ت " ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في استراتيجيات إدارة الصراع.

الجدول رقم (٩). قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في استراتيجيات إدارة الصراع.

المتغيرات		الذكور (ن = ١١٢)		الإناث (ن = ١٢٣)		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	لحساب	مربع ايتا η^2
		م	ع	م	ع				
إستراتيجيات إدارة الصراع	المواجهة	٣٨,٣٠	١٠,٠٩	٣١,١٥	٧,٢١	٦,٢٩	٠,٠١	الذكور	٠,١٥
	التسوية	٣٨,٩٥	٧,٩٦	٤٩,٦٨	٦,٧٣	١١,١٨	٠,٠١	الإناث	٠,٣٥
	التعاون	٣٨,٧٨	٨,٢٩	٥٢,١٤	٤,٤٥	١٥,٥٨	٠,٠١	الإناث	٠,٥١
	السيطرة	٥٢,٥٢	٧,٨٦	٤٥,٧٠	٣,٨١	٨,٥٨	٠,٠١	الذكور	٠,٢٤
	التجنب	٣٧,٤٨	٧,٤٧	٤٥,٧٦	٩,٠٤	٨,٢٧	٠,٠١	الإناث	٠,٢٣

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد (التسوية، والتعاون، والتجنب) من أبعاد إستراتيجيات إدارة الصراع عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث وهو ما أكدته قيم مربع ايتا.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعدى (المواجهة، والسيطرة) من أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الذكور وهو ما أكدته قيم مربع ايتا.

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية باختلاف الجنس في البيئة المصرية والعربية، والتي تحث على أن يكون الإناث أقل مشاركة من الذكور في العديد من المواقف الاجتماعية التي تتطلب التعبير عن الرأي بحرية تامة، واعتبار ذلك مظهراً من مظاهر الحياء وحسن الخلق لدى الإناث، مما يجعل الإناث أقل توكيدية من الذكور، فيتولد عن ذلك تجنب بعض الإناث لأي موقف صراعي ؛ وذلك لخوفهن من التقييم السلبي من الآخرين، أو السعي نحو الوصول إلى تسوية الموقف الصراعي، والتعاون من أجل إيجاد حلول ترضى جميع الأطراف. هذا إلى جانب أن الذكور أكثر ممارسة للأنشطة الاجتماعية المختلفة التي توفر لهم فرصاً أكثر للتفاعل الاجتماعي وإثبات الذات، وتأكيدها، كما أنهم أكثر حرية واستقلالية عن الإناث، حيث تفرض معايير الرجولة في البيئة المصرية والعربية بعض الأفكار حول إدارة الصراع، إذ يعتبر البعض أن تجنب الصراع مظهر من مظاهر الخوف والضعف. أي يتم تدعيم بعض سلوكيات السيطرة في الموقف الصراعي عندما تصدر من الذكور، في حين يتم استهجانها عندما تصدر من الإناث.

ومما يدعم ذلك، ما يشير إليه فرويد (Froyd) [١٥ ، ١٨] في أن الذكور يفضلون استخدام استراتيجية السيطرة لإدارة صراعاتهم مع الآخرين ؛ وذلك لأن هذه الاستراتيجية تساعدهم على تأكيد ذاتهم، بينما تميل الإناث إلى استخدام استراتيجيتى التعاون أو التجنب.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات : شين وريان Chen & Ryan (1999) ، وجينكينز وآخرين Jenkins ; et al. (2002) ، وبولوسكى وسونتور Poloski & Sontor (2009) ، وساسكيا وآخرين Saskia ; et al. (2010) .

ومن النتائج السابقة لجدول رقم (٩) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في إدارة الصراع، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه : " توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيات التعاون، والتسوية، والتجنب، وعلاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيتى المواجهة، والسيطرة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين التسامح واستراتيجيات إدارة الصراع. ويوضح جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط ودلالتها للعلاقة بين التسامح واستراتيجيات إدارة الصراع.

الجدول رقم (١٠). معاملات الارتباط بين التسامح و استراتيجيات إدارة الصراع.

إستراتيجية إدارة الصراع		المواجهة	التسوية	التعاون	السيطرة	التجنب
التسامح	معامل الارتباط	٠,٣٢-	٠,٥٦	٠,٥٩	٠,٢٩-	٠,١٥
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين التسامح واستراتيجيات إدارة الصراع (التسوية، والتعاون) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لاستراتيجية التجنب.

وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين التسامح واستراتيجيات إدارة الصراع (المواجهة، والسيطرة) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى أن التسامح يساعد في مواجهة الصراع مع الآخرين بفعالية، حيث يعد الصراع مكوناً أساسياً من مكونات النفس البشرية، فيقول تعالى في كتابه الكريم: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾(سورة البقرة: الآية ٣٠)، أي أن الصراع موجود، ولكن ينبغي أن يتعامل معه الفرد بعقلانية، وتفهم لأسباب الصراع وسبل السيطرة عليه بطريقة أكثر فعالية ؛ وذلك حتى لا يقع الفرد فريسة للعديد من الاضطرابات النفسية.

ولكي يستخدم الفرد استراتيجية مناسبة لإدارة الصراع بإيجابية فعليه أن يتفهم أسس الصراع حتى يستطيع توظيف استراتيجيات التعامل معه في الموضع الصحيح والوقت المناسب. فمثلاً استراتيجية التجنب يمكن أن تؤدى إلى إضعاف الصراع شيئاً ما، إلا أنها قد تؤدى إلى عواقب وخيمة في أحيان أخرى. وهناك أيضاً من يعتقد أن استخدام إستراتيجية المواجهة عمل غير مطلوب، والأفضل أن لا نعبر عن مشاعر الغضب التي بداخلنا، على الرغم من أن المواجهة إذا تم توظيفها في الوقت المناسب ستكون مفيدة جداً في حل كثير من الصراعات.

ومما يدعم ذلك ما يشير إليه سيد كاسب [٦ ، ٥٩] من أن الجوانب السلبية المترتبة على الصراع بين الطلاب تتمثل في: الشعور بالانهزام وعدم الرضا، وانخفاض روح التعاون، ونقص الاتصال الفعال، وسيادة روح الشك وعدم الثقة، واستمرار الصراع بصورة أكبر. كما يذكر هينسون (Henson، 54 [19] أن الفرد لكي يشعر بالتسامح فإنه يحتاج إلى فهم مبادئ التسامح التالية: ضرورة مواجهة الصراع بسرعة بدلاً من تركه حتى لا يزداد حده، والفهم العميق للأسباب التي تدفع الآخر إلى التصرف بطريقة غير مقبولة لدينا أي التعاطف مع الآخر، واسأل نفسك هل يمكن أن تتصرف مثل الآخر في نفس الموقف ؟ وابحث عن دورك في إحداث الصراع مع الآخر، وتعلم كيفية التحكم في غضبك، واختر أن تكون سعيداً مع الآخر أكثر من أن تكون على حق.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات : بيكمور (1993) Bickmore ، وونج (1993) Wong ، وجريجورى (1997) Gregory فى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيات التعاون ، والتسوية ، والتجنب ، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيتى المواجهة ، والسيطرة كما أشارت دراسات : ريتوفى ودرورى (1996) Ritov & Drory ، وماكيلفى (2001) Mcelvey ، وبيرشارد وآخرين (2003) .Burchard ; et al ، وريزكالا وآخرين (2008).Rizkalla ; et al .

ومن النتائج السابقة لجدول (١٠) يتضح وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيات التعاون، والتسوية، والتجنب، وعلاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين التسامح واستراتيجيتى المواجهة، والسيطرة، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه : " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الأفراد ذوي المستوى المرتفع والأفراد ذوي المستوى المنخفض في التسامح في استراتيجيات إدارة الصراع.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات الأفراد ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض في التسامح في ضوء استراتيجيات إدارة الصراع. ويتضح ذلك من الجدول التالي :

الجدول رقم (١١). قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات الأفراد ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض في التسامح في استراتيجيات إدارة الصراع (ن = ١١٦).

الأبعاد	الأفراد ذوو المستوى المرتفع في التسامح (ن = ٥٨)		الأفراد ذوو المستوى المنخفض في التسامح (ن = ٥٨)		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	لصالح
	م	ع	م	ع			
المواجهة	٣٣,٥١	١٠,٧١	٣٧,٢٤	٩,١٤	٢,٠٢	٠,٠٥	الأفراد ذوو المستوى المنخفض فى التسامح
التسوية	٤٧,٧٩	٦,٤٨	٣٨,١٩	١١,٢٥	٥,٦٣	٠,٠١	الأفراد ذوو المستوى المرتفع فى التسامح
التعاون	٤٩,٣٤	٥,٩٢	٣٨,٢٩	١١,٠٦	٦,٧١	٠,٠١	الأفراد ذوو المستوى المرتفع فى التسامح
السيطرة	٣٩,٩٨	٧,٨٠	٥١,٣٦	١٠,٦٠	٦,٥٨	٠,٠١	الأفراد ذوو المستوى المنخفض فى التسامح
التجنب	٤٦,٥٠	١٠,١٨	٣٨,٤٠	٧,٦٣	٤,٨٥	٠,٠١	الأفراد ذوو المستوى المرتفع فى التسامح

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الأفراد ذوي المستوى المرتفع في التسامح والأفراد ذوي المستوى المنخفض التسامح في أبعاد استراتيجية إدارة الصراع " التسوية، التعاون، التجنب " عند مستوى دلالة (٠,٠١) ولصالح الأفراد ذوي المستوى المرتفع في التسامح مما يشير إلى أن الأكثر تسامحاً يكونون أكثر استخداماً لاستراتيجيات : التسوية، والتعاون، والتجنب في إدارة الصراع عن الأقل تسامحاً.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الأفراد ذوي المستوى المرتفع في التسامح والأفراد ذوي المستوى المنخفض التسامح في أبعاد إستراتيجية إدارة الصراع " المواجهة، السيطرة " عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح الأفراد ذوي المستوى المنخفض في التسامح مما يشير إلى أن الأقل تسامحاً يكونون أكثر استخداماً لاستراتيجيات: المواجهة، والسيطرة في إدارة الصراع عن الأكثر تسامحاً.

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى أن التسامح له تأثير على اختيار الفرد لاستراتيجية إدارة الصراع. فالذي يتسامح مع الآخرين بدرجة منخفضة يستخدم إحدى استراتيجيتى (المواجهة، والسيطرة) في إدارة صراعاته مع الآخرين، حيث يرى منخفضو التسامح أن التسامح يعنى : الضعف، وتكرار الآخرين للأشياء التي تضايقنا أكثر من مرة، وموافقة الشخص على تصرفه الخاطئ، وبالتالي يمكن أن تنعكس هذه الأفكار السلبية على إدراك الموقف الصراعي. في حين يستخدم مرتفعو التسامح استراتيجيات (التسوية، والتعاون، والتجنب) في إدارة صراعاتهم.

ومما يدعم هذه النتيجة ما يشير إليه (جامبولسكى) [٤ ، ١٠٣ : ١٠٤] من أنه لكي يتسامح الفرد مع ذاته ، ومع الآخرين فعليه أن يتبع بعض المبادئ التالية : ضرورة نبذ كثرة النقد الموجه للناس ، وتصيد أخطائهم ، وتخلى الفرد عن إحساسه

بأنه ضحية ، ويجب أن يؤمن الفرد بأن التمسك بالأفكار غير العادلة والمتزمتة هو طريق المعاناة ، ويجب أن يؤمن الفرد بأن التمسك بالغضب لن يمنحه ما يصبو إليه ، وأن يؤمن الفرد بأن التسامح هو مفتاح السعادة ، وأن الهدف الأساسي من التسامح ليس هو تغيير الشخص الآخر ولكن تغيير الأفكار المتناقضة والسلبية بداخله هو ، وتخلص الفرد من اعتقاده في ضرورة إيذاء أو معاقبة الشخص الآخر أو حتى نفسه على التصرفات الخاطئة . كما يذكر (صبحي) [٥ ، ٧٢ ، ٧٤] أن كثيراً من الناس يعتقدون أن التسامح يعني التجاوز عن الحقوق والانسحاب من مواجهة الموقف ، بينما يعتبر التسامح طاقة منتجة تدفع أصحابها إلى العمل والإنتاج ، حيث يدعم التسامح التعاون ، والاعتراف بقدرات الآخرين . وأن لغة الحوار هي بداية المعرفة والفهم والوضوح . فلابد أن يعرف الفرد كيف يتكلم مع الآخرين ، وكيف يحسن انتقاء الألفاظ واستخدامها ، حتى تتكون لدى المستمع إليه علاقة حميمة. كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة لاولير وآخرين (2005) .Lawler ; et al والتي أوضحت أن التسامح يسهم بدرجة كبيرة في إدارة الصراع بفعالية .

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح التوصيات التالية :

١- تصميم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال التربية والتعليم على تطبيق التسامح وإدارة الصراع بفعالية داخل بيئة العمل وخارجها.

٢- تصميم دورات تدريبية لطلاب وطالبات الجامعة لتدريبهم على التسامح، وإدارة الصراع بإيجابية ؛ لأن ذلك من شأنه أن يفرز بيئة مناخية جيدة أثناء التفاعل الصفي داخل الفصول الدراسية.

٣- ينبغي على الآباء تربية أبنائهم على تقبل الاختلاف في وجهات النظر مع الآخرين ؛ لأن ذلك من شأنه المساعدة في زيادة قدرتهم على التسامح وإدارة الصراع بإيجابية.

٤- زيادة الاهتمام بالأنشطة المتنوعة (الدينية الثقافية الاجتماعية والرياضية) للطلاب داخل الجامعة ؛ لأن ذلك من شأنه أن يزيد من تعلم كيفية التحكم في الغضب، وأن نلتمس الأعذار للآخرين حينما يخطئون.

البحوث المقترحة

١- استراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلاب الجامعة.

٢- دراسة مقارنة لاستراتيجيات إدارة الصراع لدى الجانحين والعاديين من الشباب.

٣- فعالية برنامج إرشادي للتسامح في خفض الصراع لدى عينة من طلاب الجامعة.

المراجع

المراجع العربية

[١] أبو حطب، فؤاد.، صادق، آمال. مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، (١٩٩١).

[٢] الدسوقي، مجدي." الصراع النفسي من حيث علاقته بالأعراض السيكوباثولوجية لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين من الجنسين "، المؤتمر الدولي الخامس بعنوان الإرشاد النفسي والتنمية البشرية، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (١٩٩٨)، ٥٣٥ : ٥٢٥.

[٣] بدوى، أحمد. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، القاهرة: مكتبة لبنان. (د. ت).

[٤] جامبولسكى، جيرالد، ج. التسامح أعظم علاج على الإطلاق، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير، ط ٣، (٢٠٠٤).

[٥] صبحي، سيد. النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ط١، (٢٠٠٣).

[٦] كاسب، سيد. تكوين الفرق والعمل الجماعي، القاهرة: مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم الجامعي PATHWAYS، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة. (٢٠٠٧).

المراجع الأجنبية

[7] Bickmore , Kathy. " Conflict matters: teaching about peace in the social studies curriculum ". *Thresholds in Education* , Vol. 19, No. 3, (1993) , pp. 25-33.

[8] Brown. Ryan P. " Measuring Individual Differences in the Tendency to Forgive: Construct Validity and Links With Depression ". *Journal of the Society for Personality and Social Psychology*, Vol. 29, No. 6, (2003), pp. 759-771.

[9] Burchard , Glenice A. ; et al." A study of two marital enrichment programs and couples' quality of life " , *Journal of psychology and Theology* , Vol. 31, No. 3, (2003), pp. 240-252.

[10] Chen , Guo-Ming & Ryan , Kristen. " The determinants of conflict management among Chinese and Americans ". *Journal of Intercultural Communication Studies***,** Vol. 9, No. 2, (1999), pp. 1-32.

[11] Cheung , C.C. & Chuah , K.B. " Conflict management styles in Hong Kong industries ". *International journal of project Management*, Vol. 17, No. 6, (1999), pp. 393 – 399.

[12] Copley , Rachel D. " Conflict management styles: a predictor of likablity and perceived effectiveness among subordinates ". *Thesis Submitted to the faculty of the university graduate school in partial fulfillment of the requirements for the degree master of arts in the department of communication studies*, Indiana University, (2008), online rcopley@libertyfund.org.

[13] Daugherty , Dorothy & Stanhope , Victoria. " Pathways to tolerance ". *The national mental health and education center is a public service program of the national association of School psychologists*, (1998), pp. 1-22, online, www.naspweb.org/center.html.

[14] Day , Liz & Maltby , John. " Forgiveness and defense style ". *The journal of Genetic Psychology*, Vol. 165, No. 1, (2004), pp. 99 – 109.

[15] Froyd , Jeffrey. " Understanding conflict and conflict management ". (2008), online, http://www.foundationcoalition.org. pp. 15 – 28.

[16] Gregory , Bayard O. " Community mediation training: some latent effects of the community board model " , *Dissertation abstract internationa*l , Vol. 51 – 04A , (1997) , p. 1082.

[17] Harper , Cora Elaine. " The conflict management styles , strength of conflict management self-efficacy ,and moral development levels of school counselors ". *a dissertation submitted to the graduate faculty of North Carolina state university*, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy , (2004), online , charper@wcpss.net.

[18] Havenga , Werner. " Gender and age differences in conflict management within small businesses ". *Journal of Human Resource Management*, Vol. 6, No. 1, (2000), pp. 22 – 28.

[19] Henson , Lisa. " The psychology of forgiveness ". (2008), online, www.irvineforfamilies.org.

[20] Jenkins , Sharon Rae ; et al. " Gender differences in early adolescents' relationship qualities , self – efficacy , and depression symptoms ". *Journal of Early Adolescence*, Vol. 22, No. 3, (2002), pp. 277 – 309.

[21] Konstam, Varda; et al. " Toward forgiveness: the role of shame, guilt, anger, and empathy ". *Journal of Counseling and Values*, Vol. 46, No. 1, (2001), pp. 26 – 39.

[22] Korabik , Karen ; et al. " Managers' conflict management style and leadership effectiveness: the moderating effects of gender ". *Journal of Sex Roles*, Vol. 29, No. 5-6, (1993), pp. 405 – 420.

[23] Lawler , Kathleen A. ; et al. " The unique effects of forgiveness on health: an exploration of pathways " , *Journal of Behavioral Medicine* , Vol. 28, No. 2 , (2005), pp. 157 – 167.

[24] Löfgren , Horst & Malm , Birgitte. *Bridging the fields of drama and conflict management , empowering students to handle conflicts through school - based programs*, Sweden: Barsebäck publisher, (2005).

[25] Luskin , F. *Forgive for good: a proven prescription for health and happiness*. New York: HarperSan Francisco, (2002), online, www.rjp.umn.edu.

[26] Madsen , Susan R. ; et al. " Forgiveness as an human resource development intervention: the literature and a proposed framework ". *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, Vol. 25, No. 1, (2008), pp. 61 – 80.

[27] Maltby , John ; et al. " Forgiveness and happiness , the differing contexts of forgiveness using the distinction between hedonic and eudaimonic happiness ". *Journal of Happiness Studies***,** Vol. 6, (2005), pp. 1 – 13.

[28] Mcelvey , Randy Hugh. " Presidents' perceptions of their individual leadership attributes and their faculties' perceptions of the Presidents' leadership attributes in technical institutes in Georgia " , *Dissertation Abstract Internationa*l , Vol. 54 – 06A , (2001) , p. 2128.

[29] McNamara , Carter. " Basics of conflict management ". (2008), online, www.managementhelp.org. pp. 10 – 17.

[30] Mulleti , Etienne &Riviere , Sheila. " Relationships between young adults' forgiveness culture and their parents' forgiveness culture " , *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, Vol. 4, No. 2, (2006), pp. 159 – 172.

[31] Orathinkal, Jose ; et al. "Are demographics important for forgiveness?". *The family journal*, Vol. 16, No. 1, (2008), pp. 20 – 27.

[32] Pedersen , Judith A. " The power of forgiveness ". *Workshop for professionals current research and practice with client - centered*, (2007), online, www.interregnum.org

[33] Poloski Vokic , Nina & Sontor , Sanja. " Conflict management styles in croatian enterprises – the relationship between individual characteristics and conflict handling styles ". *Working paper*, University of Zagreb, pp. 1-16, (2009), online http://www.efzg.hr/wps

[34] Reginald , Adkins. " Conflict Management Styles Quiz ". (2006), online, http://elementaltruths.blogspot.com//11/conflictmanagement-quiz.html

[35] Ritov , Llana & Drory , Amos. " Ambiguity and conflict management strategy " , *International Journal of Conflict Management* , Vol. 7, No. 2, (1996), pp. 139 – 155.

[36] Rizkalla , Laura ; et al. " The roles of emotion management and perspective taking in individuals' conflict management styles and disposition to forgive ". *Journal of Research in Personality*, Vol. 42, Issue. 6, (2008), pp. 1-42.

[37] Saskia A. M. , Wijsbroek ; et al. " Is the resolution style exiting statements related to adolescent problem behavior ? ". *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 31, No. 1, (2010), pp. 60 – 69.

[38] Scott , Warrick. " Tolerance for humans: ants , trolls & emotionally intelligent communicators ". *National diversity conference presenter*, (2008), pp. 1-34, online, www.scottwarrick.com

[39] Seligman , Martin E.P. " Positive psychology , positive prevention , and positive therapy ". (2000), pp. 1-27, online, www.psych.upenn.edu/seligman

[40] Seligman , Martin E.P. & Csikszentmihalyi , M." Positive psychology: an introduction ". *Journal of American Psychologist*, Vol. 55, No 1, (2000), pp. 5 – 14.

[41] Slabbert , A.D. " Conflict management styles in traditional organizations ". *The social Science Journal*, Vol. 41, (2004), pp. 83 – 92.

[42] Struthers, C. Dupuis R. & Eaton, J. " Promoting forgiveness among co-workers following a workplace transgression: The effects of social motivation training ". *Canadian Journal of Behavioral Science*, Vol. 37, (2005), pp. 299 – 308.

[43] Toussain , Loren & Webb , Jon R. " Gender differences in relationship between empathy and forgiveness ". *The journal of Social Psychology*, Vol. 145, No. 6, (2005), pp. 673 – 685.

[44] Witvliet, C. ; et al. "Physiological reactivity to apology and restitution". *Paper presented at the society of behavioral medicine*, Washington, DC, (2002), pp. 1-13.

[45] Wong , Clifford Kenlop. " Analysis of multicultural crew factors for international manned spaceflight missions (American , Canadian , European , Japanese) ". *Dissertation Abstract Internationa*l, Vol. 54 – 03B , (1993) , p. 1641. [46] Worthington , Everett L. " Marriage counseling: a Christian approach to counseling couples " , *Counseling and Values* , Vol. 35, No. 1, (2000) , pp. 3 – 15.

A Differentiating Study on forgiveness and Conflict Management Strategies to a Sample from the Male and Female Students at the Faculty of Education of Al-Menia University: From the Positive Psychology Vision

DR. Ahmed Abd El-malek Ahmed
Associate professor of psychology dept.
Qassim University , Oklat Al-Skoor College of Sciences & Arts

(Received 9/9/1431H; accepted for publication 15/2/1432H)

Abstract. The current study investigating: the differences between males and females in both forgiveness and conflict management strategies on a sample from the Faculty of Education, Al-Menia University , the relationship between forgiveness and conflict management strategies , and the differences between low and high scorers on the forgiveness scale. The sample of the study comprised of 235 male and female students aged 18-20 years with an age average 19,22, and standard deviation 0.596. The tools of the study utilized to fulfill the aims of the study were forgiveness scale, and conflict management strategies scale. The study ended with the following results :

1. There has been statistically significant differences at (0.01) between males and females in forgiveness in favor of females.

2. There has been statistically significant differences at (0.01) between males and females in three dimensions of conflict management strategies; equivalence, cooperation, and avoidance, in favor of females.

3. There has been statistically significant differences at (0.01) between males and females in other dimensions of conflict management strategies; confront and control , in favor of males.

4. There has been a statistically significant positive correlation between forgiveness from one side and the conflict management strategies of cooperation, equivalence, and avoidance from the other side. On the other hand there has been a statistically significant negative correlation between forgiveness and both confront and control strategies .

There has been statistically significant differences at (0.01) between high scorers and low scorers on the forgiveness scale in three dimensions of conflict management strategies; equivalence, cooperation, and avoidance, in favor of high scorers. On the other hand, low scorers on the forgiveness scale outperformed high scorers in conflict and control dimensions at a statistically significant difference (0.05)..

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٥)، العدد (١)، ص ص ١٧٩-٢١٧، (محرم ١٤٣٣هـ/ديسمبر ٢٠١١)

الأسس النظرية والمؤشرات الإمبيريقية للجودة الاجتماعية
دراسة استطلاعية

د. حمدي علي أحمد علي
أستاذ مساعد علم الاجتماع، جامعة القصيم

ملخص البحث. تهدف الدراسة من خلال نموذج البحث الاستطلاعي إلى تقديم صورة واضحة وشاملة لطبيعة، وأهمية مفهوم الجودة الاجتماعية باعتباره مفهوماً سوسيولوجياً حديثاً يمكن أن يستخدم بوصفه أداة تحليلية وإطاراً منهجياً يتم من خلاله تقييم ونقد السياسة الاجتماعية، بل ويقدم رؤية جديدة وضرورية لتحقيق مجتمع عادل ومتكامل ومتماسك. فهو دليل عمل معياري لصياغة السياسة الاجتماعية، يتضمن مجموعة من الأبعاد النظرية، والمؤشرات الإمبيريقية التي تصف وتفسر جودة الحياة في المجتمع بشكل كلي بعيداً عن الإدراك الذاتي والفردي لها.

ولتحقيق هدف الدراسة تم إجراء مسح للتراث باعتباره أحد إجراءات البحث الاستطلاعي، وذلك للدراسات والمقالات والدوريات العلمية التي أتيحت للباحث من خلال شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) حول الموضوع.

كلمات افتتاحية: الجودة الاجتماعية – التماسك الاجتماعي – التمكين الاجتماعي – الاندماج الاجتماعي – الأمن الاجتماعي والاقتصادي.

مقدمة

شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين إنتاجية عالية في الأفكار والمفاهيم والنظريات المرتبطة بنظم وقضايا الرفاهية والتنمية مثل ؛ الأمن الإنساني Human Security ، الاستبعاد/ الاندماج الاجتماعي Social Exclusion / inclusion ، التمكين الاجتماعي Social Empowerment ، الكرامة الإنسانية Human Dignity ، المساواة Equality ، العدالة الاجتماعية Social Justice ، وحقوق الإنسان Human Rights ، المواطنة Citizenship والاستدامة الاجتماعية Social Sustainability.

ومن بين تلك المفاهيم برز مفهوم الجودة الاجتماعية Social Quality في أواخر التسعينيات من القرن العشرين ، باعتباره مفهوم شامل لكافة المفاهيم السابقة. بحيث أصبح ينظر إليه كنظرية ومدخل جديد يمس جوانب هامة مرتبطة بظروف الحياة اليومية للأفراد في المجتمعات.

إن مفهوم "الجودة الاجتماعية" S.Q أصبح يستخدم الآن وبشكل متزايد من قبل الأكاديميين وواضعي السياسة الاجتماعية ، حيث اكتسب أهمية منذ ظهوره باعتباره منظوراً جديداً يهتم بفهم الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية والثقافية للوجود الإنساني Human Existenc ، بل ودليل عمل معيارياً Normative Guideline لصياغة السياسة الاجتماعية. فالجودة الاجتماعية مفهوم يستخدم الآن معياراً Standard لتقييم التقدم الاجتماعي والاقتصادي للمجتمعات ، بل وإطاراً تحليلياً ومنهجياً يمكن من خلاله نقد وتقييم السياسة الاجتماعية ، هدفه الأساسي قياس إلى أي مدى تستطيع المجتمعات تدعيم وتعزيز مشاركة مواطنيها في الحياة الاجتماعية والاقتصادية في ظل ظروف الحياة بهدف تدعيم وتعزيز رفاهيتهم.

من ناحية أخرى، ينظر البعض إلى مفهوم "الجودة الاجتماعية" باعتباره بعداً لسياسة راديكالية Radical Policy، ظهر داخل البلدان الأوروبية، يهتم بالبعد الاجتماعي والعدالة الاجتماعية. من ناحية ثالثة، لا ينظر إلى مفهوم "الجودة الاجتماعية" باعتباره مفهوماً متماسكاً ومتسقاً لتقييم السياسة الاجتماعية فقط، ولكنه أيضاً "بناء عقلاني" Rational Construction وشامل يصف ويفسر جودة الحياة في المجتمع.

وبناء على ما سبق، تسعى الدراسة الراهنة إلى تقديم إسهام متواضع للاقتراب من مفهوم الجودة الاجتماعية، وأيضاً تقديم صورة واضحة وشاملة لأهمية وطبيعة وأبعاد هذا المفهوم باعتباره مفهوماً سوسيولوجياً حديثاً، بالإضافة إلى تحديد العوامل التي أدت إلى ظهوره وأخيراً الأبعاد النظرية والمؤشرات الامبيريقية التي تستخدم لتحقيق وقياس وتقييم الجودة الاجتماعية في المجتمع.

وتعد الدراسة الراهنة - في ضوء الهدف الذي تسعى إليه - واحدة من البحوث الاستطلاعية Exploratory، تلك البحوث التي من بين أهدافها توضيح بعض المفهومات Concepts وزيادة إلفة الباحثين بها، بالإضافة إلى تحديد موضوعات يرغب الباحثون إجراء دراسات مستقبلية حولها. فمثل هذا النوع من البحوث يكتسب أهمية عندما لا يتوافر حول موضوع الدراسة القدر الكافي من المعرفة.

ولتحقيق أهداف الدراسة الراهنة، فقد أجرى الباحث مسحاً الكترونياً للتراث باعتباره أحد الإجراءات المنهجية للبحث الاستطلاعي وذلك للدوريات العلمية، والدراسات والبحوث والمقالات التي أتيحت للباحث من خلال شبكة المعلومات العالمية حول الموضوع.

وفي ضوء هدف الدراسة، فقد تم تقسيم الدراسة إلى عدة أقسام؛ تتناول الأولى منها تحديد ماهية مفهوم الجودة الاجتماعية وطبيعته، وعرض القسم الثاني للخلفية التاريخية لنشأة مفهوم الجودة الاجتماعية، بينما اهتم القسم الثالث بتحديد القوى الدافعة وراء ظهور مفهوم الجودة الاجتماعية، وخصص القسم الرابع لعرض الأبعاد النظرية للجودة الاجتماعية.

واختتمت الدراسة بخاتمة تضمنت مجموعة من الاستخلاصات حول طبيعة مفهوم الجودة الاجتماعية وأبعاده وأهميته، ثم قائمة المراجع التي تم الاعتماد عليها في الدراسة. والحق بالدراسة المؤشرات الأمبيريقية لقياس وتقييم الجودة الاجتماعية بأبعادها المختلفة تضمنت المجالات الرئيسية والفرعية لكل بعد من أبعادها ومؤشرات قياسها.

أولاً: ماهية مفهوم "الجودة الاجتماعية" وطبيعته

برز مفهوم "الجودة الاجتماعية" Social Quality ليس باعتباره "هدفاً" Goal للسياسة الاجتماعية Social Policy فقط، ولكن أيضاً للسياسات الاقتصادية والبيئية المناسبة من أجل تحقيق السعادة والرفاهية الإنسانية Human Wellbeing وتحقيق مجتمع عادل ومتماسك Cohesive and Equitable. ولهذا ينظر إليه باعتباره – على حد تعبير أوجاوا T. Ogawa "ترياقاً إنسانياً" Humanistic Antidote للممارسة الكلية والهادفة من أجل تحقيق مجتمع عادل في جودة الحياة. [١]

إن مفهوم "الجودة الاجتماعية" S.Q – كمفهوم نظري – له أسس سوسيولوجية، يختلف عن المفهوم السيكولوجي "جودة الحياة" Quality Of Life والذي يركز ويعبر أساساً على شعور الأفراد بالسعادة والرضا الذاتي عن الحياة، فمفهوم

"الجودة الاجتماعية" يهتم أساساً بطبيعة المجتمع وقدرته على إقامة النظم الاجتماعية التي تدعم رفاهية مواطنيها. وهو من ناحية أخرى، يعد إطاراً تحليلياً ومنهجياً Methodological & Analytical Framework يمكن من خلاله نقد وتقييم السياسة الاجتماعية ودورها في تدعيم التماسك والتكامل الاجتماعي Social Cohesion في المجتمع، وأيضاً إطاراً نظرياً لفهم المشكلات والتناقضات المجتمعية. [٢، ص٢] فالجودة الاجتماعية – كما يشير هيرمان Peter Herrmann – مفهوم لا يهتم أساساً بالسياسة الاجتماعية كموضوع يركز على المشكلات الاجتماعية ووضع التدابير اللازمة لمواجهتها، ولكنه – على العكس – مدخل لرؤية جديدة وضرورية لتحقيق مجتمع متكامل Integrated Society. [٣، ص١٣٧]

وفي ضوء هذا، يعرف "بيك ومايسن" W. Beck & L. Van der Maesen "مفهوم الجودة الاجتماعية" بأنه: [٤، ص٦- ٧]

"المدى الذي يستطيع فيه المواطنون المشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعاتهم تحت الظروف التي تعزز وتدعم رفاهيتهم وقدراتهم الفردية".

وعليه يعرف مجتمع الجودة بأنه: "المجتمع الذي يكون قادراً على تعزيز وتدعيم أعضائه ليستطيعوا المشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية". [٤، ص٦- ٧]

إن مفهوم "الجودة الاجتماعية" بهذا المعنى – كما يشير برودي R. Prodi مفهوم يتجاوز مفهوم النمو الاقتصادي إلى إعطاء المواطنين دوراً رئيسياً في تحقيق الذات وتشكيل الهويات الجمعية Collective Identities. [٤، ص٢] ولهذا ينظر إلى مفهوم "الجودة الاجتماعية" على أنه وظيفة لخفض التوتر

المستمر بين عملية الإدراك الذاتي الفردي Individual Self - Realization للعالم الاجتماعي والمشاركة في الحياة اليومية.

ولهذا، يستخدم مفهوم "الجودة الاجتماعية" كمعيار Standard يتم من خلاله قياس مدى تحقيق جودة الحياة اليومية للمواطنين بمستوى مقبول يتجاوز مفهوم الحاجات الأساسية Basic Needs. ولذلك يُعد مفهوم "الجودة الاجتماعية" انعكاساً لمفهوم المواطنة Citizenship عند "مارشال" T. Marshall. [٥، ص٤] وهو من ناحية أخرى، يتضمن – كما يشير تيربورن G. Therborn – توجه تنموي نحو التنمية من أسفل يرتبط بمستوى العدالة الاجتماعية والظروف المعيشية التي يعيش فيها الأفراد وعلاقة ذلك بالتماسك الاجتماعي Social Cohesion والاندماج الاجتماعي Social Inclusion. [٤، ص٣]

وعليه، يمكن من خلال مفهوم "الجودة الاجتماعية" تحديد نمط المجتمع الذي يستطيع تحقيق أقصى درجة لرفاهية المواطنين، أو بمعنى آخر تحديد الضرورات التي تساعد في تمكينهم وتنمية قدراتهم Capabilities وذلك من خلال توفير السياق الاجتماعي والاقتصادي Socio-economic context المناسب الذي يمنحهم أقصى فرصة لتنمية قدراتهم من أجل المشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لمجتمعاتهم. ولهذا، فإن المجتمعات الحديثة – كما يشير "بيك" Beck - عليها تقديم مزيد من فرص الاختيارات تقدم للمواطنين ليستطيعوا خلالها تحديد اهتماماتهم وتطوير رؤيتهم الخاصة وتساعدهم على التخطيط واتخاذ الترتيبات اللازمة من أجل مستقبل أفضل بما يساعد على تحقيق مجتمع منصف وعادل Equitable. [٤، ص٢٤٦] [٦، ص٥]

ثانياً: الخلفية التاريخية لنشأة مفهوم الجودة الاجتماعية

يرجع ظهور مفهوم "الجودة الاجتماعية" إلى بداية التسعينيات من القرن العشرين من خلال سلسلة متتابعة من الاجتماعات العلمية والسياسية عقدت في أوروبا، حيث انعقد الاجتماع الأول لمجموعة من الخبراء في أمستردام عام ١٩٩٠ لدراسة تأثير عمليات التحول الاجتماعي والاقتصادي في أوروبا ونتائجها على جودة حياة المواطنين، وانعقد اللقاء الثاني عام ١٩٩٣م لدراسة أسباب عدم المساواة الاجتماعية Social Inequality والملاحظات التي تم رصدها في مجال الاستبعاد الاجتماعي Social Exclusion لفئة كبار السن، وأيضاً العلاقة غير المتكافئة بين السياسة الاقتصادية Economic Policy والسياسة الاجتماعية Social Policy والاتجاه المتزايد داخل البلدان الأوروبية للاعتماد على المؤشرات الاقتصادية لتحديد وتقييم جودة الحياة من ناحية أخرى. [٤، ص١]

لقد تبلور مفهوم "الجودة الاجتماعية" Social Quality – لأول مرة – كمفهوم سوسيولوجي - يتم من خلالهِ التأكيد على البعد الاجتماعي Social Diminsion من خلال مبادرة أطلقها الاتحاد الأوروبي European Union تحت الرئاسة الهولندية عام ١٩٩٧م – باعتباره نقطة التقاء بين دول الاتحاد الأوروبي من خلال اجتماع عقده (٧٤) من الأكاديميين والخبراء في ميادين السياسة الاجتماعية وعلم الاجتماع والعلوم السياسية والاقتصادية وانتقادهم للاتجاه السائد والمتبع داخل تلك البلدان الذي يعتمد على المقاييس الاقتصادية لتحديد جودة الحياة داخل المجتمعات. فأدوات مثل الدخل القومي والناتج المحلي أدّت إلى إهمال Downgrading العناصر الاجتماعية والثقافية والتي تُعد ذات أهمية في الرفاهية الفردية والمجتمعية [٧، ص٢]، حيث تم إعلان هذا المفهوم باعتباره مفهوماً ينطوي على فكرة عامة هي تحسين النظام الاجتماعي من أجل

تحقيق جودة حياة أفضل لجميع أفراد المجتمع في إطار العدالة الاجتماعية والكرامة الإنسانية.

وخلال سنتين من ظهور وإعلان هذا المفهوم بدأت دول الاتحاد الأوروبي تمارسه وتستخدمه بفعالية، حيث تم إدراجه في التقارير الاجتماعية Social Reports. من ناحية أخرى، لم يقتصر استخدام هذا المفهوم على بلدان الاتحاد الأوروبي فقط، بل اتسع نطاق تطبيقه. فحديثاً تم استخدام وتطبيق مفهوم "الجودة الاجتماعية" في بلدان وأقاليم غير أوروبية مثل دول شرق آسيا وهونج كونج، كاستجابة للأهمية المتزايدة التي حققها هذا المفهوم. [٨، ص٢٨]

لقد برز مفهوم "الجودة الاجتماعية" كتركيب اجتماعي Social Construction يستخدم لتقييم جودة الحياة لأفراد المجتمع وذلك بالتأكيد على ضرورة وجود سياسة اجتماعية تدعم وجود مجتمع قابل للحياة، سياسة اجتماعية تصون الكرامة الإنسانية، وتحقق العدالة الاجتماعية، وتعزز التمكين والتضامن الاجتماعي لأفراده.

وخلال السنوات العشر الماضية، ظهر العديد من الإصدارات والمؤلفات في "الجودة الاجتماعية" منها دراسة "بيك وفان درمايسن Beck & Maesen" وآخرون (٢٠٠١- ٢٠٠٧)، ودراسة "دافيد فيليبس David Phillips" عام (٢٠٠٨)، ودراسة "آلان والكر Allan Walker ومايسن Maesen عام (٢٠٠٤، ٢٠٠٩)، ودراسة "بيتر هيرمان Peter Herrman" عام (٢٠٠٨)، ودراسة "يتزاك بيرمان Yitzhak Berman" عام (٢٠٠٣، ٢٠٠٧)، وإصدار خاص لمجلة التنمية والمجتمع Development and Society عام (٢٠٠٩) يتناول قضية ومفهوم الجودة الاجتماعية، وتوّج هذا الزخم للمؤلفات بإصدار المجلة الأوروبية للجودة الاجتماعية The European Journal of Social Quality.

لقد طرحت هذه الدراسات العديد من القضايا المرتبطة بالجودة الاجتماعية، ومن هذه القضايا دور الجودة الاجتماعية في خلق مجتمع متناغم homonious ، ودور الجودة الاجتماعية في تحقيق الاستدامة والرفاهية والعدالة الاجتماعية. كذلك التأكيد على فكرة الشفافية transparency كعامل رئيسي في تحسين التماسك الاجتماعي باعتباره بعداً للجودة االاجتماعية، طرحت أيضاً علاقة الايديولوجية بأبعاد الجودة الاجتماعية. ومن بين القضايا التي طرحتها أيضاً دور ومركزية "الثقة" trust باعتبارها أحد عناصر التماسك الاجتماعي في تدعيم الجودة الاجتماعية وعلاقة ذلك بتحقيق السعادة والرفاهية. كذلك طرحت تلك الدراسات دور الجودة الاجتماعية في تحقيق الرضا عن الحياة life satisfaction وأخيراً العلاقة الوثيقة بين مجتمع الجودة والمواطنة، وعلاقة مجتمع الجودة برأس المال الاجتماعي.*

ثالثاً: القوى الدافعة لظهور مفهوم الجودة الاجتماعية

لكي ندرك طبيعة مفهوم "الجودة الاجتماعية" إدراكاً كاملاً فمن الضروري فهم القوى التي أدّت إلى نشأته وظهوره. وهنا يمكن التمييز بين أربع قوى كان لها دور فعال في ظهور هذا المفهوم نشير إليها فيما يلي:

أ) من الناحية الأنطولوجية Ontological

إن نشأة وميلاد مفهوم "الجودة الاجتماعية" جاء استجابة لمواجهة سيطرة النزعة الفردية Individualism ** وتلاشى مفهوم "اجتماعي" Social داخل المجتمع مع التحول من الحداثة Modernity إلى ما بعد الحداثة Post – Modernity. فالتحول الاجتماعي والثقافي والسياسي الذي أفرزته ما بعد الحداثة قد تسبب في تغريب مفهوم "اجتماعي"، بل أدى إلى تلاشيه. هذا بالإضافة إلى ظهور مفاهيم مثل "جودة الحياة" Quality of Life

والرفاهية الذاتية Self – Wellbeing ، والسعادة الفردية Individual Happiness وأسلوب الحياة الفردية Individual Life Style والنظر إلى الأفراد باعتبارهم أفراداً مستقلين بعيداً عن اعتبارهم جماعات ومجتمعات. [٩ ، ص٢١٤]

لقد ظهر مفهوم "الجودة الاجتماعية" ليعيد التفكير في مقولة "اجتماعي" والتأكيد على أن الأفراد كائنات اجتماعية. ولهذا ، فإن مفهوم "اجتماعي" هو مفهوم رئيسي في الجودة الاجتماعية. وهنا يعرف "بيك وماسين Beck & Maesen" أن ما هو اجتماعي في الجودة الاجتماعية هو "نتاج للعمليات المتغيرة والمتسقة التي يدرك من خلالها أفراد المجتمع أنفسهم باعتبارهم كائنات اجتماعية متفاعلة بدلاً من كونهم عوامل اقتصادية منعزلة" ويتم ذلك من خلال العلاقة الجدلية Dialectic بين الإدراك الذاتي – Self Realization للعالم الاجتماعي وتلك العمليات التي تشكل الهويات الجمعية Collective Identities ، هذا الإدراك الذاتي – كما يشير هونز Honneth – يعتمد على التقدير الاجتماعي Social Recognition الذي يتحدد من خلال طبيعة البناء الاجتماعي ومؤسساته من ناحية وظروف الحياة اليومية من ناحية أخرى. [١٠ ، ص٧]

ولذلك برز البعد "الاجتماعي" كأساس في كل "العوامل الشرطية" Conditional Factors التي وضعها "بيك ومايسن" W. Beck & Maesen شروطاً لتحقيق الجودة الاجتماعية والتي سيتم عرضها في صفحات قادمة.

إن تحقيق الجودة الاجتماعية بناء على هذا البعد "اجتماعي" من شأنه أن يسهم في خلق مجتمع صحي Healthy Society يتميز بالعدالة والإنصاف Equitability وتحقيق الاستدامة Sustainability وأخيراً يمنح القدرة على الحياة Live ability.

ب) من الناحية المنهجية Methodological

إن مفهوم "الجودة الاجتماعية" ظهر نتيجة لعدم كفاية الأدوات والمفاهيم المستخدمة في إعطاء إطار ومعنى وتفسير للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي حدثت على الصعيد العالمي، وكيف تؤثر هذه التحولات على حياة الأفراد، الأمر الذي ترتب عليه عدم وجود أدوات منهجية لتحليل تلك التحولات transformations وتأثيرها على الحياة اليومية.

من ناحية أخرى، شهد التراث السوسيولوجي في السنوات الأخيرة توسعاً في استخدام المؤشرات والإحصاءات الاجتماعية من قبل واضعي السياسة، وخاصة المرتبطة بموضوعات مثل الفقر وجودة الحياة والرفاهية والاندماج الاجتماعي والحقوق الإنسانية، ومثل هذه الإحصاءات تدعم – كما يرى البعض – تجزئة السياسة العامة بشكل أدى إلى وجود مشكلة في الطريقة التي يدرك بها المواطنون ماذا يحدث في المجتمع.

ولهذا، ظهر مفهوم "الجودة الاجتماعية" كمدخل للتغلب على هذه التجزئة والانقسام بين عناصر السياسة الاجتماعية والسياسة الاقتصادية، بحيث أصبح مفهوم "الجودة الاجتماعية" مفهوم شامل يشمل كل القضايا والموضوعات المرتبطة بالحياة اليومية للأفراد، مفهوم ذو أسس نظرية Theoretical Grounded يربط كل السياسات معاً، بالإضافة إلى استخدامه كأداة تحليلية Analytical Tool يمكن من خلاله فهم المجتمع وحركة التغير الذي يحدث فيه. فمثلاً، يمكن تحليل مخرجات سياسة التعليم أو سياسات الرعاية الصحية في ضوء مفهوم "الجودة الاجتماعية" لمعرفة المدى الذي تؤثر فيه هذه السياسات على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمواطنين ومدى تماسكهم واندماجهم وتمكينهم اجتماعياً. [٩، ص٢١٦]

ج) الدافع السوسيولوجي Sociological

يعد الدافع السوسيولوجي أكثر الدوافع وراء ظهور مفهوم "الجودة الاجتماعية" وبوجه خاص يتحدد هذا الدافع في العلاقة غير المتكافئة والمتساوية والخلل الوظيفي بين السياسة الاقتصادية والسياسة الاجتماعية. فالسياسة الاجتماعية – على المستوى الوطني – تخضع تقليدياً للسياسة الاقتصادية والقيم الاقتصادية السائدة، ولهذا كان للنقد الذي وجهه العلماء للسياسات الاقتصادية – في أوروبا – دور كبير في ظهور واستخدام مفهوم "الجودة الاجتماعية" باعتباره مفهوماً وظيفياً Functional يُصحح العلاقة غير المتكافئة بين السياسة الاجتماعية والسياسة الاقتصادية.

من ناحية أخرى، فإن تبعية السياسة الاجتماعية للسياسة الاقتصادية كانت مدعومة بظهور الليبرالية الجديدة New- Liberalism في أوروبا خلال التسعينات وتأكيدها على أولوية الأبعاد الاقتصادية (معدلات النمو الاقتصادي – تدفق رؤوس الأموال) بالإضافة إلى العلاقة غير المتكافئة بين العناصر الاقتصادية في النمو الاقتصادي، والعناصر الاجتماعية وبالأخص موضوعات العدالة التوزيعية، مكافحة الفقر، البطالة، تلك الموضوعات التي ترتبط مباشرة بمستويات معيشة المواطنين الأمر الذي ترتب عليه وجود التباين وازدياد عدم المساواة بل وظهور حالات الاستبعاد الاجتماعي. [٩، ص٢١٧]

لقد كان الهدف من ظهور مفهوم "الجودة الاجتماعية" مواجهة "الليبرالية الجديدة" وطرح رؤية جديدة لسياسة اجتماعية تسعى لتعزيز التماسك الاجتماعي Social Cohesion ومكافحة الاستبعاد والإقصاء الاجتماعي Social Exclusion وذلك من خلال وضع نموذج نظري متسق ذي جذور امبيريقية Empirical Grounded يكون أساساً لسياسة اجتماعية شاملة. [٢، ص٣]

د) الدافع الأخلاقي Ethical

يتحدد هذا الدافع في ظهور مفاهيم العدالة الاجتماعية Social Justice والمواطنة الاجتماعية Social Citizenship والاندماج الاجتماعي Social Inclusion، الكرامة الإنسانية Human Dignity، التماسك الاجتماعي Social Cohesion، التضامن الاجتماعي Social Solidarity، الأمن الاجتماعي - الاقتصادي Socio - Economic Security باعتبارها قيماً ومعايير أساسية وذلك في مواجهة الليبرالية الجديدة التي تميل إلى فكرة الاستبعاد والإقصاء الاجتماعي، تلك الفكرة التي أتت بعواقب ونتائج وخيمة على البلدان والأفراد الأكثر فقراً وضعفاً. [٩، ص٢١٧]

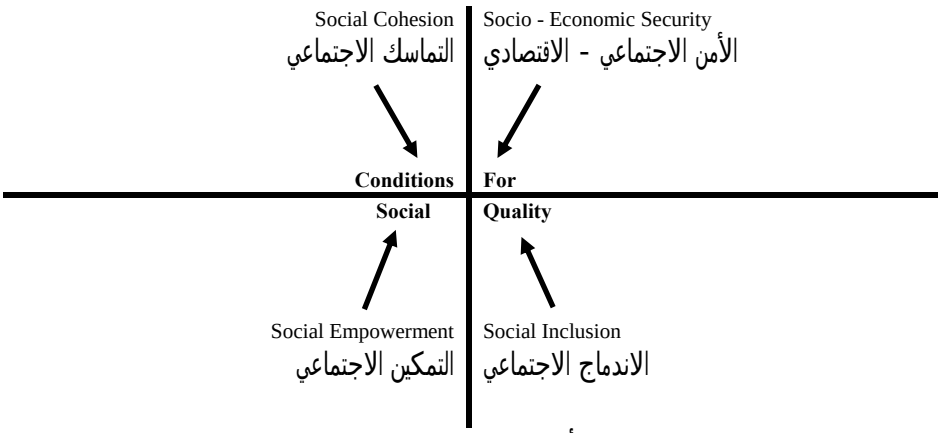
لقد ظهر مفهوم "الجودة الاجتماعية" كمفهوم شامل وكلي لهذه المفاهيم باعتباره وسيلة وطريقة للدفاع عن كل الأسس الأخلاقية من أجل تدعيم وتعزيز وتنمية سياسات تسهم في رفاهية كل المواطنين.

رابعاً: أبعاد الجودة الاجتماعية

أوضحت الصفحات السابقة - إذن - ماهية مفهوم "الجودة الاجتماعية" وطبيعته والعوامل التي أدت إلى بلورته وظهوره. بحيث أصبح ينظر إليه على أنه مدخل لرؤية جديدة وضرورية لتحقيق مجتمع متكامل وعادل ومتماسك.

ولتحقيق "الجودة الاجتماعية" يحدد "بيك ومايسن Beck & Maesen" أربعة عوامل شرطية Conditional Factors اعتبرها "روبي Chui- Man Ruby" "مجموعة استراتيجيات مثالية"، واعتبرها "بيترهيرمان" Peter Hermann" متطلبات وظيفية Functional Prerequisite عامة إذا ما أريد تحقيق الجودة الاجتماعية، واعتبرها "دافيد فيليبس David Phillips" الجوانب الداخلية للجودة الاجتماعية ليتم النظر إليها

باعتبارها أبعاد Dimensions "الجودة الاجتماعية"، وهذه العوامل – كما حددها "بيك ومايسن" – هي الأمن الاجتماعي والاقتصادي، والاندماج الاجتماعي، والتمكين الاجتماعي، وأخيراً التماسك الاجتماعي - يلخصها الشكل التالي - وسوف نعرض تفصيلاً في الصفحات التالية لهذه الأبعاد.



الشكل يوضح أبعاد الجودة الاجتماعية. [١١، ص١٢]

أ) الأمن الاجتماعي - الاقتصادي Socio - Economic Security

يشير هذا البعد إلى المدى الذي يستطيع خلاله حصول أفراد المجتمع على الموارد المادية، ويملكون الطريقة التي تشبع به الحاجات الأساسية لهم، والمرتبطة بوجودهم اليومي والتي يتم تحديدها من خلال البناءات والنظم المتباينة المسئولة عن تحقيق ذلك. ويشمل هذا البعد مجموعة عناصر مثل: الحماية من الفقر Protection Against Poverty والبطالة Unemployment والتشرد Homelessness والرعاية الصحية Health Care والدخل Income، وكل الأشكال الأخرى للحرمان المادي Material Deprivation. [٧، ص٣]

وفي هـذا الإطـار يميـز "بيـك" Beck بـين نـوعين مـن التـدابير لتحقيـق الأمـن الاجتماعي – الاقتصادي: **الأول:** تدابير تضمن الأمن الوجودي Existential Security وهي أساس الحياة اليومية مثل (الـدخل – الحماية الاجتماعية – الـصحة – العمـل – أمن الغذاء – أمن الحرية الداخلية – أمن البيئة).**الثاني:** تدابير تدعم فرص الحياة Life Chance للأفراد داخل المجتمع وتوسيع فـرص الاختيـارات أمـامهم ليستطيعوا الاختيـار من بينها. [٤ ، ص٣٤١]

إن تحقيق مستوى عـال للجـودة الاجتماعية داخـل المجتمـع لا يمكـن دون تحقيـق مستوى للأمن الاجتماعي والاقتصادي يواجه الحد الأدنى للمتطلبات الأساسية Basic Minimum Requirements لتحقيـق "المواطنـة الاجتماعيـة" Social Citizenship علـى حـد تعبيـر "مارشال T. Marshall". [٧ ، ص٤] ولذلك فالأمن الاجتماعي – الاقتصادي يُعد أكثـر أبعـاد الجـودة الاجتماعيـة صـراحة ، فمـستوى الأمـن الاجتمـاعي والاقتـصادي للمجتمـع يعـد مؤشـراً مفيـداً لاهتمـام المجتمـع بـإفراده مـن ناحيـة ، ومـن ناحيـة أخـرى فالمجتمع الذي يوفر أمناً اجتماعياً واقتصادياً يزداد تقدماً.

ب) الاندماج الاجتماعي Social Inclusion

يعد "الاندماج الاجتماعي" من أهـم وأكثـر الأبعـاد ارتباطـاً بـالجودة الاجتماعيـة لأنـه يـرتبط وبـشكل رئيـسي بقـضايا المواطنـة Citizenship❖ والانتمـاء Belonging ، فالمجتمع الـذي تـضعف فيـه فـرص الانـدماج لا يملـك المـوارد اللازمـة لتحقيـق الرفاهيـة والجودة الاجتماعية.

ويشير "الاندماج الاجتماعي" في هـذا الـسياق إلى "المـدى الـذي يكـون فيـه أفـراد المجتمع متكاملين ومندمجين في النظم الاجتماعية المتباينة التي تنظم الحياة اليومية".

والواقع أن أي مناقشة "للاندماج الاجتماعي" لا يمكن أن تتم بدون مناقشة مفهوم "الاستبعاد الاجتماعي" Social Exclusion حيث يعد الأخير مناقضاً لمفهوم "الاندماج الاجتماعي" *.

وبوجه عام ينظر إلى الاستبعاد / الإقصاء الاجتماعي على أنه "عملية يتم من خلالها إقصاء / استبعاد الأفراد والجماعات بشكل جزئي أو كلي من المشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، والتي ترتبط بحقوق المواطنة". [١٢]

وعليه، يمكن تعريف "الاندماج الاجتماعي" باعتباره "عملية نظامية مجتمعية تستهدف إدماج الأفراد والجماعات – المستبعدة – في المشاركة الكاملة والمتساوية في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية للمجتمع". تلك العملية من شأنها توليد الشعور بالانتماء وزيادة الشعور بالمساواة الاجتماعية لدى السكان المستبعدين.

وإذا كان الاستبعاد / الإقصاء الاجتماعي يشير إلى إنكار لحقوق الاجتماعية للمواطنة، فإن الاندماج الاجتماعي يرتبط أساساً بأسس المساواة والجودة وأسبابها البنائية. فهو، إذن، بعد يكفل تحقيق العدالة والمساواة الاجتماعية Social Equity، فموضوعه الرئيسي هو المواطنة Citizenship [٤، ص٣٤٦]

إن اندماج جميع أفراد المجتمع– كما يشير دافيد فيليبس- D. phillips يعتمد أساساً على قوة المجتمع، وهذا من شأنه أن يدعم المجتمع ذاته، فالمجتمع الذي لديه مستوى عال من الاندماج الاجتماعي الداخلي يملك مستوى جودة اجتماعية مرتفعة، وبالعكس إذا كان أفراد المجتمع غير مندمجين بشكل كبير في مجتمعهم، فإن هذا يؤدي بالمجتمع إلى وجود حالات التمييز Discrimination والاستبعاد الاجتماعي Social Exclusion [٧، ص٨]

وتتحدد مؤشرات الاندماج الاجتماعي في مجموعة من المجالات الرئيسية والفرعية التي تشمل حقوق المواطنة، وسوق العمل، والخدمات، والشبكات الاجتماعية. (الملاحق جدول ج).

ج) التمكين الاجتماعي Social Empowerment

يُشار إلى "التمكين" - في إطار مفهوم الجودة الاجتماعية – باعتباره أحد الوسائل والغايات في آنٍ واحد، حيث يشير "التمكين" إلى الوسائل والعمليات التي تجعل الأفراد قادرين على المشاركة الفعالة والتأثير الفعال على بيئتهم الاجتماعية والفيزيقية.

ومفهوم "التمكين" Empowerment من المفاهيم التي اكتسبت أهمية متزايدة منذ مطلع التسعينات من القرن العشرين لا سيما مع تصاعد التيارات الليبرالية، بحيث أصبح هدفاً في حد ذاته. فمفهوم التمكين يقوم أساساً على فكرة أساسية هي القضاء على كافة أشكال عدم المساواة، وضمان الفرص المتكافئة للأفراد. [١٣، ص٩]

لقد تعددت وتباينت التعريفات المقدمة لمفهوم "التمكين" بتباين النظر إليه، فالبعض ينظر إليه كأداة Tool، والبعض الآخر ينظر إليه باعتباره عملية Process، والبعض الثالث ينظر إليه كهدف أو غاية End أو إستراتيجية Strategy.

فيعرف "جون برومان" Johon Brohman" التمكين بأنه "عملية مساعدة الأفراد والجماعات التي لا تملك مقدرة على المشاركة الكاملة في الحياة وذلك بتدعيم القدرات الكامنة لديهم أو التي يمكن إيجادها للحصول على الفرص المتاحة لهم في زيادة وعيهم بمصالحهم وإدراكهم لأنفسهم". [١٤، ص٣٧٥] فهو – كما يشير فريدمان J. Friedmann - "عملية تستهدف تقوية وتدعيم مقدرة الأفراد الفقراء من أجل تحقيق أهدافهم وتدعيم ثقتهم الذاتية Self - Reliance. [١٥]

ويعرفه "بيترسون" Andraw Petrson بأنه "عملية اجتماعية يستطيع الأفراد من خلالها التحكم في حياتهم في سياق بيئتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المتغيرة من أجل تحسين جودة الحياة Quality Of Life ، وتحقيق المساواة Equity. [١٦ ، ص٥٣٣]

أما "فورست" D. Forest فيعرف التمكين بأنه "تحقيق الكفاءة والمقدرة الإنسانية Human Competencies and Capacity من أجل المشاركة الكاملة في العمليات الاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية ، والثقافية...". [١٧ ، ص ص٩٣ - ١٠٧] وهذا ما أدى بـ "مايو" Mayo و"كريج" Craig إلى اعتبار التمكين أداة Tool من أجل التحول الديمقراطي Democratic Transformation.

ويعرف "بيك ومايسن" W. Beck and Maesen "التمكين" في إطار الجودة الاجتماعية بأنه "مساعدة الأفراد على تطوير قدراتهم بشكل يستطيعون معه السيطرة على حياتهم الخاصة ويدعم قدرتهم على العمل والتفاعل وبالتالي ضمان كرامة الإنسان" [٤ ، ص٢٤٣]

إن "التمكين" بهذا المعنى عملية اجتماعية متعددة الأبعاد Multidimension تهدف إلى مساعدة الأفراد والمواطنين ، وتعزز قوتهم من أجل السيطرة والتحكم في الجوانب المتباينة لحياتهم الخاصة ، والاستفادة من الفرص المتاحة بما يعني زيادة نطاق الاختيار الإنساني. وهذا ما أدى "آلان والكر" A. Walker إلى التأكيد على أن "التمكين" يذهب إلى أبعد من المشاركة في النظام السياسي ليركز على المقدرة الكامنة للأفراد والمعرفة والمهارات والخبرة ، وإلى أي حد يتحقق هذا داخل المجتمع. [٩ ، ص٢١٣]

وفي هذا الإطار ، يميز "بيتر هيرمان" Peter Hermann بين نوعين من التمكين "التمكين داخل النسق" Empowerment Within The System باعتباره خاصية وظيفية Functional Property تعبر عن التنمية الشخصية Personal Development. أما النوع

الثاني هو "التمكين فيما وراء النسق" Empowerment Beyond The System ويتحدد في ضوء الالتزام الفعال ويشمل العلاقة الجدلية بين التنمية الشخصية والتنمية المجتمعية [٣، ص١٨٥]

من ناحية أخرى يميز "جوتيرز" Gutierrez بين ثلاثة مستويات للتمكين: الأول: المستوى الميكرو Micro – Level ويشير إلى التمكين باعتباره تنمية للفرد من أجل زيادة قدرته وتحكمه في بيئته دون تغير في الترتيبات البنائية. أما المستوى الثاني "ماكرو" Macro ويحدد "التمكين" باعتباره عملية لزيادة القوة السياسية الجمعية Collective Political Empowerment. أما المستوى الثالث يجمع بين المستويين السابقين، حيث يتحدد التمكين في ضوء هذا المستوى في كيف تسهم عملية تمكين الفرد في زيادة قدرة الجماعة في أداء وظائفها لأعضائها. [١٨، ص٢١٠] ولهذا يشير "بيترهيرمان" إلى أن عملية التمكين في إطار الجودة الاجتماعية تحقق عدة أهداف، التمكين الشخصي Personal Empowerment، والتمكين الاجتماعي Social Empowerment. [٣، ص١٨٥]

إن تحقيق أقصى درجة للجودة الاجتماعية الداخلية يتحقق ويتطلب، كما يشير "وولكوك" M. WoolCock من خلال نوعين من التمكين هما: تمكين سلبي Passive Empowerment وغالباً ما يتم من خلال التكامل الاجتماعي Social Integration داخل المجتمع من خلال البناءات والشبكات المعيارية، وتمكين فعال Active Empowerment يرتبط بشكل قوي بالعضوية والمشاركة الإيجابية في المجتمع. [١٩، ص١٧٢]

هذا، ويمكن قياس التمكين الاجتماعي من خلال مجموعة من المجالات الرئيسية والفرعية، والمؤشرات التي تشمل إمكانية الحراك الوظيفي، وإتاحة المعلومات، وتطبيق المعرفة، دعم النظم السياسية والاقتصادية، الخدمات التي تدعم الاستقلال الاجتماعي (الملاحق جدول د).

د) التماسك الاجتماعي Social Cohesion

بداية نؤكد على أن التماسك الاجتماعي والجودة الاجتماعية يمكن النظر إليهما باعتبارهما مفاهيم متبادلة التأثير، إذ ينظر إلى التماسك الاجتماعي على أنه أحد أبعاد الجودة الاجتماعية. من ناحية أخرى، فإن تحقيق الجودة الاجتماعية يعد أحد العوامل التي تؤثر في مستوى التماسك الاجتماعي.

إن "التماسك الاجتماعي" Social Cohesion "كمفهوم له تاريخ طويل ومعقد في الفكر الاجتماعي، فمنذ القرن التاسع عشر بدأ اهتمام علماء الاجتماع في التركيز على مشكلات تحديد القوى الاجتماعية Social Forces والنظم والقيم التي تجعل المجتمع أكثر وحدة. وظهر هذا الاهتمام داخل التراث السوسيولوجي من خلال أفكار "فرديناند تونيز" F. Tonnies وتمييزه بين المجتمع Gemeinschaft حيث يتحدد التماسك من خلال الأسرة وجماعة الرفاق وبين المجتمع Gesellschaft حيث تلعب السلطة والبناءات الرسمية دوراً في تكامل المجتمع. كذلك نجد هذا الاهتمام "بالتماسك الاجتماعي" في أعمال "أميل دوركام" E. Durkheim وتمييزه بين "التضامن العضوي" Organic Solidarity و"التضامن الآلي" Mechanical Solidarity. ففي "التضامن الآلي"، الذي يسود غالبية المجتمعات قبل الصناعية Pre- industrial، فإن القيم المشتركة Common Values والمعتقدات والخبرات تساعد الناس على تحقيق التعاون Cooperation بشكلٍ ناجح. أما "التضامن العضوي" والذي يميز المجتمعات الصناعية، فإن التماسك يعتمد على الخبرات الأخلاقية Moral والتوقعات الموجودة. وحديثاً "ظهر الاهتمام بقضية "التماسك الاجتماعي" أيضاً في أعمال "تالكوت بارسونز" Talcott Parsons وفكرته عن "التكامل المعياري" Normative Integration. فالتعقيد العالي الذي يميز "النسق الاجتماعي" Social System الحديث تتم المحافظة عليه من خلال انصهار

Internalization الأفـراد وارتبـاطهم Attachment بقـيم معياريـة مـشتركة Common Normative Values. [١٠ ، ص٣] فأقصى درجات الاتفاق القيمي Value Concession المستمدة من المعايير والقيم المرغوبة تعبر عن درجة التماسك Cohesion التي تربط أفراد المجتمع بوحدة عضوية تسهم في التكامل وتحقيق الاستقرار. [٢٠ ، ص٣٥]

والواقع ، أنه على الرغم من التقدم الذي حدث في تناول وتحديد طبيعة التماسك الاجتماعي ، فلا يزال هناك تباين كبير وعدم اتفاق بين العلماء على تحديد معنى محدد للتماسك الاجتماعي ، ليس فقط على مستوى التراث الأكاديمي ولكن أيضاً في استخدامه داخل نظم معرفية متباينة Discipline. وفي هذا الإطار يشير "تشان" إلى أن مصطلح التماسك الاجتماعي يستخدم بطريقتين ؛ الأولى باعتباره تركيباً تحليلياً يفسر التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. أما الطريقة الثانية فيتم استخدامه في سياق السياسة الاجتماعية. [٢١ ، ص١٠٩] حيث أصبح مفهوم "التماسك الاجتماعي" في الآونة الأخيرة يستخدم بشكل كبير بين علماء التنمية والسياسة الاجتماعية باعتباره هدفاً رئيساً لخطاب Discourse السياسة الاجتماعية في كثير من البلدان باعتباره أداة أو وسيلة للتغلب على حالات التباين وعدم المساواة وحالات الاستبعاد الاجتماعي وضعف الانتماء والمشاركة. فالمجتمع الأكثر تماسكاً يكون أكثر قدرة على مواجهة التحديات التي تنتج من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية. فالمستويات المرتفعة للتماسك الاجتماعي تؤدي إلى "التجانس" Homogeneity وإلى شعور قوي بالانتماء Belonging والتضامن Solidarity والدعم المتبادل Mutual Support. أما المستويات المنخفضة للتماسك يمكن أن تؤدي إلى التشرذم والتفكك ، بل وتشجع على التنوع والتعددية. ولذلك فإن تعزيز وتدعيم التماسك الاجتماعي يؤدي مباشرة

إلى فرص لتمكين المجتمعات وبالتالي تحقيق مستويات جودة اجتماعية مرتفعة. [٧، ص ص ٦- ٨]

وباستعراض التراث الخاص بتعريفات التماسك الاجتماعي، فإنه يمكن التمييز بين مجموعتين من التعريفات؛ المجموعة الأولى تشير إلى التماسك الاجتماعي على أنه "عمليات تساعد في بناء شعور عام بالانتماء للمجتمع". أما المجموعة الثانية تعبر عن مدخل إستاتيكي حيث تشير للتماسك الاجتماعي على أن "حالة State تهتم بالتفاعلات التي تتم بين أعضاء المجتمع. [٢٢، ص٢٩٠]

فالتماسك الاجتماعي – كما يعرفه "جونسون" Jane Jenson – مفهوم يستخدم لوصف العمليات Process أكثر من كونه ظرفاً أو غاية، حيث ينظر إلى التماسك الاجتماعي على أنه "يتضمن شعوراً بالتعهد والالتزام" Commentate ورغبة وقدرة في العيش معاً في تناغم Harmony وانسجام. [٢٣، ص٣]

أما "تشان" J. Chan فيعرف "التماسك الاجتماعي" باعتباره "حالة تركز على التفاعلات الأفقية Horizontal والرأسية Vertical التي تتم بين أعضاء المجتمع تؤدي إلى توليد الشعور بالانتماء والثقة Trust والاستعداد والرغبة في المشاركة. [٢٢، ص٣]

أما المجلس الكندي Canadian Council للتنمية الاجتماعية فيعرف "التماسك الاجتماعي" على أنه "عملية مستمرة تهدف إلى تنمية مجتمع له قيم وتحديات مشتركة مع وجود فرص متساوية داخلة بالاعتماد على الشعور بالثقة المتبادلة Mutual Trust بين كل أفراد المجتمع". [٢٤] في حين يعرفه "مايكل توي" Michael Toye بأنه "الحالة الكلية للروابط الاجتماعية داخل أي مجتمع صغير كان أم كبيراً". [٢٥، ص٢]

إن ما نود الإشارة إليه هنا هو أن: "الاهتمام الواسع بقضية التماسك الاجتماعي في علاقتها بالجودة الاجتماعية" في الآونة الأخيرة جاء نتيجة لتأثيرات

العولمة Stabilization وما نتج عنها من قضايا ارتبطت بالاستبعاد الاجتماعي Social Exclusion وقضايا التمييز Discrimination والتباين Inequality داخل المجتمع. [٢٦ ، ص٣]

والواقع أنه على الرغم من أن التماسك الاجتماعي "هو سمة للوحدة الاجتماعية" تتحدد مركزيته Centrality داخل أبعاد الجودة الاجتماعية باعتباره مفهوماً / مجازياً يعبر عن "اللاصق" Glue الذي يربط أفراد المجتمع ويحقق التضامن المجتمعي Societal Solidarity ، فهو مفهوم محوري ورئيسي في الحياة الاجتماعية باعتباره أساساً للهويات الجمعية فمستوى التماسك الاجتماعي الملائم يعد أحد العوامل التي تساعد المواطن على "الوجود" باعتباره كائناً اجتماعياً ، [٢٧ ، ص١٧] إلا أن هذا المفهوم – التماسك الاجتماعي – تتم صياغته الآن باعتباره يتخطى فكرة الروابط الاجتماعية Social Ties إلى الاهتمام به كأحد مجالات السياسة الاجتماعية والجودة الاجتماعية التي تهتم بقضايا التباين والتمييز وعدم الاندماج والاستبعاد وغيرها من المشكلات الاجتماعية.

ولهذا ، فقد تم التركيز على التماسك الاجتماعي – في الآونة الأخيرة – كمفهوم رئيسي في مواجهة التهديدات الاجتماعية Social Threats وخاصةً المرتبطة بالاستبعاد الاجتماعي ، وفقد الحقوق Rights Deficit ، والمواطنة الاجتماعية Social Citizenship. [٢٨ ، ص٩٠] الأمر الذي جعل التماسك الاجتماعي يرتبط بفكرة "التضامن" المتجسدة Embodied في الأنظمة المتباينة للحماية الاجتماعية. [٢٩ ، ص٣] حيث ينظر إلى التماسك الاجتماعي في إطار الجودة الاجتماعية باعتباره مقابلاً لعدد من المفاهيم التي ترتبط بخطاب السياسة الاجتماعية مثل: الاندماج الاجتماعي ، والاستبعاد الاجتماعي ، والفقر. هذا الأمر جعل "بيرجر – شميدت" – Berger

Schmitt يرى التماسك الاجتماعي باعتباره خاصية للمجتمع وأحد جوانب جودة المجتمعات [٣٠].

وعليه فإن أكثر التعريفات للتماسك الاجتماعي استخداماً في هذا الإطار ذلك التعريف الذي قدمه "جوديس ماكسويل" Judith Maxwell، حيث يعرف التماسك الاجتماعي بأنه "عملية بناء مجتمع ذي قيم مشتركة من شأنها المساهمة في خفض التباين في الدخل والثروة داخل المجتمع بما يولد لدى الأفراد شعور بارتباطهم Engage بالمجتمع، بل ويساعدهم في مواجهة التحديات المشتركة باعتبارهم أعضاء في نفس المجتمع". [٣١، ص١٢]

إن مفهوم التماسك الاجتماعي بهذا المعنى – إذن– هو مفهوم متعدد الأبعاد Multi Dimensions حيث يشير إلى أنواع متباينة من الظواهر الاجتماعية، بل ويشمل ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول العلاقات والروابط الاجتماعية Social Relations، ويشير هذا البعد إلى درجة التفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع. أما البعد الثاني هو "الاندماج الاجتماعي" Social Inclusion والذي يشمل اندماج أو مشاركة الأفراد في النظم الاجتماعية والسياسية، والاقتصادية، ويشمل أيضاً شعور أفراد المجتمع بالانتماء للمجتمع. أما البعد الثالث فهو المساواة الاجتماعية Social Equity، والذي يشير إلى مستوى التباين في الظروف المادية (دخل – صحة – تعليم – نوعية الحياة) وفرص الحياة Life Chance المتاحة. فالتماسك الاجتماعي بهذا المعنى اعتبره "مارشال" T. H Marshall شرطاً لتحقيق المساواة Equality وأيضاً المواطنة الاجتماعية Social Citizenship.

وخلال السنوات الأخيرة أصبح التماسك الاجتماعي تتم مناقشته في علاقته بمفهوم رأس المال الاجتماعي Social Capital الذي يعد أحد متطلبات التماسك

الاجتماعي بحيث أصبح ينظر إلى رأس المال الاجتماعي على أنه مرادف Synonymousللتماسك الاجتماعي. فالتماسك الاجتماعي يتطلب مستويات عالية من التفاعل الاجتماعي والتعاون المتبادل بين المواطنين والجماعات، والتنظيمات وذلك من خلال الثقة المتبادلة Mutual Trust. حيث يعرف رأس المال الاجتماعي في هذا الشأن على أنه "شبكات اجتماعية Social Networks تتميز بقيم ومعايير مشتركة تسهل التعاون بين الجماعات" ويشير أيضاً إلى النظم والعلاقات والمعايير التي تشكل نوعية وكم التفاعل الاجتماعي داخل المجتمع، بحيث أصبح ينظر إلى رأس المال الاجتماعي باعتباره عاملاً هاماً في تحقيق التماسك الاجتماعي. [٢٨، ص٩٤]

وعليه، يمكن النظر إلى التماسك الاجتماعي في إطار الجودة الاجتماعية باعتباره مفهوماً – كما يشير "هوبنهاين" Martin Hopenhagyn – ذا وجهين الأول يتحدد بالنظم والبناءات التي تسهل الاندماج الاجتماعي Social Inclusion للأفراد وكل ما من شأنه تقليص حدة التباينات الاجتماعية. أما الوجه الآخر، فيتحدد من خلال دعم القيم التي تجعل الأفراد والجماعات في المجتمع – من خلال الثقة Trust – في النظم والجماعات الأخرى، يشعرون بالتضامن والرغبة في المشاركة في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية. [٣٢، ص١٧]

هذا ويمكن قياس التماسك الاجتماعي في مجتمع ما من خلال مجموعة من المؤشرات التي تشمل المجالات الرئيسية والفرعية، منها الثقة، والقيم والمعايير التي تدعم الإيثار والتسامح، ورأس المال الاجتماعي المتمثل في الشبكات الاجتماعية، وعضوية التنظيمات وغيرها من المؤشرات التي تدعم وتحقق الهوية والانتماء (الملاحق جدول ب).

وفي هذا الإطار – يحدد كل من "بيوفيز" C.Peauvais و"جنسون" Jenson عدداً من العناصر الرئيسية والمتفاعلة باعتبارها متطلبات تحقيق التماسك الاجتماعي، ومن ثم الجودة الاجتماعية، هذه العناصر هي: [٣٣]

- **قيم عامة وثقافة مدنية:** وهي عبارة عن أسس أخلاقية عامة – أهداف عامة – ميثاق سلوكي وأخلاقي – مشاركة سياسية ودعم النظم السياسية.
- **النظام الاجتماعي وضبط اجتماعي:** وهي عبارة عن ضبط غير رسمي فعال – احترام الاختلاف - تعاون بين أعضاء المجتمع – غياب الصراع والتهديدات التي تواجه النظام الاجتماعي Social Order.
- **تضامن اجتماعي وخفض التباين:** وهي عبارة عن تنمية اجتماعية - إعادة توزيع الفرص العامة- تناغم اقتصادي – حصول على الخدمات وعوائد التنمية بشكل متساو.
- **شبكات اجتماعية ورأس مال اجتماعي:** وهي عبارة عن درجة عالية للتفاعل الاجتماعي داخل المجتمع – اندماج مدني في روابط اجتماعية – ثقة متبادلة.
- **الهوية والارتباط بالمكان:** ويشمل انصهار Intertwining للهوية الشخصية – ارتباط قوي بالمكان.

إن ما نود التأكيد عليه بعد عرض أبعاد الجودة الاجتماعية هو أن هذه العوامل (الأبعاد) الشرطية لا تعمل بشكل فردي، وإنما تتحقق الجودة الاجتماعية من خلال التكامل بين هذه العناصر الأربعة، وإن كانت تعمل بطرق متباينة. فهي عوامل متممة. فالأمن الاجتماعي الاقتصادي – مثلاً - ينظر إليه على أنه يؤثر في الجوانب الثلاثة الأخرى، حيث لا يمكن تحقيق مجتمع "متماسك" يتميز بمستوى عال من الجودة

الاجتماعية دون تحقيق مستوى للأمن الاجتماعي والاقتصادي يواجه الحد الأدنى للمتطلبات الأساسية بما يحقق المواطنة الاجتماعية.

الخاتمة

ألقينا الضوء في هذه الدراسة على مفهوم الجودة الاجتماعية باعتباره أحد المفاهيم السوسيولوجية الحديثة التي برزت خلال السنوات الأخيرة في إطار سعي الكثير من المجتمعات إلى تحقيق أقصى درجة ممكنة لجودة الحياة وتحقيق العدالة والمساواة والكرامة الإنسانية، حيث كان الهدف من الدراسة هو تقديم مقاربة مفاهيمية شاملة لماهية وطبيعة وأهمية وأبعاد مفهوم "الجودة الاجتماعية" والعوامل التي تعد ضرورية لتحقيق ذلك.

وبعد العرض الذي تم داخل الدراسة يمكننا استعراض مجموعة من الاستخلاصات أمكن التوصل إليها توضح لنا أهمية وطبيعة هذا المفهوم نشير إليها فيما يلي:

١- إن مفهوم "الجودة الاجتماعية" يشير إلى المدى الذي تتحقق به "المواطنة" الاجتماعية والسياسية والاقتصادية داخل المجتمع. فالمواطن لكي يكون قادراً على المشاركة الفعالة يجب أن يحصل على مستوى مقبول للأمن الاجتماعي والاقتصادي، وأن تتحقق له خبرة "الاندماج" في النظم الاجتماعية والاقتصادية، وأن يعيش في مجتمع "متماسك" وفق معايير وقيم مشتركة، وأن يكون "ممكناً" ولديه القدرة على تطوير طاقاته.

٢- تأتي أهمية مفهوم "الجودة الاجتماعية" في أنه أعاد التأكيد على البعد "الاجتماعي" كعنصر رئيس لاستراتيجية كلية وشاملة عند وضع أي سياسة اجتماعية،

بعيداً عن الأيديولوجية الفردية التي جاءت مرتبطة بالليبرالية الجديدة بحيث أصبح مفهوم "الجودة الاجتماعية" يعبر عن منظور جديد للتنمية الاجتماعية.

٣- من ناحية أخرى، فإن مفهوم "الجودة الاجتماعية" يقدم رؤية Vision جديدة للمستقبل باعتباره مفهوماً معيارياً يعبر عن الكيفية التي يتم خلالها تحسين جودة الحياة للأفراد والمجتمع بشكل عام. كما أنه مدخل لرؤية جديدة وضرورية لتحقيق مجتمع متكامل.

٤- ارتبط ظهور مفهوم الجودة الاجتماعية في السنوات الأخيرة بمجموعة من القوى الدافعة ساهمت في التأكيد عليه، ومن بين هذه الدوافع ؛ النزعة الفردية التي أتت مرتبطة بالتحول إلى ما بعد الحداثة، إذ ظهر مفهوم الجودة الاجتماعية ليعيد التأكيد على مفهوم "اجتماعي". كذلك عدم كفاية الأدوات والمفاهيم المستخدمة لتحليل وتفسير التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي أثرت في الحياة الاجتماعية. فظهر مفهوم الجودة الاجتماعية ليمثل أداة تحليلية ومنهجية يمكن من خلاله تقييم ووضع وصياغة السياسة الاجتماعية في أي مجتمع. كذلك ظهر مفهوم الجودة الاجتماعية كمفهوم شامل لمفاهيم العدالة الاجتماعية والمواطنة، والتماسك الاجتماعي، والكرامة الإنسانية باعتبارها قيماً أساسية، وأخلاقية تسهم في رفاهية المواطنين، وبناء مجتمع متكامل ومتماسك.

٥- ينطوي مفهوم "الجودة الاجتماعية" على فكرة أساسية هي قدرة المجتمع على إقامة النظم الاجتماعية التي تدعم وتعزز رفاهية مواطنيها بما يسهم في خلق مجتمع صحي يتميز بالعدالة والإنصاف ويحقق الاستدامة ويمنح القدرة على الحياة. "فمجتمع الجودة" – وفقاً لذلك هو "المجتمع الذي "يكفل" مشاركة أعضائه في الحياة

الاجتماعية والاقتصادية يملك فيه أعضاؤه الحقوق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية باعتبارها عناصر بارزة رئيسية لحقوق المواطنة.

٦- إن مفهوم "الجودة الاجتماعية" بهذا المعنى يمكن أن يكون أساساً لتطوير نظرية اجتماعية متسقة تستند إلى أسس نظرية وأبعاد أمبيريقية يمكن أن تستخدم عند صياغة وتقييم السياسة الاجتماعية.

٧- ينظر إلى مفهوم "الجودة الاجتماعية" على أنه تركيب عقلاني وشامل يصف ويفسر جودة حياة الأفراد داخل المجتمع بأبعادها الفردية والاجتماعية، ولذلك فهو مفهوم يساعدنا في دمج المحكات الذاتية والموضوعية عند قياس جودة المجتمع.

٨- وأخيراً فإن مفهوم "الجودة الاجتماعية" يرتكز على مجموعة متطلبات وشروط ضرورية لتحقيق مجتمع متكامل اجتماعياً يتمتع فيه المواطنون بمستوى معيشي لائق مما يحقق ويدعم الاستدامة.

التوصيات

وفي ضوء الاستخلاصات السابقة توصي الدراسة بمجموعة من الموضوعات الجديرة بالبحث مستقبلاً، والمرتبطة بالجودة الاجتماعية، منها:

١- سياسات تنمية رأس المال البشري وانعكاساتها على تعزيز الجودة الاجتماعية.

٢- السياسة الاجتماعية بين الحد من الاستبعاد الاجتماعي، ودعم التماسك الاجتماعي.

٣- مجتمع الجودة والتماسك الاجتماعي.

٤- التماسك الاجتماعي والمواطنة النشطة.

٥- رأس المال الاجتماعي والجودة الاجتماعية.

٦- وأخيراً الحكم الرشيد والجودة الاجتماعية.

المراجع

[١] Tetsuo Ogawa , The Concept of Social Quality and its implications for Social well-being in Asia (Abstract). Chibo University , Japan , 2006.

[٢] Claire Wallace and Pamela Abbott , Social Quality in Europe , University of Aberdeen , May , 2009.

[٣] Peter Herrmann , Social Quality: Looking For a Global Social Policy , NTU. Social work Review , No. 19, June, 2009.

[٤] W. Beck, L. Van Der Maesen, A. walker (eds.) Social Quality: A vision For Europe, The Hague, London, Kluwer Law international, 2001.

* من الأهمية التمييز – في هذا الإطار – بين الرفاهية الفردية Individual Well - being والرفاهية المجتمعية Societal Well - being فعلى الرغم من الارتباط الوثيق بينهما إلا أن الرفاهية المجتمعية تتحدد من خلال السياق Context - الذي يكون فيه الأفراد قادرين على النمو - أو ما يعرف "ببناء القدرات" The Capability Structure، ويعنى به الفرص التي يوفرها المجتمع لبناء قدرات المواطنين وتمكينهم للاستفادة منها في تحقيق تنمية ذاتية.(W. Beck and Van Der Maesen, op. cit., p. 6 – 7)

[٥] Alan Walker & Laurent Van Der Maesen, Social Quality and Quality of Life, paper For ASPA – Net conference, Copenhagen 13-15 November, 2003.

[٦] D. Gallie & S.C. Paugan, Social precairty and Social Integration, Brussels, European commission, 2003.

[٧] David Phillips, Community Social Quality and social capital, U.K, 2008.

[٨] Chui-Man Ruby & Wai – Kam sam yu , social Quality and the social Harmony Campaigh in Kong Kong. In Development and society , special Issue, Vol 38, No. 2, December, 2009.

* للمزيد حول تلك الدراسات يمكن الرجوع إلى:

Ka Lin and Paul ward (eds.) , Social Quality in Asia and Europe , development and Society , special Issue , vol. 38 , No. 2 , December 2009.

** يعرف عالم الاجتماع الألماني "أولريج بيك" U. Beck في كتابه الـ شهير"مجتمـ ع المخاطرة Risk society الفردية Individualism بأنها "تحول بنائي في الـ نظم وعلاقـ ات الفرد بالمجتمع. وهذا التحول يسمح لوجود أشكال جديدة للحياة يكون فيها الأفـ راد متحررين من أدوارهم التقليدية Traditional

(Beck, U, Risk society: Towards a New modernity, London, sage publications, 1992.)

[٩] Alan Walker, The Social Quality Approach: Bridging Asia and Europe, in Development and Society, special Issue, Vol. 38, No. 2 , December 2009.

[١٠] David Phillips and Yitzhak Berman, social cohesion and the sustainability welfare society, 2008.

[١١] Laurent J.G. Van Der Maesen & Allan Walker, indicators of Social Quality: outcomes of the European scientific Quality, Vol. 5, Issue 1 – 2, 2006.

* للمزيد حول مفهوم الاندماج والمواطنة الاجتماعية يمكن الرجوع إلى:

-Serena Liu, Social citizenship in China: continuits and change, in citizenship studies. Routledge Vol. 11, No. 5 , 2007, PP. 465 – 471

وأيضاً:

Michael Lister, "Marshall–ing " social and Political citizenship: Towards a unified conception of citizenship. Oxford, Blackwell publishing, 2005

[١٢] للمزيـ د حول مفهوم الاندماج والإقصاء الاجتماعي يمكن الرجوع إلى:

Matthew Eray Hayes & Edwards Ben, Social inclusion: origins, concepts and Key themes, Australian Institute of family studies, October, 2008

وأيضاً:

Luke Buckmaster , Thomas Matthew , Social inclusion and Social Citizenship – Towards a truly inclusive Society , Research paper No. 8,23 October , 2009.

وأيضاً: جون هليز وجوليان لوجران: الاستبعاد الاجتماعي محاولة للفهم: ترجمـ ة محمد الجوهري، سلسلة عالم المعرفة، ٣٤٤، الكويت، أكتوبر، ٢٠٠٧م.

[١٣] أماني مسعود، "التمكين" في سلسلة مفاهيم: العدد ٢٢، السنة الثانية، القاهرة ، المركز الدولي للدراسات المستقبلية والإستراتيجية، ٢٠٠٦.

[١٤] نقلاً عن، منى عطية خليل، شبكة الأمان الاجتماعي وتحسين نوعية حياة الفقراء ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٩.

[١٥] John Friedmann, Empowerment: The politics of Alternative Development, Cambridge, Blackwell, 1992.

[١٦] N. Andrew Peterson and Joseph Hughey, Social Cohesion and interpersonal empowerment: Gender as Moderate, Health Education Research, Vol. 19, No. 9, 2004.

[١٧] D. Forest, Education and Empowerment: Towards untested Feasibility, Community Development Journal, 34, 1999.

[١٨] L.M. Gutierrez, working with women: An empowerment Perspective, in J. Rothman & others (eds.), In strategies of Communities Intervention, Itasca: F. E Peacock Publisher, 2001.

[١٩] M. Woolcock, Social Capital and economic development : Towards a theoretical synthesis and Policy Framework. Theory and society, 27, 1998.

[٢٠] طلعت إبراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات، النظريـة المعاصـرة في علـم الاجتماع، القاهرة، دار غريب للطباعة النشر، ١٩٩٩م، ص ٣٥.

[٢١] Kath Hulse , Wendy stone , social cohesion , Social capital and Social Exclusion: A cross cultural comparison , policy studies , vol. 28 , No. 2 , 2007.

[٢٢] J. Chan and E. Chan, Reconsidering social Cohesion: Developing and Analytical Framework for Empirical Research, in social indicators Research, 75, 2006.

[٢٣] J. Janson, Mapping Social Cohesion: The state of Canadian Research, Ottawa, 1998.

[٢٤] Canadian Council of Social Development, Social Cohesion in Canada: Possible Indicators. Available at: www. CCad. Ca/ pubs/2001/ silsra.

[٢٥] Michael Toye, social cohesion: The Canadian urban Context, Political and social Affairs , October, 2007.

[٢٦] Loris Vergolini, Social Cohesion in Europe: How the Dimensions of inequality affect Social Cohesion: Equalso Mid – Term conference, Berlin, 11 -12 April, 2008.

[٢٧] David Phillips , Social Inclusion , Social Exclusion and Social Cohesion: Tensions in post – industrial world , Sociological studies , 28 October , 2008.

[٢٨] Paul Spoonley & (et. als.) Social Cohesion: A policy and indicator Framework for assessing immigrates and Host outcomes, social policy, Journal of New Zealand, Issue, 24, March, 2005.

[٢٩] M. S. Jeanott, Social Cohesion around the worlds An international comparison of Definitions and issues, strategic Research and Analysis, Canadian Heritage, Ottawa, 2000.

[٣٠] Regina Berger and, schmitt social cohesion as an aspect of the Quality of societies: Concept and Measurnent , EuReporting working paper, No. 14, Centre for survey Research and Methodology (ZUNA) Mannheim, 2000

[٣١] J. Maxwell, social dimensions of economic Growth, Eric, John Hansen Memorial lecture series, Vol. VIII, Albert: university of Albert, 1996.

للمزيد حول تعريفات رأس المال الاجتماعي يمكن الرجوع إلى أعمال كل من:

"جيمس كولمان J. Coleman، وبوتنام Putname وفوكوياما Fukoyama

[٣٢] Mertin Hopen Hayn (et.als). youth and Social Cohesion, In Ibero – America: A Model in the making [Ecla], 2008.

[٣٣] C. Beauvais and J. Jenson, Social Cohesion updating the state of research, conadian Policy Research Network, Canadian Heritage, Ottawa, 2002.

وأيضاً:

- Ray Forrest and Ade Kearns, social cohesion, social capital and the neighbourhood, urban studies, Vol. 38, No. 1, 2001.

* تم الاعتماد في استخلاص هذه المؤشرات للجودة الاجتماعية على:

Laurent J. G. Van der Maesen and Alan walker , Indicators of Social Quality , European Journal of Social Quality , Vol. 5,issue , 1/2, 2006, pp. 17-22.

الملاحق

المؤشرات الامبيريقية للجودة الاجتماعية:

إذا كانت الصفحات السابقة أوضحت طبيعة الجودة الاجتماعية كمفهوم إيجابي يتضمن مجموعة من الأبعاد النظرية تستخدم كمعايير يتم في ضوئها تقييم الأوضاع المعيشية للمواطنين داخل المجتمع ويقدم رؤية للمستقبل، فإن هذا التقييم يتم في ضوء مجموعة من المؤشرات الأمبيريقية Indicators يمكن من خلالها تقييم تلك الأوضاع. وعليه سوف نعرض فيما يلي لهذه المؤشرات على النحو التالي: *

أ) مؤشرات الأمن الاجتماعي والاقتصادي Indicators of Soci- Economic Security

المجالات	المجالات الفرعية	المؤشرات
الموارد المالية	- كفاية الدخل - أمن الدخل	- نسبة الدخل التي تنفق على السكن والصحة والغذاء. - نسبة السكان الذين يتقاضون مبالغ تسمح لهم بالعيش فوق خط الفقر
الإسكان والبيئة	- أمن السكن - ظروف السكن -الظروف البيئية	- نسبة الأفراد الذين يستطيعون المحافظة على منازلهم. - نسبة السكان الذين يعيشون في منازل بدون مرافق وخدمات أساسية. -عدد الأفراد لكل متر مربع داخل الوحدة السكنية (درجة التزاحم). - نسبة الأسر التي تشترك في مسكن واحد مشترك. - نسبة السكان الذين يعيشون في وحدات معيشية تتزايد فيها معدلات التلوث. - معدلات الجريمة لكل ١٠,٠٠٠ من السكان.
الرعاية الصحية	- أمن الصحة - الخدمات الصحية	- نسبة الأفراد الذين تمت تغطيتهم بالتأمين الصحي-. -عدد الأطباء لكل ١٠,٠٠٠ من السكان. - متوسط المسافة بين المستشفيات (القياس بالدقائق).

المجالات	المجالات الفرعية	المؤشرات
	- خدمات الرعاية	- متوسط عدد الساعات التي يتم قضائها في الرعايـة الـصحية (المدفوعة وغير المدفوعة).
العمل	- أمن العمالة - ظروف العمالة	- نسبة قوة العمل التي تعمل بشكل منتظم وبشكل مؤقت (غير منتظم) وعقود. - المدة التي يقضيها الفرد في العمل قبل إنهاء عقد العمل. - نسبة فترة العمل التي تعمل بشكل غير قانوني. - عدد الساعات الأسبوعية للعمالة كاملة الوقت - عدد العمال الذين يعملون ساعات قليلة نتيجة الرضا. - عدد حوادث العمل لكل ١٠٠,٠٠٠ عامل (لكل قطاع).
التعليم	- أمن التعليم - جودة التعليم	- نسبة التلاميذ الذين يتركون التعليم (يتسربون) دون استكمال التعليم الإلزامي. - نسبة الطلاب القادرين على إيجاد فرص عمل سواء تم الحصول على المؤهل أم لم يتم الحصول عليه.

ب) مؤشرات التماسك الاجتماعي Indicators of Social Cohesion

المجالات	المجالات الفرعية	المؤشرات
الثقة	- الثقة العامة - الثقة الخاصة	- المدى الذي يكون فيه غالبية الأفراد موثوقاً بهم. - الثقة في: الحكومة– التمثيل الانتخـابي – الأحـزاب السياسية – النظام القانوني – النظم الدينية – وسـائل الإعلام – الخدمة المدنية – الصفقات الاقتصادية. -عدد القضايا الموجودة في ساحات القضاء.
القيم والمعايير	- الإيثار - التسامح - التعاقد الاجتماعي	- التطوع، عدد الساعات الأسبوعية. - التسامح مع الآخرين في المعتقـدات والـسلوك – تفصيلات أسلوب الحياة . - المعتقدات الخاصة بأسباب الفقر الفردي والبنائي. - تقسيم المهام داخل الوحدة المعاشـية بـين الـذكور

		والإناث. - الاستجابة للقيام بأعمال طوعية للأفـراد في أمـاكن الجوار والمجتمع المحلي.
الشبكات الاجتماعية	- الشبكات	- نسبة العضوية (النشطة – غير النشطة) في التنظيمات الطوعية والاجتماعية والسياسية. - الدعم المقدم من الأسرة والجيران والأصدقاء - نسبة التواصل مع الأصدقاء وزملاء الدراسة
الهوية	- الهوية الإقليمية - الهوية الشخصية	-الشعور بالهوية والانتماء للمجتمع المحلي. -الشعور بالانتماء للأسرة وشبكات القرابة.

ج) مؤشرات الاندماج الاجتماعي Indicators of Social Inclusion

المجالات	المجالات الفرعية	المؤشرات
حقوق المواطنة	-الحقـوق الاجتماعيـة والسياسية - الحقوق المدنية - الشبكات الاقتـصادية والسياسية	- نسبة السكان الذين يتمتعون بحقوق المواطنة. - نسبة السكان الذين لهم حق التصويت في الانتخابات. - نسبة السكان الذين يتقاضون معاشاً تقاعدياً (ضمان اجتماعي – أو معاش حكومي). - نسبة السكان الذين لديهم خبرات تمييز. - نسبة جماعات الأقلية المنتخبين أوالمعينين في البرلمـان والشركات والمؤسسات الاقتصادية. - نسبة النساء المنتخبين أو المعينين في البرلمان والمؤسسات الاقتصادية.
سوق العمل	- الحصول على العمل	- نسبة البطالة طويلة المدى (١٢شهر فأكثر). - نسبة العمالة الموسمية أو المؤقتة.
الخدمات	- الخدمات الصحية - الإسكان	- نسبة السكان الذين يتمتعون بالرعاية الصحية الأولية العامة.

	- التعليم - الرعاية الاجتماعية - الخدمات الثقافية	- نسبة السكان المشردين. - نسبة الأفراد الذين يكون الشارع مكان إقامتهم. - نسبة السكان المنتظرين (قوائم الانتظـام للإسـكان الاجتماعي). -معدلات المشاركة المدرسية – معدلات المـشاركة في التعليم العالي. - نسبة السكان المحتاجين لخدمات الرعاية. - متوسط انتظار خدمات الرعايـة وتـشمل رعايـة الأطفال. - معدلات المؤسسات الثقافية (العامة والخاصة) لكـل ١٠,٠٠٠ من السكان.
الشبكات الاجتماعية	- مشاركة الجيران - الصداقة - حياة الأسرة	-نسبة الاتصال المنتظم مع الجيران. - نسبة الاتصال المنتظم بالأصدقاء. - نسبة الشعور بالوحدة أو العزلة. - دوام الاتصال بالأقارب.

د) مؤشرات التمكين الاجتماعي Indicators of Social Empowerment

المجالات	المجالات الفرعية	المؤشرات
المعرفة	- تطبيق المعرفة - إتاحة المعلومات	- المدى الذي يكون فيه الحراك الاجتماعي معتمداً على المعرفة. - نسبة السكان الأميين. - الحصول على الانترنت. - إتاحة الإعلام الحر.
سوق العمل	-إمكانيات الحراك الوظيفي	- نسبة قوة العمل التي تحصل على تدريب للعمل. - نسبة قوة العمل التي تحصل على تدريب عام ولـيس تدريب مهارات فقط. -نسبة قوة العمل الفعلية.

		-نسبة قوة العمل المشاركة في مشروعات داخل العمل.
التعليم		- النسبة المئوية للفرص المتاحة للالتحاق بالتعليم. - حجم الميزانية المخصصة للتعليم بأنواعه.
دعم النظم السياسية والاقتصادية	- دعم النظام السياسي - دعم النظام الاقتصادي	- وجود عمليات تشاور ديمقراطية مباشرة. - إتاحة الفرصة المشاركة السياسية. - نسبة الاندماج والمشاركة في صنع القرار الاقتصادي.
الأنشطة الثقافية		- حجم الميزانية المحلية والقومية المخصصة للأنشطة الثقافية. - عدد الجماعات الثقافية المنتظمة. - نسبة الأفراد الذين لديهم خبرة بالعمل في الأنشطة الثقافية.
العلاقات الشخصية	-الخدمات التي تدعم الاستقلال الاجتماعي والفيزيقي -خدمات الدعم الشخصي -دعم التفاعل الشخصي	-حجم الميزانية المخصصة للمعاقين (فيزيقياً – عقلياً) -مستوى رعاية الأطفال قبل وبعد المدرسة. -توافر أماكن للمقابلات الشخصية.

The Theoretical bases and Empirical Indicators of Social Quality: An Exploratory Study

DR. Hamdy Aly Ahmed Aly
Assistant Prof. of Sociology – Qassim University

(Received 9/9/1431H; accepted for publication 15/2/1432H)

Abstract. The aim of this study – in terms of Exploratory research Model – is introduce a clear and comprehensive exposition for Nature and importance of social quality as a new sociological concept. Social Quality can be use as analyitical tool and Methodological framework for evaluate of social policy. It introduce a new vision for integrative and cohesive society. It a normative guidline for formulation social policy. It consists of a group of theoretical dimensions and Emperical indicators for description and explanation of Quality of life in a society as all.

This study depended on litereture review for studies , essays and scientific periodicals – as a procedure of exploratory studies – related of social Quality.

Keywords: Social Quality – Social Cohesion – Social Inclusion – Social Empowerment – Socio – Economic Security.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٥)، العدد (١)، ص ص ٢١٩- ٢٨٠، (محرم ١٤٣٣هـ/ديسمبر ٢٠١١)

دراسة تقويمية لكليتي المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب ومقترحات تطويرهما

د. جمال رجب محمد عبدالحسيب
أستاذ أصول التربية المساعد، كلية المجتمع بعنيزة، جامعة القصيم
ومدرس أصول التربية بكلية البنات الإسلامية، جامعة الأزهر، فرع أسيوط

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على فلسفة كليتي المجتمع بجامعة القصيم، والكشف عن واقع هاتين الكليتين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب، وتوضيح الفروق بين استجابات كلٍ منهما على أداتي الدراسة، والتعرف على مشكلات الكليتين، وتقديم المقترحات التي تسهم في تطويرهما.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تصميم استبانتين الأولى: خاصة بأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالكليتين، والثانية خاصة بطلابهما، وقد بلغت عينة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم (٥١) فردا بنسبة (٩٦,٢٪) من المجتمع الكلي، وبلغت عينة الطلاب (٣١٠) طلاب بنسبة (٢٨,٢٪) من المجتمع الكلي، وتم تطبيق الاستبانتين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٢/١٤٣١هـ) الموافق (٢٠١١/٢٠١٠م).

وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن استجابات أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم جاءت بدرجة متوسطة على محوري (الإمكانات البشرية والمادية، والبرامج الدراسية)، وجاءت ضعيفة على المحاور الثلاثة الأخرى (قبول الطلاب، الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع، الدورات التدريبية)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم حسب متغيري الدرجة الوظيفية والقسم، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بينهم حسب متغير الكلية لصالح كلية المجتمع بريدة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد عينة الطلاب جاءت بدرجة متوسطة على محوري (قبول الطلاب، والبرامج الدراسية)، وجاءت ضعيفة على محوري (الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع، الدورات التدريبية)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب حسب متغيري البرنامج والمستوى، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بينهم حسب متغير الكلية لصالح كلية المجتمع بريدة.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب على المحاور الثلاثة الأولى للاستبانة، بينما توجد فروق دالة بينهم على المحور الأخير (الدورات التدريبية) لصالح أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. وانتهت الدراسة بوضع عدة مقترحات لتفعيل دور كليتي المجتمع بجامعة القصيم.

مقدمة

يمثل التعليم الجامعي أهمية كبرى لدى كافة المجتمعات على اختلاف مستوياتها، ويرجع ذلك إلى الدور الذي يمكن أن يؤديه في معالجة قضايا المجتمع، ولاسيما في العصر الحالي الذي يتميز بسرعة تغيره في مجالات الحياة المختلفة، كما أنه يسهم في إحداث التنمية بمختلف جوانبها وكافة مستوياتها، الأمر الذي يجعل كافة الدول تهتم بتقييمه وتطويره، وتحرص على توفيره لأكبر عدد ممكن من الأفراد.

وتعد كليات المجتمع من مؤسسات التعليم العالي التي ترتكز فكرة إنشائها على أساس توفير خدمات تعليمية وتدريبية متنوعة ومرنة تخدم المجتمعات المحلية التي توجد بها تلك الكليات، وقد ظهرت لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية مع مطلع خمسينيات القرن الماضي، حيث أنشئت كلية جوليت (Joliet Junior College) عام (١٩٥١م)، وقد شهدت إقبالا كبيرا، وعليه بدأت تسمية كليات المجتمع (Community College) وقد أوصى تقرير لجنة ترومان للتعليم العالي بتأسيس شبكة من كليات المجتمع لتكون بمثابة مراكز للتنمية البشرية والثقافية، واستجابة لاحتياجات المجتمع الذي تخدمه، ويعد نظام كليات المجتمع الأمريكية من أفضل أنظمة التعليم المتوسط في العالم، حيث يقول الدكتور / جورج بوقس)رئيس الجمعية الأمريكية لكليات المجتمع(: " إن كليات المجتمع أصبحت مكوناً أساسياً في البناء التعليمي بالولايات المتحدة، وساهمت في تطوير التعليم العالي في ذات الوقت الذي ساهمت فيه في توفير قوى عاملة ماهرة تلبي احتياجات المجتمع "، وقد انتشر الكثير من تلك الكليات في بلدان العالم، فقد بدأت في اليابان من أوائل ستينيات القرن العشرين، وتسمى " الكليات الصغرى "، وتتميز برامجها بسرعة تجاوبها مع سوق العمل ومرونتها في تطوير مناهجها بما يضمن لخريجيها مكاناً مناسباً في الشركات والمؤسسات الصناعية والتجارية

والخدمات العامة ؛ لذا فإن خريجيها لا يجدون صعوبة في الحصول على العمل فور تخرجهم، كما تسمى كذلك في كوريا حيث أنشئت أول كلية صغرى بها عام (١٩٧٩م) [١]، ثم توالى إنشاء تلك الكليات تباعاً بعد ذلك، ومن خلال أدبيات البحث في كليات المجتمع يمكن إجمال أهدافها العامة فيما يلي :

ـ إعداد كوادر متوسطة لتلبية متطلبات التنمية من القوى البشرية ذات الكفاءات التقنية.

ـ ترسيخ مبدأ مشاركة المجتمع في نشر التعليم.

ـ إنشاء نظام تعليمي يتميز بالمرونة والتكيف مع التقنيات الحديثة ومتطلبات سوق العمل.

ـ الإسهام في تنشيط التدريب والتأهيل للارتقاء بالمستوى العلمي والمهاري.

ـ تطوير التعليم التقني وتحديثه بما يتناسب ومتطلبات التنمية.

ـ العمل على رفع كفاءة العاملين في أجهزة الدولة ومؤسسات القطاع العام والخاص والتعاوني ؛ وذلك من خلال تنظيم برامج التأهيل والتدريب أثناء الخدمة بحسب احتياجات ومتطلبات سوق العمل.

ـ توطيد العلاقات مع الجامعات التطبيقية ومؤسسات التدريب المهني وغيرها من الجهات ذات العلاقة لتحقيق التكامل.

ـ تزويد الدارسين بالمهارات التي يحتاجون إليها في سوق العمل.

وتتعدد الوظائف التي ينبغي أن تؤديها كليات المجتمع وأهمها [٢ ، ٤٣ـ ٤٦] : القيام بالتعليم الأولي حيث يتم تقديم برنامج دراسي مماثل للبرامج التي تقدمها الجامعة في السنتين الأوليين، تقديم مجموعة من البرامج التدريبية والمهنية لتلبية كافة الفئات، القيام بالوظيفة التثقيفية من خلال المقررات الدراسية المعدة لذلك، وظيفة

تعليم الكبار وتوفير التعليم المستمر إما للترقي في الأعمال أو للتنوير الثقافي أو لتنمية الاهتمامات الخلاقة، المساهمة في التطوير التعليمي من خلال البرامج العلاجية المقدمة للطلاب لمعالجة النقص في مؤهلات الطلاب التعليمية، وظيفة الإرشاد والتوجيه من خلال البرامج الإرشادية الهادفة إلى تعريف الطلاب بقدراتهم وميولهم الأكاديمية والمهنية، وظيفة خدمة المجتمع حيث توجه كليات المجتمع برامجها لتلبية احتياجات المجتمع التعليمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

وتعد العراق والأردن من رواد التجربة العربية في هذا المجال، ثم انتشرت بعد ذلك في البلدان الأخرى مثل: سوريا وتونس والإمارات والجزائر وغيرها من الدول العربية [٣، ٢٣١] أما في المملكة العربية السعودية فكانت البداية عام (١٤١٨هـ) بناء على صدور قرار مجلس الوزراء في (١٤١٨/٢/٨هـ) والمتضمن الموافقة على افتتاح ثلاث كليات مجتمع في كل من تبوك وحائل وجازان، وكانت نشأتها للبنات بقرار رقم (٧٣) بتاريخ (١٤٢٢/٣/٥هـ)، ونظراً لأهميتها الحيوية في مجال التنمية البشرية بالمملكة فقد توالى إنشاؤها في مختلف المناطق حتى وصلت طبقا لآخر إحصاءات التعليم العالي إلى(٢٣كلية) للذكور، (١٤كلية) للإناث، (٤) كليات بها أقسام للطلاب وأخرى للطالبات، بمجموع (٤١كلية مجتمع)، وقد بلغ عدد الطلاب الذكور المقيدين بتلك الكليات (١٨٥٧٨) طالبا، وعدد الإناث (١٠٩٨١) طالبة، بمجموع (٢٩٥٥٩) طالبا وطالبة [٤، ١٨] وتهدف كليات المجتمع في المملكة إلى تحقيق جملة من الأهداف الرئيسة تتمثل فيما يلي [٥، ١٣٢]:

- توفير برامج شاملة ومتنوعة تشمل التأهيل لوظائف يحتاجها سوق العمل في المجتمع المحلي.

ـ المساهمة في استيعاب خريجي الثانوية العامة ممن لديهم الميول للتخصصات العلمية ورغبتهم في سرعة التأهيل.

ـ التهيئة لاستكمال الدراسة في الجامعة.

ويمكن إجمال الوظائف التي ينبغي أن تقوم بها كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية فيما يلي [٦ ، ٤]:

ـ الاستيعاب الأكبر لطالبي التعليم العالي: حيث إن هذه الكليات تهيئ فرص التعليم لأكبر قدر من خريجي التعليم الثانوي وبتكلفة أقل من الجامعة.

ـ التعليم الجامعي الأولي: ذلك أن الطالب يدرس في برنامج جامعي يشبه من حيث الكم والكيف المرحلة الأولى (السنة الأولى والثانية) من التعليم الجامعي الموجود في الجامعات الكبيرة.

ـ التدريب على المهنة: فكليات المجتمع تدرب الملتحقين ببرامجها على المهن التي لا تتطلب مهارة عالية خلال فترة دراسية تتراوح بين فصل دراسي إلى سنتين، ويتميز هذا البرنامج باستجاباته لمتغيرات سوق العمل، ذلك أنه يمكن تحوير برنامج التدريب وتحديثه بسرعة تنسجم مع التغيرات السريعة أو المفاجئة في سوق العمل.

ـ التعليم المستمر: فكليات المجتمع توفر فرصاً للتعليم خارج إطار الشهادات عن طريق تدريب وإعادة تدريب من هم على رأس العمل، والراغبين في تعلم مهارات حياتية أو ثقافية بغض النظر عن أعمارهم أو طبيعة أعمالهم.

ـ الوظيفة التثقيفية: وتشمل إعداد مقررات أو برامج تتيح الفرصة لشرائح المجتمع المختلفة صغاراً كانوا أو كباراً في أن يزيدوا وعيهم وثقافتهم ومهاراتهم الذاتية.

ـ الوظيفة التطويرية: فكليات المجتمع تقدم المساعدة للطلاب الذين لم تستوعبهم مؤسسات التعليم العالي لمعالجة النقص في مؤهلاتهم وتطوير مهاراتهم الأساسية.

ـ الوظيفة الإرشادية: وذلك عن طريق تقديم النصح والمشورة لخريجي الثانويات بشأن الخيارات الأنسب لهم اتخاذها تجنباً للوقوع فيما لا يناسبهم.

وتُعد جامعة القصيم إحدى جامعات المملكة العربية السعودية، ففي العام الجامعي(١٤٢٣/١٤٢٤هـ) قد صدر المرسوم الملكي رقم (٢٢٠٤٢/٣/٧) بتحويل فرعي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود بمنطقة القصيم إلى جامعة القصيم، وانضمت إليها لاحقاً كليات البنات المنتشرة بالمنطقة، وتقع جامعة القصيم على بعد (٤كم) شمال مطار القصيم الإقليمي، وتبلغ مساحة الموقع حوالي (٧,٨ مليون م٢)، وقد بلغت كليات الجامعة في العام الجامعي (١٤٣١هـ /٢٠١٠م) ست عشرة كلية للبنين وأربع عشرة كلية للبنات ما بين إدارية وإنسانية وتطبيقية وطبية وكليتي مجتمع، وقد كان عدد الطلاب المقيدين بالجامعة في سنة الأساس (١٤٢٣/١٤٢٤هـ)(١٢٣٧٨) طالبا وطالبة، ثم وصل العدد في العام الجامعي (١٤٣١هـ /٢٠١٠م) إلى(٣٦١٩٩)طالبا وطالبة بزيادة بلغت(١٩٢,٤٪) عن سنة التأسيس، ووصل عدد أعضاء هيئة التدريس والموظفين ما يزيد على (٤٠٠٠) عضو [٧، ١٦- ٣٥]

ويتبع جامعة القصيم كليتان للمجتمع، الأولى كلية المجتمع ببريدة وهي عاصمة منطقة القصيم، وقد أنشئت الكلية بقرار من مجلس الوزراء بتاريخ (١٤٢٦/٨/٨هـ)، وبدأت الدراسة فيها منذ الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي(١٤٢٧/١٤٢٨هـ) وتهدف الكلية إلى تحقيق جملة من الأهداف وهي: إتاحة الفرصة للطلاب الذين لم يتمكنوا من مواصلة دراستهم لأسباب أكاديمية للحصول على مؤهل يؤهلهم وظيفياً عن طريق الالتحاق بالبرنامج التأهيلي في الكلية، تقديم برامج تأهيلية تدعم خطط تأهيل السعوديين وتوظيفهم، تقديم برامج انتقالية لإتاحة الفرص للطلاب الذين لم يحصلوا على معدلات مرتفعة في الثانوية العامة للالتحاق بالجامعة، كما تسعى الكلية

لتحقيق رسالتها، وهي تلبية احتياجات المجتمع السعودي من الكفاءات العلمية القادرة على تطوير المجتمع من خلال تقديمها للعديد من البرامج التعليمية ذات الجودة العالية، والتي لها ارتباط وثيق باحتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل المتغيرة والمتطورة بما يحقق الأهداف الاستراتيجية لخطط التنمية بالمملكة، وتتلخص شروط القبول في: حصول الطالب على الثانوية العامة أو ما يعادلها، إحضار الطالب ما يدل على دخوله اختبار القدرات، اجتياز الطالب الاختبارات أو المقابلة الشخصية في التخصصات التي من متطلباتها المقابلة الشخصية أو الاختبارات، أن يكون الطالب لائقاً طبياً، تفرغ الطالب للدراسة بالكامل في الفترات الزمنية التي تقتضيها الدراسة سواء أكانت صباحية أم مسائية، وتضم الكلية عدداً من الأقسام الأكاديمية التي تقدم مجموعة من التخصصات وفق خطط البرامج الانتقالية أو البرامج التأهيلية وهي: قسم العلوم الإدارية والإنسانية، قسم العلوم الطبيعية والتطبيقية، قسم العلوم الطبية التطبيقية، وللكلية عميد ووكيل ومنسق لكل قسم، ويوجد في الكلية نوعان من البرامج الأكاديمية: البرامج الانتقالية والبرامج التأهيلية، والبرنامج الانتقالي هو برنامج لا ينتهي بدرجة علمية، وإنما يؤهل الطالب الذي يدرس فيه للانتقال إلى الجامعة بعد أن ينهي البرنامج بنجاح وفق المعايير التي تقترحها الكلية بالتنسيق مع الكليات المعنية بالتخصصات التي سوف يواصل بها الطالب دراسته، وهذه التخصصات هي: برنامج الشريعة والذي حُول إلى تخصص الدراسات الإسلامية منذ الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٣٠/١٤٣١هـ)، وبرنامج اللغة الإنجليزية، وبرنامج الاقتصاد والإدارة (محاسبة، تسويق)، ومدة الدراسة في البرامج الانتقالية سنتان، وتتكون الخطة الدراسية من نفس الخطة الدراسية للمستويات الأربعة الأولى في الكلية التي تقدم تخصصات البكالوريوس، حيث يدرس الطالب ما لا يقل عن (٦٤)

وحدة دراسية محتسبة، ويلزمه الحصول على المعدل التراكمي المطلوب ليتمكن من الانتقال إلى تخصص البكالوريوس في الجامعة، أما البرنامج التأهيلي فهو برنامج ينتهي بمنح الطالب درجة المشارك (Associate Degree) وهي تعادل (دبلوم الكليات المتوسطة)، وينبغي أن يُطرح في هذا البرنامج التخصصات التطبيقية والنظرية التي تدل المؤشرات على وجود احتياج لخريجيها في سوق العمل، ويتم اقتراحها من مجلس الكلية ويقرها مجلس الجامعة، ويوجد بالكلية تخصصان وهما: برنامج الحاسب الآلي، وبرنامج إدارة المبيعات والذي حُول إلى برنامج الموارد البشرية منذ الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٣٠/١٤٣١هـ)، ويتكون البرنامج التأهيلي المعتاد من أربعة فصول دراسية على الأقل، مع إمكانية إضافة فصل دراسي أو أكثر إما في بداية التخصص أو في نهايته وفق ما تقرره طبيعة وحاجة التخصص، حيث قد يستلزم تخصصٌ ما لغة أجنبية، أو برنامجاً تحضيرياً، أو فترة تدريب قبل الالتحاق بسوق العمل، كما أنه يحق للطالب التحويل من قسم إلى آخر أو من برنامج لآخر إذا انطبقت عليه شروط التحويل، وقد وصل عدد طلاب الكلية في هذا العام (١٤٣٢هـ/٢٠١١م) إلى(٩٠٠)طالب، ووصل عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم (٢٢) فردا [٨، ١- ٣٣].

أما الكلية الثانية التابعة لجامعة القصيم فهي كلية المجتمع بمحافظة عنيزة، والتي أنشئت بقرار رقم (١٠٣٦٣/ م ب) بتاريخ(١٤٢٦/٨/٢٢هـ)، وهي تمثل إحدى كليات جامعة القصيم، وبدأ استقبال الطلاب مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي(١٤٢٨/١٤٢٩هـ)، وتسعى الكلية إلى ربط مخرجات التعليم بمخططات التنمية في المجتمع، وتوفير المعلومة وإيصالها للمتلقي عبر أفضل السبل المتاحة وأعلاها كفاءة، وتتجلى في إعداد الكوادر المتخصصة والمؤهلة علمياً وتدريبها لتكون جاهزة للعمل

ودراسة المشكلات والقيام بالأبحاث العلمية والتجريبية لإيجاد الحلول المناسبة لها، وتهدف الكلية إلى تحقيق جملة من الأهداف وهي: دعم قدرة الجامعة على استيعاب مزيد من الطلاب بقبولهم في برامج انتقالية أو تأهيلية، تقديم برامج تأهيلية تدعم خطط تأهيل السعوديين وتوظفيهم، إتاحة الفرصة لطلاب الجامعة الذين لم يتمكنوا من مواصلة دراستهم لأسباب أكاديمية للحصول على درجة تؤهلهم وظيفياً عن طريق الالتحاق بالبرنامج التأهيلي في الكلية، تقديم الخدمات العلمية والتجريبية في مجال خدمة المجتمع، وتتفق كلية المجتمع بعنيزة مع نظيرتها ببريدة في الجانب الإداري، وشروط القبول، ونظام الدراسة ومدتها، وأنواع البرامج الانتقالية والتأهليلية، والأقسام العلمية وتخصصاتها، إلا أنه بدلا من برنامج الدراسات الإسلامية في مجتمع بريدة يوجد برنامج اللغة العربية في مجتمع عنيزة بالنسبة للبرامج الانتقالية، أما بالنسبة للبرامج التأهليلية فيوجد برنامج الموارد البشرية في الكلية الأولى بينما يوجد برنامج المختبرات الطبية في الثانية، والذي تم إغلاقه في الفصل الأول من هذا العام (١٤٣٢/٢٠١١م) تبعا لقرار وزير الصحة السعودي الحالي القاضي بعدم تعيين من لا يحمل درجة البكالوريوس في وظائف المختبرات الطبية، وقد وصل عدد طلاب الكلية في العام نفسه (٤٨٠) طالبا، وعدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم (٢٩) فردا [٩، ١- ٣٣].

مشكلة الدراسة

برغم الأهمية الكبرى التي تحظى بها كليات المجتمع في الدول المتقدمة، وما تحققه في تلك الدول من أهداف، وما تقدمه من وظائف وأدوار، والذي أدى إلى انتشارها في كثير من دول العالم، ومنها الدول العربية، إلا أنها تعاني في هذه الدول من مشكلات كثيرة كشفت عتها العديد من البحوث والدراسات السابقة، وأهمها:

عدم مواءمة مخرجاتها لسوق العمل، وجود بطالة كبيرة في خريجي هذه الكليات، صعوبة مواصلة كثير من طلابها لدراستهم الجامعية، غلق أبواب الابتعاث أمامهم لأنها قاصرة على حملة البكالوريوس، افتقار معظم هذه الكليات إلى مبانٍ مستقلة تُشيَّد وفق المواصفات القياسية والاحتياجات التعليمية، الافتقار إلى تخصصات جديدة يحتاجها سوق العمل، وقد أوصى بعض الباحثين في المملكة العربية السعودية بضرورة إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث العلمية التي تستهدف الكشف عن واقع التعليم العالي في المملكة، وتقديم المقترحات اللازمة لتطوير كليات المجتمع لتتوافق مع المستجدات المعاصرة [١٠، ١- ١٢]، وحيث لم تُجرَ دراسة سابقة على كليتي المجتمع بجامعة القصيم، وبالإضافة إلى عمل الباحث في إحدى هاتين الكليتين جاءت فكرة الدراسة الحالية.

تساؤلات الدراسة

تمثّل التساؤل الرئيس للدراسة في: ما واقع كليتي المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب ؟ وتفرعت عنه التساؤلات التالية:

١ – ما فلسفة كليات المجتمع ؟

٢ – ما فلسفة كليتي المجتمع بجامعة القصيم ؟

٣ – ما مشكلات كليتي المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأعضاء ومعاونيهم حسب متغيرات الدراسة الثلاثة (الكلية، القسم، الدرجة الوظيفية) على محاور الاستبانة ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب حسب متغيرات الدراسة الثلاثة (الكلية، القسم، المستوى) على محاور الاستبانة ؟

٦– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب على محاور الاستبانتين ؟

٧– ما المقترحات التي تسهم في تفعيل كليتي المجتمع بجامعة القصيم ؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١ – توضيح فلسفة كليات المجتمع.

٢– إبراز فلسفة كليتي المجتمع بجامعة القصيم.

٣– كشف واقع كليتي المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب.

٤ – التعرف على مشكلات كليتي المجتمع بجامعة القصيم.

٥– توضيح الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب على الاستبانتين.

٦– تقديم المقترحات التي من شأنها أن تسهم في تطوير كليتي المجتمع بجامعة القصيم.

أهمية الدراسة

يمكن توضيح أهمية الدراسة في النقاط التالية :

١– تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الدور المنوط بكليات المجتمع وما يمكن أن تؤديه لمجتمعاتها من وظائف.

٢ – تعتبر هي الدراسة الأولى التي تُجرى في جامعة القصيم في هذا المجال.

٣– تأتي الدراسة استجابة لتوصية كثير من البحوث والدراسات السابقة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات عن كليات المجتمع لتقويمها وتقديم المقترحات التي تسهم في تفعيلها.

٤– يستفيد منها مسئولو الجامعة في معرفة معوقات هاتين الكليتين وتقديم المقترحات اللازمة لتطويرهما وتأكيد مواكبتهما للاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال.

٥ – تعد هذه الدراسة مقدمة لدراسات أخرى يمكن أن تُجرى على كليتي المجتمع بجامعة القصيم.

منهج الدراسة وأدواتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهدافها، وقام الباحث بإعداد استبانتين، طُبقت الأولى على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، والأخرى على عينة من طلاب كليتي المجتمع بجامعة القصيم للكشف عن واقع هاتين الكليتين من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب، وجاء تفصيل الاستبانتين عند الحديث عن الدراسة الميدانية.

مصطلحات الدراسة

* كليات المجتمع

توجد تعريفات متعددة لكليات المجتمع قد تختلف باختلاف أماكنها أو وفقاً للنظام التعليمي التابعة له، فقد تم تعريفها بأنها: كل مؤسسة تعليمية جامعية متوسطة فنية بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها بحيث تقل مدة الدراسة فيها عن أربع سنوات [١١، ٢٧١]، وهي: مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تقدم مجموعة متنوعة من البرامج الدراسية بعد المرحلة الثانوية العامة ودون المرحلة الجامعية وتتصف بالشمولية والمرونة وتتناسب مع حاجات ورغبات الأفراد والمجتمع وخطط التنمية المحلية [١٢، ١١]، كما أنها: كل مؤسسة تعليمية جامعية متوسطة اشتملت على أي نوع من أنواع المواد التعليمية أو المهارات ويلتحق بها الطلبة بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها بحيث تقلّ مدة الدراسة فيها عن أربع سنوات ويتبع فيها نظام الساعات المعتمدة والفصول الدراسية [١٣، ٥٣]، وهي: المؤسسات التعليمية ذات التخصصات المتعددة التي تلي المرحلة الثانوية وتقدم برامج دراسية متنوعة ومدة الدراسة فيها لا تزيد عن سنتين دراسيتين يمنح المتخرج بعدها درجة علمية محددة [٣، ٢٣١]، كما أنها: صيغة للتعليم العالي مدته لا تزيد عن عامين بعد الثانوية العامة، وتقدم برامج ذات خصائص أكاديمية ومهنية وتدريبية قادرة على سد احتياجات البيئة والمجتمع الآنية منها والمستقبلية [١٤، ١٥٦]، وهي: مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم العالي مدتها سنتان غالبا وتمتاز بتقديم برامج متنوعة أكاديمية ومهنية تطبيقية وتهدف إلى إعداد الطلاب أكاديمياً لإكمال الدراسة في الجامعة أو إعدادهم مهنياً لسوق العمل [١٥، ٦٠٣]. وقد تبنى

الباحث في هذه الدراسة التعريف الأخير؛ لأنه يتناسب مع واقع كليتي المجتمع بجامعة القصيم موضوع الدراسة الحالية.

ويتضح من التعريفات السابقة خصائص كليات المجتمع وأهمها:

ـ أنها مؤسسات تابعة للتعليم العالي بعد المرحلة الثانوية ودون الجامعية.

ـ أن مدة الدراسة فيها غالباً ما تكون سنتين دراسيتين ولا بد أن تقل عن أربع سنوات في كل الأحوال.

ـ أن الدراسة فيها تكون بنظام الفصول الدراسية والساعات المعتمدة.

ـ تهدف إلى تلبية احتياجات سوق العمل من الكوادر المعدة في المجالات المختلفة.

ـ تقدم برامج دراسية انتقالية لكليات الجامعة، وأخرى تأهيلية لسوق العمل.

كليات المجتمع كما تعكسها الدراسات السابقة

يعرض الباحث فيما يلي الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت كليات المجتمع، وأهمها: دراسة (فوجهن Vaughn١٩٨٧م) [١٦] التي أكدت على أهمية كلية المجتمع بولاية فرجينيا بفروعها الثلاثة والعشرين، ودورها الكبير في توسيع قاعدة التعليم العالي وكجزء من حركة الديمقراطية في الولاية، وتقييم وضعها الراهن، وإبراز تطورها في استيعاب الطلاب وجودة المرافق وزيادة مصادر التمويل بما يحقق أهدافها الموضوعة، وهدفت دراسة (عياش ١٩٨٨م) [١٧] إلى المساهمة في زيادة فعالية تطبيق نظام الساعات المعتمدة في كليات المجتمع، وتوصلت إلى ضرورة توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لذلك، وتطوير المناهج الدراسية، وإدخال الأساليب الحديثة المساعدة في التطبيق، كما هدفت دراسة (العريفي ١٤١١ه) [١٨] إلى إعداد خطة مقترحة لإنشاء كليات مجتمع متوسطة في اليمن من

خلال استطلاع آراء العاملين في وزارة التربية والتعليم، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، وعينة من الطلبة اليمنيين، وتوصلت إلى ضرورة ذلك لتلبية احتياجات المجتمع اليمني من الكوادر البشرية المؤهلة، وأن نظام الفصول الدراسية هو الأنسب للدراسة، وسعت دراسة (القصير١٩٩٣م) [١٩] إلى الكشف عن واقع كليات المجتمع بالأردن الذي أدى إلى تفشي بطالة الخريجين، وتوصلت إلى ضرورة إضافة هدف آخر إلى أهداف كليات المجتمع وهو: إعادة تأهيل الخريجين المتعطلين عن العمل بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، بالإضافة إلى إجراء التعديلات اللازمة على البرامج الدراسية بتلك الكليات، كما أكدت دراسة (كلية المجتمع بكاليفورنيا ١٩٩٣م)[٢٠] على دور كليات المجتمع في تدريب العمالة وتحسين مستواها للمحافظة على المنافسة الوطنية في الاقتصاد الدولي، وأوصت أن يصبح التدريب من المهام الرئيسة لهذه الكليات، وعلى أصحاب الأعمال التجارية والصناعية مراعاة تكلفة هذا التدريب، وهدفت دراسة (الداود١٩٩٤م) [٢١] إلى الكشف عن مفهوم ديمقراطية التعليم وواقع ممارسته في كليات المجتمع بالأردن من وجهة نظر الطلبة، وتوصلت إلى أن تلك الممارسة بلغت درجة متوسطة، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تكافؤ الفرص التعليمية لصالح التخصص الأكاديمي ولصالح الذكور، وكشفت دراسة (فلاح١٩٩٤م)[٢٢] عن المشكلات التي تواجه كليات المجتمع في محافظات جنوب الأردن، وكان أهمها: ضعف مشاركة أفراد المجتمع المحلي في نشاطات الكلية، وغياب التنسيق بين قطاعات سوق العمل ومسئولي كليات المجتمع، وزيادة نسب البطالة بين خريجي تلك الكليات، وهدفت دراسة(روزي Rouse١٩٩٥م) [٢٣] إلى قياس أثر كليات المجتمع على التحصيل الدراسي، حيث تعطي هذه الكليات الفرصة للطلاب الذين لم يتمكنوا

من الانتظام في التعليم الجامعي، كما أنها تجذب بعض الطلاب الذين سبق لهم الالتحاق بالكليات العادية ذات السنوات الأربع، وتوصلت إلى أن هؤلاء الطلاب قد توفرت لهم الفرصة للحصول على شهادة تعليمية في عدد أقل من السنوات، وأكدت دراسة (كلية المجتمع بكاليفورنيا ١٩٩٥م) [٢٤] على أن كليات المجتمع مصدر للتجديد الاقتصادي في المجتمعات التي تقوم بخدمتها، ولكي يتسنى لها توفير احتياجات المجتمع ينبغي أن تستمر في أداء رسالتها لتعكس الحاجات المتغيرة للعمالة بالولاية، كما ينبغي تعزيز الموارد البشرية والمادية المرتبطة بأداء الكليات لهذه المهمة، وتحقيق فعالية الإدارة، وتعويض انخفاض التمويل، وهدفت دراسة (النمراوي ١٤١٨هـ) [٢٥] إلى الكشف عن تقديرات كل من العمداء والمدرسين وأفراد المجتمع المحلي نحو مستوى تقديم عمداء كليات المجتمع الأردنية (الحكومية) للخدمات اللازمة للمجتمع المحلي ومستوى أهمية هذه الخدمات في تطوير المجتمع، وقد توصلت إلى أن مستوى هذه الخدمات كان متوسطا، بينما كان متوسط أهمية هذه الخدمات في تطوير المجتمع كان عاليا حسب أفراد العينة، وكشفت دراسة (بوبشيت١٤١٨هـ) [٢] عن أهم المبررات الداعية إلى إنشاء كليات المجتمع للبنات بالمملكة وأهمها: توسيع الخيارات في التعليم العالي أمام الطالبات، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وزيادة عدد خريجات الثانوية العامة، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، وقلة التخصصات المهنية المتاحة للبنات في التعليم العالي، كما أوضحت دراسة (الشتري١٤١٩ه) [٢٦] أهم الأهداف المقترحة لكليات المجتمع بالمملكة وهي: توفير الكوادر الوطنية المدربة، وربط تخصصات التعليم باحتياجات التنمية، وفتح مجالات جديدة للدراسة الجامعية، وحددت أهم البرامج في: الإنتاج الحيواني، الإنتاج النباتي، تصنيع الأغذية،

الحاسب الآلي، التسويق، الكيمياء البترولية، التمريض، المحاسبة، وهدفت دراسة (ريد و بيتروفيتو Pietrovito & Reed ٢٠٠٠م) [٢٧] إلى تقويم البرنامج التعليمي في إحدى كليات المجتمع من خلال استبانة طبقت على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأعضاء المجتمع المحلي، وتوصلت إلى أن الخبرات التعليمية التي توفرها الكلية مهمة وتستحق الجهد المبذول، وأن البرنامج قد وفر للطلاب فرصة للتعلم الحقيقي عن الحياة والعمل، وكذلك التطبيق العملي لمقررات البرنامج الدراسي في حياتهم، كما كشفت دراسة (أورومانر Oromaner ٢٠٠٠م) [٢٨] عن التطور التاريخي لكلية المجتمع بمقاطعة هود سون الأمريكية من كلية قائمة على التعاقد إلى كلية مجتمع شاملة ذات رسالة محددة، حيث عملت على توفير التعليم العالي لعدد كبير من أبناء المقاطعة من خلال برامجها المتعددة، وهدفت دراسة (نذر وآخرين ١٤٢٤هـ) [١٤] إلى وضع تصور مقترح لإنشاء كليات المجتمع بالكويت في ضوء الخبرات الأجنبية والعربية واحتياجات المجتمع الكويتي، وقد توصلت الدراسة إلى إجماع أفراد العينة المستفتاة من الطلاب والمواطنين وقطاع الأعمال وأعضاء هيئة التدريس على إنشاء كليات المجتمع، وألا تكون بديلة للتعليم التطبيقي، كما توصلت إلى تصور مقترح لأربع كليات مجتمع وهي: كلية الأعمال الخاصة، الريادة، الأسرة والأمومة، والدراسات التخصصية، كما هدفت دراسة (الحبيب ١٤٢٦هـ) [١٥] إلى التعرف على دور كليات المجتمع بالسعودية في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المقومات الأساسية لنجاح كليات المجتمع هي: الالتزام بسياسة الباب المفتوح، توفير مقررات تطويرية وخدمات إرشادية شاملة، الدعم المالي، استخدام أساليب تدريس فعالة، الانتشار الجغرافي في كافة أنحاء المملكة، التنسيق مع الجامعات لتسهيل عملية تحويل

الطلاب إليها، وطبقت دراسة (باهرمز ١٤٢٦هـ) [٢٩] أسلوب التحليل الهرمي لتحديد أفضل المواقع لإقامة كليات مجتمع بالسعودية، وتوصلت إلى أن هذه الأماكن هي: ينبع، حفر الباطن، الجبيل، القطيف، سكاكا، الرس، خميس مشيط، محايل، الهفوف، رفحا، الباحة، صبيا، النماص، أبقيق، والخرج، كما كشفت دراسة(الشمري ١٤٢٧هـ) [٣٠] عن واقع كليات المجتمع بالسعودية، وإبراز أهم التجارب العالمية التي أخذت بنظام كليات المجتمع، والتعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالمملكة حول المؤشرات المستخلصة من التجارب العالمية، وأوصت الدراسة بأن تسعى كليات المجتمع لتحقيق المشاركة والتفاعل والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي، وتأسيس قنوات للتواصل المستمر بين مسئولي البرامج بالكليات وبين سوق العمل.

*** تعقيب على الدراسات السابقة**

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١ – ركزت بعض الدراسات على ضرورة إنشاء كليات مجتمع نظرا لأهميتها وحاجة المجتمع إليها، وهي دراسة (العريفي ١٤١١ه) في اليمن، (الشتري ١٤١٩هـ)، (بوبشيت ١٤١٨هـ)، (باهرمز١٤٢٦ه) في السعودية، (نذر وآخرون١٤٢٤ه) في الكويت.

٢ – اهتمت دراسات أخرى بتقويم كليات المجتمع إما في ضوء مشكلة البطالة (القصير ١٩٩٣م)، أو دور عمداء تلك الكليات في تطوير المجتمع (النمراوي١٤١٨ه)، أو تقويم البرنامج التعليمي فيها (ريد و بيتروفيتو٢٠٠٠م)، أو تقويم الخطط الدراسية وتوزيع الساعات المعتمدة (عياش١٩٨٨م).

٣ – أكدت بعض الدراسات على أهمية تطوير كليات المجتمع، وهي دراسة (فوجهن١٩٨٧م) بفرجينيا في أمريكا، (الشمري١٤٢٧ه) بالسعودية.

٤ – كشفت دراسات عن دور كليات المجتمع في بعض الجوانب، مثل دورها في تدريب العمالة وتحسين مستواها (كلية المجتمع بكاليفورنيا١٩٩٣م)، وفي التجديد الاقتصادي بالمجتمعات(كلية المجتمع بكاليفورنيا١٩٩٥م)، وأثرها في التحصيل الدراسي (روزي١٩٩٥م)، وفي ديمقراطية التعليم (الداود١٩٩٤م)، وفي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية (الحبيب١٤٢٦ه).

٥ – تعرضت دراسة(فلاح١٩٩٤م) إلى المشكلات التي تواجه كليات المجتمع في محافظات جنوب الأردن.

٦ – اختصت دراسة (أورومانر٢٠٠٠م) بعرض تطور كلية المجتمع بمقاطعة هود سون بوسط أمريكا.

وقد استفاد الباحث من كل تلك الدراسات السابقة في بلورة فكرة دراسته والتعرف على أهمية كليات المجتمع، وأهدافها العامة، وأدوارها في مجالات المجتمع المختلفة، وخصائصها، وبعض مشكلاتها، وبعض المقترحات في تطويرها، والمساعدة في اختيار المنهج والأداة المناسبة للدراسة الميدانية، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها بيئة بحثية جديدة وهي جامعة القصيم، والتي لم تُجرَ فيها دراسة مستقلة عن كليتي المجتمع من قبل، بالإضافة إلى الكشف عن الواقع من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتقديم مقترحات لتطويرهما وتفعيل دورهما، الأمر الذي يميز هذه الدراسة عن غيرها، ويبرر أهمية القيام بها.

الدراسة الميدانية

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

وسيتم تناول تلك الإجراءات من خلال العناصر التالية:

أ) هدف الدراسة الميدانية

سعت الدراسة الميدانية إلى الكشف عن واقع كليتي المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب بتلك الكليتين، وذلك نحو الإمكانات المادية والبشرية، وشروط القبول، والبرامج الدراسية، والشراكة بين الكليتين ومؤسسات المجتمع، والدورات التدريبية، وتم التوصل إلى ذلك عن طريق أداتي الدراسة (استبانتين)، وسيتم وصفهما في العنصر التالي.

ب) وصف أداتي الدراسة

تم بناء الاستبانتين من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات العربية والأجنبية في مجال كليات المجتمع، بالإضافة إلى استبانات بعض هذه الدراسات، والإطار النظري للدراسة الحالية، وقد اشتملت الاستبانة الأولى الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على (٥) محاور ضمت (٤٠) عبارة بواقع (٨) عبارات لكل محور، وهذه المحاور على التوالي هي: الإمكانات البشرية والمادية، قبول الطلاب، البرامج الدراسية، الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع، الدورات التدريبية، بينما اشتملت استبانة الطلاب على (٤) محاور ضمت (٣٠) عبارة بواقع (٨) عبارات لكل من المحورين الأولين، و (٧) عبارات للمحورين الآخرين، وهذه المحاور على التوالي هي: قبول الطلاب، البرامج الدراسية، الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع، الدورات التدريبية.

ج) صدق أداتي الدراسة

استخدم الباحث صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبانتين على بعض أساتذة الجامعات المختلفة في مصر والمملكة العربية السعودية، والذين بلغ عددهم (٢٢)

محكما ؛ وذلك بهدف التعرف على مدى وضوح العبارات ومناسبتها للمحاور التي وضعت لقياسها ، وملاءمة المحاور للهدف الذي صُممت من أجله ، وقد اقترحوا بعض التعديلات بين حذف وإضافة ، وتغيير صياغة بعض العبارات لتناسب ما تقيسه من محاور ، وتم أخذها في الاعتبار في الصيغة النهائية للاستبانتين ، حيث استقرت استبانة الأعضاء ومعاونيهم على (٤٠) عبارة ، واستبانة الطلاب على (٣٠) عبارة ، (انظر : ملاحق الاستبانة ١ ، ٢).

د) ثبات أداتي الدراسة

تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) لحساب ثبات الاستبانتين ، فجاء معدل ثبات استبانة الأعضاء (٠,٧٣) ، بينما كان معدل ثبات استبانة الطلاب (٠,٧٧) ، وهما معدلا ثبات عاليان يعول عليهما.

هـ) عينة الدراسة وحدودها

طُبقت الدراسة الميدانية علي أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، وطلاب كليتي المجتمع بجامعة القصيم ، وتم التطبيق على كل أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الكليتين ، حيث وزع الباحث(٥٣)استبانة ، وهم كل الأعضاء والمعاونين ، ورُدّ إليه (٥١) استبانة بنسبة (٩٦,٢٪) ، بينما طُبقت استبانة الطلاب على عينة من المستوى الأول والرابع في جميع أقسام البرنامجين التأهيلي والانتقالي ، حيث وزع الباحث (٣٢٠) استبانة ، ورُد إليه (٣١٠) استبانة بنسبة (٩٧٪) من العينة ، و(٢٨,٢٪) من المجتمع الكلي (١١٠٠) طالب في الكليتين ، وقد تم تطبيق الاستبانتين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(١٤٣١/١٤٣٢هـ) الموافق (٢٠١٠/٢٠١١م) ، وفيما يلي توضيح توزيع العينة على الكليتين حسب متغيرات الدراسة ونسبة كل متغير إلى العينة (انظر الجدول رقم ١).

الجدول رقم (١). يوضح توزيع عينة الأعضاء ومعاونيهم حسب متغيرات الدراسة الثلاثة ونسبة كل متغير إلى العينة.

الكلية	العينة	النسبة %	الدرجة العلمية	العينة	النسبة %	القسم	العينة	النسبة %
بريدة ٢٤	٢٤	١٠٠	أستاذ	-	-	العلوم الإدارية والإنسانية	١٨	٧٥
			أستاذ مشارك	-	-			
			أستاذ مساعد	١٤	٥٨,٣	العلوم الطبيعية والتطبيقية	٦	٢٥
			محاضر	٨	٣٣,٣			
			معيد	٢	٨,٤	العلوم الطبية التطبيقية	-	-
عنيزة ٢٩ ٥٣	٢٧ ٥١	٩٣,١ ٩٦,٢	أستاذ	٣	١١,١	العلوم الإدارية والإنسانية	١٣	٤٨,٢
			أستاذ مشارك	-	-			
			أستاذ مساعد	١٣	٤٨,٢			
			محاضر	٨	٢٩,٦	العلوم الطبيعية والتطبيقية	٧	٢٥,٩
			معيد	٣	١١,١	العلوم الطبية التطبيقية	٧	٢٥,٩

يتضح من الجدول رقم (١) أن عينة أعضاء هيئة التدريس بلغت (٩٦,٢٪) من المجتمع الكلي، وأن كلية المجتمع ببريدة تمثل(١٠٠٪) من مجتمعها، و(٤٥,٣٪) من مجتمع الكليتين، بينما تمثل كلية المجتمع بعنيزة (٩٣,١٪) من مجتمعها، و (٥٠,٩٪) من مجتمع الكليتين، وفي الكليتين كانت درجة (الأستاذ المساعد) هي الأعلى بنسبة

(٥٨,٣٪) في الأولى، (٤٨,٢٪) في الثانية من عينتيهما، في حين خلت عينة الكليتين من درجة (الأستاذ المشارك) لعدم وجودها فيهما، بينما خلت عينة بريدة من درجة (الأستاذ) لعدم وجودها بها، كما جاء قسم العلوم الإدارية والإنسانية الأعلى بنسبة (٧٥٪) في مجتمع بريدة، (٤٨,٢٪) في مجتمع عنيزة، بينما خلت عينة كلية المجتمع ببريدة من قسم العلوم الطبية التطبيقية لعدم وجوده.

الجدول رقم (٢). يوضح توزيع عينة الطلاب حسب متغيرات الدراسة ونسبتها إلى عينة كل كلية.

الكلية	العدد	النسبة%	البرنامج	العدد	النسبة%	المستوى	العدد	النسبة%
بريدة	١٦٠	٥١,٦	تأهيلي	٦٠	٣٧,٥	أول	٨٨	٥٥
			انتقالي	١٠٠	٦٢,٥	رابع	٧٢	٤٥
عنيزة	١٥٠	٤٨,٤	تأهيلي	٧٥	٥٠	أول	٨٦	٥٧,٣
			انتقالي	٧٥	٥٠	رابع	٦٤	٤٢,٧
مجموع	٣١٠	١٠٠	مجموع	٣١٠	-	مجموع	٣١٠	-

يتضح من الجدول رقم (٢) أن كلية المجتمع ببريدة تمثل (٥١,٦٪) من العينة، و(٢٢,٩٪) من المجتمع الكلي(٧٠٠) طالب، بينما تمثل كلية المجتمع بعنيزة (٤٨,٤٪) من العينة، (٣٧,٥٪) من المجتمع الكلي (٤٠٠) طالب؛ وذلك بعد استبعاد طلاب الدورة المكثفة في اللغة الانجليزية والفصل التحضيري في الاقتصاد والإدارة من الكليتين؛ وذلك باعتبارهما فصولا تمهيدية تسبق المستوى الأول وجاءت عينة التأهيلي بمجتمع بريدة أقل بنسبة (٣٧,٥٪) لعدم وجود قسم العلوم الطبية التطبيقية بها، بينما تساوى التأهيلي والانتقالي في مجتمع عنيزة بنسبة (٥٠٪) لكلٍ منهما، في حين زادت عينة المستوى الأول فيهما على الرابع، فجاءت على التوالي (٥٥٪)، (٥٧,٣٪) في الكليتين، وكل ذلك من عينة كليتيهما؛ وذلك نظرا لكثرة أعداد الطلاب في المستوى الأول.

و) الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، اختبار " ت" (t-test)، واختبار " ف "ANOVA)).

ثانيا: عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

أ) النتائج المتعلقة باستبانة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم

١ - استجابات أفراد العينة بصورة مجملة على المحاور الخمسة للاستبانة:

الجدول رقم (٣). يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الأول (الإمكانات البشرية والمادية).

الاستجابات	نعم		إلى حد ما		لا		لا أدرى		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارات
رقم العبارة	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
١	٢٤	٤٧,١	١٦	٣١,٤	٦	١١,٨	٥	٩,٨	٣,٢	٥
٢	٤٨	٩٤,١	١	٢	٢	٣,٩	-	-	٣,٩	١
٣	٨	١٥,٧	١٤	٢٧,٥	٢٤	٤٧,١	٥	٩,٨	٢,٥	٨
٤	٤٢	٨٢,٤	٧	١٣,٧	-	-	٢	٣,٩	٣,٨	٣
٥	٩	١٧,٥	٣٩	٧٦,٤	٢	٣,٩	١	٢	٣,١	٧
٦	١٠	١٩,٦	٢٤	٤٧,١	٧	١٣,٧	١٠	١٩,٦	٢,٧	٦
٧	٤٠	٧٨,٤	١١	٢١,٦	-	-	-	-	٣,٨	٤
٨	٤٤	٨٦,٣	٣	٥,٩	١	٢	٣	٥,٩	٣,٧	٢

يتضح من الجدول رقم (٣) الخاص بالإمكانات البشرية والمادية أن استجابات أفراد العينة بصفة عامة جاءت فوق المتوسط، وأن أعلى العبارات استجابة هما رقما (٢، ٨)، ونسبتهما: (٩٤,١، ٨٦,٣)، ومنطوقهما هو: (تحرص الكلية على اختيار هيئة تدريس متخصصة في الأقسام المختلفة، يتوافر بالكلية معامل جيدة للحاسب الآلي واللغة الإنجليزية)، ويرجع ذلك إلى أن إدارة الكلية تنتقي أعضاء هيئة التدريس بها من بين عدد كبير منهم نظرا لكثرة العرض، وأن معامل الكلية جيدة ومجهزة بتقنيات التعليم الحديثة نظرا لتوافر التمويل وزيادة الميزانية مما يفي بالاحتياجات المطلوبة. بينما كانت عبارتا (٥، ٣) هما أقل العبارات بنسبتي (١٥,٧، ١٧,٥) على التوالي، ومنطوقهما هو: (تعمل الكلية على رفع كفاءة هيئتها التدريسية من خلال الدورات المهنية، لدى أعضاء هيئة التدريس دراية كافية بالأنظمة الأكاديمية والإدارية للكلية)، ويرجع ذلك إلى أن الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس أو معاونيهم لا تكاد تذكر، وقد تعقد بعض الدورات بالجامعة، ولا يدري الأعضاء بالكليتين عنها شيئا نظرا لبعد مقرهما عن الجامعة، أو لقصور في الدعاية والإعلان. كما أن كثيرا من أعضاء هيئة التدريس يكرسون همهم في التدريس، ولا يبحثون في اللوائح والقوانين إلا فيما يحتاجون إليه مما يتعلق بأمورهم الشخصية، بالإضافة إلى عدم توزيع نسخة من لائحة الجامعة عليهم. أما إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثاني فسيوضحه الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤). يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثاني (قبول الطلاب).

الاستجابات	نعم		إلى حد ما		لا		لا أدرى		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارات
رقم العبارة	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
١	٣٨	٧٤,٥	٧	١٣,٧	٤	٧,٨	٢	٣,٩	٣,٦	١
٢	٧	١٣,٧	١٠	١٩,٦	٦	١١,٨	٢٨	٥٤,٩	١,٩	٦
٣	١٠	١٩,٦	٥	٩,٨	٥	٩,٥	٣١	٦٠,٨	١,٩	٤
٤	٦	١١,٨	٤	٧,٨	٣١	٦٠,٨	١٠	١٩٠,٦	٢,٢	٧
٥	٣٥	٦٨,٦	٤	٧,٨	٢	٣,٩	١٠	١٩,٦	٣,٣	٢
٦	١٩	٣٧,٣	٤	٧,٨	-	-	٢٨	٥٤,٩	٢,٢	٣
٧	٨	١٥,٧	٢	٣,٩	٣	٥,٩	٣٨	٧٤,٥	١,٦	٥
٨	٥	٩,٨	١٤	٢٧,٥	٢٤	٤٧,١	٨	١٥,٧	٢,٣	٨

يتضح من الجدول رقم (٤) الخاص بقبول الطلاب أن استجابات أفراد العينة بصورة مجملة جاءت ضعيفة، وأن أعلى العبارات استجابة هما رقما (١، ٥) ونسبتهما (٧٤,٥، ٦٨,٦) ومنطوقهما هو: (تخفف الكلية العبء الطلابي عن كليات الجامعة الأخرى، تتاح فرصة القبول بالكلية لمن لم تتح لهم مواصلة دراستهم الجامعية)، ويرجع ذلك إلى أن كليتي المجتمع محل الدراسة تخففان العبء الطلابي بالفعل عن كليات جامعة القصيم، كما أنهما تتيحان فرصة القبول للطلاب الذين لم يقبَلوا بالجامعة؛ لأن هذا هدف أصيل من الأهداف التي تسعى تلك الكليتان إلى تحقيقه، بينما كانت عبارتا (٨، ٤) هما أقل العبارات بنسبتي (٩,٨، ١٩,٦) على التوالي،

ومنطوقهما هو: (يشترط كل قسم بالكلية توافر عدة مهارات لدى الطلاب للتخصص فيه، توجد اختبارات قبول لا بد من تجاوزها لمن يريد الالتحاق بالكلية)، ويرجع ذلك إلى أن القبول في تلك الكليتين مبني على التيسير فلا تشترط الأقسام مهارات معينة لدى الطلاب، كما لا تعقد الكلية اختبارات كشرط للقبول بها إلا ما كان من قسم الاقتصاد والإدارة فإنه يوجد به فصل تحضيري يسبق المستوى الأول اتباعا لنظام الجامعة في ذلك. أما إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثالث فسيوضحه الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (5). يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثالث (البرامج الدراسية).

الاستجابات	نعم		إلى حد ما		لا		لا أدرى		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارات
رقم العبارة	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
١	١٨	٣٥,٣	١٩	٣٧,٣	٢	٣,٩	١٢	٢٣,٥	٢,٨	٤
٢	١٠	١٩,٦	٢٠	٣٩,٢	٨	١٥,٧	١٣	٢٥,٥	٢,٥	٧
٣	١٧	٣٣,٣	٢٥	٤٩	٧	١٣,٧	٢	٣,٩	٣,١	٥
٤	٣٤	٦٦,٧	٨	١٥,٧	٨	١٥,٧	١	٢	٣,٥	٢
٥	٢٤	٤٧,١	٢٠	٣٩,٢	٥	٩,٨	٢	٣,٩	٣,٣	٣
٦	٤٢	٨٢,٤	٥	٩,٨	٣	٥,٩	١	٢	٣,٧	١
٧	٢	٣,٩	٣	٥,٩	١٨	٣٥,٣	٢٨	٥٤,٩	٢	٨
٨	١٢	٢٣,٥	٣٣	٦٤,٧	١	٢	٥	٩٠٨	٣	٦

يتضح من الجدول رقم (٥) الخاص بالبرامج الدراسية أن استجابات أفراد العينة بصورة مجملة جاءت متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (النمراوي ١٩٩٠م) من الحاجة إلى مناسبة مقررات تلك الكليات مع سوق العمل [٣١، ٩٩]. وكانت أعلى العبارات استجابة هما رقما (٦، ٤) ونسبتهما (٨٢,٤، ٦٦,٧) ومنطوقهما هو: (ينبغي التوسع في تخصصات جديدة بالكلية لتلبية احتياجات المجتمع المحلي، يتواجد أعضاء هيئة التدريس في أوقات محددة لإرشاد الطلاب أكاديميا)، ويرجع ذلك إلى أنه ينبغي أن تواكب كليتا المجتمع التطورات المجتمعية والتغيرات في سوق العمل؛ وذلك بأن تراعي متطلباته من الكوادر البشرية وتلبيها بافتتاح تخصصات جديدة بعد دراسة مستقبلية عميقة، وعلى الرغم من أن الكليتين تؤكد على هذا في رسالتيهما، ولكنه لم يتحقق على أرض الواقع، كما أن أعضاء هيئة التدريس بهاتين الكليتين لا يغادرونهما من الثامنة صباحا حتى الثانية بعد الظهر؛ ولذا فهم متواجدون في مكاتبهم بين المحاضرات لإرشاد الطلاب، بينما كانت عبارتا (٧، ٢) هما أقل العبارات بنسبتي (٣,٩، ١٩,٦) على التوالي، ومنطوقهما هو: (تستطلع الكلية آراء خريجيها العاملين حول جدوى إعدادهم بالكلية، يُؤهل البرنامج التأهيلي طلابه للحصول على فرص عمل بعد تخرجهم)، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(Carter ١٩٨٢) من حصول أكثر خريجي كليات المجتمع على أعمال تتفق مع دراستهم [٣٢]، بينما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (عوض ١٩٨٥م) من ضعف خريجي تلك الكليات [٣٣، ٩٨]. ويرجع ذلك إلى أن صلة الكلية بخرجيها من البرنامج التأهيلي تنقطع بمجرد تخرجهم، ولا تتواصل الكلية معهم بأي نوع من أشكال التواصل، كما أن حصول الطلاب على البرنامج التأهيلي(شهادة دبلوم مشارك) لا يضمن لهم فرص عمل؛ وذلك نظرا لأن سوق

العمل يفضل الحاصلين على مؤهل عالٍ (بكالوريوس)، وهم متواجدون بأعداد كبيرة الآن. أما إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الرابع فسيوضحه الجدول رقم (٦):

الجدول رقم (٦). يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الرابع (الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع).

الاستجابات	نعم		إلى حد ما		لا		لا أدرى		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارات
رقم العبارة	النكرار	النسبة%	النكرار	النسبة%	النكرار	النسبة%	النكرار	النسبة%		
١	١٧	٣٣,٣	١٨	٣٥,٣	٨	١٥,٧	٨	١٥,٧	٢,٩	١
٢	٣	٥,٩	١١	٢١,٦	١٠	١٩,٦	٢٧	٥٢,٩	١,٨	٤
٣	١	٢	٣	٥,٩	٢٣	٤٥,١	٢٤	٤٧,١	١,٦	٨
٤	٧	١٣,٧	٢٠	٣٩,٢	٩	١٧,٦	١٥	٢٩,٤	٢,٨	٢
٥	٣	٥,٩	٢	٣,٩	٢٤	٤٧,١	٢٢	٤٣,١	١,٧	٥
٦	١	٢	٨	١٥,٧	٢٩	٥٦,٩	١٣	٢٥,٥	١,٩	٧
٧	٢	٣,٩	٥	٩,٨	١٥	٢٩,٤	٢٩	٥٦,٩	١,٦	٦
٨	٦	١١,٨	٢٥	٤٩	١٣	٢٥,٥	٧	١٣,٧	٢,٦	٣

يتضح من الجدول رقم (٦) الخاص بالشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع أن استجابات أفراد العينة جاءت ضعيفة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (التل ١٩٨٣م) من ضعف التعاون بين كليات المجتمع ومؤسسات المجتمع الأخرى [١١، ٢٨٦]. ورغم هذا الضعف فإن أعلى العبارات استجابة هما رقما (١، ٤) ونسبتهما (٣٣,٣، ١٣,٧) ومنطوقهما هو: (يسهم خريجو الكلية في سد احتياجات المجتمع المحلي من الأيدي العاملة، يتم تدريب طلاب الكلية في البرنامج التأهيلي داخل قطاعات العمل والإنتاج)، وقد يرجع ذلك إلى أن عددا من خريجي كليات المجتمع ساهموا بالفعل في تلبية احتياجات سوق العمل من الأيدي العاملة قبل أن تكثر أعداد الخريجين وتظهر البطالة بينهم لتفضيل حملة البكالوريوس عليهم، كما أن طلاب قسم

المختبرات الطبية في البرنامج التأهيلي يتم تدريبهم فصلا كاملا في المستشفيات قبل تخرجهم، بينما كانت عبارتا (٣، ٦) هما أقل العبارات بنسبتي (١، ١)، ومنطوقهما هو: (تعمل الكلية على تنمية خبرات خريجيها بعد التحاقهم بسوق العمل، تقدم الكلية استشارات علمية للراغبين من الأفراد والمؤسسات)، ويرجع ذلك إلى أنه كما سبق أن صلة الكلية بخريجيها تنقطع بمجرد تخرجهم فيها، فلا توجد متابعة من الكلية لهم في أعمالهم، كما أن الكلية لا تقوم بتقديم أي نوع من الاستشارات العلمية بحجة أن ذلك من مسئوليات عمادة خدمة المجتمع بالجامعة، وليس من صلاحيات كلية المجتمع؛ وبذلك فقدت الكلية شراكتها مع المجتمع وتواصلها مع مؤسساته. أما إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الخامس فسيوضحه الجدول رقم (٧):

الجدول رقم (٧). يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الخامس (الدورات التدريبية).

الاستجابات	نعم		إلى حد ما		لا		لا أدرى		المتوسط	ترتيب العبارات
رقم العبارة	النكرار	النسبة%	النكرار	النسبة%	النكرار	النسبة%	النكرار	النسبة%	الحسابي	
١	٩	١٧,٦	٨	١٥,٧	٢٧	٥٢,٩	٧	١٣,٧	٢,٤	٣
٢	٣	٥,٩	١	٢	٤٣	٨٤,٣	٤	٧,٨	٢,١	٥
٣	٣	٥,٩	١	٢	٤٢	٨٢,٤	٥	٩,٨	٢	٦
٤	٢	٣,٩	-	-	٤٣	٨٤,٣	٦	١١,٨	٢	٧
٥	٩	١٧,٦	٢٧	٥٢,٩	٦	١١,٨	٩	١٧,٦	٢,٧	٢
٦	٨	١٥,٧	١١	٢١,٦	١٢	٢٣,٥	٢٠	٣٩,٢	٢,١	٤
٧	١٥	٢٩,٤	٢٢	٤٣,١	٥	٩,٨	٩	١٧,٦	٢,٩	١
٨	٢	٤	١٣	٢٥,٥	٢٧	٥٢,٩	٩	١٧,٦	٢,٢	٨

يتضح من الجدول رقم (٧) الخاص بالدورات التدريبية أن استجابات أفراد العينة جاءت ضعيفة، وأن أعلى العبارات استجابة هما رقما (٧، ٥) ونسبتهما (٢٩,٤، ١٧,٦) ومنطوقهما هو: (يتم تنمية مواهب الطلاب المختلفة من خلال ممارستهم للأنشطة الطلابية، يشارك أعضاء هيئة التدريس بالكلية في الدورات المقامة بمؤسسات المجتمع)،

وربما يعود ذلك إلى أن الأنشطة الطلابية على اختلاف أنواعها تنمي في الممارسين لها مهارات عديدة ثقافية ورياضية واجتماعية، كما أن بعض أعضاء هيئة التدريس يشاركون في دورات مجتمعية ولكن إذا دُعوا إلى ذلك، وربما أُقيمت كثير من هذه الدورات ولم يسمع بها الأعضاء، بينما كانت عبارتا (٨، ٤) هما أقل العبارات بنسبتي (٤، ٣,٩) على التوالي، ومنطوقهما هو: (تستضيف الكلية مؤتمرات علمية في تخصصاتها، تعقد الكلية دورات تدريبية في مجال التنمية البشرية)، ويرجع ذلك إلى أن كليتي المجتمع بالفعل لم تستضيفا أي مؤتمر علمي بهما في أي من تخصصاتهما، كما لم تقدم الكليتان دورات متخصصة في التنمية البشرية لذات الحجة السابقة بأن هذه من مسئوليات عمادة خدمة المجتمع بالجامعة، ويكاد ينحصر دورهما في الجانب التعليمي فقط.

٢ - الفروق بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول رقم (٨). يوضح الفروق بين أفراد العينة على المحاور الخمسة حسب متغير الكلية (بريدة/عنيزة) باستخدام اختبار "ت" (t-test).

المحور	الكلية	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	بريدة	٣,٥	٤,٥٥٦	٠,٠١ " دال "
	عنيزة	٣,١		
الثاني	بريدة	٢,٤	٠,٢٦٨	٠,٠١ " غير دال "
	عنيزة	٢,٤		
الثالث	بريدة	٢,٩	٠,٦٢٣	٠,٠١ " غير دال "
	عنيزة	٢,٩		
الرابع	بريدة	٢,١	٠,٦٥٩	٠,٠١ " غير دال "
	عنيزة	٢		
الخامس	بريدة	٢,٣	٠,٤٦٠	٠,٠١ " غير دال "
	عنيزة	٢,٣		

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠,٠١) حسب متغير الكلية على المحور الأول (الإمكانات البشرية والمادية) لصالح كلية المجتمع ببريدة، وربما يعود ذلك إلى أن هذه الكلية سبقت نظيرتها في عنيزة بعام دراسي كامل مما ساعدها على اكتمال إمكاناتها وتوافر مرافقها المختلفة، أما ما يتعلق بباقي المحاور فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الكليتين، وقد يرجع ذلك إلى أن الكليتين تتبعان جامعة واحدة بإدارة مركزية ونظام دارسي موحد في قبول الطلاب والبرامج الدراسية والدورات التدريبية، أما الفروق بين أفراد العينة حسب الدرجة العلمية فسيوضحه الجدول رقم (٩):

الجدول رقم (٩). يوضح الفروق بين أفراد العينة على المحاور الخمسة حسب متغير الدرجة العلمية (أستاذ /أستاذ مساعد / محاضر/ معيد) باستخدام اختبار(ANOVA).

المحور	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول	أستاذ	٣,٥	٢,٠٤٥	٠,٠١ " غير دال "
	أستاذ مساعد	٣,٤		
	محاضر	٣,٢		
	معيد	٣,١		
الثاني	أستاذ	٢,٥	٢,٢٦٨	٠,٠١ " غير دال "
	أستاذ مساعد	٢,٤		
	محاضر	٢,٢		
	معيد	٢,٨		
الثالث	أستاذ	٣	٠,٤٨٨	٠,٠١ " غير دال "
	أستاذ مساعد	٣		
	محاضر	٢,٨		
	معيد	٢,٩		
الرابع	أستاذ	٢,٢	٢,٤٦٩	٠,٠١ " غير دال "
	أستاذ مساعد	٢,٢		
	محاضر	٢		
	معيد	٢		
الخامس	أستاذ	٢,١	.٢,٩٤	٠,٠١ " غير دال "
	أستاذ مساعد	٢,٤		
	محاضر	٢,١		
	معيد	٢,٣		

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠,٠١) حسب متغير الدرجة العلمية على محاور الاستبانة الخمسة ؛ وقد يرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم يعيشون ظروفا واحدة وبيئة تعليمية موحدة على اختلاف درجاتهم ؛ فلذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهم ، أما الفروق بين أفراد العينة حسب القسم فسيوضحه الجدول رقم (١٠) :

الجدول رقم (١٠). يوضح الفروق بين أفراد العينة على المحاور الخمسة حسب متغير القسم (العلوم الإدارية والإنسانية/العلوم الطبيعية والتطبيقية/العلوم الطبية التطبيقية) باستخدام اختبار(ANOVA).

المحور	القسم	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول	علوم إدارية وإنسانية	٣,٣	١,٥٦٧	٠,٠١ " غير دال "
	علوم طبيعية وتطبيقية	٣,٤		
	علوم طبية تطبيقية	٣,١		
الثاني	علوم إدارية وإنسانية	٢,٤	٢,٠٥٩	٠,٠١ " غير دال "
	علوم طبيعية وتطبيقية	٢,١		
	علوم طبية تطبيقية	٢,٥		
الثالث	علوم إدارية وإنسانية	٢,٩	٠,٠٦٩	٠,٠١ " غير دال "
	علوم طبيعية وتطبيقية	٣		
	علوم طبية تطبيقية	٣		
الرابع	علوم إدارية وإنسانية	٢	٠,٧٨٨	٠,٠١ "غير دال "
	علوم طبيعية وتطبيقية	٢,٢		
	علوم طبية تطبيقية	٢,١		
الخامس	علوم إدارية وإنسانية	٢,٣	١,٤٤١	٠,٠١ " غير دال "
	علوم طبيعية وتطبيقية	٢,٤		
	علوم طبية تطبيقية	٢,١		

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠,٠١) حسب متغير القسم ، وتفسير ذلك ما مرّ في متغير الكلية من

مركزية الإدارة وتوحيد الأنظمة في أقسام الكليتين، وعدم وجود فروق جوهرية إلا ما كان من اختلاف المقررات في كل قسم حسب طبيعة كلٍ منها، ووجود تدريب ميداني في قسم العلوم الطبية التطبيقية لمدة فصل دراسي بعد الانتهاء من المستويات الأربعة.

ب) النتائج المتعلقة باستبانة الطلاب

١ - استجابات أفراد العينة بصورة مجملة على المحاور الأربعة للاستبانة:

الجدول رقم (١١). يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الأول (قبول الطلاب).

الاستجابات	نعم		إلى حد ما		لا		لا أدرى		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارات
رقم العبارة	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
١	١٥٦	٥٠,٣	٧٩	٢٥,٥	٢٨	٩	٤٧	١٥,٢	٣,١	٢
٢	١٣٢	٤٢,٦	٥٨	١٨,٧	٥١	١٦,٥	٦٩	٢٢,٣	٢,٨	٣
٣	٨٣	٢٦,٨	٦٩	٢٢,٣	١١٧	٣٧,٧	٤١	١٣,٢	٢,٦	٦
٤	٢٢	٧,١	٨	٢,٦	٢٦٠	٨٣,٩	٢٠	٦,٥	٢,١	٨
٥	١٧٤	٥٦,١	٥٢	١٦,٨	٢٥	٨,١	٥٩	١٩	٣,١	١
٦	٩٤	٣٠,٣	٣٦	١١,٦	٤٣	١٣,٩	١٣٧	٤٤,٢	٢,٣	٥
٧	١١٧	٣٧,٧	٢١	٦,٨	٥٧	١٨,٤	١١٥	٣٧,١	٢,٥	٤
٨	٢٨	٩	٢١	٦,٨	٢٣٢	٧٤,٨	٢٩	٩,٤	٢,٢	٧

يتضح من الجدول رقم (١١) الخاص بقبول الطلاب أن استجابات أفراد العينة بصورة مجملة جاءت متوسطة، وأن أعلى العبارات استجابة هما رقما (٥، ١) ونسبتهما (٥٦,١، ٥٠,٣) ومنطوقهما هو: (تتاح فرصة القبول بالكلية لمن لم تتح لهم مواصلة دراستهم الجامعية، تخفف الكلية العبء الطلابي عن كليات الجامعة الأخرى)، وهما نفس العبارتين في استجابة الأعضاء وقد سبق تفسيرهما، وكذلك كانت عبارتا (٤، ٨) هما أقل العبارات بنسبتي (٧,١، ٩) على التوالي، ومنطوقهما هو: (توجد اختبارات قبول لا بد من تجاوزها لمن يريد الالتحاق بالكلية، يشترط كل

قسم بالكلية توافر عدة مهارات لدى الطلاب للتخصص فيه) ؛ الأمر الذي يدل على عدم وجود فروق في استجابة كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على هذا المحور قيد البحث. أما إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثاني فسيوضحه الجدول رقم (١٢):

الجدول رقم (١٢). يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثاني (البرامج الدراسية).

الاستجابات	نعم		إلى حد ما		لا		لا أدرى		المتوسط الحسابي	ترتيب العبارات
رقم العبارة	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
١	١١٣	٣٦,٥	١٢٤	٤٠	٤٠	١٢,٩	٣٣	١٠,٦	٣	٣
٢	١٠٣	٣٣,٢	٨٧	٢٨,١	٤٤	١٤,٢	٧٦	٢٤,٥	٢,٧	٥
٣	٩٦	٣١	٩٥	٣٠,٦	٩٦	٣١	٢٣	٧,٤	٢,٩	٦
٤	١٠٤	٣٣,٥	٩٣	٣٠	٧٥	٢٤,٢	٣٨	١٢,٣	٢,٩	٤
٥	١١٥	٣٧,١	١٠٢	٣٢,٩	٤١	١٣,٢	٥٢	١٦,٨	٢,٩	٢
٦	٢٣٠	٧٤,٢	٤٣	١٣,٩	٢٢	٧,١	١٥	٤,٨	٢,٨	١
٧	٤٢	١٣,٥	٦٠	١٩,٤	٨٣	٢٦,٨	١٢٥	٤٠,٣	٢,١	٨
٨	٩٠	٢٩	٩٣	٣٠	٦٦	٢١,٣	٦١	١٩,٧	٢,٩	٧

يتضح من الجدول رقم (١٢) الخاص بالبرامج الدراسية أن استجابات أفراد العينة بصورة مجملة جاءت متوسطة، وأن أعلى العبارات استجابة هما رقما (٦ ، ٥) ونسبتهما(٧٤,٢ ، ٣٧,١) ومنطوقهما هو: (ينبغي التوسع في تخصصات جديدة بالكلية لتلبية احتياجات المجتمع المحلي، تتوافق طرق تقويم الطلاب في كل مقرر مع الأهداف المطلوبة منه)، وقد سبق تفسير العبارة الأولى في استبانة الأعضاء، كما أن تعدد الاختبارات وتنوعها من جانب أعضاء هيئة التدريس يجعلها متوافقة مع أهداف كل مقرر؛ إذ لا يوجد نموذج موحد للاختبارات في كل المقررات، وإنما تختلف من مقرر لآخر، بينما كانت عبارتا (٨،٧) هما أقل العبارات بنسبتي (١٣,٥ ، ٢٩) على

التوالي، ومنطوقهما هو: (تستطلع الكلية آراء خريجيها العاملين حول جدوى إعدادهم بالكلية، توجد مرونة في تحويل الطالب من برنامج أو تخصص إلى آخر داخل الكلية)، وقد سبق كذلك تفسير العبارة الأولى، كما أنه لا توجد المرونة الكافية المتوافقة مع طبيعة كلية المجتمع في التيسير على الطلاب عند التحويل من برنامج أو تخصص إلى آخر، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشمري ١٤٢٦هـ) من ضرورة توافر المرونة والتنوع بكليات المجتمع من وجهة نظر أفراد العينة [٣٠، ١٤٢]. أما إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثالث فسيوضحه الجدول رقم (١٣):

الجدول رقم (١٣). يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الثالث (الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع).

الاستجابات	نعم		إلى حد ما		لا		لا أدرى		المتوسط	ترتيب العبارات
رقم العبارة	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	الحسابي	
١	١٠٤	٣٣,٥	١٠٢	٣٢,٩	٦٤	١٤,٨	٥٨	١٨,٧	٢,٨	١
٢	٥١	١٦,٥	٤٥	١٤,٥	١٠٣	٣٣,٢	١١١	٣٥,٨	٢,١	٤
٣	٣٩	١٢,٦	٤٠	١٢,٩	١١٦	٣٧,٤	١١٥	٣٧,١	٢	٦
٤	٧٣	٢٣,٥	٤٩	١٥,٨	٧٤	٢٣,٩	١١٤	٣٦,٨	٢,٣	٢
٥	٣٥	١١,٣	٦٠	١٩,٤	٦٧	٢١,٦	١٤٨	٤٧,٧	١,٩	٧
٦	٤٨	١٥,٥	٣٦	١١,٦	١٥٩	٥١,٣	٦٧	٢١,٦	٢,٢	٥
٧	٦٨	٢١,٩	٧٢	٢٣,٢	١٠١	٣٢,٦	٦٩	٢٢,٣	٢,٦	٣

يتضح من الجدول رقم (١٣) الخاص بالشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع أن تلك الشراكة ضعيفة جدا كما اتضح ذلك من استجابات أفراد العينة، وأن أعلى العبارات استجابة هما رقما (١، ٤) ونسبتهما (٣٣,٥، ٢٣,٥) ومنطوقهما هو: (يسهم خريجو الكلية في سد احتياجات المجتمع المحلي من الأيدي العاملة، يتم تدريب طلاب الكلية في البرنامج التأهيلي داخل قطاعات العمل والإنتاج)، وكذلك كانت عبارتا

(٥ ، ٣) هما أقل العبارات بنسبتي (١١,٣ ، ١٢,٦) على التوالي، ومنطوقهما هو: (تعمل الكلية على تنمية خبرات خريجيها بعد التحاقهم بسوق العمل، تقدم الكلية استشارات علمية للراغبين من الأفراد والمؤسسات)، وقد سبق تفسير كل ذلك عند عرض المحور نفسه في استبانة الأعضاء، مع اختلاف في أرقام بعض العبارات؛ لأنه (٨) عبارات هناك بدلا من (٧) هنا في استبانة الطلاب. أما إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الرابع فسيوضحه الجدول رقم (١٤):

الجدول رقم (١٤). يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور الرابع (الدورات التدريبية).

الاستجابات	نعم		إلى حد ما		لا		لا أدرى		المتوسط	ترتيب العبارات
رقم العبارة	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	الحسابي	
١	٦٦	٢١,٣	٩٤	٣٠,٣	٨٥	٢٧,٤	٦٥	٢١	٢,٥	٢
٢	٦	١,٩	٢٤	٧,٧	٢٣٦	٧٦,١	٤٤	١٤,٢	٢	٧
٣	١١	٣,٥	١٣	٤,٢	٢٥٠	٨٠,٦	٣٦	١١,٦	٢	٦
٤	١٢	٣,٩	٢٤	٧,٧	١٧٨	٥٧,٤	٩٦	٣١	١,٩	٥
٥	٤٨	١٥,٥	٥٧	١٨,٤	٤١	١٣,٢	١٦٤	٥٢,٩	٢	٣
٦	٤٨	١٥,٥	٢٣	٧,٤	٦٦	٢١,٣	١٧٣	٥٥,٨	١,٨	٤
٧	٨٠	٢٥,٩	٦٩	٢٢,٣	١١٢	٣٦,٢	٤٨	١٥,٥	٢,٦	١

يتضح من الجدول رقم (١٤) الخاص بالدورات التدريبية أن استجابات أفراد العينة جاءت ضعيفة بصفة مجملة، وأن أعلى العبارات استجابة هما رقما (٧ ، ١) ونسبتهما (٢٥,٩ ، ٢١,٣) ومنطوقهما هو: (يتم تنمية مواهب الطلاب المختلفة من خلال ممارستهم للأنشطة الطلابية، تقدم الكلية دورات تثقيفية للراغبين في مجالات متعددة)، وقد سبق تفسير العبارة الأولى، كما أن بعض الطلاب قد يعتقدون أن ما يُعطَى لهم من إرشادات أو توجيهات في لقاءات أو ندوات هو من قبيل الدورات التثقيفية، بينما كانت عبارتا (٢ ، ٣) هما أقل العبارات بنسبتي (١,٩ ، ٣,٥)،

ومنطوقهما هو: (تقوم الكلية بعمل دورات تخصصية في اللغة الإنجليزية، تمنح الكلية شهادات معتمدة للراغبين في مجال الحاسب الآلي)، ويرجع ذلك إلى أن كليتي المجتمع بالفعل لا تفعل أيا منهما بحجة أن لديها قسمين متخصصين في ذلك، وأن هذه الدورات يعتبرونها ـ كما سبق ـ من مسئوليات عمادة خدمة المجتمع بالجامعة.

٢ - الفروق بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول رقم (١٥). يوضح الفروق بين أفراد العينة على المحاور الأربعة حسب متغير الكلية (بريدة /عنيزة) باستخدام اختبار " ت" (t-test).

المحور	الكلية	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	بريدة	٢,٧	٠,٩١٦	٠,٠١ " دال "
	عنيزة	٣		
الثاني	بريدة	٢,٧	٠,٩١٦	٠,٠١ " دال "
	عنيزة	٣		
الثالث	بريدة	٢,١	٠,١٣٦	٠,٠١ " دال "
	عنيزة	٢,٢		
الرابع	بريدة	٢	٠,٠٢٥	٠,٠١ " دال "
	عنيزة	٢,٢		

يتضح من الجدول رقم (١٥) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠,٠١) حسب متغير الكلية على محاور الاستبانة الأربعة لصالح كلية المجتمع ببريدة، وربما يعود ذلك إلى ما سبق بيانه من تقدم نشأة كلية المجتمع ببريدة على نظيرتها في عنيزة، واستقرار أوضاعها الداخلية إلى حد ما، على الرغم من أنها ليست

أحسن حالا من نظيرتها فيما يتعلق بالشراكة مع مؤسسات المجتمع وتقديم الدورات التدريبية، أما الفروق بين أفراد العينة حسب البرنامج فسيوضحه الجدول رقم (١٦):

الجدول رقم (١٦). يوضح الفروق بين أفراد العينة على المحاور الأربعة حسب متغير البرنامج (تأهيلي /انتقالي) باستخدام اختبار " ت" (t-test).

المحور	البرنامج	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	تأهيلي	٢,٩	١,١٣٥	٠,٠١ " غير دال "
	انتقالي	٢,٨		
الثاني	تأهيلي	٢,٩	١,١٣٥	٠,٠١ " غير دال "
	انتقالي	٢,٨		
الثالث	تأهيلي	٢,٣	٢,٠١٨	٠,٠١ " غير دال "
	انتقالي	٢,٢		
الرابع	تأهيلي	٢,١	١,٢٩٥	٠,٠١ " غير دال "
	انتقالي	٢,١		

يتضح من الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠,٠١) حسب متغير البرنامج على محاور الاستبانة الأربعة، وربما يرجع ذلك إلى أن طلاب البرنامجين في الكليتين يتعلمون في بيئة واحدة، ويعيشون ظروفا تعليمية موحدة لا تختلف بين البرنامج التأهيلي والانتقالي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الداود ١٩٩٤م) من عدم وجود فروق تعزى للتخصص بين أفراد العينة [٢١، ٩٤]. أما الفروق بين أفراد العينة حسب المستوى فسيوضحه الجدول رقم (١٧) :

الجدول رقم (١٧) يوضح الفروق بين أفراد العينة على المحاور الأربعة حسب متغير المستوى (الأول / الرابع) باستخدام اختبار " ت" (t-test).

المحور	المستوى	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	الأول	٢,٩	٠,١٤٧	٠,٠١
	الرابع	٢,٨		" غير دال "
الثاني	الأول	٢,٩	٠,١٤٧	٠,٠١
	الرابع	٢,٨		" غير دال "
الثالث	الأول	٢,٣	٠,٤٣١	٠,٠١
	الرابع	٢,٢		" غير دال "
الرابع	الأول	٢,١	٠,٩٣٨	٠,٠١
	الرابع	٢,٢		" غير دال "

يتضح من الجدول رقم (١٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠.٠١) حسب متغير المستوى (الأول / الرابع) على محاور الاستبانة الأربعة، وربما يرجع ذلك إلى ـ ما سبق ذكره من ـ تشابه البيئة التعليمية التي يدرس بها الطلاب في عناصرها المختلفة من إدارة وأعضاء هيئة تدريس وبرامج ومقررات ومرافق وغيرها بالكليتين، وذلك بصرف النظر عن المستوى الذي يدرسون فيه ؛ الأمر الذي يجعل استجاباتهم متشابهة إلى حد كبير.

٣- الفروق بين استجابات كل من عينة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب على محاور الاستبانة

الجدول رقم (١٨). يوضح الفروق بين استجابات كل من عينة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب على محاور الاستبانة بكلية المجتمع ببريدة(ما عدا محور الإمكانات) باستخدام اختبار " ت" (t-test).

المحور	نوع العينة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	أعضاء هيئة التدريس	٢,٤	١,٦٩٩	٠,٠١
	الطلاب	١,٩		" غير دال "
الثاني	أعضاء هيئة التدريس	٢,٩	١,٨٧٨	٠,٠١
	الطلاب	٢,٦		" غير دال "
الثالث	أعضاء هيئة التدريس	٢	٠,١٨٧	٠,٠١
	الطلاب	٢		" غير دال "
الرابع	أعضاء هيئة التدريس	٢,٣	٣,٠٦٦	٠,٠١
	الطلاب	٢		" دال "

يتضح من الجدول رقم (١٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على المحاور الثلاثة للاستبانة وهي: (قبول الطلاب، البرامج الدراسية، الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع)، وقد سبق تفسير ذلك، وتجدر الإشارة إلى أنه تم استبعاد المحور الأول (الإمكانات البشرية والمادية) من المقارنة لأنه خاص باستبانة الأعضاء، أما ما يتعلق بالمحور الرابع (الدورات التدريبية) فتوجد فروق دالة إحصائيا بين نوعي العينة لصالح الأعضاء، ويرجع ذلك أن أعضاء هيئة التدريس هم أقدر على تقييم هذا المحور من الطلاب باعتبارهم المنوط بهم القيام بتلك الدورات التدريبية للراغبين من الأفراد والمؤسسات.

الجدول رقم (١٩). يوضح الفروق بين استجابات كل من عينة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم الطلاب على محاور الاستبانة بكلية المجتمع بعنيزة (ما عدا محور الإمكانات) باستخدام اختبار " ت" (t-test).

المحور	نوع العينة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	أعضاء هيئة التدريس	٢,٤	٦,١٢٧	٠,٠١
	الطلاب	٣		" دال "
الثاني	أعضاء هيئة التدريس	٣,٣	٢,٧٦٧	٠,٠١
	الطلاب	٣		" دال "
الثالث	أعضاء هيئة التدريس	٢,٦	٠,٩٥٧	٠,٠١
	الطلاب	٢,٥		" غير دال "
الرابع	أعضاء هيئة التدريس	٣,١	٧,٦٥٧	٠,٠١
	الطلاب	٢,٢		" دال "

يتضح من الجدول رقم (١٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على المحور الثالث

(الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع)، بينما توجد بينهم فروق دالة إحصائيا على المحور الرابع (الدورات التدريبية) لصالح الأعضاء، وقد سبق تفسير ذلك، أما ما يتعلق بالمحورين الأول والثاني(قبول الطلاب، البرامج الدراسية) فتوجد بينهم فروق دالة إحصائيا لصالح الأعضاء، وربما يعود ذلك إلى قدرة أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بعنيزة على تشخيص واقع هذين المحورين ؛ لأن فيهم ثلاثة بدرجة أستاذ ويكثر فيهم درجة أستاذ مساعد، بينما تخلو كلية المجتمع ببريدة من درجة الأستاذ.

ملخص لأهم نتائج الدراسة الميدانية

يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة الميدانية في النقاط التالية :

١- أن استجابات أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم جاءت بدرجة متوسطة على محوري (الإمكانات البشرية والمادية، والبرامج الدراسية)، وجاءت ضعيفة على المحاور الثلاثة الأخرى (قبول الطلاب، الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع، الدورات التدريبية).

٢ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم حسب متغيري الدرجة الوظيفية والقسم، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بينهم حسب متغير الكلية لصالح كلية المجتمع ببريدة.

٣ - أن استجابات أفراد عينة الطلاب جاءت بدرجة متوسطة على محوري(قبول الطلاب، والبرامج الدراسية)، وجاءت ضعيفة على محوري (الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع، الدورات التدريبية). ٤ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب حسب متغيري البرنامج والمستوى، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بينهم حسب متغير الكلية لصالح كلية المجتمع ببريدة.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب على محاور الاستبانة الثلاثة وهي: (قبول الطلاب، والبرامج الدراسية، والشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع).

٦- توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب على المحور الأخير (الدورات التدريبية) لصالح أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

مقترحات تطوير كليتي المجتمع بجامعة القصيم

سوف يتناول الباحث في هذا الجزء مقترحات تطوير كليتي المجتمع بجامعة القصيم في ضوء نتائج البحوث، والدراسات السابقة، وما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية الحالية، وذلك من خلال العناصر التالية:

١ – الأهداف.

٢ – الإمكانات البشرية والمادية.

٣ – قبول الطلاب.

٤ – البرامج الدراسية.

٥ – الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع.

٦ – الدورات التدريبية.

وسيتم تناول هذه العناصر بالتفصيل فيما يلي:

أولا: الأهداف

تمثل الأهداف أهمية كبيرة لنجاح أي عمل تربوي؛ لأنها الأساس الذي يُبنى عليه ما بعده من عناصر العملية التعليمية، ورغم أن هناك أهدافا موضوعة ومحددة لكليتي المجتمع

إلا أن معظمها لم يحقق بعد، وقد اتضح ذلك من خلال استجابة أفراد العينة في الدراسة الميدانية ؛ ولذا ينبغي تفعيل الأهداف الحالية مع إضافة أهداف جديدة لتتواكب مع الاتجاهات المعاصرة والخبرات العالمية في هذا المجال، ويمكن إجمال كل تلك الأهداف فيما يلي :

١ - إتاحة الفرصة للطلاب الذين لم يتمكنوا من مواصلة دراستهم لأسباب أكاديمية للحصول على مؤهل يؤهلهم وظيفياً عن طريق الالتحاق بالبرنامج التأهيلي.

٢ - تقديم برامج تأهيلية تدعم خطط تأهيل السعوديين وتوظيفهم.

٣ - تقديم برامج انتقالية لإتاحة الفرص للطلاب الذين لم يحصلوا على معدلات مرتفعة في الثانوية العامة للالتحاق بالجامعة.

٤ - تلبية احتياجات المجتمع السعودي من الكفاءات العلمية القادرة على تطوير المجتمع من خلال تقديمها للعديد من البرامج التعليمية ذات الجودة العالية، والتي لها ارتباط وثيق باحتياجات المجتمع المحلي وسوق العمل المتغيرة والمتطورة بما يحقق الأهداف الإستراتيجية لخطط التنمية بالمملكة.

٥ ـ المساهمة في استيعاب خريجي الثانوية العامة ممن لديهم الميول للتخصصات العلمية ورغبتهم في سرعة التأهيل.

٦ ـ إعداد كوادر متوسطة لتلبية متطلبات التنمية من القوى البشرية ذات الكفاءات التقنية العالية.

٧ـ إنشاء نظام تعليمي يتميز بالمرونة والتكيف مع التقنيات الحديثة ومتطلبات سوق العمل.

٨ ـ العمل على رفع كفاءة العاملين في مؤسسات القطاع العام والخاص والتعاوني ؛ وذلك من خلال تنظيم برامج التأهيل والتدريب أثناء الخدمة بحسب احتياجات ومتطلبات سوق العمل.

٩ ـ توطيد العلاقات مع الجامعات التطبيقية ومؤسسات التدريب المهني وغيرها من الجهات ذات العلاقة لتحقيق التكامل بينها.

١٠ ـ تطوير التعليم التقني وتحديثه بما يتناسب ومتطلبات التنمية.

ثانيا: الإمكانات البشرية والمادية

يعد توافر الإمكانات البشرية والمادية في المؤسسة التعليمية ضرورة ملحة ؛ لأنه لا يُتصور عملية تعليمية بدون وجود أعضاء هيئة تدريس أكفاء يقومون بها ، وتوافر مرافق وأجهزة جيدة مساعدة لهم في تحقيق الإعداد الجيد للطلاب ، ومن ثم ينبغي أن يتوافر في الإمكانات البشرية والمادية بكليتي المجتمع ما يلي :

١ – أن يُراعى في تعيين عمادة الكلية من قبل مسئولي الجامعة التخصص في أحد أقسامها ؛ وذلك حتى يتسنى متابعة سير العملية التعليمية ومتابعتها وتقويمها.

٢ – أن تحرص الكلية على اختيار هيئة تدريس متخصصة في الأقسام المختلفة ؛ حيث إن أعضاء هيئة التدريس يمثلون حجر الزاوية في العملية التعليمية ، ولا يتم أي تطوير في جوانب تلك العملية بدونهم.

٣- أن تعمل الكلية على رفع كفاءة هيئتها التدريسية من خلال الدورات التدريبية المستمرة ، وذلك بغية إطلاعهم على كل جديد سواء في موادهم العلمية أم في طرق التدريس أم في الوسائل التعليمية.

٤ – أن تشجع عمادة الكلية المتميزين من أعضاء هيئة التدريس ماديا بمنحهم مكافآت فصلية أو سنوية ومعنويا بشهادات تقدير من مسئولي الجامعة ؛ وذلك لضمان استمرار تميزهم وحفز غيرهم من الزملاء.

٥ – أن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس دراية كافية بالأنظمة الأكاديمية والإدارية للكلية ؛ وذلك من خلال تزويدهم بقوانين ولوائح الجامعة عامة وكليتهم خاصة ؛ لأن ذلك يساعدهم كثيرا في أداء المهام المنوطة بهم ومعرفة ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات.

٦ – أن توفر الكلية قاعات جيدة من حيث المبنى والإضاءة والتهوية ومجهزة بالوسائل التعليمية الحديثة المساعدة على التدريس الفعال.

٧ – أن يتوافر بالكلية معامل جيدة للحاسب الآلي واللغة الإنجليزية ؛ وذلك حتى يتسنى للطلاب التدريب العملي مع التعليم النظري، الأمر الذي يسهم في إعداد جيد لهم.

٨ – أن تخصص الكلية أماكن مستقلة خاصة لممارسة الطلاب للأنشطة الثقافية والرياضية مع توفير ما يتطلبه ذلك من تجهيزات لازمة.

ثالثا: قبول الطلاب

يمثل قبول الطلاب أهمية كبيرة ضمن منظومة العملية التعليمية ؛ إذ من خلال معايير ذلك القبول تتحقق كثير من أهداف المؤسسة التعليمية ؛ ومن ثم ينبغي أن يُراعى في قبول الطلاب المعايير التالية :

١ – أن تتوسع الكلية في قبول الطلاب حتى تخفف العبء الطلابي عن كليات الجامعة الأخرى.

٢ – أن يكون شعار القبول بالكلية هو إتاحة الفرصة لمن لم تتح لهم مواصلة دراستهم الجامعية.

٣ – أن يسمح للعاملين في القطاعين العام والخاص من الحاصلين على الشهادة الثانوية الراغبين في مواصلة دراساتهم الجامعية القبول في دراسات مسائية بالكلية لئلا تتعارض مع أعمالهم.

٤ – أن يتم قبول الطلاب دون النظر إلى أعمارهم تمشيا مع أهداف الكلية.

٥– ألا تشترط الكلية مرور أكثر من خمس سنوات من حصول الطالب على الشهادة الثانوية للقبول بها.

٦ – ألا تشترط الكلية حصول الطالب على معدل معين في الشهادة الثانوية حتى يقبل بها.

٧ – أن توجد اختبارات قبول لا بد من اجتيازها لمن يريد الالتحاق بالكلية لضمان مستوى جيد من الطلاب المقبولين لديها.

٨ – أن يشترط كل قسم بالكلية توافر عدة مهارات لدى الطلاب الراغبين في التخصص به.

٩ – أن توجد مرونة في تحويل الطالب من برنامج أو تخصص إلى آخر داخل الكلية تمشيا مع أهداف الكلية من حيث المرونة مع الطلاب.

رابعا: البرامج الدراسية

ينبغي أن تتسم البرامج الدراسية في كليات المجتمع بالمرونة والتنوع والتجدد تلبية لاحتياجات قطاعات العمل والإنتاج، وتمشيا مع الأهداف التي تسعى تلك الأهداف الكليات إلى تحقيقها، ومن ثم فينبغي أن يراعى في البرامج الدراسية عدة معايير لعل أهمها ما يلي:

١ – أن تتناسب المقررات الدراسية بالكلية مع متطلبات قطاعات العمل والإنتاج.

٢– أن تستطلع الكلية آراء خريجيها العاملين بصفة دورية حول جودة إعدادهم بالكلية والاستفادة من ذلك في تطوير البرامج الدراسية.

٣– أن يتم إطلاع الطلاب على توصيف كل مقرر قبل البدء في تدريسه من قبل أعضاء هيئة التدريس.

٤– أن يستخدم أعضاء هيئة التدريس الطرق الحديثة في تدريسهم مثل التعلم التعاوني وأسلوب حل المشكلة ؛ وذلك ضمانا للتعلم النشط من قبل الطلاب.

٥– أن يستخدم أعضاء هيئة التدريس الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس.

٦- أن يتواجد أعضاء هيئة التدريس بمكاتبهم في أوقات محددة بغية إرشاد الطلاب أكاديميا.

٧– أن تتوافق طرق تقويم الطلاب في كل مقرر مع الأهداف الموضوعة له سلفا.

٨– أن تتوسع الكلية في تخصصات جديدة بعد دراسة مستقبلية متأنية لسوق العمل بهدف تلبية احتياجات المجتمع المحلي من الكوادر البشرية.

٩– أن يتم إعداد الطلاب إعداد جيدا في البرنامج التأهيلي بحيث يكونوا مؤهلين بعد تخرجهم للحصول على فرص عمل مناسبة.

خامسا: الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع

تمثل الشراكة بين الكلية والمجتمع أهمية كبرى وضرورة قصوى وخاصة في هذا العصر الذي ليس بمقدور كل منهما أن يعيش بمعزل عن الآخر ؛ حيث تحقق تلك الشراكة خدمة المجتمع ، وهي الوظيفة الكبرى للجامعة كما يسميها بعض التربويين ، وحتى تتحقق تلك الشراكة ينبغي تنفيذ عدة إجراءات لعل أهمها ما يلي :

١– إتاحة الفرصة لمسئولي مؤسسات المجتمع للاشتراك مع أعضاء هيئة التدريس في توصيف المقررات الدراسية.

٢ – دعوة بعض مسئولي مؤسسات المجتمع المتميزين لحضور مجالس الكلية والاستفادة من آرائهم حول القضايا ذات الصلة المشتركة.

٣ - تدريب طلاب الكلية في البرنامج التأهيلي داخل قطاعات العمل والإنتاج بالمجتمع ؛ وذلك تمهيدا لتعيينهم في تلك الأماكن بعد تخرجهم.

٤ – قيام طلاب الكلية بزيارات ميدانية علمية لمؤسسات المجتمع المحلي المختلفة للوقوف على طبيعة عمل كلٍ منها.

٥- وجود قنوات اتصال بين الكلية ومؤسسات المجتمع لتوفير فرص عمل لخريجيها المتميزين.

٦- متابعة الكلية لخريجيها العاملين في مؤسسات المجتمع بغية تنمية معارفهم ومهاراتهم بعد التحاقهم بسوق العمل.

٧ - تقديم الكلية لاستشارات علمية للراغبين من أفراد المجتمع أو من خارجه، أو للمؤسسات المختلفة.

٨ – نزول بعض أعضاء هيئة التدريس لقطاعات المجتمع ومؤسساته والوقوف على تطوراتهما والاستفادة من ذلك في تطوير المقررات وطرق التدريس.

سادسا: الدورات التدريبية

تعد الدورات التدريبية مطلبا هاما من متطلبات خدمة المجتمع وواجبا على الجامعات تجاه مجتمعاتها، وهناك مجالات عديدة لتلك الدورات التي يمكن أن تقدمها كليتا المجتمع أو تشارك فيها، ولعل أهمها ما يلي :

١ – تقديم دورات تثقيفية للراغبين من أفراد المجتمع ومؤسساته في مجالات متعددة.

٢ – قيام الكلية بعمل دورات تخصصية ذات مستويات مختلفة في اللغة الإنجليزية.

٣ – منح الكلية شهادات معتمدة للراغبين في مجال الحاسب الآلي بعد اجتيازهم الدورات المقدمة لهم.

٤ – تقديم دورات تدريبية لطلاب الكلية وغيرهم من الراغبين في مجال التنمية البشرية.

٥ – مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالكلية في الدورات المقامة بمؤسسات المجتمع في مجال تخصصاتهم.

٦ – مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية التي تعقد خارج المملكة.

٧ – استضافة الكلية مؤتمرات علمية لجامعات أو مؤسسات المجتمع في تخصصاتها المختلفة.

٨ – إقامة دورات تدريبية في مجالات الأنشطة الطلابية لتدريب الطلاب على الممارسة العلمية الصحيحة لتلك الأنشطة.

المراجع

[١] About www.kku.edu.sa/Collegesand/Institutes/KhamisCommCollege/ Faculty/Info rmation.asp ,7/3/2009.

[٢] بوبشيت، الجوهرة إبراهيم. " إنشاء كليات المجتمع للبنات بالمملكة العربية السعودية: المبررات والأهداف والبرامج المقترحة ". *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٨هـ.

[٣] قطيشات، نازك عبد الحليم." تحليل مقارن لنظام كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والعراق ومدى إمكانية الإفادة منه في تطوير نظام كليات المجتمع في الأردن ". *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٩ م.

[٤] المملكة العربية السعودية، التعليم العالي. "*إحصاءات العام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ* ".

[٥] المملكة العربية السعودية، التعليم العالي."*التقرير السنوي للعام الجامعي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ* ".

[٦] مازي، عبد الحليم والعنقري، عبد العزيز. " تقرير عن كليات المجتمع القائمة ". *تقرير غير منشور*، مركز البحوث والدراسات الإستراتيجية، وزارة التعليم العالي، الرياض، ١٤٢٢هـ.

[٧] جامعة القصيم، عمادة التطوير الأكاديمي. "*التقرير السنوي للجامعة* ". العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

[٨] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة القصيم، كلية المجتمع بريدة. "*النشرة التعريفية بالكلية* ". ١٤٣٢/١٤٣٣هـ/٢٠١١م.

[٩] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة القصيم، كلية المجتمع بعنيزة. "*النشرة التعريفية بالكلية* ". ١٤٣٢/١٤٣٣هـ/٢٠١١م.

[١٠] الوطبان، فهد بن ناصر. " وظائف وأدوار كليات المجتمع ". *ورقة عمل مقدمة لقسم الإدارة التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٩هـ.

[١١] التل، أحمد. " كليات المجتمع في المملكة الأردنية الهاشمية ". *(التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار)*، المنظمة العربية للتربية الثقافة والعلوم، بغداد: مطبعة الإرشاد، ١٩٨٦م.

[١٢] حيارى، عايش سلامة. " *دليل الطالب إلى كليات المجتمع الأردنية* ". الطبعة الأولى، عمان: المطابع الأميرية، ١٩٩٠م.

[١٣] أبو الرب، أحمد محمود. " دور كليات المجتمع في نظام التعليم الأردني ". *رسالة المعلم*، وزارة التربية والتعليم بالأردن، م٣٦، ع٤، (١٤١٦ه).

[١٤] نذر، فاطمة عباس وآخرون. " تصور مقترح لإنشاء كليات المجتمع في ضوء الخبرات الأجنبية والعربية واحتياجات المجتمع بدولة الكويت ". *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، سنة ٢٩، ع ١١٠، (١٤٢٤هـ).

[١٥] الحبيب، عبد الرحمن محمد. " دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ". *مجلة جامعة الملك سعود*، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م ١٧، (١٤٢٥هـ).

[١٦] Vaughn , George. B. " A History of the Development of Virginia Community College System ". Virginia State Dept of Community College, Richmond , May , 1987.

[١٧] عياش، محمد محمود. " دراسة حول الخطط وتوزيع الساعات الدراسية المعتمدة في كليات المجتمع المهنية الفنية في فلسطين المحتلة ". *المجلة العربية للتعليم التقني*، م٥، ع٢ (١٩٨٨م).

[١٨] العريفي، نجية محمد. "خطة مقترحة لإنشاء كليات مجتمع متوسطة في الجمهورية اليمنية ". *رسالة ماجستير*، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن، ١٤١١ه.

[١٩] القصير، إبراهيم أحمد. " دراسة تقويمية لدور كليات المجتمع في مشكلة البطالة في الأردن ". *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٣م.

[٢٠] Community College of California Sacramento. " Facing the millemium , California Community College in to the 21 st".Century, U.S.A ,Cal, Sacramento, 1993.

[٢١] الداود، سالم عبد الله. " ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن كما يراها الطلبة ". *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الأردنيـة، عمـان، ١٩٩٤م.

[٢٢] فلاح، عادل. " المشكلات التي تواجه كليات المجتمع في محافظات الجنـوب ". *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٤م.

[٢٣] Rouse , Cecilia Elena. "Woodrow Wilson School ,Princeton ,and National Bureau of economic research ". Cambridge , journal of business & Economic statistics , NOL.13, NO.2 , April 1995.

[٢٤] Community College of California Sacramento. " Facing the millemium , California Community College in to the 21st". century, U.S.A ,Cal, Sacramento, 1995.

[٢٥] النمراوي، ناصر محمود. " تحليل وتقويم دور عمداء كليات المجتمـع الأردنيـة (الحكومية) في تطوير المجتمع المحلي وخدمته ". *رسالة ماجستير*، كليـة التربيـة، جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم، ١٤١٨هـ.

[٢٦] الشتري، عبد الرحمن سعود. " صيغة مقترحة لتخطيط كليات المجتمع بالمملكـة العربية السعودية". *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الريـاض، ١٤١٩هـ.

[٢٧] Reed, B. Carlo & Pietrovito A. " James. Evaluation of the service Learning Program at Mount Wachusett Community College , History, Philosophy ,and Practices of Adult Education ". ED.D practicum paper , Nova Southeastern University, 2000.

[٢٨] Oromaner , Mark.“ A brief History of Hudson County Community College ”. Hudson County Community College, Jersey City ,Office of Planning and institutional Research,2000.

[٢٩] باهرمز، أسماء بنت محمد. " تطبيق لأسلوب التحليل الهرمي للقرار الجماعي على تحديد أفضل مواقع لإقامة كليات مجتمع في المملكة العربية الـسعودية ". المجلـة السعودية للتعليم العالي، الرياض، ع ٢، محرم (١٤٢٦هـ).

[٣٠] الشمري، سعود بن نايف. " تصور مقترح لتطوير كليات المجتمـع في المملكـة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة ". رسـالة دكتـوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ.

[٣١] النمراوي، ناصر محمود. " المشكلات التي تواجه كليات المجتمع في الأردن كمـا يراها العمداء والمدرسون والحلول المقترحة ". رسالة ماجستير، كليـة التربيـة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٠م.

[٣٢] Carter ,E. “A Follow-up Study Former Occupational Technical Students at Institutes of Higher Education in England Eric”. document reproduction service 1982 ,E. d 156589.

[٣٣] عوض، محمد صادق. " مدى اكتساب خريجي تخصص المهن التعليمية في كليات المجتمع في الأردن لمهارات التدريس ". رسالة ماجستير، كلية التربيـة، جامعـة اليرموك، الأردن، ١٩٨٦م.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١): استبانة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم

سعادة المحترم / عضو هيئة التدريس بالكلية السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: " دراسة تقويمية لكليتي المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب ومقترحات تطويرهما " ولاستكمال ذلك جاء تطبيق هذه الاستبانة.

والمرجو منك التكرم بالإجابة عن بنود هذه الاستبانة بوضع علامة (√) أمام كل عبارة في الخانة التي تتفق مع رأيك، علماً بأن ما تدلي به من إجابات سيظل سرياً، ولا يُستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

أولا: البيانات الأولية: يرجى تعبئة البيانات التالية قبل البدء في الإجابة

١ – كلية المجتمع في: بريدة () عنيزة ()

٢ – الدرجة العلمية: أستاذ () أستاذ مشارك () أستاذ مساعد () محاضر () معيد ()

٣ – القسم: .....

ثانيا: محاور الاستبانة

المحور الأول: الإمكانات البشرية والمادية

م	العبارة	درجات الاستجابة			
		نعم	إلى حد ما	لا	لا أدري
١	يراعى في مسئولي عمادة كلية المجتمع التخصص في أحد أقسامها.				
٢	تحرص الكلية على اختيار هيئة تدريس متخصصة في الأقسام المختلفة.				
٣	تعمل الكلية على رفع كفاءة هيئتها التدريسية من خلال الدورات المهنية.				
٤	يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس المؤهلات اللازمة لتدريس ما يسند إليهم.				

٥	لدى أعضاء هيئة التدريس دراية كافية بالأنظمة الأكاديمية والإدارية للكلية.					
٦	تشجع عمادة الكلية البارزين من أعضاء هيئة التدريس ماديا ومعنويا.					
٧	يوجد بالكلية قاعات جيدة مجهزة بالوسائل المساعدة على التدريس الفعال.					
٨	يتوافر بالكلية معامل جيدة للحاسب الآلي واللغة الإنجليزية.					

المحور الثاني: قبول الطلاب

م	العبارة	درجات الاستجابة			
		نعم	إلى حد ما	لا	لا أدري
١	تخفف الكلية العبء الطلابي عن كليات الجامعة الأخرى.				
٢	يتم قبول الطلاب دون النظر إلى أعمارهم.				
٣	تشترط الكلية حصول الطالب على معدل معين في الثانوية للقبول بها.				
٤	توجد اختبارات قبول لا بد من تجاوزها لمن يريد الالتحاق بالكلية.				
٥	تتاح فرصة القبول بالكلية لمن لم يتح لهم مواصلة دراستهم الجامعية.				
٦	يسمح للعاملين بدخول الكلية في أحد برنامجيها الانتقالي أو التأهيلي.				
٧	تشترط الكلية عدم مرور أكثر من خمس سنوات من حصول الطالب على الثانوية.				
٨	يشترط كل قسم بالكلية توافر عدة مهارات لدى الطلاب للتخصص فيه.				

المحور الثالث: البرامج الدراسية

م	العبارة	درجات الاستجابة			
		نعم	إلى حد ما	لا	لا أدري
١	تتناسب المقررات الدراسية بالكلية مع متطلبات قطاعات العمل والإنتاج.				
٢	يؤهل البرنامج التأهيلي طلابه للحصول على فرص عمل بعد تخرجهم.				
٣	يتم إطلاع الطلاب على التوصيف الكامل للمقررات قبل البدء في التدريس.				
٤	يتواجد أعضاء هيئة التدريس في أوقات محددة لإرشاد الطلاب أكاديميا.				
٥	تتوافق طرق تقويم الطلاب في كل مقرر مع الأهداف المطلوبة منه.				
٦	ينبغي التوسع في تخصصات جديدة بالكلية لتلبية احتياجات المجتمع المحلي				
٧	تستطلع الكلية آراء خريجيها العاملين حول جدوى إعدادهم بالكلية.				
٨	توجد مرونة في تحويل الطالب من برنامج أو تخصص إلى آخر داخل الكلية				

المحور الرابع: الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع

م	العبارة	درجات الاستجابة			
		نعم	إلى حد ما	لا	لا أدري
١	يسهم خريجو الكلية في سد احتياجات المجتمع المحلي من الأيدي العاملة.				
٢	توجد قنوات اتصال بين الكلية ومؤسسات المجتمع لتوفير فرص عمل لخريجيها المتميزين.				
٣	تعمل الكلية على تنمية خبرات خريجيها بعد التحاقهم بسوق العمل.				
٤	يتم تدريب طلاب الكلية في البرنامج التأهيلي داخل قطاعات العمل والإنتاج.				
٥	يشارك مسئولو المجتمع في توصيف بعض المقررات الدراسية بالكلية.				
٦	تقدم الكلية استشارات علمية للراغبين من الأفراد والمؤسسات.				
٧	يوجد أعضاء بمجلس الكلية من مسئولي مؤسسات المجتمع.				
٨	يقوم طلاب الكلية بزيارات ميدانية علمية لمؤسسات المجتمع المحلي.				

المحور الخامس: الدورات التدريبية

م	العبارة	درجات الاستجابة			
		نعم	إلى حد ما	لا	لا أدري
١	تقدم الكلية دورات تثقيفية للراغبين في مجالات متعددة.				
٢	تقوم الكلية بعمل دورات تخصصية في اللغة الإنجليزية.				
٣	تمنح الكلية شهادات معتمدة للراغبين في مجال الحاسب الآلي.				
٤	تعقد الكلية دورات تدريبية في مجال التنمية البشرية.				
٥	يشارك أعضاء هيئة التدريس بالكلية في الدورات المقامة بمؤسسات المجتمع.				
٦	تشارك الكلية في المؤتمرات العلمية التي تعقد خارج المملكة.				
٧	يتم تنمية مواهب الطلاب المختلفة من خلال ممارستهم للأنشطة الطلابية.				
٨	تستضيف الكلية مؤتمرات علمية في تخصصاتها.				

ملحق رقم (٢): استبانة الطلاب

عزيزي / الطالب :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان : " دراسة تقويمية لكليتي المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب ومقترحات تطويرهما " ولاستكمال ذلك جاء تطبيق هذه الاستبانة.

والمرجو منك – عزيزي الطالب – الإجابة عن بنود هذه الاستبانة ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ ، وأن ما تدلي به من إجابات سيظل سرياً ، ولا يُستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

وينبغي مراعاة ما يلي :

* قراءة كل عبارة بدقة قبل البدء في الإجابة عن بنود الاستبانة.
* وضع علامة (√) أمام كل عبارة في الخانة التي تتفق مع وجهة نظرك.
* عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

أولا: البيانات الأولية: يرجى تعبئة البيانات التالية قبل البدء في الإجابة

١ – كلية المجتمع في : بريدة () عنيزة ()

٢ – نوع البرنامج : تأهيلي () انتقالي ()

٣– القسم : .....

٤– المستوى الدراسي : .....

٥- المعدل التراكمي : .....

ثانيا: محاور الاستبانة

المحور الأول: قبول الطلاب

م	العبارة	درجات الاستجابة			
		نعم	إلى حد ما	لا	لا أدري
١	تخفف الكلية العبء الطلابي عن كليات الجامعة الأخرى.				
٢	يتم قبول الطلاب دون النظر إلى أعمارهم.				
٣	تشترط الكلية حصول الطالب على معدل معين في الثانوية للقبول بها.				
٤	توجد اختبارات قبول لا بد من تجاوزها لمن يريد الالتحاق بالكلية.				
٥	تتاح فرصة القبول بالكلية لمن لم يتح لهم مواصلة دراستهم الجامعية.				
٦	يسمح للعاملين بدخول الكلية في أحد برنامجيها الانتقالي أو التأهيلي.				
٧	تشترط الكلية عدم مرور أكثر من خمس سنوات من حصول الطالب على الثانوية.				
٨	يشترط كل قسم بالكلية توافر عدة مهارات لدى الطلاب للتخصص فيه.				

المحور الثاني: البرامج الدراسية

م	العبارة	درجات الاستجابة			
		نعم	إلى حد ما	لا	لا أدري
١	تتناسب المقررات الدراسية بالكلية مع متطلبات قطاعات العمل والإنتاج.				
٢	يؤهل البرنامج التأهيلي طلابه للحصول على فرص عمل بعد تخرجهم.				
٣	يتم إطلاع الطلاب على التوصيف الكامل للمقررات قبل البدء في التدريس.				
٤	يتواجد أعضاء هيئة التدريس في أوقات محددة لإرشاد الطلاب أكاديميا.				
٥	تتوافق طرق تقويم الطلاب في كل مقرر مع الأهداف المطلوبة منه.				
٦	ينبغي التوسع في تخصصات جديدة بالكلية لتلبية احتياجات المجتمع المحلي				
٧	تستطلع الكلية آراء خريجيها العاملين حول جدوى إعدادهم بالكلية.				
٨	توجد مرونة في تحويل الطالب من برنامج أو تخصص إلى آخر داخل الكلية				

المحور الثالث: الشراكة بين الكلية ومؤسسات المجتمع

م	العبارة	درجات الاستجابة			
		نعم	إلى حد ما	لا	لا أدري
١	يسهم خريجو الكلية في سد احتياجات المجتمع المحلي من الأيدي العاملة.				
٢	توجد قنوات اتصال بين الكلية ومؤسسات المجتمع لتوفير فرص عمل لخريجيها المتميزين.				
٣	تعمل الكلية على تنمية خبرات خريجيها بعد التحاقهم بسوق العمل.				
٤	يتم تدريب طلاب الكلية في البرنامج التأهيلي داخل قطاعات العمل والإنتاج.				
٥	تقدم الكلية استشارات علمية للراغبين من الأفراد والمؤسسات.				
٦	يقوم طلاب الكلية بزيارات ميدانية علمية لمؤسسات المجتمع المحلي.				
٧	تستضيف الكلية مؤتمرات علمية في تخصصاتها.				

المحور الرابع: الدورات التدريبية

م	العبارة	درجات الاستجابة			
		نعم	إلى حد ما	لا	لا أدري
١	تقدم الكلية دورات تثقيفية للراغبين في مجالات متعددة.				
٢	تقوم الكلية بعمل دورات تخصصية في اللغة الإنجليزية.				
٣	تمنح الكلية شهادات معتمدة للراغبين في مجال الحاسب الآلي.				
٤	تعقد الكلية دورات تدريبية في مجال التنمية البشرية.				
٥	يشارك أعضاء هيئة التدريس بالكلية في الدورات المقامة بمؤسسات المجتمع.				
٦	تشارك الكلية في المؤتمرات العلمية التي تعقد خارج المملكة.				
٧	يتم تنمية مواهب الطلاب المختلفة من خلال ممارستهم للأنشطة الطلابية.				

An Evaluative Study of the Two Community Colleges at Qassim University Based on the Perceptions of Faculty Members, Teaching Assistant and Students, and suggestions for Development

DR. Gamal Ragab Muhammad Abdel-Hasseib
Assistant Professor of Fundamentals of Education
Unaizah Community College, Qassim University

(Received 9/9/1431H; accepted for publication 15/2/1432H)

Abstract. This study aimed at identifying the philosophy of the two community colleges at Qassim University, and investigating the actual reality in both colleges from the viewpoints of faculty members and students. The study also tried to explore the difference between the responses of students and those of faculty members to the two instruments of the study, identify problems in those colleges, and propose suggestions for developing them.

The descriptive method was used to achieve the purpose of this study. Two questionnaires were developed and used in the first semester of the academic year (1431/1432 A. H. – 2010/2011). The first instrument was administered to 51 faculty members in those faculties (% 96.2 of the total population), while the second instrument was administered to 310 students (%28. 2 of the total population).

Results showed that faculty members' responses were moderate on two dimensions (human and material resources, and academic programs), and low on the other dimensions. There were no significant differences between faculty members due to the two variables of academic position and department, while there were significant differences due to the college variable, in favor of Buraidah Community College. Results also showed that students' responses were moderate on two dimensions (admission, and academic programs), and low on the other dimensions. There were no significant differences between students due to the two variables of academic program and study level, whereas there were significant differences due to the college variable, in favor of Buraidah Community College. The study also proposed some suggestions for making the role of community colleges at Qassim University more effective.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٥)، العدد (١)، ص ص ٢٨١-٣١٦، (محرم ١٤٣٣هـ/ديسمبر ٢٠١١)

المشافهة في النادرة

د. علي بن الحبيب عبيد
أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية وآدابه
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم
Ali.abid0@gmail.com

(قُدم للنشر في ١٤٣١/٩/٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٣٢/٢/١٥ه)

ملخص البحث. تستأثر المشافهة بنصيب من الاهتمام وافر في الحضارة العربية بحكم كون هـذه الحـضارة حضارة شفوية أساسا. ولعلّ سمة الشفوية أن تكون في أدبها القصصي أبين. ولذلك اخترناها مدخلا إلى دراسة النادرة. ويعزى اختيارنا دراسة النادرة لا إلى كونها جنسا أدبيا قديما لم يحظ من الدارسين بالعنايـة المرجـوة فحسب وإنما يرد أيضا إلى رغبتنا في التثبت من صحة الرأي القائل إنّ النادرة "بنت الشفة" وإنها من أكثـر الأجناس الأدبية النثرية شفويةً.

وقد تضمن بحثنا أربعة أقسام وخاتمة. ففي القسم الأول وهو بعنوان "مداخل" تعرضنا لمسألة المـشافهة والتدوين وعرفنا النادرة. وفي القسم الثاني تناولنا خصائص المشافهة في مستوى الحكاية وتـدبرنا، في القـسم الثالث، خصائصها في مستوى الخطاب. وأما في القسم الرابع والأخير فنظرنا في علاقة النادرة بالتدوين.

وقد تبين لنا أنّ للنادرة في مستوى الحكاية بنية بسيطة وأنها قصة أقوال أساسا شخصياتها نمطية مرجعية وغالبا ما تدور أحداثها الوجيزة في المدينة. وهي تنهض على البديهة والارتجال والسماع. وتعتمد على إيجاز اللفظ وكثافة المعـنى وتتوسل بالعبارة السهلة والتواصل الواضح. وهي لا تقتصر في أدائها على مضمون القول وإنما تتعداه إلى الجرس الصوتي الذي يتحقّق مع اللّحن وينتفي مع الإعراب. وترد في الأغلب الأعم عارية عن الإسناد لأنها لا تستهدف الصدق بقدر ما تبتغي إيقاع المتندر له في حبائل الوهم والغرابة. على أنها تقتضي التمثيل والمشاهدة. فهي عرض "مسرحي" متكامـل يعسر نقله بالقلم واللسان ولا يدرك إلاّ بالعيان. فللحركة والهيئة والإشارة والموقف شأنٌ إنْ في نقـل النـادرة وإنْ في التواصل الإنساني.

ورغم حرصنا على استصفاء أثر المشافهة في النادرة انطلاقا من نص مدون فإنّ منظورنا بقي خاضـعا لآليـات كتابية وإنّ الصعوبة لتزداد في رأينا لا سيما إن تعلّق الأمر بمسألة فنية محض من قبيل خصائص الشفاهية.

أولاً: مداخل

١ ـ في مسألة المشافهة والتدوين

ما فتئت المشافهة تشغل بال الباحثين في حقول معرفية عديدة[١] رغم ما حقّقته الكتابة من تطوّر. وقد يُعزى ذلك إلى أسباب منها ما أثبته اللّسانيون ابتداءً من "فردينان دي سوسير" أنّ اللغة ظاهرة شفويّة: مسموعة محكيّة أساسا[٢]، فالصوت فيها هو الأصلُ، أي إنّها أصوات تُسمع قبل أن تكون حروفا تُقرأ[٣]، ومنها أيضا ما أكّده مُحلّلو الخطاب حين اعتبروا أنّ الخطاب حدثٌ تواصلي يقوم على المحادثة شفويّا[٤] وأنّ البحث فيه لا يعدو أن يكون بحثا في البعد الصوتي الشفوي وفي مسألة التواصل والتّخاطب[٥].

والمشافهة أداة تخاطب في مرحلة من مراحل المجتمع البشري، ووسيلة حفاظ على أنشطة الإنسان الثقافية بنقلها من جيل إلى جيل. وهي، في الحقيقة، لم تدرك هذا الشّأو من العناية في البحوث الحديثة إلاّ عندما تمّ النظر إليها من حيث علاقتُها بالتدوين

---

(١) من هذه الحقول المعرفية التاريخ وعلم الاجتماع والأنتروبولوجيـا وعلـم الـنفس والفلـسفة والأدب واللسانيات والسرديات وغيرها.

(٢) فردينان دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح القرمادي، محمد الشاوش، محمد عجينـة، الدار العربية للكتاب،١٩٨٥، [يقول:"اللغة صورة شفوية مستقلة عن الكتابة وكثر منها ثباتـا بكـثير ولكن تعظيم الناس للصورة المكتوبة يمنعهم من تبين ذلك " ص ٥٠ وانظر: ص.ص٥٨ ـ ٥٩].

(٣) انظر: والتر ج. أونج، الشفاهية والكتابية، ترجمة حسن البنا عزالدين، مراجعة محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد:١٨٢، فيفري١٩٩٤، ص. ص٥١ ـ ٥٢.

(٤) Levinson S.C: Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p286.

(٥) Fairclough, N: Discourse and social change, (1Ed), Cambridge: Polity- Press, 1992, p16.

حتّى إنّها لا تكاد تُذكر إلاّ والطرف الثاني من هذا الزّوج ماثل في الأذهان.[٦] ولا غرو فالدّارس جرّاء، صلة المشافهة بالتدوين، يُلفي نفسه أمام صعوبة تحديد المفهوم وفكّ الارتباط القائم بينه وبين مفهوم الكتابة. ويترتّب على ذلك مثلما أشار إليه "أونج" (Walter J. ONG): " أنّه لمن المستعصي علينا بما أننا "كِتَابِيُّون" أن نفهم عالما شفاهيّ التواصل أو شفاهي الفكر، اللهمّ إلاّ بوصفه صورة أخرى من عالم كتابي"[٧]. فتصوّر الشفاهيّة انطلاقا من التدوين يجعل فهمنا ملتبسا بالكتابي، دائرا في فلكه، وليس بقادر على استجلاء ماهيته[٨].

وإذ كانت المشافهة تُحَدّ اصطلاحًا بانتقال معارف ومكتسبات بشريّة عبر الرواية الشفويّة[٩] فإنّها تعني لغةً المخاطبة من فيك إلى فيه. فشافهه: أدنى شفته من شفته وكلّمه

---

(٦) نور الهدى باديس النويري، بلاغة المنطوق وبلاغة المكتوب: دراسة في تحول الخطاب البلاغي من القـرن الثالث هـ إلى القرن الخامس هـ، أطروحة لنيل الدكتوراه، إشراف الأستاذ حمادي صمود، جامعـة منوبة، كلية الآداب والفنون والإنسانيات، السنة الجامعية ٢٠٠١ـ٢٠٠٢، (مخطوط)، ص١٣.

(٧) والتر ج. أونج، الشفاهية والكتابية، مرجع مذكور، ص ٤٩.

(٨) فما يدون على الصفحة المطبوعة يصبح الأصل في نظرنا، وبالتالي، فكلّ ما نروم الحـصول عليـه إنمـا نستمده من المكتوب. ولهذا تأثيره الفعال في تصورنا للمنطوق. انظر تفصيله لدى:

نور الهدى باديس النويري، بلاغة المنطوق وبلاغة المكتوب، مرجع مذكور، ص١٩.

William A. Graham: *Beyond the Written Word*, Cambridge, 1987, p.p9-10.

(٩) تجتاز الرواية الشفوية أطوارا خمسة: هي الإنتاج، والنقل، والتلقّي، فالحفظ، والترديد. ولا تعد شـفاهية خالصة إلا عندما تقطع الأطوار الثلاثة الأولى عبر قناتيْ الصوت والسمع، وعندما يتحقّـق الحفـظ لا بالنص المدون فحسب وإنما بالذّاكرة أيضا. انظر تفصيله لدى:

Paul Zumthor: *Introduction à la poésie orale*,op. Cit. p.p32-36.-

مُشافهة[١٠]. فهذا التعريف اللّغوي يتضمّن قناتيْن اثنتين بفضلهما يتمّ التواصل وهما التصويت والسماع.

على أنّ مواقف الدارسين حيال ثنائية المنطوق والمكتوب قد تضاربت، فوقعت في المفاضلة، منتصرة إلى طرف دون طرف. ولّما كانت الكتابة قد حظيت من لدن الأغلبيّة بنيويين[١١]كانوا وأنتربولوجيين بالاحترام والتقديس فإنّ الدّاعمين للمشافهة لا يعدمون شهرة وكثرة أيضا. حسْبنا "سقراط" و"أفلاطون" و"روسّو" و"دي سوسير" و"جونات"[١٢]. فقد مالوا جميعا إلى المنطوق، وحججُهم أنّ الشفاهيّة هي الأصلُ والأصدق، والأكثر إنسانية وعفويّة، وهي الأقدر على الإيفاء بالمطلوب وإبلاغ المقصود، في حين أنّ الكتابة قاصرة على الأداء، وهي ليست سوى صورة من الشفاهية. ومن عيوبها ما أورده أفلاطون على لسان سقراط في مؤلّفه "فيدروس" أنّها تضعف الذاكرة، وتقتصر على تقديم نصّ صامت غير مسموع، وتجعل المعرفة مبذولة لأهلها وغير أهلها، وتحصر مسؤولية الكاتب في الكتابة لأنّه يكون غائبا ساعة القراءة فيضيع الكثير ممّا قصد إليه ويغدو عمله أشبه باللعبة[١٣].

ولا مراء، فمبدأ المفاضلة بين الشفاهيّة والكتابة هذا يعكس انطباعا ذاتيا وأحكاما معيارية تفتقر في الأغلب الأعمّ إلى الموضوعية. لذلك انبرى بعض الباحثين

---

(١٠) جلال الدين أبو الفضل ابن منظور، لسان العرب، دار لسان العرب بيروت، المجلّد٢، مـادة (شـفه)، ص٣٣٧.

(١١) من أبرزهم عالم الإناسة "كلود لوفي شتراوس"(Claude Lévis – Strauss).

(١٢) انظر تفصيله لدى: نور الهدى باديس النوبري، بلاغة المنطوق وبلاغة المكتوب، مرجع مذكور، ص.ص ٢٢ ـ ٤٤.

(١٣) انظر تفصيله لدى:

ـ هاينز شلافر، في العلاقة بين الشفوي والمكتوب، مجلّة فكر وفن،ع٤٦ سنة١٩٨٨، ص٦٤.

ـ والتر ج. أونج، الشفاهية والكتابية، مرجع مذكور، ص.ص١٥٨ ـ ١٥٩.

من قبيل "جاك قودي" (Jack Goody) و"أونج" و"زومتور" و"جاك بودي" (Jacques Body) و" أرلات شومان" (Arlette Chemin) يُصالح بين الآراء المتضاربة مؤكّدا أنّ العلاقة بين المنطوق والمكتوب ليست علاقة صراع وإقصاء بقدر ما هي علاقة تفاعل وتكامل. ولكي يُجسّر الفجوة بين المشافهة والتدوين طفق بعضهم يبحث في المكتوب عمّا يتوفّر فيه من جمالية المنطوق، فارتأى أنّ المدوّن غالبا ما يُقرأ بصوت عال شأنه شأن تلاوة النصوص المقدّسة وإلقاء الأشعار. وتبعا لذلك، غدت المقارنة لا بين مكتوب وشفوي بل بين صوت مُرتفع وصوت مُنخفض، أي بين صوت خارجي وصوت داخلي، فقراءة المكتوب بصوت عالٍ تحوّله إلى منطوق والتمثّل الصامت للشفوي يحوّله إلى مكتوب، بل إنّ الفرق بينهما إنّما يكمن في طبيعة تناول الإنسان لهما ووجهة تعامله معهما(١٤). ولولا ضيق المقام وخشية الخروج عمّا ننوي تركيز النظر فيه لأتينا على بعض ما ذهب إليه الباحثون الآخرون من آراء تستهدف المصالحة(١٥).

وتكتسي المشافهة أهميّةً قصوى بالنسبة إلى الحضارة العربية بحكم كونها حضارة شفويّة أساسا(١٦)ولعلّ سمة الشفويّة أن تكون في أدبها القصصي أبْين. لذلك اخترنا هذه المسألةَ مدخلا إلى دراسة النادرة. ويُردّ اختيارُنا دراسة النادرة لا إلى كونها جنسا أدبيّا

---

(١٤) نور الهدى باديس النويري، بلاغة المنطوق وبلاغة المكتوب، مرجع مذكور، ص٣٣.

(١٥) انظر تفصيله في الدراسات التالية:

- نور الهدى باديس النويري، بلاغة المنطوق وبلاغة المكتوب، مرجع مذكور، ص.ص٢٤-٤٤.

- Jack Goody: *Entre l'oralité et l'écriture*, P.U.F., 1994, p.p9-12.

-Paul Zumthor: *Introduction à la poésie orale*, op. Cit., p.p8-28.

-jacques Body: De l'oralité à l'écriture, Actes de neuvième congrès de l'association internationale de littérature comparée, Paris, 1983, p.p45-55.

-Arlette Chemin: De l'oralité à l'écriture, continuité ou rupture: l'exemple des littératures d'Afrique, in: *Graines de parole: puissance du verbe et traditions orales*, écrits pour Geneviève Calame Griaule, Paris, 1989, p.p55-68.

(١٦) انظر تفصيله لدى: ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، الباب الثالث: الرواية والسماع، دار الجيل، طبعة ١٩٨٨، ص.ص١٨٧ ـ ٢٨٣.

قديما لم يحظ من الدّارسين بالاهتمام المرجوّ فحسب وإنّما اخترناها لأنّها خصوصا "بنت الشّفة" كالكلمة ومن أكثر الأجناس الأدبيّة النثرية شفويّةً. وإذا كان الدارسون قد أجمعوا على أنّها شفوية محض فهل هم متفقون أيضا حول معناها؟

٢- تعريف النادرة

النادرة لغةً هي ما شذّ وخرج من الجمهور(١٧)وهي اصطلاحا فنّ من فنون القصّ وجنس أدبيّ أسّسه "الجاحظ"(١٨) انطلاقا من الخبر الأدبيّ. وتُعرّف أيضا بكونها ما أضحك من قول أو فعل أو هيأة أو موقف(١٩)وبأنّها الكلام الغريب المورّى الذي يكون باطنه على غير ظاهره(٢٠). وتُصنّف إلى نادرة ثخينة معتّمة لا يُذكر فيها اسم المتندَّر عليه، ونادرة شفّافة واضحة فيها يبوح المُنْدِر باسم المتندَّر عليه، وتصنّف أيضا حسب طبيعة التلقّي. فثمّة نادرة حارّة جدّا وأخرى باردة جدّا وثالثة فاترة(٢١)والفاترة مرذولة مردودة، وحرارة النادرة وبرودتها مشروطتان بالشخص الذي إليه تُنسب، ومن غاياتها الإمتاع والإضحاك وبعث الغرابة في نفس المتلقّي(٢٢).

---

(١٧) ابن منظور، لسان العرب، مصدر مذكور، المجلّد:٣، مادة (ندر).

(١٨) شارل بلاّ، الجد والهزل، دائرة المعارف الإسلامية،ج٢، ص٥٥٠.

(١٩) البشير الجدوب، الظرف والظرفاء بالحجاز، دار التركي للنشر، تونس،١٩٨٨، ص٨١.

(٢٠) أبو القاسم الكلاعي، أحكام صنعة الكلام، تحقيق محمد رضوان داية، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٦، ص٩٥.

(٢١) الجاحظ، البخلاء، تحقيق علي الجارم وأحمد العوامري، دار الكتب العلمية، بيروت،١٩٨٨جزء١، ص٣١.

(٢٢) علي عبيد، مادة(نادرة)، ضمن: معجم السرديات(مؤلّف جماعي)، تونس، دار محمد علي الحامي والرابطة الدولية للناشرين المستقلّين، ٢٠١٠، ص.٤٤٩ ـ ٤٥٢.

ومدوّنة النادرة مترامية الأطراف، لا تُحصى ولا تُعدّ. وأمام هذه الكثرة فإنّنا اقتصرنا منها على ما تضمّنه "البخلاء"[٢٣] و"البيان والتبيين"[٢٤] و"الرسائل"[٢٥] للجاحظ و"الأغاني" للأصبهاني[٢٦] وكتاب "جمع الجواهر في الملح والنوادر" للحصري[٢٧].

وقد آثرنا دراسة أثر المشافهة في النادرة مُستندين إلى منهج تحليل الخطاب السردي ذلك أنّ هذا الضّرب من التحليل، إنّما يتعامل مع القَصَص من حيث كونُه خطابا شفويّا أكثر منه نصّا مكتوبا[٢٨] بهدف إثبات آنية تلفّظه[٢٩].

وليس أدلّ على ارتكاز النادرة على السماع من قول الجاحظ: " متى سمعت حفظك الله بنادرة من كلام العرب فإياك أن تحكيَها إلا مع إعرابها ومخارج حروفها...". [٣٠]، ففي ذلك حرص على أن تحافظ النادرة على طابعها الشفهي. فإنْ قدّر لها أن تدوَّن وجب أن يحتفظ لها المدوّن بعناصر تحيل على مقام المشافهة والارتجال ويوازن فيها بين إيجاز اللفظ وكثافة المعنى. هذا الكلام يبدو سهلا متى أخذته بمرأى المنظرين فإن أنت أردت استصفاء علامات الشفاهية في

---

(٢٣) نفسه.

(٢٤) الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت(د.ت)

(٢٥) الجاحظ، الرسائل، تحقيق عبد السلام هارون، دار إحياء التراث العربي، بيروت،١٩٦٩.

(٢٦) أبو الفرج الأصبهاني، الأغاني، طبعة دار الكتب، بيروت،(د.ت).

(٢٧) الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، تحقيق محمد علي البجـاوي، دار إحيـاء الكتـب العربيـة، مصر،١٩٥٣.

(٢٨) Jacques Body: De l'oralité à l'écriture, Op. Cit., p49.

(٢٩) فقد أشار "جونات" إلى أنّ:" "التحول" من الشفوي إلى المكتوب يكاد يأتي نهائيا على خصائص القول: من نبرة وتنغيم ولهجة إلخ(...) فليس بمقدور أي حكّاء مثلا أن يستنـسخ بـصرامة نـبرة إحـدى شخصياته. فعقد النقل الحرفي لا يخص دوما إلا محتوى الخطاب". انظر:

- Gérard Genette: Nouveau discours du récit, Paris, Éditions du Seuil, 1983, p34.

(٣٠) الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر مذكور، ج١، ص١٤٥.

النادرة وجدت الأمر لا يخلو من مغامرة غير محمودة العواقب. ذلك أنّ بحثا كهذا يقتضي الاشتغال بنصّ خاضع لشروط التدوين أساسا، ومن شأن هذا الإجراء أن يقود، إن لم يحسن الباحث تخيّر الطرق، إلى مزيد حجب تلك العلامات بل تحريفها وطمسها.

على أنّ هذه الصعوبة لم تحل دون تدبّرنا خصائص المشافهة في النادرة وفق مستويين اثنين هما مستوى الحكاية ومستوى الخطاب.

ثانياً: خصائص المشافهة في مستوى الحكاية

يُحَدّ مستوى الحكاية سرديّا بمجموع أحداث تقع في زمان ومكان مُحدّديْن وتضطلع بها شخصياتٌ. فهو مفهوم مُجرّد لا يُوجد في الواقع.[٣١] وإنّ بحثنا فيه سيرتكز على تتبّع خصائص المشافهة في الأعمال أوّلا.

١ ـ خصائص المشافهة في الأعمال

أغلب النوادر ذاتُ بنية بسيطة. ولعلّ بساطتها تلك ناجمة عن قلّة وظائفها السرديّة التي يكون مدارها عادة على محور دلاليّ هو المواجهة بين المُنْدر والمُنْدر له، وما تقتضيه تلكم المواجهة من أعمال قوامُها ثنائية الفعل/ وردّ الفعل أو ما يضارعها (من قبيل الرغبة/ التحقيق أو الامتحان/ النجاح أو الاستخبار/ الإخبار أو الطلب/ الاستجابة). حسبُنا شاهدا نادرةٌ بطلاها الحجّاج وأعرابي: " قال الأصمعي: خرج الحجّاج متصيداً، فوقف على أعرابي يرعى إبلاً وقد انقطع عن أصحابه، فقال: يا أعرابي، كيف سيرة أميركم الحجاج؟ فقال الأعرابي: غشوم ظلوم لا حيّاه الله ولا بيّاه. قال الحجّاج: فلو شكوتموه إلى أمير المؤمنين؟ فقال

(٣١) Tzvetan Todorov: Les catégories du récit littéraire, in *Communications*, n:8, coll.Point, 1966, Éditions du Seuil, 1981, p133.

الأعرابي: هو أظلم منه وأغشم، عليه لعنة الله! قال: فبينا هو كذلك إذ أحاطت به جنوده، فأومأ إلى الأعرابي فأُخذ وحُمل، فلمّا صار معهم قال: من هذا؟ قالوا: الأمير الحجّاج، فعلم أنّه قد أحيط به، فحرّك دابّته حتى صار بالقرب منه، فناداه: أيّها الأمير: قال: ما تشاء يا أعرابي؟ قال: أحبّ أن يكون السرّ الذي بيني وبينك مكتوماً؛ فضحك الحجّاج وخلّى سبيله".[٣٢]

ففي النوادر عموما وفي هذه النادرة خصوصا تَرد الأحداث متتالية، تحكمها علاقةٌ سببيّة ناهضة بتحقيق رغبة الضّحك وإمتاع المتلقّي. فخروج الحجّاج أدّى إلى وقوفه على الأعرابي، ونجم عن ذاك الوقوف استخبارٌ وإخبار، فتأزّم وانفراج وتجهّم وانبساط. فالثنائية الناهضة بالسردية هي الفعل وردّ الفعل. ومن ثمّ، فإنّ ما يُميّز البنية الحدثيّة في هذه النادرة هو البساطةُ التي لا تعدو أن تكون في نظر الدّارسين[٣٣] الأقرب إلى طور المشافهة، على عكس البنى المركّبة[٣٤] التي هي الأقرب من طور الكتابة، والتي ستزدهر لاحقا إن في بعض النوادر والأخبار وإن في الحكاية المثليّة والخرافة والمقامة بعد أن احتضنتها الثقافة العالمة.

وإلى ذلك، فنوادر كثيرة تأتي فيها الأحداث محدودة مختزلة، فالشخصيات لا تفعل غالبا بقدر ما تتكلّم وتنصت. ممّا يجعل ملفوظات الفعل ضامرة قياسا إلى ملفوظات الحالة من جهة، ويصيّر النادرةَ كلاما يُراد به الإضحاك والإمتاع من جهة أخرى. والشواهد على ذلك قد تنأى عن الإحصاء. نقتصر منها على بعض نوادر المتنبئين التي يُوردها الحصري على هذا النّحو: "ادّعى رجل النبوّة في أيام

---

(٣٢) الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، مصدر مذكور، ص١٨.

(٣٣) محمد القاضي، الخبر في الأدب العربي: دراسة في السردية العربية، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس؛ ودار الغرب الإسلامي، بيروت،١٩٩٨، ص٣٦٤.

(٣٤) من البنى المركّبة التضمين والنظم والتناوب وغيرها.

المأمون، فأحضره المأمون وقال له: ما دليل نبوّتك؟ قال: أنْ أعلم ما انعقد عليه ضميرك. فقال: ما هو؟ قال: في نفسك أصلحك الله أنّي كاذب، فضحك منه وتركه.

وأتى المعتصم برجل ادّعى النبوّة. فقال: ما آيتك؟ قال: آية موسى. قال: فألق عصاك تكن ثعباناً مُبيناً؟ قال: حتى تقول: أنا ربّكم الأعلى.

وادّعى آخر النبوّة بالكوفة، فأُدخل على واليها. فقال: ما صناعتك؟ قال: حائك، قال: نبيّ حائك؟! قال: فأردت نبياً صيرفياً؟ الله يعلم حيث يجعل رسالته".(٣٥)

فهذا الضرب من النوادر يتّسم بكونه علاوة على بساطة بنيته المحكومة بوظيفة المواجهة وبثنائية الفعل ورد الفعل أو الامتحان والنجاح هو حكاية أقوال يتكرّر فيها فعل قال الذي هو بمثابة الخيط الناظم للمقاطع الفرعية المحدودة.

وإجمالا، فلهذه البساطة صلةٌ بالإيجاز الذي هو شرط من شروط النادرة وخصيصة شفوية لا يُستهان بها، ذلك أنّ الإطالة والتركيب والتعقيد جميعها سماتٌ كتابية تنفر منها النادرة. وقد أكّد التوحيدي ذلك على لسان أبي فرعون مطل بن حرب التميمي حين قال:" ملح النوادر في لحنها. وحرارتها في حسن مقطعها. وحلاوتها في قصر متنها"(٣٦). فإن كان هذا هو الشأن في أثر المشافهة في الأعمال فماذا عن أثرها في الفواعل؟

---

(٣٥) الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، مصدر مذكور، ص١٦١.

(٣٦) أبو حيان التوحيدي، البصائر والذخائر، تحقيق أحمد أمين والسيد أحمد صقر، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط:١، ١٩٥٣، ص١٠٥.

٢ـ خصائص المشافهة في الفواعل

شخصيات النادرة نمطيّة[٣٧] بسيطة مسطّحة ومرجعيّة، لها أسماءٌ بها تُعرف إنْ في ما يخصّ المُنْدر كأشعب والغاضري وأبي عتيق وأبي دلامة وجميْن وأبي العيناء والبهلول وغيرهم وإنْ في ما يخصّ المنْدر له كالمنصور والحجّاج والمندر عليه كالأعرابي والمنْدر به أي العون المساعد في الإيقاع بالمندر عليه[٣٨].

وتجدر الإشارة أيضا إلى أنّ البرنامج السرديّ الذي تحرص النادرة على تحقيقه إنّما هو برنامج اتصالي غالبا، وقلّما يكون انفصاليا، فيه تُحقّق عادة ذاتُ المُندر موضوعَ رغبتها وهو الجزاء بمساعد هو الإضحاك. وهذا البرنامج ما هو إلا تصوّر مجرّد، حسب غريماس[٣٩]، قارّ بسيط وهو ببساطته وتجريده أقرب ما يكون إلى الرّواية الشفويّة والحكاية الشعبية منه إلى الكتابة.

وإذا كانت هذه علامات المشافهة في أعمال النادرة وفواعلها فماذا عن علاماتها في المقام الذي تنشأ فيه؟

٣ـ مقام النادرة

للنادرة مقامٌ مخصوص فيه تُروى وتُسمع وغالبا ما يكون المدينة[٤٠] حيث الأنسُ والترف والاجتماع[٤١] فهي تنبذ الوحشة والخلاء، وتنفر من حياة البادية، حتّى إنّها

---

(٣٧) نقصد بالنمطية أنها تؤدي وظائف ثابتة من قبيل البخيل والمتطفّل والأحمق والمجنون وغيرها تتـوزع إن على المندر وإن على المندر له. وتعتبر الشخصيات النمطية سبيلا إلى تنشيط الذاكرة وجعلـها تقـاوم النسيان. انظر: والترج. أونج، الشفاهية والكتابية، مرجع مذكور، ص.ص١٤٥ـ١٤٦.

(٣٨) انظر: الأصبهاني، الأغاني، مصدر مذكور، ج١٩، ص ص١١٩ـ ١٢١. فالمندر هو أبان بـن عثمـان بينما المندر عليه الأعرابي والمندر به أشعب.

(٣٩) Greimas (A.J): Sémantique structurale, Recherche de méthode, (P.U.F), 1986, p198.

(٤٠) قد يكون المقام البادية أيضا فللبدو نوادرهم وموضوعها أحيانا المدنيون. وبالتالي فالمسألة مشروطة بمـن دون النادرة. ويكون المدون في الأغلب الأعم مدنيا لارتباط الكتابة في الأصل بالحضارة.

لتتّخذ من الأعراب ممّن لا يحفلون بالمزاح موضوعَ تندّر.[٤٢] وإنْ نهضوا بصناعة النوادر أحيانا فإنّ ذلك مردُّه إلى الدسّ عليهم وإلى قانون التدليس. فالنادرة تتخيّر المناطق الآهلة مثل الحجاز والشام والمدن كبغداد والبصرة لتحلّ في القصور والمجالس العامرة. والمجلس، بحكم احتضانه بنية تخاطبية شفويّة تضمّ متكلّما هو المُنْدر وسامعا هو المندر له وكلاما هو النادرة، غدا ميدان مواجهة تجري مشافهةً وارتجالا. ومن ثمّ، صحّ أنّ النادرة تأبى الخروج عن مقام المشافهة وإنْ دوّنها المدوّنون[٤٣] لذلك عُدّ مقام المشافهة من أكثر العناصر المؤثّرة في تصريف القائل لقوله، فاللّفظ لا يدوم دوام الكتابة. وإنّما همّ لافظه أن يرسخ في ذاكرة سامعه.

أمّا زمن أحداثها فهو محدود لا يعدو البُرهة يتحكّم فيه المُنْدر له الذي يزجي أوقاته بتلقّي مادّة ترفيه متنوّعة كالشعر والغناء وغيرهما.

وإذا كنّا أتينا على بعض خصائص المشافهة في مستوى الحكاية فإنّ خصائصها تلك لا تتضّح أكثر إلا متى فحصنا عنها في مستوى الخطاب.

---

(٤١) انظر:

ـ الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، مصدر مذكور، ص.ص٤٤ ـ ٤٨.

ـ مفيدة الزريبي، النادرة في مؤلّفات النقّاد القدامى: شروط إنتاج النص ومقاييس تلقّيه"، شهادة الدراسات المعمقة، إشراف الأستاذ: حمادي صمود، كلية الآداب بمنوبة، السنة الجامعية ١٩٩٤ ـ ١٩٩٥، (مخطوط)، ص.ص١٩ ـ ٢٢.

(٤٢) الأصبهاني، الأغاني، مصدر مذكور، ج١٩، ص.ص١١٩ ـ ١٢١: يورد أبو الفرج نادرة يضطلع فيها أعرابي بدور المتندر عليه.

(٤٣) مفيدة الزريبي،، النادرة في مؤلّفات النقّاد القدامى، مرجع مذكور، ص٢١.

ثالثاً: خصائص المشافهة في مستوى الخطاب

جَدّ في التّحليل اللّساني اتّجاهان. اعتنى أحدُهما بما هو مكتوب أو مرئي وهو "النّص"، بينما اختصّ الآخر بما هو شفويّ وهو الخطاب. [٤٤]فمُحّض مصطلح "الخطاب" للاتّصال الشّفويّ في حين أُرصد مصطلحُ "النّص" لما هو مسجّل من الخطاب.[٤٥] أمّا في عُرف السرديين فإنّ الخطاب هو الكيفيّة التي بها تُعرض الأحداث في السّرد.فلا حكاية عندهم خارج حدود الخطاب[٤٦]. وإنّ وُكْدنا في هذا المستوى من التحليل هو تدبّر أثر المشافهة في النادرة من خلال الإسناد وقاعدتيْ الاسم العلم واللغة والبديهة والارتجال ثمّ من خلال صيغة القصّ (Mode du récit) والصّوت السردي (Voix du récit) وننهي بتناول بعض الأجناس الأدبية ذات الأصول الشفاهية كالشعر في النادرة.

١ ـ الإسناد في النادرة

لا يُعدّ الإسناد ضروريا في النادرة، فوجودُه إنّما هو استثناءٌ، لكنّه في صورة حضوره يضطلع كما في الأحاديث والأخبار بإثبات شفويّة الرواية زمن الكتابة وبتوثيق المتن اعتمادا على عبارات أداء بسيطة تنتمي إلى السماع أي إلى المشافهة من قبيل

---

(٤٤) انظر حول مسألة خصوصيات الخطاب الشفوي والخطاب المكتوب في اللغة:
ـ خليفة الميساوي، الوصائل في تحليل المحادثة: دراسة اجتماعية براغمتية من خلال مدونة شـفوية للعربيـة بتونس، بحث لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات العامة، إشراف الأستاذين: محمد جـابر وجوزيـف ديشي، جامعة ٧ نوفمبر بقرطاج، المعهد العالي للغات بتونس، السنة الجامعيـة:٢٠٠٦ ـ ٢٠٠٧، ص.ص٧ ـ ١٠.

- Dichy J.:«Enonciation écrite et circonstant». in: S. Remi-Giraud et A. Roman, dir, *Autour du circonstant*, Presses Universitaires de Lyon, 1998, pp. 361-382.

-Ibid. « *La pluriglossie de l'arabe* », 1994, pp. 29-33.

(٤٥) Blass R: *Relevance relations in discourse: A study with special reference to Sessile* (1. Ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p10.

(٤٦) Gérard Genette: Figures III, Éd. Du Seuil, Paris, 1972, p.p74-75.

"أخبرني" و"سمعت" و"ذكر" و"روى" و"حكى" و"قال" وهو ما يتجلّى في هذه النادرة " قال نسيم الكاتب: قيل لأشعب: جالست الناس وطلبت العلم، فلو جلست لنا، فجلس. فقالوا حدّثنا، فقال: سمعت عكرمة يقول سمعت ابن عباس يقول: سمعت رسول الله صلّى الله عليه وسلم يقول: خلّتان لا تجتمعان في مؤمن، ثمّ سكت. فقالوا ما الخلتان؟ فقال: نسي عكرمة واحدة ونسيت أنا الأخرى"[٤٧]. وتنتمي أيضا إلى الوِجادة مثل: "أخبرني" و"وجدت" و"قرأت" الدالّة على التدوين. أما غيابه فيعتبر القاعدة لأنّ الأقوال الأدبية عموما والنادرة خصوصا لا تحتاج إلى إسناد[٤٨]، ومصداق ذلك ما ذكره الحصْري: " الرّواة يختلفون، وهو أدب لا يُخطب أبكارُه بنسب"[٤٩]. فهذه النادرة التي سقناها آنفا نُلفيها في "جمع الجواهر في الملح والنوادر" عارية عن الإسناد، مُسندة إلى مجهول وقد تغيّر متنُها على النّحو التالي: " قيل لأشعب الطمّاع: لقد لقيت التابعين وكثيراً من الصحابة، فهل رويْت مع علوّ سنّك حديثاً عن النبيّ صلّى الله عليه وسلّم؟ فقال: نعم، حدّثني عكرمة عن ابن عباس عن النبيّ صلّى الله عليه وسلم قال: خلّتان لا تجتمعان في مؤمن. قيل: وما هما؟ قال: نسيت واحدةً، ونسي عكرمة الأخرى".

ولا يُخفى فيها هُزء المنْدر أشعب من الإسناد ومحاكاته الساخرة إياه. وتطالعنا في الأغاني والعقد الفريد بمتنيْن مختلفيْن، تتغيّر فيهما الأسماء وملفوظات الفعل وملفوظات الحالة ولا تبقى غيرُ وظيفة الأعمال وهي مُلحة النادرة: "نسي واحدة ونسيت أنا الأخرى". وقد يميل ناقلُ النادرة إلى تلخيصها فتفقد حلاوتها. من ذلك هذه

---

(٤٧) ابن الجوزي، كتاب أخبار الظراف والمتماجنين، تحقيق: محمد أنـيس مهـرات، دار الحكمة،دمـشق، ط:١،١٩٨٧، ص:٩١.

(٤٨) محمد القاضي، الخبر في الأدب العربي، مرجع مذكور، ص.ص٢٨٤ ـ ٢٩١.

(٤٩) الحصري، جمع الجواهر، مصدر مذكور، ص١١١.

التي يوردها التّوخي على هذه الشاكلة: "وللبغداديين نوادر، فيها ذكر للحمار، يتندّرون بها، أذكر منها نادرتيْن: الأولى: نادرة يتندر بها البغداديون على أهل الموصل، والمعروف عن أهل الموصل تعصّبهم لبعضهم، بحيث لا يتسنّى للغريب أن يجد فيها رزقاً، وخلاصتها: أنّ سقّاءً بغدادياً هاجر إلى الموصل، واستقرّ فيها، وأراد أن يمارس فيها مهنته، فاشترى حماراً وقِرْبة، وباشر بحمل الماء من النّهر إلى المدينة، وفي اليوم الأوّل لم يتعامل معه أحدٌ، وكذلك في اليوم الثاني، وجاع السقّاء، وجاع حمارُه، فأخذه في اليوم الثالث، وذهب إلى سوق المدينة، وقال: يا جماعةُ، إنّ حرمانكم إياي من الرزق أمرٌ مفهوم، لأنّي بغدادي، ولكنّ هذا الحمار موصلي، وهو يكاد يموت جوعاً، فإنْ لم ترفِقوا بي، فارفِقوا به"(٥٠).

على أنّ الاستغناء عن الإسناد في النادرة ناجم عن تعارضه مع قانونها الأساسي وهو التدليس، فيتحوّل الإسناد بذلك من كونه مقياس صدق إلى كونه سبيلا إلى الإيهام والتقنّع. وفي هذا السياق نقف على مسألة التدليس في النادرة أو بالأحرى قاعدة الاسم العلم فننظر في صلتها بالمشافهة.

٢- قاعدة الاسم العلم

يستأثر الاسم العلم سواء في الإسناد أو في المتن بأهمية من وجهة شفويّة. فهو سمة امتلاءِ مضامينَ واقتصادِ كلام(٥١)، وهو عنوانُ إيجاز، وبالتالي فرسوخُه في الذاكرة سهلٌ لأنّه يهيّئ أفق انتظار السامع، ويتكفّل بحسن النوادر فعلى حدّ قول الجاحظ: " ليس يتوفّر أبدا حسنُها إلاّ بأن تَعرف أهلَها، وحتّى تتّصل بمستحقّها

(٥٠) التنوخي (المحسن)، الفرج بعد الشدة، تحقيق عبود الشالجي، دار صادر، بيروت،١٩٧٨،ج٢، ص.ص: ٣٣١ ـ ٣٣٢.

(٥١) عبد الفتاح كيليطو، الكتابة والتناسخ: مفهوم المؤلّف في الثقافة العربية، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار التنوير للطباعة والنشر، ط:١، بيروت،١٩٨٥، ص٧٢.

وبمعادنها واللائقين بها، وفي قطع ما بينها وبين عناصرها ومعانيها سقوط نصف الملحة، وذهاب شطر النادرة".[٥٢] لذلك جعله الجاحظ في صناعة النادرة قاعدة أساسية لأنّه يبعث على الضحك والغرابة، وهو إلى ذلك يصيّر النادرة حارّة أو باردة أو فاترة، مثلما يساعد على تمييز النادرة الثخينة من النادرة الشفّافة جرّاء ما يتحلّى به من قدرة على الإحالة ومن طاقة رمزيّة[٥٣] وهو لا يُحيل على مسمّاه في الواقع المرجعيّ التاريخيّ فحسب وإنّما يُحيل على صورة أنموذجيّة[٥٤] مضحكة وهزليّة أيضا، ويكشف النقاب عن أبطال النوادر ورموزهم. فأشعب مثلا هو رمز الطمع والتطفّل، والحجّاج رمز الظلم والاستبداد وأبو جعفر المنصور رمز البخل والجشع، والأعراب رمز المكر والدهاء وهلمّ جرّا بل يدعم الاسم العلم انغراس النادرة إنْ في الأذهان وإنْ في سياقها الاجتماعي الذي انبثقت منه.

وفضلا عن ذلك فله علاقة بأمر آخر وهو الوضع. فالجاحظ يدعو صنّاع النوادر ورواتها إلى أن ينسبوا النادرة إلى أعلام ترسّخت أسماؤهم في الذاكرة الجمعية. يقول: " ولو أنّ رجلاً ألزق نادرة بأبي الحارث جُمَيْن، والهيثم بن مُطهّر، وبمَزْيد، وابن الأحْمر، ثم كانت باردة، لجرت على أحسن ما يكون. ولو ولّد نادرة حارّة في نفسها، مليحة في معناها، ثم أضافها إلى صالح بن حُنَيْن، وإلى ابن النوّاء، وإلى بعض البغضاء، لعادت باردة، ولصارت فاترة، فإنّ الفاتر شرّ من البارد".

---

(٥٢) الجاحظ، البخلاء، مصدر مذكور، ج:١، ص٣١.

(٥٣) Georges Kleiber: *Problèmes de références: Descriptions définies et noms propres*, Paris, Klincksieck, 1981, p51.

(٥٤) عادل خضر، صناعة النادرة: بحث في بلاغة الهزل، ضمن ندوة" مشكل الجنس الأدبي في الأدب العربي القديم، منشورات كلية الآداب، منوبة،١٩٩٤، ص٢٥٠.

نستدلّ على الوضع أو التدليس بهذه النادرة التي يوردها الحصريّ: " كما حكى الجاحظ عن الشرقي بن القطامي أنّ ابن أبي عتيق لقي عائشة رضي الله عنها على بغلة. فقال: إلى أين يا أماه؟ فقالت له: أُصلِح بين حيّين تقاتلا، فقال: عزمت عليك إلاّ ما رجعت، فما غسلنا أيدينا من يوم الجمل حتى نرجع إلى يوم البغلة"(٥٥). ويختمها منبّها على ما فيها من دسّ بقوله: " وهذه حكاية أوردها الشرقيّ لغلّه ودغله على وجه النادرة لتُحفظ ويُضحك منها".(٥٦)

ومن ثمّ تحظى الأسماء بأهمية في بناء النادرة. فهي تنشئ مسافة جمالية بين المنْدر والمنْدر له أي بين المتكلّم والسامع، وتُخرج شخصيات النادرة من المجهول إلى المعلوم، بل إنّ حضورها في النادرة لا يعدُو أن يكون ممحاةً، تمحو الهوامش التي من شأنها أن تُرهق الخطاب(٥٧)وتختزل مادّتها وتصيّرها قابلة للتذكّر والحفظ. فللأسماء في الحضارات الشفاهية سلطان على الأشياء.(٥٨)ولها وظيفة رمزية ناجعة. وهذه الوظيفة الرمزية التي يوفّرها الاسم العلم محفورة في الذاكرة، تأبى أن تُستبدل بما عداها، ذلك أنّ الحافظة الشعبية قد وطّدت الصلة بين الرّمز والاسم بعُرى لا تنفصم. وكلّ تجاسر على بتر العلاقة بينهما إنّما يُولّد لدى السامع مللا ونفورا. على أنّ ما يلفت الانتباه أنّ اسم العلم كثيرا ما يستبدل بصفة أو بعاهة أو بعيب أو بسنّ كما هي الحال في نوادر الأطباء والفقهاء واللغويين والمجانين والمخنثين والبخلاء واللصوص والمجّان والحمقى والنوكى والجهّال والمغفّلين والأكلة والممرورين والموسوسين والصبيان وغيرهم. ولعلّ

(٥٥) الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، مصدر مذكور، ص٤.
(٥٦) نفسه، الصفحة نفسها.
(٥٧) مفيدة الزريبي، النادرة في مؤلّفات النقّاد القدامى، مرجع مذكور، ص٤٢.
(٥٨) والترج. أونج، الشفاهية والكتابية، مرجع مذكور، ص.ص٩٢ـ٩٣

ذلك الاستبدال أن يكون ناجما عن تحوّل النادرة من ممارسة اجتماعية إلى نوع أدبي(٥٩).

وإذا كانت هذه حال خصائص المشافهة في إسناد النادرة فما خصائص المشافهة في متنها؟

٣- قاعدة اللغة

تنصّ قاعدة اللغة على نقل النادرة نقلا لا يُغيّر ألفاظها، ولا يُحوّر عباراتها، ولا يذهب بجرسها، ولا يبخسُ هزلَها. وتنهض هذه القاعدة على شروط ثلاثة(٦٠):

أولا: التنكّب عن التكنية في مواضع الرفث. فالكناية تفقد النادرة حلاوتها وحرارتها: " فما مرّ به [الكتاب] من هذه النوادر فلا تنظر إليها نظر المنكر فتعرض عنها صفحا وتطوي دونها كَشحا إذا وقعت فيها كلمة قذف أو لفظة سخف [...] وليس في كلّ موضع ـ أعزّك الله ـ تَحسُن الكناياتُ عن لفظ فَحُشَ، ولا بكلّ مكان يجمل الإعراض عن معنى وَحُشَ [...] ولو كنت هنا إنّما آتى بما فيه ركانة وأصالة، دون ما فيه سخافة ورذالة، لزال عن المُلح اسمها، وارتفع عنها وسْمُها، وخرجت عن حدودها، وأُفلتت من قيودها".(٦١)

ثانيا: تجنّب الإعراب في مواضع اللّحن: " وكذلك اللّحن إذا مرّ بك في حديث من النوادر فلا يذهبنّ عليك أنّا تعمّدناه وأردنا منك أن تتعمّده لأنّ الإعراب ربّما سَلب بعض الحديث حُسنَه وشاطرَ النادرة حلاوتها(...) ألا ترى أنّ هذه الألفاظَ لو

---

(٥٩) نشير إلى أنّ صاحب هذه الفكرة هو د. محمد القاضي. فقد كان عقّب بها على ما ذهبنا إليه في ما يخص اسم العلم.

(٦٠) انظر تفصيله لدى عادل خضر، صناعة النادرة: بحث في بلاغة الهزل، مرجع مذكور، ص.ص٢٥١ـ٢٥٣.

(٦١) الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، مصدر مذكور، ص.ص٦٣ـ٦٦.

وُفِّيتَ بالإعراب والهمز حقوقَها لذهبتْ طلاوتُها ولاستبشعها سامعُها. وكان أحسنُ أحوالها أنْ يُكافِئَ لُطفَ معناها ثقلُ ألفاظها"[٦٢].

ثالثا: تحاشي اللحن في مواضع الإعراب: وهذا الشرط يساير في حكمه سابقَه. فالجاحظ يخاطب سامعه مُوصيا إياه إنْ رام قصّ نادرة بما يلي: "ومتى سمعت حفظك الله بنادرة من كلام الأعراب فإياك أن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها فإنّك إن غيّرتها بأن تلحن في إعرابها وأخرجتها مخرج كلام المولّدين والبلديين خرجت من تلك الحكاية وعليك فضل كبير، وكذلك إذا سمعت بنادرة من نوادر العوام وملحة من ملح الحشوة والطّغام فإياك أن تستعمل فيها الإعراب أو أن تتخيّر لها لفظا حسنا أو تجعل لها من فيك مخرجا سريا فإنّ ذلك يُفسد الإمتاع بها ويُخرجها من صورتها ومن الذي أُريدت له ويُذهب استطابتُهم إياها واستملاحُهم لها. ثم اعلم أنّ أقبح اللّحن لحن أصحاب التقعير والتقعيب والتشديق والتمطيط والجهْورة والتفخيم وأقبح من ذلك لحن الأعاريب النازلين على طرق السابلة وبقرب مجامع الأسواق.[٦٣]

وإنّ ما يُستشفّ من هذه الشواهد جميعها أنّ النادرة تُحكى سماعا. فالسمع أبو الملكات اللّسانية".[٦٤] فهي بالتالي شفاهية خالصة، تُتناقل من فم هذا إلى أذن ذاك. وهي تقوم أساسا على الجرس الصوتي. ويتحقّق جرسها باللّحن وينعدم بالإعراب. فلا بدّ من المحافظة على كيانها الشفوي الذي به صيغت. فلا تجد النادرة حرجا في "استعمال العبارات الساقطة والألفاظ الخسيسة ككثير ألفاظ الشطّار والمُتماجنين وأهل

(٦٢) ابن قتيبة، عيون الأخبار، تحقيق أحمد زكي العدوي، دار الكتب المصرية، ١٩٢٥، نسخة مصورة في دار الكتاب العربي، بيروت،(د.ت)، ص.ص١٣ ـ ١٤.

(٦٣) الجاحظ، البيان والتبيين،ج:١، مصدر مذكور، ص.ص١٤٥ـ١٤٦.

(٦٤) ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٣، ص٤٧٠.

المهن والعوامّ والنساء والصبيان".[٦٥] فمن رام حكاية نادرة ظريفة وحكمة لطيفة "ألاّ يعربها فتثقل، ولا يُمجْمجها فتجهل، ولا يُمطْمطها فتبرد"[٦٦]. ويضرب الحصري شاهدا يميّز فيه الخطأ من الصواب في رواية النادرة داعيا إلى ضرورة المحافظة على الصيغة الصوتية التي بها نُطقت حروفها. يقول: " ولو أنّ قائلا حكى قول مزْيد المدني، وقد أكل طعاما فأثقله. فقيل له: تقيّأه يذهب ما بك. فقال: خبز نقي، ولحم جدي، والله لو وجدته قيا لأكلته. فلو أعطاه حقّه من الإعراب فقال: خبز نقي ولحم جَدْي، والله لو وجدته قيئًا لأكلته، لخرج عن حدّه، وأفلج من برده.[٦٧]

ويتّضح من ثمّ أنّ النادرة كلام منتظم صوتيا، يُنطَق نطقا مخصوصا يفرضه الإمتاع والمُشاكلة[٦٨]، فلا يجوز تحويرُه لا بالزيادة ولا بالنقصان لأنّ في الصيغة التي بها لُفظ سرّ التعجيب والإضحاك. نستدلّ على ذلك بهذه النادرة التي يسوقها الحصْري أيضا يقول: "وقام أعرابي يصلّي وخلفه قومٌ جلوسٌ، فقال: الله أكبر! أفْلحَ من هبّ إلى صلاتهْ، وأخرجَ الواجبَ من زكاتِهْ، وأطعمَ المسكين منْ نخلاتِهْ، وحافظ على

(٦٥) حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء،، تقديم وتحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الكتـب الشرقية، تونس،١٩٦٦، ص٣٣٢.

(٦٦) الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، مصدر مذكور، ص١٠.

(٦٧) نفسه، الصفحة نفسها.

(٦٨) المشاكلة (Vraisemblance) لغةً هي الموافقة، واصطلاحا " أن يبدو الكلام مقبولا مقنعا وأنْ يتزيا بـزي الحقيقة." انظر: القاضي، الخبر في الأدب العربي، نفسه، هامش ص٢٠٩. فـ"سخيف الألفاظ مشاكل لسخيف المعاني. وقد يحتاج إلى السخيف في بعض المواضع، وربما أمتع بأكثر من إمتاع الجزل الفخم من الألفاظ، والشريف الكريم من المعاني. كما أنّ النادرة الباردة جدا قد تكون أطيب من النادرة الحارة جدا." انظر: الجاحظ، البيان والتبيين، نفسه، ج:١، ص١٤٥.

بعيره وشاتِهْ ؛ فضحك القوم. فقال: أَمنْ هيْنمتي ضحكْتم؟ أشهدُ عند الله على عمّتي أنّها سمعت ذلك مِنْ فيٍ مُسيلمة."[٦٩]

ولّما كان الفكر في الثقافة الشفاهية يستند إلى أنماط حافزة للتذكّر من قبيل الإيقاع والسجع والجناس والتناسب بين الفِقَر والعبارات الجاهزة المستخدمة بمهارة صوتية[٧٠]فقد اعتنى القدامى بالصّيغة الصوتية في صناعة النادرة وروايتها. فالكلمات في النادرة لا تعدو أن تكون أصواتا صيغت على نحو قابل للحفظ والترديد. ففي المجتمعات الشّفاهيّة" لا يَعرف المرءُ سوى ما يُمكنه تذكّره[٧١]. ولكي نزيد دور الإيقاع في التذكّر بيانا نورد نادرة صيغت بسجع وتناسب فقَر وازدواج، يقول الماوردي:" حكى الزبير بن بكار عن الكندي أنّ القشيري وقف على شيخ من الأعراب فقال ممّن أنت؟ فقال من عُقيْل. قال: من أيّ عقيْل؟ قال: من بني خفاجة. فقال القشيري(رأيت شيخا من بني خفاجة) فقال الأعرابي: ما شأنه؟ قال: (له إذا جنّ الظلام حاجة). فقال الأعرابي: وما هي؟ قال: (كحاجة الدّيك إلى الدجاجة). فاستعبر الأعرابي ضاحكا، وقال: قاتلك الله ما أعرفك بسرائر القوم".[٧٢]

وإذا كان هذا ما يرشح عن قاعدة اللغة من تركيز على الصيغة الصوتية التي بها نطقت النادرة فإنّ لسمات شفاهية أخرى أهمية في صنعها، ومنها البديهة والارتجال.

---

(٦٩) الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، مصدر مذكور، ص٢٧٥.

(٧٠) والتر ج. أونج، الشفاهية والكتابية، مصدر مذكور، ص.ص٩٤ـ ٩٥.

(٧١) نفسه، ص٩٢.

(٧٢) أبو الحسن علي الماوردي، كتاب أدب الدنيا والدين، المطبعة الكبرى الأميرية ببـولاق، مـصر، ط:١، ١٣٠٩ هـ، ص٢٠٧.

٤- البديهة والارتجال (أو مقتضى الحال)

الارتجال وجه من وجوه الشفاهية. وقد اشتهر به العرب بصفتهم شعوب مشافهة. وأكّد الجاحظ ذلك بقوله: " وكلّ شيء للعرب فإنّما هو بديهة وارتجال"[٧٣] ولعلّ الارتجال أن يكون في النادرة أدخلَ. فهي وليدةُ اللحظة، وزمنُ تلفّظها قصير، ومرتهن بالمنْدر له صاحب القرار في المجلس. فقد يُكْرَه المندر على تعديل فوريّ لنادرته جرّاء طلب صادر عن المندر له أو استخبار، وقد تُخترع من المقام ذاته دون سابق إعداد أصلا. فيكون السبيل عندئذ التوسّلَ بعفو البديهة والإجابة المرتجلة، "فيلبس المسامر والمنادرُ لكلّ حالة لباسها ويركب لكلّ آلة أفراسها[...] فيضع الهناء مواضع النّقَب، ويعرف كيف يخرج ممّا يدخل فيه، إذا خاف ألاّ يُستحسن ما يأتيه"[٧٤]. وآية ذلك ما يرويه الحصري في مؤلّفه: "كما ذُكر عن الفتح بن خاقان أنّه كان مع المتوكّل فرمى المتوكّل عصفورا فأخطأه. فقال: أحسنْت يا أمير المؤمنين! فنظر إليه نِظرة منكَرةً. فقال: إلى الطّائر حتّى سَلِم. فضحِك المتوكّل." [٧٥]أو هذه النادرة التي تتميّز من سابقتها بنجاة المندر من الورطة: " بعث بعض ولد عيسى بن جعفر إلى جماعة من المخنّثين فأتوْه، فجعلوا يلعبون ويرقصون وبقي مخنّث منهم لا يتحرّك. فقال: ما لك؟ قال: لا أُحسن شيئاً. قال: فلم دخلت يابن الفاعلة؟ يا غلام ائتني بسكرجة مملوءة روثاً وأخرى مملوءة جمراً، فأتاه بهما. فقال: والله لتأكلنّ من أحدهما أو لأضربنّك حتى تموت. قال: يا مولاي، دعني أصلّي ركعتين. قال: قمْ فصلّ. فقام يصلّي فأطال. فقال له: يابن الفاعلة. إلى كم تصلّي؟ قد صلّيت أكثر من عشرين ركعة! فقال: يا سيدي، أنا دائب أدعو الله أن يمسخني نعامةً فأقوى على أكل الجمر، أو خنزيراً فأقوى

(٧٣) الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر مذكور، ج٣، ص٢٨.
(٧٤) الحصري، جمع الجواهر في الملح والنوادر، مصدر مذكور، ص٩.
(٧٥) نفسه، الصفحة نفسها.

على أكل الخرا، فلم يستجب لي بعد. فدعني أصلّي وأدعو، فلعلّه يُستجاب لي. فضحك منه ووصله[٧٦]. فما خصائص الشفاهية في صيغة قصّ النادرة؟

5- خصائص الشفاهة في صيغة القص

يكتنف السردُ النادرةَ من حدّيها، به تُفتتح وتُختتم. من ذلك هذه النّادرة التي يرويها الحصري[٧٧]وتنطلق بجملة افتتاح على هذا النّحو:" وخرج الحجّاج مرّة أخرى فلقي رجلاً" وتنتهي بجملة اختتام" فضحك وتركه." وهي لذلك، لا تعدو أن تكون استعادة لحدث شأنها شأن الأخبار عموما[٧٨]. فالراوي الأوّلي من خارج الحكاية لسانُ حال المؤلّف هو مَنْ ينقلها، باذلا جهده في التواري، مُفسحا المجال في الحديث إلى المندر والمندر له. فيكون حظّ السرد ضئيلا قياسا إلى الحوار، فيكثر المجمل ممّا يجعل القصّ سريعا زمنيا. فيتنحّى السرد تاركا محلّه للحوار.

أمّا الحوار في النادرة فيرد كثيفا وهو منقول غالبا في الخطاب المباشر فيتناوب المندر والمندر له على الكلام، ويكون الفعل المستخدم عادة هو "قال". من ذلك ما دار في نادرة الرّجل مع الحجّاج من حديث:" فقال[الحجّاج]: كيف سيرة الحجاج فيكم؟ فشتمه أقبح من شتم الأوّل [والأول يعني الأعرابي الذي صادفه الحجّاج في طريقه قبل لقائه بهذا] حتى أغضبه، فقال: أتدري من أنا؟ قال: ومن عسيت أن تكون؟ قال: أنا الحجّاج، قال: أو تدري من أنا؟ قال: ومن أنت؟ قال: أنا مولى بني عامر، أجُنّ في الشهر مرّتين هذه إحداهما". وقلّما يُستعاض عن هذا الخطاب بالخطاب المرويّ (من ذلك نادرة الموصلي صاحب الحمار التي سبق بيانها) خشية أن يُورث النادرة اللَّبْس ويفقدها حرارتها أو برودتها ويصيّرها فاترة. ولا مراء، فالخطابُ المباشرُ ببساطته

(٧٦) نفسه، ص٢٤٠.

(٧٧) نفسه، ص١٨.

(٧٨) القاضي، الخبر في الأدب العربي، مصدر مذكور، ص.ص٣٨٨ ـ ٣٩١.

وحياده في نقل أقوال المندر والمندر له شفاهيٌّ بامتياز. وإنّ ما يُلاحظ أيضا أنّ التواتر الأكثر استعمالا في النادرة هو القصّ الإفرادي[٧٩]. وذلك ما نجده في سائر النوادر وما يتلاءم ونقل الغريب المضحك فيها والمناقض للتَّكرار، هذا فضلا عن القصّ التكراري[٨٠]الذي نصادفه في الإسناد. أمّا عن ترتيب أحداث النادرة في الخطاب فإنّه في الأغلب الأعمّ ترتيب تصاعدي، يكفل للسامع الفهم والاستيعاب. في حين أنّ التبئير المستخدم هو تبئير صفري يضطلع فيه الراوي بالرؤية ويتميّز من الشخصية بالكفاءة المعرفية إلاّ أنّ النادرة لا تعدم احتضانا للتبئير الداخلي الذي فيه يضطلع الراوي ـ المندر بالرّؤية. فإذا كانت هذه خصائص المشافهة في الصيغة السرديّة فما خصائصها في الصوت؟

٦- خصائص المشافهة في الصوت السردي

يُعنى الصوت بدراسة الضمير والمستوى السرديّ وزمن السرد والعلاقات التي تصل الراوي والمرويّ له بالقصّة المرويّة[٨١]. وإنّ ما يلاحظ هو أنّ راوي النادرة عادة ما يكون من خارج الحكاية، لا يشارك في الأحداث. غير أنّ هذا الرّاوي غالبا ما يتنازل للمندر أو المندر له على الكلام. وإنّ هذا الأسلوب السرديّ هو الدّارج في القصّ. وهو شفاهي خالص لارتباط الفكر في الثقافة الشفاهيّة بالتواصل بين متحاوريْن أو أكثر، فوجود مخاطب/ سامع ضروري حتى يحفز تفكير المتكلّم على التركيز ويُعينه على التذكّر.[٨٢]

---

(٧٩) القص الإفرادي هو أن يروى ما حدث مرة واحدة في الحكاية مرة واحدة في الخطاب. انظر:
Gérard Genette: Figures III, op. Cit. p:146.

(٨٠) القص التكراري هو أن يروى ما حدث مرة واحدة في الحكاية مرات عديـدة في الخطـاب. نفـسه، ص١٤٧.

(٨١) Gérard Genette: Figures III, op. Cit., p227.

(٨٢) والترج. أونج، الشفاهية والكتابية، مرجع مذكور، ص٩٣.

على أنّ زمن سرد النادرة لاحق[٨٣]، أي إنّ راوي النادرة يقصّ الأحداث على المرويّ له بعد حدوثها مُستخدما الفعل الماضي موهما إياه أنّها دارت وغدت من الحقائق التاريخية. وهذا النّمط تقليدي حسب "جونات"، وشفاهي رائج في الأخبار والنّوادر والقصص عامّة[٨٤].

وبهذا نكون استوفينا الخوض في خصائص المشافهة في مستوى خطاب النادرة. ولّما كان الشعر ذا أصول شفاهية فإنّنا ارتأينا التساؤل عن مدى حضوره في النادرة.

٧- الشعر في النادرة

للشّعر صلة متينة بالصّيغة الصوتيّة. فهو وزن قبل أن يكون لفظًا ومعنًى. لذلك تميّز من النثر بالإيقاع والإلقاء، واحتلّ في الثقافة الشفاهية منزلة لا تُضاهَى جرّاء كونه نموذجا للقول الحافز على التذكّر. وما يعنينا في هذا النّطاق هو الفحص عن علاقة النادرة بالشعر.

لا تخلو بعض النوادر من شعر. ولا يحضر الشعر فيها حضورا شكليا، وإنّما ينشأ منه الشادّ والطريف. والشأن في ذلك هذه النادرة التي دارت بين أحمق من بني

---

(٨٣) السرد اللاّحق (Narration ultérieure) هو أن يقص الراوي لاحقا ما كان وقع. انظر:
Gérard Genette: Figures III, op. Cit. p:232.

(٨٤) قد يستشف تناقض بين ما ذهبنا إليه من كون النادرة وليدة اللحظة وبين زمن سردها الـذي يكـون لاحقا غالبا. ولعلّ أن يكون ذلك ناجما عن مفارقة بين النادرة حكايةً تجري أحداثها أحيانـا فوريـا وارتجالا دون سابق إعداد وبين روايتها بعد أن يكون قد انقضى علـى وقوعهـا زمـن. فالـسنة السـردية القـصصية تقوم على مصادرة مؤداها أنّ الكلّ مـروي له يتلـقّى المرويـات كـابـرا عن كـابـر، فيجمعها ويختزنها فتتناسل لديه ثمّ ينتجها. انظر تفصيله لدى:
علي عبيد، المروي له في ضوء الموروث العربي، مجلّة الحياة الثّقافية، العدد:٨٩، السنة:٢٢، نوفمبر١٩٩٧، ص. ص ٧٢ـ ٧٧.

هاشم وعمر بن أبي ربيعة: " ذُكر أنّ هاشميا قال لعمر بن ربيعة: لولا بُغضُكم لنا يا بني مخزوم ما قلتَ:

بَعِيدَةُ مَهْوى القُـرط إمَّا لِنَوْفَـل أبُوها وإمّا عبدِ شمسٍ وهاشمِ

فقدّمتَ علينا بني نوفل وبني أميّة، فتوهّمه ابن أبي ربيعة عاقلا، فقال: لا بأس بتقديم المفضول على الفاضل في اللّفظ. قال حسّان بن ثابت:

ومَا زَالَ فِي السَّادَاتِ مِنْ آلِ هَاشِم مَكَارِمُ صِدْقٍ لاَ تُعَدُّ ومَفْخَرُ

بَهَـالِيلُ مِنْهُمْ جَـعْفَرٌ وابـنُ أُمِّهِ عَلِيٌّ وَمِنْهُمْ أَحْـمَدُ الْمُتَخَيَّرُ

وأيضا فالشعر على الميم، فلم يكن في القافية إلاّ ما قلت لك. قال: فأعْجزتْك الحيلةُ؟ قال: وكيف أحتال؟ قال: تقول:

بَعِيدَةُ مَهْوَى الْقُرْطِ إِمَّا لِهَاشِمٍ أَبُوهَا وَإِمَّا عَبْدُ شَمْسٍ وَنَوْفَلُ مِيمِ

فضحك وقال: وهنا لقد عجزت عن هذا".[٨٥]

فقد طغى الشعر على متن هذه النادرة وكان باعثا على الكلام. وقد بدا الأمر في البداية محاورة شعرية عادية إلاّ أنّه سرعان ما خُتم بالمفاجئ والمضحك. وتبعا لذلك، نستخلص أنّ الشعر ييسّر بإيقاعه رسوخ النادرة في الذهن ويسهم بقسط في بلورة مُلحتها وإظهار غريبها.

وقد يؤتى به في خاتمتها سبيلا إلى تلخيص أحداثها لا بل قد تستخدم النادرة لسردنة[٨٦] الشعر. والشاهد على ذلك هذه النادرة التي يرويها الجاحظ: " زعم أصحابنا أنّ أعرابيين ظريفين من شياطين الأعراب حطّمتهما السنة فانحدرا إلى العراق، واسم أحدهما "حيدان". فبينا هما يتماشيان في السوق فإذا فارس قد أوطأ دابته رِجل حيدان،

---

(٨٥) الحصري، ذيل زهر الآداب، ص:٣١٣.

(٨٦) سردنة ترجمة للفظة(narrativisation) وتعني إكساب ما هو غير سردي سمات وخصائص تجعله سـردا. انظر: القاضي، الخبر في الأدب العربي، مرجع مذكور، ص٣٧٦.

فقطع إصبعا من أصابعه، فتعلّقا به حتى أخذا منه أرش الأصبع، وكانا جائعين مقرورين، فحين صار المال في أيديهما قصدا لبعض الكرابيج، فابتاعا من الطعام ما اشتهيا. فلمّا أكل صاحب حيدان فشبع أنشأ يقول:

فَلاَ غَرَثٌ فِي النَّاسِ كُربُجٌ وَمَا بَقِيَتْ فِي رِجْلِ حَيْدَانَ إِصْبَعُ."(٨٧)

ولعلّ مردّ الانسجام والتكامل بين النادرة والشعر إلى أنّ كليهما شكل تعبيري شفاهي يستند إلى سمات مشتركة كالإيقاع والإيجاز والإلقاء والغرابة والعدول.

وقد يكون سعينا إلى رصد خصائص المشافهة في النادرة منقوصا إن لم نعزّزه بالنّظر في ما آلت إليه تلكم الخصائص عند تدوين النادرة. فهل بقيت على حالها ثابتة أم شهدت تغيّرا فاستبدلت بخصائص الكتابة؟

رابعا: النادرة والتدوين

لا نروم التوسّع في هذه المسألة(٨٨) خشية أن يؤدي بنا ذلك إلى الخروج عن مبحثنا الأصلي وهو المشافهة في النادرة. لذلك سنقتصر على إبداء بعض الملاحظات.

نتج عن تحوّل النادرة من المشافهة إلى التدوين أن انعدم مقامُ المواجهة وانتفى المندر له شخصا مستمعا من لحم ودم يتحكّم في القول. وانتقلت سلطة التلقي من السامع مفردا وجمعا إلى النصّ. واضمحلّ المندر متلفّظا شفويّا شخصا تاريخيا يراقب ما يجري بانتباه أثناء بثّه نوادره اضمحلال السامع الواقعي الممسك بزمام اللعبة السرديّة وحلّ محلّهما الكاتب والقارئ. وغاب المجلس ـ الجمهور المنصت ليحضر بدله الفرد /القارئ. وفقدت النادرة المشاركة الجماعية. فالضحك مثلا، وهو مُلْحة النادرة، كاد

(٨٧) الجاحظ، البيان والتبيين، مصدر مذكور، ص.ص٥٠ ـ ٥١.

(٨٨) انظر مزيد تفصيل: مفيدة الزريبي، النادرة في مؤلّفات النقّاد القدامى، مرجع مذكور، ص.ص ٧٦ ـ ٩٤.

ينعدم أثناء قراءة النادرة لأنّه لا يكتسب فحواه إلاّ بضحك الآخرين. فقد ذكر ذلك "مسكويْه" في "الهوامل والشوامل" حين سأله التوحيدي عن انتشار الضحك بين المتواجهين انتشار التثاؤب، فقال: قد نرى من يضحك من عجبٍ يراه أو يسمعه أو يخطر على قلبه، ثم ينظر إليه ناظر من بُعد فيضحك لضحكه من غير أن يكون شركه فيما يضحك من أجله. وربّما أربى ضحك الناظر على ضحك الأوّل." (٨٩)ولم يفت الجاحظ ذلك، فقد أشار إليه أيضا في "البخلاء" أثناء مبيته عند محفوظ النقّاش بقوله: " فما ضحكت قطّ كضحكي تلك الليلة[...]، ولكنْ ضحكُ من كان وحده لا يكون على شطر مشاركة الأصحاب".(٩٠)

وفضلا عن ذلك تمّ الاستغناء عن الإسناد وحتّى إنْ وجد في النادرة فإنّما يكون وجودُه استثناءً لا قاعدة ممّا شرّع السبيل إلى الطعن فيه والسخرية منه. هذا علاوة على توفّر ضربيْن من الإسناد: إسناد دالّ على ما هو شفاهيّ من خلال عبارات تحمّل تفيد السّماع، وإسناد حصيلة التدوين معبّر عنه بعبارات الوِجادة. كما استعيض عن الإسناد بالهوامش. واضطلعت تلكم الهوامش بالتفسير ضمانا لمقروئية النصّ. ومن الهوامش المستخدمة العنوان مثل "جمع الجواهر في الملح والنوادر"، والعنوان الفرعيّ، إن وُجد، والمقدّمة والحاشية والعناوين الداخليّة، واسم المؤلّف وكذلك هوامش المتن المتعلّقة بالأعلام من قبيل أبي دلامة وأشعب والبهلول والدلال والغاضري يذكرها أبو الفرج بتفصيل فكأنّها عبارة عن تراجم. من ذلك ما يورده الحصري في ما يتعلّق بأبي دلامة يقول في خاتمة إحدى النوادر:" وكان أبو دلامة شاعرا فصيحا وماجنا مليحا

(٨٩) التوحيدي، الهوامل والشوامل، نشره أحمد أمين والسيد أحمد صقر، مصر، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط:١، ١٩٥١، ص٢٤٨.

(٩٠) الجاحظ، البخلاء، مصدر مذكور، ج٢، ص٤٦.

واسمه زَنْد بن الجَوْن الأزدي".[٩١] ولا يتوانى الراوي في بعض النصوص حتى عن مدّ المرويّ له ومن خلاله القارئ بمعلومات خطيرة حول سلوك بعض الخلفاء. من ذلك: "وكان المنصور بخيلا، وإنّما كان أبو دلامة يستنزله بالملح لشدّة بخله، فقد كان يتجاوز الغاية في ذلك."[٩٢]

وتبعا لذلك كلّه انتفى راوي النادرة، ذاك الذي يوصيه الجاحظ إن سمع بنادرة أن يرويها بلحنها وبمخارج حروفها، وحلّ محلّه كاتبٌ يستنسخ النوادر وينتجها من جديد ليقرأها القارئ، ورخّص ذلك في تحريف المتن وإثقاله بهوامش أفقدته خصائص المشافهة التي أبرزنا. فتحوّل من البساطة إلى التعقيد ومن الإيجاز إلى الإطناب ومن الوضوح إلى التكنية ومن الانسيابية إلى الثبات، ومن عدم ملكية الخطاب إلى ملكية النص. فإذا أمكن للسامع أن ينقلب متكلّما يروي النوادر دون أخذ ترخيص من أحد فإنّ النصّ، في التدوين، صار موسوما باسم صاحبه وأصبح القارئ مسيّجا بالنص لا قدرة له على قصّه لأنّه في اللحظة التي يبدأ التفكير في روايته يكون قد قُرئ.

خامساً: خاتمة

يُستخلص ممّا تقدّم أنّ للنّادرة خصائص شفاهية عديدة، منها نهوضُها على السماع والبديهة والارتجال، واعتمادُها على إيجاز اللفظ وكثافة المعنى، وتوسّلها بالعبارة السهلة والتواصل الواضح، وهي لا تقتصر في أدائها على مضمون القول وإنّما تتعدّاه إلى الصيغة الصوتية التي تتحقّق مع اللحن وتنتفي مع الإعراب. وترد في الأغلب عارية عن الإسناد لأنّها لا تستهدف الصّدق بقدر ما تروم إيقاع المتندّر له في

(٩١) الحصري، جمع الجواهر، مصدر مذكور، ص١٠٠.
(٩٢) نفسه، ص١٠٢.

حبائل الوهم والغرابة. لذلك شجّع القدامى راوي النادرة على الوضع والتزييف وعلى نسبتها إلى أعلام رسخت أسماؤهم في الذاكرة الجماعيّة. وقد لاحت أنّها متأصّلة في الحضر، لا تنمو إلاّ في مجالس الأنس والإمتاع، وغالبا ما تأتي نثرا لكنّها لا تخلو أحيانا من شعر. تغترف من الواقع في جميع أبعاده وتحرص الحرص كلّه على الإيهام بالوفاء للمرجع. وقد خلصنا أيضا إلى أنّ النادرة بانتقالها من المشافهة إلى التدوين شهدت خصائصها تغييرا أملاه واقع التأليف والكتابة إلاّ أنّ أثر المشافهة بقي عالقا في الأذهان يقاوم الزمن والحدثان.

ورغم حرصنا على استصفاء أثر المشافهة في النادرة انطلاقا من نصّ مدوّن فإنّ منظورنا بقي خاضعا لآليات كتابيّة وإنّ الصعوبة لتزداد في رأينا لا سيما إن تعلّق الأمر بمسألة فنية محض من قبيل خصائص الشفاهية. ولا غرو، فالنادرة تقتضي التمثيل والمشاهدة فهي عرض " مسرحي" متكامل يعسر نقله بالقلم واللّسان ولا يُدرك إلاّ بالعيان(٩٣). فللحركة والهيئة والإشارة والموقف أهمية إنْ في نقل النادرة وإنْ في التواصل الإنساني. على أنّ الكلام، مكتوبا كان أو منطوقا، يبقى قاصرا عن الإيفاء بالقصد(٩٤). فهو لا يقول إلا ما هو قابل لأن يقال(٩٥). أمّا الجوهري فيتجاوز الكلام إلى

(٩٣) وقد أكّد ذلك الجاحظ تعقيبا على مشهد مضحك يخص أبا جعفر الطرسوسي بقوله:" وهذا وشبهه إنما يطيب جدا إذا رأيت الحكاية بعينك لأنّ الكتاب لا يصور لك كلّ شيء، ولا يأتي لك على كُنهه وعلى حدوده وحقائقه." الجاحظ، البخلاء، مصدر مذكور، ج:١، ص١٠٨.

(٩٤) يذهب اللسانيون إلى أنّ الإنسان لا يمكنه أن يقول كلّ ما يخطر بباله لأنّ كلامه لا يفصح قطّ عما يرغب حقّا في التعبير عنه. فجزء من اللاّقول أو ما يفوق طاقة التعبير يبقى مستعصيا على القول. انظر:
Muriel Tenne, Poésie et silence chez quelques poètes contemporains, Thèse de doctorat; Paris, Université de la Sorbonne: 5, Paris III), 1994, p.p:9-14.

(٩٥) ibidem.

الصمت وإلى ما لا يقال[٩٦] (Indicible) . وإذْ أدرك حاليا بعض المحدثين الغربيين هذه الحقيقة[٩٧]فأولوا بلاغة الصمت من العناية ما تستحق[٩٨]فإنّنا بوصفنا باحثين عربا في أمسّ الحاجة إلى تدبّرها أيضا.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

- الأصبهاني (أبو الفرج): *الأغاني*، بيروت، طبعة دار الكتب، (د.ت).
- التنوخي(المحسن): *الفرج بعد الشدّة*، تحقيق عبود الشالجي، بيروت، دار صادر، ١٩٧٨.
- التوحيدي (أبو حيّان): *البصائر والذخائر*، تحقيق أحمد أمين والسيد أحمد صقر، مصر، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط: ١، ١٩٥٣.
- الجاحظ: *البخلاء*، تحقيق علي الجارم وأحمد العوامري، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٨٨.
- الجاحظ: *البيان والتبيين*، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر، (د.ت)
- الجاحظ: *الرسائل*، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٩٦٩.

---

(٩٦) للصمت أشباه ونظائر منها المسكوت عنه((Le non dit) والمضمر أو الضمني(L'implicite) واللاّمـ سمى (L'innommable) والمستعصي عن الوصف(L'ineffable) وما لا يقال(L'indicible) وغيرها. انظر مزيد تفصيل:

Annette de la Motte, Au-delà du mot: Une « écriture de silence» dans la littérature française au vingtième siècle, 2004, Münster Lit Verlag. p.p:14-15.

(٩٧) Max Picard, Le monde de silence, P.U.F., 1954, p.p:1-35.

(٩٨) راجع مثلا ما خصص لمبحث الصمت من دراسات نقدية في هامش:

-Pierre Van Den Heuvel, *Parole, mot, silence: pour une poétique de l'énonciation*, Librairie José Corti, 1985, p:66.

-Annette de la Motte, Au-delà du mot, op. Cit. p.p:5-6.

- ابن الجوزي، *كتاب أخبار الظرّاف والمتماجنين*، تحقيق: محمد أنيس مهرات، دمشق، دار الحكمة، ط: ١، ، ١٩٨٧.
- الحصري(أبو إسحاق إبراهيم بن علي): *جمع الجواهر في الملح والنوادر*، تحقيق محمد علي البجاوي، مصر، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٣.
- الكلاعي أبو القاسم: *أحكام صنعة الكلام*، تحقيق محمد رضوان داية، بيروت، دار الثقافة، ١٩٦٦.
- ابن خلدون، المقدّمة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٩٣.
- ابن قتيبة: *عيون الأخبار*، تحقيق أحمد زكي العدوي، دار الكتب المصرية، ١٩٢٥، نسخة مصوّرة في بيروت، دار الكتاب العربي، (د.ت).
- القرطاجنّي (حازم): *منهاج البلغاء وسراج الأدباء*، ، تقديم وتحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة، تونس، دار الكتب الشرقية، ١٩٦٦.
- ابن منظور (جلال الدين أبو الفضل): *لسان العرب*، بيروت، دار لسان العرب، المجلّد٢، مادة (شفه).

ثانيا: المراجع

١- في العربية

- أونج (والتر.ج): *الشفاهيّة والكتابيّة*، ترجمة حسن البنا عزالدين، مراجعة محمد عصفور، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد: ١٨٢، فيفري١٩٩٤.
- باديس النويري (نور الهدى): *بلاغة المنطوق وبلاغة المكتوب: دراسة في تحوّل الخطاب البلاغي من القرن الثالث هـ إلى القرن الخامس هـ*، أطروحة لنيل

الـدكتوراه، إشـراف الأسـتاذ حمـادي صـمود، جامعـة منوبـة، كليـة الآداب والفنون والإنسانيات، السنة الجامعيّة ٢٠٠١-٢٠٠٢، (مخطوط).

- خضر (عادل): *صناعة النادرة: بحث في بلاغة الهزل*، ضـمن نـدوة" مـشكل الجـنس الأدبي في الأدب العربي القديم، منّوبة، منشورات كلية الآداب، ١٩٩٤.
- دي سوسير (فردينـان): *دروس في الألسنية العامّة*، تعريـب صـالح القرمـادي، محمـد الشاوش، محمد عجينة، تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٨٥.
- بلاّ (شارل)، *نادرة*، دائرة المعارف الإسلامية.
- راي (وليام): *المعنى الأدبيّ: من الظاهراتية إلى التفكيكية*، ترجمـة د. يوئيـل يوسـف عزيز، بغداد، دار المأمون للترجمة والنشر، طبعة أولى، ١٩٨٧.
- الزريبي (مفيدة): *النادرة في مؤلّفات النقّاد القدامى: شـروط إنتـاج الـنصّ ومقـاييس تلقّيه*"، شـهادة الدراسـات المعمّقـة، إشـراف الأسـتاذ: حمـادي صـمود، كليـة الآداب بمنوبة، السنة الجامعيّة ١٩٩٤-١٩٩٥، (مخطوط).
- عبيد (علي): مادة(نادرة)، *ضمن: معجم السرديات(مؤلّف جماعي)*، تـونس، دار محمد علي الحامي ودور نشر عربية أخرى، ٢٠١٠.
- عبيد (علي): المرويّ له في ضوء الموروث العربي، مجلّة الحيـاة الثّقافيّـة، العـدد: ٨٩، السّنة: ٢٢، نوفمبر١٩٩٧.
- القاضـي (محمـد): *الخـبر في الأدب العربـي: دراسـة في الـسرديّة العربيّـة*، بـيروت، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس؛ ودار الغرب الإسلامي، ١٩٩٨.
- كيليطو (عبد الفتاح): *الكتابة والتناسخ: مفهـوم المؤلّـف في الثقافـة العربيـة*، ترجمـة عبد السلام بنعبد العالي، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، ط: ١، ١٩٨٥.
- المجدوب (البشير): *الظرف والظرفاء بالحجاز*، تونس، دار التركي للنشر، ١٩٨٨.

ـ الميساوي (خليفة): *الوصائل في تحليل المحادثة: دراسة اجتماعية براغمتية من خلال مدوّنة شفويّة للعربية بتونس*، بحث لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات العامّة، إشراف الأستاذين: محمد جابر وجوزيف ديشي، جامعة ٧ نوفمبر بقرطاج، تونس، المعهد العالي للغات السنة الجامعية: ٢٠٠٦ـ٢٠٠٧.

ـ هاينز (شلافر): *في العلاقة بين الشفوي والمكتوب*، مجلّة فكر وفن، ع٤٦ سنة١٩٨٨.

٢- في الأجنبية

- Blass R: Relevance relations in discourse: A study with special reference to Sessile (1. Ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Body Jacques: *De l'oralité à l'écriture*, Actes de ixième congrès de l'association internationale de littérature comparée, Paris, 1983.
- Chemin Arlette: *De l'oralité à l'écriture, continuité ou rupture: l'exemple des littératures d'Afrique*, in: Graines de parole: puissance du verbe et traditions orales, écrits pour Geneviève, Paris, Calame Griaule, 1989.
-De la Motte Annette: *Au-delà du mot: Une « écriture de silence» dans la littérature française au vingtième siècle*, 2004, Münster Lit Verlag.
- Dichy J.:*« Enonciation écrite et circonstant* ». In: *S. Remi-Giraud et A. Roman, dir, Autour du circonstant*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1998.
- Fairclough, N: *Discourse and social change*, (1Ed), Cambridge: Polity- Press, 1992.
- Genette Gérard*: Figures III*, Paris, Éd. Du Seuil, 1972.
- Genette Gérard: *Nouveau discours de récit*, Paris, Éditions du Seuil, 1983.
- Greimas (A.J*): Sémantique structurale, Recherche de méthode*, (P.U.F), 1986.
-Levinson S.C: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Kleiber Georges: Problèmes de références: Descriptions définies et noms propres, Paris, Klincksieck, 1981.
- Picard Max: *Le monde du silence*, Paris, P.U.F., 1954.
- Tenne Muriel: *Poésie et silence chez quelques poètes contemporains*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne: 5, Paris III), Paris, 1994.
- Todorov Tzvetan*: Les catégories du récit littéraire*, Communications, n:8, Paris,, coll. Point, 1966, Éditions du Seuil, 1981.
- Van Den Heuvel Pierre: *Parole, mot, silence: pour une poétique de l'énonciation*, Paris, Librairie José Corti, 1985.
-William A. Graham: *Beyond the Written Word*, Cambridge, 1987.
- Zumthor Paul: *Introduction à la poésie orale*, Paris, Éditions du Seuil, 1983.

Orality in Literary Anecdote

DR. Ali Ben Habib Abid
Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature
Qassim University, KSA
Ali.abid0@gmail.com

(Received 9/9/1431H; accepted for publication 15/2/1432H)

Abstract. Orality is of a great importance in the Arab civilization which relies heavily on the oral tradition. The oral character of this civilization is better seen in its literary production. We chose to look at the anecdote through the angle of orality. Our interest in the anecdote is not due only to its being an old literary genre which has not received the right attention from the part of researchers. Rather, we would like to revisit the idea which sees the anecdote as 'the product of the lips' and that it is one of the most oral genres in literary prose.

The present work includes four parts and a conclusion. In the first part, "introduction", we expose the orality and codification and define literary anecdote. The second part deals with the characteristics of orality in tale. The third part focuses on the characteristics of orality at the discourse level. In the fourth part, we look at the relationship between orality and codification.

In tale, literary anecdote is characterized by a simple structure and is basically a story of utterances produced by typical characters. Its short events usually take place in a city setting. It is the product of the presence of spirit, improvisation, and listening. It is also characterized by concision in expressions and, at the same time, density in meaning. It also invokes the ease of the expression and the clarity of communication. The literal anecdote is not restricted to in its production to the content of the utterance. Instead, it makes use of the sonority of the vowels which are truncated by rhythm or realized through case marking. The anecdote is generally reported with no mention of the source because its purpose is not to target truth, rather it attempts at entangling the listener in a web of illusion and weirdness.

Literary anecdote, on the other hand, requires an actor and a spectator. It is, thus, a theatrical production difficult to report via writing and speaking which can only be achieved through attendance. Movement, as well as allure, gestures, and the situational context are of great importance in transmitting the anecdote and in human communication.

Although this research tries to investigate the role of orality in the literary anecdote by using a written text, our approach could not escape the bias of some writing processes. Our task is made even more difficult when dealing with technical issues related to orality.

Guidelines for Authors

I. Manual of Style

a) Types of material:

1. Research and study: An original work by the author(s) which will add new types of knowledge to the various fields at the college.
2. Paper/Article: Papers that provide criticism and analysis for previously published papers and books, in addition to scientific theses.
3. Scientific innovations and patents.
4. Correspondence, which include scientific opinions and research suggestions.

b) Conditions:

1. The paper must be innovative, scientific, well typed and in good style.
2. The paper must not be previously published, or sent to another press.
3. All received papers are to be refereed.

c) Instructions:

1. The author must provide a request to publish his paper.
2. The paper can be re-published under a written permission by the Editor-in-Chief.
3. The author must provide three hardcopies and an electronic copy of is paper. In addition, the author must provide an Arabic and an English abstract for his paper, each of which not exceeding 200 words.
4. The paper must include the title of the paper, the author's name, his address, his title and his affiliation on the first page of the paper.
5. Footnotes must be mentioned in their respective pages.
6. References are to be mentioned in the main text in sequential numbers between square brackets according to the MLA style.
   a. Journals: References are to be mentioned in the main text in sequential numbers between square brackets. In the reference list, the reference should start with the number in square brackets, followed by the author's last name, his first name or initials, title of the article/paper (between quotation marks), title of the journal (in italic), volume number, issue number, year of publication (between brackets), and then the page numbers.
      Example: [1] Smith, John A. "The Internet: Its advantages and Disadvantages." *Journal of Computer Science*s, Vol. 10, No. 2, (2002), 12-33.
   b. Books: References are to be mentioned in the main text in sequential numbers between square brackets. In the reference list, the reference should start with the number in square brackets, followed by the author's last name, his first name or initials, title of the book (in italic), city of publication, the publisher, and then the year of publication.
      Example: [2] Marks, David S. *The World of the Internet*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

If the reference in the main text is previously mentioned, the author should the number of the reference followed by the page numbers (e.g. [14, pp. 31-45]). Abbreviations are not to be used in reference citations such as op. cit., ibid., etc.

7. Samples of the book figures are to be placed in their appropriate locations.
8. All figures and tables are to be attached with the paper (in an electronic copy and a hardcopy).
9. Tables and figures are to be numbered separately. Each table and figure must have a caption.
10. When mentioning foreign names in the paper, the names should be written in Arabic, followed by the name in English/Latin letters between brackets. The name should be fully written when first mentioned in the paper.
11. The paper will be returned to the author, whether or not the paper is published.
12. The author will be given two copies of the journal, along with 20 copies of his paper free of charge.
13. The author must follow the corrections of the referees. In addition, the author must provide a justification for not following a certain correction by the referees.
14. The papers published reflect the opinions of their authors.

II. Arbitration

All papers will be refereed according to the following:

1. The Editorial Board will choose four referees for the arbitration of each paper (three main referees and a substitute referee).
2. The papers will not be published until they are approved by two specialized referees (one of them, at least, has to be from outside the university).

Subscription and Exchange

Scientific Journal of Qassim University (Journal of Arabic and Human Sciences)

E-mail: qujahs@gmail.com

In The Name of ALLAH,
Most Gracious, Most Merciful

Qassim University Scientific Publications

(Refereed Journal)

Volume (5) – NO.(1)

Journal of

ARABIC AND HUMAN SCIENCES

December 2011 – Muharram 1433H

Scientific Publications & translation

Editorial Board

Chief Editor

Member Editors

Journal Secretary
Abdul Hamid Al-Othaim

Editorial Advisory Board

Prof. Ibrahim Mubarak Al-Jewaire	(Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University) (Social Sciences)
Prof. Saad Hamdan Al-Ghamdi	(Um AlQura University) (Syntax and Morphology)
Prof. Abdul Rahman Suliman Al-Turairi	(King Saud University) (Psychology)
Prof. Abdul Aziz Abdul Wahab Al-Babteen	(King Saud University) (Education)
Prof. Abdullah Hamd Al-Humeedan	(King Saud University) (Applied Linguistics)
Prof. Abdullah Yousuf Al-Shabal	(Ex-President Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University) (History)
Prof. Abdullah Yousuf Al-Ghuneem	(Kuwait University) (Geography)
Prof. Fakhar Al-Din Qabawa	(Halab University) (Linguistics)

Deposif: 1429/2027

Journal of Arabic and Human Sciences
Qassim University, Vol. 5, No. 1, PP 1-316 for Ar., PP 1-33 foe En. (December 2011/Muharram 1433H)

Contents

Page

English section

Saudi EFL Reading Teachers' Pedagogical Beliefs and Practices: A Qualitative Case Study
Dr. ????? 1

"Are two better than one?" the impact of length of time spent in kindergarten on pupils' mathematics achievement of primary school: a case study of grade one pupils in Jeddah, Saudi Arabia
Dr. Samera Y. Kashkary 21

Arabic section

The obbosing dualities in contradictions of Jareer, Alfarazdaq and Alkhtal and there effect on the conveuance of the poetic meaning (English Abstract)
Dr. Abdulrahman A. Karam Addeen 83

????????????????????????????????????? (English Abstract)
?????????????????????? 126

A Differentiating Study on forgiveness and Conflict Management Strategies to a Sample from the Male and Female Students at the Faculty of Education of Al-Menia University: From the Positive Psychology Vision (English Abstract)
Dr. Ahmed Abd El-malek Ahmed 178

The Theoretical bases and Empirical Indicators of Social Quality: An Exploratory Study (English Abstract)
Dr. Hamdy Aly Ahmed Aly 217

Contents

An Evaluative Study of the Two Community Colleges at Qassim University Based on the Perceptions of Faculty Members, Teaching Assistant and Students, and suggestions for Development (English Abstract)
Gamal Ragab Muhammad Abdel-Hasseib 280

Orality in Literary Anecdote (English Abstract)
Ali Ben Habib Abid 316

Journal of Arabic and Human Sciences
Qassim University, Vol. 5, No. 1, PP 1-19. (Muharram 1433H/December 2011)

Saudi EFL Reading Teachers' Pedagogical Beliefs and Practices: A Qualitative Case Study

Abstract. The present study served as a preliminary investigation into the beliefs held by Saudi English-as-a-Foreign Language (EFL) teachers regarding L2 reading instruction and comprehension. The study also aimed to examine the relationship between teachers' beliefs and their actual classroom practices, as well as how teachers justify their instructional practices. Data collection methods included preliminary interviews, classroom observations, and post-observation interviews. The findings indicated that teachers hold a variety of beliefs that are constructed largely from their personal EFL learning experiences. Specifically, all of the teachers held the notion that they can be role models for their students, especially when they share many cultural, linguistic, and contextual characteristics with their students. Teachers also had a number of disparate beliefs and instructional practices.

Keywords: teacher cognition; beliefs; reading comprehension; classroom practices.

1. Introduction

Teachers' cognition—that is, what they know, believe, and think (Borg, 2003, p. 81)—has received increasing attention over the past 20 years in both mainstream education and foreign/second language teaching research in diverse settings and contexts (cf. Clark & Peterson, 1986; Pejares, 1992; Burns, 1992). The importance of this type of inquiry has been based on the assumption that "beliefs can be the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives" (Pajares, 1992, p. 307). Applying this assumption to the educational context, researchers argue that focusing on teachers' beliefs, assumptions, and personal theories should lead to a better understanding of their behavior in the classroom and, in turn, better teaching and learning (Clark & Peterson, 1986). Johnson (1994, p. 439) identifies three fundamental assumptions in research on teachers' beliefs:

First, teachers' beliefs influence both perception and judgment which, in turn, affects what teachers say and do in classrooms. Second, teachers' beliefs play a critical role in how teachers' learn to teach, that is, how they interpret new information about learning and teaching and how information is translated into classroom practices. And third, understanding teachers' beliefs is essential to improving teaching practices and professional teacher preparation programs.

According to Richards and Lockhart (1994), teachers' beliefs are formed gradually and cumulatively. They are derived from six sources: (1) teachers' prior learning experience; (2) teachers' experience regarding what works best; (3) established practices within a school or institution; (4) personality factors; (5) research-based principles; and (6) teaching approaches or methods. Prior learning experiences seem to constitute the most significant part of teachers' preconceptions regarding teaching (Lortie, 1975).

Pre-teaching beliefs are often the most resistant to change (Clark & Peterson, 1986) and serve as a core reference point as teachers process new information and teaching theories in teacher training courses (Borg, 2003). Hampton (1994) suggests that some of these core beliefs are changeable, while others are "impermeable and difficult or impossible to change" (p. 129). Changes in teachers' beliefs can occur through classroom experience and day-to-day interaction, especially among novice and inexperienced teachers.

Several studies in foreign and second language (FL/L2) teaching have examined the relationship between teachers' beliefs and their instructional practices (e.g., Basturkmen, Loewen, & Ellis, 2004). Some studies have attempted to explore the impact of experience in shaping teachers' cognition (e.g., Johnson, 1994), or teachers' beliefs about grammar teaching practices (e.g., Andrews, 1999; Borg, 1999, 2001). Collectively, these studies have shown that teachers' practices in FL/L2 teaching are shaped by a wide range of interacting and often conflicting factors, and teachers' cognition has the most powerful influence on their practices (Borg, 2003, p. 91).

Despite the significance of reading as an important and fundamental skill of language learning and teaching, only a handful of studies have investigated teachers'

reading beliefs—particularly in the foreign language context. Moreover, most existing studies have limited implications for understanding teachers' cognition, as they have not compared the teachers' reported beliefs with their actual classroom reading and teaching techniques (e.g., Meijer, Verloop, & Beijaard, 1999, 2001; Tercanlioglu, 2001; El-Okda, 2005). In the context of elementary schools in the US, Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd (1991) compared the extent to which teachers' stated beliefs about the teaching of reading comprehension are correlated with their observed classroom practices. Results showed consistency in the teachers' beliefs and practices. One exception, however, was observed in which one teacher's beliefs were often not consistent with her practices. To explain this case, Richardson et al. suggested that the teacher was in the process of changing beliefs and practices, but the changes in beliefs were preceding changes in practices. Similar findings were reported in studies conducted in the EFL/ESL settings. For example, Johnson (1992) found that the majority of English-as-a-second-language (ESL) teachers who hold clearly defined theoretical beliefs about literacy provide teaching practices consistent with their theoretical orientations. In Taiwan, Chou (2008) also found no significant discrepancies between the stated beliefs of 42 university instructors about reading theories and their use of each reading approach.

However, a number of studies have found inconsistencies between stated beliefs and practices in relation to reading instruction and comprehension. In the context of high schools in the US, Graden (1996) examined the relationship between the beliefs of six French and Spanish teachers with their classroom practices in reading instruction. Although the teachers showed a general consistency in their beliefs of effective reading instruction, their practices indicated inconsistencies in significant areas. A recent study in Iran by Khonamri & Salimi (2010) similarly found that the beliefs of 57 EFL high school teachers about reading strategies were unrelated to their self reported classroom practice.

This apparent mismatch between teachers' stated beliefs and practices has been attributed by some researchers to the effect of particular situational constraints (Borg, 2003; Basterkmen et al., 2004). Graden (1996), for example, identified three factors that the teachers perceived to constrain their abilities to attend to their stated beliefs and, in effect, affect their classroom practices: students' lower level of reading proficiency, time constraints, and lack of appropriate materials. These findings suggest that the teachers' choices to accommodate their students' motivational needs can determine classroom practices more than their stated beliefs about preferred and appropriate reading instruction.

Another line of research has highlighted the effect of teachers' own experiences of teaching and learning languages in shaping their beliefs about reading instruction. Johnson's (1992) study, cited above, found that teachers' beliefs may stem from the methodological approaches that were prominent when they began teaching. For example, she found that teachers with less experience in teaching favor function-based approaches that became popular during the 1980s, whereas more experienced teachers embrace skill-based approaches that were prominent in the 1970s. In China, Li & Wilhelm (2008) report a case study

investigation of the differences in reading strategy instruction of the same reading text between a more experienced teacher and a less-experienced one. The study revealed that the more experienced teacher tended to be less aware of the nature of reading processes and was generally in favor of a teacher-directed approach, whereas the less-experienced teacher was more aware of integrating theory into actual practice and taking a more learner-centered approach.

However, there has been a paucity of attention to specifically examine non-native EFL teachers' underlying beliefs in relation to their actual classroom practices in teaching reading. Most of the above-mentioned studies have focused on the beliefs of either native-speaker ESL teachers (Johnson, 1992) or high school foreign language teachers in the US (Graden, 1996). As suggested by previous research and calls by some researchers to focus more on non-native teachers (e.g., Cook, 1999), it therefore seems prudent to examine the extent to which non-native teachers' beliefs are influenced by their learning and teaching experiences, particularly in a rather unexplored context like the Saudi EFL one. Moreover, there is a need to explore the beliefs and actual classroom practices of less experienced teachers to examine the possible processes Saudi language teachers go through over time in developing their cognition and skills of teaching as a result of the exigencies they encounter in their initial teaching experiences. Recognizing this gap, the study reported below attempts to examine the Saudi EFL reading teachers' pedagogical beliefs and practices and find how they are influenced by the unique and different contextual factors that they encountered in learning and teaching English. Such investigation may ultimately lead to different beliefs and practices from those observed in other contexts. The present study may also have useful implications for in-service and pre-service teacher development programs.

2. The Present Study

2.1. Research Questions

Given the gap in the literature outlined in the previous section, the present study addresses the following research questions:

1. What beliefs do Saudi EFL teachers hold about reading instruction and comprehension?
2. How do teachers explain their reading instruction in the classroom? Is there a specific rationale that they use to explain their teaching of reading?
3. Do teachers with similar teaching experiences and college backgrounds have similar beliefs and practices related to teaching reading?

2.2. Context

Two public high schools located in the city of Buraydah, Qassim, Saudi Arabia, were selected for data collection, based mainly on teachers' cooperation and willingness to participate in the study. As is the case for all public high schools in Saudi Arabia, English is taught for about 45 minutes four times a week. The English

language materials used in these schools are designed and developed by the Saudi Ministry of Education, and are comprised of textbooks. All teachers are required to follow these textbooks as well as specific syllabi. However, no specific teaching approach is prescribed or suggested. The cultivation of reading skill is a significant focus for these textbooks, which include a variety of reading passages about different topics. All students had studied English for three years prior to data collection in high school.

3. Method

3.1. Participants

Three non-native EFL teachers participated in the current study (all participants are referred to using male pseudonyms: Ali, Ahmad, and Saleh). The teachers and students were all male Saudi nationals with the same first language background: Arabic. The teachers were between the ages of 24 and 26 years old. All three teachers have bachelor's degrees in English from one of the local Saudi universities. None of the teachers had undertaken further study, completed graduate qualifications related to ESL/EFL or participated in in-service professional development programs in teaching English in or out of Saudi Arabia. The choice to select high school teachers stemmed from the fact that reading comprehension constitutes a large portion of the English teaching curriculum at the high school level, which provides more opportunities for observation; textbooks used in primary and intermediate schools do not include the same amount of reading instruction. Teachers had an average of 1.5 years of teaching experience, all with EFL high school students. Thus, it can be assumed that the teachers have limited professional experience.

3.2. Data Collection and Analysis

This study adopted the qualitative case study approach. Data collection and analysis were carried out following the procedures established by Borg (1998: 12-13; 1999: 100-101) with a few modifications intended to focus on reading rather than grammar classroom incidents, given the fact that Borg's studies were about teaching grammar. The selection of such procedures was based mainly for its appropriateness in describing actual classroom practices in formal instruction and providing insights into the teachers' cognitions which underlie these practices. The process of data collection was carried out in the following sequence:

1. First, a preliminary interview was conducted with each teacher for approximately one hour. The purpose of this interview was to collect preliminary information about teachers' previous experience, training, education, and other information related to their views of EFL teaching in general. Furthermore, this interview was intended to inform the participants about the purpose of the study.

2. Next, classroom observations were carried out for a total of 18 hours—with an average of roughly six sessions for each teacher—over a period of 12 weeks.

Different qualitative techniques were employed, such as field notes, audio-taping, lesson plans, and copies of all instructional materials.

3. Almost all class observations were followed immediately by an interview with each teacher for approximately half an hour. The main purpose of post-observation interviews was teachers' explanation for certain actions they have made in the classroom in relation to reading instruction and comprehension. Teachers were presented with key instructional episodes from their lessons and prompted to comment on them to help in understanding their reasons and at the same time to make generalizations among their cognitions. All interviews were recorded, transcribed, and retuned to the teacher to verify accuracy.

4. Following each observation and interview, data were analyzed for each teacher individually in order to ensure integrity before reaching the stage if making generalizations across all teachers. Data were analyzed in a cyclical process as fieldwork progressed to generate further themes to be emphasized, as well as in subsequent observations and interviews. Another round of analysis was then conducted by comparing and contrasting teachers' comments to explore any similarities or differences among teachers regarding central issues.

4. Findings

A number of salient themes and patterns emerged from the data analysis, characterizing the main conceptual categories of teachers' cognitions and practices of EFL reading instruction. These themes constitute the main findings of this study, and each will be discussed in terms of a descriptive, comparative, and interpretive approach based on the teachers' comments and practices.

4.1. Oral Reading

Oral reading was a common practice in all the observed lessons. Two forms of oral reading were used. In one form, the teacher read aloud while the students followed the text in their books. Episode 1 below provides an example of the second form in action. The teachers Ahmad and Saleh used the first form; Ali used the second. Both forms were conducted as an introductory activity that lasted 5-7 minutes.

Episode 1

The teacher picks one student randomly and asks him to begin reading a few lines aloud while the other students follow silently. The teacher then assigns a new section of the text for another student and asks him to carry on the reading aloud. The students continue taking turns until they finish reading the whole text. Throughout the students' oral reading, the teacher monitors their reading and corrects their pronunciation mistakes. When one student fails to read a word correctly, the teacher asks the class to show him its correct pronunciation. (CO. Feb. 3, 2008, pp. 12-17)

There are two points to explore here: 1) the teachers' pedagogical rationale for using the practice that they did; and 2) the pedagogical factors that led teachers to adopt this practice. All three teachers had almost the same pedagogical rationale. All the teachers believed in the importance and efficacy of reading aloud to enhance fluency, word recognition, and comprehension, specifically for struggling readers. In addition, each teacher expressed a different belief in support of the form of oral reading that he was using. Ali was asked for his opinion about the contribution of reading aloud as acted in Episode 1 to learning reading comprehension, and he said:

Reading aloud is one of the most important activities. It helps in developing students' ability to construct meaning from text quickly and accurately. It's useful for the students who are reading aloud and silently. It also gives students time to get settled and keep them focused. When reading aloud, all students are quiet and listen to only one voice. (I: Feb.1, 2008, p.12).

Ahmad and Saleh read aloud to students in order to model fluent reading, and thus, to develop reading comprehension. Ahmad illustrated this point:

I actually read aloud to the students in order to give them a real example of how reading should be practiced, how reading and meaning can be joined in a fluent way. Students need this activity so much so that they can get past their anxiety that they have to understand each word…and to accustom themselves not to read word by word but in a fluent way …how to break the text into meaningful phrases so that reading can be easy. Fluent oral reading, I think, will lead them to better comprehension of the passage. (I: Feb.3, 2008, p.1).

Similarly, Saleh emphasized the importance of having teachers read aloud as a way to improve students' reading fluency and comprehension.

My students have no apparent difficulty with accuracy in reading….they actually struggle with reading fluency. If they are left to read by themselves, I'm sure they're going to face a great challenge to move beyond word-by-word reading. They need the teacher to teach them how to be fluent…how to read larger chunks of a text in a fluent and meaningful way…chunks like phrases and clauses, not individual words, and I think this can be taught by focusing more on how intonation and stress are used in understanding the text. (I: Feb.5, 2008, p.2).

In addition to developing reading fluency and comprehension, the comments here, at least Saleh's, reflected a partial belief that reading aloud helped the students to comprehend the structure and organization of the text.

With reference to the second point, the teachers mentioned several factors that they thought influenced their frequent use of oral reading. They all identified the students' linguistic level as the principal reason. Due to the students' weak linguistic skills and limited vocabulary knowledge, the teachers thought that oral reading was particularly important for students on the earliest stages of learning.

Several other factors were identified. Ali had the perception that the degree of difference between the students' first language, Arabic, and their target language, English, necessitated the use of oral reading to develop the students' automaticity in recognizing words, because this would facilitate their reading comprehension. Ali explains his belief:

My students speak Arabic. And because Arabic has a different writing system and different structures from those used in English, I think they should be exposed continuously to the writing system of English by reading texts aloud. You know Arabic uses a script that is different from the Latin script used in English. Besides, English uses spelling patterns that has no one-to-one correspondence between letters and sounds just like Arabic. (II: Feb.29, 2008, p.2).

For Saleh, the students' age was an important factor in his use of oral reading. He thought that students were competitive, especially when learning difficult tasks such as oral reading. He believed that students not only learn correct pronunciation in oral reading, but also become more motivated to comprehend the passages that they were studying. To encourage this, Saleh adopted a strategy that he thought could meet the dual objectives of oral reading: "I read a few lines three times and then ask them to compete with each other by reading in the same way I do."

4.2. Reading Comprehension Processing

A frequent instructional strategy employed by both Ali and Ahmad was the use of decoding a passage word-by-word. This strategy is intended to activate the students' bottom-up cognitive processing. In discussing their use of this strategy, the teachers cited several reasons that had been influenced by their assessment of the students' level of proficiency and their linguistic needs. As Ali explained:

I certainly don't think that my students are ready to comprehend reading passages using quick and automatic word recognition based on their current level of proficiency. My students lack the minimum vocabulary knowledge needed to read quickly and understand the meaning of the text. (II: Feb.13, 2008, p.1).

Other reasons for using bottom-up reading were based on the teachers' belief in the importance of this approach for novice readers. According to Ahmad:

I believe that one can't teach reading comprehension without first having the students develop their skills in bottom-up reading processing…most students need additional training and time in developing and increasing their vocabulary knowledge before comprehension can be possible. They need to go through bottom-up processing as a transitional stage by which they increase their skills in automaticity and word recognition. Once they develop these skills, I can then introduce them to more advanced approaches in reading comprehension (II: May.5, 2008, p.4).

Bottom-up processing, then, was viewed as a prerequisite of reading comprehension, and their use of it was not only intended to develop the students' comprehension skills. According to Ali and Ahmad, bottom-up reading meets both the reading and the vocabulary needs of the students; it facilitates reading comprehension at least for beginning readers; and it helps the learners in building their vocabulary knowledge by introducing them to new words in the passages.

Saleh encouraged his students to use both bottom-up and top-down reading processing. For this purpose, he asked his students to decode unfamiliar words, to try to detect the main ideas, skip unimportant details, and make predictions. According to Saleh, learners should be introduced to top-down reading processing as

early as possible in order to avoid becoming word bound. In discussing this issue with him, it was clear that his previous EFL learning experience had had a powerful influence on his instructional decisions. The following comment summarizes Saleh's perspective:

You can't imagine how long it took me during my study of English to become independent in reading. I spent years reading in the traditional way...you know the way that most teachers unfortunately still use in our schools … word by word …and throughout these years I didn't realize that there is another way …an easy and more helpful way of reading. It was not until I took a course in college where I discovered the other ways to learn reading. I found that I don't have to know all the words in order to comprehend the passage. I …So, I don't want my students to have the same experience. (II: April.3, 2008, p.2).

4.3. Reading Strategies

A theme that arose frequently in all the teachers' lessons was the use of reading strategies. However, the teachers held conflicting views about some strategies. They also adopted different strategies, including dictionary use, translation, skimming, guessing, and scanning. For instance, two extremes exist among the teachers regarding the use of bilingual dictionaries in teaching reading: some strongly believe in its efficacy, while others think it is time-consuming and perhaps even a hindrance to comprehension. For Ali, a strong advocate of dictionary use, comprehending the reading text requires the reader to decode words automatically, particularly key ones, from L2 into their first language (L1). Thus, the dictionary helps students to understand the meaning of unknown words; this, in turn, leads to their comprehension of the text. Ali, however, admits that dictionary use was not the ideal choice. Ali's belief was based on "the students' limited level of proficiency, which makes it difficult for them to use other strategies." In contrast, Ahmad and Saleh believe that dictionary use should be minimized if not eliminated during the reading lesson. Ahmad thinks that "students don't learn from the dictionary other than the equivalent meaning in their L1, and that is not directly linked to comprehension." Saleh adds that "it takes time that is better spent in reading. Besides, it's not suitable for low-level learners."

Another recurrent reading strategy in Ali's lessons was the use of translation. Ali asked his students to translate some parts of the reading passage into their L1. By using this strategy, Ali believed, students can comprehend the translated text, as the strategy "requires a cognitive process to combine the meaning of single words together in order to form one general meaning of the text." When asked to justify having the students spend most of their class time using the dictionary rather than completing reading comprehension assignments, Ali's reasons were influenced by contextual and experiential factors. Ali believed that "it's almost impossible for me to cover the whole passage in 45 minutes as the reading passage is too long." Therefore, instead of "rushing the students and starting the comprehension exercises," it was better "to focus on improving students' mastery of reading comprehension based on a short reading segment rather than on the whole passage."

Deciding to rely on the use of a dictionary and translation was thus a strategy Ali used to face the exigencies and requirements of the teaching contextual factors. In addition, the use of these strategies did not reflect his own true beliefs about what is the most appropriate and effective way of doing a reading instruction. Ali commented on this point:

I'm not using translation and dictionary just because I think they're the best ways to

teach reading…no…no... of course there are better ways, but in this particular situation and with these students and these textbooks, I have no choice but to use translation and bilingual dictionaries… (I: Feb.8, 2008, p.8).

Instead of focusing on dictionary use and translation, Ahmad asserted that scanning and skimming assisted students in developing their reading independence, and thus their reading comprehension. Episode 2 below describes the practice activity of scanning in Ahmad's lesson:

Episode 2

"Scan the text and underline all the words whose meaning is unknown to you" the teacher asks his students. The students work on the text for a few minutes. The teacher moves around and checks their work. The teacher then asks the students to work in pairs and exchange the words that they do not know. When the students have finished discussing the meaning of new words, the teacher calls the students to identify the key words that they cannot understand the text without knowing their meaning. He then writes them on the board and provides their meaning in Arabic. (CO. Mar. 16, 2008, pp. 1-4)

I prompted Ahmad to comment on the reasons that influenced his choice of this activity in teaching reading.

Scanning can be very useful for helping students locate new words. Above all, it enables the students to start the reading comprehension process based on their comprehension difficulties, not based on the teacher's assumptions and expectations. This strategy helps me overcome students' individual differences in terms of the vocabulary items they know. I believe that it is inappropriate for teachers to follow the guidelines prescribed in the Teacher's Manual concerning what vocabulary items to introduce in the reading lesson, as these are based on an unrealistic assumption that all students have already learned the vocabulary items previously introduced in past lessons and courses. (II: Mar.17, 2008, p.13)

Ahmad thinks that instead of translating the text using a word-by-word process like the one endorsed by Ali, students can skim the text to find the main ideas. By doing so, "the students can get the maximum benefits from reading with the minimum effort."

As far as guessing is concerned, Ahmad believes that it is too advanced for his students, as they lack the requisite skills and linguistic background. In contrast, Saleh asserts that students need to be trained in this technique as early as possible. Moreover, Saleh emphasized the importance of raising students' confidence in using reading strategies for comprehension: "Students need to be frequently reassured that

they can comprehend the passage without asking the teacher or using the dictionary." Saleh encourages students to identify word parts, word position in each sentence, and any other clues that might help them understand the new word. To Saleh, the teacher needs to build students' confidence by giving them immediate confirmation for correct guesses about the meaning of unknown words. "I know it's a hard task, but students really need constant encouragement to reinforce strategic learning."

4.4. Vocabulary and Reading

All the teachers agreed on the strong relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension among FL/L2 readers. They all had the perception that vocabulary knowledge supports and facilitates reading comprehension. Given their strong belief in the link between vocabulary and reading comprehension, a profound investigation concentrated on two points: 1) the ways vocabulary items were introduced; and 2) the teachers' rationale in deciding which vocabulary items to introduce before and during the reading lesson.

As for the first point, the teachers vary in their presentation of vocabulary items to their students. For Ali, vocabulary items in most situations were not introduced before or within the reading lesson. Instead, the students started reading the text and tried to figure out the meaning of unknown words by using the dictionary. Ali's decision to adopt such an approach in introducing vocabulary items was informed by his perception that vocabulary items should be introduced based on the students' needs and comprehension difficulties, not on the teacher's judgment about potentially appropriate vocabulary items.

I think there is no need to introduce new words before the reading lesson as long as some of the students will struggle with many other words in the text… Students often forget the newly introduced words as soon as they start reading as a result of their low proficiency level. You know, there is a gap between reading and actual reading comprehension. (I: Feb.17, 2008, p.1)

Ali's rationale for not introducing vocabulary items before the lesson was informed by an awareness of potential problems that he thought the students would encounter in comprehending the text due to their differences in proficiency. He also thought that the use of this strategy would "help students who often are afraid or hesitant to ask the teacher for the meaning of unknown words."

Ahmad and Saleh used word lists as their primary way of introducing new words before reading. However, they used two different approaches when introducing new words during reading. Ahmad adopted scanning to "encourage the students to base their reading according to their comprehension difficulties." Saleh, in contrast, advocates giving the students several opportunities to discover the meaning of new words in a context designed to appeal to them and stimulate their motivation. To this end, he asked his students to discuss the meaning of new words using their L1. This practice was intended to "encourage students' engagement in reading comprehension and also to activate their social

interaction." It also "integrates both scanning of unknown words and guessing the meaning at the same time."

With regard to deciding which words to introduce, the teachers had similar beliefs. They believe that not all the words the students need had to be introduced; only key and topic-specific words should be selected. Episode 3 outlines how Saleh introduces new words.

Episode 3

When the students have finished reading the text orally, Saleh prompts them to identify key words in the text. He then writes them on the board with their meaning in Arabic. He then calls the students to identify words that have been introduced in previous lessons. He also picks a few other words and asks the students during reading to guess their meaning from the context. They discuss their guesses as a group and he tells them when they get them right. (CO. Feb. 20, 2008, p. 4)

Saleh commented on this activity:

Before teaching any reading lesson, I usually scan the reading passage looking for new and key words. I actually focus first on words that I think the students have to know in order to understand the passage … words that are so frequent in the passage and words that are closely related to the topic of the passage… five words or less so that students can learn them quickly and remember them while reading. I introduce these words as a list before reading. I look for other words, especially those that have been taught in previous lessons. (I: Feb.18, 2008, p.3)

As this comment clearly illustrates, the words that were selected before and during reading were not selected randomly and written on the board; the decision involved personal judgment about which words to emphasize and which strategies should be used to introduce them. The teacher based his judgments on his experience as an EFL teacher and learner. He integrated his learning and teaching experiences in a way intended to make vocabulary learning an instrument of reading comprehension rather than an end in itself.

4.5. Teachers' Objectives, Expectations, and Accommodations

One of the major differences among the teachers pertained to the objectives of reading instruction. This difference lies in the ultimate expectations that the teachers have for their students' reading performance. Ali, for example, expressed satisfaction with his students' level of reading comprehension despite the notable difficulties that the students encountered in answering the comprehension questions. Ali believes that "as long as my students can understand the main idea of the passage and answer most of the comprehension questions…this is enough for me." In contrast, Ahmad and Saleh appeared dissatisfied with their students' reading performance. They both believe strongly in changing their teaching practices to meet their own objectives. Ahmad stated that "in order to make my students independent in reading, I changed my teaching practices many times..." He added, "My teaching practices now are not the ones I preferred when I started teaching, but they help fulfill my objective."

Saleh claims, "I've changed my teaching strategies and practices over the course of my teaching, but my ultimate objective is still the same."

Teachers' assessment of their own L2 reading skill was closely related to their expectations of their students. The current findings indicated that not all of the teachers were fully satisfied with their own L2 reading proficiency level. The teachers, particularly Ali, thought that despite the English courses that they had taken, they still had some deficiencies in their L2 reading level. This led them to believe that they lacked the linguistic competence to use innovative reading strategies, which often require a high level of reading processing. They therefore appeared to accommodate not only their students' level of proficiency, as demonstrated above, but also their own level of reading proficiency. This was evident in Ali's justification of his frequent use of translation and the dictionary as partially the product of his lack of confidence in adopting innovative approaches to the teaching of reading.

5. Discussion

Generally speaking, these findings revealed a wide set of beliefs about issues related not only to L2 reading instruction, but also to teaching and learning EFL in general. The teachers vary in their beliefs and practices; however, they have also a number of shared beliefs and exhibit consistent patterns of reading instructional practices.

Despite the fact that all of the teachers had relatively similar educational and professional experience in terms of length of time spent teaching and college courses taken, the present findings indicated many differences among them in terms of their reading beliefs and practices. These findings are not surprising when teachers' individual learning differences are taken into account. Each teacher seemed to have learned EFL in a different way, which probably led to the formation of relatively different learning experiences for each teacher. However, close examination of the current data suggested that the influence of learning experience on teachers' beliefs and classroom practices seemed to be stronger than pedagogical experiences due to cultural and contextual factors. In what follows, two explanations of the teachers' differences will be discussed: (1) the extent to which their beliefs and practices were shaped and influenced by their prior learning experiences, and (2) adaptations and modifications of their beliefs based on their teaching experiences and to accommodate contextual constraints.

First, teachers' beliefs appeared largely influenced by their own personal EFL learning experiences. What makes this finding worth mentioning is not the simple impact of these experiences on teachers' beliefs and classroom practices, as many previous studies have already highlighted the fundamental role of these experiences in influencing and shaping teachers' cognitions (e.g., Borg, 1999; 2003). Instead, it is the deep impact on teachers' beliefs, at least in the current context, of the influence of these experiences. All of the teachers frequently made reference to the particular characteristics and qualities that they share with their students. This put

them in a position to believe that they can be role models for their students, and consequently, that their students should learn reading comprehension in the same way that the teachers learned L2 reading. This belief may stem from the fact that both teachers and students share many cultural and educational similarities. Ali, for example, has explicitly voiced some views that point in this direction. When he was asked to explain his strong belief in the efficiency of translation in teaching reading comprehension, despite that it is time consuming, he justified his approach by stating that:

I repeatedly tell my students that I'm just like them. I speak their language and I have been raised in their hometown and, more importantly, I studied English in similar situations to theirs and with limited resources to use English outside the classroom. I then ask them this question: Do you want to speak English like me? I then encourage them to learn just like me, as it worked for me at college.

This comment captures a prevailing sentiment expressed by not only Ali, but also the other teachers. Saleh similarly indicated that he approached reading comprehension in his earlier days of teaching in the same way that he himself had learned English and added: "My students probably followed my way of learning reading because I represent a true model for them." Ahmad also stated, "I've been in the same situation that my students are now struggling with and they just need to follow my learning path."

Furthermore, all of the teachers frequently expressed confidence in their ability in teaching reading comprehension to Arab EFL learners as a result of their shared linguistic and cultural qualities with the students in terms of the reading culture. As speakers of Arabic, the teachers believed that this would enable them to better present the differences between reading in Arabic and English that may arise during the reading practice in areas like the rhetorical organization of the text, the spelling knowledge, and the exact meaning of unfamiliar concepts in Arabic. Ali, for example, thought that his knowledge of Arabic made him "aware and familiar" with the difficulties that Arab learners of English commonly encounter in comprehending English texts due to "its different rhetorical structure, and how the main ideas are presented." Similarly, Ahmad thought that "because different concepts in English sometimes have different referents from those in Arabic," he felt that he can make these concepts easier to comprehend "even better than the bilingual dictionary" based on his background knowledge of Arabic and English. Saleh also echoed similar remarks about his ability to help Arab EFL learners in their struggle with reading comprehension, particularly to overcome the difficulties that they usually have in perceiving and acquiring precise English orthographic forms, given the fact that Arabic and English have different orthographic systems and line orientation..

However, in corroboration with Horwitz's (1996: 367) argument that "it is one thing to say you speak a language; it is quite another to be a teacher of that language," it is worth noting that upon experiencing the demands of teaching in the classroom, the teachers in this study seemed to immediately recognize the challenge of applying their prior-learning beliefs that they had expected their students to act upon. The difficulty of applying these beliefs apparently lies in the expectation that

students will learn in a way similar to what their teachers experienced, regardless of probable differences in learning styles among the students as well as difficulties related to the number of students in the classroom. This apparent mismatch of expectations caused by the distinction between teachers' learning and teaching experiences has probably been the major trigger for their need to change or modify their teaching beliefs and classroom practices.

This line of discussion leads us to the second level at which teachers' beliefs and practices differ: adaptation to contextual constraints. In support of the findings reported by Graden (1996), the teachers—namely Ahmad and Saleh—frequently pointed out that they had modified or changed their beliefs and practices (mostly constructed from their early teaching experiences) to overcome some contextual constraints associated with time limits, the difficulty of the reading passages selected, and more importantly, students' level of proficiency and motivation. The teachers differ, however, in how they choose to deal with these difficulties. As shown here, they implemented various instructional strategies based largely on what they think can be effective for reading instruction. This supports Prabhu's (1987, as cited in Breen et al., 2001, p. 496) suggestion, namely, that teachers' practices and pedagogic rationale evolve through experience as related to an integrated sense of 'plausibility.' Thus, teachers' evolved rationale subsequently develops into the criteria that they will apply in the future.

Still, the unavoidable question remains: How do we explain teachers' discrepancies in their beliefs and practices regarding effective reading instruction despite their similar teaching experience, age, cultural background, rank, and classroom environment? For example, despite the apparent difficulties that students face in reading comprehension, Ali seemed not to have developed or modified his instructional practices, whereas Ahmad and Saleh have made several adjustments to their pedagogical reading beliefs and practices. This is probably due to differences between the teachers in terms of their motivation regarding teaching.

Furthermore, in research on FL/L2 teacher cognition, researchers have noted that teachers' beliefs develop in variable and individual ways (Borg, 2003). Teachers need to be motivated to change their beliefs, especially when they are questioned and challenged. Thus, these differences in teachers' beliefs and practices in the current study could be a reflection of the variation in teachers' levels of cognitive development. It is evident from the current data that Saleh and Ahmad appeared quicker to respond when their prior-experience beliefs were questioned and challenged. Ali, in comparison, probably needed more time and opportunities to make similar changes.

6. Implications and Limitations

Several important implications can be drawn from the present study. First, the current findings add further support to an accumulating body of research on the importance of studying teachers' cognitions, including the origin of these cognitions, the developmental stages they follow, and more importantly, the manner in which

they influence teachers' classroom practices. Furthermore, the finding that non-native language teachers' cognitions were influenced by contextual and cultural factors associated with the EFL context suggests that further inquiry into the nature and influence of their experience in learning and teaching the same language is warranted. This finding also points to the need for future research to examine in depth the influence of context and contextual variables, particularly for non-native teachers working in an EFL context, and to find out how different their beliefs are from those held by native-speaking language teachers.

Second, although the present study was not intended to evaluate teachers' assumptions and practices, the current findings may be interpreted as indicative of a need for teachers to receive more pedagogical training in effective reading-instruction practices. As shown in the findings section, the teachers have never implemented many of the strategies used for teaching FL/L2 reading, such as detecting main idea, activating students' prior knowledge, summarizing and retelling, and monitoring of reading comprehension constantly. When asked why they have not used such strategies, the teachers responded that they either are not aware of them or do not know how to implement them in the classroom. To address this issue, in-service teachers may need extra professional development in adopting alternative and more effective reading practices and strategies as well as boosting their teaching motivation so as to rebuild active teaching engagement and create conducive learning environments for their students.

The final implication pertains to the importance of providing both pre-service and in-service teachers with opportunities to reflect on their beliefs and instructional practices so as to cultivate a real sense of understanding of the possible applications of innovative reading practices in light of their prior learning experiences as well as expected contextual challenges and classroom realities. More encouragement may be needed for teachers to base their instructional practices on more than just their personal learning experiences, as what may have been preferable or appropriate for them may not be effective at all times, in all contexts, or with all students, even if the teachers and students are both non-native speakers with the same background.

Despite this study's numerous findings, several limitations should be acknowledged. Undoubtedly, the present findings are limited to the specific EFL context in which this study was conducted, in Saudi Arabia. Furthermore, this study has a small-scale framework, involving only three non-native EFL teachers teaching monolingual and monocultural students. Nevertheless, this particular context reflects the study's exploratory interpretative objective of investigating the process of teaching a distinct cognitive processing skill such as reading. It is obvious that one study is insufficient to allow for generalizations about teachers' cognition of EFL reading instruction. Thus, the present findings should be verified and developed with further in-depth studies with other samples that account for the diversity found within this context.

References

Andrews, S. (1999). 'All these like little name things': a comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language Awareness, 8*(3/4), 143-159.

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics, 25*(2), 243-272.

Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly, 32*(1), 9-38.

Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practice and cognitions. *Applied Linguistics, 20*(1), 95-126.

Borg, S., 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*(2), 81-109.

Breen, M.P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. & Thwaite, A. 2001. Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics, 22*(4), 470-501.

Burns, A., 1992. Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7(3), 56-66.

Chou, Y.C. (2008). Exploring the reflection of teachers' beliefs about reading theories and strategies on their classroom practices. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences, 16*, 183-216.

Clark, C. M. & P.L. Peterson, 1986. Teachers' thought processes. In: Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, New York, (pp. 255-296).

Cook, V., 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly, 33*(2), 185-209.

El-Okda, M., 2005. EFL student teachers' cognition about reading instruction. *The Reading Matrix, 5*(2), 43-60.

Graden, E.C., 1996. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals, 29*(3), 387-395.

Hampton, S. 1994. Teacher change: Overthrowing the myth of one teacher, one classroom. In: Shanahan, T. (Ed.), *Teachers Thinking, Teachers Knowing: Reflections on Literacy and Language Education*. NCRE, IL, Urbana, (pp. 122-140).

Horwitz, E. K., 1996. Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals, 29*(3), 365-372.

Johnson, K.E., 1992. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior, 24*(1), 83-108.

Johnson, K.E., 1994. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 439-452.

Khonamri, F.& Salimi, M. (2010). The interplay between EFL high school teachers' beliefs and their instructional practices regarding reading strategies. *Research on Youth and Language, 4*(1), 96-107.

Li, H. & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring pedagogical reasoning: reading strategy instruction from two teachers' perspectives. *The Reading Matrix, 8*(1), 96-110.

Lortie, D., 1975. *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press, Chicago.

Meijer, P.C., Verloop, N. & Beijaard D., 1999. Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education, 15*(1), 59-84.

Meijer, P.C., Verloop, N. & Beijaard D., 2001. Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Journal of Educational Research, 94*(3), 171-184.

Pang, J. 2008. Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language, 20*(1), 1-18.

Richards, J.C. & Lockhart, C., 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classroom.* Cambridge University Press, New York.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28*(3), 559-586.

Tercanlioglu, L., 2001. Pre-service teachers as readers and future teachers of EFL reading. *TESL-EJ, 5*(3), A-2.

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات وممارسات معلمي اللغة الإنجليزية السعوديين عند قيامهم بتعليم مهارة القراءة والاستيعاب في المرحلة الثانوية. كما أنها تسعى للتحقق ميدانياً من إمكانية وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين المذكورة وممارساتهم التطبيقية داخل القاعة الدراسية، وكيفية تبريرهم للتناقضات التي قد تظهر عند المقارنة بينهما.

اعتمد هذا البحث على استخدام منهجية البحث النوعية باستخدام وسائل مختلفة، منها المقابلات الشخصية قبل وبعد التدريس، والملاحظة داخل الفصل. وقد تم تطبيق هذه الدراسة على (٣) معلمين سعوديين ذكور في ثلاث ثانويات مختلفة في مدينة بريدة بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، ممن لديهم خبرة محدودة في التدريس، ولم يشاركوا في دورات تطويرية.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن لدى المعلمين اتجاهات متنوعة وممارسات مختلفة مستمدة في الغالب من تجاربهم الشخصية السابقة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. كما أظهر جميع المعلمين ميلاً نحو فكرة تمثيلهم لنموذج حقيقي لطلابهم عند تعلم اللغة الإنجليزية، نظراً لوجود جوانب لغوية وثقافية و سياقية مشتركة مع الطلاب.

Journal of Arabic and Human Sciences
Qassim University, Vol. 5, No. 1, PP 21-33. (Muharram 1433H/December 2011)

"Are two better than one?" the impact of length of time spent in kindergarten on pupils' mathematics achievement of primary school: a case study of grade one pupils in Jeddah, Saudi Arabia

Dr. Samera Y. Kashkary
P.O. Box 4123 Makkah, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate if there are any significant differences in the mathematical attainment of pupils' grade one of primary school in Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia (KSA) between mathematics achievement of pupils who had spent two year in kindergarten, and those who had spent one year. Using purposive sampling technique for school selection, a total of 160 primary first grade (in the academic year 2009-2010) were randomly selected for the study from 4 selected primary schools in Jeddah. In addition, questionnaires for parents were distributed to each of pupils' sample. The result of the study indicated that: (1) there is a strong indication that attending kindergarten has been shown to be effective in supporting the mathematical education of first grade's pupils of primary school; and (2) the pupils who had attended kindergarten for two years significantly out-performed their peers who had attended kindergarten for one year. Finally, if the findings of this study are substantiated, we argue that there is a strong case to be made that kindergarten education in KSA should be extended as a right to all children.

Keywords: kindergarten; primary school performance; mathematical attainment; early childhood education; years spent in kindergarten, Saudi Arabia.

1. Introduction

Evidence abounds in the literature of a direct link between attending kindergarten and mathematical attainment in the primary school [1]. There are many studies suggests that new entrants into primary schools are better prepared for the school environment and that they do make better use of school resources if they have been exposed to kindergarten education prior to their entry into the regular school system [2]. This is probably not unexpected as such exposure would have prepared the new intakes for the 'world of school' because of the similarities between kindergarten and regular school environments. Kindergarten education is known to foster the development of some basic social skills and young learners lacking such skills risk 'peer rejection' and 'academic failure' [3]. It has been observed, for example, that pupils with pre-school experience tend to feel much more at home than their counterparts without such an experience during their first few days in school. Furthermore, most of them seldom cry and demand to go back home with their parents on their first day in school. Hadeed [4] has shown that kindergarten education seeks to expand the breath of experiences for the child making a contribution to the child's intellectual development. However French [5] confirmed the argument made by Hadeed and emphasised that kindergarten children undergo rapid intellectual and linguistic development. Cognitive processes that operate continually and without conscious effort or awareness on the part of the child power much of this development. However, for these cognitive processes to yield optimal development in cognitive and linguistic realms, children need to be immersed in an environment that is both experience-rich and language-rich. An experience-rich environment fuels development by providing events and materials that can be comprehended, represented, and further processed by the child, extensive opportunities for self-directed exploration, and adult support in interpreting experience. A language-rich environment includes ample opportunities for young children's authentic communication with adults because the adults' use of language is strongly redolent with an experiential environment and so supports children's acquisition of both the meaning and pragmatic functions of the language. Tudge and Doucet (2004) they also indicted that children's early mathematical experiences play a significant role in the development of their understanding of mathematics, and serve as a foundation for their cognitive development [6]. Starkey, Klein and Wakely [7] have identified that socio-economic related differences in mathematical knowledge begin in early childhood.

In the case of the Kingdom of Saudi Arabia (K.S.A.) kindergarten is not part of the formal education yet, since the child can join the primary school without having been to kindergarten [8]. Children who join the primary school at the age of six without being well prepared at home or through a kindergarten institution that enabled them to acquire some new cognitive, behavioral or social skills may face problems in acclimatization or academic achievement. It has been noticed, through the experience of teachers of Mathematics in the primary and intermediate schools, that the curve of progress of pupils in the primary school is low in mathematics in

general and particularly in the basic skills: addition, subtraction, division, multiplication and solving some simple calculation questions. According to Mohy-Aldeen [9] the reasons for this include the concentration on memorization, ignoring individual differences among pupils, presenting mathematics in uninteresting ways, and using abstract ways unrelated to the child environment to present mathematical concepts making them disinterested in such concepts.

Kindergarten education is known to foster the development of some basic social skills and young learners lacking such skills risk 'peer rejection' and academic failure [3]. Taiwa and Tyolo [10] they found that the scores in reading and mathematics achievement were much higher for kindergarten children than for non-kindergarten children. The same results have been repeated in some studies [11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,21]. On the other hand Alokaily [22] and Stipek and Byler [23] identified a modest advantage in academic achievement for children who entered kindergarten during the first year of school, but this advantage disappeared by second and third grades. While a study by Maripatricia [24] showed that there was no significant difference between the experimental and control groups in mathematics achievement in relation to a variable of attending kindergarten.

2. The research problem

In the light of the above, the study reported here aimed at finding out whether there were significant differences on the mathematical attainment of grade one pupils primary age children in Jeddah (K.S.A) who had attended kindergarten and their peers who had not. The study was guided by the following research questions:

1. Is there a significant difference in the mathematical attainment of grade one primary age children in Jeddah who had attended kindergarten and their peers who had not.
2. Is there a significant difference in the mathematical attainment of grade one primary age children in Jeddah who had spent two year in kindergarten, and those who had spent one year.

3. The research methodology

The population of this study is provided by the first grade primary pupils in the academic year 2009/2010; a mathematics achievement test was used to measure the achievement; in order to determine the differences between kindergarten attendants and non-attendants. The study sample was randomly chosen from one principal city, namely Jeddah. For the sake of obtaining the most optimal result, a decision was taken in favour of using two main methods of data collection; a questionnaire for parents and a mathematics achievement test:

3.1. Parents' questionnaire

This questionnaire was used to collect data relating to the pupils themselves and also data about the parents' backgrounds including employment patterns and levels of educational achievement.

3.2. Mathematics achievement test

Mathematics achievement refers to the marks obtained by first grade primary pupils in a mathematics test, which was used to measure the achievement of pupils in order to determine the differences between kindergarten attendees and non-attendees, and to correlate this to other study variables. The main reason for selecting the written test (mathematic achievement test) used to assess child achievement rather than another form of assessment was its familiarity to local educators in Saudi Arabia. To some extent, the design of this element of the research has been influenced by a previous study carried out in Makkah [12]. It should be noted that test does not pet out to test the mathematics of the kindergarten but to valuate to the primary school education. In order to construct the test for measuring the pupil's mathematics achievement, Kashkary [12] described clearly the steps necessary for constructing an achievement test.

3.3 Selection of pupil sample

The design in this study required a sample which included two groups of pupils (kindergarten attendees and non-attendees), each consisting of 160 primary first grade from the city of Jeddah, in the academic year 2009-2010. The selection of the pupils in each of the above two groups was based on the following:

1. The first step was to determine the following objectives :

1. to compare differences in the mathematical achievement of pupils in first grade of primary school according to the following variables: kindergarten attendees (whether they had or had not).

2. to compare differences in the mathematical achievement of pupils who had attended kindergarten according to length of time spent in the kindergarten, kind of kindergarten.

3. Four boy schools were selected from the four areas of the city of Jeddah (North, South, East, and West Jeddah).

4. Forty first grade pupils were chosen from each of the 4 schools and the sample totaled 160 pupils.

3.4. Application of achievement test

The test was administered as follows:

1. In each school, it was the class teacher's task to:

a) explain the instructions, so as to aid the pupils in answering the test.

b) give an example which was solved for each of the 7 categories of the test.

c) read each question to the pupils, who were then given time (60 minutes) to answer the questions.

2. The questionnaires for parents were distributed to each pupil sample when the test was administered and collected from them the following day.

3.5. Data analysis

After collecting the data, a comparison was conducted using "independent sample *t*-test" [25, 26] to determine the differences between the the effect of the

attending kindergarten, length of time which the pupil spent in the kindergarten and kind of kindergarten on pupils' mathematics scores in first grade of primary school in respect of overall score and seven major classes of scores.

4. Results

4.1. Characteristics of pupil sample

The characteristics of pupil sample was shown in Table 1. The study samples contained 160 pupils and in each group (kindergarten attendees and non-attendees), it was found that 78 pupils had attended kindergarten and 82 had not. However, in regard to the length of time which the pupils spent in the kindergarten, it was found that 32 pupils had attended kindergarten for less than one year, and 46 attended for one year or more. While in respect of the kind of kindergarten, it was found that 17 pupils had attended state kindergarten and 61 had attended private kindergarten.

4.2. Effect of study variables on pupils' mathematical achievement.

An independent sample *t*-test was conducted to compare the effect of study variables on pupils' mathematical achievement in the first grade of primary school. The results indicated that, the mathematical achievement of pupils who had attended kindergarten were statistically significant compared with those who had not in respect of overall score and seven major classes of scores (Table 2). It is also the case that children who had attended kindergarten for one year or more were consistently and significantly better adjusted than those who had attended kindergarten for less than one year in respect of overall score and seven major classes of scores (Table 3). On hand, an independent sample t-test was conducted to compare the kind of kindergarten (private or state), where there was no significant difference in mathematical achievement of pupils who had private attended kindergarten (M=28.2, SD=5.38), and with those who had state attended kindergarten [M= 26.2, SD= 7.83; t(1.87)].

Table (1). Distribution of pupil sample.

Variable	Pupil Categories	Number of cases	Percentages (%)
Attending kindergarten	• Pupils attended kindergarten. • Pupils had not attended kindergarten. • **Total.**	78 82 160	48.8 51.3 100
Length of time spent in kindergarten	• Attended kindergarten for less than one year. • Attended kindergarten for one year or more. • **Total.**	32 46 78	41.1 58.9 100
Kindergarten kind	• Attended state kindergarten. • Attended private kindergarten. • **Total.**	17 61 78	21.8 78.2 100

Table (2). Effect of attending kindergarten on pupils' mathematical scores in respect of overall score and seven major classes of scores

Tests	**Descriptive**					
	Pupil Groups	**N**	**Mean**	**S.D**	**F**	**Sig.**
Overall score	Attended kindergarten	78	28.46	8.1	115.32	0.000*
	Did not attend kindergarten	82	15.12	7.07		
Numbers	Attended kindergarten	78	6.28	1.56	11.49	0.000*
	Did not attend kindergarten	82	5.22	1.68		
Mathematical operations	Attended kindergarten	78	6.68	3.06	62.74	0.000*
	Did not attend kindergarten	82	2.54	2.82		
Sets	Attended kindergarten	78	5.82	1.95	89.75	0.000*
	Did not attend kindergarten	82	2.81	1.54		
Fractions	Attended kindergarten	78	1.61	0.75	36.1	0.000*
	Did not attend kindergarten	82	0.86	0.95		
Time	Attended kindergarten	78	1.32	0.88	23.665	0.000*
	Did not attend kindergarten	82	0.68	0.90		
Geometrical diagrams	Attended kindergarten	78	2.72	0.51	5.36	0.000*
	Did not attend kindergarten	82	2.47	0.92		
Money	Attended kindergarten	78	4.03	2.31	150.75	0.000*
	Did not attend kindergarten	82	0.55	1.47		

Table (3). Effect of length of time spent in kindergarten on pupils' mathematical scores in respect of overall score and seven major classes of scores.

Tests	Descriptive					
	Pupil Groups	**N**	**Mean**	**S.D**	**F**	**Sig.**
Overall score	Less than one year One year or more	32 46	26.73 17.32	7.31 7.29	115.315	0.000*
Numbers	Less than one year One year or more	32 46	5.97 5.93	1.36 1.97	11.499	0.000*
Mathematical operations	Less than one year One year or more	32 46	5.94 2.85	2.93 3.16	62.740	0.000*
Sets	Less than one year One year or more	32 46	5.46 3.61	1.73 1.76	89.748	0.000*
Fractions	Less than one year One year or more	32 46	1.77 1.11	0.62 0.94	36.1	0.000*
Time	Less than one year One year or more	32 46	1.35 0.91	0.91 0.93	23.66	0.000*
Geometrical diagrams	Less than one year One year or more	32 46	2.65 2.47	0.66 0.83	5.36	0.000*
Money	Less than one year One year or more	32 46	3.49 0.43	2.33 1.18	150.75	0.000*

5. Discussion

Our results suggest that the mathematical performance of pupils who had attended kindergarten in the first grade was better than those who had not attended kindergarten and this affect was continued into the second and third grade of primary school. The same results have been repeated in son studies [10, 18, 19]. The study reported here suggests that the pupils with pre-school education experience significantly out-performed their counterparts without such experience in the mathematics. Children who have gone through some form of early childhood intervention tend to acquire certain basic skills, which enable them to make an easier

transition into primary school environment [2]. Bennett [27] based on a review of Ginsburg and Baron (1993) and Charlesworth (1997), noted that young children have a natural curiosity regarding mathematical events and that they build up a storehouse of mathematical knowledge through numerous kindergarten experiences.

Head Start staffs have reported that they often need two years to provide the full benefits of the programme [28]. Two years of kindergarten may improve the quality of experience by 1) strengthening implementation and service delivery, 2) increasing the opportunities for social and cognitive stimulation (e.g., parent involvement, achievement motivation), 3) providing additional health and nutritional services, and 4) assisting children who may need more time to get ready for school. Consequently, longer-term effectiveness may be enhanced. Analysis of our results shows that attending kindergarten for two years produces children who are consistently and significantly better adjusted than those who attended for one year. The same results have been reported by Chafel [29] who indicated "intuition and the insights of practitioners in the field suggest that a two-year, rather than a single year model is preferable". Reynolds [30] also suggested that both one and two-year kindergarten participants were consistently and significantly better adjusted than non-kindergarten participants, while two-year participants began and ended kindergarten more academically competent through the elementary grades than did one-year participants. Indeed, the "more is better" philosophy of early childhood intervention is increasingly recommended [28, 26, 28] In addition, White [32] in a meta-analysis of 329 studies of early intervention for handicapped and economically disadvantaged children, reported that programs of longer duration were generally more effective than programs of shorter duration. White [32] also found that 22 of 52 reviews of early intervention cited showed that longer intervention was better, at least for academic achievement.

Some studies, however, suggest that the evidence for the benefit of a second year of kindergarten intervention is not conclusive, at least for economically disadvantaged students. Indeed, only four studies directly addressed the issue of two years versus one of kindergarten at ages three and four; they found no significant effects of a second year on children's adjustment [33, 34, 35]. Several explanations may account for these findings. Firstly, the studies used a relatively small sample size, thereby reducing their statistical power to detect statistically significant differences. For example, only 13 children participated in one year of the Perry Kindergarten Program [35, 36]. Studies with larger samples would increase statistical power, as well as provide more generalized estimates of effects [33, 34, 36]. Secondly, most of the studies tested model demonstration programs during the early years of programme implementation. Although the programs were implemented successfully, their impact may have been even greater at later stages of programs development.

For decoding and letter knowledge, children starting their second year of preschool had higher scores in the fall of the school year, although the skills of both groups of children grew similarly from fall to spring. Thus, our results suggest that the first and second years of preschool contribute similarly to decoding and letter

knowledge gains and that these effects accumulate. Given that children continue to exhibit growth during the second year of preschool beyond what they achieved during their first year, there is reason to believe that children profit from an additional year of exposure to preschool. This coincides with previous research, which has indicated that children from low-income neighborhoods who attend a preschool program for two years start and end kindergarten with more advanced academic skills than children who only attend preschool for one year [30].

These findings are also consistent with previous research showing that classrooms that focus on early decoding skills and letter knowledge have children with more sophisticated skills [37]. Although previous research suggests that preschools vary in the degree to which they focus on early literacy skills [37, 38], preschool teachers have been encouraged to focus on beginning literacy skills like letter knowledge as a prerequisite for kindergarten entry [39,40]. Given that these early reading skills are highly predictive of later reading success [41, 42, 43], it is reassuring to have preliminary findings demonstrating that schooling is associated with the development of early literacy skills in preschool, especially as a potential way to minimize the vast differences in children's skills when they begin kindergarten.

6. Conclusion and recommendation

Improving the quality of education has been a major preoccupation of policy makers throughout the world. In this paper we present evidence that shows that investing in universal kindergarten education could be an important part of a productive strategy to achieve this goal. Specifically, the present study examined the impact of attending kindergarten on the mathematical attainment of primary age children in Jeddah, Saudi Arabia and found that attending kindergarten had a large positive effect on first grade's pupils of primary school and the pupils who had attended kindergarten for two years significantly out-performed their peers who had attended kindergarten for one year. In addition, impact of attending kindergarten and years spent in kindergarten was continued in the second and third grades.

The situation in relation to attending kindergarten in the Kingdom of Saudi Arabia is a mixed one. There are two types of kindergarten – state run and private. The state run system provides free pre-school education for the children of parents employed by the state. The private system operates on a basis of payment for entry. It is probable that (although, at present there is no firm evidence to support this) the children of parents who are not employed by the state may be excluded from pre-school education on the basis of income. Further, it could be argued, that it is these very children who would benefit most from a pre-school education. If our results presented here are substantiated then there is a strong indication that attending kindergarten has been shown to be effective in supporting the mathematical education of primary age children (and, although we have no data from this study to suggest this contention, it is likely that such an advantage would also be indicated in ot

her elements of early years education). If this is so, then it appears to us that all children should attend kindergarten before joining primary school; therefore, it is recommended that Saudi Arabian government should work towards universalizing kindergarten education. Integrating kindergarten education into the current basic education could do this.

Acknowledgements

The author would like to thank all teachers and parents, who were so kind to have voluntarily participated in the study sample.

References

[1] Taiwo, A and J. Tyolob, 2002. The effect of pre-school education on academic performance in primary school: a case study of grade one pupils in Botswana. International Journal of Educational Development, 22 (2) : 169-180 .

[2] Myers, R, 1992. The twelve who survive: strengthening programmers of early childhood development in the third world. (2nd Ed.) Oxford, UK: Routledge, pp.138-142.

[3] Knight, A and D. Hughes, 1995. Developing social competence in the pre-school years. Australian Journal of Early Childhood, 20 (2): 13–19.

[4] Hadeed, J, 1994. The effects of preschool experience on some aspects of child development in Bahrain. PhD Thesis: Institute of Education, London, UK.

[5] French, L, 2004. Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. Early Childhood Research Quarterly, 19 (1): 138–149.

[6] Tudge, J and F. Doucet, 2004. Early mathematical experiences: observing young Black and White children's everyday activities. Early Childhood Research Quarterly, 19 (10): 21–39.

[7] Starkey, P., A. Kein, and A. Wakely, 2004. Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. Early Childhood Research Quarterly,19 (1): 99-120.

[8] Alhokeel, S., 1993. The System and Policy of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (4th ED). Riyadh: Dar Al Shareef, pp.28-35. (In Arabic).

[9] Mohy-Aldeen, R, 1989. A series of children's educational instructional books, the first book on kindergarten. production of the unit of child culture, Cairo, Safer, pp.51-53. (In Arabic)

[10] Taiwa, A. and J. Tyolo,2002. The effect of preschool education on academic performance in primary school: a case study of grade one pupils in Botswana. International Journal of Educational Development, 22: 169-180.

[11] Kashkary, S, 2010. Does attendance kindergarten affect on pupils' mathematics achievement of primary school in Makkah, Saudi Arabia? And what are the teachers' expectations?" The Faculty of Education Journal, 26 (2): 424-459.

[12] Kashkary, S, 2009. The influence of attending kindergarten on the mathematical attainment of primary age children in Makkah, Saudi Arabia, PhD Thesis, Manchester Metropolitan University, UK.

[13] Fast, I., 1957. Kindergarten Training and Grade one Reading. Journal of Educational Psychology, 48: 52-57.
[14] Burger, K., 2010. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. Early Childhood Research Quarterly, 25 (2) 140-165.
[15] Magnuson,K., C. Ruhm and J. Waldfogel, 2007. Does prekindergarten improve school preparation and performance? Economics of Education Review, 26 (1): 33-51.
[16] Hamad, A., 1983. The effect of kindergarten in reading readiness for pupils which attending to first grade Amman, Master Thesis, Jordan University, Jordan. (In Arabic),.
[17] Flora Samantha, B and C. Kenneth, 1991. The Effects of Preschool on the Achievement of First, Second, Third, and Fourth Grade Reading and Math Students. ERIC. Accession No. ED 340486.
[18] Daniels, S., 1995. Can Pre-School Education Affect Children's Achievement in Primary School?. Oxford Review of Education, 21(2): 163-178.
[19] Robbin, J., 1996. The Effectiveness of Preschool Education on Academic Achievement. ERIC. Accession No. ED 400069.
[20] Dorothy, H., 1996. The Effectiveness of Preschool Attendance on Reading and Mathematics Achievement. ERIC. Accession No. ED 400929.
[21] Huffman, L and P. Speer, 2000. Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices." Early Childhood Research Quarterly, 15 (2): 167-184.
[22] Alokaily, M., 1986. The Effect of Kindergarten in Academic achievement for pupils in Elementary school in Riyadh Saudi Arabia, Master Thesis, Saud University, KSA (In Arabic).
[23] Stipek, D. and P. Byler, 2001. Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22 (2): 175-189.
[24] Maripatricia, V., 1996. The Effect of Preschool Education on Math Achievement. ERIC. Accession No. ED 399017.
[25] Kinnear, P.R. and C. Gray, 2000. *SPSS for Windows Made Simple*. East Sussex UK: Psychology Press Ltd, Publishers.
[26] Pallant, J., 2003. SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 10 and 11). Open University Press.
[27] Bennett, T., 2000.Teachers' use of children's literature, mathematics manipulative and scaffolding to improve preschool mathematics achievement: Does it work? PhD Thesis, University of North Texas, USA.
[28] National Head Start, 1990. Association National Head Start Association Head Start: the nation's pride, a nation's challenge, NHSA, Alexandria, VA. Pp: 49.
[29] Chafel, A., 1992. Funding Head Start: what are the issues?." American Journal of Orthopsychiatry, 62: 9–21.

[30] Reynolds, A. 1995. One year of preschool intervention or two: does it matter?. Early Childhood Research Quarterly,10: 1–31.
[31] Zigler, E and S. Styfco, 1993. Head Start: the inside story of America's most successful educational experiment. Basic Books, New York, pp: 128.
[32] White, K., 1985. Efficacy of early intervention. *The Journal of Special Education*, 19 (4): 401-416.
[33] Gray, S., B. Ramsey and R. Klaus, 1983. .As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs. In Consortium for Longitudinal Studies. (pp. 33–69). Hillside, NJ: Erlbaum, pp: 257.
[34] Gullo, D and C. Burton, 1992. Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 7: 175–186.
[35] Sprigle, J and L. Schaefer, 1985. Longitudinal evaluation of the effects of two compensatory preschool programs on fourth- through sixth-grade students. *Developmental Psychology*, 21: 702–708.
[36] Schweinhart, L and D, Weikart, 1986. Early Childhood Development Programs: A Public Investment Opportunity." *Educational leadership*, 44 (3): 4-12.
[37] Connor, C., F. Morrison, and L. Slominski, 2006. Preschool instruction and children's emergent literacy skill growth. Journal of Educational Psychology, 98, 665–689.
[38] Pianta, R., 2007. Preschool is school, sometimes. Education Next, 44–49.
[39] Justice, L., R. Bowles, K. Pence Turnbull and L. Skibbe, 2009. School readiness among children with varying histories of language difficulties. Developmental Psychology, 45, 460–476.
[40] Justice, L., A. McGinty, Y. Gou D. andMoore, 2009. Implementation of responsiveness to intervention in early education settings. Seminars in Speech and Language, 30, 59–74.
[41] Catts, H., and A. Kamhi, 2004. Language basis of reading disabilities. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
[42] Catts, H., M. Fey, X. Zhang and B. Tomblin, 1999. Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. Scientific Studies of Reading, 3, 331–361.
[43] National Early Literacy Panel, 2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.Washington DC: National Institute for Literacy

هل عامان أفضل من عام؟
أثر مدة الالتحاق برياض الأطفال على التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية. (دراسة ميدانية بمدينة جدة)

سميرة بنت يعقوب فشقري
كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت

(قُدم للنشر في ١٤٣١/٩/٩هـ ، وقبل للنشر في ١٤٣٢/٢/١٥هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من وجود اختلاف في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لطلاب الصف الأول الابتدائي في مدينة جدة بين الطلاب الملتحقين برياض الأطفال لسنة أو سنتين. فتم اختيار عشوائي لعدد ١٦٠ طالب من طلاب الصف الأول الابتدائي (للعام الدراسي ١٤٣٠هـ/ ١٤٣١هـ) من أربع مدارس ابتدائية من مدينة جدة، إضافة إلى توزيع استبانة على أولياء أمور الطلاب. أظهرت نتائج الدراسة أن الالتحاق برياض الأطفال كان له أثر في تعلم الرياضيات لطلاب الصف الأول الابتدائي، إضافة على أن التحصيل الدراسي للطلاب الملتحقين برياض الأطفال لعامين دراسيين أفضل من التحصيل الدراسي للطلاب الملتحقين برياض الأطفال لعام دراسي واحد. تؤكد نتائج الدراسة على أهمية جعل مرحلة رياض الأطفال مرحلة إلزامية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.