

# مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon – Tripoli: Branche P.O. Box Abou Samra - [www.jilrc.com](http://www.jilrc.com) - [social@journals.jilrc.com](mailto:social@journals.jilrc.com)



ISSN 2311-5181 DOI Prefix:10.33685/1316 العام العاشر - العدد 99 - يوليو 2023



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

### التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

### اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

### مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

### هيئة التحرير:

- أ.د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)  
أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)  
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)  
د. حنان شعشوع محمد الشبري (جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية)  
د. صونيا عيواج (جامعة باتنة 1، الجزائر)  
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)  
د. يوسف جاب الله (جامعة المدية، الجزائر)

### التدقيق اللغوي:

- د. عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية)  
د. فاتن عددي (جامعة قسنطينة، الجزائر)

### رئيس اللجنة العلمية: أ.د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)

### اللجنة العلمية:

- أ.د. أبكر عبد البنات آدم (جامعة بحري، السودان)  
أ.د. باللموشي عبد الرزاق (جامعة الوادي، الجزائر)  
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)  
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)  
د.عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)  
د.علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)  
د.محمد البشير رازقي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس)  
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)  
د.هاني إسماعيل رمضان (جامعة جيرسون، تركيا)

### أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. صالح نهبراهي (جامعة واسط، العراق)  
د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)  
د. إخلاص محمد عبد الرحمن (جامعة الجزيرة، السودان)  
د. أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا)  
د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا)  
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)  
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)  
د. شآلي لخضر (المركز الجامعي أفلو، الأغواط، الجزائر)  
د. لطيف نجاح شهيد القصاب الفتلاوي (جامعة كربلاء، العراق)  
د. مسعودي طاهر (جامعة الجلفة، الجزائر)  
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)

# شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.
  - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها، باللغة العربية والإنجليزية.
  - البريد الإلكتروني للباحث.
  - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12، باللغة العربية والإنجليزية.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجدول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
  - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

**ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:**

**social@journals.jilrc.com**

## الفهرس

### الصفحة

- 7 • الافتتاحية
- 9 • دور الدرايات الهيدرورزراعية في ضمان استدامة الموارد الطبيعية والتأقلم مع التغيرية المناخية في واحات فم زكيد - إقليم طاطا- المغرب، محمد نبو - محمد محي الدين (جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، المغرب)
- 27 • الأساليب الزخرفية التونسية والأوروبية وتأثيرها على الحرفيين والأثاث المستورد بالإيالة التونسية خلال الفترة الحسينية، هيفاء اللواتي (كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، تونس)
- 45 • الكفاية النسقية (المركبة): نحو بناء كفاية تبصرية لتعلمي السلك الثانوي التأهيلي- مادة التربية الإسلامية نموذجاً- رضوان الرواك (كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش، المغرب)
- 57 • أهمية الثروة اللفظية لدى متعلم اللغة العربية وسبل تنميتها، الحسن عبد النوري (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء-سطات، المغرب)
- 73 • اللغة والثقافة، التهامي الحايبي (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط، المغرب)
- 95 • درجة تضمين عادات العقل في مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، سليمان بن عبد العزيز النغمشي (تعليم القصيم) - بندر بن عبد الله الرشيد (تعليم حائل)

## الافتتاحية

7

باسم الله المولى الأجلّ سبحانه له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير.

إنه من دواعي سرورنا أن نقدم لكم العدد التاسع والتسعين (99) من مجلة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية"، متضمناً مجموعة بحوث أكاديمية محكمة توزعت موضوعاتها في مختلف جوانب المعرفة ومجالات النشر.

راجين من الله تعالى أن ينفع بما فيه من بحوث علمية، وأن تفتح هذه الأخيرة آفاقاً جديدة للبحث العلمي، هذا وتبقى المجلة معلنةً استمرار نهجها التنوعي لإيصال هدفها العلمي لأكبر عدد ممكن من الباحثين في أقطار متنوعة.

﴿ رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ ﴾ آل عمران: 8.

**والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،**

**رئيس التحرير / د. جمال بلبكاي**

**تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية  
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز  
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي**

دور الدرايات الهيدروزرارية في ضمان استدامة الموارد الطبيعية والتأقلم مع  
التغيرية المناخية في واحات فم زكيد - إقليم طاطا- المغرب

The role of the hydroculture to guarantee the natural resources' sustainability according  
the climate changes in the Oases of FomZguid, Tata province

محمد نبو- أ.د. محمد محي الدين/جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، المغرب

Mohamed Nebbou• Mohamed Mouhiddine/Hassan II University of Casablanca, Morocco

**Abstract:**

This article seeks to determine the impact of the hydroculture slipped on the scarcity of natural resources ; within Fomzguid oases/Tata region, for a better understanding of the current crisis context among Moroccan oases dealing with climate changes to meet the benchmark of faced challenges (Economically, socially, environmentally and climatically).It aims to identify the important of accumulated local knowledge as a significant dimensions to face difficult climatic conditions and the scarcity of natural resources, via ensuring its sustainability over centuries. This local agricultural knowledge is in fact a result of human adaptation to climatic conditions of the natural landscape and the absent of such local best practices affect strongly / negatively on these oases current crisis according to previous posted reports and field studies results leads to participate in direct interviews & observations and adopted technical forms.

**Keywords:** hydroculture, Adaptation, Oasis, Sustainability, FomZguid, Natural Resources, Climate Change

## ملخص :

تبحث هذه المقالة في موضوع مدى مساهمة تراجع الدرايات الهيدرورزراعية المتأقلمة مع التغيرية المناخية والمراعية لندرة الموارد الطبيعية وهشاشتها بواحات فم زكيد إقليم طاطا، بغرض فهم الأزمة الراهنة التي تعيشها الواحات المغربية والتحديات التي باتت تواجهها اقتصاديا واجتماعيا وبيئيا ومناخيا. وتهدف المقالة الوقوف على ما تراكم من درايات محلية متعددة لمواجهة الظروف المناخية الصعبة وندرة الموارد الطبيعية وضمان استدامتها عبر قرون من الزمن في هذه الواحات، وتبيان كيفية مساهمة التخلي عن هذه الدرايات تحت تأثير أسباب ومسببات مختلفة ومتنوعة في الوصول إلى الأزمة الحالية لهذه الواحات. ولأجل ذلك تما الاعتماد على تقارير ونتائج دراسات وأبحاث سابقة ونتائج أبحاث ميدانية اعتمدت تقنية الملاحظة المباشرة والملاحظة بالمشاركة والمقابلة والاستمارة. وقد استخلص عقب الدراسة والتحليل أن الدرايات الزراعية بالواحات موضوع هذه الدراسة هي محصلة لتأقلم الإنسان مع طبيعة الظروف المناخية لمجاله ومع خصائص الندرة والشح التي تميز موارده الطبيعية، وأن التراجع المستمر عن اعتماد هذه الدرايات سواء بالواحات الأصلية أو الجديدة ساهم في الأزمة التي تعيشها هذه الواحات اقتصاديا واجتماعيا وبيئيا.

**الكلمات المفتاحية:** الدرايات الهيدرورزراعية، التأقلم، الواحة، الاستدامة، فم زكيد، الموارد الطبيعية، التغيرية المناخية.

## مقدمة :

كانت أزمة الواحات المغربية وسبل تجاوزها والتأقلم مع التطورات المناخية موضوع دراسة وتحليل عدد من الأبحاث والدراسات الجغرافية، ومن ضمنها واحات فم زكيد، حيث وقفت هذه الأعمال عند تحليل العوامل والأسباب التي أدت إليها ومظاهرها المركبة وآثارها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، كما وقفت أخرى عند البدائل الممكنة للتخفيف من هذه الأزمة ومسبباتها والاستثمار في الموارد التي تزخر بها هذه المجالات الواحية، بما في ذلك تلك التي الموارد والمؤهلات لم تحظ باهتمام حتى الآن كالمؤهلات السياحية والتراثية وغيرها.

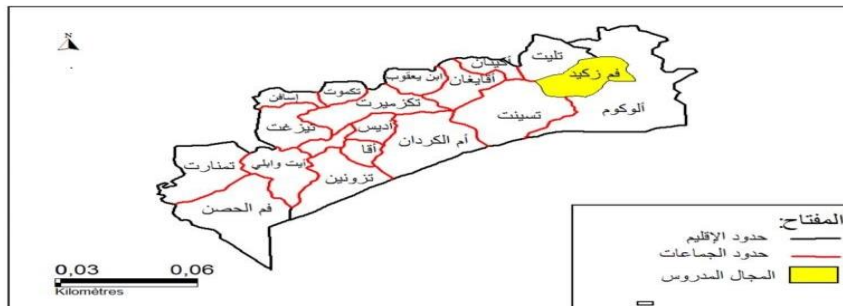
ويلاحظ أن هذه الأعمال انشغلت في فهمها للأزمة الواحية بالعوامل الطبيعية والتحولت البشرية التي همت استعمالات الأرض، كما أولت الاهتمام في بحثها عن البدائل لتجاوزها والتأقلم مع التغيرية المناخية إلى استثمار المؤهلات الطبيعية والبشرية في تنوع الاقتصاد الواحي والنهوض بالسياحة الواحية.

غير أن موضوع الدرايات المحلية المتأقلمة مع الظروف المناخية وندرة الموارد الطبيعية، وبشكل خاص الدرايات الهيدرورزراعية، لم تحظى باهتمام سواء في فهم وتفسير جزء من الأسباب التي أدت إلى ما تعيشه هذه الواحات من أزمات أو في طروحات النهوض بها وإعادة إحيائها كمدخل من بين مداخل أخرى لاستعادة التوازنات البيئية لهذا المجال، ومن تمت تجاوز الأزمة الاقتصادية والاجتماعية التي يعانها.

وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على هذا الجانب الذي ما يزال في الحاجة إلى الدرس والتمحيص، وذلك من خلال البحث في مدى مساهمة الواقع الحالي لهذه الدرايات المحلية في الأزمة التي تعرفها الواحات موضوع الدراسة، وتبيان صيرورة تشكل هذه الدرايات عبر زمن طويل من تفاعل الإنسان الواحي مع خصائص الندرة والشح الذي يعرفه المجال، وتوضيح حدود مساهمة انقطاع توارثها ما بين الأجيال في وضعية الاختلال البيئي الحالي جراء عوامل متعددة.

ولهذه الغاية تمت دراسة حالة واحات فم زكيد التي تقع ضمن المجال الترابي لجماعة فم زكيد بإقليم طاطا التي يحدها من الشرق والشمال الشرقي والجنوب الشرقي جماعة أوكوم، ومن الجنوب الغربي جماعة تيسنت، فيما يحدها من الواجهة الشمالية الغربية جماعة تليت.

### الخريطة (1): التحديد الإداري للمجال المدروس



المصدر: مونوغرافية طاطا 2013 بتصريف

وقد اعتمد في تحقيق أهداف هذه المقالة، والإجابة عن إشكالياتها، على منهجية جمعت بين البحث النظري ومراجعة الدراسات السابقة من جهة، والعمل الميداني القائم على جمع المعطيات من المصالح الإدارية والاستطلاع والملاحظة المباشرة ثم الاستمارة والمقابلة<sup>1</sup> من جهة ثانية.

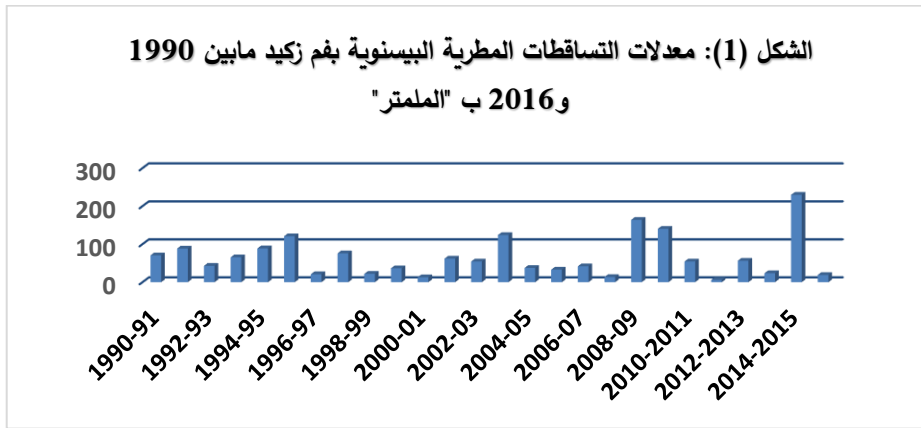
<sup>1</sup> العمل الميداني تم خلال الزيارات المتكررة للميدان في الفترة الممتدة من 2016-2019 واعتماد استمارة حول الموضوع شملت عينة تضم 78 فلاحا بهذه الواحات.

## 1 - تندرج واحات فم زكيد ضمن مجال يتسم ببنيوية قساوة المناخ وندرة الموارد الطبيعية

يسود بواحات فم زكيد مناخ شبه جاف يقوم على ضعف التساقطات وعدم انتظامها ومعدلات حرارة مرتفعة

يسود بواحات فم زكيد مناخ شبه جاف يقوم على ضعف التساقطات المطرية السنوية، إذ لا يتعدى معدل التساقطات السنوية 100 ملم في السنة.

كما يتميز بالتغيرية البيسنوية، يتضح ذلك من خلال المعطيات الواردة في الشكل (1) بحيث يزيد في بعض السنوات عن 100 ملم في السنة كما حدث في موسم 2015/2014 وموسم 2010/2009، فيما تعرف أغلبية المواسم تساقطات مطرية تقل عن هذا المعدل كما هو واضح في الشكل بحيث تشهد بعض المواسم انعدام في التساقطات.



المصدر: مركز الاستثمار الفلاحي بفم زكيد 2019

ويسري عدم انتظام التساقطات المطرية في هذا المجال على توزيعها الشهري والفصلي أيضا، بحيث تتركز معظم التساقطات خلال فصلي الخريف والشتاء، لاسيما شهور شتنبر، أكتوبر، نونبر، دجنبر ويناير، فيما تبقى التساقطات التي تعرفها الشهور الأخرى ضعيفة إلى منعدمة مما يجعل الفترة المطيرة بالمنطقة لا تتعدى 4 شهور في السنة مقابل 8 شهور جافة، وهو ما يعادل 3/2 من السنة تعيش جفاف مناخيا في حيث لا تتجاوز الفترة الرطبة مناخيا 3/1 في أقصى الحالات.

كما يتميز مناخ المجال بارتفاع درجات الحرارة التي تصل أحيانا 50 درجة في فصل الصيف، خاصة خلال شهري يوليوز وغشت، فيما تنزل إلى 6 درجات خلال فصل الشتاء، وبشكل خاص خلال يناير<sup>1</sup>. وترتب عن هذه الخصائص ارتفاع في معدل التبخر السنوي بهذا المجال إذ يتراوح هذا المعدل في مجال درعة التي تنتمي إليه هذه الواحات ما بين 2500 و 3900 ملم في السنة<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Oudada .Mohamed , Désenclavement et développement dans le sud du Maroc : le cas des pays du BANI Thèse de doctorat en Géographie ;université Aix-Marseille-Université de Provence . 2004 , p32.

<sup>2</sup> الحافظ إدريس ، 2015 ، الموارد المائية بالمغرب، الإمكانيات والتدبير والتحديات، ص 224.

وقد سجل المعدل السنوي للتبخر 2590 ملم في السنة بمحطة طاطا الواقعة جنوب هذه الواحات خلال الفترة ما بين 1994-2000، مع تفاوت في المعدلات المسجلة حسب الشهور بحيث سجل أعلاها خلال شهري غشت ويوليوز وأدناها في شهر نونبر بـ 70 ملم<sup>1</sup>، ويزيد من حدة التبخر وارتفاع درجات الحرارة بهذه الواحات هبوب رياح الشركي التي تهب على المنطقة خلال فصل الصيف. وتعود هذه الخصائص المناخية السائدة بالمنطقة إلى عوامل طبيعية متعددة منها الوضع الطبوغرافي والموقع الجغرافي وطابع القارية<sup>2</sup>.

وانعكست طبيعة المناخ السائد بهذه الواحات على باقي الخصائص الطبيعية الأخرى، لاسيما الموارد المائية السطحية والباطنية والتربة والغطاء النباتي.

تتميز واحات فم زكيد بندرة الموارد المائية وضعف تجدها وشح في الأراضي الصالحة للزراعة يهيمن على الموارد المائية السطحية بواحات فم زكيد طابع الموسمية من خلال فيضانات وادي زكيد ومياه روافده المحلية المتمثلة في الشعاب والمسيلات التي تنحدر من سفوح الأطلس الصغير الواقع شمالا، ومن سلسلة جبل باني الذي يخترق الحوض النهري لفم زكيد. وتشكل هذه الموارد المائية مصدر لسقي الأراضي الزراعية بهذه الواحات، ومزودا للفرشات الباطنية بمنخفض باني الشستي في عالية حوض فم زكيد.

ويطبع هذه الفيضانات التي تعرفها المنطقة، الفجائية وقصر مدة الجريان الذي يمتد لبضع ساعات من الزمن بشكل عام مع بعض الفترات الاستثنائية التي تدوم لبضعة أيام.

أما الموارد المائية الباطنية، فتتشكل من سدم مائية مطابقة للركيزة الجيولوجية الأولية، فهي مياه مورثة عن فترات زمنية مناخية رطبة وغير قابلة للتجدد وعميقة يتطلب استغلالها تكاليف باهضة، ومن سدم مائية بليورباعية متجددة وتتطابق مع التشكيلات البليورباعية وتتميز بنفاذية بطيئة وطويلة المدى.

ويتأثر هذا النوع من السدم المائية بعامل النفاذية الضعيفة بحيث لا تتعدى نسبتها 7 بالمئة مع تفاوتات بين المناطق، إذ تسجل إلى حدود 12 بالمئة بالمنخفضات وتتراوح ما بين 2 و 3 بالمئة في المجالات المتضرسة<sup>3</sup>.

كما تتميز واحات فم زكيد بسيادة تربة فقيرة وضعف في عملية التترب جراء الظروف الطبيعية والمناخية غير المساعدة، وقد أدت هذه الخصائص التي تميز أتربتها وعملية التترب بها إلى محدودية في الأراضي الصالحة

<sup>1</sup>Oudada .Mohamed , Désenclavement et développement dans le sud du Maroc : le cas des pays du BANI Thèse de doctorat en Géographie ;université Aix-Marseille-Université de Provence;2004 ;p33.

<sup>2</sup>السلوي(عبد المالك)، السامي(عبد المجيد)، أو الطالب (أحمد)، أثر ظاهرة الجفاف والضح المفرط للمياه على الفرشة الباطنية بواحات طاطا ورد في تنسيق: حسن رامو، عبد المجيد السامي، بوجمة بوتوميت، مصطفى ندرروي، سعيد توتاي " واحات المغرب الصحراوي : التراث الطبيعي والثقافي وأفاق التثمين"، مركز الشباب الصحراوي للإبداع الاجتماعي، 2017، ص 181.

<sup>3</sup>محي الدين (محمد)، 1999"النظام الواحي بين تدهور الموارد الطبيعية وضعف المؤهلات البشرية والسياحية: حالة واحات فم زكيد بدرعة السفلى ورد في "السياحة في الميزان" سلسلة الندوات رقم 11، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس، ص 65.

للزراعة التي تنتشر كأشرطة ضيقة على ضفتي وادي زكيد حيث على أساسها تشكيلات هذه الواحات، فضلا عن أراضي المعادير (مجالات فيضية) التي تستغل خلال الفترات المطيرة.

2- الدرايات الهيدرورزراعية بواحات فم زكيد محصلة لتأقلم الإنسان مع قساوة المناخ وندرة الموارد الطبيعية

تشكل الواحات المغربية التي تعد واحات فم زكيد جزء لا يتجزأ منها، ثمرة تفاعل بين الإنسان الواحي ومحيطه البيئي، فقد تمخض عن إدراك الإنسان لخصائص مجاله الطبيعي بمقدمة الصحراء عبر قرون من الزمن كسب معارف ومهارات وخبرات متعددة ومتنوعة مكنته من درايات هيدرورزراعية ساعدته على الاستثمار في خاصيات الشح والندرة من أجل تلبية حاجياته وضمان استمراريته عبر الأجيال<sup>1</sup>.

وتكمن هذه الدرايات الهيدرورزراعية التي كسبها الإنسان بواحات فم زكيد في ما تراكم من تقنيات وأساليب للتأقلم مع قساوة الظروف المناخية، كالشح في التساقطات المطرية والتغيرية السنوية والفصلية والشهرية في كميات هذه التساقطات وتذبذب الحرارة بين فصل وآخر، وكذا ما يتولد ذلك من قوة معامل التشميس والتبخر والنتح إلى جانب عدوانية الرياح، خاصة ما يعرف برياح الشرقي التي تهب على المجال خلال فصل الصيف بشكل أساس.

كما تبرز هذه الدرايات في ماتراكم من مهارات ومعارف في التأقلم مع ندرة الموارد الطبيعية وموسمية الموارد المائية السطحية وفجائيتها وشح المياه الباطنية وضعف تجددتها وعدم انتظامها المجالي وضعف التربة الصالحة للزراعة وعطوبتها إلى جانب ندرة الغطاء النباتي وعدم انتظامه في الزمان والمكان وهيمنة التشكيلات النباتية الجفيفية والإلفحجرية.

وتنقسم هذه الدرايات المكتسبة في التأقلم مع هذه الظروف المشار إليها سلفا بواحات فم زكيد إلى درايات زراعية وأخرى هيدرورفلاحية.

- غراسة شجر النخيل دراية زراعية للتأقلم مع قساوة المناخ وندرة الموارد الطبيعية بالواحات وخلق منيخات محلية

استطاع الإنسان الواحي نتيجة الخبرة والدربة بظروف مجاله أن يدخل شجر النخيل ضمن المغروسات بعدما كان هذا النوع يندرج ضمن التشكيلات النباتية الطبيعية، بل مثلت شجرة النخيل الركيزة الأساسية

<sup>1</sup> الفاسي (إدريس)، 2016، التوازنات البيئية بواحات الجنوب المغربي ورد في 'تنسيق: المختار الأكحل، عبد العالي فاتح، محمد حنزار' تنظيم وتهيئة المجال الريفي بالمغرب: تدخلات وأبحاث، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المعهد الوطني للتهيئة والتعمير، معهد الدراسات الإفريقية، ص 209.

لبنية المزروعات بالواحات ودعمها داخلية لتوزانها البيئي، فبالإضافة إلى الوظيفة الاقتصادية والاجتماعية لشجرة النخيل، فهي تؤدي وظيفة إيكولوجية بالغة الأهمية من خلال مساهمتها في التخفيف من قساوة العوامل المناخية: الحرارة المرتفعة والتبخر القوي وقوة التشميس والرياح الحارة أو الجافة التي تتردد على المجال.

وقد ساعدت عملية إدخال غراسه النخيل وإدماجها ضمن بنية المزروعات الواحية على خلق منيخات محلية مكنت من توفير ظروف بيئية وإيكولوجية لتشكل الأتربة الصالحة للزراعة والمحافظة عليها والمساهمة في التأقلم مع ندرتها وعطوبتها وكذا ندرة المياه وعدم انتظامها.

كما أن الفلاح الواحي عبر درايته تمكن من التخفيف من الآثار المترتبة عن شيخوخة هذه الشجرة والحرائق وآثار الفيضانات والأمراض الطفيلية التي تصيبها كالبيوض وغيره اعتمادا على ما اكتسبه من تقنيات في عمليات تجديد وتشبيب حضيرة النخيل لتعويض التراجع الناجم عن ذلك، الشيء الذي ساهم في جعل الواحات في توزان مستدام لعقود من الزمن.

#### -الطباقه النباتية دراية زراعية للتخفيف من حدة التبخر وعدوانية الرياح:

اعتمد الإنسان الواحي على نظام نباتي قائم على ثلاث طبقات: الأولى تتألف من النخيل، الثانية تتشكل من الأشجار المثمرة الأخرى، والثالثة تقوم على المزروعات الفصلية من حبوب وقطاني وخضروات ومزروعات علفية.

وقد لجأ إلى ذلك لمواجهة ندرة الأراضي الصالحة للزراعة كخاصية بنيوية لهذه الأوساط ما قبل الصحراوية، بحيث تم الاعتماد على البناء العمودي للمشارت الزراعية بدل الامتداد الأفقي حتى يتمكن الإنسان من تلبية حاجياته اليومية والفصلية والسنوية، مع مراعاة إكراه ندرة التربة الصالحة للزراعة بهذه المجالات وللتخفيف من الآثار السلبية لقوة التشميس الذي يؤدي إلى تملح الأراضي الزراعية نتيجة التبخر القوي الناجم عن درجات الحرارة المرتفعة.

كما تكمن أهمية الطباقه النباتية في الدور الهام الذي تلعبه للمحافظة على مياه السقي النادرة والتخفيف من تبخرها جراء قوة التبخر، فضلا عن أهميتها في الحد من الآثار السلبية لهبوب الرياح، لاسيما القارة والحارة خلال فصلي الشتاء والصيف على المزروعات التحتية وحمايتها وكذا حماية الأتربة من التدرية والتراكم الريحين.

-التدبير الجماعي لمياه الري دراية هيدروفلاحية للتأقلم مع ندرة الموارد المائية ومع اللانتظامها المجالي

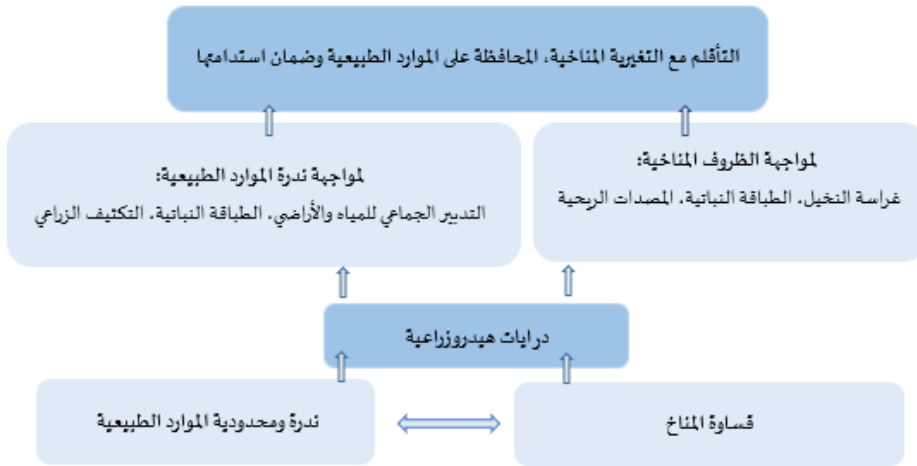
والزمني:

دفع إدراك الإنسان الواحي لندرة الموارد المائية وضعف تجدها وتباينها المجالي وتذبذبها الزمني إلى إبداع أساليب للتأقلم معها كإكراه طبيعي بنيوي في المجالات قرب صحراوية عموما، مما تولدت عنه درايات هيدروفلاحية في إدارة وتدبير ندرة مياه الري وتذبذب صبيبها الفصلي والسنوي تم توارثه وتطويرها عبر الأجيال. وقد شكل التدبير المشترك والجماعي للموارد المائية بهذه الواحات صورة عن هذه الدرايات المكتسبة في التعامل مع ندرتها وعدم انتظامها.

ويرتكز هذا التدبير الجماعي المشترك للموارد المائية بواحات فم زكيد على عدة عناصر هي:

- تبني وسائل جماعية مشتركة في تعبئة المياه الجوفية الموجهة للري التي تبرز أساسا في الخطارات والعيون.
- مد قنوات جماعية لنقل مياه الري من مجالات الوفرة بعالية الأحواض إلى مجالات الندرة بالسافلات عبر تشييد السواقي الرئيسية على امتداد عشرات الكيلومترات من المنبع إلى المشارات الزراعية، وبناء صهاريج لجمع وتوزيع المياه على المشارات حسب حاجتها للماء.
- اعتماد أعراف وتقاليد جماعية في ضبط وتقنين استعمال الماء وتوزيعه، وبناء السواقي وصيانتها بشكل دائم، وتهيئة قنوات ري المشارات الزراعية لتأقلم مع ندرة الموارد المائية وضعف تجدها وتغيريتها الفصلية والسنوية.

خطاطة 1: منظومة الدرايات الهيدروزرارية للتأقلم مع قساوة المناخ وندرة الموارد الطبيعية بالواحات



المصدر: عمل شخصي 2021

إن الحفاظ على هذه الدرايات الزراعية المتراكمة عن اختبار الإنسان الواحي لطبيعة ظروف مجاله مناخيا وطبيعيًا، وإدارة الندرة في الموارد الطبيعية من ماء وتربة نبات وقساوة في الظروف المناخية، وإدراكه لإكراهاتها على حاجياته اليومية والفصلية والسنوية، وما يقتضيه ذلك من مراعاة لها في تهيئة المجال الواحي، وفي اختيار المزروعات الملائمة والمتأقلمة وإبداع التقنيات والوسائل المتماشية معها في حصاد مياه الري وتوزيعها، هو ما جعل واحات فم زكيد تضمن استدامتها وتحافظ على توازنها البيئي الهش على مدى عقود من الزمن.

### 3- دور تراجع الدرايات الهيدرورزاعية في الأزمة السوسيو اقتصادية والبيئية بواحات فم زكيد:

تبرز العديد من الدراسات والأبحاث أن الواحات المغربية تعيش أزمة متعددة الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وغيرها، وتذهب في تفسيراتها لذلك إلى تقاطع عوامل متعددة ومتنوعة، وتركز أساسا على الإكراهات المناخية كتردد ظاهرة الجفاف المناخي وحدته ومرض البيوض وأثاره السلبية، ومنها ما يرتبط بالأزمة الهيكلية المترتبة عن آثار الضغط الديمغرافي على الموارد الطبيعية بهذه الواحات في مقابل مجهرية الأراضي الزراعية ونقص الموارد المائية وضعف تجدها وما تولد عن ذلك من اتجاه نحو استنزاف الفرشات الباطنية والتوسع على المحيط الحيوي لهذه الواحات ثم مفعول التصحر والإرمال.

غير أن هذه الأطروحات التفسيرية لأزمة الواحات بالمغرب<sup>1</sup> لم تولي الأهمية بشكل كاف لإبراز محورية التخلي عن الدرايات المحلية الهيدرورزاعية في تفسير هذه الأزمة، بالنظر للدور المحوري الذي لعبته في تشكل الواحات واستدامتها، من خلال تأقلم الإنسان الواحي مع الظروف الطبيعية بشكل عام، ومع التغييرية المناخية وضمن استدامة الموارد الطبيعية لقرون من الزمن، حيث يتضح من دراسة وتحليل الأزمة التي تعيشها واحات فم زكيد، أن ترددي وضعية منظومة الدرايات الهيدرورزاعية وتراجع مكانتها ساهم في الأزمة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي تعانيها معظم هذه الواحات في الوقت الراهن.

<sup>1</sup>-Bentaleb .Aziz ,2008,La dynamique de la désertification dans le bassin du draa moyen : analyse et perspectives de réhabilitation (non pub) pp306.

-lekbirouhajou, 1996 : La gestion de l'eau : de l'ordre local a l'ordre régulateur : cas de la valle du Draa moyen pub. FSLH ; AGADIR .

1-3 - تراجع اعتماد أسلوب التدبير الجماعي للموارد المائية بواحات فم زكيد ساهم في هدر الماء واستنزاف الفرشات الباطنية :

أ- ضعف الاهتمام والعناية المستدامة بالسواقي والعيون والخطارات ساهم في تراجع فعاليتها ونجاعتها في النشاط الزراعي

ظل تدبير الموارد المائية السطحية منها والجوفية، خاضعا لأسلوب التدبير الجماعي بين مختلف الأفراد والجماعات سواء في عملية 'حصاده' تعبئتها أو نقله من المنبع نحو الحقول والمشاريع الزراعية بهذه الواحات. فقد ظلت المؤسسات الاجتماعية التقليدية "أجماعة" تسهر على ضمان هذا التدبير بناء على السلطات المخولة لها من قبل أفراد القبيلة أو الفخدة، وبالاعتماد على ما استقر من أعراف وتقاليد في تعبئة المياه وتوزيعها على مستحقيها وضمان استدامتها والحفاظ عليها من قبل القبيلة.

لقد جسد التعاون بين الساكنة على مد السواقي والخطارات وحفر العيون وترميمها وصيانتها من فيضانات واد فم زكيد وفق قواعد مضبوطة وبناء "إكوك" أو "الربط" لتحويل مياه الفيض واستثمارها في ري الحقول خلال الفترات الرطبة صورة عن التدبير الجماعي لهذه الموارد بالواحات المدروسة، غير أن وضعية هذه التجهيزات الهيدروفلاحية اليوم يبرز التدني الذي بات يعرفه الأسلوب الجماعي في تدبير الموارد المائية بهذه الواحات.

ويتجلى هذا التدني من خلال مستويات عدة في هذه الواحات :

\* سواقي وخطارات مغمورة بالأتربة والحصى جراء الإهمال وانعدام ديمومة الصيانة من قبل فلاحي الواحات كما كان الأمر من ذي قبل.

\* سواقي تعرضت للانجراف بفعل فيضانات وادي فم زكيد جراء غياب الحماية من قبل الفلاحين وانعدام الترميم والصيانة التي كانت تعقب كل فيضان من فيضانات الوادي قبل عقود.

\* عيون مغمورة بالحصى والطمي الذي تراكم لسنوات في غياب الصيانة والتهيئة من قبل المستفيدين من مياهها.

الصورة 1: حالة تردي سواقي واحات فم زكيد (واحة السميرة)

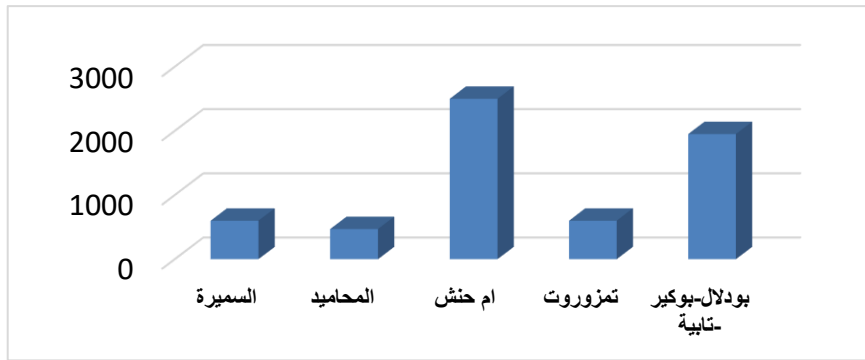


المصدر: عمل شخصي 2017

إن الإهمال الذي تعرضت له التجهيزات الهيدرولوجية (العيون، السواقي، الخطارات) جراء تراجع التدبير الجماعي في إدارة الموارد المائية بهذه الواحات ترتب عنه ضعف في نجاعتها وفعاليتها، ويتجلى ذلك في تدني صبيبها وعلى مردوديتها الضعيفة ما بين المنبع والحقول الزراعية نتيجة ضياع كميات مهمة تكون المشارات في حاجة إليها.

ومن أجل التخفيف من الآثار السلبية الناجمة عن إهمال هذه التجهيزات لاسيما ضعف عائدها من المياه على مستوى المشارات، فقد بذلت مجهودات لترميم وصيانة العديد من السواقي والخطارات في إطار مشروع تبليطها من قبل مركز الاستثمار الفلاحي لورزازات وجهات أخرى قبل 2009.

الشكل (2): مساحة تهيئة وتبليط السواقي والخطارات بواحات فم زكيدب "المتر".



Source : O.R.M.V.A.OUARZAZAT ; Etude de la situation actuelle et schéma directeur des aménagement de PMA.2009

ب- التحول من التدبير الجماعي للموارد المائية نحو التدبير الفردي أدى إلى الضغط على الفرشات الباطنية واستنزافها:

يتجلى ذلك في انتشار ظاهرة الآبار الخاصة بالمنطقة منذ ثمانينات القرن الماضي، حيث انتقلت الآبار من وسيلة تكميلية يتم اللجوء إليها من قبل الفلاحين أثناء انخفاض صبيب الخطارات والسواقي في فصل الصيف أو أثناء فترات الجفاف إلى وسيلة رئيسية في عملية السقي سواء داخل الواحات أو بالمجالات المجاورة، كعالية الحوض النهري لفم زكيد على سبيل المثال، وبدأ التخلي التدريجي عن تدبير الجماعي للموارد المائية "السواقي والخطارات والآبار الجماعية" في فترة التسعينات جراء توجه الفلاح المحلي بعالية الحوض إلى الفلاحة التسويقية خاصة الخضروات والأعلاف والحناء إلى جانب التمور.

وسيزداد التحول نحو التدبير الفردي للموارد المائية المحلية خلال العقدین الأخيرين مع انتشار ظاهرة البطيخ الأحمر بالمنطقة وفتح هوامش الواحات التقليدية للاستثمارات الزراعية الجديدة، مما سبب في ارتفاع عدد الآبار الخاصة وزيادة أعماقها جراء الطلب المتزايد على الماء الموجه لسقي ضيعات البطيخ الأحمر جراء الانتقال بالآبار الخاصة من وسيلة تكميلية إلى وسيلة رئيسية في النشاط الزراعي بالمنطقة.

لقد ترتب عن هذا التحول إنبهك للفرشات الباطنية بالمجال، وخاصة بمنطقة الفايحة بعالية حوض فم زكيد ما بين جبل باني جنوبا، وسفوح الأطلس الصغير شمالا باعتبارها احتياطي مائي للمنطقة ومصدرا لتزويد واحات سافلة الحوض بمياه السقي والشرب.

2-3- ساهم تراجع الطباق النباتية والمصدات الريحية في تسارع وتيرة الاختلال البيئي بواحات فم زكيد:

تكمّن مساهمة تراجع الدرايات الهيدرورزراعية في أزمة واحات فم زكيد أيضا من خلال ما ترتب من آثار عن التخلي التدريجي عن الطباق النباتية، إذ يلاحظ أن الواحات الأصيلة بفم زكيد صارت تتجه تدريجيا إلى التخلي عن اعتماد ذلك، حيث نجد أن 3 واحات من أصل الواحات السبعة هي التي مازالت تحتفظ نسبيا بوجود طبقة النخيل وطبقة الأشجار المثمرة، فيما اختفت هذه الدراية في باقي الواحات.

أما الواحات "الجديدة"، فتغيب فيها الطباق النباتية بشكل عام حيث لا نجد شجرة النخيل والأشجار المثمرة إلا نادرا و يهيمن عليها المشارات الزراعية الخاصة بالخضروات والبطيخ الأحمر والمزروعات العلفية والحبوب.

ويتضح ذلك بشكل جلي في الأراضي الزراعية الجديدة بهوامش واحات عالية حوض فم زكيد (الصورة 2).

#### الصورة 2: مشهد من واحات عالية حوض فم زكيد (الشمال الشرقي لواحة السميرة)



المصدر: عمل شخصي 2017

وينطبق وضع التراجع والتخلي عن الدرايات الهيدرورزراعية، كذلك على وضعية المصدات الريحية التي ظلت آلية مهمة لحماية الأراضي الصالحة للزراعة كمورد نادر من عدوانية الرياح وما ينجم عنها من تدرية وتراكم ريحي يمس بخصوبتها ويؤثر على إنتاجيتها، فعلى مستوى الواحات الأصيلة يلاحظ أن المصدات لم تعد تحظى بعناية الفلاح واهتمامه ولا تخضع للصيانة والترميم كما كان في السابق، ونجد ما يناهز 62 بالمئة من الفلاحين بالواحات الأصيلة لم يعودوا يهتمون ببناء هذه المصدات أو ترميمها مقابل 38 بالمئة يولونها بعض الاهتمام كما يوضح الجدول (1) ذلك.

## الجدول (1): وضعية المصدات الريحية بالوحدات الأصيلة بقم زكيد

النسبة %	المصدات الريحية بالمشارت
61.53	منعدمة
38.47	موجودة
100	المجموع

المصدر: نتائج عمل ميداني 2018

3-3- أدى تراجع غراسة وتجديد شجرة النخيل إلى المساهمة في الإخلال بالتوازن البيئي داخل هذه الوحدات وتدني الإنتاجية الاقتصادية.

لم يعد الإقبال على غراسة النخيل بوحدات قم زكيد كما كان في السابق من العقود، كما أن عملية تجديده وتشبيبه هي الأخرى تراجعت بشكل كبير، ويتضح ذلك من خلال المعطيات الواردة في الجدول (2) حول التحول الذي طال البنية الزراعية للوحدات.

لقد تخلى الفلاحون عن غراسة النخيل بالمشارت الزراعية بهوامش الوحدات الأصيلة بعالية قم زكيد، واتجه الاهتمام أكثر بالخضروات والحبوب والمزروعات العلفية، كما غلب التعاطي لزراعة البطيخ الأحمر الموجه للتسويق خلال العقدين الأخيرين.

كما يتضح من المعطيات الواردة في الجدول (2) أن عملية تجديد وتشبيب حضيرة النخيل بالوحدات الأصيلة ضعيفة إلى منعدمة.

## الجدول (2): وضعية دراية تجديد النخيل بوحدات قم زكيد

سافلة قم زكيد		عالية قم زكيد	
التجديد	العدد	التجديد	العدد
نعم	12	نعم	8
لا	18	لا	11
المجموع	30	المجموع	19

المصدر: عمل ميداني 2018/2017

ولقد ظلت غراسة النخيل والعناية به وتجديد حضيرة النخيل بالمشارت الزراعية وتوسيع مساحته من العمليات الأساسية عند الفلاحين بالوحدات الأصيلة، كما كانت أشجار النخيل عماد البنية الزراعية داخلها.

وقد أدت هذه التحولات في مكانة شجرة النخيل داخل الواحات الأصبيلة، وفي المجالات الفلاحية الجديدة إلى المساهمة في اختلال التوازن البيئي والمردودية الفلاحية للمجال، إذ ترتب عن هذا التحول تراجع فيما كانت تلعبه أشجار النخيل من وظائف بيئية مهمة تمثلت أساسا في توفير منيخات محلية مساعدة على النشاط الزراعي والتخفيف من قساوة العوامل المناخية من معدلات حرارية مرتفعة وضعف التساقطات وعدم انتظامها والتبخر القوي، وفي التأقلم مع محدودية الموارد المائية وعدم انتظامها وضعف مساحة الأراضي الصالحة للزراعة، فضلا عن مواجهة عدوانية الرياح وخطر التدرية والتراكم الريحي وتملح الأتربة جراء التبخر القوي بالمنطقة.

#### 4- ساهمت عوامل اجتماعية و اقتصادية في تراجع الدرايات الهيدرورزراعية بواحات فم زكيد

##### 1- انقطاع عملية توارث الدرايات الهيدرورزراعية في واحات فم زكيد

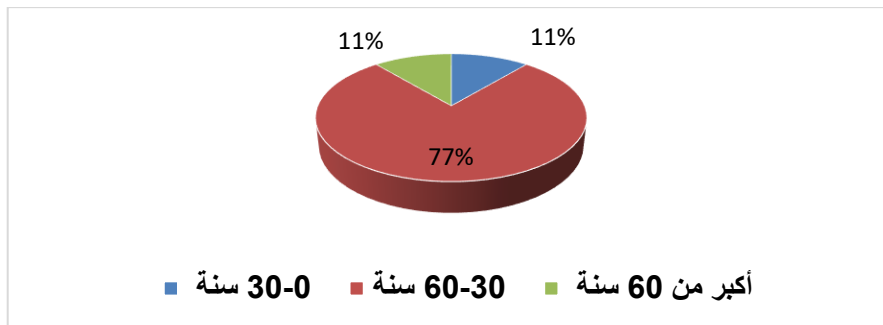
يعد انقطاع توارث الدرايات الهيدرورزراعية على مستوى واحات فم زكيد من العوامل المساهمة في أزمتها الحالية، فقد كان لتناقل درايات التعامل مع ندرة الموارد الطبيعية وصعوبات الظروف المناخية عبر الأجيال دور في الحفاظ على استدامة الواحات، وتأقلمها مع قساوة الطبيعة وندرة الموارد المائية والنباتية ومحدودية الأراضي الصالحة للزراعة.

إلا أنه مع توالي الأزمنة بدأ توارث مهارات وخبرات التعامل مع خصائص المجال الواحي يعرف تراجعا، الشيء الذي انعكس سلبا على التوازن الداخلي للواحات وساهم في إنهاك الموارد الطبيعية بهذا المجال وإطلاق دينامية التصحر.

ويعزى الضعف والتراجع في توارث الدرايات الهيدرورزراعية المتأقلمة إلى عدة عوامل منها التحولات المجتمعية التي شهدتها الواحات، وهجرة الشباب نحو المدن الداخلية والخارج، مما يحول دون استمرارية عملية التوارث.

كما أن فئة الشباب التي لم يتسنى لها المغادرة لا تولي اهتماما للشأن الفلاحي خاصة بالواحات الأصبيلة. ويتضح أن الحياة الفلاحية بهذه الواحات من زراعة وصيانة وتهيئة، وغيرها من الأنشطة الزراعية باتت تقتصر على المعمرين والشيوخ فقط.

الشكل (3): بنية أعمار الفلاحين بواحات فم زكيد به%



المصدر: عمل ميداني 2018

لقد كان لانقطاع توارث الدرايات الهيدرورزراعية بواحات فم زكيد انعكاسات سلبية على استدامة الموارد الطبيعية وعلى توازن الواحات وضمان استدامتها بشكل عام نجمها في أمرين:

\* خفوت العمل الفلاحي اليومي وعلى طول السنة بالواحات الأصيلة أو التقليدية، ولم يعد يظهر إلا خلال فترات الفيض وفي السنوات المطيرة، كما لم يعد هناك اهتمام بعمليات الصيانة للتجهيزات الهيدرورفلاحية من سواقي ومشارت زراعية وللمصدرات الريحية ولم تصبح عمليات تشذيب النخيل وتلقيحه وتنقيته بالشكل المطلوب والدائم... مما جعل أراضي هذه الواحات عرضة للتصحر والإرمال، وسواقيها ومشارتها مغمرة بالأترية والحصى واجتاحت بعض من أراضيها النباتات الطبيعية خاصة التشكيلات النباتية الملحية، كما تراجعت مردودية نخيلها والعائد المائي لسواقيها، الشيء الذي ساهم في تأزيم وضعيتها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

\* بروز واحات جديدة في هوامش الواحات الأصيلة بعالية حوض فم زكيد تفتقد للدرايات الهيدرورزراعية المتأقلمة، تقوم على بنية فلاحية لا تتماشى مع مقومات الهشاشة البيئية للمجال، وعلى تجهيزات هيدرورفلاحية مستنزفة للموارد الطبيعية خاصة الفرشات الباطنية، الشيء الذي سيساعد في تقوية مسلسل التصحر واختلال المنظومة البيئية الواحية بشكل عام.

تراجع مكانة المؤسسات التقليدية في المجتمع الواحي ساهم في التخلي عن الدرايات الهيدرورزراعية ظلت المؤسسات التقليدية بواحات فم زكيد ('اجماعة' أو الجماعات السلالية) تسهر على ضمان استدامة واستمرارية هذه الدرايات المتأقلمة مع الندرة والشح في الموارد الطبيعية من خلال ما تطبقه من تقاليد وأعراف، وما تقوم به من عمليات لاستثمار مؤهلات المجال والحيلولة دون استنزافها أو ضياعها.

وقد كانت لها أدوار مركزية في تقسيم الأراضي الزراعية وقواعد توزيع مياه الري وتشديد السواقي والخطارات وترميمها وصيانتها والعناية والصيانة العامة للواحة، من تشذيب أشجار النخيل وتلقيحها وجني التمور وكل الأعمال الفلاحية من حرث وزرع وجني ودرس وغيرها، إلا أن التحولات الاجتماعية والثقافية الطارئة غيرت من مكانة هذه المؤسسات التقليدية 'اجماعة' بهذه الواحات في ضمان استمرارية هذه الدرايات المتوارثة.

ويمكن تلخيص الوضعية الراهنة لهذه المؤسسات في:

- مؤسسات تقليدية لم يعد لها أي دور في تدبير الموارد الطبيعية أو تنظيم عمليات الإعداد والتهيئة والأعمال الفلاحية وينطبق هذا بشكل كبير على "اجماعة" أو الجماعات السلالية بواحات السميرة والغوانم وأمزرو والمحاميد بعالية حوض فم زكيد، بحيث أصبحت وظيفة هذه المؤسسات مقتصرًا على توزيع رخص استغلال الأراضي الصالحة للزراعة بهوامش الواحات فقط، وأصبح تدبير الموارد الطبيعية وخاصة المياه الموجهة للسقي فرديًا تبعًا لإمكانيات الأفراد المالية واللوجستيكية وتبعًا لحاجيات السوق والرهانات المالية والاقتصادية للمزارعين.

- مؤسسات تقليدية أخرى تراجعت وظيفتها بشكل كبير وأصبح دورها يقتصر فقط على بعض الفترات، لاسيما حينما تلحق بهذه الواحات أضرار كبيرة جراء الفيضانات مثلاً، فيما تقلص وجودها في السهر على تنظيم الواحة والصيانة والعناية بمكوناتها ويندرج ضمن ذلك واحات: واكروط، أم حنش، تمزروت، بوكير،

تابية، بودلال، بسافلة الحوض.

2- ساهم انتقال النشاط الفلاحي من مصدر رئيسي لدخل الأسر الواحية إلى مصدر تكميلي في تراجع الدرايات الهيدرورزراعية.

طالت مصادر عيش ساكنة واحات فم زكيد تحولات مهمة خلال العقود الأخيرة بحيث لم تعد تقتصر فقط على الزراعة وتربية الماشية بل شملت أنشطة أخرى، من قبيل التجارة والحرف والوظيفة الإدارية أو الجيش... إلى جانب أسر أصبحت تحويلات المهاجرين سواء القاطنين في الداخل أو الخارج مصدرا مهما من مصادر عيشها<sup>1</sup>.

كما أن جانب مهما من الأسر التي مازال يشكل النشاط الفلاحي مصدر عيشها الرئيسي هاجرت النشاط الزراعي داخل الواحات الأصيلة واتجهت نحو الاستثمار في الأراضي الصالحة للزراعة بهوامش هذه الواحات كما يتضح ذلك بالمجالات الزراعية الجديدة بعالية حوض فم زكيد.

وقد ساعدت هذه التحولات التي مست مصادر الداخل لدى الأسر، بما في ذلك تراجع مكانة النشاط الفلاحي ضمن لائحة مصادر الدخل، على تراجع الاهتمام بالدرايات الزراعية المتأقلمة بهذه الواحات.

3- ساهم تحول الفلاحين نحو النمط الفلاحي الجديد في تدني مستوى الدرايات الزراعية بهذه الواحات ليست هجرة الأراضي الزراعية بالواحات الأصيلة نحو الأراضي الصالحة للزراعة مجرد نتيجة من نتائج الأزمة التي لحقت هذه الواحات فقط، بل كانت سببا من الأسباب التي ساهمت في تأزيم وضعها أيضا، ومساهما في تراجع الدرايات الهيدرورزراعية بهذا المجال.

ويتضح ذلك من خلال دراسة البنية الهيدرورفلاحية للمجالات الزراعية الجديدة بهوامش واحات عالية حوض فم زكيد، إذ يتبين أن هذه المجالات أحدث قطيعة مع الدرايات الهيدرورزراعية المتأقلمة مع ندرة الموارد الطبيعية وهشاشتها بعدما ظلت سائدة لقرون من الزمن بهذا المجال، وحلت محلها وسائل وأساليب جديدة تعتمد التدبير الفردي في استثمار الموارد المائية والأراضي ولا تراعي ندرتها وعطوبتها وضعف تجددتها.

#### خلاصة :

يستخلص مما سبق أن الدرايات الهيدرورزراعية بواحات فم زكيد هي عصارة تأقلم الإنسان الواحي مع الظروف المناخية بمقدمة الصحراء المتسمة بالتغيرية المناخية السنوية والفصلية وبالمدى الحراري المرتفع وبالتبخر القوي، وأنها آليات للتدبير المحافظ والمستدام للموارد الطبيعية النادرة والعطوبة والضعيفة التجدد عبر عقود من الزمن.

<sup>1</sup>PNUD2009. Diagnostic agro écologique et typologie des oasis.MAROC.

كما يستنتج أيضا أن انقطاع توارثها أو تراجع مكانتها ضمن منظومة الوسائل والأساليب المعتمدة في عمليات التهيئة والإعداد والتنمية الفلاحية في الوقت الراهن ساهم في الوصول إلى الأزمة التي تعيشها هذه الواحات وعلى ضعف قدرتها على التأقلم مع خاصيات المجال المناخية والطبيعية، الشيء الذي يجعل من من أولى الأولويات إعادة الاعتبار لها في بناء أي نموذج تنموي يتوخى تجاوز الوضع الحالي لهذه الواحات ويتطلع إلى تنمية مستدامة بهذا المجال.

### قائمة المراجع :

1. الفاسي (إدريس)، 2016، التوازنات البيئية بواحات الجنوب المغربي ورد في 'تنسيق: المختار الأكل، عبد العالي فاتح، محمد حنزار' تنظيم وتهيئة المجال الريفي بالمغرب: تدخلات وأبحاث، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المعهد الوطني للتهيئة والتعمير، معهد الدراسات الإفريقية.
2. محي الدين (محمد)، 1999 "النظام الواحي بين تدهور الموارد الطبيعية وضعف المؤهلات البشرية والسياحية: حالة واحات فم زكيد بدرعة السفلى ورد في "السياحة في الميزان" سلسلة الندوات رقم 11 كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس.
3. مهديان (محمد) 2012، الماء والتنظيم الاجتماعي دراسة سوسيولوجية لأشكال التدبير الاجتماعي للسقي بواحة تودغي، منشورات جامعة ابن زهر، طباعة ونشر سوس، أكادير المغرب.
4. نبو (محمد)، محي الدين (محمد) 2018، الإعداد التقليدي للموارد المائية والأراضي بالواحات الأصيلية بين تحدي الصون ورهان التنمية الفلاحية - دراسة حالة واحات فم زكيد-، ورد في مجلة المجال والتنمية : الموارد الترابية بين الهشاشة وأفاق الاستدامة، المركز المتوسطي للأبحاث والدراسات المجالية والاجتماعية والبيئية، العدد 1 سنة 2017.
5. نبو (محمد)، محي الدين (محمد) 2019، أي بدائل اقتصادية مستدامة للتخفيف من آثار التصحر والتأقلم مع التغيرات المناخية بواحات طاطا؟ ورد في الجهة والبيئة وإعداد التراب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك، إشراف: محمد الأسعد، محمد محي الدين تنسيق الحسين بن الأمين.
6. السلوي (عبد المالك)، السامي (عبد المجيد)، أو الطالب (أحمد)، 2017، أثر ظاهرة الجفاف والضح المفرط للمياه على الفرشة الباطنية بواحات طاطا ورد في تنسيق: حسن رامو، عبد المجيد السامي، بوجمة بوتوميت، مصطفى ندرروي، سعيد توتاي " واحات المغرب الصحراوي : التراث الطبيعي والثقافي وأفاق التثمين"، مركز الشباب الصحراوي للإبداع الاجتماعي، دار أبو رقرق، 2017.
7. -Bentaleb .Aziz ,2008,La dynamique de la désertification dans le bassin du draa moyen : analyse et perspectives de réhabilitation (non pub) .

8. -**lekbirouhajou**, 1996 : La gestion de l'eau : de l'ordre local a l'ordre régulateur : cas de la valle du Draa moyen pub. FSLH ; AGADIR .
9. -**MouhiddineMohamed**.2013.Protection et valorisation du patrimoine naturel du Bas Draa. Coordonne par Mohamed Ait Hamza &El OUAFI Nouhi. Patrimoine culturel matériel de la Région Souss-Massa-Draa. Pub.IRCAM.
10. -**Oudada .Mohamed**2004 , Désenclavement et développement dans le sud du Maroc : le cas des pays du BANI Thèse de doctorat en Géographie ;université Aix-Marseille-Université de Provence .(non pub) .
11. -**PNUD**2009. Diagnostic agro écologique et typologie des oasis.MAROC.
12. O.R.M.V.A.OUARZAZAT; Etude de la situation actuelle et schéma directeur des aménagement de PMA.2009.

## الأساليب الزخرفية التونسية والأوروبية وتأثيرها على الحرفيين والأثاث المستورد بالإيالة التونسية خلال الفترة الحسينية

**Tunisian and European decorative styles and their impact on craftsmen and imported  
furniture in the Tunisian province during the Husayni period**

د. هيفاء اللواتي/كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس

**Dr. Louati Haifa/ Faculty of Human and Social Sciences of Tunis**

### **Abstract:**

During Tunisia's Husseinid period, which spanned from 1705 to 1881, marked a significant period of cultural, political, and economic development in the country. Culturally, the Bayat rule encouraged the growth of arts and culture, with Tunis becoming a prominent center for Arab culture. Writers, poets, and intellectuals contributed significantly to Tunisia's intellectual life, resulting in a flourishing cultural scene. Politically, the Bayat era was marked by conflicts with foreign powers, ultimately leading to the establishment of French protection over Tunisia in 1881. The period was also characterized by significant economic transformations, with agriculture remaining a crucial component of the economy. The manufacturing industry, including textiles and ceramics, evolved, while trade and craft industries thrived, with Tunisian traders expanding their networks across the Arab world, North Africa, and Europe. To gain a better understanding of this period, several research questions could be explored, such as the presence of craft workshops serving the Bayat, the nationality of the craftsmen, and the presence of imported pieces produced abroad. It would also be interesting to consider the influence of European methods on Tunisian architecture and decoration and whether traditional or Islamic art logic prevailed. Understanding the interactions between cultures and influences during this period could provide valuable insights into Tunisia's rich and complex history and culture.

**Keywords:** Furniture- History- Arts- Beys- Tunisia- Antiquities- heritage- Architectural and Decorative Styles

## ملخص :

نشأة الفترة الحسينية في تونس بعد تعيين حسين بن علي باشا في عام 1705 من قبل السلطان العثماني، واستمرت هذه الحكم مع إقامة الحماية الفرنسية في عام 1881 و حتى إعلان الاستقلال سنة 1956، شهدت تونس تحولات اقتصادية وسياسية وثقافية خلال تلك الفترة، ثقافياً شهدت تونس تطوراً هاماً حيث دعم البايات الحسينيون الفنون والثقافة، بما في ذلك الأدب والشعر والموسيقى والهندسة المعمارية، أصبحت تونس مركزاً هاماً للثقافة العربية، حيث ساهم الكتاب والشعراء والمثقفون في ازدهار الحياة الفكرية في تونس، سياسياً شهدت الفترة الحسينية صراعات مع القوى الأجنبية مثل الإمبراطورية العثمانية وفرنسا وإيطاليا، وانتهت بإقامة الحماية الفرنسية في عام 1881، اقتصادياً شهدت تونس تحولات هامة، حيث كانت الزراعة الركيزة الأساسية للاقتصاد، وتطورت صناعة التصنيع، بما في ذلك صناعة النسيج والسيراميك، ازدهرت التجارة والصناعة الحرفية، حيث قام التجار التونسيون بتوسيع شبكاتهم التجارية في العالم العربي وشمال إفريقيا وأوروبا، تميزت تونس في هذه المرحلة بتراث تاريخي وثقافي غني ومعقد. من المهم دراسة عدة أسئلة بحثية لفهم هذه الفترة بشكل أفضل، مثل وجود ورشات حرفية خاصة لخدمة البايات، وتأثير الأساليب الزخرفية الأوروبية على العمارة والفنون الديكور التونسية، وتداخل الثقافات والتأثيرات المختلفة خلال تلك الفترة.

الكلمات المفتاحية: الأثاث، التاريخ، الفنون، البيات، تونس، الآثار، التراث، الأساليب المعمارية والزخرفية.

## مقدمة :

يشير عهد الفترة الحسينية في تونس إلى فترة حكم البايات التي بدأت في عام 1705 بتعيين حسين بن علي باي لتونس من قبل السلطان العثماني<sup>1</sup>، واستمرت هذه الفترة حتى إقامة الحماية الفرنسية<sup>2</sup> عام 1881، خلال هذه الفترة شهدت تونس تحولات اقتصادية وسياسية وثقافية ملحوظة.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> حسين إلهيان، عصر الباي في تونس: التاريخ الاجتماعي لمجتمع إسلامي متوسطي منذ القرن السادس عشر، مطبعة جامعة فلوريدا، غينزفيل، 2019.

<sup>2</sup> تشارلز ريفر، الفتح الفرنسي لتونس: تاريخ وإرث بلد شمال إفريقيا تحت الاستعمار الفرنسي، الولايات المتحدة الأمريكية، 2016.

<sup>3</sup> كريستوفر ألكسندر: روتليدج، تونس: الاستقرار والإصلاح في المغرب العربي الحديث، لندن ونيويورك، 2010.

من الناحية الثقافية عرفت تونس فترة تطور هام خلال الفترة الحسينية، حيث حث البايات على الفنون والثقافة، بما في ذلك الأدب والشعر والموسيقى والهندسة المعمارية، أصبحت مدينة تونس مركزاً مهماً للثقافة العربية<sup>1</sup>، حيث ساهم الكتاب والشعراء والمثقفون في ازدهار الحياة الفكرية في تونس.

من الناحية السياسية، اتسمت الفترة الحسينية بالصراعات مع القوى الأجنبية، بما في ذلك الإمبراطورية العثمانية وفرنسا وإيطاليا. وأدت هذه الصراعات في النهاية إلى إقامة الحماية الفرنسية على تونس في عام 1881<sup>2</sup>.

من الناحية الاقتصادية<sup>3</sup>، شهدت تونس تحولات هامة. وللزراعة كانت الركيزة الأساسية للاقتصاد، ولكن تطورت أيضاً صناعة التصنيع، بما في ذلك صناعة النسيج والسيراميك. وكذلك ازدهر التجارة والصناعة الحرفية، حيث قام التجار التونسيون بتوسيع شبكاتهم التجارية في جميع أنحاء العالم العربي وشمال إفريقيا وأوروبا.

تميزت تونس في هذه المرحلة بسياق تاريخي وثقافي غني ومعقد، لفهم هذه الفترة بشكل أفضل، من المثير للاهتمام النظر في عدة أسئلة بحثية، أولاً هل كانت هناك ورش حرفية تعمل لخدمة الباي؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هي تكوين وجنسية هؤلاء الحرفيين، وهل كانت هناك قطع مستوردة تنتج في الخارج؟ وعلاوة على ذلك، هل العمارة والفنون الديكور التونسي قد تتأثر بالأساليب الأوروبية المعاصرة، أم أن المنطق التقليدي التونسي أو منطق الفن الإسلامي هو السائد؟ عند الإجابة على هذه الأسئلة، سيكون من الممكن فهم التفاعلات بين الثقافات والتأثيرات المختلفة في هذه الفترة.

### 1. دور الحرفيين

لعب الحرفيون الذين عملوا في قصور الباي أو لصالحه دوراً حاسماً في اقتصاد تونس خلال تلك الفترة كانوا ينتجون الأثاث الفاخرة المخصصة للبلاط الملكي أو للتصدير<sup>4</sup>، من بين هؤلاء الحرفيين كانت هناك خزافين، نساجون، صاغة، نجّارون وحدادون، كان معظم هؤلاء الحرفيين تونسيين على الأرجح، ولكن كان هنالك أيضاً حرفيين أجانب، و من الإمبراطورية العثمانية و أوروبيون خاصةً إيطاليين، في مرحلة لاحقة، ومع ذلك هناك

<sup>1</sup>صفوان محمد المصري، تونس: شذوذ عربي، مطبعة جامعة كولومبيا، نيويورك، 2017.

<sup>2</sup>كيننج. بيركنز، جيش الأرض التونسي، 1831-1956: البنية التحتية والقوة العسكرية، مطبعة جامعة إلينوي، الولايات المتحدة الأمريكية، 1977.

<sup>3</sup>محمد صلاح الدين وأحمد سمير، مقال: تطور الصناعة التونسية وأثره على النمو الاقتصادي، مجلة دراسات اقتصادية واجتماعية، جامعة الزقازيق، مصر، 2013.

<sup>4</sup>سلي الشمراني، حياة الحرفيين في تونس العثمانية: بين الإبداع والقيود، دار النشر: دار الغرب الإسلامي، تونس، سنة النشر: 2017.

قليل من المعلومات المتاحة حول تكوين أو جنسية هؤلاء الحرفيين، لا تزال الأبحاث في هذا المجال محدودة ومن الصعب رسم صورة دقيقة لهؤلاء المهنيين، ومع ذلك يمكن أن توفر مصادر مثل أرشيف قصر البارود أو وثائق الأرشيف الوطني معلومات إضافية، تتيح هذه المصادر فهم الممارسات الحرفية في الفترة الحسينية وأهمية هؤلاء الحرفيين في اقتصاد ومجتمع تونس في تلك الفترة.

### • أنواع الحرفيين ودورهم في مجتمع البايات.

كانت حقبة البايات في تونس مميزة بالاقتصاد الرابض الذي يعتمد إلى حد كبير على الحرف الفاخرة، كان الحرفيون<sup>1</sup> يحتلون مكانة مهمة في المجتمع وكانوا يعملون لصالح الباي في إنتاج عالي الجودة مخصص للباي أو للتصدير أو للتبادل الدبلوماسي، بين هؤلاء الحرفيين، يمكننا العثور على الخزافين والنساجين والصاغة والنجارين والصاغين والخياطين والمطرزين.

كان الخزافون الذين يعملون في الغالب في تونس والمدن الساحلية، ينتجون الفخار والبلاط والمزهريات والأواني والصحون والأكواب المزينة بالأنماط الهندسية والنباتية والكتابية، وكان النجارون يعملون على الخشب لصناعة الأثاث والأبواب والنوافذ والنحت والأسقف.

أما الخياطون والمطرزون، فقد كانوا ينتجون ملابس مطرزة ومتقنة، وغالباً ما كانت تطلب من القصر أو الأشخاص البارزين بالإيالة، وكانت الملابس مثل القفاطين والفساتين، مزينة بأنماط معقدة ومتقنة، وغالباً ما كانت مزينة بالأحجار الكريمة، أما النساجون من ناحية أخرى يعملون على نسج الحرير والكتان والقطن لإنتاج أقمشة عالية الجودة، مثل العمائم والقفاطين والسجاد والوسائد، والتي غالباً ما تزين بأنماط معقدة وملونة، الصاغة وصانعو المجوهرات كانوا أيضاً مرغوبين جداً لمهاراتهم، كانوا يصنعون مجوهرات وخواتم وأساور وعقود وأقراط باستخدام المعادن الثمينة والأحجار الكريمة واللؤلؤ.

بشكل عام كان للحرفيين دور محوري في الفترة الحسينية<sup>2</sup>، سواء على المستوى الاقتصادي أو الثقافي<sup>3</sup>، وكانوا يعتبرون خبراء في مجالهم وكانت إبداعاتهم مرغوبة جداً في جميع أنحاء العالم، ومع ذلك فإن الأبحاث في هذا الموضوع محدودة، ولكن يمكن أن تقدم بعض المصادر التاريخية، مثل أرشيف قصر بارود أو وثائق

<sup>1</sup> منيرة الشرفي، إيالة تونس خلال الفترة العثمانية: الحرفيون والصناعات التقليدية، المكتبة الوطنية لتونس، تونس، سنة النشر: 2010.

<sup>2</sup> عبد الرزاق الزواري، تونس العثمانية: دور الحرفيين في نشر الثقافة، المركز الثقافي العربي، تونس، 1999.

<sup>3</sup> رضا المومني، الحرفيون والنقابات في تونس خلال فترة الباي 1705-1881، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997.

الأرشيف التاريخي، معلومات إضافية حول الممارسات الحرفية في العهد البايات وأهمية هؤلاء الحرفيين في المجتمع التونسي في ذلك الوقت.

### • مراكز الإنتاج الحرفي

كانت مراكز الإنتاج الحرفي<sup>1</sup> في تلك الحقبة غالباً ما تتمركز في المدن الكبيرة مثل تونس والقيروان وسوسة وبنزرت، حيث يعمل الحرفيون في الورش عادة، وينتجون أشياءً عالية الجودة تصلح للباي والنخب المحلية والتصدير.

كما كانت هناك مراكز إنتاج أكثر تخصصاً، مثل مدينة نابل المشهورة بسيراميكها، أو مدينة المهدية المعروفة بمجوهراتها الذهبية.

غالباً ما كانت مراكز الإنتاج الحرفي تنظم حسب المواد الخام المستخدمة أو التقنيات المستخدمة في الإنتاج، على سبيل المثال كان النساجون غالباً ما يتجمعون في أحياء خاصة تُسمى "الحوشات"، حيث كانوا يتمتعون بالوصول إلى أدوات النسيج والمواد الخام.

كانت مراكز الإنتاج أيضاً تتأثر بالتجارة مع البلدان المجاورة مثل إسبانيا وإيطاليا وتركيا، وكان ينعكس هذا التأثير في الأنماط والأساليب والتقنيات المستخدمة في الإنتاج من قبل الحرفيين.

### • تكوين وأصول الحرفيين

من جهة، كانت هناك حرفيون محليين ورثوا فن حرفتهم من عائلاتهم أو في ورش محلية، نذكر من بينهم أمين البناء حسين بن الحاج عمر الكتاني، ومن جهة أخرى كان هناك حرفيون أجانب قد جاؤوا للعيش في تونس للعمل في خدمة الباي، مجذوبين بالفرص الاقتصادية التي يوفرها البلد أو عن طريق القرصة، نذكر من بينهم المهندس ميشال بينشارت<sup>2</sup> M.Pinchart الذي أشرف على حضيرة بناء و ترميم القصر السعيد سنة 1954.

من حيث التكوين كان بعض الحرفيين قد حصلوا على تدريب رسمي في مدارس متخصصة، في حين اكتسب البعض الآخر خبرتهم من خلال الممارسة والتجربة، غير أن الحرفيون الأكثر كفاءة في العمل غالباً هم الذين حصلوا على تدريب رسمي وعملوا في ورش عمل مشهورة.

<sup>1</sup>سلي الشمراني، حياة الحرفيين في تونس العثمانية: بين الإبداع والقيود، دار الغرب الإسلامي، تونس، سنة النشر: 2017.

<sup>2</sup>ا.وت. السلسلة M 3، صندوق 4، ملف 34.

وفيما يتعلق بأصول الحرفيين الأجانب فإنهم كانوا يأتون بشكل رئيسي من أوروبا وشمال أفريقيا والشرق الأوسط، كان الأوروبيون بشكل رئيسي من الإيطاليين والإسبان والفرنسيين، في حين كان الحرفيون من شمال أفريقيا والشرق الأوسط يأتون من بلدان مثل الجزائر، تركيا ومصر.

### • الأسواق

32



الصورة 1: سوق الترك 1899

كانت هذه الأسواق في قلب المدينة التونسية<sup>1</sup>، وحظيت باهتمام خاص خلال الفترة الحسينية، حيث مثلت شبكة اقتصادية مهمة تجتمع الحرفيون<sup>2</sup> والتجار في هذه الأسواق<sup>3</sup> حسب اختصاص حرفتهم أو تجارتهم.

<sup>1</sup> محمد الخضر الفرشيبي، الأسواق والحرف الصناعية في تونس خلال العهد التركي الحديث (1600-1705 م)، مجلة البحوث التاريخية، العدد 49، صفحات 189-215، المعهد العالي للتاريخ والحضارة الإسلامية، تونس، 2013.

<sup>2</sup> صالح بوقرة، الأسواق والحرف الصناعية في تونس خلال القرن السابع عشر الميلادي، مجلة دراسات إسلامية، العدد 37، صفحات 127-146، جامعة الزيتونة، تونس، 2006.

<sup>3</sup> عبد الرزاق الخزري، أسواق تونس في العهد العثماني، مجلة تونس الحديثة، العدد 2، صفحات 33-44، دار النشر: المنشورات الجامعية، تونس، 1986.

- سوق الترك: بناه يوسف داي عام 1612 أي سوق الأتراك وهو مكمل لسوق العطارين وسوق البركة. سوق الشاوشية: بناه الموريسكيون في عهد محمد بك بن مراد بن حمودة باشا المرادي (1675-1696) بالقرب من القصر الحكومي بين شارع سيدي أحمد بن عروس وشارع القصبية وسوق باي. - سوق البركة: شيده يوسف داي عام 1612 بين سوق الترك وسوق الباي بالقرب من القصر الحكومي ويتوسطه مسبح.

- سوق الكبابجية: وهو معاصر لسوق البركة وهو خاص بحرفيي الزركشة. - سوق السكازين (يُلفظ بشريًا يصبح سكينًا): بني في أوائل القرن الثامن<sup>1</sup> عشر على يد حسين بن علي مؤسس الأمة الحسينية، واستقر فيها حرفيو صناعة الجلود. - سوق البلاغجية: بني في أواخر القرن الثامن عشر ويربط بين سوق العطارين ونهج القصبية على يد الباي محمد الرشيد، وهو سوق مختص بصانعي الأحذية التونسية "البلغة" و"الكنتره"، كلا النوعين متوافقان مع الجبة.

- سوق الباي: يقع على مفترق طرق سيدي بن زياد وسوق الترك، بناه حمودة باشا الحسيني أواخر القرن الثامن عشر، تم دمج معظمه في القصر الحكومي، والباقي تم تعديله في القرن التاسع عشر. - السوق الجديد: بناه في بداية القرن التاسع عشر يوسف صاحب الطبايع برباط الحلفاوين بالقرب من جامعته، كان الغرض من البناء هو الحصول على أموال من خلال تأجير محله لتوفير النفقات اللازمة للمسجد، في معظم القرن العشرين كان الحلاقون يستخدمون معظم المتاجر، حاليا لديها العديد من التخصصات، سوق جديد يحتوي على منزل الوزير صاحب الطابع.

## II. الأثاث المستورد

خلال الفترة الحسينية كانت هناك مجموعة كبيرة من الأثاث المستورد إلى تونس، وخاصة من أوروبا، كان هذا الأثاث يشمل الأسرة والكراسي والطاولات والخزانات والدواليب، وكانت غالبًا ما تصنع في أساليب أوروبية مثل الطراز لويس الخامس عشر وطراز الإمبراطورية.

كما كانت مجموعة من الأثاث مخصص للديكور مثل المرايا والساعات والشمعدانات والمنحوتات، وغالبا ما كانت مصنوعة من البرونز أو الرخام أو البورسلين، وكانت مصممة في أساليب أوروبية معاصرة مثل الفن الحديث والفن الآرت ديكو...

<sup>1</sup>حاتم بوعينين، سوق تونس المدينة في القرن الثامن عشر: دراسة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، المركز الوطني للدراسات والبحوث حول المجتمع المدني، تونس، 2011.

كما أن التبادل التجاري مع الدول المجاورة مثل الجزائر و مصر، كان له أيضًا تأثير على الأثاث المستورد إلى تونس، حيث وقع جلب أثاث يتميز بأساليب وأنماطًا مختلفة.

• أنواع الأثاث والقطع المستوردة



الصورة 2: كرسي العرش أحمد باي (مستورد من فرنسا)

خلال الفترة الحسينية كان هناك مجموعة متنوعة من الأثاث المستورد إلى تونس،<sup>1</sup> بالإضافة إلى الأثاث كانت هناك قطع ديكور مستوردة مثل السجاد والبسط والأقمشة الزخرفية، وغالبًا ما كانت مصنوعة في أوروبا.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> جابر بن عبد الله الصغير، حرف تونسية، تونس 2001.

<sup>2</sup> روبرت إيلبرت، الحرفيون والمتاجرون في تونس، المعارف، تونس، 1988.

كما كانت هناك مجموعة مستوردة مخصص للإضاءة، مثل الثريات والشمعدانات المصنوعة من الزجاج والكريستال، وكانت غالبًا ما تصنع في فرنسا أو إيطاليا، وكان الأثاث المصنوعة من المعدن مثل الأطباق الزخرفية المصنوعة من النحاس والمزهريات، يتمتع بشعبية أيضًا.

كما كانت المرايا والساعات من الأغراض المستوردة الشائعة، وكانت غالبًا ما تصنع في فرنسا أو ألمانيا، وكان الأثاث المستوردة غالبًا ما يتكيف مع ذوق وأسلوب النخبة التونسية، التي كانت تفضل غالبًا الأثاث المصنوع بأساليب أوروبية معاصرة.

#### • البلدان المصدرة للأثاث لتونس

البلدان المصدرة للأثاث كانت في الغالب أوروبية<sup>1</sup>، وخاصةً من فرنسا وإيطاليا وإسبانيا، كما تأثرت أساليب وأنماط الأثاث المستوردة في تونس بالتبادل التجاري مع دول مجاورة مثل الجزائر، مصر وتركيا، ومن المهم أيضًا الإشارة إلى أن إنتاج الحرف والأثاث<sup>2</sup> المحلي في تونس كان مهمًا أيضًا، وتأثرت العديد من الأنماط والتصميمات بالتقاليد والثقافة المحلية.

#### • تأثيرها على الفن والعمارة



الصورة 3: فوتوكروم مؤرخ في عام 1899، يُظهر منظرًا جزئيًا للغرفة، المعروفة بغرفة باي، في قصر سعيد، الذي يقع في بلدية باردو، تترجم هذه القطعة الجماليات المشبعة بالتوفيق بين التأثيرات والعمارة وزخرفة قصور البايلي في القرن التاسع عشر.

<sup>1</sup> روبرت إيلبرت، الحرفيون والمتاجرون في تونس، المعارف، تونس، 1988.

<sup>2</sup> محمد نجيب الهادي، أثار تونسي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1977.

تأثير الأثاث المستورد على الفن والعمائر في تونس كان ملحوظاً، إذ أن الأنماط والزخارف والأشكال للأثاث المستورد غالباً ما كان يتم تكييفها ودمجها في العمارة والفن الديكور التونسي.

على سبيل المثال تم دمج الزخارف الأوروبية، مثل التاريخية والاستعراضية والأرت نوفو والأرت ديكو في الديكور الداخلي للقصور البايات، وبالإضافة إلى ذلك أثرت التقنيات والأنماط الأوروبية على طرق التصنيع والأنماط المحلية.

على النقيض من ذلك لعبت التقاليد والثقافة المحلية أيضاً دوراً هاماً في إنشاء فنون وأثاث البايات، وغالباً ما تم دمجها مع التأثيرات الأجنبية لإنشاء أنماط فريدة.

### III. تأثيرات الأنماط الأوروبية

كان تأثير الأساليب الأوروبية على الحرف والعمارة في تونس كبيرة، وخاصة التأثير الفرنسي و الفونيسي نسبة إلى فونيس Venise، كانت أنماط مثل التاريخ والانتقائية والفن الحديث وأرت ديكو شائعة وتم دمجها في الزخرفة الداخلية لقصور البايات.

وبالإضافة إلى استيراد الأثاث، دعي أيضاً فنانون وحرفيون أوروبيون للعمل في تونس، مما أتاح نقل التقنيات والأساليب الأوروبية إلى الحرفيين المحليين، كان للمهندسين المعماريين الأوروبيين أيضاً تأثير على العمارة، حيث تم بناء المباني العامة والآثار وفقاً للأنماط الأوروبية المعاصرة.

ومع ذلك من المهم ملاحظة أن التقاليد والثقافة المحلية قد أثرت أيضاً على الحرف والهندسة المعمارية، مما خلق مزيجاً فريداً من الأساليب التزويقة.

• الأساليب الأوروبية المختلفة (التاريخية، الانتقائية، الفن الحديث، أرت ديكو، العقلانية) وانتشارها في تونس

كانت التاريخية أسلوباً يسعى إلى تقليد الأساليب المعمارية للماضي، مثل القوطية وعصر النهضة، من ناحية أخرى كانت الانتقائية أسلوباً يجمع بين عناصر من أنماط مختلفة لإنشاء أسلوب جديد فريد، كان Art Nouveau أسلوباً للزينة يستخدم الزخارف النباتية، بينما كان Art Deco أسلوباً يستخدم الأشكال الهندسية والمواد الحديثة، كانت العقلانية أسلوباً يؤكد على الوظيفة والبساطة باستخدام أشكال هندسية بسيطة ومواد حديثة.

وصلت هذه الأساليب إلى تونس بشكل رئيسي من خلال التجارة مع أوروبا، ولكن أيضًا من خلال الفنانين والمهندسين المعماريين الأوروبيين الذين تمت دعوتهم للعمل في تونس، و قد تم تكييفها لتلبية الأذواق والاحتياجات المحلية، وغالبًا ما تم دمجها مع عناصر الثقافة والتقاليد التونسية.

#### • تأثير الأساليب الأوروبية في العمارة والفن الزخرفي

يظهر تأثير الأنماط الأوروبية في العمارة والفن الزخرفي من خلال العديد من الأمثلة<sup>1</sup>، على سبيل المثال قصر باردو في تونس هو مثال على تأثير الانتقائية والفن الجديد على العمارة، تم بناء القصر في أواخر القرن التاسع عشر، ويجمع بين العناصر التونسية التقليدية مثل أقواس حدوة الحصان وزخارف الفن الحديث مثل الخطوط العضوية والزخارف الزهرية.

مثال آخر هو فندق إفريقيا في تونس، الذي بني في السبعينيات بأسلوب حديث مستوحى من العقلانية الأوروبية، يعكس استخدام الأشكال الهندسية البسيطة والمواد الحديثة مثل الخرسانة والزجاج تأثير العقلانية في العمارة.

تأثر الفن الزخرفي في فترة الحسينية أيضًا بالأساليب الأوروبية، يتمثل ذلك في الأثاث الخشبي المنحوت والسيراميك المنتج في تونس في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، والذي يتضمن زخارف الفن الحديث والأشكال الهندسية المستوحاة من حركة الفنون والحرف اليدوية.

تُظهر هذه الأمثلة كيف تم تكييف الأساليب الأوروبية ودمجها في الفن الزخرفي والعمارة، مع الحفاظ على التقاليد المحلية التي تعكس الهوية التونسية.

#### IV. المنطق والفن الإسلامي التونسي التقليديان

المنطق التقليدي التونسي هو مفهوم يشير إلى العادات والمعتقدات والتقاليد التي تنتقل من جيل إلى جيل في تونس، يتأثر هذا المنطق بشدة بالقيم الإسلامية، مثل أهمية الأسرة والمجتمع والدين، وهو ينعكس في الفن الزخرفي والهندسة المعمارية، اللتين صممتا في كثير من الأحيان لتلبية احتياجات وتوقعات المجتمع التونسي.

<sup>1</sup>توماس جيتجنز وأفينووم شاليم، صعود الأرابيسك: الفن الإسلامي في الغرب، معهد جيتي للدراسات الفنية، لوس أنجلوس، 2010.

### • عرض خصائص المنطق والفن الإسلامي التونسيين التقليديين

ويتسم المنطق التونسي التقليدي بالأهمية المعلقة على العلاقات الاجتماعية والأسرية والمجتمعية<sup>1</sup>، غالبًا ما سعى الحرفيون إلى تلبية احتياجات وتوقعات المجتمع التونسي باستخدام أشكال الفن والعمارة التي تعكس هذه القيم. غالبًا ما يتم تصميم العمارة والأثاث الفنية لتكون وظيفية وعملية، مع عكس جماليات الثقافة التونسية.

في غضون ذلك، يعد الفن الإسلامي سمة أحدث للفن الزخرفي والعمارة، تم تقديمه في الخمسينيات والستينيات استجابة للمطالبة بهوية وطنية إسلامية متميزة في تونس، بدأ الحرفيون في دمج عناصر التصميم الإسلامي في عملهم، باستخدام الزخارف الإسلامية والخط العربي وعناصر أخرى لخلق جمالية تعكس الهوية الإسلامية.

### • تأثيرها على العمارة والفن الزخرفي

تأثير المنطق التونسي التقليدي والإسلامي واضح في العمارة والفن الزخرفي، إلى جانب التأثيرات الأوروبية، تتميز هذه الأنماط بارتباط قوي بالزخارف والتقنيات المحلية<sup>2</sup>، مثل الفسيفساء والخط والسيراميك، يمكن العثور على العناصر الزخرفية التقليدية مثل الزليج في المباني<sup>3</sup> والأشياء الفنية من هذه الفترة، تتجلى التأثيرات الإسلامية المحلية أيضًا من خلال استخدام الزخارف النباتية والهندسية، وكذلك من خلال الأهمية المعلقة على الزخرفة، يتم دمج هذه العناصر مع العناصر الأوروبية لخلق أسلوب فريد يعكس الهوية التونسية مع الانفتاح على التأثيرات الخارجية.

يتميز الفن المعماري و الزخرفي التونسي التقليدي بوجود قوي للزخارف الهندسية، بما في ذلك زخارف الزليج المتكررة والمشربية وخزائن البراميل والأقواس المدببة، الخط العربي، وهو شكل فني في حد ذاته موجود أيضًا في الفن الزخرفي، غالبًا ما يستخدم لتزيين واجهات المباني والأثاث مثل المصابيح والمزهريات.

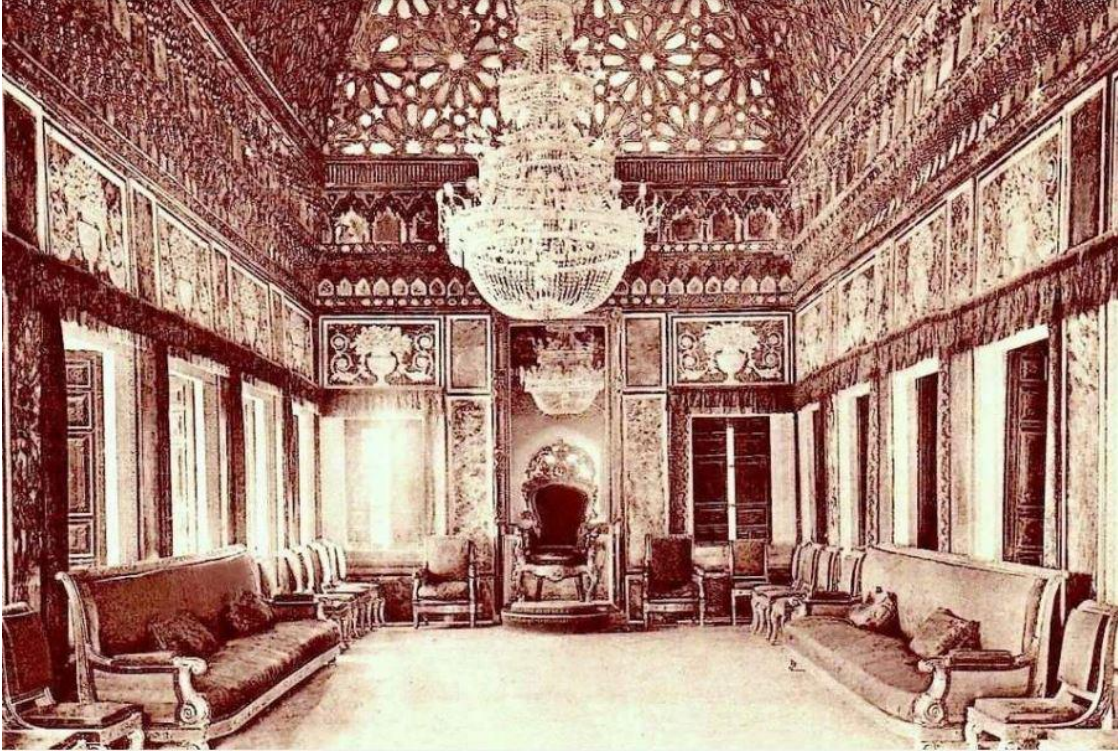
في غضون ذلك يتجلى الفن الإسلامي من خلال استخدام الزخارف النباتية، مثل الزهور والأوراق المنمقة. غالبًا ما يتم دمج هذه الأنماط مع الأنماط الهندسية لإنشاء تركيبات معقدة ومتناغمة، تنعكس الأهمية المعلقة على الزخرفة في الفن الإسلامي في ثراء وتنوع القطع الفنية المنتجة خلال هذه الفترة.

<sup>1</sup> أمل بلحاج علي، العروبة والحداثة في العمارة التونسية: دخول مستمر وتمزق، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2004.

<sup>2</sup> إرنست جروب، الفنون والحرف التونسية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1979.

<sup>3</sup> عبد العزيز دولتلي، الفن والعمارة في تونس المعاصرة، مؤسسة النوفليين، تونس، 2004.

يمكننا أن نلاحظ اندماجًا بين المنطق التونسي التقليدي والفن الإسلامي<sup>1</sup> من ناحية، والتأثيرات الأوروبية من ناحية أخرى، يُترجم هذا الاندماج إلى استخدام التقنيات والزخارف المحلية في السياقات المعمارية الأوروبية، مثل استخدام الزليج في مباني Art Nouveau أو دمج الخط العربي في مباني Art Deco.



الصورة 4 : صورة من بداية القرن العشرين، تظهر قاعة المرايا في قصر باردو، تم بناء الغرفة في عهد محمود باي (1824-1814)، وهي تجمع بين التأثيرات الأوروبية (الجزء السفلي) والعربي الأندلسي، على مستوى الأفاريز والسقف، وتعرض فخامة الزخرفة وصقلها المرايا، التي تغلف بالكامل القبو المخرم بالخشب المنحوت والمذهب، تبرر اسم هذه المساحة الاحتفالية الرائعة.

باختصار كانت الفترة الحسينية في تونس ذات أهمية كبيرة للحرف والفن الزخرفي، والتي لعبت دورًا رئيسيًا في الحياة الاجتماعية والاقتصادية في ذلك الوقت، تم تنظيم الحرفيين في شركات مختلفة وكانوا في كثير من الأحيان في خدمة الباي، تم تدريبهم محليًا ولكن أيضًا في بعض الأحيان في الخارج، كانت مراكز الإنتاج الحرفي منتشرة في جميع أنحاء البلاد، لكن تونس والقيروان كانتا محورين مهمين للتجارة، جاءت واردات الأثاث والعناصر الزخرفية بشكل رئيسي من فرنسا وإيطاليا وإسبانيا.

<sup>1</sup> أمل بلحاج علي، العروبة والحداثة في العمارة التونسية: دخول مستمر وتمزق، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2004.

كان تأثير الأساليب الأوروبية مثل التاريخ والانتقائية والفن الجديد وأرت ديكو والعقلانية واضحًا في العمارة البيلية والفن الزخرفي، على الرغم من أنه تم تخفيفه من خلال المنطق التونسي التقليدي والعروبة، قام الحرفيون المحليون بتكييف هذه الأساليب مع تقاليدهم واحتياجاتهم المحلية، وخلقوا أسلوبًا فريدًا يميز فن وهندسة تونس البيلية.

في النهاية كانت الحرف اليدوية والفن الزخرفي من العناصر الرئيسية للتراث الثقافي والاقتصادي خلال فترة البايات في الإيالة التونسية، لقد أثروا على الهندسة المعمارية والفن الزخرفي في ذلك الوقت من خلال الجمع بين التقاليد المحلية والأنماط الأوروبية، وخلق أسلوب فريد ويمكن التعرف عليه اليوم، يستمر الحفاظ على هذا التراث وتعزيزه في تونس من خلال ترميم وصيانة المواقع التاريخية والأعمال الفنية.

#### خاتمة :

تتيح هذه الدراسة فهم السياق التاريخي والثقافي لتونس في العصر البايات، وكذلك دور الحرفيين في المجتمع في ذلك الوقت، كانت مراكز التدريب الحرفي متعددة ومتنوعة، مع تخصصات مثل الفخار والسيراميك والفسيفساء والمجوهرات، غالبًا ما يتم تدريب الحرفيين محليًا وكانت جنسيتهم متنوعة، ولكن كانت هناك أيضًا قطع مستوردة من دول أوروبية مختلفة، بما في ذلك فرنسا وإيطاليا، كان لهذه القطع المستوردة تأثير على الفن الزخرفي والعمارة، مع إدخال أنماط مثل الانتقائية والفن الجديد وأرت ديكو والعقلانية.

ومع ذلك تم دمج هذه الأساليب الأوروبية في المنطق والفن الإسلامي التونسية التقليدية، والتي تتميز بجمالية معينة، وبالتالي يمكن العثور على تأثيرات الأنماط الأوروبية في هذه العمارة والفن الزخرفي، ولكنها تتكيف مع التقاليد المحلية، إن تجميع كل هذه المعلومات يجعل من الممكن فهم تطور الفن والعمارة في تونس بشكل أفضل في هذا العصر وتأثير التبادلات الثقافية مع أوروبا.

تسلط نتائج هذه الدراسة الضوء على أهمية الحرفيين في المجتمع، فضلاً عن مساهمتهم في الفن والهندسة المعمارية في ذلك الوقت، وقد أدت مراكز تكوين الحرفي، مثل الأسواق، دوراً رئيسياً في إنشاء ونشر الحرف اليدوية، كما عملت كأماكن للالتقاء والتبادل بين مختلف الثقافات الموجودة في تونس.

جاء الحرفيون أنفسهم من خلفيات وقوميات مختلفة، مما يعكس التنوع الثقافي، بالإضافة إلى ذلك كان لاستيراد الأثاث الأجنبي تأثير كبير على الفن زخرفي والهندسة المعمارية، حيث أدخل أنماطاً أوروبية مثل التاريخة والانتقائية والفن الجديد وأرت ديكو والعقلانية.

ومع ذلك، على الرغم من هذا التأثير الأوروبي، استمر المنطق التونسي التقليدي والفن الإسلامي في الغلبة في الفن الزخرفي والعمارة، مما يشهد على مرونة وأهمية الثقافة المحلية.

في الختام تسمح هذه الدراسة بفهم أفضل للتاريخ والثقافة، مع تسليط الضوء على أهمية الحرفيين ومساهماتهم في الفن والهندسة المعمارية في ذلك الوقت، كما يسلط الضوء على تأثير التأثير الأوروبي على تونس آنذاك، فضلاً عن قدرة الثقافة المحلية على تكييف ودمج هذه التأثيرات مع الحفاظ على هويتها الخاصة.

وقدمت نتائج هذه الدراسة معلومات هامة عن الحرفيين العاملين لدى الباي ودورهم في المجتمع، وكذلك بشأن مراكز التكوين الحرفي والأثاث المستورد، وتأثير الأساليب الأوروبية على العمارة والفن الزخرفي، ساعد هذا على فهم التاريخ والثقافة بشكل أفضل، يبين أهمية الحرف اليدوية في الحياة اليومية للسكان ويسلط الضوء على التأثيرات الفنية والمعمارية الأجنبية التي ميزت هذه الفترة.

ومع ذلك لا يزال هناك الكثير لاكتشافه حول هذا الموضوع، يمكن أن تركز الأبحاث المستقبلية على جوانب محددة مثل حياة وتدريب الحرفيين، وتحليل تأثير الأساليب الأوروبية على أنواع مختلفة من الهندسة المعمارية والفن الزخرفي، أو دراسة العلاقات التجارية بين تونس والبلدان الأوروبية، يمكن أن يوفر استخدام طرق تحليلية أكثر تقدمًا، مثل التأريخ بالكربون 14 والتحليل الطيفي بالأشعة تحت الحمراء، فهما أفضل لمصدر وخصائص الأشياء التي تمت دراستها.

أخيرا قدمت هذه الدراسة أساسًا متينًا للبحوث المستقبلية حول التاريخ والثقافة المحلية، مما يسلط الضوء على أهمية الحرف اليدوية والتأثيرات الفنية والمعمارية الأجنبية في هذه الفترة.

### قائمة المراجع :

1. الشعراني سلمي، حياة الحرفيين في تونس العثمانية: بين الإبداع والقيود، دار النشر: دار الغرب الإسلامي، تونس، سنة النشر: 2017.
2. الشرفي منيرة، إيالة تونس خلال الفترة العثمانية: الحرفيون والصناعات التقليدية، المكتبة الوطنية لتونس، تونس، سنة النشر: 2010.
3. الزواريعبد الرزاق، تونس العثمانية: دور الحرفيين في نشر الثقافة، المركز الثقافي العربي، تونس، 1999.

4. المومني رضا، الحرفيون والنقابات في تونس خلال فترة الباي 1705-1881، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997.
5. الهادي محمد نجيب، أثار تونس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1977.
6. الفرشيشي محمد الخضر، الأسواق والحرف الصناعية في تونس خلال العهد التركي الحديث
7. (1705-1600 م)، مجلة البحوث التاريخية، العدد 49، صفحات 189-215، المعهد العالي للتاريخ والحضارة الإسلامية، تونس، 2013.
8. الخزري عبد الرزاق، أسواق تونس في العهد العثماني، مجلة تونس الحديثة، العدد 2، صفحات 33-44، دار النشر: المنشورات الجامعية، تونس، 1986.
9. لصغير جابر بن عبد الله، حرف تونسية، تونس 2001.
10. ألكسندر كريستوفر: روتليدج، تونس: الاستقرار والإصلاح في المغرب العربي الحديث، لندن ونيويورك، 2010.
11. إيلبرت روبرت، الحرفيون والمتاجرون في تونس، المعارف، تونس، 1988.
12. إيلميان حسين، عصر الباي في تونس: التاريخ الاجتماعي لمجتمع إسلامي متوسطي منذ القرن السادس عشر، مطبعة جامعة فلوريدا، غينزفيل، 2019.
13. بيركنزكينج، جيش الأرض التونسي، 1831-1956: البنية التحتية والقوة العسكرية، مطبعة جامعة إلينوي، الولايات المتحدة الأمريكية، 1977.
14. بوقرة صالح، الأسواق والحرف الصناعية في تونس خلال القرن السابع عشر الميلادي، مجلة دراسات إسلامية، العدد 37، صفحات 127-146، جامعة الزيتونة، تونس، 2006.
15. بوعينين حاتم، سوق تونس المدينة في القرن الثامن عشر: دراسة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، المركز الوطني للدراسات والبحوث حول المجتمع المدني، تونس، 2011.
16. بلحاج علي أمل، العروبة والحداثة في العمارة التونسية: دخول مستمر وتمزق، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2004.
17. جيتجز توماس وشاليم أفينوام، صعود الأرابيسك: الفن الإسلامي في الغرب، معهد جيتي للدراسات الفنية، لوس أنجلوس، 2010.
18. جروب إرنست، الفنون والحرف التونسية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1979.
19. دولتي عبد العزيز، الفن والعمارة في تونس المعاصرة، مؤسسة النوفليين، تونس، 2004.

20. ريفر تشارلز، الفتح الفرنسي لتونس: تاريخ وإرث بلد شمال إفريقيا تحت الاستعمار الفرنسي، الولايات المتحدة الأمريكية ، 2016.
21. محمد المصري صفوان، تونس: شذوذ عربي، مطبعة جامعة كولومبيا ، نيويورك، 2017.
22. صلاح الدين محمد وسعي أحمد ر، مقال: تطور الصناعة التونسية وأثره على النمو الاقتصادي، مجلة دراسات اقتصادية واجتماعية، جامعة الزقازيق، مصر، 2013.
23. مصادر الأرشيف :
24. الأرشيف الوطني التونسي، السلسلة M 3، صندوق 4، ملف 34.



الكفاية النسقية (المركبة): نحو بناء كفاية تبصيرية لمتعلمي السلك الثانوي التأهيلي- مادة التربية الإسلامية نموذجاً-

**A Systematic Competency (complexity): Towards Building a Reflexive Competency for High School SchoolStudent**

ط.د. رضوان الرواك/كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش، المغرب

**Radouane Rouak Phd Student of fllsh Marrakesh, Morocco**

#### ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير كفاية تبصيرية لمتعلمي مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب، في ضوء الكفايات الناعمة ومعرفة درجة حضورها في مادة التربية الإسلامية، ووضع تصور مقترح لبناء كفاية تبصيرية في منهاج التربية الإسلامية وفق مقارنة نسقية، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي باستخدام استمارة موجهة لأساتذة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، وقد بينت الدراسة أن غياب الكفاية التبصيرية لدى معظم متعلمي التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي ووعي أساتذة المادة بأهمية هذه الكفاية باعتبارها كفاية ناعمة.

**الكلمات المفتاحية:** الكفاية التبصيرية، المنهاج، التربية الإسلامية.

#### Abstract :

The aim of this study is to develop a reflexive competency for secondary school students studying Islamic education in Morocco, in light of soft competencies and knowledge of the degree of their presence in Islamic education, and to propose a proposed concept for building reflexive competency in the Islamic education curriculum according to a systematic approach. To achieve the aim of the study, a descriptive approach was used, using a questionnaire directed at Islamic education teachers in secondary schools. The study showed the absence of reflexive competency among most students studying Islamic education in secondary schools and the awareness of teachers of the importance of this competency as a soft competency.

**Keywords:** reflexive competency, curriculum, Islamic education.

## مقدمة :

ظهرت حاجة النظم التربوية جليا إلى تطوير مناهجها بتمكين المتعلمين من آليات تجعلهم مستقلين بذواتهم، وتمكن الأساتذة من لعب دور المنشط والموجه، ودفع المتعلم للعب دور الفاعل الرئيس في التعلم، وترك دور المتلقي، وقد زادت الحاجة بعد جائحة كورونا إلى الانفتاح على طرق جديدة للتعلم الذاتي، بعيدا عن التعلم الفصلي التقليدي وخصوصا ونحن في حاجة إلى متعلمين قادرين على الاندماج في المجتمع المليء بالتحديات والمشكلات المعاصرة التي تحتاج إلى تعبئة نسق من الكفايات المختلفة والتي تشكل كفاية مركبة تمكنهم من تفكيك الوضعيات المركبة.

إن التفكير اليوم في تزويد المتعلمين باستراتيجيات تؤهلهم للتفاعل مع محيطهم بشكل فعال، ويطور لديهم كفاية تبصيرية تتيح لهم الوعي بالتعلم، وتعليل سيرورة التعلم وتفسيرها بشكل دقيق مما يمكنهم من مواجهة التحديات الحياتية في سياقات مختلفة.

## الإشكالية:

مع تنزيل المنهاج الجديد على أرض الواقع ظهر جليا وجود صعوبات كبرى لفهم فلسفته وترجمتها على مستوى دروسه والقيم التي يسعى لتمليكيها لمتعلمين، أصبح مجتمع الألفية الثالثة اليوم يفرض عليهم تمكنهم من كفايات حياتية تؤهلهم للاندماج في هذا الواقع دون الانصهار في قيم العولمة والحفاظ على هويتهم الإسلامية والثقافية، من خلال تطبيق المعرفة الشرعية في حياتهم اليومية بطريقة شمولية وتكاملية يحس فيها المتعلم بمعنى وجدوى تعلمه لمادة التربية الإسلامية، مما يجعله يتساءل أبدا عن جدوى دراسته للمادة لأنه يجد فيها أجوبة وحلولا دائمة لمشاكله الحياتية اليومية.

لم يحظ المنهج العلمي الشرعي بالقدر المناسب من اهتمام المنهاج، فأغلب فقرات البرنامج إنما تملك المتعلم المعلومات والمعطيات المفردة والأحكام، ولا تهتم بتمليك التصورات النسقية، ومنهج الوصول للمعرفة الشرعية<sup>1</sup>. وهذا ما أشار إليه تقرير النموذج التنموي الجديد حيث دعا إلى: "تجديد مقاربة التربية الإسلامية ... توصي اللجنة بإغناء التربية الإسلامية في المدرسة لترسيخها بشكل أكبر في واقع المجتمع المغربي ولتشجيع التلاميذ على المناقشة لامتلاك القيم وتجسيدها من خلال الواقع المعاش بدل التعلم النظري"<sup>2</sup>.

1. الصادق، عبد الصادق: الندوة الوطنية حول منهاج التربية الإسلامية، أسفي، 2016.

2. تقرير النموذج التنموي الجديد، أبريل 2021، المغرب، ص 96.

لكن الملاحظ اليوم أن تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي اليوم لا يمتلكون من المواصفات السالفة الذكر إلا نسبة ضئيلة، فهم وإن امتلكوا رصيدا معرفيا شرعيا متينا إلا أن مجموعة كبيرة منهم لا تمتلك الكفايات التواصلية أو القدرة على التحليل والتركيب التي تؤهلهم للانفتاح على الآخر وإيصال هذه المعرفة الشرعية بطريقة يستثمر فيها المتعلم كل ما اكتسبه في جميع معارف العلوم الإنسانية التي يدرسها في السلك الثانوي التأهيلي، ليصل إلى حل بعض الوضعيات الواقعية التي تعترضه، والتي وإن وجد أجوبة مناسبة لها، يجد صعوبة في تحليلها وتفسير السيرورة التي سلكها للإجابة عن هذه الوضعيات. فعندما يكون المتعلم واعيا ومستوعبا للمراحل التي قطعها لحل المشكل فعندئذ يمكن الحديث عن كفاية تبصيرية، وهذا ما أكده "فان غوتيم" والذي جعل للتعلم التبصري محورين أساسيين وهما: القدرة على التعليل والقدرة على الوعي بسيرورة التعلم وتفسيرها.<sup>1</sup>

ومن أهم الإشكالات التي تقع على عاتق أساتذة التربية الإسلامية هو محاولة تصحيح مجموعة من التمثلات التي ترسبت في عقول المتعلمين وإيجاد إجابات شافية للتساؤلات الكبرى الناتجة عن التناقضات التي يراها المتعلم في بيته، في الشارع أو حتى في المؤسسة، تناقضات من قبيل الثنائيات الجدلية التي غالبا ما تتجسد يقينا في واقعه في صور مركبة تستعصي الإجابة عليها، والتي وإن استطاع الأستاذ الإجابة عنها باعتماد منهجية تبصيرية ناجعة، إلا أنه مطالب أن يعلل إجابته ويشرح لمتعلميه السيرورة التي سلكها لكي ينقل (نقل الكفايات)<sup>2</sup> لهم هذه الكفاية التبصيرية والتي ستعينهم على إيجاد حلول لمشاكلهم دون الحاجة إلى أستاذهم.

وتأسيسا على ما سبق تتمحور مشكلة بحثنا في السؤال المركزي الآتي:

فما مدى حضور الكفاية التبصيرية لدى متعلمي التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب؟

أهداف الدراسة :

نروم من خلال هذه الورقة البحثية بيان مدى حضور الكفاية التبصيرية أو الكفاية النسقية ككفاية ناعمة في مناهج التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، كما نهدف إلى:

- ✓ إثارة انتباه أساتذة مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي بأهمية الكفاية التبصيرية في التعلم؟
- ✓ الوقوف عند مدى تمكن أساتذة مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي على نقل الكفايات للمتعلمين وبالخصوص الكفاية التبصيرية؟

<sup>1</sup> .Philippe, Van Goethem, compétence réflexive, même pas peur, Echanges, n 30, Septembre 2015, Cedocef-Cedil.

<sup>2</sup> .نقل الكفاية من مستواها النظري إلى المتعلم لتملكها. وليس النقل الديدائكتيكي للمعرفة.

✓ المساهمة في بناء وعي لبناء الكفاية التبصيرية في التعلم؟

أهمية الدراسة :

ظهر جليا في فترة جائحة كورونا أهمية التعلم الذاتي، وخصوصا وأن معظم المدرسين دأبوا على نقل المعرفة بطريقة تقليدية عن طريق التعليم الصفّي، فغالبا لا يستحضرون طرقا جديدة تجعل من المتعلمين يستمتعون بالتعلم الذاتي ويبنون المعرفة بشكل مستقل ويتملكون الكفايات الضرورية للاندماج في المجتمع ويساهمون في رقيه.

أسئلة الدراسة :

1. ما مدى حضور الكفاية التبصيرية عند متعلمي مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي؟
2. ما مدى وعي أساتذة التربية الإسلامية بأهمية الكفاية التبصيرية؟

الإطار النظري :

الكفاية النسقية أو المركبة :

إن متعلم اليوم في حاجة إلى ما يؤهله للتعامل مع التناقضات الكثيرة والصارخة التي أصبحت تضعه في مواجهة مع القيم التي يتعلمها في المدرسة عموما وفي مادة التربية الإسلامية خصوصا، فيحتاج إلى الكيفية التي تمكنه من التمييز بين الصحيح والخاطئ، ولعل هذا ما أخبر به النبي صلى الله عليه وسلم، كما جاء في صحيح مسلم عن أبي هريرة: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم خرج إلى المقبرة، فقال: السلام عليكم دار قوم مؤمنين، وإنا إن شاء الله بكم لاحقون، وددت أني قد رأيت إخواننا، فقالوا: يا رسول الله، ألسنا بإخوانك؟ قال بل أنتم أصحابي، وإخواننا الذين لم يأتوا بعد" ولعل ما يفهم من هذا الحديث أن النبي صلى الله عليه وسلم يخبرنا بأن من آمن به في هذا الزمن ولم يره، فإن له منزلة عظيمة عنده صلى الله عليه وسلم فهو بمرتبة الأخ من أخيه، وهذا يدل كذلك على شدة الابتلاءات والفتن التي سيعيشها الإنسان بعد وفاته عليه الصلاة والسلام والأحاديث الدالة على كثرة الفتن كثيرة في هذا الباب، وأرى أن المتشبهت بدينه في هذا الزمن الذي اختلطت فيه المفاهيم قد تملك هذه الكفاية المركبة والتي سنحاول أن نضع لها بعض المؤشرات التي تمكن من امتلاكها. ومن هذه المؤشرات، تملك:

- الكفاية العقديّة أو الإيمانية: بما أن التصور التربوي الإسلامي ينطلق من العقيدة الإسلامية ويجعلها إطارا وميزانا لجميع اتجاهاته ومبادئه، فمن الأساس أن يكون الإيمان بالله وحده وعبادته أصل أي فكر تربوي، فالغاية من التربية في الإسلام هو تعليم الناس عبادة الله والإيمان به، وبالتالي لا يمكن أن يعلم الناس عبادة

الله وتوحيده إلا من يوحد الله ويفقه الغاية من وجوده ومن علمه، وهذا الأساس بينه ابن جماعة سابقا، فهو يرى أن أول شيء على المدرس أن يفعله هو: أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله. فإخلاص النية لله أساس الأعمال، قال صلى الله عليه وسلم: "إنما الأعمال بالنيات".

- الكفاية المعرفية: والمقصود بها تمكن المتعلم من المعرفة الأساس التي تؤهله للتعامل مع الوضعيات المستجدة بشكل دقيق وفعال، فالمؤمن عالم ينتقل بعلمه من الجهل إلى الهداية، من العبودية إلى التكريم الإلهي.

- الكفاية الأخلاقية: والمقصود بها إصلاح وتزكية النفس وجعلها غاية للتعلم، فيبتعد بذلك عن التكبر والرياء وسرقة العلوم من أصحابها، فالمتعلم أمين متسامح في ردوده، في مناظراته، يلتزم بأداب العلم، وهذا ما أشار إليه ابن جماعة كوصف لطالب العلم: "أن يطهر قلبه من كل غش وذنس وغل وحسد وسوء عقيدة وخلق ليصلح بذلك لقبول العلم وحفظه والاطلاع على دقائق معانيه وحقائق غوامضه"، وكل عمل لا يرتبط بحسن النية فهو عمل غير مقبول، فمعيار قبول الأعمال عند الله الإخلاص، وقد اشترط ابن جماعة طلب العلم بإخلاص النية لله عز وجل.

- الكفاية التواصلية: وهي التي تمكن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع ذاته ومع محيطه، فالمؤمن يسعى دائما إلى إحداث الأثر الإيجابي الذي يحقق به مهمته الوجودية، متمكن من لغته، واع بوظيفتها، قادر على أن يتواصل مع المسلم وغيره تحقيقا لمبدأ التعارف والتعايش.

- الكفاية المنهجية: وهي التي تحقق للمتعلم القدرة على الوعي بذاته وبالأخر، وتموقعه في الزمان والمكان، فهو واقعي يتعامل مع الوقائع والأحداث بحسب سياقاتها المناسبة فهو لا يعيش في زمن الصحابة ولا التابعين، بل يعيش في زمن العولمة والتحولت السريعة ويضع ترتيبا منطقيا عقليا لأجوبته، معتمد فيها على العقل والنقل مستحضرا التوسط والاعتدال في منهجه وعمله، قادرا على التفكير الذاتي لحل مشكلاته.

ومما سبق فإن الكفاية المركبة هي جماع هذه الكفايات التي تجعل من المتعلم نموذجا للمؤمن الصالح المحقق لوظيفته في الحياة. ولا يخفى أهمية الصحة البدنية والتي أراها ركيزة لهذه الكفاية فإذا وهن البدن ضاع معه العلم، وخصوصا وأن النشاط العقلي يحتاج طاقة ونشاطا توفره التغذية الجيدة والنوم المعتدل والصحة النفسية، وكل هذا وفق مبدأ الوسطية والاعتدال، ويلفت سيد عثمان نظرنا إلى صورة متقدمة لفكر الزنوجي من حيث أهمية الصحة الجسدية للمتعلم، فهو يركز على أن مما يجب الاهتمام به في التعلم أمور الصحة والطب والأغذية، وربط بين جودة التعلم ومدى المحافظة على صحة البدن، وأن للأغذية وجودتها علاقة وطيدة والحفظ والنسيان، فمستوى النشاط الجسدي مرتبط بالنشاط العقلي.

## منهاج التربية الإسلامية :

يرى يوسف الحمادي أن التربية الإسلامية هي: " تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد، تستند إلى المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام، والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العملية"<sup>1</sup>. ويرى سراج وازن أن مفهوم منهج التربية الإسلامية يعني " إيجاد الشخصية المتكاملة عن طريق تربيتها روحيا وجسميا وعقليا واجتماعيا، وبناء مفاهيم الفرد عن خلقه ونفسه والكون الذي يعيش فيه في ضوء مجموعة من القيم والعقائد والمثل العليا، التي تساعد على تكوين العادات والاتجاهات المرغوبة، وتعمل على تنمية ميوله وإشباع حاجاته بشكل يجعله مهياً لعبادة الله وتنفيذ شرعه على أساس من التطبيق"<sup>2</sup>. وبصورة تكاملية يمكن القول بأن منهاج التربية الإسلامية هو " مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين بقصد تنميتهم تنمية شاملة متكاملة، جسميا وعقليا ووجدانيا، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض، وترقيتها وفق منهج الله وشريعته"<sup>3</sup>.

## سمات منهج التربية الإسلامية :

يتميز منهج التربية الإسلامية بمجموعة من الخصائص التي تجعله متميزا عن باقي المناهج الأخرى، ومن أبرز هذه السمات:

## أولا: منهج التربية الإسلامية رباني المصدر:

من أهم ما يتميز به منهج التربية الإسلامية أنه " منهج إلهي، يتجاوب مع الفطرة الإنسانية، ويلبي حاجات الطلاب ويتابع قضايا العصر، ويعطي الحياة أنبل العطاء، يؤمن بالعقل ومقدرته على الاستنباط والاجتهاد"<sup>4</sup>. والقرآن الكريم والسنة النبوية مصدران أساسيان لمنهج التربية الإسلامية في السلك الثانوي التأهيلي، يقول تعالى: (يا أيها الذين آمنوا استجبوا لله وللرسول إذا دعاكم لما يحييكم)<sup>5</sup> فالاستجابة لله " التماس الهداية في القرآن الكريم، والاستجابة للرسول العمل بالسنة المطهرة، وهما أساس التربية، ولن تستطيع مناهج البشرية أن تغذي مشاعر الإنسان، أو تنهض بحاجاته كما لا تستطيع أن تقود خطاه على درب الحياة"<sup>6</sup>.

1. يوسف الحمادي، أساليب تدريس التربية الإسلامية، الرياض، دار المريخ، 1986، ص 22.

2. سراج محمد وزان، تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 1982، ص 80.

3. علي أحمد مدكور، منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، الكويت، مكتبة الفلاح، 1986، ص 78.

4. كمال محمد عيسى، خصائص مدرسة النبوة، جدة، دار الشروق، 1983، ص 40.

5. سورة الأنفال الآية 24.

6. توفيق محمد سبع، نفوس ودروس، ب. ن، 1971، ص 80.

### ثانيا: منهج التربية الإسلامية يقوم على أساس التكامل :

يتأسس منهج التربية الإسلامية على منهج التكامل فهو ينظر إلى الإنسان في كليته ويمكنه من رؤية العالم المحيط به بنظرة شمولية بعيدة عن التجزيء الذي يجعله قاصرا عن مواجهة مشكلات الحياة وإيجاد حلول مناسبة لها، لذلك فالقرآن الكريم يدعو في نصوصه إلى التأمل في الكون المسطور والكون المنظور وإعمال التوازن في التعامل مع حاجيات الإنسان فلا يغلب جزء البدن على الروح ولا الدين على الدنيا، وبهذا يتحقق التكامل في شمولية هذا المنهج الإسلامي.

### ثالثا: منهج التربية الإسلامية يقوم على أساس إيماني :

منهج التربية الإسلامية يقوم على أساس إيماني فهو يدعو إلى الإيمان بوحداية الله تعالى، وهذه العقيدة هي محور الرسالات النبوية منذ آدم عليه السلام إلى سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، ويبرز هذا من خلال دعوة القرآن الكريم إلى إعمال العقل للوصول إلى الحقائق التي جاء بها الوحي الإلهي، وقد جعلت عقيدة التوحيد محورا للمناهج الدراسي لمادة التربية الإسلامية بجميع أسلاكه لتأهيل المتعلم عقديا لمواجهة جميع الشبهات التي تحاول زعزعة عقيدته والتي تصل إليه عن طريق الوسائل التقنية الجديدة كوسائل التواصل الاجتماعي سواء بطريقة ممنهجة تحاول تشويه الإسلام وعقيدته، أو بمحض الصدفة عن طريق بعض الأسئلة الفلسفية الكبرى التي لا قبل لبعض المتعلمين للتعامل معها، لذلك فمنهج التربية الإسلامية سعى إلى تمليك المتعلم هذا المفهوم بشكل يتمثله في أقواله وأفعاله فيعلم يقينا أنه من الله خلقا ولله عبادة ومعاملة وإلى الله مصيرا.

### رابعا: منهج التربية الإسلامية منهج شامل :

يهتم منهج التربية الإسلامية بجوانب مختلفة من الشخصية الإنسانية، ومن أهم هذه الجوانب العقل الذي يبحث على " تنمية العمليات العقلية، ولا يلغي التربية الجسمية فيعترف بوجود الغرائز، ويبحث على إشباعها، ويهتم بالجوانب الأخرى، ويعطي كلا منها القدر الذي يستحقه من الرعاية"<sup>1</sup> كما يتميز هذا المنهج بشموله لجميع مناحي الحياة وجميع فئات المجتمع وشموله لجميع مراحل النمو، وأوجه تفاعل الإنسان في حياته سواء مع ربه أو نفسه أو غيره حيا وجمادا ومع بيئته.

### خامسا: منهج التربية الإسلامية منهج واقعي :

يتعامل منهج التربية الإسلامية مع المتعلم تعاملًا واقعيًا يتوافق مع العقل، حيث يتعامل المنهج مع متعلم يعيش في واقع له حاجيات ومطالب، وتدفعه غرائز وميولات وتتجاذبه أفكار وشبهات، يخطئ ويصيب، لا مع متعلم يعيش في الخيال أو في واقع افتراضي، لذلك فمنهج التربية الإسلامية يهدف إلى إيصال المتعلم إلى مستوى التكريم الإنساني ليعيش في سعادة ويسر.

<sup>1</sup>. عبد الرحمن صالح وآخرون، مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الفرقان، عمان، 1991، ص51.

## سادسا: منهج التربية الإسلامية منهج تطبيقي عملي :

أكد المنهج القرآني في غير ما موضع على أهمية ربط الاعتقاد بالعمل والقول بالفعل والنظرية بالتطبيق، وأنه لا قيمة للمعرفة بدون تطبيق، ولقد كان الصحابة رضي الله عنهم لا يتجاوزون عشر آيات حتى يحفظونها، ويدركوا معانيها، ويعملوا بمقتضاها، روى الإمام أحمد عن أبي عبد الرحمن السلمي قال " حدثنا من كان يقرئنا من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم أنهم كانوا يقرؤون من رسول الله صلى الله عليه وسلم عشر آيات فلا يأخذون في العشر الأخرى حتى يعلموا ما في هذه من العلم والعمل قالوا: فعلمنا العلم والعمل"<sup>1</sup>.

والتطبيق العملي من المستويات العليا من المعرفة، بل الغاية من التربية والتعليم فلا معنى من علم لا ينفع صاحبه فيكون فقط وعاء له، لذلك فتغير سلوك المتعلم إيجابيا هو ما تسعى إليه التربية هو الدليل على توافق النظرية مع التطبيق والقول مع العمل.

## نحو كفاية تبصيرية للمتعلمين :

لقد أصبح من الواضح ونحن في العصر الرقمي أهمية تملك الكفايات الناعمة التي تؤهل الإنسان لمواكبة التطورات السريعة للعصر، ونحن في زمن الانفجار المعرفي والرقمي والصناعي صار التمكن من هذه الكفايات وعلى رأسها الكفاية التبصيرية ضرورة ملحة، لا تمكن صاحبها فقط من الاندماج في المجتمع بل تؤهله للمساهمة في هذا التطور وبناء الحضارة الإنسانية. وتسعى مجموعة من الدول إلى استثمار الكفايات الناعمة في مجال التدريس وإكسابها للمتعلمين منذ الصغر رغبة منهم إعدادهم لمواجهة الوضعيات الحياتية دون الحاجة إلى ذويهم أو المدرسة.

وقد بادر النظام التربوي المغربي إلى محاولة إدماج الكفايات الناعمة في مناهجه بجميع أسلاكه، بالابتدائي والإعدادي والتأهيلي ووصولاً إلى الجامعة، سواء على مستوى مراجعة المناهج والبرامج (2021/2020)، واعتماد مبادرات تروم إدماج هذه المهارات من قبيل: مشروع "مهاتي" ومبادرة "التثقيف بالنظير" (APT2C).

وقد ظهر الاهتمام الكبير بمجال تعزيز المهارات الحياتية من خلال اعتماد خمس كفايات أساسية وهي الكفايات التواصلية والتي تعنى بتنمية القدرة على التواصل الفعال، والكفايات الاستراتيجية والتي تنمي القدرة على الوعي بالذات والتعبير عنها والتموقع بالنسبة للآخر وللمحيط، والكفايات المنهجية والتي تنمي عند المتعلم منهجية التفكير والعمل وتنظيم ذاته ووقته، والكفايات الثقافية الرامية إلى إكساب المتعلم رصيذا ثقافيا

1. الإمام أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، ج5، المكتب الإسلامي للنشر، ب ت، ص 410.

يمكنه من توسيع رؤيته للعالم وللحضارات، وأخيرا الكفايات التكنولوجية والتي تمكن المتعلم من استثمار المهارات الرقمية في تطوير ذاته ومواجهة المشكلات الحياتية المستجدة.

وقد أشار الأستاذ حدية إلى أن التدريس بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج يقود إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير والمهارات الحياتية وجعلها في صلب المناهج والطرق والوسائل التعليمية، ومنها:

- تعليم الفرد أن يعلم نفسه بنفسه.
- تعليم الفرد الاستقلال بذاته.
- تعليم الفرد أن يحل مشكلاته بذاته.
- تحرير شخصية المتعلم وتنمية إبداعه.<sup>1</sup>

وإن كانت المهارات الحياتية والتي تمكن المتعلم من الاستقلال بذاته وإيجاد حلول لمشكلاته بشكل مستقل وهذا هو صلب الكفاية التبصيرية، تستدمج تلقائيا من خلال التدريس بالكفايات، إلا طرق التدريس والوسائل التعليمية التقليدية تبقى عائقا أمام التنزيل السليم لهذه المقاربة، وبالرجوع إلى منهاج التربية الإسلامية نجد حضورا مهما للمهارات الحياتية كمهارة التواصل والعلاقة مع الآخرين، ومهارة حل المشكلات ومهارة التفكير.

لبناء كفاية تبصيرية نحتاج إلى استحضار بعدين وهما: الأول وهو الوصول إلى النجاح والثاني وهو معرفة لماذا وكيف ننجح؟<sup>2</sup> وهذا يعني أن يطور المتعلم القدرة على تدير تعلماته بذاته وبشكل مستقل.

ومن خلا ما سبق يمكن أن نقول بأن الكفاية التبصيرية هي القدرة على الوعي بالتعلم وغايته ومساره، أي السيرورة التي سلكها المتعلم للوصول إلى حل لمشكلاته والقدرة على تحليلها مع الوعي بأنه يتعلم وهذا يحيل على إعطاء هذه التعلّمات معنى ووضعها في سياقها بما يحقق الغاية من التعلم. ولكي يتمكن الفرد عامة والمتعلم خاصة من هذه الكفاية وجب أن تتحقق عنده قدرتان تستدخل مجموعة من المهارات الأساسية (المهارات الحياتية) والتي ذكرنا أنفا، وهي:

- القدرة على الوعي بضرورة التعلم.
- القدرة على تحليل سيرورة التعلم وتفسيرها.

<sup>1</sup>. مصطفى حدية، تعليم مهارات التفكير: مدخل لبناء المجتمع الديمقراطي في عصر المعرفة والمعلومات، مجلة المدرسة المغربية، نونبر 2017، ص

<sup>2</sup>. Catherine Guillaumin, la réflexivité comme compétence, cahiers sociolinguistiques, 2003, p 88.

فالمتعلم الذي يستطيع التعرف على سيرورة التعلم وكيفية الوصول إلى حلول بطريقة واعية منظمة يمكن له أن يجد حلولاً للمشكلات الحياتية التي ستواجهه في سياقات مختلفة، لأنه يتبع مجموعة من المراحل المنطقية والمنظمة والمقصودة والمعللة التي ستوصله إلى الحل بعيداً عن الاعتباطية والعشوائية، وهذا ما نسعى إليه من خلال تدريسنا لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي بجعل المتعلم واعياً بأجوبته عن المهمات المطلوبة منه والتي تساق من واقعه المعيش، قادراً على تحليل مواقفه بطريقة منطقية سواء اعتماداً على العقل أو النقل.

### المنهجية :

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة البحث، بتطوير استمارة موجهة لأساتذة مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، وقد اخترنا كعينة للبحث تلاميذ السنة الثانية باكوريا باعتبارهم أعلى مستوى والذي من المفترض أن يتمكنوا من الكفايات المستعرضة<sup>1</sup> السابقة الذكر، وقد حدد مجال البحث في جهة مراكش آسفي.

### طرق جمع المعطيات والبيانات :

عملنا على جمع المعطيات والبيانات من خلال الدراسات السابقة والبحوث والكتب في مجال التعلم التبصري والكفاية التبصرية، واعتمدنا كأدوات على استمارات موجهة لأساتذة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، لتتبع مدى حضور الكفاية التبصرية لدى متعلمي مادة التربية الإسلامية للسلك الثانوي التأهيلي.

### نتائج التحليل :

من النتائج التي أظهرتها الدراسة:

- ✓ غياب وعي تام بالكفاية التبصرية لدى أساتذة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي.
- ✓ يجد أساتذة مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي صعوبة كبيرة في نقل الكفايات للمتعلمين.
- ✓ وعي أساتذة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي بأهمية الكفايات الناعمة.
- ✓ استعداد أساتذة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي لتطوير الكفاية التبصرية لدى المتعلمين.

<sup>1</sup>. المقصود بها الكفايات المعرفية والتواصلية والمنهجية والتكنولوجية والثقافية.

## خاتمة :

هكذا عملت الدراسة على لفت أنظار الأساتذة والعاملين بقطاع التربية والتعليم إلى أهمية الكفايات الناعمة وعلى رأسها الكفاية التبصيرية في العملية التعليمية لما له من تأثير على المتغيرات التربوية المختلفة، وما سيكون له من أثر محمود في الرقي بجودة العملية التعليمية-التعلمية، والمساهمة في بناء الرؤية التبصيرية للأساتذة ثم للمتعلمين مما سيؤهلهم لمواجهة مشاكلهم الحياتية المعيشة بكفاءة، دون الحاجة إلى أستاذ أو موجه.

## قائمة المصادر والمراجع :

## المصادر العربية

## القرآن الكريم

1. مصطفى حدية، تعليم مهارات التفكير: مدخل لبناء المجتمع الديمقراطي في عصر المعرفة والمعلومات، مجلة المدرسة المغربية، نونبر 2017.
2. يوسف الحمادي، أساليب تدريس التربية الإسلامية، الرياض، دار المريخ، 1986.
3. الإمام أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، ج5، المكتب الإسلامي للنشر، ب.ت.
4. كمال محمد عيسى، خصائص مدرسة النبوة، جدة، دار الشروق، 1983.
5. توفيق محمد سبع، نفوس ودروس، ب.ن، 1971.
6. عبد الصادق الصادقي، الندوة الوطنية حول منهج التربية الإسلامية، أسفي، 2016.
7. عبد الرحمن صالح وآخرون، مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الفرقان، عمان، 1991.
8. سراج محمد وزان، تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 1982.
9. علي أحمد مدكور، منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، الكويت، مكتبة الفلاح، 1986.
10. تقرير النموذج التنموي الجديد، المغرب، أبريل 2021.

المصادر الأجنبية :

1. Philippe, Van Goethem, **compétence réflexive, même pas peur**, Echanges, n 30, Septembre 2015, Cedocef-Cedil.
2. Catherine Guillaumin, **la réflexivité comme compétence**, cahiers sociolinguistiques, 2003.

أهمية الثروة اللفظية لدى متعلّم اللغة العربية وسبل تنميتها

**The importance of richness vocabulary of Arabic language learner and development procedures**

د. الحسن عبد النوري/المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء-سطات، المغرب

El Hassane Abedenouri/The Regional Center of Professions in Education and Training  
Casa Blanca- Settat/Morocco

**Abstract:**

This study aims to show the importance of the Arabic learner's vocabulary richness, linguistically, emotionally, and socially. Given its great importance, this study suggests some procedures for expand and develop vocabulary Arabic learner, such as enriching his socio-cultural environment, and building a basic communication dictionary, respecting a scientific and educational ways. In addition, the teacher should encourage the learner to read, to use school dictionaries. And teaching vocabulary according to the explicit or implicit method, Focusing on group work strategy. In the end, this study called out for necessity of modern means of communication in acquiring the largest amount of words, especially computer school dictionaries, and language educational website.

**Keywords:** Vocabulary Richness- Arabic Teaching and Learning-Vocabulary Development Procedures

## ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان أهمية الثروة اللفظية لدى المتعلم لغويا، ووجدانيا، واجتماعيا؛ حيث تمكنه من النجاح في تعلمه للغة العربية ومهاراتها، وخاصة الطلاقة في التعبير قولاً وكتابة، كما تساعده على بناء الثقة بنفسه، وعلى نقل الأفكار والتجارب والأحاسيس إلى الآخر، وتجعله فعالاً في جماعته، وذا شخصية جذابة ومرحة وقيادية، ونظراً لأهميتها البالغة، اقترحت هذه الدراسة مجموعة من السبل والإجراءات الكفيلة بتنميتها لدى المتعلم، ومنها توافر وسط سوسيو- ثقافي غني ومحفز، وبناء معجم أساسي للتواصل بالعربية وفق معايير علمية وتربوية مضبوطة، كما ينبغي تشجيع المتعلم على القراءة والمطالعة، وعلى استعمال المعاجم المدرسية، مع ضرورة تحديثها وتطويرها باستمرار، إضافة إلى تدريس المفردات وفق الطريقة الصريحة أو الضمنية، وباستثمار طريقة العمل بالمجموعات، ثم الانفتاح عن وسائل الاتصال الحديثة، لما تمنحه من إمكانات لتعليم وتعلم اللغة العربية بشكل عام، وإثراء الثروة اللفظية بشكل خاص (المعاجم المدرسية الحاسوبية، مواقع لبرامج وألعاب تعليمية لغوية...).

**الكلمات المفتاحية:** الثروة اللفظية تعليم وتعلم اللغة العربية. إجراءات تنمية الثروة اللفظية.

## قدمة:

يعتبر ضعف المتعلم في القدرة على التعبير باللغة العربية، قولاً وكتابة؛ رغم بلوغه المستويات المتقدمة من التعليم، من الإشكالات التي تستحق البحث والدراسة في العقود الأخيرة، وخاصة بعد الانتشار الواسع للتكنولوجيات الحديثة، ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، ويعتبر نقص الثروة اللفظية من بين الأسباب الرئيسية، نظراً لعوامل متعددة ومتنوعة؛ منها ما يتصل بطرائق وأساليب التدريس المعتمدة في المؤسسات التربوية، وعدم احتواء الكتب المدرسية على قوائم محددة للمفردات في كل مستوى دراسي معين، ثم هيمنة اللهجات العامية على شرح الدروس داخل الفصول الدراسية، إضافة إلى عدم اهتمام المدرسين بالمعاجم المدرسية، وعزوف المتعلمين بمختلف أعمارهم ومستوياتهم عن القراءة والمطالعة، ثم الوسط السوسيو- ثقافي الفقير، وغير المشجع للمتعلم لإثراء مخزونه من المفردات، ولهذا ارتأت هذه الدراسة إبراز أهمية الثروة اللفظية لدى متعلم اللغة العربية، ودورها في الرفع من قدرته التعبيرية قولاً وكتابة، وتحقيق وجوده الاجتماعي داخل

المؤسسة التربوية وخارجها، وبناء الشخصية القيادية، ثم اقتراح مجموعة من السبل والإجراءات الكفيلة بتطويرها وتنميتها.

### 1- تعريف الثروة اللفظية:

تتشكل الكلمة من حرفين أو أكثر، سواء أكانت فعلا أم اسما أم حرفا، ولها معنى، وقد تكون منفردة أو منتظمة داخل جملة ما، وتحيل الثروة اللفظية إلى ذلك المخزون الذي يخزنه المتكلم المستمع في ذهنه، إذ لكل متكلم للغة طبيعته، فقد قر قراره على مخزون ذاكري غير واع، يجلي معرفته لتلك اللغة وملكته فيها، وهذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يمثل ثروة المفردات المخزنة، وجهاز قواعده نشيط يرسم أسس تأليف هذه الأبجدية<sup>1</sup>.

والثروة اللفظية هي عدد الكلمات التي اكتسبها المتعلم باختلاف أنواعها ومستوياتها، وتصبح جزءا من مدخراته المعرفية، وهي المحددة لمعجمه الذهني الذي يفترض أنه يدخل في تحديد كفايته اللغوية، وتكمن أهميتها في مساعدة المتعلم على التواصل مع الآخرين استماعا ومحادثة وتعبيرا عما يدور في عقله من أفكار، وما يحس به من مشاعر<sup>2</sup>، كما تعمل على تجريد وجوده المادي والإنساني ضمن قواعد وخطاطات لغوية محددة تحقق الوعي بهذا الوجود، وتمكن معرفة الفرد لكلمات معينة من استثارة الكلمات والأفكار المتصلة بها، مما يغني معجمه الذهني خاصة، ويعمق مستوى كفايته اللغوية عامة.

### 2- أهمية الثروة اللفظية لدى متعلم اللغة العربية:

اهتم التوجه البنيوي بالنحو تنظيرا وتطبيقا، واعتبره مكونا لغويا مركزيا لتعليم وتعلم اللغة، ولم تحظ المفردات/الثروة اللفظية باهتمام الباحثين في ميدان ديداكتيك اللغات والمدرسين على السواء إلا في العقد الأخير من القرن الماضي، ودورها البالغ في بناء كفايته اللغوية 2000Schmitt، 2001 Nation، 2000 Chaibi، 2004 Grabe، 2002 Thornbury<sup>3</sup>، وتكسب المتعلم القدرة على التعبير والتواصل قولاً وكتابة في وضعيات

<sup>1</sup>- اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، عبد القادر الفاسي الفهري، الطبعة الأولى، دار توبقال للنشر والتوزيع، الجزء الأول، المغرب، 2000، ص: 6.

<sup>2</sup>- الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر: عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد الأول، العدد الأول، الجزائر، 2010، ص: 11.

<sup>3</sup>- "How to teach vocabulary": Thornbury, S; Boston, Pearson Education, Inc. 2002

- Learning vocabulary in another language: Nation, I. S. P; Cambridge, Cambridge University Press; 2001

- Vocabulary in language teaching: Schmitt, N; Cambridge, Cambridge University Press; 2000

داخل الفصل وخارجه، مما "يجب التركيز في تدريسها على تحقيق هذه القدرة التعبيرية/ التواصل اللغوي"<sup>1</sup>، ونظرا لمعرفة المتعلم لأهميتها، فإنه لا يعود إلى كتب النحو أثناء مواجهته لصعوبات تواصلية؛ بل يعود إلى القاموس لمعرفة معاني بعض المفردات الصعبة، إذ "ليس الإشكال في المبادئ التركيبية والنحوية للغة معينة، بل في مفرداتها؛ لأن مركز فهم اللغة واستعمالها يكمن في معرفة مفرداتها"<sup>2</sup>، لذا يعمل المتعلم جاهدا على اكتساب مفردات جديدة، ويقضي وقتا طويلا في ترديد وتدوين كلمات معزولة أو وفق سياقها في مذكرته، ويسعى إلى تنمية ثروته اللفظية دون الاهتمام بتعميق قدراته اللغوية الأخرى، وهذا لا يعني إقصاء المدرسين لباقي الأنشطة اللغوية الأخرى، بل لابد من الحفاظ على الترابط والتكامل بين جل مكونات الكفاية اللغوية (مستوياتها المختلفة).

إن المفردات هي الأداة الرئيسة التي يعبر من خلالها المتعلم عما يجول بخاطره من أفكار ومشاعر وأحاسيس، "إنها الوعاء الذي ينقل ما يفكر فيه من قضايا اجتماعية واقتصادية وتعليمية..."<sup>3</sup>، كما تمكنه من هيكلة تجاربه ضمن أنظمة مفتوحة وغير محدودة، وتزيد من خبراته وتجاربه وأفكاره وصوره الذهنية، وتحسن من مهاراته، وتعد نقطة انطلاق إبداعه اللغوي، وبناء الشخصية المنفتحة، والمؤثرة والجذابة أثناء التفاعل مع الآخرين؛ مما يحقق وجوده الاجتماعي، وكلما تقدم المتعلم في تعلمه للمفردات زادت ثقته بنفسه، وأدرك دور اللغة الملموس في نشاطه اللغوي (ضرورة احترام الفروق الفردية بين المتعلمين)، وأشارت مجموعة من الدراسات أن الثروة اللفظية تكشف عن مستوى الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وتنبئ بنجاحه اللغوي والدراسي (Laufer, 1993; Milton و Massai, 2017<sup>4</sup>، كما تعمل على تنظيم تركيب الجمل وتربط بين جل

<sup>1</sup>-"Research on Teaching Reading":Grabe, W;In Annual Review of Applied - Linguistics, Volume 24(p: 87-112). Editor Chief: Mary McGroarty, Publish: Cambridge University Press; 2004

<sup>2</sup>-"Teaching Vocabulary: Theoretical and Practical Consideration":Chaibi, A;MATE NEWSLETTER,21/2, 2000

<sup>3</sup>-التعبير (فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه): عبد الرحمان عبد الهاشمي، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص: 13.

<sup>4</sup> - A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary:Hunt, A. &Beglar, D;Reading in a Foreign Language, Volume 17, N: 1. 2005, p:2

<sup>5</sup>- تعليم المفردات اللغوية: ماهر شعبان عبد الباري، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص: 34.

<sup>6</sup> - "How does Vocabulary Knowledge relate to Reading Comprehension"? Xuerong, W, in: Vocabulary in Curriculum Planning: Needs, Strategies and Tools. Edited by Marina Dodigovic María Pilar Agustín- Llach. Palgrave macmillan, 2020, p: 57-60<https://doi.org/10.1007/978-3-030-48663-1>

مستويات اللغة، وتساهم في بلوغ الفهم العميق للخطاب المكتوب والمنطوق على حد سواء، ومن المؤشرات الإيجابية على غنى رصيد المتعلمين من المفردات ما يلي<sup>1</sup>:

- تنوع في المفردات الموظفة قولاً وكتابة: من حيث توسيع معاني الألفاظ، عن طريق استثمار الترادف، والاشتقاق، والسياق.

- عمق الثروة اللفظية: وتتجلى عندما ينتج المتعلم خطاباً أغلب مفرداته نادرة الاستعمال، لا يستوعبها إلا جهابذة اللغة.

- اتساع مخزون الثروة اللفظية: تظهر في استعمال المتعلم لألفاظ متنوعة ومختلفة المرجعيات، سواء أكانت أسماء أم أفعالاً أم مرادفات.

- قلة أخطاء استعمال المفردات: مما يكشف عن امتلاك المتعلم لجميع المعطيات الصرفية والنحوية والدلالية والتداولية حولها، وارتباطها بسياق محدد ومناسب.

وقد صنفت Picoche<sup>2</sup> 1992 المفردات من حيث علاقتها بالاستعمال إلى ثلاثة أنواع:

- المفردات المستعملة: تختلف من شخص إلى آخر، وتشمل جميع المفردات الموظفة من قبل متكلمي لغة معينة، للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وحاجاتهم...إنها المفردات المستخدمة في إنتاج اللغة قولاً وكتابة، ويتم اكتسابها بطريقة مباشرة اعتماداً على مهارة التذكر.

- المفردات غير المستعملة: تشكل جزءاً من الثروة اللفظية، التي تضم مفردات يفهمها الفرد فهماً دقيقاً أو تقريبياً أثناء الاستماع أو القراءة، وتوظف نادراً في مهارتي الكتابة والتحدث، إنها مفردات يفهمها الفرد، ولا يوظفها في تواصله، وتكتسب بطريقة غير مباشرة وفق سياق ورودها.

- المفردات الخاصة بالفرد: هي المفردات التي يستعملها الشخص في وسط سوسيوومني محدد.

ونجمل النتائج الإيجابية التي تترتب عن غنى ثروة المتعلم اللفظية فيما يلي:

<sup>1</sup> - Pour la compétence lexicale en immersion française : la construction d'une expérimentation réussie, Spracklin K, SHS Web of Conférences 46, 07006 (2018) p: 3-4.

<sup>2</sup> - 1992. Précis de lexicologie française, L'étude et l'enseignement du vocabulaire :Picoche, J, Paris : Nathan, p :54.

- زيادة الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم، وبالتالي زيادة محصوله الفكري والثقافي؛ لأن المفردات هي المادة اللغوية الأساسية التي تدون بها المعارف والثقافات، وتمكنه من الاستمرار في التحصيل المعرفي وتبادل المشاعر والأفكار.

- يبقى التحصيل الفكري/ المعرفي في اتجاه متناغم مع نمو المفردات.

- المتعلم الذي تقل ثروته اللفظية تقل قدرته على التواصل مع الآخرين والتكيف معهم (الانسحاب الاجتماعي).

- يساعد ثراء المخزون من المفردات المتعلم على استيعاب المقروء، مما يحفزه على الاستمرار في فعل القراءة. تكون المفردات أكثر حضوراً في الذهن وأكثر بروزاً في الذاكرة، نتيجة اتساع شبكات التواصل مع الآخر، وتجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير.

- تجعل الثروة اللفظية الغنية والواسعة المتعلم فعالاً في محيطه، وبين أفراد جماعته (الشخصية الاجتماعية المرحية، وروح القيادة).

ومن السلبيات الناجمة عن نقص الثروة اللفظية ما يلي<sup>1</sup>:

- العزلة الاجتماعية: محدودية علاقات الفرد مع الآخرين، والميل نحو الانطواء، والشعور بالفشل.

- اضطراب الشخصية: إن عجز الإنسان عن التعبير عن مشاعره وأفكاره بصورة واضحة، وعجزه عن التعبير بمرونة يولد لديه مع مرور الوقت الشعور بالنقص أو الدونية.

- إذا كان الضعف الفكري ناتجاً عن الفقر في المهارات اللغوية برمتها، فضعف الإنتاج أو غيابه يعود إلى ضعف أو فقر الثروة اللفظية.

وصفوة القول، تكسب الثروة اللفظية الغنية المتعلم القدرة والطلاقة على التواصل والتعبير قولاً وكتابة، والنجاح في تعلمه للغة، وتزيد من خبراته وتجاربه وأفكاره، وتحسن من مهاراته، كما أنها نقطة انطلاق إبداعه اللغوي، الذي يعد قوة أساسية يعتمد عليها في اكتساب ثقته بنفسه، ثم تساعد على تكوين شخصية اجتماعية وقيادية.

<sup>1</sup>- الحصيلة اللغوية: أحمد محمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، 1996، ص: 68-

### 3- سبل تنمية الثروة اللفظية لدى متعلم اللغة العربية:

بعد توضيح أهمية الثروة اللفظية في اكتساب/ تعلم اللغة، والتمكن منها والتواصل بها بنجاحة وفاعلية قولاً وكتابة، وتنمية شخصية المتعلم نفسياً واجتماعياً؛ مما يقتضي اقتراح إجراءات لتنميتها وتعميقها، ومن هذه الإجراءات نورد ما يلي:

#### - الوسط السوسيو- ثقافي للمتعلم:

لا يخفى دور الوسط السوسيو- ثقافي في إغناء ثروة المتعلم اللفظية، إذ أصبح من المسلم به أن المناخ الأسري الذي يتميز بالهدوء والمحبة بين أفرادها، يمنح الطفل وضعا مريحا لتشكيل معالم شخصيته في المستقبل، نفسياً واجتماعياً وذهنياً، أما على المستوى اللغوي، فالبيت هو المكان الأول الذي يسمع فيه الطفل ألفاظ أبويه ومناقشات إخوانه وتفاعلاتهم الاجتماعية، وهو في بطن أمه؛ إنه المكان الذي يتعلم فيه مقومات التربية، وينمي لغته بشكل عام، و معرفته بالمفردات بشكل خاص، كما يعمل الوضع المادي والاجتماعي والثقافي للأسرة على خلق ثروة لفظية غنية، وقدر كبير من المعلومات والخبرات (الرأسمال الثقافي)، ومما يزيد من غناها وتنوعها اتصاله واحتكاكه المباشر مع زملائه منذ مراحلها الأولى، وولوجه للكتاتيب القرآنية ومؤسسات التعليم الأولى، إضافة إلى مشاهدة الأفلام الكرتونية باللغة العربية، وما تقدمه من مفردات فصيحة، وخاصة إذا ارتبطت بوضعيات تواصلية معينة، كما تمكن الشروط السابقة الذكر المتعلم من بناء معجمه الخاص، الذي يتكون من مفردات فريدة من نوعها، من حيث عددها وطبيعتها، ولهذا اعتبر فيكوتسكي "Vygotsky"<sup>1</sup> صاحب النظرية السوسيو-بنائية أن تعلم اللغة ومفرداتها هو نشاط اجتماعي وثقافي، أساسه التفاعل والتواصل مع الآخر في وضعيات تواصلية حقيقية.

#### - القراءة والمطالعة :

إن تعليم المفردات مباشرة دون إدماجها في السياق يعطي نسبة ضئيلة في اكتسابها/ تعلمها، مقارنة بوضعها داخل سياق تواصلية، وإذا كان للغة المحكية دور في إمداد المتعلم بالألفاظ والتراكيب المستعملة في الحياة العملية، فإن للقراءة أثراً كبيراً في تعميق معرفة القارئ بهذه الألفاظ والتعابير، وتوظيفها في الوضعيات التواصلية المختلفة، ومن هنا تظهر أهمية تشجيع المدرسين وأولياء الأمور المتعلم/ الطفل على القراءة،

<sup>1</sup>- ليف سيمينوفيتش فيكوتسكي "Vygotsky"، باحث روسي (1896-1934) من أهم رواد الفكر السيكولوجي، وعرفت نظريته بنظرية الثقافة الاجتماعية- تنمية المنطقة المركزية القريبة من النمو، وركز في نظريته على مفهوم التفاعل الاجتماعي والثقافي باعتباره مفهوماً أساسياً في تطوير إدراك ولغة الطفل.

وتلخيص المقروء وصياغته بأسلوب شخصي، وإبداء الرأي تجاه أفكار الكاتب من جهة، ثم تحفيزه على كتابة الخواطر والقصص والمذكرات الشخصية من جهة أخرى، لأن القراءة هي الوسيلة المركزية لاكتساب/ تعلم وتمثل الكلمات بكيفية جيدة، إذ المتعلم الذي له شغف بالقراءة والمطالعة، حتما سيبنى لغته ومعارفه وخبراته وثقافته، وفي هذا الصدد أشارت Laufer 1992 إلى "أن الثروة اللفظية تبنى أساسا من خلال نشاط القراءة، وأن على المتعلم معرفة خمسة وتسعين في المئة من مفردات النص قصد فهم مغزاه"<sup>1</sup>، كما تنمى أيضا من خلال ممارسة فعل الكتابة، نظرا لما توفره هذه المهارة من الوقت الكافي للمتعمق قصد التأمل، والبحث في الذاكرة عن المفردات المناسبة لمعنى وسياق معينين، ثم يعمل على بث الروح من جديد في بعض الألفاظ الخاملة، وتحويلها من المعجم غير المستعمل إلى المستعمل.

وعموما يكون إثراء مخزون الألفاظ اللغوية أثناء ممارسة فعل القراءة مباشرة وسريعا، حيث يحتاج القارئ إلى تفسير ما يمر به من عبارات وألفاظ، ويشجعه هذا الإجراء على استمرار نشاط القراءة، نظرا لحاجته إلى فهم وإدراك ما يقرأ؛ وبهذا تكون عملية التنقيب والبحث في الذاكرة عن معاني المفردات في فاعلية مستمرة وسريعة.<sup>2</sup>

#### - بناء المعجم الأساسي للتواصل باللغة العربية:

تنمى أيضا الثروة اللفظية لدى المتعلم ببناء معجم أساسي للتواصل باللغة العربية، شأنها في ذلك شأن باقي اللغات الأجنبية؛ "وفق أصول العربية وضوابطها، وبحسب ما تمليه حاجات وضرورات التواصل بين أفراد الأمة، ووفق حاجات التواصل مع اللغات الأخرى عبر الترجمة إلى العربية ومنها"<sup>3</sup>؛ مما يساهم في إكساب المتعلم القدرة على التعبير باللغة العربية قولاً وكتابة، "ولا يقصد المعجم اللغوي بأكمله، بل عدد محدود من الكلمات المألوفة والمتواترة في الإعلام، وفي التواصل الشفهي والكتابي، ثم الارتقاء بها بواسطة الترادف والتضاد والاشتقاق إلى الكلمات الأقل تداولاً"<sup>4</sup>، ولهذا يجب ضبط قوائم المفردات المقدمة للمتعمق في سياقات مختلفة ومتنوعة، ووفق شروط التربية الناجحة والتدرج والتسلسل المنطقيين للعمليات التعليمية، وما تمليه شروط مرحلته النمائية؛ مما يساعده على توسيع وتطوير حصيلته من المفردات، لذا يعد التمكن من المعجم الأساسي

<sup>1</sup> - "How does Vocabulary Knowledge relate to Reading Comprehension"? Xuerong, W; in: Vocabulary in Curriculum Planning: Needs, Strategies and Tools. Edited by Marina Dodigovic María Pilar Agustín-Llach. Palgrave macmillan, 2020,p: 57https://doi.org/10.1007/978-3-030-48663-1

<sup>2</sup> - دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات: أحمد حساني، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص: 145.

<sup>3</sup> - التنمية اللغوية: طريق إلى المعاصرة، ممدوح محمد خسارة، مجلة قضايا لغوية، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، العدد الرابع، 2017، ص: 10.

في التواصل خطوة جد مهمة لوضع قواعد المعرفة اللغوية لدى المتعلم منذ سنواته الأولى من التعليم، ثم "توحيد لغة الطفل العربي والشباب العربي عامة، فيما أنه اشتركت في إخراجها وتحريه وضبطه جميع الدول العربية، واتفقت هذه الدول على إدخاله في التعليم، والاعتماد عليه في تأليف الكتب المدرسية، وتسييره في جميع المؤسسات ذات التأثير على الجمهور، فإنه سيتم ذلك توحيد لغة المتعلمين، وذلك من موريتانيا إلى الخليج"<sup>1</sup>.

### - المعجم المدرسي:

يضم المعجم المدرسي مجموعة من المفردات اللغوية المتداولة فعليا في الكتب المدرسية الموجهة لمستوى دراسي معين، وتتلاءم وشروطها التعليمية، وهو من أهم الوسائل التعليمية والبيداغوجية التي ينبغي أن ترافق المتعلم عبر كل أطواره الدراسية، لماله من أهمية في تنمية ثروته اللفظية وتعميقها، ولهذا وجب تحديثه وإغنائه باستمرار بالكلمات الجديدة، ليكون مناسباً للوضعيات التواصلية داخل الفصل وخارجه، وأن يستفيد صناع هذه المعاجم المدرسية من الأنظمة المعلوماتية لحوسبة مضامينها، واستثمار طاقتها الهائلة لاستمالة المتعلم، وتحفيزه على إغناء ثروته اللفظية.

ونظرا لأهميته من اللازم أن يصبح وسيلة لا غنى عنها لدى متعلم اللغة العربية؛ لأنه يمثل الجانب الثقافي والتربوي لأي مجتمع، إذ على سبيل المثال "يتعلم التلميذ الأوربي كيفية البحث في القاموس منذ الصغر، ويتدرب على ذلك، حتى يتقنه إتقاناً عظيماً؛ مما يساعده على الفهم السليم والبحث العلمي الجاد منذ الصغر، وعلى العكس من ذلك نجد تلامذتنا، إذا صادفهم كلمة صعبة يكتفون بفهم مشوش وعدم الفهم في أغلب الأحيان"<sup>2</sup>، ويلاحظ في كثير من المناهج الدراسية على مستوى الوطن العربي، أنها لا تعير أي اهتمام إلى المعاجم المدرسية، وإن وجدت فإن "كثيراً من المؤسسات التعليمية لا تهتم بتوفير الأعداد الكافية منها، وإن وفرتها فلا تهتم بتعريف الناشئة على منهجية استخدامها، ولا بخلق الحوافز الكافية لديهم قصد الرجوع إليها"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>-الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر: عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد الأول، العدد الأول، الجزائر، 2010، ص: 13.

<sup>2</sup>-معجم المعاجم العربية: عبد الحق يسري، الطبعة الأولى، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1991، ص: 11.

<sup>3</sup>-الحصيلة اللغوية: أحمد محمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، 1996، ص: 15.

## - طرائق تدريس المفردات:

اختلف الباحثون المهتمون بطرائق تدريس المفردات حول جدوى الطرائق المقترحة، إذ هناك من يقر بفاعلية التعليم الصريح من خلال أنشطة تعليمية تعليمية متفق بشأنها؛ في حين ينظر آخرون إلى أن تعليمها ضمنيا هو الذي يعطي نتائج جيدة، ويقتضي التعليم الصريح معرفة المتعلم بقائمة المفردات التي يسعى المدرس تعليمها في حصة معينة، ويجعله واعيا ومسؤولا عن سيرورة تعلمه، بينما ينخرط المتعلم وفق النهج الضمني مباشرة في تعليم وتعلم المفردات دون توجيه مسبق من المدرس، الشأن نفسه في عملية اكتسابه للغته الأم.

- تدريس المفردات بطريقة ضمنية: إن اكتساب المفردات ومعانيها يتم بطريقة لا واعية أثناء مواجهة المتعلم لها وفق سياقات مختلفة، ومن خلال إشراك المتعلم في الأنشطة اللغوية الفصلية، خاصة في مهاتي الاستماع والقراءة.

- تدريس المفردات بطريقة صريحة: يكون تعلم واكتساب المفردات بسيطا من خلال وضعها في مقاطع تعليمية تعليمية، والاستهلال بالمفردات المتضمنة في المعجم الأساسي للتواصل، ويكون المتعلم واعيا بدوره ومسؤوليته في نشاط التعلم، ولهذا يتم اقتراح مفردات مختارة وفق معايير علمية وتربوية مضبوطة، وتتوافق مع مرحلة المتعلم النمائية، وحاجاته ومتطلباته.

ولكي تنجح طرائق تدريس المفردات سواء الصريحة أو الضمنية لابد من تحديد أدوار كل من المتعلم والمدرس، وطبيعة المنهاج الدراسي، وما يتضمنه من مفردات.

## ◀ المتعلم وأدواره في نشاط التعلم:

- المتعلم نشيط ومسؤول في سيرورة تعلمه/ اكتسابه للمفردات، انطلاقا من استراتيجياته، وحاجياته، وطموحاته ودافعيته وتحفيزه تجاه اللغة العربية.

- مواجهته للمفردة في وضعيات تواصلية مختلفة، ليتسنى له الإحاطة بجميع معانيها.

- قيامه بعمليات المقارنة والتصنيف والتجميع، وتساوده هذه الإجراءات على اكتساب ثروة لفظية واسعة.

- ينظر إلى المتعلم مركز العملية التعليمية التعليمية، حيث يبني تعلماته/ ثروته اللفظية نفسه بنفسه

بمساعدة المدرس.

### المدرس / المنهاج الدراسي:

- توضع المفردات في المناهج الدراسية على أساس دراسات ميدانية دقيقة، وتحترم معايير علمية وتربوية دقيقة، وتتصل بكل مستوى دراسي معين، ويجب أن تحترم المفردات المقترحة للتدريس الخصائص الآتية:
- ضرورة استهلال المدرس لأنشطة تدريس المفردات في المستويات الأولى من التعليم بالمفردات ذات المعنى المادي، دون المعنى المجرد؛ لأنها سهلة في التعرف والتذكر، وفي تعميم المعنى على مفردات تنتهي إلى الحقل الدلالي نفسه.
- لا تدرس المفردات الجديدة إلا من خلال سياقها، ولا تحفظ عن ظهر قلب.
- خلق روابط بين المفردات العامية والفصيحة المتشابهة من حيث الصوت، والمعنى، والصيغ الصرفية.
- خلوها من الحروف المتنافرة من حيث اتحاد أو تقارب مخارجها.
- تفضيل الصيغ الصرفية المألوفة لدى المتعلم (فعل، تفعل، أفعال، فعال، فعلا).
- تفضيل المفردات ذات الحروف القليلة، والمجردة عن المزيدة، والمفردات التي يشتق منها على غيرها؛ لأن المشتقات يسهل تخزينها، وتذكرها عند الاقتضاء، واستعمالها قولاً أو كتابة.
- أن تكون المفردات ضمن نطاق الوسط السوسiolساني والسوسيوثقافي للمتعلمين واهتماماتهم، خاصة في طور التعليم الأساسي، ويفضل أن تكون متواترة ومألوفة، وشائعة في أكثر من بلد عربي، وشاملة لعدة مجالات في وقت واحد، أي التي يمكن توظيفها في سياقات مختلفة.
- تحديد قوائم المفردات التي تدرس في كل مستوى دراسي، وتواكب مستجدات مجتمع المعرفة وحاجات المتعلم؛ لأنه إذا تجاوزت عتبة معينة انعكس ذلك على تعلمه للغة العربية، ثم يجب أن يستهل النشاط التعليمي من المفردات الأكثر تداولاً في محيطه، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية في التواصل (Nation2006)، ثم الارتقاء بها بواسطة الترادف والتضاد والاشتقاق إلى الكلمات الأقل تداولاً<sup>1</sup>، إذ يحتاج المتعلم العربي في كل مستوى تعليمي إلى قائمة من الألفاظ داخل كتابه المدرسي كما هو الأمر في اللغات

<sup>1</sup> - "Introduction to Vocabulary-Based Needs Analysis": Dodigovic, M & Pilar Agustín-Llach, M; in: Vocabulary in Curriculum Planning: Needs, Strategies and Tools. Edited by Marina Dodigovic María Pilar Agustín-Llach. Palgrave macmillan, 2020, p: 3 <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48663-1>

الأجنبية، "وقد قدر بعض الباحثين أن الطفل في ست سنوات يحتاج إلى 2600 كلمة، وفي ثمان سنوات يحتاج إلى 3600 كلمة، وفي عشر سنوات إلى 5400 كلمة، وفي اثني عشرة سنة إلى 7200 كلمة".<sup>1</sup>

- المدخل التكاملي في تقديم المفردات، ووضعها وفق معاني سياقية داخل أنشطة المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

68

- تعليم المفردات من خلال سياق لغوي، ووضعيات تواصلية حقيقية مختلفة يمارسها المتعلم بمفرده أو مع زملائه داخل الفصل الدراسي، وترسيخ استعمال الموقف التواصلية، مما يمكنه من استثمار أقوال وأمثلة مناسبة لتدعيم رأيه، ويعتبر العمل بالمجموعات أو الورشات الطريقة الجيدة للتعرف عن الكلمات الجديدة وتوظيفها، وتذكر كلمات أخرى مرتبطة بها دلاليا وصرافيا.

- إغناء وتعميق معرفة المفردات من خلال أنشطة لغوية، منها: الكلمات المتقاطعة، والمفردات المترادفة، والكلمات المتضادة، والكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها، والكلمات التي تبدأ بحرف واحد، والكلمات المتشابهة في الشكل أو المضمون، وملء الفراغات.<sup>2</sup>

- ضرورة اعتماد أنشطة تعليمية تعلمية ذات طابع تراكمي، هدفها تطوير وتنمية الثروة اللفظية لدى متعلم اللغة العربية، بحيث ينتقل المتعلم من استقبال الكلمة إلى محاولة إنتاجها، ومن معرفتها جزئيا إلى تعرفها بشكل دقيق داخل سياق تواصلية معين.

- استخدام تقنيات مختلفة لإغناء الثروة اللفظية، منها: تحليل مكونات المفردة وخريطتها الدلالية، ثم تعرف المتعلم مهارات البحث في القاموس؛ شريطة أن تكون هذه القواميس تفاعلية، وتساهم في إدماج كل المفردات الجديدة، ومواكبة للتطورات المعرفية واللغوية.<sup>3</sup>

- الابتعاد عن حشو ذهن المتعلم بمفردات قد لا يحسن استعمالها، ويوجه المدرس كل جهوده نحو إكساب المتعلم القدرة على التعبير بدقة، وبلغة فصيحة دون أخطاء معجمية قولاً وكتابة.

<sup>1</sup>- أدب الأطفال، علم وفن: أحمد نجيب، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، لبنان، 2000، ص: 48

<sup>2</sup>- الحصيل اللغوية: أحمد محمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، 1996، ص: 279-285.

<sup>3</sup>- كفايات التدريس وتدريب الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم: فاطمة حسيني، سلسلة دراسات تربوية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الدار البيضاء، 2005، ص: 56.

- تشجيع المعلم على تلامذته على المناقشة والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وتجاربهم، مع مراعاة الفروق الفردية.

- تحفيزه على ارتياد مكتبة المؤسسة التربوية وإرشاد كل متعلم على حدة، لما يتناسب مع قدراته الذهنية، واهتماماته وحاجاته.

عموما، لا يتحقق اكتساب/تعلم مفردات اللغة العربية وفق سيرورة واحدة، ولكي يدمجها المتعلم في معجمه الذهني لابد من تعرف خصائصها النطقية والخطية والتركيبية والدلالية والمرجعية، وربطها بمفردات أخرى على شكل شبكات داخل ذهنه، لأن معرفته بمفردات معينة تمكنه من استثارة مفردات أخرى وأفكار متصلة بها، وينعكس هذا الإجراء إيجابيا على اتساع معجمه الذهني، إضافة إلى أن الموقف التعليمي هو الذي يفرض على المدرس تطبيق طريقة معينة، سواء أكانت صريحة أم ضمنية؛ ومن الأفضل أن يدمج بينهما في وضعية تعليمية تعلمية ما<sup>1</sup>، ويوظف طريقة العمل بالمجموعات، لما توفره من الناحية السيكولوجية من مناخ صحي لتعلم المفردات، وتصحيحها من حيث النطق والفهم والتمثل والكتابة.

#### - وسائل الاتصال الحديثة:

إذا كان الإنسان في الماضي يتواصل مع الأشخاص بشكل مباشر، فإنه في الوقت الحاضر يستطيع أن يلتقي بمن يشاركه في هذه العملية متى شاء وأين شاء، ويتبادل الآراء والخبرات والمعارف والأفكار رغم اختلاف الأمكنة؛ وباعتماده على التكنولوجيات الحديثة وعلى شبكة الإنترنت، وقد مكنت هذه الوسائل من انتشار اللغة العربية عالميا، والتعريف بثقافات المجتمعات العربية.

وبالرغم من سلبيات هذه الوسائل الحديثة، فمن الممكن أن تكون أكثر جدوى في تيسير تعلم اللغة العربية ومهاراتها، وإغناء رصيد المتعلم من المفردات؛ خاصة إذا استثمرها إيجابا واهتم بالمواقع الثقافية، وبالبرامج التعليمية التي تهدف إلى تعليم اللغة العربية بشكل عام، وإثراء المفردات اللغوية بشكل خاص، وفق منهجية مشوقة يتفاعل معها المتعلم بصريا وسمعيا.

ومن الإجراءات التي تجعل الإنترنت وسيلة لتعليم وتعلم اللغة، وإغناء الثروة اللفظية ما يلي:

- توفير المؤسسات اللغوية والتعليمية لبرامج نافعة في تطوير المهارات اللغوية.

<sup>1</sup>-تعليم المفردات اللغوية: ماهر شعبان عبد الباري، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص: 13.

- إنتاج برامج تعليمية خاصة بتعليم وتعلم اللغة العربية، تحت إشراف مؤسسات لغوية رسمية، وبدعم من الجهات الوصية عن قطاع التربية والتعليم.

- مراقبة هذه البرامج من قبل الوزارة الوصية، من أجل منع ما يعمل على تشويه اللغة العربية ومفرداتها.

- أن تعمل المؤسسات اللغوية العربية على إصدار قواميس، ومعاجم مدرسية حاسوبية تواكب التطورات في هذا المجال، خاصة إذا كانت مسموعة ومقروءة ومرئية؛ ليتعلم المتعلم كتابة المفردات وتعرف معانيها.

- يمكن أن تشارك الأسرة المتعلم في اختيار البرامج والألعاب التعليمية اللغوية، التي تعود عليه بالفائدة الثقافية والفكرية واللغوية، وتصحيح ما يمكن تصحيحه من عبارات، وصياغات لغوية وكلمات دخيلة.

#### خاتمة:

تقوم الثروة اللفظية بدور أساس في إكساب المتعلم القدرة على التعبير قولاً وكتابة، من مشاعر وأفكار وتجارب، كما يساعد غناها على التنبؤ بالمسار الصحيح في تعلم اللغة العربية، وفي خلق الشخصية الاجتماعية القيادية داخل الفصل الدراسي وخارجه، ونظراً لأهميتها لا بد من تدريس المهارات اللغوية الأربع من خلال أنشطة معجمية، وأن ينهج المدرس بيداغوجياً طريقة العمل بالمجموعات، لما توفره من مناخ تربوي مناسب لتعلم المفردات؛ مما يساعد على إدراكها وتصحيح نطقها وكتابتها، ويوظف استراتيجيات تدريسية فاعلة، مثل استراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية الحوار، واستراتيجية التعلم التعاوني، ثم ضرورة تجديد المعاجم المدرسية شكلاً ومضموناً، وتعرف المتعلم التقنيات الناجعة للبحث فيها، وأن تقترح المؤسسات اللغوية الحكومية معاجم أساسية للتواصل، وفق أسس علمية وتربوية، إضافة إلى استثمار الوسائل التكنولوجية الحديثة، وما تمنحه من إمكانات لحوسبة القواميس والألعاب اللغوية، بشكل تفاعلي ومشوق ومثير لدافعية المتعلم، ودون ترك المجال للشركات التجارية في هذا السياق، والذي همها الربح المادي فقط.

## قائمة المراجع:

1. الحاج صالح، عبد الرحمان، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد الأول، العدد الأول، الجزائر، 2010.
2. حساني، أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
3. حسيني، فاطمة، كفايات التدريس وتدریس الكفايات: آليات التحصيل ومعايير التقويم، سلسلة دراسات تربوية، مطبعة النجاح، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2005.
4. خسارة، ممدوح محمد، التنمية اللغوية: طريق إلى المعاصرة، مجلة قضايا لغوية، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، العدد الرابع، 2017.
5. الفاسي الفهري، عبد القادر، اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر والتوزيع، الجزء الأول، الطبعة الأولى، المغرب، 2002.
6. محمد المعتوق، أحمد، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، 1996.
7. عبد الباري، ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2011.
8. عبد الهاشمي، عبد الرحمان، التعبير (فلسفته، واقعه، تدریسه، أساليبه تصحيحه)، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2005.
9. نجيب، أحمد، أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، لبنان، 2000.
10. يسري، عبد الحق، معجم المعاجم العربية، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، لبنان، 1991.
11. Dodigovic, M & Pilar Agustín-Llach, M. "Introduction to Vocabulary-Based Needs Analysis". in: Vocabulary in Curriculum Planning: Needs, Strategies and Tools. Edited by Marina DodigovicMaríaPilarAgustín-Llach. Palgrave macmillan, 2020.
12. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48663-1>
13. Hunt, A. & Beglar, D. A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary. Reading in a Foreign Language, Volume 17, N: 1. 2005.
14. Picoche, J. 1992. Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire. Paris : Nathan.

15. Spracklin K. Pour la compétence lexicale en immersion française : la construction d'une expérimentation réussie, SHS Web of Conférences 46, 07006 (2018) pp3-4.
16. Xuerong, W. "How does Vocabulary Knowledge relate to Reading Comprehension"? in: Vocabulary in Curriculum Planning: Needs, Strategies and Tools. Edited by Marina DodigovicMaríaPilarAgustín-Llach. Palgrave macmillan, 2020.
17. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48663-1>

## اللغة والثقافة

### LANGUAGE AND CULTURE

د. التهامي الحايبي/المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط، المغرب

Pr:Thami Lhaini/CRMEF /Rabat, Morocco

#### Abstract :

This paper is intended to provide a comprehensive overview to the relation between language and culture via the world's linguistic view and involving the prehistoric origin of Arabic alphabets and confirmed a natural linguistic link between the sound and meaning. The scope and depth of research were expanded in an attempt to identify the origin of "Semitic" languages and, probably, the origin of natural linguistics. The unity of what is traditionally called "Semitic" languages may be traced in the natural sounds, Other studies pointed to a natural origin for these alphabets, the ancestral parent of "Arabic" language consisted of a number of monosyllabic root morphemes, many of which were borrowed or adapted from the natural environment. This research suggests that monosyllabic as is widely believed, were the original roots of "Arabic" language. Words expressing the basic needs of primitive man, such as water, food, living, hide, etc, could be One of the possible explanations for this is that many primary monosyllabic morpheme roots are human approximations of sounds heard in nature; for example k roots appear in Arabic explain too much a lot , as is the case with ktr, but reviewing other extensions of m may give the impression that it explain mother or water, feed.

**Keywords:** Language - culture - natural linguistics - monosyllabic roots.

## ملخص:

تروم هذه المقالة تقديم ملخص شامل عن العلاقة بين اللغة والثقافة من خلال ربطها بالنظرة اللغوية إلى العالم، كما تنطوي على تحديد أصل الحروف العربية والتأكيد على العلاقة الطبيعية بين الأصوات ودلالاتها. لقد كان هدف الكثير من الدراسات التعمق في تحديد أصل اللغات السامية و احتمال البحث في اللسانيات الطبيعية، لأن المجموعة التي سميت على نحو تقليدي باللغات السامية رسمت أصواتها بشكل طبيعي، كما أشارت دراسات أخرى إلى كون حروفها هي الأخرى كان مصدرها طبيعياً. إذ تتضمن العربية الأسلاف والاباء عددا من الجذور أحادية المقطع، و اقترض الكثير منها من المحيط الطبيعي، لذا يقترح هذا البحث أن هذه الجذور الأحادية هي الأصل في اللغة العربية، لأنها شكلت نسخا تقريبية لأصوات الطبيعة للتعبير عن حاجات الإنسان البدائية الأساسية في التعبير عن الماء والطعام، السكن والاحتواء. فعلى سبيل المثال الجذور التي تتضمن صوت الكاف في العربية تدل على الكثرة، لكن توسيعات صوت الميم تعطي الانطباع بأنها لا تخرج عن دلالة الأم والماء والإطعام.

اللغة - الثقافة - اللسانيات الطبيعية - الجذور أحادية المقطع. الكلمات المفتاحية:

## مقدمة:

إن الإنسان العربي والشعوب العربية تمتلك نظرة إلى العالم مستضمرة في اللاوعي الجمعي، وهذه النظرة مستوحاة من الأصوات الأولى التي شكلت القوالب اللغوية الأولية، وأدت إلى تشكيل الأنساق الذهنية في تصور العالم، وهذه الأنساق الذي تحدثنا عنها توا شيدت من خلال الأبجديات الأولى للغة التي ما زالت شاخصة وثاوية في المعاجم العربية.

إن القول بوجود نظرة لغوية إلى العالم يفضي إلى التسليم بأن هذه النظرة ثابتة، خاصة إذا علمنا أن هذه الأخيرة تحيل إلى البنية النسقية التي تصف بها الشعوب الحياة والوجود، وبهذا المعنى فإن النظرة إلى العالم تختزل في مجموعة التصورات والخطاطات الذهنية والخبرات والمعتقدات والسلوكات المرغوبة وغير المرغوبة التي تصاغ في قالب لغوي، وجدير بالذكر أن البنية النسقية الثابتة لا نقصد بها الجوانب الصوتية والصرفية وغيرها، ولكن نريد بها تصنيف الإنسان العربي للموجودات وتفصيلها في إطار أسماء وأحداث وعلائق، هذا علاوة على تصوره للزمن والجنس و اللون وغير ذلك كثير.

## 1 - اللغة والثقافة :

إن ملكة اللغة التي عادة ما نأخذها كقضية مسلم بها تحوي عددا من الخصائص الملحوظة، بل المدهشة، فبدون الأصوات الأولى التي ثقفها الإنسان العربي واستضمرتها أبنيتها الذهنية كان من الصعب خلق العالم الإنساني العربي المتعارف عليه، إذ إن تقدمنا في كل شيء كان حدوثه مستحيلا في غياب اللغة، تلك الخاصية المتفردة التي تجعل منا بشرا.

قد يبدو هذا التفرد غير واضح منذ الوهلة الأولى، فكل مخلوق تقريبا على وجه الأرض لديه نوع ما من نظام الإشارة، إنها طريقة تمكنه من التواصل مع أفراد فصيلته وكذا أفراد الفصائل الأخرى، فالصراير تصرصر والطيور تغرد والقردة تقوق وحشرات الليل تومض وحتى النمل يترك أثارا ذات رائحة حتى يتسنى لجماعته إتباع بعضها، ولاشك أنك مقتنع بتواجد بعض الإشارات والإيماءات الخاصة بقططك والتي تعنى أنا جائع أو أريد الخروج، علاوة على ذلك، كشفت الدراسات الحديثة لعلماء الحيوان عن كون النظام الإشاري شيق، وهذا ما يفوق المتعارف عليه، فعلى سبيل المثال قد يتطرق إلى أسماعك الآن أن فصيلة معينة من الحيتان مشهورة بأنها تغنى أو أن النحل يؤدي رقصات معينة تعلن عن مكان تواجد الرحيق لأفراد الخلية<sup>1</sup>، لقد سقنا هذه الأمثلة لبعض الأنساق الإشارية للتدليل على أنها شكلت النظام الإشاري اللغوي للإنسان الأول الذي دفعته انفعالاته الوجدانية وتواجده في إطار الجماعة إلى ابتداء أصوات للتواصل والتفاعل مع الآخر ومع الوجود، ثم غدت هذه الأنظمة اللغوية البشرية الأولية أكثر تطورا مع تطور العقل البشري، لذلك يحق لنا القول اليوم إن اللغة البشرية مختلفة تمام الاختلاف عن كل الأنظمة الإشارية، مما يضطرنا إلى معاملتها كشيء مختلف، كظاهرة فريدة حقا، ولكن ما لم ينتبه إليه البعض أن هذه اللغة كانت في بداياتها شبيهة بالأنظمة الإشارية للحشرات والحيوانات وأصوات الطبيعة، ونستدل على ذلك بترسب مفردات كثيرة في المعجم تجلي تلك العلائق المحاكاتية التي جمعت بين الإنسان والطبيعة التي اهتدى من خلالها إلى أصواته الأولى، حيث شيد منها الإنسان العربي عبر تاريخه الطويل قلبه اللغوي وبنياته الذهنية وتصوراتهِ وإدراكاته.

إن الثقافة تمثل مجموعة من القواعد والمعايير المادية والمعنوية المستقرة بصورة تجريدية في ذهن أفراد المجتمع، فهي تشكل بالنسبة لهم خطاطات ذهنية ترسم فيها القواعد والمعايير الثقافية المتوارثة جيلا عن جيل، ولذلك فإن الجانب المادي المتواجد في البيئة من قبيل المناخ والأرض والمصادر الطبيعية، وما يسند إليها من قيم ويرتبط بها من طقوس يساهم مع الجانب المعنوي الممثل في المعتقدات والأفكار والعادات والتقاليد والطقوس

1. تراسك، رل، أساسيات اللغة، ترجمة رانيا إبراهيم يوسف، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، 2002، ص 13.

في تشكيل ورسم السمات والملامح الثقافية للشعوب، ولتمثيل على ذلك يُعرّف الزمن بأنه الوقت من وجهة نظر نحوية، ومن الأهمية بمكان إدراك التباين بين الزمن والوقت، بادئ ذي بدء نقول إن الوقت لا يدخل ضمن مكونات اللغة، لأنه مكون من مكونات علم الفيزياء وعلم النفس، ولا شك أننا نعرف جيدا معنى مرور الوقت وكيفية تقسيمه إلى الماضي والحاضر والمستقبل، كما يمكننا تقسيم الوقت إلى وحدات أكثر دقة من تلك الثلاث، فنُميّز بين الماضي البعيد والمتوسط والقريب والمستقبل القريب والبعيد، لأنه باستطاعتنا التفرقة بين دقائق قليلة مضت في يوم ما و وقت معين من ذلك اليوم أو الأمس وقبل الأمس أو الأسبوع الماضي والشهر الماضي والسنة الماضية، لا تُمكننا الأزمنة النحوية من تحديد الوحدات الزمنية بشكل دقيق، فإذا كانت اللغتان العربية والإنجليزية لا تستخدم فيهما كلمات مناسبة أو مجموعة من الكلمات دالة بشكل دقيق على الوحدات الزمنية، لذلك نستنتج أن هاتين اللغتين تعيشان خارج التحديد الزمني النحوي الدقيق، لكننا في المقابل قد نجد لغات تفرض فروقا لغوية زمنية دقيقة في نحوها الخاص بها، ومن هذه اللغات اللغة الفرنسية التي تفرض وجود فروق زمنية في أفعالها، فالأفعال الفرنسية تقدم فروقا زمنية تسير بطريقة منظمة، لذلك تكون الطريقة التي تعبر بها الأفعال عن الزمن تخضع لتراتبية دقيقة، وقد نندهش عندما نعرف أن بعض اللغات لا تمتلك فصيلة الزمن، ومن تلك اللغات اللغة الصينية، حيث لا يوجد بتلك اللغة ما يماثل الماضي والحاضر والمستقبل، فعندما يريد الصيني التعبير عن الزمن يستخدم كلمات محددة من قبيل الآن أو غدا أو منذ عشر سنوات<sup>1</sup>، على عكس اللغة الصينية تمتلك الكثير من اللغات فصيلة الزمن، فاللغة التركية على سبيل المثال تتضمن ثلاث أزمنة الماضي والحاضر والمستقبل، وينبغي التذكير بكون هذا النظام السائد ليس هو الوحيد في كل اللغات، حيث تتضمن لغات عديدة نوعين أو نوع واحد من الأزمنة، لكن بالمقابل تتضمن إحدى لغات جنوب إفريقيا أكثر من أحد عشر زمنا، خمس درجات للماضي وخمس درجات للمستقبل، بالإضافة إلى الزمن الحاضر، تظهر الفروق الزمنية عند متحدثي هذه اللغة، فهم لا يمتلكون الاختيار في استخدام أحد الأزمنة دون الأخرى، كل ما يجب فعله هو استخدام الزمن الملائم للوقت المتحدث عنه<sup>2</sup>.

تظهر الفروق الزمنية في الأفعال دون الأسماء، لكن ذلك لا يشكل قاعدة عامة حيث نجد فصيلة الزمن في لغة الهوبي المستخدمة في كاليفورنيا تتجلى في الأسماء، فمثلا كلمة منزل تشتمل على ثلاثة أزمنة الماضي، الحاضر، المستقبل، وهي على التوالي xontaneen البيت الذي أصبح أنقاضا xonta البيت الذي يتواجد حاليا

1- أساسيات اللغة مرجع سابق، ص 65.

2- أساسيات اللغة، مرجع سابق 65.

xontate البيت الذي لم يشيد بعد، واللغات من قبيل العربية والفرنسية لا يستخدم فيهما هذا النظام ذاته، بل يتم استبداله باستعمال كلمات معينة غالبا ما تكون صفاتا من قبيل السنة الفارطة والزوجة السابقة<sup>1</sup>.

إن فرضية ساير- وورف ذات أهمية في ما يتعلق بما ناقشناه حول تأثير نظام الزمن في اللغة العربية على إدراك الزمن بشكل خاص، حيث يمكننا نظام اللغة من إدراك سيكولوجية الشعوب، ذلك أن العلاقة ما بين الزمن في الأفعال العربية والإحساس بالزمن يظهر من خلال تصرفات العرب وسلوكهم ومواقفهم من الزمن، ويمكن تطبيق فرضية وورف على اللغة العربية والعرب وفق الطريقة التالية: توجد في اللغة العربية أزمان للفعل مهمة وغير محددة على المستوى النحوي، وهذه الخاصية تمنح الثقافة العربية مفهوما مهما وغير محدد للوقت، ومن هنا نستنتج أن المجتمع العربي يهتم بشكل أقل نسبيا بالوقت، بما في ذلك تكميم الوقت، والوعي بالمدد النسبية والمواضع التي احتلتها أحداث الماضي، وأهمية ترتيب الحياة وفق جداول زمنية، ويمكن أن نعطي مثلا آخر بمركب الإبل الذي يعتبر من أهم الأنماط الثقافية المميزة للثقافة العربية، بل هو المحور الذي تدور حوله حياة الجماعة العربية، ونجد هذا المركب يشتمل على سمات أو وحدات ثقافية منها طرق تربيتها وتزيينها والمحافظة عليها، وكيفية الاستفادة منها، وإلى جانب مفهوم النمط الثقافي والمركب الاجتماعي نجد مفهوما متداولاً في الدراسات الأنثروبولوجية وهو مفهوم الاندماج الثقافي الذي يمكن أن نقف من خلاله على نمط ثقافي معين مرتبط بنمط ثقافي آخر، فلا يستطيع فرد لا ينتمي إلى الثقافة الإسلامية أن يفهم أو يتصور تحريم الإسلام للزواج من الأقارب بالرضاع إلا إذا درس نظام هذا الدين، ونجد أيضا ما يشبه ذلك في قبائل النوير الإفريقية التي تحرم الزواج بين أفراد نفس الفئة العمرية، أي لا يستطيع رجل أن يزوج مثلا ابنه من ابنة رجل يشترك معه في طبقة العمر، لأن هذه البنات تكون بمثابة ابنة له، ويعتبر الرجل بمثابة أبيها، وكذلك قد لا يفهم أحد نظام زواج الميت أو زواج الشبح لدى بعض القبائل الإفريقية إلا من خلال نظام دينهم الذي يصور الموت بمثابة نوع من الحياة الثانية في معتقدتهم<sup>2</sup>.

إن اللغات كما تتباين وتختلف في أصواتها وتراكيبها تختلف أيضا في مفرداتها ومعانيها التي تتطابق مع ثقافة الجماعة اللغوية، فثقافة أبناء الصحراء تعرف مفردات كثيرة للنخيل والإبل، ولكنها لا تعرف إلا مفردات قليلة دالة على الثلج، أما إذا نظرنا إلى لغة الإسكيمو نجد أنها حافلة بالمفردات الدالة على الثلج من قبيل الثلج الصلب واللين والذائب والمتجمد، وتجدر الإشارة إلى أن الكلمات الدالة على الثلج في لغة الاسكيمو قد تفوق المائة، لكن

<sup>1</sup> - المرجع السابق، ص 65.

<sup>2</sup> - حسام الدين، كريم زكي، اللغة والثقافة: دراسة أنثروولوجية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية، 2005، دار كتب عربية.

العالم الأنثروبولوجي فرانز بوز حددها في أربع كلمات وهي : APUT (ثلج على الأرض) و GANA (ثلج متساقط) و PIQSIRPOQ (ثلج متراكم) و QIMUQSUQ (ثلج تكدسه الرياح أو تسوقه).<sup>1</sup>

إن خبرة الجماعة اللغوية بما حولها يقودها نحو المزيد من الدقة والتمييز في إطلاق التسميات طبقاً لخبراتها التي تراكمت على مر الأجيال، فتقوم بتجميعها وعرضها بشكل يتسم بالدقة والتفصيل، فالظاهرة الواحدة من الظواهر التي نجدتها في عالمنا الذي نعيش فيه تتخذ تسميات متباينة في اللغات المختلفة حسب نظرة متكلمها إلى العالم، إن عين الإنسان تبصر نفس الألوان، بيد أن اللغات تلعب دوراً هاماً في تشكيل هذه الرؤية ومفهومها، فإذا كانت اللغة الروسية تميز بين درجتين للون الأزرق، وتستعمل لكل منهما كلمة مستقلة، فإن اللغات السامية واللغات الأوروبية تستعمل كلمة واحدة لنفس درجتي اللون، فالنظرة إلى اللون تختلف من لغة إلى أخرى ومن ثقافة إلى أخرى، وإذا كان اللون الأبيض مرتبطاً بمشاعر البهجة والسرور في الثقافات الشرقية والأوروبية، فإنه يرتبط في الثقافة اليابانية وأحياناً في الثقافة المغربية بمشاعر الحزن.<sup>2</sup>

إن دور اللغة لا تقتصر على مجرد كونها تقوم باختزال وتصنيف ما حولنا ووصف تجاربنا وخبراتنا المادية والمعنوية فحسب، بل إنها تشكل طرق تفكيرنا أو الطريقة التي ننظر من خلالها إلى العالم، وقد ذهب وورف LEE WHORF إلى أن اللغة تؤثر على سلوكنا وتفكيرنا، وذلك بناء على ملاحظته التي أبداهها من خلال عمله بشركة التأمين بالنسبة للحرائق التي كانت تحدث عندما يأخذ الناس حذرهم ويقرؤون كلمة فارغ مكتوبة على براميل البترول فيلقون بأعقاب السجائر حولها أو يحملونها دون اكتراث ناسين أن كلمة فارغ لا تعني أن الأبخرة الباقية في براميل البترول لم تعد مواد قابلة للاشتعال، ومن ثم فالكلمات هي علة اشتعال الحرائق، إن افتراض لي وورف يرى أن الناس يعيشون فقط في عالم الأشياء أو ما يحيط بها، بل يعيشون في نطاق لغتهم، ومن ثم فإننا نبي العالم الذي يحيط بنا وفق لغتنا، كما أننا ندرك العالم من خلال منظور اللغة، مما يعني أننا أسرى للألفاظ، إن اللغة هي التي تحدد التفكير وترتب التجربة العملية التي ينتجها نظام مجتمع معين، فاللغة تسمي الأشياء وتصنف الأحداث والعلاقات.<sup>3</sup>

تمكننا اللغة وألفاظها من تحديد مكانة كل فرد في المجتمع ودوره وتصور الجماعة اللغوية عنه، فكما أن كلمات من قبيل رجل وامرأة و طفل تصور مفاهيم خاصة لدى كل جماعة لغوية، نجد أيضاً أن كلمات من قبيل الأب و الأم و الجد و الجدة تحظى بالاحترام والتقدير، والكلمات من قبيل الزوج والزوجة و الابن و الابنة واليتيم

1 - أساسيات اللغة، مرجع سابق 76.

2 - المرجع السابق، ص 76.

3 - محاسب، مكي الدين، اللغة والفكر والعالم، مكتبة لبنان ناشرون، 1997، ص 31.

تحظى بمشاعر العطف والحب، في المقابل تحظى الكلمات من قبيل الضرة وزوج الأم وزوجة الأب بمشاعر الغيرة والبغض، بل أحيانا بمشاعر الحقد والكراهية الشديدة، أما الكلمات من قبيل اللقيط والمطلقة والعانس فتصاحب بتصورات سلبية تشكل سلوكنا نحو هؤلاء، علاوة على ما سبق ذكره، فإن اللغة تؤثر في نظرتنا إلى العالم، فهي تتأثر بالواقع السوسيوثقافي، لأن نفس الكلمات المدرجة أعلاه لا تحمل نفس الدلالة والشحنة الثقافية في ثقافات أخرى، فكلمة صديقة أو خلية في المجتمعات الأوروبية قد لا تحمل دلالة سلبية بقدر ما تحملها كلمة الزوجة الثانية أو الضرة، وهذا لا يعود إلى الألفاظ بقدر ما يرجع إلى الواقع السوسيوثقافي، ذلك أننا حينما ننطق باسم نستحضر معه شخصية حاملة، مما يعني أن الكلمات كائنات لغوية مغلقة بلباس سوسيوثقافي، ففي المجتمع الانجليزي يستعمل الفعلان SPEND= PAY في سياقات TO SPEND TO PAY MONEY TIME= فيعطى للوقت مفهوما اقتصاديا، فلا فرق عند الجماعة اللغوية بين إنفاق الوقت وإنفاق المال، فكلاهما له نفس الدلالة، وهذا الأمر نجده حتى في اشتقاق الكلمات والذي يدل على تفكير وتصوير الجماعة اللغوية، فكلمة صديق في الفرنسية مشتقة من الحب وفي العربية من الصدق، أما كلمة عدو في العربية مشتقة من العدوان، وفي الفرنسية من نفي المحبة<sup>1</sup>.

لقد احتفى اللغويون العرب بالمنحى الثقافي والاجتماعي للغة فربطوها بإطارها السوسيوثقافي، وأمحووا إلى كون المقام يشكل المعنى، فالجاحظ مثلا تحدث عن لغة الجوارى والكواعب والشواب<sup>2</sup>، وألمح إلى تأثر التنوعات اللغوية بالتنوعات الاجتماعية بقوله "ولكل صناعة ألفاظ قد حصلت لأهلها بعد امتحان سواها، فلم تلزق بصناعتهم إلا بعد أن كانت مشاكلها بينها وبين تلك الصناعة"، كما أشار في معرض آخر إلى تنوع الكلام بتنوع المتكلمين من حيث ثقافتهم وبيئتهم وجنسهم حيث يقول "وقد يتكلم المغلاق الذي نشأ في سواد الكوفة بالعربية المعروفة، ويكون لفظه متخيلا فاخرا، ومعناه شريفا كريما، ويعلم مع ذلك السامع لكلامه ومخارج حروفه أنه نبطي، وكذلك إذا تكلم الخراساني على هذه الصفة، فإنك تعلم مع إعرابه وتخبر ألفاظه من مخارج حروفه أنه خراساني"<sup>3</sup>.

إن لكل لغة بنيته الخاصة التي تشكل تمثيلا صادقا البنية الفكرية والثقافية للجماعة اللغوية، فقد أثبتت الدراسات الإثنولغوية وجود صلة بين البنية اللغوية وثقافة وأنماط تفكير العشيرة اللغوية، يقول وورف وهو

<sup>1</sup> - اللغة والثقافة، مرجع سابق.

10- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة ط 7، 2007، ص 146.

11 - الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان ج 3، تحقيق وشرح وشرح عبد السلام محمد هارون، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ط 2، 1968، ص 368.

من المتخصصين في الدراسات الأنثروولوجوية بأن البنية اللغوية تحول الفكر وتسيطر عليه سيطرة كاملة، كما أن تجربة البشر ومعرفتهم بالعالم ونظرتهم له تختلف باختلاف اللغات، ويقدم لنا مثالا استقاه من خلال ملاحظته لتعامل العمال مع براميل البترول الخالية دون اكتراث وعدم اهتمامهم بها بالرغم من أنها كانت مليئة ببقايا مخلفات البترول، بينما كانت طريقة تعاملهم مع هذه البراميل عندما كانت ممتلئة تتسم بالحدز والحيطه والاهتمام، وكما يقول وورف إن اللوم لا يقع على العمال بقدر ما يقع على كلمة "خالية" فالكلمة هي التي أثرت على طريقة تفكير العمال وسلوكهم<sup>1</sup>.

إن لي وورف وغيره من الباحثين يرون أن اللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الأفكار، بل هي التي ترسم وتخط الأفكار ذاتها، فنحن نفتت ونصنف ما حولنا من العالم بموجب الخطوط والحدود التي ترسمها لنا لغتنا، فالعالم يخلق بواسطة اللغة، وقد برز هذا الطرح في الخمسينات من القرن الماضي مع ما يعرف بالنسبية اللغوية Linguistic relativity، والاهتمام بدراسة العلاقة بين الفكر واللغة وثقافتها، وقد نستدل على ذلك في كتب علماء العرب القدامى من قبيل سيبويه الذي كان لما يجلس في حلقة بمسجد البصرة، وقد هبت الريح من كل جانب فأطارت الورق فقال لأحد تلامذته انظر أي ریح هي؟ وكان على مشارف المسجد تمثال فرس فتحرك، فنظر ثم قال: ما يثبت الفرس على شيء، فقال سيبويه إن العرب تقول في هذا تذابت الريح، وتذابت أي فعلت فعل الذئب وذلك أن يجيء من هاهنا وها هنا ليخيل الناظر أنه عدة ذئاب<sup>2</sup>.

لقد أراد سيبويه أن يبين لجماعة الجالسين إليه في البصرة سلوكا لغويا اقترن بالعرب الذين عاشوا في البيئة الصحراوية، وكان هذا السلوك اللغوي انعكاسا لبيئتهم وعالمهم الذي عاشوا فيه، فقد جاء في لسان العرب في مادة ذاب "تَذَابَّتِ الرِّيحُ وتَذَاءَبَتْ: اِخْتَلَفَتْ، وجاءت من هُنا وهُنا، وتَذَابَّتْهُ وتَذَاءَبَتْهُ: تَدَاوَلَتْهُ، وأَصْلُهُ مِنَ الذِّئْبِ إِذَا حَذَرَ مِنْ وَجْهِ جَاءَ مِنْ آخِرٍ، أَبُو عبيد: المْتَذَبَّةُ والمْتَذَابَّةُ، بوزن مْتَفَعَلَةٌ ومْتَفَاعِلَةٌ: مِنَ الرِّيحِ التي تَجِيءُ مِنْ هَهُنَا مرَّةً وَمِنْ هَهُنَا مرَّةً؛ أُخِذَ مِنْ فِعْلِ الذِّئْبِ، لِأَنَّهُ يَأْتِي كَذَلِكَ، قال ذو الرُّمَّة، يذكر ثورا وَحَشِيئاً:

فبات يُشِزُّهُ تَأْدٌ، وَيُسْهَرُهُ

تَدَوُّبُ الرِّيحِ، وَالْوَسْوَاسُ وَالْهَضْبُ"<sup>3</sup>.

1 -Robins ,R.H. A short History of Linguistics, Longmans Green & Co. London, 1969, p 83

13 - القفطي، الوزير جمال الدين أبي الحسن(1986)، إنباه الرواة على أنباه النحاة ج 2 تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي القاهرة ومؤسسة الكتب الثقافية بيروت ط 1986، ص 352.

- ابن منظور (دون تاريخ)، لسان العرب، دار صادر بيروت لبنان، دت، مادة ذاب<sup>3</sup>.

واضح من خلال هذه الواقعة اللغوية أن الشعب والأمم تسمي تجاربها اللغوية، فتضع للأشياء أسماء وللأحداث أفعالا وللعلائق حروفا، وتختلف الأفعال والأسماء من لغة إلى أخرى تبعا لاختلاف البيئة والمعتقد والطقوس الاجتماعية، فكل إنسان يعبر بلغته من خلال عالمه، فالأوروبي مثلا إذا أراد أن يعبر عن لون البياض وصف الشيء بأنه أبيض كالثلج، أما إذا أراد العربي وصف الشيء ذاته فيقرنه باللبن أو الحليب.

إن الجماعة اللغوية والشعوب الثقافية تميل إلى تجزيء العالم إلى عناصر وتصنيف الكلمات تبعا لنفس التصنيف، وكل هذا يعكس تصورنا للعالم الذي تختزنه أذهان أفرادها ويدل على ذلك تقسيم الكلم إلى اسم وفعل وحرف، وتجزئ كل نمط من هذه الأنماط إلى عناصر فرعية، كل ذلك نابع من الأحداث والروابط والعناصر الواقعة في العالم الموضوعي، أما التجريد فيشكل مرحلة متأخرة من مراحل تطور اللغة والعقل والبشري والمخيال الإنساني، وربط بما تم استخلاصه آنفا يمكن الافتراض بأن المحيط الثقافي الذي تعيش فيه الجماعة اللغوية يلعب دورا فعلا في تكوين إدراكها للعالم من ناحية وتكوين كلامها من ناحية أخرى، ويظهر أثر هذا الجانب في تسمية مفاهيم الأشياء المحيطة بها، وبناء على ذلك فإن المعجم اللغوي صورة أو انعكاس للأنماط الثقافية التي تعيشها الشعوب، وهذا ما يفسر لنا شيوع وتنوع وتعدد الكلمات الدالة على الأرز في لغات شرق آسيا، وتعدد الكلمات الدالة على الثلج في لغة الاسكيمو، وعشرات الكلمات الدالة على البطاطس الحلوة في إحدى اللغات المتكلمة بشمال الباسفيك، وتنوع الكلمات الدالة على الماشية والبقر في لغات إفريقيا، وأكثر من ذلك فقد نجد أسماء ومفاهيم معينة لا يمكن أن تشير إلى لغات بعينها، ويرجع ذلك إلى كونها ليست موجودة البتة في العالم الذي تعيش فيه الشعوب المتكلمة بتلك اللغات، ونستدل على ذلك باللغات الأوربية التي لا تعرف كلمات تشير إلى العم والضرة والخال، لكن بالمقابل نجدها حاضرة في الثقافة العربية التي تشيع فيها هذه المفردات المرتبطة بنظام القرابة.

لقد سبقت الإشارة إلى كون اللغة مؤسسة ثقافية واجتماعية بنكها العلامات، تسكب فيها الجماعة البشرية تجاربها، كما أنها ظاهرة اجتماعية تتحرك وتتفاعل مع متكلميها عبر صوغ ألفاظها حتى تتلاءم وتجاوبهم وحاجاتهم، ولذلك لا يمكن اختزال مفردات اللغة في المستوى اللغوي بجوانبه المختلفة، ولكن ينبغي التعامل مع اللغة في كونها كائنات تلبس رداء صوتيا يتيح لها الديمومة.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> - إبراهيم، أحمد، أنطولوجيا اللغة عند مارتن هيدغر، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008، ص 89.

## 2 - اللغة وخلق العالم :

إن لغة أي جماعة تمثل نظاما علاماتيا بامتياز، ولعل هذا التصور كان وراء انبثاق نظرية المجال الدلالي التي أراد من خلالها الباحثون دراسة قطاعات كاملة من المفردات، وما تعكسه من أفكار وتصورات الجماعة اللغوية، ولقد اهتمت الدراسات اللسانية الحديثة بهذا النمط من الكلمات واتبعت في ذلك منهجا إحصائيا يعتمد على الجانبين الكمي والكيفي معا، ويهدف إلى تحليل الحدث اللغوي الذي يلقي الضوء على الظروف والملابسات التي تم في إطارها.

لقد كشفت الأصوات الشاهدة عن كثير من الظواهر الاجتماعية والثقافية والنفسية في كلام العرب، كما أعطت لنا صورة عن البيئة التي عاش فيها العرب، وظهرت هذه الكلمات بصورة واضحة في بنية المعجم العربي الذي تمثل في المجالات الدلالية الخمسة الإنسان والحيوان والطبيعة والماديات والوقائع والأحداث، ويمكن أن نعرض لكلمات هذه المجموعة الخمسة في ثنائيات من قبيل الجسم والنفس في الإنسان، وثنائية السلم والحرب، وثنائية الحيوان الأليف والمتوحش، وثنائية السماء والأرض، وثنائية الحياة و الموت، وكل هذه الثنائيات تمثل علاقات الإنسان الايجابية والسلبية بالطبيعة، ولتتمثيل على الثنائية الأولى التي تنشطر إلى عناصر فرعية نجد أن جارحة العين في الثقافة العربية لم تكن أداة للرؤية بقدر ما كانت أداة للبكاء والسهرة والمعاناة، كما أن الصدر والقلب ارتبطا هما الأخران بالهموم والأحزان.

إن اللغة التي تتبدى في خطاب وتتمارى وترتسم في نص ما، فهذا النص أو الخطاب حول شيء ما، وهذا الذي نتحدث عنه قد يجلي واقعا ماديا أو اجتماعيا أو نفسيا، وبالتالي فاللغة عندما تتجلى في كيان ما تتحول إلى وجود غير مستقل عن الوجود الخارجي، وهنا نتساءل هل اللغة تستنسخ الواقع وتخلقه من جديد أم تعكسه وترسم صورة محايدة له؟.

الواقع أن هذا السؤال المركب يفضي إلى التسليم بالأميرين معا، ذلك أن اللغة تتنوع تجلياتها وإوالياتها، ويستتبع ذلك أن الذهن يوظف أنشطة يمكن أن تخلق لنا نسخة عن الواقع والعالم، أو إنها فقط أداة عاكسة له لا تخلقه.

إننا الآن بصدد قضية فلسفية بامتياز، فإذا تم الاتفاق على كون اللغة تخلق صورة عن العالم، وفي هذا الصدد يمكن أن نسند إليها وظيفة إبداعية، أما إذا اكتفينا بحصر دورها في التعبير عن العالم ورسم صورة عنه، فإننا نسند إلى اللغة وظيفة استنساخ الواقع ليس إلا، لكن هذا الرأي الأخير قد يتوهمه البعض بكونه

عين العقل على اعتبار أن هذا الرأي مغرق في الميتافيزيقيا، ذلك أن التصور الذي يذهب إلى كون اللغة تبعد العالم هو مجرد رأي لا سند علمي له يندرج في إطار التصورات الأنطولوجية ذات النزعة المثالية، في المقابل إن التصور القائل بأن اللغة انعكاس للواقع ينطوي على أفكار ودلائل معقولة، وينسجم مع الأطروحة التي ترى أن اللغة نتاج للشروط الاجتماعية المحددة، وأن الخطاب يمثل أثر العالم، فما المراد بخلق اللغة للعالم؟، ننطلق للإجابة عن هذا التساؤل من كون نظرية الخلق اللغوي للعالم ينطوي على كون اللغة تحدد للبشر كيفية إدراك العالم وتمثله وتصوره، ومعنى ذلك أن اللغة تبعد الصورة التي نكوها عن العالم أو الواقع، فالإنسان هو دائما يفكر باللغة، ويصنف على إثرها العالم المبعثر واللامتسق والالانهائي إلى عالم لغوي تحكمه نسقية ونظام وحدود، فتصنيف العالم اللغوي إلى وقائع وأحداث وأسماء وروابط ومتبوعات وتوابع وأحوال ونعوت يضفي على العالم والوجود نوعا من التناسق والانسجام، فإذا سلمنا بهذا التصور يحق لنا الدفاع عنه وتبنيه، لذلك نفترض أن اللغة تحدث لنا صورة عن الواقع، وتبديع رؤيتنا وتصورنا للعالم، وبالتالي تصبح جزءا من النشاط الإنساني في سعيه الدائم إلى تغيير العالم وتحويله، وفي هذا الإطار نصل إلى المعادلة التالية: إن الإنسان وهو يحدث من خلال اللغة صورة عن العالم يسعى في الآن ذاته إلى إنتاج العالم وإعادة إنتاجه من خلال الخطابين الصريح والضمني على حد سواء.

ما عرضناه حتى الآن يوصلنا إلى نتائج نسبية غير حتمية قد تكون واضحة عندما نعالج آلية التصنيف المتعلقة بالظواهر اللغوية ومناقشة مدى تماثلها مع تجزئة العالم وتفكيته طبقا لتلك الظواهر اللغوية المشار إليها، أما في حال التسليم بكون اللغة تؤثر على الطريقة التي يدرك بها الإنسان العالم، نقول إنها تخلق لذاتها صورة عن العالم في إطار كونها إنتاجا مجتمعا بامتياز، لأنها مرتبطة أشد الارتباط بأنشطة الإنسان وممارساته التي لا تمارس إلا داخل مجتمع ما، وأن هذه الصورة التي نكوها عن العالم ليست نهائية، بل يمكن تعديلها وتغييرها عبر الثقافة اللغوية وميل الإنسان إلى التعبير اللغوي الإيحائي والتخييلي، على الرغم من كون اللغة لا تطيع التغيير بل تكون أشد مقاومة له لارتباطها بالجهاز المفاهيمي للشعوب اللغوية، ولذلك لا يمكن أن يستبدل هذا الجهاز المفاهيمي بجهاز آخر بشكل كلي، فهو يتطور ويتغير تبعا لمحاولات الإنسان المتكررة والدؤوبة لتطويع العالم وإعادة تحويله وبنائه، ومثال ذلك أن الظواهر الموضوعية والحقيقية قد تبين عبر التخيل والواقع، ولذلك لا بد من التمييز بين قضيتين أساسيتين فيما يتعلق بعلاقة الإنسان بالعالم، تتجسد الأولى في نسخ اللغة الواقع ونقل صورة حقيقية عن العالم، وتمكننا من معرفة النماذج التصورية للشعوب عبر تطويعهم، وبالتالي تقدم لنا معالم عن رؤى الأفراد للعالم منذ تاريخهم السحيق وارتقاء هذه الرؤى تبعا لتطور الشعوب ونموها، والقضية الثانية أن اللغة تبعد لنا صورة عن العالم وتحديثها، فإذا قلنا بالتصور الأول نخلص

إلى أن اللغة ما هي إلا نسخة طبق الأصل للعالم والواقع ومرآة عاكسة لهما، وهذا الواقع تدعمه المعرفة العلمية، لكن دعنا ندافع عن هذا الرأي، فماذا نقصد بالطابع الانعكاسي للعالم من خلال اللغة؟ ثم ما المستوى اللغوي المقصود؟

إذا كان الجواب ينصب على المستوى الصوتي وبالذات نظرية المحاكاة الطبيعية للأصوات، فإن هذا المستوى يجلي أن اللغة جملة من الرموز والدلالات المعبرة عن الواقع والعاكسة له، ورغم قولنا بهذا التصور فإنه يحتاج إلى رفع الإبهام والغموض، فإذا كانت العلاقة بين اللغة والعالم تنطوي على علاقة انعكاس وتطابق ففي هذه الحالة نتحدث عن نظرية الحقيقة التي سادت الفكر الإنساني ردحا كبيرا من الزمن، وهي نظرية نجدها ماثلة عند أرسطو، لذلك فإن الإدراك الحسي والانعكاس المرآتي للعالم عبر اللغة يدحض وجود الفكر وينقضه، حيث تختزل المعرفة الإنسانية في المعرفة الحسية، وهي واقعية تبين بأن الأشياء على حالها تتماهى وتترأى في اللغة، ولكن القول الصواب أن اللغة تعمل على معرفة العالم وتحويله وتغييره من خلال التفاعل بين معرفة الإنسان الحسية والموضوعية وفهمه التصوري للأشياء الموجودة في العالم الخارجي، وبالتالي تؤثر اللغة في المعرفة الإنسانية التي يمكن اعتبار نسقها إنتاجا للخصائص الاجتماعية، فكل لغة أنتجت رموزها انطلاقا من هذه الخصائص المجتمعية وللتمثيل على ذلك فإن الاسكيمو يستخدمون ألفاظا شتى للدلالة على جوانب وحالات مختلفة من أحوال الثلج، وكذلك بالنسبة للشعوب القاطنة في المناطق الصحراوية في استخدامها للألوان المتنوعة لجنس واحد من اللون الواحد كالأسمر والأصفر والأخضر، في المقابل نجد الشعوب البريطانية تستخدم كلمة GLAS للتعبير عن الأزرق والأخضر<sup>1</sup>، وكذلك الشعوب التي يكون غذاؤها على البحر تكثر من الألفاظ الدالة على نوع واحد من السمك، وكذلك الحال بالنسبة للرعاة في السهول وكثرة ألفاظ النبات والحيوان عندهم، وتشهد هذه الأمثلة وغيرها كثير على أن إنتاج اللغة يتم داخل السيرورة المجتمعية، فمن السهل فهم الثراء المعجمي في حقل من الحقول في ثقافة وشحه في ثقافة أخرى، فالشعوب تنتج اللغة وتبدعها بناء على وجودها المجتمعي، وحسب ما تمليه عليها ممارساتها الاجتماعية، فهذه الأمثلة التي ذكرناها أنفا تؤكد أن الجماعة اللغوية لا تبتدع أسماء الأشياء فحسب، بل تعبر عن مختلف المفاهيم وكذلك الطريقة التي تتصور بها العالم من خلال علاقة الإنسان بالزمان والمكان والطبيعة وبذاته أيضا.

## 3- الطبيعة والتمثال: بحوث في أركيلوجيا الدلالة :

## 3- 1 - الكاف بين رسم الكف ودلالة الاحتواء

رمز الكاف في اللغات السامية الأخرى فيرمز له في اللغة العربية الجنوبية بالرمز (h)، وفي اللغة الفينيقية يرمز له بالرمز (Y)، وفي اللغة الأوغاريتية يرمز له بالرمز (K) أما اللغة الأكادية التي استعملت الخط المسماري المقطعي في الكتابة فيرمز للكاف بالرمز اللاتيني (K) إذ استعار علماء اللغة والآثار هذا الرمز للدلالة على صوت الكاف فيها.

تشير المصادر التي تحدثت عن تسمية حرف الكاف إلى أن معناه مأخوذ من شكل الكف وأشارت دراسات المعاصرين إلى أن هذه التسمية هي تسمية سامية ويرجح هذا الرأي بسبب وروده في العبرية بهذا المعنى كفا بمعنى راحة اليد كما استعملته السريانية كاف والأكادية كبوا<sup>1</sup>، وبالعودة إلى دلالة الكف نجده يعني الاحتواء والجمع كما هو واضح من خلال الأمثلة الآتية:

أبك: قال ابن بري: أَبِكَ الشَّيْءُ يَأْبُكُ كَثْرًا، ورأيت في نسخة من حواشي الصحاح ما صورته في الأفعال لابن القطاع: أَبِكَ الرجلُ

أَبْكَأَ وَأَبْكَأَ كَثْرًا لِحَمِهِ، - أبل (إبدال الكاف لاما في ابك): أَبَلَتْ أْبَلًا وَأَبُولًا: كَثُرَتْ، والأبَابِيلُ: الأَبَابِيلُ جَمَاعَةٌ فِي تَفْرِقَةٍ، واحدها إِبْيَلٌ وَإِبُولٌ، - أكل: الأَكَّةُ: الضَيْقُ والزحمة، وأَكَّه يُوَكِّه أَكًّا: زاحمه، وأَتَكَ الوَرْدُ: ازدحم، معنى الوَرْدُ جماعة الإبل الواردة، وأَتَكَ من ذلك الأمر: عظم عليه وَأَنَفَ منه، - أيك: الأَيْكَةُ: الشجر الكثير الملتف، وقيل: هي العَيْضَةُ تُنْبِتُ السَّدْرَ والأرَاكُ ونحوهما من ناعم الشجر، وخص بعضهم به منبت الأثل ومُجْتَمِعِهِ، وقيل: الأَيْكَةُ جماعة الأَرَاكِ، وقال أبو حنيفة: قد تكون الأَيْكَةُ الجَمَاعُ من كل الشجر حتى من النخل، قال: والأول أَعْرَقَ، والجمع أَيْكٌ، وأَيْكُ الأَرَاكِ فهو أَيْكٌ وَأَسْتَأْيِكُ، كلاهما: التَفَّ وَصَارَ أَيْكَةً، - بكك: في الحديث: فَتَبَاكَ النَّاسُ عَلَيْهِ أَي ازدحموا، والبَكْبَكَةُ: الازدحام، وقد تَبَكَّبُوا، وَبَكَّبَكَ الشَّيْءُ: طَرَحَ بَعْضُهُ عَلَى بَعْضِ كَكْبَكَبِهِ، وَجَمَعَ بَكْبَاكُ: كَثِيرٌ، - بعك: بُعْكَوكَةُ القوم: جماعتهم،<sup>18</sup> وَبُعْكَوكَةُ النَّاسِ: مجتمعتهم، - حبكر: التهذيب في النوادر: كَمَهَلَّتْ المَالُ كَمَهَلَّةً وَحَبَكَّرْتَهُ حَبَكَّرَةً وَدَبَكَّلْتَهُ دَبَكَّلَةً إِذَا جَمَعَهُ وَرَدَدَتْ أَطْرَافَ مَا انْتَشَرَ مِنْهُ، - حشك: الحَشَكُ:

17- زوبع، علاء عبد الدائم، البنية الصوتية والدلالية للكاف، مجلة بابل للدراسات الإنسانية، مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية 2016 ص 106.

18- عبابنة، يحيى، التطور السيميائي لصور الكتابة العربية دراسة تاريخية مقارنة بين العربية والكتابات السامية دار الكتاب الثقافي، 2017، ص

شدة الدِّرَّة في الضَّرْع، وقيل: سرعة تجمُّع اللبن فيه، وحَشَكَت الناقَةُ في ضرعها لبناً تَحْشِكُه حَشْكَاً وحُشُوكاً، وهي حَشُوك: جمعت، وحَشَكَت السحابة تَحْشِكُ حَشْكَاً: كثر ماؤها، وحَشَكَت النخلة، وهي حاشِك: كثر حملها، وحَشَكَ القومُ حَشْكَاً: حَشَدُوا وتجمَعُوا؛ قال الفراء: حَشَكَ القومُ وحَشَدُوا بمعنى واحد، - حشب (إبدال الكاف باء في حشك): الحَوْشَبُ والحَوْشَبَةُ: الجماعةُ من الناس، - حشر (إبدال الكاف راء في حشك):

حَشَرَهُمْ يَحْشِرُهُمْ وَيَحْشِرُهُمْ حَشْرًا: جمعهم؛ ومنه يوم المَحْشَرِ، والحَشْرُ: جمع الناس يوم القيامة، والحَشْرُ: حَشْرُ يوم القيامة، والمَحْشَرُ: المجمع الذي يحشر إليه القوم - حكش: حكش الشيء جمعه، - حتش (إبدال الكاف تاء في حكش): حتش القوم: احتشدوا، - حمش (إبدال الكاف ميما في حكش): حمشه: جمعه، - قمش (إبدال الحاء قافا في حمش): القَمَشُ جمع الشيء من هنا وهناك، - قمز (إبدال الشين زايا في قمش): قَمَزَ الشيءَ يَقْمِزُهُ قَمَزًا: جمعه بيده، وهي القُمَزَةُ، - قشش (إبدال الميم شينا في قمش): قش الشيء: جمعه، - قشذ (إبدال الشين ذالا في قشش): اقتشذنا سَمْنَا أي جمعناه، وأتيت بني فلان فسألتهم فاقشذت شيئاً أي جمعت شيئاً، - قرش (إبدال الشين راء في قشش): القَرَشُ الكسب والجمع وبابه ضرب وبه سميت قريش وهي قبيلة ورجل قُرَشِيٌّ وربما قالوا قُرَيْشِيٌّ وهو القياس وقُرَيْشٌ إن أريد به الحي صرف وإن أريد به القبيلة لم يصرف - قرمش (اقحام ميم في قرش): قرمش الشيء: جمعه، - تمش (إبدال القاف تاء في قمش): تمشه: جمعه، - قثث (إبدال القاف ثاء في قشش): قَثَّ الشَّيْءَ جَمَعَهُ قِلِيلًا قَثْثًا: القَثْثُ: جَمَعُكُ الشَّيْءِ بكَثْرَةٍ. وَقَثَّ الشَّيْءَ يَقْثُثُهُ قَثًّا (إبدال الثاء همزة في قثث): جَرَّه وجمعه في كثرة، وبنو فلان ذَوُو مَقْثَةٍ أي ذَوُو عدد كثير، - قثم (إبدال الهمزة ميما في قثث): قثم مالا كثيرا: أخذه، واجترفه، وجمعه، كقثمه يقثمه، - حكر: الحَكْرُ: إِخَارُ الطَّعَامِ لِلتَّرِيضِ، وصاحبُه مُحْتَكِرٌ، ابن سيده: الإخْتِكَارُ جمع الطعام ونحوه مما يؤكل واحتباسُه انْتِظَارٌ وقت الغلاء به - دعك: دَعَكَ الدِّعْكَاية: الكثير اللحم، والدُّعْكَة هي جماعة من الإبل، - دقق (إبدال الكاف قافا في دعك): بن الأعرابي، الدُّعْكَة: جماعة من الإبل - دكس: تداكس كثر و دكاس الشحم و التمر ما تراكب بعضه على بعض، الدكيسة الجماعة من الناس، - دحس (إبدال الكاف حاء في دكس): بيت مدحوس ودحاس، بالكسر: مملوء كثير الأهل، والديحس: الكثير من كل شيء، - دكل: دَكَلَ الطَّيْنُ يَدْكُلُهُ وَيَدْكُلُهُ دَكْلًا: جَمَعَهُ بيده لِيُطَيِّنَ به، - دبل (إبدال الكاف باء في دكل): دبله يدبله ويدبله: جمعه، - ركب: تَرَكَبَ السَّحَابُ وَتَرَكَمَ: صار بعضُه فَوْقَ بعض، - زكب: ابن الأعرابي: الرُّكْبُ المَلءُ، وَرَكَبَ إِنْءَاءَهُ يَزْكُبُهُ زَكْبًا وَرُكُوبًا: مَلَأَهُ، - زعب (إبدال الكاف عينا في زكب): زَعَبَ الإِنْءَاءُ يَزْعَبُهُ زَعْبًا: مَلَأَهُ. وَمَطَرٌ زَاعِبٌ: يَزْعَبُ كُلَّ شَيْءٍ أَي يَمْلُؤُهُ، وَزَعَبَ السَّيْلُ الوَادِيَّ يَزْعَبُهُ زَعْبًا: مَلَأَهُ، زَكَتْ زَكَتَ الإِنْءَاءُ زَكَتًا وَزَكَتَهُ: كِلَاهِمَا مَلَأَهُ، وَزَكَتَهُ الرَّبُّو يَزْكُتُهُ: مَلَأَ جَوْفَهُ، الأَحْمَرُ: زَكَتُ السَّقَاءُ والقِرْبَةُ تَرْكَبُ: مَلَأَتْهُ، والسَّقَاءُ مَرْكُوتٌ وَمَرْكَتٌ، - زكر: تَزَكَّرَ الشَّرَابُ: اجتمع، وَتَزَكَّرَ بَطْنُ الصَّبِيِّ: عَظَمَ وَحَسَنَتْ حاله، وَتَزَكَّرَ بَطْنٌ

الصبي: امتلاً، - زنر ( ابدال الكاف نونا في زكر): زَنَرَ القِرْبَةَ والإِنَاء: مَلَأَهُ، - زمك: زَمَكْتُ القِرْبَةَ وزَمَجْتُهَا إذا مَلَأْتُهَا، - زمج ( ابدال الكاف جيما في زمك): زَمَجَ قِرْبَتَهُ وسِقَاءَهُ زَمَجاً إذا مَلَأَهُمَا، - ضنك: الضَّنَّكَ: المرأة الضَّخْمة، وقال الليث: الضَّنَّكَ التَّارَةُ المُكْتَنَزَةُ الصُّلْبَةَ اللحم، وامرأة ضِنَّاك: ثَقِيلَةُ العَجِيزَةِ ضَخْمَةٌ؛ - ضكع: الضوكعة، كجوهرة: الرجل الكثير اللحم، - عركس: عركس الشيء: جمع بعضه على بعض، واعرنكس، أي: ارتكمت، - عسكر: العَسْكَرُ: الجمع؛ وقال ابن الأعرابي: العَسْكَرُ الكثيرُ من كل شيء، يقال: عَسَكَرُ من رجال وخيل وكلاب، وقال الأزهري: عَسَكَرُ الرجلِ جماعةٌ ماله ونَعَمِهِ؛ وعَسَكَرَ بالمكان: تَجَمَّعَ، والعَسَكَرُ: مُجْتَمَعُ الجِيشِ، - عضنك: العَضَنُّكُ: المرأة العَجْزَاءُ اللَّقَاءُ الكثيرة اللحم المُضْطَرِبَةِ، وقيل: هي العظيمة الرَّكْبِ، وقال ابن الأعرابي: هي العَضَنُّكَةُ، وقال الليث: العَضَنُّكُ المرأة التي ضاق مُلْتَقَى فخذيهما مع تَرَارَتِهَا وذلك لكثرة اللحم، - عكب: العَكْبُ: العَكْبُ: غِلْظٌ في لَحْيِ الإنسانِ وشَفْتِهِ، وأمةٌ عَكْبَاءُ: عُلْجَةٌ جَافِيَةٌ والعَاكِبُ من الإِبِلِ: الكَثِيرَةُ؛ ولِلإِبِلِ عُكُوبٌ على الحَوْضِ أي ازدحام، واعتكبت الإبل: اجتمعت في موضع - عكث: العَكْثُ: اجتماعُ الشيءِ والتَّيْمَانَةُ، - عكد: عَكَدَ الضَّبَّ يَعْكَدُ عَكَدًا، فهو عَكَدٌ، واستعكد: سَمِنَ وصلَّبَ لحمه، وناقاة عَكَدَةٌ: سَمِينَةٌ، واستعكد الماء: اجتمع - عكر: اعتكَّرَ العَسْكَرُ: رجع بعضه على بعض فلم يُفَدِرْ على عَدِّهِ؛ قال رؤبة: إذا أرادوا أن يَعُدُّوا عَتَكَرُ وفي حديث الحرث بن الصِّمَّة: وعليه عَكَرٌ من المشركين أي جماعة، وأصله من الاعتكار وهو الازدحام والكثرة، واعتكر المطر: اشتد وكثر، وطعامٌ مُعْتَكِرٌ أي كثير، والعَكَرُ جمع عَكَرة، وهي القطيع الضخم من الإبل، - عكش: عكش النبت: كثر والتف، وعكش الشيء: جمعه، والجامع: عكش، وذلك: معكوش، - عكش ( ابدال الكاف قافا في عكش): عكش المال: جمعه، - عكل: عكله يعكله ويعكله: جمعه، وعكل الابل: حازها وساقها، - عكم: عكم المتاع يعكمه: شده بثوب، واعتكم الشيء: ارتكمت، - عكمص: مالٌ عُكْمِصٌ: كثير، - عنك: يقال: جاءنا من السمك ومن الطعام بعنكٍ أي بشيء كثير منه، - علك: اعلنكك الشعر: كثر واجتمع، والعلكة، محركة: الناقاة السمينة الحسنة، - عوك: عاك معاشه عوكاً ومعاكاً: كسبه، والاعتواك: الازدحام، - كبب: تكاب القوم على الشيء ازدحموا عليه ( الكبة ) الجماعة من الناس وغيرهم والدفعة في القتال والجري ولقيته في الكبة أي الزحمة ومن الشتاء دفعته وشدته، - صبب (إبدال الكاف صاداً في كبيب): قال ابن الأثير: الصُّبَّةُ الجماعة من الناس. - صطب (إبدال الباء طاء في صبيب): قال أبو الهيثم: المِصْطَبَّةُ والمِصْطَبَّةُ بالتشديد مجتمع الناس، - صرب (إبدال الطاء راء في صطب): صَرَبْتُ اللبن في الوطْبِ واصْطَرَبْتُهُ إذا جمعته فيه شيئاً بعد شيءٍ وتركتَه لِيَحْمَضَ، - كمهل: في النوادر: كَمَهَلْتُ المَالَ كَمَهَلَةً، وَحَبَّرْتُهُ حَبْرَةً، وَدَبَّكَلْتُهُ دَبَّكَلَةً، وَحَبَّحْتُهُ حَبَّحَةً، وَزَمَرْتُهُ زَمْرَةً، وَصَرَصَرْتُهُ صَرَصَرَةً، وَكَرَكْرَتُهُ إذا جمعته - كبر: يقال كَبُرَ بالضم يَكْبُرُ أي عَظُمَ، فهو كبير، ابن سيده: الكِبَرُ نقيض الصِّغَرِ، كَبُرٌ كَبَرًا وكَبُرًا فهو كبير وكُبَارٌ وكُبَّارٌ، - كتب: الكَتِيبَةُ: ما جُمِعَ فلم يَنْتَشِرْ؛ وقيل: هي الجماعة

المُسْتَحِيرَةُ منى الخَيْلُ أي في حَيْرٍ على حِدَةٍ، وقيل: الكَتِيبَةُ جماعة الخَيْلِ إذا - أغارت، من المائة إلى الألف، والكَتِيبَةُ: الجيش، وَتَكَتَبَتِ الخَيْلُ أي تَجَمَّعَتْ، - كِتْد: أكتاد جماعات، - كتل: كتله جمعه ودوره ويقال كتل الأقط ونحوه جعله كتلة كتلة، - كئأ: كئأ النَّبْتُ والوَبَرُ يَكئأ كئأً، وهو كائئٍ: كُتِفَ وَعُغِظَ وطال.

كتب: كَتَبَ القَوْمُ إذا اجْتَمَعُوا وانْكَتَبَ الرمل: اجْتَمَعَ، - كَث: كَثَّ اللحيَةُ تَكُثُّ كَثَثًا، وكَثَاثَةً، وكُثُوثَةً، ولحية كَثَّةٌ وكَثَّاءٌ: كَثُرَتْ أُصُولُهَا، وكُثِفَتْ، - أثث(إبدال الكاف همزة في كَثث): الأثاثُ والأثاثَةُ والأثوثُ: الكثرة والعِظْمُ من كل شيء؛ أَثَّ يَأْثُ وَيَيْثُ وَيُوثُ أَثًّا وَأَثَاثَةً، فهو أَثٌّ، مقصور؛ قال ابن سيده: عندي أنه فعلٌ، وكذلك أَثَيْثٌ، والأُنثى أَثَيْثَةٌ، والجمع أَثَايْثُ وَأَثَايْثُ، ويقال: أَثَّ النباتُ يَيْثُ أَثَاثَةً أي كَثُرَ والتَفَّ - أثل: وفي حديث النبي، صلى الله عليه وسلم، أنه قال في وصيِّ اليتيم: إنه يأكل من ماله غيرَ مُتَأَثِّلٍ مَالًا؛ قال: المتأثِّلُ الجامع - ثلث (نقل الجذر أثل المهموز إلى ثلث المضعف): الثَّلَّةُ: جَمَاعَةُ الغنمِ وَأَصْوَابُهَا، - ثرر (إبدال اللام راء في ثلث): يقال: ناقه ثَرَّةً واسعة الإحليل، وهو مخرج اللبن من الضرع، قال: وقد تكسر الثاء، وبول ثُرٌّ: غَزِيْرٌ، وَثَرَّ يَثُرُّ وَيَثُرُّ إذا اتسع، والثَّرَّةُ: كثرة الأكل والكلام في تخليط وترديد، - درر (إبدال الثاء دالا في ثرر): دَرَّ اللبنُ والدمع ونحوهما يَدِرُّ وَيَدْرُ دَرًّا ودُرورًا؛ وكذلك الناقه، ذا حَلِبَتٍ فأقبل منها على الحالب شيء كثير قيل: دَرَّتْ، وإذا اجتمع في الضرع من العروق وسائر الجسد قيل: دَرَّ اللبنُ، والدِرَّةُ، بالكسر: كثرة اللبن وسيلانه، - كئج: كئجَ من الطعام إذا أَكثَرَ منه حتى يَمْتَلِي، - كثر: الكَثْرَةُ والكِثْرَةُ والكُثْرُ: نقيض القلة، التهذيب: ولا تقل الكِثْرَةُ، بالكسر، فإنها لغة رديئة، وقوم كثير وهم كثيرون، الليث: الكَثْرَةُ نماء العدد، يقال: كَثُرَ الشيءُ يَكْثُرُ كَثْرَةً، فهو كَثِيْرٌ، وكُثِرَ الشيءُ: أَكْثَرَهُ، وقُلَّهُ: أَقله، والكُثْرُ، بالضم، من المال: الكثيرُ، وقد تَكُوَثَرُ، ورجل كُوَثَرٌ: كثير العطاء والخير، - كئعب: الكئعْبُ والكئعْبُ: الرَّكْبُ الضَّخْمُ الْمُمتَلِي النَّائِي، وامرأة كئعْبٌ وكعْثَبٌ: ضَخْمَةُ الرَّكْبِ، يعني الفَرْجَ، - كئف: كئف الشيء كثره وغلظه تكاثف الشيء كئف يقال تكاثف السحاب الكئف الجماعة يقال جاء في كئف من الجيش - كئل: الكئلة القطعة المجتمعة، - كئم: كئم الشيء: جمعه وكئم القرية: مَلأها، - كدح: الجوهري: يَكْدَحُ لعياله وَيَكْتَدِحُ أي يكتسب لهم - كرتأ: الكِرْتِئَةُ: النَّبْتُ المُجْتَمِعُ المُلتَفُّ، وكِرْتَأً شَعَرُ الرَّجُلِ: كَثُرَ والتَفَّ - كرر: كر الشيء: جمعه، - كرس: أصل الشيء، يقال: هو قديم الكرس، وكل مجتمع من الشيء كرس، والكروس: المتركب بعض أجزاء رأسه إلى بعضه لكبره، - كرش: الكَرِشُ بوزن الكبد لكل مجتر بمنزلة المعدة للإنسان تؤنثها العرب والكْرِشُ أيضا الجماعة من الناس ومنه الحديث {الأنصار كرشى وعيبي}، - كرفأ: الكِرْفِيُّ: سَحَابٌ مُتْرَاكِمٌ، واحدته كِرْفِيَةٌ، وفي الصحاح: الكِرْفِيُّ: السَّحَابُ المُرتَفِعُ الذي بعضه فوق بعض - كسب: الكَسْبُ: طَلَبُ الرِّزْقِ، وأصله الجمع، - كشد: الكشد: الكثير الكسب، - كظا: كظا أو لحمه: اشتد، وبظا بظا كظا إتياع: للصلب المكتنز، وأرض كاظية: يابسة، وتكظى لحمه سمناً: ارتفع، - كظب: ابن الأعرابي: حَظَبَ يَحْظُبُ حُظُوبًا، وكَظَبَ يَكْظُبُ

كُظُوباً إِذَا أَمْتَلَأَ سِمَنًا، - كظظ: الكِظَّةُ: البِظْنة، كظَّه الطعَامُ والشْرَابُ يَكْظُه كظًّا إِذَا مَلَأَه حَتَّى لَا يُطِيقَ عَلَى النَّفْسِ، وَقَدْ اكَتَظَّ، اللَّيْثُ: يَقَالُ كَظَّه يَكْظُه كَظَّةً، مَعْنَاهُ غَمَّه مِنْ كَثْرَةِ الْأَكْلِ، قَالَ الْحَسَنُ: إِذَا عَلَتْهُ الْبِظْنة وَأَخَذَتْهُ الْكِظَّةُ فَقَالَ هَاتِ هَاضُومًا، وَاكَتَظَ الْمَوْضِعُ بِالْمَاءِ أَيَّ امْتَلَأَ، وَالْكَظِيظُ: الرَّحَامُ، - كَعِرَ الصَّبِيُّ كَعْرًا، فَهُوَ كَعِرٌّ، وَأَكْعَرَ: امْتَلَأَ بَطْنُهُ وَسَمِنَ، وَقِيلَ: امْتَلَأَ بَطْنُهُ مِنْ كَثْرَةِ الْأَكْلِ، وَكَعِرَ الْبَطْنُ وَنَحْوَهُ: تَمَلَأَ، - كَعَزَ: كَعَزَ، كَمَنَعَ: جَمَعَ الشَّيْءَ بِأَصَابِعِهِ، - كَفَتَ: فِي الْحَدِيثِ: مُهَيِّنَا أَنْ نَكْفِتَ الثِّيَابَ فِي الصَّلَاةِ أَيَّ نَضَمَهَا وَنَجَمَعَهَا مِنَ الْإِنْتِشَارِ، يَرِيدُ جَمْعَ الثُّوبِ بِالْيَدَيْنِ، عِنْدَ الرُّكُوعِ وَالسُّجُودِ، - كَفَحَ: فِي النُّوَادِرِ: كَفَحَهُ مِنَ النَّاسِ وَكَثَّحَهُ أَيَّ جَمَاعَةً، - كَفَخَ: الْكَفْخَةُ: الزَّبْدَةُ الْمَجْتَمِعَةُ الْبَيْضَاءُ مِنْ أَجُودِ الزَّبَدِ، - كَفَهَرَ: الْمُكْفَهَرُ مِنَ السَّحَابِ: الَّذِي يَغْلُظُ وَيَسْوَدُ وَيُرْكَبُ بَعْضُهُ بَعْضًا، وَالْمُكْرَهْفُ مِثْلُهُ، وَكُلُّ مُتْرَاكِبٍ مُكْفَهَرٌ، - كَلَّتْ: كَلَّتَ الشَّيْءُ كَلْتًا: جَمَعَهُ، كَكَلَدَهُ، - كَلَدَ: كَلَدَ الشَّيْءُ كَلْدًا وَكَلَّدَهُ: جَمَعَهُ وَجَعَلَ بَعْضَهُ عَلَى بَعْضٍ، - قَلَدَ (إِبْدَالُ الْكَافِ قَافًا فِي كَلَدٍ): قَلَدَ الْمَاءُ فِي الْحَوْضِ وَاللَّبَنِ فِي السَّقَاءِ وَالسَّمْنِ فِي النَّحْيِ يَقْلِدُهُ قَلْدًا: جَمَعَهُ فِيهِ، - قَلَصَ (إِبْدَالُ الدَّالِ صَادًا فِي قَلَصٍ): فِي حَدِيثِ ابْنِ مَسْعُودٍ: أَنَّهُ قَالَ لِلضَّرْعِ اقْلِصْ فَقَلَصَ أَيَّ اجْتَمَعَ، - كَلَزَ: كَلَزَ الشَّيْءُ يَكْلِزُهُ كَلْزًا وَكَلَّزَهُ: جَمَعَهُ، - كَمَثَرَ: ابْنُ دَرِيدٍ: الْكَمَثَرَةُ تَدَاخَلُ الشَّيْءَ بَعْضُهُ فِي بَعْضٍ وَاجْتِمَاعُهُ، - كَمَزَ: كَمَزَ الشَّيْءُ كَمَزًا جَمَعَهُ فِي يَدِيهِ حَتَّى يَسْتَدِيرَ وَلَا يَكُونُ ذَلِكَ إِلَّا فِي الشَّيْءِ الْمَبْتَلِ كَالْعَجِينِ وَنَحْوِهِ - الْكَمَزَةُ مَا أَخَذَ بِأَطْرَافِ الْأَصَابِعِ وَالْكَتْلَةَ مِنَ التَّمْرِ وَغَيْرِهِ وَالْكَثْبَةَ مِنَ التَّرَابِ وَالرَّمْلِ (ج) كَمَزَ - كَمَمَ: كَمَمَ النَّاسُ كَمَا وَكَمَمُوا اجْتَمَعُوا، - جَمَمَ (إِبْدَالُ الْكَافِ جِيمًا فِي كَمَمٍ): اسْتَجَمَ تَجَمَعَ وَكَثُرَ وَالأَرْضُ خَرَجَ نَبْتُهَا. (الْجَمَامُ) مَلَأَ الْإِنَاءَ وَمِنَ الْإِنَاءِ وَالْمَكْيَالِ وَنَحْوَهُمَا مَا تَجَاوَزَ رَأْسَهُ بَعْدَ امْتِلَائِهِ، - جَمَلَ (إِبْدَالُ الْمِيمِ لَامًا فِي جَمَمٍ): جَمَلَ الشَّيْءُ: جَمَعَهُ، - جَمَرَ (إِبْدَالُ الْمِيمِ رَاءً فِي جَمَمٍ): وَأَجْمَرُوا عَلَى الْأَمْرِ وَتَجَمَّرُوا: تَجَمَّعُوا عَلَيْهِ وَانضَمُوا، وَجَمَّرَ الشَّيْءُ: جَمَعَهُ.

جمهر (نقل الجذر جمر من الثلاثي إلى الرباعي بإقحام حرف الهاء): جَمَهَرَ اللَّيْثُ: الْجُمُهورُ الرَّمْلُ الْكَثِيرُ الْمَتْرَاكِمُ الْوَاسِعُ؛ وَجَمَهَرْتُ الْقَوْمَ إِذَا جَمَعْتَهُمْ، وَجَمَهَرْتُ الشَّيْءَ إِذَا جَمَعْتَهُ، وَالْجَمَهَرَةُ: الْمَجْتَمَعُ، - جَمَعَ (إِبْدَالُ الْمِيمِ عِينًا فِي جَمَمٍ): جَمَعَ الشَّيْءَ عَنْ تَفْرِيقَةٍ يَجْمَعُهُ جَمْعًا وَجَمَعَهُ وَأَجْمَعَهُ فَاجْتَمَعَ وَاجْتَمَعَ، وَهِيَ مُضَارَعَةٌ، وَكَذَلِكَ تَجَمَّعَ وَاسْتَجَمَعَ، وَالْمَجْمُوعُ: الَّذِي جُمِعَ مِنْ هِهْنًا وَهِهْنًا وَإِنْ لَمْ يَجْعَلْ كَالشَّيْءِ الْوَاحِدِ، وَاسْتَجَمَعَ السَّيْلُ: اجْتَمَعَ مِنْ كُلِّ مَوْضِعٍ، وَجَمَعْتُ الشَّيْءَ إِذَا جِئْتُ بِهِ مِنْ هِهْنًا وَهِهْنًا، وَتَجَمَّعَ الْقَوْمُ: اجْتَمَعُوا أَيْضًا مِنْ هِهْنًا وَهِهْنًا، - جَمَعَدَ (نَقْلُ الْجَذْرِ جَمَعَ مِنَ الثَّلَاثِيِّ إِلَى الرَّبَاعِيِّ بَزِيَادَةِ حَرْفِ الدَّالِ): الْجَمْعَدُ: حِجَارَةٌ مَجْمُوعَةٌ ابْنِ الْأَعْرَابِيِّ: الْجَمَاعِيُّرُ تَجَمَّعُ الْقِبَائِلُ عَلَى حَرْبِ الْمَلِكِ، جَمَأَ (إِبْدَالُ الْمِيمِ هَمْزَةً فِي جَمَمٍ): جَمِئَ تَجَمُّؤًا فِي ثِيَابِهِ: تَجَمَعَ، - جَلَلَ (إِبْدَالُ الْمِيمِ لَامًا فِي جَمَلٍ): جَلَّ الْبَعْرُ يَجْلُهُ جَلًّا: جَمَعَهُ وَالتَّقَطُّعَهُ بِيَدِهِ، - جَالَ (إِبْدَالُ اللَّامِ هَمْزَةً فِي جَلَلٍ): جَالَ الصُّوفُ: جَمَعَهُ، - جَابَ (إِبْدَالُ اللَّامِ بَاءً فِي جَالَ): الْجَابُ: الْكَسْبُ، وَجَابَ يَجَابُ جَابًا: كَسَبَ، - جَلَبَ (إِبْدَالُ

اللام باء في جليل): جَلَبَ لِأَهْلِهِ يَجْلُبُ وَأَجْلَبَ: كَسَبَ وَطَلَبَ وَاحْتَالَ، عن اللحياني، يقال أَجْلَبُوا عَلَيْهِ إِذَا تَجَمَّعُوا وتَأَلَّبُوا، - حلب (إبدال الجيم حاء في جلب): حَلَبَ الْقَوْمُ يَخْلُبُونَ حَلْبًا وَحُلُوبًا: اجْتَمَعُوا وتَأَلَّبُوا - من كلِّ وَجْهٍ، وَأَحْلَبُوا عَلَيْكَ: اجْتَمَعُوا وَجَاؤُوا مِنْ كُلِّ أَوْبٍ، - كنب: كَنَبَ الشَّيْءَ يَكْنِبُهُ كَنْبًا: كَنَزَهُ، - كنز: الكَنْزُ: اسم للمال إِذَا أُحْرِزَ فِي وَعَاءٍ وَلَمَّا يَحْرُزُ فِيهِ، وقيل: الكَنْزُ الْمَالُ الْمَدْفُونُ، وجمعه كُنُوزٌ، كَنَزَهُ يَكْنِزُهُ كَنْزًا وَاكْتَنَزَهُ، ويقال: كَنَزْتُ الْبُرَّ فِي الْجِرَابِ فَاكْتَنَزْتُ، قال: وتسمي العربُ كلَّ كثيرٍ مجموعٍ يتنافس فيه كنزًا، الليث: يقال كَنَزَ الْإِنْسَانُ مَالًا يَكْنِزُهُ، وَكَانَزْتُ السِّقَاءَ إِذَا مَلَأْتَهُ، وَاكْتَنَزْتُ الشَّيْءَ: اجْتَمَعَ وَامْتَلَأَ، وَشَدَّ كَنْزَ الْقِرْبَةِ: مَلَأَهَا، - كنع: اكْتَنَعَ الْقَوْمُ: اجْتَمَعُوا، - كنف: الكنف كل وعاء مثل العيبة لحفظ شيء وكنف الراعي والصانع والتاجر ما يحفظ فيه متاعه وأسقاطه، - كوز: كوز الشيء كَوْزًا: جمعه، وَكُزْتُهُ أَكُوزُهُ كَوْزًا: جمعته، - حوز (إبدال الكاف حاء في كوز): الْحَوْزُ الْجَمْعُ، - حرز (إبدال الواو راء في حوز): أَحْرَزَ الشَّيْءَ فَهُوَ مُحْرَزٌ وَحَرِيْزٌ: حازَهُ، وَحَرَزَ الْبَلَّ: جمعها، - حوش (إبدال الزاي شينا في حوز): حَاشَ الْإِبِلَ جَمْعُهَا وَسَاقِهَا، - حبش (إبدال الواو باء في حوش): حبش له حبش والأشياء ونحوها جمعها (احتبش) الشيء جمعه (تحبش) القوم تجمعوها ويقال تحبشوا عليه، - حبق (إبدال الشين قافا في حبش): حبقه جمعه وأحكم شده، - حبش (إبدال الحاء خاء في حبش): حبش الأشياء من هنا وههنا: جمعها، - خرش (إبدال الباء راء في خبش): خرش لعياله: كسب لهم، وطلب لهم الرزق، - هبش (إبدال الخاء هاء في خبش): هبش هبشا جمع وكسب، (تهبش) تجمع، - وبش (إبدال الهاء واوا في هبش): وبش فلان للحرب جمع جموعا من قبائل شتى، - بوش (قلب مكاني في وبش): الْبُوشُ بِالْفَتْحِ الْجَمَاعَةُ مِنَ النَّاسِ الْمُخْتَلِطِينَ وَالأَوْشَابُ جمع مقلوب منه و الْبُوشِيُّ الْفَقِيرُ الْكَثِيرُ الْعِيَالِ، - كوس: كاس تكاوس لحم الغلام: تراكب، وكاس العشب: كثر، وكنف، - كول: تكول القوم تجمعوها، - كوم: ( كوم ) الشيء جمعه وألقى بعضه. (الكوم) كل ما اجتمع وارتفع له رأس من تراب أو رمل أو حجارة أو قمح - وكت: قِرْبَةٌ مَوْكُوتَةٌ: مملوءة؛ عن اللحياني؛ قال ابن سيده: والمعروف مَزْكُوتَةٌ، الفراء: وَكَّتَ الْقَدَحَ، وَوَكَّتَهُ، وَرَكَّتَهُ، وَرَكَّتَهُ إِذَا مَلَأَهُ، - وكر: وَكَرَ الْإِنَاءَ وَالسِّقَاءَ وَالْقِرْبَةَ وَالْمِكْيَالَ وَكُرًّا وَوَكَّرَهُ تَوَكَّرًا، كلاهما: مَلَأَهُ، وَوَكَّرَ فَلَانٌ بَطْنَهُ وَأَوَكَّرَهُ: مَلَأَهُ، وَتَوَكَّرَ الصَّبِيُّ: امْتَلَأَ بَطْنَهُ، وَتَوَكَّرَ الطَّائِرُ: امْتَلَأَتْ حَوْصَلَتُهُ.

### الميم بين انطباق الشفتين ومص الثدي للحياة : 3 - 2

أول ما يتصل بثدي الأم الفم، لذلك كان صوت الميم الذي ينطقه الصبي رغبة في الأكل مؤشرا على كون الشفتين أول عضو يلامس الطعام، حرف الميم في اللغة معناه في اللغة الماء والأم، فحرف الميم يدل على السوائل التي تندفق و تندفق كما يجري الحليب في الضرع فيمتصه الطفل بشفتيه، ولهذا نجد حرف الميم

يرتبط بالأم في معظم اللغات السامية، فالأم مصدر ماء الحياة للأطفال ثرمل: تَرْمَلُ القومُ من الطعام والشراب ما شاؤوا أي أكلوا- ثماً: ثَمَّ القومَ ثَمًّا: أَطْعَمَهُم الدَّسَمَ، وَثَمًّا الكَمَاءَ يَثْمُوها ثَمًّا: طَرَحَهَا في السَّمْنِ، وَثَمًّا الخُبْرَ ثَمًّا: تَرَدَّه، وَقِيلَ زَرَدَه، - ثمل: ما ثَمَل شرابه بشيء من طعام أي ما أكل شيئاً من الطعام قبل أن يشرب، وذلك يسمى التَّميلة، ويقال: ما ثَمَلْتُ طعامي بشيء من شراب أي ما أكلت - طعم: تناول الغذاء، ويسمى ما يتناول منه طعم وطعام، قال تعالى: { وَطَعَامُهُ مَتَاعًا لَّكُمْ } <المائدة:96>، قال: وقد اختلف بالبر فيما روى أبو سعيد (أن النبي صلى الله عليه وسلم أمر بصدقة الفطر صاعاً من طعام أو صاعاً من شعير) - سميج: السَّمَجِيحُ من ألبان الإبل: ما حُقِنَ في سِقَاءِ غير ضارٍ فلبث ولم يأخذ طَعْمًا، الأصمعي: ماءٌ سَمَجِيحٌ لَبَنٌ، الفراء: يقال للبن إنه لَسَمَجِيحٌ سَمَلَجٌ إذا كان حلوًا دسماً، - مَث: مَثَّ العَظْمُ مَثًّا: سال ما فيه من الودك؛ قال أبو تراب: سمعت أبا محجن الضَّبَّايَّ يقول: مَثَّ الجُرْحُ ومُشَّه أي انف عن غثيئته؛ ومَثَّ شاربُهُ إذا أطعمه شيئاً دسماً، - مجج: المُجْجَةُ: الريق الذي تمجه من فيك، ومُجْجَةُ الشَّيْءِ: عُصَارَتُهُ، ومُجْجُ الجَرَادِ: لُعَابُهُ، ومُجْجُ فَمِ الجارية: ريقها، ومُجْجُ العنب: ما سال من عصيره، وفي الحديث: أن النبي، صلى الله عليه وسلم، كان يأكل القثاء بالمُجْجِ أي بالعسل - مجد: أَمَجَدَت: نالت من الكلال قريباً من الشبع وعرف ذلك في أجسامها، ومَجَدْتُها أنا تمجيداً وأمجدها راعيها وقد أمجد القوم إبلهم، وذلك في أول الربيع، وأما أبو زيد فقال: أمجد الإبل ملاً بطونها علفاً وأشبعها، ولا فعل لها هي في ذلك، فإن أرهاها في أرض مُكَلِّتَةٍ فرعت وشبعت، وأما أبو عبيد فروى عن أبي عبيدة أن أهل العالية يقولون مَجَدَ الناقة مخففاً إذا علفها ملاء بطونها، وأهل نجد يقولون مَجَدَها تمجيداً، مشدداً، إذا علفها نصف بطونها، ابن الأعرابي: مَجَدَتِ الإبل إذا وقعت في مَرَعَى كثير واسع؛ وأمجدها الراعي وأمجدتها أنا - مَجْر: مَجَرَ من الماء واللبن مَجْرًا، فهو مَجْرٌ: تَمَلَّأ ولم يَرَوْ - مجع: المَجْعُ والتَمَجُّعُ: أكل التمر اليابس، ومَجَع يَمَجُّعُ مَجْعًا وتَمَجَّعَ: أكل التمر باللبن معاً، وقيل: هو أن يأكل التمر ويشرب عليه اللبن - محض: المَحْضُ: اللبن الخالص بلا رغو، ولَبَنٌ مَحْضٌ: خالِصٌ لم يُخالِطه ماء، حُلُواً كان أو حامضاً، ولا يسمى اللبن مَحْضًا إلا إذا كان كذلك، - مخ: تَمَخَّخَ العَظْمُ وأَمْتَخَخَهُ وتَمَكَّكَهُ ومَخَمَخَهُ: أخرج مخه، والمُخَاخَةُ: ما تُصَيِّصُ منه، وأمخ العود: ابتلَّ وجرى فيه الماء - مخط: المُخَاطَةُ: شجرة تُثمر ثمرًا حُلُواً لَزِجًا يُؤْكَلُ، - مذح: المَذْحُ، بسكون الذال: عسل يظهر في جَلَنار المَطِّ وهو رَمَان البر؛ عن أبي حنيفة، ويكثر حتى يَتَمَدَّخَهُ الناس، وتَمَدَّخَهُ الناس: امتصَّوه، عنه أيضاً؛ قال الدينوري: يمتص الإنسان حتى يمتلئ وتجرسه النحل، - مذق: المَذِيقُ: اللبن الممزوج بالماء، مَذَقُ اللبن يَمَدِّقُه مَذَقًا، فهو مَمْدُوقٌ ومَذِيقٌ ومَذِيقٌ: خلطه؛ الأخيرة على النسب، والمَدَّقَةُ الطائفة منه، ومَدَّقَهُ ومَدَّقَ له: سقاه المَدَّقَةَ؛ المَدَّقَةُ: الشربة من اللبن الممدوق، - مرو: في حديث الاستسقاء: اسقنا غيثاً مَرِيئاً مَرِيعًا، يقال: مَرَّني الطعامُ وأمَّرَني إذا لم يثقل على المعدة وانحدر عنها طيباً، وفي حديث الشُّرب: فَإِنَّهُ أَمَّرًا وأمَّرًا: المرء:

الإطعامُ على بناء دار أو تزويج، وكلاً مَرِيءٌ: غير وَخِيمٍ، والمَرِيءُ: مَجْرَى الطعام والشراب، وهو رأس المعدة والكَرْش اللاصقُ بالحلُقوم الذي يجري فيه الطعام والشراب ويدخل فيه، والجمع: أَمْرِيَّةٌ ومُرُوٌّ، مَهْمُوزة بوزن مُرِيءٍ، مثل سَرِيرٍ وسُرُرٍ، - مرث: ابن الأعرابي: المرثُ المَصُّ، قال والمرثَةُ مَصَّةُ الصَّبِيِّ نُذِي أُمِّه مَصَّةٌ واحدةٌ، وقد مَرَثَ يَمْرُثُ مَرَثًا إذا مَصَّ، ومَرَثَ الصَّبِيُّ اصْبَعَهُ إذا لاکها- مرح: ابن سيده: المَرُوحُ الحَمْرُ، سميت بذلك لأنها تَمْرُحُ في الإناء - مرع: المرعُ: الكَلَأُ - مرق: المَرِقُ الذي يؤتدم به: معروف، واحدته مَرَقَةٌ، والمَرَقَةُ أخص منه، ومَرَقَ القِدْرَ يَمْرِقُها وَيَمْرِقُها مَرَقًا وأمْرِقُها يُمْرِقُها إمْرَاقًا: أكثر مَرَقَها، الفراء: سمعت بعض العرب يقول أطعمنا فلان مَرَقَةَ مَرَقَيْنِ؛ يريد اللحم إذا طبخ ثم طبخ لحم آخر بذلك الماء- مزج: المِرْجُ والمِرْجُ: العَسَلُ- مزر: المِرْزُ ضَرْبٌ من الأشربة، وذكر أبو عبيد: أن ابن عمر قد فسر الأبنذة فقال البِتْعُ نبيذ العَسَلِ، والجِعَّةُ نبيذ الشعير، والمزر من الذرة، والسَكْرُ من التمر، والحَمْرُ من العنب، والمَزْرُ والتَّمَزْرُ: التَّرْوُوقُ والشَّرْبُ القَلِيلُ، وقيل: الشَّرْبُ بِمَرَّةٍ، ويقال: تَمَزَّرْتُ الشرابَ إذا شَرِبْتَهُ قَلِيلًا قَلِيلًا- مز: أبو عمرو: التَّمَزَّرُ شَرْبُ الشراب قَلِيلًا قَلِيلًا، وهو أقل من التَّمَزَّرِ، وقيل هو مثله، مز: مَرَّه يَمُرُّه مَرًّا أي مَصَّه، والمَرَّةُ: المرة الواحدة، وفي الحديث: لا تُحَرِّمُ المَرَّةَ ولا المَرَّتَانِ، يعني في الرِّضَاعِ، - مصدر: المَصْدُ: المطر، ومَصَدَ الرِّيقَ: مَصَّه، ابن الأعرابي: المَصْدُ المَصُّ، مَصَصَ: مَصِصْتُ الشيءَ، بالكسر، أَمَصَّهُ مَصًّا وأَمْتَصَصْتَهُ، والتَّمَصَّصُ: المَصُّ في مُهْلَةٍ، وتَمَصَّصْتَهُ: تَرَشَّفْتَهُ منه، والمُصَاصُ والمُصَاصَةُ: ما تَمَصَّصْتَهُ منه- مضض: الليث: المَضُّ مَضِيضُ الماء كما تَمْتَصُّه، ويقال: لا تَمُضْ مَضِيضَ العنزِ، ويقال: ازْشَفْ ولا تَمُضْ إذا شَرِبْتَ، ومَضَّتْ العنزُ تَمُضُّ في شُرْبِها مَضِيضًا إذا شَرِبَتْ وَعَصَرَتْ شَفْتَيْها- مضغ: مضغه، كمنعه ونصره: لأكه بسنه، وكسحاب: ما يمضغ، وكسرة لينة المضغ أيضاً، والمضغاة، بالضم: ما مضغ وأمضغ اللحم: استطيب وأكل، - مطخ: المَطْخُ: اللعق، ومطخ الشيء يَمَطِّخُه مَطْخًا: لَعَقَه؛ ومن أمثال العرب: أَحْمَقُ مِمَّنْ يَمَطِّخُ المَاءَ؛ وأَحْمَقُ يَمَطِّخُ المَاءَ: لا يحسن أن يشربه من حُمِّقه ولكن يلعقه- مطع: المَطْعُ: ضربٌ من الأكل بآدنى الفم والتناولُ في الأكل بالثنايا وما يليها من مُقَدِّمِ الأسنان، يقال: هو ما طَعَّ ناطِعٌ بمعنى واحد، وهو القَضْمُ، ومَطَعُ في الأرض مَطْعًا ومُطَوِّعًا: ذهب فلم يوجد، - مطع: مَطَّعَ فلان الإهابَ إذا سقاه الدُّهْنَ حتى يَشْرِبَهُ، وتَمَطَّعَ ما عنده: تَلَحَّسَهُ كَلَهُ، والمُطْعَةُ: بَقِيَّةُ من الكَلَالِ، - مَعَجَ الفَصِيلُ ضَرَعُ أُمِّه يَمَعَجُهُ مَعَجًا: لَهَزَهُ وَقَلَّبَ فاه في نواحيه لِيَتَمَكَّنَ في الرِّضَاعِ- مَعَجَ: مَعَجَ الفَصِيلُ أُمَّهُ يَمَعَجُها مَعَجًا: لَهَزَها، - مغد: الإِنْعَادُ: إِرْضَاعُ الفَصِيلِ وغيره، وتقول المرأة: أَمْعَدْتُ هذا الصَّبِيَّ فَمَعَدَنِي أي رَضَعَنِي، - مغمغ: مغمغ اللحم: مضغه ولم يبالغ، - مقا: مقا أو الفصيل أمه: رضعها شديداً، - مقع: المَقْعُ: أَشَدُّ الشَّرْبِ، ومَقَعَ الفَصِيلُ أُمَّهُ يَمَقِّعُها مَقْعًا وأَمْتَقِعُها: رَضَعُها بِشِدَّةٍ، وهو أن يشرب ما في ضَرْعِها، وأَمْتَقَعَ الفَصِيلُ ما في ضَرْعِ أُمِّه إذا شرب ما فيه أجمع، وكذلك أَمْتَقَعَهُ وأَمْتَكَّهُ، - مقق: أَمْتَقَّ الفَصِيلُ ما في ضَرْعِ أُمِّه وأَمْتَكَّهُ وتمَقَّقَهُ: شَرِبَ كل ما فيه أَمْتَقَاقًا وأَمْتَكَاكًا، وكذلك

الصبي إذا امتصَّ جميع ما في ثدي أمه، أبو عمرو: المَقَقَةُ شُرَابُ النَبِيدِ قَلِيلاً قَلِيلاً، - مكك: مَكَ الفصِيلُ ما في ضرع أمه يَمُكُّه مَكًا وَاُمْتَكَّه وَتَمَكَّكَه وَمَكَمَكَه: اُمْتَصَّ جميع ما فيه وشربه كله، وَمَكَّكْتُ الشيء: مَصِصْتُهُ، ورجل مَكَّانٌ: مثل مَصَّانٍ ومَلْجان، وهو الذي يَرُضِعُ الغنم من لؤمه ولا يَحْلُبُ، والمَلُكُ: مَصُّ الثدي، ويقال للرجل اللثيم يَرُضِعُ الشاة من لؤمه: مَكَّانٌ ومَلْجانٌ، - ملح: مَلَجَ الصبيُّ أمه يَمَلُجُها مَلْجاً ومَلِجَها إذا رَضَعَهَا، وأَمَلَجْتَهُ هي، وقيل: المَلْجُ تناوُلُ الشيء، وفي الصحاح: تناوُلُ الثدي بأذنى الفم، ورجل مَلْجانٌ مَصَّانٌ: يَرُضِعُ الإبلَ والغنم من ضروعِها ولا يَحْلُبُها لئلا يُسَمَّعَ، وذلك من لؤمه، وَاُمْتَلَجَ الفصِيلُ ما في الضَّرْعِ: اُمْتَصَّه، والإمْلَاجُ: الإِرْضَاعُ، - ملح: المَلْجُ: الرِّضَاعُ؛ الجوهري: والمَلْجُ، بالفتح، مصدر قولك مَلَحْنَا لفلان مَلْحاً أَرَضَعْنَا - ملق: المَلَقُ: الرضِع، ومَلَقَ الجَدْيُ أمه يَمَلُقُها مَلْقاً: رَضَعَهَا، وكذلك الفَصِيلُ والصبيُّ، وقرئ على المنذري: مَلَقَ الجدي أمه يَمَلُقُها، قال: وأحسب مَلَقَ الجدي أمه يَمَلُقُها إذا رَضَعَهَا - مهق: تَمَهَّقْتُ الشراب إذا شربته ساعة بعد ساعة: ومنه قولهم: ظَلَّ يَتَمَهَّقُ شَكْوَتَهُ، وقال الأصمعي: هو يَتَمَهَّقُ الشراب تَمَهَّقاً إذا شربه النهار أجمع، وقال أبو عمرو: أنت تَمَهَّقُ الماء تَمَهَّقاً إذا شربه النهار أجمع ساعة بعد ساعة، قال: ويقال ذلك في شرب اللبن - موه: الماء معروف والهمزة فيه مُبدلة من الهاء في موضع اللام وأصله مَوَّةٌ بالتحريك لأن جمعه أَمْوَاهُ في القلة و مِياهٌ في الكثرة مثل جمل وأجمال وجِمال، - مير: المِيرَةُ: الطعامُ يَمْتارُهُ الإنسان، الأصمعي: يقال مارَهُ يَمُورُهُ إذا أتاه بِمِيرَةٍ أي بطعام.

خاتمة:

تمثل اللغة العربية إحدى اللغات التي تجمع بين الأصوات والمعاني بشكل يدفع إلى إعادة النظر في اعتبارية الدليل التي افترضها سوسير في هذا الإطار، لقد شكل استنطاق الإنسان العربي لأصوات الطبيعة التماثيل والصيغ والأصناف اللغوية العربية التي سبك فيها الفكر العربي، وأذيت فيها خطاطاته الذهنية وتصوراته للعالم، وما يشفع لنا بالجأ بذلك أن ما ينطبق على اللغة العربية يسري على باقي الشعوب اللغوية التي مازالت تحافظ على فكرها المجسدين هو الآخر في إطار اللغة التي تتكلمها، لذلك نقول أجل هناك أصوات لغوية طبيعية تعكس نظرة العربي، وربما أيضا الإنسان السامي إلى العالم، وهذه النظرة مستمدة من خصوصيات المجتمع العربي الثقافية وخطاطاته الاجتماعية التي تعكس تصورات الجماعة اللغوية للعالم وتفاعلاتها مع الطبيعة التي استمدت منها الأداة التي حركت ألسنتها من خلال محاكاة الأصوات في بداية الأمر محاكاة ميكانيكية، ثم نسجها في إطار مفردات في مراحل لاحقة، هذا علاوة على تقسيم الكلم إلى أحداث و أسماء وعلاقات تبعا للأصناف المنظمة والمؤثثة للوجود.

## قائمة المراجع :

- 1- إبراهيم ، أحمد ، أنطولوجيا اللغة عند مارتن هيدغر، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008.
- 2- ابن جني، أبو الفتح الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهدى للطباعة والنشر، بيروت ج 1، دون تاريخ.
- 3- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت لبنان، دون تاريخ.
- 4- تراسك، ر.ل ، أساسيات اللغة ، ترجمة رانيا إبراهيم يوسف، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، 2002.
- 5- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة ط 7، 2007.
- 6- الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ط 2 ، 1968.
- 7- حسام الدين، كريم زكي، اللغة والثقافة : دراسة أنثولوجوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية ، دار كتب عربية، 2005.
- 8 - زوبع، علاء عبد الدائم، البنية الصوتية والدلالية للكاف، مجلة بابل للدراسات الإنسانية، مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، 2016.
- 9- عباينة، يحي، التطور السيميائي لصور الكتابة العربية دراسة تاريخية مقارنة بين العربية والكتابات السامية دار الكتاب الثقافي، 2017.
- 10- فندريس، ج، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي م محمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، دون تاريخ.
- 11- القفطي، الوزير جمال الدين أبي الحسن، إنباه الرواة على أنباه النحاة تحقيق :محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي القاهرة ومؤسسة الكتب الثقافية بيروت ط 1، 1986.
- 12- محاسب، محي الدين ، اللغة والفكر والعالم، مكتبة لبنان ناشرون، 1997.
13. Robins , R.H, A short History of Linguistics, Longmans Green & Co. London, 1969.

## درجة تضمين عادات العقل في مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

The degree of including habits of mind in the content of "My Beautiful Language" courses for the upper three grades of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia

سليمان بن عبد العزيز النغيمشي/معلم- تعليم القصيم، المملكة العربية السعودية  
بندر بن عبد الله الرشيد/معلم-تعليم حائل، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية  
Souleymane Ben Abdelaziz El Naghimhi /Kingdom of Saudi Arabia

Bandar Ben Abdallah Alrashedi /Kingdom of Saudi Arabia

### Abstract:

The study aimed to know the degree of including the habits of mind according to the Costa and Kallick classification in the content of my Arabic language courses in the Kingdom of Saudi Arabia for the upper three grades of primary school. This study followed the descriptive approach using the content analysis method. The study sample consisted of all the content of "My Beautiful Language" courses for the upper three grades of the primary stage, except the introduction, objectives, and review of previous achievements. The study reached a number of results, the most important of which are:

- Imbalance in including the habits of mind in the content of "My Beautiful Language" courses for the upper three grades of the primary school.
- The habit of "Finding Humor" came last, with a weak degree of inclusion in the content of "My Beautiful Language" courses for the upper three grades of the primary school.

**Key words:** Habits of Mind, My Beautiful Language, Costa and Kallick, Upper three grades, Primary school.

## ملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تضمين عادات العقل وفق تصنيف كوستا وكاليف في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ماعدا المقدمة والأهداف ومراجعة المكتسبات السابقة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

- عدم التوازن في تضمين عادات العقل في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية.

- جاءت عادة (إيجاد الدعابة) في المركز الأخير وبدرجة تضمين ضعيفة في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل- لغتي الجميلة- كوستا وكاليف- الصفوف الثلاثة العليا- المرحلة الابتدائية.

## مقدمة:

يمتاز القرن الحادي والعشرين بثورة هائلة في المعرفة والتقنية، حتى أصبح العالم قرية صغيرة في التواصل والتفاعل؛ وهذا ما فرض على الطلاب مواجهة كمّ هائل من المعلومات والمواقف الحياتية التي تستدعي ضرورة تعليمهم استراتيجيات التفكير، وتدريبهم عليها في المناهج التعليمية، وإعمالها؛ لمواجهة تحديات القرن، ولتحقيق نواتج التعلم المرجوة.

وتمثل المناهج جوهر العملية التربوية التعليمية، وتساهم في صياغة الأجيال القادمة، وما يجب أن يتسموا به في قيمهم وأخلاقهم، وما يجب أن يكتسبوه ويتقنوه من مهارات وكفايات عبر المراحل التعليمية؛ لبناء شخصياتهم والمشاركة في تنمية مجتمعهم؛ لذا تقوم الدول بتطوير كتب المقررات الدراسية وفق ثوابتها ومتطلباتها واحتياجاتها، ووفق تطلعاتها المستقبلية، والتحديات التي يجب أن تتجاوزها<sup>1</sup>، وعندما يشرع في

<sup>1</sup> - هيئة تقويم التعليم والتدريب، الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018.

تطوير كتب المقررات لا بد من وضع رؤية أكثر وعياً حول ما يجب تدريسه، وكيف يدرس؟ وكيف يقيم<sup>1</sup>، وعدّ المهتمون بالمناهج أن تقويم الكتب شرطاً أساساً لعملية التطوير؛ ل مواكبة التغيير الذي هو سمة العصر، ويجعل من التطوير عملية شاملة ومستمرة تستشرف آفاق المستقبل<sup>2</sup>، وتبدأ عملية تقويم كتب المقررات بمراجعة محتواها، وتحليلها<sup>3</sup>.

ويتطلب تطوير محتوى المقررات بجانب تضمينها للمعارف تحقيق مهارات الإبداع والتفكير، وإعمال العقل، وحل المشكلات، وربط المعارف بالحياة الواقعية للطلاب؛ فلا قيمة للتعليم إذا لم يهتم بتعليم الطلاب طريقة التفكير، وبناء ممارساتهم وفق ذلك<sup>4</sup>، وهذا لا يتأتى إلا بتكثيف مهارات التفكير، وكيفية استخدام الطلاب لعقولهم من خلال المحتوى؛ للتوصل إلى الحلول، وكذلك حثهم على البحث عن المعلومة ودراستها ونقدها ومقارنتها وتفسيرها والاستفادة منها؛ بما يوفر للطلاب الفرصة لتكوين عادات عقلية<sup>5</sup>.

وتحتاج مقررات اللغة العربية إلى المراجعة الدائمة، والتحليل المستمر لمحتواها؛ لأن تعلم اللغة العربية وتعليمها واستخدامها بما تتضمنه من مهارات هي مهمة معقدة، ولتحقيق الكفاءة فيها يجب أن يُضمّن محتوى مقررات اللغة العربية العادات العقلية، وطرق استخدامها<sup>6</sup>.

وعادات العقل اتجاه جديد في الفكر التربوي، ظهر في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين، يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق النواتج التعليمية المرجوة، وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية التفكير بأبعاده المختلفة<sup>7</sup>، والعادة نمط متكرر

<sup>1</sup> -A.Costa, and B.Kallick, **Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

<sup>2</sup> -محمد الربيعي، دور مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية كأنماط للسلوك الذكي: دراسة تقويمية في ضوء الواقع والمأمول. دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 2009.

<sup>3</sup> -إبراهيم علي، تطوير محتوى القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء عادات العقل، مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، 29(116)، 2018.

<sup>5</sup> - W.Small, **Practical knowledge and habits of mind**, Journal of Philosophy of Education, 54(2), 2020.

<sup>5</sup> - إمام سيد، ومنتصر عمر، عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية: دراسة مقارنة للتلاميذ الموهوبين والعادين وذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بالفيوم: جامعة الفيوم - كلية التربية، (11)، 2011.

<sup>6</sup> - منى أحمد، تقويم محتوى القراءة المقرر على المرحلة الإعدادية في ضوء عادات العقل المنتجة، مجلة تطوير الأداء الجامعي: جامعة المنصورة - مركز تطوير الأداء الجامعي، 2018.

<sup>7</sup> - آلاء أبو السمن، ومحمود الوهر، درجة تضمين عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية: جامعة النجاح الوطنية، 29 (10)، 2015.

للسلوك، فإن كانت مصحوبة باستراتيجيات ذهنية ومعرفية، ومن ثمَّ أداء سلوكي فإنها تسمى عادة عقلية<sup>1</sup>، والعادات العقلية هي السلوكيات الذكية التي تشكل ميولاً للتفكير<sup>2</sup>، وهي نتيجة للتفاعل بين الإدراك والعواطف<sup>3</sup>، والعادات العقلية مجموعة من السلوكيات الذكية الواعية والتي يستخدمها الطلاب باستمرار دون جهد أو عناء في جميع مواقف الحياة<sup>4</sup>، وتقوم على الاستفادة من السلوكيات السابقة والحالية للتنبؤ بالسلوكيات المستقبلية؛ بما توفره من أدلة حول العمليات المعرفية، والأداء، والمهارات، والاستراتيجيات، ونتائج التصرفات السابقة<sup>5</sup>، والتي تساعد الطلاب على أن يكونوا قادرين على تفضيل أنماط معينة من السلوك العقلي على غيره في مواجهة المواقف الجديدة؛ بحيث يحققون أفضل استجابة، وأكثرها فاعلية<sup>6</sup>.

وتعددت تصنيفات عادات العقل في الأدب التربوي، ومن أشهرها تصنيف كوستا وكاليك (2000)، وتتضمن ست عشرة عادة عقلية، كما قدما العديد من استراتيجيات تطويرها لدى الطلاب، وتضمينها في محتوى المقررات، ورغم مساهمة العديد من المنظمات التربوية والتربويين في وضع تصنيفات لعادات العقل، وإن كان من منظور مختلف قليلاً، أو بمفردات مختلفة، إلا أنها لا تبعد عما قدمه كوستا وكاليك، ولا تقارن بما اقترحه من خطط في بناء المقررات وتطويرها في ضوءها<sup>7</sup>.

وقد أكدت الأدبيات التربوية أهمية عادات العقل، وضرورتها لجميع الطلاب؛ لما لها من أثر إيجابي في تعلم المواد الدراسية<sup>8</sup>، كما تهتم بجميع جوانب الطلاب المختلفة، وتؤهلهم ليكونوا قادرين على استخدام ما لديهم

<sup>1</sup>- يوسف أبو المعاطي، مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية بالمنصورة- مصر، (٥٦)، 2004.

<sup>10</sup>-S.Altan, J.Lane, & E.Dottin, Using habits of mind, intelligent behaviors, and educational theories to create a conceptual framework for developing effective teaching dispositions. Journal of Teacher Education, 70(2),2019.

<sup>3</sup>-F.Perez-Alvarez, &C.Timoned-Gallart, A better look at intelligent behavior: Cognition and emotion, New York, NY: Nova Science Publishers, 2007.

<sup>4</sup>- مرفت آدم، فعالية وحدة تدريبية في عادات العقل في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطالبات الجامعيات، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، 2(48)، 2014.

<sup>5</sup>-D.Mullin,Developing a framework for the assessment of teacher candidate dispositions, Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA, 2003.

<sup>6</sup>-A.Costa, and B. Kallick,Describing 16 Habits of Mind. Habits of Mind:A Developmental Series, Alexandria, VA, 2000.

<sup>5</sup>-J.Murray,Skills Development, habits of mind, and the spiral curriculum: A dialectical approach to undergraduate general education curriculum mapping, Journal of Cogent Education, 3(1),2016.

<sup>6</sup>-L.Snyder, &M.Snyder, Teaching critical thinking and problem solving skills,Delta Pi Epsilon Journal, 50(2),2008.

من معلومات في حياتهم<sup>1</sup>، وأن الاهتمام بتعليم الطلاب عادات العقل سوف يؤدي إلى تغير في ممارساتهم ومعتقداتهم حول عمليات التعليم والتعلم<sup>2</sup>، كما أنها تقود إلى أفعال أكثر إنتاجية<sup>3</sup>، وتعد العادات العقلية من سمات المفكرين الأذكياء والناجحين الذين يحتاج إليهم المجتمع في تقدمه بين الأمم؛ فمنها تبرز الاكتشافات والاختراعات، وحلول المشكلات، والوصول إلى الإتقان والدقة، والصبر على أداء المهام حتى اكتمالها، والتفكير بطرق متنوعة وأصيلة<sup>4</sup>.

إلا أن بعض الدراسات السابقة<sup>5</sup> توصلت في نتائجها ضعف امتلاك الطلاب لعادات العقل<sup>6</sup>، وبالنظر لمخرجات طلاب المملكة العربية السعودية بما يتعلق بمهاراتهم اللغوية؛ فقد كشفت نتائج الاختبارات الدولية تأخر مراكزهم عالمياً، كنتائج اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم Progress in International Reading Literacy Study في دورته بعام 2016، ويعرف اختصاراً بـ(PIRLS)، والذي يستهدف طلاب الصف الرابع في القراءة، ومقارنة النتائج بين الدول المشاركة<sup>7</sup>، ونتائج اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلبة Programme for International Student Assessment في دورته بعام 2018م ويعرف اختصاراً بـ(PISA)؛ لقياس قدرة الطلاب على توظيف معلوماتهم التي اكتسبوها في القراءة والعلوم والرياضيات، واكتساب المهارات لحل المشكلات الحياتية والمهنية التي يواجهونها<sup>8</sup>، وتتعدد أسباب تأخر مراكز طلاب المملكة العربية السعودية بالاختبارات الدولية، ومن أهمها: تدني قدراتهم باستخدام عمليات التفكير، وإعمال عادات

<sup>1</sup>- نبيل جاد، فاعلية استراتيجية حوض السمك في تنمية عادات العقل لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية، مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 20(8)، 2017.

<sup>2</sup>- عزة النادي، أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية، دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان - كلية التربية، 15(3)، 2009.

<sup>3</sup>- رنا عمرو، ومحسن عدس، عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين ومدى امتلاك طلبة الصف العاشر لها، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، 2016.

<sup>4</sup>- E.Ariyati, H.Susilo, H.Suwono, &F.Rohman, **Habits of mind potency of students of prospective biology teacher**, 6th International Conference on Mathematics, Science, and Education, Semarang, Indonesia, 2020.

<sup>5</sup>- أحمد إبراهيم، وعبدالرزاق محمود، وفاطمة سعيد، فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، 30(4)، 2014.

<sup>6</sup>- عايد الشراري، وعبدالرحمن الهاشمي، أثر طريقة السرد القصصي في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في السعودية، مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد - كلية التربية، 20(20)، 2016.

<sup>7</sup>- I.Mullis, M.Martin, P.Foy,&M.Hooper, PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>, 2017.

<sup>8</sup>- OECD , PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?, PISA, OECD Publishing, Paris,2020.

العقل، والقدرة على التعبير عن أفكارهم بوضوح، وتكوين ذهنية مرنة قادرة على جمع المعلومات من مصادر مختلفة، والقدرة على التخيل والتحليل والنقد وحل المشكلات<sup>1</sup>.

### مشكلة الدراسة:

هناك ضعف في نتائج ومخرجات الطلاب؛ ويعود ذلك لقصور امتلاكهم لعادات العقل وتوظيفها، وقدراتهم في حل المشكلات، واستخدام مهارات التفكير العليا، وعدم قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح؛ ولتفادي هذا الضعف يجب الاهتمام بمحتوى المقررات وألا يقل هذا الاهتمام عن تنمية المعلمين والبيئة التعليمية، وتلبية حاجات وميول الطلاب<sup>2</sup>، وقد ذكرت عدد من الدراسات<sup>3</sup> قصور إكساب الطلاب لعادات العقل<sup>4</sup>. كما توصلت أحد نتائج الدراسات السابقة ضعف الدور التي تسهم به مقررات اللغة العربية في تنمية عادات العقل<sup>5</sup>، وقد توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة<sup>6</sup> ضعف تضمين عادات العقل في محتوى مقررات اللغة العربية<sup>7</sup>، ويعد إهمال تضمين عادات العقل في محتوى المقررات يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية<sup>8</sup>.

وبناء على توصيات الدراسات السابقة<sup>9</sup> بمراجعة وتحليل محتوى مقررات اللغة العربية في ضوء عادات العقل<sup>10</sup>؛ فقد جاءت الدراسة الحالية لتعرف درجة تضمين عادات العقل في مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ولا توجد - على حسب اطلاع الباحثين- دراسة سابقة تناولت ذلك.

<sup>1</sup>- علي عبد الله، فاعلية برنامج قائم على التعليم المتميز في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 18(2)، 2015.

<sup>2</sup>Boaler, J. (2002). Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity, Journal for research in mathematics education, 33(4), 2002.

<sup>3</sup>- عايد الشراري، وعبدالرحمن الهاشمي، مرجع سابق.

<sup>4</sup>- علي عبد الله، مرجع سابق.

<sup>5</sup>- محمد الربيعي، مرجع سابق.

<sup>6</sup>- منى أحمد، مرجع سابق.

<sup>7</sup>- بخيتة آل كليب، تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقاً لتصنيف كوستا وكاليك، مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 5(1)، 2020.

<sup>8</sup>- F.Rutherford, &A.Ahlgren, Science for All Americans. 2nd ed., New York, Oxford University Press.1990.

<sup>9</sup>- محمد الربيعي، مرجع سابق.

<sup>10</sup>- إبراهيم علي، مرجع سابق.

## أسئلة الدراسة:

تحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

- س1: ما درجة تضمين عادات العقل في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟
- س2: ما درجة تضمين عادات العقل في مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي؟
- س3: ما درجة تضمين عادات العقل في مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي؟

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- 1- تعرّف درجة تضمين عادات العقل وفقاً لتصنيف كوستا وكالريك في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية.
- 2- تعرّف درجة تضمين عادات العقل وفقاً لتصنيف كوستا وكالريك في مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.
- 3- تعرّف درجة تضمين عادات العقل وفقاً لتصنيف كوستا وكالريك في مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

## أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- 1- الأهمية النظرية: تسهم الدراسة في إلقاء الضوء على العادات العقلية وفقاً لتصنيف كوستا وكالريك بوصفها أحد الاتجاهات الحديثة في التربية.
- 2- الأهمية التطبيقية: تفيد نتائج الدراسة الحالية واضعي المناهج بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير محتوى مقررات لغتي الجميلة في ضوء عادات العقل، كما تفيد مقترحات الدراسة الباحثين في إجراء الدراسات المستقبلية.
- 3- تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها المعلمين في الاهتمام بإكساب الطلاب لعادات العقل؛ باستثمار الأنشطة المنهجية وطرق التدريس؛ لتغطية فجوة تضمينها في محتوى المقررات.
- 4- لم تجر أي دراسة -حسب علم الباحثين- في تعرف درجة تضمين عادات العقل للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

## حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بما يلي:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في تناول عادات العقل الستة عشر وفقاً لكوستا وكاليك (Costa, & Kallick, 2000).

2- الحدود الزمانية: محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية من العام الدراسي 2020م.

## مصطلحات الدراسة:

## عادات العقل:

تعرف عادات العقل بأنها: "عبارة عن مجموعة من المهارات، والمواقف، والتجارب الماضية، والميول التي تساعد في تفضيل نمط من السلوكيات الفكرية على غيرها، واستخدامها في وقت معين بصورة فاعلة، وتنفيذها، والمحافظة عليها، وتدعو في النهاية إلى التأمل في تأثيرات هذه الاستخدامات، وتقييمها، وتعديلها، والتقدم بها نحو تطبيقات مستقبلية"<sup>1</sup>.

وتُعرف عادات العقل إجرائياً في الدراسة بأنها: مجموعة المهارات، والمواقف، والتجارب الماضية، والميول التي تساعد في تفضيل نمط من السلوكيات الفكرية على غيرها، واستخدامها في وقت معين بصورة فاعلة، وتنفيذها، والمحافظة عليها، والمناسب توافرها في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، في ضوء العادات العقلية الستة عشر التي اقترحها كوستا وكاليك.

## أدبيات الدراسة:

## الإطار النظري:

## عادات العقل:

تمثل عادات العقل فلسفة تربوية تركز على تعليم عمليات التفكير للطلاب، للتعامل مع زخم المعلومات في هذا العصر، وتطوير قدراتهم على الفهم، واكتشاف المعنى<sup>2</sup>، وعلى التعليم والتعلم الأوسع والأكثر شمولاً مدى الحياة وفقاً لاحتياجاتهم<sup>3</sup>، وبما أن أساليب التربية الحديثة تهتم بتطوير وعي الطلاب بعملياتهم العقلية؛ فقد

<sup>1</sup>- آرثر كوستا، وبينالكاليك، عادات العقل سلسلة تنمية استكشاف وتقصي عادات العقل. (مدارس الظهران الأهلية، ترجمة). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، 2003، ص8.

<sup>2</sup>- محمد الربيعي، مرجع سابق.

<sup>3</sup>- يوسف القشبي، وعبدالله خطابية، اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي في الأردن على عادات العقل وفقاً لمشروع 2061، المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، 15(3)، 2019.

جعلت من عادات العقل هدفاً رئيساً في جميع مراحل التعليم؛ لذا من المهم على صانعي القرار، وواضعي المناهج المدرسية تضمين عادات العقل في الخطط التعليمية، ومحتوى المقررات الدراسية<sup>1</sup>.

### مفهوم عادات العقل:

تُعرف عادات العقل بأنها: "أنماط عقلية ذات طابع متكرر لدى الطلاب، توظف ما لديهم من دوافع واتجاهات وميول؛ لاختيار أفضل السلوكيات التي تساعد على النجاح، والاستفادة مما تم تعلمه بطريقة فعالة في المواقف الجديدة، وحل ما يقابلهم من مشكلات"<sup>2</sup>، وأنها: "اتجاه الطلاب إلى استخدام مهارات عقلية محددة بصورة متكررة في مواجهة المواقف الحياتية المتنوعة وبما يسمح لهم بإعادة تنظيم أفكارهم، وتدعيم روابط البنى المعرفية لديهم"<sup>3</sup>.

ويتضح من التعريفين السابقين أن عادات العقل تتميز باختيار أفضل السلوكيات المستقبلية بدلالات من مواقف سابقة، كما تمتاز السلوكيات المفضلة بالتكرار ودون قصد؛ من أجل الوصول إلى الحلول الفعالة.

### أهمية تنمية عادات العقل لدى الطلاب:

تساعد العادات العقلية الطلاب في كل مجالات الحياة في التعامل بحكمة مع المشكلات، والتزود بالقدرة على التفكير النقدي<sup>4</sup>، كما تساعد في تطوير سلوكياتهم المرغوبة؛ لتكون لهم مدى الحياة ومتعمدة وقابلة للتكيف من أجل النجاح<sup>5</sup>، كما تعتمد على تنمية التفكير، وتفعيل دور العقل، وذلك من خلال معرفة كيف يعمل العقل ويفكر أثناء أداء المهام، حتى يصبح التفكير عادة لدى الطلاب<sup>6</sup>.

### خصائص عادات العقل:

ولعادات العقل العديد من الخصائص، منها ما يلي:

- اختيار نمط السلوك الملائم.
- المثابرة والإصرار.

<sup>1</sup>- آلاء أبو السمن، ومحمود الوهر، مرجع سابق.

<sup>2</sup>- علي عبد الله، مرجع سابق، ص 25.

<sup>3</sup>- إمام سيد، ومنتصر عمر، مرجع سابق، ص 411.

<sup>130</sup>- Rutherford, F. J., & Ahlgren, A, Op.cit.

<sup>131</sup>- S.Taylor, *Engendering habits of mind and heart through integrative learning*, About Campus, 16(5), 2011.

<sup>6</sup>- إبراهيم علي، مرجع سابق.

- الميل إلى تطبيق أنماط السلوك المتنوعة.
  - زيادة الثقة بالنفس.
  - التدريب على التخطيط بدقة.
  - جعل التعلم مستمرًا<sup>1</sup>.
  - أنها تقوم على توظيف مهارات التغيير والبحث والتأمل وعملياتها، وهذا يؤدي إلى نتائج إبداعية لحلول المشكلات.
  - أنها إمكانية التنبؤ بأفضل العمليات العقلية لمواجهة خبرة معينة دون غيرها مع إمكانية تعديلها في مواقف أخرى.
  - أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات التغيير وإستراتيجياته.
  - أنها تتضمن ميولاً واتجاهات وقيماً بما يجعل الطلاب انتقائيين في تصرفاتهم العقلية بطريقة ذكية<sup>2</sup>.
- تصنيف عادات العقل:**

ولقد ورد في الأدب التربوي العديد من التصنيفات لعادات العقل، كتصنيف مشروع تعليم العلوم لكل الأمريكيين<sup>3</sup>، وتصنيف مارزانو<sup>4</sup>، وتصنيف هيرل<sup>5</sup>، وتصنيف مشروع الملكة إليزابيث<sup>6</sup>، وكذلك تصنيف كوستا وكالليك<sup>7</sup>، والذي تبنته الدراسة الحالية، لأنه مستمدٌ من البحوث حول الفعالية البشرية، وأوصاف الأذكى المتميزين، وتحليل خصائصهم، وسماتهم التي يظهرونها عندما يتصرفون بذكاء في التغلب على التحديات<sup>8</sup>، ويعد تصنيفهما من أكثر التصنيفات شمولية ووضوحاً؛ إذ يتضمن أغلب العادات العقلية التي قدمتها التصنيفات

<sup>1</sup>- المرجع نفسه.

<sup>2</sup>- إمام سيد، ومنتصر عمر، مرجع سابق.

<sup>3</sup>American Association for the Advancement of Science (AAAS), **Benchmarks for science literacy: Project 2061**, New York: Oxford University Press, 1993.

<sup>4</sup>R.Marzano, **A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning**, Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA, 1992.

<sup>137</sup>- D.Hyerle, **Thinking maps: Visual tools for activating habits of mind**, Learning and leading with habits of mind, 16,2008.

<sup>6</sup>-Queen Elizabeth School Staff,**Project Q.E 64. Encouraging Habits of Mind**, Queen Elizabeth Schools, 2001.

<sup>139</sup>- Costa, A. L., &Kallick, 2000, Op.cit.

<sup>140</sup>- Costa, A. L., &Kallick, 2000, Op.cit.

الأخرى<sup>1</sup>، كما أن أغلب الأدبيات والدراسات التربوية اعتمدت في تفسيرها لعادات العقل وفق تصنيفهما<sup>2</sup>، ويتكون تصنيفهما من ست عشرة عادة عقلية<sup>3</sup>، هي:

1- المثابرة: بالتزام الطلاب بالمهام حتى اكتمالها، وعدم الاستسلام للصعوبات، والقدرة على حل المشكلات، وتطوير طرق لمعالجتها.

2- التحكم بالتهور: وتعني قدرة الطلاب على التأني، والتفكير قبل بدء المهام، والتركيز على التعليمات، وفهم التوجيهات، ووضع الاستراتيجيات اللازمة، والاستماع لوجهات نظر الآخرين، وقبول اقتراحاتهم، وتأجيل إعطاء الأحكام المستعجلة حول فكرة ما حتى فهمها تمامًا.

3- الإصغاء بتفهم وتعاطف: ويقصد بها إصغاء الطلاب للآخرين، واحترام أفكارهم، والقدرة على إعادة صياغتها، والإحساس بعواطف الآخرين ومشاعرهم.

4- التفكير بمرونة: وهي قدرة الطلاب على التفكير بحلول بديلة، ووجهات نظر متنوعة.

5- التفكير حول التفكير (ما وراء المعرفة): وتعني وضع الطلاب عدد من الاستراتيجيات من أجل إنتاج المعلومات، وأن يقوموا بمهارات التأمل في إنتاجية تفكيرهم، وتقويمها.

6- الكفاح من أجل الدقة: وهي قدرة الطلاب على العمل المتواصل للوصول إلى الإتقان، وتفحص المعلومات؛ للتأكد من صحتها، ومراجعة متطلبات المهام، وما تم إنجازه، والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير.

7- التساؤل وطرح المشكلات: وتعني قدرة الطلاب على طرح أسئلة، وتوليد بدائل الحلول للمشكلات، والحصول على معلومات من مصادر مختلفة، والقدرة على اتخاذ القرارات.

8- تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة: وهي استخلاص الطلاب طرق الحلول من التجارب، وتطبيقها في مواقف جديدة، ومهارة الربط بينها.

9- التفكير والتوصيل بوضوح ودقة: وتعني توصيل الطلاب لما يريدونه بوضوح، وقدرتهم على صنع قرارات أكثر تحديدًا وشمولية.

<sup>1</sup> - إسماعيل البرصان، وإيمان عبد، عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وإسهامها في القدرة على حل المشكلة الرياضية، رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 34(127)، 2013.

<sup>2</sup> - إمام سيد، ومنتصر عمر، مرجع سابق.

<sup>143</sup> - Costa, A. L., & Kallick, 2000, Op.cit.

10- جمع البيانات باستخدام الحواس: وهي إتاحة الفرص لاستخدام الطلاب لحواسهم، وملاحظة البيئة من حولهم، واستيعابها عن طريق الحواس.

11- الإبداع والتصور والابتكار: وتعني قدرة الطلاب على التفكير من عدة زوايا، وتقمص الأدوار المختلفة، والحلول البديلة، وتقديم أفكار غير عادية.

12- الاستجابة بدهشة واندهاش: وتعني الفاعلية في الاستجابة والاستمتاع بها، والشعور بالاندهاش، والسرور في التعلّم، والتقصي، والاهتمام.

13- الإقدام على مخاطر مسؤولة: وهي استعداد الطلاب لتجربة استراتيجيات، وأساليب، وأفكار جديدة، وعدم الخوف من النجاح.

14- إيجاد الدعابة: وهي قدرة الطلاب على تقديم المعرفة، والسلوكيات المطلوبة بمتعة وسرور.

15- التفكير التبادلي: وتعني عمل الطلاب ضمن مجموعات، وتبادل الأفكار، واختبار مدى صلاحيتها.

16- الاستعداد الدائم للتعلّم المستمر: وتعني تنمية حب الاستطلاع، والبحث المتواصل؛ للحصول على أفضل الطرق للتنمية الذاتية، والتعلّم.

### عادات العقل ومحتوى مقررات لغتي الجميلة:

مرت مقررات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية للمرحلة الابتدائية بالعديد من مراحل التطوير، لعل آخرها دمج مقررات اللغة العربية في كتاب واحد يطلق عليه (مقرر لغتي الجميلة)، وقد روعي في الدمج معايير مختلفة تتفق مع متطلبات العصر، وما توصلت إليه الأدبيات التربوية الحديثة، على الجانب الآخر تعتبر عادات العقل من الاتجاهات الحديثة في التربية، كما أن تبني عادات العقل في بناء المحتوى وتطويره؛ يسهم في تعميق المعرفة لدى الطلاب، وتوسيع فهمهم للمحتوى، وتعليم أكثر استدامة لمدى الحياة<sup>1</sup>، كما أن تطوير محتوى المقررات في ضوء عادات العقل تفيد في التركيز على ما يحتاج إليه الطلاب في حياتهم من معارف ومهارات وخبرات<sup>2</sup>، وأن تضمين عادات العقل في محتوى مقررات اللغة العربية تسهم ببناء الطلاب وتطويرهم في مهارات اللغوية بالقراءة والكتابة والاستماع والتحدث<sup>3</sup>.

<sup>144</sup> Costa, A. L., & Kallick, 2008, Op.cit.

<sup>145</sup> Rutherford, F. J., & Ahlgren, A, Op.cit.

<sup>3</sup>- إبراهيم علي، مرجع سابق.

وبناء على ما سبق فإن تضمين عادات العقل في محتوى مقررات (لغتي الجميلة) تسهم في التنمية اللغوية الشاملة للطلاب، معرفياً، ومهارياً، ووجدانياً، حتى تصبح معارف اللغة، ومهاراتها عادة متكررة في طبيعتهم لا يتكلفون فيها.

### الدراسات السابقة:

أطلع الباحثان على الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وستعرض في هذا المبحث وفقاً لأهدافها، ومنهجها، وعينتها، وأدواتها، وأهم نتائجها، وذلك من خلال توزيعها على محورين: أولهما: الدراسات السابقة التي تناولت درجة تضمين عادات العقل في محتوى مقررات اللغة العربية، والآخر: الدراسات السابقة التي تناولت درجة تضمين عادات العقل في محتوى المقررات الدراسية الأخرى؛ بغرض معرفة موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات في بيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، وأوجه الاستفادة منها. وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت درجة تضمين عادات العقل في محتوى مقررات اللغة العربية:

#### • دراسة الربيعي (2009)<sup>1</sup>:

هدفت الدراسة لتقويم دور منهج القراءة في تنمية العادات العقلية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمدرسين، وتحليل محتوى كتاب القراءة للصف الأول الثانوي لمعرفة ما يتضمنه في ضوء عادات العقل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأسلوب تحليل المحتوى، وتكونت أدوات الدراسة من الاستبانة وبطاقة تحليل المحتوى، كما شملت عينة الدراسة من (105) من معلمي ومشرفي اللغة العربية بمنطقة القصيم، ومحتوى مقرر القراءة للصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: ضعف تضمين عادات العقل في محتوى القراءة للصف الأول الثانوي، كما أن أكثر عادة من عادات العقل كانت متضمنة في محتوى القراءة هي عادة: (الإبداع والتصور والابتكار)، بينما جاءت عادة (جمع البيانات باستخدام الحواس) في المرتبة الأخيرة بدون أي تكرارات.

#### • دراسة أحمد (2018)<sup>2</sup>:

هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى القراءة للصف الأول الإعدادي بمصر في ضوء عادات العقل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، بإعداد بطاقة تحليل المحتوى، وتكونت عينة

<sup>1</sup>- محمد الربيعي، مرجع سابق.

<sup>2</sup>- منى أحمد، مرجع سابق.

الدراسة من جميع محتوى القراءة للصف الأول الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: ضعف تضمين عادات العقل في محتوى القراءة للصف الأول الإعدادي، وأن أكثر عادة من عادات العقل توافراً هي: (الاستعداد الدائم للتعلم المستمر)، وجاءت عادة (تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة) في المرتبة الأخيرة.

#### • دراسة علي (2018)<sup>1</sup>:

هدفت الدراسة إلى تطوير محتوى القراءة بالمرحلة الثانوية بمصر في ضوء عادات العقل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، بإعداد بطاقة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع محتوى القراءة للمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: عدم التوازن في تضمين عادات العقل في محتوى القراءة للمرحلة الثانوية، وأن أكثر عادة من عادات العقل توافراً هي (التفكير التبادلي)، وتليها (التحكم بالتهور)، والثالثة (الإصغاء بتفهم وتعاطف)، وجاءت عادة (التفكير والتوصيل بوضوح ودقة) في المرتبة الأخيرة.

#### • دراسة آل كليب (2020)<sup>2</sup>:

هدفت الدراسة إلى تحليل أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقاً لتصنيف كوستا وكاليك، والمتكون من (16) عادة عقلية، وتكونت عينة الدراسة من أنشطة مقررات اللغة العربية كافة للفصلين الأول والثاني للمرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت بطاقة تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: وجود عادات العقل بنسب متفاوتة في أنشطة مقررات اللغة العربية ما بين ضعيفة ومتوسطة، ما عدا عادة (إيجاد الدعابة) التي أهملت في أنشطة المقررات.

<sup>1</sup>- إبراهيم علي، مرجع سابق.

<sup>2</sup>- بخيتة آل كليب، مرجع سابق.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت درجة تضمين عادات العقل في محتوى المقررات الدراسية الأخرى:

• دراسة يتيبي (2015)<sup>1</sup>:

هدفت الدراسة إلى تحليل عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتعرف مدى إلمام الطالبات بها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، بإعداد بطاقة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة للفصل الدراسي الأول والثاني، وكذلك اشتملت عينة الدراسة على (86) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: لم يكن هناك توازن في تناول عادات العقل في محتوى مناهج العلوم، كما أن عادة (إيجاد الدعابة) قد أهملت.

• دراسة عمرو، وعدس (2016)<sup>2</sup>:

هدفت الدراسة إلى معرفة تضمين عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ومدى امتلاك طلبة الصف العاشر لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه: تحليل المحتوى، والمسحي، بإعداد بطاقة تحليل المحتوى، ومقياس لعادات العقل، وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصف الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع، وكتاب الكيمياء والفيزياء والعلوم الحياتية للصف العاشر، كما تكونت عينة الدراسة التي طبق عليها المقياس من عينة عشوائية عنقودية قدرها (454) من الطلاب والطالبات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أن عادة (المثابرة) و(التفكير بمرونة) كانت أقل عادات العقل توافراً، وأهملت عادة التحكم في التهور.

• دراسة القرشي (2017)<sup>3</sup>:

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتابي علم الاجتماع، ومبادئ الفلسفة وعلم النفس للمرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، بإعداد بطاقة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع محتوى كتابي علم الاجتماع، ومبادئ الفلسفة وعلم النفس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من

<sup>1</sup> - مئى يتيبي، عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة ومدى إلمام الطالبات بها "دراسة تحليلية تقويمية"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طيبة، 2015.

<sup>2</sup> - رنا عمرو، ومحسن عدس، مرجع سابق.

<sup>3</sup> - سارة القرشي، تحليل محتوى كتابي علم الاجتماع ومبادئ الفلسفة وعلم النفس للدراسة الإعدادية في ضوء عادات العقل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة واسط، 2017.

النتائج، من أهمها: حصلت عادة (تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة) على المرتبة الأولى من خلال تضمينها في محتوى كتاب علم الاجتماع، بينما حصلت عادة (جمع البيانات باستخدام الحواس) على المرتبة الأولى من خلال تضمينها في محتوى كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس، كما لم يتضمن محتوى كتابي علم الاجتماع، مبادئ الفلسفة وعلم النفس على عادة (إيجاد الدعابة).

#### • دراسة القشي، وخطابية (2019)<sup>1</sup>:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي في الأردن لعادات العقل وفقاً لمشروع (2061)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، بإعداد بطاقة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع محتوى كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي للفصل الأول والثاني، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: عدم التوازن في تضمين عادات العقل في كتاب العلوم الحياتية، كما جاءت عادة (مهارات الاتصال والتواصل) بنسبة كبيرة، وعادة (الاستجابة الناقدة) بنسبة ضعيفة.

#### • دراسة خويلة، وأوسعده (2021)<sup>2</sup>:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تضمين عادات العقل في محتوى كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية من الصف السادس وحتى الصف العاشر بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، بإعداد بطاقة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع محتوى كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية من الصف السادس وحتى الصف العاشر، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: لم يكن هناك توازن في تناول عادات العقل في محتوى كتب الجغرافيا، كما جاءت عادة (جمع البيانات باستخدام الحواس) في المرتبة الأولى من حيث تضمينها في كتب الجغرافيا، كما أهملت عادة (إيجاد الدعابة، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والكفاح من أجل الدقة، والاستجابة بدهشة وانهمار) في تضمينها بكتب الجغرافيا.

<sup>1</sup>- يوسف القشي، وعبد الله خطابية، مرجع سابق.

<sup>2</sup>- لؤي خويلة، ودعاء أبو سعده، عادات العقل المتضمنة في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن: دراسة تحليلية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، 12 (34)، 2021.

• دراسة Erşen at al. (2021):<sup>3</sup>

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين أنشطة كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية في تركيا للعام الدراسي 2020-2021 في ضوء عادات العقل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، بإعداد بطاقة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أن عادة (التساؤل وطرح المشكلات) هي الأكثر توافراً في كتب الرياضيات للصفين السابع والثامن، وأن أقل العادات العقلية توافراً في كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية هي عادة: (التفكير بمرونة).

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- تميزت الدراسة عن أغلب الدراسات السابقة بالاعتماد على تصنيف كوستا وكالريك لعادات العقل الستة عشر كاملة، وباستهداف الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وفي بناء محك لضبط الحكم على درجة تضمين العادات العقلية في محتوى المقررات مع التعليق ذلك، كما لا توجد دراسة سابقة تناولت درجة تضمين عادات العقل في مقررات لغتي الجميلة في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى؛ لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية للفصلين الدراسيين الأول والثاني في المملكة العربية السعودية طبعة 2020م، ومجتمع الدراسة هو عينتها.

<sup>3</sup>- Z.Erşen, B.Bülbul, &M.Güler, Analysis of Solved Examples in Mathematics Textbooks Regarding the Use of Geometric Habits of Mind, Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12(1),2021.

## أداة الدراسة:

استُخدم في الدراسة بطاقة تحليل المحتوى؛ لتعرف درجة تضمين عادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك في مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية.

## إجراءات بناء أداة الدراسة:

أتبع في بناء أداة الدراسة عدد من الخطوات، وهي على النحو الآتي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل كدراسة (آل كليب، 2020؛ عمرو، وعدس، 2016؛ القشي، وخطايبية، 2019؛ يتيبي، 2015) وغيرها؛ لاختيار التصنيف المناسب من تصنيفات عادات العقل، وبناء الإطار النظري، وصياغة مؤشرات أداة الدراسة.

- بناء الأداة في صورتها الأولية، وتتكون من (16) محورًا وفق عدد العادات العقلية لتصنيف (Costa, & Kallick, 2000)، ويندرج تحتها (64) مؤشرًا، ثم عرضت على مجموعة من المحكمين حتى وصلت لصورتها النهائية.

## التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها:

## التحقق من الصدق الظاهري للأداة:

لتعرف الصدق الظاهري للأداة لقياس ما وضعت لقياسه؛ عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين البالغ عددهم (20)، وفي ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم- التي اقتصرت على تعديل الصياغات اللغوية لبعض مؤشرات الأداة- أُعيدت صياغتها حتى ظهرت الأداة في صورتها النهائية.

## ثبات الأداة:

لحساب معامل الثبات؛ اتُبعت طريقة ثبات تحليل الأفراد لقياس ثبات الأداة؛ إذ اتُفق مع محلل آخر بتحليل محتوى وحدة دراسية عشوائية من مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، والتقى الباحث الأول والمحلل الخارجي- وهو متخصص في المناهج وطرق التدريس- في بداية التحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما للقيام بتحليل الوحدة بعد الاتفاق عليها وهي: (الوحدة الأولى للصف الرابع الابتدائي - الفصل الدراسي الأول-)، ثم التقيا بعد نهاية التحليل؛ لبيان العلاقة بين النتائج التي توصلوا إليها.

وبعدها استخدمت معادلة (هولستي) وهي:  $CR=2M/ N1+N2$

$M$  = عدد الفئات التي أُتفق عليها بين المحللين.

$N2, N1$  = مجموع الفئات التي حللت في المرتين<sup>1</sup>.

وجاءت النتائج حسب ما يوضحها الجدول الآتي :

الجدول (1) نتائج معامل الاتفاق، لحساب ثبات أداة الدراسة			
معامل الاتفاق	M	N2	N1
0.92	2×59	64	64

من خلال الجدول (1) يتضح أن مجموع فئات التحليل تمثل جميع مؤشرات أداة الدراسة ويبلغ عددها (64) مؤشراً، كما يتبين من الجدول أن عدد الفئات التي اتفق عليها المحلل (الباحث الأول) والمحلل الخارجي يبلغ (59) فئة، وبعد استخدام معادلة هولستي بلغ معامل الاتفاق (92%)؛ وهذا يبين أن درجة ثبات الأداة عالية، ويوثق بنتائجها.

#### خطوات تطبيق الأداة:

بعد التأكد من صدق أداة التحليل وثباتها حُددت فئة التحليل، وهي: وحدة الفقرة، واتبعت الخطوات الآتية:

- القيام بإحصاء فقرات محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، وهي ما يلي:

<sup>1</sup>-O.Holsti, Content analysis for the social sciences and humanities, Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.

الجدول (2) عدد فقرات محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية

الصفوف	مجموع الفقرات
الصف الرابع	633
الصف الخامس	793
الصف السادس	554
المجموع	1980

البدء بعملية التحليل، في ضوء مؤشرات أداة الدراسة.

- حُسبت التكرارات، ثم النسب المئوية؛ لاستخراج النتائج.

- بناء محك لضبط الحكم على درجة تضمين عادات العقل في مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا

من المرحلة الابتدائية، ويتكون مما يلي:

الجدول (3) ضوابط الحكم على درجة تضمين عادات العقل

درجة التضمين	النسبة المئوية	
	إلى	من
ضعيفة	%30	%1
متوسطة	%60	%31
عالية	%100	%61

يوضح الجدول (3) محكات ضبط الحكم على درجة تضمين عادات العقل في مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، ومن خلال رجوع الباحثين للدراسات السابقة ذات العلاقة لم يجدوا جدولاً لضبط محكات الحكم؛ لذا سعياً إلى بناء محك وفق أهمية عادات العقل<sup>1</sup>، وأهمية تعليم الطلاب وتدريبهم عليها<sup>2</sup>، وخاصة في ضوء محتوى المقررات<sup>3</sup>؛ وبما أن محتوى مقرر لغتي الجميلة يتضمن مجموعة الأفكار، والإبداع الثقافي، ويعد أحد الوسائل المساعدة لتعلم الطلاب، كما يبين حدود المعرفة التي سيدرسها الطلاب، ويعدُّ حلقة الوصل بين المعلمين والطلاب<sup>4</sup>؛ لذا قام الباحثان بتوزيع النسب المئوية لمحك ضبط الحكم على تضمين عادات العقل في مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء ما سبق، وبعد عرضه على مجموعة من المختصين بالمناهج وطرق التدريس اعتمد المحك في الدراسة.

#### أساليب المعالجة الإحصائية:

- معادلة هولستي (Holsti)؛ لحساب ثبات أداة الدراسة.
- حساب التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات أداة الدراسة؛ لتعرف درجة تضمين عادات العقل في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية.

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:

#### عرض نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والذي ينص على: ما درجة تضمين عادات العقل في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي؟ وللإجابة عن السؤال؛ استخدمت التكرارات والنسب المئوية نسبة لمجموع فقرات محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، والجدول الآتي يوضح الآتي:

<sup>158</sup> W.Small, Op. cit.

<sup>2</sup>- سعيد المنوفي، ونوال الخضرم، فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الرياضيات في تنمية عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، 171(1)، 2016.

<sup>3</sup>P.Muscott, **Habits of mind and performance task achievement**. (Unpublished Master's Thesis). University of Roehampton, 2018.

<sup>4</sup>- يوسف القشبي، وعبد الله خطيبة، مرجع سابق.

الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية والترتيب ودرجة التضمن لعادات العقل في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي

العادة	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التضمن
المثابرة	٢١٨	34.50%	5	متوسطة
التحكم بالتهور	١٤٢	22.50%	8	ضعيفة
الإصغاء بتفهم وتعاطف	١١٠	17.40%	11	ضعيفة
التفكير بمرونة	١١٤	18%	10	ضعيفة
التفكير حول التفكير (فوق المعرفي)	١٠٣	16.30%	13	ضعيفة
الكفاح من أجل الدقة	٢٤٠	38%	3	متوسطة
التساؤل وطرح المشكلات	١٥١	24%	7	ضعيفة
تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	١٠٤	16.50%	12	ضعيفة
التفكير والتوصيل بوضوح ودقة	٢٩٨	47%	2	متوسطة
جمع البيانات باستخدام الحواس	٣١٤	49.60%	1	متوسطة
الإبداع والتصور والابتكار	١٤١	22.30%	9	ضعيفة
الاستجابة بدهشة وانهمار	٢٣٦	37.30%	4	متوسطة
الإقدام على مخاطر مسؤولة	١٦٦	26.30%	6	ضعيفة
إيجاد الدعابة	٣٣	5.30%	16	ضعيفة
التفكير التبادلي	٦٧	10.60%	15	ضعيفة
الاستعداد الدائم للتعلم	٩٩	15.60%	14	ضعيفة

يتضح من الجدول (4) التفاوت في نسبة تضمين عادات العقل في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، وفيما يلي عرض وتفصيل للنتائج الواردة في الجدول:

-لم تُضمّن أي عادة من عادات العقل بدرجة عالية.

-أن عادات العقل التي ضُمنت بدرجة متوسطة هي: عادة (جمع البيانات باستخدام الحواس) وجاءت في

المرتبة الأولى، وبنسبة بلغت (49.60%)، وعادة (التفكير والتوصيل بوضوح ودقة) في المرتبة الثانية، وبنسبة بلغت (47%)، وعادة (الكفاح من أجل الدقة) في المرتبة الثالثة، وبنسبة بلغت (38%)، وعادة (الاستجابة بدهشة وانهمار) في المرتبة الرابعة، وبنسبة بلغت (37.30%)، وعادة (المثابرة) في المرتبة الخامسة، وبنسبة بلغت (34.50%).

- أن عادات العقل التي ضُمنت بدرجة ضعيفة هي: عادة (الإقدام على مخاطر مسؤولة) وجاءت في المرتبة السادسة، وبنسبة بلغت (26.30%)، وعادة (التساؤل وطرح المشكلات) في المرتبة السابعة، وبنسبة بلغت (24%)، وعادة (التحكم بالتهور) في المرتبة الثامنة، وبنسبة بلغت (22.50%)، وعادة (الإبداع والتصور والابتكار) في المرتبة التاسعة، وبنسبة بلغت (22.30%)، وعادة (التفكير بمرونة) في المرتبة العاشرة، وبنسبة بلغت (18%)، وعادة (الإصغاء بتفهم وتعاطف) وجاءت في المرتبة الحادية عشرة، وبنسبة بلغت (17.40%)، وعادة (تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة) في المرتبة الثانية عشرة، وبنسبة بلغت (16.50%)، وعادة (التفكير حول التفكير (فوق المعرفي)) في المرتبة الثالثة عشرة، وبنسبة بلغت (16.30%)، وعادة (الاستعداد الدائم للتعلم) في المرتبة الرابعة عشرة، وبنسبة بلغت (15.60%)، وعادة (التفكير التبادلي) في المرتبة الخامسة عشرة، وبنسبة بلغت (10.60%)، وعادة (إيجاد الدعابة) في المرتبة السادسة عشرة، وبنسبة بلغت (5.30%).

وتتفق النتائج السابقة مع نتيجة دراسة (آل كليب، 2020) بأن تضمين عادات العقل جاءت بنسب متفاوتة في أنشطة مقررات اللغة العربية ما بين ضعيفة ومتوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، والذي ينص على: ما درجة تضمين عادات العقل في مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي؟ وللإجابة عن السؤال؛ استُخدمت التكرارات والنسب المئوية نسبة لمجموع فقرات محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي، والجدول الآتي يوضح الآتي:

الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية والترتيب ودرجة تضمين لعادات العقل في مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي				
العادات	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التضمين
المثابرة	٢١٦	%27.30	3	ضعيفة
التحكم بالتهور	٩٨	%12.40	13	ضعيفة
الإصغاء بتفهم وتعاطف	١٦٧	%21	5	ضعيفة
التفكير بمرونة	٢٨	%3.50	16	ضعيفة

ضعيفة	12	%12.45	١٦٩	التفكير حول التفكير (فوق المعرفي)
ضعيفة	9	%14.80	١١٧	الكفاح من أجل الدقة
ضعيفة	8	%15.70	١٢٤	التساؤل وطرح المشكلات
ضعيفة	6	%19	١٥٠	تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة
متوسطة	1	%54	٤٢٩	التفكير والتوصيل بوضوح ودقة
ضعيفة	7	%18	١٤٤	جمع البيانات باستخدام الحواس
ضعيفة	14	%9	٧٣	الإبداع والتصور والابتكار
ضعيفة	11	%12.60	٢١١	الاستجابة بدهشة وانهمار
ضعيفة	4	%25.50	٢٠٢	الإقدام على مخاطر مسؤولة
ضعيفة	15	%7.30	٥٨	إيجاد الدعابة
ضعيفة	10	%13.40	١٠٦	التفكير التبادلي
متوسطة	2	%31.50	٢٥٠	الاستعداد الدائم للتعلم

يتضح من الجدول (5) التفاوت في نسبة تضمين عادات العقل في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي، ويلاحظ من النتائج ما يلي:

- لم تُضمّن أي عادة من عادات العقل بدرجة عالية.

- أن عادات العقل التي ضُمنت بدرجة متوسطة هي: عادة (التفكير والتوصيل بوضوح ودقة) وجاءت في المرتبة الأولى، وبنسبة بلغت (54%)، وعادة (الاستعداد الدائم للتعلم) في المرتبة الثانية، وبنسبة بلغت (31.50%).

- أن عادات العقل التي ضُمنت بدرجة ضعيفة هي: عادة (المثابرة) وجاءت في المرتبة الثالثة، وبنسبة بلغت (27.30%)، وعادة (الإقدام على مخاطر مسؤولة) في المرتبة الرابعة، وبنسبة بلغت (25.50%)، وعادة (الإصغاء بتفهم وتعاطف) في المرتبة الخامسة، وبنسبة بلغت (21%)، وعادة (تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة) في المرتبة السادسة، وبنسبة بلغت (19%)، وعادة (جمع البيانات باستخدام الحواس) في

المرتبة السابعة، وبنسبة بلغت (18%)، عادة (التساؤل وطرح المشكلات) وجاءت في المرتبة الثامنة، وبنسبة بلغت (15.70%)، وعادة (الكفاح من أجل الدقة) في المرتبة التاسعة، وبنسبة بلغت (14.80%)، وعادة (التفكير التبادلي) في المرتبة العاشرة، وبنسبة بلغت (13.40%)، وعادة (الاستجابة بدهشة وانهمار) في المرتبة الحادية عشرة، وبنسبة بلغت (12.60%)، وعادة (التفكير حول التفكير (فوق المعرفي) في المرتبة الثانية عشرة، وبنسبة بلغت (12.45%)، وعادة (التحكم بالتهور) في المرتبة الثالثة عشرة، وبنسبة بلغت (12.40%)، وعادة (الإبداع والتصوير والابتكار) في المرتبة الرابعة عشرة، وبنسبة بلغت (9%)، وعادة (إيجاد الدعاية) في المرتبة الخامسة عشرة، وبنسبة بلغت (7.30%)، وعادة (التفكير بمرونة) في المرتبة السادسة عشرة، وبنسبة بلغت (3.50%).

وتتفق النتائج السابقة مع نتيجة دراسة (آل كليب، 2020) بأن تضمين عادات العقل جاءت بنسب متفاوتة في أنشطة مقررات اللغة العربية ما بين ضعيفة ومتوسطة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، والذي ينص على: ما درجة تضمين عادات العقل في مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي؟ وللإجابة عن السؤال، استخدمت التكرارات والنسب المئوية نسبة لمجموع فقرات محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، والجدول الآتي يوضح الآتي:

الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية والترتيب ودرجة التضمين لعادات العقل في مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي				
العادات	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التضمين
المثابرة	٤٧٩	%86.50	1	عالية
التحكم بالتهور	١٥٣	%27.70	8	ضعيفة
الإصغاء بتفهم وتعاطف	١٩٠	%34.30	6	متوسطة
التفكير بمرونة	٥٤	%9,80	16	ضعيفة
التفكير حول التفكير (فوق المعرفي)	١٤٤	%26	10	ضعيفة
الكفاح من أجل الدقة	٢٨٤	%51.30	3	متوسطة
التساؤل وطرح المشكلات	٢٥٨	%46.60	5	متوسطة

تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	114	20,60%	13	ضعيفة
التفكير والتوصيل بوضوح ودقة	399	72%	2	عالية
جمع البيانات باستخدام الحواس	178	32.20%	7	متوسطة
الإبداع والتصور والابتكار	83	15%	14	ضعيفة
الاستجابة بدهشة وانهمار	283	51%	4	متوسطة
الإقدام على مخاطر مسؤولة	153	27.60%	9	ضعيفة
إيجاد الدعابة	58	10.50%	15	ضعيفة
التفكير التبادلي	125	22.60%	12	ضعيفة
الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	132	24%	11	ضعيفة

يتضح من الجدول (6) التفاوت في نسبة تضمين عادات العقل في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، ويلاحظ من النتائج ما يلي:

- أن عادات العقل التي ضُمنت بدرجة عالية هي: عادة (المثابرة) وجاءت في المرتبة الأولى، ونسبة بلغت (86.50%)، وعادة (التفكير والتوصيل بوضوح ودقة) وجاءت في المرتبة الثانية، ونسبة بلغت (72%).

- أن عادات العقل التي ضُمنت بدرجة متوسطة هي: عادة (الكفاح من أجل الدقة) في المرتبة الثالثة، ونسبة بلغت (51.30%)، وعادة (الاستجابة بدهشة وانهمار) في المرتبة الرابعة، ونسبة بلغت (51%)، وعادة (التساؤل وطرح المشكلات) وجاءت في المرتبة الخامسة، ونسبة بلغت (46.60%)، وعادة (الإصغاء بتفهم وتعاطف) في المرتبة السادسة، ونسبة بلغت (34.30%)، وعادة (جمع البيانات باستخدام الحواس) في المرتبة السابعة، ونسبة بلغت (32.20%).

- أن عادات العقل التي ضُمنت بدرجة ضعيفة هي: عادة (التحكم بالتهور) في المرتبة الثامنة، ونسبة بلغت (27.70%)، وعادة (الإقدام على مخاطر مسؤولة) في المرتبة التاسعة، ونسبة بلغت (27.60%)، وعادة (التفكير حول التفكير (فوق المعرفي) في المرتبة العاشرة، ونسبة بلغت (26%)، وعادة (الاستعداد الدائم للتعلم) في المرتبة الحادية عشرة، ونسبة بلغت (24%)، وعادة (التفكير التبادلي) في المرتبة الثانية عشرة، ونسبة بلغت (22.60%)، وعادة (تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة) في المرتبة الثالثة عشرة، ونسبة بلغت (20,60%)، وعادة (الإبداع والتصور والابتكار) في المرتبة الرابعة عشرة، ونسبة بلغت (15%)، وعادة (إيجاد الدعابة) في المرتبة الخامسة عشرة، ونسبة بلغت (10.50%)، وعادة (التفكير

بمرونة) في المرتبة السادسة عشرة، وبنسبة بلغت (9,80%).

وتختلف النتائج السابقة عن نتيجة دراسة (آل كليب، 2020) بأن تضمين عادات العقل جاءت بنسب متفاوتة في أنشطة مقررات اللغة العربية ما بين ضعيفة ومتوسطة، حيث وردت عادتین من عادات العقل في محتوى مقررات لغتي الجميلة بدرجة عالية، وهي: (عادة المثابرة، وعادة التفكير والتوصيل بوضوح ودقة)،

#### مناقشة النتائج وتفسيرها:

بعد عرض النتائج، سيُتناول في هذا المبحث مناقشتها وتفسيرها، وفيما يلي تفصيل لذلك:

ظهر من النتائج التفاوت في نسبة تضمين عادات العقل في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية؛ ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة، وهي: (أحمد، 2018؛ خويلة، وأبو سعده، 2021؛ الربيعي، 2009؛ عمرو، وعدس، 2016؛ القرشي، 2017؛ القشي، وخطايبه، 2019؛ علي، 2018؛ آل كليب، 2020؛ يتيبي، 2015؛ Erşen at al., 2021)؛ إذ تكررت عادات العقل بدرجة تضمين ضعيفة في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية (34) مرة، في حين تكررت بدرجة تضمين متوسطة (12) مرة، كما جاءت بدرجة تضمين عالية مرتين فقط، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (القشي، وخطايبه، 2019) إذ جاءت نتائج تضمين عادات العقل في كتاب العلوم الحياتية بنسب كبيرة ومتوسطة وضعيفة، وتختلف عن نتيجة دراسة (آل كليب، 2020) بأن تضمين عادات العقل في أنشطة مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة جاءت بنسب متفاوتة ما بين ضعيفة ومتوسطة؛ وربما يعزى ذلك إلى طبيعة اختلاف المرحلة التعليمية، والتخصص، والمقررات، وأهدافها.

وبالنظر إلى عدد مرات درجة التضمين الضعيفة لعادات العقل في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، يتطلب ذلك الوقوف عند هذه النتيجة؛ إذ إن عادات العقل تركز على مهارات التفكير العليا، والمهارات الحياتية، ومهارات التعلم المستمر، وغيرها من المهارات، وضعف توافرها في مقررات لغتي الجميلة هو ضعف لتوافر الكثير من المهارات المرجو اكتسابها للطلاب، وربما هو دليل على أن التركيز في بناء المحتوى وتطويره منصب على تضمين المعرفة.

كما لوحظ من النتائج أنه ضمّن عادتین من عادات العقل فقط بدرجة عالية، واقتصر ذلك على الصف السادس الابتدائي فقط، وهما: عادة (المثابرة) وعادة (التفكير والتوصيل بوضوح ودقة) اللتان تذبذب تضمينهما ما بين درجة ضعيفة ومتوسطة في الصفين الرابع والخامس، حتى وصل تضمينهما إلى درجة عالية في الصف السادس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القشي، وخطايبه، 2019) والتي توصلت إلى أن درجة

تضمنين عادة (مهارات الاتصال والتواصل) كان بنسبة كبيرة، وتختلف عن نتيجة دراسة (عمرو، وعدس، 2016) التي توصلت إلى أن عادة (المثابرة) كانت أقل عادات العقل توافراً، كما تختلف عن نتيجة دراسة (علي، 2018) بأن عادة (التفكير والتوصيل بوضوح ودقة) جاءت في المرتبة الأخيرة؛ وربما يعزى ذلك إلى اختلاف التخصص، أو طبيعة المرحلة المستهدفة، أو طبيعة المقرر؛ إذ تتميز وحدات مقرر الصف السادس الابتدائي بعرضها للتعلم على شكل مواقف تعليمية، ومشكلات صحية واجتماعية والاهتمام بتحليلها، كما عرضت للعديد من القضايا الإسلامية والعربية والعالمية، وركزت على إبراز الشخصيات الإسلامية على مر العصور، وجعلهم قدوات شخصية في ضوء ما مروا به من محن ومصاعب ونجاحات.

وأظهرت النتائج تدرج تضمنين عادة (الإصغاء بتفهم وتعاطف)، وعادة (التساؤل وطرح المشكلات) من درجة ضعيفة في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفين الرابع والخامس، إلى أن وصلت إلى درجة تضمنين متوسطة في محتوى مقرر الصف السادس، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (خويلة، وأبو سعده، 2021) بأن عادة (الإصغاء بتفهم وتعاطف) قد أهملت في كتب الجغرافيا، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (علي، 2018) بأن أكثر عادة من عادات العقل توافراً هي (التفكير التبادلي)، وتلها (التحكم بالتهور)، والثالثة (الإصغاء بتفهم وتعاطف)، كما تتفق مع نتيجة دراسة (Erşen at al.,2021) بأن عادة (التساؤل وطرح المشكلات) هي الأكثر توافراً في كتب الرياضيات للصفين السابع والثامن، وتتفق النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة (آل كليب، 2020) بأن توافر عادات العقل في أنشطة مقررات اللغة العربية بنسب متفاوتة ما بين ضعيفة ومتوسطة، وربما يعزى ذلك إلى أن إبداء الآراء والأفكار، ومهارة إعادة صياغتها، والتعاطف مع الآخرين، هي مهارات ربما تصعب على طلاب المرحلة الابتدائية؛ لذا يتطلب التدرج في تضمينها بحسب طبيعة طلاب كل صف، وما يناسب نموهم.

كما جاءت عادة (إيجاد الدعابة) في المركز الأخير وبدرجة تضمنين ضعيفة في محتوى مقررات لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية، وتختلف هذه النتيجة معنتيجة دراسة (خويلة، وأبو سعده، 2021؛ آل كليب، 2020؛ يتيبي، 2015) بأن عادة (إيجاد الدعابة) قد أهملت في المقررات؛ وربما يعزى ذلك إلى أن طبيعة محتوى مقررات لغتي الجميلة تضمنت بعضاً مما تملكه العربية من موروث كبير في سرد الحكايات والأمثال العربية التي تناسب طبيعة طلاب المرحلة؛ من أجل استثارة دافعيتهم للتعلم.

## التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة؛ فإنه يوصى بما يلي:

- الاهتمام بعادات العقل، وتطوير مقررات لغتي الجميلة في ضوءها.
- مراعاة التوازن في تضمين عادات العقل في محتوى مقررات لغتي الجميلة.
- حث المشرفين التربويين بإقامة ورش العمل والدورات؛ لتعريف المعلمين بعادات العقل، وطرق تعليمها.
- أن يقوم المعلمون بتطوير استراتيجيات تدريسية؛ لتنمية عادات العقل التي ورد تضمينها بدرجة ضعيفة أو متوسطة في نتائج الدراسة.

## المقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة، وما قدمته من توصيات؛ فإنه يقترح ما يلي:

- درجة توافر عادات العقل في محتوى مقررات لغتي الجميلة وفقاً لتصنيف عادات العقل غير التي تناولتها الدراسة.
- تطوير وحدات تدريسية في مقررات لغتي الجميلة وفقاً لعادات العقل.
- درجة إكساب محتوى مقررات لغتي الجميلة عادات العقل لدى طلاب الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية.

## قائمة المراجع :

1. إبراهيم علي، تطوير محتوى القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء عادات العقل، مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، 29(116)، 2018.
2. أحمد إبراهيم، وعبد الرزاق محمود، وفاطمة سعيد، فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، 30(4)، 2014.
3. آرثر كوستا، وبيننا كالك، عادات العقل سلسلة تنموية استكشاف وتقصي عادات العقل. (مدارس الظهران الأهلية، ترجمة). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، 2003.
4. إسماعيل البرصان، وإيمان عبد، عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وإسهامها في القدرة على حل المشكلة الرياضية، رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 34(127)، 2013.

5. آلاء أبو السمن، ومحمود الوهر، درجة تضمين عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية: جامعة النجاح الوطنية، 29(10)، 2015.
6. إمام سيد، ومنتصر عمر، عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية: دراسة مقارنة للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بالفيوم: جامعة الفيوم - كلية التربية، 11(11)، 2011.
7. بخيته آل كليب، تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقاً لتصنيف كوستا وكاليف، مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز، 5(1)، 2020.
8. رنا عمرو، ومحسن عدس، عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين ومدى امتلاك طلبة الصف العاشر لها، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس. 2016.
9. سارة القرشي، تحليل محتوى كتابي علم الاجتماع ومبادئ الفلسفة وعلم النفس للدراسة الإعدادية في ضوء عادات العقل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة واسط، 2017.
10. سعيد المنوفي، ونوال الخضري، فاعلية استراتيجيات مقترحة لتدريس الرياضيات في تنمية عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، 171(1)، 2016.
11. عايد الشراري، وعبدالرحمن الهاشي، أثر طريقة السرد القصصي في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في السعودية، مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد - كلية التربية، 20(20)، 2016.
12. عزة النادي، أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية، دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان - كلية التربية، 15(3)، 2009.
13. علي عبدالله، فاعلية برنامج قائم على التعليم المتميز في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 18(2)، 2015.
14. لؤي خويلة، ودعاء أبو سعده، عادات العقل المتضمنة في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن: دراسة تحليلية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، 12(34)، 2021.
15. محمد الربيعي، دور مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية كأنماط للسلوك الذكي: دراسة تقييمية في ضوء الواقع والمأمول، دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 2009.

16. مرفت آدم، فعالية وحدة تدريبية في عادات العقل في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحوها ونحو الرياضيات لدى الطالبات الجامعيات، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، 2(48)، 2014.

17. منى أحمد، تقويم محتوى القراءة المقرر على المرحلة الإعدادية في ضوء عادات العقل المنتجة، مجلة تطوير الأداء الجامعي: جامعة المنصورة - مركز تطوير الأداء الجامعي، 2018.

18. منى يتيهي، عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة ومدى إلمام الطالبات بها "دراسة تحليلية تقويمية"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طيبة، 2015.

19. نبيل جاد، فاعلية استراتيجية حوض السمك في تنمية عادات العقل لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية، مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 20(8)، 2017.

20. هيئة تقويم التعليم والتدريب، الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام. موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018.

<https://etec.gov.sa/en/productsandservices/NCSEE/Cevaluation/Documents/General%20Framework%20AR.pdf>

21. يوسف أبو المعاطي، مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية بالمنصورة- مصر، (56)، 2004.

22. يوسف القشي، وعبدالله خطابية، اشتمال كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي في الأردن على عادات العقل وفقاً لمشروع 2061، المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، 15(3)، 2019.

23. A.Costa, and B. Kallick, **Describing 16 Habits of Mind. Habits of Mind:A Developmental Series**, Alexandria, VA, 2000.

24. A.Costa, and B. Kallick, **Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

25. American Association for the Advancement of Science (AAAS), **Benchmarks for science literacy: Project 2061**, New York: Oxford University Press, 1993.

26. D. Hyerle, **Thinking maps: Visual tools for activating habits of mind**, Learning and leading with habits of mind, 16, 2008.

27. D. Mullin, **Developing a framework for the assessment of teacher candidate dispositions**, Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA, 2003.
28. E. Ariyati, H.Susilo, H.Suwono, & F. Rohman, **Habits of mind potency of students of prospective biology teacher**, 6th International Conference on Mathematics, Science, and Education, Semarang, Indonesia, 2020.
29. F. Perez-Alvarez, & C. Timoneda-Gallart, **A better look at intelligent behavior: Cognition and emotion**, New York, NY: Nova Science Publishers, 2007.
30. F. Rutherford, & A. Ahlgren, **Science for All Americans**. 2nd ed., New York, Oxford University Press. 1990.
31. Mullis, M.Martin, P.Foy,& M. Hooper, PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>, 2017.
32. Boaler, **Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity**, Journal for research in mathematics education, 33(4), 2002.
33. Murray, **Skills Development, habits of mind, and the spiral curriculum: A dialectical approach to undergraduate general education curriculum mapping**, Journal of Cogent Education, 3(1), 2016.
34. Snyder, & M. Snyder, **Teaching critical thinking and problem solving skills**, Delta Pi Epsilon Journal, 50(2), 2008.
35. O.Holsti, **Content analysis for the social sciences and humanities**, Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.
36. OECD, **PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2020.
37. P. Muscott, **Habits of mind and performance task achievement**. (Unpublished Master's Thesis). University of Roehampton, 2018.
38. Queen Elizabeth School Staff, **Project Q.E 64. Encouraging Habits of Mind**, Queen Elizabeth Schools, 2001.

39. R. Marzano, **A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning**, Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA, 1992.
40. S. Taylor, **Engendering habits of mind and heart through integrative learning**, About Campus, 16(5), 2011.
41. S. Altan, J. Lane, & E. Dottin, **Using habits of mind, intelligent behaviors, and educational theories to create a conceptual framework for developing effective teaching dispositions**. Journal of Teacher Education, 70(2), 2019.
42. W. Small, **Practical knowledge and habits of mind**, Journal of Philosophy of Education, 54(2), 2020.
43. Z. Erşen, B. Bülbül, & M. Güler, **Analysis of Solved Examples in Mathematics Textbooks Regarding the Use of Geometric Habits of Mind**, Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12(1), 2021.





DOI Prefix:10.33685/1316

جميع الحقوق محفوظة © لمركز جيل البحث العلمي

ISSN 2311-5181