الجامعة الإسلامية – غزة

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج وطرق التدريس

بحث بعنوان

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

إعداد الباحثة

أمل حسن عبد الهادي الدربي

إشراف الدكتور

محمد شحادة زقوت

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول علي درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس

اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

2012- 2011

1431- 1432هـ

قال تعالى :

(الرَّحْمَنُ . عَلَّمَ القُرْآنَ . خَلَقَ الإِنسَانَ . عَلَّمَهُ البَيَانَ)

(الرحمن:1-4)

صدق الله العظيم

الإهــداء

إلى ...

أمي الغائبة الحاضرة ... إلى روحها الطاهرة.

أسكنها الله فسيح جناته...

إلى أبي الغالي

بارك الله بعمره...

إلى زوجي العزيز والمربي الفاضل

الذي أفنى الساعات في تذليل الصعاب لأجل هذه

اللحظة حفظه الله من كل سوء.

إلى أبنائي وبناتي قرة عيني.

إلى الأحبة أشقائي ... إلى أخواتي الغوالي.

إلى كل أقربائي وأنسبائي الطيبين الذين

أمدوني بالعزم والصبر والتحفيز والاهتمام.

إلى جميع الشهداء...إلى كل طالب علم .

إليهم جميعاً أهدي... بحثي هذا ثمرة جهدي وجهدهم جميعاً .

الباحثة

أمل الدربي

شـــكر وتقـديـــر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير المرسلين سيدنا محمد صلوات الله وسلامه عليه ... وبعد :

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى زوجي الغالي وأبنائي الأعزاء وبناتي الحبيبات حفظهم الله جميعاً وأخص بالذكر قرنفلة روحي ابنتي الحبيبة المهندسة **عهد** وفقها الله وسدد خطاها وحماها من كل سوء . الذين تحملوا معي معاناة ومشقة البحث واحتملوا مني تقصيري في حقهم من أجل إتمامه راجيةً المولى عز وجل أن يثيبهم جميعاً بحسن عطائه وأن يجمع بيننا في مستقر رحمته .

كما يسعدني أن أخص بالشكر والتقدير والدي العزيز الذي ضحى من أجل تربيتنا حفظه الله وأطال عمره وأشقائي الأعزاء وأخواتي الحبيبات جميعاً .

كما ولا يفوتني أن أقدم الشكر الجزيل للإخوة أعضاء هيئة التحكيم على قبولهم تحمل مشقة وعنـــاء قـــراءة الرســـالة ، والحضـــور لمناقشـــتها وأخـــص بالـــذكر الـــدكتور الفاضـــل: **(محمد شحادة زقوت)** مشرفاً ورئيساً وفقه الله وسدد خطاه والذي كان لي عوناً وسنداً منذ اللحظة الأولى التي باشرت بها دراسة الماجستير بالجامعة الإسلامية فلم يبخل عليّ بنصحه وتوجيهاته فله مني جزيل الشكر والإمتنان والدكتور الفاضل (**داود حلس**) رئيس قسم الإشراف التربوي مناقشاً داخلياً والدكتور الفاضل(**فتحي كلوب**) مدير مديرية شرق خانيونس مناقشاً خارجياً فجزاهم الله كل خير .

– ويسعني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الجامعة الإسلامية – غزة منهل العلم ممثلة برئيسها الدكتور (**كمالين شعث**) و الشكر الجزيل إلى نائب رئيس الجامعة للشئون الإدارية الأخ الأستاذ الدكتور (**يحيى السراج**) و إلى نائب رئيس الجامعة للشئون الإدارية السابق الأخ الأستاذ الدكتور (**سالم حلس**) لما قدمه لي من تسهيلات لتطبيق برنامج الماجستير. والشكر والتقدير إلى نائب رئيس الجامعة للشئون الأكاديمية الأخ الأستاذ الدكتور (**محمد موسى شبات**) وأتقدم بالشكر والتقدير إلى عمادة كلية التربية متمثلة بعميدها الأستاذ الدكتور (**عليان الحولي**) وعمادة كلية الآداب متمثلة بعميدها الأستاذ الدكتور (**محمود العامودي**). والدكتور (**محمد أبو شقير**) وعميد الدراسات العليا البحث العلمي الدكتور (**فؤاد العاجز**) وإلى الدكتور الفاضل (**زياد مقداد**) أستاذ مشارك في الشريعة والقانون وعميد الدراسات العليا سابقاً وشكري الجزيل للأستاذة الدكتورة الفاضلة (**فتحية اللولو**) وأتقدم بالشكر إلى كل من

الأستاذ الدكتور (**ماجد النعامي**) أستاذ مشارك بقسم اللغة العربية كلية الآداب والذي كان له الفضل الكبير في مساعدتي وإتاحة الفرصة لإنجاز هذا البحث .

وشكري الجزيل إلى الأساتذة الكرام في قسم الإشراف التربوي وللأخوة الكرام رؤساء أقسام اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية جميعاً ، كما وأشكر عمادة المكتبة المركزية في الجامعة الإسلامية وإلى كل العاملين بها.

وشكري العميق وتقديري للأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة والمشاركين لما قدموه من نصائح وتوجيهات قيمة وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل الدكتور (**عاطف الأغا**) وإلى الأخ الدكتور عميد كلية التربية بجامعة الأقصى الدكتور(**محمد الصادق**) لما بذله من جهد ونصيحة.

كما أتقدم بعظيم الشكر والامتنان والعرفان إلى الجامعة الإسلامية بمؤسساتها ودوائرها كافةً وأخص بالذكر أساتذي الكرام الدكتور(**كرم زرندح**) أستاذ لغة عربية بكلية الآداب لما بذله من جهد في رفعة هذه الجامعة وفي خدمة طلاب العلم وإسداء النصيحة لهم ، وإلى الأستاذ الفاضل (**علي محمد عوض**) مدقق اللغة العربية لهذا البحث.

وشكري الجزيل لكل من آزرني ولكل من أسهم بجهد في إتمام هذا البحث على صورته التي هو عليها ولا يمكن ذكرهم جميعاً فرداً فرداً فإنني أدعو الله الكريم العليم القدير الذي لا يعجزه شيء في الأرض ولا في السماء أن يوفق كل من قدم لي المساعدة والعون بأي شكل من الأشكال.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

تحيات الباحثة

أمل الدربي

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزه.

وقد اتبعت **الباحثة** في هذه الدراسة المنهج التحليلي التجريبي .حيث قامت الباحثة بتصميم برنامج يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان (البلاغة2) للمجموعة التجريبية وبرنامج آخر بالشعر(البلاغة 2) للمجموعة الضابطة .

وقامت ببناء اختبار قبلي للتحصيل بعلم البيان واختبار بعدي .وكذلك بناء اختبار قبلي للتفكير الناقد واختبار بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة .

وتكونت عينة الدراسة من 367 طالباً من الجنسين من طلبة المستوى الثاني بكليتي الآداب والتربية.

واستخدمت الباحثة الطرق الإحصائية التالية :

التحليل الاحصائي Spss، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، الأوزان النسبية، اختبار(T) ، معامل ارتباط بيرسون ، ولفاعلية البرنامج معادلة كسب " بلاك Black"

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما يلي :

1- مستوى الطلاب والطالبات في التحصيل والتفكير الناقد لا يصل إلى المستوى المطلوب، كما هو موضح في جدول (5.15).

2- وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة في اختبار التحصيل القبلي والتحصيل البعدي تعزى إلى البرنامج.

3- وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد في القياس البعدي تعزى إلى البرنامج.

4- عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة في التحصيل القبلي بعلم البيان تعزى لمتغير لجنس.

5- وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد بعلم البيان وفي الاختبار البعدي يعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات.

6- عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد في القياس القبلي .

7- عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة في اختبار التحصيل بعلم البيان للمجموعة التجريبية في القياس القبلي .

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة في اختبار التحصيل القبلي في علم البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي .

9- بالنسبة لأثر البرنامج المقترح الذي يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية أن البرنامج فعال بطريقة جيدة وله تأثير مرتفع جداً.

وفي ضوء النتائج التالية أوصت الدراسة :

1- إعداد برامج لتدريب الطلاب على استراتيجيات تدريس علم البيان.

2- الأهتمام بتوظيف الإعجاز البلاغي في تدريس البلاغة العربية .

3- توجيه نظر المعلمين إلى عدم التركيز على الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا في التدريس.

4- ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأيضاً قبل التحاقهم بها على أساليب الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا .

5- تدريب المعلمين على كيفية إثارة التفكير سيما التفكير الناقد داخل الغرفة الصفية.

6- توجيه نظر القائمين على إعداد المقررات والمناهج إلى مراعاة المستويات المعرفية العليا عند وضع تلك المقررات الدراسية المختلفة.

7- التنوع في استخدام وسائل التقويم ، التي تسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

8- زيادة عدد الساعات المعتمدة للدراسة بالجامعات لعلوم البلاغة إسوة بالساعات المعتمدة لمساق النحو العربي وغيره.

Abstract

The Purpose of this study to know the effect of a proposed program employs a miracle rhetorical achievement in the development of critical thinking and knowledge of the statement for students of Arabic Islamic University in Gaza.

The researcher has used in this study, the analytical method experimental where the researcher has designed a program employs a miracle, the knowledge of rhetorical statement, "Rhetoric 2" for the group pilot program and other poetry "Rhetoric 2" for the control group.

In addition to , she has built a pre - test of collection of tribal knowledge of the statement and then post -test as well as building a pre- test to think critically and post- test for the experimental and control group.

The study sample consists of (367) students of both sexes from the second-level students of the Colleges of Arts and Education.

The statistical methods the following: -
Statistical analysis Spss ,The arithmetic mean, standard deviation, the relative weights, test T, Pearson's correlation coefficient, and the effectiveness of the program earn the equation of "Black."

The results of statistical analysis showed the following: -

1- Students level in the development of critical thinking and knowledge of the statement aren't arrive to the suitable level _ look of the schedual number (5.15).

2- The differences are statistically significant between the average scores of students from the experimental group who were taught using a program proposal.

3 - The differences are statistically significant between the average scores of students from the experimental group who were taught using a program proposal.

4 - There is no statistically significant differences between the middle-level collection due to the variable sex "males - females.

5 - The differences are statistically significant between the average test scores of critical thinking to the variable of sex " males - females" and the differences in favor of females.

6 - There is no statistically significant differences between the average scores of students from the experimental group.

7 – There is no statistically significant differences in achievement test scores of tribal in the statement of the experimental group

8 - The existence of statistically significant differences in the critical thinking test scores for the experimental group between pre and dimensional measurement .

9-The effectiveness of the proposed program, which employs rhetorical miracle, it became clear that the program is very effective and influential in a big way.

Recommendations of the study: -

1 - Prepare programes to train students to strategies for teaching science statement.

2 - Miracles employs rhetorical attention in the teaching of Arabic rhetoric.

3 - To draw the attention of teachers to focus on the wrong questions with the minimum levels of knowledge in teaching.

4 – It is necessary to train teachers in-service and also by joining the questions on the methods of higher cognitive levels.

5 - Training teachers on how to motivate thinking, particularly critical thinking within promote the classroom.

6 – It is necessary to draw the attention of those involved in the reparation of courses and curricula to take into account higher levels of nowledge in the development of the different courses.

7 – The effectiveness in the use of the calendar, which contribute to the development of critical thinking among students.

8 - Increase the number of credit hours of study in universities of Science Rhetoric, similar to the credit hours of approved course in the Arabic grammar and other...

دليل المحتويات

م	الموضوع	رقم الصفحة
.1	إهداء	ب
.2	شكر وتقدير	ج
.3	ملخص الدراسة	هـ
.4	Abstract	ز
.5	فهرس المحتويات	ي
.6	فهرس الجداول	س
.7	فهرس الملاحق	ف
.8	**الفصل الأول: خطة الدراسة**	1
.9	مقدمة الدراسة	2
.10	مشكلة الدراسة	6
.11	فروض الدراسة	8
.12	أهداف الدراسة	9
.13	أهمية الدراسة	9
.14	حدود الدراسة	10
.15	مصطلحات الدراسة	11
.16	**الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة**	14
.17	**المحور الأول : البلاغة العربية**	15
.18	مفهوم البلاغة	15
.19	تدريس البلاغة	16
.20	مقدمة في معرفة الفصاحة والبلاغة	17
.21	تعريف البلاغة	21
.22	نشأة البلاغة وتطورها	26
.23	البلاغة في العصر الجاهلي	27
.24	البلاغة في العصر العباسي	28
.25	البلاغة في عصر الجمود والضعف	31

م	الموضوع	رقم الصفحة
.26	البلاغة في العصر الحديث	32
.27	البلاغة العربية بين الأمس واليوم	34
.28	العلوم التقليدية للبلاغة العربية	35
.29	الأسلوبية في البلاغة العربية	37
.30	البلاغة العربية في ضوء الأسلوبية ونظرية السياق	37
.31	التجربة الشعرية	38
.32	أساليب تدريس البلاغة وعلاقتها بالأدب والنحو والنقد	39
.33	الغاية من تدريس البلاغة العربية	41
.34	**المحور الثاني : علم البيان**	43
.35	تعريف البيان في اللغة	43
.36	تفسير علم البيان وبيان ماهيته	43
.37	بيان منزلته من العلوم وموقعه منها	45
.38	**المحور الثالث: الإعجاز البلاغي في القرآن**	49
.39	مفهوم النظم القرآني	56
.40	الصلة بين البلاغة ودراسة الإعجاز القرآني	57
.41	ابن أبي الأصبع وإعجاز القرآن البياني	58
.42	**المحور الرابع : أولاً :التفكير**	59
.43	تعريف التفكير	61
.43	تعليم التفكير	64
.44	أنماط التفكير	67
.45	دور المعلم في تعليم التفكير	70
.46	خصائص التفكير	71
.47	معوقات تعليم التفكير	73
.48	برامج تعليم مهارات التفكير	73
.49	أساليب تعليم مهارات التفكير	74
.50	أخطاء ومشاكل التفكير	76

م	الموضوع	رقم الصفحة
.51	**ثانياُ: التفكير الناقد**	79
.52	تعريفات التفكير الناقد	80
.53	الأهمية التربوية للتفكير الناقد	89
.54	معوقات التفكير الناقد	94
.55	مهارات التفكير الناقد	94
.56	معايير التفكير الناقد	97
.57	أهمية تعليم التفكير الناقد	99
.58	الاتجاهات في تعليم التفكير الناقد	105
.59	**الفصل الثالث: الدراسات السابقة**	110
.60	المحور الأول: دراسات تتعلق بدراسة البلاغة ومشكلات تدريسها.	113
.61	التعقيب على دراسات المحور الأول	120
.62	المحور الثاني : دراسات عربية تتعلق بالتحصيل والتفكير	123
.63	التعقيب على دراسات المحور الثاني	128
.64	المحور الثالث : دراسات أجنبية تتعلق باللغة العربية والبلاغة	131
.65	التعقيب على دراسات المحور الثالث	133
.66	دراسات أجنبية تتعلق بالتفكير الناقد	135
.67	التعقيب على الدراسات الأجنبية التي تتعلق بالتفكير الناقد	140
.68	التعقيب العام على الدراسات السابقة	143
.69	**الفصل الرابع : الطريقة والإجراءات**	145
.70	منهج الدراسة	146
.71	مجتمع الدراسة	146
.72	عينة الدراسة	147
.73	أدوات الدراسة	148
.74	صدق وثبات الاختبار	151
.75	الأساليب الإحصائية	159
.76	**الفصل الخامس : نتائج الدراسة الميدانية مناقشتها وتفسيرها**	169
.77	تحليل أسئلة فرضيات الدراسة	170

م	الموضوع	رقم الصفحة
.78	التعقيب العام على الدراسة	182
.79	توصيات الدراسة	183
.80	مقترحات الدراسة	184
.81	المصادر والمراجع	185
.82	أولاً : المراجع العربية ثانياً: المراجع الإنجليزية	186 205

دليل الجداول

المحتوى	رقم الصفحة
جدول (2.1): أشهر برامج تعليم التفكير.	74
جدول (2.2): أساليب تعليم مهارات التفكير.	75
جدول (2.3): مقارنة بين التفكير الابداعي والتفكير الناقد.	108
جدول (4.4): توزيع عينة الدراسة.	148
جدول (4.5):الأوزان النسبية التي يقيسها الاختبار للمستويات المعرفية للعينة الإستطلاعية.	153
جدول (4.6): الأوزان النسبية التي يقيسها الاختبار للمستويات المعرفية للعينة التجريبية.	153
جدول (4.7) : توزيع أسئلة الاختبار حسب الوزن النسبي لمستويات الأهداف	153
جدول(4.8): جداول المواصفات لاخذتبار التحصيل بعلم البيان.	154
جدول (4.9): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد والمعدل الكلي لفقرات الاختبار.	160
جدول (4.10): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار التحصيل القبلي في البيان والمعدل الكلي لفقرات الاختبار.	161
جدول (4.11): معامل الصعوبة والتميز لفقرات التفكير الناقد.	164
جدول (4.12): معامل الصعوبة لفقرات التحصيل القبلي في البيان.	165
جدول (4.13): طريقة التجزئة النصفية.	166
جدول (4.14): طريقة ألفاكرونباج للثبات.	167
جدول (5.15): تحليل فقرات الاختبار.	171
جدول (5.16): اختبار T للفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل القبلي في البيان.	172
جدول(5.17): اختبار T للفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد.	174
جدول(5.18): اختبار T للفروق بين متوسطات درجات التحصيل القبلي في البيان في القياس البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس (طلاب – طالبات).	175
جدول(5.19): اختبار Tللفروق بين متوسطات درجات اختبار التفكير الناقد بعلم البيان في القياس البعدي تعزى لمتغيرالجنس(طلاب– طالبات)	176
جدول (5.20): اختبار T للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد.	177
جدول (5.21): اختبار T للقياس القبلي في اختبار التحصيل القبلي في البيان للفروق بين متوسط	178

المحتوى	رقم الصفحة
درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة.	
جدول (5.22): اختبار T للفروق في درجات اختبار التحصيل القبلي للمجموعة التجريبية بين للقياس القبلي والقياس البعدي.	179
جدول(5.23): اختبارT للفروق في اختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي.	180
جدول (5.24): نسبة معدل الكسب لبلاك.	181
جدول (5.25): مستويات حجم التأثير.	181
جدول (5.26): حجم تأثير البرنامج.	182
جدول(5.27): محتوى البرنامج وزمن تطبيقه	287

دليل الأشكال

المحتوى	رقم الصفحة
شكل (1. 2) : أنماط التفكير	67
شكل (2.2): معايير التفكير الناقد	97
شكل (3.3): محاور الدراسات السابقة	111
شكل (3.4) : الدراسات الاسابقة العربية والأجنبية	112
شكل (4.4): اختبار التفكير الناقد	150

دليل الملاحق

م	الوصف	رقم الصفحة
.1	ملحق (1): تحكيم اختبار التحصيل بعلم البيان	210
.2	ملحق (2) : قائمة مهارات التفكير الناقد	211
.3	ملحق (3): تحكيم اختبار التفكير الناقد بعلم البيان	212
.4	ملحق (4): تطبيق برنامج مقترح لتنمية التحصيل والتفكير الناقد لطلبة اللغة العربية بعلم البيان.	213
.5	ملحق (5): أسماء المحكمين للبرنامج المقترح	214
.6	ملحق (6): أسماء السادة المحكمين لاختبار التحصيل بعلم البيان	215
.7	ملحق (7): أسماء السادة المحكمين لاختبار التفكير الناقد	216
.8	ملحق (8): تسهيل مهمة طالب ماجستير	222
.9	ملحق (9): اختبار التحصيل القبلي في البيان في صورته الأولية للعينة الاستطلاعية	231
.10	ملحق(10): مفتاح إجابة اختبار التحصيل القبلي بعلم البيان للعينة الاستطلاعية	246
.11	ملحق (11): اختبار التحصيل بعلم البيان للعينة التجريبية	247
.12	ملحق(12): نموذج إجابة اختبار التحصيل بعلم البيان	259
.13	ملحق (13): اختبار التفكير الناقد في البلاغة(2) في علم البيان	260
.14	ملحق(14): نموذج مفتاح اختبار التفكير الناقد	272
.15	ملحق (15): أهداف البرنامج المقترح	274
.16	ملحق(16) : خطوات البرنامج المقترح	279
.17	ملحق(17): معايير البرنامج المقترح	281
.18	ملحق(18): البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية	293
.19	ملحق (19): البرنامج المقترح للمجموعة الضابطة	361
.20	ملحق (20) : أوراق العمل والتدريبات	392
.21	ملحق (21) : نموذج إجابة أوراق العمل والتدريبات	407

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

خطة الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خطة الدراسة

- **مقدمة** الدراسة :-

الحَمدُ للهِ الذي خلقَ الإنسان وعَلَمه البيان ، وأرهفَ سيفَ قلَمه لرقمِ الكتاب ، وزَينَ لسَانَ سنانه بفصلِ الخطاب ، وفتحَ ببيانِ بيانِه معاقل البلاغة وحُصُونَهاَ ، وذَللَ سُهولَها وحَزُوُنَها.

وأبرزَ له الدّر المكنونَ من لُجّةِ بَحرها ، وهداه إلى نَظم العُقُود بحلّ العُقَد من نَفَثَات سحرها، وأعطاه من العقلِ محّك النقّد ، وألقى إليه زِمامَ الحَلّ والعَقدَ ، ونَصَبَ له مِعيارَ التمييز، ليفصلَ بين الخبيث والإبريز.

وأشهَدُ أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له شهادةً تَطابقت في الُعذُوبَة والصّفاء موارِدُ إخلاصِها ، وتسابقت إلى منازِل القُبولِ نجائب قِلاصِها .

وأشهَدُ أن محمداً عبدهُ ورسوله المنتخب صلى الله عليه وسلم . وعلى آله مفاتيح الحِكَم ، ومَصابيح الظلّم ، ما اهتّزت سُمْرُ الرّماح ، واغبَرّتْ بيض الصَفّاحِ .

وبعَد : فلما كان " علمُ البلاغة " الذي يُسّميه بعضُ المتأخرين " صناعةَ البديع " في وَجَنةِ علم الأدب كالخفرَ ، وفي مُقلته كالحَوَر ، وفي عرنينه كالشَمَم ، وفي ديباجته كالقلم ، وفي ثغرة كاللعس، وفي مصباحه كالقبَس.

وهو العلمُ الذي أصبح لخزائن أسرار القرآنِ العزيز مفتاحاً ، ولسالكه نجماً هادياً، ومصباحاً.

وهو الطرُيقِ الواضح إلى معرفةِ بدائع إعجازه ، وبلاغة إيجازه. (الثعالبي:1993,14).

وهو مَحَكّ نقد الشعر الذي هو ديوانُ العرب ، وعُنوانُ الأدب الذي لا خلافَ في أنه كان مَيدانَهَم إذا تَجَارَوا في مِضْمارِ الفصاحةِ والَبيان ، وتنازَعوا فيها قصب الرّهان.

ولولاه لم ترَ لساناُ يُجْوِدُ الَوشْىَ ، ويَصُوغُ الحَلّى ، ويَلْفِظُ الدّرّ ، ويَنْفُثُ السّحر .

ولولاه لأَظْلَمت آفاقُ البلاغة ، واستمرّ السّرارُ بأهلّتها ، واستولى الخفاءُ على تفصيلِها وجملتِها.

فليسَ في فنونِ الأَدبِ ما هو أرسخُ أصلاً ، أسبقُ فرعاً ، وأِحلَى جَنىً ، وأعذبُ وِرداً ، وأكرمُ نِتاجاً وأنُورُ سراجاً منه .

بـه يُمّيـزُ بـين ضـعيف الكـلام ومتينـه ، وغَثّـه وسـمينه ولُجَيْنـه ولَجِينـه ، وهَجَانـه وهجينـه ، ومَسْتَمْلَحَهُ ومُسْتَقْبَحه.

فهو العلم الذي نمتْ حسناتُه، ودلتْ على إعجاز سُوَرِهِ آياُته ولَمّا كان الناسُ قد ألفُوا الراحة، وأطفئوا مصباحه، ودرسوا مَعَالِمه مَسُوا مراسمَهَ ، حتى أن أكثرهم لا يفرق بين اسمه ومُسمّاه ، ولا يميزّ بين حقّيقة لفظه ومعناه.

الحمدُ للهِ الذي وَهَبَنَا نِعْمَة العَقْلِ ، وَجَّمَلنَا بمَوْهَبةِ الفِكْر ، وأَسبَغَ علينا آلاءَ المعَرفة ، لنصَل مَاضـي تُراثنَـا بمسـتقبله، وَنَكْتشـفَ عمَّـا حَـالَ أَثـراً فـي ضَـمائر العُصَـور ، ونَستشـفّ ، مـن خـلالِ حاضرنا ، غداً قريباً متلألِئ العطاء ، مفعَماً بمعاني الرّوعِة والبهاء.

اللهم إنّا نعوذ بك من فتنة القول ، كما نعوذ بك من فتنة العمل ، ونعوذ بك من العُجْبِ بما نُحسن ونعوذ بك من السّلاَطة ، والهَذَر كما نعوذ بك من العِيِّ والحَصَر وقديَماً مّا تعوّذوا بالله من شرهما وتضرعوا إلى الله في السلامة منهما...

وهو الذي خلق الإنسان علمه البيان ... اللهم بك المعونة وفيك الهداية ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير ونصلي ونسلم على سيدنا محمد صلى الله علية وسلم الذي أتاه الله الحكمة وفصل الخطاب وعصمه من الزلل وألهمه الصواب ومنحه فضيلة البيان فكان من الحجة والبلاغة بمكان .. اللهم ارزقنا الحكمة ومن أوتي الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً وبعد ...

إن العلوم الأدبية، وإن عظم في الشرف شأنها، وعلا على أوج الشمس قدرها ومكانها، خلا أن علم البيان هو أمير جنودها. وواسطة عقودها. فلكها المحيط الدائر وقمرها السامر الزاهر وهو أبو عذرتها وإنسان مفلتها وشعلة مصباحها. وياقوته وشاحها ولولاه لم تر لساناً يحوك الوشي من حلل الكلام. وينفث السحر مفتر الأكمام . وكيف لا وهو المطلع على أسرار الإعجاز. والمستولى على حقائق علم المجاز.

وأول من أسس من هذا العلم قواعده. وأوضح براهينه وأظهر فوائده. ورتب أفانينه. الشيخ العالم عبد القاهر الجرجاني. فلقد فك قيد الغرائب بالتقييد. وهد من سور المشكلات بالتسوير المشيد. وفتح أزهاره من أكمامها وفتق أزراره بعد استغلاقها واستبهامها فجزاه الله عن الإسلام أفضل الجزاء وجعل نصيبه من ثوابه أوفر النصيب والإجزاء

ولا أسلم نفسي عن خطإ وزلل. ولا اعصم قولي عن وهم وخطل. "فالفاضل من تعد سقطاته وتحصى غلطاته" إلا بتوفيق الله وعصمته. والسالم من ذلك كتاب الله المجيد. الذي "لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد" [فصلت:42]

وكان التركيز في بحثي هذا بالتمثيل على الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم وأسأل الله تعالى بجوده الذي هو غاية مطلب الطلاب. وكرمه الواسع الذي لا يحول دونه ستر ولا حجاب. أن يجعله من العلوم النافعة في إصلاح الدين. ورجحانَ في ميزاني عند خفة الموازين إنه خير مأمول، وأكرم مسؤول. كما وأسال الله الإخلاص في القول والعمل إنه نعم المولى ونعم المصير وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبة وسلم تسليماً كثيراً.

الباحثة

أمل الدربي

الإحساس بالمشكلة :

1. اتضح للباحثة من خلال إشرافها على التربية العملية للطالبات المعلمات قلة تدريب الطالبات المعلمات على صياغة أسئلة ذات مستويات معرفية عليا ، وبالتالي عدم استخدامها في طرق تدريس اللغة العربية أثناء التربية العملية بمرحلة التعليم الأساسي والثانوي .

2. قصور مناهج البلاغة العربية بالمرحلة الجامعية وعدم وفائها بمتطلبات الإعجاز البلاغي لطلاب هذه المرحلة وإهتمامهم .

3. عدم وجود برامج في الإعجاز البلاغي لمادة البلاغة العربية سيما علم البيان تستطيع الوفاء بمتطلبات هذا الإعداد لطلبة قسم الأدبي في الجامعات.

4. ولما كانت لم تجر دراسة تستهدف إعداد برنامج يوظف الإعجاز البلاغي لعلم البيان وأثره على تنمية التحصيل والتفكير الناقد فقد استشعرت الباحثة الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية التي تحاول التصدي لهذه المشكلة.

5. جاءت فكرة الدراسة الحالية استجابه للحاجة الملحة بضرورة الإهتمام بالبلاغة ، تلك الحاجة التي برزت نتيجه للتطورات الهائلة والمتسارعة التي تتعرض لها المجتمعات العربية أسوه بالمجتمعات الغربية ،وضرورة مواكبة الأنظمة التربوية بمختلف اتجاهاتها للتجديدات في المجال التربوي وخاصة المتعلقة بالمستويات العليا في التفكير ومنها التفكير الناقد.

6. لتحقيق النمو الذاتي للمتعلم ونجعله دائم التساؤل والبحث والتقصى والاكتشاف، بدلاً من استقبال المعلومات وتخزينها واستظهارها عند الحاجة، وهنا تصبح الغاية في التدريس هي تعليم الأفراد كيف يفكرون ويعالجون المعلومات، لا أن يحفظوا المقررات والمناهج الدراسية صماً دون فهم أو توظيفها في الحياة.

وبناءً على ذلك فإن هذا الدراسة هدفت إلى تقصي :

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

مشكلة الدراسة :

السؤال الرئيس:

ما أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة ؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :-

السؤال الأول :

ما البرنامج المقترح الذي يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

السؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل طلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية لاختبار التفكير الناقد ومستوى طلبة اللغة العربية لاختبار التحصيل بعلم البيان.

السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل القبلي بعلم البيان وفي القياس البعدي تعزى إلى البرنامج .

السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياس البعدي تعزى إلى البرنامج.

السؤال الخامس :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحصيل القبلي في البيان لطلبة اللغة العربية الذين درسوا بالبرنامج المقترح الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في القياس البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس(طلاب – طالبات).

السؤال السادس :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار التفكير الناقد لطلبة اللغة العربية الذين درسوا الذي يوظف الإعجاز البلاغي في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة تعزى لمتغير الجنس (طلاب – طالبات).

السؤال السابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياس القبلي.

السؤال الثامن :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في البيان في القياس القبلي.

السؤال التاسع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل القبلي في البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي و القياس البعدي.

السؤال العاشر :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارالتفكير الناقد في البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي و القياس البعدي.

فروض الدراسة:-

في ضور تحديد مشكلة الدراسة، تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05>a) بين مستوى تحصيل طلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية ومستوى تحصيل طلبة اللغة العربية لاختبار التحصيل بعلم البيان.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05>a) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا بالبرنامج المقترح على التحصيل القبلي والبعدي في البيان ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05>a) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا بالبرنامج المقترح على التفكير الناقد القبلي والبعدي في البيان ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05>a) بين متوسط التحصيل القبلي في البيان لطلبة اللغة العربية الذين درسوا بالبرنامج المقترح الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في القياس البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس(طلاب – طالبات).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05>a) بين متوسط درجات اختبار التفكير الناقد لطلبة اللغة العربية الذين درسوا الذي يوظف الإعجاز البلاغي في الاختبار البعدي

للمجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة تعزى لمتغير الجنس (طلاب – طالبات).

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a<0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياس القبلي.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a<0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في البيان في القياس القبلي.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a<0.05) في اختبار التحصيل القبلي في البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي و القياس البعدي.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a<0.05) في اختبارالتفكير الناقد في البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي و القياس البعدي.

أهداف الدراسة:-

1- بناء برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
2- بيان الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل القبلي بعلم البيان تعزى إلى البرنامج.
3- بيان الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل القبلي بعلم البيان تعزى إلى متغير الجنس.
4- بيان الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التفكير الناقد بعلم البيان تعزى إلى متغير الجنس.

أهمية الدراسة:-

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تدرس مساق علم البيان بإستخدام إستراتيجية تدريسية حديثة ، تتناول عمليات عقلية عليا" التركيب والتقويم" والتي تسهم بشكل كبير في تعلم الطلبة وتحصيلهم.
- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تدرس مساق علم البيان بإستراتيجية تدريجية ، تتناول عمليات عقلية عليا.. والتي تسهم في تعلم الطلبة وتحصيلهم.
- تقدم برنامجاً مقترحاً يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لطلبة اللغة العربية للجامعة الإسلامية.

- قد تسهم النتائج التي تتوصل إليها الدراسة في إضافة جديدة للمعرفة العلمية المتعلقة بالدراسة بالإضافة إلى تطوير طرائق جديدة للتدريس الجامعي.
- قد يستفيد منها أساتذة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية.
- تفيد الدارسين والباحثين التربويين خاصة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- تفيد مقومي المناهج في بناء اختبارات في مادة البلاغة العربية تقيس مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب .
- تفيد مخططي المناهج في تخطيط وحدات دراسية في مادة البلاغة العربية تهدف إلى تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد .
- تنمية قدرات الطلبة على توظيف البلاغة العربية في الكشف عن الإعجاز القرآني . وصلة ذلك بحياتهم الماثلة والاستفادة من الطاقة البلاغية في الإطار القرآني التطبيقي.
- إعداد معلمين متخصصين في اللغة العربية وآدابها.

حدود الدراسة :-

الحد الأكاديمي :-

اقتصرت هذه الدراسة على :-

1- الوحدة الأولى (التشبية وأنواعه) في علم البيان البلاغة (2) لطلبة اللغة العربية في الجامعة الإسلامية وتدريسها عن طريق برنامج يوظف الإعجاز البلاغي.

2- أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة .

3- مهارات التفكير الناقد التي تم تحديدها في إختبار واطسون – جلاسر للتفكير الناقد.

الحد البشري :- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

الحد المؤسساتي :- اقتصرت هذه الدراسة على الجامعة الإسلامية بغزة..

الحد الزماني :- تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2010- 2011) على طلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزه.

مصطلحات الدراسة :-

- الأثر :هو الفرق ذو الدلالة الإحصائية بين تحصيل مجموعتي الدراسة التجريبية التي تدرس علم البيان بالإعجاز البلاغي والضابطة التي تدرسا بالطريقة التقليدية.(الزيان ،200: 14)

ويعرفه د.الجزار ، د. الجمل بأنه هو قياس تحصيل الطلاب بقياس الزيادة في التحصيل الذي حققه الطلاب من خلال دراستهم للبرنامج وذلك لإظهار أثر وفاعلية البرنامج في إكساب الطلاب مهارة التفكير الناقد. (د. الجزار،الجمل،11:1998)

و تعرفه الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الزيادة المرتفعة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الإختبار القبلي والبعدي في التحصيل والتفكير الناقد في علم البيان.

- البرنامج Programme:

يعرف البرنامج في المعجمات التربوية الأجنبية بأنه " منهج أو مجموعة من المقررات في مجالات خاصة للدراسة. (توماس ،1979 : 274) (الجوجو، 2004 : 170)

كما يعرف في المعجمات التربوية العربية بأنه " المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم ، ويلخص الإجراءات التي تنظمها الجامعة خلال مدة معينة ، قد تكون شهراً ، أو ستة أشهر ، أو سنة – كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيباً يتماشى مع سنوات نموهم ، وحاجاتهم، ومطالبهم الخاصة. (اللقاني ، الجمل 2003 : 74)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه عبارة عن برنامج محوسب يحتوي على مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف ومهارات واتجاهات الطلاب وتساعدهم على توظيف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان .

- الإعجاز البلاغي :-

الإعجاز: إثبات العجز، والعجز في التعارف: اسم للقصور عن فعل الشيء وهو ضده القدرة وإذا ثبت الإعجاز ظهرت قدرة المعجز، والمراد بالإعجاز هنا إظهار صدق النبي –صلى الله عليه وسلم – في دعوة الرسالة بإظهار عجز العرب عن معارضته في معجزته الخالدة وهي القرآن وعجز الأجيال بعدهم.وهو مأخوذ من كلمة أعجز أي جعله عاجزاً أو الشيء فاته ولم يقوَ عليه.

(مصطفى ،2008: 64)

والمعجزة :أمر خارق للعادة مقرون بالتحدي سالم عن المعرضة والقرآن الكريم تحدى به النبي العرب وقد عجزوا عن معارضته مع طول باعهم في الفصاحة والبلاغة ومثل هذا لا يكون إلا معجزاً وهناك الإعجاز اللغوي، الإعجاز العلمي ، والإعجاز التشريعي.

(القطان،1998 :236)

المعجزة : "هي الأمر الخارق للعادة ويظهره الله تعالى على يد من اختاره ليبلغ رسالته وأن تكون المعجزة مما لا يستطيع أحد أن يأتي به". (الشعراوي، 1995: 6)

البلاغي : مأخوذة من كلمة بالغ في الأمر : اجتهد فيه " بالغ في الكلام " زاد في تقديره. بالغ بمعنى مدرك . (المعجم الوسيط ، 2008 : 102)

التعريف الإجرائي للإعجاز البلاغي : تعرفه الباحثة إجرائياً بأن الإعجاز هو ما اشتمل عليه القرآن الكريم من النظم الغريب للقرآن الكريم يتجلى ذلك في سلامة ألفاظة وبلاغته وفصاحته حيث لا يستطيع أحد من البشر أن يأتي بمثله .

التحصيل :-

لغة : من الفعل حصّلَ بمعنى الشيء تحصيلاً و(حاصل) الشيء و(محصوله) بقيته والحوصلة واحدة من حواصل الطير . (الرازي،2000 :87)

اصطلاحاً فقد تعددت تعريفاته:-

- هو ناتج ما يتعلمه الطالب بعد التعلم مباشرة، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل، الذي أعده الباحث لأغراض الدراسة. (مصطفى ، 2008 : 196)
- ويعرفه محمد حمدان : إن التحصيل الدراسي هو سلوك أو استجابة على شكل معلومة صغيرة مثل حرف أو كلمة أو رقم محدد أو مسؤولية متحضرة كبيرة.(حمدان،1996 :8)
- ويعرفه صلاح علام : أنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه الفرد أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي. (غنيم ،2003 : 1)

وتعرفه الباحثة بأنه مدى تحصيل الطالب للمعارف والمهارات في المجالات الأكاديمية للعلوم وقياس المعرفة التي يكتسبها المتعلم بعد مروره بخبرات تربوية معينه وهو الدرجة النهائية التي يحصلها الطالب في نهاية الامتحان في كل مبحث من المباحث التعليمية المختلفة.

التفكير لغةً: من فعل فكر وهو نشاط ذهني معرفي يؤدي فهم وإيجاد معنى.

الناقد : ورد الفعل نقد في (لسان العرب) بمعنى ميز الدراهم وأخرج الزيف منها.

(ابن منظور:425)

التفكير الناقد إصطلاحاً: هو عبارة عن عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع والملاحظة والتي يتم مناقشتها بإسلوب علمي بعيداً عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسر تلك الوقائع أو تجنبها بدقة .

وتعرفه الباحثه إجرائياً : هو الإنتقال من أنموذج التعليم التقليدي إلى أنموذج تعليم التفكير سيما الناقد منه واعتبار التعليم عملية نشطة يقوم بها المتعلم بالبحث عن المعرفة والسعي إليها مع تقدم الطلبة بالمعرفة فإنهم يطورون إستراتجيات فعالة يكون لديهم مستوى من الوعي يمكنهم من بلوغ الهدف من خلال تفكيرهم بعيداً عن حفظ المعلومات وإسترجاعها.

- طلبة قسم اللغة العربية :-

وهم الطلبة وتشمل (طلاب وطالبات) قسم اللغة العربية في كليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزه الذين يدرسون البلاغة (2) علم البيان.

- البلاغة:-

لغة : بلغ الشيء يبلغ بلوغاً وبلاغاً ، إذا وصل وانتهي إلى غايتة .

إصطلاحاً : عرف البلاغيون "البلاغة العربية" بأنها مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته، وتعني المطابقة فيما تعنيه موافقة أحوال المتلقين وتحتاج هذه الموافقة والمواءمة إلى فنون التعبير البياني، والرؤية البلاغية ويستدعي هذا تصوير المعاني النفسية بوساطة أشكال قولية تساعد على الوصول إلى المتلقي. (بركات، وأبو علي، 2003-2005)

والبلاغة صفة للكلام والتكلم فيقال كلام بليغ ومتكلم بليغ ولا يقال كلمة بليغة لخلوها من المعنى المفيد الذي ينتظم كلاماً. (علوان ،2005 ، 13)

- علم البيان :- يرى (الجارم وأمين ،1984-8) أن علم البيان هو "وسيلة إلى تأدية المعنى بأساليب عدة من تشبيه ومجاز مع وفائه بغرض بلاغي يفهم ضمناً من سياقه وما يحيط به من قرائن".

الفصل الثاني

الإطار النظري.

- المحور الأول: البلاغة العربية .
- المحور الثاني :علم البيان.
- المحور الثالث : الاعجاز البلاغي .
- المحور الرابع : التفكير الناقد .

المحور الأول

البلاغة العربية

مفهوم البلاغة :-

عرفت البلاغة بأنها : كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك، مع صورة مقبولة ومعرض حسن وأصل مادة الكلمة في اللغة تدور حول وصول الشيء إلى غايته ونهايته أو إيصال الشيء إلى غايته ونهايته.

البلاغة لغة : بلغ الشيء يبلغ بلوغا وبلاغاً ، إذا وصل وانتهى إلى غايته . ونقول أبلغت الشيء إبلاغاً وبلاغاً وبلغته تبليغاً إذا أوصلته إلى غايته ونهايته ، والأمر البالغ هو الأمر الذي وصل إلى غايته وكان نافذاً. (د.عاشور، د. الحوامدة ،2003 : 123)

ومن كل ما تقدم نهدف إلى إعلان مفهوم قائم في أنفسنا وهو أن البلاغة العربية من العلوم التي لم تحترق ولم تنضج ، لم تحترق لأنها أحد مفاتيح الإعجاز القرآني والجمال الأدبي، ومادام قرآن يتلى ، ومسلمون يؤمنون به عقيدة وسلوكاً يتعبدون به ، فإن الحاجة للبلاغة قائمة وماسة، ما بقيت لغة العرب.

فالعرب وغيرهم من دارسي اللغة العربية ، وآدابها بحاجة إلى إتقان هذا المعيار البلاغي، أما أنها لم تنضج ، فلأن الوسائل التي تعرض بها بحاجة إلى تجديد وثقافة العصر الذي يشيع فيه، وكنا قد أشرنا أنها لم تحترق ، لحاجة الإنسان العربي وغير العربي لها ، مسلم كان أو غير مسلم. (د. أبو علي، 1983 : 8)

المصطلح : (بلاغة)

نستطيع أن نوجز المقصود بلفظ البلاغة بأنه يدور في ثلاثة محاور على وجه العموم وهي الإيجاز في القول ، أو الجمال الفني ، أو القدرة على إيصال المعنى ، وقد يضاف إلى هذا الإيصال الإيجاز وقد يضاف الجمال .

المحور الأول : الإيجاز

من هؤلاء الذين يرون البلاغة إيجازاً " خلف الأحمر " الذي يعرفها بأنها " لمحة دالة " وكذلك " الخليل بن أحمد" الذي يعرفها بأنها " ما قرب طرفاه ، وبعد منتهاه ومثله " إبن الأعرابي" الذي يعرفها بأنها التقرب من البغية ودلالة قليل على كثير" ومثله" إبن المعتز " الذي يعرفها بأنها " البلوغ إلى المعنى ولم يطل سفر الكلام " ومن الآراء تتبع هذا المحور ما جمعه " إبن رشيق " " وأبو هلال " من تعريفات آخرى.

المحور الثاني : الجمال الفني

من هؤلاء الذين يرون البلاغة هي " الجمال الفني " ، " الحسن بن وهب " الذي يعرفها بأنها " القول المحيط بالمعنى المقصود مع اختيار الكلام وحسن النظام وفصاحة اللسان" ومثله " أبو هلال العسكري " الذي يعرفها بأنها " كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه لتمكنه في نفسك ، مع صورة مقبولة ومعرض حسن .. إن من شرط البلاغة أن يكون المعنى مفهوماً واللفظ مقبولاً " ومثله " الكسائي " الذي يعرفها بأنها " بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حداً له اختصاص بتوفية خواص التراكيب وحقها وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكناية على وجهها، ومن الآراء التي تتبع هذا المحور ما جمعه ابن رشيق وأبو هلال أيضاً.

المحور الثالث : المعنى

من هؤلاء الذين يرون البلاغة هي المعنى والقدرة على إيصاله للمتلقى " خالد بن صفوان " الذي يعرفها بأنها " إجابة المعنى والقصد إلى الحجة ، ومن تحدثنا عنهم في المحور الثاني نلحظ لديهم هذا الحرص على فكرة المعنى مع شرائط تقترب بما قلنا من محاولات إضفاء جمال فني.

(عيد، 1997 : 19)

وترى الباحثة أن البلاغة هي إصابة المعنى المراد وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة سليمة من التكلّف ، لا تبلغ القدر الزائد على الحاجة ولا تنقص نقصاً يقف بدون الغاية وبها يزيد الكلام بهاءاً وجمالاً ، وهي كذلك إيضاح المعنى وتحسين اللفظ فالبلاغة بهذا المفهوم معنية بالمعاني وصيغها التي تسكن القلوب بأحسن صورة.

تدريس البلاغة :-

البلاغة هي قوام الأدب وعنصر تكوينة الأهم ، إذ أنها تدور في فلك اللفظ والمعنى والأسلوب وهي من ناحية أخرى مركز النقد الأدبي ومرجعه ، فالأدب لا يسمى أدباً إلا إذا اتسم بالبلاغة، ولم ينهض علم البلاغة إلا بالكشف عن مكنون الأدب شعره ونثره والوقوف على سر جماله، ومبعث تحريكه للعواطف والمشاعر. وعليه فالبلاغة عنصر أصيل في الدراسات الأدبيه فهي تلتقى مع الأدب في الأهداف والغايات المرسومة، إن البلاغة فن أدبي ينمي الذوق ويذكي الحس، فهي ليست من العلوم التي تشحد الفكر أو تصقل العقل بزيادة الجديد من المعلومات والحقائق، وهي ليست من المواد التي تتناول مسائلها بالتصور العقلي والقياس المنطقي ، وإنما الطابع الغالب عليه هو الطابع الفني الوجداني . فهي المسؤولة عن تنمية الذوق وإرهاف الحس، وهي من الجانب التعليمي تنمي الذوق الفني للأدب لدى الطلبة . لأنها تمكنهم من إمتلاك الوسائل المعينة لهم على الإبداع إن هم قصدوه. (د.الدليمي ، د.الوائلي ، 2003 : 240)

وترى الباحثة من خلال عملها كمدرسة ومشرفة تربوية أن البلاغة هي العلم الذي يساعد على تذوق العمل الأدبي أو ينتجه إذا توافرت للفرد القدرة الفنية التي تهيأت للأديب وإن تدريس البلاغة يعتمد على أسس يجب على المعلم أن يكون حريصاً على تنفيذها ، ومن هذه الأسس أن تكون البلاغة ذات صلة وثيقة بالنصوص الأدبية والنقد ومن الخطأ فصل البلاغة عن الأدب . ومن الأسس أيضاَ أن يتم الوصول إلى الظاهره البلاغية بعد فهم النصوص الأدبية فهماً جيداً فالطالب لا يدرك أسرار الجمال في النص إلا بعد فهم دقيق لمعانيه وصوره الفنية .

مقدمة في معرفة الفصاحة والبلاغة:

الفصاحة: لمصطلح (الفصاحة) تاريخ في التراث العربي أقدم من تاريخ علوم البلاغة فلقد عرف أوائل النحاة هذا اللفظ وتكلموا عن (فصاحة اللفظ) و (فصاحة الكلام) و (فصاحة المتكلم) و (فصاحة القبيلة) فكان المقصود بفصاحة اللفظ في عرف النحاة أنه ينتمي إلى كلام إحدى قبائل الفصاحة، ثم لا يوصف بأنه حوشي ولا غريب ولا دخيل ، أما فصاحة الكلام فقد كانت تستدعي إلى الذهن معنى جغرافياً يرتبط بالجزيرة العربية ، حيث تقيم القبائل التي تمثل في كلامها النقاء اللغوي ، الذي كان من المطالب ، وهي قيس وتميم وأسد وهذيل وكذلك تستدعي فصاحة الكلام معنى إجتماعياً هو إنقطاع هذه القبائل عن مخالطة الأمم المجاورة لجزيرة العرب . أما فصاحة المتكلم فهي إنتماؤه لاحدى القبائل الفصيحة ونشاته فيها، سواء كان الانتماء بالدم أو الولاء. (د.حسان، 2007 : 149)

الفصاحة : تُطلق في اللغة على معانٍ كثيرة ، منها البيان والظهور ، قال الله تعالى : { **وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا** } (القصص : 34)، أي أبين مني منطقاً وأظهر مني قولاً .

وذلك أن موسى عليه السلام كان في لسانه لثغة بسبب تناول تلك الجمرة فحصل فيه شدة في التعبير ولهذا قال تعالى { **وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي** } (طه : 27).

ويقال : أفصح الصبي في منطقه ، إذا بان وظهر كلامه .

وأفصح الأعجمي انطلق لسانه وخلصت لغته من اللكنة في كلامه و أبان بعد أن لم يكن يُفصح ويبين.

وفصح اللسان ، إذا عبر عما في نفسه وأظهره على وجه الصواب دون الخطأ.

وقد ذكر ابن الأثير اعتراضاً على من قال إن الفصاحة هي الظهور والبيان من غير تفصيل لأن الفصاحة هي الظهور والبيان في أصل الوضع اللغوي . وقالت العرب : أفصح الصبح ، إذا أضاء وفصح أيضاً. (د.علوان، 1987: 1)

خصوصيتها المعجمية ، والإصطلاحية:

–ذهب **ابن فارس** (395هـ) إلى أن " الفاء والصاد والحاء – أصل يدل على خلوص في شيء ونقاء من الشوب، والأصل أفصح اللبن : سكنت رغوته.وأفصح الرجل : تكلم بالعربية ، وفصح: جادت لغته حتى لا يلحن".

–وقال **الراغب الأصفهاني** (502هـ):" الفصح : خلوص الشيء مما يشوبه وأصله من اللبن يقال فصح اللبن ، وأفصح ، فهو مفصح : إذا تعرى من الرغوة.

– وقد روي : وفصح الرجل : جادت لغته . والفصيح الذي ينطق . والأعجمي الذي لا ينطق .

قال تعالى : " **وأخي هارون هو أفصح مني لساناً** " .

وأفصح الصبح : إذا بدا ضوؤه.

- وقال **الجوهري** (399هـ) : " وأفصحت الشاة : إذا انقطع لبؤها ، وخلص لبنها ".

- وسجل **الزمخشري** (538هـ) : " سقاهم لبناً فصيحاً وهو الذي أخذت رغوته ، او ذهب لبؤه، وخلص منه ".

اللبأ هو أول اللبن ، ثم الذي يليه المفصح ، يقال : أفصح اللبن إذا ذهب عنه اللبأ.

إذن الفصاحة لغة – خلوص الناطق ، المنطوق من عيوب الكلام ، وهي مرادفة للصفاء، والنقاء.

والفصاحة في الاصطلاح – وهو مما ذهب إلية أبو هاشم الجياني (321هـ)–جزالة اللفظ ، وحسن المعنى ويسجل فخر الدين الرازي (606هـ) أن الفصاحة خلوص الكلام من التعقيد ويقال: فصح الأعجمي فصاحة فهو فصيح إذا خلصت لغته من اللكنة. (د.عبد الجليل ،2002: 24–25)

أما فصاحة المفرد فهي خلوصه من تنافر الحروف والغرابة ومخالفة القياس اللغوي.

فالتنافر : منه ما تكون الكلمة بسببه متناهية في الثقل على اللسان وعسر النطق بها ، كما روى أن أعرابياً سئل عن ناقته فقال : تركتها ترعى الهعخع وهي اسم شجرة من شجر الصحراء، وتنطق الكلمة بصور كثيرة وقيل إنها كلمة معاياة لا أصل لها في اللغة.

والغرابة : أن تكون الكلمة وحشية لا تظهر معناها فيحتاج في معرفته إلى أن ينقر عنها في كتب اللغة المبسوطه ، كما روي عن عيسى إبن عمر النحوي أنه سقط عن حماره ، فاجتمع علية الناس فقال : مالكم تكاكأتم على تكأكؤكم على ذي جنة افرنقعوا عني ، أي اجتمعتم تنحوا.

ينقر: أي ينقش ، والكلمة الوحشية هي التي لا تكون مأنوسة الاستعمال عند العرب من سكان البادية وقوله ذي جنة أي صاحب جنون .

مخالفة القياس : هي خلوصهم مما ذكر ومن الكراهه في السمع بأن تمج الكلمة ويتبرأ من سماعها كما يتبرأ من سماع الأصوات المنكره. (القزويني، 1993 : 21 –25)

فصاحة الكلام : سلامته بعد فصاحة مفرداته مما يبهم معناه ويحول دون المراد منه وتتحقق فصاحته بخلوه من ستة عيوب : تنافر الكلمات مجتمعه – ضعف التأليف – التعقيد اللفظي – التعقيد المعنوي– كثرة التكرار– تتابع الإضافات .

1– **تنافر الكلمات مجتمعه:** أن تكون الكلمات ثقيلة من تركيبها مع بعضها على السمع . عسرة النطق بها مجتمعه على اللسان . والتنافر نوعان : شديد الثقل ، وخفيف الثقل .

2– **ضعف التأليف** : أن يكون الكلام جارياً على خلاف ما اشتهر من قوانين النحو المعتبره عند جمهور العلماء كوصل الضميرين ، وتقديم غير الأعرف منها على الأعرف مع أنه يجب الفصل.

3– **التعقيد اللفظي** : هو كون الكلام خفي الدلالة على المعنى المراد به حيث تكون الألفاظ غير مرتبة على وفق ترتيب المعاني .وينشأ ذلك الخفاء من تقديم أو تأخير أو فصل بأجنبي بين الكلمات التي يجب أن تتجاوز ويتصل بعضها ببعض وهو مذموم لأنه يوجب اختلال المعنى واضطرابه .

4– **التعقيد المعنوي** : وهو كون التركيب خفي الدلالة على المعنى المراد لخلل في انتقال الذهن من المعنى الأصلي إلى المعنى المقصود .مع عدم ظهور القرائن الدالة على المقصود .

5– كثرة التكرار : كون اللفظ الواحد إسماً كان أو فعلاً أو حرفاً وسواء كان الإسم ظاهراً أو ضميراً تعدد مرة بعد أخرى بغير فائدة .

6– **تتابع الإضافات** : كون الإسم مضافاً إضافة متداخلة غالباً.(الهاشمي ،1978:18 – 23)

والفصاحة : في اصطلاح أهل المعاني : عبارة عن ألفاظ البينة الظاهرة ، المتبادرة إلى الفهم ، والمأنوسة الاستعمال بين الكتاب والشُعراء لمكان حسنها .

وهي تقع وصفاً للكلمة ، والكلام ، والمتكلم ، حسبما يعتبر الكاتب اللفظة وحدها ، أو مسبوكة مع أخواتها. (الهاشمي، 1990 : 7)

قال فخر الدين الرازي – رحمه الله تعالى– : إن الفصاحة خلوص الكلام من التعقيد وأصله من الفصيح وهو اللبن الذي أخذت عنه الرغوة . وأن البلاغة بلوغ الرجل بعبارته كنه ما في قلبه مع الاحتراز عن الإيجاز المخل والتطويل الممل .قليل أن الفصاحة مختصة باللفظ والبلاغة في المعنى واستشهدوا على قول ذلك بقول **الشاعر** :

طلَعت للحُسن فيهم مُزنَهُ أنبَتت في كُّل حِقفِ غُصُنا.

فالمزنة هي الماء النازل من السماء .ومن جملة أسماء الماء النازل من السماء : البُعاقُ والغيثً. والقطر وغير ذلك . (د. سلام ،1987 : 34)

إن أكثر العلماء لا يفرقون بين الفصاحة والبلاغة بل يستعملونها استعمال الاسمين المترادفين على معنى واحد ومنهم الجوهري ، فإنه سوى في الصحاح بين البلاغة والفصاحة والبيان ، وجعل الكلام الوجيز هو البليغ ، وقال بعض البلغاء . البلاغة : حسن معاني الكلام . والفصاحه : حسن ألفاظه وعذوبتها .

وللعلماء في الفرق بين هذه الألفاظ الأربعة كلام طويل و أحسن ما يقال فيه :

وقال **الشاعر** : **وتحت الرغوة اللبن الفصيح** *

وليست الفصاحة عند المحققين من أربابها ، ومن المدققين من أصاحبها استعمال اللفظ الشاذ الذي لا * **يفهم والغريب الذي لا يعلم** .

البلاغة : أن يبلغ الرجل بعبارته حقيقة ما في قلبة من إيجاز بلا إخلال أو إطالة من غير إملال.

والبيان : قريب من الفصاحة ومنه قولة صلى الله علية وسلم : " إن من البيان لسحرا " رواه أحمد وأبو داود عن **ابن عباس**. (الثعالبي، 1993 : 17 – 18)

البلاغة : هي تأدية المعنى الجليل واضحاً بعبارة صحيحة فصيحة لها في النفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام الذي يقال فيه الذين يخاطبون ، فليست البلاغة قبل كل شي إلا فناً من الفنون يعتمد على صفاء الاستعداد الفطري ودقة إدراك الجمال وتبين الفروق الخفية بين صنوف الأساليب ،و للمرانة يد لا تجحد في تكوين الذوق الفني ، وتنشيط المواهب الفاترة ، وليس هناك من فرق بين البليغ والرسام إلا أن هذا يتناول المسموع من الكلام ، وذلك يشاكل بين المرئي من الألوان والأشكال ، أما في غير ذلك فهما سواء ، فالرسام إذا هم برسم صورة فكرة بالألوان الملائمة لها ، ثم في تأليف هذه الألوان بحيث تختلب الأبصار وتثير الوجدان ، والبليغ إذا أراد أن ينشيء قصيدة أو مقالة أو خطبة فكر في أجزائها ثم دعا إليها من الألفاظ والأساليب أحقها على السمع ، وأكثرها اتصالاً بموضوعه ثم أقواها أثراً في نفوس سامعيه وأروعها جمالاً فعناصر البلاغة إذاً لفظ ومعنى وتاليف للألفاظ يمنحها قوة وتأثيراً وحسناً ثم دقه في اختيار الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته وحال السامعين والنزعة النفسية التي تتملكهم وتسيطر على نفوسهم ، فربَّ كلمة حسُنت في موطن ثم كانت نابيه مستكرهة في غيره.

(الجارم وأمين، 1985 :8–9)

الفصاحة عند **ابن سنان** "الظهور والبيان ، والفرق بينها وبين البلاغة أن الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ والبلاغة لا تكون إلا وصفاً للألفاظ مع المعاني ، لا يقال في كلمة واحدة لا تدل على معنى يفضل عن مثلها : بليغة ، وإن قيل فيها ، فصيحة ، وكل كلام بليغ فصيح وليس كل فصيح بليغ". (د.عباس،2005 : 29)

في تحقيق القول على البلاغة والفصاحة ، والبيان والبراعة : في تحقيق القول على البلاغة والفصاحة ، والبيان والبراعة وكل ما شاكل ذلك مما يعبر به عن فضل بعض القائلين على بعض من حيث نطقوا وتكلموا وأخبروا السامعين عن الأغراض والمقاصد و ورامو أن يعلموهم ما في نفوسهم ويكشفوا لهم عن ضمائر قلوبهم.

ومظاهر الإعجاز في قوله تعالى : { **وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءُ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ** } (هود : 44).

اقلعي : امسكي عن إنزال المطر. نقص وذهب في الأرض . استوت على الجودي : استقرت على جبل قرب الموصل . بعداً: هلاكا وسحقاً ، في الآية السابقة يتجلى لك منها الإعجاز، ويبهرك الذي ترى وتسمع ، إن شككت فتأمل ! هل ترى لفظه منها بحيث لو أخذت من بين أخواتها ، وأفردت لأدت من الفصاحة ما تؤديه وهي في مكانها من الآية .

قيل : " يا أرض" العظمه هنا في أن نوديت الأرض النداء هنا في" لفظة ياء " دون أي نحو : يا أيتها الأرض، ثم أمرت في لفظة " ابلعي " ونداء السماء وأمرها كذلك بما يخصها ثم أن قيل : وغيض الماء فجاء الفعل على صيغة فعل الدالة على أنه لم يغظ بأمر أمر ، وقدرة قادر، ثم تأكيد ذلك وتقريره بقوله تعالى : " قضي الأمر " . ثم ذكر ما هو فائدة هذه الأمور، وهو " استوت على الجودي " ، ثم إضمار السفينة قبل الذكر كما هو شرط الفخامة . والدلالة على عظمة الشأن . ثم مقابلة قيل " في الخاتمة بقيل في الفاتحة " . ومن هذه الخصائص التي تملؤك بالإعجاز روعة ، وتحذرك عن تصورها هيبة تحيط بالنفس من أقطارها تعلقاً باللفظ من حيث هو صوت مسموع ، وحروف تتوالى بالنطق أن كل ذلك لما بين معاني الألفاظ من الاتساق العجيب.
(الجرجاني، 2005 ، 55– 45)

تعريف البلاغة :-

والبلاغة لغة من (بلغ) الباء واللام والغين أصل واحد وهو الوصول إلى الشيء نقول بلغت المكان ، إذا وصلت وقد تسمى المشارفة بلوغاً بحق المقاربة قال الله تعالى : { **إِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ**} (البقرة :228).

ومن هذا الباب قولهم هو أحمق بِلِغ وبَلِغ ، أي أنه مع حماقته بلغ ما يريده والبُلغ ما يتبلغ به وكذلك البلاغة التي يمدح بها فصيح اللسان لأنه يبلغ بها ما يريده ، ولي في هذا بلاغ أي كفاية. (ابن زكريا ،395 هـ : 301– 302)

- والبلاغ (الاسم من الإبلاغ والتبليغ وهو الإيصال)

وقوله تعالى:{ **هَذَا بَلَاغٌ لِّلنَّاسِ**} (ابراهيم :52)، أي هذا القرآن ذو بلاغ أي: بيان كافِ وقوله تعالي:{ **فَهَلْ عَلَى الرُّسُلِ إِلاَّ الْبَلَاغُ الْمُبِينُ** } (النحل : 35)، أي: الإبلاغ ، ويقال في هذا تبلغ

أي بلغوا وتبلغ المنزل إذا (تكلف إليه البلوغ حتى بلغ وتبلغت به العلة أي اشتدت) ومما يستدرك عليه البلاغ الوصول إلى الشيء وبلغ فلان مبلغته أي انتهى فيه. (الزبيدي، بدون : 5)

بلغ : 1- بلغ الثمر : نضج .

- بلغ الغلام : أدرك . والبالغ : المدرك .
- يقال " غلام بالغ" و " جارية بالغ وبالغة "

2- بُلغَ الرجل بلغ جهده بلغت بلوغاً العلة : اشتدت ويقال " بلغ مني كلامك " أي أثر فيّ تأثيراً شديداً " " بالغ في الأمر : اجتهد فيه ولم يقصر" " تبالغ فيه المرض : تناهى واشتد"

3- بلغ : البليغ : البَلاغي والبُلاغي البليغ : الفصيح يبلغ بعبارتة كُنه ضميره.

4- بلغ – بلوغاً.. وصل إليه . بلغ الفارس .. مد يده بعنان فرسه ليزيد في جريه . وأبلغ إليه: أوصله . ويقال بلغ عنه الرسالة إلى القوم : أوصلها إليهم .

البلاغ الجمع بلاغات : الاسم من الإبلاغ والتبليغ أي الإيصال : الوصول إلى الشيء . والمبلغ جمع مبالغ .. حد الشيء ونهايته . ويقال (أمر الله بلغ) أي بالغ نافذ و (أمر بالغ أي نافذ) والبلغة: النهاية في الحمق.

5- تبلغ بالشيء : اكتفى وقنع . والبلاغ الكافية منه . والبلاغ جمع بلاغات : الكافية ومنه الحديث : إن في هذا لبلاغاً لقوم عابدين : أي كفاية .

6- المبلغ جمع مبالغ : الكمية من الدراهم . والبلاغات : الوشايات يقال (لا يفلح أهل البلاغات). (الأزوي، بدون: 48 – 49)

7- بأنها الوصول الانتهاء، يقال :" بلغ الشيء يبلغ بلوغاً وبلاغاً : أي وصل وانتهى، وبلغت المكان بلوغاً: وصلت إليه ".

8- البلاغة في اللغة أيضاً هي الوصول والانتهاء ، يقال : " بلغت الغاية إذا إنتهيت إليها ، وبلغ الشيء ... وصل وانتهى ، قال تعالى " **هَدْيًا بَالِغَ الْكَعْبَةِ**" (المائدة :95)، " وبلغ الرجل بلاغة فهو بليغ " ، وهذا قول بليغ وتبالغ في كلامه.. تعاطى البلاغة ، وليس من أهلها وما هو ببلغ ولكن يتبالغ ، فمبلغ الشيء منتهاه وكفايته ، والبلاغة يوصف فيها الكلام والمتكلم ، ويبدو أنها في أكثر أحوالها صفة للكلام وليست من صفة المتكلم ، وشملتة من باب التوسع في المعنى فحقيقة الكلام بليغ ، حذف للموصوف ، وإبقاء للصفة مكانه قال تعالى: "**حِكْمَةٌ بَالِغَةٌ** "(القمر:5)، فالباري عز وجل جعل البلاغة صفة للحكمة ولم ينسبها للحكيم "والبلاغة الفصاحة ... ورجل بليغ وبلغ .. حسن الكلام فصيحه يبلغ بعبارة لسانه كنه ما في قلبه ، والجمع بلغاء وقد بلُغ بالضم ، بلاغة أي صار بليغاً".

فالبلاغة والفصاحة ترجعان إلى معنى واحد ، وإن اختلف جدرهما اللغوي لأن كل واحد

منهما هو الإبانة عن المعنى والإظهار له فسميت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه. (ثويني، 2007: 11)

أما الفصاحة فقد قال إنها من قولهم أفصح فلان عما في نفسه إذا أظهر والشاهد (على أنها الاظهار) قول العرب أفصح الصبح إذا أضاء وأفصح اللبن إذا إنجلت عنه رغوته فظهر وفصح وأفصح الأعجمي إذا أبان بعد أن لم يكن يفصح ويبين وفصح اللحان إذا عبر عما في نفسه وأظهروا على جهة الصواب دون الخطأ. (د. قميحة، 1989: 16)

وتُعرّف أيضاً بأنها الفصاحة وحسن الكلام (ابن منظور، ب، ت، مجلد8،419،420) أو هي حسن البيان، وقوة التأثير ، ويقال : بلغ بلاغة :أي فصح وحسن بيانه.

(مجمع اللغة العربية،1980،69،70)

"ورجل بليغ أي حسن الكلام فصيحة يبلغ بعبارة لسانه كنه ما في قلبه".

(ابن منظور، ب، ت ، مجلد8،420)

فصاحة الكلام : سلامته بعد فصاحة مفرداته مما يبهم معناه ، ويحول دون المراد منه وقد اشترط علماء البلاغة لفصاحة الكلام أن يسلم من ثلاثة عيوب هي " تنافر الحروف ، وضعف التأليف ، التعقيب اللفظي والمعنوي ". (أبو العدوس، 2007 : 45–46)

أما **اصطلاحاً**:فقد أورد المتخصصون تعريفات عدة للبلاغة ، وهي في مجملها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمعاني اللغوية لتلك الكلمة ، وتستمد منها الكثير من مدلولاتها ، ومن هذه التعريفات ما يأتي :

1- **البلاغة** هي "تأدية المعنى الجليل واضحاً بعبارة صحيحة ، فصيحه ،لها في النفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه ، والأشخاص الذين يخاطبون به".

2- **البلاغة** هي "كل ما تبلغ به المعني قلب السامع، فتمكنه في نفسك ، مع صورة مقبولة ومعرض حسن ".

3- **البلاغة** هي "مطابقة الكلام لمقتضى الحال، مع فصاحة عباراته" (الهاشمي،1978: 31–40)

البلاغة هي" وضع الكلام في موضعه من طول وإيجاز، وتأدية المعني أداء واضحاً بعبارة فصيحة، لها في النفس أثر خلاب ، مع ملاءمة كل كلام للمقام الذي يقال فيه، وللمخاطبين به". (عتيق ، 1974 :10)

4- **البلاغة** هي "علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب ، والتي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها ، وفي اختيار كلماته ، والتأليف بينها في نسق صوتي معين."

(أحمد،1979:289)

البلاغة هي :العلم أو الفن الذي يعلمنا كيف ننشئ الكلام الجميل ،المؤثر في النفوس،أو يعلمنا كيف ننشئ القول الأجمل . (الجمبلاطي والتوانسي،1996: 190)

البلاغـة هـي : "العلـم الـذي يحـاول الكشـف عـن القـوانين العامـة التـي تـتحكم فـي الاتصـال اللغوي ليأتي على نمط خاص". (خاطر وآخرون، 1989 :150)

البلاغة هي كما يعرفها أبو هلال العسكري قائلاً : " إنها مأخوذة من قولهم بلغت الغاية إذا انتهيت إليها فهي ما تبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه ، لتمكنه في نفسك ، على صورة مقبولة وذلك أن الفصاحة تمام آلة البيان ، فهي مقصورة على اللفظ ، والبلاغة إنما هي المعنى إلى القلب ، فكأنما مقصورة على المعنى.

أما المحدثون عرفوا البلاغة بأنها عبارة عن علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب والتي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبه في اختيار كلماته والتأليف بينها في نسق صوتي معين أو هي كل ما تبلغ به المعنى في قلب السامع، فتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة، ومعرض حسن. (د.عاشور، د. الحوامدة ،2003 : 153)

وتكون **البلاغة** : هي مطابقة الكلام لمقتضى حال السامعين مع فصاحته ، مقتضى الحال تبعاً لتفاوت مقامات الكلام فإرتفاع شأن الكلام في الحسن والقبول يكون بمطابقته في الاعتبار المناسب وانحطاط شأن الكلام يكون بعدم ذلك فالكلام الرصين الجزل يكون محموداً في مقام الشدة والجزالة كما أن اللين السهل يكون محموداً في مقام اللين والسهولة.(علوان، 1987: 9)

- حرص **الرماني** على توضيح مفهوم البلاغة بهذه الصورة من التحديد حقاً كان للجاحظ فضل السبق إلى الحديث عن معنى البلاغة، بيد أن منهجه تمثل في عرض آراء السابقين من الكتاب والشعراء وذوي البصر بالأدب، سواء من العرب أو من غيرهم، دون أن يخلص إلى تصور محدد، على حين قصد الرماني إلى هذا التصور المحدد ، وقد رفض أن تكون البلاغة إفهام المعنى، لأنه قد يفهم المعنى متكلماً أحدهما بليغ والآخر عييّ، كذلك رفض أن تكون البلاغة بتحقيق اللفظ على المعنى لأنه قد يحقق اللفظ على المعنى وهو غث مستكره، ونافر متكلف. والمفهموم الذي يرتضيه أن البلاغة إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ. (د.السيد، 1996 : 51)

ما البلاغة ؟

قيل للفارسيّ : ما البلاغة ؟ قال : معرفة الفصل من الوصل .

وقيل لليونانيّ : ما البلاغة ؟ قال : تصحيح الأقسام . واختبار الكلام .

وقيل للروميّ : ما البلاغة ؟ قال : حسن الاقتضاب عند البداهة . والغزارة يوم الإطالة .

وقيل للهنديّ: ما البلاغة؟ قال: وضوح الدلالة ، وانتهاز الفرصه وحسن الإشارة.

(د.عبد الله، 1996 :4)

من خلال دراسة الباحثة للتعريفات السابقة ومقارنتها بينها، أمكنها ملاحظة ما يأتي :

– ترتبط تلك التعريفات بشكل أو بآخر بالمدلولات والمعاني التي جاءت في معاجم اللغة لكلمة "بلاغة ".

- تلتقي تلك التعريفات في ربطها لمفهوم البلاغة بفن القول والتعبير،وكيفية الوصول به إلى أقصى درجة ممكنة من حسن البيان وقوة التأثير .
- التعريفات من الأول إلى السادس تركز على مفهوم البلاغة من حيث وظيفتها بالنسبة للأديب والمتمثلة في إرشاده إلى كيفية إنشاء عمل أدبي بليغ ومؤثر، ولكنها لا تشتمل على ما يشير إلى وظيفة البلاغة بالنسبة للنقاد ودارسي الأدب والمتمثلة في تنميتها لقدرتهم على تذوق ونقد وتقويم الأعمال الأدبية .
- التعريفات السابقة – باستثناء التعريفين الثالث والسابع– لا تتضمن ما يشير إلى ارتباط البلاغة بالقرآن الكريم ، ووظيفتها في كشف أسرار الإعجاز البلاغي للنص القرآني، مع أن هذه العلاقة هي التي أعطت البلاغة قيمتها وأهميتها وجعلتها في نظر الكثير من البلاغيين "أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالتحفظ بعد المعرفة بالله جل ثناؤه. (د.عتيق،1983:9)
- التعريف السابع وإن كان من أكثر التعريفات شمولية في الدلالة على مفهوم البلاغة، حيث يعتبرها علماً يهتم بالكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في فنون وأنواع الاتصال اللغوي ليجعلها تأتي على نمط خاص دون غيره ،مما يوسع مجال هذا العلم ليشمل الأدب والنصوص الدينية كالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف باعتبارها من أرقى صور الجمال فيها.

ومع ذلك فإن الباحثة تعتبر أن تلك التعريفات تمثل جهوداً متقدمة في سبيل الوصول إلى تعريف دقيق وشامل لمفهوم البلاغة.

وقد استطاعت **الباحثة** من خلال تلك التعريفات وغيرها أن تستنبط تعريفاً خاصاً بها ترى أنه أكثر شمولاً ودقة في الدلالة على مفهوم البلاغة ووظائفها ،حيث تعرف الباحثة البلاغة بأنها:العلم الذي يعنى بالبحث في القواعد والقوانين والنظم التي توجه الاتصال اللغوي ليأتي على نمط خاص يلائم أحوال المخاطبين ويؤثر فيهم، كما يعنى بتنمية قدرة الإنسان على التعبير عن أفكاره و أحاسيسه وعواطفه بأسلوب أدبي رفيع، بالإضافة إلى عنايته بتنمية القدرة على تذوق ونقد وتقويم الأعمال الأدبية المختلفة ،والمفاضلة بينهما .

وكذلك تبدي **الباحثة** رأيها في البلاغة بأنها ليست علماً يقصد بدراسته تثقيف العقل ونضوج الفكر وتوسيع المعلومات وهي ليست من المواد التي يعتمد في درسها على القياس العقلي والتصور المنطقي ولكنها فن متصل بالأدب اتصالاً وثيقاً وتقوم على أساس التذوق الأدبي الفني وتنميته وصقله وتهذيبه .

نشأة البلاغة وتطورها:-

- نشأت البلاغة كغيرها من علوم العربية لخدمة القرآن الكريم وإتقان اللغة وتعليمها والوقوف على أساليبها ومرت بأطوار مختلفة ، وشهدت تجارب متعددة وكان المصطلح البلاغي يأخذ معناه العلمي الدقيق كلما ظهر عالم ألمعيّ له قدرة على وضع الحدود وصياغة التعريفات . ولعل عبد القاهر الجرجاني (471هـ) أو (474هـ) كان من اكثر البلاغيين دقة في المصطلح وضبطاً للقاعدة ورسماً للأصول ، فقد استطاع بعبقريته الفذه أن يؤلف كتابيه(دلائل الإعجاز) (وأسرار البلاغة) اللذين كانا عمدة البلاغيين ، وظلت البلاغة تشهد نمواً حتى القرن الثاني عشر للهجرة ولكنها توقفت عند رسوم المتأخرين ولم يضف إليها في هذا العصر إلا ما يهدف إلية المنهج الحديث في تصنيف الموضوعات وهو منهج اتضح في(فن القول) المرحوم أمين الخولي ، ولم يشد الدرس البلاغي الجديد. (د. مطلوب، 2003: 7)
- تعددت طرق المؤرخين في تتبعهم لنشأة البلاغة ومراحل تطورها، فمنهم من اعتمد طريقة العصور التاريخية، فصنف تلك المراحل إلى عصور تحاكى عصور الأدب ،حيث تتبع البلاغة في العصر الجاهلي ،ثم في صدر الإسلام والعصر الأموي ، ثم في العصر العباسي بقسميه الأول والثاني، ثم في العصر المملوكي والتركي، وأخيراً في العصر الحديث.

ومنهم من صنف تلك المراحل حسب الحالة التي عليها البلاغة في كل مرحلة ،فتتبعها في مرحلة النشأة، ثم مرحلة النضوج والازدهار ،ثم مرحلة التعقيد، ثم مرحلة الجمود.

في القرن الأول الهجري، فالبلاغة حتى نهاية القرن الثاني الهجري،وهكذا جعل كل قرن هجري مرحلة مستقلة يتتبع خلالها تطور البلاغة.

ومنهم من تتبع البلاغة من خلال الأشخاص و مجهوداتهم البلاغية في فترات حياتهم ،فيتناول مثلا الجاحظ و مجهوداته البلاغية، أو عبد القاهر الجرجاني ومنجزاته في علم البلاغة أو السكّاكي ومؤلفاته البلاغية وهكذا.

وقد اختارت **الباحثة** طريقة العصور التاريخية في تتبعه الموجز لنشأة البلاغة ومراحل تطورها، ذلك للأسباب التالية:

- الدراسة الحالية تتمحور حول أثر برنامج يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان.
- طريقة العصور التاريخية طريقة مألوفة ومشهورة في التأريخ لمراح تطور الأدب ،والارتباط وثيق بين الأدب والبلاغة.
- طريقة العصور تعرض التسلسل التاريخي لتطور البلاغة بشكل مبسط وواضح.
- يمكن لهذه الطريقة أن تستوعب في خلالها الطرق الأخرى. (الحشاش،2001: 38)

ومن المصادر المتميزة في نشأة البلاغة العربية مصدر عظيم الخطر كان له دوره الفعال في تشكيل مسار البحث البلاغي وهو القرآن الكريم ، فقد جاء بلغة العرب ، وتألف من جنس الحروف والكلمات التي تألف منها شعر الشعراء ، ونثر الخطباء ، لكنه فاقهما ببراعة نظمه وإحكام تراكيبه وظهر ذلك في عجز أفصح فصحائهم عن الإتيان بمثل أقصر صوره منه ، بل كانت نماذج المحاكاة القليلة التي حاولها بعضهم مدعاة للسخرية ، وأوضح دلالة على العجز. (د.السيد، 1996: 14_15)

-البلاغة في العصر الجاهلي:-

شهد العصر الجاهلي البدايات الأولى للبلاغة العربية وقد تمثلت تلك البدايات في ملاحظات بلاغية مقتضية، تصدر عن هذا الأديب أو ذاك في هذه المناسبة أو تلك، يعبر فيها عن رأيه إزاء فكرة، أو معنى، أو جملة، أو بيت شعر ، وقد كانت تلك الملاحظات على بساطتها تصدر عن ذوق رفيع وإحساس مرهف ،ورؤية ثاقبة ، وتمكن في فن القول والتعبير، ومن أمثلة ذلك ما جاء في أخبار النابغة الذبياني من أن أشعار الناشئين كانوا يحتكمون إليه،فمن نوه به طارت شهرته ، وكان في أثناء ذلك يبدى بعض الملاحظات على معاني الشعراء وأساليبهم، ويروى أنه فضل الأعشى عل حسان بن ثابت وفضل الخنساء على بنات جنسها." (د.ضيف،1965 :11)

وكذا كان الشاعر المشهور زهير بن أبي سلمى ينصب حكماً بين شعراء عصره، يقضى لهذا بالإجادة، ولذاك بالتفوق، وكانت أحكامه عبارة عن ملاحظات بلاغية، وكان ذلك نتيجة لتحضر العرب واستقرارهم في المدن والأمصار ، وتقدم حياتهم العقلية والفكرية، وشيوع المجادلات والمناظرات فيما بينهم في الأمور السياسية والعقائدية، وظهور الفرق والطوائف المختلفة كالخوارج والشيعة، والمعتزلة وغيرهم، وتشجيع الخلفاء والولاة واهتمامهم بالشعر والشعراء وتقديمهم الجوائز للمبدعين منهم ، كما كان لسوق المربد في البصرة، وسوق الكناسة في الكوفة دور كبير في اذكاء المنافسات الشعرية بين الشعراء ذلك العصر، كالمنافسات بين جرير والفرزدق والتي عرفت باسم النقائص، حيث كان كل شاعر منهم يحرص على أن يتفوق على خصمه فيما ينظمه من أشعار ، ويتتبع كل منهم الآخر في الأبيات أو القصائد الشعرية التي ينظمها مبدياً بعض الملاحظات النقدية والبلاغية الرائعة حول كلمة، أو جملة، أو فكرة أو معنى، وقد كان لذلك دوره في تطوير الدراسات البلاغية في ذلك العصر.

- نجد أنه لم يكن فصل بين النقد والبلاغة في العصر الجاهلي لذا وُجد النقد الذي هو بمعنى البلاغة في الجاهلية ولكنه وجد هيناً يسيراً، ملائماً لروح العصر ملائماً للشعر العربي نفسه، فالشعر الجاهلي إحساس محض أو يكاد، والنقد كذلك ، كلاهما قائم على الانفعال والتأثر ...

فما كان النقد الجاهلي ومعه البلاغة أكثر من مأخذ . يفطن إليها الشعراء في الشعر ، من هنا كانت البلاغة في حياتها وتاريخها تنظر إلى عنصر الخيال.

- ونجد أن النقد الذي هو بمعنى البلاغة في الجاهلية . (أبو علي، 1986 : 28)

البلاغة في العصر العباسي : –

ما أن يبدأ العصر العباسي الأول حتى تتسع الملاحظات البلاغية وتتطور بتأثير تطور الحياة العقلية والحضارية، وانفتاح المسلمين على الثقافات الأجنبية من فارسية وهندية ويونانية، ودخول كثير من الموالى غير العرب الإسلام ، ما واكب ذلك كله من تطور في الشعر والنثر معا، فهذا هو عبد الله بن المقفع المتوفى سنة (143هـ) يؤلف ويترجم الكثير من الكتب ، يورد فيها بعض الآراء البلاغية، و" يعمد فيها إلى القسمة العقلية، فيجعلها(أي البلاغة) أقساماً: في الصمت، والاستماع والإشارة ، والكلام، ثم يقسم الكلام إلى أنواع منها : الاحتجاج أو المناظرة، والجدل، والجواب في الحديث، والشعر، والكلام تميز هذا العصر بظهور طائفتين من المعلمين وهما:

- طائفة المتكلمين الذين كانوا يعنون بتعليم فن الخطابة والمناظرة .
- و طائفة اللغويين والنحويين الذين كانوا يحترفون تعليم اللغة ومقاييسها في الاشتقاق والإعراب ، مضيفين إلى ذلك رواية واسعة للشعر القديم مع عنايتهم بشرح ما يروون ودرسه وإبراز خصائصه التعبيرية والأسلوبية ، ومن هؤلاء اللغويين الفراء المتوفى سنة (207هـ) ، حيث ألف كتاباً أسماه " معاني القرآن " عني فيه بشرح آيات القرآن الكريم شرحاً بسط فيه الكلام في التراكيب ، وتأويل العبارات ، وتحدث فيه عن التقديم والتأخير ، والإيجاز ، والإطناب ، وأشار إلى بعض الصور البيانية كالتشبيه والكناية والاستعارة ، وكان معاصراً للقراء عالم آخر هو أبو عبيدة معمر بن المثني المتوفى سنة (208هـ)، وله كتاب مشهور الأسماء " مجاز القرآن " تناول فيه بعض الجوانب البلاغية في الآيات القرآنية كالاستعارة والتشبيه والكناية وغيرها.

(د. ضيف ، 1965: 29)

ثم جاء الجاحظ المتوفى سنة (255هـ) والذي " يعتبر بحق مؤسس البلاغة العربية الأول"

(عتيق ،1983: 19)

حيث ألف مجموعة من الكتب كان من أشهرها كتابه " البيان والتبيين.

وبعيد الجاحظ جاء عبد الله بن المعتز المتوفى سنة (296هـ) ، وألف كتابه " البديع " ، وقد أكد فيه منذ السطور الأولى أنه " صنفه ليدل دلالة قاطعة على أن ما يكثر منه المحدثون مما يسمى بديعاً موجود من قديم في القرآن ، والحديث ، وكلام الجاهليين والإسلاميين"

(د.ضيف، 1965: 67)

وقد جعل ابن المعتز فنون البديع في كتابه خمسة هي: الاستعارة ، والتجنيس، والمطابقة، ورد الإعجاز على الصدور، والمذهب الكلامي، وقد كانت هذه الفنون الخمسة هي التي يدور حولها الحديث في زمانه، كما تحدث في كتابه عما أسماه محاسن الكلام ، وتناول فيها ثلاثة عشر محسناً ، منها الالتفات، وتأكيد المدح بما يشبه الذم ، وحسن التضمين ، والتعريض ، وحسن التشبيه ،وحسن الابتداءات وغيرها. (د. عتيق ،1983: 13)

وهذا يوضح أن ابن المعتز كان " أول من صنف في البديع ، ورسم فنونه ، وكشف عن أجناسها وحدودها بالدلالات العينية ، والشواهد الناطقة بحيث أصبح إماما لكل من صنفوا في البديع بعده ". (د. ضيف ، 75:1969)

أما قدامه بن جعفر المتوفى سنة (337هـ) فقد وضع كتاباً أسماه " نقد الشعر " تناول فيه بعض الموضوعات البلاغية ومنها التشبيه ، والترصيع ، والتتميم ، والمبالغة ، والالتفات ، والمطابقة والمجانسة ، والتو شيح ، وغيرها ، معتبراً أن هذه من خصائص الشعر الجيد.

(عتيق ،16:1983)

وممن كتب في البلاغة في هذا العصر علي بن عيسى الرماني المتوفى سنة (386هـ) ، حيث كتب رسالة أسماها " النكت في إعجاز القرآن " تحدث فيها عن البلاغة حيث قسمها إلى عشرة أقسام هي : الإعجاز ، والتشبيه ، والاستعارة ، والتلاؤم ، والفواصل ، والتجانس ، والتصريف ، والتضمين ، والمبالغة ، وحسن البيان ، وقد أضاف في حديثه عن البلاغة إضافات جديدة إلى من سبقوه ، فقد بعض فنونها تحديداً نهائياً ورسم لها أقساماً رسماً دقيقاً .

(د. ضيف ، 1965: 107)

أما أبو بكر الباقلاني المتوفى سنة (403هـ) فقد ألف كتاباً أسماه " إعجاز القرآن " تحدث فيه عن وجوه إعجاز القرآن ، وعن ألوان من البديع ، وإضافة إلى شرحه لأقسام البلاغة العشرة التي تحدث عنها الرماني من قبل . (د.ضيف ،1965: 108– 114)

وكان ممن ألف كتاباً في النقد والبلاغة في ذلك العصر أيضاً محمد بن طباطبا المتوفى سنة (322هـ) ، حيث ألف كتاباً في النقد والبلاغة اسماه " عيار الشعر " ، تحدث فيه عن صناعة الشعر والميزان الذي تقاس به بلاغته ، كما تحدث فيه عن التشبيه بوجوهه المتعددة معتبراً إياه جوهر الشعر ولبه . (د.ضيف ، 124-127:1965)

وقد تواصل تطور الدراسات البلاغية في العصر العباسي الثاني ، حيث ظهرت فيه العديد من المؤلفات ذات العلاقة المباشرة بالبلاغة ، مثل كتاب الموازنة بين أبي تمام والبحتري " للحسن بن بشر الآمدي المتوفى سنة (371هـ) ، حيث فاضل فيه شعر أبي تمام وشعر البحتري ، معتبراً

الأول من أصحاب الصنعة (البديع) ، وعارضاً لبعض النماذج من الاستعارات والطباقات والجناسات التي تري فيها تكلفاً وخروجاً على المألوف من وجهة نظره.

وكما وضع **عبد القاهر الجرجاني** نظرية علم المعاني فقد " وضع أيضاً نظرية علم البيان لأول مرة في تاريخ العربية، ومع أن كل الفصول التي بحثها سبقه إليها البلاغيون بالبحث لكنهم لم يحرروها، ولم يبحثوا دقائقها على نحو ما بحثها وحررها عبد القاهر في كتابه " أسرار البلاغة " فقد ميز أقسامها ، وفروعها وحلل أمثلتها تحليلاً بارعاً ". (د.ضيف، 1965: 190)

وقد اشتمل ذلك الكتاب على بحوث في الجناس، والسجع ، والتشبيه ، والاستعارة والمجاز، وغيرها، حيث فصّل فيها القول تفصيلاً كافياً، وصنّف أقسام كل فن وصورة من تلك الفنون والصور البيانية ، وإذ كان من المهم بالنسبة له " أن يكشف عن دقائق الصور البيانية متخللاً لها بنظرات نفسية وذوقية جمالية رائعة مما يجعله بحق واضع قوانين البيان في العربية.

(د.ضيف ،1965 :218)

وقد جاء **عبد القاهر** عالم بلاغي آخر كان له دوره أيضاً في ازدهار البلاغة في ذلك العصر ، هذا العالم هو **محمود بن عمر الزمخشري** المتوفى سنة (538هـ) ، وقد ألف كتابه "الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل" ، حيث عرض فيه صورة رائعة لتفسير القران الكريم ، والكشف عن إعجازه ، مركزاً على الجانب البلاغي ، ومتمثلاً في ما أورده عبد القاهر في كتابيه السابقين :" دلائل الإعجاز" ، و"أسرار البلاغة" ، خاصة ما يتعلق فيهما بعلمي المعاني والبيان، حتى أن ما جاء في الكشاف يكاد أن يكون تطبيقاً لنفس الموضوعات التي تناولها عبد القاهر من قبل، مع بعض الإضافات من جانب الزمخشري .

ويرجع الفضل للزمخشري في أنه كان أول من فَصل بدقة بين علمي المعاني، والبيان وميز بينهما وجعل لكل منهما مباحثه الخاصة واستقلاله الذي يشخصه. (د.ضيف،222:1965)

فأخذا صورتيهما المعروفتين لدينا حالياً ، في حين أنه اعتبر البديع تابعاً لهما ،ولم يتعامل معه كعلم مستقل .

ومن أهم مباحث علم المعاني التي تناولها الزمخشري في كشافة مبيناً من خلالها إعجاز القرآن الكريم: الإسناد ، والتقديم والتأخير ، والتعريف والتنكير ، والذكر والحذف ، والفصل والوصل، والتوكيد والقصر.

ومن مباحث علم البيان تناول الزمخشري الكناية ، والاستعارة ، والتشبيه والمجاز أما البديع فلم يُعن الزمخشري بما جاء منه في آيات القرآن الكريم إلا عرضاً ، وكان مما تحدث عنه من أبواب البديع : اللف والنشر ، وتأكيد المدح بما يشبه الذم ، والاستطراد، والالتفات.

ويعتبر البلاغيون والنقاد أن عبد القاهر الجرجاني و الزمخشري يمثلان مرحلة الازدهار في البلاغة العربية ، إذا أن الدراسات البلاغية بعدها قد اتجهت نحو التعقيد والجمود ،واقتصرت جهود البلاغيين فيها على تلخيص ما كتبه من قبلهم. (د.ضيف،1965:272)

***البلاغة في عصر الجمود والضعف :-**

إذا كانت البلاغة بعد عبد القاهر ، والزمخشري قد اتجهت نحو التقعيد والجمود، فإن من أوائل الذين ساروا بالدراسات البلاغية في هذا الاتجاه كان فخر الدين الرازي المتوفى سنة (606هـ)، حيث ألف كتابه "الإيجاز في دراية الإعجاز "، وقد ركز فيه على تلخيص واختصار ما أورده عبد القاهر في كتابيه المشهورين، مع بعض من أرواء الزمخشري ، ومن الموضوعات التي تضمنها ذلك الكتاب: دلالة اللفظ على المعني، والمجاز، والتشبيه، والاستعارة، والكناية، والنظم، والبديع، والفصل والوصل، والحذف والإضمار، والإيجاز، والقصر، ومما يلاحظ على كتاب الرازي أنه "ملأه بالأقسام ، فخرجت عن وظيفتها الأصلية من تربية الذوق وإحكام الملكة الأدبية "إلى مجموعة من القواعد الجافة والقوانين الصارمة بأسلوب علمي صرف.(د. ضيف،1965 :286)

وتجلت مظاهر الجمود والتقعيد في البلاغة العربية في الكتاب الذي ألفه سراج الدين السكاكي المُتوفَّى سنة (626هـ) والذي أسماه "مفتاح العلوم "حيث خصص الجزء الثالث منه لعلم البلاغة ، وقد تحدث فيه عن المعاني ، والبيان ، والمحسنات البديعية ، ولم يخرج أغلب ما ورد في ذلك الكتاب عن كونه تلخيصاً لأقوال من سبقوه من البلاغيين أمثال عبد القاهر الجرجاني ، و الزمخشري ، و الباقلاني وغيرهم.

فقد اشتمل مبحث المعاني عنده على نفس الموضوعات التي طرقها من قبله ، حيث تناول فيه موضوعات :الخبر ، والطلب ، والإسناد ، والذكر والحذف ، والتعريف والتنكير ، والتقديم والتأخير والجملة الفعلية و الاسمية ، والفصل والوصل ، والإيجاز والإطناب ، والتوكيد والقصر ، والتمني ، والاستفهام ، والأمر والنهي ، والنداء .

أما علم البيان فقد اشتمل على موضوعات :التشبيه وأنواعه ، والمجاز وأغراضه وأنواعه، والاستعارة وأقسامها ، والكناية وأغراضها البلاغية.

كما تناول المحسنات البديعية أيضاً ، وقسمها ، إلى نوعين :

المحسنات اللفظية مثل الجناس ، والسجع ، والترصيع ، ورد الأعجاز على الصدور.

والمحسنات المعنوية مثل المطابقة ، والمقابلة ، والمشاكلة ، والمزاوجة ، واللف والنشر، ومراعاة النظير ، والجمع والتفريق والتقسيم ، وغيرها .

ويتضح من خلال عرض الموضوعات البلاغية التي تناولها السكاكي في كتابه "مفتاح العلوم "أنها كانت مجرد تكرار لموضوعات سبق ذكرها واستعراضها في مؤلفات لبلاغيين سابقين ،

ولـم يكـن دور السـكاكي فيهـا مجـرد التلخـيص ، والتفريـع والتقسـيم لأجزائهـا ، وصـياغة قواعـدها صياغة علمية جافة ، خرجت بالبلاغة من حيويتها ونضرتها القديمة إلى مجموعة من القواعد والقوالب الجامدة التي أدخلتها في مرحلة الجمود التي سادت ذلك العصر ، حيث تركزت جهود المهتمين بالبلاغية في ذلك الوقت على تلخيص ما كتبه من قبلهم ، أو شرحه ، وفي أحيان قليلة يلحقون بشروحهم أو تلخيصاتهم بعض الإضافات ، ومن أمثلة هؤلاء عبد الواحد الدمشقي المتوفى سنة (651هـ) في كتابه " التبيان في علم البيان " ، وبدر الدين الأندلسي المتوفى سنة (686هـ) في كتابة " المصباح في علوم المعاني والبيان والبديع"، وابن قيم الجوزية المتوفى سنة (751هـ) في كتابه " الفوائد المشوق إلى علوم البيان".

***البلاغة في العصر الحديث :-**

لقد بقيت البلاغة العربية على حالها من الجمود والتخلف الذي آلت إليه في أواخر العصر العباسي الثاني ومنذ عهد السكّاكي وحتى مطلع العصر الحديث حين بدأ "محمد عبده " بالتصدي لذلك المنهج الجامد في التعامل مع البلاغة، وحاول إعادة اكتشاف عبد القاهر من جديد ، وذلك حين أسند إليه تدريس البلاغة في الأزهر ، حيث اختار كتاب "أسرار البلاغة "، فحققه وصححه، وعمل على نشره ، كما فعلا الشيء نفسه مع كتاب "دلائل الإعجاز"ولم يرحل "محمد عبده سنه (1905م) إلا وقد أعيد كتابا عبد القاهر إلى دائرة الضوء بعد إهمالهما قروناً.

(عبد الله ، 1996:109-110)

وتمثل محاولة "محمد عبده "بداية نهضة البلاغة العربية في العصر الحديث ، وبعده قام "محمد مندور " بتأليف كتابه الشامل :"النقد المنهجي عند العرب " سنة (1944م) ، حيث تناول فيه تطور البلاغة والنقد عند العرب ممتدحاً عبد القاهر وجهوده البلاغية ، وقد بيّن أن البلاغة قد امتزجت عنده بالنقد في بناء متكامل . " أمل أحمد حسن الزيات "فقد ألف كتابه " دفاع عن البلاغة " سنة(1945م)، مبينا فيه مفهوم البلاغة، ووظيفتها، وأهم الشروط الواجب توافرها في الكلام البليغ.

ويأتي " أحمد مصطفى المراغي " فيؤلف كتابه " تاريخ علوم البلاغة والتعريف برجالها " سنة (1950م) ، ويوجه فيه انتقاداً إلى تقسيم السكاكي للبلاغة إلى ثلاثة أقسام ، "ولكنه لم يملك الجرأة الفكرية والرؤية الناقدة التي تجعله يقترح تصوراً آخر، أو حتي يطالب بالعودة إلى عبد القاهر ومنهجه " (عبد الله ،1996: 124)

وفي كتابه " علوم البلاغة : البيان و المعاني والبديع يحاول المراغي " أن يقدم قيم البلاغة في شمول وإحاطة ، بل ويتصدى للمشكلات والخلافات حول القضايا البلاغية تصدياً يكشف عن رغبة في إبراز عصرياً ، ويحاول الاتصال بالواقع والعصر الحديث اتصالاً فيه من محاولة التيسير

والبسط الشيء الكثير ، وفيه من إبداء الرأي ووجهة النظر ما يكشف عن فهم للتراث وطول معايشة له ، وسبر لأغواره " (أبو الرضا ، 1984 : 179)

ثم يأتي " أمين الخولي " ويصدر كتاباً عام (1947م) أسماه " فن القول " دعا إلى منهج بلاغي جديد يحمل نفس الاسم الذي أطلقه على كتابه ، ويقوم على أساس الاستفادة من مناهج الدراسة الأدبية الأوربية الحديثة ، وهو " يحاول أن يرفد البلاغة العربية بقضايا علم النفس والجمال وغيرها من العلوم الحديثة كي يخصبها بنظرات جديدة تجعلها قادرة على أداة دورها في النهوض بفنون القول وتوجيهها ورعايتها ". (أبو الرضا ،1984 : 180)

ويأتي " بدوي الجندي " في كتابه "علم المعاني " ويحاول فيه أن يقدم قضايا علم البلاغة تقديماً يتميز بالشمول ويسعى فيه إلى التخلص من التكرار.

وتستمر محاولات تجديد البلاغة العربية ، فيأتي " عبد العزيز عتيق " في كتبه " علم المعاني " " وعلم البيان " و " علم البديع " فيكثر فيها من الأمثلة والنماذج البلاغية المأخوذة من القرآن الكريم والشعر العربي مستهدفاً في ذلك زيادة بسط قضايا البلاغة العربية والتأكيد على قيمها الفنية. (أبو الرضا ، 1984: 181)

كما حاول " محمد أبو موسى " في كتابه " دلالات التراكيب" أن يدعم اتجاه عبد القاهر الجرجاني في البحث وراء الدلالات ومستوياتها التعبيرية ، والمعاني الثانوية ، لا سيما وهو يحلل بعض آيات القرآن الكريم أو أبيات من عيون الشعر العربي.(أبو الرضا ، 1984: 182)

" وربما كانت محاولة " عفت الشرقاوي " في كتابه " بلاغة العطف في القرآن الكريم " قد سعت إلى الاقتراب من هذا الهدف ، وهو يتناول بعض أساليب العطف في القرأن الكريم باحثاً عن جوانبها الدلالية ، مستفيداً من عبد القاهر فكراً ومنهجاً ، وإن انتقد عبد القاهر لكونه لم يحاول أن ينظر إلى النص نظره كلية– حسب رأيه .

إما " **أحمد الهاشمي** " في كتابه جواهر البلاغة فانه " لم يتجاوز جمع الأصول وصياغة البلاغة على هيئة قاعدة ومثال يوضحها أو يدل عليها فقط. (أبو الرضا ،1984: 183)

وتعد محاولة " شفيع السيد " في كتابه " التعبير البياني رؤية بلاغية نقدية " من محاولاته المخلصة للتراث، حيث حاول أن يوظف قيم البلاغة توظيفاً عصرياً من خلال أمثلته الكثيرة من الشعر الحديث، عندما يقرنها بغيرها من الشعر الجيد القديم بعد أن يقدم من أي القران الكريم ما يوضح الظاهرة البلاغية ، كما استطاع في كتابه أن يتخلص من التقسيمات البلاغية المملة، وأن يركز على التوظيف الفني للقيمة البلاغية. (أبو الرضا ،1984: 185)

أما **د. رجاء عيد** " فإن له محاولتين جادتين في تطوير البلاغة وذلك في كتابيه " في البلاغة العربية " وفلسفة البلاغة العربية " حيث عرض فيهما قضايا البلاغة العربية ، وحاول

تقويمها في ضوء ما سادها من منطق وأصول وفلسفة ، ومن ثم انتقاد هذه الاتجاهات التي جّمدت البلاغة.

وكذلك فعل في كتابه " المذهب البديعي في الأدب والنقد "، حيث حاول فيه تقديم الصالح من التراث البلاغي تقديماً عصرياً ، وإبراز الأثر الفني للقيم البلاغية مبتعداً في ذلك عن المعيارية والتجرد المنطقي الجاف. (أبو الرضا ، 1984: 186)

وهكذا يمكن القول إن البلاغة العربية قد بدأت تنهض في العصر الحديث من سباتها وجمودها الذي أصيبت به بعد عهد السكاكي ، وقد بذلت جهود كبيرة لتطوير البلاغة العربية وتمكينها من مواكبة التطورات البلاغية والنقدية الحديثة ، وما النماذج التي عرضناها آنفا إلا حلقة في سلسلة متواصلة من هذه الجهود.

ولعل بروز اتجاه الأسلوبية في البلاغة العربية الحديثة ، والاهتمام بموضوعات الوحدة الفنية والتجربة الشعرية في القصيدة العربية هي خير دليل على تواصل محاولات التجديد والتطوير في البلاغة العربية. (الحشاش، 2001: 38 – 44)

البلاغة العربية بين الأمس واليوم :

تدرجت البلاغة العربية من لدن الجاهلية ، إلى أيامنا الماثلة واختلف في طرائقها وأساليبها حسب المكان والزمان ، وتنوع الثقافة ، ومستوى المتلقين ، والسياسات التي كانت ترسم مسار الحياة والأدب في كل فترة من فترات الحكم والنفوذ.

ففي الجاهلية –وأعني الفتره التي وصلتنا منها نصوص موثوقة – ارتبطت النظرات البلاغية، بجهود أصحابها، إذ لم يكن هناك فرق بين التوجه البلاغي أو الأدبي أو النقدي ، وذلك لأن بداية العلوم والفنون لا تعرف الفصل بين الفروع.

تلا ذلك الاتجاه البلاغي، في العصر الإسلامي، والأموي، وحكم الرسول الكريم، في أقواله وأفعاله، وإقراره، وأحاديثه، وجه من وجوه البلاغة العربية التي ما خلا عصر من باحث أو دارس للبلاغة العربية من غير أن يتوجه إلى بلاغة الرسول صلى الله علية وسلم . ويتبع ذلك أحكام عمر بن الخطاب رضى الله عنه ، ويستطيع الدارس أن يلاحظ حتى نهاية العصر الأموي أنه يغلب على البلاغة العربية الناحية التطبيقية ، أما في بداية العصر العباسي فيلاحظ أن العلوم قد أخذت في التميز والنضوج، والكثرة، في المادة والأعلام، وترسية الأسس، وترسيخ الأصول، وبروز الفروق، والملل، والطوائف، والبلاغة العربية منشط من مناشط هذه المناطق وبذلك بدأت البلاغة العربية تتشكل في ظواهر، مؤلفات، وأعلام، واتجاهات، وأبرز هذه المظاهر:

1–البلاغة العربية التي نشأت في أحضان القرآن الكريم وخدمته .

2–البلاغة العربية التي اتجهت إلى دراسة الأدباء والشعراء .

3- البلاغة العربية التي تأثرت بالتيار غير الغربي ، من فارسي ، أو هندي ، أو يوناني ولكنها مع ذلك ما انمحت صورتها ، ولا تغيرت قسماتها .

ثم كان في تاريخ البلاغة العربية ، ما سمي ببلاغة الأدباء والشعراء والنقاد .ثم بلاغة المتفلسفة ، أو البلاغة الفلسفية ، وقبل هذا وذاك ظهور دراسات الإعجاز القرآني من وجهة النظر البيانية. (أ.د أبوعلي،2004 : 12-14)

العلوم التقليدية للبلاغة العربية :-

تركزت اهتمامات البلاغيين حتى بداية العصر الحديث على العلوم التقليدية الثلاثة للبلاغة العربية، وهي: المعاني، والبيان ، والبديع.

1- علم المعاني :

ويعرف علم المعاني بأنه " أصول وقواعد يعرف بها أحوال الكلام العربي التي يكون بها مطابقاً لمقتضى الحال ، بحيث يكون وفق الغرض الذي سيق له ". (الهاشمي ،1978: 246)

ومن أهم الموضوعات التي يشتمل عليها علم المعاني ما يلي:

- الإسناد .
- مواضع المسند والمسند إليه .
- تقسيم الكلام إلى خبر وإنشاء .
- حقيقة الخبر .
- أنواع الخبر .
- تقسيم الخبر إلى جملة فعلية وجملة اسمية .
- أدوات توكيد الخبر .
- حقيقة الإنشاء .
- تقسيم الإنشاء إلى طلبي وغير طلبي .
- أنواع الإنشاء ألطلبي : الأمر – النهي – الاستفهام – التمني – النداء .
- أحوال المسند إليه وتشمل :
  - ذكر المسند إليه وحذفه .
  - تعريف المسند إليه أو تنكيره .
  - تقديم المسند إليه أو تأخيره .
- أحوال المسند وتشمل :-
  - ذكر المسند أو حذفه .
  - تعريف المسند أو تنكيره .

- تقديم المسند أو تأخيره .

و الإطلاق والتقييد ويشمل :

التقييد بالنعت ، أو التوكيد ، أو البدل ، أو الشرط ، أو النفي ، أو النواسخ ، أو ضمير الفصل.

- القصر : طرقه : وأقسامه ، وأغراضه البلاغية .
- الفصل والوصل ومواضعهما .
- الإيجاز وأقسامه .
- الإطناب وأقسامه .
- المساواة وأقسامها.

2-علم البديع : -

ويعرف بأنه " علم تعرف به الوجوه والمزايا التي تزيد الكلام حسناً وطلاوة ، وتكسوه بهاء ورونقاً بعد مطابقته لمقتضى الحال ". (الهاشمي ، 1978 : 360)

أو هو " العلم الذي يقصد به تحسين الكلام بعد رعاية مطابقة الحال ، ورعاية وضوح الدلالة بخلوها من التعقيد المعنوي " . (عتيق ، 1983 : 65)

ومن أهم الموضوعات التي يشتمل عليها علم البديع ما يلي :

- المحسنات المعنوية : ومن أهمها : المطابقة ، المقابلة ، المبالغة ، الإغراق ، الغلو ، الإيغال ، التتميم ، التورية ، الالتفات ، الجمع ، التفريق ، الجمع مع التقسيم ، الجمع مع التفريق ، تأكيد المدح بما يشبه الذم ، تأكيد الذم بما يشبه المدح ، اللف والنشر و مراعاة النظير.
- المحسنات اللفظية : ومن أهمها ، الجناس و السجع ، رد الإعجاز على الصدور ، لزوم ما لا يلزم ، الموازنة ، المواربة ، التشريع ، الترصيع .

3.علم البيان:

تعريفة:

ويعرف بأنه " أصول وقواعد يعرف بها إيراد المعنى الواحد يطرق يختلف بعضها عن بعض في وضوح الدلالة العقلية على النفس ذلك المعنى " . (الهاشمي ،1978 : 245)

ويشمل علم المعاني الموضوعات التالية :

- التشبيه : مفهومه ، أركانه ، أقسامه ، أدواته ، أغراضه البلاغية .
- المجاز : مفهومه ، أقسامه ، أغراضه البلاغية .
- الاستعارة : مفهومها ، أقسامها ، أغراضها البلاغية .
- الكناية : مفهومها ، أقسامها ، أغراضها البلاغية.

الأسلوبية في البلاغة العربية:

يعتبر الاهتمام بالأسلوبية في البلاغة العربية توجهاً جديداً سعى البلاغيون المحدثون من ورائه إلى تطوير البلاغة العربية وتحديثها وفقاً للاتجاهات الحديثة في علم البلاغة .

وأساس الأسلوبية ومستندها أن الحقيقة المجردة لأي عمل أدبي أنه بنية لغوية ، وأن هذه البنية هي تركيب من وحدات صغيرة الأصوات والمقاطع التي تتشكل في كلمات ، وأشباه جمل ، وعلاقات ، وأداوت ربط بين الجمل ، وهي التي تكّون الأسلوب ، وهذه البنية ذات نظام خاص يحكم وحداتها وأي اختلاف في شكلها يؤدي إلى اختلاف في معناها ، فالعبارات المختلفة في نظامها تقول كل منها شيئاً مختلفاً ومن هنا فإن الأسلوب في مصطلح البلاغيين يعني : تلك الوسائل التي يحاول بها الأديب نقل فكرته وعاطفته معاً إلى قرائه .

وأهم العناصر التي يتكون منها الأسلوب هي :

الفكرة ، العاطفة ، اللفظ ، كما أن للأسلوب ثلاث صفات رئيسية هي :الوضوح ، القوة ، الجمال ، وهي صفات عامة يخضع لها كل أسلوب .

وقد وجدت الأسلوبية قبولاً لها لدى البلاغيين العرب نظراً لما كان لها من المرجعية في التراث البلاغي والعربي متمثلاً فيما قدمه عبد القاهر الجرجاني في كتابه" دلائل الإعجاز ". من أسس نظرية النظم ، ومن أمثلة تطبيقية عليها تقضي إلى تمييز خيوط النسيج اللغوي وتعقبها في علاقاتها ، وكيف يتولد الجمال الفني عبر هذه العلاقات ، وكيف تتفاضل مستويات الحسن فيما بينهم ، وكل ذلك يعتبر ذا صلة بأهداف الأسلوبية ومجال عملها مما عجل في الإقتناع بها كإتجاه بلاغي حديث وناضج . (الحشاش، 2001 : 51)

البلاغة العربية في ضوء الأسلوبية ونظرية السياق :

هناك البلاغة ونظرية السياق وليست نظرية السياق إلا ثمرة من ثمار هذا الدرس البلاغي الإسلوبي الذي ولد وما يسمى بالنظم عند بعد القاهر الجرجاني ويتدرج الأمر ليصبح السياق من أصول التذوق البلاغي ويبدو هذا واضحاً في كتاب منهاج البلغاء وسراج الأدباء لحازم القرطاجني (684هـ) وتتوارد الدراسات البلاغية التي تدور في فلك الأسلوبية في نظر السياق ، ومن ذلك كتاب "معاهد التنصيص على شواهد التلخيص" (لعبد الرحيم العباسي) وبدت دراسات البلاغيين العرب في كتبهم المتعددة في ضوء الأسلوبية العربية ، ونظريات السياق العربية ، ولا نعني بالأسلوبية التأصيل الفلسفي لها على رأي المحدثين على مفهوم الأجانب المعاصرين ، ولكننا حددنا أطراف موضوعنا بالبلاغة العربية ، وبالأسلوبية العربية في الحديث عن الكلمة والجملة ، وبنظرية السياق العربية التي تهتم بالتركيب والإسناد وفن الإختيار وفي وحدة التطبيق البلاغي في النص الواحد من خلال المشهد الإصطلاحي البلاغي ويؤكد ما ذهبنا إلية تحت هذا المنحى. (أبو علي، 2003 : 8)

وترى **الباحثة** بأنه يمكن تحديد مفهوم الأسلوب بأنه طريقة الأديب في التعبير عن أفكاره وعواطفه حيث أن لكل أديب أسلوبه الذي يتميز به في التعبير عن نفسه ، وطريقته في التفكير والتصوير ، واختيار ألفاظه وصياغة عباراته ، كما أن لكل أديب شخصيته وبنيته ، وثقافته ، وعصره ولكل فن من الفنون الأدبية أيضاً أسلوباً يلائمه موضوعاً وهدفاً مما يجعل الأسلوب يختلف من أديب لآخر ومن فن لآخر.

التجربة الشعرية :-

وتسمى أحياناً التجربة الفنية أو الشعورية وهي حالة وجدانية يتأثر بها الأديب أو الشاعر ويعيشها بعمق حتى تستبين له بجميع دقائقها ومكوناتها ، فتتولد في نفسه المشاعر والمعاني والألفاظ والإيقاعات الموسيقية وتنبثق في وحدة تجمعها من بداية التجربة إلى نهايتها في توازن دقيق وسياق محكم. (د. ضيف، 145:1976)

وهذا يعني أن التجربة الشعرية تمثل الخبرة النفسية للشاعر أو الأديب حين يقع تحت سيطرة مؤثرها نتيجة تأثره وانفعاله بموقف أو مشهد معين ، وتمكن هذا الانفعال منه حتى يملك عليه كل عقله ، فيندمج فيه بفكره ووجدانه مستغرقاً متأملاً ليجد نفسه مدفوعاً للتعبير عنه وإخراجه في الأسلوب والإطار المناسب .

وقد حدد النقاد عدداً من العناصر التي تكوّن في مجموعها التجربة الشعرية ومن أهم هذه العناصر ما يلي :-

- عنصر الوجدان أو العاطفة ، وبدونه تتحول هذه التجربة إلى نظم دون شعور .
- عنصر الفكر ، فالفكر هو الذي يحقق لها الدقة ، ويساعد على تنسيق الخواطر والصور وإحكام الروابط بين أجزائها في خلق مكتمل ، إذا هي نتاج الفكر والوجدان معاً.
- عنصر الألفاظ والعبارات فليس هناك لغة خاصه بالشعر بل كل لفظه يستخدمها الشاعر تعني في موقعها مالا تعني لفظه آخرى.
- عنصر الخيال ، قد يكون هذا الخيال متمثلاً في صورة جزئية تبرز فكرة صغيرة عن طريق التشبية أو الإستعاره أو الكناية أو المجاز ، وقد يكون ممثلاً كلية ترسم الإطار الفني لتجربة الشاعر النفسيه. وأياً كانت هذه الصورة فلابد أن تكون من وحي الحس النفسي للشاعر.
- عنصر الموسيقى ، وهو عنصر هام من عناصر التجربة له أثر في تقبل النفس لها ، وانفعالها بها ، وهي نوعان:

-**الموسيقى الظاهرة** : مثل الوزن والقافية وكل ماله جرس موسيقي تحس به الأذن.

- **الموسيقى الخفية** : وهي التي تدركها النفس من خلال تفاعل الألفاظ والعبارات والصور والأخيلة واتساقها في وحده نغمية لها أثرها في النفس . (د. ضيف ،1976 : 139)

وترى **الباحثة** أن التجربة الشعرية هي كل متكامل من العقل والعاطفة إذ إنها ليست عاطفية فقط ولا عقلية فقط بل هي عاطفية عقلية معاً تعمل فيها النفس ويعمل فيها العقل ، وتعمل فيها خبرة الشاعر بوسائله اللغوية والخيالية والموسيقية ، ويمتزج هذا العمل كله وينصهر ويتوحد في قصيدة لا تصور شيئاً سواه .

أساليب تدريس البلاغة: لاشك أن البلاغة تنضم إلى أسرة اللغة العربية ، وبهذا الانضمام تتولد وشاح القربى بين أفراد الأسرة الواحدة فعلوم اللغة العربية متداخلة ويكمل بعضها بعضاً ، ومن هنا ينبغي ربط البلاغة بغيرها من فروع اللغة كالأدب والنحو والنقد .

علاقة البلاغة بالأدب : تقترب البلاغة من الأدب وترتبط به ارتباطا وثيقاً ، لأن مادتهما واحدة وغايتهما مشتركة ، وهذه الغاية مقصدها إنضاج الذوق الأدبي لدى الطالب ، فالبلاغة تضع للأديب القوانين التي تساعده على التعبير وتأليف الكلام الواضح الجميل.

(مركز الأبحاث الإسلامية،1987: 137)

أن علاقة البلاغة بالأدب شعره ونثره علاقة وطيدة لأن القصد من دراستها هو إدراك ما في الأدب من معاني وأفكار سامية وتذوق ما به من جمال وطرافة وأنها في مجملها تكون وحده متكاملة في مقومات الجمال الأدبي ووحدات متجانسة العناصر تتضمن كل وحده منها ألواناً بلاغية متحدة أو متقاربة في الغاية والاتجاه كالكلام في الأسلوب وعناصره وأسلوب النثر وأسلوب الشعر والكلام في العبارة من حيث اختيار الألفاظ وما يكون منها من انسجام صوتي أو معنوي واختيار أنواع الكلمات التي تحدد موقف المتكلم من المخاطب إخباراً أو طلباً وموضع الكلمة من الجملة ، ومدى الاختصار أو الإطالة والكلام في المعنى أو الفكرة من حيث التصوير على وجه الحقيقة أو المجاز ولا شك أن هذه الأمور لا تحقق إلا من خلال النصوص الأدبية ومن هنا ندرك أن للأدب والبلاغة غايات مشتركة وأهم هذه الغايات التذوق الأدبي .

(د.عاشور، د. الحوامدة، 2003: 155)

فالبلاغة على هذا الأساس ليست قضايا وأحكاماً وتعريف وقواعد ، إنما هي إدراك فني لما في النصوص الأدبية من جمال الفكرة وجمال الأسلوب إدراكاً يقوم على فهمها وتحليلها وتفصيل عناصرها ، ومعرفة براعتها وإستشعار تاثيرها وتذوق جمالها والحكم عليها بالقوة أو الضعف وبالوضوح أو الإبهام. (د.سمك، 1979 : 794 – 795)

وترى **الباحثة** أن هناك علاقة وطيدة بين البلاغة والنصوص الأدبية حيث لا يمكن صقل الذوق الأدبي بعيداً عن النص الأدبي .

وعند أكثر النقاد أن المراد بالأدب هو أفكار الأدباء ومشاعرهم مكتوبة بأسلوب جميل يمتع القارىء، وهو قول تلتقي عنده مختلف الآراء التي نظرت في هذا الفن الجميل وأفكار الأدباء

ومشاعرهم هي تلك الخصوصية وعلى هذا فإن الجمال أبرز خصائص الفن الأدبي كما هو أبرز خصائص الفنون الأخرى " والأديب الأكبر هو من كانت قواه العقلية في الدرجة العليا، وكانت قدرة البيانية موازنة لها ، فالتوزان بين القوتين أعظم شرط للكمال في الأديب.

(د.خاطر وآخرون، 1981: 384)

علاقة البلاغة بالنحو : البلاغي والنحوي يشتركان في أن النحوي ينظر في دلالة الألفاظ على المعاني من جهة الوضع اللغوي ، في حين ينظر البلاغي في فضيلة تلك الدلالة والنحوي لا يستطيع توضيح ما يريد من غير اتكاء على ذوق البلاغي.

(مركز الأبحاث الإسلامية، 1987: 137)

والواقع أن هناك ارتباطاً وثيقاً ومن هنا يمكن القول بأن النظم مجاله النحو البلاغي أو البلاغة النحوية ، ولعل هذا ما أشار إليه وقد ساق عبد القاهر أمثلة متعددة لجمال التعبير النحوي بالتقديم والتأخير والتعريف والتنكيل ، والمزاوجة بين كلامين بالشرط والجزاء وغير ذلك ورأينا أن البلاغة تختلط بالنحو التي تقوم على فهمه للتركيب النحوي ، ويقول عبد القاهر : " اعلم أنه ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينة وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها". (مصطفى، 1981 :305)

علاقة البلاغة بالنقد : من أهداف تدريس البلاغة : تنوير عقول الطلاب وبيان الأسلوب الأفضل لهم وتنشئتهم على المقدرة على إجادة المفاضلة بين الأدباء وعلى تقويم إنتاجهم الأدبي تقويماً فنياً سديداً ، ولهذا كان الجهد المبذول في محاضرة البلاغة هو المفاضلة بين أسلوب و أسلوب ، والحكم في ذلك هو الذوق وهذه هي مهمة النقد الأدبي أيضاً.

وكذلك للبلاغة علاقة بالعلوم النفسية ، فالبلاغي لابد أن يضع نفسه من المخاطب موضع الطبيب الحاذق من المريض ، يشخص مرضه ويعطيه الدواء الناجع وهذا يراعى في المخاطب حين يُلقى إليه الخبر مجرداً من التوكيد أو مؤكداً بمؤكد واحد أو بأكثر من مؤكد تبعاً لحاله واعتقاده.

وكذلك البلاغة تصور الجو النفسي للأديب من خلال تشبيهاته وتصويره للمعاني ومن هذا المنطلق ينبغي على مدرس البلاغة التنويه بين هذه العلوم والبلاغة .

الغاية من تدريس البلاغة العربية:

من الواجبات الفنية العمل بكل الوسائل الابتكارية على أن تكون البلاغة في الجامعات ذات أثر ايجابي فعال يزود الطلاب بالجديد المفيد ، الذي يحقق الغاية والهدف ، تتمثل هذه الغاية في النقاط التالية :

1- البلاغة العربية وضعت بمعاييرها ومقاييسها ، لتكشف عن أسرار إعجاز القرآن الكريم بلاغياً ، فمن المعلوم أن كثيراً من العلماء والحُذاق يرجعون إعجازه إلى ما فيه من ألوان الفصاحة والبيان وجودة النظم .

ومما يخدم هذه الغاية ويؤكدها النظر إلى أول كتاب بلاغي تم تأليفه وهو كتاب (مجاز القرآن) لأبي عبيدة معمر بن المثنى المتوفي عام 207 هـ ، وما ألف إلا ليكشف عن بعض أسرار إعجاز القرآن الكريم.

2- تذوق النصوص الأدبية وفهمها فهماً بلاغياً دقيقاً ، وذلك بإبراز مواطن الجمال والمزايا الفنية للنص ، وهذا يكشف عن المهارة الفنية التي يتمتع بها الأديب ومقدرته على صهر الكلمات في قالب ذوقي شفاف.

3- تمكين الطلاب من التعبير عما في نفوسهم ، أو عما يشاهدونه بعبارة سليمة صحيحة وهذا ما ينضج الذوق الأدبي ، ويحرك الذكاء فيهم.

(المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، 1987: 137- 138)

- البلاغة أكثر جموداً من النقد لأنه متحرك مع إنتاج العصر بينما البلاغة قواعد تثبت حيناً وقل أيضاً لها جديد لارتباطها الثابت بالقرآن اولاً .
- جزئية ارتباطها بالكلمة أو الجملة أو الفقرة بينما النقد كلي يتصل بالنص ككل .
- النقد طرق وأساليب بينما البلاغة إصطلاح .
- النقد ذاتي بينما البلاغة موضوعية .
- النقد في أغلبه يلونه الفن بينما البلاغة يغلب عليها المنطق .
- كانت غايتا البلاغة والنقد أولاً متحدتين وهي تميز الجيد من الردىء ثم صارت غاية النقد هي إدراك الجيد من الردىء بينما البلاغة هي اكتساب المهارة العملية في الإنتاج كما نجد ذلك في كتاب الصناعتين (لأبي هلال) وفي (عيار الشعر) (لابن طباطبا العلوي) والأولى أن تصبح غاية البلاغة ذوقية لوثوق اتصالها بالنص القرآني بينما النقد غايته العملية هي إكساب المهارة للإنتاج الأدبي .
- البلاغة هي المبحث الأسلوبي في النقد .
- النقد تاريخياً عملي لأنه تطبيق بين البلاغة نظرية لأنه تشريع وتقنين.(الجويني، 1985 : 202)

الغرض من تدريس البلاغة وفوائدها :

1- تنمية الذوق الأدبي للطلاب ، وإرهاف إحساساتهم ومشاعرهم ، وإذكاء تذوقاً وإقدارهم على فهم الأدب فهماً دقيقاً ، ومعرفة خصائصه ، ومزاياه البلاغية . وتبيان ما فيه من جمال ومدى تأثيره في النفوس .

2- إدراك ما تدل عليه النصوص الأدبية من دروب المهارة الفنية للأدباء والشعراء وما يصوره أدبهم من ألوان عواطفهم وحالتهم النفسية.

3- تحصيل المتعة والإعجاب بما يقرءون من الآثارالأدبية الرائعة وتدريبهم على إنشاء الكلام الجيد بمحاكاتهم لها .

4- إقدارهم على تخيل الروائع من الأدب ، وتمكينهم من المفاضلة بين الأدباء .

5- تبصيرهم بأنواع الأساليب المختلفة وكيف تُؤدىّ الفكرة الواحدة بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة والمجاز ، وكيف يكون الكلام مطابقاً لمقتضى الحال.

6- تمرسهم بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال وروعه التصوير ودقة التفكير وحسن التعبير وبراعة الخيال .

(د.سمك،1979 :802-805)

أهداف تدريس البلاغة :

1- تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلمين وتمكينهم من فهم النصوص الأدبية .

2- تمكين الطلبة من المفاضلة بين النصوص الأدبية وكذلك بين الأدباء .

3- تبيان مواطن الجمال الفني في الأدب وكشف أسرارها.

4- إطلاع الطلبة على وسائل التعبير المختلفة وأساليبه والإفادة منها في تعبيرهم عن أفكارهم.

5- فهم ما يشتمل عليه النص من مهارات الأديب الفنية التي يعبر بها عن نفسه وعواطفه وأحاسيسه.

6- تحقيق المتعة الشخصية عند المتعلمين وإستغلال أوقات الفراغ .

7- تنمية القدرة لدى المتعلمين على إدراك العلاقة بين اللفظ والمعنى .

(د. عطية، 2007 : 315)

وترى **الباحثة** أن أهداف البلاغة واضحة وتساعد على تبيان مواطن الجمال في الأدب كذلك تساهم في تنمية الذوق الأدبي للمتعلمين وتمكنهم من فهم النصوص الأدبية والمفاضلة بينها ومعرفة الجيد والرديء منها.

المحور الثاني

علم البيان

تعريف البيان في اللغة :

التهانوي : إن البيان لغةً الفصاحة يقال : فلان ذو بيان أي فصيح ، وهذا أبين من فلان .. أي أفصح وأوضح كلاماً .

والبيان هو المنطق الفصيح المعبر عما في الضمير .. والبيان أيضاً الكشف والتوضيح ، وقد يستعمل بمعنى الإثبات في الدليل وهو مصدر (بان) وهو لازم ومعناه : الظهور وقيل مصدر (بين) هو قد يكون لازماً كقولهم في المثل (قد بين الصبح لذى عينين) ومعناه الظهور . وقد متعدياً بمعنى الإظهار . قال عز شأنه : { **ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ** } (القيامة : 19).

أي إظهار معانية وشرائعه على ما وقع في بعض الكتب .

وجاء في المصباح المنير: باب (الأمر) فهو بين وجاء بائن على الأصل ، وأبان إبانه ، وبين ، وتبين ، واستبان ..كلها بمعنى الوضوح والانكشاف ..والاسم البيان.

وجاء في المنجد : بان بياناً وتبياناً ، اتضح وظهر فهو بين ، وبين الشيء بالرفع اتضح وظهر ..والشيء بالنصب أوضحه ، والشجر بدا ورقه ، وأبان الشيء فهو مبين ، ويقال ضربه فأبان رأسه من جسده ، أي فصله . والشيء بالنصب استوضحه وعرفه بيناً .

والبيان مصدر ما يتبين به الشيء من الدلالة والفصاحة وغيرها ..

والمنطق الفصيح المعبر عما في الضمير . (د. سعد، 1997 : 13)

الفن الأول من علوم الكتاب

في ذكر المقدمات وهي خمس المقدمة الأولى في تفسير علم البيان وبيان ماهيته:

لم يكن بد من بيان معقوله، ومعرفة ماهيته فإذا تمهدت هذه القاعدة فلنذكر معناه وبيان موضوعه ومنزلته من العلوم الأدبية. وثمرته وكيفية الوصول إليه فهذه مطالب خمسة:

المطلب الأول

تفسير علم البيان وبيان ماهيته:

فإنما يتخصص بالإضافة، فيقال فيه علم المعاني، ويقال علم البيان، ويقال له علم المعاني والبيان جميعاً، فكل هذه الإضافات جارية على ألسنة علمائه في الاستعمال في أثناء المحاورة. وعلى الجملة فله مجريان:

المجرى الأول منهما لغويّ، فإذا قيل علم المعاني، فالمعاني جمع معنى كمضارب ومقاتل. والمعنى مفعل واشتقاقه من قولهم عناه أمر كذا إذا أهمه وقيل لما نفهم من الكلام معنى لأنه يعنى

القلب ويؤلمه. وهو اسم المصدر منه عناية يقال عناه الأمر عناية. وإذا قيل علم البيان فالبيان اسم الفصاحة. وفي الحديث "إن من البيان لسحرا" رواه أحمد وأبو داود

والمصدر منه تبيان بالكسر في التاء وهو جار على غير قياسه. والقياس فيه فتحها كالتهذار والتلعاب والترداد. ولم يجئ كسره إلا في بنائين: تبيان وتلقاء.

فإذا قلنا علم المعاني فالمقصود علم البلاغة على أساليبها وتقاسيمها. والمفهوم من قولنا علم البيان هو الفصاحة، وهي غير مقصورة على الكلمة المفردة دون المركبة.

التصرف الثاني

التعريف الأول: أن يقال هو العلم بجواهر الكلم المفردة والمركبة ودلائل المركبة لا من جهة وضعها وإعرابها. فقولنا العلم بجواهر الكلمة المفردة والمركبة يشير علم البيان، لأنه هو المراد به كما أشرنا إليه من قبل وقولنا ودلائل الألفاظ المركبة، ونرمز به علم المعاني، لأن المقصود منه هو البلاغة، وهي غير حاصلة إلا من جهة التركيب لا غير، المعاني لا يحصل لها الاتصاف بالبلاغة ولا ترتقي إلى مرتبتها إلا بالإفادة وهي متوقفة على التركيب لا محالة. وقولنا لا من جهة وضعها وإعرابها، فهذا قيد لا بد من مراعاته، ليخرج من علم اللغة وعلم الإعراب لأن حاصل ما يدل عليه علم اللغة، هو إحراز معاني الألفاظ المفردة، ودلالة علم الإعراب إنما يكون من جهة الإسناد والتركيب ودلالة الألفاظ على علم البيان الذي هو الفصاحة وعلى علم المعاني الذي هو البلاغة هو أمر ورآء ذلك مع كونه متوفر عليهما وهما أمران يخالفانه في مقصود الدلالة كما سنوضحه من بعد بمعونة الله تعالي.

التعريف الثاني: أن يقال فيه هو العلم بما يعرض للكلم المفردة والمركبة من الفصاحة ويعرض للكلم المركبة من البلاغة على الخصوص. فقولنا ما يعرض للكلم المفردة والمركبة من الفصاحة، نشير به إلى علم البيان وقولنا وما يعرض للكلم المركبة من البلاغة، نرمز الألفاظ المفردة والمركبة لا من جهة هاتين الدلالتين فإنه ليس مقصوداً من علم البيان كما أسلفنا تقريره في الحد الأول.

التعريف الثالث: أن يقال فيه هو العلم الذي يمكن معه الوقوف على معرفة أحوال الإعجاز، لأن الإجماع منعقد من جهة أهل التحقيق على أنه لا سبيل إلى الاطلاع على معرفة حقائق الإعجاز وتقرير قواعده من الفصاحة والبلاغة إلا بإدراك هذا العلم وإحكام أساسه فظهر بما قررناه فهم ماهيته وأن كل واحد من هذه التعريفات مرشد إلى تعريف حقيقته ومميزاً من غيره من سائر العلوم. (اليمني، 1995: 7)

المطلب الثاني

في بيان موضوع علم البيان:

وعلى هذا يكون موضوع علم البيان هو علم الفصاحة والبلاغة. ولهذا فإن الماهر فيه يسأل عن أحوالهما وحقائقهما اللفظية والمعنوية، فيحصل له من النظر في الألفاظ المفردة إدراك الفصاحة، ويحصل له من النظر في المعاني المركبة أحوال البلاغة كما قررناه.

(اليمني ،1995 : 10)

المطلب الثالث

في بيان منزلته من العلوم وموقعه منها:

اعلم أن الكلام في منزلة الشئ من غيره، إنما يكون فيما يظهر فيه التقارب في الجنسية. فأما مع تباعد الحقائق، وتباينها فلا يقال ذلك. ولهذا يقال أين منزلة الإنسان من الحيوان، ولا يقال أين منزلته من الإعجاز. فنحن إنما نذكر منزلة علم البيان من العلوم الأدبية دون غيرها من سائر العلوم. فإذا تقرر هذا فنقول، العلوم الأدبية على أربعة أنواع:

فالنوع الأول منها، علم اللغة العربية وهو علم بمعاني الألفاظ المجردة. فإن حاصلة استفادة المعاني المفردة من الأوضاع اللغوية. فالعلم بأن الإنسان والفرس والحدار وغيرها من الألفاظ موضوعة لهذه الحقائق المفردة، إما بالتوقيف، وإما بالمواضعة، او يكون بعضها بالتوقيف، وبعضها بالمواضعة، أو الوقف في ذلك. وتجويز هذه الاحتمالات من غير قطع في واحد منها إلى غير ذلك من الخلاف فيها. ليس من همنا ذكره لخروجه عن مقصدنا.

النوع الثاني، علم الإعراب. وهو علم بالمعاني الإعرابية الحاصلة عند العقد، والتركيب. كقولنا قام زيد فإن الإعراب لا يحصل إلا لمجموعها. فالتركيب أقله من جزئين. والعقد، إسناد أحدهما إلى الآخر. فلو حصل أحدهما وتعذر الآخر، لفات المعنى، ولبطل الإعراب. فصار علم الإعراب متميزاً عن علم اللغة العربية بما ذكرناه، معطياً فائدة غير ما يعطيه علم اللغة لأجل الإفراد والتركيب.

النوع الثالث، علم التصريف. هو علم يتعلق بتصحيح أبنية الألفاظ المفردة، وإحكام قوالبها على الأقيسة المطردة في لسان العرب بالقلب، كما في قال ورمي، والحذف كما في قولنا، قل، وبع، والإبدال كما في قولنا، ميعاد، وصراط، وغير ذلك.

النوع الرابع، من علوم الأدب، علم البلاغة والفصاحة وهما يأخذان من العلوم الأدبية صفوها، ويقعان منها مكان الواسطة من عقدها فإذا تمهدت هذه القاعدة فنقول: العلم المعبر عنه بعلم البيان. هو علم الفصاحة. وعلم المعاني هو المعبر عنه بعلم البلاغة. وهو أجل العلوم الأدبية قدراً، ومكاناً. وأعلاها منزلة وأكبرها شأناً لأنه علم يستولى على استخراج أسرار البلاغة من

معادنها. وهذه توجد محاسن النكت المودعة في أصدافها ومكامنها. وهو الغاية التي ينتهي إليها فكر النظار، والضالة التي يطلبها غاصة البحار. وعليه التعويل في الاطلاع على حقائق الإعجاز في القرآن، وإليه الإسناد عند المسابقة في الخصل والرهان. ومنه تشمل المعاني الدقيقة على مر الدهور وتخرم الأزمان فظهر بما ذكرناه أن موقع علم البيان من العلوم الأدبية موقع الإنسان من سواد الأحداق. ومن ثم لم يستقل يدركه وإحراز أسراره إلا كان سباقاً.

(اليمني، 1995: 12)

المطلب الرابع

في بيان الطرق إليه:

اعلم أن إحراز أنما يكون بإحراز ما يحتاج إليه من العلوم الأدبية، ولما كان المقصود هو الاطلاع على حقائق علوم الإعجازٍ، والإحاطة بعلم الفصاحة، والبلاغة فما كان أصلاً في معرفة هذه الأشياء فهو مفتقر إليه. فصارت العلوم بالإضافة إلى ما تفتقر إليها وتستغني على ثلاث مراتب:

المرتبة الأولى، لا فتقر إليها بكل حال. وهذا نحو العلوم العقلية، كالعلم بالمباحث الكلامية والطب. والفلسفة وأحكام الحساب وغير ذلك من علوم العقل. فما هذا حاله من العلوم فال ستمد منها ولا تكون طريقاً إليه.

المرتبة الثانية، ما يكون مفتقراً إليها ولا يمكن الوصول إليه إلا بها وبإحرازها وهي آلة فيه. وذلك أنواع ثلاثة:

النـوع الأول: منهـا، معرفـة اللغـة ممـا تداولتـه الألسـنة وكثـر اسـتعماله وصـار مألوفـاً لأن موضوعه هو البلاغة والفصاحة وهما من عوارض الألفاظ والمعاني. فمن لم يعرف شيئاً من اللغة لا يمكنـه أن يخـوض فـي عـارض مـن عوارضـها فيحصـل لـه مـن الألفـاظ المفردة معرفـة معانيها الموضوعة لها.

النوع الثاني علم العربية، وهو من جملة موضوعات هذا العلم العظيمة التي لا سبيل إليه إلا بإحرازها، وهو منه بمنزلة أبي جاد للخط العربي. وبه يحصل قوام أمره وإحكام أصوله نعم ليس مختصاً بهذا العلم وحده بل ينبغي معرفته لكل من ينطق باللسان العربـي فإنـه لا غنـى لـه عن معرفتـه، ليـأمن مـن زلـل اللحـن وسـقطه ويسـتفيد بمعرفتـه الاطـلاع علـى المعـاني المفيـدة والجمـل المركبة من الفاعل مع فعله، والمبتدأ مع خبره إلى غير ذلك من أفانين الكلام وأنواعه. وكل ذلك لا يحصل إلا بالوقوف على حقائق الإعراب ولوازمه. فلهذا لم يكن بد من تحصيلها وإتقانها.

النوع الثالث علم التصريف فإنه علم جليل القدر غزير الفوائد. وهو يختص بتصحيح أبنية الألفاظ المفردة ومعرفة صحيحها ومعتلها وزائدها وأصيلها ومبدلها من أصليها إلى غير ذلك من

أنواع التصريف على قوانين جارية على أقيسة كلام العرب وأساليبها. ومن لم يحرزه فإنه لا يأمن الوقوع في محظور الكلام ومكروهه، فإنه لا فرق في اللحن بين تغيير بناء الكلمة وتصريفها على خلاف ما يقتضيه قياسها. (اليمني، 1995 : 13 -14)

المطلب الخامس

في بيان ثمرته:

وأعلم أنه يراد لمقصدين المقصد الأول منها مقصد ديني وهو الاطلاع على معرفة إعجاز كتاب الله، ومعرفة معجزة رسول الله صلي الله عليه وسلم إذ لا يمكن الوقوف على ذلك إلا بإحراز علم البيان والاطلاع على غوره فإن هذا العلم لمن أشرف العلوم في المنقبة وأعلاها في المرتبة، وأنورها سراجاً وأوضحها منهاجاً، وأجمعها للفوائد، وأحواها للمحامد ومع ما اشتمل عليه من الفضائل نخص هذا الموضع بذكر فضيلتين تدلان على غيرهما من سائر فضائله.

الفضيلة الأولى: أن الرسول صلى الله عليه وعلى آله، مع ما أعطاه الله من العلوم الدينية، وخصه بالحكم والآداب الدنيوية، فلم يفتخر بشئ من ذلك، فلم يقل، أنا أفقه الناس، ولا أنا أعلم الخلف بالحساب، والطب، بل افتخر بما أعطاه الله من علم الفصاحة والبلاغة، فقال عليه السلام أنا أفصح من نطق بالضاد، وقال عليه السلام أوتيت خمساً لم يعطهن قبلي أحد كان كل نبي يبعث إلى قومه، وبعثت إلى كل أحمر وأسود، وأحلت لي الغنائم وجعلت لي الأرض مسجداً وطهوراً، ونصرت بالرعب بين يدي مسيرة شهر، وأوتيت جوامع الكلم.

الفضيلة الثانية: أنه لولا علو شأنه، وارتفاع قدره لما كان خير كتب الله المنزل على أفضل أنبيائه إعجازه ما اشتمل عليه من أنباء الغيب ولا من الحكم والمواعظ وغيرها من الأوجه كما ستقرر المختار في إعجازه في الفن الثالث بمعونة الله تعالي فهذا مقصد عظيم يراد لأجله هذا العلم.

المقصد الثاني: مقصد عام لا يتعلق به غرض ديني وهو الاطلاع على أسرار البلاغة والفصاحة في غير القرآن، في منثور كلام العرب ومنظومه، فإن كل من لاحظ له في هذا العلم لا يمكنه معرفة الفصيح من الكلام والأفصح، ولا يدرك التفرقة بين البليغ والأبلغ، والمنثور من كلام العرب أشرف من المنظوم لأمرين :أما أولاً فلأن الإعجاز إنما ورد في القرآن بنظمه وبلاغته ولم يرد بطريقة نظم الشعر أسلوبه وأما ثانياً فلأن الله تعالي شرفه عن قول الشعر ونظمه وأعطاه البلاغه في المنثور من الكلام وما ذاك إلا بفضل المنثور على المنظوم فهذا ما أردنا ذكره من هذه المقدمة.

الحكم الثاني: الحقيقة في وضع البلاغة. انتقل الذهن من المسمى إلى لازمه، ثم الموجودات الخارجية. والبرهان على ما قلناه إن كان خارجاً عنه فهو الالتزام. (اليمني، 1995 : 18)

البيان العربي مزيج من عناصرمختلفة:

يقرر الدكتور طه حسين أن البيان العربي كان مزيجاً من ثلاثة عناصر مختلفة :" العنصر العربي ، وهو واضح شديد الوضوح ، ثم العنصر الفارسي ، الذي يميل إلى البراعة والظرف والقول والهيئة ، ثم العنصر اليوناني الذي يتصل بالمعاني خاصة من حيث دقتها ، والعلاقة بينها وبين الألفاظ أي : من حيث المبدأ الذي يدعو إلية أرسطو ، مبدأ وجوب الملاءمة بين الخطبة وبين السامعين لها "

ومع هذا، إن البيان العربي نشأ أول ما نشأ في حجر المتكلمين، الذين حذقوا ما عند الأمم من تراث، ويستدل لذلك بما ذكره الجاحظ في كتابه "البيان والتبين" .

(د.عباس، 2002: 177 –178)

المحور الثالث
الإعجاز البلاغي في القرآن

مقدمة:-

القرآن الكريم كلام الله المعجز للخلق في أسلوبه ونظمه ، وفي علومه وحكمه وفي تاثير هدايته ، وفي كشفه الحجب عن الغيوب الماضية والمستقبلة ، وقد تحدى محمد رسول الله النبي العربي الأمي العرب بإعجازه ، وحكى لهم عن ربه القطع بعجزهم عن الإتيان بصوره من مثله ، فظهر عجزهم على شدة حرص بلغائهم على إبطال دعوته ، واجتثات نبتته ، ونقل جميع المسلمين هذا التحدي إلى جميع الأمم ، فظهر عجزها أيضاً و وقد نقل بعض أهل التصانيف عن بعض الموصوفين بالبلاغة فالقول أنهم تصدوا لمعارضة القرآن في بلاغته ومحاكاته في فصاحته دون هدايته . (الرافعي، 2000 : 12)

- 1 -

ومعجزة القرآن الكريم هي معجزة خالدة باقية إلى يوم القيامة والقرآن خاتم الكتب السماوية ليس له عصر معين في إعجازه ولا زمن محدد في تحديه للبشرية كلها .. وهو لم يأتِ ككتاب علم.. هذه حقيقة يجب أن نضعها في أذهاننا.. ولكنه في نفس الوقت كمعجزة خالدة باقية .. ومن هنا فإن فيه إعجاز لكل العصور .. إعجازاً لمن عاشوا قبلنا وإعجازاً هذا وإعجازاً لمن سيأتون بعدنا حتى تنتهي الدنيا وما فيها .

والقرآن جاء لينذر من كان حياً .. ومن هنا فإنه موجه إلى الأحياء .. وتحديه هو بالنسبة لمن يقيمون على هذه الارض وليس لمن انتقلوا منها إلى العالم الآخر فأولئك يرون عين اليقين .. ويعرفون الحق بعد مغادرتهم الدنيا. (الشعرواي، 1994: 3)

القرآن الكريم كلام الله عزوجل ، أنزله الروح القدس من لدن الله على النبي صلى الله علية وسلم باللفظ والمعنى وقد تحدى الله الراسخين في العلم من الناس : أن يأتوا بمثلة ، أو بعشر سورة منه : أو بسورة واحدة وبين أن الراسخين في العلم لن يستطيعوا حتى ولو طلبوا مساعدة الجن لهم يقول تعالى : { **قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَن يَأْتُواْ بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لاَ يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا** } (الإسراء : 88).

وقولة تعالى :{ **أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُواْ بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُواْ مَنِ اسْتَطَعْتُم مِّن دُونِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ** } (هود : 13).

وقولة تعالى:{ **أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّثْلِهِ وَادْعُواْ مَنِ اسْتَطَعْتُم مِّن دُونِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ**} (يونس : 38).

والقرآن الكريم لهذه الأدلة معجز للإنس والجن . فما وجه الإعجاز ؟ وما الهدف من وراه هذا الإعجاز ؟

إن وجه الإعجاز باختصار هو أن الرسول صلى الله عليه وسلم تحدث عن علوم ومعارف ما كان يستطيع معرفتها بغير الله قال تعالى :{ **وَمَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلَا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذًا لَّارْتَابَ الْمُبْطِلُونَ**} (العنكبوت : 48).

والهدف من وراء الإعجاز هو : أن يؤمن الناس بالله إلهاً واحد لا شريك له في الملك ، ويعلموا بشريعة الله التي فرضها عليهم عن طريق هذا النبي الأمي الكريم .

ونفصل الأمر عن وجة الإعجاز فنقول :- القرآن معجز في ألفاظه وعلومه ، سواء ما كان من هذه العلوم قبل الإسلام أو من علوم ستظهر مستقبلاً ، ونكتفي هنا بالحديث عن الألفاظ والمعاني الأعجمية ، إن في القرآن الكريم ألفاظاً غير عربية أوحاها الله إلى النبي صلى الله عليه وسلم ، والغرض منها : -

أ- إنها تدل على معان بحسب أصل وضعها في غير العربية مثل(سجيل) في قوله تعالى: {**تَرْمِيهِم بِحِجَارَةٍ مِّن سِجِّيلٍ** }(الفيل : 4).

فإنة لفظ فارسي أي أن أصحاب الفيل رُموا بحجارة من عذاب شديد ، أعده الله لهذا الصنف من الجاحدين : مثلهم في ذلك مثل قرية قوم لوط، كقوله تعالى : { **فَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا جَعَلْنَا عَالِيَهَا سَافِلَهَا وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهَا حِجَارَةً مِّن سِجِّيلٍ مَّنضُودٍ*مسَوَّمَةً عِندَ رَبِّكَ** }(هود : 82 – 83).

ب- إنها لا تدل على معانٍ بحسب أصل وضعها في غير العربية كالأسماء مثلاً ،فإنها لا تعلل مثل (عيسى) وقد اخترت اسم عيسى بالذات هنا لأن هذا الاسم لا يسمى به في العرب وأن عيسى اسم يوناني ، واليهود في المدينة ينطقونه (يشوع) أو (إيشوع) ونصارى نجران وغيرهم في العرب ينطقونه (يسوع) أو (إيسوع). وقد كانت اللغات الشائعة في عصر النبي العبرية والسريانية التي هي لهجة من الآرامية والفارسية واليونانية والحبشية والقبطية حديثة في زمن بابل وقديمة لم تتغير عن أصلها الأول. (السقا، 1976 : 8-9)

إن القرآن العظيم هو المعجزة العظمى الخالدة عبر التاريخ والأزمان ونور إعجازه ساطع لذوي الأبصار والبصائر وهذا النور لا يتأتى إلا لمن أكرمه الله عز وجل لمعرفة لغة العرب نحواً وبلاغة، فالنحو هو المقدمة الأولى لفهم الإعجاز ، والبلاغة هي المتطلب الرئيسي حلاوة تلك المعجزة وما بها من إيجاز.

والكتابة في بلاغة القرآن العزيز تتطلب مسلكاً وعراً يتطلب عمقاً في لغة العرب ودقة في الفهم، وحظراً في التحليل وتريثاً في الاستنتاج .

وتقول الباحثة لقد ألفيت نفسي وجهاً لوجه أمام الكتابة في هذا الموضوع وأنا العبد الفقير قليل المتاع في هذا المجال أسأل الله – عز وجل – بمعاقد العز من عرشه أن يفرّج كربي خاصة وكرب المسلمين عامة برفع الظلم عن المسلمين، لترتاح نفوسهم وقلوبهم ، وتنطلق ألسنتهم صادعة بالحق صادحة ببلاغة القرآن العظيم ترتيلاً وتفسيراً تنوراً وتنويراً صغيراً وكبيراً حتى تعمر حياتنا بهذا النور المبين في العالم كله ولا سيما في فلسطين .

ومن هنا كانت البداية، وأول ما نبدأ به هو الآتي:

إن البلاغة في القرآن الكريم هي ما بلغ الإنسان الجنة ، وعدل به عن النار وبصر الإنسان برشده وعواقب غيه ... وهكذا تصبح البلاغة وسيلة لغاية وهي رضى الله – عز وجل – والخلود في جنته ، وليست البلاغة مادة علمية تدرس في مدرسة أو جامعة وتطوى في ذاكرة النسيان ، وتصبح أثراً بعد عين .البلاغة نور من أنوار العلم يقذف في القلب ويولد فيه حاسة الذوق لينطلق من التذوق إلى الإدراك ومن الإدراك إلى الفهم ومن الفهم إلى العلم ومن العلم إلى السلوك والنزوع إلى الخير ...

أما البلاغة بالنسبة إلى البليغ : فهي سلامة طبع ، وصحة صنع ،وسطوع حجة ، وإحاطة بالمعنى من جميع أقطاره لإظهار كل أسراره. ومن أعظم من الله – عز وجل – بلاغة وإبلاغاً ؟ !!! لا أحد !! .

وهنا علينا أن نفرق بين مستويين من البلاغة ، بلاغة القرآن العظيم : فالقرآن بليغ معجز وبلاغة البشر ممكنة فهي ليست معجزة ، ويستطيع الإنسان في بلاغة ، ومن هنا من الانطلاق من بين ثنايا عظمة القرآن العظيم البليغ المعجز وكلام البشر البليغ الممكن تقليده ، نمضي في تذوق بلاغة القرآن العظيم ، موضحين أن هذا التذوق هو ثمرة تجربة وليس وهو بلاغة القرآن العظيم في شكله النهائي فلا يعلم منتهى تلك البلاغة المعجزه إلا الله – عز وجل – فكان نزول القرآن العظيم ثروة وثورة في آن واحد ، أثرى عقول العالمين وأثار في تلك العقول التفكر في إعجازه المبين . نفعنا الله –عز وجل– بتلك الثروة الخالدة وبتلك الثورة التي أحيت فيا ديناً ودوله وعزاً وسلطاناً وسؤدداً. (الدراويش، 1418: 47–48)

–1–

إن الإعجاز العلمي في القرآن الكريم هو قضية معروضة على بساط البحث لدى المفكرين الإسلاميين منذ أجيال طويلة . وقد أثارها الشيخ طنطاوي جوهري – رحمة الله– في تفسيره الجليل، كما أثارها اليوم الدكتور زغلول النجار في إذاعاته ومقالاته ، ومن قبل كتب محمود

صالح الفلكي " العلم يدعو للإيمان " الذي طبع منذ فترة طويلة وكتب تصديراً له الشيخ أحمد حسن الباقوري – رحمهما الله –.

–2–

الإعجاز البلاغي في كتاب الله فهو حديث العلماء منذ القرن الأول الهجري بل منذ نزول القرآن ، وقد ألف الجاحظ فيه كتابه " نظم القرآن" أو " الاحتجاج" لنظم القرآن وغريب تأليفه وبديع تركيبة "

كما ذكر في مقدمة كتاب " الحيوان" : وقد نقده الباقلاني وقال : إن الجاحظ لم يأت فيه بجديد ، ولم يخرج فيه عما قاله المتكلمون قبله ، ويسمى ياقوت الحموي – ت626 هـ – في كتابه " معجم الأدباء – كتاب الجاحظ " نظم القرآن"

ويقرر الجاحظ فيه أن الإعجاز إنما هو في النظم ، وتلاه الواسطي المعتزلي– ت 306هـ – فألف كتاباً سماه" إعجاز القرآن في نظمه" . وقد شرحه عبد القادر الجرجاني – ت 471 هـ – شرحاً كبيراً أسماه " المعتضد" وشرحاً أصغر منه وهما مفقودان.

وكان الباعث لكثير من العلماء على الكتابة في الإعجاز هو الرد على بعض المعتزلة الذين ذهبوا إلى أن سبب الإعجاز هو الصرفة وينسب ذلك لنظام المعتزلي – ت 235هـ – أي أن الله عز وجل قد صرف العرب عن معارضة القرآن ، بأن سلبهم القدرة على مضاهاته.. و"كتاب إعجاز القرآن " للإمام الباقلاني في جملته شرح لقضية " الإعجاز البلاغي في كتاب الله ويجعل الباقلاني وجوه البلاغة في كتاب الله عشرة أقسام :

الإيجاز – التشبيه– الاستعارة بنوعيها– حسن البيان – التجانس – الفواصل – التلائم – التصريف – التضمين ، وإن كان الرماني – ت 384هـ – قد سبق بذكر هذه الوجوه وينقد مصطفى صادق الرافعي – ت 1937 – في كتابه :" إعجاز القرآن".

وترى الباحثة أن هذه الأقسام العشرة مهمة جداً في القرآن الكريم حيث اختارت الباحثة وحدة التشبيه من مساق علم البيان البلاغة (2) لتكون موضوع هذه الدراسة وقد أتت بالعديد من المشاهد القرآنية التي تحتوي على التشبيه.

–3–

وكتاب الإيجاز البلاغي " للدكتور محمد محمد أبو موسى كتاب حديث ، وهو من كتب الفكر الإسلامي –لا التراث الإسلامي – أقرب وأشبه لذلك جاز لنا أن نتحدث عنه هنا في باب " التراث الإسلامي " .

والكتاب دراسة جادة لقضية " الإعجاز القرآني " عند علماء البلاغة والإعجاز حتى نهاية القرن الرابع الهجري ، أي حتى عبد القاهر الجرجاني وعلماء القرن الخامس ، ولذلك بسط المؤلف

في كتابة " الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم عند الخطابي والرماني والباقلاني" ، وهم رواد البحث في هذه القضية في القرن الرابع .

ويقول المؤلف في مقدمة كتابة هذه الدراسة تحاول أن تتفهم كلام القدماء في هذا الباب – الإعجاز ويؤكد المؤلف أن يلح في هذه الدراسة على ضرورة على إثبات حقائق المعرفة من كلام القدماء وقد تناول المؤلف في الفصل الأول من الكتاب الإمام الخطابي " 319هـ – 388هـ وقضية الإعجاز عنده " أما الفصل الثاني من الكتاب فهو خاص بقضايا الإعجاز عند الرماني " 276هـ –384هـ " وتحدث عن قضايا الإعجاز عند الإمام الباقلاني "330هـ – 403 هـ " في كتابة " إعجاز القرآن " من الفصل الثالث حتى نهاية الفصل السابع.

فالفصل الثالث قراءة في مقدمة كتاب "إعجاز القرآن " والفصل الرابع يدور حول الإعجاز عند الباقلاني .

والفصل الخامس والسادس والسابع عند الباقلاني ونقد الشعر .

والفصل الثامن عن قضية الصرفة التي نادى بها النظّام شيخ المعتزلة " 160 – 235 هـ"

-4-

ولقد ورث الإمام الخطّابي عن علماء الإعجاز البلاغة قبل نظريتين ..

وإحدى هاتين النظريتين –كما يذكر المؤلف – في نظرية أن الإعجاز القرآني كان بالصرفة وهي التي كان ينادي بها النظام والآخرى – كما يقول المؤلف – إن الإعجاز بالنظم ، وهي التي كان يقول بها الجاحظ .

وقد عاصر الخطّابي فكر جديد يذهب إلى أن سبب الإعجاز القرآني هو ما اشتمل عليه كتاب الله من الإخبار بالغيب ، ويقول الخطّابي : وزعم آخرون أن إعجازه هو من جهة البلاغة وهو الأكثر من علماء النظم ، ودعا الخطّابي إلى البحث عن أسرار هذه البلاغة التي تختص بالقرآن الكريم في كتابة " النكت في إعجاز القرآن" أن القرآن معجز من سبع جهات هي :

ترك المعارضة – التحدي للطاقة – الصرفة – البلاغة – الأخبار الصادقة عن الأمور المستقبلة – نقض العادة – قيامه بكل معجزة.

والبلاغة عند الرماني ثلاث طبقات :

1–طبقة عليا ، وهي طبقة بلاغة القرآن.

2–طبقة دنيا ، وهي أدنى منزلة في كلام الناس .

3–طبقة بينهما ، وفيها تتفاوت منازل البلغاء والشعراء .

وأبواب البلاغة عند الرماني كثيرة ، منها :

الإيجاز – التشبيه – الإستعاره – التجانس – الفواصل – التلاؤم.

-5-

وقضية الإعجاز عند الباقلاني كما يذكر المؤلف هي من علم الشعر والأدب والتعرف على طرائق الكلام ، وكيفية تلقبه في وجوه الفصاحة والبلاغة ، وقد عالجها – كما يذكر المؤلف– في هذه الحدود ، ولم يداخلها من باب علوم الكلام وأصول الدين ، إلا ما يمس جوهرها ، فظلت أدبية خالصة ، وقد دخل بها أدق المسالك في هذا الباب وترك بها أغمض جهاته .

ويذكر المؤلف أن دراسة الباقلاني تدور على محورين أساسيين:

الأول : تحديد العناصر الأدبية الخاصة بكتاب الله العزيز.

والثاني : إمعان النظر في الآيات القرآنية ومدارستها ، كلمة ، كلمة ، جملة ، جملة ؛ فقرة ، فقرة؛ وسورة ، سورة.

أما عن دراسة مذهب الصرفة الذي نادى به النظّام ، والذي نافس به مذهب الجاحظ في النظم ، فهي دراسة عميقة شرح فيها المؤلف معنى "الصرفة " وأنها يراد بها صرف الله –عز وجل –للعرب عن الإتيان بمثل هذا الكتاب العظيم المنزّل من عند رب العزة تبارك وتعالى ، وهي تعني – كما فهم الرماني – عدم إعطاء الله عز وجل لهم القدرة والأسباب التي تعينهم على محاولة الإتيان بمثل القرآن الكريم ، إن كان في مقدورهم ذلك .

وينقد الإمام عبد القاهر " مذهب الصرفة " في كتابة " دلائل الإعجاز " ويرى أنه مذهب واهِ ضعيف.

-6-

ويؤازر فكر المؤلف في كتابة الإعجاز البلاغي في القرآن فكره في كتب آخرى من مثل البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري – من أسرار التعبير القرآني – وغيرها ؛ في نظرية الإعجاز في كتاب الله .

على أن المؤلف لم يسر بقضية الإعجاز إلى ما بعد القرن الرابع حتى العصر الحديث ، لأن ذلك يقتضي دراسات واعية يضيق عنها حجم كتاب واحد .

وآراء عبد القاهر الجرجاني (410هـ – 471 هـ) في الإعجاز التي أشار إليها في كتابة "دلائل الإعجاز" تتطلب موسوعة علمية كبيرة تشرح فكر عبد القاهر النقدي والبلاغي ورأيه في الإعجاز .

إن الإعجاز البلاغي في كتاب الله لا ينتهي الحديث فيه عند فصل أو باب من كتاب ، ولا عند كتاب واحد ، بل إنه بحاجه إلى موسوعة كبيرة تشرح لنا مذاهب علماء القرن الخامس وما بعده في البلاغة والنقد والإعجاز.

وفيما آتى به العلماء في هذا القرون من جديد ... والله ولي التوفيق .

(د. خفاجي،2003 : 23-27)

أما أصحاب الفرق فقد تكلموا في الإعجاز بإجتهاداتهم العقلية حتى قال "بعضهم أجاز بالصرفة " اما بعضهم فقد جعلوا الإعجاز للمعنى وجعل بعضهم الإعجاز للفظ وقال آخرون بل لهم للمعنى. ثم ذهب أصحاب المعنى وأصحاب اللفظ يكشفون عن مظاهر لتفوق القرآن في هذين المجالين . وأول من كان من ذلك كتاب (مجاز القرآن) لأبي عبيده ثم تلاهم إعجاز القرآن و(البيان والتبيين) للجاحظ ، وكان الحاجظ أوسع أفقاً وأعلى كعباً وأرهف ذوقاً من أبي عبيده حتى هم بعض الدارسين أن يجعله المؤسس الحقيقي لعلم البلاغة. (د . حسان، 2007 : 469)

وبعض الفرق ، فإنهم يقولون : إن وجه الإعجاز في القرآن هو ما أشتمل عليه من النظم الغريب المخالف لنظم العرب ونثرهم في مطالعه ومقاطعه وفواصله ؛ أي فكأنه بدع من ترتيب الكلام لا أكثر .

وبعضهم يقول : إن وجه الإعجاز في سلامة ألفاظة مما يشين اللفظ : كالتعقيد والاستكراه ونحوهما مما عرفه علماء البيان ، وهو رأي سخيف يدل على أن القائلين به لم يلابسوا صناعة المعاني وآخرون يقولون: بل ذلك في خلوه من التناقض وإشتماله على المعاني الدقيقة.

أما الرأي المشهور في الإعجاز البياني الذي ذهب إليه عبد القاهر الجرجاني صاحب (دلائل الإعجاز) فكثير من المتوسمين بالأدب يظنون أنه أول من صنف فيه ووضع من أجله كتابه المعروف ، وذلك وهم ، فإن أول من جوّد الكلام في هذا المذهب وصنّف فيه ، أبو عبدالله محمد بن يزيد الواسطي المُتوفّى سنة 306 هـ ، ثم أبو عيسى الرماني المُتوفّى سنة 332هـ ثم عبد القاهر ، وهذا الرأي كان السبب في وضع علم البيان .

ومذهب آخر لطائفة من المتأخرين : وهو أن وجه الإعجاز ما تضمنه القرآن من المزايا الظاهرة والبدائع الرائقة في الفواتح والمقاصد والخواتيم في كل سورة وفي مبادىء الآيات وفواصلها وقالوا والمعول على ثلاث خواص :

1- الفصاحه في ألفاظة كأنها السلسال.

2- البلاغة في المعاني بالإضافة إلى مضرب كل مثل ومساق كل قصة وخبر في الأوامر والنواهي وأنواع الوعيد ومحاسن المواعظ والأمثال وغيرها . مما اشتمل عليه ؛ فإنها مسوقة على أبلغ سياق .

3- صورة النظم ، فإن كل ما ذكره من هذه العلوم مسوق على أتم نظام وأحسنه وأكمله ، ومحصل هذا المذهب أن الإعجاز في القرآن كله لأن القرآن كله معجز .. وهو معجز لأنه معجز. (د. الرافعي، 1973 : 13)

مفهوم النظم القرآني :

يشكل الحديث عن مفهوم النظم القرآني ، من اللفت إلى الإعجاز في نظم القرآن ومن هذا فلا يتذوق معنى القرآن وحلاوته ، ولا يحس بلاغته وفصاحته ولا يشعر بمتانة أسلوبه وسلامة بيانه ، وحسن تركيبة وسلامة بنيانه إلا من حذق اللغة العربية ودرس أسرار البلاغة والفصاحة وعرف أساليب الكلام ، فمن ذا دراية وعلم بكل ذاك أدرك أن القرآن قد أحتل أرفع مناصب الإعجاز . (الديب، 1990 : 17)

ومن آراء الذين كتبوا في الإعجاز القرآني نلاحظ أنها تدور حول فكرة واحدة هي :

إن القرآن معجز بأسلوبه الفريد ونظمه البديع ، الذي هو فوق طاقة البشر ، إذن فهذا الأسلوب هو مادة الإعجاز ،لابد للباحث في هذا المجال من نظرة في أسلوب القرآن الكريم يتعرف بها على خصائص هذا الأسلوب ومميزاته .

ولقد ربط عبد القاهر الجرجاني الإعجاز بالنظم فقد رأى أن القرآن الكريم معجز بنظمه أي توخي معاني النحو وأحكامه وأن النظم مجرد فكرة لا محالة ولا يكون هذا النظم القرآني في مجال الحقيقة دون المجاز ، إذ القرآن الكريم هو الحجة البالغة ، والمعجزة الخالدة للأسلوب العربي في فصاحته وبلاغته وقد زخر بالحقائق اللفظية وعبر بها بكثير من الآيات.

ومن وجوه التطبيق للنظم القرآني لهذا النظم القرآني ، الصور البيانية التي لا تنفك تؤثر في النفس وتعدل من السلوك.

ومن ذلك قوله تعالى: **{مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا}** (الفتح :29).

ويوضح الدكتور **عبد القادر حسين** ، الصورة البيانية فيما تقدم قائلاً : أصحاب محمد عليه السلام فيهم غلظة وشدة على أعداء الدين ، ولين ورحمة مع إخوانهم المؤمنين ، فيهم خشوع وخضوع ، وركوع وسجود ، يبتهلون بالدعاء إلى الله ابتغاء فضله وتعالى . وقد وصفهم الله تعالى بهذه الصفات بالتوراة والإنجيل فكانوا في بدء الإسلام قلة ، ثم كثروا واستحكموا فترقى أمرهم يوماً فيوما فصاروا مثل زرع أثمر وأينع ، ثم إشتد واستغلظ ثم استوى واستقام ، فصار في أبهر صورة تعجب خاصة أهل الزراع ، فإذا أعجب أهل الزرّع فهو أدعى بأن يعجب العامة من الناس .

(حسين، 1975 : 57)

ويرى **عبد الواحد الزملكاني** (651هـ) أن من البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن الكريم النظم فيقول: إن للنظم والتأليف من التأثير من المعاني ما يعجز عنه الواصف ويقف دونه الأروع ، ولقد ينتقل بالتقديم والتأخير المعنى إلى ضده ، ومن أغفل في مراعاة ذلك أغفل أصلاً عظيماً في علم البيان وجهل جملاً من القرآن فمن ذلك قوله تعالى : { وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنَّ}. (الأنعام : 100) ، وذلك أن تقديم الشركاء يفيد أنه ما كان ينبغي أن يكون لله شريك لا من الجن ولا من غيرهم . بخلاف إذا تأخر لفظ الشركاء وليس بخافٍ أن (لله) في موضع المفعول الثاني(لجعل) وشركاء مفعول أول ويكون الجن في كلام ثانٍ بتقدير كأنه قيل: (فمن جعلوا شركاء ؟ ..قيل: الجن) ، وهذا يوجب أن يكون الإنكار جعلهم لله شركاء على الإطلاق ، فيدخل شركة غير الجن في الإنكار . دخول اتخاذه من الجن. (الزملكاني، 1974 : 229)

الصلة بين البلاغة ودراسة الإعجاز القرآني :

هناك طريقان لفهم الصلة بين البلاغة ودراسة الإعجاز القرآني .

الأولى : أن البلاغة في حدودها وأصولها ، و مصطلحاتها استقرئت من خلال النص العربي وهي بهذا ذات صلة بالنص العربي ، وكأن البلاغة قبل نزول القرآن الكريم ، كانت بلاغة تطبيقية ، في النصوص الأدبية ؛ من: شعر ، ونثر .

وبعد نزول القرآن الكريم احتاج الناس إلى فهم آياته وأحكامه فكأن الرسوّل – صلى الله عليه وسلم – ما يستغلق ، ويوضح لهم الغامض ويعينهم على فهم الحكم القرآني قولاً وفعلاً وإقراراً .

وسار الخلفاء الراشدون والصحابة الماجدة على نهج رسول الله صلى الله عليه وسلم في بيان القرآن الكريم ، إذ امتدت الفتوح الإسلامية لتشمل مناطق وشعوباً غير العرب المسلمين في الجزيرة العربية، ودخل الناس في دين الله أفواجاً ، تطلب الموقف مع هذا الواقع الجديد علوماً تعين على بيان القرآن الكريم ، فنهض العلماء تأليفاً وتوضيحاً للبيان القرآني فنشأت وترعرعت علوم البلاغة العربية خدمة للقرآن الكريم .

ولذا فإن البلاغة في نشأتها حرصت على التفسير البياني للقرآن الكريم وما برحت في فروعها وتواليفها تخرج عن هذه الغاية . فالبلاغة العربية تكشف عن جماليات فن القول العربي ، كما أنها تجلي الإعجاز البياني في الحرف ، والكلمة ، الآية ، والصورة ، القرآن الكريم وآياته وسوره وحروفه وألفاظه .

ولا مجال لشاك أن يشك في هذه الصلة ، وإن كان وجهها التطبيقي أبرز في الدلالة من صورتها النظرية، والبلاغة في إبراز بيان اللغة العربية وسيلة من وسائل تربي الإنسان على الذوق العربي ، الذي يقوده بالتالي إلى فهم البيان القرآني. (أبو علي، 1991 : 95-96)

ابن أبي الأصبع وإعجاز القرآن البياني :

إن فكرة إعجاز القرآن البياني ، تناولها علماء كثيرون قبل (إبن أبي الإصبع) إلا أن هذه الدراسة كان بعضها بحوثاً متناثرة في كتب المتكلمين والمفسرين والأدباء الذين حرصوا على أن يبينوا إعجاز القرآن الكريم الذي جعله الله دليلاً على رسالة محمد – صلى الله عليه وسلم – وأبرز هذه(الطوائف المعتزلة) الذين ثبت علماؤهم في الدفاع عن الاسلام وظهر بظهورهم أول كلام منظم عن القرآن ، وعلى رأس هذه الطائفة(الجاحظ) المتوّفى سنة 255هـ وقد ألف كتاباً عن نظم القرآن وأسلوبه للرد على القائلين بأن القرآن في مقدور البشر الأتيان بمثله ، ولكن الله صرفهم عن ذلك وبين أن القرآن معجز للعرب بنظمه وأسلوبه ، وغريب تأليفه وبديع تركيبة .

أما الطبري المتوّفى 310هـ يتسع في دراسة القرآن وتفكيره ، ويرجع إعجازه إلى بديع نظمه وتأليف الغريب الذي أعجز العرب ، مع أنه بلغتهم ولفظه كلفظهم ، واستشهد بعض الألوان البديعية في القرآن على التفاوت بين إسلوب القرآن وكلام العرب ، ومن ورائه سار على هذا النهج (الزمخشري) المتوفى سنة 538هـ في (الكشاف) و(إبن عطية) في الجامع المحرر وأغلب هؤلاء المفسرين ويتسع الحديث عن بلاغة القرآن وإعجازه البياني على يد(أبي هلال العكسري) فقد أوجب معرفة البلاغة ودراستها ، لأنها هي الطريق الموصل إلى معرفة بلاغة القرآن وإعجازه فيقول : إعلم – علمك الله الخير – أن أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالحفظ بعد المعرفة بالله –جل ثناؤه– ، علم البلاغة ، معرفة الفصاحة الذي به يعرف إعجاز القرآن كتاب الله تعالى .

والسّكاكي أيضاً يرى أن القرآن بليغ بنظمه وأسلوبه وفصاحة ألفاظه ومعانية ،وصحة مبانية، يقوده إلى ذلك الكشف عن بديع القرآن وجماله ، وجود الفنون البلاغية فيه ، وينقل عنه السيوطي قوله :

(أعلم إن إعجاز القرآن يُدرك ولا يمكن وصفه ، كاستقامة الوزن تدرك ولا يمكن وصفها ، كما يدرك طيب النغم العارض للصوت ولا يُدرك تحصيله لغير ذوي الفطرة إلا بإتقان علمَيْ المعاني والبيان والحدق بهما. (المصري، 1995 : 37 – 38)

المحور الرابع

أولاً : التفكيـــر:

يتناول هذا المحور مفهوم التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

جعل الله تعالي الإنسان خليفته في الأرض وميزه بالعقل عن بقية المخلوقات وجعل عقله مدار التكليف وتحمل أعباء المسؤولية وحثه علي النظر في ملكوته بالتفكير وأعمال العقل والتدبر؟ قال تعالى: في سورة الرعد(**وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يفكرون)** (سورة الرعد:3).

وفي عالم سريع التغير تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتتعقد المشكلات في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والحضارية يواجه المربون والساسة وقادة المجتمع وأولياء الأمور مشكلات غير مسبوقة تتعلق بكيفية إعداد أجيال اليوم لمواجهة تحديات عالم الغد. وما الذي يجب أن يتعلموه حتى يكونوا قادرين علي النجاح في مهنة المستقبل والمساهمة في خطط تنمية المجتمع المستقبلية.

يشير العلماء إلي أن معارف البشرية تتضاعف من ثلاث إلي خمس سنوات (جروان 1999) وإذا صح ذلك فإن أهمية محتوى المناهج الدراسية لابد أن تتناقص من سنة إلى آخرى ومن ثم فإن النتيجة الحتمية لذلك هي زيادة الاهتمام بما يطلق عليه أحد أبرز الداعين إلي تعليم التفكير الباحث ديبونو(DEBONO) "أدوات التفكير" أو ما يطلق عليه غيره من الباحثين "مهارات التفكير" لأنها حتى إن كانت تعلم من خلال محتوي دراسي معين ،إلا أنها عن إتقانها والسيطرة عليها تبقى لدى المتعلم بمثابة الزاد الذي ينفعه رغم تغير الزمان والمكان والمحتوي.

يتفق معظم الناس على أن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير هدف مهم للتربية وأن المدارس يجب أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها وأن المعلمين يريدون لطلبتهم التقدم والنجاح وأن كثيرين منهم يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل طالب علي التفكير هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم ، وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجدهم يعبرون عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين علي التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً ومستقبلاً . (جروان ،1999 : 4)

تشير البيانات والوقائع أن مدارسنا وجامعاتنا تخرج أعداداً هائلة من الطلبة الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات بينما يفتقرون بشكل ملحوظ إلي القدرة علي استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة، إن التصلب في الرأي حتى لو كان الرأي خطأ أو واهناً لا يستند إلى حجة أو منطق، والإلحاح علي إعطاء

إجابات سهلة لأسئلة معقدة ، والسعي وراء حالة اليقين والإجابة القاطعة، والعجز عند التعامل مع مشكلات جديدة هي في واقع الأمر نتاجات نظام تربوي لا يوفر خبرات كافية في التفكير.

(جروان، 1999 : 10)

ويواجه الإنسان منذ بدء الحياة الإنسانية على الأرض وحتى وقتنا الحاضر الكثير من المشكلات التي تتحدى قدراته وتعيق تحقيق آماله وطموحاته ، فلم يجد سبيلاً لمواجهة ذلك إلا استخدام العقل الذي وهبه الله إياه وميزه واصطفاه به ليتمكن عن طريقه من القيام بعمليات التفكير لحل مشكلاته وتفسير ما يحيط به من ظواهر واتقاء ما يحدق به من أخطار.

والتفكير في أبسط صوره تطبيق للمعلومات التي سبق أن اكتسبها الفرد ، أو هو الاستنتاج وتحليل المعلومات ومعالجتها ، ويحدث التفكير عندما يحصل الفرد على معلومات جديدة ثم يخزنها في الذاكرة ثم تترابط وترتب ثم تقوم هذه المعلومات وصولاً إلى الهدف أو الإجابة المحتملة للموقف المحير المشكل. (شحاتة ، 2000: 23)

ويختلف التفكير عن الإدراك في أن عملية التفكير عمليات مستقلة عن المثيرات الحاضرة بينما يكون الإدراك عملية تسجيل وتفسير لهذه المثيرات ويعتمد التفكير على الإدراك فهو يبدأ من مثيرات حسية ثم يتحول إلى عملية داخلية وفكرة تقود إلى فكرة حتى يصل إلى حل المشكلة التي تواجهه. (غانم ، 1995 : 25)

وتدريس التفكير أحد الأهداف المهمة لعملية التربية حيث يساعد الفرد على مواجهة المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار ، كما أنه يسهم في مساعدة التلاميذ لمواجهة صعوبات التعلم حتى يصبحوا مفكرين جيدين . (شحاتة ، 2000 : 32)

وإن من أهداف التربية أن يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطناً قادراً على التفكير النقدي الموضوعي، والبحث وحل المشكلات، وضرورة توجيه العملية التربوية نحو تطوير القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الايجابي .

(وزارة التربية والتعليم،1999 :9-10)

وورد في توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عُقد في عمان عام 1987 عبارات صريحة تدعو إلى تطوير قدرات التفكير المختلفة.

(وزارة التربية والتعليم ،1988 : 63)

ولا بد من الإشارة في هذا المجال إلى الاهتمام الكبير الذي يوليه ديننا الإسلامي الحنيف بالتفكير وحضه على استخدام العقل ، بل إن هذا الأمر من الأمور الرئيسة التي قامت عليها الدعوة الإسلامية. (خريشة ، 14:2001)

وأكبر دليل على ذلك ما ورد في القرآن الكريم المصدر الأول والرئيسي للشريعة الإسلامية من آيات كريمة تدعو إلى التفكير وعلى سبيل المثال لا الحصر.

قوله تعالى:﴿ **إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ** ﴾ (يوسف، الآية :2) .

وقوله تعالى: ﴿ **إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ** ﴾ (الزخرف،الآية: 3) .

وقوله تعالى : ﴿ **قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ** ﴾ (الأنعام، الآية:50) .

وقوله تعالى: ﴿ **وَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى** ﴾ (الروم، الآية :8) .

وقوله تعالى: ﴿ **إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ** ﴾ (آل عمران،الآية:190) .

وقوله تعالى: ﴿ **الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ** ﴾ (آل عمران:191) .

ويرى اللقاني(28:1979) أن التفكير عملية معقدة تتضمن العديد من العمليات العقلية بعضها يمثل مستوى منخفضاً من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها الآخر يمثل مستوى أرقى وأكثر تعقيداً مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض ، والتأكد من صحتها والتقويم.
(خريشة، 97:2001)

تعريف التفكير:-

كي يتم فهم التفكير كظاهرة لا بد من تحليلها مفهومياً ، ويمكن أن يتم لمسها عن طريق نتائجها ، وقد واجه علماء النفس المعرفيون صعوبة في فهم أنماط وأساليب تفكير الأفراد ، وقد مثل التفكير أعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني ، إذ إنه موجود في أعلى مستويات النشاط العقلي وهو أي التفكير . من أهم الخصائص التي تميز الإنسان أن يتميز عن الحيوانات وذلك بقدرته على تحديد هدف سلوكه.

فقد عرفه (**حبيب ،1995**) بأنه عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكير والتجريد والتعميم . والتمييز والمقارنة والاستدلال فكلما اتجهنا في تفكيرنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان أكثر تعقيداً(قطامي، 2011)

ويعده دي بونو **(DeBono)** بأنه مهارة عملية يمارس بها الذكاء نشاطه اعتماداً على الخبرة. أو هو اكتشاف متبصر أو متأنٍ للخبرة من أجل التوصل إلى الهدف**(DeBono,1986)**

وقد أجمل **عبد الحليم** (1996)، تعريفه للتفكير بالآتي: مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي استقصائي قصدي موجه نحو حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار معين أو إشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى أو إجابة لسؤال ما .

التفكير أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكتر من الحواس الخمس :اللمس والبصر والسمع والشم والذوق.

والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معني في الموقف أو الخبرة **(Barell,1999person1)** والتفكير مفهوم مجرد كالعدالة والظلم والكرم والشجاعة وما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء أكانت صورة مكتوبة أو منطوقة أم حركية.

إن التفكير مفهوم معقد ينطوي علي إبعاد ومكونات متشابكه تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري.

إن التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات،(**جروان،1999)** هي: عمليات معرفية معقدة مثل:

(حل المشكلات) وأقل تعقيداً(كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال) وعمليات توجيه وتحكم معرفية(**Metacognition**)معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع استعدادات وعوامل شخصية(اتجاهات موضوعية، ميول).

التفكير هو : " أي عميلة او نشاط يحدث في عقل الإنسان ، وبعبارة أخرى هو عبارة عن المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار ، ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية وإتخاذ القرارت وحل المشكلات". (أبو شعبان ،2010 : 3)

ويؤكد (نبهان) أن الكثير من التربويين في دول مختلفة قد أدركوا في السنوات الأخيرة أن الطلبة في المدارس لا يفكرون بمهارة وبشكل ناقد كما ينبغي ، وقد أظهر عدد من الكتب والمقالات والتقارير دعماً لحركة تعليم التفكير، فعلى سبيل المثال ، إن منظمات بارزة كاللجنة التربوية في الولايات المتحده الأمريكية Education ommission the state ومجلس الكليات , College Board (1983) وكتاب (أمة في خطر) Nation at Risk ، أشارت إلى مواطن الضعف في عمليات التفكير العليا في اعتبار ذلك أحد أبرز النقائص في التربية الأمريكية. (نبهان ،2001 : 2)

ويصنف(New man) في فئتين رئيستين هما : مهارات التفكير الدنيا ومهارات التفكير العليا ، وتعنى مهارات التفكير الدنيا التطبيق الروتيني والآلي للمعلومات ، والإستخدام المحدد للعقل فهي تتضمن تذكر المعلومات التي تم تعلمها سابقاً أما مهارات التفكير العليا فتعني التحدي والإستخدام الواسع للعقل ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتحليل المعلومات ومعالجتها.

(خريشة، 2001 : 15)

وترى **الباحثة** أن الله سبحانه وتعالى خلق الدنيا وسخر فيها للمستخلف فيها آلا وهو الإنسان ليبحث وينقب ويدرس ويتفكر فيقول سبحانه وتعالى : { **يُنْبِتُ لَكُمْ بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالْأَعْنَابَ وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**} (النحل : 11) .

وقوله تعالى : { **وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ** }(الجاثية :13) .

وقوله تعالى : { **الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى * جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ** }(آل عمران : 191) .

لذلك يجب علينا أن نحمد الله على نعمة العقل والفكر التي وهبنا إياها الله سبحانه وتعالى.

التفكير كمفهوم ومهارات التفكير والفرق بينها :

إن التفكير عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقليه للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها وهي عملية غير مفهومة تماماً وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة . والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى . أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات " مهارة تحديد المشكلة " ، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقييم الدليل أو الإدعاء.

تصنيف التفكير :

يصنف (**جروان** ، 1999) التفكير من حيث الفاعلية إلى :

أ- **تفكير فعال : وهو الذي يتحقق فيه شرطان :**

1- تتبع فيه أساليب ومنهجية سليمة بشكل معقول .

2- تستخدم فيه أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها .

ب- **تفكير غير فعال.**

هو التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة دقيقة ويبنى على مغالطات أو افتراضات باطلة أو متناقضة أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع أو التوصل إلى استنتاجات ليست مبررة.

وترتبط السلوكيات غير المنطقية التالية بالتفكير غير الفعال:

- إساءة استخدام الدعابة لتغيير سير النقاش.
- اللجوء إلى القوة والتهجم الشخصي أو الجماعي.
- إساءة استخدام اللغة بقصد أو بغير قصد للابتعاد عن الموضوع .
- التردد في اتخاذ القرارات.
- وضع فرضيات مخالفة للواقع.
- التبسيط غير المبرر للمشكلات المعقدة.

تعليم التفكير:-

لقد استحوذ هذا السؤال على مؤلف الكتاب إدوارد دي بونو (De Bono) فكانت حصيلة هذا الاستحواذ أكثر من عشرين كتاباً ، قام المؤلف بتأليفها ، وتدور في مجملها حول الإجابة الملحة عن هذا السؤال الذي استعصى ، ولا يزال ، على الباحثين في هذا الحقل ، وإن كان ، دي بونو قد فتح لنا كوة نطل منها على عالم التفكير الرحب .

كان دي بونو أول من وضع مصطلح (Lateral Thinking) الذي دعوناه التفكير الإحاطي(أول الجوانبي) إذ تجرأنا أن ننسب إلى الجمع وهو ذلك النوع التفكير ، الذي يسعى إلى الإحاطة بجوانب المشكلة التي يجابهها في البحث عن حلولها . إنه ذلك التفكير الذي يسعى إلى توليد المعلومات غير المتاحة عن المشكلة ، وذلك لاستيفاء متطلبات يتجاوز بهذا التفكير العادي، ذلك أن التفكيرين ، المنطقي والرياضي يوليان اهتماماً خاصاً للبحث عن الإجابة " بنعم أو لا " ، فهما يعتمدان معيار القيمتين . بل لعلهما يحكمان أسلوب تفكيرنا الذي يتلخص في الدفاع والهجوم، فغايتي أن أثبت أنك على خطأ ، وبالتالي فإني على صواب ، من هنا كان قصور هذا النوع في رأي دي بونو . إنه لا ينتقص من أهمية هذين التفكيرين ، اللذين يقودان التطور العلمي التكنولوجي ، إلا أنهما أعجز من أن يعالجا مشكلات الحياة ، فليست لدينا القدرة على صياغة مشكلات الفقر والمرض والجهل ، وجنوح الأحداث ، ومعاناة الريف ، بمعدلات رياضية ، كتلك التي تحكم سفن الفضاء مثلاً. ومن ثم فإننا في أمس الحاجة إلى الحاجة إلى البحث عن " تفكير"، يتجاوز هذين التفكيرين لمحدوديتهما ، وذلك لمعالجة مثل تلك المشكلات . إنه تفكير الإمكانات المختلفة والبدائل والمواقف المترتبة ، فلا عجب أن نرى المؤلف يقد أحد كتبه بعنوان " ما وراء نعم ولا " !!

ترجم بعضهم مصطلح " Lateral Thinking" باسم " التفكير الجانبي " أو " التفكير غير المألوف " ، كما ورد في كتاب عالم المعرفة " التفكير المستقيم والتفكير الأعوج" . إلا أننا رأينا " التفكير الإحاطي" أو " الجوانبي " أكثر اتصالاً بالمفهوم ، إذ إن كلمة " جانبي " تدل لأول وهلة على " أمر ثانوي لا قيمة له " ، كما أن " غير مألوف " لا تفي بالحاجة في رأينا . وليس غريباً أن تضيق اللغة بنا ، فإن دي بونو تبرم بدوره من عجز اللغة عن تلبية حاجاته ، فيعد بالبحث عن كلمات تكون أفضل تعبيراً من (Lateral Thinking) ، و " الإدراك " (perception) حيث الأخيرة هي محور كتابه هذا .

يرى دي بونو أ يكون " تعليم التفكير " موضوعاً لمقرر أساس بين الموضوعات المدرسية ، إذ سيطور هذا المقرر عقل المعلم وعقل المتعلم بما يقود إلى تطوير مجتمعي ، ذلك لأن هذا يقود إلى بناء عقلي منهجي ، طالما افتقرت إليه الأمم المتخلفة .

إن التقدم والتخلف قضايات جذورها فكرية ، وتتمحوران حول المنهجية واللامنهجية ، وليست التكنولوجيا عملاً خارقاً أو مستحيلاً على أي شعب إذا ما أتيح له تربية العقل المنهجي . إنه العقل الذي تعلم كيف يفكر . فالتكنولوجيا هي العملية الإبداعية لمثل هذا العقل المنهجي . وليس هذا العقل وليد المصادفة ، بل إن التربية مجال بنائه. فإذا أفادت التربية من أساليب تربية هذه المنهجية ، كان لهذه دور في تقليص الفجوة بين التخلف والتقدم ، ولا نريد أن يتبادر إلى الذهن أننا نذهب إلى القول بأن التكنولوجيا هي التقدم فحسب ، بقدر ما نود أن نقول عنها واحدة من مؤشرات منهجية عقلية تدرك شأن العلم في القوة والرفاهية ، أما التقدم الحقيقي فيقاس بمدى احترام الإنسان في حد ذاته ، فاحترام العقل والإنسان مؤشران للصعود ولو جزئياً.

ويتميز كتاب " تعليم التفكير " بكونه لا ينقد واقعاً تربوياً ، بل يضع برنامجاً علمياً مدروساً لتطوير التربية ، صار تطبيقه على نطاق واسع خارج مجتمعنا.

إن " تعليم التفكير " يحض على العمل الجماعي أو " عمل الفريق " ومن ثم كان هذا الكتاب حصيلة " عمل الفريق" إذ اقتسمنا نحن الثلاثة ترجمة هذا الكتاب . ونظراً لأنني قمت بمراجعة ما ترجمه زميلاي و وذلك لتوحيد روح الترجمة وانسجام قالبها ، فإني أكون من يتحمل اللوم الأساسي لأي نقد يمكن توجيهه إلى هذا العمل المترجم . إما بكل تواضع ، لا نزعم الكمال فيما قدمناه ، فالكمال لله وحده . (دي بونو ،2001 : 10-14)

التفكير كمفهوم ومهارات التفكير والفرق بينها :-

إن التفكير عملية كليه نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها وهي عملية غير مفهومه تماماً وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة . والمعاجلة الواعية والاحتضان والحدس وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى.

أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات " مهارة تحديد المشكلة " ، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقييم الدليل أو الادعاء.

ويرى عثمان وأبو حطب (1978:225-268) أن للتفكير ستة أنماط وهي :

1- التداعي الحر (الطلاقة) .
2- التداعي المقيد (المرونة)
3- التفكير الحدسي.
4- التفكير الإستدلالي.
5- التفكير الإبتكاري .
6- التفكير الناقد.

كما يبرز شطناوي (1990: 24) ثلاثة أنماط للتفكير هي :

1- التفكير الناقد 2- التفكير الإبتكاري 3- التفكير المتعلق بحل المسألة.

ويأخذ التفكير أشكالاً متعددة منها : التفكير المتقارب والمتباعد ، التفكير الناقد ، التفكير الإبداعي ، التفكير التاملي ، التفكير التحليلي . (السامرائي وآخرون 1994:169).

إن أسلوب أو نمط التفكير للفرد يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة والمعلومات ويسجلها وبرمزها ويخزنها في هرم خبراته وبالتالي فالفرد يسترجعها بطريقته في التعبير. (قطامي ، 1990)

وقد قدم (ماير Mayar) أنواعاً من أنماط التفكير مرتكزاً على العمليات الفعلية الموصلة إلى النتيجة وهذه الأنماط هي: (جروان ، 1999)

التفكير بالمحاولة والخطأ.

1-التفكير بإعادة بناء الموقف (سلوك حل المشكلات).
2-التفكير الاستقرائي.
3-التفكير الاستنباطي.

وهناك أنماط تفكير تم صياغتها اعتماداً إلى العلميات الذهنية المستخدمة ومنها .

(قطامي . 2001)

1-التفكير بالمحاولة والخطأ.
2- التفكير الخرافي .
3-التفكير بعقول الغير .
4- التفكير العلمي .

وقد ذكر حبيب المشار إليه في قطامي (2001) إن التفكير في أنماط أنما يتم تصنيفاً على أساسين هما الأزواج والموضوعية والعقلانية ، ومن هذه الأزواج المتناظرة ما يلي :

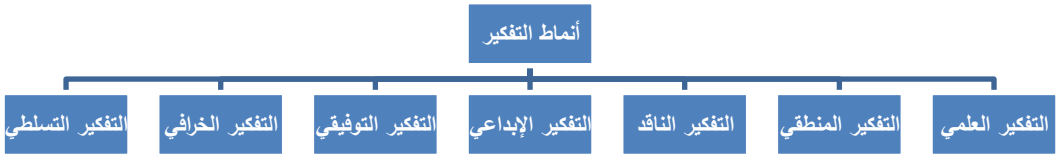
1. التفكير التباعدي Divergent التفكير التقاربي Covergent.
2. التفكير الاستقرائي Inductivce التفكير الاستنباطي Declectiue.
3. التفكير الإبداعي Creative الناقد Cirtical.
4. التفكير الاستكشافي Exploratory التحليلي Analytical

وقد حدد (جروان ، 1999) نماذج التفكير على النحو التالي :

- التفكير الفعال- التفكير المنتج -التفكير الشامل -التفكير المجرد-التفكير الرأسي.

إضافة لما تقدم فإن مجموعة الأنماط والنماذج التفكيرية تتكامل لو أننا وضعناها في مجموعة من سبعة أنماط عامة تتدرج تحتها كل أو معظم نماذج التفكير.

شكل (1. 2) أنماط التفكير



وفيما يلي شرحاً موجزاً لكل نمط من الأنماط السبعة.

أولا: التفكير العلمي (Scientific Thinking)

يقصد به ذلك التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في النشاط الذي يبذله حيث يمارس أعماله المعتادة أو في علاقاته مع العالم المحيط به(حموده 2000) وقد اعتمد عليه في تفسير أي ظاهرة بالكشف عن الأسباب التي أدت إلى حدوثها على هذا النحو.

ويمتاز هذا النوع من التفكير بما يلي: (قطامي ، 2001)

1. التراكمية 2. التنظيم 3 . البحث عن الأسباب 4. الشمولية 5. الدقة والتجريد.

ثانياً : التفكير المنطقي : Logical Thinking:

هو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال ، لكنه أكثر من مجرد تجديد للأسباب أو النتائج ، إنة يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها . (قطامي ، 2001)

ويرى إنيس(Ennis) : أن التفكير المنطقي إعطاء تبريرات معقولة .

(د.صقر ، 2000 : 51)

وقد أشار سوسو (Soso , 1998) إلى أن التفكير المنطقي يتضمن:

1- البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأشياء أو الأحداث.

2- دراسة نتائج الأعمال قبل أدائها من الفرد .

3- تحليل المقدمات وتفسيرها ثم توحيدها مع تحقيق الإنسجام فيما بينها .

4- إن التفكير المنطقي يتأثر بالثقافة التي يعيش ضمنها الفرد.

ثالثاً : التفكير الإبداعي :

وهو أن توجد شيئاً مألوفاً من شيء من غير مألوف إلى شيء غير مألوف . أما التفكير الإبداعي فتعددت تعريفاته أيضاً إلا أنه يمكن القول بأنه محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل لمشكلة جديدة أو قديمة . ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته وأصالته والقدرة على تطوير حلول للمشكلات وتفصيلها أو توسيعها. (Turner , 1994 , p.145)

ويتضح من ذلك أن الإنسان في محاولتة لحل مشكلاته يحتاج إلى التفكير الناقد حاجته الى التفكير الإبداعي ، فإذا كان الأخير يقدم حلولاً فرضيه للمشكلات فإن التفكير الناقد يساعد على إختبار صحة هذه الحلول . (اللقاني، 1979 : 29- 30)

والشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد فهو يعي الأخطاء ونواحي النقص والقصور ويحس بالمشكلات إحساساً مرهفاً Sensitivity to problems وهو ذو تفكير على درجة عالية من الأصالة Originality أي أنه لا يكرر أفكار المحطين به ، فتكون الأفكار التي يولدها جديدة إذ ما حكمنا عليها في ضوء الأفكار التي تبرز عند الأشخاص الآخرين .. ويمكن الحكم على الفكرة بالأصالة إذا كانت متميزة ولا تكرر الأفكار الشائعة .

وترى الباحثة أن الشخص صاحب التفكير الأصيل بهذا المعنى هو الشخص الذي ينفر من تكرار أفكار الآخرين وحلولهم التقليدية للمشكلات. (د.إبراهيم ، 2004 : 26)

رابعاً : التفكير التوفيقي :

وهو التفكير الذي يتصف صاحب بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرق التي يفكر بها الآخرون فيظهر تقبلاً لأفكارهم وغير من أفكاره ليجد طريقاً وسيطاً يجمع بين طريقته في المعاجلة وإسلوب الآخرين فيها.

خامساً : التفكير الخرافي :

والهدف من استعراض هذا النمط من التفكير هو فهمه بهدف تحصين الطلاب من استخدامه وتقليل مناسبات وطريق حدوثه . (عسقول، 2009 : 40)

سادساً : التفكير التسلطي :

ويهدف من عرضه إلى فهمه بهدف تحصين الطلاب من استخدامه لأن هذا النوع من التفكير إذا شاع فإنه تفكير يقتل التلقائية والنقد والإبداع . (جروان، 1999 : 34)

وترى الباحثة أن التفكير نشاط عقلي يقوم به الإنسان عندما يواجه موقف ما من أجل الوصول إلى الهدف المنشود مستخدماً خبرته في مواقف سابقة مشابهه ثبتت صحتها.

لماذا يتم تعليم التفكير ؟

لتعليم مهارات التفكير المذكورة أعلاه والتدريب عليها مسوغات أهمها:

1- التفجر المعرفي : وماله من تداعيات أدت إلى زيادة مسؤولية المتعلم وتحسين قدراته للتفاعل مع المواد والخبرات الجديدة.

2- زيادة الضغط التربوي العالمي في العودة إلى تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب ومهارات حل المشكلات الثقافية و العلمية والتكنولوجية .

3- إن فهم العالم التكنولوجي من حولنا يتطلب التدريب على التفكير ويجعل ذلك من أهداف التربية والتعليم .

4- ومن المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين ، ومهارات التحليل والتقويم ومهارا ت استراتيجيات حل المشاكل ، وكذلك مهارات التركيب والتطبيق والإبداع وصياغة القرارات، ويمكن أن تتحقق هذه بالتدريب.

5- إن مبدأ التعليم الذاتي من الأساليب والأمور التي يجب العناية بها وتطويرها عند الأفراد ذلك لمواجهة الكم الهائل من المعلومات والمعرفة التي تنتج يومياً في كل المجالات. ولا يتأتي فهم ذلك ومتابعته إلا باستخدام المهارات ذات العلاقة بالتفكير والتدريب على أساليب التعلم الذاتي.

6- إن مبدأ التعلم المستمر والذي لا يمكن تحقيقه إلا بالتدرب على مهارات التفكير لجمع المعرفة والوصول إليها ، وتحديث التعلم عند الإفراد لا يتأتي إلا بالتدريب على التفكير ومهاراته المتنوعة والفاعلة.

7- حل مشكلات المجتمع الكثيرة في ضوء التطور المعرفي الكبير لا يتأتي إلا بالتعلم والتدرب على مهارات التفكير البناء ومساهمة الأفراد بتفكيرهم وعمليات حل المشكلات البيئية، والازدحام الهائل للمعرفة والتكديس المستمر للمال والطاقة ، جميعها مشكلات بحاجة إلى حل لنفع المجتمع وتطويره .

8- هناك فهم خاطئ يقول : إن التفكير والتدرب عليه يجب أن يتم بمعزل عن المواد الدراسية يمكن أن تسهم في تعليم مهارات التفكير دون غيرها ، فهذا يجب أن يتم إعادة النظر فيه ، إذ إن الموضوعات المنهجية يمكن أن يتم تدريب الطلبة فيها على مهارات التفكير وليس صحيحاً بأن الرياضيات وحدها التي يمكن أن يستخدم فيها تعليم مهارات التفكير ، بل يمكن أن يتم ذلك في سياق كل موضوع منهجي مثل الأحياء والكيمياء والعلوم العامة والاجتماعيات وكذلك اللغة وعاء الفكر . وهذا يتطلب إعادة النظر في تدريب المعلم وفي مفردات المناهج على قدم المساواة.

دور المعلم في تعليم التفكير :

يجب أن يكون قادراً على ممارسة الطلبة على مهارات التفكير من خلال الموضوع الذي يعلمه ، وللتحديد أكثر فإن المعلم مطالب بأن يكون على وعي تام بالآتي :

1. إن للإنسان قيمة وله دور حيوي وفاعلية في السيطرة على البيئة التي توجد حوله بمعنى أن يؤثر في هذه البيئة المحيطة به .
2. إن للمتعلم قدرة على التفكير أيضاً وهذا يعني أن تكون نظرة المعلم نحوه إيجابية والمتعلم يستفيد من التدرب على التفكير ويكتسب المهارات المطلوبة .
3. إن احترام الرأي الآخر ومناقشة الآخرين فيه مبدأ تربوي حضاري يجب التمسك به ، وإن المواقف التي تثير التساؤل والتفكير ضرورة لا بد منها .
4. إن مهارة التفكير تنمو وتزداد بالتدريب المنظم في مواقف منظمة أو غير منظمة.
5. إن احترام تفكير الطلبة ومبدأ التمسك به ضرورة لأنه يعكس المرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم.
6. إن الانتماء للمجتمع له علاقة إيجابية بمهارات التفكير التي يمتلكها المتعلم.
7. إن إعمال الذهن في كل ما يواجهه يؤدي على نتاجات مختلفة من صور التفكير وخصوصاَ عندما يتفاعل المتعلمون مع هذه المواقف المختلفة .

وللمعلم الدور الرئيس في تطوير مهارات التفكير عند الطلبة فإذا عدّل المعلم سلوكه الصفي وتحمّل مسؤولياته الجديدة في تعليم الطلبة مهارات التفكير فإنه يكون معلماً قادراَ على تنمية التفكير وتحقيق أهداف التربية الكبيرة ذات الأهمية الواضحة في هذا الزمن الذي يتطلب كل جهد ممكن لإنتاج أفراد في المجتمع قادرين على التعامل مع متطلبات هذا العصر المعرفي والتكنولوجي. (د.غباين، 2003: 18 – 21)

ويستطيع المعلم أن يلعب هذا الدور مستنداَ إلى المعطيات والمهارات التعليمية التالية :

– إن إثارة المعلم للسؤال المثير للتفكير واستخدامه في حيثيات العملية التربوية يزيد من إثارة الطلبة ويحسن من أدائهم المميز والمرتبط بالعمليات الذهنية العليا ومنها: العصف والاسترجاع والملاحظة والاختبار وتعريف الأشياء والمقابلة والمقارنة والعد والترتيب.

– تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة عن أدائهم والبيانات المتعلقة بذلك.

– تزويد الطلبة بتعليقات مناسبة عن رأيه على أداء الطلبة .

– إعطاء الفرص الكافية للطلبة للتفكير .

– توفير الطرق المناسبة للحصول على المعلومات والمعرفة.

وبعامة فإن عصر التغيرات المتسارعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم كعملية لا يحدها زمان أو مكان ، وتستمر مع الانسان كحاجة ضرورية لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته . ومن هنا تكتسب شعارات تعليم الطالب كيف يتعلم ، كيف يفكر أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية لأن التكيف مع المستجدات يستدعي تعلم مهارات جديدة واستخدام المعرفة في مواقف جديدة.

واستخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن ، وهناك أسباب عديدة تحتم على مدارسنا وجامعاتنا الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة اللازمة لتطوير وتحسين مهارات التفكير لدى الطلبة بصورة منظمة وهادفة ، إذا كانت تسعى بالفعل لمساعدتهم على التكيف مع متطلبات عصرهم بعد تخرجهم .

وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تعليم مهارات التفكير وعملياته التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها .

ويقول الباحث (ستيرنبرج 1985 Sternberg) إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالباً ما تصبح قديمة ، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبداً ، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها .

وعليه فإن تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل ، ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتعليم مهارات التفكير أهمية متزايدة وملحة لانجاح الفرد وتطور المجتمع . (جروان ، 1999 ، قطامي ، 2001)

خصائص التفكير:-

يتميز التفكير بخصائص يمكن إجمالها فيما يلي :

التفكير سلوك هادف –علي وجه العموم –لا يحدث في فراغ أو بلا هدف والتفكير سلوك طوري يزداد تعقيداً وحدقاً مع نمو الفرد وتراكم خبراته والتفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلي أفضل المعلومات الممكن توافرها ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة والكمال في التفكير يتشكل في تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان.

(فترة التفكير) الموقف والمناسبة والموضوع الذي يجري حوله التفكير يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية ورمزية كمية مكانية شكلية) لكل منها خصوصيته ويتطور التفكير عند الأطفال بتأثير العوامل البيئية والوراثية(شاهين، 1991).

يقول المثل الصيني (إذا أعطيت رجلاً سمكة فسوف يأكل يوماً، وإذا علمته صيد السمك فسوف يأكل طيلة حياته، يشبه العالم مكلير (Maclure) التفكير بعملية التنفس للإنسان (جروان ،1999).

إننا نحتاج التفكير في البحث عن مصادر المعلومات كما نحتاجه في اختيار المعلومات اللازمة للموقف واستخدام هده المعلومات في معالجة المشكلات علي أفضل وجه ممكن وهناك أسباب عديدة تحتم علي مدارسنا وجامعاتنا الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة لتطوير وتحسين مهارات التفكير لدى الطلبة بصورة منظمة وهادفة إذا كانت تسعي فعلاً لمساعدتهم علي التكيف مع متطلبات عصرهم بعد تخرجهم.

فالتفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة.

والتفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً وللتفكير دور مهم في النجاح الدراسي والحياتي والتفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معاً في عالم اليوم والغد، ويفيد تعليم مهارات التفكير المعلمين والمتعلمين معاً. والقدرة علي التفكير غالباً تعزز ثقة الإنسان بنفسه إذ إن الإنسان في هذه الحياة معرض للكثير من المواقف تستدعي امتلاك القدرة علي التفكير الجيد لمواجهة تلك المواقف والتكيف معها. (إسماعيل، 1993 بكار ،1998،فخر 1998)

قائمة أساليب التفكير :-

أسلوب التفكير Thinking style:

يرى سترنبرج (Stemberg , 1988: 202) أن أسلوب التفكير يشير إلى الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه ، فأسلوب التفكير ليس مستوى الذكاء ولكنه طريقة استخدام الذكاء ، كما يرى سترنبرج (Stemberg ، 1997 ، 366) أن أساليب التفكير هي نزعات propensities أكثر منها قدرات ، فهي طريقة الفرد في توجيه العقل أو الطرق المفضلة في استغلال أو توظيف الذكاء. ويؤكد سترنبرج (Stemberg ، 1997 ، 79) نفس المعنى حين يرى أن أسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه .

1- الأسلوب التشريعي Legislatve style 2- الأسلوب التنفيذي Executive style

3- الأسلوب الحكمي Judical style 4- الأسلوب الملكي Monarchic style

5- الأسلوب الأقلي Oligarchic Style 6- الأسلوب الفوضوي Anarchic Style

7- الأسلوب الكلي Global style 8- الأسلوب المحليLocal style

9- الأسلوب الداخلي Internal style 10- الأسلوب الخارجي External style

11- الأسلوب المحافظ Conservative style 11- الأسلوب التقدمي Progressive style

(عجوة ، وأبو سريع 1999 : 4 – 9)

معوقات تعليم التفكير:-

1- لا يزال الطابع العام السائد في وضع المناهج الدراسية والكتب المدرسية المقررة متأثراً بالافتراض الواسع الانتشار الذي مفاده أن عملية متراكمة لكم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

2- لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع وأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلم تركز علي عملية نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز علي توليدها أو استعمالها.

3- واجه الهيئات التعليمية والإدارية مشكلة كبيرة في تعريف التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهيل عمليه تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه.

4- تقوم برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم وكذلك المقررات الجامعية في كلية التربية علي افتراض أن ما يدرسه المعلمون المتدربون حول أساليب التعليم نظريات التعلم وغيرها يؤدي بصورة تلقائية إلي خبراتهم النظرية إلي ممارسات عملية على مستوي الصف.

5-يعتمد النظام التربوي بصورة متزايدة علي امتحانات مدرسية وعامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية.

برامج تعليم مهارات التفكير:-

تتنوع برامج تعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير ومن أبرز الاتجاهات النظرية التي بنيت علي أساسها برامج تعليم التفكير ومهاراته ما يلي:

برامج العمليات المعرفية (Cognitive operations) تركز هذه البرامج علي العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل المقارنة والتصنيف والاستنتاج نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات. ومن الأمثلة علي هذا النوع برنامج البناء العقلي لجيلفورد.

برامج العمليات فوق المعرفية (Met cognitive Operations) تركز هذه البرامج علي التفكير كموضوع قائم بذاته وعلي تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر علي العمليات المعرفية وتديرها ومن أهمها التخطيط والمراقبة والتقييم .

"تهدف إلي تشجيع الطلبة علي التفكير حول تفكيرهم ومن أبرز البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج الفلسفة للأطفال"(Lipman1991) .

برامج المعالجة اللغوية والرمزية (Lang and Symbol Manipulation) تركز هده البرامج علي الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير معاً. وتعنى هده البرامج بصورة خاصة بنتاجات التفكير المعقدة كالكتابة الأدبية وبرامج الحاسوب ومن أشهر الأمثلة عليها برامج الحاسوب اللغوية والرياضية (Caillot,1991).

برامج التعليم بالاكتشاف (Heuristic Oriented Learning) تؤكد هده البرامج علي أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات وتضم هذه الاستراتيجيات التخطيط وإعادة بناء المشكلة بالرموز أو الصور أو الرسم البياني والبرهان علي صحة الحل.

ومن البرامج تعليم التفكير المنهجي (Forml Tanking) تبني هده البرامج منحى بياجيه (Piaget) في التطوير المعرفي. وتهدف إلي تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة، وتركز علي الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال والتعرف علي العلاقات ضمن محتوي المواد الدراسية التقليدية.

جدول (2.1)

ومن أشهر برامج تعليم التفكير ومهاراته(جروان 1999):-

1-الحل الإبداعي للمشكلات لاوسبورن	Osborn's Creative Problem Solving
2-مهارات التفكير لتابا	Taba's Thinking Skills
3-البناء العقلي لجيلفورد	Guliford's Structure of Intellect Sol
4-برنامج كورت لديبونو	DeBono's Cognitive Research Trust (CORT)
5-برنامج الفلسفة للأطفال للبمان	Lpiman's Philosophy for Children

أساليب تعليم مهارات التفكير:-

يرى بعض الباحثين أن يكون تعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية بينما يرى آخرون أنه يمكن إدماج هذه المهارات والعمليات ضمن محتوى المواد الدراسية وكجزء من خطط الدروس التي يحضرها المعلمون كل حسب موضوع تخصصه ويمكن تلخيص أهم الفروق بين الاتجاهين في الجدول التالي:

جدول (2.2) أساليب تعليم مهارات التفكير

الأسلوب المباشر	أسلوب الدمج والتكامل
تعليم مهارات التفكير يكون علي شكل مهارات مستقلة على محتوى المواد الدراسية.	تعلم مهارات التفكير يمثل جزء من الدروس الصفية المعتادة.
يتم تحديد المهارة أو العملية ويعطي المصطلح في بداية الحصة.	لا يتم إفراد حصة ولا يتم التركيز علي المصطلح بصورة مباشرة.
لا توجد علاقة لمحتوى الدرس بالمنهاج العادي.	محتوى الدرس الذي تعلم فيه المهارة جزء من المنهاج المعتاد.
يراعي أن يكون محتوى الدرس بسيطاً حتى لا يتداخل أو يعقد تعلم مهارة التفكير .	يضم المعلم الدرس وفقاً للمنهاج المعتاد ويضمنه المهارة التي يريدها.
يتم الانتهاء من برنامج تعليم مهارات التفكير خلال فترة زمنية معينة.	لا يتوقف إدماج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية.

وهناك ثلاثة عناصر تؤدي إلي الدمج الناجح للاستراتيجيات في المناهج وهي تصميم الاستراتيجيات بصورة مبسطة لتسهيل تعلمها أن يكون بإمكان المعلم وبكل سهولة إدراج الاستراتيجية في المناهج بالإمكان انتقال الإستراتيجية من سياق لآخر سواء في المدرسة أو خارجها.

وهناك أنواع مختلفة للتفكير أورد(عبدو،1999 : 98) منها التفكير الفعال(Effective thinking)، والتفكير الناقد (Critical) ، والتفكير الاستقرائي (Inductive) ،والتفكير التأملي (Reflective)، والتفكيرالمعرفي(Cognitive) ،والتفكيرالإبداعي(Creative)، والتفكيرالتحليلي (Analytical) (النجار ،1994)

العلاقة بين التفكير والذكاء :-

عرف وكسلر الذكاء بأنه القدرة الكلية العامة علي القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلاني والتفاعل مع البيئة بكفاية (خليل عليان 1988) وفي دراسة للتح (1992) وجد أثراً للذكاء علي قدرة حل المشكلة والتي تعتبر مهارات التفكير (التح،1992).

ويقول الدكتور إدوارد دي بونو (1986) لقد بدأ من التعارف عليه أو الإحساس بان الفرد ذا درجة الذكاء المرتفعة قد يكون بالضرورة مفكراً فاعلاً ويبدو أن المسألة ليست كذلك فهناك بعض الأفراد ذوي درجات الذكاء العالية يبدون أنهم مفكرون غير فاعلين كما أن غيرهم ممن هم أقل درجة من الذكاء يبدون أكثر فاعلية لقد عرفت التفكير بأنه مهارة التشغيل الذي يعمل فيها الذكاء

فوق الخبرة ويضيف دي بونو إذا كانت درجة الذكاء هي القوة الداخلية للسيارة فإن مهارة التفكير تعتبر مساوية أو مكافئة لمهارة القيادة (DEBONO،1986).

وهناك نوع مهم من الذكاء يسمى الذكاء الوجداني"Emotional Lutelligense"

وقد عرفه مايلرر، وسالوفي(Salovey & Mayer ، 1993) بأنه نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على ضبط انفعالات الذات والآخرين ، التمييز بينهم واستخدام المعلومات لتوجة تفكير الفرد وأفعالة.

وهذا لا بد له من مركز التحكم(Loucs of control)ويتفق هذا المفهوم بإدراك الفرد بهذا العالم للعالم المحيط به وعلاقتة بالسلوك وما يحصل عليه من تدعيمات إجابية وسلبية وهذا التحكم نوعان : تحكم داخلي وتحكم خارجي. (د.سرور، 2003: 13)

أخطاء ومشاكل التفكير:-

هناك بعض الأخطاء والمشاكل التي يقع فيها الكثير عندما يقومون بعملية التفكير:-

1- **الجزئية:** تعتبر الجزئية خطأ رئيساً في التفكير حيت إن المفكر لا ينطوي إلي المسألة من جميع الأوجه ولكن من وجه واحد حيث يقصد بالجزئية النظرية الضيقة للأمور.

2-**مقياس الوقت** : ويقصد بذلك النظرية القريبة وتجاهل النظرة المستقبلية ومثال على ذلك: أحد الطلاب ترك المدرسة لأن أصحابه تركوا المدرسة واشتغلوا بالنقود بينما لو فكر بإكمال تعليمه لحصل على نقود أكثر بسبب المؤهل العلمي وكذلك فإن إكمال التعليم سيعزز ثقته بنفسه وكذلك سيكتسب احترام الجميع.

3- **التركيز علي الذات:** كون الرؤية الضيقة أو التفكير المحدود لدي التلاميذ مبنياً في العادة علي التركيز علي الذات حيث أنهم ينظرون إلي الموقف فقط حسب تأثيره عليهم شخصياً، وإن كان يبرر من جهة آخري بأن الهدف الشخصي للتفكير هو فائدة الشخص حتى يتمكن من التعامل مع العالم بصورة فاعلة.

4- **الغرور والغطرسة:** وينشأ هذا النوع من الخطأ عندما يكون هناك تفسير منطقي لشيء ما، ومن ثم يؤخذ علي أنه التفسير الصحيح، يكمن هذا الخطأ في حقيقة إن هذا رضا بالتفسير يمنع أي بحث لتوضيحات أخرى (DEBONO).

5- **العمومة مقابل تقييد البيئة:** لا شك أن تقييد البيئة يحد ويعيق عملية التفكير بعكس البيئة المفتوحة التي تشجع وتدعم عملية التفكير، حيث تتيح البيئة المفتوحة الخبرات العديدة للإنسان بينما تفعل البيئة المقيدة العكس (Nicker ,1985).

هل يمكن تعليم التفكير؟

الإجابة عن هذا السؤال :إذ إن التفكير عملية عقلية فردية ذاتية ولكن الخبرة والتجارب والبحث والإشارات إلى أن الأفراد الذين يتميزون بالتفكير العميق يمتلكون مهارات معينة يمكن تعليمها وتعلمها وإكتسابها وقياس نتائجها وهناك اتفاق بين المربين يتعلق بنوع النشاط الذي يؤديه العقل عندما يقوم بإنجاز مهمة ما. هذا النشاط يمكن وصفه والاستدلال عليه من خلال نوعين من العمليات هما (شاهين،1999) :عمليات تستخدم لاشتقاق المعنى وتوليده ، وتتضمن استراتيجيات منها: اتخاذ القرار وحل المشكلة وتشكيل المفاهيم والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، عمليات توجه جهود الفرد وتضبطها وتقومها لإيجاد المعنى وتشكيله وتوليده ، وتعرف بما فوق المعرفة ،وتتكون من ثلاث عمليات رئيسية هي : التخطيط والمراقبة والتقويم وكلتا العمليتين تتضمنان مهارات محورية تأتي متضمنة في تلك العمليات مثل التحليل والتركيب والمقارنة والملاحظة. ولقد أشار البحث التربوي إلى ما يلي: إن مهارات التفكير ذات أهمية في تنمية التفكير عند المتعلمين ، إن مهارات التفكير يمكن تعليمها وقياسها من خلال التعليم الصفي.

ولقد حدد مارزينو وزملاؤه (Marzano، 1987) (21) مهارة تفكير جاءت في (8) فئات على النحو التالي: مهارات التركيز تتضمن الملاحظة والمشاهدة وصياغة الأسئلة ، مهارات جمع المعلومات (الملاحظة وصياغة الأسئلة)، ومهارات التفكير (الاستدعاء والترميز) ،(مهارات التنظيم) (المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل)، ومهارات التحليل (بيان الأفكار الرئيسة)، ومهارات التوليد (الاستدلال والتنبؤ والإضافة) ، ومهارات التكامل(التلخيص وإعادة والبناء والتركيب) ومهارات التقويم (وضع المعايير والبرهنة).

وأما رثز وزملاؤه (Raths,1991) في كتابهم التعليم من أجل التفكير(Teaching for Thinking) فقد وضعوا قائمة بمهارات التفكير علي النحو التالي: مهارة التلخيص والمقارنة ، والملاحظة، والتصنيف والتفسير، والنقد، والتخيل، وجمع البيانات والمعلومات، وتعرف الافتراضات وتصميم البحث والمشروع ، والتنبؤ في ضوء المعطيات، ووضع الفرضيات وفحصها، وطرح الأسئلة وتوليدها والتذكر والحفظ .

إن أكثر قوائم التفكير شيوعاً تلك التي استندت إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي.

(شاهين، 1999) وهي : مهارات التذكر والحفظ، مهارات الفهم والاستيعاب، والتلخيص والترجمة والتأويل، مهارات التطبيق ، مهارات التحليل المتضمنة الاستدلال والاستقراء وتفسير الأدلة والبيانات مهارات التركيب المتضمنة التنبؤات وتوليد الأفكار ، مهارات التقويم المتضمنة

إصدار الأحكام وإبداء الرأي وهناك مهارات مشتقة من تصنيف جيلفورد لقدرات التفكير، كمهارة التذكر والفهم والتفكير التجميعي والتشعبي ومهارات التقويم.

والخلاصة أن ليس هناك نظرية موحدة في هذا المجال.

ويرى باير (Beyer ،1987) إن دراسة واعية لقوائم المهارات السابقة نجد أن هناك مهارات أساسية مشتركة فيما بينها، وأن مهارات التفكير المحورية تأتي متضمنة ومتداخلة في كل عملية وإستراتيجية تفكير، لكن المعيار الأساسي يبقي في اختيارها ، إذ يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار مدي ملاءمتها للمهارات المحددة في المحتوي الدراسي، وأن يتوجه الاختيار، أيضا إلي متطلبات المادة الدراسية ، فإن كان المطلوب من المتعلم مثلاً كتابة مقال أو بحث ، فهو بحاجة إلي مهارات جمع المعلومات والتلخيص والملاحظة والتساؤل . (داود، 2003 : 36)

ثانياً : التفكير الناقد

مقدمة:-

يواجه الإنسان منذ بدء الحياة الإنسانية على الأرض وحتى وقتنا الحاضر الكثير من المشكلات التي تتحدى قدراته وتعيق تحقيق آماله وطموحاته ، فلم يجد سبيلاً لمواجهة ذلك إلا استخدام العقل الذي وهبه الله إياه وميزه واصطفاه به ليتمكن عن طريقه من القيام بعمليات التفكير لحل مشكلاته وتفسير ما يحيط به من ظواهر واتقاء ما يحدق به من أخطار .

وتدريس التفكير أحد الأهداف المهمة لعملية التربية حيث يساعد الفرد على مواجهة المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار ، كما أنه يسهم في مساعدة التلاميذ لمواجهة صعوبات التعلم حتى يصبحوا مفكرين جيدين. (شحاتة ، 2000 : 32)

ويرجع التفكير الناقد في أصوله إلي أيام سقراط الذي عرف معني غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك . وقد توصل جودلاد (Goodlad،1984) إلي أن التفكير الناقد يعتبر أساساً في المواطنة والديمقراطية ويعتبره من أهداف التربية في الولايات المتحدة.

وقد بدأ الاهتمام بالتفكير الناقد في الفترة ما بين(1910_1930) في أعمال جون ديوي (Dewey) الذي استعمل فيها مصطلحات من نوع التفكير التأملي (Reflective thinking) والاستقصاء (Inquiry) والتي اعتمدها في أسلوبه العلمي ثم جاء ادوارد جليسر وآخرون (1940-1961 ،Glaser) وأعطوا معني أوسع للتفكير الناقد ليشمل فحص العبارات ثم يضيق معنى المصطلح التفكير الناقد أثناء عمل أنيس (Ennis) وزملائه ليتسني التفكير بأسلوب حل المشكلات والأسلوب العلمي وليتضمن فقط تقييم العبارات وذلك في الفترة ما بين (1962_1979) ثم اتسع معنى المصطلح التفكير الناقد ليشمل جوانب التفكير بأسلوب حل المشكلات من خلال جهود أنيس وزملائه ودلك في الفترة ما بين(1980_1992).(1993_ Streib)

وتوجد هناك قضايا ومسلمات يبني عليها التفكير الناقد وهي أنه عمل إنساني نقوم به باستمرار وله نواتج تتنوع تبعاً لنوع المهمة التي يؤديها وليس موجوداً بالفطرة عند الإنسان فمهاراته متعلمة وتحتاج إلي مران وتدريب لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة فكل فرد قادر علي القيام به حسب مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة ويتأتي باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطق الاستدلالي والاستقرائي والتحليلي ومن الصعب انشغال الذهن به دون دعم من عمليات التفكير الأخرى. (معهد التربية/الأنروا، 1999)

والتفكير الناقد : مفهوم مركب له ارتباطات بعد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع ، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والعلم ونظرية المعرفة ، وهو يتألف من ثلاثة مكونات :

1-صياغة التعميمات بحذر.

2-النظر والتفكير في الاحتمالات والبدائل .

3-تعليق الحكم على الشيء أو الموقف لحين توافر معلومات وأدلة كافية.

وكلمة Critical تعني ببساطه : القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام . وفي عالم الواقع فإن التفكير الناقد بالكشف عن العيوب والأخطار والشك في كل شيء والتفكير التحليلي ، والتفكير التأملي والتفكير الواضح وكل مهارات التفكير العليا عند بلوم.

كما أوصى المؤتمر الأول لوزارء التربية والتعليم والمعارف العرب الذي عقد في ليبيا عام 1998 بضرورة تربية القوة الناقدة عند الناس لكي يستطيعوا على ضوئها وبواسطتها ،أن يفكروا في بنى اجتماعية أفضل ويرى بعضهم أن التفكير الناقد هو السلاح الوحيد الذي يمكن الطلبة من مجابهة إقرارات الثورة المعرفية والتقنية الهائلة التي يحملها القرن الحادي والعشرون، لذا بدأ التربويون يعطون الأولية لهذا النمط من التفكير منذ الثمانينات من القرن العشرين، وأصبح بذلك من أهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسات التعليمية ومختلف مراحلها.

وعملياً بدأت بعض الجامعات الأمريكية منذ عام1984 تعطي مقررات خاصة في التفكير الناقد للطلبة لدى إلتحاقهم بالدراسة الجامعية . (إبراهيم، 2001: 274)

تعريفات التفكير الناقد:-

ورد تعبير"نقد الشعرونقد النثر" في(المعجم الوسيط) بمعنى أظهر ما فيها من عَيّ أو حسن.

والناقد الفني كاتب عمله تمييز الفني :جيده من رديئة وصحيحة من زيفه.

وإذا رجعنا إلي الكلمة الانجليزية(Critical) نجد أنها مشتقة من الأصل اللاتيني(Criticus) أو اليوناني (Kritikos) والذي يعني ببساطة القدرة علي التمييز أو إصدار الأحكام وقد يفسر هدا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة التقليدية القديمة للتفكير التي أرسى قواعدها وتبناها الفلاسفة الثلاثة(سقراط وأفلاطون وأرسطو)، وتتلخص تلك النظرة في أن مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلي الحقيقة، كما قد يكون مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي المعاصر متأثراً بهده النظرة التقليدية للتفكير ، يعلق دي بونو(De Bono 1994) علي ذلك القول:

" إن مهارات التحليل والحكم والمجادلة مهمة في عملية التفكير ،أو التفكير الناقد ،ولكنها ليست كافية في حد ذاتها لافتقارها إلي عناصر في غاية الأهمية من مثل :جوانب التفكير الإنتاجية والإبداعية، والتصميمية.

وليس ممكناً التقدم في مجالات العلوم والتكنولوجيا بمجرد التوصل إلي الحقيقة عن طريق نقد مدى صحة الفرضية أو المعلومة القائمة ولا بد من استكمال المهمة بالانتقال إلي مرحلة أخرى ربما تكون أكثر أهمية بتوليد فرضيات جديدة وأفكار إبداعية لمعالجة الموقف أو حل المشكلة (جروان ،1999) وربما كان التفكير الناقد من أكتر أشكال التفكير المركب استحواذاً على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين الذين عرفوا بكتاباتهم في مجال التفكير كما أن تعبير"التفكير الناقد" من أكثر التعبيرات التي يساء استعمالها من قبل الكثيرين في وصف عمليات التفكير ومهاراته. وفي عالم الواقع يستخدم التعبير للدلالة علي معانٍ عديدة من أهمها:

الكشف عن العيوب والأخطاء، الشك في كل شيء التفكير التحليلي ،التفكير التأملي ،حل المشكلة، التحيز ،أي تحقيق مصداقية الفرض، وبالتالي فكل ما يميز التفكير العلمي،يتميز به التفكير الناقد من حيث الموضوعية وضرورة إخضاع المعلومات والبيانات والمعايير موحدة في كل موضوع والقدرة علي التفسير، والحكم بروية ، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات صادقة.

(الخطيب،1993،عنابي،1991)

والتفكير الناقد يعني : التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر وأنه يستخدم للحكم على موثوقية أو قيمة أو دقة أو مصدقية ، أو منطقية فكرة أو أفكار معينة. ويمكن تعريفة بإيجاز على أنه : عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكره أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع واقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه إعتماداً على قيم أو معايير معينة. (زيتون، 2003 : 27)

والتفكير الناقد مفهوم مركب ، له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم آخري كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة. ويعبر جون ديوي (Dewey ,1982)عن جوهر التفكير الناقد في كتابه (كيف نفكر) بالقول: إنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر.

(د.غباين،17:2003)

وقد ورد الكثير من التعريفات للتفكير الناقد نورد منها الأتي :

- هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثه في تصنيف بلوم ، وهي التحليل والتركيب والتقويم (1982، Polette)
- هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف واشتماله على ضوابط تصحيحيه ذاتية واعتماده محركات للوصول إلى الأحكام.

وقد حدد (باير 1985، Beyer) سبع مهارات للتفكير الناقد (جروان ، 1999) نذكر منها ما يلي :

1. التمييز بين الحقائق والادعاءات.
2. التمييز بين المعلومات ذات العلاقة بالموقف وتلك التي لا علاقة لها للموقف .
3. تحديد صدق المعلومات .
4. التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في الموقف .
5. تحري التمييز أو التحايل .
6. التعرف على التناقضات .
7. يحدد درجة قوة البرهان.

إن تربية التفكير الناقد وإكسابه للطلبة يعد من أهم أهداف التربية و وفي ضوء تعريفات كثيرة له من مجموعة متميزة من العلماء فقد استطاعت (د. قطامي ، 2001) أن تحدد ما يأتي في تعريفها للتفكير الناقد.

1. الاستقلال في التفكير عن الآخرين .
2. تحديد مصداقية المعلومات.
3. تحقيق النظرة الشاملة للموضوع .
4. تطبيق قواعد المنطق .
5. التمييز بين المعلومات والمبررات .
6. التمييز بين الحقائق والإدعاءات .
7. تحديد الأدلة والمبررات الواضحة ، وتمييزها عن الغامضة.
8. تحديد الدقة في العبارات والألفاظ المستخدمة.
9. البحث عن البدائل المناسبة للأمر الواحد .
10. تنمية الملاحظة الدقيقة والمتعمقة .

ويحفل الأدب التربوي بتعريفات متعددة للتفكير الناقد تنظمها صيغتان الأولى : توصف بالشخصية والذاتية ،وهي تركز علي الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد كما جاء في تعريف أنيس (Ennis) ،حيث هو تفكير تأملي معقول يركز علي صنع القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه ،إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحاً ومدافعاً عنه.

والثانية تركز علي الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد إذ هو عمليه ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم، وأنه الحكم علي صحة رأي أو اعتقاد وفاعليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الأفكار الايجابية والسلبية.

أما **بول** (Paul, 1998) فيعرفه على أن تفكر في تفكيرك أثناء عملية تفكيرك من أجل تحسين تفكيرك.أي أنه ليس مجرد تفكير وحسب ، ولكنه تفكير يستلزم بالضرورة تحسين كفاية التفكير وهو ما يأتي عن المهارة في استخدام معايير يقوم المرء بتقويم تفكيره بواسطتها.

فالتفكير بطريقة سليمة يعني أن نفرض انضباطاً علي تفكيرنا عن طريق معايير ذهنية يتمخض عنها الارتقاء بتفكيرنا إلي مستوى من الإتقان والجودة لا يتوفران في حالة التفكير التلقائي غير المنضبط. ويتضح ضعف المعلمين فيها يتصل بتعليم التفكير الناقد، بتدنى مستوي فهمهم للمعايير الذهنية التي تمثل ركيزة أساسية من ركائز تعليم التفكير الناقد ،لأن معظم المعلمين لم يتلقوا تعليماً في كيفية تقويم التفكير من خلال معايير، وغالباً ما يكون تفكير المعلمين أنفسهم غير منضبط إلي درجة كبيرة. وإذا كنا نحاول تعزيز كفاية التفكير ينبغي ألا نطلب من طلبتنا تأكيد الأشياء بل التوصل إلي إجابات عن أسئلتنا علي أسس من الأدلة والبراهين والمسوغات المقنعة.

وهناك عدد كبير من التعريفات التي وردت في الأدب التربوي، تقدم الباحثة نماذج منها بالإضافة لما ذكر سابقاً.

التفكير الناقد: هو حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلي معايير متفق عليها مسبقاً(Udall and Daniels, 1991)

التفكير الناقد : هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف **(بلوم)** ، وهي: التحليل والتركيب والتقويم (Polette, 1982) .

التفكير الناقد: هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف وباشتماله علي ضوابط تصحيحية ذاتية ،وباعتماده على محكات في الوصول إلي الأحكام (Lipman, 1991). (داود ،33:2003)

ويعرفه السامرائي: نوع من أنواع التفكير الدقيق والحكم الموضوعي الخالي من التعصب والتحيز على كل ما يواجه الفرد من قضايا ومشكلات ومواقف ، ويتوصل هذا الحكم عن طريق الاستدلال السليم . (السامرائي، 53:1994)

ويعرفه **موس وكوزول** (Moss and koziol 1991,P.19) (عملية ديناميكية للتساؤل والتعليم وهو تقصٍّ فعال عن المعرفة أكثر من التجميع السلبي لها. أنه تساؤل عن التعريفات ، والشواهد ، والمعتقدات ماهي؟ ماذا كانت ؟ ما مرجع أن تكون؟) . (د.إبراهيم،2001: 274)

•تعريف **الكيلاني** (1995،:3603) " التفكير المتأمل المعقول الذي يحوي حكماً واستدلالاً ، ويعتمد على قاعدة معلوماتية تزن وتقدر وتنتج سلوكاً بناء على تحديد للمشكلة واختيار للمعلومات، وتشكيل لفرضيات تبني على فحوصها استنتاجات وأحكام".

•تعريف **السيد** (1985 : 49) " الفهم والاستدلال ، وتقويم الحجج ، وفهم الحدث في إطاره الصحيح . مما يسمح بتخليصه مما لا يرتبط به ". (د. إبراهيم، 2001 : 379)

ويعرفه **الصفدي** (AL-safadi) بأنه مستوى أعلى من مستويات التفكير لا تتم فيه عملية الأشياء وإصدار الأحكام عليها فقط بل النظر إلى الشيء وما حوله وجميع ما يتعلق به .

ويعرفه **فؤاد أبو حطب** بأنه عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم الختامي في عملية التفكير وهي بهذا قائمة لعلميات الذاكرة والفهم والاستماع . (أبو حطب، 5:1973)

وقد عرفه **اللقاني** بأنه عملية معقدة تتضمن العديد من العمليات العقلية بعضها يمثل مستوى منخفضاً من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها الآخر يمثل مستوى أرقى وأكثر تعقيداً مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم .

(اللقاني، 1979 : 28)

ويصنف **نيومان** (Newman) مهارات التفكير في فئتين رئيستين : هما مهارات التفكير الدنيا، ومهارات التفكير العليا ، ونعنى بمهارات التفكير الدنيا التطبيق الروتيني والآلي للمعلومات ، والإستخدام المحدود للعقل ، أما مهارات التفكير العليا فتعني التحدي والإستخدام الواسع للعقل.

ويشير باير إلى أن التفكير الناقد يتضمن مهارات التمييز بين الحقائق والمعلومات ذات الصلة من غير ذات الصلة وتحديد صحة العبارات ، ومصداقية المصدر وتحديد الادعاءات الغامضة ، والافتراضات الضعيفة وإكتشاف التحييز والمغالطات المنطقية.

(خريشة ,2001 : 15-16)

فقد عرفه (**حبيب** ،1995) بأنه عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكير والتجريد والتعميم . والتمييز والمقارنة والاستدلال .

يعرفه **هندام** أن التفكير الناقد تكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا اذا أكملت الأدلة وعدم إصدار الأحكام على أساس الميول الخاصة ، وتجنب أخطاء الاستدلال الذي يقوم على أساس الاتصال البسيط أو عدم الاتصال بين الفرد والنتيجة ، أو السرعة في التعميم ، أو الفروض الزائفة. (هندام،1982: 20)

وينظر **أبو علام** إلى التفكير على أنه أعلى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان فهو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل مشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو عدة أمور . (أبو علام، 1993: 316)

أما **أبو عودة** فيرى أن مهارات التفكير تعتمد على مهارتين هما :

أولاً : مهارة التحليل بنوعيها الكمي والنوعي.

ثانياً : مهارة التقويم المستندة إلى معايير قياسية أو وصفية . (أبو عودة، 2001 : 7)

ويعرف(**قطامي وقطامي2000:** 339) نمط التفكير بأنه طريقة يستخدمها الفرد في ما يواجهه من مواقف ، ومثيرات كان قد استخدمها في مواقف سابقة مشابهة وثبت صحتها وفاعليتها.

يعرفه قطامي على أنه " تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو ما يقوم بأدائه ويتضمن قابليات وقدرات عن مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات وبين المعلومات المنقحة والمعلومات الغير منقحة " . (قطامي ،2001 : 45)

ويعرفه إسماعيل على أنه " عملية تقويمية تؤدي إلى الوصول إلى نتائج صحيحة أو أحكام متميزة ولكي يتحقق ذلك ينبغي استخدام الأساليب المنطقية والبعد عن التأثر بالنواحي الذاتية ".
(إسماعيل،1986 : 32)

فكلما اتجهنا في تفكيرنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان أكثر تعقيداً (قطامي 2011).

ويعده **دي بونو** (DeBono,1986) بأنه مهارة عملية يمارس بها الذكاء نشاطه اعتماداً على الخبرة. أو هو اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل التوصل إلى الهدف .

وكان هو أول من وضع مصطلح (Lateral Thinking) الذي دعوناه التفكير الإحاطي أو(الجوانبي) إذ تجرأنا أن ننسب إلى الجمع وهو ذلك النوع من التفكير الذي يسعى إلى الإحاطة بجوانب المشكلة التي يجابهها في البحث عن حلولها . إن ذلك التفكير الذي يسعى لتوليد المعلومات الغير متاحة عن المشكلة وذلك لاستيفاء متطلبات أحكامه إنه يتجاوز بهذا التفكير العادي . (De Bono،2001 : 11)

وقد أجمل عبد الحليم (1996) تعريفه للتفكير بالآتي : مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي استقصائي قصدي موجه نحو حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار معين أو إشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى أو إجابة لسؤال ما .

ويعرفة أنيس (Ennis,1985) على أنه تفكير تأملي عقلاني،ويركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه فعلاً.

ويدعم أنيس (1987) تعريفه السابق بقوله إن التفكير الناقد هو العمليات والمهارات المتضمنة في الفلسفة التي نتبعها أو نتبناها وفي ضوء ذلك نقرر ما نفعله .

ويرى ستيفن (Stephen, 1985) أنه تصميم منطقي فلسفي لما نعتقد أو ما لا نعتقد.

ويتفق كل من سيمون وكابلان (1989) Simon and Kapplan مع ستال وستال (1991) Stalh and Stalh في أن التفكير الناقد هو تنمية نموذج الاستدلال المنطقي الذي نتمسك به .

ويؤكد **مايورانا**(1992) Maiorana " أن هدف التفكير الناقد ليس فقط في التوصل للفهم ولكن ايضاً في تقويم وجهات النظر وحل المشكلة ويتضمن بدوره إلقاء الأسئلة ولذلك يمكن القول إن التفكير الناقد هو الأسئلة أو الاستقصاء الذي نستخدمه عندما نبحث عن الفهم والتقويم.

ويرى **كير لاند**(1995) Kurland أن التفكير الناقد يتضمن أخذ كل الاحتمالات في الاعتبار واستخدام الاستدلال وتقدير وجهات النظر المختلفة وتفتح العقل .

بينما **يرى إنجيلو**(1995) Aqngelo أن معظم تعريفات التفكير الناقد تصفه على أنه من المهارات العقلية العليا مثل التحليل والتركيب والملاحظة وحل المشكلة والتقويم.

ويؤكد **بير**(1995) Beyer على أنه استخدام محكات للحكم على الأشياء وتقدير قيمتها ويقرر كلٌ من **ستروم وباكوس**(1995) Strohm and Baukusأن التعامل مع الغموض جزء مهم من التفكير الناقد ، كما أن الغموض والشك يخدمان وظيفته وأنهما ضروريان للعملية ذاتها.

ويرى **هالبرن**(1997) Halpern أن تعليم التفكير الناقد يمكن التنبؤ به من خلال إفتراضين هما :

الأول : أنه توجد مهارات تفكير محددة من قبل سبق تعريفها بوضوح وهذه المهارات يمكن تعليمها للطلبة بهدف تمييزها وتطبيقها .الثاني: إذا طبق الطلبة هذه المهارات فإنها تسهم في زيادة فعاليتهم كمفكرين حيث يؤكد " هالبرن" أن المهارات العقلية مثل المهارات الجسمية في كونها تحتاج أنواعاً محددة من التدريب والممارسة في مجالات متعددة، وتتطلب أيضاً استخدام التغذية الراجعة ، بالإضافه للوقت اللازم لتنميتها وتطويرها. (د.رضوان، 2000: 7)

وترى **أمان أحمد محمود** أن تنمية التفكير الناقد وتشجيع إستخدامه في الجامعة بجميع مستوياتها قد يساعد على إنماء مهارات التفكير لدى الفرد مؤسسة على مقدار ما لديه من معلومات معرفية ، فليس التفكير الناقد مجرد مهارات أو ميل فقط ولا يعتمد على عوامل عقلية أو معرفية فقط بل ثمة متغيرات عديدة يتأثر بها ويعتمد عليها حيث تعتبر سمات شخصية للفرد ومفهومه لذاته في الدور الهام فيه ، وهذا يساعد في تنمية قدراتهم على التفكير الناقد مع أنماط التفكير الآخرى وتحقيق أهداف على مستوى مرتفع . (د. محمود، 1988: 236)

- ويعرفه **الوسيمي** : بأنه أحد أنماط التفكير الذي يمكن الإنسان من التوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات التي يواجهها أو إصدار أحكام صحيحة اتجاه بعض الموضوعات والقضايا باستخدام قدرات معينة مثل تقصي الدقة في ملاحظة المعلومات والوقائع ، وتفسيرها ، واستنباط العلاقات القائمة بينها والتقيد بإطار العلاقات التي تنتمي إليها ، وتقويمها تقويماً صحيحاً وإستخلاص الحلول والأحكام السليمة . (الوسيمي، 2003 : 216)

• ويعرفه أحمد عزت راجح بأنه " ذلك النشاط الذي يبذله الفرد ليحل به المشكلة التي تعترضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط سواء تتطلب تفكيراً أكثر أو أقل إشكالاً. ويعرفه **(توق وعدس):** أنه يقوم على استخدام الرموز ويكون أكثر اتساعاً ويستخدم إدراكاتنا ونشاطاتنا الحالية في المجالات التي يعنى بها ولكنه يتصرف بمعانيها بطريقة تتجاوز الحاضرة ومن هنا يمكن القول إن التفكير يزيد من توضيح ما نتوصل إليه عن طريق كل من الإدراك والإحساس ، وعملية التفكير Thinking Proces تعني أن نشاطاً بواسطته أن يفهم موضوعاً أو موقفاً معيناً أو على الأقل يفهم بعض مظاهر هذا الموقف أو ذلك الموضوع.

(جمل ،2001 : 24-25 **)**

ويؤكد **(بول)** (Paul, 1998) أن أحد أهم أهداف التعليم المدرسي والجامعي يتمثل في خلق مناخ يثير إحساس الطالب بالدهشة، ويدفع بخياله إلي التحليق وهو ما يتأتي من خلال حرص المعلم على ألا يقتل حب الاستطلاع لدي الطالب، ورغبته في طرح الأسئلة العميقة ، وتلقي إجابات عميقة عنها ، وحتي ينمو حب الاستطلاع لديه ويتطور ينبغى أن يتم في إطار من الاستقصاء والتأمل المنضبطين.

ويري **بروكفيلد** (Brookfield, 1987) أن التفكير الناقد يتضمن أكثر من أنشطة معرفية مثل الاستدلال المنطقي أو فحص المناقشات وأنه يتضمن التعرف علي افتراضات المشكلة لعقائدنا وأفعالنا، ومحاولة إصدار حكم علي مصداقية هده التبريرات وأنه يتضمن البعد التأملي (reflection) dimension الذي يعرف بأنه عملية الفحص الداخلي ، واكتشاف قضية الاهتمام منطلقة من الخبرة التي تخلق وتوضح المعني بلغة الذات، والتي تؤدي إلي منظور مفاهيمي متغير (1987, Bookfield).

ويري **ستيرنبرغ** (Sternberg, 1987) أن التفكير الناقد هو عمليات عقلية واستراتيجيات وتصورات يستخدمها الناس لحل المشاكل، و اتخاذ القرارات ،ويتعلمون مفاهيم جديدة.

وهذا التعريف الأخير ينسجم مع تعريف بلير (Blair) للتفكير الناقد الذي يصفه بأنه مزيج من الفضائل الخلقية والعقلية (Fisher, 1988) ويري **واطسون وجليسر** (هندام,1972)، أن التفكير الناقد يتضمن ثلاثة جوانب أولها اتجاه قوامة الحاجة لشاهد ودليل يدعم الآراء والنتائج قبل القول بصدقها. والثاني معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد علي تحديد قيمة ووزن الأنواع المختلفة من الشواهد وأنها تساعد في التوصل إلي نتائج مسوغة . والجانب الثالث: ماذا، ومتى، وأين، ومن، هي تساعد في تحديد المشكلة أو السؤال الذي يبحث عن جواب ،والمهارة في تقويم موقف معين، أو مشكلة معينة ،وفحص التفسيرات الممكنة والطرق البديلة للعمل التي يمكن أن تتبع

لمواجهة المشكلة، والتوصل إلي نتيجة عميقة سليمة، وهذه كثيراً ما تؤدي إلي اختيار أفضل طرق العمل، والتوصل إلي الأهداف المرغوب فيها.

ويري **إنيس**(Ennis) أن التفكير الناقد يتضمن جملة من النزعات (Dis positions) مثل: البحث عن الأسانيد، والتفتح الذهني ومعالجة الموضوع بطريقة منظمة والبحث عن البدائل وتجنب إصدار الحكم عندما تكون الأدلة غير كافية. (داود ،2003 : 32)

ويؤكد **إينس** أن القرارات حول ما يجب اعتقاده أو عمله تتطلب نوعين من الحكم الأول:يرتبط بقبوله الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد والثاني : يتعلق بالاستنتاج (Inference) من الأسس إلي الاعتقاد الذي يجب الأخذ به. وفضلاً عن ذلك يؤكد إينس أن الاستدلال من الأسس إلي الاعتقاد قد يأخذ واحداً من الأنواع الثلاثة الرئيسة الاستنباط (Deduction) والاستقراء(Induction) والتقويم (Evaluation) وهذان النوعان من الحكم يوفران أساساً لتعيين النزعات والقدرات ، التي ينظر إليها التفكير الناقد ،والتي تصلح أن يتخذها المربون أهدافاً تربوية توجه تدريسهم وتعليم طلبتهم (Sutton 1987) والنقد (Critique) يختلف عن الانتقاد (Criticism) من حيث أن الأخير يشكل مجموعة من الأحكام والرغبات الشخصية إزاء المادة المطلوب تقييمها (Norris, 1985) .

مما تقدم وبناءً على التعريفات المختلفة للتفكير الناقد ومن مراجعة الدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع تتضح بعض المعالم الرئيسة للتفكير الناقد كما يتبين في الملاحظات والاستنتاجات التالية: يتسم التفكير الناقد بخصائص معرفية مثل العقلانية والتأمل بالإضافة إلي الخصائص الوجدانية. وتجمع التعريفات المختلفة علي أن مخرجات التفكير الناقد هي إما واحدة أو أكثر مما يلي: أحكام حلول قرارات تعميمات اكتساب مفاهيم.

تؤكد معظم التعريفات بأن التفكير الناقد يشمل عمليات الاستدلال المنطقي والتحليل التقويم يتضمن التفكير الناقد مجموعة من القرارات والمهارات والنزعات وأنه تفكير يدور حول الأسئلة المتعلقة بما يجب اعتقاده أو عمله. ويلزمه قاعدة من المعرفة حيث أن التفكير الناقد لا يحدث من فراغ (Norris, 1985).

ويتضح مما تقدم من ذكر لعمليات وخصائص وعناصر التفكير الناقد بأنه يختلف عن أنواع التفكير العادي والتفكير الإبداعي والتفكير العلمي وقدرات التفكير العليا.

فبينما يتضمن التفكير العادي عمليات التخمين والتفضيل والتجميع والاستنتاج نجد أن التفكير الناقد يتضمن عمليات التقدير والتقويم والاستنتاج المنطقي ويتصف التفكير العادي بأنه مرتبط المفاهيم وملاحظة العلاقات وتقديم أراء بدون أسانيد وأحكام بدون معايير ولكن التفكير

الناقد يتصف بالتعلق بالمبادئ وملاحظة العلاقة بين علاقات آخري يقدم أراء مدعومة بأسانيد ويصدر أحكاماً مبنية علي معايير (Lipman ،1988) .

ويعتبر التفكير الناقد أحد أهم مميزات التفكير العلمي إذ يشكل جزءاً هاماً من كل عملية في سلسلة العمليات التي يتضمنها التفكير العلمي والتي تبدأ بمحاولة فهم الظاهرة القائمة وتفسيرها وتقييم ما تم التوصل إليه في ظل الأدلة التجريبية التي جمعت بعيداً عن التحيزات الشخصية .

وترى **الباحثة** من خلال التعريفات السابقة أنه يمكن استخلاص أن التفكير الناقد يمثل العلميات العقلية والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لكي يصدر أحكاماً ويتخد قرارات ويعطي تفسيرات لما يراه في المواقف المختلفة .

الأهمية التربوية للتفكير الناقد:

تتضح الأهمية التربوية للتفكير الناقد في النقاط التالية:

- يعتبر التفكير الناقد من أهم أنماط التفكير التي تساعد الفرد على نقد المعلومات الناتجة عن الانفجار المعرفي والتقدم العلمي الهائل ، والتوصل إلى المعلومات الصحيحة والمفيده وتوظيفها لتحقيق أهدافه وأهداف المجتمع .
- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد الأفراد الذين يمكنهم تحليل الموضوعات الخاصة تحليلاً دقيقاً للتوصل إلى استنتاج سليم (Ennis , 1985) .
- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد الأفراد الذين لديهم القدرة على نقد الأفكار والحلول المقترحة للمشكلات وإخضاع هذه الأفكار والحلول للمنطق لذا فإن التفكير الناقد هو أساس فلسفي .
- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لإعداد الأفراد الذين لديهم القدرة على مسايرة التقدم العلمي ومتابعتهم في جميع المجالات دون توقف أو تخلف.
- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول الأفراد من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع التي يتعرضون لها في حياتهم (Travis & Wade ,1997, PP10-11) .

ونظراً لهذه الأهمية فقد أصبح تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجتمع أحد الأهداف التربوية المهمة التي يجب على المؤسسات التربوية المختلفة أن تسعى إلى تحقيقة من خلال أي منهج دراسي يدرس للطلاب في جميع مراحل التعليم (Bailian ,1999,P:290).

(د. الوسيمي،2003: 222- 223)

التفكير الناقد هو القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأمثلة ، وعقد المقارنات ، ودراسة الحقائق دراسة دقيقة ، وتصنيف الأفكار والتمييز بينها ، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة . كما أن التفكير الناقد هو عملية

فحص المادة سواء كانت لفظية أو غير لفظية ، وتقييم الأدلة والبراهين ، ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار محدد ، ثم الوصول إلى إصدار حكم سليم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة الصحيح للقضايا.

وكذلك التفكير الناقد هو منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج ، ويقوم هذا المنهج على الأدلة المناسبة ورفض الخرافات وقبول علاقة السبب والنتيجة ، كما يقر التفكير الناقد بأن النتائج لابد وأن تتغير في ضوء الأدلة والبراهين الجديدة. (د.غباين، 2003 : 17)

التفكير الناقد هدف تربوي :

التفكير الناقد من أهم الأهداف التربوية المعاصرة حيث يعتبر علماء التربية المعاصرون أن تدريب الطلاب على مهارة التفكير الناقد من الأهداف الأولية للتربية ، لأن حق كل طالب أن يعبر عن نفسه بحرية كاملة لذا أصبح من الضروري أن يتزود الطالب بالمهارات التي تمكنه من أن يحلل المعلومات التي تصل إليه حتى يستطيع أن يتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب . ولن تتحقق مهارة التفكير الناقد لدى الطالب إلا من خلال قراءاته الناقدة والمتعددة في أكثر من مجال من مجالات المعرفة البشرية. (د. مصطفى، 2002: 235)

المعلم والتفكير الناقد :

وإذا اعتمدنا التفكير الناقد كهدف تربوي ، فإننا يجب أن نعلم الطلاب كيف يفكرون تفكيراً ناقداً ، ولتحقيق هذا الهدف يتطلب من المعلمين أن يقوموا بتصميم المواقف التعليمية التي تعمل على تنمية مهارة التفكير الناقد وتحليلها إلى خطواتها الرئيسية والتي يرى الباحثون والتربويون على اختلاف تعريفاتهم لهذه المهارة أنها لا تختلف كثيراً عن خطوات حل المشكلة ، ومشابهة في نفس الوقت لخطوات إعداد البحث مثل :

1. التعرف على المشكلة .
2. صياغة الفروض.
3. وضع التصميم التجريبي الذي يختبر الفروض.
4. جمع المادة والمعلومات .
5. تحليل المادة والمعلومات.
6. الوصول إلى نتيجة .

وتتطلب عملية تنمية التفكير الناقد وتعزيز التفكير الاستقلالي لدى الطلاب، حيث أنه من الضروري حفز الطلاب على أن تنمو لديهم مهارة طرح الأسئلة لأنفسهم ولغيرهم ، وأن يستوعبوا نوعية الأسئلة المطروحة ، و وكيفية طرحها ، ولمن يتم طرحها ، وما الأسباب التي دعت إلى طرحها .

وعندما يقوم الطلاب بإصدار أحكام معينة حول مسائل وقضايا تربوية أو إجتماعية فلابد أن يدرك الطلاب سبب إصدار هذه الأحكام.، وما المعايير الحسية والمعنوية المستخدمة في ذلك . هذا إلى جانب تحفيز المعلم للطلاب على اختيار معايير موضوعية سبق استخدامها . ويلاحظ في كل هذا أن الموقف التعليمي يقوم على طرح الأسئلة الصحيحة بهدف تنمية مهارة التفكير الناقد .

ومن أبرز أنواع الأسئلة التي تساعد على تنشيط التفكير الناقد لدى الطلاب ما يلي :

1-الأسئلة التي تدور حول الملاحظة والمشاهدة.

2-الأسئلة التي تدعو إلى عقد المقارنات التي يمكن استنتاج إجاباتها من مصادر المعلومات المتنوعة.

3-الأسلئة التي تتطلب مزيداً من الوضوح.

4-الأسئلة التي تحفز الطالب على دراسة وجهات نظر الآخرين وتمحيصها .

5-الأسئلة التي تتطلب تفسيراً أو تعليلاً.

6-الأسئلة ذات طابع الطلب مثل : هل تستطيع أن تجد حلاً ؟ وماذا كان يحدث لو أن ..؟

ويقتضى ذلك أن يتقبل المعلمون برحابة صدر تدفق الأسئلة المطروحة من الطلاب و وأن تكون إجابات المعلمين عليها واضحة وليست إجابات تخمينية أو تعميمية أو هروبية.

(د.مصطفى ،2002: 242)

ما دور معلم اللغة العربية في تنمية التفكير الناقد؟

دور معلم اللغة العربية أساسي في تنمية التفكير الناقد ، وذلك أثناء قيامه بتوضيح الدروس والقيام بالأنشطة المختلفة مثل إدارة الفصل ، اختيار وتطوير المواد والأنشطة التعليمية ، صياغة واستعمال الأهداف التربوية ،تحفيز التلاميذ للتعلم ، تحضير البيئة الصفية ، القيام بعمليات التعليم، المشاركة في الأنشطة المدرسية الإضافية ، تقييم عمليات التعلم والتعليم والتفكير ، تحضير المقرر للتدريس ، تحديد خصائص التلاميذ ، تقييم صلاحية المواد والأنشطة للتعلم والتعليم، توجيه التلاميذ وإرشادهم ، وقد أشار كارب إلى معلم اللغة العربية ذي الميول الإيجابية نحو البلاغة وذي الميول السلبية نحوها ، حيث أوضحت نتائجه أن المعلم ذا الاتجاهات الإيجابية ينمي في طلابه حب المبادرة والاستقلال وتنمية التفكير وبخاصة التفكير الناقد ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات، ولكن المعلم ذا الميول السلبية ينمي في طلابه الاعتماد على الغير .

كذلك يمكن للمعلم أن يحقق جميع أهداف العملية التعليمية وبخاصة في مجال تنمية التفكير الناقد أثناء تعليمة مادة اللغة العربية ، وذلك باتباعة طرق ومداخل تدريسية ذات علاقة بتنمية التفكير الناقد والتي أثبتت ذلك كثيراً من الدراسات العربية والأجنبية ، وبخاصة في المجالات

التالية: حل المشكلات ، والموديلات ، المناقشات الجماعية والحقائب التعليمية ، والاستقصاء ،و العمل في فريق .

ويجد أن مناهج اللغة العربية تهتم بإبراز العديد من النشاطات التي تساعد التلاميذ على حس الانتفاع بثقافتهم التي يعيشونها وثقافات غيرهم من المجتمعات الأخرى ، في تعليم التفكير ومن ثم بتنمية مهارات اللغة العربية والتي بدورها قد تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، حيث إن زيادة قدرات الطلبة على التعرف إلى التغيرات التي قد تحدث للمناهج بصفة عامة ولمناهج اللغة العربية بصفة خاصة قد تؤدي إلى اختلافات في المضمون لأي موضوع دراسي، وطرق تدريسه إن كانت جماعية أو فردية ، وحتى أسلوب تقديم المعلم له أثناء تعليمة للطلاب، كل هذا قد يكون له تأثير مباشر أو غير مباشر على تنمية التفكير . وكما هو معلوم فإن تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة ليس شيئاً هيناً أو بسيطاً يسهل تعلمه في عدد محدود من الحصص أو الدروس ، أو من خلال وحدة دراسية معينة وبخاصة في مناهج اللغة العربية والبلاغة خاصة.

وإن تنمية التفكير الناقد تتطلب الممارسة المستمرة من خلال العمل ، وتحديد ما هو هام لتفكر به ، وتحليل الحقائق والمعارف والمبادىء والمهارات مع تتبع خطوات حل المشكلات ، كل ذلك يساعد على تنمية التفكير الناقد .

المناهج الدراسية والتفكير الناقد :

تستطيع الجامعة تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال تطبيق أنشطة قرائية متنوعة، حيث إن بعض المناهج الدراسية الحالية لا تناسب الأنشطة التي تعمل على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب ، ولذا فإنه من الضروري إعداد برامج أنشطة قرائية مطورة تهدف إلى التفكير الناقد لدى الطلاب مثل :

1- المشاركة الفعلية للطلاب في المواقف والمشكلات التعليمية ومن ثم الرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة من أجل البحث عن حلول مناسبة لتلك المشكلات أو لتحديد المواقف التعليمية تحديداً واضحاً سليماً .

2- تعديل أساليب التعامل والاتصال بين الطلاب وبين وسائط الفكر والثقافة المحلية والعالمية بصورة دائمة وحفز الطلاب على الاستكشاف والاستقصاء وجمع المعلومات لاختبار صحة الفروض التي قاموا بوضعها عندما يبدأون في ممارسة التفكير الناقد و وبخاصة عندما يكونون أمام مشكلة ما أو قراءة نص علمي معين.

3- استخدام بدائل جديدة في طرق التدريس بهدف تنمية التفكير وبخاصة في المجالات العلمية.

4- تنوع الخبرات والمواقف التعليمية بهدف رصد الفروق الفردية بين الطلاب وبهدف إثارة قدرات الطلاب ، وتنمية التفكير الناقد ، ومن ثم دفعهم إلى ميادين الابتكار.

5-ليس الهدف الأساسي من تعليم مهارات اللغة هو التدريب العضوي على النطق السليم وزيادة الحصيلة اللغوية فقط ، بل يتعدى الهدف إلى مرحلة أوسع وهي تدريب الطالب على التفكير أثناء القراءة والربط بين الأشياء والتمييز بينها ، ثم يتعدى الهدف إلى مرحلة أعمق وهي تدريب الطالب على التفكير من خلال جمع الأفكار وتنظيم تداولها والاستنباط والاستقراء ثم التحليل والنقد البناء .

6-تنمية التفكير الناقد عملية مركبة تستلزم عدم التوقف بمجرد أن الطالب يجد حلاً لمشكلة علمية أو دراسية أو إجتماعية ، إذ أنه من الضروري أن يبحث عن حلول أخرى بصورة متجددة ، وكذلك استكشاف طرق وأساليب جديدة ومتعددة للوصول إلى الحلول للمواقف أو المشكلات التي يقف أمامها الطالب .

7-ربما كان السبب في السطحية الفكرية بين الطلاب أنهم لم يتدربوا على التفكير الناقد ولم يستخدموا قدراتهم على المناقشة والحوار والاستنباط والتحليل والنقد السليم .

8-من أهم أنماط التفكير الناقد التي يجب تعزيزها من خلال الأنشطة تدريب الطلاب على الآتي:

أ- الوضوح والدقة والتحديد في التفكير .

ب- التدريب على الأساليب الصحيحة في التفكير ، والربط بين فكرة وأخرى والتسلسل بين الأفكار.

ت- التدريب على التفكير الواعي وإدراك المعاني واستيعابها في سرعة وبدون عناء ذهني.

(د.مصطفى،2002: 244)

أساسيات التفكير الناقد :

يستطيع المعلم تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال الأساسيات التالية :

1- تصنيف الأفكار وتنظيمها واستخدامها في قضاياهم العلمية والاجتماعية استخداماً صحيحاً.

2- إدراك التتابع أو التسلسل في الأفكار مع التسلسل المنطقي مثل : تعاقب حركة الزمن والقدرة على استخدام مفاهيم الزمن (قبل – بعد – أثناء – فيما بعد ... إلخ).

3- قدرة الطالب على تنبؤ أو وقوع الأحداث و وهذا يعتمد على خبراته السابقة واستيعابة لها .

4- استخدام القواعد السليمة في إصدار الأحكام والقرارت.

5- قدرة الطالب على تكوين نظريات أو فرضيات بعيدة عن الشك ، وربما يساعد في ذلك التخمين الجيد.

6- قدرة الطالب على الإحساس والتفكير في الآخرين وفهمهم ومعرفة كيف يفكر .

7- قدرة الطالب على فهم نفسه (ذاته) ومن ثم التعرف على أسلوبه في التفكير وفهم النصوص المقروءة ، ومدى قدرته على الاستيعاب . (د. مصطفى، 2002 : 244)

معوقات التفكير الناقد :

1-التسرع في فهم واستيعاب المواد المقروءة أو المسموعة أو المرئية .

2-التسرع في إصدار الأحكام وإبداء الآراء .

3-البعد عن الموضوعية عند تقييم الأفكار أو النصوص المقروءة أو الشخصيات العلمية والأدبية.

4-التعصب لرأي معين أو فكرة ما ، والميل مع الهوى أو الميول الشخصية والتحيز.

5-البعد عن التفكير المنطقي ، والاقتراب من التفكير الخرافي .

6-مسايرة الاتجاهات الشائعة دون تحكيم العقل .

7-التفكير الروتيني أو التفكير الجامد المحدود . (د. إبراهيم ،2001 : 279 -278)

8-التزام الطلبة بالكتاب المقرر وعدم رغبتهم بزيادة ثقافتهم من أي مصدر من مصادر الإعلام.

9- حرمان الطلبة من مساحة حرية كافية للتعبير عن آرائهم في الموضوعات المختلفة .

10- طريقة التدريس المتبعة المعتمدة على التلقين وليس على التفكير .

11- الفلسفة القديمة للعلاقة بين الطالب والمعلم ما زالت قائمة ولم تتغير منذ القدم .

(الألوسي ، 1995 : 175)

ويرى الباحث الشوربجي أنه لم يتح المجال لتنمية التفكير الناقد حيث تفتقر إلى المناقشات والحوارات حيث يتم التسليم بالأمور دون جدال فلا يوجد شيء يسمى التحقق وهذه التبعية.

(الشوربجي ،2009 : 26)

مهارات التفكير الناقد:

وقد فصل أنيس (Ennis, 1988:19) الصفات العملية الإجرائية للتفكير الناقد في (عبد السلام ورفيقه 1982)علي أنه معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج. أما نيدلر (Kneedler p: 276) فقد افترض أن معرفة مهارات التفكير الناقد يمكن أن تغير في بناء المناهج التي تنمي أساليبه وهي القدرة علي تحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان أو الدليل وتمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف مما يسهم في القدرة في تحديد الخصائص المميزة لأي شي ووضع المعلومات في تصنيفات للأغراض المختلفة وتحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع والتي لها القدرة علي إجراء مقارنات بين الأمور التي يمكن إثباتها أو التحقق منها وتمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية ذات الصلة بالموضوع المستهدف وصياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة والقدرة علي تقديم معيار للحكم علي نوعية الملاحظات والاستنتاجات والقدرة علي تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معاً ومع السياق العام والقدرة علي تحديد القضايا البديهية والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل وتمييز الصيغ المتكررة والقدرة علي تحديد موثوقية المصادر وتمييز الاتجاهات والتصورات لوضع معين وتحديد

قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع والتنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة من حدث أو من مجموعة الأحداث.

ويلخص أينس (Ennis, 1985) هذه القائمة من المهارات في ثلاث مجموعات رئيسة هي: تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة واستدلال المعلومات وحل المشكلة واستخلاص استنتاجات معقولة.

كما يصنف الباحثان اودل ودانيالز (Udall and Danies1991،) مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات علي النحو الآتي:

مهارات التفكير الاستقرائي: (Inductive Thinking Skills)

التفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي تستهدف التوصل إلي استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة.

إن التفكير الاستقرائي يذهب دائماً إلي ما هو أبعد من حدود المعلومات أو الدليل الماثل أمام المستقرئ وجل ما يطمح إليه هو اتخاذ الدليل أو المعلومات المتوافرة سنداً مرجحاً للاستنتاجات.

بمعني أنه إذا كانت المعلومات أو الفروض الموضوعة صحيحة تكون الاستنتاجات صحيحة علي وجه الاحتمال. وينبغي علينا ألا نفهم من ذلك أن علينا تجنب التفكير الاستقرائي نظراً لأنه يلعب دوراً مهما في حياتنا . فنحن إذا لم نكن قادرين علي التعميم وتجاوز حدود المعلومات المتوافرة لدينا فلن نتمكن من فهم نواميس الطبيعة أو اكتشافها .

إن التفكير الاستقرائي بطبيعته موجه لاستكشاف القواعد والقوانين كما أنه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة وعوضاً عن تجنب الاستقراء علينا أن نتعامل مع مشكلة الاستقراء المشار إليها بجعل استنتاجاتنا موثقة إلي أقصي درجة ممكنة وذلك بالحذر في إطلاق التعميمات أو تحميل المعلومات المتوافرة أكثر مما تحتمل خوفاً من الوقوع في الخطأ (مصطفي، 1988) .

ومن أهم مكونات مهارات التفكير الاستقرائي:

تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالمسبب وتحليل المشكلات المفتوحة (Open-Ended) والاستدلال التمثيلي (Aaloglcal Reasoning) والتوصل إلي استنتاجات وتحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع ويتطلب ذلك البحث بين السطور والتعرف علي تلك علاقات وذلك عن طريق الاستدلال اللفظي أو الاستدلال الرياضي أو الاستدلال المكاني. (داود ،2003 : 36)

مهارات التفكير الاستنباطي :(Deductive Thinking Skills)

التفكير الاستنباطي:-

هو عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة والاعتماد علي فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة. ويأخذ البرهان الاستنباطي (Deductive Argument) شكل تركيب رمزي أو لغوي يضم الجزء الأول منه فرضاً أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلي استنتاج محتوم.

ويمكن تحديد صدق البرهان من عدمه بصورة أساسية عن طرق فحص بنائه أو مكوناته فالبناء الذي لا يحقق صدق الاستنتاج يجعل البرهان زائفاً حتى لو كانت فروضه أو مقدماته صادقة.

إن الهدف من البرهان الإستنباطي هو تقديم دليل يتبعه ويترتب عليه بالضرورة استنتاج مقصود بعينه ، أما صدق البرهان من عدمه فيمكن تحديده بصوره أساسية عن طريق فحص بنائه أو مكوناته. (نصر، 2002: 240)

مهارات التفكير التقييمى(Evaluative Thinking Skills) :-

التفكير التقييمي يعني النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها وتعرف ميكر (Meeker, 1969) "القدرة علي التقييم" بأنها القدرة علي التوصل إلى اتخاذ قرارات وإصدار أحكام حول المحكات والحلول والبدائل واختيار أفضلها وقد طور عدد من الباحثين قوائم تقدير لقياس مهارات التفكير التقييمي أو القدرة علي التقييم بالاعتماد علي مكونات نموذج جيلفورد (Guilford)في البناء العقلي (Structure of Intellect) ومن الأمثلة علي ذلك مقياس الباحثة ميكر (Meeker, 1969) ومقياس جامعة بيردو في حل المشكلات (Feld husen, 1972) ومقياس رنكو وسميث (Runco& Smith,1992) .

ويتكون التفكير التقييمي من ثلاث مهارات أساسية (جروان 1999).

أ- إيجاد محكات أو معايير إليها عملية إصدار وتضم :

التعرف علي القضايا والمشكلات المركزية والتعرف علي الافتراضات الأساسية وتقييم الفرضيات والتنبؤ بالمترتبات علي فعل ما والتتابع في المعلومات والتخطيط لاستراتيجيات بديلة؟

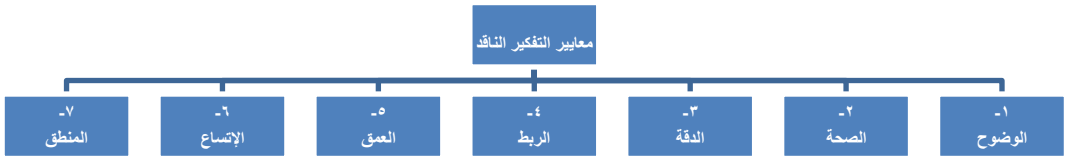
ب- البرهان أو إثبات مدي دقة الادعاءات ويضم:

الحكم علي مصداقية مصدر المعلومات عن طريق التحري حول مصداقية المرجع المكتوب والمشاهدة والحكم علي تقارير المشاهدات وتصنيف المعلومات وتحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف، ومقارنة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف وتقييم الحجج أو البراهين والمناظرات.

ج-التعرف علي الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقياً وتحديدها ويندرج تحته:

التفريق بين الحقائق والآراء والتعرف علي المعلومات ذات الصلة بالموضوع والتعرف علي الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة. (الناشف ،1988)

شكل (2 . 2) معايير التفكير الناقد



يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدي الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساساً في الحكم علي نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح. وهي بمثابة موجهات لكل من المعلم والطالب وينبغي ملاحظاتها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص.

وحتى تصبح هذه المعايير جزءاً مكملاً لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي يجب علي المعلم أن يراقب نفسه أولاً في تواصله مع الطلبة وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية وحتى يكون سلوكه نموذجاً يُحتذى به من قبل طلبته وهم يمارسون عمليه التفكير. ومن أبرز هذه المعايير ما أورده الباحثان ايلدر وبول (Elder and Paul) وهي:

1- **الوضوح**(Clarity): يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير فإذا لم تكن العبارة واضحة ولن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال. ولكي يدرب المعلم طلبته علي الالتزام بوضوح عباراتهم ينصح بالإكثار من الأسئلة الاستيضاحية عندما لا تكون عبارات الطلبة واضحة مثل: هل تستطيع أن تفصل هذه النقطة بصورة أوسع؟

هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة آخري؟

هل يمكن أن تعطيني مثالاً علي ما تقول؟

ماذا تقصد بقولك...؟

2- **الصحة** (Accuracy):

يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة فقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة كأن نقول " معظم النساء في فلسطين يعمرون أكثر من 65 سنة " دون أن يستند هذا القول إلي إحصاءات رسمية أو معلومات موثقة ومن الأسئلة التي يمكن أن يثيرها المعلم

لاستقصاء درجة صحة العبارة. هل ذلك صحيح الفعل؟ كيف يمكن أن نفحص ذلك؟ من أين جئت بهذه المعلومة؟ وكيف يمكن التأكد من صحة ذلك؟

3-**الدقة**(Precision):

يقصد بالدقة في التفكير بصورة عامة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

ويستطيع المعلم أن يوجه الطلبة لهذا المعيار عن طريق السؤالين الآتيين:-

هل يمكن أن تكون أكثر تحديداً ؟(في حالة الإطناب).

هل يمكن أن تعطي تفصيلات أكثر؟(في حالة الإيجاز).

4-**الربط** (Relevance):

يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة. ويمكن الحكم علي ذلك عن طريق ملاحظة المؤشرات التالية:-

-هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟

-هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟

5- **العمق**(Depth):

تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلي العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

6- **الاتساع**(Breath):

يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار.

ولتقييم مدى توافر هذا المعيار يمكن إثارة عدة أسئلة من نوع: هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟

هل هناك طريقة أخري لمعالجة المشكلة أو السؤال؟

7- **المنطق**(Logic):

من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقياً يقصد : التفكير المنطقي " الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلي معنى واضح أو نتيجة مترتبة علي حجج معقولة. يمكن إثارة الأسئلة الآتية للحكم علي منطقية التفكير:-

هل ذلك معقول؟

هل يوجد تناقض بين الأفكار أو العبارات؟

هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلي هذه النتيجة بالضرورة؟ (داود ،2003 : 39-40)

أهمية تعليم التفكير الناقد:

يجمع المهتمون بالتفكير الناقد علي أهميته لأنه يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلي نشاط عقلي يؤدي إلي إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير. (Norris: 1985)

ويكسب التفكير الناقد الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل علي تقليل التعليلات الخاطئة (McCartyhy: 1992) .

ويؤدي إلي مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه ويجعل أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية ، يبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي. (نجاتي، Paul,1984,1987)

ويؤكد (Smith: 1977) أنّ التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة وفي عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلام ، وشاعت فيه الدعايات والإشاعات وكثر السياسيون، لا بد للفرد أن يكون قادراً علي التفكير الناقد لكي يستطيع الحكم علي مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها ومعرفة الغث منها والسمين.

ويعتبر من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم وقد جاءت أهداف التربية والتعليم في فلسطين مواكبة للتوجه العالمي في هذا المجال حيث إن أحد أهداف التربية في فلسطين هو تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين وبخاصة المهارات العقلية الأساسية التي تكسب الطلبة شخصية متوازية قادرة علي حل المشكلات التي تعترضهم وصنع القرار في مواقف مركبة،وتحليل المعلومات لتحديد مدى صدقها . وركز المؤتمر الأول لتعليم الفيزياء لعام(1995) في وصياته علي المهارات العقلية المتنوعة، بحيث ينتقل الاهتمام من الحفظ والاستيعاب والتذكر إلي التحليل والتركيب والتقويم والتجريب وتنمية قدرات الطالب في مجالات التفكير الناقد والإبداعي.

فتنمية التفكير الإبداعي الناقد كما يري ميك (Mc Pick: 1981) وسيغل (Seigel: 1984) ليس خياراً تربوياً بل هو ضرورة تربوية وللطلاب الحق في أن يتعلموا كيف يفكرون تفكيراً ناقداً(Norris:1985).

إن تنمية التفكير الناقد يشجع الطلبة علي التفكير الجدلي (Dialectical) الذي بدونه لن يكون الطالب متكاملاً عقلياً ووجدانياً وأخلاقياً(Paul,1984) وتمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل إذ أن أساسيات القرن الحادي والعشرين لن تكون باكتساب كميات هائلة من الحقائق التي ينبغي مذاكرتها واستظهارها وإنما تكون باكتساب الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في استنتاج وتفسير الأفكار. (Fisher, 1991& Crow :1989)

كما أن تنمية التفكير الناقد يؤدي بالطالب إلي الاستقلال في تفكيره وإلي تحرره من التبعية وإلى الابتعاد عن التمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلي مجالات أوسع وإلي تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍّ أو استكشاف. وأنه فرصة مواتية لتدريب الطلبة علي صنع القرارات والخيارات وإصدار الأحكام مما يلبي حاجة أساسية للمجتمع الديمقراطي متمثلة في تكوين مستنير مواطن في رأيه يعتقد ما هو سليم وصحيح وينزع إلي التصرف بتعقل وحكمه (مايرز 1993) و(Paul, 1984).

إن تنمية التفكير الناقد يمكن أن يشجع علي إيجاد تكنولوجيا مستقبلية تكون أحرص على الرخاء والإعمار منها علي التخريب والدمار وعندما سيتعلم الطلبة أن عجائب الحياة علي كوكبنا الأرضي ليست ألغازاً تتطلب قدرات حل المشاكل بل أنها أسرار تستحق المحافظة عليها لما تقدمه لنا من متعة وجمال وسرور(Brook field: 1987) و(أبو شهاب , 1995 ,199)

صفات المفكر الناقد:

تري (Harnadek, 1976) أن الصفات التي يجب أن يتصف بها المفكر الناقد هي أن يكون منفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة ولا يتجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً ويعرف متى يحتاج إلي معلومات أكثر عن شيء ما والنتيجة التي يجب أن تكون حقيقية يعرف أن لدي الناس أفكاراً مختلفة نحو معاني الكلمات يتساءل عن كل شيء لا يفهمه ويحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي ويحاول بناء مفرداته وزيادتها باستمرار بحيث يستطيع فهم ما يقوله الآخرون.

ويؤكد نصار أن التفكير الناقد أصبح حاجة ملحة تساعدنا على أن نصبح مفكرين بشكل أفضل وتكسب الفرد المرونة والموضوعية والعقلانية في مقابلة القضايا التي تتواجه وتساعد الفرد على التكيف بدرجة كبيرة مع المجتمع وتغيراته . (نصار، 2009: 30)

يمتاز المفكر تفكيراً ناقداً بما يلي : (جروان , 1999)

1. تفتح على الأفكار الجديدة.
2. لا يدعى المعرفة عندما لا يعرف .
3. يعرف متى يكون بحاجة إلى معلومات أكثر حول موضوع ما .
4. يعرف الفرق بين النتيجة التي ربما تكون صحيحة والنتيجة التي لا بد أن تكون صحيحة.
5. يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلالاته.
6. يتساءل عن أي شي يبدو غير معقول.
7. يحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي .
8. يستخدم مصادر علمية موثوقه أو يعتمد التجربة.
9. يعرف المشكلة ويحددها بوضوح.

ويلخص إنيس (Ennis, 1985) قائمة المهارات الخاصة بالتفكير الناقد في ثلاث مجموعات :

1. تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة .
2. استدلال المعلومات .
3. حل المشكلة واستخلاص استنتاجات معقولة.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن التفكير الناقد هو القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأمثلة ، وعقد المقارنات ، ودراسة الحقائق دراسة دقيقة، وتصنيف الأفكار والتمييز بينها ، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة . كما أن التفكير الناقد هو عملية فحص المادة سواء كانت لفظية أو غير لفظية ، وتقييم الأدلة والبراهين، ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار محدد، ثم الوصول إلى إصدار حكم سليم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة الصحيح للقضايا،وكذلك التفكير الناقد هو منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج ، ويقوم هذا المنهج على الأدلة المناسبة ورفض الخرافات وقبول علاقة السبب والنتيجة ، كما يقر التفكير الناقد بأن النتائج لابد وأن تتغير في ضوء الأدلة والبراهين الجديدة.

من أهم أنماط التفكير الناقد التي يجب تعزيزها من خلال الأنشطة تدريب الطلاب على الآتي:

- الوضوح والدقة والتجديد في التفكير .
- التدريب على الأساليب الصحيحة في التفكير ، والربط بين فكرة وأخرى والتسلسل بين الأفكار.
- التدريب على التفكير الواعي وإدراك المعاني واستيعابها في سرعة وبدون عناء ذهني .

طرق قياس مهارات التفكير الناقد :-

لقد تم وضع العديد من القوائم المنفصلة لمهارات التفكير الناقد، والتي استند بعضها على الأدب التربوي المتصل بمجال مهارات التفكير العامة، وتعتبر أولى المحاولات في وضع قائمة لمهارات التفكير الناقد هو ما ورد عن دريزل وميهيو (Dressel & Mayhew)، والتي اشتملت على المهارات الآتية: تحديد القضايا الرئيسية، والتعرف على الافتراضات، والوصول إلى استنتاجات مبرهنة، وتقويم الدليل بواسطة:

- التعرف على الآراء المنسوبة وغير المنسوبة.
- الكشف عن التحيز والدوافع الوجدانية المؤدية إليه.
- التمييز بين البيانات الواضحة وغير الواضحة.
- التمييز بين البيانات ذات الصلة بالموضوع وغير ذات الصلة به.

- التميز بين المعلومات الأساسية والعرضية.
- التعرف على مدى مناسبة البيانات .
- اختبار مدى اتساق المعلومات فيما بينها وارتباطها ببعضها.
- تقرير مدى دعم الحقائق للتعميمات .

ووضع **إنيس** Ennis، بعد الدراسة والبحث والتحليل، قائمته الأولى التالية، التي منها أداة قياس تختبر مدى كفاية الطالب في التفكير الناقد وهي:

1- إدراك معنى النتيجة.
2- الحكم العقلاني المبرر لدرجة الغموض في المعلومات.
3- الحكم فيما إذا كانت النتائج متناقضة فيما بينها .
4- الحكم على مدى دقة التعريف .
5- الحكم على كفاية النتيجة والملاحظة ودرجة وضوحها، ومدى مطابقتها لمبدأ معين، ومن ثم الحكم على صحتها وخلوها من الالتباس والغموض.
6- الحكم فيما إذا كان هناك نتائج أخرى يجب الوصول إليها .
7- الحكم على مدى تحديد المشكلة، وفيما إذا كان الشيء قابلاً للافتراض.
8- الحكم على مدى صحة النتيجة المبنية على دليل منسوب .

ويؤكد أحمد زكي صالح على أن التعريف العلمي للتفكير الناقد، كما تقيسه الاختبارات هو سلوك ظاهر للفرد في موقف معين في هذا الموقف على ضوء ما يتوفر للفرد من بيانات ووقائع، ولذلك فإن قياس التفكير الناقد يتضمن ضرورة توافر مجموعة أساسية من العناصر مثل:

1- مجموعة من الحقائق الموضوعية أو المشاهدات الواقعية إزاء الموضوع الخارجي، سواء أكان فرداً أو حادثة، أم موقفاً اجتماعياً معيناً.
2- توخي العلاقة في جميع الوقائع والبيانات بأن يكون الاعتماد فيها على أكثر من مصدر.
3- التقيد بإطار مرجعي في المناقشة والموازنة والمقارنة وعدم البعد عن هذا التحيز والآراء السابقة والمعتقدات الجامدة.
4- استخلاص النتائج من المقدمات بطريقة تخضع لأحوال المنطق وقواعد الاستدلال.
5- أن يتم تقويم الموضوع داخل إطاره الخاص به.

وضمت قائمة براون وكوك Brown and Cook مهارة التمييز بين النتائج المدعمة بالحقائق وتلك المستندة على العواطف والآراء ومهارة تقويم مصادر المعلومات واشتملت قائمة

هجنز Hudings على المهارات التالية: إيجاد المعلومات، الكشف عن التحيز، تقويم الدليل، تحديد الفروض المذكورة، وتحديد النتائج الغامضة أو المشبوهة.

وضمت أداة قياس واطسون – جلاسر للتفكير الناقد قائمة المهارات التالية: تقدير صحة الاستنتاج من بين عدة بدائل ، التعرف على الفروض ، استقراء النتائج ، تفسير المعلومات و وتقويم الدليل في ضوء مناسبته للقضية المطروحة.

ويذكر جابر عبد الحميد ويحيى هندام أن هناك عوامل مختلفة تتصل بالمفهوم الكلي للتفكير الناقد وهي نفس العوامل المتضمنة في اختبار التفكير الناقد لواطسون وجلاسر، حيث قام المؤلفان بتعريب هذا الاختبار ، وتتمثل هذه العوامل في الاستنتاج ، التعرف على الافتراضات المتضمنة في قضايا معنية ، الاستنباط ، التفسير وتقويم الحجج.

ويذكر فؤاد أبو حطب بأنه توجد في ميدان القياس النفسي طائفة من الاختبارات تعرف باسم (التفكير الناقد) بنيت على أسس غير عاملية ويتضح ذلك من قائمة الاختبارات التالية وهي قائمة كما يذكر فؤاد أبو حطب – تبين أن التفكير الناقد عند هؤلاء العلماء عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير المنطقي ومعرفة مبادئ المنطق وبعض سمات الشخصية ، وقد أدى هذه ببعض الباحثين إلى اعتبارها مجرد مقاييس لعامل الاستدلال أو نوعاً من الاختبارات المركبة للفهم اللغوي وهذا ما تؤكده نتائج التحليل العاملي لعدد من هذه الاختبارات حيث قامت Rust بتطبيق ثلاثة من هذه الاختبارات وهي : واطسون – جلاكسر ،درزل ومايهيون ، ورست ، ثم حسبت معاً كل الارتباط بين الأسئلة وحللت المصفوفة عاملياً فتوصلت إلى (عامل عام) (ضعيف) لكل اختبار من هذه الاختبارات الثلاثة ، ولذلك أعيد تحليل درجات الاختبارات الفرعية، وأمكن التوصل إلى (ثلاث عوامل) وهي الاستدلال العام ، التمييز المنطقي أو تطبيق مبادئ المنطق ، والفهم اللفظي ، وهكذا يتضح أن اختبارات التفكير الناقد التي تناولتها دراسة Rust لا تتضمن أكثر من إتقان المفاهيم المنطقية : الاستدلال والفهم ، وهذا ما دعا أبو حطب إلى تصور التفكير الناقد (تصوراً جديداً) في دراساته العاملية التي قام بها .

وفاروق عبد السلام ، ممدوح سليمان حددوا مكونات التفكير الناقد بخمس قدرات تكون القدرة العامة للتفكير الناقد وهي :

1- **القدرة على معرفة الافتراضيات** : وتتمثل في قدرة الفرد على القيام ببعض الوقائع البيانات التي يتضمنها موضوع ما على أنه وارد تبعاً لفحصه لهذه الوقائع أم غير وارد.

2- **التفسير** : وتظهر هذه القدرة في قيام الفرد باستخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين.

3- **تقويم مناقشة الأفكار** : وتكمن في القدرة في إدراك الفرد للجوانب الهامة التالي تتصل مباشرة بموضوع معين ، وتميز نواحي القوة والضعف فيها.

4- **الاستنباط** : وتتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له ، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة ، أو موقف الفرد فيها.

5- **الاستنتاج** : يظهر في قيام الأفراد بالتمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى لهم .

هذه المكونات الخمسة متطابقة مع توجه " واطسون وجلاسر " حيث أنهما إعداد مقياساً لقياس القدرة على التفكير الناقد حيث أن ضم هذه المكونات الخمسة (واطسون / جلاسر).

التفكير الناقد والتعليم الصفي:-

الأمر المسلم به أن لعملية التعليم الصفي مكونين رئيسيين هما : سلوك المعلم وسلوك المتعلم وأن لسلوك المعلم الدور الأساسي في إنتاج الفكر والسلوك الإبداعي وعند المتعلم وفي كتابه كيف تصبح إنساناً (How to become a person) ركز روجرز الوارد في (عصفور 1999) علي جانبين مهمين في سلوك المعلم يعملان علي مفهوم ايجابي عند المتعلم هما: الصحة النفسية للذات والحرية النفسية كأمرين ضروريين في أية عملية تعلم فالمعلم يشجع التفكير الناقد حينما يقبل الطلبة كما هم من دون شروط وحينما يوفر جواً يتقبل فيه مشاعر الآخرين ويفهم ذواتهم ولا يستند في تقويمه لهم إلي معايير خارجية.

ومن خصائص سلوك المعلم التعليمي والاجتماعي الذي يشجع وينمي التفكير الناقد عند الطلبة الآتي: طلب تبرير الأفكار المطروحة والسير في استراتيجيات استقرائية وإزعاج الطلبة بالبدائل وطرح أسئلة مفتوحة والطلب إلي الطلبة محاكمة ما يجري في المناقشات الصفية واستخدام تقنيات سقراط قيمة الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية الأغلبية والتوضيح للطلبة بأن معارضة الفكرة ليست دليلاً على قلة أهميتها والإصغاء لوجهة نظر الآخرين حتى يفهم ما يرمون إليه ويحاكم أفكارهم وإتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهم واستخدام أسلوب الإقناع باعتبارهما أسلوبين في التعامل الاجتماعي الراقي تشجيع الطلبة علي متابعة تفكيرهم وسبر جوانب القضية المطروحة وأن لا يقبلوا ببساطة ما يقوله المعلم لهم والسماح بحصول أخطاء ومراعاة مشاعر الآخرين وتمتع المعلم الذي ينميّ التفكير الناقد بعقل منفتح ويستخدم معايير نوعية ويحترم الرأي والرأي الآخر وينميّ الاستقلالية الفكرية عند طلبته.

أما النشاطات المقترحة لتنمية التفكير الناقد كما اقترحها مارزينو والواردة في (الأنوروا1999) فمنها إغناء المناهج والكتب المدرسية بمهارات التفكير الناقد وإدارة نقاشات

ومناظرات في موضوعات عامة حيث يقدم أزواج الطلبة آراءهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة وتبني كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها في مواجهة الرأي الآخر واستخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحمل نزاعات ما وتشجيع الطلبة علي حضور الاجتماعات أو مشاهدة برامج التلفاز التي تقدم وجهات نظر مختلفة وتشجيع الطلبة علي الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم ومناقشة ما يكتبون وتشجيعهم علي تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة علي التحيز أو التعصب ....إلخ وتوظيف أساليب وأنشطة متنوعة ويكفي أن يقف المربي الإبداعي علي مهارات التفكير الناقد حتى ينظم مواقف صفية تأخذ بعين الاعتبار واقعه ومتطلبات المحتوى الدراسي الذي يقوم بتعليمه.

الاتجاهات في تعليم التفكير الناقد

أبرز الاتجاهات في تعليم التفكير الناقد:

الأول: يدعو إلي أن يتم تعليم التفكير الناقد من خلال تعليم المواد الدراسية المقررة مثل الأحياء والفيزياء والقراءة أو أي مادة دراسية أخري والمفهوم الذي يرتكز عليه هذا الاتجاه أنه لا يمكن التفكير الناقد عن موضوعه ويصبح التفكير الناقد مهارة خاصة أو متخصصة في المجال المعرفي الذي يكون فيه المتعلم علي اطلاع بحقائقه ومفاهيمه الأساسية ومصطلحاته وبالتالي أسلوب التفكير فيه (Ennis 1989, Mcpeck,1990) ويدافع أنصار هذا الاتجاه عنه بأنه يساعد الطلبة علي اكتساب فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية المعينة. (Norris,1985) وتدريب الطلبة علي التفكير الناقد من خلال تعليم القراءة مما يساعدهم في التغلب علي الصعوبات التي يواجهونها في تعلمها وكذلك الأمر بالنسبة لمادة الرياضيات وغيرها من المواد الدراسية (Swlart et.1990) ويحفز الطلبة استخدام التفسيرات الصحيحة والأحكام الدقيقة فيما يتعلق بالمادة الدراسية المعينة (Rebinson 1987) مما يتطلب أن يتدرب معلمو المواد المختلفة علي استخدام التفكير الناقد في تدريسهم (Thayer-Bacon).

الثاني: يدعو إلي تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة علي المواد الدراسية الأخرى باعتباره قدرة أو مهارة عامة وإذا استطاع المتعلم أن يكتسب هذه القدرة فموجب هذا الاتجاه يمكن أن يكون لها تطبيقات في مجالات معرفية متنوعة ومنها المواد الدراسية على اختلافها التي تتضمنها المناهج المدرسية وفي هذا الاتجاه يتم بناء برنامج خاص بالتفكير الناقد بحيث يقوم معلم مختص بتدريب الطلبة(Presseisen,1985) .

وقد أظهرت دراسة (Riesenmy) أن الأطفال الذين دربوا علي مهارات التفكير الناقد تمكنوا من الاحتفاظ بهذه المهارات ونقلها إلي تطبيقات ومسائل جديدة مختلفة عن المسائل التي علموا بها.

ويري **إنيس** (Ennis,1989) أن من الممكن تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة يكتسب فيها الطلبة مهارة عقلية عامة وفي الوقت نفسه يجب تدريب المعلمين علي تدريب الطلبة علي مهارات التفكير الناقد باعتبارها جزءاً من الأساليب التي يستخدمونها في تدريس المادة الدراسية.

تطبيقات على التفكير و التفكير الناقد:-

تنوعت البرامج التي تدرب علي التفكير بشكل عام و التفكير الناقد بشكل خاص ومنها:

1-**برنامج الفلسفة للأطفال لمؤلفه ماثيوليمان** (MatthewLipman). (Davis1989).

2-**برنامج الإثراء الوسيلي** (Instrumental Enrichment)ومؤلف هذا البرنامج هو روفن فيرشتاين (Reuven Feuerstein). (Banks,1991).

3- **برنامج الكورت** (Cort)(The Cognitive Research Trust) ومؤلف هذا البرنامج هو دي بونو (Edward de Bono).(DeBone,1999) وقد جرب (النجار،1994) هذا البرنامج في الأردن.

4- **برنامج التكوين العقلي** (Structure o Intellect) ومؤلفا البرنامج هما ميكر و روبرت ميكر (Mecker and Robert Mecker) (Meeker,1969).

5- **برنامج الإحساس القوي بالتفكير الناقد** (SSCT).(Thinking storage Sense Critical). (Fluellen,1994). وهناك برامج أخرى ذكرها(Banks,1991) منها:-

6- **برنامج هوتس** (Hots)(The Higher-Order Thinking Skills) ومؤلفة ستانلي بوجرو(Stanley Pogrow).

7- **برنامج اوديسي** : منهاج التفكير (Odyssy) (Acurriculum for thinking) ومؤلفه(David Perkins).

8- **برنامج حل المشكلة والاستيعاب**(Problem Solving and Comprehension) (مؤلفا البرنامج هما ارثرو وجي وجاك لوكيهيد)(Arther Whimbey and jackKockheed

9- **برنامج التفكير المنتج**(Productive Thinking) مؤلف البرنامج هو مارتن كوفنجتون وآخرون.

10- **برنامج مشروع الفاعلية**(ProjectImmpact) مؤلف البرنامج هوا لي ونكوكر (S.LeeWincocur).

11- **برنامج المنطق الاستراتيجي**(Strategic Reasoning) مؤلف البرنامج هو جون جيلد (John Glade).

12- **برنامج أساليب التفكير** (Tactics for Thinking) مؤلف البرنامج هو روبرت مارزانو (Rober Marzano).

13-**برنامج التفكير الناقد** الذي أعدته آنيتا هارنادك. (جراون،79:1999)

قياس التفكير الناقد:

جرت محاولات كثيرة لقياس التفكير الناقد وقد طورت مقاييس متعددة لهذا الغرض ومن الاختبارات المعروفة التي حاولت قياس التفكير الناقد كورنال للتفكير الناقد (Cornell Critical Thinking Test) واختبار روس للعمليات المعرفية العليا (Ross Test of Higher Cognitive Skills) واختيار (إنيس واير) (The Ennis- Weir Critical Thinking Essay Test) وقد حاولت هذه الاختبارات واطسون وجليسر للتفكير الناقد قياس التالية:-

القدرة علي الاستدلال المنطقي ،القدرة علي التحليل والتركيب والتقييم ، والقدرة علي الاستنباط والقدرة علي إدراك الإفتراضيات والقدرة علي الاستنتاج والقدرة علي التفسير والقدرة علي تقويم الحجج.

اختلفت طرق القياس في اختبارات التفكير الناقد فبعضها يقيس التفكير الناقد عن طريق فقرات أو أسئلة من نوع الاختيار من متعدد أو بيان درجة صحة أو خطأ الفقرة أو ما إذا كانت معلومات متضمنة أو غير متضمنة في نص أو فقرة معطاة وفي بعضها الآخر يقاس التفكير الناقد من خلال مواقف معينة يطلب فيها من المفحوص الاستجابة بطرق تكشف عن قدرته علي التفكير الناقد (Norris and nnis1989).

مقارنة بين التفكير الإبداعي و التفكير الناقد:-

ربما كان من غير الممكن التمييز بين التفكير الإبداعي و التفكير الناقد لسبب بسيط هو أن أي تفكير جيد يتضمن تقييماً للجودة أو النوعية وإنتاج ما يمكن وصفه بالجدة ومن الصعب أن ينشغل الدماغ بعملية تفكير مركب دون دعم من عملية تفكير مركبة أخرى. ولكن نواتج التفكير تتنوع تبعاً لنوع المهمة وما إذا كانت تتطلب تفكيراً إبداعياً أو تفكيراً ناقداً. وفيما يلي : مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. (جروان،84:1999)

جدول(2.3)

مقارنة بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي

التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
تفكير متقارب(Convergent).	تفكير متشعب(Divergent).
يعمل علي تقييم مصداقية أمور موجودة .	يتصف بالأصالة.
يقبل المبادئ المقبولة ولا يعمل علي تغييرها .	عادة ما ينتهك مبادئ موجودة ومقبولة.
يتحدد بالقواعد المنطقية ويمكن التنبؤ بنتائجه.	لا يتحدد بالقواعد المنطقية ولا يمكن التنبؤ بنتائجه.
يتطلبان وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدي الفرد.	
يستخدمان أنواع التفكير العليا لحل المشكلات واتخاذ القرارات.	

إن الاختراق الإبداعي Creative Break Through يظهر بوضوح الفرق بين التفكير الناقد والإبداعي فالتفكير الناقد محكوم بقواعد المنطق ويقود إلي نواتج يمكن التنبؤ بها أما التفكير الإبداعي فليس هناك قواعد منطقية تحدد نواتجه. ولأن ما يتم اكتشافه في حالة الاختراق الإبداعي شيء جديد وأصيل فليس ممكناً التنبؤ به أنه شيء يحدث علي يد شخص وهذا كل ما في الأمر رغم أن هناك بعض العوامل المعينة في حدوث الاختراق.

التفكير الناقد والتفكير التأملي :

يقوم التفكير الناقد على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات التي تناقش ، والدقة في تفسيرها واستخلاص النتائج بطريقة منظمة ومراعاة الموضوعية في العملية كلها.

ويشير (عفانة 1998 : 141) إلى أن التفكير الناقد يشتمل على عدة مهارات ينبغي أن تتوفر لدى المتعلم حتى يستطيع أن يحل المشكلة كما يتضمن العديد من المهارات التفكيرية مثل التفكير التأملي ، الاستدلالي ، الاستنتاجي ، ومما سبق نستطيع أن نستنتج أن التفكير التأملي يتضمن معظم أساليب التفكير فجميع أنواع التفكير تتضمن في مجملها التفكير التأملي. (كشكو، 2005 : 45)

النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات :

- استخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحل نزاعات ما .
- تشجيع الطلبة على حضور الاجتماعات أو مشاهدة برامج التلفاز التي تقدم وجهة نظر مختلفة.

- تشجيع الطلبة على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم ، ومناقشة ما يكتبون.

(عسقول ، 2009 : 56)

- تشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة عن التحيز أو الغضب .
- تشجيع الطلبة على طرح أسئلة لها إجابات متعددة ، سيما في البلاغة العربية.
- تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيماً وتقاليد مختلفة .
- دعوه المهتمين بالقضايا العامة ومناقشتهم .

ماهو الجديد عن التفكير الناقد ؟

- أصبح تعليم التفكير الناقد حاجة ملحة ، وممارسة مهارات التفكير تساعدنا على أن نصبح مفكرين بشكل أفضل .
- إن المعلومات الواردة عن علم الأعصاب وتشريح الدماغ تشير إلى أن الدماغ يشبه العضلة ، وكلما استخدمناه أصبح أكثر فاعلية .
- إن الأساليب الجديدة في التعامل مع المعلومات خلال المحاضرات والقراءات والنقاشات الجماعية لتعزيز التعلم والفهم تؤكد أن التفكير الناقد فاعلاً وليس سلبياً .
- إن الإهتمامات الشخصية والميول مثلها مثل العامل الجمالي لها الدور الفاعل في تطوير الاتجاهات اللازمة للتفكير .
- زيادة الاهتمام بعملية التفكير المنطقي تؤدي إلى الاهتمام بمعرفة كيفية صنع القرارات والاستنتاجات وتوضيح طبيعية مثل هذه القرارات والاستنتاجات .
- التركيز على فهم وجهات النظر الآخرى واستخدام وجهات نظر مختلفة لتطوير القدرة على التفكير المنطقي ، فالعقول المفكرة ليست بالضروره متشابهة .
- القناعة المتزايدة بفكرة " أن ليس هناك طريق واحد للحل " وفكرة " أن ليس هناك جواب واحد صحيح " بعبارة أخرى أن " كل جواب صحيح في سياقه المناسب" .
- الاعتراف المتزايد بفكرة الأخطاء المفيدة وبفكرة أن الفشل المرحلي هو ثمن النجاح والتطور والإقناع بعمليات المشاركة في الخطأ والتي تساعد الآخرين على تجنب نفس الأخطاء .
- تطوير استراتيجيات جديدة تساعد على الاستفادة من آلية عمل دماغنا وهذا ما يتضمن كيفية حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد وتشكيل عادات جيدة للإستقصاء .

(نجم ، 2007 : 22)

الفـــصـــل الثـالـــث

الدراسات السابقة

المحور الأول : دراسات عربية تتعلق بالبلاغة ومشكلات تدريسها.

- **المحور الثاني : دراسات عربية تتعلق بالتحصيل والتفكير الناقد.**
- **المحور الثالث : * دراسات أجنبية تتعلق بالتفكير الناقد**

*** دراسات أجنبية تتعلق بالبلاغة.**

الفصل الثالث

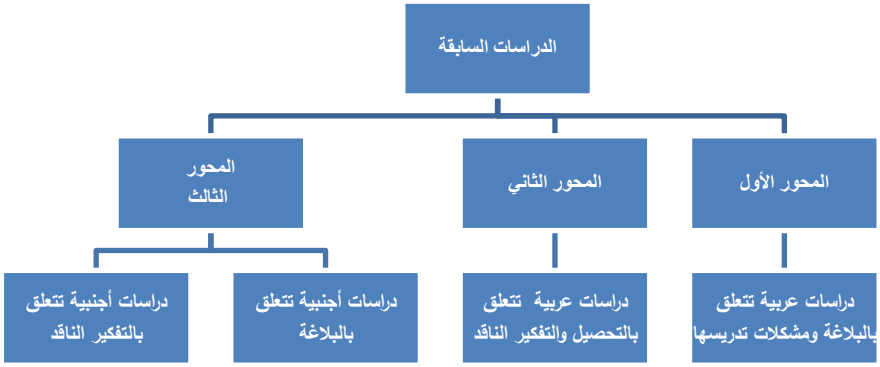
الدراسات السابقة

لم يتيسر للباحثه العثور على دراسات سابقة تتصل مباشرة بالدراسة الحالية ، لذا تم الاعتماد على الدراسات التي تناولت قياس مستوى التفكير الناقد في مواضيع وميادين أخرى. وتعتبر الدراسة الحالية هي أولى الدراسات من نوعها في البلاغة العربية سيما علم البيان .

تم في هذا الفصل عرض البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة بغرض الإفاده منها في الدراسة الحالية .

وبلغ عدد الدراسات (36) دراسة وقعت في ثلاثة محاور رئيسية كما هو موضح بالشكل (3.3)

شكل (3.3) محاور الدراسات السابقة



وتم عرض هذه البحوث والدراسات في كل محور مرتبة من الحديث إلى القديم مع عرض الدراسات العربية أولاً ، ثم عرض الدراسات الأجنبية بعد ذلك وفيما يلي عرض لهذه البحوث والدراسات كما هو موضح بالشكل (3.4).

شكل (3.4) الدراسات السابقة العربية والأجنبية

المحور الأول

دراسات عربية تتعلق بالبلاغة ومشكلات تدريسها :

1- دراسة سهمود (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى مشكلات تعليم وتعلم البلاغة العربية في الصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمحافظة غزه . وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (83) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات ، وهي مشكلات تتعلق بطبيعة مادة البلاغة ومحتواها والمعلم والطالب ، وطبقت على عينة مكونة من (75) معلماً و (66) طالباً وطالبة وأسفرت النتائج عن التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين آراء معلمي اللغة العربية في تحديد مشكلات تعليم البلاغة العربية للصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة يعزى إلى متغير الخبرة (قصيرة – متوسطة – طويلة) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين آراء معلمي اللغة العربية في تحديد مشكلات تعليم البلاغة للصف العاشر الأساسي بمحافظة غزه يعزى إلى متغير التأهيل التربوي (تربوي – غير تربوي) ، وذلك في المشكلات المتعلقة بالمجال الثاني والذي يتناول المشكلات التي تتعلق بأداة المعلم والمجال الثالث الذي يتناول المشكلات التي تتعلق بالطالب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين آراء معلمي اللغة العربية في المشكلات المتعلقة بالمجال الأول وهي طبيعة مادة البلاغة ومحتواها تعزى إلى متغير التأهيل التربوي (تربوي – غير تربوي) وذلك لصالح المعلمين التربويين .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين آراء معلمي اللغة العربية في تحديد مشكلات تعليم وتعلم البلاغة وذلك في المجال الثالث الذي يتناول المشكلات التي تتعلق بالطالب ، أما في المجال الأول الذي يتناول المشكلات التي تتعلق بأداة المعلم فقد أثبتت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين آراء المعلمين والطلبة في تحديد مشكلات تعلم البلاغة وذلك لصالح مجموعة الطلبة.

2- دراسة الحشاش (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى كشف مدى ملاءمة منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة للمعايير الواجب توافرها فيه من وجهة نظر المعلمين . وقد كانت عينة الدارسة هي المجتمع الأصلي في كل أفراده وهم مجموع معلمي اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في

المدارس الثانوية بمحافظات غزة للعام الدراسي (1999 – 2000) وقد بلغ عددهم (236) معلماً ومعلمة.

ولأغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (120) فقرة تم تطبيقها على عينة الدراسة وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي :

- بناء قائمة بالمعايير الواجب توافرها في مناهج البلاغة للمرحلة الثانوية.
- انخفاض النسبة المئوية العامة لمدى توافر المعايير الخاصة بالأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية حيث حصلت الأهداف على نسبة (57 %) وحصل المحتوى على نسبة (54%) بينما حصلت الأنشطة التعليمية على نسبة (55%) .

بلغت النسبة المئوية العامة لمدى توافر المعايير الخاصة بالمناهج ككل (58 %) وهي نسبة متدنية .

وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات نذكر منها :

- ضرورة مراعاة المعايير الواجب توافرها في منهج البلاغة للمرحلة الثانوية.
- ضرورة الاهتمام بصياغة أهداف واضحة لمنهج البلاغة للمرحلة الثانوية.
- ضرورة الاهتمام بربط محتوى البلاغة بأهداف المنهاج.
- ضرورة ربط الطرق والأساليب والوسائل المستخدمة بأهداف المنهاج.

3- دراسة عبد الحميد (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة عما يعرفة الطلاب من المفاهيم البلاغية وقدرتهم على توظيفها في التعبير الإبداعي المكتوب لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ، ومعرفة المفاهيم البلاغية المتضمنة في كتب البلاغة في صفوف المرحلة الثانوية ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي للمفاهيم البلاغية ومدى توظيف هؤلاء الطلاب للمفاهيم البلاغية في تعبيرهم الإبداعي الكتابي ومدى العلاقة بين المعرفة البلاغية وتوظيفها في التعبير الكتابي . وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مدارس ثانوية بمدينة طنطا وهي المدرسة الأحمدية الثانوية للبنين بطنطا ، مدرسة طنطا الثانوية للبنات ، ومدرسة طنطا المشتركة ، فقد بلغ عدد العينة (180) طالباً وطالبة من بينهم (110) من البنين و (70) من البنات وذلك من طلبة الصف الثالث الثانوي ، وقد وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار تحصيلياً في البلاغة بهدف قياس معرفة الطلاب لموضوعات البلاغة التي سبقت دراستها ومن ثم معرفة مستواهم فيها . واستخدم أيضاً اختبار الكتابة الإبداعية حيث كلف الطلاب بكتابة موضوع تعبير يختاره الطالب مثل كتابة رسالة

إلى صديق أو صديقة يعبر كل منهما عن مشاعره اتجاه الآخر .أو كتابة قصة طريفة أعجبته من مواقف الحياة الإجتماعية أو كتابة موضوع يعبر فيه عن هوايته المفضلة .

وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة :-

- بعض المفاهيم البلاغية كانت نسبتها المئوية في التحصيل عالية عند الطلاب ، حيث كانت تلك النسبة تزيد عن 0.65 وهي الأسلوب الخبري ، الطباق ، والتشبيه ، والأسلوب الإنشائي.
- بعض المفاهيم البلاغية حصلت على نسبة متدنية أي أقل من (0.50) من الجناس والكناية والمساواة والإيجاز والتورية ، أما الاستعارة والمجاز والسجع والقصر ، قد حصلت على نسبة متوسطة ما بين (0.01) إلى (0.08) .
- أما المتوسط العام لدرجات تحصيل الأفراد للمفاهيم البلاغية فكان (55.3) وهذا يدل على أن مستوى تحصيل الطلاب للمفاهيم البلاغية ليس مرتفعاً ولكنه فوق النصف بقليل .
- إن مستوى الطلاب في توظيف المفاهيم البلاغية ليس في التعبير الإبداعي كان ضعيفاً جداً حيث بلغت النسبة (27.9) وتعد النسبة ضعيفه جداً .
- عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة بين معرفة الطلاب البلاغة وتوظيفها في التعبير الكتابي بصفة عامة حيث كان معدل الارتباط (0.142) وهي غيردال. وهذا يعني أن الطلاب(أفراد العينة) قد يعرفون المفاهيم البلاغية ولكنهم لا يستطيعون توظيفها في التعبير،أو قدلا يعرفونها ولا يوظفونها في التعبير .

4- دراسة محمد عبد الرءوف الشيخ (2000):

هدفت الدراسة إلى تحديث أثر استخدام كل من السجع والجناس والوزن على تنمية الثروة اللغوية والتعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي ، وتمثلت أدوات الدراسة في : إعداد اختبار الثروة اللغوية ، واختبار الإبداع الكتابي . وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (78) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية وزعت على مجموعتين الأولى تجريبية بلغت (41) تلميذاُ وتلميذة والأخرى ضابطة بلغت (37) تلميذاً وتلميذة ، وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية استخدام الأساليب البلاغية في تنمية الثروة اللغوية ، والإبداع الكتابي حيث توصلت إلى فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 بين متوسطي درجات المجموعتين : التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك في الإجراء البعدي لاختباري الثروة اللغوية والإبداع الكتابي.

5- دراسة سالمان (2000):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية استخدام أسلوب الموديلات والتفاعل الموجه في تنمية بعض كفايات تدريس البلاغة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية .

واختار الباحث لدراسة عينة عشوائية من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة شعبة لغة عربية تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس للعام الدراسي (1999 –2000) وقسمها إلى ثلاث مجموعات الأولى ضابطة استخدم معها الباحث الأسلوب المعتاد (المحاضرة) والثانية التجريبية "1 " حيث استخدم الباحث معها أسلوب الموديلات والثالثة التجريبية "2" وقد استخدم الباحث معها أسلوب التفاعل الموجه. أما أدوات الدراسة فكانت ما يلي :

- صمم الباحث قائمة بعض الكفايات الأكاديمية والمهنية للبلاغة .
- صمم الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس تمكن الطالبات المعلمات من كفايات تدريس البلاغة.
- صمم الباحث بطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات لكفايات تدريس البلاغة لمعرفة المستوى الأدائي لديهن.

وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي :

- إن أسلوب الموديلات وأسلوب التفاعل الموجه أكثر فعالية من أسلوب المحاضرة في تحصيل وأداء كفايات البلاغة لدى الطالبات المعلمات.
- إن أسلوب التفاعل الموجه أكثر فعالية من أسلوب الموديلات في تحصيل وأداء كفايات تدريس البلاغة لدى الطالبات المعلمات.
- فعالية استخدام أسلوب الموديلات التعليمية والتفاعل الموجه في تدريس برنامج كفايات البلاغة وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات نذكر منها:

–مراعاة معلم اللغة العربية لقواعد البلاغة نطقاً وأسلوباً أمام التلاميذ في حصص اللغةالعربية.

- مناقشة إشراك الطلاب في درس البلاغة وتعزيز إجاباتهم.
- ضرورة الاهتمام بتحليل دروس البلاغة المقدمة إلى الطلاب تحليلاً تذوقياً ، ويتجنب قدر الإمكان القواعد البلاغية الجامدة.

6- دراسة زمزم عبد المحسن أبو الفضل(1996):

هدفت هذه الدارسة إلى تقويم استخدام الطلاب للأنماط البلاغية الشائعة ؛ للتعرف على مدى إفادة الطلاب من دراسة البلاغة في المرحلة الثانوية ، ومحاولة تنمية استخدام الأنماط الأقل شيوعاً ، وقد تمثلت إجراءات الدراسة وأداوتها في :

- إعداد قائمة بالأنماط البلاغية التي يجب إكسابها لطلاب المرحلة الثانوية .
- إعداد موضوعات التعبير التي كتب فيها الطلاب وبلغ عددها (15) موضوعاً تم عرضها على المحكمين الذين أجمعوا على اختيار ثلاثة موضوعات هي:(حب مصر – محاربة الإدمان– القراءة).

- تحليل كتابات الطلاب في موضوعات التعبير لعينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالصف الثالث الثانوي.

ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة :

- قدمت الدراسة قائمة بالأنماط البلاغية الواردة في مقروءات طلاب المرحلة الثانوية وكذا في كتاباتهم وهي : (الأسلوب الخبري – الأسلوب الإنشائي – المجاز المرسل – الاستعارة التصريحية – الاستعارة المكنية – الكناية – التضاد – المقابلة – السجع – الجناس – الإطناب بالترادف – الالتفاف).
- إن الأنماط البلاغية الشائعة في كل الأنماط التي وردت بالقائمة ما عدا السجع ، والمقابلة، والاستعارة التصريحية ، والمجاز المرسل ، والجناس ، والكناية ، ثم الإطناب بالترادف .
- هناك أنماط غير شائعة في كتابات الطلاب في حين شيوعها في مقرر اللغة العربية مثل: نمطي السجع والمقابلة ، والعكس مع نمط الالتفاف.
- استخدام الطلاب للأنماط البلاغية بصورة منخفضة ، مما يؤكد ضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي للبلاغة حتى تزداد نسبة الاستخدام.

7- دراسة محمد فخري ، وشفيق فلاح (1995) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أشكال اللغة المجازية التي يستخدمها الطلاب – في مراحل التعليم المختلفة – في كتاباتهم الحرة ، وتحديد المرحلة الدراسية التي يبدأ فيها التلميذ استخدام هذه الأشكال ، وتمثلت أدوات الدراسة في : جمع عينة من كتابات طلاب المدارس الحكومية بدولة البحرين بلغ عددها (1200) تلميذاً وتلميذة ، ثم القيام بعمل تحليل لمضمون كتابات الطلاب الحرة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن التالي :

- إن الطلاب يبدأون في استخدام اللغة المجازية في كتاباتهم في نهاية المرحلة الابتدائية وبداية المرحلة الإعدادية .
- تبين أن هناك ألواناً مجازية تستخدم بصورة أكثر من أخرى ، بحيث استخدمت الاستعارة أكثر من غيرها في كتابات التلاميذ و كما حظى التشبيه البليغ بتواتر يزيد عن أنواع التشبيه الأخرى من المفرد والتمثيلي .
- إن هناك تطوراً ملحوظاً في استخدام أشكال اللغة المجازية بشكل عام خلال المراحل التعليمية
- إن الطالبات تفوقن على الطلاب في استخدام أشكال اللغة المجازية بشكل عام.

8- دراسة حمدة حسن السليطي (1995)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأساليب البيانية التي تضمنتها كتب اللغة العربية لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ومعرفة مدى فهم الطلاب لها ، وتحديد

الأساليب البيانية الشائعة في لغتهم المنطوقة والمكتوبة ، بهدف الوقوف على الأساليب البيانية المناسبة لهم، وتمثلت أداوت الدراسة في : أداة لتحليل محتوى لغة الطلاب وقراءاتهم ، وتسجيل أحاديث الطلاب ثم تفريغها في بطاقات ، ومن ثم تحليل لغة الطلاب وقراءاتهم مع التأكد من ثبات التحليل، ثم بناء اختبار في فهم الأساليب البيانية لطلاب المرحلة الابتدائية وتطبيقه على عينة الدراسة من البنين والبنات .

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن التالي :

- الأساليب البيانية الشائعة في لغة طلاب الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في كتبهم هي : التشبية : (البليغ ، والمرسل ، المجمل ، والتمثيلي) ، والاستعارة (المكنية ، التصريحية ، والتمثيلية) ، والكناية والمجاز .
- إن الأساليب البيانية التي احتلت المرتبة الأولى من حيث تواتر استخدامها في لغة الطلاب وهي الأساليب التي بلغت نسبة شيوعها أكثر من 50% هي : الاستعارة ، والتشبية والمجاز .
- إن الأساليب البيانية التي احتلت المرتبة الأولى في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية هي التي تصل نسبتها ما بين (10 – 15) وهي: التشبيه والاستعارة ، تليهما الكناية ثم المجاز .
- إن نسبة شيوع الأساليب البيانية أعلى عند البنات منها عند البنين.
- إن مستوى فهم الطلاب للأساليب البيانية متوسط ودون المتوسط .
- توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى 0.05 بين الذكور والإناث في مستوى فهم الأساليب البيانية لصالح الإناث.
- إن الأساليب البيانية المحسوسة أكثر مناسبة وملاءمة لطلاب المرحلة الابتدائية ، ويمكن ترتيب هذه الأساليب من حيث سهولتها ، فنبدأ بالمجاز ثم الكناية ثم الاستعارة ، ثم التشبيه.

9-دراسة باسلة جلو (1993):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى تحصيل الطلاب لمادة البلاغة في مدارس مدينة دمشق الرسمية ، والتعرف على أسباب ضعفهم في هذه المادة ، وتمثلت أداوت الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي ، واستبانة خاصة بالتلاميذ ، واستبانة أخرى خاصة بالمدرسين ، كما استخدمت المقابلة الشخصية حيث أجرت عدة مقابلات مع بعض المختصين بمادة البلاغة ، وطبقت الدراسة على عينة شملت (2713) تلميذاً وتلميذة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة دمشق بالإضافة إلى عدد من معلمي اللغة العربية في تلك المدارس ، وعدد من المختصين في مادة البلاغة،

وأوضحت النتائج ما يلي :

- أن طلاب المدراس الثانوية يعانون من ضعف في مادة البلاغة ، وأن نسبة الذكور الذين يعانون من هذا الضعف أكبر من نسبة الإناث ، وأن مستوى الطلاب الذين ينتمون إلى الأسر المتوسطة الدخل أفضل من مستوى الطلاب الذين ينتمون إلى الأسر ذات الدخل الجيد والضعيف ، كما توصلت الباحثة من خلال دراستها إلى تحديد أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الطلاب في مادة البلاغة ومنها :
- ضعف تمكن المدرسين من مادة البلاغة .
- ضعف طرائق التدريس المستخدمة في تدريس البلاغة .
- قلة العلامات المخصصة لمادة البلاغة ، وقلة نصيبها من الأسئلة في الامتحانات.

10- دراسة إبراهيم (1988):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة التي تتعلق بالمحتوى ، ومن ثم الاستفادة منها عند وضع منهاج ملائم للبلاغة .

وتمثلت أداة الدراسة في إعداد استبانة من صورتين الأولى للطلاب والثانية للمعلمين ، تضم الأولى (21) عبارة . والثانية (23) عبارة ، وهي تمثل مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية وطبقت على عينة الدراسة المكونة من (365) طالباً وطالبة ، و(30) معلماً .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي :-

-جاءت استجابات الطلاب والمعلمين مؤكدة على وجود مشكلات في تدريس البلاغة ، وأن تلك المشكلات موجودة بشكل ملحوظ ، مما يدلل على أهمية معرفة تلك المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها .

-إن مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية تعود إلى عوامل متعددة ومتشابكة ، بعضها يعود للمعلم وبعضها للتلاميذ وبعضها يعزى للمقررات الدراسية ، وبعضها إلى طرائق التدريس وإهمال النشاط الطلابي ، وقد أضاف المعلمون بعض النقاط المهمة التي تمثل مشكلات دراسة وتدريس البلاغة مثل ضيق الوقت المخصص لدراسة البلاغة .

تختلف هذه المشكلات بين البنين والبنات ، وإن كانت تتضح لدى البنات بصورة أكبر .

التعقيب على دراسات المحور الأول

دراسات عربية تتعلق بدراسة البلاغة ومشكلات تدريسها :

أولاً من حيث الأهداف:

من خلال استعراض وتحليل الدراسات التي تناولت دراسة البلاغة ومشكلات تدريسها وقد تركزت بعضها على مشكلات تدريس البلاغة العربية ودراستها كما في دراسة (نصر سهمود 2003) ودراسة (البرعي2003) والتي هدفت إلى توفير وحدة تعليمية مطورة وفق أسلوب تصميم التدريس يمكن أن تسهم في تطوير الكتب المدرسية وتحسين عملية التعليم والتعلم ، ودراسة(يوسف 2002)والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار التربوي الابتكاري والتفكير الناقد بقدراته الفرعية لدى مديري المدارس بالمرحل التعليمة المختلفة، ودراسة (الحشاش 2001) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى ملاءمة منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة للمعايير الواجب توافرها فيه من وجهة نظر المعلمين .

ودراسة (أحمد أبراهيم 1988) ، ودراسة (محمد عبد الرءوف الشيخ 2000) التي ركزت على تحديد أثر استخدام كل من السجع والجناس على تنمية الثروة اللغوية والتعبير الإبداعي على تحصيل الطلاب . وكذلك دراسة (سالمان 2000) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام أسلوب الموديلات والتفاعل الموجه في تنمية بعض كفايات تدريس البلاغة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية وقد قامت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي . وكذلك دراسة (زمزم عبد المحسن أبو الفضل 1996) التي هدفت إلى تقويم استخدام الطلاب للأنماط البلاغية الشائعة والتعرف على مدى إفادة الطلاب وكذلك دراسة (محمد فخري وشفيق فلاح 1995) التي هدفت إلى التعرف على أشكال اللغة المجازية التي يستخدمها الطلاب في كتابتهم الحرة . وكذلك دراسة (حمده حسن السليطي 1995) التي هدفت إلى تحديد الأساليب البيانية التي تضمنتها كتب اللغة العربية لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأخيرة ومعرفة مدى فهم الطلاب لها وتحديد الأساليب البيانية الشائعة في لغتهم المنطوقة والمكتوبة ، بهدف الوقوف على الأساليب البيانية المناسبة لهم . وأسفرت النتائج البيانية أن نسبة شيوع الأساليب البيانية أعلى عند البنات منها عند البنين .

أما دراسة (باسلة جلو 1993) التي هدفت إلى قياس تحصيل الطلاب لمادة البلاغة في مدارس دمشق الرسمية ، والتعرف على أسباب ضعفهم في هذه المادة وأسفرت النتائج على أن تحديد ضعف الطلاب في مادة البلاغة يرجع إلى ضعف تمكن المدرسين من مادة البلاغة وكذلك ضعف طرائق التدريس وكذلك دراسة (أحمد سيد ابراهيم 1988) التي هدفت إلى التعرف على أهم مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة التي تتعلق بالمحتوى ومن ثم الإستفادة منها عند وضع منهاج ملائم للدراسة وكان من نتائجها أن مشكلات تدريس البلاغة في

المرحلة الثانوية يعود إلى عوامل متعددة ومتشابكة ، بعضها يعود للمعلم وبعضها للتلاميذ وبعضها إلى المقررات الدراسية وبعضها إلى طرائق التدريس وإهمال النشاط الطلابي وإلى ضيق الوقت المخصص لدراسة البلاغة .

ثانياً : من حيث بيئات الدراسة :

أجريت الدراسات السابقة في بيئات متنوعه فدراسة سهمود (2003) ودراسة الحشاش (2001) أجريت في غزه فلسطين ودراسة عبد الحميد (2001) في طنطا وعبدالرءوف الشيخ (2000) في مصر ودراسة سالمان (2000) في كلية البنات جامعة عين شمس ودراسة زمزم عبد المحسن أبو الفضل (1996) كلية التربية جامعة الزقازيق ودراسة محمد فخري، شفيق فلاح (1995) في دولة البحرين ودراسة حمده السليطي (1995) في دولة قطر ودراسة باسلة جلو (1993) في دمشق سوريا .

ثالثاً: من حيث زمن الدراسة:-

أجريت هذه الدراسات والبحوث في أزمنه مختلفة ، فأولى هذه الدراسات العربية التي حصلت عليها الباحثة في هذا المجال هي دراسة إبراهيم (1988) والتي أجريت في مصر ، وأحدث هذه الدراسات هي دراسة سهمود (2003) في فلسطين .

رابعاً : من حيث عينات الدراسة :-

قد إختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات ، حيث بلغت أصغر عينة في الدراسات السابقة (50) فرداً وبلغ أكبر حجم للعينة (2713) فرداً في دراسة باسلة جلو (1993) وكذلك اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث نوع العينة فمنها من أجريّ الدراسة على (الذكور والإناث) كما هو الحال في دراسة الحشاش (2001) ودراسة عبد الحميد (2001) ودراسة عبد الرءوف الشيخ (2000) ودراسة باسلة جلو (1993) ودراسة إبراهيم (1988) ومنها من أُجري على الإناث فقط كما في دراسة سالمان (2000).

خامساً : من حيث الأساليب الإحصائية :

استخدمت الدراسات السابقة أساليب إحصائية منها (معامل ارتباط بيرسون) كما في دراسة عبد الحميد (2001) واختبار (تحليل التباين الثنائي) ، المتوسطات الحسابية ، الانحراف،"t.test".

سادساً : من حيث نتائج الدراسات السابقة :

تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة ، فالدراسات التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة ومعرفة المفاهيم البلاغية تباينت نتائجها إلى انخفاض معامل الارتباط كما هو في دراسة عبد الحميد (2001) والدراسات التي هدفت إلى

معرفة أثر برامج معينة على استخدام كل من السجع والجناس والتورية ، وغيرها وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية كما هو في دراسة محمد عبد الرءوف الشيخ (2000) وسالمان (2000) .

وجوه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية :-

وقد اختلفت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في العينة والمجتمع والمنهج المتبع وأدوات الدراسة ، حيث أن الدراسات السابقة كانت في الدول العربية كالأردن ومصر والسعودية وسوريا ، أما الدراسة الحالية فقد طبقت على البيئة الفلسطينية وخاصة طلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة . وكذلك اختلفت في موضوع الدراسة حيث أن موضوع الدراسة الحالية هو "أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة" . وهذا لم تتطرق له الدراسات المعروضة سابقاً، وأما بالنسبة للمنهج فقد اتبعت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي بينما اتبعت بعض الدراسات الآخرى المنهج التجريبي و اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التحليلي البنائي التجريبي ، أما من حيث الأدوات فقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها استخدمت الاختبار التحصيلي بعلم البيان واختبار التفكير الناقد بعلم البيان إضافة إلى بناء برنامج يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان كما واختلفت عن جميع الدراسات في الحد الزماني والمكاني .

وقد استفادت **الباحثة** من الدراسات السابقة في تحديد أجزاء مهمة من الخلفية النظرية للدراسة، وفي تحديد اتجاهات هامة في مشكلة الدراسة .

المحور الثاني

دراسات عربية تتعلق بالتحصيل والتفكير الناقد:

1- دراسة السليتى (2006) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعى لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واتجاهاتهم نحو القراءة.

وتكونت عينة الدراسة من أربعة شعب من شعب الصف العاشر الأساسي الذين يدرسون في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بنى كنانة للعام الدراسي 2005 حيث بلغ عددهم (1791) طالباً وطالبة وتمثلت أدوات الدراسة اختبارين تحصيليين أحدهما قبلي والآخر بعدي لقياس أداء الطلبة ، ومقياس خاص يقيس اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة و القراءة الإبداعية.

والأسلوب الإحصائي المكون من اختبار تحليل التباين الثنائي ، اختبار"ت" للعينات المستقلة ، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل التوافق.

وأظهرت النتائج مايلي:-

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى للجنس أو التفاعل بين الجنس والطريقة ، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وذلك لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، وهناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لتفاعل الجنس والمجموعة .
- وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وهناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية ، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لتفاعل المجموعة والجنس.

2- دراسة الشرقي (2005) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي للتعرف على مستوى التفكير وعلاقته بالرغبة في التحاق الطالب بالقسم العلمي أو الأدبي وعلاقته أيضاً بمستوى تحصيلهم الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (288) طالباً في (5) مدراس ثانوية في شرق مدينة الرياض ، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي :

(تم إعداد اختبار على غرار التفكير الناقد ، والذي قام بإعداده واطسون وجلاسر على البيئة الأمريكية).

وأظهرت النتائج ما يلي :

- مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطاً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والرغبة في الإلتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي .

3- دراسة (البرعي،2003):

هدف الدراسة إلى توفير وحدة تعليمية مطورة وفق أسلوب تصميم يمكن أن تسهم في تطوير الكتب المدرسية وتحسين عملية التعليم والتعلم .

تنظيم المادة التعليمية في الكتب المدرسية بأسلوب تكنولوجي يختلف عن الأساليب المعتادة المتبعة في تنظيم المادة التعليمية في هذه الكتب.

والاستفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم وتطوير المواد والبرامج والمناهج والكتب المدرسية وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي لعام (2002/2001) وتمثلت أدوات الدراسة في تصميم نموذج لتدريس الوحدة المختارة وفق مدخل تحليل النظم اختبار التفكير الناقد وفق استراتيجية مكفر لاند "استرتيجية" الكلمات المرتبطة ذات العلاقة.

وأظهرت النتائج مايلي:-

إن استخدام النموذج المقترح أدى إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد مقارنة بأقرانهم تلاميذ المجموعة الظابطة الذين درسوا الوحدة كما وردت بالكتاب المدرسي.

4- دراسة الحموري ، و الوهر (2003) :

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء نمط تطور القدرة على التفكير الناقد ، لتقدم الأفراد في العمر ودراسة الأثر التفصيلي لعوامل فرع الدراسة والجنس والمستوى العمري ، والتفاعل بين المستوى العمري ، وأبعاد التفكير الناقد في النمط الحاصل في هذه القدرة ، فضلاً عن تحديد طبيعة العلاقة بين قدرة التفكير الناقد والمستوى العمري . تكونت عينة الدراسة من (423) فرداً من النظام التعليمي موزعين وفق متغيرات الدراسة الثلاثة ، وطبق عليهم اختبار واطسون – وجلاسر لقياس قدراتهم على التفكير الناقد . وللإجابة عن أسئلة الدراسة ، استخدام تحليل التباين ذي القياسات المتكررة . وأبرزت النتائج أن قدرة أفراد المستوى العمري (18– 20سنة) على التفكير الناقد تزيد بدلالة إحصائية عن قدرة نظرائهم من المستوى العمري الأدنى (17– 18سنة) ، والمستويات العمرية الأربعة الأعلى التي تتراوح بين (20– 60 سنة) ، كما أن

قدرة أفراد الفرع العلمي تزيد بدلالة إحصائية عن قدرة أفراد المستوى أفراد الفرع الأدبي ، ولم يكن للجنس أثر في هذه القدرة ، وفضلاً عن ذلك ، فإن العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد والمستوى العمري تتكون من مركبين : مركب تربعي بين المستويات العمرية من الأول إلى الثالث، التي تتراوح أعمارها بين (17– 20 سنة) ، ومركب خطي بين المستويات العمرية الثلاثة التالية التي تتراوح أعمارها(20– 60 سنة) ، فالقدرة تكون في أوجها في مرحلة الدراسة الجامعية حيث التحرر النسبي من التبعية ، والقدرة على التفكير ، ثم تنحدر في بدء الحياة العملية وتستقر في عمر الثلاثين ، حيث يميل المربي إلى التأطير والتقوقع على نفسه ومحاولة حل المشكلات بطريقة روتينية . وأوصت الباحثتان بإجراء دراسة مماثلة على مستويات عمرية متشابهة لمستويات هذه الدراسة من فئات مهنية أخرى كالمهندسين والأطباء وغيرهم ؛ للتعرف على طبيعة القدرة هذه ، وكيف تتطور مع تطور العمر . (الحموري ، الوهر 2003 :112 – 125)

5– دراسة يوسف (2002):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار التربوي الابتكاري والتفكير الناقد بقدراته الفرعية لدى مديري المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة. وكذلك معرفة الفروق بين مديري المدارس ذوي وجهة التحكم الداخلي ونظرائهم ذوي وجهة التحكم الخارجي من حيث التفكير الناقد وقدراته الفرعية المختلفة ومعرفة العلاقة بين التفكير الناقد وقدراته الفرعية والخبرة الإدارية لدى مديري المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة. وتكونت عينة الدراسة من (75) مديراً مدرسياً بالمراحل التعليمية المختلفة بالمملكة العربية السعودية . وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار التفكير الناقد إعداد (جابر عبد الحميد) ، ووجهة التحكم إعداد(طلعت عبد الرحيم) القدرة على اتخاذ القرار التربوي الابتكاري (إعداد الباحث).

أظهرت النتائج مايلي:

– وجود معامل ارتباط منخفض وغير دال بين التفكير الناقد والقرار التربوي الابتكاري .

– وجود معاملات ارتباط منخفضة وغير دالة بين أغلب القدرات الفرعية للتفكير الناقد والقدرات الفرعية للقرار التربوي الابتكاري فيما عدا وجود معامل ارتباط سالب ودال بين المسلمات، كإحدى القدرات الفرعية للتفكير الناقد وجميع القدرات الفرعية للقرار التربوي الابتكاري .

– وجود فروق دالة لصالح مديري المدارس ذوي وجهة التحكم الداخلي مقارنة بنظرائهم ذوي وجهة التحكم الخارجي فيما يتعلق بكل من الدرجة الكلية للتفكير واثنين من قدراته الفرعية هما الاستنتاج والحجج، بينما لم توجد فروق دالة بينهما من حيث القدرات الفرعية الأخرى للتفكير الناقد.

6- دراسة رضوان(2000):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية جامعة عين شمس. اختارت الباحثة طلبة شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة عين شمس، وبلغ عدد الطلبة الذين أكملوا جلسات التطبيق، وأتموا إجاباتهم على اختبار التفكير الناقد المستخدم (50) طالباً وطالبة، وتم استبعاد الطلبة الذين تغيبوا عن بعض الجلسات أو تهاونوا في إجابة الاختبار ولن يكملوا كل الفقرات. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة "قياس قبلي ثم قياس بعدي" قامت الباحثة بإعداد عدة أدوات وهي تصميم برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد، واختبار كورنيل للتفكير الناقد، فقامت الباحثة بتطبيق اختبار كورنيل للتفكير الناقد على المفحوصين بطريقة جمعية، بعد توضيح الهدف من تطبيق الاختبار، وحث الطلاب والطالبات على المشاركة في الدراسة، وتم التطبيق القبلي، وبدأت الباحثة في تنفيذ البرنامج المقترح بمعدل جلستين أسبوعياً، مدة الجلسة ساعتان، واستمر تنفيذ البرنامج لمدة (10) أسابيع، ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار كورنيل للتفكير الناقد بعدياً بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، وأسفرت النتائج على أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مهارات التفكير الناقد (التعميمات، والفروض، ومدى ملاءمة السبب، والاعتماد على الملاحظة، والاعتماد على السلطة، والاستدلال، واستنباط النتيجة، والافتراضات وملائمة السبب)، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فقد أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها: عقد دورات تدريبية للمعلمين في كافة التخصصات أثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات تدريسية متطورة، لتنمية التفكير لدى الطلبة، كما توصي بإعادة صياغة المناهج في كافة التخصصات في مراحل التعليم العام، بحيث تتضمن تعليم مهارات التفكير.

7- دراسة عيسي (1999) :

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية تدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة عين شمس على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ مراحل التعليم العام . وبنى الباحث بطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين ، وبعد تطبيق البرنامج طبقت البطاقة بعدياً ، وأسفرت الدراسة عن إمكانية تحسين مستوى أداء المعلمين لممارسة مهارات التفكير الناقد في تدريسهم في مدة زمنية قصيرة.

8- دراسة ابراهيم عبد الرحمن محمد علي (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس موضوع الأسس النفسية للمنهج على التحصيل والتفكير الناقد لطلاب كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بأبها ... تكونت عينة الدراسة من طلاب المستوى الرابع بقسم علم النفس بالمملكة العربية السعودية، استخدم مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة.

في المجموعة التجريبية تم تقسيم الموضوع المقرر تدريسه إلى(12) حصة وفي كل حصة يتم مع تقديم جزء من المستوى تقديم أسئلة محددة ذات مستويات معرفية عليا وتخص تلك الجزئيات، يتم مناقشة الطلاب للأسئلة فيما بينهم ثم الإجابة عليها، بعد ذلك يطلب الباحث من الطلاب كتابة تلك الأسئلة في كراساتهم لقراءتها ومراجعتها و القراءة عنها في المنزل، و في الحصة الثانية يقوم المعلم بتوجيه بعص الأسئلة التي سبق أن وجهها للطلاب في الحصة السابقة، ويتم مناقشتها والتعليق عليها من قبل الباحث، وهكذا... وفي النهاية تم تطبيق اختبار تحصيلي للوحدة واختبار التفكير الناقد على كلتا المجموعتين بعد التدريس .تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية .

9- دراسة الخطيب (1993):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (14-11 سنة) في ضوء متغيرات عديدة منها متغير الجنس، تكونت العينة من (425) طالباً وطالبة في المدارس الحكومية في منطقة عمان للصفوف: السادس والسابع والثامن الأساسي،وصممت الباحثة اختباراً لقياس المقدرة على التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى قدرة التفكير الناقد عند الأفراد متوسطة، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الذكور والإناث في قدرة التفكير كلها، سوى في بعض الاختبارات الفرعية.

التعقيب على دراسات المحور الثاني

دراسات عربيه تتعلق بالتحصيل والتفكير الناقد:

من خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة المتصلة بالدراسة الحالية والتي أوضحت الباحثة أهمية كل منها بالنسبة لهذه الدراسة ، وذلك من خلال التعليق الخاص لكل فرع على حدة. فيمكن أن تورد الباحثة الخطوط العامة لهذه الأهمية ، والاتفاق بين هذه الدراسات والاختلاف، ومن ثم اختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات ولذا تخلص الباحثة إلى التعقيب التالي:

أولاً : من حيث الأهداف:

قد تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها ، فقد هدفت دراسة السليتي (2006) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن . ودراسة الشرقي (2005) والتي هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي للتعرف على مستوى التفكير وعلاقته بالرغبة في إلتحاق الطالب بالقسم العلمي والأدبي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي، ودراسة الحموري والوهر (2003) والتي هدفت إلى استقصاء نمط تطور القدرة على التفكير الناقد بتقدم الأفراد في العمر ودراسة الأثر التفصيلي لعوامل فرع الدراسة والجنس والمستوى العمري .ودراسة البرعي (2003) والتي هدفت إلى توفير وحدة تعليمية مطورة وفق أسلوب تصميم التدريس يمكن أن تسهم في تطوير الكتب المدرسية ودراسة يوسف (2002) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار التربوي الإبتكاري والتفكير الناقد لدى مديري المدارس ودراسة رضوان (2000) والتي هدفت إلى دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة عين شمس، ودراسة عيسى (1999) والتي هدفت إلى معرفة تدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ مراحل التعليم العام ، ودراسة إبراهيم عبد الرحمن محمد علي (1994) والتي هدفت إلى دراسة أثر استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس الأسس النفسية للمنهج على التحصيل والتفكير الناقد لطلاب كلية اللغة العربية بأبها . ودراسة الخطيب (1993) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى قدرة التفكير الناقد للفئه العمرية 14-11 سنة في ضوء تغيرات عديدة منها متغيرات الجنس.

ثانياً من حيث بيئة الدراسات :

أجريت الدراسات السابقة في بيئات متنوعة فدراسة السليتي (2006) أُجريت في الأردن ، ودراسة الشرقي (2005) أُجريت في شرق مدينة الرياض ، ودراسة الحموري والوهر (2003) ودراسة البرعي (2003) ودراسة يوسف (2002) أجريت في المملكة العربية السعودية ودراسة

رضوان (2000) في كلية التربية جامعة شمس، ودراسة عيسى (1999) في كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة .ودراسة إبراهيم عبد الرحمن محمد علي (1994) في كلية اللغة العربية بأبها المملكة العربية السعودية . ودراسة الخطيب (1993) في عمان.

ثالثاً : من حيث عينات الدراسة :

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات حيث بلغت أصغر عينة في الدراسات السابقة(288) فردا ًفي دراسة الشرقي (2005) وبلغ أكبر حجم العينة (1791) فرداً في دراسة السليتي (2006) كذلك اختلفت الدراسة فيما بينها من حيث نوع العينات فمنها من أجرى الدراسة على الذكور والإناث كما هو الحال في جميع الدراسات بإستثناء دراسة عيسى (1999) ودراسة يوسف (2002) التي أجريتا على الذكور فقط .

رابعاً : من حيث الأساليب الإحصائية :

استخدمت الدراسات السابقة أساليب احصائية منها معامل ارتباط بيرسون واختبار التحليل التباين الأحادي والثنائي والمتوسطات الحسابية ، الانحراف ، t.test المعياري .

خامساً : من حيث النتائج :

تباينت نتائج الدراسات السابقة وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة في كل دراسة ، فالدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر برامج معينة على تحسين مستوى التفكير الناقد ، تباينت نتائجها فهناك تحسن في مستوى التفكير يعزى للمجموعة التجريبية في دراسة السليتي (2006) ودراسة إبراهيم عبد الرحمن محمد علي (1994) وكذلك دراسة الخطيب (1993) بينما أظهرت نتائج دراسة الشرقي (2005) أن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطاً .

اتفقت العديد من الدراسات والبحوث في :

- أثر البرامج المقترحة في تنمية التفكير الناقد في العلوم المختلفة وإكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد ، وكان منها ودراسة (الحموري والوهر 2003) دراسة (إبراهيم 2001) ودراسة رضوان (2000) ودراسة (إبراهيم عبد الرحمن محمد علي 1994) ودراسة (الخطيب 1993) .

نلاحظ أن جميع هذه الدراسات أجريت في مادة اللغة العربية و كانت تدور حول تنمية التفكير الناقد عند الطلبة . وقد اتفقت هذه الدراسات مع دراستنا الحالية في محور التفكير الناقد وكذلك في بناء البرنامج التدريبي المقترح وكذلك في تنمية التحصيل وكذلك اتفقت في النتائج جميعها لصالح المجموعة التجريبية .

من حيث المرحلة والأدوات :

- تناولت الدراسات المراحل التعليمية المختلفة فمنها ما طبق على المرحلة الإبتدائية دراسة السليتي (2006)، ومنها ما طبق على المرحلة الإعدادية مثل دراسة الخطيب (1993) ومنها ما طبق في المرحلة الثانوية مثل دراسة الشرقي (2005)، ومنها ما طبق على طلاب الجامعات مثل دراسة إبراهيم عبد الرحمن أحمد علي (1994) وكذلك الحموري والوهر (2003) ، وكذلك دراسة رضوان (2000) ومنها ما طبق على المعلمين ، مثل دراسة عيسى (1999) .
- اعتمدت جميع الدراسات والبحوث على التصميم التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين .
- واختلفت مع الدراسة الحالية في أحجام عيناتها فقد كان عدد أفراد العينة لدراسة الشرقي(2005)(288)طالباً من المدارس الثانوية في شرق مدينة الرياض، وكذلك دراسة الحموري والوهر(2003)(423)من طلاب الجامعة الفرع العلمي والأدبي ، ودراسة رضوان (2000) (50) طالباً وطالبة من شعبة التعليم الإبتدائي جامعة عين شمس .
- واختلفت في البيئه الجغرافية أو المكانية والمرحلة العمرية للطلاب واستراتيجيات التدريس والجنس ، حيث كانت دراسة السليتي(2006)حيث كانت طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، أما دراسة الشرقي (2005) فكانت في المدارس الثانوية في الرياض ، ودراسة الحموري والوهر (2003) لطلاب الجامعة الفرع العلمي والأدبي، ودراسة رضوان (2000) على طلاب التعليم الإبتدائي جامعة عين شمس القاهرة.
- تنوعت الأدوات المستخدمه في الدراسات والبحوث السابقة تبعاً لإختلاف موضوع وهدف الدراسة ، على النحو التالي :
- دراسات استخدمت الاختبار التحصيلي مثل دراسة الشرقي , (2005)
- دراسات استخدمت التفكير الناقد مثل دراسة الحموري والوهر(2003) والسليتي(2003) ودراسة رضوان (2000).

وفي هذه الدراسة الحالية استخدمت الباحثة اختبار التحصيل (القبلي والبعدي) في علم البيان من إعداد الباحثة وكذلك اختبار التفكير الناقد(القبلي والبعدي) في علم البيان من إعداد الباحثة . ويهدف هذا الاختبار إلى أثر برنامج يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية في الجامعة الاسلامية بغزة.

المحور الثالث

الدراسات الأجنبية

وتنقسم إلى قسمين:-

1- دراسات أجنبية تتعلق باللغة العربية والبلاغة.

2- دراسات أجنبية تتعلق بالتفكير الناقد.

أولاً: دراسات أجنبية تتعلق باللغة العربية والبلاغة :

1- دراسة مورجان (1997)Morgan:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة حجم التبادل البلاغي بين الطلاب أثناء مناقشاتهم عبر البريد الالكتروني .

وتمثلت أدوات الدراسة في : بناء مقرر الكتابة على أسس اجتماعية أملاً في تحقيقها من خلال مناقشة الطلاب عبر البريد الألكتروني ، ومن خلال هذه المناقشات اشترك الطلاب في حوارات أكثر من مجرد رسائل فردية ، وقد وضعوا مجادلاتهم التي هي تجربة اجتماعية في أولى اعتباراتهم.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قد مارسوا البلاغة المتعارف عليها في البلاغة القديمة والحالية تلك الممارسات التي تستخدم في موضوعات الكتابة غير أن هذه الممارسات عبر البريد الالكتروني لم تكن كافية .

1-دراسة كاثرين كويك (1996)CatherineQuick:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد بلاغة الرسائل من منظور القراء ، وتحديد الملامح البلاغية الكلاسيكية في النصوص وتم إجراء دراسة تاريخية لوسائل معالجة المعلومات فالثقافة المسيحية الأولى، ومن ملامح الرسائل التي حددتها تلك الرسائل :

توضيح أهمية المثيرات البلاغية في الرسائل .

الجمهور الشفوي التقليدي يتطلب التعرف على مستوى الشكل والمضمون وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن محاولة التعرف وتحديد بلاغة الرسائل الإنجيلية لابد أن تبدأ بمبادىء البلاغة التي ترجع جذورها إلى التقاليد الشفوية ، ومحاولات القيام بذلك دون هذا المبدأ يتجاهل العامل الرئيس للموقف البلاغي.

3-دراسة استبي(1992) Estpe :

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر التدريس المباشر والتعلم التعاوني على الأداء القرائي لطلبة الصف الرابع ، حيث تكونت عينة الدراسة من (1001) طالباً ، وأجريت الدراسة على مرحلتين حيث تلقى الطلبة في المرحلة الأولى سبعة دروس حول إستراتيجية التلخيص ، وتلقى الطلبة في المرحلة الثانية معلومات حول المهارات الاجتماعية ، واستخدمت ثلاثة مقاييس للنتائج ، وأجريت مقارنات على الاختبارات القبلية والبعدية واختيار التفكير الناقد ، وكشفت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية على الأداء القرائي لصالح الدراسة الفردية على اختبار التفكير الناقد ، وكذلك وجود أثر دال إحصائياً على الأداء القرائي لصالح استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام التلخيص.

4- دراسة مانتج (1990) Manning

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد والاتجاهات نحو القراءة لدى الطلبة المسجلين في مساق القراءة والتفكير الناقد في كلية مجتمع ولاية (رون) ، وتألفت عينة الدراسة من (319) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين : الأولى درست المنهاج المتضمن خمس مهارات من مهارات التفكير الناقد ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الاتجاهات نحو القراءة والتفكير الناقد ، إلا أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين ازدياد العلامات الخاصة بالتفكير الناقد والمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

5-دراسة توماس(1986) Thomas:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر تدريس الجملة المركبة والترتيب البلاغي على التنظيم والنوعية الكلية للكتابة التمهيدية لدى طلاب الصف العاشر وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات تجريبية : يدرس الفصل الأول منها بالجملة المركبة ، الفصل الثاني بالترتيب البلاغي ، الفصل الثالث قدم له كلا النوعين من التدريس .

وأسفرت نتائج الدراسة عن التالي:

أن جميع المجموعات التجريبية أظهرت تغيراً ذا دلالة إحصائية في نوعية الكتابة والقدرة التنظيمية.

أن نسبة التغير كانت أكبر لصالح المجموعة التجريبية التي تم التدريس لها بالترتيب البلاغي ، وذلك في المتغيرين التابعين " القدرة التنظيمية ، ونوعية الكتابة " .

6- دراسة بيرتون(1986) Burton :

هدفت هذه الدراسة إلى كشف العلاقة بين كتابات الطلاب وخبراتهم الأدبية خلال عمليات تعبيرهم عن أغراضهم الخاصة ،وتمثلت إجراءات الدراسة وأدواتها في : استخدام الدراسة لمعلم الفصل المفتوح كملاحظ ومشارك ، كما استخدمت باحثاً خارجياً لتوثيق النتائج وجمع البيانات

خـلال عـام دراسـي كامـل ، واسـتخدمت الدراسـة مجموعـة مـن الاسـتراتيجيات مثل:الملاحظـات الميدانيـة الظـاهرة ، وكـذلك الملاحظـات الخارجيـة ، والشـرائط السـمعية لمناقشـة عمليـات الكتابـة ، وتسجيل قراءة الطلاب، وخطط الحصص اليومية ، وكتابات الطلاب ذاتهم.

وقـد بينـت نتـائج الدراسـة أن الاسـتعارة كانـت إسـتراتيجية تفكيـر اسـتخدمها الطـلاب لخلـق موضـوعات ، وأن أدب الأطفـال كـان أساسـاً ضـرورياً لكتابـة السـياق ، كمـا أنـه مصـدر حقيقـي للخبرات الحقيقية في كتابات الأطفال.

7- دراسة روبنسون(1978) Robinson :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر تقديم بعض الدروس البلاغية الجديدة على تحسين الكتابة التعبيرية ، لمجموعة الدراسة في المدرسة الثانوية .

وأوضحت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية قد كتبوا فقرات تتسم بالفاعلية أكثر من أقرانهم في المجموعة الضابطة ، وتم إرجاع تلك الفاعلية إلى التميز في الأجزاء الخاصة بالوحدة – الترابط والمحتوى – وأن الفقرات في المجموعة التجريبية اتسمت بقابليتها للقراءة عنها في المجموعة الضابطة.

التعقيب على دراسات المحور الثالث الدراسات الأجنبية التي تتعلق بالبلاغة العربية :

من حيث الأهداف:

من خلال استعراض وتحليل الدراسات الأجنبية التي تناولت البلاغة ومشكلات تدريسها والتي ركزت على تحديد مدى تمكن الطلاب من البلاغة العربية حديثاً كما في دراسة (مورجان1997) والتي هدفت إلى معرفة حجم التبادل البلاغي بين الطلاب أثناء مناقشتهم عبر البريد الالكتروني وأشارت نتائج الدراسة أن الطلاب قد مارسوا البلاغة المتعارف عليها في البلاغة القديمة والحالية غير أن تلك الممارسات عبر البريد الالكتروني لم تكن كافية . ودراسة (كاثرين كويك 1996) التي هدفت إلى تحديد بلاغة الرسائل من منظور القراء ، وتحديد الملامح البلاغية الكلاسيكية في النصوص وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن محاولة التعرف وتحديد بلاغة الرسائل الإنجيلية كما ركز البعض الآخر على قياس مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة العربية ، وكذلك دراسة (استبي 1992) التي هدفت إلى بحث أثر التدريس المباشر والتعلم التعاوني على الأداء القرائي لطلبة الصف الرابع، ودراسة (مانتج 1990) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد والإتجاهات نحو القراءة لدى الطلبة المسجلين في مساق القراءة في كلية مجتمع ولاية رون ، و دراسة (توماس 1986) والتي هدفت إلى تحديد أثر تدريس الجملة المركبة والترتيب البلاغي على التنظيم والنوعية الكلية للكتابة التمهيدية ودراسة (بيرتون 1986) والتي هدفت إلى كشف العلاقة بين كتابات الطلاب وخبراتهم الأدبية خلال عمليات تعبيرهم عن

أغراضهم الخاصه ودراسة (روبنسون 1978) والتي هدفت إلى تحديد أثر تقديم بعض الدروس البلاغيه الجديدة على تحسين الكتابة التعبيرية.

ثانياً من حيث زمن الدراسات :

أجريت هذه الدراسات والبحوث في أزمنة مختلفة وسنوات عديدة فأحدث هذه الدراسات الأجنبية التي تتعلق باللغة العربية والبلاغة التي حصلت عليها الباحثة في هذا المجال هي دراسة توماس (1986) ودراسة بيرتون(1986) وأقدم هذه الدراسات هي دراسة مورجان (1997) وهذه الدراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وهذا مما يعني أن هذا البحث جدير بالدراسة في فلسطين .

ثالثاً : من حيث عينات الدراسات السابقة :

قد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات حيث بلغت أكبر عينة في الدراسات السابقة 1100 طالباً في دراسة ايستبي(1992) ، حيث اختلفت في حجم العينات ونوعها، مثل دراسة مورجان(1997) ، التي أجريت على الذكور والأناث ، ودراسة كاثرين كويك (1997) ودراسة ماننج (1990) ودراسة توماس(1986) ودراسة بيرتون (1986) ودراسة روبنسون (1978) ونلاحظ أن هذه الدراسات جميعها أجريت على الذكور فقط .

رابعاً: من حيث الأساليب الإحصائية :

استخدمت الدراسات السابقة الأساليب الإحصائية منها معامل ارتباط بيرسون ، اختبار تحليل التباين الأحادي والثنائي ، المتوسطات الحسابية وغيرها.

خامساً : من حيث نتائج الدراسات السابقة :

تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة فمثلاً دراسة مورجان (1997) أشارت نتائجها إلى أن الطلاب قد مارسوا البلاغة المتعارف عليها في البلاغة القديمة والحالية تلك الممارسات التي تستخدم في موضوعات الكتابة غير أن هذه الممارسات عبر البريد الالكتروني لم تكن كافية . أما دراسة كاثرين كويك (1996) فقد خلصت نتائجها إلى أن محاولة التعرف وتحديد بلاغة الرسائل الإنجيلية لابد أن تبدأ بمبادىء البلاغة التي ترجع جذورها إلى التقاليد الشفوية ومحاولات القيام بذلك دون هذا المبدأ بتجاهل العامل الرئيسي للموقف البلاغي .أما دراسة استبي(1992) والتي كشفت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة احصائية على الأداء القرائي استراتيجية التعلم التعاوني بإستخدام التلخيص ، ودراسة ماننج(1990) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الاتجاهات نحو القراءة والتفكير الناقد إلا أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين ازدياد العلامات بالتفكير الناقد والمجموعة التجريبية والضابطة . أما دراسة توماس(1986) أسفرت نتائجها على أن جميع

المجموعات التجريبية أظهرت تغيراً ذات دلالة إحصائية في نوعية الكتابة والقدرة التنظيمة ، أما دراسة بيرتون (1986) بينت نتائجها أن الاستعارة استراتيجية تفكير استخدمها الطلاب لخلق موضوعات ، وأن أدب الأطفال كان أساساً ضرورياً لكتابة السياق كما أنه مصدر حقيقي للخبرات الحقيقة في كتابات الأطفال ، أما دراسة روبنسون(1978) أوضحت نتائجها أن طلاب المجموعة التجريبية فقد كتبوا فقرات تتسم بالفاعلية أكثر من أقرانهم في المجموعه الضابطة .

ثانياً : دراسات أجنبية تتعلق بالتفكير الناقد :

2- دراسة كلاوسون(1997) Clauson:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طريقة نوعية في تقييم التفكير الناقد ، أعدت أداة لهذا الغرض تتضمن عملية تقييم لمفاهيم ديوي في التأمل الذاتي والتفكير الناقد كحل مشكلة ، صممت الدراسة اختباراً تجريبياً لعملية تقييم التفكير الناقد على مجموعة طلبة (مختلطة) ، حيث تكون الاختبار من مرحلتين : المرحلة الأولى كانت لتحديد صلاحية وموثوقية المخمن المشترك للأداة ، مستخدمين (خبيرين) في التفكير الناقد ، وحل المشكلة والتطور الأدبي.

تم الطلب من الخبيرين الإجابة عن عشرة أسئلة في مقابلة من أجل معالجة الأداة ، وكذلك قيمت موثوقية المخمن المشترك عبر تحليل تطابقية لدرجات للعينات الكتابية (العشرين ، كل واحد مقابل الآخر ، وعلى الترتيب (للعشرين عينة الكتابة) .

المرحلة الثانية : صممت لتحديد صلاحية و موثوقية عملية تقييم التفكير الناقد خلال سبعة من معلمي العلوم ، عولجت الصلاحية عبر الطلب إلى المعلمين الإجابة عن عشرة أسئلة في مسح ومقابلة ، وعولجت موثوقية المخمن المشترك عبر مقارنة درجات المعلمين السبعة ، في خمس عينات لنفس العينات الكتابية الخمس .

توضح النتائج الصلاحية أن الأداة مفيدة كمرشد للتعليم ولتوفير منهجية التعليم ، وتقييم التفكير الناقد أثناء حل المشكلة مع الطلاب في الفصل . وأظهرت نتائج الموثوقية أن أداة تقييم التفكير الناقد تمتلك موثوقية عالية إلى حد ما عندما تستخدم من قبل الخبراء ، ولكن موثوقية ضعيفة عندما تستخدم من فيل معلمي الصف . واستخلصت النتائج العامة أن المعلمين ، وأيضاً الطلاب على تفسيرات أكثر استمرارية للخطوات الست في حل المشكلة ، وكذلك ضمنت بعض التغيرات الضرورية للأداة والخاصة بتحسين النوعية بها.

2-دراسة ايديسون(1997) Edison :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد التأثير الفريد للنشاطات اللاصفية على عملية إنماء مهارات التفكير الناقد بين طلاب الكلية المبتدئين " سنة أولى " وطلاب سنة ثالثه. مقارنة النشاطات الهامة للطلاب المبتدئين وطلاب سنة ثالثة . تحديد ما إذا كان حجم مؤثرات النشاطات اللاصفية تعتمد

علـى جـنس الطالـب عرقـه وسـنه ، قدرتـه علـى التفكيـر قبـل مرحلـة الكليـة أم أنـه يعتمـد علـى المؤسسةالإجتماعية

تكونت عينة الدراسة من (1054) طالباً أعمارهم(18) سنة ، يدرسون في مؤسسات من أربـع سـنوات وقـد اشـترك هـؤلاء فـي الدراسـة الطوليـة ولمـدة ثـلاث سـنوات وهـي جـزء فـي الدراسـة القومية، لتعليم الطالب ، وتحتوي على بيانات ومعلومات عن الاتجاهات لدى الطلاب نحو التعليم والتجارب الحياتية للطالب أثناء دراسته في الكلية ، والإنماء الإدراكي للطالب ، استخدمت الدراسة استبياناً عن تجارب الطالب وخبرته في الكلية لقياس مدى مشاركته في عشر مجموعات من المواضـيع التـي تركـز علـى التسـهيلات اللاصـفية والفـرص التـي يواجههـا الطـلاب فـي الكليـة ، واسـتخدمت الدارسـة تقيـيم الكليـة الكفـاءة الأكاديميـة وتنـاول المشـاركون مـادة الرياضـيات والقـراءة ووحدات قياس التفكير الناقد للاختبار في هبوط وارتفاع مستوى طلابهم المبتدئين والكتابة والعلوم ووحدات قياس التفكير في مستوى طلاب سنة ثالثة ، وتم تجميع معلومات إضافية عن اتجاهات الطلاب وخبراتهم في تقرير عما قبل الكلية ، وفي تقارير سنوية متتابعة ، ثم بدأت الإجراءات بعد ضبط التغييرات البيئة والخلفية الهامة لطلاب سنة أولى ثم لطلاب سنة ثالثة .كما تم أيضاً فحص البيانات للمؤثرات الشرطية .

ولقد بينت النتائج أن المشاركة في سنة أولى وسنة ثالثة للنشاطات اللاصفية كانت مشاركة صغيرة ولكنها هامة إحصائياً لزيادة اختبار قياس التفكير الناقد .

إن استخدام التسهيلات الرياضية الإبداعية فاصلة والقدرة على التفاعل – ارتباطاً في التفكير الناقد لطلاب سنة أولى وطلاب سنة ثالثة ، كما أن هناك مؤثرات شرطية ، حيث وجدت اختلافات هامـة بين الطـلاب أصـحاب المستوى المرتفـع وطـلاب المستوى المتدني وذلك مـا قبل الكليـة فـي مهارات التفكير الناقد في كلتا السنتين ووجدت اختلافات هامة بين الطلاب والطالبات في سنة ثالثة.

3- دراسة تابيثا وآخرين (Tabitha.Others ،1997)

هدفت هذه الدراسة إلى أثر المدخل التكنولوجي على تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات الرياضية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية دورات تدريبية (Course) عقدت لهم.

حيث كانت عينة الدراسة من (17) معلم رياضيات بالمرحلة الثانوية واستخدمت الدراسة أدوات كان منها مجموعة من الدروس المبرمجة باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات التفكير الناقد واختبارًا في مهارات التفكير الناقد.

أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل الرياضي على أقرانهم من المجموعة الضابطة ووجود فروق دالة إحصائياً في نتائج الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي وذلك بعد تطبيق دروس الرياضيات التي تم إعدادها باستخدام الكمبيوتر بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

4- دراسة إبسكوست(1997) Ebscohost Search Result:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج مصصم لزيادة مهارات التفكير العليا للتلاميذ منخفضي التحصيل في الصفوف من الرابع الى السابع على استخدام الكومبيوتر والدراما والحوار وأنواع الأسئلة ذات المستويات العليا التى تحتاج إلى شرح وتفصيل الإجابة من التلميذ بدلاً من الأسئلة البسيطة، وقد أشارت النتائج أن البرنامج أدى الى زيادة تحصيل التلاميذ، وأن المعلم ذا الخبرة في إدارة الحوار وإعطاء الأسئلة يستطيع أن ينمى قدرة تلاميذه على التفكير.

5-دراسة ريفيز (Reeves،1995)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العمليات المعرفية لدى مجموعة من الطلبة لحل المشكلات الرياضية والتفكير الناقد .

اقتصرت الدراسة على مجموعة من الطلبة مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تعاونية والثانية تنافسية تعلماً بطريقة حل المشكلات التربوية باستخدام مهارات التفكير الناقد ووجود بعض العوامل المساعدة مثل الأنشطة المكلفة بها كل مجموعة والمكافآت .

استخدمت الدراسة الفيديو لجمع البيانات للتحليل المباشر من أجل متابعة العمليات والأنشطة من خلال:

1. تحديد القيود والمشاكل الثانوية ، وتحديد الحلول المباشرة وتفسير البيانات ، والفرضيات والتقييم ومن ثم التلخيص .
2. توفير الدعم والمواصفات والتفكير في المشكلة والاختلافات في المعالجة المعرفية التي وجدت من أجل تلخيص الأنشطة التي تضمنت مراجعة المادة ، صياغة المشكلة بطريقة رمزية ومن ثم حلها .

وأشارت النتائج إلى أن المجموعة ذات الأفراد المتنافسين أظهرت النتائج إمكانية تنمية التفكير الناقد بالنسبة للأفراد المتنافسين كان أسرع مقارنة بأقرانهم من المجموعات الصغيرة المتعاونة .

6- دراسة ميشوى (Mishoe ,1994):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ووصف مهارات التفكير الناقد (العلمي) للعاملين في مجال صحة الجهاز التنفسي ، وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب البحث الوصفي الكيفي ، بولاية جورجيا

الأمريكية حيث تم تحديد أوجه التطبيق والتجريب والتواصل ، وردود الأفعال بالنسبة لهذا الأسلوب في هذا المجال . وذلك تم وصف التفكير الناقد اعتماداً على المعرفة العملية والأداء المهني الحقيقي والخلفية الثقافية والممارسة التطبيقية السريرية لهذا الأسلوب ، حيث اعتمد الباحثان على ملاحظة أداء (18) مهنياً مسجلاً في هذا المجال متبوعاً بمقابلات وافية لهم ، ولقد اختبرت العينة عن طريق خبراء في هذا المجال ، وقد قدمت الملاحظات كأساس لتحديد وصف المواقف التي تحتاج إلى التفكير الناقد والمهارات الأساسية المتعلقة به . ولقد تم تحليل الملاحظات الميدانية وسجلات المقابلات خلال الدراسة باستخدام أسلوب المقارنة . وأشارت النتائج إلى أن التفكير الناقد في مجال صحة الجهاز التنفسي ، يشتمل على القدرة على وضع أولويات التوقع – التصدي للمشكلة – التواصل – المناقشة – اتخاذ القرارات.

7- دراسة اليسون (Allison ، 1993) :

هدفت هذه الدراسة إلى فحص معدل النمو والتحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الابتدائية الضعفاء ، قامت الدراسة باستخدام المهارات الأساسية في الرياضيات واستخدمت كمقياس معدل النمو والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الضعفاء في مجال الرياضيات كمؤشر لتحديد فيما إذا كان أداء وتحصيل الطلاب الذين تلقوا برنامج ومهارات التفكير الناقد ، وتدربوا على أسلوب حل المشكلات بشكل ملحوظ من أداء الطلاب الذين تلقوا علاجاً تربوياً تقليدياً ، وقد أجريت الدراسة على طلاب الصفوف الثالث والرابع والخامس من المرحلة الأساسية وقد مثلوا عينة مقطعية عرضية لخلفيات الطلاب الاجتماعية والاقتصادية والعرقية .

ولقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين تدربوا وتعلموا التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات قد كان تحصيلهم وأداؤهم في مجال الرياضيات أفضل من أقرانهم الذين تلقوا البرنامج للمعالجة تربوي تقليدي.

كما أشارت النتائج إلى وجود شرط واضح بين طلاب السنة الأولى للمعالجة ، أشارت النتائج إلى أن الطلاب الضعفاء قد حققوا نمواً أكاديمياً كبيراً مع زملائهم الآخرين من غير الضعفاء علاوة على ذلك اتضح عدم وجود فروق ملحوظة بسبب اختلاف أجناسهم أو أعراقهم أو اختلاف فصولهم(الثالث ، الرابع ، الخامس) بين المجموعة التي تم معالجتها بأسلوب التفكير الناقد ، وحل المشكلات.

8- دراسة جولدبيرغ (1991)Goldberger:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أثر برنامج تدريسي يتضمن مهارات التفكير الناقد في القدرة عليه ، وتكونت عينة الدراسة من (93) طالباً وطالبة من الصف الثامن الأساسي قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، وطبق عليهم اختبار أنيس – وير المقالي للتفكير الناقد كاختبار

قبلي – بعدي وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ancova) أن أداء الإناث على الاختبار كان أفضل من أداء الذكور في التطبيق القبلي والبعدي .

9- دراسة رايسنمي (1991، Riesenmy):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدريب تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائيين لإكسابهم مهارات التفكير الناقد على قدرتهم في حل المسائل وتحويلها من لفظية إلى رمزية ولهذا أخذ الباحث عينة اختارها بطريقة قصدية من تلاميذ الصفين الرابع والخامس حيث بلغ عدد أفرادها (70) تلميذاً ومن ثم قسمت العينة على مجموعتين أحدهما تجريبية عدد أفرادها (40) تلميذاً والأخرى ضابطة (30) تلميذاً ، ومن ثم أخذ الباحث المجموعة التجريبية على كيفية التعامل مع المسائل بطريقة ناقدة بينما أعطيت المجموعة الضابطة الموضوعية نفسها دون تدريب ، إذ لوحظ القدرة على تحويل المسائل اللفظية إلى رمزية كانت أفضل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لدى المجموعة الضابطة.

10- دراسة مك ميوراي (1989، Mc Murray):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أبعاد وعناصر التفكير الناقد المحتواه في أسلوب حل المشكلة في مجال تدريس الأحياء ، وتحديد هل مفهوم التفكير الناقد في مجال الأحياء يختلف عن طبيعته في المجالات الأخرى ولقد طبق الباحث دراسته على (47) طالباً من طلاب الجامعة قبل التخرج. اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي :

ت-اختبار واطسون -جلاسر للتفكير الناقد .

ث-الاختبارات الجامعية الأمريكية .

ج- اختبار الصور المدفونة الجمعي.

وأشارت النتائج إلى : أن التفكير الناقد في الأحياء لا يختلف عنه في المجالات الدراسية الأخرى للتفكير الناقد ترتبط بالمحتوى الدراسي ولهذا يمكن إعداد وتصميم برامج لتنمية التفكير الناقد من خلال مواقف ومشكلات من مناهج علم الأحياء ، كما أن حدوث تحسن في النمو المعرفي لدى الطلاب من خلال تدريبهم على موضوعات معينة في علم الأحياء وقد أفاد الباحث من تلك الدراسة في التعرف إلى أسلوب حل المشكلات والعلاقة بين أسلوب حل المشكلات وتنمية التفكير الناقد .

11- دراسة بولاك(1988) POLLACK:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة استراتيجيات الأسئلة التي تنمي التفكير الناقد ولقد تم في الدراسة بيان استراتجيات الأسئلة وأثرها في تعزيز مهارات التفكير بالمستوى العالي ومما أظهرت

الدراسة أن الأسئلة المفتوحة والتي ليس لها إجابة صحيحة مثل أسئلة التركيب والتقويم أدت إلي تنمية التفكير الناقد المستقل بالإضافة إلى تشجيع الإبداع .

التعقيب على المحور الثالث الدراسات الأجنبية التي تتعلق بالتفكير الناقد :

من حيث الأهداف :

- اقتصرت بعض الدراسات إلى التعرف على مكونات التفكير الناقد ومهاراته ومدى استخدامها وتوظيفها في التعلم الصفي لدى الطلبة ، ومنها دراسة (كلاوسون 1997، Clausen)التي هدفت إلى معرفة طريقة نوعية في تقييم التفكير الناقد في التأمل الذاتي وحل مشكلات الطلاب في الفصل وأوضحت أن الطلاب أكثر استمرارية للخطوات الست في حل المشكلة ، ومنها دراسة (ايديسون Edison, 1997) حيث درست التأثير الفريد للنشاطات اللاصفية على عملية إنماء مهارات التفكير الناقد لطلاب الكلية من سنة أولى إلى سنة ثالثة ، وكذلك تناولت موضوع التفكير الناقد بالتحديد ولكنها لم تهتم بتحديد مكوناته حيث أسفرت النتائج على وجود فروق بين الطلاب والطلاب في سنة ثالثه .
- وكذلك دراسة (ثابيتا وآخرون 1997، Tabita others) والتي هدفت إلى أثر المدخل التكنولوجي على تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات الرياضية وأسفرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل الرياضي على أقرانهم من المجموعة الضابطة.
- دراسة (ابسكوست1997، Ebscohost Search Result) والتي هدفت إلى معرفة تأثير برنامج مصمم لزيادة مهارات التفكير العليا للتلاميذ منخفضي التحصيل وأسفرت النتائج إلى أن البرنامج أدى الى زيادة تحصيل الطلاب وأن المعلم ذا الخبرة يستطيع أن ينمي قدرة التلاميذ على التفكير .
- دراسة (ريفيز 1995) والتي هدفت إلى معرفة العمليات المعرفية لدى مجموعة من الطلبة لحل المشكلات الرياضية والتفكير الناقد . وأشارت النتائج إلى أن المجموعة ذات الأفراد المتنافسين أظهرت النتائج إمكانية تنمية التفكير الناقد بالنسبة للأفراد المتنافسين كان أسرع مقارنة بأقرانهم من المجموعات الصغيرة المتعاونة .
- دراسة ميشوى (Mishoe ,1994) والتي هدفت إلى تحديد ووصف مهارات التفكير الناقد(العلمي) للعاملين في مجال صحة الجهاز التنفسي وكانت بولاية جورجيا الأمريكية وأشارت النتائج إلى أن التفكير الناقد في مجال صحة الجهاز التنفسي ، يشتمل على القدرة على وضع أولويات التوقع – التصدي للمشكلة التواصل – المناقشة – اتخاذ القرارات .

- دراسة اليسون (Allison ،1993) والتي هدفت إلى فحص معدل النمو والتحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الابتدائية الضعفاء وأشارت النتائج لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب حل المشكلات.
- ودراسة (جولدبيرغ Goldberger,1991) ودراسة رايسمني (Riesenmy, 1991)

والتي هدفت إلى معرفة أثر تدريب تلاميذ الصفين الرابع والخامس لاكسابهم مهارات التفكير الناقد مع قدرتهم على حل المسائل وتحويلها من لفظية إلى رمزية.

- أما دراسة مك ميوراي(Mc Murroy,1989) اتفقت مع الدراسة الحالية في اختبار واطسون – جلاسر واختلفت في موضوع دراسة الأحياء وكذلك في العينة وبقية أداوت الدراسة واتفقت في النتائج لصالح المجموعة التجريبية.
- أما دراسة بولاك(Pollack 1998) اتفقت مع الدراسة الحالية في إدارة التفكير الناقد واختلفت معها في موضوع الدراسة حيث بولاك هدف إلى أثر استخدام استراتيجيات الأسئلة التي تنمي التفكير الناقد أما الدراسة الحالية هدفت إلى توظيف الإعجاز البلاغي في علم البيان آثرة على التحصيل والتفكير الناقد ، وكانت النتائج في الدراستين كلتيهما لصالح المجموعة التجريبية.
- ونلاحظ من خلال تلك الدراسات الأجنبية أن جميع الدراسات أتفقت في التفكير الناقد كأداة للبحث واختلفت في موضوع الدراسة وفي حجم العينة والجنس والبيئة الجغرافية حيث طبقت في بلاد أجنبية بحيث أن الدراسة الحالية طبقت في البيئة الفلسطينية في حدود الجامعة الإسلامية، وكذلك اختلفت مع الدراسة في إستراتيجيات وطرق التدريس .

ثانياً : من حيث بيئة الدراسات :

أجريت هذه الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية المتحدة وخاصة بولاية جورجيا الأمريكية كما هو في دراسة ميشوي (Mishce 1994) .

ثالثاً: من حيث زمن الدراسات :

أولى هذه الدراسات الأجنبية التي حصلت عليها الباحثة في هذا المجال هي دراسة روبنسون (Robinson 1978) التي أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية ، وأحدث هذه الدراسات هي دراسة كلاوسون (Clauson 1997) وهذا يعني أن هذا البحث جدير بالدراسة في فلسطين.

رابعاً : من حيث عينات الدراسة :

قد أختلفت الدراسات الأجنبية السابقة فيما بينها في حجم العينات حيث بلغت أصغر عينة في الدراسات السابقة (17) طالباً في دراسة ثابيتا وآخرون (Tabita others 1997) وبلغ أكبر حجم للعينة (1054) طالباً في دراسة إيديسون (Edison1997) كذلك إختلفت الدراسات فيما بينها من حيث نوع العينات ، فمنها من أجرى الدراسة على (الذكور والإناث) كما هو الحال في دراسة

كلاوسون(1997)، ودراسة ريفيز (1995)، ودراسة جولدبيرغ(1991)ومنها ما أجري على الذكور فقط كما هو في دراسة ايديسون(1997)، وثابيتا وأخرون(1997) ، واليسون (1993) ، ودراسة رايسمني (1991)، ودراسة مك ميوراي(1989) ودراسة ميشوي (1994).

خامساً : من حيث الأساليب الإحصائية :

استخدمت الدراسات السابقة أساليب إحصائية من معامل ارتباط بيرسون ، تحليل التباين االأحادي والمتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط الفا كرونباخ ، والأوزان النسبية وغيرها.

سادساً : من حيث نتائج الدراسات الأجنبية التي تتعلق في التفكير الناقد :

تباينت الدراسات السابقة في نتائجها ، وذلك بسبب اختلاف الأهداف المنشودة في ذلك ، والدراسات التي هدفت إلى معرفة طريقة معينة في تقييم التفكير الناقد كانت نتائجها أن هناك تحسن في مستوى التفكير الناقد يعزى للمجموعة التجريبية مثل دراسة كلاوسون (1997)، ودراسة ثابيتا وآخرون(1997) ودارسةابسكوست (1997) Ebscohost search Result ودراسة **ريفيز**(1995) ودراسة **جولدبيرخ**(1991) ودراسة **رايسمني**(1991) ودراسة **بولاك** (1988) بينما أظهرت نتائج الدراسات التي هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات فقد أظهرت بعض نتائج الدراسات إلى انخفاض معامل الارتباط بين التفكير الناقد وباقي المتغيرات مثل دراسة **ايديسون** (1997) ودراسة **ميشوي**(1994) ودراسة **اليسون**(1993) ودراسة **مك موراي** (1989).

وجه التشابة والإختلاف مع الدراسة الحالية:

أثرها في تنمية التفكير الناقد وهي دراسة (ايديسون 1997 Edison) حيث درست التأثير الفريد للنشاطات اللاصفية على عملية إنماء مهارات التفكير الناقد وكذلك تناولت مهارات التفكير الناقد والتحديد ولكنها لم تهتم بتحديد مكوناتها ، حيث أفادت الدراسة الحالية التعرف على مهارات التفكير الناقد المتضمنة في هذه الدراسات وكيفية تصنيفها وترتيبها .

- دراسة (اليسون 1993) تتفق مع الدراسة الحالية في التفكير الناقد وتختلف عنها أنها في الرياضيات أما الحالية في البلاغة العربية وتتفق معها في النتائج حيث أن الطلاب الذين درسوا برنامج المعالجة التربوي أفضل بشكل ملحوظ من أقرانهم الذين لم يتلقوا المعالجة التربوي ويختلفوا في أن دراسة اليسون على المرحلة الابتدائية الصفوف رابع وخامس وسادس ، أما دراسة الباحثة الحالية فهي على طلاب كليتي الأداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة .
- دراسة (ميشوي 1994) تتفق مع الدراسة الحالية في أن كلتا الدراستين تستخدم مهارات التفكير الناقد ولكن الاختلاف في مجال الدراسة حيث أن دراسة ميشوي تقوم على صحة الجهاز التنفسي أما الدراسة الحالية فهي في البلاغة (2) علم البيان وكذلك اختلاف في البيئة حيث

أن دراسة ميشوي كانت بولاية جورجيا الأمريكية، أما الدراسة الحالية فهي على طلاب الجامعة الإسلامية. و اتفقوا في النتائج حيث أن دراسة ميشوي كانت لصالح التفكير الناقد في صحة الجهاز التنفسي .

-دراسة (كلاوسون 1997) اتفقت مع الدراسة الحالية في أداة الدراسة وهي تقييم اختبار تجريبي لعملية تقييم التفكير الناقد على عينات من مجموع الطلبة مختلطة كذلك دراسة الباحثة الحالية كانت على عينات من طلبة مختلطة ، واتفقوا في النتائج بحيث كانت لصالح المجموعة التجريبية.

اتفقت أغلب الدراسات في استخدام اختبار التفكير الناقد في قياس مهارات التفكير الناقد و من هذه الاختبارات :

1- اختبار واطسون – جلاسر كمثل دراسة (الحموري والوهر، 1998) ودراسة الشرقي(2005) واختبار إنس روبر للتفكير الناقد والدراسات الأجنبية مثل دراسة ايدسون(1997) وثابيتا(1997) وريفيز(1995) واليسون (1993).

حيث تم تعديل فقراته في ضوء متطلبات البيئة الفلسطينية ، وما يتفق مع العينة ، ولكن الدراسة الحالية لم تجد أي اختبار للتفكير الناقد في اللغة العربية و وخصوصاً في البلاغة (2) علم البيان– في حدود علم الباحثة – ولهذا قامت الباحثة ببناء (أداة) اختبار للتفكير الناقد في علم البيان، يمكن الاطلاع عليها في الملاحق وهو لواطسون جلاسر.

التعقيب العام على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية والتي أوضحت الباحثة أهمية كل منها بالنسبة إلى هذه الدراسة من حيث أوجه التشابه أو الاختلاف مع الدراسة الحالية ، ولذا تلخص الباحثة التعقيب التالي :

- اتفقت جميع الدراسات التي سبق عرضها على استخدام التفكير الناقد كمتغير مستقل .
- اتفقت معظم الدراسات السابقة على استخدام المنهج التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، وقد أفادت الباحثة في هذا الجانب بجعل المنهج التجريبي للبحث الحالي قائماً على مجموعتين متكافئتين ، مجموعة تجريبية تدرس البرنامج بالإعجاز البلاغي والشواهد القرآنية لعلم البيان ومجموعة ضابطة تدرس البرنامج بنفس الطريقة بإختلاف محتوى البرنامج لكل من طلاب وطالبات كليتي الآداب والتربية بقسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
- أجريت الدراسات السابقة في مراحل تعليمية مختلفة .

من حيث العينة :

- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث متوسط حجم عينتها حيث كانت عينة الدراسة الحالية (120) طالبة مجموعة تجريبية و(120) طالبة مجموعة ضابطة ،وكذلك (64) طالباً مجموعة تجريبية و(63) طالباً مجموعة ضابطة . فيكون مجموع العينة (367) طالباً من الجنسين.
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن الباحثة قامت بإعداد اختبار التفكير الناقد و اختبار التحصيل بعلم البيان بنفسها .

-اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في أن أغلب الدراسات كانت لصالح المجموعة التجريبية .

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة :

– يمكن تلخيص أوجه إفادة الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة فيما يأتي :

- تطوير إطار فكري عن كل من الإعجاز البلاغي والتفكير الناقد .
- تحديد التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة والمتمثلة في الإعجاز البلاغي والتحصيل والتفكير الناقد .
- اختيار التصميم التجريبي المناسب لهذه الدراسة وهو التصميم التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من كلا الجنسين) بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
- تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة التي تستخدم في اختبار الفرضيات وتحليل البيانات.
- إعداد أدوات الدراسة الحالية المتمثلة في واختبار التحصيل بعلم البيان (القبلي والبعدي) واختبار التفكير الناقد (القبلي والبعدي).
- المساهمة في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفسيراً علمياً وموضوعياً .
- التعرف على العديد من الكتب والمجلات العلمية والمراجع التي تخدم وتثري الدراسة الحالية.

أهم ما تميزت به الدراسة:

1-تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع توظيف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان وهي من أولى الدراسات التي طبقت على المجتمع الفلسطيني وهذا لم يتم تناوله في مجتمعات مختلفة ما بين عربية وأجنبية .

2-سوف تقدم هذه الدراسة نتائج تعمل على تطوير الطلبة وتحسين أدائهم في البلاغة العربية .

الـفــصـل الـرابع

الطريقة والإجراءات

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع الدراسة.

3- عينة الدراسة .

4- أدوات الدراسة

- بناء البرنامج المقترح .
- اختبار العينة الإستطلاعية.
- اختبار التحصيل بعلم البيان.
- اختبار التفكير الناقد .

5- معامل السهولة والصعوبة .

6- المعالجات الإحصائية .

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، والأفراد مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، ومعامل السهولة والثبات، كما يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها، وأخيراً المعالجات الإحصائية التي أعتمدت الباحثة عليها في تحليل الدراسة.

أولاً : منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي التجريبي لملاءمتهما لطبيعة الهدف من الدراسة واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى ، وقامت بتحليل محتوى وحدة دراسية مقترحة من منهاج البلاغة العربية " علم البيان ". حيث تم تحديد مهارات التفكير الناقد والمفاهيم المتضمنة في الوحدة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بحيث قامت ببناء برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي مع مراعاة أسس ومبادىء ومعايير بناء البرنامج بحيث يتضمن الأهداف والمتطلبات السابقة وعرض المحتوى والوسائل التعليمية والتقويم بأنواعه، ثم قامت بتجريبية على طلاب وطالبات اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة لمعرفة أثرة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد .

حيث تعرضت المجموعة التجريبية لتدريس الوحدة الدراسية من خلال البرنامج المقترح الذي أعدته الباحثة، وكذلك المجموعة الضابطة بنفس الطريقة ولكن بإختلاف محتوى الدراسة ،وطبقت أدوات البحث المتمثلة في الإختبار القبلي والبعدي على المجموعتين كلتيهما بعد أن أنهت تدريسها للبرنامج.

ثانياً : مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من مجموع طلبة وطالبات قسم اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، والبالغ عددهم 720 طالباً والذين أنهوا مساق علم المعاني بنجاح والمسجلين لدراسة مساق علم البيان بكليتي التربية والآداب للعام الدراسي (2010 – 2011). موزعين على الشُعبْ الآتية:-

1- شعبة 101 طلاب مبنى k غرفة 203 . 2- شعبة 201 طالبات مبنى N غرفة 117.
شعبة 202 طالبات مبنى L غرفة 317. 3-شعبة 204 طالبات مبنى N غرفة 402.

ثالثاً: عينة الدراسة :-

مبررات إختيار العينة :

تم اختيار العينة من طلبة اللغة العربية بكليتي الأداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة وذلك لأن (البلاغة 2) مساق علم البيان مقرر على الكليتين وكذلك أن االباحثة عملت مشرفة تربوية بالجامعة الإسلامية وهي على دراية تامة بخصائص هذه المرحلة العمرية واحتياجاتها لأن هذه الدراسة من أولى الدراسات في مجال البلاغة العربية خاصة علم البيان ولم تدرس بهذه الكيفية في المرحلة الجامعية.

ومن أجل جمع البيانات اللازمة لإجراء الدراسة فقد تم التعاون مع عمادة القبول والتسجيل بالجامعة وحصلت الباحثة على أسماء الطلبة وأرقامهم ومعدلاتهم الأكاديمية وأرقام الشعب والقاعات ومواعيدها وقامت الباحثة بضبط المتغيرات والعمل على تكافؤ المجموعات وتقسيمها حسب المعدل في البلاغة (1) (علم المعاني) وقامت بتطبيق أدوات الدراسة وهي عبارة عن إعداد وتصميم برنامج مقترح بعلم البيان بالرجوع إلى أمهات الكتب وشرح للمجموعات وكذلك إعداد اختبارين للتحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان.

1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسية الاستطلاعية من شعبتين دراسيتين طلاب وطالبات قسم اللغة العربية فرع الجنوب طالبات الجامعة الإسلامية ، البلاغة (2) (ARABB 2353) وطلاب جامعة الأقصى (ARABB 1225) شعبة (250) مبنى T قاعة (308)، والبالغ عددهم (30) طالباً مناصفة من المجموعتين ،حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على تلك العينة بعد إعدادها بصورتها الأولية وتحكيمها بهدف التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.

2- عينة الدراسة الرئيسة :

قامت الباحثة باختيار عينة قصدية تكونت من أربع شعب من طلاب وطالبات قسم اللغة العربية المستوى الثاني بكليتي التربية والآداب للعام الدراسي (2010 -2011) والذين أنهوا مساق علم المعاني (البلاغة 1) بنجاح (ARABA 1353). شعبتين منهما صنفتا ضمن المجموعة التجريبية طلاب وطالبات و شعبتين أخريتين صنفتا ضمن المجموعة الضابطة طلاب وطالبات .والبالغ عددهم (367) طالباً وطالبة. والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة .

جدول رقم (4.4) توزيع عينة الدراسة

نوع العينة	التكرار	الجنس	النسبة المئوية
ضابطة	120	طالبات	32.69%
تجريبية	120	طالبات	32.69%
ضابطة	63	طلاب	17.16%
تجريبية	64	طلاب	17.43%
المجموع	367	طلاب/طالبات	100.00
استطلاعية	30	طلاب/طالبات	

رابعاً : أدوات الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام الأدوات الآتية:

- **بناء البرنامج المقترح:**

لقد تم بناء برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل و التفكير الناقد بعلم البيان وكان لدينا أسس واضحة ومعايير محددة يتم في ضوئها تصميم البرنامج بصورة تحقق الهدف منه ، ولقد تم إشتقاق عدد من الأسس والمعايير التي ينبغي توافرها في أهداف البرنامج ومحتوى البرنامج وطرائق البرنامج والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة للبرنامج وكذلك تقويم البرنامج . انظر ملحق رقم (15) .

الاختبار القبلي:

تم إعداد الأختبار القبلي لمعرفة مدى تفاوت المعرفة القبلية لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في مادة البلاغة (2) مساق علم البيان ومن ثم التحقق من تكافؤهما قبيل تطبيق التجربة وكذلك الاختبار القبلي .

وصف اختبار المعرفة القبلية:

قامت الباحثة وبمتابعة المشرف علي الدراسة بإعداد الأختبار القبلي في مادة البلاغة (2) علم البيان وحدة التشبيه وكان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة مكون من (60) فقرة ويبين الملحق (11) نموذج المعرفة القبلية لاختبار التحصيل بعلم البيان والملحق (13) لاختبار التفكير الناقد وهو مكون من خمس مهارات حيث بلغت عدد فقرات الاختبار (90) فقرة.

وتم تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية طالبات وطلاب قبل البدء بالتجربة للتأكد من تكافؤ المجموعتين في المعرفة السابقة في علم البيان. يبين الملحق (9) اختبار التحصيل للعينة الإستطلاعية والملحق (13) لاختبار التفكير الناقد للعينة الاستطلاعية.

تم التحقق من صدق اختبار القبلي بعلم البيان من خلال عرضه في صورته الأولية والبالغ عدد فقراته (75) فقرة واختبار المعرفة القبلية في التفكير الناقد في صورته الأولية والبالغ عدد فقراته(90) فقرة علي لجنة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في أساليب تدريس اللغة العربية من الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى ومشرفين تربويين بوزارة التربية و التعليم ممن لهم خبرة طويلة في تدريس اللغة العربية ويبين الملحق (5) ، (6) أسماء السادة لجنة التحكيم لأدوات الدراسة. وأجريت فقرات الاختبار في صورته النهائية لعلم البيان(60) فقرة الملحق(11) والتفكير الناقد في صورته النهائية الملحق (13).

اختبار التحصيل للعينة الإستطلاعيه:

وتكون من (75) فقرة و تم حذف الفقرات التالية : (9 ، 13 ، 14 ،15 ،18 ،31 ،51 ،53 ، 58 ،61 ،62 ،67 ، 68 ،69 ، 70) فأصبح عدد الفقرات(60) فقرة .

- أولاً: اختبار التحصيل : اختبار التحصيل القبلي في علم البيان ويتكون من (60) فقرة.

وقد تم إعداد المقياس على النحو التالي:

1-إعداد اختبار التحصيل القبلي في علم البيان بصورة أولية من أجل استخدامه في جمع البيانات والمعلومات و لقد صيغت فقرات الاختبار بحيث كانت:

- سليمة لغوية.
- صحيحة علمياً.
- واضحة وخالية من الغموض.
- ممثلة للمحتوى والأهداف.
- مناسبة لمحتوى المادة الدراسية.

و تم عرض الاختبار على لجنة تحكيم مكونة من ذوي الاختصاص في التربية وطرق التدريس ملحق رقم (8) وذلك للوقوف على مدى:

- سلامة بنود الاختبار لغوياً.
- صحة بنود الاختبار علمياً.
- تمثيل بنود الاختبار للمحتوى.

وبناءاً على المعايير السابقة تم تعديل بعض البنود من حيث الصياغة والسلامة اللغوية ودقة البدائل المقترحة.

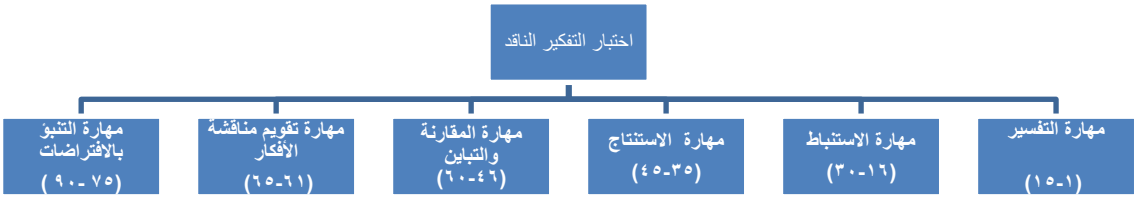
2-إجراء دراسة اختبارية ميدانية أولية للاختبار وتعديل حسب ما يناسب.

3-توزيع الاختبار على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

ثانياً: اختبار التفكير الناقد

- ويتكون من (90) فقرة واشتمل على ست مهارات كل منها مكون من(15) فقرة كما يلي:
  - مهارة التفسير Expository Skill .
  - مهارة الاستنباط Inference Skill.
  - مهارة الاستنتاج Deduction skill .
  - مهارة المقارنة والتباين Comparison and contrast.
  - مهارة تقويم مناقشة الأفكار Evaluating Discusions Ideas.
  - مهارة التنبؤ بالافتراضات Hypotheses Prediction Skill.

شكل (4.4) اختبار التفكير الناقد



تصحيح الاختبار:

- قامت الباحثة بتصحيح اختباري التحصيل القبلي بعلم البيان والتفكير الناقد القبلي قبل تدريس البرنامج ورصد الدرجات في سجل خاص وبعد النهاية من تطبيق البرنامج قامت الباحثة بتصحيح اختباري التحصيل البعدي بعلم البيان والتفكير الناقد البعدي .
- قامت الباحثة بتصحيح الاختبار عن طريق مفتاح التصحيح الموجود بنهاية كل اختبار .

تم تصحيح الاختبار بعد استجابة طالبات العينة على بنود الاختبار وذلك لتحديد درجة واحدة لكل بند من بنود الاختبار. وبذلك تكون الدرجة التي يمكن للطالب أو الطالبة الحصول عليها محصورة بين (0- 90 درجة) في اختبار التفكير الناقد ومن (0- 75 درجة) في اختبار التحصيل القبلي في علم البيان للعينة الاستطلاعية ثم تم حذف بعض الفقرات وتعديله من (0- 60 درجة) للمجموعة الضابطة والتجريبية (طلاب وطالبات قبلي وبعدي).

صدق وثبات الاختبار: قامت **الباحثة** بتقنين فقرات الاختبار قبل تطبيقه على عينة الدراسة وذلك للتأكد من صدقه وثباته بطريقتين كالتالي:

صدق المقياس: قامت الباحثة بإيجاد صدق أدوات الدراسة بعدة طرق منها:

1- صدق المحكمين :

ويقصد به المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها ومدى نضوجها ، ويشير هذا النوع من الصدق أيضاً إلى كيفية مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله . حيث قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين تشمل مختصين في التربية واللغة العربية والإحصاء، لتحديد مدى شمولية الفقرات لمساق البلاغة(2) (ARABB 2353) (علم البيان). حيث أبدى المحكمون آراءهم في فقرات الاختبار وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وقد قبلت الفقرات إذا وافق عليها أكثر من (8) محكمين أي بنسبة 80% من المحكمين، وعدلت إذا وافق عليها من (6-8) من المحكمين أي بنسبة تتراوح من 60- 80%من المحكمين ورفضت إذا وافق عليها أقل من (6) محكمين، أي بنسبة أقل من 60% من المحكمين، وبذلك خرج الاختبار في صورته شبه النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية – انظر ملحق رقم (9) لاختبار التحصيل وملحق رقم (13) للتفكير الناقد.

2) صدق المقياس:

أولاً : صدق فقرات اختبار التفكير الناقد و التحصيل:-

وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالباً وطالبة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد والتحصيل بعلم البيان، والنتائج مبينة في جدول رقم (4.10)،(4.11)، والذي يبين معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 وبذلك تعتبر فقرات اختبار التفكير الناقد و التحصيل صادقة لما وضعت لقياسه.

تحديد هدف الدراسة:

معرفة أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل و التفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة .

1- **الجانب المعرفي** : وهو ما يتعلمه المتعلمون من معلومات ومعارف ويعبر عن مدى إستيعابهم لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الإختبارات المدرسية أو الجامعية التي تشتمل عليها الإختبارات بمستوياتها الستة حسب تقسيم بلوم (المعرفة / الفهم / التطبيق / التحليل / التركيب / التقويم).

2- **الجانب المهاري النفسحركي** : وهو المهارات التي تعلمها المتعلمون من خلال دراستهم لمجموع المقررات الدراسية وإمكانهم ممارسة هذه المهارات واستخدامها في حل المواقف والمشكلات في

حياة الطالب اليومية وتقاس هذه المهارات من خلال التطبيقات العملية على أن تشمل هذه التطبيقات جميع مستويات هذا الجانب (سلوك التواصل اللفظي – مهارات التواصل الغير اللفظي – المهارات الحركية دقيقة التناسق – ومهارات الحركات الكبرى).

(اليافعي،1415هـ : 256)

3- **الجانب الوجداني** : وهو الاتجاهات والقيم والتذوق والتكيف النفسي والإجتماعي الذي تعلمه المتعلمون ويقاس هذا الجانب من خلال الملاحظة وبعض الاختبارات النفسية .

(شعلة ،1421هـ : 114)

ومن هنا يتوجب علينا التمييز بين نوعين هما التحصيل والإستعداد والاختبارات التي تقيس كل منهما خصوصاً إذا أردنا أن نقيس الجانب المهاري والجانب الوجداني ، لذا توجب أن نذكر أن الاستعداد Aptitude يعرف بأنه (قابلية الفرد Readiness للتعلم أو مدى قدرته على إكتساب سلوك معين أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة).

(علام ، 1420هـ : 306)

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن هذه الاختبارات تهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعليم المعرفي (المهاري) ولم ينص صراحة على الجانب الوجداني حيث أن اكتساب المهارات والاتجاهات لا يتم إلى حد الإتقان بدون الجانب الوجداني ومن هنا يتجلى لنا المفهوم الواسع لاختبارات التحصيل أنها لا تقيس المعلومات فقط بل المهارات والاتجاهات وكذلك السلوك الناتج عن التعلم .

إعداد جدول المواصفات:-

بعد الإطلاع على الأدب التربوي و الدراسات السابقة، قامت الباحثة بتحليل محتوى مساق علم البيان البلاغة (2)المقرر على طلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية و قد كان هذا التحليل يقوم على تحديد الأوزان للأهداف التربوية لهرم بلوم و هي ستة مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) و قد أعطيت الأولويه للمستويات العليا من المعرفة وهو ما أوصت به الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مجال تدريس البلاغة وبعد الإستناس والإستعانة بآراء المحكمين من أساتذة الجامعات المختصين بكليتي الآداب والتربية والتأكيد على أن هذه الدروس البلاغية تعتمد بشكل أكبر على المستويات المعرفية العليا ومن هنا جاءت الأوزان النسبية كما يوضحها جدول رقم (4.5) للعينة الاستطلاعية وجدول رقم (4.6) للعينة التجريبية وتوزيع أسئلة الاختبار حسب الوزن النسبي لمستويات الأهداف كما يوضحها جدول رقم (4.7) وجدول المواصفات لاختبار التحصيل بعلم البيان جدول (4.8) .

جدول (4.5)

الأوزان النسبية للمستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار للعينة الإستطلاعية

المستـــــــــوى المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
الوزن النسبي	%12	%16	%13	%21	%17	%21

جدول(6 .4)

الأوزان النسبية للمستويات المعرفية التي يقيسها الإختبار للعينة التجريبية

المستـــــــــوى المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
الوزن النسبي	%10	%13	%12	%25	%15	%25

جدول (4.7)

توزيع أسئلة الاختبار حسب الوزن النسبي لمستويات الأهداف

المستوى	أرقام فقرات الاختبار	العدد	النسبة
تذكر	1- 2 – 3 – 9 – 12 – 50	6	%10
فهم	55-52-44-42-27-8-7-5	8	%13
تطبيق	47-41-40-37-19-13-10	7	%12
تحليل	-54-53-49-46-39-38-35-33-28-25-22-14-4 58-57	15	%25
تركيب	59-56-43-34-16-23-21-20-17	9	%15
تقويم	-48-45-36-32-30-29-26-24-18-16-15-11-6 60-51	15	%25

جدول رقم (8 .4)

جدول المواصفات لاختبار التحصيل بعلم البيان

المحتوى/ الأهداف المعرفية	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
الوزن النسبي	%10	%13	%12	%25	%15	%25	%100
معنى التشبيه لغة و اصطلاحاً	2	–	–	–	–	–	2
أركان التشبيه	2	–	–	–	–	–	2
تشبيه المحسوس بالمحسوس	1	1	–	1	–	1	4
تشبيه المعقول بالمعقول	–	–	–	–	1	1	2
تشبيه المحسوس بالمعقول	–	1	–	–	–	–	1
تشبيه المعقول بالمحسوس	–	1	–	–	1	–	2
تشبيه المفرد بالمفرد	–	–	–	1	–	–	1
تشبيه المركب بالمركب	–	1	1	1	–	1	4
أدوات التشبيه– حروف– اسماء افعال	1	1	1	2	–	–	4
التشبيه المرسل	–	–	–	1	–	3	4
التشبيه المؤكد	–	–	–	–	1	–	1
التشبيه بإعتبار وجه الشبه المفرد والمتعدد والمركب	–	–	–	2	1	–	3
التشبيه المفصل والمجمل	–	–	–	–	1	1	2
التشبيه القريب والبعيد	–	–	–	1	1	1	3
التشبيه البليغ	–	–	–	1	–	2	4
التشبيه الضمني	–	–	–	–	1	1	2
التشبيه المقلوب	–	–	1	–	1	1	3
التشبيه التمثيلي	–	–	2	–	1	1	4
أغراض التشبيه –بيان حال المشبه	–	1	–	1	–	–	2
بيان مقدار المشبه	–	–	1	1	–	–	2
بيان إمكان وجود المشبه	–	1	–	–	–	–	2
تزيين المشبه	–	–	–	–	–	1	1
تقبيح المشبه	–	–	1	1	–	–	2
استطراف المشبه	–	1	–	–	–	1	2
بلاغة التشبيه	–	–	–	2	–	–	1
المجمـــــــموع الكلي	6	8	7	15	9	15	60

صوغ فقرات الإختبار :-

تعد مرحلة صوغ أسئلة الاختبار وعباراته بما يتناسب مع تحقيق الأهداف التي يقيسها من أهم مراحل تصميم وإعداد الاختبارات ؛ لذا قامت الباحثة بمراجعة الكتب والمراجع المتخصصة في بناء الاختبارات وتحديد الشروط الواجب توافرها في الاختبار الجيد ومراجعة الاختبارات التحصيلية التي أقرها باحثون سابقون في مجال تدريس البلاغة العربية في الجامعات. وفي ضوء ذلك تم صوغ فقرات الاختبار ومحتواه في صورة أسئلة الاختيار من متعدد الذي يعتبر أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية ، وأكثرها مرونة إذ يمكن استخدامها لقياس الأهداف التعليمية التي يمكن تقويمها باختبارات كتابية ، باستثناء تلك الأهداف التي تتطلب مهارة في التعبير الكتابي ، أو أصالة في التفكير ، فهي لا تقتصر على استدعاء معلومات وحقائق ، بل يمكن بواسطتها قياس الفهم والاستنتاج والتحليل والتركيب وغيرها من النشاطات العقلية المركبة.

(برنامج جامعة القدس المفتوحة، 1994 : 347)

ومن أهم ما يميز اختبار الاختيار من متعدد :

- أنه يغطي جزءً كبيراً من المحتوى التعليمي .
- عدم تأثره بالتخمين بالقدر الذي تتأثر به أنواع الاختبارات الموضوعية الأخرى .
- قياسه لقدرات متنوعة ، ومستويات مختلفة من التذكر وصولاً إلى الاستنتاج ، وربط المفاهيم ، وإدراك العلاقات ، ثم التقويم .
- تميزه بمعدلات الصدق والثبات المناسبة .
- سهولة تصحيحه – شأن غيره من الاختبارات الموضوعية – من خلال مفتاح التصحيح المثقب (البغدادي، 1983 : 136 ، أبو علام، 1987 : 56)

تعليمات الاختبار :بعد صوغ فقرات الاختبار تم وضع تعليمات الاختبار بلغة سهلة وواضحة وملائمة لمستوى طلبة الجامعة وتناولت هدف الإختبار ومكوناته ، كما تم التنبية على أهمية قراءة السؤال جيداً قبل البدء في الإجابة .

صلاحية الصورة المبدئية للاختبار:

وقد اشتمل اختبار التحصيل في صورتة الأولى على (75) فقرة من اختيار من متعدد ، وكذلك اختبار التفكير الناقد على (90) فقرة عرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم وفي الأدب والنقد والبلاغة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، وذلك لاستطلاع آرائهم حول الصورة المبدئية للاختبار (ملحق رقم9) .

وقد تم الطلب منهم إبداء الرأي حول مدى :

- السلامة اللغوية والصحة العلمية لفقرات الاختبار .
- مناسبة الأهداف لطبيعة المادة التعليمية .
- مناسبة الأهداف والأسئلـــة لطلاب اللغة العربية بالجامعــة الإسلاميـــة المسجلين بمســاق (علم البيان).
- مناسبة السؤال للهدف التعليمي .
- خلو السؤال من أية مؤشرات توحي بالإجابة الصحيحة .
- دقة ووضوح تعليمات الاختبار.

وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات وحذف أخرى حتى أصبح اختبار التحصيل في صورتة النهائية (60) فقرة و اختبار التفكير الناقد (90) فقرة .

التجربة الاستطلاعية للاختبار :

حصلت الباحثة على خطاب رسمي من قسم الدراسات بالجامعة الإسلامية موجهه إلى جامعة الأقصى والجامعة الإسلامية بشأن السماح لها بتطبيق أداوت البحث على العينة الاستطلاعية وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار لما وضع من أجله ، وحساب صدقه وثباته.

تحديد زمن الاختبار:

قد تم حساب الزمن بإيجاد الوقت الذي استغرقته أول طالبة وأخر طالبة في أثناء التجربة الاستطلاعية للاختبار حيث تراوح بين (45– 75) دقيقة وبهذا يكون زمن الاختبار(60) دقيقة لاختبار التحصيل بعلم البيان(90) دقيقة لإختبار التفكير الناقد.

تطبيق الاختبار والبرنامج :

اتبعت الباحثة الخطوات التاليه لتطبيق الاختبار :

- حصلت الباحثة على خطاب رسمي من الشئون الإدارية والأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة بشأن السماح لها بتطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة حيث تم الحصول على الموافقة الرسمية بهذا الشأن.
- تم تحديد واختيار القاعات المناسبة للباحثة مزودة بجهاز Lcd وكمبيوتر وذلك قاعة 316، 317 مبنى L " اللحيدان " للطالبات ومبنى K " القدس " قاعة 204 للطلاب .
- تم إشراف الباحثة بنفسها على تطبيق الاختبار وكذلك تدريس البرنامج حيث استمرت الإجراءات من 2010/09/15 إلى 2010/12/28.
- تم التنسيق مع مركز الوسائل بالجامعة وتوفير جهاز مكبر الصوت في القاعات السابقة.

صدق المادة التعليمية:-

للتحقق من صدق محتوى المادة التعليمية المعدة بطريقة التفكير الناقد عرضت على مجموعة من المحكمين مكونة من المشرف علي الدارسة و أساتذة متخصصين في أساليب تدريس البلاغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وجامعة الأقصى ومشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم من الذين يدرسون مادة البلاغة بالجامعة ممن لهم خبرة طويلة في تدريس المنهاج الملحق (5)، (6) وطلب منهم إبداء الرأي في مدي صحة المادة العلمية الواردة وطريقة تحليل المحتوي التعليمي وعدلت المادة التعليمية لتنسجم مع اقتراحات المحكمين والتغذية الراجعة للميدان التي تم الحصول عليها من تجريب الأداة حي أصبحت في صورتها النهائية ويبين الملحق(11) اختبار التحصيل والملحق (13) اختبار التفكير الناقد.

ثبات المادة التعليمية:-

تم التحقق من ثبات المادة التعليمية بطريقتين هما (عبده ،1999: 233)

1- الثبات عبر الأشخاص:-

تم التحقق من ثبات المادة التعليمية عند إعدادها وفق منحى التفكير الناقد عبر الأشخاص من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين و الأساتذة المتخصصين في البلاغة وفي أساليب تدريس اللغة العربية من ذوي الخبرة وممن أبدوا استعداداً للتعاون وكيفية تدريسها وفق الطريقة الناقدة وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول تطابق طريقة عرض محتويات المادة وفق منحي التفكير الناقد وقد أخذت ملاحظاتهم وتمت مناقشة من أبدوا اعتراضاً على بعض النقاط وتم الاتفاق التام في النهاية على تطابق إعداد المادة التعليمية وفق المنحى المتبع في هذه الدراسة.

2- الثبات عبر الزمن:-

تم التحقق من ثبات المادة التعليمية عبر الزمن من خلال مراجعتها خلال شهر من إعدادها من قبل الباحثة وتمت المقارنة بين ملاحظاته حول تطابق المادة التعليمية عقب إعدادها مباشرة وبعد انقضاء شهر من ذلك وقورنت الملاحظات الموضوعة فتبين وجود تطابق تام بين طريقة عرض المادة الجديدة ومعايير طريقة التفكير الناقد.

اختبار التحصيل العلمي :-

تم إعداد اختبارين الأول لقياس تحصيل طلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة في المادة التعليمية البلاغة (2) (علم البيان) والثاني لقياس التفكير الناقد لدى طلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة .

وصف اختبار التحصيل العلمي:

أعدت الباحثة وبمتابعة المشرف علي الدراسة اختباراً تحصيلياً في علم البيان وتكون في صورته النهائية من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل واحد صحيح.

وصمم الاختبار الأول لقياس مدى تحصيل طلبة اللغة العربية في علم البيان مشتملاً علي المستويات الستة: التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل، التركيب، التقويم تبعاً لتصنيف بلوم للأهداف التربوية المعرفية. وكانت مدة الاختبار (90) دقيقة وهي المتوسط الحسابي للوقت المستغرق في إجابته من أفراد العينة الاستطلاعية. (عبده،1999: 283)

وكذلك صمم الاختبار الثاني لقياس التفكير الناقد لطلبة اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة مشتملاً على مهارات التفكير الناقد وهي مهارة التفسير، الإستنباط ، الاستنتاج ، المقارنة والتباين ، تقويم مناقشة الأفكار، والتنبؤ بالافتراضات وهو اختبار واطسون جلاسر وبلغ عدد فقرات الاختبار (90) فقرة وكانت مدة الاختبار (90) دقيقة وهى المتوسط الحسابي للوقت المستغرق في إجابته من أفراد العينة الاستطلاعية.

صدق اختبار التحصيل العلمي :

للتحقق من صدق التحصيل العلمي تم عرضه في صورته الأولية والبالغ عدد فقراته(75) فقرة من نوع الاختبار من متعدد علي لجنة محكمين متخصصين في أساليب تدريس اللغة العربية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى ممن لهم خبرة طويلة في تدريسه وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول صحة المادة العلمية لفقرات الاختبار ووضوح الأسئلة وخلوها من الغموض ومدى ملاءتها للمحتوي والأهداف وقدرة الفقرة علي قياس الهدف الذي وضعت لقياسه وعلي المستوي نفسه ودقة صياغة البدائل المقترحة وجاذبيتها في كل فقرة من فقراته وسلامة بنوده لغوياً وملاءمته للمرحلة العمرية لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية .

وأجريت التعديلات اللازمة التي اقترحها المحكمون من حذف أو تعديل في الصياغة أو إضافة وبلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي في صورته النهائية (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد .واختبار التفكير الناقد (90) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

ثبات اختبار التحصيل العلمي:

تم حساب ثبات اختبار التحصيل العلمي بعلم البيان بناء علي عينة الدارسة المكونة من(367) طالباً وطالبة بطريقتين هما:

الاختبار وإعادة الاختبار (Test- retest):

حسب معامل ثبات الاستقرار من معامل الارتباط بين علامات المفحوصين علي الاختبارين الفوري والمؤجل لعينة الدراسة . (عبده , 217:1998)

طريقة الثبات بالاتساق الداخلي :

تم حساب معامل ثبات اختبار التحصيل العلمي باستخدام معادلة كورد ريشاردسون(20) ((Kunder Richardson formulas .No(20)) (عبده ،296:1999)

1-وصف الاختبار :

أ- يتكون اختبار التحصيل من (60 فقره) من اختيار من متعدد تدور حول وحدة التشبيه وأنواعه بعلم البيان.

ب-يتكون اختبار التفكير الناقد من(90 فقرة) لست مهارات كل مهارة تحتوي على خمسة عبارات وكل عبارة ثلاثة بنود.

الأساليب الإحصائية :

- تم تحديد النسبة في الاختبار القبلي للتحصيل والاختبار القبلي للتفكير الناقد في مساق البلاغة العربية (2) (علم البيان).
- تم تحديد الاوزان النسبية في الاختبار البعدي للتحصيل والاختبار البعدي للتفكير الناقد في مساق البلاغة العربية (علم البيان).
- تحديد الوزن النسبي لمباحث الاختبار .
- تحديد معامل الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار .
- تحديد أعلى المباحث نسبة في درجة صعوبتها .
- إختبار t لقياس الفروق بين عينتين .
- اختبار آلفا كورنباخ .
- اختبار كسب بلاك Blak لقياس فاعلية البرنامج.

جدول رقم (4.9)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد و المعدل الكلي لفقرات لاختبار

مسلسل	مهارات التفسير		مهارات الاستنباط		مهارات الاستنتاج		مهارات المقارنة والتباين		مهارات تقويم مناقشة الأفكار		مهارات التنبؤ بالافتراضات	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.680	0.000	0.451	0.000	0.745	0.000	0.723	0.000	0.680	0.000	0.451	0.000
2	0.601	0.000	0.537	0.000	0.745	0.000	0.735	0.000	0.601	0.000	0.537	0.000
3	0.529	0.000	0.705	0.000	0.610	0.000	0.515	0.000	0.529	0.000	0.705	0.000
4	0.716	0.000	0.657	0.000	0.484	0.000	0.561	0.000	0.716	0.000	0.657	0.000
5	0.660	0.000	0.708	0.000	0.699	0.000	0.588	0.000	0.660	0.000	0.708	0.000
6	0.602	0.000	0.692	0.000	0.365	0.004	0.630	0.000	0.602	0.000	0.692	0.000
7	0.536	0.000	0.696	0.000	0.588	0.000	0.656	0.000	0.536	0.000	0.696	0.000
8	0.601	0.000	0.680	0.000	0.746	0.000	0.511	0.000	0.601	0.000	0.680	0.000
9	0.704	0.000	0.516	0.000	0.477	0.000	0.607	0.000	0.704	0.000	0.516	0.000
10	0.661	0.000	0.499	0.000	0.710	0.000	0.472	0.000	0.661	0.000	0.499	0.000
11	0.560	0.000	0.625	0.000	0.616	0.000	0.631	0.000	0.560	0.000	0.625	0.000
12	0.554	0.000	0.764	0.000	0.789	0.000	0.610	0.000	0.554	0.000	0.764	0.000
13	0.709	0.000	0.718	0.000	0.763	0.000	0.533	0.000	0.709	0.000	0.718	0.000
14	0.380	0.003	0.801	0.000	0.732	0.000	0.593	0.000	0.380	0.003	0.801	0.000
15	0.635	0.000	0.527	0.000	0.816	0.000	0.724	0.000	0.635	0.000	0.527	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 58 تساوي 0.253.

ثانياً : صدق فقرات اختبار التحصيل القبلي في البيان:-

وقد قامت **الباحثة** بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من(30) طالب وطالبة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار التحصيل

القبلي في علم البيان المعدل الكلي لفقرات الاختبار، والنتائج مبينة في جدول رقم (4.10)، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 وبذلك تعتبر فقرات اختبار التحصيل القبلي في البيان صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4.10)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار التحصيل القبلي في البيان و المعدل الكلي لفقرات الاختبار

مسلسل	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مسلسل	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مسلسل	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	0.816	0.000	26	0.696	0.000	51	0.546	0.000
2	0.745	0.000	27	0.766	0.000	52	0.631	0.000
3	0.745	0.000	28	0.665	0.000	53	0.785	0.000
4	0.610	0.000	29	0.585	0.000	54	0.730	0.000
5	0.484	0.000	30	0.712	0.000	55	0.795	0.000
6	0.699	0.000	31	0.702	0.000	56	0.854	0.000
7	0.365	0.004	32	0.581	0.000	57	0.795	0.000
8	0.588	0.000	33	0.568	0.000	58	0.776	0.000
9	0.746	0.000	34	0.679	0.000	59	0.728	0.000
10	0.477	0.000	35	0.738	0.000	60	0.396	0.002
11	0.710	0.000	36	0.712	0.000	61	0.673	0.000
12	0.616	0.000	37	0.642	0.000	62	0.379	0.003
13	0.789	0.000	38	0.631	0.000	63	0.584	0.000
14	0.763	0.000	39	0.689	0.000	64	0.766	0.000
15	0.732	0.000	40	0.508	0.000	65	0.524	0.000
16	0.724	0.000	41	0.470	0.000	66	0.731	0.000
17	0.723	0.000	42	0.402	0.001	67	0.701	0.000
18	0.735	0.000	43	0.540	0.000	68	0.757	0.000
19	0.515	0.000	44	0.678	0.000	69	0.806	0.000
20	0.561	0.000	45	0.638	0.000	70	0.783	0.000
21	0.588	0.000	46	0.707	0.000	71	0.703	0.000
22	0.630	0.000	47	0.732	0.000	72	0.794	0.000
23	0.656	0.000	48	0.669	0.000	73	0.761	0.000
24	0.511	0.000	49	0.654	0.000	74	0.469	0.000
25	0.607	0.000	50	0.527	0.000	75	0.463	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 58 تساوي 0.253

معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار :-

تم اختيار مجموعتين من عينة الدراسة، المجموعة الأولى حصلت على أعلى العلامات في الاختبار وحجمها 25 % من العينة الاستطلاعية أي ما يعادل 15 طالباً وطالبة وسميت المجموعة العليا، والمجموعة الثانية حصلت على أدنى الدرجات في الاختبار ونسبتها 25 % من عينة الدراسة أي ما يعادل 15 طالباً و طالبة، وسميت المجموعة الدنيا. وقد تم إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختباركما هو مبين في الجدول (4.11) للتفكير الناقد(4.12) للتحصيل في البيان كالتالي :-

أولاً : إيجاد معامل الصعوبة:-

لإيجاد معامل الصعوبة تم إيجاد مجموع درجات المجموعة العليا ودرجات المجموعة الدنيا لكل فقرة والتعويض بالقانون التالي[1] :

قانون معامل الصعوبة $\text{م ص} = \frac{\text{ع ص}}{\text{ن}} \times 100$

حيث أن : م ص : معامل الصعوبة

ع ص : عدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح (من المجموعتين العليا والدنيا).

ن : العدد الكلي للمفحوصين الذين حاولوا الإجابة على الفقرة (في المجموعتين العليا والدنيا).

وتفضل الباحثة أن تكون معاملات الصعوبة المرغوبة والمقبولة واقعة بين 50 % و 75 %.

ثانيا : إيجاد معامل التمييز:- ولكي تتحقق الباحثة من قدرة فقرات الاختبار على تمييز الطلاب المتفوقين من غير المتفوقين تم اختيار أعلى 25 % من الطلاب الحاصلين على أعلى الدرجات و 25 % من الطلاب الحاصلين على أدنى الدرجات في العينة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم حساب معامل التمييز حسب القانون التالي

قانون معامل التمييز:

$$\text{م ت} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\frac{1}{2}\text{ن}} \times 100$$

حيث أن : م ت : معامل التمييز

مج ع : عدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح من بين أفراد المجموعة العليا

مج د : عدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح من بين أفراد المجموعة الدنيا

[1] صلاح الدين أبو ناهية، " الاختبارات التحصيلية" مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة، 1998م

ن : العدد الكلي للمفحوصين في المجموعتين العليا والدنيا.

يشير معامل التمييز إلى قوة تمييز الفقرة وقدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، ويتراوح معامل التمييز بين + 100 إلى –100، وعندما تكون قيمة معامل التمييز موجبة فإن الفقرة تأخذ تمييزاً موجباً وهذا يعني أن عدد المجيبين من بين المتفوقين (أفراد المجموعة العليا) يفوق عدد المجيبين من بين المتأخرين (أفراد المجموعة الدنيا) أما إذا كانت الفقرة تأخذ تمييزاً سالباً فإن هذا يعني أن عدد المجيبين من بين أفراد المجموعة الدنيا يفوق عدد المجيبين من بين أفراد المجموعة العليا، وهو تمييز في الاتجاه الخاطئ .

كلما كان معامل التمييز مرتفعاً كلما كان أفضل لأنه يؤدي إلى زيادة قدرة الفقرة على التمييز ويجب ألا يقل معامل تمييز الفقرة عن + 20 % .

و يبين جدول رقم (11. 4) أن جميع الفقرات تتميز بمعامل صعوبة مقبول حيث أن معامل الصعوبة لكل فقرة يقع بين 50 % و 75% وكذلك بلغت قيمة معامل التمييز لكل فقرة من هذا المقياس قيمة أكبر من + 20 % .

جدول رقم(4.11)

معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات اختبار التفكير الناقد

	مهارات التفسير		مهارات الاستنباط		مهارات الاستنتاج		مهارات المقارنة والتباين		مهارات تقويم مناقشة الأفكار		مهارات التنبؤ بالافتراضات	
مسلسل	معامل الصعوبة %	معامل التمييز %	معامل الصعوبة%	معامل التمييز %	معامل الصعوبة %	معامل التمييز %	معامل الصعوبة %	معامل التمييز %	معامل الصعوبة %	معامل التمييز %	معامل الصعوبة %	معامل التمييز %
1	72.00	46.15	66.67	50.00	66.67	50.00	66.67	33.33	66.67	50.00	75.00	50.00
2	70.83	20.83	70.83	41.67	70.83	58.33	75.00	50.00	58.33	33.33	70.83	41.67
3	58.33	25.00	70.83	58.33	75.00	33.33	62.50	41.67	66.67	66.67	62.50	41.67
4	70.83	29.17	75.00	83.33	70.83	58.33	70.83	58.33	75.00	50.00	75.00	83.33
5	75.00	25.00	75.00	50.00	54.17	41.67	70.83	41.67	75.00	66.67	54.17	41.67
6	54.17	20.83	66.67	50.00	70.83	58.33	62.50	41.67	58.33	33.33	62.50	41.67
7	54.17	25.00	70.83	41.67	79.17	41.67	75.00	83.33	66.67	33.33	50.00	50.00
8	58.33	50.00	58.33	50.00	70.83	41.67	70.83	58.33	58.33	33.33	58.33	33.33
9	58.33	33.33	58.33	33.33	58.33	33.33	75.00	66.67	54.17	41.67	50.00	50.00
10	66.67	50.00	62.50	41.67	70.83	25.00	58.33	33.33	50.00	50.00	58.33	50.00
11	75.00	50.00	75.00	50.00	54.17	41.67	62.50	58.33	58.33	50.00	79.17	41.67
12	70.83	58.33	70.83	58.33	58.33	33.33	70.83	58.33	75.00	50.00	75.00	50.00
13	75.00	50.00	66.67	66.67	54.17	41.67	75.00	66.67	66.67	33.33	75.00	83.33
14	66.67	83.33	54.17	41.67	58.33	50.00	66.67	66.67	66.67	66.67	58.33	50.00
15	66.67	66.67	70.83	25.00	75.00	50.00	75.00	33.33	62.50	41.67	75.00	50.00

جدول رقم (4.12)

معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات اختبار التحصيل القبلي في البيان

ثبات فقرات الاختبار: وقد أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

مسلسل	معامل الصعوبة %	معامل التمييز %	مسلسل	معامل الصعوبة %	معامل التمييز %	مسلسل	معامل الصعوبة %	معامل التمييز %
1	68.00	38.46	26	66.67	66.67	51	66.67	33.33
2	70.83	37.50	27	62.50	75.00	52	75.00	83.33
3	62.50	20.83	28	66.67	66.67	53	70.83	58.33
4	62.50	37.50	29	62.50	58.33	54	75.00	66.67
5	66.67	33.33	30	70.83	25.00	55	54.17	41.67
6	54.17	20.83	31	62.50	58.33	56	66.67	50.00
7	58.33	16.67	32	66.67	66.67	57	70.83	58.33
8	58.33	50.00	33	66.67	50.00	58	70.83	75.00
9	66.67	50.00	34	70.83	58.33	59	66.67	66.67
10	70.83	58.33	35	58.33	33.33	60	66.67	50.00
11	79.17	58.33	36	66.67	66.67	61	62.50	58.33
12	66.67	66.67	37	75.00	50.00	62	50.00	50.00
13	70.83	58.33	38	62.50	58.33	63	66.67	66.67
14	66.67	83.33	39	50.00	50.00	64	62.50	75.00
15	70.83	58.33	40	70.83	25.00	65	75.00	66.67
16	66.67	50.00	41	58.33	33.33	66	58.33	33.33
17	62.50	58.33	42	66.67	50.00	67	66.67	33.33
18	62.50	75.00	43	66.67	66.67	68	54.17	41.67
19	75.00	83.33	44	58.33	50.00	69	50.00	50.00
20	75.00	50.00	45	66.67	66.67	70	50.00	50.00
21	66.67	50.00	46	66.67	33.33	71	62.50	41.67
22	62.50	58.33	47	70.83	58.33	72	75.00	50.00
23	54.17	58.33	48	58.33	50.00	73	66.67	33.33
24	54.17	41.67	49	66.67	66.67	74	62.50	75.00
25	62.50	41.67	50	70.83	41.67	75	62.50	41.67

- **طريقة التجزئة النصفية** Split-Half Coefficient : تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية لكل قسم وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط وقد بين جدول رقم (4.13) أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاختبار.

جدول رقم (4.13)

طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient

اختبار التفكير الناقد	المهارة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	مستوى الدلالة
الأول	مهارات التفسير	15	0.7562	0.8612	0.000
الثاني	مهارات الاستنباط	15	0.7825	0.8780	0.000
الثالث	مهارات الاستنتاج	15	0.7124	0.8320	0.000
الرابع	مهارات المقارنة والتباين	15	0.7635	0.8659	0.000
الخامس	مهارات تقويم مناقشة الأفكار	15	0.8512	0.9196	0.000
السادس	مهارات التنبؤ الافتراضات	15	0.9252	0.9611	0.000
جميع فقرات اختبار التفكير الناقد		90	0.8126	0.8966	0.000
اختبار التحصيل القبلي في البيان		60	0.7758	0.8737	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 58 تساوي 0.253

ثانيا: طريقة الفا كرونباخ:-

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات فقرات الاختبار كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد يبين جدول رقم (4.14) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول رقم (4.14)

طريقة الفا كرونباخ للثبات

البعد	المهارة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	مهارات التفسير	15	0.8745
الثاني	مهارات الاستنباط	15	0.8921
الثالث	مهارات الاستنتاج	15	0.8538
الرابع	مهارات المقارنة والتباين	15	0.8853
الخامس	مهارات تقويم مناقشة الأفكار	15	0.9474
السادس	مهارات التنبؤ بالافتراضات	15	0.8830
جميع فقرات اختبار التفكير الناقد		90	0.9157
اختبار التحصيل القبلي في البيان		60	0.8874

- **طريقة ريتشارد سون لثبات الاختبار (21: Richardson and Kuder)**

استخدمت الباحثة طريقة ثالثة من طرق حساب الثبات باستخدام طريقة ريتشارد سون 21، حيث تم الحصول على قيمة معادلة ريتشارد سون 21 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية :

$$\text{ر } 21 = 1 - \frac{\text{م} \times \text{ك}) - \text{م})}{\text{ع}^2 \times \text{ك}}$$

حيث أن : م : متوسط درجات الاختبار.

ك: عدد الفقرات.

$ع^2$: تباين درجات الاختبار.

وقد تم الحصول على معامل ريتشاردسون21 للاختبار ككل فكان (0.8769) لاختبار التفكير الناقد (0,8378) ولاختبار التحصيل القبلي في علم البيان وهي قيمة عالية ما يطمئن الباحثة إلى تطبيق الاختبارين على عينة الدراسة.

وبذلك تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبارين و معامل السهولة والصعوبة لفقرات الاختبارين وأصبح الاختباران في صورتهما النهائية قابلين للتطبيق أنظر ملحق رقم (10) للتحصيل في البيان وملحق رقم (13) للتفكير الناقد.

المعالجات الإحصائية:

تم تفريغ وتحليل اختبار التفكير الناقد واختبار التحصيل القبلي في البيان من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات للعينات الاستطلاعية والضابطة والتجريبية.
2- اختبار التجزئة النصفية لقياس ثبات فقرات كل اختبار .
3- اختبار الثبات لكل اختبار باستخدام معادلة ريتشاردسون 21.
4- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات كل اختبار على حدة.
5- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات لكل اختبار على حدة.
6- اختبار السهولة والصعوبة لفقرات كل اختبار على حدة.
7- اختبار التمييز لفقرات كل اختبار على حدة.
8- اختبار بلانك لمعرفة مدى أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
9- اختبار t لقياس الفرق بين متوسط التحصيل بين درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية.

الفـصــل الخـــامس

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

- نتائج سؤال الدراسة الأول وتفسيرهـــا ومناقشتـــها.
- نتائج سؤال الدراسة الثاني وتفسيرهـــا ومناقشتـــها.
- نتائج سؤال الدراسة الثالث وتفسيرهـــا ومناقشتـــها.
- نتائج سؤال الدراسة الرابع وتفسيرهـــا ومناقشتـــها.
- نتائج سؤال الدراسة الخامس وتفسيرهـا ومناقشتها.
- نتائج سؤال الدراسة السادس وتفسيرهـا ومناقشتـها.
- نتائج سؤال الدراسة السابع وتفسيرهـــا ومناقشتـــها.
- نتائج سؤال الدراسة الثامن وتفسيرهـــا ومناقشتـــها.
- نتائج سؤال الدراسة التاسع وتفسيرهـــا ومناقشتـــها.
- نتائج سؤال الدراسة العاشر وتفسيرهـــا ومناقشتـــها.
- توصيات الدراسة.
- مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تحليل أسئلة وفرضيات الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما أثر البرنامج المقترح الذي يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية؟

نتائج السؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني على ما يلي :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الاسلامية بغزة ؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري التالي :-

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد مجموع الدرجات وكذلك النسبة المئوية لكل اختبار (اختبار التحصيل القبلي واختبار التفكير الناقد في البيان) وذلك للعينة الضابطة والتجريبية للاختبار القبلي والبالغ عددهم(397) طالباً و طالبة، و يبين جدول رقم (11) و (12) درجات الطلاب والطالبات على كل اختبار كما يلي:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في اختبار التحصيل القبلي في البيان " 24.66" والمتوسط النسبي (32.88 %) وهو أقل من "50%" وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية لجميع فقرات الاختبار " 0.000 " وهي أقل من 0.05 مما يعني أن مستوى تحصيل طلاب اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة في اختبار التحصيل القبلي بعلم البيان لا يصل إلى المستوى المطلوب.
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في اختبار التحصيل القبلي في علم البيان " 26.56" والمتوسط النسبي (35.42%) وهو أعلى من "50%" وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية لفقرات الاختبار " 0.000 " وهي أقل من 0.05 مما يعني أن مستوى تحصيل طلاب اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة في اختبار التحصيل القبلي في البيان لا يصل إلى المستوى المطلوب.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الطلاب والطالبات معاً في اختبار التحصيل القبلي في علم البيان يساوي (25.324) و المتوسط النسبي للإجابات لجميع فقرات الاختبار يساوي (33.76%) وهو أقل من"50% وقيمة T المحسوبة المطلقة تساوي 41.307 وهي أكبر

من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97 مما يعني أن مستوى تحصيل طلاب وطالبات اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة لمهارات التفكير الناقد لا يصل إلى المستوى المطلوب.

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في اختبار التفكير الناقد " 40.83" والمتوسط النسبي (45.4%) وهو أقل من "50%" وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية لجميع فقرات الاختبار " 0.000 " وهي أقل من 0.05 مما يعني مستوى تحصيل طالبات اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة لمهارات التفكير الناقد لا يصل إلى المستوى المطلوب.
- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد " 27.99" والمتوسط النسبي (31.1 %) وهو أعلى من "50%" وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية لجميع فقرات الاختبار " 0.000 " وهي أقل من 0.05 مما يعني مستوى تحصيل طلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة لمهارات التفكير الناقد لا يصل إلى المستوى المطلوب.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الطلاب والطالبات معاً يساوي (36.4) والمتوسط النسبي للإجابات لجميع فقرات الاختبار يساوي (40.4 %) وهو أقل من "50% وقيمة t المحسوبة المطلقة تساوي 14.069 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97 مما يعني أن مستوى تحصيل طلاب وطالبات اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة لمهارات التفكير الناقد لا يصل إلى المستوى المطلوب.

جدول رقم(5.15)

تحليل فقرات الاختبار(عدد أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية 367 طالباً وطالبة)

الاختبار	الدرجة الكلية للاختبار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي للإجابات	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي للإجابة(%)	قيمة t	القيمة الاحتمالية
اختبار التحصيل القبلي في البيان	75	طلاب	128	26.56	5.288	35.42	-23.400	0.000
		طالبات	239	24.66	5.731	32.88	-34.632	0.000
		جميع الطلاب والطالبات	367	25.324	5.647	33.76	-41.307	0.000
اختبار التفكير الناقد	90	طلاب	128	27.992	7.414	31.10	-25.954	0.000
		طالبات	239	40.837	11.219	45.37	-5.737	0.000
		جميع الطلاب والطالبات	367	36.357	11.769	40.39	-14.069	0.000

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "366 " تساوي 1.97

نتائج السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل القبلي بعلم البيان وفي القياس البعدي تعزى إلى البرنامج ؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري التالي :-

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل القبلي بعلم البيان و في القياس البعدي تعزى إلي البرنامج.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسط درجات الطلاب و الطالبات من المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي، ومتوسط درجات الطلاب والطالبات من المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية لاختبار التحصيل القبلي في البيان في القياس البعدي، والبيانات مبينة في جدول رقم (5.16) والذي يبين أن مستوى الدلالة لاختبار التحصيل القبلي في البيان يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05، وكذلك قيمة t المحسوبة المطلقة لاختبار التحصيل القبلي في علم البيان تساوي 12.871 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97 (أي أن قيمة t المحسوبة تقع في منطقة الرفض) مما يعني رفض الفرضية بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلاب و الطالبات من المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام برنامج مقترح، ومتوسط درجات الطلاب والطالبات من المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية في اختبار التحصيل القبلي بعلم البيان في القياس البعدي والفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام البرنامج المقترح .

جدول رقم (5.16)

اختبار t للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل القبلي في البيان

الاختبار	القياس البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اختبار التحصيل القبلي في البيان	المجموعة الضابطة	184	35.86	6.067	-12.871	0.000
	المجموعة التجريبية	183	43.61	5.455		

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "365 " تساوي 1.97.

نتائج السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياس البعدي تعزى إلي البرنامج؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري التالي :-

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياس البعدي تعزى إلي البرنامج.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسط درجات الطلاب و الطالبات من المجموعة التجريبية الذي تعلموا باستخدام برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التفكير الناقد بعلم البيان، ومتوسط درجات الطلاب والطالبات من المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية لاختبار التفكير الناقد في القياس البعدي، والبيانات مبينة في جدول رقم (5.17) والذي يبين أن مستوى الدلالة لاختبار التفكير الناقد يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05، وكذلك قيمة t المحسوبة المطلقة لاختبار التحصيل القبلي في البيان تساوي 12.134 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97 (أي أن قيمة t المحسوبة تقع في منطقة الرفض) مما يعني رفض الفرضية بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلاب و الطالبات من المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام برنامج مقترح، ومتوسط درجات الطلاب والطالبات من المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية في اختبار التفكير الناقد في القياس البعدي والفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام البرنامج المقترح .

جدول رقم (5.17)

اختبار t للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد

الاختبار	القياس البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد	المجموعة الضابطة	184	49.88	12.516	-12.134	0.000
	المجموعة التجريبية	183	64.89	11.129		

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "365 " تساوي 1.97

نتائج السؤال الخامس :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي درجات التحصيل القبلي في البيان لطلبة اللغة العربية الذين درسوا البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في القياس البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس (طلاب – طالبات)؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري التالي :-

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي درجات التحصيل القبلي في البيان لطلبة اللغة العربية الذين درسوا البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في القياس البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس (طلاب – طالبات).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسطي درجات التحصيل القبلي في البيان لطلبة اللغة العربية الذين درسوا البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس (طلاب – طالبات). والبيانات مبينة في جدول رقم (5.18) والذي يبين أن مستوى الدلالة يساوي 0.070 وهي أكبر من 0.05، وكذلك قيمة t المحسوبة المطلقة تساوي 1.824 وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97 (أي أن قيمة t المحسوبة تقع في منطقة القبول) مما يعني قبول الفرضية بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات التحصيل القبلي في البيان لطلبة اللغة العربية الذين درسوا البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس (طلاب – طالبات) .

جدول رقم (5.18)

اختبار t للفروق بين متوسطي درجات التحصيل القبلي في البيان في القياس البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس (طلاب – طالبات).

الاختبار	القياس البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اختبار التحصيل القبلي	طلاب	63	42.60	4.930	-1.824	0.070
	طالبات	120	44.14	5.659		

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "181 " تساوي 1.97

نتائج السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05>a) بين متوسطي درجات اختبار التفكير الناقد لطلبة اللغة العربية الذين درسوا البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس(طلاب – طالبات)؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري التالي :-

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05>a) بين متوسطي درجات اختبار التفكير الناقد لطلبة اللغة العربية الذين درسوا البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس(طلاب – طالبات).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسطي درجات اختبار التفكير الناقد لطلبة اللغة العربية الذين درسوا البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس(طلاب – طالبات)، والبيانات مبينة في جدول رقم (5.19) والذي يبين أن مستوى الدلالة يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05، وكذلك قيمة t المحسوبة المطلقة تساوي 3.589 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97 (أي أن قيمة t المحسوبة تقع في منطقة الرفض) مما يعني رفض الفرضية بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات اختبار التفكير الناقد لطلبة اللغة العربية الذين درسوا البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس(طلاب – طالبات) والفروق لصالح الطالبات.

جدول (5.19)

اختبار t للفروق بين متوسطي درجات اختبار التفكير الناقد لدى الطلبة الذين درسوا بالبرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس(طلاب – طالبات).

الاختبار	القياس البعدي للمجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد	طلاب	63	60.94	10.18676	-3.589	0.000
	طالبات	120	66.96	11.0806		

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "181 " تساوي 1.97

نتائج السؤال السابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياس القبلي ؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري التالي :-

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياس القبلي .

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسط درجات الطلاب و الطالبات من المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب والطالبات من المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياس القبلي، والبيانات مبينة في جدول رقم (5.20) والذي يبين أن مستوى الدلالة يساوي 0.078 وهي أكبر من 0.05، وكذلك قيمة t المحسوبة المطلقة تساوي 1.768 وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97 (أي أن قيمة t المحسوبة تقع في منطقة القبول) مما يعني قبول الفرضية بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلاب و الطالبات من المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب والطالبات من المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياس القبلي .

جدول رقم(5.20)

اختبار t للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد

الاختبار	القياس القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد	المجموعة الضابطة	184	35.28	8.470	-1.768	0.078
	المجموعة التجريبية	183	37.44	14.284		

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "365 " تساوي 1.97

نتائج السؤال الثامن :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل القبلي في البيان في القياس القبلي؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري التالي :-

8-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل القبلي في البيان في القياس القبلي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات من المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب والطالبات من المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل القبلي في البيان في القياس القبلي، والبيانات مبينة في جدول رقم (21. 5) والذي يبين أن مستوى الدلالة يساوي 0.105 وهي أكبر من 0.05، وكذلك قيمة t المحسوبة المطلقة تساوي 1.624 وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97 (أي أن قيمة t المحسوبة تقع في منطقة القبول) مما يعني قبول الفرضية بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلاب و الطالبات من المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلاب والطالبات من المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل القبلي في البيان في القياس القبلي.

جدول رقم (5.21)

اختبار t للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل القبلي في البيان

الاختبار	القياس القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اختبار التحصيل القبلي في البيان	المجموعة الضابطة	184	24.85	4.985	−1.624	0.105
	المجموعة التجريبية	183	25.80	6.219		

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "365 " تساوي 1.97

نتائج السؤال التاسع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في درجات اختبار التحصيل القبلي في البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري التالي :-

9-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في درجات اختبار التحصيل القبلي في البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق في درجات اختبار التحصيل القبلي في البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي، والبيانات مبينة في جدول رقم (5.22) والذي يبين أن مستوى الدلالة يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05، وكذلك قيمة t المحسوبة المطلقة تساوي 29.123 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.97 (أي أن قيمة t المحسوبة تقع في منطقة الرفض) مما يعني رفض الفرضية بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في درجات اختبار التحصيل القبلي في البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي والفروق لصالح درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

جدول رقم (5.22)

اختبار t للفروق في درجات اختبار التحصيل القبلي في علم البيان للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي

الاختبار	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اختبار التحصيل القبلي في البيان	القياس القبلي	183	25.80	6.219	-29.123	0.000
	القياس البعدي	183	43.61	5.455		

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 364 " تساوي 1.97

نتائج السؤال العاشر :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في درجات اختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار صحة الفرض الصفري التالي :-

10-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في درجات اختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للفروق في درجات اختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي، والبيانات مبينة في جدول رقم (23 .5) والذي يبين أن مستوى الدلالة يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05، وكذلك قيمة t المحسوبة المطلقة تساوي 20.502 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي1.97 (أي أن قيمة t المحسوبة تقع في منطقة الرفض) مما يعني رفض الفرضية بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في درجات اختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي والفروق لصالح درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

جدول رقم (5.23)

اختبار t للفروق في درجات اختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي

الاختبار	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الناقد	القياس القبلي	183	37.44	14.284	-20.502	0.000
	القياس البعدي	183	64.89	11.129		

قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 364 " تساوي 1.97

10- ما أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة ؟

وللتحقق من فاعلية البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة تم استخدام طريقة (Blak) وهي معدل الكسب:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث أن ص : متوسط القياس البعدي.

س : متوسط القياس القبلي.

د : معدل الدرجات (مجموع فقرات الاختبار).

حيث مدى بلاك للكسب المعدل يتراوح بين (1.0-2) والنتائج مبينة في جدول رقم(5.24)، والذي يبين أن قيمة بلاك للكسب المعدل لاختبار التفكير الناقد يساوي 0.82726 وقيمة بلاك للكسب المعدل لاختبار التحصيل القبلي في البيان يساوي 0.59944 وهو معدل كسب متوسط حيث يقترب من مدى معدل الكسب المعدل والذي يعني أن البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة له فاعلية جيدة.

جدول رقم (5.24)

نسبة معدل الكسب لبلاك

الاختبار	النهاية العظمى	الدرجة قبل التجريب	الدرجة بعد التجريب	نسبة الكسب المعدل
اختبار التفكير الناقد	90	37.44	64.89	0.82726
اختبار التحصيل القبلي في البيان	75	25.80	43.61	0.59944

- وللتأكد من حجم تأثير البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان على طلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة تم استخدام مربع " ايتا" .

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث أن t^2 : مربع قيمة الاختبار t.

df : درجات الحرية للاختبار.

η^2 : تمثل نسبة التباين الكلي في المتغير التابع والذي يرجع إلى المتغير المستقل.

ويمكن تحويل قيمة (η^2) إلى قيمة (d) وهي تعبر عن حجم التأثير وتعطى بالمعادلة التالية:

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

ويتحدد حجم التأثير وفق قيمة (d) كما بالجدول التالي:

جدول رقم (5.25)

مستويات حجم التأثير

قيمة η^2	0.01	0.06	0.15	0.2
قيمة d	0.2	0.5	0.8	1.0
حجم التأثير	**تأثير صغير**	**تأثير متوسط**	**تأثير مرتفع**	**تأثير مرتفع جداً**

ويبين جدول رقم (5.25) النتائج التالية:

-بالنسبة لاختبار التفكير الناقد بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) تساوي 0.763994 وقيمة d والتي تساوي 3.598429 ويدل على حجم تأثير مرتفع.

- بالنسبة لاختبار التحصيل القبلي في علم البيان بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) تساوي 0.616014

وقيمة d والتي تساوي 2.533187 ويدل على حجم تأثير مرتفع.

وبصفة عامة نستنتج أن البرنامج الذي يوظف الإعجاز البلاغي بعلم البيان له أثر كبيرجداً في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

جدول رقم (5.26)

حجم تأثير البرنامج

الاختبار	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
التفكير الناقد	0.763994	3.598429	حجم تأثير مرتفع
التحصيل القبلي في البيان	0.616014	2.533187	حجم تأثير مرتفع

التعقيب العام على الدراسة :

ترى الباحثة أن النتائج التى توصلت لها الدراسة وهي أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة حيث دلت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة رغم أن المجموعتين متكافئتان ،إلا أن البرنامج ساهم في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بشكل فعال وله حجم تأثير مرتفع وأن المتعلمين بحاجة ماسة لمثل تلك البرامج وذلك لعدم مداولة المعلمين وعدم ممارستهم لتلك البرامج لأسباب عدة منها ضيق الوقت، وأن البرنامج المقترح لقي اهتماماً كبيراً من قبل الطلاب والطالبات وتعزو الباحثة ذلك إلى العديد من الأنشطة والمشاركة في العديد من المناقشات الفردية والجماعية وإلى طريقة عرض البرنامج ومحتواه والتى لاقت استحساناً كبيراً من قبل الطلبة والتي ظهرت في العديد من المواقف تجاه المواضيع المختلفة للبرنامج المقترح.

التوصيات والمقترحات

التوصيات :

استناداً لنتائج البحث توصي الباحثة بما يلي :

1-إعداد برامج لتدريب الطلاب على استراتيجيات تدريس علم البيان.

2-الاهتمام بتوظيف الإعجاز البلاغي في تدريس البلاغة العربية .

3-تضمين كتب ومناهج اللغة العربية ومنها البلاغة العربية مشكلات تتحدى تفكير الطلبة لحفزهم على استخدام مهارات التفكير الناقد.

4-تضمين أدلة اللغة العربية نماذج لدروس قابلة للتطبيق حول كيفية تنمية مهارات التفكير الناقد.

5-الاستفادة من أداة الدراسة لتطوير أداة شاملة تتضمن الإجراءات التي يجب على المعلمين القيام بها لتنمية مهارات التفكير الناقد .

6-تخصيص مساقات مستقلة إجبارية حول مهارات التفكير الناقد وكيفية تنميتها .

7-ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأيضاً قبل التحاقهم بها على أساليب الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا ، وكيفية صياغة أسئلة لقياس مستوى التحليل والتركيب والتقويم.

8-تدريب المعلمين على كيفية إثارة التفكير سيما التفكير الناقد داخل الغرفة الصفية.

9- ضرورة توجيه نظر القائمين على إعداد المقررات والمناهج إلى مراعاة المستويات المعرفية العليا عند وضع تلك المقررات الدراسية المختلفة.

10- أن يركز الأستاذ الجامعي في تقديم مادته على التفسير ، والتحليل ، والاستنباط ، والاستقراء، وعقد المقارنات حتى يتمكن الطالب من إكتساب مهارات التفكير الناقد ، وأيضاً التنوع في استخدام وسائل التقويم ، التي تسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

11- زيادة عدد الساعات المعتمدة للبلاغة العربية بعلومها الثلاثة بالجامعة الإسلامية وذلك أسوة بمساقات اللغة العربية الآخرى كالنحو العربي والأدب والنقد وغيرها.

12- عقد مؤتمرات تربوية حول التفكير الناقد وتنميته بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.

13- إعطاء وزن كبير لمهارات التفكير الناقد عند تقويم طلبة اللغة العربية.

14- إثراء محتوى البلاغة العربية في المرحلة الجامعية بمزيد من أوجه النشاط.

مـقترحـات الـدراسـة

ترى الباحثة أن هذه الدراسة اقتضت إلى المقترحات التالية :

1-أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز اللغوي في تنمية التفكير الناقد لطلاب الجامعة .

2-إستخدام أسئلة التركيب على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبتكاري لدى طلاب الجامعة .

3-برنـامج لتدريب المعلمين علـى استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفيـة العليـا فـي التدريس المصغر .

4-أثر برنامج تقني يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل بعلم البديع لطلبة اللغة العربية بالجامعات.

5-أثر برنامج إثرائي في تنمية التفكير الإبداعي في البلاغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

6-دراسة تحليلة لمناهج وكتب البلاغة العربية لتحديد مدى مناسبتها لتنمية مهارات التفكير الناقد.

7-دراسة تحليلة للبحوث والدراسات في مجال البلاغة العربية للتعرف على مدى إهتمامها بمهارات التفكير الناقد وطرق تنميتها لها خاصة داخل حجرة الدراسة.

8-تجريب البرنـامج المقترح التي تم إقتراحه في هذه الدراسة للتحقق من مدى فاعليته في علاج صعوبات تعلم البلاغة بمساقاتها الثلاثة (معاني ، بيان ، بديع).

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

أولاً : المصادر

1. القرآن الكريم (تنزيل من رب العالمين).
2. الأحاديث النبوية الشريفة .

ثانياً : الكتب العلمية :

3. ابن جني، أبو الفتح عثمان(1952) "**الخصائص**"، باب القول على اللغة ، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة ، دار الكتب المصرية .
4. ابن زكريا ، أبي الحسين أحمد بن فارس(395)هـ ، " **معجم مقاييس اللغة**" المجلد الأول ، دار الجيل ، بيروت ، ص 301 .
5. ابن منظور ، جمال الدين ، أبو الفضل محمد (1990) : "**لسان العرب**" ، الجزء الأول ، ط 1 ، بيروت ، دار صادر.
6. الأزوي ، علي بن الحسن الهنائي :"**المنجد في اللغة والأعلام**"، ط 28 ، بيروت دار المشرق ، ص 48 .
7. الدمشقي ، ابن كثير(1987) **لتفسير القرآن العظيم** ، الطبعة الأولى ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، جزء 1– 4.
8. الزبيدي ، محمد مرتضى " **تاج العروس من جواهر القاموس** " ، المجلد السادس،ص5.
9. الفيومي ، أحمد بن محمد بن علي، المصباح المنير ، ص56 ، مادة بين.
10. مصطفى،إبراهيم وآخرون(1993):"**المعجم الوسيط**"، تحقيق / مجمع اللغة العربية ، الطبعة الثانية ، الجزء الثاني .

- **ثالثاً: الكتب العربية :**

11. د. حمدان ، محمد زياد(2002): " **تقييم التعلم والتحصيل كتاب يدوي للقياس والتقويم التربوي** " ، دار التربية الحديثة .
12. أ.د حسان ، تمام(2007) : " **مقالات في اللغة والأدب** " ، الجزء الثاني ، عالم الكتب .
13. أبو علام ، رجاء محمود (1993) :" **علم النفس التربوي** " ،ط6 ، دار القلم ، الكويت.
14. أبو علي ، حمدي ،بركات ، محمد (2003)" **البلاغة العربية في ضوء الأسلوبية ونظرية السياق** " ، ط1 ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن.
15. أبو علي ، محمد بركات حمدي(1983) "**فصول في البلاغة** " ، الطبعة الأولى، عمان دار الفكر .
16. أبو عودة ، فتحي ،(2001): " **التفكير الناقد** " ، مجلة مشكاة التربية ، العدد الأول ، غزة، دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية .
17. أبو بكر ، الحافظ جلال الدين عبد الرحمن(1986)"**معترك الأقران في إعجاز القرآن** " ، تحقيق علي محمد اليحاوي ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
18. إسماعيل ، فاطمة(1993): " **القرآن والنظر العقلي** " ، هيرندن ، فرجينيا : المعهد العالمي للفكر الإسلامي .
19. الإمام الطيبي (743)هـ " **التبيان في البيان** "، تحقيق ودراسة د.عبد الستار حسين زموط، دار الجيل ، بيروت.
20. الإمام القزويني ، الخطيب (739)هـ : "**الايضاح في علوم البلاغة** " ، شرح وتعليق وتنقيح د. محمد عبد المنعم ، الجزء الأول ، دار الكتاب اللبناني .
21. أمين ، بكري شيخ (1982) : " **البلاغة العربية في ثوبها الجديد** " ، الطبعة الأولى ، دار العلم للملايين.
22. بامشموس ، سعيد محمد وآخرون ،(1405 هـ)"**التقويم التربوي** "، شركة الطباعة العربية السعودية ، ط 2 .
23. بن جعفر ، قدامى(1940) : " **نقد النثر** " – تحقيق وتعليق د. طه حسين وعبد الحميد العبادي ، ط4 ، مطبعة لجنة التأليف والنشر .
24. بن جعفر ، قدامى(1978): " **نقد الشعر** " – تحقيق د. كمال مصطفى ، ط3، مكتبة الخارنجي ، القاهرة .
25. بن جعفر(1956): " **نقد الشعر**" ، تحقيق د. البرفسور س .أ.بون باكر–مطبعة بريل ، لندن.

26. البيومي ، يوسف (1972): " **علم البيان** " ، مطبعة عابدين بالقاهرة.
27. الثعالبي ، أبي منصور ،(1993)، " **روضة الفصاحة** " ، مكتبة القرآن للطباعة والنشر والتوزيع ، 40 ش رشدي – عابدين ، القاهرة .
28. الجارم ، علي ، وأمين مصطفى(1985)" **البلاغة الواضحة البيان والمعاني والبديع** " ، دار المعارف .
29. جامعة القدس المفتوحة (1994) :" **القياس والتقويم** " ، ط1، عمان ، الأردن.
30. جروان ، فتحي عبد الرحمن (2002) : " **الإبداع مفهومه –معاييره – نظرياته – قياسة – تدريسه – مراحل العملية الإبداعية** " ، ط 1 ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
31. الجرجاني ، الخطابي ، الرماني(1985): " **ثلاث رسائل في إعجاز القرآن** " الطبعة الثالثه ، دار المعارف بمصر .
32. الجرجاني ، عبد القاهر (2000):" **دلائل الإعجاز** " ، قراءة وتعليق محمود محمد شاكر، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.
33. الجرجاني ، عبد القاهر :" **أسرار البلاغة** " ، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجة ، ج2 ، الناشر مكتبة القاهرة.
34. الجرجاني ، عبد القاهر(1976) : " **أسرار البلاغة** " ط2 ، مطبعة القاهرة .
35. الجرجاني ، عبد القاهر(471هـ) :" **دلائل الإعجاز** " ، شرحه وعلق عليه د. أحمد التُونجي، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع .
36. الجرجاني ، محمد بن علي(1981): " **الإشارات والتنبيهات** " و تحقيق : د.عبد القادر حسين ، دار نهضة مصر بالقاهرة .
37. جروان ، فتحي (1999) " **تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات** " . دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات .
38. د.عبد الرازق ، صلاح عبد السميع (2004):" **تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية ووضع الامتحانات لجميع مراحل التعليم** "،دار القاهرة للكتاب – ش محمد فريد – القاهرة .
39. الجمبلاطي ، علي والتوانسي ، أبو الفتوح (1996)" **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**" ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار نهضة مصر.
40. الجويني ، مصطفى (1985):" **البلاغة العربية تأصيل وتجديد**"، الإسكندرية ، منشأة دار المعارف.
41. حسين ، عبد القادر (1991):" **فن البلاغة**" ، ط2، عالم الكتب.

42. خاطر ، محمود رشدي وآخرون (1981) : " **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء إتجاهات التربية الحديثة** " ، ط 2 ، القاهرة : دار المعرفة .
43. الخولي ، أمين ،(1947)." **فن القول – دراسة مقارنة تصير البلاغة فن القول** "، القاهرة: دار الفكر العربي.
44. الخولي ، أمين ،(1961) " **مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب** " ، الطبعة الأولى ، القاهرة : دار المعرفة .
45. د . سلام ، محمد زغلول (1987) " **جوهر الكنز**" " تلخيص كنز البراعة في أدوات ذوي اليراعة" ، منشأة المعارف في الإسكندرية.
46. د ثويني ، حميد(2007) "**البلاغة العربية والمفهوم والتطبيق** " الطبعة الأولى . دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، شارع الملك حسين.
47. د. أبو حاقة ، أحمد ،(1993):" **البلاغة والتحليل الأدبي** " ، دار العلم للملايين.
48. د. أبو موسى ، محمد ، محمد(1984)" **الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث اهل العلم** " مكتبة وهبه للنشر ، شارع الجمهوية ، عابدين .
49. د. أبو موسى ،محمد أحمد(1976): " **التصوير البياني دراسة تحليلة لمسائل البيان**"،دار النشر ، مكتبة وهبة ، شارع الجمهورية ، القاهرة .
50. د. البغا ، مصطفى (1919):" **فضائل القرآن** " ط1 .
51. د. الرافعي ، مصطفى صادق (1973) ، " **إعجاز القرآن والبلاغة النبوية** " ، الطبعة التاسعة ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان.
52. د. الصعيدي ، عبد المتعال :" **بغية الإيضاح** " مكتبة الآداب ومطبعتها .
53. د. أمين، بكري شيخ (1995) "**البلاغة العربية بثوبها الجديد**" الطبعة الخامسة، الجزء الثاني، دار العلم للملايين.
54. د. جمل ، محمد جهاد(2001)، " **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم** "، دار الكتاب الجامعي ، العين ، جامعة الإمارات العربية.
55. د. حسان ، تمّام(2007) : " **مقالات في اللغة والأدب** " ، الجزء الأول ، عالم الكتب ، القاهرة.
56. د. حسين ، عبد القادر (1975) " **القرآن والصور البيانية** " ، دار نهضة مصر ، القاهرة.
57. د. حسين ، عبد القادر (1975) " **مع القرآن في إعجازه وبلاغته** " ،مطبعة الأمانة، القاهرة .

58. د. حسين ، عبد القادر (1991) :" **القرآن والصور البيانية** " ، دار المنار ، القاهرة، ط1 .
59. د. خليفة ،عبد الكريم (2003)" **اللغة العربية على مدارج القرن الواحد العشرين** " ، دار الغرب الإسلامي .
60. د. ساعي ، أحمد بسام(1984) :" **الصورة بين البلاغة والنقد** " ، دار المنارة للطباعة والنشر.
61. د. عبد التواب ، صلاح الدين(1995): " **الصورة الأدبية في القرآن الكريم** " ، ط1 ، الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونجمان ، الدقي ، الجيزة ، مصر.
62. د. عبد المطلب، محمد(1997):" **البلاغة العربية قراءة أخرى** " ، ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونجمان ، الجيزة .
63. د. عطية، محسن علي(2007):" **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** " ، ط1 ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، شارع الملك حسين ، عمان ، الأردن.
64. د. قميحة ، مفيد (1989) " **كتاب الصناعتين الكتابة والشعر من تصنيف أبو هلال العسكري** " ، الطبعة الثانية ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان.
65. د.إبراهيم ، عبد الستار (2004):" **الإبداع قضاياه.. وتطبيقاته** " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، شارع محمد فريد القاهرة .
66. د.أبو علي ، محمد بركات حمدي (1983):"**البلاغة عرض وتوجية وتفسير** " ، ط1 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
67. د.أبو علي ، محمد بركات حمدي(2004) :" **بلاغتنا اليوم بين الجمالية والوظيفية** " الطبعة الأولى ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
68. د.الدليمي ،طه علي حسين ، د. الوائلي ، سعاد عبد الكريم عباس (2003) : " **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها** " ، دار الشروق ، بغداد .
69. د.السيد ، شفيع(1996):" **البحث البلاغي عند العرب تأصيل وتقييم** " ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي ، 14 ش عباس العقاد ، مدينة نصر.
70. د.الصغير ، محمد حسين : " **أصول البيان العربي** " ، طبعة الشئون الثقافية العامة بالعراق.
71. د.حسن ، علي ، محمد(1972): " **أسرار البيان** " ، الناشر مكتبة الجامعة الازهرية ، ميدان الأزهر الشريف .
72. د.سعد ،محمود(1997):" **مباحث البيان عند الأصوليين والبلاغيين**" ، منشأة المعارف بالإسكندرية .

73. د.سقال ، ديزيرة (1197) : " **علم البيان بين النظريات والأصول**" ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، بيروت ، القاهرة.
74. د.عباس ، فضل حسن(1999): "**البلاغة المفترى عليها بين الأصالة والتبعية** " ، ط2 دار الفرقان للنشر والتوزيع .
75. د.عبد الجليل ، عبد القادر(2002):" **الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية** " ، ط1 ، سلطنة عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .
76. د.عبد الفتاح ، بسيوني(1987): " **علم البيان** " ، مطبعة السعادة ، مصر .
77. د.عبدالله ، محمد حسن(1986) : " **أصول النظرية البلاغية** " ، مكتبة وهبة عابدين القاهرة.
78. د.عجوة ، عبد العال، حامد ، د.أبو سريع، رضا عبد الله (1999) : " **قائمة أساليب التفكير**" دار النشر ، الأنجلو المصرية.
79. د.عيد ، رجاء (1997) :" **فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور** " ، الطبعة الثانية ، منشأة المعارف في الإسكندرية .
80. د.غباين ، عمر(2003) ، " **تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير** " ،الطبعة الأولى ، عمان، جهينة للنشر والتوزيع .
81. د.لاشين ، عبد الفتاح(1977: " **البيان في ضوء أساليب القرآن** " ،الناشر دار المعارف، كورنيش النيل – القاهرة ، ج م ع .
82. د.مطلوب ، أحمد (2003): " **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها** " ، دار النشر، مكتبة لبنان.
83. الدسوقي ، محمد بن احمد بن عرفة(1230هـ) : " **حاشية الدسوقي سلسلة شروح التلخيص** " ، تحقيق دكتور خليل إبراهيم، الجزء الثالث ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان.
84. دي بونو ، إدوارد (2001): " **تعليم التفكير**" دار الرضا للنشر والتوزيع .
85. دي بونو ، أدوارد (1997) : " **التفكير الإبداعي** "، (ترجمة خليل الجيوسي) ، ط 1، أبو ظبي : منشورات التجمع الثقافي .
86. الديب ، محمد السباعي (1990): " **البيان في إعجاز القرآن** " ، دار النشر ، محمد علي صبح وأولاده .
87. الرازي ، الإمام فخر الدين (606هـ) : " **نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز** " ، دار النشر المكتب الثقافي للنشر والتوزيع.

88. الرافعي ، مصطفى صادق (2000) : " **إعجاز القرآن والبلاغة النبوية** " ، مكتبة الإيمان، المنصورة ، أمام جامعة الأزهر.
89. الزركشي ، السيوطي (بدون) :" **البرهان في علوم القرآن** " ، مطبعة عيسى الحلبي .
90. زقوت ، محمد شحاده (1997): " **المرشد في تدريس اللغة العربية** " ، الطبعة الأولى، غزة ، الجامعة الإسلامية.
91. زيتون ، حسن حسين (2003):" **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكره**" ، عالم الكتب ، دار النشر والتوزيع ، كلية البنات السعودية.
92. الزمخشري،(بدون): " **الكشاف**" ، طبعة عيسى الحلبي . ط1 ، الجزء الأول ،ص 55.
93. الزمخشري،(1323هـ) : " المفصل " ، ط1.
94. السامرائي ، هاشم وآخرون(1994):" **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**" ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد ، عمان .
95. السقا ، أحمد حجازي (1976): ، " **إعجاز القرآن** " ، الطبعه الأولى ، مصر .
96. السيوطي ، (بدون") :" **معترك الأقران**" ، تحقيق د. علي البجاوي – دار الفكر العربي، ج1 ، ص27.
97. السكاكي ،(1983) :"**مفتاح العلوم** " ، تحقيق نعيم زرزور ، دار الكتب العلمية ، بيروت.
98. سمك ، محمد صالح (1979) : " **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**"، مكتبة الأنجلو المصرية ، شارع محمد فريد ، القاهرة.
99. السيد ، محمود أحمد (1980) " **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**" ، الطبعة الآولى ، بيروت : دار العودة .
100. الشايب ، أحمد (1986) :" **الأسلوب – دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية**" ط2، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
101. الشيخ الشعراوي ، محمد متولي (1995) :" **معجزة القرآن** " ، الناشر وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للكتب التربوية ، فلسطين – رام الله ، ص ب 576.
102. شعلة ، الجميل محمد ،(1421) هـ:" **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية ، اتجاهات وتطلعات**" ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
103. شنطاوي ، عبد الكريم (1990) :" **طرق تعليم التفكير للأطفال**" ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

104. شوقي ، محمود أحمد (1995): " **أساسيات المنهج الدراسي ومهماته**" ، الطبعة الأولى، الرياض : دار عالم الكتب .
105. ضيف ، شوقي (1965):" **البلاغة تطور وتاريخ**" ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، دار المعارف.
106. ضيف ، شوقي (1976): " **فن النقد الأدبي** " ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : دار المعارف.
107. طبانة ، بدوي (1976): " **البيان العربي** " ، الطبعة السادسة ، القاهرة : الأنجلو المصرية.
108. طبانه، بدوي (1963):" **علم البيان دراسة تاريخية فنية في أصول البلاغة العربية**" ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
109. الطريري ، عبد الرحمن بن سليمان (1418هـ):" **القياس النفسي والتربوي (نظرياته – أأُسسه – تطبيقاته)** " ، مكتبة الرشد ، الرياض .
110. ظافر ، محمد والحمادي يوسف (1984):" **التدريس في اللغة العربية** " ، الرياض : دار المريخ.
111. عباس ، فضل حسن (2005) :" **البلاغة فنونها وأفنانها** " ، الطبعة العاشرة ، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
112. عباس ، فضل حسن (2007) : " **أساليب البيان**" ، الطبقة الأولى – دار النفائس للنشر والتوزيع، الصيدلي، عمان ، الأردن.
113. عبد المطلب ، محمد ، (1984): " **البلاغة والإسلوبية** " ، الهئية المصرية ، العامة للكتاب.
114. عبدالهادي ، نبيل ، يوسف (1991) : " **تطوير التفكير عند الطفل** " ، عمان ، الأردن ، مركز غنيم للتصميم والطباعة .
115. عبده ، شحادة مصطفى (1999) : " **مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والإجتماعية والنواحي الفنية في كتابة تقريره**" ، دار الفاروق للثقافة والنشر ، نابلس ، فلسطين.
116. العتوم ، عدنان يوسف (2004) : " **علم النفس المعرفي** " ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ، الأردن .
117. عتيق ، عبد العزيز (2004) :" **علم البيان** " ، دار الآفاق العربية ، 55ش محمود طلعت – ش الطيران ، مدينة نصر ، القاهرة.

118. عتيق ، عبد العزيز ، (1974) : " **علم المعاني** " ، بيروت : دار النهضة العربية .
119. عتيق ، عبد العزيز ، (1983): " **علم البديع** " ، بيروت : دار النهضة العربية.
120. عتيق ، عبد العزيز (ب.ت):" **في البلاغة العربية ، علم المعاني– البيان– البديع**" ط1، مطبعة الأمانة.
121. عثمان ، سيد أحمد ، وأبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف(1978) :" **التفكير – دراسات نفسيه**" ط2، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
122. العسكري ، أبو هلال(1971) : " **الصناعتين** " ،تحقيق محمد علي البجاوي ، ومحمد أبو الفضل إبراهيم ، مطبعة عيسى الحلبي .
123. العسكري ، أبو هلال (1971): " **كتاب الصناعتين – الشعر والنثر**" ، تحقيق مفيد قمحية، بيروت ، دار الكتب العربية.
124. عصفور ، وصفي ومحمد طرخان (1999) : " **التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي** " ، معهد التربية التابعة للأنروا ،اليونسكو ، عمان ، الأردن .
125. عفانة ، عزو ،(1996): " **تخطيط المناهج وتقويمها** " ، الطبعة الثالثة ، غزة : الجامعة الإسلامية .
126. عفانه ، عزو (1996):" **إسلوب الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات** " ، ط1 ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، مطبعة مقداد، غزة .
127. عفانة، عزو (1998) :" **الإحصاء التربوي والإحصاء الإستدلالي** " الجزء الثاني ، ط1 كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
128. علام ، صلاح الدين ، (1420)هـ :"**القياس والتقويم التربوي و النفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** " ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
129. العلامة الطيبي ، شرف الدين حسين بن محمد(1992):" **كتاب التبيان في علم المعاني والبديع والبيان** " ، تحقيق وتقديم ، د. هادي عطية مطر الهلالي، عالم الكتب ، مكتبة النهضة العربية .
130. أ.د.علوان ، نعمان(1987) " **من بلاغة القرآن على المعاني** " ، الجامعة الإسلامية، كلية أصول الدين .
131. أ.د.علوان ، محمد ،شعبان ، نعمان ، شعبان (2005) : " **من بلاغة القرآن المعاني – البيان – البديع**" ، ط3 .
132. عاشور ، راتب قاسم، د.الحوامدة ،محمد فؤاد(2003):"**أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** " ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

133. العلوي ، يحيى بن حمزة (1995) : " **الطراز** " ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان.
134. القزويني ، الخطيب (1975) ." **الإيضاح في علوم البلاغة** " " **المعاني والبيان والبديع** " دار الجيل ، بيروت لبنان.
135. القزويني، الخطيب (1993):" **الإيضاح في علوم البلاغة** " ، شرح وتعليق وتنقيح د. محمد عبد المنعم خفاجي ، ج 1 ، دار الجيل ، بيروت .
136. قطامي ، نايفة(2001): " **التفكير للمرحلة الأساسية** " ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان.
137. قطامي ، يوسف ، قطامي نايفة (1998):" **دراسات في المناهج**" ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
138. قطامي ، يوسف قطامي ، نايفة(2000):" **سيكلوجية التعلم الصفي**" ، دار الشروق عمان.
139. قطب ، سيد (1983) : " **معالم في الطريق** " ، ط1 ، بيروت : دار الشروق .
140. لاشين ، عبد الفتاح (1977) : " **البيان في ضوء أساليب القرآن** " ، دار المعارف، كورنيش النيل ، القاهرة ،ج : م ع.
141. اللقاني ، أحمد(1979) : " **المواد الإجتماعية وتنمية التفكير** " ، القاهرة ، عالم الكتب .
142. مارزانو ، روبرت وآخرون (1996) : " **أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس**" (ترجمة : يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب) ، غزة مطبعة المقداد .
143. المبرد : " **الكامل** " ، المطبعة التجارية ، دار المعارف ، بيروت.
144. المصري ، ابن أبي الأصبع(1995) : " **تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن** " ، تقديم وتحقيق د.حنفي محمد شرف ، القاهرة.
145. مصطفى ، فهيم (2002): " **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام** " **رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي للطبع والنشر ، شارع عباد العقاد مدينة نصر، القاهرة.
146. مصطفى ، محمود السيد حسن(1981) :" **الإعجاز اللغوي في القصة القرآنية** " ،تقديم أ.د حسن عون ، الناشر مؤسسة دار الجامع.
147. النويري : " **نهاية الأرب** " ، مطبوعات وزارة الثقافة .
148. الهاشمي ، أحمد ، (1978) :" **جواهر البلاغة في المعاني والبديع**" . بيروت : دار الفكر.

149. الهاشمي ، أحمد السيد(1999): "**جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع** " الطبعة الأولى دار النشر مكتبة الإيمان بالمنصورة أمام جامعة الأزهر .
150. الهاشمي ، السيد أحمد(1999) :" **جواهر البلاغة في المعاني البيان والبديع** " ، ط6 ، دار الكتب العلمية . بيروت ، لبنان.
151. الهاشمي ، عابد ، (بدون) . " **الموجه العملي لمدرس اللغة العربية** " ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .
152. هندام ، يحيى وجابر(1978): " **المناهج – أسسها تخطيطها ، تقويمها**" ، الطبعة الثالثة ،القاهرة : دار النهضة .
153. هندام ، يحيى وجابر عبد الحميد (1972) : " **المناهج وأسس تخطيطها وتداولها** " ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار النهضة العربية.
154. هندام ، يحيي (1982) :" **تدريس الرياضيات**" ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
155. واطسون جلاسر : " **اختبار التفكير الناقد** "، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ، يحيى حامد هندام ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، بدون تاريخ.
156. أبو حطب، فؤاد(1973) : " **القدرات العقلية** " ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
157. ياقوت ، محمود سليمان (1995) :" **المعاني – البيان – البديع**" ، دار المعرفة الجامعية، ش قنال السويس.
158. اليمني ،يحيى بن حمزة (1995): " **الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز**" الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان.
159. يوسف ، وقطامي ، نايفة 2000 : " **سيكولوجية التعلم الصفي** " ، عمان ، دار الشروق.

الرسائل العلمية :-

160. البرعي،(2003) : " **تعليمية مطورة توفير وحدة وفق أسلوب تصميم التدريس يمكن أن تسهم في تطوير الكتب المدرسية وتحسين عملية التعليم والتعلم** " ، رسالة ماجستير غير منشورة.
161. التح، زياد خميس (1992): " **أثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلة لدى طلبة الصفوف السابع والثامن التاسع في مدينة عمان**" ، الجامعة الأردنية عمان ، الأردن.
162. الحشاش ، غانم ،(2001): " **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين.

163. الخطيب ، مها أحمد حسين (1993) : " **أثر الجنس والتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي على قدرة التفكير الناقد في الفئه العمرية من 11- 14 في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الأولى** " ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، عمان – الأردن .

164. الزيان ، ماجد (2000) " **أثر أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة النحو لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظات غزه** " رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة الأزهر بغزة.

165. السليتي ، فراس محمود (2006) : " **التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص** " رسالة ماجستير غير منشورة، ط 1 ، إربد ، عمان : عالم الكتب الحديث.

166. السليطي ، حمدة حسن (1995): " **الأساليب البيانية في اللغة العربية وفهم وتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الإبتدائية بدولة قطر لهذه الأساليب**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قطر.

167. الشوربجي ، إياد سليم جمعة (2009): ، " **التفكير الناقد لدى المرشدين التربويين وعلاقته بسماتهم الشخصية** "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الجامعة الاسلامية بغزه.

168. العمري ، فاروق (2005) :" **أثر استخدام تدريس فوق المعرفية في تعليم وحدة السيرة النبوية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف السابع الأساسي** " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان ، الأردن.

169. النجار ، بسام عايش (2000) . " **علاقة الثقافة الإسلامية بالقدرة على التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة خانيونس** " ، رسالة ماجستير غير منشورة.

170. النجار ، حسين عبد المجيد (1994) : " **فاعلية استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير عند طلبة الصف العاشر** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن.

171. إسماعيل ، صلاح (1986) :" **دورة تخصص ومستوى الذكاء في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب القسمين العلمي والأدبي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة** " .

172. أبو الفضل ، زمزم عبد المحسن (1996): " **تقويم استخدام الأنماط البلاغية الشائعة في كتابات طلبة المرحلة الثانوية**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

173. أبو شعبان ، نادر خليل (2010) :" **أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة** "رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

174. أبو شهاب ، خالد محمد (1995): "**مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة** " رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن.

175. بارود ، سعيد، (2010): "**بعض المتغيرات الانفعالية وعلاقتها بتدني التحصيل الدراسي لدى المرحلة الإعدادية في محافظات غزه** " ، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة الأزهر بغزة.

176. جلو ، باسلة (1993) :" **تقويم تحصيل البلاغة في المدارس الثانوية** " ، دراسة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة دمشق.

177. حويحي ، نعمة (1990) : " **تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب وفق التصور الإسلامي** " ، المملكة العربية السعودية ، جامعة الملك سعود : كلية التربية وقسم المناهج وطرق التدريس .

178. داود ، إيمان كمال (2003) : " **أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين.

179. دراسة الحموري ، و الوهر (2003) :" **استقصاء نمط تطور القدرة على التفكير الناقد ، لتقدم الأفراد في العمر ودراسة الأثر التفصيلي لعوامل فرع الدراسة والجنس والمستوى العمري**" ، رسالة ماجستير غير منشورة.

180. دراسة إبراهيم (1988):" **التعرف على أهم مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة التي تتعلق بالمحتوى ، ومن ثم الاستفادة منها عند وضع منهاج ملائم للبلاغة**" ، رسالة ماجستير غير منشورة .

181. سالمان ، أسامة (2000) :"**فعالية استخدام الموديولات والتفاعل الموجه في تنمية بعض كفايات تدريس البلاغة لدى الطالبات المعلمات**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس، كلية البنات.

182. سهمود ، نصر محمد عبدالله (2003):" **مشكلات تعليم وتعلم البلاغة العربية في الصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والطلبة بمحافظة غزة** " رسالة ماجستير غير منشورة.

183. عباس ، فيصل (2002): " **الذكاء والقياس النفسي** " ، دار المنهل اللبناني ، مكتبة رأس النبع ، بيروت.

184. عسقول ، خليل محمد خليل ، (2009): " **الذكاء الاجتماعي وعلاقتة بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة** " ، رسالة ماجستير غير منشورة.

185. عصفور ، عبد الحميد (1994) : " **أثر برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم البيولوجية لطلاب المرحلة الثانوية العامة** " ، رسالة دكتوراة ، جامعة عين شمس .

186. عنابي ، حنان أيوب ، (1991): " **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية** " ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية في الجامعة الأردنية.

187. كشكو ، عماد جميل حمدان ،(2005):" **أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة** ". رسالة ماجستير غير منشورة .

188. محمد ،رائد مصطفى (1988): "**فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن**" – الجامعة الأردنية : عمان.

189. مسمح ، محمود سليمان أحمد(2007) :" **البلاغة القرآنية في تفسير الشوكاني فتح القدير**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، الجامعة الإسلامية بغزة.

190. نبهان ، سعد سعيد (2001) : " **برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة** " ، رسالة دكتوراة ، جامعة عين شمس كلية التربية ، وجامعة الأقصى كلية التربية ، غزة ، فلسطين .

191. نجم ، هاني فتحي (2007) : " **مستوى التفكير الرياضي وعلاقتة ببعض الذكاوات لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة** " ، رسالة ماجستر غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزه.

192. نصار ، خليل إيهاب (2009) :" **أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة** " رسالة ماجستير غير منشورة.

193. يوسف ، عبد الحميد (2002):" **معرفة العلاقة بين القدرة على إتخاذ القرار التربوي الإبتكاري والتفكير الناقد بقدراته الفرعية لدى مديري المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة**"، رسالة ماجستير غير منشورة ، المملكة العربية السعودية.

الدوريات والمجلات :

194. د. الدراويش، حسين، أحمد(1418)هـ :" البيان في الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم " **مجلة الإسراء ، مجلة إسلامية شاملة**، العدد الخامس عشر، ص 47- 48.

195. الأحمدي ، مريم محمد (2005) : " برنامج مقترح لتدريب معلمات اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالبات لمواجهة تحديات العولمة " ، **مجلة القراءة والمعرفة ، تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة** ، كلية التربية جامعة عين شمس.

196. الألوسي ، صائب أحمد (1995):" أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري " ، **رسالة الخليج العربي** ، المجلد الخامس ، العدد15 ،ص189- 171.

197. د. علي ، ابراهيم عبد الرحمن محمد (1994) :" أثر استخدام أسئلة ذات مستويات معرفية عليا على التحصيل والتفكير الناقد في مقرر التربية وطرق التدريس بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بأبها " **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس دراسات بالمناهج وطرق التدريس**"،العدد الرابع والعشرون، كلية التربية جامعة عين شمس ، روكسي،القاهرة.

198. الحاموري ، هند والوهر ، محمود (1998) :" تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة " ، **دراسات العلوم التربوية** ، المجلد الخامس و العشرون ، العدد (1) ، صفحة 112- 125.

199. الدراويش حسين أحمد (1418): "البيان في الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم، " **مجلة الإسراء** "مجلة إسلامية شاملة"، كلية الدعوة وأصول الدين ، العدد الخامس عشر.بيت المقدس فلسطين ، ص 47- 48.

200. الشرقي، محمد (2005) : " التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات " ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، المجلد السادس ، العدد2، ص15-40.

201. الشيخ ، محمد عبد الرؤوف (2000) : " أثر استخدام كل من السجع والوزن على تنمية الثروة اللغوية والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" ، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العددالأول.

202. الكيلاني، أنمار(1995):" التفكير الناقد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية " ، **مجلة إتحاد الجامعات العربية** ، العدد الثامن والثلاثون، ص 281.

203. اليافعي ، علي عبد الله (1415هـ): " رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية " ، مطبعة النصر ، عمان.**مجلة القراءة والمعرفة** ، مجلة علمية تصدرها الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

204. إبراهيم ، فاضل خليل (2001) : " مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل " ، **مجلة إتحاد الجامعات العربية** ، العدد الثامن والثلاثون ص274.

205. أبو دنيا ، نادية عبدو ، وأبو ناشيء ، منى سعيد (2003) : " تقويم فعالية برنامج التفكير الناقد ، وأثرة على التفكير العقلاني لدى طلاب الجامعات " ، دراسات **تربوية وإجتماعية** ، المجلد التاسع ، العدد 4 ، ص 219- 243.

206. أبو عودة ، فتحي (2001):" التفكير الناقد " **مجلة مشكاة التربية** ، العدد الأول ، غزة ، دائرة التربية والتعليم ، بوكالة الغوث الدولية.

207. د. الجزار، عثمان إسماعيل ، د. الجمل ، علي أحمد (1998) :" فاعلية برنامج مقترح لتدريس القضايا الجدلية بمقرر التاريخ لطلاب كليات التربية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإتجاة نحو إستخدام الجدل في تدريس التاريخ "**مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**،العدد واحد والخمسون ص11.

208. د. السيد ، عزيزة (1995): " التفكير الناقد دارسة في علم النفس المعرفي " **مجلة إتحاد الجامعات العربية** ، العدد (38) ، القاهرة : دار المعرفة الجامعية .

209. د. الوسيمي ، عماد الدين عبد الحميد (2003): " فاعلية برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد والإتجاهات نحو مادة البيولوجيا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي القسم الأدبي" ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد(91) ، ص 261 ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، روكسي ، مصر الجديدة ، القاهرة.

210. د. خريشه ، على كايد سليم (2001) : "مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم " **مجلة مركز البحوث التربوية** العدد التاسع عشر ، ص 15، جامعة قطر – الدوحة – دولة قطر.

211. د. خفاجي ، محمد عبد المنعم (2007):" الإعجاز البلاغي في القرآن" **مجلة منبر الإسلام** ، – تصدرها وزارة الأوقاف المجلس الأعلى للشئون الإسلامية .
212. د. رضوان ، إيزييس (2000) :" دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس" دراسات بالمناهج وطرق التدريس **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد السادس والستون ،ص1–4.
213. د. محمود، أمان أحمد (1988): " دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد ومستوى التطلع ومفهوم الذات لدى الدراسات العليا بالجامعة ، **دراسات تربوية** ، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة المجلد الرابع ، الجزء الخامس عشر ، التوزيع عالم الكتب38 ش عبد الخالق ثروت ميدان التحرير بالقاهرة .
214. د. يونس ، فتحي علي(2006): " **مجلة القراءة والمعرفة** " الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
215. د.سرور ، سعيد ، عبد الغني(2003):" مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني " **مجلة علمية دورية ، مستقبل التربية العربية** ، المجلد التاسع ، العدد التاسع والعشرون ، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون العلمي مع كلية التربية ، جامعة عين شمس ، الناشر المكتب الجامعي الحديث – الإسكندرية.
216. صقر محمد حسين(2000) :" فعالية استخدام الأسئلة ذات المستويات العليا في تدريس الفيزياء على التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية " ،**مجلة التربية العملية، تصدرها الجمعية المصرية للتربية العملية**، جامعة عين شمس ، العباسية ،المجلد الثالث ، العدد الثالث، ص51.
217. عبد الحميد ، عبد الحميد (2001) :" العلاقة بين المعرفة البلاغية وإستخدامها في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية"_، **مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة** ، العدد السابع ، يونيو.
218. عطية ، إبراهيم(1994): " صعوبات تعلم تلاميذ الصف الخامس لموضوعات الكسور في منهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد الثامن والعشرون.
219. عفانه ، عزو (1998) : " مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة " ،**مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية** ، غزة ، المجلد الأول ،العدد الأول ، ص46.

220. عليان ، خليل ، والكيلاني ، عبد الله زيد (1988) : " الخصائص السيكومترية لصورة معربة معدلة للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال "**مجلة الدراسات** ، مجلد 15 ، عدد 1.

221. عيسى ، محمد أحمد (1999) : " فعاليه برنامج لتدريس الطلاب المعلمين تلاميذ مراحل التعليم العام " ، رسالة ماجستير ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثالث، ص 47 – 96 .

222. فخري ، محمد ، صلاح شفيق (1995) :" تطوير استخدام اللغة المجازية في التعبير الكتابي لدى طلبة التعليم العام في دولة البحرين ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الإمارات.

223. معهد التربية ، الأنروا(1999) :"**مجلة المعلم الطالب**".

المؤتمرات :

224. المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب (1998): ليبيا .

225. المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (1987): " **مجلس التعليم العالي**"،عمان ، الأردن.

226. بحوث ومناقشات الندوه الأولى(1987): " حاضر اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية"، **مركز الأبحاث الإسلامية** ، كلية الآداب للبنات ، جامعة القدس ، مؤسسة دار الطفل العربي برعاية مجلس التعليم العالي ، اللجنة التنفيذية ،القدس.

227. د.نصر حمدي(2002) :" ندوة اللغة العربية وتحديات العصر " ، ورقة عمل مقدمة لندوة جامعة الإمارات العربية المتحدة ، وحدة المتطلبات الجامعية العامة برنامج اللغة العربية .

228. فخرو ، عبد الناصر عبد الرحيم(1998): " تنمية مهارات الفكر " ، ورقة عمل مقدمة لـ "**المؤتمر العلمي العربي الأول لرعاية الموهوبين المتفوقين** " ، العين : جامعة الإمارات العربية المتحدة .

الشبكة العنكبوتية:

229. http://www.ahlalloghah.com

230. http://www.ahlalloghah.com

231. http://moysar.com/example2.php الساعة 12:04

232. http://www.islamweb.net/newlibrary/display_book.php?idfrom=1520&idto=1520 &bk_no=51&ID=1539 الاربعاء،الساعة :12 ص

233. http://www.tvquran.com/Al-Hussary_6.htm

234. http://ejabat.google.com/ejabat/thread?tid=31a58a151def12b7
الساعة3:44ص الاثنين
235. http//www.ahlalloghah.com: الساعه 2
236. http://www.dhifaaf.com/vb/showthread.php?t=3647
الساعه 3.16
237. http://www.ahlalhdeeth.com/vb/showthread.php?t=159206

المراجع الأجنبية

235. Allison- Ann . kelby (1993):Critical thinking , problem solving skills for the At-risk students EDD , Northern Arizona university , vol (54) Dissertation abstracts international P74

236. AL-Safadi, Ahmed , "An evolving typology of personal onstructs of critical thinking : Curriculum in planning and decision making based on the Islamic . 1985 , P.32

237. Angelo , T.A(1995) , Beginning the dialogue Thoughts on promting critical thinking : Classroom assessment for critical thinking ,Teaching of psychology , vol.22,NO , 1 ,p.6-7.

238. Barell . John ; , " Reflections on Critical Thinking in Secondary Schools" Educational leadership .40 (6), 1999.pp.45-49

239. Bayer . K. Bary , (1995) Teaching Critical Thinking : A Direct Approach ",Social Education , vol . 49 , No , 4 April ,p.298.

240. Beyer,Barry K(1985) ."Critical Thinking : What is it ? " Social Education. Vol 49, No ,pp.270 – 276.

241. Brookfiled , Stephen , : Developing Critical Thnkers, Jossey-Brass inc, publishers , San Francisco, California ,1987.

242. Clauson , Cunthia – Luisa . (1997) . the Development and testing of A qualitative instrument designed to assess critical thinking (self Reflection , Problem – Solving) PHD, Gonzaga University , Dissertation Abstrats International , (Vol .58,0.4) , p. 1256

243. De BONO , R : Cort .5,2, Edition , Sra Division of the MA CMIiian NC-Graw-Hill school company , Britian , 1986 , pp.

244. De Bono E : " Critial Thinking is not Enough " , Educational Leadership , Vol .42 , No.1 . 1694 , pp . 16-17. .

245. Dewey. I,Dykstra , J,Boyle,F.and Monarch ,A(1992) :Studying Conceptual Change in Learning Physics , Science education , 76 (6), 615-652

246. Ebscohost Search Result (1997) : For Low –Achievers in Grades 4 to 7 som like it Host Magazine: Education Digest : January 97 vol 62 Issue .5 .P25 . 4P Ibw.

247. Edison – Marcia – Irene . " Out – of – Class Activities and the Development of critical thinking In college . " PHD University of Illionis at

Chicago . (vol 36-03, Dissertation Abstracts International 1997 .P. 781 248.

Ennis ,H,Rebort, :" Critical Thinking and Subject Specificity Clarification and Needed Research ," Educational Rresearcher, Vol 18,No.3,1989 ,p,4-10.

249.Ennis , Robert , (1987) , "A Taxonomy of Critical Thinking Disposiions and Abitities ."In Joan Baron and Robert Strenberg (Eds) Teaching Thinking Skills : Theory and practice , W.H Free Man , New YORK , P .16.

250.Ennis ,H,Rebort, : " A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills , " Educational Leadership , vol .43 ,No . 2,1985 , PP . 44-48.

251.Estpi , F .(1992) . An Investigation of the effects of Direct Instruction and Cooperative learning Groups on the performance of Fourth Grade in Social studies , Reading Instruction . Boston University DAI – A (53 -0. 5). 1461.

252. Fisher ,Alec ,: "Critcal Thinking " , Proc . 1. British Conference on Informal Logic and Critical Thnking ,University of Ease Anglia , 1988.

253. Gold berger studies,1991.The evaluation of effect teaching program include the skills of critical thinking in the ability of it.

254. Harnadek ,A,(1979) Critical thinking :Book 1 . Critical thinking press and software.Kneedler : p ; " California Assesses critical Thinking " . In costa (ED) Developing Minds : A Rreource book for teaching thinking Californian , 1986 , pp .276-280.

255. Lipman ,Natthew , : Critical Thinking – What Can it Be ? ," Educational , Leadership , Vol .46 , No .1 ,1988, PP.38-44.

256. Marzano , Robert J& others ; dimensions of thinking : A framework for Curriculum and Instruction .ASSCD. Virginia , 1987

257. Mc murray Mary Anne and Others 1989"Identifying Domain specific Aspects of Critical thinking in solving problem in Biology " paper presented at the Annual meeting of the south west educational Research Association (Houston T. X).

258. Mcpeck , John. Critical Thinking and education . st martin'press ,11 New York 1981.

259. Meeker , M.N.1969. Thestructure of intellect : Its interpretation &uses Charles E.Merrill publishing Co , Columbus. Ohio.

260. Mishoe studies,1994 Describing and identification the skills of critical thinking "scientific" for the workers in the field of health breathe device.

261. Newman,Ferd M.(1991)."Promoting Higher –Order Thinking skills in social studies : Overview of A study of 16 High school Departments Theory and Research in social Education , Vol .X1X,No.4,pp.324-340.
262. Nickerson , S.R. Perkins, N.E ,and smith , E . The teachinf of thinking ist, edition , Lawrence Erlbaum , associates, united states, hillsdale, new jerey , 1985 ,pp .52.215.
263. Norris , St5ephen.p;" synthesis of research on Critical thinking" Educational leadership 42(8),1985,pp40-45.
264. Paul,R.W(1984) Critical thinkin, and the critical person, in thinking Paul , Richard (1998), Critical thinking :Basic qestion and answers.
265. Polette , N.(1982) 3 R's for the gifted reading writing and research Littleton , co : libraries unlimited.
266. Raths E. Louis ,et al , (1991), Teaching for thinking Teachers College, Columbia University , News York , Seconf Edition.
267. Reeves , William .(1995):Acomparison of cognitive processes occurring during compettive and cooperative small group problem solving critical thinking, competitive learning ,EDD,university of Georgia.
268 .Riesenmy ,R.Madona and others(1991) :Retenntion and transfer of childrens sehf-directed thinking skills journal of educational research, Vol(85),No(1), October.
269. Smith , Dary : "College Classroom Interactions and Critical Thinking, " Journal of Education Psychology, Vol.69 , No ,2,1977,pp.180-190.
270. Sternberg , R.J(1990)Thinking styles :Keys to undertanding student performance . Phi Delta Kappan , 71,6 33-371.
271. Sternberg R.j(1997) Thinking styles . New Yourk : Combridge University press
272. Sternberg , R.G.&Lubart , T.I.(1991)creating Creating Creative minds .Phi Delta Kappan April , 608-614
273. Swartz. R.J, &PERKINS D.N.1990. Teaching thinking issues,And approaches . Critical thinaking press &softwarall.
274. .Udall , A.J.(1991). Creating the thoughtful classroom:Strategies to.
275. Tabith. M & Others (1997):UEsing technology to enhance problem solving and critical thinking skills , Journal of mathematics and computer education. ,Vol(31),No(3)..(

276 .Turner , Thomas. (1994) , Essentials of classroom Teaching Elementary Social studies , Allen and Bacon

Studies related to the teaching of foreign rhetoric

277.Burton,F,R,:" The reading , writing connection one year teacher –ss– researcher study of . Forth grade writers and their literary " experiencec , Dissertation abstract international, vol .46,NO,.10.1986

278. Morgan.Mc:" Student Rhetorical interaction in an e–mai conference A case study of a first – year writing cours" Dissertation abstract international , vol.58,No,3,stip,1997,pp.853,A.

279.Manning studiers,1995.Knowing the relationship brtween the critical thinking and directions towards reading to the students in reading cours in socity college "Rown".

280.Robinson ,C.M.F:" Investigating of new rhetorical lesson for improvwed written composition at the secondarey school level " Dissertation abstract international, vol .39,No ,11,May 1979.

281. Quick , Catherine s , " Rhetorical and Reception : The Role of Tradition and audience in the com position of the gospels " " Dissertation abstract international , vol.57,No ,9 ,March 1996.

282. Thomas ,J.J: " the Effect of sentence Combining and Rhetorical arrangment on the expository writing of tenth Grade students " Dissertation abstract international ,vol 46,No,12,June 1986.

283.Thorndike R.L&Hagen E.P:Measurement and Evolution in Psychilogy and Education.4Edition , John Wiley & Sons , New York 1977.

الملاحق

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسة العليا والبحث العلمي

قسم المناهج وطرق التدريس

الموضوع

تحكيم اختبار التحصيل بعلم البيان

تحية طيبة وبعد...

يرجى من سيادتكم التكرم بدراسة محتوى الاختبار الخاص بالتحصيل بعلم البيان ومن ثم إبداء وجهات النظر التي ترى أنها مناسبة على كل فقرة وكل سؤال متضمن هذا الاختبار حيث أن رأيكم السديد يفيد الباحثة في إعداد وتنظيم الاختبار والذي يعد إحدى أدوات دراستها الخاصة بالحصول على درجة الماجستير في التربية قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية تحت عنوان:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

كما أن الاختبار يتكون من ستين فقرة اختيار من متعدد .

وأخيراً أشكركم على حسن تعاونكم مع الباحثة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحثة / أمل الدربي

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

قسم المناهج وطرق التدريس

قائمة مهارات التفكير الناقد

1- مهارات التفسير Expository Skill :

وتتمثل في القدرة على إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة يقبلها العقل الإنساني.

2- مهارة الاستنباط Inference Skill :

وتتمل في قدرة إستخلاص المتعلم للعلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى إرتباطه بنتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطاً حقيقاً ام لا ، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف المتعلم منها .

3-مهارة الاستنتاج Deduction skill:

وتتمثل في قدرة المتعلم على التمييز بين درجات إحتمال صحة أو خطأ تبعاً لدرجة إرتباطها بوقائع معينه معطاة.

4- مهارة المقارنة والتباين Comparison and contrast:

وتعني قدرة الطالب على فحص شيئين أو فكرتين أو موقفين لإكتشاف أوجة الشبه ونقاط الإختلاف.

5- مهارة تقويم مناقشة الأفكار Evaluating Discusions Ideas

تتمثل في قدرة المتعلم على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية أو واقعة معينة في ضوء الأدلة المتاحة .

6- مهارة التنبؤ بالافتراضات Hypotheses Prediction Skill

وهي قدرة تتعلق بتفحص الحوادث أو الوقائع ويحكم عليها في ضوء البيانات أو الأدلة المتوافرة.

الباحثة

امل الدربي

ملحق (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
قسم المناهج وطرق التدريس

الموضوع

تحكيم اختبار التفكير الناقد

تحية طيبة وبعد...

يرجى من سيادتكم التكرم بدراسة محتوى الاختبار الخاص بالتفكير الناقد ومن ثم إبداء وجهات النظر التي ترى أنها مناسبة على كل فقرة وكل سؤال متضمن هذا الاختبار حيث أن رأيكم السديد يفيد الباحثة في إعداد وتنظيم الاختبار والذي يعد إحدى أدوات دراستها الخاصة بالحصول على درجة الماجستير في التربية قسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية تحت عنوان:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.

كما أن الاختبار يتكون من ست مهارات أساسية كل مهارة خمس عشرة فقرة وبهذا يكون عدد فقرات الاختبار تسعين فقرة كالآتي:

1- مهارة التفسير 2- مهارة الاستنباط 3- مهارة الاستنتاج 4- مهارة المقارنة والتباين. 5- مهارة تقويم مناقشة الأفكار 6 – مهارات التنبؤ بالافتراضات .

نظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية مرموقة ، وخبرة واسعة يرجى التفضل بتحكيم الإختبار من حيث :

- مدى مناسبة الفقرات لقياس المهارة. – مدى إنتماء الفقرة للمهارة .
- مدى وضوح الصياغة وسلامة اللغة. – إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً.

الباحثة

امل الدربي

ملحق (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

قسم المناهج وطرق التدريس

السيدالدكتور/ كمالين شعت رئيس الجامعة الإسلاميةالموقر .

الموضوع

تطبيق برنامج مقترح لتنمية التحصيل و التفكير الناقد على طلبة اللغة العربية بعلم البيان.

تحية طيبة وبعد :-

يرجى التكرم بالموافقة على تطبيق برنامج مقترح لتنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان على طلاب اللغة العربية بالجامعة الإسلامية وذلك على مجموعتين تجريبية وضابطة في الفصل الدراسي الأول الفترة الواقعة بين 2010/9/15 إلى 2010/12/30 بواقع ثلاث محاضرات أسبوعياً حيث أنني أقوم بإكمال متطلبات دراسة الماجستير في التربية من الجامعة الإسلامية بغزة ضمن برنامج الماجستير .بعنوان:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة .

مع تقديم الشكر والتقدير لتعاونكم .

مع تحيات الباحثة

أمل الدربي

ملحق (5)

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

قسم المناهج وطرق التدريس

أسماء السادة المحكمين للبرنامج المقترح

م	الاسم	الوظيفة	مكان العمل
1	د. يوسف جمعة عاشور	رئيس قسم اللغة العربية بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
2	د. ماجد النعامى	مدرس مساق علم البيان بكلية الآداب والتربية.	الجامعة الإسلامية
3	د. محمد شحاذة تيم	رئيس قسم اللغة العربية سابقاً.	الجامعة الإسلامية
4	محمد رمضان البع	محاضر بكلية الآداب قسم اللغة العربية	الجامعة الإسلامية
5	د. كمال غنيم	محاضر بكلية الآداب قسم اللغة العربية	الجامعة الإسلامية
6	د. فوزي فياض	أستاذ لغة العربية	الجامعة الإسلامية
7	د. زياد مقداد	عميد الدراسات العليا سابقاً سابقاًواستاذ مشارك بكلية الشريعة	الجامعة الإسلامية
8	د. محمد القطاوي	مشرف بكلية الآداب لغة عربية	الجامعة الإسلامية
9	أ. أسامة خالد حماد	محاضر البلاغة بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
10	أ.د. فؤاد العاجز	نائب عميد الدراسات العليا حالياً	الجامعة الإسلامية
11	أ.د. جهاد العرجا	أستاذ لغة عربية بكلية الأداب	الجامعة الإسلامية
12	أ.د. كرم زرندح	أستاذ لغة عربية بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
13	أ.د. عادل محمد عوض الله	أستاذ الشريعة والقراءات بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
14	أ.د. نبيل خالد أبو علي	أستاذ الأدب والنقد بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
15	د. إبراهيم الشيخ عيد	رئيس قسم اللغة العربية	جامعة الأقصى
16	د. عبلة تابت	محاضر البلاغة والبيان	جامعة الأقصى
17	_د. أحمد محمد المصري	محاضر البلاغة والبيان	جامعة الأقصى
18	د. بسام علي أبو بشير	محاضر لغة عربية	جامعة الأقصى
19	د. خليل حماد	رئيس قسم الإشراف التربوي	وزارة التربية والتعليم
20	أ. علي محمد عوض	مدرس لغة عربية ومدقق لغوي للرسالة	وزارة التربية والتعليم

جزاهم الله خير الجزاء لما بذلوه من جهد وعناء في سبيل إنجاز هذا البحث .

وفقهم الله وسدد خطاهم

الباحثة /أمل الدربي

ملحق (6)

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

قسم المناهج وطرق التدريس

أسماء السادة المحكمين لاختبار التحصيل بعلم البيان .

م	الاسم	الوظيفة	مكان العمل
1	د. يوسف جمعة عاشور	رئيس قسم اللغة العربية بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
2	د. ماجد النعامى	مدرس مساق علم البيان بكلية الآداب والتربية.	الجامعة الإسلامية
3	د. محمد شحاذة تيم	رئيس قسم اللغة العربية سابقاً.	الجامعة الإسلامية
4	محمد رمضان البع	محاضر بكلية الآداب قسم اللغة العربية	الجامعة الإسلامية
5	د. كمال غنيم	محاضر بكلية الآداب قسم اللغة العربية	الجامعة الإسلامية
6	د. فوزي فياض	أستاذ اللغة العربية	الجامعة الإسلامية
7	د. زياد مقداد	عميد الدراسات العليا سابقاً سابقاًوأستاذ مشارك بكلية الشريعة	الجامعة الإسلامية
8	د. محمد القطاوي	مشرف بكلية الآداب قسم اللغة العربية	الجامعة الإسلامية
9	أ. أسامة خالد حماد	محاضر البلاغة بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
10	أ.د. فؤاد العاجز	نائب عميد الدراسات العليا حالياً	الجامعة الإسلامية
11	أ.د. جهاد العرجا	أستاذ لغة عربية	الجامعة الإسلامية
12	أ.د. كرم زرندح	أستاذ لغة عربية بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
13	أ.د. عادل محمد عوض الله	أستاذ الشريعة والقراءات بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
14	أ.د. نبيل خالد أبو علي	أستاذ الأدب والنقد بكلية الآداب	الجامعة الإسلامية
15	د. إبراهيم الشيخ عيد	رئيس قسم اللغة العربية	جامعة الأقصى
16	د. عبلة تابت	محاضر البلاغة والبيان	جامعة الأقصى
17	د. أحمد محمد المصري	محاضر البلاغة والبيان	جامعة الأقصى
18	د. بسام علي أبو بشير	محاضر لغة العربية	جامعة الأقصى
19	د. خليل حماد	رئيس قسم الإشراف التربوي	وزارة التربية والتعليم
20	أ. علي محمد عوض	مدرس لغة عربية ومدقق لغوي للرسالة	وزارة التربية والتعليم

جزآهم الله خير الجزاء لما بذلوه من جهد وعناء في سبيل إنجاز هذا البحث

وفقهم الله وسدد خطاهم

الباحثة

أمل الدربي

ملحق رقم (7)

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

قسم المناهج وطرق التدريس

أسماء السادة المحكمين لاختبار التفكير الناقد

م	الاسم	الوظيفة	مكان العمل
1	د. أنور العبادسة	أستاذ مساعد بكلية التربية وعلم النفس ورئيس قسم علم النفس سابقاً.	الجامعة الاسلامية
2	د. عاطف الأغا	أستاذ مساعد بكلية التربية قسم علم النفس.	الجامعة الإسلامية
3	د. جميل الطهراوي	أستاذ مشارك بكلية التربية قسم علم النفس	الجامعة الإسلامية
4	د. محمد مصطفي القطاوي	مشرف في الدراسات العليا بكلية الآداب قسم اللغة العربية.	الجامعة الإسلامية
5	د. محمد شحاذة تيم	أستاذ مساعد لغة عربية رئيس قسم الآداب سابقاً.	الجامعة الإسلامية
6	د. محمد الصادق	عميد كلية التربية وأستاذ علم النفس.	جامعة الأقصى
7	د. حسين أبو جزر	رئيس قسم اللغة العربية سابقاً	جامعة الأقصى
8	د. إبراهيم أحمد الشيخ عيد	أستاذ لغة عربية سابقاً رئيس قسم اللغة العربية	جامعة الأقصى
9	د. أحمد محمد المصري	أستاذ مساعد لغة عربية	جامعة الأقصى
10	د. عبلة ثابت	أستاذ لغة عربية	جامعة الأقصى
11	د.بسام علي أبو بشير	أستاذ لغة عربية	جامعة الأقصى

جزاهم الله خير الجزاء لما بذلوه من جهد وعناء في سبيل إنجاز هذا البحث .

وفقهم الله وسدد خطاهم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية – غزة
كلية / التربية – الآداب
قسم اللغة العربية

المساق: البلاغة (٣) البديع
الزمن :

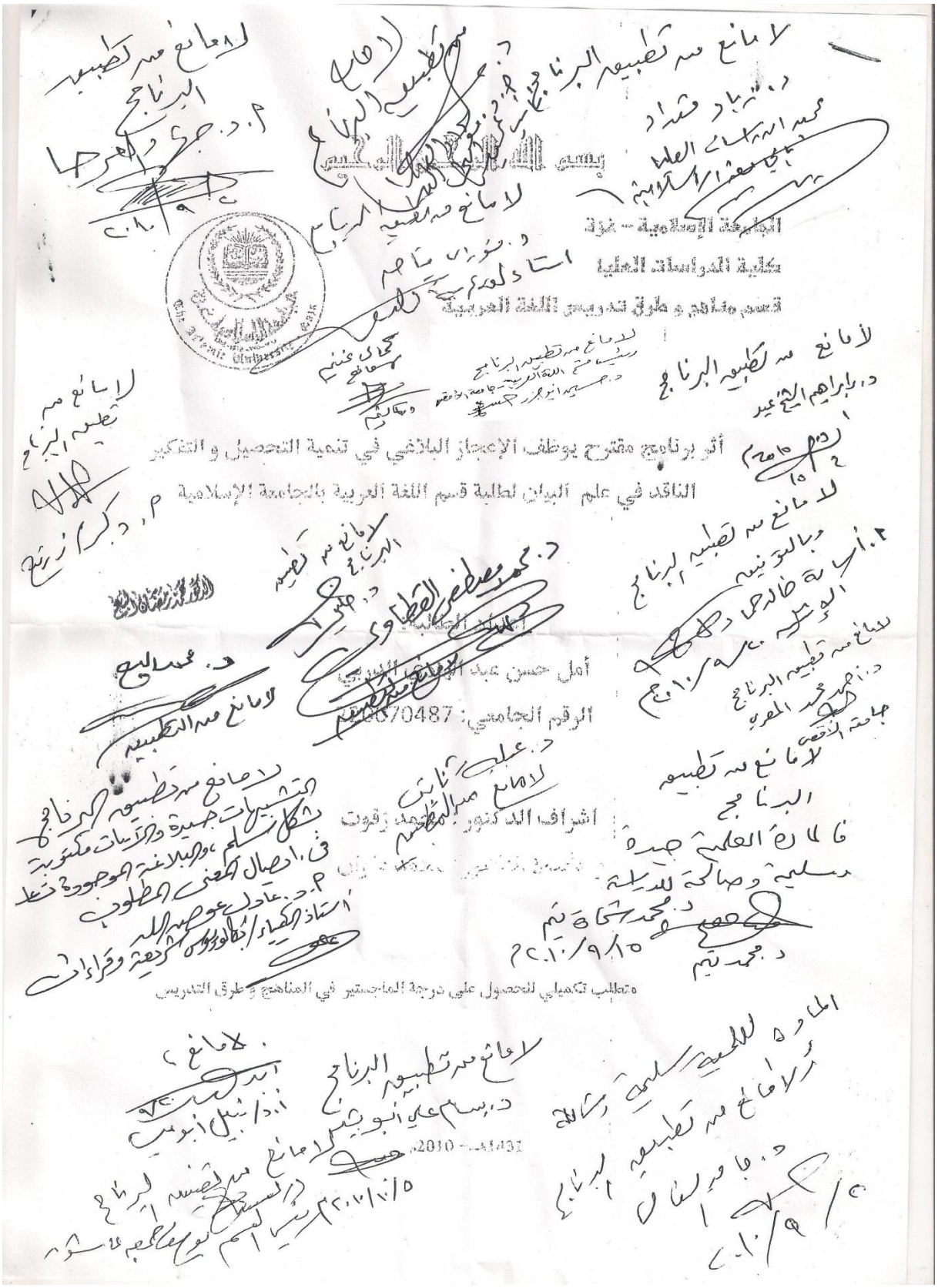
اختبار التحصيل القبلي في البيان

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب/ه..... حفظة الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد

١-يهدف الاختبار إلى تحديد مستوى تحصيلك في علم البيان ، لذا لا توجد أية علامة بين درجتك في الاختبار ، ودرجتك في البيان في الجامعة.
٢-يتضمن الاختبار من عدة فقرات اختيار من متعدد.
٣-لا تبدئي في الإجابة عن الأسئلة قبل أن يؤذن لك.
٤-استخدام قلم الرصاص في الإجابة حتى يسهل عليك تعديلها إذا تتطلب الأمر ذلك .
٥-أجيب عن جميع الأسئلة ويجب عدم ترك أي سؤال بدون إجابة عليه.
٦-تقيد بالإجابة كما هو مطلوب من السؤال.
٧-أكتب اسمك ورقمك الجامعي وشعبتك في المكان المخصص لذلك.

الباحثة



بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة

كلية الدراسات العليا

قسم مناهج و طرق تدريس اللغة العربية

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل و التفكير الناقد في علم البيان لطلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

أمل حسن عبد [illegible] البرعي

الرقم الجامعي: 120070487

أشراف الدكتور

متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس

2010 - 1431

ملحق رقم (٢)

اختبار التفكير الناقد في البلاغة (علم البيان) في صورته الأولية

(قبل التحكيم)

الدكتور/ة :..... المحترم /ة.

عنوان الدراسة:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة .

تقوم الباحثة بإعداد اختبار لمهارات التفكير الناقد في البلاغة العربية (علم البيان) ، لدى طلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، وهو مكون من ست مهارات وهي :

١. مهارات التنبؤ بالافتراضات : وتعني قدرة الطالب على تكوين الافتراضات والوصول إلى الأحكام .
٢. مهارات التفسير: وتعني قدرة الطالب على تفسير الموقف بهدف التوصل إلى النتائج.
٣. مهارات تقييم المناقشات: وتعني قدرة الطالب على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية أو واقعة في ضوء الأدلة المتاحة .
٤. مهارات الاستنباط :هي عمليات استدلال عقلي تستهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات غالباً ما تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة التي تقدمها المشاهدات .
٥. مهارات الاستنتاج:وتعني قدرة الطالب العقلية على تكوين استنتاجات معينة .
٦. مهارات المقارنة والتباين : تعني قدرة الطالب على فحص شيئين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف.

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية مرموقة، وخبرة واسعة، يرجى التفضل بتحكيم الاختبار من حيث :

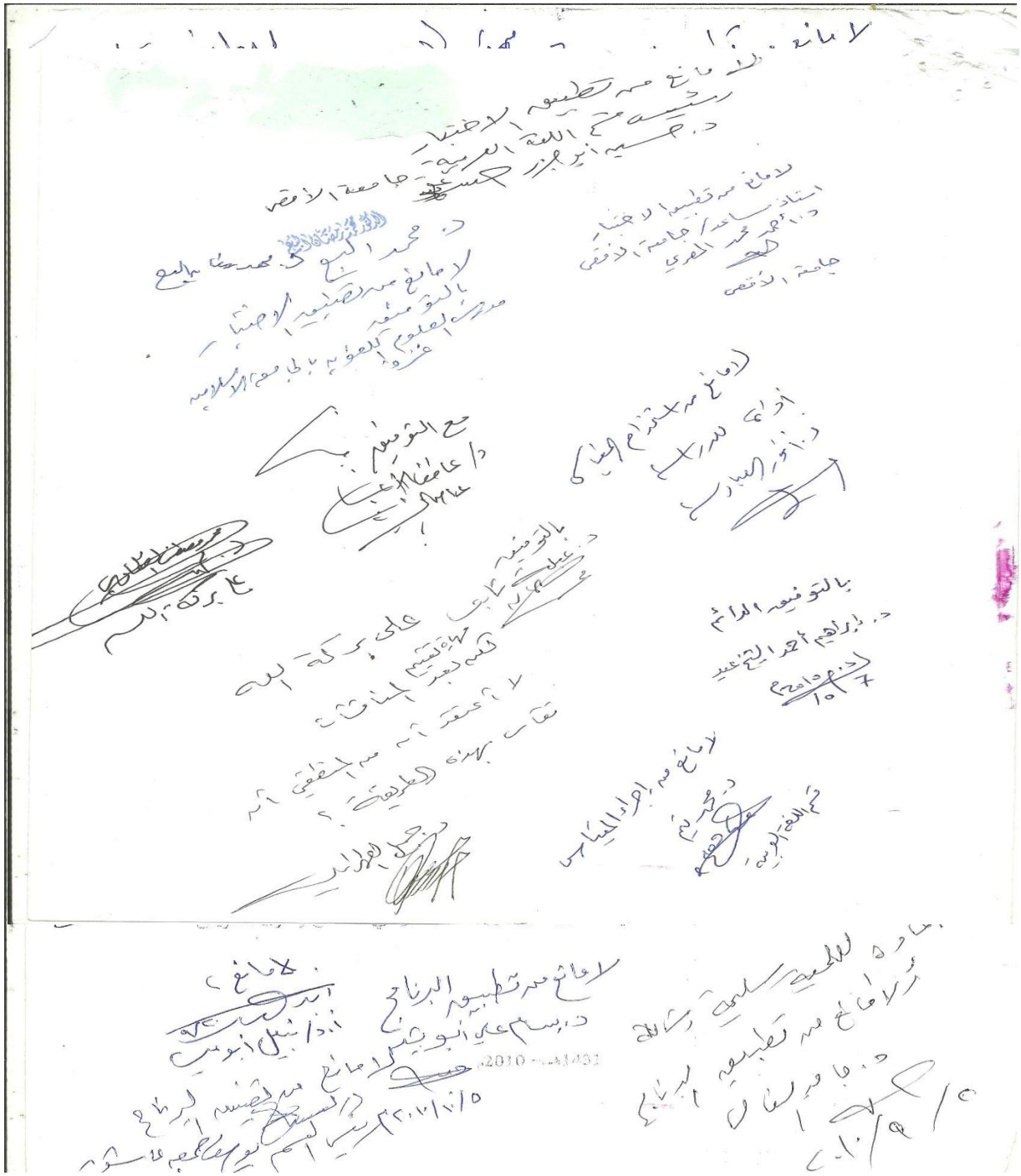
- مدى مناسبة الفقرات لقياس المهارة .
- مدى انتماء الفقرة للمهارة .
- مدى وضوح الصياغة وسلامة اللغة .
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً .

شاكرة لكم حسن تعاونكم.

الباحثة

أمل الدربي

أسماء السادة المحكمين لاختبار التفكير الناقد بعلم البيان



مهمة الباحث

كتابة إجراءات تطبيق الدراسة في قسم اللغة العربية بكلية الآداب .

١- التطبيق على طلبة مساق علم البيان (ARABB 2353) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2011-2010) .

٢- مدرس المساق د . محمد شعبان علوان الشعب(101، 202، 201).

٣- البرنامج المقترح والمحدد في خطة البحث يعالج الوحدة الأولى من مساق علم البيان(التشبيه وأنواعه) والذي يتوقع أن يستمر تدريسه لمدة (-) تشمل أسابيع تطوير في طريقة التدريس وإثراء البرنامج .

٤- البرنامج المقترح هو :

برنامج محسوب يعرض المادة العلمية الواردة في الكتاب المقرر مع تعزيزها بالشواهد القرآنية التي توظف الإعجاز البياني للمجموعة التجريبية وتدريس المجموعة الضابطة باستخدام الحاسوب دون الشواهد .

٥- يقوم مدرس المساق أو الباحثة بتدريس الوحدة المقترحة لإحدى الشعبتين بالطريقة المقترحة في البند ٤ والشعبة الأخرى بالطريقة العادية .

٦- تحتاج الباحثة إلى تطبيق اختبارات على طلبة الشعبتين خلال فترة التنفيذ .

مع تحيات الباحثة

أمل الدربي

ملحق رقم (8)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
الرقم..... ج س غ/35/ Ref
التاريخ..... 2010/07/26 Date

هاتف داخلي: 1150

الأخ الأستاذ الدكتور/ نائب الرئيس للشئون الأكاديمية حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **أمل حسن عبد الهادى الدربي**، برقم جامعي **220070487** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس-اللغة العربية**، وذلك بهدف تطبيق البرنامج والاختبارات الخاصة بدراستها على الطلبة المسجلين لمساق **البلاغة (2) البيان ARABB2353** والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعدادها والمعنونة:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

الجامعة الإسلامية – فرع الجنوب
Islamic University - South Branch

Tel.: 2067755 – Ext.: 109 , Fax.: 2067966
مكتب عميد الفرع

الرقم Ref. ج س غ/34/
التاريخ Date 24 شوال 1431هـ
02 أكتوبر 2010م

الأخ الدكتور / وليد أبو ندى حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

الموضوع : تسهيل مهمة طالبة ماجستير

بناء على موافقة الشئون الأكاديمية على تطبيق الطالبة /أمل حسن عبد الهادي الدربي أدوات دراستها على الطلبة المسجلين لمساق البيان "ARAB"B نرجو التكرم بتسهيل مهمتها ومساعدتها على تطبيق الاختبارات اللازمة .

والله ولي التوفيق.

عميد فرع الجنوب
د. محمد عثمان الأغا

فرع الجنوب

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم ج س غ/35/ Ref 2010/09/20
التاريخ ..... Date

الأخ الدكتور/ عميد القبول والتسجيل حفظه الله
الجامعة الإسلامية بغزة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **أمل حسن عبد الهادى الدربى**، برقم جامعي **220070487** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس-لغة عربية**، وذلك بهدف الحصول على إحصائية بأسماء الطلاب والطالبات المسجلين لمساق علم البيان في الفصل الأول 2010-2011 وأعدادهم وشعبهم ومعدلاتهم التراكمية بدراستها لمساعدتها في إعداد دراستها والمعنونة:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
❖ الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref ج س غ/35/2010/09/21
التاريخ Date

الأخ الأستاذ الدكتور/ محمد شعبان علوان حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **أمل حسن عبد الهادى الدربى**، برقم جامعي **220070487** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس-لغة عربية**، وذلك بهدف تطبيق البرنامج والاختبارات الخاصة بدراستها على الطلبة المسجلين لمساق البلاغة (2) البيان ARABB2353 والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعداد دراستها والمعنونة:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه
وشكراً لكم

صورة إلى:-
- الملف

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
الرقم.....ج س.غ/35/.... Ref
التاريخ.....2010/10/04 Date

هاتف داخلي: 1150

الأخ الأستاذ الدكتور/محمد موسى شبات
نائب رئيس الجامعة للشئون الأكاديمية

حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ أمل حسن عبد الهادي الدريمي، برقم جامعي **220070487** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص مناهج وطرق تدريس/ لغة عربية وذلك بهدف تطبيق البرنامج والاختبارات الخاصة بدراستها على الطلاب في مبنى (طيبة والقدس) المسجلين لمساق البلاغة (2) البيان ARABB2353 والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعداد دراساتها والمعنونة:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
❖ الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine +970 (8) 286 0800 Tel. +970 (8) 286 0700
ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا **هاتف داخلي**: 1150

الرقم..... Ref
ج س غ/35/
التاريخ..... Date 2010/10/04

الأخ الأستاذ الدكتور/سالم حلس **حفظه الله**
نائب رئيس الجامعة للشئون الأدارية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **أمل حسن عبد الهادي الدربي**، برقم جامعي **220070487** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص مناهج وطرق تدريس/ لغة عربية وذلك بهدف تطبيق البرنامج والاختبارات الخاصة بدراستها على الطلاب في مبنى (طيبة والقدس) المسجلين لمساق البلاغة (2) البيان ARABB2353 والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعداد دراساتها والمعنونة:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108 Rimal Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
الرقم.....خ ن/ غ/35/.... Ref
التاريخ.....2010/10/04..... Date

هاتف داخلي: 1150

الأخ الدكتور/ ماجد النعامي حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **أمل حسن عبد الهادي الدربي**، برقم جامعي **220070487** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس/ لغة عربية** وذلك بهدف تطبيق البرنامج والاختبارات الخاصة بدراستها على الطلبة المسجلين لمساق البلاغة (2) البيان ARABB2353 والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعداد دراساتها والمعنونة:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف.

ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف Tel: +970 (8) 286 0700 فاكس fax: +970 (8) 286 0800
P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم..... ج س غ/35/ Ref
التاريخ..... 2010/10/24 Date

الأخ الدكتور/ نائب الرئيس للشئون الأكاديمية حفظه الله،
جامعة الأقصى – غزة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **أمل حسن عبد الهادى الدربى**، برقم جامعي **220070487** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس-لغة عربية** وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها للماجستير والتي بعنوان:

أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف.

R:\2009\To Whom\تسهيل مهمة + تطبيق استبانة + الحصول على معلومات\طالبات.doc

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
قسم المناهج وطرق التدريس

إعـــلان هـــام

نرجو التعاون مع الباحثة/ أمل الدربي وذلك بمساعدتها في تطبيق أدوات الدراسة فـــي البحث والذي بعنوان / أثر برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحـــصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة اللغة العربية في الجامعة الإسلامية والالتزام بحـــضور البرنامج فيرجى من جميع الطلبة والطالبات حضور البرنامج ومساعدة الطالبة علماً بأن القاعة هي L316 من الساعة 11:00 – 12:30 ظهراً لطالبـــات شـــعبة 204– 201 و الطلاب في قاعة K203 شعبة 101 من الـــساعة 10:00 – 11:00يـــومي الأحـــد – الثلاثاء من كل إسبوع.

قسم الدراسات العليا

ملحق رقم (9)

الجامعة الإسلامية **البلاغة (2) ARABB2353**

كلية / التربية – ا **المساق:علم البيان**

قسم اللغة العربية **الزمن :ساعة**

اختبار التحصيل القبلي في البيان في صورته الأولية للعينة الإستطلاعية

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب/ة..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد

1- يهدف الاختبار إلى تحديد مستوى تحصيلك في علم البيان، لذا لا توجد أية علاقة بين درجتك في الاختبار، ودرجتك في البيان في الجامعة.
2- يتضمن الاختبار عدة فقرات (اختيار من متعدد).
3- لا تبدأ(ي) في الإجابة عن الأسئلة قبل أن يؤذن لك.
4- استخدم قلم الرصاص في الإجابة حتى يسهل عليك تعديلها ،إذا تطلب الأمر ذلك .
5- أجب(أجبي) عن جميع الأسئلة، ويجب عدم ترك أي سؤال بدون إجابة عليه.
6- تقيد بالإجابة كما هو مطلوب من السؤال.
7- أكتب اسمك ورقمك الجامعي وشعبتك في المكان المخصص لذلك.

مع تمنياتي بالنجاح الباهر

الباحثة

أمل الدربي

اسم الطالب/ة ..... الرقم الجامعي ..... الشعبة..... الدرجة.....

أجب عن الأسئلة التالية:-

اختر الإجابة الصحيحة مما يلي:-

1. أعرف التشبيه لغة هو:

أ- الشبه. ب- التشبيه

ج- التمثيل. د- الشبيه.

2. أعرف التشبيه اصطلاحاً هو:

أ- الشيء يشبه بنفسه وبغيره. ب- يقع بين شيئين ليس بينهما اشتراك في معان تعمهما.

ج-تشابه الشيئان من جميع الوجوه. د- الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى بأداة من الظاهرة أو المقدرة. أدوات التشبيه .

3. أذكر التشبيه باعتبار الطرفين هو:

أ- التشبيه باعتبار المحسوس والمعقول. ب- تشبيه المعقول بالمعقول.

ج- التشبيه باعتبار الإفراد والتركيب والتعدد . د- {أ، ج} معاً.

4. أبين الصورة البيانية في:

قوله تعالى : (وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ){ يس:39}.

أ- تشبيه المعقول بالمعقول. ب- تشبيه المعقول المحسوس.

ج- تشبيه المحسوس بالمحسوس. د- تشبيه المحسوس بالمعقول.

5- أوضح المشبه به في قوله تعالى :

(كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ){الرحمن :58}.

أ- نساء أهل الجنة. ب- الياقوت والمرجان.

ج- الأحجار الكريمة. د-(ب،ج) معاً.

5. أستعمل التشبيه في قوله تعالى :

(أَوَمَنْ كَانَ مَيْتاً فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُوراً يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ) {الأنعام:122}.

أ- تشبيه المعقول بالمحسوس . ب- تشبيه المحسوس بالمعقول.

ج- تشبيه المعقول بالمعقول. د- تشبيه المركب بالمركب.

6. أفسر المشبه في قوله تعالى :

(إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ) {الصافات64: 65}.

أ- الجحيم . ب- شجرة الزقوم.

ج- رؤوس الشياطين. د- (ا، ج) معاً.

7. أشرح الصورة البيانية في الشاهد:

قوله تعالى : (مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ) {العنكبوت:41}.

أ- العنكبوت حيوان وديع وشرش. ب- بيت العنكبوت قوي ومتين .

ج- لجوء المشركين لآلهتكم مهلك ومميت د- ليس مما ذكر.

كمن يلجأ من الحشرات إلى بيت العنكوبت.

8. أذكر المشبه في قول الإمام الشافعي رضي الله عنه:

إنَّ حَظِّي كدقيقٍ في أرضِ شوكٍ نَثَـروه

ثُمّ قالوا لحُفاةٍ يومِ ريــحٍ إجمــعــوه

أ- الحظ. ب- الدقيق.

ج- الحفاة. د- الريح.

9. أذكر معنى التشبيه في قوله تعالى:

(يَوْمَ يكونُ النّاسُ كالفَراشِ المبثوث. وَتَكونُ الجِبالُ كالعِهنِ المنفوشِ) {القارعة5:4}.

أ- الجبال الشم الصلبة يوم القيامة تكون ثقيلة . ب- الطرفان في التشبية مركبين .

ج- شبهت الجبال بأضعف ما يكون لإظهار قدرته د- ليس مما ذكر.

تعالى في الرد على من أنكر المعاد.

10. أذكر التشبيه المركب هو:

أ- الدلالة على مشاركة أمر لأمر في المعنى .

ب- المشابهة بين المشبه والمشبه به حتى تغدو أمراً مفروغاً منه.

ج-الصورة المكونة من عدد من العناصر مزجت حتى صارت شيئاً واحداً.

د- (أ، ب) معاً.

11. أصوغ نوع التشبيه في قوله تعالى:

(مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَّا يُبْصِرُونَ) { البقرة: 17}.

أ- الظلمات.

ب- حال من استوقد ناراً يضيء بها .

ج- حال المنافقين العجيبة الشأن.

د- إنطماس النور.

12. أحكم على التشبيه الملفوف هو :

أ-ما أتى فيه بالمشبهين أو المشبهات أولاً.

ب- ما أتى فيه بوجه الشبه أولاً ثم بالمشبه به ثانياً .

ج- ما أتى فيه بالمشبه به أولاً ثم أتى بالمشبه به ثانياً.

د- هو ما ينتقل فيه الذهن من المشبه المشبه به دون حاجة إلى تدقيق النظر.

13. أختار نوع التشبيه في قول البحتري:

كأنما يبسم عن لؤلؤ منضد أو برد أو أقاح

أ- تشبيه التسوية.

ب-تشبيه مفروق.

ج- تشبيه مفرد.

د- تشبية الجمع.

14.أبين الصورة البيانية في قول ابن الرومي :

منها معالمٌ للهدى ومصابحُ تجلو الدجى والأخرياتِ رجوم

أ- تشبيه تسويه.

ب- تشبيه المتعدد بالمتعدد.

ج- تشبيه مفرد.

د-ليس مما ذكر.

15. أحدد أدوات التشبيه هي:

أ- تشمل أسماء الإشارة والموصولة.

ب- الرابط الذي يربط بين المشبه والمشبه به.

ج- تنحصر في الأفعال فقط .

د- ليس مما ذكر.

أوضح أيهما أبلغ:

أ- التشبيه بأن. ب- التشبيه بالكاف .

ج- التشبيه بكأن. د. ليس مما ذكر .

16. أختار من تشبيهات الأسماء:

أ- مثل وشبه ومماثل ومشابه ومثيل . ب- يشبه - يماثل - يحاكى.

ج- إن - وكأن. د- ليس مما ذكر.

17. أقترح التشبيه في قوله تعالى :

(مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالأَعْمَى وَالأَصَمِّ وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلاً أَفَلاَ تَذَكَّرُونَ)

{هود:24}.

أ- تشبيه أفعال . ب- تشبيه حروف.

ج- تشبيه أسماء . د-تشبيه مفرد.

18. أصنف التشبيه في قوله تعالى :

(أَلَمْ نَجْعَلِ الأَرْضَ مِهَادًا * وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا){ النبأ :7,6}.

أ- تشبيه مفرد . ب- تشبيه جمع .

ج- تشبيه ملفوف. د- تشبيه أفعال.

19. أختار : من أقسام التشبيه باعتبار الأداة واحدة فيها صحيحة :

أ- التشبيه المفرد . ب- التشبيه المرسل.

ج- التشبيه التمثيلي . د- التشبيه المركب بالمركب.

20. أعلل: عد هذا التشبيه مرسلاً في قوله تعالى :

(وَإِن يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاء كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءتْ مُرْتَفَقًا)

{الكهف :29}.

أ- لأنه يحتوي على أداة التشبية. ب- لأنه حذفت منه أداة التشبيه.

ج- لأنه حذف منه طرفا التشبية . د- (ب + ج) معاً.

21. أتوقع : التشبيه الذي حذفت منه أداة التشبيه هو:

أ- التشبيه المرسل. ب- التشبيه الجمع .

ج- التشبيه المفرد. د- التشبيه المؤكد.

22. أعلل : خص الله سبحانه وتعالى بالذكر العرض دون الطول في قوله تعالى :

(وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ)

{ الحديد :21}.

أ- لقصد المبالغة. ب- لقصد الاستهزاء.

ج- لقصد التهكم . د- ليس مما ذكر.

23. أستنبط: التشبيه البليغ في الآيات القرآنية الأتية:

أ- {هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ}(البقرة:187)

ب-لَهُ الْجَوَارِ الْمُنْشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ}(الرحمن:24).

ج- {وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ} (يس:37).

د- ب + ج معاً.

24. أستنبط : وجه الشبه هو:

أ-هو الموضوع المقصود بالوصف . ب- الصفة الجامعة التي يشترك بها المشبه والمشبه به .

ج-هو اللفظ الذي يدل على المماثلة والاشتراك. د-ليس مما ذكر.

25. أصنف : التشبيه باعتبار وجه الشبه يشمل ثلاث عبارات صحيحة وواحدة فيها خطأ وضحها .

أ-وجه الشبه المفرد والمتعدد والمركب. ب-وجه الشبه باعتبار تشبيه المعقول بالمعقول .

ج-وجه الشبه باعتبار الذكر والحذف . د- وجه الشبه باعتبار القريب والبعيد .

26. أشرح: وجه الشبه في الشاهد القرآني في قوله تعالى :

(مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا) (الجمعة:5).

أ- الانتفاع بأبلغ نافع مع تحمل التعب . ب- الحمار وهو يحمل كتباً نفيسه .

ج- حرمان الانتفاع بأبلغ نافع مع تحمل التعب . د-الاستفادة من مضامين الكتب رغم الثقل .

27. أقترح : من تقرير حال المشبه في ذهن السامع قوله تعالى :

(وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاء حَتَّى إِذَا جَاءهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ) {النور :39}.

أ- تشبيه الأمور العقلية بأمور حسية واضحة. ب- تشبيه الأمور الحسية بأمور عقلية .

ج- عدم تثبيت المعنى في نفس السامع. د- ليس مما ذكر

28. أشرح : وجه الشبه في قول أبي بكر الخالدي :

يا شبيهَ البدرِ حسناً وَضِياءً وَمَنَالا

أ- الحسن والضياء وبعد المنال . ب- صاحبة الشاعر.

ج- البدر في جماله. د-الحسن والضياء وقرب المنال.

30.**أصنف : التشبيه المجمل هو:**

أ- هو ما حذف منه أداة التشبيه . ب-هو ما حذفت منه المشبه .

ج- هو ما حذف منه وجه الشبه. د-هو ما حذف منه الأداة ووجه الشبه .

29. أوضح: نوع التشبيه في قوله تعالى :

(كَأَنَّهُمْ حُمُرٌ مُسْتَنْفِرَةٌ فَرَّتْ مِنْ قَسْوَرَةٍ) {المدثر:5}.

أ- تشبيه قريب . ب- تشبيه مجمل.

ج- تشبيه بعيد . د-ليس مما ذكر.

30. أحلل : التشبيه القريب هو:

أ- هو ما يكون فيه إعمال الفكر وتدقيق النظر لاستحضار صورة المشبه به

ب- هو ما ينتقل فيه الذهن من المشبه به إلى المشبه.

ج- هو ما ينتقل فيه الذهن من المشبه إلى المشبه به . د- ليس مما ذكر .

31. أعلل: يكون التشبيه قليل التفصيل .

أ- لأن التفصيل أقرب إلى الفهم من الإجمال .

ب- قرب المناسبة بين المشبه والمشبه به.

ج- بعد المناسبة بين المشبه والمشبه به . د- ليس مما ذكر .

32. أناقش: معنى التفصيل في وجه الشبه.

أ- إطالة النظر والتأمل في صفات كل من الطرفين.

ب- الإجمال لأنه أقرب إلى الفهم لمعرفة المشاركة والمخالفة بينهما .

ج-عدم إطالة النظر في صفات كل من المشبه والمشبه به . د- ليس مما ذكر.

33. أميز: ندرة حضور المشبه به في قول ابن معصوم :

أنظر إلى الفحم فيه الجمر متقد كأنه بحر مسك موجه الذهب

أ- حقيقي . ب- وهمي .

ج- خيالي. د- ليس مما ذكر.

34. أحدد: نوع التشبية في قول الشاعر النابغة الذبياني :

فإنك شمس والملوك كواكب إذا طلعت لم يبد منهن كوكب

أ- تشبيه بليغ . ب- تشبيه مفرد .

ج- تشبيه تمثيلي . د- تشبيه ضمني

35. أبين :التشبيه الضمني هو:

أ- تشبيه لا يوضع فيه المشبه والمشبه به في صورة ب- تشبيه يوضع فيه المشبه من صور التشبيه المعروفة. والمشبه به في صورة التشبيه المعروفة

ج- تشبيه لا يفهم من المعنى ولا يلمح به . د- ليس مما ذكر.

36. أقترح : نوع التشبيه في قولة تعالى:

(وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ)

(الحجرات :12}.

أ- ضمني . ب- مؤكد.

ج- مرسل . د- ليس مما ذكر .

37. أعلل : سبب تسميه التشبيه المقلوب بالتشبيه المعكوس :

أ- لأن فيه غلبه الأصول على الفروع . ب- لأن المشبه أتم وأكمل في صورة وجه الشبه من المشبه.

ج- لأن المشبه أتم وأكمل من المشبه به. د- ليس مما ذكر .

38. أحل: نوع التشبيه في قول الشاعر الحميري في مدح الخليفة المأمون :

وبدأ الصباح كأن غرته وجه الخليفة حين يمتدح

أ- بليغ ب- ضمني .

ج- مقلوب. د- تمثيلي.

42. أضع خطاً : جميع ما يلي تشبيه مقلوب ما عدا :

أ- {**صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ**} (البقرة:18)

ب- لُوا إِنَّمَاالْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا}(البقرة:275).

ج- {**أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لَا يَخْلُقُ**}(النحل :17).

د-الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ اللَّهِ لَا يَخْلُقُونَ شَيْئًا وَهُمْ يُخْلَقُونَ } (النحل :20).

43.أستخرج : وجه الشبه في قول الفرزدق :

والشيبُ ينهضُ في الشباب كأنَّهُ ليلٌ يصيحُ بجانبيه نهار

أ- صورة ظهور الشيب في الشعر الأسود . ب- صورة ظهور الصبح في جوانب الليل .

ج- وجه الشبه الذي يجمع بين طرفي التشبيه. د- الصورة المركبة من اختلاط البياض بالسواد.

44.**أفاضل : لا يمكن عده من التشبيه التمثيلي في قوله تعالى :**

أ- (وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِن كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الْإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلاً)

{الكهف:54}.

ب- **(مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ﴾**{البقرة:17}.

ج- **(إِنَّهَا تَرْمِي بِشَرَرٍ كَالْقَصْرِ *كَأَنَّهُ جمالات صُفْر)** {المرسلات:33,32}.

د- **(فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنثَى وَاللّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالأُنثَى)** (آل عمران:36}.

45.أستخدم التشبيه في قوله تعالى :

(مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّائَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاء وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ). {البقرة :265}.

أ- تشبيه مفرد . ب- تشبيه ضمني .

ج- تشبيه تمثيلي. د-تشبيه مركب

46.أقترح: جميع أغراض المشبه صحيحة ما عدا واحدة منها وضحها :

أ- بيان حال المشبه. ب- حذف المشبه .

ج- بيان مقدار حال المشبه . د- بيان إمكان وجود المشبه .

47.أستنبط: المشبه في قوله تعالى :

(إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ صَيْحَةً وَاحِدَةً فَكَانُوا كَهَشِيمِ الْمُحْتَظِرِ) {القمر :31}.

أ- الصيحة . ب-قوم نوح .

ج-الشجر اليابس المتكسر. د-قوم صالح .

48.أرجح: المشبه في قول الشنفري :

إذا زلَ عَنْها السهمُ حَنَتْ كَأَنَها مرزأة ثكلي ترنُ وتعولُ

أ- صوت القوس . ب- السهم .

ج- المرأة الثكلى. د- الأنين والعويل .

49.أستعمل: القيمة البلاغية للمشبه به في قوله تعالى:

(ثُمَّ إِنَّكُمْ أَيُّهَا الضَّالُّونَ الْمُكَذِّبُونَ لَآكِلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِنْ زَقُّومٍ فَمَالِئُونَ مِنْهَا الْبُطُونَ فَشَارِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْحَمِيمِ فَشَارِبُونَ شُرْبَ الْهِيمِ﴾ {النحل :77}.

أ- ليبين عذاب الضالين المكذبين. ب- ليبين مقدار الظمأ وشدته.

ج- ليبين خطورة شجر الزقوم. د- ليبين خطورة الماء المغلي .

50. أوضح : الغرض من المشبه في قول الشاعر المعري :

كأن سهيلا والنجوم وراءه صفوف صلاة قام فيها إمام

أ- بيان إمكان وجود المشبه . ب- بيان حال المشبه .

ج- بيان مقدار المشبه به. د- ليس مما ذكر .

51. أقترح : يكثر تقرير حال المشبه في ذهن السامع:

أ- تشبيه الأمور العقلية بأمور حسية واضحة. ب- تشبيه الأمور الحسية بأمور عقلية واضحة

ج- عدم تثبيت المعنى في نفس السامع . د- ليس مما ذكر.

52. أفسر معنى (كحلاء) في قول ذي الرمة:

كحلاءُ في برجٍ صفراءُ فيَ نَعِجٍ كأَنها فِضّةَ قَدْ مَسَّها ذهبُ

أ- (الكحلاء) شديدة السواد والبياض. ب- شديدة البياض .

ج- شديدة السواد . د- أحداق بياض العين بالسواد.

53. أصنف : تشبيه التسوية هو:

أ- صوره مكونة من عدد من العناصر مزج بعضها مع بعض . ب- هو جمع كل مشبه مع ما شبه به.

ج- هو أن يتعدد المشبه دون المشبه به. د- ليس مما ذكر.

54.أضرب مثل حال المشبه : في قوله تعالى :

﴿ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ﴾ { البقرة :171}.

أ- تقبيح المشبه. ب- تزيين الشبه .

ج- استطراف المشبه . د- ليس مما ذكر.

55. **أختار من صور استطراف المشبه:**

أ- أن يكون المشبه به خيالياً لا حقيقة له في الواقع . ب- أن يكون المشبه واقعياً وليس خياليا.ُ

ج- أن يكون المشبه به ليس خيالياً ولكنه نادر الوقوع . د- (أ،ج) معاً .

56. أوازن : جميع العبارات صحيحة ماعدا واحدة منها :

أ- التشبيه وسيلة من وسائل التعبير التصويرية. ب- التشبيه يقلل من قدر الكلام وقوة المعنى ووضوح الأفكار.

ج- التشبيه إثراء أدبي وجمال فني وإبداع تصويري. د- التشبيه يساعد في الإفصاح عن الفكرة والتعبير عن العاطفة.

57.أحدد: نوع التشبيه في قول ابن المعتز:

لَيْلٌ وبَـدْرٌ وغُصْنٌ شَعْرٌ وَوَجْـهُ وَقَـدٌ

خَمْـرٌ وَدُرٌ وَوَرْدٌ رِيْـقٌ وثَغْرٌ وَخَـدُ

أ- تشبيه مفرد. ب- تشبيه ملفوف.

ج- تشبيه محسوس بمحسوس. د-ليس مما ذكر.

58. أفسر : معنى قاصرات الطرف في الآية هو :

وقوله تعالى:(وَعِندَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ عِينٌ كَأَنَّهُنَّ بَيْضٌ مَكْنُونٌ)

(الصافات :48 ، 49).

أ- خيرات حسان. ب- عفيفات لا ينظرن إلى غير أزواجهن.

ج- محصون لم تمسه الأيدي . د- ليس مما ذكر .

59. أقارن: نوع التشبيه في قوله تعالى:

(وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا وَلَّى مُسْتَكْبِراً كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْراً فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ) (لقمان : 7).

أ- تشبيه مؤكد . ب- تشبيه مركب.

ج- تشبيه مرسل . د- (أ،ج) معاً.

60. أفسر: الغرض من التشبيه في قوله تعالى:

(وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاء أَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاء فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقْتَدِرًا) (الكهف:45).

أ- صفة الدنيا العجيبة من عمران وازدهار وحضارة. ب- بيان حال الدنيا وسرعة زوال بهجتها.

ج- هيئة نبات يرتوي بماء مبارك فيخضر ويورق ويزدهر. د- سرعة فناء شيء بعد أن كان مزدهراً ساراً.

61.أميز: المشبه به في قوله تعالى:

(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونوا أَنصَارَ اللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّينَ مَنْ أَنصَارِي إِلَى اللَّهِ) (الصف :14).

أ- قول عيسى عليه السلام. ب- الحواريون.

ج- الذين آمنوا. د- أنصار الله.

62. أفرق: الكاف في أدوات التشبيه يليها دائماً:

أ- المشبه. ب- وجه الشبه.

ج- المشبه به . د- (أ،ب) معاً.

63. أعلل يعتبر هذا البيت من التشبيه الملفوف قول أبي الطيب :

بَدَتْ قمراً، ومَالَتْ خُوطَ بَانٍ وَفَاحَتْ عَنْبَراً، وَرَنَتْ غَزَالا

أ- لأنه يتعدد المشبه دون المشبه به. ب- لأنه أتى فيه بالمشبهين أو المشبهات أولا ثم بالمشبه بهما ثانياً.

ج- لأنه خالٍ من أداوت التشبيه. د- ليس مما ذكر.

64- أفاضل : أيهما أبلغ في الهجاء قول المتنبي :

أ- وإذا أشار محدثاً فكأنه قردُ يقهقه أو عجوز تلطم.

ب- وإذا أشار محدثاً فإنه قردُ يقهقه أو عجوز تلطم.

ج- وإذا أشار محـــدثـــاً كقردُ يقهقه أو عجوز تلطم.

د- ليس مما ذكر .

65- أفسر: من صور إستطراف المشبه في قول الشاعر إبن المعتز

كأن عيون النرجس الغض حولنا مداهن در حشوهن عقيق

أ- شبه زهر النرجس بمداهن الدر يتوسطها العقيق . ب- الصورة قبيحة وغير حسنه.

ج- الصورة واقعية وبعيدة عن الخيال. د- (ب + ج) معاً .

66. أصنف مقدار حال المشبه في قول عنترة :

فيها إثنتان وأربعون حلوبة سوداً كخافية الغراب الأسحم .

أ- النوق السود هي أنفس الإبل وأعزها عند العرب . ب- لا يعتز الشارع بحمولة أهل محبوبته.

ج- الغراب الأسحم أسود اللون . د- (ب + ج) معاً.

67. أشرح : معنى التشبيه في قوله تعالى:

(وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ) {الفتح:29}.

أ- الرسول وأصحابه شبههم بأنهم ضعفاء وقلة. ب-الرسول وأصحابه شبههم بصورة الزرع وقد نبت ضعيفاً ثم لا يلبث أن يقوى ويشتد.

ج- شبههم بالزرع الذي ينبت ضعيفاً ثم يصبح هشيماً يابساً . د- ليس مما ذكر .

68. أنسق: الخطاب في قوله تعالى:

(أَفَمَن يَخْلُقُ كَمَن لَّا يَخْلُقُ) (النحل :17)

أ- للمؤمنين. ب- لعبدة الأوثان.

ج- الأصنام. د-(ب،ج) معاً.

69. **أحكم على: قوله تعالى: ﴿ إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَنَعِيمٍ فَاكِهِينَ بِمَا آتَاهُمْ رَبُّهُمْ وَوَقَاهُمْ رَبُّهُمْ عَذَابَ الْجَحِيمِ).** {الطور:17}

أ- يزين المشبه في الآية السابقة ويظهر في صورة محببة للنفوس. ب- يقبح المشبه ويظهر في صورة منفرة للنفوس .

ج- يرغب في الجنة والاطمئنان إلى بهجة الخلود د- (أ،ج) معاً.

70. أصدر حكماً: معنى التشبيه في قوله تعالى:

(وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ وَالنَّارُ مَثْوىً لَهُمْ) {محمد:12}.

أ- التشبيه هنا يخرجهم من دائرة البشرية وينفر الناس منه. ب- التشبيه في الآية صورة حسنة وجميلة.

ج- المشبه هنا في صورة يندر حضورها في الذهن عند حضور المشبه. د- ليس مما ذكر .

71. أضع خطاً: العبارة الصحيحة في قول أبي طالب الرقي :

وَكَأَنْ أَجْرَامَ النُجُومِ لَوَامِعاً دُرَرُ نُثِرْنَ عَلَى بِسَاطٍ أَزْرَق .

أ-المشبه في البيت الدرر المتناثرة في السماء الزرقاء. ب- وجه الشبه المسافات المتناسقة بين أجرام النجوم.

ج- المشبه به هو قطع الدرر المتناثرة على سطح بساط أزرق . د-(أ ، ج) معاً.

72.أنسق : وجه الشبه في قول شهاب التلعفري في وصف الشمس حال طلوعها:

ولَاَحِت الشمسُ تحكى عند مَطْلعها مرآة تِبْرٍ في كفِّ مُرْتعِشِ .

أ- مرأة من ذهب تتحرك في يد مرتعشه . ب- الشمس حين تطلع حمراء لامعة مضطربة.

ج- الهيئة الحاصلة من الإستدارة مع الاشراق والحركة السريعة. د- (أ + ب) معاً.

73. أصوغ : وجه الشبه في قول الشاعر المهلبي الوزير :

الشمسُ من مشرقها قَدْ بَدَتْ مشرقةٌ ليسَ لها حاجب

كـــأنــها بوتـــــــــــقة1 يجولُ فيها ذهبٌ ذائب

أ- هيئة البوتقه المحماة يجول فيها ذهب ذائب . ب- الشمس بهيئتها التي رآها الشاعر.

ج- الهيئة الحاصلة من الاستدارة والتوهج، والحركة السريعة . د-ليس مما ذكر.

74- أكون: من التشبيه القريب المبتذل قول البحتري:

ذَاتُ حُسْنٍ لو اسْتَزَادَتْ من الحُسْـ نِ إليه كَما أَصَابتْ مَزيدا

فهي كالشمس بهجةً،والقضيبِ اللَّدْ ن قَدّاً، و الرِّئْم طَرْفاً وجِيدا

أ- تشبيه ينتقل به من المشبه به إلى المشبه دون تفكير وتأمل . ب- تشبيه لا ينتقل به من المشبه إلى المشبه به إلا بعد فكر وتأمل .

ج- وجه الشبه تفصيل يحتاج إلى دقة الملاحظة وكثرة التأمل. د- ليس مما ذكر .

75- أحكم على : من ألوان التخيل الحسي:

أ- {**وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ**} (التكوير:18)

ب- {**يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَيَطْلُبُهُ حَثِيثًا**(الأعراف :54).

ح- {**وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ**} (الفجر:4).

د- يَوْمَ تَكُونُ السَّمَاءُ كَالْمُهْلِ*وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ) (المعارج:8-9).

انتهت الأسئلة

الباحثة

أمل الدربي

مفتاح إجابة اختبار التحصيل القبلي بعلم البيان (العينة الاستطلاعية)

18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19
54	53	52	51	50	49	48	47	46	45	44	43	42	41	40	39	38	37
72	71	70	69	68	67	66	65	64	63	62	61	60	59	58	57	56	55
															75	74	73

ملحق رقم (10)

مفتاح إجابة اختبار التحصيل القبلي بعلم البيان (العينة الاستطلاعية)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ج	د	د	ج	أ	ج	ب	ج	أ	ب	ج	ب	أ	د	أ	ب	ج	أ
19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
ج	د	ب	أ	د	أ	أ	ب	ب	ج	أ	أ	ج	ب	ج	ب	أ	ج
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
أ	أ	أ	ب	ج	أ	د	د	ج	ب	ج	أ	ب	ب	أ	ج	ج	أ
55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
د	ب	ب	ب	ج	ب	أ	ج	ب	أ	أ	أ	ب	ب	د	أ	ج	ج
73	74	75															
ج	ج	د															

ملحق رقم (11)

الجامعة الإسلامية- غزة **البلاغة (2)ARABB2353**

كلية / التربية - الآداب **المساق :علم البيان**

قسم اللغة العربية **الزمن : ساعة**

اختبار التحصيل في علم البيان

للعينة التجريبية

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب/ة..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد

1- يهدف الاختبار إلى تحديد مستوى تحصيلك في علم البيان، لذا لا توجد أية علاقة بين درجتك في الاختبار، ودرجتك في البيان في الجامعة.

2-يتضمن الاختبار عدة فقرات (اختيار من متعدد).

3-لا تبدأ(ي) في الإجابة عن الأسئلة قبل أن يؤذن لك.

4-استخدم قلم الرصاص في الإجابة حتى يسهل عليك تعديلها ،إذا تطلب الأمر ذلك .

5-أجب(أجبي) عن جميع الأسئلة، ويجب عدم ترك أي سؤال بدون إجابة عليه.

6-تقيد بالإجابة كما هو مطلوب من السؤال.

7-أكتب اسمك ورقمك الجامعي وشعبتك في المكان المخصص لذلك.

مع تمنياتي بالنجاح الباهر

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية – غزة **المساق : البلاغة (2) البيان**

كلية / التربية– الآداب **الزمن :ساعة**

قسم اللغة العربية **اختبار التحصيل في علم البيان للعينة التجريبية**

اسم الطالب/ة ..... الرقم الجامعي ..... الشعبة..... الدرجة.....

أجب على الأسئلة التالية:-

اختر الإجابة الصحيحة مما يلي:-

1- أعرف التشبيه لغة هو:

أ- الشبه. ب- التشبيه

ج- التمثيل. د- الشبيه.

2- **أعرف التشبيه اصطلاحاً هو:**

أ- الشيء يشبه بنفسه وبغيره. ب- يقع بين شيئين ليس بينهما اشتراك في معان تعمهما .

ج-تشابه الشيئيين من جميع الوجوه. د- الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى بأداة من أدوات التشبيه الظاهرة أو المقدرة.

3- أذكر التشبيه باعتبار الطرفين هو:

أ- التشبيه باعتبار المحسوس والمعقول . ب- تشبيه المعقول بالمعقول.

ج- التشبيه باعتبار الإفراد والتركيب والتعدد . د- {أ، ج} معاً.

4- **أبين الصورة البيانية في:**

قوله تعالى: (وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ) { يس:39}.

أ- تشبيه المعقول بالمعقول. ب- تشبيه المعقول المحسوس.

ج- تشبيه المحسوس بالمحسوس . د- تشبيه المحسوس بالمعقول.

5-**أوضح المشبه به في قوله تعالى :**

(كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ) {الرحمن :58}.

أ- نساء أهل الجنة. ب- الياقوت والمرجان.

ج- الأحجار الكريمة. د-(ب،ج) معاً.

6- **أقرر التشبيه في قوله تعالى :**

(أَوَمَنْ كَانَ مَيْتاً فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُوراً يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ) { الأنعام:122}.

أ- تشبيه المعقول بالمحسوس . ب- تشبيه المحسوس بالمعقول.

ج- تشبيه المعقول بالمعقول. د- تشبيه المركب بالمرك

7- **أفسر المشبه في قوله تعالى :**

(إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ) { الصافات64: 65}.

أ- الجحيم . ب- شجرة الزقوم.

ج- رؤوس الشياطين. د- (ا، ج) معاً.

8- **أشرح الصورة البيانية في الشاهد:**

قوله تعالى : ﴿ **مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ)** {العنكبوت:41}.

أ- العنكبوت حيوان وديع وليس شرساً. ب- بيت العنكبوت قوي ومتين.

ج- لجوء المشركين لألهتكم مهلك ومميت د- ليس مما ذكر.

كمن يلجأ من الحشرات إلى بيت العنكبوت.

9-**أذكر معنى التشبيه في قوله تعالى:**

(يَوْمَ يكونُ النّاسُ كالفَراشِ المبثوث. وَتَكونُ الجِبالُ كالعِهنِ المنفوشِ)

{القارعة4 :5}.

أ- الجبال الشم الصلبة يوم القيامة تكون ثقيلة. ب- الطرفان في التشبيه مركبين .

ج- شبهت الجبال بأضعف ما يكون لإظهار قدرته د- ليس مما ذكر.

تعالى في الرد على من أنكر المعاد.

10- **أستعمل التشبيه المركب هو:**

أ- الدلالة على مشاركة أمر لأمر في المعنى . ب- المشابهة بين المشبه والمشبه به حتى تغدو أمراً مفروغاً منه.

ج- الصورة المكونة من عدد من العناصر مزجت د- (أ، ب) معاً.

حتى صارت شيئاً واحداً.

11- **أعلل يعتبر هذا البيت من التشبيه المفررق قول أبي الطيب :**

بَدَتْ قمراً، ومَالَتْ خُوطَ بَانٍ وَفَاحَتْ عَنْبَراً، وَرَنَتْ غَزَالا

أ- لأنه يتعدد المشبه دون المشبه به. ب- لأنه أتى فيه بالمشبهين ثم بالمشبه بهما ثانياً.

ج- لأنه خالٍ من أداوت التشبيه. د- ليس مما ذكر.

12- أحدد أدوات التشبيه هي:

أ- تشمل أسماء الإشارة والموصولة. ب- الرابط الذي يربط بين المشبه والمشبه به.

ج- تنحصر في الأفعال فقط . د- ليس مما ذكر.

13- أقترح التشبيه بإعتبار الأداة في قوله تعالى :

(مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالأَعْمَى وَالأَصَمِّ وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلاً أَفَلاَ تَذَكَّرُونَ)

{ هود:24}.

أ- تشبيه أفعال . ب- تشبيه حروف.

ج- تشبيه أسماء . د- تشبيه مفرد.

14- أميز التشبيه في قوله تعالى :

(أَلَمْ نَجْعَلِ الأَرْضَ مِهَادًا * وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا) { النبأ :7,6}.

أ- تشبيه مفرد . ب- تشبيه جمع .

ج- تشبيه ملفوف. د- تشبيه أفعال.

15- أختار: من أقسام التشبيه باعتبار الأداة واحدة فيها صحيحة :

أ- التشبيه المفرد . ب- التشبيه المرسل.

ج- التشبيه التمثيلي . د- التشبيه المركب بالمركب.

16- أعلل : عُد هذا التشبيه مرسلاً في قوله تعالى :

(وَإِن يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاء كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءتْ مُرْتَفَقًا)

{الكهف :29}.

أ- لأنه يحتوي على أداة التشبيه . ب- لأنه حذفت منه أداة التشبيه .

ج- لأنه حذف منه طرفا التشبيه. د- ب + ج معاً.

17- أتوقع: التشبيه الذي حذفت منه أداة التشبيه هو:

أ- التشبيه المرسل. ب- التشبيه الجمع .

ج- التشبيه المفرد. د- التشبيه المؤكد.

18- أعلل: خص الله تعالى بالذكر العرض دون الطول في قوله تعالى :

(وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ)

{ الحديد :21}.

أ- لقصد المبالغة. ب- لقصد الاستهزاء.

ج- لقصد التهكم . د- ليس مما ذكر.

19- أستنبط: المقصود بوجه الشبه هو:

أ-هو الموضوع المقصود بالوصف . ب- الصفة الجامعة التي يشترك بها المشبه والمشبه به .

ج-هو اللفظ الذي يدل على المماثلة والاشتراك. د-ليس مما ذكر.

20- أصنف: التشبيه باعتبار وجه الشبه يشمل ثلاث عبارات صحيحة ماعدا واحدة خطأ وضحها .

أ-وجه الشبه المفرد والمتعدد والمركب. ب- وجه الشبه باعتبار تشبيه المعقول بالمعقول .

ج-وجه الشبه باعتبار الذكر والحذف . د- وجه الشبه باعتبار القريب والبعيد .

21- أصوغ: وجه الشبه في الشاهد القرآني في قوله تعالى :

(مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا) (الجمعة:5).

أ- الانتفاع بأبلغ نافع مع تحمل التعب . ب- الحمار وهو يحمل كتباً نفيسة .

ج- حرمان الانتفاع بأبلغ نافع مع تحمل التعب . د- الاستفادة من مضامين الكتب رغم الثقل .

22- **أستنبط: التشبيه البليغ في الآيات القرآنية الأتية:**

أ- {هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ}(البقرة :187).

ب- {لَهُ الْجَوَارِ الْمُنْشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ}(الرحمن:24).

ج- {وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ} (يس:37) .

د- ب + ج معاً.

23- أصنف: وجه الشبه في قول أبي بكر الخالدي :

يا شبيهَ البدرِ حسناً وَضِياءً وَمَنَالا

أ- الحسن والضياء وبعد المنال . ب- صاحبة الشاعر.

ج- البدر في جماله. د- الحسن والضياء وقرب المنال.

24- أقارن: التشبيه في قوله تعالى :

﴿ **كَأَنَّهُمْ حُمُرٌ مُسْتَنْفِرَةٌ فَرَّتْ مِنْ قَسْوَرَةٍ** ﴾. {المدثر:5}

أ- تشبيه قريب . ب- تشبيه مجمل.

ج- تشبيه بعيد . د-ليس مما ذكر.

25-**أحلل: التشبيه القريب هو:**

أ- هو ما يكون فيه إعمال الفكر وتدقيق النظر لاستحضار صورة المشبه به.

ب- هو ما ينتقل فيه الذهن من المشبه به إلى المشبه.

ج- هو ما ينتقل فيه الذهن من المشبه إلى المشبه به .

د- ليس مما ذكر .

26- **أبرر: يكون التشبيه قليل التفصيل .**

أ- لأن التفصيل أقرب إلى الفهم من الإجمال .

ب- قرب المناسبة بين المشبه والمشبه به.

ج- بعد المناسبة بين المشبه والمشبه به .

د- ليس مما ذكر .

27- أناقش: معنى التفصيل في وجه الشبه.

أ- إطالة النظر والتأمل في صفات كل من الطرفين

ب- الإجمال لأنه أقرب إلى الفهم لمعرفة المشاركة والمخالفة بينهما.

ج-عدم إطالة النظر في صفات كل من المشبه والمشبه به . د- ليس مما ذكر.

28- أصنف : ندرة حضور المشبه به في قول ابن معصوم :

أنظر إلى الفحم فيه الجمر متقد كأنه بحر مسك موجه الذهب

أ- حقيقي .

ب- وهمي .

ج- خيالي.

د- ليس مما ذكر.

29- أحدد: نوع التشبية في قول الشاعر النابغة الذبياني:

فإنك شمس والملوك كواكب إذا طلعت لم يبد منهن كوكب

أ- تشبيه بليغ .

ب- تشبيه مفرد .

ج- تشبيه تمثيلي .

د- تشبيه ضمني .

30- أبرهن: التشبيه الضمني هو:

أ- تشبيه لا يوضع فيه المشبه والمشبه به في صورة من صور التشبيه المعروفة .

ب- تشبيه يوضع فيه المشبه والمشبه به .

ج- تشبيه لا يفهم من المعنى ولا يلمح به .

د- ليس مما ذكر.

31- أقترح: نوع التشبيه في قولة تعالى:

﴿ **وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ** ﴾.

{الحجرات :12}

أ- ضمني .

ب- مؤكد.

ج- مرسل . د- ليس مما ذكر .

32- أعلل: سبب تسميه:التشبيه المقلوب بالتشبيه المعكوس.

أ- لأن فيه غلبه الأصول على الفروع. ب- لأن المشبه أتم وأكمل في صورة وجه الشبه من المشبه به.

ج- لأن المشبه أتم وأكمل من المشبه به . د- ليس مما ذكر .

33- أحل: نوع التشبيه في قول الشاعر الحميري في مدح الخليفة المأمون :

وبدا الصباح كأن غرته وجه الخليفة حين يمتدح

أ- بليغ . ب- ضمني .

ج- مقلوب. د- تمثيلي.

34- أضع خطاً : جميع ما يلي تشبيه مقلوب ما عدا :

أ- {صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَرْجِعُونَ} (البقرة:18).

ب-{قَالُوا إِنَّمَاالْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا}(البقرة:275).

ج- {أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لَا يَخْلُقُ}(النحل :17).

د -وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ اللَّهِ لَا يَخْلُقُونَ شَيْئً وَهُمْ يُخْلَقُونَ } (النحل :20).

35-أستخرج وجه: الشبه في قول الفرزدق :

والشيبُ ينهضُ في الشباب كأنَّهُ ليلٌ يصيحُ بجانبيه نهار .

أ- صورة ظهور الشيب في الشعر الأسود . ب- صورة ظهور الصبح في جوانب الليل .

ج- وجه الشبه الذي يجمع بين طرفي التشبيه. د- الصورة المركبة من اختلاط البياض بالسواد.

36- أفاضل: لا يمكن عده من التشبيه التمثيلي في قوله تعالى :

أ-(وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِن كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الْإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلاً) {الكهف:54}.

ب-(مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُون){البقرة:17}.

ج-(إِنَّهَا تَرْمِي بِشَرَرٍ كَالْقَصْرِ *كَأَنَّهُ جمالات صُفْر) {المرسلات:33,32}.

د-(فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنثَى وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالأُنثَى﴾

{آل عمران:36}.

37 -أستخدم التشبيه في قوله تعالى :

﴿ مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّائَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاء وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ {البقرة :265}.

أ- تشبيه مفرد . ب- تشبيه ضمني .

ج- تشبيه تمثيلي. د-تشبيه مركب

38- أستخرج: جميع أغراض المشبه صحيحة ما عدا واحدة منها وضحها :

أ- بيان حال الشبه. ب- حذف المشبه .

ج- بيان مقدار حال المشبه . د- بيان إمكان وجود المشبه

39- أستنبط : المشبه به في قول تعالى :

﴿ **إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ صَيْحَةً وَاحِدَةً فَكَانُوا كَهَشِيمِ الْمُحْتَظِرِ** ﴾ {القمر :31}.

أ- الصيحة . ب-قوم نوح .

ج-الشجر اليابس المتكسر. د-قوم صالح .

40- أرجح : المشبه في قول الشنفري :

إذا زلَ عَنْها السهمُ حَنَتْ كَأَنَها مرزأة ثكلي ترنُ وتعولُ

أ- صوت القوس . ب- السهم .

ج- المرأة الثكلى. د- الأنين والعويل .

41- أستعمل: غرض المشبه في قوله تعالى:

﴿ **ثُمَّ إِنَّكُمْ أَيُّهَا الضَّالُّونَ الْمُكَذِّبُونَ لَآكِلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِنْ زَقُّومٍ فَمَالِئُونَ مِنْهَا الْبُطُونَ فَشَارِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْحَمِيمِ فَشَارِبُونَ شُرْبَ الْهِيمِ** ﴾{النحل :77}.

أ- ليبين عذاب الضالين المكذبين. ب- ليبين مقدار الظمأ وشدته.

ج- ليبين خطورة شجر الزقوم. د- ليبين خطورة الماء المغلي .

42- أفسر: الغرض من المشبه في قول الشاعر المعري:

كأن سهيلا والنجوم وراءه صفوف صلاة قام فيها إمام

أ- بيان إمكان وجود المشبه. ب- بيان حال المشبه.

ج- بيان مقدار المشبه به . د- ليس مما ذكر.

43- أقترح : من تقرير حال المشبه في ذهن السامع قوله تعالى:

﴿ **وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ**﴾{ النور : 39}.

أ- تشبيه الأمور العقلية بأمور حسية واضحة . ب- تشبيه الأمور الحسية بأمور عقلية.

ج- عدم تثبيت المعنى في نفس السامع. د- ليس مما ذكر .

44- أفسر معنى (كحلاء): في قول ذي الرمة :

كحلاءُ في برجٍ صفراءُ فيَ نَعِجٍ كأَنها فِضّةَ قَدْ مَسَّها ذهبُ

أ- (الكحلاء) شديدة السواد والبياض. ب- شديدة البياض .

ج- شديدة السواد . د- أحداق بياض العين بالسواد.

45- أحكم على: قولة تعالى: ﴿ وَحُورٌ عِينٌ *كَأَمْثَالِ اللُّؤْلُؤِ الْمَكْنُونِ ﴾

{ الواقعة : 23,22}.

أ- في هذه الحالة ظهر المشبه في صورة قبيحة . ب- ظهر المشبه في صورة حسنة جميلة.

ج- الحور العين هن النساء القبيحات في الصورة. د- ليس مما ذكر.

46- أصنف : غرض التشبيه في قول عنتره:

فيها اثنتان وأربعون حلوبة سوداً كخافية الغراب الأسحم

أ- النوق السود هي أنفس الإبل وأعزها عند العرب . ب- لا يعتز الشاعر بحمولة أهل محبوبته.

ج- الغراب الأسحم. د- (ب+ج) معاً.

47- أضرب: أمثلة من أغراض التشبيه : في قوله تعالى :

﴿ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ﴾{ البقرة :171}.

أ- تقبيح المشبه. ب- تزيين الشبه .

ج- استطراف المشبه . د- ليس مما ذكر .

48- أختار: من صور استطراف المشبه:

أ- أن يكون المشبه به خيالياً لا حقيقة له في الواقع. ب- أن يكون المشبه واقعياً وليس خيالياُ .

ج- أن يكون المشبه به ليس خيالياً ولكنه نادر الوقوع . د- (أ،ج) معاً .

49- أستخرج : جميع العبارات صحيحة ماعدا واحدة منها :

أ- التشبيه وسيلة من وسائل التعبير التصويرية. ب- التشبيه يقلل من قدر الكلام وقوة المعنى ووضوح الأفكار.

ج- التشبيه إثراء أدبي وجمال فني وإبداع تصويري. د- التشبيه يساعد في الإفصاح عن الفكرة والتعبير عن العاطفة.

50- أحدد: التشبيه في قول ابن المعتز:

لَيْلٌ وبَـدْرٌ وغُصْنٌ شَعْرٌ وَوَجْـهُ وَقَـدٌ

خَمْـرٌ وَدُرٌ وَوَرْدٌ رِيْـقٌ وثَغْرٌ وَخَـدُ

أ- تشبيه مفرد. ب- تشبيه ملفوف.

ج- تشبيه محسوس بمحسوس. د-ليس مما ذكر.

51- أفاضل : أيهما أبلغ في الهجاء قول المتنبي :

أ- وإذا أشار محدثاً فكأنه قردُ يقهقه أو عجوز تلطم.

ب- وإذا أشار محدثاً فإنه قردُ يقهقه أو عجوز تلطم.

ج- وإذا أشار محـــدثـــاً كقردُ يقهقه أو عجوز تلطم.

د- ليس مما ذكر .

52- أفسر : من صور استطراف المشبه قول الشاعر ابن المعتز:

كأن عيون النرجس الغض حولنا مداهن در حشوهن عقيق

أ- شبه زهر النرجس بمداهن الدر يتوسطها العقيق. ب- الصورة قبيحة وغير حسنة.

ج- الصورة واقعية وبعيدة عن الخيال. د- (ب+ ج) معاً.

53-أقارن: التشبيه في قوله تعالى:

﴿ وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا وَلَّى مُسْتَكْبِراً كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا كَأَنّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْراً فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ (لقمان : 7).

أ- تشبيه مؤكد . ب- تشبيه مركب.

ج- تشبيه مرسل . د- (أ،ج) معاً.

54- أستنبط: المشبه في قوله تعالى:

﴿ مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لاَّ يُبْصِرُونَ ﴾{ البقرة:17}

أ- الظلمات. ب- حال من استوقد ناراً يضيء بها.

ج- حال المنافقين العجيبة الشأن. د- انطماس النور .

55- أفسر: الغرض من التشبيه في قوله تعالى:

﴿ وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاء أَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاء فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقْتَدِرًا ﴾ (الكهف:45).

أ- صفة الدنيا العجيبة من عمران وازدهار وحضارة. ب- بيان حال الدنيا وسرعة زوال نضرتها وبهجتها.

ج- هيئة نبات يرتوى بماء مبارك فيخضر ويورق ويزدهر د- سرعة فناء شيء بعد أن كان مزدهراً ساراً.

56- أنسق: نوع التشبيه في قول شهاب التلعفري في وصف الشمس حال طلوعها:

ولَاَحِت الشمسُ تحكى عند مَطْلعها مرآة تِبْرٍ في كفِّ مُرْتعِشِ .

أ- مرأة من ذهب تتحرك في يد مرتعشة. ب- الشمس حين تطلع حمراء لامعة مضطربة.

ج- الهئية الحاصلة من الإستدارة مع الإشراق والحركة السريعة . د- (أ + ب) معاً .

57- أقارن: وجه الشبه في قول الشاعر المهلبي الوزير :

الشمسُ من مشرقها قَدْ بَدَتْ مشرقةٌ ليسَ لها حاجب

كـــــأنـــــــها بوتــقة يجولُ فيها ذهبٌ ذائب

أ- هيئة البوتقه المحماة يجول فيها ذهب ذائب . ب- الشمس بهيئتها التي رآها الشاعر.

ج- الهيئة الحاصلة من الاستدارة والتوهج، والحركة السريعة . د-ليس مما ذكر.

58- أستخرج :الصورة الشعرية الصحيحة للمشبه به في قول أبي طالب الرقي :

وَكَأَنْ أَجْرَامَ النُجُومِ لَوَامِعاً دُرَرُ نُثِرْنَ عَلَى بِسَاطٍ أَزْرَق

أ-المشبه به في البيت الدرر المتناثرة في السماء الزرقاء. ب- المشبه به المسافات المتناسقة بين أجرام النجوم.

ج- المشبه به هو قطع الدرر المتناثرة على سطح. د- (أ ، ج) معاً.

59- أكون: من التشبيه القريب المبتذل قول البحتري:

ذَاتُ حُسْنٍ لو اسْتَزَادَتْ من الحُسْـ نِ إليه كَما أَصَابتْ مَزيـدا

فهي كالشمس بهجةً،والقضيبِ اللَّدْ ن قَدّاً، و الرِّئْم طَرْفاً وجِيدا

أ- تشبيه ينتقل به من المشبه به إلى المشبه دون تفكير وتأمل .

ب- تشبيه لا ينتقل به من المشبه إلى المشبه به إلا بعد فكر وتأمل .

ج- وجه الشبه تفصيل يحتاج إلى دقة الملاحظة وكثرة التأمل. د- ليس مما ذكر .

60- أحكم على : من ألوان التخيل الحسي:

أ- {**وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ**} (التكوير:18)

ب- {**يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَيَطْلُبُهُ حَثِيثًا**} (الأعراف : 54)

ج- {**وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ**}(الفجر:4)

د- {**يَوْمَ تَكُونُ السَّمَاءُ كَالْمُهْلِ*وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ**} (المعارج:8-9)

انتهت الأسئلة

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

مفتاح إجابة اختبار التحصيل القبلي بعلم البيان (العينة التجريبية)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60

ملحق رقم (12)

مفتاح إجابة اختبار التحصيل بعلم البيان (العينة الجريبية)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ج	د	د	ج	أ	ج	ب	ج	ج	ج
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ب	ب	ج	د	ب	أ	د	أ	ب	ب
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
ج	أ	أ	ب	ج	ب	أ	ج	أ	أ
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
أ	ب	ج	أ	د	د	ج	ب	ج	أ
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
ب	ب	أ	ج	ب	أ	أ	د	ب	ب
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
أ	أ	ج	ب	ب	ج	ج	ج	ب	د

ملحق رقم (13)

الجامعة الإسلامية – غزة **البلاغة (2) ARABB2353**

كلية / التربية – الآداب **المساق: علم البيان**

قسم اللغة العربية **الزمن :ساعه ونصف**

اختبار التفكير الناقد بعلم البيان

عزيزي الطالب..... عزيزتي الطالبة حفظه/ها الله.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،، وبعد :

أتشرف بتقديم هذا المقياس الذي يقيس التفكير الناقد لديك ، من أجل الحصول على بعض المعلومات القيمة والحقيقية منك، والتي سوف تستفيد منها الباحثة في مجال الدراسات والأبحاث العلمية .

يتكون هذا الاختبار من ستة مجالات ، لكل مجال عدة فقرات تمثل نصوصاً وأفكاراً ومقولات وقد اقتبست قصدياً من البرنامج المقترح للبلاغة العربية (2) مساق علم البيان(ARABB2353) المقرر على طلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

لذا يرجى الإجابة عن الفقرات بدقة واهتمام، علماً بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب .

الغرض من الاختبار:

هو قياس المهارات الأساسية للتفكير الناقد وهي :

1. **مهارة التفسير:** وتعني قدرة الطالب على تفسير الموقف بهدف التوصل إلى النتائج.
2. **مهارة الاستنباط :** هي عمليات استدلال عقلي تستهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات غالباً ما تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة التي تقدمها المشاهدات .
3. **مهارة الاستنتاج:** وتعني قدرة الطالب العقلية على تكوين استنتاجات معينة .
4. **مهارة المقارنة والتباين :** تعني قدرة الطالب على فحص شيئين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف.
5. **مهارة تقويم مناقشة الأفكار :** وتعني قدرة الطالب على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية أو واقعة في ضوء الأدلة المتاحة .
6. **مهارة التنبؤ بالافتراضات :** وتعني قدرة الطالب على تكوين الافتراضات والوصول إلى الأحكام.

استمارة بيانات

الرجاء الإجابة على البيانات التالية بدقة تامة وأمانة :

1- الاسم ----------

2- الجنس : 1- ذكر 2- أنثى

3- الكلية : 1- تربية 2- آداب

4- التخصص: ----------

5- المستوى الدراسي : 1- أول 2- ثاني 3- ثالث 4- رابع

6- معدلك التراكمي الجامعي : ----------

شكراً لتعاونكم مع التقدير.

الباحثة

أمل الدربي

اختبار التفكير الناقد

أولاً: مهارات التفسير

1)- العبارة :(إن الحديث عن البلاغة العربية ، هو حديث الحياة العربية ، ومناط الوجه العقلي للعرب، ثم للإسلام بعد ذلك).

افتراضات مقترحة:

مرئية	غير مرئية

1. لأن البلاغة العربية في صورتها الأولى ، وجه من وجوه الثقافة التي تترجم عن أمة معروفة بين الناس.
2. لأن البلاغة العربية بما فيها علم البيان ، غير منكورة بجهدها، وفضلها، وخدمتها للإنسانية.
3. لأن العرب، مثل غيرهم من الأمم لهم فن قول وهذا ينبئ عن أساليب بلاغتهم وقوة منطقهم.

2)_ العبارة :(كان الجاهليون يحكمون على التذوق الجمالي بأسماء غير التي تعارف عليها البلاغيون في العصور السابقة في ذلك)

افتراضات مقترحة:

مرئية	غير مرئية

4 لأن أهل الجاهلية كانوا يصدرون أحكاماً من غير تعليل في نظر اللاحقين.

4. يعتبر الشاعر طرفة بن العبد البكري من شعراء الجاهلية وله بدايات في أدب العرب.

6. إن هذه البدايات تشكل جزءاً من الصور البلاغية التي تلتها مفردات أخرى على توالي العصور واختلاف الزمان والمكان.

3)_ العبارة : (في العصر الإسلامي) إن القرآن الكريم بتوجيهه، وحكمه، وآياته، قد وجه الشعراء إلى بناء الفرد والجماعة ، والاهتمام بالبلاغة القرآنية ذلك :

افتراضات مقترحة:

مرئية	غير مرئية

7. لأن البلاغة القرآنية تنم عن الحق ، والعدل ، والصدق في إطار الشريعة الإسلامية .
8. لأن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم أفصح العرب ، وفصاحته التي هي بلاغته.
9. إن معاني بلاغة الرسول الكريم بإلهام من الله ، وإيماء صحيح سليم (إن هو إلا وحي يوحى)(النجم: 4).

4)_ العبارة:عن ابن عباس قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :(إنّ من البيان لسحرا وإنّ من الشعر لحكماً) (رواه أحمد وأبو داود)

افتراضات مقترحة:

مرئية	غير مرئية

10. لأن الرسول الكريم حكم على أهمية البيان والتبليغ وقوة نفاذه في الناس .
11. لأن بيان الرسول الكريم يأتي بعد البيان القرآني وإعجازه.
12. لأن الصحابة كذلك لهم رأي مثل قول عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه في حكمه على شعر زهير : كان لا يُعاظل بين الكلام، ولا يتتبع حُوشيه ولا يمدح الرجل إلا بما فيه هذه الأحكام بين الأدباء والنقاد والبلاغيين لا تخرج عن النظر البلاغي والذوق البياني.

5)_ العبارة (اتسعت رقعة الدولة الإسلامية في العصر العباسي ، ودخل الناس في دين الله أفواجاً وذلك) .

افتراضات مقترحة:

13. لأن الأجناس العربية اختلطت بغيرها من الفرس واحتكت بأجناس من الهند وغيرهم من تجار ودارسين .
14. برزت بجانب الدين الإسلامي ديانات قديمة وتنوعت روافد الفكر من ترجمات، ونقولات وغير ذلك .
15. أثرت هذه الروافد في نبغة البلاغة العربية ، في مجال الأدب والنقد والبلاغة فقامت الدراسات التي تخدم القرآن الكريم في لغته وتفسيره ومجازه، وحقيقته وغير ذلك من دراسات الإعجاز القرآني.

مرئية	غير مرئية

ثانياً: مهارات الاستنباط

1)_ قوله تعالى: ﴿ **مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلاَّ مَلَكٌ كَرِيمٌ** ﴾ (يوسف :31).

العبارة : (إن الناس لما اعتقدوا في الملائكة كمال الفضل والصورة والسيرة واعتقدوا في الشياطين نهاية القبح والتشويه في الصورة والسيرة).

إذن :

صحيح	خطأ

16. كل الملائكة حسنة الفضل والصورة والسيرة.
17. بعض الناس حسنة والفضل والصورة والسيرة.
18. سيدنا يوسف بشراً حسن الفضل والصورة والسيرة .

2)_ قوله تعالى: ﴿ **الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لاَ يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ**﴾.(البقرة: 275).

إذن :

صحيح	خطأ

19. كل الذين يأكلون الربا لا يقومون إذا بعثوا في قبورهم إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان .
20. الذي يتخبطه الشيطان هو الإنسان المصروع الذي يمسه الجنون.
21. الذين يأكلون الربا بهم مس شيطاني.

3)_قوله تعالى : ﴿ **وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ** ﴾ (النور :39).

العبارة: شبه أعمال البر والخير التي يعملها الكافرون بالسراب الذي لا حقيقة له .

إذن :

صحيح	خطأ

22. كل الذين كفروا أعمالهم كسراب لا حقيقة له .
23. بعض الناس أعمالهم كسراب لا حقيقة له.
24. كل الذين كفروا لا يحاسبهم الله على أعمالهم .

4)_قوله تعالى: ﴿ **مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ** ﴾.(الجمعة:5)

العبارة : (شبه القرآن اليهود الذين أنزلت عليهم التوراة وأمروا بالعمل فلم يعملوا بها واعرضوا عنها بالحمار الذي يحمل على ظهره الكتب والأسفار).

إذن :

صحيح	خطأ

25. كل الذين حُملوا التوراة ولم يعملوا بها كالحمار الذي لا ينتفع بالكتب التي على ظهره .
26. كل الذي يحمل الكتب ولا ينتفع بها فهو حمار .
27. اليهود هم الذين أنزل عليهم التوراة ولم يعملوا بها .

5)_قوله تعالى: ﴿ **يَا نِسَاءَ النَّبِيِّ لَسْتُنَّ كَأَحَدٍ مِّنَ النِّسَاءِ إِنِ اتَّقَيْتُنَّ فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَّعْرُوفًا** ﴾ . (الأحزاب: 32)

العبارة (ليس أحد من النساء مثل نساء النبي).

إذن :

صحيح	خطأ

28. كل نساء النبي في مكان القدوة لسائر النساء .
29. كل نساء النبي لا يخضعن بالقول .
30. كل نساء البشر مثل نساء النبي.

ثالثاً: مهارات الاستنتاج

1)_العبارة : (تشبيه المفرد بمفرد في قوله تعالى: (**يَوْمَ يَكُونُ النَّاسُ كَالْفَرَاشِ الْمَبْثُوثِ. وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ الْمَنفُوشِ** ﴾) (القارعة4 : 5).

استنتاجات مقترحة:

صحيح	خطأ

31. شبه الحق جل وعلا الناس بالفراش المبثوث والجبال بالعهن المنفوش.
32. شبهت الجبال بأقوى ما يكون وأصلبه.
33. الجبال الشم الصلبة يوم القيامة تكون خفيفة هشة كالصوف المنفوش.

2)_العبارة: التشبيه البليغ هو ما حذفت فيه الأداة ووجه الشبه، وعليه يكون مؤكداً ومجملاً قوله تعالى: ﴿ **نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَّكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ** ﴾ (البقرة : 223).

استنتاجات مقترحة:

صحيح	خطأ

34. شبه النساء بالأرض التي تحرث للزرع.
35. حذف من التشبيه الأداة ووجه الشبه .
36. التشبيه البليغ أكثر الأنواع بلاغة.

3)_ العبارة : قوله تعالى: ﴿ **أَفَمَن يَخْلُقُ كَمَن لَّا يَخْلُقُ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ** ﴾ (النحل :17)

استنتاجات مقترحة:

صحيح	خطأ

37. الخطاب لعبدة الأوثان إذ كانوا قد سموها آلهة .
38. التشبيه في الآية السابقة تشبيه ضمني .
39. التشبيه في الآية السابقة تشبيه مقلوب.

4)_العبارة قوله تعالى: ﴿ **اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا** ﴾ (الحديد:20)

استنتاجات مقترحة:

صحيح	خطأ

40. المشبه : حال الدنيا وغرور الإنسان بها وإسراع الزوال .
41. نوع التشبيه في الأيه السابقة تشبيه بليغ .
42. نوع التشبيه في الأيه السابقة تشبيه تمثيلي .

5)_العبارة : قوله تعالى:

﴿ **إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ** ﴾ (الصافات64: 65)

استنتاجات مقترحة:

صحيح	خطأ

43. إن الشياطين هم مردة الجن القباح الصور والمناظر .
44. التشبيه في الآية تشبيه مركب بمركب .
45. التشبيه في الآية السابقة ضمن تقبيح المشبه .

رابعاً: مهارة المقارنة والتباين

1- العبارة (1): التشبيه الحسي : هو ما يدرك هو أو مادته بإحدى الحواس الخمس الظاهرة وقد أدخل علماء البلاغة مع المشبه به الحس المشبه به الخيالي.

العبارة (2): التشبيه العقلي: هو المعاني الكلية التي تدرك بالعقل ،وقد أدخل العلماء مع المشبه به العقلي المشبه الوهمي. وهو لا يمكن إدراك أجزائه بالحواس لعدم وجودها.

بالنظر إلى العبارتين نشاهد جوانب الاختلاف فيما يلي :

صحيح	خطأ

46. التشبيه العقلي ما يدرك مبادئه بإحدى الحواس الخمس الظاهرة .
47. التشبيه الحسي هو المعاني الكلية التي تدرك بالعقل .
48. أدخل علماء البلاغة المشبه الخيالي مع المشبه به العقلي .

2- العبارة (1): تشبيه مفرد بمفرد : هو الذي يقع فيه الاشتراك بين المشبه والمشبه به في صفة واحدة سواء كانت هذه الصفة مما يدرك بالحواس أو كانت شيئاً معنوياً يدرك بالعقل .

العبارة (2): تشبيه المركب بالمركب : هو الصورة المكونة من عدد من العناصر مزج بعضها ببعض حتى صارت شيئاً واحداً.

بالنظر إلى العبارتين نشاهد جوانب الاختلاف فيما يلي :

صحيح	خطأ

49. تشبيه المفرد بمفرد يكون صورة مكونة من عدد من العناصر.
50. تشبيه المركب بالمركب يقع فيه الاشتراك بين المشبه والمشبه به في صفة واحدة.
51. قوله تعالى (**وجعلنا الليل لباساً**) (النبأ : 10) تشبيه مفرد.

3- العبـارة(1): التشـبيه المرسـل : هـو مـا ذكـرت فيـه أداة التشـبيه ونعنـي بالمرسـل أنـه مقـول بطريقة عفوية .

العبارة (2): التشبيه المؤكد: هو ما حذفت منه أداة التشبيه ونعني بالمؤكد أنه لا شك في المشابهة بين الطرفين.

بالنظر إلى العبارتين نشاهد جوانب الاختلاف فيما يلي :

صحيح	خطأ

52. أن كل منهما تذكر فيه أداة التشبيه .
53. التشبيه المرسل لا شك في المشابهة فيه.
54. التشبيه المؤكد مقول بطريقة عفوية ومرسل على السجية.

4- العبارة(1): التشبيه البليغ: هو ما حذفت منه الأداة ووجه الشبه .

العبارة(2): التشبيه الضمني: هو تشبيه لا يوضع فيه المشبه والمشبه به بل يلمحان في الترتيب ويفهمان من المعنى.

بالنظر إلى العبارتين نشاهد جوانب الاختلاف فيما يلي :

صحيح	خطأ

55. التشبيه الضمني يحتوي على المشبه والمشبه به .
56. التشبيه البليغ لا يحتوي على المشبه والمشبه به .
57. التشبيه الضمني أنفد في النفوس والخواطر لاكتفائه بالتلميح مما يزيد من قوة تأثيره.

5- العبارة(1): تزيين المشبه وفي هذه الحالة يظهر المشبه في صورة حسنة وجميلة لما يضفيه عليه جمال المشبه به .

العبارة(2): لقبح المشبه به وفي هذه الحالة يظهر المشبه في صورة قبيحة منفرة تنبو عنها النفس .

بالنظر إلى العبارتين السابقتين نجد أوجه الاختلاف والتشابه في :-

صحيح	خطأ

58. إن كلا منهما يحتوي على المشبه .
59. في تزيين المشبه يظهر المشبه في صورة قبيحة ومنفرة .
60. قولـه تعـالى **(وَيَطُـوفُ عَلَـيْهِمْ غِلْمَـانٌ لَهُـمْ كَـأَنَّهُمْ لُؤْلُـؤٌ مَكْنُـونٌ)** (الطور :24)

خامساً: مهارات تقييم مناقشة الأفكار

1)_ السؤال : هل يدل التشبيه اصطلاحاً على مشاركة أمر لأمر في معنى بأداة من أدوات التشبيه الظاهرة أو المقدرة ؟

إجابات مقترحة:

61. نعم: لأن ذكر كلمة المقدرة في التعريف يجعل أكثر شمولاً.
62. نعم: لأنه لا يخرج من دائرة البليغ والضمني.
63. لا : لأن التشبيه لا يدل على مشاركة أمر لأمر في المعنى .

قوية	ضعيفة

2)_ السؤال : هل تعني كلمة بيان : الفصاحة واللّسن ؟

إجابات مقترحة:

64. نعم : لأن الكلام البين هو الفصيح والبيان الإفصاح مع ذكاء.
65. نعم : لأن فلان أبين من فلان :أي أفصح من لساناً وأوضح كلاماً.
66. نعم : لأن البين من الرجال : السمح اللسان ، الفصيح الظريف.

قوية	ضعيفة

3)_ السؤال : قوله تعالى:﴿**وَعِنْدَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ عِينٌ كَأَنَّهُنَّ بَيْضٌ مَكْنُونٌ** ﴾.
(الصافات 48 :49)

إجابات مقترحة:

67. نعم :شبه نساء أهل الجنة (الحور العين) بالبيض المكنون.
68. لا : تشبيه محسوس بمعقول .
69. نعم : تشبيه محسوس بمحسوس .

قوية	ضعيفة

4)_ السؤال:قوله تعالى:﴿ **ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُم مِّن بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً** ﴾
(البقرة :74).

هل التشبيه في الآية من قبيل المعقول بالمعقول ؟

إجابات مقترحة:

70. نعم : لأنه شبه قسوة القلوب بقسوة الحجارة.
71. نعم : لأنه ذكر القسوة في الآية الكريمة مرتين الأولى مقترنة بالقلوب، والثانية مقترنة بالحجارة.
72. لا : لأن القلوب قوية ومؤمنة بما أنزل الله عليها من الآيات.

قوية	ضعيفة

5)_السؤال : هل حدد القرآن الكريم نوعاً خاصاً من الحجارة ولم يترك الأمر على عمومه فيشبه قلوبهم بالحجارة.

قوية	ضعيفة

إجابات مقترحة:

73. نعم : لأن التخصيص جاء ليحدد لنا مقدار قسوة القلوب.
74. نعم : لأن قسوة القلوب فاقت قسوة هذه الصخور الصلبة .
75. لا : لأن القلوب لينة وضعيفة ولا قسوة لها .

سادساً: مهارات التنبؤ بالافتراضات

وارد	غير وارد

1)- العبارة: عرفت _منذ قديم_ البلاغة العربية برجالها ومؤلفاتهم.

افتراضات مقترحة:

76.أثار علماء البلاغة كثير من القضايا وشروحها حول البيان العربي،والبيان القرآني.
77.اهتمت طوائف النحاة واللغويين والأدباء والنقاد بالمجازات النبوية .
78.لم يعنِ أهل الدرس الفلسفي والاعتزالي وأصحاب الدراسات الإعجازية بالقرآن الكريم .

2)_العبارة: قيل إن (علوم البلاغة لم تنضج ولم تحترق).

وارد	غير وارد

افتراضات مقترحة:

77. جاءت أصول تراثية في البيان العربي.
78. رسخت هذه الأصول وأخذت في توجيه فن القول العربي ، وتفسير الإعجاز القرآني الكريم
79. إن اتجاهات واضحة قد استمرت مع الزمان واختلاف المكان تشكل الفنّ البياني.

3)_العبارة: اتجاهات البلاغة وظواهرها في العصر الحاضر تدور في :البلاغة القرآنية ، والاتجاه الأدبي، وآخر نقدي ، ورابع فلسفي.

افتراضات مقترحة:

وارد	غير وارد

79. إن هذه الاتجاهات كلها لها رسوم ومعالم واضحة.
80. إن مؤلفاتها تتراءى في حَشْد كبير في المكتبة العربية في العصر الحاضر.
81. إن أمر البيان العربي في العصر الحاضر باتجاهاته ورجاله وقضاياه لا يستحق الدرس ، والتأمل .

4)- العبارة : (يجب أن نهتم بالنافع المفيد من القديم ،ليتحقق مفهوم المعيارية في البلاغة).

افتراضات مقترحة:

غير وارد	وارد

82. لا تحقق البلاغة العربية صورة متوائمة مع الحياة الحاضرة .
83. هذه الصورة لا تنقطع عن القديم لقدمه ، ولا تستنكر للحديث لحداثته .
84. يجب أن نصل الحديث بالقديم في تصور اتجاهات البلاغة في العصر الحاضر.

5)_ العبارة : (البلاغة العربية يجب أن تكون وسيلة وغاية في آنٍ معاً).

افتراضات مقترحة:

غير وارد	وارد

85. يكون ذلك إذا وقفت البلاغة عند الكشف عن جماليات فن القول العربي.
86. تكون وسيلة إلى غاية أخرى ، إذا اتصلت بالكشف عن إعجاز القرآن الكريم
87. أن يكون الدرس البياني وسيلة لبيان الإعجاز البلاغي له غاية ونهاية.

مع تمنياتي بالنجاح والتوفيق

الباحثة

أمل الدربي

مفتاح إجابة اختبار التفكير الناقد بعلم البيان

1- مهارة التفسير.

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
1-		6-		11-	
2-		7 -		12-	
3-		8-		13-	
4-		9-		14-	
5-		10		15-	

2- مهارة الاستنباط

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
16-		21-		26-	
17-		22-		27-	
18-		23-		28-	
19-		24-		29-	
20-		25-		30-	

3- مهارة الاستنتاج.

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
31-		36-		41-	
32-		37-		42-	
33-		38-		43-	
34-		39-		44-	
35-		40-		45-	

4-مهارة المقارنة والتباين.

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
46-		51-		56-	
47-		52-		57-	
48-		53-		58-	
49-		54-		59-	
50-		55-		60-	

5- مهارة تقويم مناقشة الأفكار.

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
61-		66-		71-	
62-		67-		72-	
63-		68-		73-	
64-		69-		74-	
65-		70-		75-	

6- مهارة التنبؤ بالافتراضات .

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
76-		81-		86-	
77-		82-		87-	
78-		83-		88-	
79-		84-		89-	
80-		85-		90-	

ملحق رقم (14)

نموذج مفتاح إجابة اختبار التفكير الناقد بعلم البيان

1- مهارة التفسير.

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
1-	مرئية	6-	غير مرئية	11-	غير مرئية
2-	مرئية	7 -	غير مرئية	12-	مرئية
3-	مرئية	8-	مرئية	13-	غير مرئية
4-	مرئية	9-	مرئية	14-	مرئية
5-	مرئية	10-	مرئية	15-	مرئية

2- مهارة الاستنباط .

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
16-	صحيح	21-	صحيح	26-	صحيح
17-	صحيح	22-	صحيح	27-	صحيح
18-	صحيح	23-	صحيح	28-	صحيح
19-	خطأ	24-	خطأ	29-	صحيح
20-	خطأ	25-	صحيح	30-	صحيح

3- مهارة الاستنتاج.

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
31-	صحيح	36-	صحيح	41-	خطأ
32-	خطأ	37-	صحيح	42-	صحيح
33-	صحيح	38-	خطأ	43-	صحيح
34-	صحيح	39-	صحيح	44-	خطأ
35-	خطأ	40-	صحيح	45-	صحيح

4-مهارة المقارنة والتباين.

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
46-	خطأ	51-	صحيح	56-	خطأ
47-	خطأ	52-	خطأ	57-	صحيح
48-	خطأ	53-	خطأ	58-	خطأ
49-	خطأ	54-	خطأ	59-	خطأ
50-	خطأ	55-	خطأ	60-	صحيح

5- مهارة تقويم مناقشة الأفكار

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
61-	قوية	66-	قوية	71-	قوية
62-	ضعيفة	67-	قوية	72-	ضعيفة
63-	ضعيفة	68-	ضعيفة	73-	ضعيفة
64-	قوية	69-	قوية	74-	قوية
65-	قوية	70-	قوية	75-	قوية

6- مهارة التنبؤ بالافتراضات .

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
76-	وارد	81-	وارد	86-	وارد
77-	وارد	82-	غيروارد	87-	وارد
78-	غيروارد	83-	غيروارد	88-	وارد
79-	وارد	84-	وارد	89-	وارد
80-	وارد	85-	غيروارد	90-	وارد

مع تمنياتي بالنجاح والتوفيق

الباحثة

أمل الدربي

ملحق رقم (15)

أهداف البرنامج المقترح

أولا: الأهداف العامة :-

▪يتوقع في نهاية هذا البرنامج وبعد عمل أوجه النشاط المطلوبة أن يكون الطلبة قادرين على: -

- استخدام اللغة العربية في نقل أفكارهم ومشاعرهم استخداماً جيداً .
- تذوق ما في الآيات القرآنية والشواهد من إعجاز بلاغي .
- تذوق ما في الأدب من معانٍ وأفكار سامية وما بها من صور بيانية سيما التشبيهات بأنواعها.
- تنمية الميول القرائية لدى الطلبة وجذبهم إلى البحث والمطالعة وخاصة في مجال البلاغة.
- توثيق صلة الطلبة بلغتهم العربية والتي هي لغة القرآن الكريم .
- تعزيز انتماء الطلبة باللغة العربية واعتزازهم بها.
- تعزيز ارتباط الطلبة بعقيدتهم الإسلامية وتراثهم الأدبي.
- تنمية الجانب الوجداني لدى الطلبة مما يمنحهم الحس البلاغي الرقيق.

ثانياً: الأهداف الخاصة :-

وتنقسم إلى ثلاثة أقسام :

- الأهداف الإدراكية (المعرفية) .
- الأهداف النفسحركية.
- الأهداف الوجدانية (الإنفعاليه).

أولا: الأهداف المعرفية:-

- يعرف كلمة البيان ومعناها.
- يحدد موضوعات علم البيان .
- يختار وحدة التشبيه من بين الموضوعات.
- يشرح معنى التشبيه لغة .
- يبين معنى التشبيه اصطلاحاً.
- يعدد ما ذكره العلماء من تعريفات عدة للتشبيه أمثال المبرد – قدامة – السكاكي – القزويني.
- يوضح أركان التشبيه باعتبار الطرفين.
- يصنف أنواع التشبيه المحسوس والمعقول.
- يوضح التشبيهات الواردة في الآيات الكريمة.
- يفسر تشبيه المعقول بالمعقول.

- يمثل للتشبيه المعقول بالمعقول بالآيات القرآنية .
- يشرح تشبيه المحسوس بالمعقول .
- يفرق بين التشبيه المفرد والمركب والمتعدد.
- يميز معنى المفرد في النحو والمفرد في البلاغة.
- يمثل للتشبيه المفرد بآيات من القرآن الكريم.
- يشرح الآيات الكريمة شرحاً وافياً.
- يوضح تشبيه المركب بالمركب.
- يبين معنى المركب.
- يستخرج أمثلة من القرآن الكريم على تشبيه المركب بالمركب.
- يسمي أقسام تشبيه المتعدد بالمتعدد.
- يميز بين التشبيه (الملفوف – المفروق – التسوية – الجمع).
- يشرح معنى التشبيه الملفوف.
- يبين معنى التشبيه المفروق.
- يفسر معنى تشبيه التسوية .
- يؤول معنى تشبيه الجمع.
- يفرق بين أداوت التشبيه.
- يعدد أداوت التشبيه.
- يقارن بين الحروف – الأسماء – الأفعال كأدوات تشبيه.
- يبرهن على أدوات التشبيه (الحروف) بآيات كريمة.
- يشرح الآيات الكريمة الدالة على الحروف.
- يفسر أداة التشبيه كأن .
- يبين أن التشبيه بكأن أبلغ من التشبيه بالكاف.
- يشير إلى أداوت التشبيه في الأدوات في الأسماء .
- يعدد أدوات التشبيه في الأسماء.
- يمثل لأدوات التشبيه في الأسماء .
- يبين أقسام التشبيه باعتبار الأداة.
- يفسر معنى التفسير المرسل .
- يأتي بأمثلة على التشبيه المرسل .
- يشرح معنى الآيات الواردة على التشبيه المرسل .

- يعرف التشبيه المؤكد.
- يحلل الآيات الواردة على التشبيه المؤكد.
- يستنبط معنى التشبيه باعتبار وجه الشبه .
- يعدد أقسام التشبيه باعتبار وجه الشبه.
- يشرح معنى وجه الشبه المفرد.
- يوضح الآيات الدالة على وجه الشبه المفرد.
- يفسر معنى وجه الشبه المتعدد.
- يكتب الآيات الدالة على وجه الشبه المتعدد.
- يشرح معاني الآيات الدالة على وجه الشبه المتعدد.
- يشير إلى معنى وجه الشبه المركب.
- يمثل بآيات كريمة لوجه الشبه المركب.
- يحلل الآيات الكريمة الدالة على وجه الشبه.
- يفسر معنى وجه الشبه.
- يذكر الفرق بين وجه الشبه المتعدد والمركب.
- يحلل الأمثلة الواردة على التشبيه المجمل.
- يفسر معنى التشبيه القريب.
- يوضح أسباب قرب التشبيه.
- يشرح معنى التشبيه البعيد.
- يستنبط أسباب بعد التشبيه.
- يعرف معنى كثرة التفصيل .
- يفرق بين التشبيه الوهمي والخيالي.
- يعدد أنواع التشبيه.
- يعرف التشبيه البليغ.
- يأتي بأمثلة على التشبيه البليغ.
- يفسر معنى الآية الكريمة الدالة على التشبيه البليغ.
- يبين أن التشبيه البليغ من أعلى مراتب التشبيه.
- يفسر معنى التفسير الضمني .
- يحلل الآيات الدالة على التشبيه الضمني.
- يبين معنى التشبيه المقلوب.

- يشرح الآيات الواردة على التشبيه المقلوب.
- يوضح معنى التشبيه التمثيلي.
- يبين أن وجه الشبه منتزع من عدة أمور.
- يربط بين التشبيه التمثيلي والتشبيه المركب.
- يطبق المعاني التي وردت في الآيات في مواقف حياتية.
- يشير إلى أغراض التشبيه.
- يبين الأغراض التي تعود إلي المشبه.
- يوضح بيان حال مقدار المشبه.
- يفسر بيان إمكان وجود المشبه.
- يأتي بأمثلة على بيان إمكان وجود المشبه.
- يحلل أمثلة بيان وجود المشبه.
- يبين تقرير حال المشبه.
- يفسر معنى تزيين المشبه .
- يشرح الأمثلة الواردة على تزيين المشبه.
- يميز بين تزيين المشبه وتقبيح المشبه.
- يوضح معنى تقبيح المشبه.
- يعدد صور استطراف المشبه.
- يحلل الأمثلة الواردة من القرآن على تقبيح المشبه.
- يسمي الأغراض التي تعود إلي المشبه به.
- يوضح معنى التشبيه المقلوب.
- يفسر معنى بلاغة التشبيه.
- يفسر الوظيفة الأساسية للتشبيه.
- يشير إلى آراء البلاغيين في التشبيه أمثال : د. شوقي ضيف – ابن وهب – أبو هلال العسكري.

ثانياً : الأهداف النفسحركية:-

- يبحث في المكتبة عن بعض المراجع المقترحة في مباحث علم البيان.
- يكتب تقريراً عن أحد علماء البلاغة العربية .
- يستعين ببعض الكتب المقترحة في موضوع علم البيان .
- يبحث في المكتبة عن أشهر علماء علم البيان .

- يتلو الآيات الكريمة الدالة على التشبيه تلاوة جيدة.
- يطبق أحكام التجويد أثناء التلاوة.
- يسلك سلوكاً حسناً في تعامله مع الآخرين.

ثالثاً: الأهداف الوجدانية :-

- يتوقع بعد دراسة هذا البرنامج وتنفيذ أوجه النشاط المطلوبة من المتعلم أن يكون قادراً على :
- تنمية الميول القرائية نحو البلاغة العربية سيما علم البيان .
- يتذوق ما في علم البيان من جمال بلاغي في النظم القرآني .
- يتذوق ما في الأدب العربي من جمال بلاغي .
- ينمي مهارات البحث الأدبي المتواصل لدى الطلبة .
- يثمن جهود علماء البلاغة في هذا العلم .
- يقدر أهمية علم البيان.
- يبدي رأيه في جهود علماء البلاغة.
- يعتز بمبادئ دينه القويم.
- يميل إلي الاقتداء بالاتجاهات الدينية.
- يحترم الرأي الآخر ويستمع له ويناقشه.
- يتعود ممارسة القيم الإسلامية الحكيمة.
- ينفر من التفكير الخرافي.
- يتمسك بالتفكير الناقد ويطوره.

ملحق رقم (16)

خطوات بناء البرنامج المقترح

أ- مرحلة تخطيط البرنامج وتشمل على :

1- المنطلقات الفكرية للبرنامج التعليمي .
2- تحديد وحدات البرنامج .
3- تحديد الأهداف العامة للبرنامج.
4- تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج.
5- تحديد المعايير التي ينبغى توافرها في أهداف البرنامج.
6- تحديد المحتوى العلمي للبرنامج .
7- تحديد المعايير التي ينبغى توافرها في محتوى البرنامج.
8- تحديد الطرائق والاستراتجيات في تدريس البرنامج .
9- تحديد المعايير التي ينبغي توافرها في طرائق تدريس البرنامج.
10- اختيار الوسائل التعليمية المستخدمه في تنفيذ البرنامج .
11- تحديد المعايير التي ينبغي توافرها في الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج.
12- اختيار الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج.
13- تحديد المعايير التي ينبغي توافرها في الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج.
14- تقويم البرنامج.
15- تحديد المعايير التي ينبغي في تقويم البرنامج.

ب- مرحلة تنفيذ البرنامج:

في هذه المرحلة تم عرض المحتوى الدراسي في وحدة التشبيه بعلم البيان لطلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة للعام الدراسي2010-2011 م على هيئة دروس تعليمية والتي تعتبر دليلاً للمعلم في تنفيذ البرنامج والتي تشمل على المهارة – الدرس – الهدف – المحتوى – الأنشطة – الوسائل المستخدمة – التقويم .

وتشمل مرحلة التنفيذ على عدد من الدروس بحيث يتم تغطية محتوى البرنامج وإثراء للمحتوى من خلال توظيف الإعجاز البلاغي مدعماً بالآيات القرآنية في كل موضوع من موضوعات الوحدة بشرائح البوربونت الصوت والحركة .

المنطلقات الفكرية للبرنامج التعليمي:

ينطلق البرنامج من أسس التربية الإسلامية واضحة المعالم والأبعاد لا لبس بها ولا غموض والأسس الإسلامية المتعددة منها العقائدية التي ينبث عنها نظام تربوي متكامل ومتوازن والأسس الفكرية التي يقصد بها التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة ينبث من عقيدة التوحيد وبالتالي نجدها تنشئ في العقل والقلب آثاراً، كما أنها تنشئ الحياة الإنسانية كذلك ينشىء مع العقل والقلب حالة من الانضباط لا تتأرجح معها الصور ولا تهتز معها القيم ولا يتمتع فيها التصور ولا السلوك (قطب ، 226:1987)

ملحق رقم (17)

معايير البرنامج المقترح

حددت الباحثة المعايير التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج المقترح فيما يلي:

المعايير التي ينبغي توافرها في أهداف البرنامج:

- أن تتسق والأهداف التربوية العامة للبرنامج المقترح.
- أن تكون واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم والمتعلم.
- أن تتلاءم وقدرات الطلبة ، وتلبي حاجاتهم ، ورغباتهم ، وميولهم.
- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- أن تشمل الجوانب المختلفة للنتاجات التعليمية.
- أن ترتبط بالمضمون التعليمي (بلاغه "2" علم البيان).
- أن تراعي الإمكانات المادية المتاحة في الجامعة.
- أن تؤكد ضرورة الأخذ بأسس التعلم ونظرياته (التعزيز ، والتغذية الراجعة ، والمحاولة والخطأ،والتعلم بالمعنى).

المعايير التي ينبغي توافرها في محتوى البرنامج:

- أن يكون مرتبطاً بالأهداف المخطط لها ، والمتعلقة بالبلاغة (2) علم البيان.
- أن يتمشى مع الخصائص النمائية للمتعلمين ، ويراعي حاجاتهم ، وميولهم ، ورغباتهم.
- أن يرتبط بالخبرات السابقة لدى المتعلمين.
- أن يكون المحتوى صادقاً.
- أن يحقق مبدأ التوزان من حيث الشمول والعمق ، وبين الجانبين النظري والعملي.
- أن يراعي مبدأ التكامل الرأسي بين مساق علم البيان وفروع اللغة العربية الآخرى.
- أن يتم تنظيمة وفقاً للتنظيم المنطقي والسيكلوجي.
- أن يعزز المنظومة القيمية لدى الطلاب.
- أن يرتبط بالواقع .
- أن يكون قابلاً للتطوير المستمر.
- أن يشجع على تنمية بعض سمات التفكير الناقد لدى الطلبة.

المعايير التي ينبغي توافرها في طرائق تدريس البرنامج:

- أن تتسق مع الأهداف التعليمية المراد تحقيقها ، والمتعلقة بالبلاغة (2)علم البيان.
- أن تتلاءم وطبيعة المادة التعليمية (علم البيان).
- أن تستخدم الوسائل التعليمية المُعينة كلما أمكن ذلك.

- أن تتناسب والبيئة التعليمية المتاحة.
- أن تحث المتعلمين على التفكير ، والقيام بنشاطات تعليمية هادفة.
- أن تعمل على جذب انتباه الطلبة للموضوع المراد تدريسه.
- أن توفر فرصاً لكل من التعلم الفردي والجماعي.
- أن تأخذ بالاتجاهات الحديثة في استخدامها في عملية التعلم.

المعايير التي ينبغي توافرها في الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

- أن تكون منتمية إلى الهدف التعليمي الخاص بالبلاغة (2)علم البيان.
- أن تتلاءم والخصائص النمائية للطلبة ، وتثير اهتماماتهم.
- أن تعتمد الأسلوب العلمي في صدقها ، وصحة معلوماتها ، ودقة لغتها.
- أن تراعي الخصائص الفنية للوسيلة كالوضوح ، وجودة الأداء ، ومناسبتها لظروف التعلم.
- أن يتوفر فيها عنصر الأمان، والتشويق ، والمرونة ، والاقتصاد في الوقت ، والجهد ، والمال.
- أن تكون متنوعة بحيث تراعي الفروق الفردية.
- أن توفر جواً من المشاركة الوجدانية والحوارية بين المتعلمين.
- أن تعمل على إثراء عملية التعلم.
- أن تراعي إمكانات المعلم ، وخبراته ، ومهاراته في كيفية استخدام الوسيلة .
- أن تستفيد من إمكانات البيئة المحلية في إعدادها.

المعايير التي ينبغي توافرها في الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج:

- أن تكون محققة للهدف المنشود.
- أن تناسب مستوى التلاميذ وإمكاناتهم ، وتلبي حاجاتهم ورغباتهم.
- أن تخضع للملاحظة الدقيقة والتسجيل .
- أن تكون متنوعة ، بحيث تراعي الفروق الفردية.
- أن تشجع العمل الفردي والجماعي لدى المتعلمين.
- أن تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

المعايير التي ينبغي توافرها في تقويم البرنامج:

- أن يرتبط بجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية.
- أن يكون شاملاً لمجالات الأهداف (المعرفية ، والوجدانية ، والنفسحركية).
- أن يحقق مبدأ التعاون فيما بين المعلم والمتعلم.
- أن يعتمد الأسلوب العلمي من حيث الصدق ، والثبات ، والموضوعية.

- أن يستخدم أساليب تقويم متنوعة ، كما في الأسئلة الشفوية ، وأوراق العمل ، بطاقات تدريسية متنوعة ، والوظائف البيتية .
- أن يوزان بين الجانب النظري والتطبيقي .
- أن يكون مستمراً منذ البدء في عملية التخطيط ، إلى تقوميه.
- أن يأخذ بمبدأ التعزيز كدافع لعملية التعلم.
- أن يراعي تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة .

هذا وقد تم ترتيب المعايير السابقة وفقاً لأهميتها في البرنامج المقترح ، وورودها فيه .

محتوى البرنامج :

يتكون البرنامج من وحدة دراسية تعرض تفصيلاً (وحدة التشبيه) بأنواعه بعلم البيان.

تحديد الطرائق والاستراتجيات في تدريس البرنامج :

2-المنظمات المتقدمة .

3-المناقشة والحوار .

4- طريقة المحاضرة.

5-طريقة العرض العملي وهي : عرض الشرائح التعليمية التي تتعلق بالبرنامج المقترح باستخدام الحاسوب بوربوينت (power point).

6-عرض الآيات الكريمة بصوت الشيخيين الكريميين أحمد العجمي والسديس.

الوسائل التعليمية :-

للوسائل التعليمية دور مهم في تنفيذ وإنجاح البرنامج ، فهي تخلق جواً من الإثارة والانتباه والدافعية في الموقف التعليمي وتيسر نقل المعلومات، وتوفر الوقت والجهد وتعمل على رفع كفاية المعلم المهنية وتشجع المتعلم على المشاركة والتفاعل،إضافة إنها تجعل المتعلم أكثر فاعلية وأبقى أثراً. (مرعي، 2000: 270)

لذا فالوسائل التعليمية تعتبر إضافة حقيقية لطرائق التدريس المقترحة حيث أنها تؤدي دوراً مهماً في تحقيق أهداف البرنامج ، وتتعدد الوسائل التعليمية بتعدد مواقف استخدامها ولكن يمكن إختيار بعض الوسائل التعليمية التي تسهم في زيادة فاعلية طريقة التدريس المقترحة في تحقيق أهداف البرنامج .

وتتحدد الوسائل المقترحة في البرنامج :

- جهاز حاسوب .
- طريقة العرض العملي وهي عرض الشرائح التي تتعلق بالبرنامج عن طريق برنامج power (point).

- قامت الباحثة بجمع كل الآيات القرآنية المتعلقة بمحتوى البرنامج من خلال قراءتها للقرآن الكريم وتحميله من الشبكة العنكبوتية بالرسم الكوفي بصوت الشيخين أحمد العجمي والسديس .

- ترتيب الآيات القرآنية التي تم جمعها بحيث تنسجم مع ترتيب المحتوى الدراسي التي تتعلق بكل وحدة دراسية مختارة .

- عرضها بصورة مرتبة بعد تجهيزها من خلال مونتاج بالصوت لأحد المقرئين الشيخ السديس – إمام الحرم المكي الشريف – و صوت الشيخ أحمد العجمي وبالصورة من خلال عرض الآيات القرآنية يتخللها مناظر خلفية تتعلق بمحتوى الآيات مثل الشمس والقمر والليل والنهار والسماء والأرض ... الخ .

- الاستفادة من أشرطة الإعجاز العلمي للقرآن الكريم للدكتور طارق سويدان والشيخ عبد المجيد الزنداني.

- عمل مونتاج لهذه الأشرطة بحيث تتناسب مع المحتوى الدراسي.

- التنسيق والتعاون مع مركز الوسائل بالجامعة الإسلامية لتجهيز هذه الأشرطة وتزويدهم بنسخة منها .

- أوراق عمل مختلفة وأنشطة مطلوبة من المتعلم .

- الكتب والكراسات المستخدمة أثناء الدرس البلاغي .

- السبورة الطباشيرية ، السبورة البيضاء لعرض بعض النقاط الغامضة وبعض الأسئلة والمفاهيم والتدريب عليها .

- الاستعانة بالمراجع المقترحة في علم البيان.

هناك عدة تساؤلات تطرح : هل اختبارات التحصيل قادرة على قياس كل ما يتعلمه الطالب ؟

نقول أنه من الصعب أن نطلق إجابة عامة على هذا التساؤل ، ولكن التحصيل مثله مثل الذكاء فمن الصعب تحديده بدقة ولكن ننهج منهج نتبع فيه الآثار المترتبة والدالة من الغرض من هذا الاختبار .

كما أن بعض التغيرات التي قد تحدث للطالب ليست كلها نتاج العلمية التعليمية في الجامعة أو المدرسة وبسبب هذا التداخل الذي يسهم في التغيرات التي يتعرض لها الطالب ، ولهذا التحصيل لا يمكن رده إلى الجامعة والمدرسة . (أ .د. يونس ، 2006 : 41)

تقييم التعلم والتحصيل " مفهومه ومكوناته في التربية "

التقييم في اللغة هو تقرير قيمة الشيء أو الحكم في قيمتة . وتقييم التحصيل لم يختلف كثيراً عن قرينة في اللغة ، حيث يجسد في رأينا : تعيين قيمة أو كفاية نتائج التعلم أو حصيلته . أو هو عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين الحكم في قيمة أو كفاية ظاهرة سلوكية تحصيلية تخص تعلم الطلاب بالمقارنة بمعايير كمية / نوعية / كيفية مقترحة .

ومفهوم تقييم التعلم والتحصيل الذي نتبناه خلال الكتاب يخص نفسه بالحكم على كفاية نتائج التعلم كماً ونوعاً وكيفاً في تحقيق الأهداف التربوية المنشوده بالمقارنة مع المواصفات المعاييرة المحدده لكل منهم .حتى يتمكن التقييم من تكوين الحكم أعلاه ، يستلزمه توفير كمية كافية من البيانات المناسبة بخصوص موضوع التحصيل ، يستطيع بذلك إجراء المقارنات المطلوبة وصناعة القرارات التقيمية البناءة على أساسها . ويكون ذلك تحت أربع عمليات رئيسية هي الملاحظة والقياس ثم التقدير والتثمين والحكم والملاحظة والقياس والتقدير هي عمليات أساسيه لتقييم التحصيل ، وعناصر عضوية مقررة لمفهومة ، لا يقوى عملياً على الحدوث في التربية بدونه.

(حمدان، 2002: 7)

يكون التقويم عن طريق تقويم التحصيل حيث يعرفه الجمل : " بأنه اكتساب الطالب للمعارف والمهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة ويمكن قياس التحصيل بعدة طرق وأساليب ولعل الهدف من تصميم هذه الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة "

(شعلة ،1421هـ : 113)

ولقد عرف الاختبار التشخيصي Achievment Test بعدة تعريفات حيث عرفة بامشموس بأنه (الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة ، في تعلم مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد الدراسية عن طريق أسئلة تراعي في صياغتها شروط معينة وتمر بخطوات نصل بها إلى تحقيق أهداف الاختبار) (بامشموس، 1405هـ : 157)

وفد عرفه كلٌ من Lehman &Mehren بأنه (اختبار يقاس به مدى تحصيل الفرد لشيء من الأشياء أو اكتساب لمعرفة محددة أو مهارات معينة وفي الغالب تتم هذه الأشياء نتيجة تعليم أو تدريب مخطط منظم (الطريري، 1418هـ :278)

وقد عرفة Ebel بأنه (اختبار صمم بقصد قياس إلمام الطالب في معرفة محددة أو براعته في مهارات معينة). (الطريري، 1418هـ : 279)

تحديد وسائل التقويم المقترحة :

للتقويم أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم ، فهو يزودنا بمعلومات كافية عن مدى تحقق الأهداف ، وهو وسيلة لتحقيق التعلم وزيادة دافعية المتعلم . (عفانة، 1996 : 361)

وفي ضوء ما توصل إلية البحث الحالي من معايير ينبغي أن تراعى في التقويم فإنة يمكن أن نقدم عدداً من الأساليب التقويمية التي تكون قادرة على قياس مدى بلوغ الأهداف المرجوة والتقويم في البرنامج الحالي يقوم على :

1- **اختبار التطبيق الاستطلاعي:**

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية على طلاب وطالبات المستوى الثاني لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية والأقصى الذين يدرسون البلاغة (2) مساق علم البيان.

2-**الاختبارات القبلية :**

- تتم قبل دراسة البرنامج وذلك لتحديد خبرات المتعلم السابقة التي تسهم في تعلم محتوى المادة التعليمية الجديدة .
- قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير الناقد (واطسون – جلاسر) على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل إجراء التجربة ألا وهي تدريس البرنامج.
- قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل في مساق علم البيان على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية.

التقويم التكويني :

وتم من خلال التدريبات والأنشطة المتضمنة كأوراق العمل في كل درس من دروس البرنامج بحيث تجعل المتعلم يتأكد من مدى استيعابه لكل قسم قبل الانتقال إلي تعلم قسم جديد.

3-**التقويم الختامي:**

1-وتمثل في اختبار بعدي في التحصيل العلمي بعلم البيان أعطى للمتعلم في نهاية تدريس البرنامج المقترح وذلك لقياس نتاجات تعلم المتعلم ومعرفة فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل لدى الطلبة.

2- وتمثل في اختبار بعدي في التفكير الناقد أعطى للمتعلم في نهاية تدريس البرنامج المقترح وذلك لقياس نتاجات تعلم المتعلم ومعرفة فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة .

ضبط البرنامج :

بعد الانتهاء من بناء البرنامج وهو في صورته الأولية تم عرضه على المشرف التربوي ومجموعة من الأساتذة الأفاضل المتخصصين ومجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول محتويات البرنامج من ناحية المحتوى العلمي والأنشطة المصاحبة ، وسلامة اللغة وملاءمتها وأساليب التقويم وإجراء بعض التعديلات والأخذ بآراء وتعديلات المحكمين حتى أصبح البرنامج معداً في صورته النهائية ويتمتع بالصدق الظاهري وتم تطبيقه على المجموعة التجريبية و الضابطة وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية .

جدول(5.27)

محتوى البرنامج وزمن تطبيقة (عدد المحاضرات)

مسلسل	عنوانه	رقم البند وعنوانه	عدد المحاضرات	زمن المحاضرة
1	تهيئة وتعارف	طلبة وطالبات	1	ساعة
2	تقسيم المجموعات	ضابطة وتجريبية	1	ساعة
3	اختبار قبلي في التحصيل	للضابطة والتجريبية طلاب– طالبات	1	ساعة
4	اختبار قبلي في التفكير الناقد	للضابطة والتجريبية طلاب – طالبات	1	ساعة
5	علم البيان	مقدمة في علم البيان	1	ساعة
6	أولاً : التشبيه	معنى التشبيه لغة واصطلاحاً ، أركان التشبيه	1	ساعة
7	أنواع التشبيه	تشبيه المحسوس بالمحسوس تشبيه المعقول بالمعقول	1 1	ساعة
		تشبيه المحسوس بالمعقول تشبيه المعقول بالمحسوس تشبيه المركب بالمركب التشبيه المفروق	1 1 1	ساعة

8	ثانياً : أداوت التشبيه	الأول : الحروف الثاني : الأسماء الثالث : الأفعال	2	ساعة
9	ثالثاً :1- التشبيه باعتبار وجه الشبه	1- وجه الشبه المفرد 2- وجه الشبه المتعدد 3- وجه الشبه المركب 4- الفرق بين وجه الشبه المتعدد والمركب 5- وجه الشبه باعتبار الذكر والحذف 6- التشبيه المجمل	2	ساعة
10	2- التشبيه القريب والبعيد	أولاً : التشبيه القريب معناه. أسباب قرب التشبيه. ثانياً: التشبيه البعيد . أسباب بعد التشبيه .	1	ساعة
11	أنواع التشبيه	أولاً : التشبيه البليغ. ثانياً : التشبيه الضمني. ثالثاً: التشبيه المقلوب قيمتة البلاغية . رابعاً : التشبيه التمثيلي	1 1 2	ساعة
12	أغراض التشبيه 1-الأغراض التي تعود إلى المشبه	1- بيان حال المشبه . 2- بيان مقدار حال المشبه . 3- بيان إمكان وجود المشبه. 4- تقرير حال المشبه في ذهن السامع.	2	ساعة
13	تزيين التشبيه تقبيح التشبيه	معنى تزيين التشبيه أمثله من الآيات والشعر معنى تقبيح الشعر استطراف المشبه	2	ساعة
14	2- الأغراض التي تعود إلى	الغرض الأول : التشبيه المقلوب.		

	المشبه به	الغـرض الثـاني : بيـان الاهتمـام بالمشبه به. بلاغة التشبيه	1	ساعة
15	التخيل والتجسيم	مشـاهد مـن القـرآن الكـريم علـى التخيـل وبيـان الإعجـاز البلاغـي فيها . مشـاهد مـن القـرآن الكـريم علـى التجسيم وبيـان الإعجـاز البلاغـي فيهـــــــــــــــــــــا التجســـيم وصـــف المعنـــوي بمحسـوس وضـرب الأمثلـة علـى المعنوي بالمحسوس.	3	ساعة
16	اختبـار بعـدي فـي التحصـيل بعلـم البيان	للضابطة والتجريبية طلاب – طالبات	2	ساعة
17	اختبار بعدي في التفكير الناقد	للضابطة والتجريبية طلاب وطالبات	2	ساعة
مـجـمـوع المحاضرات لكل شعبه عدد الشعب (4)			32	32 ساعة

الطريقة والإجراءات

طريقة تدريس البرنامج:-

بعد الرجوع إلى الأدب التربوي وبعض كتب الدراسات والتدريس والدراسات السابقة وجد أن الطريقة المستخدمة في تدريس البلاغة هي طريقة القياس وذلك بعرض القاعدة ثم قياس الأمثلة عليها أو طريقة الاستقراء بعرض الأمثلة ثم استقراء القاعدة .

ولكن الباحثة تقترح برنامجاً جديداً طريقة جديدة في تدريس هذا المساق (علم البيان) (البلاغة2) (ARABB2353) المقرر على طلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية شعبة (204-201) طالبات مبنى اللحيدان(L) قاعة (316)(101) طلاب مبنى (K) قاعة (203)حيث لجأت إلي توظيف الإعجاز البلاغي القرآني للشواهد التي تساعد في تنمية التحصيل والتفكير الناقد وزيادته لدى الطلبة ، لذا قامت الباحثة بتصميم برنامج إثرائي مقترح من إعدادها الخاص بالرجوع إلى المراجع والكتب المتضمنة محتوى علم البيان وزودت هذا البرنامج بالعديد من الشواهد القرآنية وتفسيرها وبيان بعض الأشعار . وكتابة البرنامج على البوربوينت بالصوت والصورة للشيخ أحمد العجمي و السديس وهذه الطريقة تسعى إلي إكساب الطلبة مهارات أساسية ترتبط بكيفية تعلمه وهي وسيلة وأداء من أجل تنمية أنماط التفكير سيما الناقد منه في تحقيق أهدافه و احتياجاته المتجددة لذا فقد ارتأت الباحثة هذه الطريقة لما لها من سمات عديدة منها:

- تحسين مستوى المتعلم ووصوله إلي درجة إصدار الحكم واتخاذ القرارات ذلك لأن البرنامج يعمل على تنمية التحصيل و التفكير الناقد لدى المتعلم لمساق علم البيان.
- تهدف إلى رفع كفاية المتعلم والوصول به إلى أعلى مستويات التحصيل العلمي حسب قدراته وإمكانياته.
- تهدف إلى رقي فكره وتزويده بمهارات التفكير العليا .
- توثق صلة المتعلم بينه وبين ربه وتزيده قوة وايماناً.

وقد استعانت الباحثة باختبار(واطسون – جلاسر) المتضمنة بمهارات التفكير الناقد للدراسة الحالية حيث تم تعديل بعض فقراته في ضوء البيئة الفلسطينية وما يتفق مع أفراد عينة البحث وذالك بعد توزيعه على مجموعة من المحكمين في الجامعة الإسلامية والأقصى بغزة ، إذ كانت التعديلات على مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد تتعلق ببعض الصياغات غير الواضحة وحذف بعض الألفاظ التي لا تتفق مع خصائص المجتمع الفلسطيني مع تعديل بعض مضمون المفردات والعبارات ويشتمل هذا الاختبار على ستة أنواع من مهارات التفكير الناقد تكون في مجموعها مكونات التفكير الناقد مجتمعة وإليك أهم مهارات التفكير الناقد :

1- مهارة التفسير. 2- مهارة الاستنباط. 3- مهارة الاستنتاج . 4-مهارة المقارنة والتباين.
5- مهارة تقويم مناقشة الأفكار. 6 - مهارة التنبؤ بالافتراضات .

وبهذا فإن اختبار مهارات التفكير الناقد يشتمل على (90) فقرة.تمثل ستة أنواع من المهارات تكون في مجموعها مهارات التفكير الناقد ، إذ تم وضع (15) فقرة لكل مهارة رئيسة من مهارات التفكير الناقد وهذا يعني أن اختبار التفكير الناقد يتكون من بطارية اختبارات لمقياس مهارات التفكير لدى طلبة الجامعة ، حيث أنه يمكن اعتبار كل مهارة رئيسة يقيسها الاختبار تمثل اختباراً مستقلاً فلذا إن اختبار مهارات التفكير الناقد يعد اختباراً مركباً، إذ يشتمل على مجموعة من الاختبارات التي تقيس مهارات متعددة ،إلاّ أن تلك الاختبارات في مجموعها تقيس المهارات الرئيسة والأساسية للتفكير الناقد كما أنه تم وضع ورقة إجابة (Answer Sheet) لبطارية اختبار مهارات التفكير الناقد حيث تضمنت نقاط استجابة لكل اختبار فرعي تختلف عنها في الاختبارات الفرعية الأخرى كما أنه تم تصحيح ورقة الإجابة بعمل مفتاح لبطارية الاختبارات المكونة لاختبار التفكير الناقد، وإذ أعطيت (درجة واحدة) لكل إجابة صحيحة (ودرجة صفر) لكل إجابة خطأ موضح الإجابات الصحيحة في بطارية مهارات التفكير الناقد ملحق رقم (14).

- وكذلك اختبار التحصيل الذي تكون من (60) فقرة وقامت الباحثة بعمل بطارية لتصحيح الاختبار انظر ملحق رقم (12)

استراتيجيات التدريس الصريح لمهارات التفكير من خلال المحتوي الدراسي المقرر :-

إهتم بير (Beyer) في الكثير من كتاباته بإستراتيجية التدريس الصريح من خلال المحتوى الدراسي المقرر وقد عرف الإستراتيجية بأنها مجموعة من الأحكام والخطوات التي تحوي في داخل كل منها الكثير من الأنشطة والتقنيات التي تساعد الفرد علي تحقيق مهمته (عصفور 1999) وإستراتيجية التدريس المباشر لتعليم التفكير عنده ست خطوات متتابعة و بها عدد من الخطوات الفرعية (Tactics) وهي كالتالي (عصفور 1999).

الخطوة الأولي: تقديم المهارة علي النحو التالي:تحديد الهدف من تعليم المهارة ،وتسمية المهارة وكتابتها علي السبورة ، وكتابة مفردات مرتبطة بالمهارة، وإعطاء تعريف مبدئي لها، وتحديد مجالات استخدام المهارة في حياة الطالب الخاصة والنشاطات والتعليمة والمدرسية، وإجابة سؤال يدور في أذهان الطلبة،لماذا نتعلم هده المهارة ؟ حيث يعطي المعلم تفسيراً لذلك.

الخطوة الثانية: شرح المهارة نظرياً بإستخدام الإجراءات والنشاطات التالية:-
شرح مكونات المهارة بالتفصيل، بما فيها الخطوات وبالتتابع وإجراءات تشكيل المهارة والقواعد والمبادئ والمعايير التي تحكم تشكيل المهارة ،وذكر أيه معلومات ذات صلة بالمهارة ، وتوضيح خطوات واجراءات المهارة بمخطط بياني.
الخطوة الثالثة: العرض التوضيحي للمهارة علي النحو التالي:-
بمساعدة الطلبة يعرض المعلم نموذجاً لمكونات المهارة خطوة خطوة ، وكذلك الإجراءات المتتابعة لتشكيلها، ويوضح المعلم المبادئ والقواعد التي حكم المهارة في كل خطوة وإجراء .
الخطوة الرابعة: مناقشة العرض التوضيحي (مراجعة ما قام به المعلم):
يناقش الطلبة العرض الذي قدمه المعلم إما فرادي أو أزواجاً أو من خلال العمل الزمري من أجل الفهم والاستيعاب لمكوناتها ،وخطوات تشكيلها وإجراءاتها، والمعايير التي تحكمها.
الخطوة الخامسة: الطلبة يطبقون المهارة عملياً: كما تم شرحها وتوضيحها في الخطوتين الثالثة والرابعة.
الخطوة السادسة :التفكير الناقد فيما قام به الطلبة من عمل، ويتضمن ذلك:
الإعادة اللفظية لما دار في عقولهم أثناء تنفيذ المهارة عملياً وتحديد الخطوات والمبادئ المستخدمة وتتابعها، والوعي بالإجراءات والمعايير التي تحكم المهارة ، وإن هذه الخطوة تتضمن معرفة النشاطات الذهنية التي انهمك بها المتعلمون أثناء قيامهم بالمهارة ، وذلك يجعلهم يفكرون بصوت عال، مفصحين عن العملية المستخدمة من أجل تعديلها وتطويرها وإصلاح تعلمهم بها.
المادة التعليمية:
وصف المادة التعليمية:
صممت الباحثة بمتابعة المشرف علي الدراسة مواقف تعليمية تلائم طريقة التفكير الناقد استناداً لمساق علم البيان لطلبة اللغة العربية بالجامعة الإسلامية ومعايير هذه الطريقة .
ويبين الجدول(5.29) نموذج يمثل كيفية التخطيط للوحدة وعدد المحاضرات اللازمة تبعاً للطريقة الناقدة في التدريس.

ملحق (18)
البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية

مقدمة:

الحمد لله الذي شرف الإنسان فعلمه البيان واختصه به، وشرف العرب فأنزل كتابه العظيم بلغتها وعلى أساليبها، فخلدها بذلك على الدهر ، وكتب لها البقاء والنماء،وصانها من الضياع وحببها إلى القلوب والنفوس ،وسخر لخدمتها والعناية بها مَنْ شرفهم بحملها من الأدباء والعلماء، جيلاً بعد جيل.

والصلاة والسلام على سيد الفصحاء وإمام البلغاء سيدنا الرسول الأعظم وعلى آله وصحبه أجمعين.

تتألف البلاغة من علوم ثلاثة : هي المعاني، والبيان ،والبديع وميدان البلاغة الذي تعمل فيه علومها الثلاثة متضافرة هو نظم الكلام وتأليفه على نحو يخلع عليه نعوت الجمال .

وإدراك سمات الكلام البليغ لا يتأتي إلا عن طريق الدرس والبحث والتأمل ومن أجل هذا تبدو الحاجة إلى دراسة البلاغة. فهي تكشف للمتعلم عن العناصر البلاغية التي ترقى بالتعبير صعداً نحو الكمال الفني كما تضع بين يديه الأدوات التي يستطيع بالتمرس بها والتدرب عليها أن يأتي بالكلام البليغ. وهي في الوقت ذاته جزء مكمل لثقافة الناقد والأديب .

إن كلمة البيان تدل على أصل معناها على الوضوح والإبانة سواء كان البيان بالقول المنطوق أو اللفظ المكتوب أو بالإشارة أو بالعقد أو النّصبة كما قال الجاحظ .

ثم تطور هذا المفهوم حتى أصبح علماً من علوم البلاغة الثلاثة مستقلاً بذاته . وقد عرفه علماء البيان بقولهم : " هو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه ".

وفي القرآن الكريم ورد لفظ " بيان "ومشتقاته بهذا المعنى ، قال تعالى:

(الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (٢) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ) (الرحمن:1-3).

وقال تعالى: (وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ) (النحل:89).

وقال تعالى: (إِلَّا أَن يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ) (النساء:19).

وقد جعل الجاحظ البيان ودلالاته خمسة : اللفظ، والإشارة، والعقد، وهو ضرب من الحساب يكون بأصابع اليدين ويقال له حساب اليد، والخط، ولذلك قالوا القلم أحد اللسانين، والنُّصبة- وهي الحال الناطقة بغير اللفظ والمشيرة بغير اليد، وتقوم مقام الأصناف المتقدمة ولا تقصر عن تلك الدلالات ، وذلك ظاهر في خلق السموات والأرض وكل صامت وناطق، ولذلك قال " سل الأرض فقل : من شق أنهارك ، وغرس أشجارك، و جنى ثمارك، فإن لم تجبك حواراً إجابتك اعتباراً " وهذه

الصور الخمس هي البيان عند الجاحظ وقد تابعه في ذلك ابن وهب إلا أنه جعلها أربعة ولو نظرنا إلى هذه الدلالات عند ابن وهب لوجدناها قريبة الصلة بما ذكره الجاحظ .

والرماني قال : " البيان" هو الإحضار لما يظهر به تميز الشيء من غيره في الإدراك، والبيان على أربعة أقسام: كلام وحال وإشارة وعلامة، والكلام على وجهين : كلام يظهر به تميز الشيء عن غيره فهو بيان، وكلام لا يظهر به تميز الشيء فليس ببيان كالكلام المخلط، والحال الذي لا يفهم به معنى" .

فالبيان عند الرماني يلتقي بما روي عن الجاحظ وابن وهب .

وابن رشيق نقل عن الرماني ولكنه لم يقف عنده، وساق له تعريفاً وقال : " هو الكشف عن المعنى حتى تدركه النفس من غير عقلة، وإنما قيل ذلك لأنه قد يأتي التعقيد في الكلام الذي يدل ولا يستحق اسم بيان وعبد القاهر الجرجاني : " جعل الفصاحة، والبلاغة، والبراعة، والبيان، تدل على معنى واحد أو متقارب وهو التعبير عن فضل بعض القائلين على بعض من حيث نطقوا، وتكلموا، وأخبروا السامعين عن مقاصدهم وأغراضهم وراموا أن يعلموهم ما في نفوسهم ، ويكشفوا لهم عن ضمائر قلوبهم " .

فالبيان عند عبد القاهر لم يتغير عن ذي قبل ولا زال المقصود منه معنى الكشف والإيضاح عما في النفس، والدلالة عليه .

وابن الأثير رأى في "البيان" معنى واسعاً يدل على البلاغة كلها – فصاحة وبلاغة– فقال :

" موضوع علم البيان هو الفصاحة والبلاغة وصاحبه يسأل عن أحوالهما اللفظية والمعنوية ، وهو والنحوي يشتركان في أن النحوي ينظر في دلالة الألفاظ على المعاني من جهة الوضع اللغوي وتلك دلالة عامة، وصاحب علم البيان ينظر في فضيلة تلك الدلالة وهي دلالة خاصة وجعل أدوات علم البيان ثمانياً: معرفة علم العربية من النحو والتصريف، وما يحتاج إليه من اللغة ومن أمثال العرب وأيامهم ومعرفة الأحكام السلطانية في الإمامة والإمارة والقضاء ، وحفظ القرآن والأخبار النبوية ومعرفة علم العروض والقوافي لمن يريد الشعر" .

وظل هذا المفهوم الواسع لكلمة "بيان" حتى ظهر في خوازم السكاكي فحجر ما كان واسعاً ووضع للبلاغة قواعدها المنطقية وقسمها إلى " المعاني والبيان وألحق بهما المحسنات " جعل لكل قسم تعريفاً واحداً ، وقد عرف البيان ، فقال : " هو إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة بالزيادة في وضوح الدلالة عليه والنقصان .

فالسكاكي خصص "البيان" وجعله قسماً مستقلاً من علوم البلاغة وأصبحت البلاغة العربية عنده قسمين:

1. صنف يبحث فيه عن الهيئات والأحوال التي تطابق باللفظ جميع مقتضيات الأحوال وهو علم المعاني.

2.صنف يبحث فيه عن الدلالة على اللازم اللفظي و ملزومه وهذا علم البيان .

وقد ألحق بهما قسم آخر –المحسنات– وهو ما عرف– بعد– بعلم البديع .

ذكر الباحثون أن الزمخشري أول من ميز بين مصطلح " علم المعاني ، وعلم البيان " وأول من قسم البلاغة إلى " علم المعاني ، وعلم البيان " . (د.لاشين،1977 :6–10)

و يقول ابن منظور: "البيان" : ما بين به الشيء من الدلالة وغيرها. وبان الشيء بياناً: اتضح، فهو بيِّن" ويزيد موضحاً البيان: " والبيان: الفصاحة واللسَن ، وكلام بِّين فصيح . والبيان : الإفصاح مع ذكاء . والبِّين من الرجال الفصيح . ابن شميل البِّين من الرجال السمح اللسان الفصيح الظريف العالي الكلام القليل الرتج.

وفلان أبين من فلان أي أفصح منه وأوضح كلاماً ورجلٌ بين فصيح . وقال ابن عباس إنه" إظهار المقصود بأبلغ لفظ" وهذا واضح من قوله تعالى: ﴿ **وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ** ...﴾ (إبراهيم:4)

البيان عند القزويني علم يُعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه ومعنى هذا أنه يشمل الدلالة على المعنى، أي التوضيح، وتعدد الطرق لذلك .

وإذا أردنا أكثر إيضاحاً قلنا إن البيان يبتدئ حيث ينتهي بحث النحو، لأنه يتناول من حيث أبحاثه المعنوية " النظر في إيجاد الفكر الصحيح المناسب لمقتضى الحال أو الاهتداء إلى ما يمكنك أن تجعل الصورة اللفظية الخارجية أقرب ما يكون إلى صورة الفكر الداخلية كما هي في ذهن المتكلم ... وأبحاثه من هذه الجهة تنتهي حيث تبدأ أبحاث المنطق " .

ويرى الجاحظ، وهو من أول الذين وضعوا أسس هذا العلم أن البيان " اسم جامع لكل شيء يكون كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجب دون الضمير حتى يُقضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائناً ما كان ذلك البيان ومن أي جنس كان ذلك الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام، وأوضحت عن المعنى، فذاك هو البيان في ذلك الموضع" .

وعلى هذا كله فإن البيان اصطلاحاً :

"أصول وقواعد يعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرق يختلف بعضها عن بعض، في وضوح الدلالة العقلية على نفس ذلك المعنى".

ونحن نميل إلى أن نفصل بين علمي المعاني والبيان، لأن الأول يبحث في خواص التركيب عن طريق اختلاف وجوه المعنى باختلاف بناء الكلام وهيأة تركيبه، في حين أن الثاني، أي علم

البيان يتناول توضيح المعنى عن طريق الصورة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية ، لا بالصورة التركيبية التي بها يصاغ الكلام . ولكن لابد للبيان من مراعاة مقتضى الحال كما في المعاني لتصير فيه المعاني بمنزلة الفصاحة في البلاغة . (سقال،1997 :145-146)

علم البيان

وسنتناول في هذا الباب التشبيه .

أولاً : التشبيه

ا- تشبيه – أول طريقة تدل عليه الطبيعه لبيان المعنى – وهو في اللغة التمثيل – وعند علماء البيان – مشاركة أمر لأمر في معنى بأداوت معلومة كقولك- العلم كالنور في الهداية ... فالعلم مشبه ، والنور مشبه به ، والهداية وجه الشبه ، الكاف أداة التشبيه .

وأعلم أن للتشبيه موقعاً حسناً في البلاغة – وذلك لإخراجه الخفي إلى الجلي وإدنائة البعيد من القريب ، يزيد المعنى رفعة ووضوحاً ، ويكسبها توكيداً وفضلاً ويكسوها شرفاً ونبلاً ، فهو فن واسع النطاق ، فسيح الخطوة ، ممتد الحواشي متشعب الأطراف ، متوعر المسلك . غامض المدرك دقيق المجرى غزير الجدوى . (الهاشمي ,1978 : 200)

التشبيه لغة : التمثيل أو المماثلة والمحاكاة، وهو مصدر مشتق من مادة شبّه . قال ابن منظور في لسان العرب : الشبه ، والشبيه : المثل ، والجمع أشباه . وأشبه الشيء : ماثله . وأشبهت فلاناً ، وشابهته ، واشتبه على ، وتشابه الشيئان واشتبها : أشبه كل واحد منهما صاحبه . وشبهه به : مثله ، والتشبيه التمثيل . (ابن منظور،1990)

التشبيه في اللغة : الشِبّه – بكسر الشين وسكون الباء – والشبْه بفتح الشين والباء- والشبيه : ويجمع على أشباه وشبهه وأشبهه : ماثله ، وشبهه إياه وبه تشبيهاً : مثله .

وعند علماء البيان : هو الحاق أمر بأمر في معنى بأداة (د.حسن، 1972: 11)

جاء في **القرآن الكريم : (وَهُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ)** (الأنعام:99).

وقوله: (إِنَّ الْبَقَرَ تَشَابَهَ عَلَيْنَا) (البقرة:70).

وقوله: (قَالَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّثْلَ قَوْلِهِمْ تَشَابَهَتْ قُلُوبُهُمْ قَدْ بَيَّنَّا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ) (البقرة: 118).

وقوله: (فَأَمَّا الَّذِينَ في قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ) (آل عمران:7) .

وقوله: (أَمْ جَعَلُواْ لِلَّهِ شُرَكَاء خَلَقُواْ كَخَلْقِهِ فَتَشَابَهَ الْخَلْقُ عَلَيْهِمْ) (الرعد:16) .

وقوله: ﴿ **اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُّتَشَابِهًا مَّثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ** ﴾ (الزمر:23)، وعليه فإن التشبيه من التماثل.

التشبيه اصطلاحاً : هو الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى بأداة من أدوات التشبيه الظاهرة أو المقدرة .

وذكر كلمة المقدرة في التعريف يجعله أكثر شمولاً ، لأنه لا يخرج من دائرته البليغ والضمني .

قال الجرجاني: "التشبيه أن تثبت للوجود معنى من معاني العدم، أو حكماً من أحكامه، كأن تثبت للرجل صفة وهو لا يملكها من خلال تشبيهه بطرف آخر" (سقال،1997: 147)

وقال العسكري: "التشبيه الوصف بأن أحد الموصوفين ينوب مناب الآخر بأداة التشبيه ناب منابه أو لم ينب ... وقد جاء في الشعر وسائر الكلام بغير أداة التشبيه".

وقال ابن الأثير: "وجدت علماء البيان قد فرقوا بين التشبيه والتمثيل ... وهما شيء واحد لا فرق بينهما في أصل الواقع" فالتشبيه عنده تمثيل .

ويرى ابن رشيق أن التشبيه هو : " صفة الشيء بما قاربه و شاكله من جهة واحدة أو من جهات كثيرة، لا من جميع جهاته، لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إياه ".

ويقول القزويني : " إنه الدلالة على مشاركة أمر لأمر في المعنى" . (سقال،1997: 148)

وقد ذكر العلماء تعريفات عدة للتشبيه ، منها ما ذكره المبرد بقوله : " واعلم أن للتشبيه حداً، فالأشياء تتشابه من وجوه ، وتتباين من وجوه ، وإنما ينظر إلى التشبيه من حيث وقع " . وهذا ما ذكره قدامة في تعريفه للتشبيه إذ يقول : " إن الشيء لا يشبه بنفسه ولا بغيره من كل الجهات ، إذ كان الشيئان إذا تشابها من جميع الوجوه ولم يقع بينهما تغاير البتة اتحدا فصار الاثنان واحداً فبقى أن يكون التشبيه إنما يقع بين شيئين بينهما اشتراك في معانٍ تعمهما ، ويوصفان بها ، وافتراق في أشياء ينفرد كل واحد منهما عن صاحبه بصفتها . وإذا كان الأمر كذلك فأحسن التشبيه هو ما وقع بين الشيئين اشتراكهما في الصفات أكثر من انفرادهما فيها ".

وقد عرف السكاكي التشبيه تعريفاً شاملاً ذكر فيه المشبه والمشبه به ووجه الشبه فقال :" أن التشبيه مستدع طرفين: مشبهاً ومشبهاً به ، واشتركا بينهما في وجه ، وافترقا من أخر " .

(جعفر، 1956 : 122)

ويمكننا بعد هذا كله أن نختصر فنقول: إن التشبيه جمع فني بين طرفين أو أكثر لصفة مشتركة بينهما أو أكثر فلو قلت، مثلاً ، زيد كالأسد، زيدٌ أسدٌ، فأنت تجمع بين زيد والأسد بصفة مشتركة وهي القوة .

فالأول ذكر فيه الطرفان (المشبه والمشبه به) وأداة التشبيه (الكاف) ، والثاني ذكر فيه الطرفان دون أداة .

من خلال ما تقدم ذكره نلاحظ أن هذه التعريفات تصب في مضمون واحد ، وهو ذكر الطرفين مع وجه الشبه ، لذا كان أشمل تعريف للتشبيه ما ذكرناه سابقاً وهو : الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى بأداة ظاهرة أو مقدرة. (السكاكي، 1317هـ : 177)

أركان التشبيه :

يرى علماء البلاغة أن للتشبيه أربعة أركان :

1. المشبه. 2. المشبه به . 3.الأداة . 4. وجه الشبه .

المشبه :هو ما يراد إشراكه في الصفة أو إعطاؤه التأثير النفسي الذي ثبت لغيره.

المشبه به: هو ما اتضحت فيه تلك الصفة أو كان له ذلك التأثير النفسي.

(د.شفيع،1996 :37- 38)

وكلا العنصرين جوهري في أسلوب التشبيه ولا يمكن الاستغناء عنه ولا تتحقق صورته إلا بوجودهما معاً، أما في اللفظ كأن يذكران في الكلام وأما في التقدير بألا يذكر أحدهما ولكن السياق يدل عليه ، ولما كان لكل من المشبه والمشبه به هذه الأهمية في تحقيق صورة التشبيه في الكلام نرى إيثارها باسم (طرفي التشبيه) أو (ركني التشبيه) تمييزاً لهما عن العنصرين الآخرين .

العنصر الثالث أداة التشبيه : وهي ما يفيد معنى الاشتراك والمشابهة بين العنصرين السابقين. وهذه الأداة تكون حرفاً كالكاف و كأنّ والفرق بينهما أن الكاف يليها المشبه به إذا كان مفرداً أو أحد أجزائه وعناصره إذا كان مركباً. (د.شفيع، 1996 :39)

العنصر الرابع والأخير وجه الشبه : وهو الصفة التي تجمع بين المشبه والمشبه به ويقال له أيضاً الجامع . (سقال،1997: 148)

بنية التشبية:

اتفق معظم البلاغيين على أن التشبية هو بنية الأساس للاستعارة ، بل أن ابن الأثير اعتبر الاستعارة ، حيث يقول : "والتشبيه المحذوف : أن يذكر المشبه دون المشبه به ويسمى استعارة ، وهذا الاسم وضع للفرق بينه وبين التشبيه التام ، وإلا فكلاهما يجوز أن يطلق عليه اسم(التشبيه).

حيث يكون الطرفان حسيين فالمقصود بالحسية ما يُدرك بالحواس ويكون في خمس مناطق

الأولى: منطقة المبصرات : خد فاطمة كهذا الورد.

الثانية : منطقة المسموعات : سمعت كلاماًمثل طلقات المدفع.

الثالثة : منطقة المشمومات : رائحة ليلى كرائحة هذا المسك.

الرابعة : منطقة المذوقات : شربت ماء كالعسل.

الخامسة : منطقة الملموسات :جلد الفتاة كالحرير(د. عبد المطلب،1997 : 37– 138)

والأركان الأربعة المذكورة تنحصر في ثلاثة أقسام وهي :

طرفا التشبيه ، الأداة ، وجه الشبه .

أولاً : التشبيه باعتبار الطرفين :

ينقسم التشبيه من حيث الطرفان إلى قسمين :

الأول : باعتبار المحسوس والمعقول .

الثاني : باعتبار الإفراد والتركيب والتعدد .

القسم الأول : باعتبار المحسوس والمعقول إلى أربعة أقسام :

1–**تشبيه المحسوس بالمحسوس** :

يمكن أن يكون من أجل الاشتراك في وصف محسوس ، ويمكن أن يكون لأجل الاشتراك في وصف معقول ، ويمكن ان يكون لأجلهما جميعاً.

مثال الأول : تشبيه الخد بالورد .

مثال الثاني : عن أبي سعيد الخدري قال : قال :صلى الله عليه وسلم : " إياكم وخضراء الدمن " (أخرجه الدارقطني) يريد بها المرأة الحسناء في المنبت السوء في حسن المنظر إلى سوء المخبر . (الطيبي، 348:1998)

فالتشبية مأخوذ من المرأة من النبات ، وهما محسوسان . ولكن وجه المشابهة : وهو مقارنة الحسن الظاهر للقبح وهو أمر عقلي وذلك تشبيه الرجل النبيه بالشمس.فإن النباهة صفة عقلية . وكذلك قوله صلى الله علية وسلم : "أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم رواه ابن عبد البر في "جامع العلم " (2 / 91) و ابن حزم في " الإحكام(أخرجه مسلم في صحيحه)

http://www.ahlalhdeeth.com/vb/showthread.php?t=159206

المعنى : أنه يهتدي في أمور الدين كما يهتدي بالنجوم في الليالي المظلمة. فالتشبيه في أمر عقلي.

مثال الثالث : تشبيه الشخص الرفيع القدر والحسن الوجه بالشمس . (الرازي، 606هـ : 139)

حسيين : أي قابلين للإدراك بوساطة الحواس الخمس ، كقوله تعالى :

﴿ **وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ** ﴾ (يس:39).

أي : قدرنا سير القمر في منازل حتى إذا كان آخر منازله دق وتقوس حتى صار كأعواد النخيل العتيقة اليابسة ، فقد شبه القمر بالعرجون في دقته وتقوسه واصفراره والطرفان هنا حسيان لأن

كلاً منهما يدركان بإحدى الحواس الخمس ،فهذا القمر الذي يملأ بهجة وضياء ويحيل وحشته أنساً يصبح نحيلاً مقوساً تتخطاه العيون ، وتزدريه الأبصار. (د. لاشين، 1977: 78)

وقوله تعالى : ﴿ **يَوْمَ تَكُونُ السَّمَاءُ كَالْمُهْلِ * وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ** ﴾(المعارج8 :9).

فقد شبه السماء بالمهل والجبال بالعهن وهما حسيان .

وقوله تعالى : (**قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الْمُعَوِّقِينَ مِنكُمْ وَالْقَائِلِينَ لِإِخْوَانِهِمْ هَلُمَّ إِلَيْنَا وَلَا يَأْتُونَ الْبَأْسَ إِلَّا قَلِيلًا أَشِحَّةً عَلَيْكُمْ فَإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَى عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ فَإِذَا ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلَقُوكُم بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ**) (الأحزاب18 :19).

كان عبد الله بن أُبيّ وأصحابه يعوقون المؤمنين يوم الخندق عن المقام مع رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ، ويصرفونهم عن نصرته ، فإذا أحاط بهم الخوف من العدو نظروا إلى الرسول مذعورين تدور أعينهم يميناً وشمالاً دون أن تطرف كما تدور عينا الذي تغشاه سكرات الموت لذهوله وشدة خوفه .فشبه دوران عيني الخائف بدوران عيني الذي تغشاه سكرات الموت وهذا التشبيه أبلغ في وصف الخائف من جميع الأوصاف ، وأوقع التشبيهات بمثل هذه الحال .

(د. حسين،1991 : 45)

فقد شبه الله المنافقين الذين كانوا يصرفون المؤمنين عن نصرة النبي –صلى الله عليه وسلم يوم الخندق – وقد امتلأوا بالخوف من العدو، ونظروا إلى الرسول مذعورين تدور أعينهم يميناً وشمالاً دون أن تطرف، شبههم في حالتهم تلك بدوران عينيّ الذي تصيبه سكرات الموت.

لو اقتصر سبحانه – وهو أعلم – على قوله : كالذي يُغشى عليه، لكان كافياً في المقصود، ولكنه لم يقف –سبحانه – عند ذلك حتى زاد شيئاً بقوله: (من الموت) إذ حالة المغشي عليه من الموت أشد حالة من غيره. ولو جاء –عز وجل– في موضع الموت الخوف، لكان الكلام بليغاً، والذي جاء به التنزيل أبلغ.

فالتشبيه الحسي هو ما يدرك هو أو مادته بإحدى الحواس الخمس الظاهرة.

(د.لاشين،47:1977)

وقوله تعالى : (**كَذَّبَتْ عَادٌ فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَنُذُرِ إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحًا صَرْصَرًا فِي يَوْمِ نَحْسٍ مُّسْتَمِرٍ تَنزِعُ النَّاسَ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ**) (القمر 18 –20).

فقد شبه القرآن عاداً قوم هود – عليه السلام – حين كانت الريح تقتلع رؤوسهم فتجعلهم بلا رؤوس وكانوا ذوى أجسام عظام باعجاز النخل المقتلع من مغارسه.

وقوله: (**يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاء مِن مَّحَارِيبَ وَتَمَاثِيلَ وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَّاسِيَاتٍ**) (سبأ: 13).

فقد شبه الجفنة بالحياض في السعة.

وقوله:(**أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ(1) أَلَمْ يَجْعَلْ كَيْدَهُمْ فِي تَضْلِيلٍ(2) وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ(3) تَرْمِيهِم بِحِجَارَةٍ مِّن سِجِّيلٍ(4) فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَّأْكُولٍ(5)**﴾ (الفيل 1-5).

والأبابيل : الجماعات واحدها إبالة وكانت جماعات الطير هذه ترميهم بحجارة من سجيل ، أي من جملة العذاب المكتوب المدون في سجيل ، هكذا قال المفسرون ، وقد شبههم بالعصف المأكول أي بورق الزرع بعد أن تأكله الدواب وتروث عليه. (د.أبو موسى، 1976 : 45)

فقد شبه أصحاب الفيل وهم جيش أبرهة الحبشي الذي قدم مكة لهدم الكعبة، فسلط الله عليهم جماعات الطير ترميهم بقذائف من الحجارة حتى أهلكهم الله. شبههم بالعصف المأكول – وهو قشر البُر بعد نزع الحب منه، أو بالتبن الذي أكلته الدواب وراثته، ولكنه جاء على ما عليه آداب القرآن كقوله: (**كَانَا يَأْكُلَانِ الطَّعَامَ** ﴾" (المائدة :75).

فشبه تفرق أجسامهم بتفرق أجزاء الروث الذي تروثه الدواب. (د.لاشين ،1977: 43)

وقد أدخل علماء البلاغة مع المشبه به الحسي المشبه به الخيالي وهو مالا تدرك الحواس بذاته ولكن تدرك مادته.

وقوله تعالى:(**وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ وَالنَّارُ مَثْوًى لَهُمْ**) **(**محمد :12**)**. فشبه الكفار بالأنعام في التمتع بالأكل فقد صور القرآن الكفار بأنهم يأكلون ويتمتعون غافلين عن الجزاء الذي ينتظرهم كما تأكل الأنعام وتمرح غافلة عن سكين الذابح.

(د.لاشين، 1977: 42)

وقوله تعالى :(**وَعِندَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ عِينٌ كَأَنَّهُنَّ بَيْضٌ مَكْنُونٌ**) (الصافات 48:49**)**.

شبه نساء أهل الجنة (حور العين) بالبيض المكنون ، وكلاهما حسيان ،فالحور العين في الجنة مشبهات بالبيض المكنون في نقاء اللون، ووجوب التعامل معه بالرفق والحذر حتى لا يخدش أو يصاب . (د.لاشين ،1977: 80)

ومنه **قوله تعالى : (وَحُورٌ عِينٌ كَأَمْثَالِ اللُّؤْلُؤِ الْمَكْنُونِ)**(الواقعة 22 : 23**)**.

وقوله تعالى :(كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ ﴾ (الرحمن :58**)**.

فقد شبه نساء أهل الجنة ببيض النعام ، واللؤلؤ المكنون ، والياقوت والمرجان ، وكلها حسية ، ولو تأملنا في هذه الآيات لوجدناها تعمل على إظهار جمال الحور العين والإبداع في تصوير حسنهن من خلال صورة التشبيه. فهن بيض النعام ذو اللون الأبيض المشوب بصفرة ، وذلك أجمل وأحسن ألوان النساء والبيض قد كن وستر فلا يصل إليه غبار ، وهن لؤلؤ مكنون وياقوت ومرجان ، والنفس شديدة الرغبة في هذه الأنواع الكريمة ، وتلك الأحجار النفيسة وشديدة الحرص

عليها . وذاك عامل نفسي قوي يحبب هؤلاء النساء ويعلي شأنهن في نفس المؤمن .

(د.عبد الفتاح،20:1987)

وقولة تعالى في الحديث عن بني إسرائيل:﴿ **وَإِذ نَتَقْنَا الْجَبَلَ فَوْقَهُمْ كَأَنَّهُ ظُلَّةٌ** ﴾ (الأعراف :171).

صورة الجبل فوق الرءوس غير معهودة وصورة الظلة معهودة فكان في التشبيه تقريب لصورة المشبه ، وتوضيح لها والجبل والظلة يدركان بحاسة البصر، وكل ما أدرك بهذه الحاسة أو بغيرها من الحواس المعروفة وهي البصر والسمع والشم والذوق واللمس فهو محسوس.

والمعنى الجامع بين المشبه والمشبه به الارتفاع في الصورة.

(الجرجاني وآخرون ،1985: 172)

وكذلك قول **الشاعر** :

كَأَنَّ الدُمُوعَ عَلى خَدِّهَا بَقِيَّةُ طَلٍّ عَلَى جُلَّنَارِ

شبه الشاعر الدموع على الخد بالندى على الجلنار– وهو زهر الرمان– يمكن أن يدركا بوساطة الحواس الخمس . ولا سيما حاسة البصر وربما لا تدركه الحواس الخمس بيد أنها تعرف مادته وتكوينه ويعرفه الحس ويدركه وذلك التشبيه الخيالي . (د. ثويني، 2007 : 259)

نجومه ركد ليست بزائلة كأنما هن في الجو القناديل

فشبه النجوم بالقناديل ، وهما حسيان .

وقول الشاعر **بشار** :

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

فقد شبه الغبار المثار فوق الرؤوس ، والسيوف التي تتحرك في وسطه وهي مضيئة لامعة بليل مظلم تتساقط كواكبه إلى الأرض (د .شفيع، 2004 : 61)

1– تشبيه المعقول بالمعقول :

أي غير قابلين للإدراك بوساطة الحواس الخمس ، بل يدركهما العقل .

والمراد بالمعقول هو المعاني الكلية التي تدرك بالعقل، كتشبيه العلم بالحياة، والجهل بالموت ، والمرض بالهلال، والقفر بالكفر. وهو كل ما يدرك بالعقل أو بالوجدان ، كتشبيه العلم بالحياة والجهل بالموت وهو بخلاف الحسي ، ونعني بالوجدان في قولنا السابق هو تلك المشاعر النفسية كاللذة والألم ، والغضب والرضي ، والجوع والشبع إلى غير ذلك من الأمثلة .

وقد أدخل العلماء مع المشبه به العقلي المشبه به الوهمي : وهو مالا يمكن إدراك أجزائه بالحواس لعدم وجودها لكنها لو وجدت لم تدرك إلا بها.

والفرق بين الوهمي والخيالي : أن الوهمي لا وجود لهيئته ولا لجميع مادته.

والخيال جميع مادته موجودة دون هيئته. (د.لاشين، 1977: 44- 45)

والأمثلة على ذلك كثيرة منها :

منه قوله تعالى : ﴿ **ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُم مِّن بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً وَإِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الْأَنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاء وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ** ﴾ (البقرة : 74).

يقول **الزركشي** : بأن التشبيه في الآية القرآنية من قبيل تشبيه المعقول بالمعقول أي : شبه قسوة القلوب بقسوة الحجارة ، ويعتبر السيوطي أن التشبيه من قبيل المحسوس بالمحسوس معترضاً على ما قاله الزركشي ومعتبراً أن التشبيه واقع بين القلوب والحجارة .

(السيوطي ، البرهان(بدون) :42)

ولكننا نرجع ما ذهب إليه الزركشي وهو : أن التشبيه في الآية من قبيل تشبيه المعقول بالمعقول لأن ذكر القسوة في الآية الكريمة مرتين الأولى مقترنة بالقلوب ، والثانية مقترنة بالحجارة لم يأت اعتباط ، وإنما جاء ليبين لنا قسوة القلوب أشد من قسوة الحجارة .

لأن هذه الحجارة مع قساوتها إلا أنها طاوعتنا وحققت لنا ما نريد ، وهذا هو سر التعبير القرآني في تبيين أنواع الحجارة في الآية ، وهو بخلاف القلوب التي أنزل الله عليها كثيراً من الآيات، ولكنها لم تلن و لم تؤمن. فمن يكون أشد قساوة من الآخر ؟

وهناك تساؤل أخر : لماذا حدد القرآن الكريم نوعاً خاصاً من الحجارة ، ولم يترك الأمر على عمومه فيشبه قلوبهم بالحجارة؟

والجواب هو أن التخصيص جاء ليحدد لنا مقدار قسوة القلوب التي فاقت قسوة هذه الصخور الصلبة .

وقوله تعالى : ﴿ **أَوَ مَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ** ﴾ (الأنعام:122).

فقد شبه الكفر بالموت ، والإيمان بالحياة . فالموت حقيقة معنوية جعل إلى جنبها الكفر وهما عقليان ، والحياة حقيقة معنوية جعل إلى جنبها الإيمان وهما عقليان .

(العلوي،1995: 154)

وكذلك قول الشاعر:

الْعِشْقُ كَالْمَوْتِ يَأْتِي لاَ مَرَدَّ لَهُ مَا فِيهِ لِلْعَاشِقِ المِسْكِينِ تدبرُ

فالعشق والموت كلاهما لا يمكن أن يدركا إلا بواسطة الخيال والعقل ولا نصل إليهما بالحواس الخمس .

2-تشبيه المحسوس بالمعقول :

كقوله تعالى : (**إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ**) (الصافات 64 :65).

الشجره شجرة الزقوم : معده لأهل النار ينبتها الله في جهنم .

رؤوس الشياطين : نبات ينبت باليمن .

فقد شبه طلع شجرة الزقوم وهو حسي برؤوس الشياطين وهو عقلي. (د. لاشين، 1977: 46)

ومنه قوله تعالى :﴿**وَأَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ**﴾ (النمل :10). (د. لاشين، 1977: 46)

وقولة تعالى : ﴿ **مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ** ﴾ (يوسف :31).

قال الرازي : إن الناس لما اعتقدوا في الملائكة كمال الفضل في الصورة والسيرة واعتقدوا في الشياطين نهاية القبح والتشويه في الصورة والسيرة فكما حسن التشبيه بالملك عند تقرير الكمال والفضيلة وجب أن يحسن التشبيه برؤوس الشياطين في القبح وتشويه الخلقة. (د. لاشين ،1977: 47)

قوله في وصف آكل الربا:(**الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لاَ يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَس**) (البقرة :275).

لا يقومون إذ بُعثوا من قبورهم إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان . أي المصروع، وتخبط الشيطان من زعمات العرب، يزعمون أن الشيطان يخبط الإنسان فيصرع، والخبط : الضرب على غير استواء كخبط العشواء، فورد على ما كانوا يعتقدون .

والمس : الجنون، ورجل ممسوس، وهذا أيضاً من زعمائهم، أن الجنيّ يمسه فيختلط عقله، وكذلك جُنَّ الرجل : ضربته الجن، ورأيتهم لهم في الجن قصص وأخبار وعجائب، وإنكار ذلك عندهم كإنكار المشاهدات .

فالقرآن أن يجرى في فنه التشبيهي على أساس ما كانت تعتقد العرب وتتخيله لا على ما هو الحقيقة والواقع العملي. (د. لاشين، 1977: 48)

كما جرى القرآن على اعتقاد العرب في قوله تعالى: ﴿ **إِذَا جَاءَكَ الْمُنَافِقُونَ قَالُوا نَشْهَدُ إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّكَ لَرَسُولُهُ وَاللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَكَاذِبُونَ** ﴾ (المنافقون: 1).

فنراه يقيم تكذيب المنافقين على أساس ما يعتقدون لا على أساس ما هو الحق والواقع أنه رسول الله، وقول المنافقين له: إنك لرسول الله، يتفق مع الحق، ويختلف مع ما تعتقدون، ومن هنا رماهم القرآن بالكذب وحذر عليه السلام منهم. (د. لاشين، 1977: 48)

استعمال القرآن لهذا التشبيه لم يخرج عما ألفته العرب كقول الشاعر **امرئ القيس** :

أَيْقتُلني و المَشْرَفِيَّ مُضَاجِعِي ومَسنونةٌ زُرْقُ كأَنياب أَغْوَال ؟

فقد شبه المشرفي بأنياب الأغوال . وأنياب الأغوال من المعاني الوهمية التي لا دخل للحس في إدراكها ، وقد استغلها الشاعر لتهويل شان الأسنة وإبرازها في صورة مرعبة ومفزعة . وهذا ما قصده القرآن الكريم من إظهار قبح هذا الطلع وفظاعته حتى تنفر منه النفس .

(لاشين،1977: 25)

ومثله قول **الشاعر** :

وَكَأَنَّ النُّجُوْمَ بَيْنَ دُجَاهَا سُنَنٌ لاَحَ بَيْنَهُنَّ اِبْتِدَاعُ

ابتداع: بدعة وضلالة وكل ما هو جهل يجهل صاحبها في حكم من يمشي في الظلمة فلا يهتدي إلى الطرق.

شبه النجوم في وسط الظلام بالسنن التي ظهرت بينها البدع ، والمشبه حسي لأنه يدرك بإحدى الحواس الخمس ، والمشبه به عقلي لأنه يدرك بالعقل فقط ، ولهذا يكون من باب تشبيه المحسوس بالمعقول .

ومن جهة ثانية : أن وجه الشبه عبارة عن صورة شيء أبيض مضيء له بريق ولمعان تحيط به أجرام مظلمة سوداء .

وقول الشاعر **ابن بابك** :

وَأَرْضٍ كأَخْلاقِ الكِرامِ قَطَعْتُها وَقَدْ كَحَلَ اللّيْلُ السِمَاكَ فأَبْصَرا

فإن الأخلاق لما كانت توصف بالسعة والضيق تشبيهاً لها بالأماكن الواسعة والضيقة تخيل أخلاق الكرام شيئاً له سعة وجعل أصلاً فيه ، وشبه الأرض الواسعة بها .

(القزويني، 1975: 245)

5- تشبيه المعقول بالمحسوس :

كثر في القرآن الكريم إيضاح الأمور المعنوية بالصور المحسوسة المرئية ومن ذلك .قوله:

(قُلْ أَنَدْعُو مِن دُونِ اللَّهِ مَا لاَ يَنفَعُنَا وَلاَ يَضُرُّنَا وَنُرَدُّ عَلَى أَعْقَابِنَا بَعْدَ إِذْ هَدَانَا اللَّهُ كَالَّذِي اسْتَهْوَتْهُ الشَّيَاطِينُ فِي الأَرْضِ حَيْرَانَ لَهُ أَصْحَابٌ يَدْعُونَهُ إِلَى الْهُدَى ائْتِنَا﴾

(الأنعام:71).

يصور القرآن الكريم حال من يشرك بالله بعد التوحيد بحال من أضلته الشياطين في الصحراء وله أصحاب يدعونه إلى الهدى وينادونه : ائتنا، وهو بين هذا الاستهواء وهذا الدعاء حيران، لا يدري أي الفريقين يجيب.

و قوله: ﴿**وَقَدِمْنَا إِلَى مَا عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَّنثُوراً**﴾(الفرقان: 23).

يصور القرآن الكريم ضياع أعمال الكفار بحيث لا يملكون لها رداً بصورة الهباء المنثور.

(د.لاشين، 1977: 46)

وهو كثير في كتاب الله ، كقوله تعالى : ﴿ **وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاء حَتَّى إِذَا جَاءهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ** ﴾ (النور :39) .

شبه أعمال البر والخير التي يعملها الكافرون ضانين أنها ستنفعهم بالسراب الذي لا حقيقة له ، فالصورة الأولى عقلية شبهها بصورة حسية حتى تستقر في النفس وتتضح معالمها في الذهن فتصبح صورة واضحة لا غموض فيها.

أخرج مالا يحس إلى ما يحس ، والمعنى الذي يجمعهما بطلان التوهم مع شدة الحاجة وعظم الفاقة، ولو قال : يحسبه الرائي ماء لم يقع موقع قوله الضمآن لأن الضمآن ، أشد فاقة إليه وأعظم حرصاً عليه . (الجرجاني وآخرون، 1985: 171)

وكقوله تعالى : ﴿ **مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِن دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاء كَمَثَلِ الْعَنكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ** ﴾(العنكبوت :41) .

فالآية تصور المشركين من قوم نوح وإبراهيم ولوط وشعيب وعاد وثمود وهارون وفرعون وهامان ، وعدم اعتمادهم على غير الله واعتقادهم في آلهتهم الخير والخير منهم بعيد مثلهم في ذلك كمثل العنكبوت ، ذلك الحيوان الذي يتعب نفسه في البناء وجهده ضائع، إذ لا يبني إلا أوهن البيوت لا ينفعها في حر ولا برد، و أثبت علماء الحيوان أن العنكبوت أشرس الحيوان وقد بلغ من شراسته أن الأم تقتل الأب بل الأولاد أيضاً ، ثم هو يحرك بيته من خيوط وهي على سمكها البسيط أقوى من مثلها من الصلب بأكثر من مرتين ويتخلل هذا الخيط نقط لزجة تساعد على اصطياد الفريسة بسهولة.

والبيت بهذه الصورة التي اكتشفها علماء الحيوان صورة مهلكة لمن يدخله أو يلتجئ إليه ، وليس فيه أي صفة من صفات الأمان والاستقرار .

وعلى ضوء هذا الفهم الجديد للآية يكون معنى التشبيه أن لجوء المشركين لآلهتهم تلك مهلك ومميت كمن يلجأ من الحشرات إلى بيت العنكبوت فمآله الدمار والهلاك. وقد ختمت الآية بما يفيد أن هذا العلم صعب وغير ميسور للجميع وإنما يفهمه العلم والإدراك.

(د. لاشين ،1977: 79-80)

وقوله تعالى: ﴿ **خُشَّعًا أَبْصَارُهُمْ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ كَأَنَّهُمْ جَرَادٌ مُّنتَشِرٌ** ﴾ (القمر:7) .

فالمشبه به الجراد الدائم الانتشار حتى يكون التشبيه دقيقاً في تصوير تلك الجموع الخارجة من القبور المنتشرة في كل مكان.

وقوله تعالى : ﴿ **وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لاَ يَسْمَعُ إِلاَّ دُعَاء وَنِدَاء صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ** ﴾ (البقرة :171) .

فالقرآن يصور في الآية حال الكفار الذين يدعون أوثانهم فلا تفهم ولا تجيب بحال الناعق الذي يصوت للأغنام فلا تفهم منه إلا دوي الصوت . (د.لاشين ،1977: 45)

وقوله : ﴿**وَمَن يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ السَّمَاء فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ**) (الحج: 31).

يصور القرآن الكريم حال من يشرك بالله في أنه لا بقاء ولا استقرار له، كحال من سقط من السماء فلا يستقر على الأرض لحظة بل الطير تتخطفه والريح تهوي به، فهو يمثل حال المشرك بالله ، في تدمير نفسه وإهلاكها في صورتين : أولاهما : صورة من سقط من السماء، وقبل أن يستقر عن الأرض اختطفته الطير، وتمزق مزعاً في حواصلها.

والثانية : صورة من عصف به الريح حتى هوت به في بعض المطاوح البعيدة وليتأمل القارئ جمال الصورتين وقوتهما في تمثيل المعنى المراد ،فأي دمار ذلك الذي يحدث لمن يشرك بالله ؟

هكذا في ومضة يخر من السماء من حيث لا يدري أحد ، فلا يستقر على الأرض لحظة إن الطير لتخطفه ، أ و إن الريح لتهوي به .. وتهوي به في مكان سحيق ! حيث لا يدري أحد كذلك.

وذلك هو المقصور ، ولا يخفى ما في التعبير بكلمة (خر) في التمثيل الأول من إيحاء قوي بلفظها وموسيقاها بحركة السقوط و الاهتزاز الشديدين اللذين يتعرض لهما الجسم الساقط حتى ليخيل للإنسان وهو يرددها ، أن هذا الجسم على مرأى منه ومسمع. ثم هناك أيضاً اختيار كلمتي (فتخطفه) والطير بما يضيفان إلى الصورة من لمسات قوية .

وفي الصورة الثانية تهوي وإسنادها إلى الريح بما تثيره في النفس من سرعة وانطلاق إلى ما لا يعرف موضعه ويتحدد مداه . (د. شفيع ،2004: 82)

وكقوله تعالى : ﴿ **مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ** ﴾(الجمعة:5) .

شبه القرآن اليهود الذين أنزلت عليهم التوراة وأمروا بالعمل بمحتواها فلم يعملوا بها وأعرضوا عنها بالحمار الذي يحمل على ظهره الكتب والأسفار ولا ينتفع بها ولا يعلم حقيقة ما فيها ، فحمل التوراة والعمل بما فيها أمر عقلي غير محسوس. (د.لاشين، 1977: 80)

وقوله تعالى : (**لَهُ دَعْوَةُ الْحَقِّ وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِهِ لاَ يَسْتَجِيبُونَ لَهُم بِشَيْءٍ إِلاَّ كَبَاسِطِ كَفَّيْهِ إِلَى الْمَاء لِيَبْلُغَ فَاهُ وَمَا هُوَ بِبَالِغِهِ وَمَا دُعَاء الْكَافِرِينَ إِلاَّ فِي ضَلاَلٍ** ﴾ (الرعد:14) .

فحال عباد الوثن الذين يدعون إلهتهم ولا يرجع هذا الدعاء عليهم بفائدة كحال من يبسط كفيه إلى الماء ليشرب فلا يصل الماء إلى فمه ما دامت كفاه مبسوطتين . (د.لاشين ،1977: 45)

ومن هذا القسم قول **الإمام الشافعي** رضي الله عنه :

إنَّ حَظَّي كدقيقٍ فوق شوك نثروه
ثُمّ قالوا لحُفاةٍ يوم ريح جمعّوه
صعب الأمر عليهم قال قوم احملوه
إن من أشقاه ربي أنتمو لن تسعدوه (الداود ،2006 : 107)

المشبه: الحظ ، وهو أمر معنوي يدركه العقل .

المشبه به : الدقيق ، وهو أمر حسي يدركه اللمس كما يدركه البصر .

فالشاعر شبه الحظ وهو أمر معنوي لا يدرك إلا بالعقل الدقيق وهو أمر حسي وعله يكون من تشبيه المعقول بالمحسوس . (د. أمين،1982 :19)

ومنه قول **الشاعر** مشبهاً الرأي بالليل :

الرأيُ كالليلِ مُسودّ جـوَانِبُـــــهُ والليلُ لا يَنجلِـي إلا بإصبَاحِ
فاضمم مَصابيحَ آراءِ الرّجَالِ إلى مِصبَاحِ رأيكَ تزدَد ضَوءَ مِصبَاحِ

القسم الثاني: مفرد بمفرد :

هو الذي يقع فيه الاشتراك بين المشبه والمشبه به في صفة واحدة سواء كانت في هذه الصفة مما يدرك بالحواس أو كانت شيئاً معنوياً يدرك بالعقل .

ولا نعني بالإفراد هنا ما قصد به في علم النحو " ففي النحو يعني المفرد غير ما يعنيه المثنى أو الجمع ، أما المفرد في البلاغة فهو غير المركب ، فإذا قلنا : هذا الولد نظيف فإن قولنا يدل على مفرد،وكذلك لو قلنا هذان الولدان نظيفان ، وهؤلاء الأولاد نظيفون فهي جميعاً مفردة بلاغياً .

ومن أمثلة هذا التشبيه قوله تعالى : ﴿ **وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِبَاساً** ﴾(النبأ:10) .

شبه الليل باللباس بجامع الستر، فالطرفان مفردان في الآية .

و كقوله تعالى : ﴿ **وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ** ﴾ (الرحمن:24) .

والجامع بين الأمرين العظم ، والفائدة البيان عن القدرة في تسخير الأجسام العظام في أعظم ما يكون من الماء . وعلى هذا الوجه يجري أكثر تشبيهات القرآن ، وهي الغاية في الجودة والنهاية في الحسن . (الجرجاني و آخرون، 1985 : 173)

فالقوم هنا صرعى كأعجاز النخل الخاوية " أي الخالية من الحياة والنفع " ، وخلو أعجاز النخل من الحياة والنفع أمر بدهي في إدراك الناس ، ثم هو وصف ثابت للجذوع الخاوية بخلاف اقتلاع الجذوع وطرحها على الأرض كأنها مصروعة ، فإن ذلك معنى في الجذوع ليس من

أوصافها الثابتة وإنما هو وصف طارىء ، ولهذا عده الرماني من القسم الثاني ، وواضح أن أحد التشبيهين عُنِيّ ببيان حالهم حين انتزعتهم الريح من الأرض ، وصرعتهم ، وعُنِيّ الآخر ببيان ما صاروا إليه من الجمود ، ويبس الأعضاء ، وخلائها من الحياة ، التشبيه الأول عُنِيّ بالاجتثاث والاستئصال ، والتشبيه الثاني عُنِيّ بخوائهم ، وفراغ أشكالهم ، وكأنه يلج في دواخلهم ليكشف هذا الداخل ، والأول يهتم بالصورة الخارجية ، وما فيها من رهبة موحشه كأعجاز النخل المنقعر.

(د.أبو موسى،111:1984)

وقوله تعالى:﴿ **يَوْمَ يكونُ النّاسُ كالفَراشِ المبثوث. وَتَكونُ الجِبالُ كالعِهنِ المنفوشِ** ﴾(القارعة4 :5) .

– شبه الحق جل وعلا الناس بالفراش المبثوث ، والجبال بالعهن ، وعليه يكون الطرفان في التشبيهين مفردين. فالجبال الشم الصلبة يوم القيامة تكون خفيفة هشة كالصوف المنفوش ، وقد شبهت الجبال بأضعف ما يكون وأرخاه، لإظهار قدرته تعالى مبالغة في الرد على من أنكر المعاد وتكذيباً لمن حاك في صدره استبعاد ذل (د.لاشين، 1977: 80)

– التشبيه يتناول الكثرة والانتشار كما يتناوله على غير نظام ولكنه يسلط الأضواء على معنى التخاذل والضعف والوهن الذي يكون عليه الناس حين يخرجون من قبورهم في جو من الهول والخوف الساحق . التشبيه يصف أنهم تخاذلوا أشد التخاذل وذهب كل ما فيهم من تماسك فصاروا كالفراش المبثوث ، وهو مثل في الوهن والضعف ، ويلاحظ أن الفراش قد وصف بالبث ، والجراد وصف بالإنتشار ، والفرق بين البث والانتشار أن الانتشار فضل تماسك لا يوجد في البث ، ولذلك تقول نشر عليه ثوبه ، ولا تقول : بثه عليه ، البث كأنه يكون فيما تفرق ، والمبثوث مفعول من (بثّ) ، والمنتشر فاعل من (انتشر)، فالبث وقع على الأول والانتشار حدث من الثاني ، هو في التشبيه الأول كالجراد الذي ينتشر في نفسه ، وفي التشبيه الثاني كالفراش الذي يبثه غيره ، لأنه لا فعل له ، وهذا التشبيه لا يخلو من المعنى الذي ذكرناه هناك وهو التصرف غير المنتظم ، والذي لا تكون فيه سيطرة على النفس لأن الفراش يرد في كلام العرب مثلاً في الخفة والحماقة والتهافت ومن كلامهم أطيش من فراشه . وحلمهم حلم الفراش غشينا نار المصطلى . وانظر إلى تشبيه الجبال بالعهن المنفوش ، وما فيه من دقة تظهر حين تدرك أن العهن كما قال الزمخشري إن الصوف المصبغ ألواناً والمنفوش هو المتفرق الأجزاء ، الأول ما يكون من اختلاف الألوان في الجبال المتحللة وهي جدد مختلفة الألوان ، فلا تكون كالصوف المنفوش فحسب ، وإنما تتراءى كالصوف المصبوغ الذي احتوى ألواناً شتى ، والشيء الثاني هو الخفة وصيرورة هذه الرواسي الثقال كأنها تلك القطع السابحة في الهواء. (د. أبو موسى ،1976 : 44 – 45)

ومنه قول الشاعر **جبار بن جزء :**

والشمس كالمرآة في كف الأشل لما بدت من خدرها فوق الجبل

(القزويني، 1975:129)

ومن بديع هذا النوع أعني المركب الحسي ما يجيء في الهيئات التي تقع عليها الحركة ويكون على وجهين أحدهما أن يقرن بالحركة غيرها من أوصاف الجسم كالشكل واللون ، من الهيئة الحاصلة من الاستدارة مع الإشراق والحركة السريعة المتصلة وما يحصل من الإشراق بسبب تلك الحركة من التموج والاضطراب حتى يرى الشعاع كأنه يهم بأن ينبسط حتى يفيض من جوانب الدائرة ثم يبدو له فيرجع من الانبساط الذي بدأ إلى الانقباض كأنه يجتمع من الجوانب إلى الوسط فإن الشمس إذا أخذ الإنسان النظر إليها ليتبين جرمها وجدها مؤدية لهذه الهيئة وكذا المرآة إذا كانت في يد الأشل ومثله قول **المهلبي الوزير:**

والشمس من مشرقها قد بدت مشرقة ليس لها حاجب

كأنها بوتقة أحميت يجول فيها ذهب ذائب

حاجب : مانع من الظهور .

البوتقة : ما يذيب الصائغ المعادن فيه . يجول : يحرك .

الوزير المهلبي : هو أبو محمد الحسن بن محمد ، من ذرية المهلب بن أبي صفرة ، كان شاعراً وكاتباً ووزيراً لمعز الدولة البويهي ومديراً لأموره في العراق ، توفي سنة 362هـ.

فإن البوتقة إذا أحميت وذاب فيها الذهب تشكل بشكلها في الاستدارة وأخذ يتحرك فيها بجملته تلك الحركة العجيبة كأنه يهم بأن ينبسط حتى يفيض من جوانبها لما في طبعه من النعومة ثم يبدو له فيرجع إلى الانقباض لما بين أجزائه من شدة الإتصال والتلاحم . (القرويني،1932 :129)

2- تشبيه المركب بالمركب :

والمركب هو الصورة المكونة من عدد من العناصر مزج بعضها ببعض حتى صارت شيئاً واحداً ، كقوله تعالى : ﴿ **وَاتْلُ عَلَيْهِم نَبَأَ الَّذِي آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانسَلَخَ مِنْهَا فَأَتْبَعَهُ الشَّيْطَانُ كَانَ مِنَ الْغَاوِينَ وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث** ﴾ (الأعراف 175 :176) .

فالمشبه عبارة عن صورة مركبة من أمور عدة إذ شبه القرآن الرجل الذي أنزلت عليه الآيات فكفر بها وابتعد بحال الكلب الذي يلهث على الدوام ، وهو صورة أيضاً .

وقوله تعالى : ﴿ **مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا** ﴾ (الجمعة:5) .

وذلك أنه روعي من الحمار فعل مخصوص وهو الحمل ، وأن يكون المحمول شيئاً مخصوصاً وهي الأسفار التي هي أوعية العلوم ، وأن الحمار جاهل بما فيها ، وكذا في جانب المشبه .

وكقوله تعالى :﴿ **مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَّا يُبْصِرُونَ**) (البقرة :17) .

فإن الوجه رفع الطمع إلى تيسير مطلوبهم بسبب مباشرة أسبابه القريبة ، مع تعقب الحرمان ، وهو أمر توهمي والذي نحن بصدده كثيراً ما يلتبس بالحقيقي والفرق أن الحقيقي معانٍ مستقلة والتمثيل مستندة إلى قصة متوهمة أو شبهها . (الطيبي، 1996 : 349)

و قول الشاعر **بشار بن برد** في وصف معركة :

كَـأَنَّ مُثَـار النَّقَـعِ فَـوْقَ رُؤُوسِـنا وأسـيافُنا ليـلٌ تَهَـاوَي كَوَاكِبُـه

(د.شفيع،2004 :57)

المشبه : صورة الغبار

المشبه به : صورة الكواكب التي تلمع.

وجه الشبه: بريق جسم أبيض في وسط ظلام أسود. (عباس،1999 :156)

فمعنى البيت قائم على تشبيه صورة الغبار الكثيف الذي أثارته سنابك الخيل في المعركة، وقد تساقطت السيوف البيض اللامعة خلاله في كل اتجاه بصورة الليل المظلم الذي تهاوى في أنحائه كواكب مشرقة بيض، وروعة التشبيه هنا تنبع مما يتمخض عنه هذا المشهد وينتهي إليه من وجود شيء قاتم مظلم تتحرك خلاله أجسام بيض لامعة في اتجاهات مختلفة وحركة شديدة ،ومع أن تشبيه الغبار المثار بالليل في القتامة وانعدام الرؤية أمر صحيح، وتشبيه السيوف بالكواكب في اللمعان أمر صحيح أيضاً،فإن تمزيق الصورة على هذا النحو يمسح جمالها ويذهب بحسنها ورونقها. (د.شفيع،2004: 57)

وقول الشاعر **الفرزدق** :

والشيبُ ينهضُ في الشبابِ كَأَنَهُ لَيلٌ يصيحُ بجانبيهِ نهار

المشبه: حال بياض الشيب وهو يمحو سواد الشعر في سرعة مخيفة .والمشبه به هو : ليل يحيط بجوانبه نهار يصيح به كما يصيح الغالب بالمغلوب ، المشبه به ليس هو الليل ، وليس النهار ، وليس النهار والليل فحسب من غير اعتبار حال النهار مع الليل ، وإنما هو كما قال الشاعر : (ليل يصيح بجانبيه نهار) فلا بد من اعتبار أن النهار يصيح وأنه يصيح بجوانب الليل ، والصورة هنا صورة حسنة ، فيها أكثر مما قلناه ، فيها قوله ينهض تلك التي تشير إلى غلبة الشيب للشباب ، واستيلائه على معاقله ، من فتوة وصبوبه واقتدار وقد قابل الشاعر هذه الحالة في المشبه بما يؤديها في المشبه به فقال يصيح (وهي كلمة مؤذنة بضياع الليل ومحقه

واستيلاء النهار على سلطانه كله فالنهار يصيح بجانبية محاصراً له كما يصيح الفارس المغوار ، ثم هناك مناسبة دقيقة بين الشباب ، والليل ، والشيب ، والنهار .

وهذه المناسبة يؤذن بها السياق لأن الكلام وارد على لسان صاحبته التي تعدله على الغَيّ بعد الشباب.وأنه لم يرعوِ عن جهالته رغم أنه قد صار عليه (من سمة الحليم وقار) فالليل يشبه تلك الغشاوة التي تحول بين المرء في زمن الصبا وبين رؤية الرشد واتباعه ، وتجعله يوضع المطية في الجهل . (د.أبو موسى، 1976 : 73– 74)

3– تشبيه المتعدد بالمتعدد :

ينقسم التشبيه باعتبار تعدد الطرفين إلى أربعة أقسام :

الأول : التشبيه الملفوف :

فالملفوف : ما أتى فيه بالمشبهين أو المشبهات أولاً ثم بالمشبه بهما ثانيًا .

وقول **الشاعر**:

الخدُ وردُ والعذار رياض والطّرْف ليلٌ والبياض نهار (د.لاشين،240:1977)

العذار: ما ينبت على الخدين من الشعر ، مما يحاذي الأذن والطّرْف : هو العين.

(د. ثويني، 2007 : 263)

فقد شبه الخد بالورد ، والعذار بالرياض ، والطرف بالليل ، والبياض بالنهار ، وكل طرف من هذه الأطراف لفظ مفرد لا يتقيد بوصف أو إضافة وشرط التقيد أن يؤثر في وجة الشبه .

وقول الشاعر **امرىء القيس** :

كَـأن قلـوبَ الطيـرِ رَطبـاً ويابسـاً لـدى وكرهـا العُنَّـابُ والحَشَـفُ البـالي

(د. شفيع،2005: 54)

فقد شبه الرطب من قلوب الطير بالعناب، واليابس منها بالحشف البالي، وقد نال هذا البيت من حيث إبداع التشبيه . (ياقوت،1995: 595)

الثاني: التشبيه المفروق :

فالمفروق :هو جمع كل مشبه مع ما شبه به كقول **المرقش الأكبر** :

النَّشرُ مِسْكٌ، والوُجُوهُ دَنَا نيرٌ وأَطْرَافُ الأَكُفِ عَنَمْ (القزويني،1932 :140)

النشر: الرائحة ، العنم: شجر أحمر لين الأغصان يشبه به أكف الحواري المخضبة .

الثالث : تشبيه التسوية :

وهو أن يتعدد المشبه دون المشبه به ، كقول **الوطواط:**

صُدْغُ الحَبِيبِ وَحَالِي كِلَاهُمَا كَاللَيَـالِي

وَثَغْرُهُ في صَفَـــاءٍ وأَدْمُعِـي كَاللالـي (ياقوت،1995: 588)

الصدغ: جانب العين من الوجه إلى الأذن ، وهو هنا الشعر المتدلي ما بين العين والأذن .
وفي كتاب البلاغة العربية في ثوبها الجديد شَعْر الحبيب وحالي بدل صدغ .

الرابع : تشبيه الجمع:

وهو أن يتعدد الطرف الثاني (المشبه بـه) دون الطرف الأول (المشبه) . وسمي جمعاً لأن مشبهات عدة تجتمع فيه، وتعود لمشبه واحد ، كقول **البحتري :**

كأنما يبسم عن لؤلؤ منضد أو برد أو أقاح

أي كأن المحبوب يبتسم عن أساس كاللؤلؤ المنضوم أو كالبرد أو كالأقاح فشبه الشاعر ثغر المحبوب بثلاثة أشياء اللؤلؤ (وهو الجوهر المعلوم) والبرد (وهو حب الغمام) والأقاح جمع أقحوان بضم الهمزة ، وهو زهر نبت طيب الرائحة ، حوله ورق أبيض ، ووسطه أصفر . (الهاشمي، 1978: 205)

فشبه الشاعر ثغر المحبوبة بثلاثة أشياء وهي : اللؤلؤ ، والبرد ، والأقاح . (البيومي،1972: 74)

ومثله قول **امرئ القيس :**

كَأَنَّ المُدَامَ وَصَوْبَ الغَمَام وَرِيحَ الْخُزَامَى وَنَشْرَ القَطْرْ
يُعَلَّ بِهِ بَرْدُ أَنْيَابِهَا إِذا طَرَّبَ الطَّائِرْ المُسْتَحِرْ

شبه الشاعر أنياب حبيبته بالمدام – الخمر – وصوب الغمام – ماؤه – وريح الخزامى – نبت طيب رائحة الزهر ونشر القطر في حسن المذاق والصفاء، وطيب الرائحة، فالمشبه واحد والمشبه به متعدد . (القزويني،1977: 141)

ثانياً : أدوات التشبيه :

أداة التشبيه هي الرابط الذي يربط بين المشبه والمشبه به ، وهي العلامة الظاهرة والدالة على وجوه التشبيه في الكلام .

وتنقسم أدوات التشبيه إلى ثلاثة أقسام :

الأول: الحروف :

وتنحصر في الكاف وكأن، أما الكاف فيليها دائماً المشبه به ، والكاف تجيء للتشبيه والتعليل كقوله تعالى: ﴿**وَاذْكُرُوهُ كَمَا هَدَاكُمْ**﴾ (البقرة :197) . أي لهدايته إياكم .

وقوله تعالى :(**وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالأَعْلامِ**) (الرحمن:24) .

شبه المراكب بالجبال من جهة عظمها لا من جهة صلابتها ورسوخها ورزانتها ، ولو أشبه الشيءُ الشيءَ من جميع جهاته لكان هو هو . (عتيق، 2004: 49)

وقوله تعالى : (وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاء أَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاء فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقْتَدِرًا) (الكهف:45) .

أي بين لهم صفة الحياة الدنيا ، وليس المراد تشبيه حال الحياة بماء موصوف بما ذكر ، ولا بمفرد آخر ، يحتمل تقديره ، لأن تكلف التقدير إنما يكون لموجب ، وقد أغنت هنا الحال المفهومة من مجموع اللفظ عن التقدير ، وهي كون النبات بعد نزول المطر من السماء شديد الاخضرار والنضارة ، ثم بأثر ذلك الاخضرار ييبس ، فتطيره الرياح كأن لم يكن ، وهذه الحال التي شبهت بها حال الدنيا في بهجتها ، وإمالة القلوب لها ، ثم يعقب ذلك الهلاك ، ووجه الشبه هو هيئة وجود التلف بأثر الإعجاب والانتفاع ، فالكاف غير داخلة على المشبه به .

وقوله تعالى: **(إِنّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَأَنَّهُمْ بُنْيَانٌ مَرْصُوصٌ).** (الصف:4)

المشبه هو الذين والمشبه به هو البنيان المرصوص ، وهناك علاقة تشابه بين الضمير هم في (كأنهم) العائد على الاسم الموصول (الذين)، لاشتراكهما في التماسك والصلابة وأداة التشبيه التي تجمع بين المشبه والمشبه به هي (كأن).

عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "المؤمن للمؤمن كالبنيان يَشُدُّ بعضُه بعضاً "متفق عليه.

وقوله تعالى: (وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ) (الحديد :21) .

فهذا تشبيه قد أخرج ما يعلم بالبديهة إلى ما لا يعلم وفي ذلك البيان العجيب بما قد تقرر في النفس من الأمور، والتشويق إلى الجنة بحسن الصفة مع ما لها من السعة وقد اجتمعا في العظم . (د. عباس،2005: 46)

وقوله تعالى: (وَلَن تَسْتَطِيعُواْ أَن تَعْدِلُواْ بَيْنَ النِّسَاء وَلَوْ حَرَصْتُمْ فَلاَ تَمِيلُواْ كُلَّ الْمَيْلِ فَتَذَرُوهَا كَالْمُعَلَّقَةِ) (النساء:129) .

و الكاف تأتي في القرآن أحياناً لا لهذا التشبيه الفني الخالص، بل لإيقاع التساوي بين أمرين من أمثلة ذلك **قوله تعالى: (وَعَدَ اللَّه الْمُنَافِقِينَ وَالْمُنَافِقَاتِ وَالْكُفَّارَ نَارَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا هِيَ حَسْبُهُمْ وَلَعَنَهُمُ اللَّهُ وَلَهُمْ عَذَابٌ مُّقِيمٌ كَالَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ كَانُواْ أَشَدَّ مِنكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَالاً وَأَوْلاَدًا فَاسْتَمْتَعُواْ بِخَلاَقِهِمْ فَاسْتَمْتَعْتُم بِخَلاَقِكُمْ كَمَا اسْتَمْتَعَ الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ بِخَلاَقِهِمْ وَخُضْتُمْ كَالَّذِي خَاضُواْ أُوْلَئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ)**(التوبة:68-69) .

فهي موازنة بينهم وبين من سبقهم فيها بيان لما يتفقون فيه معهم، وتذكير لما أصاب أولئك السابقين ليتبصروا بما ينتظرهم من العواقب، وإنها لطريقة مؤثرة في النفس حقاً، أن تضع لها

شبيهاً، وتتركه لتصل إلى النتيجة في سكينة وهدوء، ولا أن تقذف بها في وجهها، فربما تتمرد وتثور. (د.عباس،2005: 108)

ومن كاف التساوي **قوله تعالى : (إِنَّا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ مِن بَعْدِهِ)** (النساء:163)

وقد يلمح في ذلك الرغبة في إزالة الغرابة عن نفوس السامعين، واستبعادهم نزول الوحي على الرسول فالقرآن يقرنه بمن لا يشكو في رسالته ليستأنسوا بدعوة النبي، وقد يكون هذا التساوي مثاراً للتهكم كما في قوله تعالى: **(وَلَقَدْ جِئْتُمُونَا فُرَادَى كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَتَرَكْتُم مَّا خَوَّلْنَاكُمْ وَرَاء ظُهُورِكُمْ)** (الأنعام:94) .

أو مثاراً للاستنكار كما في **قوله تعالى: (وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ فَإِذَا أُوذِيَ فِي اللَّهِ جَعَلَ فِتْنَةَ النَّاسِ كَعَذَابِ اللَّهِ)** (العنكبوت:10) .

فسر الاستنكار – كما ترى– هو تسوية عذاب الناس بعذاب الله.

وقد تأتي الكاف وسيلة للإيضاح وتقوم هي وما بعدها مقام المثال للقاعدة **كقوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُواْ لَن تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلاَ أَوْلاَدُهُم مِّنَ اللّهِ شَيْئًا وَأُولَـئِكَ هُمْ وَقُودُ النَّارِ كَدَأْبِ آلِ فِرْعَوْنَ وَالَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا فَأَخَذَهُمُ اللّهُ بِذُنُوبِهِمْ وَاللّهُ شَدِيدُ الْعِقَابِ)** (آل عمران:10–11) .

فجاء بآل فرعون مثالاً للذين لن تغني عنهم أموالهم ولا أولادهم من الله شيئاً.

ومن كاف الإيضاح **قوله تعالى : (خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ كَالْفَخَّارِ) (الرحمن:14).**

وقوله تعالى: (وَإِذْ تَخْلُقُ مِنَ الطِّينِ كَهَيْئَةِ الطَّيْرِ بِإِذْنِي فَتَنفُخُ فِيهَا فَتَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِي) (المائدة :110) .

ونكتفي بما ذكرنا من التشبيه في كتاب الله تعالى ولا ننسى أن نذكرك بأن هذا الموضوع له عناية خاصة من العلماء ومنهم ابن ناقيا البغدادي في كتابه (الجمان في تشبيهات القرآن) . (د.عباس،2005: 109)

وقوله تعالى: ﴿ **إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَيْكُمْ رَسُولًا شَاهِدًا عَلَيْكُمْ كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَى فِرْعَوْنَ رَسُولًا فَعَصَى فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ فَأَخَذْنَاهُ أَخْذًا وَبِيلًا**﴾ (المزمل:15) .

وأما الأداة الثانية: (كأنّ) فإنها تدخل على المشبه أو يليها المشبه ومثاله كثير في القرآن الكريم ، كقوله تعالى : ﴿ **كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ** ﴾ (القمر :20) .

وهذا بيان قد أخرج ما لم تجر به عادة إلى ما قد جرت به وقد اجتمعا في قلع الريح لهم وإهلاكها إياهم وفي ذلك الآية الدالة على عظيم القدرة التخويف من تعجيل العقوبة. (د. عباس،2005: 46)

وكقوله تعالى : (۪كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ ۪) (الحاقة:7) .

وهذا تشبيه قد أخرج ما لا يعلم بالبديهة إلى ما يعلم، وقد اجتمعا في خلو الأجساد من الأرواح في ذلك الاحتقار يؤول به الأمر إلى ذلك المال . (د. عباس،2005: 46)

والجامع بين الأمرين خلو الأجساد من الأرواح والفائدة الحث على احتقار ما يؤول به الحال إليه. (الجرجاني وآخرون، 1985 : 173)

وكقوله تعالى : (كَأَنَّهُمْ حُمُرٌ مُسْتَنْفِرَةٌ فَرَّتْ مِنْ قَسْوَرَةٍ ﴾ (المدثر:5) .

وكقوله تعالى عن نساء الجنة : (كَأَنَّهُنَّ بَيْضٌ مَّكْنُونٌ) (الصافات :49) .

وقوله تعالى: (فِيهِنَّ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ لَمْ يَطْمِثْهُنَّ إِنْسٌ قَبْلَهُمْ وَلَا جَانٌّ)(الرحمن :56) .

وقوله تعالى: (كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ)(الرحمن :58) .

فليس في الياقوت والمرجان والبيض المكنون، لون فحسب وإنما هو صافٍ فيه نقاء وهدوء وهي أحجار كريمة تصان ويحرص عليها وللنساء نصيبهن من الصيانة والحرص ، وهن يتخذن من الحجارة زينتهن فقربت بذلك الصلة ، واشتد الارتباط ،أما الصلة التي تربطهن بالبيض المكنون فضلاً عن نقاء اللون فهي هذا الرفق والحذر الذي يجب أن يعامل به كلاهما ، أو ألا ترى في هذا الرفق صلة تجمع بينهما ؟ وهكذا لا نجد الحس وحده هو الرابط والجامع، ولكنّ للنفس نصيباً أي نصيب ؟

ويرى علماء البلاغة أن أداة التشبيه (كأن) مركبة من (أن) و (الكاف) نحو قولنا : كأن الكريم البحر ، وأصله، أن الكريم كالبحر ، ثم قدم حرف التشبيه (الكاف) وفتحت همزة أن فأصبحت كأن ، ولذلك " اعتبرها الزمخشري هي الأصل في أدوات التشبيه ، فقال :"كأنّ زيداً الأسد " أصله : إن زيداً كالأسد ، فيكون الفارق تأكيد التشبيه وعدم تأكيده ". (الزمخشري، 1323هـ : 301)

كأنّ ، وقد قيل أنها دائماً للتشبيه ، وقيل إذا كان خبرها جامداً كانت للتشبيه ، وإذا كان خبرها مشتقاً كانت للشك ، على معنى أنك تشك بمقام الخبر بالمبتدأ في نحو قولك : كأن أخاك قادم والحق أن كأن قد تأتي للظن القريب من الشك في المشتق وفي الجامد كقولك : كأن علياً اخوك ، وكأنه حاضر ، فليست في هذين المثالين للتشبيه على ما هو المتبادل ، وكثيراً ما تكون للتشبيه إذا كان الخبر جامداً ، وتأتي للتشبيه والخبر فعل أو إسم مشتق .(حسن،1972 : 17)

والتشبيه بكأن أبلغ من التشبيه بالكاف ، ولذلك " تستعمل حين يقوى الشبه بين الطرفين ، ولا يكاد الرائي يشك في قوة التماثل بين المشبه والمشبه به ، ولذلك قالت بلقيس – وقد أتى سليمان بعرشها من اليمن وأمر أن ينكر لها – حين وقع بصرها عليه :" كأنه هو " .

في قوله تعالى : ﴿ **فَلَمَّا جاءَتْ قِيلَ أَهكَذا عَرْشُكِ قالَتْ كَأَنَّهُ هُوَ** ﴾(النمل:42) .

ولم تقل هكذا هو ؛لأن التعبير الأخير يفيد التغاير مع وجود الشبه لا غير بخلاف كأنه هو ، فإنه يفيد شدة التطابق بين العرشين ، وأنهما سواء . (د.حسين ،1991 : 74)

قوله تعالى : ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا أَنصَارَ اللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّينَ مَنْ أَنصَارِي إِلَى اللَّهِ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ نَحْنُ أَنصَارُ اللَّهِ**﴾ .(الصف: 14).

فالمراد : كونوا أنصار الله مثل كون الحواريين أنصار الله وقت قول عيسى من أنصاري ، وعلى ظاهرة التعبير المشبه به (قول عيسى) وهو كما ترى – ظرف للمشبه به. (حسن، 1972: 16)

الثاني : الأسماء :

منها : مثل ، وشبه ، ومماثل ، ومشابه ، وشبيه ، ومثيل ، وما يرادفها ، وما كان بمعناها أو مشتقاً منها **قوله تعالى: (وَحُورٌ عِينٌ كَأَمْثَالِ اللُّؤْلُؤِ الْمَكْنُونِ)**(الواقعة22: 23) .

ومن ذلك قوله تعالى:(مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالأَعْمَى وَالأَصَمِّ وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلاً أَفَلاَ تَذَكَّرُونَ ﴾ (هود:24) .

قوله تعالى: ﴿ **مَثَلُ مَا يُنفِقُونَ فِي هِذِهِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَثَلِ رِيحٍ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتْ حَرْثَ قَوْمٍ ظَلَمُواْ أَنفُسَهُمْ فَأَهْلَكَتْهُ وَمَا ظَلَمَهُمُ اللّهُ وَلَكِنْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ**﴾

(آل عمران :117) . (العلوي،1995: 155)

وهذه الصورة المطولة نجد لها صورة موجزة في قوله تعالى: ﴿**وَقَدِمْنَا إِلَى مَا عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَنْثُورًا**﴾ (الفرقان:23) .

ووجه الشبه في كل ذلك : الهيئة الحاصلة من وجود أشياء خادعة في المنظر ولكنها سيئة في النهاية فهو هيئة مركبة لذلك كان من قبيل التمثيل .

"صِرّ" أي برد شديد وعن ابن عباس ومجاهد "فيها صر" أي نار وهو يرجع إلى الأول فإن البرد الشديد ولاسيما الجليد يحرق الزروع والثمار كما يحرق الشيء بالنار "أصابت حرث قوم ظلموا أنفسهم فأهلكته" أي فأحرقته يعني بذلك السعفة إذا نزلت على حرث قد آن جذاذه أو حصاده فدمرته وأعدمت ما فيه من ثمر أو زرع فذهبت به وأفسدته فعدمه صاحبه أحوج ما كان إليه. فكذلك الكفار يمحق الله ثواب أعمالهم في هذه الدنيا وثمرها كما يذهب ثمرة هذا الحرث بذنوب

صاحبه. وكذلك هؤلاء بنوها على غير أصل وعلى غير أساس" وما ظلمهم الله ولكن أنفسهم يظلمون."

وقوله تعالى:﴿ **وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُواْ مِنْهَا مِن قَبْلُ وَأُتُواْ بِهِ مُتَشَابِهاً وَلَهُمْ فِيهَآ أَزْوَاجٌ مُّطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ**﴾(البقرة :25) .

قول الشاعر **أبي بكر الخالدي:**

يَا شَبِيهَ الْبَدْرِ حُسْناً وَضِياءً وَمَنَالاَ
وَشَبِيَه الغُصْنِ لِيناً وَقَوَاماً وَاعْتِدَالاَ
أنتِ مِثْلُ الوَرْدِ لَوْناً وَنَسِيماً وَمَلاَلاَ
زَارَنَا حَتَّى إذَا مَـــا سَرَّنا بالقُرْبِ زَالاَ (القزويني، 1932: 277)

ونحو قولنا : أنت مماثل الأسد ، ومحاكٍ البدر ، ومشابه عمرو ، ومضاهٍ حاتماً.

الثالث : الأفعال :

ومنها : يشبه ، ويماثل ، ويحاكي ، ويشابه ، شابه ، وماثل ، وجعل ، وحسب وخال وغير ذلك من الأفعال المشتقة من الأسماء التي تعتبر من أدوات التشبيه .

كقوله تعالى : ﴿ **وَقَالَ الَّذِينَ لاَ يَعْلَمُونَ لَوْلاَ يُكَلِّمُنَا اللّهُ أَوْ تَأْتِينَا آيَةٌ كَذَلِكَ قَالَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّثْلَ قَوْلِهِمْ تَشَابَهَتْ قُلُوبُهُمْ قَدْ بَيَّنَّا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ** ﴾ (البقرة: 118) .

وقوله تعالى : ﴿ **أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا * وَالْجِبَالَ أَوْتَادً** ﴾(النبأ:6-7) .

شبه الجبال بأوتاد الخيام التي تحكمها وتمنعها من الاضطراب وتعمل على توازنها كما تمنع الجبال الأرض أن تميد بمن فوقها .

وقوله تعالى: (وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِبَاسًا * وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا)(النبأ:10-11) .

وقوله تعالى: (قَالُوا يَا مُوسَى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَلْقَى * قَالَ بَلْ أَلْقُوا فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى). (طه:65-66).

وقوله تعالى: (وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ) (النمل :88) .

وقوله تعالى : (أَوَ مَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا ﴾ (الأنعام:122) .

فقد شبه الكفر بالموت ، والإيمان بالحياة . فالموت حقيقة معنوية جعل إلى جنبها الكفر وهما عقليان ، والحياة حقيقة معنوية جعل إلى جنبها الإيمان وهما عقليان .

(العلوي،1995: 154)

المماثلة : وهي من مثل ومثل : كلمة مستوية يقال : هذا مثله ، والفرق بين المماثلة لمساواة أن تكون بين المختلفين في الجنس واالمتفقين لأن التساوي هو التكافؤ في المقدار ولا ينقص ، أما المماثلة فلا تكون إلا في المتفقين . (ابن منظور مادة مثل)

أما في **الإصطلاح** : فقد ذكرها ابن جعفر بمعنى التمثيل وهو أن يريد الشاعر إشارة إلى معنى ويضع كلاماً يدل على معنى آخر وذلك المعنى الآخر والكلام منبئان عمّا أراد أن يسير إليه .

(بن جعفر، 1978: 158)

قال **الشوكاني** : المثل قد يراد به إيراد حالة غريبة يعرف بها حالة مماثلة في الغرابة وقد تحدث الشوكاني في تفسيره لأكثر من آية كما في قولة تعالى { **مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنْسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلِهَا** } (البقرة :106) .

يقول الشوكاني: نأتي بما هو أنفع للناس منها في العاجل والآجل (مسمح، 2007: 237)

قد تكون أداة التشبيه فعل مثل : يحكي كما في قول **أبي سعيد المؤيد بن محمد الأندلسي** :

وَطُنْبورٍ مَليحِ الشَّكلِ يَحْكِي بِنَغْمَتِهِ الفَصيحةِ عَنْدَليبا

الطنبور هو آلة من آلات الطرب ذات عنق وأوتار . (د. عباس،2007 :231)

وقال السري الرفاء في وصف شمعة :

مَفْتُولَةٌ مجدُولةٌ تَحْكى لنا قَدَّ الأَسَلْ

كأَنَّها عُمْرُ الْفتى والنارُ فِيها كالأَجَلْ

مفتولة مجدولة: أي محكمة، والقد: القامة، الأسل: الرماح. (د.عباس،2007 :231)

أقسام التشبيه باعتبار الأداة :

ينقسم التشبيه باعتبار الأداة إلى قسمين :

الأول : التشبيه المرسل :

وهو ما ذكرت فيه أداة التشبيه ، ونعني بالمرسل " أنه مقول بطريقة عفوية ومرسل على السجية، نحو قولنا : أنت كالأسد . (د. أبو حاقه ،1993: 125)

كقوله تعالى : (سَابِقُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا كَعَرْضِ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أُعِدَّتْ لِلَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ) (الحديد :21) .

وقوله تعالى : (مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ) (البقرة: 17) .

وقوله تعالى : (وَإِن يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاء كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا)(الكهف:29) .

قوله تعالى : (وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا وَلَّى مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ وَقْرًا) (لقمان:7) .

اقتضت ظروف العرب ومعيشتهم القاسية طول الترحل ، والإقامة في الصحراء فكانوا إذا أقبل الليل وأظلم الجو، تخيروا جبلاً عالياً وأوقدوا في قمته ناراً، تهدي الضال وتؤنس الساري، حتى إذا لجأ إليها وجد عندها الأمن والقِرَى.

تعرف القافلة فضل هذا حين تضل في الصحراء في الليالي الشاتية التي يغطي السحاب نجومها، وحين تغيب معالم الطريق، وتختفي دروبه، فإذا بدت هذه النار وسط هذا الظلام الحالك، هدأت النفوس، وأنست ، وضمنت الراحة والقرى .

هذا الجبل الموقد في قمته النار ، وتلك الصفة الشائعة لدى العرب ، جعلتها **الخنساء** مثلاً لأخيها **صخر** فقالت :

وَإِنَّ صَخراً لَتَأتَمَّ الهُداةُ بِهِ كَأَنَّهُ عَلَمٌ في رَأسِهِ نارُ

فهذا التشبيه عندما يسمعه العربي يطرب له، ويترنح لهذه الصورة التي قصد منها تمجيد **صخر**. (د. لاشين، 1982: 71)

وقول **الأعمش** :

وإنَّ مَنْ أَدَّبْتَهُ في الصَّبا كالعُودِ يُسْقَى الماءَ في غرسه

حَتى تراه مونقاً ناضراً بعد الذي أبصرت من يبسه

مونقاً : مؤنقاً، حسناً ، معجباً.

ناضراً : مخضر الورق حسناً جميلاً .

فإن تشبيه المؤدّب في صباه بالعود المسقي، أو أن الغرس المؤنق بأوراقه ونضرته ليس إلا فيما يلازم كونه مهذب الأخلاق مرضي السيرة، حميد الفعال لتأدية المطلوب بسبب التأديب المصادف وقته من تمام الميل إليه، وكمال استحسان حاله، وإنه– كما ترى – أمر تصوري لا صفة حقيقية ، وهو مع ذلك منتزع من عدة أمور . (د.عباس،2005: 63)

وقول **الشاعر** :

كأن أخلاقك في لطفها ورقه فيها نسيم الصباح

فالمشبه أخلاقك والمشبه به نسيم الصباح والأداة كأن ووجه الشبه اللطف والرقة .

الثاني : التشبيه المؤكد :

وهو ما حذفت منه أداة التشبيه و ونعني بالمؤكد " أنه لا شك في المشابهة بين الطرفين حتى لتغدو هذه المشابهة أمراً مفروغاً منه ". (د.أبو حاقة، 1993: 125)

ومنه قوله تعالى : ﴿ **وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ** ﴾ (النمل :88) .

أي : تمر مراً كمر السحاب .

وقوله تعالى : ﴿ **وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ** ﴾(آل عمران:133) .

أي : عرضها كعرض السماوات والأرض ، وخص بالذكر العرض دون الطول لقصد المبالغة ؛ لأن العرض دائماً يكون أقل من الطول ، فإذا كان عرضها عرض السموات والأرض ، فما بالك بطولها ؟

والفائدة فيه التشويق إلى الجنة بحسن الصفة. (عتيق، 2004: 54)

قد خرج مالا يعلم بالبديهة إلى ما يعلم بها ، والجامع بين الأمرين العظم . والفائده فيه التشويق إلى الجنة بحسن الصفه . (الجرجاني وآخرون ،1985: 173)

وقوله تعالى : (**يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا * وَدَاعِيًا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا** ﴾ (الأحزاب:45-46) .

فقد شبه النبي صلى الله عليه وسلم بالسراج المنير.

وقوله تعالى : ﴿ **هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ** ﴾ (البقرة :187) .

شبه كلاً منهما باللباس للأخر ، وذلك لما يحققه هذا اللفظ من معانٍ قيّمة وهي الستر ، والطهارة ،والخصوصية ، فمن صفات اللباس المطلوبة أن يكون ساتراً لصاحبه ، وأن يكون طاهراً في ذاته، وأن يكون خاصاً بصاحبه.

ولو تساءلنا عن الأبلغ في التشبيهين المرسل والمؤكد وجدنا أن التشبيه المؤكد أبلغ من التشبيه المرسل لأن المؤكد أوجز من حيث حذف الأداة لأنه قرب بين المشبه والمشبه به على درجة التوحيد وجعلهما شيئاً واحداً ، أو كالواحد.

ثالثاً : التشبيه باعتبار وجه الشبه :

ووجه الشبه هو الصفة الجامعة التي يشترك بها المشبه والمشبه به ، ونفصل القول في التشبيه باعتبار وجه الشبه على النحو التالي :

1- باعتبار الإفراد والتعدد والتركيب .

2- باعتبار الذكر والحذف .

3- باعتبار القريب والبعيد .

(1)وجه الشبه المفرد والمتعدد والمركب :

أ – وجه الشبه المفرد :

وهو ما ليس بمركب ولا متعدد كتشبيه الخد بالورد في الحمرة ، والرجل بالأسد في الشجاعة ، وزيد بالبحر في العطاء ، فالحمرة ، والشجاعة ، والعطاء كلها تعتبر وجه الشبه ، وهي صفات مفردة ، وهذا هو وجه الشبه المفرد.

ومنه قوله تعالى : ﴿ **وَلَهُ الْجِوَارِ الْمُنْشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ** ﴾(الرحمن :24) .

شبه السفن الجارية في البحر بالجبال بجامع الضخامة في كلٍ ، وعليه يكون وجه الشبه واحداً حسياً .

فقد شبه السفن المرفوعات الشراع المنشآت الأمواج في البحر بالأعلام أي الجبال الطويلة ، والصفة المشتركة هي العظم وهي في الجبال أقوى ، والمراد هنا تجلية مظهر من مظاهر قدرة الله سبحانه في أنه ييسر لهذه الجواري الضخمة الحركة على سطح الماء. (د.أبو موسى، 111:1984)

ب – وجه الشبه المتعدد :

ويكون وجه الشبه متعدداً حينما تشبه مفرداً بمفرد له صفات كثيرة كقوله تعالى:

(كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ ﴾ (الرحمن :58) .

وكتشبيه الأنصار بالمهاجرين في قوة إيمانهم بالله ، ومحبتهم للرسول صلى الله عليهم وسلم والتفاني في نصرة الحق.

ومنه عن أبي موسى الأشعري قال : قال رسول صلى الله عليه وسلم :(مثل المؤمن الذي يقرأ القرآن ويعمل به كالأترجة طعمها طيب ، وريحها طيب ، ومثل المؤمن الذي لا يقرأ القرآن كمثل الثمرة طعمها طيب ولا ريح لها ، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن كمثل الريحانة ريحها طيب ولا طعم لها ، مثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن كمثل الحنظله لا ريح لها وطعمها مر) فوجه الشبه في الحديث هو الطعم والرائحة . رواه (البخاري، 1917)

الأُتْرُجّة : بضم الهمزة وسكون التاء وضم الراء وتشديد الجيم : ثمرة ذهبية اللون طيبة الرائحة والطعم.

فالرسول قد شبه المؤمن القارىء وهو متصف بصفتين هما الإيمان والقراءة بالأترجة وهي ذات وصفين هما الطعم والرائحة ، وشبه المؤمن غير القارىء ، وهو متصف بصفتين هما الإيمان وعدم القراءة بالثمرة ، هما الطعم وعدم الرائحة ،و وصف المنافق القارىء بصفتين هما النفاق والقراءة بالريحانة وهي ذات وصفين هما لارائحة وعدم الطعم ، ووصف المنافق غير القارىء وهو متصف بصفتين هما النفاق وعدم القراءة بالحنظلة ، وهي ذات وصفين هما عدم الرائحة ومرارة الطعم . (د. عتيق، 2004 : 93)

ج- وجه الشبه المركب :

وهو الصورة المنتزعة من عدة أمور يجمع بعضها إلى بعض حتى تصبح شيئاً واحداً .

كقوله تعالى : (**مُحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاء عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاء بَيْنَهُمْ رَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِم مِّنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّار**﴾ (الفتح :29) .

فوجه الشبه : هو التدرج في النمو ، والتحول من القلة إلى الكثرة ، هذا الوجه منتزع من هذه الصفات المتعددة في المشبه والمشبه به .

وقوله تعالى : ﴿ **وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ وَإِنْ يَقُولُوا تَسْمَعْ لِقَوْلِهِمْ كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُسَنَّدَةٌ يَحْسَبُونَ كُلَّ صَيْحَةٍ عَلَيْهِمْ هُمُ الْعَدُوُّ فَاحْذَرْهُمْ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُون**﴾ (المنافقون:4) .

فوجه الشبه : هو حسن الصورة مع تلاشي الإدراك وعدم النفع ، منتزع من صفات متعددة جمع بعضها مع بعض حتى كونت هذه الصورة . (د.لاشين،1977: 80)

وقوله تعالى : ﴿ **مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ** ﴾ (الجمعة:5) .

فالوجه في التشبيه القرآني هو حرمان الانتفاع بأبلغ نافع مع تحمل التعب في استصحابه ، وهو " منتزع من أمور مجموعة قرن بعضها إلى بعض ، وذلك أنه روعي من الحمار فعل مخصوص ، وهو الحمل ، وأن يكون المحمول شيئاً مخصوصاً وهي الأسفار التي هي أوعية العلوم ، وأن الحمار جاهل بما فيها " ، كذا الحال في جانب المشبه .

وتشبيههم بالحمار (وهو يحمل كتبًا نفيسةً جاء مطابقاً لظروفهم الفعلية التي يحبونها أن ليس من شأن الحمار أن يستفيد بمضامين الكتب وليس له منها إلا الثقل في الحمل) .

والجامع بين الأمرين الجهل بالمحمول ، والفائدة فيه الترغيب في تحفظ العلوم وترك الاتكال على الرواية دون الدراية . (د. الصغير ،بدون : 82)

وقوله تعالى : ﴿ **وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئاً وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ * أَوْ كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرٍ لُّجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِّن فَوْقِهِ مَوْجٌ مِّن فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكَدْ يَرَاهَا وَمَن لَّمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِن نُّورٍ**﴾(النور :39-40) .

شبه أعمال الكافرين التي تظهر في أعينهم جميلة بالسراب الذي يحسبه الظمآن ماء، فكما ترى فإن وجه الشبه منتزع من أمور عدة جمع بعضها إلى بعض وهي : أنه روعي من الكافر فعل مخصوص ، وهو حسبان الأعمال نافعة له.

وأن للأعمال صورة مخصوصة، وهي صورة الأعمال الصالحة، وأن هذه الأعمال لا تفيدهم في العاقبة شيئاً ، وأنهم يلقون فيها عكس ما أملوه وهو العذاب الأليم ، وهذه العناصر جميعها موجودة في المشبه به كما في المشبه. (د.لاشين، 1977: 82)

فهذا بيان مالا تقع عليه الحاسة إلى ما تقع عليه الحاسة ، وقد اجتمعا في بطلان التوهم مع شدة الحاجة ولو قيل يحسبه الرائي ما كان بليغاً ، وأبلغ منه لفظ القرآن لأن الضمآن أشد حرصاً عليه وأكثر تعلقاً قلب به ، وتشبيه أعمال الكفار بالسراب من أحسن التبليغ وأبلغه وكيف قد تضمن مع ذلك حسن النظم وعذوبة الألفاظ وصحة الدلالة وصدق التمثيل .

(الجرجاني وآخرون ،1985 : 174)

وقول **أبي طالب الرقي** :

وَكَأَنَّ أَجْرَامَ النُجُومِ لَوَامِعاً دُرَرٌ نُثِرْنَ عَلَى بِسَاطٍ أَزْرَق

فالمشبه في البيت صورة مركبة من قطع لامعة صغيرة وهي أجرام النجوم المندثرة في السماء الزرقاء ، والمشبه به هو قطع الدر المتناثرة على سطح بساط أزرق ، وعليه فإن وجه الشبه الذي يجمع بين الطرفين هو عبارة عن صورة مركبة من قطع بيضاء صغيرة لامعة بالإضافة إلى اللون الأزرق الذي يوجد في السماء والبساط ، وكذلك الحال بالنسبة للمسافات المتناسقة بين أجرام النجوم وقطع الدر المتناثرة . (القزويني،1932 :254)

الفرق بين وجه الشبه المتعدد والمركب :

ومن خلال ما تقدم ذكره من الشواهد التي تناولت وجه الشبه المركب والمتعدد نستخلص فروقاً عدة بينهما: الأول : وجه الشبه المركب منتزع من عدة أمور مزجت مع بعضها البعض حتى صارت شيئاً واحداً ، أما المتعدد فإن الأمور المعتبرة في الطرفين لا تمزج ، بل يظل كل أمر منها مستقلاً الثاني : لا يمكن حذف بعض الأجزاء المكون منها وجه الشبه المركب ، لأنه لو حذف بعضها لاختل التشبيه ولفسد المعنى ، إما المتعدد فإنه إذا حذف بعضها لا يتغير حال الباقي في إفادة ما كان يفيده قبل الحذف .

ومثال ذلك قولنا : زيد كالأسد شجاعة ، والسيف مضاء ، والجبل شموخاً ، فلو حذف جزء منه وبقى الجزء أن اختل المعنى .

الثالث : في وجه الشبه المركب يجب الترتيب ، ونعني بالترتيب العناصر المكونة لوجه الشبه كما مر في قوله تعالى : (**مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ**

أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ﴾ (الجمعة:5) .

إما المتعدد فإنه لا يجب فيه الترتيب ، فلو قدمنا جزءاً ، وأخرنا آخر لما تغير المعنى .

الرابع : العطف على وجه الشبه المركب يكون بالفاء ، وثم واو المعية ؛ لأنها تفيد معنى زائداً على مجرد الجمع وهو الترتيب ، أما المتعدد فإنه يعطف بواو العطف التي تفيد الجمع كما هو واضح في الشواهد السابقة .

2- وجه الشبه باعتبار الذكر والحذف :

ينقسم التشبيه باعتبار الذكر والحذف إلى قسمين :

الأول : التشبيه المفصل :

وهو ما ذكر فيه وجه الشبه ، كقولنا : زيد كالأسد شجاعة ، ووجهه كالبدر ضياء ، وخده كالورد حمرة .

وقول **ابن الرومي:**

يَا شَبِيْهَ الْبَدْرِ فِي الْحُسْنِ **وَفِي بُعْدِ الْمَنَالِ** جُدْ فَقَدْ تَنْفَجِرُ الصَّخْرَةُ فِي الْمَاءِ الزُّلَالِ

فقد شبه الحبيبة بالبدر ، ووجه الشبه هو اشتراك الطرفين في الحسن وبعد المنال ، وهما مذكوران في التشبيه . (د.شفيع ،2004 :45)

الثاني : التشبيه المجمل :

وهو ما حذف منه وجه الشبه، نحو قولنا: محمد كالأسد، وعلماؤنا كالنجوم، ووجهه كالبدر، وشعره كالليل ووجه الشبه المحذوف دقيق خفيّ يحتاج في إدراكه إلى فكر وتأمل، وهنا الضرب لا يدركه إلا الخاصة.

كقول فاطمة بنت الخرشب الأنمارية حين سئلت عن بنيها: أيهم أفضل؟ فقالت : عمارة لا ، بل فلان ثم قالت : ثكلتهم إن كنت أعلم أيهم أفضل، هم كالحلقة المفرغة، لا يدري أين طرفاها (د.الصعيدي،بدون : 373)

أي أنهم متساوون في الفضل والرفعة ولا يتميز أحد منهم عن بقية إخوته ووجه الشبه التماثل التام وقد أشعر بذلك قولها أين طرفاها وهو وصف خاص بالحلقة التي هي مشبه .

ووجه الشبه :هو التناسب الكلي الخالي من التفاوت، ولذلك وصفوا بالحلقة المفرغة؛ لأنها ليست معلومة الأطراف . (د.شفيع، 2004: 47)

وإليك بعض الشواهد القرآنية التي توضح هذا النوع:

قوله تعالى : (يَوْمَ تَكُونُ السَّمَاءُ كَالْمُهْلِ * وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ ﴾(المعارج:8-9).

وقوله تعالى : (فَطَافَ عَلَيْهَا طَائِفٌ مِنْ رَبِّكَ وَهُمْ نَائِمُونَ فَأَصْبَحَتْ كَالصَّرِيمِ)

(القلم:19-20) .

وقوله تعالى : (إِنَّهَا تَرْمِي بِشَرَرٍ كَالْقَصْرِ كَأَنَّهُ جِمَالَتٌ صُفْرٌ)،(المرسلات:32-33)

وقوله تعالى : (كَأَنَّهُمْ حُمُرٌ مُسْتَنْفِرَةٌ فَرَّتْ مِنْ قَسْوَرَةٍ). (المدثر:50-51)

وقول **ابن ياقوت:**

لَهُ خَالٌ عَلَى صَفَحَاتِ خَدٍّ كَنُقْطَةِ عَنْبَرٍ في صَحْنِ مَرْمَرْ

شبه الشاعر الخال على صفحة الخد بنقطة عنبر مرسومة على صحن مرمر ووجه الشبه محذوف وهو وقوع نقطة سوداء على رقعة بيضاء. (أمين،1978 :36)

وقول بشار بن برد :

مَنْ يَصْنَعُ الْخَيْرَ مَعْ مَنْ لَيْسَ يَعْرِفُهُ كَوَاقِدِ الشَمْعِ فِي بَيْتٍ لِعُمْيَانِ

فالشاعر يشير هنا إلى صفة نكران الجميل وعدم الاعتراف به ، كمن يوقد الشمع في بيت لعميان. (سقال،1997: 152)

2- التشبيه باعتبار القريب والبعيد :

أولاً: التشبيه القريب :

وهو ما ينتقل فيه الذهن من المشبه إلى المشبه به دون حاجة إلى إعمال الفكر وتدقيق النظر لاستحضار صورة المشبه به في الذهن .

أسباب قرب التشبيه:

1-يكون التشبيه مجملاً، فإن الإجمال أقرب إلى الفهم من التفصيل، كتشبيه الرجل بالأسد، والكريم بالبحر .

2-يكون التشبيه قليل التفصيل ، ويعود ذلك لأمرين : قرب المناسبة بين المشبه والمشبه به ، كتشبيه العنبة الكبيرة بالأجاصة في الشكل والمقدار .

وإما لتكرره على العيون ، كتشبيه الشمس بالمرآة المجلوة في الاستدارة والاستنارة.

(الجرجاني,1981: 376- 377)

ثانياً : التشبيه البعيد :

وهو مالا ينتقل فيه الذهن من المشبه إلى المشبه به إلا بعد إعمال الفكر وتدقيق النظر .

أسباب بعد التشبيه :

1- كثرة التفصيل :

ومعنى التفصيل في وجه الشبه :" إطالة النظر والتأمل في صفات كل من الطرفين لمعرفة ما تقع به المشاركة بينهما ، وما تقع به المخالفة " . (د.عبد الفتاح، 1987 : 89)

2-ندرة حضور المشبه به في الذهن :

وكلما كان التركيب من أمور أكثر ، كان التشبيه أبعد وأبلغ .

و كقوله تعالى : ﴿ **إِنَّما مَثَلُ الْحَياةِ الدُّنْيا كَماءٍ أَنْزَلْناهُ مِنَ السَّماءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَباتُ الْأَرْضِ مِمّا يَأْكُلُ النّاسُ وَالْأَنْعامُ، حَتّى إِذا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَها وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُها أَنَّهُمْ قادِرُونَ عَلَيْها أَتاها أَمْرُنا لَيْلًا أَوْ نَهارًا فَجَعَلْناها حَصِيدًا كَأَنْ لَمْ تَغْنَ بِالْأَمْسِ** ﴾ (يونس:24) .

فإن التشبيه في الآية الكريمة منتزع من مجموع تسع جمل بعد أداة التشبيه من غير أن يفصل بعضها عن بعض ، لأنه لو حذف جزء منها لأخل بالتشبيه ومغزاه .

تسع جمل متداخلة شبهت حالها العجيبة الشأن في سرعه تقضيها ، وانقراض نعيمها واعتزار الناس بها بحال ماء نزل من السماء ، وأنبت أنواع العشب وزين بزخرفها وجه الأرض كالعروس إذا أخذت الثياب الفاخرة حتى إذا طمع فيها أهلها ، وظنوا أنها مسلمة من الجوائح أتاها بأس الله فجأه فكان كأن لم تغنَ بالأمس . (العلامة الطيبي,1992هـ : 203 – 204)

وقول الشاعر **امرئ القيس** :

أَيْقتُلني و المَشْرَفِيَّ مُضَاجِعِي ومَسنونةٌ زُرْقُ كأَنياب أَغْوَال ؟

وهم لم يروا الغول قط، ولكنهم لما كان أمر الغول يهولهم أوعدوا به .

(د.لاشين،1977 :25)

أنواع التشبيه

أولاً : التشبيه البليغ :

وهو ما حذفت منه الأداة وجه الشبه ، ولم يبق منه سوى المشبه والمشبه به ، وعليه يكون مؤكداً ومجملاً ، ويعتبر أكثر الأنواع بلاغة .

ومن أمثلته **قوله تعالى : (نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ)** (البقرة:223) .

شبه النساء بالأرض التي تحرث للزرع ، فحذف الأداة والوجه .

وقوله تعالى: (وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ) (النمل :88) .

وقوله تعالى : (هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ ﴾(البقرة:187) .

وقوله تعالى: (صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لاَ يَرْجِعُونَ ﴾(البقرة:18) .

وفي الآية حذف المشبه لشدة معرفته ، وسهولة تقديره ، وعليه يكون تقدير المحذوف : هم صم، وهم بكم ، وهم عمي . (د. البيومي ،13:1972)

وقول **الشاعر** وهو يخاطب **الحجاج** :

أسدٌ علي وفي الحروبِ نعامةً فتخاء تصفُر من صفيرِ الصافرِ

وكلمة فتخاء : وهي الناقة إذا وصفت بلينة العظام مسترخية المفاصل كناية عن الجبن والضعف .

فالوجه في الأول الشجاعة وفي الثاني الجبن وكلاهما من كيفيات النفس المتقررة فيها فهذا النوع ملحق بالحسي لأن وجه الشبه موجود على حقيقته من غير تاويل بالطرفين .

(د.شفيع، 2004: 38)

وكقول **الشاعر** :

يا بلادي وأنت نهلة ظمآن وشبابة على فم شاعر

فشبه أوطانه في جمالها ، ولذة الحياة فيها بالماء يشربه الظمآن أو الناي يصوغ به الشاعر ألحانه. (د.ساعي، 1984: 59)

قول الشاعر العباسي: **الصنوبري**

فَالأَرضُ ياقوتةٌ والجَوُ لُؤلُؤةٌ والنبتُ فَيْرُوزَجٌ والماءُ بِلَّوْرُ

(سقال،155:1997)

ويعتبر التشبيه البليغ من أعلى مراتب التشبيه " لأن حذف الأداة ينبئ عن التطابق بين الطرفين ، وحذف الوجه ينبئ عن الشمول في الصفات ، فقد اجتمعت فيه القوتان "

ثانياً : التشبيه الضمني :

هو تشبيه لا يوضع فيه المشبه والمشبه به ، في صورة من صور التشبيه المعروفة ، بل يلمحان في التركيب ، ويفهمان من المعنى ، ويكون المشبه به دائماً برهاناً على إمكان ما أسُند إلى المشبه . (أمين،1982: 53)

.وهذا نوع من التشبيه أنفذ في النفوس والخواطر ، لاكتفائه بالتلميح مما يزيد من قوة تأثيره ، ويكثر في الحكم والأمثال والمواعظ . (الهاشمي،1999 : 274)

كقوله تعالى﴿ **وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضاً أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً فَكَرِهْتُمُوهُ** ﴾(الحجرات:12) .

شبه الغيبة بأكل لحم الميت أو من يغتاب آخرين كمن يأكل لحم الميت .

وكقول **أبي فراس الحمداني :**

سيذكرني قومي إذا جَدَّ جِدُّهم وفي الليلةِ الظلماءِ يُفْتَقَدْ البدرُ

شبه حاجة قومه إليه حين تدلهم الخطوب وتشتد الأزمات كحاجة الناس إلى ضياء البدر في الليالي المظلمات .

وكقول **أبي تمام :**

لاُ تنْكِري عَطَلَ الكَريمِ مِنَ الغِنَّى فَالسَّيْلُ حَرْبٌ لِلْمَكانِ العَالِي

أراد الشاعر أن ينفي عن نفسه عيب الفقر ، ويبين لمحبوبته أنها لا ينبغي أن تنكر عليه فقره، و خلو يده من المال فذلك ليس عيباً في الرجال تماماً كخلو المكان العالي من الماء علماً بأن الماء أول ما ينزل على المكان العالي ، ولكن لكرمه لا يحتفظ به لنفسه وإنما يرسله للآخرين . (د. عباس، 258:2006)

وكقول الشاعر : **أبي تمام**

وإذا أرادَ الله نَـــشْرَ فَضيـــلَةٍ طُوَيْت أتاحَ لَها لِـسانَ حَسُودِ

لَوْ لا اشْتَعالُ النَّارِ فيما جاوَرَتْ مَا كَان يُعَرَفُ طِيْبُ عَرْفِ العُودِ

فشبه حال صاحب الفضيلة الذي يظهر على لسان الحسود الذي يحاول أن ينال منه بحال العود الذي لا تفوح رائحته إلا بعد إشعال النار فيه . (د.عباس، 253:2006)

ثالثاً: التشبيه المقلوب :

ويطلق عليه اسم التشبيه المعكوس أو المنعكس فتعود فائدته إلى المشبه به ، وهو جعل المشبه به مشبهاً ، والمشبه مشبهاً به ، أو جعل الفرع أصلاً والأصل فرعاً ، وذلك لادعاء أن المشبه به أتم وأكمل في صورة وجه الشبه من المشبه ، وهذا على سبيل المبالغة ، وقد سماه ابن جني غلبة الفروع على الأصول ،مثل كأن ضوء النهار جبينه . (الهاشمي،1999 : 275)

ومنه قوله تعالى : ﴿ **أَفَمَن يَخْلُقُ كَمَن لاَّ يَخْلُقُ**﴾ (النحل :17) .

فإن مقتضى الظاهر عكس ما هو موجود ؛ لأن الخطاب للذين عبدوا الأوثان وسموها آلهة تشبيها بالله سبحانه وتعالى ، فقد جعلوا غير الخالق مثل الخالق ، فجاءت هذه المخالفة لمبالغتهم في عبادتها ، وغلوها فيها حتى جعلوا الفرع أصلاً والأصل فرعاً ، ولذلك جاء الاستفهام إنكاريا في الآية .

وكان مقتضى ظاهر المقام أن يقول:

(أفمن لا يخلق كمن لا يخلق) فخولف في خطابهم، لأنهم بالغوا في عبادة الأصنام، وغلوا فيها حتى صارت عندهم الآلهة الجماد أصلاً، والخالق سبحانه – فرعاً والمراد (بمن لا يخلق) على هذا هو الأصنام، بدليل قوله تعالى:﴿**وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللّهِ لاَ يَخْلُقُونَ شَيْئًا وَهُمْ يُخْلَقُونَ**﴾(النحل: 20) . (د. لاشين، 1977: 104)

وجيء (بمَنْ) المختصة بأولي العلم والعقل لأن الله خاطبهم على معتقدهم لأنهم سموها آلهة وعبدوها فأجروها مجرى أولي العلم،والغرض من الخطاب الإفهام ،ولو خاطبهم على خلاف معتقدهم ومفهومهم فقال : " أفمن يخلق كما لا يخلق "لاعتقادهم أن المراد من الثاني غير الأصنام من الجماد .

وقال ابن الأنباري: إنما جاز ذلك لأنها ذكرت مع العالم فغلب عليها حكمه في اقتضاء (من) كما في قوله تعالى: ﴿**وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ** ﴾ (النور :45) .

كما في قوله العرب: اشتبه عليَّ الراكبُ وجملُه، فما أدري من ذا ومن ذا ؟ (د.لاشين،1977 : 105)

وللسكاكي في هذا التشبيه رأي، فيقول : (هو لمزيد التوبيخ، دون أن يقول: أفمن لا يخلق كمن يخلق، والذي تقتضيه البلاغة القرآنية هو أن يكون المراد : بمن لا يخلق الحي العالم القادر من الخلق، لا الأصنام، وأن يكون الإنكار موجهاً إلى توهم تشبيه الحي العالم القادر.

ويكون قوله ﴿ **أَفَلاَ تَذَكَّرُونَ** ﴾ تنبيه وتوبيخ .

ومنه قوله تعالى : ﴿ **إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا** ﴾(البقرة:275) .

فجعل مستحلو الربا البيع فرعاً ، والربا أصلاً ، وجاءت هذه المخالفة منهم لجعلهم الربا في الحل أقوى حالاً من البيع وأعرف به ، وذلك لأن الغرض عندهم هو الربح ، وهو أثبت وجوداً في الربا منه في البيع . (د. لاشين، 1977: 104)

وهي في مقام أن الربا مثل البيع عكسوا ذلك لإيهام أن الربا عندهم أحل من البيع ، لأن الغرض الربح ، وهو أثبت وجوداً في الربا منه في البيع فيكون أحق بالحل عندهم . (الهاشمي ،1999 : 276)

وقوله تعالى : ﴿ **فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنثَى وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالأُنثَى** ﴾ (آل عمران:36) .

وأصل الكلام (وليس الأنثى كالذكر) فإن المعنى ليس الذكر الذي طلبت كالأنثى التي وضعت ؛ لأن الأنثى أفضل منه.

فإن الأصل وليس الأنثى كالذكر ، وإنما عدل عن الأصل ، لأن المعنى : وليس الذكر الذي طلب الأنثى التي وهبت . وقيل : لمراعاة الفواصل ، لأن قبله : إني وضعتها أنثى. (أبي بكر، 274:1986)

وقوله تعالى : ﴿ **يَا نِسَاء النَّبِيِّ لَسْتُنَّ كَأَحَدٍ مِّنَ النِّسَاء إِنِ اتَّقَيْتُنَّ فَلا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلاً مَّعْرُوفًا** ﴾ . (الأحزاب: 32)

وأصل الكلام : ليس أحد من النساء مثلكن ما دمتن على ما أنتن عليه من التقوى ؛ لأن نساء النبي في مكان القدوة لسائر النساء ، أي في النزول من العلو، كقولهم : ماس كالزجاج، ودُرٌّ كالخرف، ويكون التقدير في الآيتين : (**أنجعلهم مثلهم في سوء الحال، وانحطاط المنزلة**) ؟

وقوله تعالى : (أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ ﴾(الجاثية:23).

عبر بقوله اتخذ إلهه هواه بدلاً من قوله: أرأيت من اتخذ هواه إلهه ،وقد جعل هواه معبوده يطيعه في كل أمر كما يطيع العابد معبوده . (د. لاشين، 1977: 106)

ومن قوله تعالى: (**أَمْ نَجْعَلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَالْمُفْسِدِينَ فِي الْأَرْضِ أَمْ نَجْعَلُ الْمُتَّقِينَ كَالْفُجَّارِ**) (ص:28)

وقوله (إِنَّ لِلْمُتَّقِينَ عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتِ النَّعِيمِ*أَفَنَجْعِلُ الْمُسْلِمِينَ كَالْمُجْرِمِينَ) (القلم 34:35).

هذه الصورة مكية وكانت مما نزل مبكراً في مكة المكرمة وكان كفار مكة لا يرضون أن يكونوا مثل المسلمين فكانوا يرون أن لهم العزة في الدنيا ولو كانت هناك آخرة لكانوا كذلك.

فقال الله تعالى أفنجعل المجرمين كالمسلمين أي لن يكون المسلمون مثلكم ، وستكون لهم العزة في الدنيا والآخرة .

وأصل الكلام : أفنجعل المجرمين كالمسلمين ، ولكنه قلب مسايرة لاعتقادهم أنهم أفضل من المسلمين .

وقد تحالفت الصورة التشبيهية أصلها في الآيتين، لأن الكفار لما كانوا يقولون : نحن نسود في الآخرة كما نسود في الدنيا . جاء الجواب على وفق معتقدهم أنهم أعلى والمسلمون أدنى.

ويصبح أن يقال: إن التشبيه في الذم يشبه الأعلى بالأدنى، لأن الذم مقام الأدنى .

(د. لاشين، 1977: 106)

ومنه قول **منصور الهروي** :

الراح مثل الماء في كأساتِها والماء مثل الراح في الغدرانِ

فقد شبة الراح بالماء في كأساتها ، وشبه الماء بالراح في الغدران على سبيل القلب ، وأصل القلب : الماء مثل الماء في الغدارن.

وقد اعتبر الإمام عبد القاهر الجرجاني التشبيه المقلوب من المبالغة، وأظهر لنا هذا الكلام أثر تاثيره على قول الشاعر **محمد بن وهيب الحميري** في مدح **الخليفة المأمون** بقوله:

وَبَدا الصَّباحُ كأَنَّ غُرّته وجهُ الخليفةِ حِينَ يُمتَدحُ

فجعل الصباح وهو الأصل في الضياء مشبهاً ، وجعل وجه الخليفة أصلاً يقاس عليه .

وقد أكثر الشعراء من هذا النوع في شعرهم ، فقال : واعلم أن هذا وإن كان في الظاهر يشبه قولهم لا أدري أوجهه أنور أم الصبح ؟ وغرته أضوء أم البدر ؟ أو نور الشمس مسروق من جبينه ، ونحو ذلك من وجوه المبالغة فإن في الأول خلابة وشيئاً من السحر ليس في الثاني وهو : أنه يستكثر للصباح أن يشبهه بوجه الخليفة ، ويوهم أنه احتشد له واجتهد في تشبيه يفخم به أمره فيوقع المبالغة في نفسك من حيث لا تشعر ، ويفيدكها من غير أن يظهر إدعاءه لها ،لأنه وضع كلامه وضع من يقيس على أصل متفق عليه لا يشفق من خلال مخالف وتهكم متهكم ، والمعاني إذا وردت على النفس هذا المورد كان لها نوع من السرور عجبت مكانت النعمة التي لا تكدرها المنة ، وكالغنيمة التي لا تحتسب. (الجرجاني، 1976 : 195)

وقد سماه ابن الأثير : الطرد أو العكس ، وهو أن يجعل المشبه به مشبهاً ، والمشبه مشبهاً به.

وأشار بعض الإعراب إلى التشبيه المقلوب إشارة خفية في عبارة ذكرها الأصمعي عنه ، قال : " سمعت أعرابياً يقول : إنكم معاشر أهل الحضر لتخطئون المعنى ، إن أحدكم ليصف الرجل بالشجاعة فيقول : كأنه أسد ، ويصف المرأة بالحسن فيقول كأنها الشمس ، ولم لا تجعلون هذه الأشياء بهم أشبه ؟" ، وكان قصد الإعرابي أن يشبه الأسد بالرجل ، والشمس بالمرأة .

قيمته البلاغية:

أشار العلماء إلى جمال التشبيه المقلوب، فقد سماه ابن جني (غلبة الفروع على الأصول، وقال: إنه فصل من فصول العربية طريف تجده في معاني العرب كما تجده في معاني الأعراب ، ولا تجد شيئاً من ذلك إلا والغرض منه المبالغة)

وقال الوطواط: أجمل التشبيهات وأكثرها قبولاً لدى الطباع، هي التي إذا انعكست وشبه فيها المشبه به بالمشبه، فإن الكلام يستقيم مع صحة المعنى وسلامته، وصواب التشبيه وصحته.

وقد فطن ذو الذوق السليم إلى جمال التشبيه المقلوب، وعلو منزلته في البيان.

قال الأصمعي: سمعت أعرابياً يقول :إنكم معاشر أهل الحضر ، لتخطئون المعنى ،إن أحدكم ليصف الرجل بالشجاعة يقول :كأنه الأسد ، ويصف المرأة بالحسن فيقول :كأنها الشمس، ولمَ لا تجعلون هذه الأشياء بهم أشبه. (د. لاشين، 1977: 107)

رابعاً: التشبيه التمثيلي :

والتمثيل : ما وجهه منتزع من متعدد أمرين ، أو أكثر . أو عدة أمور.

(القزويني، 1932: 371)

وهذا هو التشبيه المركب بعينه كما ذكرنا سابقاً . (د.أمين، 43:1982)

ما يصور قصر الحياة الدنيا التي عظموها بقولهم ﴿**إِنْ هِيَ إِلاَّ حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ** ﴾ (المؤمنون:37).

وأمثلة في القرآن الكريم كثيرة:

والقرآن الكريم يرى أن أعمال الكفار لا نفع فيها ، ولا خير منها فيصور ذلك بعدة صور مطنباً مرة وموجزاً أخرى ليستقر المعنى في النفس ويحدث أثره في القلب .

كقوله تعالى : ﴿ **وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاء حَتَّى إِذَا جَاءهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ * أَوْ كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرٍ لُّجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِّن فَوْقِهِ مَوْجٌ مِّن فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكَدْ يَرَاهَا وَمَن لَّمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِن نُّورٍ**﴾(النور 39 :40).

المشبه به : صوره الظلمات الكثيفة في البحر المتلاطم الأمواج المتداخل بعضه في بعض المظلل بالسحاب.

ووجه الشبه: " الهيئة الحاصلة من الأمل المطمع والنهاية المؤيسة " منتزع من عدة أمور مجتمعة تتمثل في صورة المشبه وهو (هيئة أعمال الكفار التي تظهر في أعينهم جميلة ، لكنها في الحقيقة لا خير فيها ، ولا ثواب عليها) وصورة المشبه به ، وهي : هيئة السراب بصحراء واسعة قاحلة يظنه الظمآن ماء ، فيجهد نفسه في الذهاب إليه فلم يجد هناك شيئاً .

فنرى وجه الشبه: صورة أشياء متراكمة وخلت من الفائدة إن النسق اللغوي والنظم الإلهي يضفي حياة على الصورة التشبيهيه ويكسبها ظلالاً إيحائية لا يستطيع طرفي التشبيه وحدهما أن يقوما بها، فالنظم الإلهي والتركيب اللغوي يبرز حالة نفسية حركية تصور معاناة سائر في صحراء تناوشه أحاسيس الظمأ ويحاول تهدئتها بقرب إدراكه الماء الذي ينكشف في نهاية الطريق عن وهم خادع .

وقوله تعالى: ﴿ **يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ** ﴾ يشير إلى أن الظمآن أشد حرصاً عليه وتعلق قلب به، ولو قيل يحسبه الرائي ماء، ثم يظهر أنه على خلاف ما قدر لكان بليغاً، لكن نظم القرآن أبلغ .

وقوله: ﴿ **حَتَّى إِذَا جَاءَهُ...** ﴾، لفظ (حتى) قد يثير أحاسيس عديدة لرحلة مضنية وقد آن لصاحبها أن يروى غلته بعد أن أتى عليه طول الطريق ثم لفظ (إذا) التي تكون للمفاجأة.

والترتيب اللغوي لقوله (جاءه) تعطي إحساساً بالتلاحق النفسي بين الفعل (جاء) وصاحبه ، وبين الهاء التي يراد بها هذا الماء المتوهم أو السراب المحقق، وتكون (لم) النافية لنذير اليأس وفقدان الأمل . (لم يجده) هنا تتصل الهاء بالفعل (يجده) كما اتصلت بالفعل (جاءه) من مثل هناك أمل تلتصق بالجوانح.

وهنا يأس عانق الذات، تصنع أوله (الهاء)، في الأول وتصنع آخره (الهاء) في الثاني، ثم تنتصب كلمة (شيئاً) لتكمل صورة العدمية المطلقة. (د. لاشين، 1977: 55-56)

قال تعالى:﴿ **مَّثَلُ الَّذِينَ كَفَرُواْ بِرَبِّهِمْ أَعْمَالُهُمْ كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ لاَّ يَقْدِرُونَ مِمَّا كَسَبُواْ عَلَى شَيْءٍ ذَلِكَ هُوَ الضَّلاَلُ الْبَعِيدُ**﴾ (إبراهيم: 18) .

فقد وجد القرآن في الرماد الدقيق الذي لا يقوى على البقاء أمام الريح في يوم عاصف شبهاً لأعمالهم التي لا أثر لها ولا نتيجة .

الغرض: بيان مقدار خيبة الكفار وأن أعمالهم كلها تذهب باطلة لا يبقى منها شيء ما وقد أدى هذا الغرض بأن صور أعمالهم رماداً اشتدت به الريح في يوم عاصف وهل يبقى من الرماد الذي اشتدت به الريح شيء؟!

والمعنى الجامع بينهما بعد التلاقي وعدم الانتفاع (الجرجاني وآخرون، 1985 : 172)

قوله: ﴿ **وَإِذَا لَقُواْ الَّذِينَ آمَنُواْ قَالُواْ آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْاْ إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُواْ إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِؤُونَ**﴾ (البقرة :14) .

وهم يحسبون أنهم بذلك يحسنون صنعاً لأنفسهم ويختارون لها أحسن المنازل، وأقوم السبل، فأتى القرآن الكريم فافتضح سرهم، وصورهم في صور منكرة بطريق التمثيل .

فقوله تعالى : ﴿ **مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لاَّ يُبْصِرُونَ**﴾ (البقرة :17) .

فإنه شبه حال المنافقين بحال المستوقد ، ووجه الشبه : (الهيئة الحاصلة من وجود هداية قصيرة يعقبها حيرة) مأخوذة من عدة أمور مجتمعة تتمثل صورة المشبه (حال المنافقين الذين يتظاهرون بالإيمان ثم يعودون إلى ما كانوا عليه من الكفر) وصورة المشبه به والتي تمثل (حال الساري الذي يوقد النار ليلاً فيعرف طريقه ثم لم يلبث أن يذهب هذا الضوء فيعم الظلام فأصبح في تخبط وتردد) . (القزويني، 1932:143)

وفي الآية إشارة لطيفة تبين الإعجاز البلاغي في الآية الكريمة وهي : أن – الله سبحانه وتعالى – ذكر في بداية الآية كلمة (النار) والنار تحتوي على عنصرين هما : الإضاءة والإشراق والعذاب والإحراق ، ثم ذكر بعد ذلك : (ذهب الله بنورهم) ولم يقل بنارهم كما بدأ ، فانتزع عنصر الإضاءة والإشراق ، في قوله (ذهب الله بنورهم)، وأبقى عنصر العذاب والإحراق ليذوقوا وبال أمرهم .

ومن جهة ثانية: قال تعالى: (ذهب الله بنورهم) ولم يقل : بضوئهم ، لأن الضوء زيادة في النور ، فلو قال : بضوئهم ، لأوهم الذهاب بالزيادة دون الأصل ، فلما كان النور أصل الضوء كان الذهاب به ذهاباً بالكل . (د. لاشين، 1982 : 58)

قوله تعالى: ﴿ **صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لاَ يَرْجِعُونَ أَوْ كَصَيِّبٍ مِّنَ السَّمَاء فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِم مِّنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيطٌ الْكَافِرِينَ**﴾ (البقرة 18:19) .

المشبه محذوف يعود على المنافقين الوارد ذكرهم في الآيات السابقة والتقدير : هم كالصم وكالبكم وكالعمي . (د. لاشين، 1977 :37)

المشبه به: حال السائر تحت صيب من المطر وقد صحبه ظلمات ورعد وبرق، أما الظلمات فتحول بين السائر وبين الاهتداء إلى سواء السبيل، وأما الرعد فمتناه في الشدة إلى درجة أنه يتقيه بوضع أصابعه في أذنه، أما البرق فيكاد يخطف الأبصار، فصاروا يمشون إذا أصابهم البرق، ويقفون حين ينطفئ النور.

ووجه الشبه : صورة قوم عُرضت عليهم أسباب الهداية فانتفعوا بها قليلاً فلبثوا أن أحاطهم الظلام والضلال.

التمثيل موقعان :

1– أن يكون في مفتتح الكلام فيكون مناسباً موضحاً وهو كثير جداً في القرآن الكريم مثل قوله تعالى: (**مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّائَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاء وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ**﴾(البقرة:261) .

2– ما يجئ بعد تمام المعنى لإيضاحه وتقريره . (د. لاشين، 1977: 60)

وقوله تعالى﴿ **وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ الَّذِي آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانْسَلَخَ مِنْهَا فَأَتْبَعَهُ الشَّيْطَانُ فَكَانَ مِنَ الْغَاوِينَ وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَثْ ذَلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾** (الأعراف175: 176) .

شبه القرآن الكريم هذا الإنسان الكافر التارك لآيات الله ، والمعرض عنها بالكلب في أخص وأخس صفاته وهي اللهث المستمر ، فوجه الشبه صورة وفي الآية القرآنية إشارة لطيفة وهي : أن القرآن عبر بكلمة (انسلخ) ولم يعتبر بكلمة ابتعد أو كفر ، وذلك لما تحمله كلمة الانسلاخ من الانفصال التام الذي لا يؤمل بالعودة إلى الآيات البتة مثل سلخ جلد الشاة عنها .

ومن جهة ثانية : نقول : لماذا خص صفة اللهث في الكلب دون الصفات الأخرى ؟ لأن هذه الصفة ثابتة في الكلب لا تنفك عنه بأي حال من الأحوال ، وكأن القرآن الكريم يعلق الأمر بأمر مستحيل ، فإذا زالت هذه الصفة عن الكلب تزول صفة الضلال عن هذا الرجل .

(د. لاشين ،1977: 54)

ويشبه هذا **قوله تعالى :**

(إِنَّ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَاسْتَكْبَرُوا عَنْهَا لَا تُفَتَّحُ لَهُمْ أَبْوَابُ السَّمَاءِ وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ﴾ (الأعراف:40) .

وكقوله تعالى : (إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالْأَنْعَامُ حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلاً أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَنْ لَمْ تَغْنَ بِالْأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (يونس:24) .

شبه الحياة الدنيا في إقبالها وزينتها ونضرتها ، وغرور الإنسان بها بحال النبات وقد اختلط به الماء فنما وازدهر واخضر وتزين ، وتعلق الإنسان بها ظناً منه أنها لن تزول ، وهو على هذه الحال فإذا بهذا النبات ييبس ويزول . فالنمو والازدهار والزوال صفة منتزعة من الطرفين تمثل وجه الشبه. (د.لاشين، 1977: 54)

ومثله قوله تعالى : ﴿ **اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا** ﴾ (الحديد:20) .

فنجد أن المشبه في كل الآيات السابقة حال الدنيا في إقبالها ونضرتها وغرور الإنسان بها وإسراع الزوال.

والمشبه بـه : حـال البنـات وقد اختلط بـه المـاء فنمـا وازدهر وزيـن الأرض حتـى تعلـق بـه أصـحابه، وظنـوا أنـه أصبح بمأمن من الآفات، وبمنجـىً من المهلكات ، إذا هو يبس ويزول ويصبح كأن لم يكن.

ووجه الشبه: الهيئة الحاصلة من أ ن كلاً منهما ينمو ويزهو حتى يكون في حالة تسر وتغر، ثم لا يلبث أن يزول.ونلاحظ أن المشبه في الآية الأولى والثانية (إنما مثل— واضرب) يمر مراً سريعاً خاطفاً ، الحياة الدنيا وفي الآية الثالثة (واعلموا) طال عرض الشبه – كما يراه الكفار فهي لعب، ولهو، وزينة، وتفاخر بينكم وتكاثر في الأموال والأولاد، وذلك ليؤدي غرضاً ويؤكد هدفاً، وليقول للكفار: إن هذا الذي تستطيلون أمره في تصوركم إنما هو قصير وزائل، وعرض حائل .

وقوله تعالى : (**وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاء أَنزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاء فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقْتَدِرًا** ﴾(الكهف:45) .

ومن التشبيه التمثيلي قوله تعالى : ﴿ **وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاء مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ**﴾(البقرة:265) . (د.لاشين، 1977: 54)

ومثله قوله تعالى : (**مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّائَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاء وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ**) (البقرة:261) .

فالمشبه في كلتا الآيتين:

حال من ينفق في سبيل الله ابتغاء مرضاته ثم يلقي جزاءً وافياً.

فهذا التشبيه له أثر في النفس، ووقع في القلب، فتبذل النفوس، المال راضية مرضية .

المشبه: شبه حال من ينفق في سبيل الله ابتغاء مرضاته بعيداً عن الرياء والسمعة ثم يلقي جزاءً وافياً.

والمشبه بـه في الآية (1) حال البستان الذي استقر على مرتفع من الأرض ، ويسقى بماء المطر فجاء البستان بثمره مضاعفاً .

والمشبه به في الآية (2) : هيئة الحبة أنبتت سبع سنابل وفي كل سنبلة مائة حبة .

ووجه الشبه يمثل صورة من يعمل عملاً قليلاً ويجني كثيراً وهو ما يشترك فيه الطرفان .

ولقد أحاط القرآن هذا الثواب العظيم للمنفق، بشرط ألا يدخل الإنفاق رياءً أو نفاقاً، فيصور حالة من يتصدق لا عن باعث نفسي، ولا وازع حقيقي، فيقول عن طريق التمثيل والتصوير.

(د.لاشين، 1977 : 58)

قوله تعالى : (**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تُبْطِلُواْ صَدَقَاتِكُم بِالْمَنِّ وَالأَذَى كَالَّذِي يُنفِقُ مَالَهُ رِئَاء النَّاسِ وَلاَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا لاَّ يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُواْ وَاللَّهُ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ**﴾ (البقرة :264) .

فالمشبه : حال المنفق ماله في الصدقة رياء وسمعة .

والمشبه به : حال الحجر الأملس وقد غطته قشرة رقيقة من التراب يظنه الناظر صالحاً للزرع والإنبات لكن وابل المطر لم يلبث أن يزيل هذه القشرة فيبدو الحجر على حقيقته ليس موضعاً للخصب ولا محلاً للإنبات .

ووجه الشبه : حالة الشيء تبدو للرائي حسنة ولكن نهايته سيئة .

وبإمعان النظر في هذه الآية نجدها هي الوجه المقابل للصورة في الآية الأولى.

فالصدقات التي تبذل ابتغاء وجه الله هي في الأولى كالجنة فوق ربوة ، وفي الصورة المقابلة كحفنة من التراب على حجر أملس.

والوابل مشترك بين الصورتين ولكنه في الصورة الأولى يخصب ويمرع، يصيب الجنة فيمتزج بالتربة فيخرج الثمر أضعافاً ولو لم يصبها وابل . فإن ما فيها من الخصب والاستعداد للإنبات يجعل القليل من المطر يهزها ويحييها .

وفي الحالة الثانية يصيب الوابل الصفوان فيكشف عن وجه كالح غير صالح للزراعة ولا قابل للإنبات.

كذلك كان للتمثيل القرآني أثره في كشف خصائص المنافقين، وتصويرهم بأكثر من صورة تثبيتاً للفكرة ولمحالها من أكثر من زاوية فقد كان المنافقون في المجتمع الإسلامي في الظاهر مع المسلمين، ولكن سيوفهم وتفكيرهم مع المشركين كقوله تعالى: ﴿ **وَإِذَا لَقُواْ الَّذِينَ آمَنُواْ قَالُواْ آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْاْ إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُواْ إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِؤُونَ**﴾ (البقرة :14)

(د. لاشين، 1977: 59-60)

ومن قوله تعالى: ﴿ **وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ وَإِن يَقُولُوا تَسْمَعْ لِقَوْلِهِمْ كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُّسَنَّدَةٌ يَحْسَبُونَ كُلَّ صَيْحَةٍ عَلَيْهِمْ هُمُ الْعَدُوُّ فَاحْذَرْهُمْ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ** ﴾. (المنافقون:4)

وقول الشاعر : **شهاب التلعفري** في وصف الشمس حين طلوعها :

أفدي الذي زارني في الليلِ مستتراً أحلى من الأمنِ عِنْدَ الخَائِف الدهشِ

وَلَاحَتْ الشمسُ تَحكي عند مطلعها مرآة تِبْر بَدت في كَفِّ مُرْتَعشِ

التلعفري نسبه إلى تل أعفر وهو من شعراء الدولة الأيوبية .

التبر: الذهب

فقد لوحظ لون الشمس وشكلها وحركتها وأومأ إلى كل ذلك حيث جعل المرآه من الذهب وجعلها في كف مرتعش . (د. أبو موسى ،139:2008)

وقول **بشار** :

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

فقد شبه الغبار المثار فوق الرؤوس، والسيوف التي تتحرك في وسطه وهي مضيئة لامعة بليل مظلم تتساقط كواكبة إلى الأرض . (د.شفيع، 61:2004)

فالمشبه مجموع الغبار ، والسيوف المتالفه من خلاله والمشبه به الليل الذي تتهافت كواكبة ، فقد شبه هيئة الغبار وفيه السيوف اللامعة المطربة في هيئة الليل ، وفيه الكواكب المتساقطة من جهات مختلفة . (ثويني، 2007 : 265)

أغراض التشبيه :

يهدف التشبيه إلى تحقيق أغراض بلاغية متعددة منها ما يعود إلى المشبه فتخدمه وتوضحه ، ومنها ما يعود إلى المشبه به .

الأغراض التي تعود إلى المشبه به :

1- بيان حال المشبه :

إذا كان المشبه مجهولاً ومبهماً وغير بين فإننا نوضحه بذكر المشبه به وفي هذه الحالة لا بد وأن يكون المشبه به معلوماً لدى المخاطب – كتشبيه ثوب مجهول اللون بثوب آخر معلوم لونه، فنقول: ثوبي كهذا الثوب في السواد.

ومنه قوله تعالى :{ **وَأَمَّا عَادٌ فَأُهْلِكُوا بِرِيحٍ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ * سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَى كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ**) (الحاقة :6-7).

أراد الله – سبحانه – أن يوضح حال عاد- وهم قوم هود في الأمم الغابرة – حينما أرسل عليهم الريح العاتية سبع ليال وثمانية أيام متتابعة فشبههم بما هو مألوف عندهم ، واضح أمامهم وهو أصول النخل الفارغ . (لاشين، 1982- 81)

ومنه قوله تعالى : ﴿ **إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ صَيْحَةً وَاحِدَةً فَكَانُوا كَهَشِيمِ الْمُحْتَظِرِ**) (القمر:31) .

الهشيم : الشجر اليابس ، والمحتضر : الذي يعمل الحضيرة ، وكان يمكن أن تؤدي العبارة معنى فنائهم وتحطيمهم لو قال فكانوا كالهشيم ، ولكنه أراد أن يؤدي معنى آخر بهذا القيد وهو الإزدراء، وأنهم لا كرامة ولا آدمية لهم ، وإنما هم كهذا الهشيم الموطوء بالدواب تبول وتروث عليه ، وفيه من الإهانة وضياع الحرمات ما تراه . (د. أبو موسى، 1976: 45)

حينما أراد الله حال ثمود وهم – قوم صالح من العصور البائدة–عندما أهلكهم بالصيحة ، شبههم بما هو عندهم معروف ، وهو الشجر اليابس المتكسر الذي يعمل منه الحضائر.
(لاشين، 82:1982)

فجاء المشبه به وهو الشجر اليابس المتكسر ليوضح لنا حال المشبه وهم قوم صالح عندما أهلكهم الله – سبحانه وتعالى –.

وكقوله تعالى: ﴿ **كَأَنَّهُمْ حُمُرٌ مُسْتَنْفِرَةٌ فَرَّتْ مِنْ قَسْوَرَةٍ** ﴾ (المدثر:5) .

شبه حال المنافقين ، ونفورهم عن الحق بحال الحمر الوحشية عند هروبها من الأسد.

وقوله تعالى : ﴿ **إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحًا صَرْصَرًا فِي يَوْمِ نَحْسٍ مُسْتَمِرٍّ *تَنْزِعُ النَّاسَ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُنْقَعِرٍ**﴾ (القمر 19 :20) .

اجتمع الأمران في قلع الريح لهما وإهلاكهما والتخوف من تعجيل العقوبة .
(الجرجاني وآخرون، 1985 : 172)

والنخل المنقعر أي المنقلع من أصله الملقى على الأرض من قولهم قعر النخلة فنقعرت أي قطعها من أصلها فسقطت ، التشبيه هنا يشير إلى أن القوم استرسلوا بهذا العذاب ، وتأمل قوله " تنزع الناس وما في كلمة " تنزع " من معاناة في النزع تصف مقاومة القوم لهذه الريح ، محاولتهم اليائسة في التشبث بالسلامة والبقاء ، ثم تأمل كلمة" صرصر" والريح الصر هي الشديدة ، التي يتكرر لذعها والتكرار في اللفظ يفيد مضاعفة المعنى وانتزاع الناس وصرعهم بالريح ليس من الصور المألوفة بخلاف اقتلاع الجذوع وسقوطها على الأرض وبذلك تقترب الصورة من النفوس وتستقيم في الإدراك. (د. أبو موسى، 1984 : 109)

ومن هذه قوله تعالى : { **فَإِذَا انشَقَّتِ السَّمَاءُ فَكَانَتْ وَرْدَةً كَالدِّهَانِ** } (الرحمن : 37).

والجامع للمعنين الحمرة ولين الجوهر ، وفيه الدلالة على عظم الشأن ونفوذ السلطان.
(الجرجاني وآخرون، 1985 : 173)

و قول الشاعر **المعري** :

كأن سهيلاً والنجوم وراءه صفوف صلاة قام فيها إمامها

فشبه سهيلاً وقد تقدم النجوم بالإمام الذي يتقدم الناس في صلاة وفي هذا توضيح حال المشبه. فالتشبيه هنا مركب من تشبيهين جزئيين :أولهما النجم سهيل وقد شبه بالإمام في المحراب، ثانيهما النجوم الأخرى التي شبهت بالمصلين الذين يقفون صفوفاً متراصة، خلف الإمام .

وكقول **الشاعر**:

إنَّ القلوب إذا تَنافرَ وُدُّها مثلُ الزُجاجة كَسْرها لا يُجْبر

إن القلوب المتنافرة لا تعود إلى الصفاء أبرزها في صورة تشاهد بالعين لتؤمن به النفس إيماناً قوياً وما من شك أن إلتآم الزجاجة بعد كسرها من الأمور المقطوعة يتعذرها .

(د.لاشين، 83:1977)

وقول **الشنفري** :

إذا زل عنها السهم حنت كأنها مرزأة ثكلى ترن وتعول

شبه صوت القوس حين خروج السهم منها بأنين المرأة الثكلى التي فقدت ابنها أو زوجها .

2-بيان مقدار حال المشبه :

أي : بيان حال المشبه قوة وضعفاً ، أو قلة وكثرة . أي تثبيت حاله في نفس السامع وتقوية شأنه لديه ، كما إذا كان ما أسند إلى المشبه يحتاج إلى التأكيد والإيضاح .

قوله تعالى : { **وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ** } (النمل : 88).

فالمخاطب في الآية الكريمة يعلم أن الجبال تمر بسرعة . ولكن لا يدري مقدار هذه السرعة ، فوضح التشبيه مقدار السرعة تلك بسرعة مرور السحاب .

وذلك نحو قولة تعالى: ﴿ **وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِهِ لاَ يَسْتَجِيبُونَ لَهُم بِشَيْءٍ إِلاَّ كَبَاسِطِ كَفَّيْهِ إِلَى الْمَاء لِيَبْلُغَ فَاه وَمَا هُوَ بِبَالِغِهِ** ﴾ (الرعد :14) .

فالآية الكريمة تتحدث في شأن عّبَاد الأوثان الذين يتخذون آلهة غير الله ،وتصفهم بأنهم إذا دعوا آلهتهم لايستجيبون لهم ، ولا يعود عليهم دعاؤهم إياهم بفائدة .

وقد أراد الله سبحانه أن يقرر هذا الحال ويثبتها في الأذهان فشبه هؤلاء الوثنيين بمن يبسط كفيه إلى الماء ليشرب فلا يصل الماء إلى فمه بداهة ، لأنه يخرج من خلال أصابعه مادامت كفّاه مبسوطتين ، فالغرض من التشبيه هنا تقرير حال المشبه. (عتيق، 2004: 82)

كقوله تعالى : ﴿ **وَلَهُ الْجَوَارِ الْمُنْشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَام** ﴾(الرحمن:24) .

فحدد التشبيه حجم وضخامة هذه السفن عندما قرنها بالجبال .

وقوله تعالى: ﴿ **وَلِلّهِ غَيْبُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا أَمْرُ السَّاعَةِ إِلاَّ كَلَمْحِ الْبَصَرِ أَوْ هُوَ أَقْرَبُ** ﴾ (النحل :77) .

وقوله تعالى : ﴿ **ثُمَّ إِنَّكُمْ أَيُّهَا الضَّالُّونَ الْمُكَذِّبُونَ لَآكِلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِنْ زَقُّومٍ فَمَالِئُونَ مِنْهَا الْبُطُونَ فَشَارِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْحَمِيمِ فَشَارِبُونَ شُرْبَ الْهِيمِ**)(الواقعة51-55) .

فالمخاطب يعلم أن الكافر سيشرب من الحميم وهو الماء الحار ، ولكنه لا يعلم حقيقة ظمأه واندفاعه لهذا الحميم وهو الماء المغلي فجاء المشبه به ليبين لنا مقدار هذا الظمأ فوضح التشبيه

انـدفاعهم كانـدفاع الإبـل العطـاش التـي لا تـروى لـداء عنـدها ولا تـزال تشـرب حتـى تهلـك.
(لاشين، 1982: 84)

وقول **عنترة** :

فيها اثنتان وأربعون حلوبة سوداً كخافية الغراب الأسحم

فقد وصف الشاعر " حلوبة " وهى مفرد، بقوله " سُوداً " وهو جمع سوداء.

ولهذه الشواهد نظائر من المأثور عن العرب الخلَّص .

فعنترة يخبر في هذا البيت بأن حمولة أهل محبوبته تتألف من اثنتين وأربعين ناقة تحلب، ثم وصف هذه النوق بأنها سود، والنوق السود هي أنفس الإبل وأعزّها عند العرب.

ولبيان مقدار سواد هذه النوق شبهها بخافية الغراب الأسحم،أي جناحه الأسود، فالغرض من التشبيه بيان مقدار حال المشبه. (د. عتيق، 2004: 82)

وكقول **الشاعر** :

فأصبحت من ليلى الغداة كقابض على الماء خانته فروج الأصابع

بين التشبيه مقدار حاله في علاقته مع فتاته ، وأنه بلغ درجة قصوى في الحرمان وخيبة الأمل.

فحال الشاعر مع صاحبته ليلى هي حال مَنْ كلما دنا منها بعدت عنه أو حال مَنْ كلما أوشك أن يظفر بها أفلتت منه، وقد أراد الشاعر أن يقرر هذه الحالة ويوضحها فشبهها بحال القابض على الماء يحاول إمساكه والظفر به فيسيل ويخرج من بين أصابعه .

فالغرض من هذا التشبيه أيضاً تقرير حال المشبه ومما يلاحظ على هذا الغرض أنه لا يأتي إلا حينما يكون المشبه أمراً معنوياً، لأن النفس لا تسلّمَ بالمعنويات تسليمها بالحسيّات ومن أجل ذلك تكون في حاجة إلى الإقناع . (د.عتيق، 2004: 83)

وهناك تفسير آخر وهو أي: بلغت في بوار سعي في الوصول إليها وأن أمتع بها اقصى الغايات . حتى لم أحظ منها بما قل ولا بما كثر . (القزويني، 1932هـ : 358)

وقول **الأعشى** :

كأن مشيتها من بيت جارتها مر السحابة لا ريث ولا عجل

المشية: الحالة، وقوله مر السحابة أي تهاديها كمر السحابة، وهذا مما يوصف به [النساء]. فوضح الشاعر المشية بأنها لاتسرع ولا تبطئ كالسحابة . (د.لاشين، 85:1977)

2- بيان إمكان وجود المشبه :

وذلك إذا كان المشبه أمراً غريباً لا يتصور ثبوته ، ولا يعقل إمكانه ويمكن أن يدعى امتناعه ، فيأتي المشبه به ليبين إمكان وقوعه .

كقول **المتنبي** :

فإن تفق الأنام وأنت منهم فإن المسك بعض دم الغزال

أراد أنه فاق الأنام في الأوصاف الفاضلة إلى حد بطل معه أن يكون واحداً منهم . بل صار نوعاً آخر ، وهذا – أعني أن يتناهى بعض أفراد النوع في الفضائل إلى أن يصير كأنه ليس منها – أمر غريب يفتقر من يدعيه إلى إثبات جواز وجوده ، ولذلك قال : فإن المسك بعض دم الغزال، أي لا يعد في الدماء لما فيه من الأوصاف الشريفة التي لا يوجد شيء منها في الد .

(القزويني، 1932 :357)

فالمشبه هو حال الممدوح في تفوقه على أهل زمانه حتى صار وكأنه من جنس آخر .

والمشبه به هو حال المسك في تفوقه على الدم حتى صار من جنس آخر . ووجه الشبه هو خروج بعض أفراد الجنس بفضائله عن جنسه .

ومنه قول الحسين بن مطير يرثي **معن بن زائدة** :

فتى عيش في معروفه بعد موته كما كان ببعد السيل مَجْراه مَرْتعاً

فشبه الشاعر عيشة الناس في معروفه بعد موته بالسيل الذي يغمر الأرض حتى إذا انقطع وجف مجراه نبتت فيه المراعي ، فرتعت فيه الماشية ما شاءت أن ترتع .

(د.لاشين، 85:2004)

ومنه قول **أبي تمام** :

ليس الحجاب بمقصٍ منك لي أملاً إن السماء ترجى حين تحتجب

وكقول **البحتري** :

دانٍ إلى أيدي العفاة وشاسع عن كل ندٍ في الندى وضريب

كالبدر أفرط في العلو وضوؤه ذو العصبة السارين جد قريب

فالشاعر يصف الممدوح بصفتين يظن السامع أنهما متناقضتان ، هما : صفة البعد والقرب ، ولكن سرعان ما يزول هذا التناقض عندما يقرأ البيت الثاني الذي يمثل المشبه به ، والذي يبين أن لما ادعاه نظيراً في الوجود .

3– تقرير حال المشبه في ذهن السامع :

ويكثر هذا الغرض في تشبيه الأمور العقلية بأمور حسية واضحة مما يؤدي إلى تثبيت المعنى في نفس السامع ثبوتاً يصل بك إلى اليقين .

ومن أمثلة ذلك :

قوله تعالى : ﴿ **مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِن دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاء كَمَثَلِ الْعَنكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنكَبُوتِ** ﴾ (العنكبوت:41) .

الجامع بين الأمرين ضعف المعتمد ، والفائدة التحذير من حمل النفس على التقرير بالعمل على غير أساس . (الجرجاني وآخرون ،1985 : 173)

وقوله تعالى : ﴿ **لَهُ دَعْوَةُ الْحَقِّ وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِهِ لاَ يَسْتَجِيبُونَ لَهُم بِشَيْءٍ إِلاَّ كَبَاسِطِ كَفَّيْهِ إِلَى الْمَاء لِيَبْلُغَ فَاهُ وَمَا هُوَ بِبَالِغِهِ** ﴾(الرعد :14) .

يريد القرآن أن يبين أن دعوة المشركين لآلهتهم، الذين اتخذوهم من دون الله دعوة يائسة محبطة ،لأن الآلهة لا تملك من الأمر شيئاً، ولا تقدر على تلبيه الدعاء، أو إجابة النداء ، فيضرب لذلك مثلاً مشاهداً محسوساً قاطع الدلالة على المعنى المراد ، فقد صورهم في مسعاهم وعجز الآلهة عن تحقيق ما يرجون ويطلبون بصورة الإنسان الذي يبسط كفيه إلى الماء لينال منه ما يروي ظمأه ويطفئ غلته ، لكنه لا يظفر بما يريد ، ولا يكشف القرآن سر هذا العجز لدى طالب الماء ليدعنا نتملى هذه الصورة الغريبة ، صورة الإنسان الذي يكون الماء في متناول يده ، وهو منه قريب ، ومع ذلك لا يستطيع بلوغ ما يطوق إليه من الشراب والري ، وليتركنا بعد ذلك نستحضر في أخيلتنا وأذهاننا أي مشاعر الحسرة ، والألم والخيبة تنتاب هذا الإنسان.

وقوله تعالى : ﴿ **وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاء حَتَّى إِذَا جَاءهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ** ﴾ (النور:39) .

ومن هذا القبيل تشبيه ما لم تجر به العادة بما جرت به العادة ، كقوله تعالى :

﴿ **وَإِذْ نَتَقْنَا الْجَبَلَ فَوْقَهُمْ كَأَنَّهُ ظُلَّةٌ** ﴾ (الأعراف:171) .

ومما تقدم ذكره يتضح لنا أن هذا الغرض لا يتحقق إلا إذا كان وجه الشبه أقوى وأتم وأوضح في المشبه حتى يتقرر ويثبت في ذهن السامع .

و قول **الشاعر** :

بيوم كظل الرمح قصَّر طولَه دَمُ الزِّق عنا واصطكاك المزاهر

دم الزق : اي شرب دم الزق. الزق : وعاء الخمر.

والمزاهر :جمع مزهر وهي اله من آلات الطرب. اصطكاك :تحركها بالضرب.

شبه اليوم الطويل بظل الرمح، وظل الرمح يضرب بة المثل بالطول عند العرب.

(د.لاشين،1977:83)

4- تزيين المشبه :

يزين المشبه ويظهر في صورة محببة للنفوس ليتخيله المخاطب كذلك ، وقد حفل القرآن بتشبيهات ترغِّب في الجنة، وتزين المقام بها وسط السعادة المادية التي تبعث الراحة في النفس ، والاطمئنان إلى بهجة الخلود.

نحو **قوله تعالى : (إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَنَعِيمٍ فَاكِهِينَ بِمَا آَتَاهُمْ رَبُّهُمْ وَوَقَاهُمْ رَبُّهُمْ عَذَابَ الْجَحِيمِ كُلُوا وَاشْرَبُوا هَنِيئًا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ مُتَّكِئِينَ عَلَى سُرُرٍ مَصْفُوفَةٍ وَزَوَّجْنَاهُمْ بِحُورٍ عِينٍ وَالَّذِينَ آَمَنُوا وَاتَّبَعَتْهُمْ ذُرِّيَّتُهُمْ بِإِيمَانٍ أَلْحَقْنَا بِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَمَا أَلَتْنَاهُمْ مِنْ عَمَلِهِمْ مِنْ شَيْءٍ كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ وَأَمْدَدْنَاهُمْ بِفَاكِهَةٍ وَلَحْمٍ مِمَّا يَشْتَهُونَ يَتَنَازَعُونَ فِيهَا كَأْسًا لَا لَغْوٌ فِيهَا وَلَا تَأْثِيمٌ وَيَطُوفُ عَلَيْهِمْ غِلْمَانٌ لَهُمْ كَأَنَّهُمْ لُؤْلُؤٌ مَكْنُونٌ﴾**(الطور 17-24) .

وقوله تعالى : (مُتَّكِئِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ لَا يَرَوْنَ فِيهَا شَمْسًا وَلَا زَمْهَرِيرًا وَدَانِيَةً عَلَيْهِمْ ظِلَالُهَا وَذُلِّلَتْ قُطُوفُهَا تَذْلِيلًا وَ يُطَافُ عَلَيْهِمْ بِآَنِيَةٍ مِنْ فِضَّةٍ وَأَكْوَابٍ كَانَتْ قَوَارِيرَا قَوَارِيرَ مِنْ فِضَّةٍ قَدَّرُوهَا تَقْدِيرًا وَيُسْقَوْنَ فِيهَا كَأْسًا كَانَ مِزَاجُهَا زَنْجَبِيلًا عَيْنًا فِيهَا تُسَمَّى سَلْسَبِيلًا وَيَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُخَلَّدُونَ إِذَا رَأَيْتَهُمْ حَسِبْتَهُمْ لُؤْلُؤًا مَنْثُورًا ﴾.(الإنسان13-19) .

وقوله تعالى: (وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ أُولَئِكَ الْمُقَرَّبُونَ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ ثُلَّةٌ مِنَ الْأَوَّلِينَ وَقَلِيلٌ مِنَ الْآَخِرِينَ عَلَى سُرُرٍ مَوْضُونَةٍ مُتَّكِئِينَ عَلَيْهَا مُتَقَابِلِينَ يَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُخَلَّدُونَ بِأَكْوَابٍ وَأَبَارِيقَ وَكَأْسٍ مِنْ مَعِينٍ لَا يُصَدَّعُونَ عَنْهَا وَلَا يُنْزِفُونَ وَفَاكِهَةٍ مِمَّا يَتَخَيَّرُونَ وَلَحْمِ طَيْرٍ مِمَّا يَشْتَهُونَ وَحُورٌ عِينٌ كَأَمْثَالِ اللُّؤْلُؤِ الْمَكْنُونِ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) (الواقعة22: 23) .

فالمشبه به في الآيات السابقة المراد به تحسين أحوال المشبه وتزيينه وإن أريد به بيان الحال . (د.لاشين،1977: 86)

ومثله قول **ذي الرمة** :

كحلاءُ في برَجٍ صفراءُ في نَعَجٍ كَأَنها فِضَّة قَدْ مَسَّها ذهبُ

والكحلاء : شديدة السواد ، والبرج : أحداق بياض العين بالسواد كله ، والنعج : الابيضاض الخالص.

الدعج : شدة سواد العين مع سعتها .

ويقول شاعر آخر بيضاء في دعجٍ، صفراء في نعجٍ . (القزويني، 140:1932)

5- تقبيح المشبه : .

وذلك إذا كان المشبه قبيحاً قبحاً حقيقياً أو اعتبارياً فيؤتى له بمشبه به أقبح من يولد في النفس صورة قبيحة منفرة عن المشبه تدعو إلى التنفير عنه، ليتخيله المخاطب كذلك فيرغب عنه، وقد حفل القرآن بكثير من هذه الصور ليقبح الاعتقادات الباطلة ويزيف العادات التي تعودوها في جاهليتهم . (د.عتيق، 2004: 84)

وكقوله تعالى : ﴿ **إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ** ﴾ (الصافات64: 65) .

الزقوم : مشاهد ، ورؤوس الشياطين: غير مشاهدة ، إلا انه قد استقر في نفوس الناس قبح الشياطين ما صار بمنزلة المشاهد حتى أنهم إذا شبهوا وجهاً بوجه الحور العين كان تشبيهاً صحيحاً وإن كانت الحور لم تشاهد ، ولم يستقر في نفوسهم قبح طلع الزقوم كما استقر في نفوسهم قبح رؤوس الشياطين كان المشبه به أوضح وفي رؤوس الشياطين المبالغة في القبح ما ليس في طلع الزقوم ويقول بعض المفسرين إن الشياطين هنا الحيات وعلى هذا القول يسقط السؤال لأن الحيات هنا مشاهدة.

وخلاصة كلام العلماء في هذه الآية ثلاثة أقوال :

1. إن الشياطين هم مردة الجن القباح الصور والمناظر ، كما وقر في أذهان الناس .
2. إن الشياطين الحيات على جاري تسمية العرب .
3. إن الشياطين شجر مخصوص منكر الصورة. (د. لاشين، 1977: 50-51)

– وهذا التشبيه جاء في القرآن واعتمد في إبراز الحقيقة المراد إبرازها على ما ترسخ في النفوس من صور لأشياء ليست حقائقها مرئية في حياة الناس في قوله تعالى في وصف طلع شجرة الزقوم فقد اعتمد في بيان حالتها على ما تخيلته النفوس للشيطان من رأس قبيحة جداً وبالغه في النفرة والكراهية ، والشجرة غريبة لم توجد على أساس القانون الطبيعي لوجود الشجر ، من تربة فيها حياة وماء ، وإنما هي شجرة تخرج في أصل الجحيم فناسبتها هذه الرووس الغريبة رؤوس الشياطين ، والجمع في كلمة رؤوس يمنح الصورة قدراً من الغزارة ، فليس عليها رأس شيطان ، وإنما عليها رؤوس جميع الشياطين المنبثين في الثقلين جادين من إفساد الوجود ، يغرسون الشر ويقتلعون الخير النافع ... طلع شجرة الضر النامية في قعر جهنم تثمر طعاماً لهؤلاء الذين كانوا يكونون جبهة الشر في الأرض أو حزب الشيطان ، هذا التشبيه قدر من التهكم بأولياء الشياطين الذين يطعمون في جهنم من شجرة طلعها كرأس شيخهم . (د.أبو موسى،1976 : 109 – 110)

يصور الله تعالى آكل الربا بصورة منفرة فيقول : ﴿ **الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لاَ يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ**﴾ (البقرة: 275) .

فآكل الربا يظهر بصورة من أصابه مس من الشيطان فهو لا ينهض حتى يسقط ولا يقوم إلا ليقع. (د. لاشين، 1977: 87)

وقوله تعالى : ﴿**مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ** ﴾ (الجمعة:5) . (د.لاشين،1977 :99)

وقوله تعالى : ﴿ **وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لاَ يَسْمَعُ إِلاَّ دُعَاء وَنِدَاء صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ** ﴾(البقرة:171) .

وقوله تعالى:﴿**وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ وَالنَّارُ مَثْوًى لَهُمْ**) (محمد:12) .

فشبههم بالصم والبكم والعمى والدواب السائمة ، ما يؤذن بخروجهم من دائرة البشرية ،مما يوجعهم، وينفر الناس منهم. (د. لاشين، 1977 :87)

وفي هذه الحالة يظهر المشبه في صورة قبيحة منفرة تنبو عنها النفس لقبح المشبه به .

ويهاجم القرآن المنافقين ويصورهم بصورة تحطم نفسيتهم، وتبعث في القلوب كراهتهم، فيقول :

﴿ **إِذَا جَاءكَ الْمُنَافِقُونَ قَالُوا نَشْهَدُ إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّكَ لَرَسُولُهُ وَاللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَكَاذِبُونَ اتَّخَذُوا أَيْمَانَهُمْ جُنَّةً فَصَدُّوا عَن سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّهُمْ سَاء مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ آمَنُوا ثُمَّ كَفَرُوا فَطُبِعَ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لا يَفْقَهُونَ وَإِذَا رَأَيْتَهُمْ تُعْجِبُكَ أَجْسَامُهُمْ وَإِن يَقُولُوا تَسْمَعْ لِقَوْلِهِمْ كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُّسَنَّدَةٌ يَحْسَبُونَ كُلَّ صَيْحَةٍ عَلَيْهِمْ هُمُ الْعَدُوُّ فَاحْذَرْهُمْ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُون** ﴾ (المنافقون 1-4) .

وقوله تعالى: ﴿ **فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ذَّلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ** ﴾(الأعراف:176) .

إخراج مالا تقع علية الحاسة إلى مالا تقع عليه من لهث الكلب . والمعنى أن الكلب لا يطيعك في ترك اللهث على حال ، وكذلك الكافر لا يجيبك إلى الإيمان في رفق ولا عنف . (عتيق ،2004: 53)

و قول **ابن الرمي** يصف مغنياً :

تخاله أبداً من قبح منظره مجاذباً وتراً أو بالعاً حجرا

كأنه ضفدع في لجة هرم إذا شدا نغماً أو كرر النظرا

7- استطراف المشبه :

وله صورتان :

الأولى : أن يكون المشبه به خيالياً لا حقيقة له في الواقع .

الثانية : أن يكون المشبه به ليس خيالياً ، ولكنه نادر الوقوع ،وذلك بأن يبرز المشبه في صورة أنيقة تخلب اللب وتبهر العقل ، وتبعث في النفس الراحة ، وتثير فيها المتعة .

قوله تعالى : ﴿ **وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ**) (يس:39) .

أي: قدرنا له منازل، قرأ ابن كثير ونافع، وأهل البصرة " : القمر " برفع الراء .

لقوله: ﴿ **وَآيَةٌ لَّهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ** ﴾ (يس : 37).

وقرأ الآخرون بالنصب لقوله " قدرناه " أي: قدرنا القمر منازل وقد ذكرنا أسامي المنازل في سورة يونس فإذا صار القمر إلى آخر المنازل دق .

فذلك قوله:﴿ **حتى عاد كالعرجون القديم**)(يس 39) .

والعرجون : [عود العذق] الذي عليه الشماريخ، فإذا قدم وعتق يبس وتقوس واصفر فشبه القمر في دقته وصفرته في آخر المنازل به .

فصورة "العرجون القديم" غير نادرة الحضور في الذهن، بل هو شائع ومطروق ولكنها تنذر عند استحضار صورة القمر.

والفرق شاسع بين الصورتين فإن القمر مسكنه في السماء والعرجون مقره في الأرض، والقمر مثال العلو والهداية، والعرجون شيء تافه، وشتان بين الصورتين. (د. لاشين، 1977: 89)

الأغراض التي تعود إلى المشبه به :

الغرض الأول : التشبيه المقلوب :

وهو جعل المشبه به مشبهاً ، والمشبه مشبهاً به لادعاء أن المشبه به أتم وأكمل في وجه الشبه من المشبه ، وقد بينا هذا بالتفصيل إثر حديثنا عن التشبيه المقلوب .

الغرض الثاني : بيان الاهتمام بالمشبه به :

ويسمى هذا الغرض إظهار المطلوب ، كتشبيه الجائع وجهاً بالرغيف في الاستدارة والإشراق .

بلاغة التشبيه :

يعتبر التشبيه وسيلة من وسائل التعبير التصويرية يستمد قوته من الخيال فكما أن الرسم والتصوير يعتمد على الأصباغ والأحجار التي تؤلف وتصقل لترمز إلى طبيعة جميلة أو فتنة ساحرة ، أو عبقرية نادرة نجد أن التشبيه يشاركهما في الإفصاح عن الفكرة ، والتعبير عن العاطفة بما فيه عنصر الخيال الذي يقابل تلك الأصباغ و الأحجار. (د . لاشين ،1982 : 106)

وهو يضفي على المعنى شرفاً ووضوحاً ، ويزيده قوة وتأكيداً ، ويرفع من قدر الكلام فتهفو النفس له ، ويتحرك القلب إليه ، لأنه ينتقل بنا من المعنى الأصلي إلى صورة تشبهه ، وكلما جلا التشبيه المعنى وزاده قوة ووضوحاً كان أملك للنفس ، وأبعد للتأثير . (د .حسين، 1992 : 98)

وكلما كان هذا الانتقال بعيداً قليل الخطور بالبال أو ممتزجاً بقليل أو كثير من الخيال كان التشبيه أروع للنفس ، وأدعى إلى إعجابها واهتزازها . (د. الهاشمي، 1999: 286)

ولقد اعتبر البعض التشبيه مع ما فيه من إثراء أدبي وجمال فني وإبداع في التصوير وإيقاظ للهمة وتفتيق لأكمام الأفكار ميداناً يتسابق فيه فحول البلغاء فيجود هذا تارة ، وذاك أخرى كما يتسابق الرماة في إصابة الهدف ، لذلك نجد الشيء الواحد يظهر في صور مختلفة متعددة يبرزه كل بالصورة التي تبدعها قريحته . (د . عباس، 1989 : 116)

ويرى الدكتور **شوقي ضيف** : أن الوظيفة الأصلية والأساسية للتشبيه هي التصوير والتوضيح ، وذلك بالانتقال من شيء إلى شيء آخر يشبهه ويشاكله يعبر به الشاعر أو الكاتب عن معنى في نفسه ، وكلما كان أبعد وأغرب كان أروع وأجمل . (د . ضيف،1995: 171)

وإذا نظرنا في عصور الأدب المختلفة وجدنا التشبيه أوضح الفنون وأكثرها تعبيراً عن البيئة العربية في مختلف مشاهدها ورحبها ، وفي الشعر الجاهلي وصدر الإسلام كثير من صوره وألوانه ، وفي كتاب الله جمهرة من أنواعه جاءت لتصور المعنى أدق تصوير وتضيف إلى الشكل أبهي الحلل وأروعها ، وكان لتشبيهات القرآن أثر مهم في كلام العرب فأدراها الشعراء في قصائدهم واتخذها الكتاب أساساً في تصويرهم . (د.الصغير، بدون تاريخ :664)

يقول ابن وهب : وأما التشبيه فهو من أشرف كلام العرب ، وفيه تكون الفطنة والبراعة عندهم.

(بن جعفر، 1940 : 58)

ويقول **أبو هلال العسكري** : والتشبيه يزيد المعني وضوحاً ، ويكسبه تأكيداً ، ولهذا أطبق جميع المتكلمين من العجم والعرب عليه ، ولم يستغن أحد منهم عنه ، وقد جاء عن القدماء وأهل الجاهلية ما يستدل به على شرفه وموقعه من البلاغة .(العسكري ، 1971 : 183)

ويعبر عبد القاهر الجرجاني عن مدى أثر التشبيه في التعبير عن المعاني المختلفة بقوله : فالتمثيل يكسو المعاني أبهة ويكسبها منقبة ، ويرفع من أقدارها ، ويشب من نارها ، ويستثير لها من أقاصي الأفئدة صبابة وكلفاً ومحبةً وشغفاً ، فإن كان التشبيه مدحاً كان أبهى وأفخم ، وأنبل في النفوس وأعظم ... وأهز للعطف وأسرع للإلف وأجلب للفرح ، وأيسر على الألسن وأولى بأن تعلقه القلوب وأجدر .

كقولة تعالى في الصحابة : ﴿ **وَمَثَلُهُمْ فِي الإِنجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ** ﴾ (الفتح :29) .

وإن كان ذماً كان مسه أوجع ، وميسمه ألذع ، ووقعه أشد ، وحده أحد ، كقوله تعالى في الذي أوتي الآيات فانسلخ منها:

(**فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ** ﴾ (الأعراف :176) .

وإن كان حجاباً كان برهانه أنور وسلطانه أقهر وبيانه أبهر ... وإن كان افتخاراً كان شأوه أبعد وشرفه أجد و لسانه ألد ...وإن كان إلى القبول أقرب وللقلوب أخلب ... وإن كان وعظاً كان أشفى للصدر وأدعى للفكر وأبلغ في التنبيه . (الجرجاني ، 1976 : 93)

أخرج ما لا تقع عليه الحاسة إلى ما تقع عليه من لهث الكلب ، والمعنى أن الكلب لا يطيعك بترك اللهث على حاله . (الجرجاني وآخرون، 1985 : 172)

وفي وصف نعيم الدنيا كقوله تعالى: **(اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا)** (الحديد :20)

والجامع بين الأمرين الإعجاز ثم سرعة الإنقلاب ، وفيه الاحتقار للدنيا والتحذير من الاغترار بها. (الجرجاني وآخرون، 1985 : 173)

يقول **الزمخشري** : ولضرب الأمثال ، واستحضار العلماء المثل والنظائر شأن ليس بالخفي في إبراز خبيئات المعاني ، ورفع الأستار عن الحقائق حتى يريك المتخيل في صورة المحقق ، والمتوهم في معرض المتيقن ، والغائب كأنه مشاهد . (الزمخشري،1323هـ : 93)

وفيه يقول **الخطيب القزويني** : فاعلم أنه مما اتفق العقلاء على شرف قدره وفخامة أمره في فن البلاغة وأن تعقيب المعاني به يضاعف قواها في تحريك النفوس إلى المقصود بها مدحاً كانت أو ذماً أو افتخاراً أو غير ذلك . (القزويني، 1983 : 328)

وهذا ما عبر عنه **العلوي** بقوله : واعلم أنك إذا أردت تشبيه الشيء بغيره فإنما تقصد إلى تقرير المشبه في النفس بصورة المشبه به أو بمعناه فيستفاد من ذلك المبالغة فيما قصد به من التشبيه على جميع وجوهه من مدح أو ذم أو ترغيب أو ترهيب أو كبر أو صغر أو غير ذلك من الوجوه التي يقصد بها التشبيه كما يستفاد منه الإيجاز والاختصار والبيان والإيضاح.

فنحن نرى التشبيه تمثيلاً وغير تمثيل يزيد من أقدار المعاني ويضاعف من فضلها ويبعث من قواها في تحريك النفوس لها . (العلوي، 1995 : 273)

التخييل الحسي والتجسيم

حينما تقول : إن التصوير هو الأداة المفضلة في أسلوب القرآن ، والقاعدة الأولى فيه للبيان وإنه يعبر بالصورة المحسة المتخيلة عن المعنى الذهني والحالة النفسية، وعن النموذج الإنساني والطبيعة البشرية، كما يعبر بها عن الحادث المحسوس والمشهد المنظور، ثم يرتقي بالصورة التي رسمها، فيمنحها الحياة الشاخصة، أو الحركة المتجددة .

فإذا المعنى الذهني هيئة أو حركة وإذا الحالة النفسية لوحة أو مشهد وإذا النموذج الإنساني شاخص حي، والقصص والمناظر، فيردها شاخصة حاضرة، فيها الحياة وفيها الحركة... فإذا أضاف إليها الحوار فقد استوت لها كل عناصر التخييل .

فقليل من صور القرآن هو الذي يعرض صامتاً ساكناً– لغرض فني يقتضي الصمت والسكون أما أغلب الصور ففيها حركة مضمرة أو ظاهرة وحركة يرتفع بها نبض الحياة، وتعلو بها حرارتها.

وهذه الحركة ليست مقصورة على مشاهد القصص والحوادث، ولا على مشاهد القيامة، ولا صور النعيم والعذاب، أو صور البرهنة والجدل، بل إنها لتلحظ كذلك في مواضع أخرى لا ينتظر أن نلحظ فيها.

ويجب أن ننبه إلى نوع هذه الحركة فهي حركة حية مما تنبض به الحياة الظاهرة للعيان أو الحياة المضمرة في الوجدان .

هذه الحركة هي التي نسميها (التخيل الحسي) وهي التي يسير عليها التصوير في القرآن لبث الحياة في شتى الصور.

وظاهرة أخرى تتضح في تصوير القرآن وهي (التجسيم): تجسيم المعنويات المجردة وإبرازها أجساماً أو محسوسات على العموم.

إنه ليصل في هذا إلى مدى بعيد ، حتى ليعبر به في مواضع حساسة جد الحساسية ، يحرص الدين الإسلامي على تجريدها كل التجريد كالذات الإلهية وصفاتها.

ولهذا دلالته الحاسمة أكثر من كل دلالة على أن طريقة (التجسيم) هي الأسلوب المفضل في تصوير القرآن والتنبيه إلى خطورة التجسيم في الأوهام.

والآن نأخذ في ضرب الأمثال :

1. لون من ألوان (التخييل) يمكن أن نسميه (التشخيص) يتمثل في خلع الحياة على المواد الجامدة والظواهر الطبيعية والانفعالات الوجدانية، وتهب للأشياء عواطف آدمية وخلجات إنسانية تشارك بها الآدميين وتأخذ منهم وتعطي وتجعلهم يحسون الحياة في كل شيء تقع عليه العين أو يتلبس به الحس فيأنسون بهذا الوجود أو يرهبون.

قوله تعالى ﴿ **وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ** ﴾ (التكوير:18) .

فيخيل إليك هذه الحياة الوديعة الهادئة التي تنفرج عنها ثناياه، وهو يتنفس فتتنفس معه الحياة، ويبث النشاط في الأحياء، على وجه الأرض والسماء.

وهذا هو الليل يسرع في طلب النهار، فلا يستطيع له دركاً بقوله:

﴿ **يُغْشِي اللَّيلَ النهارَ يطلبُهُ حثيثاً**) (الأعراف :54) .

ويدور الخيال مع هذه الدورة الدائبة التي لا نهاية لها ولا ابتداء أو هذا هو الليل يسري بقوله : **(وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ)** (الفجر:4) .

فتحس سريانه في هذا الكون العريض، وتأنس بهذا الساري على هيئته واتئاد !.

وهاتان هما الأرض والسماء عاقلتان ، يوجه إليهما الخطاب ، فتسرعان بالجواب:

﴿ **ثُمّ اسْتَوَى إِلَى السّمَاء وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ**﴾ (فصلت:119) .

والخيال شاخص إلى الأرض والسماء. تدعيان وتجيبان الدعاء.

وهذه هي الشمس والقمر والليل والنهار في سياق دائم ولكن بقوله :

﴿ **لَا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ** ﴾ (يس:40) .

إنه لسباق جبار، لا يني أو يفتر في ليل أو نهار وهذه هي الأرض (هامدة) مرة (وخاشعة) مرة، ينزل على الماء فتهتز وتحيا بقوله :

(وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ) (الحج:5) .

وقوله: **(وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاء اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ** ﴾ (فصلت:39) .

وهذه جهنم، جهنم النهمة المتغيظة التي لا يفلت منها أحد، ولا تشبع بأحد ! جهنم التي تدعو من كانوا يدعون إلى الهدى ويدبرون، وهم لدعوتها على الرغم فهم يجيبون ! جهنم التي ترى المجرمين من بعيد فتتغيظ وتفور !

بقوله : (يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ امْتَلَأْتِ وَتَقُولُ هَلْ مِن مَّزِيدٍ) (ق:30) .

بقوله: (إِذَا رَأَتْهُم مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ سَمِعُوا لَهَا تَغَيُّظاً وَزَفِيراً)(الفرقان:12) .

وقوله : (إِذَا أُلْقُوا فِيهَا سَمِعُوا لَهَا شَهِيقاً وَهِيَ تَفُورُ تَكَادُ تَمَيَّزُ مِنَ الْغَيْظِ) (الملك:7-8).

وقوله: (إِنَّهَا لَظَى نَزَّاعَةً لِّلشَّوَى تَدْعُو مَنْ أَدْبَرَ وَتَوَلَّى وَجَمَعَ فَأَوْعَى)(المعارج: 15-18).

وهذا هو الظل الذي يلجأ إليه المجرمون .

بقوله : **(وَظِلٍّ مِّن يَحْمُومٍ، لاَّ بَارِدٍ وَلاَ كَرِيمٍ** ﴾ (الواقعة:42-44) .

ففي نفسه كزازيق، فهو ليس فقط لا بارد ولكن كذلك (ولا كريم) .

وهذه هي الرياح لواقح بقوله : **(وَأَرْسَلْنَا الرِّيَاحَ لَوَاقِحَ)** (الحجر:22) .

بما تحمل من ماء ولكن التعبير عنها أكسبها حياة حيوانية، تلقح وتنتج !

وهذا هو الغضب أو هذا هو الروع، وهذه هي البشرى، تهيج وتسكن، وتوحي وتسكت، وتجيء وتذهب .

بقوله: (وَلَمَّا سَكَتَ عَن مُّوسَى الْغَضَبُ أَخَذَ الْأَلْوَاحَ) (الأعراف:154). .

وقوله : (فَلَمَّا ذَهَبَ عَنْ إِبْرَاهِيمَ الرَّوْعُ وَجَاءَتْهُ الْبُشْرَى يُجَادِلُنَا فِي قَوْمِ لُوطٍ) (هود:74).

2- ولون من ألوان (التخييل) يتمثل في تلك الصور المتحركة التي يعبر بها عن حاله من الحالات أو معنى من المعاني .

فصورة الذي يعبد الله على جرف بقوله:﴿ **فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنّ بِهِ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انقَلَبَ عَلَى وَجْهِهِ** ﴾ (الحج:11) .

وصورة المسلمين قبل أن يسلموا، وهم ﴿ **عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ**﴾ (آل عمران:103) .

وصورة الذي ﴿ **أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ** ﴾ (التوبة:109) .

كلها صور تخيل للحس حركة متوقعة في كل لحظة .

وقوله: ﴿ **إِنّ الَّذِينَ كَذّبُوا بِآيَاتِنَا وَاسْتَكْبَرُوا عَنْهَا لَا تُفَتّحُ لَهُمْ أَبْوَابُ السّمَاءِ وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمّ الْخِيَاطِ** ﴾ (الأعراف:40) .

هنا صورة من الصور في التخييل ولوج الجمل في سم الخياط، الموعد لدخول الكافرين الجنة بعد عمر طويل.

فالخيال يظل عاكفاً على تمثل هذه الحركة العجيبة ، التي لا تتم ولا تقف ما تابعها الخيال !

والصورة التي تخيلها الآية بقوله تعالى: ﴿ **قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا** ﴾ (الكهف:109) .

فالخيال يظل يتصور تلك الحركة الدائبة: حركة الامتداد بماء البحر لكتابة كلمات الله في غير ما توقف ولا انتهاء ، إلا أن ينتهي البحر بالنفاد !

والتشبيه بهذه الصورة ما تخيله للحس بقوله ﴿ **فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ** ﴾ (آل عمران:185) .

والآية قوله: ﴿ **وَمَا هُوَ بِمُزَحْزِحِهِ مِنَ الْعَذَابِ أَنْ يُعَمّرَ** ﴾ (البقرة:96) .

فلفظه الزحزحة تخيل حركتها المعهودة وهذه الحركة تخيل الموقف على شفا النار ماثلاً للخيال والأبصار !

ولون من ألوان (التخييل) يتمثل في الحركة المتمثلة أن تلقيها في النفس بعض التعبيرات مثل قوله: ﴿ **وَقَدِمْنَا إِلَى مَا عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَّنثُورًا**﴾ (الفرقان: 23) .

والهباء المنثور صورة حسية لإضاعة الأموال والآن فلفتنا لفظة (فقدمنا) ذلك أنها تخيل للحس حركة القدوم التي سبقت تثر العمل كالهباء.

وقوله :﴿ **قُلْ أَنَدْعُو مِن دُونِ اللَّهِ مَا لاَ يَنفَعُنَا وَلاَ يَضُرُّنَا وَنُرَدُّ عَلَى أَعْقَابِنَا** ﴾ (الأنعام:71) .

فكلمات (نرد على أعقابنا) تخيل حركة حسية للارتداد في موضع الارتداد المعنوي وتمنح الصورة حياة محسوسة وقوله : ﴿ **وَلا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ** ﴾ (يس:60) .

في موضع :لا تطيعوا الشيطان، فإن كلمتي: تتبعوا، خطوات، تخيلان حركة خاصة هي حركة الشيطان يخطو والناس وراءه يتبعون خطواته وهي صورة حسية تجسم هكذا تبدو عجيبة من الآدميين . وبينهم وبين الشيطان الذين يسيرون وراءه، ما أخرج أباهم من الجنة !

وكذلك قوله: ﴿ **وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ الَّذِي آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانْسَلَخَ مِنْهَا فَأَتْبَعَهُ الشَّيْطَانُ**) (الأعراف : 175) .

باختلاف يسير هو أن الشيطان هو الذي تبع هذا الضال ولازمه ليغويه ﴿ **فكان من الغاوين**﴾ (الأعراف:175) .

3- ولون من ألوان (التخييل) يتمثل في هذه تلك الحركات السريعة المتتابعة.

صورة الذي يشرك بالله بقوله: ﴿ **فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ السَّمَاء فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ**﴾ (الحج: 31) .

وشبه بها في سرعتها وتعدد مناظرها تلك الحركة المتخيلة في قوله :﴿ **مَنْ كَانَ يَظُنُّ أَنْ لَنْ يَنْصُرَهُ اللَّهُ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ فَلْيَمْدُدْ بِسَبَبٍ إِلَى السَّمَاءِ ثُمَّ لِيَقْطَعْ فَلْيَنْظُرْ هَلْ يُذْهِبَنَّ كَيْدُهُ مَا يَغِيظُ**﴾. (الحج:15) .

وتلك صورة عجيبة ، فمن يئس من نصرة الله لبنيه، وضاق صدره ،وبلغ على هذه الحال مبلغاً لا يطيقه ، فليحاول أن يغير من هذه الحال ما استطاع، ما دام لا يصبر، ولا ينتظر وعد الله بالنصر ..ليمدد إلى السماء بحبل ليصعد عليه، فإذا لم يجده هذا فليقطع هذا الحبل الممدود، ثم لينظر .. هل أفلح تدبيره هذا في إذهاب ما يغيظه !

لننظر،إن كان قد بقي فيه شيء ينظر، بعد قطع حبل ممدود، وبعد السقطة التي يترقبها الخيال!

ومن هذا القبيل – مع شيء من التمرد والتلطيف يناسب المخاطب هنا- وهو النبي – صلى الله عليه وسلم- وقد عز عليه إعراض المشركين، تمنى لو يستطيع هدايتهم للحق وإتيانهم بالمعجزة التي يطلبون بقوله : ﴿ **وَإِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكَ إِعْرَاضُهُمْ فَإِنِ اسْتَطَعْتَ أَنْ تَبْتَغِيَ نَفَقًا فِي الْأَرْضِ أَوْ سُلَّمًا فِي السَّمَاء فَتَأْتِيَهُمْ بِآيَةٍ** ﴾(الأنعام:35) .

4- ولون من (التخييل) يتمثل في الحركة الممنوحة لما من شأنه السكون كقوله :

﴿ **وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْباً** ﴾ (مريم:4)، فحركة الاشتعال هنا تخيل للشيب في الرأس حركة كحركة اشتعال النار في الهشيم، فيها حياة وجمال.

أما (التجسيم) فقد وردت له أمثلة كثيرة ومنه كل التشبيهات التي جيء بها لإحالة المعاني والحالات صوراً وهيئات.

قوله ﴿ **مَّثَلُ الَّذِينَ كَفَرُواْ بِرَبِّهِمْ أَعْمَالُهُمْ كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ** ﴾(إبراهيم: 18).

وقوله: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تُبْطِلُواْ صَدَقَاتِكُم بِالْمَنِّ وَالأَذَى كَالَّذِي يُنفِقُ مَالَهُ رِئَاء النَّاسِ وَلاَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ ﴾ (البقرة :264) .

وقوله: (وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاء مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ﴾(البقرة:265) .

ومن هذا النوع قوله: ﴿ **أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاء تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللّهُ الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ**﴾ (إبراهيم:24-25)

ولكن الذي ننيه هنا بالتجسيم، ليس هو التشبيه بمحسوس، فهذا كثير معتاد،إنما نعني لوناً جميلاً .

1. هو تجسيم المعنويات ، لا على وجه التشبيه والتمثيل، بل على وجه التصوير والتحويل.

قوله:﴿ **يَوْمَ تَجِدُ كُلُّ نَفْسٍ مَا عَمِلَتْ مِنْ خَيْرٍ مُحْضَرًا وَمَا عَمِلَتْ مِنْ سُوءٍ تَوَدُّ لَوْ أَنَّ بَيْنَهَا وَبَيْنَهُ أَمَدًا بَعِيدًا**﴾ (آل عمران:30) .

وقوله : ﴿ **وَوَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا** ﴾(الكهف:49) .

أو قوله: ﴿ **وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ** ﴾(المزمل:20) .

فيجعل كأن هذا العمل المعنوي مادة محسوسة تُحضر على (وجة التجسيم) أو تُحضر على (وجه التشخيص) أو توجد عند الله كأنها وديعة تسلم هنا فتسلم هناك.

وقريب من هذا تجسيم الذنوب كأنها أحمال (تحمل على الظهور زيادة في التجسيم)

بقوله: ﴿ **وَهُمْ يَحْمِلُونَ أَوْزَارَهُمْ عَلَى ظُهُورِهِمْ**﴾(الأنعام:31) .

قوله:﴿ **وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى** ﴾(الانعام:164) .

ومن تجسيم المعنويات أمثال:

قوله:﴿ **وَتَزَوَّدُوا فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَى** ﴾(البقرة:197) .

فالتقوى زاد أو صبغة الله ومن أحسن من الله شيئا فدين الله صبغة مُعْلَمَة

أو قوله:(**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ ادْخُلُواْ فِي السِّلْمِ كَآفَّةً** ﴾ (البقرة:208) .

أو قوله:﴿ **وَذَرُوا ظَاهِرَ الإِثمِ وبَاطِنَهُ**﴾(الأنعام:120) .

فالإثم له ظاهر وباطن.

2-يُحَدِث عن حاله نفسية معنوية في حالة التضايق والضجر والحرج فيجسمها كحركة جثمانية

وقوله :﴿ **وَعَلَى الثَّلاثَةِ الَّذِينَ خُلِّفُواْ حَتَّى إِذَا ضَاقَتْ عَلَيْهِمُ الأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ وَضَاقَتْ عَلَيْهِمْ أَنفُسُهُمْ وَظَنُّواْ أَن لاَّ مَلْجَأَ مِنَ اللَّهِ إِلاَّ إِلَيْهِ** ﴾(التوبة:118) .

الثلاثة الذين خلفوا هم كعب بن مالك ، هلال بن أمية، ومرارة بن الربيع.

فالأرض تضيق عليهم، ونفوسهم تضيق بهم كما تضيق بهم الأرض ويستحيل الضيق المعنوي في هذا التصوير ضيقاً حسياً أوضح وتتجسم حالة هؤلاء الذين تخلفوا عن الغزو مع الرسول فأحسوا بهذا الضيق الخانق، وندموا على تخلفوهم ذلك الندم المحرج، حتى لا يجدون لهم ملجأ ولا مفر، ولا يطيقون راحة إلى أن قبل الله توبتهم.

وقوله:﴿ **وَأَنذِرْهُمْ يَوْمَ الآزِفَةِ إِذِ الْقُلُوبُ لَدَى الْحَنَاجِرِ كَاظِمِينَ مَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ حَمِيمٍ وَلَا شَفِيعٍ يُطَاعُ**﴾ (غافر :18) .

فالقلوب كأنما تفارق مواضعها وتبلغ الحناجر حقاً من شدة الضيق .

ومنه قوله:﴿ **فَلَوْلَا إِذَا بَلَغَتِ الْحُلْقُومَ وَأَنتُمْ حِينَئِذٍ تَنظُرُونَ** ﴾.(الواقعة: 83- 84).

كأنما الروح شيء مجسم، يبلغ الحلقوم في حركة محسوسة.

ومنه قوله:﴿ **إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَنْ يُقَاتِلُوكُمْ أَوْ يُقَاتِلُوا قَوْمَهُمْ** ﴾.(النساء:90) .

أي ضاقت صدورهم من الحيرة والحرج بين أن يقاتلوكم انتصاراً لقومهم أو يقاتلوا قومهم انتصاراً لكم.

2. ويصف حالة عقلية أو معنوية وهي حالة عدم الاستفادة من السمعة بعضهم من الهدى وكأنهم لم يسمعوا به أو يتصلوا به اتصالاً ما فيجعل كأنما هناك حواجز مادية تفصل بينهم وبينه مثل :

قوله : ﴿ **إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ** ﴾ (الشعراء:212) .

وقوله :﴿ **وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا** ﴾(الأنعام:25) .

وقوله:﴿ **أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا** ﴾(محمد:24) .

وقوله:﴿ **إِنَّا جَعَلْنَا فِي أَعْنَاقِهِمْ أَغْلَالًا فَهِيَ إِلَى الْأَذْقَانِ فَهُم مُّقْمَحُونَ وَجَعَلْنَا مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ سَدًّا وَمِنْ خَلْفِهِمْ سَدًّا فَأَغْشَيْنَاهُمْ فَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ** ﴾ (يس:8-9) .

وقوله: ﴿ **خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ** ﴾ (البقرة:7) .

وقوله :﴿ **الَّذِينَ كَانَتْ أَعْيُنُهُمْ فِي غِطَاءٍ عَنْ ذِكْرِي** ﴾ (الكهف:101) .

وكلها تجسم هذه الحواجز المعنوية، كأنما هي موانع حسية، لأنها في هذه الصورة أوقع وأظهر.

3. ويكون الوصف حسياً بطبيعته، فيختار عن الوصف هيئة تجسمه .

كقوله:﴿ **يَوْمَ يَغْشَاهُمُ الْعَذَابُ مِن فَوْقِهِمْ وَمِن تَحْتِ أَرْجُلِهِمْ** ﴾(العنكبوت:55) .

في مكان يأتيهم من كل جانب أو يحيط بهم لأن هيئة الغشيان من فوق ومن تحت أَدْخَل في الحسية من الوصف بالإحاطة .

وقوله: ﴿ **إِذْ جَاؤُوكُم مِّن فَوْقِكُمْ وَمِنْ أَسْفَلَ مِنكُمْ** ﴾(الأحزاب:10) .

وقوله:﴿ **وَلَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُواْ التَّوْرَاةَ وَالإِنجِيلَ وَمَا أُنزِلَ إِلَيهِم مِّن رَّبِّهِمْ لأَكَلُواْ مِن فَوْقِهِمْ وَمِن تَحْتِ أَرْجُلِهِم**). (المائدة:66)، ومن هذا النوع قوله: (**كَأَنَّمَا أُغْشِيَتْ وُجُوهُهُمْ قِطَعًا مِّنَ اللَّيْلِ مُظْلِمًا**) (يونس:27) .

فهذا السواد الذي أصاب وجوههم ليس لوناً ولا صبغة وإنما هو قطعة من الليل المظلم غشت وجوههم.

4. ومن (التجسيم) وصف المعنوي بمحسوس :

كوصف العذاب بأنه غليظ بقوله: ﴿ **وَمِنْ وَرَائِهِ عَذَابٌ غَلِيظٌ** ﴾(إبراهيم:17) .

وصف اليوم بأنه ثقيل كقوله: ﴿ **وَيَذَرُونَ وَرَاءَهُمْ يَوْمًا ثَقِيلًا** ﴾(الإنسان:27) .

فينتقل العذاب من معنى مجرد إلى شيء ذي غلظ وسُمك، وينتقل اليوم من زمنٍ لا يمسك إلى شيء ذي كثافة ووزن.

5. ضرب الأمثلة على المعنوي بمحسوس :

كقوله:﴿ **ما جَعَلَ الله لِرَجُلٍ مِن قَلْبَيْنِ في جَوْفِهِ** ﴾ (الأحزاب:4) .

لبيان أن القلب الإنساني لا يتسع لاتجاهين ، " ما جَعَلَ الله ": فأصل الخلق والجعل أن يكون للرجل قلب واحد، فإذا وجد رجل بأكثر من قلب فإنّ ذلك شذوذ وخلل وانحراف في الخلق يخل بالوظيفة.

ومثل قوله: (**وَلاَ تَكُونُواْ كَالَّتِي نَقَضَتْ غَزْلَهَا مِن بَعْدِ قُوَّةٍ أَنكَاثًا** ﴾ (النحل :92) .

لبيان العبث في نقض العهد بعد المعاهدة.

ومثل قوله:(**وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضاً أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً** ﴾ (الحجرات:12) .

لتفظيع الغيبة، حتى لكأنما يأكل الأخ لحم أخيه الميت.

6. ثم لما كان هذا التجسيم خطة عامة، صور الحساب في الآخرة كما لو كان وزناً مجسماً للحسنات والسيئات:

كقوله:(**وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ** ﴾(الأنبياء:47) .

وقوله:﴿ **فَأَمَّا مَنْ ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ وَأَمَّا مَنْ خَفَّتْ مَوَازِينُهُ فَأُمُّهُ هَاوِيَةٌ** ﴾ (القارعة:6-9) .

وثقل الموازين وخفتها تفيدنا:

قيما لها عند الله اعتبار ، وقيما ليس لها عنده اعتبار . وهذا ما يلقيه التعبير بجملته, وهذا – والله أعلم – ما يريده الله بكلماته .

فالدخول في جدل عقلي ولفظي حول هذه التعبيرات:

هو جفاء للحس القرآني ، وعبث ينشئه الفراغ من الاهتمام الحقيقي بالقرآن والإسلام!

(فأما من ثقلت موازينه) في اعتبار الله وتقويمه.

(فهو في عيشة راضية) ويدعها مجملة بلا تفصيل ، توقع في الحس ظلال الرضى وهو أروح النعيم .

(وَأَمَّا مَنْ خَفَّتْ وَازِينُهُ) بأن لم تكن له حسنات تقاوم سيئاته.

(فأمه هاوية). . والأم هي مرجع الطفل وملاذه . فمرجع القوم وملاذهم يومئذ هو الهاوية!

وكثيراً ما يجتمع التخييل والتجسيم في المثال الواحد في القرآن فيصور المعنوي المجرد جسماً محسوساً ويخيل حركة لهذا الجسم أو حوله من إشعاع التعبير :

1. من ذلك قوله :﴿ **بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ فَإِذَا هُوَ زَاهِقٌ** ﴾(الأنبياء:18) .

وقوله:﴿ **وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ** ﴾ (الحشر:2) .

وقوله: (**وَأَلْقَيْنَا بَيْنَهُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ** ﴾ (المائدة:64) .

وقوله: ﴿ **ثُمَّ أَنزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَى رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ** ﴾(التوبة :26) .

وقوله:﴿ **واخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ**)(الإسراء:24) .

فكأنما الحق قذيفة خاطفة تصيب الباطل فتزهقه، وكأنما الرعب قذيفة سريعة تنفذ في القلوب لفوزها، كأنما العداوة والبغضاء مادة ثقيلة، تُلقى بينهم فتبقى إلى يوم القيامة، وكأنما السكينة مادة مثبته تنزل على رسول الله وعلى المؤمنين وكأنما الذل جناح يخفض من الرحمة للوالدين .

وفي كل مثال من هذه يجتمع التجسيم بإحالة المعنى جسماً مع التخييل بحركة هذا الجسم المفروضة.

2. ومن ذلك قوله:(**بَلَى مَن كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ** ﴾(البقرة:81) .

وقوله: (**أَلاَ فِي الْفِتْنَةِ سَقَطُواْ**) (التوبة:49) .

فبعد أن تصبح الخطيئة شيئاً مادياً، يتحرك حركة الإحاطة، وبعد أن تصبح الفتنة لجة، يتحركون فيها .

3. وقوله: (**وَلاَ تَلْبِسُواْ الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ**)(البقرة:42) .

وقوله: **(فصدع بما تأمر)**(الحجر :92) .

وفي المثال الأول يصبح الحق والباطل مادتين تشير إحداهما بالأخرى .وفي المثال الثاني يصبح ما أمر به مادة يشق بها ويصدع دلالة على القوة والنفاذ.

4. **قوله: (اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُواْ يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَالَّذِينَ كَفَرُواْ أَوْلِيَاؤُهُ الطَّاغُوتُ يُخْرِجُونَهُم مِّنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ ﴾**(البقرة:257) .

قوله : (فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لا انفِصَامَ لَهَا) (البقرة:256) .

ففي المثال الأول يستحيل الهدى والضلال نوراً وظلمةً ثم تبدأ الحركة المتخيلة في الاستمساك بها. فتؤدي هذه الصور المجسمة المتحركة إلى تمثل أوضح وأرسخ للمعنى الخيالي المجرد. (سيد قطب، 66:1983)

أما الآيات التي تدل على عظمة الله وقدرته ، والتي تذكر الإنسان وتهدية بالعضة والعبرة – فهذه وغيرها إنما يجيء عرضها بنفس التصوير الأدبي الرائع والتعبير الفني الجميل ، وفي إطار من مشاهد الكون ومشاعر النفس ، يستثير الحس ، ويستنهض الخيال.

كقوله تعالى : {**فَلَا أُقْسِمُ بِالشَّفَقِ * وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ * وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ * لَتَرْكَبُنَّ طَبَقًا عَنْ طَبَقٍ * فَمَا لَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ * وَإِذَا قُرِئَ عَلَيْهِمُ الْقُرْآنُ لَا يَسْجُدُونَ ۩**}

(الانشقاق 16–21) .

وقوله تعالى :{**وَالشَّمْسِ وَضُحَاهَا * وَالْقَمَرِ إِذَا تَلَاهَا * ضوَالنَّهَارِ إِذَا جَلَّاهَا * وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَاهَا * وَالسَّمَاءِ وَمَا بَنَاهَا * وَالْأَرْضِ وَمَا طَحَاهَا * وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا * قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا * وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا**}(الشمش 1–9) .

فنحن أمام آيات محكمات : بينما هي مسوقة لأداء غرضها الديني إذ بنا نستشعرها وهي تتصل بالوجدان الديني عن طريق الوجدان الفني . وبينما هي تعبر وتصور إذ بهذا التعبير يأتي بالصورة المحسة المتخيلة عن المعنى الذهني والحالة النفسية ، وعن الحادث المحس ، والمشهد المنظور ، وعن النموذج الإنساني ، والطبيعة البشرية ، ثم لا تلبث الآيات أن ترتقي بالصورة التي ترسمها فتمنحها الحياة الشاخصة أو الحركة المتجددة ، فإذا المعنى الذهني هيئة أو حركة ، وإذا الحالة النفسية لوحة أو مشهد وإذا النموذج الإنساني حي شاخص ، وإذا الطبيعة البشرية مجسمة

مرئية .فأما الأحداث والمشاهد وأما القص والمناظر – فإننا نراها هي الآخرى شاخصة حاضرة ، فيها الحياة والحركة ، فإذا أضيف إليها الحوار ، فقد استوت لها عندئذ كل عناصر التأثير تلك هي معجزة البيان أو إعجاز القرآن . (د.عبد التواب ,1995 : 5–6)

ملحق (19)
البرنامج المقترح للمجموعة الضابطة
علم البيان

تمهيد

البلاغة أرفع علوم العربية درجة ، وأعلاها منزلة، وأسماها مكانة لأنها إلى جانب أنها ترشد الذوق الفني إلى الكمال ، وتكشف عما في لغتنا الجميلة من نفائس وكنوز ، وتغرس في نفوس دارسيها القدرة على الإبداع فيما يقولون فيها توقفنا على مواطن السر في إعجاز القرآن الكريم عن إيمان ويقين ، ورائع الأسلوب ، وما تتضمنه من بيان وبديع وقف أمامه فرسان البلاغة أجمعون وخر له عباقرة البيان ساجدين.

وقد نشأ علم واستوى عوده في ظلال القرآن الكريم، وذلك بهدف الكشف عما في هذا الكتاب العزيز من قوة البيان ، وعما في آياته من جزالة اللفظ وتماسك المعنى ، وروعة التعبير ، ثم جاء علماء البلاغة وطبقوه على النصوص العربية– شعراً ونثراً – فغدا علما له أبعاده ، و مصطلحاته – ومفاهيمه ، وأسسه ، وقواعده ، ومسائله.

ومن ثم جعل أبو هلال العسكري علم البلاغة أحق العلوم بالتعلم وأولاها في الحفظ بعد المعرفة بالله جل ثنائه ويقول : قد علمنا أن الإنسان إذا أغفل علم البلاغة وأخل بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصه الله به من حسن التأليف ، وبراعة التراكيب ،وما شحنه به من الإيجاز البديع ، والاختصار اللطيف ، وضمنه من الحلاوة وجلله من رونق الطلاوة من سهولة الكلمة ،وجزالتها، وعذوبتها ،وسلاستها،إلي غير ذلك من محاسنه التي عجز الخلق عنها وتخير عقولهم فيها. (العسكري، 7:1974)

ومن هذا المنطلق اتجهت في دراستي هذه إلي بناء برنامج مقترح يوظف الإعجاز البلاغي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد بعلم البيان لطلبة للغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

والحمد لله والصلاة على من تبوأ من الفصاحة ذروتها. واقتعد من البلاغة مكان صهوتها. حتى ظهرت من جبهته أسرار طلعتها. وتبجلت من بهجته أنوار زهرتها. ووضح نهارها. وطلعت شموسها وأقمارها. وصفت مشارعها للوارد، وراقت مشاربها لمن قصد وأراد ودل على مصداق هذه المقالة قوله " أنا أفصح من نطق بالضاد" فعند ذاك أصحب أبيها وانقاد وسهل المعالي وأشرف المفاخر. محمد الأمين على الأنباء الغيبية. ومستودع الأسرار الحكيمة والحكمية. وعلى آله الطبيين أطواد العلم الراسخة. ومثاقيل الحكم الراجحة. صلاة نقيم. ولا تريم. إنه منعم كريم.

فهو من العلوم بمنزلة الإنسان من السواد والمهيمن عليها عند السبر والحك والانتقاد. ولما فيه من الغموض ودقة الرموز. واحتوائه على الأسرار والكنوز. استولت عليه يد النسيان والذهول وآلت

نجومه وشموسه إلى الانكساف والأفوال. ولم يختص بإحرازه من العلماء إلا واحد بعد واحد. وطالما قيل "إذا عظم المطلوب قل المساعد" وما ذاك إلا لقصور الهمم عن بلوغ غاياته. وعجزها عن إدراكه والوصول إلى نهاياته.

ثم إن المقصود بهذا الإملاء هو الإشارة إلى معاقد هذا العلم ومناظمه. والتنبيه على مقاصده وتراجمه. وقد كثر فيه خوض علماء الأدب وأتى فيه كل بمبلغ جده وجهده. ومنتهى عمله ومقدار وجده حرصاَ منهم على بيانه وشغفاَ منهم بضبطه وإتقانه. وأتوا فيه بالغث والسمين ،والنازل والثمين. وهم فيما أتوا به من ذلك فريقان فمنهم من بسط كلامه فيه نهاية البسط ،وخلط فيه ما ليس منه فكان آفته الإملال . ومنهم من أوجز فيه غاية الإيجاز، وحذف منه بعض مقاصده فكان آفته الإخلال . ولم أطالع من الدواوين المؤلفة فيه مع قلتها ونزورها إلا أكتبه أربعة. أولها كتاب "المثل السائر" للشيخ أبي الفتح نصر بن عبد الكريم المعروف بابن الأثير. وثانيها كتاب " التبيان" للشيخ عبد الكريم. وثالثها كتاب "النهاية" لابن الخطيب الرازي. ورابعها كتاب "المصباح" لابن سراج المالكي.

وأول من أسس من هذا العلم قواعده. وأوضح براهينه وأظهر فوائده. ورتب أفانينه. الشيخ العالم النحرير علم المحققين عبد القاهر الجرجاني. فلقد فك قيد الغرائب بالتقييد. وهد من سور المشكلات بالتسوير المشيد. وفتح أزهاره من أكمامها وفتق أزراره بعد استغلاقها واستبهامها فجزاه الله عن الإسلام أفضل الجزاء وجعل نصيبه من ثوابه أوفر النصيب والإجزاء. وله من المصنفات فيه كتابان أحدهما لقبه ب "دلائل الإعجاز" والآخر لقبه ب "أسرار البلاغة" ولم أقف على شيء منهما مع شغفي بحبها وشدة إعجابي بهما، إلا ما نقله العلماء في تعاليقهم منهما. ولست بناقص لأحد فضلاَ. ولا عائب له قولاً فأكون كما قال بعضهم:

بنقصك أهل الفضل بان لنا أنك منقوص ومفضول

ولا أدعى لنفسي إحراز الفضل والاستبداد بالخصل فأكون كما قال بعضهم:

ويسئ بالإحسان ظناً لا كمن هو بابنه وبشعره مفتون

البيان تعريفة وتطوره :

البيان في اللغة معناه :الظهور والوضوح والإفصاح، وما تبين به الشيء من الدلالة وغيرها؛ تقول بان الشيء بياناً: اتّضح، فهو بيّن، والجمع: أبْيناء، والبيان: الفصاحة واللَّسَن، وكلام بيّن: فصيح، وفلان أبْين من فلان، أفصح وأوضح كلاماً منه، والبيان: الإفصاح مع ذكاء، والبيان إظهار المقصود بأقلّ لفظ، وهو من الفهم وذكاء القلب مع اللَّسَن، وأصله الكشف والظهور.

ووردت كلمة البيان بدلالاتها اللغوية في آيات القرآن الكريم ومنها قوله تعالى :

(هَـذَا بَـيَـانٌ لِّـلنَّـاسِ وَهُـدًى وَمَـوْعِـظَـةٌ لِّـلْمُـتَّـقِـيـن) (آل عمران :138) .

قوله تعالى: (الرَّحْمَنُ. عَلَّمَ الْقُرْآنَ. خَلَقَ الإِنسَانَ. عَلَّمَهُ الْبَيَانَ) (الرحمن 1-4) .

بهذا التعليم تميز الإنسان عن كثير من خلقه، وصار ناطقاً مبيناً، يستطيع أن يعبر عمَّا يخطر بخاطره، ويجول في نفسه من المعاني، فيوصلها إلى غيره من البشر، ويتلقاها الغير عنه، فيتم التفاهم.

ثم أخذت كلمة البيان دلالتها الإصطلاحية فيما بعد فأصبح البيان أحد علوم البلاغة الثلاثة البيان والمعاني والبديع المعروفة.

وقد تداخل علم البيان بادىء الأمر مع علم المعاني ، واستوعب بعض مباحثه لاحقاً ، وشمل علوم البلاغة كلها بعض الأحيان .

وقد عرف البيان مجموعة من الأدباء هو الدلالة الظاهرة على المعنى الخفي ، وهو اسم جامع لكل شيء كشف لك عن المعنى ، وهناك الحجاب دون الضمير حتى يقضي السامع إلى حقيقته ، لأنه مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع ، إنما هو الفهم والإفهام ، فبأي شيء بلغت الإفهام، وأوضحت عن المعنى فذلك بيان في ذلك الموضع.

وقد عرفه الخطيب القزويني : " بأنه علم يُعرَف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة " http://www.dhifaaf.com/vb/showthread.php?t=3647

أولاً : التشبيه

التشبيه لغة : التمثيل وهو مصدر مشتق من مادة شبّه . قال ابن منظور في لسان العرب : الشبه، والشبيه : المثل، و الجمع أشباه . وأشبه الشيء: ماثله . وأشبهت فلانا، وشابهته، واشتبه على، تشابه الشيئان و اشتبها : أشبه كل واحد منهما صاحبه . وشبه به : مثله، والتشبيه التمثيل.

التشبيه اصطلاحاً : هو الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى بأداة من أدوات التشبيه الظاهرة أو المقدرة .

وذكر كلمة المقدرة في التعريف يجعله أكثر شمولاً، لأنه لا يخرج من دائرته البليغ و الضمني . مثال ذلك : محمد كالأسد، ومحمد أسد . فالأول ذكر فيه الطرفان (المشبه و المشبه به) و أداة التشبيه (الكاف)، والثاني ذكر فيه الطرفان دون أداة .

وقد ذكر العلماء تعريفات عدة للتشبيه / منها ما ذكره المبرد بقوله : " واعلم أن للشبيه حداً، فالأشياء تتشابه من وجوه، وتتباين من وجوه، وإنما ينظر إلى التشبيه من حيث وقع " . وهذا ما ذكره قدامة في تعريفه للتشبيه إذ يقول : " إن الشيء لا يشبه بنفسه ولا بغيره من كل الجهات، و إذ كان الشيئان إذا تشابها من جميع الوجوه ولم يقع بينهما تغاير البتة اتحدا فصار الاثنان واحداً فبقى أن يكون التشبيه إنما يقع بين شيئين بينهما اشتراك في معان تعمهما، ويوصفان بها، وافتراق

في أشياء ينفرد كل واحد منهما عن صاحبه بصفتها . و إذا كان الأمر كذلك فأحسن التشبيه هو ما وقع بين الشيئين اشتراكهما في الصفات أكثر من انفرادهما فيها ".

وقد عرف السكاكي التشبيه تعريفاً شاملاً ذكر فيه المشبه والمشبه به ووجه الشبه فقال :" إن التشبيه مستدع من طرفين : مشبهاً ومشبهاً به، واشتركا في وجه، وأفترقا في آخر " .

وقد عرفه الخطيب القزويني بقوله :" هو دلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى ".

من خلال ما تقدم ذكره نلاحظ أنّ هذه التعريفات تصب في مضمون واحد، وهو ذكر الطرفين مع وجه الشبه، لذا كان أشمل تعريف للتشبيه ما ذكرناه سابقاً وهو : الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى بأداة ظاهرة أو مقدرة .

أركان التشبيه :

يرى علماء البلاغة أن للتشبيه أربعة أركان :

1- المشبه . 2- المشبه به .

2- الأداة . 4-وجه الشبه .

والأركان الأربعة المذكورة تنحصر في ثلاثة أقسام وهي :

طرفا التشبيه، الأداة، وجه الشبه .

أولاً : التشبيه باعتبار الطرفين :

ينقسم التشبيه من حيث الطرفان إلى قسمين :

الأول : باعتبار المحسوس و المعقول .

الثاني : باعتبار الإفراد و التركيب و التعدد .

القسم الأول : باعتبار المحسوس والمعقول إلى أربعة أقسام :

تشبيه المحسوس بالمحسوس :

ومن هذا القبيل تشبيه النجوم بالمصابيح في قول **الشاعر** :

نجومه ركد ليست بزائلة كأنما هن في الجو القناديل

فشبه النجوم بالقناديل، وهما **حسيان** . وقول الشاعر **النابغة الذبياني** في **النعمان بن المنذر**:

فإنك شمسٌ و الملوكُ كواكبُ إذ طلعَتْ لم يَبْدُ منهن كوكبُ

(د.لاشين،1977: 82)

وقول الآخر :

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل تهاوي كواكبه

فقد شبه الغبار المثار فوق الرؤوس، والسيوف التي تتحرك في وسطه، وهي مضيئة لامعة بليل مظلم تتساقط كواكبه إلى الأرض .

وقد يتخيل الأديب صورة، مادتها الأساسية من المحسوسات، ولكن الصورة عند التركيب لا وجود لها مطلقا في عالم الواقع، وهذا يكون كذلك من تشبيه المحسوس بالمحسوس .

كقول **الشاعر** :

وكأنَّ مُحْمَرَّ الشَّقِيـ ـق إذَا تَصَوَّب أوْ تَصَعَّدُ

إعلاَمُ يــاقُوتِ نُشِرُ نَّ على رِماحٍ من زُبَرْجَدْ

(القزويني، 1993: 244)

الزبرجد : حجر كريم أخضر اللون .

تصوب : مال إلى أسفل .

الياقوت : جوهر نفيس مختلف الألوان والمراد هنا الأحمر. (د . لاشين،1977 :44)

فالشاعر في هذين البيتين يصف شقائق النعمان حمراء اللون في حال ميلها نحو الأسفل ذبولاً، والأعلى تفتحاً أو تحركها إلى الأعلى أو الأسفل بأعلام الياقوت التي نشرت على رماح مصنوعة من الزبرجد . فالشاعر مثل ساق الشقيق الأخضر بالزبرجد كما مثل الأوراق الحمر بالياقوت .

(القزويني،1993 : 244)

فإن الأعلام والياقوت والزبرجد والرماح موجودة لكن المشبه الذي مادته هذه ليس موجوداً ولا محسوساً والمراد بالعقلي مالا يدرك بإحدى الحواس الظاهرة بل إدراكه عقلاً فيدخل فيه الوهمي وهو مالا يدرك هو ولا مادته بإحدى الحواس ، لكن لو وجد في الخارج لكان مدركاً بها ويسمى هذا التشبيه بالوهمي . (الهاشمي، 1999: 202)

1- تشبيه المعقول بالمعقول :

والمراد بالمعقول هو كل ما يدرك بالعقل أو بالوجدان، وهو بخلاف الحسي، ونعني بالوجدان في قولنا السابق هو تلك المشاعر النفسية كاللذة و الألم، والغضب و الرضى، والجوع والشبع إلى غير ذلك من الأمثلة . (د. لاشين،1977 :44)

والأمثلة على ذلك كثيرة منها :

قول **الشاعر** في تشبيه العشق بالموت :

العشق كالموت لا مرد له ما فيه للعاشق المسكين تدبير

فقد شبه العشق بالموت بجامع عدم القدرة على دفعه ورده، وأن كلاهما لا يمكن أن يدركا بوساطة الخيال و العقل ولا نصل إليهما بالحواس الخمس .

2- تشبيه المحسوس بالمعقول :

استعمال القرآن لهذا التشبيه لم يخرج عما ألفته العرب كقول **الشاعر امرئ القيس** :

أيْقتُلني و الَمَشْرَفِيَّ مُضَاجِعِي ومسنونُةُ زُرْقُ كأَنياب أَغْوَال ؟

– فقد شبه المشرفي بأنياب الأغوال.وأنياب الأغوال من المعاني الوهمية التي لا دخل للحس في إدراكها، وقد استغلها الشاعر لتهويل شأن الأسنة وإبرازها في صورة مرعبة ومفزعة .وهذا ما قصده القرآن الكريم من إظهار قبح هذا الطلع وفظاعته حتى تنفر منه النفس.

(علوان ،2005: 155)

– وهنا يصف سهمه أو نصل سهمه في الفتك والرهبة فيشبهه بأنياب الأغوال ، وهي مناسبة دقيقة لأنه أراد أن يشير إلى الهول الكامن في هذه المسنونة التي تحميه في الجسور الداعر.. وأنياب الأغوال صورة فيها مزيداً من الرهبة لغرابتها وشذوذها والشاعر لم يقل مسنونة وإنما قال كأنياب أغوال ، فأرانا فمها الرهيب الذي طالما ابتلع الأقوام وفي الأرض للأقوام قبلك غول ، والغول كما أشرنا خرافة ممتدة الجذور في وجدان الجاهليين ، وذات أبعاد متعددة ، والبلاغيون يسمون هذا التشبيه بالوهمي لأن المشبه به منتزع من الوهم ويحددونه أنه ليس مدركاً للحواس الخمس ولكنه لو أدرك لكان مدركاً بها .

(د.أبو موسى ،1976 : 109– 110)

ومثله قول **الشاعر امرو القيس** :

وكأن النجوم بين دجاها سنن لاح بينهن ابتداع

ابتداع : بدعة وضلالة وكل ما هو جهل يجهل صاحبها في حكم من يمشي في الظلمة فلا يهتدي إلى الطرق .

شبه النجوم في وسط الظلام بالسنين التي ظهرت بينها البدع، والمشبه حسي لأنه يدرك بإحدى الحواس الخمس، والمشبه به عقلي لأنه يدرك بالعقل فقط، ولهذا يكون من باب تشبيه المحسوس بالمعقول .

ومن جهة ثانية : أن وجه الشبه عبارة عن صورة شيء أبيض مضيء له بريق ولمعان تحيط به أجرام مظلمة سوداء .

فإن وجه الشبه الهيئة الحاصلة من حصول أشياء مشرقة بيض في جوانب شيء مظلم أسود فهي غير موجودة في المشبه به إلا عن طريق التخييل وذلك أنه لما كانت البدعة وكل ما هو جهل تجعل صاحبها كمن يمشي في الظلمة لا يهتدي للطريق ، ولا يأمل أن ينال مكروهاً شبهت بها ، ولزم بطريق العكس : أن تشبيه السنة وكل ما هو علم بالنور ، وشاع ذلك حتى تخيل أن الثاني مما له بياض وإشراق ، نحو قوله – صلى الله عليه وسلم:– "أتيتكم بالحنفية البيضاء" . (أخرجه أحمد) .

وقولك شاهدت سواد الكفر من جبين فلان ، فصار تشبيه النجوم بين الدجى بالسنن بين الابتداع ، كشبيهها بياض الشيب في سواد الشباب ، أو بالأنوار مؤتلفه بين النبات الشديد الخضرة. (الدسوقي، 1230هـ: 6)

وقول الشاعر **ابن بابك** :

وَأَرْضٍ كَأَخْلاقِ الكرامَ قَطَعْتُها وَقَدْ كَحَلَ اللَّيْلُ السِمَاكَ فَأَبْصَرا

فإن الأخلاق لما كانت توصف بالسعة والضيق تشبيهاً لها الأماكن الواسعة والضيقة تخيل أخلاق الكرام شيئاً له سعة وجعل أصلاً فيه، وشبه الأرض الواسعة بها.

(القزويني، 1993 :245)

3- تشبيه المعقول **بالمحسوس** :

ومن هذا القسم قول **الإمام الشافعي رضي الله عنه** :

إنَّ حَظَّــي كدقيقٍ في أرض شوق نتروه
ثُمّ قالـــوا لحُفاةٍ يــوم ريـــح جمــعّوه
صعب الأمر عليهم قـــال قـــوم احملــوه
إن من أشقاه ربي أنتمـــو لــن تسعـــدوه (الداود، 2006 : 107)

المشبه : الحظ، وهو أمر معنوي يدركه العقل .

المشبه به : الدقيق، وهو أمر حسي يدركه اللمس كما يدركه البصر .

فالشاعر شبه الحظ وهو أمر معنوي لا يدرك إلا بالعقل بالدقيق وهو أمر حسي وعله يكون من تشبيه المعقول بالمحسوس . (د.أمين،1995 : 19)

ومنه قول **الشاعر** مشبهاً الرأي بالليل :

الرأيُ كالليلِ مُسودّ جوانِبهُ والليلُ لا ينجلـــي إلا بإصبَــاحِ
فاضمم مصابيح آراء الرّجالِ مصباح رأيكَ تزدَد ضَوء مِصبَاحِ

ومن روائع هذا الضرب قول ابن المعتز في تشبيهه الصبر على مضض الحسود بالنار التي تأكل نفسها أمدادها بقائها :

اصبرْ عَلَى مَضَضْ الحَسُو دِ فَإنَّ صبرك قَاتِلُه
فالنـــارُ تأكــلُ نفســـهَا إنْ لَمْ تَجِدُ ما تَأكُلُه

(الجارم ،آمين، 1979 : 49)

إن تشبيه الحسود المتروك مقاتله بالنار التي لا تمد بالحطب ، فيسرع فيها الفناء ليس إلا في أمر متوهم له وهو ما تتوهم إذا لم تأخذ معه في المقاولة مع علمك بتطلبة إياها عسى أن يتوصل بها إلى نفثة المصدور من قيامه إذا ذاك مقام أن تمنعه ما يمد حياته ليسرع فيه .

القسم الثاني : مفرد بمفرد :

ولا نعني بالإفراد هنا ما قصد به في علم النحو " ففي النحو يعني المفرد غير ما يعنيه المثنى أو الجمع ، أما المفرد في البلاغة فهو غير المركب ،فإذا قلنا : هذا الولد نظيف فإن قولنا يدل على مفرد، وكذلك لو قلنا هذان الولدان نظيفان، وهؤلاء الأولاد نظيفون فهي جميعاً مفردة بلاغياً . (د.أمين،1982: 22)

ومنه قول **الشاعر** :

والشمس كالمرآة في كف الأشل لما بدت من خدرها فوق الجبل

(القزويني،1993 :129)

وكقول **ذي الرمه** :

وسقط كعين الديك عاورت أباها وهيأنا لموطنها وكرا.

وذلك أن ما في عينه من تفصيل وخصوص يزيد على كون الحمرة رقيقة ناصعة السواد صافياً براقاً وعلى هذا تجد هذا الحد من المرتبة التي لا يستوي فيها البليد والذكي والمهمل نفسه المستيقظ المستمد للفكر والتصور . (الجرجاني وآخرون، 1985 : 22)

2- تشبيه المركب بالمركب :

والمركب هو الصورة المكونة من عدد من العناصر مزج بعضها ببعض حتى صارت شيئاً واحداً ومنه قول الشاعر بشار بن برد في وصف معركة :

كَأن مثُار النَّقِع فَوَقُ رؤُوسِنا و أسيافُنا ليلٌ تهَاوَي كَوَاكبُه

المشبه : صورة الغبار

المشبه به : صورة الكواكب التي تلمع .

وجه الشبه : بريق جسم أبيض في وسط ظلام أسود . (د.عباس،2007 :156)

فمعنى البيت قائم على تشبيه صورة الغبار الكثيف الذي أثارته سنابك الخيل في المعركة، وقد تساقطت السيوف البيض اللامعة خلاله في كل اتجاه بصورة الليل المظلم الذي تهاوى في أنحائه كواكب مشرقة بيض، وروعة التشبيه هنا تنبع مما يتمخض عنه هذا المشهد وينتمي إليه من وجود شيء قائم مظلم تتحرك خلاله أجسام بيض لامعة في اتجاهات مختلفة وحركة شديدة، ومع أن تشبيه الغبار المثار بالليل في القتامة وانعدام الرؤية أمر صحيح ،وتشبيه السيوف بالكواكب في اللمعان أمر صحيح أيضاً، فإن تمزيق الصورة على هذا النحو يمسح جمالها ويذهب بحسنها ورونقها . (د. شفيع،2004 :57)

وقول **الشاعر** :

والشيب ينهض في الشباب كأنه ليل يصيح بجانبيه نهار

المشبه : حال بياض الشيب وهو يمحو سواد الشعر في سرعة مخيفة .

وقوله **أبي طالب الرقي** :

وَكَأَنَّ أَجرام النُّجوم لوامعاً دُررٌ نثرنَ على بِساطٍ أَزْرَقِ

فإنه لو قيل كأن النجوم درر وكأن السماء بساط أزرق كان تشبيهاً ضمنياً لكن أين يقع من التشبيه الذي يريك الهيئة التي تملأ القلوب سروراً وعجباً من طلوع النجوم مؤتلفة متفرقة في أديم السماء وهي زرقاء زرقتها الصافية . (القزويني،1993 : 140)

3- تشبيه المتعدد بالمتعدد :

ينقسم التشبيه باعتبار تعدد الطرفين إلى أربعة أقسام :

الأول : التشبيه الملفوف :

فالملفوف : ما أتى فيه بالمشبهين أو المشبهات أولاً ثم بالمشبه بهما ثانياً.

كقول **امرئ القيس** :

كَأنّ قلوبَ الطِير رطباً ويابساً لدى وكرها العُنَّابُ و الحَشَفُ البالي

فقد شبه الرطب من قلوب الطير بالعناب، واليابس منها بالحشف البالي، وقد نال هذا البيت من حيث إبداع التشبيه. (ياقوت ،1995: 595)

وكقول الشاعر **ابن المعتز** :

لَيْلٌ وبَدرٌ وَغُصْنٌ شَعْر ووَجْهُ وَقَدّ

خَمْرٌ وَدُرٌ وَوَرْدٌ رِيْقٌ وَثَغْرٌ وَخَدّ (عباس، 2007: 239)

في البيت الأول جمع بين مشبهات عدة وذلك في الشطر الأول ثم ذكر المشبه به لكل منها في الشطر الثاني فالليل مشبه والشعر مشبه به والبدر مشبه والوجه مشبه به والغصن مشبه والقد مشبه به .

البيت الثاني الخمر مشبه والريق مشبه به والدر مشبه والثغر بما فيه من أسنان كالدر في بياضه مشبه به والورد مشبه والخد مشبه به. (ثويني، 2007 : 266)

وقول **الشاعر** :

الخد ورد والعذار رياض والطرف ليل والبياض نهار

الثاني : التشبيه المفروق :

فالمفروق : هو جمع كل مشبه مع ما شبه به كقول **المرقش الأكبر**:

الَّنشرُ مِسْكٌ، والوُجُوُهُ دَنَا نيرٌ وَأَطْرافُ الأَكُفِ عَنَمْ (القزويني،1993 :140)

النشر : الرائحة، والعنم : شجر أحمر لين الأغصان يشبه به أكف الحواري المخضبة .

يشبه المرقش النشر وهو طيب رائحة من يصف بالمسك ، والوجوه بالدنانير ، والأنامل المخضوبة بالعنم ، وقد حذفت الأداة ووجه الشبه . (ابو العدوس،2007 : 146)

وقول **أبي الطيب** :

بَدتَ قَمَراً، وَمَالتْ خَوْط بان وَفَاحَتْ عَنْبَراً وَرَنَتْ غَزَالاً

شبه المتغزل فيها بالقمر حسناً وشبه تمايلها وتثنيها في مشيتها بغصن البان وشبه طيب رائحتها بالعنبر ، وشبه سواد مقلتيها عندما ترنو وتنظر بمقلتي الغزال .

(د.عتيق، 2004 : 39)

الثالث : تشبيه التسوية : وهو أن يتعدد المشبه دون المشبه به، كقول الشاعر الوطواط :

صُدْغُ الْحبَيبِ وَحَالْي كِلاَهُمَا كاللَيَالِي

وَثَغْرُهُ في صفـــــاء وَأَدُمعَي كَاللآلي (ياقوت، 1995 : 588)

وقول **الشاعر** :

آراؤكم ووجوهكم وسيوفكم في الحادثات إذا دجون نجوم

فيها معالم للهدى و مصابح تجلو الدجى الأخريات رجوم

الرابع : تشبيه الجمع :

وهو أن يتعدد الطرف الثاني (المشبه به) دون الطرف الأول (المشبه) .

كقول **البحتري** :

كأنما يبسم عن لؤلؤ منضد أو برد أو أقاح

فشبه الشاعر ثغر المحبوبة بثلاثة أشياء وهي : اللؤلؤ، والبرد، والأقاح . (البيومي، 74:1972)

ومثله قول **امرئ القيس** :

كَأَنَّ المُدَامَ وصَوْبَ الغَمَام وَريحَ الْخُزَامَى وَنَشْر القَطْرْ

يُعَلَّ بِهِ بَرْدُ أَنْـــيَابِـــــهَا إِذا طَرَّبَ الطَّائِرْ المُسْتَحِرْ

شبه الشاعر أنياب حبيبته بالمدام –الخمر– وصوب الغمام – ماؤه – وريح الخزامي – نبت طيب رائحة الزهر ونشر القطر في حسن المذاق و الصفاء، وطيب الرائحة، فالمشبه واحد والمشبه به متعدد . (القزويني، 141:1977)

ثانياً : أدوات التشبيه :

أداة التشبيه هي الرابط الذي يربط بين المشبه والمشبه به، وهي العلامة الظاهرة والدالة على وجوه التشبيه في الكلام .

وتنقسم أدوات التشبيه إلى ثلاثة أقسام :

الأول : الحروف:

وتنحصر في الكاف وكأن، أما الكاف فيليها دائماً المشبه به، نحو : محمد كالأسد .

الثاني : الأسماء :

منها : مثل، وشبه، ومماثل، ومشابه، وشبيه، ومثيل، وما يراد فها، ونحو قولنا : أنت مماثل الأسد، ومحاكٍ البدر، ومشابه عمروً، ومضاه حاتماً، ومنه قول الشاعر **أبي بكر الخالدي** :

يَا شَبِيهَ الْبَدْرِ حُسْناً وَضِياءً وَمَنَالاَ
وَشَبِيَه الغُصْنِ لينـاً وَقَواماً وَاعْتِدَالاَ
أنتِ مِثْلُ الوَرْدِ لِوْناً وَنَسِيماً وَمَلاَلاَ
زَارَنَا حَتَّى إذَا مَـــا سَرَّنا بالقُرْبِ زَالاَ (القزويني، 277:1932)

الملال : قصر القامة : نجد أن المشبه به واحد والمشبه به متعدد ، قد شبه المحبوب بالبدر أولاً ، وثانياً بالغصن. (د. عباس، 1989 : 49)

المشبه في هذا المثال : هو الحبيب ، والمشبه به هو البدر مرة ، والغصن مرة ثانية ، والورد مرة ثالثه ، ووجه الشبه الذي يشترك فيه الطرفان صفات متعددة لا يرتبط بعضها ببعض ، وكل صفة منها يمكن الاكتفاء بها كوجه الشبه ، بمعنى أنه لو حذف بعضها دون بعض أو قدم بعضها على بعض . (د. عتيق، 2004 : 67)

وقول ابن الرومي :

يَا شَبِيهَ الْبَدْرِ فِي الحُسْـ ـنِ وَفِي بُعْدِ الْمَنال
جُدْ فَقَدْ تَنْفجِرُ الصَّخـ ـرَةُ فِي الْمَـاءِ الـزُّلاَلِ

الثالث : الأفعال

ومنها : يشبه، ويماثل، ويحاكى، ويشابه، وغير ذلك من الأفعال المشتقة من الأسماء التي تعتبر من أدوات التشبيه .

وقد تكون أداة التشبيه فعلاً مثل : يحكي كما في قول **أبي سعيد المؤيد بن محمد الأندلسي** :

وَطُنْبورٍ مَليحِ الشَّكْلِ يَحْكي بِنَغْمَتِهِ الفَصَيحةِ عَنْدَليبِا

الطنبور هو آلة من آلات الطرب ذات عنق وأوتار .

وقال **السري الرفاء** في وصف شمعة :

مَفْتُولَةٌ مجدُولـــةٌ تَحْكى لنا قَدَّ الأَسَلْ
كأَنَّها عُمْرُ الفْتى والنارُ فِها كالأَجَلْ

مفتولة مجدولة : أي محكمة، والقد : القامة، الأسل : الرماح . (د.عباس،231:2007)

أقسام التشبيه باعتبار الأداة :

ينقسم التشبيه باعتبار الأداة إلى قسمين :

الأول : التشبيه المرسل

وهو ما ذكرت فيه أداة التشبيه، ونعني المرسل " أنه مقول بطريقة عفوية ومرسل على السجية، نحو قولنا : أنت كالأسد .

اقتضت ظروف العرب ومعيشتهم القاسية طول الترحل، والإقامة في الصحراء فكانوا إذا أقبل الليل وأظلم الجو، تخيلوا جبلاً عالياً و أوقدوا في قمته ناراً، تهدي الضال وتؤنس الساري، حتى إذا لجأ إليها وجد عندها الأمن والقِرى .

تعرف القافلة فضل هذا حين نضل في الصحراء في الليالي الشاتية التي يغطي السحاب نجومها، وحين تغيب معالم الطريق، وتختفي دروبه، فإذا بدت هذه النار وسط هذا الظلام الحالك، هدأت النفوس، وأنست، وضمنت الراحة والقوى .

هذا الجبل الموقد في قمته النار، وتلك الصفة الشائعة لدى العرب، جعلتها **الخنساء** مثلاً لأخيها **صخر** فقالت :

وَإِنَّ صَخراً لَتَأتَمَّ الهُداةُ بِهِ كَأَنّهُ عَلَمٌ في رَأسِهِ نارُ

فهذا التشبيه عندما يسمعه العربي يطرب له، ويترنح لهذه الصورة التي قصد منها تمجيد صخر. (د.لاشين،1977 : 71)

وقول الأعمش:

وإنِّ مَنْ أَدّبْتَهُ في الصِّبا كالعُودِ يُسْقَى الماءَ في غرسه

حَتى تراه مونقاً نـــاضراً بعد الذي أبصرت من يبسه

فإن التشبيه المؤدب في صباه بالعود المسقي، أو أن الغرس المؤنق بأوراقه ونضرته ليس إلا فيما يلازم كونه مهذب الأخلاق مرضي السيرة، حميد الفعال لتأدية المطلوب بسبب التأديب المصادف وقته من تمام الميل إليه، وكمال استحسان حاله، وإنه – كما ترى– أمر تصوري لا صفة حقيقية، وهو مع ذلك منتزع من عدة أمور. (د.عباس ،2005 : 63)

وقول **الشاعر**:

كأن أخلاقك في لطفها ورقة فيها نسيم الصباح

فالمشبه أخلاقك والمشبه به نسيم الصباح والأداة كأن ووجه الشبه اللطف والرقة.

الثاني : التشبيه المؤكد:

وهو ما حذفت منه أداة التشبيه و ونعني بالمؤكد " إنه لا شك في المشابهة بين الطرفين حتي لتغدو هذه المشابهة أمراً مفروغاً منه".

ومنه قول الشاعر **الأندلسي** :

والريحُ تعبثُ بالغصونِ وَقَدْ جَري ذَهَبُ الأَصيلِ عَلي لُجَيْنِ الماءِ

الأصيل: ماقبل الغروب من أخر النهار .

اللجين : الفضة.

أي : أصيل كالذهب علي ماء كاللجين .

وقائله خفاجة الأندلسي إبراهيم بن عبد الله الشاعر الوصاف المتوفي سنة 523هـ .

(د.عباس، 2007 :245)

وقول **البحتري**:

وإذا الأسنة خالطتها خلتها فيها خيال كواكب في الماء

شبه الأسنة إذا خالطتها الدروع بخيال الكواكب تبدو في الماء بجامع الصفاء واللمعان ، والأداة مقدرة ،والتقدير خلتها فيها كالخيال كواكب في الماء.

ثالثاً : التشبيه باعتبار وجه الشبه :

ووجه الشبه هو الصفة الجامعة التي يشترك بها المشبه به ، ونفصل القول في التشبيه باعتبار وجه الشبه علي النحو التالي:

1- باعتبار الإفراد والتعدد والتركيب .

2- باعتبار الذكر والحذف.

3- باعتبار القريب والبعيد.

(1) وجه الشبه المفرد والمتعدد والمركب:

أ- وجه الشبه المفرد :

وهو ليس بمركب ولا متعدد كتشبيه الخد بالورد في الحمرة ، والرجل بالأسد في الشجاعة ، وزيد البحر في العطاء ، فالحمرة ، والشجاعة ، والعطاء كلها تعتبر وجه الشبه ، وهي صفات مفردة ، وهذا هو التشبيه المفرد.

وقد يكون وجه الشبه مفرداً عقلياً كما في قول الشاعر **الصاحب بن عباد:**

أَهدَيْتُ عَطراً مِثْلُ طِيبِ ثنائهِ فكأنَما أُهدي لَهُ أخلاقهْ

فالمشبه مفرد حسي وهو العطر، والمشبه به مفرد عقلي وهو الثناء بالأخلاق الكريمة ، ووجه الشبه مفرد عقلي وهو استطابه النفس .

وهذا كتشبيه الجهل بالموت بجامع عدم المنفعة ، والعلم بالحياة بجامع المنفعة.

وكون هذا التشبية مما نحن فيه من الترجيح أوضح ما يكون فليس بخافٍ أن العادة أن يشبه الثناء بالعطر ونحوه ونشتق منه وقد عكس كما ترى وذلك على إدّعاء أن ثناءه أحق بصفة العطر

وطيبه من العطر وأخص به وأنه قد صار أصلاً حتى قيس نوع العطر عليه فقد بولغ في صفته بالطيب وجعل له بالشرف والفضل على جنسه أوفر نصيب. (الجرجاني وآخرون، 1985 : 96)

وقول **كعب بن زهير** في مدحه للرسول صلى الله عليه وسلم :

إن الرسول لنور يستضاء بـه مهند من سيوف الله مسلول

تشبيه الرسول بالنور وبالسيف ، وكلاهما لفظ مفرد ، وكذلك المشبه ومعنى الإفراد أنه ليس مؤلفاً من أجزاء وإنما هو جزء واحد ولا مانع أن يكون جمعاً أو مثنى . (د. حسن،1972 : 37)

ب-وجه الشبه المتعدد:

ويكون وجه الشبه متعدداً حينما تشبه مفرداً له صفات كثيرة مثل قولنا : محمد كالأسد شجاعة، وكالبحر عطاء، كالبدر ضياءاً ، وكالجبل شموخاً.

وكقولنا : هند كأمها طولاً ، وصوتاً ، وأخلاقاً .

فتعدد وجه الشبه في الشواهد السابقة لتعدد الصفات .

ومنه قول **الشاعر**:

هو الدر والمرجان والبدر والدجي هو الورد والسوسان والغصن والحقف

ج- وجه الشبه المركب:

وهو الصورة المنتزعة من عدة أمور يجمع بعضها إلي بعض حتي تصبح شيئاً واحداً ومن هذا القبيل.

قول الشاعر **أبي طالب الرقي:**

وَكَأَنَ أَجْرامَ الْنجُوم لوامعاً دُرَرٌ نُثْرنَ على بِسَاطٍ أَزْرَقَ

فالمشبه في البيت صورة مركبة من قطع لامعة صغيرة وهي أجرام النجوم المندثرة في السماء الزرقاء، والمشبه به هو قطع الدر المتناثرة علي سطح بساط أزرق ، وعليه فإن الوجه الذي يجمع بين الطرفين هو عبارة عن صورة مركبة من قطع بيضاء صغيرة لامعة بالإضافة إلى اللون الأزرق الذي يوجد في السماء

والبساط ، وكذلك الحال بالنسبة للمسافات المتناسقة بين أجرام النجوم وقطع الدر المتناثرة.

ومنه قول **الشاعر** :

كما أبرقت قوماً عطاشاً غمامة فلما رأوها أقشعت وتجلت

فوجه الشبه صورة مركبة تربط بين الطرفين وهي : ابتداء مطمع مع انتهاء ميئس.

الفرق بين وجه الشبه المتعدد والمركب:

ومن خلال ما تقدم ذكره من الشواهد التي تناولت وجه الشبه المركب والمتعدد نستخلص فروقاً عدة بينهما :

الأول : وجه الشبه المركب منتزع من عدة أمور مزجت مع بعضها البعض حتي صارت شيئاً واحداً ، إما المتعدد فإن الأمور المعتبرة في الطرفين لا تمزج ، بل يظل كل أمر منها مستقلاً.

الثاني: لا يمكن حذف بعض الأجزاء المكون منها وجه الشبه المركب . لأنه لو حذف بعضها لاختل التشبيه ولفسد المعني ، وأما المتعدد فإنه إذا حذف بعضها لا يتغير حال الباقي في إفادة ما كان يفيده قبل حذف.

ومثال ذلك قولنا : زيد كالأسد ، والسيف مضاء ، والجبل شموخاً ، فلو حذف جزء منه وتبقي الجزء لاختل المعني .

الثالث: في وجه الشبه المركب يجب الترتيب ، ونعني بالترتيب العناصر المكونة لوجه الشبه كما مر في قوله تعالي" مثل الذين حملوا التوراة ...."أما المتعدد فإنه لا يجب فيه الترتيب ، فلو قدمنا جزءاً ، وأخرنا آخر لما تغير المعني.

الرابع: العطف علي وجه الشبه المركب يكون بالفاء ،وثم وواو المعية ؛ لأنها تفيد معني زائداً علي مجرد الجمع وهو الترتيب، أما المتعدد فإنه يعطف بواو العطف التي تفيد الجمع كما هو واضح في الشواهد السابقة.

2- وجه الشبه باعتبار الذكر والحذف:

ينقسم التشبيه باعتبار الذكر والحذف إلي قسمين :

الأول: التشبيه المفصل:

وهو ما ذكر فيه وجه الشبه ،كقولنا : زيد كالأسد شجاعة، ووجهه كالبدر ضياء ، وخده كالورود حمرة .

ونحو طبع فريد كالنسيم رقة- ويده كالبحر جوداً- وكلامه كالدر حسناً.

(الهاشمي، 1978 :214)

وكقول **الشاعر** :

كأن المعاني في فصاحة لفظها نجوم الثريا أو خلائق الزهر

فهنا ذكر الشاعر صفة الفصاحة وهي وجه الشبه بين المعاني والأخلاق .

الثاني : التشبيه المجمل:

وهو ما حذف منه وجه الشبه ، نحو قولنا: محمد كالأسد ، وعلماؤنا كالنجوم ، ووجهه كالبدر ، وشعره كالليل . ووجه الشبه المحذوف دقيقاً خفياً يحتاج في إدراكه إلي فكر وتأمل ، وهنا الضرب لا يدركه إلا الخاصة .

نحو قول **الشاعر:**

له خالٌ علي صفحاتِ خدٍّ كنقطة عنبرٍ في صحنِ مَرمرِ

شبه الشاعر الخال علي صفحة الخد بنقطة عنبر مرسومة علي صحن مرمر ووجه الشبه محذوف وهو وقوع نقطة سوداء علي رقعة بيضاء لذلك فهو تشبيه مجمل.(د.أمين , 1982: 36)

قول الشاعر بشار بن برد :

من يصنع المعروف مع من ليس يعرفه كواقد الشمع في بيت لعميان

(سقال , 1997: 152)

وكقول فاطمة بنت الخرشب الأنمارية حين سئلت عن بنيها : أيهم أفضل؟ فقالت عمارة لا ، بل فلان ثم قالت : ثكلتهم إن كنت أعلم أيهم أفضل ،هم كالحلقة المفرغة، لا يدري أين طرفاها.

ووجه الشبه : هو التناسب الكلي الخالي من التفاوت ، ولذلك وصفوا بالحلقة المفرغة؛ لأنها ليست معلومة الأطراف . (د.شفيع، 2004 : 47)

التشبيه باعتبار القريب والبعيد:

أولا: التشبيه القريب:

وهو ما ينقل فيه الذهن من المشبه إلي المشبه به دون حاجة إلي أعمال الفكر وتدقيق النظر لاستحضار صورة المشبه به في الذهن.

أسباب قرب التشبيه:

1- يكون التشبيه مجملاً ، فإن الإجمال أقرب إلي الفهم من التفصيل ، كتشبيه الرجال بالأسد، والكريم بالبحر.

2-يكون التشبيه قليل التفصيل ، ويعود ذلك لأمرين : قرب المناسبة بين المشبه والمشبه به ، كتشبيه العنبة الكبيرة بالاجاصة في الشكل والمقدار، وإما لتكراره علي العيون ، كتشبيه الشمس بالمرأة المجلوة في الاستدارة والاستنارة.

ثانياً: التشبيه البعيد:

1- كثرة التفصيل:

ومعني التفصيل في وجه الشبه :" إطالة النظر والتأمل في صفات كل من الطرفين لمعرفة ما تقع به المشاركة بينهما ، وما تقع به المخالفة".

ومثاله قول **الشاعر:**

والشمس كالمرأة في كف الأشل لما بدت من خدها فوق الجبل

فوجه الشبه هو الهيئة الحاصلة من الاستدارة مع الإشراق ، والحركة السريعة المتصلة مع التموج والاضطراب ، فروعي في وجه الشبه اللون والشكل والحركة. (القزويني ،1932 : 129)

2- ندرة حضور المشبه به في الذهن :

إما لكونه من الأمور الوهمية كما في قول الشاعر امرئ القيس :

أَيَقْتلثني وَ المَشْرِفيٌّ مُضاجِعي وَمَسْنُونَةٌ زُرْقٌ كَأَنَياب أَغْوَالِ؟

فقد شبه المشرفي بأنياب الأغوال . وأنياب الأغوال من المعاني الوهمية التي لا دخل للحس في إدراكها، وقد استغلها الشاعر لتهويل شان الأسنة وإبرازها في صورة مرعبة ومفزعة . وهذا ما قصده القرآن الكريم من إظهار قبح هذا الطلع وفظاعته حتي تنفر منه النفس .

(د.لاشين، 1977: 25)

أو من الأمور الخيالية ، كقول **الشاعر** :

انظر إلي الفحم فيه الجمر متقد كأنه بحر مسك موجه الذهب

وكلما كان التركيب من أمور أكثر ،كان التشبيه أبعد وأبلغ.

أنواع التشبيه

أولاً: التشبيه البليغ :

وهو ما حذفت منه الأداة ووجه الشبه ومنه قول **الشاعر** يخاطب **الحجاج** :

أَســدٌ علــي وفــي الحــروبِ نعامــة فتخــاء تصــفرُ مــن صــفيرِ الصــافرِ

(د.البيومي، 1972 : 13)

وكقوله **الشاعر**:

يا بلادي وأنت نهلة ظمآن وشبابة على فم شاعر

فشبه أوطانه في جمالها، ولذة الحياة فيها بالماء يشربه الظمآن أو الناي يصوغ به الشاعر ألحانه.

ومنه قول أبي فراس وهو يتوسل إلى سيف الدولة :

فليتك تحلو والحياة مريرة وليتك ترضى و الأنام غضاب

وليت الذي بيني وبينك عامر وبيني وبين العالمين خراب

إذا صح منك الود فالكل هين وكل الذي فوق التراب تراب

فاشتمل قوله (وكل الذي فوق التراب وتراب) على معان و أبعاد لا يؤديها ذكر الأداة و الوجه .

و قول **النابغة الذبياني** :

فإنك شمس والملوك كواكب إذا طلعت لم يبد منهنّ كوكب

فالنابغة يشبه ممدوحه بالشمس، ويشبه غيره من الملوك بالكواكب ، لأن عظمة ممدوحه تغض من عظمة كل ملك كما تخفي الشمس الكواكب، ولما كانت حال الممدوح وغيره من الملوك، وكلاً منهما مشبه مجهولة غير معروفة، فقد أتى بالمشبه به لبيان أن حال الممدوح مع غره من الملوك

كحـال الشـمس مـن الكواكـب، فـإذا ظهـر أخفـاهم كمـا تخفـي الشـمس الكواكـب بطلوعهـا . (د.عتيق، 2004 : 81)

وقول **أبي تمام:**

والعلمُ في شهبِ الأرماح لامعة بين الخميسين لا في السبعةِ الشهبِ

في قصيدتة المعروفة في فتح عمورية :

السيفُ أصدقُ أنباءً من الكتبِ في حدهِ الحدِ بين الجد واللعب

وتفسير ذلك أن القول والفعل أصدق من التنجيم ، لأن المنجمين أشاروا إلى المعتصم أن لا يذهب إلـى الفتح فقوة الضربة وشدتها تجعل الرمـاح لامعـة كالشـهب فوجـه الشبه قوة الضـربة محذوفاً.

وشهب الأرماح : الأرماح اللامعة كالشهب . (د. ثويني، 2007: 258)

ويعتبـر التشـبيه البليـغ مـن أعلـى مراتـب التشـبيه " لأن حـذف الأداة ينبـئ عـن التطـابق بـين الطرفين، وحذف الوجه ينبئ عن الشمول في الصفات، فقد اجتمع فيه القوتان " وعليه يكون مؤكداً ومجملاً، ويعتبر أكثر الأنواع بلاغة .

ثانياً : التشبيه الضمني :

هو تشـبيه لا يوضـع فيـه المشـبه و المشـبه بـه، فـي صـورة مـن صـور التشـبيه المعروفـة، بـل يلمحان في التركيب، ويفهمان من المعنى، ويكون المشبه به دائماً برهاناً على إمكان ما أسند إلى المشبه.

وهذا نـوع من التشـبيه أنفذ فـي النفوس والخـواطر، لاكتفائـه بـالتلميح ممـا يزيـد مـن قـوة تـأثيره، ويكثر في الحكم والأمثال والمواعظ .

وكقول **أبي فراس الحمداني :**

سيذكرني قومي إذا جَد جِدَّهم وفي الليلةِ الظلماءِ يُفْتَقَدْ البدرُ

شبه حاجة قومـه إليه حين تدلهم الخطوب وتشتد الأزمات كحاجة الناس إلى ضياء البدر في الليالي المظلمات .

فهو هنا يريد أن يقول أن قومي سيقول عند إشتداد الخطوب والأهوال عليهم ، ويطلبونـه فلا يجدونـه ولا عجب في ذلك لأن البدر يفتقد ويطلب عند إشتداد الظلام ، فهكذا الكلام يوحي بأنـه تضمن تشبيهاً غير مصرح به ، فالشاعر يشبهه ضمناً . (د. عتيق، 2004 : 78)

قول **الشاعر:**

وما كل ما يتمنى المرء يدركه تجري الرياح بما لا تشتهي السفن

فقد جعل تمني المرء الذي لا يتم إدراكه بصورة دائمة شبيها التي لا تهب الرياح بما يلائمها دائماً ، فكأنما المشبه هنا المرء ، والمشبه به هو السفن ، ووجه الشبه هو عدم ملاءمة الأمور للأمنيات في بعض الأحيان ، ولكن الشعر لم تستخدم في هذا البيت التشبيه بالصورة المألوفة.

(د.سقال، 1997 : 156)

وكقول **أبي تمام :**

لا تُنْكِـري عَطَـلَ الكَـريمِ مِـنَ الغِنَّـى فَالسَّـيْلُ حَـرْبٌ لْلمَكِـان العَـالي

(د.عباس،2006: 258)

أراد الشاعر أن ينفي عن نفسه عيب الفقر، ويبين لمحبوبته أنها لا ينبغي أن تنكر عليه فقره، خلو يده من المال فذلك ليس عيباً في الرجال تماماً كخلو المكان العالي من الماء علماً بأن الماء أول ينزل على المكان العالي، ولكن لكرمه لا يحتفظ به لنفسه وإنما يرسله للآخرين .

ويعلل هذا النهي من الإنكار بأن السيل لا يستقر في الأماكن العالية يطوي وراء ذلك تشبيه الكريم بالقمة العالية وأنه بين القوم تميز الهضبة عن السهول والبقاع .

(د.أبو موسى، 1976: 74)

وكقول الشاعر **أبي العتاهيه :**

ترجو النجاة ولم تسلك مسالكها إن السفينة لا تجري على اليبس

يلجأ إلى التعبير بالتشبيه الضمني ، فهو يشبه حال من يرجو النجاة من عذاب الآخرة ولا يسلك مسالك النجاة بحال السفينة التي تحاول الجري على الأرض اليابسة .

(د.ياقوت، 1995: 594)

وحين يقول إبن **الرومي :**

ويلاه إن نظرت وإن هي أعرضت وقعُ السهامِ ونزعهن إليمُ

فالمشبه حال المحبوبة إذا نظرت وإذا اعرضت ، والمشبه به حال السهام تؤلم إذا وقعت وتؤلم إذا نزعت أي :

حال المحبوبة إذا نظرت = السهام تؤلم إذا وقعت .

حال المحبوبة إذا اعرضت = السهام تؤلم إذا نزعت. (ياقوت، 1995 : 594)

من روائع هذا الضرب قول ابن المعتز في تشبيهه الصبر على مضض الحسود بالنار التي تأكل نفسها لعدم إمدادها بقائها :

اصبِرْ عَلَى مَضَضْ الحَسُو دِ فَإِنَّ صَبْرَكَ قَاتلِه

فالنارُ تأكـلُ نفسَـــها إنْ لَمْ تَجِدُ مَا تَأكُلُه

(د. شفيع، 2004: 209)

المضض : الألم والوجع .

فإن تشبيه الحسود المتروك مقاولته بالنار التي لا تُمَدُّ بالحطب، فيسرع فيها الفناء ليس إلا في أمر متوهم له وهو ما تتوهم إذا لم تأخذ معه في المقاولة مع علمك بتطلبه إياها عسى أن يتوصل بها إلى نفثه المصدور من قيامه إذ ذاك مقام أن تمنعه ما يمد حياته ليسرع فيه . (د.عباس،2005: 63)

وكقول **أبي الطيب المتنبي** :

مَن يَهُنْ يسهلِ الهوانُ عَلَيَهَ ما لِجُرْحٍ بَميتٍ إيلامُ

فقد شبه حال من اعتاد الهوان فسهل عليه تحمله بحال الميت الذي لا يتألم من الجراح .

أي : أن الذي يستهين الهوانُ ، يسهل عليه تحمله ، ولا يتألم له ، وليس هذا الادعاء باطلاً لأن الميت إذا جرح لا يتألم. (الهاشمي، 1999: 274)

وكقول **الشاعر** :

وإذا أرادَ اللهَ نَشْرَ فَضَيلِـــــةٍ طُويت أتَاحَ لَها لِسانَ حسُودِ

لولاَ اشْتَعالُ النَّارْ فيما جاوَرَتْ مَا كَانَ يُعرفُ طِيُب عَرْفِ العُوْدِ

فشبه حال صاحب الفضيلة الذي يظهر على لسان المحسود الذي يحاول أن ينال منه بحال العود الذي لا تفوح رائحته إلا بعد إشعال النار فيه . (د. عباس، 2006 : 253)

ثانياً : التشبيه المقلوب :

ويطلق عليه اسم التشبيه المعكوس، وهو جعل المشبه به مشبهاً، والمشبه مشبهاً به، أو جعل الفرع أصلاً والأصل فرعاً، وذلك لادعاء إن المشبه به أتم و أكمل في صورة وجه الشبه من المشبه، وهذا على سبيل المبالغة، وقد سماه ابن جني غلبة الفروع على الأصول، كقول محمد بن وهيب في مدح **الخليفة المأمون** :

وَبَدا الصَّباحُ كَأنَّ غُرَتهُ وَجْهُ الخَليفةِ حينَ يُمتدحُ

فجعل الصباح و هو الأصل في الضياء مشبهاً، وجعل وجه الخليفة أصلاً يقاس عليه .

شبه غرة الصباح ، بوجه الخليفة ، إيهاماً أنه أتم منها في وجه الشبه (الهاشمي، 1999: 276)

وهذا أبلغ وأحسن وأمدح من تشبيه الوجه بالصباح ، لأن تشبيه الوجه بالصباح أصل متفق عليه لاينكر ولا يستنكر ، وإنما الذي يستنكر تشبيه الصباح بالوجه . (د.لاشين ،1977: 90)

وقد أكثر الشعراء من هذا النوع في شعرهم، كقول **مجنون ليلى** :

أخذت محاسن كل ما ضننت محاسنه بحسنه

كاد الغزال بكونها لولا الشوى ونشوز قرنه

فكاد الغزال يشبهها لو لم تكن فيه هذه العيوب .

ومنه قول **منصور الهروي** :

الراح مثل الماء في كأساتِها والماء مثل الراح في الغدرانِ

فقد شبه الراح بالماء في كأساتها، وشبه الماء في الغدران على سبيل القلب، وأصل القلب : الماء مثل الماء في الغدران .

وكقول **البحتري** وهو يصف بركة **المتوكل** :

كأنها حين لجت في تدفقها يد الخليفة لما سال واديها

أراد الشاعر أن يوهم أن يد الخليفة أقوى تدفقاً بالعطاء من تدفق البركة بالماء فقلب التشبيه. وقد اعتبر الإمام عبد القاهر الجرجاني التشبيه المقلوب من المبالغة، وأظهر لنا هذا الكلام إثر تعقيبه على قول **الشاعر**:

وَبَدا الصَّباحُ كَأَنَّ غُرَتهُ وَجْهُ الخَليفةِ حينَ يُمتدحُ

فقال : واعلم أن هذا كان في الظاهر يشبه قولهم لا أدري أوجهه أنور أم الصبح ؟ وغرته أضوء أم البدر ؟ أو نور الشمس مسروق من جبينه، ونحو ذلك من وجوه المبالغة فإن في الأول خلابة وشيئاً من السحر ليس في الثاني وهو : أنه يستكثر للصباح أن يشبهه بوجه الخليفة، ويوهم أنه احتشد له واجتهد في تشبيه يفخم به أمره فيوقع المبالغة في نفسك من حيث لا تشعر، ويفيدهما من غير أن يظهر ادعاؤه لها، لأنه وضع كلامه وضع من يقيس على أصل متفق عليه لا يشفق من خلال مخالف وتهكم متهكم، والمعاني إذا وردت على النفس هذا المورد كان لها نوع من السرور عجبت مكانة النعمة التي لا تكدرها المنة، و كالغنيمة التي لا تحتسب .

(د. أمين، 1982: 43)

وقد سماه : ابن الأثير الطرد أو العكس، وهو يجعل المشبه به مشبهاً، والمشبه مشبهاً به . وأشار بعض الإعراب إلى التشبيه المقلوب إشارة خفيفة في عبارة ذكرها الأصمعي عنه، قال : " سمعت اعرابياً يقول : إنكم معاشر أهل الحضر لتخطئون المعنى، أن أحدكم ليصف الرجل بالشجاعة فيقول : كأنه أسد، ويصف المرأة بالحسن فيقول كأنها الشمس، ولم لا تجعلون هذه الأشياء بهم أشبه ؟ "، وكان قصد الإعرابي أن يشبه الأسد بالرجل، والشمس بالمرأة .

رابعاً : التشبيه التمثيلي :

والتمثيل : ما وجهه منتزع من متعدد أمرين، أو عدة أمور .

وهذا هو التشبيه المركب بعينه كما ذكرنا سابقاً .

وكقول إني وتزييني بمدحي معشراً كمعلق درأً على خنزير

وكقول **المتنبي** في وصف **الأسد** :

يطأ الثرى مترفقاً من تيهه فكأنما آسٍ يجس عليلاً

وقول الشاعر **شهاب التلعفري** :

وَلَاحَتْ الشمسُ تحكي عنَ مطْلعها مرآة تِبْر بَدَتْ في كفٍّ مُرْتَعِش

وقول آخر :

المستجير بعمروٍ عند كربته كالمستجير من الرمضاء

وقول **بشار** :

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل تهاوي كواكبه

ومنه قول الشاعر **المعري** :

كأنَّ سهيلاً والنجوم وراءه صفوف صلاة قامَ فيها إمامها

فشبه سهيلاً وقد قدم النجوم بالإمام الذي يتقدم الناس في صلاة وفي هذا توضيح حال المشبه.

وكقول **البوصيري:**

والنفس كالطفل إنْ تهمله شبّ على حبِّ الرَّضاع وإنْ تفطمه ينفطمِ

وقول **الشنفري:**

إذا زَلّ عنها السهم حَنَتْ كَأَنَها مرزأة ثكلى ترنُ وتعولُ

شبه صوت القوس حين يخرج السهم منها بأنين المرأة الثكلي التي فقدت ابنها أو زوجها.

وللتمثيل موقعان:

1- أن يكون في مفتتح الكلام موضحاً وهو كثير جداً في القرآن الكريم مثل: قوله تعالي:

" مثل الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله كمثل حبة أنبتت سبع سنابل في كل سنبلة مائة حبة والله يضاعف لمن يشاء والله واسع عليم". (البقرة261)

2- ما يجئ بعد تمام المعني لإيضاحه وتقريره . فشبه البرهان الذي تثبت به الدعوي كقول **أبي العتاهية:**

ترجو النجاة ولم تسلك مسالكها إن السفينةَ لا تجري على اليَبَسِ

تأثير التشبيه التمثيلي وصلته بالنفس:

هناك عدة أسباب جعلت للتشبيه هذا التأثير ، واقتضت أن يصنع في النفوس صنيع السحر،وقد كان لعبد القاهر الجرجاني الفضل في تقرير ذلك قبل أن يقرره علماء النفس والتربية بزمن بعيد ، ومن تلك الأسباب:

1- إن التشبيه التمثيلي ينقل النفس الخفي إلي الجلي:

فالمعروف أن العلم المستفاد من طريق الحواس يفضل العلم المستفاد من جهة الفكر والعقل، وقد قيل في الأثر :(ليس الخبر كاليقين ،وليس الظن كالمعاينة)، كما أن العلم المستفاد من طريق الحواس أسبق إلي النفس من العلم المستفاد من طريق العقل والروية، لأن العلم يجئ أولاً من طريق الحواس ، ثم من جهة العقل والفكر . (د. لاشين 1982 : 62)

2- أن التمثيل يجمع بين أمرين مختلفين.

وبيان ذلك : أن التباعد بين الشيئيين كلما كان أشد إلي النفوس أعجب ، وكانت النفوس لها أطرب وأن تطلب الشبه من شئ من غير جنسه وشكله ، والتقاط ذلك له من غير محله ، حتي يصير به مثلين متباينين ، ومختلفين حتي إن الصورة الواحدة ترى في السماء والأرض يقول الشاعر الجاهلي **قيس بن الخطيم:**

وَقَدْ لَاْحَ في الصبحِ الثريا لِمَنْ رأي كعنقود مُلَّحايَّة حينَ نَورًا

الثريا : مجموعة من النجوم متقاربة الشكل والمكان.

الملاحي: بضم الميم وتشديد اللام وتخفيفها عنب طويل أبيض

نوّرا: نوّر الزرع : أدرك نضجه.

شبه الشاعر الثريا في الصبح وقت ادراك نضجه.

ووجه الشبه : هيئة إجماع صور بيض مستديمة صغار الأحجام في مرأى العين.

ومن صور التباعد بين الطرفين أن يكون المشبه به خيالياً وهو مالا يتصور وجوده إلا في الذهن والخيال كقول **ابن المعتز:**

كَأَنَّ عيونَ النْرجَس الغَضِّ حَوْلَنَا مَدَاهن دُرٍّ حَشْوُهُنَّ عَقِيقُ

مداهن: جمع مدهن، وهي قارورة الدهن.

عقيق: خرز أحمر .

فقد شبه زهر النرجس الغض بمداهن الدر يتوسطها العقيق ، وهي صورة طريقة لا توجد إلا في الخيال ، لإبراز المشبه في صورة الطريف البديع.

ووجه الشبه : الصورة الحاصلة من اجتماع أجرام صغار بيض مستديرة متلاصقة علي شكل دائرة تحيط بدائرة أخري حمراء . (د. لاشين، 1977: 64-65)

3- إن التشبيه التمثيلي يحتاج إلي الفكر، وإعمال الروية ، وتحريك الخاطر : (د. لاشين ، 1977: 67,68)

فمن المركوز في الطباع أن الشئ إذا نيل بعد الطلب ، أو الاشتياق إليه ، ومعاناة الحنين نحوه كان نيله أحلى ، بالميزة أولى ، فكان موقفه من النفس أجل وألطف.

يقول **المتنبي** يرثي والدة **سيف الدولة:**

ولو كان النساء كمن فقدنا لفضلت النساء علي الرجال

وما التأنيث لاسم الشمس عيب ولا التذكير فخر للهـــــلالِ

فهذا احتجاج لتفضيل المرأة علي الرجل بحجة لم يسبق إليها، يقول لو كانت النساء كمثل والدة سيف الدولة في كمال الصفات لفضلن علي الرجال ، لأن الشئ لم يكن شريفاً أو غير شريف لتأنيث اسمه أو تذكيره ، بل يثبت الشرف للمسميات من حيث أنفسها وأوصافها لا من حيث أسماؤها ، فربّ تأنيث يقصر التذكير عنه لا يبلغ مبلغه.

والمثل في ذلك الشمس والقمر ، فالشمس مؤنثة والفضل لها ، والقمر مذكر وهو لا يعادل بها، فالشمس أشمل نوراً، وأكثر ظهوراً وهي مؤنثة، والقمر أقل نوراً وهو كثير التنقل ، ويصيبه المحاق، وهو مذكر .

أغراض التشبيه:

يهدف التشبيه إلي تحقيق أغراض بلاغية متعددة منها ما يعود إلي المشبه فتخدمه وتوضحه ، ومنها ما يعود إلي المشبه به.

الأغراض التي تعود إلي المشبه:

1- بيان حال المشبه:

إذا كان المشبه مجهولاً ومبهماً وغير بين فإننا نوضحه بذكر المشبه به وفي هذه الحالة لا بد أن يكون المشبه معلوماً لدي المخاطب- كتشبيه ثوب مجهول اللون بثوب أخر معلوم لونه ، فنقول : ثوبي كهذا الثوب في السواد .

حينما يكون المشبه غير معروف الصفة قبل التشبيه فيفيده التشبيه الوصف – كقول الشاعر:

إذا قامت لحاجتها تثنت كأن عظامها من خيرزان

(شبه عظامها بالخيزران بياناً لما فيها من اللين)

2- بيان مقدار حال المشبه:

أي: بيان حال المشبه قوة وضعفاً ، أو قلة وكثرة.

ومنه قول **الشاعر** :

مداد مثل خافية الغراب وقرطاس كرقراق السحاب

وقول **السري الرفاء:**

لي منزل كجار الضب أنزله ضَنْك تقارب قطراه فقد ضاقا

أراه قالب جسمي حين أدخله فما أمد به رِجْلاً ولا ساقاً

وكقول آخر:

فأصبحتُ من ليلى الغداة كقابضٍ على الماءِ خانته فروج الأصابع

بيّن التشبيه مقدار حاله في علاقته مع فتاته ، وأنه بلغ درجة قصوى في الحرمان وخيبة الأمل.

وقول **عنترة:**

فيهـــا اثنتـــان وأربعـــون حلوبـــة ســـوداء كخافيـــة الغـــراب الأســـحم

(د.لاشين ،85:1977)

(شبه النياق السود بخافية الغراب بياناً لمقدار سوادها).

وقول **الأعشى** :

كـــأن مشـــيتها مـــن بيـــت جارتهـــا مـــر الســـحابة لا ريـــث ولا عجـــل

(د.شفيع ،40:2004)

3- بيان إمكان وجود المشبه:

وذلك إذا كان المشبه أمراً غريباً لا يتصور ثبوته ، ولا يعقل إمكانه ويمكن أن يدّعي امتناعه ، فيأتي المشبه به ليبين إمكان وقوعه.

كقول **المتنبي** :

فإن تفق الأنام وأنت منهم فإن المسك بعض دم الغزال

أراد أنه فاق الأنام في الأوصاف الفاضلة إلي حد بطل معه أن يكون واحداً منهم . بل صار نوعاً آخر ، وهذا –أعني أن يتناهي بعض أفراد النوع في الفضائل إلي أن يصير كأنه ليس منها – أمر غريب يفتقر من يدعيه إلي إثبات جواز وجوده ، لذلك قال: فإن المسك بعض دم الغزال ، أي لا يعد في الدماء لما فيه من الأوصاف الشريفة التي لا يوجد شيء منها في الدم.

فالمشبه هو حال الممدوح في تفوقه علي أهل زمانه حتي صار وكأنه من جنس آخر .

والمشبه به هو حال المسك في تفوقه علي الدم حتي صار من جنس آخر . ووجه الشبه هو خروج بعض أفراد الجنس بفضائله عن جنسه.

ومنه قول **الحسين بن مطير** يرثي **معن بن زائدة** :

فتي عيش في معروفه بعد موته كما كان بعد السيل مَجْراه مَرْتعاً

فشبه الشاعر عيشة الناس في معروفه بعد موته بالسيل الذي يغمر الأرض حتي إذا انقطع وجف نبتت فيه المراعي ، فرتعت فيه الماشية. (د. لاشين ،85:1977)

ليس الحجاب بمقصٍ منك لي أملاً إن السماء ترجي حين تحتجب

وكقول **البحتري:**

دانٍ إلي أيدي العفاة وشاسع عن كل نِدّ في الندي وضريبِ

كالبدر أفرطَ في العلوِ وضوءه بالعصبة السارين جد قريب

فالشاعر يصف الممدوح بصفتين يظن السامع أنهما متناقضتان ، وهما صفة البعد والقرب، ولكن سرعان ما يزول هذا التناقض عندما يقرأ البيت الثاني الذي يمثل المشبه به، والذي يبين أن لما ادعاه نظيراً في الوجود.

3- تقرير حال المشبه في ذهن السامع:

ويكثر هذا الغرض في تشبيه الأمور العقلية بأمور حسية واضحة مما يؤدي تثبيت المعني في نفس السامع ثبوتاً يصل بك إلي اليقين.

ومنه قول **الشاعر :**

بيوم كظل الرمح قصُّر طولَه دَمُ الزِّق عنا واصطكاك المزاهر

وقول الآخر يصفه بالقصر :

ظللنا عند باب أبي نعيم بيوم مثل سالفة الذباب

السالفة : صفحه العنق ، ناحية معلق القرط .

سالفة الذباب : مقدم أعناقة ويضرب به المثل بالقصر أي نهاية في القصر شبه بها اليوم ليثبت تناهيه في القصر، فيفيد أنه يوماً سار ، لأن أيام السرور قصيرة وكذلك أيام أبي نعيم هذا.

(القزويني، 1932 : 332)

ففي البيت الأول يصف اليوم بالطول ، ولذلك شبهه بظل الرمح ، وهو مما يضرب به المثل في الطول ، وفي البيت الثاني يصف اليوم بالقصر فشبهه بسالفة الذباب .

(د. لاشين ،1977: 83)

بالموازنة بين قولنا : يوم طويل لا آخر له، أو قصير جداً، وبين البيتين السابقين نجد أن تجسيم المعنويات وعرضها في صورة ملموسة يكون أمكن في النفس وأقوى في القلب ولهذا يجب أن يكون المشبة به أتم في وجة الشبه من المشبه ليتقرر في ذهن السامع ويزداد به إيماناً.

(د.لاشين، 1977:83- 84)

كقول الشاعر :

إن القلوبَ إذا تَنَافَرَ ودُّها مثلُ الزجاجة كَسْرها لا يُجْبر

" شبه تنافر القلوب بكسر الزجاجة تثبيتاً لتعذر عودة القلوب إلى ما كانت عليه من الأنس والمودة" (الهاشمي، 1978 : 220)

ومما تقدم ذكره يتضح لنا أن هذا الغرض لا يتحقق إلا إذا كان وجه الشبه أقوى وأتم وأوضح في المشبه حتي يتقرر ويثبت في ذهن السامع.

5- تزيين المشبه:

وفي هذه الحالة يظهر المشبه في صورة حسنة وجميلة لما يضيفه عليه جمال المشبه به .

ومنه قول **النابغة** :

فإنك شمس والملوك كواكب إذا طلعت لم يبد منهن كوكب

(د.لاشين، 1982: 82)

ومثله قول **ذي الرمة:**

كحلاءُ في برجٍ صفراءُ في نَعَجٍ كَأَنَهَا فِضَّة قَدْ مَسَّها ذهبُ

والكحلاء : شديدة السواد ، والبرج: أحداق بياض العين بالسواد كله ، والنعج : الابيضاض الخالص. (د.لاشين، 1982 : 28)

قول **الشريف الرضي** :

أحبك يا لون الثيابِ، لأنني رأيتكما في القلب والعين توأما

سكنتِ سواد القلب إذ كنتِ شبهه فلم أدرِ من عز من القلب منكما

فالشاعر يشبه حبيبته بحبة القلب السوداء التي هي مناط الحياة في الإنسان ، وهو يهدف من وراء ذلك تزيين المشبه وبيان منزلته الفريدة المتميزة في نفس الشاعر فهي بمنزلة المشبة به

(د. ياقوت، 1995،579)

6- تقبيح المشبه:

في هذه الحالة يظهر المشبه في صورة قبيحة منفردة تنبو عنها النفي لقبح المشبه به . ومنه قول **ابن الرومي** يصف مغنياً:

تخاله أبداً من قبحِ منظرهُ مجاذباً وتراً أو بالعاً حجراَ

كأنه ضفدع في لجةٍ هرمِ إذا شدا نغماً أو كررَ النظراَ

وقول الشاعر **المتنبي** في الهجاء :

وإذا أَشَارَ محدَّثاً فَكَأَنَّهُ قِرِدُ يقْهقه أو عجوزٌ تَلْطِم

فالمتنبي يشبه المهجو عندما يتحدث بالقرد يقهقه أو العجوز تلطم. والغرض من التشبيه تقبيح المشبه لأن قهقهة القرد ولطم العجوز أمران مستكرهان تنفر منهما النفس مع إثارة السخرية منه .

(ياقوت، 1995 : 559)

وقول ابن الرومي في وصف **لحية طويلة** :

ولحية سائلة منصبة شهباء تحكي ذنب المذبة

فابن الرومي يشبه لحية طويلة يختلط فيها السواد بالبياض بذنب المذبة ، أي المنشة التي يذب بها الذباب ويطرد والغرض تقبيح هذه اللحية . (د. عتيق 2004 : 84).

وقول **ابن الرومي** في وصف لؤم شخص **ذي لحية:**

لا تكذبن فإن لؤمك ناصل كنصول تلك اللمّة الشمطاء

شبه لؤمه الظاهر بظهور اللحية المخضوبة حين يزول الخضاب عنها . (د. عتيق، 2004 : 85)

وقال **السري الرفاء** في وصف منزله :

لي منزل كوجار الكلب أنزله ضنك تقارب قطراه ضاقا

فهو يشبه منزله الضيق الذي تقارب قطراه أي جانباه بوجار الكلب وجحره . (د.عتيق، 2004 : 85)

وقال **ابن الرومي** :

أبديت صفحة قسوة وخشونة من دون تافه نيلك المطلوب

فكأنك الينوت في إبداءه شوكاً يذود به عن الخروب

يشبه ابن الرومي هنا شخصاً غليظ القلب حين يطلب منه أقل منه بشجر الخروب الذي لا يعادل شوكه ما يجنى من ثمره الأسود المعوج الصلب . (د. عتيق، 2004 : 85)

وقول أعرابي في ذم إمرآته :

وتفتح – لا كانت – فما لو رأيتَه توهمته باباً من النار يفتح

فالأعرابي الساخط على إمرأته بعد أن يدعو عليها بالحرمان من الوجود بقوله (لا كانت) يشبه فمها عندما تفتحه بباب من أبواب جهنم وغرضه من وراء ذلك التقبيح. (ياقوت، 1995 : 580)

وقول **ابن الرومي** في وصف قَيْنة:

غَنَتْ فمس القَلبَ كَلَّ كربِ

واستوجبت منا أليمَ الضربِ

لها فمُ مثلُ اتساعِ الدربِ

الدرب : هو المدخل بين جبلين والعرب تستعمله في معنى الباب ، ويقال لباب السكة درب، المدخل الضيق درب.

وهو يشبه فم هذه القينة وهي تغني بالدرب أي الباب الواسع ، لأن العرب تستعمل الدرب في معنى الباب ، بالإضافة إلى دلالتة على المدخل بين جبلين . (ياقوت، 1995 : 580)

7- استطراف المشبه:

وذلك بأن يبرز المشبه في صورة أنيقة تخلب اللب ، وتبهر العقل ، وتبعث في النفس الراحة وتثير فيها المتعة ، ويظهر ذلك في صورتين:

الأولي : أن يكون المشبه به خيالياً لا حقيقة له في الواقع ، كقول **ابن معصوم:**

انظر إلي الفحم فيه الجمر متقد كأنه بحر مسك موجه الذهب

يشبه الشاعر فحم فيه جمر موقد ببحر من المسك موجه الذهب ، لإبرازه في صورة الممتنعة عادة.

وقول **ابن المعتز:**

كأنّ عيونَ النَّرْجَس الغَضِّ حوْلنا مَداهنُ دُرٍّ حَشْوُهُنَّ عَقِيقُ

مداهن: جمع مدهن، وهي قارورة الدهن.

عقيق : خرز أحمر.

فقد شبه زهر النرجس الغض بمداهن الدر يتوسطها العقيق ، وهي صورة طريفة لا توجد إلا في الخيال ، لإبراز المشبه في صورة الطريف البديع .

ووجه الشبه: الصورة الحاصلة من اجتماع أجرام صغار بيض مستديرة متلاصقة علي شكل تحيط بدائرة أخري حمراء . (د.لاشين، 1982 : 88)

الثانية : أن يكون المشبه به ليس خيالياً ، ولكنه نادر الوقوع .

كقول **ابن المعتز** :

انظر إليه كزورق من فضة قد أثقلته حمولة من عنبر

فالزورق المصنوع من الفضة ،والمملوء بالعنبر يندر حضوره في الذهن عند ذكر الهلال.

(د.علوان، 2005 : 194)

قول **ابن الرومي** في تشبيه **البنفسخ:**

ولا زَوَرِديّةٍ تــــزهـــو بـزرقــتهـــا بين الرياضِ على حمرٍ اليواقيتِ

كأنها فوق قاماتٍ ضَعُفنَ بهـــــا أوائلُ النارِ في أطرافِ كبـريــتِ

اللازوردية : البنفسجية ، نسبة إلى اللازورد ، وهو حجر نفيس يشبه البنفسج في اللون بأجود أنواعه التي تصنع منه الحلي واليواقيت : جمع ياقوتة.

فإن اللازوردية وهي البنفسجه شبهت بالنار في أطراف كبريت ومعلوم أن الشيء الطبيعي بسرعة عند حضور اللازوردية فيه هو الأزهار والرياحين التي هي من جنسها لا أوائل النار في أطراف الكبريت . ولما كان الانتقال من البنفسج إلى النار المذكورة بعد التأمل وطول النظر كانت التشبيهات غريبة . (د. عتيق، 2004 : 71)

وقد توقف عبد القاهر أمام هذين البيتين لبيان ما فيهما من الجمال في التشبيه، فنجد تشبيه البنفسج بنار الكبريت في قوله ، ثم يذكر بيتي ابن الرومي ، ويعلق عليهما بقوله أغرب وأعجب وأحق بالولوع وأجدر من تشبيه النرجس بمداهن در حشوهن عقيق ، لأن إذ ذاك مشبه لنبات غض يرف ، وأوراق رطبة ترى الكلف و(الكلف لون بين السواد والحمرة ، وحمرة كدرة تعلو الوجه).
ومبني الطباع وموضوع الجبلة ، على أن الشيء إذا ظهر من مكان لم يعهد ظهوره منه ، وخرج من موضعه ليس بمعدن له ، كانت صبابة النفوس به أكثر ، وكان الشغف منها أجدر ، سواء في إثارة التعجب وإخراجك إلى روعة المستغرب ، وجودك الشيء في مكان ليس من أمكنة ، ووجود شيء لم يوجد و لم يعرف له شبهاً في شيء من المتلونات ، لم تجد له هذه الغرابة ، ولم ينل من الحسن هذا الحظ . (ياقوت ،1995: 531)

الأغراض التي تعود إلي المشبه به:

الغرض الأول : التشبيه المقلوب :

وهو جعل المشبه به مشبهاً ،والمشبه مشبهاً به لادعاء أن المشبه به وأتم وأكمل في وجه الشبه من الشبه ، وقد بينا هذا بالتفصيل إثر حديثنا عن التشبيه المقلوب.

الغرض الثاني : بيان الاهتمام بالمشبه به:

ويسمي هذا الغرض إظهار المطلوب ، كتشبيه الجائع وجهاً بالرغيف في الاستدارة والإشراق .

بلاغة التشبيه:

يعتبر التشبيه وسيلة من وسائل التعبير التصويرية يستمد قوته من الخيال فكما أن الرسم والتصوير يعتمد علي الأصباغ والأحجار التي تؤلف وتصقل لترمز إلي طبيعة جميلة أو فتنة ساحرة ، أو عبقرية نادرة نجد أن التشبيه يشاركهما في الإفصاح عن الفكرة ، والتعبير عن العاطفة بما فيه عنصر الخيال الذي يقابل تلك الأصباغ والأحجار.

وهو يضفي علي المعني شرفاً ووضوحاً ، ويزيده قوة وتأكيداً ، يرفع من قدر الكلام فتهفو النفس له ، ويتحرك القلب إليه ، لأنه يتنقل بنا من المعني الأصلي إلي صورة تشبهه ، وكلما جلا التشبيه المعني وزاده قوة ووضوحاً كان أملك للنفس ، وأبعد للتأثير ، كلما كان هذا الانتقال بعيداً قليل الخطور بالبال أو ممتزجاً بقليل أو كثير من الخيال كان التشبيه أروع للنفس ، وأدعي إلي إعجابها واهتزازها.

ولقد اعتبر البعض التشبيه مع ما فيه من إثراء أدبي وجمال فني وإبداع في التصوير والتوضيح، وذلك بالانتقال من شئ إلي شئ أخر يشبهه ويشاكله يعبر به الشاعر أو الكاتب عن معنى في نفسه، وكلّما كان أبعد وأغرب كان أروع وأجمل .

وإذا نظرنا في عصور الأدب المختلفة وجدنا التشبيه أوضح الفنون وأكثرها تعبيراً عن البيئة العربية في مختلف مشاهدها ورحبها ، وفي الشعر الجاهلي وصدر الإسلام كثير من صوره وألوانه ، وفي كتاب الله جمهرة من أنواعه جاءت لتصوير المعني أدق تصوير وتضيف إلي الشكل أبهى الحلل وأروعها، وكان لتشبيهات القرآن أثر مهم في كلام العرب فأدراها الشعراء في قصائدهم واتخذها الكتاب أساساً في تصويرهم.

يقول **ابن وهب:** وأما التشبيه فهو من أشرف كلام العرب ، وفيه تكون الفطنة والبراعة عندهم ويقول **أبو هلال العسكري:** والتشبيه يزيد المعني وضوحاً، ويكسبه تأكيداً ، ولهذا أطبق جميع المتكلمين من العجم والعرب عليه، ولم يستغن أحد منهم عنه ، وقد جاء عن القدماء وأهل الجاهلية ما يستدل به علي شرفه وموقعه من البلاغة.

ويعبر **عبد القاهر الجرجاني** عن المعاني المختلفة بقوله: فالتمثيل يكسو المعاني أبهة ويكسبها منقبة ، ويرفع من أقدارها ، ويشب من نارها ، ويستشير لها من أقاصي الأفئدة صبابة وكلفاً ومحبة وشغفاً ، فإن كان التشبيه مدحاً كان أبهي وأفخم ، وأنبل في النفوس وأعظم ... وإن كان ذماً كان مسه أوجع ، وميسمه ألذع ، ووقعه أشد ، وحده أحد . وإن كان حجاباً كان برهانه أنور وسلطانه أقهر وبيانه أبهر... وإن كان افتخاراً كان شأوه أبعد وشرفه أجد ولسانه ألد ... وأن كان اعتذاراً كان إلي القبول أقرب وللقلوب أخلب ... وإن كان وعظاً كان أشفي للصدر وأدعى للفكر وأبلغ في التنبيه والزجر.

يقول **الزمخشري** : ولضرب الأمثال ، واستحضار العلماء المثل والنظائر شأن ليس بالخفي في إبراز خبيئات المعاني، ورفع الأستار عن الحقائق حتى يريك المتخيل في صورة المحقق ، والمتوهم في معرض المتيقن ، والغائب كأنه مشاهد. (الزمخشري، بدون : 55)

وفيه يقول الخطيب القزويني : فأعلم أنه مما اتفق العقلاء علي شرف قدره وفخامة أمره في فن البلاغة وأن تعقيب المعاني به يضاعف قواها في تحريك النفوس إلي المقصود بها مدحاً كانت أو ذماً أو افتخاراً أو غير ذلك . (الصعيدي، بدون :328)

وهذا ما عبر عنه **العلوي** بقوله : وأعلم أنك إذا أردت تشبيه الشئ بغيره فإنما تقصد إلي تقرير المشبه في النفس بصورة المشبه به أو بمعناه فيستفاد من ذلك المبالغة فيما قصد به من التشبيه علي جميع وجوهه من مدح أو ذم أو ترغيب أو ترهيب أو صغر أو غير ذلك من الوجوه التي يقصد بها التشبيه كما يستفاد منه الإيجاز والاختصار والبيان والإيضاح.

(العلوي، 1995 : 273)

ملحق (20)

أوراق العمل والتدريبات

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (1)

س1 : عرّف علم البيان لغة واصطلاحاً ؟

.....

س2: ما هو التشبيه؟

.....

س3 : ما أركان التشبيه؟

.....

س4 : طرفا التشبيه حسيان أم عقليان؟.....

س5: ما المراد بالحسي؟.....

س6 : هل الأصل في أدوات التشبيه أن يليها المشبه أو المشبه به؟.....

س7 : متى تفيد كأن التشبيه؟.....

س8 : ما هو التشبيه البليغ ؟.....

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (2)

س1 : كم قسماً للتشبيه باعتبار طرفية؟.....

س2 : كم قسماً للتشبيه باعتبار تعدد طرفيه؟ .....

س3 : ما هو التشبيه الملفوف؟.....

س4: أكمل ما يلي :-

أ-التشبيه الحسي هو .....ب-التشبيه العقلي هو.....

ج-التشبيه الوهمي هو .....د-التشبيه الوجداني هو.....

-أدوات التشبيه هي .....

س5 :1- قال سبحانه وتعالى : " **مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ** "(البقرة:261).

2- وقال **الشاعر** يهجو رجلاً برثاثة الحال :

يأتيك في جبة مخرقة أطول أعمار ملها يوم

وطيلسان كالآل يلبسه على قميص كأنه غيم

3- وقال **المتنبي** :

كريم لفظت الناس لما لقيته كأنهم ماجف من زاد راكب

1.أُبين مافي النصوص السابقة المشبه والمشبه به وأداة لتشبيه؟

.....

.....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل لدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (3)

س1 .أفرق بين كاف التشبيه و(كأن) مع التمثيل.....

.....

س2. أين يقع المشبه به مع أدوات التشبيه المختلفة ؟ مثل :.....

س3: أشرح البيت الآتي وبين ما فيه من تشبيه مع بيان أركان التشبيه:

وإذا افتقرت إلى الذخائر لم تجد ذخراً كصالح الأعمال

.....

س4: أبين أنواع التشبيه في الشواهد التالية باعتبار الأداة ووجه الشبه

1. قال تعالى :**" وَلَهُ الْجَوَارِي الْمُنْشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ** "(الرحمن:24).

.....

2. قال تعالى :**" وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ** "(النمل :88) .

.....

3. قول الشاعر : **يا شبيه البدر حسناً وضياءً ومنالاً .**

.....

س5 : أملأ لما يأتي بآية من كتاب الله:

1. تشبيه مركب بمركب :.....
2. تشبيه أسماء:.....
3. تشـــــــبيه أفعـــــــال: .....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (4)

س1: قال **حافظ إبراهيم** يصف عاصفة هبت على السفينة التي رحل فيها إلى إيطاليا :

عاصف يرتمي ، وبحر بغير أنا بالله منهما مستجير
وكأن الأمواج وهي نوالـي محنقات أشجان نفس تور
أزبدت ثم جرجرت ثم ثارت ثم فارت كما تفور القدور
ثم أوفت مثل الجبال على الفلـ ـك وللفلك عزمة لا تخور

1. أبين ما في هذه الأبيات من تشبيهات :

.....

2. أعين الحسي والعقلي من الطرفين :

.....

3. أذكر أداة التشبيه في كل منها :

.....

4. ما رأيك في (جرجرت) في البيت الثالث ومعنى : صوتت؟

.....

5. ما رأيك في التشبيه الوارد في البيت الثاني ؟

.....

6. أوازن بين التشبيه في البيت الثالث ، والتشبيه في البيت الرابع .

.....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (5)

س1:في التشبيهات الآتية المشبه به ، ونوع كل منها حيث الحسية والعقلية :

1. قال **أبن الرومي** في قصيدة عتاب :

يا أخي هَبْك لم تهب لي من سعـــ ... يـك حظا كسائر البخـــــــلاء
أنت عيني وليس من حقـــــــــي ... غض أجفانهـــــا على الأقذاء
رب قوم رأوك ريعوا فـــقـــالـــــوا ... هل تكون العيـــون في الأقفاء
والفؤاد الذكي للمطرق المـــــعـــ ... رض عين يرى بهـــا من وراء
ولك الود كالذي كان من خلـــــــ ... ك والصدر غير ذي الشحنـــاء
ولك العذر مني مل قافيـــــــظـــ ... تي فيك اتساعاً فإنها كالفضاء

.....

.....

2. قال **بشار بن برد** :

خليلي إن العسر سوف يفيق ... وإن يسارا في غد لخلـــــــيق
وما أنا إلا كالزمان إذا صحا ... صحوت وإن ماق الزمان أمـــوق

.....

.....

3. قال **الشاعر** :

كأن الأقحوان وقد تبدت ... محاسنـه فراقت كل عين
عماد زبرجد وقباب تبـــر ... تحف بها شرافات اللُجين

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (6)

س1:ما هو التشبيه المفروق ؟.....

س2 : ما هو تشبيه التسوية؟.....

س3: ما هو تشبيه الجمع؟ .....

س4 : كم قسماً للتشبيه بإعتبار وجه الشبه؟.....

س5 : أعرف التشبيه التمثيلي.....

س6 : أعرف التشبيه الغير تمثيلي.....

س7 : أعرف التشبيه المفصل.....

س8: كم قسماً للتشبيه بإعتبار الغرض منه ؟.....

س9 : أكمل ما يلي :

أ- التشبيه المفرد هو .....

ب- التشبيه المركب هو .....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (7)

تطبيقات عامة على أنواع التشبيه

اشتريت ثوباً أحمر كالورد

س1 : أ- ما نوع التشبيه في العبارة السابقة ؟

.....

ب- ما الغرض منه ؟

.....

س2 : **وما الدهر إلا الربيع المستنير إذا أتى الربيع أتاك النور والنور**
فالأرض يــاقوته والجــو لؤلـؤة والنبت فيروزج والماء بلــور

أ-(الأرض ياقوتة) تشبيه .....

ب- المشبه ..... ج- المشبه به .....

د- نوعه ..... هـ- وجه الشبه .....

و- الأداة ..... ز- الغرض منه .....

ح- البيت كله تشبيه .....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (8)

س1 : **العمر والإنسان والدنيا همو كالظل في الإقبال والإدبار**

أ- نوع التشبيه هو ..... ب- المشبه .....

ج- المشبه به ..... د- الأداة .....

هـ- وجه الشبه ..... و- الغرض منه .....

س2- **كم نـعمـة مـرت بـنـا فرس يهرول أو نسيم ساري**

أ- نوع التشبيه هو ..... ب- المشبه.....

ج- المشبه به ..... د- الأداة.....

هـ- وجه الشبه..... و- الغرض منه .....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (9)

تطبيقات عامة على أنواع التشبيه

س1 : **ليــلُ وبـدرُ وغـصــن** **شــعــرُ ووجـهُ وقـد**

أ- نوع التشبيه هو ..... ب- المشبه.....

ج- المشبه به ..... د- الأداة.....

هـ- وجه الشبه..... و- الغرض منه .....

س2: وقد لاح في الصبح الثريا كما ترى **كعنقود ملاحبة حين نورا**

أ- نوع التشبيه هو ..... ب- المشبه.....

ج- المشبه به ..... د- الأداة.....

هـ- وجه الشبه..... و- الغرض منه .....

س3 : أكمل ما يلي :

أ- ينقسم التشبيه من حيث الطرفان إلى .....

ب- هما 1- .....2-.....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (10)

س1: قولة تعالي : ﴿ **وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ** ﴾{يس:39}.

أ- ما معنى قدرناه؟ ..... ب- ما معنى العرجون؟ .....

ج- أستخرج المشبه..... والمشبه به.....

د- نوع التشبيه .....

س2 : قولة تعالى : ﴿ **وَحُورٌ عِينٌ كَأَمْثَالِ اللُّؤْلُؤِ الْمَكْنُونِ** ﴾(الواقعة 22 : 23) .

أ- ما معنى المكنون؟ ..... ب- المشبه .....

ج- المشبه به ..... د- نوع التشبيه .....

س3 : قولة تعالي : ﴿ **يَوْمَ تَكُونُ السَّمَاءُ كَالْمُهْلِ * وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ** ﴾. (المعارج:8-9) .

أ- نوع النشبيه ..... ب- المشبه .....

ج- المشبه به ..... د- الأداة .....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (11)

س1 : قوله تعالى:(**ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُم مِّن بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً** ﴾ (البقرة : 74) .

أ- نوع التشبيه في الآية ..... ب- المشبه .....

ج- المشبه به ..... د- الأداة .....

هـ- وجه الشبه .....

س2: قوله تعالى:(**أَوَمَنْ كَانَ مَيْتاً فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُوراً يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ** ﴾.

{ الأنعام:122}

أ- استخرج المشبه والمشبه به من الآية السابقة ؟.....

ب- بين نوع التشبيه .....

س3 :قوله تعالى : (**إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ**) (لصافات64 :65) .

أ- ما نوع التشبيه في الآية السابقة؟ .....

ب- استخرج كلاً من المشبه ، المشبه به ، أداة التشبيه ..... ،.....

.....،

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (12)

س1 : قولة تعالى : (**مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ**) (يوسف :31) .

أ- أبين نوع التشبيه في الآية السابقة.....

ب- ما معنى بشراً؟ .....

ج- ما معنى ملك؟ .....

س2 : قوله تعالى : (**وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاء حَتَّى إِذَا جَاءهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ**)(النور :39).

1) أعين كلاً من المشبه والمشبه به بالآية السابقة: .....و.....

2) ما نوع التشبيه؟ .....

س3: قوله تعالى : (**مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا**) (الجمعة:5) .

أ- أشرح الآية السابقة .....

ب- أوضح نوع التشبيه في الآية السابقة.....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (13)

س1/ أكمل ما يلي :

أ- ينقسم التشبيه باعتبار الوجه إلى قسمين:

1.....2 .....

ب- فللتشبيه إطلاقان 1- اطلاق بالمعنى .....

2. - اطلاق بالمعنى .....

س2/أ- أُبين نوع التشبيه في قول الشاعر **المتنبي** :-

بدت قمراً ومالت خوط بان وفاحت عنبراً ورنت غزالا

.....

ب-اشرح البيت السابق.....

س3/ قول ابن الرومي يصف **مغنياً** :-

تخاله ابدا من قبح منظره مذبا وترًا او بالعًا حجرا

كأنه ضفدع في لجة هرم إذا شدا نغما أو كرر النظرا

أ-أبين المشبه في الابيات السابقه مع الشرح:.....

ب-أوضح صورة المشبه من حيث التزيين والتقبيح:

.....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (14)

س1/ يقول **ابن الرومي** :-

ما أنس لا أنس خبازاً مررت به يدحو الرقاقة وشك اللمح بالبصر

مابين رؤيتهـا في كفـه كرة وبين رؤيتها قوراء كالقمـــر

إلا بمقدار ما تنداح دائــرة في صفحة الماء تلقى فيه بالحجر

س1 _أ- أوضح المشبه والمشبه به ووجه الشبه في البيت السابق:.....

ب-أبين نوع التشبيه في الأبيات السابقة :.....

ث- اشرح الأبيات السابقه:.....

س2/ يقول **الفرزدق** :-

والشيب ينهض في الشباب كأنه ليل يصيح بجانبيه نهار

أ_أبين نوع التشبيه:.....

ب-أوضح المشبه والمشبه به ووجه الشبه في البيت السابق:

.....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (15)

س1 – يقول **المهلبي الوزير** (أبو محمد المتوفي سنة 352 هـ):

الشمس من مشرقها قد بدت مشرقة ليس لها حاجب

كأنها بوتقه أحمـــيت يجول فيها ذهب ذائب

أ_ المشبه في الأبيات السابقة.....

ب–المشبه به .....

ج–وجه الشبه .....

د–نوع التشبيه.....

س2– يقول الشاعر **كاظم الغزالي** :

له خال علي صفحات خد كنقطة عنبر في صحن مرمر

أ–اشرح البيت السابق شرحاً وافياً.....

.....

ب–أعين المشبه.....

ج–أعين المشبه به.:.....

د: وجه الشبه هو.....

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة
أمل الدربي

ملحق (21)

نموذج إجابة أوراق العمل والتدريبات

الجامعة الإسلامية

قسم اللغة العربية

كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (1)

س1 : عرّف علم البيان لغة واصطلاحاً ؟

البيان لغة : الكشف والإيضاح ، الفصاحة يقال فلان ذو بيان أي فصيح وهذا أبين من فلان أي أفصح وأوضح كلاماً.

اصطلاحاً: هو المنطق الفصيح المعبر عما في الضمير والبيان أيضاً الكشف والتوضيح وهو أصول وقواعد يعرف بها إيراد والمعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه.

س2: ما هو التشبيه؟

التشبيه لغة : التمثيل وهو مصدر مشتق من مادة شبه والجمع أشباه.

اصطلاحاً : هو الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى بأداة من أدوات التشبيه الظاهرة أو المقدرة .

س3 : ما أركان التشبيه؟

1. المشبه 2. المشبه به 3. الأداة 4. وجه الشبه والأركان الأربعة المذكورة تنحصر في ثلاث أقسام هي : طرفا التشبيه – الأداة – وجه الشبه.

س4 : طرفا التشبيه حسيان أم عقليان؟ طرفا التشبيه حسيان

س5: ما المراد بالحسي؟ المراد بالحسي هو كل ما يدرك بالحواس ويكون في خمس مناطق هي

1. منطقة البصريات 2. منطقة المسموعات 3. منطقة المشمومات
4. منطقة المذوقات 5. منطقة الملموسات.

س6 : هل الأصل في أدوات التشبيه أن يليها المشبه أو المشبه به؟ نعم المشبه به إذا كان مفرداً أو أحد أجزائه إذا كان مركباً.

س7 : متى تفيد كأن التشبيه؟ كأنه دائماً للتشبيه إذا كان خبرها جامداً وإن كان خبرها مشتقاً كانت للشك.

س8 : ما هو التشبيه البليغ ؟هو ماحذفت منه الأداة ووجه الشبه ولم يبق منه سوى المشبه والمشبه به وعليه يكون مؤكداً ومجملاً.

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (2)

س1 : كم قسماً للتشبيه باعتبار طرفية؟ ينقسم إلى قسمين 1.باعتبار المحسوس بالمعقول 2. باعتبار الأفراد والتركيب والتعدد.

س2 : كم قسماً للتشبيه باعتبار تعدد طرفيه؟ ثلاثة أقسام 1. تشبيه مفرد بمفرد 2. تشبيه مركب بمركب 3. تشبيه متعدد بمتعدد

س3 : ما هو التشبيه الملفوف؟هو ما أتى فيه بالمشبهين أو المشبهات أولاً ثم بالمشبه بهما ثانياً.

س4: أكمل ما يلي :-

أ-التشبيه الحسي هو ما يدرك بالحواس الخمسة ب-التشبيه العقلي هو المعاني الكلية التي تدرك بالعقل ج-التشبيه الوهمي هو مالا يمكن إدراك أجزائه بالحواس

د-التشبيه الوجداني هو الذي يدرك بالوجدان والوجدان هو تلك المشاعر النفسية كاللذة والألم والغضب والرضى والجوع والشبع ....ألخ

-أدوات التشبيه هي الرابط الذي يربط بين المشبه والمشبه به وهي العلامة الظاهرة أو الدالة على وجوه التشبيه في الكلام.

س5 :1- قال سبحانه وتعالى : " **مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ** "(البقرة:261).

2- وقال **الشاعر** يهجو رجلاً برثاثة الحال :

يأتيك في جبة مخرقة أطول أعمار ملها يوم
وطيلسان كالآل يلبسه على قميص كأنه غيم

3- وقال **المتنبي** :

كريم لفظت الناس لما لقيته كأنهم ماجف من زاد راكب

1.أُبين مافي النصوص السابقة المشبه والمشبه به وأداة لتشبيه؟

1. المشبه مركب من : الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله ؟
2. المشبه به مركب من حبه تنبت سبع سنابل وكل سنبلة مئة حبة .

أداة التشبيه : الكاف في (كمثل)

2. المشبه طيلسان المشبه به الآل الأداة الكاف في المشبه قميص المشبه به الأداة كأه
3. المشبه ضميرهم العائد **على الناس المشبه به اجف الأداة (كأن)**

شكراً لحسن تعاونكم **الباحثة** أمل لدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (3)

س1 .أفرق بين كاف التشبيه و(كأن) مع التمثيل : كاف التشبيه يليها دائماً المشبه به نحو: زيد كالأسد والكاف تيجيء للتشبيه والتعليل مثل : واذكره إذا هداكم

وقولنا كأن زيداً الأسد الأصل إن زيداً كالأسد الفرق هو تأكيد التشبيه وعدم تأكيده.

أما كأن تدخل على المشبه أو يليها المشبه مثل (كأنهم أعجاز نخل منقعر) القمر:20 وكأن عبارة عن إن والكاف نحو قولنا : كأن الكريم بحر والأصل إن الكريم كالبحر والتشبيه بكأن ابلغ من التشبيه بالكاف.

س2. أين يقع المشبه به مع أدوات التشبيه المختلفة ؟ مثل : بعد الأداة مثل يوم تكون السماء كالمهل وتكون الجبال كالعهن " المعارج :8 ، 9"

س3: أشرح البيت الآتي وبين ما فيه من تشبيه مع بيان أركان التشبيه:

وإذا افتقرت إلى الذخائر لم تجد ذخراً كصالح الأعمال

إن الأعمال الصالحة التي يقوم بها الإنسان هي خير ذخيرة وأثمن كنز والمراد أن الأعمال أفضل من المال والذهب والكنوز. المشبه والذخائر المشبه به صالح الأعمال ، الأداة الكاف

س4: أبين أنواع التشبيه في الشواهد التالية باعتبار الأداة ووجه الشبه

4. قال تعالى :**" وَلَهُ الْجَوَارِي الْمُنْشَآتُ فِي الْبَحْرِ كَالْأَعْلَامِ** "(الرحمن:24).

نوع التشبيه مفرد : أي ليس مركب ولا متعدد ، شبه السفن الجارية في البحر بالجبال الضخمة.

5. قال تعالى :**" وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ** "(النمل :88) .

نوع التشبيه : تشبيه مفصل.

6. قول الشاعر : **يا شبيه البدر حسناً وضياءً ومنالاً .**

نوع التشبيه : تشبيه مفصل وهو ما ذكر فيه وجه الشبه.

س5 : أملأ لما يأتي بآية من كتاب الله:

4. تشبيه مركب بمركب : قوله تعالى " مثل الذين حملوا التوراة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفاراً " الجمعة :5

5. تشبيه أسماء: " مثل الفريقين كالأعمى والأصم والبصير والسميع هل يستويان مثلاً أفلا تذكرون " هود : 24

6. تشبيه أفعال: " ألم نجعل الأرض مهاداً والجبال أوتاداً" النبأ : 6، 7

شكراً لحسن تعاونكم **الباحثة** أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (4)

س1: قال **حافظ إبراهيم** يصف عاصفة هبت على السفينة التي رحل فيها إلى إيطاليا :

عاصف يرتمي ، وبحر بغير أنا بالله منهما مستجير
وكأن الأمواج وهي نوالـي محنقات أشجان نفس تور
أزبدت ثم جرجرت ثم ثارت ثم فارت كما تفور القدور
ثم أوفت مثل الجبال على الفلـ ـك وللفلك عزمة لا تخور

7. أبين ما في هذه الأبيات من تشبيهات :

الجملة	المشبه	المشبه به	الأداة	نوع الطرفين
كأن الأمواج أشجان	الأمواج	أشجان	كأن	حسي – عقلي
فارت كما تفور القدور	الأمواج	فوران القدور	الكاف	حسي –حسي
أوفت مثل الجبال	الأمواج	الجبال	مثل	حسي – حسي

8. أعين الحسي والعقلي من الطرفين :

1. كأن الأمواج أشجان حسي عقلي.
2. فارت كما تفور القدور حسي – حسي.
3. أوفت مثل الجبال حسي – حسي.

9. أذكر أداة التشبيه في كل منها :

كأن – الكاف – مثل

10. ما رأيك في (جرجرت) في البيت الثالث ومعنى : صوتت؟

كلمة جرجرت فيها تكرار الجيم والراء فيها ثقل خفيف ولكنها معبرة هنا عن تصويت الأمواج أقوى تعبير.

11. ما رأيك في التشبيه الوارد في البيت الثاني ؟

التشبيه في البيت الثاني على خلاف الأصل ، لأنه تشبيه حسي بعقلي غير أن وصف الأمواج بالحنق بمعنى (الغيظ) قربها إلى المعقول.

12. أوازن بين التشبيه في البيت الثالث ، والتشبيه في البيت الرابع .

التشبيه في البيت الرابع أدق من التشبيه في البيت الثالث ، وذلك أن الجبال هائلة مخيفة ، فتشبيه الأمواج بها – في هذا الموقف– مما يتلاءم مع الحالة النفسية للشاعر، أما فوران القدور فهمها كانت القدور عظيمة فإن فوران الأمواج أشد هولاً ، والمعروف أن المشبه يجب ان يكون أعرف بوجه الشبه ، وأن يكون الوجه فيه أتم منه في المشبه.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (5)

س1:في التشبيهات الآتية المشبه به ، ونوع كل منها حيث الحسية والعقلية :

4. قال **أبن الرومي** في قصيدة عتاب :

يا أخي هَبْك لم تهب لي من سعـــ ... يـك حظا كسائر البخـــــــلاء
أنت عيني وليس من حقـــــــي ... غض أجفانهـــــا على الأقذاء
رب قوم رأوك ريعوا فـــقـــالـــــوا ... هل تكون العيـــون في الأقفاء
والفؤاد الذكي للمطرق المـــــعـــ ... رض عين يرى بهـــا من وراء
ولك الود كالذي كان من خلـــــــ ... ك والصدر غير ذي الشحنـــاء
ولك العذر مني مل قافيـــــــظـــ ... تي فيك اتساعاً فإنها كالفضاء

قال **بشار بن برد** :

خليلي إن العسر سوف يفيق ... وإن يسارا في غد لخلـــــــيق
وما أنا إلا كالزمان إذا صحا ... صحوت وإن ماق الزمان أمـــوق

5. قال **الشاعر** :

كأن الأقحوان وقد تبدت ... محاسنـه فراقت كل عين
عماد زبرجد وقباب تبـــر ... تحف بها شرافات اللُجين

التشبيه	المشبه	المشبه به	نوع الطرفين
أنت كسائر النجلاء	أنت	أنت	حسي –حسي
أنت عيني	أنت	عيني	حسي –حسي
الفؤاد عين	الفؤاد	عين	عقلي – حسي
الود كالذي	الود	الذي	عقلي – عقلي
العذر مثل قافيتي	العذر	قافيتي	عقلي – حسي
أنا كالزمان	أنا	الزمان	حسي – عقلي
الأقحوان عماد..ألخ	الأقحوان	هيئته عماد	حسي – حسي

شكراً لحسن تعاونكم **الباحثة** أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية

ورقة عمل (6)

س1:ما هو التشبيه المفروق ؟ هو جمع كل مشبه مع ما شبه به .

س2 : ما هو تشبيه التسوية؟ هو أن يعدد المشبه دون المشبه به .

س3: ما هو تشبيه الجمع؟ هو أن يتعدد الطرف الثاني (المشبه به) دون الطرف الأول (المشبه)

س4 : كم قسماً للتشبيه بإعتبار وجه الشبه؟ ثلاثة أقسام 1. باعتبار الأفراد والتعدد والتركيب 2. باعتبار الذكر والحذف. 3. باعتبار القريب والبعيد.

س5 : أعرف التشبيه التمثيلي هو ما وجهة متنوع من متعدد أمرين أو أكثر أو عدة أمور.

س6 : أعرف التشبيه الغير تمثيلي هو كل تشبيه كان وجهه مفرداً فهو تشبيه غير تمثيلي.

س7 : أعرف التشبيه المفصل.هو ما ذكر منه وجه الشبه ، كقولنا زيد كالأسد شجاعة ، ووجهه كالبدر ضياء ، وهذه كالوردة حمرة.

س8: كم قسماً للتشبيه بإعتبار الغرض منه ؟أغراض التشبيه فيها ما يعود إلى المشبه مثل

1. بيان حال المشبه . 2. بيان مقدار حال المشبه . 3. بيان إمكان وجود المشبه.
6. تقرير حال المشبه في ذهن السامع . 5. تزيين التشبيه. 6. تقبيح المشبه.
7. استطراف المشبه.

س9 : أكمل ما يلي :

أ- التشبيه المفرد هو: لا يعني بالإفراد هنا ما قصد به النحو ففي النحو يعني للمفرد غير ما يعينه للمثنى أو للجمع فتشبيه المفرد هو الذي يقع فيه الاشتراك بين المشبه والمشبه به في صفة واحدة سواء كانت هذه الصفة فما يدرك بالحواس أو كانت شيئاً ما معنوياً يدرك بالعقل.

ب- التشبيه المركب هو الصورة المكونة من عدد من العناصرر مزج بعضها بعض حتى صارت شيئاً واحداً.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (7)

تطبيقات عامة على أنواع التشبيه

اشتريت ثوباً أحمر كالورد

س1 : أ- ما نوع التشبيه في العبارة السابقة ؟ تشبيه مرسل مفصل – المشبه ثوباً والمشبه به الورد وهما حسيان مفردان والأداة الكاف ووجه الشبه الحمرة في كل منهما .

ب- ما الغرض منه ؟ بيان حال المشبه في حمرة لون الورد.

س2 : **وما الدهر إلا الربيع المستنير إذا أتى الربيع أتاك النور والنور**

فالأرض يــاقوته والجــو لؤلـؤة والنبت فيروزج والماء بلــور

أ-(الأرض ياقوتة) تشبيه بليغ مجمل

ب- المشبه: الأرض ج- المشبه به : ياقوته

د- نوعه: بليغ مجمل هـ- وجه الشبه محذوف وهو الخضرة.

و- الأداة :محذوفة ز- الغرض منه : بيان حال المشبه

ح- البيت كله تشبيه مفروق – لأنه أتى بمشبه ومشبه به وآخر وآخر.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية

قسم اللغة العربية

كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (8)

س1 : **العمر والإنسان والدنيا همو كالظل في الإقبال والإدبار**

أ- نوع التشبيه هو تشبيه تسوية مرسل مفصل ب- المشبه العُمر والإنسان والدنيا

ج- المشبه به الظل د- الأداة الكاف

هـ- وجه الشبه الإقبال والإدبار و- الغرض منه تقرير حاله في نفس السامع.

س2- **كم نـعمـة مـرت بـنـا فرس يهرول أو نسيم ساري**

أ- نوع التشبيه هو تشبيه جمع مرسل مجمل ب- المشبه : نعمة

ج- المشبه به : فرس يهرول أو نسيم ساري وهما حسيان د- الأداة : كأن

هـ- وجه الشبه السرعه في كل منهما و- الغرض منه بيان مقدار حال المشبه

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (9)

تطبيقات عامة على أنواع التشبيه

س1 : **ليــلُ وبـدرُ وغـصــن شــعــرُ ووجـهُ وقـد**

أ- نوع التشبيه هو مجمل ملفوف ويمكن أن يكون مقلوب ب- المشبه شعر / بدر /قد

ج- المشبه به ليل/ وجه / غصن وهو عقلي د- الأداة: محذوفة

هـ- وجه الشبه 1. السواد في كل منهما 2. الحسن 3. وجه الشبه الاعتدال

و- الغرض منه1. بيان مقدار حال المشبه . 2. تحسين المشبه. 3. بيان مقدار حال المشبه.

س2: وقد لاح في الصبح الثريا كما ترى كعنقود ملاحبة حين نورا

أ- نوع التشبيه هو تمثيل مرسل مجمل ب- المشبه هيئة الثريا الحاصلة من إجتماع أجرام مشرقة مستديرة منيرة.

ج- المشبه به هيئة عنقود العنب المنور د- الأداة : الكاف

هـ- وجه الشبه الهيئة الحاصلة من اجتماع أجرام منيرة مستديرة في كل

و- الغرض منه : بيان حال المشبه.

س3 : أكمل ما يلي :

ت- ينقسم التشبيه من حيث الطرفان إلى: قسمين

ث- هما 1- المشبه 2- المشبه به

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (10)

س1: قولة تعالي : ﴿ **وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ** ﴾{يس:39}.

أ- ما معنى قدرناه؟ أي قدرنا سير القمر في منازل حتى إذا كان آخر منازله وتقوس حتى صار كأعواد النخيل العتيقة اليابسة.

ب- ما معنى العرجون؟ أعواد النخيل العتيقة اليابسة

ج- أستخرج المشبه القمر والمشبه به العرجون والطرفان حسيان لأن كلاً منهما يدركان بإحدى الحواس الخمسة. د- نوع التشبيه : تشبيه المحسوس بالمحسوس.

س2 : قولة تعالى : ﴿ **وَحُورٌ عِينٌ كَأَمْثَالِ اللُّؤْلُؤِ الْمَكْنُونِ** ﴾(الواقعة 22 : 23) .

أ- ما معنى المكنون؟ الغالي الثمين ب- المشبه هو العين.

ج- المشبه به اللؤلؤ د- نوع التشبيه تشبيه مزين.

س3 : قولة تعالي : ﴿ **يَوْمَ تَكُونُ السَّمَاءُ كَالْمُهْلِ * وَتَكُونُ الْجِبَالُ كَالْعِهْنِ** ﴾. (المعارج:8-9) .

أ- نوع النشبيه تشبيه المحسوس بالمحسوس ب- المشبه السماء / الجبال

ج- المشبه به المهل / العهن د- الأداة الكاف

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقة عمل (11)

س1 : قوله تعالى:(**ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُم مِّن بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً** ﴾ (البقرة : 74) .

أ- نوع التشبيه في الآية تشبيه المعقول بالمعقول ب- المشبه قلوبكم

ج- المشبه به الحجارة د- الأداة الكاف

هـ- وجه الشبه القسوة في كل منهما

س2: قوله تعالى:(**أَوَمَنْ كَانَ مَيْتاً فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُوراً يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ** ﴾. { الأنعام:122}

ت- استخرج المشبه والمشبه به من الآية السابقة ؟ المشبه بالكفر ، الإيمان بالحياة ، والمشبه به الموت حقيقة معنوية إلى جابها حقيقة معنوية.

ب- بين نوع التشبيه تشبيه معقول بمعقول.

س3 :قوله تعالى : (**إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ**) (لصافات64 :65) .

أ- ما نوع التشبيه في الآية السابقة؟ تشبيه محسوس بمعقول.

ث-استخرج كلاً من المشبه ، المشبه به ، أداة التشبيه / كأن

المشبه / طلع شجرة الزقوم وهو حسي ، المشبه به / رؤوس الشياطين وهو عقلي.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (12)

س1 : قولة تعالى : (**مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ**) (يوسف :31) .

ت- أبين نوع التشبيه في الآية السابقة تشبيه محسوس بمحسوس

ث- ما معنى بشراً؟ أي إنسان .

ح- ما معنى ملك؟ ملائكة

س2 : قوله تعالى : (**وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاء حَتَّى إِذَا جَاءهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِندَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ**)(النور :39).

3) أعين كلاً من المشبه والمشبه به بالآية السابقة: المشبه/ أعمال البر والخير التي يعملها الكافرن ، المشبه به / السراب الذي لا حقيقة له .

4) ما نوع التشبيه؟ تشبيه معقول بمحسوس.

س3: قوله تعالى : (**مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا**) (الجمعة:5) .

ت- أشرح الآية السابقة: شبه القرآن اليهود والنصارى الذين أنزلت عليهم التوراة وأمروا بالعمل بمحتواها فلم يعملوا بها وأعرضوا عنها بالحمار الذي يحمل على ظهره الكتب والأسفار ولا ينتفع بها ولا يعلم حقيقة ما فيها مجمل التوراة والعمل فيها أمر عقلي غير محسوس.

ث- أوضح نوع التشبيه في الآية السابقة : تشبيه معقول بمحسوس.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (13)

س1/ أكمل ما يلي :

ت–ينقسم التشبيه باعتبار الوجه إلى قسمين:

1. وجه الشبه المفرد . 2. وجه الشبه المتعدد والمركب

ث– فللتشبيه إطلاقان:

1. اطلاق بالمعنى العام.

2. اطلاق بالمعنى الخاص الذي يقابل التمثيل.

س2/أ– أُبين نوع التشبيه في قول الشاعر **المتنبي** :–

بدت قمراً ومالت خوط بان وفاحت عنبراً ورنت غزالا

نوع التشبيه : تشبيه مفروق.

ب–اشرح البيت السابق: شبه المتغزل فيها بالقمر حسناً وشبه تمايلها وتثنيها في مشيتها بغض البان وشبه طيب رائحتها بالعنبر ، وشبه سواد مقلتيها عندما ترنو وتنظر بمقلتي الغزال.

س3/ قول ابن الرومي يصف **مغنياً** :–

تخاله ابدا من قبح منظره مذبا وترًا او بالعًا حجرا

كأنه ضفدع في لجة هرم إذا شدا نغما أو كرر النظرا

أ–أبين المشبه في الأبيات السابقة مع الشرح:

المشبه في الأبيات السابقة هو : المغني .

الشرح : وفي هذه الأبيات يصف ابن الرومي مغنياً فيقول أنه من قبح منظره تخاله وكأنه مجاذباً وترا أو بالعاً حجرا وكأنه ضفدع إذا غنى وشدا وكذلك إذا نظر أو كرر النظر مرة أخرى.

ب–أوضح صورة المشبه من حيث التزيين والتقبيح:

صورة المشبه تبدو في هذه الحالة قبيحة منفردة تنبو عنها النفس بقبح المشبه.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (14)

س1/ يقول **ابن الرومي** :-

ما أنس لا أنس خبازاً مررت به يدحو الرقاقة وشك اللمح بالبصر

مابين رؤيتهـا في كفـه كرة وبين رؤيتها قوراء كالقمـــر

إلا بمقدار ما تنداح دائــرة في صفحة الماء تلقى فيه بالحجر

س1 _أ- أوضح المشبه والمشبه به ووجه الشبه في البيت السابق:

المشبه : صورة الرقاقة تبدو في أول أمرها عجينة مستديرة ثم تنبسط.

المشبه به : هيئة الدائرة الناشئة على سطح الماء من إلقاء حجر فيه تبدو في أول أمرها صغيرة ثم تتسع وتكبر في مثل لمح البصر .

وجه الشبه : صورة شيء مستدير يبدأ صغيراً ثم يتزايد اتساعه وكبره سريعاً والغرض بيان الحال وهو مهارة الخباز ومدح براعته.

ب-أبين نوع التشبيه في الأبيات السابقة :

نوع التشبيه تشبيه تمثيلي.

أشرح الأبيات السابقة:

يقول ابن الرومي أنه رأى أنس وهو خبازاً ماهراً سريع دحو الرقاق وعرض التصوير إحساسه بمهارة الخباز وسرعته فوفق وبرع وبدت براعته في عثوره على الصورة المشبه بها ثم في تطابق الصورتين ثم في نظم المعنى في هذا السلك الدقيق ذلك النظم الرائع البديع والمشبه صورة الرقاقة تبدو في أول أمرها عجينة مستديرة ثم تنبسط وتنداح في سرعة والمشبه به هيئة الدائرة الناشئة على سطح الماء من إلقاء حجر فيه تبدو في أول أمرها صغيرة ثم تتسع وتكبر في مثل لمح البصر.

ووجه الشبه صورة شيء مستدير يبدأ صغيراً ثم يتزايد اتساعه وكبره سريعاً ، والغرض بيان الحال وهو مهارة الخباز ومدح براعته.

ج- س2/ يقول **الفرزدق** :-

والشيب ينهض في الشباب كأنه ليل يصيح بجانبيه نهار

أ_أبين نوع التشبيه: تشبيه المركب بالمركب.

ب-أوضح المشبه والمشبه به ووجه الشبه في البيت السابق:

المشبه هو حال بياض الشيب وهو يمحو سواد الشعر في سرعة مخيفة.

المشبه به هو : ليل يحيط بجوانبه نهار يصيح به كما يصيح الغالب بالمغلوب.

وجه الشبه هنا صورة حسنة تشير إلى غلبة الشيب للشباب ، واستيلائه على معاقله من فتوة وصبوبة واقتدار وقد قابل الشاعر هذه الحالة في المشبه بما يؤديها في المشبه به فقال يصيح وهي كلمة مؤذنة بضياع الليل وبحقه واستيلاء النهار على سطانه كله فالنهار يصيح بجانبيه محاصراً له كما يصيح الفارس المغوار؟

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

أمل الدربي

الجامعة الإسلامية
قسم اللغة العربية
كلية الآداب والتربية

ورقه عمل (15)

س1 – يقول **المهلبي الوزير** (أبو محمد المتوفي سنة 352 هـ):

الشمس من مشرقها قد بدت مشرقة ليس لها حاجب

كأنها بوتقه أحمـــيت يجول فيها ذهب ذائب

أ_ المشبه في الأبيات السابقة هو الشمس ساعة شروقها ليس لها حاجب أي مانع من الظهور.

ب–المشبه به البوتقة إذا أحميت وذاب فيها الذهب تشكل بشكلها في الاستدارة.

ج–وجه الشبه الاستدارة والاتصال والتلاحم.

د–نوع التشبيه هو تشبيه المعقول بالمحسوس.

س2– يقول الشاعر **كاظم الغزالي** :

له خال علي صفحات خد كنقطة عنبر في صحن مرمر

أ–اشرح البيت السابق شرحاً وافياً: شبه الشاعر الخال على صفحات الخد بنقطة عنبر مرسومة على صحن مرمر ووجه .

ب–أعين المشبه: الخال على صفحة خده.

ج–أعين المشبه به: نقطة العنبر مرسومة على صحن مرمر.

د: وجه الشبه هو: وقوع نقطة سوداء على رقعة بيضاء ووجه الشبه محذوف لذلك فهو تشبيه (مجمل).

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة
أمل الدربي